

原 著〔実践研究〕

自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果

高 橋 あつ子¹

本研究の目的は、自己肯定感を高めることをねらった実験授業プログラムを小学校の児童に実施し、その効果を自己意識と行動面から探ることであった。加えて、自己を対象化する体験がネガティブに影響しないかどうかを吟味した。5年児童6学級206名のうち実験群4学級に4回の実験授業を行い、前後と1ヶ月後に「Who am I?」による自己記述と各記述に対する感情評定・重要度評定をとり、その推移を統制群2学級と比較した。その結果、実験授業を受けた児童は、受けなかった児童より、肯定的な記述が増え、否定的な記述が減り、肯定的な自己意識を高めたが、行動面への影響は見いだせなかった。なお、成功を内的に帰属しにくく、失敗を内的に帰属しやすい帰属スタイルを持つ児童は、自己意識を刺激する実験授業で、最も慎重な配慮が必要と考えられるが、そのような帰属スタイルである自己卑下群において、他者を拒否的にとらえる記述が有意に減少するなど、意識面ではポジティブな変化が見られたが、授業のみだと他者共生性が低下するなど行動面でネガティブな変化も見られた。

キーワード：自己意識、実験授業、自己肯定感、帰属

問題と目的

学校教育は、文化の伝承と共に、「自己理解」や「対人関係能力の育成」等の機能を果たすことが期待されるようになってきた（佐藤・佐伯・藤田, 1995）。多様な価値観の社会を生きていくためには、膨大な情報を知的に吸収するだけでなく、自己を見つめ、どのように成長させていくかを見極め、自他の違いを生かしつつ他者と関わる力も求められる。このようなとき、子どもが肯定的自己概念を持てるよう働きかけるのは、不適応等の予防につながる他、向社会的行動の形成に有効で、成長促進的な働きかけとして注目される。

ここでは、小学校という場で、自己肯定感を促すことをねらった実験授業が、児童の自己意識の変化にどのような影響を及ぼすかを探索する。

自己肯定感を促す実験は、近年様々な角度から行われるようになってきている。片野・堀（1992）は、高校生19名に構成的グループ・エンカウンターを実施し、その前後の「Who am I?」テストに対する回答を比較検討している。それによると、「環境内事物・事象」の記述が減り、「成長・ライフスタイル欲求」「対人関係」の記述が増え、全体的にポジティブ反応が増えている。一方、市川・榊原・榊原・藤岡（1995）は、小学校6年の児童1クラスに実験者や教師・児童が作成した肯定

メッセージを2段階にわたって伝達させる働きかけを行っている。その結果、学級雰囲気は向上し、いじめが減少したことは認められたが、自尊心や心理健康状態について十分な変化は見られなかった。

さらに、介入と効果測定の内容を検討すると、市川ら（1995）の研究では、長所を伝えあう等の自己をより肯定的に見られるような働きかけを行い、自尊心の変化を追っている。また、社会的スキルトレーニングを行い、そのスキルの変化を追ったものも多い（佐藤・佐藤・高山, 1993a, 1993b; 藤枝・相川, 1998）。そして、介入プログラムの内容と対応した変数は向上するが、直接対応しない変数では変化が認められにくい。とくに、人間関係など自分のみでは変化させにくい変数、一定期間では定着しにくい態度的な変数では、変化を確かめるに至っていないといえる。

市川ら（1995）の研究においては、児童は自己をより肯定的に見るようにならなかった。即ち教師の意図に沿った反応をしなかった。しかし、筆者の約17年の教師経験からすると、教師に気を遣ったりおもねったり頑張りすぎたりする児童が少なからずいた。担任以外が介入する非日常的場面では、ホーソン効果も影響し、より研究者の意図に応えようとする傾向が強まると予想される。そこで本研究では、児童が研究者の意図を察知しそれに対応して反応するのを避けるため、実験授業中、望ましい言動を示唆するのを極力控えた。

佐藤・立元（1999）は、種々のトレーニングや集団的

¹ 川崎市総合教育センター

E-mail: KES20192@to.keins.city.kawasaki.jp

介入の研究を概観し、これまでの研究から得られた結果に一貫性がないことを指摘している。また、スキルの指導を通して人間関係のあり方に肯定的な変化を促し得るか、維持や般化を実証できるか、より客観性のある効果測定を検討できないかを提言している。

本研究では、単にあるスキルの定着、自己肯定感の向上だけでなく、行動や態度面への変化を示唆するであろうそれらについての意識の変化を問いたい。そこで、実験授業では、自己を否定的にとらえやすい場面で、スキルを高める内容を盛り込み、それらの定着によって、自己を肯定的にとらえられるような構成とした。そして、「私は、」に続く文章を完成させる「Who am I?」16答法²により自己概念を表出させた。この内在的視点(梶田, 1988)から自己意識を問い、それぞれ表出された自己に対する感情や重要度を評定させることで、自己受容的側面を見ていくこととした。さらに、外在的視点(梶田, 1988)から生きる力をはかる指標を使って、行動面への影響を検討することとした。

加えて、これまでの研究では、多くがポジティブな変化の検証を指向しているが、自己をみつめる体験を集団に対し行うことで、ネガティブな自己イメージが触発され、悲観的になる児童もいないとはいえない。自己を対象化する体験を、ポジティブに生かせる場合と、ネガティブに反映させてしまう危険性を有する場合との違いは、同一の体験から何を抽出して認知するかという体験の受け止め方、同一の事態の原因を何に帰属させるか等から生じると考えられる。こうした児童の特性のうち、ここでは因果帰属の違いによって、実験授業の体験を通した影響に違いがないかをも吟味する。

以上のことから、本研究では、自己肯定感を高めることを意図した実験授業を行い、以下の仮説を検証することを目的とする。

仮説1 実験授業を受けた児童は、受けなかった児童よりも、意識・感情面において肯定的な自己意識を持つようになるであろう。

仮説2 実験授業を受けた児童は、受けなかった児童よりも、積極的な生き方を示すようになるであろう。

仮説3 実験授業のみの実験群Ⅰの児童より、実験授業に加えて日常課題を行う実験群Ⅱの児童の方が肯定的な自己意識を持続けるであろう。

² 「Who am I?」20答法の先行研究によると、小学5年生段階での平均記述数は、7.68(遠藤, 1981), 18.81(山田, 1981)などである。現在の小学生の認知、表現力を加味し、最大16個までの記述を求める形式にした。

