

生徒の自己肯定感・自尊感情を高める手立て —ほめることと認めることの実践を通して—

教職実践専攻 教育実践開発コース
学籍番号 17GP501 氏名 阿蘇 優香

1 はじめに

現在、いじめや不登校等の問題の深刻化に加え、特別な支援を必要とする児童生徒や外国にルーツを持つ児童生徒の増加等、学校教育の抱える課題は複雑化してきている。

また、子ども・若者白書(2014)によると、日本の児童生徒は諸外国の児童生徒に比べ自己肯定感が低く、自分に誇りを持っている者の割合も低いことが報告されている。児童生徒の自己肯定感や自尊感情を高めることも学校教育の大きな課題であり、多くの学校では、道徳教育や特別活動を通して、自己肯定感や自尊感情を高める実践がなされ、以前にも増して個に応じた指導の充実が重視されている。

児童生徒の自己肯定感や自尊感情を高めるための実践研究の根幹には、児童生徒が成し遂げたことを肯定的に受け止める「ほめる指導」に加え、成し遂げる上での過程も含め、ありのままを受け止める「認める指導」が存在していると考えられる。国立教育政策研究所(2015)は、ほめるとは、ある一定の大人側の基準から評価することで行われることに対し、認めるとは、一定の基準はなく、子どもなりに工夫し、努力したことを子どもの基準に立って評価することで行われると述べている。教育活動においてどちらも非常に大事な働きかけであると考えられる。

しかし、生徒の中には他者からの承認や賞賛をあまりよく思わない生徒もいる。それは、他者からの声を自分のこととして受け入れる受け皿が小さいために生じているのではないかと感じている。そこで、まずは自分の良さを知り、自己理解を深めることで、受け皿を大きくしていくことが生徒の自己肯定感や自尊感情を高めることにつながるのではないかと考える。

実習先の生徒たちはそれぞれに良さを持っているが、自身で気づいておらず、自己を否定的にみている生徒が多い印象である。生徒各自が自身を肯定的に捉え、ありのままの自分を受け入れられるきっかけになる授業をしたいと考え、本研究では生徒の自己肯定感・自尊感情を高める手立てを実践・検証していく。加えて、生徒の特性によって受け止め方や感じ方も異なると考え、本研究では性格検査結果を用いて生徒の特性を5種類の型に分け、その型に合わせ実践効果を見とっていくこととする。

2 研究方針

はじめに、幼児・児童・生徒の発達段階に着目する。

小松(2016)は、エリクソンのライフサイクル論から、成人の発達にはパーソナリティ全体の発達であると述べている。さらに、成長の中で心理的な危機を迎える大きな節目を発達段階と捉え、こうした発達危機は取り巻く対人関係において生じるものであると指摘している。
(表1参照)

段階	時期	発達課題
I	乳児期	基本的信頼 vs 不信
II	幼児期前半	自律性 vs 恥・疑惑
III	幼児期後半	自発性 vs 罪悪感
IV	児童期	勤勉性 vs 劣等感
V	青年期	アイデンティティの確立 vs 拡散
VI	成人期	親密性 vs 孤立
VII	中年期	世代性 vs 自己陶酔
VIII	老年期	総合 vs 絶望

表1 エリクソンのライフサイクル論

始める時期でもあると捉えている。このことから、児童の発達においては、生徒それぞれの成長を認め、評価するとともに、生徒の思いに寄り添った声かけを行っていくことで自尊感情や自己肯定感を育てていく必要があることが分かる。

心理学者マズローは人間の欲求はピラミッド型の5段階で形成され、生理的欲求、安全と安心の欲求、所属と愛情の欲求、承認と自尊の欲求、自己実現の欲求へと順に満たされていく、欲求段階説を提唱した。このことから、自己実現の上で自尊感情や自己肯定感を高めることは重要であることが分かる。(図1参照)

玉城(2014)は、承認と自尊の欲求を高めることで自己肯定感も高まると述べている。また、自己肯定感が高まる過程として、自己理解や自己受容に加え、他者理解も必要不可欠であり、他者理解に当たっては友人や担任等、身近な人からの承認が自己を肯定的に捉える上で大切であることを指摘している。

