

中学生への心理教育的グループワークが自尊感情に及ぼす影響について

The influence of psycho-educational group work on self-esteem of junior high school students

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

山崎 和 恵

Kazue Yamazaki

I. 問題

1. 序論

近年行われた青少年の意識に関する国際比較調査によると、日本の子どもたちの自己評価が、諸外国と比較して相対的に低いという結果が報告されている。例えば、中学生においては「自分はダメな人間だと思う」という項目に対して、「とてもそう思う」と「まあそう思う」と答えた生徒を合わせると 56%にのぼる。(米国:14.2%、中国:11.1%、韓国:41.7%) (財団法人日本青少年研究所 2008 年調査)。

最近の東京都の調査においても、学年が上がるにつれ自己評価が下がっていき、小学校高学年から中学校 1 年の低下率が大きく、多くの児童・生徒が自分を肯定的に捉えていないという現状が明らかになっている(平成 20 年度「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」)。桜井(1983)や川畑ら(2002)も同様に、小学校高学年から中学生の時期におけるセルフエスティーム(自尊感情)の低下傾向について報告している。

では、自己評価が低下したり自尊感情が低下することによって、どのような問題が生じるのだろうか。小島ら(2005)によると、セルフエスティーム(自尊感情)が低い生徒は、ストレスに対して消極的対処行動が多いという。学校の成績や友人関係など多くのストレスにさらされている現代の中学生において、自尊感情が低いということは、ストレスに対する積極的な対処行動が取れず、日常生活からのダメージを受けやすいと考えられる。また、自尊感情が低い傾向にある子どもたちは、自分を守るために不登校やひきこもりによって社会との接点を持たなくなる傾向がみられたり、あるいは他者に対して暴力的になりやすいといわれている(「自尊感情や自己肯定感に関する研究報告書」慶應義塾大学 2010,他)。不登校生徒の多さや校内暴力の増加が問題視されている中学校において、生徒の自尊感情の低下は重要な問題といえよう。

2. 自尊感情の定義と発達の視点

ここで、「自己評価」や「自尊心」「自尊感情」について確認しておきたい。

自分のことを価値ある存在と捉える感覚には「セルフ・エスティーム」(self-esteem)という言葉があてることが一般的である。日本語では、「自尊感情」をはじめ、「自尊心」「自己評価」「自己価値」「自己肯定感」などさまざまな訳語が用いられている。本研究では、以上述べた訳語の意味を含む言葉として「自尊感情」に統一し、「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」と定義する。

さて、自尊感情にはどのような意味が内包されているのだろうか。

ローゼンバーグによると、自尊感情には「とてもよい(very good)」と「これでよい(good enough)」の2種類があるという。前者は、他者との比較による自己評価であり、後者は、自分の価値基準に照らして自己受容することといえる。遠藤(1992)は、この2つの意味について、「とてもよい(very good)」には〔社会的基準〕が、「これでよい(good enough)」には〔個人内基準〕が関わっていると述べている。

また、蘭(1986)は、自尊感情には、①「素朴な自己愛」、②「自他比較による虚栄心」、③「自系列内比較による自負心」の3つの要素があることを指摘している。そして、多くの場合、②「自他比較による虚栄心」が自尊感情において大きな比重を占めるとしている(蘭, 1992a)。なぜなら、「多くの社会的行動において、われわれの行動を評価する絶対的基準があまりにも少なく、そのためおのずと自他の比較という相対的基準を多く用いること」になり、「自己のパフォーマンスの評価基準の成立は、いつも一緒に交わっている他者との比較を通して、他者あるいは社会の基準を内在化することによって相対化されるプロセスを経るから」だという。すなわち自尊感情は、自分の中の基準だけでなく、個人が生活する社会的・文化的背景からも影響を受けるということである。

では、社会的・文化的背景から影響を受けつつ、自尊感情は、発達のどのようになら形成されるのだろうか。

蘭(1992b)は、子どもはまず養育者との同一視、すなわち親からの賞賛や罰といった評価を内在化する過程で、最も原初的な①「素朴な自己愛」が形作られるとしている。そして、児童期・学童期にはいり、学校という社会への適応を求められるようになり、〔社会的基準〕を取り入れたり、同年齢の他者との差を意識して②「自他比較による虚栄心」を感じるようになる。さらに、青年期初期を迎える頃には、自分を内省的に見つめる視点を持ち始め、〔個人内基準〕や③「自系列内比較による自負心」が形成され始める。これはつまり、「他律的な価値基準ではない、自律的な価値観や自己像をもつ」(伊藤, 1989)ようになることによる。すなわちこの青年期初期は、それまでの価値基準を否定し、葛藤を繰り返す中で、新たな自己概念を構成していく時期ともいえる。

したがって、この新たな自己概念を作り上げていく青年期初期、つまり思春期である中学生時代に、〔個人内基準〕となる、健全な自尊感情を形成することは、その後の人生にも大きな影響を及ぼすと

考えられる。

3. 思春期の発達特性

中学生時代は思春期とも重なり、「これまでの生き方を否定し、新たな自分らしい生き方の模索が始まる」(Erikson,1950)時期である。また、青年期初期にあたり、「児童期や青年期中期以降と比べても自尊心の変動が大きく、自己批判的な傾向が目立つことが確かめられている」(Alsaker & Olweus,1992)。つまり、中学生時代は、他の年代と比べて自己が揺らぎやすく、自己批判的になりやすい時期といえる。

では、自尊感情が中学時代に揺らぎ、また低下するのはなぜなのか。思春期の特徴について考えてみる。

思春期には、ホルモンの急激な変化とともに、第二性徴が始まる。性的な成熟に向けて、体は子供から大人へと、徐々に姿かたちを変えていく。こうした身体の変化にともなって、精神的には、バランスを崩し不安を感じやすくなったり、やり場のない衝動や攻撃性を内側に蓄積することも多い。自分とは何者か、といったテーマが中心となり、エリクソンの心理社会的発達理論によれば、「自分で自分をつくり始め、自我同一性を求める段階が始まる時期」といえる。言い換えれば、自分の中にも自分を見つめる目を持ち始め、自己が揺らぎ始める時期であり、「他人の影響から少しずつ離れ、自分が自分の主人公になっていく」(鐘, 1990)ときである。すなわち、自分と他者とを比較したり、他者からの視点を気にするようになるなど、時として自己否定に陥りやすく、自信を失いやすい時期ともいえよう。

学童期までは、身近な大人の意見を取り入れ、それに自分も同一化することで、自己を形成する。しかし、思春期に入り、自分の意見を持つようになると、周りの大人たちを同一化の対象として捉えにくくなっていく。それまで頼りとしてきた対象から離れることにより、自分のことは自分で決めるといった自己決断が求められるようになったり、自己責任が問われるようになり、これまで味わったことのない孤独感も経験するようになる。すなわち思春期は、親からの巣立ちを意識し始めるときであり、人間の孤独を実感しはじめる時期ともいえる。しかし、「孤独をそのまま実感するのは容易ではないので、多くの子どもは孤独を否認して群れ」(林, 2010)、同質の集団で秘密を共有したり、共通の話題で互いを認め合いながら、自己を形成していく。このように「同世代の友人関係は、その欠如も含めて思春期の子どもの心の発達にとってかなり重要な位置を占めている」(林, 2010)といえる。発達とともに自己内基準を築きつつある彼らにとって、「自己評価は、他者評価の影響を受ける」(佐藤, 2009)ようになり、その時々の評価によって自己が揺れ動くことになる。

