

ユニバーサル予防教育「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの効果

— 小学校5年生を対象とした教育効果の検証 —

Effectiveness of a School-Based Universal Prevention Program
“Development of Autonomous Self-Esteem” in 5th-Grade Children

横嶋 敬行, 影山明日香, 賀屋 育子, 内田香奈子, 山崎 勝之

YOKOSHIMA Takayuki, KAGEYAMA Asuka, KAYA Ikuko, UCHIDA Kanako, and YAMASAKI Katsuyuki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第34号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.34, Feb, 2020

ユニバーサル予防教育「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの効果 — 小学校5年生を対象とした教育効果の検証 —

Effectiveness of a School-Based Universal Prevention Program “Development of Autonomous Self-Esteem” in 5th-Grade Children

横嶋 敬行*, 影山明日香**, 賀屋 育子***, 内田香奈子****, 山崎 勝之****

*鳴門教育大学予防教育科学センター

**藍住町立藍住北小学校

***兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

****鳴門教育大学大学院学校教育研究科

YOKOSHIMA Takayuki*, KAGEYAMA Asuka**, KAYA Ikuko***, UCHIDA Kanako**** and YAMASAKI Katsuyuki****

* Center for the Science of Prevention Education, Naruto University of Education

** Aizumi Elementary School

*** Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

**** Department of Psychology and Educational Science, Naruto University of Education

抄録：本研究では、ユニバーサル予防教育 TOP SELF (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) の教育の1つである「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの教育効果の検証を行った。参加者は、小学校5年生の157名(教育条件83名, 比較条件74名)であった。教育効果の測定には、児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト(SE-IAT-C)が用いられた。分析の結果、比較条件の参加者の教育前後のSE-IAT-C得点は無変化であり、教育条件の参加者のみ、教育前後で有意に得点が上昇していた。この結果から、教育プログラムの効果が確認された。加えて、考察では本研究の課題や今後の研究の展開が論じられた。

キーワード：予防教育プログラム, 自律的セルフ・エスティーム, 潜在連合テスト

Abstract : This research examined the effectiveness of a universal prevention education, termed “Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship (TOP SELF)” for development of autonomous self-esteem. Participants were 157 5th-grade children (83 for the education group, 74 for the control group) from two elementary schools. To assess autonomous self-esteem, each child completed the paper and pencil version of the Self-Esteem Implicit Association Test for Children (SE-IAT-C). The education group completed it twice, before and after the intervention, and the control group completed it in similar periods. Results showed that the SE-IAT-C scores in the control group did not significantly changed, while the scores in the education group increased significantly. Limitations of this research and future improvement of the research are discussed.

Keywords : Prevention education program, Autonomous self-esteem, Implicit Association Test

I. 序論

1. 近年の Self-Esteem 教育の動向

Self-Esteem (SE) は、自尊感情や自尊心、自己肯定感と邦訳される。数ある心理特性の中でも、SEは学校教育の中でとりわけ注目されてきた概念であり、精神的健康や適応行動を高める重要な要素として、世界的に介入教育が模索されてきた。古くは、1980年代のアメリカで社会運動に発展するほどの広がりであったが(cf., Branden, 1992), 今日の日本においてもSE教育への注目度は高い。

2014年の中央教育審議会における「教育再生の実現に向けて」では、日本の子どもの自己肯定感の低さが課題として挙げられている(中央教育審議会, 2014)。国立青年教育振興機構(2019)が高校生を対象に実施した国際比較調査では、「自分はダメな人間だと思うことがある」の項目に対して、日本は80.8%が「よくあてはまる」「まああてはまる」と回答している(アメリカは61.2%, 中国は40.0%, 韓国は52.5%)。他にも、「自分の将来に不安を感じている」の項目に対して、日本は74.6%が同様に回答している(アメリカは58.2%, 中国は44.5%, 韓国は71.6%)。自己への肯定的な意識を持たず、将来

への不安を抱えている者が多いことが分かる。

こうした現状を背景に、2016年の中央教育審議会答申では、日本の子どもの自己肯定感の欠如とそれを育む重要性が明記されている（中央教育審議会、2016）。東京都では平成20年度から5カ年計画で子どもの自尊感情や自己肯定感を高めるための教育・研究に取り組み始めた（東京都教職員研修センター、2016）。2018年から教科化される「特別の教科 道徳」においても、自尊感情や自己肯定感に関連する要素が重要視されている。道徳では「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（文部科学省、2018、p.16）ことが目標とされている。その目標の達成のために4つの指導の観点が挙げられているが、そのうち「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」の内容項目では、児童の自信や他者への信頼、自律性の形成といった適応的なSEの形成に不可欠な要素が取り上げられている。

