

中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ

Approach by the roll lettering to the Self-Esteem of the junior high school students

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

浜口 恵子

Keiko Hamaguchi

I. 問題と目的

1. はじめに

今日、日本の子どもたちの自尊感情が、他国の子どもたちと比較すると相対的に低いことが注目されている。日本青少年研究所が2002年に、中学生を対象に自己肯定感についての質問調査を行った。その調査で、「私は他の人々に劣らず価値のある人間である」との質問に「よくあてはまる」と回答した生徒は、日本ではわずか8.8%であった。アメリカの51.8%、中国の49.3%という結果と比較すると、日本の中学生の自尊感情の低さが顕著であった。これには、もともと日本人が謙遜するという一般的な傾向が影響していることも考えられる。しかし、この他にも、日本の中学生の自尊感情が、他国の子どもたちと比べて低い結果を示す調査が数多くある。例えば、ユニセフ(2007)の発表した「幸福度調査」、内閣府(2007)の発表した「低年齢少年の生活と意識に関する調査」などである。

古荘(2009)は、摂食障害、自殺企図、ひきこもりなどの増加は、自尊感情が低いことと関連があると述べている。筆者もまた、自尊感情の低さは、いじめや不登校、家庭内暴力、非行、自傷行為、自殺などに影響する面が大きいと考え、真剣に取り組むべき課題と感じている。

そこで本研究では、中学生の自尊感情を高めるための働きかけを行い、それがもたらす効果について検討していきたい。

2. 自尊感情

自尊感情についての研究が、日本でも広く進められるようになってきたのは、1960年代以降である。「セルフ・エスティーム (Self-Esteem)」という言葉の日本語訳には、「自尊感情」のほかに、「自尊心」、「自負心」、「自己評価」、「自己肯定感」、「自己有用感」、「自己効力感」、「自己価値」、「自己尊重」

などがある。

ローゼンバーグ (Rosenberg, 1965) は、「セルフ・エスティーム (Self-Esteem)」を「自己イメージの中核的な概念で、ひとつの特別な対象、すなわち自己に対する肯定的または否定的な態度」と定義している。セルフ・エスティームには、長所や自信などの肯定的な面だけでなく、欠点やハンディキャップなどの否定的な面も含まれる。

また、ローゼンバーグは、セルフ・エスティームには「とてもよい (very good)」と「これでよい (good enough)」の2つがあるとしている。前者は、他者との比較による自己評価であり、後者は自己の価値基準に照らした自己評価であるといえる。そして、セルフ・エスティームの高さには、後者の「これでよい」と感じる程度が大切だとしている。

セルフ・エスティームについて、遠藤 (1992) は、「人が持っている自尊心、自己受容などを含め、自分自身についての感じ方をさしている」と述べている。

本研究では、セルフ・エスティームの訳語を「自尊感情」に統一し、「自分の能力や存在に対する 受容的で肯定的な感情および評価」と定義する。

3. 中学生の発達特性と自尊感情

「はじめに」で述べたように、日本の子どもたちの自尊感情は、他国の子どもたちと比較すると低い。では、子どもの自尊感情は、発達上 何歳くらいから低くなるのだろうか。

東京都教職員研修センター (2008) では、児童・生徒の自尊感情の傾向を把握するために、「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」を行っている。調査の対象は、東京都における 小学校第1学年から高等学校第3学年の児童・生徒である。

調査の結果、児童・生徒の自尊感情の傾向として、学年が上がるにつれ低下する傾向がみられた。また、自尊感情測定尺度の因子別の比較では、特に「自己評価・自己受容」の因子において、有意に学年差がみられている。【図1】

自尊感情が低下する原因について、筆者の考えを以下に述べる。

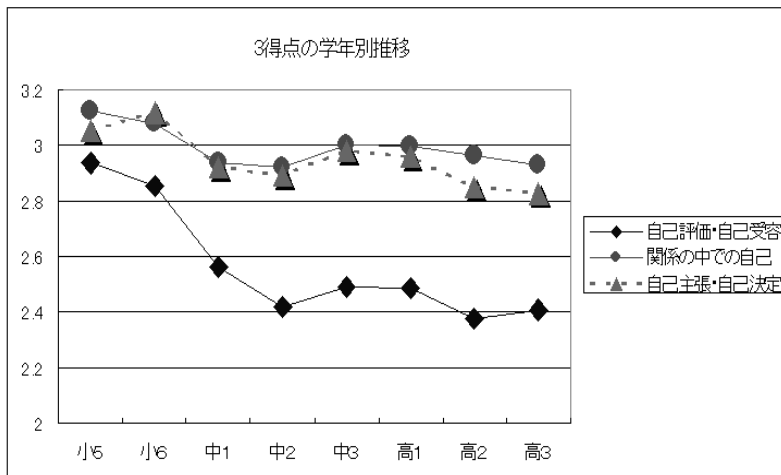
自尊感情を高める要因として、家庭場面では、両親からの肯定的な働きかけの多さや、家族と一緒に過ごす機会の多さなどがあげられる。学校場面では、学業能力評価、運動能力評価、友人関係評価、容姿評価などの影響があげられる。

小学校就学前の子どもたちの自尊感情は、発達障害児や被虐待児を除いては、一般的には通常高い。両親からの無条件の愛情を受け、自分自身に対して「これでよい」と思っているからである。それが、就学を通して、自己と他者を比較する機会が増える。客観的自己認識を持てるようになることは、良いことである。しかし、先にあげたように、学業能力や運動能力、対人関係能力、容姿など、様々な点で自己と他者を比較するようになることで、自分の欠点や弱点に気づくようになる。

エリクソン (Erikson, E, 1959) は、小学生の発達段階を「勤勉性 対 劣等感」としている。自己の課題に挑戦し、それを成し遂げることに喜びを見出す。しかしその一方で、挑戦した課題をうまく成し遂げられない時に、不全感や自信のなさに悩み、劣等感を味わう。

また、青年期の発達課題を「自我同一性の獲得 対 自我同一性の拡散」としている。中学生の思春期の時期も、この青年前期に含まれる。この時期は、正確な自己像を発見することによって、自我同一性 (アイデンティティ) を獲得する。また、やりたいことすべてをやることはできないという全能感の否定も起こる。さまざまな葛藤の中で、自らの生き方を模索し始める時期である。さらに、大人との関係よりも、友人関係に自らへの強い意味を見出す。仲間同士の評価を強く意識する。これらの発達特性からも、自尊感情の低下が目立つ時期といえる。

