

## 望ましい行動を引き出す学習環境づくりと児童の規範意識の育成について —PBIS と SEL の活用を中心に—

教職実践専攻・ミドルリーダー養成コース

学籍番号 20GP106 氏名 相馬 昌文

### 1 はじめに

本研究は、児童が望ましい人間関係を構築することによってよりよい学校生活を送ることができるという理念のもと、児童が自分から望ましい行動ができる環境を整えることと児童の規範意識の育成を図る実践研究である。その方策として、当該学年の全児童を対象としたポジティブな行動介入と支援（Positive Behavior Interventions and Supports：以下 PBIS）で実践されている第一次的支援の日常的な学校生活における実施及び社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning：以下 SEL-8S）を授業で取り組むことで児童の規範意識が高められていくと考える。

近年、都市化や少子化、情報化などが進む環境の中で児童たちにさまざまな課題が生じている。暴力行為については、青森県における小学校児童 1000 人あたりの発生件数は、平成 30 年度は 22.5 人、令和元年度では 16.8 人と減ってはいるものの近隣の県と比べると多い。また、いじめの認知件数については減ったものの、不登校について平成 30 年度は 323 人、令和元年度では 358 人と増加している（文部科学省，2019，2020）。このような学校における学級集団の規律の乱れやいじめ、不登校など様々な問題が表出している背景には、規範意識や倫理観の低下が関係しているとされている（文部科学省，2010）。そのため規範意識の育成は、現代社会の学校教育に強く求められている課題であると考えられる。

また、規範意識について、問題行動を起こす児童よりもその周囲の児童に注目した研究がある。通常学級と困難学級で児童自身の規範意識の差は見られないことや、規範意識について問題児童が「自分以外の児童の規範意識が低いと思っていることにある。」としている（加藤・太田，2016）。規範意識の育成のために有効な手立てとして、規範意識の醸成よりも他者の規範意識を知るコミュニケーションの活性化が必要であり、それを通じた認知のゆがみの矯正であると指摘している。本研究でも、児童同士のコミュニケーションや教師が児童の望ましい行動を積極的に認めることで規範意識を育成していきたい。

本校でも、相手の気持ちを考えず行動して傷つけたり、内向的で他者との関わりを苦手としたりするなど社会性の低さが見られる児童や、自分を大切にできなかったり、友達が困っている時に助けようとしなかったりするなど望ましい行動がとれない児童が少なからずいる。そこで規範意識の育成のために当該学年の全児童を対象とし、児童同士のコミュニケーションを大切にしながら適応行動増加のためのアプローチをしていくことが必要と考えた。まず、第一次支援として PBIS のプログラムに注目した。PBIS は包括的生徒指導アプローチであり、問題行動に対する予防的・開発的な観点から全ての児童生徒を対象としている点に特徴がある。また、PBIS は行動分析学を背景に、行動は後天的に学習できるという考えに基づき、ポジティブな行動に対して、教師が賞賛したり、児童同士で賞賛し合ったりすることにより行動の般化が行われ、カードなどの報酬により強化・維持される（池田・松永，2016）。そのことによって適応行動（望ましい行動）の増加や問題行動の減少を図るプログラムである。また、よりよい人間関係を構築するための心理教育プログラムとして SEL-8S を行う。「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を身に付ける学習」（小泉，2011）と定義される

プログラムで、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などを包摂するプログラムである。SEL-8S の実施によって、情動知能と規範行動が高まることや情動知能が規範行動を高める要因であることが示され、自己感情の制御は、SEL-8S の実施によって直接高めることのできない対人的規範遵守への影響が示されており、規範行動の向上には、情動知能の育成が重要であるとされる（小泉・山田・箱田・小松，2012）。これらのプログラムを実践することで、お互いを認め合うよりよい人間関係の構築や自他を思いやって行動できる学級集団へ成長できるのではないかと考える。また、望ましい行動の増加や学習環境の整備，社会性のスキルの獲得による規範意識の育成について検討していく。

## 2 研究の取組

### (1) 研究仮説

学級の間人間関係や日常に起きる問題行動に対して、望ましい行動を増やす PBIS と社会性を育む SEL を実践することによって、社会性を高めるとともに、学級のよりよい人間関係を構築することで、児童の規範意識を育成できるのではないか。

### (2) 勤務校における教員アンケートについて

勤務校の教員が令和 2 年度までの重点施策の項目の中で児童に必要と考えている資質・能力についての意識調査アンケートを令和 2 年 8 月に

表1. 「勤務校実習アンケート結果」より

1 重点施策でA小学校の児童に一番必要なことは（複数回答）		
①	明るく積極的に「自分」を伝える活動	「活力」 40.9 %
②	規範意識の向上を図る	「規律」 13.7 %
③	「身についた」を実感し、自信につながる取り組み	「自信・自己有用感」 40.9 %
④	その他	4.5 %

