

児童生徒理解に基づく開発的生徒指導の進め方

～セルフ・エフィカシーに着目して～

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 岡田 倫代
南国市立長岡小学校 教諭 戸田 哲寛

【研究の概要】

本研究は、開発的生徒指導の充実を図ることが、生徒指導上の諸課題の「未然防止」につながるものと考え、セルフ・エフィカシー（自己効力感）に着目し、そのための介入プログラムを開発することである。研究Ⅰでは、セルフ・エフィカシーを向上させるためのプログラムを開発及び実施し、その効果を検討した。研究Ⅱでは、「不安」及び「抑うつ」に着目し、小学生の不安と抑うつ、及びセルフ・エフィカシーの関連について検討した。研究Ⅲでは、研究Ⅱの結果をもとにプログラムを開発及び実施し、その効果を検討した。その結果、研究Ⅰのプログラムはセルフ・エフィカシーの低い児童に対しては効果的だったことが明らかになった。さらに不安・抑うつが高い児童のセルフ・エフィカシーが有意に低かったことから、セルフ・エフィカシーを高めるには抑うつ及び不安を対処することが必要であること、具体的には、気持ち（感情）の上昇及び安定を図る点でセルフモニタリングが効果的であることが明らかとなった。

【キーワード】 自己指導能力 開発的生徒指導 セルフ・エフィカシー セルフモニタリング

1 はじめに

生徒指導上の課題は、年々山積しており、特に小・中学校における不登校の状況は深刻である。文部科学省（2021）の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では、小・中学校の在籍児童生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校児童生徒数は8年連続で増加し、過去最多（約19万6千人）となっており、高知県においては1,000人当たりの不登校児童生徒数は25.2人（全国20.5人）で、全国ワースト1位である。不登校問題は喫緊の課題であり、その改善に向け「未然防止」「初期対応」「個別・自立支援」の3つの観点で様々な取組が進められている。

本研究では、成長を促す指導とされる開発的生徒指導の充実を図ることが、不登校を含む生徒指導上の諸課題の「未然防止」につながるものと考え、研究Ⅰ、研究Ⅱ、及び研究Ⅲにわたり、自分の能力や行動にも関係するセルフ・エフィカシー（自己効力感）に着目し、開発的生徒指導における介入プログラムを開発することとした。セルフ・エフィカシーとは、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信（自信）の度合いであり、セルフ・エフィカシーの向上は人を望ましい行動変容へと導くことができる有用な概念（坂野ら、2002）であることから、研究Ⅰでは、セルフ・エフィカシーを向上させるための介入プログラムを開発及び実施し、その有効性を検討した。研究Ⅱでは、不登校要因の主たるものとして「無気力・不安」が1番の割合を占めていることから、無気力につながる「不安」及び「抑うつ」に着目した。不安の維持、増悪には、不安制御に関するセルフ・エフィカシーの低さが起因している（Bandura, 1988）ことから、不安制御に関するセルフ・エフィカシー向上が不安の低減に繋がると考えられ、不安とセルフ・エフィカシーとの関連を検討する必要があるからである。また、「抑うつ」については、うつ病性障害の児童のおよそ15～60%が何らかの不安障害を併存している（Goodman et al., 2000）ことや、成人では抑うつ状態にある者はそうでない者に比べ、自己のセルフ・エフィカシーを低く認知する傾向にある（坂野・東條、1986）ことから抑うつとセルフ・エフィカシーとの関連も検討

様式 4

する必要があったと考えたからである。そこで、研究Ⅱでは、小学生の不安と抑うつ、及びセルフ・エフィカシーの関連について検討し、研究Ⅲでは、その結果をもとに介入プログラムを開発及び実施により、その効果を検討することを目的とした。

2 【研究Ⅰ】セルフ・エフィカシー向上に向けた介入プログラム開発

(1) 方法

ア 調査時期及び調査対象

X年6月から11月を調査時期とし、県下の公立小学校1校に在籍する4年生児童41名を調査対象とした。

イ 調査内容

アンケート調査は、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（以下 GSESC-R）を使用した。GSESC-R は福井ら（2009）によって構成された児童の一般性セルフ・エフィカシーを評価する尺度である。

