

「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

Development of a School-Based Universal Prevention Program to Cultivate Autonomous Self-Esteem

賀屋 育子, 道下 直矢, 横嶋 敬行, 内田香奈子, 山崎 勝之

KAYA Ikuko, MICHISHITA Naoya, YOKOSHIMA Takayuki, 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

「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

Development of a School-Based Universal Prevention Program to Cultivate Autonomous Self-Esteem

賀屋 育子*, 道下 直矢**, 横嶋 敬行***, 内田香奈子****, 山崎 勝之****

* 〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科

** 〒509-5401 岐阜県土岐市駄知町 1858-1 土岐市立駄知小学校

*** 〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学 予防教育科学センター

**** 〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学大学院 心理臨床コース

KAYA Ikuko*, MICHISHITA Naoya**, YOKOSHIMA Takayuki***,

UCHIDA Kanako**** and YAMASAKI Katsuyuki****

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
942-1 Shimokume, Kato-shi, 673-1494, Japan

** Dachi Elementary School

1858-1 Dachi-cho, Toki-shi, 509-5401, Japan

*** Center for the Science of Prevention Education, Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan**** Department of Psychology and Educational Science, Graduate School of Education, Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：近年、セルフ・エスティーム (Self-Esteem: SE) の適応的側面として自律的 SE (autonomous SE) (山崎他, 2017) の概念が提唱されている。本研究では、小学校 5 年生から中学校 1 年生を対象にした自律的 SE を高める予防教育プログラムの開発を行った。本プログラムは、山崎他 (2018) の自律的 SE の概念理論とユニバーサル予防教育「『いのちと友情』の学校予防教育 (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship: TOP SELF)」の理論が基盤となっている。本文では、まず自律的 SE の概念と発達プロセスと TOP SELF の理論、および自律的 SE の開発の観点をまとめた。授業の内容は、授業の展開部分を中心とし、プログラム実施容易性向上の具体を説明している。展望では、適応的 SE を伸ばす教育プログラムとしての教育効果の検証の必要性とその方法について述べた。

キーワード：自律的セルフ・エスティーム、予防教育、児童・生徒、TOP SELF

Abstract : The purpose of this study was to develop an educational program to cultivate autonomous self-esteem for 5th- to 7th- grades children as one of the programs called "Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship (TOP SELF)". In developing the program, the concept and developmental process of autonomous self-esteem (Yamasaki et al., 2018), the background theory and running procedures of the TOP SELF are utilized. Specifically, preparation and implementation with little burden for teachers were underscored. The completed program is expected to effectively increase autonomous self-esteem and decrease heteronomous one, keeping the basic characteristics of the TOP SELF, along with easily manageable implementation. The necessity for examining the effectiveness of the program using appropriate assessment designs and tools is discussed as a future research topic.

Keywords : autonomous self-esteem, prevention education, school children, TOP SELF

I. Self-Esteem 研究・教育の現状と本研究の目的

セルフ・エスティーム (Self-Esteem: 以下、SE とする) は、健康や適応に重要な心的特性として、古くから注目されてきた概念である。社会的には健康や適応を向上させ、生産性を上げる要因の 1 つとして、学校教育では、子どもたちの健康で適応的な成長を支える要因の 1

つとして重要視されている。例えば、教育中央教育審議会答申 (文部科学省, 2008) では、SE (自己肯定感) の重要性が示され、子どもたちの精神的健康や適応行動を高めることを目的として、SE を高めることが求められている。

SE の定義は、「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度」(Rosenberg, 1965) と言われているが、自己に対す

る肯定的態度は多様であり、その性質は適応的側面と不適応的側面に大別される。例えば、Deci & Ryan (1995) は、適応的なSEを真のSE (true SE)、不適応的側面を随伴性SE (contingent SE) と提唱している。また、Kernis (2003) は状態的なSEに着目し、適応的側面を安定した高いSE (secure high SE)、不適応的側面を脆く高いSE (fragile high SE) として研究を行っている。上記のようなSEの理論を考慮すると、学校教育では適応的SEの育成が求められる。本論文では、適応的SEである自律的SEを育成する教育プログラムを作成することを目的としている。

プログラムの内容に入る前段として、次節から、プログラム作成の基盤となっている山崎・横嶋・内田 (2017) のSEの概念理論や、ユニバーサル予防教育 TOP SELF (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship: 「いのちと友情」の学校予防教育) の概要、自律的SEの育成プログラムの具体的な開発方針について説明する。

