

「心の教育」で育てたい力を測定する児童用自己評価尺度の 開発と実践的評価

岩崎 泰明・小川 亮

「心の教育」で育てたい力を測定する児童用自己評価尺度の開発と実践的評価

岩崎 泰明*・小川 亮

Development and Practical Measurement of the Scale of Mental Education for Children

Yasuaki IWASAKI*, Ryo OGAWA

摘要

本研究では、小学生を対象にした「心の教育」のカリキュラムを開発する基礎として、小学校教育における系統的な「心の教育」で育てたい力の系統表を作成評価し（研究1）、その系統表を基にして、「心の教育」で育てたい力の児童用自己評価尺度を作成開発した（研究2）。さらに、系統表をもとにして小学校4年生を対象にした教育実践計画を立て実践すると共に、児童用自己評価尺度を用いて実践的に効果測定を行った（研究3）。その結果、20項目4因子からなる児童用自己評価尺度が開発され、実践の効果測定に用いることができる妥当性を有することが示された。一方、自己評価尺度の因子構造については問題点が残された。

キーワード：心の教育、自己評価尺度、小学生、教育実践、効果測定

Keywords：Mental Education, Self Evaluation Scale, Elementary School Children, Educational Practice, Effect Measurement

1. はじめに

1-1. こころの教育の文部科学行政での位置づけ

1997年に中央教育審議会に対して文部大臣から「幼児期からの心の教育の在り方について」の諮問があり、社会環境の急激な変化に伴う生活体験や自然体験の減少、親の放任や過干渉、過度の受験競争などの問題に対し、心の教育の充実を図っていくことが極めて重要な課題だとされた。富永・山中（1999）は、心の教育が叫ばれるようになった時代背景として不登校の増加、震災での心のケアの認識、少年犯罪の凶悪化、神戸少年事件を挙げている。

しかし、ゆとり教育への批判をうけて、中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（2003）では、生きる力を知の側面からとらえた「確かな学力」が強調され、生きる力の重要な要素が、「豊かな人間性」から、「確かな学力」に移行している。

文部科学省の調査によれば現在もおお暴力行為約6万件、いじめ約7万8千件、不登校約12万人（2012、文部科学省）などと、問題状況は続いている。

2008年、教育基本法の改正を踏まえ、現行の指導要領の方針を示した答申「幼稚園、小学校、中学校、及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」が発表

された。「〔生きる力〕を支える「確かな学力」、
「豊かな心」、
「健やかな体」の調和を重視する」とあるように、
当初の理念通り3つの要素がバランスよく育まれるべき
ことがようやく明確に示されたといえる。

改めて生きる力の礎としての「心の教育」を見直し、
調和のとれた「生きる力」の育成を考えていく必要がある。

1-2. 心理教育的プログラム

「心の教育」の必要性に対して、問題や困難を抱えている人々に心理学の発見や知識、それらを活用した対処法を伝えて、よりよく生きるためのエンパワーメントをするためのプログラムを提供する「心理教育」が学校現場に取り入れられるようになってきている。「心理教育」では「心」を測定可能な「反応」としてとらえ、思考・行動・感情の教育を通して反応の仕方を学習させ、子どもたちの発達課題の達成や解決を促す。東原（2012）によると、学校において心理・教育的援助サービスを行った実践研究を10年前と比べると、問題が深刻化する前の予防的役割をなす一次的、二次的の援助がますます盛んになっているという。社会性を育てるソーシャルスキル教育や、そのスキルや具体的な人間関係を集団活動を通して体験的に学ぶ構成的グループ・エンカウンター、さまざまな技法を包括的に組み合わせるストレスを効果的に自己コントロールすることをめざしたストレスマネジメント

* 高岡市立東五位小学校

ント教育など、心理教育的プログラムは多岐にわたる。これらの多くは、ねらいや目的、児童生徒の発達や抱える課題に応じた数多くのエクササイズやワークが開発され、すぐに実践できるような指導案の形で紹介されるようになってきている。そのため、多くの教師によって実践されるようになってきた。

1-3. WHOのライフスキル

ライフスキルとは、日常生活で生じるさまざまな要求や問題に対して効果的に対処するために必要な個人の能力であると定義されている(WHO,1997)。この能力は「精神的健康を維持する能力であり、自分を取り巻く人々、文化、環境に対して、適応的かつ建設的に行動する能力」である。具体的には意志決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処の10のスキルが挙げられており、これらは表1のように相互補完的なライフスキルをペアに5つの領域に分けることが可能であるとされる(WHO, 1997)。

表1. WHO(1997)の10のライフスキル(上下がペアになっている)

意志決定	創造的思考	効果的コミュニケーション	自己意識	情動への対処
問題解決	批判的思考	対人関係スキル	共感性	ストレスへの対処

1-4. 「心の教育」を進める上での問題点

学校現場では児童生徒の問題行動を前に「心の教育」の必要性を感じ、問題の予防や開発的な教育が必要なことを痛感している。しかし、問題に追われ、多忙極まる学校現場では、予防・開発以前の「対処」に振り回されている現状がある。そのため、既存の学校カリキュラムに加えて指導要領への位置づけが難しい新たな教育プログラムを採用することには抵抗感がある。

これまでに報告されてきた心理教育に関する実践研究は、必要性和有用性から心理教育に強い関心がある学級担任(個人レベル)での取り組みが多いという経緯を見いだすことができると中村(2009)は述べている。そして、それゆえに教師が替わると継続性や発展性というカリキュラム面に脆弱さがみられるという。

また、「心の教育」で育てるべき力とはとらえづらく、その具体が見えにくい。問題行動という形で表面化したときには「対処」としてさまざまな試みがなされる一方、表面化しない問題、あるいは教師に問題視されない問題や予兆については指導の対象とならないことが多い。そのため、落ち着いた学校、学級であれば、教師が児童につけたい力や経験させたい活動は、学力向上など、「心の教育」とは別の視点で、より発展的、専門的なものとなり、必要な「心の教育」が見送られてしまう可能性もある。

2. 目的

学校現場で「心の教育」を現行のカリキュラムに加えて網羅的に実践することには時間的な無理があり、児童の実態を捉えないままに実践がされても効果は望めない。また、生活上の体験と連動しながら進めるように配慮しなければ児童の力は般化しない。道徳教育が、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行われるものとされるように、教科や各領域などの学校カリキュラムの中には教科等の独自のねらいとともに、「心の教育」に結びつくねらいや内容、また教育効果がそれぞれに存在しているものと考えられる。それらを明らかにするためには、ねらいの分析とともに、「心の教育」のねらいに応じた児童の心の育ちを測定し、指導に役立てられるような評価方法を開発する必要がある。そして、そのような評価に基づいてさまざまな教育活動との関連を図り、「心の教育」が学校カリキュラムに位置づけば、現行の学校カリキュラムのなかで、「心の教育」の実践がはかれるのではないかと考えた。そこで、以下の3点を本研究の目的とする。

- (1) 心理教育的プログラムと学習指導要領の分析を通して「心の教育」とは何なのかを探り、教師が意図的、計画的に指導に当たれるように「心の教育」で育てたい力の系統表を作成する。
- (2) 「心の教育」で育てたい力の系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を作成する。
- (3) 作成した自己評価尺度を用いて、どんな場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを測定する。その結果をもとに「心の教育」を学校カリキュラムに位置づけることを試みる。

本研究は3つの研究(研究1, 研究2, 研究3)で構成されている。研究1から研究3は、それぞれ上述の目的(1)から(3)に対応している。

3. 研究1

研究1は、「心の教育」が育てようとしている力を、WHOが提唱するライフスキル(WHO, 1997)を軸に分析している。既存の心理教育的プログラムが育てようとしている力の分析と、学習指導要領の目標の分析を通して10のライフスキルとの関連を検討し、「心の教育」とは何なのかを探る。また、分析結果から「心の教育」がねらう具体的な力を細分化して「心の教育」で育てたい力の系統表を作成する。系統表によって、教師が意図的・計画的に指導に当たることができるようにする。研究1は3つのステップで構成されている。

<ステップ1> 「心の教育」で育てたい力の明確化

<ステップ2> 学習指導要領と「心の教育」との関連

<ステップ3> 「心の教育」で育てたい力の具体化

3-1. 方法

3-1-1. ステップ1

WHO が提唱するライフスキルを軸に、心理教育的プログラムと「生きる力」の分析を通して「心の教育」とは何なのかを明らかにする。

(1) 文献調査

「生きる力」や心理教育的プログラムについて文献調査を行い、それぞれが育てようとしている力を抽出した。

(2) 抽出した力の比較

抽出した力を WHO のライフスキルを軸に比較し、「生きる力」や各心理教育的プログラムでねらわれている子どもの力や姿を対応づけた。

(3) 「心の教育」で育てたい力の考察

「生きる力」や各心理教育的プログラムが育てようとしている力の分析を通して 10 のライフスキルを整理し、「心の教育」で育てたい力を定義した。

3-1-2. ステップ2

学習指導要領の分析を通して、現行の学校カリキュラムと「心の教育」との関連を明らかにする。

(1) 学習指導要領の目標の分析

平成 20 年 3 月告示の小学校学習指導要領の目標のうち、「心の教育」に関係すると考えられるものを抽出する作業を行った。

(2) 学習指導要領の内容の検討

目標において「心の教育」との関連がみられた教科等について、その内容と 10 のライフスキルとの対応を検討した。

3-1-3. ステップ3

「心の教育」で育てたい力を具体化し、発達段階を考慮した系統表を作成する。

(1) 「心の教育」で育てたい力の具体化

「心の教育」で育てたい具体的な力を探るため、先に定義した「自らをコントロールしたり、人の力をかりたりしながら、自分で問題の対処や予防ができる力」をもとに、その力を支える下位の力を検討した。項目の作成にあたっては、第 1 節<ステップ 1>「心の教育」で育てたい力の明確化において分析した各心理教育プログラムが育てようとしている力や 10 のライフスキルを参考にし、めざす子どもの姿として描くようにした。

(2) 「心の教育」で育てたい力の系統表作成

細分化された具体的な力を、ライフスキルの観点に分類し直し、発達段階を考慮して系統表にまとめた。系統性を考える上で留意すべき発達段階上の特徴を見いだすため、児童の発達段階に関連した文献(大野, 2009; 道城,

表 2. 小学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月告示) における目標と、「心の教育」との関連

