

児童の自尊感情を高めるための支援の在り方

—ロールプレイングを取り入れた授業実践を通して—

橋本 洋子

Yoko HASHIMOTO

A Study on the Teaching Practice to enhance the Self-Esteem of Elementary School Students by Role-Playing

【 要 旨 】

本研究は、児童の自尊感情を高めていくための支援の在り方を、ロールプレイング（R P）を手法として取り入れた授業形態を考案し、授業実践を通してその有用性を検討していくことを目的とした。

一次研究では、3人一組によるR Pを手法として取り入れた授業（道徳・学級活動）の全体計画及び指導案を作成し小規模校6年生を対象に授業実践を行った。3人一組によるR P体験を通して自己理解や他者理解が促進されたことが推察された。また、課題として自分のよさに気づくための手立ての工夫が示された。二次研究では指導案の修正を行い、R P体験後の振り返りに修正を加え、大規模校6年生を対象に授業実践を行った。自尊感情評価尺度、他者理解アンケートにおいて有意差が認められ、児童の振り返りから、自分のよさへの気づきが促進されたことが示唆された。

3人一組によるR Pを手法として取り入れた授業は、児童の自己理解や他者理解を促進し、児童の自尊感情を高めていくための手立てとして一定の効果をもたらす可能性が示された。

【キーワード：自尊感情 3人一組によるR P 自己理解 他者理解】

I 研究の背景

1 教育現場の現状

生徒指導上の問題を起こす児童の中には、無気力であったりあきらめ感が強かったりする姿が見られ（栃木県：2013）、学級や学校の中で困った子ども、問題児として見なされることも事実としてある。特に、思春期を前にした小学校高学年児童でそのような生徒指導上の問題を起こす児童への対応が困難な場合もある。筆者も、これまで小学校教員として不登校や保健室登校、授業放棄、怠学等様々な生徒指導上の問題を抱えた児童と出会い、その対応や支援を行ってきた。中には、精神的に強い不安を呈する病弱・虚弱児童もいた。また、こころの問題だけでなく発達障害や通常の学級における配慮や支援が必要な児童等、生徒指導

と特別支援教育が複合的に絡み合っている場合もあった。そのような児童は、表面上は学ぶ意欲の低下や対人不安・対人恐怖等が見られたが、その根底には自尊感情の低さが関係していると強く感じるようになった。実際、問題行動を起こす児童は自尊感情が低い傾向にあり、だからこそ、その自尊感情を回復したり育てたりするための適切な支援を行うことが必要であること、また、そのような対応が問題の未然防止や解消につながることも、これまでの先行研究において報告されている（佐藤：2012）。

筆者は児童がやる気を取り戻すためには、自尊感情を高めていくような指導や支援が大切であると考え、そのような関わりを心がけてきた。しかし、生徒指導と特別支援教育が複合的に絡み合っ

ているケースも多く、時間がかかったり、対処療法的な対応になったりしがちで、自尊感情を高めるための効果的な支援を行うことの難しさを感じるに至った。そして、問題行動や精神的な問題を未然に防ぐ予防的な側面から、生徒指導上問題となる児童だけでなく、発達障害等の特別な支援が必要な児童や教育相談的な問題を抱えている児童、さらには通常学級における児童の自尊感情を高めるための効果的な支援を模索したいと考えるようになった。

2 最近の教育の動向

最近の教育の動向からも自尊感情を高めていくための指導や支援が求められている。「小学校学習指導要領」(文部科学省：平成20年改訂)においては、生きる力を育むために道徳教育の充実により豊かな心を育むことがあげられている。そして「学習指導要領解説道徳編」においても「自分への信頼感や自信などの自尊感情や他者への思いやりなどの道徳性を養う」ことが基本的な観点としてあげられている。生きる力を育むための豊かなこころの育成という側面からも自尊感情を高めていく指導や支援を行うことが求められている。そこで、自尊感情を高めていくためには、どのような支援方法が有用であるか授業実践を通して明らかにしていきたい。

II 本研究における自尊感情の定義

自尊感情の定義については多くの先行研究があるが、本研究においては、ローゼンバーグによって提唱された定義と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」における定義を参考にした。

ローゼンバーグの定義では、自尊感情を2つの側面から考えている(遠藤ら：1992)。

一つめが、自分を「とてもよい(very good)」と考えるものである。二つめが、自分を「これでよい(good enough)」と考えるものである。これは、自分なりの満足感を感じる感覚であり、自分の中の価値基準をベースとして自分を受容する考え方であり、他者と自分との比較による優劣という意識は含まれてこない。本研究では後者の、自分を「これでよい」と考える定義を参照することにした。

