

2016(平成 28)年度

研修報告書

セルフモニタリングを活用した

SEL の実践に関する研究

－不登校未然防止に向けて－

兵庫県立教育研修所 義務教育研修課

不登校対策推進に係る研修員

西岡 健児

目次

要約	1
1 問題と目的	1
(1) 不登校の現状	
(2) 不登校の要因・背景	
(3) 不登校の未然防止について	
(4) 社会性と情動の学習について	
(5) SEL-8S の強化の取組に関する先行研究	
(6) セルフモニタリングについて	
(7) 本研究の目的	
2 方法	6
(1) 対象	
(2) 期間	
(3) 調査方法	
(4) 実践の概要	
(5) 授業の内容	
3 結果	22
(1) 「SEL-8S 自己評定尺度」	
(2) 「学校環境適応感尺度 アセス」	
4 考察	29
(1) 結果の考察	
(2) 本研究の成果	
(3) 本研究の課題	
引用・参考文献	34
資料	
謝辞	

要約

本研究の目的は、児童に社会性と情動の学習に、セルフモニタリングを取り入れることで基礎的な社会性がより維持・定着するかを検討することである。調査対象は小学校 5 年生 248 名（A 校 157 名，B 校 91 名）であった。A 校を実験群として，B 校を統制群とした。実験群ではプログラム実践後，セルフモニタリングを行った。調査は Pre 調査，Post 調査，Follow 調査を実施した。社会的能力の指標として「SEL-8S 自己評価尺度」と「学校環境適応感尺度 ASSESS」を用い，セルフモニタリングが社会的能力の維持・定着にどのような影響を与えるのかを検討した。学校と時期による 2 要因の分散分析を行ったところ，「SEL-8S 自己評価尺度」においては「他者への気づき」，「責任ある意思決定」，「学校適応感尺度 ASSESS」においては「生活満足感」，「対人適応感」，「学習的適応」に交互作用が認められた。また，「対人的適応」においては「非侵害的關係」に交互作用が見られた。これらにより，従来の社会性と情動の学習にセルフモニタリングを加えることが，基礎的社会的能力の維持・定着に効果があることが示唆された。これらのことから，社会性と情動の学習にセルフモニタリングを取り入れることで生活満足感が高まることが期待され，不登校未然防止に生かすことができると考えられる。

1 問題と目的

(1) 不登校の現状

文部科学省（以下，文科省とする）によれば，不登校は病気や経済的理由を除き「年間 30 日以上欠席」で「何らかの心理的，情緒的，身体的，あるいは社会的要因・背景により，児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあるもの」と定義される。文科省（2016a）の「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」では，2015 年度の全国の小学生 27,581 人，中学生 98,428 人が不登校である。小学生では昨年度よりも 1,717 人増加し，過去最高となった。また，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児童生徒数が約 10 万人減少している（文科省，2016b）。それにも関わらず不登校児童が増加することはかなり深刻な事態と言える。兵庫県においても同様の傾向にある。兵庫県教育委員会（2016a）が行った調査では，平成 27 年度は不登校児童が 936 人であり，昨年度よりも 121 人増加している。また，兵庫県教育委員会（2016b）の「学校基本調査」を見ると，平成 27 年度は前年度より児童生徒数が 5,291 人減少しており，やはり減少傾向にある。

国立教育政策研究所（2017）では，小学 5 年生から中学 3 年生の不登校児童生徒数の平均を千人率で示している（図 A）。そこから小学 5 年生から小学 6 年生では不登校数は大きく変わらず，中学 1 年生で急増し中学 2 年生もその傾向が継続し，中学 3 年生で落ち着く印象を受けると述べている。しかしながら，各学年の数値を前年度も不登校であった児童

生徒数（継続数）とそうでなかった児童生徒数（新規数）を区別した推移からまた違った理解を示している。すなわち、新規数の増加が大きく影響しているという見解である。よって、不登校数を減らす取組は新規数の抑制を図ることが現実的だとする。

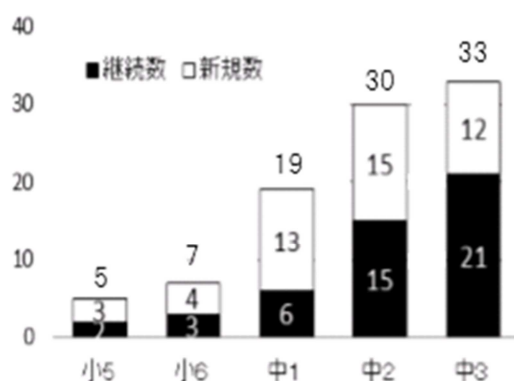


図 A 平成 20～26 年の不登校数の平均と内訳（千人率）

（2）不登校の要因・背景

不登校の要因は「不安」、「無気力」、「学校における人間関係」が上位を占める（文科省，2016a；兵庫県教育委員会，2016a）。しかし、不登校となる要因や直接的な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てますます学校に復帰しづらくなると指摘している（不登校に関する調査研究協力者会議，2016）。不登校の要因やきっかけの特定は困難であり、時間の経過とともに複雑になっていく。

（3）不登校の未然防止について

不登校が生じない学校づくりの取組として、「魅力あるよりよい学校づくり」、「いじめ、暴力行為等問題行動を許さない学校づくり」、「児童生徒の学習状況に応じた指導・配慮の実施」、「保護者・地域住民等の連携・協働体制の構築」、「将来の社会的自立に向けた生活習慣づくり」の5つを提示している（不登校に関する調査研究協力者協議会，2016）。その中の「魅力あるよりよい学校づくり」では「自己が大事にされているか」、「自分の存在を認識されていると感じることができるか、かつ精神的な充実感を得られる心の居場所となっているか」など、児童生徒にとって学校は安心感や充実感を得られる場であることが重要としている。

また、国立教育政策研究所（2014）は不登校の予防として、教育的予防の「未然防止」と治療的予防の「初期対応」の2種類に分けている。「未然防止」は「魅力的な学校づくり」を進めることを指し、授業や行事などの工夫や改善を基本としている。以上のことから、

不登校の未然防止には、すべての児童にとって学校が居心地のよい場所となるように人間関係の構築、授業などの工夫や改善が求められている。

(4) 社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning:以下 SEL) について

不登校未然防止として児童が主観的に学校生活でうまくやっている程度を示す「学校適応感」を高めるための心理教育プログラムとして、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, 1996), 社会的スキル訓練 (小林・相川, 1999), 構成的エンカウンター (国分, 2000) などがある。これらは主に社会的スキルや自己・他者理解などの向上で効果が認められている。

しかし、小泉 (2005) は治療における心理療法的手法から発展しているものは、心理学的理論の影響を受けており何らかの偏りがあるとしている。さらに、これらの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の指摘もある (山田, 2008)。すなわち、感情の内容については扱われていない。

怒りや悲しみを適切にマネジメントする感情の教育として SEL がある。SEL では、社会的能力を「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」の 5 つで構成されている「基礎的社会的能力」と、「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 3 つで構成されている「応用的社会的能力」に分類している。これらの計 8 つの社会的能力の育成を目的として小泉によって作成された学習プログラムが「SEL-8S ; Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School」である。小泉 (2011) によれば「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である。「応用的社会的の能力」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 つの能力である。

SEL-8S 学習プログラムは、8 つの社会的能力のいくつかを各学習単元の主なテーマとして構成している (表 A)。1 単位時間 (45 分) の学習を 1 ユニットとして、発達段階に即した学習内容となっており、低学年、中学年、高学年に区分しユニットが構成されている。

表 A 8つの学習単元で育成を図る社会的能力

		学習単元								
		基本的 生活習慣	自己・他者 への気づき、 開く	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 応	ボ ラ ン テ ィ ア	
社会的 能力	基礎的	自己への気づき		○			○		○	
		他者への気づき		○					○	
		自己へのコントロール	○		○	○	○	○		
		対人関係	○	○	○	○		○		
		責任ある意思決定			○			○	○	
	応用的	生活上の問題防止のスキル						○		
		人生の重要事象に対する能力							○	
		積極的・貢献的な奉仕活動							○	
		各学習単元の主なテーマ	・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	・誘惑防止 ・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 ・家族でのボラン ティア ・身の周りや地域 でのボランティア

(5) SEL-8Sの強化の取組に関する先行研究

心理教育プログラムの実施においては、授業で身につけたことを日常へ般化させることが重要となる。SEL-8S 学習プログラムにおいても、8つの社会的能力を維持し定着させることが課題となっており、研究がなされている。

北野・角谷・池田（2013）は SEL-8S 学習プログラムの授業 5 時間と並行して、「ポスター掲示」や「ショートエクササイズ」を 5 週間実施した。ペアトークや班活動を多く設定し、学校行事前に授業で学習したことを確認して強化の取組を行った。その結果、社会的能力の「責任ある意思決定」に効果がみられた。

また秋本（2015）は、SEL-8S 学習プログラムの授業と同時に「ポスター掲示」や毎日「ショートエクササイズ」を 5 週間実施した。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、それが維持された。

これらの中でも中心となる「ショートエクササイズ」は、「ストレスマネジメント」「アサーション・トレーニング」「アンガーマネジメント」「エゴグラム」などといった取組であり、毎日内容を変えていながら実施している。その結果、社会的能力が維持され定着することが明らかになっている。

しかしながら、学校現場で実際に取り入れ実施するには2つの課題がある。1つは、取組の時間である。帰りの会で、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つは、「ショートエクササイズ」は教師からの授業型の展開になりやすいことである。そのため、SELの授業で学んだ内容を児童自ら客観視し、観察、調整、統

制しづらい側面がある。

(6) セルフモニタリングについて

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し，評価可能なものとする手続きであるセルフモニタリング（金・坂野，1995）は，自らを客観視し，観察，調整，統制しやすくする。そこで，SEL-8S 学習プログラムで学習をした内容を毎日セルフモニタリングさせることで，日常生活における自分の言動を客観視し気づきが得られ，効果的に行動修正が可能になると考えられる。

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今までに多く報告されている。西岡・坂井（2007）は小学 4 年生を対象に社会的スキル訓練の授業を行い，プリントを用いたセルフモニタリング（以下，セルフモニタリングシートという）を導入している。有意差は認められなかったものの，セルフモニタリングシートを使用した実験群は抑うつ・不安感情と不機嫌・怒り感情の得点が低くなる傾向があった。そして渡辺・星（2007）の研究では，セルフモニタリングとしてセルフマネジメントを使用している。社会的スキル尺度の得点において測定時期に主効果が見られ，セルフマネジメントによって般化することが示唆された。