※ 「心の教育」との関連を極太ゴシックで示した。

	目 標	1 学年および 2 学年	3 学年および 4 学年	5 学年および 6 学年
国語	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	<p>(1) 相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。</p> <p>(2) 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。</p> <p>(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。</p>	<p>(1) 相手や目的に応じ、調べたことなどについて、筋道を立てて話す能力、話の中心に気を付けて聞く能力、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる。</p> <p>(2) 相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育てる。</p> <p>(3) 目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。</p>	<p>(1) 目的や意図に応じ、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話す能力、相手の意図をつかみながら聞く能力、計画的に話し合う能力を身に付けさせるとともに、適切に話したり聞いたりしようとする態度を育てる。</p> <p>(2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考え文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。</p> <p>(3) 目的に応じ、内容や要旨をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。</p>
	目 標	3 学年および 4 学年	5 学年	6 学年
社会	社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。	<p>(1) 地域の産業や消費生活の様子、人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動について理解できるようにし、地域社会の一員としての自覚をもつようになる。</p> <p>(2) 地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようになる。</p> <p>(3) 地域における社会的な事象を観察、調査するとともに、地図や各種の具体的な資料を効果的に活用し、地域社会の社会的な事象の特色や相互の関連などについて考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようになる。</p>	<p>(1) 我が国の国土の様子、国土の環境と国民生活との関連について理解できるようにし、環境の保全や自然災害の防止の重要性について関心を深め、国土に対する愛情を育てるようになる。</p> <p>(2) 我が国の産業の様子、産業と国民生活との関連について理解できるようにし、我が国の産業の発展や社会の情報化の進展に関心をもつようになる。</p> <p>(3) 社会的な事象を具体的に調査するとともに、地図や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的な事象の意味について考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようになる。</p>	<p>(1) 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切に、国を愛する心情を育てるようになる。</p> <p>(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方や我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。</p> <p>(3) 社会的な事象を具体的に調査するとともに、地図や地球儀、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的な事象の意味をより広い視野から考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようになる。</p>

2010; 渡部, 2011; 高木, 2000a, 2000b; 落合幸子, 2000a, 2000b; 落合良行, 2000a, 2000b) を参考にした。

(3) 系統表の系統性, 妥当性の検討

現場の教師を対象に, 作成した系統表の分類, 系統順を並び替える調査を行った。実験結果をもとに系統表の系統性を確認し, 項目を修正, 精選して妥当性を高めた。

[実験時期] 平成 23 年 12 月

[協力者] 小学校で担任をした経験のある現職教員 4 名

[手続き]

手順 1 作成した「心の教育」で育てたい力の系統表にある個々のスキルをカード化し, ランダムに協力者に提示した。

手順 2 カードの内容を検討してもらい, 分類・整理した上で, 低・中・高学年にレベル分けして系統順に並び替えてもらう作業を行わせた。

3-2. 結果

(1) 学習指導要領の分析結果

各教科等の目標の分析結果の一部を表 2 に示した。分析結果の全体については, 当研究の Web サイトに示した (<http://ogawas.cerp.u-toyama.ac.jp/iwasaki/table02.html>)。

概観すると, 音楽, 図画工作を除いてほとんどの教科等に「心の教育」に関係する目標が見られることが分かった。

以下に国語と社会の詳細を述べる。それ以外の教科等については, Web サイトに表と共に示した。

<国語>

国語科の目標の中にある, 「伝え合う力を高め, 思考

力や想像力及び言語感覚を養う」ことは, 対人関係を築いたり, 効果的なコミュニケーションを図ったりする上での基本的な態度や技能を身につけることにつながる。

内容を見ると, 各学年の「話すこと・聞くこと」に関する内容のほとんどは「対人関係スキル」や「効果的コミュニケーション」と関連している。また, 「書くこと」については, 自己を見つめて書くことを決めたり, 書いたことを見直したりして, 表現力を高めながらも「自己意識」を育てている側面もある。さらに「読むこと」については, 登場人物の行動, 性格, 気持ちの変化を想像して読むことや, 感想・考えを述べ合うことなどを通して「共感性」を育てているといえる。

国語科は, 思考の道具としての言葉の習得を通して, 「自己意識」を適切に行うことを助け, その言葉の使い方を学び「対人関係スキル」や「効果的コミュニケーション」の素地となる力を育てることができる。また, 教材を読むことや教室の友達とのさまざまな言語活動を通じて「共感性」を直接育てているといえる。このように, 国語科は「心の教育」の素地となる大変関連の強い教科であるといえる。

<社会>

社会科の目標には, 「平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」とある。社会参画をしていく上で必要な態度や, 調べたことや考えたことを表現する能力を育てるという点で「自己意識」や「効果的コミュニケーション」・「対人関係スキル」といった「心の教育」と関連のある教科といえる。また, 内容的には, 社会的な事象の特色や関連をとらえ, その意味を考えるなど「創造的思考」や「批判的思考」を育て

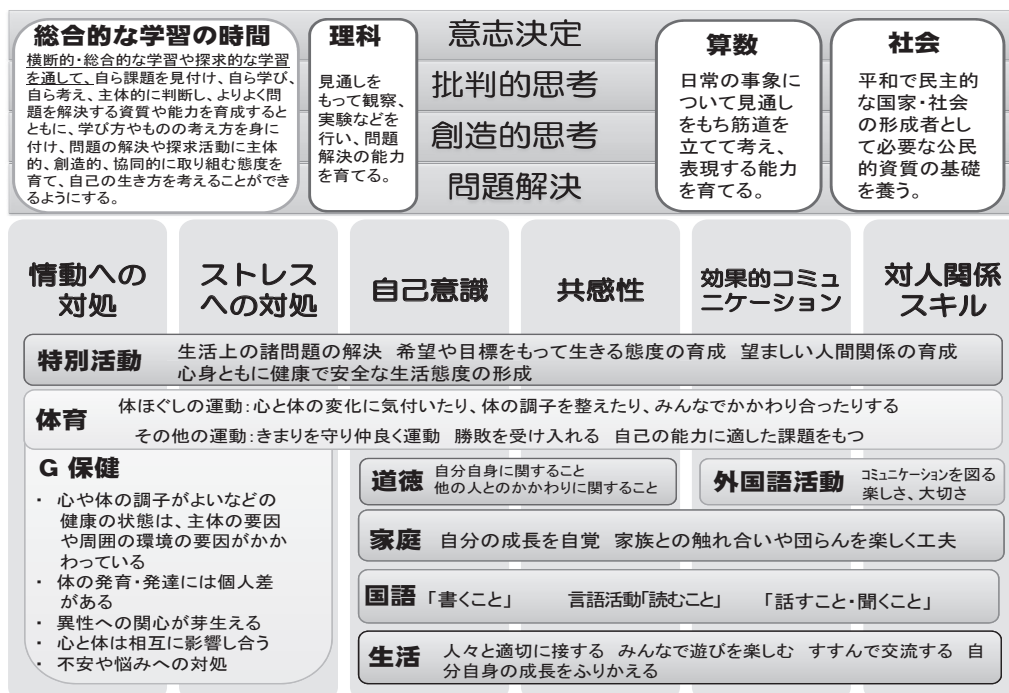


図 1. 教科等の「心の教育」に関連した内容とライフスキルの対応

表3. 「心の教育」で育てたい力の系統表

No.	めざす子どもの姿	高学年 番号	中学年 番号	低学年 番号
問題解決・意志決定	A01 A 見通しをもって取り組むことができる。	見通しをもち、今自分がどの段階にあるのかわかる。 1	見通しを立てて取り組もうとする。 2	できること、がんばればできること、すぐにはできないことを区別できる。 3
	A02 A いつでも目標をもって取り組んでいる。	いつでも目標をもって取り組んでいる。 4	自分で目標を立てて取り組むことができる。 5	目標に向かって取り組むことができる。 6
	A03 A 課題・目標・目当てを設定することができる。	大目標とそのためのスモールステップを区別して目標が設定できる。 7	意欲的に取り組める目標を自分で立てることができる。 8	目標をもつことができる。 9
	A04 A スモールステップの目標を立てることができる。	実現可能なスモールステップの目標を立てることができる。 10	目標達成まで段階があることを知り、今やるべき事を考える事ができる。 11	今がんばれることを精一杯やろうとする。 12
	A05 A 適切な意志決定ができる。	物事の判断を自分の責任において決めることができる。 13	周囲のアドバイスも取り入れながらよりよい意志決定をしようとする。 14	自分のことは自分で決めることができる。 15
	A06 A 意志決定を下し、選択した理由を挙げることができる。	意志決定を下し、選択した理由を挙げることができる。 16	複数の選択肢を挙げ、意志決定を下すことができる。 17	自分で意志決定できる。 18
	A07 A ねばり強く取り組むことができる。	見通しをもって継続的に取り組むことができる。 19	途中であきらめないで最後までやりぬくことができる。 20	つらいことでも少しがんばってみようとする。 21
	A08 A 責任をもって物事に取り組むことができる。	責任をもって物事に取り組むことができる。 22	自分で決めたことを最後までやりぬく。 23	自分の役割をしっかりと行う。 24
	A09 A 問題解決の過程を知っている。	問題解決の過程を知り自分の問題解決にあてはめることができる。 25	問題解決の過程を知っている。(PDCA サイクル) 26	自分の失敗について反省ができる。 27
	A10 A 将来の問題にそなえ、自分で自分を成長させることができる。	目標をはっきりもって自分で自分を成長させることができる。 28	何にでも積極的に挑戦して自分の力を高めようとする。 29	できることを増やそうとする。 30
創造的・批判的思考	B01 B 自分で計画を立てることができる。	問題の解決に向けて自分なりの計画を立てることができる。 31	問題の解決に向けて何が必要か考えることができる。 32	自分の力で問題を解決しようとする。 33
	B02 B 実現可能な計画を立てることができる。	長期的視点をもった計画を多面的に検討して立てることができる。 34	複数の取り組みを挙げて手順を考え、計画を立てることができる。 35	目標達成のための取り組みを具体的に考えることができる。 36
	B03 B 計画の見直しができる。	問題点を明らかにして計画の見直しができる。 37	うまくいかない時は別のやり方でやってみる。 38	うまくいかなくても何度か繰り返しやってみる。 39
	B04 B 各選択肢のよい点と悪い点を挙げる事ができる。	各選択肢のよい点と悪い点を挙げて自己決定に役立てることができる。 40	選択肢のよい点と悪い点を整理して考えることができる。 41	選択肢が役立つかどうか考えることができる。 42
	B05 B 複数の事柄を関連づけたり比較したりして考えることができる。	複数の事柄を関連づけたり比較したりして考えることができる。 43	複数の事柄を観点別に分類、整理することができる。 44	見た目以外の特徴でも仲間集めや違いがしがができる。 45
	B06 B 選択肢を多く挙げる事ができる。	自分にできる選択肢を多く挙げる事ができる。 46	自分にできることを複数考える事ができる。 47	自分にできることを考えることができる。 48
	B07 B 意志決定にかかわる情報を集めることができる。	複数の立場や見方から情報を集めることができる。 49	できるだけ多くの情報を集めようとする。 50	意志決定の理由がいえる。 51
	B08 B 集めた情報を取捨選択できる。	情報を観点別に比較し、問題に照らして必要な情報を判断することができる。 52	複数の情報を比較して取捨選択することができる。 53	2つの事柄を比べ、選択することができる。 54

