

学校予防教育プログラム TOP SELF 「自己信頼心(自信)の育成」

－中学1年生での実施と効果－

Prevention Education program (TOP SELF) for the Development
of Self-Confidence: Implementation and Effectiveness of the Program
in the first-year students in a junior high school.

安藤 有美, 山崎 勝之

Yumi ANDO and Katsuyuki YAMASAKI

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第28号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.28, Feb., 2014

学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」 — 中学 1 年生での実施と効果 —

Prevention Education program (TOP SELF) for the Development of Self-Confidence: Implementation and Effectiveness of the Program in the first-year students in a junior high school.

安藤 有美*, 山崎 勝之**

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字西島748番地

*鳴門教育大学予防教育科学センター

**鳴門教育大学大学院 人間形成コース

Yumi ANDO * and Katsuyuki YAMASAKI **. **

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

Department of Human Development, Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究は、ユニバーサル予防教育 TOP SELF：Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) のベース総合教育の一つである「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを実施し、その教育効果を検証した。対象者は中学1年生（4学級）の150名で、自己評価、学級評価、向上度評価（自己・学級・グループ）で構成された自記式質問紙を用い、教育実施前には自己評価と学級評価を行い、教育実施後にはさらに向上度評価を加えてデータを収集した。分析の結果、当該教育プログラムの全ての教育目標について、介入による変化が確認された。さらに、本実践で得られた教育効果は、教育実施前の対象者の評価得点により異なり、対象者の特徴によって効果の表れ方に違いが生じることが明らかとなった。これらの結果を踏まえ、情動や感情の喚起を重視する本実践の教育内容が果たす、今後の可能性について論じる。

キーワード：予防教育プログラム、自己信頼心（自信）の育成、中学1年生

Abstract : This research examined a program to cultivate self-confidence that is one of comprehensive base educational programs in the universal prevention education, named “TOP SELF (Trail Of Prevention School Education for Life and Friendship)”. Participants were 150 first-year students in a junior high school. The purpose of the present paper was to evaluate the effectiveness of this program. Each student completed self-report questionnaires before and after the intervention. In the questionnaires, participants assessed themselves, their whole class members, and their group members with respect to various aspects of self-confidence. Results revealed that the students’ self-confidence was significantly improved by this program in terms of the scores of the self-report on themselves and classmates. Moreover, the amount of the educational effectiveness depended on the students’ pre-implementation characteristics regarding self-confidence, which were assessed before the program implementation. The roles of positive affect or emotions are discussed along with future directions.

Keywords : Prevention Education Program, development of self-confidence, junior high school students

序 論

1. 教育現場における予防教育科学の適用

不登校や学級崩壊、暴力行為やいじめ問題などは、教育現場が抱える問題とされて久しい。しかしながら、暴力行為の発生件数（約5万9千件）、いじめ認知件数（約7万5千件）、自殺した児童生徒の件数（147人）は、前

年度と比して増加しており（文部科学省初等中等教育局児童生徒課，2011）、これらの教育問題が解決の一途をたどっているとは言えない現状がある。これまでに、問題の改善・解決に向けた取り組みが行われており、1995年に始まったスクールカウンセラーの全国配置から、現在の配置拡充が進められるなどの治療的アプローチがなされてきた。これに加えて最近では、児童生徒の

持つポジティブな側面に着目し、その側面を伸ばすことや、健康や適応を守るための予防的アプローチが世間で認知度を高めている。

予防という観点を教育科学の領域に適用し、実践されてきたものとして学校予防教育がある。山崎・佐々木・内田・勝間・松本（2011）により開発されたユニバーサル予防教育『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF：Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）では、すでに徳島県内の小中学校を中心に、継続的な実践が行われている。ユニバーサル予防教育とは、予防分類においてはユニバーサル予防（universal prevention）に相当するものであり、全ての児童生徒を対象に、不健康や不適応に陥らない心的特性を形成することを目指す（山崎・内田，2010）。TOP SELFは、子供たちの心身の健康と適応を総合的に達成することを目的とするベース総合教育（comprehensive base education）と、特定の問題を想定し矯正や予防に特化したオプション教育（partial optional education）がある。本研究では、このベース総合教育における「自己信頼心（自信）の育成」についての実践を報告するものとする。

2. TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」プログラム

TOP SELFが実施する全ての教育は、情動や感情の機能を重視した授業展開を基本としている。特に、他者から自分の良さを認められたり、賞賛を受ける機会が多い教育内容からも、TOP SELFで喚起される情動・感情は、正感情の場合が多い。こうした正感情の高まりは、課題への没頭（Martens, 1997）や、積極的な姿勢と関わるため、新たな知識の獲得が促進されるものとして（Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008）、教育実践においては重要な役割を果たす。これは本実践にもあてはまり、対象者の正感情を高めながら、教育目標の達成に向けた教育活動を行っている。

自己信頼心（自信）とは、「自分には（外界をコントロールする）力があるという感覚」（山崎・内田，2010）とされる。自己信頼心（自信）を定義づけるものとして、類似概念としての自尊感情が取り上げられてきたが、厳密には異なるものであり、自己信頼心（自信）が他者比較からの優越性からくる相対的な特性ではなく、絶対的に規定される自信である（山崎ら，2011）ことが強調されてきた。また、自己信頼心の基盤とされる、自己受容の感覚としては、自分に対して“これで良い（good enough）”と評価できる状態とされる。したがって、自己成長への発展は、自分の短所や欠点を含めて“これで良い”とする自己受容が支えとなる。

本実践を含め、各教育プログラムの目標構成は、実証的科学的な研究におけるデータや、そこから導出された理論に基づき構成されている（山崎ら，2011）。そして、

上位目標を達成するために、中位目標、下位目標、操作目標が階層的に段階づけられ、操作目標に応じた教育方法を用いることで、大目標の達成を果たすものとなる。本実践では、「自己信頼心（自信）の育成」という上位目標を達成するために、「Ⅰ. 自己と他者の価値を認めることができる」（以下、「Ⅰ. 自己と他者の承認」）、「Ⅱ. 自己の心理的欲求を認識することができる」（以下、「Ⅱ. 自己の心理的欲求の認識」）、「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動することができる」（以下、「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従う行動」）、「Ⅳ. 心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる」（以下、「Ⅳ. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」といった4つの中位目標が設定され、これらの目標を達成するための授業展開が用意されている。目標設定に関わるエビデンスについては、佐々木・山崎（2012）を参照されたい。