(7) 本研究の目的

これらのことから，セルフモニタリングを行うことで SEL-8S 学習プログラムで獲得した社会的能力を維持し定着させることができると考えられる。そこで本研究では，児童に SEL-8S 学習プログラムの実践だけでなく，セルフモニタリングを取り入れることで基礎的な社会性がより維持し定着するかを検討する。

2 方法

統制群のクラスには，SEL-8S 学習プログラムとポスター掲示のみ，実験群のクラスには更にセルフモニタリングを実施し，Pre, Post, follow の調査比較から，ねらいとなる力の定着・維持への効果を検証する。

(1) 対象

A 小学校の 5 年生 4 クラスを実験群，B 小学校の 5 年生 3 クラスを統制群とした。各学校の人数は，A 小学校 157 名，B 小学校 91 名であった。

(2) 期間

2016 年 10 月上旬～12 月中旬

(3) 調査方法

① SEL-8S 自己評定尺度

8 つの社会的能力である「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」「生活上の問題防止のスキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」の 8 因子を測定することができる全 26 項目の尺度である。「ア：いつも，わかる」「イ：ときどき，わかる」「ウ，あまり，わからない」「エ：ぜんぜん，わからない」などの 4 件法で回答を求めた。

② 学校環境適応感尺度 (ASSESS:A-daptation Scale for School Environments on Six Spheres:以下アセス)

表 B に示すように，学校環境に関連した「学習的適応」と，「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）」，家庭や地域等，学校以外の影響も反映する「生活満足感」の 6 因子から学校適応感を捉えることができる全 34 項目の尺度である。「1：あてはまらない」「2：ややあてはまらない」「3：どちらでもない」「4：ややあてはまる」「5：あてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

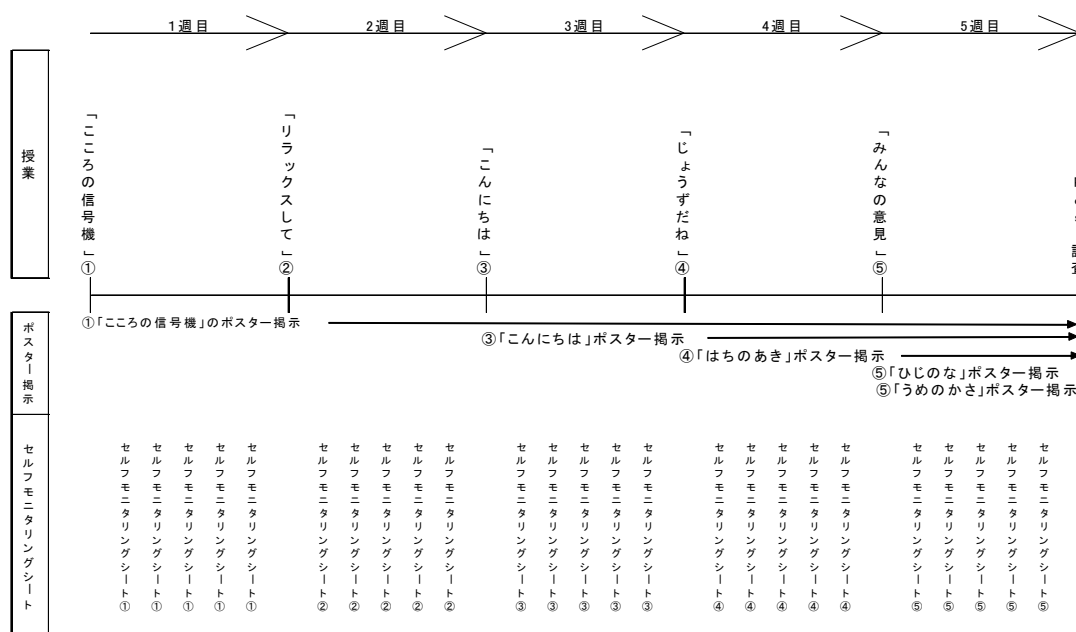
表B アセスの6因子

因子名	把握できる内容	
生活満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感	
対人的適応	教師サポート	担任（教師）の支援があるとか、認められているなど、担任（教師）との関係が良好であると感じている程度を示す。
	友人サポート	友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。
	非侵害的關係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度
	向社会的スキル	友達への支援や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す。
学習的適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。	

(4) 実践の概要

Pre 調査の結果をもとにして、A 小学校と B 小学校の教諭と相談し、SEL-8S 学習プログラムの中から5つの授業を選択した。今回は「基礎的社会的能力」の「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」に焦点を絞って授業を実践することにした。

A 小学校は、授業後、授業に関連するポスターを掲示すると同時に、セルフモニタリングを一週間、放課後の3分間行った(図B)。B 小学校は、授業後、授業に関連するポスターを掲示した(図C)。



図B A 小学校の取組

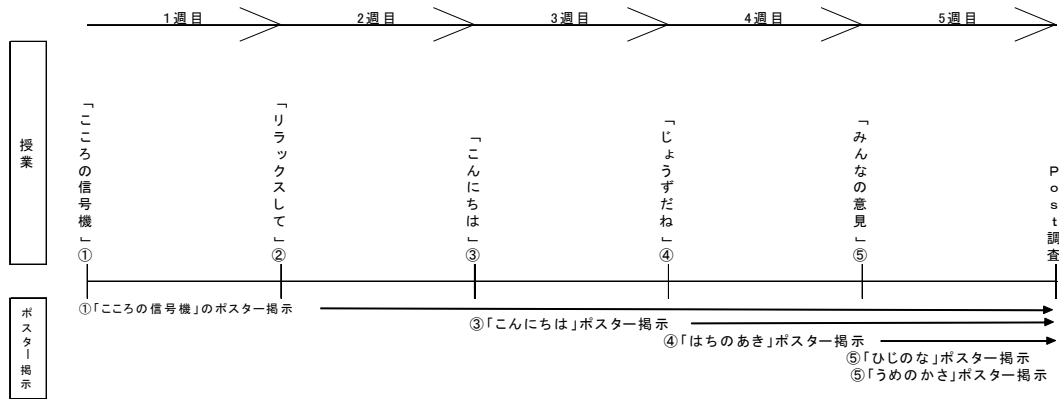


図 C B 小学校の取組

(5) 授業の内容

① 「こころの信号機」(第1時)

○実施日

	授業	ポスター掲示	セルフモニタリング
A 小学校	10月12日	10月12日～11月17日	10月12日～10月18日
B 小学校	10月13日	10月13日～11月17日	統制校のため実施せず

○ねらい

「自己への気づき」

○準備物

・ワークシート ・紙芝居 ・ロールプレイ台本 ・「こころの信号機」ポスター

○学習の展開

- (1) 「感情」について理解する。
- (2) 今まで、イライラしたり、落ち着かなかったり、我慢できなかつたりしたことがあったかを発表する。
- (3) 紙芝居を見て、カッとなったときを考える。
- (4) カッとなっても手がでないようにするためには、どうしたらいいか考える。
- (5) 「こころの信号機」を理解する。

「こころの信号機」モデル

- ① 赤：止まれ！
 - ・落ち着くために深呼吸
- ② 黄：よく考えよう
 - ・怒りを感じた原因や問題を解決するための方法を探す。
 - ・解決法は1つではなくたくさん考える。
- ③ 青：やってみよう
 - ・考えた中で一番の方法を実行する。

- (6) 順番を抜かされ、イライラする場面について、「こころの信号機」を使ってロールプレイを行う。
- (7) ワークシートを使って、自らを振り返る。(図D)

○授業の概容

A 小学校・B 小学校ともに、図 D のワークシートに自己の振り返りを記入させた。

振り返るのは、「今日は、イライラしたり、落ち着かなかったりしたことがありましたか。」「あつた人は、その後、どんな気分になりましたか。」「こころの信号機をつかいましたか。」「具体的には。」「やってみてどうなりましたか。」「これからの自分にアドバイス」である。

「怒り」の気持ちを文字で表現することが難しいことが予想されることから、表情絵を選択させるようにすることで「怒り」のレベルを自ら振り返りやすくなるように配慮した。また、「怒り」をただ振り返るだけでなく、「こころの信号機」を使うことに結び

つけようとする意欲を喚起させる手立てとして、自らを肯定的にとらえることができるように、自分にすてきな言葉をかけることができる「これからの自分にアドバイス」の欄を設けた。

「こころの信号機」を使ってみよう！

① 今日は、イライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。		
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、使つた□ 使わなかつた△		
止まれ！	よく考えよう！	やってみよう！
④ 具体的に・・・		
⑤ やってみてどうなりましたか。		
		
⑥ これからの自分に、アドバイス		
自分にすてきな言葉をかけてあげよう。 例 オレ、ナイス！ こんどね、大好き！ 次、ガンバ！！ など		

図 D 第 1 時に使用したワークシート

○セルフモニタリングシート

図 E のセルフモニタリングシートを用いて実験群の A 小学校のみセルフモニタリングを実施した。終わりの会の際、3 分以内で書けるように、授業のワークシートよりもコンパクトにした。また、A4 の紙 1 枚に 2 日分書くことができるようにし、前日と比較できるようにした。加えて、授業で使用したワークシートを常に確認することができるように、A3 の画用紙の左に授業で書いたワークシート、右に毎日実施するセルフモニタリングシートを貼り、折れた

「こころの信号機」を活用して、1日 3分自分と会話してみよう

10月 日 ()



① 今日は、イライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。	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、使つた□ 使わなかつた△	止まれ！	よく考えよう！	やってみよう！
④ 具体的に・・・			
⑤ やってみてどうなりましたか。			
自分にアドバイス			

図 E セルフモニタリングシート

たんで保管することができるようにし、「セルフモニタリングファイル」と称した。

セルフモニタリングシートに書くことが目的ではなく、セルフモニタリングシートを使って「自己の行動や態度、感情、思考過程等に対する具体的で客観的な気づきをもたらす」ことが目的となる。よって、毎日 3 分間、自らを振り返ることができる静かな教室環境を構築することはもちろん、担任や筆者が、児童の振り返る様子を観察し、しっかり振り返ることができる児童を全体で紹介したり、セルフモニタリングシートに書けなかった児童には、書くことを意識するのではなく、自己を振り返ることが大切だということを伝えたりしながら、実践を進めた。