実施した（26名中22名回答）。その結果、勤務校の「活力」「自信・自己有用感」を課題と捉える教員が多かった（表1）。また、自由記述では「自分の考えを表現できない。」「自分の気持ちを語れない。」など自己表現力の低さや人間関係の希薄さについても課題として捉えている教員も多かった。そこで、「自分」を伝えることや自信に繋がる活動を生徒指導の重点として考え、それらを活性化させる取組を教師や児童によって共有し、学校生活の中で実践していく。このことにより新たな規範として内面化され、規範意識の育成にも繋がると考える。

### (3) 前年度の実践

#### ・学校適応感尺度アセス

- ①目的：PBIS を行う前後で児童の感じている「学校適応感」をはじめとした各因子を測定しその変化を捉える。
- ②方法：令和 2 年 11 月に学校適応感尺度アセスを対象となる 3，4，5 学年児童 254 名（248 名回答）に行った。
- ③結果：「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「学習サポート」などが、基準となる数値の割合より低い傾向がみられる学級が複数あった。それらの学級では特に「教師サポート」や「友人サポート」を低く捉える児童が多かった。
- ④考察：個人に対するサポートも必要であるが、教師と児童との関わりや人間関係の希薄さに関わる課題を解決するために学級全体で行う活動が必要であると考えた。また、活動の活発化により相関関係にある他のスキルの向上に繋がると考える。

・PBIS の実施

①目的：PBIS の学級全体（第 1 次支援）の取組を中心に実践を行い，日々の問題行動の数や望ましい行動の増減を記録し，望ましい行動を引き出す学習環境づくりの模索と規範意識の変化について考え，今年度の実践研究につなげる。

②方法：令和 2 年 12 月より PBIS を 3，4，5 学年児童 254 名に先行実施した。始めに各学級で児童に行ってほしい行動を具体的な「行動目標」として設定した。これにより，何が望ましい行動に繋がるのか学級担任と児童が共有して活動できると考える。

・望ましい行動を増やす：教員が児童の良い行動を褒めて認める活動を行った。学級担任から先行事象を促し，行動を褒め，児童の認められることによる自信や自己有用感の強化を図る。

・児童同士で望ましい行動を伝え合う：友達の望ましい行動を見つけて認め合うためにカードを準備し，学級に掲示する活動を行う。お互いを認め合い，交流することにより自信や自己有用感の強化を図る。また，相手の行動を見ることは，実際の活動に移せない児童にとって望ましい行動のモデリングにも繋がると考える。

・全体場で伝え合う：自分で行った望ましい活動を振り返る時間を設定し，発表し合い，学級内で共有する活動である。児童同士の認め合いや教師による賞賛によって自信や自己有用感の強化とともに豊かで情緒的な交流による承認欲求も満たされると考える。PBIS の活動について図示したものを図 1 に示す。

