

戦略的創造研究推進事業（社会技術研究開発）
研究開発領域「犯罪からの子どもの安全」
研究開発プログラム「犯罪からの子どもの安全」
研究開発プロジェクト「犯罪の被害・加害防止のため
の対人関係能力育成プログラム開発」

研究開発実施終了報告書

研究開発期間 平成 21年 10月～平成 24年 9月

小泉 令三
福岡教育大学教育学研究科、教授

目次

1. 研究開発プロジェクト	2
2. 研究開発実施の要約	2
2-1. 研究開発目標	2
2-2. 実施項目・内容	2
2-3. 主な結果・成果	3
2-4. 研究開発実施体制	8
3. 研究開発実施の具体的内容	9
3-1. 研究開発目標	9
3-2. 実施項目	9
3-3. 研究開発結果・成果	9
A) SEL-8S学習プログラムの作成	9
B) SEL-8S学習プログラムの実施と評価	14
C) 犯罪・非行に関わる情動的知性概念の特定	33
D) 再犯防止に有効なSEL-8D学習プログラムの開発	33
E) 質問紙テスト（主観的自己評定法）の開発	51
F) 能力テスト（客観的評価法）の開発	58
3-4. 今後の成果の活用・展開に向けた状況	69
3-5. プロジェクトを終了して	69
4. 研究開発実施体制	70
4-1. 体制	70
4-2. 研究開発実施者	70
4-3. 研究開発の協力者	72
5. 成果の発信やアウトリーチ活動など	73
5-1. ワークショップ等	73
5-2. 社会に向けた情報発信状況、アウトリーチ活動など	74
5-3. 論文発表	74
5-4. 口頭発表	74
5-5. 新聞報道・投稿、受賞等	75
5-6. 特許出願	75

1. 研究開発プロジェクト

- (1)研究開発領域：犯罪からの子どもの安全
- (2)領域総括：片山 恒雄
- (3)研究代表者：小泉 令三
- (4)研究開発プロジェクト名：犯罪の被害・加害防止のための対人関係能力育成プログラム開発
- (5)研究開発期間：平成21年10月～平成24年9月

2. 研究開発実施の要約

2-1. 研究開発目標

小中学生が犯罪の被害者や加害者にならないため、また非行少年の再犯防止のため、予防教育プログラム及び矯正教育プログラムを用いて、対人関係能力（情動的知性＝状況や他者の感情の理解、自分の感情の制御能力など）を高めることが有効であることを実証する。そのために、1)対人関係能力（情動的知性）を育成するための小・中学生用の社会性と情動の学習プログラム(SEL-8S : Social and Emotional Learning of 8 abilities at the School)を作成する、2)学校と家庭が連携して、SEL-8S 学習プログラムを年間を通して実践する例を示す、3)矯正教育における有効な社会性と情動の学習プログラム (SEL-8D : Social and Emotional Learning of 8 abilities for Delinquency) を開発する、4)対人関係能力（情動的知性）の客観的な測定法を開発する、5)対人関係能力（情動的知性）の向上が、被害者・加害者にならないための自尊感情の育成、そして規範意識や規範行動の向上につながることを因果構造分析等で明らかにすることを達成目標とする。

2-2. 実施項目・内容

A) SEL-8S 学習プログラムの作成

犯罪・非行の被害・加害を予防するための小中学生用の SEL-8S 学習プログラムを作成する。

B) SEL-8S 学習プログラムの実施と評価

SEL-8S 学習プログラムを公立小学校 2 校および公立中学校 1 校で実施する。また、効果検討のために SEL-8S 学習プログラムを実施しない統制校として小学校 2 校と中学校 1 校に依頼し、SEL-8S 実践校と統制校との得点差から効果を検討する。

C) 犯罪・非行に関わる情動的知性 (EI : Emotional Intelligence) 概念の特定

施設に入所している非行経験がある児童の情動的知性を、一般の小中学生の情動的知性と比較し、その特徴について明らかにする。

D) 再犯防止に有効な SEL-8D 学習プログラムの開発

小・中学校向けの SEL-8S 学習プログラムをベースにし、非行少年向けの SEL-8D 学習プログラムを開発する。また SEL-8D 学習プログラムを児童自立支援施設で実践し、非行少年の情動的知性向上に効果がみられるか否かを検証する。

E) 質問紙テスト（主観的自己評定法）の開発

規範行動尺度、小中学生用 EI 質問紙、コーピング質問紙を作成する。

F) 能力テスト（客観的評価法）の開発

小中学生用表情認知テスト、状況理解テスト、危険予知テストを作成する。

2-3. 主な結果・成果

A) SEL-8S学習プログラムの作成

a) 小中学生用 SEL-8S 学習プログラムの作成

犯罪・非行の被害・加害を予防するための小中学生版の SEL-8S 学習プログラムを作成した。作成にあたって、8つの学習単元（基本的生活習慣，自己・他者への気づき・聞く，伝える，関係づくり，ストレスマネジメント，問題防止，環境変化への対処（中学生版では，進路），ボランティア）を構成した。これらの学習単元は，SEL-8S でねらいとする5つの基礎的な社会的能力（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）と3つの応用的な社会的能力（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）の育成をねらいとしており，全学習単元で8つの社会的能力全てに対応した構成になっている。

学習ユニットは，小学生版は低・中・高学年，中学生版は学年ごとに群分けし，各群の一つの学習単元に1～5つの学習ユニットを配置した。完成した小学生版は全54ユニット，中学生版は全36ユニットとなった。

b) 保護者用プログラムの作成

家庭との連携を考え，小学生の保護者を対象とした学習ユニットを作成した。これらは保護者会などに比較的短時間で実施できるように，小学生用 SEL-8S 学習プログラムの学習ユニットを15分程度の内容に短縮した内容となっている。作成した学習ユニットは，8つの学習単元のうち基礎的な社会的能力に関わる5つの単元を取り上げ，低・中・高学年の各段階で1つずつの学習ユニット（計15ユニット）を作成した。

B) SEL-8S 学習プログラムの実施と評価

a) 因果モデルの事前検討

2010（平成22）年度の SEL-8S 学習プログラム実施前（4～6月）のデータを用いて，本プロジェクトで育成する対人関係能力（情動的知性）が，犯罪の被害や加害防止において重要な要因と考えられる自尊感情や規範行動に及ぼす影響について，因果構造分析による仮説モデルの検討を行った。その結果，一時点での調査にもとづく分析であるが，情動的知性が直接または間接的に規範行動を高める要因であることが明らかとなり，情動的知性の向上が自尊感情の育成や規範行動の向上につながるという本プロジェクトの仮説モデルが確かめられた。これによって，自尊感情や規範行動の向上において，情動的知性の育成をねらいとした取り組みの重要性が確認されたため，当初の計画通り，SEL-8S 学習プログラムを実施することとした。

b) SEL-8S 学習プログラム実施の成果

(1) 2010 年度の成果

2010 年度，小学校2校，中学校1校で実施した SEL-8S 学習プログラムの効果を検討したところ，全体的に良好な結果が得られ始めていた。特に，教師評定の評価は実施校の変化量が高く，教師が効果を実感していることがうかがえた。また，状況理解や危険予知など，より日常場面で発揮される能力に関しても良好な結果が得られており，SEL-8S 学習プログラムの実施によってこれらの能力が高まったと言える。

一方，自己評定の人間関係能力については，全学年でほとんど変化が見られず，児童生徒自身が感情の理解や統制の変化を実感するまでには至っていないことが予想された。中学校でも自己評定の結果があまり見られていないが，これは設定した統制校の特徴が一因と考えられる。この統制校では，独自にソーシャルスキル教育を実施し始めていることが判明したため，生徒の自己評定が高いと考えられる。今後 SEL-8S 実施校においても，学習したスキルを活用できる機会をさらに意図的・計画的に設定することで，よりよい効果が期待できる。

(2)2011 年度の成果

続いて、2011 年度の効果を検討した結果、まず教師評定については、規範行動、人間関係能力ともに多くの学年でプラスの効果が示された。次に、自己評定による効果を見ると、小学 3、5 年生、中学 1、3 年生で、プラスの効果が示された。一方、小学校 4、6 年生、中学 2 年生では、マイナスの効果が多く示された。このように、学年によって効果が大きく異なっていたのは、SEL-8S 学習プログラムの実施状況の違いによると考えられる。実施状況に含まれる要因は、実施した授業内容、実施率、教員の SEL-8S 学習プログラムの理解度などである。例えば、多くの効果を示した中学 3 年の教師の中には、SEL-8S 学習プログラムの校内研究の担当教員が在籍していた。

(3)実施結果に基づく因果モデルの検討

SEL-8S 学習プログラムが、規範行動、自尊感情、人間関係能力に与える効果を検討するため、2011 年度の実施に基づく得点の変化量（事後得点－事前得点）を用いた共分散構造分析を行った。なお、規範行動と人間関係能力については教師評定の得点の変化量、自尊感情については自己評定の得点の変化量をそれぞれ使用した。

因果モデルは、SEL-8S 学習プログラム→人間関係能力→自尊感情→規範行動という流れであるが、小学生では、SEL-8S 学習プログラム実施によって、人間関係能力が全般的に向上し、さらに直接・間接的に規範行動も向上することが明らかになった。中学生でも、SEL-8S 学習プログラム実施が、人間関係能力の一部（他者感情の認知と自己感情の制御）を高め、それがさらに規範行動も向上させることが示された。ただし、自尊感情については小中学校ともに上の因果モデルには含まれず、SEL-8S 学習プログラム実施による向上は認められなかった。

次に、SEL-8S 学習プログラムの実施回数と学習効果の関係を検討した。その結果、実施回数が増えるほど学習効果が高く、特に年間 7 回を超えると学習効果が顕著に示されることが明らかとなった。

なお、SEL-8S 学習プログラムを実施した小中学校 1 校ずつで、取組を担当した教師対象の調査（実施：2012 年 9 月）を行ったところ、小学校では 18 名中 17 名(94%)、中学校では 26 名中 22 名(85%)の教師が、生徒指導上の問題の被害や加害の減少への SEL-8S の効果を認めていた。こうした教師の手応えは、今後の実践継続に大きく貢献すると考えられる。

c)社会実装に向けた拡がり

(1)ホームページの充実

本プロジェクトのホームページ上に、SEL-8S 学習プログラムの実践情報を提供するページを作成し、SEL-8S 学習プログラムに関する情報提供を行った。その内容は、①授業用資料、②評価用資料、③保護者用ワークショップ資料の掲載の 3 点である。SEL-8S 学習プログラムのような新たなプログラムの実施に際しては、現場の教職員の負担感が実施の足かせになることがよくある。これらの情報提供によって SEL-8S 学習プログラムの実践や効果検証にかかる教職員の負担を可能な限り軽減することで、SEL-8S 学習プログラムが実施しやすくなる。このように、負担感の少ない実施環境を整備することで、社会実装の広がりが期待できると考えられる。

(2)SEL-8S 学習プログラムの研修会開催

SEL-8S 学習プログラム実践の社会実装に向けた取り組みとして、SEL-8S 学習プログラム実践に関心のある学校の指導者等を対象に、2011（平成 23）年後半に研修会を開催した。研修会の参加者は、福岡県、宮崎県、富山県の小・中・高等学校 12 校等の教職員約 30 名であった。

その他、校内研修会の機会を利用して SEL-8S 学習プログラムに関する講演を行った。これらの活動によって、H24 年度から SEL-8S 学習プログラムの実施を希望している小中学校が新たに 10 校集まっている。

C) 犯罪・非行に関わる情動的知性 (EI : Emotional Intelligence) 概念の特定

犯罪・非行に関わる情動的知性を特定するため、2010(平成 22)年 10 月に児童自立支援施設の福岡県立福岡学園に入所している児童(34 名)に質問紙テスト(自尊感情質問紙及び EI 質問紙)などを実施した。

それにより得られたデータを一般の小中学生のデータ(2716 名、そのうち小学生は 1624 名、中学生は 1092 名)と比較対照したところ、「対人的規範向上」、「対人的規範遵守」、「個人的規範遵守」、「自尊感情」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」、「自己感情の表現」、「サポート希求」、「問題解決」及び「気分転換」のうち、「気分転換」を除く尺度得点が低かった。これは、情動的知性の特定要素のみが犯罪・非行と関係しているのではなく、情動的知性全般の低下と関係していることを示唆していると考えられる。

D) 再犯防止に有効な SEL-8D 学習プログラムの開発

a) SEL-8D 学習プログラムの開発

(1)犯罪・非行と情動的知性

犯罪者や非行少年には、①基本的な社会スキルや社会規範が身につけていない、②行動や感情のコントロールが苦手、③他人の気持ちを推察するのが苦手であり自己中心的、④自分の気持ちや考えを表現することが苦手、⑤対人不信感が強いなどの心理的特徴が見られる。

これらの特徴は、「情動の調節」、「自己の情動評価」、「情動の利用」及び「他者の情動評価」の要素で構成される情動的知性と捉えることもできる。このことから、犯罪者や非行少年の情動的知性は十分に発達しているとは必ずしも言い難い。

しかしながら、これまでのところ、我が国の矯正や非行臨床の領域では、犯罪や非行と情動的知性の関係については見逃されてきており、これらの関係に関する研究はほぼ皆無と言ってよい。矯正施設や非行臨床機関などにおいても、社会生活技能訓練(SST : Social Skills Training)により社会的スキル(例、笑顔で挨拶、仲間に話しかける等)を身につけたり、あるいはその社会的スキルのレパトリーを増やす取組みは行われていても、情動的知性に直接的に働きかける心理教育プログラムは行われていない現状がある。

本来、情動的知性は、大人や子どもと関わる社会的体験、遊びの体験や自然体験など、家庭や地域での日常生活を通じて身につけるものであった。しかしながら、社会や経済の構造変化や少子化によりそのような機会が少なくなり、学校・教育の現場で身につけさせる必要性が生じている。また犯罪や非行経験のある子どもたちは、家族機能が十分に働きにくいことが多く、豊かな情動的知性を育む機会に恵まれなかった可能性が高いと考えられる。そこで本プロジェクトにおいて、こうした非行少年に対し情動的知性を高める心理教育プログラムを実践することとした。

(2)非行少年の情動的知性を向上させるプログラム SEL-8D

心理教育プログラムには先に挙げた SST をはじめ、攻撃性を減少させ、社会適応能力を促進させる「セカンド・ステップ」や暴力から自分の身を守る「CAP」等がある。これらのプログラムは、行動、認知、感情のうち、いずれかのみを扱うものがほとんどである。それに対し、SEL 学習プログラムは感情面を中心に、認知・行動面まで幅広くカバーしたものになっている。そこで先行して開発された小・中学校向けの心理教育プログラムである SEL-8S (Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School) 学習プログラムの枠組みを用いて、非行少年向けに SEL-8D (Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Delinquency) 学習プログラムを開発することとした。

(3)非行少年に向けた変更・調整点

非行少年は、同年代の子ども達と比べ、言語的知性がやや低いことが知られている。言語的知性の乏しさは、言葉を通じた教示や説明、自己を内省することによる問題点への気づき、抽象的状況の理解などが難しいことが予測される。こうした言語的知性の低さはプログラムを実践する上での障害になりうる。

そこで、SEL-8D 学習プログラムではできる限り言葉による説明や教示を用いることなく、行動を通じてスキルの習得、ひいては認知・感情の変容を目指すことにした。

具体的には、スキル（行動）を学習させる SST の手法を中心に据えた。また新たな認知的枠組み（覚えておかなければならないコツやルール）やスキルなどの教示や説明には、覚えやすいフレーズ（ゴロ合わせ）、感覚や感性に訴えるイラストやマンガなどを多用した教材を用いて、非行少年の認知的負担を軽減する工夫を取り入れている。

以上のような調整・変更を行い、SEL 学習プログラム研究グループが開発した SEL-8S 学習プログラム（中学生版）をベースにし、再犯防止版 SEL である SEL-8D 学習プログラムを 27 ユニット作成した。

b) SEL-8D 学習プログラム実施の成果

(1)実践協力先の確保

開発した SEL-8D については、矯正機関や非行臨床機関などのフィールドで実践し、その実効性を検証する必要がある。そのためには、実践協力先が必要であり、福岡県内の保護観察所や児童相談所等を訪問し、本プロジェクトの主旨・目的の説明及び実践の協力を求めた。非行少年のプライバシーの保秘などの観点から協力に応じにくいことがあり、スムーズに確保することはできなかったものの、最終的に福岡県内の児童自立支援施設（不良行為をなした児童を入所させ指導し、自立させることを目的とする県立の施設）福岡学園から協力の同意が得られ、2010（平成 22）年の秋頃から SEL-8D を実践することとなった。

(2)2010（平成 22）年度の実践

福岡学園において、入所児童 6 名（いずれも窃盗や暴力などの非行経歴を持つ小中学生）を対象に試行した。対象児童の性別は男子 4 名及び女子 2 名であった。

試行期間は 2010（平成 22）年 10 月に開始し、翌 2011（平成 23）年 3 月まで行った。全部で 11 回実施し、1 回の実施時間は平均して約 1 時間であった。

実施したのは SEL-8D の 27 ユニットのうち、学園側の要望や、全体の流れやバランスを考慮して選定された 11 ユニットであった。

SEL-8D の実践効果を総合的に評価するために、プログラムの試行前（2010（平成 22）年 10 月）と全ユニット試行後（2011（平成 23）年 3 月）に、質問紙テストや能力テスト（いずれも一般の小中学校で実施したものと同一）等を実施した。

その結果、プログラム試行前後での比較において「自尊感情」、「自己感情の制御」及び「問題解決」のスキルが向上し、また統制グループとの比較では「サポート希求」及び「問題解決」のスキルが向上した。

(3)2011（平成 23）年度の実践

2011（平成 23）年度も同じく福岡学園において、入所児童 6 名（対象児童の性別の内訳は男子 4 名及び女子 2 名である）を対象に SEL-8D を実践した。2010（平成 22）年度実施した 11 ユニットから 9 ユニットを選定し、実施手順の見直しや使用教材等に改良を加えた。

実践期間は、2011（平成 23）年 10 月に開始し、翌 2012（平成 24）年 3 月まで行った。全部で 10 回実施し、1 回の実施時間は平均して約 1 時間であった。

SEL-8D の実践効果を総合的に評価するために、プログラムの試行前（2011（平成 23）年 8 月）と全ユニット試行後（2012（平成 24）年 3 月）に、質問紙テストや能力テストに加え、社会的スキルに関する質問紙を実施した。社会的スキルに関する質問紙については施設職員（プログラムのスタッフとは異なる施設職員）による評定も実施した。

その結果、SEL-8D グループに参加した児童のプログラム参加前後のアセスメント値を比較すると個人的規範遵守得点と他者評価による向社会的スキル得点が向上していた。

E) 質問紙テスト（主観的自己評定法）の開発

a)規範行動尺度の作成

(1)作成過程

2009(平成 21)年度に実施した調査項目をもとに、15 項目の規範行動尺度を作成した。

(2)規範行動尺度の信頼性について

信頼性係数により、作成した規範行動尺度の信頼性について検討した結果、尺度の信頼性が示された。

(3)規範行動尺度の妥当性について

社会的責任目標尺度との相関を算出することによって、基準関連妥当性を検討した結果、尺度の妥当性が示された。

b)情動的知性 (EI) 尺度の作成

(1)作成過程

2009(平成 21)年度の予備調査と 2010(平成 22)年度前半に実施した調査を通して、12 項目からなる情動的知性質問紙を作成した。

(2)情動的知性 (EI) 尺度の信頼性について

信頼性係数および再テスト法により、作成した EI 尺度の信頼性について検討した結果、尺度の信頼性が示された。

(3)情動的知性尺度 (EI) の妥当性について

基準関連妥当性の検討および、児童自立支援施設入所児童群と小中学生群の調査データを比較した結果、尺度の妥当性が示された。

(4)情動的知性の学年および性別による変化

分散分析の結果、有意な発達的变化と性差が明らかになった。

c)コーピング尺度の作成

(1)作成過程

2009(平成 21)年度の予備調査と 2010(平成 22)年度前半に実施した調査を通して、9 項目からなるコーピング尺度を作成した。

(2)コーピング尺度の信頼性について

信頼性係数および再テスト法により、作成したコーピング尺度の信頼性について検討した結果、尺度の信頼性が示された。

(3)コーピング尺度の妥当性について

児童自立支援施設入所児童群と小中学生群の調査データを比較検討した結果、両群の違いを区別でき、尺度の妥当性が示された。

(4)コーピングの学年および性別による変化

分散分析の結果、有意な発達的变化と性差が明らかになった。

F) 能力テスト (客観的評価法) の開発

a)表情認知テストの作成

(1)作成過程

テストに用いる子どもの表情画像を撮影して、子どもの表情画像データベースを構築し、そこに収められた表情画像を用いて、2010(平成 22)年度版の表情認知テストを作成した。2010(平成 22)年度の調査結果に基づいて、テストの改善(テストの難易度をあげ、項目反応理論というテスト理論を適用した)を行い、2011(平成 23)年度版の表情認知テストを作成した。

(2)表情認知テストの信頼性について

再テスト法により、テストの信頼性について検討した結果、信頼性が示された。

(3)表情認知テストの妥当性について

児童自立支援施設入所児童群と小中学生群の調査データを比較検討した結果、両群の違いを区別でき、テストの妥当性が示された。また、先行研究で明らかになっている性差と発達的变化を本テストの調査結果でも再現でき、妥当性が示された。

(4)表情認知テストの学年および性別による変化

分散分析の結果、有意な発達的变化と性差が明らかになった。

b)状況理解テストの作成

(1)作成過程

2010(平成 22)年度版の状況理解テストを作成し、その調査結果に基づきテストの改善(自由記述式から、複数選択肢式に変更した)を行い、2011(平成 23)年度版の状況理解テストを作成した。

(2)状況理解テストの信頼性について

再テスト法により、テストの信頼性について検討した結果、信頼性が示された。

(3)状況理解テストの妥当性について

児童自立支援施設入所児童群と小中学生群の調査データを比較検討した結果、両群の違いを区別でき、テストの妥当性が示された。また、先行研究で明らかになっている性差と発達的变化を本テストの調査結果でも再現でき、妥当性が示された。

(4)状況理解テストの学年および性別による変化

分散分析の結果、有意な発達的变化と性差が明らかになった。

(5)状況理解テストの「正答」の妥当性の確認

テストの「正答」が妥当かを検討したところ、「正答」を選択した人数の割合がチャンスレベルの 25%以上であったため、妥当であることを確かめた。

c)危険予知テストの作成

(1)作成過程

2010(平成 22)年度版の危険予知テストを作成し、その調査結果に基づき、テストの改善(自由記述式から、複数選択肢式に変更した)を行い、2011(平成 23)年度版の危険予知テストを作成した。

(2)危険予知テストの信頼性について

再テスト法により、テストの信頼性について検討した結果、信頼性が示された。

(3)危険予知テストの妥当性について

児童自立支援施設入所児童群と小中学生群の調査データを比較検討した結果、両群の違いを区別でき、テストの妥当性が示された。

(4)危険予知テストの学年および性別による変化

分散分析の結果、有意な発達的变化と性差が明らかになった。

(5)危険予知テストの「正答」の妥当性の確認

テストの「正答」が妥当かを検討したところ、「正答」を選択した人数の割合がチャンスレベルの 20%以上であり、妥当であることを確かめた。

d)EI 質問紙と能力テストの相関分析

質問紙と能力テストの 2 種類の測定法を用いて子どもの EI、対人関係能力を測定することの意義を明らかにした。

2-4. 研究開発実施体制

(1) SEL 学習プログラム研究グループ

① リーダー名 小泉令三 (福岡教育大学大学院教育学研究科)

② 実施項目

A) SEL 学習プログラムの作成

B) SEL 学習プログラムの実施と評価

(2) 非行少年研究グループ

① リーダー名 大上 渉 (福岡大学人文学部文化学科)

② 実施項目

C) 犯罪・非行に関わる情動的知性 (EI) 概念の特定

D) 再犯防止に有効な SEL 学習プログラムの開発

(3) 測定技法研究グループ

① リーダー名 箱田裕司 (九州大学大学院人間環境学研究院)

② 実施項目

E) 質問紙テスト (主観的自己評定法) の開発

F) 能力テスト (客観的評価法) の開発

3. 研究開発実施の具体的内容

3-1. 研究開発目標

小中学生が犯罪の被害者や加害者にならないため、また非行少年の再犯防止のため、予防教育プログラム及び矯正教育プログラムを用いて、対人関係能力（情動的知性＝状況や他者の感情の理解、自分の感情の制御能力など）を高めることが有効であることを実証する。そのために、1)対人関係能力（情動的知性）を育成するための小・中学生用の社会性と情動の学習プログラム(SEL-8S : Social and Emotional Learning of 8 abilities at the School)を作成する、2)学校と家庭が連携して、SEL-8S 学習プログラムを年間を通して実践する例を示す、3)矯正教育における有効な社会性と情動の学習プログラム (SEL-8D : Social and Emotional Learning of 8 abilities for Delinquency) を開発する、4)対人関係能力（情動的知性）の客観的な測定法を開発する、5)対人関係能力（情動的知性）の向上が、被害者・加害者にならないための自尊感情の育成、そして規範意識や規範行動の向上につながることを因果構造分析等で明らかにすることを達成目標とする。

3-2. 実施項目

3-1 の研究開発目標を達成するために、以下の検討を行う。なお、本プロジェクトの概要は図1に示す通りである。

- A) SEL-8S 学習プログラムの作成
- B) SEL-8S 学習プログラムの実施と評価
- C) 犯罪・非行に関わる情動的知性（EI : Emotional Intelligence）概念の特定
- D) 再犯防止に有効な SEL-8D 学習プログラムの開発
- E) 質問紙テスト（主観的自己評定法）の開発
- F) 能力テスト（客観的評価法）の開発

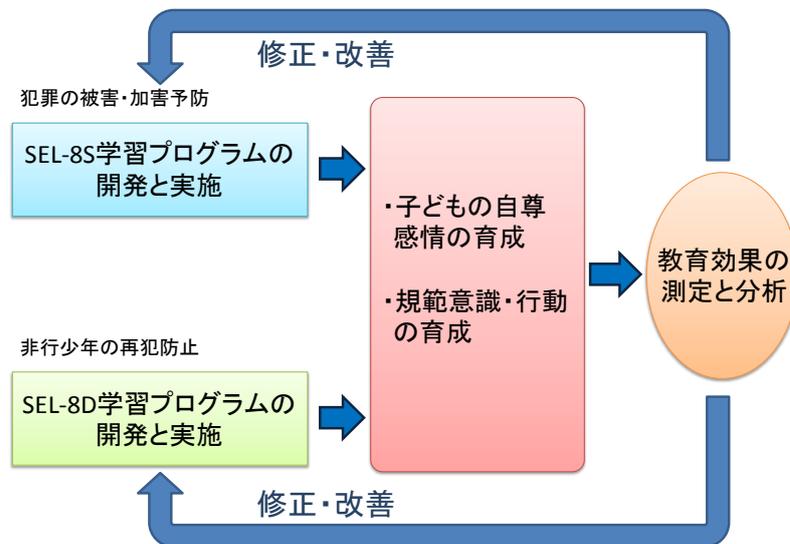


図1 本プロジェクトの概要

3-3. 研究開発結果・成果

A) SEL-8S 学習プログラムの作成

a) 小中学生用 SEL-8S 学習プログラムの作成

犯罪・非行の被害・加害を予防するための小中学生版の SEL-8S 学習プログラムを年次計画（表1）に従って作成した。作成するプログラムでは、8つの学習单元（基本的生活習慣、自己・他者への気づき・聞く、伝える、関係づくり、ストレスマネジメント、問題防止、環境変化への対処（中学生版では、進路）、ボランティア）を構成した。これらの学習单元は、SEL-8S でねらいとする5つの基礎的な社会的能力（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）と3つの応用的な社会的能力（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）の育成をねらいとしており、全学習单元で8つの社会的能力全てに対応した構成に

なっている（表 2，表 4）。次に，小学生版は低・中・高学年，中学生版は学年ごとに群分けし，各群の 1 つの学習単元に 1～5 つの学習ユニットを配置した（表 3，表 5）。

学習ユニットの作成にあたっては，国内外の心理教育プログラムの一部を参考にしながら，すべてオリジナルの学習ユニットを作成した。また，携帯電話の問題や精神衛生に関する内容など近年問題となっているテーマを，該当する学習ユニットに取り入れた。

SEL-8S 学習プログラムの作成にあたって，毎週 1 回のグループ内協議を実施し，学習ユニットの改善を図った。その際，学習のねらいに迫りやすくするために，現職教員に意見を聞く機会を設けた。また，学校現場での実施を考え，小・中学校の学習指導要領を参考に SEL-8S 学習プログラムと各教科等の関連を明記し，教育課程への位置づけを明確化した。また，各学習ユニットで使用する学習プリント，絵（紙芝居，ペープサート），写真，ポスターなどの教材を可能な限り準備・作成した（図 2，図 3 参照）。

さらに，実際に実施した学習ユニットについては，授業者と話し合い，修正・改善を行った。以下に，作成した学習ユニットの一部を示す。なお，中学生版の SEL-8S 学習プログラムは，当初全 39 ユニットの計画していたが，学習ユニットを若干精選し全 36 ユニットに変更した。

表 1 学習ユニットの作成計画

校種	学習ユニット群	学習ユニット数	年度別作成ユニット数（計画）		
			H20 年度	H21 年度	H22 年度
小学	低（1・2年）・中（3・4年）・高（5・6年）学年用の 3 つ	18 ユニット× 3 群=54	10	25	19
中学	1・2・3 年用の 3 つ	12 ユニット× 3 群=36	0	25	11

