

# 開発的生徒指導における介入プログラムの有用性の検討

## ーセルフ・エフィカシー及びセルフモニタリングに着目してー

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人間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

### A study on the usefulness of intervention programs in pupil guidance ~Focusing on self-efficacy and self-monitoring for elementary school children ~

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

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

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

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

#### 要 約

本研究では、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し、セルフ・エフィカシー（自己効力感）及びセルフモニタリングに着目して、介入プログラムの開発及びその有用性を検討した。公立小学校1校の4年生及び5年生54名を分析対象とし、アンケート調査及び介入プログラムを6月から11月にかけて実施した。

その結果、ほめ合う活動、個別カウンセリング、及びセルフモニタリングは、セルフ・エフィカシーの向上には、直接影響を与えることはなかったが、セルフモニタリング自体に取り組みさせることで、気持ち（感情）の上昇及び安定に繋がることが示された。また、セルフ・エフィカシーが平均以上である児童は、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は、セルフモニタリングの効果が見られないことが明らかとなり、セルフモニタリングを行う際には、セルフ・エフィカシーが低い児童への配慮が必要であることが示唆された。

**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

#### I. はじめに

文部科学省（2020）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結果において、国立、公立、私立の小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、約61万2千件、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数が約7万9千件、小・中学校の不登校児童生徒数が約18万1千人となるなど、生徒指導上の課題が大きな問題となっている。特に、不登校の問題については、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7年連続で増

加し、55.6%の不登校児童生徒が90日以上欠席しているなど、憂慮すべき状況にある。個々の不登校児童生徒の不登校のきっかけや継続理由についての的確な把握に努めるとともに、不登校が増加している要因についても分析に努めることが求められている。

児童生徒の問題行動等の未然防止、早期発見・早期対応等に資するための対応の徹底を含め、生徒指導の一層の充実を図るためには、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」と定義されている（文部省、1988）。

文部科学省（2010）の「生徒指導提要」において、集団指導と個別指導を進める指導原理として、「成長を促す指導（第1次的支援）」、「予防的な指導（第2次的支援）」、及び「課題解決的な指導（第3次的支援）」の必要性が示されている。また栗原・石井ら（2009）は、支援を3段階に分けて児童生徒にアプローチする「マルチレベルアプローチシステム」を開発し、教育現場においていじめ及び不登校の減少などの成果を上げ、第1次支援（学級児童生徒全員への支援）の有効性を明らかにしており、学級担任による支援の重要性を挙げている。

以上のことから、自己指導能力の育成のためには、成長を促す指導とされる「開発的生徒指導」の役割が大きくなってきているといえるため、開発的生徒指導における効果的な介入プログラムを開発する必要がある。

そこで、本研究では、開発的生徒指導における介入プログラムの開発にあたり、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）に着目した。

セルフ・エフィカシーとは、バンデューラ（重久、1985a）によって提唱された社会的学習理論の重要な概念であり、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る。

バンデューラ（Bandura, 1977）によれば、セルフ・エフィカシーは2つのレベルで人間の行動に影響を及ぼすという。一つは、ある特定の場面で遂行される特定の行動に影響を及ぼす課題別セルフ・エフィカシーが第一のレベルであり、もう一つは、特定の行動遂行に長期的に影響を及ぼしたり、もっと一般的な行動遂行に影響を及ぼす一般性セルフ・エフィカシーが第二のレベルである。これまでの、臨床心理学におけるセルフ・エフィカシー研究では、第一のレベルとされる課題別セルフ・エフィカシーの行動変容に及ぼす効果の検討が多く行われてきた（坂野ら、1988など）。

学校教育においては、学業達成場面において課題別セルフ・エフィカシーを高めることは、動機づけと学業成績に大きな影響を与えることが報告されている（小田、2002）。また、社会的スキルとの関連も研究されており、適切な対人行動ができるというように社会的スキルのセルフ・エフィカシーが向上すると、実際の社会的スキルも向上することが示されている（戸ヶ崎、2002）。さら

