

学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」

—— 小学校6年生での実施と効果の検討 ——

村上 祐介*, 山崎 勝之**

(キーワード：自己信頼心, 学校予防教育, TOP SELF, 6年生)

問題と目的

1. 児童・生徒の心身の健康

2013年, いじめ防止対策推進法が公布された。法律の制定という, 国をあげての取り組みが進められていることから, 子どもの心身の健康や適応の問題が重要な課題であることが窺い知れる。実際, 文部科学省(2012)が国公立私立の小・中・高・特別支援学校を対象に行ったいじめ問題に関する調査では, 平成23年度間では約7万件であったいじめの認知件数が, 平成24年度の上半期における調査では144,054件と増加していることが明らかになっている。このうち, 「いじめが解消しているもの」という割合は78.9%にのぼるが, 少なくとも2割の子どもが, 未だにいじめの対象となっていることが推測される。

この他, 子どもの心身の健康に関する問題としては, 子どもの抑うつにも関心が向けられている。小学校1年生から中学校3年生までの3,331人の児童・生徒を対象とし, Birlerson 自己記入式抑うつ評価尺度(DSRS-C: Depression Self-Rating Scale for Children)を用いた傳田・賀古・佐々木・伊藤・北川・小山(2004)の調査では, 日本の子どものDSRS-C平均得点は, 欧米の報告と比して高い値を示していることや, 年齢があがるにつれ上昇することが明らかになっている。また, カットオフポイント以上の得点を示した抑うつ群は, 小学生で全体の7.8%, 中学生で22.8%を示していた。同じくDSRS-Cを用いた別の調査(佐藤・永作・上村・石川・本田・松田・石川・坂野・新井, 2006)では, いじめと自殺の項目を除外したうえで, 小学4~6年生3,177名のうち, 11.6%の児童がカットオフポイントを上回っていた。以上の結果を受け佐藤他(2006)は, 抑うつ症状を早期に発見するための予防的・治療的対策の開発が急務であることを提言している。

こうしたいじめや抑うつの調査結果からも示唆されるように, 子どもの心身の健康を守るための取り組みをさらに充実していく必要がある。とりわけ心身の健康の維持や増進は, 多くの人にとり生活上の重要な課題であると考えられるため, 特定の児童や生徒に何かしらの問題が生じ, 不適応的な状態に陥ってから対策を講じる対症療法的なアプローチのみではなく, そうした状態に陥るのを未然に防ぐことを目的とした, 予防的なアプローチが重要となる。

2. 予防教育とトップ・セルフ

心身の病気や不適応が重症化する前, 発達段階のより早期に, すべての人を対象にすることが可能という点では, 学校教育が予防的アプローチを円滑に実施できる可能性が高い場となる(山崎, 2013a)。上述したいじめや抑うつに限らず, その他の心身の健康問題, 薬物, 非行, 暴力, 性関連行動など, 児童や生徒を取り巻く健康や適応上の問題は幾多も存在するが, 近年では, これらの問題を予防するための教育, すなわち予防教育が展開されている。この予防教育には多様な方法や理論が活用されており, 代表的な方法としてソーシャル・スキル・トレーニング, ピア・サポート, 構成的グループ・エンカウンター, ライフスキル教育, ストレス・マネジメント教育などがあげられる(佐々木, 2013)。現職教員による実践も進みつつあり, 120名の教師を対象にした調査(越・安藤, 2013)では, 生活習慣教育, 人権教育, いのちの教育, 性教育などに次いで, 構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニングの実施が多い一方で, ピア・サポートやライフスキル教育, ストレス・マネジメント法は, あまり実施されていないという現状が明らかになった。

*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

こうした予防教育の一環として、トップ・セルフ「『いのち』と友情の学校予防教育」(TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship)と呼ばれる教育プログラムが開発・実践されている。この教育は、予防教育科学を基盤とし、健康や適応に影響を及ぼす心的特性の育成を中心とした「ベース総合教育」と、特定の健康問題や適応問題に特化した内容(学校適応系、精神健康系、身体健康系、危険行動系)を対象とする「オプション教育」から構成される(鳴門教育大学予防教育科学センター, 2013)。

このうち前者のベース総合教育では、自律性と対人関係性という二つの性格が、最終的な育成目標として掲げられている。まず、自律性とは、「何かをするとき、自分が自分の意思で動き、自分がその営みそのものを楽しみ、自分で独自のものを創造していく」(山崎・内田, 2010, p. 19) 特性と定義され、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機付けを統合した性格を指す(山崎, 2013b)。こうした性格が形成されない場合には、攻撃的、あるいは依存・消極的な性格が特徴的となり、心身の不健康や不適応と関連することが予測されるというのである(山崎・内田, 2010)。次に対人関係性とは、「対人交渉を円滑にし、互いに思いやり、助け合う心的特性(認知、感情、行動など)を総称した性格」(山崎, 2013b, p. 298-299)と定義される。自己の次元のみならず、社会適応をもたらすうえで不可欠な他者との相互作用に焦点づけられた特性となっている。トップ・セルフでは、この二大目標を達成するために、「自己信頼心(自信)」、「感情の理解と対処」、「向社会性」、「ソーシャル・スキル」という4つの教育目標が設定されており、このうち本研究では、自己信頼心(自信)の育成に焦点をあてる。

3. トップ・セルフ「自己信頼心の育成」プログラムについて

自己信頼心とは、「自分には(外界をコントロールする)力がある」(山崎・内田, 2010, p. 18)という感覚であり、「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」(山崎・佐々木・内田・勝間・松本, 2011, p. 3) 心的特性である。特に、自己信頼心と隣接する概念として自尊感情があげられるが、自尊感情は他者との比較を伴う自己評価という側面を含むことがあるという点で、概念的に弁別されていることに注意されたい。トップ・セルフにおける自己信頼心は、他者との比較を基準とするのではなく、自己内の基準において、「自己についてまさに“これで良い”と評価できる状態」(山崎, 2013, p. 70)と特徴づけられるのである。

トップ・セルフでは、二大目標の一つである自律性を育成するうえで非常に重要な構成要素として「自己信頼心(自信)の育成」を位置づけ、その達成のために、「Ⅰ. 自己と他者の価値を認めることができる」、「Ⅱ. 自己の心理的欲求を認識することができる」、「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動することができる」、「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」という中位目標が設定されている。詳細は佐々木・山崎(2012)を参照されたいが、この中位目標を達成するために、さらに8つの下位目標と、19の操作目標が掲げられ、教育実践における各回の授業目標がこの操作目標と対応することとなる。

4. 本研究の目的

本研究では、トップ・セルフにおける「自己信頼心の育成」を目標とし、小学校6年生を対象とした予防教育の授業実践を行い、その教育効果を測定することを目的とする。

方 法

1. 対象者

A 小学校に在籍する小学校6年生3学級(男子52名、女子55名)を対象として、教育プログラム実施前後に質問紙調査を行った。欠損値を含む質問紙を分析から除外し、最終的には、男子47名、女子50名の計97名の児童を分析対象とした。

2. 実施時期

教育プログラム実施約1週間前に事前調査を、教育プログラムの最終回に事後調査を行った。教育プログラムは、2010年12月から2011年1月にかけて、週1~2時間(総合的学習の時間:1回につき45分間)の計7回実施した。

