

## ものづくりを通した協同学習による自己肯定感の育成

### ～協同制作を取り入れた授業づくりを中心に～

田原 智志 （長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

笹山 龍太郎 （長崎大学大学院教育学研究科）

小原 達朗 （長崎大学大学院教育学研究科）

小学校第5学年を対象に、朝の短学活と図画工作科の授業において、自己肯定感の育成を目的として協同制作活動を取り入れた実践を行った。短学活においては、構成的グループエンカウンターの「共同絵画」を参考にし、二人一組で行う協同制作を取り入れた実践を計2回行った。また、図画工作科の授業実践では協同制作を取り入れた計5時間の授業を実践した。自己肯定感の変化の調査については、実践前と実践後に「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙」を用いた質問紙調査を実施し、自己肯定感と学級の雰囲気の実践前後の変化について比較検討した。質問紙調査の結果、自己肯定感については平均得点の上昇は見られたが有意差は認められなかった。一方学級の雰囲気については平均得点の上昇が見られるとともに有意差も認められた。また、実践前の調査で特に自己肯定感が低かった児童に関しても自己肯定感の得点の上昇が見られた。これら調査等の結果から、本実践では協同制作が自己肯定感を育成のための有効な手立てであることを示すには至らなかったが、協同制作は学級の雰囲気をよりよくするのに有効な手立てであることが示された。

**キーワード** 自己肯定感 協同制作 図画工作 ものづくり

#### はじめに

平成21年9月の「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」（文部科学省，2009）のなかで、小学校高学年の子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題の1つとして自己肯定感の育成が挙げられている。これは、小学校高学年の時期が身体も大きく成長し自己肯定感を持ち始める時期である一方で、自分のことも客観的に捉えられるようになるために顕著に表れる発達の個人差によって自己に対する肯定的な意識を持てなくなり劣等感を持ちやすくなる時期でもあるからである。この自己肯定感のような自分への評価の感情について、文部科学省（2008）は自尊意識が高い児童生徒の方が正答率が高いという結果を報告している一方で、東京都教職員研修センター（2012）は、学習意欲や理解度が低い子ども、問題行動が見られる子供は自尊感情や自己肯定感が低い傾向にあるとも述べている。これらのことから、自己肯定感の育成は取り組むべき課題であるといえる。

自己肯定感とは「自己自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情」と定義されている（山崎編，2003）。

この自己肯定感の育成に関して、藤田（2006）は「有力な他者である「家族」・「友人」・「先生」からのソーシャルサポートが提供されていると感じられることが児童の「自己肯定感」を高める作用があることを推測した」と述べている。また、近藤（2010）は成功体験を積ませたり良い結果が出たときに褒めたりすることも効果があると述べている。このことから、実践者は協同学習を行うこととそれによって認められたり成功体験を経験したりすることが自己肯定感の育成の手立てとして適しているのではないかと考えた。

Benesse の「第4回学習基本調査報告書・国内 小学生版」によると、図画工作科は小学校での教科の中でも好きと答える児童の割合が高く、約 8 割の児童が好きな教科と答えていた（Benesse, 2006）。この図画工作科の授業では、絵を描いたり工作をしたりといった制作活動が行われることから、制作活動を好む児童が多く児童の授業への積極的な参加が期待できると考えられる。また制作活動を行うにあたって、テーマ等の制限の範囲内である限り基本的に不正解はない。このことは肯定的な評価の受けやすさと、教師から児童へ、あるいは児童から他の児童への褒めやすさや認めやすさに繋がるのではないかと考える。これらのことから図画工作科における協同学習は自己肯定感の育成を図るのにより適した教科なのではないかと考えられる。

以上のことを踏まえ、本研究では自己肯定感の育成のために、図画工作科の授業を中心に協同制作を取り入れた実践を行い、その成果と課題を明らかにすることを目的とする。

### 自己肯定感について

自己肯定感とは教育用語辞典（山崎編，2003）のなかで「自己自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情」と定義される。この概念に似た「self esteem」は「自尊心（self-esteem）」として「個人が自分自身に対してもつ、自己に対する価値評価とそれにとまなう感情」と定義されている。これらを見ると、自己に対する価値評価とそれに伴う感情である「self esteem」のなかに、自己を肯定的に捉える感情である「自己肯定感」やそれによって得られる快の感情である「自尊感情」があるのではないかと考える。そこで本実践研究では、自己に対する価値評価やそれに伴う感情である「self esteem」のなかでも自己に対して肯定的に考えたり感じたりする感情を「自己肯定感」として定義することとする。