【図 1】 自尊感情測定尺度の因子別の比較 (東京都教職員研修センター, 2008)



4. 教育現場における心理教育

子どもの自尊感情が低い原因について、根本 (2012) は言及している。まとめると、現代の日本では、核家族や共働きの家庭、できちゃった結婚、離婚なども増え、子育てに費やす心理的ゆとりや時間の少ない家庭が増えていることも、子どもの自尊感情の低さに大きく影響しているだろう、と述べている。本来、子どもの自尊感情の基盤は、家庭において築き上げられるものである。

しかし、上記のような社会的背景から、家庭外で子どもたちが長時間過ごす「学校」において、子どもの自尊感情を補償的に高める働きかけが、重要視されるようになってきている。

自尊感情を高めるための学校でのプログラムとして、現在、さまざまな試みがなされている。例えば、「構成的グループ・エンカウンター」や「ピア・サポート」、「ロールプレイ」、「いのちの教育」、「アサーション」、「ロールレタリング」などである。小中高校の家庭科や道徳、総合の授業でも、「職場体

験」や「2分の1成人式」、「未来の自分への手紙」として、自尊感情を高めるためのプログラムが積極的に取り入れられるようになってきている。

筆者は、この中の「ロールレタリング (Role Lettering : 略して RL、ローレ。以下 RL と表す)」に注目した。

5. ロールレタリング

RL とは、自己と他者双方の役割を演じて、「自分から相手へ」、「相手から自分へ」の書簡を交換する心理技法である。ゲシュタルト療法の空椅子 (エンプティ・チェア) の技法にヒントを得て、1975 年頃に、当時、法務教官であった和田が非行少年に対して手紙方式を施行したことに端を発する (和田, 2008)。その後、春口 (1984) によって、非行少年の矯正教育として開発されてきた。自分自身が自己と他者の両方の役割を演じて書簡によって交換するため、「役割交換書簡法」とも呼ばれている。最近では、RL は矯正教育のみならず、医療現場や教育現場でも幅広く活用されている心理技法である (岡本, 2012)。

RL は紙と鉛筆さえあれば、誰でも簡単に短時間で行うことができ、生徒への負担が比較的少ない。同時に、教師の方々にも、今後 教育現場で継続して行っていただきやすい。また、心身の変化が著しく、さまざまな悩みや葛藤を抱きやすいという、中学生の発達特性にも、この RL が向いていると思われる。

RL の効果について、春口 (1995) は、①文章による感情の明確化 ②自己カウンセリングの作用 ③カタルシス作用 ④対決と受容 ⑤自己と他者、双方からの視点の獲得 ⑥イメージ脱感作 ⑦非合理的、不合理的思考への気づき の7点をあげている。

6. 交流分析とロールレタリング

交流分析は、1957年にバーン (Eric Berne) が創始した心理療法である。人と人との交流に主眼を置き、「今、ここで」の「気づき」を大切にすることを目的としている。

交流分析では、人は誰でも3つの自我状態から構成されていると考える。「親 (P=Parent)」、「大人 (A=Adult)」、「子ども (C=Child)」の3つである。

「親 (P)」は、良心 (超自我) であり、自分を育ててくれた親や養育者の考え、感じ方、行動から取り入れた部分である。「大人 (A)」は、自分 (自我) であり、物事を冷静に判断し、行動していくコンピューターのような部分である。「子ども (C)」は、本能 (エス) であり、幼い頃と同じように行動したり感じたりする部分である。

さらに、親の自我状態は、「批判的な親 (CP: Critical Parent)」と「養育的親 (NP: Nurturing Parent)」

の2つに、子どもの自我状態は、「自由な子ども (FC: Free Child)」と「順応した子ども (AC: Adapted Child)」の2つに分けられる。これらに、大人の自我状態1つを含めた5つの自我状態 (CP、NP、A、FC、AC) のバランスを見ることで、自分の自我状態が分かるとされている。

5つの自我状態には、通常片寄りがあるものである。不均衡な自我状態を改めることで、よりよい対人関係を築いていくことができるというのが、交流分析の考え方である。この考え方をもとに、岡本 (2012) は、RL では自己理解や他者理解、自由な自己表現を行えることによって、高いCPは低く、低いNPは高く、さらにはAを高くすると述べている。

7. 本研究の目的と仮説

筆者は、(1) 中学生の自尊感情を向上させるプログラムとしてRLを行うことによって、実際に自尊感情が向上するかを調査したい。また、(2) RLの実施が、自尊感情測定尺度の「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張・自己決定」の3因子のうち、特に「自己評価・自己受容」の因子に最も大きく影響するかを調査したい。その理由だが、先行研究では、小学校高学年から中学校第2学年にかけて、これら因子のうち「自己評価・自己受容」の因子の低下が著しいとの結果が得られている (東京都教職員研修センター, 2008)。筆者は、これら3因子のうち、この「自己評価・自己受容」が自尊感情の点で土台と考えている。RLを行うことが、特にこの因子に対して、どのような影響を与えるかについて検討したい。

また、岡本 (2007) は、RLの効果として、RL実施の最初の段階で、感情や思考を自由に表現しやすくなり (Cの自我状態への働きかけ)、次の段階で共感的・受容的態度を示すことが可能になる (Pの自我状態への働きかけ)、と述べている。交流分析におけるACとCPの値が高い生徒に、RLを通じてどのような変化が生じるかについても調査したい。

金子 (2010) は、RLと自尊感情の関係についての先行研究を概観し、以下の結果を導いている。ひとつには、RL実施の前後を検討した場合、(有意でないものも含めて) 自尊感情の上昇を示す研究のみであるということ。ふたつには、エゴグラムにおいては、RL実施前後の有意な変化として、「CPの上昇と下降、NPの上昇、Aの上昇、FCの上昇」が見られるとまとめている。

以上のような問題意識と先行研究の結果から、本研究の仮説として、以下の2点をあげる。

RLを実施することによって

1. 自尊感情測定尺度について

(1) 得点が上昇するだろう。

(2) 3因子のうち、特に「自己評価・自己受容」の因子の得点が上昇するだろう。

2. エゴグラムについて

- (1) 極端に CP の高い生徒は、CP が低下し NP が上昇するだろう。
- (2) 極端に AC の高い生徒は、AC が低下し FC が上昇するだろう。