ながら、体験的に「意志決定」や「問題解決」の力を高めていく教科といえる。

(2) 「心の教育」でつきたい力と各教科等との対応

「心の教育」に関係する各教科等の目標についてその内容を検討し、「心の教育」に関連する内容とライフスキルとの対応を見たのが図1である。

これは、学習指導要領の目標及び内容から読み取れる範囲での対応であり、具体的な学習内容や授業場面を想定したものではないが、この図からは「心の教育」として育てたい内容が、多くの教科等において散見される。

「心の教育」を系統的、計画的に学習過程に位置付ければ、現行の学校カリキュラムの中においても「心の教育」を実現することが可能であることが示されたと言える。

(3) 系統表の系統性、妥当性の検討

【系統表の作成】

「心の教育」で育てたい力の系統表を作成するために、(1)(2)で検討した育てたい力を記述し、ライフスキルの観点を基に分類し、発達段階を考慮して系統化したもの(の一部)が表3である。表3には、育てたい力の系統を、発達段階に沿って低学年、中学年、高学年の3

段階で示してある。

表3の全体については、以下のURLを参照されたい (<http://ogawas.cerp.u-toyama.ac.jp/iwasaki/table03.html>)。

【現職教員による分類の結果】

表3の分類の妥当性を検証するために、現職教員5名による分類作業を行った。その結果、系統表の項目は、「目標」「問題」「根気強さ」「判断力」「情報」「友達」「相手」「集団」「言葉」「他者理解」「周囲の問題」「成長」「自己理解」「律する心」「自己コントロール」「向上心」「捉え方」「困りへの対応」の18のグループに分類された。現職教員による分類結果と、筆者らが表3で想定した

10のライフスキルの分類を比較検討した結果、表3の分類をまたいで、類似した重なりのある内容が含まれる項目が存在していたことが明らかになった。

また発達段階についても、現職教員による分類の結果、表3に示した学年の枠に一致した項目数は、低学年32(60.4%)、中学年25(47.2%)、高学年28(53.0%)であった。

【項目の修正】

系統表で想定していた発達段階・系統性とはズレがみられたり、実験結果と逆転しているものがみられたりした。

明らかになった問題点をもとに分類を整理し直し、項目の修正を行った。表4に修正された系統表を示した。

表4. 修正後の「心の教育」で育てたい力の系統表

No. 1

No.	項目	高学年	中学年	低学年
問題解決・意志決定	1 目標設定	大目標とそのため的小目標ステップを区別して、実現可能な目標を立てることができる。	目標達成まで段階があることを知り、意欲的に取り組める目標を自分で立てることができる。	自分で目標を立てて取り組むことができる。
	2 計画立案	長期的視点をもった段階的な計画を立てることができる。	複数の取り組みを挙げて手順を考え、計画を立てることができる。	目標達成のための取り組みを具体的に考えることができる。
	3 見通し	見通しをもって継続的に取り組むことができる。	見通しを立てて取り組もうとする。	目標に向かって取り組むことができる。
	4 問題解決	問題解決の過程を知り自分の問題解決にあてはめることができる。	問題の解決に向けて自分なりの計画を立てることができる。	問題の解決に向けて何が必要か考えることができる。
	5 根気強さ	途中であきらめないで最後までやりぬくことができる。	自分で決めたことを最後までやりぬくことができる。	つらいことでも少しがんばってみようとする。
	6 向上心	目標をはっきりもって自分で自分を成長させることができる。	何にでも積極的に挑戦して自分の力を高めようとする。	できることを増やそうとする。
	7 責任感	責任をもって物事に取り組むことができる。	役割を果たす大切さを感じ、自分の役割を責任もって行うことができる。	自分の役割をしっかりと行うことができる。
	8 困難への対応	問題点を明らかにして計画の見直しができる。	うまくいかない時は別のやり方でやってみる。	うまくいかなくても何度か繰り返してやってみる。
	9 意志決定	明確な根拠をもって物事の判断をすることができる。	複数の選択肢を挙げ、よりよい意志決定を下すことができる。	自分のことは自分で決めることができる。
創造的・批判的思考	10 結果予測	自分の行動の結果を予測してよりよい行動がとれる。	行動すること、しないことがもたらす結果について考えることができる。	自分がしたことと、結果として起こったことのつながりが分かる。
	11 情報収集	情報を観点別に比較し、問題に照らして必要な情報を判断することができる。	複数の立場や見方から情報を集めることができる。	できるだけ多くの情報を集めようとする。
	12 選択	各選択肢のよい点と悪い点を挙げて自己決定に役立てることができる。	選択肢のよい点と悪い点を整理して考えることができる。	2つの事柄を比べ、選択することができる。
	13 比較・分類	比較・分類した複数の事柄を、関連づけて考えることができる。	複数の事柄を観点別に比較・分類することができる。	見た目以外の特徴でも仲間集めや違いさがしができる。
効果的コミュニケーション・対人関係スキル	14 友人関係	友達の適切なアドバイスや励まし・注意を素直に受け入れられる。	友達と意見が言い合える。	友達と仲良く遊べる。
	15 聞く	相手が話しやすいように聞き、意図や気持ちをくみ取ることができる。	相手の意図や気持ちを聞き取ろうと真剣に聞くことができる。	相手の目を見てうなずきながら聞く姿勢を身につけている。
	16 状況対応	言葉を使い分け、相手や場面に応じたコミュニケーションの取り方ができる。	相手や場面に応じたコミュニケーションの取り方がわかる。	相手によってあいさつの仕方や言葉づかいを変えることができる。
	17 相手に合わせた行動	相手の気持ちに応じた働きかけ方ができる。	表情や状況から自分に置き換えて、相手の気持ちを考えた行動ができる。	相手が嫌な気持ちになる言動をしない。

No.	項目	高学年	中学年	低学年
効果的コミュニケーション・対人関係スキル	18 集団の中の自己	集団の目的や方法の中で自分の目標をもち、自己実現を図ることができる。	集団の目的や方法に合わせて自分の役割に取り組むことができる。	集団・グループの中で仲良く活動することができる。
	19 集団行動	集団・グループの中でコミュニケーションを図り、人間関係を築いていくことができる。	集団・グループの中でコミュニケーションを図り、協力して活動ができる。	集団行動がとれる。
	20 あたたかい言葉かけ	自分の言葉によって相手が受ける印象を予想し、相手にとってあたたかい言葉をかけられるように努める。	言葉によって相手が受ける印象の違いを知り、あたたかい言葉を使う。	困っている友達に声をかけることができる。
	21 思いの伝達	相手の気持ちを害さないように自分の不満や欲求を伝えることができる。	言葉で自分の欲求や不満を伝えることができる。	自分の欲求や不満を伝えることができる。
	22 言葉による表現	他者からも認められるであろう適切な表現で自分のことが話せる。	自分の考えや気持ちを言葉で表現できる。	行動ではなく言葉で気持ちを表現し、自分を分かってもらえることが分かる。
自己意識・共感性	23 他者への関心	周囲の人の考え方ややり方に関心をもち、自分と比べて考えることができる。	自分と周囲の人との関係がわかり、適切なかかわりをもつことができる。	自分の周囲の人に注意が向いている。
	24 相手意識	相手の立場に立ち、共感的な理解のもとで相手を理解しようとする。	相手の立場に立ち、自分だったらどう思うかが考えられる。	相手の立場に立って物事を考えようとする
	25 役割意識	集団の中で自分にふさわしい役割がわかる。	集団の中で役割を果たす大切さがわかる。	集団での自分の役割がわかる。
	26 周囲の問題への気づき	周囲の問題を自分ごととして考え、解決を図ろうとする。	周囲の問題に対し、自分なりにどう対応したらよいか考えることができる。	周囲の問題に気付くことができる。
	27 感情の語彙	感情に関する語彙を増やし、自分の感情をもとに理解している。	感情に関する語彙をもっている。	気持ちを表す基本的な言語を知っている。
	28 感情・ストレスへの気づき	自分の感情やストレスとその時の身体の状態が連動していることに気がつくことができる。	自分の感情やストレスに気付くことができる。	心配やイライラした気持ちとゆったりして安心な気持ちがあることを知る。
	29 成長への気づき	前の自分といまの自分の変化・成長に自ら気づくことができる。	他者が指摘してくれる自分の変化・成長を味わうことができる。	自分のがんばりに気づくことができる。
	30 長所と短所	長所を活かしたり、短所をカバーしようと工夫したりできる。	自分の長所と短所に気付くことができる。	自分のよいところを探すことができる。
	31 能力への気づき	できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる。	自分にできることとできないことがわかる。	自分にできることを考えることができる。
	32 性格特性	自分の性格特性について理解している。	他の人と比較して自分の性格特性に気付くことができる。	好き嫌いをもとに自己紹介ができる。
33 自己評価	自己を多面的に評価することができる。	自己を客観的に見た評価ができる。	チェックシート等により自己評価ができる。	
ストレス・情動への対処	34 ストレス・情動への理解	ストレスやイライラを感じる事態を予測して、そなえることができる。	どんなことが自分のイライラやストレスにつながるのか知っている。	イライラする気持ちの原因を考えることができる。
	35 冷静な受け止め	問題を冷静に捉え直し、再び挑戦できる。	うまくいかないことでも、時間をおいて再び取り組むことができる。	しばらくの間我慢できる。
	36 気持ちのコントロール	状況に応じて緊張感を高めたりリラックスしたりして気持ちをコントロールすることができる。	自分なりの気持ちの落ち着け方をもっている。	自分で気持ちを落ち着けることができる。
	37 前向きな捉え方	あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	考え次第で状況の捉え方が変わることが分かる。	前向きに取り組んだ方がよいと考えられる。
	38 社会的支援	困っていることをふさわしい相手に伝え、相談することができる。	困っていることをまわりの人に相談することができる。	困っていることを親や担任に伝えることができる。

3-3. 考察

分析の結果、学習指導要領の目標及び内容には「心の教育」に関連する部分が多くみられ、「心の教育」が系統的、計画的に学習過程に位置づけば、現行の学校カリキュラムの中でも「心の教育」が実現されることが明らかになった。

「効果的コミュニケーション」と「対人関係スキル」においては、複数の教科等にわたってそのスキル習得や体験の場が設定できる可能性をもっている。また、「自己意識」と「共感性」についても複数の教科等で体験的に学ぶ機会が得られることが示された。他者とのコミュニケーションの中で、自らを見つめ、他者の考えに触れる多様な場が考えられることが明らかになった。