表 2 小学校における学習単元構成

学習単元		A 基本的生活習慣	B 自己・他者への気づき	C 伝える	D 関係づくり	E ストレスマネジメント	F 世襲防止	G 環境変化への対処	H ボランティア
社会的能力	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	○	○	○	○		○		
基礎的	責任ある意思決定			○			○	○	
	生活上の問題防止のスキル						○		
応用的	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								○
各学習単元のテーマ		あいさつ 生活リズム 整理整頓 食生活 金銭管理	自己の感情理解 他者の感情理解 感情理解 他者理解	感情伝達 意思伝達	関係開始 協力関係 自己制御 問題解決	ストレス認知 ストレス対処	誘拐防止 交通安全 健康管理 安全教育 万引き防止 喫煙防止 薬物乱用防止 携帯電話 性教育	家族のサポート 進級 転校 卒業・進学	学校でのボランティア 家庭でのボランティア 身の回りや地域でのボランティア
ユニット数	低学年（合計 18）	4	2	2	2	1	3	2	2
	中学年（合計 8）	3	2	3	2	2	2	2	2
	高学年（合計 18）	2	2	1	2	2	5	2	2

注：○は各学習単元において育成を図る主要な社会的能力を表す

表3 小学校の学習単元ごとのユニット構成

	A 基本的な生活習慣	B 自己・他者への気づき、聞く	C 伝える	D 関係づくり	E ストレスマネジメント	F 問題防止	G 環境変化への対応	H ボランティア
低学年 社会性の 基礎形成期	(A1) あいさつ 「おはようござ います」 (A2) 生活リズム 「チャイムの合 図」 (A3) 整理整頓 「自分のもちもの」 (A4) 食生活 「何でも食べよ う」	(B1) 自己の感情 理解 「おこっている わたし」 (B2) 感情理解 「いろんな気も ち」	(C1) 感情伝達 「とてもうれし い!」 (C2) 意思伝達 「「はい」と「い いえ」	(D1) 関係開始 「入れて!」 (D2) 協力関係 「手つだってあ げよう!」	(E1) ストレス認知 「うれしいこと、 しんばいなこ と」	(F1) 誘拐防止 「げんたいについ ていけない!」 (F2) 交通安全 「交通ルールを まもろう」 (F3) 健康管理 「びょうきにな らないために」	(G1) 家族のサポ ート 「学校のことを お話ししよう」 (G2) 進級 「もうすぐ2 (3)年生」	(H1) 学校でのボ ランティア 「かかりのしごと」 (H2) 家庭でのボ ランティア 「わたしにでき るしごと」
中学年 対人関係の 拡大期	(A5) あいさつ 「おはよう、こ んにちは、さ ようなら!」 (A6) 生活リズム 「早寝早起き朝 ご飯」 (A7) 整理整頓 「忘れ物」	(B3) 自己の感情 理解 「自分はどんな 気持ち?」 (B4) 他者理解 「しっかり聞く う」	(C3) 感情伝達 「じょうずだね」 (C4) 意思伝達 「下伝ってほし い」 (C5) 意思伝達 「断る方法いろ いろ」	(D3) 自己制御 「こころの信号 機」 (D4) 協力関係 「みんなで力を 合わせて」	(E2) ストレス認知 「イライラよ、 さようなら」 (E3) ストレス対応 「こんな方法が あるよ」	(F4) 安全教育 「危険な場所」 (F5) 誘拐防止 「こんなときは 注意!」	(G3) 転校 「ようこそ転校 生!」 (G4) 進級 「もうすぐ4 (5)年生」	(H3) 学校でのボ ランティア 「持ってあげよ うか!」 (H4) 家庭でのボ ランティア 「わたしの役割」
高学年 社会性の 充実期	(A8) あいさつ 「こんにちは」 (A9) 金銭管理 「おこづかい」	(B5) 他者理解 「じょうずにた すねよう!」 (B6) 他者の感情 理解 「相手はどんな 気持ち?」	(C6) 意思伝達 「わたしはしな い!」	(D5) 問題解決 「トラブルの解 決」 (D6) 自己制御 「ちょっと落ち 着いて」	(E4) ストレス対応 「リラックスし て!」 (E5) ストレス対応 「わたしの対処 法」	(F6) 万引き防止 「それはしな い!」 (F7) 喫煙防止 「わたしはイ ヤ!」 (F8) 薬物乱用防止 「げんたいダ メ!」 (F9) 携帯電話 「マナーを守ろう」 (F10) 性教育 「男の子と女の子」	(G5) 進級 「最高学年にな って!」 (G6) 卒業・進学 「いよいよ中学 生」	(H5) 学校でのボ ランティア 「下級生のお世 話」 (H6) 身の回りや 地域でのボ ランティア 「いろいろある よ!」

表4 中学校における学習単元構成

社会的能力	学習単元	A 基本的な生活習慣	B 自己・他者への気づき、聞く	C 伝える	D 関係づくり	E ストレスマネジメント	F 問題防止	G 進級	H ボランティア
基礎的	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	○	○	○	○				
応用的	責任ある意思決定	○		○			○	○	
	生活上の問題防止のスキル						○		
社会的	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								○
各学習単元の主テーマ	あいさつ	○	○	○	○	○	○	○	○
	規範遵守	○	○	○	○	○	○	○	○
	時間管理	○	○	○	○	○	○	○	○
	整理整頓	○	○	○	○	○	○	○	○
金銭管理	○	○	○	○	○	○	○	○	
ユニット数	1年(合計12)	2		2	2	1	2	1	1
2年(合計2)	2	1	2	2	1	2	1	1	
3年(合計12)	2	1	2	2		2	1	1	

注: ○は各学習単元において育成を促す主要な社会的能力を表す

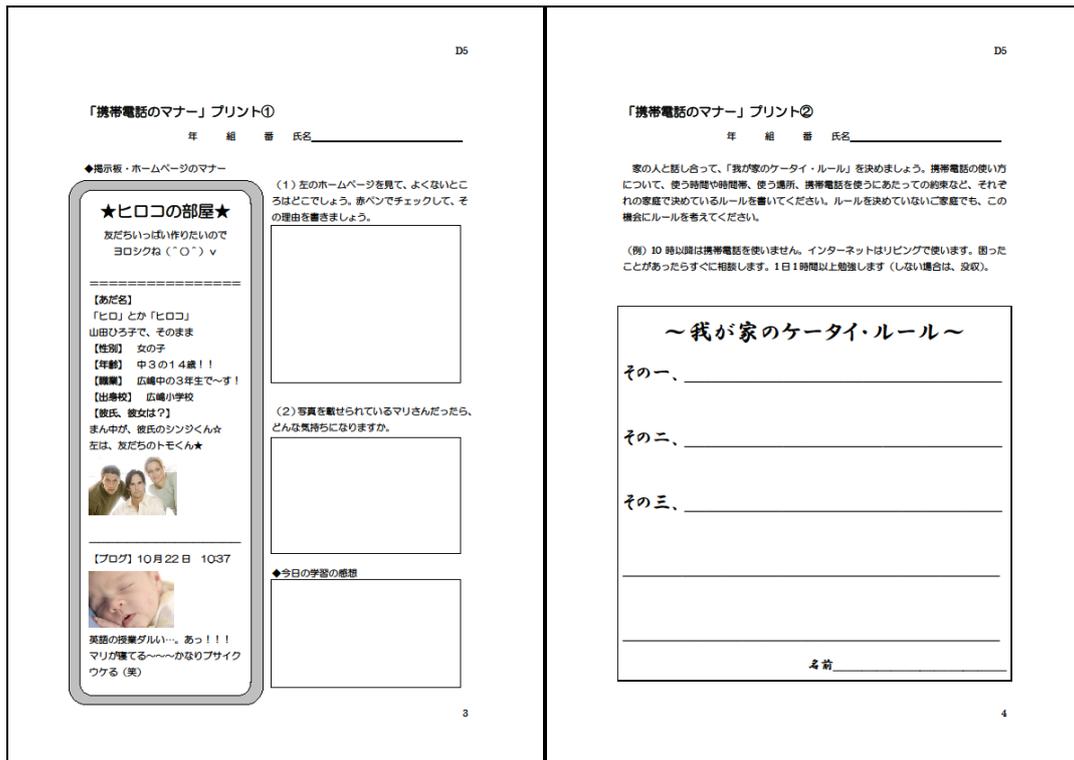


図3 作成した学習ユニット「携帯電話のマナー」の学習プリント

b)保護者用プログラムの作成

家庭との連携を考え、小学校の保護者を対象とした学習ユニットを作成した。保護者対象の学習ユニットは保護者会などに比較的短時間で実施できるように、小学生用 SEL-8S 学習プログラムの学習ユニットを 15 分程度の内容に短縮した内容となっている。作成した学習ユニットは、8 つの学習単元のうち基礎的な社会的能力に関わる 5 つの単元を取り上げ、低・中・高学年の各段階で 1 つずつの学習ユニット（計 15 ユニット）を作成した。表 6 に作成した学習ユニットを示す。

表 6 作成した保護者用プログラムの学習ユニット一覧

	A 基本的生活習慣	B 自己・他者への気づき, 聞く	C 伝える	D 関係づくり	E ストレスマネジメント
低学年	(A4)食生活 「何でも食べよう」	(B1)自己の感情理解 「怒っているわたし」	(C1)感情伝達 「とてもうれしい!」	(D1)関係開始 「入れて!」	(E1)ストレス認知 「うれしいこと, 心配なこと」
中学年	(A6)生活リズム 「早寝早起き朝ご飯」	(B4)他者理解 「しっかり聞こう」	(C3)感情伝達 「じょうずだね」	(D4)協力関係 「みんなで力を合わせて」	(E3)ストレス対処 「こんな方法があるよ」
高学年	(A8)あいさつ 「こんにちは」	(B6)他者の感情理解 「相手はどんな気持ち?」	(C6)意志伝達 「わたしはしない」	(D5)問題解決 「トラブルの解決」	(E4)ストレス対処 「リラックスして」

※括弧は、対応する小学校用 SEL-8S 学習プログラムの学習ユニットの番号を示す。

B) SEL-8S 学習プログラムの実施と評価

a) 因果モデルの検討

2010（平成 22）年度の SEL-8S 学習プログラム実施前（4～6 月）のデータを用いて、本プロジェクトで育成する対人関係能力（情動的知性）が、犯罪の被害や加害防止において重要な要因と考えられる自尊感情や規範行動に及ぼす影響について、因果構造分析による仮説モデルの検討を行った。

その結果を、図 4、図 5 に示す。小・中学生ともに、情動的知性の各因子から自尊感情へのパス（影響力）、自尊感情から規範行動の各因子へのパスが有意であった。また、情動的知性から規範行動へのパス（例えば、小学生では自己感情の表現から規範向上、中学生では他者感情の認知から規範遵守など）が有意であった。

以上のことから、一時点での調査にもとづく分析であるが、情動的知性が直接または間接的に規範行動を高める要因であることが明らかとなり、情動的知性の向上が自尊感情の育成や規範行動の向上につながるという本プロジェクトの仮説モデルが統計的手法により確かめられた。これによって、自尊感情や規範行動の向上において、情動的知性の育成をねらいとした取り組みの重要性が確認されたため、当初の計画通り、SEL-8S 学習プログラムを実施することとした。

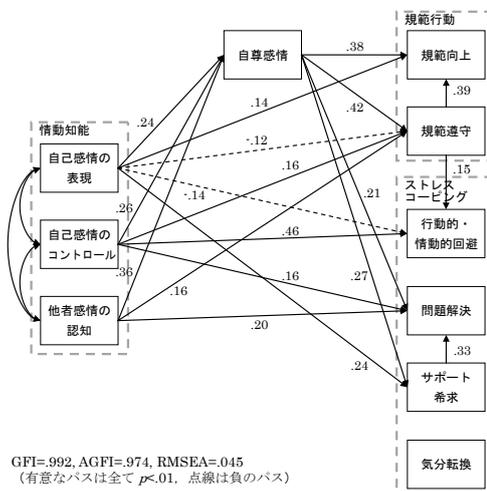


図 4 規範行動との関連（小学生）

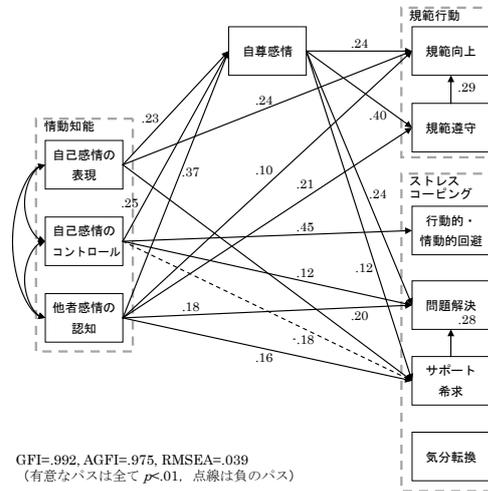


図 5 規範行動との関連（中学生）

b) 2010 年度の小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果

SEL-8S 学習プログラム実施校（小学校 2 校と中学校 1 校。以下、SEL-8S 実施校）および未実施の関係校（小学校 2 校と中学校 1 校。以下、統制校）において、プログラムの実施前 4～6 月（以下、事前）と、実施後の 12 月（以下、事後）の 2 回、上記の質問紙テストと能力テストを実施した。加えて、児童・生徒の規範行動と対人関係能力（情動的知性）については、SEL-8S 実施校および統制校において、教師による評価を実施した。

以下に、SEL-8S 実施校および統制校について、学年別に事後の得点から事前の得点を引いた変化量（＝学習効果、事前から事後にどれだけ変化したか）の結果を示す。プラス方向への変化は上昇を表し、マイナス方向への変化は低下を表す。

なお、効果測定に使用した尺度の具体的内容等については、E) 質問紙テスト（主観的自己評価法）の開発（p.54～）、F) 能力テスト（客観的評価法）の開発（p.61～）に記載した。

●規範行動（教師評定）の結果（図6）

統計的検定の結果，小学2～4年生，中学3年生の規範遵守および規範向上，小学1年生，小学6年生の規範向上において，SEL-8S実施校のプラス方向への変化が示され，規範行動の学習効果が示された。また，中学1年生の規範向上において，統制校のマイナス方向への変化が示され，SEL-8S実施校の規範行動の維持が明らかとなった。一方，中学2年生の規範向上においては，統制校のプラス方向への変化が示され，SEL-8S実施校の変化は示されなかった。表7に結果のまとめを示す。

表7 規範行動（教師評定）の結果のまとめ（2010年度）

	規範遵守	規範向上
小1		○
小2	○	○
小3	○	○
小4	○	○
小5		
小6		○
中1		○
中2		×
中3	○	○

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。

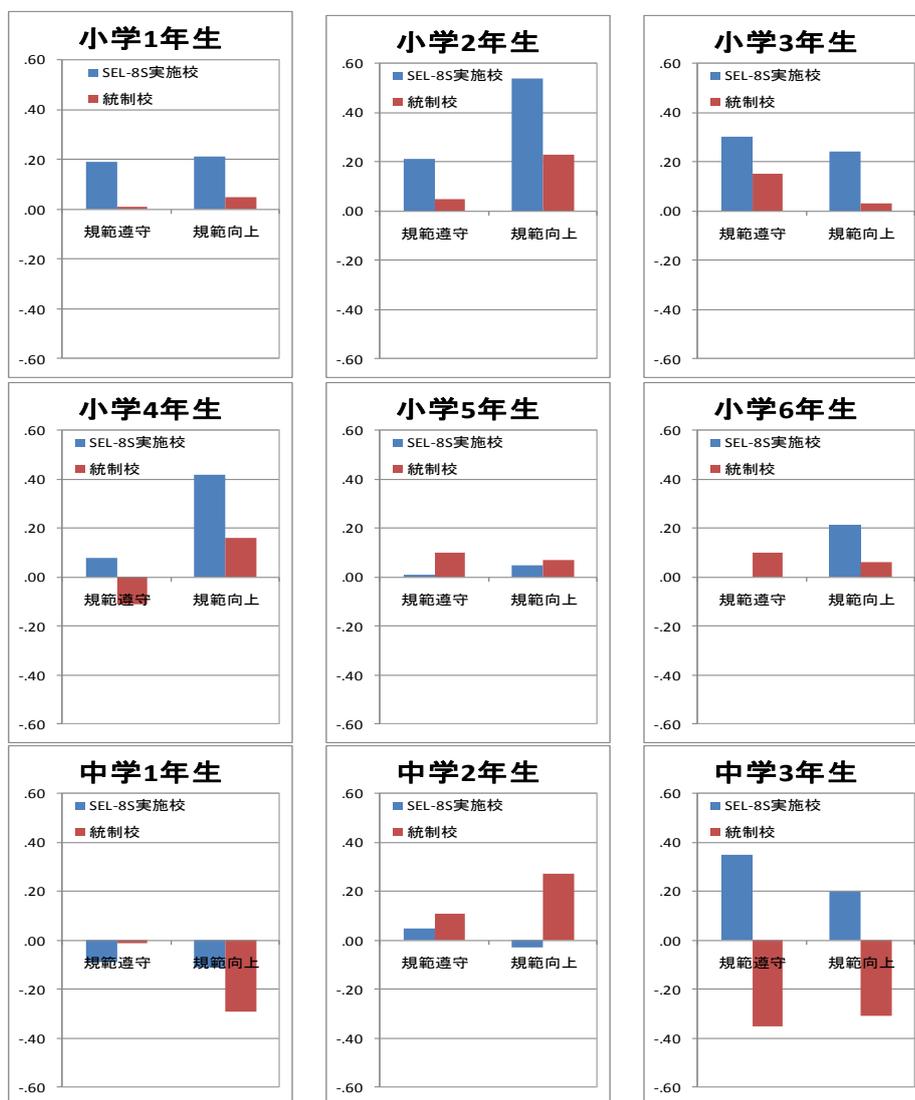


図6 学年別の規範行動（教師評定）下位尺度得点の変化量（2010年度）

●対人関係能力（教師評定）の結果（図7）

統計的検定の結果，小学1年生の自己感情の制御，小学2年生の他者感情の認知および自己感情の表現，小学4年生と中学2，3年生の他者感情の認知と自己感情の制御，小学6年生の他者感情の認知，自己感情の制御および自己感情の表現において，SEL-8S実施校のプラス方向への変化が示され，対人関係能力の学習効果が示された。一方，小学校5年生と中学1年生の自己感情の制御および自己感情の表現において，統制校のプラス方向への変化が示され，SEL-8S実施校の変化は示されなかった。表8に結果のまとめを示す。

表8 対人関係能力（教師評定）の結果のまとめ（2010年度）

	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現
小1		○	
小2	○		○
小3			
小4	○	○	
小5		×	×
小6	○	○	○
中1		×	×
中2	○	○	
中3	○	○	

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。

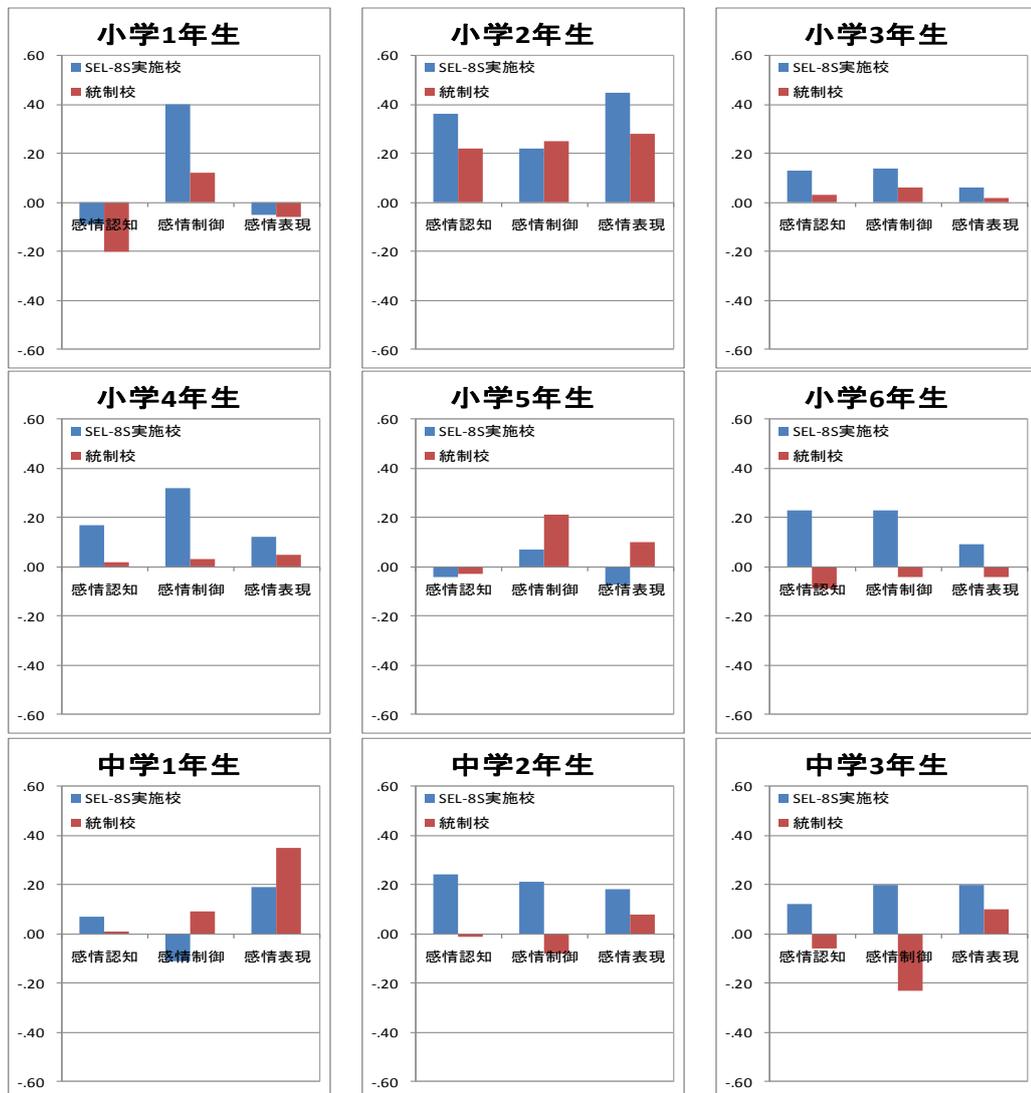


図7 学年別の対人関係能力（教師評定）下位尺度得点の変化量（2010年度）

●規範行動尺度（自己評定）の結果（図8）

統計的検定の結果、小学3年生の規範遵守および規範向上、小学4年生の規範遵守において、統制校のマイナス方向への変化に対して、SEL-8S実施校では変化がなく、規範行動の維持が明らかとなった。また、小学4年生と小学6年生の規範向上、小学5年生の規範遵守および規範向上、中学2年生の規範遵守において、SEL-8S実施校のプラス方向への変化が示され、規範行動の高まりが明らかとなった。一方、中学3年生では規範遵守及び規範向上において、統制校のプラス方向への変化が示され、SEL-8S実施校の変化は示されなかった。結果のまとめを表9に示す。

表9 規範行動（自己評定）の結果のまとめ（2010年度）

	規範遵守	規範向上
小3	○	○
小4	○	○
小5	○	○
小6		○
中1		
中2	○	
中3	×	×

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。

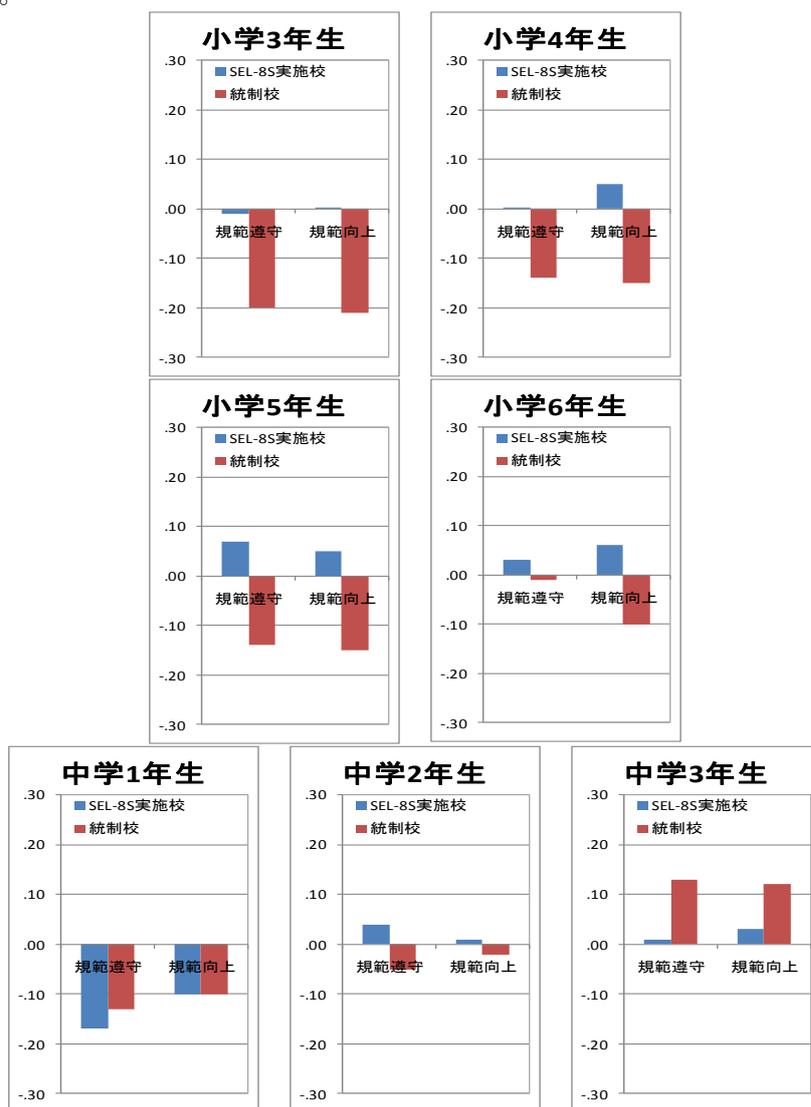


図8 学年別の規範行動（自己評定）下位尺度得点の変化量（2010年度）

●自尊感情質問紙（自己評定）の結果（図9）

統計的検定の結果、小学5年生においては、統制校に比べてSEL-8S実施校のマイナス方向への変化が少ないことが示された。小学6年生においては、統制校に比べてSEL-8S実施校のプラス方向への変化が大きいことが示された。中学1年生では、統制校に比べてSEL-8S実施校のマイナス方向への変化が大きいことが示された。中学3年生では、SEL-8S実施校よりも統制校のプラス方向への変化が大きいことが示された。

すなわち、SEL-8S実施校において、小学5年生では自尊感情の低下が抑制され、小

学6年生では自尊感情が高まったことが明らかとなった。一方、中学1年生では自尊感情の低下、中学3年生では自尊感情の高まりが見られなかったことが明らかとなった。結果のまとめを表10に示す。

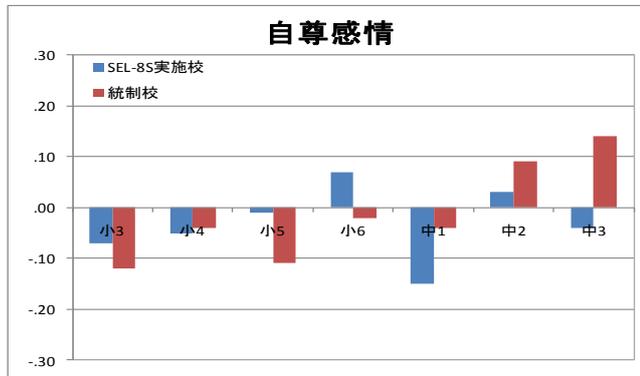


表10 自尊感情(自己評定)の結果のまとめ(2010年度)

	自尊感情
小3	
小4	
小5	○
小6	○
中1	×
中2	
中3	×

※「○」はポジティブな結果、「×」はネガティブな結果を表す。

図9 学年別の自尊感情 (自己評定) の変化量 (2010年度)

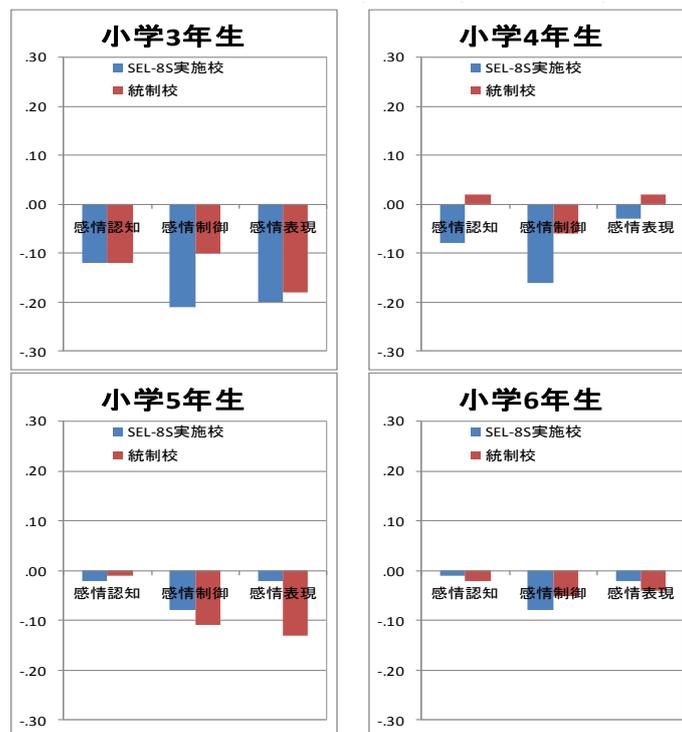
●対人関係能力(情動的知性:EI)質問紙(自己評定)の結果(図10)

統計的検定の結果、ほとんどの学年において、SEL-8S実施校と統制校の間の変化量に違いは見られなかった。EIには、SEL-8S学習プログラムの効果が見られなかったといえる。表11に結果のまとめを示す。

表11 対人関係能力(自己評定)の結果のまとめ(2010年度)

	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現
小3			
小4			
小5			
小6			
中1			
中2			
中3	×		

