

セルフモニタリングを活用した SEL-8S の実践

A Report on the Practice of “SEL-8S” Through the Self-monitoring

西岡 健児* 寺戸 武志** 秋光 恵子*** 松本 剛****
NISHIOKA Kenji TERADO Takeshi AKIMITSU Keiko MATSUMOTO Tsuyoshi

SEL-8S の実践にセルフモニタリングを取り入れることで、児童の基礎的社会的能力がより定着・維持するかを検討した。調査対象は小学校5年生248名（実験群 A 小学校157名，統制群 B 小学校91名）であった。社会的能力の指標として「SEL-8S 自己評定尺度」と「学校環境適応感尺度 ASSESS」を用い、Pre 調査、Post 調査、Follow 調査を実施した。実験群では SEL-8S の実践後にセルフモニタリングを行い、統制群は SEL-8S の実践のみ行った。学校間と時期による 2 要因分散分析を行ったところ、「SEL-8S 自己評定尺度」においては「他者への気づき」、「責任ある意思決定」に、「学校環境適応感尺度 ASSESS」においては「対人的適応」、「学習的適応」に交互作用が認められた。また、「対人的適応」には「非侵害的關係」に交互作用が見られた。従来の SEL-8S の実践にセルフモニタリングを加えることで基礎的社会的能力がより定着・維持することが示唆された。

キーワード：SEL-8S, セルフモニタリング, 基礎的社会的能力, 定着・維持

Keywords : SEL-8S, self-monitoring, basically social abilities, becoming established and retain abilities

I. 問題と目的

近年、不登校の問題が学校教育の課題となっている。文部科学省（以下、文科省とする）の調査によると、全国の児童数は減少傾向であり、平成27年度は前年度よりも約10万人減少している（文科省，2016a）にもかかわらず、全国の不登校児童数は、過去最高の27,581人であり、昨年度より1,717人も増加している（文科省，2016b）。児童数が減少しているにもかかわらず、不登校の児童数が増加していることから、かなり深刻な事態と言える。兵庫県が行った調査でも、平成27年度は前年度より児童数が5,291人減少している（兵庫県教育委員会，2016a）のに対して、不登校児童数は936人であり、昨年度よりも121人増加している（兵庫県教育委員会，2016b）。兵庫県においても事態は全国と同様の傾向にあることがわかる。

不登校の要因は「不安」、「無気力」、「学校における人間関係」が上位を占めている（文科省，2016b；兵庫県教育委員会，2016b）。しかし、不登校に関する調査研究協力者会議では、不登校となる要因やきっかけは様々であること、不登校状態が継続すれば時間の経過とともにその要因は変化すること、学習の遅れや生活リズムの乱れなどの要因も加わることで解消の困難度が増し、ますます学校に復帰しづらくなることを指摘している（文科省，2016c）。つまり不登校の要因は、単一に特定されるものではないうえに、変化しながら複雑に重なり合っている生じているものであり、不登校になる以前のより早い段階での対策が必要だと考えられる（秋本，2016）。

これまででも、不登校を未然に防止する方略として、学校適応感を高める心理教育プログラムの研究が積み重ね

られてきた。例えば、アサーション・トレーニング（平木，1993）、ライフ・スキル・トレーニング（川畑，1997）、社会的スキル訓練（小林・相川，1999）、構成的グループエンカウンター（国分，2000）などがある。しかし、これらの心理教育プログラムは、感情の交流やスキルの習得が中心であり、感情の理解や気づきなどのアプローチが欠けているといった指摘がある（山田，2008）。

この問題に対処する方策のひとつとして、怒りや悲しみを適切にマネジメントする感情の教育を含めた心理教育プログラムである「学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School；以下 SEL-8S）」を挙げることができる（小泉，2011a）¹⁾。SEL-8S では、「社会的能力」を、①「基礎的社会的能力」（「自己への気づき」「他者への気づき」「自己コントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」で構成）と、②「応用的社会的能力」（「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」で構成）に分類している。①「基礎的社会的能力」は、対人関係において基礎となる社会的能力であり、汎用的で日常の様々な生活場面で必要な能力だとしている。一方、②「応用的社会的能力」は基礎的社会的能力をもとにしたものであり、より複合的で応用的な3つの能力だとしている。

近年は、小学生を対象に SEL-8S の効果を検証した研究が複数見受けられる（大和・小泉，2015；香川・小泉，2013）。ただし、SEL-8S をはじめとする心理教育プログラムは、有効性が実証される反面、介入効果が時間の経過によって減衰する、介入以外の場面に標的スキルの遂

* 兵庫県立教育研修所心の教育総合センター ** 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター 客員教員 平成29年6月28日受理
*** 兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻学校心理・学校健康教育・発達支援コース 教授
**** 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻生徒指導実践開発コース 教授

