

中学校 生徒指導

自己肯定感を育むための教師の在り方について
—生徒が望む教師の関わりをとおして—

教育相談課 研究員 棟 方 俊 之

要 旨

中学校の学校生活において、学級担任が生徒とのより良い人間関係を築くために必要な具体的な関わり方（心がけ）を分析した尺度を作成した。その尺度に基づいた関わり方を学級担任が実践することで、生徒の自己肯定感が育まれるのに有効であるかを検証した。効果検証の結果、学校環境適応感尺度「アセス」の6因子中5因子、自己肯定意識尺度の6因子中3因子において有意な向上が認められるなど、作成した尺度の有効性が示唆された。

キーワード：中学校 学級担任の関わり方 自己肯定感 自己肯定意識尺度 アセス
アプローチリスト47

I 主題設定の理由

文部科学省（2008）は『中学校学習指導要領解説総則編』の中で「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること」や「教師と生徒の信頼関係は、日ごろの人間的な触れ合いと生徒と共に歩む教師の姿勢、授業等における生徒の充実感・成就感を生み出す指導、生徒の特性や状況に応じた的確な指導と不正や反社会的行動に対する毅然とした教師の態度などを通じて形成されていくものである。その信頼関係をもとに、生徒の自己開示も高まり、教師の生徒理解も一層深まっていくのである。」と示している。生徒との信頼関係を構築する上で、最も身近な存在として学級担任がいる。その学級担任とより良い人間関係を構築することで、生徒の中学校生活における適応感が高まると考えられる。また生徒は学級担任から承認感や安心感を得て、自信をもち、自己有能感や自己有用感を高め、自己肯定感を育むと考えられる。その自己肯定感が「自主的に判断、行動し自己を生かしていくことができること」の基盤になると考えられる。

そこで、中学校の学校生活において、学級担任と生徒が良好な人間関係を育むために必要な具体的な関わり方（心がけ）を分析し、それを実践することで、学級担任と生徒とのより良い人間関係が築かれ、生徒の自己肯定感が育まれると考え、本主題を設定した。

II 研究目標

中学校の学校生活において、学級担任と生徒が良好な人間関係を育むために必要な具体的な関わり方（心がけ）を分析し、それを実践することで、学級担任と生徒とのより良い人間関係が築かれ、生徒の自己肯定感が育まれることを調査と実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

中学校の学校生活において、学級担任が生徒が良好な人間関係を育むために必要な具体的な関わり方（心がけ）を分析し、それを実践することで、学級担任と生徒とのより良い人間関係が築かれ、生徒の自己肯定感が育まれるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 学級担任の関わり方アンケート「アプローチリスト47」の作成

(1) 生徒とのより良い人間関係を築くために必要な学級担任の関わり方の質問項目について

本研究では、中学校の学校生活の中で学級担任と生徒とのより良い人間関係を築くために必要だと考えられる学級担任の関わり方の中で、教師が大切だと考える項目を精選して「学級担任の関わり方アンケート（予備調査版）」（以下、予備調査版とする）を作成した。そして、その中から生徒の実態調査を基に関連のある項目を分析し、結果を基に項目を選出することで、学級担任の関わり方アンケートを作成し、「アプローチリスト47」とした。

(2) 予備調査版の作成

ア 調査項目の収集

先行研究（中井・庄司，2009）や文献（垣内，2011）を参考に、学校生活全般にわたって学級担任と生徒とのより良い人間関係を築くことに関わる内容のものを124項目集め、重なりのある項目や表現を推敲し、97項目に絞った。

イ 調査項目の検討

2014年10月に、県内の教職経験10年以上の小学校教師4名と中学校教師2名の協力を得て、実際の調査対象者となる中学生に対して、項目の内容や表現について分かりにくいものがないか意見を募り、加除修正を行い、予備調査版79項目の内容を決定した。

(3) 予備調査版の実施と分析

ア 調査用紙の作成

予備調査版の内容や文言などを更に吟味し、質問紙を作成した。学級担任に安心や信頼を感じるために必要だと思う学級担任の関わり方について尋ね、「とても必要だと思う（4点）」「少し必要だと思う（3点）」「あまり必要だと思わない（2点）」「全く必要だと思わない（1点）」の4件法で回答を求めた。

