

[課題演習報告]

中学生の「主体的に学習に取り組む態度」の育成に関する研究 —社会性と情動の学習プログラム「SEL-8S」の実践を通して—

有 吉 由 紀 子

Yukiko ARIYOSHI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校適応支援リーダープログラム
みやこ町立勝山中学校

(2023 年 1 月 10 日受理)

本研究は中学生を対象に Zimmerman & Campillo(2003)の自己調整の3段階をもとに、社会性と情動の学習プログラム「SEL-8S」の実践を行い、「主体的に学習に取り組む態度」の育成について検討した。研究Ⅰでは、自学ノート(家庭学習ノート)における学習の自己調整の獲得をめざした「SEL-8S」の実践を行った結果、他者評価を含むルーブリック評価で実践効果が示された。研究Ⅱでは、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の育成をねらいとした「SEL-8S」を実践した結果、第2学年では、対人関係に関する項目を中心にした社会的能力と学習の適応、理科学習における粘り強さ尺度及び理科学習における自己調整尺度に関して実践の効果が示された。第1学年では、理科における自己調整尺度に関して実践の効果が示された。これらことから、「SEL-8S」の実践を通して、生徒に学習の自己調整に必要な能力を獲得させることによって、「主体的に学習に取り組む態度」の育成ができることが示された。

キーワード：主体的に学習に取り組む態度 社会性と情動の学習プログラム SEL-8S 自己調整

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

①社会の要請から 「主体的に学習に取り組む態度」とは、生徒が自ら学習の目標をもち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり、思考・判断・表現しようとしたりする態度である(文部科学省, 2016)。我が国の子供たちは、自分の生活や社会の課題の解決に対して、学んだことを主体的に生かしていくという面に課題があり、この課題を解決するためには、主体的に学び続け、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりする経験をさせることが求められている。

②在籍校の実態から 在籍校は各学年2学級、特別支援学級2学級、全校生徒146名の小規模校である。学力低位の生徒もいるため、少人数授業の学

習形態を取り入れ、基礎基本の定着を図っている。生徒は、どの授業や行事にも真面目に参加できているが、自主性や主体性に欠ける面が多くみられる。これらのことから令和2年度から在籍校の「学校経営の全体構想」重点目標として、キャリア教育の推進と学力向上及び、社会性の育成(思いやり・挨拶・礼儀・言葉遣い・コミュニケーション能力・規範意識・集団所属意識の醸成)を掲げ取り組んでいる。

(2) 主題設定の理由

①研究主題の意味 在籍校の課題を解決するためには、粘り強く学習に取り組む姿勢や、自己調整的に学習する力である「主体的に学習に取り組む態度」を育むことが必要である。本研究では、Zimmerman & Campillo(2003)の自己調整の3段階で求められる能力を獲得することによって、生徒の「主体的に学習に取り組む態度」の育成をめざす。自己調整の3段階とは、予見段階、遂行段階、自己内省段階である。予見段階は、具体的な目標を設

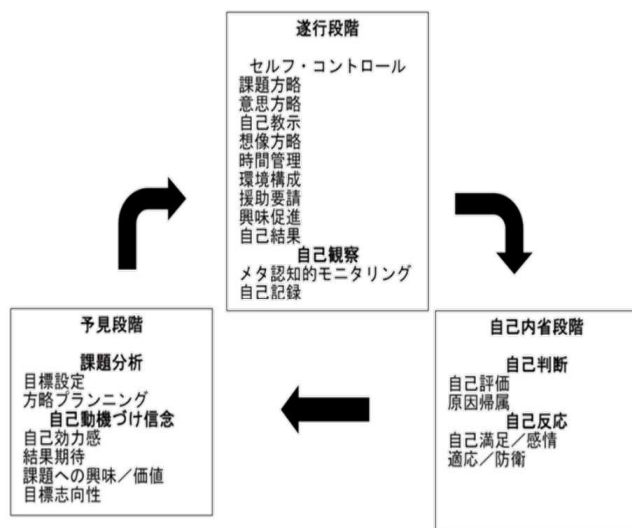


図1 自己調整の段階と下位プロセス
(Zimmerman & Campillo, 2003)

定し、自分の感情をコントロールして、実行する方略を選択し、挑戦しようとする段階である。遂行段階は、同じ過ちを繰り返さないよう行動や感情のコントロールを行い、課題をやり終えるために物理的環境を整え、自分の学習の自己記録を行う段階である。自己内省段階は、学習パフォーマンスの自己評価と肯定的感情が生じることにより、学習への持続的な努力への動機づけを行う段階である (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996)。図1に Zimmerman & Campillo(2003)による自己調整の段階と各段階の下位プロセスを示す。学習場面での自己調整の3段階を遂行するためには、学習目標の設定、適切な学習環境づくり、効果的学習方略の遂行、自己モニタリング、学習に対する自己効力感

