

## 学校予防教育プログラム TOP SELF「感情の理解と対処の育成」

—小学校6年生での実施と効果—

### A Prevention Education Program, TOP SELF, for Development of Understanding and Regulating Emotions: Implementation and Effectiveness for 6th Grade Children

福田衣利子\*, 内田香奈子\*, 山崎 勝之\*, \*\*

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地

\* 鳴門教育大学 予防教育科学センター

\*\* 鳴門教育大学大学院 人間発達形成コース

Eriko FUKUDA \*, Kanako UCHIDA \*, and Katsuyuki YAMASAKI \*, \*\*

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

\*\* Department of Human Development, Naruto University of Education

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

**抄録：**本研究は、小学校6年生の学級集団を対象とするユニバーサル予防教育TOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムを実施し、その教育効果を検証した。対象者は小学校6年生3学級に在籍する110名で、自記式質問紙によって自己評価、他者評価（グループ・学級）、向上度評価（自己・グループ・学級）、授業の感想のデータ収集を行い、教育効果を分析した。分析の結果、当該プログラムの中位目標である、「感情の同定」、「感情の理解」、「感情への対処」全てにおいて、自己評価、他者評価（学級）とも有意な教育効果が確認された。授業の感想である「授業は楽しかった」や「理解できた」という項目の評価も極めて高く、これらの結果により本プログラムの教育効果が示された。

**キーワード：**予防教育プログラム、感情の理解と対処の育成、児童

**Abstract :** This study examined the effectiveness of an universal prevention education, Trial of Prevention School Education for Life and Friendship (TOP SELF) for Development of Understanding and Regulating Emotions. The program under study is designed to develop and improve children's emotional understanding and emotional regulation. A total of 110 6th grade students, from three classes, participated in the program. Each child completed a self-report inventory before and after the intervention. These measures assessed the children's perceptions of their own, their group members' and their classmates' skills on the three target goals: identifying, understanding, and regulating emotions. The results of a series of 2 x 2 ANOVAs indicated that the children perceived a significant improvement in the target goals of themselves and their classmates, after the intervention. Significant gender differences were found in two target goals. Girls demonstrated a higher mean level of self-reported ability to identify emotions, and boys reported higher mean levels for their classmates' proficiency in emotional regulation. The results of a series of multiple regression indicated that the items "the program was enjoyable (enjoyment)" and "the program was easy to understand (understand)" significantly predicted both boys' and girls' evaluations of their own and their group members' skills on the target goals.

**Keywords :** Prevention Education Program, Development of Understanding and Regulating Emotions, Children

#### I. 序論

##### 1. 学校教育での予防教育の必要性について

感情は人間関係において、互いの気持ちを伝えあうなどの情報伝達としての役割を担い、社会性と密接な関わりがある。感情が正常な思考や判断を歪め、怒りや嫉妬

心の過度な表現から、良好な対人関係が崩壊し、暴力事件につながったなどといったニュースが珍しくない。このことより、円滑な対人関係には感情に関わる能力の十分な発達が不可欠であることが分かる。

社会性や感情に関わる能力は、生活の様々な場面での成功要因や保護要因としても機能しており、問題行動や

精神衛生 (Dennis, Brotman, Huang, & Gouley, 2007), また, 攻撃性や鬱病, 不安神経症などの精神疾患 (Greenberg et al., 2003)に対する有効性が述べられている。したがって, 学校で, 感情に関する能力やスキル習得の機会を設け, 子どもの適応や健康的な発達を促進することの重要性は明らかである (Ciarrochi, Heaven, & Supavadeeprasit, 2008)。では, なぜ学校と言う場での教育が重要なのか, 子どもの発達と, 子どもを取り巻く環境の変化と言う観点から考えてみる。

就学前の子どもの感情能力は養育者とのコミュニケーションを通じて発達するため, 養育スタイルが感情発達に大きな影響を与えている。例えば, 養育者が子どもの感情表現にどう反応しているか, 感情についてどう教えているか, また, 養育者の感情表現方法や, 感情に関する社会性行動が幼児の感情表現や感情統制能力などの発達に影響を及ぼす (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998)。よって, 各家庭で子どもが受ける養育者からの感情能力発達支援の質や家庭環境の違いによる子どもの感情(学習)経験も異なり, ゆくゆくはこれらの経験が子どもの自己感情表現方法や他者の感情理解の程度に影響を与えていると推測できよう (Dunsmore & Halberstadt, 1997; Parke & McDowell, 1998)。

しかしながら, 発達に伴い, 子どもを取り巻く社会は変化し, 児童期には学校も生活の中心の場に加わる。クラスメートや教師といった他者との人間関係を通し, より深い自己や他者の感情理解, 適切な感情表現, 変化にとんだ他者の感情表現への対処能力が求められ, 児童の感情能力は更に発達していく。ここで, 注意しておかなくてはいけない点は, 学校にはさまざまな生活環境や精神衛生状態で生活している児童が存在していることである。

例えば, 離婚調停中であるとか, 片親だけの家庭といった複雑な家庭事情を抱えている児童や, 障害を持った児童が同じ学級で人間関係を築いている。これらの発達リスク要因を抱えた児童とそうでない児童では, 前述の感情能力育成に対するサポートに関するならば, 同レベル受けてきたとは考えられない。これは, 数多くの研究がリスク要因を抱えた児童の, 感情能力やスキルに問題があることを報告していることからも示唆される。