II. 自律的SEと他律的SEの概念理論

まず、山崎他 (2017) の概念理論を、概念定義とSEの発達理論の観点から述べる。

第1に、概念定義について、山崎他 (2017) は自律的SE (autonomous self-esteem) と他律的SE (heteronomous self-esteem) を提唱している。自律的SEは、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけのすべてが一体となって高まることによって形成されると述べられている。この概念は、Deci & Ryan (1995) の提唱する真のSEと親和性の高い概念として導出されているが、Deciらの理論とは構成要素の扱いや、その結合性の強さを強調する観点で異なっている。さらに、自律的SEは非意識性の高い概念であり、意識上で測定することは困難で、非意識レベルで測定する必要性があると論じられている。

他律的SEは、自己不信心、他者不信心、外発的動機づけの高さを根底に、他者との比較や大切な他者が提示する外的な達成基準に依拠して決まるSEであると述べられている (山崎他, 2017)。他律的SEも、Deci & Ryan (1995) の提唱する随伴性SEと類似性が高い概念であるが、山崎らは、他律的SEの決定要因となる外的な基準は、あくまでも他者の影響の下で設定された基準であり、自己が設定した基準はこれに含まれない点で弁別されると論じている (山崎・横嶋・賀屋・山口・内田, 2018)。

第2に、自律的SEの発達のプロセスは次のように論じられている。山崎・内田・横嶋・賀屋・道下 (2018) は、自律的SEは、生後およそ2年間が主要な形成段階であり、その形成は、自身の欲 (要) 求に対する養育者の応答的

で適切な反応のなかで自己への信頼心とともに他者への信頼心が育成されて形成されることが論じられている。自律的SEを育成する場合は、上記のような発達のプロセスを考慮すると、自律的SEを教育によって高めるためには「自分の欲 (要) 求に従って行動ができ、その行動が他者に受け入れられ、また自分でも受け入れるという経験を通して達成される (山崎・内田他, 2018, p.93)」ことに留意する必要があると論じられている。またその過程として、他者からのサポートがあることや、他者に受け入れられ、自分もまた他者の行動を受け入れるという相互作用が必要であり、これらを授業で扱うためには、「実際の行動や体験を通して、情動や感情とともに授業目標としての心的特徴 (ものの見方、考え方、振る舞い方など) が記憶に組み込まれることが必要になり、この意味でその体験では意識化することを必須としない (山崎・内田他, 2018, p.94)」と述べられている。

自律的SEに限らず、適応的なSEの育成は学校教育で重要な教育課題である。一方で、教育的介入の段階については、SEが低い児童に対して選択的 (治療的) に対処することも重要であるが、自律的SEが発達段階の初期で形成されることが、この特性が後の人格形成の基礎になると考えられることから (山崎・内田他, 2018)、学校教育ではすべての児童を対象に、問題が起こる前段階の予防的介入によって育成する視点も重要である。本研究では、後者の立場に立ち、ユニバーサル予防教育 TOP SELF の理論に基づき (予防教育科学センター, 2013)、授業作成に取り組んだ。次節では、TOP SELF の概要について説明する。

III. 予防教育「TOP SELF」

TOP SELF は、自律性と対人関係性を教育の大目標に設定して、それを達成するための4つのベース総合教育 (「自己信頼心 (自信) の育成」「感情の理解と対処の育成」「向社会的育成」「ソーシャル・スキルの育成」) から構成される。他にも、特定の問題を重点的に予防するオプション教育 (いじめ予防教育等) も存在する。

さらに、TOP SELF の教育は、意識と非意識の連動を重視している点に特色がある。近年、意思決定に対する非意識的機能の影響力が注目されている (e. g., Dehaene, 2014; Kahneman, 2011; Mlodinow, 2012)。なかでもDamasio (1994, 2003) の提唱するソマティック・マーカー仮説 (somatic marker hypothesis) は、TOP SELF の中心理論のひとつである。Damasio (1994, 2003) は、意識化される前段階で発生している身体反応 (血圧の上昇や発汗、ストレス・ホルモンの分泌など) を情動 (emotion) と呼び、その情動がまとまって強く喚起して意識によって知覚・言語化されたものを感情 (feeling) として区別している。

