



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

児童の自尊感情を育む「うれしかった言葉カード」 を用いた活動の在り方についての研究

メタデータ	<p>言語:</p> <p>出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部</p> <p>公開日: 2024-03-11</p> <p>キーワード (Ja): 自尊感情, 教師の指導, 「うれしかった言葉カード」, ETYP: 教育実践</p> <p>キーワード (En): Self-esteem, Teacher guidance, Words of Joy Cards</p> <p>作成者: 河内, 歩美, 梶井, 芳明</p> <p>メールアドレス:</p> <p>所属: 山口県周南市立德山小学校, 東京学芸大学</p>
URL	<p>http://hdl.handle.net/2309/0002000246</p>

児童の自尊感情を育む 「うれしかった言葉カード」を用いた活動の在り方についての研究

河内 歩 美*¹・梶井 芳 明*²

学校心理学分野

(2023年9月20日受理)

1. 背景と目的

1. 1. 自尊感情について

Rosenberg (1965) は、自尊感情には、自分を「とてもよい (very good)」と考える場合と、「これでよい (good enough)」と考える場合の2つの内包的意味があるとし、それらの意味を区別する必要があると指摘している。具体的には、自分を「とてもよい (very good)」と考えることは、優越性や完全性の感情と関連し、自分が他者より優れているとみなされていると感じることである。これに対し、自分を「これでよい (good enough)」と考えることは、自分に好意をいただき、自分を尊重することであるため、優越性や完全性は含まれていない、とされる。日常的に、学校で、他者と比較されていると感じやすい状況下で生活する児童の自尊感情を育成するには、教師が自尊感情の意味を、児童が「これでよい (good enough)」と考えることができる水準で捉えておく必要がある。

以上のRosenberg (1965) の定義を踏まえ、東京都教職員研修センター (2010) は、自尊感情を、児童が「これでよい (good enough)」と考えることができる水準、すなわち「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。

1. 2. 自尊感情の3つの柱

伊藤 (2015) が東京都教職員研修センターと共同で進めた「自尊感情や自己肯定感に関する研究」の中で

は、自尊感情を構成する柱として、「A. 自己評価・自己受容」「B. 関係の中での自己」「C. 自己主張・自己決定」の3つの要因が挙げられている。

具体的に、「A. 自己評価・自己受容」とは、「今の自分に満足している」「自分のことが好きである」と思うことができる児童で、自分をかけがえのない存在と思えることである。また、「B. 関係の中での自己」とは、「人のために力を尽くしたい」「自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している」と思うことができる児童で、人の力になろうと思えることや、周りに感謝できることである。さらに、「C. 自己主張・自己決定」とは、「人と違っていても自分が正しいと思うことを主張できる」「自分のことは自分で決めたい」と思うことができる児童で、自分で表現できたり、自分で決められたりすることである。

1. 3. 自尊感情の現状

文部科学省 (2005) は、学ぶ意欲といった、子どもの前向きな「力」の育成に関する現状として、自分に自信がある生徒が国際的に見て少ないなど、自尊感情が乏しく、学習や職業に対して無気力な子どもが増えている状況との関連を指摘している。

また、東京都が平成20年度に実施した「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」によると、「自分のことが好きである」との問いに「思わない」または「どちらかというと思わない」と答えた児童生徒の割合が、小学校第6学年で41%、中学校第3学年で52%であった。また、「私にはよいところがある」との問いに「思わない」または「どちらかというと思わない」

* 1 山口県周南市立徳山小学校 (745-0004 山口県周南市毛利町 1-1)

* 2 東京学芸大学 教育心理学講座 学校心理学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

と答えた児童生徒の割合は、小学校第6学年で30%、中学校第3学年で31%であった。さらに、児童生徒の自尊感情や自己肯定感は、学年が上がるにつれて低下する傾向が示されている(東京都教職員研修センター, 2011)。

古荘(2009)は、自尊感情は小学校4年生あたりから顕著に下がり始め、男子より女子の方が低いこと、また、日本の子ども達の自尊感情がドイツやオランダの子ども達と比べてかなり低いと報告している。しかし、オランダの日本人学校に通う子ども達の自尊感情は、日本の学校に通う子ども達よりも高いことから、日本の子どもの自尊感情の低さは、子どもを取り巻く家庭・学校・社会などの環境要因に依るところが大きいことを示している。

これらのことから、児童の自尊感情を高めるためには、児童生徒を取り巻く環境を自分のよさを実感したり、ありのままの自分を認めたりできるように整えたうえで、児童生徒が自分に自信を持ち、自分自身を肯定的に捉えることができるようになるための取り組みやトレーニングを日常的に行っていくことが必要となると考えられる。

1. 4. 先行研究にみる自尊感情を高めるための特別なプログラム

従来の自尊感情を高めるための特別なプログラムに関わる実践研究においては、児童生徒の自尊感情の低下を踏まえ、自尊感情の3つの観点を高めるための取り組みやトレーニングとして、構成的グループエンカウンター(SGE: Structured Group Encounter)、ソーシャルスキルトレーニング(SST: Social Skills Training)、アサーショントレーニング(AT: Assertion Training)の3つが挙げられ、様々な実践例とその効果が報告されてきた。

