

中学生の基本的自尊感情を育む理論的手法 —学級集団づくりの視点から—

発達臨床支援高度化コース 18AD101
赤松 舜介

【指導教員】 沢崎 俊之 櫻井 康博 馬場 久志

【キーワード】 基本的自尊感情 学級集団づくり アサーション・トレーニング 気づかれない支援

1. 研究の動機

筆者は、将来中学校教諭として、かかわる生徒全員に個性を大切に自分らしく生きてほしいという切実なる願いがある。その願いを少しでも叶えるべく、本研究を始めた。

昨年までは、主に中学生の自尊感情を育むことが期待できる理論的手法やその効果を測定する尺度を先行研究から模索した。今年の研究では、それらをふまえて実践を行う予定だったが、実地研究Ⅱを進めていく中で、実践する前段階として、その土台となる学級集団が築けていないとあまり効果がないのではないかという疑問を抱き、学級集団づくりという新たな視点を加え、本研究を進めた。

以上より、研究の背景において社会的背景、自尊感情の定義、アサーション・トレーニングやインクルーシブ教育の視点を取り入れた学級集団づくりの理論について述べる。

2. 研究の背景

(1) 社会的背景

文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査(2019)」によると、小学校・中学校・高等学校および特別支援学校におけるいじめの認知件数は、54万3933件であり、前年度より12万9555件増であった。

不登校児童生徒数は、小・中学校では16万4528人であり、中学校に着目すると、11万9687人にまでのぼり、小学校から中学校へ進学を機に不登校生徒数が激増しているという調査結果であった。

また、千葉県の学校においても全国と同様な結果であった。千葉県教育庁の「『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』の概要(2019)」によると、小学校・中学校・高等学校および特別支援学校におけるいじめの認知件数は、4万483件であり、千葉県だけでも前年度より3200件も増加しており、中学校に着目すると、7080件(前年度6476件)にまでのぼるとい調査結果であった。

不登校児童生徒数においても、千葉県内小学校・中学校では7273人であり、前年度より928人増加しており、特に中学校では、5251人(前年度4734人)であり、他の学校種より不登校生徒数が多く、全国同様の調査結果となった。

以上のように、全国や千葉県においてもいじめの認知件数や不登校児童生徒数も増加傾向にあることは明らかであり、その一つの要因として、自尊感情が十分に育まれていないことが挙げられる。例えば、伊藤(2017)は、いじめの加害者も被害者もその背景要因として、自尊感情の低さが関与してい

ることを示唆し、原田(2016)も、いじめや不登校の主な要因として、自尊感情の欠如を挙げている。

また、子どもの権利・参画のための研究会の「千葉県子どもの実態・意識調査(2008)」において、自尊感情についての項目では、中学校段階である12歳～14歳で自尊感情が低く、その後の15歳～17歳においても低下した。この結果から今後も中学生の自尊感情の低さについては、課題として挙げられる(図1)。

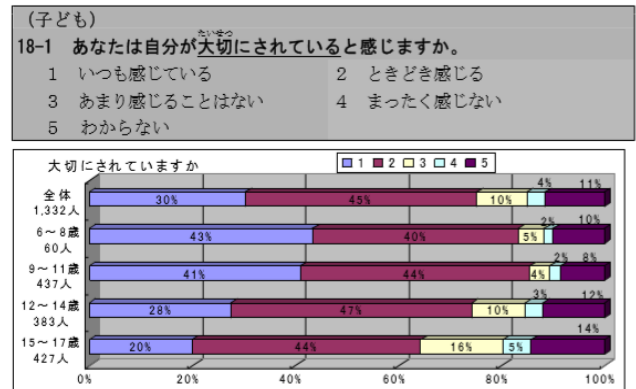


図1 千葉県子どもの実態・意識調査

さらに、東京都教職員研修センターの「自尊感情や自己肯定感に関する研究(2011)」によると、小学校第1学年から中学校第2学年まで、上級学年になるにつれて、子どもたちの自尊感情は低下しており、中学校段階で最も自尊感情が低くなっていることが示唆された。この研究では、自尊感情について全18項目を4件法にて質問し、それぞれの平均値を示している(図2)。

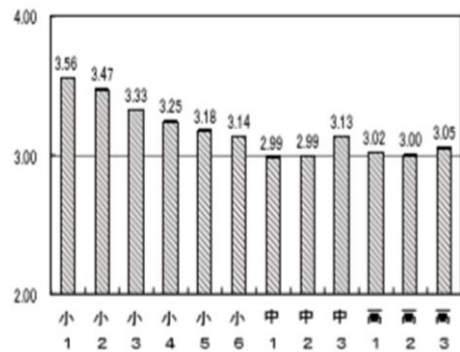


図2 自尊感情に関する意識調査

では、その教育課題の要因と考えられる自尊感情がどのような経緯で、学校教育において重要視されてきたか、その社会的変遷をまとめる。

自尊感情(self-esteem)研究は、19世紀にまで遡り、アメリカの心理学者 W. James が「心理学原理(The Principle of Psychology) (1890)」の中で、self-esteemについて言及したことが起源である。この第10章「自己意識」において“self-esteem”が数式の形で説明されている。W. Jamesによると、“self-esteem”は成功を分子とし、要求(意図・目的)を分母とする割り算によって決定されるというわけである。つまり、どれほど大きな成功をしていても要求が大きければ“self-esteem”は低く、成功が小さくても要求も小さければ高まるということになる。また W. James は、“self-esteem”というのは、誰にでも共通した値を持つものではなく、その人のそのときの望みに応じて、それが成功したときに高まると言及している。つまり、まわりからはいくら成功しているように見えても、当の本人が求めているものに合致していなければ意味をなさないし、求めているものの大きさに比較して成功の度合いがある程度の大きさでなければ、自尊感情は高まらないということである。