「安心感」「チャレンジ精神」の2因子で構成され、標準化得点で評価される。本研究では、標準化された GSESC-R を使用し、全18項目の回答を4件法「はい（4点）」、「どちらかといえばはい（3点）」、「どちらかといえばいいえ（2点）」、及び「いいえ（1点）」で求め、合計得点を標準化得点に変換して評価した。また、各プログラムについての感想を自由記述で求めた。介入プログラム開発にあたり、GSESC-R の下位項目の全てにアプローチできる活動として「ほめ合う活動」を常時活動とした。また、個々の下位項目にアプローチできる取組として「リフレーミング」「アサーション」「内観」「ストレスマネジメント」の視点を取り入れたプログラムを開発し、実施した（Table 1）。

Table 1 授業プログラム一覧

授業テーマ	実施時間	内容
①ほめ言葉を知ろう (常時活動への導入)	45分	常時活動「ふわふわタイム」に向けた導入授業。友だちのほめ方を能力（できること）、行動（していること）、変化（がんばっていること）の3つの視点に焦点を当てて考え、実践できるようにしていく。
常時活動 「ふわふわタイム」	5分	帰りの会で、友だち1人をクラス全員でほめる活動。クラスで日めくりカレンダー（1人2枚担当）を作成する。朝、カレンダーでほめられる人を確認する。ほめる人は帰りの会までに、各自、ふわふわカードへほめ言葉を記入し、帰りの会で発表する。最後、ほめられた人へふわふわカードを渡す。（実施期間内1人あたり2回ほめられる）
②リフレーミング	45分	物の見方や捉え方を変えるリフレーミングを取り入れ、友だちの短所を長所に変えたり、長所を見つけたりする活動を行い、ふわふわタイムでも実践できるようにしていく。
③してもらったこと してあげたこと	45分	「内観」の一部を取り入れ、クラスの友だちから「してもらったこと」、クラスの友だちへ「してあげたこと」を振り返り、これから友だちに対してさらに具体的に出来ることを決め、実践できるようにしていく。
④アサーション	45分	すてきな頼み方と断り方を体験し、アサーションのスキルを身に付け、アサーションを行う上での心構えを紹介し、自分で日々意識しながら実践できるようにしていく。
⑤ストレス マネジメント	45分	良いストレスと悪いストレスを体感し、ストレスに対する認知の変容を学ぶ。ストレスがかかったときの対処法（コーピング）を考え、全体でリラクゼーションを体験して、気持ちの変化についても考える。

ウ 解析方法

GSESC-R における介入前後及び介入群と対照群の群間を要因とする2要因の分散分析を行った。解析は、SPSS Ver. 26（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いた。有意水準は5%未満とした。

エ 倫理的配慮

倫理委員会にかわるものとして、学校長を含む教職員会議において、筆者らが本研究の目的、方法、及びプライバシー保護に関する説明をして承認を得た。調査対象者への倫理的配慮として、調査を拒否してもよいこと、調査結果は個人の結果が特定されないこと、全ての調査結果は本研究の目的以外には使用されないことを、口頭及び保護者宛て文章にて説明した。調査票の提出を以てこれらのことが了解されたものと判断した。さらに、実施年度については、児童のプライバシー保護の観点から明記しないこととした。

様式 4

(2) 結果

介入前後及び介入群と対照群の群間において、有意差は見られなかった。介入前の GSESC-R 得点における下位児童を抽出し分析した結果、介入群の児童の GSESC-R 得点は上昇し、対照群の児童は上昇していなかった。自由記述においては、介入群の児童は「みんな始めより落ち着いている。始めは悪いことがあったら言い返していたけど、いまは我慢して先生に言っている。最初は何かされると思って不安はあった。今のクラスは、みんな仲良くて、みんな明るい。今は不安がなくなった。そしてみんな仲良くすごしている。自分はクラスにいて楽しい。」などの記述が見られた。