日本のSE研究の動向からも、SE教育の在り方に注目度が高いことが分かる。勝浦（2015）では、CiNiiの検索情報に基づいて日本のSEの研究動向をまとめている。そこでは、2006年から2010年には子どものSEの現状を把握する研究や低いSEに関する研究、尺度開発等の基礎研究や、SEを「高める」「育む」という文言が多く見られ、2011年から2015年にかけては、子どもたちの生き方そのものとSEの関係性を問う研究が増え、学校・家庭・地域と多方面からSEの育成方法が検討されていると示されている。

2. TOP SELF と呼ばれる予防教育

このように、SE教育は高い注目を集めているが、特定の心理特性への介入を行う場合、アプローチにはいくつかの段階がある。精神的健康や適応行動にすでに顕著な問題が見られるような心理特性の歪みを抱えている場合、必要となるのは治療的介入である。一方で、そうした問題が顕在化する前段階に行われるのが予防的介入である。治療と予防は両輪となって取り組まれることが理想であるが、近年のSE教育の動向を踏まえると、すべての児童・生徒を対象に予防的段階でSEへの介入教育を行うことが重要であると考えられる。

予防的にSEへの介入を行う教育プログラムの1つに、TOP SELF（Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship：いのちと友情の学校予防教育）と呼ばれる教育がある。TOP SELFは予防教育科学を基盤とし、精神的健康や適応行動に影響を及ぼす心理特性の育成を行う「ベース総合教育」と、特定の健康・適応の問題に

焦点化した「オプション教育」から構成される（予防教育科学センター、2013）。SEに関する予防教育プログラムはベース総合教育に位置づけられる。ベース総合教育は「自己信頼心（自信）の育成」「感情の理解と対処の育成」「向社会的性の育成」「ソーシャル・スキルの育成」の4つのプログラムから構成されており、この教育群が目指す大目標として、自律性と対人関係性の育成が掲げられている。

TOP SELFの教育プログラムは、情動や感情の機能に着目した教育方法論を導入している点に特色がある（山崎・佐々木・内田・松本・石本、2012）。TOP SELFがこの観点に注目する背景には、知識習得型の教育だけでは、問題行動の抜本的な予防に至らないという現状がある。山崎他（2012）では、知識として喫煙の害を理解させても成人後の喫煙率に影響しない事例や（高橋・川畑・西岡・岡島・渡辺、1990）、いじめで多用される関係性攻撃に感情的側面からの影響が注視されている例を挙げながら（勝間・山崎、2008）、上記の問題点を説明している。さらに、人の意思決定（認知・思考・行動）に対する先行要因として情動や感情が大きな影響力を持っていることが明らかにされていることを踏まえて（e.g., Damasio, 2003）、教育（授業）中で情動や感情を喚起させた上で、喚起された情動や感情と高次の心的特性を一体として記憶化させるという理論を予防教育に取り入れている（山崎他、2013）。

さらに、SEに関しては、山崎・横嶋・内田（2017）で提唱されたSEの新規概念と、その教育目標と方法論（山崎・内田・横嶋・賀屋・道下、2018）を基盤として作成された、自律的SEの育成プログラム（教育現場への配布用の名称は「本当の自己肯定感の育成プログラム」）も用意されている（賀屋・道下・横嶋・内田・山崎、2020）。

本研究では、この自律的SEの育成プログラムの教育効果の検証を行うことを目的としている。次節では、目的の詳細に入る前に、プログラムの基盤となっている概念理論と教育目標と方法論に加えて、実際のプログラム内容の概要について触れる。

3. 自律的SEの育成プログラム

第1に、概念理論については、自律的SE（autonomous self-esteem）と他律的SE（heteronomous self-esteem）の概念が提唱されている（山崎他、2017）。SEの定義には、Rosenberg（1965）の「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度」が取り上げられることが多いが、近年では、精神的健康や適応行動を高める適応的SEと、それを阻害する不適応的SEにSE概念を大別する理論がある（e.g., Deci & Ryan, 1995; Kernis, 2003）。山崎他（2017）では、上記の理論の潮流を踏まえ、自律的SEと他律的SE

を提唱している。特筆すべきは、自律的SEが非意識性の高い概念であると強調されている点である。これまでの研究においても、適応的SEに関する概念は言語的に定義すると非常に抽象性の高い表現になり（e.g., 近藤, 2010, 伊藤・小玉, 2005）、言語によって操作的に定義することが難しいことが分かる。そこで、山崎他（2017）では、自律的SEの発達のプロセスを考慮し（e.g., 山崎他, 2018）、この心的特性が形成される構成要素の観点から概念を規定している。そして、自律的SEは自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが一体となって高まる心的特性であると導出され、他律的SEは自己不信心、他者不信心、外発的動機づけが高まることで形成されると論じられている。

第2に、教育目標と方法論は山崎他（2018）にまとめられている。ここでは、自律的SEの発達のプロセスと、教育プログラム作成の基盤となる教育目標の導出の2点から論じられている。