「情動への対処」や「ストレスへの対処」については体育科保健の分野にその内容が含まれるようになってきた。また、全学年に導入されるようになった体ほぐしの運動において、心と体の変化に気付いたり、みんなでかかわったりする体験ができるようになった。しかし、これらが単なる知識や体験で終わることなく、日常生活の行動変容まで期待するときには、内容や時間の配当が十分であるとはいえない。意図的に「心の教育」を進めていくときには他教科等との関連を図りながら進めていく必要がある。

以上6つのライフスキルに関わる力については、多くの教科等との関連があることが明らかになった。しかし、ねらいには教科の内容が伴うため、教師や子どもにとって「心の教育」を進めている意識は芽生えにくいと考えられる。そこで、目標が「心の教育」と大きく重なり、望ましい人間形成と、自主的、実践的態度の育成を目指す特別活動を中核として、各教科等との関連を図りながら「心の教育」を系統的、計画的にカリキュラムに位置づけていくことができないかを今後さらに検討する必要がある。

また、ここまで挙げた6つのスキルを基盤として成り立つ「創造的思考」、「批判的思考」と、「意志決定」、「問題解決」については、社会科や理科、算数科、それに総合的な学習の時間が関連していることが明らかになった。いずれも問題解決的、あるいは探求、追究的な「過程」を学習の流れの中にもつ教科等であるといえる。一時的、一面的な知識や技能の習得のみにスポットを当てても教科等の目標達成にはつながらないと同様、「心の教育」としての各スキルを育成しようとする際にも、スキル間の関連や相互作用によって連動して高まる力であることを考えると、「過程」の中で体験的に学んでこそ、児童にとって日常生活にも般化可能な力となっていく。

いずれにしても、子ども自身が主体的に活動できなければ「心の教育」の効果は期待できない。また、教科等にはそれぞれのねらいがあり、常に「心の教育」を直接にねらえるわけではない。このような点から、教師や子どもに、教科等の枠をこえて「心の教育」で育てたい力

を育てているという意識が保たれるように、「心の教育」でつきたい力の系統表と共に、児童の心の育ちを測定する自己評価尺度が必要であると考えた。

4. 研究2

研究2では、研究1で作成した「心の教育」で育てたい力の系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を作成する。育てたい力を小学校上学年児童が自己評価できる言葉に書き表し、その項目を使って尺度作成のための調査を行う。

4-1. 方法

(1) 項目の作成

表4に示した「心の教育」で育てたい力の系統表の高学年の項目を、小学生が理解しやすい表現に書き換えた。筆者の作成した原案を小学校担任経験者2名を含む小中学校教員及び大学教員の計7名に表現を確認してもらい、指摘を受けた項目については修正を加えた。

(2) 項目の検討（調査1）

【調査時期】2012年2月及び3月

【対象】T県内A小学校6年生児童63名と担任教師2名であった。分析は、欠席、解答の不備を除き2月57名、3月49名が対象となった。2月と3月の比較については対応のある47名が対象となった。

【質問紙】作成した「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。

【調査内容】

<2月>①「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について5件法で自己評価を求めた。②担任教師に対し、各児童の心の育ちについて4項目（見通しを立てる力、状況に応じた行動を取る力、相手の気持ちを思いやる力、自己評価する力）、5件法で評価を求めた。また、個別の支援を要する児童を聞き取った。

<3月>「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について5件法で自己評価を求めた。

(3) 項目修正の効果の検討（調査2）

【調査時期】2012年5月

【対象】T県内B小学校4年生児童73名。

【質問紙】調査1の結果を参考に項目を修正、削除し作成した「心の教育」児童用自己評価尺度21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。項目内容については結果の項を参照。

4-2. 結果

(1) 項目の作成

方法で触れた手順を経て、38項目5件法の『心の教育』児童用自己評価尺度』を作成した（表5）。

表5. 「心の教育」児童用自己評価尺度（2月、3月調査分）の因子分析結果

(n=94)	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
I 見通しをもってよりよい選択・決定をする力					
(α=.95)					
x03 先の見通しをもって取り組むことができる。	0.73	0.24	0.13	0.27	0.31
x07 責任をもって物事に取り組むことができる。	0.70	0.28	0.22	0.22	0.07
x19 クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっていたいける。	0.64	0.44	0.21	0.05	0.14
x01 大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標を区別して、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.63	0.29	0.20	0.30	0.38
x02 先のことまで考えて、やるべきことを順にならべた計画を立てることができる。	0.60	0.27	0.18	0.31	0.45
x08 問題点を明らかにして計画の見直しができる。	0.58	0.52	0.23	0.28	0.18
x04 ふりかえりをしながら問題の解決に取り組める。	0.57	0.41	0.30	0.12	0.18
x05 とちゅうであきらめないで最後までやりぬくことができる。	0.56	0.19	0.34	0.21	0.26
x06 目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.56	0.35	0.30	0.27	0.22
x10 自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.52	0.25	0.24	0.04	0.13
x12 いくつかのやり方のよい点と悪い点を考えて、よりよいやり方を選ぶことができる。	0.51	0.22	0.26	0.29	0.48
x16 相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる。	0.51	0.44	0.42	0.14	0.05
x09 はっきりした理由をもって物事の判断をすることができる。	0.50	0.27	0.21	0.28	0.36
II 状況をとらえ、課題や問題を見つける力					
(α=.96)					
x22 ほかにの人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.28	0.79	0.26	0.15	0.14
x37 いまある問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.34	0.65	0.28	0.03	0.28
x23 まわりの人の考え方ややり方に関心をもっており、自分の考え方ややり方と比べることができる。	0.27	0.63	0.31	0.17	0.19
x18 クラスやチーム、グループで取り組む時、集団の目標に合わせた自分なりの目標をもって取り組むことができる。	0.45	0.59	0.33	0.05	0.15
x13 いくつかのことを比べたり分類したりして、それらがどのように関係しているかを考えることができる。	0.47	0.58	0.22	0.18	0.32
x34 ストレスやイライラを感じることを予測して、そなえることができる。	0.13	0.57	0.19	0.45	0.26
x26 身の回りにある問題は自分にも関係していると思って解決しようとしている。	0.51	0.57	0.24	0.21	0.26
x24 相手だったらどう感じるかを考えながら相手のことを理解しようとする。	0.27	0.56	0.54	0.23	0.20
x25 クラスやチーム、グループの中で、自分がやるべきことがわかる。	0.54	0.56	0.24	0.29	-0.11
x30 長所をいかしたり、短所をカバーしようと工夫したりできる。	0.27	0.55	0.16	0.42	0.22
x11 集めた情報どうしをいろいろな見方で比べて、問題の解決に必要な情報を選ぶことができる。	0.48	0.55	0.13	0.14	0.37
x33 自分のことをいろんな面から考えて、どんな自分かを考えることができる。	0.42	0.54	0.27	0.30	0.25
x27 自分の気持ちを表す言葉をよく知っている。	0.33	0.44	0.20	0.12	0.32
III 相手のことを察して行動する力					
(α=.90)					
x17 相手の気持ちに合わせた行動ができる。	0.28	0.27	0.74	0.14	0.18
x21 相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.06	0.26	0.69	0.22	0.04
x14 友達からの正しいアドバイスやはげまし、注意は素直に受け入れられる。	0.34	0.23	0.66	0.11	0.25
x15 相手の考えや気持ちをうけとめながら、相手が話しやすいように話を聞くことができる。	0.39	0.15	0.66	0.06	0.28
x20 自分の言葉によって相手がどのように思うかを考えて、相手にとってあたたかい言葉で話すようにしている。	0.30	0.22	0.58	0.40	0.22
IV 自己を見つめる力					
(α=.79)					
x29 前の自分と比べて、自分の変化や成長に気がついている。	0.36	0.01	0.04	0.72	0.09
x32 自分がどんな性格か分かっている。	0.08	0.21	0.19	0.70	0.07
x28 自分の気持ちやストレスによって、その時の体の調子が変わることが分かる。	0.14	0.18	0.22	0.67	0.26
V ストレスや情動に対処する力					
(α=.85)					
x36 場面にあわせてきんちょう感を高めたり、リラックスしたりして、気持ちをコントロールすることができる。	0.31	0.33	0.30	0.25	0.69
x31 できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる。	0.28	0.29	0.31	0.34	0.48
x35 うまいいかないことについて、その原因を落ち着いて考えることができる。	0.18	0.33	0.39	0.16	0.43
x38 困っていることをふさわしい相手に伝え、相談することができる。	0.36	0.35	0.27	0.14	0.37
分散	7.40	6.74	4.61	3.40	3.15
寄与率	19.5	17.7	12.1	8.9	8.3
累積寄与率	19.5	37.2	49.3	58.3	66.6

(2) 項目の検討 (調査 1)

[因子分析]

2月の調査と3月の調査を合わせた全データのうち、欠席や回答の不備を除き、対応のある47名のデータについて、最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った(表5)。解釈可能性から5因子を抽出した。累積説明率は66.6%であった。固有値は第1因子20.798、第2因子1.852、第3因子1.718、第4因子1.452、第5因子1.146、第6因子1.026であった。

第1因子に負荷量の高い項目には、「先のことまで考えて、やるべきことを順に並べた計画を立てることができる」「先の見通しをもって取り組むことができる」「いくつかのやり方のよい点と悪い点を考えて、よりよいやり方を選ぶことができる」など「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」に関する項目が8項目と、「クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっつけける」「相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる」「責任をもって物事に取り組むことができる」など、「集団の中で取り組む力」の3項目を含んでいた。第1因子は「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」と命名された。

第2因子に負荷量の高い項目は、「自分のことをいろんな面から考えて、どんな自分か考えることができる」「相手だったらどう感じるかを考えながら相手のことを理解しようとする」「身の回りにある問題は自分にも関係していると思って解決しようとしている」「まわりの人の考え方ややり方に関心をもっており、自分の考え方ややり方と比べることができる」などの13項目であった。第2因子は「状況をとらえ課題や問題を見つける力」と命名された。

第3因子に負荷量の高い項目は、x19「クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっつけける」、x16「相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる」、x07「責任をもって物事に取り組むことができる」、x25「クラスやチーム、グループの中で、自分がやるべきことがわかる」

の4項目であった。第3因子は、「集団の中で取り組む力」と命名された。

第4因子に負荷量の高い項目はx21「相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる」、x17「相手の気持ちに合わせた行動ができる」、x20「自分の言葉によって相手がどのように思うのかを考えて、相手にとってあたたかい言葉で話すようにしている」、x15「相手の考えや気持ちをうけとめながら、相手が話しやすいように聞くことができる」、x14「友達からの正しいアドバイスやはげまし、注意は素直に受け入れられる」の5項目であった。第4因子は「相手のことを察して行動する力」と命名された。