また村崎・笹山(2013)は、承認を行う他者が児童生徒にとって重要な人物であることが自尊感情への影響を大きく左右すると述べている。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ことから、友人からの承認が自尊感情に与える影響は大きいと指摘する。

また、児童期(小学校入学前後から中学校入学前後の時期)の発達危機が「勤勉性対劣等感」であることから、生徒自身の努力と周囲の働きかけが適切に結びつくことで、達成感や有能感が生まれ、学習意欲を支える重要な資質が身につく時期であるのと同時に、努力しても結果に結びつかないことや適切に評価されないことから、自信を失い、劣等感を強く持ち

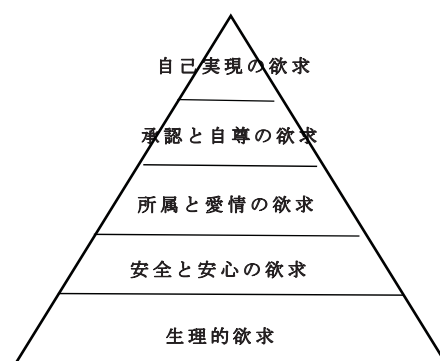


図1 マズローの欲求階層説

次に、自己肯定感・自尊感情に関して着目する。

諸富(2011)は、自己肯定感には「自分にはいいところがある、自分のことが好きだ、と思う気持ち(比較的浅めの自己肯定感)」「自分ではダメなところ、欠点だと思っていたところも違った視点で見るといいところになる、と思う気持ち(比較的深い自己肯定感)」「自分のいいところも悪いところも含め自分である、とあるがままの自分を認める気持ち(深い自己肯定感)」の3つの階層が存在すると述べている。

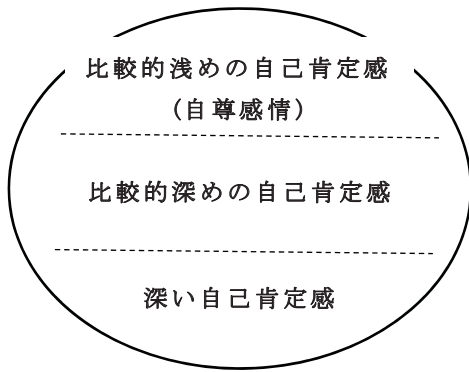


図2 自己肯定感の3階層

また、自尊感情(セルフエスティーム)とは、自己肯定感の認知的側面であり、「自分のよさを自分で評価し、自分の評価を自分で認識することができる肯定的感覚のこと」と述べている。このことから、本研究では、自尊感情を自己肯定感の第1段階である、比較的浅めの自己肯定感と同意義で用いる。

(図2参照)

著者の実習校の生徒の多くは、自身を否定的に捉えている生徒が多く、第1回自己評価シートの結果によると「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」の問いに対する割合が低い傾向にあった。また、「私は自分の長所も短所もよくわかっている」の問いに対し多くの生徒が高く評価しているのに対し、「自分はダメな人間だと思うことがある」「私は今の自分は嫌いだ」と答える生徒も多く、短所が目立ち、長所まで十分に理解できていない様子が感じられる。そこで本研究では、諸富(2011)の示す自己肯定感の中の、自尊感情(比較的浅めの自己肯定感)を身につけることを目標に置くこととした。また、現段階で比較的肯定的に自己を見ることができている生徒は、自己の欠点に関しても良さとして受け入れられる気持ち(比較的深めの自己肯定感)を育てていくことを目標に置いた。

具体的には、教科の授業や道徳の授業において、認める、ほめられる場面を設定する。南(2017)は「ほめる」「叱る」の指導のベースには「認める」指導が存在し、「認める(子どものよいところも悪いところもあるまを理解し、受容する)」指導があることで、「ほめる」「叱る」指導にも効果が生きてくると述べる。このことを踏まえ、授業の中に自己を知り受容する活動(認める場面)、他者から良さを伝えてもらう活動(ほめられる場面)を取り入れる。

具体的には、教科の授業や道徳の授業において、認める、ほめられる場面を設定する。

南(2017)は「ほめる」「叱る」の指導のベースには「認める」指導が存在し、「認める(子どものよいところも悪いところもあるまを理解し、受容する)」指導があることで、「ほめる」「叱る」指導にも効果が生きてくると述べる。このことを踏まえ、授業の中に自己を知り受容する活動(認める場面)、他者から良さを伝えてもらう活動(ほめられる場面)を取り入れる。

