

児童の自尊感情を高める教育的実践研究

村崎 良平 (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)

2008年1月に発表された中央教育審議会答申「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等の改善について」のなかで、子どもたちの状況として、自尊感情の乏しさなどについて述べられており、子どもたちの心身の活力が弱まってきていると指摘している。さらに「平成19年度全国学力・学習状況調査」において「自分には、よいところがあると思いますか」の問いに東京都の小学生の約3割が否定的な回答を行っている。また古荘(2009)は教育委員会の専門医として学校現場を訪れる中で、最近自分に自信が持てなかったり、不安を感じたりする子どもが多くなってきたと述べている。自尊感情は、抑うつや不安、絶望感と負の相関がある(桜井, 2000)や自尊感情が情緒的な問題行動を抑制し、学級での疎外感を緩衝する(西野, 2007)など、自尊感情が高い人は精神的に健康であり、適応的であると多くの研究が報告している。

自己に関する概念は児童期から青年期にかけて劇的に変化を遂げる(真榮城, 2005)とされ、特に自尊感情は自身の評価が主観的なものから客観的な内面認識に変化し始める年代である小学校高学年において低下する傾向がある(古荘, 2009)と言われている。これらの研究や報告から、自尊感情が精神的健康の基盤であり、低下し始める児童期後期からの介入が必要であることがわかる。

児童の自尊感情に影響を与える要因として、ハーター(Harter, 1985)は学業能力、運動能力、友人関係の3つの領域における有能感と他者による承認・支持があると述べている。特に友人関係の領域における有能感は、児童が学級に適応しているかの指標にもなり、重要な他者である友人からの承認・支持という面から考えても自尊感情に大きな影響を与えていると考えられる。

文部科学省は「小学校学習指導要領解説道徳編」のなかで、児童が他者とのかわりや身近な集団の中で自分の特徴を知り、よりよくなろうとする自分を感じること、自己を肯定的に受け止められるようになり、他者を尊重する態度を養うことができるとし、自尊感情を育むことの重要性を述べている。学校現場では、自尊感情を高める取り組みとして道徳や特別活動の授業内で、自分について考えることで肯定的な自己概念の定着を図る活動や、自分の短所と思われることを長所として捉えなおすりフレーミングなどが行われている。その際よりよい人間関係の構築が期待される構成的グループエンカウターの技法が普及してきている。しかし日本の教育の指導形態は、一斉指導が主であるため、学業能力や運動能力の領域における児童個々人の努力の成果が承認されにくい(古荘, 2009)。

そこで本実践研究では、構成的グループエンカウターの技法を活用し、友人

関係の領域における有能感を高め、児童が相互に認め合える関係を築くとともに、学業能力や運動能力の有能感を高める介入を行うことにより、自尊感情を高めることを目的とする。

自尊感情を高める実践

自尊感情は、心理学辞典（中島編，2001）では「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」と定義されている。自尊感情尺度を作成したことで知られるローゼンバーグは（Rosenberg, 1979）著書の中で、自己に対する評価の感情として、「とてもよい(very good)」と「このままでよい(good enough)」の2つがあることを指摘している。その上で、自尊感情としては good enough の感情が大切であるとしている。この good enough というのは、他者との比較によって生じるというよりも、自分で自分を受け入れる感情であるといえる。

多次元モデルの自尊感情尺度である「子ども用自尊感情尺度」を開発したハーターは子ども自身の能力とそれに対する他人からの承認との両方が自尊感情の基礎となると述べている（Harter, 1983）。つまり子どもたちが自分の能力に対して有能であると自己評価し、さらにそれが他者から承認されることにより自尊感情が高まるということである。また児童期においては、子どもは学校と家庭という社会での活動が多くなるため、自尊感情に影響を与える領域は、学業と運動そして友人関係の3つに偏るとしている。ハーターの尺度を参考に児童期から思春期にかけての自己評価の横断的変化の研究を行った真榮城（2005）は、学業能力評価、運動能力評価、友人関係評価、全ての自己評価側面と自尊感情との間にそれぞれ正の相関が見られたと報告している。