以上に述べた W. James の自尊感情の考えに付け足すかたちで、新たに定義をした人物が複数いる。では、彼らが考察した自尊感情についてみていく。

(2) 自尊感情の定義

M. Rosenberg (1965)は、自尊感情には「very good(とてもよい)」と「good enough(これでよい)」という2つの側面があると述べている。さらに M. Rosenberg は、自尊感情として大切なのは、「good enough」であるとしており、これは、他者との比較による自信や優越感ではなく、自分の肯定的、否定的な面をそのまま受け入れ、自分自身を価値のある存在だと思える感情のことであると説明されている。

また近藤(2010)も M. Rosenberg などと同様に「自尊感情には2つの領域がある」とした。それは、社会的自尊感情(Social Self Esteem)と基本的自尊感情(Basic Self Esteem)である。

近藤によると、認められ、見つめられることや他者との比較による相対的な優劣による感情は社会的自尊感情であるとしている。一方、基本的自尊感情とは、成功や優越とは無関係の感情であり、あるがままの自分自身を受け入れ、自分をかけがえのない存在として、丸ごとそのままに認める感情であると近藤は説明している。つまり、よいところも悪いところも併せもった自分を大切な存在として尊重する感情が基本的自尊感情である。近藤は、この基本的自尊感情こそが子どもたちの自尊感情を支える大切な基盤となりいじめや不登校等の現代的な教育課題の解決につながる鍵になると述べている。自尊感情の定義は他にも数多く存在するが、本研究では、この近藤の理論に則り、基本的自尊感情を育む理論的手法を模索していく。

(3) アサーション・トレーニング

中村、黒木(2018)によると、中学校において、アサーション・トレーニングを実践すると中学生の自尊感情の向上に

資することが示された。

平木(1993, 2009)は、アサーションとは「自他を大切にしたいさわやかな自己表現」と定義している。つまり、アサーション・トレーニングとは、対等な人間関係のもとで、お互いに率直に自己表現をしていながら、一致点や妥協点を見出し、合意形成を図っていくとする姿勢をもつ自己表現を目指すためのトレーニングであるといえる。さらに平木は、自己表現を以下の3つのタイプに分類している。

アグレッシブ(攻撃型)タイプは、相手よりも自分の意見を優先して発言する。自分の主張は伝えるが、相手の気持ちを無視し、主張を押し付ける言動をする。

ノン・アサーティブ(非主張型)タイプは、自分よりも相手を優先する。自分の気持ちや意見を表現しなかったり、しそこなったりする。しかし、自分の意見を口にしないだけではなく、曖昧な言い方や言い訳がましいものもこのタイプに当てはまるとされる。

最後に、アサーティブ(主張型)についてである。このタイプは、自分も相手もどちらも大切にしたい言動をする。自分の気持ちに正直かつ率直に、その場にふさわしい表現方法ができる。また、その結果として、意見がぶつかることもあることを知っている。そして、意見がぶつかったときは、自分の意見をすぐに折ることはなく、お互いに意見を出し合っていく、そこで譲ったり譲られたりしながら双方にとって納得のいく結論を出すといったプロセスを踏むと示されている。

(4) 河村(2018)に基づく学級集団づくりの課題と理論

他にも自尊感情を育む先行研究は数多く存在するが、それらは、あらかじめ学級の環境が整っているからこそ成り立つものであると実地研究Ⅱを通して推測した。

また、そこで担当している学級において、発達障がいのある生徒が複数在籍しており、本研究において、障がいのある子が在籍している学級でも実践できるように、インクルーシブ教育の視点を取り入れる。

以上より、自尊感情を育むことが期待できる理論的手法を実践する前段階の基盤づくりとして必要不可欠であると考えられるインクルーシブ教育の視点を取り入れた学級集団づくりについて、河村(2018)の理論に基づきまとめて述べる。

まず、これからの学級集団づくりの課題を述べる。河村(2018)は、課題を以下の2つ掲げている。

- ・共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築
- ・主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

これからの学級集団の在り方として河村は、「子どもどうしの相互作用が自由で建設的に活性化している状態」、さらには「それぞれの特性を積極的に生かすことのできる多様性を包含している状態」と挙げており、そのためには、人とかわり合いながら必要な資質能力を自ら習得できる環境を教師がつくる必要があると河村は示唆している。