※「○」はポジティブな結果、「×」はネガティブな結果を表す。



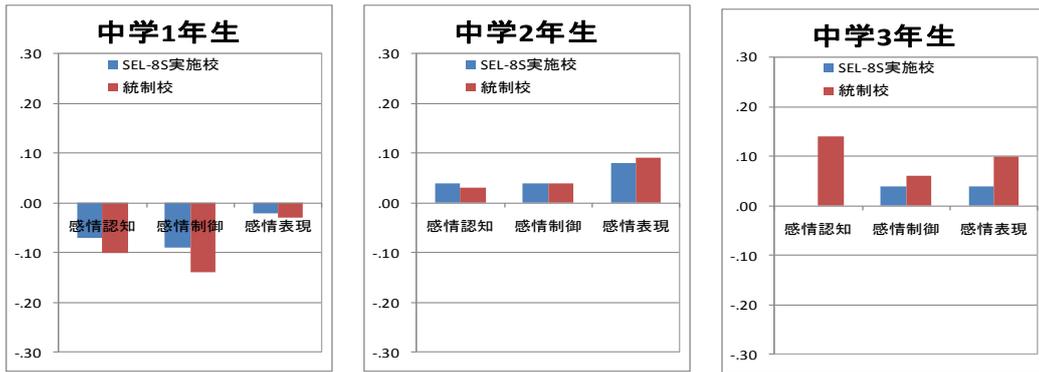


図 10 学年別の対人関係能力（自己評定）下位尺度得点の変化量（2010年度）

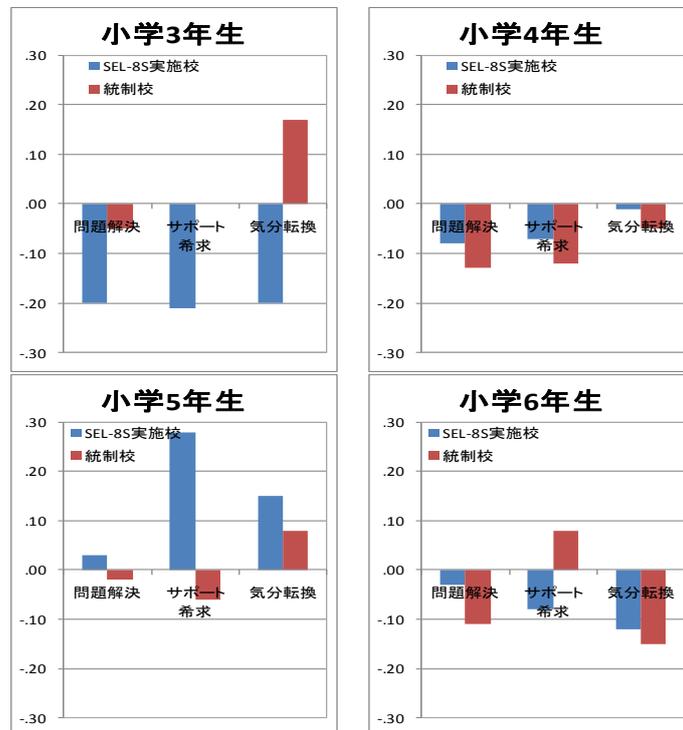
● コーピング質問紙（自己評定）の結果（図 11）

統計的検定の結果，小5ではSEL-8S学習プログラム実施により，よりサポート希求のコーピングを使用するようになることが明らかになった。しかし，小3，小6，中1，中3では逆に，統制校の方がより主にサポート希求のコーピングを使用するようになっている。気分転換においても，小3と小6において，同様の結果が得られている。結果のまとめを表12に示す。

表 12 コーピング（自己評定）の結果のまとめ（2010年度）

	問題解決	サポート希求	気分転換
小3		×	×
小4			
小5		○	
小6		×	
中1		×	
中2			
中3		×	×

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。



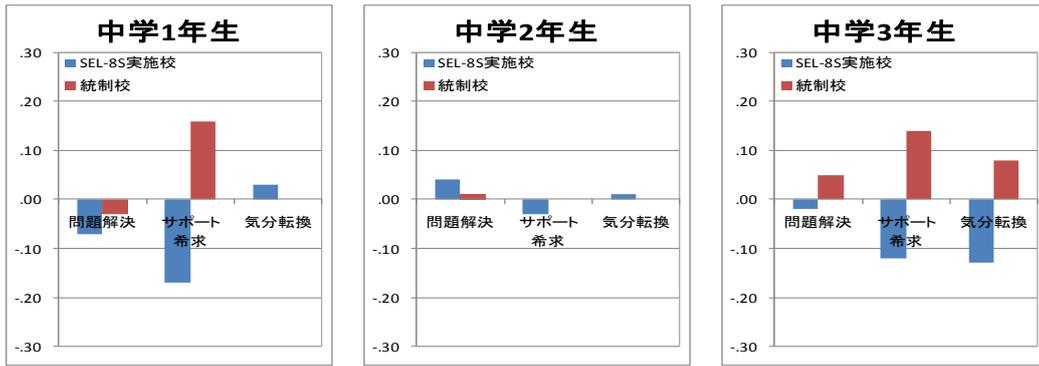


図 11 学年別のコーピング（自己評定）下位尺度得点の変化量（2010年度）

●表情認知テストの結果（図 12）

統計的検定の結果，小3および中3においては，SEL-8S 学習プログラムの実施により表情認知テスト成績の向上が見られた。しかし，小4，小6，中1においては，プログラムを実施していない統制校の方が，SEL-8S 実施校以上の向上が見られた。結果のまとめを表 13 に示す。

表 13 表情認知テストの結果のまとめ（2010年度）

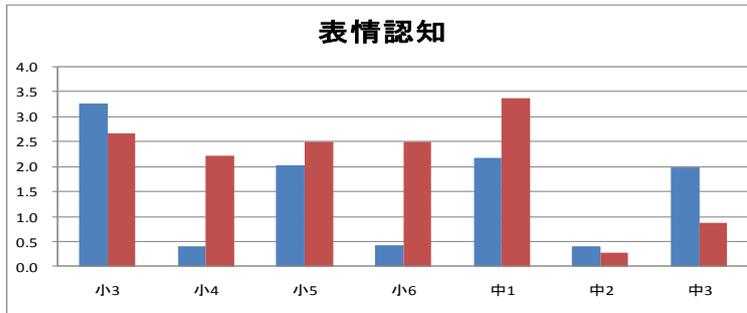


図 12 学年別の表情認知テストの変化量（2010年度）

	表情認知
小3	○
小4	×
小5	○
小6	×
中1	×
中2	
中3	○

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。

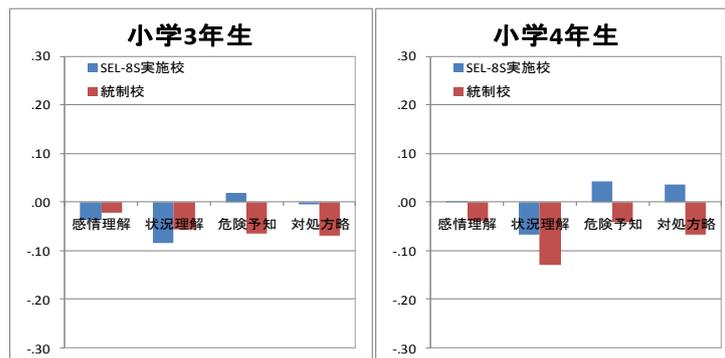
●状況理解テストおよび危険予知テストの結果（図 13）

統計的検定の結果，中1においては，統制校の方が良い成績変化が見られたが，それ以外の学年では，SEL-8S 学習プログラムを実施することで，状況理解テストもしくは危険予知テストの成績変化に良い影響が見られた。したがって，状況理解能力と危険予知能力では，SEL-8S 学習プログラムの効果を実証することができたといえる。表 14 に結果を示す。

表 14 状況理解および危険予知テストの結果のまとめ（2010年度）

	状況理解		危険予知	
	感情理解	状況理解	危険予知	対処方略
小3			○	○
小4	○	○	○	○
小5		○		
小6	○	○	○	○
中1	×	○	×	×
中2	○	○		○
中3	○	○		○

※「○」はポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。



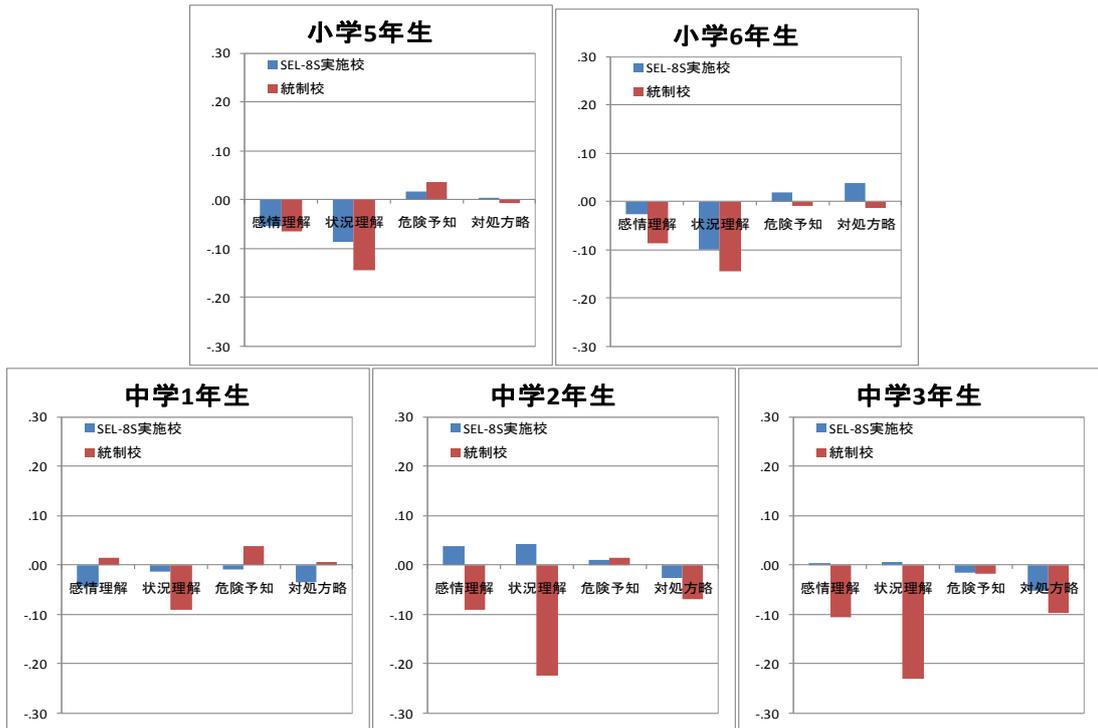


図 13 学年別の状況理解および危険予知テストの変化量

●小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果のまとめ (表 15)

表 15 小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果のまとめ (2010 年度)

	教師評定					自己評定													
	規範意識		対人関係能力			① 規範意識	②	③ 対人関係能力			④ コーピング		⑤	⑥ 状況理解		⑦ 危険予知			
	規範遵守	規範向上	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現	規範遵守	規範向上	自尊感情	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現	サポート希求	問題解決	気分転換	表情認知	感情理解	状況理解	危険予知	対処方略
小1		○		○		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
小2	○	○	○		○	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
小3	○	○				○	○					×		×	○			○	○
小4	○	○	○	○		○	○								×	○	○	○	○
小5				×	×	○	○	○				○					○		
小6		○	○	○	○		○	○				×			×	○	○	○	○
中1		○		×	×			×				×			×	×	○	×	×
中2		×	○	○		○										○	○		○
中3	○	○	○	○		×	×	×	×			×		×	○	○	○		○

全体を概観すると、一部の領域であるが良好な結果が得られている。特に、教師評定では実施校の変化量が高く、教師が効果を実感していることがうかがえる。また、状況理解や危険予知など、より日常場面で発揮される能力に関しても良好な結果が得られており、SEL-8S 学習プログラムの実施によってこれらの能力が高まったと言える。

一方、自己評定の人間関係能力については、全学年でほとんど変化が見られず、児童生徒自身が感情の理解や統制の変化を実感するまでには至っていないことが予想される。中学校でも自己評定の結果があまり見られていないが、これは設定した統制校の特徴が一因となっている可能性も考えられる。この統制校では、独自にソーシャルスキル教育を実施し始めていることが判明したためである。今後 SEL-8S 実施校においても、学習したスキル等を活用できる機会をさらに意図的・計画的に設定することで、よりよい効果が期待できると考えられる。

c)2011 年度の小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果

効果を検討するため、事後得点から事前得点を引いた変化量(=学習効果、事前から事後にどれだけ変化したか)を算出した。変化量は、プラス方向への変化は得点の上昇を表し、マイナス方向への変化は得点の低下を表すことになる。

次に、SEL-8S 学習プログラム実施校（小学校 2 校と中学校 1 校。以下、SEL-8S 実施校とする）と統制校（小学校 2 校と中学校 1 校）の変化量を比較することで効果検討を行った。その結果を以下に示す。なお、児童・生徒の規範行動と対人関係能力（情動的知性）については、教師による評定も実施したため、その結果を合わせて示す。

●規範行動（教師評定）の結果（図 14）

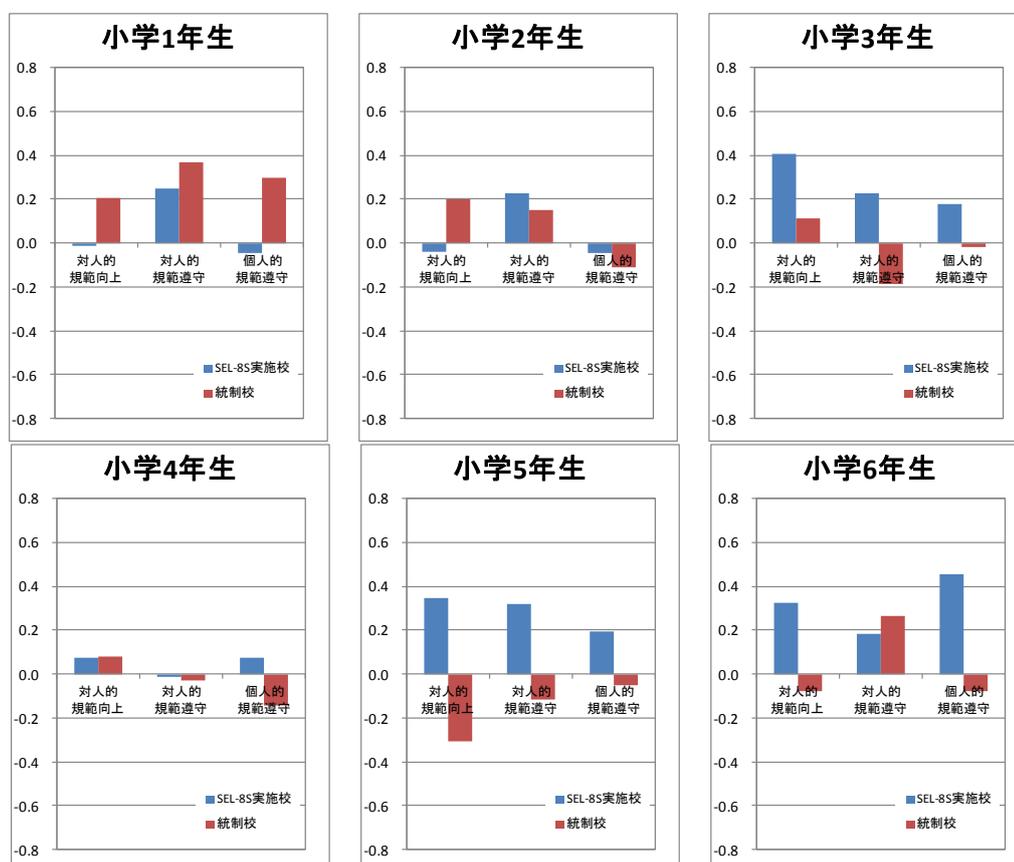
統計的検定の結果、小学 3～6 年生と中学 3 年生においては、SEL-8S 実施校のプラス方向への変化が示され、規範行動での学習効果が示された。また、中学 2 年生の対人的規範遵守においては、統制校のマイナス方向への変化が示され、SEL-8S 実施校の規範行動の維持が明らかとなった。

一方、例えば小学 1、2 年生と中学 1 年生、および中学 2 年生の対人的規範向上においては、統制校のプラス方向への変化が示され、SEL-8S 実施校の変化は示されなかった。結果のまとめを表 16 に示す。

表 16 規範行動（教師評定）の結果のまとめ
(2011 年度)

	対人的 規範向上	対人的 規範遵守	個人的 規範遵守
小1	×		×
小2	×		
小3	○	○	○
小4			○
小5	○	○	○
小6	○		○
中1	×	×	
中2	×	○	
中3		○	○

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果、
「×」はネガティブな結果を表す。



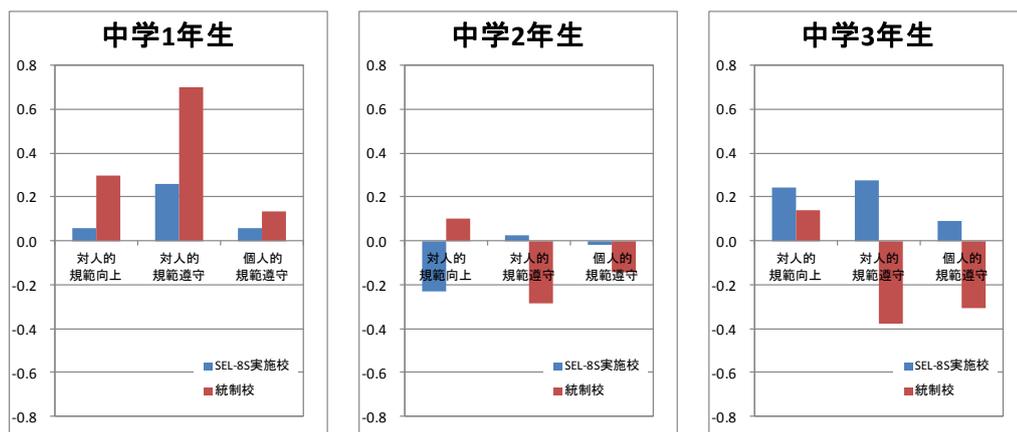


図 14 学年別の規範行動（教師評定）下位尺度得点の変化量（2011年度）

●対人関係能力（教師評定）の結果（図 15）

統計的検定の結果，小学 3～5 年生と中学 1 年生においては，SEL-8S 実施校のプラス方向への変化が示され，人間関係能力の学習効果が示された。また，中学 2，3 年生においては，統制校のマイナス方向への変化が示され，SEL-8S 実施校の人間関係能力の維持が明らかとなった。

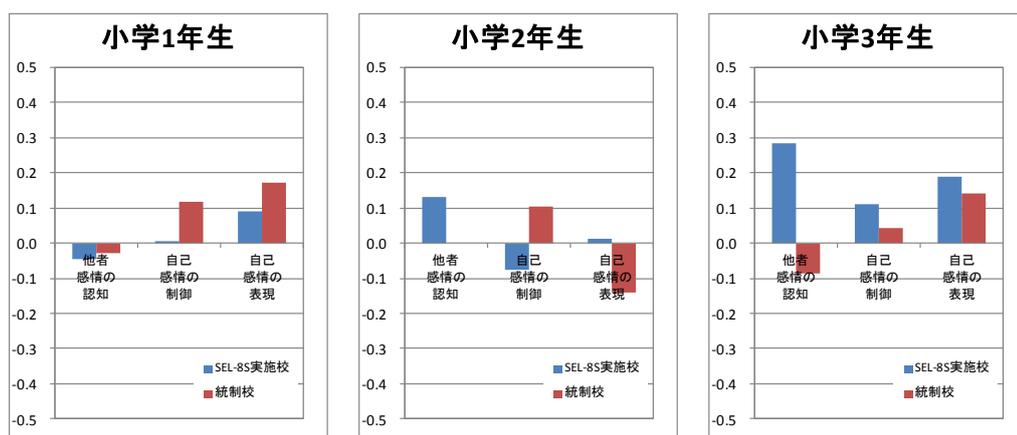
一方，小学 2，6 年生においては，統制校のプラス方向への変化が示され，SEL-8S 実施校の変化は示されなかった。結果のまとめを表 17 に示す。

表 17 対人関係能力（教師評定）の結果のまとめ（2011年度）

	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現
小1			
小2		×	
小3	○		
小4		○	○
小5	○	○	
小6		×	×
中1	○	○	
中2		○	○
中3	○	○	

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果，

「×」はネガティブな結果を表す。



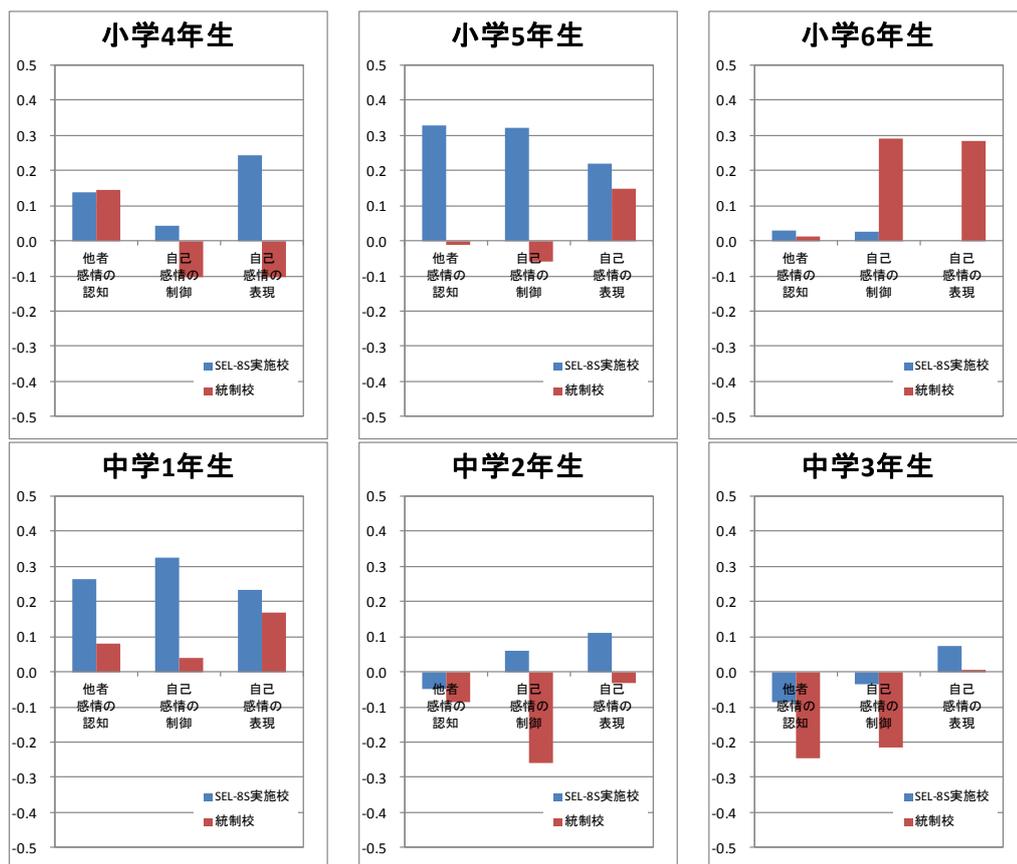


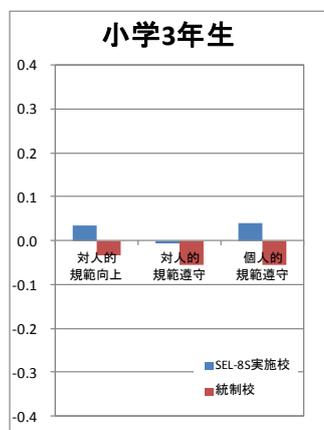
図 15 学年別の対人関係能力（教師評定）下位尺度得点の変化量（2011 年度）

●規範行動尺度（自己評定）の結果（図 16）

統計的検定の結果，小学 3，5，6 年生，中学 1 年生においては，統制校のマイナス方向への変化が示され，SEL-8S 実施校の規範行動の維持が明らかとなった。

一方，小学 4 年生と中学 2，3 年生においては，SEL-8S 実施校のマイナス方向への変化と統制校のプラス方向への変化が示された。結果のまとめを表 18 に示す。

表 18 規範行動（自己評定）の結果のまとめ（2011 年度）



	対人的 規範向上	対人的 規範遵守	個人的 規範遵守
小3			○
小4		×	×
小5			○
小6		○	○
中1	○	○	
中2	×	×	×
中3		×	

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果，

「×」はネガティブな結果を表すポジティブな結果を表す。

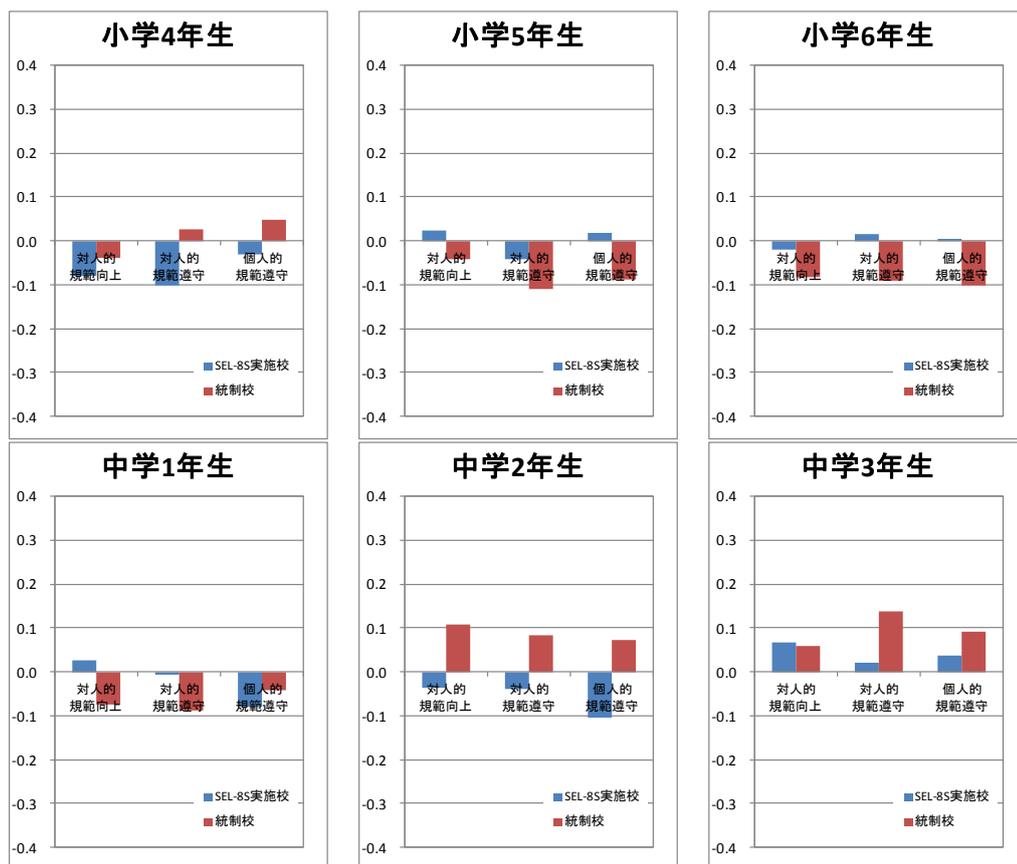


図 16 学年別の規範行動（自己評定）下位尺度得点の変化量（2011 年度）

● 自尊感情質問紙（自己評定）の結果（図 17）

統計的検定の結果, 小学 5 年生においては, 統制校のマイナス方向への変化が示され, SEL-8S 実施校の自尊感情の維持が明らかとなった。一方, 小学 4 年生においては, SEL-8S 実施校のマイナス方向への変化が示された。結果のまとめを表 19 に示す。

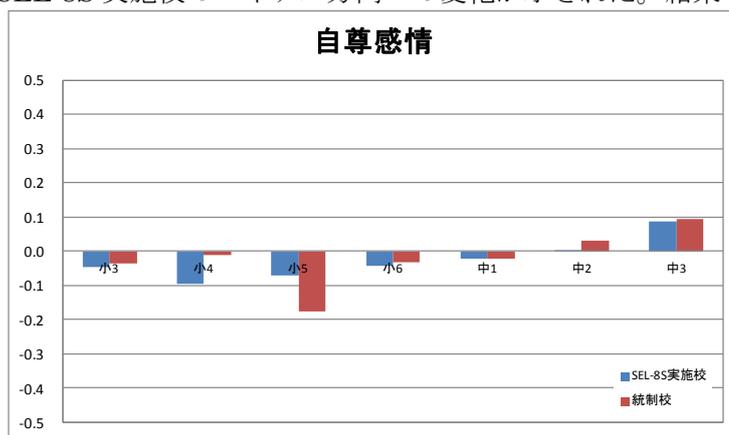


図 17 学年別の自尊感情（自己評定）下位尺度得点の変化量（2011 年度）

表 19 自尊感情（自己評定）の結果のまとめ

(2011 年度)

	自尊感情
小3	
小4	×
小5	○
小6	
中1	
中2	
中3	

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果, 「×」はネガティブな結果を表す。

●対人関係能力（情動的知性：EI）質問紙（自己評定）の結果（図 18）

統計的検定の結果，中学 1, 3 年生では SEL-8S 学習プログラム実施によってポジティブな結果が得られたが，小学 4 年生ではネガティブな結果が得られた。それ以外の学年では，変化は見られなかった。結果のまとめを表 20 に示す。