その中でも個々人がどの領域に重要な意義を置いているかによって、自尊感情に影響を与える度合いが異なってくる。下の図1はハーターの考え（Harter, 1999）を参考に自尊感情に影響を与える要因を表したものである。

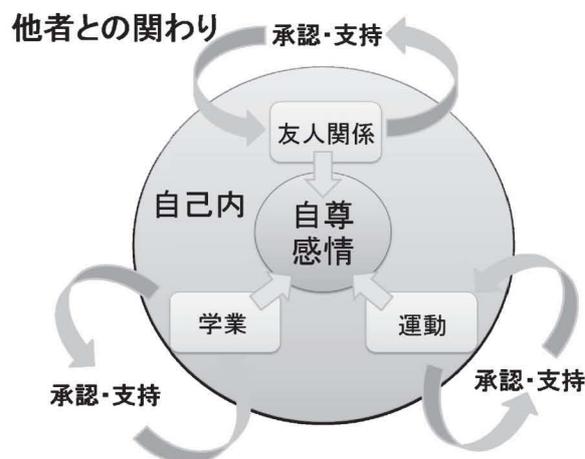


図1 自尊感情に影響を与える要因

図1の友人関係、学業、運動はそれぞれの領域における有能感を示している。有能感とは、ある領域において能力があると期待することである。つまりその領域における肯定的な自己評価といいかえることができる。さらに承認を行う他者が児童にとって重要な人物であることが自尊感情に影響を与える要因として必要である。児童期前期における重要な他者は両親や担任教師などであるが、児童期後期になると友人も重要な他者として捉えるようになる(榎本, 1998)。友人が承認・支持を行う重要な他者であるとする、友人関係の領域における有能感が自尊感情に与える影響は大きいと考えられる。

自尊感情に影響を与える要因として友人関係の領域における有能感を捉えたとき、重要になるのは、児童がお互いに承認や支持を行える関係になることである。つまり学級の友人に承認されているか、またその中で自分の意見を伝えることができているか、の大きく2つの感覚が自尊感情に影響を与えると考えられる。先に述べた通り、これら学級の間関係に関する介入として、学校現場では構成的グループエンカウンター(SGE)の技法が普及してきている。SGEは特別活動や道徳の時間、または朝や帰りの短学活の時間などを利用して、多くの学校で用いられている。SGEとは、児童が気づきを通して、感情を表出し、考えを深め、行動を変化させる。そして集団の中で居場所を見つけ、相手を受け入れ、自己主張しながら交流のある人間関係をつくるための理念と技法である(岡野, 1997)。

自尊感情は他者とのかかわりのなかで変動するものである(Pope, 1988)。柏木は他者に自己の私的・内的な面を開き、また相手からもそうしたうちとけた交流を行うことにより、自己を肯定的に受け入れる可能性があるとして述べている(柏木, 1983)。そのため他者との感情交流を通して自己理解を深め、自己の認識または行動の変容を目的とするSGEの技法が有効であると言える。

SGEは主に、インストラクション、エクササイズ、シェアリングの3つの展開場面で構成されており、活動の中心になるエクササイズは目的によって6つの種類に分けられる。その6つとは、自己理解、他者理解、自己受容、信頼体験、感受性の促進、自己主張である。この6種類のエクササイズから、子どもの実態に即した目的のものを組み合わせながら計画し行われる。

SGEの活用によって友人関係の領域における有能感が高まることは期待できるが、学業能力や運動能力の領域における有能感の高まりは期待できない。さらに先に述べた通り、日本の教育の指導形態は、一斉指導が主であるため、学業能力や運動能力の領域における児童個々人の努力の成果が承認されにくい(古荘, 2009)。一人ひとりの児童が努力や能力を重要な他者に認められることにより学級全体の自尊感情が高まると期待できる。

そこで本実践研究では、友人関係の領域における有能感を高め、児童が相互に認め合える関係を築くための取り組みとして、SGEの技法を活用したショートエクササイズを行った。同時に学習能力または運動能力のうち、個々の児童にとって重要な領域の有能感を高める自主学習の取り組みを行った。有能感を高める自主学習の取り組みでは、実践者が一人一人の児童に承認的サポートを行った。こ