例えば, DSM-IVによると ADHD を持つ児童は学齢児童の 3 % – 7 % 存在するといわれている (American Psychiatric Association, 2000)。診断に関する難しさがあるため, 正式な診断はないとても, 現在の教育現場では ADHD の疑いありとして認識されている児童も多数存在するであろう。ADHD と衝動性に関わる感情統制の問題点については先行研究で述べられている (Jensen & Rosen, 2004)。又, 郁病を罹患している児童の割合は年齢にもよるが学童期では 2 % 以上という報告がある (Anderson, Williams, McGee, & Silva, 1987)。他の

発達障害や, 不安症などの心身症を持つ児童の中には感情表現や感情理解に問題があり, 他児童との友情関係形成が困難であるということが知られている。このように, 学校の教師が留意している児童においては, 特に感情教育の面での必要性が感じられる。

健康で問題を抱えていない児童にとって, 前述のようなクラスメートが問題行動や想定外の感情表現をした場合, 自分の家庭で経験することがなかった他者の感情表現への対応を求められる。したがって, 健康で問題を抱えていない児童にとっても感情に関する知識を深め, 学んだことを実践していくことが重要である。そこで, 予防教育という考えが登場する。

## 2. 予防教育としての TOP SELF について

予防というアプローチは 1950 年代アメリカの公衆衛生と疫学の分野において始まり, その後, ほどなくして, 精神衛生の分野で取り入れられるようになった。予防に関しては幾つかの定義が述べられているが (山崎・内田, 2010), ここでは, Munoz, Mrazek, & Haggerty (1996) が述べたように, 臨床的な診断が下される前に行われる介入を「予防」とする。この定義に沿った予防介入の一つにユニバーサル予防 (universal prevention) と呼ばれるものがある。

全小学校の児童を対象とした予防プログラムなどは, このユニバーサル予防的介入に含まれ, 個人の病状やリスクを特定することなく実施され, 一般社会や集団を対象にした予防である。ユニバーサル予防プログラムのメリットはポジティブで, 先を見越したものであり, 個人のリスクの有無に関わらず実施される点と, プログラム受講者が病気の為に参加しているなどと言う中傷を受ける可能性が最小限であるという点である。これらの利点からユニバーサル予防教育は一般的に受け入れられ易く, 導入しやすいと考えられる (Weissberg & Greenberg, 1997)。予防教育には, 摂食障害や薬物乱用など特定のテーマに沿ったものが多数存在するが, その中でも社会・感情学習 (Social and Emotional Learning) は人間発達の中核を担うプログラムであろう。

「いのちと友情」の学校予防教育 (Trial of Prevention School Education for Life and Friendship (TOP SELF)) は 2010 年から開始した, 日本におけるユニバーサル予防教育であり, ベース教育プログラムとオプショナルプログラムから構成される。本研究で実施した「感情の理解と対処の育成」はベース教育プログラムの一つである。

## 3. TOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムについて

### 1) プログラム構成目標

「感情の理解と対処の育成」プログラムにおける学習目

標構成は、内田・山崎（2012）に詳しいが、感情の理解と対処の育成を達成するために、「I 感情の同定ができる」、「II 感情の理解ができる」、「III 自分の感情に対処（対応）ができる」の3つの中位目標を置いている。この中位目標の下に下位目標と操作目標が続くが、本研究で対象にする小学校6年生では、表1に示したように、中位目標Iから操作目標のc, d、中位目標IIから操作目標i, j, k, l、中位目標IIIから操作目標p, q, r、が具体的な教育目標になっている。

## 2) 授業構成と実施方法

a. 事前準備 授業開始決定後、授業者は担任の先生と打ち合わせを行い、留意すべき児童についての情報を得る。そして、人間関係、視力などの身体的特徴を考慮しながら学級の人数にもよるが5, 6人で構成されるグループを5つから6つ編成する。実際の授業はここで組まれたグループ活動が基本となるため、グループ編成には細心の注意が必要となる。

b. 授業実施 TOP SELFの授業は通常、主授業者と補助者の2名によって、授業開始から終了までの授業運営の型に沿って行われる。型の概略は次の通りである（詳細については、津田・勝間・山崎（2011）を参照）。まず、授業を受ける時のルール説明をし、アニメストーリー（以下、アニメ）を視聴させる。そしてアニメの中で問題提起された内容に関して、学級で活動が行えるように、

活動助走を行い、活動クライマックスに入る。この活動に関する部分が授業の中核としての役割を担っており、グループもしくは、学級全体での活動を通して、授業目標達成を目指す。最後に、終結アニメを視聴後、授業のまとめを行い、授業終了となる。本研究でも「感情の理解と対処の育成」プログラム開発者が主授業者として授業を行い、補助者1名が主授業者の授業進行補助や児童への介入のサポートに入った。

TOP SELFの特徴は児童が一体となって取り組むグループ主体の活動と児童の興味をひくアニメの導入であろう。表1が示すように当該プログラムは全7回の授業で構成されており、目標を達成できるような活動がふんだんに組み込まれている。活動はグループ主体で進行するためチームワークが求められる。そして、グループの意見をクラス全体でも共有することにより、学級が活性化するという効果もある。アニメはパワーポイントで作成し、視覚、聴覚効果にうったえる音楽やゲームの導入により、児童の注目を引きつける要素が多数、取り入れられている。このアニメは教室内に設置されたスクリーンにプロジェクターによって投射され、授業が進められる。