仮説4 成功よりも失敗を内的に帰属させる児童は、失敗よりも成功を内的に帰属させる児童よりも、実験授業体験の影響がネガティブであろう。

方 法

実験授業プログラムの立案

まず先行研究から、その方法、効果などを検討した。自尊心を高めるための実践的試みは、種々のソーシャルスキルトレーニングや認知的介入など、様々なものがある。Canfield & Wells (1976) は、自己概念を高めるための100の方法を教師や保護者向けに提案している。また、Pope, McHale & Craighead (1988) は、その著「自尊心の発達と認知行動療法」(1992)で、帰属の修正、コミュニケーションスキル、自己コントロール、身体イメージを高める治療などのモジュールを提案している。本研究のプログラムも、Pope, et al.の内容を参考に立案していくこととした。

さて、上述の市川ら(1995)の実践では、肯定メッセージの使用を促す働きかけを行っていたが、これは教育実践上示唆に富む。また、筆者は、「好きな自分・嫌いな自分」として、児童に自己のイメージを明確化させ、肯定的な自己意識を強め、嫌いな自分をどのようにコントロールするかをもイメージさせている。そして日常的にそれを用い行動調整に役立てるよう援助することによって、自己を客観視し、自他に対し寛容になっていく児童の変化を実践の上で確かめてきた(高橋, 1997)。伊藤(1995)は、小学3, 4年生にビクス法フォーカシングを実施し、その魅力度と有効度を追跡している。これによると、ポジティブに評価された体験の中でも、活動後のシェアリングよりも、実際のボディワークの方が支持された結果になっている。

これらの実践から、児童にとっては、①肯定的なメッセージを送り合う活動、②安全感が保障された場で自己の内部を見つめる体験、③イメージや体を介しての体験等が、自己肯定感を高める場合にも大切だと推測される。さらに自己に対する肯定的な感情・認知を促進するもの、スキルの習得よりも多様な対処法を知ることで「できそうな自分」を感じることをねらい、試案を作成した。

その後、筆者および心理学専攻大学院生4名、現職教員で教育相談研修中の派遣研究生4名などで、試案の内容、構成を3回にわたり、協議し決定した。

なお、特定の心理学的技法に熟達していない一般的な教師が実施しやすいように、「自分を好きになる本」(Palmer, 1977)などを参考に、読み物として利用できる

ワークブックと、各実験授業の際使用する児童記入用ワークシートとを作成した。

実験授業の内容 (TABLE 1 参照)

第1回の実験授業では、自己を対象化する機能を活性化するために、日常、自己をどのように見ているか、それによってどのように不自由な体験をしているかを把握していく。そして必要以上に自己を追いつめないために、プラスのセルフトークの練習をする。

第2回の実験授業では、困った場面を出し合い、問題を明らかにする→解決方法を考える→それぞれから得られる結果を考える→最良の方法を選ぶという4つのステップに沿って、問題解決スキルを実習する。

このスキルは、相手がいるとき、感情的なときにはうまく活用できない。そこで第3回の実験授業で、怒りの感情をコントロールする方法を学ぶ。ここでは、怒りの程度によってどのような言葉で表現しているかを考えあう。そして、様々な感情表現を知り、自分の表現様式を客観的に認知することを促す。さらに、怒りやすい場面のロールプレイを通して、相手に理解されやすい表現を考え合うこととした。

最終の第4回の実験授業では、プログラム全体のまとめとして、各自の長所をグループで把握しあい、それを自ら鏡の前で声に出して言い、他者に肯定してもらうことで強化する体験を組んだ。

毎回の授業には、心理学専攻大学院生4名が児童を観察・記録し、各回とも実際に児童がねらいに沿った活動をしていたことが確認できた。児童の反応例をTABLE 1に記述した。

なお、実験群IIにおいては、実験授業の翌日から次の授業当日朝まで、前回の実験授業の課題を扱うこととした。その手順は、毎朝ワークブックの該当ページに既習課題にあう経験やその際の対処行動などを児童が記入し、筆者がそれを読み、児童の回答を認めたり、他の対処の仕方を書き込んだりした文書によるフィードバックをその日のうちに行った。

実験計画

実験授業として介入可能で、単元としての一定のまとまりをもち、効果が期待できそうな回数という点から、4回を計画した。1回の実験授業は45分程度とし、おおよそ週1回の実施で、4回目の実験授業終了まで約3週間を設定した。既存の学級を2学級ずつ3群に分けた。3群の構成は、実験授業だけの実験群I、実験授業に加え、日常課題を行う実験群II、実験授業は行わない統制群の3群である。実験群には調査および実験授業を、統制群には調査のみを行った。

TABLE 1 実験授業「自分ていいなあ」活動計画案と児童の様子(抜粋)

第1回実験授業

活動内容	支援の方法	児童の様子・意見例
1. ワークブックを読み、学習の見直しを持つ。また、心の問題を扱う学習の約束を確認。 2. プラスの話しかけの練習。 ・困ったさん(4p.)を励ます例題。 例：自分のせいにしない 基準を下げる 他のよさを考える、等 3. 日常の自分イメージの想起。 4. 自分をだめだと思ってしまう場面でのプラスの話しかけ。 a. 場面を決め、気持ちの想像。 b. プラスの話しかけ。(以下略)	・自分の気持ちを大事にする、ふざけないなどの約束をする。 ・自分への話しかけの意味について話す。 ・授業者が困ったさんのモデルとなる。 ・児童の意見を板書、整理。 ・肯定・否定両イメージを把握させる。 ・落ち込みすぎる子がでないよう留意する。	緊張した表情の子も。ほとんどの子が真剣に聞いている。 「練習すれば大丈夫」 「次に頑張ればいい」 「謝れば許してくれる」 真剣な表情で書く。 「遅いような表情も」 「運が悪かったから」 「～ができるから…」

第2回実験授業

活動内容	支援の方法	児童の様子・意見例
1. 「困ってしまう場面」を考える ブレンストーミング。 2. 問題解決の手順を学ぶ。 3. 問題解決の課題を行う。 ・共通の問題場面 ・自分の問題場面 4. 実行しにくい場面の想起。 ・感情が絡んでいるとき ・相手がいるとき	・自由に何でも言い合える雰囲気作りを心がける。 ・解決方法を板書し、結果を整理する。 ・例題などからの選択も可。 ・次時の予告。 ・いい解決ができるよう励ます。	興味を示し、楽しげにグループ活動に参加。 「帰宅し寝がない」 「借りたものを壊した」 多数の解決方法に書く。 「謝っても許してもらえなかったら」等結果を考え遅い場合に発展。