(3) 考察

分散分析の結果から学級集団全体には効果が見られなかったことから、児童の実態を十分に考慮したプログラム開発に至らなかったと考えられた。しかし介入群の下位児童のセルフ・エフィカシー得点の上昇、クラスの雰囲気が肯定的に変わったと感じ取っている児童の振り返り記述から、本プログラムは、介入群の下位児童には少なからず効果的に作用したのではないかと推測され、セルフ・エフィカシーの低い児童に対しては、効果的なプログラムだったと考えられた。一方で、期待した向上がみられなかった児童もいた。今後の課題として生徒指導上の諸課題の未然防止につながる介入プログラムを考えていく際にはさらに個に応じた実践及び指導を見直す必要性が挙げられた。

3 【研究Ⅱ】不安、抑うつ、及びセルフ・エフィカシーとの関連

(1) 方法

ア 調査時期及び調査対象

X+1年6月から7月を調査時期とし、県下の公立小学校1校4年生から6年生の保護者から本研究協力への同意を得た児童80名(4年生29名、5年生28名、6年生23名)を調査対象とした。

イ 調査内容

(ア) スペンス児童用不安尺度 (SCAS)

SCASは子どもの不安症を測定するための自己記入式の質問紙である。本研究では石川(2015)によって構成された日本語版SCASを使用し、全38項目の回答を4件法「いつもそうだ(3点)」「ときどきそうだ(2点)」「たまにそうだ(1点)」「ぜんぜんない(0点)」で評定を求めた。不安の高さを示すパーセンタイル得点(小学生男子33点以上、小学生女子48点以上)が設定されている。

(イ) バールソン児童用抑うつ性尺度 (DSRS-C)

DSRS-Cは児童用の自己記入式抑うつ評価尺度である。本研究では村田ら(1996)によって構成された日本語版DSRS-Cを使用し、全18項目の回答を3件法「いつもそうだ(2点)」「ときどきそうだ(1点)」「そんなことはない(0点)」で評定を求め、合計得点で評価した。臨床的に問題となる可能性が高まるカットオフ値(16点以上)が設定されている。得点が高いほど、抑うつ症状が高いことを示している。

(ウ) 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GSESC-R)

研究Ⅰでも使用したGSESC-Rは、合計得点を標準化得点に変換して評価した。56点以上はセルフ・エフィカシーが高い傾向にあり、45点以下は低い傾向されている。

ウ 解析方法

不安・抑うつ、及びセルフ・エフィカシーとの関連を検討するため、不安得点はパーセンタイル得点(84パーセンタイル)を超えたものを高得点、抑うつ得点はカットオフ値(16点)を超えたものを高得点とし、「不安・抑うつ高得点群」、「不安高得点群」、「抑うつ高得点群」、及び「不安・抑うつ低得点群」の4つの群に分類し、その分類を要因とした分散分析を行った。さらにGSESC-R得点に

様式 4

対する SCAS の下位因子が及ぼす影響を検討するため、重回帰分析を行った。統計解析には、SPSS Ver. 26（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い、有意水準は 5%未満とした

エ 倫理的配慮

本調査の実施については、高知大学教育学部門倫理委員会の承認を得た（令和 3 年度第 2 号）。調査の実施は、筆者が行うこととし、調査校の校長をはじめとする教職員で審議し同意を得た上で、事前に保護者に文書を配布し、本研究協力への同意を得て実施した。児童本人には、回答者が不利益を被らないことや調査を拒否してもよいことを口頭で伝え同意を得た上で実施した。

(2) 結果

GSESC-R 得点における 4 群の平均と標準偏差及び分散分析の結果を Table 2 に記した。GSESC-R 得点における 4 群の間の平均値差は 0.1%水準で有意であった ($F(3, 76) = 9.145, p < .001$)。Tukey 法による多重比較では、不安・抑うつ高得点群及び抑うつ高得点群は、不安・抑うつ低得点群よりも有意に平均得点が低かった（それぞれ $p < .001, p < .01$ ）。また、GSESC-R 得点に対する SCAS の下位因子が及ぼす影響を検討するため、ステップワイズ法による重回帰分析を実施した結果を figure 1 に記した。回帰式は、0.1%水準で有意であり ($F(1, 78) = 36.93, p < .001$)、寄与率は $R^2 = .32$ 、自由度調整済み寄与率は $R^2 = .31$ であった。SCAS の標準偏回帰係数は、社交不安のみに有意差が認められ、「社交不安」は「GSESC-R 得点」へ負のパスが示された ($\beta = -.57, p < .001$)。