### 協同制作について

協同制作は協同学習の「協同」と、美術作品などを作ることを指す「制作」を合わせた言葉である。この協同学習については「同一の目標や分担した目標を達成するために学習者が他者と相互に関わり、影響を与え合いながら学んでいく学習」と定義されている（山崎編，2003）。そこで本実践研究では、「協同制作」を協同学習のなかで取り入れる制作活動として捉え、「同一の目標や分担した目標を達成するために学習者が他者と相互に関わり、影響を与え合いながら行う制作活動」と定義する。

## 実態把握

対象学級は長崎県内 Y 小学校第 5 学年、男子 20 名、女子 16 名、計 36 名である。6 月には本学級の児童の自己肯定感の高さを把握するために「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙」を用いた調査を行った。また、児童の行動観察や担任への聞き取りからも学級や児童の様子について調べた。

### 学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙

この質問紙は群馬県総合教育センターが発行している質問紙で、「クラスに関するアンケート」と「自分自身に関するアンケート」の 2 種類のアンケートで構成されており、「クラスに関するアンケート」の得点は学級の雰囲気に、「自分自身に関するアンケート」の得点は自己肯定感に反映される。下の図 1 は実践前調査の結果の散布図で、このグラフから学級全体としてはあまり自己肯定感は低くないことがわかった。ただし、グラフ中央から縦に伸びるグループがあることから、自分のやりたいことができて個人で満足している児童が一定割合いるように見られた。一方で個人に目を向けると、他の児童と比べて一人だけ自己肯定感が低い児童がいることがわかった（以後この児童を A 児とする）。ただし、自己肯定感は他の児童と比べて低いものの、学級の雰囲気に対してはそれほど悪い印象を持っていないというようなことがこの調査結果からうかがえた。

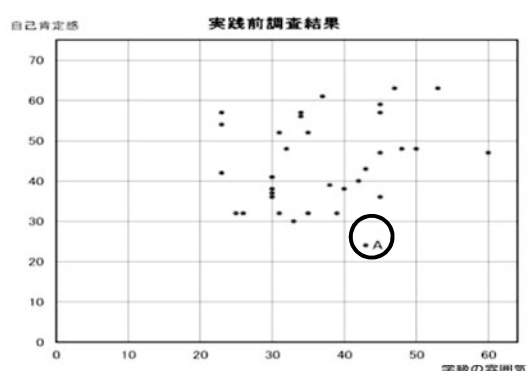


図1 質問紙による事前調査の結果

### 担任への聞き取りと行動観察

担任に学級の様子について尋ねたところ、活発で積極性の高い児童が多いということだった。ただ、落ち着きのない児童もおり、その児童が騒ぐことで周りの児童が授業に集中しづらくなる場面もあるとも話していた。次に A 児のについて尋ねたところ、「自分の話を聞いてほしいという気持ちが他の児童より若干強め」、「学習は得意な方」とのことだった。行動観察を行っても同様のことが見受けられたが、児童間の関係に関しては男子と女子の間に少し距離ができてつつあるように感じた。A 児については、A 児の方から何度か A 児自身のことや家族のことについて話してくれることがあった。話しているなかで「すごいね」「がんばってるね」などの応答をすると嬉しそうにしていた。

この実態把握の内容をもとに、朝の「こころのじかん」と図画工作科の授業の時間を使って実践を行った。事前調査を含めた実践の流れは以下の表 1 のとおりである。

表1 実践の流れ

日付	内容	実践を行った時間
6/25	質問紙による事前調査	こころの時間（15分）
10/30	共同絵画（テーマ：動物）	こころの時間（15分）
11/6	共同絵画（テーマ：木と人物を入れた絵）	こころの時間（15分）
11/14	授業実践	図画工作科（2時間）
11/21	授業実践	図画工作科（3時間）
12/11	質問紙による事後調査	こころの時間（15分）

