

小学校 学級経営

小学校高学年における自尊感情を高めるための指導に関する研究
ーコミュニケーションスキルプログラムの実践を通してー

教育相談課 研究員 佐藤 貴史

要 旨

小学校高学年において良好な人間関係構築に向けたコミュニケーションスキルプログラムに取り組むことが、自尊感情の向上に有効であることを実践を通して検証した。その結果、3因子すべてにおいて自尊感情評価点が上昇し、2因子において有意差が認められた。この検証から、綿密な実態把握を基に獲得目標スキルを設定すること、並びにリハーサル場面を重視しプログラム化して指導することが、自尊感情ひいては自己肯定感の向上に一定の効果があると示唆された。

キーワード：自尊感情 自己肯定感 コミュニケーションスキル 人間関係 高学年

I 主題設定の理由

文部科学省(2010)の「平成21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」によると、暴力行為の発生件数は小・中合計50,830件と過去最高の件数を記録し、不登校児童生徒数は小・中合計122,432人、いじめの認知件数は小・中合計66,877件であった。平成22年度と同調査においても、東日本大震災の影響により回答不能であった学校等は含んでいないにも拘わらず、暴力行為は小・中合計50,079件、不登校児童生徒数は小・中合計119,891人と依然として相当数に上っており、いじめの認知件数にいたっては小・中合計70,232件と前年度を上回っていた。この数値からも分かるように、暴力行為、不登校、いじめは現代の日本における大きな教育課題と言える。

これらの教育課題に対して、東京都教育委員会では「東京都教育ビジョン(第2次)」の中で「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育の充実」を推進計画に位置付け、平成20年度から5か年計画で研究を進めている。これまでの研究から、不登校やいじめを経験した子ども、暴力行為などの問題行動が見られる子ども、発達の生きづらさや課題を抱えている子どもほど自尊感情が低いことが明らかになっている。そして、低くなった自尊感情を保とうとするために自分より弱い立場の他者に対して向かったり、自分を守るために不登校やひきこもりなどによって社会との接点をもたなくなったりする場面があることも明らかになっている。この研究結果から、暴力行為、不登校、いじめという三つの教育課題と自尊感情や自己肯定感とは、一方が増えれば他方が減るという負の相関関係にあると捉えることができる。このことから、自尊感情や自己肯定感を高めることによって暴力行為、不登校、いじめの発生を抑えることができるのではないだろうかと考えた。自尊感情や自己肯定感については、中央教育審議会答申(2008)において、自分への信頼感や自信などの自尊感情を養うことの必要性について述べられており、文部科学省の調査研究協力者会議「暴力行為のない学校づくり研究会」(2011)でも、自尊感情や自己肯定感について学校として本格的な関わりを考える必要があるとの意見が出されるなど、近年その重要性が改めて注目されている。以上のことを踏まえ、「自尊感情や自己肯定感の向上」を研究の大きな柱とすることにした。

研究を進めるに当たって、まずはじめに文部科学省(2009)から出された報告「子どもの徳育の充実に向けた在り方について」に注目した。この報告では、小学校高学年を発達の個人差も大きく見られることから自己に対する肯定的な意識をもてず、自尊感情の低下などにより劣等感をもちやすくなる時期であるとし、その時期の重要課題に自己肯定感の育成を挙げている。さらに、平成20年度に東京都が実施した「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」でも、自尊感情は特に小学校高学年から中学校第1学年にかけて低下率が大きいという結果が見られた。以上のことから、子どもたちが様々な環境に適応しながら健やかに成長していくためには、特に小学校高学年において自尊感情や自己肯定感を高めることが大切であると考えた。

次に、どのようにして自尊感情や自己肯定感の向上を図るかを検討した。文部科学省(2011)の『生徒指導提要』では、自尊感情を高めるためには自分は大切にされている、自分は必要とされている、といった他

者からの賞賛や承認、評価が影響し、周りの人たちにきちんと認められていることが大切になると示されている。

そして、A. W. ポープ(1992)は『自尊心の発達と認知行動療法—子どもの自信・自立・自主性をたかめる』の中で、他者から認められるには良好な人間関係が必要であり、そのためには他人とうまく付き合っているような対人技能、すなわちコミュニケーションスキルを獲得する必要があると述べている。つまり、自尊感情や自己肯定感の向上を図るには、コミュニケーションスキルを身に付けさせることや向上させることが肝要であると捉えることができる。

そこで、自尊感情の低下率が大きいとされている小学校高学年を対象に、お互いを認め合える良好な人間関係構築に向けたコミュニケーションスキルプログラムを開発し指導に取り組むことが、自尊感情や自己肯定感の向上に有効であると考え、本研究主題を設定した。

II 研究目標

小学校高学年において、お互いを認め合える良好な人間関係構築に向けたコミュニケーションスキルプログラムを開発し指導に取り組むことが、自尊感情を高めるのに有効であることを実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

小学校高学年において、お互いを認め合える良好な人間関係構築に向けたコミュニケーションスキルプログラムを開発し指導に取り組むことで、友達との関わりに対する積極性と自信が養われ、自分を価値ある存在であると捉える自尊感情が高まるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 自尊感情と自己肯定感について