③評価：各担任からの聞き取りによって活動がどのように行われたのかを確認し，3 月には学校適応感尺度アセスを行った。

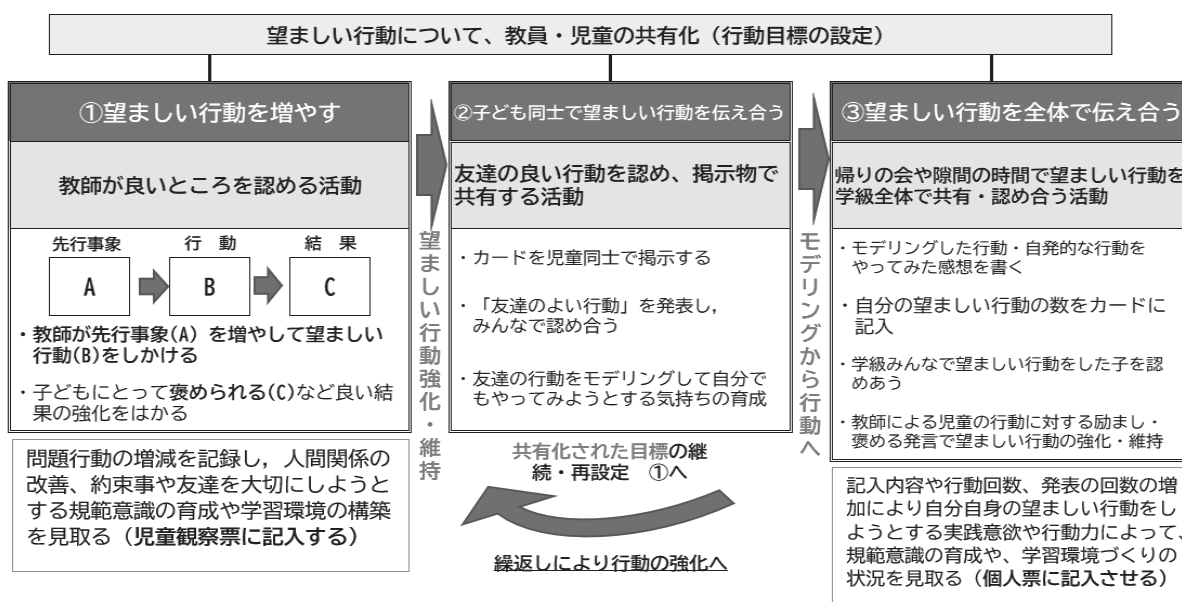


図1. PBISの活動について

### 3 今年度の研究の取組

#### (1) PBIS と SEL-8S を一体化させた活動

今年度は，4 学年と 6 学年の児童を対象に上記の PBIS の活動に加え SEL-8S による SST

を取り入れる。自分や相手を正しく認知することや感情のコントロール，対人間関係スキルなど社会性を高めることを目指す。身につけたスキルを活用しながら日常的な PBIS の活動を行うことは，児童一人ひとりの「望ましい行動」の幅を広げることや他者を認める行動を拡大させ，その相乗効果によってより規範行動が活発に行われていくと考えられる。また，学級内外における対人関係能力育成や落ち着いた学校生活を送るようになることにより，児童の社会的能力の育成と学校適応感の向上が図られ，規範意識の育成に繋がっていくのかを検討する。今年度の計画については図 2 に示す。

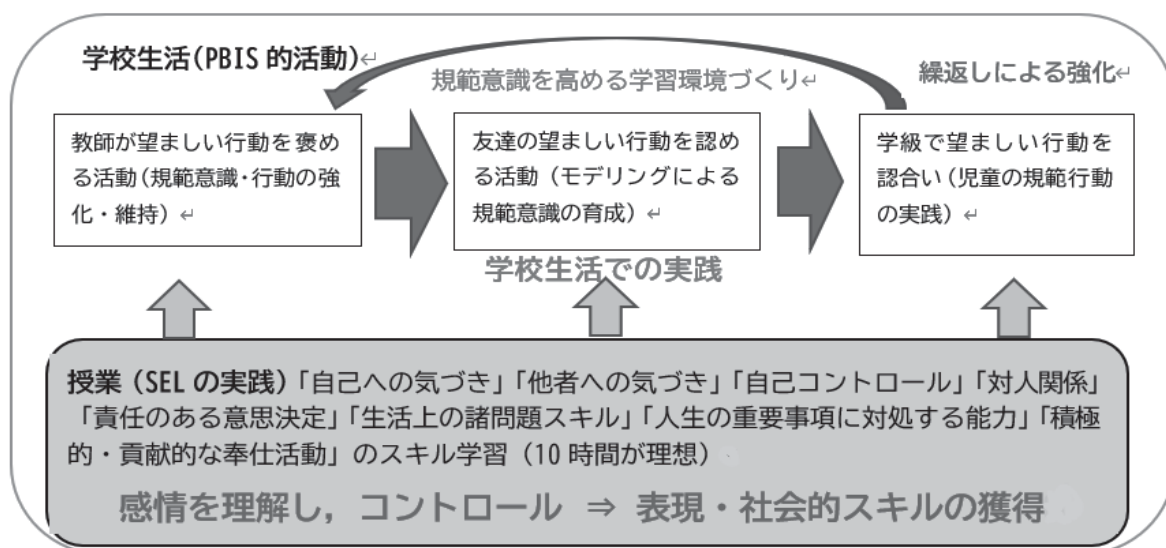


図2. 今年度の計画について

### ①PBIS について

4 学年と 6 学年において昨年度と同じように実践するように考えた。教師から児童を継続的に褒め，児童同士で「望ましい行動」を共有し，学級掲示をもとに学級全体で認め合う活動である。今回は，協力学級より前年度の聞き取りから継続的に児童の様子を見取って行くことが難しいという意見もあり，今年度は「望ましい行動」を認め合う強調週間を各学級で行うこととした。各学級の担任から，「友達を意識しながら協力するようになった。」「今までと違う友達とよく話すようになった。」など感想を聞くことができた。その反面，各学級の児童全員が参加しているという状況にないという意見があり，これからは児童に呼びかけながら継続していくことで規範意識を高めていきたい。高学年となっても，自分の思いや考えを表現できずにいる児童も少なからずいるので，SEL の活動とともに自分の考えを発信していけるようにしていきたい。