4. 日本人の自己抑制と低い自尊感情

さて、先の節において、自尊感情は、自己評価だけでなく、社会的・文化的文脈からも影響を受け

ると述べた。日本の中学生の自尊感情が、他国と比較して相対的に低いといわれているが、その背景としてどのようなことが考えられるだろうか。

もともと日本には、謙虚さを讃え、協調性を重んじる文化があり、個性を前面に出すよりも、おしなべて平均的であろうとする傾向が強い。佐藤（2001）は、三歳児を持つ母親を対象に調査を行い、「日本人の母親が自己抑制の発達を重要視していること」、そして「子どもの自己主張については、母親の方もどう対応してよいかわからない、子どもに自分の考えを伝えられない」でいることを明らかにしている。つまり、大人だけでなく子ども達も、まず自己抑制することを求められ、自己主張することについては肯定的な評価を得ないままに成長してきていることがうかがえる。その結果として考えられるのは、自分の中の考えや感情を外に出せずに抑制し、自己主張することにもためらいを感じているのではないか、ということである。

土井（2008）は『友だち地獄』の中で、日本の若い世代の生きづらさをとりあげ、彼らの関係を「優しい関係」と表現している。それは、他人と積極的に関わることで、相手が、あるいは自分が傷つくのではないかと危惧する今風の「優しい」関係であり、「薄氷を踏むような繊細さで相手の反応を察知しながら、自分の出方を決めていかなければならない緊張感がたえず漂っている」関係だとしている。「KY（空気が読めない）」という言葉が若い世代のあいだで流行るほどに、その場の空気を乱さないことや、自分ひとりが浮いてしまわないことが重視されている。つまりここからも、自分の感情を抑制し、その場の空気からはみ出さないように気を張り巡らしている若者の姿がうかがえる。

こうした自己を抑制する傾向は、日本人の他者を思いやる文化として尊重されてきたものであり、「周囲に気を使い、迷惑をかけないことを重んじる伝統的な日本の文化に根ざしていることは事実」（佐藤，2001）である。しかし、「自己主張できない自分の不安の高さや他者への依存心の強さを認めることは、低いセルフ・エスティームへとつながる」（佐藤，2009）と考えられる。これは見方を変えれば、「自尊感情があれば、自分なりに表現してもいいのだと思いやすく、最初からうまく表現できなくてもいい、できる場所で表現してみよう、といった一歩が踏み出しやすくなる」（園田ら，2002）ということでもある。

5. 自己主張と自己抑制のバランス

実際、自己主張はセルフ・エスティームとの関連が見出されており（渡辺ら，2003；佐藤，2009）、実証的研究においても、自己主張とセルフ・エスティームの間に正の相関が見出されている（Lorr,M.&More,W.W., 1980）。つまり、自己主張のトレーニングをすることによって、セルフ・エスティームを高めることができると考えられる。

では、自己抑制はせずに、自己主張のみ強化すべきなのだろうか。二宮ら（1995）の社会性の調査では、小学生や中学生における社会的行動は、「他者と協調する側面」と「自己の要求を実現する側面」のバランスで決められるとしている。そして、他者との葛藤場面においては、前者が自己抑制的

方略を、後者が自己主張的方略をとると予想している。つまり、自己主張と自己抑制は、一人の人間の中でともに発達するものであり、そのバランスこそが大切だと考えられる。

以上のことから、小中学生の自尊感情を高めるために必要とされているのは、日本文化の中で育まれてきた他者を思いやる心は保ちつつ、必要な場面では自己主張し、場に応じて自己抑制するスキルを身につけていくことといえるのではないだろうか。

6. 学校現場

ここでは、小中学生の問題行動に関する統計を参照し、暴力行為、いじめ、不登校に関する近年の動向をつかむことにする。

(1) 暴力行為

文部科学省による「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、平成 22 年度の中学校における暴力行為の発生件数は 42,114 件である。小学校の 6,952 件、高等学校の 9,833 件と比較しても、突出した件数の多さである。これらの件数を平成 18 年度と比較すると、中学校では 11,550 件の増加、小学校では 3,149 件の増加、高等学校では 421 件の減少となっている。中学校における暴力行為の増加が目立つ。

東京都教育委員会による「平成 22 年度における児童・生徒の問題行動等の実態について」においても、中学校の暴力行為は、平成 18 年度から年々増えている。その内訳をみると、学校内で発生した「生徒間暴力」と、学校の施設・設備等への「器物損壊」が、2 倍以上の増加となっている。

これらより、中学生が抱える攻撃性が増加傾向にあり、身近な人や物に当たることで、自身のフラストレーションを発散している様子が推察できる。そこからは、マイナス感情を吐き出したり、対処する方法がわからず、暴力という単純で原始的な方法でしか表現できずにいる中学生の姿も想像できよう。

(2) いじめ

文部科学省による前記の調査では、中学校でのいじめの認知件数は、平成 18 年度は 51,310 件であったのに対し、平成 22 年度は 32,348 件へと減少している。(しかし、前記の東京都の調査によると、中学校でのいじめの認知件数は、平成 18 年度は 1,180 件だったものが、同 22 年度には 2,129 件へと増加しており、地域差があることがうかがえる)。小学校では、学年が上がるごとに増加(6 年生ではわずかに減少)しているが、中学校では減少傾向にある。このなかで気になるのは、小学 6 年生(7,364 件)から中学 1 年生(15,866 件)への段階で生じている、極端な増加(8,502 件)である。他の学年間では、多くとも 1,390 件差(小学 1 年生と 2 年生)であることを考えると、中学校への進学において、中 1 ギャップや環境の変化による影響など、何らかの問題が生じていることが考えられる。

(3) 不登校

前記の東京都の調査において、不登校生徒の出現率はここ 10 年間の推移はほぼ横ばいである。学校復帰率も徐々に上昇してきており、改善傾向とまでは言えないが、悪化している様子はみられない。前記の文部科学省の調査においても、ここ 10 年間、不登校生徒数の割合は 2.6~2.9%の間で推移しており、大きな変化はみられない。しかし、平成 22 年度の学年別不登校生徒数をみると、小学 1 年生 (1,044 件) から中学 3 年生 (38,631 件) まで、学年が上がるごとに増加傾向にあり、特に小学 6 年生 (7,154 人) と中学 1 年生 (21,084 人)、中学 2 年生 (33,581 人) の差がいちじるしい。ここからも、中学生が問題を抱えやすい年代であることがうかがえる。

7. 心理教育

では、中学生を取り巻くこのような問題に対して、どのような支援が考えられるだろうか。近年、現場での実践例としていくつか報告されているもののひとつに、心理教育プログラムがある。

平木 (2007) によると、心理教育には 2 つの流れがあり、教育領域で発展したものと、医療領域で発展したものとがある。教育領域は Fritz Redl (1951, 1952) により始まったとされ、1950 年代の初期から、攻撃的行動を持つ子どもへのヒューマニスティックアプローチとして開発され、今日まで発展してきている。その基本理念は、適応上の問題を持つ子どもであっても、適切な支援によって自己の行動の問題を理解し、変化させるリソースを持つというものである。そして、適応に問題を持つ子どもへの対応時には、子どもの生得的善を理解し、情緒的な成長を妨げるような外的環境に対しては、子どもの持つリソースを活用して対処できるように導くことを重視している。

