

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——

佐々木 恵*, 山崎 勝之**

（キーワード：自己信頼心（自信）、ユニバーサル予防教育、ベース総合教育、教育目標、科学的エビデンス）

1. 自己信頼心（自信）の育成とは

本論文では、鳴門教育大学予防教育科学センターが開発・実践・効果検証を進めている、『『いのちと友情の』学校予防教育』（TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）のベース総合教育のひとつとして位置づけられる、「自己信頼心（自信）の育成」について詳述する。この教育は、大目標の自律性の育成を目指して行われるものである。自己信頼心（自信）とはそもそも何を指しているか、自己信頼心（自信）を育成するための教育目標とはどのようなものか、そしてその科学的根拠はどこにあるのか、という点について以下に述べる。

自己信頼心（自信）の育成は、教育の場の全体を通して進められる他者信頼心や内発的動機づけの育成と調和しながら、自律性の育成を最終目標として行われる。山崎・佐々木・内田・勝間・松本（2011）で述べられているとおり、自律性とは「何かをするとき、自分が自分の意思で動き、自分がその営みそのものを楽しみ、自分で独自なものを創造していく」特性を指す。自己信頼心（自信）の育成においては、これらの特性中の各要素が教育の中に包含されることになる。

自己信頼心（自信）の育成における具体的な教育目標について言及する前に、そもそも自己信頼心（自信）とは何を指すのかということを明確にしなければならない。自己信頼心（自信）とは、自分には（外界をコントロールする）力があるという感覚（山崎・内田，2010）であり、これは他者比較からの優越性から来る相対的な特性ではなく、絶対的に規定される自信である（山崎他，2011）。

このような自己信頼心（自信）と類似した概念として、自尊感情（self-esteem）がある。自尊感情の定義は研究者によって若干の違いがあるが、Lawrence（2006）によれば、人が自分というものを考えるときには、自己像（自分がどういう人であるかということ）と、理想自己（自分がどういう人でありたいかということ）との2つの要素があり、これが自己概念とされる。自尊感情とは、この自己像と理想自己との間の不一致について、人がどのような感情を抱くかを指すとしている。また、遠藤（1992）による総括では、“自己の存在や行動に対する肯定的感情”とされている。

自尊感情研究は長年盛んに行われてきたが、必ずしも先述のような絶対的な自信に焦点を当ててきたとは言えない。Rosenberg（1965）は自尊感情には2つの要素が含まれていることに言及している。まず1点は、他者との比較が基準となり、自己を（他者よりも）“とても良い（very good）”と評価している状態である。もう1点は、自己内の基準に照らして、“これで良い（good enough）”と評価している状態である。山本・松井・山成（1982）はRosenberg（1965）による自尊感情尺度を邦訳しているが、その項目の中にも、“少なくとも人並みには、価値のある人間である”，“物事を人並みには、うまくやれる”といった、他者との比較からくる自尊感情と、“色々な良い素質をもっている”，“だいたいにおいて、自分に満足している”というような、個人内の評価としての自尊感情とが混在していることが分かる。

沢崎（2010）は“これで良い”という自己評価は、外的基準に基づいた判断ではなく、今ある自己のありのままを認める、自己受容と近い概念であることを指摘しており、自己受容ができる人とは、失敗や間違いを起こすかもしれない自分を含めて大丈夫と思えるということを示唆している。また、岩井（2002）も、自己受容を“自分を肯定的に味方につける能力・態度”と定義し、自分に欠点や気に入らない点があったとしても自分を受け入

*鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

**鳴門教育大学人間形成コース

れている状態であると述べている。トップ・セルフにおける自己信頼心（自信）とは、このように自己についてまさに“これで良い”と評価できる状態を意味する。

さて、自己を“これで良い”と受けとめた子どもたちは、自分に満足して努力をしないのだろうか。この点について沢崎（2010）は、自己受容すなわち自分への信頼がなければ、失敗を恐れて挑戦できなかったり、一度失敗したら「どうせ自分なんか」と思ってあきらめてしまうことになる」と述べており、真の意味で自己受容ができている子どもは、自己受容を支えとして向上心を持つと考えられる。Pope, McHale, & Craighead（1988）も、健全な自尊感情（自己信頼心）を備えた人物像について、“欠点を現実的には抱えながらも、その欠点に厳しく批判的にはならない。自信のある人ほど短所を改善しようと努力することが多く、たとえ目標に達しなくても自分に寛大である”と述べており、先の沢崎（2010）による見解との共通点が見られる。また、上村（2007）は、自己受容の高さは個人志向性（自己実現的特性：“自分の個性を活かそうと努めている”など）の高さに関連があることを示しており、このことから自己受容は向上心の基盤となることが示唆される。