に進路選択との関係も研究されており、自分の進路を決断できるという進路選択のセルフ・エフィカシーが向上すれば、進路選択行動を積極的に行うようになることも示されている（下村、2007；浦上、2002）。また、課題別セルフ・エフィカシーの向上が不登校（前田・坂野、1987）やチック（東條・前田、1988）の改善をもたらすことが示されている。これらのように、セルフ・エフィカシーの変化が、教育上重要と考えられるさまざまな行動変容を生じさせることが明らかとなり、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（坂野、2002）であることがわかる。

一方、第二のレベルである一般性セルフ・エフィカシーは、個人がさまざまな場面において、自己の行動の遂行可能性について、どのような見通しをもって行動を生じさせるのかの目安となる変数である（坂野・東條、1986）ことから、一般性セルフ・エフィカシーが高い個人は、「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」「自分にかかわる出来事は自分でコントロールしているという統制感をもつため、自分の行動は努力や自己決定の結果であるという意識が高く、何に対しても努力しようという態度が見られる」「ストレスに直面した時に生じるストレス反応（不安、怒りなどの心理的な反応、及び腹痛、不眠など身体的な反応）を軽減するような適切なコーピング（対処行動：問題解決のための計画を立てる、情報を収集するなど）を採用する」といった行動を取る（嶋田、2002）とされている。よって、一般性セルフ・エフィカシーの向上が、自己受容、自己理解を基盤に自発的、自立的に自らの行動を決断し、実行することができる自己指導能力の育成につながるものであると考える。

また、介入プログラムを開発するにあたり、セルフモニタリングにも着目した。セルフモニタリングによる児童の自己認知検証は、行動・努力要因を焦点化し、努力帰属フィードバックを促進し、児童の「自己効力」に関する認知を高くする効果を有する（福島・菅原、2005）ことから、セルフ・エフィカシー向上の手立てとして、認知行動療法の手法の一つであるセルフモニタリングを介入プログラムとして採用した。

松本（2005）は、セルフモニタリングとは、自分の行動がどのような頻度で、またどのような状況で生じているのかを観察、記録、評価することによって自分の振る舞いに対する気づきを深める方法であると示している。

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

とができることや、ターゲット行動を遂行した後で環境がどのように変化したかということ思い出させる手がかりの機能を有することによって、その行動の頻度を変容させることができる (Nelson & Hayes, 1981) ことが報告されている。セルフモニタリングは、児童生徒個々が自らの認知行動的特徴の理解を促し、その特徴に応じて介入内容の定着を促進することができる (野中ら, 2019) ことから、セルフモニタリングはセルフ・エフィカシーの向上に影響を与えると考えられる。しかし、セルフモニタリングによって、セルフ・エフィカシーへの効果は示されず、コーピングレパートリーが増加し、長期的にはストレス反応が低減する (野中ら, 2019) との報告もあり、セルフ・エフィカシーとセルフモニタリングとの関連を丁寧に検討する必要がある。

そこで本研究では、まず、介入プログラムにおけるセルフ・エフィカシーへの効果を検討する。次に、セルフ・エフィカシーとセルフモニタリングとの関連を通して、開発的生徒指導における介入プログラムの有用性を検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 調査時期及び調査対象

2021年6月から11月を調査時期とし、調査対象はA県の公立小学校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57名である。記入ミス、記入漏れ、または、回答に不備の著しい3名を除いた54名を分析対象とした(4年生27名、5年生27名、有効回答率94.7%)。

### 2. 調査内容

#### 1) アンケート調査

##### ① 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GSESC-R)

GSESC-Rは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。福井ら(2009)によって作成され、信頼性と妥当性が確認されている。「安心感」「チャレンジ精神」の2因子で構成されており、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。56点以上はセルフ・エフィカシーが高い傾向にあり、45点以下は低い傾向とされている。

