

児童の肯定的自己認知に関する研究

岐阜大学教育学部附属小学校 木村 正男
岐阜大学教育学部学校教育講座 宮本 正一

キーワード：自己認知, 構成的グループ・エンカウンター, 事例研究

Two Kinds of Positive Selves: The Very Good and Good Enough Selves

Masao KIMURA

Affiliated Primary School, 174 Kano-Ohte Machi, Gifu-City, Gifu 500-8482

Masakazu MIYAMOTO

Department of Psychology, Faculty of Education, Gifu University, Yanagido, Gifu 501-1112

The purpose of the present study was to develop an instrument to measure positive self of the pupil. Factor analysis of responses from fifth and sixth graders to a 42-item Positive Self Scale yielded three substantial factors. Factor 1 appears to represent a "very good" self. The second dimension that is reflected in Factor 2 represents a "good enough" self. All of the items included in Factor 3 represent a "reflected" self. These results were examined and discussed in several cases.

Key words: positive self, structured encounter group, case study

近年、子ども達の“心の問題”について大きな問題となっている。神戸の小学生殺傷事件が起きてから、一層その傾向を増してきている。確かに不登校児童の増加、利他的・衝動的な行動の多発等、学校社会における「適応」の問題はますます深刻化してきている。岐阜大学教育学部附属小学校（1984,1987,1990,1993,1996）の教育心理部では、岐阜大学教育学部との連携を図りながら、学級集団への適応について取り上げ、その研究を重ねてきた。学級集団への適応については、かつては、学級集団不適応児（自閉的傾向児、反社会的傾向児、登校拒否傾向児）の指導の在り方を実践的に追求し、対象児の理解の方法（知能・性格に関する諸検査、生育に関する諸調査、作文・日記等）と集団適応のための治療の方法（カウンセリング、ロールプレイング、行動療法、遊戯療法等）を検討し、教師の指導の手だてを明らかにしてきた。

しかし、近年では、我々が対象としてきた集団不適応は、その対象の範囲が拡大し、ある限られた特定の児童の中だけの傾向だけではなく、一般化する傾向にある。つまり日常の生活の中で、ごく普通と思われる児童が過剰なストレスを溜め込み、そのストレスの解消をうまくできずに対人

的な関わりに不適応をおこすような場面が非常に増えてきているのである。この背景には、子ども達の自己形成の中断、停止、自己理解の不十分さ、そして集団内での子ども相互の関わりへの希薄があるのではないかと考えられる。そこで我々は、学級集団への不適応という限られた児童に対する治療的な指導とともに、全般的な一人一人の児童に対して集団への適応力を育てていく予防・開発的な指導も実践していく必要があると考えた。

その手だてとして考えられるのは、以下のようなものである。

- ①ロール・プレイングの技法を用いた実践
- ②構成的・グループ・エンカウンターを用いた実践
- ③ニューカウンセリングを用いた実践
- ④交流分析を利用した実践

いずれも、自分自身の内面を振り返る中で肯定的な自己理解を深める手だてとして有効であるという報告がされている（千葉大学教育学部附属小学校1995,1996；國分1981, 1992；桂・杉田・白井1984）。特に構成的グループ・エンカウンターは学校教育の領域で児童・生徒・教師を対象に幅広く展開されてきている。我々も月に2回程度、学級活