イ 調査および被調査者

調査は研究協力校である県内の公立中学校2校に依頼し、2015年12月に、無記名による質問紙法にて協力を得た。中学校1・2・3学年209名を対象とし、欠損値が認められなかった195名を有効な回答として分析の対象とした（有効回答率93.3%）。

ウ 予備調査版の分析結果（表1）

(ア) 質問項目の決定

まず、予備調査版79項目の平均値と標準偏差を算出したところ、天井効果が見られた項目があったため、それらの項目削除の検討を行った。質問項目は、中学校生活の中で学級担任と生徒のより良い人間関係を築くことに関わる内容のものを集めてつくられており、「生徒が楽しそうにしている時には、笑顔で見守るような態度を示す。（昼休み）」など、どの項目も被調査者にとって望ましい内容となっている。したがって、天井効果が認められた項目をその後の分析から排除せず、79項目すべてに対して主因子法による探求的因子分析を行い、因子負荷が一つの因子について.40以上で、かつ2因子にまたがり.40以上の負荷を示さない47項目を抽出した。

第1因子は14項目で構成されており、「1人である生徒がいれば声かけをする。（昼休み）」「食が進まなかったり、偏っていたりする生徒に声かけをする。（給食）」など、生徒一人一人の様子を気にかけて、声かけや確認をする関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「生徒への心配り因子」と命名した。第2因子は11項目で構成されており、「生徒の表情を見て、学級の雰囲気を読み取ろうとする。（朝の会）」「雑談をしながら、授業の振り返りや生徒の困っている点などが気にかかる。（休み時間）」など、生徒の気持ちを汲み取る関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「生徒の気持ち理解因子」と命名した。第3因子は10項目で構成されており、「生徒が話す時には、その生徒に顔、体を向けて話を聞く。（学校生活全般）」「生徒が話す時には、相づちをうつなど、生徒の意見や考えを認めている様子がある。（学校生活全般）」など、生徒を受容する姿勢を示す関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「生徒への受容的態度因子」と命名した。第4因子は8項目で構成されており、「生徒の前日の良かった所をもう一度振り返り、ほめる。（朝の会）」「教室環境が整ったかを確認し、活動を終えた生徒に感謝の気持ちを伝える。（清掃）」など、生徒の行為に対して認める、ほめる関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「生徒を承認する態度因子」と命名した。第5因子は4項目で構成されており、「授業中の好ましくない事（「おしゃべり」「いたずら」「良くない授業態度」

等)を、必要な時はきちんと注意する。(授業)」「提出物などの確認をし、未提出の生徒に声かけをして、事情を聞く。(始業前)」など、教師の役割として生徒が必要だと考える関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教師の役割遂行因子」と命名した。