そして、直接的な情動・感情、そして記憶からの間接的な情動や感情こそが、意識に先行して人の行動を促す決定要因になっていることを脳科学の実験から示している。

上記のような TOP SELF の理論も、自律的 SE を教育によって育むための重要な視点になる。例えば、Deci & Ryan (1995) においても、自己の価値に意識を向けること自体が真の SE (適応的 SE) ではなく随伴性 SE (不適応的 SE) であることを意味していると述べていたり、山崎・内田他 (2018) が体験的な取り入れを通して自律的 SE を育成する必要性を論じていたりするように、適応的 SE の育成は意識的に高めようとするのではなく、非意識の機能に着目した SE 教育が必要になると考えられる。

実際に、TOP SELF のプログラムの 1 つである自己信頼心 (自信) の育成プログラムは、その効果検証の研究において、自律的 SE への一定の教育効果が確認されている (横嶋・賀屋・内田・山崎, 2018)。こうした研究の蓄積を背景に、自己信頼心 (自信) の育成プログラムの教育目標を改訂する形で、自律的 SE の育成プログラムの教育目標は導出されている (山崎・内田他, 2018)。さらに、横嶋 (2018) では、予防教育をより簡易に学校教育に導入するための授業作成案も考案されている。

IV. 自律的 SE の育成プログラム開発の指針

本節では、改訂に伴って新しく導出された用語について触れた後、教育目標の内容ならびにより簡易に学校教育に導入するための授業作成案について説明する。

第 1 に、用語については、自己信頼心 (自信) の育成プログラムをより自律的 SE の育成に適した内容に改訂するために、表現や定義が変更あるいは規定されている (表 1)。まず、自己信頼心の育成プログラムでも用いられている用語として、「心理的欲 (要) 求」と「長所」がある。「心理的欲 (要) 求」とは、子どもの内から生ずる意欲を指し、生理的欲求や罰の回避のための消極的な欲 (要) 求が除かれる点は従来の定義と同じ用語となる。しかし、内発的な意欲であることから、何らかの他者比較の要素が入る外発的な意欲も除かれることが新たに定義されている。次に、「長所」の用語については、限定的な意味をもつ用語として扱いに留意されている。例えば、パフォーマンス面では好きなことや趣味、打ち込んでいることなど、自律的効力性の対象を持つことやその過程を意味すること。しかし、そのなかで生じる他者比較の優越性から来る特徴は含まれないことが述べられている。また、性格面では、他者比較の優越性からの特徴でない限り広く対象になると説明されている。

次に、上記の「自律的効力性 (autonomous efficacy)」をはじめ、「受け入れ」、「体験的取り入れ」という用語に

表 1. 教育プログラムの目標に使用される重要語の意味 (山崎・内田他, 2018 より引用)

受け入れ	ある者の行動や特徴を他者や本人自身が肯定的にとらえること (例: おもしろい (すごい), おもしろそうだ (すごいことやってるな); 楽しい (楽しそうにやってるな))。
体験的取り入れ	心理・行動的な機能や特徴を、実際の行動や体験を通して非意識下に組み込むこと。
自律的効力性	他者との比較による優越感から生まれるものではなく、絶対的な効力感をもつ特性である。つまり、内発的な心理的欲 (要) 求が生まれれば、それを充足させる方向に動いて充足できる力があるという感覚をもたらす特性である。
心理的欲 (要) 求	内から (内発的に) 生ずる意欲を指し、生理的欲求や罰の回避のための消極的な欲 (要) 求は除かれる。内発的な意欲であることから、何らかの他者比較の要素が入る外発的な意欲も除かれる。
長所	本プログラムでは、「長所」の意味を限定して使用する。パフォーマンス関連では、好きなこと、趣味、打ち込んでいることなど、自律的効力性の特徴をもつことや過程を意味する。他者比較の優越性からくる特徴は含まれない。性格面では、他者比較の優越性からの特徴でない限り、広く対象になる。

ついて定義を行っている。まず、「自律的効力性」とは、自己信頼心の育成プログラムで用いられる「価値」に替わる用語である。その定義は、内発的な心理的欲 (要) 求に対してそれを充足させる方向に動き、充足させる力があるという感覚をもたらす特性であり、他者との比較による優越感を含まない絶対的な効力感を指す。また、この効力感は意識だけではなく非意識的な感覚であり、個人特性として安定して備わるものであると定義されている。次に、「受け入れ」とは、ある行動や特徴を他者や本人自身が肯定的に捉えることを指す用語である。例えば、ある行動や人の特徴に対して「おもしろいな (おもしろそうだな)」「すごいな (すごいことやってるな)」「楽しいな (楽しそうにやっているな)」といった捉え方をすることである。そして、「体験的取り入れ」とは、心理・行動的な機能や特徴を、実際の行動や体験を通して非意識下に組み込むことを指す。上記にも述べたように、授業における自律的 SE の育成での活動は必ずしも意識化する必要がなく、山崎・内田他 (2018) は、これらの用語においても、意識的な過程が一部にはあっても必ずしも必要としないことを付記している。

