

第2章 自己コントロール力と自己肯定感に関する子どもの現状

第1節 アンケート調査にみる子どもの現状

1 調査の概要

研究主題「自己をコントロールする力が育ち、自己肯定感が実感できる学習の在り方」にかかわり、本府の児童生徒の傾向をとらえるために、アンケート調査を実施した。

アンケート調査に協力を得た児童生徒数は次のとおりであり、各校種とも京都府内の地域や性別、高等学校においては学科のバランスに配慮した。

小学校・・・第5学年	558名	第6学年	571名
中学校・・・第1学年	453名	第3学年	471名
高等学校・・・第1学年	812名	第3学年	789名

調査項目の作成に当たっては、日常の生活場面を中心として開発されてきた先行研究の成果を参考にした。設問数は32としたが、設問1～4は、学習場面における自己コントロール力や自己肯定感が、広くとらえた自己認識とどのようにかかわり合っているかを調べるための項目とした(資料1参照)。また、回答方法は四件法とした(例、「ア そうである」、「イ だいたいそうである」、「ウ あまりそうでない」、「エ そうでない」)。

なお、発達段階を考慮し、一部の設問及び回答については、質問の趣旨を変えずに校種に適する文言を用いることにした。

アンケート調査は、いずれの校種とも10月から11月にかけて、担任が直接配布・回収することを基本に実施した。回答時間は、おおむね15分程度であった。

2 結果の概要

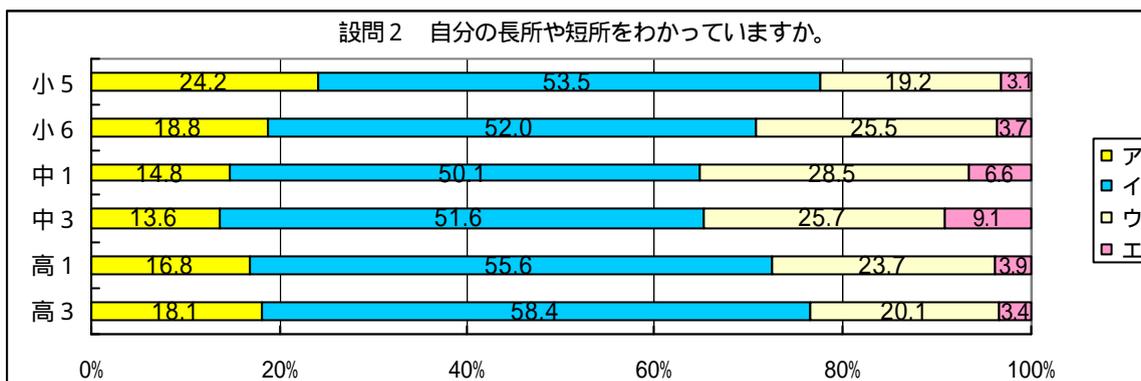
各校種、学年別の設問ごとの回答率は、資料1のとおりである。次の項目を重点的に取り上げて考察を行うが、統計処理上、無回答があるものについては除いてある。

- ・ 全校種・全学年「ア」「イ」を合わせた回答率が60%以上の項目
- ・ 全校種・全学年「ウ」「エ」を合わせた回答率が60%以上の項目
- ・ 学年間で「ア」「イ」を合わせた回答率の較差が30%以上の項目