では、上記のような課題に対応するためには、具体的にどのような方針で学級集団づくりを進めればよいのか、その理論についてまとめて述べていく。

同様に河村は、学級集団づくりでの必要不可欠な要素としてルールとリレーションの2つを挙げている。

【学級集団づくりでの必要不可欠な要素】

◎ルール

…学級で全員が安心して生活できるための子どもたち自らが決めた決まりのこと

◎リレーション

…本音を言い合えて、何かあったときには助け合えるような人間関係のこと

○特定化信頼…学級内や部活動での仲がよい子どもや気が合う子どもでの信頼関係、つまり特定の子だけに対する信頼のこと

○普遍化信頼…誰とでも必要な会話や議論ができ、普段いつも一緒にいるわけではないが困っていたら助けられることができるような信頼のこと

では、このルールとリレーションをどのように学級で育んでいくか、その具体的な方法をいくつか示す。

まずはルールについてである。河村は、ルールとは、子どもたちに浸透していなければ、意味がないと述べている。ルールを子どもたちの中で浸透するには、河村はルール学習をすべきであるという。ルール学習とは、まずは教師が手本となるような行動を示し、子どもがそれを真似しながら習得し、段階的に子ども自らが行えるようになることを目的とした学習法である。これは、すでにルールを自発的に守れている子にもそうでない子にも学級全体を通して行うことが大切であると述べている。理由は、ある特定の子にだけ指導してしまうと、それを見ているまわりの子がひいきだと感じてしまうことや指導を受けている子自身が自分だけできないのかといったような劣等感を抱いてしまい、学級集団として成り立たなくなるリスクがあるからである。では、ルール学習をするうえでのポイントを大きく以下に5つまとまる。

【ルール学習をするうえでのポイント】

- A. ルールは体験を通して学ぶこと
- B. あくまでルールは通過点であることを実感しながら学ぶこと
- C. ルールの達成度の取り組みは個人内評価で行うこと
- D. 取り組みの達成度は加点点評価かつ曖昧にしないこと
- E. ルールの提示はどの子にもわかりやすく表現すること

この中で特に説明すべきはC、Dであろう。Cについて河村は、人はみな、人権は等しいが能力や個性は異なるため、人と比較しながら評価をするのではなく、自分で定めたルールを達成できたかどうかを自分自身で評価をすることが必要であると述べている。Dについて河村は、伸びた点に注目するために加点点評価にし、学級の雰囲気づくりのために

も、目標の達成は曖昧にせず、明確に行うようにすることが大切であると述べている。

次に、リレーション形成についてまとめる。

同じく河村は、リレーション形成には大きく3つのことが必要だと言及している。

【リレーション形成をするうえでのポイント】

- a. 教師が先手で行動することにより、子どもたちに他者否定の先入観をなくす取り組みをすること
- b. 学級の発達段階に応じて綿密な計画を立て、スモールステップで取り組むこと
- c. 普遍化信頼を形成するためのスキルを育み、その活用を促すこと

aの具体例としては、暴言やからかいなどはどのような感情から生起するののかということをもつて伝えることで、不安や緊張の少ない親和的な環境にしていけることを河村は挙げている。bにおいて、まずは学級の現状を把握し、今の学級には何が不足しており、そのためには何が必要かを考え、それを段階的にクリアできるようにしていき、最終的にcで述べた普遍化信頼を形成するためのスキルを育み、その活用を促すことであると河村は説明している。

ここでさらに、具体的な学級集団づくりの方法を河村の理論に基づき、いくつかある中で筆者が特に大切だと感じた5つの観点についてまとめて述べていく。

【学級集団づくりの理論】

- ①望ましい行動を教師が示し、それに近づくように支援すること
- ②行動の仕方を具体的に明確に指示すること
- ③ポジティブな言葉かけを意図的に増やすこと
- ④子ども個々の自己効力感を確実に高めること
- ⑤最初から多様な学習方法を提示し、子どもが自己選択すること

①は、前述にもあるように何か問題行動が起きてしまったから指導するのではなく、教師が先手で問題行動の代替となる行動を示し、結果的に問題行動の生起の予防を目指すことであると河村は説明している。

②について河村は、学校でも社会でも空気を読むことを苦手とする人は多くいるという現状の要因として考えられることとして、発達障がいや視点取得(perspective taking)の能力の低さであると述べている。その子どもたちへの支援として「行動の仕方を具体的に明確に指示する」ことが有効であると河村は説明している。

③について河村は、いわゆるリフレーミングのことを指していると述べており、さらに河村は、リフレーミングとは、物事をポジティブに捉え直すことであると説明している。こうすることで、子どもたちが自ら取り組んでみたいと思えるような前向きな行動を生み出すことにつながると河村は言及している。

③に付随して、④の「子ども個々の自己効力感を確実に高

める」ことも重要であると河村は述べている。

子どもの自己効力感を育むことが何よりも子どもの学びの意欲向上や行動を引き起こすためには大切であると河村は言及している。

自己効力感とは、ある結果を生み出すための適切な行動が遂行できるという確信の程度のことであり、これが高い子は、課題に対し、「自分にはできそう」と考え、積極的かつポジティブな気持ちで行動し、いい結果につながりやすく、逆に低い子は、「自分にはきっとダメだ」と消極的に考え、やる気が起きずに行動を躊躇ってしまうという。

では、この自己効力感を育むための具体策は何なのか、それについて河村は、以下の3つを説明している。

【自己効力感を育む具体的な方法】

○達成体験

…何かに取り組み自分で成功・達成した体験を味わってもらうために、子どもができていることに注目し、それらを伸ばすこと

○代理体験(モデリング)

