

# 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—

戸田 哲寛<sup>1)</sup>, 岡田 倫代<sup>2)</sup>, 柴 英里<sup>2)</sup>

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 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

Promoting with developmental pupil guidance for elementary school children

-Focusing on their self-efficacy-

TODA Tetsuhiro<sup>1)</sup>, OKADA Michiyo<sup>2)</sup>, SHIBA Eri<sup>2)</sup>

1) Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

### 要 約

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、生徒指導上の諸課題の未然防止につながるものと考え、生徒指導の積極的な意義とされる自己指導能力の育成を目指す。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）に着目して、授業プログラムを開発し、その有用性を検討する。公立小学校1校4年生41名を対象にアンケート調査及び授業プログラムを6月から11月にかけて実施した。

その結果、授業プログラム実施前後の介入クラスの児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（GSESC-R）の標準化得点及び介入クラスと対照クラスのGSESC-Rの標準化得点の有意差は認められなかった。授業プログラム実施前のGSESC-Rの標準化得点において、点数が低かった下位2名を各クラスから抽出し分析した結果、同じタイプのA児とC児においては、介入クラスのA児は上昇し、対照クラスのC児は上昇していなかったことから、予防的な開発につながる授業プログラムであったと考える。

本授業プログラムによるセルフ・エフィカシーの向上については、集団全体には効果がないように見えても、著しく低い児童のセルフ・エフィカシーの向上が図られた。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授業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あげられる。

**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、特別活動

### 1. 目的

文部科学省（2010）の生徒指導提要<sup>1)</sup>において集団指導と個別指導を行う指導原理として「成長を促す指導」、「予防的指導」、及び「課題解決的指導」の3つの必要性が示されている。開発的生徒指導は成長を促す指導であり「すべての子どもを対象とした問題行動の予防や、子

どもの個性・自尊感情・社会的スキルの伸長に力点を置いたプロアクティブな（育てる）生徒指導である<sup>2)</sup>と述べられている。そのためには、生徒指導の積極的な意義とされる自己指導能力の育成を目指す必要がある。

自己指導能力は「自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基

盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自立的に自らの行動を決断し、実行すること<sup>3)</sup>と定義されている。高知県においては、自己指導能力を「日常生活のそれぞれの場において、他者との関わりの中で課題を見出し、どのような選択が適切であるかを自分で判断し、意思決定を行い、決定したことを、責任をもってやり遂げ、自己実現を図る力<sup>4)</sup>として捉えている。そこで、本研究では、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）に着目した。

セルフ・エフィカシーとは、バンデューラによって提唱された社会的学習理論の重要な概念<sup>5)</sup>であり、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の度合いを指す。つまり、「できる」という自信のことであり、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非常に有用な概念<sup>6)</sup>である。

9歳以降の小学校高学年の時期は自己に対する肯定的な意識を持たず、劣等感を持ちやすくなる時期でもあり、閉鎖的な子どもの仲間集団が発生し、付和雷同的な行動が見られる<sup>7)</sup>とされる。そこで本研究では、小学4年生を研究対象として、まず、小学4年生のセルフ・エフィカシーの実態把握をする。次に、それを踏まえてセルフ・エフィカシーを高めるための授業プログラムを開発し、その有用性を検討することを目的とする。また、生徒指導提要によると、「生徒指導のねらいである自己指導能力育成と、特別活動の目標が重なる部分があり、特別活動は、生徒指導と極めて深い関連がある<sup>1)</sup>と示されていることから、授業介入は特別活動の時間に行うこととした。

## 2. 方法

### 1) アンケート調査

#### ①調査時期及び調査対象

X年6月（1回目）から11月（2回目）を調査時期とし、県下の公立小学校1校の4年生（2クラスY組Z組と表記）児童41名を調査対象とした。回答に記入漏れや記入ミスがなかった児童41名が分析の対象となった。

（有効データ率100%）

#### ②調査方法

X年6月から11月にかけて、アンケート調査は筆者らによって実施された。

#### ③調査内容

アンケート調査には、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は全18項目の回答を4件法「はい どちらかといえばはい どちらかといえばいいえ いいえ」で求めた標準化された質問紙調査<sup>8)</sup>である。「安心感」「チャレンジ精神」の2因子で構成されており、合計得点を5段階で評価する。また、クラス内での実態把握のため「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U（以下Q-U）」<sup>9)</sup>を使用し、4件法「とてもそう思う 少しそう思う あまり思わない まったく思わない」で回答を求めた。