を、生徒がもち続けるようになることが必要になってくる。この過程を、本研究では学習の自己調整と呼ぶ。生徒の学習の自己調整を獲得することで、「主体的に学習に取り組む態度」の育成が期待される。

在籍校の生徒は、教師から言われたことを素直に行う事ができるが、自分で学習目標を立て、それに向かって積極的に自己の環境や行動を改善したりすることができておらず、学習の自己調整が獲得できていない状態であるため、毎日提出する自学ノート(生徒が自分で学びたい内容を選び取り組む在籍校の家庭学習ノート)についても、主体的でなく受け身であり、自己の取り組みを意欲的に改善しようとする生徒は少ない。

②副主題の意味 社会性と情動の学習 (social and emotional learning:以下, SEL) とは、「全ての子どもや大人が、健康なアイデンティの発達、情動の管理と個人・集団の目標達成、他者への共感の喚起と表明、支持的関係の構築と維持、そして責任と思いやりのある決定ができるように、知識、スキル、態度を獲得して使えるようになる過程」と定義される心理教育プログラムの総称である。(CASEL, 2022)。その内、日本の小中学校の教育事情に合わせ、発達段階に応じて、効果的に社会的能力を育成することができるよう作成された Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School(以下、「SEL-8S」)(小泉, 2011)がある。この「SEL-8S」で育成される8つの社会的能力は、表1に示すとおりである。これらの社会的能力は、幅広く社会性に関わる能力を包括的に扱っているため、「SEL-8S」のユニットの中には対人関係に関

表1 「SEL-8S」で育成を図る社会的能力 (小泉, 2011)

	能力	説明
基礎的社会的能力	自己への気づき	自分の感情に気づき、また自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力
	他者への気づき	他者の感情を理解し、他者の立場に立つことができるとともに、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力
	自己のコントロール	物事を適切に処理できるように情動をコントロールし、挫折や失敗を乗り越え、また妥協による一時的な満足にとどまることなく、目標を達成できるように一生懸命取り組む力
	対人関係	周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、協力的で、必要ならば援助を得られるような健全で価値のある関係を築き、維持する力。ただし、悪い誘いは断り、意見が衝突しても解決策を探ることができるようにする力
	責任ある意思決定	関連するすべての要因と、いろいろな選択肢を選んだ場合に予想される結果を十分に考慮し意思決定を行う。その際に、他者を尊重し、自己の決定については責任をもつ力
応用的社会的能力	生活上の問題防止のスキル	アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病氣とけがの予防、性教育の成果を含めた健全な家庭生活、身体活動プログラムを取り入れた運動の習慣化、暴力やケンカの回避、精神衛生の促進などに必要なスキル
	人生の重要事態に対する対処する能力	中学校・高校進学への対処、緊張緩和や葛藤解消の方法、支援の求め方(サポート源の知識、アクセス方法)、家庭内の大きな問題(例：両親の離婚や別居)や死別への対処などに関する能力
	積極的・貢献的な奉仕活動	ボランティア精神の保持と育成、ボランティア活動(学級内、異学年間、地域社会での活動)への意欲と実践力

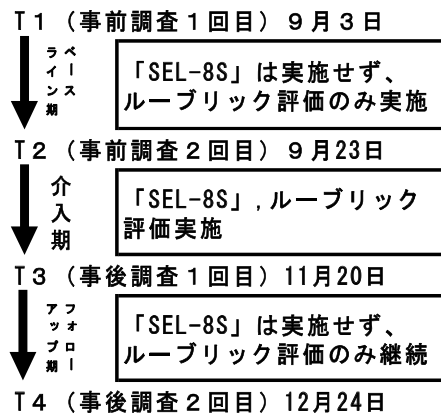


図2 実施手続きの流れ

わるスキルの他、生活習慣や学習習慣に関わるスキルの習得をめざす活動が含まれている。

そこで本研究では、学習の自己調整に必要な能力を、「SEL-8S」の中から選択して実践することを通して、「主体的に学習に取り組む態度」の育成をめざす。

(3) 研究の目的

以上のことから、本研究では、生徒の主体的に学習に取り組む態度の育成をねらいとした「SEL-8S」の実践効果を検討するため、以下の2つの研究を行う。

研究Ⅰでは、生徒自身が主体的に取り組む自学ノートの取り組みに着目した「SEL-8S」の効果を検証する。研究Ⅱでは、理科の教科教育における学習の自己調整の獲得をめざした「SEL-8S」の実践効果を検証する。