星野・正保(2003)は、児童の自尊感情を高める教育実践事例として、構成的グループエンカウンター(SGE)の技法を挙げている。SGEは集団学習体験を通して、行動の変容と人間的な自己成長をねらいとして実施されており、特別活動や道徳の時間、朝や帰りの短学活の時間を利用して行うことができるものである。星野・正保(2003)は、積極的に集団活動を体験させることにより自尊感情の変容を促し、児童が自信を持って生きていく力をつけることを目的とし、小学校6年生を対象にSGEを行った。その結果、45分を1回とし計10回行われたエクササイズを通して、自尊感情が低かった児童に、自己評価の高まりや自分に自信がもてるようになったなどの自尊感情の高まりが見ら

れ、それにより良好な友達関係も築けるようになった。さらに、「自分は家族にとって大事な一員である」、と思うようになるなど、家族との関係における自尊感情にも顕著な変容が見られた。

また、足立・佐田久(2015)は、児童の自尊感情を高める教育実践事例として、ソーシャルスキルトレーニング(SST)の技法を挙げている。足立・佐田久(2015)は、「自己受容」や「自己開示」の内容を取り入れたソーシャルスキルトレーニングを、小学校4年生を対象に実施し、個々のソーシャルスキルの変化、獲得されたソーシャルスキルが学級適応や自尊感情に及ぼす効果、さらにソーシャルスキル得点が低い児童への変化を検討した。その結果、各児童のソーシャルスキルが向上したことが明らかとなった。また、児童同士の交流の深まりによって学級適応の促進と、自己理解や他者理解の深まりが促され、自尊感情の向上も見られた。SSTは、学級のすべての児童に働きかけることができるという効率性に加えて、ソーシャルスキル得点が低く支援を必要としている児童に対しても負担の少ない支援を行うことができる、ということも利点の1つとして示された。このことから、SSTによる介入は「ソーシャルスキル」低得点児童の学級不適応など、様々な課題解決の可能性を合わせもつ技法であるともいわれている。

さらに、山根・深見・石野(2016)は、児童の自尊感情を高める教育実践事例として、アサーショントレーニング(AT)を挙げている。山根ら(2016)は、自尊感情の低下の継続により、自己に対して受容的になれず、人間関係において悪循環が生まれる可能性や、他者に対する認識や態度に負の影響を及ぼす可能性があり、そのために小学校段階においては自尊感情を高めるための教育的アプローチが必要であるとする先行研究を踏まえ、自己表現の仕方等のコミュニケーションの育成の際にATが有効であると述べている。

そして、西・加藤・森(2004)は、児童の自尊感情を向上させることを目的として、自己の内部に目を向ける取り組みとして、自己概念の認知を行った。西ら(2004)は、「自分を見つめよう」といった授業プログラムの中で、自分についての詩を書こう、自分をみつけるゲームをしよう、自己紹介ポスターを描こうという活動と、その後、他者との関係に目を向ける取り組みとして、アサーティブな態度について知る活動を実施した。具体的には、「研修旅行に出かけよう」といった授業プログラムの中で、友達との生活を気持ちよく(目標の設定)、友達との関わりを振り返ろう(目標の反省)、アサーティブな態度を知ろう、アサーテ

イブな態度を身につけようという活動が行われた。その結果、児童の自尊感情の高まりが見られ、ATが自尊感情の向上に効果的であったことが示された。

なお、高橋（2006）は、園田・中釜・沢崎（2002）の「個人に自尊感情があれば自分なりに表現してもいいのだと思ひやすく、最初からうまく表現できなくてもいい、できるところで表現してみよう、といった一歩が踏み出しやすくなる」ことや、無藤（2005）の「アサーション・トレーニングによって自尊感情を高めることができる」といった示唆から、自尊感情が高ければ自らの表現方法で表現してみようとする傾向が強くなる、すなわちアサーションするようになり、アサーションを繰り返し訓練することでさらに自尊感情が高まる、といった関連が見られることも指摘している。

1. 5. 本研究の目的

従来の自尊感情を高めるための特別なプログラムに関わる実践研究においては、自尊感情を高めるための心理・臨床トレーニングが児童の自尊感情の高まりに効果があることが検証されている。しかし、自尊感情を高めるための心理・臨床トレーニングは活動に時間を有し、毎日行うことは難しい。そこで、児童の自尊感情を高めるための活動を、学級生活全般を通しての取り組みと位置付け、朝の会や帰りの会のモジュール時間を利用するなどして、継続的に行うとともに、その効果を、実証的な研究成果として示すことが、教育実践場面で自尊感情の育成に取り組む際の基礎的資料として重要となる。

以上のことから、本研究では、第1に、児童の自尊感情の3観点の特徴と、自尊感情を高めるエクササイズの特徴および、教師による児童の自尊感情を高める指導の実態から、児童の自尊感情を高めるための指導の工夫について、定量データに基づく基礎的提言を行うこと（目的1）。第2に、目的1で明らかにした指導の工夫を踏まえて「うれしかった言葉カード」を実施し、児童の自尊感情や意欲、さらには自信を持つことができるようになるなどの気持ちの変化へ及ぼす影響を、児童が回答した自尊感情測定尺度、質問紙および児童の「うれしかった言葉カード」を実施した後の感想から明らかにする（目的2）。

