

小学校・中学校の教師によるソーシャル・エモーションナル・コンピテンスの評価

澤田, 葉月

(出版者 / Publisher)

法政大学大学院

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

大学院紀要 = Bulletin of graduate studies

(巻 / Volume)

87

(開始ページ / Start Page)

39

(終了ページ / End Page)

48

(発行年 / Year)

2021-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00024764>

小学校・中学校の教師による ソーシャル・エモーショナル・コンピテンスの評価¹

人文科学研究科 心理学専攻
修士課程2年 澤田 葉月

要旨

近年、日本でも SEL (Social and Emotional Learning) の考え方に基づいた実践が行われ、その効果が示されている。このような SEL の教育過程において、児童生徒を対象としたプログラムをより効果的に実践するためには、それ以前に実践者である教師自身のソーシャル・エモーショナル・コンピテンス (SEC) を高めておく必要性が強く指摘されている。しかし、これまでに教師自身の SEC の実態や支援のあり方について詳しく検討がなされていない。したがって、本研究ではまず、小学校と中学校の教師を対象に、教師が認知する SEC について検討することを目的とした。次に、勤務年数や学校種によってこのコンピテンスの特徴が異なるのかについても明らかにした。その結果、学校種による大きな差はみられなかったが、勤務年数が長いほど SEC が高いことが示唆された。今回はサンプルサイズが大きくなかったため、今後はさらに多くの教師を対象とし、どのようなコンピテンスが強みあるいは弱さになるのか質的研究を重ねていくことが求められる。

キーワード：ソーシャル・エモーショナル・コンピテンス (Social Emotional Competence), SEL (Social and Emotional Learning), 教師

問題と目的

文部科学省 (2020) によると、令和元年度に学校内外で発生した対教師、生徒間、その他の人々に対する暴力と器物損壊の総数は小学校で 1,000 人当たり 6.8 件、中学校で 8.8 件であった。調査手法が変更された平成 18 年度以降、小学校では増加し続けている。他方、中学校は発生件数の総数自体は微減しているものの加害生徒数は小中学生の中で中学校 1 年生が最も多くなっている。次にいじめの認知 (発生) 率について概観すると、1,000 人当たり小学校で 75.8 件、中学校で 32.8 件であり、いずれも平成 18 年度以降増加の一途を辿っている。さらに不登校児童生徒の割合は小学校で 0.83%、中学校で 3.94% といずれも平成 3 年度の統計開始以降、増加し続けている。このように、統計から推測するだけでも、日本の小学校、中学校ではモノや人に対する暴力行為をはじめとして、いじめ、不登校などが依然として深刻な課題となっていることが予測される。こうした現状を鑑みて、子どもを取り巻く諸問題を解決していくには、児童生徒の問題行動等への早期対応、早期解決とともに未然防止の強化を図る具体的な「予防」の必要性が強く指摘されている (文部科学省, 2010, 2018; 渡辺, 2015)。

未然防止としての予防的取り組みで、近年国内外で普及している教育支援の考え方として SEL (Social and Emotional Learning) がある。2020 年には SEL の定義が更新され、「SEL は、すべての青少年と成人が、アイデンティティを健全に発達させ、感情をマネジメントし、個人及び集団の目標を達成し、他人に共感し、思いやりを示し、支えあう対人関係を築き、維持し、責任ある決断をするための知識、スキル・態度を習得し、それを応用するプロセスである」と定義づけられている。SEL はいわば、ひとつの単なるプログラムではなく、