の2つの教育的実践により、児童の自尊感情が高まることを明らかにしようとした。

方 法

対象学級

対象学級は、長崎県内 X 小学校 5 年 Y 組、男子 17 名、女子 19 名、全 36 名である。本学級の児童がどのような自己概念をもっているかの把握をするために、TST (Twenty Statement Test) を行った。このテストは「私は」で始まる言葉の後に文章を続けて、20 種類の文章を完成させるテストである。その結果、本学級の児童の中には、1 番目から 5 番目の文章のなかに、「悪口ばかり言う」、「わがままな性格だ」、「バカだ」など自己を否定的に捉える文章を書いている児童が数名いた。児童が記述した中で特に多かったのは「算数が苦手」、「社会ができない」など学習に対する能力のなさについて書いた内容の文章であった。また 36 名全員の学校生活全般を観察し、その中で自己を否定的に捉えた発言に焦点を当てて記録したところ、「私バカやけん勉強できんもん」、「俺、算数全然できんからしたくない」など学習に対する能力のなさについての発言が多く聞かれた。これらの発言は特定の児童からではなく、成績の高低に関わらず学級の様々な児童から聞かれた。

担任に本学級の児童の人間関係や特徴について尋ねたところ、「男女ともに仲がよく、お互いに認め合うことができる学級である」としながらも、課題として「自己開示を求められる場面での発言が極端に少ない」との話が返ってきた。

短学活の時間を利用した SGE ショートエクササイズの実践

一人ひとりの児童の友人関係における有能感が高まった学級は、互いに認め合うことのできる学級であると言える。本学級の児童は担任への聞き取り調査から、互いに認め合える関係ではあるが、自分の気持ちや考えを他人に伝える自己主張が苦手であることが判明している。自己主張は自分の欲求や意思を他人や集団の前で表現し実現することであり、自尊感情と強い連関がある (佐藤, 2011)。自己主張と自尊感情の連関についてフランスの精神科医アンドレは「自尊心の高さは自己主張の高さにつながり、自己主張することは自尊心の高さにつながる」と述べている。

今回計画した全 8 回のエクササイズでは、児童が抵抗を感じないようにゲーム要素の強い内容にした。また本学級の実態から、自己主張を常にエクササイズの目的の 1 つに位置付けた。各エクササイズはすべて 1 分のインストラクション、9 分のエクササイズ、5 分のシェアリングで構成されており、9 分のエクササイズのうち 3 分を自己主張するための話し合いやディスカッションの時間にした。シェアリングの 5 分には振り返りシートに記入する時間も含まれている。

楽しい活動の中で、自己理解や他者理解、自己主張のスキルを身につけることで、これまで以上に互いを認め合える学級になり、友人関係における有能感が高

まることを明らかにしようとした。

表1 エクササイズ計画

回	日付	目的	エクササイズ名
第1回	11/22	他者理解・自己主張	ステレオゲーム
第2回	11/27	他者理解・自己主張	サバンナゲーム
第3回	11/29	自他理解・自己主張	あなたにインタビュー
第4回	12/4	自他理解・自己主張	あわせアドジャン
第5回	12/6	自他理解・自己主張	心の色
第6回	12/13	自他理解・自己主張	ジェスチャーゲーム
第7回	12/18	他者理解・自己主張	みんなでモンタージュ
第8回	12/20	自他理解・自己主張	みんなの願いスペシャルマン

有能感を高める自主学習

児童の学習と運動の2つの領域における有能感を高める取り組みとして、自主学習「日進月歩チャレンジ」の実践を行った。

日進月歩チャレンジとは、学習と運動の2つの領域における有能感のうち、個々の児童が選択した領域の有能感を高めるための取り組みであり、対象学級においてこれまで行われていた自主学習を活用したものである。