3. 質問紙の構成

(1) 授業実施前

①自己評価：自己信頼心の育成における中位目標に沿って開発された12項目の尺度で、4つの下位尺度から構成されている。それぞれ、「Ⅰ. 自己と他者の価値を認めることができる（自己と他者の価値の承認）」には、「自分の良いところを知っている」などの3項目が、「Ⅱ. 自己の心理的欲求を認識することができる（自己の心理的欲求の認識）」には「自分のやってみたいこと（遊び、勉強、スポーツなどどんなことでも）が、頭に思いうかぶ」などの3項目が、「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動することができる（自己の心理的欲求に従う行動）」には「やりたいことがうまくいくように、目標や方法を考えることができる」などの3項目が、「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（心理的欲求に基づく行動の前向きな評価）」には「自分が何かに挑戦したとき、自分のことを『よくやった』と思う」などの3項目が含まれている。これらの項目について、今の自分自身の様子にどの程度あてはまるかを、「1：まったくあてはまらない」～「5：とてもよくあてはまる」の5件法で回答を得た。

②他者評価（クラス）：自己評価と同様に開発された4項目の尺度で、それぞれ4つの下位尺度に対応している。「Ⅰ. 自己と他者の価値を認めることができる（自己と他者の価値の承認）」には、「クラスみんなは、自分や友だちの良いところをよく知っているよ」という項目が、「Ⅱ. 自己の心理的欲求を認識することができる（自己の心理的欲求の認識）」には「クラスみんなは、自分がやってみたいこと（遊び、勉強、スポーツなどどんなことでも）をよく知っているよ」という項目が、「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動することができる（自己の心理的欲求に従う行動）」には「クラスみんなは、自分のやりたいことができているよ」という項目が、「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（心理的欲求に基づく行動の前向きな評価）」には「クラスみんなは、やりたいことに挑戦したとき、もうまくいかなかったも、自分のためになったことを見つけることができるよ」という項目が含まれている。これらの項目がクラス全員の様子に近いかどうかについて、「1：まったくそう思わない」～「5：とてもそう思う」の5件法で回答を得た。

(2) 授業実施後

①自己評価：授業実施前と同様の尺度を用いた。

②自己評価（向上度）：①と同様の項目を使用し、授業開始前と比べて自身の様子がどの程度変化したかについて、「1：わるくなってきている」～「5：とてもよくなってきている」の5件法で回答を得た。

③他者評価（グループ）：授業実施前で使用した他者評価に関する項目について、「クラスみんな」から「グループみんな」という表現に変更したものを使用した。グループの様子について、5件法で回答を得た。

④他者評価（グループ・向上度）：③の項目を使用し、授業開始前と比べてグループ全員の様子がどの程度変化したかについて、「1：わるくなってきている」～「5：とてもよくなってきている」の5件法で回答を得た。

⑤他者評価（クラス）：授業実施前と同様の尺度を用いた。

⑥他者評価（クラス・向上度）：⑤と同様の項目を使用し、授業開始前と比べて自身の様子がどの程度変化したかについて、「1：わるくなってきている」～「5：とてもよくなってきている」の5件法で回答を得た。

⑦印象評価：授業全体の感想について、「楽しかったですか」と「授業内容は理解できましたか」という二点から回答を求めた。前者は「1：ぜんぜん楽しくなかった」～「5：とても楽しかった」、後者は「1：ぜんぜん理解できなかった」～「5：よく理解できた」の5件法で回答を得た。

4. 評価手続き

評価は教育実施教室で、集団で行われた。学年、組、出席番号、氏名を記入してもらったうえで、正しい答えや間違った答えはないこと、学校の成績に関係ないこと、考えすぎず正直に回答することを伝えた。調査用紙は、教育実施者によって一斉に配布・回収が行われた。

5. 教育方法

トップ・セルフの授業は、後述するような一定の型に沿って進められる。また、授業で使用される機材（パソコン、プロジェクター、スクリーン、スピーカー）や教材、各種ツール（ネームプレート、ツールボックス等）なども準備されており、こうした教育方法の詳細については、山崎・佐々木・内田（2012）を参照されたい。

(1) 座席表の作成

トップ・セルフの教育では、小グループ活動の果たす役割が少なくない。そのため、教育実施前に、授業担当

者が学級担任と話し合いを行い、児童の特徴や人間関係などに関する情報を収集しながら、5～6名の小グループを編成した。グループでの話し合いを円滑に進めるキャプテン、話し合いなどグループ活動を記録する記録係を決定し、全児童が授業により集中しやすい人員配置を行った。

(2) 教育内容

授業は、主授業者と補助者によって以下に説明する型に沿って運営された。まず、授業全体を通して遵守するルールや、当該回の授業目標について説明を行った。次に、パワーポイントで作成されたアニメストーリーをスクリーン上で鑑賞し、当該回の目標を意識させるとともに、授業参加への動機づけを高めた。本研究で使用されたアニメストーリーには、とっぺえ、なおべえ、あゆみんという児童と同年代の人物のほか、どんぐりんずとよばれるキャラクターや、トップ・セルフ城の王様が登場する。ストーリーは、3人が迷い込んだ「トップ・セルフの森」で、王様から、とっぺえが自信を失くして以降、トップ・セルフ城と王様が何者かに存在を消されてしまったことを告げられる場面から始まる。そして、王様から毎回出されるミッション（自己信頼心の育成における各操作目標と合致）をクリアしながら、とっぺえらも世界に戻ることを目指すという設定になっている。授業全体のタイトルは、「いま明かされるトップ・セルフ城の真実！～君だけのホップ・ステップ・ジャンプ」であった。

こうしたアニメストーリーによる導入を終え、授業の展開部分に移行するが、まずは活動助走と呼ばれる時間に、活動クライマックスで使用する教材（ワークシート等）への記入や小グループでの話し合い等、活動クライマックスの準備を行った。活動助走を終え、活動クライマックスの時間では、互いの良さを伝え合ったり、ロールプレイを行ったりした。

Table 1 各回の授業目標と活動の概要

授業回	授業(操作)目標	活動の概要
1	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。	自分の得意なこと・好きなこと・苦手なこと・大切にしていることなどをグループ内で発表し合う。他者の発表も踏まえながら、最も自分の長所だと思うものを1つ書き出す。キャプテンがクラス全体の前で、自分のグループの児童の良さを発表する。
2	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。	同じグループの児童及び学級担任の良い所を付箋に書き、プレゼントする。くじ引きで順番を決め、グループの代表が、同じグループの児童の良い所を発表する。
3	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。	今までやったことのないことや、今よりうまくないことなど、自分がやってみたいことを付箋に記入し、黒板に掲示する。“取材タイム”という形で、児童間でやってみたいことに関する質疑応答を行う。
4	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。	シートに、やりたいことを実現するための目標や方法を記入する。グループ内でシートを回し、方法に関するアイデアを出し合う。ルーレットで発表者を決め、どのような方法を考えていたか発表する。 授業を通して考えた方法について、一週間チャレンジする(チャレンジ・ワーク)。
5	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。	シートに、チャレンジがうまくいかないときにどんな気持ちになりそうか、誰からのどんなサポートがあれば前に進めそうかを考えて記入する。サポートの求め方に関するロールプレイを行い、グループごとにジャッジし、ポイントを競い合う。
6	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週間のチャレンジを振り返り、自分がまたチャレンジしてみようと思えるようなメッセージをシートに記入する。グループ内でシートを回しあって、他の児童にもメッセージを送る。グループでクラスに紹介したものを1つ選び、くじ引きにそって紹介を行う。
7	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。	チャレンジを通して、学んだことや役に立ったことを付箋に記入する。グループ内の他の児童のチャレンジについても同様に考え、シートに記入する。グループでクラス全体に紹介したいものを1つ選び、授業者が紹介する。全体の発表やアピールを聞き、投票を行う。

