

博 士 論 文

児童期における他律的セルフ・エスティームに関する研究

——概念，測定法，教育方法の観点から——

2020

兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科

学校教育実践学専攻

(鳴門教育大学)

賀 屋 育 子

目 次

はじめに	1
第 I 部 セルフ・エスティーム研究と教育の動向と本研究の目的	
第 1 章 近年のセルフ・エスティーム研究および教育の諸問題	
1-1. 社会および教育上におけるニーズ	3
1-2. セルフ・エスティーム教育に対する警鐘	4
1-3. セルフ・エスティームの定義	5
第 2 章 自律的セルフ・エスティームの理論と測定方法	
2-1. 適応的なセルフ・エスティーム	7
2-2. 自律的セルフ・エスティームの理論	7
2-3. 適応的なセルフ・エスティームの測定方法としての RSES の問題点	8
2-4. 自律的セルフ・エスティームの測定方法	9
第 3 章 他律的セルフ・エスティームの理論と測定方法	
3-1. 不適応的なセルフ・エスティーム	11
3-2. 他律的セルフ・エスティームの理論	12
3-3. 随伴性セルフ・エスティームの測定法の問題点	13
3-4. 他律的セルフ・エスティームの測定法の作成観点	15
第 4 章 他律的セルフ・エスティームの基礎および介入研究	
4-1. 基礎研究の必要性	17
4-2. 学校予防教育 TOP SELF の理論	18
4-3. 自己信頼心（自信）の育成プログラムの成果と課題	20
第 5 章 本研究の全体の目的と意義	
5-1. 議論の整理	23
5-2. 本研究の目的	24

第Ⅱ部	他律的セルフ・エスティームの測定方法の開発	
第6章	児童用の他律的セルフ・エスティームの測定尺度の作成(1)	
	——項目の作成と因子的妥当性および信頼性の検討——【研究1】	
6-1.	問題と目的	27
6-2.	方法	27
6-3.	結果および考察	29
6-4.	全体考察	32
第7章	児童用の他律的セルフ・エスティームの測定尺度の作成(2)	
	——担任教員の児童ノミネートによる妥当性の検討——【研究2】	
7-1.	問題と目的	34
7-2.	方法	35
7-3.	結果および考察	36
7-4.	全体考察	37
第8章	児童用のコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成(1)	
	——項目の作成と因子的妥当性および信頼性の検討——【研究3】	
8-1.	問題と目的	40
8-2.	方法	41
8-3.	結果および考察	42
8-4.	全体考察	45
第9章	児童用のコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成(2)	
	——担任教員の児童ノミネートによる妥当性の検討——【研究4】	
9-1.	問題と目的	47
9-2.	方法	48
9-3.	結果および考察	49
9-4.	全体考察	54

第Ⅲ部 他律的セルフ・エスティームが健康・適応に及ぼす影響

第10章 小学生における他律的セルフ・エスティームがストレスに及ぼす影響

—小学校4年生から6年生を対象にした横断研究— 【研究5】

10-1. 問題と目的	58
10-2. 方法	60
10-3. 結果および考察	62
10-4. 全体考察	71

第11章 小学生における他律的セルフ・エスティームがストレスに及ぼす影響

—小学校4年生から6年生を対象にした短期予測的研究— 【研究6】

11-1. 問題と目的	74
11-2. 方法	74
11-3. 結果および考察	75
11-4. 全体考察	80

第Ⅳ部 適応的なセルフ・エスティームを育成するプログラムの開発および教育効果

第12章 他律的セルフ・エスティームを低減し、自律的セルフ・エスティームを

育成する予防教育プログラムの開発 【研究7】

12-1. 自己信頼心（自信）の育成プログラムの課題	84
12-2. 新プログラムの開発（構想）	85
12-3. 新しい教育プログラムの開発（具体的な内容）	91

第13章 予防教育「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの教育効果

—小学校6年生での実施と効果の検討— 【研究8】

13-1. 問題と目的	108
13-2. 方法	109
13-3. 結果および考察	111
13-4. 全体考察	116

第Ⅴ部 本研究の総合考察とセルフ・エスティームの測定方法および教育への展望

第14章 総合考察

14-1. 本研究のまとめ	119
14-2. 各測定法の利用可能性	120
14-3. プログラムの作成および効果検証と既存のSE教育への警鐘	125
14-4. 本研究の課題と限界	126
14-4-1. 尺度の課題と限界	126
14-4-2. 教育プログラムの開発と効果検証の課題	128

第15章 適応的なセルフ・エスティーム教育への視座

15-1. 低・中・高学年における教育プログラムの発展への視座	130
15-2. 学校教育における自律的SEの育成プログラムの活用可能性	132
15-3. 道徳科の目標と自律的SEの育成プログラムの目標の整合性	135
15-4. 授業実施者へのトレーニングと普及の展開	149

第16章 要約ならびに結論

おわりに	158
------	-----

公表論文等一覧	159
---------	-----

引用文献	160
------	-----

謝辞	169
----	-----

資料	171
----	-----

はじめに

セルフ・エスティーム (Self-Esteem: SE) は学校教育では自尊感情や自己肯定感よばれ、子どもたちの健康・適応を支える高めるべき特性として扱われている。学校現場では、子どもたちに気になる行動があると「自尊感情が低いのではないか」と直感的に推論されることが多く、筆者も子どもたちには自己肯定感を育てたいと願いながら目の前の児童とかかわってきた。

一方で、研究領域では自尊感情を高める介入を行うことには慎重な見方が示されている。Baumister ら (2003) では、SE を高めようとする試みが本来の目的に反して不適応的な SE を高めることに繋がる可能性を指摘している。こうした指摘を背景に、適応的な SE と不適応的な SE に大別する概念理論も提唱されている。自尊感情は誰もが直観的にイメージしやすい概念であるが、教育的介入で扱うためには、概念をより正確に把握し、適応的な SE を伸ばして不適応的な SE を高めないことに留意することが必要になる。

しかし、こうした観点を強調した教育実践例は多くはなく、特に、児童の不適応的な SE に関する教育・研究の知見は少ない。本研究では、不適応的な SE に注目して基礎と実践の両面から研究を展開することによって、子どもたちの精神的健康や適応行動に寄与するための SE 教育の発展につながる知見を示すことができれば幸いである。

兵庫教育大学学校教育学研究科

賀屋 育子

第 I 部

セルフ・エスティーム研究と教育の動向と本研究の目的

第 I 部 セルフ・エスティーム研究と教育の動向と本研究の目的

第 1 章 近年のセルフ・エスティーム研究および教育の諸問題

1-1. 社会および教育上におけるニーズ

セルフ・エスティーム (Self-Esteem: 以下, SE とする) は一般的に「自己肯定感」や「自尊感情」, 「自尊心」と訳される。また, 単語そのものの意味を尊重して, セルフ・エスティームとカタカナ表記が用いられることもある (e.g., 遠藤・井上・蘭, 1992 ; 山崎・横嶋・内田, 2017)。SE は健康や適応に重要な心的特性として古くから重要視されており (Branden, 1969), 現在においても注目されている (小塩・脇田・岡田・並川・茂垣, 2016)。

Branden (1969) は, SE が自己信頼 (self-confidence) と自己尊重 (self-respect) の複合体であり, 生きぬいていくための意志であり, 生きていく価値があるという確信であると述べている。また, SE は人の動機づけの要であり, 精神的 (心理的) な活動を調整する上でも重要であると論じている。現代においても, その重要性が支持されている。厚生労働省は「労働者の心の健康保持増進のための指針」として労働者の安全と健康の保持を予防的な視点で行うことを求めており (厚生労働省, 2015), SE は精神的健康や適応行動を向上させ, 生産性を上げる要因の 1 つとして注目されている (向日, 2018)。例えば, 松田・石川 (2012) では, 組織内自尊感情 (Organization-Based Self-Esteem; Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989) に着目した研究が行われており, 組織内自尊感情はワーク・エンゲージメントを高め, 抑うつや身体愁訴を低減することを示している。

一方, SE は学校教育でも注目されている。例えば, 文部科学省の中央審議会答申 (2016) の学習・指導の改善充実や教育環境の充実に関する一節では, 主体的・対話的で深い学びを実現する方向性における対話的な学びの視点のなかで, 「地域の人との交流の中で考えを広めたり自己肯定感を高めたりすること (p. 234)」と記述されている。また, 東京都教育委員会は平成 20 年より 5 ヶ年計画で都内の幼稚園から高校, 特別支援学校を対象にして, SE を高めようとする試みを行っている (東京都教育委員会, 2016)。SE の育成が教育のなかで重要視される背景には, 日本の若者の SE の低さへの懸念も存在する。平成 25 年に行われた内閣府の調査によると, 日本を含む 7 カ国の若者 (13 歳から 29 歳) を対象にした意識調査では「私は, 自分自身に満足している」の得点が他の国と比べて低いことが示され

ている（内閣府，2014）。しかしその一方で，SE を高める試みは慎重に行うべきであるという主張も存在する（Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003）。

1-2. セルフ・エスティーム教育に対する警鐘

Baumister et al. (2003) は，当時発表されていた SE 研究の大規模なレビューから，次の 2 つの結論を示している。第 1 に，社会的に期待されるような健康や適応に対する良好な効用は一部を除いてないという主張である。第 2 に，SE を安易に高めようとする試みは，不適応的な心的特性を高める可能性があるという警鐘を鳴らしている。

Baumister et al. (2003) の研究は，American Psychological Society（現 Association for Psychological Science）の依頼によって編成されたタスク・フォースで実施されている。その目的は SE の効用について総合的評価を行うことであった。彼らは，2001 年の 1 月から 10 月までに検索された 15,000 以上にわたる SE の効用に関する論文を精査し，SE の健康・適応に対する効用（学校や職場でのパフォーマンス，人間関係，攻撃性や反社会的行動，幸福感やうつ，喫煙や薬物摂取，早期の性行動など）の是非を検討した。そこで扱われる研究は，なるべく客観的な指標や縦断的研究や実験室で行われる実験デザインによって因果関係が検討された研究が含まれるように選出されている。

SE からの良好な効果については，高い SE が幸福感に強い影響をもたらすこと，状況によっては低い SE が抑うつにつながることで，女性において過食症になるリスクを下げることに，一定の因果関係が支持されている。その一方で，学校や職場でのパフォーマンスに影響せず，子どもたちの喫煙や薬物摂取，早期の性行動を予防しないと結論づけた。総じて，SE の効用は，集団のなかでイニシアチヴ（initiative）を向上させることと，快感情（pleasant feeling）を得ることであると述べている。また，高い SE に含まれる異質性を考慮すると，見境のない賞賛は安易に不適応的な心的特性を伸ばす可能性があることから，当時，広く行われていた SE の効用を期待した上での SE 育成（治療的取り組みや学校でのプログラム）を批判している。そして，SE を高めるために個人を賞賛するような試みは，社会的に望ましい態度や個人の成長に対して行うべきだと論じている。

以上のように，SE の効用に対する社会的認識の高さと比べると，研究領域では否定的な認識ももたれている。一方で，賛否両論の議論のなかで，SE の概念を適応的側面と不適応的側面に大別する研究が展開されている。

1-3. セルフ・エスティームの定義

SE は研究者によって様々に定義されている。古くは、James (1890) が実際の成功と「こうしたい」という欲求の比から SE を表すことができると述べており、自己の感覚は自己に対する満足あるいは不満足の間であると感じている。Lawrence (2006) はその人がどういう人であるかという自己像と、どういう人でありたいかという理想自己の不一致についての個人の評価であるとして、SE を自己概念の要素の一つに位置づけている。Branden (1969) は、先述の通り、SE を自己信頼 (self-confidence) と自己尊重 (self-respect) の複合体として捉え、生きぬいていくための意志であり、生きる価値があるという確信であると論じている。他にも、遠藤他 (1992) は SE を自尊心 (self-respect) と自己受容 (self-acceptance) などを含めた自分自身についての感じ方であり、自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚 (感情) であると定義を行っている。Zeigler-Hill (2013) は、一般的に自己に対する他者の評価と自己の能力への信頼を反映した自己認識的評価であると述べている。

上記の定義は、観点に若干の違いがあるものの、その基本的な定義は Rosenberg (1965) が提唱する「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度 (attitude)」に集約される。一方で、肯定的な側面が持つ異質性に対する指摘もある (Baumeister, Smart, & Boden, 1996)。そこでは、SE の肯定的な意味には、プライドや利己主義、傲慢、名誉、うぬぼれ、ナルシズム優越感といった要素が包括されていると論じ、こうした感覚は不健康・不適応へと繋がる SE の暗黒面 (dark side) であると述べている。この点については、Rosenberg (1965) にも論述が見られる。

Rosenberg (1965) は、上述の基本的な定義に加えて、高い SE (自己に対する肯定的態度) には2つの異なる内包的意味があると論じ、自身を「very good (とてもよい)」と捉える感覚と、「good enough (まあよい)」と捉える感覚から弁別している。自身を very good と捉える者は、他者と自身を比較し、他者よりも優れていると考えるが、自分が設定した基準に達していなければ不十分だと感じることもあり得る特徴をもつ。それに対して、自身を good enough と捉える者は、必ずしも他者よりも自分が優れているとは考えていないが、自身が劣っているとは決して思っていない。自身を平均的な人だと捉えつつも、自分に対してかなり満足をした状態であり、自分に対する畏敬の念も持たず、また人からも畏敬の念をもたれたいとは望まないと述べられている。このタイプの SE を持つ者は自分に足りないところがあることも理解しており、その改善に前向きであるとも論じられており、この点にお

いて自己受容 (self-acceptance) とは異なる概念であると考えられている。Rosenberg (1965) は, good enough の感覚に基づく SE が適応的であると述べ, それを測定する尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale: 以下, RSES とする) を作成している。

上記のように, SE の基本的な意味を踏まえた上で, 適応的な SE と不適応的な SE に弁別する観点は Rosenberg (1965) の時代から存在したが, 2000 年頃になると両観点から様々な概念提起と研究が展開されている。

第2章 自律的セルフ・エスティームの理論と測定方法

2-1. 適応的なセルフ・エスティーム

適応的な SE の概念には、真の SE (true self-esteem, Deci & Ryan, 1995) や最適な SE (optimal self-esteem, Kernis, 2003) がある。真の SE はより安定していて、確固たる自己感覚に基づいて頑健であり、本物 (authentic) の関係の文脈のなかで自律的に行動することで培われる。そして、その構成要素には、有能さ (competence)、関係性 (relatedness)、自律性 (autonomy) の3つが挙げられている。この概念は自己決定理論 (self-determination theory; Ryan & Deci, 2000) のなかで導出されており、上記の3つの構成要素は、基本的欲求 (basic needs) として位置づけられている。最適な SE は、SE の安定性に関する研究から導出されている。Kernis, Grannemann, & Barclay (1989) は、状态的に SE を測定することで、平均的には高い水準にあるものの短期的に変動が激しい者は、安定して SE が高い者よりも敵意や怒りを抱きやすいことを明らかにしている。そして、安定した高い SE (secure high self-esteem) を持つ者は、他者に勝ることで自身に「価値がある」と判断することはなく、日々の生活の中でその SE は安定しており、自分をよく見せようとすることや自己防衛的な方略を通じて自身の価値を高めようとすることは稀であると論じている (Kernis, 2003)。そして、こうした適応的で最適な SE の核 (core) となる要素として、Kernis (2003) は Deci & Ryan (1995) でも言及されている本来性 (authenticity) に着目している。本来性とは「日々の個人の活動において、ありのままの自分、または自分自身の中核をなすものの働きを妨害されていないことに特徴づけられる (Kernis, 2003, p.13)」と定義され、これが機能することで最適な SE が形成されると論じている。

2-2. 自律的セルフ・エスティームの理論

さらに近年では、上記の適応的な SE の理論を踏まえて、山崎他 (2017) によって新規の概念理論や心理測定方法の指針が提唱されている。そこでは、適応的な SE を自律的 SE (autonomous self-esteem) と概念化している。自律的 SE は自己信頼心 (self-confidence)、他者信頼心 (confidence in others)、内発的動機づけ (intrinsic motivation) のすべてが一体となって高まることで形成されると論じられている。自己信頼心とは「自分に自信があり、

有能であると捉える性格ではあるが、同時に不安と攻撃性が低い性格」であり、他者信頼心とは、「他者を好意的にみて、他者からも好意的にみられているという安定した感覚（認知と感情）のもとに他者を信頼する性格」とされている。そして、内発的動機づけは Deci & Ryan (1995) と同義であると述べられている。

また、自律的 SE は質問紙のような意識レベルの心理測定法では正しく捉えることが難しく、非意識レベルで測定する必要があると指摘されている（山崎他，2017）。その要因の一旦として、相対的な位置付けに鋭敏にならざるを得ない現代の社会においては、意識レベルで自己の価値を内省すると、他者との比較や自己価値が随伴している事象に意識の焦点が当たりやすく（言い換えれば記憶が参照されやすく）、自己の自律的 SE の程度を意識レベルで正しく評定（判断）することが困難であると述べられている。Deci & Ryan (1995) においても、適応的な SE を内省することの困難さに言及する記述がみられる。そこでは、「その人の価値は、絶えず真価を問われ続けるものではなく、自己評価のプロセスにしばられることもない。自分の価値に意識を向けている（絶え間なく自分を評価する）ということ自体が、本物（true）ではなく、随伴した SE を意味している」（Deci & Ryan, 1995, p. 32-33）と記述されている。

実際に、世界的に広く使用されてきた Rosenberg の SE 尺度は、近年の研究で適応的側面と不適応的側面を混在して測定していることが指摘されている（伊藤・川崎・小玉，2011）。

2-3. 適応的なセルフ・エスティームの測定法としての RSES の問題点

伊藤他（2011）の研究では、SE の適応的側面を本来感（sense of authenticity）、不適応的側面を優越感として RSES との関連を検討している。その結果、優越感を統制した場合の本来感と RSES、および本来感を統制した場合の優越感と RSES の相関が有意だったのに対し、RSES を統制した場合には本来感と優越感の間に有意な相関がなかったことを示している。上記の結果から、伊藤他（2011）は RSES が適応的側面と不適応的側面を混在して測定していることを指摘している。他にも、先述の通り、SE（RSES の得点）が高くても短期的に変動が激しい者は、怒りや敵意を抱きやすく（Kernis et al., 1989）、抑うつが高いことが示されており（Kernis, Grannemann, & Mathis, 1991）、RSES の高群に適応的な者と不適応的な者の異質な 2 群がいることが明らかにされている。

山崎他 (2017) は, RSES の内容的妥当性を再検討することで, 上記の点を指摘している。まず, RSES の 10 項目のうち, 逆転項目を含む 4 項目に他者との比較から自己価値を内省してしまう要素があることを指摘している。さらに, Rosenberg (1965) が論じる good enough の SE の要素を (a) 自分を平均的な人間ととらえるが, 自分にはまずまず満足している, (b) とは言え, 自分には不十分さがあることを知っていて, それを改善していくことを期待している, という 2 要素に弁別し, 内容的妥当性を検討したところ, 特に (b) の要素に関しては「I take a positive attitude toward myself」の項目が若干それを測定している可能性があるものの, RSES の 10 項目では捉えることはできないと指摘している。

加えて, 適応的および不適応的な SE 以外の要素が混在する可能性も示されている。Gnambs, Scharl, & Schroeders (2018) は, RSES の文化差による因子構造の違いを指摘している。そこでは, 複数の国で行われた RSES 得点を用いて尺度構造のメタ分析 (fixed effects meta-analytic structural equation modeling approach) を行い, RSES が基本的には一次元の尺度である一方で, 個人主義的でない国では個人主義的な国よりも因子負荷量が低くなり, 文化的な背景が項目の解釈に影響することを示唆している。

以上のように, RSES は Rosenberg (1965) が測定しようとして試みていた good enough の感覚に基づく適応的な SE を正しく測定することが困難であると考えられる。こうした適応的な SE の測定に関する研究課題を背景に, 横嶋・内山・内田・山崎 (2017) は潜在連合テスト (Implicit Association Test: 以下, IAT とする) を用いて自律的 SE の測定法を開発している。

2-4. 自律的セルフ・エスティームの測定法

横嶋他 (2017) の IAT は, 児童用の紙筆版として開発されている (Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: 以下, SE-IAT-C とする) (巻末資料 1)。IAT とは, ターゲットとする 2 つの対となる概念 (カテゴリー語) に関する刺激 (単語, 絵, 写真など) と快および不快に関する刺激 (属性語) を左右に分類することで, 潜在的な連合を測定する方法である (Greenwald & Banaji, 1995)。これまでも, SE を測定する IAT (SE-IAT) は開発されているが (e.g., Greenwald & Farnham, 2000), 横嶋他 (2017) は, 以下の 2 点の課題を見直し, 自律的 SE を測定する IAT を開発している。1 つ目は, カテゴリー語の設定である。既存の IAT では, 「自己」と「他者」を対にしているが, Karpinski (2004) はこのタイプの IAT を用いて, 一般的に肯定的に好印象な他者 (サンタクロース) と, 悪印象な他

者（アドルフ・ヒトラー）を「他者」刺激に設定した 2 種類の IAT の得点を比較し、ヒトラーに設定した方が IAT 得点が高くなることを示している。IAT の得点化の方法を考慮すると、他者を設定したタイプの IAT が「自己に肯定的」かつ「他者に否定的」であるほど得点が高くなり、「自己に否定的」かつ「他者に肯定的」であるほど得点が低くなることを示しており、横嶋他（2017）では他者との比較によって表される不適応的な SE の一部を測定していると考えられている。実際に、自己と他者を対にした IAT は、他者軽視得点との正の相関が確認されている（小塩・西野・速水，2009）。そこで、横嶋他（2017）は、「他者」刺激からくる得点への影響を軽減するために、多くの人にとって中性的な刺激である指示語を用いる方法（e.g., Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, & Correll, 2003）を採用している。

2 つ目の課題は、属性語の選定である。既存の SE-IAT では快（pleasant）および不快（unpleasant）を表す刺激は研究者の間で統一されておらず、paradise や poison（Greenwald & Farnham, 2000）、holiday や cockroach（Jordan et al., 2003）が用いられている。しかし、IAT が刺激語の潜在連合を測定する方法であることから、SE の測定に用いる場合は SE に直接的に関係する感情刺激であることが望ましいという考えのもと、属性語の設定が行われている。

さらに、横嶋他（2017）は他者評定法を用いて、自律的 SE の測定法としての構成概念妥当性の検討も行なっている。そこでは、SE-IAT-C 得点の±1SD 基準で抽出された高低群の児童を対象に、担任教員が自律的 SE に関する行動特徴（自律性、攻撃性、不安）の評定を行い、その一致度から妥当性が検討されている。その結果、得点高群の児童の方が、自律性が高く、攻撃性や不安が低いことが明らかにされている。

一方で、不適応的な SE にも多様な理論や研究が展開されており、その詳細を次章で触れていく。

第3章 他律的セルフ・エスティームの理論と測定方法

3-1. 不適応的なセルフ・エスティーム

不適応的な SE の概念は、随伴性 SE (contingent self-esteem, Deci & Ryan, 1995) や不安定な SE (unstable self-esteem, Kernis, 2006) から指摘されてきた。

随伴性 SE は、外的な基準や社会的な成功・失敗などに依存してその高低が決まる SE であり、その達成基準はしばしば他者との比較によって設定されると述べられている (Deci & Ryan, 1995)。Deci らは仕事の業績に自己価値が随伴している例を挙げて説明しており、そのような人は、利益あるビジネスを成功させた時にのみ自分を価値のある人間だと感じ、ビジネスでの成功経験が多ければ SE が高くなると説明されている。そのため、常に設定された基準に合致することを求め続け、変動の激しい脆い SE であると考えられている。そして先述のように、自己の価値に意識を向けること自体が随伴性 SE であり、本物の SE ではないと述べている。一方で、Crocker & Wolfe (2001) は、人は誰でも何か自己価値を随伴 (contingent) させており、重要なことは何に随伴させているかであると指摘し、随伴事象を領域別に検討することの必要性を主張している。そして、外的随伴は不適応的な傾向が強いが、内的随伴は適応的な傾向があると報告している (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003)。

次に、不安定な SE とは、一時的な限られた状況での自己価値に対する感覚であり、かなり揺れ動きやすい特徴を持つ SE のことである (Jordan & Zeigler-Hill, 2013)。先述のように、平均的には高い水準にある者でも、短期的に変動が激しい者は、安定して高い SE を持つ者よりも敵意や怒りを抱きやすいことや (Kernis et al., 1989)、抑うつが高い (Kernis et al., 1991) ことが指摘されている。他にも、不安定な SE を持つ者は、安定した SE を持つ者と比べて日々の出来事 (特にネガティブな出来事) の影響を受けやすいことも指摘されている (Greenier, Kernis, McNamara, Waschull, Berry, Herlocker, & Abend, 1999)。

多くの研究で用いられている質問紙等で意識的に測定された SE は顕在的 SE (Explicit Self-Esteem: 以下, ESE とする) と呼ばれ、SE には意識を介さず測定される潜在的 SE (Implicit Self-Esteem: 以下, ISE とする) がある。この ISE が低い場合も、不適応的な特徴が指摘されている。例えば、Jordan et al. (2003) は、ISE と ESE の両側面と適応変数との関連を検討している。その結果、ESE と ISE は無相関であるが、ESE が高い者のなかでも、ISE が低

い者ほどナルシズム傾向が高いことが明らかにされている (study 1)。また、同様に内集団バイアス (in-group bias) (study 2) や認知的不協和 (dissonance reduction) (study 3) といった防衛的な態度も高くなることが示されている。上記のような高い ESE と低い ISE の特徴は、矛盾した高い SE (discrepant high self-esteem) とも呼ばれている (Zeigler-Hill & Jordan, 2010)。他にも、低い ISE を持つ者は、外見や学業、他者からの評価、競争といった外的な領域に自己価値を随伴させていることや (Jordan, Spencer, & Zanna, 2003), SE の変動も激しくなることが示されている (Zeiger-Hill, 2006)。

さらに近年では、自律的 SE の対概念である他律的 SE の理論も論じられている (山崎他, 2017)。

3-2. 他律的セルフ・エスティームの理論

山崎他 (2017) は、SE の不適応的な側面を他律的 SE (heteronomous self-esteem) と概念化している。この概念は、自律的 SE と対比するなかで導出されており、非意識に抱く自己不信心、他者不信心、外発的動機づけの高さから規定されている。そして、何らかの外的な達成基準に依拠して決まる SE であり、上述の Deci & Ryan (1995) が提唱する随伴性セルフ・エスティームとほぼ同義の概念とされている。

一方で、随伴性 SE との概念上の差異も示されている。Deci & Ryan (1995) の随伴性 SE と他律的 SE は、社会的あるいは他者との比較を必要とするという点で共通するが、随伴性 SE には、個人内の達成基準については言及がない。他律的 SE は、直接的であれ間接的であれ、必ず他者の存在によって規定された基準と照らし合わせて SE が決定されると述べられている (山崎・横嶋・賀屋・山口・内田, 2018)。それは、直接的な他者との比較や、先生や親が設定した賞賛 (合格) の基準が例に挙げられる。一方で、他者とは関係なく自分で設定した達成基準は他律的 SE の要因にはならず、むしろ自律的 SE の決定要因になると述べられている。

また、他律的 SE が高い者の行動特徴には、次の 4 つが挙げられている。1 つ目に、個人の能力の高低にかかわらず、自分の SE (他律的 SE) の高さを維持しようとすることである。2 つ目に、自身の SE の高さを保持するため、他者よりも優れる競争事態を選んで身を置き、自分が得意とする競争事態を重視するという特徴である。3 つ目に、現実の客観的な結果よりも、他者よりも優れた経験がより記憶に残りやすく、他者と比べて優れた結果を重視す

ことが挙げられている。4つ目に、自身が重視している競争事態で他者よりも劣った場合には、SEが不安定になり、防衛的な反応が多くなることが示されている。そして、他律的SEには、全体的な特徴と、ある特定の分野においてのその特徴が顕著になる領域とがあることも示されている（山崎他，2018）。

さらに、山崎らはSEの新規概念や測定方法論を提唱するだけでなく、既存の学校教育に対する課題も指摘している（山崎他，2017）。現在の学校教育では、SEに関する教育や研究が質問紙法を中心に進められている。先述の通り、質問紙法によるSE測定の問題点を踏まえると、現在の学校教育が行なっているSEの育成教育では自律的SEの育成は叶わず、逆に他律的SEを高めてしまっている危険性が危惧されている。この点で、自律的SEに関する研究では横嶋他（2017）のSE-IAT-Cが開発され、教育プログラムの効果検証も進められている（横嶋・賀屋・内田・山崎，2018）。一方で、SEの教育は意図せずに不適応的なSEを高めてしまう危険性が伴うものであり（Baumister et al., 2003）、SE教育の効果検証などは自律的SEだけでなく他律的SEの変化にも着目しなければならない。しかしながら、他律的SEに関しては測定法がなく、既存の随伴性SEの測定法には児童版が存在しない。また、成人版も方法論上の課題が散見される。

上記のような主張および現在の学校教育における課題を考慮すると、他律的SEの測定法の開発や基礎および介入研究は重要な研究課題であると考えられる。そこで、他律的SEの測定法の開発に関する議論に先立って、既存の随伴性SEの測定法の課題について触れていきたい。

3-3. 随伴性セルフ・エスティームの測定法の問題点

随伴性SEを測定する尺度は、大別すると全体的な特徴を捉える1因子構造の尺度と、領域別に捉える多因子構造の尺度が存在する。

全体的な随伴性SEの尺度は、Paradise & Kernis (1999)の随伴性SE尺度（Contingent Self-Esteem Scale: 以下、CSESとする）がある。この尺度は15項目で構成されており、伊藤・小玉（2006）による翻訳も存在する。しかし近年、Schwinger, Schöne, & Otterpohl (2015)によって、CSESは多因子構造であることが指摘されている。そこでは、CSESのドイツ語版を用いて、主軸法によって因子分析を行い、4因子であることが示されている。因子は「他者からの承認（other's approval）」、「自分の外見（one's appearance）」、「ソーシャルサポート

(social support)」、「自己能力 (self-competence)」であった。確認的因子分析においても、1 因子構造モデル (one-factor model)、階層的モデル (hierarchical model)、4 因子モデル (correlated four-factor model) を比較し、4 因子モデルが最も適していると主張している。実際の項目をみても、「An important measure of my worth is how physically attractive I am.」といった、特定の領域（上記の場合は外見）に特化した項目が散見されることから、全体的な特徴を捉える尺度としては内容的妥当性の観点から課題がみえる。加えて、CSES は成人を対象にした尺度であるため、教育への適用を考えると児童用が存在しないことも課題である。

次に、随伴性 SE を領域別に捉える尺度は、Crocker et al. (2003) が作成した自己価値の随伴性尺度 (Contingencies of Self-Worth Scale: 以下、CSWS とする) がある。この尺度は、7 領域 35 項目の尺度であり、7 領域のうち、「外見 (appearance)」「他者からの評価 (approval from others)」「競争 (competition)」「学業 (competences)」「家族からのサポート (family support)」を外的随伴 (external contingencies)、「倫理 (virtue)」と「神からの愛 (God's love)」を内的随伴に大別されている。日本語版は内田 (2008) が作成している。

内田 (2008) は作成過程で、上記の領域のうち日本人には馴染みの薄い「神からの愛」の領域の項目を削除し、文化差を考慮して「関係性調和」の 5 項目を追加している。加えて、「家族からのサポート」の項目は「家族・友人からのサポート」として項目表現の調整と因子名の変更を行っている。CSWS の項目をみると、各領域での出来事が個人の SE に影響するか否かを直接問う項目表現になっている (e.g., My self-esteem is influenced by my academic performance.)。つまり、得点が高いほどその領域の出来事に SE が影響されやすく、その領域での出来事が順調であれば SE が高まることを捉えようとしている。Crocker et al. (2003) の尺度には目立った問題点は指摘されていないが、領域によって項目表現が異なるため、領域の得点を対等に比較することができないことが欠点である (山崎他, 2018)。そして、この尺度は領域に対して他者とはかかわりなく自己で設定した基準によって SE が影響を受けているのか、他者と比較したうえで設定された基準によって SE が影響を受けているのかを弁別して捉えることができないため、他律的 SE を測定する方法として使用することは難しいと考えられる。なお、SCES と同様に児童版は存在しない。

以上の観点を踏まえると、児童を対象とした他律的 SE の研究を開始するためには、新規の尺度作成が必要になると考えられる。この尺度作成については、山崎他 (2018) によって基礎となる指針が提示されている。次節では他律的 SE の尺度作成の観点について言及する。

3-4. 他律的セルフ・エスティームの測定法の作成観点

山崎他(2018)は、他律的SEを質問紙によって測定する可能性を示している。自律的SEは、その概念特徴を明確に質問項目に表現することや、概念を正確に内省することが難しいことから(山崎他, 2017)、非意識レベルでの測定方法が必要とされた。一方、他律的SEは他者との比較に伴って生起するなど、意識的に内省しやすい明確な特徴があるため、質問紙でも比較的歪み無く測定が可能であると考えられている。また、先述の通り他律的SEを全体的に捉える尺度と、特定の領域での他律的SEの高まりを焦点化して捉える尺度の2種類の方向性がある。

全体的な他律的SE尺度の作成については、以下の3つのポイントが提示されている。第1に、全体的な特徴の測定を行うために、身体能力や学力などの特定の領域への随伴を想起させるような項目表現を使わないことである。特定の随件事象を想起させずに他律的SEを測定するためには、第2の観点として、他者との比較からくる鋭敏さを含みながらSEを測定する項目表現を設定することである。しかし、他者との比較だけでは、他律的SEの高低にかかわらず、単純に能力が高い者が客観的に自己評価を行った場合も高群に抽出されてしまう可能性がある。そのため、第3に、競争意識の高さや勝負へのこだわりなど、外的な基準や他者よりも優れたいと望む他律的SEの特徴を項目に加えることがポイントであるとされる。具体的には、「友だちよりも、得意なことが多い」や「友だちにはぜったいに負けたくない」といった項目表現になると予想される。

領域別の他律的SEの尺度作成の観点については、以下の3つの指針が示されている。第1に、教示等で領域を規定する方法が示されている。第2に、すべての領域で、可能ならば共通の項目を使用し、各領域間を対等に比較することができる尺度を作成することである。この点は全体的な他律的SE尺度の項目を使用することが考えられるが、領域によっては項目表現を調整することも必要になると予想される。こうした項目調整にも関わることであるが、質問項目が増えて回答者の負担になることが予想される場合は、項目を精選することも考慮する必要があると述べられている。

また、尺度作成の際には構成概念妥当性の検討が重要になる。既存の研究では、類似の概念を測定する質問紙との基準関連から妥当性を検討していく方法が多くみられる。しかし、この方法は、すべて同一の個人によって評定された指標同士を用いるため、特有のエラーを共有しており、エラー同士の擬似的な相関が出てしまうことが懸念される(Podsakoff,

MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003)。そのため、他の外的な指標との関連を検討するといった多角的な妥当性の検討が必要になる。上記の方法以外では、実験場面を設定する方法や、他者評定法による検討が考えられる（村上，2006）。小学生を対象に実験場面を設定する方法は難しいため、比較的到他者評定法は効果的なやり方と言えるであろう。他者評定法とは、同一概念に対する自己評価と他者評価の一致度から測定方法の妥当性を検討する方法である。児童を対象にした場合には、保護者や学校教員が評定する方法が考えられる。特に担任教員はその職務上、普段の児童の様子を把握している度合いが高いため、比較的的確な評定が可能であると予想される。また、他律的 SE の特徴からみても、他者との比較や競争事態など、集団の中での他者との関わりに関しても把握している可能性も高い。また、評定の基準を尺度作成と同様の観点から作成することにより、構成概念に対してより直接的な外的基準から妥当性の検討が可能になると考えられる（山崎他，2018）。

以上のような観点から全体および領域別の他律的 SE 尺度の作成を行うことが可能であると考えられる。日本では児童を対象とした不適応的な SE の研究知見がみられないことから、この尺度作成によって、他律的 SE の健康・適応との関連に関する基礎研究や、自律的 SE と他律的 SE の両側面からの教育効果の検討が可能になる。次章では、他律的 SE の基礎および介入研究の観点について詳述する。

第4章 他律的セルフ・エスティームの基礎および介入研究

4-1. 基礎研究の必要性

不適応的なSEは健康や適応に負の影響をもたらすことが先行研究によって数多く示されている。一方で、上記に挙げた研究は大学生など成人を対象にした研究が多く、児童期を対象とした研究は少ない。特に日本ではほとんど研究の蓄積がない。そのため、児童を対象にした全体および領域別の他律的SEの基礎研究はSEの育成教育を発展させる上で貴重な知見になると考えられる。

全体的な他律的SEは、先行研究の尺度に問題が指摘されており、児童を対象にした尺度も存在しないことから、新規性の高い知見を得られると予想される。領域別の他律的SEにおいても、他律的SEの重要な概念的特徴である他者との比較への鋭敏さや競争意識の高さを領域の測定に加えることは重要な観点であると考えられる。また、領域別の研究では研究目的に沿った領域設定が必要になるため、学校教育に寄与する知見を得ることに主眼を置くことで、価値のある知見を得ることができると考えられる。

また、基礎研究を行う場合、研究デザインの違いを考慮する必要がある。基礎研究では、横断的研究と予測的研究の2つのデザインから検討する方法が考えられる。横断研究とは、一時点で測定したデータを用いて検討する方法である。一方、予測的研究は、例えば2つの地点（Time1とTime2）でデータを取り、Time1の独立変数が従属変数の変化（Time1からTime2の変化）を予測できるかどうかを階層的重回帰分析などによって検討する方法である。横断的研究の場合、同時点で独立変数（他律的SE）と従属変数（健康・適応指標）を測定することから、従属変数から独立変数への影響を否定しきれないことが課題となる。しかし、横断的研究は、変数間の関係の有無について基礎的情報を得るのに利用でき、その情報から短期予測的研究を組み立てることができる。また、他律的SEは全体的な他律的SEと領域別の他律的SEがあり、領域によって健康・適応に及ぼす影響に差があることも考えられる。そこで、全体および領域別の他律的SEの尺度を用いて横断的研究と予測的研究の両側面から、健康や適応への影響を検討する必要があると考えられる。

さらに、因果推定精度の高い研究デザインとして、介入研究がある。ここでは、まず介入する教育として自律的SEを高め、他律的SEを低減する教育の方法の作成を行った後、介入研究を行うことになる。自律的SEを高める教育プログラムについては、横嶋他(2018)

が研究対象にした「自己信頼心（自信）の育成」プログラムによって一定の成果が示されている。そこで、次節では、そのプログラムの基盤となっている『いのちと友情』の学校予防教育（Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship: 以下、TOP SELF とする）」（予防教育科学センター，2013）の詳細について触れていく。

4-2. 学校予防教育 TOP SELF の理論

TOP SELF は、学校予防教育プログラムのひとつである。予防には介入段階によって幾つかのステージが存在する。まず、1 次的予防（primary prevention）は、すべての人が不健康や不適応に陥る可能性があると考え、健康なうちにすべての人を対象に予防的介入を行うものである。次に、2 次的予防（secondly prevention）は、健康上の問題を早期に発見した人に対して治療を行うものである。そして、3 次予防（tertiary prevention）とは、健康・適応上の問題を抱えた人に対して、その問題の程度を最小限に留めるためのアプローチである。上記と類似する予防的アプローチの分類として、ユニバーサル予防（universal prevention）、選択的予防（selective prevention）、指示的予防（indicated prevention）の 3 つがあり（Mrazek & Haggarty, 1994）、TOP SELF は、ユニバーサル予防（1 次的予防）の段階での教育に位置する。

TOP SELF には、複数のプログラムが存在し、「ベース総合教育」と「オプション教育」に大別される（山崎・佐々木・内田・勝間・松本，2011）。ベース総合教育では、「自律性」と「対人関係性」の育成が教育の一番大きな目標（大目標）として設定され、それを達成するために「自己信頼心（自信）の育成」「感情の理解と対処の育成」「向社会性の育成」「ソーシャルスキルの育成」の 4 つが設定されている。一方でオプション教育は、特定の健康・適応に関するプログラム群であり、「学校適応系」「精神健康系」「身体健康系」「危険行動系」に分類される。いじめ予防（Yamasaki, Umakoshi, & Uchida, 2017）や生活習慣病予防（Noma, Uchida, & Yamasaki, 2015）、喫煙予防（松本・吉見・山崎，2011）といった多様なプログラムが存在する。

TOP SELF の教育目標は、いずれも大きな目標であるため、直接的に教育方法を導出することは困難である。そこで、教育目標と実際の教育方法が乖離するのを防ぐために、TOP SELF のすべての教育プログラムはその目標に連なる階層的な教育目標が設定されている。まず先述の「自律性」と「対人関係性」を大目標に置き、その下にベース教育の 4 つのプ

プログラムの目標が上位目標として置かれている。そして、そこからは教育プログラムごとに細分化し、中位目標、下位目標、操作目標へとつながっていく（山崎他，2011）。そして、これらの教育プログラムは小学校 3 年生から中学校 1 年生まで学年ごとに用意され、それぞれ発達段階に配慮した構成が取られている。さらに、近年の多忙化する学校教育の現状を踏まえて、じっくりと予防教育に取り組むことができる通常版（全 8 時間構成）と、通常版から教育目標の達成の主要な授業回を抽出した短縮版（全 4 時間構成）が用意されている（横嶋他，2018）。

TOP SELF の教育プログラムの特徴は、非意識への教育的アプローチを行っている点にある。現在の学校教育では、「子どもにじっくり考えさせる」という意識の機能を重視した取り組みが多く行われているが、意識への教育的アプローチの限界は多くの研究が示している。例えば禁煙に関して、どれほどその弊害を理解させても成人後の喫煙率には影響しないことが示されている（高橋・川畑・西岡・岡島・渡辺，1990）。他にも、意識に先行した非意識の機能が人の行動や意思決定に対して非常に強い影響を与えていることも明らかにされており（e. g., Dehaene, 2014; Kahneman, 2011; Massimini & Tononi, 2013; 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、外的な刺激をうけて直接的に喚起する情動・感情あるいは記憶の想起に伴って活性化する情動・感情が、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。山崎（2013a）は、こうした意識と非意識の連動による性格の形成過程を「情動や感情という砂地に、行動と認知と思考を埋め込んでいくとも言える作業」（p. 57）と表現し、予防教育では誤って行われた埋め込み作業を修正し、健康・適応の向上に寄与する新たな埋め込み作業を行う必要があると説明している。

さらに、自律的な性格は情動・感情の機能と深く関連する可能性が指摘される（山崎，2013b）。自律性が欠如する道筋は、発生した欲求が未処理あるいは未充足のまま負感情とともに抑圧されることであり、欲求を意識化する機能の低下によって引き起こされる可能性が考えられる。本来、自律的な性格形成の望ましい道筋は、適切な方向に情動・感情、認知・思考、行動が同じパターンで繰り返し生起することであるため、その中核である情

動・感情の喚起にともなう心理的欲求の意識化は、そのパターンの形成をより迅速かつ強固にする可能性がある」と論じられている（山崎, 2013b）。実際の教育では、プログラム全体にわたって情動・感情を十分に喚起するための多彩な教材やミニゲーム、BGM や効果音が多く使われている。また、教育内容はプログラムによって異なるが、推理ゲームやディベート、ロールプレイといった様々な活動によって情動・感情を高める工夫がされている。

横嶋他（2018）が扱った「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、TOP SELF のベース総合教育の1つである。そこでは、SE-IAT-C を用いて、自律的 SE への教育効果が確認されているが、このプログラムが開発された当初には自律的 SE の概念は導出されておらず、改善の余地があることが示されている（山崎・内田・横嶋・賀屋・道下, 2018）。この点について、次節では、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの成果と課題について触れる。

4-3. 自己信頼心（自信）の育成プログラムの成果と課題

「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは Table 4-1 の表のように構成される（佐々木・山崎, 2012）。大目標は「自己信頼心（自信）の育成」であり、それを達成するための4つの中位目標が設定されている。中位目標は、「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」である。中位目標に着目すると、自己信頼心と他者信頼心を育むとともに、内発的動機づけにつながる心理的欲求が扱われており、自律的 SE を高めることができるプログラムであると考えられる（横嶋他, 2018）。その効果検証には SE-IAT-C と児童版 RSES, 向社会性ビニエット質問紙が使用されている。そして、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とされる 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」と推測している。

しかし、現状では、このプログラムには3つの課題がある。第1に、プログラムが開発された当初は自律的 SE の概念理論がなかったため、自律的 SE を高めるための直接的な理論構築が行われていなかったことである。第2に、横嶋他（2018）の教育効果の検証では、他律的 SE への効果が不明確であるという課題である。第3に、プログラムは児童の情動や

感情の高まりを導出するためにパワーポイントを用いて教員が活動の説明やゲームのルール説明といった運営を行う作りになっており、事前の準備や当日の運営に労力がかかるという課題である。

第1の課題については、山崎・内田他（2018）は、自律的 SE に特化した教育プログラムの新しい構想を打ち出している。そこでは、効果的に自律的 SE を高めるために、「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの改善点をまとめつつ、「自律的効力性 (autonomous efficacy)」や「受け入れ」、「体験的取り入れ」などの概念および用語の詳細を規定しながら、新しい教育目標の構築を行っている。この点に関する詳細は12章において詳述する。第2の課題については、先述の通り、他律的 SE の尺度開発によって解決することができる。第3の課題について、横嶋（2018）はパワーポイントに導かれるように授業を進行するパワーポイント主導型の授業を考案しており、これによってパワーポイント教材の児童の興味・関心、情動・感情を高める効果をそのままに、教員が実施しやすいプログラムへの改訂が可能になると考えられる。この点に関する詳細は、12章において詳述する。

また、教育効果の検証の観点では、次のようなことが考慮される。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、日本の複数の小学校の児童を対象に教育および調査を行い、その中から無作為にサンプルを抽出することになる。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、少なくとも教育を行った条件（教育群）と、教育が行われていない条件（比較群）の比較から検討していくことになるであろう。

本研究によって新しい自律的 SE の育成教育プログラムを開発し、自律的 SE および他律的 SE の両測定法による効果検証が実現すれば、これまでの研究で科学的に追及されていなかった適応的な SE に特化した教育について、有力な研究知見を得ることができると期待される。