第 2 に、教育目標について述べる。まず、上位目標に「自律的 SE の育成」が据えられており、それを達成するために次の 4 つの中位目標から構成される。「I. 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」「II. 自己の心理的欲 (要) 求を受け入れ、体験的に取り入れることができる」「III. 自己の心理的欲 (要) 求に従って行動することができる」「IV. 心理的欲 (要) 求に基づく自己と他者の行動 (その実行自体と良い面) を受け入れ、体験的に取り入れることができる」。これらの中位目標から、8 つの下位目標、16 の操作目標へ分かれて授業が構成される (目標構成の全体の詳細は山崎・内田他 (2018) を参照されたい)。目標は 7 時間通常版と 4 時間短縮版の両方が提示されているが、実際の授業作成は学校現場で実施しやすい短縮版から行うことが推奨されている。また、既存の TOP SELF の教育は小学校 3 年生から中学校 1 年生を対象にした学年ごとのプ

プログラムが開発されており、学年によってカバーされている目標が異なる。自己信頼心の育成プログラムは、4年生以下と5年生以上で同じ目標構成を共有している。具体的には、3、4年生は中位目標ⅠとⅡが強調された構成であるのに対して、5年生以降は中位目標全般が網羅された構成になっている。このことから、山崎・内田他(2018)は、小学校5年生以降の学年共通のプログラム開発の方向性を示している。

第3に、授業作成案について、現在のTOP SELFの教育プログラムの課題に触れた後、横嶋(2018)のパワーポイント主導型授業の作成観点について述べる。

TOP SELFの授業では、児童の情動や感情の高まりを導出するために、プレゼンテーションソフトであるパワーポイントを使った教材を用いて活動の説明やゲームを行う作りになっている。そこでは、授業者が授業の展開や教材およびパワーポイント教材の扱いに熟知した上で授業を実施する必要がある、その習熟のための準備や練習に労力がかかる点が課題となっていた。この準備や練習は、授業者の授業能力を向上させる利点もあったが、近年の多忙な教育現場の現状に対して、より簡易に予防教育を導入するためには、必要な改善観点であると考えられていた(山崎・内田他, 2018)。

この改善の一案として、横嶋(2018)がまとめたパワーポイントの主導型授業の構想は、次のような内容になる。パワーポイント主導型授業とは、パワーポイント教材が提示するガイドラインに沿って、教員と児童が授業に参加する運営スタイルであると述べられている。具体的には、授業時の活動内容やミニゲームの説明を音声付きの自動説明スライドによって進行することで、授業運営のために必要な習熟や複雑さを省き、可能な限りパワーポ

イント教材の主導で進行するような作成を行うというものである。これにより、授業実施者の事前準備にかかる時間および労力と、授業実施時の運営負担が軽減される。負担が軽減され、余裕が生まれることで、授業者(担任教員)も児童との相互作用の機会も増え、同じ学級の構成員としてともに授業を楽しみながら、一緒に心身の健康のための予防教育プログラムに取り組むことができる。一方で、授業内容によっては教員主導型の運営で教育効果を引き出すことも重要であると付記されている。特に、ディベートを扱う授業などでは、機械的な操作ではなく、教員の導きで議論がコーディネートされることで授業内容は深まっていくと述べられており、画一的な導入ではなく、TOP SELFの教育効果を引き出す方向で効果的に採用することが重要であると指摘されている。

以上、これまでに挙げた研究が、本研究における自律的SEの育成プログラム作成の基盤となっている。次節では、本節で説明した作成方針を踏まえて開発された自律的SEの育成プログラムの内容を紹介する。なお、実際の作成にあたり、より効果的な教育内容の開発を試みるために、教育目標の一部を再構成している(表2)。再構成の経緯についても、次節で詳細に説明する。

V. 自律的SEの育成プログラム

1. TOP SELFの授業の型

TOP SELFでは、各回の授業ごとに、開始から終了まで「TOP SELFの授業の型」とよばれる9つの手順で進められる。「1. 授業時の注意」では、グループやクラス全体での活動の進め方や、授業規律に関する注意事項を