また、心理教育には、心理的支援の側面と教育的支援の側面がある。前者は自己および他者理解の促進と相互信頼の環境づくりであり、後者は新しい行動の習得である。そして、心理教育プログラムの主要な目的として 2 点挙げられる。第一に、問題や困難を抱えている人々に心理学の発見や知識、またそれらを活用した対処法を伝えて、彼らをエンパワーすることである。第二に、心理的・社会的サポートを最大限に活用するためのプログラムを提供することで自己信頼を回復し、彼らの日常生活を活性化させることである。

現在、日本の学校現場では、一次的援助、すなわち予防的・発達促進的援助サービスや、学級崩壊、いじめなどの対応を含む学級経営のモデルとして、心理教育プログラムが多様な広がりを見せている (石隈, 1999)。

学校現場で実施されているプログラム内容としては、構成的グループエンカウンター (SGE ; Structured Group Encounter) (國分・國分, 2004)、アサーショントレーニング (園田・中釜, 2000)、ソーシャルスキルトレーニング (SST ; Social Skills Training) (佐藤・佐藤, 2006)、ストレスマネジメント (山中・富永, 2000)、ピアサポート (滝, 2004)、認知行動療法的アプローチ (Stallard,P., 2006) など、多岐にわたっている。

II. 目的

前章では、日本の青少年の自尊感情が、特に小学校から中学校への移行時期に低下する傾向にあり、その原因や関連すると考えられる問題について概観した。中学生の自尊感情は、発達段階における自己否定的なゆらぎに影響されやすく、日本の文化的・社会的な影響も受けていると考えられる。また、こうした中学生の自尊感情の低下は、暴力行為や不登校といった問題にも関連があると考えられており、その対応が求められている。

平成 24 年度から実施の新学習指導要領では、「ゆとり」か「詰め込み」かではなく、「生きる力」を育むことが重視されている。変化の激しいこれからの社会においては、「自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な『開かれた個』であることが求められる」としている。

また、道徳教育の充実が改善事項として挙げられ、「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」ことの重要性について述べられている（平成 20 年 1 月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」中央教育審議会）。

これまでも、道徳や総合の時間を使った授業において、さまざまな試みがなされてきている。自尊感情とソーシャルスキルやストレス反応との関連性、抑うつ傾向との関連性を検討した研究なども見られる。しかし、中学生の自尊感情を高めるための実証的研究はあまりおこなわれておらず、その効果についての十分な検証はなされていない。

そこで本研究においては、中学生を対象として、自尊感情を高めるのに効果的と考えられる心理教育的グループワークをクラス単位で実施し、自尊感情得点の変化を検討することを目的とする。

本研究の仮説として、以下の 2 点をあげる。

- 仮説 1. グループワーク実施前と比較して、実施後には、自尊感情得点が高まるだろう。
- 仮説 2. 自尊感情得点が高まったクラスは、そうでないクラスに比べ、生徒によるふりかえりシートや観察者による観察記録の内容、また担任の先生へのインタビューの内容から、それが推察されるようなエピソードが見られるだろう。

Ⅲ. 方法

1. 調査対象

対象者は、公立X中学校に在籍する1年生3学級（a組 [男子9名、女子18名]、b組 [男子9名、女子19名]、c組 [男子10名、女子18名]）、3年生3学級（d組 [男子16名、女子15名]、e組 [男子16名、女子15名]、f組 [男子16名、女子14名]）の計175名である。

統制群に関しては、公立学校の特性上、同内容の授業を一齐に行うことが求められたため設けることはかなわず、実験群の前後比較による検討を行うこととした。

2. 実施時期

グループワークは、2011年6月中に週1回ずつ、計2回、道徳の時間を用いて行われた。1回あたりの時間は50分であった。

介入前の自尊感情尺度の査定は1回目のグループワーク実施直前に、介入後の査定は2回目のグループワーク実施1週間後に行われた。

3. 実施方法

グループワーク実施者は、普段から生徒に関わり、生徒やクラスの特性を把握している担任の先生にお願いした。グループワークの選定は、学校側と相談を重ね決定した。

授業の最後には、生徒に「ふりかえりシート」への記入をお願いし、質問項目と自由記述による感想を求めた。

加えて、グループワークの実施状況の観察と補助のため、各クラスに1名ずつ観察者を配置した。観察協力者には、事前にグループワーク内容の説明を行い、観察ポイントなどの統一をはかった。

4. グループワークの概要

グループワークの内容として、リフレーミングとアサーションの概念を用いた、以下のグループワークを構成要素とした。なお、各プログラムの実施に際し、6人の先生方には同じワーク指導案を提示し、それに添った実施をお願いした。

(1) 1回目「みんなでリフレーミング」

(國分康孝・國分久子総編集『構成的グループエンカウンター事典』図書文化より)

リフレーミングは、家族療法をはじめ、認知行動療法、交流分析など心理学全般で使われており、物の見方や考え方の枠組みを変え、ものごとを捉え直す心の働きのこととされている。

ここで選定したワークでは、自分自身が短所と思っている部分を、友人に長所書き直してもらう

ことで、認知スタイルの改善をはかり、自己肯定感を高めることを目的としている。さらに、グループワークを通して、自己受容だけでなく、他者受容、相互理解を促し、クラス全体の雰囲気改善にも貢献することを目指す。

(2) 2回目「友達にほめ言葉のプレゼントをしよう」

(園田雅代,中釜洋子著『子どものためのアサーション自己表現グループワーク』日精研心理臨床センター編より)

このワークのベースには、アサーションの「自分も相手も大切にしたい自己表現」という考え方がある。アサーションは、1950年代に、対人関係が苦手な人や、自己表現に困難さを感じている人を援助するために考えられたもので、行動療法のひとつに端を発している。その考え方の基本にあるのは、「自分の気持ちや考え、欲求などを、正直に、率直に、その場の状況に合った適切な方法で述べること」である。ここでいう適切な自己表現とは、非主張的な自己表現でも、攻撃的な自己表現でもなく、アサーティブな自己表現のことである。つまり、一人ひとり考え方や感じ方は当然異なり、その異なった意見を持つ者同士が、それぞれの違いを尊重し、率直に表現された相手の意見も大切にしたいことで、相互理解を深めていくことである。

このワークでは、お互いの良いところを見つけ、認め合うだけでなく、ほめてくれた相手の言葉を気持ちよく受けとめることで、相手を大切にすることも学ぶ。また、グループで取り組む中で、それぞれの感じ方も認め合い、自己尊重、他者尊重による、自尊感情の向上を目指す。

5. 使用した尺度

(1) 自尊感情測定尺度

思春期・青年期以降の自尊感情を把握する際に、最もよく使用されているのは、ローゼンバーグの自尊感情測定尺度である。これ以外にも自尊感情測定尺度はいくつかあるが、学校側と協議した結果、今回は東京都版の自尊感情測定尺度(2010)を用いることとした。

自尊感情測定尺度(東京都版)は、ローゼンバーグやポープによる自尊感情測定尺度をもとに、東京都教職員研修センター研修部教育開発課が、慶應義塾大学と連携して作成したものである。この尺度は、学校教育で求められる望ましい姿を考慮して、自尊感情や自己肯定感を高めるために大切な視点である、「他者」や「将来」に関する項目が入っているのが特徴的である。

また、因子分析の結果、「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因子が見出されている。それぞれの因子を構成している質問項目としては、「A 自己評価・自己受容」は、自分のよさを実感し、自分を肯定的に認めているかどうか、「B 関係の中での自己」は、多様な人との関わりを通して、自分が周りの人の役に立っていることや周りの人の存在の大切さを感じているかどうか、「C 自己主張・自己決定」は、今の自分を受け止め、自分の可能性について