動や道徳の時間にエンカウターのエクササイズを実施してきている。

一方、子ども達の自己理解を深める手だてと平行して、いかに子ども達の自己理解が深まったのかを知るために質問調査も行っている。

ここで、明らかにしなければならないのは、自己を肯定的にとらえるとはどういうことなのかという点である。遠藤は(1992)はローゼンバーグの理論を紹介する中で、肯定的に自己を認知するとは、2つの側面からの意味合いがあるとしている。1つは、自分を「とてもよい」(very good)ととらえる場合であり、もう一つは、「これでよい」(good enough)ととらえる場合である。前者は、優越性や完全性の感情と関連し、他者より優れていると思うこと、または優れていると他者からみなされていると思うことである。後者は、たとえ平均的な人間であったとしても自分が設定した価値基準に照らして自分を受容することであり、自分に好意をいだき、自分を尊重することである。また、遠藤(1992)は、「肯定的自己認知」の肯定性に対して、前記の2つの意味をとらえ、次のような考察をしている。両方の認知の仕方とも、自尊感情に裏打ちされている。しかし、その自尊感情について、「とてもよい」という自尊感情を持つためには、他者との比較がなされ、他者からのフィードバックを受け取ったときになお自分は他者よりも優れていると思い、また、他者からもそのように評価されていると認知できることが必要である。そうすると、個人だけの価値基準ではなく、社会・文化で広く認められている基準が重視されることになる。しかし、ストレスを非常に感じ、学校社会に適応できない子供もいる中で、大切にされるべきは、他者から見た自分ではなく、自分から見た自分、つまり、自己の価値基準からみたときの自分の達成度、満足度だと考えられる。よって、後者の「これでよい」というとらえかたで自分を振り返ることのできる認知を、肯定的な自己認知としてとらえておきたいとしている。自己を肯定的にみる傾向の強い子供ほど、学業成績も社会的コンピテンスなどが高まり、学校生活により適応できていると思われる。

伊東(1985)は、自己をどの程度肯定的に理解しているのかを調査するために自己肯定度イベントリーを開発している。さらに、高橋(1995)は、これを学校現場で活用可能な形に改訂している。これは、伊東(1985)や半田(1988)の先行研究に新たな項目をつけ加え、学校の実態に応じた表記に修正したものである。調査項目は全部で42項目あり、はい・いいえの2肢により回答する。項目ごとに肯定的な回答をした場合に1点を付けて全体を得点化し、得点の高い児童ほど自己肯定度が高く、低い児童ほど自己肯定

度が低いとしている。

我々も、高橋の用いた調査項目を用いて、子どもの自己肯定度を知る手だてとしてきた。構成的グループ・エンカウター等の子どもの肯定的な自己理解を深める手だてを進めながら、その手だての前後に自己肯定度調査を実施したところ、確かに学級全体の得点は上昇し、児童の自己肯定度が高まっているという結果が得られた(古田・宮本; 1997)。

しかし、42項目全てが、児童の自己肯定度を知る項目となりうるのか疑問もある。日常の行動観察では肯定的に自己を見れるようになったと判断される子どもの得点が質問紙上ではあまり変わらなかったり、逆に低下したりした。また逆に、教師の目からはまだまだ自己を肯定的に見つめることができないように見える児童の得点が高い値を示していることがあったからである。

そこで、本研究では、自己肯定度調査をさらに継続して実施し、42項目の内容が自己肯定度を測る尺度と言えるのかを因子分析により確かめる。さらに本研究が、より実践に即したものであるために、2年間の計4回にわたる調査の中で、児童の肯定的自己認知得点がどのように変化するかを検討する。特に継続して調査を実施した12名の児童がどのような変容をしてきているのかを縦断的に検討する。そして特徴的な抽出児の肯定的な自己認知に関する考察を行う。4年A組から5年B組にまたがって、同じ学級にいる12名のうち、特に学級集団に適応できない児童がいる。これらの児童に焦点を当てて、考察を加えることにしたい。

方 法

被験者

第1回目と第2回目の調査対象児童は岐阜大学教育学部附属小学校4年A組児童40(男20; 女20)名である。第3回目と第4回目の対象児童は岐阜大学教育学部附属小学校5年B組児童40(男20; 女20)名である。この中には同一の12(男6; 女6)名の児童が含まれている。

自己肯定度質問紙

半田(1988)や高橋(1995)を参考にした42項目からなる質問紙を作成した。回答は「はい・いいえ」の2選択肢であり、項目ごとに肯定的な回答をした場合に1点を与えた。

実施時期

第1回目が平成7年9月、第2回目が平成8年3月、第3回目が平成8年5月、第4回目が平成8年12月である。第1回目と第2回目の結果については古田・宮本(1997)に

報告されている。

ある。

指導者

手続き

第1回目と第2回目の指導者は4年A組担任の古田であり、第3回目と第4回目の指導者は5年B組担任の木村で、4年生A組に対して古田が自己肯定度質問紙を9月と3月に実施した。また、5年B組に対しては木村が5月と1

