

学校予防教育プログラム TOP SELF 「自己信頼心（自信）の育成」 —小学4年生での実施と効果—

A Prevention Education Program (TOP SELF) for the Development of Self-Confidence: Implementation and Effectiveness of the Program in 4th-Grade Children at an Elementary School

安田 小響*, 佐々木 恵*, 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 人間形成コース

Sayura YASUDA *, Megumi SASAKI *, and Katsuyuki YAMASAKI *,**

* Center for the Science of Prevention Education

** Department of Human Development, Naruto University of Education

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

抄録：本研究では、小学4年生を対象に、予防教育科学をもとに学校において展開される予防教育、「『いのちと友情』の学校予防教育」(TOP SELF : Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship)のベース総合教育に位置する、自己信頼心（自信）の育成プログラムを全8回実施し、その教育効果を検討することを目的とした。自己評価と他者評価（グループ評価・クラス評価）の指標を用いて測定した結果、自己評価においてプログラム実施の効果が認められた。一方、クラスに対する評価の観点からは教育効果は確認されなかった。授業に対する印象評価では、全員が楽しかったと回答しており、理解度について約9割の児童がよく理解できたと感じていることが明らかとなった。また、尺度間相関によって、授業前から後への変化値と向上度得点においていくつかの有意な相関が見られた。

キーワード：児童、予防教育プログラム、自己信頼心（自信）の育成

Abstract : In the current study, one of the prevention education programs named "TOP SELF" (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) was implemented with the aim of examining the effectiveness of the program. The purpose of the program was to cultivate self-confidence. Participants were forty three children in the 4th grade at an elementary school. The programs were implemented utilizing eight classes (45 minutes per class) during four weeks. Participants completed a battery of questionnaires just before and just after the implementation to test the effectiveness, utilizing self-reports that evaluated oneself, one's group members, and one's whole class members. Results revealed that the main components of self-confidence were significantly improved by this program in terms of the self-report on oneself, but that the self-reports on the other members were not. In addition, the children reported that this program were enjoyable and easy to understand. Some limitations on the evaluation of effectiveness are discussed, along with the necessity of future research which includes control groups.

Keywords : elementary school children, prevention education program, development of self-confidence

序 論

1. はじめに

思春期の子どもにおける不登校やいじめなどの学校不適応の問題は、依然として深刻な状態にある。文部科学省が平成22年度に実施した「児童生徒の問題行動等生徒

指導上の諸問題に関する調査」によると、いじめの認知（発生）率は前年に比べ増加し、小学校で5.4%、中学校で9.5%の認知率となっている（文部科学省、2010）。学校不適応は抑うつなどの精神的健康の問題へつながる可能性がある。傳田・賀古・佐々木・伊藤・北川・小山（2004）は、抑うつ状態の程度が一定基準を上回る子ど

もの割合は、小学校の7.8%、中学生の22.8%であると調査結果を報告しており、低年齢化する子どものうつ症状に近年注目が集まっている。

これらの問題の要因の一つに、自尊感情の低さが挙げられる（諸富、1999）。児童の自尊感情は低学年が最も高く、その後次第に低下すること（遠藤・蘭・井上、1992）、自尊感情が低い児童は、自尊感情が高い児童に比べて学校内不安を強く感じる傾向がある（竹田・倉戸、2003）との報告がある。一方、自尊感情のポジティブな面を捉え、自分自身に対して肯定的な感情を持つことは、不適応に陥った児童のみならず、すべての児童の精神的適応および発達にとって重要であろう。松田・島崎（2007）の研究では、自尊感情と学校適応感の関連を指摘し、学校・勉強に対する親近感やクラスへの所属感が自尊感情の変化に関連することを報告している。このことからも、児童に対する自尊感情の向上もしくは維持を目的とした積極的な介入がのぞまれる。今後は、現在の個別的な手段にとどまらず、児童全体を対象とした、予防的な心理教育プログラムを予防教育の中に組み込むことが必要不可欠であろう。

その実践のひとつとして、山崎・佐々木・内田・勝間・松本（2011）は、予防教育科学をもとに学校において展開される予防教育、「『いのちと友情』の学校予防教育」（TOP SELF : Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）を提唱し、将来の健康や適応上の問題を予防するベース総合教育と、特定の健康問題や適応問題を対象にして実施されるオプショナル教育に分けて教育を展開している（山崎・内田、2010）。本研究では、前者のカテゴリーに位置する「自己信頼心（自信）の育成」に焦点を当て、その教育効果を、小学4年生を対象とした教育を通して検証する。