¹ 本研究結果の一部は、日本発達心理学会第 32 回大会 (2021) で発表された。

子どもたちの人間力を教育的に推進し続ける包括的な体系で、サステナブルな一大教育支援事業と考えられている(渡辺, 2021)。

このSELの取り組みは、1994年に設立された非営利団体CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)を本部として多様な教育支援のプロセスを構造化している。ここでは、5つのコアとなるコンピテンス(「自己の理解 (self-awareness)」, 「他者の理解 (social awareness)」, 「自己マネジメント (self-management)」, 「対人関係のスキル (relationship skills)」, 「責任ある意思決定 (responsible decision-making)」)の向上を推し進めることが目標として謳われてきている (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011)。「自己の理解」とは、自己の感情や思考、価値観を認識できたり、それらが周囲に及ぼす影響を理解できる能力のことである。「他者の理解」とは、多様な背景や文化について理解し、他者に共感できる能力のことである。「自己マネジメント」とは、様々な状況下で自己の感情や思考、行動を調整する能力のことである。「対人関係のスキル」とは、多様な人々や集団とよりよい関係を築ける能力である。最後に「責任ある意思決定」とは、多様な状況において、自身の行動や社会的相互作用について、思いやりをもって倫理的、かつ、建設的な選択をすることができる能力であると説明されている (Durlak et al., 2011; 渡辺, 2021)。これらの5つのコアコンピテンスを向上するプログラムには多様なプログラムが紹介されているが、全て子どもたちの暴力行為の減少や向社会的行動の増加といった行動面、レジリエンスの向上、他者との関係の改善といった態度面、学力の向上といった学習面など様々な側面に対する効果をエビデンスとして明らかにしているものばかりである (Durlak et al., 2011; Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005; 原田・渡辺, 2011; 香川・小泉, 2015; 小林・渡辺, 2017)。

ところで、日本では、SELの考え方に基づいた取り組みは端緒についたばかりで、いまだそれほど多くはない。CASEL (2020)では、今後実践を普及するにあたって、子どもたちへのプログラムを実施すると同時に、教師がSELについて習熟し、学校全体でビジョンやスケジュールを共有するなどの環境づくりも並行して考える必要性が強く指摘されている。特に教師自身が効果的な実践を行うためには、その実践者である教師自身のソーシャル・エモーショナル・コンピテンス (SEC)を高めることの必要性が指摘されている (CASEL, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Wanless, Groark, & Hatfield, 2015)。これは経験則からも容易に想像できることであり、教師自身がひどく怒っていたり、落ち込んでいたり感情の調節ができていないようでは、これをモデルとする子どもたちへの影響は少なくなく、結果としてプログラムの効果は得られないであろう。

教師のSECを構成するコンピテンスも先に説明した児童生徒に期待する5つのコアコンピテンスと対応して考えられている。これまでの研究から、教師のSECの状態は教師—子ども間関係や学級経営の状態、教師自身のメンタルヘルスと関連することが指摘されている (Garner, Bender, & Fedor, 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Oberle, Gist, Cooray & Pinto, 2020)。例えば、Oberle et al. (2020)は、担任教師のSECに対する児童の評価と教師のバーンアウトや学級風土の関係を検討しようとした。小学校4年生から7年生676名と担任教師35名を対象に質問紙調査を行っている。質問紙調査は、児童に対して担任教師のSECの程度、学級の自治、学習意欲について尋ね、担任教師に対しては勤務経験の他、バーンアウトの状態について尋ねられた。その結果、担任教師のSECに対する児童の評価の高さと学級の自治性や児童の学習意欲さらには教師のバーンアウトとの関連がみられた。すなわち、担任教師の社会性や感情のコンピテンスについて児童の評価が高くなるほど、学級の自治性が高くなり、個々の児童の学習意欲も高まることが示唆されたのである。

教師のバーンアウトとの関連からも興味深い結果が得られている。教師のメンタルヘルスが不安定でありバーンアウトの傾向が高いと、児童からの教師のSECの評価はやはり低いことが指摘されている (Oberle et al., 2020)。さらに、教師の精神的健康を安定させ社会性や感情のリテラシーが高いという自信を教師自身が自覚できていると、結果的に教師自身のストレスを低減させ、バーンアウトの危険性を下げたりすることに繋がることも明らかにされている (Garner et al., 2017; Jennings et al., 2017)。

したがって、本研究では、今後、子どもたちの社会性や感情のコンピテンスの向上を目標とする上で、それに先駆け教師自身のSECを高める必要性を考え、まずは教師自身が認知するSECを理解することを目的とした。加えて、教師のSECを測るアセスメントを実施し、その特徴を明らかにすることを目的とした。

方法

研究協力者 A県教育研修センターにて行われた「教職員のコミュニケーション能力向上」研修への参加を希望したA県公立小学校2校と公立中学校2校に勤める教師，124名（小学校59名，中学校65名）を対象に，質問紙調査を行った。内訳は，小学校の教師は男性22名，女性31名，無回答6名で，回答のあった者の平均年齢は42.54歳であった。中学校の教師は男性42名，女性19名，無回答4名で，回答のあった者の平均年齢は39.27歳であった。