### 朝の「こころの時間」を利用した協同制作の実践

ここでは1時間目の授業の前に設けられている「こころの時間」で行った実践について述べていく。内容は構成的グループエンカウンターの「共同絵画」を参考にしたものだが、目的は協力することに慣れることであり、構成的グループエンカウンターとして「共同絵画」を実践することとは趣旨が異なる。そのため本実践では、エクササイズの前に行うウォーミングアップを省略したり、シェアリングの時間を短くし規模も小さくしたりするなどの変更が加えてある。また、本来なら継続的に実践を行い、様々な活動を経験することにより徐々に協力することに慣れさせるべきなのだろうが、行事等の都合上多くの回数を実施することが難しいということで、実践する種類を1つに絞り、説明の時間を短くして活動の時間を長くとることに努めた。また、時間短縮や活動への慣れやすさを考え、実践の1回目と2回目で二人一組の組み合わせは変えなかった。以下に活動内容等の詳細について述べていく。

### 方法

今回の実践ではルールとして「二人一組で一枚の紙に描く」、「実践者が予め提示したテーマや条件に沿った絵を描く」、「活動に取り組むにあたり一切会話をせず終始無言で取り組む」、「二人一組の一方ばかりが描かず交互に描く」、「時間内に絵を完成させる」の5つのことを示した。この実践はテーマを変えて2回行った。なお、児童の活動は①活動内容（共同絵画）を知る②ルールを聞く③テーマと条件を伝える④わからないことがあったら質問をする⑤時間内（8分間）に二人一組で絵を完成させる⑥制作終了後、一緒に描いた友だちや近くにいる友達と絵を見せ合ったり思ったことや感じたことなどを自由に話したりする⑦ワークシートに感想を書く、という流れで行われた。

また、実践の振り返りは、振り返りシートを用いて行った。項目は「絵をかいている時どんな気持ちだったか」、「できあがった作品をどう思うか」の2つで、それぞれ空欄に自由記述するようになっている。質問内容の設定については、まずこの活動に対してどのような感想をもったのかを知るために「絵をかいている時どんな気持ちだったか」という項目を設定した。また、「できあがった作品をどう思うか」の項目については、絵が上手く描けなかったから楽しくなかったのか、あるいは上手く描けなくても楽しく活動ができたのかといった絵の出来不出来と感想の繋がりについて調べるために設けた。

### 結果

共同絵画の制作活動の様子に関しては、初めの方に少しの私語はあったものの、どのグループでも喧嘩等のトラブルもなく取り組むことができていた。また様子を観察している

と、相手の描いた絵を見た後少し考えたり、ジェスチャーを使っての意思表示を行ったりする児童が多く見られた。これは相手の意図を汲もうとしたり自分の意思を相手に何とか伝えようしたりする思いの表れではないかと考える。1回目と2回目では活動に移るまでが早くなったことが変化として見られた。図2は活動の様子と作品を示したものである。



図2 共同絵画の活動の様子（左）と作品（右）

一方、感想を共有する時間の様子に関しては、1回目の実践後多くの児童が自他の作品を見合いながら楽しそうに話しているなかで、他のグループの絵に落書きを加えそのグループの児童らがやめるよう訴えかける児童も見られた。その児童に対しては、なぜそのような行為に至ったのかを尋ねた後、他者の考えや思いを察するといったねらいのもと今回の活動を実施したことを再度説明するとともに児童にこのようなことをしないよう注意した。当事者の児童らの話を聞く限りでは、ふざけ半分の行為で特定の人物に対しての嫌がらせということではなかったようだった。2回目での実践ではこのようにもめるグループは見られなかった。A児についても、活動全体をとおして楽しそうに取り組む様子が見られた。振り返りの際も一緒に活動した児童と一緒に楽しそうに話す様子が見受けられた。