(1) 全校種・全学年「ア」「イ」を合わせた回答率が60%以上の項目

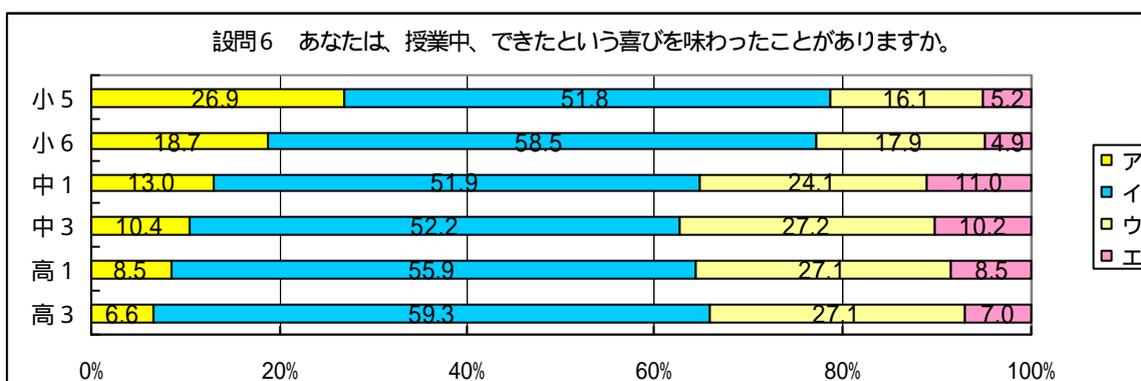
(1)には、5項目が該当する。

設問2「自分の長所や短所をわかっていますか」では、特に小学校5年と高等学校3年において、「よくわかっている」「わかっている」を合わせると75%を超えている。また、すべての学年において、「わかっていない」と回答した児童生徒は10%に満たない。このことから、児童生徒は自分の長所や短所を自分なりに把握していることがうかがえる。



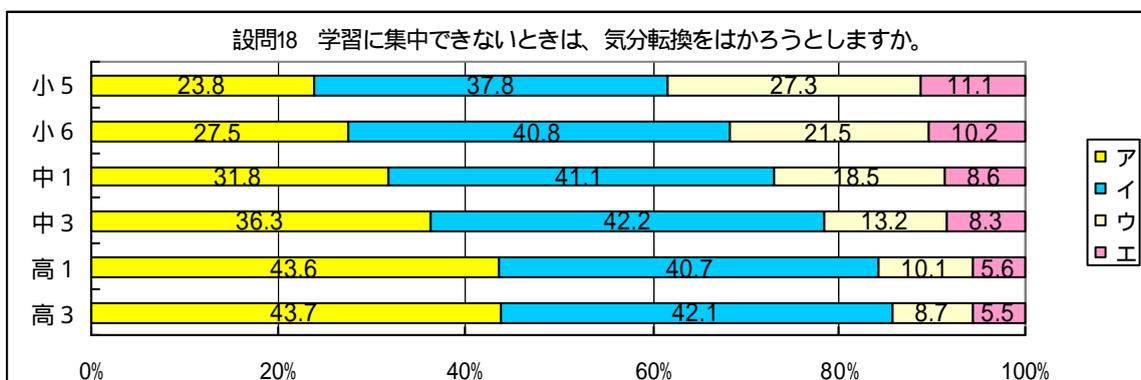
ア よくわかっている イ わかっている ウ あまりわかっていない エ わかっていない

設問6「あなたは、授業中、できたという喜びを味わったことがありますか」では、いずれの校種においても、授業中に「できたという喜びを味わった」経験をもつ児童生徒が、そうでない児童生徒よりも多い。その一方で、「よくある」と回答した児童生徒の割合は、学年が進むにつれて低くなっている。



ア よくある イ ある ウ あまりない エ ない

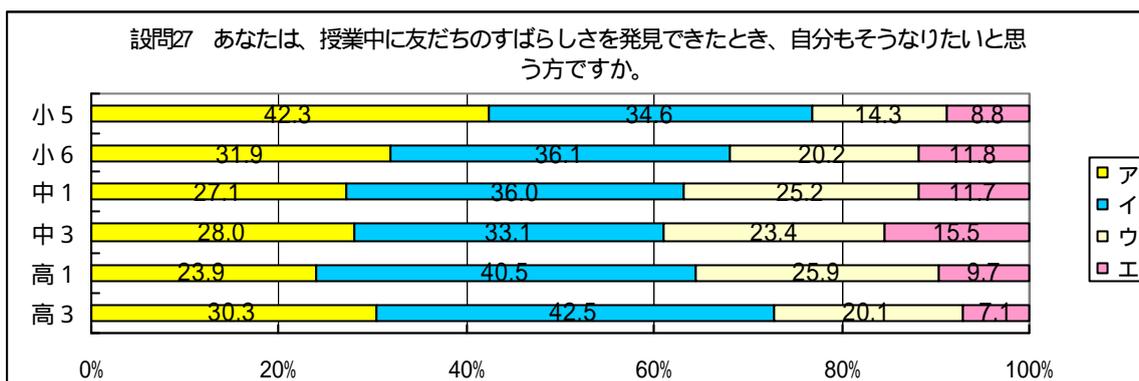
設問18「学習に集中できないときは、気分転換をはかろうとしますか」では、気分転換を図ろうとする傾向が、学年が進むにつれて顕著になっている。特に高等学校においては、「よくする」「する」を合わせると80%を超えている。



ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない

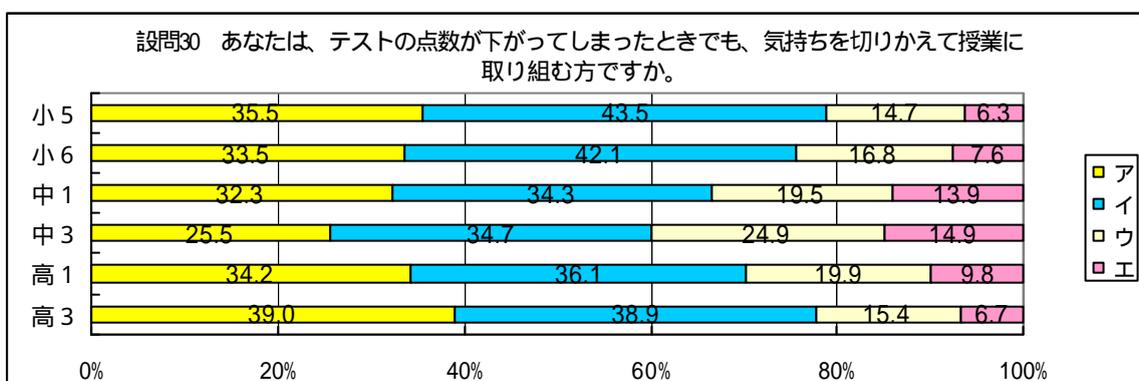
設問27「あなたは、授業中に友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う方ですか」では、小学校5年が76.9%と最も高く、次いで高等学校3年の72.8%となっている。中学校においても、「ア」「イ」を合わせた回答率は60%を超えているが、

他校種と比べると低い値となっている。



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

設問30「あなたは、テストの点数が下がってしまったときでも、気持ちを切りかえて授業に取り組む方ですか」では、小学校5年の79.0%が最も高く、次いで高等学校3年の77.9%となっている。設問27と同じく、校種間を比較すると、中学校が低い値になっている。