表 20 対人関係能力（自己評定）の結果のまとめ（2011 年度）

	自己感情の表現	他者感情の認知	自己感情の制御
小3			
小4	×	×	×
小5			
小6			
中1	○	○	○
中2			
中3	○	○	○

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果，
「×」はネガティブな結果を表す。

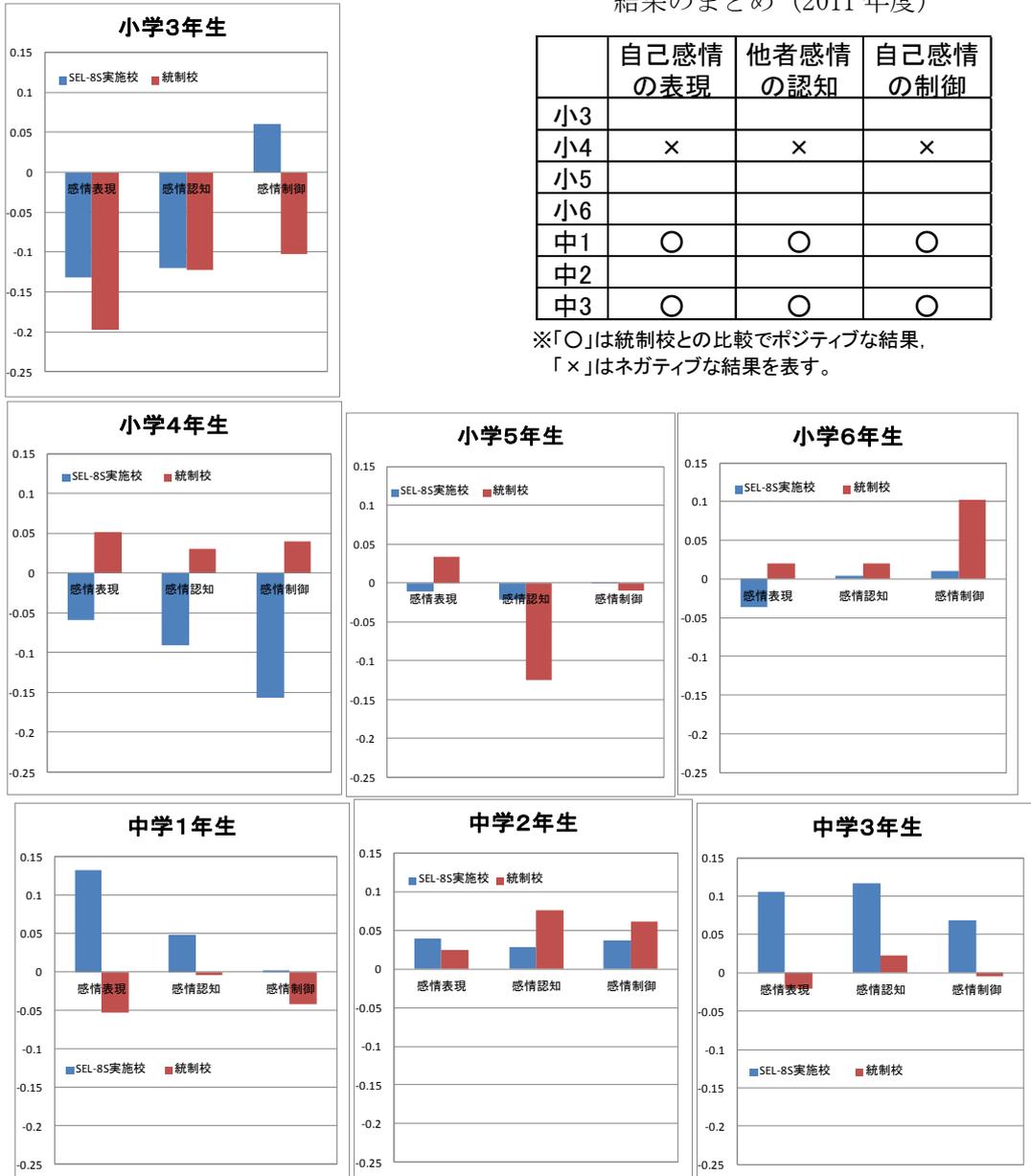


図 18 学年別の対人関係能力（自己評定）下位尺度得点の変化量（2011 年度）

●コーピング質問紙（自己評定）の結果（図 19）

統計的検定の結果，中学 3 年生では SEL-8S 学習プログラム実施により，各コーピングを使用するようになることが明らかになった。しかし，小学 5，6 年生では逆に，統制校の方がよりコーピングを使用するようになっている。結果のまとめを表 21 に示す。

表 21 コーピング（自己評定）の結果のまとめ（2011 年度）

	問題解決	サポート希求	気分転換
小3			
小4			
小5	×	×	×
小6	×	×	×
中1			
中2			
中3	○	○	○

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果，「×」はネガティブな結果を表す。

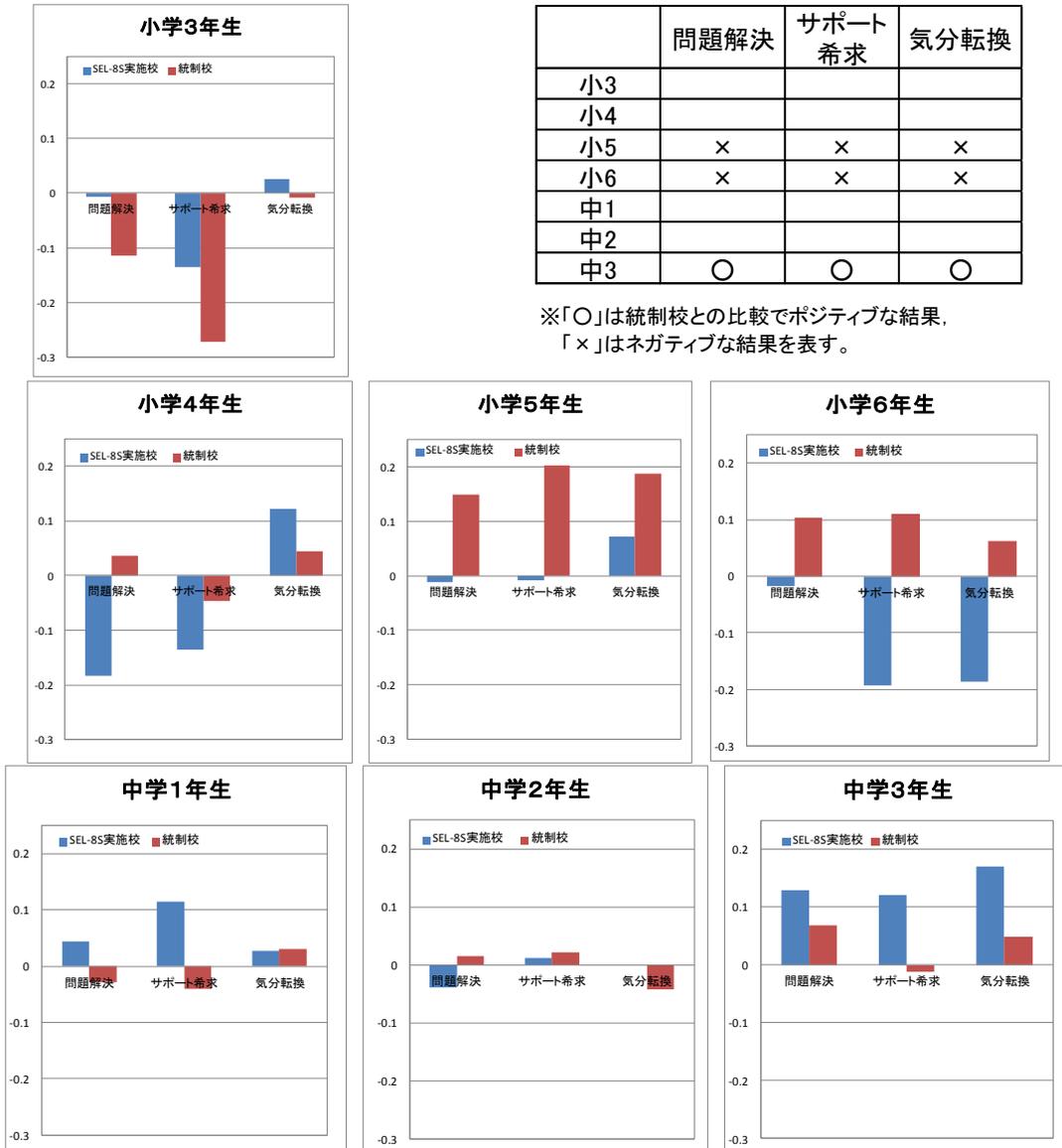


図 19 学年別のコーピング（自己評定）下位尺度得点の変化量（2011 年度）

●能力テスト(表情認知テスト，状況理解テスト，危険予知テスト)の結果（図 20）

統計的検定の結果，中学 2 年生においては，SEL-8S 学習プログラムの実施により表情認知テスト成績，状況理解テストの向上が見られた。しかし，小学 3 年生では状況理解テスト，小学 4 年生では表情認知テストにおいて，プログラムを実施していない統制校の方が，SEL-8S 実施校以上の向上が見られた。結果のまとめを表 22 に示す。

表 22 能力テストの結果のまとめ(2011年度)

	表情認知	状況理解	危険予知
小3		×	
小4	×		
小5			
小6			
中1			
中2	○	○	
中3			

※「○」は統制校との比較でポジティブな結果,
「×」はネガティブな結果を表す。

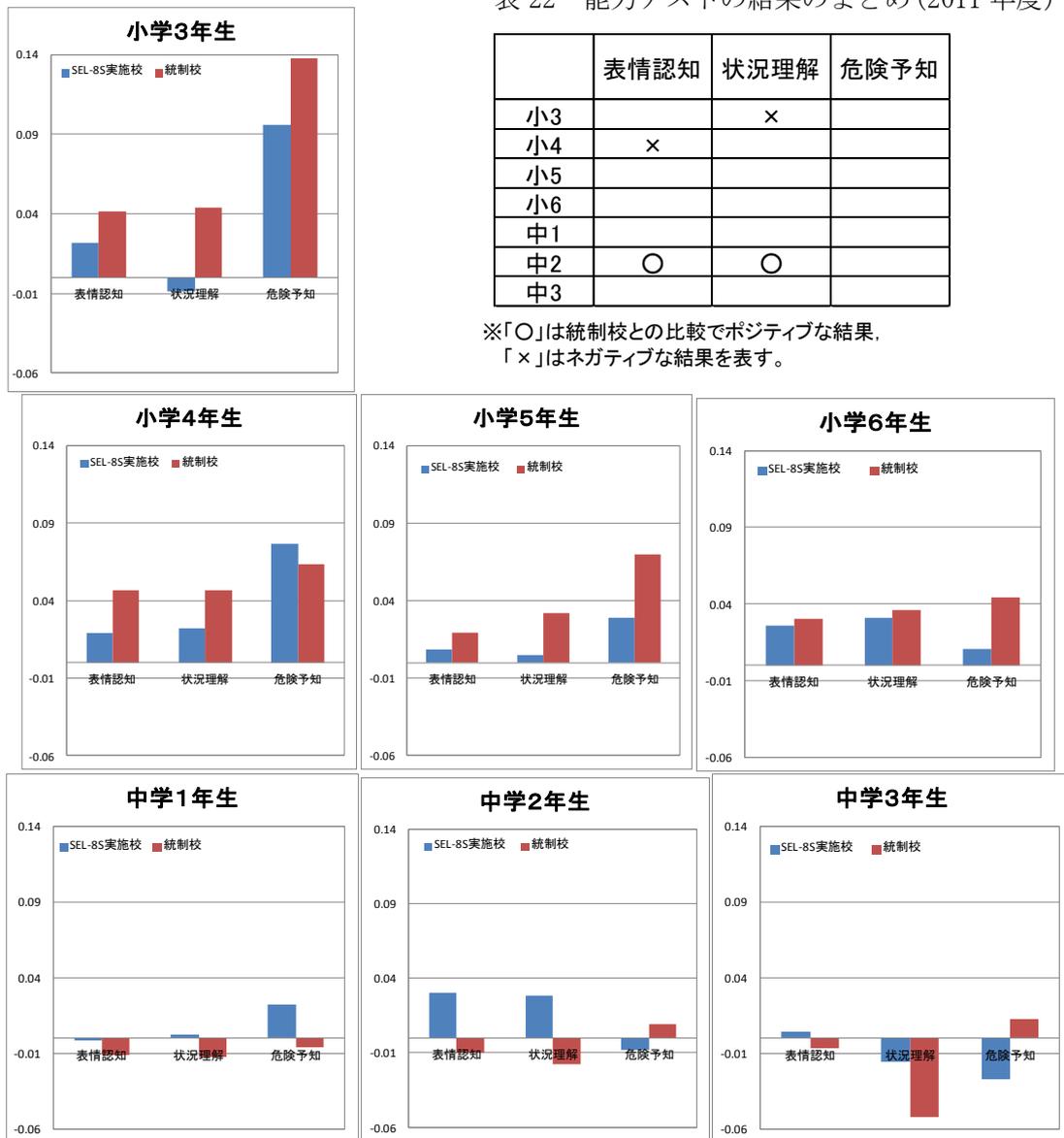


図 20 学年別の能力テストの変化量(2011年度)

●小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果のまとめ(表 23)

以上の結果から,本年度の SEL-8S 学習プログラムの効果を考察する。まず,教師評定については,規範行動,人間関係能力ともに多くの学年でプラスの効果が示された。しかし,中学 1 年生の規範行動では,対人的規範遵守,対人的規範向上において,統制校よりも,SEL-8S 実施校の得点のプラスの変化量が少なかった。これについては,事前調査の実施時期の違いが原因の一つと考えられる。事前調査時期は通常 5 月中を予定しているが,運動会・体育会のある学校では,やむをえず 6 月中に調査をすることがあった。本年度,SEL-8S 学習プログラムを実施した中学校では,体育会前の 5 月中旬に調査を実施したが,統制校では前年度と異なり,体育会後の 6 月中の調査となった。この実施時期の違いは,特に中学 1 年生にとっては大きな影響を与えると考えられる。入学して間もない時期では,生徒は緊張状態にあり,規範行動が明示されにくいと考えられる。それにより,教師が生徒を正確に評価できていなかった可能性がある。

次に,自己評定による効果を見ると,小学 3,5 年生,中学 1,3 年生で,プラスの効果が示された。一方,小学校 4,6 年生,中学 2 年生では,マイナスの効果が多く示された。このように,学年によって効果が大きく異なることの原因の 1 つは,SEL-8S 学習

プログラムの実施状況の違いにあると考えられる。実施状況に含まれる要因は、実施した授業内容、実施率、教員の SEL-8S 学習プログラムの理解度などである。例えば、多くの効果を示した中学 3 年の教師の中には、SEL-8S 学習プログラムの校内研究の担当教員が在籍していた。これらの要因については、この後、検討結果を示す。

表 23 小中学校における SEL-8S 学習プログラムの効果のまとめ (2011 年度)

	教師評定						自己評定												
	規範意識			人間関係能力			① 規範意識			②	③ 人間関係能力			④ コーピング			⑤	⑥	⑦
	個人的規範遵守	対人的規範遵守	対人的規範向上	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現	個人的規範遵守	対人的規範遵守	対人的規範向上	自尊感情	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現	サポート希求	問題解決	気分転換	表情認知	状況理解	危険予知
小1							/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
小2		○					/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
小3	○	○	○	○			○	○	○										×
小4					○		×	×	×	×	×	×	×					×	
小5	○	○	○	○	○		○	○						×	×	×			
小6	○	×	○		×	×				×				×	×	×			
中1		×	×	○	○			○	○		○	○	○						
中2		○	×		○	○	×	×	×									○	○
中3	○	○		○	○			×			○	○	○	○	○	○			

●因果構造分析（共分散構造分析）による効果検証

SEL-8S 学習プログラムが、規範行動、自尊感情、人間関係能力に与える効果を検討するため、2011 年度の得点の変化量（事後得点－事前得点）を用いた共分散構造分析を行った。なお、規範行動と人間関係能力については教師評定の得点の変化量、自尊感情については自己評定の得点の変化量をそれぞれ使用した。仮説モデルは、人間関係能力の高まりが、自尊感情を媒介して、規範行動を高めるという 2010(平成 22)年度の結果を元に、人間関係能力から自尊感情、および自尊感情から規範行動へのパスを設定した。その他、人間関係から直接規範行動へのパスも設定した。そして、全ての項目に SEL-8S 学習プログラム実施の有無のダミー変数からのパスを設定した。そして、有意ではないパスを削除しながら分析を繰り返した。その結果、小学生において図 21 のモデルを採用した。適合度指標は $\chi^2=5.55$, $p=.14$, $GFI=1.00$, $AGFI=.99$, $RMSEA=.02$ であり、十分な適合度を示した。

採用されたモデルでは、人間関係能力の各下位尺度から規範行動の各下位尺度へのパスが有意であり、2010(平成 22)年度 (21 ページ, 表 15) 及び 2011(平成 23)年度(表 23) の分析結果と概ね一致する結果が得られた。一方、自尊感情については、分析の途中で削除された。SEL-8S 学習プログラム実施の有無の影響を示した項目には、人間関係能力尺度の全ての項目と、規範行動の個人的規範遵守と対人的規範向上があった。このことから、SEL-8S 学習プログラムによって人間関係能力を高めることにより、規範行動が高まることが示された。

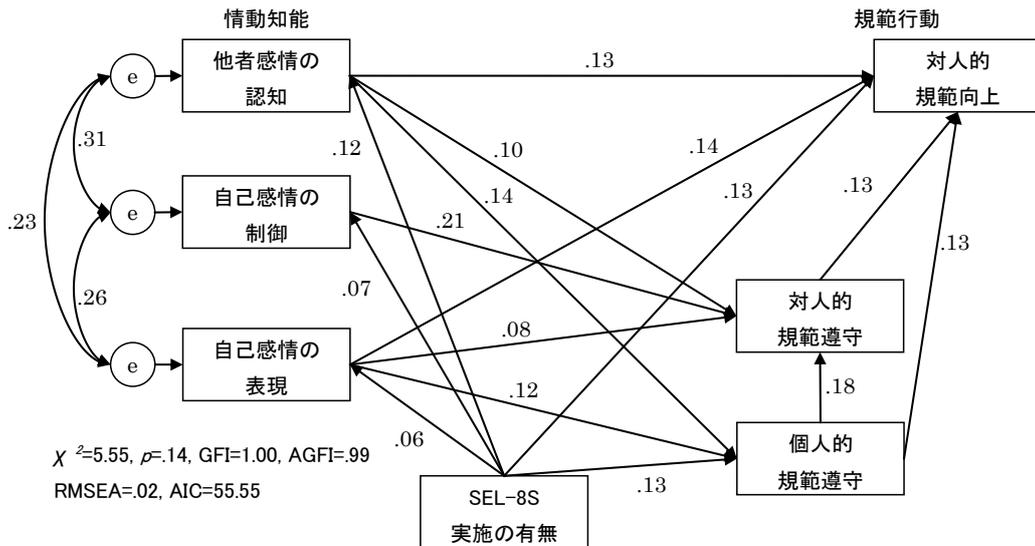


図 21 小学生における SEL-8S 学習プログラムが人間関係能力と規範行動に与える効果

中学生についても同様に、SEL-8S 学習プログラムの効果を検討した結果、図 22 のモデルを採用した。適合度指標は $\chi^2=29.51$, $p=.00$, GFI=.99, AGFI=.96, RMSEA=.05 であり、十分な適合度を示した。

採用されたモデルでは、人間関係能力の各下位尺度から規範行動の各下位尺度へのパスが有意であった。自尊感情については、分析の途中で削除された。SEL-8S 学習プログラム実施の有無の影響を示した項目は、人間関係能力尺度の他者感情の認知であった。このことから、SEL-8S 学習プログラムによって人間関係能力を高められることが示された。

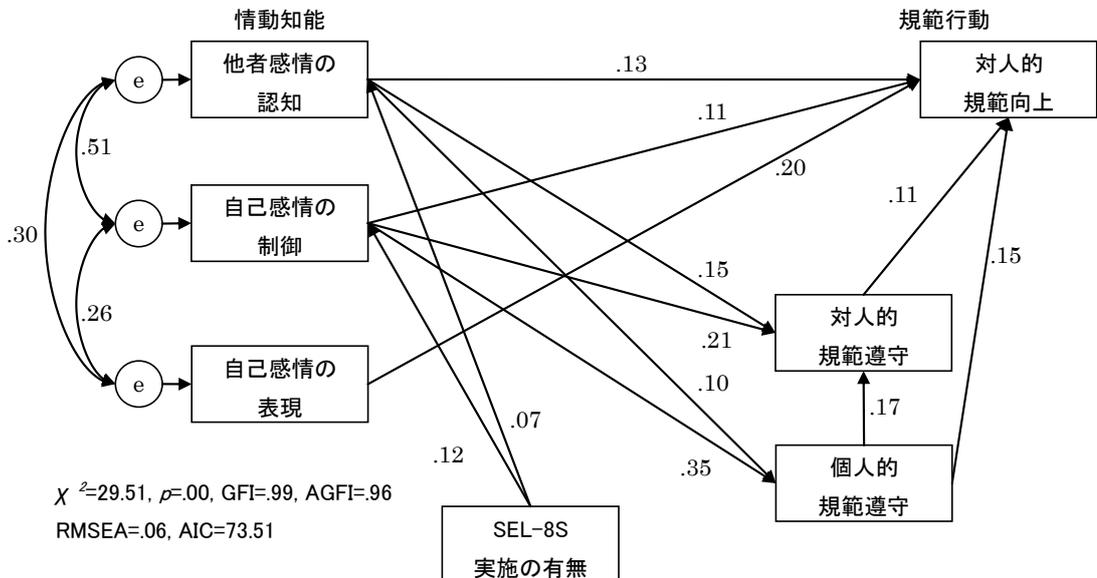


図 22 中学生における SEL-8S 学習プログラムが人間関係能力と規範行動に与える効果

d)学習ユニットの実施回数と学習効果の関係

2010年および2011年度の結果から、学年による効果の差が生じていることが示された。これは、SEL-8S学習プログラムの実施状況の違いによると考えられ、実施した授業内容や実施回数、教員のSEL-8S学習プログラムの理解度などがその要因と予想される。そこで2011年度のデータを用いてSEL-8S学習プログラムの学習効果を左右する1因である実施回数と学習効果の関係について検討した。SEL-8S実践校の各学級担任に、SEL-8S学習プログラムを何回実施したかを調査したところ、平均6.5回の実施が確認された。そこで、統制校のデータを含めて、ほとんどSEL-8S学習プログラムを経験できなかった児童・生徒群(0~2回実施。以下、A群)、平均実施回数より少ないがある程度体験できた児童・生徒群(3~6回実施。以下、B群)、平均実施回数より多く体験できた児童・生徒群(7回以上実施。以下、C群)の3群に分けて、小学校中学年、高学年、中学校で、教師評定による規範行動尺度および人間関係能力尺度の変化量による学習効果の違いを検討した。各群の人数は、表24に示す通りである。その結果、概ね実施回数が増えるほど、学習効果が高いことが示された。特に、実施回数が7回を超えると学習効果が顕著に示されることが明らかとなった。結果を表25にまとめ、一例として小学校中学年の結果を図25に示す。

このことから、SEL-8S学習プログラムを実施する際には、年間7回程度以上の実施することでその学習効果が期待できることが示された。

表24 小学校中学年、高学年、中学校ごとの群分け人数

	A群(0~2回実施)	B群(3~6回実施)	C群(7回以上実施)
小学校中学年	445名	509名	423名
小学校高学年	162名	113名	238名
中学校	186名	144名	309名

表25 学習ユニットの実施回数と学習効果の関係

	小学校中学年	小学校高学年	中学校
規範行動			
対人的規範向上	—	A<B・C	A・C>B
対人的規範遵守	A<C	A<B	A<B
個人的規範遵守	A<C	A<C	A・B<C
人間関係能力			
他者感情の認知	A<C	A<B・C	A・B<C
自己感情の制御	—	A・C<B	A・B<C
自己感情の表現	A・B<C	—	A・B<C

有意水準 $p<.05$ の結果を表示。

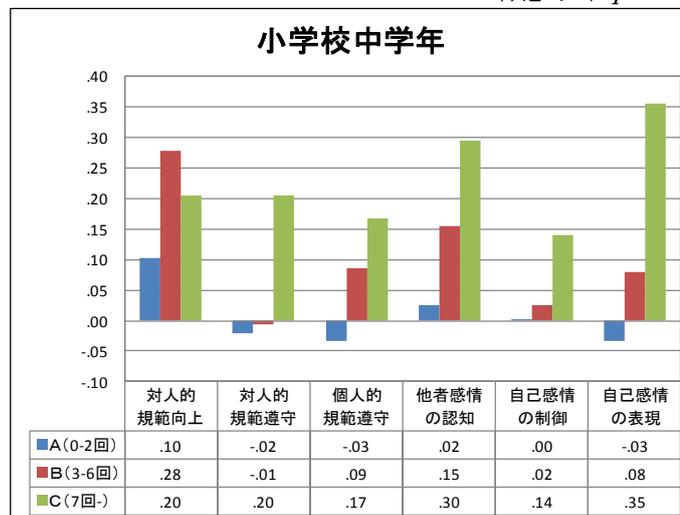


図25 小学校中学年における学習ユニットの実施回数別の学習効果

e)教師の感想と小学校卒業生の状況

SEL-8S 実践校の小中学校 1 校ずつの教師を対象に、2012(平成 24)年 9 月に、SEL-8S 学習プログラムの効果について感想を尋ねた。その結果、小学校では 18 名中 18 名全員(100%)、中学校では 26 名中 22 名(85%)の教師が、子どもの人間関係能力の向上に SEL-8S は効果があると回答した。そして、小学校では 17 名(94%)、中学校では 22 名(85%)の教師が、生徒指導上の問題の被害や加害の減少への SEL-8S の効果を認めていた。こうした教師の手応えは、実践継続に大きく貢献すると考えられる。

また、SEL-8S 学習プログラムを本プロジェクトで 2 年間学習した小学 6 年生について、進学先の中学校の教師への聞き取り調査で、家庭環境等を勘案した場合、中学校入学後の問題行動への関与が相対的に少ないという話であった。より長期の追跡調査が必要であるが、子どもの規範行動向上および非行・犯罪の被害・加害防止の観点からは、好ましい傾向にあると判断できる。

f)社会実装に向けた拡がり

(1)ホームページの充実

本プロジェクトのホームページ上に、SEL-8S 学習プログラムの実践情報を提供するページを作成し、SEL-8S 学習プログラムに関する情報提供を行った。その内容は、①授業用資料、②評価用資料、③保護者用ワークシート資料の掲載の 3 点である。SEL-8S 学習プログラムのような新たなプログラムの実施に際しては現場の教職員の負担感が、実施の足かせになることがよくある。SEL-8S 学習プログラムの実践や効果検証に要する教職員の負担を可能な限り軽減することで、SEL-8S 学習プログラムが実施しやすくなる。このように、負担感の少ない実施環境を整備することで、社会実装の拡がり期待できると考えられる。以下に、ホームページに掲載している情報をまとめる。

①授業用資料の掲載

小中学生用の書籍に掲載されている学習プリントや授業教材を自由にダウンロードできるように、その全てを web 上に掲載した。なお、学習プリントについては、実践する学級の実態などにより修正することがあると考え、書き込み可能なファイル形式で掲載している。

②評価用資料の掲載

本プロジェクトの評価項目である「規範行動」「自尊感情」「人間関係能力」「コーピング」の尺度等を授業用教材と同様に自由にダウンロードできるように web 上に掲載した。さらに、各尺度の回答をシートに入力すると、個人ごとの集計票や学級内の分布表が出力されるソフトも合わせて掲載している。

(2)SEL-8S 学習プログラムの研修会開催

SEL-8S 学習プログラム実践の社会実装に向けた取り組みとして、SEL-8S 学習プログラム実践に関心のある学校の対象者等を対象に、大学を会場にして研修会を開催した。研修会では、SEL-8S 学習プログラムの導入手順や計画立案等に関する具体的方法を教授した。また、現在 SEL-8S 学習プログラム実践に関して協力を得ている小中学校から実践の様子を伝えてもらった。研修会の参加者は、福岡県、宮崎県、富山県の小・中・高等学校 12 校等の教職員約 30 名であった。

その他、校内研修会の機会を利用して SEL-8S 学習プログラムに関する講演を行った。これらの活動によって、H24 年度から SEL-8S 学習プログラムの実施を希望している小中学校が新たに 10 校集まっている。

C) 犯罪・非行に関わる情動的知性概念の特定

犯罪・非行に関わる情動的知性を特定するため、2010(平成22)年10月に福岡学園に入所している児童34名(小4～中3)に対し、質問紙テスト(規範行動尺度、自尊感情質問紙、EI質問紙、及びストレスコーピング)及び客観テスト(表情認知テスト、状況理解テスト、危険予測テスト)を実施した。

まず、質問紙テストの結果については、一般の小中学生(小学生1,624名、中学生1,092名の合計2,716名)の学年別平均値と標準偏差のデータを集団基準として、福岡学園児童の各尺度得点を偏差値化した。

福岡学園児童の平均偏差値を一般平均とt検定により比較したところ、質問紙テストで測定する尺度、すなわち「対人的規範向上」、「対人的規範遵守」、「個人的規範遵守」、「自尊感情」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」、「自己感情の表現」、「サポート希求」、「問題解決」及び「気分転換」のうち、「気分転換」を除く全ての尺度が低いことが明らかになった。また、客観テストについても同様に福岡学園児童の各尺度得点を偏差値化し、一般小中学生の平均とt検定により比較したところ、客観テストで測定する尺度、すなわち「表情認知」、「感情理解」、「状況理解」、「危険予知」及び「対処方略」のうち、「感情理解」と「表情認知」の尺度が低かった。

この質問紙テストと能力テストの結果から、犯罪・非行に関係しているのは情動的知性のある特定要素ではなく、情動的知性全般の水準の低さが犯罪・非行に関係していることが示唆された。

D) 再犯防止に有効なSEL-8D学習プログラムの開発

a)2009(平成21)年度(企画調査段階)の成果

2009(平成21)年度は、(1)再犯防止用SEL学習プログラム(SEL-8D)の実践協力先の獲得、(2)既存の心理教育プログラムの調査を行った。以下にその詳細を述べる。

(1) 再犯防止用SEL学習プログラム(SEL-8D)の実践協力先の獲得

2010(平成22)年度よりSEL-8Dの本格的開発に着手するが、開発したSEL-8Dについては非行臨床や矯正教育などのフィールドで実践し、その実効性を検証する必要がある。そのためには、実践協力先が必要であり、福岡県内の保護観察所や児童相談所等を訪問し、プロジェクトの主旨・目的の説明及び実践の協力を求めた。