また、東京都教職員研修センター(2008)は「自尊感情や自己肯定感に関する研究」の中で自尊感

情を、自分の否定的な面を受容するとともに、「自分を他者との関わりを通してかけがえのない存在としてとらえる気持ち」と定義している。

そこで、筆者はこれらの定義を踏まえ本研究における自尊感情を「他者との関わりを通して自分に自信を持ち、自分をかけがえのない存在としてとらえる気持ち」と定義することとした。自分をかけがえのない存在としてとらえる状態とは「自分の肯定的・否定的な面、両方を受容できている状態」と考える。学校という同年代の児童が多数生活する場においては、他者との比較は日常的に行われる。その中であって、他者と比較するのではなく、自分の中に価値基準を置き自他を受容していくことが大切であると考えたからである。

III 研究の目的と方法

1 研究の目的

本研究では、児童の自尊感情を高めていくための支援の在り方を、ロールプレイング(RP)を手法として取り入れた授業実践を通して検討していくことを目的とする。そして、従来の方法を概観したうえで、3人一組によるRPを手法として用いた授業形態を考案し、その有用性を検討したい。

2 研究方法

RPを手法として取り入れた授業の全体計画及び指導案の作成と授業実践を行う。対象は小学校6年生とする。一次研究においては作成した指導案をもとに授業を行い、その結果から指導内容の課題を明らかにし、二次研究では実施した結果を受けて指導案を修正し、それをもとに授業を行い、上記目的を遂行する。

(1) 仮説の設定

「RPを手法として取り入れた授業を通して、児童の自己理解や他者理解が促進され、児童の自尊感情が高まっていく」と仮説を立て、授業構成の視点を二つ挙げ授業実践を通して検証していくこととした。

① 相談場面をテーマとするRP体験を学習場面の中に設定する。

② 3人一組によるRP体験と3者による振り返りの場を設定する。

(2) RPを手法として取り入れた授業の全体計画と指導案作成

岩瀧が作成した指導案(2009)及び構成的グループエンカウンター事典(図書文化：2004)を参

考にRPを取り入れた授業の全体計画と指導案（全3時間）を作成した。

(3) 手続き

授業実践前と授業実践終了後の2回にわたって自尊感情評価尺度（東京都版）と他者理解（岩瀧作成）に関するアンケートを実施した。また、体験後の児童の意識の変化を把握するために、授業3週間後に事後アンケートを実施した。

① 自尊感情評価尺度（東京都版：2010）

東京都教職員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。授業実施前後における自尊感情評価点の変容を調べ、本授業実践の効果を検証するために使用した。

② 他者理解に関するアンケート（岩瀧：2009）

友達への思いやりに関わる6項目から構成され、回答は4件法となり、1～4点を与えている。授業実施前後における他者理解の変容を調べ、本授業実践の効果を検証するために使用した。

IV 本研究におけるロールプレイング（RP）の形態とその有用性

1 ロールプレイングについて

RPは、モレノ（Moreno.J.L.1898－1947）が始めた心理劇（サイコドラマ）から発展したもので、集団心理療法の一種である。八島（2008）はRPの目的は「RPに参加しているメンバーの自発性や創造性を引出し高めることにより、抱えている問題の解決を図ること」であり、またその効果として「自発性を重んじ、対人関係上の洞察力や問題解決能力を高める。役割を演じることで、自己を揺り動かし、新たな自己を見出す有効な方法である」と述べている。また、RPの活用を通して自己理解や他者理解が促進されることが期待できるとも述べている。このような特徴をもつRPは現在、様々な形で教育や臨床場面で活用されている。

2 ロールプレイングの形態

RPの形態には、2人一組になり同時に全員が実施できる形態や、代表者がRPを行いその他は観衆となる形態、3人一組による形態等複数ある。教育活動においては、国語や道徳、学級活動等、様々な学習場面で目的に応じ上記のようなRPの形態が手法として取り入れられている。

本研究においては、3人一組によるRPの形態

を手法として取り入れることとした。見る人の役を設定することで自他への肯定的な評価がもたらされ、自己理解や他者理解が促進し自尊感情の高まりにつながっていくと考えたからである。また、授業実践で取り入れるRPの形態は、岩瀧（2009）が道徳の授業実践の中で取り入れていたRPの形態を参照に作成した（図1）。

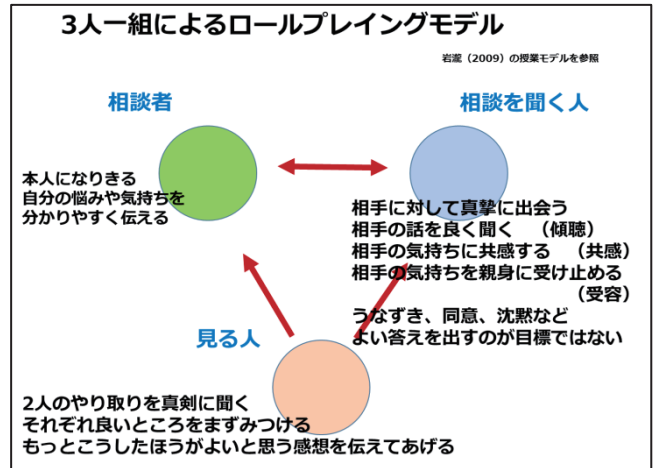


図1 本研究における3人一組によるRPの形態

本研究における3人一組によるRPは以下のように実施していく。

相談者、相談を聞く人、見る人の3者の役割を設定する。テーマごとにそれぞれローテーションし、3者の役を経験する。その役になりきって演じ、演技後は3人による振り返りを行う。特に特徴的なのは、見る人にも他の2者と同等の重きを置いているところである。また、RPは気持ちと気持ちのやりとりが行われることから、何を言っても大丈夫という安心感が持てる場の設定が必要となる。そこで、表1に示すようにルールを決めて実施することにした。