表1 自己肯定度尺度の因子分析の結果（主成分分析、バリマックス回転）

項目番号	第1因子	第2因子	第3因子	共通性	項目内容
第1因子：「とてもよい」（肯定的）自己 9項目の α 係数=.722					
Q20	.59		.40		私はクラスの中で、何か役に立っています。
Q02	.59		.36		私は、クラスみんなの前で意見を発表することができます。
Q06	.57		.39		私は、クラスの中では、友達が多い方です。
Q21	.55		.35		私は、クラスの人に自まんですることができます。
Q12	.55		.35		私は、学校で何か新しいことがあると、慣れるのに時間がかかります。
Q05	.49		.31		私は、つきあってみるとおもしろい人間です。
Q14	.49		.39		私は、言いたいことがあっても、相手になかなか言えない方です。
Q38	.45		.25		私は、クラスの友達に対して言いたいことを言うことができます。
Q11	.43		.27		私は、ふつう、くよくよと悩みません。
Q08			.28		私は、人に見られていると、やりたいことができないことがある。
Q35			.28		私は、自分自身をあまり信用していません。
Q15			.25		私は、自分の考えに、あまり自信がありません。
Q42			.19		私は、たよりがない人間です。
Q30			.20		私は、すぐに人の言いなりになります。
Q09			.17		クラスのみんなに比べて、私はあまりかっこうがよくありません。
Q26			.11		私は、体はじょうぶなほうです。
Q27			.03		私は、うそをついたことがありません。
第2因子：「これでよい」（否定的）自己 10項目の α 係数=.733					
Q32	.56		.36		時々自分がいやになることがあります。
Q37	.54		.44		私は、学校でどうしたらよいかわからなくなることがあります。
Q33	.52		.31		いろいろなことがごちゃごちゃになって、わけがわからなくなります。
Q03	.52		.38		できるなら自分自身について変えたいところがたくさんあります。
Q36	.52		.29		私は、家を出たいと思うことがときどきあります。
Q24	.47		.27		私は、カッとしたり、ムカッとしたりしやすい方です。
Q28	.47		.34		私は、家では、すぐに腹を立てます。
Q01	.46		.24		私は、今の自分とは違う人になりたいと思います。
Q10	.45		.30		私は、ときどき学校でやる気をなくします。
Q41	.43		.18		親が私にたくさんのことを要求しすぎるように感じます。
Q17			.06		私は、友達をうらやましく思ったことはありません。
第3因子：反映的自己 8項目の α 係数=.682					
Q22		.64	.52		担任の先生は私をほめてくれます。
Q19		.63	.41		クラスには私のことをわかってくれる友達がいます。
Q18		.53	.33		担任の先生は、わたしのよいところをわかってくれます。
Q07		.52	.31		わたしは、このクラスになってよかったと思います。
Q23		.50	.41		私は、先生にしかられることが多い方です。
Q13		.47	.39		私は、クラスの友達からたよりにされます。
Q25		.44	.27		私は、友達とけんかすると、なかなか仲直りできません。
Q04		.44	.21		学校では、けっこう楽しいことがあります。
Q29			.21		私の親は、ふだん私の気持ちをわかってくれます。
Q16			.26		私は、クラスの人に比べて、あまり人に好かれていません。
Q40			.13		私の親は、わたしのことをわかってくれています。
Q34			.12		私より年下の人は私の言うことをよく聞いてくれます。
Q39			.09		私は、先生によく思われたいとは思いません。
Q31			.14		私の親は、私にたいへん期待しすぎます。

注1 負荷量は、.4以上を記載。累積寄与率は27.5%

2月に同じ自己肯定度調査を実施し、4回分の調査の比較により、比較検討をした。

結 果 と 考 察

質問項目の因子分析

まず42項目について、4回の児童の回答を因子分析（主成分分析、バリマックス回転）した。図1に示すように、固有値の大きさの減少から3因子解が適切と判断し、因子負荷行列を表1に示した。