手続き 調査の実施期間は，2020年7月下旬から8月上旬にかけて11日間とし，研究協力者は期間中の空いた時間に自由に回答した。調査にはGoogle formsを利用し，研究者が作成したフォームURLをA県教育研修センターの職員から研究協力者へメールで配布した。

倫理規定 本研究は法政大学文学部心理学科・心理学専攻倫理委員会によって承認を受けている（承認番号：20-0037）。

質問紙

- (1) フェイスシートとして，所属学校名，役職，性別，勤務年数，年齢を自由記述式で尋ねられた。
- (2) SEC測定尺度として，教師が自己評価するために作成された5つのコンピテンス47項目から構成された質問紙（Burneikaitė & Jazbutytė, 2020）を日本語に翻訳して用いた。項目の内訳は，①自己の理解「私は，自分の長所（強み）や課題となるところを自覚している。」など9項目，②他者の理解「私は，他者の立場や気持ちを，言葉やしぐさ・表情・声などから積極的に理解している。」など6項目，③自己マネジメント「私は，誰も傷つけずに，自分の気持ちを有益な方向に活用できる。」など10項目，④対人関係のスキル「私は他者に意見する前に，他者の視点や経験を理解しようとする。」など13項目，⑤責任ある意思決定「私は，複数の解決方法を考え，主要な問題の結果を予測する。」など9項目である。詳細な項目内容はTable 1に示す。なお，本研究では，「他者の理解」に含まれる1項目（「私は，教職員，児童生徒，家族，地域の人々のために安心，安全な環境になるようにしている。」）を含めずに調査を実施してしまったため，合計46項目となっている。各項目については，「1：全くあてはまらない」から「10：大変あてはまる」のうち，あてはまる数値を選択させる方法で測定した。