さらに、学校教育において、RL による自己表現の有用性と課題は何かについて明らかにしていきたい。

II. 方法

1. 調査対象

公立 N 中学校に在籍する 1 年生と 2 年生の生徒 計 178 名のうち、誤回答・無回答のある者を調査の対象から除外した。有効回答数は 113 名、有効回答率は 63.5%であった。

また、上記の被調査者の中で、実施群と統制群を設け比較検討を行うこととした。各々の群間に大差がないかを検討するため、ひとつには、副校長先生にご意見をいただきながら、学級の特色や雰囲気に関わりがないよう選定を行った。ふたつには、筆者が t 検定を行い、有意差を検討した。その結果、自尊感情測定尺度は、群ごと、因子ごとともそれぞれ有意差はみられなかった。また、エゴグラム・チェックリストも、群ごと、因子ごとともそれぞれ有意差はみられなかった。実施群は 52 名、統制群は 61 名とした。【表 1】

【表 1】 調査対象者

群	性別	1 年生	2 年生	計
実施群	男子	14	7	21
	女子	20	11	31
統制群	男子	20	11	31
	女子	20	10	30
計		74	39	113

2. 実施時期

RL は、2013 年 5 月中に 2 回、2013 年 10 月中に 2 回の計 4 回行った。「道徳」もしくは「総合」の授業を用いて行われ、1 回あたりの実施時間は 10 分ほどであった。

自尊感情測定尺度の査定ならびにエゴグラム・チェックリストの査定、アンケート、クラス担任へ

の質問紙調査ならびにインタビューについては、以下に記す。【表 2】

【表 2】実施時期と実施項目

実施時期	実施項目
2013 年 4 月	自尊感情測定尺度、エゴグラム・チェックリスト 1 回目
2013 年 5 月	RL 1 回目
2013 年 5 月	RL 2 回目
2013 年 7 月	自尊感情測定尺度、エゴグラム・チェックリスト 2 回目
2013 年 10 月	RL 3 回目
2013 年 10 月	RL 4 回目
2013 年 10 月	自尊感情測定尺度、エゴグラム・チェックリスト 3 回目
2013 年 10 月	生徒へのアンケート
2013 年 10 月	クラス担任への質問紙調査
2013 年 11 月	クラス担任へのインタビュー

3. 実施方法

(1) RL

クラス担任が、全 4 回の RL を実施した。教員間でのばらつきが出ないように、筆者が教示マニュアルを作成し、教示内容や方法を統一した。留意点として、実施時には教員から生徒に、①書いた内容は親や教師には見せないこと ②成績や評価にもまったく関係ないこと ③個人情報 は厳重に保護されること を伝えてもらった。

(2) 生徒へのアンケート

RL がすべて終了した後、実施群の生徒 89 名に対し、最終アンケートへの記入を依頼し、質問項目と自由記述による感想を求めた。

(3) クラス担任への質問紙調査

実施群・統制群両方のクラス担任 6 名を対象に、筆者が作成した SD 法のアンケートを RL 実施前後で行った。

(4) クラス担任へのインタビュー

実施群のクラス担任3名を対象に、SD法のアンケートに基づいて行った。

4. ロールレタリングの概要

RLの実施には、筆者が作成した「手紙シート」を使用した。2回の手紙で1往復とする全6回を予定したが、学校行事の都合によりRLの時間が取れず、全4回の実施となった。手紙のテーマは、以下のとおりである。【表3】

生徒が、緊張せず気軽に手紙を書きやすいように、いくつかの工夫を行った。ひとつには、「手紙シート」の罫線の幅を少し太めに設定した。罫線も10行程度とし、書く量が多過ぎたり少な過ぎたりしないように工夫した。また、生徒のプライバシーを守るため、書いた手紙は、個人ごとに茶封筒に入れて回収を行った。ふたつには、手紙を送る相手は、身近で生徒と関わりの深い人物を設定した。マナー化を防ぐため、テーマは毎回変更した。テーマの順番も、現実の生活から徐々に自己の内省を深めるため、「お父さん／お母さんへ」、「自分へ」とした。

【表3】RLの実施内容

回数	実施月	手紙のテーマ
第1回	2013年5月	「お父さん／お母さんへ」
第2回	2013年5月	「お父さん／お母さんから自分へ」
第3回	2013年10月	「未来の自分へ」
第4回	2013年10月	「未来の自分から今の自分へ」

5. 使用した尺度

(1) 自尊感情測定尺度（東京都版）

東京都教育委員会（2010）が、ローゼンバーグ、ホープの自尊感情測定尺度等を参考にし、児童生徒用に開発したものである。22項目からなり、「あてはまる」～「あてはまらない」の4件法で回答を求める。

本尺度は、3因子から構成されている。因子名は「自己評価自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張・自己決定」である。

(2) エゴグラム・チェックリスト（中高生用）

本尺度は、成人用をもとに、杉田ら（1982）が中高生用に開発したものである。50 項目からなり、「はい」～「いいえ」の 3 件法で回答を求める。

Ⅲ. 結果

1. 尺度の分析

(1) 信頼性の検討

Cronbach の α 係数を算出した結果、自尊感情測定尺度は $\alpha = .913$ 、エゴグラム・チェックリストは $\alpha = .536$ という結果が得られた。

自尊感情測定尺度の信頼性は十分な値であり、信頼性の確認がされたと判断できる。エゴグラム・チェックリスト（中高生用）は、誤回答・無回答をすべて除外したため、低い値となった。標準化はされていないが、多くの先行研究で使用されていることから、今回は分析を進めていくと判断した。

(2) 天井効果・フロア効果の検討

自尊感情測定尺度 22 項目、エゴグラム・チェックリスト 50 項目に関して、天井効果とフロア効果の検討を行った結果、自尊感情測定尺度のうち 4 項目に天井効果がみられた。フロア効果はみられなかった。エゴグラムチェックリストのうち 24 項目に天井効果、4 項目にフロア効果がみられた。

本来ならば予備調査を行うべきであったが、先行研究と比較するために、これらの項目を除外せずそのまま分析に加えた。

2. 自尊感情得点の統計結果

(1) 自尊感情得点の変化

仮説 1- (1) について、t 検定を行った結果、実施群全体では有意差はみられなかった。学年別では、1 年生において、1 回目と 3 回目に 5%水準で有意差がみられた。 ($t = -2.065$, $df = 33$)