それぞれの因子の内容をみてみると、第1因子は、「クラスの中で何か役に立っています」「クラスの中では友達が多い方です」等の、主に自己のよさを肯定的（狭義の肯定性）にとらえている項目であることがわかる。そこで、この因子を「とてもよい自己」の因子と呼ぶことにした。

第2因子は、「どうしたらいいか分からないことがよくある」「時々自分が嫌になる」等の、主に自己の否定的側面をNoと言う場合であることが分かる。そこで、この因子を「これでよい自己」の因子と呼ぶことにした。第3因子は、「担任の先生は私をほめてくれます」「私のことを分かってくれる友達がいる」等の、主に自分以外の対象からいかに自分が見られているのかに関係する項目から構成されている。そこでこの因子を「反映自己」の因子と呼ぶことにした。

第1因子9項目の合計点、第2因子10項目の合計点、そして第3因子8項目の合計点を求め、それらの相関係数を求めると、第1因子と第2因子が $r=.31$ 、第1因子と第3因子が $r=.25$ 、第3因子と第1因子が $r=.17$ となった。

遠藤(1992)は「肯定的自己認知」の肯定性について、ポジティブな側面に対してそれを自己の記述と認める場合と

ネガティブな側面に対してNoと言う場合の2つが考えられると述べている。本研究では遠藤(1992)の主張が実証されたものと考えられる。さらに他者からの評価による自尊感情はこれら2つとは異なる側面であることも示唆されたとと言える。

因子毎の時系列分析

第1因子から第3因子まで、各因子について、学級毎に2回ずつの調査を行った。それらの間の有意差をt検定により検討した。4年A組では、第1因子9項目の合計点について2回の調査結果の間に有意な差が認められた（ $t=4.25$, $r=.352$, $df=39$, $p<.001$ ）。1回目（ $m=5.40$ ）よりも2回目（ $m=6.90$ ）の方が高得点であった。第2因子10項目の合計点については、1回目（ $m=5.38$ ）よりも2回目（ $m=5.73$ ）の方が高得点であったが有意差は認められなかった（ $t=0.78$, $r=.419$, $df=39$, $n.s.$ ）。第3因子8項目の合計点について2回の調査結果の間に有意な差が認められた（ $t=2.10$, $r=.699$, $df=39$, $p<.05$ ）。1回目（ $m=5.90$ ）よりも2回目（ $m=6.33$ ）の方が高得点であった。

5年B組の結果についても同様の検定を行った。まず第1因子については、2回の調査結果の間に有意な差が認められた（ $t=5.09$, $r=.678$, $df=39$, $p<.001$ ）。1回目（ $m=6.31$ ）よりも2回目（ $m=4.69$ ）の方が低得点であった。第2因子では2回の調査結果の間に有意な差が認められた（ $t=2.07$, $r=.697$, $df=38$, $p<.05$ ）。1回目（ $m=5.95$ ）よりも2回目（ $m=5.26$ ）の方が低得点であった。第3因子では1回目（ $m=6.49$ ）よりも2回目（ $m=6.46$ ）の方が低得点であったが、有意な差ではなかった（ $t=0.12$, $r=.738$, $df=38$, $n.s.$ ）。

古田・宮本(1997)では自己肯定度が高まったこと、項目によって変化の様相が異なること等が報告されているが、以上のことから、4年生では、「とてもよい」という自分のよさへの自己認知と他人からのどのように見られている