2. 研究 I

2. 1. 目的 1

児童の自尊感情の3観点の特徴と、自尊感情を高めるエクササイズの特徴および、教師による児童の自尊

感情を高める指導の実態から、児童の自尊感情を高めるための指導の工夫について、定量データに基づく基礎的提言を行う。

2. 2. 方法

2. 2. 1. 調査対象

都内公立小学校の1～6年生の児童及び各学級の担任教諭のうち、回答結果に欠損の無い児童574名、教師20名であった。なお、本研究では、児童及び教師の回答結果を低・中・高学年の学年ブロックに分けて分析を行った。

2. 2. 2. 手続き

2017年7月と12月に、児童を対象に自尊感情測定尺度（東京都版）を用いた質問紙調査、教師を対象に「教師の指導・支援の在り方調査」を実施した。さらに、調査協力校では、「自尊感情を高めるためのエクササイズ」を年間指導計画に位置付け実施していた。

2. 3. 質問紙について

2. 3. 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と慶應義塾大学が、小・中・高等学校の教育で求められる自尊感情の傾向を分析し開発した「自己評価シート」であり、「A. 自己評価・自己受容」「B. 関係の中での自己」「C. 自己主張・自己決定」の3観点、計22項目で構成されている（東京都教職員研修センター、2011）。

2. 3. 2. 教師の指導・支援の在り方調査

東京都教職員研修センター紀要第9号と小学校学習指導要領を参考に、東京都教職員研修センターが作成した「自尊感情や自己肯定感を高めるための指導上の留意点」（東京都教職員研修センター、2011）をもとに、普段の授業や関わりの中で教師が児童の自尊感情を高めるために何を意識して指導・支援を行っているのかを知る目的で、研究者らが文末を「～します」から「～している」に変更し作成した質問紙である。なお、「自尊感情や自己肯定感を高めるための指導上の留意点」とは、「自尊感情測定尺度（東京都版）」を構成する3つの観点に基づき、東京都教職員研修センターが、意図的・意識的に指導すべき努力の評価や個性の認知といった観点を設け、発達段階に応じて指導上大切にしたいことを示したものである。「自尊感情や自己肯定感を高めるための指導上の留意点」の構成は、自尊感情測定尺度（東京都版）と同じ3観点からなり、「A. 自己評価・自己受容」について4項目、「B. 関係の

中での自己」について5項目、「C. 自己主張・自己決定」について3項目の計12の質問項目からなり、各項目について4件法で回答を求めらる。

2. 4. 結果と考察

自尊感情測定尺度の1回目と2回目の平均値の上位3つの項目の結果から、全学年共通に見られる「A. 自己評価・自己受容」「B. 関係の中での自己」「C. 自己主張・自己決定」の3つの観点を構成する平均値の高い質問項目に着目し、本研究では、観点Aを「自分を肯定的に捉え大切に思うこと」、観点Bを「良好な友達関係」、観点Cを「ありのままの自分を認めること」として述べていく。

2. 4. 1. 共分散構造分析の結果に見る、児童と教師の指導・支援の在り方調査の自尊感情の3観点的関係性の相違点

児童の自尊感情測定尺度の1回目と2回目の回答結果について共分散構造分析を行った結果、全ての学年ブロックについて、1回目と2回目の観点A（低学年： $.51, p<.001$ 、中学年： $.59, p<.001$ 、高学年： $.56, p<.001$ ）、1回目と2回目の観点B（低学年： $.41, p<.001$ 、中学年： $.62, p<.001$ 、高学年： $.49, p<.001$ ）、1回目と2回目の観点C（低学年： $.35, p<.001$ 、中学年： $.54, p<.001$ 、高学年： $.50, p<.001$ ）にそれぞれ統計的に有意な関連が見られた。さらに、1回目、2回目ともに、観点Bと観点C（低学年1回目： $.39, p<.001$ 、低学年2回目： $.47, p<.001$ 、中学年1回目： $.55, p<.001$ 、中学年2回目： $.34, p<.001$ 、高学年1回目： $.51, p<.001$ 、高学年2回目： $.35, p<.001$ ）、観点Cと観点A（低学年1回目： $.46, p<.001$ 、低学年2回目： $.37, p<.001$ 、中学年1回目： $.39, p<.001$ 、中学年2回目： $.38, p<.001$ 、高学年1回目： $.53, p<.001$ 、高学年2回目： $.36, p<.001$ ）、観点Aと観点B（低学年1回目： $.55, p<.001$ 、低学年2回目： $.36, p<.001$ 、中学年1回目： $.49, p<.001$ 、中学年2回目： $.24, p<.001$ 、高学年1回目： $.34, p<.001$ 、高学年2回目： $.31, p<.001$ ）にそれぞれ有意な関連が見られた。