行が般化しないなどの問題点が指摘されている(田中・小泉, 2007)。

こういった問題点に対応するため, SEL-8S の授業実践に強化に係る取組を加えた研究が行われている。北野・角谷・池田(2013)は, SEL-8S の授業5時間以外にポスター掲示やショートエクササイズ等といった強化の取組を5週間実施することにより, 「自己への気づき」や「責任ある意思決定」が有意に高くなったことを報告している。また秋本(2016)は, SEL-8S の授業と同時にポスター掲示や毎日のショートエクササイズを5週間実施した。その後さらに, 強化期間を設けてショートエクササイズを3週間実施した。その結果, 8つの因子すべてが有意に高くなり, 社会的能力が3週間後も維持されていた。これらのことから SEL-8S に加えて強化の取組を行えば, 社会的能力がより定着・維持されることが明らかにされている。

しかし, ショートエクササイズの取組を学校現場で実施するにはいくつかの問題が考えられる。1つは, 取組の時間確保が難しいことである。多忙化する学校現場で, 10分間程度であっても, 毎日ショートエクササイズの時間を設けることは容易なことではない。もう1つの問題は, 児童が内省する段階まで至ることが容易ではないということである。ショートエクササイズは教師からの教授型の展開になりやすいことから, SEL-8S の授業で学んだ内容を, 児童自らが自身の経験と結びつけながら内省することは困難である。

本研究では, この2つの問題に対応する方略として, セルフモニタリングを導入することとした。金・坂野(1995)は, セルフモニタリングを「自己の行動や態度, 感情, 思考過程などに対する具体的で客観的な気づきをもたらす, 評価可能なものとする手続き」と定義している。つまりセルフモニタリングとは, 自らを客観視し, 観察, 調整, 統制しやすくする方略といえる。

社会的スキル訓練の学習にセルフモニタリングを取り入れた研究はこれまでに多く報告されている。西岡・坂井(2007)は社会的スキル訓練の授業に加えてセルフモニタリングとして「SST ファイル」を作成・実施し, 抑うつ・不安感情・不機嫌・怒り感情の得点に低下がみられなかったと報告している。また, 荒木・石川・佐藤(2007)は, 社会的スキル訓練の授業と並行してセルフモニタリングを実施することにより, スキルが改善し, 3ヶ月後のフォローアップも含めた効果を得ることができたことを報告している。また, この2つの研究では, 簡単に自らの生活を振り返ることができるセルフモニタリングシートを使用することにより, ショートエクササイズの課題である取組の時間を短縮することにも貢献したと考えられる。そこで同様に SEL-8S の取組にセルフモニタリングを加えることにより, SEL-8S で獲得した社会的能力をより効率的に定着・維持させることができるのではないかと考える。

また, これらの取組によって, 学校適応感を高める効果が期待される。栗原・井上(2010)は, 学校適応感に

ついて, 児童一人一人が「主観的に学校生活の中でうまくやっていると感じている程度を示すもの」であるとし, 学校環境に関連した「対人的適応(教師サポート, 友人サポート, 向社会的スキル, 非侵害的關係)」及び「学習的適応」, そして, 家庭や地域など学校以外の影響も反映する「生活満足感」の3つの領域から学校適応感をとらえている。SEL-8S にセルフモニタリングを加えることにより, SEL-8S で獲得した社会的能力をより効率的に定着・維持させることで, 学校適応感の「対人的適応」を高めることが不登校を未然に防止することにつながるのではないかと考える。

以上のことから, 本研究の目的は, SEL-8S の実践にセルフモニタリングを取り入れることで, 児童の社会的能力がより定着・維持するかを検討することとした。

II. 方法

1. 調査対象および調査時期

調査対象は小学校5年生であり, A小学校4クラス157名, B小学校3クラス91名であった。A小学校を実験群として, B小学校を統制群とした。質問紙調査は全3回行った。2016年10月に Pre 調査, 授業終了時である2016年11月に Post 調査, 2016年12月に Follow 調査として実施した。

2. 質問紙尺度

社会的能力の測定には宮崎・田中・入慶田・津田・小泉(2004)による小学生用の「SEL-8S 自己評定尺度」を用いた。この尺度は「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」の8因子, 全26項目に4件法で回答するものである。

加えて, 学校適応感を測定するために, 栗原・井上(2010)による「学校環境適応感尺度 ASSESS」も同時に実施した。この尺度は「対人的適応」を測定する「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」と, 「学習的適応」, 「生活満足感」の3領域, 計6因子, 全34項目に5件法で回答するものである。

3. セルフモニタリングシートの記述内容と両校担任へのインタビュー

セルフモニタリングシートの記述量や記述内容を確認し, 児童のセルフモニタリングに取り組む意欲や姿勢, 授業の内容をどれだけ生活で実践しているか等を調査した。同時に, 両校担任による児童の行動変容のインタビューを行い, SEL-8S の授業内容に伴う言動が見られるか, セルフモニタリングシートに書かれている内容と行動が一致しているのか等を確かめた。