第3回実験授業

活動内容	支援の方法	児童の様子・感想例
1. 「怒り」の気持ちを表す言葉について考える。 a. 「怒り」の言葉の列挙。 b. 自分が使っている言葉の整理。 ・「気持ちの温度計」に記入。 3. ロールプレイ。 a. 足を踏まれたAさんの場面。 b. シナリオを決める c. シナリオロールプレイ (2人組) d. 気持ちをワークシートに記入 (役割交換)。 e. 感想を出し合う。 4. 自分問題についてのロールプレイ。 a. 自分が怒りやすい場面設定。 b. グループでロールプレイ。 c. 感じ分ける。	・感情的な場面の難しさを想起させる。 ・児童のあげた言葉を全て板書し、授業者もつけた。 ・語彙数、怒りのレベルに応じてのぼらつきなどについて聞く。 ・すぐに温度計の最上レベルに達してしまうことについてどう思うかを問う。 ・反応例からせりふを選ぶ。 ・心の実験の約束の確認。 ・せりふの内容や言い方による受け取られ方の違いに気づかせた。 ・私メッセージについて話す。 ・決められない例題でも可 ・我役するのではなく、相手にわかってもらえるような伝え方の大切さを確認しあう。	前時を思い出し、「人」「気持ち」等の意見。 キレル、爆発、むかつく、腹が立つ、頭に来る、うるせえ、なんだよ、ぶつ殺すぞ、等 そうなりたくない、そういう人は奴、等 ひどい、ふん、どうして謝らないの、言いつけてやる、痛い等 却ってエスカレートする言い方がある、痛いで伝わるよ、謝ってほしかったんだが、今日はすっきりした、自分でコントロールできるなんて凄い、等

第4回実験授業

活動内容	支援の方法	児童の様子・つぶやき
1. 自分の長所について考える。 a. グループの中で、一人ずつその人のよさを話し合う。 b. 言ってもらえる人はワークシートに書き、自分でも付け足す (全員)。 c. 項目ごとの納得度の判定。 3. 鏡一鏡の実習。 a. 一人が鏡の前で「私は私が好きです。なぜなら～だからです」と全項目について言う。 b. 他の児童は鏡に映った友達を見ながら、うなずく (全員)。 c. 実習後の感想記入。(以下略)	・前時までの学習を振り返り本時がまとめの学習であることを話す。 ・誰にも長所があり、友達を傷つけないよう注意を促す。 ・言われたことは、うち消さないで書くよう促す。 ・本人の気分を尊重し、本人の納得を強めるよう後ろの児童が伝えていることなどを伝える。	言えるかどうか不安、そう見てくれたの、言ってもらえてうれしい、言ってもらえず悲しい、等 照れくさそうな表情、真剣な表情、 前より強くそう思えたうなずいてもらって心強かった、等

調査実施の手順

①調査対象 神奈川県内2市の公立小学校2校。うち1校は筆者の所属校、他の1校は研究協力者（派遣研究生）の所属校。5学年6学級の児童206人のうち、実験授業に4回出席し、3回の調査を受けた児童193人を分析対象とした。3群の内訳は、実験群Ⅰが69人、実験群Ⅱが64人、統制群が60人であった。

②調査時期 1998年10月6日～12月3日

実験授業前を事前、4回の実験授業後を事後、1ヶ月後を遅延とし、3群に対し、各3回実施した。

③手続き

調査用紙を学級単位で配布し、調査者あるいは研究協力者が、以下のような教示文を読んだ後、各自のペースで回答させた。実施時間は約30分だった。

教示文「あなたが、ふだんどのように自分のことを考えたり感じたりしているかについてお聞きします。答えが間違っているとかはありません。他の人に見せたりすることはありません。安心して自由に思ったままを書いてください。」

なお、調査1、2は事前、事後、遅延の3回とも、調査3は事前の時のみ、調査4は事後の時のみに行った。

④調査内容

調査1：「Who am I?」16答法²

- ・自己意識表出段階：「私は、」の書き出しに続けて文章を記述するもの。書けるだけでいいとした。
- ・自己評価段階：上の記述が終わる頃を見計らい、あらかじめ後ろに折り込んでおいた評価部分を開き、評価するよう促した。感情評価については、『「1の私」から「16の私」のことを好きですか、きらいですか』と問い、「非常にきらい」「きらい」「どちらとも言えない」「好き」「非常に好き」の5段階で評価させる（順に1～5点）。重要度評価については、『「1の私」から「16の私」について、変えたいですか、変えたくないですか』と問い、「絶対に変えたい」「変えたい」「どちらとも言えない」「変えたくない」「絶対に変えたくない」の5段階で評価させる（順に1～5点）。

調査2：生き方尺度

板津（1992）の生き方尺度37項目を児童にもわかりやすい表現に改め、筆者および心理学専攻大学院生5人による協議を経て、児童の生き方を調べる項目として適当と合意された31項目について予備調査を行った。項目分析や因子分析等の検討を行い22項目を選定した。当てはまる程度を「まったくあてはまらない」「あてはまらない」「どちらとも言えない」「あてはまる」「非常にあてはまる」の5件法で尋ねる（順に1～5点）。

調査3：帰属スタイル

課題達成場面と対人関係場面のそれぞれにおける成功・失敗の4場面を設定し、各場面でのどのように考えるかを問う24項目について、該当する程度をそれぞれ「全然あてはまらない」「あてはまらない」「どちらとも言えない」「あてはまる」「とてもよくあてはまる」の5件法で尋ねる（順に1～5点）。

調査4：4回の実験授業終了後に、授業内容がどのように役立ったかというアンケートを実施した。

結 果

授業要因別にみた自己意識の変化

表出された自己記述文を、高垣（1974）のカテゴリー（社会的保留、準合意的記述、単なる普遍的事実、自己叙述的記述、全体的自己記述、自己に対する感情、記述時の状態）、および山田（1981）のカテゴリー（TABLE 2）を用い分類した。これに先立ち、258人の予備的調査データを心理学専攻大学院生5人と筆者で協議し、分類の難しいものについての基準を明確にした。次いで、各児童ごとに全記述の感情評価得点の合計点を求め、それを記述数で割り、平均感情評価得点を算出した。同様に平均重要度評価得点も算出した。