6年生対象プログラムのアニメの内容はあゆみんとジーニーという2人の登場人物が、あるきっかけで氷河の国に行くことになり、そこで出会ったペンギンの銀太に導かれ、各ミッションをクリアしていくという展開である。このストーリーには伏線もあり、人を信じられない

表1. 各授業内容と操作目標

授業回	操作目標（小学校6年生対象）	活動内容
1	c. 身体的特徴から、他者の感情に気づくことができる。 d. 声や言葉から、他者の感情に気づくことができる。	相手のきもち（怒り、落胆、喜び）を読み取るための特徴を個人やグループ単位で考え、その後、クラスで共有する。特徴はすぐに分かるものと、よく注意すれば分かるものを考え、相手の感情を同定する様々な方略を探索する。
2	k. 他者の感情には種類があり、それぞれ意味があることを理解できる。	最近気づいた相手のきもちを付箋に書き出し分類後、特定の感情4種（活性正負感情、不活性正負感情）について、Russell（1980）の円環モデルを用い、グループ内で分類する。その後、クラスで共有する。
3	i. 他者の感情が発生する原因を探ることができる。	怒り、落胆、喜び感情の発生原因について、男女間で互いに予測し、相手の感情の発生原因を推測することの難しさや大切さを実感する。
4	j. 他者の感情が発生する思考を探ることができます。 l. 他者の感情には強さがあり、その強さには意味があることを理解できる。	怒りや落胆感情を想起させる事態を提示後、当該感情をどの程度想起するのかによりグループに分かれ、グループ間で議論することで相手の感情の強さやその時の考え方について共有する。
5	p. 他者の感情への対応方法の現状を把握できる。	相手の感情への対応方法について、これまでの実行してきた方法を自己モニタリングする。その後グループ内やクラスで共有する。
6	q. 他者の感情が生じる思考を捉え、対応することができます。	怒り感情時の相手の考え方を変えるための方法をグループ内で考える。その後、クラスで共有し、様々な対応方法があることを認識する。
7	r. 他者の感情へ対応する、さまざまな方法を考案・実行することができます。	相手の感情への対応方法について、共感し、その後具体的な解決策を提示することが出来るよう、ロールプレイを用いながら練習を行う。まず、グループ内でより適切なセリフを選択し練習する。その後、発表することで共有した後、相手へのより良い対応方法を考え続けることの大切さを学習する。

くなった氷河の国の女王のために氷を溶かし、元の光の国に戻すという内容が隠されている。

児童は登場人物が「感情に関する問題」の解決をしていく様子を見るのと並行して、学級での活動を通じて感情の認知やスキルについて学ぶのである。授業者は問題提起したミッションに関わる活動を、授業にメリハリをつけながら実施する。児童が毎回どのような授業内容を学習したかの確認ができるよう、又、授業が楽しみとなるよう、強化シールやワークブックも使用し、授業実践を行う。

#### 4. 研究目的

本研究では、小学校6年生の学級集団を対象とするユニバーサル予防教育TOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムの教育効果を自己評価、他者評価(グループ・学級)、自己向上度評価、他者向上度評価(グループ・学級)、授業の感想といった7つの指標により測定する。

### II. 方 法

1. 調査対象者 徳島県内の公立小学校1校の6年生3学級計115名(男児58名、女児57名)を対象に、予防教育TOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムを実施した。

2. 予防教育授業スケジュール 予防教育の実施期間は2011年6月6日、6月10日、6月17日、6月24日の4日間で、第1回目から第6回目までの授業(45分/回)は同日中に2回連続で行い、第7回目の授業は最終日に、単独1回で実施した。

3. データ収集スケジュール 授業前評価は5月27日、後評価は予防教育最終回実施日に全ての授業が終了後に実施した。

4. 教育効果測定尺度 教育効果測定には自記式質問紙を用いた。前評価では、自己評価と他者評価(学級)のデータ収集を行い、後評価では、自己評価、他者評価(グループ・学級)、そして自己向上度評価、他者向上度評価(グループ・学級)、授業の感想に関するデータ収集を行った。

自己評価は質問9項目の3因子(感情の同定、感情の理解、感情への対処法)で構成されており、他者評価(グループ・学級)と全ての向上度評価は質問3項目の同3因子で構成されている。これらの3因子は本プログラムの上位目標「感情を同定し、原因を理解し、問題ある感情を適切に処理し、対処すること」で定義されたものを細分化し中位目標として設定したものである(内田・

山崎、2012)。

全ての質問は5件法で児童にいずれかの回答を示す数字を○で囲むように指示している(例:1=まったくあてはまらない~5=とてもよくあてはまる)。授業の感想については「楽しかったですか」と「内容は理解できましたか」の2項目について、同じく5件法で当てはまる回答を求めた(例:1=ぜんぜん楽しくなかった・ぜんぜん理解できなかつた~5=とても楽しかった・よく理解できた)。

5. 測定方法 両評価時とも、授業者が児童の所属する通常学級で質問紙を配布し、児童は各自、授業者の指示に従いながら、自記式質問紙に回答を記入した。所要時間は両評価時とも、約15分であった。