### ②SEL について

今年度から取り組んだ活動である。学校の教育課程で行われる活動と合わせ，通常の授業についても SEL の目的や価値を意識しながら行う予定である。当初予定していた人間関係を円滑にする目的のプログラム内容を網羅するように考えていたが，事前のアンケート「小学生用 SEL-8 自己評定尺度アンケート」の結果から「他者への気づき」「責任ある意思決定」「生活上の問題防止スキル」などの項目について課題が見られたため，早く対応した方がよいと考え内容を変更した。6 学年においては，「生活上の問題防止スキル」項目が低く，問題行動の防止に繋がると思われる「アンガーマネジメント」や「ストレスマネジメント」を取り入れた (表 2)。また，4 学年は，「他者への気づき」「責任ある意思

決定」についての内容を増やした（表3）。その理由として児童の実態に合わせたプログラムを行うことによって、児童の人間関係の改善や自分を大切に思うこと、問題行動を減らすことにも繋がっていくと考えたからである。

③手続きとして

今年度は4学年と6学年の計161名を対象にPBISとSELのプログラムを実施した。プログラムの前後に、学校適応感尺度アセス、規範意識・規範行動測定尺度アンケート、小学生用SEL-8自己評定尺度アンケートを実施し、プログラムの効果について測定した。アンケートの結果とプログラム実施の様子から規範意識の育成について考えていくこととした。

表2. SEL授業プログラム内容の変更について①

6年	当初	(B3)自己の感情理解	(B5)他者理解	(B6)他者の感情理解	(C5・6)意思伝達	(D5)問題解決	(D6)自己制御	(E4)ストレス対処	(E5)ストレス対処
		「自分はどうな気持ち？」	『上手に尋ねよう』	「相手はどうな気持ち」	「断る方法いろいろ」	「トラブルの解決」	「ちょっと落ち着いて」	「リラックスして」	「わたしの対処法」
6年	変更後	(B3)自己の感情理解	(B6)他者の感情理解	(D3)自己制御	(E2)ストレス認知	(E3)ストレス対処	(B)自己の感情理解	(D)感情制御	(E)ストレス対処
		自分はどうな気持ち？	相手はどうな気持ち	こころの信号機	イライラよさようなら	ちょっと落ち着いて	怒りって何だろう	上手な怒り方	サポートについて

表3. SEL授業プログラム内容の変更について②

4年	当初	(C1)感情伝達	(D1)関係開始	(E1)ストレス認知	(B2)感情理解	(C2)意思伝達	(D2)協力関係
		「とてもうれしい」	「入れて」	「うれしいこと、しんがいなこと」	「いろんな気持ち」	「はいといいえ」	「手伝ってあげよう」
4年	変更後	(B1)自己の感情理解	(D3)自己制御	(D4)協力関係	(C4)意思伝達	(C5)意思伝達	(E2)ストレス認知
		「おこっているわたし」	「こころの信号機」	「みんなで力を合わせて」	「手伝ってほしい」	「断る方法いろいろ」	「イライラよさようなら」

4 分析結果

分析には、JS-STAR XR release 1.1.8jを使用した。PBISの活動では、各学級で認め合う活動を行った。それぞれの学級で、カードの掲示について工夫が見られ、児童への動機づけとなった。「Aさんが算数の問題の解き方を教えてくれた」「手紙を届けてくれた」など具体的な内容の掲示が見られた。その結果、当初伸びなかったカードの枚数についても増加していった。ただ、積極的に友達の良い活動を見つけようとする児童も増えたが個人差も見られ、全員の枚数が増加した訳ではなかった。SELの授業では、児童にロールプレイさせることを大切にしながら行った。4学年の振り返りでは、「怒ることを正しく伝えることは難しい。」「怒るレベルが3段階あり、相手に分かってもらえることが大切だ。」など、実際にロールプレイした内容について書いている児童が多かった。6学年では、「ストレスは刺激ということが分かった。」「ストレスには正しい対処の仕方をするようにしていきたい。」など知識的な理解も深まっていると考える。学校適応感アセスについては、4学年において各尺度についての値が上昇し、学校満足感における注意すべき値域の児童の値が上昇する傾向が見られた。

①学校適応感尺度アセスのについて

ア. 6学年

生活満足感尺度、教師サポート尺度、友人サポート尺度、向社会性的スキル尺度、非侵害的關係尺度、学習的適応尺度について、得点によって高群と低群の2群に分け、時期を実施前、実施後とし、群と時期による2要因分散分析を行った。その結果、生活満足度尺度では交互作用がみられた。(F(1, 60)=14.97, p<.01)。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。(F(1, 60)=44.79, p<.01)。教師サポート尺度では交互作用がみられた。