②「リラックスして」(第2時)

○実施日

	授業	ポスター掲示	セルフモニタリング
A 小学校	10月19日	10月19日～11月17日	10月19日～10月25日
B 小学校	10月20日	10月20日～11月17日	統制校のため実施せず

○ねらい

「自己のコントロール」

○準備物

ワークシート

○学習の展開

- (1) ストレスはどんな時に感じるか発表する。
- (2) ストレスを感じる時、体はどうなるか考える。
- (3) ストレスは、対処が遅れ長引くと、病気や問題行動に発展する危険性があることを理解する。
- (4) ストレス対処法のなかで、「リラクセーション法」があることを理解する。
- (5) 10秒呼吸法を行う。
- (6) 体や心がどうなったかワークシートに記入する。
- (7) リラックス体操を行う。
- (8) 体や心がどうなったかワークシートに記入する。

○授業の概容

A 小学校・B 小学校ともに、授業では、「リラクゼーション法」として、「10 秒呼吸法」と「リラクセス体操」を行った。その際、「リラクゼーション法」を行うことにより、心や体がどう変化したのか、前授業同様、言葉で表現することが難しいことが予想されるため、体や心の感じを児童が素直に表現できる手法として、図 F のワークシートに記入させた。

○セルフモニタリングシート

A 小学校の児童は、毎日の終わりの会で、図 G のセルフモニタリングシートを用いて、授業で経験した「10 秒呼吸法」か「リラクセス体操」のどちらかを 1 分間行い、「どちらのリラクゼーション法をするか」「心や体はどうなったか」「どんな気持ちになったか」を記入した。

「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なりましたか？色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉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)「リラクセス体操」を使った心や体はどうなりましたか？色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉を使ってもいいですよ。)



「リラクセス体操」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 F 第 2 時に使用したワークシート

10月 日()

「リラクゼーション法」を使おう！

① 今日、どちらのリラクゼーション法をしますか。	
こきゅう法	リラクセス体操
② その「リラクゼーション法」を使った心や体はどうなりましたか？色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉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 G セルフモニタリングシート

セルフモニタリングファイルには、前時同様、左側に授業で使用したワークシート、右側には終わりの会時に、使用するセルフモニタリングシートを貼り、児童に記入させた。右側のセルフモニタリングシートは、A4 の紙 1 枚に、2 日分書くことができるようにし、前日と比較できるようにした。

② 「こんにちは」(第3時)

○実施日

	授業	ポスター掲示	セルフモニタリング
A 小学校	10月26日	10月26日～11月17日	10月26日～11月1日
B 小学校	10月27日	10月27日～11月17日	統制校のため実施せず

○ねらい

「対人関係」

○準備物

「あいさつのポイント」ポスター

○学習の展開

- (1) 今日、あいさつをしたか振り返る。
- (2) あいさつの種類を考える。
- (3) なぜあいさつは必要か考える。
- (4) あいさつのポイント「おかめのあいさつ」を知る。

あいさつのポイント「おかめのあいさつ」

- ① 大(おお)きな声で ②体(からだ)を起こして ③相手の目(め)を見て

- (5) あいさつゲームを行う。
- (6) 友達、先生、お家の人、地域の人に対してあいさつを行うロールプレイを行う。
- (7) 友達、先生、お家の人、地域の人に対してあいさつをしていたか振り返り、目標を立てる。

○授業の概容

A 小学校・B 小学校ともに、授業では、あいさつについて学習した。児童は、「おかめのあいさつ」を理解し、あいさつゲームを行った。授業の最後には、今まで友達・先生・お家の人・地域の人に対して、「おかめのあいさつ」をしていたかを振り返り、今後どのようなあいさつを行っていくのか目標を立てた。

○セルフモニタリングシート

A 小学校の児童は、毎日の終わりの会であいさつをしたかどうか自ら振り返り、自ら立てた「目標とするあいさつ」をした数だけ、都道府県の白地図に色を塗った。

セルフモニタリングファイルには、左側に友達・先生・お家の人のあいさつした回数の色を塗ることができる日本地図、右側には「おかめのあいさつ」の内容と、地域の人にあいさつをした回数の色を塗ることができる日本地図を貼り、児童に記入させた。

④ 「じょうずだね」(第4時)

○実施日

	授業	ポスター掲示	セルフモニタリング
A 小学校	11月2日	11月2日～11月17日	11月2日～11月8日
B 小学校	11月8日	11月8日～11月17日	統制校のため実施せず

○ねらい

「他者への気づき」

○準備物

- ・ ロールプレイの台本
- ・ 「ハチのあき」ポスター
- ・ ワークシート

○学習の展開

- (1) 友達やお家の人からの言葉で元気になったことがあるか考える。
- (2) 認めたり、賞賛したりすることの大切さを知る。
- (3) 「元気が出る言葉」の種類を考え、今まで使ったことのある言葉を振り返る。
- (4) 「元気が出る言葉を伝えるポイント」を知る。

「元気が出る言葉」を伝えるのポイント
名前 + 理由 + 元気が出る言葉

- (5) 「仲間に声をかける時のポイント」を知る。


仲間に声をかけるときのポイント「はちのあき」
① はっきり言う ② 近(ちか)づく
③ 相手(あいて)を見る ④ 相手の気持ち(きもち)にあわせる

- (6) 毎日逆上がりをしている友達に「元気が出る言葉」を伝えるロールプレイを行う。
- (7) 「元気が出る言葉」を素直に伝えていくことを知る。
- (8) ワークシートを使って、自らを振り返る。(図H)

○授業の概容

A 小学校・B 小学校ともに、授業では、「元気になる言葉」について学習した。児童は、「元気になる言葉を伝えるポイント」と、「仲間に声をかけるときのポイント」を知り、「元気になる言葉」を伝えるロールプレイを行った。

授業の最後には、図Hのワークシートに記入させた。内容は、「クラスでは、どんな元気になる言葉ができましたか。」「そのなかで、伝えたことがある言葉に赤で○をつけましょう。」「○をつけたなかで、1つの場面を思い出してください。その時は、はちのあきを使いましたか。」「元気になる言葉を伝える時のポイントは使いましたか。」「使った人はどれを使いましたか。」「これからの自分にアドバイス」である。

めざせ「にっこり顔」! 

【1】クラスでは、どんな「元気になる言葉」ができましたか。			
【2】そのなかで、伝えたことがある言葉に赤で○をつけましょう。○			
【3】○をつけたなかで、1つの場面を思い出してください。その時は、「はちのあき」を使いましたか。			はい・いいえ
【4】使った人は、どれを使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
はっきり言う	近づく	相手を見る	相手の気持ちに合わせる
【5】「元気になる言葉を伝える時のポイント」は使いましたか。○			はい・いいえ
【6】使った人はどれを使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
名前	理由	元気になる言葉	
【7】これからの自分にアドバイス			

【元気になる言葉を伝えるポイント】
名前 + 理由 + 元気になる言葉


図H 第4時に使用したワークシート

○セルフモニタリングシート

A 校の児童には、「今日は『元気になる言葉』を伝えましたか。」「『はちのあき』のどれを使いましたか。」「『元気になる言葉を伝えるポイント』のどれを使いましたか。」「具体的には」をセルフモニタリングシートに記入させた。

セルフモニタリングファイルの左側には、授業で書いたワークシート、右側には図Iのワークシートを貼り、記入させた。

授業のワークシート(1)の項目を使って、「元気になる言葉」の種類を記入させたのは、児童に毎日のセルフモニタを行わせやすくさせるためである。児童が授業

めざせ「にっこり顔」!  毎日、自分と自分、お話ししよう!...

月 日 ()

【1】今日は、「元気になる言葉」をだれかに伝えましたか。	使えた・使えなかった		
【2】使えた人は、「はちのあき」のどれを使いましたか。 使った○ 使わなかった△	はっきり言う	近づく	相手を見る
	相手の気持ちに合わせる		
【3】使えた人は、「元気になる言葉を伝える時のポイント」のどれを使いましたか。 使った○ 使わなかった△	名前	理由	元気になる言葉
	【4】<具体的には>		

【元気になる言葉」を伝えなかった人は、「これからの自分にアドバイス」通り行っているか。「あの時、○○さんに、△△と伝えていたら・・・」など考えて書いてみよう。】

図I セルフモニタリングシート

図Iのワークシート(1)の項目を使って、「元気になる言葉」の種類を記入させたのは、児童に毎日のセルフモニタを行わせやすくさせるためである。児童が授業

で書いた左側のページを見て、「この言葉なら伝えたな。その時、名前を伝えたかな。理由は伝えたかな。ハチのあきはできたかな。」などと自らが振り返りやすくなるのではないかと考えた。

セルフモニタリングファイルには、左側に授業で使用したワークシート、右側には終わりの会時に使用するセルフモニタリングシートを貼り、児童に記入させた。右側のセルフモニタリングシートは、図 I のように A4 の紙 1 枚に 2 日分書くことができるようにし、前日と比較できるようにした。

⑤「みんなで力をあわせて」(第5時)

○実施日

	授業	ポスター掲示	セルフモニタリング
A 小学校	11月9日	11月9日～11月17日	11月9日～11月15日
B 小学校	11月10日	11月10日～11月17日	統制校のため実施せず

○ねらい

「責任ある意思決定」

○準備物

- ・「みんなで力を合わせて」プリント①～③
- ・「ぼくらの船」プリント ・南極の写真 ・色鉛筆 ・振り返りシート

○学習の展開

- (1) 南極大陸に持って行く荷物の順番を決める。
- (2) 話し合いのルール「ヒジのな」を確認する。

話し合いのルール「ヒジのな」

- ① 批判(ひはん)しない
- ② 自由(じゆう)な発言 ok
- ③ みんなが納得(なっとく)するまで話し合う

- (3) 正しい聞き方のポイント「ウメのかさ」を確認する。

正しい聞き方のポイント「ウメのかさ」

- ① うなずく
- ② 目(め)を見る
- ③ 体(からだ)を向ける
- ④ 最後(さいご)まで聞く

- (4) グループで話し合う。
- (5) 「ヒジのな」と「ウメのかさ」が守れたか確認する。
- (6) 自分たちが乗る船の名前を決める。
- (7) 話し合いができたか、振り返りシートに記入する。(図J)

○授業の概容

A 小学校・B 小学校ともに授業では、コンセンサスの学習をした。児童は、「話し合いのルール」と、「正しい聞き方のポイント」を知り、ポイントを守りながら南極大陸に持って行く荷物の種類や、船の名前を決めた。