ここでは、仮説を検証するために、肯定的な自己意識を持つようになることを、次の3側面からとらえた。

- A 山田のカテゴリーによる記述の肯定性が上昇する
- B 山田のカテゴリーによる記述の否定性が減少する
- C 平均感情（重要度）評価得点が高まる

そしてまず、記述文全体から検討し、その後、同一の自己記述について同様に検討していくこととした。

①記述文全体の検討

記述の肯定性

まず、TABLE 2の態度分析カテゴリーのa, b, c別に集計し、肯定・接近型、中立・形式型、否定・拒否・

TABLE 2 認知対象別および態度分析カテゴリーの種類と例

カテゴリー	例
自己の特性に対する態度的評価	
a. 肯定	私は頭がいい
b. 中立	私は5年
c. 否定	私はかっこ悪い
環境的事物・事象への評価的態度	
a. 接近	私は猫が好き
b. 形式的	私は塾へ行っている
c. 拒否・回避	私は野菜が嫌い
自己と他者との関わりへの態度	
a. 接近	私は友達と仲がいい
b. 形式的	私は家族がいる
c. 拒否・回避	私は嫌いな先生がいる

回避型とした。そして、全体の記述に対し、肯定・接近型の占める割合を算出した（肯定的記述率）。事前における実験群 I, II, 統制群の 3 群の肯定的記述率を比較するために、1 元配置の分散分析を行ったところ、有意差がみられた ($F(2,190)=7.085, p<.001$)³。ここでは各群の事前・事後一遅延での肯定的記述率の変化が問題となるので、天井効果と床効果を吟味しながら検討することとし、トライアル 3 水準(被験者内)×授業要因 3 水準(被験者間)の 2 要因一般線形モデルの繰り返しのある分散分析を行った。球形検定⁴により球形仮定が棄却されたので、Greenhouse-Geisser の修正値⁵を用いたところ、トライアル×授業要因の交互作用が有意であった ($F(3.853, 373.784)=3.848, p<.01$) (TABLE 3)。単純主効果の検定およびテューキー法による多重比較を行った結果（以下、全ての多重比較はテューキー法）、実験群 I,

TABLE 3 尺度得点平均点・標準偏差および分散分析結果

	群	尺度得点			主効果		交互作用
		事前	事後	遅延	群	トライアル	
肯定的 記述率	実験群 I	52.47(21.88)	65.16(22.30)	59.84(24.02)	20.118**	6.085*	3.848*
	実験群 II	59.27(18.91)	66.64(23.73)	62.37(21.63)			
	統制群	44.81(23.02)	42.00(21.06)	44.01(25.50)			
否定的 記述率	実験群 I	20.62(18.50)	13.27(14.22)	17.10(19.78)	0.197	16.264**	2.969*
	実験群 II	20.30(15.68)	12.43(13.84)	16.03(16.24)			
	統制群	22.21(19.21)	18.17(17.66)	12.88(14.20)			
自己の特性 についての 肯定的記述数	実験群 I	1.14(1.58)	1.90(2.09)	1.10(1.66)	4.885**	18.893*	5.572**
	実験群 II	0.72(1.13)	1.98(2.13)	1.45(1.55)			
	統制群	0.75(1.19)	0.82(1.30)	0.72(1.06)			
自己の特性 についての 否定的記述数	実験群 I	1.23(1.32)	0.55(0.92)	0.68(0.98)	0.948	24.615**	3.066*
	実験群 II	1.06(1.19)	0.47(0.78)	0.73(1.14)			
	統制群	1.37(1.60)	1.00(1.29)	0.53(0.85)			
自己と他者との 関わりに対する 拒否的記述数	実験群 I	0.30(0.85)	0.03(0.17)	0.07(0.31)	1.172	9.866**	2.337*
	実験群 II	0.19(0.50)	0.02(0.12)	0.02(0.12)			
	統制群	0.17(0.42)	0.17(0.46)	0.13(0.47)			
環境への拒否的 記述に対する 感情評定	実験群 I	2.27(0.79)	2.56(1.07)	3.30(1.01)	1.611	1.521	2.599*
	実験群 II	2.07(1.10)	2.34(1.04)	2.67(0.95)			
	統制群	2.56(1.36)	1.95(0.87)	1.87(1.09)			
同一の自己概念 についての 感情評定	実験群 I	4.27(1.02)	4.28(0.97)	4.27(1.04)	1.350	2.520*	1.404
	実験群 II	4.10(1.07)	4.26(1.08)	4.29(1.04)			
	統制群	4.06(1.18)	4.15(1.21)	4.06(1.23)			
同一記述中自己の 特性について肯定 的記述への感情	実験群 I	4.68(0.65)	4.59(0.67)	4.59(0.59)	0.190	0.885	2026*
	実験群 II	4.41(0.71)	4.76(0.44)	4.76(0.44)			
	統制群	4.73(0.65)	4.82(0.40)	4.64(0.50)			

数値は尺度得点の平均値。()内は標準偏差。主効果と交互作用の欄は F 値。 ** $p<.01$, * $p<.05$, ' $p<.10$

³ 事前の等質性をみるために、事前における 3 群間で 1 元配置の分散分析を行ったが、これ以外のすべての変数においては有意差がみられなかった。

⁴ 球面性について記述がない場合は、球形検定により球形仮定が棄却されなかったものとする。

⁵ 本研究における Greenhouse-Geisser の修正は、自由度に係数値をかけて自由度を修正するものなので自由度は小数になる(千野(1993)参照)。

II は事前・事後で有意に上昇し、事後一遅延に有意な変化がなかった。なお、実験群 I では事前一遅延間の上昇も有意で、統制群では有意でなかった。よって実験授業を受けた児童は受けなかった児童より肯定的記述を増やしたと言える。

次に認知対象別にみると、まず「私は運動が好きだ」のような「自己の特性」についての肯定的記述数は、事前において有意な差はなく ($F(2,190)=2.134, p=.12$)、同様に分析したところ、トライアル×授業要因の交互作用が有意であった ($F(4,380)=5.572, p<.001$)。単純主効果の検定の結果、実験群 I, II は事前・事後で有意に増えたが、事後一遅延で有意に減少した。しかし実験群 II では、事前一遅延間の上昇が有意であり効果の維持が考えられた。統制群においては、有意な変動は見られなかった。ここでも、実験授業を受けた児童は受けなかった児童より、自己を肯定的に記述するようになったと言える。しかし、環境的事物・事象への接近的記述や自己と他者との関わりへの接近的記述には有意な変動はみられなかった。