Table 2 GSESC-R得点における4群の平均値と標準偏差及び分散分析結果

	n	Mean	(SD)
不安・抑うつ高得点群	9	36.6	(7.6)
不安高得点群	7	45.1	(13.1)
抑うつ高得点群	3	33.7	(3.8)
不安・抑うつ低得点群	61	51.7	(9.8)

$p < .001$



Figure1 重回帰分析の結果

(3) 考察

抑うつ状態におけるセルフ・エフィカシーの低さは先行研究（福井ら，2009）と同様の結果となったが、抑うつに加え不安も高い児童のセルフ・エフィカシーも有意に低いことが示され、セルフ・エフィカシーを高めるには、「抑うつ」と同時に「不安」にも働きかけることが必要であると考えられた。不安、抑うつとセルフ・エフィカシーとの関連において、抑うつとセルフ・エフィカシーには中程度の負の相関、不安とセルフ・エフィカシーにも、中程度の負の相関がみられる（福井ら，2009）ことから考えると、不安や抑うつが高くなるとセルフ・エフィカシーが低くなることは妥当であり、不安や抑うつを併せ持つ児童は、セルフ・エフィカシーが低い可能性があることが明らかとなった。また、不安や抑うつが低い傾向にあれば、セルフ・エフィカシーが高くなることは妥当であり、不安や抑うつが見られない児童はセルフ・エフィカシーが高い可能性があることが明らかとなった。社交不安が、セルフ・エフィカシーに最も影響を与えていることは、先行研究（福井ら，2009）の結果と一致することから、小学生児童に対しては、対人関係に焦点を当てた取組が必要であることが明らかとなった。

4 【研究Ⅲ】不安、抑うつ、及びセルフ・エフィカシーとの関連を通じた介入プログラム開発

(1) 方法

ア 調査時期及び調査対象

X+1年6月から11月を調査時期とし、県下の公立小学校1校に在籍する4年生及び5年生の保護者から本研究への同意を得た児童54名（4年生27名、5年生27名）を調査対象とした。

様式 4

イ 調査内容

(ア) アンケート調査

アンケート調査は、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GSESC-R) 及びセルフモニタリングを実施した。セルフモニタリングは、スケーリングクエスチョンを活用しながら、自分の気持ちを点数化し、自分の気持ち (感情) とそれに基づく行動 (きっかけ) に気づき自分自身で分析する方法である。児童には、介入前の 10 日間及び介入後の 10 日間の、計 20 日間にわたり、自分の気持ち「楽しい、うれしい等 (5 点)」、「やや楽しい、うれしい等 (4 点)」、「ふつう (3 点)」、「やや悲しい、苦しい等 (2 点)」、及び「悲しい、苦しい等 (1 点)」をスケール上に表記させ、自分自身の感情を観察・考察させた。介入前の 10 日間及び介入後の 10 日間の平均値をそれぞれ算出し、セルフモニタリング得点とした。本研究では、岡田ら (in press) によって考案されたセルフモニタリング表を使用した (Figure 2)。

(イ) 介入プログラムの実施

介入プログラムは、「セルフモニタリング」、「個別カウンセリング」、及び「ほめ合う活動」の 3 つの活動を X+1 年 10 月から 11 月にかけて実施した (Table 3)。「個別カウンセリング」に関しては、セルフモニタリングの機能として、自分自身のターゲット行動を観察し評価することによって、自己強化あるいは自己罰としてその行動を増加あるいは減少させることができる (Nelson & Hayes, 1981) ことから、自己の気持ち (感情) を動かすターゲット行動を明確にするために実施した。「個別カウンセリング」におけるターゲット行動として、例えば、気持ちが落ち込んでいるときの理由に友だち関係をあげている子どもの課題は、友だちに対する不安の強い表れであり、友だちとの関わり方で困った時のコーピングを一緒に考えるなどして、自分自身で感情のコントロールができるようにしていくことが考えられる。「ほめ合う活動」とは、友達が頑張っているところや、良いところ、自分も真似したいこと、すごいなと思うことなどを相手に伝える活動で、対人関係を良好にすることで感情の安定を促すプログラムである。「ほめ合う活動」は、セルフ・エフィカシーが著しく