授業の最後には、図 J のワークシートに記入させた。内容は、「今日の活動でヒジのなは守れましたか。」「今日の活動でうめのかさは使いました。」「みんなで力を合わせての活動を終えた時、同じ班の人たちはどんな様子でしたか。」「これからの自分にアドバイス」である。

「みんなで力を合わせての活動を終えた時、同じ班の人たちはどんな様子でしたか。」では、同じ班の人達の気持ちを振り返るために、3 つの表情絵を用意し、その表情の周りには自由に書けるスペースを設け、同じ班の人達の様子や、言っていたことなどを自由に書いて良いことを伝えた。

みんなで力を合わせて


(1) 今日の活動で『ヒジ』の“な”は守れましたか。 守れた○ 守れなかった△			
話し合いのルール『ヒジ』の“な”			
批判(ひはん)しない。	自由(じゆう)な発言(げんご)口紙	みんなが納得(なつとく)	
(2) 今日の活動で『うめ』の“かさ”は使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
正しい聞き方のポイント『ウメ』の“かさ”			
えなすく	目(め)を見る。	体(からだ)を向ける	最後まで聞く。
(3) 「みんなで力を合わせて」の活動を終えた時、同じ班の人たちはどんな様子でしたか。			
			
(5) これからの自分にアドバイス。			

図 J 第 5 時に使用したワークシート

○セルフモニタリングシート

A 校の児童には、図 K のセルフモニタリングシートを用いて「今日は、話し合う活動がありましたか。」「話し合った活動は、何の活動ですか。」「その活動で、『ヒジのな』は守れましたか。」「その活動で、『ウメのかさ』は使いましたか。」「その活動を終えた時、相手はどんな様子でしたか。」「これからの自分にアドバイス」を記入させた。

月 日 ()

(1) 今日は、話し合う活動がありましたか。	あった・なかった				
(2) 話し合った活動は、何の活動ですか。					
(3) その活動で『ヒジ』の“な”は守れましたか。 守れた○ 守れなかった△	(4) その活動で『うめ』の“かさ”は使いましたか。 使った○ 使わなかった△				
批判(ひはん)しない。	自由(じゆう)な発言(げんご)口紙	えなすく	目(め)を見る。	体(からだ)を向ける。	最後まで聞く。
(5) その活動を終えた時、相手はどんな様子でしたか。					
					
(6) これからの自分にアドバイス					

図 K セルフモニタリングシート

セルフモニタリングファイルには、前時同様、左側に授業で使用したワークシート、右側には放課後使用するセルフモニタリングシートを貼り、児童に記入させた。右側のセルフモニタリングシートは、A4の紙1枚に、2日分書くことができるようにし、前日と比較できるようにした。

3 結果

(1) 「SEL-8S 自己評定尺度」

A 小学校の Pre 調査・Post 調査・Follow 調査の基準値に対する偏差値の平均は、図 L の通りである。授業・ポスター掲示・セルフモニタリングを行った後の Post 調査では、全ての因子で上昇が見られた。

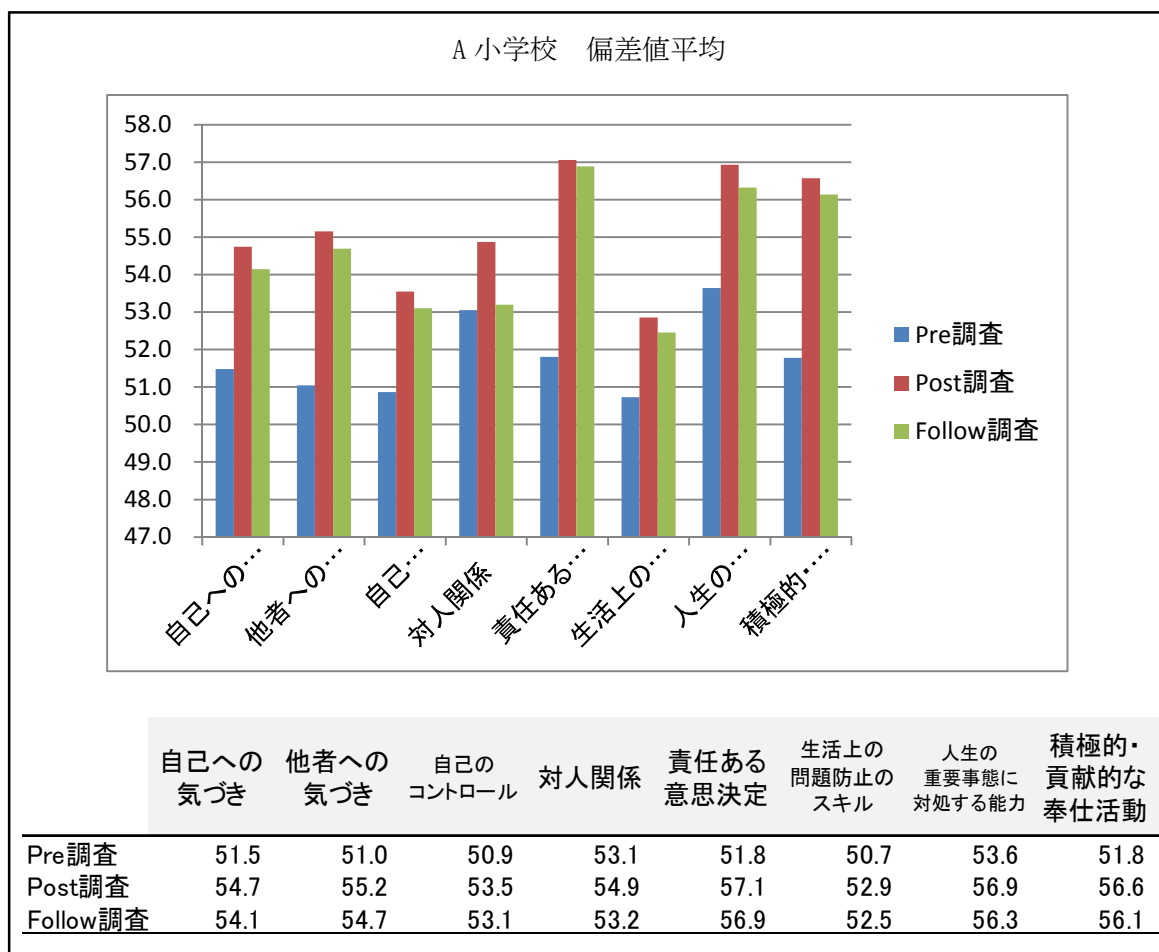


図 L Pre 調査・Post 調査・Follow 調査 (A 小学校)

一方、B 小学校の Pre 調査・Post 調査・Follow 調査の偏差値平均は、図 M の通りである。授業・ポスター掲示を行った後の Post 調査では、A 小学校同様、全ての因子で上昇が見られた。

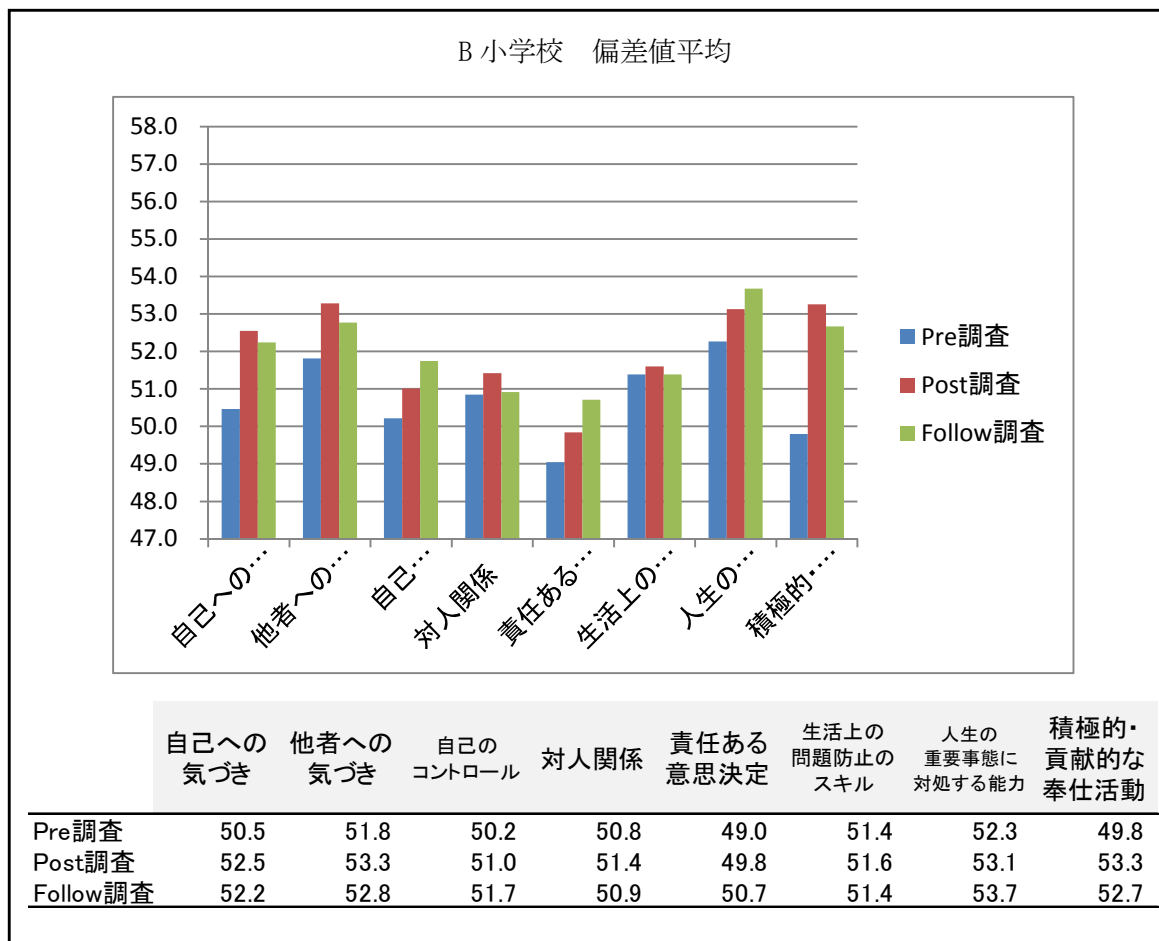


図 M Pre 調査・Post 調査・Follow 調査 (B 小学校)