( $F(1, 60)=11.65, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

( $F(1, 60)=60.77, p<.01$ )。友人サポート尺度では交互作用がみられた。

( $F(1, 60)=23.07, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

( $F(1, 60)=84.01, p<.01$ )。向社会的スキル尺度では交互作用がみられた。

( $F(1, 60)=12.76, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

( $F(1, 60)=31.78, p<.01$ )。非侵害的關係尺度では交互作用がみられた。

( $F(1, 60)=19.69, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

( $F(1, 60)=68.99, p<.01$ )。学習的適応尺度では交互作用がみられた。

( $F(1, 60)=15.67, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

( $F(1, 60)=85.6, p<.01$ )。分析結果を表4に示す。

#### イ. 4 学年

生活満足度尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=29.13, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。( $F(1, 90)=94.55, p<.01$ ;  $F(1, 90)=10.95, p<.01$ )。教師サポート尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=31.64, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。( $F(1, 90)=206.38, p<.01$ ;  $F(1, 90)=24.33, p<.01$ )。友人サポート尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=15.33, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。( $F(1, 90)=113.22, p<.01$ ;  $F(1, 90)=1.55, p<.01$ )。向社会的スキル尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=26.3, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。( $F(1, 90)=108.61, p<.01$ ;  $F(1, 90)=11.69, p<.01$ )。非侵害的關係尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=9.23, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。( $F(1, 60)=151.95, p<.01$ )。学習的適応尺度では交互作用がみられた。( $F(1, 90)=5.25, p<.01$ )。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。( $F(1, 90)=144.95, p<.01$ )。分析結果を表5に示す。

表4. 6 学年 学校適応感尺度の結果について

		4 月		11 月		F 値		
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期	交互作用
生活満足感	高群 (N= 37)	22.14 ( 2.60 )	20.62 ( 4.61 )	44.79 **	3.72	14.97 **		
	低群 (N= 25)	14.12 ( 3.80 )	18.64 ( 5.26 )					
教師サポート	高群 (N= 36)	22.47 ( 2.22 )	18.97 ( 4.16 )	60.77 **	1.41	11.65 **		
	低群 (N= 26)	14.58 ( 3.01 )	16.27 ( 5.72 )					
友人サポート	高群 (N= 39)	25.06 ( 2.57 )	23.08 ( 3.76 )	84.01 **	2.21	23.07 **		
	低群 (N= 23)	15.78 ( 3.40 )	19.48 ( 4.04 )					
向社会的スキル	高群 (N= 40)	23.50 ( 1.66 )	22.68 ( 3.31 )	31.78 **	3.74	12.76 **		
	低群 (N= 22)	18.64 ( 2.66 )	21.41 ( 3.24 )					
非侵害的關係	高群 (N= 30)	18.10 ( 3.90 )	14.30 ( 5.24 )	68.99 **	0.38	19.69 **		
	低群 (N= 32)	7.91 ( 2.78 )	10.78 ( 4.97 )					
学習的適応	高群 (N= 29)	20.52 ( 1.96 )	19.10 ( 3.58 )	85.6 **	0.59	15.67 **		
	低群 (N= 33)	14.18 ( 1.99 )	16.27 ( 2.49 )					

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

表5. 4 学年 学校適応感尺度の結果について

		4 月		11 月		F 値		
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期	交互作用
生活満足感	高群 (N= 53)	24.85 ( 2.29 )	24.09 ( 3.09 )	94.55 **	10.95 **	29.13 **		
	低群 (N= 39)	17.05 ( 2.93 )	20.18 ( 4.72 )					
教師サポート	高群 (N= 55)	24.69 ( 0.66 )	24.47 ( 1.19 )	206.38 **	24.33 **	31.64 **		
	低群 (N= 37)	17.54 ( 3.34 )	20.86 ( 3.44 )					
友人サポート	高群 (N= 52)	26.65 ( 1.49 )	26.02 ( 2.07 )	113.22 **	1.55 **	15.33 **		
	低群 (N= 40)	20.28 ( 2.92 )	21.50 ( 3.92 )					
向社会的スキル	高群 (N= 54)	24.76 ( 1.55 )	24.26 ( 2.40 )	108.61 **	11.69 **	26.30 **		
	低群 (N= 38)	18.71 ( 2.79 )	21.21 ( 3.13 )					
非侵害的關係	高群 (N= 43)	14.93 ( 2.86 )	13.23 ( 4.98 )	151.95 **	1.45	9.23 **		
	低群 (N= 49)	6.51 ( 1.64 )	7.27 ( 3.22 )					
学習的適応	高群 (N= 42)	19.81 ( 2.41 )	19.17 ( 3.09 )	144.95 **	0.00	5.25 **		
	低群 (N= 50)	14.24 ( 1.21 )	14.92 ( 2.48 )					