自分の気持ち 名前 (とだ てつひろ)

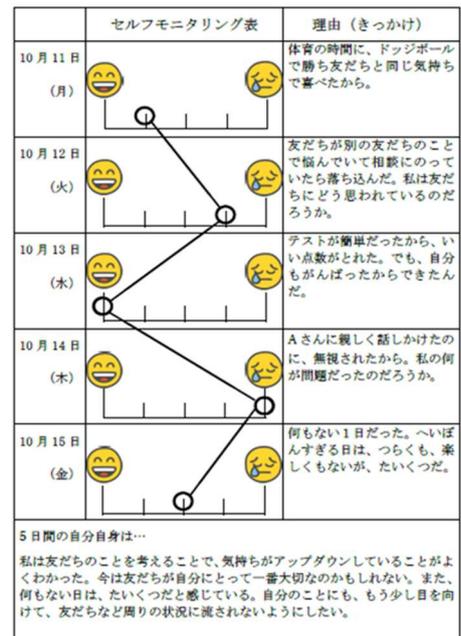


Figure 2 セルフモニタリング表の記入例

Table 3 介入プログラム一覧

実施項目	実施時間	内容
ほめ言葉を知らう (常時活動への導入)	45分	常時活動「ふわふわタイム」に向けた導入授業。友だちのほめ方を能力 (できること)、行動 (していること)、変化 (がんばっていること) の3つの視点に焦点を当てて考え、ほめ方のスキルを身に付け、実践できるようにしていく。
常時活動「ふわふわタイム」 (ほめ合う活動)	5分	帰りの会の「ふわふわタイム」で、担当児童3人から4人がクラス全員を10日間毎日ほめる活動。介入クラスの全児童は「ふわふわタイム」実施日までに、クラス全員分のほめ言葉をふわふわカードに記入し、実施期間 (10日間) 内で一人2回、担当日を設定し、ほめる日を決めておく。「ふわふわタイム」では、担当児童がクラス全員にふわふわカードを手渡す。ふわふわカードをもらった児童は、ファイリングしておく。この活動は10日間行われ、一人あたり約40枚のふわふわカードをもらう。
常時活動「セルフモニタリング」	5分	帰りの会終了後、1日の学校生活を終えたときの気持ち (感情) とその理由 (きっかけ) をセルフモニタリング表に、子ども自身で記入させていく。子どもらは、5日間記入した後、線であらゆる自己分析を行う。この手順をもう一回繰り返す、合計10日間実施する。この活動は、介入群及び対照群の両クラスで実施する。介入クラスへは、個別カウンセリングが実施され、個々の課題を明確にした上で、さらに10日間のセルフモニタリングを介入群及び対照群の両クラスで実施する。介入前に10日間、介入後に10日間実施され、合計20日間実施される。
個別カウンセリング	10分	介入クラスの子どもたち自身が作成した10日間のセルフモニタリング表をもとに、個別面接を行い、感情と行動から子どもの課題を見つけ出し、感情と行動のメタ認知を促進させる活動である。 【個別カウンセリング項目】 ①自分の気持ちを俯瞰的に見て、感じたことをきく。 ②楽しいことをきく。 ③イライラ、落ち込み、腹が立った原因をきく。 ④理由が同じで、数値が違う場合の理由をきく。 ⑤気持ちが動く基準をきく。 ⑥気持ちを向上させることができる方法をきく。 ⑦今後のセルフモニタリングの進め方を説明する。