活動終了後はまとめの時間で、3名程度の児童によるシェアリング(授業の感想等)、終結アニメストーリーの鑑賞を経て、授業者から授業プロセスの確認と、授業で学んだことの意義を伝えた。以上が各回の型の概要であるが、4時間目終了時には、自己の心理的欲求に従う行動、すなわち授業内で考案したチャレンジしたいことやその実現方法を、1週間実際に行うという課題を与えた。また、毎授業後には、授業の記憶化や関与度を高めるための強化シールを付与した。各回の授業目標と活動の概要をTable 1にまとめた。

(3) 家庭通信の配布

本授業では、“Confident 通信”と題した家庭通信が発行された。第一号は授業開始直後に発行され、授業者や初回授業の概要等を説明した。第二号では、各回の授業内容の概要と授業風景を撮影した写真を掲載した。

結 果

1. 信頼性の検討

自己評価尺度全体および下位尺度ごとの信頼性を検討するため、内的整合性の指標である α 係数を算出した (Table 2)。その結果、事前評価、事後評価、向上度評価それぞれにおける尺度全体の内的整合性は、 $\alpha = .69 \sim .91$ であった。下位尺度のうち、「自己と他者の価値の承認」は $\alpha = .66 \sim .78$ 、「自己の心理的欲求の認識」は $\alpha = .46 \sim .70$ 、「自己の心理的欲求に従う行動」は $\alpha = .61 \sim .69$ 、「心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」は $\alpha = .56 \sim .77$ であった。調査時期に応じて内的整合性の変動がみられたが、概ね許容範囲とみなし、以降の分析に使用することとした。

2. 授業実施前後の評価値の変化

授業実施前後の自己の現状評価得点および他者の現状評価得点について、時期（実施前後） \times 性（男女）の2要因の分散分析を行った。合計得点、下位尺度は、それぞれに含まれる項目の素点を合計したものを項目数で除し、尺度得点とした。各尺度得点の平均値と標準偏差を、Table 3 に示す。

(1) 自己評価

まず、自己の現状評価得点に関する分析を行った結果、自己評価合計得点、自己と他者の価値の承認得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点において、時期の有意な主効果がみられ ($F(1, 95) = 9.51, p < .01, \eta_p^2 = .09$; $F(1, 95) = 11.55, p < .01, \eta_p^2 = .11$; $F(1, 95) = 5.43, p < .05, \eta_p^2 = .05$; $F(1, 95) = 12.19, p < .01, \eta_p^2 = .11$)、いずれも実施後に得点が上昇していた。一方、自己の心理的欲求

Table 2 自己評価尺度の内的整合性

	項目数	α 係数		
		事前評価	事後評価	向上度評価
尺度全体	12	.69	.89	.91
下位尺度				
I:自己と他者の価値の承認	3	.69	.78	.73
II:自己の心理的欲求の認識	3	.46	.69	.70
III:自己の心理的欲求に従う行動	3	.61	.69	.66
IV:心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	3	.61	.56	.77

Table 3 自己評価及び他者評価における各尺度の平均値と標準偏差

		平均値 (SD)			
		男子 (n=47)		女子 (n=50)	
		実施前	実施後	実施前	実施後
自己評価	自己評価合計	3.83(.61)	4.09(.54)	3.82(.48)	3.94(.61)
	自己と他者の価値の承認	3.80(.75)	4.08(.69)	3.49(.68)	3.80(.76)
	自己の心理的欲求の認識	4.26(.64)	4.34(.57)	4.35(.47)	4.29(.74)
	自己の心理的欲求に従う行動	3.62(.74)	3.88(.70)	3.65(.72)	3.79(.69)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	3.65(.85)	4.06(.63)	3.78(.60)	3.90(.63)
他者評価	他者評価合計	3.53(.77)	3.98(.60)	3.53(.71)	3.80(.62)
	自己と他者の価値の承認	3.43(.90)	4.13(.82)	3.38(.83)	3.72(.73)
	自己の心理的欲求の認識	3.64(1.09)	3.98(.82)	3.38(1.01)	3.74(.88)
	自己の心理的欲求に従う行動	3.53(.93)	4.04(.81)	3.70(1.02)	3.84(.79)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	3.51(1.02)	3.77(.79)	3.64(.80)	3.90(.81)

の認識得点には、時期の有意な主効果はみられなかった ($F(1, 95) = .03, ns, \eta_p^2 = .00$)。

また性の主効果が、自己と他者の価値の承認得点において見いだされ ($F(1, 95) = 6.08, p < .05, \eta_p^2 = .06$)、女子より男子の得点が高かった。一方、自己評価合計得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点においては、有意な性の主効果はみられなかった ($F(1, 95) = .59, ns, \eta_p^2 = .01; F(1, 95) = .04, ns, \eta_p^2 = .00; F(1, 95) = .07, ns, \eta_p^2 = .00; F(1, 95) = .03, ns, \eta_p^2 = .00$)。なお、交互作用は、自己評価合計得点および下位尺度のいずれも有意ではなかった ($F(1, 95) = 1.14, ns, \eta_p^2 = .01; F(1, 95) = .03, ns, \eta_p^2 = .00; F(1, 95) = .86, ns, \eta_p^2 = .01; F(1, 95) = .54, ns, \eta_p^2 = .01; F(1, 95) = 3.66, ns, \eta_p^2 = .01$)。

(2) 他者評価 (クラス)

次に、他者 (クラス) の現状評価得点に関する分析を行った結果、他者評価合計得点、自己と他者の価値の承認得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点において、時期の有意な主効果がみられた ($F(1, 95) = 25.63, p < .001, \eta_p^2 = .21; F(1, 95) = 28.714, p < .001, \eta_p^2 = .23; F(1, 95) = 9.25, p < .01, \eta_p^2 = .09; F(1, 95) = 8.00, p < .01, \eta_p^2 = .08; F(1, 95) = 6.33, p < .05, \eta_p^2 = .06$)。いずれも、実施後の得点の上昇を示していた。

性の主効果は、他者評価合計得点および自己と他者の価値の承認得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点のいずれにおいても有意ではなかった ($F(1, 95) = .59, ns, \eta_p^2 = .01; F(1, 95) = 2.78, ns, \eta_p^2 = .03; F(1, 95) = 2.53, ns, \eta_p^2 = .03; F(1, 95) = .02, ns, \eta_p^2 = .00; F(1, 95) = .87, ns, \eta_p^2 = .01$)。また、交互作用についても、他者評価合計得点および自己と他者の承認得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点のいずれも有意ではなかった ($F(1, 95) = 1.52, ns, \eta_p^2 = .02; F(1, 95) = 3.47, ns, \eta_p^2 = .04; F(1, 95) = .01, ns, \eta_p^2 = .00; F(1, 95) = 2.60, ns, \eta_p^2 = .03; F(1, 95) = .00, ns, \eta_p^2 = .00$)。

Table 4 向上度評価における各尺度の平均値と標準偏差

	平均値 (SD)					
	自己		グループ		学級	
	男子 (n=47)	女子 (n=50)	男子 (n=47)	女子 (n=50)	男子 (n=47)	女子 (n=50)
尺度全体	1.98 (.64)	1.98 (.65)	2.00 (.73)	2.00 (.65)	1.96 (.72)	1.85 (.77)
下位尺度						
自己と他者の価値の承認	2.01 (.81)	1.93 (.71)	2.06 (.76)	1.96 (.90)	2.09 (.90)	1.80 (1.03)
自己の心理的欲求の認識	2.04(.72)	2.15 (.78)	2.11 (.91)	1.98 (.84)	1.94 (.99)	1.76 (.89)
自己の心理的欲求に従う行動	1.86 (.66)	1.87 (.74)	1.85 (.98)	2.04 (.81)	1.89 (.84)	1.84 (.82)
心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	1.99 (.81)	1.95 (.77)	1.98 (.87)	2.00 (.86)	1.94 (.82)	1.98 (.94)