まず、前者については、意識化される前段階のプロセス、つまり、非意識レベルで自律的SEを形成することを考慮して、自己信頼心や他者信頼心を知識として受け入れるのではなく、実際の行動や体験を通して情動や感情とともに非意識下に組み込むこと（体験的取り入れる）の重要性が論じられている。また、体験的取り入れが達成されるために不可欠な要素として、自律的効力性（autonomous efficacy）の概念が導出されている。その他にも、理論構築に必要となった新規用語については、それぞれ詳細な定義が添えられている。

次に、教育プログラム作成の基盤となる教育目標は、TOP SELFの自己信頼心の育成プログラムの目標構成（佐々木・山崎, 2012）を基盤として、より自律的SEの育成に適した内容表現と構成に改訂されている。内容表現は、例えば、自己信頼心の育成プログラムの「自己や他者の価値を認めることができる（中位目標I）」を、「自己と他者の自律的効力性を受け入れ、体験的に取り入れることができる」というように修正しており、非意識レベルで自律的SEを育成する観点が強調されている。

上記の目標は全体の一部である。目標の全体像は、TOP SELFの他の教育プログラムと同様に、階層的に構成されている（e.g., 佐々木・山崎, 2012）。この階層構成は、教育目的と実際の教育方法が乖離することを防ぐ目的で行われている。具体的には、教育の大目標（自律的SEの育成）の下に中位目標、下位目標、操作目標（授業目標）の構成が取られており、下位に行くほど単一の要素に焦点化されて細分化している。

上記に加えて、山崎他（2018）では、現代の多忙な学校現場の状況を踏まえて、従来のTOP SELFの教育プログラム群よりも実施負担を軽減したプログラムとして作成する方向性も示している。

第3に、実際のプログラム内容である。上記の理論を基盤として、小学校5, 6年生と中学1年生の3学年を対象とした全4回の授業時間で構成される自律的SEの育成プログラムが開発されている（賀屋他, 2020）。作成に関する詳細な情報は賀屋他（2020）の論文に譲り、ここでは4回の授業の概要を簡潔に説明する（表1）。まず、第1回の授業では、自分の夢ややりたいことへの気づきを深める活動を行う。そして、授業の後半ではグループに分かれ、グループメンバーの1人の夢の実現について知恵を出し合う活動を行う。第2回の授業では、第1回の授業で話し合った内容をもとに、クラス全体にプレゼンテーション形式で発表を行う。そして、第3回の授業では、個々の夢や願いを叶えるために、より現実的なアイデアを個人・グループ単位で考える。授業後半では、前半のグループ活動であまりアイデアが集まらなかった、あるいはクラス全体に意見を求めたいと考えた夢や願いを選出し、ミニゲームを行いながら、クラス全体でアイデアを出し合う活動を行う。最後の第4回の授業では、自分や友だちがこれまでに行ってきた心理的欲（要）求に基づく行動（チャレンジ）を受け入れ、体験的に取り入れるために、モデルとなるストーリーを視聴し、そのキャラクターへの共感性を高める活動を行いながら、教育目標の達成を目指している。

さらに、この教育プログラムには、横嶋（2018）で考案されているパワーポイント教材主導型の予防教育プログラムの作成構想が導入されている。従来のTOP SELFの教育プログラムは、パワーポイントスライドをスクリーンに投射し、授業を進行するスタイルを基本としている。実際の授業では、教員が授業進行の主導者となり、授業内容の詳細や、パワーポイントの操作、それを使ったミニゲーム・演出等の手続きをすべて把握した上で実施される。これらの諸要素は、児童の興味や関心、情動や感情を高めて授業を実施する上で欠かせないものとなっているが、授業実施に掛かる負担が大きくなってしまふことが課題であり、教育効果を維持しながらこの負担を軽減する必要性が示されていた（山崎他, 2018）。

その改善の一案となるのがパワーポイント教材主導型授業スタイルである。パワーポイント教材主導型は、従来のTOP SELFが持つ児童にとって魅力的な授業展開や演出を維持しつつ、授業進行に必要な諸要素を可能な限りパワーポイントのリードによって成立されることをコンセプトとしている。具体的には、授業中の教示や教材の扱い方、活動やミニゲームの説明がすべてパワーポイントに表示されるか、あるいは音声付きのアニメーションで自動的に説明される作りになっている。これまで授業実施者のコントロールで成立させていた部分をパワーポイントのリードによって自然な形で成立するように作成することで、授業実施者は最小の予習で授業実施にこ

ぎ着けることができ、授業中も児童の支援に注力することができる。学校教育に導入しやすい新しい予防教育の授業スタイルとして、自律的SEの育成プログラムに取り入れられている。