Table 4-1. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育目標（佐々木・山崎，2012）

上位目標	中位目標	下位目標	操作目標（授業目標）	小3	小4	小5	小6	中1
自己信頼心（自信）の育成	I．自己と他者の価値を認めることができる。	1．自己の価値を探し、受容することができる。	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。	1	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）。	2	2	1	1	1
			c．自己の長所を探ることができる。	3	3			
	II．自己の心理的欲求を認めることができる。	2．他者の価値を探し、肯定することができる。	d．自己の価値を受容することができる。	6	6			
			e．他者の長所を探ることができる。	4	4	2	2	2
			f．他者の価値を肯定することができる。	CW	CW			
	III．自己の心理的欲求に従って行動することができる。	3．心理的欲求に従って行動することの重要性を理解する。	g．自己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。	5	5			
			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。	7	7	3	3	3
	IV．心理的欲求に基づき自己と他者の行動を前向きに評価することができる。	4．自己の心理的欲求を抽出し、その充足・達成の是非を自分で考案することができる。	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案することができる。					
			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案することができる。			4	4	4
V．心理的欲求を充足するために、他者からのサポートを要することができる。	5．自己の心理的欲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。	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。			CW	CW	CW	
		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。			5	5	5	
		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、受けることができる。			6	6	6	
VI．心理的欲求に基づき自己と他者の行動を前向きに評価することができる。	6．他者が行った心理的欲求を充足するための行動について、良い側面を認めることができる。	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。			7	7	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、良い面を伝えられることができる。			6	6	6	
		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。			6	6	6	
VII．心理的欲求を充足するために、他者からのサポートを要することができる。	7．他者が行った心理的欲求を充足するための行動について、良い側面を認めることができる。	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、良い面を伝えられることができる。			7	7	7	
		t．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、良い側面を認めることができる。			6	6	6	
		u．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、良い面を伝えられることができる。			7	7	7	

* 数字は授業単元時数を表している。
 ** CW (Challenge Work) は授業時間外でのホームワークを意味する。
 第8時間目は、別途まとめの時間として設定されている。
 表は、佐々木・山崎 (2012) を一部変更して引用している。

第5章 本研究の全体の目的と意義

5-1. 議論の整理

これまで、SEに関する先行研究をレビューし、課題を議論してきた。本章では、各章での議論をまとめ、目的につなげたい。

まず第1章では、SEの効果に対する社会的な期待（認識）と、SE研究で指摘されている批判と警鐘について触れた。そして第2章で、SEを適応的な側面と不適応的な側面に弁別する理論があることをレビューした。そのなかでも、本邦で比較的児童期の研究が蓄積されている山崎他（2017）ならびに、横嶋他（2018）の研究を基盤として、本研究を発展させていく。

第3章では、上記の先行研究において未着手であった他律的SEの理論と測定法について触れた。特に研究上の課題は測定法にある。不適応的なSEの測定には、全体と領域の2つの観点がある。類似の概念である随伴性SEの尺度をみると、全体的な特徴を測る尺度（Paradise & Kernis, 1999）では、全体的な特徴を捉える尺度として作成されている一方で、特定の領域に特化した特徴を捉えている（多因子構造である）ことが指摘されており（Schwinger et al., 2015）、項目内容からも、特定の領域を想起させる項目があることが課題として挙げられた。領域別の尺度（Crocker et al., 2003）では、領域によって項目が違うため領域同士を対等に比較する研究モデルには不向きであり、他律的SEの特徴を測定することを考えると、他者との比較の要素を直接的に測定できていないことが課題となった。そして、両尺度に共通する課題は児童版の尺度が存在しないことであった。以上のことから、全体と領域別2種類の他律的SE尺度の作成の必要性が考えられた。

尺度の構成概念妥当性の検討方法としては、質問紙同士のエラーの共有による擬似的な相関がでること（Podsakoff et al., 2003）を避けるため、他者評定法による検討方法が考えられた。児童を対象に行う研究であるため、普段から児童の様子を把握している担任教員が評定者の候補として挙げられ、構成概念に対して直接的な外的基準を用いて評定することによって検討が可能であると考えられた。

第4章では、基礎研究の必要性および介入研究に使用するプログラムについて触れた。児童を対象とした不適応的なSEに関する知見は少なく、本研究の知見を学校教育に活用することを見据えると、他律的SEと健康・適応指標との関連に関する基礎研究は重要な知見

をもたらすと考えられた。またその研究デザインは、全体・領域別の尺度ともに横断的研究と予測的研究の両方から検討を行うことで、他律的 SE が健康・適応に及ぼす影響について推定精度の高い検討を行うことができると考えられた。さらに、介入研究では、意図せずに不適応的 SE を高めてしまう危険性が懸念されていることから、教育の効果検証によって、他律的 SE の低減を確認した上で、自律的 SE への効果を検討することが重要になる。そのために、まずは先行研究によって指摘されている課題および指針をもとに新しい教育プログラムを作成し、教育の効果を自律的 SE と他律的 SE の両側面から行うことが目指される。

以上の点をふまえ、次節では本研究の目的を述べる。

5-2. 本研究の目的

本研究の最終的な目標は、学校教育現場で盛んに行われている SE の育成の諸活動に対して寄与する知見を得ることである。そのため、本研究では以下の 4 点から研究目的を設定する。

第 1 に、全体および領域別の他律的 SE 尺度の作成を行い、信頼性と妥当性の検討を行うことを目的とする。この尺度開発によって、児童を対象とした他律的 SE の基礎および介入研究の進展が望めると考えられる。

第 2 に、他律的 SE と健康・適応指標との関連を検討することを目的とする。不適応的 SE に関する知見において児童期を対象にした研究は少なく、他律的 SE と健康・適応の関連に関する基礎研究は今後の研究において重要な知見になると考えられる。また、領域別の他律的 SE では、学校教育に寄与する領域を設定することによって学校教育での児童に対する支援につながる知見を得ることができると予想される。ここでは、横断的研究と短期予測的研究の特徴を考慮し、段階的に検討することで推定精度の高い検討を行うことができると考えられる。

第 3 に、他律的 SE を低減し、自律的 SE を高める教育プログラムの開発を行うことを目的とする。プログラムの開発には、自律的 SE を伸ばす教育効果が確認されているプログラムを基盤として作成を行っていく。現行のプログラムの課題と指針は先行研究によって示されていることから、それらの知見に沿ったプログラムの作成によって、効果的に自律的 SE を伸ばす教育プログラムの開発が可能であると考えられる。

第4に、開発したプログラムを用いて自律的SEと他律的SEの両側面から教育効果の検証を行う。検証には、教育群と比較群を設定し、教育によって自律的SEの上昇と他律的SEの減少が期待される。教育の効果が科学的に検証されたプログラムは少なく、これまでの研究で触れられてこなかった適応的SEに特化した教育プログラムについて重要な知見を得ることができると考えられる。

以上の研究を通して、児童の他律的SEについての知見を探求すると同時にSEの教育プログラムの効果を検討し、教育に寄与する知見を深めていきたい。第II部では、まず測定法の開発を行う。

第Ⅱ部

他律的セルフ・エスティームの 測定方法の開発

第Ⅱ部 他律的セルフ・エスティームの測定方法の開発

第6章 児童用の他律的セルフ・エスティームの測定尺度の作成(1)

—項目の作成と因子的妥当性および信頼性の検討— 【研究1】

6-1. 問題と目的

第6章では、第1の研究目的である全体および領域別の他律的SE尺度の開発について、全体的な他律的SE尺度の作成を行う。他律的SEと類似の概念である随伴性SEの既存の尺度では、児童用が存在しないことに加え、因子構造ならびに項目表現に問題がみられるため、新規で項目を作成する必要がある。尺度項目の準備は、山崎他(2017)の他律的SEの概念理論を基に導出する。項目作成の観点については、3章で触れた通り、山崎・横嶋他(2018)によって示されている。そして、新規で作成する尺度であるため、信頼性と妥当性の検討が必要になる。信頼性の検討の方法としては、まず内容的妥当性に留意しながら項目を作成する。次に準備した項目について因子構造の確認を行い、項目の選別を行う。短期的信頼性は α 係数を用いて内的整合性の観点から検討を行い、時間的安定性は再検査法によって検討する。

以上の観点から、本章では、児童用の他律的SEを測定する尺度(Heteronomous Self-Esteem Scale for Children : HSES-C)を作成し、因子構造の確認、ならびに内的整合性と再検査による信頼性の確認を行うことを目的とする。

6-2. 方法

(1)調査材料

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度(HSES-C) 本研究では、山崎・横嶋他(2018)に示される全体的な他律的SE尺度項目作成のポイントに留意し、項目の作成を行った。ポイントは第3章でも触れたが、内容は以下の3つである。第1に、全体的な特徴の測定を行うため、身体能力や学力などの特定の領域への随伴を想起させるような項目表現を使わないことである。一方で、具体的な随伴事象を扱わずに全体的な他律的セルフ・エスティームを捉えるためには、随伴事象は抽象的に表現する必要があるため、第2の観点として、

他者との比較からくる鋭敏さを含みながら SE を測定する項目表現を設定することである。そして、他者との比較だけでは、他律的 SE の高低にかかわらず、単純に能力が高い者が客観的に自己評価を行った場合も高群に抽出されてしまう可能性があるため、第 3 に、競争意識の高さや勝負へのこだわりなど、外的な基準や他者よりも優れたいと望む他律的 SE の特徴を項目に加えることである。また、全体的な他律的 SE の特徴を捉える単一の指標として作成することから、1 因子構造が想定される。

項目の作成は上記の点に留意しながら、心理学を専門とし、他律的セルフ・エスティームの概念に精通した大学教員 1 名、博士課程学生 1 名、修士課程学生 6 名によって内容的妥当性の検討を行った。原項目は「わたし（ぼく）は、友だちよりも、よいところを多くもっている」や「わたし（ぼく）は、友だちと競争するときは、いつも勝ちたいと思う」など 8 項目から構成される項目を作成した (Table 6-1.)。評定の方法は、「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. よくあてはまる」「4. とてもよくあてはまる」の 4 件法とし、回答の結果は、他律的セルフ・エスティームが高いほど点数が高くなるように 1 点から 4 点で得点化を行った。

Table 6-1.

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度の原尺度項目	
尺度項目	
1	わたし(ぼく)は、友だちよりも、よいところを多くもっている。
2	わたし(ぼく)は、友だちと競争するときは、いつも勝ちたいと思う。
3	わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、すごいところが多い。
4	わたし(ぼく)は、友だちに、じまんできることが多い。
5	わたし(ぼく)は、友だちには、ぜったいに負けたくない。
6	わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、自信があることが多い。
7	わたし(ぼく)は、友だちよりもよくできたことを、親や他の人に話すだろう。
8	わたし(ぼく)は、友だちよりも、得意なことが多い。

(2) 調査対象者および手続き

因子的妥当性の検討には、A 県の公立小学校 1 校の 4 年生から 6 年生 (全 6 クラス, 男子 76 名, 女子 73 名), および B 県の公立小学校 1 校の 4 年生から 6 年生 (全 7 クラス, 男子 107 名, 女子 93 名) を対象に実施した。調査は調査者によって行われた。児童の理解

度に問題は見られず、実施は円滑に行われた。調査時には、他の研究の目的として、SE-IAT-C（横嶋他，2017），および向社会性ビニエツト尺度（横嶋他，2018）も同時に測定した。欠損値はなく、すべてのデータを分析に使用した。

再検査信頼性の検討には、C 県の公立小学校 3 校の 4 年生から 6 年生 507 名（全 20 クラス，男子 245 名，女子 262 名）を対象に行った。調査は 5 から 6 週間の間隔を空けて実施した。1 回目と 2 回目の両調査データから欠損があった者を除外した 467 名（男子 220 名，女子 247 名）を有効回答として使用した。C 県の公立小学校 3 校での調査は第 8 章から 11 章で使用する調査と同時に行われ、調査は全体的な他律的 SE 尺度，領域別の他律的 SE 尺度，心理的ストレス尺度（長根，1991）の順で実施された。調査は学級担任が実施し、手引きに沿って共通の教示で調査を行った。児童の理解度など実施時に問題が起こった報告はなく、円滑に行われた。分析には、統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

(3) 倫理的配慮

倫理的配慮については、学校長および学級担任に研究の目的と方法に関する説明を行い、調査協力者の理解と同意のもと、調査の承諾を得た。特に、個人情報および倫理的配慮については、調査データが研究を目的としてのみ使用されることや、学校および個人が特定されない配慮を行い、厳重に保管されることを伝えた。児童への配慮としては、調査の結果が成績に関係しないこと、答えたくない、あるいは体調不良で回答が難しい場合は回答しなくてもよいことを説明し、質問があればいつでも聞くことができることを伝えた。教員によって調査が行われた際の児童への配慮としては、調査者が行ったときと同様に調査の結果は成績に関係しないこと、答えたくない場合や体調不良の場合は回答しなくてもよいこと、質問があればいつでも聞くことができることが、教示とともに教員から説明された。1 回目と 2 回目のデータの照合は、出席番号によって行い、データ入力後はすべて個人が特定できない ID に置き換えて分析を行った。なお、調査日は学校へ負担の少ない日を選び実施を依頼した。

6-3. 結果および考察

(1) 因子構造の検討 因子構造を検討するため、A 県と B 県 2 校の児童 349 名（男子 183 名，女子 166 名）を対象に、主因子法による因子分析を行った。その結果、全体では第 2 因

子までが固有値 1 以上を示した。第 1 因子から第 3 因子までの固有値は、順に 3.65, 1.30, .82 であり、第 1 因子の寄与率は 45.57% であった。第 1 因子から第 2 因子における固有値の変化が大きく、第 2 因子以下の固有値の変化が比較的小さかった。また、男女別にみると、全体と同じく男女ともに第 2 因子までが固有値 1 以上を示した。男子の固有値は順に 3.48, 1.41, .86, 女子の固有値は順に 3.95, 1.09, .82 であった。第 1 因子の寄与率は男子が 43.50%, 女子が 49.32% であった。男女別にみても第 1 因子から第 2 因子における固有値の変化が大きく、第 2 因子以下の固有値の変化が比較的小さかった。以上の結果から、本尺度は 1 因子構造であると考えられた。

Table 6-2.

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度 8 項目の因子分析結果 (全体・男子・女子)

項目	全体 因子負荷量	男子 因子負荷量	女子 因子負荷量
1 わたし(ぼく)は、友だちよりも、よいところを多くもっている。	.75	.72	.79
3 わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、すごいところが多い。	.74	.77	.71
8 わたし(ぼく)は、友だちよりも、得意なことが多い。	.72	.71	.73
4 わたし(ぼく)は、友だちに、じまんできることが多い。	.67	.62	.75
6 わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、自信があることが多い。	.66	.70	.64
2 わたし(ぼく)は、友だちと競争するときは、いつも勝ちたいと思う。	.48	.38	.60
5 わたし(ぼく)は、友だちには、ぜったいに負けたくない。	.44	.37	.54
7 わたし(ぼく)は、友だちよりもよくできたことを、親や他の人に話すだろう。	.38	.39	.39
因子寄与	3.65	3.48	3.99
因子寄与率	45.57	43.50	49.32

次に、第 1 因子の因子負荷量に着目し検討を行った。Table 6-2 に全 8 項目における全体、男子ならび女子の第 1 因子の因子負荷量を示す。因子負荷量の基準を.40 以上とした場合、全体における項目 7、男子における項目 2, 5, 7、女子における項目 7 の因子負荷量の値が低かった。よって、項目 2, 5, 7 が除外対象と考えられたが、他律的セルフ・エスティームの概念における理論的ユニバースを保持するためには項目の削除は最小限であることが望ましい。そのため、除外対象項目を 1 項目ずつ除外した各パターンで、共分散構造分析プログラム AMOS 3.62 を用いて因子構造の妥当性を検討するための検証的因子分析を行った。検討パターンは、Table 6-3 に示す通り、8 項目 (項目すべて)、7 項目 (項目 2 を除外)、7 項目 (項目 5 を除外)、7 項目 (項目 7 を除外) である。

Table 6-3.

他律的セルフ・エスティーム尺度項目における全体および男女別の
共分散構造分析の結果

	全 体			男 子			女 子		
	GFI	AGFI	RMSEA	GFI	AGFI	RMSEA	GFI	AGFI	RMSEA
8項目 項目すべて)	.890	.802	.153	.878	.780	.158	.906	.830	.124
7項目 項目2を削除)	.979	.958	.053	.969	.937	.059	.979	.957	.000
7項目 項目5を削除)	.973	.946	.066	.956	.913	.082	.974	.949	.024
7項目 項目7を削除)	.879	.758	.183	.869	.739	.189	.898	.795	.151

まず、GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) の3つの適合度指標 (Fit Index) から、各検討パターン
の適合度を検討した。その結果、7項目 (項目2を除外) の構成が全体および男女ともに他
の検討モデルよりも良好な値が多く示された。GFIは、モデルの決定係数に相当する指標で
あり、1.0に近いほどモデルの説明率が高いことを意味するといわれるが (室橋, 2003),
項目2を除外したパターンのGFIは、男女を合わせた全体で.979, 男子で.969, 女子で.979
であり、いずれも1.0に近い値を示した。次に、AGFIはGFIと同じく1.0に近いほどモデ
ルの当てはまりが良いとされるが、項目2を除外したパターンのAGFIは、男女を合わせた
全体で.958, 男子で.937, 女子で.957であり、1.0に近い値を示した。GFIに比べてAGFI
が著しく低下するモデルはあまり好ましくないという指摘もある (小塩, 2016)。同パター
ンの数値はいずれもGFIとAGFIの差は小さく、著しく低下した数値はみられなかった。そ
して、RMSEAは、1自由度あたりの乖離度の大きさをモデルの複雑さによる影響を除外し
て表す指標といわれており、.05よりも小さい場合に適合度が高いとされている (室橋, 2003)。
項目2を除外したパターンのRMSEAの値は男女を合わせた全体で.053, 男子では.059,
女子では.000であり、全体と男子では.05を上回る値であったが、他のパターンと比較す
ると、もっとも当てはまりのよい数値であった。

すべてのパス係数は有意であり、7項目 (項目2を除外) の構成が最も高い値を示した。
その数値は、全体では項目1が.79, 項目3が.77, 項目8が.75, 項目4が.68, 項目6が.62,
項目7が.38, 項目5が.35であった。男子では、項目3が.79, 項目1が.77, 項目8が.73,

項目 6 が.66, 項目 4 が.62, 項目 7 が.38, 項目 5 が.28 であった。女子では, 項目 1 が.81, 項目 8 が.76, 項目 4 が.75, 項目 3 が.74, 項目 6 が.60, 項目 5 が.45, 項目 7 が.39 であった。以上の結果から, 項目 2 を除外した計 7 項目を全体的な他律的 SE 尺度とした。

(2) 全体的な他律的 SE 尺度の内的整合性と再検査信頼性

次に, 項目 2 を除外した計 7 項目で, 内的整合性を示す Cronbach の α 係数を算出したところ, 男女を合わせた全体で $\alpha = .80$, 男子が $\alpha = .80$, 女子が $\alpha = .82$ となり, 許容範囲の内的整合性が確認された。さらに, 全体的な他律的 SE 尺度の時間的な安定性を検討するために, C 県の公立小学校 3 校の 4 年生から 6 年生 467 名 (男子 220 名, 女子 247 名) を対象に 1 回目と 2 回目の調査データの級内相関係数 (Intraclass Correlation Coefficients: ICC) を算出した。その結果, 男女を合わせた全体で ICC=.78, 男子で ICC=.78, 女子で ICC=.78 と許容可能な値が得られた。これらの結果から, 全体的な他律的 SE 尺度の一定の信頼性が確認された。

6-4. 全体考察

本章 (研究 1) では, 他律的セルフ・エスティームの尺度の尺度項目を作成し, 因子構造の検討, ならびに内的整合性と再検査による信頼性の確認を行うことを目的としていた。

因子分析および共分散構造分析の結果, 項目 2 「わたし (ぼく) は, 友だちと競争するとき, いつも勝ちたいと思う」を除外した全 7 項目 (1 因子構造) のモデルが最も当てはまりがよいと考えられた。また, 信頼性の検討では, Cronbach の α 係数を用いて内的整合性の検討を行ったところ, 男女を合わせた全体および男女で $\alpha = .80$ から .82 の値を示した。また, 5 から 6 週間の間を空けて行われた再検査信頼性の検討では, 男女を合わせた全体, 男女ともに ICC=.78 の値を示し, 短期的な信頼性, 時間的安定性ともに良好な値が得られた。

本研究では, 他律的 SE の概念理論に基づいて項目表現を検討し, 内容的妥当性の検討時点から項目を絞り, 作成を行った。探索的および確認的因子分析の結果, 削除項目も 1 項目に留まり, 他律的 SE のユニバースをある一定表現できていると考えられる。項目 2 が除外された理由として, 勝負に「いつも」勝ちたいと思うという表現から子どもたちは「どんな勝負であっても勝ちたいと思う」と解釈した可能性が考えられる。山崎・横嶋他 (2018) は, 他律的 SE の高い者の特徴として, 自分が他の人よりも優る状況に選択的に身を置くこ

とを示している。項目に現れる勝負に対する絶対的なこだわりが、他律的 SE の概念に適さなかったことが推測される。

次に、信頼性の検討については、内的整合性の観点から α 係数を検討した結果から、男女を合わせた全体、および男女で.80 から.82 の値を示し、十分な値が確認された。Miller, McIntire, & Lovler (2011) は、 α 係数を判断する目安として、性格特性などの心理尺度には $\alpha \geq .80$ 以上必要であると述べており、その基準からみても、十分な値が得られたと考えられる。そして、5 から 6 週間の間を空けて行われた再検査信頼性の結果では、男女合わせた全体、男女ともに ICC=.78 であった。ICC の値の解釈については、学術研究であれば.70 から.80 程度で十分であるという知見や (Kaplan & Saccuzzo, 2005)、パーソナリティ尺度では.70 以上が目安になるという見解がある (石井, 2014)。これらの基準と照らしてみると、本研究で得られた値は十分な値であると考えられる。

さらに、測定概念の可変性から再検査信頼性の数値をみると、本研究では特性として全体的な他律的 SE の測定を試みていることから、再検査信頼性から高い値を得ることが望まれる。大人と比較して特性への可塑性がある児童を対象にしていることを考慮すると、本研究での再検査信頼性の値は良好な値を得ることができたと考えられる。

以上のことから、本章 (第 6 章) では、他律的 SE の全体的な特徴を捉える、児童用の全体的な他律的 SE 尺度 (HSES-C) を作成し、尺度の一定の信頼性の確認をすることができたと考えられる。次章では、本章 (第 6 章) で作成した全体的な他律的 SE 尺度の妥当性の検討および基礎的知見として全体的な他律的 SE の学年および性差について検討する。

第7章 児童用の他律的セルフ・エスティームの測定尺度の作成 (2)

—担任教員の児童ノミネートによる妥当性の検討— 【研究2】

7-1. 問題と目的

第6章(研究1)では、第1の研究目的である全体および領域別の他律的SE尺度の開発について、全体的な他律的SE尺度の項目作成および信頼性の検討を行った。尺度は全7項目1因子構造の尺度として一定の信頼性が確認された一方で、尺度の標準化に向けて妥当性の検討が必要になる。また、他律的SE研究の基礎的知見はまだ少なく、学年および性別による差を検討することも基礎的知見の蓄積として価値があると考えられる。

そこで第7章では、第6章で作成した全体的な他律的SE尺度の妥当性の検討を行うとともに、他律的SEの性差および学年差の検討を補足的に行うことを目的とする。妥当性の検討方法については、既存の研究では類似の概念を測定する尺度との関連から妥当性の検討が行われることが多いが、第3章でも触れたように、同一の個人によって評定された指標同士の基準関連は、擬似的な相関が出てしまうことが懸念される(Podsakoff et al., 2003)。そこで、外的な指標を使用した検討方法として他者評定を用い、妥当性を検討する。評定者としては、職務上毎日の児童の様子を把握しているクラスの担任教員が考えられる。担任教員は、同様の活動を行った際の児童の様子など他者との関わりのなかでの児童の様子を把握しており、他律的SEの特徴を捉えるうえで、比較的的確な評定をすることが可能であると推測される。評定の方法は、ノミネート法を採用することによって、評定時のエラーを抑え、担任教員の負担を軽減することもできると考えられる。教員による児童ノミネート法の妥当性は攻撃性の研究などで実証されており(e.g., Ollendick, Oswald, & Francis, 1989)、児童を対象とした心理測定法の開発研究において使用されてきた方法でもある(e.g., 曾我, 1999; 須崎・兄井, 2013)。

妥当性の検討の方法としては、まず、尺度作成と同様の観点から、他律的SEの特徴を評定基準として表現し、担任教員にその基準に当てはまる児童と当てはまらない児童をノミネートしてもらう。そして、「当てはまる」にノミネートされた児童と、「当てはまらない」にノミネートされた児童の他律的SE尺度得点を比較することによって、妥当性の検討を行う。以上の観点から、本章では、児童用の他律的SEを測定する尺度の妥当性を担任教員によるノミネート法によって検討を行い、他律的SEの学年および性差の検討を補足的に行う。

7-2. 方法

(1) 調査材料

担任教員用の児童ノミネート用紙 他者評定法による全体的な他律的SE尺度の妥当性の検討を行うために、担任教員用の児童ノミネート用紙を作成した。他律的セルフ・エスティームは3章でも述べたように競争意識の高さや他者との比較への鋭敏さに特徴づけられる。そこで、他律的セルフ・エスティームが高い児童の特徴を「競争意識が高く、他の児童のできや結果が気になる特徴をもつ児童」とし、クラスのなかでこの特徴に対して最も当てはまる児童と最も当てはまらない児童を男女問わず3名ずつ選出してもらった。選出は、該当児童の出席番号の記述のみで行った。「当てはまる」に選出された児童ほど、全体的な他律的SE尺度得点が高く、「当てはまらない」に選出された児童ほど、全体的な他律的SE尺度得点が低くなることが予想される。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象は、第6章の因子的妥当性の検討の調査で対象となった児童とそのクラスの担任教員である。対象となった担任教員は、A県の公立小学校1校の4年生から6年生の各クラスの担任教員6名（4年生2名、5年生2名、6年生2名）と、B県の公立小学校4年生から6年生の各クラスの担任教員7名（4年生2名、5年生3名、6年生2名）計13名であった。調査対象の教員は男性8名、女性5名を含み、平均年齢は44歳（27歳から57歳）、平均教員経験年数は19年（1年から34年）であった。

評定用紙は児童を対象にした調査と同時期に配布され、回収された。評定の対象児童は第6章で調査を行った児童を対象とし、調査時に欠席していた児童を除くと、選出基準に当てはまるとされた児童が38名（男子23名、女子15名）と当てはまらなるとされた児童が38名（男子27名、女子11名）となった。分析には統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23を使用した。

(3) 倫理的配慮

倫理的配慮については、第6章と同様の説明に加えて、児童ノミネート用紙に関して次のようなことに配慮を行うことを伝えた。まず、教員への配慮としては、無記名の調査であることや、回答の拒否権があること、また、調査用紙を厳重に回収および管理するこ

とを説明した。児童に対する配慮としては、用紙に出席番号以外の関連する他の情報を記載しないことに留意すると同時に、児童と接点のない者がデータの集計を行うことで、出席番号から個人の特定に繋がらないように配慮した。ノミネートと、該当児童の他律的 SE 尺度得点の照合は出席番号によって行った。集計以後は、個人サンプルはすべて個人が特定できない ID に置き換えて分析を行った。

7-3. 結果および考察

(1) 妥当性の検討 全体的な他律的 SE 尺度の妥当性を確認するために、ノミネートされた児童を対象に、独立変数を性（男子，女子）と群（当てはまる，当てはまらない），従属変数を全体的な他律的 SE 尺度得点とする 2 要因の分散分析を行った（Table 7-1）。その結果、性の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 72) = .80, n.s., \eta_p^2 = .011$ ）。一方、群では主効果が有意となり（ $F(1, 72) = 6.05, p < .05, ES: \eta_p^2 = .077$ ），他律的 SE の特徴に「当てはまる」と評定された児童の方が、「当てはまらない」に評定された児童よりも全体的な他律的 SE 尺度得点が有意に高い結果となった。性と群の交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 72) = .83, n.s., \eta_p^2 = .011$ ）。

以上の結果は、担任教員は全体的な他律的 SE 尺度得点が高い児童ほど競争意識が高く、他者との比較に鋭敏な様子が多いと判定する傾向にあることを示している。これは、他律的 SE 尺度の構成概念妥当性の一部を示す結果を得ることができたと考えられる。

Table 7-1.

ノミネート児童の他律的 SE 尺度得点における男女別の平均値（カッコ内 SD）と分散分析の結果

	ノミネート						
	当てはまる		当てはまらない		群 F値 (df=1/72)	性 F値 (df=1/72)	交互作用 F値 (df=1/72)
	平均	SD	平均	SD			
男子	18.35	(4.30)	14.85	(3.95)	6.05 *	.80	.83
女子	18.33	(4.84)	16.73	(4.03)			
全体	18.34	(4.46)	15.39	(4.01)			

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

n = (当てはまる児童:38名, 当てはまらない児童:38名)

(2) 全体的な他律的 SE の学年差の検討 次に、学年および男女の平均値の差を検証するために、6章で調査の対象となった349名（男子183名，女子166名）を対象に，独立変数を性（男子，女子）と学年（4，5，6年生），従属変数を他律的 SE 尺度得点とする2要因の分散分析を行った（Table 7-2）。分析の結果，性の主効果はみられなかった（ $F(1, 343) = .24, n.s., \eta_p^2 = .001$ ）。一方，学年では主効果が有意となったため（ $F(2, 343) = 3.18, p < .05, \eta_p^2 = .018$ ），Bonferroni の検定を用いて多重比較を行ったところ，4年生（平均値：17.52）と5年生（平均値：16.22）の間に有意な差がみられた（ $p < .05$ ）。性と学年の交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 343) = .46, n.s., \eta_p^2 = .003$ ）。以上の結果から，全体的な他律的 SE に性差はなく，4年生と5年生の間に尺度得点の差がみられた。他律的 SE の発達の知見は他になく，類似する概念である随伴性 SE についても児童を対象にした知見は見受けられないため，今後の研究において再現性などを確認する必要があると考えられる。

Table 7-2.

他律的 SE 尺度得点における学年ごとの男女別ならびに全体の平均値（カッコ内 SD）と分散分析の結果

	学 年						学年 F値 (df=2/343)	性 F値 (df=1/343)	交互作用 F値 (df=2/343)
	4 年		5 年		6 年				
	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
男子	17.49	(4.30)	16.18	(3.69)	17.39	(3.93)	3.18 *	.24	.46
女子	17.54	(3.99)	16.27	(3.83)	16.62	(3.82)			
全体	17.52	(4.13)	16.22	(3.74)	17.02	(3.88)			

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

$n =$ (4年生：男子53名，女子46名，5年生：男子68名，女子62名，6年生：男子62名，女子58名)
多重比較の結果(Bonferroni)：4年生 > 5年生

7-4. 全体考察

本章（研究2）では，妥当性の検討を行うために，担任教員による児童ノミネートと児童の全体的な他律的 SE 尺度得点との関連を検討することを目的としていた。加えて，他律的

SE の基礎的知見の 1 つとして、全体的な他律的 SE の学年および性による差の検討を補足的に行った。

本研究で用いた児童ノミネート法は、他律的 SE の高い者の特徴（競争意識が高く、他の児童の出来や結果が気になる児童）を基準として示し、普段の児童の様子を把握している担任教員にこの特徴に最も当てはまる児童（他律的 SE が高い特徴の児童）と当てはまらない児童（他律的 SE が低い特徴の児童）をクラスの児童のなかから選出してもらい、「当てはまる」にノミネートされた児童と「当てはまらない」にノミネートされた児童の全体的な他律的 SE 得点の差から妥当性を検討するというものであった。検討の結果、「当てはまる」にノミネートされた児童のほうが、「当てはまらない」にノミネートされた児童よりも有意に得点が高く、構成概念妥当性の一部が確認された。

一方、ノミネートされた児童の尺度得点の平均値をみると全体および男女で、当てはまる児童が 18.33 から 18.34、当てはまらない児童が 14.85 から 16.73 の範囲の値を示した。尺度得点の最大値が 28 点、最小値が 7 点であることを踏まえると、得点の高低群が明確に出る結果とはならなかった。その理由として、次の 2 点が考えられる。第 1 に、山崎他 (2018) は、他律的 SE が高い児童の特徴として人よりも劣る結果になる場合には防衛的な反応を示すことや、他者より優る状況に選択的に身を置くことが挙げられている。このことから、他律的 SE が極端に高い児童は、自己報告式の質問紙では得点が高くなる一方で、児童にとって他律的な基準を設定する可能性の高い教員からは、日常生活のなかで他律的 SE の特徴として認識されにくく、よくできる適応的な児童として認識されている可能性が考えられる。第 2 に、全体的な他律的 SE 尺度得点が極端に低い児童のなかには、他律的 SE が低く、自律的 SE が高い児童と、他律的 SE が低く自律的 SE も低い無気力な児童が混在していることが考えられる。実際に、山崎他 (2017) は、理論上自律的 SE と他律的 SE の関係を一次元上に表す一方で両方が低い場合にはセルフ・エスティームの欠如として無気力や絶望感の特徴を示している。以上のことから、本尺度は尺度得点が高い場合の規定がしやすい尺度である一方で、構成概念妥当性の検討の余地があると考えられる。

学年差については、全体的な他律的 SE は、4 年生の得点が最も高く、5 年生よりも 4 年生のほうが高い結果となった。本研究では公立小学校 2 校を対象に行った調査であり、学校や地域の特徴であった可能性がある。本研究で示された学年差が発達的なものであると結論付けることは難しく、今後の研究においてはサンプル数を増やし、学年差、性差などの再検討を行うことが課題として挙げられる。

以上のことから、本章（第7章）では、他律的 SE の全体的な特徴を捉える児童用の全体的な他律的 SE 尺度（HSES-C）の作成において、尺度の一定の妥当性を確認することができたと考えられる。これによって、一定の信頼性（第6章）と妥当性を備えた児童用の全体的な他律的 SE 尺度が完成したと考えられる。続く第8章（研究3）と第9章（研究4）では、他律的 SE のもう1つの観点である、領域別の他律的 SE 尺度の作成と、信頼性と妥当性の検討を行う。

第8章 児童用のコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成 (1)

—項目の作成と因子的妥当性および信頼性の検討— 【研究3】

8-1. 問題と目的

第6章(研究1)と第7章(研究2)では、第1の研究目的である全体および領域別の他律的SE尺度の開発のうち、全体的な他律的SE尺度の項目作成および信頼性と妥当性の検討を行った。その結果、一定の信頼性と妥当性を備えた全体的な他律的SE尺度が作成された。一方で、他律的SEは全体的な特性としてだけでなく特定の領域や事象に対して顕著に高まる領域別の他律的SEがあることも論じられており、領域別の他律的SE尺度の作成が研究課題となっている。特に、領域別の他律的SEの研究が可能になれば、全体的な他律的SE尺度と合わせて、SEの不適応的側面への具体的な介入の糸口を掴むことができ、学校教育に寄与する知見が得られると考えられる。尺度作成の観点については、3章で触れたように、山崎・横嶋他(2018)によって示されており、領域別の尺度もまた新規の作成となるため、信頼性と妥当性の検討が必要となる。

そこで、本章(第8章)では、児童用の領域別他律的SEの尺度の作成を行い、信頼性の検討を行う。領域別の他律的SEの測定法については、3章でも触れたように児童用の尺度が存在しないことに加え、既存の尺度では因子ごとの質問項目の違いから領域間の影響を検討することが難しいことや、他者との比較の上に規定された基準という他律的SEの特徴を捉えることが難しいことが課題として挙げられる。

領域の設定については、個人が価値を置く領域は非常に多岐にわたるため、研究テーマに合わせた領域設定が重要になると考えられる。以下の研究は大学生を対象にしたものではあるが、例えばCrocker, Kerpinski, Quinn, & Chase(2003)は、学業への随伴が高い場合には、不適応的なSEが形成されている可能性を示唆している。小学校段階でも、個人のコンピテンス(能力)が比較されがちな教科教育においては、しばしば他者との比較や競争が顕著になることがある。小学校での教科教育をコンピテンスの観点から領域別に区分すると、大きく運動系(体育)、勉強系(国語、算数、理科、社会、英語)、芸術・技術系(図工、家庭科、音楽)に分類され、これらの領域で高まる他律的SEは子どもたちの健康・適応を検討する上で重要な領域であると考えられる。また、3領域であれば、子どもたちにとっても負担の少ない項目数で作成が可能であると予想される。具体的な項目には、全体的

な他律的 SE 尺度の項目を使用することで、領域ごとに対等に比較することも可能になると考えられる。

信頼性の検討方法としては、まず児童を対象にした領域（勉強、運動、芸術・技術）を設定し、内容的妥当性に留意しながら項目を作成する。そして、作成した項目について因子構造を確認し、項目の選別を行う。信頼性は、 α 係数を用いた内的整合性の観点ならびに、時間的安定性を再検査法によって検討を行う。

以上の観点から、本章では、児童を対象にした領域別の他律的 SE を測定する尺度（Heteronomous Self-Esteem Scale in Domain-Specific Competences for Children: HSES-DSC-C）を作成し、因子構造の確認、ならびに内的整合性と再検査による信頼性の確認を行うことを目的とする。

8-2. 方法

(1) 調査材料

コンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度（HSES-DSC-C） 本研究では、山崎他（2018）に示される領域別の他律的 SE 尺度作成の指針に留意し、項目の作成を行った。その指針とは、3 章でも触れた次の 3 点である。第 1 に、教示等で領域を規定する方法が示されている。第 2 に、可能ならば共通の項目を使用し、各領域間で対等に比較することができる尺度を作成することである。この点は全体的な他律的 SE 尺度の項目を使用することが考えられる。これによって、すべての領域で質問項目が同じになり、項目内容の違いから生まれる回答の相違がなくなり、領域間の比較をより対等に行うことができるようになる」と説明されている。一方で、領域によっては項目表現を調整することも必要になると予想される。こうした項目調整にも関わることだが、第 3 の指針として、質問項目が増えて回答者の負担になることが予想される場合は、項目を精選することも考慮する必要があると述べられている。全体的な他律的 SE 尺度を使用し、各領域の尺度を単一の指標として作成することから、領域ごとに 1 因子構造の尺度になることが想定される。

上記の点に留意しながらコンピテンスに関する「勉強」「運動」「芸術・技術」の 3 領域を設定した尺度を作成した（以下、勉強 HSE、運動 HSE、芸術・技術 HSE と表記する）。尺度項目は、全体的な他律的 SE 尺度と同じ項目（全 7 項目）を採用した（Table 8-1）。また、全体的な他律的 SE の尺度作成で行われた内容的妥当性の再検討を行うとともに、同じ質問がそれぞれの領域に用いても自然な表現になることや、領域間でなるべく意味的に対等な

質問になっていることを、心理学を専門とし他律的 SE の概念に精通した大学教員 1 名，博士課程学生 2 名，修士課程学生 7 名で検討を行い，内容的妥当性を保障することに留意した。検討の結果，どの領域においても全体的な他律的 SE 尺度の項目をそのまま使用しても問題がないと判断された。

教示では，勉強，運動，芸術・技術の 3 つの分野について，自分が一番大事にしていることを思い浮かべるように説明した。また，各領域については児童が思い浮かべやすいように例示を示した。例えば，勉強領域では「国語，算数，社会，理科，英語など」と教示した。質問項目への回答では，項目ごとに 3 つの領域についてそれぞれ回答を求めた。回答方法は，全体的な他律的 SE 尺度と同じく「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. よくあてはまる」「4. とてもよくあてはまる」の 4 件法を用いた。

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-C) 領域別の他律的 SE の因子構造および信頼性の検討の比較を行うため，第 6 章，第 7 章で作成した全体的な他律的 SE を捉える尺度を用いた（以下，全体 HSE と表記する）。尺度の項目や信頼性，妥当性については，前章の通りである（巻末資料 2）。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象は，第 6 章で再検査信頼性の検討において対象となった C 県の公立小学校 3 校の 4 年生から 6 年生 507 名（全 20 クラス，男子 245 名，女子 262 名）であった。調査は 5 から 6 週間の間を開けて 2 度行われた。内的整合性の検討には 1 回目の調査データから欠損があった者を除外し，484 名（男子 233 名，女子 251 名）を有効回答として使用した。再検査信頼性の検討には，1 回目と 2 回目の両調査データから欠損があった者を除外し，467 名（男子 220 名，女子 247 名）を有効回答として使用した。調査の手順は，第 6 章に示した通りである。分析には，統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

(3) 倫理的配慮

倫理的配慮については第 6 章と同様に説明を行い，調査協力者の理解と同意のもと，調査の承諾を得た。

8-3. 結果および考察

(1) 因子構造および内的整合性の検討 領域別の他律的 SE 尺度の因子構造を確認するため、因子分析（主因子法）を行った。その結果、すべての領域において、全体、男女ともに第 2 因子以降は固有値 1 を下回る値を示した。勉強 HSE の第 1 因子から 3 因子までの固有値は、男女を合わせた全体において順に 4.61, .84, .62, 男子では 4.54, .83, .66, 女子では 4.68, .84, .58 であった。運動 HSE では、男女を合わせた全体では 5.09, .69, .52, 男子では 4.97, .75, .54, 女子では 5.18, .63, .50 であった。芸術・技術 HSE では、男女を合わせた全体において 4.63, .77, .58, 男子では 4.59, .76, .63, 女子では 4.59, .83, .53 であった。これらの結果から、いずれの領域においても 1 因子構造であると考えられた。次に、項目の除外基準を因子負荷量 .40 としたとき、どの領域においても基準を下回る項目はなく、男女を合わせた全体および男女ともに .41 から .93 に収まった (Table 8-1)。また、全体的な他律的 SE 尺度においても、すべての項目において .41 以上の値を示した。

次に、各尺度の内的整合性の検討を行うために領域ごとの 7 項目に対して Cronbach の α 係数を算出した。その結果、全体・男女ともに $\alpha=.90$ から .94 と、良好な値を示した。それぞれの数値については次の通りである。男女を合わせた全体では、勉強 HSES : $\alpha=.90$, 運動 HSE : $\alpha=.93$, 芸術・技術 HSE : $\alpha=.91$ であった。男子では、勉強 HSE : $\alpha=.90$, 運動 HSE : $\alpha=.93$, 芸術・技術 HSE : $\alpha=.90$ であった。女子では、勉強 HSE : $\alpha=.90$, 運動 HSE : $\alpha=.94$, 芸術・技術 HSE : $\alpha=.90$ であった。なお、全体 HSE の α 係数は、男女を合わせた全体では $\alpha=.84$, 男子は $\alpha=.84$, 女子は $\alpha=.85$ であった。

因子分析および α 係数で良好な値を得られたため、すべての領域において、領域ごとに 7 項目を合算した得点を尺度得点とした (巻末資料 3)。

(2) 再検査信頼性の検討 領域別の他律的 SE 尺度の時間的な安定性を検討するために、領域ごとに 1 回目と 2 回目の調査データを用いて級内相関係数を算出した。その結果、各領域で全体・男女ともに ICC=.72 から .82 と、許容可能な値が得られた。それぞれの数値については次の通りである。男女を合わせた全体では、勉強 HSE : ICC=.77, 運動 HSE : ICC=.81, 芸術・技術 HSE : ICC=.75 であった。男子では、勉強 HSE : ICC=.75, 運動 HSE : ICC=.82, 芸術・技術 HSE : ICC=.72 であった。女子では、勉強 HSES : ICC=.80, 運動 HSES : ICC=.80, 芸術・技術 HSES : ICC=.76 であった。Table 8-2. に全体および各領域別尺度の平均値ならびに再検査信頼性の結果を示す。以上の結果から、領域別の他律的 SE 尺度の時間的な安定性が確認された。

Table 8-1.
全体的な他律的 SE およびコンピテンシス領域別の他律的 SE 尺度の因子分析の結果

項目	全体			勉強			運動			芸術・技術		
	因子負荷量		全体	因子負荷量		全体	因子負荷量		全体	因子負荷量		全体
	男子	女子		男子	女子		男子	女子		男子	女子	
1 わたし(ぼく)は、友だちよりも、よいところを多くもっている。	.71	.67	.86	.85	.87	.89	.86	.92	.85	.86	.83	
2 わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、すごいところが多い。	.81	.77	.90	.89	.90	.90	.91	.98	.86	.86	.85	
3 わたし(ぼく)は、友だちに、じまんでできることが多い。	.78	.76	.86	.85	.88	.88	.86	.89	.86	.85	.87	
4 わたし(ぼく)は、友だちには、せつたいに負けたくない。	.49	.55	.42	.58	.62	.68	.67	.67	.63	.59	.67	
5 わたし(ぼく)は、友だちとくらべて、自信があることが多い。	.67	.71	.63	.87	.88	.93	.92	.93	.85	.84	.86	
6 わたし(ぼく)は、友だちよりもよくできたことを、親や他の人に話すだろう。	.43	.41	.41	.42	.41	.55	.49	.63	.48	.48	.44	
7 わたし(ぼく)は、友だちよりも、得意なことが多い。	.81	.83	.79	.88	.86	.91	.92	.90	.87	.88	.85	
因子寄与	3.29	3.24	3.35	4.31	4.23	4.39	4.83	4.71	4.93	4.25	4.26	
因子寄与率	46.94	46.26	47.83	61.50	60.40	62.69	69.01	67.23	70.42	61.38	60.85	

Table 8-2.