注: -1 = 悪くなってきている; 0 = ほとんどかわらない; 1 = 少し良くなってきている; 2 = 良くなってきている; 3 = とても良くなってきている

Table 5 授業に対する印象評価の平均値と標準偏差

	平均値 (SD)	
	男子 (n=47)	女子 (n=50)
楽しさ	4.45 (.72)	4.16 (.84)
授業内容理解	4.60 (.61)	4.54 (.58)

Table 6 授業に対する印象評価度数とパーセンテージ

評価	楽しさ		授業内容理解	
	男子 (n=47)	女子 (n=50)	男子 (n=47)	女子 (n=50)
1	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
2	1 (2.1)	2 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
3	3 (6.4)	8 (16.0)	3 (6.4)	2 (4.0)
4	17 (36.2)	20 (40.0)	13 (27.7)	19 (38.0)
5	26 (55.3)	20 (40.0)	31 (66.0)	29 (58.0)

注1: 1 = ぜんぜん楽しくなかった; 2 = あまり楽しくなかった;
3 = 少し楽しかった; 4 = わりと楽しかった; 5 = とても楽しかった

注2: 1 = ぜんぜん理解できなかった; 2 = あまり理解できなかった;
3 = 少し理解できた; 4 = だいたい理解できた; 5 = よく理解できた

3. 向上度評価

自己、グループ、学級のメンバーそれぞれにおいて、授業を通じて自己信頼心に関する諸側面がどの程度向上したと感じるかを回答してもらった。評定値は、「-1：悪くなってきている」、「0：ほとんど変わらない」、「1：少し良くなってきている」、「2：良くなってきている」、「3：とても良くなってきている」に変換した。なお、尺度全体及び下位尺度の値は、それぞれに含まれる項目の素点を合計し、項目数で除したものである。男女別の平均値と標準偏差を Table 4 に示す。各下位尺度および尺度全体の得点における性別の影響を検討するため t 検定を行ったが、いずれの尺度においても、有意な差はみられなかった。

4. 授業に対する印象評価

授業に対する印象を、「授業は楽しかったですか（楽しさ）」および「授業は理解できましたか（授業理解）」という二点から尋ねた。男女別の平均値と標準偏差を Table 5 に、回答の度数とパーセンテージを Table 6 に示した。t 検定の結果、「楽しさ」および「授業理解」の平均得点に性差は見いだされなかった。

授業の楽しさに関して、「ぜんぜん楽しくなかった」、「あまり楽しくなかった」と回答した児童が、男子では 1 名 (2.1%)、女子では 2 名 (4%) いたが、男子では 97.9% の児童が、女子では 96.0% の児童が、授業に対する肯定的な印象を得ていることが明らかになった。また、授業の理解度に関しては、「あまり理解できなかった」、「ぜんぜん理解できなかった」と回答した児童はおらず、「少し理解できた」、「だいたい理解できた」、「よく理解できた」と回答した児童が 100% であったことから、本授業を受けた全ての児童にとって、理解可能であるという印象を与えた授業であることが明らかになった。

5. 尺度間相関

自己信頼心に関する尺度の変化値（授業後－授業前；自己、クラス）、向上度得点（自己、グループ、クラス）について、各尺度間の関連を検討するため、性別ごとに相関分析を行った (Table 7)。以下、有意な相関を示した結果のみ記述する。

まず、男子において、自己と他者の価値の承認尺度（自己・変化値）は、自己の向上度評価のうち、自己と他者の価値の承認尺度、自己の心理的欲求の認識尺度、自己の心理的欲求に従う行動尺度、ならびにクラスの向上度評価のうち自己と他者の価値の承認尺度、自己の心理的欲求に従う行動尺度、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と弱いあるいは中程度の正の相関を示していた。

自己の心理的欲求の認識尺度（自己・変化値）は、自己と他者の価値の承認尺度（クラス・変化値）、自己と他者の価値の承認尺度（グループ・向上度）、自己の心理的欲求の認識尺度（グループ・向上度）と弱い正の相関を示した。自己の心理的欲求に従う行動尺度（自己・変化値）は、自己と他者の価値の承認尺度（クラス・変化値）と自己の心理的欲求の認識尺度（クラス・変化値）と弱い正の相関を示した。心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度（自己・変化値）は、クラスの変化値のうち、自己の心理的欲求に従う行動尺度とのみ弱い正の相関を示した。

次に、クラスについての変化値では、自己と他者の価値の承認尺度がグループの向上度における自己の心理的欲求の認識尺度と弱い正の相関を、自己の心理的欲求の認識尺度がグループの向上度における心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と弱い正の相関関係にあることが明らかになった。

なお、向上度評価は、自己、グループ、クラスそれぞれにおける下位尺度間に、弱いもしくは中程度の正の相関があることが明らかになった。

一方、女子においては、自己と他者の価値の承認尺度（自己・変化値）は、クラス評価の変化値における自己の心理的欲求の認識尺度と自己の心理的欲求に従う行動尺度と弱い正の相関を示した。自己の心理的欲求の認識尺度（自己・変化値）は、クラス評価の変化値における自己の心理的欲求に従う行動尺度と心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と弱い正の相関を示した。自己の心理的欲求に従う行動尺度（自己・変化値）は、クラスの変化値における自己と他者の価値の承認尺度と心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度、自己の向上度における自己と他者の価値の承認尺度と自己の心理的欲求に従う行動尺度、グループの向上度評価における自己と他者の価値の承認尺度と自己の心理的欲求の認識尺度、クラスの向上度評価における自己と他者の価値の承認尺度、自己の心理的欲求の認識尺度、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と、それぞれ弱いもしくは中程度の有意な正の相関を示していた。心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度（自己・変化値）は、クラスの変化値における心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度、自己の向上度における全ての下位尺度、グルー