はじめに、認める場面として、道徳の授業を活用する。テーマ・段階別に全3回構成で実施する。1回目は『自分の良さを知る』をテーマに、自分のよいところを振り返る活動を行う。ここでは、自尊感情(比較的浅めの自己肯定感)を育むことをねらいとする。2回目は『自分の短所を長所に変える』をテーマに、自身の短所をリフレーミングすることで長所に変える活動を行う。ここでは、比較的深い自己肯定感を育むことに焦点を当てる。そして最後は『自分らしさを考える』をテーマに、長所や短所も含めた自分らしさについて考え、表現する活動を行う。表現活動として「〇〇年後のわたしへ」を題名に、将来の自分あてに手紙を書くことで自分について振り返り表現する場を設定する。ここまでの全3回の授業を通して生徒の自尊感情・自己肯定感を段階的に育てていく。

次に、ほめられる場面として、教科の授業において、表現活動を通して、生徒たち同士が具体的な評価の観点(①大きな声で伝えることができた②身振りや手ぶりを使って表現できた。③積極的に伝えることができた)をもとにコメントしあう場を設定する。共通の評価基準を持たせることで、伝えるポイントが絞られ、より活発なコメントの場が期待できる。また、活動の場面では毎時間、ポイントを描いた絵カードを黒板に提示し、生徒がポイントを意識した活動に取り組めるよう工夫する。この取り組みでは、自分と関わる他者、特に友達からのコメントを重視し、他者から肯定的なコメントをもらう経験を積み重ねることで、ほめられる機会をもたせ、生徒の自尊感情・自己肯定感に働きかけていく。

3 生徒の実態

本研究では、対象生徒(計66名)の特性に応じて、自己肯定感や自尊感情にどのような変化の違いがあるかを考察していく。

多田(1993)は、YG性格検査に関して、①仕組みが簡単に理解でき被験者のおおよその性格を知るためには十分であること②信頼性や妥当性についての実証データが多く存在すること③テストの施行が容易であること④テスト結果の判定が比較的簡単であること⑤精神病理学的用語が見られないため最初の心理テストとしては好ましいこと等、特徴を挙げている。学校全体の取組としてアセスを実施していることも考慮し、比較的負担の少ない心理検査として矢田部ギルフォード性格検査(以下YG性格検査)を導入することとした。

以下は結果をもとに生徒の特性を5つの型に分類、整理したものである。(表2参照)

型	割合(%)	人数(人)	型の特徴
A	23%	15人(男11人,女4人)	何事にも真面目に取り組む。周囲をよく見た行動ができるが人に合わせやすい。
B	23%	15人(男3人,女12人)	行動力があり、発言も活発である。喜怒哀楽がはっきりしている。
C	8%	5人(男4人,女1人)	自分の考えを持ち行動できる。周囲に優しいが自分を強く出せないことも多い。
D	34%	23人(男13人,女10人)	リーダーシップがあり、何事にも積極的に取り組む。時に攻撃的な場合もある。
E	12%	8人(男4人,女4人)	自分の世界観を持ち、好きな事にはコツコツ取り組む。周囲を気にしすぎてしまう。

表2 検査結果と各型の特徴(実際の記述を実態に即した分かりやすい表現に直した)

また、生徒の自尊感情の傾向を把握するため、アンケート(以下自己評価シート)も実施した。(図3参照)

このアンケートは、東京都で実際に使用された評価シートで、児童生徒の自尊感情を測るために開発されたアンケートである。本研究の意図に合っていることから、生徒の実態把握のために活用することとした。全3回の自己評価シートの結果と授業で用いたワークシート等を照らし合わせ、各型で効果にどのような違いが見られるかを次の4研究の取り組みで考察していく。