記述の否定性

上記の検討と同様に、全体の記述に対し、否定・拒否回避型の占める割合を算出した（否定的記述率）。事前における 3 群の平均値に、有意な差がなかった ($F(2,190)=0.359, p=0.669$) ことから、同様に分析したところ、トライアル×授業要因の交互作用が有意であった ($F(4,383)=2.969, p<.05$)。単純主効果の検定の結果、実験群 I, II は事後に有意に否定的記述率を減らし、さらに実験群 II では、事後一遅延間の変化は有意でなく、事前一遅延間の減少は有意であった。一方、統制群では全トライアル間で有意な減少がみられた。

次に認知対象別にみると、まず「私は国語が苦手だ」のような自己の特性についての否定的記述数は、事前における 3 群の平均値に有意な差がなかった ($F(2,190)=0.762, p=0.468$)。球形検定により球形仮定が棄却されたので、Greenhouse-Geisser の修正値を用いたところ、トライアル×授業要因の交互作用は有意で ($F(3.705, 351.949)=3.066, p<.001$)、3 群とも有意に減っていた。自己の特性についても、実験授業を受けた児童は、記述の否定性を減じたが、受けなかった児童も減らし続けた。

一方、「私は〇〇さんが嫌い」のような自己と他者との関わりへの拒否・回避的記述数は、事前における 3 群の平均値に有意な差がなかった ($F(2,190)=0.926, p=0.398$)。球形検定により球形仮定が棄却されたので、Greenhouse-Geisser の修正値を用いたところ、トライアル×授業要因の交互作用は 5%水準で有意でなかつ

た ($F(2.836, 269.379)=2.337, p<.078$) ので単純主効果の検定を行うことに問題はあるが、参考までに行った結果、実験群 I, II は事後、遅延ともに事前に比べ有意に減り、統制群は有意な変化はなかった。よって、実験授業を受けた児童は、自己と他者との関わりへの拒否・回避的記述を減らしたといえる。しかし、環境的事物・事象への拒否・回避的記述数には有意な変動が見られなかった。

回答者自身の評定

自己記述に対する感情評定・重要度評定については、全体およびカテゴリー別に分析したが、次の項目においてのみ意味のある変化が見られた。

①環境的事物・事象への拒否・回避的記述についての感情評定

「私は猫が嫌いだ」のような周囲の事物に対する拒否・回避的な記述に対し、そのような自分を好きか嫌いかに評定したものは、事前における3群の平均値に有意な差がなく ($F(2.97)=0.759, p=0.471$)、トライアル×授業要因の交互作用が有意だった ($F(4.68)=2.599, p<.05$)。単純主効果の検定の結果、実験群 I において有意に得点が上がっていた。物を拒否する自己を好ましく思えない状態から、嫌なものがあってもいいという受容が促進されたといえる。

②同一記述文のみの検討

上記のように、回答者自身の感情評定や重要度評定については、意味のある変化が少なかった。これは、様々な自己記述に対する評定を一括して扱ったためかもしれない。自己を多面的にとらえることも成長であるが、同一の自己概念でも自己肯定感が促進されれば、評定も上がっていくものと推測される。そこで、3回の調査で一貫して記され続けた記述のみを対象に分析した。この際、「スポーツ」「運動」等表現が違っていても、本人にとって同一の特性を表しているものとしてとらえられるものは含めることとした。その結果、事前における表出1996個のうち、3回とも不変だった424個の記述文について、評定の推移を検討した。

③同一の自己概念についての感情評定

感情評定では、群別に見ていくと実験群 II のみが事後に有意に上昇し、遅延でも効果が維持されていた ($F(1.148.338)=13.359, p<.01$)。課題を繰り返し、スキルが定着することによって、肯定的感情が上昇したといえる。

④同一の自己概念における「自己の特性」への肯定的記述についての感情評定

また、「自己の特性」への肯定的記述についての感情評定に限ってみても、やはり実験群 II において事前

一事後間で有意な上昇が認められ、遅延でも維持された ($F(.94)=12.028, p<.01$)。よって、「自己」への肯定的感情の上昇が認められた。

以上、記述の肯定性、否定性、評定、同一の記述文の検討の結果から、実験授業を受けた児童は、受けなかった児童よりも肯定的な自己意識を持つようになったと言え、仮説 1 は検証されたことになる。

帰属スタイル

①帰属スタイルからの4群の構成

帰属スタイル24項目から分布に偏りのあった1項目を除き、因子分析(主因子解, バリマックス回転)したところ、4因子が抽出された。次いで、各因子に対する負荷量の高い12項目で再度因子分析した(TABLE 4)。その後、各因子の負荷量の高い項目で4尺度を構成した。尺度名は、対人関係失敗(項目数4, $M=3.33, SD=0.88, \alpha=.816$)、学業成功(項目数3, $M=2.84, SD=0.98, \alpha=.91$)、対人関係成功(項目数3, $M=2.82, SD=0.84, \alpha=.786$)、学業失敗(項目数2, $M=2.21, SD=0.94, \alpha=.665$)である。これらの尺度得点から、場面別、成功・失敗別に上位40%と下位60%に分け、以下の4群を構成した(括弧内は順に学業・対人場面の人数)。

自己重視群：成功・失敗共に内的帰属が強い(62, 45)

自己卑下群：成功の内的帰属が低く、失敗の内的帰属

TABLE 4 帰属スタイル因子分析⁶(主因子法, バリマックス回転)

項目()内は採用しなかった項目	F1	F2	F3	F4	共通性
対人関係失敗場面(ついていなかった, その子がむしゃくしゃしていた)					
嫌われるような自分だから	.799	-.017	.176	-.082	.676
その子が自分を嫌っているから	.755	.108	.125	.037	.599
いつも遊んでもらえない自分だから	.651	.079	.123	-.216	.492
自分の性格がよくないから	.637	.190	.181	.023	.475
学業成功場面(得意なところが出た, 問題がやさしかった, 先生が勉強しよう言った)					
いつも自分はいい点が取れるから	-.019	.771	.182	-.102	.633
何のテストでもいい点が取れるから	-.032	.770	.140	-.139	.639
自分には実力があるから	.164	.687	.157	-.090	.532
対人関係成功場面(その子たちが優しい, 遅がよかった, いい友達がたくさんいる)					
皆に気に入られるような自分だから	.133	.166	.772	-.016	.641
いつも自分は気に入られるから	.187	.165	.763	.032	.645
自分の性格がいいから	.322	.192	.536	.038	.430
学業失敗場面(むずかしすぎる, 忙しかった, 実力がない, 家の中がうるさかった)					
いつでも宿題を終わらせられないから	-.109	-.031	.091	.725	.509
期限のあるものは皆終わらせられないから	-.019	-.259	-.055	.662	.561
因子寄与	2.235	1.801	1.167	1.074	
寄与率	18.624	15.616	13.738	8.947	