振り返りシートに関しては学級全体で見ると「絵をかいている時どんな気持ちだったか」の項目に関しては1回目、2回目ともに「楽しかった」「おもしろかった」という活動に対する肯定的な感想が多く見られた。一方で、あまり多くはなかったものの「無言だったので相手の気持ちがわからなかったのが難しかった」、「どんな絵を描こうかジェスチャーするのが難しかった」、「言葉の便利さに気付かされた」など「無言で描く」というルールによる意思疎通の難しさについて書き込んでいる児童もいた。ただ、そのなかでも「難しかったけど楽しかった」というように続ける児童もあり、自分一人で絵を描くこととはまた違った楽しさを感じていたようだった。1回目と2回目の変化としては、「チームワークでできた」「前にしていたからかきやすかった」というように前回の経験を踏まえより円滑に活動を進めることができたと感じている児童が見られたことが挙げられる。次に「できあがった作品をどう思うか」については、「面白い絵になった」というような肯定的な感想だけでなく「変な絵になった」「上手くかけなかった」という否定的な感想も見られたが、殆どの児童が先の項目に対して肯定的な感想を述べていた。

A児は1つ目の項目については「くふうしてできたからよかったけどきもちわるいのが2個ぐらいあってびっくりした。まわりのひとのえもおもしろかった」、2つ目の項目には「ぶ





については班で一枚配ってあるワークシートに記入するようにし、班員全員が各自の役割や目標を把握できるようにした。

#### 4) 制作活動場面での協力方法の指導

作品を制作している様子を観察しながら、一人で大変そうに作業をしている児童がいたり手持無沙汰になっている児童がいたりした時に、どのような手伝いの仕方があるかを指導した。この際、特にダンボールを切る場面では補助の手を切らないよう気をつけるといった安全面の指導も行った。

#### 5) 班員を褒め合う場面の設定

班員の頑張っているところや凄いと思ったことを作業と並行してワークシートに書き込むように指示し、制作終了後その内容をお互いに伝え合う場面を設定した。また、班員に褒められて感じたことや思ったことを書き込む欄を個人のワークシートに設けた。

授業実践後には、振り返りシートの記入と「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙」を用いた調査を再度実施した。振り返りシートには「楽しく活動することができた」、「作品を協力して作ることができた」、「自分がたてた目標を達成できた」の 3 項目について 5 件法で答える箇所と、「身近なものを大きくして感じたこと」、「自分が制作活動のなかでがんばったこと」、「班員から褒めてもらって感じたこと」、「授業全体をとおしての感想」の 4 項目について自由記述をする箇所を設けてある。なお、5 件法の項目については 1 の「達成できなかった」から 5 の「達成できた」にかけて、数字が大きくなるほど達成できたと感じられる度合いが大きいことを表している。下の図 4 は児童の活動の様子とできあがった作品を示したものである。



図 4 児童の活動の様子（左、中央）と A 児の班の作品（右）

### 結果

#### 1) 実践前後の質問紙による調査結果の変化

「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙」を用いた調査は、実践前調査は 6 月 25 日に、実践後調査は 12 月 11 日にそれぞれ行った。まず自己肯定感についてだが、学級全体では平均得点に有意差は認められなかったものの 44.6 ポイントから 47.6 ポイントへの上昇は見られた。また、特に自己肯定感の低さが顕著に見られていた A 児の自己肯定感も 24 ポイントから 45 ポイントへと上昇していた。しかし一方で、得点が 32 ポイントから 21 ポ

イントへと減少していた児童も見られた（以後 B 児とする）。次に、学級の雰囲気については学級全体で平均得点が 37.0 ポイントから 44.5 ポイントへと上昇しており有意差も認められた。また、A 児も同様に 43 ポイントから 49 ポイントへの得点の上昇が見られた。しかし、こちらも得点が 35 ポイントから 19 ポイントまで減少した児童が見られた（以後 C 児とする）。なお、この結果の比較のなかで、転校等の理由で実践前調査、あるいは実践後調査のどちらかを受けることができなかった児童は比較対象から外してある。図 5 は実践前後の調査結果を比較したもので、図 6 は A 児、B 児、C 児の変化を示したものである。