### 2) 授業プログラム開発

バンデューラによれば、「セルフ・エフィカシーは四つの主要な影響力（制御体験、代理体験、社会的説得、生理的・感情的状態）によって育てていくことができ、強力な効力感を作り出す最も効果的な方法は制御体験を通じたものである<sup>10)</sup>とされている。制御体験とは成功体験の積み重ねであることから、児童のセルフ・エフィカシーを高めるためには、成功体験に重点を置いた授業プログラムの開発が必要である。そこで「できた」「成功した」という満足感を体感させ、成功体験を積み重ねることができる授業プログラムを開発することにした。

具体的なプログラム開発にあたり、GSESC-Rの下位項目に着目し、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「なにかをするとき、うまくいかないのではないかと心配することが多い」のアプローチについては「リフレーミング」「アサーション」を取り入れたプログラム、「思っていたことと違うと、どうしていいかわからなくなる」のアプローチについては自分を見つけることができる「ストレスマネジメント」を取り入れたプログラムを考えた。また「なにかをやろうと決めたらすぐとりかかる」「自分は結構できるんだと思っている」のアプローチについては、ほめ活動を強化する「ほめ方」や「内観」を取り入れたプログラムを考えた。具体的な内容は表1にまとめている。なお、すべての活動を特別活動で行うこととした。

授業プログラムの有用性については、アンケート調査や各授業プログラム終了時のワークシートの記述（振り返り）及び自己目標達成状況を分析の対象とした。

### 3) 解析方法

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。

表1. 授業プログラム一覧

実施日	授業テーマ	実施時間	内容
9/7	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。
9/7~ 11/12	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、ふわふわガ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)
9/28	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。
10/15	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。
11/2	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。
11/6	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。

#### 4) 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論文中では明記しないこととした。

### 3. 結果

#### 1) 介入クラスの決定

表2は児童41名の1回目のGSESC-Rの結果である。2クラスにおいて平均値に有意差は認められなかったため、Y組を介入クラスとし、Z組を対照クラスとした。

表2. GSESC-Rにおける2クラスの平均値と標準偏差及びt検定結果

		N	Mean	(SD)		t 値
安心感	Y組	20	26.5	(7.36)	n. s.	0.881
	Z組	21	28.3	(5.91)		
	合計	41	27.4	(6.64)		
チャレンジ 精神	Y組	20	26.0	(7.22)	n. s.	0.069
	Z組	21	25.8	(5.72)		
	合計	41	25.9	(6.41)		
総合	Y組	20	52.5	(11.9)	n. s.	0.486
	Z組	21	54.1	(10.4)		
	合計	41	53.3	(11.0)		

#### 2) 授業プログラム実施の結果

授業プログラム実施前後のY組(介入クラス)のGSESC-Rの標準化得点、Y組(介入クラス)とZ組(対照クラス)のGSESC-Rの標準化得点の2要因の分散分析を行った結果、安心感、チャレンジ精神、及び総合のすべての標準化得点で有意差はみられなかった。