3. 研究目的

本研究は、中学1年生を対象とした、ユニバーサル予防教育 TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」について、その教育効果を検証することを目的とする。教育効果としては、「自己信頼心（自信）の育成」の中位目標の達成状況について、教育実施前後の変化に着目する。そして、適応的变化をもたらすための教育方法や、教育効果をもたらす要因について考察する。

方 法

1. 調査対象者

徳島県内の中学校1校の1年生4学級計159名（男子82名、女子76名、不明1名）を対象に、予防教育 TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを実施した。そのうち、欠損値を含むデータを除く計150名（男子78名・女子72名）を分析対象とした。全てのデータは統計パッケージ IBM SPSS Statistics 20を使用した。

2. 教育実施時期

教育プログラムは、第1回から第8回までを2回連続（45／回）で、2013年1月18日、25日、2月1日、15日の計4日間にわたって実施した。また、教育効果の検討のため、実施前後の1月15日、2月15日に、自記式質問紙を配布し、データを収集した。

3. 教育内容

1) 事前準備（座席配置）

TOP SELFでは、4～6名で構成されるグループ活動を通じて、学級全体の一体感が導出される授業展開を目指している。教育実施前に行われる担任教師との打ち合わせでは、視力や集中力の問題や、児童の人間関係、性別

などを考慮した座席配置が行われ、全8回の授業にわたり固定される。ただし、教育が開始され、不都合が生じた場合は即座に変更されるものとし、今回の実践においても、一部の学級で座席の変更が生じた。

こうした事前準備としての座席とグループの編成は、授業の効果的な展開を左右する極めて重要な手順とされている(山崎・佐々木・内田, 2013)。特に、グループ編成については、メンバー同士で互いの特徴を見つけて肯定し合ったり、話し合いや、協力して発表するなどの教育活動を通じた、メンバー間の相互作用効果の生起が期待されている。こうして生み出されるグループの動力は、各生徒の教育目標の達成をさらに促進するものとなる。

2) TOP SELF「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの授業構成

TOP SELFの全ての教育プログラムは、授業開始から終了まで、共通した授業構成により展開される。本実践でも、授業が開始されると、まず、グループ活動や授業

の注意点、授業目的を確認する。そして、パワーポイントにより作成された導入アニメストーリーを視聴し、活動助走、活動クライマックス、シェアリング、終結アニメストーリーの視聴、授業プロセスの確認、授業で学習した意義の確認といった流れで進められた。全授業を通じて、映像や音響を駆使し、生徒の視覚、聴覚に刺激を与えるため、使用機器は、パソコン、プロジェクター、スクリーン、スピーカーを用い、教材類は、色鮮やかなシート類や掲示物、強化シールやファイルなどを使用した。これらは生徒の興味を引くとともに、情動および感情喚起の促進に貢献するものである。授業構成と内容の詳細については、山崎ら(2013)を参照されたい。

このように、授業構成については、他のプログラムと共通する型を保ちながらも、その内容は設定されている上位目標や対象者の発達段階に相応するものが用意されている。これは視聴するアニメストーリーにもあてはまり、対象者の年齢段階に応じた内容である。これは教育開始から終了時に完結するように作られ、各回の授業内容に関連し、対象者の問題意識を触発する働きを担う。

表1. 中学1年生版「自己信頼心(自信)の育成」における教育内容

授業回	目標 (中位目標と操作目標)	教育内容 (活動助走と活動クライマックス)
1	I 自己と他者の承認 b. 自己の特徴について認識することができる (外見・得意なこと・苦手なこと・大切にしていることなど) c. 自己の長所を探すことができる	① 自己の特徴をシートに記入し、特に自分の強みや好きな特徴を付箋に記入する ① グループごとに役割(司会者、質問者、回答者、肯定者)を決め、自分たちの特徴を発表する ② 他のグループは①の発表内容をよく聞き、気持ち伝わるものだったか判定する ③ 発表されなかった他の人の特徴を紹介し、それぞれの個性について理解し、肯定する
2	I 自己と他者の承認 d. 自己の価値を受容することができる e. 他者の長所を探すことができる f. 他者の価値を肯定することができる g. 自分が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる	① グループメンバーの良さを付箋に書き出し、本人にプレゼントする ② もらった①から、特に嬉しかったものを1枚選び、グループシートに貼付する ① グループごとにクイズに出題する良さを決める ② 他のグループは良きの持ち主を予想する ③ 正解を発表し、クラスメイトの良さを認識する
3	II 自己の心理的欲求の認識 h. 自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる i. 自己と同様に、他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる j. 自己の心理的欲求を抽出することができる k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる	① やってみたいこと、将来の目標などを付箋に記入する ② グループメンバーの様々な夢から、グループのキャッチコピーを考える ① 各グループごとにグループメンバーの夢を発表する ② 他のグループは、発表グループのキャッチコピーを予想してホワイトボードに記入する ③ 正解を発表し、クラスメイトの夢や願いを尊重する姿勢をもつ
4	III 自己の心理的欲求に従う行動 l. 自己の心理的欲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 m. 自己の心理的欲求を満たすために、考案した方法を実行することができる	① 3回目で記入した付箋を使用し、1週間を取り組もうな小さな目標と実現のための方法を考える ② 方法について、グループメンバーから互いにアイデアを出し合う ③ アイデアが見つかりにくかった目標を選び、シートに記入し、掲示する ① 各グループから出題された目標について、時間がある限りアイデアを出し、カードに記入し掲示する ② アイデア数に応じたポイントが付与される ③ アイデアの良さについて投票する ④ 投票された数に応じたポイントが付与される ⑤ トータルスコアを計算し、様々な目標達成のための方法を理解する ⑥ 宿題が出る(次回授業までに、発見した方法を実行し、振り返りメモに記入する)
5	III 自己の心理的欲求に従う行動 n. 自己の心理的欲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理解することができる o. 自己の心理的欲求の達成に他者からのサポートが必要なとき、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)	① 宿題を振り返りながら、目標のための方法を実行してみて、困難なことや必要なサポートを考えシートに記入する ② サポートを求めるときのシナリオを作る ① サポートを求めるときのロールプレイを行う ② 他のグループは助けがなくなったかどうかジャッジし、それに応じたポイントが付与される ③ 良かった点や改善点をクラスで共有する ④ 自分にとっての重要なサポートについて振り返り、日常で活用できることを理解する
6	IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価 p. 自己の心理的欲求を満たすための行動について、挑戦した自分を肯定することができる r. 他者が行った心理的欲求を満たすための行動について、挑戦したことを肯定することができる	① 目標のための方法を実行してみて(宿題)、感想や自分への励ましの言葉を考えシートに記入する ② グループメンバーからも励ましの言葉をもらう ① グループの中から、感想や自分への励まし→メンバーからの励ましが、一番パワーアップしているものを選ぶ ② 各グループが選んだ①の中で、よりパワーアップしていると感じられるものに投票する ③ 自分のグループが選んだ①の良さを発表し、他のグループにアピールする ④ 再度グループで相談し投票する ⑤ 個人投票しながら、互いの挑戦を讃える言葉がけを共有し理解する
7	IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価 q. 自己の心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる s. 他者が行った心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる	① 宿題を振り返りながら、挑戦したことの良い点やうまくいかなかった点を考えシートに記入する ② グループメンバーが挑戦したことについても、良かった点を伝え合う ③ 良い点を探すのが難しかった挑戦を選び、シートに記入し、掲示する ① 挑戦内容の良い点を探すための担当グループを決め、良かった点をグループで相談する ② 良かった点として、自分たちが挙げた内容が「感動的」「良い」「まずまず」のうちどれになるか予想する ③ 担当グループに探してもらった良い点を判定する ④ 判定が一致したらポイントが付与される ⑤ 良かった点の発表を聞きながら、挑戦することで得られる良い面を学ぶ