6. データ分析 対象者115名の内、教育評価時に欠席した5名を除く110名(男児57名、51.8%;女児53名、48.2%)を分析対象として検証した。全てのデータは統計パッケージIBM SPSS Statistics 20を使用して分析した。

### III. 結 果

#### 1. 信頼性の検討

まず、内的整合性を検討する為、自己評価における尺度全体と各下位尺度(感情の同定、感情の理解、感情への対処)についてCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、尺度全体においては.90以上(事前評価.92、事後評価.90、向上度評価.91)、各下位尺度においても.70~.87の範囲を示した(表2)。したがって、これらの値から十分な内的整合性が確認され、自記式質問紙には許容範囲の信頼性があることが確認された。

表2. 内的整合性(自己評価)

下位尺度	項目数	$\alpha$ 係数		
		事前評価	事後評価	向上評価
同定	3	.87	.80	.85
理解	3	.78	.71	.77
対処	3	.83	.70	.74

#### 2. 授業実施前後の評価値の変化

次に、教育効果と性差の検討をする為、授業実施前後に実施した評価値について、時期(実施前後)×性(男女)の2要因の分散分析を行った。実施前後の平均値は性別に、自己(図1~3)ならびに学級(図4~6)について図示されている。

##### 1) 自己評価

分析の結果、全ての下位尺度において時期の有意な主効果が確認された。すなわち、「感情の同定」( $F(1, 108)$

$=59.07, p < .001, \eta_p^2=.35$ ), 「感情の理解」 ( $F(1, 108) = 16.78, p < .001, \eta_p^2=.13$ ), 「感情への対処」 ( $F(1, 108) = 36.71, p < .001, \eta_p^2=.25$ ) について有意な差が認められ、いずれも大きな効果量が確認されている。

性差についての有意な主効果も「感情の同定」において認められ、大きな効果量が確認された ( $F(1, 108)=3.92, p = .05, \eta_p^2=.35$ )。しかし「感情の理解」 ( $F(1, 108)=1.86, n.s.$ ) と「感情への対処」 ( $F(1, 108)=3.28, n.s.$ ) については有意差は確認されなかった。そして、いずれの下位尺度においても時期と性別の交互作用は有意ではなかった (感情の同定,  $F(1, 108)=.32, n.s.$ , 感情の理解,  $F(1, 108)=1.15, n.s.$ , 感情への対処,  $F(1, 108)=.14, n.s.$ )。

これにより、予防教育の授業後の得点は全下位尺度において向上したことが確認され、「感情の同定」については男女では平均得点に差があり、男児よりも女児の方が高い平均得点を示した。

## 2) 他者評価一学級

児童の学級評価においても、分析の結果、「感情の同定」 ( $F(1, 108)=19.61, p < .001, \eta_p^2=.15$ ) と「感情への対処」 ( $F(1, 108)=26.60, p < .001, \eta_p^2=.20$ ) については時期の有意な主効果と大きな効果量が認められ、「感情の理解」についても有意な主効果と中程度の効果量が確認された ( $F(1, 108)=9.16, p < .01, \eta_p^2=.08$ )。

性差についての有意な主効果も「感情への対処」において認められ、中程度の効果量が確認された ( $F(1, 108) = 4.39, p < .05, \eta_p^2=.04$ )。しかし「感情の同定」 ( $F(1, 108) = .57, n.s.$ ) と「感情の理解」 ( $F(1, 108)=.50, n.s.$ ) については有意な性差は確認されなかった。そして、いずれの下位尺度においても時期と性別の交互作用は有意ではなかった (感情の同定,  $F(1, 108)=.20, n.s.$ , 感情の理解,  $F(1, 108)=.96, n.s.$ , 感情への対処,  $F(1, 108)=.28, n.s.$ )。

したがって、予防教育実施前後の学級評価の得点は全下位尺度において向上したことが確認され、「感情への対処」については平均得点に性差があり、女児よりも男児の方が高い平均得点を示した。