各尺度における全体および男女別の平均値ならびに再検査信頼性の結果

各変数	Time1の平均値 (SD)			Time1とTime2の級内相関係数 (ICC)					
	全体 (n = 484)	男子 (n = 233)	女子 (n = 251)	全体 (n = 467)	95%CI	男子 (n = 220)	95%CI	女子 (n = 247)	95%CI
全体HSE	17.95 (4.23)	18.31 (4.39)	17.61 (4.06)	.78**	.74—.81	.78**	.72—.82	.78**	.73—.83
勉強HSE	17.33 (5.15)	17.51 (5.23)	17.16 (5.07)	.77**	.74—.81	.75**	.68—.80	.80**	.75—.84
運動HSE	18.82 (6.10)	19.68 (6.11)	18.03 (6.01)	.81**	.78—.84	.82**	.78—.86	.80**	.75—.84
芸術・技術HSE	17.63 (5.43)	16.58 (5.38)	18.61 (5.31)	.75**	.71—.79	.72**	.65—.78	.76**	.71—.81

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

8-4. 全体考察

本章（研究3）では、児童用のコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度を作成し、因子構造の検討ならびに内的整合性と再検査による信頼性の検討を行うことを目的としていた。

因子分析の結果、固有値および因子負荷量の数値から、すべての領域の尺度において除外対象となる項目はみられず、全体的な他律的 SE 尺度と同様の7項目1因子構造の解釈が妥当であると考えられた。また、内的整合性を検討するための Cronbach の α 係数も良好であったことから ($\alpha=.90$ から $.94$)、7項目のすべてを用いて尺度とした。約5週間の期間を空けて行われた再検査による信頼性の検討では、各領域の HSE 尺度の全体・男女において $ICC=.72$ から $.82$ の値を示し、短期的な信頼性、時間的安定性ともに良好な値が得られた。

本研究では、他律的 SE の概念理論に基づいて作成され、一定の妥当性と信頼性が確認された全体的な他律的 SE 尺度（研究1, 2）と同様の尺度項目を用い、勉強、運動、芸術・技術の3領域に注目したコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度を作成した。項目表現にも変更はなく、共通の項目を用いることができたことで、全体および領域間の影響を対等に比較が可能な尺度を作成することができたと考えられる。

信頼性の検討については、 α 係数を用いた内的整合性の結果から、 $\alpha=.90$ から $.94$ の値を示し、十分な値が得られた。Miller et al. (2011) は、 α 係数を判断する目安として性格特性などの心理尺度には $\alpha \geq .80$ 以上と述べている。また、重大な意思決定を行うための測定には α

≧.90 必要であると述べており、これらの値からみても、十分な数値が得られたと考えられる。また、全体的な他律的 SE 尺度と各領域の他律的 SE 尺度の α 係数を比較すると、全体的な他律的 SE 尺度 ($\alpha=.84$ から $.85$) よりも領域別の他律的 SE のほうが、全体的に α 係数が高い結果となった。その理由として、本尺度は同一の項目を共有しており、領域によって具体的な領域に焦点化して他律的 SE の特徴を捉えたことによって数値が高くなったことが考えられる。

さらに、約 5 週間を空けて行った再検査信頼性では、 $ICC=.72$ から $.81$ の値が得られた。6 章でも述べたように、再検査信頼性の解釈については学術研究であれば $.70$ から $.80$ 程度で十分であるという知見や (Kaplan & Saccuzzo, 2005)、パーソナリティ尺度では $.70$ 以上が目安になるという見解がある (石井, 2014)。こうした観点に依拠すれば、本研究の結果は、今後の研究に耐えうる許容可能な水準にあると考えられた。また、全体的な他律的 SE と同様に、大人と比較して特性への可塑性がある児童を対象にしていることを考慮すると、本研究での再検査信頼性の値は良好な値を得ることができたと考えられる。

以上のことから、本章 (第 8 章) では、勉強、運動、芸術・技術の 3 領域を捉える児童用の領域別の他律的 SE 尺度 (HSES-DSC-C) の作成および尺度の一定の信頼性を確認することができたと考えられる。次章では、本章で作成した領域別の他律的 SE 尺度における、各領域尺度の妥当性の検討と、基礎的知見として領域別の他律的 SE の学年差と性差および領域差について検討を行う。

第9章 児童用のコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成 (2)

—担任教員の児童ノミネートによる妥当性の検討— 【研究4】

9-1. 問題と目的

第8章(研究3)では、第1の研究目的である全体および領域別の他律的SE尺度の開発のうち、領域別の他律的SE尺度の作成と信頼性の検討を行った。勉強、運動、芸術・技術の3領域に着目したコンピテンス領域別の他律的SE尺度は、全体的な他律的SE尺度と同一の項目で構成される、それぞれ7項目1因子構造の尺度として一定の信頼性が確認された。一方で、領域別の他律的SE尺度としては新規の尺度作成であるため、尺度の標準化を行うためには、妥当性の検討が必要になる。また、領域別の他律的SEに関する基礎的知見として、性差や学年差、領域間差の検討も重要になると考えられる。

そこで、第9章では8章で作成したコンピテンス領域別の他律的SE尺度の妥当性の検討を行う。加えて、領域別の他律的SEの性差および学年差、そして領域間差の検討を補足的に行うことを目的とする。妥当性の検討方法として、全体的な他律的SEの尺度を基準として検討する方法が考えられる。全体的な他律的SEが高い者は、自分が他者よりも優る競争事態に進んで身を置く傾向があることや、自己が優れている経験をより重要視すると論じられている(山崎・横嶋他, 2018)。そのため、特定の領域の他律的SEと全体的な他律的SEの間には比較的高い正の相関がみられると推測される。一方、個人において他律的SEが高まる領域は異なると考えられるため、上記と比較すると領域間の相関は必ずしも高い正の相関にならないことも予想される。

しかし、第3章や全体的な他律的SE尺度の妥当性の検討(第7章)でも述べたように、同一の個人によって評定された指標同士の基準関連は、擬似的な相関が出てしまうことが懸念されるため(Podsakoff et al., 2003)、上記の方法だけではなく、他の外的な指標との関連を検討するといった多角的な妥当性の検証が必要になる。全体的な他律的SE尺度の作成では、他律的SEが高い場合の代表的な特徴である他者との比較への鋭敏さとそれにもなう競争意識の高さを指標とし、担任教員による児童ノミネートによって妥当性の検討を行ったが、領域別の他律的SEにおいても同様の方法を用いることができると考えられる。

妥当性の検討の方法としては、まず、全体的な他律的SE尺度得点と、各領域の他律的SE尺度得点の相関から妥当性の検討を行う。次に、他律的SE尺度の作成と同様の観点から、

他律的 SE の特徴を評定基準として表現し、担任教員には各領域（勉強、運動、芸術・技術）でその基準に当てはまる児童と当てはまらない児童をノミネートしてもらう。そして、各領域で「当てはまる」にノミネートされた児童と、「当てはまらない」にノミネートされた児童の他律的 SE 尺度得点を比較することによって妥当性の検討を行う。

以上の観点から、本章では、児童用の領域別の他律的 SE を測定する尺度の妥当性を、全体的な他律的 SE 尺度との相関および担任教員によるノミネート法によって検討を行い、各領域の他律的 SE の性差や学年、領域間差の検討を補足的に行う。

9-2. 方法

(1) 調査材料

担任教員用の児童ノミネート用紙 他者評定法による領域別の他律的 SE 尺度の妥当性の検討のために担任教員用の児童ノミネート用紙を作成した。そこでは、全体的な他律的 SE 尺度の妥当性検討に使用された選出基準と同じく、他律的 SE の高い児童の特徴を「競争意識が高く、他の児童の出来や結果が気になる」と設定し、この特徴に最も当てはまる児童と最も当てはまらない児童を、領域ごとに男女を問わず、2から3名ずつ選出してもらった。また、複数の領域で他律的 SE が高い者がいる可能性を考慮し、同じ児童が領域ごとに重複して選出されてもかまわないことを説明した。領域ごとに、「最も当てはまる」に選出された児童ほど該当領域の他律的 SE 得点が高く、「最も当てはまらない」に選出された児童ほど他律的 SE 得点が低いことが予想される。選出方法は該当児童の出席番号の記入によって行った。

コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度 (HSES-DSC-C) 第8章で作成した、勉強、運動、芸術・技術のコンピテンス領域に注目した他律的 SE 尺度であり、一定の信頼性が確認された尺度である（巻末資料3）。

全体的な他律的 SE 尺度 (HSES-C) 各領域の他律的 SE 尺度得点との相関係数による妥当性の検討を行うため、第6章、7章で作成した全体的な他律的 SE の特徴を捉える尺度を用いた。尺度の項目や信頼性、妥当性は前章で述べた通りである（巻末資料2）。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象は、児童は8章と同じ対象者であるC県の公立小学校3校の4年生から6年生

507名（全20クラス、男子245名、女子262名）、そして、クラスの担任教員20名（4年生7名、5年生6名、6年生5名、無回答2名）であった。無回答であった2名を除き、分析の対象となった担任教員は男性7名、女性10名、性別不明1名を含む18名であった。平均年齢は35歳（23歳から59歳、年齢不明4名）、平均教員経験年数は12年（年数不明3名）であった。ノミネート用紙は1回目の調査と同時期に配布し、回収された。担任教員には、それぞれの領域について他律的SEが高い特徴に当てはまる児童と当てはまらない児童を、男女を問わず選出してもらった。選出された児童は、勉強HSEで80名（男子48名、女子32名）、運動HSEで85名（男子51名、女子34名）、芸術・技術HSEで78名（男子42名、女子36名）であり、領域間で重複してノミネートされた児童は57名（全体の33%）であった。

分析において、ノミネートされた児童のコンピテンス領域別の他律的SE尺度の得点は、1回目の調査データを使用した。また、全体的な他律的SEとの基準関連妥当性の検討、および基礎的知見（性差、学年差、領域差）の検討には、1回目の調査データから欠損があった者を除外した、484名（男子233名、女子251名）を有効回答として使用した。分析には統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23を使用した。

(3) 倫理的配慮

倫理的配慮については、第8章と同様の説明に加えて、7章と同様に児童ノミネート用紙に関して次のようなことに配慮を行うことを伝えた。まず、教員への配慮としては、無記名の調査であることや、回答の拒否権があること、また、調査用紙を厳重に回収および管理することを説明した。児童に対する配慮としては、用紙に出席番号以外の関連する他の情報を記載しないことに留意すると同時に、児童と接点のない者がデータの集計を行うことで、出席番号から個人の特定に繋がらないように配慮した。ノミネートと、該当児童の他律的SE尺度得点の照合は出席番号によって行った。照合した後は、個人サンプルはすべて個人が特定できないIDに置き換えて分析を行った。

9-3. 結果および考察

(1) **尺度間の相関係数** 尺度間の関連を確認するために、全体および領域別の他律的 SE 尺度の尺度間の相関係数を算出した (Table 9-1)。その結果、全体的な他律的 SE 尺度とは中程度の正の相関を示した。それぞれの値は、男女を合わせた全体では勉強 HSE : $r=.66$ ($p<.01$)、運動 HSE : $r=.65$ ($p<.01$)、芸術・技術 HSE : $r=.49$ ($p<.01$)、男子では勉強 HSE : $r=.69$ ($p<.01$)、運動 HSE : $r=.66$ ($p<.01$)、芸術・技術 HSE : $r=.52$ ($p<.01$)、女子では、勉強 HSE : $r=.62$ ($p<.01$)、運動 HSE : $r=.62$ ($p<.01$)、芸術・技術 HSE : $r=.51$ ($p<.01$) であった。一方、領域ごとの関連をみると中程度ながら低い値が示された。それぞれの値は、男女を合わせた全体では勉強と運動 HSE : $r=.36$ ($p<.01$)、勉強と芸術・技術 HSE : $r=.43$ ($p<.01$)、運動と芸術・技術 HSE : $r=.29$ ($p<.01$) であった。男子では勉強と運動 HSE : $r=.46$ ($p<.01$)、勉強と芸術・技術 HSE : $r=.44$ ($p<.01$)、運動と芸術・技術 HSE : $r=.37$ ($p<.01$) であった。女子では、勉強と運動 HSE : $r=.26$ ($p<.01$)、勉強と芸術・技術 HSE : $r=.44$ ($p<.01$)、運動と芸術・技術 HSE : $r=.27$ ($p<.01$) であった。他律的 SE の全体および領域別の尺度は共通の質問項目を使用しているが、尺度間の相関は中程度の相関に収まっており、測定される概念間には一定の差異が示唆された。

Table 9-1.

全体的およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の尺度間相関係数 (全体・男女)

各変数	I			II			III		
	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子
I.全体HSE									
II.勉強HSE	.66**	.69**	.62**						
III.運動HSE	.65**	.66**	.62**	.36**	.46**	.26**			
IV.芸術・技術HSE	.49**	.52**	.51**	.43**	.44**	.44**	.29**	.37**	.27**

** $p < .01$, * $p < .05$ 男子($n=233$), 女子($n=251$)

(2) **児童ノミネートによる妥当性の検討** 各領域の他律的 SE 尺度の妥当性を検討するために、児童ノミネートによって選出された児童を対象に、独立変数を性 (男子, 女子) と群 (当てはまる, 当てはまらない)、従属変数を領域別の他律的 SE 尺度得点とする 2 要因の分散分析を行った (Table 9-2)。その結果、3 領域の全てにおいて、群の主効果は有意であった (勉強 HSE : $F(1,76)=19.79$, $\eta_p^2=.21$, $p<.01$; 運動 HSE : $F(1,81)=55.15$, $\eta_p^2=.41$, $p<.01$; 芸術・技術 HSE : $F(1,74)=7.03$, $\eta_p^2=.09$, $p<.05$)。一方、3 領域の全てにおいて、性の主効果

は有意ではなかった(勉強 HSE : $F(1,76)=1.78, \eta_p^2=.02, n.s.$; 運動 HSE : $F(1,81)=3.50, \eta_p^2=.04, n.s.$; 芸術・技術 HSE : $F(1,74)=.37, \eta_p^2=.01, n.s.$)。また, 交互作用も, 3 領域の全てにおいて, いずれも有意ではなかった(勉強 HSE : $F(1,76)=3.66, \eta_p^2=.05, n.s.$; 運動 HSE : $F(1,81)=.06, \eta_p^2=.00, n.s.$; 芸術・技術 HSE : $F(1,74)=2.61, \eta_p^2=.03, n.s.$)。いずれの領域においても, 「当てはまる」に選出された児童のほうが, 「当てはまらない」に選出された児童よりも他律的 SE 得点が高いことが示された。以上のことから, 担任教員がその領域において他律的 SE が高い特徴に当てはまると評定された児童は, 当てはまらないと評定された児童と比べて尺度得点が高いことが, 3 領域すべてにおいて示され, コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の妥当性の一部を示す結果が得られたと考えられる。

Table 9-2.

各コンピテンス領域(勉強, 運動, 芸術・技術)のノミネート児童の他律的 SE 尺度得点における, 男女およびノミネート群別の平均値(カッコ内 SD)と分散分析の結果

領域	群	ノミネート						群 F値	性 F値	交互作用 F値	
		当てはまる			当てはまらない						
		人数	平均	SD	人数	平均	SD				
勉強HSE	男子	22	19.64	(5.99)	26	16.42	(5.54)	1/76	19.79 **	1.78	3.66
	女子	19	20.37	(5.95)	13	12.31	(3.28)				
	全体	41	19.98	(5.91)	39	15.05	(5.24)				
運動HSE	男子	22	24.82	(4.19)	29	16.07	(6.77)	1/81	55.15 **	3.50	.06
	女子	18	22.83	(4.19)	16	13.50	(5.62)				
	全体	40	23.93	(4.26)	45	15.16	(6.44)				
芸術・技術HSE	男子	9	19.33	(6.89)	33	17.00	(6.63)	1/74	7.03 *	.37	2.61
	女子	33	21.61	(5.89)	3	12.00	(6.08)				
	全体	42	21.12	(6.10)	36	16.58	(6.65)				

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

(3) 各領域尺度の学年と領域差および性差の検討 各尺度の学年と領域差および性差を確認するために、独立変数を学年（4年生，5年生，6年生），領域（勉強，運動，芸術・技術）と性（男子，女子），従属変数を各領域のHSE尺度得点とする3要因の分散分析を行った（Table 9-3）。その結果，各領域のHSE尺度得点の性の主効果はみられず（ $F(1, 478)=.265$, $\eta_p^2=.00$, *n.s.*），学年および領域において主効果が有意となった（学年： $F(2, 478)=.20.36$, $\eta_p^2=.08$, $p<.01$ ；領域： $F(2, 956)=.15.22$, $\eta_p^2=.03$, $p<.01$ ）。交互作用は，領域×性においてのみ有意が認められ（ $F(2, 956)=.20.77$, $\eta_p^2=.04$, $p<.01$ ），その他の交互作用は有意ではなかった（領域×学年： $F(4, 956)=.43$, $\eta_p^2=.00$, *n.s.*；領域×性×学年： $F(4, 956)=.36$, $\eta_p^2=.00$, *n.s.*）。学年の主効果が認められたため，Bonferroniの検定を用いて多重比較を行ったところ，6年生よりも4年生と5年生の方が，得点が有意に高く，4年生と5年生に有意な差はみられなかった。次に，領域の主効果が認められたため，Bonferroniの検定を用いて多重比較を行ったところ，勉強HSEと芸術・技術HSEよりも運動HSEのほうが有意に高く，運動HSEと芸術・技術HSEに差は有意な差はみられなかった。そして，性と領域の交互作用がみられたため（ $F(2, 964)=21.90$, $\eta_p^2=.04$, $p<.01$ ），単純主効果の検定を行ったところ，男女ともに領域間で有意な主効果がみられた（男子： $F(1, 482)=30.54$, $p<.01$ ，女子： $F(1, 482)=6.99$, $p<.01$ ）。続いて，Bonferroniの検定を用いて多重比較を行ったところ，男子はそれぞれの領域間の得点に有意な差がみられ，運動HSE，勉強HSE，芸術HSEの順に高かった。女子は領域間で一部差がみられ，勉強HSEが運動HSEおよび芸術・技術HSEよりも高かった。一方で，運動HSEと芸術・技術HSEの間に差はみられなかった。

Table 9-3.

各コンピテンス領域（勉強、運動、芸術・技術）他律的SE尺度得点における学年ごとの男女別ならびに全体の平均値
（カッコ内SD）と分散分析の結果

領域	学 年						主効果				交互作用			
	4 年		5 年		6 年		性 F値 (df=1/478)	学年 F値 (df=2/478)	領域 F値 (df=2/956)	領域×性 F値 (df=2/956)	領域×学年 F値 (df=4/956)	領域×性×学年 F値 (df=4/956)		
	平均	SD	平均	SD	平均	SD								
勉強	男子	18.19 (5.14)	17.60 (5.36)	16.46 (5.06)			.27	20.36 **	15.22 **	20.77 **	.43	.36		
	女子	18.59 (5.58)	17.63 (4.85)	15.41 (4.26)										
	全体	18.39 (5.36)	17.61 (5.11)	15.83 (4.61)										
運動	男子	20.92 (5.73)	19.84 (6.14)	17.75 (6.16)										
	女子	19.33 (5.88)	18.75 (5.98)	16.17 (5.75)										
	全体	20.12 (5.84)	19.33 (6.07)	16.80 (5.95)										
芸術・技術	男子	17.77 (5.36)	16.42 (5.47)	15.22 (4.95)										
	女子	20.29 (5.19)	19.23 (5.25)	16.51 (4.80)										
	全体	19.04 (5.41)	17.73 (5.54)	15.99 (4.88)										

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

n = (4年生：男子79名，女子80名，5年生：男子95名，女子83名，6年生：男子59名，女子88名)
学年の多重比較の結果(Bonferroni)：4年生，5年生>6年生
領域の多重比較の結果(Bonferroni)：運動HSE>勉強HSE，芸術・技術HSE

9-4. 全体考察

本章（研究4）では、妥当性の検討を行うために、全体 HSE と各領域の HSE の相関係数および児童ノミネートと各領域尺度の得点との関連から構成概念妥当性の検討を試みた。加えて、他律的 SE の基礎的知見の1つとして、各領域の性、学年、および領域間差の検討を補足的に行った。

全体的 HSE と領域別 HSE の相関係数については、Cohen（1992）が提示する解釈（ $r = .10$ 程度で小さな相関、 $r = .30$ 程度で中程度の相関、 $r = .50$ で大きな相関）に依拠すると、全体 HSE と各領域の HSE は概ね大きな相関がみられ（ $r = .49 - .69$ ）、領域間の相関は中程度の相関がみられたといえる（ $r = .27 - .46$ ）。全体 HSE と各領域の HSE の相関に比べて、領域間の相関が低くなった結果は次のように解釈できる。

Crocker, Luhtanen et al.（2003）が、自己価値が随伴する領域は個々人によって異なるように、例えば、運動 HSE が高い者でも、勉強 HSE は低いという可能性があることは推測しやすい。山崎・横嶋他（2018）において他律的 SE が高い者は自分が他者より優る事象を意識的に選択する傾向があると述べられているように、運動が非常に得意だが、勉強が非常に苦手な児童の場合、運動 HSE の高まりが全体的 HSE の高まりに寄与し、勉強 HSE は全体 HSE の高まりへさほど寄与しないと予想される。そのため、全体 HSE と各領域の HSE は相対的に大きな相関がみられた一方で、領域間の相関は中程度に収まったと考えられる。

次に、児童ノミネートとの関連による妥当性の検討では、各領域の他律的 SE の特徴に「当てはまる」と選出された児童は、「当てはまらない」に選出された児童よりも、尺度得点が高い結果になった。児童ノミネートは、他律的 SE の概念理論から導出された基準によって行われていることから、この基準と尺度得点の一致は構成概念の直接的な妥当性の一部を示す有力な結果であると解釈できる。

ノミネートされた児童の尺度得点の平均値をみると、男女を合わせた全体と男女で、当てはまる児童が 24.82 から 19.33 の範囲を示し、領域別では、勉強 HSE で 19.64 から 20.37、運動 HSE で 22.83 から 24.82、芸術・技術 HSE で 19.33 から 21.61 の範囲になった。そして、当てはまらない児童の平均値は 12.00 から 16.42 の値を示し、領域別では、勉強 HSE で 12.31 から 16.42、運動 HSE で 13.50 から 16.07、芸術・技術 HSE で 12.00 から 17.00 であった。全体的な他律的 SE 尺度でのノミネート児童の平均値（当てはまる：18.33 から 18.34、当て

はまらない：14.85 から 16.73) と比較すると、当てはまる群と当てはまらない群の差が明確になる結果となった。その理由として、本研究では勉強や運動といった具体的な事象を示しノミネートを依頼した。そのため、教員も児童の様子を思い浮かべやすく、よりその特徴が顕著な児童がノミネートされたことが考えられる。

3 領域のなかでも、運動領域に選出された児童の尺度得点には顕著な差がみられた。例えば、小学校段階では中学校や高校と比較すると、学業成績の順位や芸術に関するコンクールの成績といった相対的な結果に触れる機会が少ないと予想される。一方で、運動領域は、例えば授業中の徒競走や球技、休み時間中の鬼ごっこやボール遊びなど、身体を使った活動で勝敗を決定するものが多く、相対的な位置づけが明確になりやすいと考えられる。しかし、運動能力が可視化されやすいことを実証的に示す研究が見当たらないため、この点に関しては今後も検討を行う必要があると考えられる。

一方で、尺度得点の最大値 (28 点) と最小値 (7 点) を比較すると、尺度得点の高低群が明確に示される結果とはならず、全体的な他律的 SE 尺度のノミネート時と同様の結果となった。7 章 (p.38) でも述べたように、その理由としては次の 2 点が考えられる。簡潔に述べると、第 1 に、他律的 SE が高い児童は他者より優る状況に選択的に身を置くことや、他者よりも劣る結果になる場合には防衛的な反応を示すことが示されていることから (山崎・横嶋他, 2018)、他律的 SE が高い児童は他者との比較への鋭敏さを根底に持っているながらも、教員には適応的な児童として認識されている可能性がある。第 2 に、領域別の他律的 SE 尺度得点が極端に低い児童のなかには、その領域の他律的 SE が低く、自律的 SE が高い児童と、その領域の他律的 SE が低く、自律的 SE も低い児童が混在していることからノミネートされにくいことが考えられる。以上のことから、全体的な他律的 SE 尺度と同様に、領域別の尺度においても、尺度得点が高い場合の規定がしやすい尺度である一方で、構成概念妥当性の検討の余地があると考えられる。

学年差については、どの領域においても、4 年生、5 年生よりも 6 年生の尺度得点が有意に低い結果となった。全体的な他律的 SE 得点の学年差の検討では 4 年生と 5 年生の得点に差がみられ、4 年生の得点が最も高いことが示されている。このことから、4 年生から 6 年生で比較すると、低い学年のほうが、他律的 SE が高いことが示唆される。しかし、本研究は同県の公立小学校 3 校を対象に行った調査であり、学校や地域の特徴であった可能性があることから、上記に示された学年差が発達的なものであると結論づけることは難しい。今後の研究において、さらなる研究知見の蓄積が課題となる。

加えて、領域間の得点差の比較で、運動と芸術・技術の領域に性差が確認された。ここでは、運動領域で女子よりも男子の方が、芸術・技術領域で男子よりも女子の方が尺度の平均得点が高い結果がみられた。小学校段階においては、一般的に男子の方は体育を好み、女子は音楽を好む傾向があるため(柏原, 1985), 性差が確認されたと考えられる。全体 HSE では性差はみられなかったものの、領域別の研究では今後の研究においても性差を考慮した分析や研究モデルの構築が重要になると考えられる。

以上のことから、本章(第9章)では、他律的 SE の特徴を、勉強、運動、芸術・技術の3領域から捉えるコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度(HSES-DSC-C)の作成において、一定の妥当性を確認することができたと考えられる。よって、一定の信頼性(第8章)と妥当性を備えた児童用のコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度が完成したと考えられる。これにより、研究の第1の目的である全体および領域別の他律的 SE 尺度の作成を終えた。次章からは、第2の目的である他律的 SE と健康・適応指標との関連の検討を行う。

第Ⅲ部

他律的セルフ・エスティームが
健康・適応に及ぼす影響

第Ⅲ部 他律的セルフ・エスティームが健康・適応に及ぼす影響

第10章 小学生における他律的セルフ・エスティームがストレスに及ぼす影響

—小学校4年生から6年生を対象にした横断研究— 【研究5】

10-1. 問題と目的

先の章では、全体およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の信頼性と妥当性の一部を確認してきた。本章と次章では、他律的 SE と健康・適応の関連を検討する。不適応的な SE が健康や適応に負の影響を及ぼすことが先行研究によって指摘されている (e.g., Greenier et al., 1999; Jordan, Spencer, & Zanna, 2003) 一方で、先行研究の多くは大学生や成人を対象とした研究であり、不適応的な SE が児童に及ぼす影響について検討した知見は少ない。そのため、他律的 SE においても、児童を対象とした健康・適応との関連を実証的に検討する必要がある。学校で確認される精神的健康や不適応行動は、自殺、不登校、暴力行為といった学校生活を阻害する重度なものから、学級適応感の低下や抑うつの上昇といった比較的軽度なものである。特にその最初のステージとして心理的ストレスが多くの問題の根幹に位置すると考えられることから、他律的 SE とストレスの関連から着手することで、学校教育に寄与する知見を得られることが期待される。

他律的 SE が各種のストレスに及ぼす影響については、以下の3つの仮説が考えられる。第1に、全体および各領域の他律的 SE は、人間関係上のストレスに影響を及ぼすことが考えられる。他律的 SE が高い者は競争意識が高く、他者との比較や他者が設定した基準との比較に鋭敏であることが指摘されていることから (山崎・横嶋他, 2018), 他律的 SE が高い者にとってクラスメイトは自分の相対的な位置付けを決める比較対象となる。そのため、クラスメイトの成功は自分の失敗を意味することになり、人間関係ストレスが高まることが考えられる。また、こうした関連は他律的 SE の基本的な特徴であると予想されることから、全体ならびに各領域で確認されることが考えられる。

第2に、勉強領域の他律的 SE は、学業評価に関するストレスを高めると考えられる。大学生を対象にした研究ではあるが、学業能力に自己価値の随伴が強い者は、弱い者よりも成績の善し悪しによって SE が大きく変動することが示されており (Crocker, Karpinski, et al, 2003), SE の変動に伴ってストレス反応も高まることが予想される。

第3に、運動領域の他律的SEの高い者は、物事の失敗に対して高いストレスを感じると考えられる。Curran (2018) は、思春期（15歳から16歳）のアスリートを対象に行った研究において、親の条件付きの承認は運動能力に関する自己価値の随伴に対する正の影響を媒介して、完璧主義であろうとする努力（striving）と、不安（concern）に正の影響を及ぼしていることが示されている。また、親からの条件付きの承認が完璧主義的不安に直接正の影響を及ぼし、完璧主義的努力には直接的な影響がみられなかったことも示されている。ここで扱われる完璧主義的不安には大会に負けることや準備へ不安が含まれる。そのため運動領域の他律的SEが高い者は、失敗に対するストレスに正の影響を及ぼすと予想される。

一方で、芸術領域については、先行研究が少ないため詳細な仮説をもたないが、勉強や運動領域のように何らかのストレス要因になることが予想される。また、上記では、特定の領域に焦点化して仮説を立てたが、それぞれの関連は全体を含む他の領域にも見られる可能性がある。さらに、3つのコンピテンス領域に共通する要素としては、学校教育のなかで扱われる領域であることから、相対評価の可視化のされやすさがあると予想される。領域間で対比的にストレスとの関連を検討することで、コンピテンス領域のなかでもどの領域の要素がストレスに影響力があるのかを明らかにすることができ、この観点からも分析を行うことで、教育に寄与する上で価値のある情報を得ることができると考えられる。

こうして本研究では、他律的SE（全体と各コンピテンス領域）とストレスの関係を検討することを目的とするが、SEからストレスへの因果関係の検証方法には注意をする必要がある。第4章でも述べた通り、同時点の調査から分析を行う横断的検討では、1時点の調査であることから因果の方向を定めることができないため、因果の推定精度が低くなってしまふ特徴がある。それを補う方法として、2時点の調査を行い、階層的重回帰分析によって1時点の従属変数から独立変数への影響を統制し、1時点の独立変数（他律的SE）が2時点の従属変数（ストレス）を予測できるかどうかを分析し、短期予測的な分析を行う。具体的には、従属変数をTime2のストレスとし、ステップ1で統制変数としてTime1のストレス、第2ステップで各他律的SEと性、第3ステップで各ストレスと性の交互作用を独立変数として投入する。これによって、Time1の従属変数からTime1の独立変数への影響を統制し、因果の推定値を高め、Time1からTime2への変化量によって因果関係の検討を行う。短期予測的検討は、Time1における独立変数に対して、Time1の従属変数を統制し、Time2への影響力を検討することから、因果の推定精度が上がる。一方で、Time1とTime2の目的変数に変化が少ないと、本来あるはずの因果関係がでにくい特徴がある（山崎，2009）。

各検討方法にこのような特徴があることを考慮しながら、本研究では、まず横断的検討から、他律的 SE が児童の日常的なストレスに及ぼす影響について検討を行っていきたい。

以上のことから、本章（第 10 章）では、他律的 SE が児童のストレスに及ぼす影響について横断的に検討を行うことを目的とする。また、前章の他律的 SE の特徴として、領域における性差がみられることから、健康に及ぼす影響においても性差を考慮した検討も重要になると考えられる。因果関係の検討に加えて、全体および領域別の他律的 SE と各ストレスとの関連、および児童の日常的なストレスにおける性差および学年差の検討を補足的に行う。短期予測的検討については、11 章で論じる。

10-2. 方法

(1) 調査材料

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-C) 他律的 SE の全体的な特徴を捉えるために、本研究の第 6 章、第 7 章で作成した HSES-C を使用した。全 7 項目 1 因子構造の尺度である。評定は「1.まったくあてはまらない」から「4.とてもよくあてはまる」の 4 件法でたずねた。本章の調査対象者において確認された α 係数は、.82 から .84（男女を合わせた全体：.83、男子：.82、女子：.84）であった。

コンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-DSC-C) 領域別の他律的 SE を捉えるために、本研究の第 8 章、9 章で作成した HSES-DSC-C を使用した。勉強、運動、芸術・技術の 3 領域に注目した尺度であり、領域ごとに 7 項目で構成された全 21 項目から構成される尺度である。評定は HSES-C と同様に、4 件法でたずねた。本章で確認された α 係数は、勉強 HSE が .90 から .91（男女を合わせた全体：.90、男子：.90、女子：.91）、運動 HSE が .93 から .94（男女を合わせた全体：.94、男子：.93、女子：.94）、芸術・技術 HSE が .90 から .91（男女を合わせた全体：.91、男子：.90、女子：.91）であった。

心理的ストレス尺度 (長根, 1991) 児童の日常的な心理的ストレスを測定するために、長根 (1991) によって作成された心理的ストレス尺度を使用した。本尺度は、実際に児童 (4 年生から 6 年生) に対して、学校生活においてどのようなことでイライラしたり、焦ったりするかをたずねて作成された尺度である。対人関係に対するストレスを示す「classmates」

(6項目)、人前でパフォーマンスをすることに対するストレスを示す「presentation」(6項目)、学業成績などの評価に対するストレスを示す「achievement」(4項目)、失敗することに対するストレスを示す「failure」(4項目)の4因子20項目から構成される尺度である。項目例としては、classmatesの項目には「友だちが目の前で、ないしょ話を始めたとき、イヤな気持ちがしますか」、presentationは「授業中、急に先生に指名されたとき、むねがドキドキしますか」、achievementでは「テストの前、不安な気持ちになりますか」、failureでは「先生にウソをついてしまったとき、落ち着いていられますか」などがある。本尺度の項目は実際に児童に尋ねて作成され、質問項目の場面が具体的であり、項目に表現されている事象も現在の学校でも起こりうることから、本尺度を採用した。評定は「1.いいえ」「2.どちらかという、いいえ」「3.どちらかという、はい」「4.はい」の4件法でたずねた。本章で確認された α 係数は、classmatesが.69から.72(男女を合わせた全体:.72, 男子:.70, 女子:.69)、presentationが.72から.76(男女を合わせた全体:.76, 男子:.72, 女子:.76)、achievementが.56から.64(男女を合わせた全体:.62, 男子:.56, 女子:.64)、failureが.49から.51(男女を合わせた全体:.51, 男子:.49, 女子:.50)であった。achievementとfailureにおいて、やや低い値が得られた。 α 係数が低い理由としては、他の2因子と比べて項目数が少ないことが考えられるが(各4項目)、本研究では長根(1991)と同様の因子構成で、他律的SEとの関係を考察していくこととする。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象者は、C県の公立小学校3校の4年生から6年生507名(全20クラス、男子245名、女子262名)と、D県の小学校1校の5年生から6年生(全4クラス、男子86名、女子64名)であった。上記から、欠損値があった者を除外した592名(男子291名、女子301名)を有効回答として使用した。C県3校での調査は、6章でも述べた通り全体的な他律的SE尺度、領域別の他律的SE尺度、心理的ストレス尺度(長根, 1991)の順で実施された。D県1校の調査は、13章の教育効果において比較群のデータの一部(6年生)を使用し、調査は本章の目的とは関係のない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)(横嶋他, 2017)を最初に実施し、続いて全体的な他律的SE尺度、コンピテン領域別の他律的SE尺度、心理的ストレス尺度(長根, 1991)の順で実施された。

C県3校への調査は、前述の通り、調査は学級担任が実施し、手引きに沿って共通の指示で調査を行った。児童の理解度など実施時に問題が起こった報告はなく、円滑に行われた。

D 県 1 校の調査は、自律的 SE および他律的 SE の概念に精通したポスト・ドクトラルフェロー 1 名主導のもと、博士課程学生 1 名（著者）、修士課程学生 2 名が補助につき実施された。調査手順および教示は教示台本を作成し、統一した教示によって実施された。調査は児童の理解度などの問題はなく、円滑に行われた。相関係数および 2 要因の分散分析の算出には、統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。他律的 SE が各学校ストレスに及ぼす影響の検討は、交互作用を考慮した検討を行うため、統計ソフト HAD16_056（清水，2016）を用いた。

(3) 倫理的配慮

C 県小学校 3 校の調査に対する倫理的配慮については、前章（第 6 章）で述べた通りである。D 県の調査に対する倫理的配慮は、学校長および学級担任に研究の目的と方法に関する説明を行い、調査協力者の理解と同意のもと、調査の承諾を得た。個人情報倫理的配慮については、調査データが研究を目的としてのみ使用されることや、学校および個人が特定されない配慮を行い、厳重に保管されることを伝えた。児童への配慮としては、調査の結果が成績に関係しないこと、答えたくない、あるいは体調不良で回答が難しい場合は回答しなくてもよいことを説明し、質問があればいつでも聞くことができることを伝えた。データ入力後はすべて個人が特定できない ID に置き換えて分析を行った。なお、調査日は学校の負担の少ない日を選び実施を依頼した。

10-3. 結果および考察

(1) 全体およびコンピテンス領域の他律的 SE と各学校ストレスの関係

全体（全体 HSE）およびコンピテンス領域（勉強 HSE，運動 HSE，芸術・技術 HSE）の他律的 SE と、学校ストレスとの関連を検討するため、男女を合わせた全体と、男女ごとに相関係数を算出した（Table 10-1, Table10-2）。相関係数の基準について、Cohen (1992)では $r = .10$ 程度で弱い相関， $r = .30$ 程度で中程度の相関， $r = .50$ で強い相関と解釈されている。

Table 10-1.

全体的およびコンピテンス領域別の他律的 SE と各ストレス因子との相関係数 (全体)

	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. 全体HSE	.65 **	.66 **	.46 **	.22 **	-.12 **	.02	.06
II. 勉強HSE		.37 **	.38 **	.22 **	-.18 **	-.07	.11 **
III. 運動HSE			.27 **	.11 *	-.05	.01	-.05
IV. 芸術・技術HSE				.18 **	.03	.06	.11 **
V. classmates					.31 **	.30 **	.50 **
VI. presentation						.50 **	.40 **
VII. achievement							.37 **
VIII. failure							

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

Table 10-2.

全体的およびコンピテンス領域別の他律的 SE と各ストレス因子との相関係数 (男女別)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. 全体HSE	—	.67 **	.67 **	.47 **	.27 **	-.06	.09	.12 *
II. 勉強HSE	.62 **	—	.44 **	.40 **	.28 **	-.10	.00	.14 *
III. 運動HSE	.63 **	.28 **	—	.32 **	.16 **	-.04	.02	-.05
IV. 芸術・技術HSE	.50 **	.40 **	.29 **	—	.09	-.05	.03	.03
V. classmates	.25 **	.23 **	.16 **	.21 **	—	.34 **	.30 **	.50 **
VI. presentation	-.11	-.24 **	.04	.02	.16 **	—	.51 **	.40 **
VII. achievement	.00	-.12 *	.08	.03	.22 **	.43 **	—	.38 **
VIII. failure	.06	.12 *	.02	.13 *	.44 **	.33 **	.29 **	—

** $p < .01$, * $p < .05$ 右上男子(n=291), 左下女子(n=301)

この基準に依拠して結果をみると、まず全体 HSE において、男女を合わせた全体では、全体 HSE は classmates と有意な弱い正の相関 ($r = .22, p < .01$) を示す一方で、presentation とは有意な弱い負の相関を示した ($r = -.12, p < .01$)。achievement と failure との有意な相関はみられなかった。男子では、classmates ($r = .27, p < .01$) と failure ($r = .12, p < .05$) において有意な弱い正の相関がみられ、presentation と achievement とは有意な相関がみられなかった。女子の全体 HSE では classmates ($r = .25, p < .01$) においてのみ有意な弱い正の相関がみられ、presentation, achievement, failure では有意な相関はみられなかった。

次に、領域別にみていくと、勉強 HSE では、男女を合わせた全体において classmates ($r = .22, p < .01$) と failure ($r = .11, p < .01$) に有意な弱い正の相関がみられた一方で、全体 HSE と同じく presentation とは有意な弱い負の相関を示した ($r = -.18, p < .01$)。勉強 HSE と achievement との有意な相関は認められなかった。男子の勉強 HSE では、classmates ($r = .28, p < .01$) と failure ($r = .14, p < .05$) において有意な弱い正の相関がみられ、presentation と achievement では有意な相関がみられなかった。女子の勉強 HSE では、classmates ($r = .23, p < .01$) と failure ($r = .12, p < .05$) において有意な弱い正の相関がみられた一方で、presentation ($r = -.24, p < .01$) と achievement ($r = -.12, p < .05$) では、有意な弱い負の相関がみられた。

運動 HSE では、男女を合わせた全体において classmates との有意な弱い正の相関 ($r = .11, p < .05$) が見られたが、他のストレスとの有意な相関はみられなかった。男子と女子いずれにおいても、運動 HSE は、classmates にのみ有意な弱い正の相関がみられ (男子: $r = .16, p < .01$; 女子: $r = .16, p < .01$)、他のストレスとは、有意な相関が認められなかった。

芸術・技術 HSE においては、男女を合わせた全体では classmates ($r = .18, p < .01$) と failure ($r = .11, p < .01$) で有意な弱い正の相関が見られ、presentation と achievement では、有意な相関はみられなかった。男子の芸術・技術領域ではストレスとの有意な相関はみられなかった。女子では、classmates ($r = .21, p < .01$) と failure ($r = .13, p < .05$) において有意な弱い正の相関がみられた。

(2) 各心理的ストレスの性差と学年差の検討

学校ストレスにおける性差と学年差を検討するため、独立変数を性 (男子, 女子) と学年 (4 年生, 5 年生, 6 年生)、従属変数を心理的ストレス尺度の各下位変数 (classmates, presentation, achievement, failure) とする 2 要因の分散分析を行った (Table10-3)。その結果、すべての下位変数において、性の主効果は有意であった (classmates: $F(1,586)=45.61, \eta_p^2=.07, p < .001$; presentation: $F(1,586)=44.24, \eta_p^2=.07, p < .001$; achievement: $F(1,586)=22.64, \eta_p^2=.04, p < .001$; failure: $F(1,586)=26.05, \eta_p^2=.04, p < .001$)。一方、すべてのストレス因子において、学年の主効果は有意ではなかった (classmates: $F(2,586)=1.46, \eta_p^2=.01, n.s.$; presentation: $F(2,586)=.70, \eta_p^2=.00, n.s.$; achievement: $F(2,586)=.82, \eta_p^2=.00, n.s.$; failure: $F(2,586)=1.29, \eta_p^2=.00, n.s.$)。また性×学年の交互作用も、すべての下位変数において有意ではなく、classmates と failure の数値も有意傾向に留まった (classmates: $F(2,586)=2.94, \eta_p^2=.01, n.s.$; presentation: $F(2,586)=1.04, \eta_p^2=.00, n.s.$; achievement: $F(2,586)=.02, \eta_p^2=.00, n.s.$; failure: $F(2,586)=2.89, \eta_p^2$

=.01, *n.s.*)。いずれの尺度においても、男子よりも女子のほうが、ストレス得点が高いことが示された。以上のことから、児童における日常的な学校ストレスは、学年による差がない一方で、男子よりも女子の方が日常的に高いストレスを抱えていることが示唆された。

Table 10-3.

心理的ストレス尺度の各下位変数 (classmates, presentation, achievement, failure) における、男女および学年ごとの平均値 (カッコ内 *SD*) と分散分析の結果

ストレス		学 年						性 <i>F</i> 値 (<i>df</i> =1/586)	学年 <i>F</i> 値 (<i>df</i> =2/586)	性×学年 <i>F</i> 値 (<i>df</i> =2/586)
		4 年		5 年		6 年				
		平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>			
classmates	男子	18.03	(3.55)	17.43	(4.11)	18.79	(3.90)	45.61 ***	1.46	2.94 †
	女子	20.34	(3.25)	20.10	(3.42)	19.85	(2.86)			
	全体	19.24	(3.58)	18.63	(4.03)	19.39	(3.38)			
presentation	男子	13.99	(3.68)	14.12	(4.65)	15.02	(4.35)	44.24 ***	.70	1.04
	女子	16.76	(4.73)	16.78	(3.87)	16.68	(3.92)			
	全体	15.44	(4.47)	15.32	(4.51)	15.95	(4.19)			
achievement	男子	9.18	(3.03)	8.97	(3.03)	9.37	(3.41)	22.64 ***	.82	.02
	女子	10.47	(3.18)	10.20	(2.96)	10.54	(2.90)			
	全体	9.85	(3.17)	9.52	(3.05)	10.03	(3.18)			
failure	男子	12.33	(2.37)	12.51	(2.61)	13.20	(2.16)	26.05 ***	1.29	2.89 †
	女子	13.71	(2.03)	13.66	(1.99)	13.53	(2.04)			
	全体	13.05	(2.29)	13.03	(2.41)	13.38	(2.09)			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

n = (4年生 : 男子72名, 女子79名, 5年生 : 男子128名, 女子105名, 6年生 : 男子91名, 女子117名)

(3) 他律的 SE と各心理的ストレスの因果関係

全体および各領域の他律的 SE が学校ストレスに及ぼす影響を検討するため、学校ストレスの各下位変数を (classmates, presentation, achievement, failure) を従属変数とし、ステップ 1 で性と各他律的 SE, ステップ 2 で各他律的 SE と性の交互作用を独立変数として投入する階層的重回帰分析を行った (Table 10-4 から Table 10-7)。

Table 10-4.
 ストレス変数である classmates を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	step 1				step 2				
	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	ΔR^2
全体HSE	2.29**	.31**	8.01**	.14**	2.28**	.31**	8.01**	.14**	.00
性									
全体HSE	.23	.25	6.60		.23	.25	6.54		
全体HSE*性					-.06	-.03	-.81		
性	2.22**	.30**	7.79**	.14**	2.22**	.30**	7.79**	.14**	.00
勉強HSE	.18	.25	6.50		.18	.25	6.47		
勉強HSE*性					-.07	-.05	-1.20		
性	2.26**	.31**	7.69**	.10**	2.26**	.31**	7.69**	.10**	.00
運動HSE	.10	.16	3.96**		.09	.16	3.95**		
運動HSE*性					-.02	-.02	-.42		
性	1.90**	.26**	6.45**	.10**	1.90**	.26**	6.46**	.10**	.00
芸術HSE	.10	.14	3.61		.10	.14	3.58**		
芸術HSE*性					.06	.04	1.03		
3領域HSE	2.24**	.30**	7.57**	.15**	2.23**	.30**	7.56**	.15*	.01
性									
勉強HSE	.15	.21	4.83**		.15	.21	4.83**		
運動HSE	.04†	.07†	1.66†		.04	.06	1.52		
芸術HSE	.03	.04	.87		.03	.04	.87		
芸術HSE*性					-.10	-.07	-1.64		
性									
運動HSE*性					.01	.01	.14		
性									
芸術HSE*性					.10	.07	1.64		
性									

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 10-5.