それでは、本稿で言うところの自己信頼心（自信）を育成するための教育は、これまで行われてこなかったのだろうか。Haney & Dulak（1998）は、児童・生徒を対象とし、セルフ・エスティームまたは自己概念の少なくともどちらかを測定しており、統制群を設定した介入研究のレビューを行っている。その結果、セルフ・エスティームや自己概念を直接扱った介入研究は、ソーシャル・スキル訓練など他の介入を通して間接的にセルフ・エスティームの向上を図っている介入研究よりも、介入効果が大きいことを示している。したがって、介入内容として、自己信頼心（自信）を直接扱う内容とすることが必要と考えられる。ただし、先にも触れたとおり、過去の介入研究において測定されているセルフ・エスティームには、他者比較からくる自尊感情も含まれているため、トップ・セルフで対象としている自己信頼心（自信）とは若干異なっていることには注意が必要である。

他に、Plummer（2007）やCollins（2009）による実践は、自己信頼心（自信）の育成への焦点づけが比較的強いが、これらにおいてもトップ・セルフのベース総合教育における「感情の理解と対処の育成」や、オプション教育における「ストレスの低減・予防」の教育と内容が一部混在している。また、これらの教育の効果については明らかにされていない。その他、わが国では構成的グループ・エンカウンターの手法を用いた実践が学校教育現場用にしばしば紹介されている（八巻，2001，2009）が、これらもその一部が自己信頼心（自信）の育成と関連を持っているというところにとどまっており、系統的に自己信頼心（自信）を育成するよう構成されたプログラムではない。また、これまでの介入研究の多くは単発的であり、長期的なビジョンで構築されたものはほとんどない。

これまで見てきたように、自己信頼心（自信）の育成に焦点づけられ、かつ、長期的なビジョンで構築されている教育プログラムはこれまでのところ存在しない。このような現状をふまえ、小学校3年生から中学校1年生までの5年間に渡って、継続して教育を実施していくための教育目標が表1に示されている。これらの目標が構成された根拠については、次節から詳述する。

2. 上位目標を構成する中位目標

(1) 上位目標を構成する4つの中位目標

表1に示されているとおり、上位目標である「自己信頼心（自信）の育成」を達成するために、「Ⅰ．自己と他者の価値を認めることができる」、「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」の4つの中位目標が掲げられている。図1に示されているとおり、これら4つの教育目標は、ⅠからⅣへと積み上げていくかたちとなっている。

ここでは自己信頼心（自信）を、“自分には（外界をコントロールする）力があるという感覚”（山崎・内田，2010）と定義するが、これには、その時点で持っている自己の力に対する感覚と、短期的・長期的な自己成長の中で新たに獲得される感覚とが考えられる。中位目標Ⅰは前者に該当し、ある時点で子どもたちが既に持っている自己の力の認識を促すものとなる。先にも述べたとおり、短所や課題も含めて自己受容することが自己信頼心（自信）の基盤となる。

そして、中位目標のⅡ，Ⅲ，Ⅳは、子どもたちの自己成長を促す中で、さらに新たな有能感を自ら獲得していくための過程である。Harter（1978）によるコンピテンス動機づけ（competence motivation）の発達モデルは、この過程を説明するものと考えられる。コンピテンスとは、人間が環境と効果的に相互交渉する能力（White,

表1 自己信頼心（自信）の育成における教育目標と学年進行

構成上位目標	構成中位目標	構成下位目標	操作目標	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識することができる。	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。	I*	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
	II. 自己の心理的欲求を認識することができる。† 「心理的欲求」とは、子どもの中から生ずる物事に対する意欲を指す（生理的欲求や、罰の回避のための消極的な欲求は除く）	2. 他者の価値を探し、肯定することができる。	c. 自己の長所を探することができる。	3	3			
			d. 自己の価値を受容することができる。	6	6	2	2	2
			e. 他者の長所を探することができる。	4	4			
			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. 自分が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる。	4	4			
			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。	CW	CW			
			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。	5	5			
			j. 自己の心理的欲求を抽出することができる。	7	7	3	3	3
	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。	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。	k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる。					
			l. 自己の心理的欲求を満たすための現実的な目標と方法を考えることができる。			4	4	4
			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達成に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
		6. 自己の心理的欲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。	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どとき、適切なサポートを選び、求め、受けることができる。					
			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。			6	6	6
			q. 自己の心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとることができる。			7	7	7
			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
			s. 他者が行った心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとることができる。			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、良い面をとることができる。					