…クラスメートがやっているよい行いを学級全体を通して取り上げて、「自分もやってみよう」という感情を促すこと

○言語的説得

…クラスメートから自分のやっている行いに対して肯定的な評価をもらう場面や自分自身で「私はできる」と言い聞かせること

⑤においては、特別な支援を要する子どもに向けてだけではなく、その他の子に対しての配慮も含まれており、もし、特別な支援を要する子どもだけに上記の配慮を施していたら、それを見ているまわりの子は、「特別扱いをしている」と勘違いをしてしまうことが考えられると河村は述べており、授業などであらかじめ多様な学習方法を提示することで、誰にも気づかれない支援ができると河村は説明している。

最後に生徒への指導についてのポイントを河村の理論に沿って述べる。生徒への指導としてのポイントとして河村は、「アドボカシー的対応」と「デュアルタスク機能」というの2つを挙げている。

【生徒への指導にかかわるポイント】

○アドボカシー的対応

…自分の意思を上手く伝えることができない人に代わり、相手やまわりの人たちにその人の意思や権利を伝えること

○デュアルタスク機能

…2つの課題を同時に進めること

アドボカシー的対応について河村は、学校では何か子どもどうしてトラブルが起きたときに、何が起こったのかを言葉で伝えられない時が多くあるとし、そこで教師はその

子に代わるかたちで意思を汲み取り、伝えることが大切であると述べている。デュアルタスク機能について河村は、いわゆる指導が上手い教師はこのデュアルタスク的対応を活用しながら学級集団づくりをしていると述べている。例えば、帰りの会などで全体に連絡を伝える際に、教師の話に注意を向けることが難しい子がいた場合には、その子に対してのみ注意するのではなく、その子に視線を送りながら全体に話しかけるようにする。これも先ほどと同様であり、気づかれない支援をするという意味で、非常に重要な指導の視点の一つであると河村は言及している。

以上が河村の理論に基づく学級集団づくりを行ううえでの具体的な方法である。本研究においても、筆者が中学校をみて学んだことを前述の視点と照らし合わせて、まとめる。

3. 研究の目的

筆者は、将来中学校教諭として働く際に、かかわるすべての生徒が個性を大切に、自分らしく生きてほしいという願いから、本研究を始めた。そのために必要であると推測できる、中学生の基本的自尊感情を育む理論的手法を提案することが筆者の最終的な目標である。そこで、その目標を見据え、本研究の目的を「今後、中学校教諭として生かすことができる学級集団づくりをはじめとする基本的自尊感情を育むために必要な要素、および実践例を観察や実践を通して模索し、仮説として提示すること」とする。

4. 研究の方法

埼玉県内公立中学校で2019年4月～2020年1月の期間において観察・実践した。

研究方法は、大きく2つ挙げられる。

I. 担任教諭の観察および振り返り

まずは、担任教諭の学級集団づくりや授業法、生徒とのかわりなどを観察した。観察のポイントとしては、日頃どのような点に気づいているかを意識したことや観察していて気になった点についてその意図を伺ったことが挙げられる。また、それらの手法が河村(2018)で述べられていた学級集団づくりの理論に則しているかもまとめた。さらに、所属している学級の担任教諭と放課後に振り返りを行わせていただいた。そこでは、担任教諭だからこそ気づくことができる生徒の些細な変化や成長を見取り、そのことについて伺う機会を設けていただき、学校生活のどの場面で生徒が変化し、成長できたかを考察した。

II. 筆者自身の生徒とのかわり

先行研究より学んだことをもとに、日頃の生徒とのかわりのなかで、筆者自身が様々なことを意識して行った。それによって筆者が感じた生徒の変容についてまとめた。

5. 結果および考察

本研究を通して、以下のようなことがわかった。

I. 担任教諭の観察や振り返りを通して考察したこと

(1)河村(2018)の理論に基づくと考えられる場面

- A. 毎朝黒板にその日の願いを書くこと
- B. 特別な支援を要する子への気づかれない支援
- C. 自己効力感を視野に入れた帰りの会
- D. 授業プリントにおける習熟度別の課題指示
- E. 個別指導時における全体への対応
- F. 毎日の日誌での生徒との感情交流

(2)上記以外の場面

- a. 授業での生徒どうしがかかわる取り組み
- b. 学活におけるアサーション・トレーニング
- c. 席替え時の班長会議
- d. 学級の生徒のことをその他のクラスメートに訊くこと
- e. 嫌な思いをする生徒を減らす工夫
- f. 元々仲がよくない生徒どうしに対しての声かけ
- g. 「指導の枠」を決めた生徒とのかかわり

(1)河村(2018)の理論に基づくと考えられる場面

A. 毎朝黒板にその日の願いを書くこと

担任教諭は、生徒全員が下校したあと、教室環境を整備する際に、黒板にその日のよかったことや反省点、次の日に頑張りたいことなどを必ず毎日書いており、何か起こってから行う事後指導ではなく、教師が先手で望ましい行動を示す開発的指導を行っていた。筆者は、生徒が登校する前に教室にいて教室に入る生徒の様子を確認していたが、ほとんどの生徒がその黒板の文章に目を通してから着席していた。この行為により、少なくとも毎日黒板を見る生徒は担任教諭の願いを汲み取り一日生活することが推察でき、担任教諭から自分たちはしっかりみられているという感情を想起させることにつながることも考えられる。後述するが、河村(2018)は学級集団づくりの理論として、このような感情交流の場を確保することを挙げている。