(2) 自尊感情因子別得点の変化

仮説1-(2)について、t検定を行った結果、いずれも有意差はみられなかった。そのほかの「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」因子についてt検定を行った結果、実施群全体では有意差はみられなかった。学年別では、1年生において、「関係の中での自己」因子と「自己主張・自己決定」因子の1回目と3回目に、それぞれ5%水準で有意差がみられた。(t=-2.368, df=33, t=-2.246, df=33)

3. エゴグラム得点の統計結果

(1) エゴグラム因子別得点の変化

エゴグラム・チェックリストの「CP」「NP」「A」「FC」「AC」因子の得点に、RL実施前後で差があるかどうかについてt検定を行った結果、いずれも有意差はみられなかった。

(2) CP高群の因子別得点の変化

エゴグラム・チェックリストの「CP」因子において、1SD以上をCP高群8人とした。

仮説2-(1)について、「CP」因子におけるt検定を行った結果、1回目と2回目に5%水準で、1回目と3回目に1%水準で有意差がみられた。(t=3.752, df=7)

また、「NP」因子におけるt検定を行った結果、有意差はみられなかった。

(3) AC高群の因子別得点の変化

エゴグラム・チェックリストの「AC」因子において、1SD以上をAC高群9人とした。

仮説2-(2)について、「AC」因子におけるt検定を行った結果、有意差はみられなかった。また、「FC」因子におけるt検定を行った結果、有意差はみられなかった。

4. ロールレタリングの内容

RLに記載された内容について、金子(2012)の先行研究をもとにコード分類を行った。【表4】【表5】【表6】【表7】1つのRLについて、主に書かれている内容2つのコードを選択した。

中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ

【表 4】 RL の内容コード 1 回目：「お父さん／お母さんへ」

コード	実施群全体 (%)
感謝	27.9%
好意や甘え	22.1%
相手への期待	18.3%
不満や怒り	15.4%
自立や成長の報告、決意	6.7%
葛藤、複雑な心境	3.8%
心配や心情理解	2.9%
謝罪や反省	1.9%
過去の振り返り	1.0%

【表 5】 RL の内容コード 2 回目：「お父さん／お母さんから自分へ」

コード	実施群全体 (%)
「私」への期待や願い	36.5%
感謝や好意	21.2%
正当性の訴えや弁明	15.4%
不満や非難	8.7%
そのままの理解や尊重	5.8%
心配	3.8%
成長や努力への賞賛	2.9%
謝罪や反省	2.9%
事実説明	2.9%

【表 6】 RL の内容コード 3 回目：「未来の自分へ」

コード	実施群全体 (%)
相手への期待	45.2%
心配や心情理解	24.2%
自立や成長の報告、決意	22.6%
好意や甘え	3.2%
葛藤、複雑な心境	1.6%
内省や内言、気づき	1.6%
過去の振り返り	1.6%

【表7】RLの内容コード 4回目：「未来の自分から今の自分へ」

コード	実施群全体 (%)
「私」への期待や願い	44.1%
感謝や好意	14.7%
成長や努力への賞賛	11.8%
心配	10.3%
そのままの理解や尊重	8.8%
事実説明	5.9%
異なる視点	2.9%
過去の振り返り	1.5%

5. 生徒へのアンケート

実施群の生徒 89 名へのアンケートの集計を行った。「RLに関するアンケート」では、質問項目に関する第1位の回答には数字 (%)、第2位の回答には数字 (%) で結果を記した。【表8】

また、「RLの感想」、「RLを行って良かったこと・うれしかったこと」、「RLを行っていやだったこと・悲しかったこと」、「RLを行って分かったこと・気づいたこと」、「RLを行って困ったこと・悩んだこと」、「ほかに手紙を書いてみたい人」について、自由記述の回答を求めた。筆者が、RLの効果をもとに、自由記述の回答を3~5つのカテゴリーに分類を行った。アンケートに記載のあった回答はすべて、1つの回答に対して1つのカテゴリーに分類を行った。回答の多い順に記す。【表9】【表10】【表11】【表12】【表13】【表14】

【表8】RLに関するアンケート

		あて はまる	まああて はまる	どちらとも いえない	あまりあて はまらない	あては まらない
1	手紙を書くことは楽しかった	10.1	19.1	33.7	10.1	27.0
2	手紙を書いて、気持ちがすっきりした	13.5	15.7	38.2	12.4	20.2
3	手紙では、普段言えないような感謝や反省などの素直な気持ちを言えた	30.3	23.6	27.0	9.0	10.1
4	手紙では、普段言えないような怒りや悲しみなどのモヤモヤした気持ちを言えた	21.3	20.2	30.3	13.5	14.6
5	手紙を書いて、自分の気持ちが分かった	16.9	27.0	25.8	10.1	20.2
6	手紙を書いて、相手の気持ちが分かった	12.4	12.4	42.7	13.5	19.1
7	手紙を書いて、これからは相手に、自分の気持ちを話してみようと思った	10.1	27.0	28.1	14.6	20.2
8	“相手に送ることのない手紙”をまたやりたい	5.6	12.4	34.9	9.0	38.2

中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ

【表 9】 RL の感想

自己表現について (自分の気持ちを書けた、感謝の気持ちを書いて照れた など)	23 名
カタルシスについて (言えないことが書けた、スッキリした など)	12 名
自己理解について (自分の気持ちが分かった、自分を知ることができた など)	8 名
手紙について (手紙を書くことは楽しい、手紙を書くことで素直になれる など)	6 名
他者理解について (相手の気持ちが分かった、相手が思っていることを考えられた など)	2 名

【表 10】 RL を行って良かったこと・うれしかったこと

自己表現に関すること (素直な気持ちを伝えられた、普段は言えないことが書けた など)	6 名
カタルシスに関すること (スッキリした、怒りの気持ちを書いてスッキリした など)	4 名
RL の特徴に関すること (返事をもらった、返事に感謝の気持ちが書いてあった など)	3 名
自分の未来像に関すること (夢について書けた、未来の自分をイメージできた)	2 名

【表 11】 RL を行っていやだったこと・悲しかったこと

自己直面に関すること (イヤなことが書いてあった、ムカついた)	2 名
手紙に関すること (面倒くさかった)	1 名
自己表現に関すること (自分の気持ちを言葉にすることが難しかった)	1 名