次に、セルフモニタリングが基礎的社会的能力である 5 つの社会的能力の向上に及ぼす効果について検討するため、時期 (3:Pre・Post・Follow) × 学校 (2:実験校・統制校) の 2 要因分散分析を行った (表 C)。

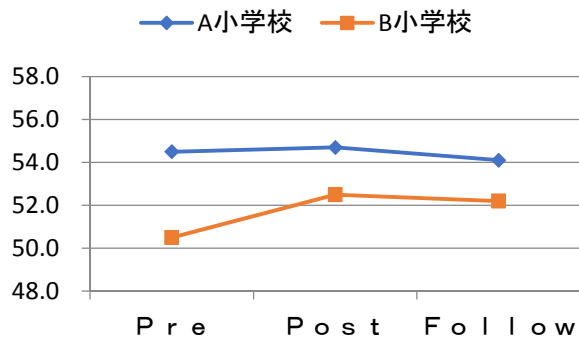
分散分析の結果、「他者への気づき」「責任ある意思決定」について有意な交互作用がみられた。(他者への気づき : $F(2, 244) = 3.326, p < .05$; 責任ある意思決定 : $F(2, 244) = 7.224, p < .001$) 「自己への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」においては、有意な交互作用は見られなかった。

以上の結果から、「他者への気づき」と「責任ある意思決定」に、セルフモニタリングを行った A 小学校と、セルフモニタリングを行っていない B 小学校の変化の仕方に違いが見られたことから、A 小学校のセルフモニタリングの効果があったといえる。逆に、「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、セルフモニタリングの効果がなかったといえる。

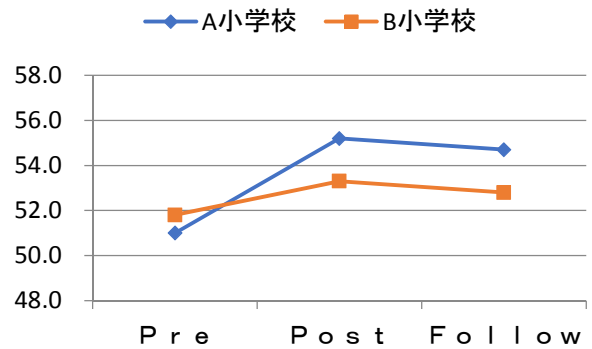
表C 時期と学校による各得点と分散分析結果 (SEL-8S 自己評定尺度)

	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目	時期	学校	交互作用
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)	10.864 ***	2.164	.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)	12.382 ***	.819	3.326 *
自己のコントロール	50.87 (9.28)	53.55 (9.61)	53.11 (9.21)	50.22 (7.92)	51.01 (7.03)	51.75 (7.68)	8.314 ***	2.296	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)	2.569	6.235 *	.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)	18.336 ***	26.333 ***	7.224 ***
生活の問題防止のスキル	50.73 (9.15)	52.86 (7.48)	52.46 (8.78)	51.39 (8.13)	51.60 (8.58)	51.39 (10.07)	2.798	.32	2.117
人生の重要事象に対処する能力	53.64 (9.05)	56.93 (9.60)	56.33 (9.81)	52.27 (10.26)	53.13 (9.94)	53.67 (8.95)	9.441 ***	5.611 *	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)	31.086 ***	7.662 **	1.02

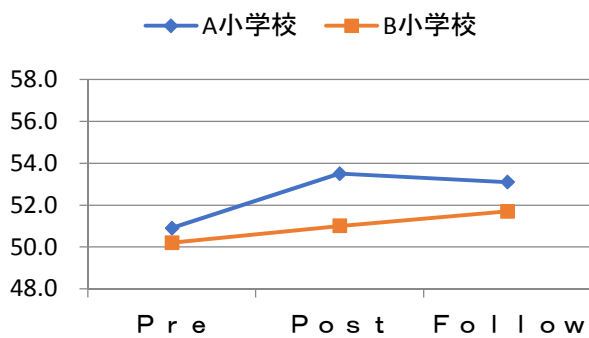
上限: 平均値 下限: 標準偏差
 +p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001



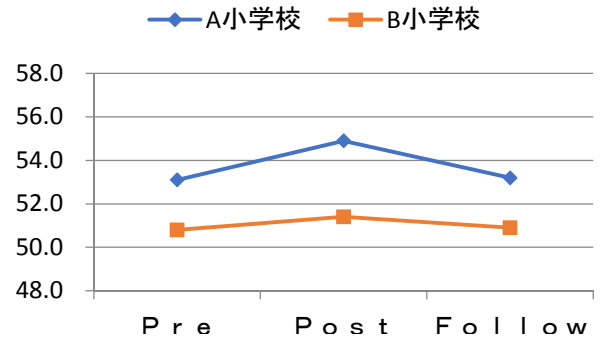
自己への気づき



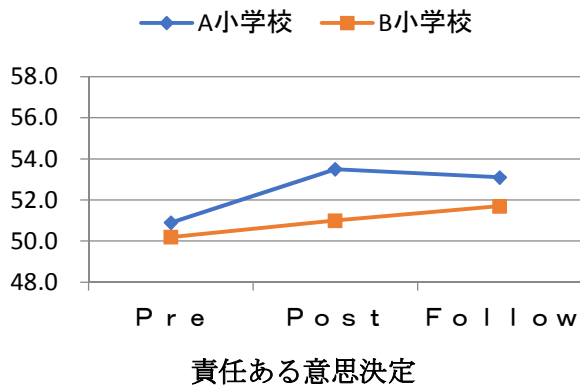
他者への気づき



自己のコントロール

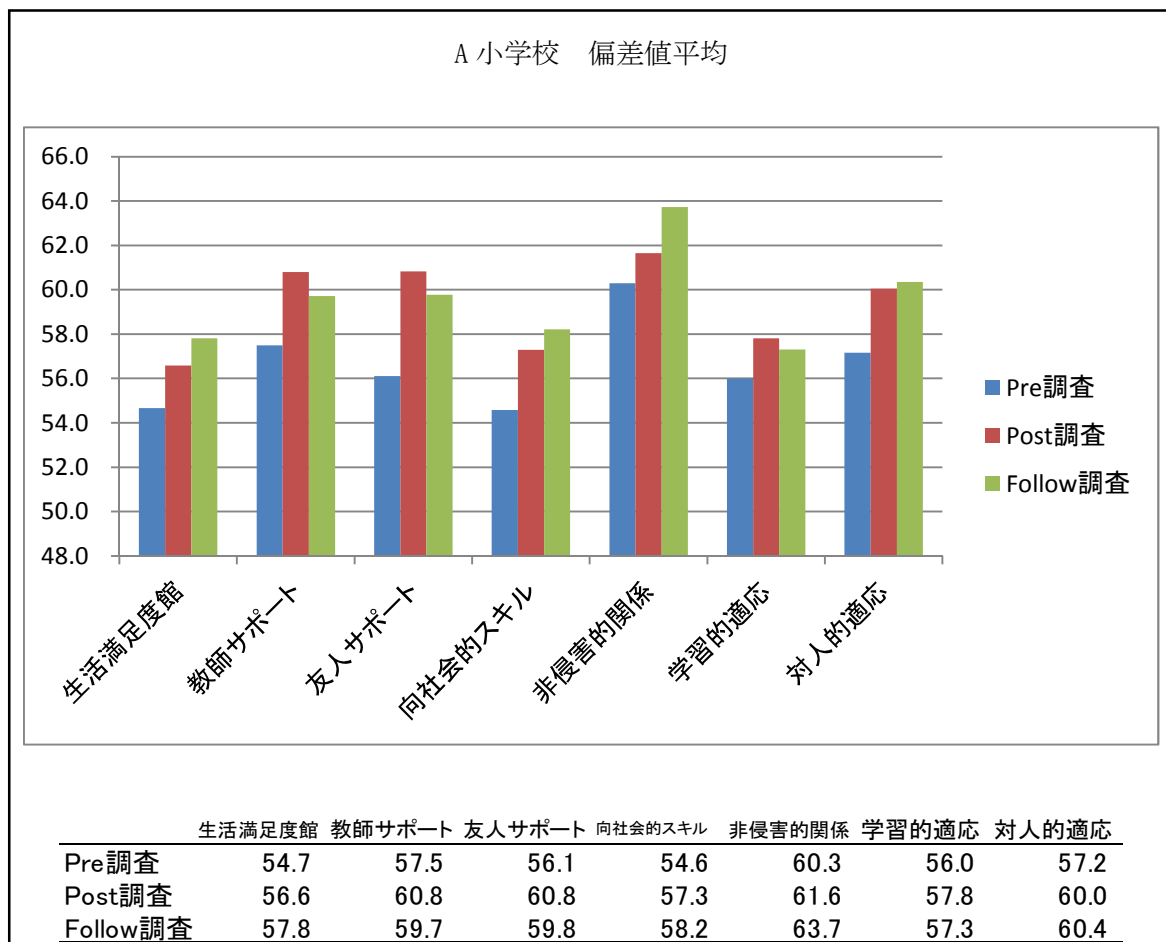


対人関係



(2) 「学校環境適応感尺度 アセス」

A小学校のPre調査・Post調査・Follow調査の基準値に対する偏差値の平均は、図Nの通りである。授業・ポスター掲示・セルフモニタリングを行った後のPost調査では、全ての因子で上昇が見られた。



図N Pre調査・Post調査・Follow調査 (A小学校)

一方、B小学校のPre調査・Post調査・Follow調査の偏差値平均は、図0の通りである。授業・ポスター掲示を行った後のPost調査では、「非侵害的關係」と「学習的適應」以外の因子で得点の上昇が見られた。