これまで対象学級で行われていた自主学習は、中学校の学習スタイルに不適應を起こさないために、計画的に家庭で学習する習慣を身に付けることをねらいとしたものであった。家庭学習の一環であるが、宿題のように強制的なものではなく、個々の児童が興味関心のある事柄についてノートにまとめ、取り組んだ時に提出するものであった。本実践ではこの自主学習を活用することで、従来の目的と合わせて、児童の学習または運動の領域における有能感を高める自主学習となるよう留意した。

<日進月歩チャレンジの概要>

- 1) 今の自分から、将来どのような自分に成長したいかを考え、大きな目標を立てる。
- 2) 大きな目標を達成するために、1か月間でどのようなことができるか考え、1か月間で達成できる小さな目標を立てる。
- 3) 1か月間の目標を達成するための具体的な計画を立てる。
- 4) 目標を達成するために計画通りに取り組みを行い、内容をノートに記録するとともに、取り組みに対する自己評価を行う。
- 5) 取り組んだ翌日、ノートを提出する。
- 6) 1か月間取り組んだ努力と結果を学級で開きあう。

概要のうち(1)から(3)までは、特別活動の授業で行った。目標を定めることができなかつた児童や計画を立てられなかつた児童に対しては個別に指導を行い、1か月で達成可能な目標を立て、無理なく続けていける計画を立てることが

できるように配慮した。(4) から (5) は児童それぞれの計画に沿って行われた。(5) で提出されたノートには、児童の取り組みの成果を強調し、能力が向上した点や努力している点をコメントで記入する承認的サポートを行った。(6) は特別活動の授業の中で行い、1 か月の努力と成果を話し合い、最後に感想を記入した。

児童が自己実現欲求に従って決定した目標に向かって努力し、その成果を教師が承認し、言語的報酬を与えることにより、学習または運動の領域における有能感が高まることを明らかにしようとした。

質問紙調査、振り返りシート、感想文、担任への聞き取り

質問紙調査 実践の効果を測るために、「児童用コンピテンス尺度」(桜井, 1992) を実践前、実践後に実施した。この質問紙は、学習コンピテンス、社会コンピテンス、運動コンピテンス、自己価値の4領域において各々10項目からなる尺度で構成されている。社会コンピテンスは友人関係における有能感に対応し、自己価値は自尊感情に対応している。

振り返りシート、感想文 SGE ショートエクササイズでは毎回シェアリングの最後に振り返りシートに記入させた。振り返りシートは「楽しく活動できたか」という取り組みに対する満足度と「自分の考えを伝えることができたか」という自己主張に関する質問項目があり、4件法で回答する形式になっている。また日進月歩チャレンジの最後に自由記述形式で、進歩したこと、取り組んでみて感じたこと、人の取り組みを聞いて感じたことの3点について書かせた。

担任への聞き取り 実践終了後、実践前の学級の様子と比べて変化があったかについて聞き取り調査を行った。

結 果

実践前後の質問紙尺度の変化

実践前の児童用コンピテンス尺度(桜井, 1992)のうち、自尊感情に対応する自己価値の学級平均得点は27.33で、実践後は28.67であった。平均の差についてt検定を行ったところ有意な差が見られた($t_{(20)}=1.73, p<.05$)。その他3つの領域では有意な差が見られなかった。

表2 児童用コンピテンス尺度 実践前後変化

	実践前平均	実践後平均	t 値
自己価値	27.33	28.67	1.73*
学習コンピテンス	27.95	27.71	0.44
運動コンピテンス	26.23	26.47	0.3
社会コンピテンス	31.66	32.23	1.06