2. TOP SELFにおける自己信頼心（自信）の育成

1) プログラムの目標構成

TOP SELFにおける教育目標は、階層的に構成されている（山崎・倉掛・内田・勝間、2007）。これらの目標は、大目標から構成目標が導かれ、また構成目標から最終的には操作目標が導かれる形となっている。これにより、個々の教育方法と最終的な大目標との繋がりが明確になり、教育目標と方法が乖離することを防いでいる（山崎、2012）。

2) 自己信頼心（自信）の育成における目標

ここでの自己信頼心（自信）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）と定義され、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している。目標においては、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」（以下、「I 自己と他者の承認」）、「II 自己の心理的欲求を認識することができる」（以下、「II 自己の心理的欲求の認識」）、「III 自己の心理的欲求に従って行動することができる」（以下、「III 自己の心理的欲求に従う行動」）、「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」（以下、「IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」）の4つの中位目標が掲げられており、さらに各構成下位目標へと続いている。中位目標Iはある時点で子どもたちがすでに持っている自己の力の認識を促すものとして、自己信頼心（自信）の基盤となる。また中位目標II～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。よって中位目標間の関係は、IからIVへと積み上げられていくかたちで構成されている（佐々木、2012）。

3) 学年ごとの目標構成

TOP SELFでは現在、小学3年生から中学1年生を予防教育の対象とし、通年で実施することを推奨している。学校教育の限られた授業時間のなかで、最も効果的に教育プログラムを進めていくためには、発達の側面を踏まえ、学年にあわせた目標構成が必要になる。それらの現状を踏まえ、自己信頼心（自信）の育成プログラムでは、「小学5年生から中学1年生までの高学年については4つの中位目標がすべて扱われ、自ら新たな自己信頼心（自信）を得られるように構成されている。一方で、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。」としている（佐々木、2012）。本研究で対象とした小学4年生で言えば、目標は、中位目標I内の操作目標a～gならびに中位目標II内の操作目標h～kになる。（操作目標の内容は、表2内の目標を参照。）

こうして本研究では、小学4年生を対象として、自己信頼心（自信）の育成プログラムを実施し、その教育効果について検証し、今後の課題を見つけ出すことを目的とする。

方 法

1. 教育対象者と時期

A 小学校に在籍する小学4年生2学級（男子20名、女子23名）を分析の対象として、教育プログラム実施前後に質問紙調査を行った。調査時期は、事前評価を教育プログラム実施の約1週間前に行い、事後評価を教育プログラム最終回の授業時間後に行った。教育プログラムの実施時期は2011年6月であった。なお、授業は毎

週2時間、4日間に渡って全8回実施した（1回:45分）。

2. 評価方法

1) 質問紙構成

i) 事前評価

a. 自己評価

教育プログラムの目標に沿って開発された12項目からなる自記式の尺度で、「I 自己と他者の承認」、「II 自己の心理的欲求の認識」、「III 自己の心理的欲求に従う行動」、「IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」の4つの下位尺度（各3項目）から構成されている。「今のあなたの様子」について、それぞれの質問項目に「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求める。

b. 他者評価（クラス評価）

クラスメンバーに対する現在の状態を尋ねる自記式の他者評価尺度で、自己評価と同様、教育プログラムの目標に沿って開発された。4項目からなり、1つの下位尺度に1項目で対応している。「今のクラスの様子」について、それぞれの質問項目に「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求める。

ii) 事後評価

a. 自己評価

事前評価の自己評価と同様の尺度を用いた。

b. 他者評価（クラス評価）

事前評価の他者評価（クラス評価）と同様の尺度を用いた。

c. 他者評価（グループ評価）

TOP SELFでは教育実施にあたり、授業実施前に担任教師と相談して新規のグループを編成している。グループの作成方法については後述するが、本研究では男女混合4～5名の5グループを編成した。そのグループメンバーに対して、現在の状態を尋ねる自記式の他者評価尺度である。他者評価（クラス評価）と同様、4項目からなり、1つの下位尺度に1項目で対応している。「今のグループの様子」について、それぞれの質問項目に「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求める。