表2. 自律的SEの育成プログラム(短縮版)の教育目標

(構成) 下位目標	操作目標	授業回	
		原版*	新版**
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。 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。	1***	1
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。	2	2
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。	1	1, 2
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。	3	3
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。	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。	4	4
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。	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。	4	4

*原版は山崎・内田他(2018)が示す短縮版の授業構成を示す。

**新版は本研究での目標構成を示す。

***数字は授業単元時数を示す。

伝える。「2. 授業の目的の確認」では、本時の概要が簡潔に説明される。「3. 導入アニメ・ストーリーの視聴」では、本時の授業目標に沿った短いアニメ・ストーリーを視聴し、本時の活動に関する課題を呈示される。「4. 活動助走」では、「5. 活動クライマックス」の準備が行われ、グループでの活動を行う。「5. 活動クライマックス」では、活動助走で準備したものをクラスで共有する活動が行われる。「6. シェアリング」では、数人から授業の感想が発表され、「7. 終結アニメ・ストーリーの視聴」へと移る。終結アニメ・ストーリーは、活動を通して本時の目的を達成(課題をクリア)した後のストーリーになっている。その後の「8. 授業プロセスの確認」では、本時の振り返りを簡潔に行い、「9. 授業で学んだことの意義の確認」では、本時で学んだことを、授業者のメッセージとともに伝えられ、プログラムの1時間が終了する。自律的SEの育成プログラムにおいてもこの型に沿って授業を構成していく。以下では、授業の展開部分にあたる「4. 活動助走」と「5. 活動クライマックス」について述べることにする(表3)。

2. 教育内容

(1) 1時間目

1時間目の活動助走では、自分の夢を語る人のビデオを視聴した後、自分の将来の夢を考え、その夢を叶えるまでに予想される困難を個人シートに記入する。個人シート記入後は、シートをグループ内で共有し、グループのメンバーから応援のメッセージや、困難を乗り越え

るためのアドバイスがおくられる(個人シートのコメント欄に書き込まれる)。活動クライマックスでは、次の2つの段階を設けた。まず、1段階目は、パネルゲームを利用しながら、友だち(グループメンバー)の夢や困難、応援メッセージのどれかを発表する。発表することができたら、ポイントを獲得することができる。2段階目は2回目の授業でクラスメイトに向けて発表するグループでのプレゼンテーションの準備を行う。まず、グループメンバーの夢のなかから全員が素敵な夢だと思ふ(自分でも叶えてみたいと思ふ)夢をひとつ選び、その夢を叶えるまでに予想される困難や、困難を乗り越える方法を、自分がその夢を叶えるきもちになってメンバー全員で話し合っていく。次に、プレゼンテーションの手本を示す映像を視聴し、話し合いで出て来た具体的な困難や方法をもとに、役割を決めてグループで台本を作成する。活動の最後には、本時にクラス全体で獲得したポイント分のパネルを開く。この授業は2時間目の活動に連動する構成になっている。

(2) 2時間目

2時間目の活動助走では、1時間目と同様のプレゼンテーションの手本を示す映像を再度視聴し、プレゼン時の並び方やコツを復習する。その後グループで台本作成と練習をして発表の準備を行う。活動クライマックスでは、作成した台本をもとに、クラスメイトの前でプレゼンテーションを行う。プレゼンテーション終了後には、メッセージタイムとして他のグループから感想やアドバイスが伝えられる。プレゼンでの発表や、プレゼンに対

表3. 自律的SEを育成する教育プログラム(短縮版)の各回の操作目標および授業内容

授業回	操作目標	教育内容	
		助走	クライマックス
第1回	b. 自己の長所を探し、その自律的効力性ととも に受け入れ、体験的に取り入れることができる。 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。	●自分の将来の夢と、叶えるまでに予想され る困難を個人シートに記入する。 ●グループのメンバーの個人シートに応援や アドバイスを記入する。	●パネルゲームをしながら、友だちの夢や困 難、他の人からのアドバイスを発表する。 ●夢を1つ選び、夢や困難、乗り越える方法 を次時にプレゼンする準備をする。
第2回	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、体験的に受け入れることが 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。 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。	●プレゼンの方法についてのビデオを視聴す る。 ●グループで、プレゼンの準備と練習をする。	●グループごとにプレゼンを行う。 ●プレゼンに対する感想やアドバイスを伝え る。 ●みんなで協力して集めたポイントを使って クイズに挑戦する。
第3回	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。	●近い将来達成したい目標・頑張りたいこと、 方法を個人シートに記入する。 ●グループメンバーの個人シートに、思いつ く方法を記入する。 ●方法がなかなか思いつかず、アイデアが ほしい目標を1つ選ぶ。	●オセロゲームをしながら、クラスメイトの 目標に対する具体的方法を考える。
第4回	m. 自己の心理的欲(要)求を満たすための行動 について、挑戦したことを受け入れ、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。	●過去や現在挑戦していること、挑戦して 嬉しかったことを個人シートに記入する。 ●個人シートをグループのメンバーで共有す る。 ●クラスメイトの挑戦していること、挑戦し て嬉しかったことを紹介する。	●困難を乗り越えながらやりたいことを実現 していく人たちのアニメストーリーを視聴 する。 ●感想を測定シートに記入する。 ●「きもち考え推理ゲーム」をしながら、自 己と他者の挑戦することの良い面を考える。 ●クラスメイトの挑戦していること、挑戦し て嬉しかったことを紹介する。