表1 RPを行う時のルール

【演じる人】	【見る人】
①役になりきる	①相手の立場に立って見る
②ふざげずする	②しんげんに見る、聞く
③思った通りに演じる	③終わった時は、本気で拍手をする
【両者に共通したルール】	
にやにや笑ったり、ちゃかしたりしない	

また、テーマは日常よく起こりがちな出来事を相談場面として設定する。3者にはそれぞれ図1に記載されている条件を提示し演じるように促していく。RP体験が終了したら、必ず3者での振り返り

りの時間を持ち、それぞれの役割でどのような気持ちや考えを体験したかを伝え合うようにする(表2)。

表2 3者による振り返りの視点

- ①演じてみて感じた気持ちや考えを伝える。
- ②見る人は、演じる人を見て思ったことや気づいたことを伝える。
- ③見る人として感じたことを伝える。
- ④よいところの一つは見つけて伝える。
- ⑤もっとこうしたらよいと思うところは、よいことを伝えた後に伝える。

R Pを通して、3者はそれぞれの役割ごとに様々な感情や気づきを体験することができると考える。他者との関係性の中で、自己を振り返るとともに、3者の役割が変わることで相談場面を数回経験することとなり「相談してもらえ」「相談できる」「助けてもらえ」「助けられる」等の聞いてもらえることの心地よさを実感を伴って体験できると考える。また、見る人からの肯定的なフィードバックは、自分では気づけなかった新たな自己に気づくことが期待できる。このような体験により、自己や他者への信頼感、自己や他者への理解が促されていくと思われる。3者によるR Pの実施が、自己理解や他者理解、自己発見につながることは松山(2011)の研究においても報告されていることから、本研究においてもその効果は期待できると考える。

3 3人一組によるR P体験と自尊感情の関わり

安樂(2011)は、自尊感情は自己評価の感情でもあり、2つの視点(自己から見た自分を評価する感情、他者から見た自分を自己評価する感情)から捉えることができると述べている。また自尊感情を高めていくためには、自己を見つめ、自己の考えやよさに気づき「自己を肯定的に評価できる場」と、お互いの意見を交流させながら他者の考えや気持ちから学んだり、重要な他者から受容されたり「他者から肯定的に評価される場」の設定が必要であるとも述べている。このことは、自尊感情を高めていくためには他者との関わり合いの中で肯定的な自己評価が行える場を作ることが必要であり、それにより自己理解が促進され自尊感情が育まれていくととらえることができる。また、自己理解が促進されることで他者理解も促進され、他者への思いやりも育まれていくと思われ

る。

本研究における3人一組によるR Pでは、日常生活の中でよくおこる問題を題材にしており即興的な要素が高く、役割を演じながらも自然と自分の考えや価値観が現れることが予想できる。演技とは言え、自分を見つめること、自分を顧みること、他者との違い等、自己が揺り動かされることとなる。安心安全なルールの下で実施し、肯定的な評価や気づきを伝え合うことで「自己を肯定的に評価できる場」と「他者から肯定的に評価される場」になるであろう。R Pにおける他者との肯定的な関わりを通して、自己理解や他者理解が促進され、新たな自己への気づき、再確認、他者への肯定的な気づきが起こり、その結果、自尊感情の高まりにつながると考える。

V 結果(授業実践)

1 小規模校での実践(一次研究)

- ① 対象者：6年生1クラス(10人)を対象に実施
- ② 実施時期：9月中旬～9月下旬、1週間に1単位(45分)合計全3時間で実施(表3)

表3 授業実践の一連の流れ

- ◎事前指導(実態把握)
- ◎第一次・・・導入
前半：趣旨説明 後半：2人組R P体験(道徳)
- ◎第二次・・・学級活動(3人組R P)
本研究におけるメインの活動
- ◎第三次・・・学級活動(振り返り)
- ◎事後指導・・・アンケート調査の実施

- ③ 授業の実際(第二次本研究におけるメインの活動)

3人一組によるR Pを取り入れた授業を学級活動の中に位置づけ実施した。3者の役を演じる体験を通して、相手の意図を考えながら適切な対応をすること、演じた時に生じた感情や考えを表現することを目標にした。児童にとって想起しやすい身近な困ったことを相談内容として提示し、相談者、相談を聞く人、見る人の3者の役を設定し、ローテーションしそれぞれの役割を体験できるようにした。R P後の振り返りはワークシートに記入し、1区切りごとに感想や考えを伝え合い、お互いの気づきをその場ですぐに確かめ合うようにした。