2 研究Ⅰ

(1) 目的

自学ノートにおける学習の自己調整の獲得をめざした「SEL-8S」の実践効果を検証する。

(2) 方法

①研究期間及び実施期間 研究期間は、令和3年6月～令和4年2月であった。調査の実施と「SEL-8S」の実施については、図2のように3期に分けた。つまり、T1～T2間をベースライン期、T2～T3間を介入期、T3～T4間をフォローアップ期とした。

②研究対象者 在籍中学校の第1学年生徒45名が研究対象者となった。

③実施計画 図1の自己調整の3段階に応じた「SEL-8S」のユニットを、15分のショートホームルームにおいて計6回実施した。「SEL-8S」ユニットの実施内容については、表2に示す。

④測定内容と測定方法

ア 社会的能力 SEL-8JHS 尺度Ⅱ（小泉・米山, 2020）（26項目、4件法、4～1点）を用いて、生徒の社会的能力（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）の自己評定を求めた。

イ 学習的適応 ASSESS（栗原・井上, 2010）のうち学習的適応（5項目、5件法、5～1点）を用いて、生徒の自己評定を求めた。

ウ 自学ノートのルーブリック評価 自学ノートの記述内容を、生徒による自己評価と相互評価、実施学年教師による評価、他学年教師による評価の4つによって全生徒に対して評価した。ルーブリック評価は、自己調整の3段階に従って、5つの観点（時間管理・目標設定・工夫・反省点・改善点）について評価した。時間管理では、自分で目標時間を設定し自己コントロールを行いながら自学ノートを実施することができることをめざした。目標設定では、前回の反省点を踏まえ、新たな目標を自分で設定し、方略を計画できることをめざした。工

表2 実施した「SEL-8S」ユニット

自己調整の段階	ルーブリック評価項目	「SEL-8S」ユニット	ねらい	実施日
予見・遂行	時間管理（課題分析、セルフ・コントロール）	時間管理	目標達成に向けた計画の立て方と、その途中での計画の見直し・修正をすることができる。	9月24日
予見	目標設定（課題分析）	問題解決	目標を明らかにし、多くの解決方法を考え、結果を予想し、最も良い方法を決定することができる。机上整理についてさまざまな方法があることを知り、その中から自分に適した方法を選択して実行することができる。	9月27日
遂行	工夫（セルフ・コントロール）	整理整頓	ストレスを感じた時に、自分でコントロールできるようになる。いろいろなストレス対処法を使うことができるようになる。	10月1日
遂行・自己内省	改善点（セルフ・コントロール、自己反応）	ストレスマネジメント	家庭学習時に、SNSや遊びに誘われた時に、相手を不快にさせずはっきりと断ることができるようになる。	11月4日
遂行	反省点（セルフ・コントロール）	意思伝達	家庭学習時における携帯電話のルールを自己決定することができる。SNSのマナーについて考えることができる。	10月14日
自己内省	反省点（自己判断）	携帯電話のマナー		10月29日

夫では、自学ノートをする際に机上整理や集中する環境調整ができることをめざした。反省点では、自学ノートをやってみて良かった点と悪かった点について自己評価ができることをめざした。改善点では、反省点を踏まえ、次の目標や方略を考えることができることをめざした。

5つの観点に応じて、記述が「具体的に書けている」(3点)、「書けている」(2点)、「書けていない」(1点)の3段階からなる評価基準(ルーブリック)をもとに評価を行った。例えば、時間管理では、開始予定時間と終了予定時間を具体的に書き、実際に計画通りにできていれば3点、開始予定時間と終了予定時間は書けているが、計画通りに実行できていなければ2点、予定時間を書いていなければ1点とした。評価は、自己評価のみによる評価の形骸化を防止する観点から、曜日毎に評価者を変更し、月・金曜日は実施学年教師による評価、火・木曜日は生徒本人による自己評価、水曜日は学級内の任意の生徒と相互評価を行った。提出された毎日の自学ノートは、学級担任が検印を行っている。なお、他学年教師による評価については、本研究の内容を知らせていない当該学年以外の第2学年教師2名に評価を依頼した。その際、他学年教師への負担を考慮し、ランダムに抽出し匿名化された生徒22名分の自学ノートについての評価を求めた。