その結果、福岡県内の児童自立支援施設(不良行為をなした児童を入所させ指導し、自立させることを目的とする県立の公的施設)福岡学園(図26)から協力の同意が得られ、2010(平成22)年の10月より、SEL-8Dを実践することとなった。

なお、SEL-8D実践の期間、回数、対象児童などの詳細については、2010(平成22)年4月以降に児童自立支援施設の担当者と協議して決定することとした。



正門



本館

図26 福岡県立福岡学園

(2) 既存の心理教育プログラムの調査

2010(平成 22) 年度より開発する SEL-8D について、その特徴を明確にし、開発に際しての指針を得るため、既存の心理教育プログラムや非行少年の特性等について調査を行った。

これまでに学校や矯正機関に導入されている心理教育プログラムには、良好な対人関係を結ぶためのスキル(例、笑顔で挨拶、仲間に話しかける、迷惑をかけたら謝る、理由を述べて断る等)を身につける「SST: Social Skills Training(社会生活技能訓練)」や、怒りの感情を理解し、適切にコントロールする「アンガー・マネジメントプログラム」、また攻撃性を減少させ、社会適応能力を促進させる「セカンド・ステップ」や「CAP」等がある。いずれの心理教育プログラムも理論的背景や目的、対象者等に違いがあるため、働きかけるスキルや能力等も異なる。

例えば、SST は、主に対象者の行動のレパトリーを増やし、認知能力に柔軟性をもたせ、対人関係能力の向上・改善を図るものである。しかしながら、感情面に直接働きかける訓練はほとんど取り入れられていない。また、アンガー・マネジメントプログラムは、感情の理解やコントロールに関する訓練が中心であり、行動面に働きかける訓練はほとんど取り入れられていない。また対象となる感情も怒りが中心であり、それ以外の感情に関しては十分にフォローされていない。

社会生活において対人関係能力を適切に発揮するには、行動・認知ばかりでなく、自分や相手の感情の理解や制御、表出なども必要となる。しかしながら、従来の心理教育プログラムは、行動、認知、感情のうち、いずれかのみを扱うものがほとんどである。

その点、SEL-8S 学習プログラムは、感情面を中心に、認知・行動面まで幅広くカバーしたものになっている。自分自身の感情状態や他人の気持ちを理解する能力、感情やストレスをコントロールする能力、適切なタイミングや方法によりコミュニケーションする能力、自己に対して適切に評価する能力等を育成・向上を目指すものである。この包括性こそが SEL-8S 学習プログラムの特徴であるといえる。

本プロジェクトの目標の一つに、SEL-8S 学習プログラムにより、犯罪や非行経験のある少年の立ち直り支援や再犯防止への貢献がある。非行少年や犯罪者などには、感情や自尊心に問題があることが知られており、例えば、①自分の感情を抑えられない、②他人の気持ちを理解できない、③コミュニケーションが一方通行になりやすい、④自尊心が低すぎたり、あるいは高すぎたりして現実的な自己評価を行えていないこと等が指摘されている。これらの問題はまさに SEL-8S 学習プログラムが育成・向上を目指す能力であり、非行少年の更生や再犯防止には SEL-8S 学習プログラムが適していると考えられる。

しかしながら、今回の調査により、非行少年に対し、学校で実施する SEL-8S 学習プログラムをそのままの形で適用・実施するには若干問題のあることがわかった。

非行少年は、言語性知能が低いことが指摘されており、言語による教示・指導では内容の理解が困難であり、十分な効果が得られない可能性が高いと考えられる。その反面、活動性が高く、行動面からの働きかけが有効であることが知られている。したがって、非行少年に対しては、行動から入る技法がより効果を上げやすいとの指摘がある。

そこで、非行少年用の SEL-8D 学習プログラムの開発にあたっては、行動に直接働きかける SST の技法を基本に据えることにする。つまり、行動の変化を通じて、それに伴う認知や感情の変化に気づかせるという方法を取り入れる。その結果、感情機能の不全(自分の感情状態をモニタリングできない、他人の心の痛みがわからない)や反社会的思考(誰でもやっていること、相手が睨んだから殴った)も変化することが期待される。

以上の調査結果より、SEL-8S 学習プログラムの位置づけや SEL-8D 学習プログラムを開発するにあたっての全体的な指針が明確になった。

b)2010(平成 22) 年度の成果

(1)SEL-8D 学習プログラムの開発

SEL-8S 学習プログラム（中学生版）をベースに SEL-8D 学習プログラムを開発した。開発にあたっては、2009(平成 21) 年度に調査した非行少年の心理的・行動的特性（言語や抽象的事柄の理解能力が低い，行動の制御・抑制能力が低いなど）を考慮し，以下のような工夫を取り入れた。①ロールプレイなど行動的エクササイズを中心に構成，②認知的負担を少なくし覚えやすく思い出しやすくしたゴロ合わせ教示（図 27 参照），③理解促進や興味・関心の持続的維持のため視覚的教材の積極的活用（図 28 参照）である。2010(平成 22) 年度，SEL-8D 学習プログラムは，合計 27 ユニット作成した。



図 27 ゴロ合わせ教示の例



「断る場面」カード

とても大切にしていた CD を友達に貸して
いましたが、なかなか返してくれませんでした。
やっと返してくれたのですが、
ケースが割れて歌詞カードも破れていました。



ロールプレシナリオポスター

怒っているときの体の状態は？

次にあげある項目について、怒っているときはどうなっているか考えてみよう。



怒っているときの体の状態は？ポスター

図 28 視覚的教材の例

(2)児童自立支援施設での SEL-8D 学習プログラムの試行と効果測定

作成した SEL-8D 学習プログラムの中から、全体の流れやバランスなどを考慮して 11 ユニットを選定し、児童自立支援施設「福岡学園」の入所児童 6 名（いずれも窃盗や暴力などの非行経歴を持つ小中学生）を対象に試行した（2010 年 10 月開始～2011 年 3 月終了、1 回 1 時間×全 11 回）。子ども達がトレーニングしたセッションの一覧を表 26 に示す。プログラムの試行にあたっては、参加児童の感想やプログラム実施者の所感を毎回記録し、グループ内の検討会で改善点を話し合い、次回以降の実施やユニット改良に反映させた。なお、図 29 は SEL-8D 学習プログラムの実施場所の様子、図 30 は第 3 回「短所を乗り越える！」の実施資料および風景を示す。

表 26 SEL-8D 試行内容一覧

回数	セッション名	目標	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	責任ある意志決定	生活上の問題防止のスキル
0	導入面接(個人面接)	○自分の考えや不安、とまどいなどを整理する ○「自分への契約書」を作成し、なりたい自分に向かってどのように取り組むか計画を立てる	○					
1	「どうぞよろしく」	○グループメンバーと親しくなる ○簡潔に自己紹介するスキルを身につける ○他者の自己紹介を観察して参考にしたい点を見つける	○	○		○		
2	「上手な話の聴き方」	○相手が気持ちよく話せる聴き方を知る ○上手に話を聴くスキルを身につける		○	○	○		
3	「短所を乗り越える！」	○自分自身の長所と短所を知る ○短所の克服法を考える ○短所も長所と同様に成長する糧とできることを知る	○	○				
4	「どうしよう、断れるかな」	○できないことをはっきりと断ることは自分にとっても相手にとっても誠実であることを理解する。 ○相手を不快にさせない「断り方のポイント」を身に付ける				○	○	
5	「友達が怒っちゃった!？」	○友人間でトラブルが起こった際、どのように行動したらうまく解決できるかを考え、トラブル解決の手順に沿って解決方法を導き出すことを学ぶ				○	○	
6	「相手はどんな気持ち？」	○相手の表情を読み取る能力を向上させる ○感情の表現を訓練する		○	○	○		
7	「怒りを知る」	○怒りを感じる状況を知る ○怒りを感じたときの自己の状態を知る	○		○			
8	怒りをぶつけるとどうなる？	○怒りを感じたときに暴力を振るった結果起こることを考え、適切な対処行動を選択する力を身につける				○	○	○
9	「怒りをコントロールする」	○怒りをコントロールする手続きをロールプレイし、冷静に適切な行動を選択することを身につける。	○		○	○		
10	「プログラムを振り返って」	○プログラムを振り返り、自分や友達の頑張り进行评估する ○頑張りや友達と共有することの良さを知る	○	○				

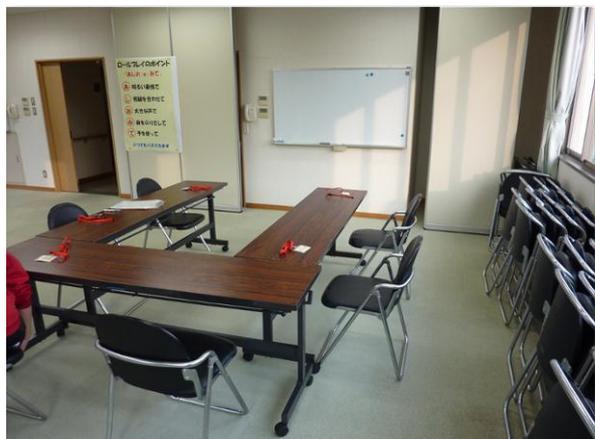


図 29 SEL-8D 実践使用室

英語の苦手なマユミ

マユミさんは熱心に英語を勉強しています。

でも、いい点数がとれません。

先生に相談すると「毎日1ページずつ、
ノートに単語の練習をすれば、
わかるようになるよ」
とアドバイスしてくれました。



マユミさんはさっそく練習をはじめました。

でも、毎日練習をするのは苦痛で、

1週間で止めてしまいました。

そんな自分はダメだな…と思い、

ノートを開くのですが、

なかなかやる気になりません。

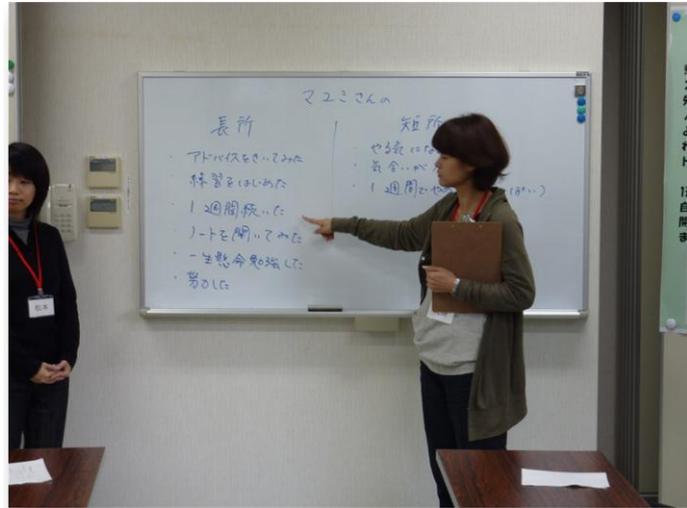


図 30 第 3 回「短所を乗り越える！」(右図：リーダーとコ・リーダー)

プログラムの実践効果を評価するため、プログラム試行前(2010年10月)と試行後(2011年3月)において、質問紙テストや能力テスト(いずれも一般小中学校で実施したもの)に加え、社会的スキルに関する質問紙を実施した。社会的スキルに関する質問紙については学園職員による児童の評定も実施した。調査は入所児童全員に実施し、プログラムに参加していない児童を統制グループとした(ただし、学園職員による評定はSEL-8D対象児童のみに実施した)。

以下に、SEL-8D学習プログラム実施グループ(以下、SEL-8Dグループ)および統制グループについて、事後から事前を引いた変化量(=学習効果、事前から事後にどれだけ変化したか)の結果を示す。プラス方向への変化は上昇を表し、マイナス方向への変化は低下を表す。

《質問紙テスト》

●規範行動尺度の結果(図31)

SEL-8Dグループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討したところ(t検定)、両グループ間の変化量に統計的有意差はみられなかった。

また、SEL-8Dグループにおいて、プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意差があるかについても検討したが、試行前後で統計的有意差はみられなかった。

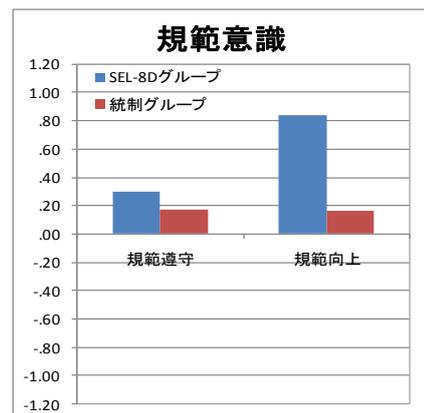


図 31 規範行動尺度の結果

●自尊感情質問紙の結果（図 32）

SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討したところ（t 検定），両グループ間の変化量に統計的有意差はみられなかった。

また，SEL-8D グループにおいて，プログラム試行前と試行後で自尊感情に統計的有意差がみられるか否かについて検討したところ（t 検定），プログラム試行後に有意な上昇がみられた。



図 32 自尊感情質問紙の結果

●対人関係能力（情動的知性：EI）質問紙の結果（図 33）

SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討したところ（t 検定），両グループ間の変化量に統計的有意差はみられなかった。

また，SEL-8D グループにおいて，プログラム試行前と試行後で対人関係能力（情動的知性）に有意差がみられるか否かについて検討したところ（t 検定），プログラム試行後の自己感情の制御に有意な上昇がみられた。

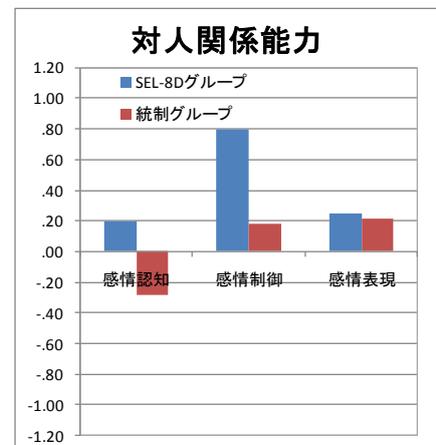


図 33 対人関係能力（情動的知性）質問紙の結果

●コーピング質問紙の結果（図 34）

SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討した（t 検定）。その結果，SEL-8D グループは統制グループよりも問題解決とサポート希求のコーピングをより多く使用するようになったことが示された。

また，SEL-8D グループにおいて，プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意があるかについても検討したところ（t 検定），プログラム試行後の問題解決に有意な上昇がみられた。



図 34 コーピング質問紙の結果

《能力テスト》

●表情認知テストの結果 (図 35)

表情認知テストは 30 秒以内に正しく回答できた正答数を指標とした。SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意があるかについて検討した (t 検定)。その結果、SEL-8D グループと統制グループの変化量に統計的な違いはみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意があるかについても検討したが (t 検定)、試行前と試行後の間に統計的な違いはみられなかった。

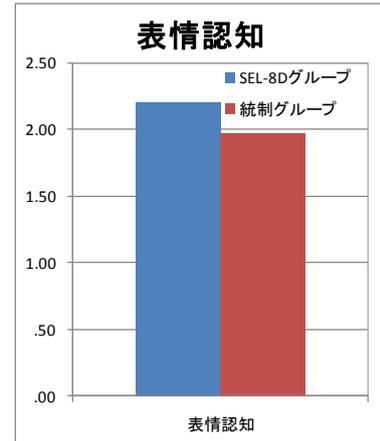


図 35 表情認知テストの結果

●状況理解テストおよび危険予知テストの結果 (図 36)

SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意があるかについて検討した (t 検定)。その結果、SEL-8D グループと統制グループの変化量に統計的な違いはみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意があるかについても検討したが (t 検定)、試行前と試行後の間に統計的な違いはみられなかった。

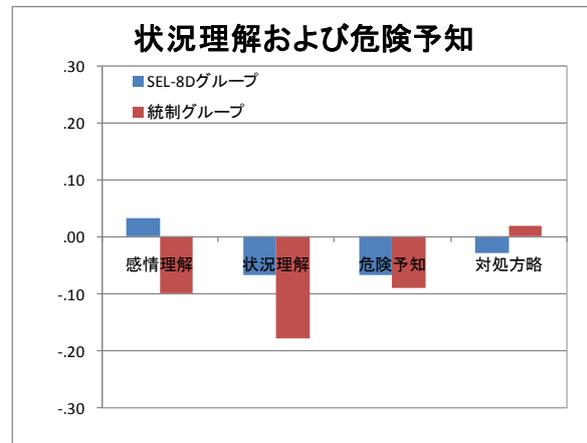


図 36 状況理解テストおよび危険予知テストの結果

《社会的スキルに関する質問紙》

社会的スキルに関する調査では、「中学生用社会的スキル尺度」(嶋田, 1998) を使用した。この質問紙は 25 項目の質問項目で構成されており、各質問項目(例、困っている友だちを助けてあげる)に対して、“全然あてはまらない” “あまりあてはまらない” “少しあてはまる” “よくあてはまる” の 4 段階尺度で回答を求めるものである。

なお、社会的スキルは“向社会的スキル (どれだけ、他者を思いやり他者と関わろうとするか)” “引っ込み思案行動 (どれだけ、自分からは他者と関わりを持たないか)” “攻撃行動 (どれだけ、他者の気持ちや都合を考えずに自分のやりたいこと通そうとするか)” の 3 側面を測定している。

●社会的スキルに関する質問紙 (自己評定) の結果 (図 37)

SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意があるかについて検討したところ (t 検定)、SEL-8D グループと統制グループの変化量に統計的な違いはみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意があるかについても検討したが (t 検定)、試行前と試行後の間に統計的な違いはみられなかった。

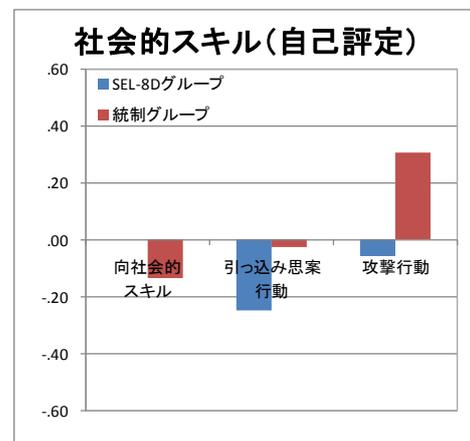


図 37 社会的スキルに関する質問紙 (自己評定)

●社会的スキルに関する質問紙(職員評定)の結果(図38)

SEL-8D グループにおいて、プログラム試行前と試行後の間に統計的な有意があるかについて検討したものの(t検定)、試行前と試行後の間に統計的な違いはみられなかった。

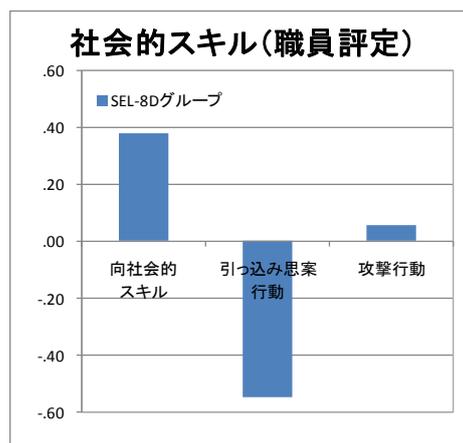


図38 社会的スキルに関する質問紙(職員評定)の結果

《2010年度児童自立支援施設におけるSEL-8D学習プログラムの効果のまとめ(表27)》

表27 児童自立支援施設におけるSEL-8D学習プログラムの効果のまとめ

	職員評定			自己評定																	
	社会的スキル			①	②	③			④		⑤	⑥		⑦		⑧					
	向社会的スキル	引込み思案行動	攻撃行動	規範意識	規範向上	自尊感情	他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現	サポート希求	問題解決	気分転換	表情認知	感情理解	状況理解	危険予知	対処方略	向社会的スキル	引込み思案行動	攻撃行動	
変化量(後-前) SEL-8D>統制	/	/	/							○	○										
SEL-8D 事前<事後						○	○			○											

以上の結果をまとめると、SEL-8D 学習プログラムの試行により統計的に有意に向上したのは、統制グループとの比較では「サポート希求」及び「問題解決」のスキル、またプログラム試行前後での比較においては「自尊感情」、「自己感情の制御」及び「問題解決」のスキルであった。自尊感情が向上した理由は、プログラムでは毎回、メンバーの「よかったところ」をフィードバックしあっており、そのフィードバックが自尊感情向上に結びついたものと考えられる。また「自己感情の制御」については、プログラム第7～9回のアンガーコントロールに関するセッションが寄与したものと考えられる。さらに「サポート希求」、「問題解決」の向上については、プログラム第5・8回の問題解決技法のセッションが寄与したものと考えられる。

上述したとおり、今回の試行で統計的有意差がみられたのは「自尊感情」、「自己感情の制御」、「サポート希求」、「問題解決」のスキルのみであった。この結果は調査対象数が少なかったこと(SEL-8Dグループ5名、統制グループ15名)に一因があるかもしれない。

しかしながら、参加メンバーを増やせば、適切にセッションを進行することが困難になる問題も生じる。したがって、SEL-8D 学習プログラムの参加人数とアセスメントの信頼性・妥当性の確保が今後の検討課題としてまだ残されている。

c)2010(平成22) -2011(平成23) 年度の成果

(1)プログラムの改良と実践

2011(平成23)年度は、児童自立支援施設「福岡県立福岡学園」でのプログラム実践技術伝達のため、従来の施設職員1名に2名の職員が新たにスタッフとして加わった。2010年度実施した11ユニットの内9ユニットを実施し、実施手順の見直しや使用教材等に改良を加え、同施設の入所児童6名(いずれも窃盗や暴力などの非行経歴を持つ中学生)を対象に実施した(2011年10月開始～2012年3月終了、1回約1時間×全10回)。

子ども達がトレーニングしたセッションの一覧を表 28 に示す。交替勤務制である施設職員のスケジュール調整が困難であったことや、子ども達の不適切な発言や態度によりプログラムを進行できず途中で打ち切った回もあったことから、2010 年度に実施した「短所を乗り越える！」と「怒りをぶつけるとどうなる？」は実施できなかった。

プログラムの実施にあたっては、プログラムのリーダーやコ・リーダーの所感や参加児童の感想を毎回記録し、スタッフ内の検討会で改善点を話し合い、次回以降のプログラム実施やユニットの改良に反映させた。図 39 と図 40 に、実践の様子を示す。

表 28 SEL-8D 学習プログラムの試行内容一覧

H23年度 SEL-8D実施プログラム		
回数	セッション名	概略
第1回	導入面接（個人面接）	趣旨説明と目標設定
第2回	「どうぞよろしく」	上手な話し方
第3回	「上手な話の聴き方」	上手な聴き方
第4回	「上手な話の聴き方」（再実施）	上手な聴き方
第5回	「どうしよう、断れるかな」	上手な断り方
第6回	「怒りを知る」	怒り状態の確認
第7回	「怒りをコントロールする」	落ち着くための方法
第8回	「相手はどんな気持ち？」	表情認知・表出訓練
第9回	「友達が怒っちゃった!？」	問題解決の手順
第10回	「プログラムを振り返って」	振り返り



図 39 第 5 回「どうしよう、断れるかな」（リーダーとコ・リーダー）

冷静に伝えよう

あなたが廊下を歩いていると、廊下の先から

A 君が友達とふざけながらからやってきました。

A 君はふざけすぎて、つまづいてしまい、

あなたに勢いよくぶつかりました。



図 40 第 7 回「怒りをコントロールする」(右図：リーダー)

(2)効果測定

調査では、SEL-8S 学習プログラムで使用した 4 つの質問紙テストと 3 つの能力テストに加えて、社会的スキルに関する質問紙テストを実施した。

SEL-8D 学習プログラムの 2 年間の実践効果を評価するため、下記の 3 つの分析を行った。

① 2011(平成23) 年度の効果検証

プログラムの実践効果を評価するため、プログラム実施前(2011年8月)と実施後(2012年3月)において、質問紙テスト及び能力テスト(いずれも一般小中学校で実施したもの)に加え、社会的スキルに関する質問紙を実施した。社会的スキルに関する質問紙については施設職員(プログラムのスタッフとは異なる施設職員)による児童の評定も実施した。調査は入所児童全員に実施し、SEL-8D 学習プログラム実施グループ(以下、SEL-8D グループ)と同時期に入所していたプログラムに参加していない児童 9 名を統制グループとした。

② 2年分の効果検証(2010(平成22) 年度分と2011(平成23) 年度分)

SEL-8D 学習プログラムの実践効果をより包括的に検討するため、2011(平成 23) 年度調査対象者(SEL-8D グループ 6 名、統制グループ 9 名)のデータと、2010(平成 22) 年度調査対象者(SEL-8D グループ 5 名、統制グループ 15 名)のデータを合わせて分析した。

③ 効果持続性の検証(2010(平成22) 年度実践終了後)

SEL-8D 学習プログラム実践終了後の持続効果を検討するため、2010(平成 22) 年度の実践終了直後(2011年3月)と 5 ヶ月後(2011年8月)を比較した。調査対象者は 2010(平成 22) 年度 SEL-8D グループ 3 名、統制グループ 7 名であった。上記②の 2010(平成 22) 年度調査対象者よりも人数が少ないのは、2011年3月以降に施設を退園した児童がいるためである。

以下に、SEL-8D グループおよび統制グループについて、事後得点から事前得点を差し引いた変化量(=学習効果、つまりプログラム実施前と後ではどれだけ変化したか)の結果を示す。プラス方向への変化は上昇を示し、マイナス方向への変化は低下を示す。

●規範行動尺度の結果（図 41）

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差がみられるか否かについて検討した。その結果、2010(平成 22) 年度プログラム終了後の SEL-8D グループは統制グループよりも対人的規範遵守得点に向上がみられた。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討した。その結果、2011(平成 23) 年度と 2 年分（2010(平成 22) 年度+2011(平成 23) 年度）のデータでは個人的規範遵守得点が、また 2010(平成 22) 年度終了後では対人的規範遵守得点に向上がみられた。結果のまとめを表 29 に示す。

表 29 規範行動の結果のまとめ

		対人的 規範向上	対人的 規範遵守	個人的 規範遵守
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			○
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			○
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制		○	
	SEL-8D 前<後		○	

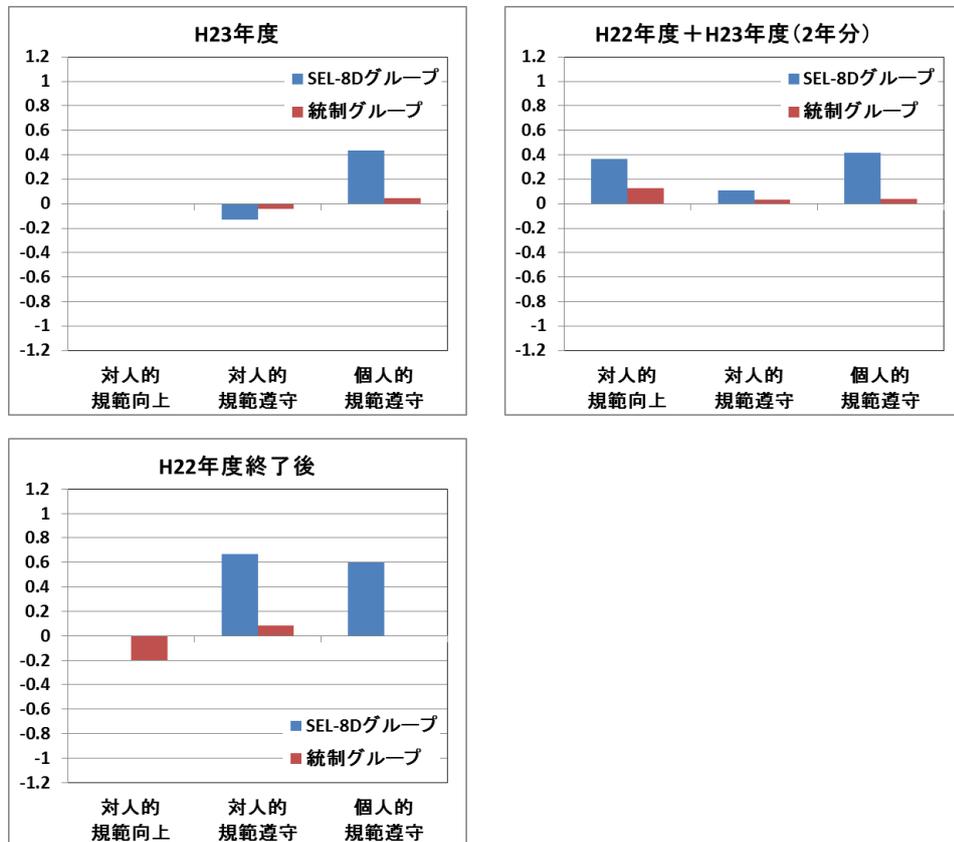


図 41 規範行動下位尺度得点の変化量

●自尊感情質問紙の結果（図 42）

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差がみられるか否かについて検討した。その結果、両グループ間の変化量に統計的有意差はみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討した。その結果、2 年分（2010(平成 22) 年度+2011(平成 23) 年度）のデータでプログラム実施後に自尊感情得点に向上がみられた。結果のまとめを表 30 に示す。

表 30 自尊感情の結果のまとめ

		自尊感情
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制	
	SEL-8D 前<後	
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制	
	SEL-8D 前<後	○
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制	
	SEL-8D 前<後	