本実践では、中学1年生の主人公“五十嵐つぐみ”が、平安時代、戦国時代、江戸時代、明治時代とタイムスリップしながら、自分の持っている良さや、将来の夢や目標に気づき、夢を実現するための方法、挑戦することの素晴らしさや意義を考えながら、自分自身の物語を紡いでいくという内容である。

実際に、こうしたアニメストーリーからの問題提起を受け、教育の理論的中核となる活動クライマックスに向け、授業が展開された。活動クライマックスでは、個人活動やペア活動、グループ活動や学級全体での活動など、授業回により多様な活動が用意されており、どれも授業への集中を欠かさないう工夫されたものであった。全8回授業のうち第1回から第7回は、操作目標に対応した教育内容となっており、第8回はそれまでの授業のまとめと、教育効果の測定のための時間が設定された(表1)。

3) 教育効果の測定

教育効果測定尺度を用い、教育実施前に自己評価と学級評価の測定を実施し、教育実施後に同一の自己評価と学級評価に加え、向上度評価(自己評価・学級評価・グループ評価)を合わせた尺度を実施した。教育実施前後に測定される自己評価は、「自己信頼心(自信)の育成」を達成するための中位目標I、II、III、IVに応じた12項目(各3項目)で構成されている。そして、自分に一番近いものとして、「まったくあてはまらない(1)」から「とてもよくあてはまる(5)」までの5件法で回答を求めた(得点範囲12~60)。また、学級評価(4項目)は、クラスみんなに一番近いものとして、「まったくそう思わない(1)」から「とてもそう思う(5)」までの5件法で回答を求めた(得点範囲4~20)。

さらに、教育実施後に測定された向上度評価は、上記の自己評価と学級評価と同一の項目について、授業が始まる前と比べて、自分(もしくはクラスみんな)の様子はどのくらい変わったか、一番近いものとして「わるくなってきている(1)」、「ほとんどかわらない(2)」、「すこしよくなってきている(3)」、「よくなってきている(4)」、「とてもよくなってきている(5)」の5件法で回答を求めた。また、グループの向上度評価は、本教育プログラムを受ける際に編成されたグループについて、授業が始まる前と比べて、今のグループの様子はどのくらい変わったか、一番近いものとして「わるくなってきている(1)」から「とてもよくなってきている(5)」の5件法で回答を求めた。教育実施による好転と悪化を顕著にするため、分析においては「ほとんどかわらない(2)」を0とし、「わるくなってきている(-1)」から「とてもよくなってきている(3)」の評価得点を用いた(得点範囲 自己評価：-12~36、学級評価：-4~

12、グループ評価：-4~12)。

結果

1. 信頼性の検討

教育効果測定尺度の内的一貫性を検討するため、自己評価における教育実施前後の自己評価と向上度評価のCronbachの α 係数を算出した(表2)。その結果、各尺度の総合は.86~.93、各下位尺度は.61~.83であった。一部の下位尺度でやや低い α 係数を示したものの、項目数が3項目と少ないことを踏まえれば、おおむね十分な値が得られた。

表2. 内的整合性(自己評価)

	項目数	α 係数		
		教育前評価	教育後評価	向上度評価
I	3	.72	.81	.83
II	3	.63	.62	.77
III	3	.71	.76	.78
IV	3	.61	.73	.75
総合	12	.86	.91	.93

2. 教育効果の検討

1) 各変数間の関連(相関分析)

教育実施後の評価総合得点から、教育実施前の評価総合得点を引いて変化値(自己評価総合の全体平均値：男子=2.76、女子=4.38、学級評価総合の全体平均値：男子=1.4、女子=1.75)を算出した。これを含む自己評価総合と学級評価総合、向上度評価(各下位尺度の総合)との関連を検討した(表3)。その結果、全体としての有意な相関がみられており、特に、男女で共通する特徴として、向上度評価における自己評価と教育実施後の自己評価や、向上度評価における学級評価と教育実施後の学級評価との間に、中程度かそれ以上の高い相関が確認された。これにより、教育実施後の自己や学級に対する評価は、介入後の「どのくらい変わったか」という変化の大きさに関わることが明らかとなった。