- ④ 結果と考察

自尊感情評価尺度と他者理解に関するアンケートの結果、それぞれ3因子、5因子すべてにおいて評価点の上昇が見られた。対応のある t 検定をしたところ自尊感情評価尺度3因子中2因子で、他者理解に関するアンケートでは5因子中2因子において有意差が認められた。このことから、自尊感情を高める支援として3人一組の RP を取り入れた授業の一定の効果を推察することができた。また、児童のワークシートの記述内容から、相談者役を通して他者への信頼を深めたり、相談を聞く役を通して人の役に立てる自分を感じたり、見る人の役を通して友達のよさを感じたりすることができたと思われる（表4）。

表4 ワークシートの記述内容（一部抜粋）

相談者	相談を聞く人	見る人
悲しいけど声をかけてもらった うれしい/悩み事がある時には相談できそう/ たのもしい友達だなあ/自分のことを考えてくれてうれしい 気持ち 【自己理解】 【他者への信頼】	友達が困っている時は助けてあげたい、力になってあげたい/ 相手の心もいい気持ちになるし 自分の気持ちもよくなった/ 自分が何とかしなきゃ 【自己受容】 【他者受容】	相談をする人がわの子のことを考えてやっていたいいな/友達のことを考えて言っていてすごい/心配しながら声をかけていた、表情で分かった 【他者理解】 【演者への共感】
*【 】に関わる内容と思われるものを筆者が分類整理した。		

⑤ 課題

自尊感情評価尺度における「自己評価・自己受容」の項目において、評価点は上がったものの有意差は認められなかった。この「自己評価・自己受容」の側面は「どんな自分であろうともこれでいいんだ」と思えるような感情を含んでおり、本研究における自尊感情の定義「肯定的否定的な面、両方を受容できている状態」にも関連している。ワークシートの記述内容から児童は RP 体験を通して、他者（友達）への思いやりや他者のよさに気づくことができた。しかし、そのことと自分のよさを結びつけて自己について考えてみることは難しかったようである。

一次研究によって明らかになった課題を表にまとめた（表5）。

表5 一次研究を通して明らかになった課題

- ① RP 体験後の振り返りでは、お互いの感情を伝え合う場面を設定し自分のよさに焦点が当てられるようにする。
- ② 相手の心情をくみとりながら親身に聞く姿勢（受容・共感）を作るために、相談内容を行為から性格や内面に焦点を当てたもので考えていく。
- ③ 聞き方のモデルを示す（うなずく、黙って聞く等）。
- ④ 時間配分に気をつける。

2 大規模校での実践（二次研究）

- ① 対象者：6年生1クラス（32人）を対象に実施
- ② 実施時期：10月中旬～11月中旬、1週間に1単位（45分）全4時間で実施
- ③ 児童について

授業前に実施した自尊感情評価尺度の結果では「自己評価・自己受容」の項目が低く「関係の中の自己」「自己主張・自己決定」の項目が高いという結果であった（図2）。上記の傾向は、思春期・青年期に多く見られる傾向であり、協調性を重んじる一方、自分の短所が気になり他者と比較して自己を評価する傾向が強い、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もあるとある（東京都教職員センター：2011）。協力校児童も思春期の特徴を見せながら、やや相手の視線が気になったり、協調性を重んじるあまり自分の思いが出せなかったりする状態、人間関係のバランスがやや緊張状態にあると考えられた。

④ 全体計画と指導案・ワークシートの修正

第一次研究の課題を受けて、全体計画（表6）と指導案の一部、ワークシートを修正した（表7・8・9）。全体計画は協力校との話し合いの中で、児童が初めて RP を体験することからじっくり体験ができるようにするためと、筆者との信頼関係作りのために全4時間で組み直すことにした。また、授業開始までに2日間にわたって児童の観察、授業への参加を行い実態把握と児童との関係作りを行うことにした。

⑤ 授業の実際

a 第三次における振り返りの様子

一次研究の課題を受けて、自分のよさに焦点が当てられるように、RP後の振り返りにおいて、演じた感想や気づきを伝え合う時間とさらにその発言を聞いて感じたことを伝え合う時間を持った（表7・9参照）。