東京都教職員研修センター(2011)がまとめた指導資料『自信 やる気 確かな自我を育てるために(基礎編)』では、自尊感情を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での「自分」を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。この定義は「他者とのかかわり合いを通して」とあるように、自尊感情が他者との関係性によって培われていく側面が大きいということを明確に示しており、本研究の方向性と一致している。そこで、東京都教職員研修センターの定義に拠るとともに、児童にも分かりやすいということも考慮し、本研究においては、自尊感情を「他者との関わり合いを通して自分に自信をもち、自分を価値ある存在として捉える気持ち」と定義した。

一方、自己肯定感については、諸富(2000)が、三つの段階を経て高まっていくものと述べている(図1)。

・「初歩の自己肯定感」

自分で自分の良い部分を見つけて「わたしにもこんな良いところがあるんだ」と自分を励ましたり、自分に言い聞かせたりすることで育つ自己肯定感である。何か不都合なことが起きて自己イメージが崩れると簡単に崩れてしまうので、不安定な自己肯定感と言える。

・「強い自己肯定感」

人と人との心のつながりの中で、つまり、本音と本音の交流の中で育つ自己肯定感である。他者から認められるなど、他者との関係の中から自分の良い部分を紡いでいくことで築かれていくので、安定した自己肯定感と言える。

・「深い自己肯定感」

自分の良い点を肯定するだけにとどまらず、自分の弱さや欠点も自分の一部として認め受け入れていく、本当の意味での自己肯定感である。

本研究においては、研究仮説とも合致している「強い自己肯定感」の段階を目指すことにし、自己肯定感を「他者との関わり合いを通して自分に自信をもち、自分を肯定的に捉える気持ち」と定義した。

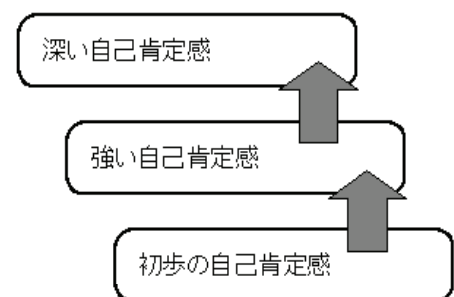


図1 段階的な自己肯定感の構造

自尊感情と自己肯定感の関係は文献によって捉え方が様々である。本研究における自尊感情と自己肯定感の関係の捉え方は、「自尊感情＝自己肯定感として使っているものもあり、確かに正の相関はあるだろうが、必ずしもイコールではない」(曾山, 2004) に拠った。そして、正の相関関係にあるということは自尊感情が向上すれば結果的に自己肯定感も向上すると考え、自尊感情向上に焦点を絞って研究を進めることにした。

2 コミュニケーションスキルプログラムについて

「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツ」(小林・相川, 1999) を総称してソーシャルスキルと言うが、そのソーシャルスキルの中でも最も重要なものは、コミュニケーションスキルであると大坊(2006)は述べている。

つまり、コミュニケーションスキルとは、数あるソーシャルスキルの一領域に当たる(図2)。具体的には、「あいさつをする、自己紹介をする、誘うなどの言語表現や視線、表情、動作などの非言語表現の技術」「よりよい人間関係をつくるためのスキルとして、アサーションスキル」(宮川, 2007) などがある。本研究では、コミュニケーションスキルを「会話、話し合い、自己表現などの意思伝達に関するスキル」(上野・岡田, 2006) と捉え、プログラムを作成することにした。表1は、本研究におけるコミュニケーションスキルプログラム1単位時間の展開である。

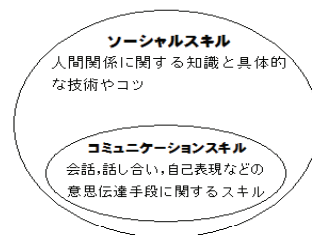


図2 コミュニケーションスキルの構造

表1 本研究におけるコミュニケーションスキルプログラム
1単位時間の展開

展開	内容
(1)フィードバック	前時の児童の様子や感想を取り上げ、学んだスキルを思い出させる。日常場面での実践や一般化を促すとともに、本時の学習への意欲を高める。
(2)インストラクション	獲得を目標とするスキルを特定した上で、スキルとそれを訓練する意義を理解させる。
(3)モデリング	良いモデルや悪いモデルを見せて、スキルの意味や具体的な使い方、相手に与える印象などを理解させる。良いモデルの特徴をまとめ、リハーサルに生かせるようにする。
(4)リハーサル	インストラクションやモデリングで示した適切なスキルを、児童の頭の中や実際の行動で何回も繰り返し練習させる。児童にとって現実味のある具体的な場面を想定し、ロールプレイを多く用いるようにする。スキルを試してみたときに楽しさや心地良さを味わわせることによって、次は言われなくても自分からやってみようという気持ちにさせる。
(5)フィードバック	リハーサルでの行動が適切である場合には、ほめたり、ほほえんだり、注目したりして、児童がその行動をとる意欲を高める。また、行動が不適切である場合には修正を加える。修正を加える場合には否定的な言い方を避け、肯定的な言い方を示す。

3 尺度について

(1) 自尊感情測定尺度(東京都版)

東京都教職員研修センターホームページから使用した。東京都教職員研修センターと慶應義塾大学が共同で作成したもので、3因子22項目で構成され、回答は4件法からなり、1～4点を与えている。プログラム実施前後における自尊感情評価点の変容を調べ、本プログラムの効果を検証するために使用した。

(2) ソーシャルスキル尺度(小学生用)