また、男女の違いとして注目すべき点として、自己評価の変化値をみると、男子は自己評価の変化値が教育後の学級評価と正の相関がみられるものの、女子にそうした傾向はなかった。一方、女子は自己評価の変化値と教育前の学級評価との負の相関がみられるものの、男子にそうした傾向はなかった。これにより、教育実施による変化として、教育実施後の新たな自己認識について、男子は教育実施後の学級の様子と同じ方向で評価され、女子は教育実施前の学級の様子と逆の方向で評価されることが明らかとなった。

表 3. 教育実施前後の自己評価と学級評価, および向上度評価の尺度間相関

		自己評価			学級評価			向上度評価		
		教育前	教育後	変化値	教育前	教育後	変化値	自己	学級	グループ
自己評価	教育前		.56**	-.49**	.52**	.37**	-.29*	.28*	.21	.37**
	教育後	.62**		.44**	.27*	.55**	.18	.71**	.51**	.62**
	変化値	-.29*	.57**		-.29*	.18	.51**	.44**	.30**	.26*
学級評価	教育前	.27*	.33**	.13		.56**	-.67**	.26*	.27*	.23
	教育後	.27*	.59**	.44**	.67**		.24*	.53**	.71**	.62**
	変化値	.03	.37**	.42**	-.32**	.48**		.17	.32**	.29*
向上度評価	自己	.57**	.43**	-.08	.42**	.43**	.04		.74**	.60**
	学級	.34**	.29**	.00	.55**	.54**	.02	.82**		.67**
	グループ	.29**	.60**	.43**	.40**	.53**	.20	.49**	.55**	

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

右上半分=女兒 (n=72), 左下半分=男児 (n=78)

男女で共通する相関

男子に特徴的な相関

女子に特徴的な相関

2) 教育実施後の変化

教育効果測定尺度の自己評価得点を従属変数として, 時期 (教育前・教育後) × 性別 (男子・女子) の 2 要因分散分析を実施した (表 4)。その結果, 尺度全体と下位尺度のすべてにおいて, 時期の主効果が有意となり, 教育実施後の得点の高さが確認された。

なお, 性別の主効果と, 交互作用は認められなかった。

これを図 1 ~ 図 5 に示す。また, 学級評価については 4 項目の合計を学級評価総合とし, これを従属変数として, 時期 (教育前・教育後) × 性別 (男子・女子) の 2 要因分散分析を実施した (表 4)。その結果, 時期の主効果が有意となり, 教育実施後の得点の高さが確認された。なお, 性別の主効果と交互作用は認められなかった。これを図 6 に示す。

表 4. 教育実施前後の自己評価と学級評価における平均値・標準偏差, および分散分析結果

	範囲	男子 (n=78)				女子 (n=72)				F 値		
		教育前		教育後		教育前		教育後		時期	性別	交互作用
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
自己評価	I	3-15	11.08 (2.26)	11.83 (2.60)	10.86 (2.40)	12.13 (2.18)	32.76**	.01	2.07			
	II	3-15	12.41 (1.88)	12.67 (1.90)	12.17 (2.12)	13.04 (1.80)	12.30*	.06	3.68			
	III	3-15	10.40 (2.58)	11.26 (2.37)	10.47 (2.43)	11.49 (2.23)	27.05**	.19	.19			
	IV	3-15	10.97 (2.01)	11.86 (2.31)	10.67 (2.53)	11.89 (2.34)	24.10**	.20	.62			
総合	12-60	44.86 (7.00)	47.62 (8.23)	44.17 (7.78)	48.54 (7.42)	39.74**	.01	2.05				
学級評価総合	4-20	14.10 (3.06)	15.50 (3.28)	13.96 (3.20)	15.71 (2.47)	53.18**	.01	.67				