表6 全体計画（改定・黄色のシート部分）

単元全体を通しての目標 ○他者との関わりを通して、自己理解、他者理解を促進し、肯定的な自己概念を形成する。		
	ねらい	活動名
授業1	オリエンテーションを通してこれからの学習の見通しをもつ。	学級活動 「自分発見・友達発見」活動に関わるオリエンテーション
授業2	自己理解 他者理解 人の役に立とうとする自分があることに気づく。 相手の立場に立って考えようとする。	道徳【2人組R Pの体験】 「相手の立場に立って考える」 資料 なくしたキーホルダー
授業3	自他理解 自他受容 信頼体験 自己決定 自分や相手の気持ちに気づく。 自分を認める。相手を思いやる気持ちを持つ。 自分もOK, 相手もOK。 自分だったらこうする。	学級活動【3人一組R P体験】 本研究のメインの活動 「あなたならどうする」 困っている友達への援助の仕方を考えよう。
授業4	自他発見 自他理解 自分や相手のよさに気づく。 自分のことが好きになれたり、相手の気持ちを考えたりする。	学級活動「自分発見、友達発見」 2時間の活動をみんなで振り返り、全体での振り返りを行う。

表7 授業3で実施した学級活動学習指導案（抜粋）（本研究のメインの授業）（網掛け部分を修正）

	○互いに目を見て、笑顔で答えるようにする。 ○もっとこうしたらよいと思うところは、よいことを伝えた後に言う。	・簡単なメモ書きをしてから伝え合う。 ・友達の感想を聞いて感じたこともワークシートに書くようにする。
まとめ	3. 今日の学習の振り返りをする。 ○3人一組のR P体験を通して、自分や友達について感じたことや気づいたことをワークシートに書き発表しよう。	・自分と友達、それぞれの立場からの気づきや感想、ねらいに照らし合わせながら書く。〈ワークシート〉 ・学級全体での発表を通して、気づきを全体で共有する。 ・自分のよさ、友達のよさに着目した発言を取り上げ、黒板に板書していく。

表8 授業4で実施した学級活動学習指導案（抜粋）（全授業の振り返りの活動）（網掛け部分を加筆）

導入	1. 2時間の学習での気づきや感想を振り返る。 ○3人一組によるR P体験を通して、感じたことや気づいたことを思い出してみよう。 ①相談したい内容は、相談役の子が決定する。 ②相談を聞く役の子は、助けたいという気持ちで聞く。 ③見る役の子は、表情などしっかり見る。 ○2時間の学習で感じたこと思ったこと、気がついたことをワークシートに書きましよう。	・まずは体験を思い出すために、3人一組によるR P体験の時間を持つ。 ・R P体験は前回行っていることから、本時は児童に相談内容も選ばせて、より自由度のあるR P体験になるようにする。 ・振り返りのための視点として3者に①②③の視点を提示する。 ・気づきを通して、改めて自分や友達のよさについて振り返らせ、ワークシートに記入する。
----	---	--

表9 授業3の学級活動で用いたワークシート（抜粋・加筆）

4. 友達の感想を聞いてどんなことを感じたり考えたりしましたか。書きましよう。

【見る人の感想を聞いて】

【相談する人の感想を聞いて】

【相談を聞く人の感想を聞いて】

ワークシートには、戸惑う気持ちや不安な気持ちを書いている児童もいたが、概ね自分や友達への肯定的な気持ちを書いていた（表 10）。

表 10 振り返りにおけるワークシートの記述内容（一部抜粋）

<p>【見る人の感想を聞いて】 見る人にまで伝わっていたからよかった。 感想がとてもうれしかった。 よかったんだと思い安心した。 少し照れくさくてうまく話せなかったけど、ちゃんと話せていたみたいでよかった。</p> <p>【相談する人の感想を聞いて】 ほっとしたんだな。心強かったんだなと思った。 顔を見ながら話すことはとても大切。声かけすることで不安な気持ちがへるのはいいなと思った。 しっかり不安を聞いてあげたら喜んでもらえることが分かった。</p> <p>【相談を聞く人の感想を聞いて】 困っていることが分かってくれてよかった。 真剣に考えてくれていてうれしい気持ちになった。 聞いてくれたりしてうれしかったけど、はずかしくてなかなか言い出せなくて申し訳なかった。 本人はうまくできなかつたみたいだが、話を聞いてくれたのでうれしかった。 相談者の気持ちになって考えたりアドバイスをして助けてあげたいという気持ちになるんだなと思った。</p>
--

また、相手の心情をくみとりながら親身に聞こうとする姿勢が、ワークシートの記述内容からうかがえた（表 11）。

表 11 ワークシートの記述内容（一部抜粋）

<p>【相談者役の感想】 一生懸命聞いてくれて安心（うなずきながら）。 ずっと「う～ん」と考え込んでくれていたので心地よかった。 自分の悩み事のように聞いてくれた。 ちゃんとうなずけたり「そうだね」と言えた。</p> <p>【相談を聞く人役の感想】 相手から感謝されたので聞いてあげてよかった。 相手の立場に立って考え、自分が体験したことの中から対処法を工夫して考えることができた。 相談する人がまじめに聞いてくれて話しやすかった。 どうやったら悩みが減るかということが一番難しかった。</p>