表3. 授業プログラム実施後の児童の自己目標達成状況及び振り返り

自己評価達成状況 (%)				児童の振り返り
よくできた	できた	できなかった		
①ほめ言葉を知ろう	70	30	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よろこぶほめ言葉がわかりました。</li> <li>・友だちをどんなことでほめればいいのかがあった。</li> <li>・友だちをほめることや大事にすることは大切だと分かった。</li> <li>・今日は友だちにほめ言葉を言おうと思いました。</li> <li>・ふわふわ言葉は能力・行動・変化があって「ありがとう」と言われたらうれしい。</li> <li>・ほめることだけでこんなにうれしいなら、もっとほめていきたいです。</li> <li>・ふわふわ言葉とチクチク言葉では、チクチク言葉が多かったので、たくさんみんなをほめたいと思いました。</li> </ul>
②リフレーミング	42	42	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>・うれしかったです。本当にわたしのことでした。</li> <li>・気持ちいいです。</li> <li>・してもらってこんな長所になることがわかりました。</li> <li>・いろんなことをリフレーミングしてもらってうれしかった。</li> <li>・長所をみつけてもらってうれしいし、短所だった所が長所になってよかったです。</li> <li>・リフレーミングしてもらって安心しました。</li> <li>・すごうれしかった。たのしかった。</li> <li>・思っていたよりも難しかったです。</li> </ul>
③してもらったこと してあげたこと	62	33	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何かをしてくれてうれしいです。これからもしてほしいです。</li> <li>・こんなに考えたことがないのでこの機会を大切にしたい。</li> <li>・ほめてもらったり、話かけてくれて、うれしかったです。</li> <li>・友だちからしてもらったことが、自分には多かった気がします。</li> <li>・思ったことは友だちからしてもらおうとなんかうれしい気持ちになりました。</li> <li>・自分ももっと友だちにしてあげたいです。</li> <li>・うれしかったし、気持ちよかったです。</li> <li>・友だちにいろんなことをしてもらってうれしかった。</li> </ul>
④アサーション	53	40	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わかりやすかった。</li> <li>・できてよかったし、もしこんなことがあったら書いた通りに言おうと思いました。</li> <li>・断られても代替案を言ってくれたのでうれしくなりました。</li> <li>・練習でやってみたけど、言った後、とてもすっきりしました。</li> <li>・言っていて少しうれしかった。</li> <li>・おもしろかった。</li> <li>・アサーションはすごいと思いました。私もこれをがんばって使います。</li> <li>・断るのってむずかしかったです。</li> <li>・どうしても断れないときが多いので、やりにくかったです。</li> </ul>
⑤ストレス マネジメント	60	37	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リラックスがすごくできました。気持ちよかったです。</li> <li>・イライラが消えたし、いいリラックスだと思います。やってよかったと思います。</li> <li>・わたしはイライラしたりしていたら、深呼吸をしようと思いました。</li> <li>・やる前の気持ちより、すっきりしていてうれしくなった。</li> <li>・気持ちが落ち着いたらよかったです。</li> <li>・すっきりした気分だった。</li> <li>・「深呼吸をする」をストレスの時に使うのはすごくいい方法だと思いました。</li> <li>・うん…1人でできない。</li> <li>・よくわからなかった。</li> </ul>

授業プログラム実施後の児童の自己目標達成状況及び振り返りを表3に示す。「①ほめ言葉を知ろう」の授業プログラムでは、児童の自己目標達成状況は「よくできた」「できた」を合わせると100%であり、授業後の児童の振り返りからは、ほめ方のスキルの獲得を示唆するものや、ほめることの重要性を感じたもの、及び意欲的に

ほめていこうとする態度などが見られた。

「②リフレーミング」の授業プログラムでは、児童の自己目標達成状況は「よくできた」「できた」を合わせると84%であり、授業後の児童の振り返りからは、リフレーミングの認知につながるものや、リフレーミングのよさ、スキルの獲得を示唆する記述が見られた。また、リ

表4. 全5回の授業プログラム及び常時活動「ふわふわタイム」実施後の児童の振り返り

	①ほめ言葉を知ろう	②リフレーミング	③してもらったこと してあげたこと	④アサーション	⑤ストレスマネジメント
特に良かったもの	8人	3人	1人	2人	6人
特に悪かったもの	2人	1人	0人	0人	2人
何か変わったこと			ある 16人	ない 4人	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人のことがよくほめられるようになった。</li> <li>・友達のいいところをたくさんみつけれれるようになった。</li> <li>・ほめ言葉やリフレーミング、してもらったこと・してあげたこと、アサーション、ストレスマネジメントができるようになったから。</li> <li>・みんながいい所を言ってくれたので、元気が出たし、みんなが言ってくれたことを、やろうと思うことができました。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろんなことを知ったから、いろいろ変わった。</li> <li>・すこし落ち着いてきたこと。(みんな)</li> <li>・みんな始めより落ち着いている。</li> <li>・友達をほめることが多くなった。</li> <li>・真剣にできるようになった。</li> <li>・ぼくは心が楽になりました。</li> </ul>		