##### ② セルフモニタリング

本研究では、岡田ら (in press) によって考案された

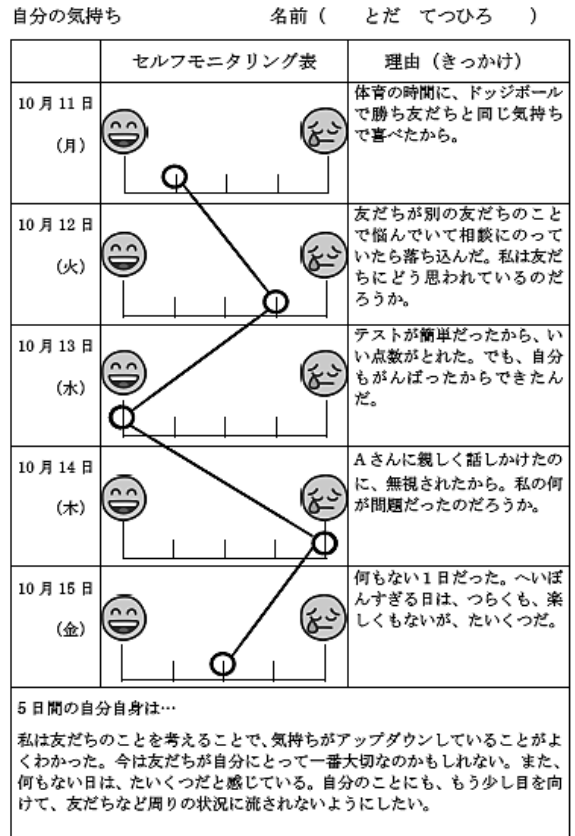


Figure 1 セルフモニタリング表の記入例

セルフモニタリング表を使用した (Figure 1)。このセルフモニタリングは、スケール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。

#### 2) 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2021年10月から11月にかけて実施した (Table 1)。

「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

Table 1 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、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、線をつなぎ、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。

(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。

### 3. 調査方法及び倫理的配慮

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、書面による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。なお、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ている（令和3年度第2号）。

### 4. 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。また、セルフ・エフィカシーの高低におけるセルフモニタリングのフィードバックの特徴を検討するため、20日間の振り返り方をテキストマイニングの手法を用いて関連語検索及び対応分析を行った。関連語検索とは、外部

Table 2 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

変数（セルフ・エフィカシーの高低）ごとに、データ全体と比べて高い確率で出現する語をリストアップする方法で、Jaccard の類似性測度の値が1に近いほど関連が強いことを表す。対応分析は、「抽出語×外部変数（セルフ・エフィカシーの高低）」で分析した。関連語検索及び対応分析におけるの外部変数は、「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3つとした。対応分析では、外部変数（セルフ・エフィカシーの高低）の値ごとに、その値を付与された20日間の振り返りに、それぞれの語が何回出現したかをまとめて、バブルプロットの形式で表現した図を用いた。図中には、外部変数（セルフ・エフィカシーの高低）は、四角（□）で表現される。バブルプロットにおける中心性とは、他の語句との関係が深く、文脈の意味を考えるにあたり、重要な意味を持つ語句としての度合いを示す。一方、中心から離れた語彙には、特徴があるとされている。分析にはフリーソフトウェアのKH Coder（樋口，2014）を用いた。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。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 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 (Table2)。