ストレス変数である presentation を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	step1				presentation				step2				
	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	ΔR^2
全体HSE	2.28**	.26**	6.53**	.08**	2.28**	.26**	6.52**	.08**					.00
性													
全体HSE	-0.09*	-0.08*	-2.11*		-0.09*	-0.09*	-2.14*						
性													
全体HSE*性													
性													
勉強HSE	2.25**	.26**	6.53**	.10**	2.25**	.26**	6.54**	.10**					.00†
勉強HSE													
勉強HSE*性	-0.14**	-0.16**	-4.14**		-0.14**	-0.16**	-4.18**						
性													
勉強HSE*性													
性													
運動HSE	2.36**	.27**	6.69**	.07**	2.36**	.27**	6.69**	.07**					.00
運動HSE													
運動HSE*性	.00	.00	-.03		.00	.00	-.02						
性													
運動HSE*性													
性													
芸術HSE	2.39**	.27**	6.78**	.07**	2.39**	.27**	6.78**	.07**					.00
芸術HSE													
芸術HSE*性	-0.01	-0.02	-.42		-0.01	-0.02	-.44						
性													
芸術HSE*性													
性													
3領域HSE	2.24**	.26**	6.27**	.10**	2.23**	.25**	6.25**	.11**					.01†
3領域HSE													
勉強HSE	-0.17**	-0.20**	-4.54**		-0.17**	-0.20**	-4.42**						
勉強HSE													
運動HSE	.04	.06	1.33		.03	.05	1.09						
運動HSE													
芸術HSE	.04	.05	1.08		.04	.05	1.09						
芸術HSE													
芸術HSE*性													
性													
運動HSE*性													
性													
芸術HSE*性													
性													
芸術HSE*性													
性													

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 10-6.
 ストレス変数である achievement を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	achievement								
	step1			step 2					
	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	ΔR^2
全体HSE性	1.29**	.21**	5.07**	.04**	1.29**	.21**	5.07**	.04**	.00
全体HSE	.03	.05	1.14		.03	.04	1.08		
全体HSE*性					-.07	-.05	-1.16		
勉強HSE性	1.23**	.20**	4.85**	.04**	1.23**	.20**	4.85**	.05**	.00
勉強HSE	-.03	-.05	-1.32		-.03	-.05	-1.35		
勉強HSE*性					-.07	-.06	-1.45		
運動HSE性	1.31**	.21**	5.11**	.04**	1.31**	.21**	5.10**	.04**	.00
運動HSE	.03	.05	1.20		.03	.05	1.21		
運動HSE*性					.03	.03	.68		
芸術HSE性	1.23**	.20**	4.80**	.04**	1.23**	.20**	4.79**	.04**	.00
芸術・技術HSE	.02	.03	.71		.02	.03	.71		
芸術・技術HSE*性					.00	.00	-.01		
3領域HSE性	1.23**	.20**	4.69**	.05**	1.23**	.20**	4.67**	.05**	.00
勉強HSE	-.06*	-.10*	-2.11*		-.06*	-.09*	-2.01*		
運動HSE	.04	.07	1.57		.03	.06	1.39		
芸術・技術HSE	.03	.05	1.04		.03	.05	1.06		
勉強HSE*性					-.09†	-.08†	-1.68†		
運動HSE*性					.04	.04	.96		
芸術・技術HSE*性					.02	.02	.41		

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 10-7.
 ストレス変数 failure を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	step1				step2				
	B	β	t値	R^2	B	β	t値	R^2	ΔR^2
全体HSE	.99**	.22**	5.37**	.05**	.99**	.22**	5.37**	.05**	.00
性	.05*	.09*	2.21*		.05*	.09*	2.16*		
全体HSE*性					-.04	-.03	-.85		
勉強HSE	.99**	.22**	5.42**	.06**	.99**	.22**	5.42**	.06**	.00
性	.06**	.13**	3.20**		.06**	.13**	3.19**		
勉強HSE*性					-.02	-.02	-.59		
運動HSE	.93**	.20**	4.99**	.04**	.93**	.20**	4.99**	.04**	.00
性	-.01	-.01	-.34		-.01	-.01	-.34		
運動HSE*性					.03	.03	.85		
芸術HSE	.88**	.19**	4.78**	.05**	.89**	.19**	4.78**	.05**	.00
性	.03†	.08†	1.93†		.03†	.08†	1.90†		
芸術・技術HSE					.04	.04	1.04		
芸術・技術HSE*性									
3領域HSE	.90**	.20**	4.74**	.06**	.90**	.20**	4.73**	.07**	.01
性	.06**	.14**	3.03**		.06**	.14**	3.14**		
勉強HSE	-.03†	-.08†	-1.76†		-.03†	-.08†	-1.91†		
運動HSE	.02	.05	1.03		.02	.05	1.02		
芸術・技術HSE					-.06	-.07	-1.57		
勉強HSE*性					.04	.06	1.29		
運動HSE*性					.04	.05	1.19		
芸術・技術HSE*性									

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

分析は、ストレスの下位変数ごとに、全体および領域別の他律的 SE それぞれを投入した 4 パターンと、3 領域の他律的 SE を同時に独立変数として投入した計 5 パターンの分析を行った。コンピテンス領域を同時に投入した分析において多重共線性の有無の分析の結果、VIF の値はどの心理的ストレス反応においても 1.31 以下であり、多重共線性の影響はないと考えられた。先述の分散分析において、どのストレス変数においても男子よりも女子の方が有意にストレスの値が高いことが示されたことから、ここでは各他律的 SE がストレスに及ぼす影響ならびに性との交互作用についてのみ触れていくこととする。

まず、人間関係ストレスを示す *classmates* への影響をみる。第 2 ステップでの結果に注目すると、性との交互作用を投入した第 2 ステップにおける重決定係数の増分は有意ではなかったが、標準回帰係数に着目すると、すべてのパターンにおいて他律的 SE からストレスへの有意な正の影響が確認され(全体 HSE: $B=.23, \beta=.25, p<.01$, 勉強 HSE: $B=.18, \beta=.25, p<.01$, 運動 HSE: $B=.09, \beta=.16, p<.01$, 芸術・技術 HSE: $B=.10, \beta=.14, p<.01$)、他律的 SE が高まるにしたがって、人間関係ストレスが高まることが示唆された。また、コンピテンス領域を同時に投入したパターンでは、勉強 HSE の標準回帰係数の値が有意となり ($B=.15, \beta=.21, p<.01$)、*classmates* への有意な正の影響が確認された。このことから、勉強 HSE は他のコンピテンス領域にはない、人間関係ストレスを高める独自の成分があることが考えられた。

次に、人前でのパフォーマンスに対するストレスを示す *presentation* への影響では、第 2 ステップの重決定係数の増分は、いずれも有意ではなかったが、勉強 HSE およびコンピテンス領域を同時に投入したパターンにおいて増分は有意傾向であった。標準回帰係数に着目すると、全体 HSE と勉強 HSE (全体 HSE: $B=-.09, \beta=-.09, p<.05$, 勉強 HSE: $B=-.14, \beta=-.16, p<.01$) およびコンピテンス領域を同時に投入した場合の勉強 HSE と勉強 HSE×性 (勉強 HSE: $B=-.17, \beta=-.20, p<.01$, 勉強 HSE×性: $B=-.18, \beta=-.11, p<.05$) において有意な負の影響がみられ、全体および勉強 HSE が高まるにしたがって、人前で発表することに対するストレスが低減することが示唆された。勉強 HSE×性の交互作用において有意な標準回帰係数が確認されたため、性別による単純主効果の検定を行ったところ、女子においてのみ、傾きが有意であった ($B=-.18, p<.05$)。このことから、勉強 HSE が高まるにしたがって、女子は人前で発表することに対するストレスは低くなることが示された。また、コンピテンス領域を同時に投入したパターンにおいて勉強領域で有意な負の標準回帰係数がみられたことから、勉強 HSE は他のコンピテンス領域の HSE にはない、人前での発表に影響する独自の成分があることが示された。

評価に対するストレスを示す **achievement** への影響では、第 2 ステップの重決定係数の増分はいずれも有意ではなかった。標準回帰係数に着目すると、すべてのコンピテンス領域の他律的 SE を同時に投入したパターンにおいて、勉強 HSE において有意な負の影響がみられた（勉強 HSE : $B=-.06, \beta=-.09, p<.05$ ）。このことから、評価に対するストレスに対して、勉強 HSE は他の領域にはない独自の影響を及ぼしていることが示唆された。

最後に、失敗に対するストレスを示す **failure** への影響をみると、第 2 ステップの重決定係数の増分はいずれも有意ではなかった。標準回帰係数に着目すると、全体 HSE、勉強 HSE において有意な正の影響が認められた（全体 HSE : $B=.05, \beta=.09, p<.05$, 勉強 HSE : $B=.06, \beta=.13, p<.01$ ）また、コンピテンス領域を同時に投入したパターンでは、勉強 HSE において有意な正の影響がみられた（勉強 HSE : $B=.06, \beta=.14, p<.01$ ）。このことから、失敗に対するストレスに対して、勉強 HSE は運動 HSE や芸術・技術 HSE にはない独自の影響があることが示唆された。

10-4. 全体考察

本章（研究 5）では、他律的 SE が児童の健康・適応に及ぼす影響を実証的に検討するために、学校ストレスに着目し、各領域の SE が児童の学校ストレスに及ぼす影響を横断的に検討することを目的としていた。

まず、仮説を中心に検討を行うと、第 1 の他律的 SE から人間関係ストレスへの影響については、全体および各領域の他律的 SE から人間関係ストレス（**classmates**）への正の影響がみられ、仮説が支持される結果となった。また、3 領域を同時に投入したパターンにおいては勉強 HSE のみ有意な正の影響がみられ、コンピテンス領域のなかでも、特に勉強領域が人間関係ストレスに影響を及ぼしていることが示唆された。勉強 HSE が人間関係ストレスを高める理由に、学業成績が可視化される頻度が考えられる。学校教育では、学業成績が点数化され、クラス集団内の序列が明確になりやすい。そのため、勉強 HSE が高い者は、比較対象となる他者にストレスを感じやすくなると考えられる。運動 HSE においては、身体能力の違いは体育の時間だけではなく、休み時間など多くの学校教育の活動のなかで活動のなかで明確になる。このことから、比較対象となる他者との関係に対するストレスを感じやすくさせていると予想される。芸術・技術 HSE がストレスに及ぼす正の影響については、学校教育で共通の内容やテーマで指導が行われることが関連していると考えられる。

芸術・技術に関する制作は、他者と同じ題材で作品をつくり、展示等で作品の出来が比較される事態が多々あるため、芸術・技術 HSE が高い児童はストレスが高くなると考えられる。

3 領域を同時に投入したパターンにおいて、勉強 HSE から人間関係ストレスに正の影響がみられたことから、勉強領域にはストレスを高める特有の成分があることが考えられる。勉強特有の成分としては、保護者や担任からの影響が考えられる。学校教育における多くの活動は主要な教科教育を通じた勉強であり、勉強領域は大人からの期待が顕著であることが考えられる。クラスでの平均点や、友人の得点は大人からの期待の基準として挙げられやすいことが考えられ、比較対象となるクラスメイト（友人）との人間関係ストレスが高まることが予想される。

第 2 の仮説である勉強 HSE から評価に対するストレス（achievement）への影響については、3 領域を同時に投入した分析において有意な負の影響がみられ、勉強領域特有の成分が評価に対するストレスを低めていることが示された。勉強領域特有の成分としては上記と同様の考察ができる。勉強領域の他律的 SE が高い児童はこの領域を得意分野と認識していることが考えられ、評価を受けやすい分野への他律的 SE からくる優越感が、ストレスを下けている可能性が考えられる。

第 3 の仮説については、運動 HSE が失敗に対するストレス（failure）に及ぼす有意な正の影響はみられず、仮説は支持されなかった。その理由として、小学校における体育の教育内容は、生涯にわたる心身の健康を保持、増進する資質や能力を育成することを目指しており（文部科学省，2018a）、失敗や成功が大きなプレッシャーになるものではないと予想される。このことから、ストレスへの影響に繋がらないことが考えられる。

次に、仮説には挙げていないが、特筆すべき結果としては、次の 2 点がある。1 つ目は、全体および勉強 HSE において、人前でのパフォーマンスに対するストレス（presentation）に対する有意な負の影響がみられたことである。その理由として、他者との比較や他者の影響によって設定された基準と比較して優れた経験の記憶が人前で発表をする際の不安を減らし、ストレスを低減している可能性が考えられる。3 領域を同時に投入したパターンにおいては、女子のみ勉強 HSE から presentation に対する有意な負の影響がみられた。勉強 HSE から achievement に対しても有意な負の影響がみられており、上記と同様の理由で評価を受けることに対するストレスを軽減していることが考えられる。勉強領域の他律的 SE が高い児童は優等生であることが考えられ、優等生である自覚から、performance に対するス

トレスを低減している可能性が考えられる。

2点目は、全体および勉強 HSE において、失敗に対するストレスへの有意な正の影響がみられたことである。失敗に対するストレスの項目には、授業のなかで失敗することだけではなく、間違えたことをした時に先生にしかられることや先生に話をきいてもらうなど、先生との関係に関する項目が含まれていることから、他律的 SE が高い児童は失敗した際には基準を満たしていないかもしれない自分に対する評価者（先生）の態度に敏感であり、ストレスが高まることが考えられる。また、失敗に対するストレスにおいても、勉強領域特有の成分がストレスを高めていることが示された。学校における主要な勉強活動の領域で他律的 SE が高い者は自分が失敗することに対する抵抗が強く、ストレスが高まることが考えられる。

本章（第 10 章）では、他律的 SE が児童の日常的なストレスに及ぼす影響について、横断的に検討を行った。上記の結果から、他律的 SE は、人間関係に対するストレスや、失敗に対するストレスを高めてしまう一方で、人前での発表や評価に対するストレスを軽減する可能性が示唆された。一方、本章の冒頭でも述べた通り、横断的検討は同時点の調査であることから因果の方向を定めることができないため、因果の推定精度が低くなってしまうデメリットがある。次章では、2 時点の調査によって短期予測的に分析を行い、因果関係の詳細を検討する。

第 11 章 小学生における他律的セルフ・エスティームがストレスに及ぼす影響

—小学校 4 年生から 6 年生を対象にした短期予測的研究— 【研究 6】

11-1. 問題と目的

前章（10 章）では、全体および領域別の他律的 SE が児童の日常的な学校ストレスに及ぼす影響を横断的分析から検討してきた。本章では、短期予測的研究によって全体および領域別の他律的 SE が児童の学校ストレスに及ぼす影響の検討を行う。

検討する仮説は 10 章と同様の 3 つの仮説である。簡単に述べると、第 1 に、全体および各領域の他律的 SE が人間関係ストレスに正の影響を及ぼしていること。第 2 に、勉強 HSE は評価に対するストレスに正の影響を及ぼしていること。第 3 に、運動 HSE は失敗に対するストレスに正の影響を及ぼしていることを仮説とする。

以上のことから、本章では他律的 SE が児童のストレスに及ぼす影響について、短期予測的検討の欠点を考慮しつつ、考察は 10 章での結果との対比から検討を行いたい。

11-2. 方法

(1) 調査材料

調査材料は、第 10 章と同様に次の 3 つの尺度を使用した。

全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-C) 他律的 SE の全体的な特徴を捉えるために、本研究の第 6 章、第 7 章で作成した HSES-C を使用した。本調査対象者において確認された α 係数は前章に示す通りである。

コンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-DSC-C) 領域別の他律的 SE を捉えるために、本研究の第 8 章、9 章で作成した HSES-DSC-C を使用した。勉強、運動、芸術・技術の 3 領域に注目した尺度である。本調査で確認された α 係数は前章に示した通りである。

心理的ストレス尺度 (長根, 1991) 児童の日常的な心理的ストレスを測定するために、長根 (1991) によって作成された心理的ストレス尺度を使用した。対人関係に対するスト

レスを示す「classmates」、人前でパフォーマンスをすることに対するストレスを示す「presentation」、学業成績などの評価に対するストレスを示す「achievement」、失敗することに対するストレスを示す「failure」4因子から構成される尺度である。本調査で確認された α 係数は前章の通りである。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象者は、10章と同様のC県の公立小学校3校の4年生から6年生507名（全20クラス、男子245名、女子262名）と、D県の小学校1校の5年生から6年生（全4クラス、男子86名、女子64名）であった。調査は5から6週間の期間を空けて2回行われた。1回目と2回目の両調査データから欠損値があった者を除外した592名（男子291名、女子301名）を有効回答として使用した。2回の調査は、C県、D県ともに10章に示した通りの手順と同様に行われた。2度の調査ともに児童の理解度などの問題、または問題が起こった報告はなく、円滑に行われた。分析には、交互作用を考慮した検討を行うため、統計ソフトHAD16_056（清水、2016）を用いた。

(3) 倫理的配慮

C県小学校3校の調査に対する倫理的配慮については第6章、D県の調査に対する倫理的配慮については、第10章に示した通りであり、調査協力者の理解と同意のもと、調査の承諾を得た。

11-3. 結果および考察

他律的SEが学校ストレスに及ぼす因果関係を検討するため、Time2の学校ストレスの各下位変数を(classmates, presentation, achievement, failure)を従属変数とし、ステップ1でTime1のストレス、第2ステップで各他律的SEおよび性、第3ステップで他律的SEと性の交互作用を独立変数として投入する階層的重回帰分析を行った。分析は、ストレスの下位変数ごとに、全体および領域別の他律的SEそれぞれを投入した4パターンと、3領域の他律的SEを同時に独立変数として投入した計5パターンの分析を行った（Table 11-1 から Table 11-4）。3領域を同時に投入した分析において多重共線性の有無の分析の結果、VIFの値はどの心理的ストレス反応においても1.36以下であり、多重共線性の影響はないと考えられた。

Table 11-1.

Time2 のストレス変数 (classmates) を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	T2_classmates													
	step 1				step 2				step 3					
	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	ΔR^2	B	β	t値	R ²	ΔR^2
全体HSE	.79**	.73**	26.06**	.54**	.74**	.68**	22.93**	.55**	.01**	.74**	.68**	22.89**	.55**	.00
性					.68**	.09**	2.90**			.68**	.09**	2.90**		
T1_全体HSE					.10**	.11**	3.64**			.10**	.10**	3.62**		
全体HSE*性										-.02	-.01	-.33		
T1_classmates	.79**	.73**	26.06**	.54**	.74**	.69**	23.01**	.55**	.01**	.74**	.69**	22.93**	.55**	.00
性					.64**	.08**	2.73**			.64**	.08**	2.74**		
勉強HSE					.07**	.10**	3.30**			.07**	.09**	3.29**		
勉強HSE*性										-.03	-.02	-.68		
T1_classmates	.79**	.73**	26.06**	.54**	.75**	.70**	23.86**	.55**	.01**	.75**	.70**	23.84**	.55**	.00
性					.67**	.08**	2.81**			.67**	.08**	2.82**		
運動HSE					.06**	.08**	2.97**			.06**	.08**	2.96**		
運動HSE*性										-.04	-.03	-1.19		
T1_classmates	.79**	.73**	26.06**	.54**	.76**	.71**	24.05**	.54**	.01*	.76**	.71**	23.99**	.54**	.00
性					.48*	.06*	2.06*			.49*	.06*	2.09*		
芸術・技術HSE					.03	.04	1.33			.03	.04	1.31		
芸術・技術HSE*性										.06	.04	1.43		
3領域HSE	.79**	.73**	26.06**	.54**	.74**	.68**	22.82**	.55**	.02**	.73**	.68**	22.64**	.55**	.00
性					.73**	.09**	3.02**			.74**	.09**	3.07**		
勉強HSE					.06*	.08*	2.42*			.06*	.07*	2.32*		
運動HSE					.04*	.06*	2.01*			.04*	.06*	2.01*		
芸術・技術HSE					-.01	-.01	-.27			-.01	-.01	-.27		
勉強HSE*性										-.04	-.03	-.86		
運動HSE*性										-.05	-.04	-1.23*		
芸術・技術HSE*性										.10*	.06*	2.10*		

** p < .01, * p < .05, † p < .10

Table 11-2.
Time2 のストレス変数 (presentation) を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	T2 presentation													
	step 1				step 2				step 3					
	B	β	t値	R^2	B	β	t値	R^2	ΔR^2	B	β	t値	R^2	ΔR^2
全体HSE	.82 **	.80 **	32.62 **	.64 **	.80 **	.79 **	30.83 **	.65 **	.01 *	.80 **	.79 **	30.84 **	.65 **	.00
性					.64 **	.07 **	2.81 **			.64 **	.07 **	2.81 **		
T1_全体HSE					.03	.03	1.07			.05	.03	1.12		
全体HSE*性										.05	.03	1.03		
勉強HSE	.82 **	.80 **	32.62 **	.64 **	.80 **	.78 **	30.38 **	.65 **	.00 *	.80 **	.79 **	30.45 **	.65 **	.00
性					.62 **	.07 **	2.72 **			.61 **	.07 **	2.69 **		
勉強HSE*性					.00	.00	.02			.00	.00	.07		
運動HSE	.82 **	.80 **	32.62 **	.64 **	.80 **	.78 **	30.84 **	.65 **	.00 *	.80 **	.78 **	30.78 **	.65 **	.00
性					.65 **	.07 **	2.82 **			.65 **	.07 **	2.82 **		
運動HSE*性					.02	.02	.84			.02	.02	.84		
芸術HSE	.82 **	.80 **	32.62 **	.64 **	.80 **	.78 **	30.84 **	.65 **	.00 *	.80 **	.78 **	30.84 **	.65 **	.00 *
性					.60 **	.07 **	2.59 **			.60 **	.07 **	2.63 **		
芸術・技術HSE					.01	.02	.61			.01	.01	.56		
芸術・技術HSE*性										.09 *	.05 *	2.18 *		
3領域HSE	.82 **	.80 **	32.62 **	.64 **	.80 **	.78 **	30.19 **	.65 **	.01 †	.80 **	.78 **	30.13 **	.65 **	.00
性					.63 **	.07 **	2.65 **			.63 **	.07 **	2.69 **		
勉強HSE					-.01	-.01	-.45			-.01	-.01	-.53		
運動HSE					.02	.02	.78			.02	.03	.94		
芸術・技術HSE					.01	.01	.50			.01	.01	.43		
勉強HSE*性										.05	.03	1.01		
運動HSE*性					-.03	-.02	-.85			-.03	-.02	-.85		
芸術・技術HSE*性					.08 †	.05 †	1.80 †			.08 †	.05 †	1.80 †		

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 11-3.
Time2 のストレス変数 (achievement) を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	T2 achievement													
	step1				step 2				step 3					
	B	β	t 値	R ²	B	β	t 値	R ²	ΔR^2	B	β	t 値	R ²	ΔR^2
全体HSE	.77**	.74**	26.60**	.55**	.76**	.73**	25.71**	.55**	.00	.76**	.73**	25.81**	.55**	.00†
性					.30	.05	1.61			.30	.05	1.60		
T1_全体HSE					.02	.03	1.08			.03	.03	1.17		
全体HSE*性										.08†	.05†	1.71†		
勉強HSE	.77**	.74**	26.60**	.55**	.76**	.73**	25.73**	.55**	.00	.76**	.73**	25.72**	.55**	.00
性					.27	.04	1.48			.27	.04	1.47		
勉強HSE					.00	.00	-.01			.00	.00	.01		
勉強HSE*性										.03	.02	.78		
運動HSE	.77**	.74**	26.60**	.55**	.76**	.73**	25.74**	.55**	.01*	.76**	.73**	25.70**	.55**	.00
性					.35†	.05†	1.90†			.35†	.05†	1.90†		
運動HSE					.04*	.07*	2.45*			.04*	.07*	2.45*		
運動HSE*性										.02	.02	.64		
芸術HSE	.77**	.74**	26.60**	.55**	.76**	.73**	25.75**	.55**	.00	.76**	.73**	25.76**	.55**	.00
性					.26	.04	1.40			.26	.04	1.41		
芸術・技術HSE					.01	.01	.43			.01	.01	.40		
芸術・技術HSE*性										.04	.04	1.30		
3領域HSE	.77**	.74**	26.60**	.55**	.75**	.72**	25.55**	.55**	.01†	.75**	.73**	25.49**	.55**	.00
性					.35†	.05†	1.85†			.36†	.05†	1.86†		
勉強HSE					.02	-.03	-.90			-.02	-.03	-.89		
運動HSE					.04*	.08*	2.58*			.04**	.08**	2.63**		
芸術・技術HSE					.00	.00	.00			.00	.00	-.05		
勉強HSE*性										.02	.01	.47		
運動HSE*性										.00	.00	.02		
芸術・技術HSE*性										.04	.03	1.02		

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 11-4.
Time2 のストレス変数 (failure) を従属変数とした階層的重回帰分析の結果

独立変数	T2 failure													
	step1				step2				step3					
	B	β	t値	R ²	B	β	t値	R ²	ΔR^2	B	β	t値	R ²	ΔR^2
全体HSE	.64**	.63**	19.82**	.40**	.61**	.61**	18.76**	.41**	.01**	.61**	.61**	18.77**	.41**	.00
性					.40**	.09**	2.67**			.40**	.09**	2.66**		
T1_全体HSE					.04*	.07*	2.14*			.04*	.07*	2.18*		
全体HSE*性										.03	.03	.85		
勉強HSE	.64**	.63**	19.82**	.40**	.61**	.61**	18.60**	.41**	.01**	.61**	.61**	18.59**	.41**	.00
性					.39**	.08**	2.59**			.39**	.08**	2.59**		
勉強HSE*性					.03†	.06†	1.92†			.03†	.06†	1.92†		
運動HSE	.64**	.63**	19.82**	.40**	.62**	.62**	19.09**	.41**	.01**	.62**	.62**	19.06**	.41**	.00
性					.42**	.09**	2.79**			.42**	.09**	2.79**		
運動HSE*性					.03*	.08*	2.55*			.03*	.08*	2.55*		
芸術HSE	.64**	.63**	19.82**	.40**	.62**	.61**	18.81**	.41**	.01*	.62**	.61**	18.81**	.41**	.00
性					.32*	.07*	2.15*			.32*	.07*	2.14*		
芸術・技術HSE					.02	.05	1.59			.02	.05	1.60		
芸術・技術HSE*性										-.02	-.02	-.57		
3領域HSE	.64**	.63**	19.82**	.40**	.61**	.61**	18.69**	.41**	.01**	.62**	.61**	18.62**	.41**	.00
性					.41**	.09**	2.65**			.41**	.09**	2.65**		
勉強HSE					.01	.03	.84			.01	.03	.87		
運動HSE					.02†	.06†	1.85†			.02†	.07†	1.86†		
芸術・技術HSE					.01	.02	.55			.01	.02	.55		
勉強HSE*性										.02	.02	.53		
運動HSE*性					.01	.02	.47			.01	.02	.47		
芸術・技術HSE*性										-.03	-.03	-.83		

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

まず、人間関係ストレスを示す *classmates* への影響をみる。性と他律的 SE の交互作用を投入した第 3 ステップでの結果に注目すると、重決定係数の増分は有意ではなかった。標準回帰係数に着目すると、全体 HSE および勉強 HSE、運動 HSE において、有意な正の値が確認された（全体 HSE : $B=.10, \beta=.10, p<.01$, 勉強 HSE : $B=.07, \beta=.09, p<.01$, 運動 HSE : $B=.06, \beta=.08, p<.01$ ）。また、コンピテンス領域を同時に投入したパターンでは、勉強 HSE、運動 HSE において有意な正の影響（勉強 HSE : $B=.06, \beta=.07, p<.05$, 運動 HSE : $B=.04, \beta=.06, p<.05$ ）、芸術・技術 HSE と性の交互作用において有意な正の影響がみられた（芸術・技術 HSE×性 : $B=.10, \beta=.06, p<.05$ ）。交互作用がみられたため性別による単純主効果の検定を行ったところ、男子の傾きが有意傾向であったが、有意ではなかった。

次に、人前での発表に対するストレスを示す *presentation* への影響では、第 3 ステップの重決定係数の増分は芸術・技術 HSE において有意であった（ $\Delta R^2=.00, p<.05$ ）。標準回帰係数に着目すると、芸術・技術 HSE×性の交互作用において有意な正の影響が認められた（芸術・技術 HSE×性 : $B=.09, \beta=.05, p<.05$ ）。交互作用に有意な値がみられたことから、性別による単純主効果の検定を行ったところ、女子の傾きが有意傾向であったが、有意な値はみられなかった。

評価に対するストレスを示す *achievement* への影響では、第 3 ステップの重決定係数の増分はいずれも有意ではなかった。標準回帰係数は、運動 HSE において有意な正の影響が認められた（ $B=.04, \beta=.07, p<.05$ ）。また、コンピテンス領域を同時に投入したパターンでは、運動 HSE において有意な正の影響がみられ（ $B=.04, \beta=.08, p<.01$ ）、勉強や芸術・技術 HSE にはない運動 HSE 独自の成分が評価に対するストレスを高めていることが示唆された。

失敗に対するストレスを示す *failure* への影響をみると、第 3 ステップの重決定係数の増分はいずれも有意ではなかった。標準回帰係数は、全体 HSE および運動 HSE において有意な正の影響が認められ（全体 HSE : $B=.04, \beta=.07, p<.05$, 運動 HSE : $B=.03, \beta=.08, p<.05$ ）、全体 HSES および運動 HSES が高いほど、失敗に対するストレスが高まることが示された。

11-4. 全体考察

本章（研究 6）では、他律的 SE が児童の健康・適応に及ぼす影響を実証的に検討するために、学校ストレスに着目し、各領域の SE が児童の学校ストレスに及ぼす影響を短期予測的に検討することを目的としていた。

上記の結果から仮説の検討を行う。まず、第 1 の仮説として挙げた、全体および各領域の他律的 SE が及ぼす人間関係ストレスへの正の影響については、横断的検討では、全体および各領域の他律的 SE それぞれを投入したパターン、そして 3 領域を同時に投入したパターンにおいて、勉強 HSE から人間関係ストレス (classmates) への有意な正の影響がみられ、第 1 の仮説が支持された。短期予測的検討では、全体および勉強、運動 HSE、そして 3 領域の他律的 SE を同時投入した分析において、勉強 HSE と運動 HSE から人間関係ストレスへの有意な正の影響がみられ、芸術・技術 HSE を除き、仮説が支持された。勉強 HSE と運動 HSE からの正の影響がみられた理由は前章でも考察した通りであるが、短期予測でも正の影響がみられたことから、比較的有力な因果関係である可能性がある。

また、3 領域の他律的 SE を同時に投入したパターンにおいて横断的検討ではみられなかった運動 HSE から人間関係ストレスへの正の影響がみられ、運動領域にもストレスを高める特有の要素があることが示された。運動 HSE が高い者は自分の運動能力に自信があり、他者よりも優位に立つことができることから、ストレスに繋がりにくい可能性が考えられる。一方で、浅川・松本・岡田・針谷・近藤 (2016) は、競争意識が高い (負けず嫌い) 特徴を持つ運動技能水準上位児童の体育の時間の友人との関わり方として、チームワークを必要とする競技において、チームが得点をとれず、自分が思うように得点に関わるができない場面では、チームメイト (クラスメイト) に対して否定的なフィードバックが多くなったり、イライラした態度となったりして、それがきっかけとなって喧嘩が起こるケースを報告している。このことから、特にチームワークを必要とする競技において、長期的にはトラブルにつながり、ストレス要因になることが考えられる。

第 2 の仮説である、勉強 HSE が評価に及ぼす影響については、横断的検討では 3 領域を同時に投入したパターンにおいて、勉強 HSE から評価に対するストレス (achievement) への有意な負の影響がみられ、仮説とは逆の結果となった。一方、短期予測的検討では、勉強 HSE からの優位な影響が消失し、運動 HSE から評価に対するストレスへの正の影響がみられた。加えて、領域別の他律的 SE を同時に投入した分析においても運動 HSE から評価に対するストレスへの影響がみられた。運動 HSE から評価に対するストレスがみられた理由として、児童期は身体的な成長が著しく、運動能力の序列は覆りやすい。このことから、長期的に因果関係をみると、ストレスへの影響が示されることが予想される。

第 3 の仮説として挙げた、運動 HSE から失敗に対するストレス (failure) への影響については、横断的検討では運動 HSE から失敗に対する有意な影響はみられず、仮説は支持さ

れなかった。一方、短期予測的検討では、全体および運動 HSE から失敗に対するストレスへの有意な正の影響がみられ、仮説が支持された。正の影響がみられた理由は目的部分で述べた通りであるが、加えて、上記の考察と同様に、児童期の身体的な成長は著しく、例えば今までライバルと置いていなかった者に負けたりするようになれば、成否のプレッシャーは高くなることが予想される。そのため、長期的にみると失敗に対するストレスが高くなることが予想される。

本章（第 11 章）では、他律的 SE が児童の日常的なストレスに及ぼす影響について、短期予測的研究によって検討を行った。横断的検討では有意な負の相関や有意な負の影響が示された一方で、因果の推定精度を高めた本章での分析方法では、他律的 SE の児童の日常的なストレスに対する影響はいずれにおいても正の影響がみられ、ストレスを高めることが示された。このことから、他律的 SE は将来的なストレスを高めることが示唆されており、健康・適応を阻害する要因となっている可能性が示された。

次章（第 12 章）では、先行研究をもとに、他律的 SE を低減し、SE の適応的側面である自律的 SE を高める教育の開発を行う。

第Ⅳ部

適応的なセルフ・エスティームを育成する
プログラムの開発および教育効果

第IV部 適応的なセルフ・エスティームを育成するプログラムの開発および教育効果

第12章 他律的セルフ・エスティームを低減し、自律的セルフ・エスティームを育成する 予防教育プログラムの開発 【研究7】

12-1. 自己信頼心（自信）の育成プログラムの課題

本章では、他律的 SE を低減し、自律的 SE を育成する予防教育プログラムの開発について論じる。第4章でも触れた通り、「自己信頼心（自信）の育成プログラム」（以下、自信の育成プログラムとする）の自律的 SE を高める効果が報告されている（横嶋他, 2018）。また、10章、11章での基礎研究から、他律的 SE が児童の日常的なストレスを高めることが示されたことから、教育プログラムは他律的 SE を低減し、自律的 SE を育成する教育プログラムであることが望ましい。

教育プログラム作成に向け、自信の育成プログラムには次の3つの課題が考えられる。第1に、教育の効果評価において、他律的 SE への効果が間接的にしか確認されていないことである（横嶋他, 2018）。第2に、自信の育成プログラムの作成時には自律的 SE の理論が存在しなかったことから、効果は示されている一方で、自律的 SE の育成に最適な構成になっていないことである。第3に、教員が実施しやすいプログラムへの改訂が必要であると考えられる。自信の育成プログラムは児童の情動や感情の高まりを導出するために、授業者自身が説明やゲームの手順を覚え、パワーポイントを用いて授業を行う作りになっている。しかし、パワーポイント操作に慣れない学校現場の教員の場合、その操作に習熟するための準備に時間と労力がかかるだけでなく、授業中にその操作に集中してしまうことで、授業運営や児童の指導に対する配慮の低下が起こってしまうことが懸念される。しかし、パワーポイント教材は授業に対する児童の興味・関心、情動・感情を高めるための演出を取り入れるための効果的な役割を担っているため、より簡易に実施できるシステムへと改善が必要であるとされている（横嶋, 2018）。

第1の課題については、第6章、第7章で作成した全体的な他律的 SE 尺度と領域別の他律的 SE 尺度を教育効果の測定に用いることで改善することができる。横嶋他（2018）の SE-IAT-C も合わせて使用した効果測定を行うことで、他律的 SE を低減し、自律的 SE を高

める教育を目指すことになる。次節からは、第 2 および第 3 の課題についての改善の観点について述べる。

12-2. 新プログラムの開発（構想）

(1) 自律的セルフ・エスティームの教育理論

第 2 の課題として挙げた自律的 SE の育成に関する理論については、山崎・内田他（2018）が開発に向けての指針を提示している。まず、そこで記されている自律的 SE の育成理論について紹介する。山崎・内田他（2018）では、自律的 SE の発達のプロセスについて触れられている。自律的 SE は、生後およそ 2 年間で主要な形成段階であり、その形成は、子どもがもつ空腹などの基本的欲求が特定の他者（母親などの養育者）によって十分満たされることの繰り返しで形成されると述べている。つまり、泣くといった周囲に対する能動的な働きかけによって、自己の欲求（ミルクをもらったり、おしめを取り替えてもらうなど）を満たすことができた子どもは、自分への信頼（自己信頼心）を抱くと同時に、自分の働きかけに答えて欲求を満たしてくれる他者に対して信頼（他者信頼心）を抱くと考えられている。そして、上記のプロセスにおいて、子どもをコントロール（制御）しようとする他からの働きかけがない場合、高い内発的動機づけが維持され、自律的 SE の構成要素である自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけの 3 つが高まることになる。一方、他律的 SE に関しては、上記のプロセスにおいて養育者からの欲求への対応が不十分であったり、非対応であったりした場合に、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが低下し、他律的 SE が形成される道筋へ進むと述べられている。加えて、こうした対応が多く繰り返されると自律的 SE と他律的 SE の両方が低下し、無気力へ至ると説明されている。

これらの発達過程から、自律的 SE の育成は「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）と述べられている。またその過程には、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）と説明されている。

(2) プログラムの目標構成に用いる用語の定義

山崎・内田他(2018)は、自律的SEの形成を考慮し、非意識の働きも考慮した形成プロセスを表現するため、5つの語句を定義している。まず、自信の育成の教育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、佐々木(2013)と同じ定義の用語となる。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。「長所」は、限定的な意味をもつ用語として用いられている。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、その過程を意味し、他者比較の優越性からくる特徴は含まれない。そして性格面では、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」という用語について定義を行っている。まず、「自律的効力性」とは、自信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。

(3) 新プログラムの教育目標

新しい教育プログラムの中位目標は、自信の育成プログラムの中位目標を基盤に改訂が行われている(Table 12-1)。新しい教育プログラムは上位目標に「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」。中位目標ⅠとⅡでは、まず自信の育成プログラムの目標にある「認める」や「認識する」といった意識上の表現が変更されている。また、目標にある「価値」という用語には自己の短所や課題も含まれていたが（佐々木，2013），自律的効力性に変更され、その点は修正された。これによって、自己の心理的欲（要）求の抑圧は軽減し、他者の自律的効力性への気づきが自己の自律的効力性への気づきを促す。次に、自己と他者両方の自律的効力性の重要性に気づくことで相互に相手の自律的効力性を受け入れやすくなる。そして、自己や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から自己の心理的欲（要）求の受け入れと体験的取り入れがなされ、心理的欲（要）求が行動化される準備を整えていく。中位目標Ⅲは自信の育成プログラムと同様の目標であり、心理的欲（要）求を行動に移すことによって他者からのサポートおよび他者からの受け入れが行われることを目標とする。中位目標Ⅳでは、自己の心理的欲（要）求を充足する行動、と他者の心理的欲（要）求を充足する行動を体験的に受け入れることを目標としている。自信の育成プログラムでは行動化について、行動の実行自体と、部分的であってもその取り組みに良い側面があることが言及されており（佐々木，2013），新プログラムでは、それがより直接的に表現された目標に修正されている。目標は全7時間（まとめを含めると8時間）の通常版と全4時間の短縮版の両方が提示されている（山崎・内田他，2018）。

一方で、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、TOP SELFの教育は小学校3年生から中学校1年生を対象にしたプログラムが開発されているが、学年によってカバーされている目標が異なる。自信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おり、本研究では、小学校5年生から中学校1年生までのいずれの学年でも実施することができる、教育プログラムの開発を目指す。

自律的セルフ・エスティームを育成する教育プログラムの教育目標 (山崎他, 2018 より一部改変して引用)

Table 12-1.

構成) 上位目標	構成) 中位目標	構成) 下位目標	操作目標	授業順番 通常/短縮
自律的セルフ・エスティームの育成	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。 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。 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(側面) を体験的に取り入れ、受け入れることができる。	I . 自己の自律的効力性を受け入れることができる。 2 . 他者の自律的効力性を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。 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。 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。 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。 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。 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。	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に受け入れ、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に受け入れ、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。 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。 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。 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。 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。 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。 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。	1* 2 3 2 4 3 CW* 5 6 4 7 6 4 7

* 数字は授業単元時数を表している。

** CW (Challenge Work) は授業時間外でのホームワークを意味する。

第 8 時間目は、別途まとめの時間として設定されている。

表は、山崎他 (2018) を一部改変して引用している。

(4) 短縮版の下位目標と操作目標の構成

山崎・内田他（2018）では、短縮版の目標構成を次のように導出している。まず、中位目標は 4 つの目標すべてを扱い、新プログラムの目標構成として現行の目標から削除された操作目標以外は、自信の育成プログラムの短縮版と同じ構成になっている。下位目標以下でみると、他者の自律的効力性に関する下位目標 2 と、他者からのサポートに関する下位目標が省かれている。これについては、後に続く下位目標 5 の活動のなかで自然と扱われる可能性を踏まえて省かれている。また、下位目標 7 と 8 については、行動がもたらした結果の良い面に関する操作目標が省略されている。ここでは、もう一つの操作目標である挑戦した自分を受け入れ、体験的に取り入れるなかで自然と扱われる可能性が高いことから削除されている。一方で、通常版の目標構成はどれもが重要であることや、上記の目標の取捨選択は自信の育成プログラムの各時間の教育内容の魅力性も考慮していると明記されている（山崎・内田他, 2018）。本研究では、自律的 SE を高めるためのより効果的な教育内容の開発を試みるため、それに伴い Table 12-2 のように教育目標を一部再構成した。本研究が着目する教育内容の開発の方向性は次の通りである。

Table 12-2.

新プログラム（短縮版）の下位および操作目標

(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。	1***	1
	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。		
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。	c . 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。	2	2
	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。		
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。	1	1
	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。		
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。

従来の多くの SE の育成教育では、現在の自己の長所を筆記させるなどの方法が用いられており、この手法は「自信の育成」プログラムの授業でも扱われている。例えば、「自信の育成」プログラム 6 年生短縮版の 1 回目の授業では、「b」の目標を達成するために自分の好きなところ（長所）が書かれたシートをグループ内で共有したり、クラスメイトの前で発表をしたりすることで、個々の長所を集団全体で認め合う（受け入れあう）活動が行われる。こうした活動も魅力的な活動ではあるが、例えば、Deci & Ryan (1995) が指摘するように、自己の価値について意識を向けていることは、随伴性 SE を導出し、強化してしまう懸念がある。こうした懸念は、教育プログラムを通じて意図的に SE を高めようとする試み全般で留意しなければならないことでもあるが、自律的 SE を高めるだけでなく、他律的 SE を低減することも重要な着眼点であるため、方法論の改定の余地があると考えられる。

具体的には、現在の自己の長所を扱うものに替わり、将来の自己への展望（将来の夢）を扱うことが効果的であると考えられる。自己の肯定的側面への連想は、時間軸を考慮すると過去、現在、未来に大別される。山崎他（2017）では、質問紙等で SE を測定しようとする、その抽象的な問いに対して意識的判断を下す際に、現代社会の競争的な風潮も相まって、社会的あるいは他者との比較になる可能性が論じられている。同様に、過去や現在の自分の良さを想起する際には、具体的な成功や失敗の記憶、他者との比較による優劣などが基準になって抽出される可能性がある。一方で、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が可能とする。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ると考えられる。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、ESE 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 ISE 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 ISE が高まらなかったと報告されている（Jones, Pelham, & Mirenberg, 2002）。

そのビジョンとしては、1 回目の授業で将来の夢を書き表すなどの活動を通じて個々の児童の心理的欲（要）求の抽出を行いながら、同時に自己の長所を体験的に取り入れることを目指す。そして、2 回目の授業で、それをグループやクラス全体でシェアをし、認め合う活動を通じて、自己および他者の心理的欲（要）求を満たすことの重要性を体験的に受け入れられるように促す方向性が考えられる。この点に関する具体的な授業内容は後程詳述

する。以上のような観点から、本研究では Table 12-2 のように教育目標の一部再構成を行い、新しい教育プログラムの開発を行う。

(5) パワーポイント主導型授業の導入の構想

第 3 の課題には、教員が実施しやすいプログラムへの改訂が挙げられていた。これを実現するために、横嶋（2018）はパワーポイント主導型授業の導入の案を提示している。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、可能な限りパワーポイント教材の主導で授業を進行させるパワーポイント教材の作成案である。これにより、これまでの TOP SELF で必要とされていた、ミニゲームの内容や授業運営の把握といった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と述べられている。一方で、授業回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、ディベートなどを扱う授業では、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。本研究では、横嶋（2018）のパワーポイント主導型授業の提案を発展させながら授業作成を行うことで、第 3 の課題を改善し、教育効果を維持しつつ実施容易性を高めた教育プログラムの開発を行う。

12-3. 新しい教育プログラムの開発（具体的な内容）

(1) 教育方法

予防教育に共通する教育方法 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」とよばれる手順で進められ（Table 12-3）、新しい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。まず、「1. 授業時の注意」では、スムーズな活動と規律を整えるため、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

意事項を伝える。「2. 授業の目的の確認」では、本時の授業の目的が呈示され、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、登場キャラクターから本時の活動に関する課題が呈示される。「4. 活動助走」では、「5. 活動クライマックス」の準備が行われ活動の範囲はグループまでに留められている。「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。第4章でも述べたように、TOP SELF は意識と非意識の連動による性格の形成過程を考慮し、情動と感情を喚起した上で心的特性を埋め込む理論のもと作成されている。活動クライマックスでは、情動と感情を喚起させるための効果音やBGM ミニゲームなどが多く盛り込まれており、活動助走から活動クライマックスまでの活動が操作目標達成の鍵となる。「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。

Table 12-3.