B. 特別な支援を要する子への気づかれない支援

所属学級には、ADHD の診断を受けている生徒や診断は受けていないが普段の生活態度から支援を要すると思われる生徒が在籍していた。そこで担任教諭は、ただ対象生徒に個に応じた支援をしていただけではなく、例えば全体への指示もなるべく曖昧な表現を避けていたり、授業中においてはペア学習の机間指導時に支援を行っていたりしたことが挙げられ、どの支援場面も他の生徒に気づかれない支援であった。気づかれない支援を行うメリットとして、当該生徒もまわりの生徒も特別扱いを受けていると感ずることが極端に減ることが挙げられる。これは、学級集団の均衡を保つことと、どの生徒も所属する学級への居心地のよさを感じることへつながっていると考えられる。

C. 自己効力感を視野に入れた帰りの会

前述通り、子どもたちの「挑戦してみよう」という気持ちの根底にあるのは自己効力感であり、それを育む工夫として、その日にあった向社会的行動を取り上げて、全体で伝え

る時間を確保していた帰りの会が多く見られた。また、河村(2018)も述べているが、生徒の人格ではなく行動に着目し、褒めるといふことにもつながっていた声かけであったと考えられる。また、朝の会や帰りの会などのように毎日行うことが大切であるとする。自己効力感は、本研究のメインテーマでもある自尊感情と同様、一時的に育むことができればいいというものではなく、担任教諭がやられていたように、毎日継続して育み続けることが必要であるとする。

D. 授業プリントにおける習熟度別の課題指示

担任教諭の英語の授業において、スピーチテストのプリントを拝見した。その時に気づいたことであるが、英文をすべて見ずに音読する生徒や日本語訳だけを見て音読する生徒、穴埋めの英文を見て音読する生徒など多様なレベルに対応したプリントが配布されていた。生徒は自分のレベルに応じた課題を自己選択していた。これは、河村が述べている「最初から多様な学習方法を提示し、子どもが自己選択すること」に通ずるものがあると考えることができ、前述したが、勉強に遅れをとる子どもたちへの気づかれない支援でもあると考える。

E. 個別指導時における全体への対応

学級に在籍する生徒に対して個別指導を行わなければならない場面で、担任教諭は全体への指示も明確にされていた。特に、急を要する場面であっても簡略的に黒板に今後のやるべきことを書き残したり、学活がある日の朝の会では必ず何をするのかを伝えており、緊急時に備え、学級担任が不在であっても生徒たち自らが行動できるような工夫をされていた。これは、上記のデュアルタスク機能を活用していると考えられる。

F. 毎日の日誌での生徒との感情交流

河村(2018)は、子どもたちが所属する学級に対して居心地のよさを感じる時は、承認欲求が満たされたときであると述べており、さらに河村は、その方法の一つとして、感情交流の場を確保することだと言及している。担任教諭は、この理論に基づくものとして、生徒が毎日書いて提出する日誌でのやり取りを非常に大事にされていた。事細かに返事を書いたり、直接訊きにくい生徒からの質問や悩みを打ち明けられる場となっていた。この日誌での感情交流は特に悩みや葛藤が増える中学生段階では非常に大切であり、先生方に相談している姿を見られたくないと思っている生徒やまわりの友人に相談しにくい悩みを書いて伝えることができ、間接的な窓口が心の支えとなっている生徒が多くみられた。

(2)上記以外の場面

a. 授業での生徒どうしがかかわる取り組み

担任教諭は、学級開き時の工夫として、既習の単語を使って班でチームとなり、しりとりをする単語リレーを行ったり、自由に移動してペアで英会話をしたりすることを実践されていた。これは、学級開きの固い雰囲気を柔らかくするということと生徒どうしのリレーション形成をするという

意図が込められていた。この授業の取り組みを見させていただき、学級集団づくりにおいて日頃の教科の授業も大切であると実感したと同時に、時期ごとにおいて、特に学級開きの段階では、生徒どうしがかかわり合う活動場면을意図的に増やす授業を行うべきであると感じた。

b. 学活におけるアサーション・トレーニング

前述通り、自尊感情に関わることについては、主にアサーション・トレーニングの観点から結果をまとめる。学級で行ったこととして、担任教諭と筆者がロールプレイで本を借りようとする生徒とその列に割り込みをする生徒を演じ、アグレッシブ、アサーティブ、ノンアサーティブの3パターンを演じ、それぞれどの伝え方がよかったかを話し合いで考え、終わりには生徒本人が自分でよかったと思った伝え方を演じた。他にも2人1組となり、割り箸を人差し指のみで支え、相手に合わせたり、自由に動かしたりすることやタオルを丸めて相手に届くようにするにはどうすればよいか、などの授業実践が行われた。これらのアサーション・トレーニングによる効果は数値では表せないものの、担任教諭は、大きく3つの効果を実感していると述べている。1つ目は、学級全体の声が大きくなるということである。これは、特にアサーション・トレーニングを実践した直後にみられることであり、普段の座学の授業ではできないことを体験できたり、あまり喋らないようなクラスメートとコミュニケーションを図ったりすることが要因だと述べられていた。2つ目は、実践前より実践後のほうが確実に生徒どうしの会話が増えるということである。この要因も1つ目と同様にアサーション・トレーニングで行ったことを休み時間で振り返ることなどで会話が増えている。3つ目は、男女間の話し合いのハードルが下がるということである。これら3つの効果に共通している点は、普段体験しないことを体験できるということ、そして普段あまりかかわりのないクラスメートとコミュニケーションを図ることができる機会を与えられるということである。筆者は、このアサーション・トレーニングを実践するにあたり、ある程度のレベルまで学級集団がまとまっていなくて成り立たないと感じていたので、そのことについても担任教諭に伺ってみたところ、同じような考えをされていた。