(3) 結果と考察

①成績による群分け 1学期の評定値による実践効果の違いを調べるため、国語・数学・理科・社会・英語の5教科の評定値(5段階、5～1点)について、その平均値($M=3.12$)と標準偏差($SD=0.90$)をもとに、得点 $3.57(M+1/2SD)$ 以上を高群(14名)、得点 $2.67(M-1/2SD)$ 以下を低群(14名)、その中間を中群(16名)とした。

②実践効果 尺度の因子ごとに平均値を算出し、成績群(高群、中群、低群)×時期(T1, T2, T3)の分散分析を行った。分析には、HAD Version17.20(清

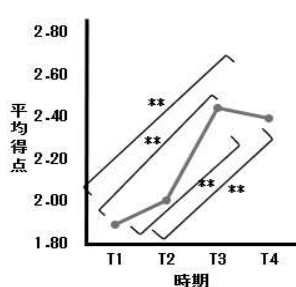


図3 自己・相互・実施学年教師評価における「合計点の平均」の変容
** $p < .01$ * $p < .05$

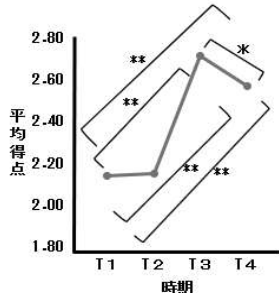


図4 他学年教師評価における「合計点の平均」の変容
** $p < .01$ * $p < .05$

水, 2016)を用いた。

ア社会的能力の変容 分析の結果、すべての因子で有意な差は見られなかった。

イ学習的適応の変容 分析の結果、いずれも有意な差は見られなかった。

ウルーブリック評価の変容 分析の結果、自己・相互・実施学年教師評価(図3)及び他学年教師評価(図4)において、時間管理・目標設定・工夫・反省点・改善点の5項目とその合計得点について、時期の主効果が有意であった($p < .01$)。下位検定の結果、ベースライン期であるT1～T2間では得点変化がなかったが、「SEL-8S」の介入期であるT2～T3間では得点有意に上昇していた。さらに、フォローアップ期であるT3とT4では、いずれの評価も、ベースライン期よりも得点有意に高く、実践効果の維持が見られた。

研究Iでは、自己評価である社会的能力と学習的適応は変化が見られなかったが、他者評価を含むルーブリック評価で実践効果が示された。自己評価と他者評価が一致しないという結果に関しては、小学校で「SEL-8S」を導入し、学習定着の効果を検討した香川・小泉(2014)でも確認されている。また、小学生を対象に社会的スキル訓練の効果を検討した藤枝・相川(2001)は、この不一致について、他者は肯定的な変化に気づくが、生徒自身はそれに気づかない場合があると述べている。したがって、本研究Iでは「SEL-8S」の実践により生徒が学習の自己調整を獲得し、他者から見ると自学ノートの質の変容が見られたにも関わらず、生徒自身は実感が伴っていなかったため、自己評価による社会的能力と学習的適応の得点は上がらなかったのではないだろうか。自己評価の変容が見られるまでには、もう少し時間の経過が必要なのかもしれない。研究Iでは家庭学習である自学ノートの取り組みにおいては成果があったものの、通常の教科学習の中で生徒が主体的に学習に取り組むようになるかは明らかになっていない。そこで、研究IIでは、実験や結果の考察で試行錯誤し、学習の自己調整を繰り返すことが比較的可能な理科学習に着目することとした。つまり、研究IIでは、継続して「SEL-8S」を実践し、理科学習において生徒の「主体的に学習に取り組む態度」の向上をめざす。

3 研究II

(1) 目的

理科学習における、「主体的に学習に取り組む態度」の育成をねらいとした「SEL-8S」を実践し、そ



の効果を検証する。

(2) 方法

①研究期間及び実施期間 研究期間は令和4年4月～令和4年12月であった。図5のように2期に分けた。つまり、T1～T2間をベースライン期、T2～T3間を介入期とした。

②研究対象者 在籍中学校の第1学年生徒43名、第2学年生徒44名が研究対象者となった。

③実践計画 教科学習での学習の自己調整に必要と考えられる授業中の発表や聞く態度などのコミュニケーション能力の向上や、問題解決場面での主体性や協働性の向上、自分に合った学習方略を見つけ実践したり、責任ある意思決定をしたりできるようになることをねらいとした「SEL-8S」ユニットを、15分のSHRにおいて計6回実施した(表3)。これらの実施にあたって、「SEL-8S」の内容の選定をおこなった。T1の調査結果を用いて、後述する理科における粘り強さ尺度及び理科における自己調整尺度と5つの基礎的社会的能力との相関分析を行った(表4)。その結果、理科における粘り強さ尺度と、基礎的社会的能力である他者への気づき、対人関係、責任ある意思決定の間には中程度の正の相関関係、理科における自己調整尺度と、基礎的社会的能力である他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定の間には、中程度の正の相関関係があることが分かった。