Table 7 変化値 (自己評価, 他者評価) と向上度評価 (自己評価, グループ評価, クラス評価)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
自己評定(変化値)																				
1.自己と他者の価値の承認	-.56**	.46**	.39**	.13	.05	.32*	.43**	.32*	.41**	.25	.22	.25	.22	.22	.16	.42**	.16	.29*	.30*	
2.自己の心理的欲求の認識	.50**	-.43**	.51**	.38**	.25	.12	.22	.21	.18	.03	.04	.31*	.39**	.12	.07	.23	.14	.17	.22	
3.自己の心理的欲求に従う行動	.36*	.40**	-.62**	.34*	.29*	.23	.24	.06	.08	.18	-.09	.08	.27	.19	.27	-.09	.06	.12	.07	
4.心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.23	.33*	.51**	-.24	.02	.29*	.29	.02	.10	-.02	.04	.05	.12	.05	.07	-.10	-.07	.06	.07	
他者評定(クラス・変化値)																				
5.自己と他者の承認	.16	.17	.37**	.21	-.31*	.52**	.26	.12	.04	.20	.11	.08	.30*	.18	.22	.00	-.04	.25	.08	
6.自己の心理的欲求の認識	.32*	.26	.18	.25	.29*	-.17	.14	-.01	.05	.09	.00	.05	.09	.14	.32*	.24	.28	.04	.00	
7.自己の心理的欲求に従う行動	.32*	.30*	.14	.21	.25	.42**	-.25	-.08	-.01	.01	-.11	.01	.05	.28	.04	-.16	-.16	.26	.06	
8.心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.18	.29*	.41**	.36*	.28	.21	.08	-.08	.10	-.06	-.06	-.19	-.05	-.16	-.19	-.25	-.18	-.11	-.05	
自己評定(向上度)																				
9.自己と他者の価値の承認	.13	.05	.31*	.50**	-.05	.02	.00	.36*	-.65**	.58**	.69**	.63**	.60**	.57**	.51**	.58**	.43**	.52**	.58**	
10.自己の心理的欲求の認識	.12	.09	.27	.47**	-.09	.25	.04	.33*	.69**	-.55**	.63**	.34*	.53**	.56**	.46**	.53**	.42**	.45**	.51**	
11.自己の心理的欲求に従う行動	.17	.19	.38**	.52**	-.05	.05	.04	.33*	.69**	-.65**	.43**	.47**	.47**	.59**	.55**	.57**	.57**	.52**	.45**	
12.心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.04	.12	.17	.45**	-.12	.11	.08	.27	.71**	.65**	.65**	-.40**	.50**	.51**	.48**	.56**	.59**	.54**	.49**	
他者評定(グループ・向上度)																				
13.自己と他者の価値の承認	.02	-.06	.37**	.35*	.12	.06	.04	.25	.57**	.69**	.63**	.58**	-.61**	.60**	.49**	.43**	.50**	.55**	.56**	
14.自己の心理的欲求の認識	.21	.15	.34*	.44**	-.02	.21	-.12	.23	.47**	.59**	.57**	.46**	.51**	-.63**	.55**	.44**	.54**	.52**	.50**	
15.自己の心理的欲求に従う行動	.02	.10	.21	.18	.01	.10	-.03	.43**	.54**	.53**	.42**	.50**	.56**	.36*	-.53**	.63**	.49**	.67**	.50**	
16.心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.07	.03	.14	.42**	-.05	.33*	.00	.22	.56**	.60**	.57**	.66**	.37**	.37**	.41**	-.44**	.61**	.41**	.52**	
他者評定(クラス・向上度)																				
17.自己と他者の価値の承認	-.11	-.07	.36*	.31*	.07	.03	-.21	.01	.46**	.46**	.55**	.41**	.58**	.42**	.35*	.39**	-.66**	.56**	.54**	
18.自己の心理的欲求の認識	.14	.22	.39**	.39**	.15	.28*	.05	.19	.41**	.38**	.54**	.47**	.39**	.40**	.35*	.51**	.70**	-.49**	.45**	
19.自己の心理的欲求に従う行動	.03	.05	.22	.40**	-.06	.16	.11	.30*	.58**	.49**	.50**	.53**	.55**	.41**	.57**	.47**	.54**	.51**	-.59**	
20.心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	-.08	.15	.40**	.36**	.08	.07	-.11	.34*	.44**	.41**	.44**	.41**	.34*	.34*	.49**	.51**	.63**	.63**	.58**	

注1: 右上が男子, 左下が女子
注2: ** $p < .01$; * $p < .05$

プの向上度評価における自己と他者の価値の承認尺度，自己の心理的欲求の認識尺度，心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度，クラスの向上度評価における全ての下位尺度と，それぞれ弱いもしくは中程度の有意な正の相関を示していた。

次に，クラスの変化値では，自己の心理的欲求の認識尺度（クラス・変化値）が，グループの向上度評価における心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と，クラスの向上度評価における自己の心理的欲求の認識尺度と弱い正の相関を示していた。心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度は，自己の向上度評価における自己と他者の価値の承認尺度，自己の心理的欲求の認識尺度，自己の心理的欲求に従う行動尺度と弱い正の相関を，グループの向上度における自己の心理的欲求に従う行動尺度と中程度の正の相関を，クラスの向上度における自己の心理的欲求に従う行動尺度と心理的欲求に基づく行動の前向きな評価尺度と弱い正の相関を示すことが明らかになった。

なお，向上度評価は，自己，グループ，クラスそれぞれにおける下位尺度間に，弱いもしくは中程度の正の相関があることが明らかになった。

6. 授業実施前の自己評価の高低による評価の変化値と向上度評価の得点差

授業実施前の自己の現状評価尺度（実施前現状評価）の合計得点の平均値を算出し，全児童を高低二群に群分けした。自己評価およびクラス評価の合計得点と4下位尺度得点それぞれの変化値（実施後測定－実施前測定），自己，グループ，クラスそれぞれの向上度評価合計得点及び4下位尺度得点を従属変数として，実施前現状評価二群×性別の二要因分散分析を行った。従属変数の合計得点，下位尺度得点は，それぞれに含まれる項目の素点を合計したものを項目数で除し，尺度得点とした。各群の平均値と標準偏差を Table 8 に示す。

(1) 評価の変化値

まず，自己の現状評価得点の変化値に関する分析を行った結果，自己評価合計得点において，性の主効果は有意でなかったが（ $F(1, 93) = 1.21$, ns , $\eta_p^2 = .01$ ），実施前現状評価群の主効果（ $F(1, 93) = 11.324$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .11$ ）と，交互作用が有意であった（ $F(1, 93) = 6.52$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .07$ ）。下位検定の結果，低群における性の単純主効果と（ $F(1, 93) = 6.89$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .07$; 男子 > 女子），男子における実施前現状評価群の単純主効果が有意であった（ $F(1, 93) = 16.99$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$; 低群 > 高群）。このことから，自己評価合計得点の変化値は，授業実施前の現状評価が低い男子が，授業実施前の現状評価が低い女子に比して高いこと，および授業実施前の現状評価が高い男子に比して高いことが明らかになった。

また，下位尺度に関しては，自他の価値の承認得点において，交互作用，実施前現状評価群，性の主効果のいずれも有意でなかった（ $F(1, 93) = 1.03$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = 2.24$, ns , $\eta_p^2 = .02$; $F(1, 93) = .04$, ns , $\eta_p^2 = .00$ ）。自己の心理的欲求の認識得点においては，実施前現状評価群，性の主効果のいずれも有意でなく（ $F(1, 93) = 1.21$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .79$, ns , $\eta_p^2 = .01$ ），交互作用のみ有意であった（ $F(1, 93) = 4.84$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$ ）。下位検定の結果，低群における性の単純主効果と（ $F(1, 93) = 4.92$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$; 男子 > 女子），男子における実施前現状評価群の単純主効果が有意であった（ $F(1, 93) = 5.29$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$; 低群 > 高群）。自己の心理的欲求に従う行動得点においては，交互作用，性の主効果のいずれも有意でなく（ $F(1, 93) = 2.85$, ns , $\eta_p^2 = .03$; $F(1, 93) = .58$, ns , $\eta_p^2 = .01$ ），実施前現状評価群の主効果のみ有意であり（ $F(1, 93) = 12.21$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .12$ ），低群が高群に比して高い値を示した。心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点においては，実施前現状評価群，性の主効果，交互作用のいずれも有意であった（ $F(1, 93) = 17.92$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .16$; $F(1, 93) = 4.36$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$; $F(1, 93) = 8.59$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .09$ ）。下位検定の結果，低群における性の単純主効果と（ $F(1, 93) = 13.00$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .12$; 男子 > 女子），男子における実施前現状評価群の単純主効果が有意であった（ $F(1, 93) = 24.91$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .21$; 低群 > 高群）。

次に，他者（クラス）の現状評価得点の変化値に関する分散分析を行った。他者評価現状得点において，交互作用，性の主効果のいずれも有意でなく（ $F(1, 93) = .00$, ns , $\eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = 1.62$, ns , $\eta_p^2 = .02$ ），実施前現状評価群の主効果のみ有意であった（ $F(1, 93) = 4.78$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$ ）。低群が高群に比して高い値を示した。