このように、観点Bと観点C、観点Cと観点A、観点Aと観点Bの間に関連が見られたことから、良好な友達関係（観点B）が育まれることで、ありのままの自分を認めること（観点C）ができるようになり、ありのままの自分を認めること（観点C）ができるようになることで、自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）ができ、さらに自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）で、良好な友達関係（観点B）が育ま

れるという円循環モデルが確認された。

一方、教師の指導・支援の在り方調査の1回目と2回目の回答結果について共分散構造分析を行った結果、1回目の観点Aと2回目の観点A（ $.58, p<.001$ ）、1回目の観点Bと2回目の観点B（ $.81, p<.001$ ）、それぞれ有意な関連が見られた。さらに、1回目、2回目ともに、観点Bと観点A（1回目： $.84, p<.001$ 、2回目： $.65, p<.01$ ）、観点Bと観点C（1回目： $.74, p<.001$ 、2回目： $.79, p<.001$ ）にそれぞれ有意な関連が見られた。

このように、観点Bと観点C、観点Bと観点Aの間に関連が見られたことから、良好な友達関係（観点B）を築くことができるような指導を行う中で、ありのままの自分を認めること（観点C）ができるような指導も行うこと、また、良好な友達関係（観点B）を築くことができるような指導を行う中で、自分の良さを大切にすること（観点A）ができるような指導も行うといった、良好な友達関係（観点B）を築くことができるような指導を起点とした、ありのままの自分を認めること（観点C）や自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）ができるような指導も行うといった、単線モデルが確認された。

2. 4. 2. 児童の共分散構造分析の結果に見る各学年の特徴と、教師の結果に見る全学年の特徴、およびエクササイズとの関係

ありのままの自分を認めること（観点C）と自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）について、自尊感情測定尺度の回答結果に基づく共分散構造分析の結果からは、児童においては、観点CからAへの関係性が確認された。一方で、教師においては、教師の指導・支援の在り方調査の回答結果に基づく共分散構造分析の結果から、観点Cと観点Aの関係性は確認されなかった。

また、対象校が作成したエクササイズ実践例資料集（府中市立若松小学校、2018）に記載された、観点Cと観点Aをねらいに位置付けたエクササイズの内容が示された文章を確認したところ、観点Cに関するねらいの内容記述は確認されたものの、観点Aに関する記述が確認されにくい様子が伺えた。例えば、「連想ゲーム」のエクササイズでは、「初めの人が出た言葉に関連のある言葉を次の人が言っていく」といった内容が示されており、観点C（自分が考えた言葉を相手に伝える＝自己主張・自己決定）の内容は確認されたが、観点A（自己評価・自己受容）の内容は確認されなかった。このことは、観点Cと観点Aをねらいとし

たエクササイズであるにも関わらず、観点Cと観点Aを結びつけた内容として文章に記述することが難しいことと関連していると推察された。

このことから、良好な友達関係（観点B）の中に自分もいる、と感ずることができて初めて、ありのままの自分を認めること（観点C）や、自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）ができるようになるのではないかと推察される。そこで、観点Cと観点Aを関連づけたエクササイズの内容を記述するためには、良好な友達関係（観点B）が基盤となることを教師のみならず、児童たち自身も自覚して活動に取り組むことが必要条件となることが推察される。

以上のことから、良好な友達関係を基盤として観点Cと観点Aを関連づけたエクササイズを実践することが重要であることと、児童の共分散構造分析の結果に見る、観点Bと観点A、観点Cそれぞれとの関係性を踏まえ、良好な友達関係（観点B）を基盤として、観点C（ありのままの自分を認めること）と観点A（自分を肯定的に捉え大切に思うこと）を関連づけたエクササイズを実践することにより、さらに良好な友達関係が育まれる（観点B）なかで、自分を認めたり自身の成長を自覚することができるようになったと児童が実感するのではないかと示唆された。

3. 研究Ⅱ

3. 1. 目的2

研究Ⅰで明らかになった、良好な友達関係（観点B）を基盤として、観点C（ありのままの自分を認めること）と観点A（自分を肯定的に捉え大切に思うこと）を関連づけたエクササイズを実践することにより、さらに良好な友達関係が育まれる（観点B）といった指導の効果を検討することを目的に、友達からかけてもらえたうれしい言葉や、友達との関わりを意識することを促すことを目的に作成した『うれしかった言葉カード』の実践が、児童の自尊感情や意欲、さらには自信を持つことができるようになるなどの気持ちの変化へ及ぼす影響を、児童が回答した自尊感情測定尺度、質問紙および児童の実践後の感想から明らかにする。

3. 2. 方法

3. 2. 1. 調査対象

都内公立小学校第2学年1学級のうち、回答結果に欠損のない児童30名と担任教師であった。また、調査対象学級においては、国語や道徳の授業や帰りの会などで、自尊感情の育成に関わる学習内容が扱われていた。

3. 2. 2. 手続き

2018年9月から10月中旬に、「いつ」「だれに」「言われてうれしかった言葉」を児童が書く「心に残ったうれしかった言葉カード」を実施し、児童が書いたカードを教室に掲示した。