表1 学級担任の関わり方アンケート予備調査版 因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

	平均値	SD	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
			($\alpha = .90$)	($\alpha = .87$)	($\alpha = .90$)	($\alpha = .87$)	($\alpha = .61$)
39.1人でのいる生徒がいれば声かけをする。	3.05	.92	.69	.06	.03	-.02	-.01
53.放課後の活動に目標をもたせるような話をする。	2.67	.97	.67	-.07	.01	.11	.07
31.食が進まなかったり、偏っていたりする生徒に声かけをする。	2.79	.97	.64	.23	-.22	.09	.08
58.一日の生活で気になった生徒への声かけをする。	2.79	.96	.62	-.03	.27	-.16	.11
51.元気がない生徒がいらないか確認し、いた場合はそのまま帰さず、話を聞く。	2.77	.98	.62	-.04	.13	-.11	.07
26.1人でのいる生徒がいらないかを確認し、いたら声かけをする。	3.02	.96	.60	.02	.07	.06	-.04
55.欠席者の机の中をみて、配布物などが入ったままになっていないかを確認する。	2.65	1.12	.58	-.15	-.07	.22	-.03
57.部活動や委員会活動の中で、普通にできていることを認め、振り返りをする。	3.10	.86	.54	.21	.05	-.02	-.08
60.生徒が教室にもどってきていないかを確認する。	2.68	1.05	.52	-.10	.17	.08	.11
34.生徒と体育館や校庭で一緒に遊ぶ。	2.35	1.10	.48	-.02	.00	.05	.08
48.生徒の長所や努力していることを探し、そのことを本人や周りに伝える。	2.99	.94	.48	-.05	.03	.20	.00
35.学級レクを必要に応じて計画させ、学級全員が一体となって活動する機会をつくる。	3.37	.85	.46	.18	-.02	-.01	.04
52.「今頃どうしているかな」など欠席した生徒を心配している言葉かけや先生の気持ちを学級で話す。	2.48	1.00	.46	-.15	.16	.22	-.01
29.食事のマナーを伝える。	2.98	.97	.43	.19	-.21	.32	.09
13.明るくにこやかに、嬉しいときは笑顔を見せるなどで、気持ちを豊かに授業をする。	3.55	.68	-.21	.70	.31	-.04	.07
14.生徒が答えに困ったり間違えたりした時は、ヒントを与えるなど、生徒を支える工夫をする。	3.63	.63	-.04	.67	.10	-.04	.03
16.誰に対しても平等に接したり、指名したりする。	3.61	.67	.13	.66	-.16	-.10	.02
15.生徒の良い所を認める。	3.67	.62	-.20	.65	.10	.11	-.02
36.リラックスさせる時間であることも十分心得て生徒に対応する。	3.49	.71	.08	.63	.10	-.03	-.13
6.生徒の表情を見て、学級の雰囲気を読み取ろうとする。	3.36	.73	.07	.60	-.05	.02	-.10
17.学級のその日の雰囲気や出来事をわかっている。	3.43	.70	.28	.57	-.10	-.13	-.16
37.生徒が楽しそうにしている時には、笑顔で見守るような態度を示す。	3.45	.74	.23	.53	.20	-.10	-.14
12.生徒がいくら間違えても責めたりせずに、丁寧に教える。	3.47	.73	-.13	.52	.12	.04	-.04
27.雑談をしながら、授業の振り返りや生徒の困っている点などがないか、気にかける。	3.26	.80	.17	.43	.06	.15	-.10
46.次の日の連絡を事務的にせず、楽しい雰囲気です。	3.23	.88	-.09	.41	-.03	.35	-.06
69.生徒が話す時には、その生徒に顔、体を向けて話を聞く。	3.23	.83	.04	-.08	.74	.08	.05
70.生徒が話す時には、相づちをうつなど、生徒の意見や考えを認めている様子がある。	3.29	.78	.02	.07	.73	-.01	.03
67.明るく笑顔であいさつをする。	3.47	.78	-.10	.17	.66	.12	.04
75.手伝ってくれた時には「ありがとう」「嬉しい」「助かるよ」などと伝える。	3.37	.83	-.08	-.01	.65	.25	-.07
68.健康状態を観察し、調子が悪そうで元気がない生徒には声をかける。	3.34	.77	.10	-.09	.65	.04	.11
72.生徒が話しかけやすい雰囲気をつくる。(例 穏やかな表情で、忙しそうにしない。)	3.43	.82	.12	.14	.61	-.08	-.03
73.生徒が心地よく過ごせるように、教室環境を整える。(例 掲示物がはがれていれば直し、教室にゴミが落ちていれば拾う。)	3.17	.85	-.03	.15	.60	.00	-.01
66.机といすを生徒の体格に合わせてるように気を配る。	3.22	.93	.00	-.05	.58	.12	-.09
78.気軽に、生徒の相談にのる。	3.45	.74	.19	.15	.54	-.29	.08
76.生活ノートなどで生徒に温かいコメントを書き、相談にのる。	3.30	.83	.23	.00	.48	.05	.01
33.教室環境が整ったかを確認し、活動を終えた生徒に感謝の気持ちを伝える。	2.91	.94	.05	-.07	.16	.66	.01
43.清掃分担の役割の仕事をしている生徒に感謝の言葉をかける。	2.84	.99	.19	-.02	.07	.65	-.22
44.清掃分担の場所がきれいになったことに、感謝の言葉をかける。	2.97	1.03	.16	-.10	.22	.62	-.20
24.次の授業準備をするように声かけをする。	2.98	.89	.02	.13	-.10	.59	.08
11.生徒の前日の良かった所をもう一度振り返り、ほめる。	2.67	.99	.07	-.05	.16	.57	.03
20.授業中に歩いて声をかけるなど、生徒の様子を見る。	3.18	.85	.02	.05	-.03	.55	.22
32.給食後片付けの係活動がうまく進んでいないところには声かけをする。	3.15	.82	.14	.30	-.15	.54	.10
42.掃除の仕方の手本を見せる。	2.42	.95	.07	-.10	.01	.54	-.08
38.昼休みは職員室に戻らず、なるべく生徒と関わるようにする。	2.81	.94	.18	-.18	.04	-.12	.72
56.放課後の活動は生徒だけに任せず、できるだけ一緒に活動する。	2.72	.94	.09	-.16	.00	.00	.51
21.授業中の好ましくない事(「おしゃべり」「いたずら」「良くない授業態度」等)を、必要な時はきちんと注意する。	3.59	.64	-.01	.17	.21	.06	.45
2.提出物などの確認をし、未提出の生徒に声かけをして、事情を聞く。	3.25	.86	-.15	.36	-.08	.28	.40
因子間相関			F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
			—	.61	.48	.62	.14
				—	.57	.55	.24
					—	.54	.25
						—	.15
							—