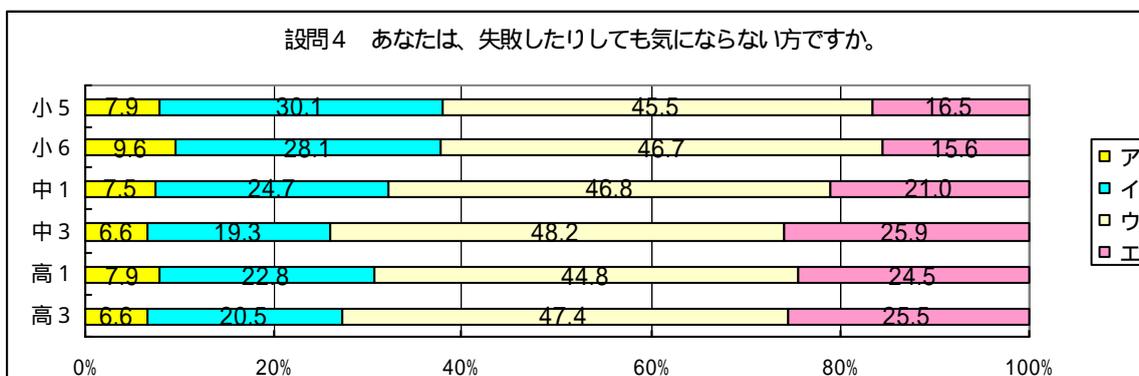


ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

(2) 全校種・全学年「ウ」「エ」を合わせた回答率が60%以上の項目

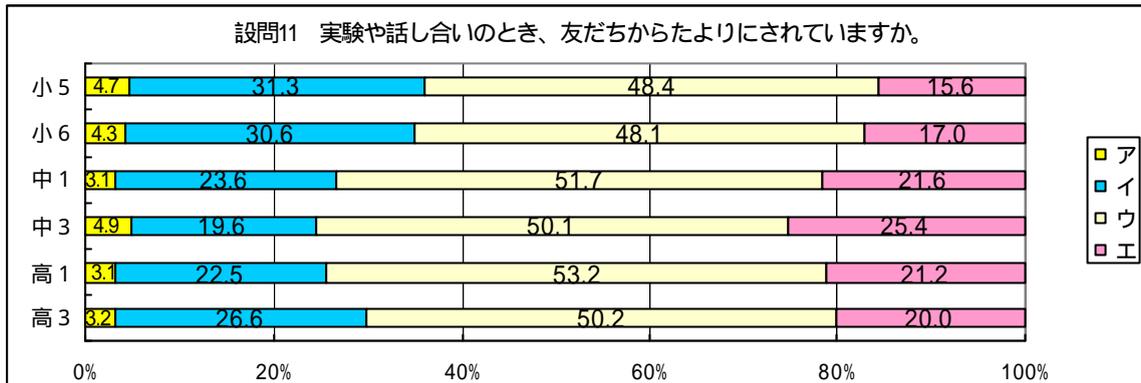
(2)には、4項目が該当する。

設問4「あなたは、失敗したりしても気にならない方ですか」では、「とても気になる」「気になる」を合わせた回答率が60%を超えている。児童生徒に失敗を気にする傾向があることが分かる。このうち、「とても気になる」は、小学校では15%前後であるのに対し、中学校3年以降では25%前後という結果になっている。



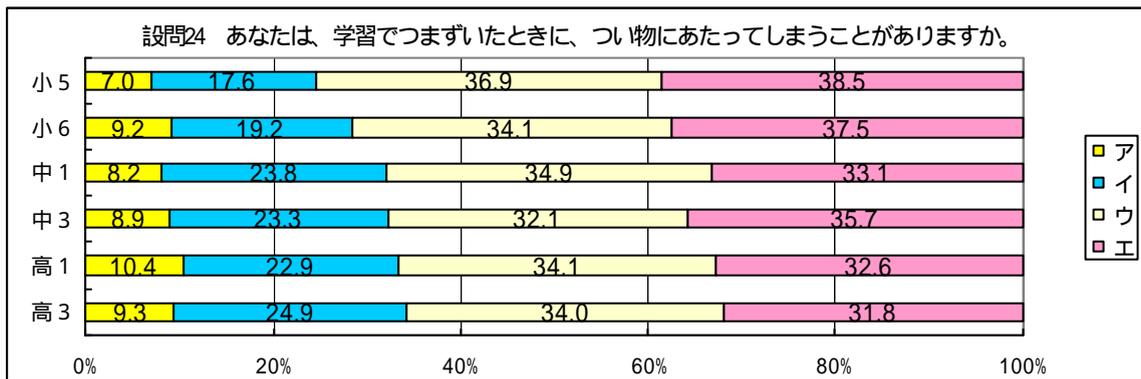
ア 気にならない イ あまり気にならない ウ 気になる エ とても気になる

設問11「実験や話し合いのとき、友だちからたよりにされていますか」では、たよりにされていないとする児童生徒が多い。この設問において、「よくされている」とする児童生徒の割合は、全学年5%に満たない。