図1 固有値の変化

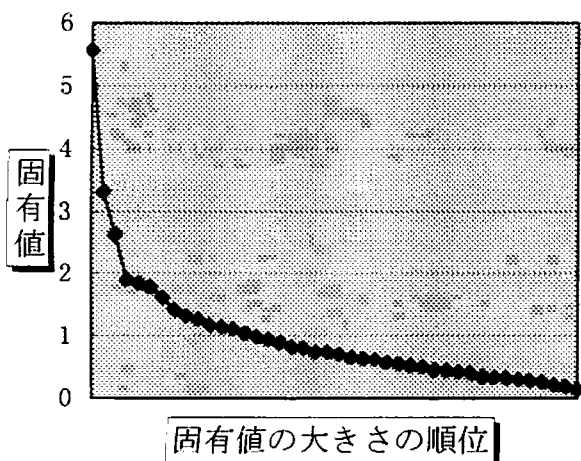
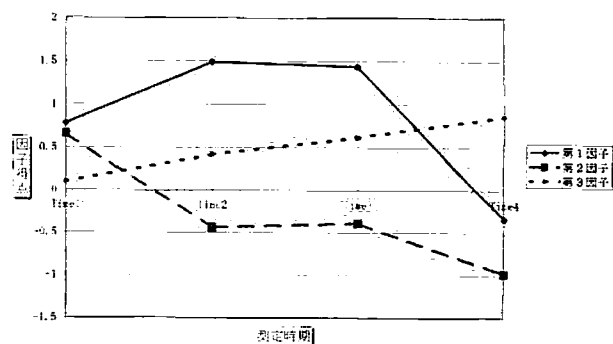


図2 A子の因子得点の変化



のかという反映的自己認知についてはより肯定的に認知できるようになったが、「これでよい」という否定的な側面についての自己認知は、変化が認められなかったことが分かった。

逆に5年生では、「とてもよい」という自己肯定度も「これでよい」という自己認知も低くなったということが明らかになった。また、他人からどのように見られているのかという反映自己認知は変化がなかった。このような結果から次のようなことが考察できる。

「とてもよい」という肯定的自己認知も「これでよい」という自分なりの満足感も5年生の1年間に、得点が減少したことから、5年生という時期においては、自己の芽生えが始める時期でもあり、自己像がかなりネガティブにとらえるようになるのではないかと推測できる。これは、発達的にみても、思春期に入り自己像がかなりマイナス方向に傾きがちになることとも関係していると思われる。蘭(1992)は「小学校の子どもたちの自尊感情得点は、2、3年でもっとも高く、その後6年生まで次第に低下していく」と述べているが、本研究の結果はこの主張と軌を一にするものである。

肯定的自己認知の中で「とてもよい」という他者との比較による優越感、完全感は特に変化が大きかった。それに対し、他者からどのように見られているのかという反映的自己認知は変化が認められない。すなわち、思春期の入り口に於ける自己認知は他者からどう見られているかよりも、自分自身が他者と比較して「とてもよい」と認知できるか大きな影響を与えていることが推察できるのである。

教育実践的に見ると、この時期には発達的に見て、肯定的自己認知得点の低下がありうるとしても、得点の減少率をなるべく低くしていくアプローチを今後考えていく必要はあると思われる。

12名の変化

全体的にみると、各因子にわたって、4年生ではやや得点が上昇するものの5年生の1年間では、やや低下する傾向にある。やはり、前述のように、高学年になるにつれて、自己拒否的な要因により自己認知をする傾向が強まり、逆に自己受容的な要因の自己認知が低くなるということと、自尊感情を構成する要因の重みづけが変わるということとが関係しているものと思われる。

その中でも、全因子得点で、5年生後半に得点を減少させたA子の変化は特徴的である。彼女は学級の仲間との人間関係はかなりスムーズであり、友達からも慕われている児童である。図2に示すように、反映自己認知得点は低下していないことが、その証拠であろう。しかも、周囲の仲間のことに気をかけ、他人に自分が迷惑をかけないよう

にしようとする子供で、困っている友達がいると、何気なく近づき声をかけることができる児童である。しかし、逆に周囲の人のすることに対して、敏感すぎる傾向にあり、そのため仲間からの信頼は得ている自信はあるものの、自分自身のよさには否定的である。典型的な思春期的反応を見せている子どもだといえる。

逆にB男は、4年生から5年生後半にかけて、徐々に得点が上昇した子供である(図3)。彼は、非常に大人に依存的な傾向があり、自分で判断して行動することがなかなかできない子供であった。ところが、5年生の中期頃から、身体の成長が著しくなり、体格が良くなっていった。それにつれて学習にも集中するようになり、自分自身に非常に自信が持てるようになってきているようであった。授業での挙手発言の回数も増えてきて、人前に出て、話することにも臆することなくできるようになっていった。肯定的自己認知や反映自己認知は大きな変化は認められないが、拒否的自己認知の得点が高くなっているところから、自分自身に自信がでてきた証拠なのだろうと考えている。