(イ) 信頼性の検討

各因子についてクロンバックの α 係数を算出し、信頼性を検討した結果、「生徒への心配り」は $\alpha = .90$ 、「生徒の気持ち理解」は $\alpha = .87$ 、「生徒への受容的態度」は $\alpha = .90$ 、「生徒を承認する態度」は $\alpha = .87$ 、「教師の役割遂行」は $\alpha = .61$ 、とおおむね十分な値が得られた。

(4) 完成版の作成

アプローチリスト47は学級担任のための関わり方の事前・事後調査に使用する全47項目の質問紙とした。また、このアプローチリスト47は引用して学級担任の関わり方の自己評価シートとして一週間の振り返りにも用いた。

2 生徒との関わり方の基本的な考え方

(1) リフレーミングについて

リフレーミングとは、意味を変えるためにその人のもっている枠組みを変えることである。意味づけが変われば、その人の反応や行動も変わるという考え方である。ある角度で見たら短所と考えられる生徒の一面が、リフレーミングすることで長所としての一面にもなりうるという視点を意識して、生徒と関わるよう協力依頼した。

(2) 勇気づけについて

勇気づけとは、アドラー心理学の考え方の一つで、会沢（2014）によると「相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリソース（その子の資源、資質）に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動」であり、評価的な態度で行われる「ほめる」こととは異なり、共感的な態度で関わることである。

児童生徒の発達段階に応じて、結果としてできて当たり前な行動だとしても適切な行動には注目すること、また、不適切な行動に対しても、「なぜそうしたのか」等の原因志向のアプローチで責めるのではなく、「本当はどうしたかったのか」等の未来への解決志向のアプローチで勇気づけることが重要だと考える。この勇気づけを学級担任の関わり方の視点として意識しながら、関わるよう協力依頼した。具体的には星（2001）の子どもの『やる気』を引き出す7つのアドラー法則』を提示した。

- ① 「人格」よりも「行動」をほめる
- ② 「できないこと」より「できたこと」を見る
- ③ 「どうして」よりも「どうしたいのか」が大切
- ④ 「周囲との比較」ではなく「その子の成長」を認める
- ⑤ 「〇〇な子」というレッテルを貼らない
- ⑥ 「強制」ではなく「提案」をする
- ⑦ “YOU”ではなく、“I”メッセージで

(3) 貢献感を育む言葉かけについて

原田（2014）によると「『肯定的な言葉で勇気づけられた子どもは、貢献感をもつことができる。』具体的には『〇〇してくれてありがとう。〇〇してくれてうれしい。〇〇してくれて助かった。』などの肯定的な言葉かけが貢献感や自己肯定感を高める。」とある。そこで、貢献感を育む言葉かけを母音で始まるようにまとめ、「貢献感を育む母音の言葉かけ」と名付け、咄嗟の一言として例示し、生徒との関わりの中で意識して声かけをするよう協力依頼した。