また，下位尺度に関しては，自他の価値の承認得点と自己の心理的欲求の認識得点において，交互作用，実施前現状評価群，性の主効果のいずれも有意でなかった（ $F(1, 93) = .05$, ns , $\eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .50$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = 3.41$, ns , $\eta_p^2 = .04$; $F(1, 93) = .42$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .92$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .00$, ns , $\eta_p^2 = .00$ ）。自己の心理的欲求に従う行動得点においては，交互作用，性の主効果のいずれも有意で

Table 8 変化値と向上度評価における各尺度の平均値と標準偏差

		平均値 (SD)			
		男子		女子	
		低群 (n=24)	高群 (n=23)	低群 (n=26)	高群 (n=24)
自己評価 (変化値)	自己評価合計	.59(.70)	-.09(.45)	.17(.62)	.08(.44)
	自己と他者の価値の承認	.49(.84)	.06(.87)	.35(.82)	.26(.83)
	自己の心理的欲求の認識	.33(1.00)	-.17(.49)	-.14(.90)	.03(.45)
	自己の心理的欲求に従う行動	.65(.82)	-.16(.76)	.27(.82)	-.01(.67)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.89(.89)	-.08(.45)	.21(.69)	.03(.56)
他者評価 (変化値)	他者評価合計	.60(.65)	.29(.80)	.42(.68)	.11(.65)
	自己と他者の価値の承認	.79(.88)	.61(1.12)	.38(.85)	.29(1.00)
	自己の心理的欲求の認識	.38(1.38)	.30(.97)	.54(1.27)	.17(.82)
	自己の心理的欲求に従う行動	.63(.97)	.39(1.16)	.54(1.03)	-.29(1.23)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	.63(1.06)	-.13(1.14)	.23(.86)	.29(.86)
自己評価 (向上度)	自己評価合計	1.89(.61)	2.07(.66)	1.93(.72)	2.02(.59)
	自己と他者の価値の承認	1.83(.78)	2.20(.81)	1.87(.72)	2.00(.70)
	自己の心理的欲求の認識	2.11(.59)	2.00(.85)	2.20(.79)	2.10(.78)
	自己の心理的欲求に従う行動	1.79(.63)	1.93(.70)	1.82(.81)	1.93(.67)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	1.83(.90)	2.16(.69)	1.83(.92)	2.07(.57)
他者評価 (向上度・グループ)	他者評価合計	1.95(.77)	2.05(.69)	1.98(.68)	2.01(.62)
	自己と他者の価値の承認	2.00(.78)	2.13(.76)	1.96(.82)	1.96(1.00)
	自己の心理的欲求の認識	2.08(.93)	2.13(.92)	1.85(.97)	2.13(.68)
	自己の心理的欲求に従う行動	1.75(.90)	1.96(1.07)	2.04(.82)	2.04(.81)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	1.96(.86)	2.00(.90)	2.08(.89)	1.92(.83)
他者評価 (向上度・クラス)	他者評価合計	1.90(.74)	2.03(.71)	1.80(.77)	1.90(.78)
	自己と他者の価値の承認	1.88(.95)	2.30(.82)	1.65(.89)	1.96(1.16)
	自己の心理的欲求の認識	1.92(1.10)	1.96(.88)	1.65(.94)	1.88(.85)
	自己の心理的欲求に従う行動	1.88(.85)	1.91(.85)	1.96(.87)	1.71(.75)
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	1.92(.72)	1.96(.93)	1.92(.98)	2.04(.91)

なく ($F(1, 93) = 1.78$, ns , $\eta_p^2 = .02$; $F(1, 93) = 2.96$, ns , $\eta_p^2 = .03$), 実施前現状評価群の主効果のみ有意であった ($F(1, 93) = 5.66$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .06$)。心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点においては, 実施前現状評価群, 性の主効果のいずれも有意でなく ($F(1, 93) = 3.02$, ns , $\eta_p^2 = .03$; $F(1, 93) = .01$, ns , $\eta_p^2 = .0$), 交互作用のみ有意であった ($F(1, 93) = 4.18$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .04$)。下位検定の結果, 男子における実施前現状評価群の単純主効果が有意であった ($F(1, 93) = 6.94$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .07$; 低群 > 高群)。

(2) 向上度評価

自己の向上度評価について, 向上度評価合計得点において, 交互作用, 実施前現状評価群や性の主効果はいずれも有意でなかった ($F(1, 93) = .09$, ns , $\eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = 1.03$, ns , $\eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .00$, ns , $\eta_p^2 = .00$)。また, 自他の価値の承認得点, 自己の心理的欲求の認識得点, 自己の心理的欲求に従う行動得点, 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点それぞれにおいて, 交互作用, 実施前現状評価群や性の主効果はいずれ

も有意でなかった ($F(1, 93) = .62, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = 2.65, ns, \eta_p^2 = .03$; $F(1, 93) = .29, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .02, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .58, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .45, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .01, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .73, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .01, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .08, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = 3.08, ns, \eta_p^2 = .03$; $F(1, 93) = .08, ns, \eta_p^2 = .00$)。

次に、グループの向上度評価についても、向上度評価合計得点において、交互作用、実施前現状評価群や性の主効果はいずれも有意でなかった ($F(1, 93) = .07, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .23, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .00, ns, \eta_p^2 = .00$)。また、自他の価値の承認得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点それぞれにおいて、交互作用、実施前現状評価群や性の主効果はいずれも有意でなかった ($F(1, 93) = .15, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .14, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .38, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .42, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .83, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .46, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .31, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .33, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = 1.04, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .33, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .11, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .01, ns, \eta_p^2 = .00$)。

また、クラスの向上度評価についても、向上度評価合計得点において、交互作用、実施前現状評価群や性の主効果はいずれも有意でなかった ($F(1, 93) = .02, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .59, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .59, ns, \eta_p^2 = .01$)。また、自他の価値の承認得点、自己の心理的欲求の認識得点、自己の心理的欲求に従う行動得点、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価得点それぞれにおいて、交互作用、実施前現状評価群や性の主効果はいずれも有意でなかった ($F(1, 93) = .10, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = 3.51, ns, \eta_p^2 = .04$; $F(1, 93) = 2.10, ns, \eta_p^2 = .02$; $F(1, 93) = .22, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .46, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .80, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .74, ns, \eta_p^2 = .01$; $F(1, 93) = .41, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .12, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .05, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .19, ns, \eta_p^2 = .00$; $F(1, 93) = .06, ns, \eta_p^2 = .00$)。

考 察

本研究の目的は、トップ・セルフにおける「自己信頼心の育成」を目標とし、小学校6年生を対象とした予防教育の授業実践を行い、自己評価、他者評価（グループ、クラス）という指標を用いて、その教育効果を検討することであった。自己評価、自己評価の下位尺度である自己と他者の価値の承認、自己の心理的欲求に従う行動、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価は、授業実施前後で有意に向上することが明らかになった。また、他者（クラス）評価については、他者評価、および全ての下位尺度において、授業実施後の有意な向上が見いだされた。自己の心理的欲求の認識を除いて、中位目標の指標に向上が見られたことから、教育実施の効果が概ね認められたといえよう。

また、自己評価のうち、自己と他者の価値の承認においてのみ、有意な性差が認められ、男子の得点が、女子の得点に比べて高いことが明らかになった。安田・佐々木・山崎（2013）では、小学校4年生の男子において、自己と他者の価値の承認の教育効果が認められなかった要因として、男子が示した授業実施前の同尺度得点の高さが実施後も維持されたことが考察されており、本研究でも、男子のほうが、自己や他者の価値を認めやすいという特徴を有していることが示唆された。しかしながら、「ときどき、自分はだめだなと思います（逆転項目）」、「自分にはいいところもあると思います」などの項目を含む、基本的自尊感情に関する尺度を用いた調査（近藤，2010）では、尺度得点間に小学4年から6年の男女差が認められないことも明らかになっている。本尺度には、友だちのよさを認識しているかどうかを尋ねる項目も含まれているため、結果の解釈には慎重を要するが、小学校中学年から高学年における自他の価値の受容に、性差がどのように関連しているのかについては、今後も詳細な検討が必要となるだろう。