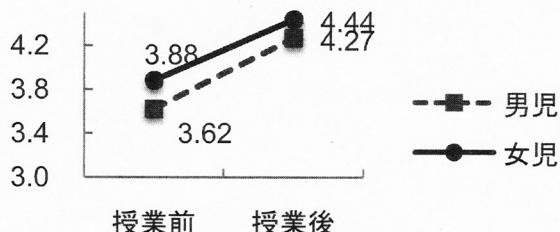


図 1. 感情の同定 予防教育実施前と実施後における自己評価平均点の変化

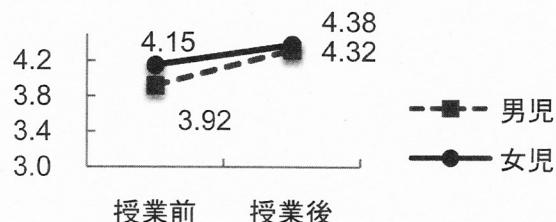


図 2. 感情の理解 予防教育実施前と実施後における自己評価平均点の変化

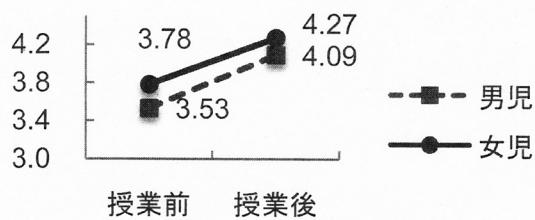


図 3. 感情の対処 予防教育実施前と実施後における自己評価平均点の変化

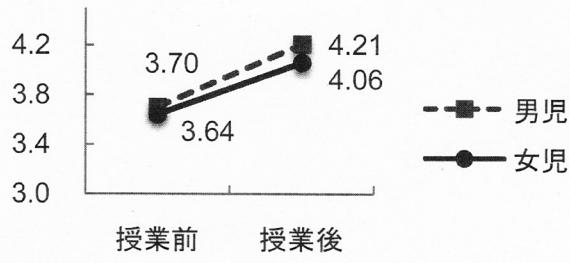


図 4. 感情の同定 予防教育実施前と実施後における他者評価（学級）平均点の変化

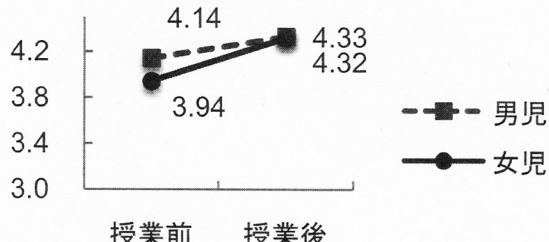


図 5. 感情の理解 予防教育実施前と実施後における他者評価（学級）平均点の変化

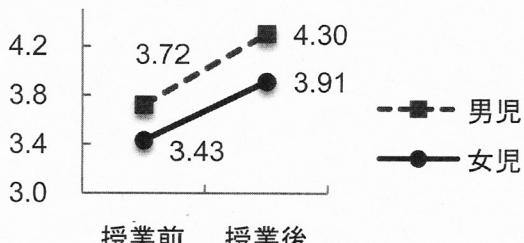


図 6. 感情の対処 予防教育実施前と実施後における他者評価（学級）平均点の変化

### 3. 授業後の向上度評価

そして次に、予防教育実施後の児童が評価した自己、グループ、学級全体のスキルの上達に関する向上度評価を分析し、予防教育の効果の把握を試みた。表3は向上度評価の平均値と標準偏差を下位尺度ごとに自己、グループ、学級別、及び男女別に示したものである。

性差による影響を *t* 検定にて検証した結果、向上度他者評価（グループ・学級）の全ての下位尺度に関して有意差は認められなかった。しかし、自己評価における

「感情の同定」 ( $t$  (108) = 2.27,  $p < .05$ ) と「感情への対処」 ( $t$  (108) = 2.10,  $p < .05$ ) において有意差が認められ、Cohen's *d* で示される効果量は「感情の同定」 ( $d$  = .43), 「感情への対処」 ( $d$  = .39) ともに小さかったが、男児より女児の方が予防教育を受け、「感情の同定」と「感情への対処」スキルが向上したと評価していることが示された。自己評価における「感情の理解」に関しては、有意差は認められなかった。

表3. 向上度評価

感情の同定		感情の理解		感情への対処	
平均値 (SD)		平均値 (SD)		平均値 (SD)	
男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )	男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )	男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )
自己	2.11 (.76)	2.40 (.61) *	2.18 (.70)	2.32 (.73)	2.08 (.77)
グループ	2.25 (.91)	2.42 (.66)	2.42 (.78)	2.47 (.72)	2.30 (.96)
学級	2.09 (.91)	2.02 (.95)	2.26 (.94)	2.25 (.87)	2.09 (.95)

\* $p < .05$  (性差が有意)

— 1=悪くなっている、0=ほとんどわらない、1=少し良くなっている、2=良くなっている、3=とても良くなっている

### 4. 授業の印象評価

そして、授業の印象評価が教育効果に影響を与えるか検証するため、授業印象評価の把握を試みた。表4では授業印象評価項目である「授業は楽しかったですか（楽しさ）」と「授業は理解できましたか（授業理解）」に対する児童の回答の度数とパーセントを男女別に示し、表5では各項目の平均値と標準偏差を男女別に示した。

男女ともに授業が全然楽しくなかった、全然理解できなかったと感じた児童は一人も存在せず、約90%以上の児童男女とも、授業は割と楽しかった、だいたい理解できた、あるいは、とても楽しかった、よく理解できたと回答した。

平均値における、性差を *t* 検定にて検証した結果、「授業は楽しかったですか」という項目においてのみ有意差が認められ ( $t$  (108) = 2.26,  $p < .05$ )、Cohen's *d* は性差には小さな効果量 ( $d$  = .43) があることを示した。よって、男児より女児の方が予防教育は楽しかったとの感想

をもつたことが示された。

表5. 授業に対する印象評価

	平均値 (SD)	
	男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )
楽しかったですか	4.37 (.77)	4.68 (.67) *
理解できましたか	4.68 (.57)	4.81 (.44)

\*  $p < .05$  (性差が有意)

### 5. 各変数間の関連（相関分析）

次に、「楽しさ」や「授業理解」といった授業に対する児童の感想と児童の授業評価（自己評価の変化値、他者評価（学級）の変化値、自己向上度評価、グループ向上度評価、学級向上度評価）との関連を検討した。