* 数字は第何時目の授業かを示している（1時間に複数の教育要素が含まれる場合もある）。

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

第8時は別途まよめの時間を設定している。

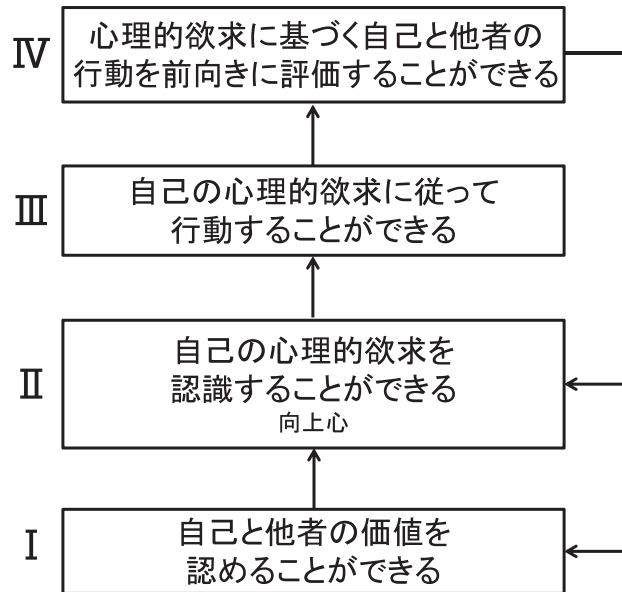


図1 自己信頼心（自信）の育成における中位目標間の関係

1959)とされており、コンピテンス動機づけは、外界に働きかけ有能感を得ようとする動機づけを指す。コンピテンス動機づけ（Ⅱ）に基づいて何らかの達成への試みがなされ（Ⅲ）、それが成功（Ⅳ）をもたらすと、有能感や内的統制感をもたらす。同時に、達成の試みに対する正の強化や周囲からの承認が得られると（Ⅳ、例：挑戦したことそのものが認められる）、これによっても有能感や内的統制感が増す。これらを繰り返していくにしたがって、周囲から承認される必要性は徐々に減少し、自らを強化し、有能感を高めるシステムが形成されていくと考えられる。

同様のプロセスは、セルフ・コントロールの3段階とも共通する。根建（1985）は、Kanfer（1971）によるセルフ・コントロールのモデルについてまとめている。これによれば、行動連鎖が円滑に進まない時、すなわち、自己の心理的欲求が満たされていない時（動因が生じている時）、自己監視（セルフ・モニタリング）が始まる。これは、自分がどうしたいのかという心理的欲求の探索の段階と考えることができる（Ⅱ）。そして、動因の低減のために自発的な行動を起こすわけだが、これが心理的欲求を満たすための行動の実行にあたる（Ⅲ）。そして、自らの行動を自己評価するプロセス（Ⅳ）へと続く。ここで、正の強化（満足感や他者からの承認など）が得られれば、実行した行動は維持されていくが、正の強化が得られなかったり、罰（不快感や他者からの不承認など）が随伴すれば、実行した行動は消去されていく。

このように、中位目標のⅡ、Ⅲ、Ⅳの流れは、基本的な行動原理からも、動機づけの発達心理学的なモデルからも説明可能なものとなる。

(2) 各中位目標と上位目標との関係

(a) 中位目標Ⅰ「自己と他者の価値を認めることができる」

前項で述べたとおり、自己信頼心（自信）の育成は自己受容から始まると考えられる。そのためには、自己について多面的に洞察した上で、自らの価値を認識することが必要となる。自己のみならず他者の価値を認めることを目標としているのは、他者に認められることによって新たな自己の価値を見出したり、自己を認めることが促進されたりすると考えられるためである。

遠藤（1992）は、セルフ・エスティームは個人の自己価値についての評価であるが、このような認知は、その個人にとっての重要な他者を含む人間関係の中で形成されると述べている。したがって、自己信頼心（自信）の形成過程にも、他者との相互作用が大きく関与すると考えられる。また、短所や課題を含めて多面的に自己を認識する過程で、自己の価値は際立ち、認識しやすくなると考えられる。また、Schiraldi（2007）は、受容とは閉じこもりや自己満足とは異なり、物事があるがままに見ることだとしており、自分自身を受容する時、自分の弱さを認識するとともに、さらにその弱点の克服を目指すだろうと述べている。このように、中位目標Ⅰで短所や課題も含めて自己を認識した上で自己価値を見出すことは、中位目標Ⅱの心理的欲求の認識を助けるものとなる。

ると考えられる。

(b) 中位目標Ⅱ「自己の心理的欲求を認識することができる」

中位目標Ⅱ，Ⅲ，Ⅳは，子どもたちが自ら成長し，その過程を肯定的に評価していく過程である。中位目標Ⅱは，これらの過程の出発点として位置づけられる。ここでの心理的欲求とは，子どもの内から生ずる物事に対する意欲を指し，生理的欲求や，罰の回避のための消極的な欲求（「叱られたくないから勉強しよう」，など）は除く。

Lekes, Gingras, Philippe, Koestner, & Fang (2010) は，自分の考えや望みについて，“両親は耳を傾けてくれる”ととらえている子どもたちは，そのような知覚が低い子どもたちと比べて，内発的な目標（新たな人間関係を作りたい，社会が良くなるように働きたい，新しいことを学びたい，など）が重要だととらえていることを示している。これは，子どもたちの内から出る欲求について聞き，受けとめることが，そのような欲求を維持し高めていくことを示唆している。

逆に，このような内発的な動機が低下する現象は，Seligman(1975)による学習性絶望感(learned helplessness)のプロセスから説明することができる。人を含め，動物は，統制不可能な状況に繰り返しさらされると，何をやっても対処不可能であるという統制不可能性を学習する。これによって，行動を起こせる状況にあっても，自発的な行動が生じなくなる。この現象を学校教育現場に照らして考えてみると，たとえば子どもが自己の心理的欲求について語った時に周囲から笑い者にされたり，自己の心理的欲求に基づいて行動を起こそうとしている時，「そんな馬鹿げたことはやめなさい」と周囲から制止されたりといったことが繰り返しなされれば，自己の心理的欲求を満たそうとする動機づけを消失させてしまうことになる。このことを学校教育現場での実践に活かすならば，学級および学校全体の中で，授業者や仲間たちから，自分の心理的欲求を表明し，他者から承認される体験が重要だと考えられる。