TOP SELF の授業の型	
導 入	1. 授業時の注意 2. 授業の目的と確認 3. 導入アニメ・ストーリーの視聴
展 開	4. 活動助走 5. 活動クライマックス 6. シェアリング
まとめ	7. 終結アニメ・ストーリーの視聴 8. 授業プロセスの確認 9. 授業で学んだことの意義と確認

上記の TOP SELF の授業の流れのなかには、子どもたちの興味・関心を掻きたて、情動と感情を喚起させる様々な要素がちりばめられている。なかでも、アニメ・ストーリーと効果音などの音楽の使用は、新しいプログラムの作成に向けて重要な要素になると考えられる。まず、TOP SELF のアニメ・ストーリーはプログラム全体でひとつの物語になっており、

子どもたちがアニメの登場人物になったつもりで見ることができるよう工夫されている。新しいプログラムのアニメ・ストーリーも、この方針に沿って作成する。自信の育成プログラムとは活動内容が違うため、ストーリーは新規に作成する必要があるが、イラスト素材は既存のアニメ・ストーリーから利用することが可能であると考えられる。次に、音楽の使用についてである。音楽の情動・感情への影響については、リラックスする曲が不安感情を減少させることや (Davis & Thaut, 1989)、高揚的な曲は心拍数や血圧を上昇させること、そして憂うつな曲は心拍数や血圧を下げること (Pignatiello, Camp, Elder, & Rasar, 1989) が先行研究によって明らかにされている。非意識のプロセスを考慮したプログラムのなかで使用される BGM や効果音は、活動内容に沿って用いられ、自然な文脈のなかで喚起される情動や感情とともに学習をすすめることができるように留意することで、効果的なプログラム開発が期待できる。

パワーポイント主導型授業の具体 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」) に分類して作成を行う。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る。

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 (Figure 12-1)。このパートは、教員の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 (Figure 12-2)。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 (Figure 12-3)。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を行う。

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うことができると考えられる。

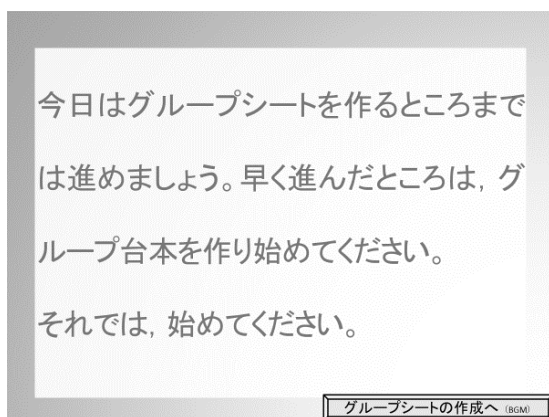


Figure 12-1.

読み上げ説明パートの例

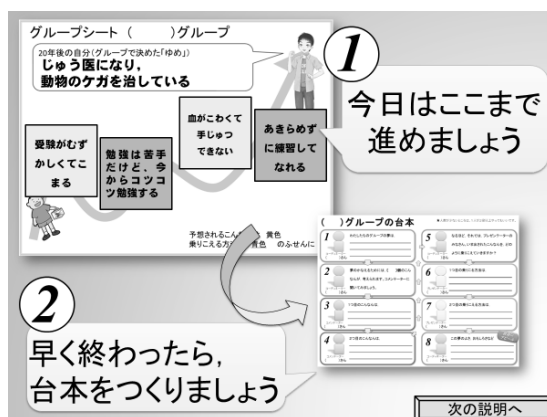


Figure 12-2.

ビジュアル説明パートの例

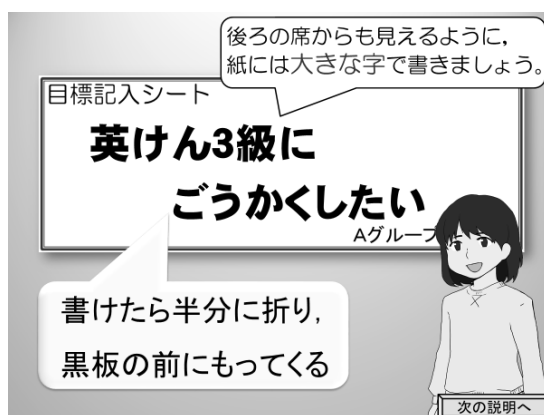


Figure 12-3.

音声説明パートの例

(2) 授業内容 (Table 12-4, 巻末資料 4)

1 時間目

操作目標 1 時間目の授業では、中位目標 I を達成するための「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。」および II を達成するための「g. 自己の心理的欲（要）求を抽出することができる。」や「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。」を設定した。その理由として、先述の通り、本時では現在の自己の長所を意識的に扱うのではなく、将来の自己への展望（夢）をテーマに扱うことで、「b.」の目標の達成を目指す。また、このテーマでは自己の心理的欲（要）求の抽出も同時に達成することが期待されるため、「g.」や「h.」の目標を達成する授業作成を行うことができると考えられる。

さらに、これまでの TOP SELF の授業は 1 回の授業で完結する内容になっていたが、本時の授業内容を 2 時間目でも活用することで、深い内容の学びが行えると考えられる。特に、本時で扱うテーマは、本来、2 時間目で達成を目指す中位目標 II の一部を達成できると期待されることから、前後編の授業として作成することのメリットが大きいと考えられる。以上の観点を持ち、次のような授業内容を構想した。

Table 12-4.

新プログラム（短縮版）の授業内容

授業回	教育内容	
	操作目標	助走 クワイマックス
第1回	<p>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。</p> <p>g. 自己の心理的欲 要) 求を抽出することができる。</p> <p>h. 抽出した心理的欲 要) 求を満たすことの是非を考慮することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>h. 抽出した心理的欲 要) 求を満たすことの是非を考慮することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<p>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。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<p>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。</p> <p>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。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 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、思いっぴく法を記入する。 ● 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。 ● 過去や現在挑戦していることと、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る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。

活動助走 導入アニメ・ストーリーで、キャラクターから「みなさんの夢を教えてくださいませんか？」と問いかけがあり、活動助走に入る。活動助走で子どもたちは、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。子どもたちは自分たちの夢を探す行程で自己の長所（好きなことや趣味、打ち込んでいること）を探すとともに、「自分は将来何がしたいのか」という心理的欲（要）求の抽出ができると予想される。また、予想される困難を考えることで、心理的欲（要）求を満たすための力がある（自律的効力性）ことを体験的に取り入れることができると考えられる。また、シートにはその夢を叶えることが誰かの迷惑になっていないかをチェックする欄も設けられている。シートを記入する活動中は、パワーポイント教材に明確に示され、子どもたちがスムーズに活動を行うことができるように作成を行った（Figure12-4）。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）。誰かの迷惑になっていないかを考えたり、他者からコメントをもらったりすることは、夢（心理的欲（要）求）を満たすことに対して考える機会を与え、是非を考えることに繋がると考えられる。

活動クライマックス 活動クライマックスでは、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、2時間目に続く最終問題の挑戦に有利な状況をクラス全体で協力してつくることができる仕様になっている。発表の順番にはミニゲームを用い、声を出したり、身体を動かしたりすることで情動や感情が喚起される要素が盛り込まれている。また、自分の夢をクラスメイトと共有し、直接応援やアドバイスをもらう機会も設けた。2段階目は2回目の授業で発表するグループで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う（自分でも叶えてみたいと思う）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、話し合いで出てきた具体的な困難や方法をプレゼンテーションするために、役割を決め、台本を作成する。プレゼンテーションの準備の行程はすべて自動音声とワークシートを表示したスライドで説明される。台本作成作業の前に、子どもたちはプレゼンテーションの例を示すビデオを視聴し、具体的な役割を理解した上で台本を作成する。1時間目の活動は2時間目の活動と繋がっており、活動が途中になるグ

ループも考えられる。そこで、児童の活動中は活動の具体例をパワーポイント上に示し、本時でどこまで進めるかを明確にパワーポイント上に示した (Figure 12-5)。活動の最後には、本時で獲得したポイント分のパネルを開く。パネルクイズを途中経過にしておくことで、児童生徒への惹きつけと、次回のプレゼンテーションへのモチベーションを高める。

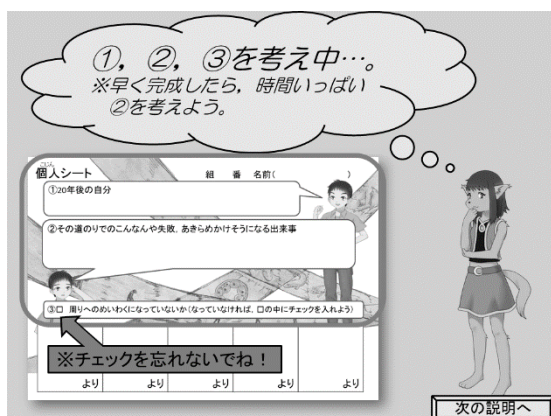


Figure 12-4.

1 時間目 個人シート記入中のスライド

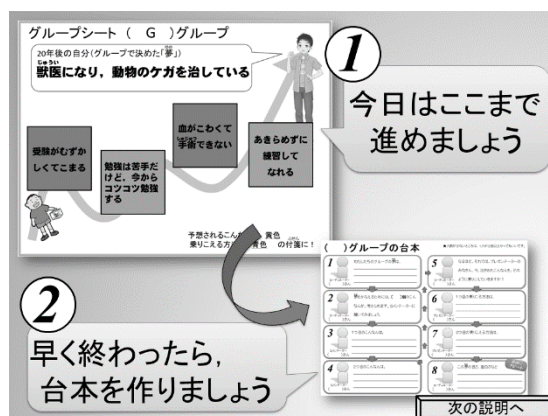
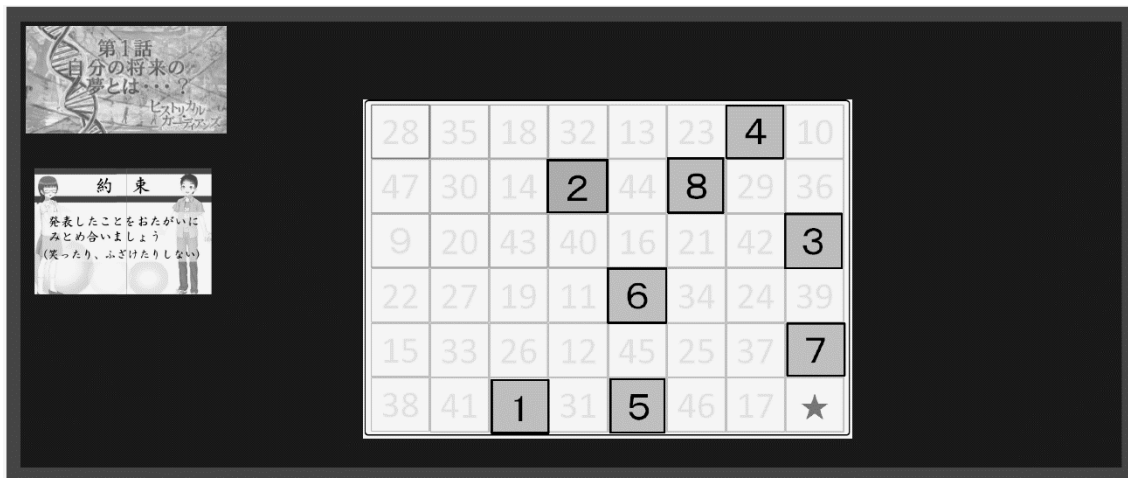


Figure 12-5.

1 時間目 グループ活動中のスライド

授業で学んだことの意義の確認 授業の最後には、毎時間 BGM とともに教員からメッセージが送られる。教員のメッセージの後には、音声と文字で、授業目標に沿ったメッセージを流すことで、学習の定着を図った。1 時間目では、次のようなメッセージが流される。「今回は「自分の将来の夢とは」という勉強をしました。実際に考えてみてどうでしたか？ みなさんたくさんの夢があってすてきですね。これから将来の夢に向かううちに、困難なこともたくさんあると思います。ですが、今日考えたようにそれを乗り越える方法もたくさんあるし、みなさんには乗り越えていく力、可能性がまだまだあります。これからも、自分の夢に向かって諦めず挑戦し続けてください。」1 時間目のクライマックス後の板書の様子を Figure 12-6 に示す。



*上記は 8 ポイント(1 時間目の最大数)を獲得した場合の掲示。

Figure 12-6.

1 時間目のクライマックス後の板書例

2 時間目

操作目標 2 時間目では、1 時間目の活動の続きとして、中位目標Ⅱにかかる「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。」「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。」の 3 つの目標を設定した。その理由は、1 回目に引き続き、将来の夢という自己にとって大切な事柄を扱い、それをクラスメイトと共有することから、自己の夢という心理的欲（要）求を満たすことの重要性（e）と、他者の心理的欲（要）求を満たすことの重要性（f）を受け入れ、体験的に取り入れることが可能であると考えられる。また、その達成を目指すことで心理的欲（要）求を満たすことの是非を考えること（h）も同時に達成することができるかと予想される。

活動助走 2 時間目は、アニメ・ストーリーのキャラクターから「みなさんの夢への想いを教えてください」という問いかけを受けて助走に入る。初めに児童が 1 時間目の活動を踏まえて活動の全容が分かるよう、教員からの説明とビジュアルで説明を行う (Figure 12-7)。そして、1 時間目にも視聴したプレゼンテーションの例を示す映像をみて、プレゼンの時の並び方やコツを復習し、その後台本作成と練習をして発表の準備を行う。台本を作成する

活動時には、パワーポイント教材で残り時間の通知や準備状況への喚起を行い、児童の活動スムーズに進むようにスライドを作成した (Figure 12-8)。

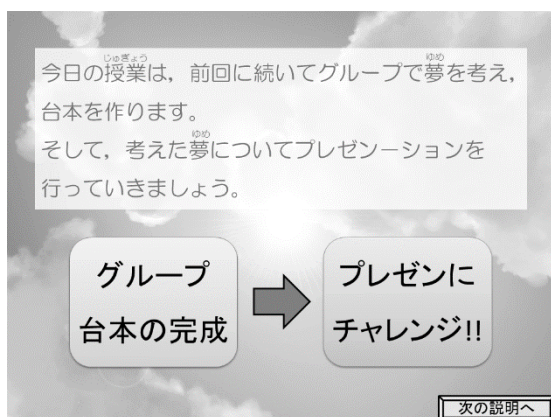


Figure 12-7.

2 時間目 活動全体の流れ説明スライド

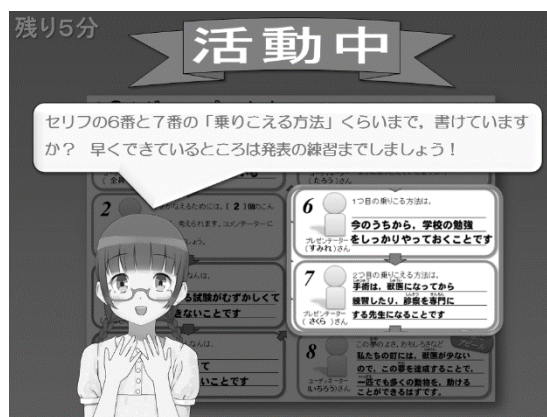


Figure 12-8.

2 時間目 台本作成中のスライド

活動クライマックス 活動クライマックスでは、作成した台本をもとに、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を伝えられる。プレゼンテーションや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。このようなプレゼンテーションの流れは、音声によって説明される (Figure 12-9)。クラスメイトの具体的な夢や予想される困難、夢を叶えたい想いに触れ、肯定的なメッセージをおくことで、自己と他者の夢 (心理的欲 (要) 求) を満たすことの大切さを受け入れ、体験的に取り入れることができると考えられる。そして、いろいろな夢や想いに触れることは、心理的欲 (要) 求を満たすことの是非を考える機会にもなっていると予想される。活動クライマックスの中盤では、プレゼンテーションのコツのひとつである声を出す練習のために男女ごとに声を出す活動や、「クエスチョンチャレンジ」として、叶えたい夢がある一方で、困難に直面している人の映像を視聴し、どう乗り越えていくかをグループで考える活動が組み込まれ、子どもたちを惹きつける工夫がされている。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。このパネルゲームでは授業者がマウスの操作をすることを必要とするが、その操作方法や順番はスライドに表示されており、教員はその教示を読みながらゲームを進めることができるように作成されている。



Figure 12-9.

2 時間目 活動の説明スライド

授業で学んだことの意義の確認 教員からのメッセージの後、BGM とともに以下のような言葉がおくられた。「今回は「自分たちの夢への想いを伝えよう」という勉強をしました。実際にプレゼンを聞いてみてどうでしたか？なかまも夢について考えていると、自分たちには楽しみな将来が待っていて、たくさんの可能性があるように感じませんか？これから夢が変わることもあると思いますが、自分の思いを大切に、挑戦し続けてくださいね。」

2 時間目の授業のクライマックス後の板書の様子を Figure 12-10 に示す。

28	35	18	32	13	23	4	10
47	30	14	2	44	8	29	36
9	20	43	40	16	21	42	3
22	27	19	11	6	34	24	39
15	33	26	12	45	25	37	7
38	41	1	31	5	46	17	★

*上記は 25 ポイントを獲得した場合の掲示。

Figure 12-10.

2 時間目のクライマックス後の板書例

3 時間目

操作目標 3時間目では、中位目標Ⅲにかかる「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。」の目標を設定した。1回目と2回目で、将来の夢（心理的欲（要）求）や予想される困難を考えた後に、少し近い未来に戻り心理的欲（要）求を満たすための方法を考えることで、今の自分と結びつけ、近い将来に達成したい、より効果的で現実的な方法を考えることができると予想される。

活動助走 アニメ・ストーリーのキャラクターから、「願いを叶えるための現実的な方法を教えてくれ」という問いかけを受けて活動助走に入る。活動助走では、子どもたちはまず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。その後、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。個人シートの記入やアイデアの記入方法は、パワーポイント教材によって具体的なシートの記入方法がスライドによって示され、教員が説明しやすいように作成されている（Figure 12-11）。自分で考えた方法だけでなく、グループメンバーの頑張りたいことのために具体的な方法を考えること、さらには、グループメンバーが考えた具体的な方法に触れることで、心理的欲（要）求を満たすための現実的な方法（手法）への視野が広がることが考えられる。その後、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、グループシートに記入して教員に提出する。

個人シート		()グループ 名前()
がんばりたいこと	達成に向けて別の方法(アイデア)	
英検3級に合格したい	今からコツコツ勉強しよう	〇〇より
	生活の中で英語を使ってみよう	〇〇より
方法		より
	毎日宿題以外にも勉強する	より
	参考書を買う	より
	兄に教えてもらう	より
		より

Figure 12-11.

3 時間目 活動の説明スライド

活動クライマックス 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。先攻後攻はミニゲームによって決定される。オセロゲームでは、まず教員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、または質によって置くコマを 1 つ多く獲得することができる。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へることや、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。また、ゲームのなかで出てきたアイデアはどれも重要であることを感じるができるように、グループごとに「アイデアたから箱シート」を配布し、大切なものとして残るように工夫されている。オセロゲームの全体的なルールや、変則的なルールの説明は自動音声の説明によって行われる（Figure 12-12, 12-13）。オセロゲームの進行は授業者が行い、コマの張り替えなど行程が多くなるが、行程の順番の指示や板書の様子はスライドに示されており、授業者は教示に沿って確認しながら進めることができるようになっている。

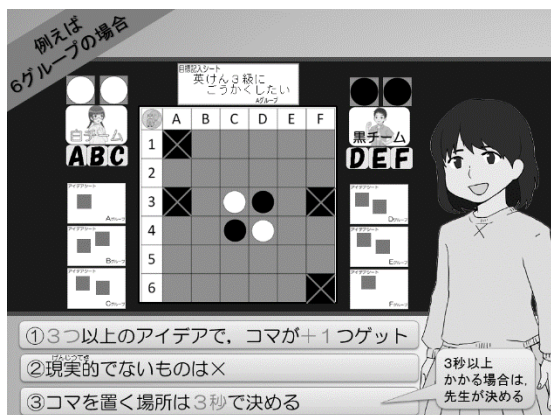


Figure 12-12.

3 時間目 オセロゲームの説明スライド 1

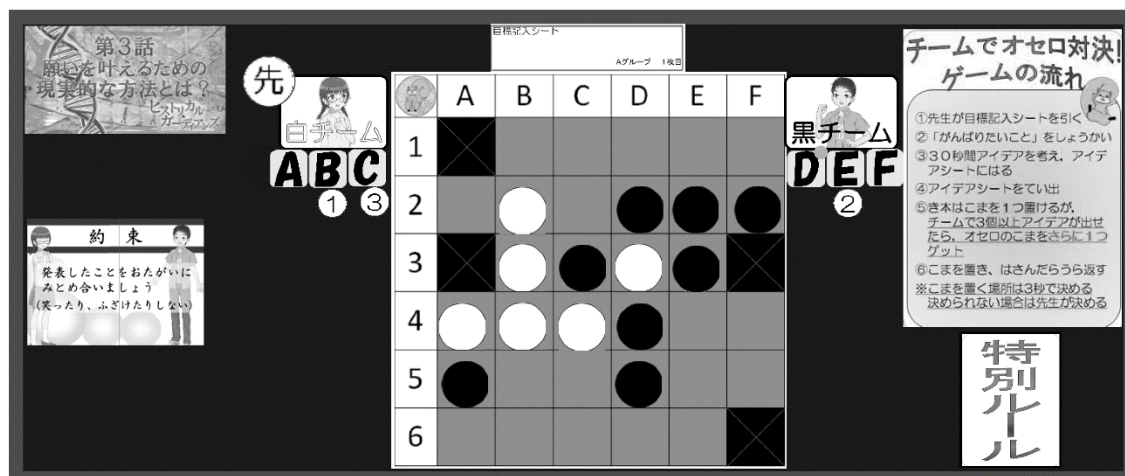


Figure 12-13.

3 時間目 オセロゲームの説明スライド 2

授業で学んだことの意義の確認 3 時間目では、BGM とともに次のようなメッセージがおくられる。「今回は「願いを叶えるための、現実的な方法とは・・・？」という勉強をしました。友だちと協力すると、1人で考えるよりもたくさんのアイデアが集まりますね。夢を叶えるには、さまざまな方法があります。これから挑戦していく中で、うまくいかない事がきっとあると思います。しかし、1度の挑戦で諦めることなく、いろいろな方法を試

してください。みんなの夢が叶いますように！」3時間目の授業のクライマックス後の板書の様子を Figure 12-14 に示す。



*板書は児童が駒を置く場所によって変わる。

Figure 12-14.

3 時間目のクライマックス後の板書例

4 時間目

操作目標 4 時間目では、中位目標IVにかかる「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。」および「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。」を目標として設定した。本時では、過去や現在進行している挑戦を振り返ることで、心理的欲（要）求を満たすための行動をした自分を受け入れ、体験的に捉えることを目指す。前時に自己や他者の近い将来の心理的欲（要）求（目標）を満たすための、現実的な方法を考える過程を経ていることで、挑戦することのよい面を多角的に捉えることができると予想される。

活動助走 アニメ・ストーリーのキャラクターから、「みんなの挑戦を思い出してみよう」という問いかけを受けて活動助走に入る。ここでは、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。他の授業回と同様に、個人シート記入時は、パワーポイント教材によって具体が示され、子どもたちがスムーズに活動を行うことができるように作

成された (Figure 12-15)。その後、グループの中で個人シートを共有する。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 活動クライマックスでは、ある挑戦をした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るかを推理する、「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授業者とともに振り、感想を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。その後、グループで同じ箇所に丸をつけたメンバーの数を集計し、教員に提出する。ゲームの内容は自動音声によって説明が行われるよう作成を行った (Figure 12-16)。子どもたちは、クラスで 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し、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。教員は、児童がクイズに挑戦している間に児童が提出したシートの集計を行う。パワーポイント教材には、授業者と児童両方の活動内容が示され、授業者がパワーポイントのみで活動内容が把握できるように作成された (Figure 12-17)。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おり、子どもたちを惹きつける工夫がされている。視聴する物語はすべてアニメーションと音声によって流され、子どもたちが状況やきもちを理解しやすいように作成されている。また、ゲームで使用されるシートの説明や、予想をするときの過程も自動音声とともに具体的な板書が表示されるよう作成されている。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。

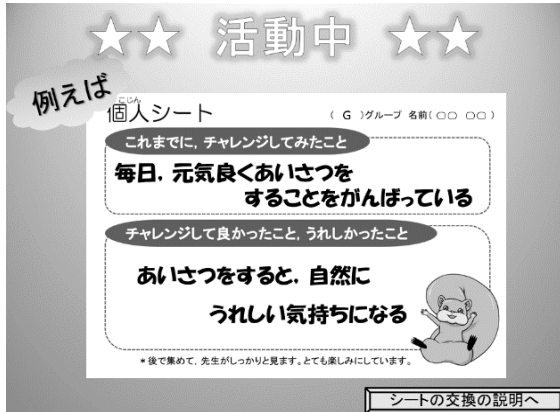


Figure 12-15.

4 時間目 個人シート記入時のスライド



Figure 12-16.

4 時間目 推理ゲーム説明時のスライド

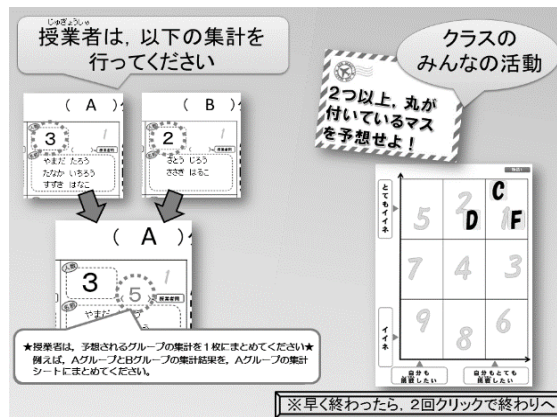


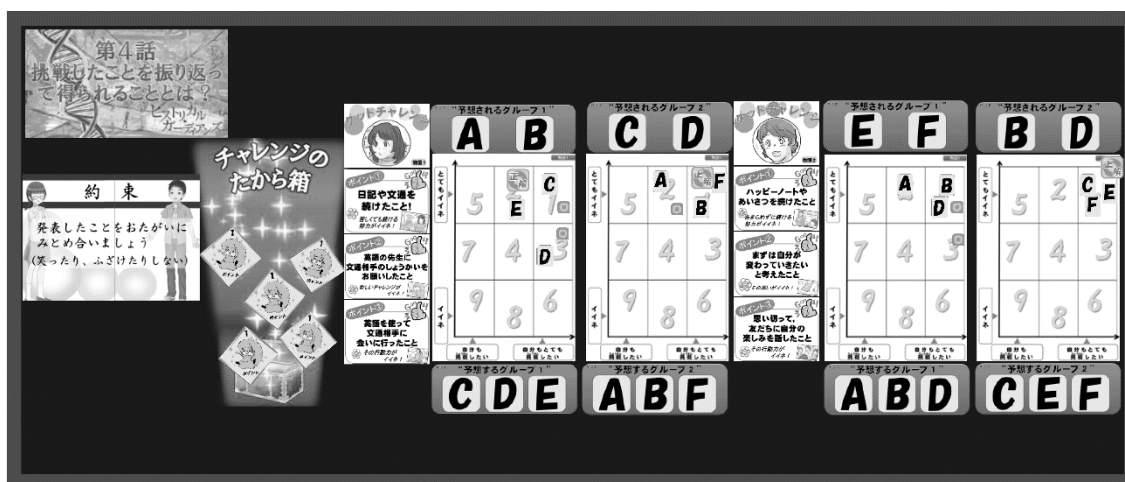
Figure 12-17.

4 時間目 推理ゲーム活動中のスライド

授業で学んだことの意義の確認 4 時間目では、BGM とともに次のようなメッセージがおくられる。「今回の授業で、自分の挑戦や、周りの人、物語の主人公の挑戦を聞いて、みなさんは何を感じましたか？ たとえ上手く行かないことがあっても、何かに挑戦するのは素晴らしいことです。挑戦した自分を前向きに受け止めると、必ず次の挑戦へのエネルギーになります。未来を切り拓くためには、どんどん挑戦していくことは欠かせませんね。そして大切なのは、自分と周りを比べて、勝っている、負けているということに心を奪われないことです。自分らしく、自分の夢や未来にむかって進んでいくこと。それに、周りの友だちの取り組みを応援し、お互いに励ましあって進んでいくことが、希望に満ちた明日へと繋がっていくのです。授業は今日で終わりですが、みなさんの夢が叶い、素敵な未来があることを、心から祈っています。」本時の目標に関連するコメントとともに、全体を

振り返るメッセージを流すことで本時だけではなく、プログラム全体の学習の定着を図る。

4 時間目の授業のクライマックス後の板書の様子を Figure 12-18 に示す。



*板書は児童がグループカードを置く場所によって変わる。

Figure 12-18.

4 時間目のクライマックス後の板書例

上記のような内容で、教育プログラムの作成を行った。本プログラムの実施によって自律的 SE が上昇し、他律的 SE が低減することが期待される。次章では、本プログラムの実施とその効果の検証について述べる。

第13章 予防教育「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの教育効果

—小学校6年生での実施と効果の検討— 【研究8】

13-1. 問題と目的

前章（第12章）では、本研究の第3の目的である、他律的SEを低減し、自律的SEを高める予防教育「本当の自己肯定感の育成」プログラムの開発を行った。本章では、第4の目的である教育プログラムの教育効果の検討を行う。効果検証には、以下の測定方法を用いる。第1に、他律的SEへの教育効果検証として、第6章と7章で作成した全体的な他律的SE尺度と、第8章と第9章で作成したコンピテンス領域別の他律的SE尺度を使用する。第2に、自律的SEへの効果検証として、SE-IAT-C(横嶋他, 2017)を使用する。横嶋他(2017)のSE-IATは、児童を対象に適応的なSEを測定することを目的に作成されている。第2章でも触れたが、妥当性の検討は他者評定法を用い、自律的SEに関する行動特徴の評定によって行われ、妥当性の一部が確認されている。

仮説としては、教育プログラムによる介入によって他律的SEが低下し、自律的SEが上昇することが期待される。また、他律的SEと自律的SEの高低群への影響についても、検討を行う。検討を行う理由には以下の2点がある。第1に、尺度を用いた効果検証では、SE教育では意図せず不適応的なSEを高めてしまう可能性が示唆されていた(Baumister et al., 2003)。言い換えれば、本プログラムの検証において他律的SEが上昇していないことが、適応的SEを育成する教育プログラムの効果検証の第1ステップと言える。この点は尺度を用いた検証で明らかにすることができる。その一方で、実際の教育上の意義としては、すでに他律的SEが高い者に効果があることが望ましい。そのため、高低群で分けた分析によって、教育水準の高群がどのように変化したかの検討も重要であると考えられる。第2に、自律的SEは、高低の両群に効果があることが望ましい。しかし、先行研究(横嶋他, 2018)ではSE-IAT-C得点の高群には教育後の上昇がみられなかった。横嶋他(2018)はこれについて、十分な水準にあるため変化しなかったと考察しているが、12章でも述べたように、本研究では自律的SEが高い者にもSEを高める効果があるように一定のエビデンスに基づいた活動が取り入れられている。そのため、SE-IAT-C得点も高低群別に検討を行うことで効果検証を行う。なお、本章の教育効果の検討では、教育群と比較群で比較して検証を行う。

以上の観点から、本章では、教育群と比較群を設定し、「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、教育前後の全体的な他律的 SE 尺度得点、コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度得点および SE-IAT-C の尺度得点の変化値によって検討を行う。

13-2. 方法

(1) 調査材料

全体的な他律的 SE 尺度 (HSES-C) プログラムによる他律的 SE への効果を検証するため、第 6 章、7 章で作成した全体的な他律的 SE の特徴を捉える尺度を用いた。尺度の項目や信頼性、妥当性は前章で述べた通りである（巻末資料 2）。

コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度 (HSES-DSC-C) 全体的な他律的 SE 尺度と合わせて、教育プログラムによるコンピテンス領域別他律的 SE への効果を検証するため、第 8 章、第 9 章で作成した、勉強、運動、芸術・技術のコンピテンス領域に注目した他律的 SE 尺度を用いた。尺度の項目や信頼性、妥当性は前章で述べた通りである（巻末資料 3）。

児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: SE-IAT-C) 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。SE-IAT-C のカテゴリー語は、「自分」と「自分以外」が用いられた。自分には「じぶんは・わたしは」の 2 語、自分以外には「あれは・それは」の 2 語が設定されている。また、属性語として快刺激には「すきだ・すばらしい・じしんがある・まんぞくした」の 4 語、不快刺激には「きらいだ・くだらない・ふあんだ・やくにたたない」の 4 語が設定されている。ブロックごとに、該当する刺激がランダムに配置されているが、カテゴリー語は 2 語であるため、属性語の 2 倍の頻度で出現する。

IAT は、全 7 ブロックで構成されている。第 1 ブロックは属性語の快語と不快語だけを、第 2 ブロックは刺激語の自分と自分以外だけを分類する練習課題である。第 3、第 4 ブロックは「自分以外と快」「自分と不快」の組み合わせの本番課題である。第 5 ブロックに「自分以外」と「自分」の左右の配置を逆転させた刺激語だけを分類する練習課題を挟み、第 6、

第7ブロックは「自分と快」「自分以外と不快」の組み合わせの本番課題になっている（巻末資料1）。

回答はランダムに配置された刺激を制限時間以内にできるだけ早く分類することで行われる。すべての課題の制限時間は20秒で行われ、調査実施者が時間を測定し、課題の説明と課題の開始と終了の合図を出しながらクラス単位で一斉に実施した。

得点化の処理は、各本番課題（ブロック3、4とブロック6、7）で分類されたすべての刺激の数から、間違えて分類した刺激語の数を除外し、作業量を算出した。誤反応は4割を基準とし、4割を超える誤反応が見られた者は有効回答から除いた。SE-IAT-C得点は、ブロック6と7の作業量から、ブロック3と4の作業量を減算することで算出された。得点が高いほど、自律的SEが高いことを示す。

(2) 調査対象者および手続き

調査対象は、D県の公立小学校2校の6年生139名（教育群：男子34名、女子32名の全2クラス、比較群：男子39名、女子34名の全2クラス）、であった。全4回の「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムは、週に1回のペースでクラスごとに実施された（45分/回）。

調査は教育開始約1週間前と、プログラムが終了した約1週間後の2回行われ、教育群と比較群はほぼ同時期に調査が行われた。全体的およびコンピテンス領域別の他律的SEへの教育効果の検討には、1回目と2回目の両調査データから欠損があった者を除き、128名（教育群：男子30名、女子31名、比較群：男子34名、女子33名）を有効回答として使用した。自律的SEへの教育効果の検討には、1回目と2回目の両調査データからSE-IAT-Cの有効回答基準に達していなかった者を除き、105名（教育群：男子22名、女子24名、比較群：男子29名、女子30名）を有効回答として使用した。

調査手順は第10章でも触れたように、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）（横嶋他，2017）を最初に実施し、続いて全体的な他律的SE尺度、コンピテンス領域別の他律的SE尺度、心理的ストレス尺度（長根，1991）の順で実施された。調査は自律的SEおよび他律的SEの概念に精通したポスト・ドクトラルフェロー1名主導のもと、博士課程学生1名（著者）、修士課程学生2名が補助につき実施された。調査手順および教示は、統一した教示によって実施され、教育群と比較群は同様に調査が行われた。調査は児童の理解度などの問題はなく、円滑に行われた。分析には、統計パッケージIBM

SPSS Statistics 23 を使用した。

(3) 倫理的配慮

調査に関する倫理的配慮については、第 10 章と同様の配慮を行った。また、授業実施についても、調査内容と同様に学校長および学級担任へ授業内容の説明を行い、調査協力者の理解と同意のもと実施の了承を得た。実際の授業は学校長の管轄のもと、同一の授業実施者によって各クラスの教室で実施された。

13-3. 結果および考察

(1) 他律的および自律的 SE への教育効果の検証

他律的 SE への教育効果の検討を行うために、全体または領域ごとの他律的 SE 尺度得点を従属変数とし、時期（教育前、教育後）と性（男子、女子）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を Table 13-1 に示す。

Table 13-1.

教育前後の SE-IAT-C と、全体およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度得点における男女別の平均値（カッコ内 SD）

	教育前				教育後			
	男子		女子		男子		女子	
	教育群	比較群	教育群	比較群	教育群	比較群	教育群	比較群
SE-IAT-C	15.36 (9.02)	13.66 (7.27)	13.75 (6.05)	14.40 (7.86)	18.64 (9.17)	13.24 (8.53)	17.75 (8.07)	13.47 (8.67)
全体HSE	18.23 (3.95)	19.18 (4.60)	16.81 4.22	17.00 (3.95)	16.77 (5.19)	19.41 (4.81)	14.29 (3.94)	17.61 (3.99)
勉強HSE	18.53 (4.66)	18.68 (5.57)	15.87 (4.36)	16.76 (5.49)	17.70 (5.47)	19.00 (5.99)	15.48 (4.46)	16.55 (5.35)
運動HSE	20.80 (6.62)	20.65 (6.40)	16.90 (6.62)	16.58 (5.42)	19.27 (6.65)	20.65 (6.97)	16.19 (6.71)	17.64 (5.53)
芸術・技術HSE	18.93 (6.12)	18.06 (6.15)	17.39 (6.70)	19.18 (5.60)	18.13 (6.19)	18.24 (6.55)	16.81 (6.01)	19.18 (5.76)

分析の結果、全体的な他律的 SE では時期の主効果 ($F(1, 124) = 5.75, p < .05, \eta_p^2 = .04$), 群の主効果 ($F(1, 124) = 6.46, p < .05, \eta_p^2 = .04$), 性の主効果 ($F(1, 124) = 7.98, p < .01, \eta_p^2 = .06$), 時期×群 ($F(1, 124) = 13.57, p < .01, \eta_p^2 = .09$) の交互作用が有意であった (Figure 13-1)。時期×群×性の交互作用は有意ではなかった。

時期×群の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。群要因の各水準における時期要因の単純主効果検定を行った結果、教育群に有意な単純主効果が認められ ($F(1, 126) = 17.91, p < .001$), 教育前後で全体 HSE 尺度得点が低減していた。比較群では有意な単純主効果はみられなかった。このことから、教育プログラムによって他律的 SE が低減された可能性が考えられた。

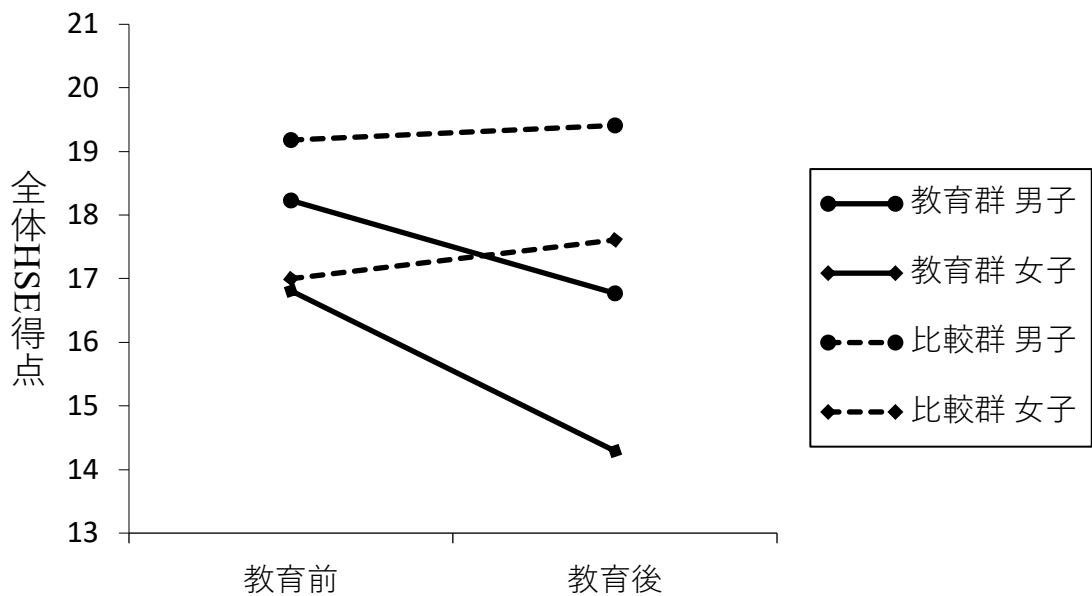


Figure 13-1.

教育前後の全体 HSE 得点の変化

コンピテンス領域別にみると、勉強 HSE では性の主効果のみが有意となった ($F(1, 124) = 7.11, p < .01, \eta_p^2 = .05$) (Figure 13-2)。時期、群の主効果および交互作用効果はみられなかった。一方、運動 HSE では、性の主効果 ($F(1, 124) = 10.45, p < .01, \eta_p^2 = .08$) と時期×群の交互作用効果 ($F(1, 124) = 7.34, p < .01, \eta_p^2 = .06$) がみられた (Figure 13-3)。時期×群の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。その結果、教育群に有意な単純主効果がみられ ($F(1, 126) = 6.36, p < .05$), 教育前後で運動 HSE の尺度得点が低減していることが示された。比較群における時期の単純主効果は有意ではなかった。芸術・技術 HSE では、いずれの主効果および交互作用においても有意な値はみられず、コンピテンス領域の

他律的 SE に関する教育プログラムの教育効果の検討では、運動領域の他律的 SE においてのみ、教育プログラムによって低減させる効果がみられた。

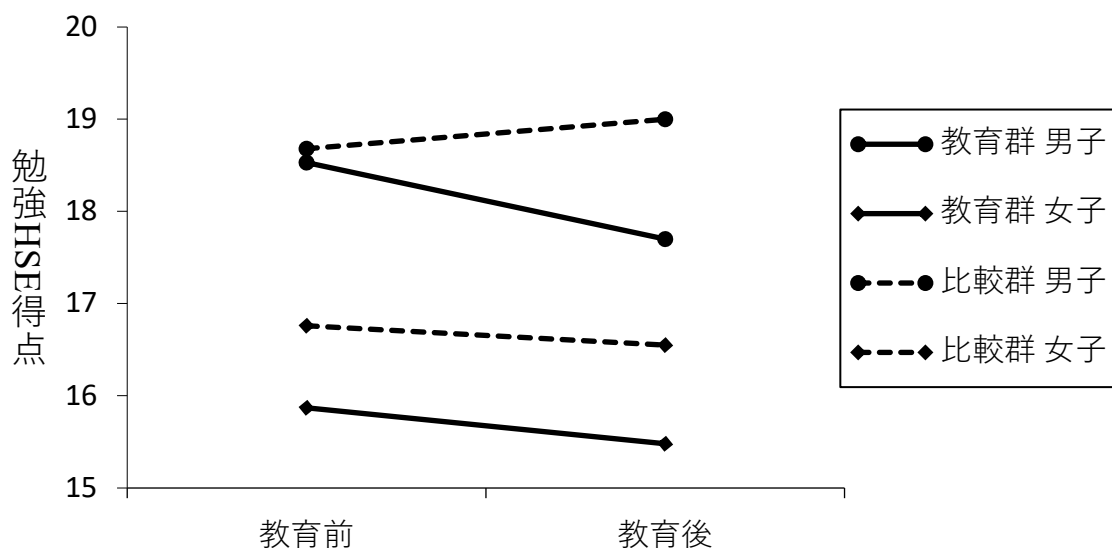


Figure 13-2.

教育前後の勉強 HSE 得点の変化

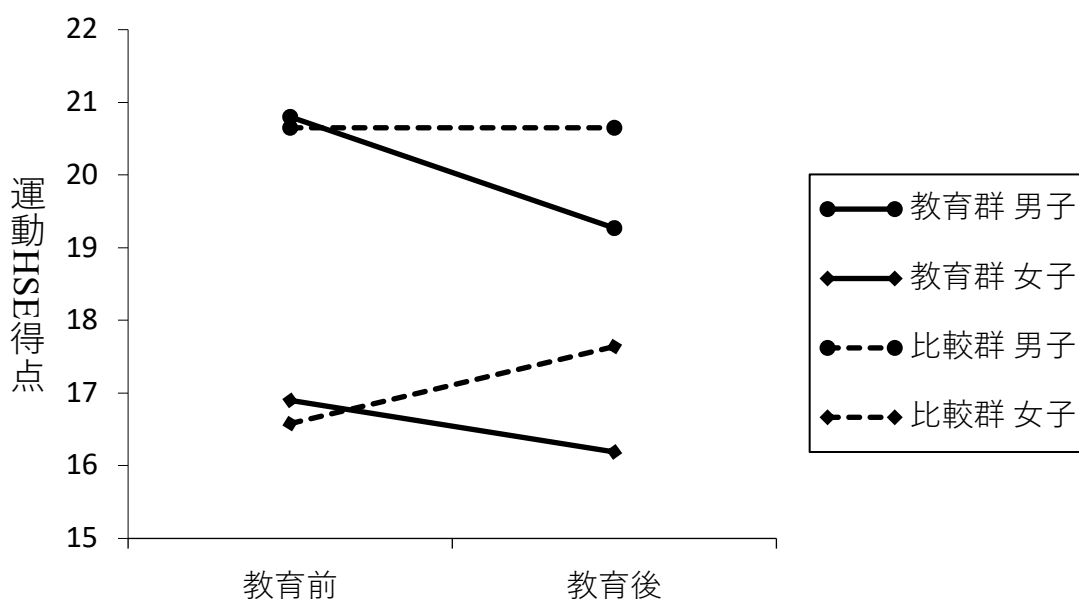


Figure 13-3.