図3 自己評価シート

4 研究の取り組み

はじめに、本研究の取り組みの上で考えの軸となった論文を紹介する。

(1) 研究テーマに関連する論文を通して

ケース1： 自尊感情や自己肯定感に関する研究

— 幼児・児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方 —

東京都教職員研究センター(2008)は、5年間の調査、授業実践から、自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方について述べている。幼児・児童・生徒の発達に応じた自己概念の形成段階に着目し、自尊感情を高める観点を設定、これらの観点をに基づき指導・援助を行った。また2種類のアンケート調査も行い、児童生徒の自尊感情の変化を把握する取

り組みも行った。

各校種で授業実践を重ねたところ、後の聞き取り調査から、日頃から観点を意識し授業に取り入れたことで、教員の児童・生徒を肯定的に受け止める意識が強まり、多様な学習形態や活動を積極的に取り入れる傾向が強まったことが分かった。また、全国学力・学習状況調査(平成19年度から平成24年度)によると、小学校、中学校いずれも「自分にはよいところがある」の項目の割合が年々高まり、児童生徒の自尊感情が上昇したことも報告されている。

この研究から、日頃の見取りだけでなくアンケート調査を用いて、多面的・多角的に児童生徒を把握し、発達段階に応じた観点を意識した授業を行うことでより児童生徒にあった指導・援助が期待できると考えられる。

ケース2： 自己肯定感を高め、思いやりの心を育てる指導の工夫

—自他のよさに気づき、認め合う対話を通して—

上原(2012)は、道徳の時間において児童相互がよさに気づき、認め合う対話活動を行うことで児童の自己肯定感が高まることを述べている。

上原が取り組んだ対話活動は、自己に問いかけ、自己の変化に気づくことをねらいとした「自己内対話」、さらには相手と話すことで気づきを促すことをねらいとした「他者対話」である。実践結果として、全体的に心のパラメーター(道徳シートによる自己肯定感を測る尺度)の数値が上がり、児童の感想においても、自分の良さに気づき、自己を肯定的に受け止めている内容が記述されていた。これらのことから、対話活動を通して児童が自己を深く見つめ、自己理解を図ることで、自己を肯定的に認めることができたのではないかと報告している。

この研究から、児童生徒の自己肯定感を高めるうえで、自己理解、そして他者理解の重要性を再確認できた。また、対話活動は道徳の場面だけでなく、様々な教科でも活用でき、児童生徒の表現力を育成していく上でも非常に有効な手段であると考えられる。

ケース3： 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—

棟方(2016)は、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を分析し、指標として「アプローチリスト47」を作成した。リストは、朝の会から帰りの会、放課後まで一日の学校生活における教師の働きかけに焦点を当て、具体的な行動指標が示されている。基本的な考え方(リフレーミング、勇気づけ、貢献感を育む言葉かけ)を意識した関わりに加え、この指標に基いた実践を行うことで、生徒の自己肯定感が育まれるのかを検証した。

調査の結果、記述式アンケートのコメントから、生徒の多くが学級担任の関わり方に好意的に捉え、自分の良さを見つけ、努力することに意義を感じている生徒の様子がかげえたと報告している。また、アセスの結果によると、「教師サポート」「生活満足感」「非侵害的関係」等、いくつかの項目で有意な向上が認められた。さらに、自己肯定意識尺度においても同様に、「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」等の各項目において有意な向上が見られた。こ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たことで、自己肯定感が育まれつつあるのではないかと指摘している。

この研究から、生徒の自己肯定感を育んでいくにあたり、教師の関わり方の重要性を再認識できるとともに、生徒の自己肯定感が授業場面や生徒指導の場面だけでなく、全ての

教育活動を通して育むことができると考えられる。

上記の研究報告等も踏まえ、以下の仮説を立てた。

「生徒の特性に応じて効果は異なるものの、他者からほめられる・認められる活動や自己理解・自己受容の活動は生徒の自己肯定感を高めることに関係するのではないか。」

次に、仮説を基に実践した取り組みを紹介する。

(2) 実習校における参観授業・授業実践を通して

ケース4： 「いいところ探し」の活動における効果

入学当時、学級活動の時間を活用し、班員それぞれの良いところを1枚の用紙に張り、発表しあう活動(以下、いいところ探しとする)を行った。

生徒Aは、日頃授業で指導を受けることが多く、発言や発表することに自信をもてず、授業中はあまり発言する様子を見たことがない生徒だった。しかし、この活動中は今までに見たことがない笑顔の生徒Aの姿を見た。すぐに側に駆け寄り「何か嬉しいことあったの。」と聞くと、「意外とみんな見てるんだなって思った。」と照れた様子で話した。この活動は自己を肯定的に捉えるきっかけになった場面だったと考えられる。