Table 1 教師用ソーシャル・エモーショナル・コンピテンス評定 項目一覧

項目
<p>自己の理解</p> <p>1) 私は、その時々自分の感じている気持ち（表情やしぐさ、声のトーン等）を理解している。</p> <p>2) 私は、状況や相手に応じて自分がとる行動に、自分の気持ちが影響していると思うことがある。</p> <p>3) 私は、自分の長所（強み）や課題となるところを自覚している。</p> <p>4) 私は、私の行動が他者にどう影響しているか、他の人から話を聞くようにしている。</p> <p>5) 私は、自分の欲求や価値観・偏りが自分の決断に影響していることを自覚している。</p> <p>6) 私は、何が起きてもなんとか対応できるという自覚がある。</p> <p>7) 私は、難しい仕事を歓迎するところがある。</p> <p>8) 私は、経験の多くは自分の学びや成長につながっていると思っている。</p> <p>9) 私は、難しい場面においても、前向きに捉えることができると自覚している。</p>
<p>他者の理解</p> <p>10) 私は、他者の立場や気持ちを、言葉やしぐさ・表情・声などから積極的に理解している。</p> <p>11) 私は、世の中の人誰もがベストを尽くしていると思っている。また、そう期待している。</p> <p>12) 私は、学校環境には背景の違う様々な方がいるが、その存在に感謝しており、みんなの意見が反映されるようにしている。</p> <p>13) 私は、学校組織の状況に精通しており、組織がどのような関わり方をすることが大切か理解している。</p> <p>14) 私は、職場での組織力、価値観、人々の間で機能する暗黙のルールを理解している。</p> <p>15) 私は、教職員、児童生徒、家族、地域の人々のために安心、安全な環境になるようにしている。</p>
<p>自己マネジメント</p> <p>16) 私は、誰も傷つけずに、自分の気持ちを有益な方向に活用できる。</p> <p>17) 私は、ストレスや危機に面しても、落ち着いて冷静でいられる。</p> <p>18) 私は、自分の仕事や自身をよりよくしようとする高い個人内基準がある。</p> <p>19) 私は、現実的で、測定可能で、やや難しいものの達成可能な目標を設定している。</p> <p>20) 私は、新しいことにチャレンジし、変化に適応することができる。</p> <p>21) 私は、新しい情報や現実即して自分の考えを変えられる。</p> <p>22) 私は、集中力やエネルギーを失うことなく、複数の要求に対応できる。</p> <p>23) 私は、仕事と私的な生活のバランスをとっている。</p> <p>24) 私は、自分自身だけでなく、他者に対してもうまくリーダーシップを取れる資質があると思う。</p> <p>25) 私は、機会がくるのを待つのではなく、機会をつくりつかむ。</p>
<p>対人関係のスキル</p> <p>26) 私は、自分の価値観、信念、掲げる目標といった基本となる考えに従う。</p> <p>27) 私は、児童生徒だけでなく、職員、保護者や地域の人々を含めて、互いにコミュニケーションを取れることを考えている。</p> <p>28) 私は、他者と知り合うことで、私にとって重要なアイデアを得ることができる。</p> <p>29) 私は、人の成長と、社会性や感情のスキルを伸ばすことに心から関心がある。</p> <p>30) 私は、対人関係におけるケアレスミスや自分の落ち度について、素直に認める。</p> <p>31) 私は、他者に意見する前に、他者の視点や経験を理解しようとする。</p> <p>32) 私は、指導したり支援したりする立場として、建設的なフィードバックを適宜行うことができる。</p> <p>33) 私は、人と人の葛藤に対し、関係者の気持ちに耳を傾け互いに異なる視点を理解しようとする。</p> <p>34) 私は、対立するグループを共通の解決ができるように導くことができる。</p> <p>35) 私は、リーダーとしてチームワークを重視し、職員や児童生徒の模範になれるような行動をしている。</p> <p>36) 私は、さまざまなグループのメンバーと関係を構築している。</p> <p>37) 私は、関係者を集めて賢明な選択ができるよう意思決定を図ることができる。</p> <p>38) 私は、リーダーとしてチームワークを重視し、職員や児童生徒の模範になれるような行動をしている。</p>
<p>責任ある意思決定</p> <p>39) 私は、枝葉末節な選択肢と区別して、問題の核心を明確にすることができる。</p> <p>40) 私は、変化の必要性を認識しており、現状に挑戦し、新しい考え方を自分自身に奨励する。</p> <p>41) 私は、新しいことを始める前に、まず必要な分析を行い、児童生徒、保護者、同僚等に課題が何かを明らかにするように働きかける。</p> <p>42) 私は、複数の解決策を考え、主要な問題の結果を予測する。</p> <p>43) 私は、一般的とは言えない決定を下すときでも、課題を克服するためなら、実用的で望ましい方法を見つける努力をする。</p> <p>44) 私は、子どもの社会性や感情また学力の向上を目標に掲げるだけでなく、どこまで到達できているか明らかにするために、自己評価だけでなく複数の評価で理解しようと努めている。</p> <p>45) 私は、目標と進捗状況について内省し、グループでも振り返るようにしている。</p> <p>46) 私は、自分がそのように接してほしい方法で他の人と関わっている。</p> <p>47) 私は、児童生徒や、同僚、地域社会のために地域奉仕活動を自分自身に奨励している。</p>

結果

調査協力者 124 名のうち、全項目への回答が認められた 89 名（小学校 40 名，中学校 49 名）のデータを有効データとして使用した。分析は、HAD16.051（清水，2016）を用いて行った。

1. 学校種と勤務年数との関係

本研究では、年齢よりも教師としての勤務年数によって教師自身の考え方や振る舞い、自信などが育まれると考え、勤務年数を主要な要因として教師の SEC との関連を検討することとした。

勤務年数は、10 年を一区切りとして「9 年以下」、「10 年から 19 年」、「20 年から 29 年」、「30 年から 39 年」の 4 グループに分けて分析を行った。Table 2 に示すように、学校種と勤務年数を独立変数、教師の SEC 得点を従属変数として、まずは 5 つのコンピテンスの総合得点について 2 要因分散分析を行ったところ、勤務年数の主効果のみ 5% 水準で有意な差があった ($F(3, 81) = 4.99, p = .003, \text{偏}\eta^2 = .16$)。そこで Bonferroni 法の多重比較を行ったところ、30 年から 39 年勤務する教師のほうが 9 年以下の若手の教師より SEC の得点が有意に高いことが示された ($t(81) = 3.50, p = .001, g_{adj} = 0.75$)。