気づいているかどうか、といった項目が含まれている。

今回の調査においては、グループワークによる生徒の自尊感情得点の変化をみるため、自尊感情測定尺度（東京都版 2010：質問項目 22 項目）への回答を、ワークの実施前と実施後に求めた。回答は、児童が在籍している学級において、担任の先生の指示に基づき一斉回答形式で実施された。倫理的観点から、①正しい答えはなく、回答は強制ではないこと、②個人情報 は 厳重に保護されること、③個人が特定される事はないこと、④成績とは一切関係ないこと、といった点に関して説明を行った。記名に関しては、ワーク前後のデータを比較検討する必要があったため、学籍番号ならびに氏名の記載を求め、変化を測定できるようにした。なお氏名に関しては検討データには含んでいない。

（2）生徒への質問紙調査

授業後、ふりかえりシート（質問項目（4 件法）と、自由記述）への記入を、生徒に求めた。これは、自尊感情尺度や観察法による測定だけでなく、直接生徒自身に感想をたずねることによって、ワークが生徒にどのように受け止められ、どのような効果があったのかをみるためである。

（3）授業観察

ワークの実施状況を把握し、生徒の言動や他者とのかかわりの様子を捉えるため、質問紙調査に加え、観察法を用いることとした。観察法とは、「人間や動物の行動を自然な状況や実験的な状況のもとで観察、記録、分析し、行動の質的・量的特徴や行動の法則性を解明する方法」（中澤他，1997）のことである。観察法によって、対象者同士のコミュニケーションの様子や、ワークへの参加態度、ワーク実施者とのやり取りの様子など、ありのままの行動や状況を捉えることを目的とした。

観察者は、全クラス一斉実施となったため、臨床心理学専修の 1・2 年生 6 名に協力を依頼し、各クラスに 1 名ずつ配置した。生徒の言動やクラスの様子を中心に、行動観察を行い、グループワークの実施状況の筆記記録と、クラスから受けた印象を評定尺度により記入してもらった。筆者は自由に各教室を回り、全体を把握できるようにした。

なお、評定尺度の質問項目は、個々人の様子に関して（9 問）、友達との関係性に関して（9 問）、ワークへの取り組みに関して（4 問）の計 22 問を設定し、スケールは、5（あてはまる）－1（あてはまらない）の 5 段階評定とした。

（4）担任の先生へのインタビュー

グループワーク実施後の 2011 年 11 月に、グループワークを実施した感想やクラスの特徴、その後のクラスの状況に関して、担任の先生にインタビューを行った。これは、普段から生徒とかかわりのある担任の先生の視点を通してクラスを見ることによって、生徒へのワークの影響をより多角的に捉えるためである。

インタビューの実施場所は職員室、時間帯は各先生方のご都合に合わせて、空いている授業時間か放課後に行った。インタビュー時間は1人10分程度で、6人の先生方へのインタビューは筆者が担当した。

IV. 結果

1. 自尊感情得点の統計結果

(1) 自尊感情得点の変化

統計処理にあたり、いずれかのワークに参加しなかった者、前後どちらかの自尊感情アンケートを欠席した者は除外し、合計142名を対象とした。

i) 全体の前後比較

全体の自尊感情得点を、ワーク前後で比較したところ、ワーク実施後において、1%水準で有意に得点が高くなることが示された。

表1 全体の自尊感情得点の変化 (n=142)

Pre		Post		t値
平均	SD	平均	SD	
2.80	0.46	2.87	0.47	3.45 **

** p<.01

ii) 各学年の前後比較と、学年間の比較

学年ごとに自尊感情得点の前後比較を行ったところ、1年生3年生ともにワーク実施後において5%水準で有意に得点が高くなることが示された。

表2 学年ごとの自尊感情得点の変化

学年(N)	Pre		Post		t値
	平均	SD	平均	SD	
1年生(71)	2.87	0.41	2.94	0.43	2.27 *
3年生(71)	2.73	0.50	2.80	0.51	2.60 *

* p<.05

iii) 男子生徒・女子生徒の前後比較と、性別間の比較

性別ごとに自尊感情得点の前後比較を行ったところ、ワーク実施後において、男子は5%水準で、女子は1%水準で有意に得点が高くなることが示された。

表3 性別ごとの自尊感情得点の変化

性別(N)	Pre		Post		t値
	平均	SD	平均	SD	
男子(58)	2.65	0.48	2.72	0.53	2.06 *
女子(84)	2.91	0.42	2.98	0.40	2.77 **

* p<.05, ** p<.01

iv) クラスごとの前後比較

クラスごとに自尊感情得点の前後比較を行ったところ、ワーク実施後において、f組は5%水準で有意に得点が高くなることが示され、b組は高くなる傾向が示された。

表4 クラスごとの自尊感情得点の変化

クラス(N)	Pre		Post		t値	
	平均	SD	平均	SD		
1年生	a組(22)	2.89	0.35	2.90	0.35	0.38
	b組(25)	2.85	0.46	2.95	0.45	1.76 †
	c組(24)	2.89	0.43	2.96	0.48	1.48
3年生	d組(24)	2.73	0.46	2.82	0.52	1.56
	e組(26)	2.84	0.55	2.86	0.51	0.57
	f組(21)	2.60	0.48	2.72	0.51	2.43 *

† p<.10, * p<.05

(2) 自尊感情因子別得点の変化

i) 全体の因子別前後比較

全体の自尊感情得点を、因子ごとにワーク前後で比較した。その結果、ワーク実施後における「A」因子は5%水準で、「C」因子は0.1%水準で有意に高まった。

表5 全体の因子別自尊感情得点の変化 (n=142)

因子	Pre		Post		t値
	平均	SD	平均	SD	
A自己評価・自己受容	2.49	0.59	2.56	0.58	2.59 *
B関係の中での自己	3.03	0.49	3.06	0.50	1.23
C自己主張・自己決定	2.89	0.53	3.00	0.55	3.68 ***

* p<.05, *** p<.001

ii) 学年ごとの因子別前後比較

学年別の自尊感情得点を、因子ごとにワーク前後で比較した。その結果、ワーク実施後における1年生の「C」因子で1%水準、3年生の「A」「C」因子で5%水準で有意に高まった。

表6 学年ごとの因子別自尊感情得点の変化

学年(N)	因子	Pre		Post		t値
		平均	SD	平均	SD	
1年生(71)	A	2.55	0.54	2.62	0.55	1.56
	B	3.13	0.45	3.14	0.45	0.39
	C	2.95	0.46	3.07	0.50	2.89 **
3年生(71)	A	2.43	0.63	2.51	0.61	2.24 *
	B	2.93	0.52	2.98	0.54	1.31
	C	2.83	0.59	2.93	0.59	2.32 *

** p<.01, * p<.05

iii) 男子生徒・女子生徒の因子別前後比較

男女別の自尊感情得点を、因子ごとにワーク前後で比較した。その結果、ワーク実施後において、男子生徒は「C」因子が高くなる傾向がみられ、女子生徒は「A」因子が5%水準で、「C」因子は1%水準で有意に高まった。

表7 性別ごとの因子別自尊感情得点の変化

性別(N)	因子	Pre		Post		t値
		平均	SD	平均	SD	
男子(58)	A	2.38	0.60	2.45	0.63	1.60
	B	2.83	0.51	2.87	0.55	0.81
	C	2.74	0.55	2.84	0.62	1.99 †
女子(84)	A	2.56	0.57	2.64	0.54	2.03 *
	B	3.16	0.44	3.19	0.43	0.92
	C	3.00	0.46	3.11	0.47	3.19 **