その結果、男児において授業の楽しさは自己向上度評価（同定、理解、対処）とグループ向上度評価（理解）との間に有意な正の相関が見られた（表6）。しかし、授業の楽しさは他者評価（学級）の変化値（同定、対処）とは負の相関が見られた。女児においては、授業の楽しさは授業理解、自己向上度評価（同定）との間に有意な正の相関が見られたが、他者評価（学級）の変化値（理解）との間には有意な負の相関が見られた。

一方、授業理解の感想については、男児においては、自己向上評価（同定、理解、対処）、グループ向上評価（同定）との間に有意な正の相関が見られ、女児においては、学級向上度評価（対処）との間に有意な正の相関が見られた。

表4. 授業に対する印象評価（パーセント）

評価	楽しさ		授業理解	
	男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )	男児 ( $n = 57$ )	女児 ( $n = 53$ )
1	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
2	2 (3.5)	1 (1.9)	1 (1.8)	0 (0.0)
3	4 (7.0)	3 (5.7)	0 (0.0)	1 (1.9)
4	22 (38.6)	8 (15.1)	15 (26.3)	8 (15.1)
5	29 (50.9)	41 (77.4)	41 (71.9)	44 (83.0)

表6. 感想、変化値（自己評価、他者評価）と、向上評価（自己評価、他者評価）の下位尺度間相関

	変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 感想	楽しさ	.38**	-.05	.11	.05	-.15	-.34*	.03	.27*	.07	.20	-.04	-.20	.06	.10	.10	.16	
2 变化値(自己)	授業理解	.15	-.10	.17	.13	.09	.04	-.01	.07	.03	.19	-.12	-.14	.23	.19	.12	.32*	
3 变化値(学級)	同定	-.07	.17		.55**	.58**	.33*	.16	.34*	.31*	.30*	.14	.15	.09	.17	.08	.00	.04
4 理解		.07	.05	.61**		.58**	.54**	.32*	.47**	.04	.16	-.09	-.01	.11	.14	.19	.17	.18
5 対処		.01	.07	.65**	.78**		.26	.35**	.31*	.11	.05	-.06	-.02	-.07	.11	.11	.11	-.06
6 向上(自己)	同定	-.33*	-.14	.12	.39**	.34*		.58**	.50**	-.02	.02	-.21	.10	.16	.09	.38**	.27*	.30*
7 理解		-.20	-.02	.41**	.30*	.44**	.46**		.28*	-.08	-.09	-.22	-.04	.08	-.01	.04	.10	-.01
8 対処		-.30*	-.10	.30*	.35**	.31*	.66**	.47**		.09	.05	-.02	-.01	.03	.17	.13	.19	.26
9 向上(学級)	同定	.34**	.35**	.37**	.09	.22	-.10	.23	-.05		.67**	.80**	.31*	.14	.27*	.24	.11	.23
10 理解		.45**	.35**	.27*	.19	.22	-.06	.12	-.13	.78**		.71**	.26	.28*	.11	.29*	.19	.16
11 対処		.30*	.47**	.32*	.15	.25	.07	.20	-.05	.78**	.80**		.26	.22	.19	.26	.16	.26
12 向上(グループ)	同定	.25	.32*	.08	.18	.11	.11	-.01	-.07	.25	.34**	.38**		.67**	.53**	.54**	.48**	.44**
13 理解		.30*	.18	.08	.11	.11	.00	-.04	-.04	.28*	.32*	.42**	.58**		.46**	.43**	.54**	.40**
14 対処		.19	.04	-.01	.01	.09	.14	.07	-.03	.06	.17	.25	.46**	.52**		.26	.32*	.57**
15 向上(学級)	同定	.05	-.05	-.06	.03	-.09	.10	-.05	-.10	.14	.29*	.24	.51**	.35**	.46**		.73**	.69**
16 理解		.04	-.01	.05	.10	.05	.09	.16	-.01	.30*	.40**	.36**	.38**	.43**	.39**	.71**		.65**
17 対処		.13	-.08	-.01	.05	-.03	.13	.12	.16	.34**	.30*	.17	.28*	.24	.17	.42**	.68**	

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 右上半分=女児 ( $n = 53$ ) 左下半分=男児 ( $n = 57$ )

## 6. 因果関係の検証（重回帰分析）

次に、児童が「授業を楽しいと感じた」（以下、楽しい）ことと「理解できた」（以下、理解）ということが授業評価や向上度へ及ぼす影響（因果関係）について検討するため、男女別に重回帰分析を行った。独立変数は楽

しい、理解の2変数で、従属変数は5つの測定対象・内容（自己評価変化値、学級評価変化値、自己向上度、グループ向上度、学級向上度）×3因子（同定、理解、対処）の計15変数をそれぞれ単独で投入し、全15パターンの分析を行った（表7）。

表7. 「楽しい」、「理解」を独立変数とした重回帰分析

従属変数	独立変数	男児 ( $n = 57$ )			女児 ( $n = 53$ )		
		楽しい		理解	楽しい		理解
		$\beta$	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$\beta$	$R^2$
変化値(自己)	同定	-.10	.19	.04	-.01	-.10	.01
	理解	.06	.04	.01	.05	.15	.03
	対処	-.00	.07	.01	.00	.13	.02
変化値(学級)	同定	-.32*	-.09	.12	-.22	.17	.05
	理解	-.20	.01	.04	-.41**	.19	.14
	対処	-.29*	-.06	.09	.04	-.03	.00
向上(自己)	同定	.30*	.31*	.21	.29	-.03	.08
	理解	.41**	.29*	.28	.07	.01	.01
	対処	.24*	.43**	.27	.15	.14	.05
向上(グループ)	同定	.21	.29*	.15	.01	-.12	.02
	理解	.28*	.14	.11	-.17	-.07	.04
	対処	.18	.02	.04	-.02	.24	.05
向上(学級)	同定	.06	-.06	.01	.03	.18	.04
	理解	.04	-.01	.00	.07	.10	.02
	対処	.14	-.10	.03	.04	.31	.11