【表12】RLを行って分かったこと・気づいたこと

自分自身に関すること (自分の本当の気持ち、どうしたら自分の気持ちを言えるか など)	15名
手紙に関すること (素直な気持ちが言える、手紙は人と人をつなぐいいもの など)	4名
他者との関係に関すること (親にお世話になっていること、親に感謝することがある)	2名
他者に関すること (相手の気持ち)	1名

【表13】RLを行って困ったこと・悩んだこと

手紙に関すること (何を書けばいいのか、書くことに悩んだ など)	4名
-------------------------------------	----

【表14】ほかに手紙を書きたい人

友だち (親友、前の友だち、遠くの友だち、嫌いな友だち、好きな人)	36名
家族 (両親、祖父母、兄弟姉妹、親戚、ペット)	18名
教員 (担任の先生、先生、監督、コーチ)	4名
自分 (昔の自分、小学校の頃、もっと先の自分)	3名
その他 (好きな人、会えない人、普段気持ちを言えない人、好きな歌手)	6名

6. 担任の先生へのインタビュー

各クラス担任の先生において、「RLを行った時の生徒の反応」、「RLを行っている時のクラスの雰囲気・様子」、「中学生にRLを行うことについての先生の意見・感想」について、20～30分のインタビューを実施した。まとめたものを、以下に記す。

各クラスの自尊感情得点およびエゴグラム得点の変化と、先生のインタビュー結果を結びつけて検討を試みた。しかし、はっきりとした結果は得られなかった。

1年1組

1回目のRLでは、書き出すまでに時間がかかった。しかし、2回目以降は1回目の時よりスムーズに入った様子だった。RLを行っている時のクラスの雰囲気・様子は、書き始めると静かだった。

先生の意見・感想としては、母子・父子家庭の生徒に気がついた。

1年4組

1回目のRLを行う時に、クラス担任が生徒に、自身の子どもからももらった手紙についてのエピソードを語った。生徒は真剣に聞いており、拒否する反応はなく受け入れは良かった。2回目のRLでは、書き始めると集中しており1回目よりも短い時間だった。RLを行っていくうちに、文章に慣れてきた様子だった。中学生にRLを行うことについては、教員が見ないため言いたいことを書けたと思う。普段は書く機会がないため、決まりきった言葉ではない、思っているけれど言えないことを言えたのは良かったと思う。

現在、生徒との日記のやり取りを行っている。生徒の様子を教師が知ることができ、クラスで話し合えるようになってきた。日記をやることで、文章を書けるようになってきた生徒もいる。

2年2組

1回目のRLを行った時は、初めての経験のため、「何のために書くの?」という生徒の意見が多かった。しかし、書き始めると話すことなく、集中して静かに書いていた。中学生にRLを行うことについては、普段の授業では、教師に望まれる回答を書く生徒が多い。素直に自分の気持ちを吐き出す場面があったことはありがたいことだと思った。

先生の意見・感想としては、やってみてどうだったのか、生徒たちの感想が気になる。生徒が感情を吐き出せているのなら、定期的にやっていけたら良いと思う。教師側もRLの意図をしっかりと理解し、年間を通してやっていく計画をたてたら良いと思った。

IV. 考察

1. 仮説1の検証：自尊感情得点の変化

仮説1「自尊感情測定尺度について(1)得点が増えるだろう(2)3因子のうち、特に「自己評価・自己受容」の因子の得点が増えるだろう」に関して、自尊感情得点をRL実施前と実施後と比較した。その結果、実施群全体では、自尊感情得点においても、有意な結果は得られなかった。

有意な結果が得られなかった要因としては、RL実施の間隔が空いてしまったことと、自尊感情測

定尺度の質問紙を行う回数が多く、生徒が慣れてしまったことが考えられる。RLは本来、3か月間で全6回を実施する予定であった。1か月ごとに、自分の身近な存在（両親）から、近い他者（友だち）、そして最後には遠い存在（未来の自分）へと行っていく予定であった。岡本（2012）は、RLの回数を重ねるごとに、感情の吐き出しや自己理解、他者理解が容易にできるようになる、と述べている。筆者もそれにふまえて行う予定であった。しかし、学校の都合により予定通り行えず、1・2回目と3・4回目のRLは5か月の間を空けての実施となった。その間には、夏休みを挟んだ。夏休みの間には、生徒はさまざまな経験や体験をするため、RLの実施が自尊感情にもたらす効果を十分には検討できにくい。このことが、有意差が得られなかった理由といえよう。よって、もしも間隔を空けずにRLを行っていたら、自尊感情得点の上昇がみられたかもしれない。

また、自尊感情測定尺度の質問紙への生徒たちの慣れも考えられる。本来は、質問紙をRLの実施前と実施後の2回行う予定であった。しかし、夏休みを挟んでしまったため、実際の質問紙調査は、RL実施前、夏休み前、RL実施後の計3回となった。質問紙「自分についてのアンケート」は、自尊感情測定尺度に関する質問22項目と、エゴグラム・チェックリストに関する質問50項目が一緒になっている。質問項目の量が多いことから、3回行うことで、質問紙への生徒の慣れや面倒くささがあらわれたかもしれない。実際、無効回答となった中には、2回目や3回目の質問紙で、すべて同じ項目に○をつけたり、1ページ全く回答していなかったりした回答もいくつかあった。

全体としては有意な結果が得られなかったが、学年別で比較すると、1年生において自尊感情得点に有意差がみられた。また、「関係の中での自己」因子と「自己主張・自己決定」因子の得点にも、有意差がみられた。

その要因について、筆者が推測したことを述べる。RLの実施そのものが、因子の得点に影響しているというよりは、中学校生活への適応が影響していると考えられる。小学校から中学校への進学は、生徒の生活に大きな変化をもたらす。新しい教科が増え、部活動が始まり、新たな人間関係を築いていくことになる。学業面だけでなく、身体的にも精神的にも大きな変化を味わう時期といえる。特に1年生においては、新しい学業や中学校生活、人間関係に慣れ、1学期にみられた緊張が2学期には軽減したと考えられるだろう。そして、学校行事や係の仕事、部活動などのさまざまな経験を通して、自信がついたことも考えられる。そのことが、「関係の中での自己」因子と「自己主張・自己決定」因子に影響したといえよう。