以上のような観点で作成されている自律的SEの育成プログラムは、教育効果の一部が検証されている。次節では、現在の効果検証の現状と課題について触れる。

4. 教育効果検証における現状の課題と本研究の目的

自律的SEの育成プログラムの教育効果は、横嶋・内山・内田・山崎(2017)で作成された児童用紙筆版SE潜在連合テスト(Self-Esteem Implicit Association Test for Children: SE-IAT-C)と、賀屋・山口・横嶋・内田・山崎(2018)で作成された児童用他律的SE尺度を用いて検証されている(Yamasaki, Michishita, Yokoshima, Kaya, & Uchida, 2018)。

先述の通り、自律的SEが非意識性の高い概念であり、その測定も非意識レベルで行う必要があると論じられている(山崎他, 2017)。そこで、横嶋他(2018)は、近年のSE-IATの方法論上の問題をレビューしながら、適応的SE(自律的SE)を測定することに主眼を置いた構成でSE-IAT-Cを作成し、信頼性と妥当性の検討を行っている。一方で、他律的SEはその概念的特徴が比較的明確に質問項目に表現することが可能であると考えられたことから、質問紙尺度によって測定法が開発されている(賀屋他, 2018)。Yamasaki et al. (2018)では、両測定法を用いて教育群と比較群を設定した教育効果の検証を行っている。結果、SE-IAT-C得点(自律的SEの指標)

が教育群のみ教育前後で上昇し、他律的SE尺度得点が教育群のみ教育前後で下降しており、教育の効果が確認されている。一方で、教育効果は小学校6年生を対象に実践された教育のみで確認されており、小学校5年生や中学1年生を対象とした教育効果は検証されておらず、現状の研究課題になっている。

そこで、これらの研究課題の一端を明らかにするために、本研究では、小学校5年生を対象とした自律的SEの育成プログラムの検証を行うことを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象者

小学校5年生の児童を対象とした。人数は教育群83名(男児31名, 女児52名, 全3クラス)、比較群は74名(男児45名, 女児29名, 全3クラス)であった。このうち、教育前後に行った2回の調査に参加した者の中から、SE-IAT-Cの有効回答基準に達していなかった者を除き、教育群63名(男児21名, 女児42名)、比較群50名(男児31名, 女児19名)を有効回答とした。

2. 倫理的配慮

児童を対象とした調査であるため、調査概要ならびに倫理的配慮について、学校長を始めとする教職員に対して事前に説明を行い、問題性がないことについて客観的に確認した上で、調査実施の許可を得た。倫理的配慮は以下の点に留意した。まず、データの管理について、2回の調査データを一致させる必要から、学年、組、出席

表1 自律的SEの育成プログラム(短縮版)の教育目標(5年生, 6年生, 中学1年生)

(構成) 上位目標	(構成) 中位目標	(構成) 下位目標	操作目標	扱われている授業回	
自律的SEの育成	I. 自己と他者の自律的効力性を受け入れ、また体験的に取り入れることができる。	1. 自己の自律的効力性を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	a. 正(楽しい, 嬉しいなど)の出来事を想起し、正感情を高めることができる。	-	
		2. 他者の自律的効力性を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	b. 自己の長所を探し、その自律的効力性ととも受け入れ、体験的に取り入れることができる。 c. 他者の長所を探し、その自律的効力性ととも受け入れ、体験的に取り入れることができる。 d. 自分が気づいた他者の自律的効力性について、実際に相手に伝えることができる。	第1回 -	
	II. 自己の心理的欲(要)求を体験的に取り入れ、受け入れることができる。	3. 心理的欲(要)求に従って行動することの重要性を体験的に取り入れることができる。	e. 自己の心理的欲(要)求を満たすことの重要性を受け入れ、体験的に取り入れることができる。 f. 自己と同様に、他者の心理的欲(要)求を満たすことの重要性を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	第2回 第2回	
		4. 自己の心理的欲(要)求を抽出し、その充足・達成の是非を自分で考えることができる。	g. 自己の心理的欲(要)求を抽出することができる。 h. 抽出した心理的欲(要)求を満たすことの是非を考えることができる。	第1回 第1回 第2回	
	III. 自己の心理的欲(要)求に従って行動することができる。	5. 自己の心理的欲(要)求を部分的にでも充足するための行動をとることができる。	i. 自己の心理的欲(要)求を満たすための現実的な目標と方法を考えることができる。 j. 自己の心理的欲(要)求を満たすために、考案した方法を実行することができる。	第3回 -	
		6. 自己の心理的欲(要)求を充足するために、他者からのサポートを活用することができる。	k. 自己の心理的欲(要)求を満たすために必要な、他者からのサポートとその重要性を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	-	
		IV. 心理的欲(要)求に基づく自己と他者の行動(その実行自体とよい側面)を体験的に取り入れ、受け入れることができる。	7. 自己の心理的欲(要)求を充足・達成するための行動(その実行自体と良い面)を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	l. 自己の心理的欲(要)求の達成に他者からのサポートが必要などき、適切なサポートを選び、求め、受けることができる。 m. 自己の心理的欲(要)求を満たすための行動について、挑戦した自分を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	- 第4回
			8. 他者が行った心理的欲(要)求を充足・達成するための行動(その実行自体と良い面)を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	n. 自己の心理的欲(要)求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面を受け入れ、体験的に取り入れることができる。 o. 他者が行った心理的欲(要)求を満たすための行動について、挑戦したことを受け入れ、体験的に取り入れることができる。 p. 他者が行った心理的欲(要)求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面を受け入れ、体験的に取り入れることができる。	- 第4回 -