** $p < .001$, * $p < .01$

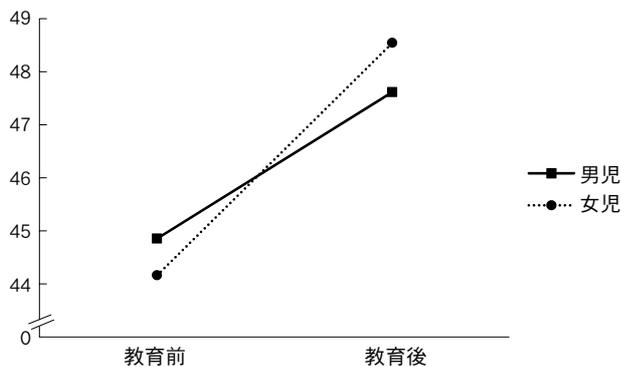


図 1. 自己評価総合 教育前後の自己評価平均値の変化

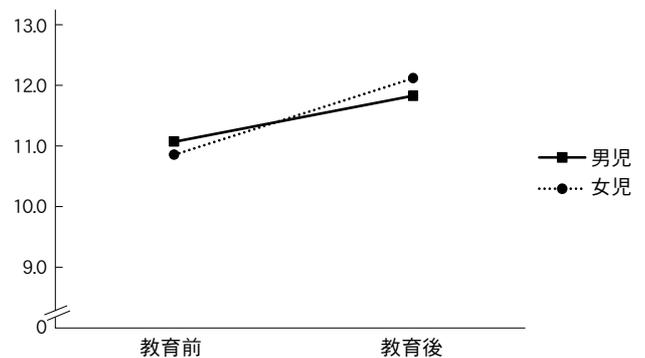


図 2. 「I. 自己と他者の価値の承認」教育前後の自己評価平均値の変化

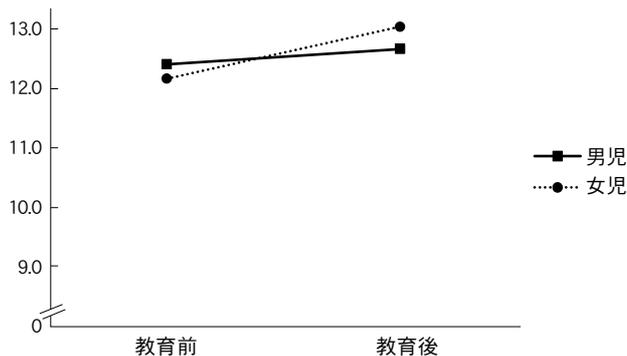


図3. 「II. 自己の心理的欲求の認識」教育前後の自己評価平均値の変化

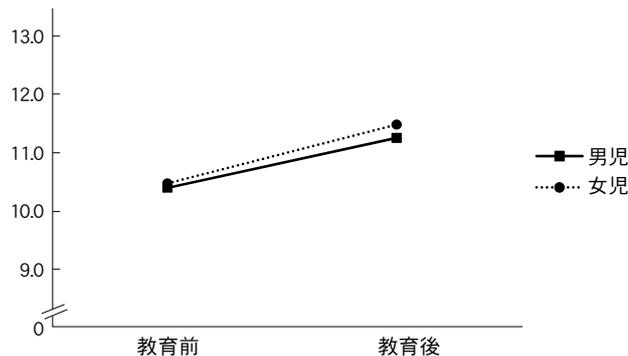


図4. 「III. 自己の心理的欲求に従う行動」教育前後の自己評価平均値の変化

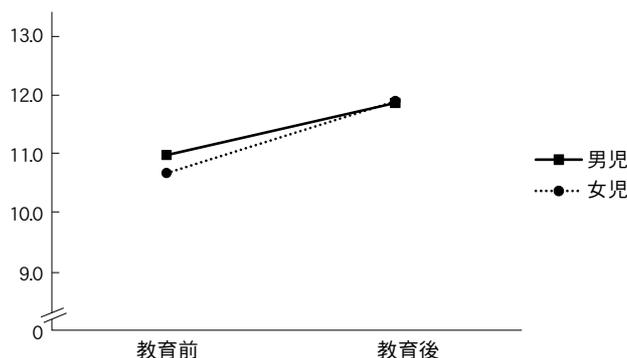


図5. 「IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」教育前後の自己評価平均値の変化

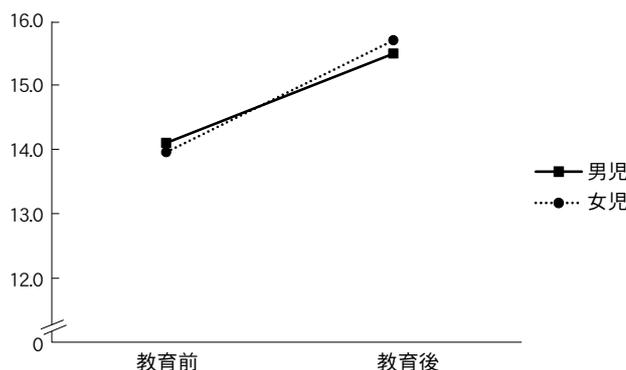


図6. 学級評価総合 教育前後の学級評価平均値の変化

2) 教育実施後の向上度評価

教育効果測定における向上度評価において、自己評価、学級評価、グループ評価を従属変数とし、性別を独立変数とする多変量分散分析を行った。その結果、性別による主効果は認められず ($F_{(6, 143)}=1.75, n.s., Wilks' \Lambda=0.93$), いずれにおいても性別による違いはみられなかった(表5)。

表5. 向上度評価における平均値と標準偏差

	範囲	男子(n=78)		女子(n=72)	
		M	SD	M	SD
自己	I	-3 ~ 9	5.63 (2.52)	5.68 (2.49)	
	II	-3 ~ 9	5.46 (2.63)	5.75 (2.45)	
	III	-3 ~ 9	5.13 (2.54)	5.04 (2.41)	
	IV	-3 ~ 9	5.41 (2.38)	5.28 (2.45)	
総合	-12 ~ 36	21.63 (8.92)	21.75 (8.71)		
学級総合	-4 ~ 12	6.62 (3.40)	7.53 (3.19)		
グループ総合	-4 ~ 12	8.63 (3.43)	9.07 (2.74)		

3. 教育実施前得点における教育効果の違い

1) 自己評価と学級評価における群ごとの比較

1) - 1. 自己評価の高低群による違い

実施前の対象者の特徴による、効果の表れ方を検討するために、教育前の自己評価と学級評価の得点傾向に着

目した。まず、自己評価は自己評価総合(12項目)の全体平均値を基準に分けた高低群(教育実施前の全体平均値:高群49.72, 低群38.26)を独立変数とし、従属変数に変化値(自己評価の総合と各下位尺度・学級評価総合)、向上度評価(自己評価の総合と各下位尺度・学級評価総合・グループ評価総合)とする多変量分散分析を行った。その結果、自己評価の高低 ($F_{(1, 138)}=7.09, p<.001, Wilks' \Lambda=0.64$) での主効果が有意となった。主効果が有意となった変数の一変量分散分析の結果を以下に示す。また、総合評価(自己・学級・グループ)の合計得点を項目数で除した数値を用いて図7に図示する。

まず、学級評価の変化値を除くすべての変数で高低群による有意差が認められた(自己評価総合の変化値: $F_{(1, 148)}=19.84, p<.001$, 向上度評価での自己評価総合: $F_{(1, 148)}=16.94, p<.001$, 向上度評価での学級評価総合: $F_{(1, 148)}=6.74, p<.05$, 向上度評価でのグループ評価総合: $F_{(1, 148)}=9.92, p<.01$)。さらに、各下位尺度でも群による違いがみられており、変化値(自己評価I: $F_{(1, 148)}=10.22, p<.01$, 自己評価II: $F_{(1, 148)}=11.86, p<.01$, 自己評価III: $F_{(1, 148)}=12.44, p<.01$, 自己評価IV: $F_{(1, 148)}=10.77, p<.01$)と、向上度評価(自己評価I: $F_{(1, 148)}=9.84, p<.01$, 自己評価II: $F_{(1, 148)}=10.56, p<.01$, 自己評価III: $F_{(1, 148)}=17.52, p<.001$, 自己評価IV: $F_{(1, 148)}=15.13, p<.001$)で、それぞれ4つの下位尺度全てに、高低群による有意差が認め