10月中旬に、9月からの「心に残ったうれしかった言葉カード」から、どのような種類の言葉を児童がカードに書いていたのかを第一研究者と第二研究者とで確認し、言葉のフィードバックを第一研究者が児童に行った。なお、フィードバックの際に使用した教材、提示物は、使用後に、カードとともに掲示した。

10月中旬から11月中旬に、言葉をかけた相手に応じて、「心に残ったうれしかった言葉カード」のカードの色を変えて書くように指示し、引き続き教室に掲示した。さらに、児童が書いたカードを第一研究者が回収した後、言葉をかけた児童にカードを渡し、カードをもらった感想をカードの裏に書くように指示した。

11月中旬から11月下旬に、「こんな言葉を言ってくれてうれしかったよカード」としてお互いにうれしかった言葉をカードに書き、渡し合い、カードをもらってみたいの感想をカードの裏に書く活動を実施した。なお、カードを書く相手を特定したというカードの実施の変更に伴い、再度言葉のフィードバックを行った。

なお、自尊感情測定尺度は、7月中旬と10月中旬と11月下旬に3回実施し、「うれしかった言葉カード」についての質問紙は、10月中旬と11月下旬に2回実施した。

3. 3. 「心に残ったうれしかった言葉カード」および「こんな言葉を言ってくれてうれしかったよカード」についての質問紙

表1および表2に示す「うれしかった言葉カード」についての質問紙は、「うれしかった言葉カード」の実施による、友達や教師からかけられる言葉に対する意識の変化や、苦手なことに対しても頑張ってみよう

表1 「うれしかった言葉カード」についての質問紙（1回目）についての質問項目一覧

No	項目内容
1	うれしかった言葉を言われて、がんばってみようと思うことができましたか。
2	うれしかった言葉を言われて、じしんをもつことができましたか。
3	けいじされた「うれしかった言葉カード」を見ましたか。
4	友だちや先生に言われてうれしかった言葉を、自分も言ってみようと思いましたか。

表2 「うれしかった言葉カード」についての質問紙(2回目)についての質問項目一覧

No	項目内容
1	うれしかったことばを言われて、がんばってみようと思うことができましたか。
2	うれしかったことばを言われて、じしんをもつことができましたか。
3	よこの黒ばんにはってある、うれしかったことばカードを見ましたか。
4	友だちや先生に言われてうれしかったことばを、自分も言ってみようと思いましたか。
5	友だちにかけてもらえることばを前より気にするようになりましたか。※
6	うれしいことばを友だちから言ってもらえることがふえましたか。※
7	前より友だちがうれしいとかんじることばを、たくさん知ることができましたか。※
8	カードを友だちからもらって、「こんなことばがうれしいんだ!」と思ったことはありますか。※
9	カードを友だちからもらって、また友だちがうれしいとかんじることばを言っただけかと思いませんか。※
10	友だちにかけてもらえるうれしいことばを気にするようになりましたか。※

とする意欲、さらには自信を持って取り組むことができるようになるなどの気持ちの変化へ及ぼす影響を明らかにする目的で作成した質問紙である。なお、表2の中の※の印がついている6項目は、「うれしかった言葉カード」を書くことによる児童への効果と、自分の言葉を書いてももらった児童の効果を測る目的で作成し、2回目の質問紙で追加した。

3. 4. 「心に残ったうれしかった言葉カード」および「こんな言葉を言ってくれてうれしかったよカード」について

3. 4. 1. 「心に残ったうれしかった言葉カード」について

「心に残ったうれしかった言葉カード」は、「いつ」「だれに」「言われてうれしかった言葉」を、児童が書くカードである。「いつ」については、「じゅぎょう中・休み時間・そのほか」の当てはまる所に丸をしてもらい、「だれに」および「言われてうれしかった言葉」は記述式で書いてもらう。

9月から10月初旬は、言葉をかけてもらった相手に関わらず、白色のカードに書くように指示した。10月中旬から11月中旬は、言葉をかけてくれた相手を意識

するように促すために、言葉をかけてくれた相手が友達であった場合は、青色の「心に残ったうれしかった言葉カード」に、友達以外(教師や家族の人)の場合は白色の「心に残ったうれしかった言葉カード」に書くように指示した。

3. 4. 2. 「こんな言葉を言ってくれてうれしかったよカード」について

「こんな言葉を言ってくれてうれしかったよカード」は、「心に残ったうれしかった言葉カード」同様、「いつ」「だれに」「どのような言葉」をかけてもらったことがうれしかったのかを、児童に書いてもらうカードである。「心に残ったうれしかった言葉カード」との相違点は、「だれに」のところにあらかじめ第一研究者が児童の名前を書いているところである。児童同士の関わりが増加し、お互いにカードを交換し合うことができるよう、児童がペアになるように名前を指定した。書く相手を指定しておくことで、指定された友達からの言葉かけや関わりを意識して一日生活でき、お互いに言葉をかけあうことで、良好な友達関係を築くことをねらいとした。なお、友達との関わりを一日意識することができるように、「うれしかった言葉カード」は、実施日の朝に児童の机の上に配布した。