上野・岡田(2006)の『特別支援教育[実践]ソーシャルスキルマニュアル』から使用した。4領域56項目で構成され、回答は4件法からなり、0～3点を与えている。ソーシャルスキルに対する自己評価を把握し、プログラム作成の資料として活用するために使用した。

4 対象児童について

「ソーシャルスキルを教えるには、まず子どもたちの実態を把握して獲得スキルの目標を立てる」(小林・相川, 1999) ことが重要である。「全員が実行している行動を選んだのでは意味がない。全員ができない行動を選べば達成がむずかしくなる」(小林・相川, 1999) からである。これは、ソーシャルスキルの一領域であるコミュニケーションスキルにおいても同じと考えられる。本研究では5年生、6年生どちらにも対応したプログラムの開発を目指しているため、実態把握は学級や学年ごとではなく、高学年全体で行った方が良かったと考えた。そこで、協力小学校の高学年児童、男子40名、女子44名、計84名(6年生2学級、5年生1学級)を一つの集団と捉えて、平成23年6月27日(月)に自尊感情測定尺度、ソーシャルスキル尺度を用いてプレテストを実施した。

(1) 自尊感情測定尺度から

協力小学校高学年集団は、「関係の中での自己」因子が高いタイプと捉えることができる(図3)。このタイプの傾向として、東京都教職員研修センター(2010)では、「協調性が高く、集団になじみやすい」「自分より他者の気持ちを優先し、思いやりの気持ちが強い」「自分に自信がなく、人の視線を気にして自分の考えを伝えることを躊躇する」「友達といないと不安になりやすく、数人の

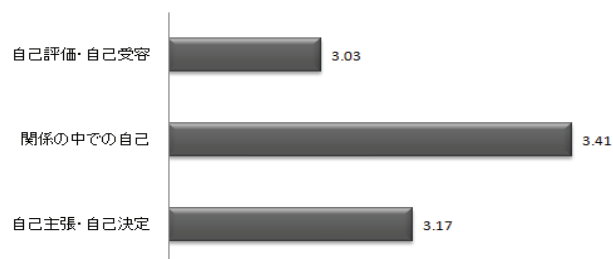


図3 自尊感情評価点(max=4)

グループで行動する傾向にあり、他者の言動に流されやすい」「人との関係などバランスが崩れるとわがままや依存性が表面化する可能性がある」を挙げている。この傾向は、協力小学校高学年集団の雰囲気とも一致していた。

次に、男女の自尊感情評価点の平均を比較した。3因子すべてにおいて男子の方が女子より高く、「自己評価・自己受容」因子と「自己主張・自己決定」因子では有意差も認められた(表2)。つまり、この集団は、男子の方が女子より高い自尊感情をもっていると考えられる。

次に、都道府県単位で自尊感情の意識調査を実施している、東京都の高学年児童と比較した。表3は、協力小学校の高学年児童84名のうち、東京都の高学年児童の自尊感情評価点平均(平成22年度調査)を下回った児童数を示したものである。「自己評価・自己受容」因子と「自己主張・自己決定」因子において、ほぼ半数の女子が東京都の平均を下回っている(表3)。つまり、この集団の女子は自尊感情が低いと考えられる。

また、図3のように評価点で見ると、3因子の中で最も落ち込んでいるのは「自己評価・自己受容」因子だが、表3のように東京都の平均を下回った児童数で見ると、3因子の中で最も落ち込んでいるのは「自己主張・自己決定」因子である。これは「自己評価・自己受容」因子は、ばらつきが大きい上に評価点1点台の児童が5名もいるのに対し(図4)、「自己主張・自己決定」因子は、ばらつきが小さい上に評価点1点台の児童が1名しかいないためだと考えられる(図5)。本研究では東京都の平均を下回っている児童数が多いということを重要視し、「自己主張・自己決定」因子の向上を優先的に考えることにした。

さらに、気になる児童としてA子の存在に着目した。A子は「自己評価・自己受容」と「自己主張・自己決定」の2因子が1.00、「関係の中での自己」因子が1.71と集団の中で唯一、3因子すべてが1点台の児童である(表4)。

以上のことを受け、指導の方向性として次のように考えた。第一に、自分に自信がなく、人の視線を気にして自分の考えを伝えることを躊躇する傾向が強いことから、「自分の判断や行動に自信をもたせ、自分のよさが感じられる場面や経験を増やす」(東京都教職員研修センター, 2010)ことができるように、スキルを繰り返し練習するリハーサル場面を毎時間設定し、児童一人一人を具体的に認めることにした。第二に、男子の方が女子より自尊感情が高いことから、プログラムはすべて男女混合班で実施し、男子に活動をリードさせることにした。第三に、女子の自尊感情が低いことから、次に述べるソーシャルスキル尺度の結果を受け、女子が苦手意識をもっていると考えられるスキルを特定し、そのスキルを中心にプログラムを作成することにした。第四に、「自己主張・自己決定」因子の向上を優先的に考えることから、「自分も相手も大切にしたい自己表現」(園田・中釜・沢崎, 2002)ができるように、アサーションスキルをプログラムに取り入れることにした。第五に、A子にはプログラム全体を通してその変容を見取り、必要に応じて声をかけていくことにした。

表2 男女別自尊感情評価点のt検定結果

因子	男子(N=40) 平均(SD)	女子(N=44) 平均(SD)	t値
自己評価・自己受容	3.27(0.64)	2.82(0.60)	3.324 ***
関係の中での自己	3.46(0.59)	3.37(0.43)	0.738 n.s.
自己主張・自己決定	3.30(0.47)	3.06(0.52)	2.227 *