4. 実践の概要

まず Pre 調査を行い, A小学校とB小学校の現状を明らかにした。その結果を踏まえて各クラス担任と相談し,

SEL-8S のプログラムから授業内容を選出した。その結果、基礎的社会的能力に焦点を当て、5つの能力に対応する授業を行うこととした。それぞれの授業内容（目標となる基礎的社会的能力）は、第1時「こころの信号機（自己への気づき）」、第2時「リラックスして（自己のコントロール）」、第3時「こんにちは（対人関係）」、第4時「じょうずだね（他者への気づき）」、第5時「みんなであわせて（責任ある意思決定）」であった。

各授業は10月中旬から1週間毎に実施した。授業実践の際には独自で作成したワークシートを用いた（添付資料図3）。授業後、実験群であるA小学校では各授業内容に即したポスターの教室への掲示とセルフモニタリングシート（添付資料図4）を使った3分間のセルフモニタリングを平日5日間行い、統制群であるB小学校では教室におけるポスター掲示のみ行うようにした。

III. 結果

1. 「SEL-8S 自己評定尺度」

「SEL-8S 自己評定尺度」の時期差および学校差を検討するため、時期（Pre, Post, Follow）と学校（A小学校, B小学校）を独立変数とし、SEL-8Sの下位尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った（表1）。その結果、「他者への気づき」の得点、「責任ある意思決定」の得点で、時期×学校の交互作用が見られた（ $F(2,244)=3.333, p<.05$ ； $F(2,244)=7.224, p<.001$ ）。「自己への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」においては、有意な交互作用が見られなかった。「他者への気づき」と「責任ある意思決定」は、実験群のA小学校のPre調査からPost調査まで、Pre調査からFollow調査まで有意に得点が上昇していたが、統制群のB小学校は、有意な得点の変化は示さなかった。（図1a, 図1b）

2. 「学校環境適応感尺度 ASSESS」

「学校環境適応感尺度 ASSESS」の時期差および学校差を検討するため、時期（Pre, Post, Follow）と学校（A小学校, B小学校）を独立変数とし、「学校環境適応感尺度 ASSESS」の下位尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った（表2）。その結果、「対人的適応」の得点、「学習的適応」の得点、「非侵害的關係」の得点では、時期×学校の交互作用が見られた。（ $F(2,247)=3.131, p<.05$ ； $F(2,247)=3.461, p<.05$ ； $F(2,247)=4.080, p<.05$ ）また、「生活満足感」の得点では、学校×時期の交互作用に有意傾向が見られた（ $F(2,247)=2.756, p<.10$ ）。また、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」においては、有意な交互作用は見られなかった。「対人的適応」と「生活満足感」は、実験群のA小学校のPre調査からPost調査まで有意に得点が上昇していたのに対して、統制群のB小学校は、有意な得点の変化は示さなかった。そして、実験群のA小学校はPost調査からFollow調査まで維持していたが、統制群のB小学校は有意な得点の下降を示し

ていた（図2c, 図2f）。「学習的適応」は、交互作用が認められたが、両群共、有意な得点の変化は示さなかった（図2d）。「対人的適応」の下位尺度である「非侵害的關係」は、実験群のA小学校のPre調査からPost調査まで、Post調査からFollow調査まで有意に得点が上昇していた。統制群のB小学校は、有意な得点の変化は示さなかった（図2e）。

3. 「セルフモニタリングシート」の記述内容

A小学校におけるセルフモニタリングシートの記述の変化について、具体例を示す。A小学校では、以下の（1）（2）に示す事例のような、日常を振り返る内容を伴う行動のふりかえりについての記述内容の増加の傾向が全体の80%程度にみられた。なお、B小学校では、セルフモニタリングシートを実施していないため、比較検討はできない。

（1）児童C（A小学校・男子）

児童Cが書いたセルフモニタリングシートでは、「今日はイライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかったりしたことはありませんか。」の問いに対して当初「なかった」と選択し、具体的に記述を求める欄には「今日はイライラしなかった」とだけ書いていた。5週目になると、児童Cは「今日は、話し合う活動がありましたか。」という問いに対して「あった」を選択し、話し合いで「批判しなかったところがよかった」、「目を見ながら、話をきけないところをなおしたい」などより詳細に書くようになっていた。

（2）児童D（A小学校・女子）

第4時「じょうずだね」のセルフモニタリングシートで児童Dは、「今日は、『元気が出る言葉』をだれかに伝えましたか」という問いに対し、「伝えなかった」を選択していた。具体的な記述を求める欄には、「今まで『相手の気持ちに合わせて』の欄に、○がついたことがないから、つくようにする！」という目標を立てた。さらに、「Eさんが私の分のほうきをとってくれた時に、『Eさん、ほうきをとってくれてありがとう』といえばよかった。」というような、お礼が言えなかった自分を振り返る記述がみられた。