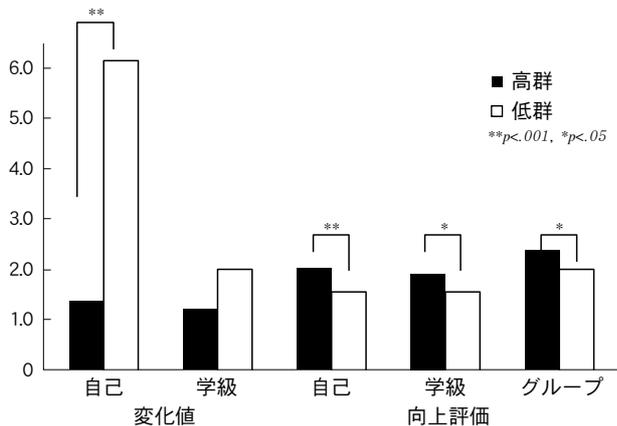


図7. 自己評価高低群ごとの変化量と向上評価の平均値

られた。

1) - 2. 学級評価の高低群による違い

同様に、学級評価は学級評価総合（4項目）の全体平均値を基準に高低群に分けた（教育実施前の全体平均値：高群 16.64, 低群 11.75）。その結果、学級評価の高低（ $F_{(11,138)}=10.25, p<.001, Wilks' \Lambda=0.55$ ）での主効果が有意となった。主効果が有意となった変数の一変量分散分析の結果を以下に示す。また、総合評価（自己・学級・グループ）の合計得点を項目数で除した数値を用いて図8に図示する。

まず、自己評価の変化値を除くすべての変数で高低群による有意差が認められた（自己評価総合の変化値： $F_{(1,148)}=41.04, p<.001$, 向上度評価での自己評価総合： $F_{(1,148)}=12.79, p<.001$, 向上度評価での学級評価総合： $F_{(1,148)}=13.75, p<.001$, 向上度評価でのグループ評価総合： $F_{(1,148)}=13.95, p<.001$ ）。さらに、下位尺度では変化値（自己評価）では有意差が認められず、向上度評価（自己評価）では、全ての下位尺度で有意差が認められた（自己評価Ⅰ： $F_{(1,148)}=4.58, p<.001$, 自己評価Ⅱ： $F_{(1,148)}=11.56, p<.01$, 自己評価Ⅲ： $F_{(1,148)}=12.21, p<.01$, 自己評価Ⅳ： $F_{(1,148)}=12.83, p<.001$ ）。

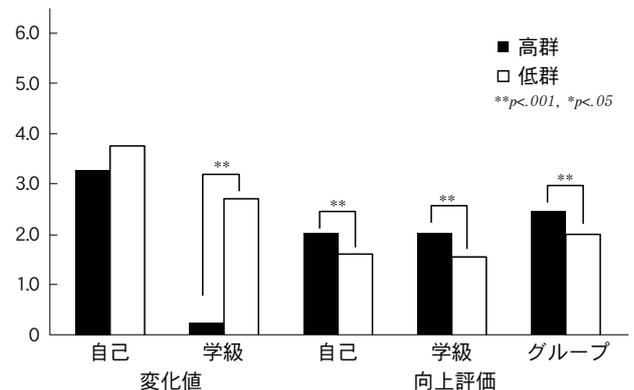


図8. 学級評価高低群ごとの変化量と向上評価の平均値

2) 群ごとの教育効果の違い

教育実施前の自己評価と学級評価の高低による教育効果の表れ方を検討するため、教育効果測定尺度の自己評価得点を従属変数として、時期（教育前・教育後）×自己評価（高群・低群）の2要因分散分析を実施した（表6）。その結果、尺度総合と下位尺度全てにおいて時期と群の主効果が確認された。

さらに、交互作用がみられたものについては、単純主効果検定を行ったところ、下位尺度Ⅰを除き、低群は教育実施の前後に有意差が認められるが、高群はみられなかった。また、学級評価得点を従属変数とした場合、時期と群の主効果が有意となったが、交互作用は認められなかった。

次に、教育効果測定尺度の自己評価得点を従属変数として、時期（教育前・教育後）×学級評価（高群・低群）の2要因分散分析を実施した（表7）。その結果、尺度総合と下位尺度全てにおいて、時期と群の主効果が有意となったが、交互作用は認められなかった。また、学級評価得点を従属変数とした場合、時期と群の主効果と、交互作用が認められた。単純主効果検定を行ったところ、低群のみ教育実施前後に有意差が認められた。

表6. 教育実施前後の自己評価の高低群における平均値・標準偏差、および分散分析結果

	範囲	高群				低群				F 値			
		教育前		教育後		教育前		教育後		時期	群	交互作用	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
自己評価	I	3-15	12.30 (1.75)	12.80 (2.17)	9.37 (1.88)	10.97 (2.29)	37.16*	70.16**	10.22*	高群：授業前<授業後 低群：授業前<授業後			
	II	3-15	13.27 (1.19)	13.33 (1.63)	11.12 (2.14)	12.26 (1.95)	14.67**	45.95**	11.86*	低群：授業前<授業後			
	III	3-15	11.95 (1.78)	12.33 (1.93)	8.60 (1.97)	10.21 (2.18)	32.54**	102.49**	12.44*	低群：授業前<授業後			
	IV	3-15	12.20 (1.58)	12.62 (2.21)	9.18 (1.84)	10.97 (2.12)	28.41**	92.24**	10.77*	低群：授業前<授業後			
学級評価総合	4-20	49.72 (4.00)	51.09 (6.82)	38.26 (5.34)	44.41 (7.47)	44.98**	119.88**	19.84**	低群：授業前<授業後				

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

表7. 教育実施前後の学級評価の高低群における平均値・標準偏差, および分散分析結果

	範囲	高群				低群				F 値		
		教育前		教育後		教育前		教育後		時期	群	交互作用
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
I	3-15	11.44	(1.95)	12.53	(2.17)	10.56	(2.55)	11.49	(2.51)	31.96**	8.18*	.20
II	3-15	12.87	(1.72)	13.43	(1.40)	11.79	(2.09)	12.34	(2.06)	11.46*	18.08**	.00
自己評価 III	3-15	10.97	(2.36)	11.91	(2.13)	9.96	(2.54)	10.89	(2.34)	26.80**	8.93*	.00
IV	3-15	11.67	(1.97)	12.37	(2.05)	10.09	(2.27)	11.44	(2.46)	23.02**	18.68**	2.31
総合	12-60	46.96	(6.50)	50.24	(6.59)	42.40	(7.46)	46.15	(8.37)	38.09**	16.87**	.17
学級評価総合	4-20	16.64	(1.40)	16.90	(1.93)	11.75	(2.30)	14.46	(3.15)	60.03**	124.60**	41.04**