⁶ 場面ごとの設問は以下の通り。対人関係失敗場面：「友達と一緒に遊んでくれなかったとしたら、どうしてだと思いますか。」、学業成功場面：「テストでいい点をとったとしたら、どうしてだと思いますか。」、対人関係成功場面：「あなたにたくさんさんの友達がいたとしたら、どうしてだと思いますか。」、学業失敗場面：「宿題が思った通りに終わらなかったとしたら、どうしてだと思いますか。」

が高い (39, 28)

自己中心群：成功の内的帰属が高く、失敗の内的帰属は低い (45, 62)

自己無関与群：成功・失敗共に内的帰属が低い (47, 58)

②帰属スタイルからみた自己記述の変化

学業場面の帰属スタイル別の分析

他者に対する拒否的記述：トライアル×授業要因×帰属の交互作用が有意であった ($F(12,362)=3.611, p<.001$)。単純主効果の検定の結果、実験群 I における自己卑下群以外においては有意な変化が見られなかった。自己卑下群の平均値は (1.2 → 0.0 → 0.2) で事後 ($M=0.0, SD=0.0$) のため統計的検定は行えないが、減少していた。このことから、自己を対象化する体験で、最も配慮を要すると予想された自己卑下群で、少なくともネガティブな影響はなかったと言える。

対人関係場面の帰属スタイル別の分析

他者に対する拒否的記述：トライアル×授業要因×帰属の交互作用に有意傾向が見られた ($F(12,362)=1.893, p<.056$)。

以上の結果から、成功よりも失敗を内的に帰属させる児童は、失敗よりも成功を内的に帰属させる児童よりも、実験授業体験の影響がネガティブであったとは言えず、仮説 4 は検証されなかった。

生き方の変化

①生き方尺度

生き方尺度 22 項目を因子分析 (主因子法, バリマックス回転) したところ、3 因子が抽出され、各因子に対する負荷量の高い 12 項目で、再度因子分析した (TABLE 5)。続いて、各因子に対する負荷量が高い項目で尺度を構成し、自己向上性、自他共生性、自己主張性と命名した。各尺度の信頼性は、順に $\alpha = .719, .616, .441$ だった。

②実験授業と生き方の関係

仮説 2 を検証するために、上記作成した生き方尺度の各下位尺度得点の上昇としてとらえることとした。

そしてまず、トライアル 3 水準 (被験者内) × 授業要因 3 水準 (被験者間) の 2 要因一般線形モデルの繰り返しのある分散分析を行い、その後、帰属 4 スタイルを要因として加えて 3 要因で検討した。

まず、2 要因分散分析では、3 下位尺度得点ともに、有意な結果は得られなかった。このことは、4 回の実験授業ではその影響力が行動・態度面の変化にまで及ばないことを示していると考えられる。

次に、帰属スタイルの要因を加えた 3 要因分散分析を行ったが、自他共生性において、トライアル×授業要因×帰属の交互作用が有意であった ($F(12,348)=2.122,$

TABLE 5 生き方尺度因子分析の結果 (主因子法, バリマックス回転)

項目	F1	F2	F3	共通性
9: 苦手なことに挑戦している	.742	.176	-.018	.582
2: 自分が持っている力を伸ばすようにしている	.587	.187	.128	.396
16: 自分のやることには自信がある	.512	-.024	.199	.303
12: 難しいことでもがんばっている	.483	.324	-.094	.348
1: 自分のできることは全力でがんばる	.483	.125	.230	.302
8: 人に迷惑をかけないようにしている	.118	.714	.140	.544
10: 他人には優しくしている	.092	.513	.299	.362
5: 友達とけんかしないようにしている	.103	.447	-.101	.221
17: 自分のよくない面に気づいたら直す	.229	.433	.174	.270
21: 人と違っていても自分の意見を言う	.110	.027	.438	.205
15: 自分にはいいところなどない	-.054	-.003	-.433	.191
20: 他人からほめられるとうれしい	.051	.228	.393	.209
因子寄与	1.728	1.401	.802	
寄与率	14.402	11.676	6.680	

上記以外の項目: 「3 自分の責任を果たしている」「4 自分の好きなことには集中する」「6 何かあると緊張する」「7 ものを大切にしている」「11 いろいろなものに興味を持っている」「13 自分のことは自分でやっている」「14 いつも友達に協力している」「18 人がしっぱいしてもバカにしない」「19 うまくいかなくても次にはがんばる」「22 注意されたことは次には気をつけている」

$p<.05$) (FIGURE 1)。単純主効果の検定の結果、実験群 I において自己重視群の自他共生性得点が事前・事後間および事前・遅延間で有意に上昇し、自己卑下群では、事前・遅延間で有意に減少していた。これは、成功・失敗ともに自己と結びつける傾向の強い児童にとっては、実験授業によって、うまく他者と関係が取れるようになり、評定も上がったと考えられる。一方、成功を内的に帰属しにくく、失敗は内的に帰属しやすい児童にとって、実験授業によって、他者を重んじて自己を否定的に見やすかった傾向が薄れ、自分に自信を持つことができるようになった結果、人との関係を軽視する傾向が強まった可能性が推測される。つまり、自分を勇気づけることを優先した今回の実験授業の内容が、他者と共生的に行動する傾向を減じた結果に結びついたと言える。このことは、自己を肯定的に見るだ