してメッセージを送ることができたグループは、前回から続いているパネルゲームのポイントを獲得することができる。活動の最後には、1時間目と2時間目で獲得したクラス全体のポイントを使って、パネルゲームに挑戦する。

1時間目と2時間目を連動した授業内容にした背景には、次のような理由がある。従来の自己信頼心の育成プログラムでは、自分のよいところ、友だちのよいところを付箋に書いて交換してきた。そして、クラス全体で共有し、認め合うことで自他の良さへの気づきを深めた。こうした活動を、より体験的に取り入れることを目的として、長所を直接的に書き、伝えるといった方法はとらなかった。また、未来の自分の良さを想像する試みは、現状にはない自己への肯定的な感覚を広げることを可能とする。特に、成長への希望や希求が強い小学校および中学校の発達段階では、その特徴は成人よりも顕著であろう。また、その自己への肯定的な感覚の拡張は、今後の自己の活動への内発的動機づけを高めることにも寄与すると予想される。実際に、大学生を対象にした研究ではあるが、顕在的なSE (explicit SE) の高い参加者は、変化したいと願っている自分の側面について記述をすると潜在的なSE (implicit SE) が高まる一方で、自分の肯定的な側面や無関係なトピックについて記述をしても潜在的なSEが高まらなかったと報告されている (Jones, Pelham, & Mirenberg, 2002)。しかし、こうした取り組みは、まとまった授業時間を必要とするため、2時間構成とした。さらに、実際の授業内容に沿って、上位の教育目標と乖離がないことを確認しながら、操作目標の構成を入れ替えた (表2)。

(3) 3時間目

3時間目の授業タイトルは、「夢をかなえるための、現実的な方法とは…?」である。3時間の活動助走では、近い将来に達成したい目標や頑張りたいことを書き、それを達成するための具体的な方法を個人シートに書く。次に、個人シートをグループのなかで共有し、グループのメンバーからも、目標を達成するための現実的な方法のアイデアを出して (記入して) いく。そして、グループのメンバーの頑張りたいことの中から、グループ内で具体的な方法がなかなか見つからず、アイデアがほしいものを1つ選び、シートに書く。活動クライマックスでは、グループを白チームと黒チームに分け、オセロゲームをしながら進行していく。まず授業者が各グループから提出されたシートのうち1枚を掲示し、掲示されたクラスメイトの目標を達成するための現実的な方法のアイデアを各グループで協力しながら出していく。アイデアの量によってオセロのコマを多く獲得することができ、白チームと黒チームが獲得したコマを交互に置いていく。最後には、数ではなく質のよいアイデアをグ

ループで考え、よいアイデアだと思うグループに投票する。

グループのメンバーだけでなく、クラスメイトの多様な目標を達成する方法を考えることや、他のグループから出てくるアイデアに触れることは、心理的欲 (要) 求を満たすための新たな方法の気づきへつながることが考えられる。