C男は、人前ではあまり自分を表出しないけれども、仲

図3 B男の因子得点の変化

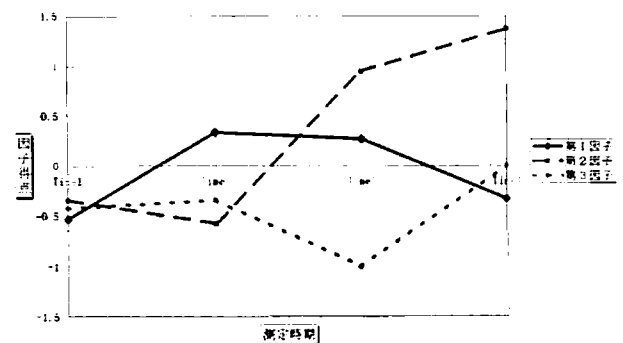
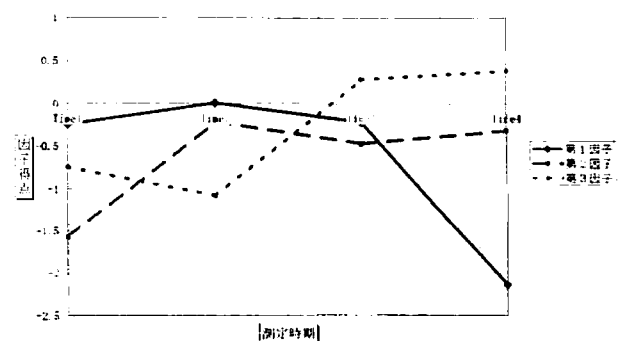


図4 C男の因子得点の変化



間からはとても信頼され慕われている存在である。リーダーとしての素質も持った存在でもあった。反映自己認知では得点が上昇してきているのを見ると、自分でもそのことを自覚していることがわかる(図4)。しかし、「とてもよい自己」認知得点が非常に低くなっている。人前に出て、何かを成功させるという場面が多くなかったからではないかと感じている。「これでよい自己」認知得点は上昇してきているので、肯定的な自己認知が高められるような生活経験をしていくとさらに彼の自己肯定度は高まると期待できる。

以上のように、継続的に調査をしていくと、発達的な個人の自己肯定度の変化がわかり、今後どのように個人に対する教育的配慮が必要なのか分かる。この調査の意義は大きい。質問項目の内容の再構成、得点化の方法などを改善して定期的・継続的に調査を実施していく必要がある。抽出児D男

D男は5年生の当初から、多くの仲間とけんかをしたりして、学級集団になかなか適応できなかった児童である。4年生から5年生にかけてD男が周りの仲間とどのように関わってきたのかを自己肯定度調査の結果と合わせて考察してみたい。

①5年生までの様子

<気になる行動・態度>

●学力を含む諸能力としては平均以上のものをもっていているが、大変落ち着きがなく、45分間の授業を集中して取り組むことがなかなかできない。

●ユーモアがあり、それでいて「はにかみ屋」である。多くの友達と体を動かしてよく遊ぶが、気に入らないことがあると、衝動的に粗暴な行為をすることがある。

●他人から命令調で指示を受けると、高圧的な態度に反発をしてしまう。自分の行為を振り返るよりも高圧的な態度をとる対象に対する敵意をいつまでも持ち続けてしまう。

<生育歴>

●会社員の母、高校生の姉、中学生の姉との4人家族。父親とは、別居して生活しておりその後正式に離婚。その際、姓だけでなく名前の文字も変更した。このことは自我同一性の確立の点で問題を残すとも考えられる。

●幼児期に父親から相手にしてもらおう間がなく、さらに父親の不在を不憫に思う母親から、過保護的な養育を受けてきた。

②5年生になってから

<家庭環境>

●姉との相性があわず、父親のいない家庭環境の中、姉から父親代わりの存在として思春期に見られる大人の男に対する嫌悪感をまともに浴びせられている。そのため、女性

に対しては過剰に敵意を持ち、心を閉こうとしない。

●母親は一会社員から会社経営者になろうという転換期にあたり、かなりストレスをためて帰宅するため、D男は学校の出来事などを受け止めてもらうことができなくなってきていた。