- ① 「ありがとう」
- ② 「いいね！」
- ③ 「うれしいな」
- ④ 「えっ！助かるよ！」
- ⑤ 「おかげさま」

3 検証方法について

(1) アプローチリスト47

本研究で作成したアプローチリスト47に基づいて約2か月間研究協力校の学級担任の先生が生徒への関わり方を実施することで、学級担任の関わり方の変容を調査するために使用した。またその関わり方を通して、生徒とのより良い人間関係を築くために必要な関わり方であるのか、そして生徒の自己肯定感を育むことができるのかを見るために使用した。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」（以下、アセスとする）は、栗原ら（2010）によって作成された「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子からなる、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。また、栗原（2010）によればアセ

スの6因子には相関関係がある(図1)。本研究では、アプローチングリスト47を基にした学級担任の関わり方が、生徒とのより良い人間関係を築くことができるかを実施前後に調査し、生徒の学校適応感、特に「教師サポート」がどのように変容したかを見るために使用した。

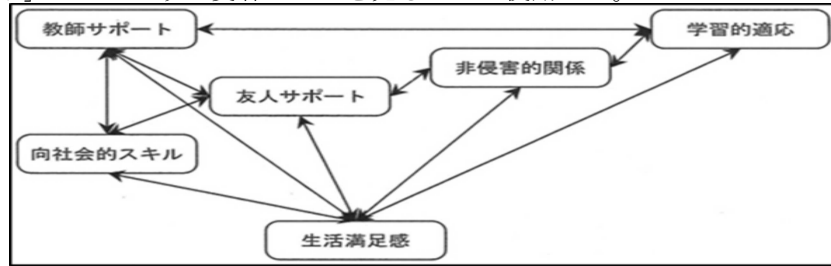


図1 「アセスの各因子間の相関図」栗原(2010)

(3) 自己肯定意識尺度

自己肯定意識尺度は、平石(1993)によって作成された対自己領域としての「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」、対他者領域としての「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の計6因子からなる、生徒の自己評価や適応感を測るための尺度である。本研究では、アプローチングリスト47を基にした学級担任の関わり方が、生徒の自己肯定感を育むことができるかを実施前後に調査し、生徒の自己評価や適応感がどのように変容したかを見るために使用した。

4 事前調査について

(1) 対象

研究協力校全学年3学級(男子18名、女子34名)とその学級担任3名を対象とした。

(2) 検証期間

2015年5月～7月。

(3) アプローチングリスト47での事前調査

研究協力校の学級担任3名の生徒への関わり方を本研究で作成したアプローチングリスト47を用いて調査するために、2015年4月に事前調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「生徒への心配り」は2.74、「生徒の気持ち理解」は3.49、「生徒への受容的態度」は3.47、「生徒を承認する態度」は2.92、「教師の役割遂行」は3.33であった。関わり方の検証前は「生徒への心配り」と「生徒を承認する態度」が他の因子と比べて平均値3.00以下の低い値であった。

(4) アセスでの事前調査

調査対象生徒の学校環境適応感を調査するために、2015年4月に事前調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「生活満足感」は3.54、「教師サポート」は3.88、「友人サポート」は3.92、「向社会的スキル」は4.00、「非侵害的關係」は4.12(逆転項目として処理)、「学習的適応」は3.13であった。関わり方の検証前は四つの因子が平均値3.80以上であったが、残りの「生活満足感」「学習的適応」が他の因子と比べて低い値であった。

(5) 自己肯定意識尺度での事前調査

調査対象生徒の自己肯定感を調査するために、2015年4月に事前調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「自己受容」は4.17、「自己実現的態度」は3.85、「充実感」は3.69、「自己閉鎖性・人間不信」は4.11(逆転項目として処理)、「自己表明・対人的積極性」は3.43、「被評価意識・対人緊張」は3.50(逆転項目として処理)であった。関わり方の検証前では三つの因子が平均値3.80以上の水準であったが、残りの「充実感」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」が他の因子と比べて低い値であった。

5 検証結果とその考察

(1) アプローチングリスト47での事後調査

本研究で作成したアプローチングリスト47に基づいて約2か月間研究協力校の学級担任3名が生徒への関わり方を実施することで、学級担任の関わり方がどのように変容したのかを調査するために、2015年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「生徒への心配り」は2.98、「生徒の気持ち理解」は3.85、「生徒への受容的態度」は3.73、「生徒を承認する態度」は3.75、「教師の役割遂行」は3.75であった(図2)。調査対象者が3名と少ないため各検定での比較検証は行わなかったが、平均値にお