(4) 4時間目

4時間目の活動助走では、過去にチャレンジしたことや、今チャレンジしていることを1つ選びチャレンジの内容と、チャレンジするなかで嬉しかったことを個人シートに記入する。その後、グループ内で個人シートを共有する。活動クライマックスでは、あることに挑戦をした同年代の人たちの物語を視聴し、クラスメイトたちが物語に対してどのように感じたかを推理する、「きもち考え推理ゲーム」をしながら進行していく。まず、自分たちと同年代の人たちが、魅力を感じたこと (心理的欲 (要) 求) を叶えるために行動し、困難を乗り越えながら達成していく物語を視聴する。次に、その物語の主人公のチャレンジのよかったところを振り返り、感想を個人の測定シートに記入する。測定シートは主人公に共感する気持ちと自分自身も同じように目標に向かって進みたいという気持ちの2つの軸でつくられており、それぞれの強さで合致する箇所に丸を付けて記入をする。記入後、グループで同じ箇所に丸をつけたメンバーの数を集計する。集計に基づいて授業者は推理ゲームを出題し、子どもたちはクラス全体で2つ以上丸がついている場所や一番多く丸がついている箇所を予想する。正解すると、ポイントを獲得することができる。クラスで協力してポイントを多く集めると、クイズに挑戦する権利を獲得することができる。推理ゲームのなかでは、ミニゲームを用いて、推理するヒントを得ることができるチャンスも盛り込まれている。

活動助走ではグループのメンバーの挑戦の内容を知ること、自分とは違う挑戦のよいところや、自分の挑戦のよいところを新たに受け入れ、体験的に取り入れることができるかと予想される。また、本時の個人シートにはグループメンバーからの記入欄はないが、これまでの活動の影響から、会話による相互作用も期待される。活動クライマックスでは、同年代の主人公たちが様々な挑戦をしている物語を視聴し、挑戦への共感をクラス全体で高めながら、自分や他者の挑戦に対する受け入れや体験的取り入れを行いやすくする素地を作り、授業目標の達成を目指す作りとなっている。

以上のような全4回の授業をパワーポイント主導型の授業構成で作成している。具体的な作成の観点は以下の通りである。

3. パワーポイント教材の構成

パワーポイント教材の内容は、横嶋（2018）の案を参考にし、全3種類の説明パート（「読み上げ説明パート」「ビジュアル説明パート」「音声説明パート」）に分類して作成した。さらに、パワーポイント操作に慣れない教員であっても簡易に操作ができるように、スライド上に操作アイコンを表示させる等の利便性の向上を図った。

第1の「読み上げ説明パート」とは、授業進行に必要とされる説明や発問等の内容をテキストで表示するスライドである（図1）。このパートは、授業前の準備や予習に必要な労力を大きく削減することを目的としている。さらに、授業時間のコントロールを支援する役割もある。例えば、授業時間が超過してしまう場合や、授業のテンポが遅く児童が授業に集中できない状態になってしまう場合は、授業者の冗長な説明に原因があることが多い。授業進行を効率的に理解することができる最低限の教示をスライドで提示することで、最適な授業時間での実施をサポートすることができる。

第2の「ビジュアル説明パート」とは、スライド上に授業時に扱われる実際の教材の画像や写真を提示し、動きをつけて視覚的に説明することができるパートである（図2）。活動内容を視覚的に見せることで、言語的な説明で活動イメージを持ちにくい児童にも理解しやすいことや、比較的教室全体の児童が説明に注目しやすい環境を作ることを目的としている。

第3の「音声説明パート」は、複雑な活動やミニゲームの説明を、アニメーション付きの自動音声で説明するパートである（図3）。このパートは、児童・生徒の活動への理解度を高めるだけでなく、授業者が予習段階で内容を把握しやすくなるメリットもある。また、TOP SELFの授業では、児童の興味・関心を惹き、情動や感情を高めながら授業を進行させることが求められる。そのため、児童・生徒の集中力が途切れがちになる複雑な活動の説明部分に、アニメーションやBGM、効果音付きの自動説明を入れることで、授業の参加度を維持し、教育理論を効果的に表現することを目的として作成した。

最後に、スライド上の操作アイコンについては、すべてのスライドに「スライド切り替えバナー」を設置した。「スライド切り替えバナー」には、次のスライドの内容の要約や、音声や動画が流れるスライドの直前では、それを示す表記が書き込まれている。これによって、スライドの構成を事前に把握していなくとも、誤操作をすることなくパワーポイント教材を扱えるようにした。