以上の結果から他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定の育成をねらいとするユニットを中心とした「SEL-8S」を実施することによって、生徒の社会的能力が向上し、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の育成が期待されることが示唆された。

なお「SEL-8S」の実施にあたっては、5月に実施するユニットを中心とした「SEL-8S」に関連する校内研修会を行い、各ユニットの意義や実施に関する留意点について教職員間で共通理解を図った。

④測定内容と測定方法

ア 社会的能力、イ 学習の適応については、研究Iと同様に、生徒による自己評定を求めた。

ウ 中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」(平澤・久坂, 2021)が示す理科学習における粘り強さ尺度(15項目、5件法、5～1点)及び理科学習における自己調整尺度(16項目、5件法、5～1点)を使用し、生徒による自己評定を求めた。

(3) 結果

①成績による群評定及び分析方法 1学期の評定値による違いを調べるため、理科担当教員による理科における「主体的に学習に取り組む態度」評価例(国立教育政策研究所, 2020)を元にした1学期の理科の観点別評価のうち、「主体的に学習に取り組む態度」(5段階、5～1点)において、得点の平均値(第1学年 $M=2.98$, 第2学年 $M=2.63$)と標準偏差(第1学年 $SD=0.82$, 第2学年 $SD=0.96$)をもとに算出した。第1学年では、得点 $3.39(M+1/2SD)$ 以上を高群(11名)、得点 $2.56(M-1/2SD)$ 以下を低群(13名)、その中間を中群(16名)とした。第2学年では、得点 $3.14(M+1/2SD)$ 以上を高群(7名)、得点 $2.18(M-1/2SD)$ 以下を低群(26名)、その中間を中群(11名)とした。

表3 実施した「SEL-8S」ユニット

「SEL-8S」 ユニット	ねらい	実施日
他者理解	落ち着いて相手の主張を聴けるようになる。	8月29日
意思伝達	最も伝えたい内容の次に、補足説明をする意思伝達の方法ができるようになる。	8月30日
非言語による伝達	コミュニケーションをとる際に、態度やしぐさを使って表現できるようになる。	9月9日
上手な教え方	相手の立場に立った助言ができるようになる。	9月16日
協力関係	ブレーン・ストーミングを使った話し合いができるようになる。	10月14日
問題解決	課題に対して多くの解決方法を考え、結果を予想し、最も良い方法を決定することができる。	10月21日

表4 基礎的社会的能力と理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の相関係数

		「SEL-8S」 5つの基礎的社会的能力				
		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
理科学習における「主体的 に学習に取り組む態度」	粘り強さ	0.12	0.41 **	0.26 *	0.35 **	0.41 **
	自己調整	0.20	0.44 **	0.45 **	0.40 **	0.47 **

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

尺度の因子ごとに平均値を算出し、3回の調査結果について、学年ごとに成績群(高群, 中群, 低群)×時期(T1, T2, T3)の分散分析を行った。分析には、以下の分析を含めて、HAD Version17.20(清水, 2016)を用いた。以下、実践効果を示す時期の主効果と交互作用の結果のみを記述する。

②第2学年の実践効果

ア 社会的能力の変容 分析の結果、自己への気づき(図6), 他者への気づき(図7), 自己のコントロール(図8), 対人関係(図9), 人生の重要事態に対処する能力(図10)において、時期の主効果が有意であった($p<.05$)。下位検定を行った結果、T3

は、T1及びT2より有意に高かった。このことから、「SEL-8S」の8項目のうち、基礎的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、対人関係の4項目において、介入期がベースライン期よりも有意に得点が上昇した。

イ 学習的適応の変容 分析の結果、有意な交互作用がみられた($p<.01$)。下位検定を行った結果、低群においては、T3はT1及びT2より有意に高かった(図11)。T1及びT2においては、低群及び中群は高群より有意に低かったものの、T3では群の有意差は見られなかった。