いていずれの因子も向上が見られた。中でも特に「生徒を承認する態度」において高い向上が見られた。具体的には学級担任の関わり方の様子を観察した際の声かけとして、清掃時間に黒板ふきをしている生徒に「きれいになったね。ありがとう。」や帰りの会に「授業終了後の教室に入ったら、クラスの中で何人もの人が教え合いをしている光景を私は見て、嬉しくなりました。」といった声かけを行っていた。

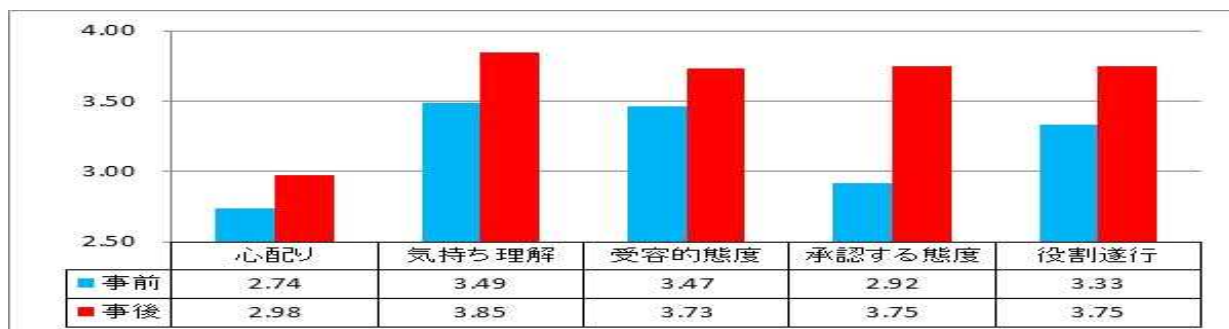


図2 「学級担任の関わり方アンケート」平均値（事前・事後比較）

(2) アセスでの事後調査

本研究で作成したアプローチリスト47に基づいた学級担任の関わり方から、研究対象生徒の学校環境適応感がどのように変容したのかを調査するために、2015年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「生活満足感」は3.81、「教師サポート」は4.13、「友人サポート」は4.19、「向社会的スキル」は4.18、「非侵害的關係」は4.27、「学習的適応」は3.09となった（図3）。この結果について、 t 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ、「非侵害的關係」においては有意水準5%で、「生活満足感」「教師サポート」「向社会的スキル」においては有意水準1%で、「友人サポート」においては有意水準0.1%で事後調査の平均値が高いことが明らかになった（表2）。



図3 「アセス」平均値（事前・事後で比較）

表2 「アセス」の対応のある t 検定

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
生活満足感	52	3.54(.83)	3.81(.74)	3.21**
教師サポート	52	3.88(.63)	4.13(.67)	3.58**
友人サポート	52	3.92(.67)	4.19(.62)	4.06***
向社会的スキル	52	4.00(.55)	4.18(.52)	3.61**
非侵害的關係	52	4.12(.69)	4.27(.76)	2.28*
学習的適応	52	3.13(.69)	3.09(.85)	0.56

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

(3) 自己肯定意識尺度での事後調査

本研究で作成したアプローチリスト47に基づいた学級担任の関わり方から、研究対象生徒の自己肯定感がどのように変容したかを調査するために、2015年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、「自己受容」は4.20、「自己実現的態度」は3.95、「充実感」は4.00、「自己閉鎖性・人間不信」は4.33、「自己表明・対人的積極性」は3.57、「被評価意識・対人緊張」は3.78となった（図4）。この結果について、 t 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ、「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」においては有意水準1%で事後調査の平均値が高いことが明らかになった（表3）。