ふわふわタイムを毎日行つての感想

<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなをよけ、ほめられるようになったから良かった。</li> <li>・言うときは恥ずかしいけど、後から言つて良かったなと思いました。</li> <li>・人をほめるのは、楽しかったです。</li> <li>・1回目と2回目でちがうことを書いて楽しかったからまたやりたい。</li> <li>・ぼくはいろいろなほめ言葉を言ってもらつてうれしかった。</li> <li>・友達の良い所(長所)を見つけられて、仲が深まったと思いました。</li> <li>・みんなのいいところを見つけて、仲が深まってきたので、いいかなと思つました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言われたときはうれしかったし、言つたときは「ありがとう」と言ってくれるときがあつたからうれしかったです。</li> <li>・ぼくはみんなにいいことを言つたりして、おもしろいなと思つたので、またふわふわをしたいです。</li> <li>・1周目はほめることがあつて、書きやすかつたけど、2周目はあんまり見てなかつたから、考えなきゃいけない。</li> </ul>
---	---

フレーミングの難しさを示唆する振り返りも見られた。

「③してもらったこと、してあげたこと」の授業プログラムでは、児童の自己目標達成状況は「よくできた」「できた」を合わせると95%で、授業後の児童の振り返りにおいて、「うれしい」と記述した児童が9人おり、その他の児童からも肯定的な振り返りが見られた。

「④アサーション」の授業プログラムでは、児童の自己目標達成状況は「よくできた」「できた」を合わせると93%であり、授業後の児童の振り返りからは「うれしくなつた」「すっきりした」などのアサーションの良さを体感した振り返りや、アサーションの認知に関する振り返りが見られた。また、「難しい」「やりにくい」といった振り返りも見られた。

「⑤ストレスマネジメント」の授業プログラムでは、児童の自己目標達成状況は「よくできた」「できた」を合わせると97%であり、授業後の児童の振り返りからは「すっきりした」「リラックスできた」といったリラクゼーションの良さやストレスコーピングの良さを体感した記述や、ストレスの認知につながる振り返りが見られた。一方、ストレスマネジメントの難しさを示唆する振り返りも見られた。

全5回の授業プログラム及び常時活動「ふわふわタイム」実施後の児童の振り返りを、表4に示した。全体を通して、特に良かったプログラムとして児童から支持さ

れたのは「①ほめ言葉を知ろう」(8人)と「⑤ストレスマネジメント」(6人)であり、反対に特に悪かったプログラムは「①ほめ言葉を知ろう」(2人)と「⑤ストレスマネジメント」(2人)であつた。クラスの8割の児童が、授業プログラムを終えて何か変わったことがあると回答しており、ほめることが多くなつたことや、クラスが落ち着いてきたと感じている児童の振り返りが見られた。

### 3) 気になる児童の抽出

授業プログラム実施前のGSESC-Rの標準化得点において、点数が最も低かつた下位2名を各クラスから抽出した(Y組; A児・B児, Z組; C児・D児)。GSESC-Rの標準化得点をみると、A児とC児, B児とD児のGSESC-Rの標準化得点は、安心感、チャレンジ精神、及び総合においてほぼ同じであつた。

GSESC-Rにおける標準化得点で最も低かつた下位項目の共通点を調べると、A児とC児では「なにかをするとき、うまくいかないのではないかと心配することが多い」「思つていたことと違つると、どうしていいかわからなくなる」であつた。B児とD児では「友達よりもものごとをたくさん覚えることができる」であつた。また「なにかをやろうと決めたらすぐとりかかる」「自分は結構できるんだと思つている」の下位項目については、4名すべての児童が最も低く回答してつた。

Q-Uにおいても、A児とC児は学級生活満足群にいますが、B児は非承認群、D児は学級生活不満足群に位置していた。したがって、A児とC児、B児とD児が同じタイプであると考えられた。