ウ 中学校理科における「主体的に学習に取り組

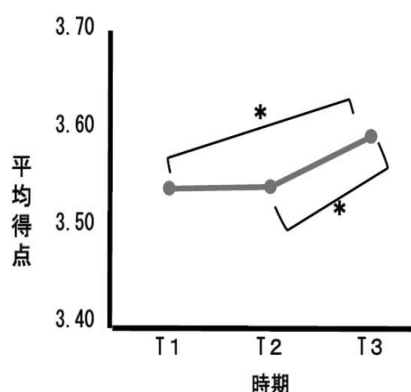


図6 第2学年の「自己への気づき」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

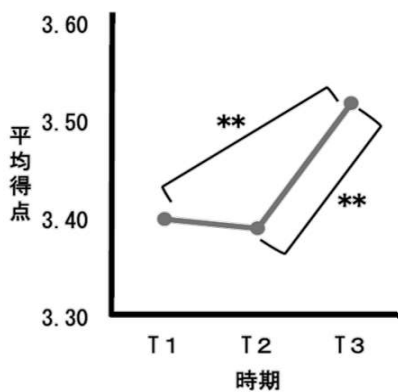


図7 第2学年の「他者への気づき」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

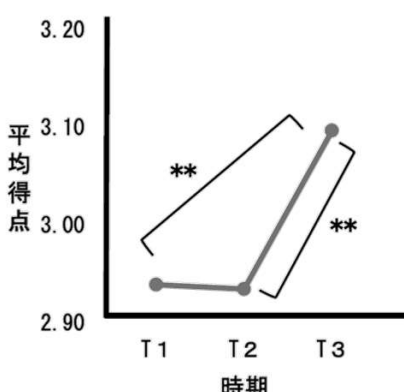


図8 第2学年の「自己のコントロール」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

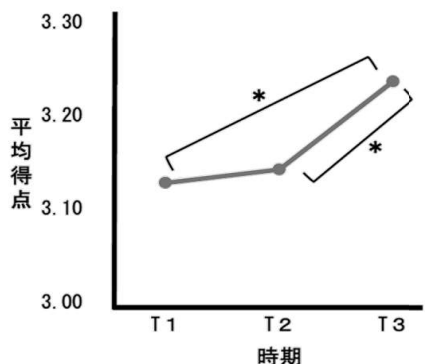


図9 第2学年の「対人関係」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

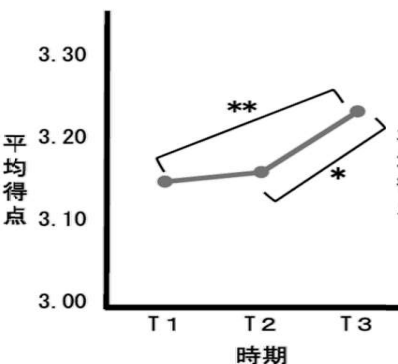


図10 第2学年の「人生の重要事態に対処する能力」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

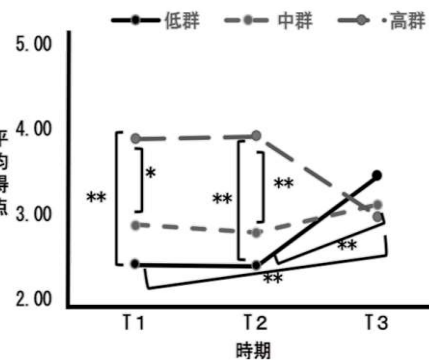


図11 第2学年の「学習的適応」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

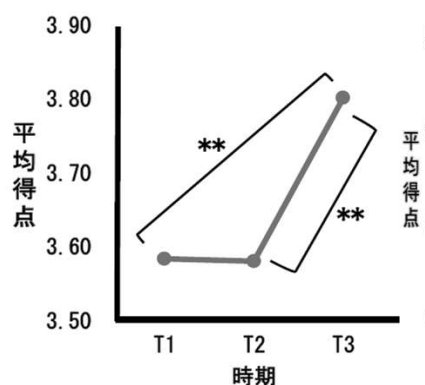


図12 第2学年の「理科学習における粘り強さ尺度」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

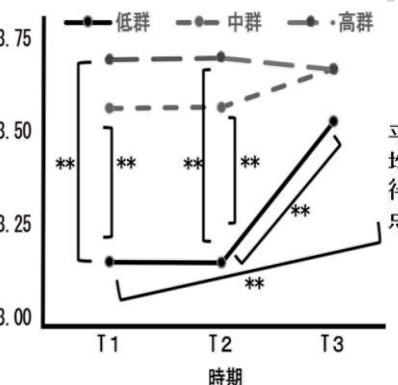


図13 第2学年の「理科学習における自己調整尺度」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

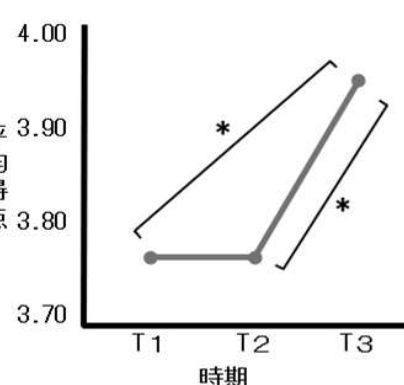


図14 第1学年の「理科学習における粘り強さ尺度」の変容 ** $p<.01$ * $p<.05$

む態度」の変容 分析の結果、理科学習における粘り強さ尺度は、時期の主効果が有意であった($p < .01$)。下位検定を行った結果、T3は、T1及びT2より有意に高かった(図12)。理科学習における自己調整尺度は、有意な交互作用がみられた($p < .05$)。下位検定を行った結果、低群においては、T3はT1及びT2より有意に高かった(図13)。T1及びT2においては、低群は中群及び高群より有意に低かったものの、T3では群の有意差は見られなかった。

③第1学年の実践効果

ア 社会的能力の変容 分析の結果、有意な差は見られなかった。

イ 学習的適応の変容 分析の結果、有意な差は見られなかった。

ウ 中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」の変容 分析の結果、理科における粘り強さ尺度は、時期の主効果が有意であった($p < .05$)。下位検定を行った結果、T3は、T1及びT2より有意に高かった(図14)。理科における自己調整尺度は、有意な差は見られなかった。