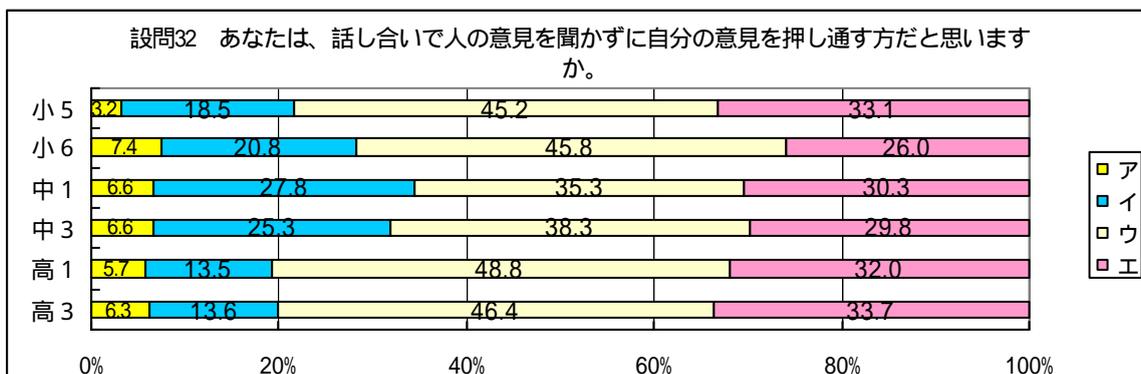
ア よくされている イ される ウ あまりされていない エ されていない

設問24「あなたは、学習でつまずいたときに、つい物にあたってしまうことがありますか」では、「ない」「あまりない」を合わせた回答率が60%を超えている。「よくある」又は「ある」とする児童生徒の割合は、小学校5年の24.6%が最も低く、学年が進むにしたがって高くなっている。



ア よくある イ ある ウ あまりない エ ない

設問32「あなたは、話し合いで人の意見を聞かずに自分の意見を押し通す方だと思いますか」では、押し通さない傾向があることが分かる。特に高等学校においては、「押し通さない」「あまり押し通さない」を合わせて、80%を超える回答率になっている。中学校が他校種と比較して、「よく押し通す」「ときどき押し通す」傾向が見られる。