第5因子に負荷量の高い項目は、「場面に合わせてきんちょう感を高めたり、リラックスしたりして、気持ちをコントロールすることができる」「できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる」「うまくいかないことについて、その原因を落ち着いて考えることができる」など、問題場面におけるストレスや情動に対処する力を表す項目が含まれていた。第5因子は「ストレスや情動に対処する力」と命名された。

[教師評価との相関]

それぞれの因子を構成する項目の得点の合計値を個人毎に求め項目数で割った平均値をもって、各人の各因子の尺度得点とした。尺度得点の平均値と標準偏差を示した。因子ごとの尺度得点と2月における教師による評価との相関を見たものが表6である。教師評価4項目の平均では、第1因子に弱い相関、第2、第3因子について中程度の相関が認められた。第4・第5因子については有意な相関が認められなかった。しかし項目別に見ると、第4因子「相手のことを察して行動する力」と教師評価3「相手の気持ちを思いやる力」には弱い相関ながら他の項目と比べると高めの相関が見られた。第5因子「自己を見つめる力」と、教師評価4「自己評価する力」についても、弱い相関ながら他の項目と比べると高めの相関が見られた。因子名と項目の内容にそれぞれ共通する意味内容が見いだせることから、第4・第5因子も教師評価との対応があるといえる。

表6. 各尺度得点の平均と教師評価との相関係数

	教師評価1 見通しを立てる力	教師評価2 状況に応じた行動をする力	教師評価3 相手の気持ちを思いやる力	教師評価4 自己評価する力	教師評価 の平均
因子1 状況をとらえ課題や問題を見つける力	0.27 *	0.22	0.23	0.33 *	0.30 *
因子2 見通しをもってよりよい選択・決定をする力	0.43 ***	0.37 **	0.30 *	0.46 ***	0.44 ***
因子3 集団の中で取り組む力	0.36 **	0.35 **	0.36 **	0.36 **	0.40 **
因子4 相手のことを察して行動する力	0.14	0.24	0.33 *	0.15	0.24
因子5 自己を見つめる力	0.18	0.12	0.06	0.27 *	0.18

(* p<.05, ** p<.01, *** p<.001)

【個別の支援を要する児童との関連】

2月の調査①で対象となった57名について、2月の調査③担任教師から聞き取った「個別の支援を要する児童」である要支援群(n=18)と、支援不要群(n=39)とに群分けをして、「心の教育」児童用自己評価尺度の総点について対応のないt検定を行った(表7)。要支援群(120.1±27.36)は支援不要群(144.7±19.89)に比べて有意に低かった(t=3.77, df=55, p<.001)。

因子毎にその差を見ると、いずれの因子も要支援群の得点が低い。有意差が見られたものは因子1「状況をとらえ課題や問題を見つける力」、因子2「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、因子3「集団の中で取り組む力」であった。

【時期による検討】

合計得点と各因子の尺度得点ごとに、時期による1要因の対応のある分散分析を行った(表8)。合計得点で有意な差(F=5.19, df=1/46, p<.05)が見られ、児童の変化をとらえていることがうかがえた。因子ごとにその差を見ると第1因子「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」においてのみ有意な(F=9.75, df=1/46, p<.01)得点の上昇が見られた。特定の因子のみに有意差が見られたことから、どの因子でも変化がみられるわけではなく、教師の指導内容と児童の変化との関連があることがうかがえる。

【項目の厳選と修正】

38項目の調査の因子分析結果から、因子に対する負荷量が0.4未満であった項目x38「困っていることをふ

さわしい相手に伝え、相談することができる」(第5因子)を削除した。また、第2因子に分類された項目の中で因子負荷量が0.44と最も低かったx27「自分の気持ちを表す言葉をよく知っている」を削除した。さらに、複数の因子に高い負荷量を示したx02, x04, x08, x11, x12, x13, x16, x18, x19, x20, x24, x25, x26, x30, x33の15項目を削除した。

削除した17項目を除いた21項目のデータについて、確認のため最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減退状況から5因子解が適当と判断した。このときの累積説明率は66.4%であった。回転前の固有値は、第1因子10.813, 第2因子1.612, 第3因子1.252, 第4因子1.083, 第5因子0.800, 第6因子0.674であった。

負荷量の高い項目から、第1因子は「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、第2因子は「相手のことを察して行動する力」、第3因子は「状況をとらえ、課題や問題を見つける力」、第4因子は「自己を見つめる力」、第5因子は「責任をもって取り組む力」と命名された。

項目を厳選した結果、これまでの第5因子に属していた「ストレスや情動に対処する力」の項目が分散して他の因子に取り込まれる形となった。これらの項目は、ライフスキル分類において「ストレス・情動への対処」として独立した価値をもつスキルと考えられる力である。

以上のような項目の選別の後、分布に偏りのある7項目(x05, x14, x15, x17, x28, x29, x32)と、ライフスキ

表7. 個別の支援を要する子(要支援群)と、それ以外の子(支援不要群)との対応のないt検定の結果

	合計得点	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
		状況をとらえ課題や問題を見つける力	見通しをもってよりよい選択・決定をする力	集団の中で取り組む力	相手のことを察して行動する力	自己を見つめる力	
要支援群	Mean 120.11	3.06	3.04	3.25	3.40	3.61	
(n=18)	S.D. 27.36	0.79	0.76	0.95	0.89	0.92	
支援不要群	Mean 144.74	3.67	3.84	3.96	3.85	4.03	
(n=39)	S.D. 19.89	0.68	0.52	0.78	0.75	0.86	
(df=55)	t値	3.77 ***	2.96 **	4.60 ***	2.93 **	1.92 +	1.66 ns

(+ p<.10 ** p<.01 *** p<.001)

表8. 時期による対応のある分散分析の結果

	合計点	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
		見通しをもってよりよい選択・決定をする力	状況をとらえ課題や問題を見つける力	相手のことを察して行動する力	自己を見つめる力	ストレスや情動に対処する力	
2月	Mean 136.36	3.53	3.50	3.77	3.89	3.62	
(n=47)	S.D. 26.36	0.77	0.81	0.80	0.94	0.82	
3月	Mean 143.72	3.79	3.69	3.91	3.94	3.76	
(n=47)	S.D. 29.05	0.80	0.84	0.81	1.01	0.84	
(df=46)	F値	5.19 *	9.75 **	2.95 +	2.34 ns	0.15 ns	1.73 ns

(+p<.10 *p<.05 **P<.01 ***p<.001)

ル分類において「ストレス・情動への対処」に属する3項目(x34, x35, x36)の内容を修正した。その結果として21項目の尺度が作成された(内容の詳細は次項の調査2を参照)。

(3) 項目修正の効果の検討(調査2)

調査1の結果から導かれた21項目版の尺度の内容を検証するために行った調査2の結果について以下に示す。

[因子分析]

不良項目と判断したx18を除く20項目について最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った(表9)。

その結果、固有値の減衰状況と解釈可能性から4因子を抽出した。このときの累積説明率は54.8%であった。回転前の固有値は第1因子8.602, 第2因子1.499, 第3因子1.327, 第4因子1.208, 第5因子0.979であった。

負荷量の高い項目の内容から、第1因子は「自己を見つめ行動する力」、第2因子は「相手のことを察して行動する力」、第3因子は「見通しをもって取り組む力」、第4因子は「困難に立ち向かう力」と命名された。

x18「自分がどんなときに怒ったりいやな気持ちになったりするのかわかっている」については分布に天井効果が認められたため不良項目と判断した。

表9. 調査2の因子分析結果

(n=73)		因子1	因子2	因子3	因子4	
I 自己を見つめ行動する力						
($\alpha=.81$)						
x12	ほかの人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.67	0.25	0.14	0.03	
x06	何かを決めるとき、はっきりした理由をもって決めることができる。	0.56	0.19	0.12	0.27	
x16	できること、がんばればできること、すぐにはできないことがくべつできる。	0.53	0.27	0.43	0.18	
x05	せきにんをもって物事に取り組むことができる。	0.50	0.24	0.19	0.41	
x15	前の自分とくらべて、自分がどのように変わったり成長したりしているか、よく分かっている。	0.48	0.14	0.21	0.14	
x20	こまったことやすぐにかいけつできないことがあっても、気持ちをコントロールしてあわてずに行動できる。	0.43	0.29	0.29	0.30	
II 相手のことを察して行動する力						
($\alpha=.88$)						
x09	相手が話さずそうにしても、相手の考えや気持ちをうけとめて、相手が話をしやすいように話を聞くことができる。	0.31	0.73	0.11	0.10	
x08	どんな相手からでも、相手からのアドバイスや注意が正しいものなら、それをすなおに受け入れられる。	-0.03	0.71	0.22	0.23	
x07	自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.43	0.67	0.18	0.25	
x11	相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.37	0.55	0.17	0.27	
x10	相手の気持ちに合わせて一番よい行動をすることができる。	0.39	0.54	0.30	0.08	
x17	自分のせいのかを分かった上で、うまく行動することができる。	0.44	0.53	0.24	-0.01	
III 見通しをもって取り組む力						
($\alpha=.83$)						
x02	この先のことを予想して、計画的に取り組むことができる。	0.08	0.15	0.71	0.21	
x01	大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標をくべつして、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.16	0.36	0.67	0.20	
x04	目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.27	0.19	0.57	0.28	
x14	自分の気持ちやストレスで、体の調子がどのように変わるか予想することができる。	0.43	0.08	0.56	0.03	
x13	まわりの人の考え方ややり方にかん心を持ち、自分の考え方ややり方とくらべるすることができる。	0.43	0.25	0.47	0.14	
IV 困難に立ち向かう力						
($\alpha=.76$)						
x03	とちゅうであきらめないで、目標を達成するまでやりぬくことができる。	0.06	0.13	0.19	0.89	
x19	うまくいかないことについて、あわてたりすぐにあきらめたりせず、おちついて考えることができる。	0.35	0.27	0.24	0.53	
x21	こまった問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.34	0.15	0.29	0.43	
		分散	3.17	3.08	2.66	2.04
		寄与率	15.86	15.40	13.31	10.19
		累積寄与率	15.9	31.3	44.6	54.8

4-3. 考察

本調査の目的は、「心の教育」児童用自己評価尺度を作成した上で、それを用いて小学校児童を対象に調査を行い、尺度の妥当性、信頼性を確認し高めることであった。

(1) 項目の作成と尺度の開発

38項目からなる調査を作成したが、最終的には「自己を見つめ行動する力」、「相手のことを察して行動する力」、「見通しをもって取り組む力」、「困難に立ち向かう力」の4つの因子から構成されている20項目の尺度を得るに至った。小学校中学年を対象としたこともあり、各因子の内容は、ライフスキルとの関連では複合的な意味合いを持つものとなった。これは抽象的な認識がまだ十分に発達していない4年生児童の実態を自己評価から捉える点では自然なことといえる。

(2) 項目の検討 (調査1)