#### 2. セルフモニタリングへの影響

##### 1) セルフ・エフィカシー高群の t 検定の結果

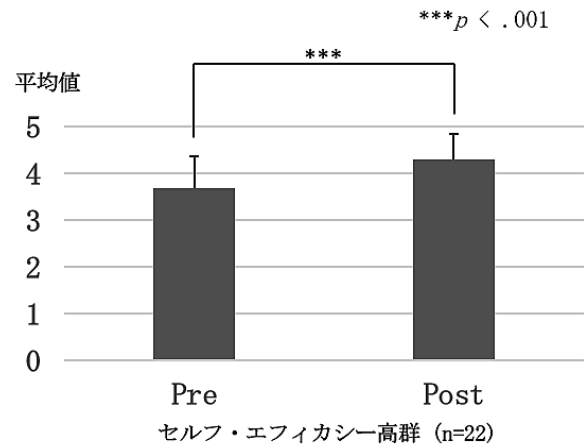


Figure 2 高群におけるセルフモニタリング得点の比較

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 2)。

##### 2) セルフ・エフィカシー平均群の 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 ( $t(16)$ )

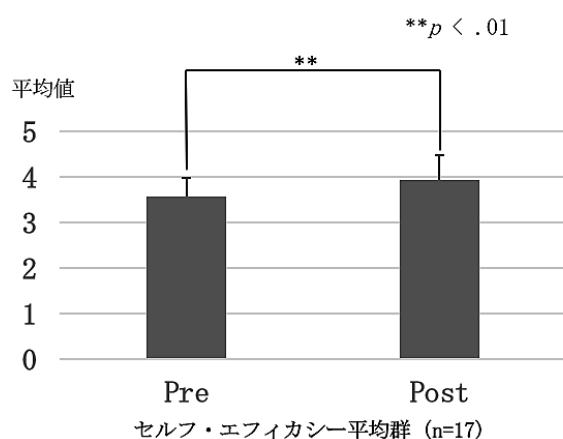


Figure 3 平均群におけるセルフモニタリング得点の比較

=3.35,  $p < .01$ ) (Figure 3)。

### 3) セルフ・エフィカシー低群の $t$ 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) セルフ・エフィカシーの高低による関連語検索及び対応分析の結果

セルフ・エフィカシーの高低におけるセルフモニタリングのフィードバックの特徴を検討するため、20 日間の振り返り方をテキストマイニングの手法を用いて関連語検索及び対応分析を行った結果、関連語検索において「セルフ・エフィカシー高群」は「楽しい」「多い」「気持ち」等が高い確率で出現する特徴語として示された。「セルフ・エフィカシー平均群」は「楽しい」「良い」「気持ち」等が特徴語として示された。「セルフ・エフィカシー低群」は「いや」「友達」「多い」等が特徴語として示された。(Table 3)。

Table 3 各群における振り返りから抽出された特徴語一覧

セルフ・エフィカシー低群	セルフ・エフィカシー平均群	セルフ・エフィカシー高群
いや	.132 楽しい	.172 楽しい
友達	.127 良い	.170 多い
多い	.086 気持ち	.125 気持ち
変わる	.081 分かる	.105 自分
下がる	.053 いや	.101 思う
上がる	.052 思う	.081 悲しい
普通	.048 普通	.070 悪い
暇	.036 悲しい	.066 ニコニコマーク
増える	.036 友達	.066 全部
今週	.033 自分	.054 毎日

数値はJaccardの類似性測度

対応分析においては、原点から離れている語ほど各群に特異的に現れる語であり、「セルフ・エフィカシー高群」における特異的に現れる語は、「多い」、「悪い」、及び「毎日」等であった。前後の文脈において「多い」は、「うれしいこと」「楽しいこと」「良いこと」等が「多い」との記述であった。また、「悪い」は、「悪いことがある」「悪いことがない」との記述であった。「毎日」は、「毎日楽しかった」等の記述であった。「セルフ・エフィカシー平均群」における特異的に現れる語は、「分かる」等であった。前後の文脈において「分かる」は、気持ちの変化や、自分の気持ちの変わる基準が「分かる」との記述であった。「セルフ・エフィカシー低群」における特異的に現れる語は、「上がる」「下がる」であった。前後の文脈においては、気持ちが「上がる」「下がる」との記述であった (Figure 4)。