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

その結果、男児においては「楽しい」が学級評価変化値（同定、対処）、自己向上度（同定、理解、対処）、グループ向上度（理解）への有意な寄与が示された。しかし、女児においては「楽しい」は学級評価変化値（理解）のみへの有意な寄与が示された。この結果より、男児においては授業を楽しいと感じるほど、自己向上評価（同定、理解、対処）とグループ向上評価（理解）が高くなることが示唆された。しかし、逆に、授業が楽しいと感じるほど、他者評価である学級評価が男女ともに低下することが示された。男児については学級における同定、対処の2つの下位尺度、女児については理解の下位尺度において得点が低下することが示唆された。

一方、授業内容理解に関しては、男児は自己向上度（同定、理解、対処）、グループ向上度（同定）への有意な正の寄与が示されたが、女児においてはいずれも有意な寄与は示されなかった。この結果により、男児において、授業理解度が上がるほど、自己向上度（同定、理解、対処）やグループ向上度（同定）が高くなることが示唆された。

#### IV. 考 察

本研究では、小学校6年生の学級集団を対象とするユニバーサル予防教育TOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムの教育効果を自己評価、他者評価（グループ・学級）、自己向上度評価、他者向上度評価（グループ・学級）、印象評価の7つの指標により測定した。

##### 1. 中位目標の達成

当該プログラムでの中位目標として掲げている「感情の同定」、「感情の理解」、「感情への対処（対応）」3点についての教育効果を確認するために行った2要因の分散分析の結果、全ての上記目標に関して自己評価、他者評価（学級）とも有意な予防教育の効果が確認された。両評価とも、下位尺度一つ以外は効果量も大きかったため（他者評価「感情の理解」は中程度）、本プログラムの高い有効性を示唆するものといえる。

##### 2. 性差について

次に性差に関しては、自己評価「感情の同定」において男児よりも女児の方が高い教育効果得点を示し、他者評価（学級）「感情への対処」において女児よりも男児の方が高い教育効果得点を示した。

感情の発達における性差についてはいまだに知見は確立されていない。しかし、Brody (1985) の感情発達における性差の違いについての理論と研究のレビューにおいて、大人では男性より女性の方が非言語的感情シグナル（nonverbal emotional cues）を読み取る能力が高いと示

している。これには表情であったり、声の調子などが含まれる。したがって、本研究で自己評価「感情の同定」に女児の方が高得点を示した理由は特定できないが、教育内容が女児にとってより理解しやすい物であったのかなども含めて今後の検討課題である。

##### 3. 授業の印象評価が及ぼす影響について

次に、授業が「楽しかった」であるとか「理解できた」といった感想が授業評価や向上度へ及ぼす影響（因果関係）について検討するため男女別に重回帰分析を行った結果、幾つかの知見が得られた。まず、男児において「授業は楽しかった」、「授業は理解できた」と感じると、全ての目標（感情の同定、感情の理解、感情への対処）において自己向上度評価も高くなった。この理由は説明するまでもない。しかしながらこのような授業の印象は女児の対応している各評価には影響を示さなかった。これにより、特に男児の教育効果を得るには、授業の楽しさや理解しやすさといった項目が重要事項であることが示唆された。当該プログラム開発時、授業の楽しさや、理解しやすさについては熟考されてきた点であるが、本研究はその効果が裏付けされた一例となった。

しかしながら、男児の他者評価（学級）については授業が楽しいと感じるとクラスメートの「感情の同定」や「感情への対処」の評価が下がった。一見当惑する結果ではあるが、以下の点が影響を与えたのではないかと推測される。まず、TOP SELFではグループ活動による児童同士の話し合いや発表を通しての活動が授業の中心となる。授業ではゲームなどの要素を取り入れることもあるため、グループ対抗の意識が芽生えることもあるだろう。社会的アイデンティティ理論（Turner, Brown, & Tajfel, 1979）の内集団・外集団の概念を用いてこの状況を説明するならば、児童個人が授業を楽しむと、自分のグループに所属する児童間に仲間意識が生まれ（内集団）、他グループ所属の児童（外集団）への評価が厳しくなったということができよう。また、同グループの児童より、他グループ所属児童の向上の度合いに気づきにくい為、客観的な判断も難しくなったと推測できる。向上度評価結果において、グループ（理解）の評価が高い点からも、学級と仲間に対する評価への違いが明らかであり、上述の推測の正しさが示唆されているのではないだろうか。

女児についての授業の感想が教育効果への影響を表したのは一ヵ所のみであるが、授業を楽しいと感じると他者評価（学級）、つまり、クラスメートに対する「感情の理解」の評価が下がった。これに関しても男児と同様の理由が当てはまると言えられる。