d. 向上度評価

授業が始まったときと比べてどのくらい様子が変わったのかを尋ねる自記式の尺度である。自己評価と他者評価で（クラス評価・グループ評価）、合計20項目で構成されている。「どこまでのびたかな？」という質問について、それぞれの項目に「1. わるくなっている」～「5. とてもよくなっている」の5件法で回答を求める。

e. 印象評価（児童アンケート）

実施された教育について、児童の没頭度合いと理解度を確認する児童アンケートで、「楽しかったですか」と「授業内容は理解できましたか」の2項目で構成されている。「楽しかったですか」については、「1. ぜんぜん楽しくなかった」～「5. とても楽しかった」の5件法で回答を求める。「授業内容は理解できましたか」については、「1. ぜんぜん理解できなかった」～「5. よく理解できた」の5件法で回答を求める。

2) 評価手続き

i) 事前評価

本研究における教育対象校に、上記の質問紙をクラスごとの集団で一斉に実施した。事前評価の質問紙は全体表紙、自己評価、クラス評価の表紙、クラス評価の順で構成されている（全5ページ）。全体表紙には「次のページからいくつかの質問がならんでいます。その質問の1つ1つを順番に読んで、書かれたことが、あなたにどれほどあてはまるか、考えてみてください。」「みんなさんの答えは、先生しか見ません。」と記され、「答えるときの注意」として、回答に対して正答・誤答はないこと、成績に関係がないこと、あまり考えすぎず、しかし正直にまるをつけることが記載されている。それらを実施者が児童の回答の前に読み上げて確認するとともに、同意を得た児童に対して学年・組・出席番号・名前を書くように指示し、質問の一つ一つを順番に読んで答えるよう伝えた。回答は児童各自のペースで行われたが、各評価の表紙で一度止まり、全員がそれまでの回答を終了させたことを確認してから、次の評価へ進むよう指示した。回答終了時には、それぞれのページに丸をつけた数を答えさせ、記入漏れの確認を全体で行った。

ii) 事後評価

事前評価同様、クラスごとの集団で一斉に実施した。事後評価の質問紙は、全体表紙のあと、自己評価と自己の向上度評価が項目に対応して同じページに並べられ、グループ評価の表紙、グループ評価とグループの向上度評価、クラス評価の表紙、クラス評価とクラスの向上度評価の順で構成されている（全7ページ）。全体表紙、各評価の表紙は事前評価と同じものを使用した。評価手続きは事前評価と同様であるが、回答の前に、前のアンケートと似ているが、今のあなたの様子について答えるということを、強調して伝えた。

また、上記の質問紙に続けて印象評価（児童アンケート）を実施した。表紙はなく、クラスと名前を書いてから答えるように伝えた。終了後、上記の質問紙とあわせて回収した。

3. 教育方法

1) 座席作成

予防教育科学センターが開発したTOP SELFの教育プログラムではグループでの活動が中心となる。教育を円滑に行うためにも、座席作りが極めて重要であることから、教育実施前に担任教師と話し合いを行い、男女混合4～5名の5グループを新規に編成した。あらかじめセンタースタッフが児童の名前が書かれたコマと、座席の配置が書かれた台紙を用意し、それをもとに座席作りを行った。グループには話し合いの進行役を務めるキャプテンと、キャプテンを支え、必要な時にはグループの意見をまとめて紙に記入する役割を担う記録係が存在する。そこで、グループの中心となる記録係を担任教師に選んでもらった。次に、第2の記録係にふさわしいメンバーを選んでもらい、それをセンタースタッフが台紙の所定の場所へ配置した。その後、グループに2名いる記録係を軸に、各グループの構成メンバーを担任教師に選んでもらい、座席を組んでいった。その際、視力の問題、クラス内の友人関係、特別支援児童の座席への配慮を行い、できるだけ同性別の児童が横並びにならないようにした。最後に、担任教師よりクラスの様子や特に支援が必要な児童の聞き取り調査を行った。

2) 授業実施方法

本プログラムを児童が所属する教室で実施した。授業の実施はセンタースタッフが行い（実施者・補助者の計2名）、適宜担任教師も机間巡回を行った。

i) プログラム全体の構成

教育はTOP SELFオリジナルの型に沿って構成され、進められた（表1）。1～7回目の教育は、いずれも目標を達成するための9つの要素で構成され、8時間目はそれまでの授業のまとめと、教育プログラムの事後評価の時間に充てられた。