相談者役では、真剣に聞いてもらうことの心地よさを感じたり、相談を聞く役では、相手の気持ちに共感したり役に立てる自分を感じたり、さらに自己が揺り動かされる経験にもなったと思われる。

b 授業 4 における 3 人一組による R P の様子

第一次研究では、振り返りにおいて児童の気づきを教師側から提示したために、2 時間の体験で感じたことを児童自ら言語化していくことが難しかった。そこで、今回は児童自らが感じたことを言語化できるように、まずは 3 人一組による R P 体験を行い、関わり合いの中で生じる感情や思いに気づくところから始めた。3 人一組による R P では 3 時間目に経験していることを踏まえ、相談内容を相談者役の児童が 3 つの内容から選び相談するという前回より自由度のあるものにした（表 12）。R P 体験後はグループでの振り返りの場を持ち、さらに全体で感想を伝え合う時間とした。全体の場では「友達と同じ気持ちだということが分かった」「相手のことが考えられた」等自分への気づきに関する発言がみられた。以下、実際のやりとりである（表 13）。

A の相談を聞く役の児童はまずは B の相談者役の児童の話を「あ～」と相槌を打ちながら聞こうとしており、しっかり聞こうとする姿勢がうかがえた（下線部分参照）。また、すぐに解決策を提案するのではなく、まずはどういう状況なのか知ろうとする投げかけを B にしている。相談者役も、恥ずかしがりながらも困ったことを真剣に伝えようとし、A の投げかけに対して自然に返答している。さらに相談を聞く役の児童では、時折「あ～」「う～ん」等の共感や受容の反応を見せながら真剣に話を聞こうとする態度が続いた。また C の見る役の児童も、途中で 2 人の会話の中に入ってきており、共感しながら 2 人の様子を見ていることがうかがえた。会話が進む中で、A の「友達に相談してみたなら」の提案に相談者役の児童はすかさず明るい声で反応しており、2 人の会話がある一定の解決に至ったことがうかがえた。

表 12 相談者役が選んだ相談内容

<p>体育の時間、バスケの試合のルールでもめたんだ。それで、友達と口げんかになってしまった。お互いにらみあいになってしまって・・・気まずいな。どうしよう。</p>

表 13 実際のやりとり (あるグループによる約 2 分間の RP)

A (相談を聞く人) B (相談者) C (見る人)

A: どうしたの

B: 体育の時間、バスケの試合のルールでもめたんですよ。それで友達と口げんかになってしまったんですよ。お互い、覗み合っさあ、教室で・・・プライマリーな感じで・・・

A: あ〜 (共感の声)

B: 気まずいです。
どうしたらいいですか?
(やや困ったような感じの笑い)

C: 【どうしよう。どうしようじゃなくて?】 (見る人からの反応)

B: うん

A: う〜ん、友達と話したりした?

B: ぜんぜん。にらみあってるから何にもそんなもんできない。

A: あ〜手紙とかで

B: あ〜 (同意する感じのうなずき) まあたぶん捨てるかもしれないけど、手紙・・・

A: あ〜 (共感の声)
あ〜う〜んじゃあ、(考える様子)

C: 【かちなやつだねえ。】 (見る人)

A: なんか他の友達に相談してみたら。

B: あ〜そうだね、確かに。(明るい声で反応)

A: みんなはひんか「どうしたらいい」とか、いろんな人に聞いたらい、案が出るんじゃない。

B: それか、友達に協力してもらおうとか、いいかな? (すくく反応)

A: いいんじゃないの
しばし沈黙

B: う〜んOKじゃあやってみるね。相談してみるよ。
相談してみます。(確認するように) (笑い)

⑥ 結果と考察

自尊感情評価尺度 (東京都版) においては、3 項目すべてにおいて評価点は上昇していたが、対応のある t 検定をしたところ 3 つの構成要素のうち「自己評価・自己受容」「関係の中の自己」の項目において有意差は認められず「自己主張・自己決定」の項目において、平均点より有意に高い結果となった (表 14, 図 2)。

表 14 自尊感情評価点の t 検定結果

因子	前 (N=32)	後 (N=32)	p 値
A 自己評価・自己受容	2.90	3.02	0.113
B 関係の中の自己	3.31	3.36	0.185
C 自己主張・自己決定	3.21	3.31	0.033*

*: p < 0.05

自尊感情評価尺度 n=32
東京都版

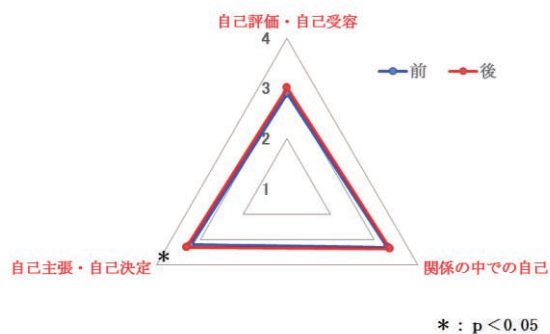


図 2 自尊感情評価点の t 検定結果

他者理解に関するアンケート (岩瀧:2009) においては、1 項目「こまっていたらやさしくする」において平均点より有意に高い結果となった。また「気持ちになって考えている」の項目においては評価点は下がったが、他の 5 項目においては評価点は上昇していた (表 15)。