以上のことが、本研究で仮説1が支持されなかった要因として考えられる。

2. 仮説2の検証：エゴグラム得点の変化

仮説2「エゴグラムについて(1)極端にCPの高い生徒は、CPが低下しNPが上昇するだろう(2)極端にACの高い生徒は、ACが低下しFCが上昇するだろう」に関して、エゴグラム得点をRL実施

前と実施後で比較した。その結果、極端に CP の高い生徒は、CP の値は、RL 実施 1 回目と 2 回目、1 回目と 3 回目に有意に低下がみられた。しかし、NP の上昇はみられなかった。また、極端に AC の高い生徒は、AC 高群における因子ごとの得点においては、AC が低下し FC が上昇するような有意な結果は得られなかった。ゆえに、仮説 (1) の極端に CP の高い生徒は、CP が低下するという部分的支持にとどまる。

要因を 2 つの観点から考える。まずひとつめに、有意な結果が得られた CP 高群における CP の値の変化について述べる。1 回目と 2 回目で CP の値が低下し、2 回目と 3 回目は変化がなかった。一度低下した CP は、夏休み以降も上昇していない。CP が下がった要因として、RL の効果のみとはいえない。1 回目の質問紙を行ったのは、4 月である。新学年が始まったばかりで、生徒には緊張や責任感があったと想像できる。それが、夏休み前には中学校生活にも慣れ、新たな友人関係を築くことができたのかもしれない。その緊張の軽減が、CP の低下にもつながったと考えられる。クラス担任からのエピソードでは、係や委員会の仕事を任されたことや部活での活躍が、生徒たちにとっては大きな自信になっているのだろうと語られた。

次に、有意な結果が得られなかった要因として、エゴグラムを集団で見ることの難しさがあげられる。エゴグラムは、個人の自我状態のバランスとその変化を見て、長期的に判断していくものである。そのため、集団で見た時、また短期間では、なかなかその変化は分かりにくい。被験者の人数をもっと大規模にし、さらに時間の間隔を空けずに RL を行ったならば、仮説にあげたような変化がみられたかもしれない。

また、一般の中学生は、社会の中で、たくさんの人々との関わりを持ちながら生活している。刺激や変化が多くある日常の中で、自尊感情の上昇や低下に関連するさまざまな要因に直面しているといえる。学校の行事やテスト、部活の試合、友人との関係、両親との衝突などがあげられる。それらが影響して、自尊感情は日々変化するものであり、その出来事の前後によっても大きく変わってくるものである。しかし、エゴグラムにはなかなか影響しにくいだろう。

では、少年院の非行少年はどうだろうか。RL は現在、わが国では非行少年を対象に、少年院などで行われることが多い。一般の中学生とは対照的に、少年院の非行少年は、日常の変化や人々との関わりが少なく、周囲からの刺激が少ない。自らの「問題行動」や「犯罪」に直面し、自分自身を見つめたり内省したりする機会が多いといえる。RL を、少年院という閉ざされた環境で行うことは、エゴグラム得点の変化に影響しやすいことが想像できる。このように、生徒の置かれた立場や環境も、エゴグラム得点に大きく影響するといえよう。

以上のことが、本研究で仮説 2 が支持されなかった要因として考えられる。

3. RLの内容の検討

全4回行った、RLの内容を検討する。RLのテーマは、1回目は「お父さん／お母さんへ」、2回目は「お父さん／お母さんから自分へ」、3回目は「未来の自分へ」、4回目は「未来の自分から今の自分へ」であった。

1回目の「お父さん／お母さんへ」のRLでは、「感謝」、「好意や甘え」に次いで、「相手への期待」、「不満や怒り」が多く書かれていた。「相手への期待」では、父親・母親に直して欲しいところや自分の望みなどが書かれていた。例えば、「おこづかいを上げて（男子）」、「くちやくちや食べないで（女子）」などである。「不満や怒り」では、父親・母親への率直な気持ちが書かれていた。例えば、「酔っぱらうと面倒くさい（男子）」、「勉強しろとうるさい（女子）」などである。これらから、RL1回目から感情の吐き出しが行えているといえよう。テーマが、生徒にとっていちばん身近な「お父さんへ」もしくは「お母さんへ」であったため、比較的書きやすかったのかもしれない。また、実際に親や教師が手紙を読むことはないと教示したこと、手紙シートの回収の際には、1人ずつ封筒を使用したことも、生徒にとって安心できる要素となり、それが率直な表現を促していたかもしれない。

2回目の「お父さん／お母さんから私へ」のRLでは、「『私』への期待や願い」、「正当性の訴えや弁明」が多く書かれていた。1回目のRLで吐き出した、自分自身の不満や期待に対する、相手の意見・主張である。例えば、「おこづかいをあげて欲しいなら成績を上げてね（女子）」などである。そして、次いで多い内容は、「感謝や好意」、「そのままの理解や尊重」である。相手が意見を主張するだけでなく、「勉強は大変だと思うけど、頑張ってるね（男子）」、「いつも応援しているからね（女子）」などといった愛情が、基にあることが分かる。1回目のRLの返信という設定であるため、同じ事柄に対する相手の意見を、相手の立場になって表せていた。RLの効果でもある他者理解が行えていると読み取っても良いだろう。

3回目の「未来の自分へ」のRLでは、全体の約半数の生徒が「相手への期待」を記載していた。例えば、「ちゃんと親孝行しているといいな（男子）」、「夢のように、弁護士になっているといいですね（女子）」などである。現在の自分の夢を描いた生徒も多く、未来の自分をイメージできていたといえる。

4回目の「未来の自分から今の自分へ」のRLでは、3回目と同様に、全体の約半数の生徒が「『私』への期待や願い」を書いていた。例えば、「僕がラクに暮らせるように、いい子になってください（男子）」、「これからいろいろあるだろうけど、がんばれ（女子）」などである。3回目のRLで将来の自分をイメージし、そのために今やるべきことを考えたり明確にしたりできたのかもしれない。

3・4回目のRLは、1・2回目に比べ、全体的に書かれた文章量が少なかった。「お父さん」・「お母さん」という身近な存在から、想像しながら書く必要がある「未来の自分」は、テーマが難しかったのかもしれない。しかし、3回目のRLで夢を描き、4回目のRLで今の自分がすべきことが多く書か