因子分析結果から得られた尺度得点と教師評価との相関の分析から、第1から第3因子について中程度の相関が見られた。教師評価に照らしてある程度妥当な因子だといえる。第4・第5因子については弱い相関しか見られなかったが、第4因子「相手のことを察して行動する力」と教師評価3「相手の気持ちを思いやる力」には他の項目と比べると高めの相関が見られた。第5因子「自己を見つめる力」と、教師評価4「自己評価する力」についても、他の項目と比べると高めの相関が見られた。以上から、本尺度がとらえる児童の実態は、教師評価に照らして妥当なものといえる。

個別の支援を要する児童との関連を検討したところ、担任教師が個別の支援を要すると考える児童の「心の教育」児童用自己評価尺度の合計得点は、個別の支援を必要としない児童と比べて有意に低かった。日常的な指導場面において個別の支援を要する児童は本評価尺度において得点が低く、この点においても妥当性のある尺度であるといえる。

2月と3月の調査結果を比較し、時期による検討を行った結果、合計得点で得点が有意に上昇していた。

以上のように、ここで開発した「心の教育」児童用自己評価尺度は、児童の実態や変化をとらえることのできる妥当性のある尺度であると判断できる。

(3) 項目修正の効果の検討 (調査2)

調査2では作成した「心の教育」児童用自己評価尺度21項目を用いて、小学校4年生児童を対象に尺度の妥当性、信頼性を検討するための調査を行った。

得点の分布を見ると、全般的に高評価に偏っていたが、本調査は4年生児童を対象としたため、5、6年生児童を対象とした場合と比べ、児童の自己評価が比較的高いと考えられる(Rosenberg, 1979; Robinsら, 2002)ので、やや高評価に偏った本調査結果も妥当なものといえることができる。

5. 研究3

研究3では、研究2によって作成した心の育ちを測定する自己評価尺度を活用して、学校教育現場で行われる教育活動について、どのような場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを実践的に測定し評価する。そしてその結果をもとに、研究1も踏まえて「心の教育」の意図的、計画的な学校カリキュラムへの位置づけを試みた。

5-1. 方法

<時期> 2012年6月から12月

<調査協力者> T県内A小学校4学年の児童47名(クラスa 23名, クラスb 24名)ならびに5年生35名, 6年生38名であった。教育実践は4年生のクラスaのみで行い、4年生のクラスbは実践I(後述)の統制群として設けられた。5年生と6年生では、研究2の結果得られた20項目版の調査質問紙の信頼性と妥当性の確認のために実践前の事前調査のみを実施した。

<質問紙> 研究2で作成し修正した4因子20項目の自己評価尺度(5件法)。

<実践>

(1) 実践I(6月~7月): 自らの取り組み方を考えるような、個の自己意識に関わる内容(自己を見つめることを促す実践)。

- ・国語科「ドリームツリーを作って話そう」: 自分の夢について書くことで自己を見つめることができ、先の見通しを立てて計画的に取り組もうとする態度を育成できる。
- ・日記指導: 自己評価の視点の獲得するように前の自分と比べる、友達や仲間と比べる、この後どうしたいかを考えるなど、週一回程度日記による自己の振り返りを促す。印刷・配布し友達の考え・感じ方に触れる。

- ・ランニングの継続と記録: 記録評価を積み重ねる。毎朝のランニングの継続。毎週1kmのタイム測定。

(2) 実践II(9月~10月): 相手との関わりや相手意識など、共感性に関わる内容(他者との関わりを促す実践)。実践内容の時系列的な流れを図2に示した。

- ・グループ活動や相互評価を意図的に取り入れ、児童相互の関係の中で伸びる力を育てる。
- ・活動が繰り返し、重複して行われ、異なった体験が連動して教育効果を生みだすカリキュラムを構成する。
- ・各教科や特別活動、道徳などを関連させるカリキュラムを作成し実施した。

<調査時期と調査対象>

実践Iの事前(6月)と事後(7月)、実践IIの事前(9月)、事中(10月)、事後(11月)、遅延時(12月)において20項目版自己評価尺度を実施した(図3)。実践Iの事前では4~6年の全員、事後は4年生のaとbの2クラス。実践IIではaクラスのみを測定の対象とした。

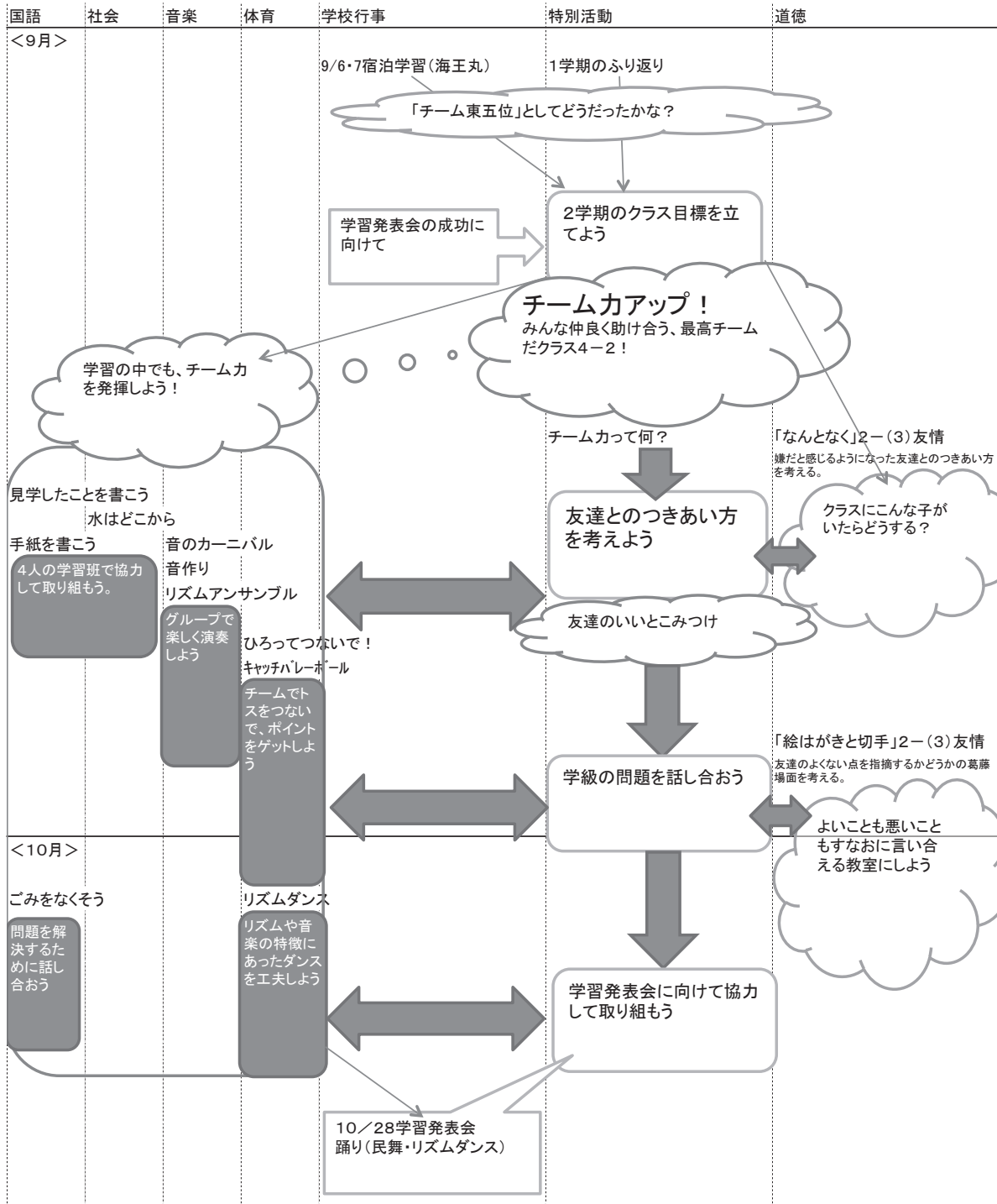


図2. グループ活動や相互評価を取り入れ、児童相互の関係の中で伸びる力を育てるカリキュラム案

5-2. 結果

(1) 実践 I

<因子分析>

実践対象のクラス a に統制群としてのクラス b ならびに 20 項目版の児童用調査の妥当性信頼性を検討するために 5 年生と 6 年生のデータを加えた実践 I の事前調査について、最尤法・バリマックス回転による因子分析

を行った(表 10)。4 因子解を適当と判断し、因子 1「よりよい行動を考える力」、因子 2「困りや迷いに対応する力」、因子 3「目標を設定する力」、因子 4「自他の状況を考える力」と命名した(累積説明率は 51.6%)。回転前の固有値は、第 1 因子 8.762、第 2 因子 1.295、第 3 因子 1.081、第 4 因子 0.987、第 5 因子 0.930 であった。