(c) 中位目標Ⅲ「自己の心理的欲求に従って行動することができる」

中位目標Ⅱで自己の心理的欲求が認識された後，実際に行動に移すのがこの段階である。Harter (1978) のモデルで示されているように，達成への試みは直接的に成功体験に結びつく可能性を高め，有能感と内的統制感を与えると考えられる。ここでは，子どもたちが自発的な行動を起こして初めて，新たな有能感を生み出すことができるため，自発的な行動を起こせるように導くことが必要である。また，ここでの行動は，必ずしも抽出された心理的欲求を全て満たす必要はない。部分的にでもその心理的欲求を満たすことができる行動ならば，さらに次の行動を導くだろう。Harter (1978) も，コンピテンス動機づけのモデルにおいて，“適度な挑戦と成功”が有能感につながることを示している。子どもたちが到達可能な目標を設定し，そのための行動を実行できるように促すことが求められる。

(d) 中位目標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」

Harter (1978) のモデルやセルフ・コントロールの3段階に見られるように，達成への試みに肯定的な評価が伴うことで，子どもたちの有能感や内的統制感につながり，動機づけの維持や高まりにも寄与すると考えられる。Harter (1978) のモデルに基づけば，実際に成功した事実だけではなく，仮に表面上失敗に終わったとしても，達成への試み（挑戦）それ自体が強化・承認されることによって，有能感や内的統制感を高めうることが示唆される。

また，川井・吉田・宮元・山中（2006）は，失敗や挫折などのネガティブな事象に対する，自己否定的な認知の反駁を促進することにより，セルフ・エスティームの低下を防ぐ試みを示している。この介入では，失敗・成功の二者択一な見方ではなく，取り組みの過程の中に存在するポジティブな側面への注意を促すよう工夫されており，その結果，否定的な認知が改善され，セルフ・エスティームが維持・上昇することが示されている。

子どもたちの自己の行動が強化されるためには，そこに何らかの肯定的な結果が伴わねばならない。これには，自分が掲げた目標を実際に達成できたという事実も含まれるが，行動を起こせたことそのものについての肯定的評価や，仮に目標が達成できなかったとしても，川井他（2006）が扱っているような，取り組みの過程にあるポジティブな側面への気づきが伴うことで，強化することが可能だと考えられる。

3. 中位目標と下位目標

本節では、中位目標の下に位置づけられる下位目標について説明する。図2には、中位目標ごとに、そこに含まれている下位目標と操作目標の位置づけが図示されている。実線矢印は時間的前後関係を、破線矢印は一方がもう一方を補助・促進する関係にあることを示している。ここでは主に、中位目標（Ⅰ～Ⅳ）と、下位目標（1～8）の関係について参照されたい。

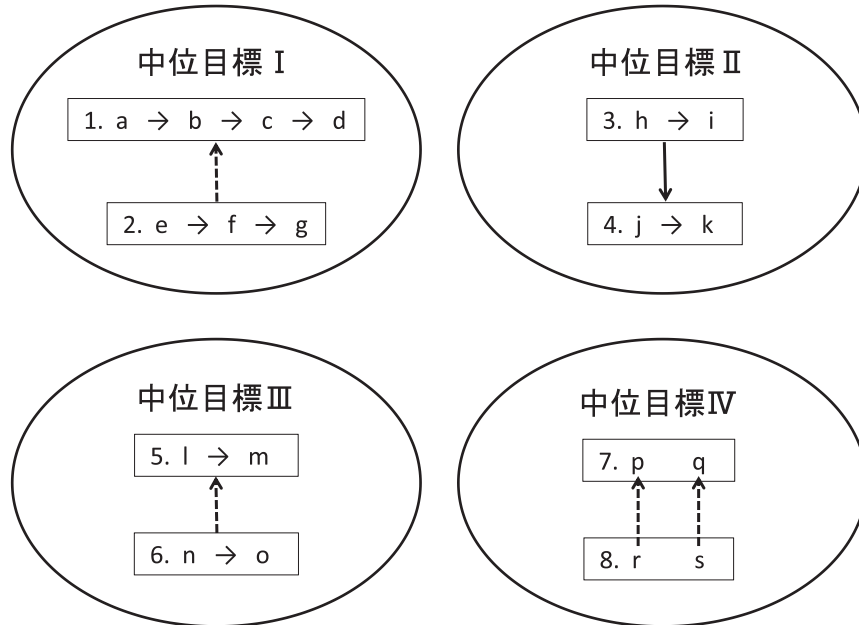


図2 自己信頼心（自信）の育成における下位目標と操作目標の関係

(1) 中位目標Ⅰを構成する下位目標と両目標の関係

下位目標

1. 自己の価値を探し、受容することができる。
2. 他者の価値を探し、肯定することができる。

学校教育における集団生活の中では、子どもたちは相互に影響を与え合う存在である。自己信頼心（自信）の育成において、他者に関わる教育目標が含まれているのは、このような子どもたちの相互関係が、重要な役割を果たすと考えられるためである。先述のとおり、自己の価値についての評価は重要な他者を含む人間関係の中で形成される（遠藤，1992）ので、各児童・生徒の自己価値への気づきは、他者から伝えられることによって、促進されることが考えられる。したがって、これらの2つの目標から中位目標Ⅰは達成されることが考えられる。