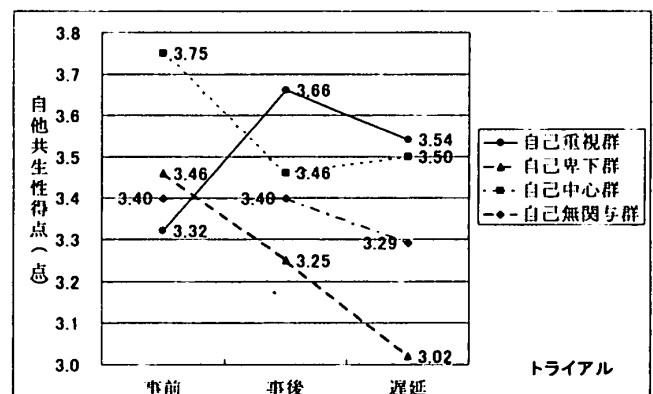


FIGURE 1 実験群 I における学業場面帰属スタイル別自他共生性

けでなく、他者との関係のあり方を見つめる体験にまで発展させる必要性を示唆している。

これらの結果から、実験授業は、生き方という、より具体的・現実的な行動レベルでは、一般的に効果が見られたとは言えず仮説2は検証されなかった。が、自他共生性では、自己重視群に効果が見られ、自己卑下群にネガティブな影響があった。これは、実験授業の内容面の課題を示唆する結果となった。

アンケートの結果

4回の実験授業終了後に行ったアンケートでは、82%の児童が授業前より自分を肯定的に見るようになったと報告している。スキル別に理解度と習得度を尋ねたところ、セルフ・トーク、問題解決スキル、怒りのコントロールの3スキル順に81%、81%、72%の児童が理解できたとアンケートで報告している。一方、それを生活の中で使えそうかと問うと、前者2スキルについては62%、66%、怒りのコントロールでは49%となった。これは、やり方としてはわかったが習得するには時間が十分ではなかったことを示している。なお、これらの結果について実験群I、II間に差はなかった。

以上の結果から、実験授業を受けた児童は受けなかった児童よりも肯定的な自己意識を持つようになったと言えるが、積極的な生き方を示すようになったとは言えなかった。また、日常課題の実施の有無は実験授業の効果に影響したとは言えず仮説3は検証されなかった。

考 察

授業の効果について

本研究では、自己肯定感の促進を目指した実験授業を受けた児童は、「Who am I?」16答法における自己記述で、肯定的な記述の占める率が上がり、肯定的な記述の数も増えたことが確認された。また、同一の記述に対する感情評定は、実験群IIにおいて上がり、自己意識の改善とともに、自己受容も促進されたといえる。なお、これらの望ましい変化は、授業後だけでなく、1ヶ月後も維持されていたものが多い。これは、繰り返し同じ課題に取り組んだ影響といえる。

また、否定的記述率が下がり、自己と他者の関わりへの拒否的記述数も減ったことは、実験授業の内容が、自己を見つめ、他者に対する自分のあり方を問うプログラムであったことの効果が発揮されたとも言える。これらの結果から、実験授業は、自己を肯定的に受け入れ、否定的な自己意識を減じるのに一定の成果があったと言える。

一方、統制群においても、漸次否定的記述率および記述数を減じる傾向が見られた。そこでまず、児童がどのように3回の調査に臨んだかを考えるために、記述文のプロトコルを詳細に検討した。その結果、実験群では、「私は猫が好き」などの表層的な記述が減り、「私は運動が得意」「私は友達がいらない」など自己にとって重要な意味を持つと思われる記述が残る傾向がうかがえた。それに対し、統制群では、食べ物の嗜好などの表層的な記述が事後や遅延においても減らず、自己にとって重要な意味を持つと思われるものが減っていく傾向がうかがえた。さらに自己にとって重要な意味を持たないと思われる記述の変化を見るために、「私は10歳」「私は人間」「私は生きている」などのような社会的係留、準合意的記述、単なる普遍的事実に分類される記述の占める割合を見たところ、統制群が最も高く、遅延調査では24.8%と他の2群(実験群I 11.1%、実験群II 10.3%)の2倍以上にまで膨れ上がっている。以上のように、プロトコルからもデータからも、実験群I、IIにおいては、真剣に自己と対峙し、自己にとって重要な意味を持つ記述を残しながら、否定的記述率(数)が減っていく傾向があるのに対し、統制群では、自己にとって重要な意味を持たない記述に収斂していく傾向が、記述の否定性の低下に結びついたと考えられる。これは、繰り返される調査に対する動機づけの低下の可能性が考えられる。このような事態を予測できなかったのは、統制群においても調査に真剣に向き合うことで自己を検討しポジティブな影響が見られると予想したことによる。その点については本研究の準備段階の不備であろう。今回、ポジティブな影響を受けない統制群に対し、職員研修を行うことで間接的にフォローアップに関与した。

現実に関与した実践的研究においては、その対象とする児童は日々成長し、さらに学級経営も深まっていく。それらの影響を受けるために、実験的介入の効果を測定する群の統制にも限界がある。

学校という場で、自己を扱い、人格の内面に迫る体験的授業を実施するのには、配慮を要する。それは、集団であること、教師から提供され児童の自発的な参加でないこともありえること、ネガティブな影響があってもその発見や支援には教師の力量によって限りがあること、日常の教師-児童関係・児童の相互関係が反映し、授業のねらいに沿った関係を作れない可能性もあることなどから、十分な吟味が必要である。そのために、本研究では、失敗を自分のせいとし、成功を自分と結び付けにくい自己卑下群において、体験

がネガティブに影響していないかどうかを検討した。その結果、他者に対する拒否的な見方を減少させたのが、自己卑下群であり、この点において本実験授業の安全性がひとまず確認されたと言えよう。

また、仮説3が検証されなかったことについては、日常課題を自主的に提出する形式にしたため、提出回数などとの検討も必要であった。

さらに、自己意識の改善が、現実の生活面へどう影響するかを見るために、行動面での変化を測る指標である、生き方尺度を用いて分析した結果、実験群Iにおける自己重視群で、自他共生性を高める結果が得られた。一方、自己卑下群では自他共生性が下がり、自己を肯定的に見る内容だけでは不十分な点が示唆された。以上のことから、4回の実験授業では、スキルの定着と、それによる自己肯定感の向上には十分でない可能性が推察された。

実験授業の内容について

本研究では、児童が「このようにすればうまくいく」という適応感や自己統制感などを味わえるよう、主に社会的スキルを身につける活動を通して、自己肯定感を高める授業プログラムを開発した。この実験授業によって、82%の児童が授業前より自分を肯定的に見るようになったとアンケートで報告している。

しかし、実験授業の中では、自由に自分を感じ取ってほしかったので、「ありのままの自分でいい」「感じたことをそのまま表現しよう」などの話しかけで雰囲気作りを試みたが、日常の教師－児童関係などの影響のために、そのような意図が伝わりにくい場合もあった。また、児童によっては「自己の内面を見つめる」という活動がなじみがなく難しい場合もあった。