† p<.10, * p<.05, ** p<.01

iv) クラスごとの因子別前後比較

クラスごとの自尊感情得点を、因子ごとにワーク前後で比較した。その結果、ワーク実施後において、b組は「C」因子が高くなる傾向がみられた。d組は「A」因子が5%水準で有意に高まった。f組は「A」因子が高くなる傾向を示し、「B」因子は5%水準で有意に高まった。

表8 クラスごとの因子別自尊感情得点の変化

クラス(N)	因子	Pre		Post		t値
		平均	SD	平均	SD	
a組(22)	A	2.52	0.45	2.52	0.43	0.06
	B	3.12	0.40	3.12	0.37	1.26
	C	2.99	0.41	3.08	0.47	1.33
b組(25)	A	2.50	0.62	2.65	0.60	1.55
	B	3.10	0.48	3.12	0.50	0.35
	C	2.94	0.52	3.09	0.51	1.90 †
c組(24)	A	2.61	0.54	2.66	0.61	0.77
	B	3.12	0.47	3.18	0.48	0.89
	C	2.93	0.46	3.04	0.54	1.67
d組(24)	A	2.47	0.59	2.58	0.58	2.09 *
	B	2.88	0.44	2.89	0.53	0.15
	C	2.85	0.53	2.97	0.64	1.57
e組(26)	A	2.59	0.62	2.58	0.58	0.08
	B	3.01	0.61	3.00	0.58	0.11
	C	2.91	0.64	3.00	0.54	1.48
f組(21)	A	2.20	0.66	2.32	0.64	2.00 †
	B	2.88	0.49	3.04	0.51	2.65 *
	C	2.71	0.62	2.80	0.58	0.97

† p<.10, * p<.05

2. 生徒による「ふりかえりシート」（質問紙）

（1）生徒による「ふりかえりシート」の評定項目

質問項目への回答結果を数値化（高評価4～低評価1）し、性別・学年・クラスによる差を比較検討した。1回目（みんなでリフレーミング、以下同様）のワークは166名、2回目（友達にほめ言葉のプレゼントをしよう、以下同様）のワークは167名のデータを対象とした。質問項目は下記の番号で示す。

[ふりかえりシートの 質問項目]

みんなでリフレーミング: ①②③④ 友達にほめ言葉のプレゼントをしよう: ①'②'③'④'⑤'

- ①①' 今日のこの活動は、あなたにとって楽しかったですか？
- ②②' ワークの内容は、簡単でしたか？ 難しかったですか？（簡単4 - 1 難しい）
- ③③' 今日やったことで、得られたことや、これからに生かしたいと思うことはありましたか？
- ④ ④' 友達がリフレーミングしてくれた言葉には、納得できましたか？
- ④' ほめ言葉をもらった時は、うれしかったですか？
- ⑤' 友達に、ほめ言葉のプレゼントができてよかったと思いますか？

i) 評定項目における学年間の得点差

1回目のワークでは、3年生より1年生のほうが評価得点が高く、項目①③④において、有意に高い結果となった。2回目のワークでも、項目④'において、1年生のほうが有意に高い結果となった。唯一、1回目のワークに関する項目②のみ、1年生より3年生の得点が高い傾向にあった。

表10 ふりかえりシートの評定項目における学年比較

	項目	1年生 (N=82)		3年生 (N=84)		t値
		平均	SD	平均	SD	
リフレーミング	①	3.29	0.64	3.02	0.48	2.64 **
	②	2.54	0.82	2.74	0.73	1.67 †
	③	3.22	0.63	2.83	0.76	3.57 ***
	④	3.48	0.77	3.21	0.75	2.22 *
	項目	1年生 (N=82)		3年生 (N=85)		t値
		平均	SD	平均	SD	
ほめ言葉	①'	3.35	0.69	3.25	0.69	1.00
	②'	2.66	0.86	2.68	0.80	0.18
	③'	3.13	0.68	3.12	0.75	0.15
	④'	3.51	0.71	3.26	0.80	2.16 *
	⑤'	3.48	0.65	3.41	0.70	0.61

† p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

ii) 評定項目における性別間の得点差

1 回目のワークの項目②以外は、すべて有意差が認められた。いずれの項目においても、男子生徒より女子生徒のほうが有意に高い結果となった。

表11 ふりかえりシートの評定項目における性別比較

項目	男子(N=68)		女子(N=98)		t値	
	平均	SD	平均	SD		
リフレーミング	①	2.99	0.66	3.28	0.65	2.80 **
	②	2.65	0.84	2.63	0.74	0.12
	③	2.79	0.80	3.18	0.62	3.54 **
	④	3.07	0.78	3.53	0.71	3.93 ***

項目	男子(N=70)		女子(N=97)		t値	
	平均	SD	平均	SD		
ほめ言葉	①'	3.09	0.76	3.45	0.60	3.51 **
	②'	2.51	0.96	2.78	0.71	1.99 *
	③'	2.89	0.79	3.30	0.60	3.85 ***
	④'	3.01	0.86	3.65	0.56	5.78 ***
	⑤'	3.16	0.79	3.65	0.48	4.99 ***

† p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

iii) 評定項目におけるクラス間の得点差

評定項目におけるクラス間の得点差をみるため、2 要因の分散分析をおこなったが、クラス間の差は認められなかった。各クラスの項目ごとの平均値をグラフにしたものを図1・図2に示す。

図1 クラス別ふりかえりシート評定得点 みんなでリフレーミング

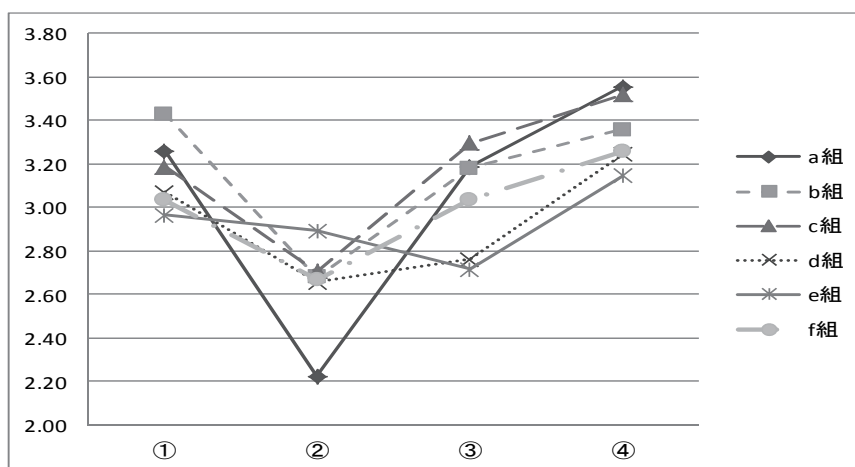
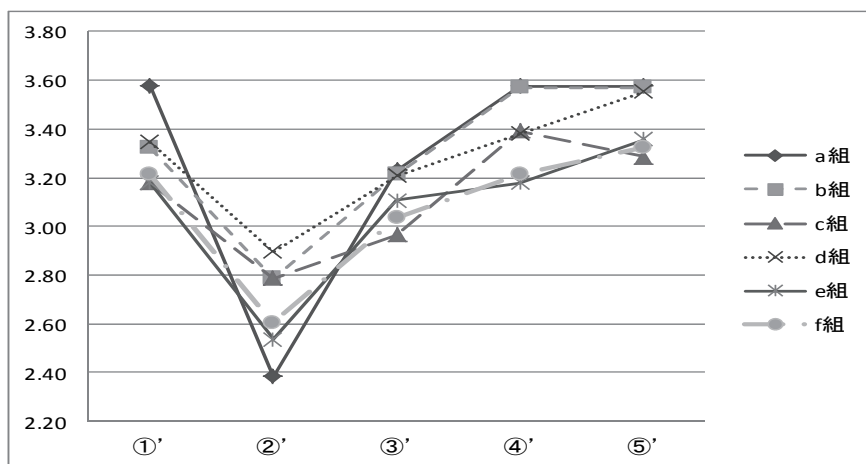