表 10 において、複数の因子の大きな負荷量を示す項

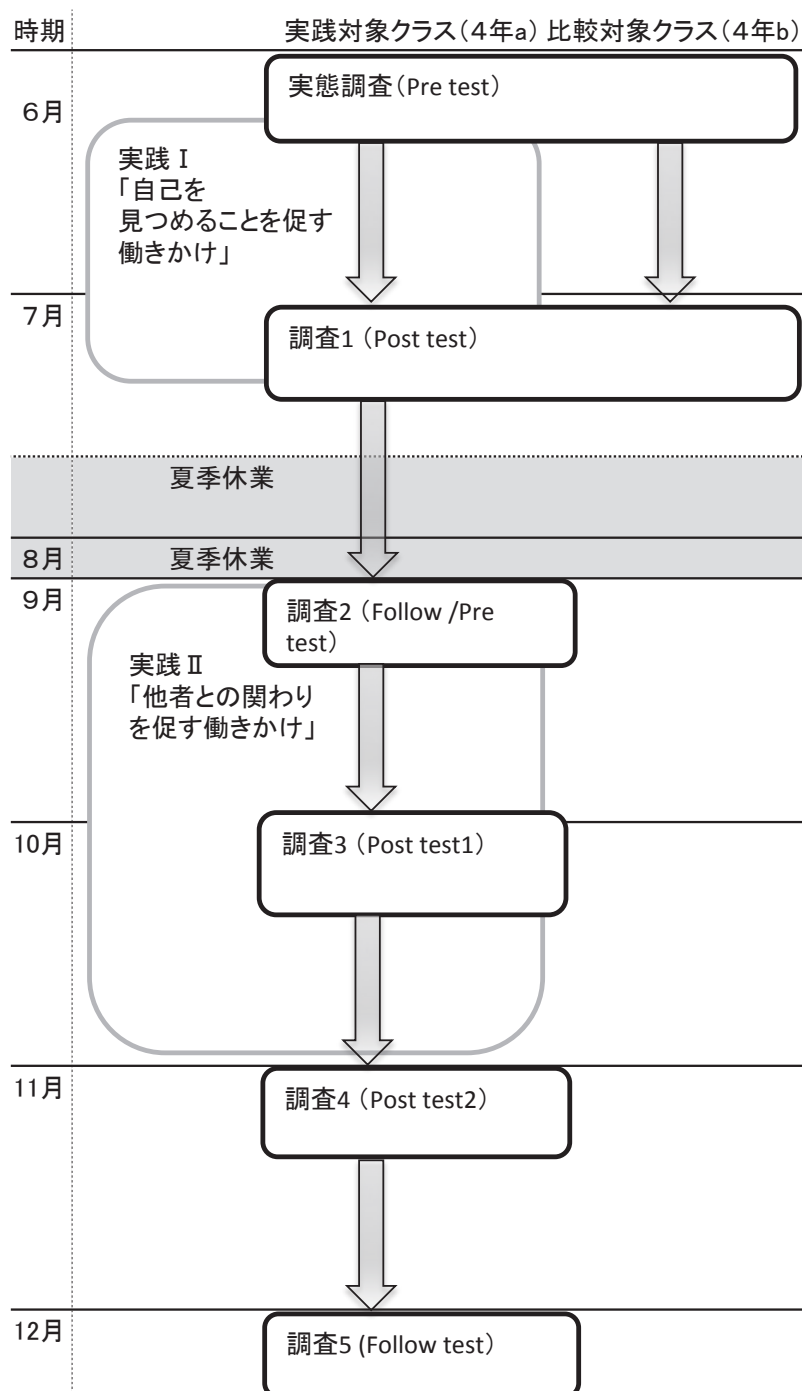


図3. 実践研究における調査時期

目が認められた。これは今回利用した20項目版の調査質問紙の因子構造は完全な単純構造ではなかったことを示す結果である。本研究では質問紙の完全さよりも教育実践の可能性の検討を優先していたので20項目版における4因子を利用して結果を検討することとした。

<事前調査における学年間比較>

実践Ⅰの事前調査について因子ごとに学年別男女別の

平均値と標準偏差を表11に示した。学年×性の分散分析を行ったところ、学年の主効果、性の主効果、交互作用はすべて有意でなかった(表11)。

<事前調査における4年生の学級間の比較>

4年生の学級間での比較(表12)については、すべての因子ならびに合計点でクラスの主効果が有意であり、クラスbの自己評価の方が高かった(性の主効果

と交互作用は有意でなかった)。このことは、事前調査時点でクラスbとクラスaとを等質な群として扱うことに問題があることを示している。

＜クラス×実践前後の分散分析＞

実践Iの4年生2クラスの事前事後調査の結果をクラス×前後の混合計画として分散分析した結果(表13)、合計得点ならびに因子1「よりよい行動を考える力」、因子2「困りや迷いに対応する力」、因子3「目標を設定する力」、因子4「自他の状況を考える力」のすべての

因子で、クラス間の主効果が有意でありクラスbのほうが実践対象のクラスaよりも評価が有意に高い事がしめされた。また事前事後の時期の主効果は、因子4以外で有意であり、事前よりも事後の評価が高い事が示された。クラス×時期の交互作用は合計得点ならびにいずれの因子の尺度得点においても有意でなかった。交互作用が有意でなかったことから、教育内容の差による評定値の上昇効果の違いは認められなかったことになる。しかし、前項において事前段階ですでにクラス間に有意な評定値

表 10. 実践 I 事前の「心の教育」児童用自己評価尺度(20項目)の因子分析結果

(n=119)	因子1	因子2	因子3	因子4	
I よりよい行動を考える力					
	($\alpha=.87$)				
x10 相手の気持ちに合わせて一番よい行動をすることができる。	0.70	0.11	0.29	0.20	
x15 前の自分とくらべて、自分がどのように変わったり成長したりしているか、よく分かっている。	0.55	<u>0.43</u>	0.20	0.04	
x07 自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.54	0.41	0.21	0.18	
x03 とちゅうであきらめないで、目標を達成するまでやりぬくことができる。	0.53	0.17	0.38	0.29	
x02 この先のことを予想して、計画的に取り組むことができる。	0.53	<u>0.48</u>	0.33	0.00	
x16 できること、がんばればできること、すぐにはできないことがくべつできる。	0.51	0.19	0.08	0.35	
x17 自分のせいかくを分かった上で、うまく行動することができる。	0.51	<u>0.43</u>	0.08	0.30	
x05 せきにんをもって物事に取り組むことができる。	0.46	0.21	0.21	0.22	
x11 相手にいやな思いをさせずに、されていやことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.42	0.16	0.06	0.09	
II 困りや迷いに対応する力					
	($\alpha=.85$)				
x06 何かを決めるとき、はっきりした理由をもって決めることができる。	0.07	<u>0.63</u>	0.39	0.25	
x20 こまった問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.20	0.61	0.05	0.19	
x08 どんな相手からでも、相手からのアドバイスや注意が正しいものなら、それをすなおに受け入れられる。	0.31	0.60	0.10	0.18	
x12 ほかに人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.30	0.58	0.39	0.23	
x19 こまったことやすぐにかいけつできないことがあっても、気持ちをコントロールしてあわてずに行動できる。	0.37	0.54	0.21	0.16	
x18 うまいかないことについて、あわてたりすぐにあきらめたりせず、おちついて考えることができる。	0.30	<u>0.47</u>	0.35	0.29	
III 目標を設定する力					
	($\alpha=.69$)				
x01 大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標をくべつして、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.19	0.24	<u>0.68</u>	0.07	
x04 目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.39	0.13	<u>0.55</u>	0.36	
IV 自他の状況を考える力					
	($\alpha=.72$)				
x13 まわりの人の考え方ややり方にかん心もち、自分の考え方ややり方とくらべることができる。	0.13	<u>0.48</u>	0.18	<u>0.60</u>	
x09 相手が話しづらそうにしているでも、相手の考えや気持ちをうけとめて、相手が話をしやすいように話を聞くことができる。	0.35	0.20	0.12	0.56	
x14 自分の気持ちやストレスで、体の調子がどのように変わるか予想することができる。	0.24	0.37	0.27	<u>0.40</u>	
	分散	3.39	3.36	1.86	1.71
	寄与率	16.93	16.80	9.31	8.54
	累積寄与率	16.9	33.7	43.0	51.6

の差が認められたことから、今回のクラス a のデータをクラス b のデータと比較することで、妥当な結論を得ることは難しいことが示唆された。

対照群との比較が難しくなったことから、クラス別に事前事後の対応のある検定を試みたところ、表 14 表 15 のような結果を得た。クラス a の因子 1 (F=15.02, df=1/22, p<.01) と合計得点 (F=8.13, df=1/22, p<.01) において有意な得点の上昇が認められた。一方担任の異なるクラス b では、異なる担任教員によって基本的に同じカリキュラムで指導 (本研究の目的である心の教育

に関する評価の向上を目指した実践点を除けば) を受けていたが、合計点と因子 1 については得点の上昇が認められず、因子 4 (F=4.94, df=1/23, p<.05) のみで得点が有意に上昇していた。

＜実践クラスにおける教育効果の持続性の検討＞

クラス a の事前事後得点と、実践 II の事前調査を比較したところ、夏休みを挟むことで、因子 4 以外の 3 つの得点が事前水準まで低下していることが示された。因子 4 はほとんど変化しなかった。表 16 にクラス a の実践 I の事前事後の平均評定値と合計得点の平均ならびに標

表 11. 実践 I 事前調査の学年差×性差の分散分析結果

学年	性別	n	合計得点		因子1		因子2		因子3		因子4	
			Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
4	m	28	72.9	16.80	3.69	0.88	3.59	0.94	3.79	1.09	3.54	0.85
4	f	18	75.4	13.67	3.89	0.67	3.56	0.87	3.91	0.87	3.74	0.94
5	m	19	69.4	11.71	3.64	0.66	3.22	0.65	3.79	0.86	3.26	0.88
5	f	16	75.0	9.25	3.85	0.56	3.74	0.56	3.59	0.9	3.56	0.9
6	m	27	73.8	12.50	3.71	0.66	3.62	0.66	3.83	0.81	3.67	0.67
6	f	11	75.6	12.38	3.84	0.59	3.68	0.74	3.64	0.64	3.91	0.92
(数値はF値)			学年差	0.33 n.s.	0.03 n.s.	0.42 n.s.	0.28 n.s.	1.68 n.s.				
			性差	1.57 n.s.	1.70 n.s.	1.49 n.s.	0.24 n.s.	2.20 n.s.				
			学年×性	0.19 n.s.	0.03 n.s.	1.28 n.s.	0.37 n.s.	0.02 n.s.				

(*p<.05,**p<.01,***p<.001)

表 12. 実践 I 事前調査における 4 年生の学級差×性差の 2 要因分散分析結果

クラス	性別	n	合計得点		因子1		因子2		因子3		因子4	
			Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
4年a	m	14	65.7	15.85	3.31	0.81	3.25	0.88	3.46	1.04	3.14	0.99
4年a	f	9	70.2	14.20	3.60	0.70	3.33	0.83	3.56	0.98	3.56	0.97
4年b	m	14	80.1	14.47	4.06	0.77	3.93	0.87	4.11	1.04	3.93	0.40
4年b	f	9	80.6	10.89	4.17	0.50	3.78	0.85	4.28	0.53	3.93	0.87
(数値はF値)			学級差	7.56 **	8.19 **	4.24 *	5.15 *	4.92 *				
			性差	0.29 n.s.	0.74 n.s.	0.01 n.s.	0.18 n.s.	0.61 n.s.				
			学年×性	0.20 n.s.	0.15 n.s.	0.18 n.s.	0.01 n.s.	0.63 n.s.				

表 13. 4 年生クラス ab の 4 つの因子尺度得点ならびに合計点の平均値、標準偏差ならびに分散分析の結果

	N	合計得点		因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
		Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.
クラス a (実践前)	23	67.5	15.38	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
クラス a (実践後)	23	72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
クラス b (実践前)	24	79.4	13.70	4.1	0.72	3.8	0.86	4.1	0.89	3.9	0.64
クラス b (実践後)	24	85.2	12.10	4.3	0.60	4.1	0.71	4.5	0.69	4.2	0.69
クラスの主効果	F値	9.74 **		9.78 **		7.15 *		6.77 *		9.35 **	
時期の主効果	F値	9.32 **		10.59 **		4.21 *		7.17 *		2.51 n.s.	
クラス×時期	F値	0.04 n.s.		0.02 n.s.		0.01 n.s.		0.02 n.s.		1.42 n.s.	

(*p<.05,**p<.01)

表 14. 4 年生クラス a における合計得点および各尺度得点の平均値、標準偏差と分散分析結果

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.
実践前	23	67.5	15.39	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
実践後	23	72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
時期の差	F値	8.13	**	15.02	**	2.83	n. s.	3.82	+	0.06	n. s.