印象的な反応として、怒りの感情表出の場面で、12%の児童が、感情表現の語を全く用いず、相手を威嚇する言葉のみを表出した。このような児童は、自己と対象との分化が不十分で、内面を見つめることも苦手で、自己の内部、あるいは他者との間で起きていることを区別して認知し感じ分けていく体験は大切であろう。

なお、本実験授業は、集団を対象とし、日常的な問題を取り上げたプログラムであった。西本(1996)は、集団・個人、表層・深層の4象限で整理し、教育のアプローチは集団・表層領域に働きかけ、集団・深層領域に変容をもたらす過程とし、個人・深層領域の変容が十分に媒介されない場合、「個人の変革を軽視する結果となる」と警告している。今回の実験授業で、グループ内で他者や自己の長所を挙げる場面で、「こう言ってあげたい」等と他者を気遣い、言ってもらえてうれし

いという相互作用が見られた。これは集団・深層領域の活動であり、さらに「こういう自分」という深い気づきに至り、個人深層領域での体験となりえた。

今後の課題

本研究では、自己肯定感を高める実験授業を実施し、その効果を自己意識の変化、および生き方から探った。

自己意識をとらえるために「Who am I?」16答法を用いた。その実践的な利点として、教師が各児童のことを理解するのに役立つことがあげられる。また、質問紙に比べ、「Who am I?」16答法そのものがより自己と深く向き合うことを可能にし、記述した言葉がそのまま自己意識として定着する可能性も有していた。

しかし、一方、以下のことが課題としてあげられる。

- ・日常の教師－児童関係のあり方や、教室は学習する場であるという児童の構えなどによって、このプログラムにとって重要な「ありのままの自分」を感じ、表現することが制限されることがありうる。
- ・変化していく現実場面の中で、統制群をどう位置づけるか、適切な実験計画の検討が必要である。
- ・より信頼性、妥当性のある生き方尺度の作成。
- ・本研究で測定した自己肯定感と自尊感情や自己統制感などとの関連を検討することも必要である。
- ・自己記述の質的变化を検討するために、より弁別力のあるカテゴリーの開発が待たれる。本研究では、自己にとって重要でない記述の割合を見るために高垣(1974)、対象別態度を見るために山田(1981)のカテゴリーを用いた。しかし、「私は飴が好き」「私は運動が好き」などのように同じカテゴリーに分類される記述でも、自己にとっての重要度が異なると思えるものがあつた。そのため、自己にとっての重要度を表すカテゴリーが必要になってくる。

引用文献

- Canfield, J., & Wells, H.C. 1976 *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 遠藤 毅 1981 自己概念に関する研究 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 420—421.
- 藤枝静暁・相川 充 1998 社会的スキル訓練による学級内での対人関係の促進 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, 180.
- 市川千秋・榊原秀雄・榊原朝子・藤岡良寿 1995 いじめ解決プログラムに関する研究 三重大学教育実践研究指導センター紀要, 15, 82—83.

- 板津裕己 1992 生き方の研究—尺度構成と自己態度の関わりについて— カウンセリング研究, **25**, 85—93.
- 伊藤義美 1995 ビクス法フォーカシングの小学生への実践的適用(2) カウンセリング研究, **28**, 28—36.
- 梶田叡一 1988 自己意識の心理学 東京大学出版
- 片野智治・堀 洋道 1992 構成的グループ・エンカウンターと自己記述の変化 教育相談研究, **30**, 30—40.
- 西本勝美 1996 心理臨床の構造と教育の構造 堀尾輝久・太田政男・横湯園子(編) 講座学校4 子どもの癒しと学校 柏書房, Pp.157—188.
- パルマーP. eqPress(訳) 1991 自分を好きになる本 径書房 (Palmer, P. 1977 *Liking myself*. California : Impact Publishers, Inc.)
- ポープ W.A.・ミキヘイル M.S.・クレグヘッド W.E. 高山 巖(訳) 1992 自尊心の発達と認知行動療法—子どもの自信・自立・自主性を高めるために— 岩崎学術出版 (Pope, A.W., McHale, S.M., & Craighead, W.E. 1988 *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Elmsford, NY : Pergamon Press.)
- 佐藤 学・佐伯 胖・藤田英典 1995 学びへの誘い 東京大学出版
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1993a 引っ込み思案 幼児の社会的スキル訓練 行動療法研究, **19**, 1—12.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 1993b 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練 行動療法研究, **19**, 13—27.
- 佐藤正二・立元 真 1999 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年報, **38**, 51—63.
- 高垣忠一郎 1974 TST に表れた反応の心理的負荷について 京都大学教育学部紀要, **20**, 207—227.
- 高橋あつ子 1997 学級経営をカウンセリング的発想で活性化する 児童心理, **51**(15), 67—72.
- 千野直仁 1993 反復測定デザイン概説 愛知学院大学文学部紀要, **23**, 223—236.
- 山田ゆかり 1981 青年期における自己概念(1) 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 422—423.

謝 辞

本研究は、修士論文(1998年度横浜国立大学大学院教育学研究科)で得られた資料を再分析し、まとめ直したものです。論文作成にあたりご指導いただきました岡田守弘教授、投稿の際ご指導いただきました高木秀明教授に、心より感謝いたします。また、調査、実験授業の際にご協力いただきました小学校の諸先生方、児童のみなさんに厚くお礼申し上げます。

(2000.1.6 受稿, '01.9.27 受理)

Enhancing Children's Feelings of Self-Affirmation and Changing Their Consciousness of Self : Effects of Experimental Lessons

ATSUKO TAKAHASHI (KAWASAKI COMPREHENSIVE EDUCATION CENTER) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2002, 50, 103—112

The purposes of the present study were (a) to work out a program aimed at enhancing children's feelings of self-affirmation, (b) to execute experimental lessons with the children, and (c) to assess the effects of these lessons, based on the children's consciousness of self and their behavior. Whether the students were negatively affected by looking at themselves was also examined. Out of 206 5th graders in 6 classes, 4 classes (the experimental group) were given 4 lessons. Just before the lessons, after the lessons, and one month later, the children took the "Who am I?" test, giving ratings of feeling and significance for each description. Their answers were compared with those of another 2 classes (the control group) that did not receive the special lessons. The experimental group showed more positive descriptions and fewer negative ones. However, an influence on behavior was not found. In the group classified by attribution inquiries as self-deprecating, the description of looking at other people negatively decreased significantly.

Key Words : consciousness of self, experimental lessons, feelings of self-affirmation, attribution, fifth grade students