なお、自己評価の下位尺度である自己の心理的欲求の認識には、有意な変化が認められなかった。個人的目標に関する横断的調査（角野，1996）では、中学生に比べ高校生のほうが、自らの価値観と一致し、その重要性を認識した目標を有することが明らかになっている。本研究の対象児童は小学校6年生であり、中学進学を意識し始める時期である。角野（1996）は、時間的展望の発達が顕著となる前青年期に、こうした目標が個人にもたらず意味が大きくなることを示唆しており、本研究の対象である小学6年生は、中高生と比べても、未だ心理的欲求を認識しづらい発達段階であるのかもしれない。そのことが、心理的欲求に、授業前後での変化が生じなかったことの一因となっているのではないだろうか。

また、他者評価に目を向けると、全体の合計得点及び下位尺度得点は、授業前後で向上することが明らかにな

った。トップ・セルフにおいては、自律性を低減させる外的コントロールを減らすこと、及び子どもの心的特性の向上を促進する相互のかかわり合いの場を設けることなどを目的として、子ども同士の交流が中心となる(山崎・佐々木・内田・松本・石本, 2011)。本授業実践においても、例えばグループメンバーの良い所を付箋に書いてプレゼントし合ったり、個人シートを回してチャレンジの方法を出し合ったりするなど、他児童との相互関連的な活動が展開されている。そのため、自己のみならず、他者の自己信頼心に関する心的特性にも触れる機会が増えたことが、他者評価に関する指標の授業前後での向上をもたらしただけであろう。

さらに、本研究では、こうした自己評価あるいはクラス評価の変化値(授業後得点-授業前得点)を従属変数にとり、授業実施前の現状評価得点の高低群と性別による2要因分散分析を行った。その結果、自己評価値については、自己評価合計、自己の心理的欲求の認識、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価において、同様の結果が見られた。すなわち、授業実施前の自己評価が低い児童の場合、女子より男子のほうが教育による変化度が高いこと、及び男子の場合、自己評価がもともと低いほうが、教育による変化度が高いことである。この結果より、トップ・セルフ「自己信頼心の育成」の授業は、6年生を対象とした場合、とりわけ自己信頼心が低い男子により効果的であることが示唆された。日本とフィンランドの小学6年生を対象としたメンタルヘルスの国際比較調査(松本・青木・鈴木・永井・松本, 2008)では、日本の男子は、最近1ヶ月の気分の落ち込みや、専門家への相談希望が有意に多いことが明らかになっており、高学年の日本人男子が、メンタルヘルス支援の留意すべき対象であることが提言されている。トップ・セルフは、ユニバーサルな予防教育の展開を射程に捉えているが、とりわけ高学年男子の心身の健康や適応の予防に効果を発揮する可能性が示唆されたことから、現代の日本において、ますます需要が高まるのではないだろうか。

次に、自己、グループ、学級集団のそれぞれに対する向上度評価について、自己評価尺度の合計得点と下位尺度得点の平均値は、「良くなってきている」を指す2点付近を示していた。概ね本プログラムを受けた児童は、自己信頼心に関する心性について自己、およびグループやクラスのメンバーの改善や向上の感覚を抱いているといえよう。しかしながら実施前後の変化値と、向上度の相関係数に目を向けると、男子では、自己評価における自己と他者の価値の承認間に中程度の正の相関が見られたのみで、他の下位尺度間に有意な相関関係は見いだされなかった。女子では、実施前後の変化値と向上度の相関係数のうち、自己評価における、自己の心理的欲求に従う行動間、及び心理的欲求に基づく行動の前向きな評価間に弱いもしくは中程度の正の相関がみられ、他者評定(クラス)における自己の心理的欲求の認識間と、心理的欲求に基づく行動の前向きな評価間に弱い正の相関がみられるにとどまっている。このことは、授業前後で実際に変化した度合い(変化値)と、授業後に変化を実感した度合い(向上度)との間に、少なからずずれが生じていることを示唆している。

こうした自己評定式の尺度におけるバイアスの問題について、行動指標等との関連を検証する試みも求められると同時に、自己に対する偏った認知がもたらす適応・不適応的側面に着目していく必要もあるだろう。例えば、社会的コンピテンスの自己評定についてポジティブに偏った自己認知(ポジティブ・イリュージョン)を行う児童は、ネガティブに偏った自己認知を行う児童に比べ、自己評定上のストレス反応が低いことが明らかになっているように(外山, 2008)、自己に対するポジティブなバイアスを有していることが、精神的な健康に肯定的な影響を及ぼす可能性もある。本研究で使用した測度においても、とりわけ向上度の平均得点の高さから、自己信頼心に関する心性の向上感覚について、何らかのポジティブなバイアスがかけられている可能性も推察されるが、こうしたバイアスそのものが、学校生活をはじめとする児童の適応的問題に、中長期的にどのような影響を及ぼすか、より詳細に検討していくことが今後の課題としてあげられる。

ところで、トップ・セルフの授業においては、健康や適応をもたらし望ましい行動や認知(思考)を形成するにあたって、情動や感情、とりわけ正感情の喚起が重視される(山崎他, 2011)。従来の認知偏重型(思考中心)のアプローチのように、人間の認知面のみを通して、望ましい行動や思考を学習させるのではなく、こうした心的特性が獲得される素地として、それそのものが先行要因となるような身体感覚に基づく情動や感情が果たす役割に着目するのである。そのため、トップ・セルフでは、教育を通じて常に子どもの情動や感情を動かすための活動や教材が開発され、全ての子どもが授業に引きつけられ、参加度を高めることが目指される(山崎他, 2011)。

この点について、本研究では、授業に対する印象評価の度数とパーセンテージの値から、「わりと楽しかった」「とても楽しかった」と回答した児童が、男子において9割以上、女子において8割存在していることが明らかになった。これは、子どもが正感情を喚起しながら授業に参加していたことを示唆するものであり、トップ・セルフにおいて目指される教育が遂行されたことを裏付けるものである。また、授業内容の理解についても、「だ

「いたい理解できた」、「よく理解できた」と回答した児童が男女ともに9割を超えており、楽しみながらも、わかりやすい授業が実施されたことが明らかになった。「ぜんぜん理解できなかった」あるいは「あまり理解できなかった」と回答した児童がいなかったことから、「ひとりの子どもも脱落させずに授業に引きつけることを目指す」（山崎他, 2011）というトップ・セルフの特色が反映される結果になったと言える。

本研究の限界として、まず、効果測定の実験デザインに関する問題が挙げられよう。本研究では、統制群を設けず、一校三クラスの児童を対象とした教育を行い、その効果を検討するにとどまった。教育の実施も三クラス一斉に行っていることから、ウェイトニング・リスト群を設けたわけではない。教育実施の効果をより厳密に検討するには、ランダム化比較試験による実験デザインのように、教育実践による介入群と、統制群を設定することが必要となろう。こうした、トップ・セルフの効果測定の実験デザインは、山崎・内田・村上（印刷中）に詳しいが、本研究で用いられたデザインは、第一段階の方法として位置づけられる。その後、2013年度に実施されたトップ・セルフの教育は、第二段階として位置づけられる効果測定の方法を採用し、教育実施前約1ヶ月、教育実施前1週間で、教育実施後1週間中に自己評定式の質問紙への回答を求め、統制条件を組み込んだうえで分析が進められている。