表1 授業構成

[1-7時間目]	[8時間目]
①グループ活動方法を含めた授業時の注意	①授業内容の説明
②本授業の目的の確認	②アニメストーリーダイジェストの視聴
③導入アニメストーリーの視聴	③1～7時間目の活動の振り返り
④活動助走	④授業全体の意義の確認
⑤活動クライマックス	⑤認定証授与
⑥シェアリング	⑥事後評価（質問紙調査の実施）
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の確認	

※8時間目では、適宜②・③を繰り返す

ii) 自己信頼心（自信）の育成における目標構成

小学4年生の自己信頼心（自信）の育成のプログラムでは、プログラム全体のタイトルを「トップセルフ動物王国のピンチを救え！」とし、プログラムの目標にあわせて各回のタイトルが設定された。

iii) アニメストーリー

授業では毎時、授業内容への導入とまとめにおいて、アニメーションを視聴させた。導入アニメストーリーでは、活動への動機付けが高められるよう、授業内容に関連する内容を提供した。終結アニメストーリーは、目標達成を認識させる役割を担っており、毎時の導入アニメストーリーと終結アニメストーリーはあわせて5分以内におさめられた。

iv) 活動助走と活動クライマックス

プログラムの活動部分は、活動助走と活動クライマックスから構成され、いずれも目標にあわせた内容になっている（表2）。活動助走は5分～10分で構成されている。個人またはグループ活動を通して、自己や他者の個性や良いところ等を探す活動が行われ、活動クライマックスへつなげられた。活動クライマックスは15分～25分間であり、児童の授業への関与度が最も高まることが意識され、全体活動の中で目標が達成されるようセッションごとに十分な時間がとられた。

v) 授業プロセスの確認

授業の進行度合いと授業目標の達成度が同時に確認できるよう、縦1メートル横幅1.2メートル程の進行ディスプレイを用意した。終結アニメストーリー後、各セッションの目標とアニメストーリーに登場したキャラクターが描かれたシールをディスプレイに貼り、目標の達成を再認識させる役割を担った。それらのシールは授業後に児童にも配布され、授業で使用されるファイルに貼ることで、児童自身が授業目標の達成度を視覚的に確認できるようにした。

vi) その他

a. チャレンジワーク

授業で取り組んだ内容を、日常生活でも想起し反復することができるよう、4回目の授業時にチャレンジワークと称した授業時間外でのホームワークを取り入れた。内容は、4回目の授業内容も踏まえ、5回目の授業までにグループメンバーの良いところを探してそれぞれ付箋に記入するものであった。児童の負担にならないよう書き方の例を示し、付箋の大きさにも配慮した。5回目ではそれが取り組んだチャレンジワークをもとに授業を開いた。

b. 環境設定

教育の場としての学校環境を適切に利用するため、特に授業前には机の配置や机上の整頓、換気を行った。スクリーンの位置や黒板掲示物の掲示位置にも細心の注意を払い、児童が授業に集中しやすい環境となるよう努めた。また児童の授業への意識を高めるために、進行ディ