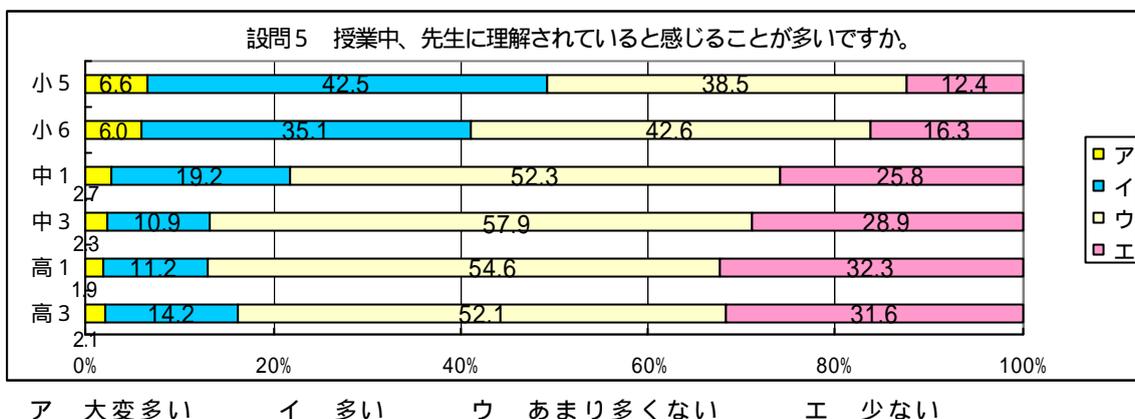


ア よく押し通す イ ときどき押し通す ウ あまり押し通さない エ 押し通さない

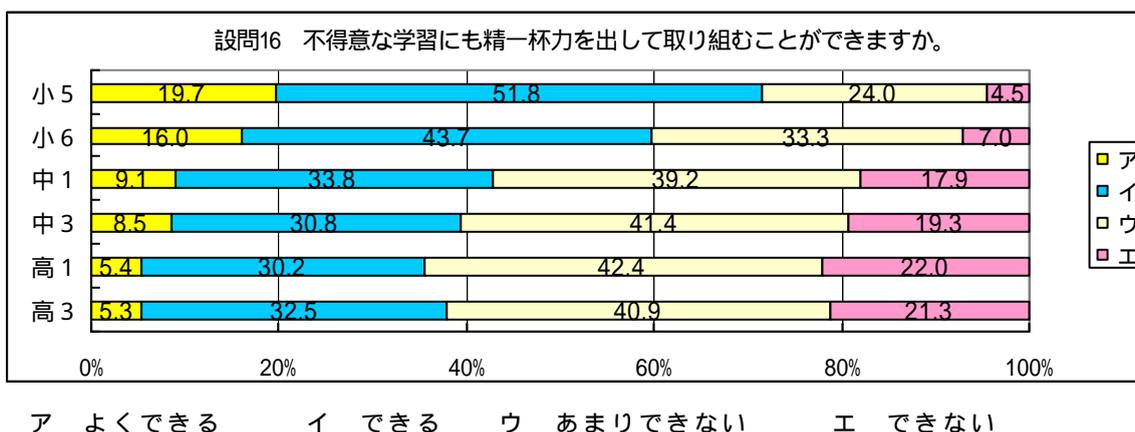
(3) 学年間で「ア」「イ」を合わせた回答率の較差が30%以上の項目

(3)には、3項目が該当する。いずれの項目も小学校と中学校・高等学校の開きが顕著である。

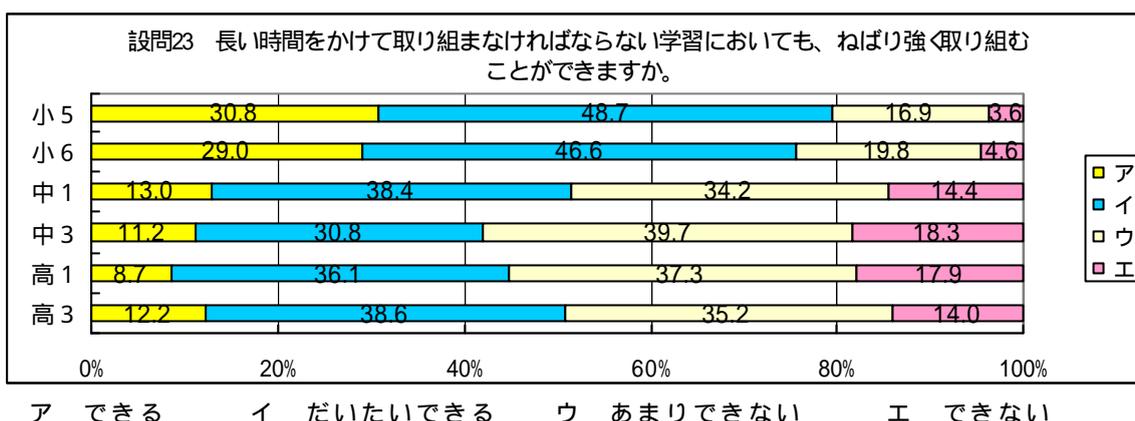
設問5「授業中、先生に理解されていると感じることが多いですか」では、「大変多い」「多い」を合わせて、最も高いのは小学校5年で49.1%となっている。最も低いのは高等学校1年で13.1%であり、30%以上の較差がある。また、中学3年(13.2%)、高等学校3年(16.3%)においても、小学校5年と30%以上の較差がある。



設問16「不得意な学習にも精一杯力を出して取り組むことができますか」では、「よくできる」とする回答率は学年が進むにしたがって低くなっている。これに「できる」を合わせた回答率で最も高いのは、小学校5年で71.5%となっている。この結果と比較して、中学校3年(39.3%)、高等学校1年(35.6%)及び3年(37.8%)で回答率に30%以上の開きがある。このことから、小学校と比べて、中学校及び高等学校において、不得意な学習に対しては、「精一杯力を出して取り組むことができない」生徒が多くいることが分かる。