しかしながら、本研究の印象評価に関する分析結果をふまえると、高得点に分布している割合が高く、重回帰分析を行うにあたって統計的に独立変数としての役割を

果たしているのか、また、正確な結果を反映することができたのか危惧される点がある。したがって、結果の再現性があるか確認が必要である。

#### 4. 今後の課題

##### 1) プログラムの目標と授業方法に関する改善点

本研究の結果、6年生対象のTOP SELF「感情の理解と対処の育成」プログラムの大きな教育効果が確認された。各授業は教育目標に沿って構成され、ひとつの授業は少數の操作目標を達成するという無理のない構成となっている。したがって、プログラムの目標は適切であったと判断できる。

今後の予防教育の展望として、TOP SELFの学校での普及があげられる。しかし、TOP SELFで使用している教材は、アニメーションの使用など、多くの準備物がある。このような教材を教師が毎回、作成するというのは手間や時間の点から考えて、現実的な話ではない。授業実施方法に関しても、教室内にスクリーンやスピーカーを設置し、コンピューターを使用してパワーポイントプレゼンテーションを行っている。このような設備を学校が常備しているとは考えにくい為、プログラム実施方法に関して教材や機材の貸し出しなどの検討課題があげられる。

##### 2) 子どもの多様性とプログラムの適用性

TOP SELFはユニバーサル予防教育であるので、通常学級の一般の小学生の学級集団を対象に行われている。しかし、そのような学級には、序論でも述べたように軽度発達障害などを持つ児童も在籍している。例えばアスペルガーと診断されている児童は他者のきもちを読み取るのが難しいであるとか、社会生活に強い関心を示さないため、授業中も十分に参加していない様子がうかがえることがあった。したがって、このような児童も十分、授業が楽しめ、理解できる内容となっているかどうかの確認が今後の課題である。

##### 3) 学習対象となる感情の選択と強さ、対象人物の適切性

TOP SELFは通常7回の授業で一つのプログラムが構成されているので、学習対象として選択できる感情の数や感情の強さ（または弱さ）が自然と限定されてくる。また、感情を表現している人物についても、本来ならば対人関係には親しい人や全くの他人とあるが、全て網羅することはできない。

本プログラムはその中でも、主感情である「怒り」や「悲しみ」を学習題材として選択しているが、選択した感情やその強さ、感情を表現している人物は学習内容として適切であるかどうかの検討が今後の課題としてあげられ

るのでないだろうか。例えば複雑な対人関係に多大な影響を与える「嫉妬」、「誇り（pride）」などは自己意識感情と呼ばれるものであり、基礎感情（basic emotion）と呼ばれるものではないが、これらの感情は対人関係において時には破壊的なダメージをもたらすものである。学年があがるにつれ、このような感情についても学習題材とする必要があるかどうかの検討が必要である。

##### 4) 評価方法の改善点

次に評価方法についてであるが、自記式質問紙はあらかじめ評価内容が5件法などで回答出来る質問に限定されてしまうため、評価時に収集できる情報が限定されている。今後は自由記述式の作文なども併用し、自由に感想を書いてもらえば、別の側面からも教育効果や評価をはかれるのではないかだろうか。これに関しては、分析の仕方を始め、検討する事項はたくさんあるだろう。

そして、自記式質問紙における評価対象の他者（学級）についてであるが、予防教育実施前後に児童が想像した他者（学級）の対象は同一だろうかという疑問点が残る。例えば、事前評価時に想像した他者は、「比較的交流がある学級内の児童（他者）」かもしれないが、予防教育実施後に想像した他者は「自グループ」に対する「他グループの他者」かもしれない。その場合、正確に他者評価が行われなかつた可能性もあり、結果に影響を与えるであろう。したがって、教育前後における他者評価の対象が同一であるという確認と、慎重な指示の出し方が今後の検討課題となるだろう。

##### 5) 本研究結果の検証

TOP SELFはまだ新しいユニバーサル予防教育であるので、プログラムの実施校の数も多くはない。今後は実施校を増やし、ユニバーサル予防としての効果を出していくことが望まれる。プログラム実施校の増加に伴い、サンプル数も増えることから本研究結果の信頼性や妥当性を検証することが可能となるだろう。また、加えて統制群の導入により、ランダムにプログラム実施群と統制群を分けることができる。この結果、より正確なプログラムの教育効果の評価が可能となるだろう。

#### 引用文献

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), Washington, DC: Author.
- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A. (1987). The prevalence of DSM-III disorders in pre-adolescent children: Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.

- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31, 565-582.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 442-454.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? In K. C. Barrett (Ed.), *The communication of emotion: Current research from diverse perspectives* (pp. 45-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychology Inquiry*, 9, 241-273.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O' Brian, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Jensen, S. A., & Rosen, L. A. (2004). Emotional reactivity in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 8, 53-61.
- Munoz, R. F., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine report of prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- Parke, R. D., & McDowell, D. J. (1998). Toward an expanded model of emotion socialization: New people, new pathways. *Psychological Inquiry*, 9, 303-307.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- 津田麻美・勝間理沙・山崎勝之 (2011). 学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育- 教育方法の開発とその実践 鳴門教育大学研究紀要, 26, 9 – 17.
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- 内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成” 鳴門教育大学研究紀要, 27, 154 – 168.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1997). Social and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon (Series Ed.) & I. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: Wiley.
- 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.