また、トップ・セルフの理論的背景には、教育対象となる様々な場面や状況が現実場面において類似した状態で生じた際、授業を通して記憶化された情動、およびそれと結びつけられた望ましい認知や行動が喚起される、というものがある（山崎他, 2011）。学校生活を送る中で、自己のみならず、他者の価値を承認し続けているか、何らかの目標に向かってチャレンジした際、他者に適切なサポートを求めることができたか、あるいはチャレンジの結果にかかわらず、そこに何らかの意味づけを行うことができたか等、児童の行動レベルでいかなる改善もたらされたかについて、フォローアップ調査を行うなどして、教育効果をより厳密なデザインのもと測定していくことは、今後の課題の一つである。

次に、本研究で使用した尺度の精緻化も今後の課題として挙げられよう。自己評価尺度の内的整合性は、2つの下位尺度に.60を下回るものが含まれていた。類似の意味内容から構成された尺度を使用した安田・佐々木・山崎（2012）の研究でも、内的整合性の低さが指摘されており、自己信頼心に関する尺度構成には、若干の課題を残すこととなった。加えて、先に触れた、自己評定の実施前後における変化値と向上度の間に、一貫した相関関係が見いだされなかったことは、尺度の妥当性という観点から考察することも可能であろう。すなわち、教育前後で行われた自己評定に関して、その差を算出したものと、教育を受けて、自己信頼心に関する心的特性が向上したという実感とが、正確に合致するのであれば、両尺度間には正の相関関係がより多く示されるのではないだろうか。

既に、トップ・セルフでは、自己評定式の質問紙に依拠しない効果評価という観点から、教育実施によって向上が見込まれる感情や自信の程度を確認するための作文法や、無意味な図形（線図）を提示刺激とし、意識化される前の感情的側面（インプリシット感情）を測定するための児童用インプリシット感情測定法などが開発・実施されている（山崎・内田・村上, 印刷中）。こうした多様な測定方法の充実を含め、今後は、児童の負担を考慮しつつ、教育効果をより厳密に測定することが可能な、一定の基準を満たす尺度の開発を視野に入れる必要があるだろう。

最後に、今後の展望として、中位目標に基づく指標によって教育効果が確認された本教育が、児童の学業的成果や精神的健康などにいかなる影響を及ぼすかを検討していくことが挙げられる。上述したように、効果測定の第二段階に移行したトップ・セルフでは、教育現場での使用頻度も高いQ-U（Questionnaire-Utilities）を使用し、学校生活への意欲や、学級に対する満足度を教育効果の指標に組み込んでいる。自己信頼心と近接する概念である自尊感情と、学業成果、職業や課題の成績、対人関係面、攻撃性、精神的健康等との関連性について、その研究成果をレビューしたBaumeister, Campbell, Krueger & Vohs（2003）は、自尊感情が学業成果に及ぼす因果的影響は見られないとしているが、トップ・セルフにおける自己信頼心の育成は、児童の健康や適応的側面に何らかの変化をもたらすのか、今後の研究が待たれるところである。

謝 辞

トップ・セルフ「自己信頼心の育成」実施にご協力くださいました関係者の方々に、心より感謝申し上げます。

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.
- 伝田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山司 (2004). 小・中学生の抑うつ状態に関する調査 - Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) を用いて - 児童青年精神医学とその近接領域, 45, 424-436.
- 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
- 越良子・安藤美華代 (2013). 日本の学校における予防教育の現状と課題 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 pp. 263-280.
- 松本真理子・青木紀久代・鈴木美樹江・永井美鈴・松本英夫 (2008). 子どものメンタルヘルスに関する国際比較研究: 日本とフィンランドとの比較から児童青年精神医学とその近接領域, 49, 184-195.
- 文部科学省 (2012). いじめの問題に関する児童生徒の実態把握に係る緊急調査について <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/11/_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1328532_02_1.pdf> (2013年9月2日)
- 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
- 佐々木恵 (2013). 予防教育の目標, 理論, 方法の多様性 2. 理論, 方法の多様性 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房 pp. 34-36.
- 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 鳴門教育大学研究紀要, 27, 141-153.
- 佐藤寛・永作稔・上村佳代・石川満佐育・本田真大・松田侑子・石川信一・坂野雄二・新井邦二郎 (2006). 一般児童における抑うつ症状の実態調査 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 57-68.
- 角野善司 (1996). 中学生・高校生の個人的目標(2): 目標の自己評定についての分析 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 185.
- 外山美樹 (2008). 小学生のポジティブ・イリュージョンは適応的か - 自己評定と他者評定からの検討 - 心理学研究, 79, 269-275.
- 山崎勝之 (2013a). 子どもの健康・適応と予防教育の必要性 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房 pp. 3-16.
- 山崎勝之 (2013b). 独立した教育名をもつ日本の予防教育 4. トップ・セルフ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房 pp. 297-304.
- 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.
- 山崎勝之・内田香奈子・村上祐介 (印刷中). 予防教育科学に基づく「子どもの健康と適応」のための学校予防教育における評価のあり方 - 無作為化比較試験への準備としての現段階の評価 - 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 27, xx-xx.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子 (2012). トップ・セルフ「いのちと友情」の学校予防教育: 教育方法の特徴 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 27, 23-30.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプション教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・松本有貴・石本雄真 (2011). 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.
- 安田小響・佐々木恵・山崎勝之 (2013). 学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心 (自信) の育成」: 小学4年生での実施と効果 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 27, 59-68.

A Prevention Education Program (TOP SELF) for the Improvement of Self-Confidence :

An Examination of Effectiveness of the Program for 6th-Grade Children at an Elementary School

MURAKAMI Yusuke* and YAMASAKI Katsuyuki*.*.*

(Keywords : self-confidence, prevention education at school, TOP SELF, 6th grade)

A prevention education program which is based on scientific data and theories, named “TOP SELF” (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship), has been developed and implemented in schools. The purpose of this study was to examine the effects of this program on cultivating the self-confidence of school-aged children. Participants were ninety-seven of 6th-grade children from three classes in an elementary school. They attended the program consisting of seven classes (45 minutes per class) for four weeks and completed self-report questionnaires before and after the intervention. The questionnaires assessed four aspects of self-confidence for each child, his or her group members and classmates. Two-way analyses of variance (time and sex) showed significant improvement in the total and sub scores (approval for the values of oneself and others, behaviors that follow one’s psychological needs, and positive evaluation of behaviors based on one’s psychological needs) of the self-confidence scales regarding themselves. It also revealed that the total and sub scores (approval for the values of oneself and others, recognition of one’s psychological needs, behaviors that follow one’s psychological needs, and positive evaluation of behaviors based on one’s psychological needs) of the self-confidence scales regarding the classmates increased after the intervention. Moreover, a number of significant interactions (between sex and groups that were established based on the self-confidence scores before the implementation) were found. Post-hoc analyses of the simple main effects clarified two findings: Boys with low self-confidence before the implementation showed higher improvement in the total and sub scores (recognition of one’s psychological needs and positive evaluation of behaviors based on one’s psychological needs) of the self-confidence scales regarding themselves than high self-confidence boys and low self-confidence girls, and they were higher in the remaining sub score (positive evaluation of behaviors based on one’s psychological needs) of the self-confidence scale regarding the classmates than only high self-confidence boys. Taken together, the results suggest that TOP SELF could have positive effects on promoting self-confidence. Necessities for utilizing more scientific assessment design and questionnaires are discussed, along with a few other future directions.

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

**Department of Human Development, Naruto University of Education