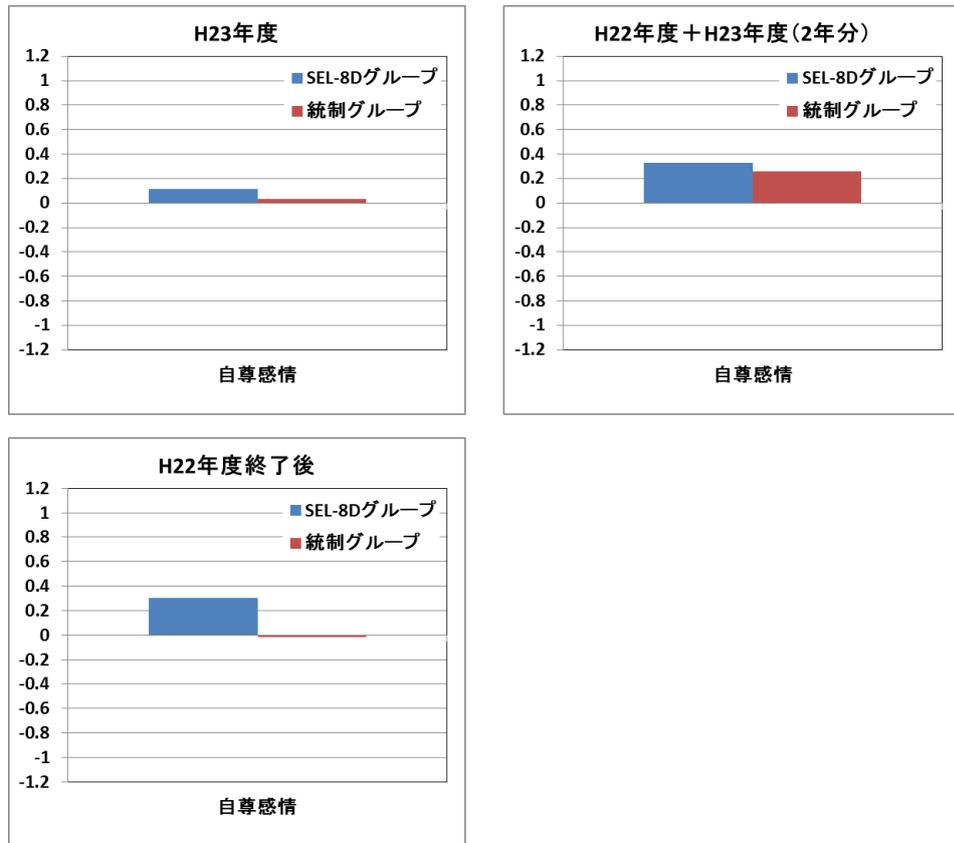


図 42 自尊感情得点の変化量

●対人関係能力（情動的知性：EI）質問紙の結果（図 43）

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差がみられるか否かについて検討した。その結果、両グループ間の変化量に統計的有意差はみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討したが、前後で統計的有意差はみられなかった。結果のまとめを表 31 に示す。

表 31 対人関係能力の結果のまとめ

		他者感情の認知	自己感情の制御	自己感情の表現
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			

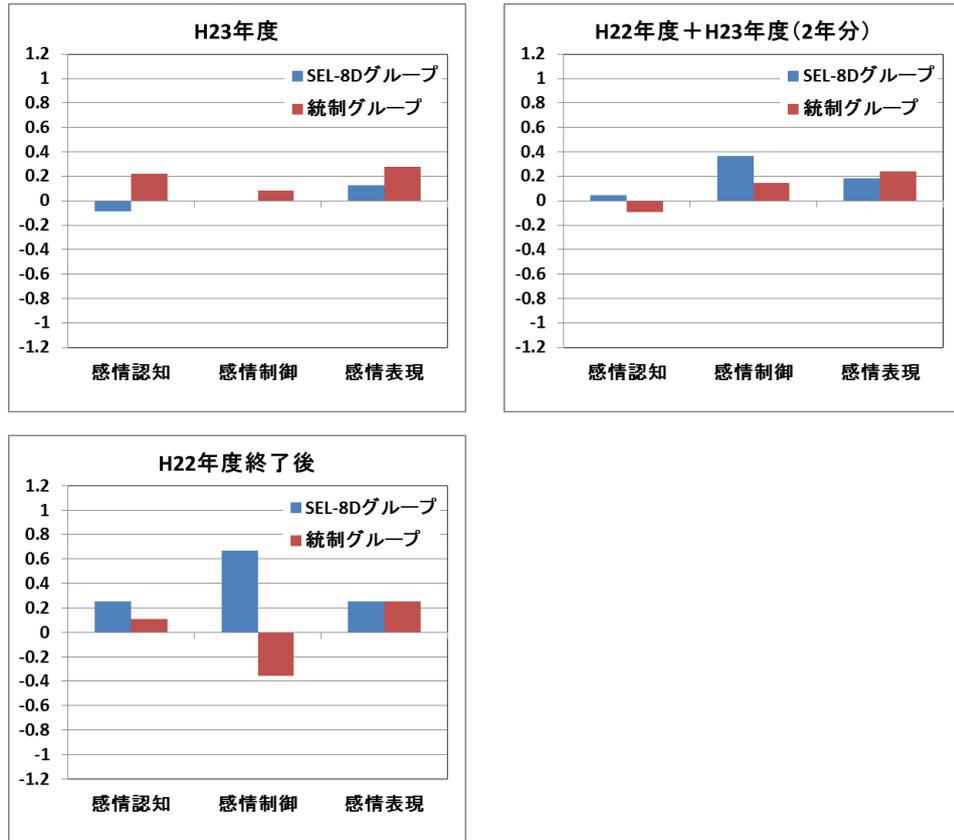


図 43 対人関係能力下位尺度得点の変化量

●コーピング質問紙の結果（図 44）

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差がみられるか否かについて検討した。その結果、2年分（2010(平成 22)年度 + 2011(平成 23)年度）のデータで SEL-8D グループは統制グループよりも問題解決得点に向上がみられた。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討した。その結果、2年分（2010(平成 22)年度 + 2011(平成 23)年度）のデータでプログラム実施後の問題解決得点に向上がみられた。結果のまとめを表 32 に示す。

表 32 対人関係能力の結果のまとめ

		サポート希求	問題解決	気分転換
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制		○	
	SEL-8D 前<後		○	
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			

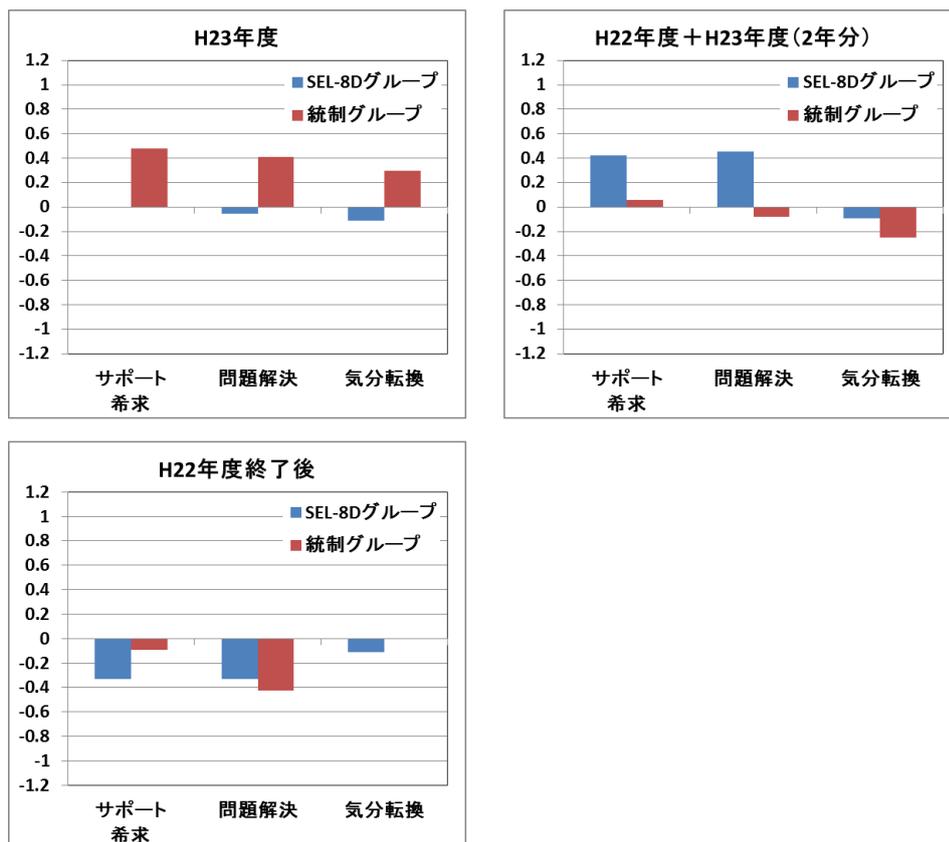


図 44 コーピング下位尺度得点の変化量

●能力テストの結果 (図 45)

能力テストは 2011(平成 23) 年度に改訂され、2010(平成 22) 年度と比較することができないため、2011(平成 23) 年度の結果のみを示す。能力テストは正答率を指標とした。事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差がみられるか否かについて検討した。その結果、両グループ間の変化量に統計的な有意差はみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討したが、前後で統計的な有意差はみられなかった。結果のまとめを表 33 に示す。

表 33 能力テストの結果のまとめ

		表情認知	状況理解	危険予知
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制			
	SEL-8D 前<後			

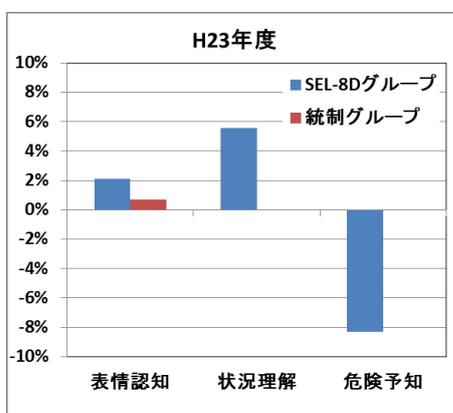


図 45 能力テスト下位尺度得点の変化量

●社会的スキルに関する質問紙（自己評定）の結果（図 46）

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討した。その結果、2010(平成 22) 年度終了後では、SEL-8D グループは統制グループよりも攻撃行動得点が減少し、また社会的スキル得点には向上がみられた。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差がみられるか否かについても検討した。その結果、2011(平成 23) 年度では、プログラム実践後に攻撃行動得点の増加がみられた。一方で 2010(平成 22) 年度終了後では、プログラム実施後の引っ込み思案行動得点と攻撃行動得点が減少し、社会的スキル得点には向上がみられた。結果のまとめを表 34 に示す。

表 34 社会的スキル（自己評定）の結果のまとめ

		向社会的 スキル	引っ込み 思案行動	攻撃行動	社会的 スキル
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制				
	SEL-8D 前<後			×	
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制				
	SEL-8D 前<後				
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制			○	○
	SEL-8D 前<後		○	○	○

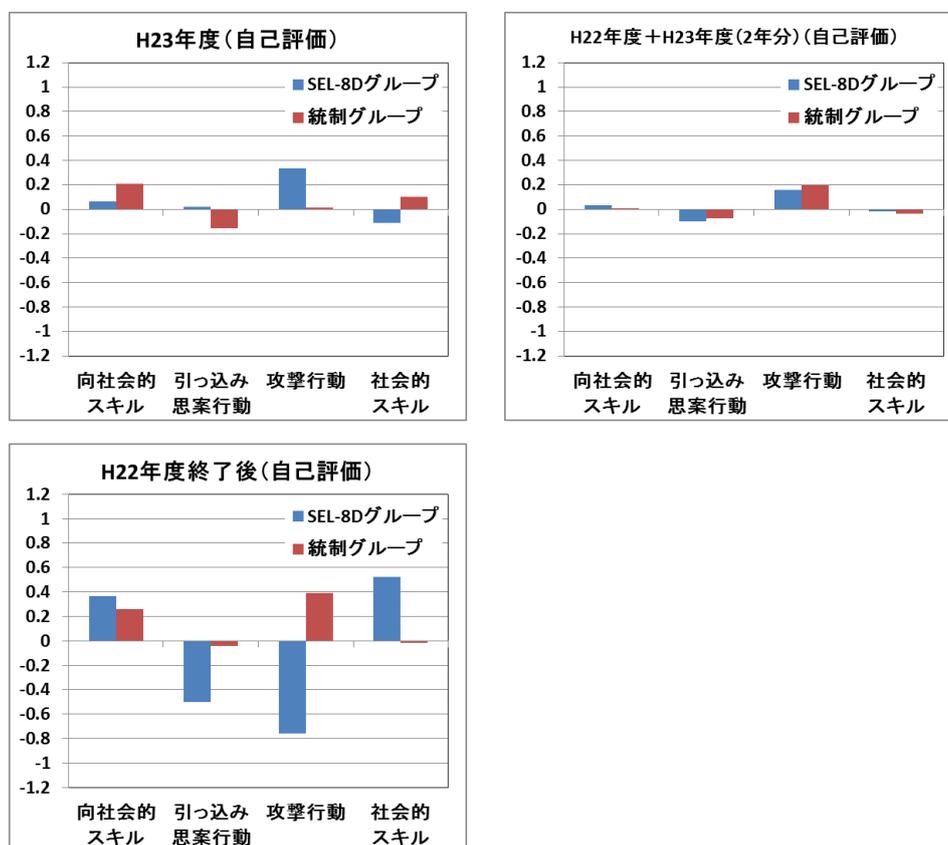


図 46 社会的スキル（自己評価）下位尺度得点の変化量

●社会的スキルに関する質問紙（他者評定）の結果（図 47）

2010(平成 22) 年度に行った他者評定（施設職員による評定）は SEL-8D グループのみ行ったため、統制群との比較は 2011(平成 23) 年度分のみ示す。

事後から事前を引いた変化量について、SEL-8D グループと統制グループの間に統計的な有意差があるか否かについて検討した。その結果、両グループ間の変化量に統計的な有意差はみられなかった。

また、SEL-8D グループにおいて、事前と事後の間に統計的な有意差があるかについても検討した。その結果、2011(平成 23) 年度と 2 年分（2010(平成 22) 年度+2011(平成 23) 年度）のデータでは、プログラム実践後の向社会的スキル得点に向上がみられた。一方で 2010(平成 22) 年度終了後では、プログラム実施後の引っ込み思案行動得点に増加がみられた。表 35 に結果のまとめを示す。

表 35 社会的スキル（職員評定）の結果のまとめ

		向社会的 スキル	引っ込み 思案行動	攻撃行動	社会的 スキル
H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制				
	SEL-8D 前<後	○			
H22年度 + H23年度	変化量(後-前) SEL8D>統制	/	/	/	/
	SEL-8D 前<後	○			
H22年度 終了後 持続効果	変化量(後-前) SEL8D>統制	/	/	/	/
	SEL-8D 前<後		×		

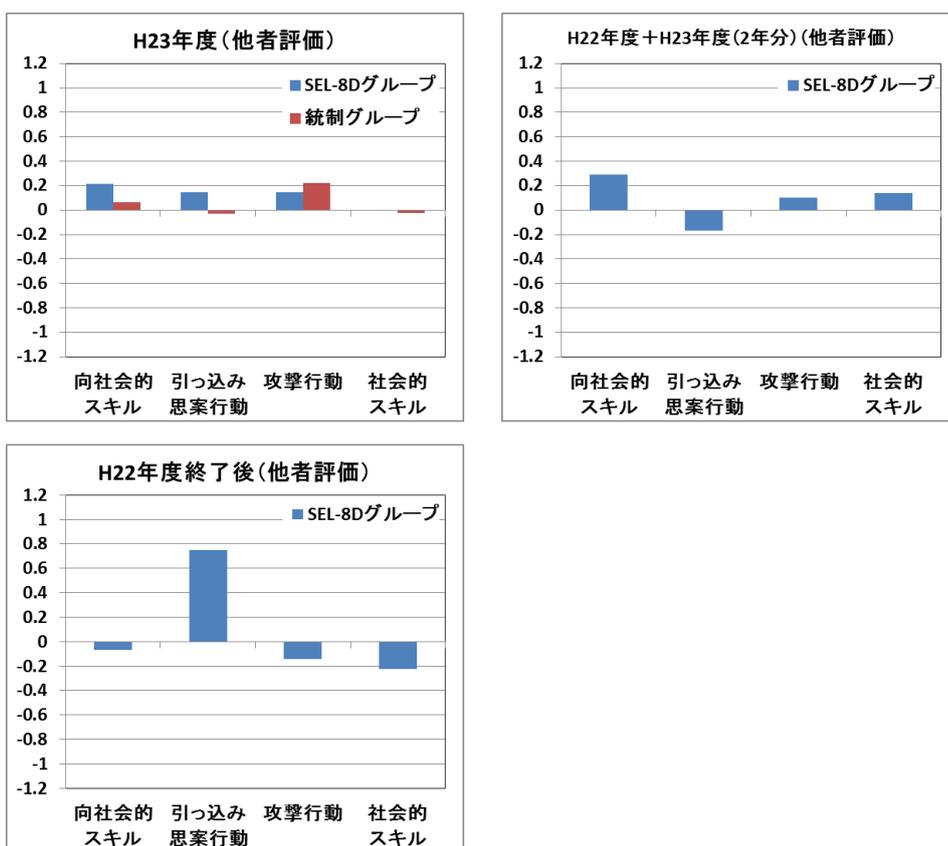


図 47 社会的スキル（他者評価）下位尺度得点の変化量

年度新たに加わった施設職員が受け持つ寮の児童を対象にプログラムを実施する予定である。寮で生活を送る児童全員がプログラムに参加することにより、日常生活の中でも全員がプログラムの内容を共有することができ、プログラムで学習したスキルの定着、また日常生活への般化につながる。

【2年分（2010(平成22)年度と2011(平成23)年度）のデータ分析について】

プログラム参加児童の選抜にあたっては、参加児童の入園期間、グループ学習への向き不向き、知的能力など様々な制約がある。またスタッフ1名に対して児童2名程度が指導人数の限界である。そのため、調査対象者数が少なくなり、適切な統計的分析を行いにくいという問題がある。サンプル数が少ない影響をできる限り最小限に抑えるため、2010(平成22)年度と2011(平成23)年度の2年分を合わせて分析した。その結果、他者評価による向社会的スキル得点、自己評価による個人的規範遵守得点、自尊感情得点、問題解決得点が向上し、プログラム実施のプラス効果がみられた。次年度以降もプログラム実践データを蓄積することで統計的分析に十分なサンプル数を確保していく予定である。

【プログラム実践終了後の効果】

プログラムの実践効果の持続性を検討するために、2010(平成22)年度実践終了直後(2011(平成23)年3月)とその5ヶ月後(2011(平成23)年8月)のアセスメント結果を比較した。SEL-8D参加グループは統制群と比較して、自己評価による規範遵守得点の向上、攻撃行動得点の減少、社会的スキル得点の向上がみられた。またSEL-8D学習プログラムに参加したメンバーの終了直後と5ヶ月後の変化を調べると、児童自身の自己評価による引っ込み思案行動得点と攻撃行動得点が減少し、対人的規範遵守得点と社会的スキル得点が向上していた。実践終了直後は実践前よりも各スキルが向上し実践終了5ヶ月後においてもそれらのスキルは低下することなく、さらなる向上がみられたことになる。この結果は、プログラム学習効果が持続することを示唆している。

E) 質問紙テスト(主観的自己評定法)の開発

【2種類の測定法(質問紙テストと能力テスト)を用いた背景】

本調査では、SEL学習プログラムの効果を測定するために、質問紙テスト(主観的自己評定法)と能力テスト(客観的評価法)の2種類で測定を行った。情動的知性(EI)に関して、これまでの研究で、2つの測定法で測定された結果は一致せず、質問紙テストでは性格特性、パーソナリティのような性質を持ったEI(=特性的EI)が測定され、能力テストでは認知的能力のような性質を持ったEI(=能力的EI)が測定されるという、それぞれ異なる性質を持ったEIが測定されると考えられているためである(Petrides & Furnham, 2000)。したがって、本調査では、EIについて性格特性と能力という2側面から測定するために、質問紙テスト(b)と能力テスト(F)の(a)(b)(c)の2種類を開発した。

a)規範行動尺度の作成

(1)作成過程

調査対象者は、A県内の公立小中学校に在籍する小学3年生から中学3年生までの児童・生徒2674名(小3:396名,小4:390名,小5:395名,小6:411名,中1:350名,中2:362名,中3:370名)であった。

規範行動尺度作成のために、福岡県教育センター(2008)、群馬県総合教育センター(2007)、栃木県総合教育センター(2006)が作成した規範に関するアンケート調査を参考に、学校生活における規範行動に関する項目を20項目にまとめた。各項目について、4件法(1:まったくしていない,2:あまりしていない,3:だいたいしている,4:いつもしている)により回答を求めた。

主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った結果、解釈可能性を考慮し、3

因子解が妥当であると判断した。因子負荷量が全ての因子で.30未満の1項目を除外し、再度主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った結果、3因子19項目で採用し得る値が得られた。そして、下位尺度間の項目数のばらつきをなくすために、各下位尺度の中で因子負荷量の高い5項目ずつを選出し、再度因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果、最終的に3因子15項目が採用された（表37）。

表 37 規範行動質問紙の因子分析結果

項目	因子負荷量			
	I	II	III	
I 対人的規範向上 ($\alpha = .71$)				
あなたは、はきはきとした気持ちのよいあいさつをしていますか。	.75	-.15	-.04	
あなたは、自分の名前が呼ばれたら、きちんと返事をしていますか。	.64	-.09	-.04	
あなたは、友だちが困っていたら、何かできることをしていますか。	.49	.13	.01	
あなたは、学級のみみんなで話し合っ決めて決めたことについて、協力して活動していますか。	.46	.05	.16	
あなたは、友だちから何かをしてもらったら、感謝の言葉を言っていますか。	.44	.14	.01	
II 対人的規範遵守 ($\alpha = .73$)				
あなたは、友だちの悪口を言わないようにしていますか。	-.17	.83	-.03	
あなたは、友だちにうそをつかないようにしていますか。	-.08	.63	-.01	
あなたは、友だちが謝ったら許したり、友だちの失敗や間違いに対して文句を言わず、優しく接したりしていますか。	.18	.54	-.04	
あなたは、友だちに迷惑をかけたり自分がまちがったときに、謝っていますか。	.28	.37	-.01	
あなたは、先生に対して、ていねいな言葉づかいをしていますか。	.10	.37	.11	
III 個人的規範向上 ($\alpha = .71$)				
あなたは、自分が使ったものを、きちんと後片付けしていますか。	-.03	-.04	.73	
あなたは、自分の身の回りの整理・整頓を、きちんとしていますか。	-.08	-.09	.72	
あなたは、チャイムにしたがったり、時計を見たりしながら時間をきちんと守っていますか。	.06	.10	.38	
あなたは、授業の中で先生や友だちの話をきちんと聞いていますか。	.13	.18	.35	
あなたは、学級の仕事(日直、給食当番、掃除当番)をきちんとしていますか。	.10	.17	.33	
	因子間相関	I	II	III
	II	.71		
	III	.69	.68	

(2)規範行動尺度の信頼性について

各因子の内的整合性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出したところ、対人的規範向上 $\alpha = .71$ 、対人的規範遵守 $\alpha = .73$ 、個人的規範遵守 $\alpha = .71$ と一応の信頼性が確かめられ、内的整合性が認められた。

(3)規範行動尺度の妥当性について

社会的責任目標尺度との相関を算出することによって、基準関連妥当性を検討した結果、尺度の妥当性が示された。(表38)

表 38 規範行動の下位尺度と社会的責任目標尺度との相関

	対人的 規範向上	対人的 規範遵守	個人的 規範遵守
向社会的目標	.42 **	.36 **	.30 **
規範遵守目標	.45 **	.58 **	.59 **

** $p < .01$

b)情動的知性(EI)尺度の作成

(1)作成過程

EIの質問紙テストは、これまでに国内外でいくつか開発されている。しかし、国内で開発されているもので、小中学生を対象としたものは、中学生用J-WLEISおよびJ-ESCQ(豊田・桜井, 2007)のみであり、小学生を対象としたものはなかった。そこで本調査では小学生まで測定可能な質問紙を新たに開発した。

また、小中学校での調査に充てられる時間が限られているため、少ない時間でもテストを簡単に実施できるように、これまでの質問紙に比べてなるべく質問項目数を少なくした。

2009年度の予備調査と2010年度前半に実施した本調査を通して作成された。

【予備調査（2009年度実施）】

- 対象：福岡県内公立小学校に在籍する5年生108名であった。
- 情動的知性（EI）の先行研究で使用されていたEI質問紙(豊田・桜井,2007; 内山・島井・宇津木・大竹,2001)を参考に、質問項目の表現を小学生でも理解可能なように、小学校教員の意見を参考にして、24項目を作成した(4段階尺度)。
- 因子分析(重みなし最小二乗法, プロマックス回転)の結果, “自己感情の表現” “他者感情の認知” “自己感情の制御” の3因子が抽出された(表39)。
- 各因子に高い負荷量を持つ4項目を選び出し, 3つのEI因子×4項目=12項目を2010年度本調査に用いることにした。

表 39 予備調査の因子分析結果(EI 質問紙)

質問項目	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子
第 I 因子: 他者感情の認知 ($\alpha = .86$)			
周りにいる人の気持ちがわかりますか。	.799	-.088	.051
友達がつらそうとき、自分もつらくなりますか。	.784	-.149	-.147
話をしている友達の気持ちがよくわかりますか。	.757	.075	-.034
どうすれば友達によるこんでもらえるかを考える方ですか。	.656	.021	-.107
家族の気持ちがよくわかりますか。	.621	-.074	.219
友達や家族がうれしいとき、自分もうれしくなりますか。	.615	-.042	.091
困っている人を見ると、助けてあげたくくなりますか。	.606	.100	.008
友達の顔を見て、その友達の気持ちがわかりますか。	.600	.103	-.124
いやな気持ちになったとき、なぜそんな気持ちになったのか、自分でわかりますか。	.439	.068	-.018
第 II 因子: 自己感情の表現 ($\alpha = .70$)			
周りの人に自分の考えを言う方ですか。	-.243	.762	-.068
自分の気持ちを、うまく態度で表すことができますか。	.060	.595	.029
自分の気持ちを言葉で表せますか。	.199	.575	.039
友達に自分の考えをはっきり伝えられますか。	.214	.434	-.042
第 III 因子: 自己感情の制御 ($\alpha = .80$)			
いやなことがあっても、すぐに気持ちをきりかえることができますか。	-.106	.006	.580
腹が立つことがあっても、その気持ちをなんとか落ち着かせることができますか。	-.066	.102	.565
あなたは、イライラして友達や家族にあたってしまうことがありますか。	.173	.174	-.550
あなたは、自分の気持ちをうまくおさえる(コントロールする)ことができますか。	.172	.192	.517
困ったことが起こっても、落ち着いていることができますか。	.170	-.176	.396
失敗をしても、「次はなんとかなる」と思いますか。	.017	.077	.388
因子間相関			
	I	—	.418
	II		—
	III		—

【本調査（2010年度前半実施）】

- 対象：福岡県内の公立小学校および中学校に在籍する小学校3年生から6年生、中学校1年生から3年生の計2711名であった。うち有効回答は2662名であった。
- 予備調査で選び出された、12項目で構成した(4段階尺度)。
- 因子分析(最尤法, プロマックス回転)の結果, 予備調査と同じように, “自己感情の表現” “他者感情の認知” “自己感情の制御” の3因子が抽出された(表40)。
- 各因子に負荷量が高い質問項目は, 予備調査と全く同じであり, 3つのEI因子×4項目=12項目を, 2010,2011年度の効果測定で使用した。

表 40 本調査の因子分析結果(EI 質問紙)

質問項目	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子
第 I 因子: 自己感情の表現 ($\alpha = .77$)			
友だちに自分の考えをはっきり伝えられますか。	.813	-.079	-.008
周りの人に自分の考えを言う方ですか。	.716	-.021	-.131
自分の気持ちを言葉で表せますか。	.668	.051	.015
自分の気持ちを、うまく態度で表すことができますか。	.480	.134	.067
第 II 因子: 他者感情の認知 ($\alpha = .69$)			
話をしている友だちの気持ちがよくわかりますか。	.014	.711	-.050
周りにいる人の気持ちがわかりますか。	.023	.634	.071
どうすれば友だちによるこんでもらえるかを考える方ですか。	-.003	.627	-.047
友だちがつかうとき、自分もつかうようになりますか。	-.032	.496	-.006
第 III 因子: 自己感情の制御 ($\alpha = .64$)			
腹が立つことがあっても、その気持ちをなんとか落ち着かせることができますか。	-.100	.006	.767
あなたは、自分の気持ちをうまくおさえる(コントロールする)ことができますか。	.071	.042	.652
いやなことがあっても、すぐに気持ちをきりかえることができますか。	.208	-.027	.430
あなたは、イライラして友だちや家族にあたってしまうことがありますか。	.106	.053	-.426
因子間相関			
	I	—	.571
	II		—
	III		

(2)EI 尺度の信頼性について

【信頼性係数による検討】

信頼性係数を算出することで、尺度の信頼性について検討した。2011 年度前半 (SEL プログラム実施前) に行った調査データを用いて、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、“自己感情の表現”は 0.762, “他者感情の認知”は 0.724, “自己感情の制御”は 0.665 であり、信頼性が得られたと言える。

【再テスト法による検討】

再テスト法によって、尺度の信頼性について検討した。SEL を実施しなかった統制校の 2011 年度前半(4~7 月実施)に行った調査データと後半(12~1 月実施)に行った調査データの相関係数を算出した。再テスト信頼性の相関係数は低くなるため、相関係数の算出には、希薄化の修正を行った (相関係数 $\div (\sqrt{1}$ 回目のテストの信頼性係数 $\times \sqrt{2}$ 回目のテストの信頼性係数))。その結果, “自己感情の表現”は 0.731, “他者感情の認知”は 0.749, “自己感情の制御”は 0.854 であり、再検査信頼性が得られたと言える。

(3)EI 尺度の妥当性について

【基準関連妥当性の検討】

EI は、ストレスコーピングと深く関連していることが、過去の研究から明らかになっており、0.3 から 0.6 程度の相関係数が見られることが明らかになっている(レビューとして Zeidner et al., 2009)。したがって、EI 尺度とコーピング尺度の相関係数を算出することで、EI の基準関連妥当性について検討した。2011 年度前半 (SEL プログラム実施前) に行った調査データ (学年, 人数) を用いて、EI とコーピングの相関分析を行った。その結果、相関係数は 0.523 であり、妥当性が示された。