次に、5 つのコアコンピテンスでも同様に 2 要因分散分析を行った。その結果、すべてのコンピテンスについて、勤務年数の主効果のみ 5% 水準で有意な差があった（自己の理解： $F(3, 81) = 4.26, p = .008, \text{偏}\eta^2 = .14$ ；他者の理解： $F(3, 81) = 3.74, p = .014, \text{偏}\eta^2 = .12$ ；自己マネジメント： $F(3, 81) = 3.47, p = .020, \text{偏}\eta^2 = .11$ ；対人関係のスキル： $F(3, 81) = 6.26, p = .001, \text{偏}\eta^2 = .12$ ；責任ある意思決定： $F(3, 81) = 3.97, p = .011, \text{偏}\eta^2 = .01$ ）。なお「自己の理解」については、小学校と中学校で有意な差がみられたことから ($t(81) = 2.42, p = .018, g_{adj} = 0.28$)、「自己の理解」に関してのみ、小学校の教師の方が中学校の教師より自己評価が高いことが示された。ただし、効果量が非常に小さいことから、断定的な結果として考えるまでには至らない。続いて、勤務年数について同様に Bonferroni 法の多重比較を行ったところ、「自己の理解」については 9 年以下の教師より 10 年から 19 年、20 年から 29 年、30 年から 39 年の教師の方が得点が高かった（10 年から 19 年： $t(81) = 2.32, p = .023, g_{adj} = 0.57$ ；20 年から 29 年： $t(81) = 2.08, p = .040, g_{adj} = 0.58$ ；30 年から 39 年： $t(81) = 3.20, p = .002, g_{adj} = 0.68$)。

次に、「他者の理解」については 9 年以下の教師より 20 年から 29 年、30 年から 39 年の教師の方が得点が高かった（20 年から 29 年： $t(81) = 2.43, p = .017, g_{adj} = 0.60$ ；30 年から 39 年： $t(81) = 2.95, p = .004, g_{adj} = 0.59$ ）。さらに「自己マネジメント」については、9 年以下の教師より 10 年から 19 年、30 年から 39 年の教師の方が得点が高く（10 年から 19 年： $t(81) = 2.44, p = .017, g_{adj} = 0.63$ ；30 年から 39 年： $t(81) = 2.67, p = .009, g_{adj} = 0.58$ ）、「対人関係のスキル」については、9 年以下の教師より 10 年から 19 年、20 年から 29 年、30 年から 39 年の教師の方が得点が高かった（10 年から 19 年： $t(81) = 3.17, p = .002, g_{adj} = 1.11$ ；20 年から 29 年： $t(81) = 2.25, p = .027, g_{adj} = 0.63$ ；30 年から 39 年： $t(81) = 3.73, p < .001, g_{adj} = 0.84$ ）。最後に「責任ある意思決定」については、9 年以下の教師より 30 年から 39 年の教師の方が得点が高かった ($t(81) = 3.42, p = .001, g_{adj} = 0.76$)。

以上のように、小学校の教師と中学校の教師で SEC について大きな差は示されなかった。これに対して、勤務年数については、総合得点だけでなく 5 つのコアコンピテンスの全てにおいて差が示され、9 年以下の若手の教師と比較した場合のみ、それより勤務年数が長い教師の方が自己評価が高く、経験による自信が確固としたものになっていることが示唆された。なお、教師はおおよそ 6 点から 7 点の間の点数であることから、自身の全体的な SEC と各コンピテンスについて「ややあてはまる」と評価していることが多いことが予測できる。