4. 両校教員へのインタビュー結果・行動の変化

各担任にインタビューを行った結果、A小学校の担任からは「元気の出る言葉の重要性を子供に伝えなくても子供同士で自然と伝えることができていた」、「相手の気持ちにあわせながら元気の出る言葉を伝えようとしていた」、「意見を伝えたら聞いてくれる雰囲気が出てきたからか、発言しなかった子がグループで発言する場が増えていくことにびっくりした」、「グループ活動で『Fさん、どう思う？』と聞きながら話し合いができていたグループもあった」など児童の変化の報告を受けた。

併せて、調査期間の5週間の間に、教員の意識の変化や、児童を褒める正の強化がみられた。あいさつのポイントを「おおきな声ではっきりと、からだを起こして、

表1 時期×学校ごとの「SEL-8S 自己評定尺度」の平均値と2要因の分散分析結果

	A 小学校			B 小学校			2 要因分散分析		
	Pre (N=157)	Post (N=157)	Follow (N=157)	Pre (N=91)	Post (N=91)	Follow (N=91)	時期 F値	学校 F値	交互作用 F値
自己への気づき	51.48 (10.08)	54.75 (10.06)	54.15 (9.90)	50.46 (10.91)	52.55 (10.75)	52.24 (10.37)	2.164	10.864***	.503
他者への気づき	51.04 (9.06)	55.15 (9.66)	54.70 (9.34)	51.81 (11.66)	53.28 (10.39)	52.77 (10.24)	.819	12.382***	3.326*
自己のコントロール	50.87 (9.28)	53.55 (9.16)	53.11 (9.21)	50.22 (7.92)	51.01 (7.03)	51.75 (7.68)	2.296	8.314***	1.727
対人関係	53.06 (9.36)	54.87 (9.38)	53.20 (9.62)	50.85 (10.73)	51.42 (8.62)	50.92 (8.89)	6.235*	2.569	.723
責任ある意思決定	51.80 (9.60)	57.05 (8.42)	56.89 (9.62)	49.04 (10.10)	49.84 (10.66)	50.71 (9.34)	26.333***	18.336***	7.224***
生活の問題防止スキル	50.73 (9.15)	52.86 (7.48)	52.46 (8.78)	51.39 (8.13)	51.60 (8.58)	51.39 (10.07)	.32	2.798	2.117
人生の重要事態に対処する能力	53.64 (9.05)	56.93 (9.60)	56.33 (9.81)	52.27 (10.26)	53.13 (9.94)	53.67 (8.95)	5.611*	9.441***	2.462 ⁺
積極的・貢献的な奉仕活動	51.78 (9.86)	56.57 (7.99)	56.14 (8.38)	49.80 (10.29)	53.26 (11.02)	52.67 (9.71)	7.662	31.086	1.02

()内は標準偏差 ⁺p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表2 時期×学校ごとの「学校環境適応感尺度 ASSESS」の平均値と2要因の分散分析結果

	A 小学校			B 小学校			2 要因分散分析		
	Pre (N=157)	Post (N=157)	Follow (N=157)	Pre (N=91)	Post (N=91)	Follow (N=91)	時期 F値	学校 F値	交互作用 F値
生活満足感	54.66 (11.89)	56.58 (12.95)	57.82 (13.21)	51.78 (10.42)	54.84 (14.47)	53.09 (12.34)	4.36*	9.185***	2.75 ⁺
対人的適応	57.16 (9.87)	60.04 (10.59)	60.35 (10.91)	53.59 (9.31)	55.71 (9.86)	54.38 (10.06)	14.431***	14.434***	3.131*
教師サポート	57.50 (13.56)	60.79 (15.47)	59.72 (15.58)	53.50 (10.26)	56.12 (13.76)	54.30 (15.06)	7.92*	7.774***	.448
友人サポート	56.10 (14.24)	60.83 (16.55)	59.78 (15.58)	50.63 (13.50)	54.69 (15.27)	51.87 (14.65)	14.15***	13.177***	1.08
向社会的スキル	54.58 (11.04)	57.29 (12.25)	58.22 (12.48)	49.29 (11.54)	52.54 (11.28)	52.01 (11.17)	14.92***	20.466***	.867
非侵害的關係	60.29 (15.40)	61.65 (16.45)	63.73 (16.20)	60.96 (15.82)	59.50 (14.39)	59.33 (15.01)	1.202	.739	4.08*
学習的適応	55.99 (13.57)	57.82 (13.59)	57.31 (14.19)	56.12 (13.51)	55.15 (12.98)	54.67 (12.97)	1.105	.388	3.46*