*** $p < .001$ * $p < .05$ $1.0 \leq n.s.$

表3 東京都の高学年児童の自尊感情評価点平均を下回った児童数

	自己評価・自己受容	関係の中での自己	自己主張・自己決定
男子(全男子に占める割合)	11(27.5%)	7(17.5%)	13(32.5%)
女子(全女子に占める割合)	21(47.7%)	14(31.8%)	21(47.7%)
計(全児童に占める割合)	32(38.1%)	21(25.0%)	34(40.5%)

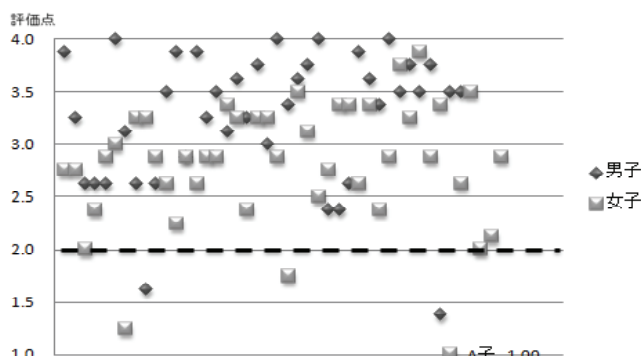


図4 「自己評価・自己受容」散布図

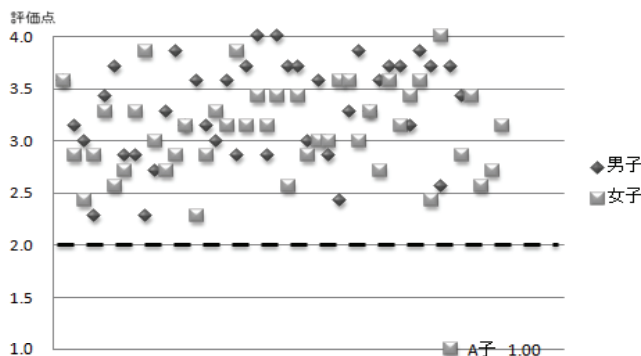


図5 「自己主張・自己決定」散布図

※図4, 5の横軸は、高学年全体通しての名簿番号順

表4 A子の自尊感情評価点

因子	評価点
自己評価・自己受容	1.00
関係の中での自己	1.71
自己主張・自己決定	1.00

(2) ソーシャルスキル尺度から

表5は、下位尺度の粗点を出し、評価点に換算したものである。一般的な同年代の平均(10点)と比較すると、男子はすべての下位尺度において平均を上回っているのに対し、女子は「セルフコントロール」と「コミュニケーション」において平均を下回っており、この二つの下位尺度について自信がないと考えられる。

表5 ソーシャルスキル評価点(max=15, ave=10)

下位尺度	全体	男子	女子
集団行動	10.82	11.28	10.41
セルフコントロール	10.18	10.95	9.48
仲間関係	11.38	11.73	11.07
コミュニケーション	10.67	11.53	9.89

表6 女子のスキル自己評価順位(降順)(max=132)

表6は、女子のスキル自己評価を粗点の順に並べたものである。順位が低いスキルをまとめると、「断りや質問など率直に自分の気持ちや考えを伝える」「怒りやイライラなど、負の感情をコントロールする」「相手に分かるように話す」となる。ここから、自尊感情測定尺度の分析と同様に、自分も相手も大切にしたい自己表現であるアサーションスキルの必要性を感じた。また、女子順位と全体順位を比較した結果、女子順位が全体順位より大きく落ちているスキルとして「ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる」「知っている人にあいさつすることができる」「知っている人にあいさつすることができる」「仲間を遊びにさそうことができる」の三つがあった。

以上のことを受け、アサーションスキルとして「断るスキル」を、その他女子が苦手意識をもっているスキルとして「許すスキル」「あいさつするスキル」「誘うスキル」を、プログラムに取り入れることにした。

5 プログラムの作成と実践

二つのプレテストの結果を受け、プログラムに取り入れることに決めた前述の四つのスキルに、小林・相川(1999)が『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』の中で、人間関係の形成にとって最も重要なスキルであると述べている「上手に聴くスキル」と、他者との関係を深める重要なスキルであると述べている「あたたかい言葉