Table 2 勤務年数と学校種ごとのSECの平均得点

		勤務年数				主効果		交互作用	多重比較
		9年以下(a)	10～19年(b)	20～29年(c)	30～39年(d)	学校種	勤務年数		
総合得点	小学校	6.11 (1.08)	6.95 (0.83)	6.95 (0.69)	6.56 (1.61)	2.83	4.99**	2.31	d > a
	中学校	6.38 (0.84)	7.11 (0.68)	6.66 (0.78)	7.93 (0.49)				
自己の理解	小学校	6.05 (1.13)	6.68 (0.90)	6.93 (0.94)	6.51 (1.65)	5.86*	4.26**	1.74	b > a, c > a, d > a
	中学校	6.42 (0.98)	7.36 (1.21)	6.81 (0.67)	7.97 (0.50)				
他者の理解	小学校	6.03 (1.50)	6.92 (0.92)	7.45 (0.75)	6.58 (1.75)	1.40	3.74*	2.66	c > a, d > a
	中学校	6.55 (1.06)	6.92 (0.98)	6.76 (0.86)	8.03 (0.62)				
自己マネジメント	小学校	5.72 (1.33)	6.39 (1.25)	6.61 (0.89)	6.00 (1.67)	3.85	3.47*	1.92	b > a, d > a
	中学校	5.91 (1.19)	7.12 (0.74)	6.34 (0.94)	7.54 (0.66)				
対人関係のスキル	小学校	6.41 (0.93)	7.48 (0.71)	7.29 (0.87)	6.89 (1.53)	1.69	6.26**	2.55	b > a, c > a, d > a
	中学校	6.62 (0.85)	7.43 (0.62)	6.95 (0.84)	8.20 (0.39)				
責任ある意思決定	小学校	5.90 (1.18)	6.50 (0.99)	6.71 (0.63)	6.53 (1.83)	1.47	3.97*	1.68	d > a
	中学校	6.21 (1.01)	6.47 (0.73)	6.40 (0.90)	7.81 (0.63)				

注) 数値は尺度得点の平均値, () 内は標準偏差, 主効果と交互作用の欄はF値.

$p < .01^{**}, p < .05^{*}$

一方で人数は少ないものの得点が低い教師にも注意を向けると、平均得点が5点以下になった教師は16名で、勤務年数ごとの人数をみると、9年以下の教師と30年から39年の教師に多かった (Table 3)。このことから、長く勤務し、多くの経験を積んだからと言って必ずしも自己評価が高くなるとは限らないことが示唆される。

Table 3 平均得点が5点以下である教師について、勤務年数ごとの人数 (合計16名)

	勤務年数				合計
	9年以下	10～19年	20～29年	30～39年	
総合得点	2	0	0	2	4
自己の理解	4	0	0	3	7
他者の理解	3	0	0	2	5
自己マネジメント	8	2	1	3	14
対人関係のスキル	2	0	0	1	3
責任ある意思決定	4	1	1	2	8
合計	23	3	2	13	41

注) コンピテンス間で該当者の重複がある。

2. 役職との関係

次に、勤務年数を20年から29年、30年から39年の教師に絞り、教師の役職によってSECの評価が異なるかをt検定を用いて検討した。役職は、校長・教頭を「管理職」に、教諭・講師などそれ以外を「管理職以外」に分類し分析を行った。なお、本研究の研究協力者においては、校長・教頭は勤務年数が20年以上の者のみであったため、本分析の対象も20年以上の教師のみとしている。

分析の結果、全体として管理職の方が得点は高かったものの、統計的な差は見られなかった (Table 4)。このことから20年以上の教師におけるSECの評価には、役職による職務内容の影響が少ないことが示唆された。

Table 4 役職ごとのSECの平均得点

	役職		t値
	管理職 (n=9)	管理職以外 (n=26)	
総合得点	7.45 (0.73)	6.78 (1.19)	1.59
自己の理解	7.46 (0.94)	6.82 (1.20)	1.44
他者の理解	7.27 (0.79)	7.07 (1.36)	0.41
自己マネジメント	7.06 (1.05)	6.37 (1.26)	1.47
対人関係のスキル	7.71 (0.69)	7.11 (1.20)	1.42
責任ある意思決定	7.44 (0.83)	6.56 (1.29)	1.91

注) 数値は尺度得点の平均値, () 内は標準偏差.

$p < .01^{**}$, $p < .05^*$

考察

1. 学校種及び勤務年数とSECの関連について

いずれのコンピテンスにおいても学校種による明らかな差はなく、勤務年数による差のみが示された。すなわち、小学校や中学校という学校種によって教師の社会性や感情のコンピテンスが左右されるわけではなく、どの程度教師としての勤務経験があるか、その年数がこうした教師のSECについての評価に影響を与えていることが示唆された。ただし、勤務年数が長ければ長いほど自己評価が高まるという直線的な関連というよりはむしろ、10年を超えてきたところのグループ、「責任ある意思決定」については30年を超えてきたところのグループで、働き始めた若手のグループよりも自己評価が高まってくると考えられる。おそらく勤務年数が長期に渡ることによって、同僚だけでなく生徒及び保護者とのやりとりの蓄積から、多様な背景や文化について理解するようになり、他者に共感できる能力である「他者の理解」が高まるからだと予測される。同時に、多様な人々や集団とよりよい関係を築ける能力である「対人関係のスキル」も、勤務年数が長いほど文脈によって必要な社会的スキルを獲得したという自信につながっていくのであろう。