()内は標準偏差 ⁺p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

相手のめを見て」の頭文字で覚える“おかめのあいさつ”をテーマとする第3時の「こんにちは」の授業を行った週に、児童にあいさつの意欲を喚起させようと、毎朝校門で教員自らあいさつを行った。来客から「5年生のあいさつは格別ですね」などの言葉を聞いた学校長が「5年生は“おかめのあいさつ”がしっかりできています」と全校朝会で伝えたこともあった。また、セルフモニタリングの時間には、児童と共にリラックス体操を行い、

感情の変化を児童と共感した。

一方、B小学校の教員からは、「授業を通して、子供達は元気が出る言葉や自分の意見を伝える大切さを学ぶことができた」、「授業で学習したことを生活では使うことができていない」、「『元気が出る言葉について授業で学習したよね』と言っても、子供は元気が出る言葉をなかなか伝えることができていない」など、児童は授業で学んだ内容は理解しているということ、その内容につい

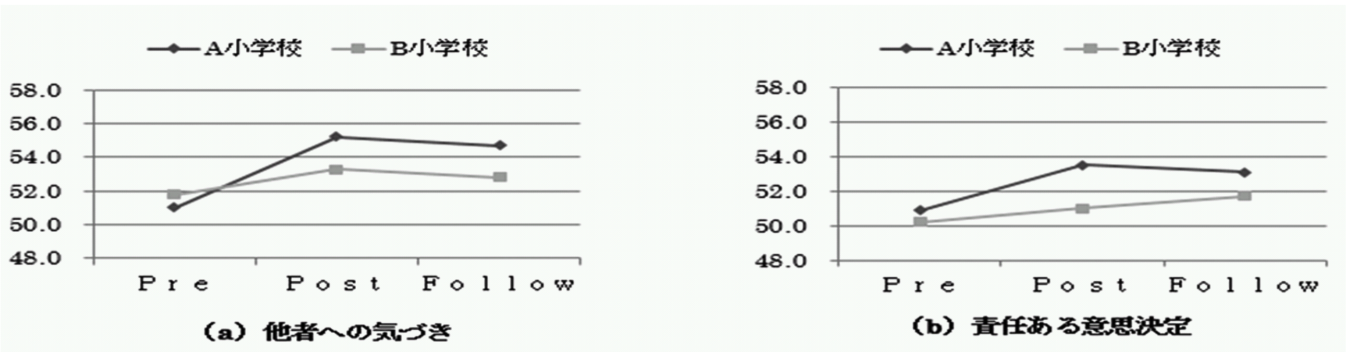


図1 有意な交互作用が見られた基礎的社会的能力

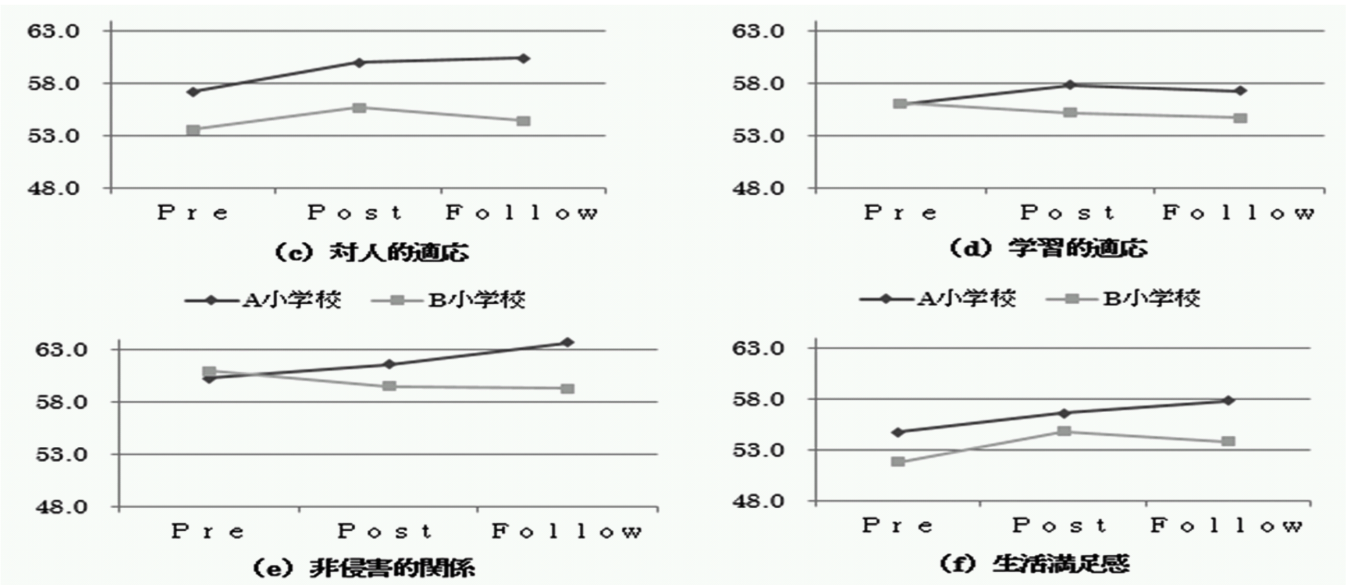


図2 有意（傾向）な交互作用が見られた「対人的適応」「学習的適応」「非侵害的関係」「生活満足感」

て行動化に至ることは困難であるということが報告された。

IV. 考察

1. 「SEL-8S 自己評定尺度」の変化

本研究の目的は、SEL-8S の実践にセルフモニタリングを取り入れることで、児童の基礎的社会的能力がより定着・維持するかを検討することであった。授業実施前後における「SEL-8S 自己評定尺度」の調査結果では、「他者への気づき」と「責任ある意思決定」に交互作用が認められ、「自己への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」には交互作用が認められなかった。

交互作用が認められた「他者への気づき」の項目内容は第4時、「責任ある意思決定」の項目内容は第5時にねらいとした基礎的社会的能力であり、有意差が認められた因子は後半の内容に集中していることがわかる。また、児童のセルフモニタリングシートを見ると、後半になるにつれてセルフモニタリングシートに書いている内容に変化が生じている。先述した児童Cのように、実験群であるA小学校では、最初は表層的なセルフモニタリングしかできていなかった児童が、5週目になると80%の児童に日常を振り返る内容を伴う行動のふりかえりについての記述内容の増加の傾向がみられた。

SEL-8S の実践にセルフモニタリングを取り入れることで、「SEL-8S 自己評定尺度」の「他者への気づき」「責任ある意思決定」に、交互作用が認められたが、A小学校の児童がセルフモニタリングを5週間毎日継続して実施した効果だと考えられる。

2. セルフモニタリングによる児童の変化