粗点	スキル内容	下位尺度	女子順位	全体順位
130	仲間と仲よく遊ぶことができる	仲間関係	1	1
128	あたえられたルールを守ってゲームに参加できる	集団行動	2	2
125	日曜や休日の仕事をやりとげることができる	集団行動	3	5
124	相手の表情のちがいに気づくことができる	仲間関係	4	8
124	仲間同士で決めたルール・きまりを守る	集団行動	5	6
123	ゲームなどの順番を守るができる	集団行動	6	3
123	授業中、勝手に立ち歩いたり、そわそわ体を動かしたりしないで座ってられる	セルフ	7	4
123	仲間としょうだんを言い合うことができる	仲間関係	8	15
122	授業中、注意を引きたくでざわいたり、ふざけたりしない	セルフ	9	16
122	仲間と会話を続けることができる	仲間関係	10	7
122	決まった意見にしたがうことができる	コミュニ	11	12
121	相手の気持ちを考えることができる	仲間関係	12	19
121	仲のよい友だちの好きなものやゆめなどを知っている	仲間関係	13	22
120	グループ活動や班活動に参加する	集団行動	14	21
119	人のものを借りるときはきちんととわることできる	集団行動	15	10
119	途中でぬけたり、やめたりせずに仲間と遊びを続けることができる	集団行動	16	14
119	仲間と協力しあがらば喜ばれたり褒められることができる	仲間関係	17	18
119	仲間を遊びにさそうことができる	仲間関係	18	9
118	みんなで遊ぶときなど、ゲームのルールを理解できる	集団行動	19	13
118	友だちが失敗したときなど、はげましたりなくさめたりできる	仲間関係	20	23
117	ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる	セルフ	21	11
117	仲間や親しい人に、にこやかに接することができる	仲間関係	22	17
116	場の雰囲気を感じるができる	仲間関係	23	25
112	約束した時間を守るができる	集団行動	24	36
111	時や場所、場合に応じた言葉づかいができる	集団行動	25	28
111	遊んでいる仲間自分から進んで入れてもらうことができる	仲間関係	26	24
110	人前でおかしく見られる行動をしない	仲間関係	27	27
109	よいことをしてもらったら「ありがとう」と言って感謝できる	集団行動	28	26
109	いけないことをしてしまったら「ごめんね」などと謝ることができる	仲間関係	29	29
109	知っている人にあいさつすることができる	仲間関係	30	20
109	話し合いの内容にあった発言ができる	コミュニ	31	33
108	きんちょうしたりおどおどしたりすることなく仲間に話しかけることができる	仲間関係	32	32
108	先生の話や友だちの発表の内容を理解できる	コミュニ	33	31
107	相手の話を終わらして聞かずに話せることができる	集団行動	34	37
107	先生や友だちの話を集中して聞ける	コミュニ	35	34
106	指名されたら、班長や司会などのまもめ役を行うことができる	コミュニ	36	43
105	聞かれたことに対してきちんと答えることができる	コミュニ	37	30
104	いやなことがあっても、人を責めたり、ざわたりしない	セルフ	38	39
104	視線を合わせて人と話することができる	仲間関係	39	35
103	伝えたいことが相手にきちんと伝わるように、話することができる	コミュニ	40	38
101	次の活動にスムーズに移ることができる	集団行動	41	40
101	行動する前にじっくり考える	セルフ	42	42
99	授業中、キョロキョロしたり、ぼんやりしたりしないで話を聞くことができる	セルフ	43	41
98	授業中、関係のない物言や他の人の行動に集中力が切れてしまわない	セルフ	44	52
97	友だちがいやがることは言ったりやったりしない	セルフ	45	51
97	話し合いにおいて、全体の意見を聞きながら結論を出すことができる	コミュニ	46	46
96	くやしや怒っている気持ちを言葉で伝えることができる	コミュニ	47	44
96	意見がまとまらないときに、多数決、ジャンケン、お互い納得できるアイデアを出すなど、意見をまとめる方法を提案できる	コミュニ	48	47
95	自分のした行動をふりがえることができる	集団行動	49	50
95	いやなことがあっても、礼儀なことをしない	セルフ	50	45
94	いやなことははっきりとわることできる	コミュニ	51	49
92	物事を順序よく説明することができる	コミュニ	52	54
91	わからないことは質問できる	コミュニ	53	48
90	人前で適切に発表やスピーチができる	コミュニ	54	53
85	おこたがりイライラしても、気持ちをうまく切り替えられる	セルフ	55	55
80	集団に向かって自分の考えを話することができる	コミュニ	56	56

※セルフ=セルフコントロール コミュニ=コミュニケーション

表7 本研究でのコミュニケーションスキルプログラム

回	題材名(月日)	ねらい(◇)と獲得を目標とするスキル	概略
1	コミュニケーションスキルってなあに? ~あいさつから始めよう~ (7/11)	◇コミュニケーションスキルの意味と学ぶ意義を理解する ◇相手にびびったり言い方で「おはよう」を言う。 ①相手の目を見る ②相手に聞こえる声で言う ③笑顔で言う	攻撃的、非主張的、主張的な物の借り方をモデルングして、コミュニケーションスキルとは「相手に自分の気持ちや考えを上手に伝えるコツ」であることを説明した。その後、上手なあいさつのスキルを確認し、リハーサルとして「あいさつどーんジャンケン」を実施した。
2	上手な聴き方 (7/20)	◇聴くことの大切さを理解する。 ◇相手の話を上手に聴く。 ◇相手にへそを向ける ①相手の目を見る ②笑顔で話を聴く ③うなずいたり、あいづちをうったりする ④相手が話し終わるまで待つ ⑤質問する	「ジョハリの窓」について指示物で説明し、自分の力を引き出すには話をよく聴くことが大切であることを確認した。さらに上手に聴くことは「あなたと仲良くしたい」というメッセージを伝えることにもなり、人間関係構築の上で重要であることをモデルング場面で伝えた。獲得目標スキル確認後、リハーサルとして「スゴロクジャンケン」を実施した。

をかけるスキル」を加え、計6時間のプログラムを作成した。順番については実行しやすいと思われるものから、ゆるやかにコミュニケーションスキルの程度が深化するように並べた。表7は、本研究におけるコミュニケーションスキルプログラムである。なお、プログラムは、班での活動や指導のしやすさを考慮し、学級ごとに実施した。