c. 席替え時の班長会議

これについて述べるために、まずは学級の人間関係の変容についてまとめる。担任教諭からは、学級開きには、固定グループ、いわゆる特定化信頼の関係が多く存在し、時間が経つにつれてその小集団どうしがくっつき、一つひとつの集団が大きくなったという。また、4月当初は一人で過ごす生徒が何人も見受けられたが、それをあまり見受けられなくなったという。上記のような理由として、担任教諭は、以下のことに工夫して学級集団づくりを行ったからではないかと説明している。まずは、誰とでもそれなりに話せるような工夫をしたこと、つまり、普遍化信頼を育むような取り組みをしたことである。具体的には、学活でのアサーション・トレーニング、席替えなどが挙げられる。特に席替えについ

ては工夫点が担任教諭独自のものであるため、述べていく。

席替えの工夫点とは、くじ引きではなく班長会議のもとに決めているということである。班長会議とは、学級での推薦のもとに男女3名ずつ班長を選出し、放課後に授業で集中できることやなるべく話していない生徒どうしを隣にすることなどを条件に、座席位置を決める会議のことである。これにより、普遍化信頼を段階的に育むことが期待できると考えられる。

d. 学級の生徒のことをその他のクラスメートに訊くこと

学級の生徒のことをその他のクラスメートに訊くことに関しては、これを行うことによって普段まわりの友人を意識して行動したり気かけたりすることがないような生徒に対して学級集団というものを意識させて行動するように変えることが期待できる。

e. 嫌な思いをする生徒を減らす工夫

嫌な思いをする生徒を減らす工夫の具体策は、生徒が「死ね」や「うざい」のような言葉や人の失敗をバカにするような言葉を発してしまったときに必ずそれを拾い、全体指導することが挙げられる。担任教諭は、聞いた時には必ず拾うことが大切であると述べており、特に失敗することが多いと予想される特別な支援を要する子たちの個性を認め伸ばすことにもつながると考える。

f. 元々仲がよくない生徒どうしに対しての声かけ

学級集団づくりと関連することとして、元々仲がよくない生徒の人間関係がとても良好になったことが見取れた。このことについて疑問を抱き担任教諭に伺ってみたところ、4月当初は個別に話を訊いてみてもお互いの悪口しか言っていなかったが、日頃の授業や体育祭、合唱祭などを通してお互いのよさがみえてくるようになり、最終的には休み時間もよく話すような間柄となってきたと述べた。この要因について、特に手立ては行っていないと述べていたが、「せっかく同じクラスになれた」ということと、「2人はそれでいいかもしれないけどまわりにいるみんなはどう思うかな」といった声かけをし、あとは介入はしなかったということである。このことから、生徒の自律性に委ねた結果、お互いを認め合えるような関係にまで成長することができたと考えられる。

g. 「指導の枠」を決めた生徒とのかかわり

生徒を指導する際、または日頃生徒とかわかるとき、教師自身が、生徒がこれをしたら許さないという「指導の枠」を常にもち、日によって許される行為に差がでないようにするというアドバイスを振り返りの際にいただいた。担任教諭は、学級集団づくりをするうえで、この「指導の枠」を絶えず念頭に置くことは、一貫した指導を実現するためやルールを生徒に浸透させるためには非常に大切であると述べられていた。このことについて無論、日々生徒は成長するため、「指導の枠」も柔軟に応じるべきであるが、ここで述べている「指導の枠」とは、いつだれでもどの場面でも許されないことを指す。例えば、友人に「死ね」や「殺す」などの発言をしたときや暴力をふるったとき、学級ルールや教師

との約束を破ったときなどである。以上のような理由から、筆者は、担任教諭との振り返りで、いかにこの「指導の枠」をもって生徒とかかわることが学級集団づくりを行ううえで重要なことを学ぶことができた。

II. 日頃の生徒とのかかわりを通して考察したこと

筆者は将来、所属する学級の生徒全員と信頼関係を築きたいと願い、そのための行動を惜しまず行う。その視点と学級集団づくりの視点を兼ねて、大きく以下の3つのことを常に意識して行った。

- A. 自ら質問することに抵抗がある生徒に対し、注意深い観察や声かけを行い解説を書いたプリントを渡したこと
- B. 生徒の性格が変容したと思われる場面においても教師側のかかわり方を一貫したこと
- C. 生徒の感情に共感し、行動を指導したこと