表は山崎他(2018)、賀屋他(2020)を一部改変して引用している。

表2 教育前後の全体、男女ならびに高低群の SE-IAT 得点の平均値と標準偏差

		教育前					教育後				
		男児	女児	全体	高群	低群	男児	女児	全体	高群	低群
教育群	M	5.76	6.21	6.06	15.86	3.67	10.10	9.50	9.70	18.29	4.57
	SD	5.51	7.85	7.12	5.40	4.35	5.68	7.08	6.60	6.80	5.47
比較群	M	11.74	5.93	11.10	21.29	2.81	11.90	6.16	10.76	17.57	2.88
	SD	10.05	6.13	6.00	2.29	1.60	8.90	7.48	6.78	2.57	5.38

高低群の群分けは教育前水準の教育群と比較群のそれぞれの全体得点（男女込み）に対して±1SDで分割している。

番号の記入を求めたため、学校名等の固有名詞を残さないように配慮し、データはすべて個人が特定できないIDに置きかえて管理された。また、調査時に行った児童に対する倫理的配慮としては、調査中に体調が優れないあるいはトイレに行きたい等、席を離れた場合は我慢せずに申し出ることができることを伝えた。加えて、調査内容が学校の成績とまったく関係がないこと、IAT課題で失敗があっても問題がないことを教示で伝え、自由回答の権利を尊重した。

3. 手続き

自律的SEの育成プログラムは週に1回のペースで、計4回（45分/回）実施された。調査は教育の前後1週間以内で2回に分けて行われた。比較群の調査も同様の期間を空けて調査が行われた。

調査は教室でクラスごとに実施した。実施はIAT調査に習熟した調査者3名で行った。主調査者が調査の進行を行い、残り2名は児童の補助についた。実際に補助についた例としては、冊子や鉛筆を落としてIAT課題が中断してしまう等のトラブルへの対処が行われた。分析にはHAD16を使用した（清水，2016）

4. 教育効果測定法

効果測定には、自律的SEの指標として、横嶋他(2017)で作成されたSE-IAT-Cを使用した。測定概念に関する刺激は「自分」（じぶんは、わたしは）と「自分以外」（あは、それは）が用いられ、属性概念に関する刺激は「快」（すきだ、すばらしい、じしんがある、まんぞくした）と「不快」（きらいだ、くだらない、ふあんだ、やくにたたない）が用いられた。IATの構成は全7ブロックである。ブロック1は「快 vs 不快」だけを分類する練習課題を行った。ブロック2は、同様に、「自分以外 vs 自分」だけの練習課題を行った。ブロック3と4は、「自分以外+快 vs 自分+不快」の組み合わせで、本番課題を行った。ブロック5では、「自分以外」と「自分」の左右の配置を逆転させ、「自分 vs 自分以外」だけで練習課題を行った。ブロック6と7は、「自分+快 vs 自分以外+不快」の組み合わせで、本番課題を行った。

得点化の処理については、各本番課題で分類されたすべての刺激数から誤反応（間違えて分類した数）を除外

し、作業量を算出した。その際、4割を超える誤反応が見られたデータを有効回答から除外した。得点化は、「自分+快 vs 自分以外+不快」の課題（ブロック6と7）の作業量から、「自分以外+快 vs 自分+不快」の課題（ブロック3と4）の作業量を減算した。

III. 結果

1. 教育効果の検討

教育効果の検討を行うために、SE-IAT-Cを従属変数とし、時期（教育前、教育後）と性（男児、女児）と群（教育群、比較群）を独立変数とした3要因の分散分析を行った。各独立変数の平均値と標準偏差は表2の通りである。結果、時期の主効果（ $F(1,109) = 5.46, p < .05, ES: \eta_p^2 = .05$ ）、群の主効果（ $F(1,109) = 6.13, p < .05, ES: \eta_p^2 = .05$ ）、群×時期の交互作用効果（ $F(1,109) = 9.24, p < .01, ES: \eta_p^2 = .08$ ）が有意となった。性の主効果は有意にならず、群×性、性×時期、群×性×時期の交互作用効果も有意にならなかった。

続いて、群×時期の一次の交互作用効果が有意であったため、単純主効果の検定を行った（図1）。結果、教育群における時期の単純主効果が有意になり（ $F(1,109) = 15.81, p < .001, ES: \eta_p^2 = .21$ ）、教育前後でSE-IAT-C得点が上昇していた。比較群における時期の単純主効果は有意ではなかった。また、教育前、教育後のそれぞれの水準の単純主効果については、教育前における群の単