6 プログラムの結果と考察

(1) プレ・ポストテストの比較結果

平成23年9月16日（金）にプログラムの効果を検証するため、自尊感情測定尺度を用いてポストテストを実施した。

プレ・ポストテストの結果、3因子すべてにおいて評価点の上昇が見られ、「関係の中での自己」因子においては5%水準、「自己主張・自己決定」因子においては0.1%水準で有意差が認められた(表8)。有意差が認められなかった「自己評価・自己受容」因子については、項目ごとにt検定を実施し詳細な分析を試みた。「私は今の自分に満足している」「私は自分のことが好きである」「自分には良いところがある」「私は人と同じくらい価値のある人間である」の四つの項目においては評価点の上昇が見られ、有意差も認められた。しかし、「自分はダメな人間だと思ふことがある」「私は今の自分は嫌いだ」「自分は誰の役にも立っていないと思う」の三つの項目においては評価点が下降した(表9)。

プレテストの結果、自尊感情の低かった女子は、3因子すべてにおいて評価点の上昇が見られ、「自己評価・自己受容」因子並びに「関係の中での自己」因子においては5%水準、「自己主張・自己決定」因子においては1%水準で有意差が認められた(表10)。また、プレテストの結果、気になる児童として挙げていたA子も3因子すべてにおいて評価点が上昇した(図6)。

(2) 考察

自尊感情測定尺度を用いたプレ・ポストテストの結果、3因子すべてにおいて評価点の上昇が見られ、3因子中2因子において有意差が認められた(表8)。このことから、自尊感情ひいては自己肯定感の向上に対する本プログラムの一定の効果を確認することができた。その要因としては、コミュニケーションスキルをリハーサル場面において繰り返し練習する中で、相手から認められる快適さを味わい、少しずつスキルに慣れ、友達との関わりに対する自信を深めたからではないかと

3	友達の誘い方 ~いっしょに遊ぼう~ (8/23)	<ul style="list-style-type: none"> ◇友達に誘いの言葉をかけてあげると相手がどんな気持ちになるかに気付く。 ◇友達を誘うための具体的な言葉や態度を身に付ける。 ①相手に近づく ②相手の目を見る ③相手に聞こえる声で言う ④笑顔で言う ⑤誰にでも「〇〇さん(君)、いっしょに遊ぼう」と言う 	「日本は諸外国に比べて友達を大切に考えている人が多いが「ひとりぼっちでさびしい思いをしたことがある人が高学年になるとクラスの80%もいる」という調査結果を示し、友達を誘うスキルの重要性を説明した。次に本時で学習する「相手に近づく」「相手の目を見る」「相手に聞こえる声で言う」「笑顔で言う」は「心を伝える4つのスキル」と言って、色々な場合に共通する大切なスキルであることを説明し、リハーサルとして「いっしょに遊ぼうゲーム」を実施した。
4	失敗の許し方 ~ごめんお願!! オッケー!!~ (8/29)	<ul style="list-style-type: none"> ◇失敗した友達を責めるよりも励ました方が良いことに気付く。 ◇失敗した人を励ます態度をとったり、励ます言葉をかけたりする。 ①相手に近づく ②相手の目を見る ③相手に聞こえる声で言う ④笑顔で言う ⑤「ドンマイ!!」と声をかける 	失敗して落ち込んでいる人についた言葉を言ったり、にらんだりすると、さらに元気もやる気もなくなることを確認し、「失敗の許し方」を学ぶ重要性を伝えた。その後、失敗した人が元気になる言葉をかけるときには「心を伝える4つのスキル」を使えばいいことを伝え、リハーサルとして「ごめん、お願い!!オッケー!!」を実施した。動きが大きいことから、本時のみ体育館で実施した。
5	上手な断り方 (9/6)	<ul style="list-style-type: none"> ◇断りの言葉の内容(謝罪+理由+断りの表明+代わりの表現)を知る。 ◇主張的な断り方ができる。 ①相手の目を見る ②相手に聞こえる声で言う ③おたやかな表情で言う 	対等で心地良い友達関係を築いていくためには「上手な断り方」も必要であることを確認し、攻撃的、非主張的な断り方のモデリングを参考に班で主張的な断り方を考えた。各班の断り方を基に断りの言葉の内容をまとめた。リハーサルとして班員同士で誘いを断る練習をした。
6	あたたかい言葉かけ (9/15)	<ul style="list-style-type: none"> ◇あたたかい言葉とは「ほめる」「励ます」「心配する」「感謝する」などであることを知る。 ◇4つのスキルに気を付けながら、あたたかい言葉かけをする。 ◇あたたかい言葉をかけられる体験を通してその良さを味わう。 ①相手に近づく ②相手の目を見る ③相手に聞こえる声で言う ④笑顔で言う 	言われる言葉によって気持ちが変わることを確認した後、不適切なモデリングを通して、言葉も大切だが伝え方も大切であることを伝えた。次に「心を伝える4つのスキル」を班で練習し、事前に「いいとこさがしカード」に記入させておいた友達の良いところを、あたたかい言葉として相手に伝える活動をリハーサルとして実施した。最後に、「心は他人の言葉よりも自分の言葉の影響を受けやすい」ことを伝え、心の中で肯定的な言葉を何度も唱える練習を紹介し、プログラムを終了した。

表8 自尊感情評価点のt検定結果

因子	プレ(N=84) 平均(SD)	ポスト(N=84) 平均(SD)	t値
自己評価・自己受容	3.03(0.66)	3.11(0.68)	1.641 n.s.
関係の中での自己	3.41(0.51)	3.50(0.49)	2.452 *
自己主張・自己決定	3.17(0.51)	3.37(0.50)	4.136 ***