さらに、道徳の時間を活用し、文化祭の振り返りをテーマにいいところ探しの活動を行った。内容項目は「C-(15) よりよい学校生活・集団生活の充実」で、集団の意義を理解することを目標に実施した。その過程で、班員の頑張ったことを付箋紙に書かせ、発表する活動を取り入れることで自己の頑張りを認める場面を設定した。活動後は、付箋紙も活用しながら自分が頑張ったことを書いてもらう流れで進めた。

生徒Aは、はじめなかなかペンが進まなかったが、机間指導の際に「どんなコメント書いてた。1番何頑張れたかな。」と付箋紙を見ながら振り返るようアドバイスすると、「ダンスかな。」とつぶやき書き始めることができた。班員からの生徒Aにあてたコメントには、「一生懸命ダンスの練習をしていてAはすごくまじめなんだなと思った。」「みんなにそろえようと頑張ってた。」等、ダンスにおける頑張りが書かれており、自分では認めにくいことも友達から伝えてもらったことで、素直に自己の頑張りを受け止めることができたのではないかと考えられる。

これらの授業実践を通し、自己を肯定的に捉えることに困難を抱く生徒にとって、教員だけでなく友達といった他者からの肯定的な言葉がけは自信をもたらし、自己受容につながるものが明らかになった。

ケース5： 友達からほめられる・認められる活動の効果

英語科の授業において、各単元のはじめに表現活動を設定し、活動後に友達の良さを伝え合う取り組みを行った。

活動後に生徒が書いた振り返りシート(全10回)のコメントと自己評価シートの結果(全2回)を照らし合わせ、分類した各型で結果を考察すると、以下のタイプでそれぞれに顕著に異なった特徴が見られた。

Aタイプの生徒の振り返りシートには「〇〇が分かった。」から「〇〇ができた。」といった達成感につながったことが分かるコメントが増えた傾向が見られた。また、はじめ「積極的に伝えようと思ったけれど行動に移せなかった。△△のように積極的に伝えられるようになりたい。」と書いていた生徒が、後半には「友達に積極的に伝えようとした。とても楽しかった。」とコメントしていた。この生徒は、友達へ良さを伝える活動を通して、友

達の良さから学び、自身の課題を見つけ取り組んだことで、自らの課題を乗り越え自信につながる事ができたことが分かる。自己評価シートの比較からも、自尊感情が高まってきていると判断できる結果だったことから、Aタイプの生徒には他者からほめられる・認められる場を設定することは効果が期待できると考えられる。

Eタイプの生徒は「もっと大きな声で伝えられるようになりたい」といった自らの課題を発見し、これからへの意欲が伝わるコメントが多く、数名のコメントには「前よりは大きな声で伝えられた」等、自身の成長を感じている場面も読み取れた。しかし、自己評価シートでは自尊感情が大きく下がっている生徒も増えたことから、Eタイプの生徒には他者からほめられる・認められる場を設定することは効果が期待しにくいことが推測できる。また、Eタイプの生徒は、自己評価シートの「私には自分のことを理解してくれる人がいる」「私には自分のことを必要としてくれる人がいる」の項目が比較的高い割合であることから、他者との関わりの中で自己の存在価値は認めることができていることが分かる。しかし、自分自身そのものに対して価値づけを置くことが難しいため、他者からの働きかけだけでは不十分であり、より自分を知り・認める場が必要であると考えられる。

B・C・Dのタイプの生徒の振り返りシートにおいても同様のコメントが存在していたが、各生徒によって効果はそれぞれであり、各型で共通の特徴は見られなかった。このことから、ほめられる・認められる経験は誰もが肯定的に捉えるわけではなく、生徒の特徴や特性によってさまざまであることが分かった。しかし全体的に見ると「すらすら言えていて良かったと言われ嬉しかった。」「発表は緊張したけど、良かったよと言われて嬉しかった。」等、友達からの肯定的なコメントで自信につながったと推測されるコメントもあったことから、友達同士で良さを伝え合う活動から得られる効果は比較的高いと考える。