表 15 他者理解アンケートの t 検定結果

因子	前 (N=32)	後 (N=32)	p 値
あやまってもゆるさない	3.40	3.43	0.38
気持ちになって考えている	3.18	3.15	0.40
気持ちになって行動している	3.06	3.18	0.12
こまっていたらやさしくする	3.43	3.62	0.04*
いいところがある	3.68	3.78	0.20
いいところを知っている	3.68	3.71	0.41

*: p < 0.05

上記の結果から、二次研究においても自尊感情を高める支援として 3 人一組の RP を取り入れた授業の一定の効果がみられたと思う。新たに設けた 3 人一組による RP 体験後の振り返りにおける 2 段階で感想を伝え合う場による効果と、授業 4 の振り返りにおいて、自他への気づきを促進するために 3 人一組による RP を再度取り入れたことにより、自他への肯定的な気づきが起こり、関わり合うことに対する自信が生まれたと思われた (表 10 参照)。また、相談内容を内面や性格に関わることに変更したことで、親身に相談を聞き合うことの大切さを知る体験になったのではないだろうか (表 11 参照)。星野ら (2003) の研究によると「自尊感情を高める SGE (構成的グループエンカウンター) を行い重要な他者である友達から自分のよさを教えてもらうことで、喜びを感じ

それが『自分にもいいところがある』という思考に変わり、自尊感情が高まった」とある。授業開始前の児童の実態（観察、担任からの聞き取り）と評価点の結果を照らし合わせて考えると、活動を通して肯定的な評価を受けることで「言っても大丈夫」「違う考え方も受け止めてもらえる」という安心感が生まれ、自分の思いを言ってみようという自信につながったのではないか。実際、児童のワークシートで「違う考えだった」「似ている。同じだな」「正直に気持ちが話せた」「優しく相談にのってくれて、相談しても大丈夫だなと思った」などと記述していることからもうかがえる。一連の活動を通して児童同士の間にあった緊張状態がやわらいだ結果と考えられた。

一方、他者理解における「気持ちになって考えている」項目の評価点は下がっていた。また「関係の中の自己」においても有意差が認められなかった。これは、もともとの評価点が高かったため、それ以上増加する余地が少なかったのではないかと考えられる。また、振り返りの工夫や二度にわたる3人一組によるRP体験を通して、より相手の立場になって考えることの難しさを実感として味わうことになったからではないかと思われる。

児童の自由記述においても、相談を聞くことの難しさに関する記述が複数見られた。また、星野らによると自尊感情の比較的高い児童に関して「SGEの一連の活動を通して自己を見つめることになり、自分のよさだけでなく欠点にも気づき、自己の認知が修正されたのではないか」との報告がある。本研究においては、自尊感情が高い児童は抽出していないが、次のように考えることができると考えられる。授業開始前の評価点は高い傾向にあることから、自分ではよい関わり方ができていると考えている児童が多数いた。しかし活動を通して相手の気持ちを考えながら関わることは簡単ではないことに気がついたのではないだろうか。星野らが述べている自己の認知が修正された結果ととらえることはできないだろうか。児童自身がとらえている現在の自分と、こうありたいと思っている理想の自分との間にずれがあったが、活動を通してそのずれが小さくなったとも考えられる。

また、二次研究においては「自己評価・自己受容」の項目に関して、自分のよさに気づいていくことに焦点をあて振り返りの工夫を行った。自尊感情評価尺度においては有意差は認められなかつ

たが評価点は上昇していた。このことに関して、児童のワークシートで「自分で言うのもなんだけど自分っていいやつだなと思った」「自分は友達のことを案外考えているんだな。友達は私のことを考えてくれているんだな」「みんな相手を思う気持ちを持ちながら生活している」等の記述から、振り返りの工夫を行ったことが肯定的な自己への気づきにつながったことが読み取れる。他者からの肯定的な評価を通して自己への肯定的な気づきが促された。また、他者理解も促進された。二次研究において振り返りの工夫を行ったことは「自己評価・自己受容」の評価点を高めることに一定の効果をもたらしたと推察する。しかし有意差が認められるまでの高まりには至らなかった。このことは今後の検討課題と言える。

VI 総合考察

1 仮説の検証

第一次研究、第二次研究の結果より、3人一組によるRPを手法として取り入れた授業を通して、児童の自己理解や他者理解は促進され、児童の自尊感情の高まりに一定の効果をもたらしたと考える。相談場面をテーマとし、3人一組によるRP体験とその後の振り返りによって自分や他者を肯定的に評価する場が生まれ、自己理解や他者理解が促進されたのではないかと思われる。