表2 プログラムの目標と活動内容

セッション	目標	活動助走	活動クライマックス
第1回	a. 正の出来事を想起し、正感情を高めることができる	①自ら経験した正の出来事を思い出し、付箋に記入する ②①で書いた内容について、プリントに具体的に記入する	①全員の付箋を黒板のシートにまとめる ②スクリーンに示された笑顔イラストと同じカードをすばやく提示し、発表の権利を得たグループの中の1人が発表する（他のメンバーは他児童の発表を聞き、正感情を高める） ③授業者が全員の内容を紹介し、クラス全体で拍手を送る
第2回	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）	①自分らしいと思うことをシートに記入する ②グループの中でアドバイスをし合いながらシートに加筆する ③シートにある9項目の該当数を記入し、黒板に掲示する	①スクリーンにて掲示された番号の個性について記入している児童が挙手・起立し、自分の個性を発表する ②一番自分らしいと思う個性を1つ選び、黒板の掲示にネームプレートを貼る ③2番目に自分らしいと思う個性を1つ選び、黒板の掲示に星カードを貼る
第3回	c. 自己の長所を探すことができる	①前時までの活動を踏まえ、特に好きな自分の特徴を付箋に書き、ボードに貼る	①グループごとに前に出て、ひとりひとり自分のよさを発表する（発表ごとに、スクリーンに映し出されるキャラクターが元気になる） ②相互に質問し合い、自らの良さや仲間の良さについて理解を深める
第4回	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	①グループメンバーの良さを探し、付箋に記入する ②付箋を互いにプレゼントし合い、1つをグループ用のシートに貼る（他児がどのような良さを見つめたのか共有する）	①実施者が1グループずつ付箋に書かれた内容を読み上げ、そのグループメンバーの他の良さを先着で回答する ②発表を通して、仲間の良さを共有するとともに、仲間の良さを見つけることの大切さを共有する（グループメンバーの良さを付箋に記入するチャレンジワークの配布）
第5回	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	①チャレンジワークで取り組んだ付箋をお互いにプレゼントし合い、他児が見つけた自分の良さを確認する ②①の付箋の1つを、グループボードに貼る	①グループの付箋の中から1つ、クラスのメンバーに持ち主を当てて欲しい付箋を選び、該当する付箋に丸をつける ②出題グループの内容と出題対象を実施者が発表し、出題グループ以外が持ち主を考え、ホワイトボードに記載する ③友だちの良さを見ついた状況について説明を行い、それぞれの良さを確認する ④クラスの良さをグループごとにホワイトボードに記入し、黒板に掲示する ⑤クラスの良さを全体で確認する
第6回	d. 自己の価値を受容することができる	①前時までの活動を踏まえ、自らの課題と良さをシートにまとめる ②①で記入したもののうち、発表したいものを1つ選び丸をつける	①1グループずつ前に出て、スクリーンに現れるキャラクターの合図にあわせて発表する（発表によって、スクリーンに映し出される動物の秘密を知ることができます） ②個人で前に出て、新たに気づいた課題もしくは良さを発表する
第7回	h. 自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる i. 自己と同様に、他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる j. 自己の心理的欲求を抽出することができる k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる	①2年後の夢や願いを付箋に記入する ②他児が①について、まわりの人のきもちや安全にできるかを判断し、基準を満たしていれば、励ましの言葉を書き添える ③自らの付箋を黒板のシートに貼る	①指定された動物が何處に隠れているかを見つけるゲームを行いながら、ごろごろの要領でクラス全体で発表していく ②ごろごろのマスにあたった児童は前に出て発表し、クラス内で共有・肯定し合う

スプレイを教室後方に設置し、常に児童の目に触れるようにした。

c. 家庭通信

家庭での活動の促進や家庭からの理解を図るために、教育2回目後と8回目後に家庭通信を作成し配布した。2回目後の通信では、TOP SELF 全般の紹介と、授業担当者の紹介、授業概要の説明、そして、1・2回目の授業の様子を写真に吹き出しをつけて紹介し、アニメストーリーについて触れた。8回目後の通信では、1回目から8回目までの授業の様子を各回の写真に吹き出しをつけて紹介し、自己信頼心（自信）をはぐくむ意義について説明した。

結果

1. 尺度の信頼性の検討

まず、本研究で用いた質問紙尺度の内的整合性を検討するため、各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した（表3）。その結果、「I 自己と他者の承認」、「II 自己の心理的欲求の認識」、「IV 心理的欲求に基づく前向きな評価」において、事前評価・事後評価ともに低い値 (.34 ~ .52) となった。一方、「III 自己の心理的欲求に従う行動」と向上評価については、.67 とやや低い

値も見られるが、信頼性のある尺度としてほぼ許容範囲の結果が認められた。 α 係数が低い理由としては、項目数が少ないと、そして、その少ない項目で広範囲の概念をとらえようとしたことが挙げられる。しかし、児童への負担の軽減ならびに概念のユニバースを満遍なくとらえる必要から、今回はこのまま分析を進めいくことにした。

表3 内的整合性（自己評価）

下位尺度	項目数	α 係数		
		事前評価	事後評価	向上度評価
I	3	.48	.48	.79
II	3	.39	.52	.80
III	3	.67	.77	.75
IV	3	.34	.47	.67

2. 授業効果の検討

1) 授業実施前後の自己ならびにクラス評価の変化

次に、現状自己評価得点について、時期（授業前 - 授業後）×性（男女）の2要因の分散分析を行った。教育プログラム実施前後の自己評価及びクラス評価における男女別の平均値を図1～8に示す。分析の結果、自己評価において、いずれの尺度でも評価時期の主効果がみら