***p<.001 *p<.05 .10≤n.s.

表9 「自己評価・自己受容」因子の質問項目ごとの評価点t検定結果

質問項目	プレ(N=84) 平均(SD)	ポスト(N=84) 平均(SD)	t値
1 私は今の自分に満足している	2.92 (0.85)	3.15 (0.84)	3.096 **
4 私は自分のことが好きである	2.82 (0.92)	3.08 (0.89)	3.633 ***
7 自分はダメな人間だと思ふことがある(＃)	2.57 (0.84)	2.58 (0.80)	0.102 n.s.
10 私は自分という存在を大切に思える	3.33 (0.81)	3.33 (0.91)	0.000 n.s.
13 私は今の自分は嫌いだ(＃)	3.12 (0.91)	3.00 (0.92)	0.971 n.s.
16 自分には良いところがある	3.23 (0.83)	3.39 (0.74)	2.268 *
19 自分は誰の役にも立っていないと思う(＃)	3.08 (0.82)	2.88 (0.97)	1.827 n.s.
22 私は人と同じくらい価値のある人間である(＃)	3.14 (0.95)	3.45 (0.78)	3.588 ***

(＃)は反転項目 ***p<.001 *p<.05 .10≤n.s.

表10 女子の自尊感情評価点のt検定結果

因子	プレ(N=44) 平均(SD)	ポスト(N=44) 平均(SD)	t値
自己評価・自己受容	2.82(0.60)	2.99(0.68)	2.387 *
関係の中での自己	3.37(0.43)	3.50(0.45)	2.230 *
自己主張・自己決定	3.06(0.52)	3.30(0.50)	3.362 ***

***p<.01 *p<.05

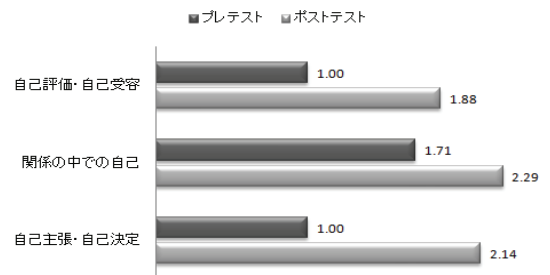


図6 A子の自尊感情評価点の変化

推測される。その根拠として、本プログラムに関わるスキルについてのプレ・ポストテストの結果がある(表11)。有意差が認められたのは1項目であり、有意傾向が認められたのも2項目のみであったが、すべての項目で評価点が上昇し、すべての項目で標準偏差が下降した。

表11 本プログラムに関わるスキルの評価点の t 検定結果

質問項目	プレ(N=84) 平均(SD)	ポスト(N=84) 平均(SD)	t 値	
よいことをしてもらったら「ありがとう」と言って感謝できる	2.63(0.65)	2.65(0.48)	0.469	n.s.
相手の話を終わりで聞いてから話すことができる	2.49(0.67)	2.51(0.53)	0.332	n.s.
友だちがいやがることは言ったりやったりしない	2.24(0.63)	2.40(0.62)	1.975	↑
知っている人にあいさつすることができる	2.68(0.62)	2.76(0.48)	1.305	n.s.
視線を合わせて人と話すことができる	2.50(0.74)	2.54(0.55)	0.520	n.s.
仲間や親しい人、にこやかに接することができる	2.69(0.62)	2.74(0.52)	0.728	n.s.
きんちょうしたりおどおどしたりすることなく仲間に話しかけることができる	2.52(0.72)	2.65(0.53)	1.834	↑
仲間を遊びにさそふことができる	2.75(0.58)	2.79(0.52)	0.686	n.s.
友だちが失敗したときなど、はげましたりなぐさめたりできる	2.65(0.57)	2.74(0.49)	1.305	n.s.
先生や友だちの話を集中して聞ける	2.50(0.63)	2.58(0.54)	1.262	n.s.
いやなことははっきりことわることができる	2.27(0.88)	2.46(0.74)	2.228	*

* $p < .05$ † $< .10$ † $0 \leq n.s.$

これは、明確な差はないものの、集団としてコミュニケーションスキルに対する自己評価が向上した状態と捉えることができる。意思伝達に関するスキルが以前よりできるようになったという思いは、他者との関わりに対する積極性や自信につながったのではないかと推測される。

3因子の中では、「自己主張・自己決定」因子が最も評価点の伸びが大きく、有意差も0.1%水準で認められた(表8)。これは自己主張・自己決定に関わる「断るスキル」の学習を通して、相手に攻撃的に関わることはもちろん、非主張的に関わることも時として不快な印象を与えてしまうことに気付き、主張的な関わりを目指そうという意識が高まったからではないかと推測される。その根拠として、「いやなことははっきりことわることができる」という項目に評価点の上昇が見られ、有意差も認められた(表11)。

3因子の中で唯一有意差が出なかった「自己評価・自己受容」因子については(表8)、その因子に関わるスキルがプログラムの中に取り入れられていないためではないかと推測される。ただ、気になるのは「自己評価・自己受容」因子の中で評価点が下降した三つの項目は、すべて反転項目であったということである(表9 7, 13, 19)。3因子22項目の中でも反転項目はこの三つしかなく、そのすべてにおいて評価点が下降している。そして、その三つの反転項目に関連する別の項目は評価点が上昇している。このことから、記入ミスの可能性も否定できない。プレ・ポストテスト記入時の確認、注意喚起の必要性を感じた。