自分の言動を改めて振り返る上で、3人一組のRPの特徴である「見る人の役」の果たす役割は大きかったと思われる。見る人の役からの気づきや感想によって、2者は改めて自分達への気づきや理解が促進されたようだ。児童のワークシートで「自分がきちんと演技ができていかなと思ったけど、みんながきちんと聞き取ってくれて気持ちも伝わったからよかった」「少し照れくさくてうまく話せなかったけど、ちゃんと話せていたみたいでよかった」等からうかがえる。もちろん、見る人の役からの「こうした方がいい」というアドバイスもあり、自分では気づかなかった自己に思いがけず出会い戸惑う状況も見られた。自分ではうなずきながら聞いていたつもりでも、振り返りではうなずいていなかったと指摘された児童が「あまりうなずいていなかったらしい。言われて初めて気がついた」と気まずい様子で感想を述べていた。3者による振り返りが必ずしも全て肯定的な評価にはつながらないが、欠点と受け止めが

ちな側面に気づいていくことも自己理解においては大切であると考え。

2 成果と課題

相談場面における3人一組によるRP体験は、意図的に構成された場であり非日常的な場である。そのような場であるから、児童は普段は関わりが少ない友達と関わる機会を持ち、役を演じるという体験の中で日常ではあまり語り合うことのない気持ちや思いを語り合うことができ、自分や友達によさを知る機会となった。お互いの思いを聞き合い、受け止め合うことで、やさしさに触れ関わり合う心地よさを感じることができた。自分や友達に対する新たな気づきを得ることで、自他への信頼を深めていくことができたと考え。自他への理解が促進されたことで自信が生まれ、自尊心を高めることにつながったと考え。

また、授業実践を通して3人一組によるRPのよさとして次のことがあげられる。

- ① 相談場面を学級や児童の実態に合わせて作成できる。
- ② SSTプログラム等は6時間～7時間等大がかりなプログラムになるが、この形態なら、3時間から4時間で実施が可能である。RP体験に慣れてくれば道徳や他教科にも計画的に組み入れやすい。また、授業のペア活動にも生かしていけると思われる。
- ③ 心情面の耕しとコミュニケーションスキルの向上、両面の効果がもたらされる。

しかし課題もいくつか残った。一つめは、肯定的な自己評価を高めるための更なる手立ての工夫である。二つめは、RP体験に自分を重ねることが難しく、体験が浅く終わってしまう児童に対する援助を考えていくことである。三つめは、RPの特性から、上手くできなかった場合には否定的な評価が自己評価に反映しやすく、体験直後では自己評価が下がってしまい、本来の自尊心評価尺度に正しく反映されない場合が起きることである。従って、RPの効果が自尊心評価尺度に反映されるには、繰り返し体験する等のRP体験そのものへの習熟も必要である。発達段階に応じた内容で低学年の時期からRP体験を実施することもできるだろう。四つめは、どの教科でRP体験を取り入れた授業を実施していくかである。また、時間配分も弾力的に運用していく必要がある。

今回は、学級全体におけるRPの効果を明らか

にしていくことを目的としたが、自尊心が低い児童への効果の検証も今後の検討課題であろう。

【謝辞】

本論文をご指導いただいた稲垣卓司先生をはじめ島根大学の関係者の皆様、また快く授業実践に協力して下さった小学校の皆様に、心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

〈主な引用・参考文献〉

- 安樂朋陽 (2011) : 子どもの自尊心を育てる道徳の在り方—内容項目間の関連を図り、協同的な学びを生かした指導の工夫を通して—。鹿児島県総合教育センター平成 23 年度長期研修員報告書, 5—7
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋 (1992) : セルフ・エスティームの心理学—自己価値の探究。ナカニシ出版, 26-27
- 星野浩子・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心育成の研究。茨城大学教育実践研究 22, 64—76
- 岩瀧大樹 (2009) : 役割演技およびソーシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳授業に関する研究—小学校 5 年生を対象とした検討—。昭和女子大学学苑, (826)
- 國分康孝・國分久子他 (2004) : 構成的グループエンカウンター事典。図書文化, 157, 218—219
- 松山郁夫 (2011) : 心理劇を活用したソーシャルワーク演習の実際。佐賀大学教育実践研究, 28, 81—90
- 文部科学省 (2008) : 「小学校学習指導要領」。東京書籍
- 文部科学省 (2008) : 「小学校学習指導要領解説道徳編」。東洋館出版
- 佐藤貴史 (2012) : 小学校高学年における自尊心を高めるための指導に関する研究—コミュニケーションスキルプログラムの実践を通して—。青森県総合学校教育センター研究紀要
- 栃木県総合教育センター (2013) : 自尊心を育むために—伸ばす・低下させない・回復させる—学級・ホームルーム担任のための教育相談。第 19 集, 1—13
- 東京都教職員センター (2008~2013) : 自尊心や自己肯定感に関する研究。東京都教職員研修センター紀要, 1 年—5 年次
- 八巻寛治 (2008) : ロールプレイングの理論と実際。日本学校教育相談学会研修テキスト 25, 1—11