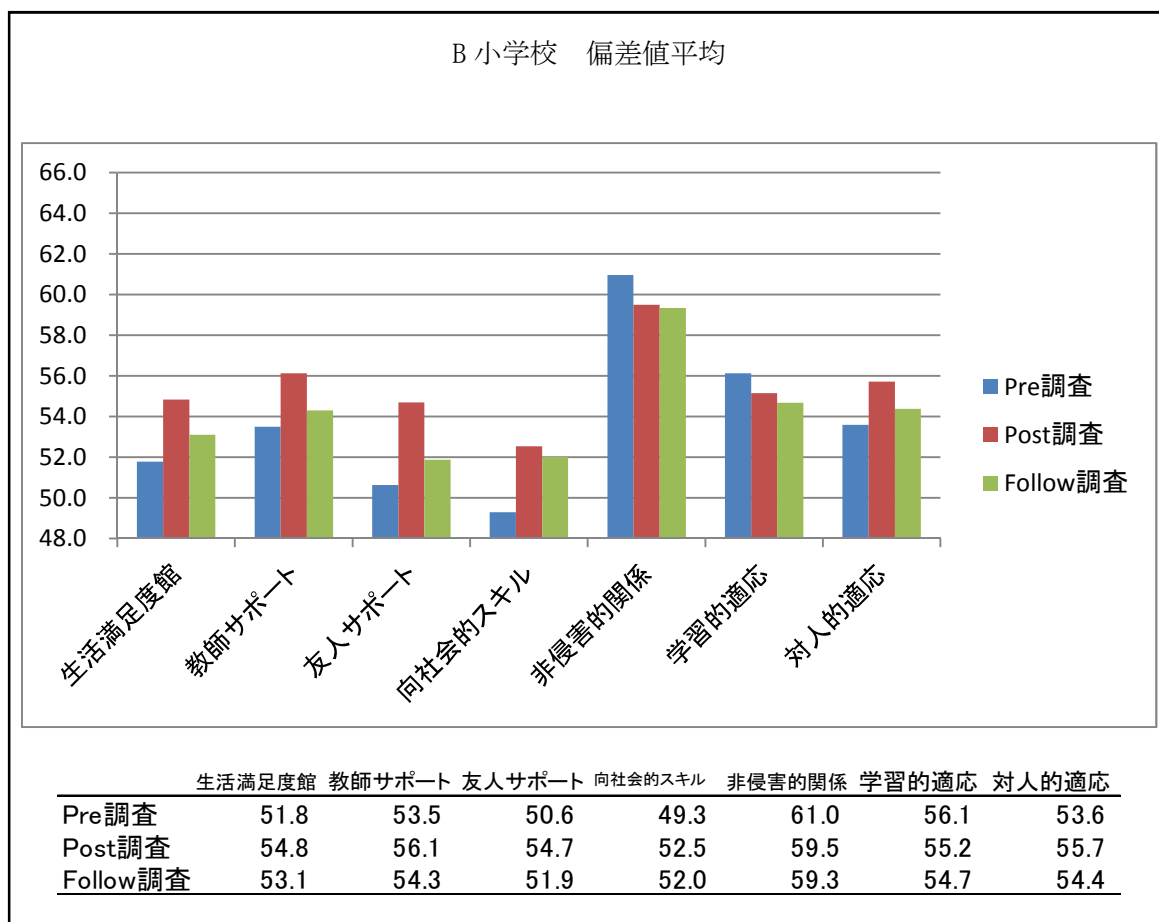


図0 Pre調査・Post調査・Follow調査 (A小学校)

セルフモニタリングシートが、アセスの得点の変化に及ぼす効果について検討するため、「SEL-8S自己評定尺度」と同様、時期(3:Pre・Post・Follow)×学校(2:実験校・統制校)の2要因分散分析を行った(表D)。

分散分析の結果、「対人的適應」「学習的適應」について有意な交互作用が見られた。(対人的適應: $F(2, 247) = 3.131, p < .05$; 学習的適應: $F(2, 247) = 3.461, p < .05$) また、「生活満足感」は交互作用の有意傾向が見られた。($F(2, 247) = 2.756, p < .10$)

次に、「対人的適應」の下位尺度である「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」においても、時期(3:Pre・Post・Follow)×学校(2:実験校・統制校)の2要因分散分析を行った。

分散分析の結果、「非侵害的關係」について有意な交互作用が見られた。($F(2, 247) = 4.080, p < .05$) 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、

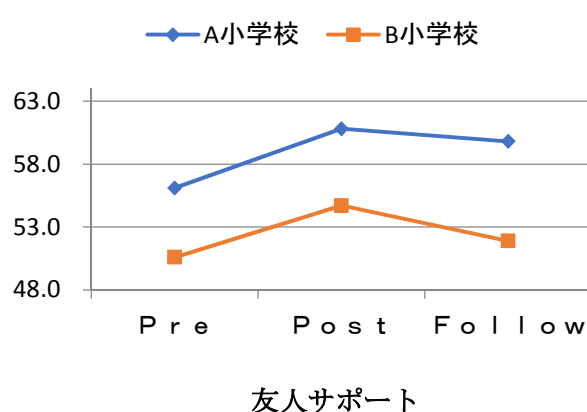
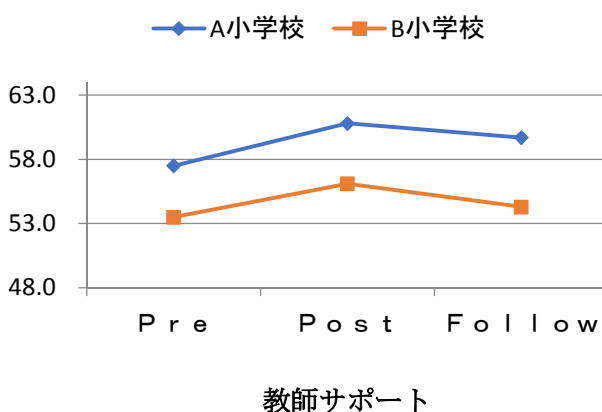
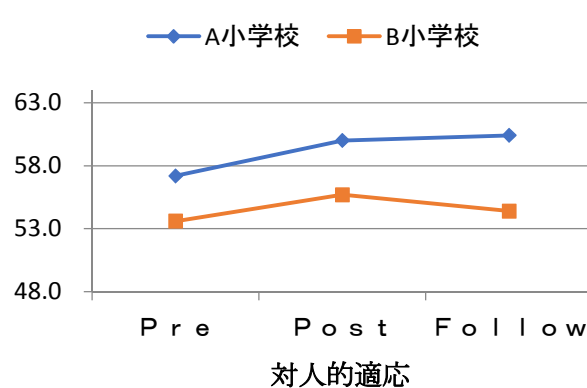
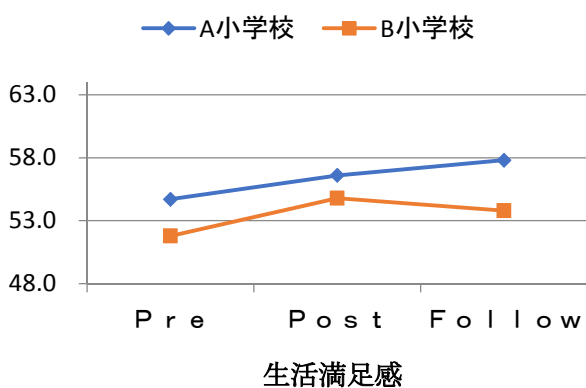
有意な交互作用は見られなかった。

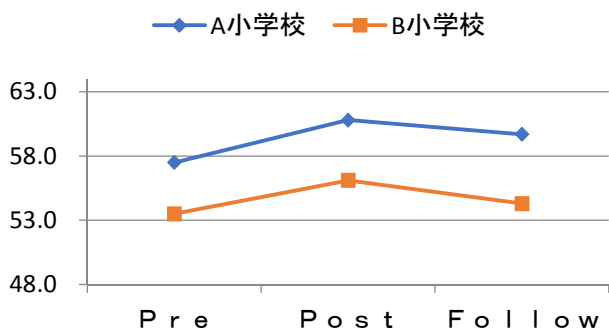
以上の結果から、「対人的適応」「学習的適応」「非侵害の関係」は、セルフモニタリングを行った A 小学校、セルフモニタリングを行っていない B 小学校の変化の仕方に違いが見られたことから、A 小学校のセルフモニタリングの効果があったといえる。

表 D 時期と学校による各得点と分散分析結果 (アセス)

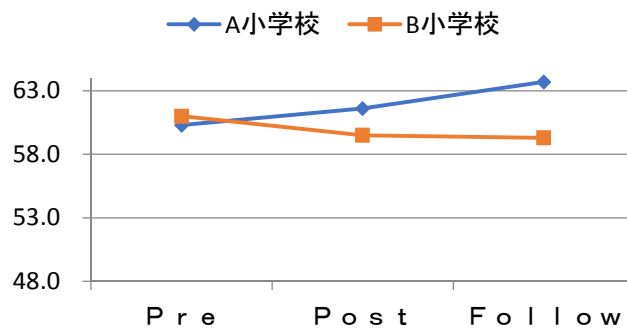
	1回目			2回目			時期	学校	交互作用
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目			
生活満足度感	54.66 (11.89)	56.58 (12.95)	57.82 (13.21)	51.78 (10.42)	54.84 (14.47)	53.09 (12.34)	9.185 ***	4.36 *	2.75 +
(対人的適応)	57.16 (9.87)	60.04 (10.59)	60.35 (10.91)	53.59 (9.31)	55.71 (9.86)	54.38 (10.06)	14.434 ***	14.431 ***	3.131 *
教師サポート	57.50 (13.56)	60.79 (15.47)	59.72 (15.58)	53.50 (10.26)	56.12 (13.76)	54.30 (15.06)	7.774 ***	7.92 *	4.48
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)	13.177 ***	14.15 ***	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)	20.466 ***	14.92 ***	.867
非侵害の関係	60.29 (15.40)	61.65 (16.45)	63.73 (16.20)	60.96 (15.82)	59.50 (14.39)	59.33 (15.01)	.739	1.202	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)	.388	1.105	3.46 *

上限: 平均値 下限: 標準偏差
p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

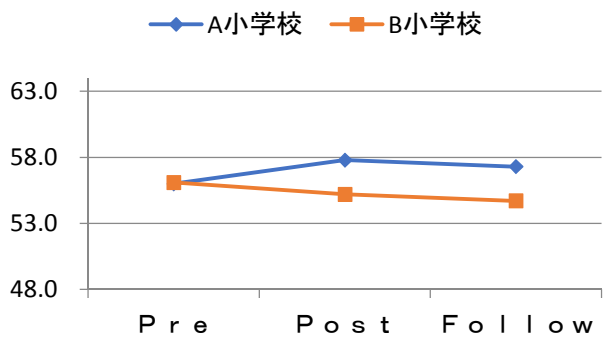




向社会的スキル



非侵害的關係



学習的適応

3 考察

(1) 結果の考察

① SEL-8S 自己評定尺度について

以上の結果より、「SEL-8S 自己評定尺度」には、「他者への気づき」「責任ある意思決定」にセルフモニタリングの効果が認められた。「アセス」には「生活満足感」「学習的適応」「对人的適応」と、「对人的適応」の下位尺度には「非侵害的關係」にセルフモニタリングの効果が認められた。