図2 クラス別ふりかえりシート評定得点 友達にほめ言葉のプレゼントをしよう



(2) 生徒による「ふりかえりシート」の自由記述の分析

生徒による自由記述は、KJ法を援用し、質的に分析することとした。その結果、以下のカテゴリーに分類することができた。大カテゴリーは<>、小カテゴリーは「」で示す。

<他者との関係>……「他者交流」「他者の視点」「他者尊重」「希少な経験」「再体験の希望」
「クラスへの希望」

<自己への気づき>…「自己表明」「決意」「自己理解」「認知の変化」

<授業への感想>……「ワークの難易度」「評価」「学び」「感想」

<疑問・質問>……「疑問・質問」

1年 a 組、c 組においては、ほとんどの生徒が感想を記入しており、内容も<他者との関係>から<自己への気づき><授業への感想>まで、バラエティに富んでいる。b 組は、男子生徒の記述量が少なかったが、女子生徒の感想はワークに対する肯定的な評価が多くみられた。

3年生では、f 組の記述量の多さが目立った。その中でも、<他者との関係>における「他者交流」の深まりや、「他者尊重」といった視点で書かれているものが多かった。d 組、e 組では、<授業への感想>に関する内容が多くみられた。

3. 授業観察者による評定結果と観察記録

評定結果からは、クラスごとの差はあまり明確にならなかった。しかし、観察記録からは、クラスごとの雰囲気や生徒の様子をうかがい知ることができた。とくに、先生と生徒間のやり取りや生徒同士の様子を把握することができた。

4. 担任の先生へのインタビュー

インタビュー実施が夏休み後となり、時間が経過していたため、詳細な感想をいただくことは難しい状況であった。しかしながら、ワーク実施の手応えや、クラスごとの特徴を伺ったことで、数値だけでは測れない、クラスの力動や生きた生徒像を教えていただくことができた。

VI. 考察

1. 仮説1の検証

自尊感情得点をグループワーク実施前後で比較した結果、(1)全体(2)学年ごと(3)性別ごとのいずれにおいても有意に上昇しており、仮説1を支持する結果となった。以下に、それぞれの考察を示す。

(1) 全体

全体の自尊感情得点は、グループワーク実施後において有意に上昇していた(表1)。因子ごとの変化を見ると、3因子の中で、最も大きな有意差を示したのは「C 自己主張・自己決定」因子であった(表5)。生徒によるふりかえりシートの自由記述からも、「思ってることを言えたのでよかった」など、自己主張できて良かったと感じている様子が認められた。今回実施したワークが、自分の気持ちや考えを相手に伝えるといった、自己表明を含むものであったことが影響し、「C」因子が上昇したと考えることもできよう。

さらに、「A 自己評価・自己受容」因子についても、有意差が認められた(表5)。この因子は自分への評価をあらわし、「今の自分に満足している」「自分という存在を大切に思える」といった、自分に対する評価項目が主である。東京都による『自尊感情や自己肯定感に関する意識調査(平成20年度)』では、中学校1年生・3年生ともに、この「A」因子が最も低い値となっている。本研究でも、グループワーク実施前と実施後のいずれにおいても、「A」因子が最も低い値であった。しかしながら、グループワーク実施後に有意に上昇したことから、自己評価にプラスの影響を及ぼすことができのではないかと推測できる。

「B 関係の中での自己」因子については、有意差は認められなかった(表5)が、グループワーク実施前と実施後のいずれにおいても高い値を示した。この因子には、「私は人のために力を尽くしたい」「私には自分のことを理解してくれる人がある」といった項目が含まれており、友人や周囲の人々との関係性が良好である様子がうかがえる。他の2つの因子と比較して、ワーク実施前から高いことから、普段から安定した人間関係を保っている生徒が多いと考えることもできよう。

(2) 学年ごと

1年生と3年生のいずれにおいても、グループワークの実施後に自尊感情得点が有意に上昇した(表2)。

1年生の評定結果をみると、1回目のワークで、肯定的な評価をしていることがわかる(表10)。自由記述をみると、〈他者との関係〉では「他者交流」や「他者の視点」が、〈自己への気づき〉では「認知の変化」や「決意」を示す内容が多くみられた。入学して数か月しか経過しておらず、思春期の入り口に差ししかかった1年生にとって、今回のワークは、クラスの友人のことを知り、他者の視点に気づく、新鮮な機会となったのではないだろうか。

一方、3年生による1回目のワークに関する自由記述をみると、「違うと思った」「なにも感じなかった」という内容も多くみられた。これまでの中学校生活で、友人との関係を築き、自己内省を深めてきた3年生にとって、1回目のワーク内容は、新鮮味に欠けた、あるいは現実味に欠けた内容に感じられたのかもしれない。「短所は少しずつでもなおしていこうと思う」という「決意」を書いている生徒がいたことから、3年生になると、自分の短所を自覚しながらも、そこから確固たる自己を築いていこうという、より現実的な自己との格闘に移っていくように思われる。一方、2回目のワークに関する自由記述を見ると、1回目のワークの感想からは一転して、ほめ言葉をプレゼントし合うことによる、嬉しさや恥ずかしさなど、生き生きとした心の動きが読み取れた。

これらのことから、1年生にとって、今回のグループワークは、まだ知り合ったばかりの他者との交流を通して信頼関係を築いたり、新出発の決意を促すきっかけとなったのではないか。そして3年生にとっては、これまで築いた信頼関係をもとに、新たな自己を築いていく途上において、自分の認知について振り返ったり、他者からほめ言葉をもらったりすることによって、多少なりとも自己を肯定的に捉えていききっかけとなったのではないだろうか。

(3) 性別ごと

男子生徒と女子生徒のいずれも、グループワーク実施後に自尊感情得点が有意に上昇した(男子は5%水準、女子は1%水準)(表3)。

生徒によるふりかえりシートの評定得点を男女で比較してみると、1回目2回目のいずれのワークでも、ほとんどの項目で女子生徒のほうが有意に高いことがわかる(表11)。つまり、女子生徒のほうが、より授業を肯定的に受け止めていたと考えられる。

授業観察者による記録によると、「女子のほうが落ち着いて聞いている」「男子は、集中できず落ち着かないよう」「一部の男子は他の生徒と話す様子がなく、先生に促されて参加」といった記述が認められた。ほかにも、「女子ははっきりと伝えている」様子や、クラスの「4割(特に男子)は無気力」といった様子が記述されている。すなわち、男子生徒と比べて女子生徒のほうがより積極的にワークに参加していたことがわかる。