ケース6： 道徳の授業を活用した自己理解・自己受容の活動の効果

全3回の道徳の授業において、「自分を認める」ことを最終ゴールにし、自分について考え、表現する取り組みを段階的に行った。

①道徳の授業1回目(10/23, 10/25)

1回目は『自分の良さを知る』をテーマに行った。題材は『ぼくにもこんな「よいところ」がある』を活用した。この話は、自分に自信の持てなかった主人公「ぼく」が周囲の言葉から、自らの良さに気づき、自らも周りの良さを見ていける人になろうと成長する様子を描いている。題材がクラスメイトの会話や学級の場面等が多いことや、主人公「ぼく」が生徒も日常で感じるだろう率直な思いや考えを言葉にしていることから、今の自分と比較しながら、自己理解を促す場面を積極的に設けた。

生徒の感想には「自分の頑張りを見てくれている人はいると感じた。」「もっと自分に自信を持とうと思った。」「どんな人でも必ず欠点はあるから、他人と比べてばかりいないで自分にある自分の良さを見ようと思った。」等、欠点はあるけれども今の自分のよさを大事にしていこうとする姿勢が伝わるものが多かった。

②道徳の授業2回目(11/9, 11/15)

2回目は『自分の短所を長所に変える』をテーマに行った。題材は『自分の性格が大嫌い』を活用した。この話は、短所や欠点は視点を変えると長所にもなること、このような考え方や見方を知り「自分との付き合い方」を学んでいくことでより自分に自信をもって生きていくことができること、を読者に伝える内容になっている。実際に、授業の中で自身の短所をリフレーミングすることで長所に変える活動を行い、自己理解の場面を設定した。また、漫画の吹き出しの言葉(「欠点なんて人それぞれ!もっと堂々としてればいいん

だよ！！)」を授業のはじめと終わりで提示し、言葉の意味について自らの考えを持たせる取り組みを行うことで、自己を深く考える場面を設けた。

生徒の感想には「改めて自分の長所と短所が分かった。」「短所を長所に変えることで自信が持て、前向きになれることが分かった。」「これまでは欠点を隠そうとしていたけれど、これからはもっと堂々としようと思った。」等、前向きに自らの短所や欠点に向き合っている姿勢が伝わる内容が多かった。

③道徳の授業3回目(11/28, 12/11)

3回目は『自分らしさを考える』をテーマに行った。題材は『手紙～拝啓十五の君へ～』を活用した。この話は「手紙～拝啓十五の君へ」を書いた歌手のアンジェラアキ氏の曲に込めた思いについて描かれている。話の中でアンジェラ氏は、手紙を書くことで人には言えない悩みや不安を表現できることを伝えている。これは、2回目の授業時に伝えた「自分との付き合い方」の1つであることから、前時の内容を振り返り、関連させて授業を行う工夫をした。また、これまでの学習を踏まえて、今の自分を振り返り、未来の自分に励ましの手紙を書くことで、自己理解・自己受容の場を設定した。

生徒の手紙には、今自分が悩むこと(勉強や部活、入試等)に対し率直な思いに加え、将来悩んでいる自分に対しての励ましの言葉や具体的なアドバイスも書かれていた。授業後の感想では、「未来の自分に手紙を書くなれば悩みを打ち明けられるのでいいと思った。」「今は大変でも未来ではそれほど大変でないこともあると思った。だから今を楽しんで生きたい。」「毎日完璧でいなくても、たまには自分に甘くなったり、人に頼ったりしてもいいのだと安心できた。」「自分についてもっと考えてみようと思った。」等、自分との付き合い方の意味を少しずつ理解してきている様子や今の自分に向き合っている姿が感じられる内容が多かった。

全3回の授業で、どのくらい自己理解・自己受容できているのかを把握するため、1回目の授業前と3回目の授業後に「わたし」を中心にしたワークシートを用いたブレインストーミングの活動を行った。