【児童自立支援施設入所児童との比較】

小中学校で 2011 年度前半に行った調査データを用いて、児童自立支援施設の入所児童(N=26, 平均年齢 14.13 歳 SD 1.20)と中学校 2 年生のテスト結果(尺度得点)を比較した。 t 検定の結果、全ての EI において、両群の平均値に有意差が見られた(表 41)。先行研究では、EI 質問紙を用いて犯罪を犯した群と一般成人群を比較した結果、両群間の有意差が明らかになっている(Knight, 2005)。したがって、本調査で使用された EI 尺度は、一般の中学生と児童自立支援施設の入所児童の違いを区別でき、尺度として妥当性が示された。

表 41 入所児童と中学 2 年生の EI 尺度得点平均値

	入所児童	中2生徒	t検定の結果
自己感情表現	2.48	2.88	**
他者感情認知	2.30	3.02	**
自己感情制御	2.38	2.65	*

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

(4)EI の学年および性別による変化

2011 年度前半(SEL 実施前)のデータを対象に、学年および性別による EI 尺度得点の変化について検討した。学年および性別による違いを図 48 に示す。各 EI 尺度で、学年×性別の 2 要因分散分析を行った。

分析の結果、“自己感情の表現”では、学年の主効果のみ有意であった($p < .05$)。多重比較の結果、小 3 が、小 4、小 5、小 6 の間に有意差が見られた($p < .05$)。

“他者感情の認知”では、学年の主効果、性別の主効果が有意であった(いずれも $p < .01$)。多重比較の結果、小 3 と、小 4、小 6、中 1、中 2、中 3 の間に有意差が見られた($p < .05$)。

“自己感情の制御”では、学年×性別の交互作用が有意であった($p < .01$)。男性は小 6 と中 1 の間に有意差が見られた($p < .05$)。女性は、小 3 と小 5、中 1、中 2、中 3 の間に、小 4 と小 5、中 1、中 2、中 3 の間に、小 6 と中 1、中 2 の間に有意差が見られた($p < .05$)。性差は小 5 以外の学年に有意差が見られた($p < .05$)。

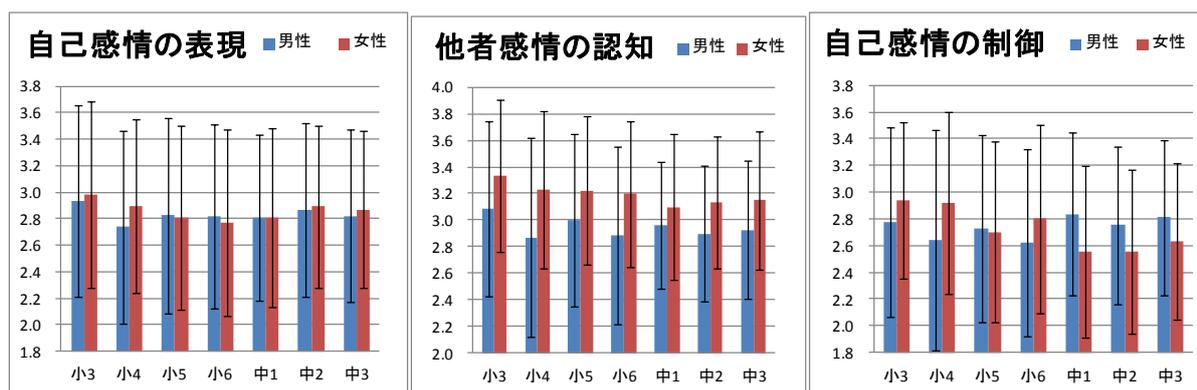


図 48 各 EI 因子の学年および性別による変化

c)コーピング尺度の作成

(1)作成過程

2009 年度の子備調査と 2010 年度前半に実施した本調査を通して作成された。

【予備調査 (2009 年度実施)】

- 対象：福岡県内公立小学校に在籍する 5 年生 108 名であった。
- コーピングの先行研究(大竹・島井・嶋田, 1998;富永・富永,2009)で使用されていたコーピング質問紙を参考に、質問項目の表現を小学生でも理解可能なように、小学校教員の意見を参考にして、18 項目を作成した(4 段階尺度)。
- 因子分析(重みなし最小二乗法, Promax 回転)の結果、“サポート希求”“問題解決”“行動的・情動的回避”“気分転換”の 4 因子が抽出された(表 42)。
- 各因子に高い負荷量を持つ 3 項目を選び出し、4 つの EI 因子×3 項目=12 項目を本調査に用いることにした。

表 42 予備調査の因子分析結果(コーピング質問紙)

質問項目	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子	第 IV 因子
第 I 因子: サポート希求 ($\alpha = .83$)				
だれかに話を聞いてもらう	.900	-.073	-.024	-.101
人に相談する	.790	.078	.000	-.057
だれかに協力を求める	.587	.209	.035	.191
第 II 因子: 問題解決 ($\alpha = .75$)				
何が原因なのかを考える	.088	.806	-.015	.003
どうしたら解決できるかを考える	-.058	.744	.014	.179
自分を変えるように努力する	.095	.510	-.048	-.108
第 III 因子: 行動的・情動的回避 ($\alpha = .68$)				
人やものに怒りをぶつける(あたる)	.101	-.115	.638	-.055
不満や悪口を言う	-.017	-.032	.636	.051
一人になる	-.241	.144	.614	-.057
暴れる	.112	-.121	.592	.202
一人で泣く	.119	.178	.365	-.201
第 IV 因子: 気分転換 ($\alpha = .60$)				
テレビを見たり、ゲームをしたりする	.065	-.138	-.017	.790
何かをして遊ぶ	-.010	.111	-.071	.650
好きな本やマンガを読む	-.158	.146	.100	.362
因子間相関				
I	—	.453	.050	.186
II		—	-.126	-.064
III			—	.233
IV				—

【本調査 (2010 年度前半実施)】

- 対象: 福岡県内の公立小学校および中学校に在籍する小学校3年生から6年生、中学校1年生から3年生の計2711名であった。うち有効回答は、2665名であった。
- 予備調査で選び出された、12項目で構成した(4段階尺度)。
- 因子分析(最尤法, Promax 回転)の結果, “問題解決” “サポート希求” “気分転換” の3因子が抽出された(表43)。
- 各因子に負荷量が高い質問項目は, 表43の通りであった。3つのEI因子×3項目=9項目を, 2010,2011年度の効果測定で使用した。

表 43 本調査の因子分析結果(コーピング質問紙)

質問項目	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子
第 I 因子: 問題解決 ($\alpha = .80$)			
どうしたら解決できるかを考える。	.809	-.004	-.028
何が原因なのかを考える。	.796	-.010	-.052
自分を変えるように努力する。	.664	.019	.054
第 II 因子: サポート希求 ($\alpha = .81$)			
人に相談する。	-.028	.937	-.115
だれかに話を聞いてもらう。	-.018	.811	.026
だれかに協力を求める。	.110	.514	.182
第 III 因子: 気分転換 ($\alpha = .64$)			
テレビを見たり、ゲームをしたりする。	-.145	-.044	.662
何かをして遊ぶ。	.070	.041	.609
好きな本やマンガを読む。	.068	-.002	.590
因子間相関			
I	—	.566	.266
II		—	.359
III			—

(2) コーピング尺度の信頼性について

【信頼性係数による検討】

信頼性係数を算出することで、尺度の信頼性について検討した。2011年度前半(SELプログラム実施前)に行った調査データ(学年, 人数)を用いて、クロンバックの α 係数を算出した。その結果, “問題解決”は0.799, “サポート希求”は0.855, “気分転換”は0.632であり, 信頼性が得られたと言える。

【再テスト法による検討】

再テスト法によって、尺度の信頼性について検討した。SELを実施しなかった統制校の2011年度前半(5~7月実施)に行った調査データと後半(12~1月実施)に行った調査データ(学年, 人数)の相関係数を算出した。再テスト信頼性の相関係数は低くなるため, 相関係数の算出には, 希薄化の修正を行った(相関係数 $\div(\sqrt{1}$ 回目のテストの信頼性係数 $\times\sqrt{2}$ 回目のテストの信頼性係数)。その結果, “問題解決”は0.635, “サポート希求”は0.607, “気分転換”は0.832であり, 再検査信頼性が得られたと言える。

(3) コーピング尺度の妥当性について

【児童自立支援施設入所児童との比較】

小中学校で2011年度前半に行った調査データを用いて, 児童自立支援施設の入所児童(N=26, 平均年齢14.13歳 SD 1.20)と中学校2年生のテスト結果(学年, 人数, 尺度得点)を比較した。 t 検定の結果, “問題解決” “サポート希求”においては, 両群の平均値に有意差が見られ, “気分転換”では有意差が見られなかった(表44)。本調査で使用されたコーピング尺度は, “問題解決” “サポート希求”に関しては, 一般の中学生と児童自立支援施設の入所児童の違いを区別でき, 尺度として妥当性が示された。

表44 入所児童と中学2年生のコーピング尺度得点平均値

	入所児童	中2生徒	t検定の結果
問題解決	2.17	2.80	**
サポート希求	2.28	2.72	*
気分転換	2.81	2.93	

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

(4) コーピングの学年および性別による変化

2011年度前半(SEL実施前)のデータを対象に, 学年および性別によるコーピング尺度得点の変化について検討した。学年と性別によるコーピングの変化を図49に示す。各コーピング尺度で, 学年 \times 性別の2要因分散分析を行った。

分析の結果, “問題解決”では, 学年 \times 性別の交互作用が有意であった($p < .05$)。男性では, 小3と小6, 小6と中1の間に有意差が見られた($p < .05$)。女性では, 小3と小5, 小6, 中1の間に有意差があった($p < .05$)。性差は, 小3, 小4, 小6で有意であった($p < .05$)。

“サポート希求”では, 学年 \times 性別の交互作用が有意であった($p < .01$)。男性は小3と小5以上の学年の間に有意差があった($p < .05$)。女性は, 小3と小5, 小5と中2, 中1と中2の間に有意差があった($p < .05$)。性差は全学年で有意であった($p < .05$)。

“気分転換”では, 学年の主効果と性別の主効果が有意であった(いずれも $p < .01$)。多重比較の結果, 小3と中2, 小4と小6, 中2, 小5と中2の間に有意差が見られた($p < .05$)。

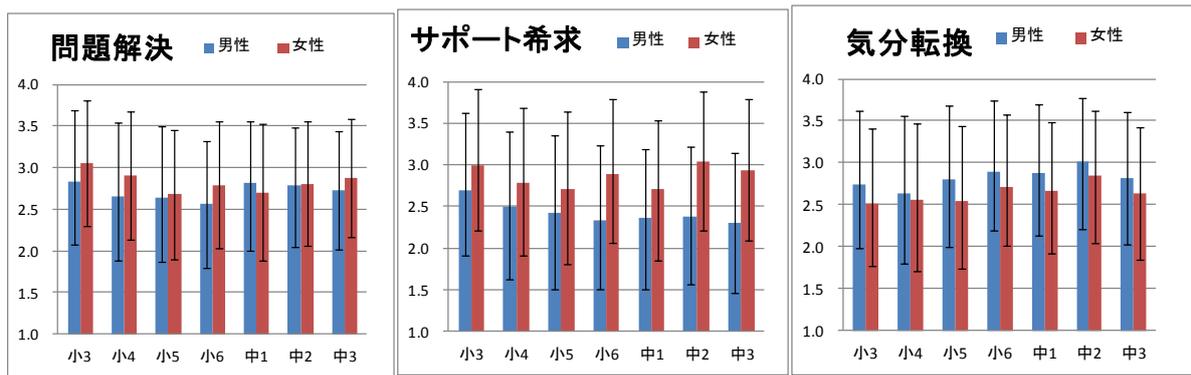


図 49 各コーピング因子の学年および性別による変化

F) 能力テスト（客観的評価法）の開発

【新たな能力テストの開発の背景】

ここでは、能力テストの開発について述べる。EI の能力テストは、質問紙テストに比べてこれまでに開発されている数は少なく、主なものとして成人を対象とした MSCEIT テスト(Mayer, Salovey, & Caruso, 2002)のみである。さらに小中学生を対象としたテストに関しては、10 歳から 18 歳を対象とした MSCEIT テストの youth version があるが、まだ開発途中段階で利用できない。そこで本調査では、小中学生用の能力テストとして、独自に表情認知テスト、状況理解テスト、そして子どもが犯罪から自らの安全を守るための能力に密接に関わっていると考えられる、危険予知能力を測定するための危険予知テストの 3 つを開発した。

a) 表情認知テストの作成

表情認知テストは前述の MSCEIT テストにも含まれているが、表情認知能力を測定するものとしては量、質ともに不十分である。しかも、子ども用の表情認知テストはまだ作られていない。そこで、本調査では独自にテストを開発した。

(1) 作成過程

まず、表情認知テストで使用する子どもの表情画像データベースを構築した。表情画像を用いて、2010 年度および 2011 年度、それぞれ表情認知テストを作成した。2010 年度版の調査結果に基づいてテストを改善し、2011 年度版を作成した。

【子どもの表情画像データベースの構築】

テストに用いる子どもの表情写真の撮影、表情画像データベースの構築を行った。小学校 6 年生、中学校 1 年生の男子 53 名、女子 54 名計 107 名について、「真顔」「喜び」「怒り」「驚き」「悲しみ」の 5 表情の撮影を行った。さらに撮影した表情画像から、どの程度、各表情を読み取れるかを調べるために表情評定実験を行ってデータベースを構築した。

【2010 年度版の作成】

2010 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

以下のとおり、2 種類の課題で構成された。表情写真から感情名を回答する課題(図 50, 課題 1 および 2)と、感情名から表情写真を選択する課題(図 51, 課題 3 および 4)の 2 種類であった。結果は、制限時間 30 秒間内の正答数で示される。



図 50 課題 1(男児顔使用)および 2(女児顔)

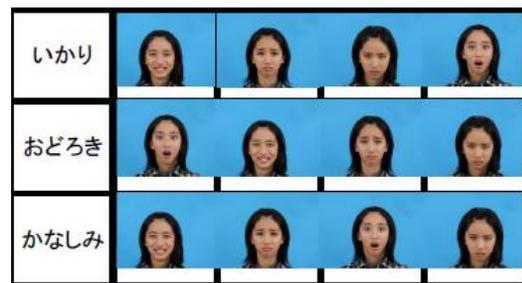


図 51 課題 3(男児顔)および 4(女児顔)

《2011 年度版に向けての改善》

集計、分析の結果、正答数がかなり高く、個人差が測定できていない可能性が示された。そこで、テストに用いた表情写真の難易度を上げ、個人差測定の精度を上げるために、2011 年度版では、画像合成技術および項目反応理論を適用することとした。真顔と各表情を合成することで表情の表出強度を変化させ、テストの難易度をあげた。また、個人差を測定するために適切な表情画像を選び出すために、テスト理論の一つである項目反応理論を適用した。

【2011 年度版の作成】

2011 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

2010 年度に実施した予備調査を通して、完成させた。

《予備調査の概要》

- 対象：福岡県内公立小学校に在籍する 5 年生 91 名であった。
- 目的：本調査に用いるために適切な難易度の表情画像を選び出すこと。
- 表情画像の合成、テストの構成
 小学 6 年生および中学 1 年生の、男子 2 名、女子 2 名の人物の画像を用いた。
 真顔と各表情(喜び、怒り、驚き、悲しみ)の画像合成を行った(10%~90%の 9 通りの合成率であった)。
 4 名の人物それぞれ、4 表情×合成率 10 通り(10%~100%)=40 問を作成した。
- 手続き：十分な回答時間のもと、児童は全ての問題に回答をした。写真の表情に当てはまる言葉を五つの選択肢(よろこび、いかり、おどろき、かなしみ、まがお)から選んだ。
- 各画像に合成されている表情を回答した場合を正答とした(例、喜び画像の合成率 10%の画像の場合、“よろこび”が正答になる)。
- 項目反応理論を用いて、結果に基づき、各表情で 2 問ずつ、個人差を測定するために適切な問題(表情画像)を選び出した。

《完成した 2011 年度版の概要》

- 4 表情×2 問×4 名の人物=32 問で構成された。
- 手続き：予備調査と同じ
- 結果は、32 問中の正答率で示された。
- 2011 年度の効果測定で使用した(図 52)。

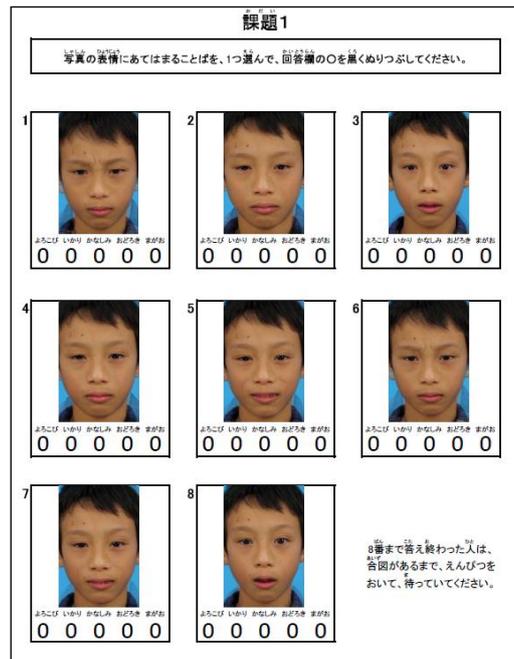


図 52 2011 年度版表情認知テストの例

(2)表情認知テストの信頼性について

【再テスト法による検討】

再テスト法によって、テストの信頼性について検討した。SEL を実施しなかった統制校の 2011 年度前半(4～7 月実施)に行った調査データと後半(12～1 月実施)に行った調査データ(学年, 人数)の相関係数を算出した。その結果, 2 回のテストの相関係数は, 0.464 であり, 5～9 か月と, 長期間空いていることを考慮に入れると, 再検査信頼性はある程度あるものと言える。

(3)表情認知テストの妥当性について

【児童自立支援施設入所児童との比較】

小中学校で 2011 年度前半に行った調査データを用いて, 児童自立支援施設の入所児童(N=26, 平均年齢 14.13 歳 SD 1.20)と中学校 2 年生のテスト結果を比較した。 t 検定の結果, 両群の平均値に有意差が見られ, 入所児童は一般の中学 2 年生と比較して, テスト成績が低いことを明らかにした(表 45)。先行研究では, 反社会的な行動をとる者は, そうでない者と比べて, 表情認知能力が低いことが明らかになっている(例えば, Marsh & Blair, 2008)。したがって, 本調査で使用された表情認知テストは, 一般の中学生と児童自立支援施設の入所児童の違いを区別でき, 妥当性が示された。

表 45 入所児童と中学 2 年生の表情認知テスト正答率平均値

入所児童	中2生徒	t検定の結果
0.70	0.79	**
+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$		

【性差と発達の変化】

詳細な分析結果については, 次の“4.表情認知テストの学年および性別による変化”の項で述べるが, 本調査で用いられた表情認知テストは, 男性よりも女性の方がテスト成績が良いという性差が明らかになった。また学年が上がるにつれて, テスト成績が上昇するという発達の変化も明らかになった。特に性差に関しては, 多くの表情認知研究(Hall, 1978; McClure, 2000)から男性よりも女性の方が表情認知能力が高いことが示されており, 本調査で用いた表情認知テストでも性差が見られた。したがって, テストの妥当性が示されたと言える。

(4) 表情認知テストの学年および性別による変化

2011 年度前半(SEL 実施前)のデータを対象に、学年および性別による表情認知テストの正答率の変化について検討した。学年および性別による違いを図 53 に示す。正答率を用いて、学年×性別の 2 要因分散分析を行った。

分析の結果、学年の主効果と性別の主効果が有意であった(いずれも $p<.01$)。性別に関しては、男性よりも女性の方が、正答率が高かった。学年に関しては、多重比較の結果、小 3 と小 4,5,6, 中 1,2,3 の間に、小 4 と小 5,6, 中 2,3 の間に、小 5 と中 2,3 の間に、小 6 と中 2,3 の間に、中 1 と中 2,3 の間に有意差が見られた($p<.05$)。したがって学年が上がると正答率が高くなるという、発達的变化が明らかになった。

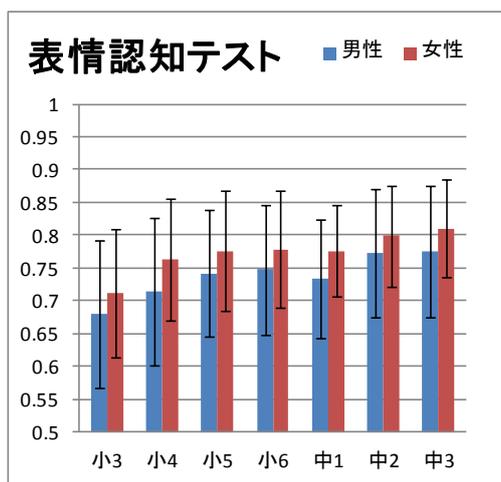


図 53 表情認知テスト正答率の学年および性別による変化

b) 状況理解テストの作成

(1) 作成過程

2010 年度および 2011 年度、それぞれ状況理解テストを作成した。2010 年度版の調査結果に基づいてテストの改善をし、2011 年度版を作成した。

【2010 年度版の作成】

2010 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

過去の研究を参考に、テストに使用する場面の選択を行った。ネガティブな感情を推測させる状況とポジティブな感情を推測させる状況の 2 つのテスト場面を作成した。

各設問に対して制限時間内に自由記述で回答を求めた(図 54)。結果は、基準に合った回答をしている個数の割合(正答率)で示された。問題の登場人物の感情を回答する“感情理解”, その感情を生むに至った背景, 状況について回答する“状況理解”の 2 つを測定した。

図 54 2010 年度版の状況理解テストの例

《2011 年度版に向けての改善》

2010 年度版では、子どもの回答傾向を見るという目的もあり、自由記述式で回答を求めたが、集計、分析の結果、記述数に大きな個人差が見られ、記述数の多いものが得点が高くなり、本来測定すべき状況理解力以上に言語能力が結果に影響していることが考えられた。そこで、2011 年度版は、複数選択肢式のテストを構成した。

【2011 年度版の作成】

2010 年度に実施した予備調査を通して、完成させた。

2011 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

《予備調査の概要》

- 対象：福岡県内公立小学校に在籍する 5 年生 91 名および福岡県内の大学生 95 名であった。
- テスト問題の作成
大問 6 問×小問 3 問=18 問を作成した。

日常生活で感情が関係するような場面（例、男子 A から女子 B が、本を半ば無理に取られ、その様子を友人女子 C が見ている）について、イラストと簡単な状況説明の文章を読んで、各小問に回答するような問題構成であった（複数選択肢式）。

状況場面の中心人物の感情と、その状況には直接は関わっていない第三者の感情を問う問題であった（→中心人物よりも、第三者の感情を理解することの方が難しく、そこに能力の個人差が表れると想定したため）

小問は、登場人物の感情を問う問題（例、B 子ちゃんはどうのような気持ちでしょうか？）と、なぜそのような感情になったか理由を問う問題（例、なぜ、B 子ちゃんはそのような気持ちになったのでしょうか？）で構成された。

問題作成時に、作成者により正答が設定された。

- 予備調査の結果から、大学生の調査結果で、設定していた正答の選択肢以外が、最も選択された問題（＝正答が妥当ではないと判断した）と、大学生および小学生の調査結果で、正答の選択肢が 9 割以上の回答者によって選択された問題（＝個人差が小さい）を除外し、計 3 問を 2011 年度版の問題として選び出した。

《完成した 2011 年度版の概要》

- 大問 3 問×小問 3=9 問で構成された。
- 手続き：予備調査と同じ
- 結果は、9 問中の正答率で示された。
- 2011 年度の効果測定で使用した（図 55）。

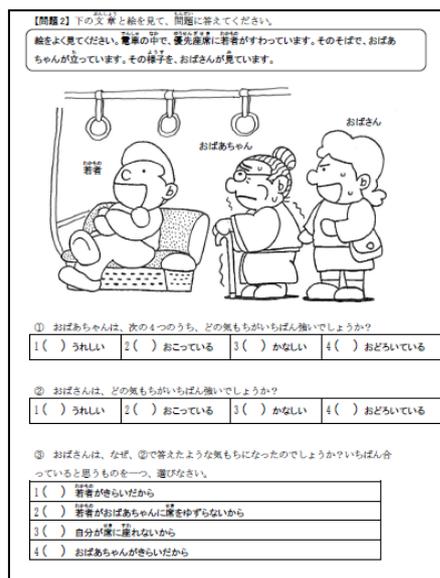


図 55 2011 年度版の状況理解テストの例

(2) 状況理解テストの信頼性について

【再テスト法による検討】

再テスト法によって、テストの信頼性について検討した。SEL を実施しなかった統制校の 2011 年度前半(4~7 月実施)に行った調査データと後半(12~1 月実施)に行った調査データの相関係数を算出した。その結果、2 回のテストの相関係数は 0.496 であり、2 回のテストの実施間隔が 5~9 か月あることを考慮に入れると、信頼性はある程度得られたと言える。

(3) 状況理解テストの妥当性について

【児童自立支援施設入所児童との比較】

小中学校で 2011 年度前半に行った調査データを用いて、児童自立支援施設の入所児童(N=26, 平均年齢 14.13 歳 SD 1.20)と中学校 2 年生のテスト結果を比較した。t 検定の結果、両群の平均値に有意差が見られ、入所児童は一般の中学 2 年生と比較して、テスト成績が低いことを明らかにした(表 46)。先行研究では、犯罪者群は、一般成人群と比べて、他者の感情認識能力(心の理論)が低いことが明らかになっている(例えば、Shamay-Tsoory, Harari, Aharon-Peretz, & Levkovitz, 2010)。したがって、本調査で使用された状況理解テストは、一般の中学生と児童自立支援施設の入所児童の違いを区別でき、妥当性が示された。

表 46 入所児童と中学 2 年生の状況理解テスト正答率平均値

入所児童	中2生徒	t検定の結果
0.64	0.80	**

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

【性差と発達的变化】

詳細な分析結果については、次の“4. 状況理解テストの学年および性別による変化”の項で述べるが、本調査で用いられた状況理解テストは、男性よりも女性の方がテスト成績が良いという性差を明らかにした。また学年が上がるにつれて、テスト成績が上昇するという発達的变化も明らかにした。特に性差に関しては、情動の認知や共感力、非言語的コミュニケーションの手がかりの検出などは、男性に比べて女性の方が優れている(若林, 2011)。本調査の結果は、それを再現するものであり、したがってテストの妥当性が示されたと言える。

(4) 状況理解テストの学年および性別による変化

2011 年度前半(SEL 実施前)のデータを対象に、学年および性別による状況理解テストの正答率の変化について検討した。学年および性別による違いを図 56 に示す。正答率を用いて、学年×性別の 2 要因分散分析を行った。

分析の結果、学年の主効果と性別の主効果が有意であった(いずれも $p < .01$)。性別に関しては、男性よりも女性の方が高かった。学年に関しては、多重比較の結果、小 3 と小 5,6, 中 1,2,3 の間に、小 4 と小 5,6, 中 1,2,3 の間に、小 5 と中 2,3 の間に、小 6 と中 2,3 の間に、中 1 と中 3 の間に有意差が見られた($p < .05$)。したがって学年が上がると正答率が高くなるという、発達的变化が明らかになった。

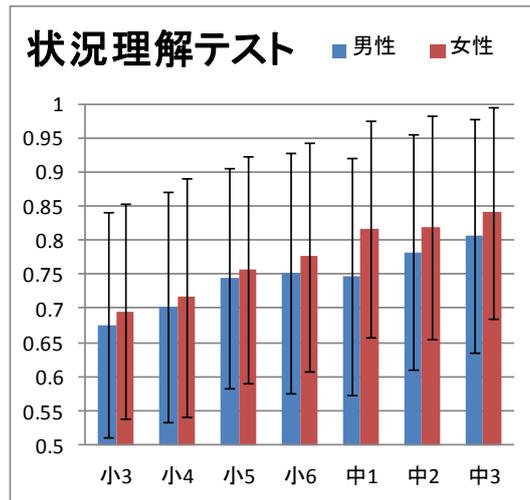


図 56 状況理解テスト正答率の学年および性別による変化

(5) 状況理解テストの「正答」の妥当性の確認

2011 年度版では予備調査の結果に基づいて、4 つの選択肢のうち最も多くの人数に「正答」として選ばれた選択肢を「正答」と設定した。

実際に、2011 年度前半(SEL 実施前)の調査において、「正答」が最も選ばれているかを検討したところ、全ての問題において、「正答」の選択肢はチャンスレベル 25%以上の人数に選ばれていた(表 47)。したがって、「正答」は妥当であると言える。

表 47 各選択肢の選択人数および割合(状況理解テスト)

	問題1-①	問題1-②	問題1-③	問題2-①	問題2-②	問題2-③	問題3-①	問題3-②	問題3-③
選択肢1を選んだ人数	222	44	293	3	5	8	327	324	743
2を選んだ人数	519	2598	157	295	1909	2762	18	25	495
3を選んだ人数	1827	16	2349	2350	108	41	8	1398	1486
4を選んだ人数	249	161	20	166	790	5	2457	1066	87
選択肢1を選んだ割合(%)	7.88	1.56	10.39	0.11	0.18	0.28	11.64	11.52	26.43
2を選んだ割合	18.42	92.16	5.57	10.48	67.89	98.08	0.64	0.89	17.61
3を選んだ割合	64.86	0.57	83.33	83.51	3.84	1.46	0.28	49.70	52.86
4を選んだ割合	8.84	5.71	0.71	5.90	28.09	0.18	87.44	37.90	3.09
正答人数(計)	3	2	3	3	2	2	4	3	3
	2817	2819	2819	2814	2812	2816	2810	2813	2811