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

## ②SEL の取組

## ア. 6 学年

自分への気づき尺度, 他者への気づき尺度, 自己のコントロール尺度, 対人関係尺度, 責任ある意思決定尺度, 生活上の問題防止尺度, 人生の重要事態に対処するスキル尺度, 積極的・貢献的な奉仕活動尺度について, 得点によって高群と低群の2群に分け, 時期を実施前, 実施後とし, 群と時期による2要因分散分析を行った。その結果, 自分への気づき尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 59)=20.28, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。群と時期による主効果が有意であった。 $(F(1, 59)=68.21, p<.01; F(1, 59)=34.01, p<.01)$ 。他者への気づき尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 59)=6.89, p<.05)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。 $(F(1, 59)=51.98, p<.01)$ 。自己のコントロール尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 59)=11.00, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=41.19, p<.01)$ 。対人関係尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 59)=12.32, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=46.12, p<.01)$ 。責任ある意思決定尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 59)=11.98, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=46.12, p<.01)$ 。生活上の問題防止尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 59)=8.26, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=26.25, p<.01)$ 。人生の重要事態に対処するスキル尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 59)=11.54, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=32.73, p<.01)$ 。積極的・貢献的な奉仕活動尺度では交互作用がみられなかった。分析結果を表6に示す。

## イ. 4 学年

自分への気づき尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 94)=6.47, p<.05)$ 。単純主効果検定の結果, 高群, 低群において得点が有意に低下した。群による主効果が有意であった。

$(F(1, 94)=120.95, p<.01)$ 。他者への気づき尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 94)=15.93, p<.05)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群と時期による主効果が有意であった。

$(F(1, 94)=117.02, p<.01; F(1, 94)=11.39, p<.01)$ 。自己のコントロール尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 94)=7.11, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 94)=194.56, p<.01)$ 。対人関係尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 94)=32.13, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低群において得点が有意に上昇した。また, 群による主効果が有意であった。

$(F(1, 94)=89.24, p<.01)$ 。責任ある意思決定尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 94)=55.36, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果, 高群において得点が有意に低下し, 低

群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。 $(F(1, 94)=76.25, p<.01; F(1, 94)=5.59, p<.05)$ 。生活上の問題防止尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 94)=29.52, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。 $(F(1, 94)=137.72, p<.01)$ 。人生の重要事態に対処するスキル尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 94)=50.48, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。 $(F(1, 94)=44.78, p<.01)$ 。積極的・貢献的な奉仕活動尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 94)=70.94, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。 $(F(1, 94)=79.04, p<.01; F(1, 94)=26.28, p<.01)$ 。分析結果を表7に示す。

表6. 6学年 SEL児童による自己評定尺度の結果について

		4月		11月		F値	
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期
自己への気づき	高群 (N= 36)	10.67 ( 0.82)	9.11 ( 1.29)	68.21 **	34.01 **	20.28 **	
	低群 (N= 25)	7.72 ( 1.48)	7.52 ( 1.14)				
他者への気づき	高群 (N= 32)	9.59 ( 0.82)	9.22 ( 1.60)	51.98 **	0.60	6.89 *	
	低群 (N= 29)	7.21 ( 0.85)	7.90 ( 1.54)				
自己のコントロール	高群 (N= 25)	10.88 ( 0.82)	10.04 ( 1.31)	41.19 **	0.06	11.00 **	
	低群 (N= 36)	8.08 ( 1.23)	9.06 ( 2.08)				
対人関係	高群 (N= 34)	10.56 ( 0.95)	10.00 ( 1.57)	59.86 **	0.97	12.32 **	
	低群 (N= 27)	7.93 ( 1.25)	8.93 ( 1.93)				
責任ある意思決定	高群 (N= 27)	10.11 ( 0.68)	9.89 ( 1.31)	46.12 **	0.41	11.98 **	
	低群 (N= 34)	8.35 ( 1.16)	9.18 ( 1.29)				
生活上の問題防止	高群 (N= 26)	10.62 ( 0.74)	9.35 ( 1.94)	26.25 **	2.73	8.26 **	
	低群 (N= 35)	7.69 ( 1.63)	8.34 ( 2.20)				
人生の重要事態に対処	高群 (N= 45)	11.24 ( 0.70)	10.40 ( 1.57)	32.73 **	1.17	11.54 **	
	低群 (N= 51)	8.29 ( 1.72)	9.75 ( 1.77)				
積極的・貢献的な奉仕活動	高群 (N= 37)	10.57 ( 0.68)	10.84 ( 5.09)	18.29 **	1.07	0.30	
	低群 (N= 24)	7.83 ( 1.28)	8.71 ( 1.67)				