併せて、調査期間の5週間の間に、教員の意識変化や児童を褒める正の強化の姿勢もみられた。先述したように、授業内容に関するあいさつやリラクセス法を担当が児童に意識させたり、学校長が児童への発言をしたりする働きかけも相俟って、児童の基礎的社会的能力の定着・維持に繋がったと側面も考えられる。

セルフモニタリングシートの内容や担任のインタビューから、児童は授業で学習した「元気になる言葉」や「自分の意見を伝える」大切さを理解するだけでなく、それらを実際に使うことができるようになってきていることがわかる。SEL-8S にセルフモニタリングを取り入れたことで、A小学校の児童に「他者への気づき」と「責任ある意思決定」の社会的能力が定着したと考えられる。

A小学校の児童は当初、セルフモニタリングシートに「なんて書けばいいのだろう」「こう書いておけばいいかな」といった感覚を伴う段階であり、戸惑いながらセル

フモニタリングを行っていたと思われる。しかし、毎日3分間のセルフモニタリングを繰り返すことで徐々に自分の言動を内省できるようになっていき、第4時には、効果的に自分の行動を振り返り修正できるようになったのではないかと考えられる。そして、このような段階的变化によって、同級生に元気の出る言葉を伝えること、また自分の意見を伝えることなどができるようになったと考えられる。

3. 「学校環境適応感尺度 ASSESS」の変化

「学校環境適応感尺度 ASSESS」においては「対人的適応」, 「学習的適応」に交互作用が認められた。「生活満足感」には交互作用の有意傾向が見られた。また, 「対人的適応」の下位尺度である「非侵害的關係」にも交互作用が見られた。従来の SEL-8S の実践にセルフモニタリングを加えることで基礎的社会的能力がより定着・維持したことが伺われ, 学校適応感の高まりに繋がる可能性が示唆された。

「対人的適応」とその下位尺度である「非侵害的關係」に交互作用が認められたことは, 「元気が出る言葉」や「自分の意見を伝える」大切さを理解し, 行動することが自然にできるクラスの雰囲気形成されたという行動様式の変化にも現れていると考えられる。

加えて, 本研究では意図しなかった「学習的適応」にも交互作用が認められた。秋本 (2016) にみられるような, SEL-8S 以外に「学習的適応」を促進するため, 授業のユニバーサルデザイン化の視点に立った教科指導の取組を行った実践とは異なり, 本研究では「対人的適応」の促進に向けた取組に焦点を絞った教育実践を行ったが, 結果的には「学習的適応」への効果も示唆されたということになる。中村・枝廣・杉本・栗原 (2012) は, 「非侵害的關係が改善するにつれて学習的適応も高くなる」と指摘し, 「非侵害的關係が改善され, 学級からいじめなどが減少すると, 児童も学習に集中できるから」だと考察している。本研究においても同様の結果が得られており, 非侵害的關係によって児童は安心・安全を感じることができ, 落ち着いて学習に参加できるようになったのではないかと考えられる。

このように, 学級における人間関係が安定し, 級友と安心して過ごす場が生成され, 落ち着いて学習に参加することにより, 「生活満足感」にも交互作用に有意傾向が見られたのではないかと考えられる。