※表中の黄色は、選ばれた「正答」を示す。

c) 危険予知テストの作成

(1) 作成過程

2010 年度および 2011 年度、それぞれ危険予知テストを作成した。2010 年度版の調査結果に基づいてテストの改善をし、2011 年度版を作成した。

【2010 年度版の作成】

2010 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

過去の統計資料(警察庁)を参考に、子どもが犯罪に巻き込まれる危険な場面として「道路上」を選択し、実際に、道路上での場面撮影を行って、テスト場面を作成した。

各設問に対して制限時間内に自由記述で回答を求めた(図 57)。結果は、基準に合った回答をしている個数の割合(正答率)で示された。問題の写真から予測される危険を回答する“危険予知”, その危険に対する対処法を回答する“対処方略”の 2 つを測定した。



図 57 2010 年度版の危険予知テストの例

《2011 年度版に向けての改善》

2010 年度版では、子どもの回答傾向を見るという目的もあり、自由記述式で回答を求めたが、集計、分析の結果、記述数に大きな個人差が見られ、記述数の多いものが得点が高くなり、本来測定すべき危険予知力以上に言語能力が結果に影響していることが考えられた。そこで、2011 年度版は、複数選択肢式のテストを構成した。

【2011 年度版の作成】

2010 年度に実施した予備調査を通して、完成させた。

2011 年度の SEL 学習プログラムの効果測定に使用した。

《予備調査の概要》

- 対象：福岡県内公立小学校に在籍する 5 年生 91 名、および福岡県内の大学生 95 名。
- テスト問題の作成
 - 12 問を作成した。
 - 日常生活で危険が予測されそうな場面（例、一人で留守番時に、誰かが訪ねてくる）について、写真と簡単な状況説明の文章を読んで、対処法として適切なものを選択する形式であった（複数選択肢式）。
 - 問題作成時に、作成者により正答が設定された（危険を予測されるが、過剰防衛にならない対処法を正答とした）。
- 予備調査の結果から、大学生と小学生の調査の結果で、設定された正答の選択肢以外が最も選択された問題（＝正答が妥当でないと判断した）を除外し、計 8 問を 2011 年度の調査のテスト問題として選び出した。

《完成した 2011 年度版の概要》

- 8 問で構成された。
- 手続き：予備調査と同じ
- 結果は、8 問中の正答率で示された。
- 2011 年度の効果測定で使用した（図 58）。



図 58 2011 年度版の危険予知テストの例

(2)危険予知テストの信頼性について

【再テスト法による検討】

再テスト法によって、テストの信頼性について検討した。SEL を実施しなかった統制校の 2011 年度前半(4~7 月実施)に行った調査データと後半(12~1 月実施)に行った調査データの相関係数を算出した。その結果、2 回のテストの相関係数は、0.551 であり、5~9 か月であることを考慮に入れると、信頼性はある程度得られたと言える。

(3)危険予知テストの妥当性について

【児童自立支援施設入所児童との比較】

小中学校で 2011 年度前半に行った調査データを用いて、児童自立支援施設の入所児童(N=26,平均年齢 14.13 歳 SD 1.20)と中学校 2 年生のテスト結果と比較した。t 検定の結果、両群の平均値に有意差が見られ、入所児童は一般の中学 2 年生と比較して、テスト成績が低かった(表 48)。したがって、本調査で使用された危険予知テストは、一般の中学生と児童自立支援施設の入所児童の違いを区別でき、妥当性が示された。

表 48 入所児童と中学 2 年生の危険予知テスト正答率平均値

入所児童	中2生徒	t検定の結果
0.23	0.69	**
+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$		

(4)危険予知テストの学年および性別による変化

2011 年度前半(SEL 実施前)のデータを対象に、学年および性別による危険予知テストの正答率の変化について検討した。学年および性別による違いを図 59 に示す。正答率を用いて、学年×性別の 2 要因分散分析を行った。

分析の結果、学年×性別の交互作用が有意であった($p < .01$)。男性では、小 3 と小 4,5,6, 中 1,2 の間に、小 6 と中 3 の間に、中 2 と中 3 の間に有意差が見られた($p < .05$)。女性では、小 3 と他の全学年の間に、小 4 と中 2,3 の間に有意差が見られた($p < .05$)。性差は、全ての学年で有意であった。

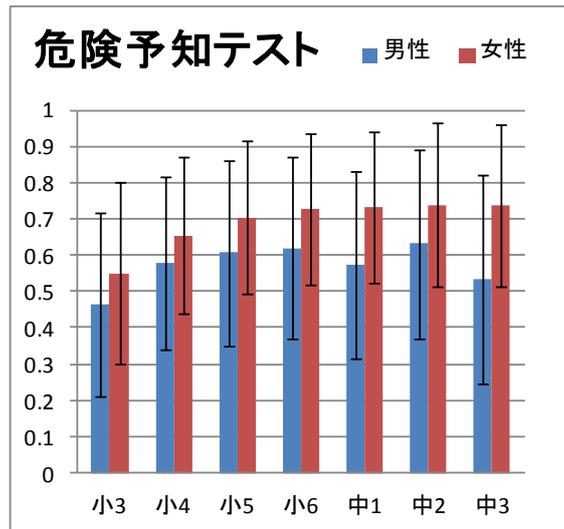


図 59 危険予知テスト正答率の学年および性別による変化

(5)危険予知テストの「正答」の妥当性の確認

2011 年度版では予備調査の結果に基づいて、5 つの選択肢のうち最も多くの人数に「正答」として選ばれた選択肢を「正答」と設定した。

そこで、2011 年度前半(SEL 実施前)の調査においても、「正答」が最も選ばれているかを検討したところ、全ての問題において、「正答」の選択肢はチャンスレベル 20%以上の人数に選ばれていた(表 49)。したがって、「正答」は妥当であると言える。

表 49 各選択肢の選択人数および割合(危険予知テスト)

	問題1	問題2	問題3	問題4	問題5	問題6	問題7	問題8
選択肢1を選んだ人数	127	393	152	32	148	151	38	604
2を選んだ人数	1730	27	271	1432	47	2256	53	113
3を選んだ人数	568	646	215	303	263	82	1767	536
4を選んだ人数	351	52	2068	343	554	78	646	209
5を選んだ人数	42	1698	111	702	1802	245	311	1349
選択肢1を選んだ割合(%)	4.51	13.96	5.40	1.14	5.26	5.37	1.35	21.49
2を選んだ割合	61.39	0.96	9.62	50.92	1.67	80.23	1.88	4.02
3を選んだ割合	20.16	22.94	7.63	10.78	9.35	2.92	62.77	19.07
4を選んだ割合	12.46	1.85	73.41	12.20	19.69	2.77	22.95	7.44
5を選んだ割合	1.49	60.30	3.94	24.96	64.04	8.71	11.05	47.99
正答 人数(計)	2 2818	5 2816	4 2817	2 2812	5 2814	2 2812	3 2815	5 2811

※表中の黄色は、選ばれた「正答」を示す。

d)EI 質問紙と能力テストの相関分析

【2 種類の測定法(質問紙テストと能力テスト)の結果の一致度について】

E) 質問紙テスト(主観的自己評定法)の開発の初めの部分でも述べたように、本調査では、SEL 学習プログラムの効果を測定するために、質問紙テスト(主観的自己評定法)と能力テスト(客観的評価法)の2種類で測定を行ったが、これまでの EI 研究で、2つの測定法で測定された結果は一致せず、それぞれ異なる性質を持った EI が測定されると考えられている。そこで、過去の EI 研究と同じように、本調査で得られた結果においても、質問紙テストと能力テストの結果が一致しないかについて相関分析を用いて検討した。

2011 年度前半(SEL 実施前)のデータを対象に、EI 質問紙テストと能力テストの相関分析を行った結果、表 50 の通り、ほぼ無相関であった。したがって、先行研究と同じように、本調査で用いた質問紙テストおよび能力テストにおいても、結果が一致せず、それぞれ異なる性質をもった EI を測定していることが明らかになった。EI 以外のものを測定している可能性については、先述の通り、妥当性の検討結果からそれぞれ EI を測定していることが確かめられている。また、質問紙テストおよび能力テストの結果と、教

師による行動評定結果(自己感情の表現, 他者感情の認知, 自己感情の制御)の相関分析を行ったところ, 自己感情の表現は, 質問紙テストで測定した結果との間に 0.21 の弱い相関が得られたが, それ以外はほぼ無相関であった。したがって, 教師による子どもの行動評定は, 各テストで測定された EI とは全く無関係ではないが, ほとんどが別個のものであると考えられる。

表 50 EI 質問紙テストと能力テストの相関係数

		EI質問紙テスト		
		自己感情の表現	他者感情の認知	自己感情の制御
能力 テ ス ト	表情認知テスト	0.062	0.091	0.021
	状況理解テスト	0.045	0.051	-0.025
	危険予知テスト	0.028	0.108	0.029

【引用文献】

- 福岡県教育センター (2008). 規範的な行動を促す指導の手引 福岡県教育センター研究紀要, 162.
- 群馬県総合教育センター (2007). 規範意識の醸成・育成に関する研究—実態把握から評価までの実践に基づいたモデルの提案—.
- Hall, J. A. (1978). Gender Effects in Decoding Nonverbal Cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Knight, J. A. (2005). Exploring emotional intelligence and IQ: Comparing violent and non-violent criminal offenders. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(4-B), 2293.
- Marsh, A. A. & Blair, R. J. R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32, 454-465.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual, Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453.
- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 (1998). 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11, 37-47.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2002). On the dimensional structure of emotional intelligence, s, *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Shamay-Tsoory, S. G., Harari, H., Aharon-Peretz, J., & Levkovitz, Y. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies, *Cortex*, 46, 668-677.
- 栃木県総合教育センター (2006). 子どもの生活に関する調査—子どもの規範意識を高めるために—.
- 豊田弘司・桜井裕子 (2007). 中学生用情動知能尺度の開発 教育実践総合センター研究紀要, 16, 13-17.
- 富永典子・富永良喜 (2009). ストレスマネジメント教育で活用できる子どものストレス・コーピング尺度の作成 発達心理臨床研究, 15, 75-84.
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 (2001). EQS マニュアル 実務教育出版.
- 若林明雄 (2011). 第 8 章 社会的認知能力の個人差—自閉症スペクトラムからの認知スタイル・モデルへ— 現代の認知心理学 7 認知の個人差 箱田裕司(編) 北大路書房 pp.192-220.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health.* London, England: The MIT Press.

3-4. 今後の成果の活用・展開に向けた状況

(1)小中学校での犯罪の被害・加害予防について

本プロジェクトでは、これまで SEL-8S 学習プログラム実践に関心のある学校の対象者等を対象に研修会を開催したり、その他校内研修等の機会を利用したりして、SEL-8S 学習プログラムの紹介や関連する講演を行ってきた。これら研修会や講演での学校の反応は非常に高いように感じている。実際に、研修会や講演の後に、実践したいと相談を受けるケースが増えている。また、大津市のいじめ事件（H23年10月）が社会問題になっていることから、今後子どもたちの対人関係能力に対する学校現場の関心は、ますます高まることが予想される。そのような中で、引き続きこれらの活動を実施することによって、SEL-8S 学習プログラムへの関心と実施が増えるものとする。

(2)非行焦点の再犯防止について

これまで児童自立支援施設「福岡学園」において SEL-8D の実践を継続（2012（平成24）年8月現在）するとともに、その成果を学会や講演会等で発表してきた。ここに来てこれまでの活動が結実し、SEL-8D の普及が進みつつある。

まず、実践先である福岡学園では、これまで少人数の児童に対し SEL-8D を試験的に実践してきたが、2012（平成24）年度からは入所児童全員に対し SEL-8D を実践している。この試みは同園内に併設されている小学校・中学校の分校の協力を得て行われており、学園への SEL-8D の運営ノウハウの引き継ぎも進みつつある。また分校の小学校・中学校の教員が実施のリーダー・コリーダーとして参加しており、これまでの実践で得られることがなかった新たなニーズの把握や改善の要望等が得られており、SEL-8D の改良にも大きく役立っている。

次に、これまでの学会発表、特に九州内の心理臨床専門職が集まる学会（九州臨床心理学会）や、本プロジェクトのホームページなどで、SEL-8D が次第に知られつつあり、福岡県内外の様々な施設や機関からの問い合わせが増えている。2012（H24）年の11月には、SEL-8D の導入を前提に長崎県の児童福祉機関（児童自立支援施設、児童相談所）に対して講習会を開催する予定である。今後も、各種研究助成金などを活用して、SEL-8D のアップデートや普及活動（SEL-8D が収録された CD の配布や出張しての講習等）を継続していく予定である。

(3)教育効果の測定と分析について

質問紙テストと能力テストそれぞれ、これまでに収集された3000名以上のデータをまとめて、偏差値などを算出して標準データベースを構築する。これにより、今後、小中学校がテストを使用して児童・生徒の情動的知性を測定したり、SEL 学習プログラムの効果測定を行ったりする際に、結果の評価基準として用いることができるようにする。

表情認知能力の測定キットとして子ども版表情認知テストを公開し、小中学校以外でも利用可能にする。子ども用表情認知能力テストはこれまでに開発されていないため、子どもの表情認知能力の正確な把握の一助となることが予想される。

3-5. プロジェクトを終了して

(1)小中学校での犯罪の被害・加害予防について

研究開発を進める中で最も重要なポイントは、開発した SEL-8S 学習プログラムをどうやって広げていくかということであった。プロジェクト開始当初は、どのくらい広めることができるか不安な点もあったが、現在の状況を見ると、本プロジェクトに協力していただいている小学校2校、中学校1校では、本学習プログラムの実施が定着してきている。また、本プロジェクト主催による研修会にも予想を超える参加者があり、10以上の小中学校が SEL-8S 学習プログラムの試行および実施に向けた準備を始めている。この社会実装の成果においては、本プロジェクトで3巻セットの書籍を作成できたことが大きい。これによって、SEL-8S 学習プログラムの認知度が高まったとともに、実施に向けた学校現場の負担感や抵抗を軽減することができている。

本プロジェクトを通して、一定の効果を確認することができた。今後はこれらの根拠を元に、社会実装に向けた取り組みを進めていきたい。

(2)非行焦点の再犯防止について

研究開発を遂行する上で、困難なことの一つに実践協力先の確保があった。矯正施設・非行臨床機関は、非行少年のプライバシー保護の観点から部外者に対する敷居が高い。我々のグループが実践の協力を得ることができたのも、数々の偶然や幸運の積み重ねによるところが大きい。

SEL-8D の実践過程において、児童自立支援施設の職員との交流が進むにつれ、第一線の現場では SEL-8D のような心理教育プログラムに対するニーズや関心が高いことが分かった。特に実践協力先の福岡学園では、試験的ながらも SEL-8D が全面的に導入された。このことは、現在行われている処遇方法では現場のニーズに必ずしも対応できていないことを示唆しているものと理解している。プロジェクトの 3 年間という限られた期間内で、プログラムの開発や実践協力先の確保、その上実践まで行い、さらに現段階ではただ 1 つの施設ではあるものの、試験的とはいえ SEL-8D が全面的に導入されたことは大きな成果であると考えている。

SEL-8D が情動的知性に及ぼす効果については、アセスメント結果からポジティブな効果が得られている。ただプログラムを通じて身につけたスキルを習慣にまで定着化させることや、応用的な場面においても適用できるスキルの般化については、他の心理教育プログラム全般に共通する課題である。こうした定着化や般化の問題に対応するために、福岡学園では日常的な生活場面である寮生活においても、児童達が学んだスキルを活用する機会を積極的に設けるよう検討が進んでいる。

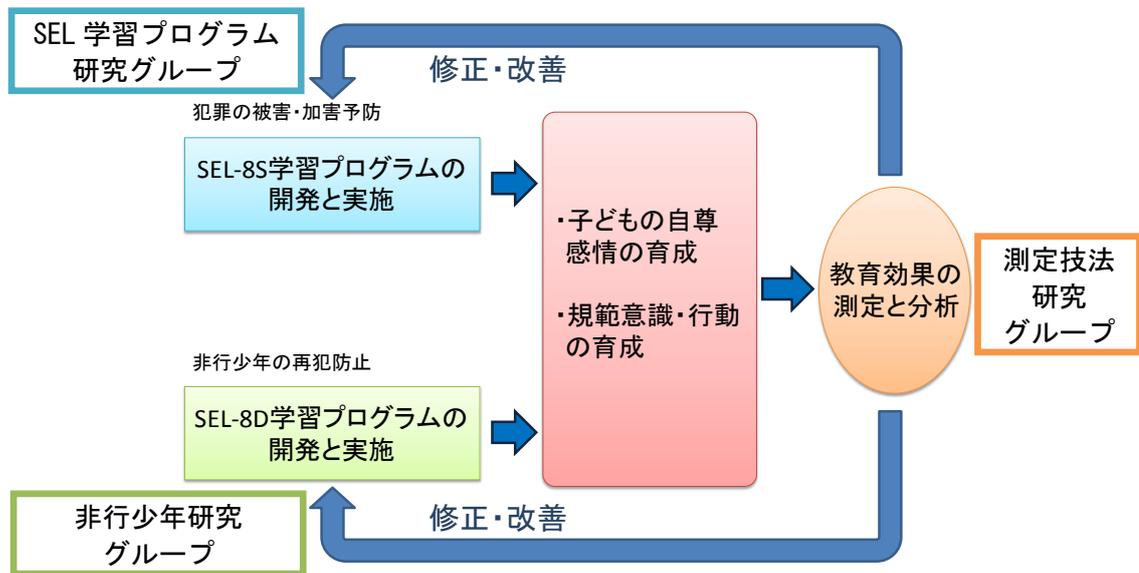
SEL-8D は、非行少年の情動的知性を高めるだけでなく、その上で再犯・再非行あるいは矯正施設などへの再入所を抑制することも目的である。しかしながら、再非行や再入所などの指標については、警察や法務省など複数の機関が関係しており、外部の大学教員また児童自立支援施設のみでは追跡的に調査することが困難であった。こうした指標の利用については、今後の検討課題として残されている。

(3)教育効果の測定と分析について

今回のプロジェクトを通して、これまでに開発されていなかった子ども版表情認知テストなどの EI 測定キットを開発、公開することで、今後、プロジェクトグループ以外の一般社会において、ニーズがあればいつでも利用してもらうことが可能になる。その際に、これまでの調査結果を情報提供したり、利用者からの指摘、要望などに対応することで、測定キットの更なる向上が達成されると考えられる。

4. 研究開発実施体制

4-1. 体制



4-2. 研究開発実施者

① SEL学習プログラム研究グループ

氏名	所属	役職	研究開発項目	参加時期
小泉 令三	福岡教育大学	教授	総括, 学習プログラム作成	平成21年10月～ 平成24年9月
田中 展史	福岡市教育委員会	指導主事	学習プログラム作成, 実施校 コーディネート	平成21年10月～ 平成24年9月
久保田 和子	福岡市立若宮小学校	校長	小学校での学習プログラム 実施指導	平成21年10月～ 平成24年3月
小松 直人	福岡県岡垣町立 岡垣中学校	校長	中学校での学習プログラム 実施指導	平成21年10月～ 平成24年3月
宮原 高子	朝倉市立立石小学校	校長	小学校での学習プログラム 実施指導	平成22年4月～ 平成24年3月
山田 洋平	福岡教育大学	時間雇用 職員	学習プログラム作成, 実施指 導と評価	平成21年10月～ 平成25年3月

② 非行少年研究グループ

氏名	所属	役職	研究開発項目	参加時期
大上 渉	福岡大学人文学部	准教授	犯罪・非行に関わる情動的知 性(EI)概念の特定, 及び再犯 防止用SEL学習プログラ ムの開発等	平成21年10月～ 平成24年9月
松本 亜紀	福岡大学人文学部	ポスト・ ドクター	犯罪・非行に関わる情動的知 性(EI)概念の特定, 及び再犯 防止用SEL学習プログラ ムの開発・実施等	平成22年4月～ 平成24年9月
瀬里 徳子	福岡市こども総 合相談センター	こども相 談課長	再犯防止用SEL学習プログ ラムの開発・実施指導等	平成21年10月～ 平成24年9月

③ 定技法研究グループ

氏名	所属	役職	研究開発項目	参加時期
箱田 裕司	九州大学大学院 人間環境学研究 院	教授	グループの総括、客観的測定 法の開発	平成21年10月～ 平成24年9月
中村 知靖	九州大学大学院 人間環境学研究 院	准教授	主観的、客観的測定法による データ解析	平成21年10月～ 平成24年9月
小松 佐穂子	九州大学大学院 人間環境学研究 院	学術研究 員	主観的、客観的測定法の開発 とデータ収集	平成22年4月～ 平成24年9月

4-3. 研究開発の協力者

① SEL学習プログラム研究グループ

氏名・所属・役職（または組織名）	協力内容
福岡市立若宮小学校父母教師会	保護者への啓発活動，学校との共催によるワークショップ企画など
福岡県岡垣町立岡垣中学校PTA	同上

② 非行少年研究グループ

氏名・所属・役職（または組織名）	協力内容
友清直子・福岡県立福岡学園・心理判定員	再犯防止用SEL学習プログラムの開発への助言，実施指導など
福岡県立福岡学園	再犯防止用SEL学習プログラムの実施協力，実施指導など
辻健次・福岡保護観察所・保護観察官	再犯防止用SEL学習プログラムの開発への助言，実施指導など
栗野美穂・福岡保護観察所・保護観察官	再犯防止用SEL学習プログラムの開発への助言など
仲西綾・福岡県立福岡学園・主任主事	再犯防止用SEL学習プログラムの開発への助言，実施指導など
白山淳一・福岡県立福岡学園・主事	再犯防止用SEL学習プログラムの開発への助言，実施指導など

③ 測定技法研究グループ

氏名・所属・役職（または組織名）	協力内容
蒲池みゆき・工学院大学・准教授	顔データベース作成のための助言
白倉潤一郎・大牟田市立銀水小学校・校長	小学校におけるEI検査の試行協力

5. 成果の発信やアウトリーチ活動など

5-1. ワークショップ等

年月日	名称	場所	参加人数	概要
2010年 3月31日	日本情報ディレトリ学会九州支部・認定心理士会九州支部共催シンポジウム	福岡アクロス	—	『頭の良さとは何か？：社会で生きる頭とそうでない頭』と題するシンポジウムにおいて、箱田が「情動的知性—その測定と問題点」について話題提供。
2010年 10月16日	日本心理学会公開シンポジウム	科学技術館サイエンスホール（東京）	約400名	『頭の良さについて考えるIQとEQ』において、箱田が司会者、小泉が話題提供。
2010年 12月4日	日本心理学会公開シンポジウム	鹿児島大学稲盛会館	約250名	『頭の良さについて考えるIQとEQ』において、箱田が司会者、小泉が話題提供。
2011年 3月20日	認定心理士会九州支部2010年度公開シンポジウム	福岡アクロス	約50名	『感情的知性は高められるか？』において、箱田が司会者、小泉、大上、小松が話題提供。
2010年 8月29日	日本教育心理学会第52回総会 自主シンポジウム	早稲田大学	約40名	『積極的生徒指導を考える（3）：規範意識・規範行動を育てる』において、小泉が司会者、山田が話題提供。
2011年 7月8日	福岡県公立小学校教頭会第2回都市代表教頭研修会	ホテルコムズ福岡	約50名	福岡県の公立小学校教頭に対し、SEL-8D学習プログラムの狙い、実践方法、実践効果などについて講演した。
2011年 11月25日	児童生徒の社会的能力育成に関するコーディネーター的教員研修会	福岡教育大学	約30名	各学校でSEL-8S学習プログラムの導入・推進の中心となる教員（コーディネーター的教員）が、取組の手順や計画立案等に関する具体的方法を習得することを目的とした研修会。
2012年 5月14日	京都市児童館・学童保育所職員研修	ひと・まち交流館（京都）	約80名	『安全指導・安全管理』において、児童の安全管理の基本、安全指導の在り方について講義。
2012年 6月9日	日本心理学会公開シンポジウム	京都教育文化センター	—	『犯罪と被害防止に貢献する心理学』において、箱田が企画者、小泉が話題提供。
2012年 7月21日	九州大学大学院人間環境学府 平成24年度多分野連携プログラム 子供や地域を犯罪から守るための異分野連携研究	九州大学箱崎キャンパス国際ホール	約20名	『子供と犯罪を考える心理学』において、小泉、大上、箱田が話題提供。

5-2. 社会に向けた情報発信状況、アウトリーチ活動など

- ・PJ ウェブサイト『犯罪の被害・加害防止のための対人関係能力育成プログラム開発』, URL: <http://www.fukuoka-edu.ac.jp/~koizumi/index.html> , 2010年11月15日開設
- ・『社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実際』, 小泉令三, ミネルヴァ書房, 2011年9月10日
- ・『社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方—小学校編—』, 小泉令三・山田洋平, ミネルヴァ書房, 2011年12月10日
- ・『社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方—中学校編—』, 小泉令三・山田洋平, ミネルヴァ書房, 2011年12月10日
- ・『心理学:心と行動のメカニズムをさぐる』(第15章 犯罪・非行), 越智啓太編著, 樹村房, 2012年1月11日
- ・『情動的知能(EI)とは何か』, 小松佐穂子・箱田裕司, 教育と医学, 慶應義塾大学出版会, 58巻10号, P.962-970, 2010年10月.
- ・『第2章 情動的知性と知能』 Matthews G.著 小松佐穂子訳. 箱田裕司(編) 現代の認知心理学7 認知の個人差, 北大路書房, pp.26-51, 2011年3月

5-3. 論文発表 (国内誌 2 件、国際誌 0 件)

- ・小松佐穂子・箱田裕司, (2012). 子どもの無表情から感情は認知されるか, 九州大学心理学研究, 第13巻, p.67-72.
- ・小松佐穂子・箱田裕司, (2012). 子どもの表情画像データベースの構築と評価—表情御方言の応力の検討—, 心理学研究, 第83巻, p.217-224.

5-4. 口頭発表 (国際学会発表及び主要な国内学会発表)

①招待講演 (国内会議 1 件、国際会議 0 件)

箱田裕司, “情動的知性—その測定と問題点” 日本情報ディレトリ学会九州支部・認定心理士会九州支部共催シンポジウム『頭の良さとは何か? : 社会で生きる頭とそうでない頭』2010 (福岡アクロス)

②口頭講演 (国内会議 3 件、国際会議 0 件)

箱田裕司・小松佐穂子・中村知靖 (2010). 情動的知能とは何か?—情動的知能の主観的・客観的測定法による結果とストレスコーピングとの関係—, 第14回日本情報ディレトリ学会全国大会 (福岡大学, 2010年9月10-12日)

松本亜紀・友清直子 (2011). 児童自立支援施設におけるグループでの再犯防止プログラムの実践—SEL-8D 学習プログラムによる対人関係能力の育成— 日本心理臨床学会第30回大会 (福岡国際会議場, 2011年9月2-4日)

松本亜紀・大上渉・友清直子 (2012). 児童自立支援施設における再犯防止プログラムの実践と改善—情動的知性を育てる SEL-8D 学習プログラムの開発— 九州臨床心理学会第40回大会 (ホテルパレスイン鹿児島, 2012年2月17-19日)

③ポスター発表 (国内会議 9 件、国際会議 1 件)

小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2011). 規範行動と自尊感情, 情動知能との関連(2)—中学生と対象として— 日本教育心理学会第53回総会 (北海道立道民活動センター, 2011年7月24-26日)

小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2012). SEL-8S 学習プログラムによる情動知能と規範行動への効果 (1) —小学校における検討— 日本心理学会第76回大会 (専修大学, 2012年9月11-13日)

小松佐穂子・箱田裕司, 表情と人物の選択的注意課題と EI, 日本心理学会第73回大会 (立命館大学, 2009年8月26-28日)

小松佐穂子・箱田裕司 情動性知能と表情認知の関係—質問紙および表情認知検査による検討—, 九州心理学会第70回大会 (佐賀大学, 2009年12月5-6日)

小松佐穂子・箱田裕司・小泉令三・山田洋平 (2011). 情動的知能とストレスコーピング

- の関係, 日本認知心理学会第9回大会 (学習院大学, 2011年5月28-29日)
- 小松佐穂子・箱田裕司・小泉令三・山田洋平 (2011). 小中学生における情動性知能と表情認知能力の関係, 日本心理学会第75回大会 (日本大学, 2011年9月15-17日)
- 松本亜紀・大上渉・友清直子・小泉令三・山田洋平 (2011). 児童自立支援施設における再犯防止プログラムの開発と実践—SEL-8D 学習プログラムの実施効果— 日本心理学会第75回大会 (日本大学, 2011年9月15-17日)
- Yamada, Y., & Koizumi, R. (2011). Development of Perceived Norm Consciousness and Behaviors of Elementary and Junior High School Students. 16th World Congress of the International Society for Criminology. Kobe, Japan, August 5-9.
- 山田洋平・小泉令三・箱田裕司・小松佐穂子 (2011). 規範行動と自尊感情, 情動知能との関連(1)—小学生と対象として— 日本教育心理学会第53回総会 (北海道立道民活動センター, 2011年7月24-26日)
- 山田洋平・小泉令三・箱田裕司・小松佐穂子 (2012). SEL-8S 学習プログラムによる情動知能と規範行動への効果 (2) —中学校における検討— 日本心理学会第76回大会 (専修大学, 2012年9月11-13日)

5-5. 新聞報道・投稿、受賞等

①新聞報道・投稿

- 2011年9月8,9日 RKB ラジオ 『<We Love Human>子どもを犯罪被害から守るための予防教育』
- 2011年10月18日 西日本新聞朝刊 『<連絡帳>福教大教授が心理教育の実践書を出版』
- 2011年11月8日 読売新聞朝刊 『<知の先端>人間関係育むコツは』
- 2012年2月9日 FBS 福岡放送 TV 『<めんたいワイド>SEL-8D のアンガーコントロールスキル (「怒った時の天津飯」)』

②受賞

③その他

5-6. 特許出願

- ①国内出願 (0 件)
- ②海外出願 (0 件)