また、担任の先生へのインタビューでは、「男子よりも女子のほうが言葉にして伝えられる」「男

子は騒がしい」「女子が多いと男子がおとなしく」なるといった意見がみられ、クラスによる違いはあるが、女子生徒のほうがよりワークに参加できていたと考えられる。

中学生女子の友人関係について、伊藤（2004）は「友達と同じようにしようとする同調的なつきあい方」「できるだけ多くの人と仲良くしていきたいと願う全方向的なつきあい方」が多くみられるとしている。これは「浅く広いつきあい方」であり、これと対照的にこの時期の男子は「浅く狭いつきあい方」をするという。今回のワーク内容は、自己表明や自己開示といった要素が含まれており、「狭い」つきあいを望む男子生徒にとっては、取り組みにくいものであったのかもしれない。

以上のことから、男子生徒より女子生徒のほうが、ワークの効果が表れやすかったのではないかと考えられる。

2. 仮説2の検証

ワーク実施後、自尊感情得点が高まる傾向にあったb組と、有意に高まったf組について、それぞれの調査結果をもとに仮説2の検証を行う。

(1) 1年b組

ふりかえりシートの評定結果をみると、1回目のワークでは、楽しかったという項目①で高い評価をしており（図1）、2回目のワークでは、項目③'④'⑥'で他クラスと比較して高評価である（図2）。さらに、ふりかえりシートの自由記述をみると、女子生徒は「他者交流」や「自己表明」できたことを評価する内容が多く、ワークを肯定的に受け止めていたことがわかる。しかし、1年生他クラスと比較すると、男子の記述量の少なさが目立っていた。

担任の先生へのインタビューでは、「女子の方が言葉にして伝えられる」「男子もわかりやすい生徒たちで、言葉でなくても態度で伝えてくる」といったクラスの様子が語られた。つまり、女子は言葉で、男子は態度で自己表明するクラス、といえようか。また、「1年生の3クラスの中では一番元気」「真面目な子が何人かいて、その子たちが見えないところでいろいろとやってくれている」という語りからは、1年生の他クラスと比べて、自己主張できる生徒が多く、リーダー格の、自己決定力のある生徒もいることがうかがえる。

授業観察によると、クラス全体としては、「穏やかな雰囲気、楽しそうにやっていた」ようである。また、先生からの質問には「手を挙げずに次々と発言する」様子が見られた。男子生徒においては「自分の良いところを言い出す」姿や、「『オレの書いて！』と女子にねだる」様子も見られ、ふりかえりシートには表現されなかった、男子生徒の積極性も伺い知ることができる。しかし、「集中できず落ち着かな」かったり、「なかなか書けず」にいる様子もみられ、男子生徒の中にもバラつきがある。一方、女子生徒は、「静かに取り組んでいる」様子のほか、「女子同士はたくさん書くが、なかなか男子に対して書けない」でいる様子も見られた。つまり、生徒によって差があり、積極的に

参加する様子と、書けずに困っている様子が混在していたといえる。

1年生の他クラスのふりかえりシートを参照すると、b組より肯定的な評価をしていたり、記述内容も豊富で、ワークからの気づきも多い。

自尊感情得点の中でも特に「C 自己主張・自己決定」因子が上昇していたことから、自己主張や自己決定傾向の強い生徒が多いb組の特性と相まって自尊感情得点に上昇傾向がみられたと考えることもできよう。しかし、自尊感情の高まりに影響を及ぼしたと推察できるエピソードについては、部分的にみいだせるのみといえる。

(2) 3年f組

f組の自尊感情得点は、ワーク実施前には6クラス中で最も低かったが、実施後には有意に高まった(表4)。因子ごとの変化をみると、「B 関係の中での自己」因子が有意に高まり、「A 自己評価・自己受容」因子は高くなる傾向がみられた(表8)。

ふりかえりシートの自由記述からは、〈他者との関係〉の深まりを評価する生徒が多く、3年生の他クラスと比較して記述量も多く内容も豊かであった。その内容からは、グループワークによって「他者交流」が促進し、「他者尊重」や「再体験の希望」が生じたことがわかる。つまり、他者との関係を重視する傾向が他クラスよりも強く表れ、それが、自尊感情得点の「B」因子が有意に上昇したと関連すると考えられる。

授業観察によると、「女子は真面目、男子はだるそう」「4割(特に男子)は無気力」「女子ははっきりと伝えている。男子は照れながら机に伏せて聞いている」など、女子は真面目に取り組んでいるが、男子生徒はあまり積極的な様子がみられなかった。しかし、先生が「全く書かない男子」を励ますと、「書こうとする様子がみられ」たり、「なかなか書こうとしなかった男子も、ほめ言葉ももらい(中略)照れながらも素直に受け止めていた」ことが明らかとなった。また、ワークのところどころで担任の先生からワークへの取り組みを励ますような言葉かけがあり、そういった声かけもワークに取り組む生徒の姿勢に影響していると考えられる。このことから、「無気力」に見えた生徒たちも、先生からの励ましや、同世代の友人から褒め言葉をもらうことで、自己価値をあらためて実感し、「A」因子の上昇傾向につながったのではないだろうか。

担任の先生へのインタビューでは、生徒が楽しんで取り組んでいたことや、普段から人間関係の構築について指導されていることが語られた。しかし、ワークの効果や影響について何うことはできなかった。

これらより、グループワークを通してクラスメイトとの交流が深まることによって、他者との関係を尊重する傾向が強まり、自尊感情得点も上昇したと考えることもできる。しかし、自尊感情得点の高まりに影響を及ぼしたと推察できるエピソードは、部分的にみいだせるのみといえよう。

(3) 仮説2の総合的な検証

仮説2は部分的に支持されたが、このような結果となった原因として、以下のことが考えられる。

1つ目に、もともとの自尊感情得点の高低による差を考慮せずに、仮説2を設定したことである。ワーク実施前から自尊感情得点が高いクラスにおいて、ワークに肯定的な様子が多く見受けられた。その結果、自尊感情得点が高まったクラスと、もともと高いクラスとの判別が困難であった。

2つ目に、担任の先生へのインタビュー時期を逸してしまったことが挙げられる。ワーク実施からだいぶ時間が経過してしまったため、先生方に生徒の様子を思い出していただくことが難しかった。そのため、ワークの効果を伺うことができなかった。

3つ目に、授業観察者による評定方法をより精査する必要がある。観察記録は有用だったが、評定が困難であった。授業観察の前に、観察者6名に説明を行い測定ポイントを統一したが、クラス全体の雰囲気と、個人々から受ける印象とを区別することが難しく、結果、基準に混乱が生じてしまった。そのため、大まかな雰囲気をつかむことはできたが、自尊感情得点への影響を検証できるだけの評価基準とはならなかった。

以上のことから、仮説2に関しては、今回実施した調査方法では、十分な検証が行えなかったといえる。

3. 課題

第1に、本研究では、統制群を設定することができなかった。今回、クラス単位で実施したが、クラスといっても個々の集まりであり、前節で検証したように、クラスによって変化の現れ方は全く異なっている。より正確に効果を測定するためにも、統制群の設定が必要だろう。

第2に、自尊感情を高めることは、一朝一夕にできるものではなく、長期的な計画を立てる必要がある。自尊感情得点の変化に関しては、様々な要因が絡んでくるため、2回のみの実施では、グループワークによる効果とは言い難い。回数を増やす、あるいは継続することで、より精密に検証できるだろう。また、その後の経過を追い、フォローアップを実施する方法も考えられる。