3. 5. 結果と考察

自尊感情測定尺度の結果に基づくクラスタ分析の結果から、児童を観点C低群(ありのままの自分を認めること(観点C)を苦手としている群)、3観点低群(自尊感情の3観点すべてが低い群)、3観点多群(自尊感情の3観点すべてが高い群)の3つのクラスタに分け、分析を行った。

3. 5. 1. 自尊感情測定尺度について

自尊感情測定尺度の回答結果に基づいて3要因分散分析を行った結果、クラスタと観点の主効果、クラスタと観点による1次の交互作用、クラスタと観点と時期による2次の交互作用が、それぞれ統計的に有意であった。そこで、単純交互作用の検定を行った結果、1回目のクラスタと観点、2回目のクラスタと観点、3観点低群の観点と時期の単純交互作用が、それぞれ有意であった。さらに、単純・単純主効果検定を行った結果、1回目の観点A、観点B、観点Cにおけるクラスタ、2回目の観点A、観点Bにおけるクラスタ、2回目の3観点低群における観点、3観点低群の3回目における観点の単純・単純主効果が、それぞれ有意であった。多重比較の結果、1回目の観点Aでは、観

点C低群と3観点低群と3観点高群の間に、1回目の観点Bでは、3観点低群と3観点高群の間に、1回目の観点Cでは、観点C低群および観点低群と3観点高群の間に、1回目の観点C低群では、観点Aおよび点Cと観点Bの間に、1回目の3観点低群では、観点Bおよび点Cと観点Aの間に、2回目の観点Aでは、観点C低群および観点高群と3観点低群の間に、2回目の3観点低群では、観点Aおよび観点Cと観点Bの間に、3回目の3観点低群では、観点Aと観点Bおよび観点Cの間にそれぞれ有意な差が見られた。

以上のことから、観点C低群の児童は、1回目から2回目にかけて観点Aの評定平均値が有意に高まったことから、言葉カードの実施により、自分を肯定的に捉え大切に思うことができるようになったことが示唆された。しかし、3観点低群の児童にとっては、言葉カードの実施により、児童の自尊感情が高まったというカードの効果を説明し得る評定平均値の有意な差は見られなかった。また、3観点高群の児童は、クラス間、クラス内ともに、3回を通して評定平均値の有意な変化は見られなかった。これは、評定平均値がもともと高かったため、有意な変化が見られにくかったと推察される。

3. 5. 2. 共分散構造分析について

児童の自尊感情測定尺度の1回目と2回目の回答結果について共分散構造分析を行った結果、1回目の観点Aと2回目の観点A (.53, $p<.001$), 1回目の観点Bと2回目の観点B (.57, $p<.001$), 1回目の観点Cと2回目の観点C (.34, $p<.01$) に、それぞれ有意な関連が見られた。さらに、1回目では、観点Bと観点A (.54, $p<.001$), 観点Bと観点C (.55, $p<.001$), 2回目では、観点Bと観点C (.57, $p<.001$), 観点Cと観点A (.37, $p<.01$) に、それぞれ統計的に有意な関連が見られた。さらに、2回目の観点Aと3回目の観点A (.26, $p<.05$), 2回目の観点Bと3回目の観点B (.60, $p<.001$), 2回目の観点Cと3回目の観点C (.35, $p<.01$) に、それぞれ有意な関連が見られた。さらに、2回目では、観点Bと観点C (.74, $p<.001$), 観点Cと観点A (.58, $p<.001$), 3回目では、観点Bと観点C (.57, $p<.001$), 観点Cと観点A (.57, $p<.001$), 観点Aと観点B (.40, $p<.001$) に、それぞれ有意な関連が見られた。

これらのことから、すべてのクラスターの児童が、共通に、「うれしかった言葉カード」の実施により、友達との関わりを以前よりも意識し、良好な友達関係を育むことができるようになったと示唆された。さらに、良好な友達関係が育まれたことで、ありのままの自分

を認めることができるようになり、自分を肯定的に捉え大切に思うことにつながり、さらに良好な友達関係の育成につながったことが推察された。

3. 5. 3. 「うれしかった言葉カード」についての質問紙について

「うれしかった言葉カード」についての質問紙の項目1～項目4の回答結果に基づいて2要因分散分析を行った結果、項目1（うれしかったことばを言われて、がんばってみようと思うことができましたか。）では時期とクラスターの主効果が統計的に有意であった。多重比較を行った結果、時期においては、1回目と2回目に、クラスタにおいて、観点C低群、3観点低群と3観点高群の間に、有意な差が見られた。また、項目2（うれしかったことばを言われて、じしんをもつことができましたか。）では、クラスターの主効果が有意であった。多重比較を行った結果、クラスタにおいて、観点C低群、3観点低群と3観点高群の間に有意な差が見られた。

以上のことから、すべてのクラスターの児童が、「うれしかった言葉カード」を実施することで、頑張ってみようという気持ちが強くなったと推察された。さらに、3観点高群の児童は、周りの人から言われたうれしかった言葉を実感することで、自信をもつことができるようになったとより実感することができたと推察された。