*: $p<.05$

学習コンピテンス、運動コンピテンス、社会コンピテンス、の3つの領域を比較したところ、実践前後ともに社会コンピテンスがその他の領域よりも高い得点

を示した（図2参照）。

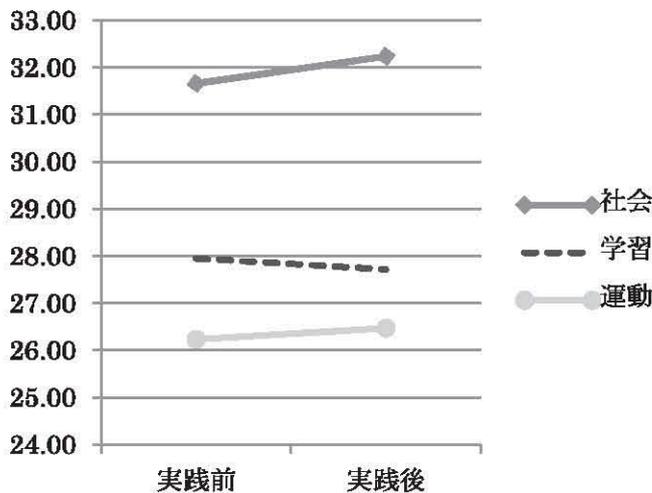


図2 児童用コンピテンス尺度（社会・学習・運動コンピテンス）実践前後変化

自尊感情に対応する自己価値を目的変数、学習コンピテンス、運動コンピテンス、社会コンピテンスを説明変数とする重回帰分析を行ったところ、実践前では学習コンピテンスが自尊感情を規定していることが見出された ($\beta = 0.45, p < .05$) が、実践後では社会コンピテンスが自尊感情を規定していることが見出された ($\beta = 0.60, p < .01$)。

振り返りシート（ショートエクササイズ）

振り返りシートには「楽しく活動できたか」という満足度と「自分の意見を伝えることができたか」という自己主張について項目があった。第1回から第3回までのエクササイズでは満足度と自己主張について最高評価した児童の割合は同じように推移したが、第5回以降は満足度に関わらず自己主張できたと回答した児童が増えた。

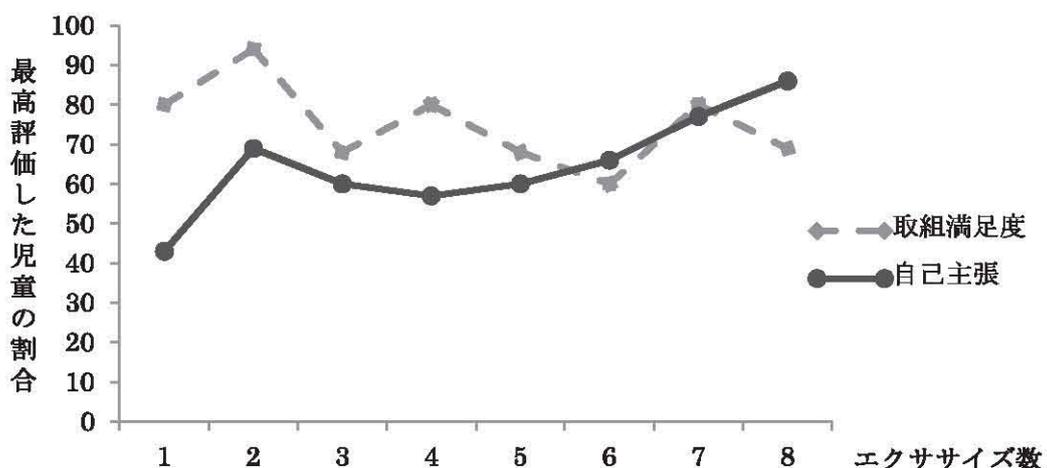


図3 最大評価した児童の割合の推移

振り返りシートのなかの自由記述欄には、「楽しかった」と感想を述べる児童が全エクササイズを通して多かったが、第4回のエクササイズ以降は、「〇〇さん

の意外な一面が知れてよかった」、「今日は自分でも今まで気づかなかった新しい自分に気付いた」など自己理解、他者理解に関する記述が増えた。

児童の感想（日進月歩チャレンジ）

日進月歩チャレンジに1カ月取り組んだ児童の感想には、「苦手な社会をコツコツ頑張って、テストの点数も上がって嬉しかった。授業で手を挙げる回数も増えた。」や「1カ月間漢字を頑張って、50問テストで96点を取れたし、字も上手に書けるようになった」など自分の身に付いた力や進歩した点、または自己を肯定する内容の記述が多く見られた。

また「みんな自分の目標を持って努力していてすごいと思った。」や「〇〇さんが苦手な教科を一生懸命に頑張ってたので、応援したくなった。」など友達の取り組みを認めたり、賞賛したりする内容の記述が多く見られた。