(+ p<.10, ** p<.01)

表 15. 4 年生クラス b における合計得点および各尺度得点の平均値、標準偏差と分散分析結果

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.
実践前	24	79.4	13.70	4.1	0.72	3.8	0.86	4.1	0.89	3.9	0.64
実践後	24	85.2	12.10	4.3	0.60	4.1	0.71	4.5	0.69	4.2	0.69
時期の差	F値	3.63	+	3.13	+	1.80	n. s.	3.35	+	4.94	*

(+ p<.10, * p<.05)

表 16. 実践 II における実践対象クラスの時期による分散分析結果 (合計得点と各因子)

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n=23	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.
6 月 (実践 I 事前)		67.5	15.38	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
7 月 (実践 I 事後)		72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
9 月 (Pre)		67.9	18.97	3.4	0.98	3.3	0.96	3.5	1.05	3.5	1.04
10 月 (Post1)		71.2	16.72	3.6	0.84	3.5	0.87	3.7	1.00	3.5	0.97
11 月 (Post2)		75.3	17.71	3.8	0.95	3.6	0.82	3.9	1.12	3.9	0.95
12 月 (Follow)		72.6	19.46	3.7	0.99	3.4	0.98	3.8	1.22	3.6	1.08
時期の差 (数値は F 値)		5.03	**	5.31	**	3.53	*	1.05	n. s.	3.49	*
多重比較 (数字は月)		9<11		9<11		9<11				9<11	
		9<12		9<12		9<12				10<11	
		10<11		10<11							

(* p<.05, ** p<.01)

標準偏差を併せて示した。

(2) 実践 II

実践 II における 4 回の自己評価測定値を因子別に比較したところ (表 16 に分散分析の結果を示した), 因子 1 「よりよい行動を考える力」(F=5.31, df=3/66, p<.01), 因子 2 「困りや迷いに対応する力」(F=3.53, df=3/66, p<.05), 因子 4 「自他の状況を考える力」(F=3.49, df=3/66, p<.05) ならびに合計点 (F=5.03, df=3/66, p<.01) において測定時期の効果が有意であった。多重比較の結果, いずれにおいても, 事前<事後の得点の上昇が認められた。因子 1, 2 では, 事前<遅延の有意差が, 因子 4 では事中<遅延の有意差が認められた。因子 3 では有意な得点の変動は認められなかった。これらの結果から, 実践 I とは異なる内容の実践 II を行うことで, 学習者の評価値の異なる因子に対して効果が現れることが示された。

5-3. 考察

実践 I の結果, 事前調査時点で学年間に有意な差が認められなかった。「心の教育」の目標に関する自己評価値は, 学年や, 性別という文化的生物学的な差異によっ

て単純に影響されないことが示された。4 学年のクラス間では実践クラス a よりも比較対象クラス b のほうが, 自己評価が高かった。クラス×時期の交互作用は有意でなかった。これは, 今回比較対照群として設定したクラス b と実践対象であるクラス a が同質でなかったことを示唆している。

実践 II のクラス a の評価値の変化に関する分散分析の結果 (表 16) から, 学習活動のさまざまな局面で, 他者との関わりを促す働きかけを繰り返し行うことで, 因子 1 「よりよい行動を考える力」, 因子 2 「困りや迷いに対応する力」, 因子 4 「自他の状況を考える力」について自己評価が上昇することが示された。また, その効果が遅延時においても効果が持続することが示された。

実践 I では因子 1 のみが上昇し, 実践 II では因子 1 に加えて因子 2 や因子 4 でも上昇が認められた。個に対するアプローチが中心の実践 I より, 集団の中で関わりを促すアプローチを取った実践 II のほうが, 効果的であることがうかがえた。一方, 実践 II では特段の指導をしなかった「目標を設定する力 (因子 3)」では上昇が認められなかった。これら結果から, 授業実践の指導内容に

対応して得点の変化が生じることが分かった。これらのことから、今回作成した尺度が教育実践の評価に利用できるものであることが示された。

6. 総合考察

3つの研究を通して、既存の学校カリキュラムの中には「心の教育」に結びつくねらいや内容が確かに存在し、教師の意図的指導の下で、それらは児童に教育効果として現れることが明らかになった。ただし、意図しない力は児童には身に付かないため、本研究で作成した「心の教育」で育てたい力の系統表や、「心の教育」児童用自己評価尺度などを用いて、実態を捉えた指導方針や方略を検討する必要がある。また、自己を見つめるような働きかけは、単独で行われるより、集団の中で他者との関わりを促すような働きかけと連動して行われた方が、より効果があり、逆に、他者との関わりを促すような働きかけによって自己を見つめる力も育つことが示唆された。児童の自己評価の高まりが一時的なものとならないよう、児童が身につけた力が繰り返し用いられたり、他の活動に応用されたりするような連続性や発展性のある活動が仕組まなければならない。

現在、学校現場が抱える諸問題に対して、あるいは社会からの要請に応じて、さまざまな教育プログラムが提案され、実施されるようになってきている。どれも児童の健全な発育をねらったもので、それぞれに意義があるのだが、それらが児童の実態と乖離して、単独で実行されても効果は薄く、学校現場の多忙化に拍車をかける材料になりかねない。児童がそこに自分なりの意味を見だし主体的に関わっていけるような実践を行っていかなければならない。そのために教師は、児童の実態を把握した上で、育てたい力や方向性をしっかりもち、教育活動に関連性をもたせて、実践すべきだと考える。そこに、「心の教育」を軸に教育活動に関連性をもたせようとした本研究の意義がある。

7. 今後の課題

小学校での心理教育的プログラムの実践を参考にしたり、小学校担任経験者による実験を経たりして妥当性や系統性を確かめ、小学校教師向けに「心の教育」で育てたい力の系統表を作成した。しかし、その範疇は小学校段階に留まっている。子どもの学びや発達の連続性、発展性を踏まえて幼児教育や中学校段階以降も視野に入れ、より広い範囲、長いスパンで「心の教育」で育てたい力を考えていく必要がある。項目を精選して作成した系統表でも、まだ発達段階ごとに38の項目が存在し、一目で確認できるようなものではない。系統表をもとに項目を厳選したチェックリストのようなものを作成するなど、教育現場で活用を促すためにはいっそうの工夫が必要である。

本研究の実践では4学年児童を対象としているが、認

知的側面がさらに発達する5,6年生、あるいは中学校段階でも同様のことがいえるのか、同様の実践を重ね検討する余地がある。さらに、同じカリキュラムであっても担任教師の指導意図によって、児童に与える影響が異なり、児童の育ちが異なることが示唆されていることから、カリキュラムを整えるだけでは十分ではない。実際の指導に当たって担任教師の指導意図や細かな指導方略が問われることから、「心の教育」の学校カリキュラムへの位置づけという面だけではなく、全教育活動を通して教師が「心の教育」を行っているという意識を育てるような方策についても検討していく必要がある。

本研究では20項目の「心の教育」児童用自己評価尺度(4因子)を開発した。しかし、実践的な教育の取り組みの中で開発し評価してきたので、一般的な児童用の尺度としての信頼性と妥当性の検討は十分とは言えない。特に、4つの因子に対する負荷がきれいに切り分けられていない(複数の因子に高い負荷を持つ)項目が存在する点と、20項目の尺度を5年生6年生について、教育的介入の事前事後で測定していない点、さらに適切な統制群を設けて教育群との比較を行うことができなかった点が問題である。これらの問題点については、今後の研究の中で項目を改善し、因子構造が単純構造になるようにすると共に、適切な統制群を設けた実践研究の中で検討する必要がある。

参考文献

- 中央教育審議会 1998 「新しい時代を開く心を育てるために」—次世代を育てる心を失う危機—(答申)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm> (2012年6月1日)
- 中央教育審議会 2003 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm> (2012年6月1日)
- 中央教育審議会 2008 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の改善について(答申)<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf> (2012年6月1日)
- 東原文子 2011 学校心理学に関する研究の動向：—学校の中で行われた心理教育的援助サービスを中心に—
教育心理学年報, 50, 156.
- 國分康孝(編) 1998 サイエジュケーション「心の教育」その方法 図書文化
- 道城裕貴 2010 認知行動療法を用いた段階的な学級支援 児童心理, 64 (16), 106-111.
- 皆川興栄 2005 ライフスキルを核とした「総合的な学習の時間」カリキュラムの検討 新潟大学教育人間科

学部紀要人文・社会科編, 8 (1), 117-126.

文部科学省 2002 確かな学力の向上のための2002
アピール「学びのすすめ」 <<http://www2.edu-ctr.pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/rokuga/h13/182-1.PDF>> (2012年6月1日)

文部科学省 2008 小学校学習指導要領 東京書籍

文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説道徳編 東
洋館出版社

文部科学省 2012 平成22年度「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」について(確
定値・訂正值反映) <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm> (2012年9月7日)

文部省 1996 21世紀を展望した我が国の教育の在
り方について(第一次答申) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm> (2012年6月1日)

文部省 1997 幼児期からの心の教育の在り方について
(中央教育審議会に諮問) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970801.htm> (2012年6月1日)

中村 豊 2009 学校に「心理教育」を導入するときの
留意点 児童心理 63 (15), 35-41

落合幸子 2000a 小学校三年生の心理 次へのステップ
アップ 大日本図書

落合幸子 2000b 小学校四年生の心理 十歳—二分の一
成人式 大日本図書

落合良行 2000a 小学校五年生の心理 自由なナンバー
2 大日本図書

落合良行 2000b 小学校六年生の心理 子ども期からの
旅立ち 大日本図書

大野太郎 2009 ストレスマネジメント教育と学校の役
割 児童心理, 63 (15), 133-137.

Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H., Tracey, J. L.,
Gosling, S. D. & Poter, J. 2002 Global self-esteem
across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-
434.

Rosenberg, M. 1979 *Conceiving the self*. New York:
Basic Books

白石孝久 2001 自分が自分を育てるライフスキル学習
の授業 小学館

高木和子 2000a 小学校一年生の心理 幼児から児童へ
大日本図書

高木和子 2000b 小学校二年生の心理 なじんだランド
セル 大日本図書

富永良喜・山中 寛(編著) 1999 動作とイメージによ
るストレスマネジメント教育—展開編— 北大路書房
和井田節子 2009 心理教育を評価する—効果測定の方
法と実際 児童心理, 63 (15), 66-71.

渡部弥生・小林朋子 2009 10代を育てるソーシャル
スキル教育 北樹出版

渡部弥生 2011 子どもの「10歳の壁」とは何か? 乗
り越えるための発達心理学 光文社

WHO 編 1997 WHO ライフスキル教育プログラム
大修館書店

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)