「うれしかった言葉カード」についての質問紙の項目5～項目10の回答結果に基づいて1要因分散分析を行った結果、項目5（友だちにかけてもらえることばを前より気にするようになりましたか。）において、クラスタ間の得点差が5%水準で有意であった。多重比較を行ったところ、3観点高群が、観点C低群および観点低群に比べて有意に高い得点を示していた。また、項目10（友だちにかけてもらえるうれしいことばを気にするようになりましたか。）においても、クラスターの主効果が有意であった。多重比較を行ったところ、3観点低群と3観点高群が観点C低群に比べてそれぞれ有意に高い得点を示していた。

以上のことから、3観点低群の児童は、「うれしかった言葉カード」の実施により、友達から言われたうれしい言葉により注目する傾向が強いことが示唆された。また、3観点高群の児童は、うれしい言葉だけではなく、友達からかけてもらえる言葉に対して、以前よりも敏感になったと推察された。

3. 5. 4. 「うれしかった言葉カード」の内容について

児童が書いた「うれしかった言葉カード」の内容を1感謝、2賞賛、3応援・励ましから分類し、クラスごとに、3つの時期で「うれしかった言葉カード」の内容の分類について記述した枚数に差がみられるのかを検討するために、 χ^2 検定を行った。検定の結果、すべてのクラスタの児童に共通で、3つの時期を通して、2賞賛の内容に分類される記述枚数が他の分類の内容に比べ、統計的に有意に多いことが示された（観点C低群、時期1： $\chi^2=61.750, p<.01$ 、時期2： $\chi^2=1.182, n.s.$ 、時期3： $\chi^2=23.091, p<.01$ 、3観点低群、時期1： $\chi^2=98.341, p<.01$ 、時期2： $\chi^2=10.889, p<.01$ 、時期3： $\chi^2=11.029, p<.01$ 、3観点高群、時期1： $\chi^2=92.142, p<.01$ 、時期2： $\chi^2=38.364, p<.01$ 、時期3： $\chi^2=42.824, p<.01$ ）。

このことから、すべてのクラスタの児童に共通で、友達から言われた言葉の中でも、「すごいね」や「上手だね」といった賞賛の言葉をうれしいと感じやすかったと推察された。

3. 5. 5. 各クラスタの児童の特徴

観点C低群の児童は、児童が書いた「うれしかった言葉カード」に賞賛の内容が多かったことや、「うれしかった言葉カード」についての質問紙の頑張ってみようという気持ちが強くなったといった回答内容、および自尊感情測定尺度の回答評定平均値の値に見る、自分を肯定的に捉え大切に思うことができるようになったといった結果から、「うれしかった言葉カード」の実施により友達から賞賛の言葉をもらえたことにより、自尊感情が高まったり児童の頑張ろうとする気持ちが増加したりしたと推察される。また、「うれしかった言葉カード」を実施した後の感想からは、「頑張れ」などの言葉をかけてもらえたことで勇気を出すことができた、カードを書いたことでみんなと仲良しになれたと実感した様子が確認された。

3観点低群の児童は、児童が書いた「うれしかった言葉カード」に賞賛の内容が多かったことや、「うれしかった言葉カード」についての質問紙の頑張ってみようという気持ちが強くなった、友達から言われたうれしい言葉により注目するようになったといった回答内容の結果から、友達から賞賛の言葉をもらえたことにより、児童の頑張ろうとする気持ちが増加したりうれしい言葉に敏感になったりしたと推察される。また、「うれしかった言葉カード」を実施した後の感想からは、「ありがとう」と言われ心が良い気持ちになった、

良い言葉を言って良かったと実感した様子が確認された。

3観点高群の児童は、児童が書いた「うれしかった言葉カード」に賞賛の内容が多かったことや、「うれしかった言葉カード」についての質問紙の頑張ってみようという気持ちが強くなった、うれしい言葉だけではなく、友達からかけてもらえる言葉に対して、以前よりも敏感になったといった回答内容の結果から、友達から賞賛の言葉をもらえたことにより、児童の自信や頑張ろうとする気持ちが増加したり友達からかけてもらえる言葉に敏感になったりしたと推察される。また、「うれしかった言葉カード」を実施した後の感想からは、自分の言葉を友達がうれしいと感じてくれたことに対してうれしいと実感した様子が確認された。

4. 総合考察

研究Iより、教師は児童の自尊感情を高めるための指導を行う際に、児童が良好な友達関係を育むことができる場面を設定することが大切であることが推察された。そこで、研究IIでは、児童同士が関わりを深めることや、相手を意識して生活することができるような活動として「うれしかった言葉カード」を実施し、児童への効果を検討した。その結果、「うれしかった言葉カード」は児童が良好な友達関係（観点B）を育む手助けとなる一方で、児童がありのままの自分を認めること（観点C）や自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）を実感するには、「うれしかった言葉カード」の実施にさらなる工夫が必要であることが示唆された。

そこで、「うれしかった言葉カード」を実施する際に必要となる工夫を、以下の5つの指導上の留意点としてまとめる。

留意点（1）教師の言葉掛け

自分自身で友達関係を意識し、深めていくことが難しいと感じている児童に対して、「○○ってほめられていたよね」などといった、友達からかけてもらった言葉を意識させる教師の声かけや手助けが必要となる。