れていた。現在と未来の自分をイメージすることで、自己理解につながったといえよう。

生徒への最終アンケートでも、「感情表出」、「自己理解」、「他者理解」の効果に関する感想が多く得られた。例えば、「感情表出」については「言えないことが書けた」、「自己理解」については「自分の気持ちが多分かった」、「他者理解」については「相手が思っていることが分かった」などである。4回の実施でも、RLを行うことで、筆者が最初に狙っていた「感情の吐き出し」、「自己理解」、「他者理解」は行えていたといえる。よって、RLを行う回数を増やしたり、間隔を空けずに行ったりすることで、より効果を得られると考える。

4. 総合考察

本研究では、RLの効果を自尊感情測定尺度、エゴグラム・チェックリストの得点から検討しようと試みた。しかし、部分的には有意差が得られたものの、仮説のような顕著な結果は得られなかった。その要因として考えられることは、述べてきたとおりである。

しかし、RLに書かれた内容は、筆者が想像していたよりも、率直で素直な生徒の気持ちや思いであった。そのため、今までは仮説を中心に検討してきたが、ここではRLの内容をメインに考察していきたい。

岡本(2012)は、「RLの最大の効果はカタルシス効果にある」とし、否定的感情をため込まず、外に出すことが大切と述べている。さらに、否定的感情が吐き出されると、肯定的感情に気づき、自己理解が得られると述べている。実際、生徒へのアンケートでも、RLを行って「すっきりした(男子)」、「普段言えないことが言えた(女子)」と「カタルシス効果」に対する回答も得られた。さらに、「親にお世話になっている(男子)」ことや「親に感謝するべきことがある(女子)」ことに気づいたと、回答している生徒もいた。1回目の「お父さん/お母さんへ」のRLで、親に対する怒りや不満などの否定的感情を吐き出したことで、親への感謝や愛情などの肯定的感情に気づいたと解釈できる。

中学生は、さまざまな葛藤を抱く時期である。自分に対して、親や友達、教師といった他者に対して、また、学校や勉強、部活、社会、自分の将来に対しても、肯定的感情と否定的感情を持ち合わせている。しかし、さまざまなことを感じ、いろいろな感情を抱きながらも、言いたいことを言えない葛藤もある。そのため、中学生にとって、「感情を吐き出す作業」は有効で、大切な作業であるといえる。

しかし、近年はネット社会となり、直接の会話よりもパソコンや携帯電話によるメールが、コミュニケーションの主流となっている。そのため、「書くこと」と「伝えること」が苦手な子どもが多いように思う。生徒へのアンケートでも、手紙を書くことについて「好きじゃない(男子)」、「苦手(女子)」という回答が得られた。教員の方々も、インタビューの中で「生徒は書くことが苦手」と、何度も繰り返し話されていた。しかし、1年4組の日記のエピソードにもあるように、日ごろから数行で

も文章を書くことに慣れていけば、手紙に対する苦手意識が軽減していくと思われる。今回は行えなかったが、「友だちへ」や「先生へ」RLを書きたいという意見もあった。生徒には、友だちや教員に伝えたいことがあること、伝えられていないことがあることが推察できる。RLを行うことで、手紙を“書くこと”、相手に自分の気持ちや思いを“伝えること”に慣れ、それらが楽しいと知ってもらえる機会になればと思う。

本研究では、RLは4回の実施となったが、生徒は1回目のRLから、自分の気持ちや思いを表現できていた。また、1回目の「お父さん／お母さんへ」のRLで「反抗期だから許してね（女子）」、2回目の「お父さん／お母さんから自分へ」のRLで「勉強しなさいというさく言うのは、あなたのことを思っているからよ（男子）」などという内容が書かれていた。このことから、数回のRLの実施であっても、中学生では、自己と他者の両方の立場を想像し理解できるといえる。RLを終えて、「カタルシス」、「自己理解」、「他者理解」を得られたと感じた生徒も多くおり、これは、RLのもたらす効果といえる。

これらのことから、アンビバレントな感情を抱く中学生の時期に、RLを行うことは有効であったと考える。それは、普段言えずに抑えている気持ちを吐き出せること、自分自身の肯定的・否定的感情に気づくことができること、自分自身や相手を客観的にみることができること、相手の思いや良いところに気づくことができることなどからいえる。さらに、RLの回数を重ねることで、「自己理解」、「他者理解」の先にある「自己受容」、「他者受容」につながりやすくなることも、望めるのではないだろうか。以上から、RLは、学校教育において有効と筆者は考える。

5. 反省ならびに今後の課題

本調査における反省を踏まえ、今後の課題について述べる。

1つめの反省点としては、「自分についてのアンケート」の有効回答率が低かったことである。原因は、無回答や誤回答、名前の記入忘れが多かったことにある。質問紙の回収前に、もう一度名前や回答の記入もれや誤回答がないかを見直すように、との教示を行えば良かった。

2つめに、RLに関しては、クラス担任に詳しい説明を行う必要があったと感じた。RLの意義や目的については、「研究計画書」として、先生方に前もってお渡ししていた。しかし、まだあまり馴染みのないRLをクラス担任はイメージしづらかったように感じた。生徒に実施する前に、クラス担任に一度RLを行ってもらい、詳しくRLの意図や目的についてオリエンテーションできれば良かった。また、今回、中学校という教育現場の実情をよく知ることができたと思う。授業や行事があるなかで、予定を立てることや集団に調査を依頼することの難しさがよく分かった。今後は、「研究計画書」に綿密な計画を立てることや、筆者がその計画実施をより主体的に行っていくことが必要と感じた。

3つめに、先生方からご指摘いただいたところでは、生徒の現在の状況（家庭、家族、友人関係）

に配慮する必要があった。RL を行うにあたって、両親のどちらもない生徒はいないことは、副校長先生に確認していた。しかし、今回実施群の生徒の中には、母親を亡くしたばかりの生徒もいたという。1 回目の RL で「お父さん／お母さんへ」手紙を書く際に、ほかの生徒よりも時間がかかっていたと、クラス担任よりご感想をいただいた。「お父さん／お母さんへ」手紙を書くことは、この生徒にとって、心理的抵抗があったかもしれない。この生徒は、自ら「おばあちゃんへ」として手紙を書いていた。しかし、生徒に「負担がある時には、RL を書かなくても良い」というインフォームド・コンセントをもっとしっかりと取るべきであったと反省した。