こうした結果を感情労働という観点から考察してみようと思う。伊佐(2009)によると、ベテランの教師のほうが高度な感情管理の技法を用いている傾向にあると指摘されている。すなわち、ベテランの教師は若手の教師より「自己マネジメント」をはじめとする各コンピテンスのリテラシーが高いことが考えられる。また、教師に対して指導・助言をしている教師(指導教諭)であったり教職大学院で専門性を高めている、いわゆる「優れた教師」は、自身の情動管理能力について自覚が高く、子どもの前での自身の情動表出を意図的にコントロールしつつ指導していることが指摘されている(Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)。このことから、勤務年数の長さによる影響については、指導の際の技法やスキルが増えるだけでなく、それに対してメタ的に自覚できるようになり自信が高まることが理由として考えられる。これを裏付ける研究として、勤務経験のない教育実習生を対象とした同様の研究では、子どもと関わる場面で恐れや不安にとらわれ、一瞬思考が停止し、情動のコントロールができなくなることが指摘されている(細谷・松村, 2012)。このことから、様々な児童生徒や保護者と日頃から対話し、指導を行う教師の場合、勤務年数が長くなるほどより高度な技法を身に付けた結果、より自己の感情をコントロールしやすくなったり、具体的な他者に対する対応力が向上したりしていることが示唆される。さらには、勤務年数が長いということは、それだけ、人生においても多様な人間と関わった経験を重ねているということであり、家族や同僚との付き合いなど人間対応力も加わっていると想像される。

2. 自己評価の低い教師について

一方で、人数は少なかったものの平均得点が5点以下となった教師には対照的な結果が見出された。すな

わち、主に9年以下の若手の教師と30年から39年というベテランの教師が当てはまったことである。勤務年数の長い教師の中にも得点が低い者がいることは、先に述べた考察が該当しないわけであり、この点についても考察しておく必要があると考える。これについて原因は2点あると考えられる。1点目は個人差の影響、2点目は勤務年数による評価基準の違いによる影響である。

まず、個人のSECの程度それ自体に個人差がみられる可能性を挙げる。現在のところ、教師の社会性や感情について、教員養成の段階では取り上げられておらず、各学校や教育委員会で行われる研修や教員免許状更新講習でもほとんど取り上げられていない。そのため教師のSECを意図的に育む機会がなく、その向上は個人の経験と努力に依存していると言える。このようなことから、個人によって社会性や感情のコンピテンスが異なる可能性が考えられるのではないだろうか。

次に、勤務年数のグループに応じて評価基準が異なる可能性を挙げる。現在、各都道府県ではキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力を明確化した「教員育成指標」が定められており（中央教育審議会、2015）、キャリアステージによって求められる基準が異なっている。例えば、茨城県の場合（茨城県教育委員会、2018）、児童生徒の理解と指導する力について求められる資質能力は、若手の教師は「児童生徒への声かけを心がけ、信頼関係を築くことができる。」であるのに対して、「ベテラン」とされる教師は「児童生徒の不安や悩みを解消するための保護者との連携の在り方について、指導・助言をすることができる。」とされている。つまり、若手の場合は児童生徒に声をかけ信頼関係を築くだけでよかったところ、ベテランになると児童生徒に対する対応のみならず、保護者対応においても一定のレベルが求められ、より高度なスキルが求められるということである。このようなことから、自己評価を行う際、キャリアステージが高い、すなわち勤務年数の長い教師はより複雑な場面を想定し、キャリアステージが低い若手の教師よりも難しい場面で自己について評価を行った結果、自己評価が低くなったことが考えられる。これらのことから、比較的自己評価の高い30年から39年のベテラン教師でも自己評価が低くなる場合があることが示唆される。

3. 役職とSECの関連について

校長や教頭といった管理職に登用され始める20年以上の教師においては、管理職の方が得点は高かったものの統計的には差が見られなかったことから、教師の社会性や感情のコンピテンスは役職による職務内容の影響を受けにくい可能性が示唆された。