様式 4

低い児童のセルフ・エフィカシー向上が図られるという効果がみられ、気持ちの安定にも繋がる（戸田ら、2021）ことから、セルフ・エフィカシー向上のためのプログラムとして実施した。先行研究（戸田ら、2021）において、学級全体への一般性セルフ・エフィカシーの向上には影響を与えなかったことから、先行研究での「ほめ合う活動」の方法（友だち1人をクラス全員でほめる）とは別の方法（担当児童3人から4人がクラス全員を10日間毎日ほめる）で実施した。常時活動の実施にあたり、ほめ方のスキルを向上させるための導入授業も行った。

ウ 解析方法

介入プログラムの効果を検討するため、GSESC-R 及びセルフモニタリングにおける介入前後及び介入群と対照群の群間を要因とする2要因の分散分析を行った。次にセルフ・エフィカシーの高低によるセルフモニタリングへの影響を検討するため、セルフ・エフィカシーの評価規準をもとに、「セルフ・エフィカシー高群」、「セルフ・エフィカシー平均群」、及び「セルフ・エフィカシー低群」に分類し、それぞれの群の介入前後の t 検定を行った。統計解析については、SPSS Ver. 26（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いた。有意水準は5%未満とした。

エ 倫理的配慮

本調査の実施については、高知大学教育学部門倫理委員会の承認を得た（令和3年度第2号）。

(3) 結果

Table 4 セルフ・エフィカシー及びセルフモニタリング得点の平均値及び2要因の分散分析結果

	セルフ・エフィカシー						セルフモニタリング	
	安心感		チャレンジ精神		総合		Pre	Post
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post		
Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	
介入群 (n=27)	53.26 (9.79)	53.89 (9.78)	50.82 (9.98)	49.59 (12.94)	52.59 (10.68)	52.48 (12.04)	3.59 (0.46)	4.03 (0.62)
対照群 (n=27)	49.44 (11.86)	52.37 (10.16)	48.07 (11.84)	49.85 (11.77)	48.63 (12.05)	51.56 (11.13)	3.54 (0.72)	3.91 (0.64)
介入前後 (f 値)	n. s.		n. s.		n. s.		Pre<Post (23.50) ***	
群間	n. s.		n. s.		n. s.		n. s.	
交互作用	n. s.		n. s.		n. s.		n. s.	

** $p < .001$

ア 介入プログラム実施の結果

介入プログラムが GSESC-R 及びセルフモニタリング得点に与える効果を検討するため、2要因の分散分析を行った結果、「安心感」、「チャレンジ精神」、及び「総合」のすべてにおいて、主効果は有意ではなかった。介入前後のセルフモニタリング得点において、介入前より介入後のセルフモニタリング得点が高かった ($F(1, 52) = 23.54, p < .001$)。介入群と対照群の群間差は見られなかった。また、介入前後と群間の交互作用は有意ではなかった (Table 4)。

イ セルフモニタリングへの影響

(ア) セルフ・エフィカシー高群の t 検定の結果

プログラム終了後に実施した GSESC-R の総合得点において、セルフ・エフィカシーが高い傾向にある児童 (56 点以上) を抽出した結果、「セルフ・エフィカシー高群」に該当する児童は 22 名だった。「セルフ・エフィカシー高群」の介入前後のセルフモニタリング得点において対応のある t 検定を行った結果、1 回目より 2 回目の得点の方が有意に高かった ($t(21) = 3.85, p < .001$) (Figure 3)。

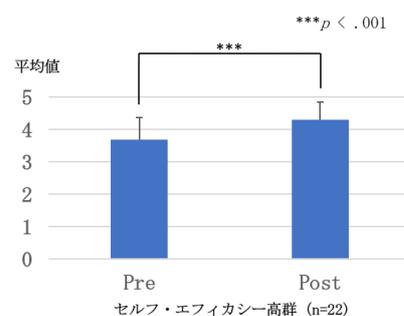


Figure 3 高群におけるセルフモニタリング得点の比較

様式 4

(イ) セルフ・エフィカシー平均群の t 検定の結果

セルフ・エフィカシーが普通（平均）と評価された児童（46 点以上 56 点未満）を抽出した結果、「セルフ・エフィカシー平均群」に該当する児童は 17 名だった。「セルフ・エフィカシー平均群」の介入前後のセルフモニタリング得点において対応のある t 検定を行った結果、1 回目より 2 回目の得点の方が有意に高かった ($t(16) = 3.35, p < .01$) (Figure 4)。