A. 自ら質問することに抵抗がある生徒に対し、注意深い観察や声かけを行い解説を書いたプリントを渡したこと

学校での教育活動の中核の一つとなるのは、授業である。その授業において質問が生じたときに、自ら質問できない生徒は数多くいる。そのことを想定し、筆者は学級開きの段階においてどの程度生徒がコミュニケーションをとることができるかをみていた。その中で筆者が人に話しかけることが苦手だと感じた生徒を中心に授業中に声かけを行い、質問があったときにはあとで何度も確認がとれるようプリントにして渡した。特に筆者に対し苦手意識をもっていると感じた生徒から「この問題わからないな」というつぶやきを拾った。そこで放課後にその生徒に解説を書いたプリントを渡したら、その日を境にそれまではその生徒から筆者に対して話しかけるということはなかったが、その生徒自身から話しかけてくるが増えたように感じた。このような細かい行為一つでも、信頼関係を築くことができるきっかけの一つとなったと考えることができる。

B. 生徒の性格が変容したと思われる場面においても教師側のかかわり方を一貫したこと

中学生の大きな特徴の一つであると考え、簡略的な言い方をすると昨日の性格と今日の性格が変容していると思われる生徒が多いということである。このときに筆者自身が心がけたことは、自分自身の性格そのものを変容させず、同じように生徒とかかわったことである。このようにした理由としては、日々の生徒の性格に応じていたら、生徒は「この先生は私に合わせてくれる」と思うようになり、自己中心的なわがままな性格になってしまうと危惧したからである。無論、体調不良などの理由で元気がなくなっているときには、その生徒の様子に応じて必要があると考え、上記のケースでは応じる必要がないと判断したため、これを期間中貫いて生徒とかかわってきた。このことに関して、担任教諭も同様のことを述べており、生徒の性格が変容していると思われる場面において教師側が応じていたら、自分

勝手になってしまうという考えを振り返りの際にご助言いただいた。この行為の考察に関しては、生徒の性格が変容したと思われるときにそれに応じるということと比較すべきであると考え、道徳教育の観点からそれは行うことができなかった。生徒の性格に感じなかったとしても、一時的には不機嫌な態度をとるが、その後の関係性に影響はでていなかったため、学級集団をつくっていく過程においても、子どものすべての願いをきく必要はないと改めて実感することができた。

C. 生徒の感情に共感し、行動を指導したこと

これが筆者が生徒とかかわる際に一番に意識していたことである。例えば以下のような場面があった。ある生徒が私に対し、お酒を飲んでみたいと言ってきた。そこでよくみられる指導行動として、「中学生は、お酒を飲んではいけない」と伝えることであるが、筆者はこの場面で、「自分も中学生のときお酒を飲むことに憧れていたな。でも自分の体に悪影響だから二十歳の誕生日まで我慢だね。」と伝えた。理由は、実際にその生徒はお酒を飲んでいるかは定かではないし、いきなり頭ごなしに生徒の感情を否定してしまう行為は信頼関係を築いていくうえであってはならないことだと考えているからである。筆者がこのような声かけを続けていた成果であるかは定かではないが、その生徒は所属学級の生徒ではなかったにも関わらず、廊下ですれ違うたびに積極的に話しかけてくれるようになった。このことから、今回のケースでは、たとえ指導が必要な感情であったとしても一度は生徒の感情に共感するという行為は、「この先生は自分の気持ちを理解してくれる」という思いに発展させることができる可能性があると考えられる。

6. 仮説

結果および考察より、以下の仮説を生成した。

【仮説】

- ① 自尊感情ならびにその基盤となる基本的自尊感情を育むためには、育む土台の場となる学級集団を目的をもち、つくることが必要であること
- ② 短時間で行うことができるアサーション・トレーニングの毎日の実践が必要であること
- ③ 学校行事等において一人一役明確な役割をもつこと
- ④ 生徒とのかかわりでは、生徒の感情に共感し、行動を指導すること

①の仮説は、実地研究Ⅱ全体を通して考えたことである。自尊感情ならびに基本的自尊感情を育むための授業実践法は先行研究で数多く提示されているが、それらすべては学級集団がある程度築き上がってのことであると観察や担任教諭からの振り返りから推察した。そのため、土台となる学級集団を目的をもち、つくっていくことが必要だと考えた。また、これは主体的・対話的で深い学びの実現にもつながると考え、さらにそれが基本的自尊感情を育む授業実践の実現につながることも考えた(図3)。

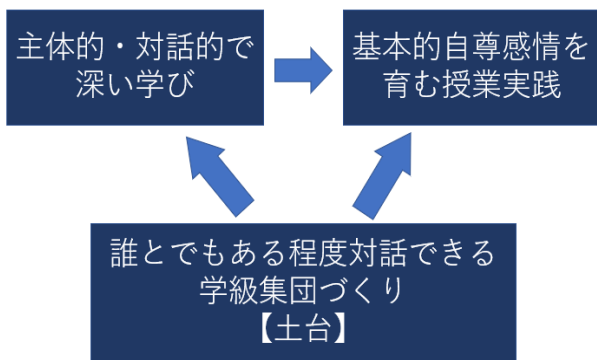


図3 仮説①の概略図

②の仮説は、担任教諭がアサーション・トレーニングを実践されて毎回考えることを基に立てた。それは、アサーション・トレーニングの効果を発揮するためには、継続した実践が必要ということである。そのことから、自尊感情を育むためには、日々子どもたちが自分自身と向き合う時間の確保が重要であると考えた。