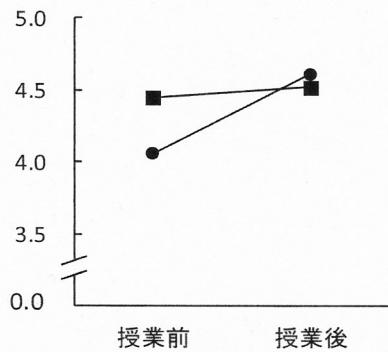


図1 中位目標「I 自己と他者の価値の承認」：
プログラム実施前後における自己評価平均点の変化

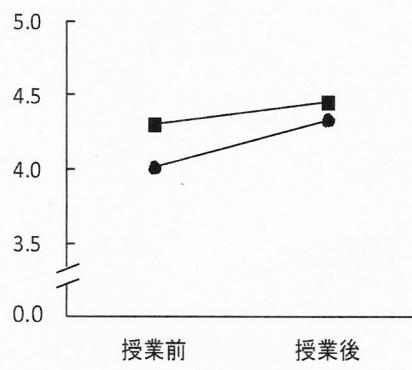


図2 中位目標「II 自己の心理的欲求の認識」：
プログラム実施前後における自己評価平均点の変化

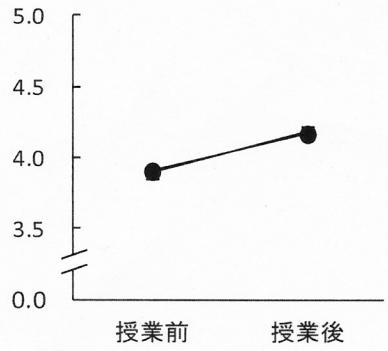


図3 中位目標「III 自己の心理的欲求に従う行動」：
プログラム実施前後における自己評価平均点の変化

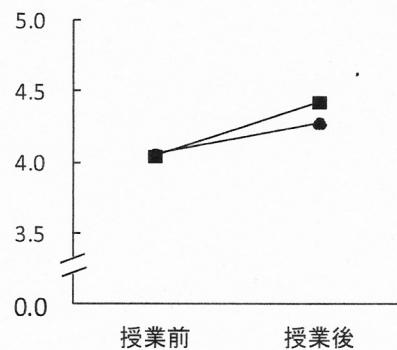


図4 中位目標「IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」：
プログラム実施前後における自己評価平均点の変化