(4) 考察

研究Ⅱでは、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の育成をねらいとした「SEL-8S」を実践し、その効果を検証した。その結果、第2学年においては、社会的能力、学習的適応、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」のいずれにおいても実践効果が示された。

まず、社会的能力の効果については、基礎的社会的能力を中心とする能力と、人生の重要事態に対処する能力において、得点の上昇がみられた。研究Ⅱで対象となった第2学年は、研究Ⅰで「SEL-8S」を実践した時には、社会的能力の変容は見られなかった集団である。第1学年の社会的能力は変化せず、第2学年の社会的能力の得点が、研究Ⅱの実践後に高くなったのは、実施回数による効果が考えられる。小泉・山田・箱田・小松(2013)は、7回以上の心理教育プログラムの実施により効果が高くなることを示している。第2学年は、昨年度6回の実践を行っており、本年度引き続き取り組みを6回行った結果、計12回の実践をしたことになる。そのため、効果が表れたのではないだろうか。また、効果のあった人生の重要事態に対する能力は、進級によるクラス替えなどの環境変化に対して適応する能力である。研究Ⅱの理科学習においては、1ヶ月に1回の頻度で実験班のメンバーが変わっていた。そうした小さな環境変化の場面において、「SEL-8S」での学びを活用することで、新

しい実験班のメンバーとうまくやっていける自信がついたのではないかと推察される。

次に、理科学習における自己調整尺度では、低群においてベースライン期より介入期の得点が高くなった。介入期に行った「電流とその利用」の単元は、正しく回路を作らなければ電流計が反応しないため、実験の成否がその場ですぐに判断できる。そのため、学力低位の生徒でも「SEL-8S」で学んだスキルを用いて、実験や結果の考察を活発に話し合い、深め合うことができたと考えられる。こうした諦めずに取り組む経験の繰り返しが、理科学習における自己調整尺度の向上につながったのではないかと考えられる。また、研究Ⅱの「SEL-8S」ユニットの選定にあたっては、「SEL-8S」の社会的能力と、「主体的に学習に取り組む態度」との相関分析を行った結果をもとに、的確なユニット選択を行ったことも、理科学習において「主体的に学習に取り組む態度」を育成することができた一因と考えられる。

一方、第1学年では、理科学習の粘り強さ尺度に関してのみ、ベースライン期より介入期の得点が高くなった。第1学年では、介入期に行った「身近な物理現象」の単元で扱った光の反射や屈折に関する実験や音の性質を調べる実験では、失敗しても諦めずに繰り返し実験を行うことが可能である。粘り強さ尺度の得点が向上したのは、生徒が課題に対して諦めず試行錯誤し、実験や結果の考察を班員と活発に話し合うスキルを「SEL-8S」で学び、粘り強く取り組むことができたと感じていることに起因すると思われる。

4 総合考察

本研究の目的は、学習の自己調整に必要な能力を、「SEL-8S」の実践により獲得させることで、「主体的に学習に取り組む態度」が育成できるかどうかについて検討することであった。