教育前後の運動 HSE 得点の変化

次に、自律的 SE への教育効果を検討するために、SE-IAT-C 得点を従属変数とし、時期（教育前、教育後）と性（男子、女子）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。男女および群ごとの SE-IAT-C 得点の平均値および標準偏差を Table 13-1. に示す。

分析の結果、時期の主効果 ($F(1, 101) = 4.69, p < .05, \eta_p^2 = .04$) と時期×群の交互作用 ($F(1, 101) = 9.92, p < .01, \eta_p^2 = .09$) に有意であった (Figure 13-4)。時期×群の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。群要因の各水準における時期要因の単純主効果検定を行ったところ、教育群の単純主効果が有意になり ($F(1, 103) = 12.92, p < .001$)、教育前後で SE-IAT-C 得点が上昇していた。比較群における単純主効果は有意ではなかった。比較群の無変化に対し、教育群において教育前後で SE-IAT-C 得点が増加していたことから、教育プログラムによって自律的 SE が上昇したことが考えられた。

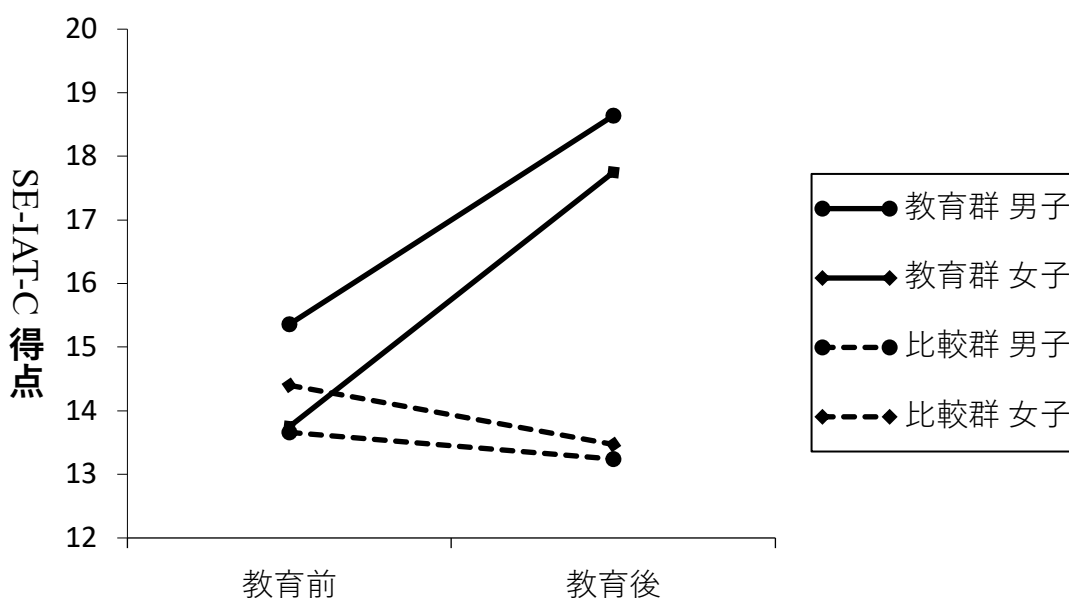


Figure 13-4.

教育前後の SE-IAT-C 得点の変化

(2) 高低群ごとの教育効果の検討

教育前の水準における、全体 HSES および SE-IAT-C 得点の高低群別に教育効果の検討を行った。群分けは、それぞれの SE の特徴が比較的顕著な者を抽出するため、平均値に対して±1SD 基準で群分けを行った。全体 HSES における調査参加者全体の平均値は 17.8、標準偏差は 4.3 であったため、22.1 点以上を高群（19 名）、13.5 点以下を低群（17 名）とした。SE-IAT-C における平均値は 14.3、標準偏差は 7.5 であったため、21.8 点以上を高群（17 名）6.8 点以下を低群（19 名）とした。高低ごとの平均値および標準偏差を Table 13-2. に示す。

Table 13-2.

教育前後の SE-IAT-C と、全体およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度得点における高低群別の平均値（カッコ内 SD）

	教育前				教育後			
	高群		低群		高群		低群	
	教育群	比較群	教育群	比較群	教育群	比較群	教育群	比較群
SE-IAT-C	25.50	25.44	2.43	3.17	29.75	20.89	9.29	5.92
	(3.12)	(3.50)	(3.82)	(3.24)	(5.47)	(3.25)	(6.40)	(5.88)
全体HSE	24.88	23.64	12.22	10.50	18.87	22.55	13.00	11.63
	(1.46)	(.92)	(1.56)	(2.07)	(6.13)	(2.70)	(2.60)	(3.11)

次に、全体 HSE 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。分析の結果、時期の主効果 ($F(1, 32) = 5.49, p < .05, \eta_p^2 = .13$), 高低×時期の交互作用効果 ($F(1, 32) = 16.49, p < .001, \eta_p^2 = .34$), 群×時期の交互作用効果 ($F(1, 32) = 5.63, p < .05, \eta_p^2 = .15$) ならびに群×高低×時期の交互作用効果 ($F(1, 32) = 4.24, p < .05, \eta_p^2 = .12$) が有意となった。群×高低×時期の 2 次の交互作用が有意であったため、単純交互作用検定を行った。群の各水準における時期×高低の単純交互作用を検討したところ、比較群では有意ではなく、教育群では有意であった ($F(1, 32) = 17.11, p < .001$)。そこで、教育群における高低の各水準について時期の単純・単純主効果検定を行ったところ、教育群の高群のみ有意に低下していることが示された ($F(1, 32) = 26.53, p < .001$)。

そして、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。分析の結果、高低の

主効果を除いて、時期の主効果 ($F(1, 32) = 4.94, p < .05, \eta_p^2 = .13$), 高低×時期の交互作用効果 ($F(1, 32) = 5.61, p < .05, \eta_p^2 = .15$), 群×時期の交互作用効果 ($F(1, 32) = 9.52, p < .01, \eta_p^2 = .23$) が有意となった。高低×時期および群×時期の一次の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。その結果、教育群における時期の単純主効果が有意になり ($F(1, 32) = 11.83, p < .01$), 教育前後で高低両群において SE-IAT-C 得点が有意に上昇していることが示された。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、群×高低×時期に有意な結果はみられなかった。

13-4. 全体考察

本章（研究 8）では、教育プログラムの効果検証を行うために、全体およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度、そして SE-IAT-C を用いて SE の適応的側面と不適応的側面の両側面から教育効果の検討を行った。また、教育前水準の全体 HSE 得点の高低群および SE-IAT-C 得点の高低群ごとに教育効果の検討を行った。

検討の結果、教育プログラム実施によって自律的 SE は上昇し、他律的 SE が低減することが示され、仮説が支持された。安易な SE を高めようとする試みは意図せず不適応的な SE を高めてしまう可能性が指摘されているが (Baumister et al., 2003), この結果は本教育の目標に対して最も直接的な教育効果を示すものであると考えられる。

高低群に分けた検討では、他律的 SE は教育群の高群が下降し、低群は無変化であった。他律的 SE が高い者ほどプログラムによる他律的 SE の低減が望ましい。そのため、他律的 SE の高群において低減がみられたことは、教育プログラムが目指す理想的な効果を得ることができたと考えられる。一方、他律的 SE の低群には、無気力といった他律的 SE 以外の特性を持つ者が含まれている可能性があるため (山崎他, 2017), 得点に積極的に意味を付与することは難しい。しかし、下降していた場合には、無気力が強まってしまったり、質問項目の内容から、自己卑下が強くなりすぎてしまったりしている可能性がある。他律的 SE 低群においてプログラムの介入による他律的 SE の低減がみられなかったという点で、教育プログラムの問題性が考えられるものではないが、今後、こうした観点への教育効果も追及することが課題になる。

一方自律的 SE では、教育群において低群だけではなく高群でも SE-IAT 得点が上昇する結果が得られた。低群に効果がみられたことは、横嶋他 (2018) と同様であった。高群に

効果がみられた理由として以下の 2 点が考えられる。まず、先述の通り、本プログラムの活動内容である。本プログラムでは自律的 SE が高い者にも SE を高める効果があるような活動を取り入れており、その活動内容の変化が高群につながったことが考えられる。そして、教育目標の影響である。本プログラムの基盤となった自己信頼心の育成プログラムと比較すると、教育目標は自律的 SE の発達プロセスを考慮した、より直接的な目標となっている。そのため、高群にも教育効果がみられたことが考えられた。総じて、以上の結果から本教育プログラムの一定の教育効果が確認されたといえる。

今後の課題としては、教育の波及効果を検討することがある。このプログラムによる自律的 SE の低減および自律的 SE の高まりが子どもたちの健康適応にどのように影響しているかを検討することは重要な知見になると考えられる。また、その際には、児童の意識の変化に着目する自己報告による変化を捉えるよりも、行動観察など児童の行動変容を客観的に捉える方法を考えることが必要になるであろう。潜在的な態度は無自覚な行動に現れることが指摘されていることから (Lane, Banaji, Nosek, & Greenwald, 2007)、本人の無自覚なところで良好な変化が見られる可能性がある。一方で、上記のような評定を担任教員が行うことは、自身が教育を行っているという先入観があるため、客観的な評定が難しくなることも予想される。担任教員が行うことができる客観的指標としては、日記などによるテキストマイニングが考えられる。例えば、実施期間の前後 1 週間間に、児童に日記をつけさせて、その日記に表現される自己信頼心や他者信頼心、あるいは精神的健康や適応行動に関するワードを拾い上げて数値化し、指標にする方法である。

さらに、本研究での結果の再現性の検討も必要であろう。本研究では 6 年生への教育効果の検討を行ったが、調査対象人数も少なく、今後はサンプル数を増やし再現性の検討を行うことは重要な知見になると考えられる。また、プログラムは小学校 5 年生から中学校 1 年生までを対象としており、他の学年での効果検証も必要になると考えられる。

そして、フォローアップ研究も課題として挙げられる。本研究はプログラムの実施が終了して 1 週間後に測定した結果において効果の検討を行ったが、ある一定期間を置いてフォローアップ研究を行うことで、教育効果の持続性や、自律的セルフ・エスティームの変容性、適切な教育機関やブースターセッションの必要性の検討が可能になると考えられる。

以上のことから、本章 (第 13 章) では、前章で作成した「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの一定の教育効果を確認することができたと考えられる。次章からは、ここまでの研究のまとめおよび総合考察と展望について述べる。

第Ⅴ部

本研究の総合考察とセルフ・エスティームの測定方法
および教育への展望

第V部 本研究の総合考察とセルフ・エスティームの測定方法および教育への展望

第14章 総合考察

14-1. 本研究のまとめ

本章では、本研究の目的と特筆される結果を踏まえて、研究全体の総合考察を行う。まず、本節では、研究の目的と特筆される結果をまとめる。本研究は次の4つの目的を持っていた。第1に、全体および領域別の他律的SE尺度の作成を行い、信頼性と妥当性の検討を行うこと。第2に、他律的SEと健康・適応指標との関連を検討すること。第3に他律的SEを低減し、自律的SEを高める教育プログラムの開発を行うこと。第4に、開発したプログラムの教育効果を自律的SEと他律的SEの両側面から検討することであった。それぞれの目的に対して、該当する章と結果の要約は以下の通りである。

第1の目的に対しては、第6章から第9章で扱った。全体HSE尺度は探索的因子分析と確認的因子分析によって1因子であることが確認され、それを基に作成した領域別HSE尺度も領域ごとに1因子構造であることがみとめられた。信頼性については、内的整合性を検討した α 係数および時間的な安定性を確認する再検査法の結果が良好であった。妥当性は、両者とも担任教員による児童ノミネート法との一致から検討を行い、全体および各領域のHSEは、それぞれに対応するノミネート結果と一致し、構成概念妥当性の一部が示された。

第2の目的に対しては、第10章で横断的に検討を行い、第11章で短期予測的に検討を行った。ここでは、全体および領域別の他律的SEのストレスへの影響を横断ならびに短期予測的検討における階層的重回帰分析の結果を総合的に検討し、特筆された結果をまとめる。第1に、他律的SEが人間関係ストレス(classmates)に及ぼす影響である。横断的検討および短期予測的検討の両方において、全体および勉強HSE、運動HSEから人間関係ストレスへの有意な正の影響がみられた。両分析において有意な正の影響がみられたことから、比較的有効な因果関係であることが考えられる。

第2に、芸術HSEから人間関係ストレスへの影響や、勉強HSEが失敗に対するストレス(failure)に及ぼす影響において横断的検討でみられた有意な正の影響が短期予測的検討ではみられなかった点である。横断的な検討でみられた因果関係は同時期にとった変数同士

であったことからみられたと推測され因果関係はないと判断できるが、慎重に検討するべきであり、今後の再現性の検討が課題として挙げられる。

第3に、他律的 SE が評価 (achievement) および人前での発表 (presentation) に対するストレスに及ぼす影響である。横断的検討では全体および勉強 HSE から評価に対するストレスへの負の影響、そして勉強 HSE から人前での発表に対するストレスへの負の影響がみられた。一方で、短期予測的検討ではこれらの負の影響は消失し、他律的 SE からのストレスに対する有意な影響はすべて正の影響であった。このことから、他律的 SE からくる優越感といった一時的な心地よさがストレスに対する抵抗力としてストレスを低めるため、競争社会のなかで他律的 SE が高められてしまうことが考えられる。しかし、本研究の短期予測的検討では横断でみられた負の影響は消失していることから、他律的 SE が長期的にみると健康・適応を阻害する要因になることが考えられ、教育において他律的 SE を低減し、自律的 SE を高めることの重要性が示された。

第3と第4の目的に対しては、第12章で新プログラムの開発構想の詳細を記し、第13章で教育の効果検証を行った。新プログラムの構想では、山崎・内田他(2018)で提示されている教育目標ならびに横嶋(2018)のパワーポイント主導型授業の構想を基盤に進められた。また、既存の自己信頼心の育成プログラムの教育内容の改善点を踏まえ、「将来の夢」をテーマとした教育内容を考案し、短縮4時間版の目標の再構成を行いながら、自律的セルフ・エスティームの育成プログラムを開発した。教育効果の検討の結果、教育群でのみ SE-IAT-C 得点が上昇し、本研究で開発した全体 HSE 尺度得点ならびに運動 HSE の尺度得点が下降したことで、教育効果が確認された。教育前水準において、教育群のみで SE-IAT-C 低群の得点が上昇、他律的 SE 高群の得点が低減したことが示され、教育の効果が確認された。

以上の目的および結果を踏まえて、次節からは、開発した測定法の今後の利用可能性や、SE 教育の在り方についての全般的な考察を示し、最後に本研究の課題と限界について述べる。

14-2. 各測定法の利用可能性

(1) 全体的な他律的 SE 尺度の利用可能性

全体的な他律的 SE の尺度の利用可能性としては、次の2点がある。第1に、健康・適応

のアセスメントツールとしての利用である。全体 HSE は、短期予測的な検討で *classmate* へ有意な正の影響が示されている。また、横断的な検討においても有意な正の影響がみられることから、比較的明確な因果関係があると推測される。友人関係に対するストレスの高まりは、引いてはクラス全体の雰囲気悪化やいじめ、不登校につながることを懸念される。国公立の小学校を対象にした調査では、不登校者のなかで学校における人間関係に課題を抱える者のうち、いじめを除く友人関係をめぐる問題を理由にしている児童 (2,804 件) は、いじめを理由にしている児童 (186 件) よりも多いことを報告している (文部科学省, 2018b)。Baumister et al. (2003) は、安易な SE の育成は、不適応的な心的特性を高めてしまう危険性を指摘しているが、本研究の基礎研究もそれを支持する結果を示した。そのため、SE を高める教育を行っている学校では、他律的 SE を高めていないことを確認するために、全体 HSE 尺度によるアセスメントが推奨される。また、今後の研究の蓄積によっては、単発的なアセスメントツールとしての使用も可能になると期待される。多くの心理尺度に共通することではあるが、どの程度の水準であると実際の問題行動を引き起こす友人関係ストレスを抱えているのか、カットオフ値を出すことは難しい。しかし、研究を蓄積することで、発達段階ごとの平均的な数値を見出すことは可能であるため、今後の研究でデータを蓄積することで、比較・参照が可能になると考えられる。全体 HSE による単発的なアセスメントが可能になれば、友人関係の悪化を SE 教育の観点から未然に防ぐための判断が行えるようになる。

本研究では、全体 HSE を低減する予防教育を開発し、配布を視野に入れてパッケージ化を行っているため、教育プログラムを具体的な介入手段として併用して使用することも可能である。全体 HSE だけであれば、7 項目からなる簡易な尺度であるため、測定および集計にも時間がかからず、アセスメントツールとしての利用価値は高いと考えられる。

第 2 に、基礎研究への利用可能性が考えられる。先行研究である随伴性 SE の尺度には、因子構造に対する指摘や (Schwinger et al., 2015)、児童を対象にした尺度が存在しないといった課題が挙げられていた。本研究での尺度開発によって、SE の不適応的側面を捉える尺度を作成することができた。これによって今後の研究では、他律的 SE が児童の健康や適応に及ぼす影響を検討する研究を展開することができる。その最新の知見を紹介すると、松本 (2019) では、全体 HSE と 3 つの競争場面 (勉強、運動、芸術・技術に由来する競争場面) における感情表出 (自分が成功した場面の喜びの表出、友だちが成功した場面の喜びの表出、自分が失敗した場面の残念さの表出、友だちが失敗した場面の残念さの表出) が

学級適応感に与える影響について、他律的 SE の高低に着目した研究を行っている。競争事象に関する 3 つの場面の感情表出を独立変数、学級適応感を従属変数とした重回帰分析では、自他ともに、成功場面における喜びの感情表出は学級適応感へ正の影響を与えている。一方で、群を全体 HSE の高低に分けて同様の分析を行うと、低群には自他の成功場面における喜びの感情表出から学級適応感への正の影響は残るが、高群からはこの影響が消失することを明らかにしている。つまり、自他の喜びを分かち合うことは学級適応感を向上させる要因であるが、他律的 SE が高い場合にはその関係性が消失することが示唆されている。学校教育では、喜び以外にも多様な感情を共感し合い、良好な学級雰囲気を作っていくことが目指される。しかし、その取り組みが成功するためには、前提条件として他律的 SE の低減に努めることが必要になると考えられる（松本，2019）。

他にも、山崎・横嶋他（2018）でも、他律的 SE が高い者の特徴として、自己が優るよう選択された競争事態に身を置き、他者より劣った場合には言い訳や他者への非難などの防衛的反応をとられることが多いことが述べられている。SE の脆弱性に関する研究においても、脆く高い SE をもつ者は自己防衛的や自己高揚的な方略によって SE が保たれていることが論じられている（Kernis, 2003）。これは、自己価値を脅かす事象が起きた時、そのストレスコーピングとして、他者軽視的な認知方略を反復・強化している可能性が予想される。

さらに、本研究では他律的 SE を高める諸要因および低減するための諸要因の検討は扱っておらず、今後の研究で明らかにしなければならない。両要因が明らかになれば、日常的な観点から他律的 SE の上昇ならびに低減に配慮した教育の在り方を明確にすることが可能になり、より効果的な SE の育成教育を構築することも可能になると考えられる。

(2) 領域別の他律的 SE 尺度の利用可能性

全体的な他律的 SE 尺度と同様に、領域別の他律的 SE の尺度も、健康・適応のアセスメントツールとしての利用可能性と、基礎研究への利用可能性が考えられる。領域別の他律的 SE 尺度の利用価値は、特定の領域に特化しているため、実際の教育内容と関連づけて結果を解釈しやすいことにある。領域別の尺度の利用可能性としては、特定の領域の他律的 SE を高めてしまいそうな事象や学校行事に合わせて、その変化をアセスメントすることが有効であると考えられる。例えば、運動 HSE であれば、体育や運動会、マラソン大会、日々の身体をつかった遊びなどでは、順位や身体能力の差を可視化されやすく、意図せず他律

的 SE が培われる可能性がある。また、学外では、クラブ活動なども運動 HSE を培う要因になると予想される。勉強 HSE は、日々の国語や算数といった教科教育の取り組み方によっては、高める要因になっていることが考えられる。また、各教科で行われるテストは同一の指標となるため、その点数は教員が意図せずとも子どもたちの間では比較する対象となる可能性が高く、他律的 SE を大きく強化する事象であることが考えられる。また、小学校段階では学級内に書写や絵を張り出されることが多くあり、周囲の友だちと直接的に出来を比較する機会になり、芸術・技術 HSE を高めるきっかけになっている可能性がある。こうした能力的な競争は、社会のなかでは避けられないものであるため、教育のなかで安易にそれを避けることが望ましいわけではない。しかし、学校教育段階では、競争原理のなかで能力の向上を目指しつつも、他律的 SE を高めず、自律的 SE の維持および向上をめざすことが大切になる（山崎・横嶋他，2018）。

特に、アセスメントツールとしては、運動 HSE の指標は重要になると考えられる。運動 HSE は人間関係ストレスに対しては横断と短期予測的な検討の両方で有意な正の影響がみられ、予測的な検討では、他の領域の HSE よりも多くのストレスを予測しており、コンピテンスに関する 3 領域を比較したストレスへの影響の検討においても、人間関係や評価に対するストレスを増加させることが示されている。そのため、3 領域の中でも特に注視しなければならないと考えられる。全体 HSE と同様に、本研究の自律的 SE の育成プログラムで低減できる点も、合わせて利点と言えよう。一方で、他の領域の HSE をより効果的なアセスメントツールとして使用するためには、今後の基礎研究によって、精神的健康や適応行動との関連をより詳細に研究する必要がある。また、自律的 SE の育成プログラムでは、運動 HSE 以外の勉強ならびに芸術・技術 HSE を低減することができなかつたため、これに効果的な教育プログラムの開発を行うことも今後の課題となる。

上記の課題を解決するためにも、基礎研究の展開は重要であり、その点で利用可能性も高い。例えば、Croker, Luhtanen, et al. (2003) では、学業領域に随伴している者ほど学習行動の頻度が高いことを明らかにしている。また、Deci & Ryan (1995) でも、随伴性 SE が高い者の例として、利益の高いビジネス取引を成功させた時にのみ自分が価値のある人間だと感じるということが述べられている。児童日常を考えるならば、テストで 100 点を取る時などが考えられるだろう。そして、随伴性 SE が高い者は過剰適応に陥ることも示されており（益子, 2009）、こうした勉強 HSE も不健康・不適応を予測する可能性がある。

また、芸術・技術 HSE については推論的要素が強くなるが、小学校時点で観測された結果が、中学校以降の健康・適応の状況を予測する可能性が考えられる。多くの生徒にとっては、中学校以降に受験という将来を強く意識させるイベントがあり、多くの場合、競争原理のなかで価値を置かざるを得ない。しかし、芸術・技術の領域は、その対象にならずに排除されるケースが多いことが考えられるため（一部の専門的な進路を除く）、そうした場合に起こる精神的健康や適応行動への影響も、青年期の成長に大きくかかわる要因であり、検証の価値があると考えられる。

(3) 自律的 SE-IAT-C の利用可能性

自律的 SE を測定することを目的として作成された SE-IAT の利用可能性としては、他律的 SE の尺度と同じく、日常の健康・適応のアセスメントとしての利用と、基礎研究への利用が挙げられる。横嶋（2018）は、自己（self）に関する活性化がネガティブな出来事後の潜在的な正感情の増加を補助する効果があることを示した Quirin, Bode, & Kuhl（2011）の研究から、自己と快の潜在連合が弱い者（SE-IAT-C 得点が低い者）は日常のネガティブな事象後の感情の回復が遅く、負感情からくる潜在的なストレスに対して脆弱である可能性を指摘している。非意識の人の行動に対する影響の強さは多くの研究で指摘されており（e.g., Mlodinow, 2012）、1つの健康・適応指標として有用であると考えられる。

また、横嶋他（2017）の SE-IAT-C は、冊子作成や採点に時間的ならびに労力的コストがかかるため、その点が課題にあげられている（横嶋・山口・賀屋・内田・山崎，2018）。その改善策として、タブレット PC によって SE-IAT-C の測定を再現する研究もおこなわれており、信頼性と妥当性の検討も行われている（横嶋・大上・賀屋・山崎，印刷中）。タブレット PC 版の SE-IAT-C は、測定に必要な機材さえそろえば、調査手続きの点においても自動化されているために実施が容易であり（例えば、説明教示が分かりやすく、時間測定を手作業で行う必要がない）、測定と並行して得点化処理が行われるため、結果のフィードバックが非常に迅速である。教育現場において、結果のフィードバックが容易かつ迅速であることは、結果を教育に活かす機会が広がり、アセスメントツールとしては非常に効果的である。一方で、上記の測定法は更なる観点から改善点も示されており、その点についても後述で詳細に触れる。

14-3. プログラムの作成および効果検証と既存の SE 教育への警鐘

本研究では、自律的 SE を高め、他律的 SE を低減する新しい教育プログラムの作成に成功した。これまでの研究では、SE の適応的側面と不適応的側面を弁別する観点で教育の効果検証は行われていなかった。こうした課題のなかで、適応的側面を的確に高める教育プログラムを示すことができたことは、貴重な知見を得られたと考えられる。

一方で、学校教育のなかでは、学業成績（能力）を伸ばすための競争原理が働くなかで、意図せずに SE 教育が不適切に行われてしまった場合や、あるいはそこで適応的な SE を育てるという観点を持たずにそれが行われてしまった場合は、他律的 SE の高まりと、それに伴う不健康・不適応が増加してしまうことが懸念される。日常的な教員の児童への働きかけに着目すると、SE を高めることを目的として（あるいは意図して）、「褒める」というアプローチがある。褒めるという行為は、児童の自己肯定的な感覚を強化するために効果的であり、褒めた授業者に対する児童の印象も好意的なものになりやすい。しかし、SE を高めることを目的として無差別的に「褒める」といった教育は、自己愛傾向などの不適応的な心的特性を強化してしまう危険性があることは、先述の通りである (Baumeister et al., 2003)。特に、他者との比較の上で児童を肯定する褒め方は、他者不信心とのコントラストの上に成立させる自己信頼心であり、不適応的な SE を促進させる危険性がある。何らかの基準や他者との比較した褒め方が明確な肯定的評価となることは、成長する過程で誰もが経験する感覚であろう。そのため、例えば、児童の小さな成功を肯定的に強化しようとするときなど、その児童よりも劣った何かと比較して明確な肯定的評価を与えて褒めてしまうことがある。しかし、特定の基準や比較に基づく賞賛は、他者不信心を増長するだけでなく、それを下回れば否定的な評価に変わるという不安を生むものでもあるということを理解しておかなければならない。

また、Baumeister et al. (2003) は、社会的に望ましい行動や自己改善の報酬として、SE を高めるための賞賛を行うことを勧めている。前者は、基本的な規範を教育する学校においては基本となる指導観点であり、児童をコントロールするという意味でも用いられやすい。しかし、その賞賛を求めるあまり、過剰適応が懸念されることには留意する必要がある。後者については、その行為が内発的なものであった場合に、外的報酬（褒めること）がもともとの内発的動機づけを阻害してしまう可能性がある（アンダーマイニング効果：Deci, 1971）。そのため、評価的な要素が強くなる「褒める」という行為よりも、共感的な関わり

を示すことが重要であると考えられる。具体的には、児童の成長や内発的動機に基づく行動への喜びや感動に対して、共感的に感情共有を行うことになる。児童が何か新しいことができるようになったときに、自然と沸き上がる喜びを教師も一緒に喜んであげたり、主体的な行動のなかで見つけた感動を一緒になって味わったり、あるいは失敗し悲しい思いをしたときには、一緒になって悲しい気持ちに共感したのち、そこから立ち直り、更なる成長に向かう気持ちを持てるように寄り添って導くような指導が必要になるであろう。教員が上記のようなポイントに留意してかかわることで、子どもたちが感情の共有のなかで自己への信頼とともに他者への信頼を育むことへとつながり、児童の自律的 SE を育む方途の1つになると考えられる。

一方で、難しいのは、児童同士の関係性（他者信頼心）を育むことである。教師は指導的な立場であるという自覚や自分の過去の経験を手がかりに、児童に対して共感的な姿勢で接する機会を意識的に増やすことができる一方で、自律的 SE の高まりに寄与するような児童同士の感情共有を生み出すためには、例えば「友だちと一緒に喜び合うことが大切です」といったように操作的に教示をしてもできるものではなく、自然なかかわりのなかで行われることが重要であり、言い換えれば、それゆえに体験的に受け入れることが必要になる。

この点において、TOP SELF の授業メソッドは効果的な要素を豊富に含んでいると考えられる。TOP SELF の授業は「遊びのなかで学ぶ」と表現されることもあり、児童の興味や関心、情動や感情を高めた上で高次な心的特性の獲得が目指される。実際の授業でも、児童はアニメやミニゲーム、授業中の発表に対して非常に楽しそうな様子が見受けられる。そうした情動や感情が土台となり、お互いを自然に肯定し合える授業内容が効果的に受け入れられているのだと予想される。これは、TOP SELF の授業理論の核であるが、教育全般に浸透することが望まれる観点であると考えられる。

14-4. 本研究の課題と限界

14-4-1. 尺度の課題と限界

- (1) 全体的な他律的 SE 尺度

全体的な他律的 SE の尺度の課題と限界としては次の 2 点が挙げられる。まず、尺度の性質上、ある程度の抽象性があることである。全般的な特徴を捉えるため、特定の領域を想起させるような項目表現を避け、他律的 SE の特徴である他者との比較に対する鋭敏さや、勝負に対するこだわりの強さを表現することで他律的 SE を捉えた。全体的な特徴として他律的 SE を捉えることができる一方で、項目の抽象性は個人によって想起する事柄が違う可能性を考慮した解釈が必要であろう。次に、自律的 SE と比較すると、他律的 SE はその特徴を意識的に捉えやすいと考えられたことから、質問紙法による作成を試みた。しかし、質問紙法は社会的望ましさや防衛性の意識的バイアスが避けられないことが課題になる。そのため、IAT を用いて他律的 SE を測定する方法が考えられる。実際に、山崎・横嶋・賀屋・内田（2019）は、自己と他者の混合したターゲット刺激によって得点の高群に自己信頼心と他者信頼心の高さを捉え、低群にその低さを捉える新しい IAT を考案している。他律的 SE の形成は非意識レベルの自己不信心と他者不信心が起点となっていると考えられることから、この IAT は自律的 SE と他律的 SE を同時測定するものとして考案されている。さらに、紙筆版 SE-IAT にかかる時間的および労力的コストを削減するために、タブレット PC を用いて簡易版の IAT を作成する構想も提示されており（横嶋・賀屋・内田・山崎, 2019）、新しい測定法の開発が期待されている。

一方で、他律的 SE の概念には、自律的 SE とは異なり、非意識レベルと意識レベルの 2 つのステージでの特徴が論じられている。自律的 SE はその根幹となる構成要素がシンプルであり、極端に言えば意識レベルのステージはない。他律的 SE は、非意識レベルは自己不信心、他者不信心、外発的動機づけで説明され、意識レベルは、自己価値の随伴領域に意識的な焦点化が起こったり、自己を肯定するための意識的努力が働いたりすることであると述べられている（山崎他, 2019）。そのため、IAT などの非意識レベルで測定する他律的 SE と質問紙で測る意識レベルの他律的 SE は必ずしも一致するとは限らず、非意識レベルに抱く自己不信心と他者不信心が意識的な他律的 SE の高まりへと移行するに至る媒介変数の存在もないとは限らない。本尺度の価値は、意識レベルでの健康および適応変数への予測力が実証されており、その観点から利用価値があることである。IAT の研究は非意識という別の角度からより詳細な事象を呈示するものであり、今後の研究の展開が期待される。

(2) 領域別の他律的 SE 尺度

領域別の他律的 SE 尺度の課題には、次の 3 点が考えられる。第 1 に、領域別の尺度についても、全体的な他律的 SE 尺度と同じく、意識的なバイアスは避けられないことが挙げられる。IAT などの非意識レベルで測定する可能性が思い浮かぶが、IAT の実施は 1 回の調査に時間がかかるものが多いため、複数領域にわたる IAT を行うことを想定すると、児童を対象に複数領域を扱うことは難しくなる。上記の時間的なコストは研究上の実用性も下がることが予想され、領域別の他律的 SE の課題であると同時に研究限界であると考えられる。

第 2 に、領域間のオーバーラップが挙げられる。本研究の分析では、他律的 SE の多重共線性の検討の数値としてはクリアされたが、相関係数が高いことから複数の領域を独立変数に入れて従属変数への影響を予測する重回帰分析では、共通成分が統制されすぎてしまい、その諸領域全体の独立変数への影響は消失してしまった。本研究では、その点を補うために、単一変数の予測的研究と、領域間を比較する予測的研究の 2 つの分析を試みたが、この点も研究課題および研究限界として留意する必要があると考えられる。第 3 に、他の領域の他律的 SE の研究に未着手であることが課題として挙げられる。本研究では、不健康・不適応の要因となる領域として、多くの子どもたちが重要視していることが考えられるコンピテンス領域に着目したが、不健康・不適応の要因は他の領域にもあると予想される。例えば、成人を対象にした随伴性 SE の尺度にあるような外見 (Crocker, Luuhtanen et al., 2003) や、友人関係 (Cambron, Acitelli, & Steingerg, 2010) など、学校教育のなかで他律的 SE を高める要因になると推測される。外見への自己価値の随伴は、摂食や恋愛に関する不適応行動に関連する可能性が考えられる。また、友人関係は、子どもたちにとっては自分たちの所属としても捉えられている可能性があり、人間関係への依存から、抑うつなどの健康変数との関連が予想される。一方で、コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度は全体的な他律的 SE 尺度と項目をそろえて作成することができたが、別の領域では項目を完全一致させることが難しい可能性がある。項目をそろえることができない場合には、領域間の対等な比較をすることが難しくなるため、研究上、比較検討する必要がある領域をまとめ、統一項目で測定法を作成する方向性が考えられる。

14-4-2. 教育プログラムの開発と効果検証の課題

教育効果の検証における課題の 1 つは、フォローアップ調査を行っていないことにある。他律的 SE は、再検査信頼性の検討の結果一定の安定性を示し、特性的な性質が強いことが

予想されるため、その低下には持続性が期待できる。一方、SE-IAT-Cの再検査信頼性は中程度に留まっている（横嶋他，2017）。潜在的態度の変容可能性には諸説があり（e.g., Gawronski & Bodenhausen, 2006），明らかにされていない点も多いことから，潜在的態度がどの程度変動性があるもので，IAT自体がそれをどの程度捉えているのか，未知な部分がある。本研究では比較群を設定したため，介入がなければ無変化である可能性が高く，介入することで変化させることが可能であることが示唆されている。しかし，教育の自律的SEへの効果をより詳細に明らかにするためには，フォローアップ研究の重要性が高い。

2つ目の課題は，6年生以外の学年における教育プログラムの効果検証や，新規のプログラム作成に関する課題である。まず，本研究では，5年生から中学1年生まで共通実施が可能なプログラムとして作成を行った。しかし，5年生と中学1年生については効果の検証が行えておらず，確認する必要がある。特に，中学1年生に関しては，効果検証を行うための自律的SEおよび他律的SEの測定法が標準化されていないため，測定法の標準化から着手する必要がある。次に，共通実施を可能にしたことで，5年生や6年生で実施している場合，同一のクラスに毎年の継続実施ができないことが課題として挙げられる。同じプログラムを繰り返し行くと，教育効果が低下する可能性が懸念される。継続実施をする場合，活動内容は新しい観点で取り組むことが可能かもしれないが，アニメーションやミニゲーム，音声説明の演出などは繰り返し視聴することになり，授業に対する興味や関心を高めるアイテムにはならないことが考えられる。そのため，継続実施を想定するならば，学年ごとのプログラム開発や，繰り返しても子どもたちが飽きないプログラムへの改訂が必要になる。そして，授業回数の妥当性の課題がある。本研究では，計4回の授業を開発および実施し，介入の実施前後で教育効果がみられた。しかし，個人の安定した性格特性として根付くまでには長期的な教育が必要になると考えられる。特に，他律的SEは中学校，高校，社会へ向けて意図せずとも強化されていくことが予想される。そのため，両SEを良好に保つための日常的な教育の在り方や，自己トレーニングプログラムなどを併用する必要がある（横嶋，2018）。一方で，本研究の4回の授業は，クラス集団に実施できるトレーニング方法である。先述したとおり，他者信頼心を効果的に育むには，こういったプログラムを活用し，チャンスとして活かしていく必要があるだろう。短期および長期的な取り組みとして併用することができ，かつ学校教育に負担にならない方法を構築することが今後の課題である。

第 15 章 適応的なセルフ・エスティーム教育への視座

15-1. 低・中・高学年における教育プログラムの発展への視座

(1) 高学年（5，6 年生）および中学 1 年生について

本研究では、5 年生から中学 1 年生を対象とした自律的 SE の教育プログラムを作成し（12 章）、6 年生に対して一定の教育効果を示してきた（13 章）。今後の研究では 5 年生ならびに中学 1 年生を対象に実施し、教育効果の検証が必要になる。

また、上記の検証を行うためには、測定法の開発から着手する必要がある。本研究では、SE-IAT-C ならびに全体と領域別の他律的 SE 尺度を用いたが、これらは小学校 4 年生から 6 年生を対象に標準化を行っているため、中学 1 年生を対象に実施するためには、再度標準化の手続きが必要になる。他律的 SE 尺度の実際のビジョンとして、全体 HSE 尺度は 6 年生への適用が確認されているため、比較的簡易な調整で標準化が可能であると考えられる。一方で、領域別の尺度については、領域の設定が適切であるか一考する必要がある。本研究では、コンピテンス領域を運動、勉強、芸術・技術と区分したが、中学生の段階になると、特に勉強の細分化が際立つ。国語は得意であるが、数学は苦手であるといったように、教科ごとに差が見られる可能性が高くなるため、勉強という 1 つの領域で統合することが困難になる可能性も懸念される。領域の設定を細分化する際は、それに対応した研究目的が必要となるため、安易な再構成は禁物であるが、こうした観点を再考した上で標準化を行い、効果評価に使用することが必要になると考えられる。

さらに、妥当性の検討にも留意が必要になる。本研究では、担任教員による児童評定を用いて尺度の妥当性を検討してきた。しかし、中学校では教科担任制となるため、担任がクラスにいる時間は小学校と比べて少なく、比較的に小学校の担任より生徒の様子に熟知していないことが予想される（e.g., 須崎・兄井, 2013）。一方で、例えば、運動領域のみに特化するのであれば、部活動の顧問などは、その領域の活動における生徒の詳細な様子に熟知している可能性が考えられる。他者評定法を用いる際は、評定したい特徴がその集団に顕著に現れている状況を観測している（熟知している）人物が行うことが重要である。

次に、プログラムの内容面では、複数学年の共通プログラムとしてさらなる改善が望まれる。本研究では、複数学年共通のプログラムにしたことで、同一の学校で行う場合には教材の作成や授業実施準備のコスト削減をすることが可能となった。一方で、例えば 5 年

生と6年生で実施する場合、5年生にとっては次年度も継続実施をした場合には、アニメーションやミニゲーム、音声説明の演出などは繰り返し視聴することになり、授業に対する興味や関心は大きく低下すると予想され、教育効果が低下する可能性が懸念される。同一の教育内容であっても、メンバー構成や子どもたちの心理的欲（要）求の違いから活動の展開は変化することが考えられ、新しい観点で取り組むことは可能であるが、効果を持続した継続実施には、アニメ・ストーリーやミニゲームにバリエーションを加え、継続的に実施しても興味や関心を損なうことのない学年ごとの教育プログラムの作成が望まれる。

(2) 中学年（3，4年生）について

小学校3，4年生を対象にした自律的SEの育成教育には、自己信頼心の育成プログラムを活用した自律的SE教育の開発が考えられる。4年生のプログラムは先行研究によって自律的SEの上昇が認められていることから（横嶋他，2018）、現在の自己信頼心の育成プログラムの教育内容をベースにパワーポイント主導型の授業システムを取り入れて再開発する方法が効果的である。教育内容の見直しは、自律的SEとの教育目標の合致度に十分留意しながら、効果的であったと考えられる内容部分を残し、より最適な内容へと発展させることが望まれる。

一方で、高学年の課題と同様に、3年生を対象とした教育効果の検証を行うためには各測定法の標準化が必要になる。しかし、測定法の再調整は、低年齢を対象にするほど難しくなる。他律的SEの各尺度も、3年次の児童にどの程度適応できるか慎重な検討が必要になる。SE-IAT-Cの構成面については全7回の課題は負担が大きいことが考えられる。反応速度から心的特性を測定するIATのような検査は、検査時の疲労が測定精度を下げるものが懸念されるため、課題構成の軽減も求められる。また、ひらがなで統一されている刺激語群はそのまま適応できるが、教示や紙面のレイアウト、制限時間を中心に厳密な調整が必要と考えられる。なお、中学年以下の児童を対象としたIATについては、横嶋・大上他（2019）のタブレットPC版を用いる方法が効果的といえるかもしれない。タブレットPC版はIAT課題のやり方を視覚的にわかりやすく説明する教示が盛り込まれており、分類作業もボタンタッチで行うため直観的に理解しやすい。横嶋・大上他（2019）では、全4回のIAT課題で実施することができる自律的SEならびに他律的SEの測定法が開発されていることから、これらを活用することで低学年版の研究の展開も期待される。

(3) 低学年（1，2年生）について

小学校低学年を対象にした自律的 SE の教育プログラムの作成は、教育目標・授業内容・測定方法の多くの面から新規に作成することになる。まず必要となるのは、自律的 SE の教育目標の導出である。これを基盤として、授業内容が構成される。授業内容を考える際には、例えば次のような配慮が求められる。中学年以上の活動では、自分や友だちの良いところを記述したり、将来の夢について意見を出し合ったりするなど、言語活動が多用される。しかし、1，2年生は自分の考えを文章で表現する力が未発達であるため、授業時間内で上記のような言語活動を展開することは難しい。一方で、言語活動以上に、体験的な取り組みを通して著しい心の成長が期待される時期であるため、そうした教育方法を効果的に取り入れることが大切になると予想される。また、情動や感情の扱いに留意している TOP SELF の教育理論は低学年にも効果的であると予想される。具体的には、豊富な BGM や効果音、アニメ・ストーリーを取り入れた授業は、逆に低学年にこそ効果の大きい方法であるとも考えられる。しかし、現行の TOP SELF のプログラムは中学年までしか存在しないため、低学年を対象とした開発は新しい研究の試みとなる。

一方で、測定方法の開発は中学年にも増して困難が予想される。まず、低学年を対象に心理尺度を適用されることが難しい。自己の感覚を内省あるいは同定する能力が未発達であることから、問われていることに対して自己評価することは困難であることが予想される。IAT も年齢が下がるほど適用は難しくなるが、先行研究では幼児を対象とした研究成果が報告されているため (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2016)、開発可能性は十分にありと考える。Cvencek et al. (2016) は、デスクトップの PC を使用した IAT で、5 歳の子どもたちを対象に SE を測定することを試みている。そこでは、自己に関する刺激に旗の絵と男子女子の写真、快・不快の刺激は笑顔または口角の下がった絵が快語不快語の音声と一緒に提示され、それぞれの刺激を右か左に分けていくことで SE を測定している。測定時には、小さな旗の実物やカードが左右の分類側に置かれ、PC の画面両端にも分類するカテゴリーが絵で表示されているなかで、子どもたちは画面中央に出てくる刺激を左右二分類する作業を行う。分類は細かな作業の必要のない二択のボタンによって分類を行っている。ボタン操作による分類作業を行なっていることから、中学年と同様にタブレット PC の活用が効果的であると予想される。

15-2. 学校教育における自律的 SE の育成プログラムの活用可能性

(1) 総合的な学習の時間における活用

自律的 SE の育成教育プログラムは、学校教育の中で効果的に活用することができると考えられる。例えば山崎（2013b）は、TOP SELF の予防教育を総合的な学習の時間で使用するための観点を提示している。総合的な学習の時間は本来生きる力のうち、知的側面である自己学習力（主体的に学習や行動を行える力）を培うために設定された授業時間であるといわれており、山崎（2000）は、自己学習力と自律性の共通性から、自律性が自己学習力を導くと論じている。その上で山崎（2013b）は、当時の総合学習の時間の学習指導要領（平成 10 年告示）に示された 5 つの要素を示し、TOP SELF の大目標との整合性を説明している。5 つの要素とは、①横断的・総合的な学習や探求的な学習を通すこと。②自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること。③学び方やものの考え方を身につけること。④問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること。⑤自己の生き方を考えることができるようにすることである。

TOP SELF は自律性と対人関係性を大目標に挙げていることから、②④⑤の要素を達成することが可能であることを述べている。例えば、②④は、主体性や協調性が主張されているが、山崎（2013b）は、自律性の特徴から学習面では自己学習力、性格面では自律性の育成を達成することであり、もうひとつの大目標である対人関係性は協調性を直接高めることを論じている。⑤については、「自己の生き方を考えること」の内容から、TOP SELF で扱う多くの教育内容に触れることで直接的、また教育によっては部分的に目標達成につながることを述べている。また、③についても、プログラムを実施するなかで達成可能であることが示されている。上記は TOP SELF の教育群全体について、総合的な学習の時間での活用可能性を示すものであるが、自律性の育成に効果的である自律的 SE の育成プログラムにおいても、自己学習力との共通性は高く、同様の観点で活用できることが期待される。

学習指導要領は平成 29 年度に改訂され、新しい方向性が示されている。そこで、新しい学習指導要領の内容に沿って、総合的な学習の時間の活用可能性を考えてみる。平成 29 年告示の総合的な学習の時間の小学校学習指導要領（文部科学省、2018c p. 8）では、総合的な学習の時間の目標は探求的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次の通り育成することを目指すとしされ、次の 3 つの指針が述べられている。(1) 探求的な学習の過程におい

て、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探求的な学習の良さを理解するようにする。(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。(3) 探求的な学習に主体的・協同的に取り組むとともに、互いのよさを活かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。の3点であり、中学校（文部科学省，2018d p. 8）も同様の目標になっている。

上記の目標に対して、本研究のプログラムは「自己の生き方を考えていくための資質」の育成に直接的に活用できる。「自己の生き方を考えること」に関する指導の詳細（文部科学省，2018c p. 12；文部科学省，2018d p. 12）をみると、以下の3つが述べられている。1つ目は人や社会，自然との関わりにおいて，自らの生活や行動について考えていくこと。2つ目は自分にとって学ぶことの意味や価値を考えていくこと。3つ目は上記の2つを生かしながら，学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えることである。加えて，学習の成果から達成感や自信を持ち，自分のよさや可能性に気づき，自分の人生や将来について考えていくことであると述べられている。これらの内容はその根幹を成す非意識レベルの自律的 SE が一定水準で形成されていることが不可欠になる。非意識レベルでの自己信頼心，他者信頼心が形成されていない状態では，1つ目の人や社会，自然との関わり，ならびに自己の生活や行動，2つ目の学ぶ意味や価値を積極的・肯定的に考える（意識的に捉えること）は難しいと考えられる。逆に，非意識レベルの自律的 SE が欠如しているにも関わらず，意識上のみでこれらを積極的・肯定的に考えることができている場合などは，意識的なスキルとして表出することができる一方でその根底に自己不信心，他者不信心を抱えた不適応的な状態である可能性が危惧される。総合学習の目標群はある一定の健全な心理的発達があることを前提として，発展的な学習として位置づけられるものだが，予防的観点からその学習の根幹となる心的特性の基盤を育成しつつ，学習全体の質を向上させる効果を期待して，総合学習に自律的 SE の育成プログラムを導入することは十分に価値のあるものになると考えられる。