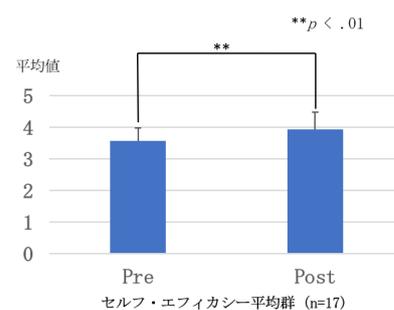


Figure 4 平均群におけるセルフモニタリング得点の比較

(ウ) セルフ・エフィカシー低群の t 検定の結果

セルフ・エフィカシーが低い傾向にある児童（45 点以下）を抽出した結果、「セルフ・エフィカシー低群」に該当する児童は 15 名だった。「セルフ・エフィカシー低群」の介入前後のセルフモニタリング得点において有意差は見られなかった。

(4) 考察

ア 介入プログラムの効果について

分散分析の結果、「安心感」、「チャレンジ精神」、及び「総合」のすべてにおいて、主効果は有意ではなかったことから、介入プログラムが GSESC-R 得点に与える効果は見られないことが明らかとなった。介入前後のセルフモニタリング得点において、介入前より介入後のセルフモニタリング得点が高いことがあったが、介入群と対照群の群間差は見られなかったこと、介入前後と群間の交互作用は有意ではなかったことから、介入プログラムが直接セルフモニタリング得点に影響を与えたとは必ずしもいえない。一方で、介入群と対照群の両群とも介入前後において有意にセルフモニタリング得点が高くなったことは、セルフモニタリングを実施したこと自体の効果の表われである可能性がある。セルフモニタリングが自分の振る舞いに対する気づきを深めること（松本，2005）や児童生徒個々が自らの認知行動的特徴の理解を促すこと、コーピングレパートリーが増加する（野中ら，2019）ことなどから、児童にセルフモニタリングを行わせることによって、児童は自身を客観的に振り返ることができ、自分の気持ちと上手く付き合っていく方法を見つけ出すことができるため、気持ちの安定を自然と促せるようになっていないかと考えられる。また、セルフモニタリングは自分自身の気持ち（感情）をコントロールすることに繋がり、結果的に児童の気持ちの上昇及び安定に繋がったと推察される。本研究では、介入プログラムによる児童の変容を詳細にとらえることを主目的としてセルフモニタリングを導入したが、気持ち（感情）の上昇及び安定を促す点で、セルフモニタリングが効果的であることが示唆された。

イ セルフモニタリングへの影響

セルフ・エフィカシーの高低によるセルフモニタリングへの影響を検討するため、「セルフ・エフィカシー高群」、「セルフ・エフィカシー平均群」、及び「セルフ・エフィカシー低群」の各群における介入前後の t 検定を行った結果、「セルフ・エフィカシー高群」及び「セルフ・エフィカシー平均群」の児童は、セルフモニタリング得点が高いことからセルフ・エフィカシーが平均以上の児童は、セルフモニタリングを行うことで、気持ち（感情）の上昇及び安定に繋がることが明らかとなった。セルフ・エフィカシーが高いと、問題解決に積極的に取り組み、自分の意思、努力によって将来に展望をもつという時間的展望に優れる（嶋田，2002）ことから、自己認知をする際の気持ちの変化を前向きに捉え、自分自身の課題に積極的に取り組んだ表れであると考えられる。一方、セルフ・エフィカシーが低い児童は、セルフモニタリングを行うだけでは、有意にセルフモニタリング得点が高くなかったことから、セルフ・エフィカシーが低い児童に対して、セルフモニタリングを行う際には、取り組み方の配慮が必要であることが示唆された。