研究Ⅰでは、自学ノートにおける学習の自己調整の獲得をめざした「SEL-8S」の実践を行った結果、他者評価を含むルーブリック評価で実践効果が示された。

研究Ⅱでは、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の育成をねらいとした「SEL-8S」を実践した結果、第2学年では、対人関係に関する項目を中心とした社会的能力と、学習的適応、理科学習における粘り強さ尺度及び理科学習における自己調整尺度に関して実践の効果が示された。第1学年では、理科における自己調整尺度に関し

て実践の効果が示された。

本研究から明らかになったことは2点である。1点目は、「SEL-8S」の実践により、生徒に学習の自己調整に必要な能力を獲得させることによって、「主体的に学習に取り組む態度」の育成ができることである。ただし、小泉・山田ら(2013)は小・中学校における「SEL-8S」の検証の結果、7回以上の実施が望ましいと述べている。また、本研究では社会的能力と「主体的に学習に取り組む態度」との相関分析の結果から、実施する「SEL-8S」ユニットの選択を行った。これらのことから、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に向けた効果的な「SEL-8S」の実施については、生徒の実態に応じた内容の選定と、7回以上の計画的な実践が望まれる。

2点目は、生徒自身が学習の自己調整を繰り返すことの重要性である。研究Ⅱにおいて第1学年と第2学年は同じ「SEL-8S」ユニットを学んだにも関わらず、第2学年の生徒にだけ、社会的能力と学習的適応で実践効果が示された。梶淵・澤田・和田(2022)は、中学校理科における自己調整の3段階を分析し、学習の自己調整は繰り返すことによって活用されるようになっていくと述べている。本研究では第2学年の生徒が、第1学年次での自学ノートによる実践を通して、個々に学習の自己調整を繰り返し行った基盤があったことが第2学年での成果に影響したと考えられる。この成果は、他の教科にも応用されている可能性があるため、理科だけでなく他の教科での学習についても検討していくことが必要である。

本研究の今後の課題について、2点挙げる。1点目は、本研究では、ルーブリック評価及び、平澤・久坂(2021)の尺度にもとづき、理科学習における「主体的に学習に取り組む態度」の検証を行った。しかし、ルーブリック評価の評価方法の妥当性が十分に検討できていなかった点や、理科学習における粘り強さ尺度と理科学習における自己調整尺度の尺度間の弁別が明瞭でなかった点は今後の課題となる。「主体的に学習に取り組む態度」の変容を測定する尺度は少ないため、信頼性、妥当性のある測定方法を用いて検討していくことが求められる。

2点目は、本研究は「主体的に学習に取り組む態度」の育成に着目したため、本研究の成果が上がっても、知識・技能や思考力・判断力・表現力を問う問題がすぐにできるようになるとは言えない。知識・技能や思考力・判断力・表現力については、香川・小泉(2014)が、小学生の国語テスト及び漢字テストで「SEL-8S」の実践による学習の効果について示している。そのような即効性はないものの、自

ら課題設定をし、遂行し、振り返りを元に新たな課題を設定する「主体的に学習に取り組む態度」は、生涯学習の基盤となるため、すべての教育課程を通して継続的に行われることが求められる。

主な引用・参考文献

- CASEL 2022. Fundamentals of SEL <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (2023年1月7日確認)
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 平澤傑・久坂哲也 2021 中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発 理科教育研究, 62(1), 149-157.
- 香川尚代・小泉令三 2014 小学校での SEL-8S プログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理士会年報, 7, 97-109.
- 小泉令三 2011 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S—社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践— ミネルヴァ書房.
- 小泉令三・米山祥平 2020 中学生用社会性と情動の学習 8つの能力尺度Ⅱ (SEL-8JHS 尺度Ⅱ)の作成 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 6, 1-2.
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 2013 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校における SEL-8S 学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 342.
- 栗原慎二・井上弥 2010 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版.
- 梶淵幸人・澤田大明・和田一郎 2022 中学校理科における SRL サイクルを通じた自己調整学習の能力育成 日本科学教育学会研究会研究報告, 36, 51-56.
- 宮原紀子・小泉令三 2009 教育実践研究, 17, 143-150.
- 文部科学省 2016 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2023年1月7日確認)
- 清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフト HAD-機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. 1996 Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. American Psychological Association. (ジーマーマン, B. J., ボナー, S., & コバック, R. 塚野州一・牧野美知子(共訳) 2008 自己調整学習の指導 北大路書房.

謝辞

本研究に際し、機会を提供してくださった福岡県教育委員会及びみやこ町教育委員会、また、在籍校の校長先生をはじめ、ご協力いただいた全ての先生方に、心より感謝申し上げます。