(2) 中位目標Ⅱを構成する下位目標と両目標の関係

下位目標

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。
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えることができる。

先述の Seligman (1975) による学習性絶望感の現象のように、統制不可能な状況が続くと、人は実行可能な行動ですら起こさなくなる。このメカニズムを児童・生徒が知ることは、自分が心理的欲求（意欲）を失うプロセスを理解することにつながると考えられる。とりわけ、周囲（多くの場合は大人）から心理的欲求の充足を阻止されていた子どもの場合、そのような欲求を持ち表現して良いことを理解する必要がある。この下位目標3を

達成して初めて、下位目標 4 の自己の心理的欲求の抽出が可能となると考えられる。また、下位目標 4 は、抽出された心理的欲求が、他者の心理的欲求を阻害しないかを検討することも含んでいる。これは、学級内や学校内でいずれの児童・生徒の心理的欲求も尊重されるために必要なプロセスであると考えられる。

(3) 中位目標Ⅲを構成する下位目標と両目標の関係

下位目標

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。
6. 自己の心理的欲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。

先述のとおり、心理的欲求に基づく行動が生まれることにより、新たな有能感を作り出すことが可能となる。これを促すのが下位目標 5 である。

また、心理的欲求を満たすための行動は、必ずしも単独で行われるとは限らない。むしろ、児童・生徒が他者と協力して達成可能な場合も多々あるだろう。菅沼・浦（1997）の実験研究では、友人からのサポートが課題遂行を促進することが示されている。必要に応じて周囲からのサポートを得ることで、心理的欲求を満たすための行動を実行に移すことが可能になると考えられる。この下位目標 6 は、下位目標 5 の達成を助けるものとして位置づけられる。

(4) 中位目標Ⅳを構成する下位目標と両目標の関係

下位目標

7. 自己の心理的欲求を充足・達成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。
8. 他者が行った心理的欲求を充足・達成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。

Harter（1978）のコンピテンス動機づけの発達モデルにあるように、有能感を自ら生み出していく過程では、達成へ向けての試みがなされた後に何らかの強化が必要であり、挑戦したことそのものに対する他者からの承認が得られることでもこの機能を果たすと考えられる。したがって、ここでは自己強化を意味する下位目標 7 だけでなく、他者からの承認・強化の役割として下位目標 8 が設定されている。下位目標 8 の達成は、下位目標 7 の自己強化のシステムが個人内に形成されるまでの補助的な役割を果たす。個人内に自己強化のシステムが形成された後では、他者からの承認や強化が存在しなくとも、自らの動機づけを維持し、自己信頼心（自信）を高めていくことが可能になると考えられる。

4. 下位目標と操作目標

ここからは、操作目標そのものの説明と、下位目標と操作目標との関係について説明する。図 2 における、数字（下位目標）とアルファベット（操作目標）との関係を参照されたい。

(1) 下位目標 1 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- 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. 自己の特徴について認識することができる（外見、得意なこと、苦手なこと、大切にしていることなど）。
- c. 自己の長所を探すことができる。
- d. 自己の価値を受容することができる。

自己信頼心（自信）の育成においては、自己あるいは他者の肯定的側面に目を向ける必要がある。しかし、自然な状態で物事の肯定的側面に目を向けることは容易でない。これに関連して、正感情（楽しい、嬉しいなど）の喚起は、人の注意を拡張する（Vermeulen, 2010）ことが示されている。注意が広がるということは、物事を

多面的に見る可能性を増やすことにつながる。正感情の喚起によって、自己ないし他者を多面的にとらえ、肯定的側面への気づきが促進されると考えられる。したがって、最初の操作目標 a として、正の出来事を想起し、正感情を高めることが必要と考えられる。

自尊感情を高めるということは、総合的な自己概念を検討することを含んでいる (Lawrence, 2006)。つまり、肯定的か否定的かに関わらず、現実の自己像について多面的に認識することが必要と考えられる。操作目標 b では、自己の特徴（外見、得意なこと、苦手なこと、大切にしていること、など）について多面的に認識するための教育が展開される。

操作目標 b で自己を多面的に見つめることができると、その中での自己の長所が浮き彫りになる。操作目標 c では、この時点までの教育で得たことをもとに、自己の肯定的側面を特定することになる。

そして、操作目標 d については、授業時間の流れから見ると、操作目標 e～g を終えた後に位置づけられる。自己だけでなく、他者からも肯定的側面を認めてもらった後に位置づけられるため、自己に関する多数の情報をもとに、最終的に自己の価値を受容する。短所や欠点があっても、全体としての自己を“これで良い”と受けとめられるかどうかがこのポイントとなる。自己に関する肯定的側面を多数認識した後に配置することで、短所や欠点も含めての自己を受容しやすくするようになっていく。