様式 4

4 おわりに

本研究の目的は、開発的生徒指導を充実するためにセルフ・エフィカシーを基点とした介入プログラムの有効性を検討することであった。研究Ⅰでは、ほめ合う活動及び認知行動療法を取り入れた授業プログラムは、セルフ・エフィカシーの低い児童に対しては、効果的に作用する可能性が示され、児童の振り返り等から、クラスの変容を感じ取っており、介入プログラムは仲間関係を良好にするためには、効果的であったと考える。研究Ⅱでは、小学生の不安と抑うつ、及びセルフ・エフィカシーの関連について検討した結果、不安や抑うつが見られない児童は、セルフ・エフィカシーが高く、不安や抑うつを併せ持つ児童はセルフ・エフィカシーが低い可能性があることが明らかとなった。このことから、セルフ・エフィカシーの高低が、不安や抑うつを測る1つの基準になり得ると考える。つまり、児童のセルフ・エフィカシーを把握することで、不安や抑うつを予測することが可能となり、早期に不安症や抑うつ症状を見つけることができるかと考える。また、セルフ・エフィカシー向上には、社交不安が影響していることから、対人関係を良好にすることで、物事を前向きに捉え、やればできるという自信が身につく可能性が示唆された。研究Ⅲでは、セルフモニタリングの実施によって、気持ち（感情）の上昇及び安定を図ることができることが明らかとなった。このことは、高知県がタブレット端末を用いて実施している「きもちメーター」の効果の検証に、ある程度繋がるものであると考える。また、セルフ・エフィカシーが平均以上の児童には、セルフモニタリングが効果的に作用し、セルフ・エフィカシーが低い児童には効果的に作用しないことから、セルフ・エフィカシーが低い児童にセルフモニタリングを実施する際には、個々の児童が自身を俯瞰的に見られる期間（5日間ごと）の振り返りへの指導及び助言を適切に行い、取り組ませることで効果が高まるのではないかと考える。

<引用・参考文献>

- 文部科学省（2021）：令和2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結果。
https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf（参照2022年1月13日）。
- 坂野雄二（2002）：人間行動とセルフ・エフィカシー。坂野雄二・前田基成編著、セルフ・エフィカシーの臨床心理学（2-11.）。京都府、北大路書房。
- Bandura A（1988）：Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1, 77-98.
- Goodman, s. H., Schwab-Stone, M., Lahey, B. B. et al. (2000) : Major depression and dysthymia in children and adolescents: Discriminant validity and differential consequences in a community sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 761-770.
- 坂野雄二・東條光彦（1986）：一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み。行動療法研究、12、73-82。
- 福井至、飯島政範、小山繭子他（2009）：GSESC-R 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度。東京都、こころネット株式会社。
- 石川信一（2015）：日本語版 SCAS (Spence Children's Anxiety Scale) スペンス児童用不安尺度使用手引き。京都府、三京房。
- 村田豊久、清水亜紀、森陽二郎他（1996）：学校における子どものうつ病—Birleson の小児期うつ病スケールからの検討—。最新精神医学、1、131-138
- 岡田倫代編著 (in press) :セルフコントロール力がつく自己理解・他者理解ワークブック（中・高校版）。東京都、学事出版。
- Nelson, R.O., & Hayes, S.C. (1981) : Theoretical Explanations for Reactivity in Self-Monitoring. *Behavior Modification*, 5, 3-14.
- 戸田哲寛、岡田倫代、柴英里（2021）：小学生の児童理解に基づく開発的生徒指導の進め方—セルフ・エフィカシーに着目して—。高知大学学校教育研究、3、319-325。
- 野中俊介・原剛・尾棹万純他（2019）：セルフ・モニタリングがストレスマネジメント教育におけるコーピングレパートリーの獲得に及ぼす影響。 *Journal of Health Psychology Research*, 31, 113-121.
- 松本聡子（2005）：セルフモニタリング。坂野雄二編著、臨床心理学キーワード（補訂版）（231-232.）。東京都、有斐閣。
- 嶋田洋徳（2002）：セルフ・エフィカシーの評価。坂野雄二・前田基成編著、セルフ・エフィカシーの臨床心理学（47-57.）。京都府、北大路書房。