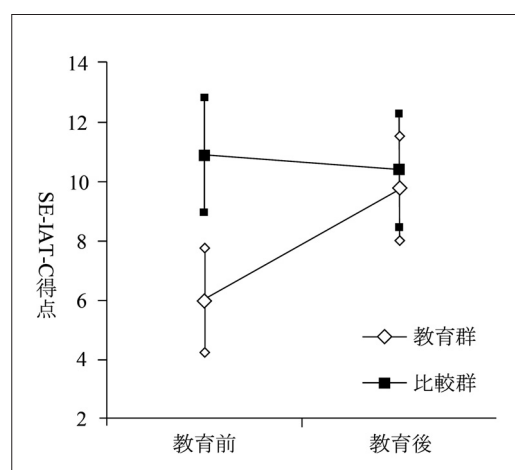


図1 教育条件および比較条件の教育前後の SE-IAT-C 得点の変化

純主効果が有意になり ($F(1,218) = 13.85, p < .001, ES: \eta_p^2 = .11$), 教育群よりも比較群の SE-IAT-C 得点が高かった。教育後における群の単純主効果は有意ではなかった。

2. 高低群別の教育効果の検討

次に、教育前の水準における SE-IAT-C 得点の高低群別に教育効果の検討を行った。高低群の特徴が比較的顕著である者に対する教育効果を見るために、平均値に対して ± 1 SD 基準で群分けを行った。なお、先述の分析において、性差は確認されなかった一方で、教育前水準における教育群と比較群の参加者の平均値に差が確認されたため、群ごとに高低を分けた。教育群の参加者は、平均値 (6.06) と標準偏差 (7.12) であったため 13.18 点以上を高群とし (7 名, 14 点から 24 点), -1.06 点以下を低群とした (10 名, -1 点から -15 点)。比較群の参加者は、平均値 (11.10) と標準偏差 (6.00) であったため 17.10 点以上を高群とし (7 名, 18 点から 28 点), 5.10 点以下を低群とした (7 名, 4 点から -6 点)。

次に、SE-IAT-C 得点を従属変数とし、時期 (教育前、教育後) と群 (教育群、比較群) と高低 (高群、低群) を独立変数とした 3 要因の分散分析を行った。各独立変数の平均値と標準偏差は表 2 の通りである。結果、高低の主効果を除くと、時期の主効果 ($F(1,27) = 7.65, p < .05, ES: \eta_p^2 = .22$), 高低 \times 時期の交互作用効果 ($F(1,27) = 19.87, p < .001, ES: \eta_p^2 = .42$), ならびに高低 \times 時期の交互作用効果 ($F(1,27) = 11.56, p < .01, ES: \eta_p^2 = .30$) が有意となった。群 \times 高低, 群 \times 高低 \times 時期の交互作用効果は有意ではなかった。

続いて、群 \times 時期の一次の交互作用効果が有意であったため、単純主効果の検定を行った。結果、教育群における時期の単純主効果が有意になり ($F(1,27) = 28.39, p < .001, ES: \eta_p^2 = .65$), 教育前後で SE-IAT-C 得点が増加していた。比較群における時期の単純主効果は有意ではなかった。同様に、高低 \times 時期の一次の交互作用効果が有意であったため、単純主効果の検定を行った。結果、低群における時期の単純主効果が有意になり ($F(1,27) = 20.68, p < .001, ES: \eta_p^2 = .58$), 教育前後で SE-IAT-C 得点が増加していた。高群における時期の単純主効果は有意ではなかった。

IV. 考 察

本研究の目的は、小学校 5 年生を対象とした自律的 SE の育成プログラムの効果検証を行うことであった。

第 1 の分析 (教育効果の検討) では、教育条件において、教育前後で SE-IAT-C 得点の上昇が確認され、教育による自律的 SE の向上が示唆された。また、教育前水

準における教育群の参加者と比較群の参加者の SE-IAT-C 得点に着目すると、教育群の参加者は比較群の参加者よりも得点が高い水準にあった。そのため、比較的低い水準にあった教育群の参加者の自律的 SE が、自律的 SE の育成プログラムの実施によって改善された可能性が推測された。