(2) 下位目標 2 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- e. 他者の長所を探すことができる。
- f. 他者の価値を肯定することができる。
- g. 自分が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる。

これらの操作目標に関する教育は、e から g へと一連の流れに沿って行われる。上村 (2007) は、自己受容と他者受容の双方が高い大学生は、個人志向性（自分の個性を活かそうと努めている）だけでなく、社会志向性（人に対して誠実であるようこころがけている）も高いことを示している。学級内において、個々の児童の他者受容が高まり、互いの長所を認め合う環境が形成されれば、それは転じて自己受容を促進することになる。各自が頭の中だけで他者を肯定していても相手にはそれが伝わらず、自己の価値への気づきに結びつかないため、操作目標 g では他者の長所について互いに伝え合う活動が含まれる。

(3) 下位目標 3 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- 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。

中位目標Ⅱの全体像の説明の中でも既に述べたように、人は統制不可能な状況に長期間さらされることで絶望感・無力感を感じ、実行可能な行動ですら起こさなくなる (Seligman, 1975)。このような心理的欲求（意欲）の低下のメカニズムを児童・生徒が理解することは、自己の心理的欲求を自ら維持し高めていくために必要と考えられる。操作目標 i で他者の心理的欲求の尊重が含まれているのは、自己の心理的欲求のみを重要視していたのでは、時として他者の心理的欲求を阻害することが考えられるためである。続く操作目標 j, k への前段階として、これらの2つの目標が位置づけられる。

(4) 下位目標 4 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- j. 自己の心理的欲求を抽出することができる。
- k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる。

自己の心理的欲求の重要性について理解した後、実際に自分はどうしたいのか、どのような自分でありたいのかという心理的欲求の抽出へと進む。この心理的欲求には、長期的なもの（将来何になりたいか、など）から短期的なもの（近い将来できるようにになりたいこと、など）まで幅広く含まれる。同時に、操作目標 *k* が設定されているが、これは自己の心理的欲求が周囲の心理的欲求を阻害しないかを自らチェックするためのものである。これは先の操作目標 *i* で理解したことを自己の具体的な心理的欲求に関して検討することを意味している。

(5) 下位目標 5 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- l. 自己の心理的欲求を満たすための現実的な目標と方法を考えることができる。
- m. 自己の心理的欲求を満たすために、考案した方法を実行することができる。

心理的欲求を満たすための行動を生み出すプロセスは、D’Zurilla & Goldfried (1971) によって示されている問題解決のプロセスと類似している。これは、問題を解決していく構えやスキルを学ぶものであり、まず、問題と向き合う姿勢を持ち、問題を特定する（自分はどうしたいのか、どうなれば解決と言えるのか）。その後、解決のための方法の選択肢を複数産出し、それぞれのメリット・デメリットを評価した上で一部を選択する。そして、最終的に選択した方法を実行する。ここでは「問題」という表現がなされているが、心理的欲求が生じ、それが満たされていない状態も、類似したものと考えられるだろう。問題解決のプロセスにおける「問題の特定」までは、自己信頼心（自信）の育成における中位目標Ⅱ「自己の心理的欲求を認識することができる」までで達成されると考えられるので、ここでは「選択肢の産出」と「意思決定（選択肢の中から実行する方法を選ぶ）」、「実行」までが該当すると考えられる。さらに大きくとらえるならば、選択肢を考え適切な目標を選ぶ（操作目標 *l*）という準備の段階と、実際に実行する（操作目標 *m*）という段階とに分けることができると考えられる。操作目標 *m* については、日常生活の中で実際に実行し（チャレンジ・ワーク）、下位目標 7, 8 の教育への連続性を持つこととなる。

(6) 下位目標 6 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- n. 自己の心理的欲求を満たすために必要な、他者からのサポートとその重要性を理解することができる。
- o. 自己の心理的欲求の達成に他者からのサポートが必要ととき、適切なサポートを選び、求め、受けることができる。

菅沼・浦 (1997) は、ソーシャル・サポートが課題遂行に与える影響について実験研究を行っており、友人からの道具的サポート（課題に関する助言）は、その友人が同一の課題に興味を持って取り組み、良く遂行したことを知らされると（正当性高群）、そのような情報がない場合（正当性低群）と比べて、課題遂行が有意に促進されることを示している。このことは、適切な相手だと判断された相手からサポートを得ることが、課題遂行に肯定的な機能を持つことを示唆している。

また、関連した知見として、福岡 (2000, 2007) は、友人からのソーシャル・サポートは、大学生における自己充実的達成動機（例：“何でもてがけたことには最善をつくしたい” など）と正の関連があることを示している。このことは、友人からのソーシャル・サポートによって、個人の物事に対する内発的な動機が維持されることで、それを満たすための行動の維持につながることが示唆される。

このような点をふまえ、ここでは、ソーシャル・サポートの重要性を理解し（操作目標 *n*）、必要に応じて活用する（操作目標 *o*）という2段階が設定されている。

(7) 下位目標 7 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- 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。
- q. 自己の心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる。