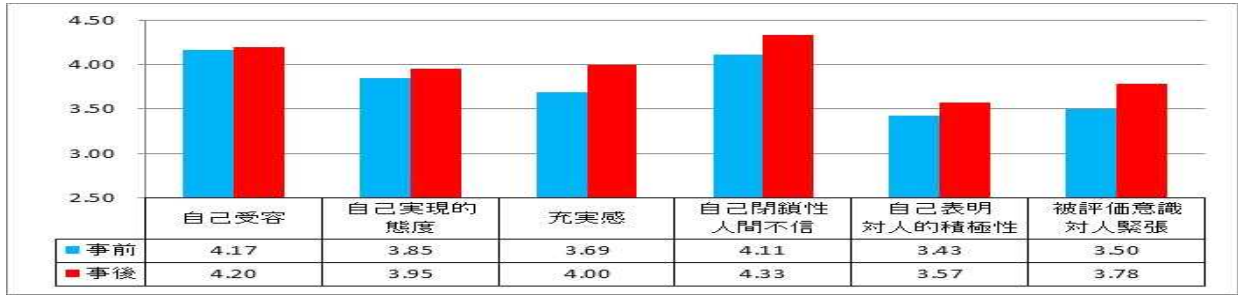


図4 「自己肯定意識尺度」平均値（事前・事後で比較）

表3 「自己肯定意識尺度」の対応のある t 検定

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
自己受容	51	4.17(.59)	4.20(.64)	0.37
自己実現的態度	51	3.85(.60)	3.95(.73)	1.51
充実感	51	3.69(.67)	4.00(.75)	3.12**
自己閉鎖性・人間不信	51	4.11(.77)	4.33(.79)	2.76**
自己表明・対人的積極性	51	3.43(.86)	3.57(.96)	1.46
被評価意識・対人緊張	51	3.50(.99)	3.78(1.00)	3.24**

** $p < .01$.

(4) アセス・自己肯定意識尺度のピアソン相関分析

本研究の事後調査に実施したアセス，自己肯定意識尺度の関連性を調べるために，ピアソンの積率相関係数を算出した（表4）。アセスの「教師サポート」と自己肯定意識尺度の「被評価意識・対人緊張」を除いた五つの因子において有意水準1%で相関が認められた。アセスの「生活満足感」では「自己実現的態度」において有意水準5%で，残りの五つの因子において有意水準1%で相関が認められた。アセスの「非侵害的關係」では自己肯定意識尺度の全ての因子において有意水準1%で相関が認められた。

表4 「アセス」「自己肯定意識尺度」の相関分析

	自己受容	自己実現的態度	充実感	自己閉鎖性・人間不信	自己表明・対人的積極性	被評価意識・対人緊張
生活満足感	.633**	.340*	.768**	.533**	.525**	.454**
教師サポート	.446**	.419**	.525**	.383**	.431**	.273
友人サポート	.373**	.360**	.467**	.375**	.471**	.304*
向社会的スキル	.655**	.454**	.467**	.233	.597**	.260
非侵害的關係	.434**	.421**	.430**	.485**	.371**	.438**
学習的適応	.148	.295*	.294*	.264	.062	.322*

** $p < .01$, * $p < .05$.

(5) 考察

本研究で作成したアプローチリスト47の事前・事後調査において，いずれの因子の平均値も向上が見られた。特に「生徒を承認する態度」の平均値が大きく向上した。週末毎にアプローチリスト47を引用した振り返りシートを用いて一週間を振り返ることにより，生徒への関わり方の意識の変容が図られたと考えられる。また，その関わり方を受け手の生徒がどのように感じているか確認するために，本研究の検証後に，生徒に記述式アンケートを依頼した。その記述内容によると，「話し合い活動の時に，褒めてもらった。それが自分の良いところを見つけてもらえたみたいで嬉しかった。」や「勉強への取り組みや清掃などで自分がまじめに取り組んでいることに気づいてくれ，声かけをしてくれる。だから自分の気持ちも高ぶり，やる気がでる。」というものであった。この記述から考えられることとして，生徒は学級担任の関わり方を好意的に捉え，自分の良さを見付けたり，努力していることに意義を感じている様子がうかがえるものであった。

アセスの事前・事後調査結果を比較すると，「学習的適応」において有意差は認められなかった。一方で「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」において有意な向上が認められた。前述したように，アセスの6因子には相関関係がある。アプローチリスト47を通してアセスの「教師サポート」が高まり，その影響を受けて「友人サポート」や「生活満足感」が高まったことが示唆される。このことから，学級担任の関わり方から，学級担任と生徒とのより良い人間関係