③の仮説は、学校教育でしかできない活動を生かすという視点から考察し、立てた。例えば、体育祭や合唱祭では学級全体が一つの目標に向かって協力し合いながら努力する。この経験をふまえて、クラスメートと同じ体験をしたことを振り返ることで基本的自尊感情を育むことができると考えられる。そこで大切になるのが学校行事等において子どもたちが一人一役明確な役割をもつということを担任教諭からの振り返りからも考えた。理由は、「自分にはできないこともたくさんあるけれど、自分がやるべきことはしっかりできた」という感情を育むことにつながり、そこから、自分の長所も短所も認められる感情へと成長していくのではないかと考えたからである。さらに役割を果たすことで学級集団への貢献を実感できることは、目指す学級集団をつくっていくことに協力することにつながると考えたからである。

④の仮説は、結果および考察でも述べたが、たとえ指導が必要な感情であったとしても一度は生徒の感情に共感するという行為は、「この先生は自分の気持ちを理解してくれる」という思いに発展させることができる可能性を基に立てた。このことは、学級集団づくりを行ううえで教師と生徒との信頼関係を築いていく過程で必要になると考えたため、上記のような仮説を生成した。

以上を踏まえて、どの仮説を実証するにおいても継続的に行うことが必須であるといえる。また、学校ならではの活動場面一つひとつにおいて、常に子どもたちの学びや成長を念頭に目的意識をもち、かかわるべきであるといえる。

7. 今後の展望

今後、中学校教諭として子どもたちとかかわっていく際に、常に子どもたちの自尊感情という視点を念頭に置き、学級集団づくりを行っていく。また、観察や担任教諭との振り返りから、基盤となる基本的自尊感情を学校教育で育むことに限界があることが推察できた。しかし、初めから育むこ

とを諦めるのではなく、育もうとする姿勢をもち子どもたちとかかわることが大切であると考え、常に目の前の子どもたちの実態把握に努め、一人ひとりの子どもたちが自分らしく生きていくために、目的で述べたことを少しでも果たすべく、今後も日々学び続け、取り組んでいく。

8. 謝辞

本研究「中学生の基本的自尊感情を育む理論的手法-学級集団づくりの視点から-」を執筆するにあたり、多くの方々にご協力いただきました。特に、埼玉大学大学院教育学研究科の沢崎俊之教授には、日頃の研究の相談や添削等、たくさんのご指導をいただきました。また、実地研究Ⅱの指導教員としてお世話になった山本裕美子教諭には、ご多忙の中、様々な視点やご助言をいただきました。深く御礼申し上げます。さらに、院生生活を共に過ごした皆様方、常日頃から支えてくださった家族や友人に心より感謝申し上げます。

主要参考文献

- [1] 千葉県教育庁教育振興部児童生徒課「『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』の概要」(2019) <https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/jisei/seitoshidou/mondaiokudoutyousa/h30.html> 2019/11/14 閲覧
- [2] 原田宗忠(2016)「いじめ及び不登校傾向に関係する要因：自己像の不安定さと自尊感情に注目した縦断研究を通して」日本教育大学協会研究年報 日本教育大学協会研究年報 34, 277-287, 2016
- [3] 平木典子(1993)「アサーション・トレーニング」金子書房
- [4] 平木典子(2009)「アサーション・トレーニング改訂版」金子書房
- [5] 伊藤美奈子(2017)「いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究-自尊感情に着目して-」日本心理学研究会 2017 年 65 巻 1 号 p. 26-36
- [6] 子どもの権利・参画のための研究会「千葉県子どもの実態・意識調査」(2008) <https://www.pref.chiba.lg.jp/jika/shingikai/jidoukatei-2/ishikityousa.html> 2019/11/14 閲覧
- [7] 河村茂雄(2018)「主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり」図書文化
- [8] 近藤卓(2010)「自尊感情と共有体験の心理学-理論・測定・実践-」金子書房
- [9] 近藤卓(2013)「子どもの自尊感情をどう育てるか そばセット(SOBA-SET)で自尊感情を測る」ほんの森出版
- [10] 近藤卓(2014)「基本的自尊感情を育てるいのちの教育」金子書房
- [11] 文部科学省初等中等教育局児童生徒課の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(2019) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm 2019/11/14 閲覧
- [12] 中村豊、黒木幸敏(2018)「アサーション・トレーニング教育用プログラムが中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討」東京理科大学教職教育研究第3号, 75-84
- [13] 日本・精神技術研究所「アサーション〈自己表現〉トレーニングとは?」 <https://www.nsgk.co.jp/sv/kouza/at/beginner.html> 2018/11/3 閲覧
- [14] 大川洋(2007)「子どもといじめ-いじめ克服への道-」日本子ども学会 <https://www.blog.crn.or.jp/kodomogaku/2007-4.html> 2019/11/14 閲覧
- [15] 佐藤淑子(2009)「日本の子どもと自尊心-自己主張をどう育むか」中公新書
- [16] 東京都教職員センター(2011)「自尊感情や自己肯定感に関する研究」 <http://www.kyoikukensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h24.html> 2018/11/3 閲覧