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$ 

表7. 4学年 SEL児童による自己評定尺度の結果について

		4月		11月		F値	
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期
自己への気づき	高群 (N= 56)	11.57 ( 0.49)	10.21 ( 1.21)	120.95 **	86.08	6.47 *	
	低群 (N= 40)	9.08 ( 1.21)	8.30 ( 1.42)				
他者への気づき	高群 (N= 46)	10.76 ( 0.76)	10.67 ( 1.06)	117.02 **	11.39 **	15.93 **	
	低群 (N= 50)	8.18 ( 1.11)	9.22 ( 1.46)				
自己のコントロール	高群 (N= 61)	11.56 ( 0.50)	11.33 ( 0.92)	194.56 **	0.65	7.11 **	
	低群 (N= 35)	9.29 ( 0.85)	9.71 ( 1.23)				
対人関係	高群 (N= 39)	11.59 ( 0.49)	10.95 ( 1.28)	89.24 **	2.91	32.13 **	
	低群 (N= 57)	8.82 ( 1.29)	10.18 ( 1.41)				
責任ある意思決定	高群 (N= 44)	10.93 ( 0.75)	10.05 ( 1.65)	76.25 **	5.59	55.36 **	
	低群 (N= 52)	7.60 ( 1.32)	9.31 ( 1.67)				
生活上の問題防止	高群 (N= 45)	11.33 ( 0.47)	10.87 ( 0.78)	137.72 **	0.64	29.52 **	
	低群 (N= 51)	9.33 ( 0.78)	9.96 ( 0.95)				
人生の重要事態に対処	高群 (N= 45)	11.24 ( 0.70)	10.40 ( 1.57)	44.78 **	3.52	50.48 **	
	低群 (N= 51)	8.29 ( 1.72)	9.75 ( 1.77)				
積極的・貢献的な奉仕活動	高群 (N= 52)	11.60 ( 0.49)	11.15 ( 1.03)	79.04 **	26.28	70.94 **	
	低群 (N= 44)	8.80 ( 1.49)	10.61 ( 1.30)				

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$ 

### ③規範行動自己評定尺度について

#### ア. 6学年

対人的規範向上尺度、対人的規範遵守尺度、個人的規範遵守尺度について、得点によって高群と低群の2群に分け、時期を実施前、実施後とし、群と時期による2要因分散分析を行った。その結果、対人的規範向上尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 57)=18.43, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。群による主効果が有意であった。

$(F(1, 57)=37.74, p<.01)$ 。対人的規範遵守尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 57)=13.71, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

$(F(1, 57)=41.48, p<.01)$ 。個人的規範遵守尺度では交互作用がみられた。

$(F(1, 57)=18.43, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群による主効果が有意であった。

$(F(1, 59)=31.74, p<.01)$ 。分析結果を表8に示す。

#### イ. 4学年

対人的規範向上尺度では交互作用がみられた。 $(F(1, 92)=67.09, p<.01)$ 。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。

$(F(1, 92)=63.53, p<.01; F(1, 92)=11.91, p<.01)$ 。対人的規範遵守尺度では交互作用がみら



れた。(F(1, 92)=45. 84, p<. 01)。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。(F(1, 92)=89. 25, p<. 01; F(1, 92)=6. 49, p<. 05)。個人的規範遵守尺度では交互作用がみられた。(F(1, 92)=69. 85, p<. 01)。単純主効果検定の結果、高群において得点が有意に低下し、低群において得点が有意に上昇した。また、群と時期による主効果が有意であった。(F(1, 92)=56. 89, p<. 01; F(1, 92)=11. 08, p<. 01)。分析結果を表 9 に示す。

表 8. 6 学年 小中学生用規範行動自己評定尺度の結果について

		4 月		11 月		F 値		
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期	交互作用
対人的規範向上	高群 (N= 28)	18.14 ( 1.09)	16.75 ( 2.01)	37.74 **	0.07	18.43 **		
	低群 (N= 31)	14.13 ( 2.66)	15.71 ( 2.36)					
対人的規範遵守	高群 (N= 25)	18.16 ( 1.05)	16.44 ( 2.06)	41.48 **	0.27	13.71 **		
	低群 (N= 34)	13.74 ( 2.57)	15.03 ( 2.72)					
個人的規範遵守	高群 (N= 28)	18.14 ( 1.09)	16.75 ( 2.01)	31.74 **	0.07	18.43 **		
	低群 (N= 31)	14.13 ( 2.66)	15.71 ( 2.36)					

\*p<.05 \*\*p<.01

表 9. 4 学年 中学生用規範行動自己評定尺度の結果について

		4 月		11 月		F 値		
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	群	時期	交互作用
対人的規範向上	高群 (N= 56)	19.04 ( 0.84)	17.80 ( 1.90)	63.53 **	11.91 **	67.09 **		
	低群 (N= 38)	14.61 ( 2.44)	17.63 ( 2.04)					
対人的規範遵守	高群 (N= 52)	19.27 ( 0.81)	18.21 ( 1.84)	89.25 **	6.49 *	45.84 **		
	低群 (N= 42)	15.02 ( 2.01)	17.36 ( 2.18)					
個人的規範遵守	高群 (N= 55)	19.05 ( 0.84)	17.76 ( 1.90)	56.89 **	11.08 **	69.85 **		
	低群 (N= 39)	14.69 ( 2.47)	17.69 ( 2.05)					