## IV. 考察

### 1. 介入プログラムの効果について

介入群・対照群 (参加者間: 2水準) × 介入前後 (参加者内: 2水準) 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。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「ほめ合う活動」だけでは、一般性セルフ・エフィカシーの向上は望めないことが明らかとなった。また、セルフモニタリングによる一般性セルフ・エフィカシーへの効果が示されなかったことは、先行研究 (野中ら, 2019) の結果と一致している。

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有意に高かったが、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

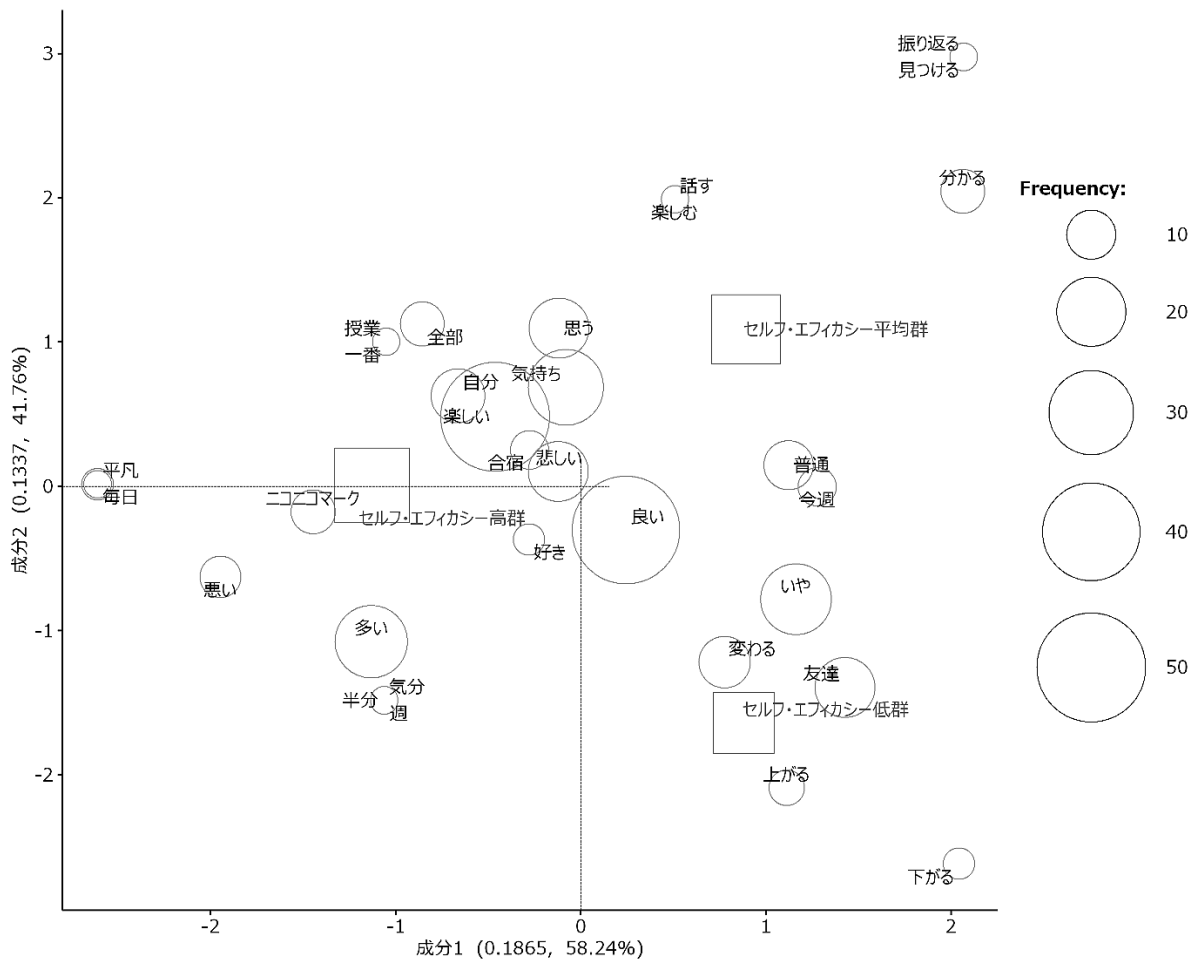


Figure 4 セルフ・エフィカシーの高低における対応分析の結果

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るのでは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。