** $p < .001$, * $p < .01$

考 察

本研究の目的は、ユニバーサル予防教育 TOP SELF の中学1年生版「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの実施による教育効果を検討するため、教育実施前後の変化に影響する要因を明らかにすることであった。そのため、教育内容と教育前の評価得点に着目し、教育効果を導出すると考えられる手がかりを以下に論じる。

1. 教育活動における正感情の貢献

従来より、ユニバーサルタイプの教育プログラムは、いくつかの利点があるものの、高いリスクを持たない対象者が含まれることにより、明確な効果が得られにくいとされてきた。しかし、本研究では「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの実施により、中位目標に相当する全ての尺度において介入後の変化が認められ、性別に関わらず、設定された教育目標の達成が確認された。これは、小学4年生を対象とした同一プログラムでの結果(安田・佐々木・山崎, 2012)に続くものとして、中学1年生を対象とした本教育プログラムにおいても、有効性を示すものであった。こうした効果が得られた理由については、本実践が行った教育内容よりうかがい知ることができる。

TOP SELF では、ポジティブな側面を中心とした情動や感情の喚起に働きかけるため、十分に喚起された状態を客観的に眺めると、学級全体に一体感が生まれていることが見て取れる。具体的には、スクリーンに映し出された映像や、スピーカーを用いた音響、対象者の年齢に合わせた魅力的な教材、授業後に配られるイラストの入った強化シールなどの多様なツールなどを用いて、視覚、聴覚を刺激しながら、学級が一体となるような働きかけが行われた。これにより、本実践においても、一部の学級で高まり過ぎた喚起を調整する必要が生じる程、対象者の正感情の高まりが行動となって表れていた。これが意味するに、正感情が行動となって表れるほど、対象者は授業に集中している状態であったと言える。こうして本実践では、情動や感情の喚起による正感情の高ま

りが得られることにより、授業への参加度を高め、授業への集中が促されたと考えられる。

さらに、正感情は困難な学習課題においても達成をもたらす動因(Skinner et al., 2008)となるため、教育内容の理解と知識獲得に貢献したと考えられる。特に、「自己信頼心(自信)の育成」では、自己だけでなく他者の長所や価値を肯定し、それを相手に伝えるといった教育活動があり、こうした外的情報のポジティブ面を探索するという活動そのものに対しても、正感情が促進的に働き、教育目標の達成に寄与したと考えられる。これに関しては、潜在的な正感情が高まった者は、怒った顔と笑った顔という表情の違いを即座に弁別できるように(Quirin, Bode, & Kuhl, 2011)、正感情の喚起は外的情報の持つポジティブな側面に気づきやすくなったと推察される。このように、実施者の働きかけにより高まる正感情と、教育内容により引きつけられる活動への関与が、互いに影響を及ぼし合い、教育目標への達成につながったのだろう。

また、正感情の高い人と中性的な感情状態の人では、異なる認知や情報処理特徴を持ち、マイナス面よりもプラス面の色彩が濃い(山崎, 2006)とされることから、感情が及ぼす認知面への影響は大きく、情動や感情の喚起された状態での適切な関与は、教育実施後の自己及び他者(学級, グループ)に対してもポジティブな側面に気づきやすくなるため評価得点の高まりが促進されたと考えられる。

以上のように、情動や感情の喚起を促すための働きかけは、対象者の参加意欲と学級全体の一体感を導出し、授業への集中力を高めることにつながる。こうして学ぶ態勢が整った対象者に対して、教育目標に応じた教育活動を行うことにより、望ましい認知や行動、思考を意識化させ、設定された教育目標が個人の内面に浸透したものと考えられる。

2. 教育前評価による教育効果への影響

教育効果が得られたことから、さらに詳細を検討したところ、教育実施前の自己評価および学級評価の得点の高低によって、教育実施後の評価得点に違いが生じた。

これにより、教育実施前に自己の評価を高く評価する者は低く評価する者よりも、教育実施後も自己だけでなく、学級や、グループに対しても高い評価を示すことが明らかとなった。同様に、教育実施前に学級の評価を高く評価する者は低く評価する者よりも、教育実施後も自己だけでなく、学級やグループに対しても高い評価を示すことが明らかとなった。したがって、自己もしくは学級に対する評価について、対象者の評価の傾向は、予防教育の実施前後に渡り維持されることが示された。これは個人の性格のような、ある程度固定的な傾性に起因するものと考えられるものの、教育実施前の自己評価（もしくは学級評価）が実施後の学級やグループといった異なる対象への一貫した評価傾向を示すことは注目すべき点である。このようにポジティブな側面に目が向きやすい傾向を示す特性について、前述の正感情で捉えるならば、特性的正感情（trait or dispositional positive affect 山崎，2006）が高い者とも推察され、これが高いと、異なる対象であっても高い評価を行うと考えられる。ただし、特性的正感情は楽観主義（optimism）やセルフエステーム（self-esteem）などとの概念上の重なりや正の相関が極めて高い（山崎，2006）ことから、本調査で高い評価を示した対象者の特性を特性的正感情と断定することはできない。しかしながら、一貫して高い評価を示す対象者の特性は興味深く、ユニバーサルタイプの教育実践における、こうしたメンバーの役割を明らかにすることは、今後の実践研究で重要となるだろう。

実際のところ、実践研究において教育実施後だけでなく、実施前でも高い得点を示す対象者が存在することは、ユニバーサルタイプの弱点とされているように、本来は教育効果が得られにくくなる。しかしながら、本実践ではこうした弱点に相当する現象が起りながらも、全体として全ての項目で教育実施後の適応的な変化を確認することができた（表4、図1～6）。これを導いたものとして、教育実施前の低群（自己評価総合・学級評価総合）による、教育実施による変化が大きいと考えられた。そこで、教育実施の前後と群による分散分析により、群による変化の仕方に違いがあるか検討を行ったところ、自己評価低群においては、学級評価を除くすべての尺度で交互作用が認められ、高群との変化の仕方に違いがあることが明らかとなった。さらに、実施前後の有意差が示されていることより、特に自己評価得点の低群における教育効果への貢献が大きかったと考えられる。