上記に挙げた活動のワークシートと自己評価シートの結果(全3回)を照らし合わせ、分類した各型で結果を見ていくと、ほぼすべてのタイプで効果が見られた。

大きな変化が見られたのはA・Dタイプの生徒である。授業前に実施した活動時のワークシートに比べ、自身に関する特徴を非常に多く書きだすことができるようになった。はじめに実施した活動時のワークシートには短所ばかりを書いていた生徒が、授業後「明るい」「ポジティブ」等の長所を書くことができるようになっていた。また、授業で学んだことを活かし、「考えすぎる」から「いろいろなアイデアを持てる」のように短所から長所につなげて書いている生徒もいた。このようにA・Dタイプの生徒は自分に関して書ける事柄が増えただけでなく、より自身の良いところに着目した内容を書きだすことができるように変化したことが分かった。自己評価シートの結果を比較しても、2回目実施時に下降傾向であった自尊感情が大きく上昇している生徒が多数見られたことから、自己理解・自己受容を意識した場面を設定することは効果が期待できると考える。

Bタイプの生徒の多くはワークシートにおいても、自己評価シートの結果においてもほとんど変化のない生徒が多かった。彼らに共通していることとして、自分に関して書きだす上で部活動のことや自分の好きなもの等に関する内容が多く、あまり自身の性格や特徴に関して書かれていなかった。道徳の各授業の感想においても、授業そのものに対して感じたことは書いているが、自分と比較して考えたことや感じたことを書くことができている

なかったことから、授業場面での自己理解が不十分であったのではないかと考える。このことから B タイプの生徒に自己理解・自己受容を意識した場面を設定することは、題材や活動等の工夫次第で、効果は期待できると考える。

先述したケース 5 で E タイプの生徒には他者からほめられる・認められる場を設定することは効果が期待しにくいことを述べた。しかし今回の取り組みでは、少し変化が見られた。道徳の各授業の感想には、「自分の良いところを見つけると気持ちが楽になることが分かった。」「欠点や短所は見方を変えれば前向きになれると思った。」等、自身の欠点や短所とどのように向き合っていけばよいのか、自分なりの方法を発見できたことが伝わる内容が見られた。自己と向き合い、考え深める(自己理解)場面を取り入れたことで、自分に合った付き合い方を見つけ、実践しようとする姿(自己受容)につながったのではないかと考えられる。自己評価シートにおいては、1 回目実施時から比較すると自尊感情の割合が大きく高まった生徒も見られた。しかし、E タイプの生徒の中には自尊感情が下がり続けている生徒もいることは事実である。それゆえ、その生徒にとってどんな言葉や内容が自己理解を深める上で必要なのか、日々の観察をもとにさらなる教材研究が必要であると考えられる。

最後に C タイプの生徒は、各生徒によって効果はそれぞれであり、型で共通の特徴は見られなかった。しかし、その中で授業前後において 1 人大きな変化が確認できた生徒がいる。その生徒は、はじめに実施したワークシートでは「ストレスがたまりやすい」「隠し事がある」等、消極的な内容が目立っていたのだが、授業後のワークシートでは「心配性」「怖がり」といった内容の他に、1 つだけ「親切」という自身の良いところを書くことができていた。1 つではあるが生徒にとって大きな変化であると考えられる。実際に授業後、生徒のもとに行き、「授業全体を通して何か気持ちが変化したことはある。」と尋ねた。すると生徒は、「少し気持ちが楽になった。」と答えた。また続けて、「短所は長所にもなる、という考え方が一番心に響いた。」と話した。この変化は実践効果の表れだと考えられる。

上記で述べてきたように、各型で特徴は述べたものの、型に関わらず変化があった生徒もいることは明らかである。しかし全体的に見ると、他者からの賞賛等の働きかけでは不十分であった生徒が、授業の中で自己と向き合い、欠点や短所に対する自分に合った付き合い方を見つけたことで、少しずつ自尊感情が高まってきていることから、自己理解・自己受容の活動から得られる効果は高いと考える。

5 成果と課題

全 3 回の自己評価シートの集計結果によると、担当した 2 クラスとも「自己評価・自己受容」の項目が高まっていた。本研究の授業実践効果に加え、棟方(2016)の「アプローチングリスト 47」をもとにした、生徒への言葉がけや日誌等へのコメント等を意識して取り入れたことが効果をうながしたと考える。また、日頃の教職員による働きかけはもちろん、入学時と比べ、文化祭や合唱コンクール等の学校行事で生徒自身が役割を成し遂げた経験の積み重ね等、環境の変化もまた生徒の自尊感情や自己肯定感に影響を与えていると推測できる。以上から、本研究の取り組みが全てではないが、生徒への影響を与える一要因となっていることを踏まえ、本仮説が有効であったと考える。