まず、「SEL-8S 自己評定尺度」の「他者への気づき」「責任ある意思決定」は、第4時、第5時にねらいとした力であった。

図Pは、児童が書いたセルフモニタリングシートである。この児童は、「今日はイライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。」に「なかつた」を選択し、「具体的には」には「今日はイライラしなかつた」と、書いている。しか

10月 14日 (金)

① 今日、イライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。	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。 使つた○ 使わなかつた△	止まれ	よく考えよう	やってみよう
④ く体的には・・・イライラしなかつた。			
⑤ やつてみてどうになりましたか。			
自分にアドバイス	このままがいい！		

図P 児童が書いたセルフモニタリングシート

11月 9日 (水)

(1) 今日、話し合う活動がありましたか。		あつた・なかつた				
(2) どんな活動内容をしましたか。 (例、体育でラインボールの作戦を考えた、など)		コンパスゲームのルールをアイディアを出した。				
(3) その活動で「ヒジ」の「な」は守れましたか。 守れた○ 守れなかつた△		(4) その活動で「うめ」の「かさ」は使いましたか。 使つた○ 使わなかつた△				
批判(ひは)しない	自由(じゆう)な発言OK	みんなが納得(なっとく)	うなずく	目(め)を見る。	体(からだ)を向ける	最後(さいご)まで聞く
○	△	△	○	△	○	○
(5) その活動を終えた時、わたしやまわりはどんな様子でしたか。						
自由に発言した。でも、最後は話を聞いた。 これからは、みんなが納得できるように話し合おう。						
(6) これからの自分にアドバイス みんなが納得できるように話し合おう。						

図Q 児童が書いたセルフモニタリングシート

し、書いている量が少なく、深く考える段階までには至っていないといえる。

図Qは図Pと同じ児童が、5週目に行ったセルフモニタリングシートである。

5週目になると、「今日は、話し合う活動がありましたか。」の質問に対し、「あつた」と選択し、話し合いで「批判しなかつたところがよかった」や「目を見ながら、話をきかないところをなおしたい」な

どといったことを詳細に書くことができるようになっている。

5年生の全体的傾向を見てみると、最初はなかなかセルフモニタリングシートを書くことができなかつた児童が、図 Q のように、5週目になると書くことができるようになっていた。

さらに、別の児童が書いた4週目のセルフモニタリングシート(図 R)を見ると「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、「伝えなかつた」と選択している。しかし、「ぐ体的には」の欄には、「今まで、『相手の気持ちに合わせて』のらん、○がついたことがないから、つくようにする！」という目標を立てると同時に、「○○さんが、私の分のほうきをとってくれた時に、『○○さん、ほうきをとってくれてありがとう』といえよかつた。」というように、下部に書かれているヒントを参考にしながら「お礼が言えなかつた」自分を振り返ることができるようになってきている。つまり、4週目以降になると、書く量が増えてきたこと以外に、自らが行った行動を反省したり、次の目標を立てたりしながら、セルフモニタリングをすることができるようになってきている。

11月8日(火)

(1) 今日、「元気が出る言葉」をだれかに伝えましたか。		伝えた・伝えなかつた		
(2) 伝えた人は、「ハチのあき」のどれを使いましたか。 使った○ 使わなかつた△	はっきり言う	近づく	相手を見る	相手の気持ちに合わせて
	/			
(3) 伝えた人は、「元気が出る言葉を伝える時のポイント」のどれを使いましたか。 使った○ 使わなかつた△	名前		理由	元気が出る言葉
	/			
(4) ぐ体的には 今まで相手の気持ちに合わせてのらんれがついたことがないから、つくようにする! さんが私の分のほうきをとってくれた時に、 「さんほうきをとってくれてありがとう」といえよかつた。 (「元気が出る言葉」を伝えなかつた人は、「これからの自分にアドバイス」通りいつているか、「あの時、○○さんに、△△と伝えていたら・・・」など考えて書いてみよう。)				

図 R 児童が書いたセルフモニタリングシート

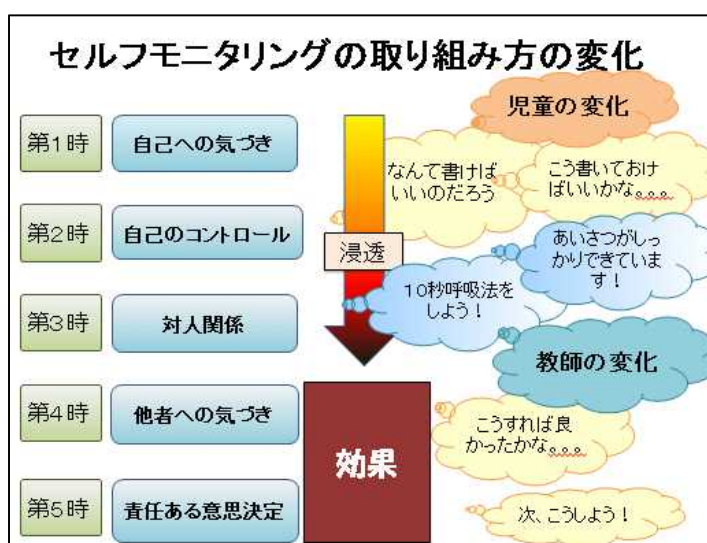
また、4週目と5週目のねらいであった『「元気が出る言葉」や『自分の意見』を伝えることが授業後もできているか」と担任にインタビューしたところ、セルフモニタリングシートを書いているA小学校の先生からは、授業で行った「元気が出る言葉」の重要性を伝えなくても、「元気が出る言葉」を自然と伝えることができ、また、「はちのあき」の「き」である(相手の)気持ちにあわせながら、「元気になる言葉」を伝えようとしていたことが

語られた。5週目に授業を行った「自分の意見を伝えることができるか」においても、「意見を伝えたら聞いてくれる」雰囲気があるからか、「発言しなかった子がグループで発言する場が増えていることにビックリした」ことや、「グループ活動で『〇〇さん、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」との報告も受けた。

この担任からのインタビューから、児童は、授業で学習した「元気が出る言葉」や「自分の意見を伝える」大切さを理解するだけでなく、実際に言えたり、使えたりすることができるようになってきていることが分かる。

このようにA小学校の児童が、「元気が出る言葉」や「自分の意見」を伝える事ができるようになったのは、授業で学習した「はちのあき」や、「うめのかさ」を毎日3分間、セルフモニタリングシートを使って、繰り返し自己を振り返ったからではないかと考える。

つまり図Sのように、最初は、児童がセルフモニタリングに慣れていない状態であり、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」という段階であったのが、毎日3分間、セルフモニタリングを繰り返すことにより、徐々に自分の言動を振り返ることができるようになったのではないかと考える。そして、第4週目になると、自分の言動をしっかり振り返ることができるようになった



図S セルフモニタリングの浸透効果

たことから、効果的に自己の行動を修正することができるようになり、その結果、第4時のねらいである「他者への気づき」、第5時のねらいである「責任ある意思決定」に効果があらわれたのではないかと考える。

また5週間の間に、教師の意識の変化もあった。児童が上級生とトラブルが起きた際、「クラス全員で10秒呼吸法をしよう」と担任教師が児童に働きかけ、クラス全員でリラクゼーション法を行ったり、来客された先生が「5年生のあいさつは別格ですね。」などと言っているのを聞いた校長先生が「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りしたこともあった。このように、セルフモニタリング以外に、担任の先生の意識の変化や、学校の先生方の後押しも効果に影響を与えたのかもしれない。

②アセスについて

「アセス」には「生活満足感」「学習的適応」「対人的適応」と、「対人的適応」の下位尺度である「非侵害的關係」にセルフモニタリングの効果が認められた。実験群であるA小

学校では、セルフモニタリングシートを毎日書くことが習慣化し、「友達に元気が出る言葉を伝える」ことや、「自分の意見を伝える」こととといったことができるようになったことが、学級における人間関係の安定に繋がり、級友と安心して過ごすことができる場になったためではないかと考える。

一方、本研究では意図しなかった「学習的適応」にも交互作用が見られた。中村（2012）は、非侵害的關係が改善するにつれ、学習的適応も高くなることを明らかにしており、非侵害的關係が改善され、クラスからいじめ等が少なくなると、児童も勉強に集中できるからだと考察している。つまり、非侵害的關係の数値が高くなるにつれて、安心・安全な学級になり、学力が身につくのではないかとということである。実際、本研究も同じ方向の結果となった。

（2）本研究の成果

本研究の目的は、SEL-8S 学習プログラムと「ポスター掲示」に加えて「セルフモニタリング」を行うことによって基礎的社会的能力の力が定着・維持し、「対人的適応」「生活満足感」「学校適応感」が高まることで、不登校を未然に防止することができるだろうと仮説を立て、研究を進めた。結果、「SEL-8S 自己評定尺度」は、「他者への気づき」「責任ある意思決定」「アセス」は「生活満足感」「学習的適応」「対人的適応」、「対人的適応」の下位尺度である「非侵害的關係」に、交互作用の有意差が見られた。

まず、「他者への気づき」「責任ある意思決定」は、児童がセルフモニタリングを毎日5週間かけて継続して実施したことが、より定着・維持につながったのではないかと考える。特に、実施した4週目になると、セルフモニタリングが浸透し、効果が見える形であられるようになってきた。

そして、「他者への気づき」「責任ある意思決定」の高まりは、図 T の通り、「対人的適応」の「非侵害的關係」、「学習的適応」「生活満足感」につながる可能性が示唆された。特に、「非侵害的關係」の高まりは、「学校の居心地がよい」ことである。セルフモニタリングの効果である「元気が出る言葉」を自