本プログラムは、女子が苦手意識をもっていると考えられるスキルを特定し、そのスキルを中心にプログラムを作成、実施した。その結果、女子の評価点は3因子すべてにおいて上昇が見られ、3因子すべてにおいて有意差が認められた(表10)。さらに、A子もすべての因子において評価点が上昇した(図6)。それに対して男子は、女子や東京都平均に比べて依然として高い値ではあるものの、「自己評価・自己受容」因子の評価点平均が下降した。さらに、有意な上昇が認められたのは「自己主張・自己決定」因子のみであった(表12)。このことから、獲得目標スキルの設定を実態に応じて適切に行うことがスキルのより良い向上を促し、自尊感情ひいては自己肯定感の向上につながるものと推測される。

表12 男子の自尊感情評価点の t 検定結果

因子	プレ(N=44) 平均(SD)	ポスト(N=44) 平均(SD)	t 値	
自己評価・自己受容	3.27(0.64)	3.24(0.66)	0.426	n.s.
関係の中での自己	3.46(0.59)	3.51(0.53)	1.104	n.s.
自己主張・自己決定	3.30(0.47)	3.45(0.50)	2.213	*

* $p < .05$ † $0 \leq n.s.$

V 研究のまとめ

小学校高学年において、良好な人間関係構築に向けたコミュニケーションスキルプログラムに取り組むことが自尊感情を高めるのに有効であるかどうかを実践を通して検証した。自尊感情測定尺度(東京都版)を用いたプレ・ポストテストの結果、3因子すべてにおいて評価点が上昇し、2因子において有意差が認められた。

以上のことから、綿密な実態把握を基に適切な獲得目標スキルを設定すること、そしてリハーサル場面を重視し、プログラム化して指導することが自尊感情ひいては自己肯定感の向上に一定の効果があると示唆された。

VI 本研究における課題

- 1 スキル評価点の変化と自尊感情評価点の変化との統計学的な相関関係については検証できなかった。
- 2 児童が自分で身に付けたいと願うスキルを獲得目標スキルにすることで、児童のコミュニケーションスキルプログラムに対する意欲が高まり、より自尊感情や自己肯定感の向上が期待できると思われる。
- 3 コミュニケーションスキルについての実態把握並びに分析を全校で実施し、全校の課題と言えるスキルを全校朝会等において全校児童に指導する。そして、学校生活全体を通して全職員でフィードバックし、

般化を促していく。このような指導を本研究のような学級ごとの指導と組み合わせることができれば、児童の認められる機会は大きく増加し、自尊感情や自己肯定感の向上により効果が期待できると思われる。

<引用文献>

- 東京都教職員研修センター 2011 『子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】』, pp. 2-16
- 小林正幸・相川充編著 1999 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』, p. 12, pp. 40-42, p. 73, 図書文化社
- 宮川章 2007 「お互いの気持ちを大切に作るコミュニケーション能力を育てる指導—学級担任へのコンサルテーションとコミュニケーションスキルを用いて—」 『青森県総合学校教育センター研究紀要』, p. 132, 青森県総合学校教育センター
- 上野一彦・岡田智編著 2006 『特別支援教育[実践] ソーシャルスキルマニュアル』, p. 31, pp. 140-143, 明治図書出版株式会社
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 『教師のためのアサーション』, p. 1, 金子書房

<引用URL>

- 曾山和彦 2004 「自分を好きになる子を育てる構成的グループ・エンカウンター」
<http://www.pat.hi-ho.ne.jp/soyama/skillup/siryoku/41soyama.pdf#search=自尊感情と自己肯定感>
(2011. 11. 29)
- 東京都教職員研修センター 2010 「自己評価シート」
http://221.249.208.194/information/kenkyuhokoku_kiyoku/hokoku_22_data/jikohyouka01.pdf
(2011. 4. 21)

<参考文献>

- A. W. ポープ 1992 『自尊心の発達と認知行動療法—子どもの自信・自立・自主性をたかめる』 岩崎学術出版社
- 大坊郁夫 2006 「コミュニケーション・スキルの重要性」 『日本労働研究雑誌, No. 546』 労働政策研究・研修機構
- 祐川文規 2011 「特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級におけるよりよい人間関係を築く指導の在り方に関する研究—個別と集団の連携がとれたソーシャルスキルトレーニング実践を通して—」 『青森県総合学校教育センター研究紀要』 青森県総合学校教育センター
- 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等の改善について(答申)」
- 東京都教職員研修センター 2011 『子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】』
- 諸富祥彦 2000 『自分を好きになる子を育てる先生』 図書文化社
- 文部科学省 2011 『生徒指導提要』

<参考URL>

- 東京都教育委員会 2008 「東京都教育ビジョン(第2次)」
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr080522v/pr080522v.pdf> (2011. 4. 21)
- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm (2011. 11. 2)
- 文部科学省 2010 「平成21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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/_icsFiles/afieldfile/2010/09/14/1297352_01.pdf
(2011. 9. 20)
- 文部科学省 2010 「暴力行為のない学校づくり研究会(平成22年度)(第2回)議事要旨」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/079/gijigaiyou/1300640.htm (2011. 4. 26)
- 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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm (2012. 2. 13)