担任への聞き取り

実践終了後に行った担任への聞き取り調査で、「どの教科の授業においてもそうだが、道徳の時間など、自己開示を求められる場面での挙手の数が以前に比べて増えた」、「今まで学級であまり笑顔が見られなかった児童が、楽しそうに友達と遊んでいる姿をよく目にする。」など学級全体の変化及び個人に対する変化の話が返ってきた。

考 察

自尊感情の向上に寄与した要因

実践前後に行った児童用コンピテンス尺度の学級平均を、自尊感情を目的変数、その他3つの領域の有能感を説明変数として重回帰分析を行った結果、実践前の児童は学習コンピテンスが自尊感情を規定していたのに対し、実践後では友人関係における有能感を示す社会コンピテンスが自尊感情を規定していた。また3つの領域の実践前後得点の差を比較したところ、どの領域においても有意差は見られなかったが、社会コンピテンスがその他2つの領域よりも高く上昇している結果となった。これらの結果から実践前は自分が勉強ができるかどうかという思いが自尊感情に影響を与えていた児童が多かったのに対して、実践後では友達との関係、または学級の中で自分が承認されていると感じるかどうか自尊感情に強い影響を与える児童が多くなったと言える。また学習コンピテンスが変化していないにもかかわらず、日進月歩チャレンジの感想に自己を肯定する内容の記述が多く見られたことから、実践者が行った承認的サポートが学習コンピテンスではなく、自尊感情に直接作用したと考えられる。

「SGE ショートエクササイズ」により、自尊感情に影響を与えるコンピテンスが学業から友人関係へと変化したこと、「日進月歩チャレンジ」において実践者が行った承認的サポート、この2つが児童の自尊感情を高める要因として寄与したと考えられる。

実践が学級にどのような変化をもたらしたか

担任への聞き取りから、どの教科の授業でも発言数が増え、特に本学級の児童が苦手であった自己開示を求められる場面でも発言の数が増えたことがわかった。質問紙の結果では学習コンピテンスに有意な差はなかったが、感想文には苦手な教科の力がついたという記述が多く見られた。苦手だった教科の成長を感じた児童が積極的に授業で発言するようになった可能性がある。加えてSGEショートエクササイズの振り返りシートから、児童が自己主張する回数が上昇しており、自己主張スキルが高まったことが示唆される。自己主張スキルが高まった結果、自己開示を求められる場面において発言する回数が増えたと推測される。

結 論

自尊感情が低下し始めると言われている第5学年の学級に対し、友人関係、学習、運動、3つの領域における有能感を高める実践を行った結果、全ての領域における有能感について有意な差が見られなかったが、自尊感情は上昇した。その要因として、SGEショートエクササイズによって、自分の考えを伝え、それが認め合える学級になったことで、勉強ができるかどうかではなく、友達との関係、または学級の中で自分が承認されていると感じるかどうかで自尊感情に強く影響を与える児童が多くなったこと、日進月歩チャレンジの中で実践者が行った承認的サポートが、学習コンピテンスではなく自尊感情そのものに影響を与えたことの2つ考えられる。

文 献

- 桜井茂男, 2000, 「ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討」 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65 - 71.
- 近藤卓, 2010, 「自尊感情と共有体験の心理学」 金子書房
- A.W.pope, 1988, 「SELF-ESTEEM ENHANCEMENT WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS」 Pergamon press
- 真榮城和美, 2005 「自己評価に関する発達心理学研究」 風間書房,
- Hater, S, 1985, 「Self Perception Profit for Children」 University of Denver
- 國分康孝, 1997, 「エンカウンターで学級が変わる Part 2 小学校編」 図書文化社
- 國分康孝, 1999, 「エンカウンターで学級が変わるーショートエクササイズ集ー」 図書文化社
- 柏木恵子, 1983, 「子どもの自己の発達」 東京大学出版会
- 古荘純一 2009, 「日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか」 光文社新書
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田祐司, 2001 「心理学辞典」 有斐閣
- 榎本博明, 1998, 「自己の心理学」 サイエンス社