以上の結果から、理論的にはもともと自己評価得点が低い対象者に限定したターゲットタイプの教育実践は、これまで以上の高い教育効果を得られると考えられる。しかしながら、学級全体の一体感を作り出そうとするTOP SELFでは、必ずしも対象者を限定するターゲットタイプでの実践により、今回のような教育効果を得られ

るとは言えない。その理由として、TOP SELFでは、実施者から対象者に向けての指示や働きかけだけでなく、対象者同士の活動を多分に含む。その機能としては、対象者同士の活動は、ある対象者が作り出す環境やその心的特性（認知、感情、行動）のあり方が、他の対象者を引きつけることにもつながり、発展的に変化させる契機となる可能性がある（鳴門教育大学予防教育科学センター，2013）とされる。したがって、例えば、同じグループに自己評価高群（実施前）に入る対象者がいたとしたら、その対象者はその他の対象者にとって、心的特性の適応的な変化をもたらす誘因となる可能性があるだろう。同様に、集団参加意欲や自尊感情の向上を目指した心理教育的援助を行った白石（2013）も、集団で学ぶことは、個別支援だけでは得られない効果を導くものとし、仲間との相互作用の重要性を示している。こうした対象者同士の相互作用は、対象者の正感情の高まりにも貢献するだろう。そして、高まった正感情は、自己と他者の考えの境界を曖昧にし、他者の考えを取り込みやすくなるため（奈田・堀・丸野，2012）、教育内容が浸透しやすくなる。こうした学級全体が一つの教育効果をもたらす要因として関連し合い、互いの適応的な変化を導きあっていると考えられることより、こうした相互作用はユニバーサル予防教育の利点として捉えられるだろう。

3. 今後の課題

1) 教育効果における評価方法について

教育効果の検討のために実施した自記式質問紙により、教育実施後の適応的な変化が確認された。また、使用された尺度についても、やや α 係数が低い下位尺度があるものの、項目の少なさを踏まえると、おおよそ十分な内的整合性を持つと言えるだろう。これにより、尺度の信頼性については保障されたが、これらの項目が設定された教育目標を確実に捉えているとは断言できない。その理由として、対象者の達成状況を把握するための項目は、各中位目標につき3項目と少なく、教育目標を十分に網羅した測定ができていたのか疑問が残る。また、評価得点の合計が自己信頼心（自信）、もしくは類似する心的特性を確実に捉えているかについて、本研究では検討するに及ばなかった。教育実践における教育効果の検証は、今後の実践活動における問題提起や改善点を見極めるためにも欠かすことができないと考えるが、実際のところ、教育実施前後に行う自記式質問紙には、対象者の評価懸念や社会的望ましさの要因の関与が払拭しきれない。こうした問題を踏まえ、教育実施の効果を心理測定による結果に限定せず、対象者の成長と実像が捉えられるよう、教育関係者の協力による多方面からの教育効果測定の必要性が考えられる。具体的には、生徒の学習態度や学力、生活態度や課外活動などに関わる指標を用いるなど、

TOP SELF という教育実践が及ぼす影響について、その範囲や多様性を把握することは今後の検討課題であろう。

2) 教育要素としての正感情の役割

教育効果が生じた理由として、TOP SELF が持つ情動や感情を喚起させるための教育内容によるところが大きかったと論じた。これは、授業への参加度を高め、授業に集中させるためや、正感情の高まりが外的情報のポジティブ面を見つけやすくなったり、他者の考えを受け入れやすくなることから、その教育方法が理論的にも有効であったと言える。しかしながら、情動や感情といった正感情の喚起が、実際に生じていたのかについて検討しておらず、また、喚起されていたとして、どの時点での喚起がみられたのか明らかにされていない。これまでの実践研究においても、教育実施前後の評価得点の変化により、その教育効果を検証することが一般的ではあるが、TOP SELF では正感情が及ぼす教育効果への影響が想定されていることより、1回から8回までの教育実施中に、正感情を測定することは、児童生徒の授業への参加意欲や、授業への集中が確認できる上で重要である。またこれは、本研究のようなユニバーサル予防教育だけでなく、教科教育における授業方法にも関連するものであろう。したがって、教育実施中に正感情の測定をすること、そしてまた、正感情が課題に向けられたものか、もしくは他者に向けられたものかなど、正感情の方向性について明らかにすることは、授業開発をする際の一助となる可能性が考えられる。

引用文献

- Martens, B. K., Bradley, T. A., & Eckert, T. L. (1997). Effects of reinforcement history and instructions on the persistence of student engagement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 569-572.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2011). 平成 22 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について 初等中等教育局児童生徒課 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/04/1309304_01.pdf> (平成 25 年 9 月 13 日)
- 奈田哲也・堀憲一郎・丸野俊一 (2012). 他者とのコラボレーションによる課題活動に対するポジティブ感情が知の協同構成過程に与える影響 教育心理学研究 60, 324 - 334.
- 鳴門教育大学予防教育科学センター (2013). 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」第 2 版 鳴門教育大学
- Quirin, M., Bode, R. C., & Kuhl, J. (2011). Recovering from negative events by boosting implicit positive affect. *Cognition and Emotion*, 25, 559-570.
- 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ー 鳴門教育大学研究紀要 27, 141 - 153.
- 白石京子 (2013). 友達とうまく関われない「気になる子」の心理教育的援助ー「個別支援」と「援助資源としてのクラス支援」による教育的効果 (1)ー 生活科学研究 35, 111 - 122.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- 山崎勝之 (2006). ポジティブ感情の役割ーその事象と機序ー パーソナリティ研究 14, 305 - 321.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2012). 予防教育科学に基づく「子どもの健康と適応」のためのユニバーサル予防教育における評価のあり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要 25, 29 - 38.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子 (2013). トップセルフ「いのちと友情」の学校予防教育ー教育方法の特徴ー 鳴門教育大学学校教育研究紀要 27, 23 - 30.
- 山崎勝之・内田香奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要 25, 13 - 30.
- 安田小響・佐々木恵・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム TOP SELF 「自己信頼心(自信)の育成」ー小学 4 年生での実践と効果ー 鳴門教育大学学校教育研究紀要 27, 59 - 68.