第3にワーク実施後の一人一人への対応が考えられる。本調査において、全体的には自尊感情得点の有意な上昇がみられたが、一人一人をみていった場合に、ワーク実施前と後のいずれでも得点が低い傾向にある生徒も見られた。学級という集団を対象とすることで、見落とされがちな一人一人への配慮が必要であり、今後そういった生徒への対応方法も検討されるべきであろう。また、場合によっては、スクールカウンセラーとの連携も視野に入れる必要があるだろう。

以上、本研究の課題を挙げたが、中学生の自尊感情を高めるためのワークに関する実証的研究は、まだ多くない。現在の社会状況と照らしてみても、中学生時代に安定した自尊感情の核を築くことは、非常に大切なことと考えられ、今後さらなる検証が必要である。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた中学校の校長先生、副校長先生、ならびに諸先生方、生徒の皆様に、心より御礼申し上げます。また、執筆にあたりご指導を賜った園田雅代教授に、衷心より感謝の意を表します。

引用・参考文献

- Alsaker, F.D., & Olweus, D. (1992) Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, **2**, 123-145.
- 蘭 千尋 (1986) 対人行動と自己 対人行動学研究会(編) 対人行動の心理学 誠信書房 234-239.
- 蘭 千壽 (1992a) 第19章セルフ・エスティームの変容と教育指導 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽(編) セルフ・エスティームの心理学 ナカニシヤ出版 pp.200-226.
- 蘭 千壽 (1992b) 第17章セルフ・エスティームの形成と養育行動 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽(編) セルフ・エスティームの心理学 ナカニシヤ出版 pp.168-177.
- 土井隆義 (2008) 友だち地獄 筑摩書房
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽(編) (1992) セルフ・エスティームの心理学 ナカニシヤ出版
- 遠藤由美 (1991) 理想自己に関する最近の研究動向 自己概念と適応との関連で 上越教育大学研究紀要, **10**,(2) 18-36.
- 遠藤由美 (1992) 第5章 個性化された評価基準からの自尊感情再考 上越教育大学研究紀要, 57-70.
- Erikson, E.H. (1950) *Childhood and Society*. N Y: W. W. Norton & Co.
- 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—児童精神科医の現場報告 光文社
- 林もも子 (2010) 思春期とアタッチメント みすず書房
- 平木典子 (2007) 心理教育というアプローチの発展と動向 日本家族心理学会(編) 家族心理学年報 25 家族支援の心理教育—その考え方と方法 金子書房
- 堀田香織・沢崎俊之 (2000) 中学・高等学校のカウンセリングルームにおけるアサーショントレーニング(第3章 心理教育プログラムの実践例) 東京大学 学校臨床研究 1(2), 46-49
- 柞野卓司・石津憲一郎・下田芳幸 (2011) 中学生における認知行動療法を生かした心理教育的な授業の効果—抑うつスキーマおよび自動思考に与える影響について 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, **5**, 69-83.
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 磯貝芳郎・福島脩美 (1987) 自己抑制と自己実現 講談社
- 伊藤美奈子 (1989) 青年期自我形成過程における自己受容研究の意義と視点. 青年心理学研究, **3**, 20-28.
- 伊藤美奈子 (2010) 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み(口頭セッション 69 自己効力感・自尊感情) 日本教育心理学会総会発表論文集, 639.
- 伊藤美奈子(研究代表者) (2010) 自尊感情や自己肯定感に関する研究報告書 慶應義塾大学
- 伊藤美奈子・宮下一博(編著) (2004) シリーズ荒れる青少年の心 傷つけ傷つく青少年の心—関係性の病理 発達臨床心理学的考察— 北大路書房
- 梶田叡一 (1988) 自己意識の心理学 第2版 東京大学出版会
- 川畑徹朗・石川哲也・近森けいこ・西岡伸紀・春木 敏・島井哲志 (2002) 思春期のセルフエスティーム、ストレス対処スキルの発達と危険行動との関係 神戸大学発達科学部研究紀要, **10**, 83-92.
- 小島亜希子・村松常司・吉田 正・村松園江・金子修己・平野嘉彦 (2005) 中学生の日常ストレスとセルフエスティームに関する研究 愛知教育大学研究報告 教育科学編, **54**, 167-174.
- 國分康孝・國分久子(編) (2004) 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社

- 近藤 卓 (2010) 自尊感情と共有体験の心理学 金子書房
- Lorr, M. & More, W. W. (1980) Four Dimensions Of Assertiveness. *In Multivariate Behavioral Research*, 2, 127-138.
- 文部科学省 (2010) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 文部科学省 中央教育審議会 (2010) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善
について(答申)
- 中沢潤・大野木裕明・南 博文(編著) (1997) 心理学マニュアル 観察法 北大路書房
- 二宮克美・南 徹弘・氏家達夫・繁多 進・浜崎隆司 (1995) たくましい社会性を育てる 有斐閣
- ポーブ, A. W. ・ミッキヘイル, S. M. ・クレイグヘッド, W. E. 高山 巖(監訳) (1992) 自尊心の発達と認知行動療法—子どもの
の自信・自立・自主性を高める— 岩崎学術出版社
- Redl, F. & Wineman, D. (1951) *Children who hate: the disorganization and breakdown of behavior controls*.
Glencoe ILL: Free Press
- Redl, F. & Wineman, D. (1952) *Controls from within: techniques for the treatment of the aggressive child*. NY:
Free Press.
- 桜井茂男 (1983) 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 佐藤正二・佐藤容子(編著) (2006) 学校におけるSST実践ガイド—子どもの対人スキル指導— 金剛出版
- 佐藤淑子 (2001) イギリスのいい子日本のいい子 中央公論新社
- 佐藤淑子 (2009) 日本の子どもと自尊心 中央公論新社
- 柴橋祐子 (2004) 青年期の自己表明に関する研究 風間書房
- 白井幸子 (2011) 交流分析とリフレーミング リフレーミング:その理論と実際—“つらい”とき見方を変えてみたら 現代の
エスプリ, 523, 19-29.
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之(編著) (2002) 教師のためのアサーション 金子書房
- 園田雅代・中釜洋子 (2000) 子どものためのアサーション・グループワーク—自分も相手も大切に作る学級づくり— 日本・
精神技術研究所
- Stallard, P. 下山晴彦(訳) (2006) 子どもと若者のための認知行動療法ワークブック 金剛出版
- 菅野有紀子・鈴木庸裕 (2003) 構成的グループ・エンカウンターを活用した道徳授業の実践—子どもの自己肯定感を育む
過程を核とする授業プログラムの提案— 福島大学教育実践研究紀要, 44
- 滝 充(編著) (2004) ピア・サポートではじめる学校づくり中学校編—「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法—
金子書房
- 鐘 幹八郎 (1990) アイデンティティの心理学 講談社
- 東京都教育委員会 (2010) 児童・生徒の問題行動等の実態について
- 東京都教職員研修センター (2008) 基礎調査「自尊感情や自己肯定感」に関する意識調査結果
- 東京都教職員研修センター (2009) 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 東京都教職員研修センター紀要, 3-26.
- 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) 東京都教職員研修センター紀要,
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) 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 (2011) 子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料(基礎編) 東京都教職員研修セン
ター
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003) 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—
中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 192-205.
- 山中 寛・富永良喜(編著) (2000) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 基礎編—子どもの生きる力と教師の自
信回復のために 北大路書房
- 吉武尚美 (2008) 中学生における抑うつ傾向と抑うつスキーマの関連における自尊心と性別の調整効果の検証 人間文化
創成科学論叢, 11, 389-398.
- 財団法人日本青少年研究所 (2009) 中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—2008年調査