これについて、職務内容という観点から考察を行いたいと思う。校長は学校経営や学校管理、教師の服務監督や評価等を行い、教頭はそれを補佐する。すなわち、管理職は学校のリーダーとして意見をまとめるなど集団を統率したり、教師を指導・監督したりする機会が多い。このことから管理職はSECについての自己評価が高くなりやすいことが予測される。ところが、教師を指導するのは管理職だけではない。「教員育成指標」を参照すると、ベテランとされる教師もメンター的な立場から他の教師に対して指導・助言することが求められている（茨城県教育委員会、2018）。それにより、管理職でなくともベテランとされる教師は、他の教師に指導・助言をすることで自身のSECに自信を持ちやすくなることが考えられる。このようなことから、学校のリーダーとして働く管理職は自己評価が高くなりやすいが、同じく指導・助言を行う同年代の他の教師と比べると、それほど大きな差はみられないという結果になったのではないだろうか。ただしこの結果は、管理職のサンプルサイズが小さかったことにより、役職によってサンプルサイズの偏りが生じたことの影響を受けている可能性が考えられる。そのためサンプルサイズを均等にそろえた上で、さらなる検討が求められる。

本研究の課題と今後の展望

本研究の課題と限界を2点挙げる。

1点目は、質問紙調査による限界である。今回は教師のSECの認知の程度とその特徴を検討するに留まった。先の考察でも述べたように調査協力者によって評価基準が異なる可能性があることから、今後は半構造化面接を行うなど、より、多面的に、そしてより詳細に教師のSECについて検討することが必要である。今後、教師

の SEC を向上させることを目的とした研修を実施する上で、教師が自己の SEC についてどのように認識しているかより具体的に明らかにすることで、より教師のニーズにあった研修を行うことが可能になる。

2 点目は、地域の偏りである。本研究においては学校種の差が見られなかったが、これは教員研修や学校種間での連携のあり方などの特徴が反映されている可能性がある。本研究を行った A 県では、採用されてから数年後に異校種で数年間の勤務を経験した教師が一定数存在する。そのため、今後より多くの教師を対象として検討を重ねることが必要である。

引用文献

- Burneikaitė, N. & Jazbutytė, R. (Eds.). (2020). Annex A11 Social and Emotional Competence Self- Assessment Tool for Head of School., In *Toolkit for assessing social and emotional skills at school*. (pp.148-152).
- CASEL (2020). The CASEL Guide to SCHOOLWIDE SEL ESSENTIALS: A printable compilation of key activities and tools for school teams. Retrieved from https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2020.10.22_School-Guide-Essentials.pdf (2021 年 1 月 19 日)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55, 377-390.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Intervention: Theory, Research, and Practice (Vol.3). Rockville, MD: Center for Mental Health Service, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- 原田 恵理子・渡辺 弥生 (2011) . 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.
- Hosotani, R. & Imai-Matsumura, K. (2011) . Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
- 細谷 里香・松村 京子 (2012) . 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較 発達心理学研究, 23, 331-342.
- 茨城県教育委員会 (2018) . 茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標 Retrieved from https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/oshirase/shihyou/2-sihyou_siryou2a.pdf(2020 年 11 月 14 日)
- 伊佐 夏美 (2009) . 教師ストラテジーとしての感情労働 教育社会学研究, 84, 125-144.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Education Psychology*, 109, 1010-1028.
- 香川 尚代・小泉 令三 (2014) . 小学校での SEL-8S プログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理学会年報, 7, 97-109.
- 小林 朋子・渡辺 弥生 (2017) . ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 文部科学省 (2010) . 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2018) . 第 3 期教育振興基本計画 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf (2019 年 12 月 17 日)
- 文部科学省 (2020) . 令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査概況について Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2021 年 5 月 27 日)
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do students notice stress in teachers?:Associations between classroom teacher burnout and student' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*,

57, 1-16.

清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD — 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 — メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について — 学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて — (答申) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2021年5月30日)

Wanless, S. B., Groark, C. J., & Hatfield, B. E. (2015). Assessing Organizational Readiness In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp.360-376). New York: The Guilford Press.

渡辺 弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育 — 免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング — 教育心理学年報, 54, 126-141.

渡辺 弥生 (2021). SEL (社会性と感情の学習) 日本道德教育学会全集編集委員会・柳沼 良太・行安 茂・西野 真由美・林 泰成 (編) 諸外国の道德教育の動向と展望 新道德教育全集 2 (p.219-226) 学文社