第 2 の分析では、教育前の段階で既に SE-IAT-C 得点が高かった群と低かった群の教育前後の変化に着目した。ここでも、教育群で高低両群に教育効果が確認された。一方、この結果は先行研究と比較すると、次のような可能性が考えられた。SE-IAT-C を測定に使用し、同様の群分けで自己信頼心の育成プログラム (4 年生) の教育効果を検証している横嶋・賀屋・内田・山崎 (2018) の先行研究では、教育群の低群の得点のみ、教育前後で上昇したと示されている。この結果について、横嶋他 (2018) では、高群はすでに教育が目指す水準に達成していたために無変化であった可能性を考察している。これに対して、本研究で高群にも上昇が見られた要因としては、以下の 2 つの可能性が考えられた。第 1 に、先述の通り、教育前の段階で教育群の参加者の自律的 SE が低かったため、相対的に低群だけでなく高群にも効果が見られた可能性である。第 2 に、自己信頼心の育成プログラムと比べると、自律的 SE を高めることに対してより直接的な教育目標を基に教育内容が構築されているため、高群にも効果が見られた可能性が考えられた。ユニバーサルに位置づけられる予防教育としては、高群にも効果が得られた結果は望ましいものであるが、今後の研究においても再現性を確認する必要がある。

以上の 2 つの分析の結果は自律的 SE の育成プログラムの実施によって、参加者の自律的 SE が向上したことを示唆しており、小学校 5 年生に対しても教育効果の一端が確認されたと考えられた。また、この結果は、対象となる学年は異なるものの、自律的 SE の育成プログラムの教育効果の再現性が確認されたことを意味している。今後、学校教育の中で広く活用されることが期待される。一方で、本研究の課題には以下のような点が挙げられる。

第 1 の課題として、他律的 SE の測定を行っていないことである。SE の育成教育は、意図せず適応的 SE だけでなく不適応的 SE を高めてしまう危険性が警鐘されている (e.g., Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003)。そのため、今後の研究では不適応的 SE への教育効果の再現性を確認することが課題と挙げられる。

第 2 の課題として、フォローアップ調査の必要性が考えられる。フォローアップ調査の主たる目的は、自律的 SE の育成プログラムの教育効果の持続性を検証することにある。一般的に、教育効果は徐々に減少していくことが予想されるため、その減少の傾きを明らかにすることで、効果の減少を緩和させたり、教育効果を取り戻さ

せることを目的としたブースターセッションを行う適切なタイミングを設定することができる。特に、自律的SEに限らず、潜在的態度の変容可能性は明らかにされていないことが多いため、貴重な研究知見になることが予想される。

しかし、IATを用いてフォローアップ調査を行うためには、反復測定に耐えうる信頼性を備えたIATを作成しなければならない。紙筆版のIATは、制限時間内に分類された刺激の個数(作業量)が得点化のための指標となるが、反復測定を行うことで分類課題に慣れてしまうと、潜在的態度の測定に必要な認知的負荷が弱まり、潜在的態度が反応速度に正確に反映されなくなる可能性が懸念される。構成と刺激語の調整を行い、最低でも3回の反復測定に耐えられる信頼性を有したSE-IATを作成することがフォローアップ調査の最低条件になる。

最後に、本研究の展望をまとめる。まず、自律的SEと他律的SEを同時測定するIATの開発である。横嶋他(2018)のSE-IAT-Cを基盤として、自律的SEと他律的SEを測り分けるIATの構想が山崎・横嶋・賀屋・内田(2019)で考案されている。加えて、学校教育でより簡易に実施できるように、そのIATを簡易版として作成する構想もまとめられている(横嶋・賀屋・内田・山崎, 2019)。今後の研究では、改善されたSE-IATを用いて、先述のフォローアップの観点も踏まえ、教育効果の検証を進めることが期待される。

さらに、小学校4年生以下の自律的SEの育成プログラムの作成も研究課題となる。特に、3年生と4年生を対象としたプログラムについては、既存の自己信頼心の育成プログラムに一定の教育効果が確認されているため、これを基盤として自律的SEの育成プログラムに適した改善を行い、パワーポイント教材主導型の構成で再作成を行うことで、開発が可能になると考えられる。一方で、より先を見据えると、小学校1年生や2年生といった低学年に適用できるプログラムの開発が求められる。しかし、TOP SELFのプログラム群は3年生以上を対象としていることや、低学年になるほどユニバーサルに実施できる教育プログラムの開発には繊細な準備が必要になるため、教育の方法論を含めて抜本的に開発方法を検討しなければならない。また、横嶋他(2018)のSE-IATは4年生から6年生を対象に標準化されているため、3年生以下を対象にする場合は、信頼性や妥当性の再検討が必要になる。学年が下がるほどIATの実施は難しくなるため、調整には困難が予想されるが、近年、児童や幼児を対象にIATを用いた研究が世界的に増加傾向にあるため(Rae & Olson, 2018)、先行研究の知見を参照しながら適切な調整を行うことで、開発の成功が見込めると考えられる。

本研究で取り組んできた潜在レベルの自律的SEの育

成教育は発展途上の研究領域である。新規性の高い研究を教育に適用する場合、慎重な検討が必要となるが、潜在レベルのSEに関しては、その可能性と必要性が示唆されている(e.g., Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, & Correll, 2003; Wegener, Geiser, Alfter, Mierke, Imbierowicz, Kleiman, Koch, & Conrad, 2015; Zeigler-Hill, 2006)。児童の精神的健康や適応行動を高めるだけでなく、引いてははじめや不登校等といった教育現場の諸問題を抜本的に予防する教育の1つとして、今後の改善と発展に期待したい。