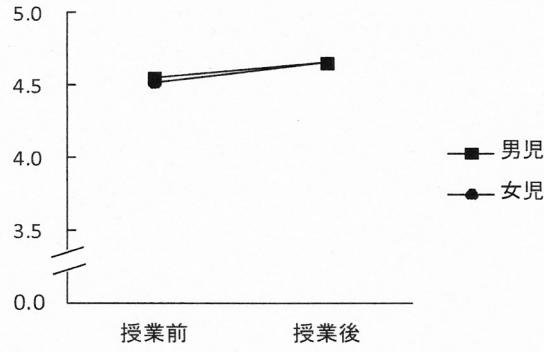


図5 中位目標「I 自己と他者の価値の承認」：
プログラム実施前後における他者評価(クラス) 平均点の変化

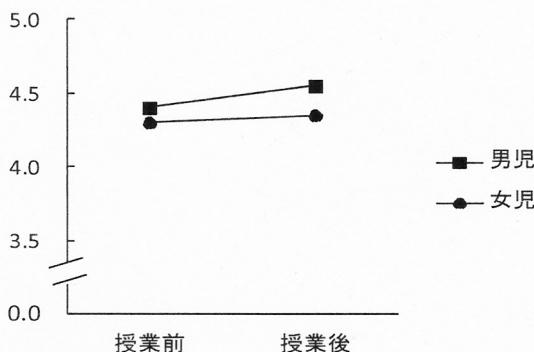


図6 中位目標「II 自己の心理的欲求の認識」：
プログラム実施前後における他者評価(クラス) 平均点の変化

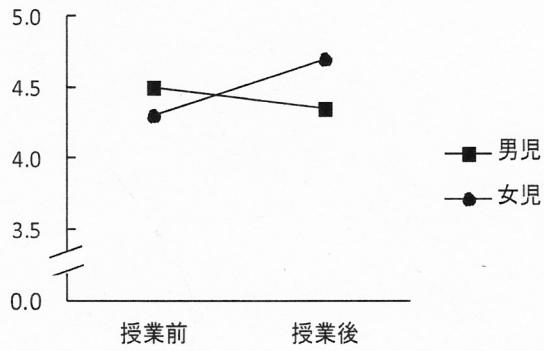


図7 中位目標「III 自己の心理的欲求に従う行動」：
プログラム実施前後における他者評価(クラス) 平均点の変化

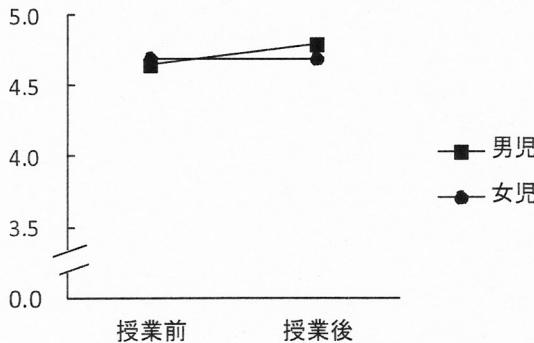


図8 中位目標「IV 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」：
プログラム実施前後における他者評価(クラス) 平均点の変化

ている女児は、自身において伸びを感じていること、教育実施前に比べて実施後にクラス得点が高まっている女児は、グループの伸びについては低下していると捉える傾向が認められた。

考 察

1. 教育効果の検討

1) 中位目標の達成状況

本研究では、小学4年生を対象に、TOP SELFのペース総合教育に位置する自己信頼心（自信）の育成プログラムを実施し、その教育効果を自己評価と他者評価（グループ評価・クラス評価）の指標を用いて測定した。その結果、向上度得点においては、男女差は認められず、児童の多くがプログラム実施によって各目標に対して「よくなってきてている」ことを実感していることが明らかとなった。授業実施前後の分散分析の結果でも、自己評価において、いずれの尺度も授業実施後の得点が有意に高くなっていた、「I 自己と他者の承認」の男児以外で、プログラム実施の効果が認められた。一方、クラスに対する評価の観点からは教育効果は確認されなかった。

本研究において中位目標Ⅰでの男児の教育効果が見られなかった原因としては、授業前の男児の得点の高さが影響していると考えられる。本研究で対象となった男児はプログラム実施前から自己や他者のよいところを見つけ、今の自分を大切に思うことについて評価が高かった。そのためプログラム実施後でもその評価が維持され、有意な差が認められなかっただと言えるのではないだろうか。ユニバーサル予防ではすべての健康な児童を対象とする。その中には心理的健康面で様々なレベルにいる児童に対して効果が発揮されることが望まれる。同量の効果が得られることが目的ではなく、各児童にあわせた効果が得られることが、ユニバーサル予防の特徴であるともいえる。本プログラムは本来自己と他者の価値を認めることへの評価の低い児童には、より効果的に作用し、逆に本来それらの評価が高い児童に対しては、その評価が維持される内容であったと言えるだろう。このことから、本プログラムは児童自身に意識の変化をもたらし、児童ひとりひとりに対して有効なプログラムであったことが示唆される。ただし、測定尺度が特性の高低に対する鋭敏さに欠けることも考えられ、この点の問題が改善されれば、男児においても中位目標Ⅰで効果が認められる可能性もある。

4年生における自己信頼心（自信）の育成プログラムは、中位目標Ⅰの達成を目標として展開し、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授業内容であった。しかし結果から、中位目標ⅢやⅣに対する教育効果も確認された。これらの教育目

標は、ⅠからⅣへと積み上げていくものとして構成されている。このことから考えると、自己信頼心（自信）の基盤となる中位目標Ⅰを満たしたことによって、児童ひとりひとりが自然にⅡ～Ⅳの目標へ意識を向け、自己成長していったことが推察される。

2) 授業の印象評価

授業に対する印象評価の結果では、全員が楽しかったと回答していた。さらに、理解度について約9割の児童がよく理解できたと感じていることが明らかとなった。勉強への親近感は、自尊感情の向上度と関連する（松田・島崎、2007）。授業に積極的に取り組むことで自信がつくとともに、理解が深まり、さらに授業が楽しいと感じられる好循環となっていることが推察される。TOP SELFでは、授業が楽しいと感じることが教育の理論的構成から必須となり（山崎、2012）、この点でも今回の授業がTOP SELFとして成功しているといえる。