V. 今後の展開

本研究において, 従来の SEL-8S の実践にセルフモニタリングを加えることで, 児童の基礎的社会的能力をより定着・維持することを示すことができた。しかし, 本研究にはいくつかの課題が残る。

1つ目は, 児童の実態に合わせたセルフモニタリングの方法の工夫である。A 小学校と B 小学校は, Pre 調査の段階から基準値に対する偏差値が平均以上であった。また, A 小学校は当初からセルフモニタリングを静かな

教室環境で行える学年風土があった。学校・学年・学級の実態によっては, 本研究のような効果が期待できないことも予想される。本研究の方法を基本として, 児童の実態に合わせた工夫をセルフモニタリングに加えるなどを通して, 教育実践の汎用性を高めることが望まれる。

例えば, 荒木・石川・佐藤 (2007) は, 授業中, 休み時間, 家庭の3つの場面において, 学習したスキルを使用したかという問いに, それができただろうかについて, 「◎」(とてもよくできた) 「○」(まあまあできた) 「△」(もっとがんばる) といった児童の自己評価ができるチャレンジシートを開発したが, その際, 「◎」は金のシール, 「○」は銀のシール, 「△」は青いシールを貼ることができ, シールが5枚以上たまったら大きなシールと交換できるというトークン強化法を併用している。このように, セルフモニタリングにトークン強化法を加えるなどの工夫を加えることで, 汎用性が高まるのではないかと考えられる。

2つ目は, 低学年, 中学年でも実践できるセルフモニタリングシートの開発である。SEL-8S では, 発達段階に即した学習内容とするため, 低学年, 中学年, 高学年に区分した学習単元を配置している (2011b, 小泉)。今後, SEL-8S の学習単元に繋がる低学年と中学年のセルフモニタリングシートを開発することにより, 学校全体の系統的な教育実践の実施が可能になると考えられる。

しかし, 子どもの発達段階を考えると, 低学年や中学年の児童にとってセルフモニタリングは難度が高く, 高学年のような効果が期待できないことも予測される。田中・小泉 (2007) は, 保護者と連携した生活チェックシートの実践を行っている。生活チェックシートには, 小学校2年生に「おともだちとなかよくできましたか。」「いやだなあとおもったとき, たたいりけたりしませんでしたか。」「いやだなあとおもったとき, らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。」などについて毎日振り返らせ, 週末にはそのシートを家庭に持ち帰り, 保護者からコメントを書いてもらう取組を行っている。保護者からコメントをもらうことで, 児童がチェックリストの項目を意識して生活することができるようになると報告されている。この例のように, 保護者と連携することにより, 児童はセルフモニタリングに抵抗なく取り組むことが可能になるのではないかと考えられる。

今後の研究では, 児童の実態や発達段階を考慮した, より包括的な教育実践プログラムの作成が必要だと思われる。

—注—

- 1) SEL-8S とは, アメリカで広く実践され, 重要性が認識されている数多くの心理教育プログラムの総称である SEL (Social and Emotional Learning) を, 小泉 (2011a) が日本の教育事情に合わせて8つの社会的能力を効果的に育成できるように工夫した学習プログラムである。