\*p<.05 \*\*p<.01

## 5 考察

学校適応感尺度アセスの結果を分散分析したところ、生活満足感、友人サポート、向社会性スキルの値は 6 学年及び 4 学年とも高群が低下し、低群が上昇した。また、教師サポートにおいて 6 学年は高群が低下し、低群が上昇したが、4 学年は高群、低群とも上昇がみられた。

SEL 自己評定尺度では、6 学年及び 4 学年とも学校適応感アセスと同じように高群の値が低下し、低群が上昇する傾向がみられた。高群よりも低群に効果があったと考えられる。ただ自分への気づきについては 6 学年、4 学年のともに減少した。

規範行動自己評定尺度では、上記尺度と同様に、高群の値が低下し、低群の値の上昇が見られた。

以上の結果から、研究仮説の学級の間人関係や問題行動については、分散分析の結果から低群の値の上昇がみられたことから、今まで、自分のことや他人のことを意識していなかった児童が、望ましい行動を増やす PBIS と社会性を育む SEL を実践することによって変わっていったものと考えられる。また、4 学年の担任にインタビューした結果によると、友達を褒める活動を何度か強調週間を設けて行ったところ、それ以外の期間においても友達を褒めるカードを書こうとする児童が多く見られたとのことであった。6 年生においても、今年度、大きなけがをしたり、させたりすることや重大な問題行動がおきていない。アセスの友人サポートや教師サポートなどの項目の結果からも児童自らが他者との良い人間関係を意識して行動していることが、相手を認める行動や問題行動が起こっていないことに繋がっていると考えられる。よって、今年度の取組について、主に低群の児童ではあるが、社会性を高めるとともに、学級のよりよい人間関係を構築することに一定の効果があったと考えられる。

その一方課題として、SEL の自分への気づき尺度について、6 学年、4 学年ともに値が低下していることがあげられる。高群に属していた児童が、SEL の授業や PBIS の活動をする際に自分自身を見つめ直すきっかけとなつたからではないかと考えている。活動するたびに「～することの方がよい。」ことを学習するので、今までの自分自身の考えより、より高度な意識で捉えるようになった結果、今までの自分の活動に高評価を付けづらくなつたのではないかと推測している。今年度の結果から、自分への気づき尺度については、

児童の心を揺さぶったが、逆に不安にさせた部分もあったのではないかと推測される。これについては、教師側の児童を褒め認めていく活動の強化や望ましい活動における価値基準についての共通理解が必要だったと考えている。各種尺度において、高群のみ低下していることについても、自分に厳しく、あるいは不安に思っただけで高い評価を付けなくなったのではないかと考えられる。

研究仮説の規範意識の育成については、学校適応感尺度アセスやSELの尺度と同様に高群の値が低下しているため、全体的に規範行動が増加し、規範意識が高められたかについて分析結果から変容を見ることは難しい。ただ、低群の児童の規範行動について考えるとSELの積極的・貢献的な奉仕活動尺度については、6学年、4学年ともに上昇している。また、対人的規範向上尺度、対人的規範遵守尺度についても同様に上昇している。そのことから、児童が意識して自分ではない他の人との約束を守ろうとしたり、相手のことを考えて行動しようとする意識が高まってきたのではないかと考える。

今年度の活動を通して感じた課題について、規範意識を高めていくためには、児童、教師それぞれに自信をもって「できた」といえるような達成感を得られる目標の設定や具体的に褒める内容の設定が必要であると考えた。また、児童全てが分かるような掲示物などの工夫や活動時期、児童の刺激を持続させる工夫も行っていく必要性もあげられる。さらに学校全体の取組として活動できるとよいと考える。今年度の活動をもとに、より児童生徒の規範意識を高めていけるような活動について研究し実践していきたい。

#### 引用・参考文献

- 文部科学省（2019，2020） 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ついて
- 文部科学省（2010） 生徒指導提要 教育図書
- 加藤弘通・太田正義（2016） 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係：-規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ- 教育心理学 64(2)，pp147-155
- 池島徳大・松山康成（2016） 学級における3つの多層支援の取組とその効果-PBISの導入とその検討-奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」第8巻，pp1-9
- 小泉令三（2011） 「社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践 ミネルヴァ書房，pp15-18
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子（2012） SEL-8S学習プログラムによる情動知能と規範意識への効果(1) -小学生における検討- 日本心理学会第76回大会
- 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子（2013） 小中学生規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達的变化 教育心理学研究 61，pp387-297
- 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），pp17-30.
- 伊藤絵美（2016） イラスト版子どものストレスマネジメント 自分で自分を上手に助ける45の練習 合同出版
- 安川禎亮・吉川和代（2018） イラスト版子どものストレスに対応するこつ 家庭・学校ですぐに使える47のストレスマネジメント 合同出版