3) 尺度間相間にみる児童期の特徴

変化値と向上度における各下位尺度間の相関分析結果では、結果にあるように、いくつかの尺度で有意な相関が見られたが、男女ともに、個人に対して、グループにもクラスにも関係が認められる変数はなかった。また、男児においてはすべての尺度で、個人とクラスの向上度間もしくは個人とグループの向上度間に有意な正の関連がみられたが、女子ではⅠやⅢに関連はみられず、クラスの変化値とグループの向上度間では有意な負の相関が認められていた。

個人に対してグループやクラスの関連の有無が認められたことについては、児童期において友人関係のあり方の変化を考慮する必要があるだろう。河井（1985）は、小学校高学年では、穏やかで大きな集団で行動するよりも、結びつきの強い少人数の友人と行動を共にすることを好むようになると指摘し、井上（1992）は特に女子において、仲間集団の親密性が強まる一方で、集団外の他人や集団を寄せ付けない強固な排他性を持つことを述べている。また、松永（2011）は発達的变化の観点から、そのような存在の友人の認識は小学3年生頃からみられる事を示している。クラスについて考えるとき、個人が特定されないために、抽象的ではあるが、それらをひとつのものとして捉えやすいのではないだろうか。クラスの児童全員が楽しかったと答えた今回の教育では、授業中において一体感が生まれ、それらの様子や雰囲気から、個人の意識とクラスへの意識が同じ方向へ向かっていると捉えられたことが考えられる。しかしグループについて考えるときには、実際にともに活動した3～4名のグループメンバーとの関係性や、それぞれのメンバーに対する評価に差が生まれ、自己の評価の高まりにつれ

てグループの評価も高まるとは捉えられなかつたのではないだろうか。女児においてクラスへの評価が高まることと、自らのグループメンバーへの評価が下がることに関連がみられていたことは、親密な友人とは異なるグループメンバーに対する心理的な排他感があらわれたことも推察される。

2. 今後の課題・展望

まず信頼性の問題が挙げられる。本研究では児童への負担ならびに概念のユニバースを満遍なくとらえる必要から、少ない項目で広範囲の概念をとらえようとした。しかし今後研究を進めるにあたって、統計的な結果に対して信頼できる尺度となるよう、尺度項目の改善が必要不可欠である。

また本研究では、サンプル数が少なく、対照群がないことも課題として挙げられる。今後は対照群を用いた比較を行い、プログラムの教育効果についてさまざまな観点から検討することが課題となるだろう。

今後の展望として、プログラムの実践数を増やし、それらが継続されることによって、いじめや不登校などの社会的な問題に対応できるようになることが期待される。固定化されている学校カリキュラムに対し継続的に実施できるプログラムとなるためには、大きな教育効果を提示することの他、実施教員の確保や研修などTOP SELFとしての課題は少なくない。

引用文献

- 傳田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山司 (2004). 小・中学生の抑うつ状態に関する調査: Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) を用いて 児童青年精神医学とその近接論, 45, 424 – 436.
- 遠藤辰雄・蘭千壽・井上祥治 (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
- 井上健治 (1992). 人との関係の拡がり 木下芳子 (編) 対人関係と社会性の発達 (新・児童心理学講座8) 金子書房
- 河井芳文 (1985). ソシオメトリー入門—学級の子どもたちを理解するために みずうみ書房
- 松田育子・島崎保 (2007). 児童の自尊感情と学級適応感との関連に関する研究: 学級づくりにおける教師の働きかけの視点から 日本教育心理学会第49回大会総会発表論文集, 450.
- 松永あけみ (2011). 児童期における友人関係理解の発達的变化—小学1年生から3年生の縦断的作文の分析を通して— 群馬大学教育学部紀要, 60, 215 – 221.
- 文部科学省 (2010). 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 2009年度

- 諸富祥彦 (1999). 学校現場で使えるカウンセリング・テクニック 〈上〉 育てるカウンセリング編・11の法則 誠信書房
- 佐々木恵 (2012). (構成) 上位概念「自己信頼心（自信）の育成」 鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター (編) 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」 (pp. 67 – 90.) 鳴門教育大学
- 竹田レイ子・倉戸ツギオ (2003). 自尊感情が学校内不安に及ぼす効果研究 日本心理学会第87回大会発表論文集, 1142.
- 山崎勝之 (2012). トップセルフの教育目標 鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター (編) 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」 (pp. 17 – 48.) 鳴門教育大学
- 山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育 小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム 東山書房
- 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才覚教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.
- 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.