引用文献

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Branden, N. (1992). *The power of self-esteem: An inspiring look at our most important psychological resource*. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt. (田中三彦(訳) (2005). 感じる脳 ダイアモンド社)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). *Human autonomy: The basis for true self-esteem*. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74 - 85.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 969-978.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008). 児童における3タイプの攻撃性が共感性に及ぼす影響 心理学研究, 79, 325 - 332.
- 勝浦美和 (2015). 幼児を対象とした自尊感情尺度の開発に向けて①-子どもの自尊感情に関する文献の検討- 四国大学紀要, (A)45, 61 - 69.
- 賀屋育子・道下直矢・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2020). 「自律的セルフ・エスティーム」を育成するユニバーサル予防教育の開発 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 34, 47 - 54.
- 賀屋育子・山口悟史・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2018). 児童用の他律的(随伴性)セルフ・エスティーム尺度の開発-尺度の信頼性と妥当性の検討, そして教育への適用の考察- 教育実践学論集, 19, 1 - 12.

- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- 国立青少年教育振興機構 (2019). 高校生の留学に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—国立青少年教育振興機構 <http://www.niye.go.jp/kenkyuhoukoku/contents/detail/i/139/> (2019年9月アクセス)
- 近藤卓 (2010). 自尊感情と共有体験の心理学：理論・測定・実践 金子書房.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説特別の教科道徳編 廣済堂あかつき
- 高橋浩之・川畑徹朗・西岡伸紀・岡島佳樹・渡辺正樹 (1990). 青少年の喫煙行動規定要因に関する追跡調査 日本公衆衛生雑誌, 37, 263 - 271.
- 中央教育審議会 (2014). 教育再生の実現に向けて (配布資料1) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1346147.htm (2019年9月アクセス)
- 中央教育審議会 (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方策等について (答申) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2019年9月アクセス)
- 東京都教職員研修センター (2016). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第5年次) 東京都教職員研修センター <https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h24.html> (2019年9月)
- Rae, J. R., & Olson, K. R. (2018). Test-retest reliability and predictive validity of the Implicit Association Test in children. *Developmental Psychology*, 54, 308-330.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- 佐々木恵・山崎勝之 (2012). 学校において自己信頼心 (自信) を育成するユニバーサル予防教育—教育目標の構成とそのエビデンス— 鳴門教育大学研究紀要, 27, 141 - 153.
- 清水裕士 (2014). 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.
- Wegener, I., Geiser, F., Alfter, S., Mierke, J., Imbierowicz, K., Kleiman, A., ... & Conrad, R. (2015). Changes of explicitly and implicitly measured self-esteem in the treatment of major depression: evidence for implicit self-esteem compensation. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 57-67.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・松本有貴・石本雄真 (2012). 学校予防教育の革新—なぜ, これまでの教育が通用しないのか— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 26, 1 - 8.
- Yamasaki, K., Michishita, N., Yokoshima, T., Kaya, I., & Uchida, K. (2018). Effectiveness of a school-based universal prevention program for enhancing autonomous self-esteem at elementary schools: Utilizing a newly developed implicit association test and questionnaire. *Paper presented in the 5th International Academic Conference on Social Sciences*, Sydney, Australia.
- 山崎勝之・内田香奈子・横嶋敬行・賀屋育子・道下直矢 (2018). 「自律的セルフ・エスティーム」を育成するユニバーサル予防教育の教育目標の確立と授業方法の開発方針 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 91 - 100.
- 山崎勝之・横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子 (2019). 自律的ならびに他律的セルフ・エスティーム潜在連合テストの刺激語の構成 鳴門教育大学研究紀要, 34, 1 - 9.
- 山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2017). 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築—セルフ・エスティーム研究刷新への黎明— 鳴門教育大学研究紀要, 32, 1 - 19.
- 予防教育科学センター (編) (2013). 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」 鳴門教育大学.
- 横嶋敬行 (2018). 児童期における自律的セルフ・エスティームに関する研究—測定法の開発および教育の効果評価への適用— 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文 (未刊行)
- 横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2018). ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムの効果—児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育効果の検討— 学校保健研究, 60, 5 - 17.
- 横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2019). 児童用の簡易版セルフ・エスティーム (SE) 潜在連合テストの開発の構想—自律的ならびに他律的 SE を同時に測定する, 紙筆版とタブレット PC 版の測定法開発に関する理論— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 141 - 148.
- 横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2017). 児童用の紙筆版自尊感情潜在連合テストの開発—信頼性ならびに Rosenberg 自尊感情尺度と教師による児童評定を用いた妥当性の検討— 教育実践学論集, 18, 1 - 13.
- Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74, 119-144.