表 2 実践前後の学級平均得点の変化

	実践前	実践後	得点差	t 値
学級の雰囲気	36.97	44.47	+7.50	3.45*
自己肯定感	44.59	47.59	+3.00	1.22

\*:p<.05

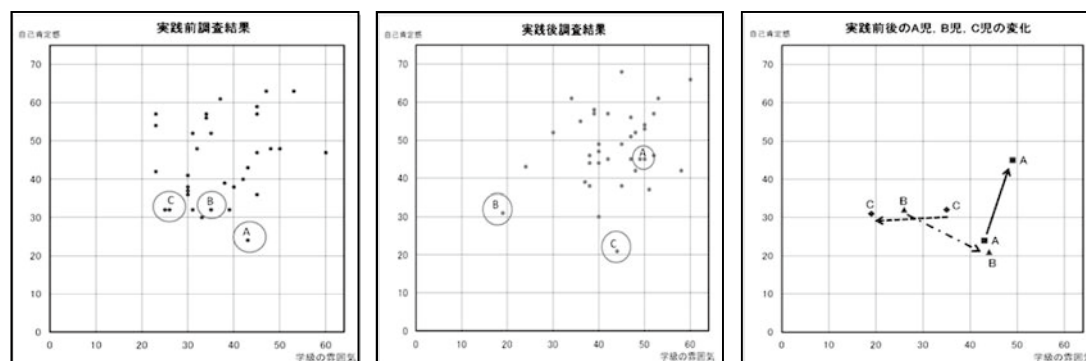


図 5 実践前（左）と実践後（中央）の調査結果と（右）A 児、B 児、C 児の変化

## 2) ふり返しシートの内容

このふり返しシートでは「楽しく活動することができた」、「作品を協力して作ることができた」、「自分がたてた目標を達成できた」という 3 項目について「達成できなかった」が「1」で「達成できた」が「5」の 5 件法の形式になっているが、表 3 に示すとおりどの項目も 4.6 以上で、各項目に対して達成できたと感じた児童が多かったことがわかった。

また、自由記述の箇所では「班員から自分の仕事についての感想を聞いて感じたこと」について書き込む欄には「みんなの役に立てて良かった」、「仕事についてほめられるとうれしかった」、「がんばってよかった」というようなことを書いている児童が多く見られた。さらに感想を書き込む欄には「みんなとできて楽しかった」や「みんなと協力して最後に完成したので楽しかったしおもしろかった」というように他者と協力して活動することの楽しさやおもしろさを感じていたようであった。

A 児は 3 項目ともに 5 をつけており、自由記述の箇所では「自分が工夫したことやがんばったこと」については「もちての丸いぶぶんを二重にして、もちてのぶぶんをがんじょ



うにすることをくふうしました」というような具体的な工夫点が書き込まれていた。また「班員から自分の仕事についての感想を聞いて感じたこと」については「自分もちちゃんと仕事をしてよかったと思いました」という褒めてもらったり認めてもらったりしたことへの喜びと思われることを書き込んでいた。最後の感想の欄にも「みんなできょうりよくしてできたのでよかったです」ということが書き込まれていた。

表3 ふり返しシートの結果の平均

	項目①	項目②	項目③
平均得点	4.63	4.60	4.66

### 考察

**学級全体の変化** 学級全体で見たとき、自己肯定感の上昇については有意差が認められなかった。この要因として2つのことが考えられる。1つ目は、鑑賞や振り返りに十分な時間をかけられなかったことである。鑑賞は「自分たちの頑張り」を他の班に伝えるときにも他の班からその頑張りを認めてもらえる場面であるし、振り返りの時間は「自分の頑張り」について自分自身だけでなく一緒に活動した班員からも認めてもらえる場面である。本実践では図画工作科の授業の振り返りシートに自己評価と他者評価を行う項目を設けてあり、自分で自分の頑張りを確認するだけでなく、班員からも頑張りを認めてもらえるようになっていた。ただ、鑑賞や振り返りの時間を多くとれなかったために「自分たちの頑張り」や「自分の頑張り」を強く自覚できなかったのではないかと考える。2つ目は、継続的な実践ができなかったことである。出之口（2012）も同じく自己肯定感を高める実践が行っているが、この実践では6月から11月にかけて特別活動や体育科の授業で継続的な実践が行われ、結果、自己肯定感の得点の上昇が確認されている。この実践回数や継続性の違いも要因の1つであると考えられる。一方で、学級の雰囲気については得点の上昇に有意差が見られた。この要因としては、共同絵画で簡単な協同制作に慣れてから図画工作科の授業での協同制作に取り組むようにしたことと、予め班員への言葉のかけ方について確認をしたことが考えられる。共同絵画によって協力活動に慣れるとともに言葉で伝えることの必要性を感じることができ、言葉のかけ方の確認によって命令的な言葉ではなく促すような言葉かけができたことで、学級の雰囲気得点の上昇に繋がったのではないかと考える。