#### 4) 授業プログラム介入クラスにおけるA児及びB児の変容

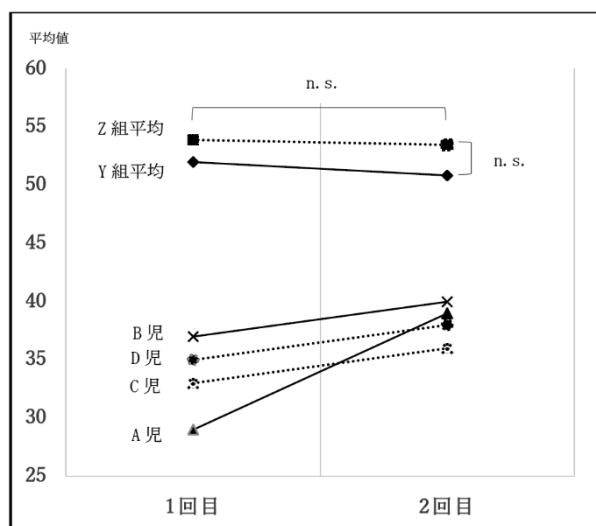


図1. GSESC-Rの介入前後の標準化得点結果

常時活動「ふわふわタイム」と全5回の授業プログラムを実施した結果、介入クラスにおけるA児及びB児のGSESC-Rの標準化得点は、A児においては、安心感が37から45、チャレンジ精神が30から36、総合が29から39となった。B児においては、安心感が49から51、チャレンジ精神が27から30、総合が37から40となった。

A児においては、GSESC-Rにおける得点で最も低かった下位項目がすべて上昇していた。B児においては、「友達よりもものごとをたくさん覚えることができる。」のみが上昇した。対照クラスのC児とD児においては、B児と同様にGSESC-Rの得点の上昇はほとんどみられなかった(図1)。

全5回にわたる授業プログラムを終えての振り返りにおいて、「あなたが受けた5回の授業で、特によかったもの」の問いに対して、A児は「②リフレーミング」を選び「短所が長所になるからふわふわタイムで使いました。」と選んだ理由を述べていた。B児は「①ほめ言葉を知ろう」を選び「ほめ方とか知らなかったのが、よかったです。」と選んだ理由を述べていた。「5回の授業を受けて、何か変わったことはあるか」の問いに、A児は「はい。」と答え「みんな始めより落ち着いている。」と述べていた。

「もう少し詳しく教えて」と問い返したところ、「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があった。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。」と振り返った。B児は「いいえ。」と答え「わからない。」と述べた。「ふわふわタイムを毎日行つての感想」を問うとA児は「いい所を書いたら、みんなニコニコになるからうれしい。」と答え、B児は「友だちのほめ方がわかった。できてよかったです。」と答えた。

#### 4. 考察

授業プログラム介入前後におけるGSESC-Rの標準化得点においては、クラス間に有意差は認められなかった。しかし、全5回の授業プログラムにおける児童の振り返りを分析すると、自己目標達成状況については、いずれの回においても、8割以上の児童が「よくできた」「できた」と自己評価しており、成功体験を積み重ねることのできる授業プログラムになりえていたと考える。また、授業後の児童の振り返りでは、スキルの獲得を示唆するものや、学んだことを活用しようとするものなど、多くの肯定的な回答を得られたことから、全5回の授業プログラムは、児童にとって効果的であったことがうかがえた。

児童にもっとも高評だったプログラムは「①ほめ言葉を知ろう」であり、互いをほめる活動がクラスの雰囲気の良い方向に変えてきたことがうかがえる。また、学級担任からの児童への聞き取りでは、8割近くの児童がこれからも積極的に「ほめ合う活動」を続けたいと答えていることから、クラス内における人間関係に少なからず影響を与えたと考える。

気になる児童に焦点を当てると、A児は、常時活動「ふわふわタイム」と5回の授業プログラムの実施後、GSESC-Rにおける得点で最も低かった下位項目がすべて上昇していた。また、授業プログラムを終えての振り返りにおいて「みんな始めより落ち着いている。今のクラスはみんな仲良くて、みんな明るい。」と回答していることから、クラスの雰囲気が肯定的に変わったと感じ取っているといえる。各プログラムでの振り返りからも「たくさんみんなをほめたい。」「もっと友だちにいいことをしてあげたい。」「もっとすごいことをしてあげたい。」「いい所を書いたら、みんなニコニコになるからうれしい。」など、他者に関心を払い、自分から肯定的・積極的に関わろうとする傾向がうかがえた。また「最初