(2) 特別の教科道徳における活用

続いて，平成 30 年（中学校は平成 31 年）から教科化される特別の教科・道徳においても，そこで目指される教育目標と本プログラムの教育目標および理論との整合性が高く，効果的に活用できる。

小学校学習指導要領『特別の教科・道徳編』（文部科学省，2018e）では、道徳教育はあらゆる教育活動を通じて、適切に行わなくてはならないと述べられており、教科としての道徳は、学校教育全体のなかで進められる道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり、統合させたりする役割を果たすと記されている。道徳教育の目標は、「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，2018e, p. 16）と示されている（中学校の道徳教育の目標では、「自己」の表現が「人間」に変わっている）。道徳教育の目標については、目標に使用される諸要素（表現）に関する教育の方向性も詳述されている。さらに、道徳教育の内容項目は、小学校 1 年生から中学校まで、「A. 主として自分自身に関すること」「B. 主として人との関わりに関すること」「C. 主として集団や社会の関わりに関すること」「D. 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の 4 つの柱から目標が構成されており、各柱はいくつかの要素に分類され、学年別（小学校 1 年生および 2 年生，3 年生および 4 年生，5 年生および 6 年生，中学校）に指導の方向性が示されている。以下では、道徳科のなかで自律的 SE の育成プログラムの活用可能性を示すために、道徳教育の教育目標および内容項目と、本研究のプログラムの教育目標および内容との整合性をまとめ、詳細を論じる。

15-3. 道徳科の目標と自律的 SE の育成プログラムの目標の整合性

(1) 道徳科の目標ならびに 4 つの柱とプログラムの目標の整合性

先述の通り、学習指導要領では道徳教育の目標の表現要素を抽出し、指導の方向性について詳述されている。そこで抽出される要素のなかでも、「自己を見つめる」「自己の生き方についての考えを深める」については、その目標を達成するために自律的 SE の教育理論が効果的であると考えられる。両要素について、小学校学習指導要領『特別の教科・道徳編』（文部科学省，2018e）では以下のように説明されている。

「自己を見つめる」は、これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、更に考えを深めることであるとされる。道徳的価値の理解を図るためには、児童一人一人が自分との関わりでその理解を捉えることが重要であるため、道徳的価値を基に自己を見つめることができるような学習を通して、道徳性を養うことの意義について、

児童が自ら考え、理解できるようにすることが大切であると説明されている。

また、「自己の生き方についての考えを深める」では、上記のような取り組みの過程で、自己の生き方についての考えを深めることについて強く意識されることが重要であると示されている。その例として、他者の多様な感じ方や考え方に触れることで身近な集団の中で自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにすることや、これからの生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにすることが挙げられている。

同様に、中学校学習指導要領『特別の教科・道徳編』（文部科学省，2018f）では、以下のように説明されている。

「自己を見つめる」ことについては、上記に加えて自分の生き方への悩みや葛藤を伴いながらも、自己を見つめることで、人間として生き方を育んでいくことが可能になると記されている。また、「自分の生き方についての考えを深める」については、自分という表現が「人間」という表現に替わり、個人から人間の生き方そのものへの探求を促すことが求められている。

小学校および中学校ともに、道徳性を養うことを基盤として、「自己を見つめる」「自己（人間）の生き方について考えを深める」ことが求められている。言い換えれば、道徳性を基盤とした自己概念の形成が求められていると言えよう。自己概念は、心理学の領域では個人の精神的、身体的な特徴とその特徴に対する個人の評価が全体として統合されたものを意味するとされており、その発達には SE が深く関係していると考えられている（Lawrence, 2006）。これまでの論述でも示したように、不適応的な SE によって防衛性や攻撃性、不安が高まることを考慮すると、健全な SE 育成が成されていなければ、理想的な「自己を見つめる」「自己（人間）の生き方について考える」の教育を達成することは難しい。自律的 SE の育成プログラムは、道徳的価値を教育する意図および内容を持たないが、道徳性に関する指導が学校教育全体を通して育まれていく方針であることを踏まえると、より健全な自己概念（自己を見つめる、自己の生き方について考える）の形成を促すことを目的として道徳科の授業で活用することが可能であると考えられる。

さらに、間接的ではあるが、「物事を多面的・多角的に考える」という要素についても、有効性が期待される。そこでは、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められている（文部科学省，2018e；文部科学省，2018f）。この点についても、適応的な SE が欠如している場合は自己防

衝性や差別・偏見といった特性が強くなるため (e.g., Jordan, Spencer, Zanna et al., 2003), 素地となる適応的な SE の育成が達成されていなければ多様な価値観の受け入れや多面的・多角的な視点を育成することは難しくなる。この素地を養うために、自律的 SE の育成プログラムの活用が効果的に機能すると考えられる。

自律的 SE の育成プログラムは、道徳性に関する内容を直接的には扱っていないが、道徳教育が目指す目標達成のための重要な要素について、その中核を成す心的特性を養うことができる教育であると考えられる。日々の学校生活全体を通して道徳性の育成を進められる方向性が提示されていることから、その取り組みをより円滑かつ効果的に機能させるためのブースターセッションとして、道徳科の授業で自律的 SE の育成プログラムの活用可能性が考えられる。

次節では道徳教育の内容項目で扱われる各要素に対して、自律的 SE の育成プログラムの教育目標との整合性をまとめながら (Table 15-1 から Table 15-4), 具体的な活用可能性について論じる。道徳教育の内容項目のなかでも、「A. 主として自分自身に関すること」「B. 主として人との関わりに関すること」の内容項目については、特に整合性の高い部分であり、ここではこの 2 点について詳細にまとめる。「A. 主として自分自身に関すること」について、小学校段階では「1. 善悪の判断, 自律, 自由と責任」「2. 正直, 誠実」「3. 節度, 節制」「4. 個性の伸長」「5. 希望と勇気, 努力と強い意志」「6. 真理の探究」の 6 つの要素からまとめられており、中学校段階では「1. 善悪の判断, 自律, 自由と責任」および「2. 正直, 誠実」が「a. 自主, 自律, 自由と責任」として 1 つの要素にまとめられ、「b. 節度, 節制」「c. 向上心, 個性の伸長」「d. 希望と勇気, 克己と強い意志」「e. 真理の探究, 創造」の計 5 つの要素が示されている。「B. 主として人との関わりに関すること」について、小学校段階では「1. 親切, 思いやり」「2. 感謝」「3. 礼儀」「4. 友情, 信頼」「5. 相互理解, 寛容」の 5 つの要素からまとめられており、中学校段階では「1. 親切, 思いやり」「2. 感謝」が「a. 思いやり, 感謝」として 1 つの要素にまとめられ、「b. 礼儀」「c. 友情, 信頼」「d. 相互理解, 寛容」の計 4 つの要素が示されている。本章では小学校と中学校の要素を弁別するため、小学校では各要素を数字で示し、中学校は小文字のアルファベットで表記している。以下では、それぞれの項目番号を用いて A-1 や A-a など省略表記によって整理を行う。

なお、上記の内容と自律的 SE の教育目標および内容との整合性については、本研究のプログラムが対象にしている 5, 6 年生ならびに中学 1 年生に限定して行う。4 年生以下についてはその展望を文末において触れることとする。

(2) 内容項目との整合性について

(2-1) 内容項目 A-1, A-2, A-a, A-b との整合性について (Table 15-1, 15-2)

道徳教育の内項項目の中でも、小学校の「A-1. 善悪の判断, 自律, 自由と責任」「A-2. 正直, 誠実」ならびに中学校の「A-a. 自主, 自律, 自由と責任」の内容項目は、自律的 SE の育成プログラム教育目標（上位目標）を効果的に活用できる可能性が考えられる。

小学校段階の A-1 は、物事の善悪についての的確に判断し、自ら正しいと信じることに従って主体的に行動すること、自由を大切にするとともに、それに伴う自律性や責任を自覚することとされ、道徳的な判断力の原動力として、積極性や主体性、自らを信じる姿勢、自律的な態度といった要素が着目されている。A-2 は、偽りなく真面目に真心を込めて、明るい心で楽しく生活することとされ、積極的に自分らしさを発揮できるようにするためには、自分の気持ちに偽りないようすることが求められると述べられている。

Table 15-1.
道徳科教育目標 (A) と自律的 SE 育成プログラムの教育目標の整合性 (5, 6 年)

道徳科教育目標 (小学校5,6年生)		自律的SEの 教育目標	自律的SEの教育目標の内容
A	主として自分自身に関すること		
1	善悪の判断 自律, 自由と責任	上位目標*	自律的SEの育成
2	正直, 誠実	上位目標*	自律的SEの育成
3	節度, 節制		
4	個性の伸長	中位目標 I *	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。
5	希望と勇氣, 努力と強い意志	中位目標* II, III, IV	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。 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側面)を体験的に
6	真理の探究	中位目標* II, III, IV	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。 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側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。

* 道徳の目標と直接的に関連する目標, ** 道徳の目標と間接的に関連する目標

Table 15-2.
道徳科教育目標 (A) と自律的 SE 育成プログラムの教育目標の整合性 (中学校)

道徳科教育目標 (中学校)		自律的SEの 教育目標	自律的SEの教育目標の内容
A 主として自分自身に関すること		上位目標*	自律的SEの育成
a 自主, 自律, 自由と責任	(1) 自律の精神を重んじ, 自主的に考え, 判断し, 誠実に実行してその結果に責任を持つこと。	中位目標*	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。
b 節度, 節制	(2) 望ましい生活習慣を身に付け, 心身の健康の増進を図り, 節度を守り節制に心掛け, 安全で調和のある生活すること。	I	
c 向上心, 個性の伸長	(3) 自己を見つめ, 自己の向上を図るとともに, 個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。	中位目標*	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。
d 希望と勇氣, 克己と強い意志	(4) より高い目標を設定し, その達成を目指し, 希望と勇氣をもち, 困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。	中位目標* II, III, IV	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。 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. 心的欲(要)求に基づき自己と他者の実行(その実行自体と良い側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。
e 真理の探究, 創造	(5) 真実を大切にし, 真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。	中位目標** II, III, IV	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。 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. 心的欲(要)求に基づき自己と他者の実行(その実行自体と良い側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。

* 道徳の目標と直接的に関連する目標, ** 道徳の目標と間接的に関連する目標

5, 6年生の指導の要点に着目すると、A-1は自律的で責任のある行動のよさの理解を深めることが強調されており、自由と自分勝手の違いや、自由だからこそできることやそのよさを考えたりして、自由な考えや行動のもつ意味やその大切さを実感できるようにすることが大切であるとされる。A-2では、自分自身に対する誠実さが強調されており、他の人の受け止めに過度に意識することなく、自分自身に誠実に生きようとする気持ちを外に向けて発揮するような指導が求められている。そして、一人一人の誠実な生き方を大切にしながら、みんなと楽しい生活ができるようにしていくことが大切であるとされる。

A-1, A-2の両要素とも、自己の心理的欲(要)求や自律的効力性に近似の要素を重要視している点で、自律的SEの教育目標との整合性が高い。また、授業内容においても、自己の心理的欲(要)求を抽出し、クラス集団との相互作用のなかで起こる自律的効力性の高まりとともに、その達成に向けてのチャレンジの方法を考え、チャレンジした行動を肯定的に受け入れていこうとする本プログラムの内容は、上記に示される具体的な指導方針と多くの面で合致する。こうした点から、この2点の要素は自律的SEの教育目標の上位目標の達成によって満たされる可能性が高いと考えられる。

中学校段階のA-aは、自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこととされる。また、「自律の精神」とは、他からの制御や命令を持つことなく、自分の内に自らの規律を作り、それに従って行動しようとする気持ちを大切にすることであるとされ、「自主的に考え、判断」するとは、他人の保護や干渉にとらわれずに、善悪に関わる物事などについていくつかの選択肢の中から自分で最終的に決めることとある。「誠実に実行」するとは、すがすがしい明るい心で、私利私欲を交えずに真心を込めて具体的な行為として行うこととある。「その結果に責任を持つ」とは、ある行為により生じた自分が追うべき義務を両心的に忠実に果たすことであるとされる。そして、この責任は発生した事象に対して自身がその原因である場合に、生じた結果に対して応答し、対処することであり、その前提として自己の自由(つまり、自らの意思や判断で行動すること)があるとされる。

指導の要点では、小学校の指導内容を発展させ、より高次の自立心や自律性を高め、規律ある生活をしようとする心を育てるとあり、自ら考え、判断し、自分の自由な意思に基づいて決定し、それに対する責任をもつことを実感させる必要性や何が正しく何が誤りであるかを判断して望ましい行動をとることの大切さが強調されている。中学校段階では、小学校よりもさらに多様な要素が包括的に取り入れられているが、道徳的価値を基盤に、

自己への信頼に基づいた、自己決定的な行動を取ることの重要性と、その行為の中核として自律性の育成に力点が置かれている。先述の通り、本研究のプログラムは道徳的価値を育成する内容を持たないが、それを円滑に機能させる適応的な自律的 SE を育むことができる。そのため、小学校 5、6 年生と同様に、本研究のプログラムの上位目標の達成によって、この内容項目を満たすことができると考えられる。

(2-2) 内容項目 A-4, A-c との整合性について (Table 15-1, 15-2)

小学校の「A-4. 個性の伸長」と中学校の「A-c. 向上心, 個性の伸長」は自律的 SE の中位目標 I との整合性が高い。

小学校の A-4 では、個性の伸長を図るために積極的に自分の長所を伸ばし、短所を改める項目であると示されている。ここでの個性とは、個人特有の特徴や性格であり、その特徴とは、他者と比較して特に自分の目立つ点であるとされている。自分の特徴を知るということは長所や短所を知ることであり、長所を伸ばし、短所を受け止めて、努力によって望ましい方向へ伸ばす教育的配慮が必要であるとされる。

学年別の指導の要点に着目すると、5、6 年生では自分の特徴を多面的・多角的に捉えることや長所を伸ばし短所を改善すること、自己を高めようとする意欲や態度を継続することを指導するよう強調される。そして、その指導は、上記の点を踏まえて具体的な実践を試みることが重要であるとされる。

この内容は、自己と他者の自律的効力性を受け入れるという中位目標 I と整合性が高く、実際の教育内容（自己や他者の将来の夢を肯定し合い、その達成を目指した共同活動を行う）とも合致している。一方で、一部の説明には明確な差異がある。自律的 SE の育成プログラムにおいても、自己や他者の自律的効力性の伸長が図られるが、それは他者との比較によって行われるものではなく、自己と他者の協調的な相互作用のなかで体験的に取り入れられることが重要であることを本研究は示してきた。また、他者との比較によって強化される自己の長所は他律的 SE を高める要因であり、精神的健康や適応行動の阻害に繋がることを、本論文の基礎研究の中でも実証してきた。この点において、本研究の理論やプログラムを導入は、より健全な道徳性や人格の形成を目指す上で大きな意義を持つと考えられる。

中学校の A-c は、自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求することと記されている。内容項目の概要では、自己を見つめる中で向上心

が起こると記されると同時に、個性を伸ばすことが強調されている。指導の要点では「自己を肯定的に捉え（自己受容）させるとともに、自己の優れている面などの発見に努め（自己理解）させることが大切である。自分のよさは自分では分からないことが多いため、生徒相互の信頼関係を基盤として互いに指摘し合い、高め合う人間関係をつくっていくように指導することが重要」（文部科学省, 2018f, p. 31）とある。中学生では個性の伸長とともに向上心を養うことに力点が置かれている。小学校 5, 6 年生と同様に、中位目標 I との整合性が高く、こちらも自律的 SE の育成プログラムを活用することで、内容項目の方針に沿う教育が可能になると考えられる。

(2-3) 内容項目 A-5, A-6, A-d, A-e との整合性について (Table 15-1, 15-2)

小学校の「A-5. 希望と勇気, 努力と強い意志」「A-6. 真理の探究」と、中学校の「A-d. 希望と勇気, 克己と強い意志」「A-e. 真理の探究, 創造」には、自律的 SE の中位目標 II, III, IV と整合性が高いと考えられる。

小学校の A-5 は、自分の目標をもって、勤勉に、くじけず努力し、自分を向上させることであると示されており、やるべきことをやり抜く忍耐力や自分に適した目標設定を行い、自己実現をしようとする向上心の育成の大切さに着目されている。A-6 は、自己をより創造的に発展させ、科学的な探究心とともに、物事を合理的に考え、真理を大切にしようとする内容項目であるとされる。そこでは、変化の激しい今日の社会においては、主体性をもって柔軟に物事に対応し、科学的な探求心を育て、新たな自己をつくっていくことが求められると説明されている。

学年別の指導の要点に着目すると、5, 6 年生の A-5 は、自分の夢や希望を膨らませたりする発達段階であるため、様々な生き方に関心を高めるとともに、目標達成のために努力しようとする意志や実行力を育てることが求められている。そして、積極的で前向きな自己像の形成を促すことが強調されている。A-6 では、真理を求める態度を大切に、物事の本質を見極めようとする知的な活動を通して興味や関心を刺激し、探求する意欲を喚起させることが重要視されている。どちらも自己の夢や希望、物事への興味・関心など、心理的欲（要）求の要素に着目した指導が重視されているという点で、自律的 SE の中位目標 II, III, IV との整合性が高い。科学的な探求心や真理に関する内容については本研究のプログラムで達成することは難しいが、自己や他者の心理的欲（要）求を扱うことはその根幹の要素を育むことであると考えられる。同様に、自己の生活を改善する工夫を通して将来の

夢や理想の実現につなげていく指導が求められているという点でも、効果が期待できると考えられる。

中学校の A-d はより高い目標を設定し、その達成をめざし、希望と勇気をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げることでありとされる。ここでの「希望」は、自分で思い描いたあるべき姿、より良い状態の実現を願う気持ちであるとされ、「勇気」は不安や恐怖を抱いて躊躇する気持ちに屈せずに、自分が正しいと思うことをやり遂げようとする積極的な気力とされている。指導の観点では、生活の中で具体的な目標を設定させ、その実現に向かって努力することや、その体験を振り返って、目標達成に必要なものや自己の歩みを評価させることが大切であるとされる。また、目標達成時の成就感や満足感を繰り返し味あわせたり、困難や失敗の体験を受け止めたり、それを乗り越えることの必要性を実感させたり、そのための自分なりの方法を考えさせることが重要であるとされる。そして、A-e は真実を大切にし、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めることとされている。ここでの「真実」とは、嘘や偽りのない本当の姿のことであり、すべての人が認める普遍的で妥当性のある法則や事実、正しいあり方などのことであるとされる。また、「創造」とは、新しいものを生み出そうとすることであるとされる。指導の要点では、生徒自身の学習体験を振り返りながら、分からないことを謙虚に受け止めて探究し続けること、真理や真実を求めながら、好奇心をもって意欲的に学ぶこと、工夫して新しいものを創造していこうとする積極的な態度を育てることが重要であるとされる。

A-d および A-e はそれぞれ異なる要素が多く並べられているが、両者ともその根幹を支える要素には内発的動機づけの高さが想定されていると考えられる。そのため、内発動機づけに基づく心理的欲（要）求の抽出、実行、行動の受け入れを扱っている自律的 SE の中位目標Ⅱ、Ⅲ、Ⅳと整合性が高いと考えられる。特に A-d の指導の観点で提示されている取り組みは、実際の自律的 SE の育成プログラムの教育内容とも類似した要素が多く、導入可能性の高さがうかがえる。A-e に対してはやや間接的ではあるが、真理を探究するためにも、創造的な活動を行うにしても、心理的欲（要）求を可能な限り引きだし、活動できるように教育をする必要があることを踏まえると、効果が見込めると予想される。

Table 15-3.
道徳科教育目標 (B) と自律的 SE 育成プログラムの教育目標の整合性 (5, 6 年)

道徳科教育目標 (小学校5,6年生)		自律的SEの教育目標	自律的SEの教育目標の内容
B	主として人との関わりに関すること		
1	親切, 思いやり	(7) 誰に対しても思いやりの心をもち, 相手の立場に立って親切にすること。	中位目標** I, IV
2	感謝	(8) 日々の生活が家族や過去からの多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し, それに応えること。	中位目標** I, IV
3	礼儀	(9) 時と場をわきまえて, 礼儀正しく真心をもって接すること。	
4	友情, 信頼	(10) 友達と互いに信頼し, 学び合って友情を深め, 異性についても理解しながら, 人間関係を築いていくこと。	中位目標* I, IV
5	相互理解, 寛容	(11) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに, 謙虚な心をもち, 広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。	中位目標* I, IV

* 道徳の目標と直接的に関連する目標, **道徳の目標と間接的に関連する目標

Table 15-4.
道徳科教育目標 (B) と自律的 SE 育成プログラムの教育目標の整合性 (中学校)

道徳科教育目標(中学校)		自律的SEの 教育目標	自律的SEの教育目標の内容
B 主として人との関わりに関すること			
a	思いやり, 感謝 (6) 思いやりの心をもって人と接するとともに, 家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し, 進んでそれに応え, 人間愛の精神を深めること。	中位目標* I, IV	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。 IV. 心的欲(要)求に基づく自己と他者の行動(その実行自体と良い側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。
b	礼儀 (7) 礼儀の意義を理解し, 時と場に応じた適切な言動をとること。		
c	友情, 信頼 (8) 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち, 互いに励まし合い, 高め合うとともに, 異性についての理解を深め, 悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。	中位目標* I, IV	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。 IV. 心的欲(要)求に基づく自己と他者の行動(その実行自体と良い側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。
d	相互理解, 寛容 (9) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに, それぞれの個性や立場を尊重し, いろいろなものの見方や考え方があることを理解し, 寛容の心をもって謙虚に他に学び, 自らを高めていくこと。	中位目標* I, IV	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。 IV. 心的欲(要)求に基づく自己と他者の行動(その実行自体と良い側面)を体験的に取り入れ, 受け入れることができる。

* 道徳の目標と直接的に関連する目標, **道徳の目標と間接的に関連する目標

(2-4) 内容項目 B-1, B-2, B-4, B-5 および B-a, B-c, B-d との整合性について (Table 15-3, 15-4)

「B. 主として人との関わりに関すること」については、小学校および中学校ともに、ソーシャルスキル・トレーニングによって培われる側面が強い「礼儀」の要素を除き、小学校の「B-1. 親切, 思いやり」「B-2. 感謝」「B-4. 友情, 信頼」「B-5. 相互理解, 寛容」と、中学校の「B-a. 思いやり, 感謝」「B-c. 友情, 信頼」「B-d. 相互理解, 寛容」の項目内容は、他者信頼心の高まりを根幹として機能する要素であると考えられることから、他者の自律的効力性や心理的欲（要）求に基づく行動を受け入れることを目指す中位目標 I やIVとの整合性が高いと考えられる。

各項目内容の詳細について、小学校の B-1 では、よりよい人間関係を築く上で求められる基本的姿勢として、相手に対する思いやりの心をもち親切にすることに関する内容項目であるとされる。B-2 では、自分の日々の生活には多くの人の支えがあることを考え、広く人々に尊敬と感謝の念をもつことに関する項目内容とされる。B-4 では、友人関係における基本とすべきことであり、友達との間に信頼と切磋琢磨の精神をもつことに関する内容項目とされる。B-5 では、広がりや深まりのある人間関係を築くために、自分の考えを相手に伝えて相互理解を図るとともに、謙虚で広い心をもつことに関する内容項目とされる。

5, 6 年生の B-1 では、特に相手の立場に立つことが強調されており、自分自身が相手に対してどのように接し、対処することが相手のためになるのかを考えた言動を行うよう指導が求められる。B-2 では、過去から、人々が何を願い、何を残し伝えてきたのか、それは自分の生活とどう関わり、支えられているのかに気づくことができるように指導する必要性が示されている。また、支え合い助け合おうとする人々の善意に気づき、感謝する心情を育て、自他を尊重する暖かな人間関係を築く資質・能力の育成が求められる。B-4 では、友達同士の相互の信頼の基に、協力して学び合う活動を通して互いに磨き合い、高め合うような真の友情の育成が求められ、互いの人格を尊重し合う人間関係の構築を促す指導が必要とされる。B-5 では、自分と異なる意見や立場の尊重や、違いを生かしてより良いものが生まれることのよさ、相手の過ちを謙虚な広い心で受け止めることなどを指導することが求められる。

B-1 は共感性を扱うことが強調されている点で、B-2 はより広義な意味での他者への尊敬の念を指導することが求められている点で、自律的 SE の育成プログラムの目標とは直接的な関連が見出しにくいですが、その根本に他者信頼心の形成が必要とされるであろうことを考慮すると、間接的な整合性が見出される。また、B-4 や B-5 に関しては、中位目標 I および

中位目標Ⅳに基づく自律的 SE の教育プログラム内容からの直接的な効果が期待される。

中学校における各項目内容の説明について、B-a では、思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めることと示される。指導の要点では、単に思いやりの大切さに気付かせるだけでなく、根本において自分も他者も、共にかけがえのない存在であるということをしかりと自覚できるようにする指導が求められている。B-c では、友情の尊さを理解して心から信頼できる友だちをもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこととある。

指導の要点では、友情が互いの信頼を基盤とする人間として最も豊かな人間関係であることや、互いの個性を認めつつ、相手への尊敬と幸せを願う想いの大切さを理解させることが求められている。B-d では、自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこととある。指導の要点では、個性についての正しい理解や、他に同調するのではなく自分の考えや意見を伝えること、お互いの個性や立場を尊重し、広い視野に立っていろいろなものの見方や考え方があることを理解しようとする態度を育てることが求められている。

上記の各要素は若干の差異はあれども、小学校と同様に、その根幹に他者信頼心の形成が求められているといえる。さらに、他者がかけがえのない存在であることや、相手への尊敬や幸せを願う想いなどは、大切であることを意識的に理解するだけではそれを根本から自覚するという状態に至ることは不可能であり、非意識レベルの他者信頼心の向上が不可欠である。この点で、自律的 SE の育成プログラムの中位目標ⅠとⅣに基づく教育内容は、これらの内容項目を十分に満たすことのできるものであると考えられる。

総括すると、「A. 主として自分自身に関すること」および「B. 主として人との関わりに関すること」においては、自律的 SE の育成プログラムによって多くの内容項目を総合的に満たすことができると考えられる。対応する内容項目の数を考慮すると、これらの項目を全 4 時間の授業内容でカバーできることは教育目標の達成に向けて効果の大きいものになると予想される。道徳教育の充実を図りつつ、児童・生徒の健康や適応を高めるための予防教育の実施をすることが叶えば、学校教育に大きく寄与するものになると期待される。

なお、将来的に小学校 3, 4 年生ならびに 1, 2 年生を対象とした自律的 SE の育成プログ

ラムの作成が叶えば、こちらでも道徳で実施可能であると予想される。特に、低学年になるほど、社会的スキルに関する包括的な要素が減り、道徳的価値を基盤として、自己ならびに他者に関わる根幹的な内容となるため、4年生以下で作成される自律的 SE の育成プログラムは、より道徳科との整合性がよいものになるかもしれない。今後の研究の展開が期待される。

15-4. 授業実施者へのトレーニングと普及の展開

(1) TOP SELF のプログラム実施に関する既存の学習材料

本研究で開発したプログラムは、ユニバーサル予防教育の 1 つとして開発を行った。一方で、学校教育において予防教育の視点は広くは知られておらず、教育を実施する際には教育の背景にある理論や、普段の教科教育の方法とは違う授業の様子を理解してから実施することで、学校の教員が授業実施を円滑に行うことが可能になる。

現在、予防教育科学センターでは学校教員が予防教育をスムーズに行うためのツールとして、予防教育の特徴と理論を解説した DVD と、授業のやり方の実際に関する DVD が貸し出されている。予防教育の特徴と理論に関する DVD は、予防教育の予防の観点（ユニバーサル予防）や、TOP SELF の教育プログラム群の編成、プログラムのベースとなる大目標（自律性、対人関係性）の解説と、TOP SELF の特徴が 6 つのポイントに絞られて解説されている。パワーポイントスライドと音声による講義形式になっており、視聴時間は 25 分である。TOP SELF の特徴の部分では、学力との関連、自律性の発達として性格の形成と行動、認知、感情の働き、意識・非意識の連動性を考慮する重要性、情動・感情機能の大切さ、正感情に注目することや、子どもたち同士の関わり的重要性が解説され、「子どもが遊びの中で学ぶ」ことのメカニズムと、教育プログラムの構造が示される内容になっている。授業のやり方の実際に関する DVD は、視聴時間 40 分で、実際に授業を行う際のポイントが解説されている。そこでは、授業を行う際の準備物や、授業進行の型、授業の実施者としてのポイントがスライドと音声で解説後に、実際の授業の映像の流れに合わせてそれぞれの授業進行ステージの重要性が解説されている。実際の授業の映像を交えることで、授業者の様子や子どもたちの様子を具体的にみることができ、実際の授業がイメージしやすいようになっている。また、解説部分では、TOP SELF の多様なプログラムのなかから抜粋したパワーポイント教材が紹介されており、どのプログラムを実施する際にも利用できるも

のになっている。また、実際に授業を行う際には、教材と一緒に「予防教育実施の手引き」が渡される。そこには、授業を実施する際に気をつけるポイントや教材の扱い、動作環境をスムーズにするコツなどが記載されている。これらのDVDや手引きは、予防教育プログラム全般に共通する理論、ポイントであるため、本プログラムにおいても大切な授業実施者用のトレーニング教材になる。

一方で、授業の進行役を担うパワーポイント教材への操作ガイドや、非意識と意識の連動を考慮した教員からの言葉かけは、本プログラムに新しく加えられた事項であるため、授業者への手引きへ補足することが必要になる。補足する記述の内容は以下の3点が考えられる。第1に、パワーポイントの操作ガイドについて説明である (Figure. 15-1)。本プログラムでは、授業者が読む箇所、クリックをするタイミング、次の活動へのヒントとタイミングが決まったフォームでパワーポイントスライドに呈示されるため、パワーポイント画面の例を呈示しながら、それぞれのガイドが示す意味を解説することが考えられる。第2に、プログラムの目標に使用されている重要語句についての説明である (Figure. 15-2)。授業を行う際には、授業の目標を意識しながら実施することが望ましいが、本プログラムの意識・非意識の連動を考慮した「自律的効力性」や「体験的に受け入れる」といった用語は新しい概念であるため、その用語の意味と、用語をふまえたプログラムの構成であることを解説することで目標を理解し、授業を実施しやすくなると考えられる。第3に、授業時の声掛けの留意点がある。教員が授業を実施する際の留意点は13章でも触れたが、非意識へのアプローチの重要性や、評価的ではなく、子どもたちと同じ目線で共感するように褒めること、他者と比較するような言葉や批判するような言葉を避けることなどをポイントとして記述することが考えられる。

授業を実施するときの特別の注意

重要！

この予防教育は簡単に進められます

パワーポイントに授業の進行がすべて書かれているため、以下の操作の基準をおぼえておくことで、簡単に授業を実施することができます。

- ① パワーポイントのオレンジ色の文字には、授業者が読み上げる言葉が書かれています。そのまま読み上げてください。
- ② パワーポイントに矢印（▼）と四角（□）が出てきたら、パソコンの「Enter キー」あるいは遠隔操作機の「スライドを送るボタン」をクリックしてください。
①のオレンジ色の文字と矢印・四角のアイコンの両方が出ている場合は、文字を読み上げてから、クリック操作を行います。
- ③ 四角のアイコンの中には、次のスライドの概要が書かれています。例えば、「ミニゲームの説明へ（音声）」と書かれている場合は、次のスライドで「自動音声でミニゲームの説明が流れる」ことを示しています。同じように、BGM や動画が流れる場合も、四角のアイコンの中に書かれているので、次のスライドの内容を確認しながら安心して操作をすることができます。

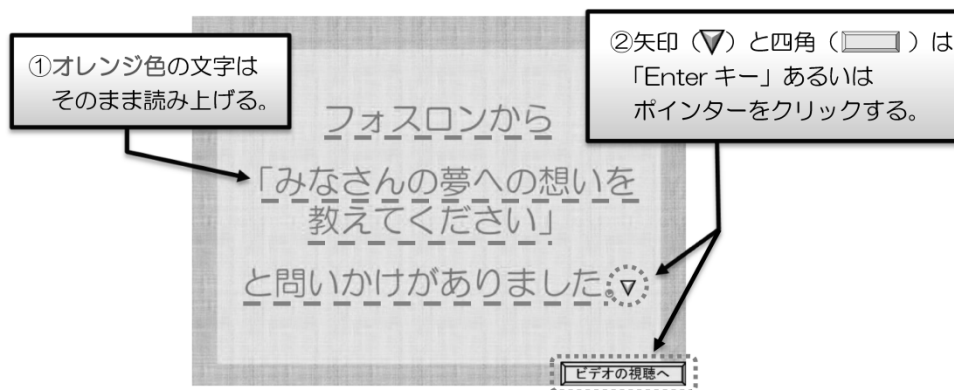


Figure 15-1.

パワーポイント教材の操作ガイド（予防教育科学センター，2018）

（予防教育実施の手引き p. 1 より引用）

教育目標にある難しい言葉を説明しておきます

自律的効力性

「自律的効力性」とは、自己の中に内発的な心理的欲（要）求が生まれたとき、それを充足させる方向に働き、そして、自分には充足できる力があるという感覚をもたらすことができる特性と定義されています。そして、ここでの「自律的効力性」は他者との比較による優越感から生まれるものではなく、絶対的に生まれてくる効力感である必要があります。児童・生徒がこれを受け入れ、体験的に取り入れることが本当の自尊感情・自己肯定感の育成の第一歩になります。

体験的に取り入れる

「体験的取り入れ」とは、心理的・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（無意識・潜在意識）の中に組み込むことと定義されています。そして、特に大切なことは、実際の行動や体験を通して、情動や感情などの非意識の機能が豊かに動いている状態で、授業目標にある心的特性（ものの見方・考え方・振る舞い方など）が記憶されるような教育的支援を行うことです。授業ではこうした理論を達成するための要素を多彩に取り入れていますので、まずは先生と児童・生徒が一緒になって楽しみながら授業を進めていくことで、その実現を目指してください。



Figure 15-2.

教育目標の重要語句の説明（予防教育科学センター，2018）

（予防教育実施の手引き p.2 より引用）

(2) 大学生を対象とした SE 教育

SE や自己肯定感は、学校教育において重要視されており、先述のように道徳教育では重要な位置づけにある。しかし、現状では、そのほとんどが、その単語からくる印象のみを頼りに SE を理解していると推測される。あるいは、既存の SE 研究の多くが定義として引用する「自己に対する肯定的または否定的な態度 (Rosenberg, 1965)」として理解している者も多いと予想される。SE の適応的な側面と不適応的な側面の 2 側面に関する知識を現状の大学で専門的に教授されることは少ない。SE の研究・教育において、この観点の重要性はこれまでに示す通りである。特に、子どもたちの SE の発達に携わる教員を希望する学生には、教職課程において本研究の基礎となっている理論を教授することで、SE に対する正しい理解を深めるだけでなく、教育全体の質の向上につながることができると考えられる。

また、教員の自律的 SE を高めることも、大学の教職課程に求められる重要な課題である。2010 年の調査では、条件付採用期間後に精神疾患を理由に依願退職した者は病気を理由にした依願退職者のうちの 9 割を占め (文部科学省, 2010)、新任教員のバーンアウトなど、現場に適応できずリタイアする者が増加していることが問題になっている。この背景には、新任教員自身の SE に何らかの課題があることも推測される。教職課程で将来教員となる学生の自律的 SE の育成を行うことは、こうした不適応を未然に防ぐことが可能になると考えられる。また、担任教員の SE が高い場合、児童の SE も上昇するという傾向についても指摘される (Lawrence, 2006)。教員と子どもたちの相互作用が繰り返される教室環境では、教員の感情や特性が子どもたち、引いては学級全体へと影響を及ぼす事が考えられる。そのため、教員自身の自律的 SE を高めることは、間接的に学級全体の自律的 SE の向上につながる事が予想される。以上のことから、大学生を対象とした自律的 SE の教育プログラムの開発が叶えば、教師と児童・生徒の双方向から、健康・適応を守る予防的な取り組みが可能になると期待される。

加えて、公認心理師を取得し、スクールカウンセラーとして学校現場で働くことを目指す学生を対象に予防教育ならびに本プログラムの理論や実践の在り方を教授する方法も考えられる。公認心理師の職務は、心理に関する援助を必要とする者への対応だけでなく、心理的健康に関する知識の普及や情報提供にも及んでおり、問題が起こる前の段階での働きかけも含まれている。そのため、資格を取得するまでのカリキュラムのなかで予防教育についての知識や理論や実践について習得することができれば、学校での教員に対する予防教育の情報提供やトレーニングへとつなげていくことができると考えられる。山崎

(2019) は、こうした背景を踏まえ、公認心理師資格を持つスクールカウンセラーが職員研修などを利用した教職員全体への知識（理論）の伝達や教員に対する予防教育の授業実施の個別トレーニングを経て授業実施へとつなげていくプロセスを提案している。

以上の観点から、本研究の教育プログラムならびにその基礎となる理論は、今後の教育において大きな発展の可能性を持つと考えられる。現在、教員志望の大学生および大学院生、公認心理師の取得を目指す学生に対してカリキュラムの一部では、予防教育の理論と実践に関する教育が行われ始めている。学校教員が予防教育プログラムを実施するなかで、上記のようなトレーニング教材を用いて習得したことを実際に子どもたちに対して行ったり、大学で習得したことを学校教員たちに伝える人たちが学校現場に増えたりすることが、子どもたちの健康的な発達を促進し、守る大きな一歩になると考えられる。

第 16 章 要約ならびに結論

SE 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。社会で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、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 つとして現在でも重要視されている。中央教育審議会答申（2016）でも SE は自己肯定感として重要性が示され、子どもたちの SE を高めようとする試みが多く行われている。

一方で、安易に SE を高めようとするのが不適応的な側面を高める可能性が指摘され（Baumister et al., 2003）、同時期には SE を適応的側面と不適応的側面で捉える研究が重ねられた（e.g, Deci & Ryan, 1995; Kernis, 2003）。SE は研究者によって様々な定義があり、若干の違いはあるが、基本的な定義としては、Rosenberg（1965）の「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度」に集約される。Rosenberg は SE を very good と good enough の 2 側面から捉え、適応的な SE（good enough）を測定する尺度として RSES を作成した。一方、近年の研究において、RSES が SE の適応的側面と不適応的側面を混在して測定していることが指摘されている（伊藤他，2011；山崎他，2017）。

山崎他（2017）は、人の意識と非意識の構造をふまえ、概念の更なる精緻化とともに測定方法論を展開している。そこでは、SE の適応的側面として自律的 SE、不適応的側面として他律的 SE が提唱されている。自律的 SE の測定は非意識レベルでの測定の必要性が指摘され（山崎他，2017）、IAT を用いた測定方法が横嶋他（2017）によって開発されている。一方、他律的 SE の測定方法は未着手であり、測定方法の開発が課題として挙げられていた。他律的 SE は、全体と領域（ある特定の分野においてのみ、その特徴が顕著になる）の観点があり（山崎他，2018）、両測定法の開発によって、他律的 SE が子どもたちの健康・適応に及ぼす影響を実証的に検討することが可能になる。

適応的な SE の育成教育としては、TOP SELF（Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）と呼ばれる学校予防教育プログラムの 1 つである「自己信頼心（自信）の育成」が開発、実践されている（山崎他，2012）。実際に、横嶋他（2018）は、4 年生を対象とした短縮版を実施し、教育前後での自律的 SE の上昇を確認している。一方で、他律的 SE の変化は捉えることができおらず、自律的 SE と他律的 SE の両側面の変化からの効果検証が課題となっていた。また、先行研究によって、より効果的に自律的 SE を育成するための教育目標構成や（山崎・内田他，2018）、授業実施者の負担を少なくするパワーポイント

主導型の授業方法の開発の指針が示されていることから（横嶋，2018），学校現場で実施しやすい新しいプログラム開発も重要な課題となる。

そこで本研究では，児童用の全体および領域別の他律的 SE 尺度を開発し，信頼性と妥当性の検討を行うこと，他律的 SE と健康・適応指標との関連を検討すること，先行研究で示されている自律的 SE の育成プログラムの教育目標を基盤として教育内容を作成すること，作成した教育プログラムを実施し，自律的 SE と他律的 SE の両側面の測定から教育効果の検証を行うことを主目的として研究を行った。

研究 1 では，全体的な他律的 SE の測定尺度作成のため，尺度項目の作成と因子的妥当性および信頼性の検討を行った。主因子法による因子分析および確認的因子分析の結果から，全 7 項目（1 因子構造）が最も適合度の高い構成であることが確認された。また， α 係数および再検査信頼性の結果も，男女を合わせた全体，男女ともに良好な値が得られたことから，尺度の一定の信頼性が確認された。研究 2 では，研究 1 で作成した尺度の妥当性の検討を行うため，担任教員による児童ノミネートと他律的 SE 尺度得点の関連を検討した。その結果，他律的 SE の特徴に「当てはまる」とノミネートされた児童のほうが，「当てはまらない」にノミネートされた児童よりも全体的な他律的 SE 得点が高かった。このことから，尺度の妥当性の一部が確認された。

研究 3 では，コンピテンス領域（勉強，運動，芸術・技術）に着目した領域別の他律的 SE 尺度を作成するため，尺度項目の内容および因子的妥当性と，信頼性の検討を行った。因子分析の結果，3 領域すべてにおいて全体的な他律的 SE 尺度と同じ 7 項目（1 因子構造）であることが考えられた。また，各領域の α 係数および再検査信頼性の結果も良好な値が得られ，コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の一定の信頼性が確認された。研究 4 では，研究 3 で作成した尺度の妥当性を検討するため，担任教員による児童ノミネートと各領域の他律的 SE 尺度得点の関連を検討した。その結果，どの領域においても他律的 SE の特徴に「当てはまる」とノミネートされた児童のほうが，「当てはまらない」にノミネートされた児童よりも尺度得点が高かった。また，各領域の相関からも弁別的妥当性が示され，コンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の妥当性の一部が確認された。

研究 5 と 6 では，全体および他律的 SE が子どもたちのストレスに及ぼす影響の検討を行った。研究 5 では横断的な検討を行った結果，他律的 SE が人間関係や失敗に対するストレスを高める一方で，人前でのパフォーマンスや評価に対するストレスを軽減していることが示され，他律的 SE が子どもたちの授業内での発表やテストなどの評価事象に対するスト

レスを軽減する一方で、人間関係ストレスや失敗に対するストレスを高めてしまう可能性が示された。研究 6 では、短期予測的検討を行った。その結果、横断的研究（研究 5）で確認された他律的 SE の影響の多くが消失し、予測的な検討で残ったのは全体 HSE および勉強 HSE、運動 HSE から classmate（人間関係ストレス）への正の影響、そして全体 HSE から failure（失敗に対するストレス）であった。また、運動 HSE から achievement（評価に対するストレス）および failure への正の影響といった横断的検討では確認されなかった結果が示された。短期予測的検討では、いずれにおいても正の影響が認められ、以上の結果から、他律的 SE は将来的なストレスを高めることが示唆されており、健康・適応を阻害する要因となっていることが示された。

研究 7 では、先行研究を基に、自律的 SE を育成する教育プログラムの作成を行った。プログラム開発の構想では、短縮 4 時間版の目標（山崎・内田他，2018）の再構成を行いながら、教育目標の基盤となっている自己信頼心の育成プログラムの教育内容の改善点を踏まえて「将来の夢」をテーマとした教育内容を考案した。研究 8 では、研究 7 で作成した教育プログラムの教育効果の検証を行った。その結果、教育群のみの SE-IAT-C 得点の上昇、全体 HSE ならびに運動 HSE 尺度得点の減少が示され、一定の教育効果が確認された。

本論文のこれらの研究から、全体およびコンピテンス領域別の他律的 SE 尺度の開発と、他律的 SE とストレスとの関連の検討、他律的 SE を低減し、自律的 SE を育成する教育の開発とその教育効果が検討された。第 14 章の総合考察では、本研究で作成された尺度および自律的 SE を測定する SE-IAT-C の学校教育への活用可能性や、本研究の教育プログラムから示される、既存の SE 教育への警鐘が考察された。また、本研究で作成された尺度の限界および教育プログラム開発、効果検証の課題が議論された。第 15 章では、各発達段階における自律的 SE の育成教育プログラムと自律的および他律的 SE の測定法の開発可能性、本教育プログラムを学校の授業のなかで活用することの可能性、本プログラムを効果的に実施するための授業者へのトレーニングの方向性および必要性が呈示された。

本研究での測定法の開発および自律的 SE の育成教育の作成によって、本研究の教育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。

おわりに

子どもに自信を育もうとするとき、「何か1つでも、誰にも負けないものがあれば自信が持てる」という言葉を聞くことがある。あるいは、自分自身も、そういう思いで自信を持ちたいと願った経験がある。きっと、誰もが一度は経験することではないだろうか。

確かに、長所を認識することは自信を持つことにつながり、人生を豊かにするきっかけになるかもしれない。しかし、その長所を認識するために、他者との比較に鋭敏になりすぎてしまえば、精神的健康や適応行動を支える自信を得ることは難しい。他者への否定的感覚と対比すれば、自己への肯定的感覚はより強く認識することができ、一時の高揚感や安心を得ることができるかもしれないが、長い目でみれば、自分が劣る側に回ることへの不安や恐怖に変わってしまう。実際に、本研究では横断的な分析では他律的 SE は一定のストレスを低減させる関連がみられた一方で、短期予測的な分析ではそうした関連が消え、ストレスを増加させる関連が多くみられたことを示してきた。

そのため本当の自信を育てるためには、比較や基準に基づき肯定される要素よりも、体験的に自己や他者への肯定的感覚が自然と受け入れられるような教育的配慮を強調することが必要になる。比較や基準を拠り所に意識的に自己を強化する方法と比べると、上記のような体験的な学習場面を意図的に導出するためには多くの時間と労力がかかり、教員の指導力が問われる。本研究では、プログラム・パッケージとしてその方法を準備することができたが、日々の生活の子ども同士の関係性の中にも、上記の要素を学ぶ機会は豊富にある。本研究の知見や教育プログラムが子どもたちの健やかな発達につながることを願い、本論文の結びとしたい。

兵庫教育大学学校教育学研究科
賀屋育子

公表論文等一覧

研究 1, 研究 2

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.

研究 3, 研究 4

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.