## 2. 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

タリング得点が有意に上昇したことからセルフ・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という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上昇しなかったことから、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。

セルフ・エフィカシーの高低におけるセルフモニタリングのフィードバックの特徴を検討するため、20日間の振り返り方について関連語検索及び対応分析を行った結果、関連語検索では、「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」の児童の振り返りの中で、「楽しい」が最も高い確率で出現する特徴語であることから、セルフモニタリングを楽しんで取り組んでいたことがうかがえる。自分に関わる出来事は自分でコントロールしているという統制感をもつため、自分の行動は努力や自己決定の結果であるという意識が高く、何に対しても努力しようという態度が見られる（嶋田，2002）ことから、セルフ・エフィカシーが平均以上の児童は、自分自身の行動を客観的に見つめ直し、気持ちの変化を前向きに捉え、行動することで、気持ちの変化が生じることを体感し、セルフモニタリングの楽しさを感じたのではないかと推察される。対応分析では、

「セルフ・エフィカシー高群」における特異的に現れる語は、「多い」「悪い」「毎日」等であり、うれしいことや楽しいこと、良いことが多いとの記述や、悪いことがない及び毎日が楽しいとの肯定的記述からも楽しんでセルフモニタリングに取り組んでいることがうかがえる。

「セルフ・エフィカシー平均群」における特異的に現れる語は、「分かる」等であり、セルフモニタリングに取り組むことで、気持ちの変化や、自分の気持ちの変わる基準が分かり、前向きに取り組んでいたことがうかがえる。このことは、セルフモニタリングが、児童生徒個々が自らの認知行動的特徴の理解を促す（野中ら，2019）ことから推察される。

一方、「セルフ・エフィカシー低群」の児童の振り返りでは、「いや」「友達」「多い」等が高い確率で出現する特徴語であり、友達にいやなことをされることが多い等のマイナス面の振り返り方をしていたのではないかと推察される。対応分析においても、気持ちが「上がる」

「下がる」との記述から、セルフモニタリングを行うことで、自己の気持ちを否定的にとらえ、自分の気持ちの変化を他人のせいにし、ただ、上がった下がったとしかとらえることができなかつたのではないかと推察される。セルフ・エフィカシーが低く認知されているときには、人は無気力、無感動、無関心になり、諦めがはやく失望し落胆するなどの行動特徴を示す（重久，1985b）ことから、前向きにとらえることができているセルフ・エフィカシーの低さが、セルフモニタリングを単なる気持ちの記録としかとらえることができず、その結果、気持ち（感情）の上昇及び安定には繋がらなかったのではないかと考えられる。ターゲット行動を遂行した後で環境がどのように変化したかということ思い出させる手がかりの機能を有することによって、その行動の頻度を変容させることができる（Nelson & Hayes，1981）ことから、セルフ・エフィカシーが低い児童に対

しては、セルフモニタリングを行う際に、ターゲット行動を遂行した後で環境がどのように変化したのかを意識させ、どのように変わったのかを客観的にとらえることができるように5日間の振り返りへの指導及び助言を通して、セルフモニタリングに取り組みさせることが必要であると考えられる。

## V. おわりに

本研究の目的は、開発的生徒指導における介入プログラムの有用性を検討することであった。ほめ合う活動、個別カウンセリング、及びセルフモニタリングは、セルフ・エフィカシーの向上には、直接影響を与えることはなかったが、セルフモニタリング自体に取り組みさせることで、気持ち（感情）の上昇及び安定に繋がることが示された。また、セルフ・エフィカシーが平均以上である場合、セルフモニタリングは効果的に作用し、セルフ・エフィカシーが低いと、セルフモニタリングの効果は見られないことが示唆され、セルフモニタリングを行う際には、セルフ・エフィカシーが低い児童への配慮が必要であることが示唆された。