<学校での様子>

●新学期当初から、自分のやりたいことをやろうとして、それを他の児童から注意を受けると粗暴な態度でその注意をふりはらおうとして何人もの仲間と衝突した。

●授業中も自分なりの考えは持てるのだが、それをノートにまとめたりすることはほとんどなく、ノートに落書きなどをして集中できない様子が続いた。

●自分の気の合う仲間と徒党を組み、班中心の活動にはなかなか参加しなかった。

●教師に対しても反抗的な態度をとり、罵声をあびせることもあった。

<教師の関わり>

●D男のよさに目を向け、なるべくその良さを見つけて、学級の前で認めていくように配慮した。しかし、度重なる集団規範から逸脱した行動に注意を与えることが増え、積極的に彼と関わることはできないこともあった。

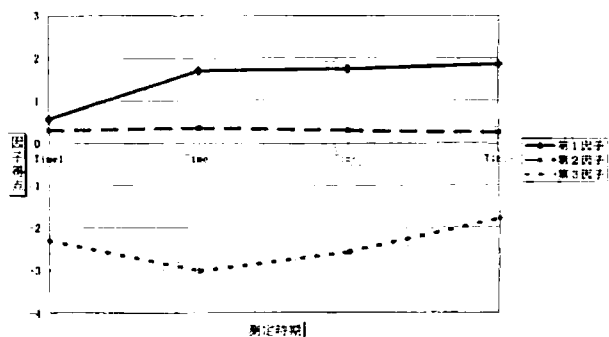
③自己肯定調査の結果から

<各因子における得点の変化>

42項目の総得点は、4年生から5年生にかけて低下するのではなく、4年生の9月に比べると5年生の12月では上昇した。このことは、肯定的な自己認知が高まってきているととらえることができる。

因子別に見てみると(図5)、「とてもよい自己」認知尺度では少しずつ高くなる傾向があり、「これでよい自己」認知尺度においてはあまり変化はない。しかし、「反映自己認知尺度」では少し上昇してはいるものの、極端に他の児童に比べて得点は低い。つまり自己拒否的な反応は高ま

図5 D男の因子得点の変化



ることはなく、逆に反映的な自己像に対しては極端に否定的にとらえているということである。自己に対して自分にはよさがあり、否定的な面も少ないにとらえているのに反し、教師や仲間からは自分は受け入れられていないのだと感じているということである。

＜実態から考えられる考察＞

D男は、低学年の頃から対人的に粗暴は行動が目立ち、他の児童とのトラブルが多くあった。中学年のギャングエイジの時期には、「天才」という言葉をキーワードとして、担任が積極的に関わり、彼のよさを自分自身にも、そして学級集団からも認められるように配慮していた。4年生の9月から3月にかけて、肯定度得点が上昇しているのがそれを裏づけている。しかし、5年生に入り、新たな生活集団との関わりの中で、なかなか自己を表現する機会が少なくなり、仲間とのトラブルが増え、そうしているうちに集団との関わりが固定的な仲間とだけになる傾向があった。しかし、ここで興味深いのは、自己肯定度が低下していないことである。「とてもよい自己」という肯定的自己認知も「これでよい自己」認知もそして反映自己認知もあまり低下してはいない。担任をはじめとする周囲が、彼が学級集団の中に位置付くような場を設定し、そこで自己を表現する配慮がされていたこと、低学年のころから、彼が慕う友達がいて、その子を中心としてある仲間集団に位置付いていたことなどが原因としてあげられる。その証拠に「私はクラスの中で役に立っています」「このクラスになって良かった」「学校ではけっこう楽しいことがあります」などといった質問項目に対して、肯定的な反応を示しているからである。また、「私はつきあって見るとおもしろい人間です」「私はくよくよと悩みません」といった、自己を好意的にとらえようとする傾向もある。これは、見方を変えたと、自己中心的であることにもなる。