が築かれ、学校適応感が高まったと考えられる。

次に自己肯定意識尺度の事前・事後調査結果を比較すると、「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」において有意な向上が認められた。ピアソンの積率相関分析の結果、「充実感」においてはアセスの「生活満足感」と高い正の相関が認められた ($r=.768, p<.01$)。これはアプローチングリスト47を通して向上したアセスの「教師サポート」の影響を受けて「生活満足感」及び自己肯定意識尺度の「充実感」が高まったと示唆される。また、「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」においてはアセスの「非侵害的關係」と正の相関が認められた ($r=.485, p<.01$) ($r=.438, p<.01$)。この「非侵害的關係」においては、「教師サポート」の高まりの影響を間接的に受けた結果、向上したと考えられる。このアセスの「非侵害的關係」の向上が、自己肯定意識尺度の「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」をも高めたと示唆される。以上のことから、学級担任と生徒とのより良い人間関係が築かれ、自己肯定感が育まれつつあると考えられる。

V 研究のまとめ

本研究では、中学校の学級担任が、生徒とのより良い人間関係を築くために必要な具体的な関わり（心がけ）を分析し作成したアプローチングリスト47に基づいた関わり方を実践することで、生徒の自己肯定感が育まれるか、効果を検証した。

また、学級担任がアプローチングリスト47の関わり方を実践するにあたり、生徒との関わり方の基本的な考え方としてリフレーミング、アドラー心理学の勇気づける関わり、貢献感を育む言葉かけを意識するように協力依頼した。学級担任は週末毎に振り返りシートを用いて関わり方の意識の向上を図った。

その結果、アプローチングリスト47では、全ての因子の平均値が向上した。また、アセスでは、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」において有意な向上が認められた。自己肯定意識尺度では、「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」において有意な向上が認められた。以上の結果から、中学校の学級担任がアプローチングリスト47に基づいた関わり方を意識して実践することにより、学級担任と生徒とのより良い人間関係が築かれ、学校適応感が高まり、生徒の自己肯定感が育まれつつあることが示唆された。

VI 本研究における課題

本研究では学級担任が生徒とより良い人間関係を築くことを意識することにより、生徒の自己肯定感が育まれることを検証したが、さらには生徒同士のより良い人間関係を築くための具体的な手立てを講じることにより、生徒の自己肯定感がより育まれることが推測される。また、本研究は学級担任に焦点を当てたものだが、教科担任や部活動顧問等中学校の全職員で関わり方を意識することが、生徒の自己肯定感を育む上で必要であろう。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説総則編（平成20年9月）』, pp. 57-58
- 2 中井大介・庄司一子 2009 「中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連」『教育心理学研究 第57巻 第1号』, pp. 49-61
www.jstage.jst.go.jp/browse//jjep/-char/ja/
- 3 垣内秀明 2011 『中学生がやる気を出すトリガーフレーズ』 明治図書
- 4 会沢信彦 2014 「勇気づけ」『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学』, p. 31, 会沢信彦・岩井俊憲編著, 図書文化
- 5 星一郎 2001 『アドラー博士が教える「こんなひと言」で子どものやる気は育つ』, pp. 12-26, 青春出版社
- 6 原田綾子 2014 「適切な行動, あたりまえの行動を認める」『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学』, pp. 47-49, 会沢信彦・岩井俊憲編著, 図書文化
- 7 栗原慎二・井上弥編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』, pp. 11-12, ほんの森出版
- 8 平石賢二 1993 「自己肯定意識尺度」『心理測定尺度集 I』, pp. 12-26, サイエンス社

<参考文献・URL >

鹿児島県総合教育センター 「教師との関係を高める具体的な手立て」

<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/curriculum/seisi/kanntenn/kyosi.pdf> (2015.12.25)

近藤卓 2013 『子どもの自尊感情をどう育てるか』 ほんの森出版

清水俊皓 2012 『学級担任が身につけたい子どもが伸びる「言葉かけ」』 明治図書

栃木県総合教育センター 2010 「人間関係を築く力を育てるための指導の在り方」, pp.21-22

http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/pdf/cyosa_21_ningenkankei.pdf (2015.12.25)

諸富祥彦 2011 『ほんものの自己肯定感を育てる道徳授業』 明治図書