設問23「長い時間をかけて取り組まなければならない学習においても、ねばり強く取り組むことができますか」では、「できる」「だいたいできる」を合わせて、小学校5年で79.5%、6年で75.6%となっている。それに対し、最も低いのは中学校3年で42.0%、次いで高等学校1年で44.8%となっており、30%以上の較差がある。小学校と比べ、中学校及び高等学校において、長い時間をかけて取り組まねばならない学習で、「がんばって取り組むこと」ができない生徒が多い状況が分かる。



3 調査結果にみる「自己コントロール力」と「自己肯定感」

(1) 因子分析

児童生徒の回答から、各学年それぞれランダムに40名をサンプリングし、合計240名のデータを因子分析した。因子分析は、データの背後にある現象の構造を明らかにするための統計的手法である。一般的には、量的データを対象とするが、ここでは、得られた回答に1～4点の得点を与えることで分析を行った(例、「ア そうである」4点、「イ だいたいそうである」3点、「ウ あまりそうでない」2点、「エ そうでない」1点)。分析した項目は、設問5から設問32までを範囲とし、不良項目は除外した。

主因子法による因子分析後、バリマックス回転(因子の構造を解釈しやすくするための統計的手法)させたところ、解釈可能な3因子が抽出された。因子負荷量が0.40以上で、他の因子負荷量との差が0.10以上であることを基準に、各因子の項目を選定した(p.9参照)。

第1因子設問5、6、7、8、9、10、11、12、14、15、26
第2因子設問13、20、21、23、25、31
第3因子設問18、19、27、29

第1因子は、授業中の自分のよさの発揮、先生や友だちからの受容感、授業における充実感やできたという喜びなどを問う項目で構成されている。これらをまとめる因子名を学習場面にかかわる「自己肯定感」とする。

第2因子は、授業中の落ち着き、長い時間をかけて取り組む学習での頑張り、学習の目標が達成できない時のあきらめやすさなどを問う項目で構成されている。これらは、主として、粘り強く課題に取り組むことができているかを問う項目と解釈できる。そこで、この因子名を「『粘り強さ』にかかわる自己コントロール力」とする。

第3因子は、気分転換やリラックスすることなど、自己の気分を調整しようとする「自己コントロール力」を問う項目で構成されている。そこで、この因子名を「『気分の調整』にかかわる自己コントロール力」とする。

第2節において、各校種の重点課題を考察する際には、これら3因子にかかわる項目を中心に行う。それ以外の項目については、児童生徒の学習の状況をよりの確にとらえるため、適宜、考察に加える。