彼自身は自己を否定的にとらえようとする傾向は少ない。逆に、他の児童から見た自己は過度に否定的にとらえられていると感じ、本来の自分の良さが周囲からは理解されていないと感じているようである。幼少期から否定的な言葉や態度でツッパってきたD男には、外的な環境の中で認められるという体験こそが、本当の意味での自己肯定感、自尊感情に結びつき、集団適応につながっていくものと考察される。

要 約

42項目からなる質問紙により自己肯定度の調査を行った。小学4年生の時と小学5年生の時の計4回、調査をくり返した。調査対象児の中には4回総てに回答した児童が12名

含まれていた。

それらの反応を因子分析した結果、42項目は大きく3つの因子に分かれることが分かった。それぞれ「とてもよい自己認知」「これでよい自己認知」「反映的自己認知」と名づけられた。

肯定的自己と言うと「自分のよさ」をいかにとらえているのかという側面だけに注目しがちであるが、「これでよい自己認知」の仕方にも注目していく必要性が指摘された。

また、これらの3つの尺度は、小学校高学年になるにしたがって変動し、彼らの「とても良い」自己認知得点と「これでよい」自己認知得点は低下する傾向にあることもわかった。それは自己を拒否的に見て、自己受容することが難しくなってくる思春期との関わりが強いものと考察された。12名の縦断的な被験者となった児童の様子から、肯定度は低下する傾向にあり、特に集団適応に対して過敏な児童ほどその傾向が強いことも分かった。集団になかなか適応できない児童に対して、個人のどの因子が上昇・下降しているかを分析的にとらえて、教師がそれらを意図的に補っていくように配慮する必要があるように思われた。

最後に今後の課題について考察を行う。まずその一つには、自己肯定感を「よさもいたらなさも含め、自己受容していくこと」としてとらえていくのなら、自己肯定度調査の得点化を再度検討してみる必要がある。肯定度調査に3つの因子が含まれているが、それぞれの関係をさらに明らかにしてい必要がある。その関係の究明こそ、実践現場での教師の手だてのもととなると思うからである。最後に、子どもたち個々がいかにして自己肯定感を増していくのかを学校現場の具体的場面で検討していく必要性を感じた。今回の研究はあくまでも、子どもたちの実体を知る上の質問紙の検討であったが、肯定感を高めていく具体的指導の手だてを明らかにしていくことこそが、現場教師のたいせつな実践につながるものと考えている。構成的グループ・エンカウンターもその一つとしてあげられているが、より構造的・分析的に検討していく必要がある。

参 考 文 献

- 蘭 千壽 1992 セルフ・エスティームの形成と学校の影響 遠藤辰雄・井上洋治・蘭 千壽 「セルフ・エスティームの心理学自己価値の探求」Pp.178-199、ナカニシヤ出版
- 千葉大学教育学部附属小学校研究紀要 1995
- 千葉大学教育学部附属小学校研究紀要 1996
- 遠藤由美 1992 個性化された評価基準からの自尊感情再考 遠藤辰雄・井上洋治・蘭 千壽 「セルフ・エスティームの心

- 理学自己価値の探求」 Pp.57-70. ナカニシヤ出版
- 古田信宏・宮本正一 1997 構成的グループ・エンカウンターによる児童の自己肯定度の変容 岐阜大学教科教育学研究, 5, 1-11.
- 岐阜大学教育学部附属小学校研究紀要 1984
- 岐阜大学教育学部附属小学校研究紀要 1987
- 岐阜大学教育学部附属小学校研究紀要 1990
- 岐阜大学教育学部附属小学校研究紀要 1993
- 岐阜大学教育学部附属小学校研究紀要 1996
- 半田美智子 1988 自己評価, 他者評価を高める活動を取り入れた学級づくりの試み 千葉県総合教育センター
- 伊東博 1985 ニューカウンセリング 誠信書房
- 伊東博 1995 カウンセリング [第4版] 誠信書房
- 杉田峰康 1985 交流分析 日本文化科学社
- 高橋伸二 1995 児童相互の人間関係の深まりが, 自己指導能力 (とくに自己理解, 自己受容) の向上に及ぼす効果についての研究 ～構成的グループエンカウンターを活用, そのエクササイズの開発を通して～ 日本学校教育相談学会第7回研究大会抄録