以上の反省を踏まえ、今後、より質の高い研究を目指して取り組んでいきたい。まず、被調査者を増やし、RL の回数を増やし、継続的に行っていききたい。また、学校現場の状況が可能である場合には、RL 実施後に、気になる生徒などへのフォローの面接を加えていききたいと思う。特に、いじめや不登校、家庭内暴力、自傷行為などに悩む生徒には、RL を行って思ったことや感じたことを一緒に味わい、見つめる作業が、RL の効果をさらに引き出すと考える。

自尊感情を高めるための働きかけが重要視されている今日、そのひとつのプログラムとして、今後 RL がさらに周知されると良いと思う。RL は継続的に行っていくことに意味がある。そのため、教育現場で教師の方々に RL について知っていただき、心理教育として継続的に実施していただけるよう、さらなる働きかけを行っていききたい。

謝辞

本研究論文を作成するにあたり、本学大学院 指導教授の園田雅代先生に、多大なご尽力を賜りました。心より感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

ベネッセ教育研究開発センター ホームページ <http://berd.benesse.jp/>

遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽（1992）「セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求」
ナカニシヤ出版

エリクソン,E.H. 小此木啓吾訳編（1981）「自我同一性 ―アイデンティティとライフ・
サイクル」 誠信書房

古荘純一（2009）「日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか」 光文社新書

原野義一（2009）「学校教育におけるロールレタリングと交流分析の活用」 現代のエスプ
リ 2009年9月号, 184-194 至文堂

春口徳雄（1984）「ロール・レタリング ―自己洞察の一つの技法として―」 交流分析研

究 9巻1号

春口徳雄 (1995) 「ロールレタリング (役割交換技法) の理論と実際」 チーム医療

春口徳雄 (2007) 「ロールレタリングの技法とは」 現代のエスプリ 2007年9月号, 30-42
至文堂

長谷川雅美・松永あけみ他 (2012) 「生徒一人一人の自己肯定感を支える中学校家庭科の授業づくりの検討」 群馬大学教育実践研究 第29号, 163-171

平木典子 (2012) 「『自分を大切にする』とは」 児童心理 2012年8月号, 1-9 金子書房

金子周平 (2006) 「『重要な他者の焦点化』に関する技法と研究の比較検討 ―ロール・レタリング、内観療法を中心とした文献レビューから―」 九州大学心理学研究 第7巻, 89-96

金子周平 (2010) 「ロールレタリング研究データベースによる近年の研究の特徴や動向」 日本ロールレタリング学会 第11回大会 研究発表抄録集, 19-22

加藤悠・中島美那子 (2011) 「母親の自尊感情と養育態度 ―子どもの自尊感情を育むために―」 茨城キリスト教大学紀要 第45号, 119-129

北尾倫彦・瀧野揚三他 (1991) 「SD法と連想法による道徳的心情の分析的研究」 大阪教育
大学紀要 第V部門 第39巻, 第2号, 141-147

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

小西史子 (2006) 「児童の自尊感情を高める家庭科授業の工夫」 日本家政学会誌 Vol.57,

No.1, 53-62

眞榮城和美 (2012) 「自己肯定感の構造 ―自己肯定感の栄養素と栄養バランスについて考える」 児童心理 2012年8月号, 10-17 金子書房

馬島智津子 (2010) 「中学生を対象にしたロールレタリングの実践的研究 ―筆記による自己表現について―」 高知県教育公務員長期研修生及び大学院等派遣教員の研究報告

長崎千夏 (2004) 「子どもの自立に対する母親の意識と自尊感情との関連 ―大学生の子どもを持つ母親を対象に―」 九州大学心理学研究 第5巻, 163-170

中嶋渥・山本眞利子 (2007) 「『就職後の自分』を用いたロールレタリングが大学生の進路不決断と自尊感情に及ぼす影響」 久留米大学心理学研究 No.6, 75-80

中島伸子 (2012) 「自己肯定感の形成 ―子どもの楽観主義研究から考える」 児童心理 2012年8月号, 18-24 金子書房

中村延江・田副真美・片岡ちなつ (2012) 「初学者のための交流分析の基礎」 金子書房

根本橋夫 (2012) 「自分を大切にできない子の生まれる背景」 児童心理 2012年8月号,

25-37 金子書房

- 岡本茂樹 (2012) 「ロールレタリング 手紙を書く心理療法の理論と実践」 金子書房
- 岡本泰弘 (2007) 「実践ロールレタリング」 北大路書房
- 岡本泰弘 (2007) 「生徒のメンタルヘルスを促進するロールレタリング ——中学校学級経営への導入を通して」 現代のエスプリ 2007年9月号, 109-119 至文堂
- 杉田峰康 (1985) 「講座サイコセラピー 8 交流分析」 日本文化科学者
- 杉田峰康 (2007) 「ロールレタリング技法とゲシュタルト療法」 現代のエスプリ 2007年9月号, 43-51 至文堂
- 杉田峰康 (監修) / 春口徳雄 (編著) (1995) 「ロール・レタリングの理論と実際」 (株) チーム医療
- 園田雅春 (2004) 「子どもの自尊感情形成過程における状況性の考察」 甲子園短期大学紀要 No.23, 57-62
- 園田雅代 (2007) 「今の子どもたちは自分に誇りをもっているか — 国際比較調査から見る日本の子どもの自尊感情」 児童心理 2007年7月号, 2-11 金子書房
- 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)」 東京都教職員研修センター紀要, 3-28
- 東京都教職員研修センター ホームページ <http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/>
- 友利久子他 (2004) 「子どもの自尊感情の発達と親子のコミュニケーションスタイル」 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 No.6, 111-133
- 宇津野常人 (2007) 「中学校におけるロールレタリングの活用」 現代のエスプリ 2007年9月号, 100-108 至文堂
- 和田英隆 (2008) 「ロールレタリング (役割交換書簡法) の原点」 ロールレタリング研究, 8, 1-12
- 渡辺信樹 (2003) 「生徒作文に見る中学生のコミュニケーション観の実態」 社団法人日本体育学会 (54), 440, 126-129
- 吉武尚美・松本聡子他 (2012) 「中高生の生活満足度に対するポジティブな個人内特性と対人関係の関連」 発達心理学研究 第23巻, 第2号, 180-190
- 財団法人 日本青少年研究所 (2002) 「中学生の生活意識に関する調査」 2002年11月号