研究 5

賀屋育子・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2019). 児童の他律的セルフ・エスティームとストレスの関連——全体およびコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティームに着目した横断的検討—— 日本教育心理学会第 61 回大会発表論文集, 400.

研究 6

賀屋育子・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2019). 児童の他律的セルフ・エスティームとストレスの関連——全体およびコンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティームに着目した短期予測的研究—— 日本心理学会第 83 回大会, 2B-082.

研究 7

賀屋育子・山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2018). 新しい学校予防教育——本当の bien-être の育成を目指して—— 日仏教育学会年報, 25, 44-54.

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.

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.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambron, M. J., Acitelli, L. K., & Steinberg, L. (2010). When friends make you blue: The role of friendship contingent self-esteem in predicting self-esteem and depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 384-397.
- 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 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2019年3月8日)
- Cohen, J. (1992). A power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 507-516.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Crocker, J., & Wolf, C. T. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.
- Curran, T. (2018). Parental conditional regard and the development of perfectionism in adolescent athletes: The mediating role of competence contingent self-worth. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7, 284-296.
- Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50-57.

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)

Davis, W. B., & Thaut, M. H. (1989). The influence of preferred relaxing music on measures of state anxiety, relaxation, and physiological responses. *Journal of music therapy*, 26, 168-187.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

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.

(高橋洋 (訳) (2015) . 意識と脳——思考はいかにコード化されるか—— 紀伊國屋書店)
遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽 (1992). セルフ・エスティームの心理学——自己価値の探求—— ナカニシヤ出版

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.

Gnambs, T., Scharl, A., & Schroeders, U. (2018). The structure of the Rosenberg self-esteem scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 226, 14-29.

Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Abend, T. A. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*, 67, 185-208.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.

Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1022-1038.

石井秀宗 (2014). 人間科学のための統計分析——こころに関心があるすべての人のために

—— 医歯薬出版

- 伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博 (2011). 自尊感情の3様態——自尊源の随伴性と充足感からの整理—— 心理学研究, 81, 560-568.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2006). 大学生の主體的な自己形成を支える自己感情の検討——本来感, 自尊感情ならびにその随伴性に着目して—— 教育心理学研究, 54, 222-232.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- 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.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2003). “I love me ... I love me not”: Implicit self-esteem explicit self-esteem, and defensiveness. In S. J. Spencer, S. Fein, M. P. Zanna, & J. M. Olson (Eds.), *Motivated social cognition: The Ontario symposium* (Vol. 9, pp. 117-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Jordan, C. H., & Zeigler-Hill, V. (2013). Fragile self-esteem: The perils and pitfalls of (some) high self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-Esteem* (pp.80-98). New York: Psychology Press.
- 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)
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2005). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Karpinski, A. (2004). Measuring self-esteem using the implicit association test: The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 22-34.
- 柏原惠龍 (1985). 小学生の各教科への好意度とその性差 日本教科教育学会誌, 10, 67-72.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 1-26.
- Kernis, M. H. (Ed.). (2006). *Self-Esteem issues and answers*. New York & Hove: Psychology Press.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclary, L. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 1013-1022.

- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Mathis, L. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 80-84.
- 厚生労働省 (2015). 労働者の心の健康の保持増進のための指針 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/hourei/doc/kouji/K151130K0020.pdf> (2019年3月8日)
- Lane, K.A., Banaji, M.R., Nosek, B.A., & Greenwald, A.G. (2007). Understanding and using the implicit association test: IV: What we know (so far) about the method. In B. Wittenberink & N. Schwarz (Eds), *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies* (pp. 59-102). New York: Guilford Press.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* (3rd ed.). London: Sage Publications.
(ローレンス, D.小林芳郎 (訳) (2008) . 教室で自尊感情を高める 人格の成長と学力の向上をめざして 田研出版)
- Massimini, M., & Tononi, G. (2013). *Nulla di più grande: Dalla veglia al sonno, dal coma al sogno. Il segreto della coscienza e la sua misura*. Milano: Baldini & Castoldi.
(花本知子 (訳) (2015) . 意識はいつ生まれるのか——脳の謎に挑む統合情報理論—— 亜紀書房)
- 益子洋人 (2009). 青年期における過剰適応傾向に関する研究——外的適応行動と自己価値の随伴性, 本来感との関連—— 文学研究論集 30, 243-251.
- 松田与理子・石川利江 (2012). 組織内自尊感情と従業員 Well-Being との関連 ストレス科学研究, 27, 40-48.
- 松本美和子 (2019). 競争事態における児童の感情表出が学級適応感に及ぼす影響——他律的セルフ・エスティームの高低に着目して—— 鳴門教育大学修士論文 (未刊行)
- 松本有貴・吉見摩耶・山崎勝之 (2011) . 学校における喫煙予防を目的としたユニバーサル教育——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, 26, 186-200.
- Miller, L. A., McIntire, S. A., & Lovler, R. L. (2011). *Foundations of psychological testing: A practical approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: How your unconscious mind rules your behavior*. New York: Pantheon books.
- 文部科学省 (2018a). 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

- 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)
- 文部科学省 (2018a). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 体育編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018b). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018c). 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編 東山書房
- 文部科学省 (2018d). 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
- 文部科学省 (2018e). 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科道徳編 教育出版
- 文部科学省 (2010). 参考資料 教職員のメンタルヘルスの現状等, 30-53. Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf
- 向日恒喜 (2018). 職場における自尊感情のマネジメント: 障害者雇用企業からの考察 2018年秋期全国研究発表大会 (近畿大学 東大阪キャンパス), 287-290.
- 村上宣寛 (2006). 心理尺度のつくり方 北大路書房
- 室橋弘人 (2003). 適合度指標概論 豊田秀樹 (編) 共分散構造分析疑問編——構造方程式モデリング—— 朝倉書店 pp.122-125.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- 内閣府 (2014). 平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査報告書 Retrieved from https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html (2018年3月8日)
- 長根光男 (1991). 学校生活における児童の心理的ストレスの分析——小学4, 5, 6年生を対象にして—— 教育心理学研究, 39, 182-185.
- Noma, T., Uchida, K., & Yamasaki, K. (2015). Development of a shokuiku program for elementary school children and evaluation of its intervention effects. *Journal of Japanese Society of Shokuiku*, 9, 53-65.
- Ollendick, T. H., Pswald, D. P., & Francis, G. (1989). Validity of teacher nomination in identifying aggressive, withdrawn, and popular children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18,

221-229.

小塩真司 (2016). SPSS と Amos による心理・調査データ解析 因子分析・共分散構造分析まで (第2版) 東京図書

小塩真司・西野拓朗・速水敏彦 (2009). 潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連 パーソナリティ研究, 17, 250-260.

小塩真司・脇田貴文・岡田涼・並川努・茂垣まどか (2016). 日本における自尊感情の時間横断的メタ分析：得られた知見とそこから示唆されること 発達心理学研究, 27, 299-311.

Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (1999). Development of the contingent self-esteem scale. Unpublished data, University of Georgia. Cited from Kernis, M. H. (Ed.). (2006). *Self-Esteem issues and answers*. New York & Hove: Psychology Press.

Pignatiello, M., Camp, C. J., Elder, S. T., & Rasar, L. A. (1989). A psychophysiological comparison of the velten and musical mood induction techniques. *Journal of Music Therapy*, 26, 140-154.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.

Quirin, M., Bode, R. C., & Kuhl, J. (2011). Recovering from negative events by boosting implicit positive affect. *Cognition and Emotion*, 25, 559-570.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-67.

佐々木恵 (2013) . (構成) 上位目標「自己信頼心 (自信) の育成」鳴門教育大学予防教育科学センター(編) (2013). 予防教育に基づく「新しい学校予防教育」(第2版) (pp.67-88) 鳴門教育大学

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.

Schwinger, M., Schöne, C. & Otterpohl, N. (2015). Structure of contingent self-esteem: Global, domain-specific, or hierarchical construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 30, 1-10.

- 清水裕士 (2016) . フリーの統計分析ソフト HAD—機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 曾我祥子 (1999) . 小学生用 5 因子性格検査 (FFPC) の標準化 心理学研究, 70, 346-351.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 220-247.
- 須崎康臣・兄井彰 (2013) . 小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性, 信頼性及び因子構造の検討 日本生活体験学習会誌, 13, 93-98.
- 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.
- 東京都教育委員会 (2016). 東京都教育委員会の重要な政策情報—東京都教育ビジョン Retrieved from <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/visionindex.htm> (2018 年 3 月 8 日)
- 内田由紀子 (2008). 日本文化における自己価値の随伴性——日本版自己価値の随伴性尺度を用いた検討—— 心理学研究, 79, 250-256.
- 山崎勝之 (2000). 心の健康教育——子どもを守り, 学校を建て直す—— 星和書店
- 山崎勝之 (2009). 正感情と“Finding Positive Meaning”コーピングが健康に及ぼす影響 ふくろう出版
- 山崎勝之 (2013a). なぜ, これまでの教育が通用しないのか 鳴門教育大学予防教育科学センター (編) 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」(第 2 版 pp. 49-65) 鳴門教育大学
- 山崎勝之 (2013b). トップ・セルフの展開と今後の課題 鳴門教育大学 予防教育科学センター (編) 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」(第 2 版 p. 175-191) 鳴門教育大学
- 山崎勝之 (2019) . 公認心理師としての学校予防教育から教育臨床へのかかわり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 85-94.
- 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・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.
- Yamasaki, K., Umakoshi, A., & Uchida, K. (2017). Efficacy of a school-based universal program for bullying prevention: Considering the extended effects associated with achievement of the direct purposes of the program. *International Journal of Social Science Studies*, 5, 1-8.
- 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.
- 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」（第2版） 鳴門教育大学
- 予防教育科学センター（2018） . 予防教育実施の手引き（Version 4） 鳴門教育大学予防教育科学センター
- 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・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(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科), 18, 1-13.
- 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・大上遊路・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (印刷中). タブレット PC 版の児童用セルフ・エスティーム（SE）潜在連合テストの開発

横嶋敬行・大上遊路・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2019). 児童用の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開発—タブレット PC を用いた自律的および他律的 SE の同時測定— 第 83 回日本心理学会総会 (立命館大学大阪いばらきキャンパス)

横嶋敬行・山口悟史・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2018). 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト—実施の手順と採点方法の詳細の紹介, そして課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 101-110.

Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp.1-20). New York: Psychology Press.

Zeigler-Hill, V., & Jordan, C. H. (2010). Two faces of self-esteem: Implicit and explicit forms of self-esteem. In B. Gawronski, & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp.392-407). New York: Guilford Press.

Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74, 119-144.

謝辞

本論文は、多くの方々のご厚意とご協力によって完成させることができました。巻末ながら、この場をお借りしまして、心より深くお礼申し上げます。

まず、指導教員である鳴門教育大学大学院山崎勝之教授には、私が予防教育科学センターの職員であった頃も含め、多くのご指導ご鞭撻をいただきました。博士希望の意思をお伝えしに行った際には、研究のことだけではなく、将来のことも含めてご相談させていただきました。博士への進学をご了承、そして本論文の執筆の機会をいただきまして、誠にありがとうございます。在学中は研究の理論や分析に対する私の知識が乏しく、分かるまで何度も説明をしていただきました。手のかかる学生であったと思います。先生のもとで、研究に関する知識はもちろんですが、研究に限らない物事に取り組む姿勢を体験的に学ばせていただきました。これからの研究活動に活かし、頑張っていきたいと思います。今後ともよろしく願いいたします。

副指導教員である岡山大学の青木多寿子先生、内田香奈子先生には、博士候補認定試験などを通して多くのご助言をいただきました。誠にありがとうございます。また、内田先生には、日頃から研究に関するご指摘やご助言をはじめ、多くことを教えていただきました。予防教育科学センターに勤務していた頃からではありますが、公私にわたり大変お世話になりました。ありがとうございました。

修士課程で指導教員をしていただきました鳴門教育大学の浜崎隆司先生には、博士候補認定試験の推薦教員になっていただきました。修士課程に引き続き、研究に関しまして多くのご助言をいただきまして、ありがとうございました。そして、学位審査において本論文の審査を引き受けてくださいました鳴門教育大学の川上綾子先生、鳴門教育大学大学の田村隆宏先生にも、心よりお礼申し上げます。諸先生方におかれましては、ご多用のなか、本論文のご指導のお時間をいただきまして、本当にありがとうございました。また、田村先生には、在学中、学会でのシンポジウムをご一緒する機会をいただき、多くを学ばせていただきました。ありがとうございます。

本論文の共同研究におきましては、桃山学院教育大学の永井朋子先生、村上祐介先生、四国大学の内山有美先生、鳴門教育大学の横嶋敬行さん、山崎研究室修了生の山口悟史さん、同じく道下直矢さんにも、本研究の重要な部分で一緒に研究を行うことができましたことを、深くお礼申し上げます。永井先生には、学会のシンポジウムの指定討論をはじめ、

学会でお会いした際など研究のことに限らず多くのご助言をいただきました。村上先生には、学会のシンポジウムだけでなく、予防教育科学センターに勤務していた頃からたくさん支えていただきました。本研究でのプログラム開発においても、先生と一緒に開発を行うなか学ばせていただいた経験によって作成することができたと思っております。内山先生にも、学会だけでなく予防教育科学センターの頃から公私ともに気にかけていただき、博士研究を支えていただきました。横嶋さんには、山崎研究室、そしてセルフ・エスティーム研究の先輩として多くのご支援とご助言をいただきました。本研究に関する議論を何度もさせていただいたあの時間がなければ、本論文の執筆は叶わなかったと思っております。また、山崎研究室修了生の山口さん、同じく修了生である道下さんとは、本研究の主要な研究において共に研究に励んで参りました。一緒に研究を行うことができたことを大変ありがたく思っております。

そして、本研究で開発を行いました「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの基盤となった「自己信頼心（自信）の育成」を開発された佐々木先生をはじめとするこれまでの予防教育科学センターのスタッフのみなさまに感謝申し上げます。10年以上に渡るTOP SELFの研究の積み重ねがあったからこそ、本研究での教育プログラムを作成することができました。そして、研究倫理の関係上ここにお名前を挙げることは叶いませんが、研究調査のご理解、ご協力いただきました小学校の先生方、児童のみなさまにも深くお礼申し上げます。

山崎研究室で一緒に時間を過ごした修士生の大森さん、糸瀬さん、瀧さん、松本さん、大上さん、滝さん、崔さん、杉山さん、野口さん、安木さん、貴志さん、齋藤さん、そして研究生の陳さんにも大変お世話になりました。みなさんとの何気ない会話や、学業に研究に励む姿から、人知れず元気をもらっていました。みなさんの今後のご活躍をお祈りしています。

最後に、博士へ進学への理解と博士研究の活動を遠くから応援し、支えてくれた家族と、傍でずっと支え続けてくれた家族に心より感謝いたします。

2020年1月3日

賀屋育子

資 料

資料 1 : 紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト(SE-IAT-C)……………	172
資料 2 : 全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度(HSES-C)……………	188
資料 3 : コンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-DSC-C) ……	190
資料 4 : 自律的セルフ・エスティームの育成プログラム指導演 ……	192

資料1：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)

※作成者に承諾を得て掲載

N

「ことば」選びアンケート

いまから、下の「ことば」を使って、「ことば」を選びをしていきます。

自分を表すことば	じぶんは ・ わたしは
自分以外を表すことば	あれは ・ それは
良いイメージのことば	すきだ ・ すばらしい ・ じしんがある ・ まんぞくした
悪いイメージのことば	きらいだ ・ くだらない ・ ふあんだ ・ やくにたかない

***** やり方の例 *****

自分
 じぶんは
 わたしは

良い
 すきだ
 すばらしい
 じしんがある
 まんぞくした

自分以外
 あれは
 それは

悪い
 きらいだ
 くだらない
 ふあんだ
 やくにたさない

スタート

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

あれは	<input type="radio"/>	あれは	<input type="radio"/>
じぶんは	<input type="radio"/>	じぶんは	<input type="radio"/>
すきだ	<input type="radio"/>	すきだ	<input type="radio"/>
くだらない	<input type="radio"/>	くだらない	<input type="radio"/>
わたしは	<input type="radio"/>	わたしは	<input type="radio"/>
それは	<input type="radio"/>	それは	<input type="radio"/>
きらいだ	<input type="radio"/>	きらいだ	<input type="radio"/>
ふあんだ	<input type="radio"/>	ふあんだ	<input type="radio"/>
すばらしい	<input type="radio"/>	すばらしい	<input type="radio"/>
じしんがある	<input type="radio"/>	じしんがある	<input type="radio"/>
やくにたさない	<input type="radio"/>	やくにたさない	<input type="radio"/>
まんぞくした	<input type="radio"/>	まんぞくした	<input type="radio"/>
あれは	<input type="radio"/>	あれは	<input type="radio"/>
わたしは	<input type="radio"/>	わたしは	<input type="radio"/>
すきだ	<input type="radio"/>	すきだ	<input type="radio"/>
すばらしい	<input type="radio"/>	すばらしい	<input type="radio"/>
きらいだ	<input type="radio"/>	きらいだ	<input type="radio"/>
それは	<input type="radio"/>	それは	<input type="radio"/>
まんぞくした	<input type="radio"/>	まんぞくした	<input type="radio"/>
ふあんだ	<input type="radio"/>	ふあんだ	<input type="radio"/>

説明①

上から順番に、「ことば」が当てはまる方のマスを選んで、左か右に○をつけていきます。

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

<input type="radio"/>	じぶんは	<input type="radio"/>	じぶんは
	くだらない		くだらない
<input type="radio"/>	じしんがある	<input type="radio"/>	じしんがある
	やくにたさない		やくにたさない
<input type="radio"/>	すきだ	<input type="radio"/>	すきだ
<input type="radio"/>	わたしは	<input type="radio"/>	わたしは
	あれは		あれは
	きらいだ		きらいだ
	くだらない		くだらない
	じぶんは		じぶんは
	ふあんだ		ふあんだ
	じしんがある		じしんがある
	やくにたさない		やくにたさない
	すばらしい		すばらしい
	まんぞくした		まんぞくした
	それは		それは
	あれは		あれは
	じぶんは		じぶんは
	わたしは		わたしは
	すばらしい		すばらしい

説明②

20秒で、できるだけたくさん「ことば」を左か右に分けます。

これは、20秒でここまでできた例です。

*** 間違ったやり方の例 ***

(例1) 上から順番に左と右に○をつけていない

○	じぶんは	
	あれは	
	ふあんだ	
○	すぎだ	
	それは	
○	わたしは	
○	まんぞくした	

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

(例2) 飛ばしてしまっている

○	じぶんは	
	あれは	○
	ふあんだ	
	すぎだ	
	それは	
○	わたしは	
○	まんぞくした	

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

*** 練習 ***

「良い」イメージを表すことばは、左に○をつけて、「悪い」イメージを表すことばは、右に○をつけます。

(例)

○	すぎだ	
○	じしんがある	
	きらいだ	○
○	すばらしい	
	やくにたない	○

良い

悪い

20秒の間に、間違えずに、できるだけ多くの「ことば」を分けることができるように、チャレンジしてください。

悪い

きらいだ
くだらない
ふあんだ
やくにたかない

スタート

良い

すきだ
すばらしい
じしんがある
まんぞくした

良い

わるい
悪い

やくにたかない	
すばらしい	
きらいだ	
じしんがある	
ふあんだ	
くだらない	
すきだ	
まんぞくした	
きらいだ	
すきだ	
ふあんだ	
まんぞくした	
くだらない	
じしんがある	
すばらしい	
やくにたかない	
すばらしい	
まんぞくした	
ふあんだ	
すきだ	

良い

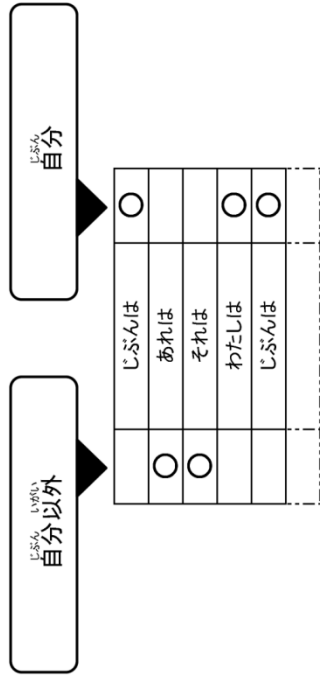
わるい
悪い

やくにたかない	
くだらない	
きらいだ	
じしんがある	
ふあんだ	
すばらしい	
じしんがある	
きらいだ	
やくにたかない	
すきだ	
まんぞくした	
くだらない	
すきだ	
きらいだ	
すばらしい	
くだらない	
ふあんだ	
まんぞくした	
やくにたかない	
じしんがある	

*** 練習 ***

「自分以外」を表すことは、左に○をつけて、
「自分」を表すことは、右に○をつけます。

(例)



先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分以外
 あれは
 それは

自分
 じぶんは
 わたしは

→

自分以外
じぶん いそがひ

自分
じぶん

	じぶんは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	
	あれは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	それは	
	わたしは	
	あれは	
	わたしは	
	じぶんは	
	わたしは	
	あれは	
	それは	
	あれは	

自分以外
じぶん いそがひ

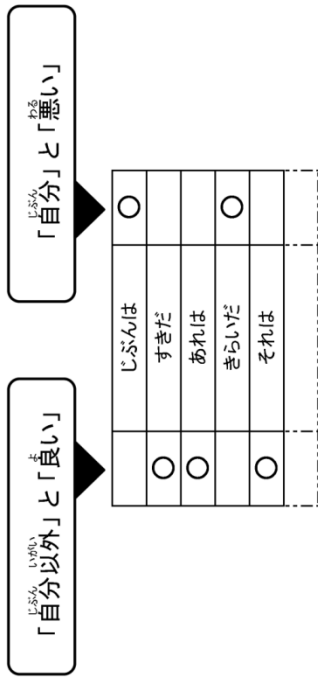
自分
じぶん

	じぶんは	
	わたしは	
	それは	
	じぶんは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	
	じぶんは	
	あれは	
	それは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	

*** 本番 ***

「自分以外」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、
「自分」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

(例)



先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分以外

あれは

それは

良い

すきだ

すばらしい

じしんがある

まんぞくした

自分

じぶんは

わたしは

悪い

きらいだ

くだらない

ふあんだ

やくにたらない

「自分以外」と「良い」

→

「自分」と「悪い」

	じしんがある	
	わたしは	
	あれは	
	ふあんだ	
	わたしは	
	それは	
	じぶんは	
	すばらしい	
	まんぞくした	
	やくにたらない	
	くだらない	
	じぶんは	
	それは	
	きらいだ	
	あれは	
	すきだ	
	それは	
	きらいだ	
	すばらしい	
	じぶんは	

↗

「自分以外」と「良い」

↘

「自分」と「悪い」

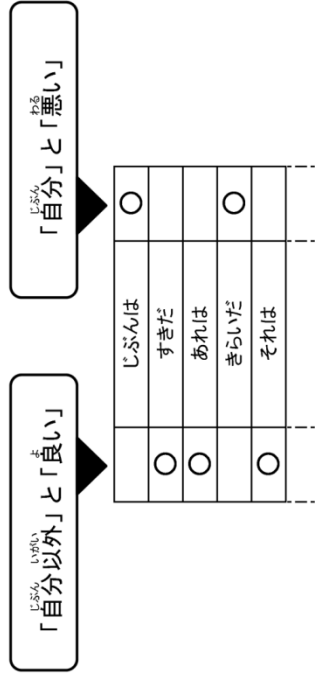
	じぶんは	
	ふあんだ	
	あれは	
	わたしは	
	それは	
	くだらない	
	まんぞくした	
	わたしは	
	じしんがある	
	やくにたらない	
	すきだ	
	あれは	
	まんぞくした	
	くだらない	
	じぶんは	
	わたしは	
	それは	
	あれは	
	ふあんだ	
	じぶんは	

***** 本番 *****

次も、同じ分け方です。

「自分以外」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、
「自分」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

(例)



先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分以外
 あれは
 それは

良い
 すきだ
 すばらしい
 じしんがある
 まんぞくした

自分
 じぶんは
 わたしは

悪い
 きらいだ
 くだらない
 ふあんだ
 やくにたたない

「自分以外」と「良い」

→

「自分」と「悪い」

すきだ	
くだらない	
それは	
きらいだ	
じしんがある	
すばらしい	
じぶんは	
あれは	
まんぞくした	
ふあんだ	
それは	
やくにたたない	
わたしは	
あれは	
わたしは	
じぶんは	
まんぞくした	
やくにたたない	
すばらしい	
じぶんは	

↩

「自分以外」と「良い」

→

「自分」と「悪い」

	それは
	わたしは
	じしんがある
	きらいだ
	それは
	あれは
	ふあんだ
	くだらない
	すきだ
	じぶんは
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	ふあんだ
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	やくにたたない
	きらいだ
	まんぞくした

*** 練習 ***

「自分」を表すことばは、左に○をつけて、
「自分以外」を表すことばは、右に○をつけます。

(例)

自分	○	じぶんは		自分以外
		あれは	○	
		それは	○	
	○	わたしは		
	○	じぶんは		

(注意)

○をつける場所が、最初にやったものとは
逆になっているので、注意してください。

先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分
 じぶんは
 わたしは

自分以外
 あれは
 それは

自分
じぶん
 自分

矢印

自分以外
じぶん いがわい
 自分以外

	じぶんは	
	あれは	
	わたしは	
	それは	
	わたしは	
	それは	
	じぶんは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	
	あれは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	あれは	

自分
じぶん
 自分

自分以外
じぶん いがわい
 自分以外

矢印

自分
じぶん
 自分

わたしは	
それは	
わたしは	
じぶんは	
それは	
あれは	
じぶんは	
わたしは	
それは	
わたしは	
じぶんは	
あれは	
それは	
あれは	
じぶんは	
それは	
わたしは	
わたしは	
あれは	
じぶんは	

*** 本番 ***

「自分」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、
「自分以外」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

(例)

○	じぶんは	
	ぎらいだ	○
	あれは	○
○	すぎだ	
	それは	○

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

(注意)
今までのものと「ことば」の組み合わせが違うので、
注意してください。

先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分
 じぶんは
 わたしは

良い
 すきだ
 すばらしい
 じしんがある
 まんぞくした

自分以外
 あれは
 それは

悪い
 きらいだ
 くだらない
 ふあんだ
 やくにたたない

「自分」と「良い」

→

「自分以外」と「悪い」

あれは	
じしんがある	
きらいだ	
まんぞくした	
ふあんだ	
わたしは	
それは	
くだらない	
すばらしい	
わたしは	
あれは	
やくにたたない	
それは	
すきだ	
じぶんは	
きらいだ	
まんぞくした	
じぶんは	
ふあんだ	
じしんがある	

↗

「自分」と「良い」

↘

「自分以外」と「悪い」

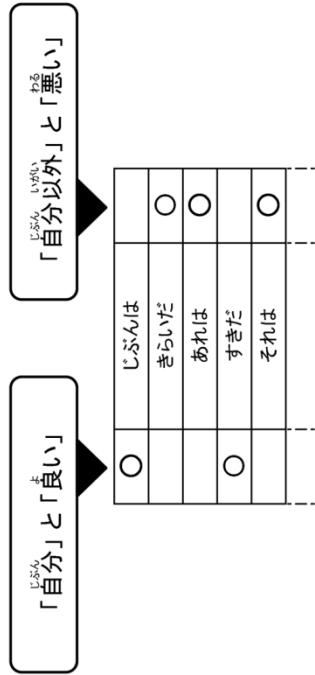
	すきだ
	それは
	わたしは
	それは
	やくにたたない
	あれは
	じぶんは
	くだらない
	あれは
	すばらしい
	じぶんは
	わたしは
	やくにたたない
	ふあんだ
	あれは
	すきだ
	きらいだ
	じぶんは
	まんぞくした
	すばらしい

***** 本番 *****

次も、同じ分け方です。

「自分」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、
「自分以外」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

(例)



先生が「はじめ」と言うまで、
ページをめくらないでください。

自分
 じぶんは
 わたしは

良い
 すきだ
 すばらしい
 じしんがある
 まんぞくした

自分以外
 あれは
 それは

悪い
 きらいだ
 くだらない
 ふあんだ
 やくにたたない

「自分」と「良い」

→

「自分以外」と「悪い」

まんぞくした	
じぶんは	
きらいだ	
すきだ	
やくにたたない	
それは	
すばらしい	
わたしは	
あれは	
くだらない	
それは	
じぶんは	
ふあんだ	
じしんがある	
わたしは	
あれは	
じぶんは	
じしんがある	
あれは	
それは	

「自分」と「良い」

→

「自分以外」と「悪い」

	すきだ
	すばらしい
	きらいだ
	やくにたたない
	わたしは
	ふあんだ
	それは
	くだらない
	まんぞくした
	あれは
	わたしは
	じぶんは
	それは
	くだらない
	やくにたたない
	わたしは
	あれは
	ふあんだ
	それは
	じぶんは

子ども 児童のみなさんへのアンケート

このアンケートでは、あなたが「自分」について、

どのように思っているのかをたずねます。

学校の成績とはまったく関係ないので、自分が思ったとおりに答えてください。

《 答え方 》

それぞれの文について、あなたにどれくらいあてはまるのか考えてみてください。

「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」の中で、

あなたにびつたりなもの一つだけ選んで、○をつけてください。

例)

とてもよくあてはまる

よくあてはまる

あまりあてはまる

まったくあてはまらない

わたし(ぼく)は、運動が好きです。……………



かなり多く話し相手がある
 多く話し相手がある
 少し多く話し相手がある
 ほとんど話し相手がない

1. わたし(ほく)は、友だちよりも、よいところを多くもっている。……………
2. わたし(ほく)は、友だちとくらべて、すごいところが多い。……………
3. わたし(ほく)は、友だちに、じまんできることが多い。……………
4. わたし(ほく)は、友だちには、ぜったいに負けない。……………
5. わたし(ほく)は、友だちとくらべて、自信があることが多い。……………
6. わたし(ほく)は、友だちよりもよくできたことを、親や他の人に話すだろう。……
7. わたし(ほく)は、友だちよりも、得意なことが多い。……………

資料3：コンピテンス領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度 (HSES-DSC-C)

※本研究では、全体的な他律的セルフ・エスティーム尺度の続きとして作成

次のページから、先ほどと同じことを3つの分野についてたずねます。

分野とは、下にある3つのことです。3つの分野について、自分が一番大事にしていることを、いくつでもいいので感いうかべてください。

- 勉強について
(大事にしていることの例：国語、算数、社会、理科、英語など)
- 運動について
(大事にしていることの例：体育、サッカー、野球、走ること、バスケットボールなど)
- 芸術・技術について
(大事にしていることの例：図工、音楽、絵をかくこと、歌うこと、楽器演奏など)

そして、次のページにある質問にも、あなたにどれくらいあてはまるのか考えて、「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」の中で、あなたにぴったりのものをそれぞれの分野で一つずつ選んで、○をつけてください。

例)

1. わたし(ぼく)は、好きなことが多い。

- 勉強について.....
- 運動について.....
- 芸術・技術について.....

まったくあてはまらない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
よくあてはまる	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
あまりあてはまらない	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
まったくあてはまらない	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

まったくあてはまらない
 あまりあてはまらない
 いくらかあてはまる

1. わたし（ほく）は、友だちよりも、よいところを多くもっている。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

2. わたし（ほく）は、友だちよりくらべて、すごいところが多い。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

3. わたし（ほく）は、友だちに、じまのできることが多い。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

4. わたし（ほく）は、友だちには、ぜったいに負けたくない。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

まったくあてはまらない
 あまりあてはまらない
 いくらかあてはまる

5. わたし（ほく）は、友だちとくらべて、自信があることが多い。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

6. わたし（ほく）は、友だちよりもよくできたことを、親や他の人に話すだろう。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

7. わたし（ほく）は、友だちよりも、得意なことが多い。

● 勉強について
 ● 運動について
 ● 芸術・技術について

資料4：自律的セルフ・エスティームの育成プログラム 指導案

※学校現場が分かりやすいよう、配布時には本当の自己肯定感の育成プログラムという名称で作成が行われた。

1 時間目

「本当の自己肯定感の育成」小学校5・6年 TOP SELF「いのちと友情」の学校予防教育 ベース総合教育 大目標：自律性の育成				
1-I-h, II-4-g, h #18	上位目標	自律的 SE の育成	中位目標	下位目標
			1. 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。 II. 自己の心理的欲求(要)求を体験的に取り入れ、受け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。 4. 自己の心理的欲求(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。
授業名	第1話 自分の将来の夢とは？		目標	b. 自己の長所を探し、その自律的効力性とともに入力し、体験的に取り入れることができる。 g. 自己の心理的欲求(要)求を抽出することができる。 h. 抽出した心理的欲求(要)求を満たすことの是非を考えることができる。
 将来の夢について考えよう！				
授業の流れ		教師と児童の動き		●準備物
導入(7分)				
1. 準備・注意	・キャプテン、記録係の確認、話し合いのルール ppt. 視聴	・使用する道具について説明する。 ・ルールを伝える。 ・グループにおける自分の役割を確認する。		●ツールボックス ●H1タイトル ●やくそく掲示 ●ハネルシート(掲示用)
2. 本授業の目的	・授業目的を簡潔に伝える	・「自分の将来や、自分がもっている可能性について」勉強することを伝える。 ・アニメを通して児童の興味を引き付ける。		
3. 導入ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・授業目的について理解する。		
活動(30分) 夢を叶えるまでの道のりを思い描いてみよう！				
4. 助走【個人・グループ活動】	・夢についてのビデオ視聴 ・個人で個人シートに自分の夢と予想される苦勞を書く(3分) ・シートをグループ内で交流し、応援やアドバイスのメッセージを送る(5分)	・個人シートの書き方を説明する。 ・個人シートに自分の夢と予想される苦勞を書く(個人)。 ・グループ内で個人シートを交換し、お互いに応援やアドバイスのメッセージを送る(グループ)。 *グループメンバーからのメッセージがひとつもない児童がいないように注意する。		●個人シート ●板書①
5. クライマックス【全体活動】	・説明(1分) ・1回目 ・2回目 ・メッセージタイム ・3回目説明(5分) ・プレゼンのビデオ視聴 ・話し合い ・ポイント確認	・pptの音声で「ハネルゲーム」の説明をする。(1回目, 2回目) ・ゲームに参加し、正解した人は自分以外のメンバーの夢と予想される苦勞をクラスに紹介する。 ・紹介することができたら、ポイントを付与する。(メッセージタイム) ・自分の個人シートを持ち、挙手で自分の夢を発表する。 ・発表された夢に対してメッセージを送る。 ・メッセージを送ることができたら、ポイントを付与する。(3回目) ・pptの音声で「プレゼン対決」の説明をする。 ・グループで夢を一つ決め、その夢を叶える計画を立てる。 ・予想される困難や乗り越える方法を考え台本を作り、プレゼンの練習をする。(夢と予想される困難までは必ず考える) ・クラスで獲得したポイントを発表する。		●ハネルシートのポイント(掲示用) ●グループシート ●付箋(黄・青) ●グループ台本 ●グループ台本例 ●板書②
ポイント 夢を叶えるための困難を乗り越え、叶えることができそうな感覚を捉えることができたか				
まとめ(8分) 自分たちの夢を叶える力があることを感じよう				
6. シェアリング	・授業の感想を交換	・本授業の感想を発表する。		
7. 終結ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・アニメ・ストーリーを視聴する。		
8. 授業プロセス	・授業の進行状況を確認	・授業の進行状況について伝える。		
9. 意義	・授業の意義を伝える	・夢を叶えるためには困難なこともあるが、自分たちには夢を叶える力、可能性があることを伝える。		

2 時間目

「本当の自己肯定感の育成」小学校5・6年 TOP SELF「いのちと友情」の学校予防教育 ベース総合教育 大目標：自律性の育成				
Ⅱ-3-4-o, f, h #28	上位目標	自律的 SE の育成	中位目標	下位目標
			Ⅱ. 自己の心理的欲(要) 求を体系的に取り入れ、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系的に取り入れることができる。 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。
授業名	第2話 自分たちの夢への想いを伝えよう		目標	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、体系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、体系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。
 夢への想いを伝え合おう				
授業の流れ		教師と児童の動き		準備物
導入5分				
1. 準備・注意	・キャプテン、記録係の確認、話し合いのルール ppt. 視聴	・使用する道具について説明する。 ・グループにおける自分の役割を確認する。	・ツールボックス ・#2タイトル ・やくそく掲示 ・パネルシート(掲示用)	
2. 本授業の目的	・授業目的を簡潔に伝える	・グループで考えた「夢を叶えることへの想い」を紹介し合うことを伝える。 ・アニメを通して児童の興味を引き付ける。	・パネルシートのポイント(掲示用)	
3. 導入ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・登場人物・授業目的について理解する。		
活動(22分) 自分たちや他のグループの、夢を叶えたい想いを感じよう!				
4. 助走 (14分) 【グループ活動】	・「プレゼン例」ビデオ視聴 ・グループで台本作成、プレゼン練習(10分)	・活動全体の説明をする ・お手本のビデオ、プレゼンの並び方、コツを確認する。 ・前の時間に考えた困難や乗り越える方法をもとに、グループでの台本を作成する。 *予想される困難、乗り越える方法を1つは必ず書く。 ・発表の役割分担をして、グループでプレゼンの練習をする。 ・シートの記入を支援する(前で話すことが苦手な児童がいるグループでは、複数人で言うセリフを作るように促す)。	・プレゼンのコンシート(掲示用) ・プレゼンの並び方シート(掲示用) ・グループシート ・グループ台本 ・グループ台本例 ●板書①	
5. クライマックス (18分) 【全体活動】	・1回目のプレゼン ・メッセージタイム ・チャンスタイム ・2回目のプレゼン ・メッセージタイム ・クエスチョンチャレンジ ・3回目のプレゼン ・メッセージタイム ・パネルクイズチャレンジ	・pptの音声で「パネルゲーム」「プレゼン」の説明をする。 ・黒板の前でプレゼンを行う。メッセージを交換する。 ・1回目はチャンスタイム、2回目はクエスチョンチャレンジに挑戦する。 ・児童・生徒のプレゼン後、よかったところを取り上げてポジティブなフィードバックを行う。 ・最後のパネルクイズでは、獲得したポイントに応じてパネルをめくる。 ・パネルクイズに挑戦する	●グループパナー ●板書②	
ポイント 活動を通して夢を実現しようとするこの素晴らしさを感じることができたか				
まとめ(8分) 自分や友だちの夢を叶えようとする想いを受け入れることの大切さを伝え合う				
6. シェアリング	・授業の感想を交換	・本授業の感想を発表する。		
7. 最終ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・アニメ・ストーリーを視聴する。		
8. 授業プロセス	・授業の進行状況を確認	・授業の進行状況について伝える。		
9. 意義	・授業の意義を伝える	・挑戦すること、それを受け入れることの重要性についてメッセージを伝える。		

3 時間目

「本当の自己肯定感の育成」小学校5・6年 TOP SELF「いのちと友情」の学校予防教育 ベース総合教育 大目標：自律性の育成						
Ⅲ-5-1. #3§	上位 目標	自律的 SE の育成	中位 目標	Ⅲ. 自己の心理的欲(要) 求に従って行 動することができる	下位 目標	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。
授業名	第3話 願いを叶えるための現実的な方 法とは…?		目標	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。		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">夢を叶えるための具体的な方法を考えてみよう</div>						
授業の流れ		教師と児童の動き			●準備物	
導入(6分)						
1. 準備・注意	・キャプテン、記録係の確認、話し合いのルール	ppt. 視聴	・授業目的を簡潔に伝える	・使用する道具について説明する。 ・ルールを伝える。 ・グループにおける自分の役割を確認する。	・「夢を叶えるための具体的な方法」をみんなで協力しながら考えていくことを伝える。 ・アニメを通して児童の興味を引き付ける。	・登場人物・授業目的について理解する。
2. 本授業の目的				・ツールボックス ・アイデアの宝箱 ・23タイトル ・やくそく掲示 ・オセロ盤(掲示用) ・オセロの駒(掲示用) ・チーム札(掲示用)		
3. 導入ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴					
活動(2分) 夢を叶えるための方法を具体的にみんなで考えてみよう!						
4. 助走(7分) 【個人活動】 【グループ活動】	・個人シート記入 ・シート交流 ・目標記入シート記入	・個人シートに「頑張りたいこと」「具体的な方法」を記入する。 ・学校だけでなく、家や地域、普段の生活の中で頑張りたいことのでよいことを伝え、1つは必ず書くように促す。 ・グループで交流し、方法を考えるのが難しかった1つを選び目標記入シートに記入して提出する。 ・目標記入シートへの記入を促しながら、後の活動で取り上げる目標の目星をつけておく(競争心をあおるものではなく、「友達と仲良くしたい」などがよい)。			・グループフバー ●板書① ●個人シート ●目標記入シート ●マジック	
5. クライマックス (23分) 【全体活動】	・先攻決め ・1回戦 ・2回戦 ・3回戦 ・結果発表	・pptの音声で「オセロゲーム」の説明をする。 (1~2回戦) ・提出された目標の中から1つ選んで掲示し、それを実現する具体的な方法を考えるよう促す。 ・選ばれた目標を実現するアイデアを1分間で考えてふせんに書き、考えたもののうち2枚を提出する(1~2回戦)。 ・駒をゲットしたチームは、順に置く場所を決める。 ※素早く決まらない場合は、授業者が任意で駒を置く。 ・付箋はそれぞれのグループのアイデアの宝箱に貼る。 (3回戦) ・一番いい方法だと思った付箋をグループで1枚提出する。 ・グループ名を伏せて読み上げ、人数をカウントする。 ・机に伏せて、いい方法だと思ったもの全てに手を挙げる。 ・オセロの結果を発表する。			●アイデアシート ●ふせん ●ゲームの流れの駒陣シート(掲示用) ●特別ルール(掲示用) ●先攻札(掲示用) ●順番札(掲示用) ●マグネット ●板書②	
ポイント 願いを叶える具体的な方法を考え、自分なりの方法が						
まとめ(8分) 自分や友だちの挑戦を受け入れることの大切さを伝え合う						
6. シェアリング	・授業の感想を交換			・本授業の感想を発表する。		
7. 最終ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴			・アニメ・ストーリーを視聴する。		
8. 授業プロセス	・授業の進行状況を確認			・授業の進行状況について伝え、次回への期待を高める。		
9. 意義	・授業の意義を伝える			・願いを実現する方法はたくさんあり、他の人とは比べない自分なりの方法があることを伝える。		

4 時間目

「本当の自己肯定感の育成」小学校5・6年 TOP SELF「いのちと友情」の学校予防教育 ベース総合教育 大目標：自律性の育成						
IV-7, 8-m.o. #48	上位目標	自律的 SE の育成	中位目標	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側面)を体験的に取り入れ、受け入れることができる	下位目標	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側面)を受け入れ、体験的に取り入れることができる。 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側面)を受け入れ、体験的に取り入れることができる。
授業名	第4話 挑戦したことを振り返って得られるものとは?		目標	m. 自己の心理的欲(要)求を満たすための行動について、影響した自分を受け入れ、安楽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。		
Enjoy! みんなの挑戦を思い出してみよう						
授業の流れ		教師と児童の動き			●準備物	
導入5分						
1. 準備・注意	・キャプテン、記録係の確認、話し合いのルール ppt. 視聴	・使用する道具について説明する。 ・ルールを伝える。	・使用する道具について説明する。 ・ルールを伝える。 ・グループにおける自分の役割を確認する。 ・「自分やクラスメイトが挑戦したことを振り返って、挑戦してよかったこと」について勉強することを伝える。			●ツールボックス ●4タイトル ●やくそく提示 ●チャレンジの準備(指示用)
2. 本授業の目的	・授業目的を簡潔に伝える	・「自分やクラスメイトが挑戦したことを振り返って、挑戦してよかったこと」について勉強することを伝える。	・アニメを通して児童の興味を引き付ける。			●推理シート(物語1と物語2) (指示用)
3. 導入ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・登場人物・授業目的について理解する。				●板書①
活動5分 きもち・考え推理ゲームで、物語の主人公の挑戦について考えよう!						
4. 助走【個人・グループ活動】	・個人シートを使って、自分の挑戦を振り返る。 ・グループでシートを交流する(5分)。	・個人シートの書き方を説明する。 ・個人シートを使って、自分の挑戦について思い出す。 ・グループのメンバーが挑戦したこと、挑戦してよかったことを共有する。				●個人シート
5. クライマックス【全体活動】	(1回目: 8分) ・予想タイム ・正解発表 (2回目: 13分) ・予想タイム ・情報ゲットタイム(ミニゲーム) ・チェンジタイム ・正解発表 ・ボーナスゲーム(5分)	・きもち・考え推理ゲームの説明をする。 (1回目) ・物語1を視聴し、主人公の挑戦に対する感想を測定シートに記入し、集計シートで集計する。また、他のグループの集計シートの結果を予想する。 ・答えを発表する。 (2回目) ・物語2を視聴し、主人公の挑戦に対する感想を測定シートに記入し、集計シートで集計する。また、他のグループの集計シートの結果を予想する。 ・ミニゲームを行い、指名された児童は自分が○をつけたマスの番号を発表する。 ・番号を聞いて、グループの予想が変わったら変更する。 ・答えを発表する。 ・ボーナスゲームを行う。				●測定シート(物語1) ●グッドチャレンジシート(物語1)(指示用) ●集計シート(物語1) ●推理シート(バナー-物語1)(指示用) ●推理シート(物語1) ●ミニグループカード ●測定シート(物語2) ●グッドチャレンジシート(物語2)(指示用) ●集計シート(物語2) ●推理シート(バナー-物語2)(指示用) ●推理シート(物語2) ●ポイントカード(指示用) ●正解カード(指示用) ●マグネットカード(指示用) ●板書②
ポイント：挑戦すること、そしてそれを受け入れることの重要性について共感できたか						
まとめ5分 自分や友だちの挑戦を受け入れることの大切さを伝え合う						
6. シェアリング	・授業の感想を交換	・本授業の感想を発表する。				
7. 最終ストーリー	・アニメ・ストーリー視聴	・アニメ・ストーリーを視聴する。				
8. 授業プロセス	・授業の進行状況を確認	・授業の進行状況について伝える。				
9. 意義	・授業の意義を伝える	・挑戦すること、それを受け入れることの重要性についてメッセージを伝える。				