は何かされると思って不安はあった。今は不安がなくなった。」との回答や、GSESC-Rにおける安心感の標準化得点の上昇から、A児は、クラスの雰囲気や敏感でクラスの雰囲気が良くなったことを感じはじめ、安心感が向上したのではないかと考える。「短所を長所にしてもらえてうれしかった。」「リラックスする方法を学んでリラックスできたので良かったです。」など、リフレーミングやリラックスの方法の学びを回答していることから、A児にとって、このプログラムは対人スキルや対処行動の獲得につながり、さらに友だちにほめてもらうことで、自信が付き、チャレンジ精神の向上にもつながったものであると考える。以上のことから本プログラムは、A児のセルフ・エフィカシーに少なからず効果的に作用したのではないかと推測され、A児にとっては、効果的なプログラムだったといえる。

一方、B児においては、GSESC-Rの標準化得点の上昇はA児ほどみられなかった。しかし、B児の5回の授業プログラムを終えての振り返りでは、特に良かったものとして「①ほめ言葉を知ろう」を選び「ほめ方とか知らなかったの、よかったです。」「友だちのほめ方がわかった。できてよかったです。」など、ほめ合う活動が肯定的に受け止められていることが理解できる。ただ、B児から友だちへのほめ言葉を分析すると、同じ人へ2回ほめる活動のうち、1回目は具体的にほめていたが、2回目はほとんどのクラスメイトに対して「元気でいいと思います。」などと紋切り型に伝えており、B児にとって、ほめ言葉のスキルは十分に定着していなかったことがうかがえた。さらに、同じ言葉を繰り返し伝えていたことから、B児にとっては常時活動が、十分に機能していなかったといえるかもしれない。

今回、心の成長を促すことを目的として授業プログラムを開発し、クラス全体のセルフ・エフィカシーを向上させる取組をしたが、全体における効果は見られなかった。しかし、A児のGSESC-Rの標準化得点が飛躍的に上昇したことから、介入クラスにおけるセルフ・エフィカシーの低い児童には部分的な効果がみられ、予防的な開発につながる授業プログラムであったと考える。

個々の児童に目を向けると、A児やC児のように、Q-Uにおいては、学級満足群に位置していても、セルフ・エフィカシーが低い児童が存在していることが明らかとなった。したがって、Q-Uだけの評価では、予防的指導の観点から対応が急がれる児童が見落とされる可能性が考えられる。学級満足群に位置しているにもかかわらず、セルフ・エフィカシーが低い児童に関しては、本授業プログラムが効果的であることが示唆された。

本授業プログラムによるセルフ・エフィカシーの向上については、集団全体には効果がないように見えても、著しく低い児童のセルフ・エフィカシーの向上が図られるという効果がみられた。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授業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あげられた。

## 謝辞

ご協力いただいた実習校の教職員の皆様、そして何よりも対象学級、及び学年の児童に心より感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 文部科学省 (2010) 「生徒指導提要」, 1-39.
- 2) 八並光俊・國分康孝 (2008) 『新生徒指導ガイド—開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助』図書文化社
- 3) 文部省 (1988) 「生徒指導資料第20集」, 1-23.
- 4) 高知県教育委員会 (2019) 「開発的・予防的な生徒指導実践事例集」, 1-16.
- 5) アルバート・バンデューラ (1985) 「社会的学習理論の因果モデル」 祐宗省三他編『社会的学習理論の新展開』金子書房, 55-86.
- 6) 坂野雄二・前田基成 (2002) 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』北大路書房, 2-11.
- 7) 「子どもの徳育に関する懇談会」(2009) 文部科学省 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shoutou/053/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shoutou/053/index.htm) 令和2年11月30日アクセス
- 8) 福井至・飯島政範・小山繭子・中山ひとみ・小松智賀・小田美穂子・嶋田洋徳・坂野雄二 (2009) 『GSESC-R 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度』こころネット株式会社
- 9) 河村茂雄『Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート』図書文化社
- 10) アルバート・バンデューラ (1997) 「激動社会における個人と集団の効力の発揮」 本明寛他編『激動社会の中の自己効力』金子書房, 1-41.