以上のように、自律的SEの育成プログラムは作成されている。最後に、今後の展望についてまとめる。

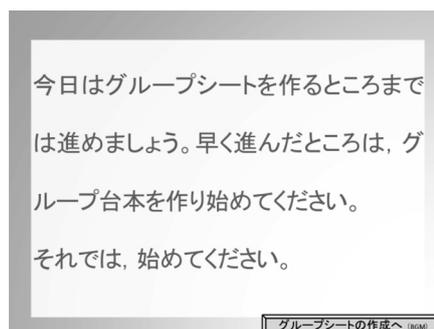


図1. 読み上げ説明パートの例

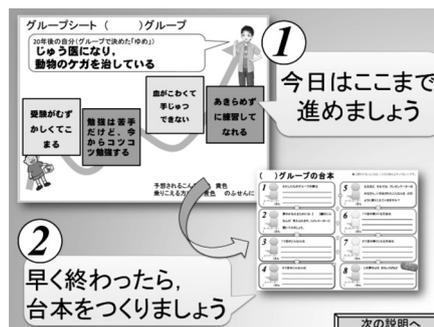


図2. ビジュアル説明パートの例

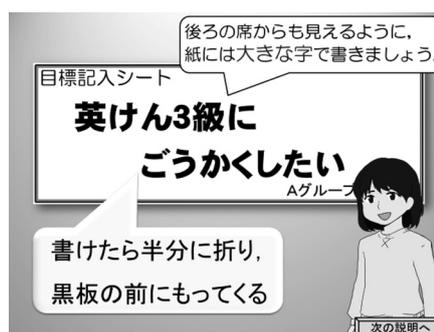


図3. 音声説明パートの例

VI. 今後の展望

本研究によって、自律的SEを高めることを目的とした教育プログラムが作成された。今後の展望としては、この教育プログラムを実践した場合の教育効果の検証があげられる。ここでは今後の展望として、教育効果を行うための測定方法と、調査のデザインについて述べる。

まず、教育効果を測る測定指標としては、自律的SEと他律的SEの両側面を測定し、検討することが重要になる。横嶋他（2018）の教育効果検証では、SE-IAT-C得点は教育前後で有意に上昇し、RSES得点は無変化であったと示されている。これに対して横嶋他（2018）は、SE-IAT-C得点の上昇は自律的SEへの教育効果を示すものであると同時に、適応および不適応の両側面を混在して測定しているRSESは、自律的SEが上昇し他律的SEが下降したことによって無変化であった可能性があるとして推測している。しかし、SEの不応的側面の変化が不明確

であり、他律的SEの測定方法の開発と自律および他律的SEの両側面からの検証の必要性が指摘されている。

他律的SEの測定方法は、児童を対象にした全体的な他律的SEの尺度(賀屋・山口・横嶋・内田・山崎, 2018)およびコンピテンス領域に着目した他律的SEの尺度(賀屋・横嶋・内田・山崎, 2019)が作成されており、SE-IAT-Cと合わせた両側面からの検討が可能となっている。両側面からの検討によって、適応的側面を伸ばし、不適応的側面を低減していることの確認を行うことは、子どもたちの健康・適応を支えるSEを育成する教育プログラムであることを確認するうえで重要であると考えられる。

調査デザインの観点では、教育をはじめ、特定の介入の効果を検証する際の最も効果的な方法は無作為化比較試験(randomized controlled trial)になる。しかし、教育効果の検証でこれを行うためには、少なくとも、日本の小学校の中から無作為にサンプルを多数抽出し、児童を対象に教育および調査を行うことになる。この方法には非常に多くの資金や労力を必要とすることから、科学性は落ちるが、現実的には教育を行った条件(教育群)と教育が行われていない条件(比較群)をそれぞれ複数設定した比較から検討していくことになるだろう。

今後、自律的および他律的SEの両側面から教育の効果検証が行われ、本プログラムが実証に基づいた教育として介入が広く行われ、子どもたちの健康で適応的な発達に寄与することが期待される。

引用文献

- 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.
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. New York: Brockman, Inc.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam. (田中三彦(訳) (2010). デカルトの誤り—情動, 理性, 人間の脳—ちくま学芸文庫)
- 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)
- Jones, J. T., Pelham, B. W., & Mirenberg, M. C., & Hetts, J. J. (2002). Name letter preferences are not merely mere exposure: implicit egotism as self regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 170-177.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (村井章子(訳) (2012). ファスト&スロー (上下巻) 株式会社早川書房)
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- 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.
- 賀屋育子・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2019). 児童版のコンピテンス領域別他律的セルフ・エスティーム尺度の開発, パーソナリティ研究, 28, 54 - 66.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: How your unconscious mind rules your behavior*. New York: Pantheon books.
- 文部科学省 (2018). 平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm (2019年5月10日)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- 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・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.
- 山崎勝之・横嶋敬行・賀屋育子・山口悟史・内田香奈子 (2018). 他律的(随伴性)セルフ・エスティームの概念と測定法 鳴門教育大学研究紀要, 33, 1 - 15.
- 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.