—引用文献—

- 秋本摂子 (2016). 学校適応感を高める不登校の未然防止の在り方——授業のユニバーサルデザイン化の視点に立った教科指導と SEL-8S の取組を通して<http://www.hiroshima-c.ed.jp/wp-content/uploads/kenkyu/h27_kouki/kou21-1.pdf>
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二 (2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 33, 133-144.
- 宇田川翔太・下田芳幸 (2013). 小学生における学級風土認知とアサーションとの関連. 富山大学人間発達科学研究実践実践総合センター紀要, 7.
- 香川雅博・小泉令三 (2007). 小学生における社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの効果. 福岡教育大学紀要, 56, 63-71.
- 香川尚代・小泉令三 (2013). 児童の社会的能力を向上させることによる学習への取り組み促進の効果—小学校低学年での SEL-8S 学習プログラム実践による試行— 教育実践研究 (福岡教育大学教育総合研究所), 21, 259-266.
- 川畑徹朗・高石昌弘・西岡伸紀・石川哲也 (1997). WHO・ライフスキル教育プログラム. 大修館書店.
- 北野和典・角谷美恵子・池田隆 (2013). 対人関係能力と自尊感情を育成する生徒指導の在り方に関する研究——小学校高学年における社会性と情動の学習プログラムの実践を通して. 広島教育センター研究紀要, 40.
- 金外淑・坂野雄二 (1995). 慢性疾患患者に対する認知行動的介入. 日本心身医学会
- 栗原信二・井上弥 (2010). アセスの使い方・活かし方. ほんの出版.
- 小泉令三 (2005). 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて. 福岡教育大学紀要, 54, 113-121.
- 小泉令三 (2011a). 子どもの人間関係能力を育てる 1 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方. ミネルヴァ書房.
- 小泉令三 (2011b). 子どもの人間関係能力を育てる 2 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 小学校編. ミネルヴァ書房.
- M.J.イライアス他 (小泉令三編訳) (1999). 社会性と感情の教育 教育者のためのガイドライン39. 北大路書房.
- 国分康孝 (2000). エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集. 図書文化.
- 小林正幸・相川充 (1999) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校. 明治文化社.
- 田中展史・小泉令三 (2007). 社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの強化・一般化に関する試行的実践—教科等との関連づけ, 目標の個別化, 保護者との連携を通して— 福岡教育大学心理教育相談研究, 11, 73-81.
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早 (2011). 小学生版「社会性と情動」尺度開発. 子どもの健康科学, 11 (2), 17-30.
- 中村孝・枝廣和憲・杉本奈月・栗原慎二 (2012) 非侵害的關係改善群に見られる被サポート感とスキル. および所属学級全体のスキルの変化. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 61, 213-218
- 西岡慶樹・坂井誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究——セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討. 愛知教育大学研究報告, 56, 37-45.
- 平木典子 (1993). アサーショントレーニング さわやかな自己表現のために. 日本精神技研研究所.
- 兵庫県教育委員会 (2016a). 学校基本調査.
- 兵庫県教育委員会 (2016b). 平成27年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動等の状況について.
- 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田本早・津田彰・小泉令三 (2004). 社会性と情動 (SEL) 尺度の開発 第6回子ども心・体と環境を考える会学術大会紀要 (日本子供健康科学研究会), 28.
- 文部科学省 (2016a). 平成27年度学校基本調査.
- 文部科学省 (2016b). 「平成27年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について.
- 文部科学省 (2016c). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告 一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進. 不登校に関する調査研究協力者会議.
- 文部科学省国立教育政策研究所 (2014). 生徒指導リーフ Leaf.14 「不登校の予防」の真実.
- 文部科学省国立教育政策研究所 (2017). 不登校への対応にあたって (5つの視点). 不登校問題に関する調査研究協力者会議報告パンフレット.
- 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2017). 「PDCA×3=不登校・いじめの未然防止一点検・見直しの繰り返しで, 全ての児童生徒に浸透する取り組みを—」.
- 山田洋平 (2008). 社会性と情動の学習 (SEL) の必要性と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 57, 145-154.
- 大和和雄・小泉令三 (2015). 家庭と学校で共に育む子どもの学校適応に関する研究—SEL-8S プログラムによる人間関係づくりと「共有」の思考的取組— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 5, 47-54
- 渡邊弥生・星雄一郎 (2009). 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果.

—謝 辞—

ご協力いただいた小学校の校長先生ならびに, 教職員, 児童の皆様に深くお礼申し上げます。


一添付資料一

「こころの信号機」を使ってみよう!

① 中までイライラしたり、落ち込んだり、ガマンできなかつたりしたことがありますか。

あつた・なかつた

② あつた人は、その時、どんな気分になりましたか?




③ 「こころの信号機」を使いましたか。
使った○ 使わなかつた△

止まれ	よく考えよう	やってみよう

④ ぐ体的には・・・

⑤ やってみてどうになりましたか。




⑥ これからの自分に、アドバイス

自分にすぐ必要な言葉をのべてあげよう。
例 オレ、ナイス! こんどね、大好き! 次、ガンバ!! など。


「リラクゼーション法」を使おう!

(1) 「こきゅう法」を使った心や体はどうになりましたか? 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(想像を使ってもいいですよ。)



「こきゅう法」を使うと した!
(例 スッキリ、うっとり、のんびり、ほっこり、ゆったり)

(2) 「リラックス体そう」を使った心や体はどうになりましたか? 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(想像を使ってもいいですよ。)



「リラックス体そう」を使うと した!
(例 スッキリ、うっとり、のんびり、ほっこり、ゆったり)

図3 授業で使したワークシートの例


「こころの信号機」を活用して、1日3分間、自分と会話してみよう。

10月 日 ()

① 今日は、イライラしたり、落ち込んだり、ガマンできなかつたりしたことがありますか。

あつた・なかつた

② あつた人は、その時、どんな気分になりましたか?




③ 「こころの信号機」を使いましたか。
使った○ 使わなかつた△

止まれ	よく考えよう	やってみよう

④ ぐ体的には・・・

⑤ やってみてどうになりましたか。




自分にアドバイス

10月 日 ()

「リラクゼーション法」を使おう!

① 今日は、どちらのリラクゼーション法をしますか。	
こきゅう法	リラックス体そう

② その「リラクゼーション法」を使った心や体はどうになりましたか? 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(想像を使ってもいいですよ。)



「リラクゼーション法」を使うと した!

図4 セルフモニタリングシートの例