留意点（2）うれしかった言葉を言われたときの自分の気持ちを表現する

うれしかった言葉を言われたときの気持ちを記述できるようにしておくことで、児童自身がうれしかった言葉を言われたことによる気持ちの変化をより実感す

ることができるようになるとともに、ありのままの自分を認めること（観点C）ができるようになることにもつながる。

留意点（3）友達に書いてもらったカードを見返す機会を設ける

友達に書いてもらったカードを見返す機会を再度設けることで、自分が友達の役に立っていることや、今の自分の良さに気づき、自分を肯定的に捉え大切に思うこと（観点A）にもつながる。

留意点（4）カードの実施方法

児童の様子から、研究者が指定した日までに「うれしかった言葉カード」を書くことができない、という様子が伺えた。友達との関わりを日常的に意識し、いつでもうれしかった言葉を書き留めておくことができるように、例えば、日記などにうれしかった言葉を書ける欄を設けるといった工夫が考えられる。

留意点（5）掲示の方法

児童が自分の良さを感じ、自分を大切に思えるためには、「うれしかった言葉カード」を見返すことが大切である。そこで、児童が、日常目につきやすい場所にカードを掲示するなどの工夫が考えられる。

付記

本研究は、日本教育心理学会第61回総会でのポスター発表（「児童の自尊感情を高めるためのエクササイズを実践する上での留意点について」）をもとにしている。

また、本論文は、第二著者の指導のもと第一著者が作成した修士論文「児童の自尊感情を育む『うれしかった言葉カード』を用いた活動の在り方についての研究」（平成30・2018年度、東京学芸大学大学院教育学研究科学校心理専攻に提出）の一部を加筆・修正したものである。

引用文献

- 足立文代・佐田久真貴 2015 ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について 兵庫教育大学学校教育学研究, 28, 45-53.
- 府中市立若松小学校 2018 研究発表会「自ら課題に立ち向かおうとする子 人とよりよくかかわる子～自己肯定感を高める活動を通して～」 当日配布資料
- 古荘純一 2009 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告 光文社新書
- 星野治子・正保春彦 2003 小学校における構成的グループエンカウンターによる自尊感情育成の研究 茨城大学教育実践研究, 22, 63-77.
- 池谷貴彦・葛西真記子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究 — ピア・サポート・プログラムの実践を通して — カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 伊藤美奈子 2015 学校現場では自己肯定感をどのようにとらえればいいのか Career Guidance, Vol.409, 11-13. (統一版)
- 文部科学省 2005 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 議事録・配付資料 [資料6] 教育課程部会の今後の検討課題に係る現状と課題, 主な意見
- 無藤清子 2005 自尊感情を高める 平木典子(編) アサーション・トレーニング 現代のエスプリ 450 至文堂, 150-159.
- 西敦子・加藤佳子・森敏昭 2004 小学生の自尊感情に関する研究 — アサーショントレーニングの効果 — 日本教育心理学会総会発表論文集, 46, 130.
- Rosenberg, M. 1965 Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.
- 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 金子書房
- 高橋均 2006 アサーションの規定因に関する研究の動向と問題 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 55, 35-43.
- 東京都教職員研修センター 2010 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第2年次) Pp.3-26.
- 東京都教職員研修センター 2011 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第3年次) 関連資料:「自信 やる気 確かな自我を育てるために」子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】Ⅱ子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント
- 山根由梨・深見俊崇・石野陽子 2016 児童のアサーションと自尊感情との関連 教育臨床総合研究, 15, 107-121.

児童の自尊感情を育む
「うれしかった言葉カード」を用いた活動の在り方についての研究

A Study on the Approach to Activities Using "Words of Joy Cards" to
Foster Children's Self-Esteem

河内 歩 美*¹・梶 井 芳 明*²

KOCHI Ayumi and KAJII Yoshiaki

学校心理学分野

Abstract

The primary objective of this study was to examine three hypotheses among second-grade elementary school students by implementing "Words of Joy Cards" as guidance to enhance self-esteem. The hypotheses were: 1) students will recognize and accept themselves as they are, 2) they will be able to view themselves positively and value themselves, and 3) they will foster better friendships. The research results only supported hypothesis 3. Consequently, for hypotheses 1 and 2, five considerations were proposed for their implementation.

Keywords: Self-esteem, Teacher guidance, "Words of Joy Cards"

Department of School Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

本研究の主たる目的は、小学校2年生を対象に、自尊感情を高める指導として「うれしかった言葉カード」を実施することで、1) ありのままの自分を認められる、2) 自分を肯定的に捉えたり大切に思ったりすることができる、3) より良好な友達関係を育むことができる、といった3つの仮説を検証することであった。研究の結果、仮説3)のみ支持されたことから、仮説1)、2)については、実施に際しての5つの留意事項を提案した。

キーワード：自尊感情、教師の指導、「うれしかった言葉カード」

*1 Tokuyama Elementary school (1-1 Mouri-cyo, syunan-shi, Yamaguchi, 745-0004, Japan)

*2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)