繰り返しになるが、Harter (1978) のコンピテンスの発達心理学的モデルには、動機づけに基づいた達成への試みに対する強化と、結果に対する強化との2種類が位置づけられている。操作目標 p は前者に該当し、操作目標 q は後者に該当するものである。チャレンジ・ワークにおいて自ら実行したことについて、少しでも挑戦しようとしたことをまず肯定し(操作目標 p)、かつ、実行した過程において得たことを認識する(操作目標 q)。川井他(2006)の介入研究にあるように、単なる成功一失敗というとらえ方ではなく、仮にうまくいかなかった場合でも、何らかの肯定的側面を抽出するように促すことになる。全く実行できなかった児童・生徒においてさえ、その体験から、次の挑戦へ向けて目標や方法の設定のしかたをどう工夫すれば良いのかなど、ヒントを得ることができるだろう。授業者はこういったことへの気づきを促進するよう働きかける必要がある。

(8) 下位目標 8 を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- 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。
- s. 他者が行った心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる。

先述のとおり、下位目標 8 は下位目標 7 を補助・促進するために設定されている。さらに細部で見ると、操作目標 r は操作目標 p を、操作目標 s は操作目標 q をそれぞれ補うものとなっている。Harter (1978) のコンピテンス動機づけの発達心理学的モデルにあるように、個人の中に自己強化のサイクルが形成されるためには、他者による承認や強化が重要な役割を果たす。ここでも、単なる成功一失敗という紋切り型の見方ではなく、仮にうまく実行できなかった場合でも挑戦したことを肯定し、また、その経験の中で得たと考えられる肯定的側面をフィードバックすることで、受け取った側の自己評価を促進していくと考えられる。

ここでの承認や強化のあり方については、留意しなければならない点がある。岩井(2002)はアドラー心理学の立場から、ほめることと勇気づけることの違いを述べている。前者は、相手が自分の期待していることを達成した時、上から下への目線で“えらい”“よくやった”と与えられるものであるが、後者は相手が達成した時だけでなく失敗した時も含めて、“～でがっかりしているようだけれど、～はすごかったよ”というように、相手に共感する態度で示されるものとされている。操作目標 r, s においては、後者のようなはたらきかけが重要であり、また、児童のみならず教育者の側も、賞罰のコントロールに頼らず、上述のような児童と同じ視点での態度を貫く必要がある。

5. 目標の学年差

(1) 学年差を規定する目標の違い

自己信頼心(自信)の育成において、学年進行の差を裏づけるデータは極めて乏しい。Plummer (2007) は、自ら構築した自尊感情を高めるためのプログラムについて、複数の介入要素の中に、階層構造や発達の順序は想定していないと述べている。しかし、学校教育の限られた授業時間の中で、最も効果的に教育プログラムを進めていくには、発達の側面を無視することはできないだろう。

文部科学省・国立教育政策研究所(2010)の調査によれば、「将来の夢や目標を持っていますか」という問いに対して、小学6年生では70.3%の児童が明確に「あてはまる」と回答しているのに対し、中学3年生ではその割合が44.2%にまで落ち込むことを報告している。このような現状をふまえて予防的観点から考えるならば、中学校入学までに、自己の目標や心理的欲求を明確にし、これに基づいて行動を起こし、自ら有能感を獲得していくサイクルを形成しておく必要がある。これらのことから、本教育プログラムでは、小学5年生から中学1年生までの高学年については、4つの中位目標すべてを扱い、教育全体のうちの中位目標Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの比重を重くすることで、自ら新たな自己信頼心(自信)を得られるよう構成されている。一方、小学3年生と4年生については、自己信頼心(自信)の基盤となる中位目標Ⅰの達成を主として展開し、中位目標Ⅱで各自の心理的欲求や目標を明確にするところまでをカバーすることとする。これらの学年による授業進行の違いについては、表1に併記されている。

(2) 各学年の目標

上述の点をふまえ、各学年の目標は以下のとおりである。詳細については、表1を再度参照されたい。

(a) 小学校第3学年・小学校第4学年

これら2つの学年については、自己信頼心（自信）の基礎となる中位目標Ⅰ、Ⅱが含まれる。これらのうち、操作目標e・fは第4時に1時間で複合的に扱われ、チャレンジ・ワークも付加される。その他の操作目標については、各1時間をかけて扱われる。

小学校第3学年と第4学年では、教育目標は同一であるが、授業内で提示される教材は異なるものを用いる。また、授業者の言葉使いや板書で使用する文字などは児童の発達に応じたものとする。

(b) 小学校第5学年・小学校第6学年・中学校第1学年

これら3つの学年については、自己信頼心（自信）の基礎（中位目標Ⅰ、Ⅱ）を育成し、さらに自ら自己信頼心（自信）を強めていくことができるよう、中位目標Ⅲ、Ⅳを達成するための教育が行われる。まず、操作目標b・c、d・e・f・g、h・i・j・kは、それぞれ1時間で複合的に扱われる。また、lは単独で1時間を取り、mについてはチャレンジ・ワークでカバーされる。n・oは1時間で複合的に扱われる。最後に、pとr、qとsはそれぞれ1時間で複合的に扱われる。この3学年についても、教育目標の構成は同一であるが、授業内で提示される教材は異なるものを用いる。また、授業者の言葉使いや板書で使用する文字などは児童・生徒の発達に応じたものとする。