**A児の変化** A児は自己肯定感と学級の雰囲気得点の上昇が見られた。まず自己肯定感の得点が上昇した要因については、図画工作科の授業実践の際に自分の役割を全うすることができたこととそれを自覚できたことが考えられる。A児は振り返りシートの「自分が工夫したことやがんばったこと」の項目に「もちての丸いぶぶんを二重にして、もちてのぶぶんをがんじょうにすることをくふうしました」と具体的な内容を記入しており、自分の頑張りを自覚できていたと考えられる。また、褒め合い場面で褒められたことに対しても「自分もちちゃんと仕事をしてよかった」と記入している。これらのことから、A児にとっては自分の役割を全うでき、それを自覚できたことで本実践での活動が成功体験と認知され、自己肯定感の得点の向上に繋がったのではないかと考える。次に学級の雰囲気得点の上昇

については、班での協同制作がいさかいもなく順調にできたことが考えられる。2 回目の共同絵画の振り返りシートの「まえかいたのとなっていたからわかりやすかった」という書き込みや図画工作科の振り返りシートでの「みんなできょうりよくしてできたのでよかった」という感想から、上記のように、協力することに慣れうまく協力し合えたことが影響したと考えられる。

**今後の課題** 今後の課題について次の 3 つのことが挙げられる。1 つ目は、実践の回数を増やし継続的に行うことである。出之口（2012）は同じように成功体験を積ませることで自己肯定感を高めようと試み、継続的な実践をとおして自己肯定感を高めることができていた。一方、本実践は実践回数が少なく短い期間での働きかけであったので、実践回数を増やし継続的に児童に協同制作の機会を与えることで自己肯定感に変化が見られないかを調べる必要があると考える。もう 1 つは、振り返りと鑑賞の時間を十分に設けることである。本実践では鑑賞の際に、発表した班に対しての感想を他の班から募ることも、作品をじっくり見て回ったり班員や他の班の児童と意見交換を行ったりする場面を設けることもできなかった。もしそれができれば、様々な内容について自分の活動を評価したり班員から褒めてもらったりすることで、より自分の頑張りを自覚できる児童が増えることも考えられる。そこで、作品の評価や自己評価、他者評価を充分に行うことができる時間を設けることも課題の 1 つと考える。そして 3 つ目は、ししんさである。例えば自己肯定感の得点が減少していた C 児は、自分が何をしたらいいかわからない状況にあったことが何度か見られた。その度に実践者は、ダンボールを切る時の補助の仕方や今できる作業について指導や助言を行ったが、もしかするとその度に、仕事をできていない自分の存在を自覚してしまっていた可能性もある。児童がこのような状況に陥らないようにするために、役割分担をさせた後に実践者が再度各役割について確認し、児童自身の中でやるべきことが明確になっているようにするなど、児童への支援の仕方を見直すといった改善を行うことが必要であると考えられる。

## 文献

- 文部科学省（2009）『子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）』
- 文部科学省（2008）『平成 20 年度 全国学力・学習状況調査 報告書・集計結果』
- 東京都教職員研修センター（2012）『自信 やる気 確かな自我を育てるために 子どもの自尊感情や自己肯定感を高める指導資料』
- Benesse（2006）『第 4 回学習基本調査報告書・国内 小学生版』
- 山崎英則・片上宗二他編（2003）『教育用語辞典』ミネルヴァ書房
- 藤田大輔（2006）『小学生の健康・安全統制感とソーシャルサポート認知との関連性』
- 近藤卓（2010）『自尊感情と共有体験の心理学』、金子書房
- 出之口昭子（2011）『児童一人一人の自己肯定感と自己有用感を高める生徒指導の研究 ― 第 5 学年における学校カウンセリングの考えを生かした体育科や特別活動の授業を通して―』鹿児島県総合教育センター 平成 22 年度長期研修報告書