今後の課題として、2点が挙げられた。1点目は、本調査に関しては同一校のみの結果であり、小学生全体へ一般化できるかどうかは不明であるため、調査校を増やして検討する必要がある。また、介入プログラムの実施期間中に、5年生は集団宿泊訓練（合宿）といった大きな行事が重なっており、対応分析においても、「合宿」が多く出現していることから、少なからず気持ちの上昇に影響を与えた可能性もあり、今後更なる検討が必要である。2点目は、セルフモニタリングは気持ちの上昇及び安定に繋がったと考えられるが、自己指導能力の育成にどれだけの効果があったのかの検証が十分にできていないことである。また、自己指導能力の育成の指標としてGSESC-Rを用いたが、自己指導能力とGSESC-Rとの関連は明確にはされていない。以上のことから、セルフ・エフィカシー及びセルフモニタリングと自己指導能力の関連を探り、自己指導能力が育成されたのかを客観的に捉えることができる尺度の開発の必要性が挙げられた。

## 謝辞

本稿は、科学研究費補助金（課題番号：JP20H01630）を得て、実施している調査研究の成果の一部である。本調査にご協力いただいた小学校の校長、教頭、先生方、そして保護者の皆様、回答いただいた小学生の皆様にご心よりお礼申し上げます。



## 文献

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, **84**, 191-215.
- 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.
- 福島正徳・菅原正和 (2005): 小学生のセルフ・エフィカシーを育てるカウンセリング技法とその効果. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **4**, 165-181.
- 樋口耕一 (2014): 社会調査のための計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して. 京都府, ナカニシヤ出版.
- 栗原慎二・石井眞治・神山貴弥他 (2009): 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック-学校適応の理論と実践-. 協同出版.
- 前田基成・坂野雄二(1987): 登校拒否の治療過程における SELF-EFFICACY の役割の検討. 筑波大学臨床心理学論集, **3**, 45-58.
- 前田基成, 坂野雄二, 東條光彦 (1988): 獲得された無力感の解消に及ぼす Self-Efficacy の効果. 行動療法研究, **13**, 143-153.
- 松本聰子 (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.
- 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結果. [https://www.mext.go.jp/content/20211008-mext\\_jidou01-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211008-mext_jidou01-100002753_01.pdf) (参照 2021 年 11 月 29 日).
- 文部科学省 (2010): 生徒指導提要. 1-39.
- 文部省 (1988): 生徒指導資料第 20 集. 1-23.
- 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.
- 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.
- 重久剛 (1985a): 社会的学習理論の因果モデル. 祐宗省三他編著, 社会的学習理論の新展開 (55-86.). 東京都, 金子書房.
- 重久剛 (1985b): 自己効力 (セルフ・エフィカシー) の探究. 祐宗省三他編著, 社会的学習理論の新展開 (103-136.). 東京都, 金子書房.
- 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.
- 下村英雄(2007): 中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響. 教育心理学研究, **55**, 276-286.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981): Theoretical Explanations for Reactivity in Self-Monitoring. *Behavior Modification*, **5**, 3-14.
- 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.
- 小田美穂子(2002): 学業達成への援助. 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 (188-203.). 京都府, 北大路書房.
- 岡田倫代 (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.
- 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.
- 戸ヶ崎泰子(2002): 社会的スキルの獲得. 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 (166-177.). 京都府, 北大路書房.
- 東條光彦・前田基成(1988): チックに対する認知的変容と症状改善-Self-efficacy を指標とした治療過程の検討. *カウンセリング研究*, **21**, 46-53.
- 浦上昌則(2002): 職業指導. 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 (204-217.). 京都府, 北大路書房.