引用文献

- Collins, M. (2009). *Raising self-esteem in primary schools*. London: Sage Publication.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- 遠藤辰雄 (1992). セルフエスティーム研究の視座 遠藤辰雄 (編) セルフエスティームの心理学 (pp.8–25). ナカニシヤ出版
- 福岡欣治 (2000). 大学生における家族および友人の知覚されたソーシャル・サポートと無気力傾向：達成動機を媒介要因とした検討 静岡県立大学短期大学部研究紀要, 14(3), 1–10.
- 福岡欣治 (2007). 大学新入生のソーシャル・サポートと心理的適応：自己充實的達成動機の媒介的影響 静岡文化芸術大学研究紀要, 8, 69–77.
- Haney, P., & Dulak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 27, 423–433.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34–64.
- 岩井俊憲 (2002). 勇気づけの心理学 金子書房
- Kanfer, F. H. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L. B. Sachs (Eds.) *The Psychology of Private Events*. (pp.39–59). London: Academic Press. (根建金男 (1985). 行動論的セルフコントロール 異常行動研究会 (編) オペラント行動の基礎と臨床 ―その進歩と展開― (pp.126–140). 川島書店 より引用)
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 (2006). セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究 ―ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進― 教育心理学研究, 54, 112–123.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3rd Ed.). London: Sage Publication. (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)
- Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in China and North America. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 858–869.
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2010). 平成22年度全国学力・学習状況調査
- 根建金男 (1985). 行動論的セルフコントロール 異常行動研究会 (編) オペラント行動の基礎と臨床 ―その

- 進歩と展開－ (pp. 126－140). 川島書店
- Plummer, D. (2007). *Helping children to build self-esteem* (2nd Ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. London: Pergamon Press. (高山 巖 (監訳) 佐藤正二・佐藤容子・前田健一 (共訳) (1992). 自尊心の発達と認知行動療法－子どもの自信・自立・自主性を高める－ 岩崎学術出版社)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press. (山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64－68. より引用)
- 沢崎達夫 (2010). 自己受容 (グッドイナフ) は向上心を弱めるか 児童心理, 910, 26－32.
- Schiraldi, G. R. (2007). *10 simple solutions for building self-esteem*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc. (大野 裕 (監訳) 中森拓也 (訳) (2011). きっと上手くいく10の解決法シリーズ 自信をはぐくむ－ポジティブな自分を確立する認知療法メソッドとマインドフルネス－ 創元社)
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman. (平井 久・木村 駿 (監訳) (1985). うつ病の行動学－学習性絶望感とは何か－ 誠信書房)
- 菅沼 崇・浦 光博 (1997). 道具的行動と社会情緒的行動がストレス反応と課題遂行に及ぼす効果－リーダーシップとソーシャル・サポートの統合的アプローチ－ 実験社会心理学研究, 37, 138－149.
- 上村有平 (2007). 青年期後期における自己受容と他者受容の関連: 個人志向性・社会志向性を指標として 発達心理学研究, 18, 132－138.
- Vermeulen, N. (2010). Current positive and negative affective states modulate attention: An attentional blink study. *Personality and Individual Differences*, 49, 542－545.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297－333.
- 八巻寛治 (2001). 構成的グループエンカウンター・ミニエクササイズ56選 小学校版 明治図書
- 八巻寛治 (2009). みんながなかよくなれる学級ゲーム心ほぐしの学級ミニゲーム PartⅡ 小学館
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64－68.
- 山崎勝之・内田香奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要, 25, 13－30.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプション教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1－19.

A School-based Universal Preventive Education for Development of Self-confidence : The Structure of the Educational Purposes and the Scientific Evidence.

SASAKI Megumi* and YAMASAKI Katsuyuki*.*.*

(Keywords : self-confidence, universal preventive education, comprehensive base education,
educational purposes, scientific evidence)

As introduced by Yamasaki, Sasaki, Uchida, Katsuma, & Matsumoto (2011), a universal preventive education named “TOP SELF” (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) has been developed in the science of preventive education. This paper focused on “development of self-confidence” that is one of the comprehensive base education and aims to develop autonomy. First, the previous educational programs in order to enhance self-confidence or self-esteem were reviewed and the unsolved problems were mentioned. Second, the definition of “self-confidence” in TOP SELF was given. Third, the hierarchical educational purposes for development of self-confidence (constituent, intermediate, subordinate, and operational purposes) were explained in detail with the theoretical background and the scientific evidence. Since the comprehensive base education is planned to implement for the third-graders in elementary schools to the first-graders in junior high schools in Japan, the educational purposes in each grade were also proposed.

*Center for Education and Research on the Science of Preventive Education, Naruto University of Education

**Department of Human Development, Naruto University of Education