これからの課題として、自尊感情や自己肯定感を高めるためにこのような取り組みを教育活動全体で実施していくことが挙げられる。例えば、朝の会や帰りの会にスピーチ活動を取り入れる。生徒がテーマに関して感じたことを話し、そのスピーチに対してクラスメイトがコメントをすることで、話し手の生徒が喜びや自信を感じられる活動にする。そのために、司会進行は全て生徒自身に任せ、より生徒自身の声で思いや考えが伝わる活動に

なるよう工夫する。中でも A タイプの生徒は自分自身に自信が持てず、周りに合わせてしまうことが多いことから、発表前日までに生徒自身の言葉で伝えられるよう一緒に読み合わせをする等、教員の働きかけがあることでさらに効果が高まるのではないかと考える。さらに、学校行事の場面では事後指導の振り返りを工夫することも考えられる。集団で頑張ったことだけでなく、個人で頑張ったことを書くようにする、また「できるようになったこと」も行事ごとに書くようにする。それらを見返すことで、行事を通して何ができるようになったのか、生徒自身で自分の成長する姿を見ることができると考える。B・D タイプのように行動力があり、リーダーシップがある生徒は特に、クラスの中でも重要な役割を担うことが多いので、頑張りを言葉として表現しやすく、達成感も実感しやすいことが予想できる。このように自分の成長を表現できる場を積極的に用いることで効果も高まるのではないかと考える。

外部の検査を活用することで、時にこれまでの経験等で見立てた生徒の特徴とは異なる姿を数値として捉えることができた。絶対的な指標ではないが、個に適した指導・支援をする上で非常に効果的な手段であると考えられる。様々な困難を抱える生徒が増える今、日頃の観察や関わり合いによる主観的な視点から生徒の実態を把握するだけでなく、外部の検査を活用し、客観的視点からも生徒の姿を捉えていくことが必要であると考えられる。

今後も、教育活動全体を通して生徒の自尊感情・自己肯定感を高める取り組みを積み重ね、1人でも多くの生徒たちの力になりたい。

謝辞

本研究にご協力を頂きました実習校の先生方および生徒のみなさんに心よりお礼申し上げます。

引用・参考文献

- 上原学(2012)。「自己肯定感を高め、思いやりの心を育てる指導の工夫～自他のよさに気づき、認め合う対話を通して～」。
- 国立教育政策研究所(2015)。「自尊感情？それとも自己有用感？」、『生徒指導リーフ』。leaf18。文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター。
- 小松貴弘(2016)。「第5章 子どもの発達」、『子どもを育む学校臨床力』。(22-27頁)。大阪：創元社。
- 多田建治(1993)。「本学学生に施行した矢田部ギルフォード性格検査の結果の分析と諸考察」、『明治鍼灸医学 第13号』。(69-82頁)。
- 玉城克(2014)。「児童の自己肯定感を高める指導の工夫—構成的グループエンカウンターを活用を通して—」、『沖縄県立総合教育センター後期長期研修員第55章 研修集録』。沖縄県総合教育センター。
- 東京都教職員研修センター(2008)。「自尊感情や自己肯定感に関する研究」。東京都教職員研修センター。
- 内閣府(2014)。「特集 今を生きる若者の意識～国際比較から見えてくるもの」、『子ども・若者白書』。(79-81頁)。内閣府：日経印刷。
- 棟方俊之(2016)。「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—」。青森県総合学校教育センター。
- 村崎良平・笹山龍太郎(2013)。「児童の自尊感情を高める教育的実践研究」、『教育実践総合センター紀要』。(317-325頁)。
- 南恵介(2017)。「子どもの心をつかむ！指導技術 「ほめる」ポイント「叱る」ルール「認める」心得』。東京：明治図書出版株式会社。
- 諸富祥彦(2011)。「ほんものの自己肯定感とは」、『ほんものの自己肯定感を育てる道徳授業 中学校編』。東京：明治図書出版株式会社。