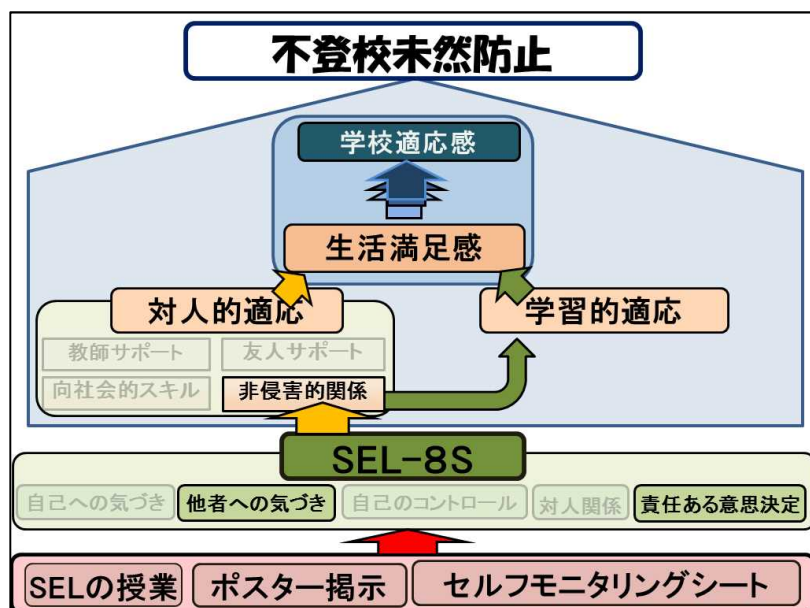


図 T 本研究の成果

然と出し合い、「自分の意見が言いやすい」クラス的环境になったことは、学校適応感を高め、不登校未然防止に生かすために、意義があったと考える。

(3) 本研究の課題

本研究では、高学年を対象として実施した。今後は、低学年・中学年でも実施できるセルフモニタリングシートを開発していきたい。その際、児童の発達段階を鑑み、家庭との連携も視野に入れていく。例えば、「おかめのあいさつ」を授業参観で行い、セルフモニタリングシートを保護者にも協力してもらいながら、家で記入すること等が考えられる。

また、授業で身につけた8つの社会的能力を、より児童に定着させる手立てを考える必要がある。例えば、A小学校では、5週間が過ぎ、セルフモニタリングシートを書く期間が終了したにも関わらず、帰りの会で、自然と、連絡帳に自己の振り返りを書いていた児童がいた。このような自主的に書こうとする児童の育成はもちろん、いつでも自己を振り返ることができるようなセルフモニタリングシートを教室に置いておく等の手立てを考えていきたい。

【引用・参考文献】

- 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ー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 の取組を通してー
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/wp-content/uploads/kenkyu/choken/h27_kouki/kou21-1.pdf>
- 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
- 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ー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ー 広島教育センター研究紀要 40
- 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 (2011) .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 (2011) .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) の進め方ー小学校編ー 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
- 國分康孝(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
- 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」尺度の開発 子どもの健康科学 11(2) 17-30
- 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ーセルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討ー 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ーさわやかな自己表現のためにー日本精神技研究所
- 兵庫県教育委員会(2016a). 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
- 兵庫県教育委員会(2016b). 学校基本調査
- 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（2016a）．「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（2016b）．平成 27 年度学校基本調査
- 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組をー」
- 文部科学省 不登校に関する調査研究協力者会議（2016）．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り目のない組織的な支援の推進～
- 山田洋平（2008）．社会性と情動の学習（SEL）の必要性和課題 広島大学大学院教育学研究科紀要 57, 145-154
- 渡邊・星（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



別添資料

- 資料1 1週目に実施したセルフモニタリングシート
- 資料2 1週目に実施した最終日のセルフモニタリングシート
- 資料3 2週目に実施したセルフモニタリングシート
- 資料4 2週目に実施した最終日のセルフモニタリングシート
- 資料5 4週目に実施したセルフモニタリングシート
- 資料6 4週目に実施した最終日のセルフモニタリングシート
- 資料7 5週目に実施したセルフモニタリングシート
- 資料8 5週目に実施した最終日のセルフモニタリングシート



資料 1

「こころの信号機」を活用して、1日3分自分と会話してみよう。

10月 日 ()

① 今日は、イライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。	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。 使つた○ 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 やつてみてどうなりましたか。			
自分にアドバイス			



10月 日 ()

⑥ 今日は、イライラしたり、落ち着かなかったり、ガマンできなかつたりしたことがありましたか。	あつた・なかつた		
⑦ あつた人は、その時、どんな気分になりましたか？			
⑧ 「こころの信号機」を使いましたか。 使つた○ 使わなかつた△	止まれ	よく考えよう	やってみよう
⑨ ぐ体的には・・・			
⑩ やつてみてどうなりましたか。			
自分にアドバイス			

資料 2


「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、落ち着かなかったり、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。 使つた○ 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 やつてみてどうなりましたか。			
自分にアドバイス			


一週間をふりかえつて、感想を書きましょう。

「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なりましたか？ 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉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！

「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なりましたか？ 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉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！

「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なりましたか？ 色鉛筆を使って、描いてみましょう。(言葉を使ってもいいですよ。)	

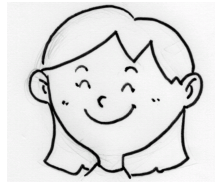
「リラクゼーション法」を使うと した！

一週間をふりかえって、感想を書きましょう。

--

資料 5

めざせ「にっこり顔！」



毎日、自分と3分
会話しよう！！

月 日 ()

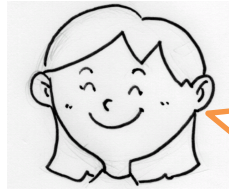
(1) 今日は、「元気が出る言葉」をだれ したか。		伝えた・伝えなかった			
(2) 伝えた人は、「ハチのあき」 のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	はっきり 言う	近づく	相手を見 る	相手の気持ちに 合わせる	
(3) 伝えた人は、「元気が出る言葉を伝える時の ポイント」のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	名前		理由	元気が出 る言葉	
(4) ぐ体的には					
<u>(「元気が出る言葉」を伝えなかった人は、「これからの自分にアドバイス」通りいっているか、「あの時、〇〇さんに、△△と伝えていたら・・・」など考えて書いてみよう。)</u>					

月 日 ()

(1) 今日は、「元気が出る言葉」をだれかに伝えま したか。		伝えた・伝えなかった			
(2) 伝えた人は、「ハチのあき」 のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	はっきり 言う	近づく	相手を見 る	相手の気持ちに 合わせる	
(3) 伝えた人は、「元気が出る言葉を伝える時の ポイント」のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	名前		理由	元気が出 る言葉	
(4) ぐ体的には					
<u>(「元気が出る言葉」を伝えなかった人は、「これからの自分にアドバイス」通りいっているか、「あの時、〇〇さんに、△△と伝えていたら・・・」など考えて書いてみよう。)</u>					

資料 6

めざせ「にっこり顔！」



毎日、自分と3分
会話しよう！！


月 日 ()

(1) 今日は、「元気になる言葉」をだれかに伝えましたか。		伝えた・伝えなかった		
(2) 伝えた人は、「ハチのあき」のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	はっきり言う	近づく	相手を見る	相手の気持ちに合わせる
(3) 伝えた人は、「元気になる言葉を伝える時のポイント」のどれを使用しましたか。 使った○ 使わなかった△	名前		理由	元気になる言葉
(4) ぐ体的には				
<p>（「元気になる言葉」を伝えなかった人は、「これからの自分にアドバイス」通りしているか、「あの時、〇〇さんに、△△と伝えていたら・・・」など考えて書いてみよう。）</p>				


一週間でふりかえって、感想を書きましょう。

資料 7

月 日 ()


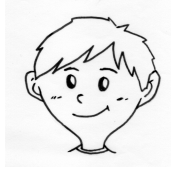
(1) 今日は、話し合う活動がありましたか。			あった・なかった			
(2) 話し合った活動は、何の活動ですか。						
(3) その活動で「“ヒジ”の“な”」は守れましたか。 守れた○ 守れなかった△			(4) その活動で「“うめ”の“かさ”」は使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
批判 (ひは ん) しない	自由 (じゆう) な発言OK	みんなが納得 (なっとく)	うなずく	目 (め) を 見る。	体 (からだ) を向ける	最後 (さいご) まで聞く
(5) その活動を終えた時、相手はどんな様子でしたか。						
						
(6) これからの自分にアドバイス						

月 日 ()

(5) 今日は、話し合う活動がありましたか。			あった・なかった			
(6) 話し合った活動は、何の活動ですか。						
(7) その活動で「“ヒジ”の“な”」は守れましたか。 守れた○ 守れなかった△			(8) その活動で「“うめ”の“かさ”」は使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
批判 (ひは ん) しない	自由 (じゆう) な発言OK	みんなが納得 (なっとく)	うなずく	目 (め) を 見る。	体 (からだ) を向ける	最後 (さいご) まで聞く
(5) その活動を終えた時、相手はどんな様子でしたか。						
						
(6) これからの自分にアドバイス						

資料 8

月 日 ()

(1) 今日は、話し合う活動がありましたか。			あった・なかった			
(2) 話し合った活動は、何の活動ですか。						
(3) その活動で「“ヒジ”の“な”」は守れましたか。 守れた○ 守れなかった△			(4) その活動で「“うめ”の“かき”」は使いましたか。 使った○ 使わなかった△			
批判(ひはん)しない	自由(じゆう)な発言OK	みんなが納得(なっとく)	うなずく	目(め)を見る。	体(からだ)を向ける	最後(さいご)まで聞く
(5) その活動を終えた時、相手はどんな様子でしたか。						
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>						
(6) これからの自分にアドバイス						

一週間をふりかえって、感想を書きましょう。

謝辞

この一年の研修期間中，県立教育研修所の世良田重人所長，光川安則管理部長，宮垣覚教務部長兼高校教育課参事，生田淳仁主任指導主事兼義務教育研修課長をはじめ，研修所の皆様に大変お世話になりました。研究におきましても様々なご指導やご助言を賜り，心より感謝申し上げます。

「心の教育総合センター」の松本剛所長，秋光恵子主任研究員，増田美佳子主任指導主事，寺戸武志指導主事からも，心の教育について専門的なご指導を頂きました。示唆に富むご指導やご助言により，研究や日々の業務を進めることができました。また，「ひょうごっ子悩み相談センター」の教育相談員，カウンセラーの皆様にも，電話相談業務の心構えや対応等についてご指導ご助言を頂きました。本当にありがとうございました。

そして，この貴重な研修の機会を与えて頂きました兵庫県教育委員会，西宮市教育委員会，本研修を勧めてくださったA小学校校長，B小学校校長をはじめ，職員の皆様に心より感謝申し上げます。

この報告書をもって，多くの皆様に支えられ無事に研修を終えられたことを報告し，感謝の意をお伝えします。

2017年3月31日

西宮市立甲東小学校 教諭
不登校対策推進に係る研修員
西岡 健児