因子負荷量 :回転後

変数名	因子	因子	因子
9 あなたは、授業中、自分のよいところを発揮できていますか。	0.72	0.09	0.05
14 授業中、みんなに自分の考えが受け入れられていると思いますか。	0.66	0.08	0.07
7 授業中、進んで発言できていますか。	0.66	-0.14	0.06
12 授業における自分の役割はしっかり取り組んでいると思いますか。	0.60	0.32	0.15
15 あなたは、どんな実験や実習でも自分から進んで取り組むことができますか。	0.57	0.15	0.20
11 実験や話し合いのとき、友だちからたよりにされていますか。	0.56	0.23	0.08
8 グループ学習のときなど協力して、取り組んでいると思いますか。	0.56	0.12	0.18
10 作品やレポートづくりに取り組んだとき、充実した気持ちになることが多いですか。	0.55	0.18	0.23
6 あなたは、授業中、できたという喜びを味わったことがありますか。	0.48	0.18	0.30
5 授業中、先生に理解されていると感じることが多いですか。	0.47	0.34	0.07
26 意見を言うときには、自分の考えをしっかりとまとめてから発言する方ですか。	0.41	0.22	0.20
21 あなたは、むずかしい問題にぶつかっても、イライラせずに取り組むことができますか。	0.29	0.59	-0.16
13 あなたは、授業中、落ち着いて学習に取り組んでいますか。	0.20	0.52	0.19
23 長い時間をかけて取り組まなければならない学習においても、ねばり強く取り組むことができますか。	0.30	0.48	0.12
20 あなたは、授業内容がわからなくなっても、おしゃべりをがまんできますか。	0.02	0.48	0.12
31 学習の目標が達成できそうにないときは、途中で簡単にあきらめてしまう方ですか。	-0.14	-0.43	0.08
25 あなたは、自分の学習を振り返ることをめんどろうだと思ったりありますか。	-0.03	-0.42	-0.06
27 あなたは、授業中に友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う方ですか。	0.11	0.18	0.67
19 あなたは、学習でわからないことがあるときに、すぐに人にアドバイスを求めようとしますか。	0.28	-0.12	0.46
18 学習に集中できないときは、気分転換をはかろうとしますか。	0.31	-0.11	0.44
29 大ぜいの人前で発表するときに、リラックスすることを考える方ですか。	0.15	0.30	0.41
16 不得意な学習にも精一杯力を出して取り組むことができますか。	0.40	0.42	0.17
17 学習の計画を立てるときは、順序立てて考えようとしてしますか。	0.35	0.43	0.10
22 あなたは、課題が重なって困ったときにも、気持ちを落ち着かせて取り組むことができますか。	0.41	0.43	0.07
24 あなたは、学習でつまずいたときに、つい物にあたってしまうことがありますか。	-0.03	-0.34	0.26
30 あなたは、テストの点数が下がってしまったときでも、気持ちを切りかえて授業に取り組む方ですか。	0.29	0.12	0.13
32 あなたは、話し合いで人の意見を聞かずに自分の意見を押し通す方だと思いますか。	0.23	-0.31	-0.02
因子負荷量の二乗和	4.649	2.808	1.549
寄与率	17.22%	10.40%	5.74%
累積寄与率	17.22%	27.62%	33.36%

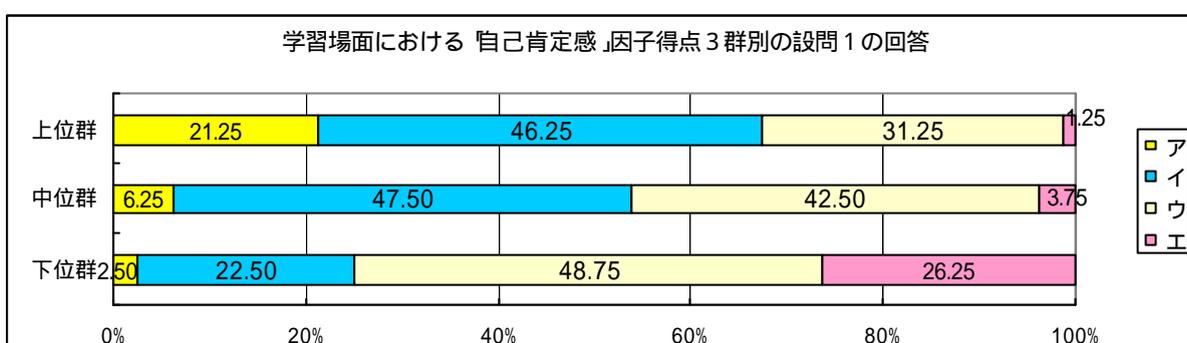
(2) 3 因子と設問 1 ~ 4 とのかかわり

アンケート調査において、抽出された 3 因子と設問 1 ~ 4 とのかかわりを調べた。

まず、(1)における 3 因子について、サンプリングした 240 名の因子得点（調査回答者別に各因子ごとの傾向を表すスコアであり、測定対象の特性を把握したり、分析したりする際に用いる。）を出した。次いで、各因子別に因子得点の高い者から 80 名ごとにグループを作った。各グループ名を上位群（80 名）、中位群（80 名）、下位群（80 名）とし、3 群別に設問 1 ~ 4 のアンケート結果を集計した（資料 2 参照）。

資料 2 から、「ア」「イ」を合わせた回答率が、「上位群 中位群 下位群」又は「下位群 中位群 上位群」の順になっており、その最高値と最低値の較差が 30%（人数にして 24 人）以上のものを取り上げて考察を行う。

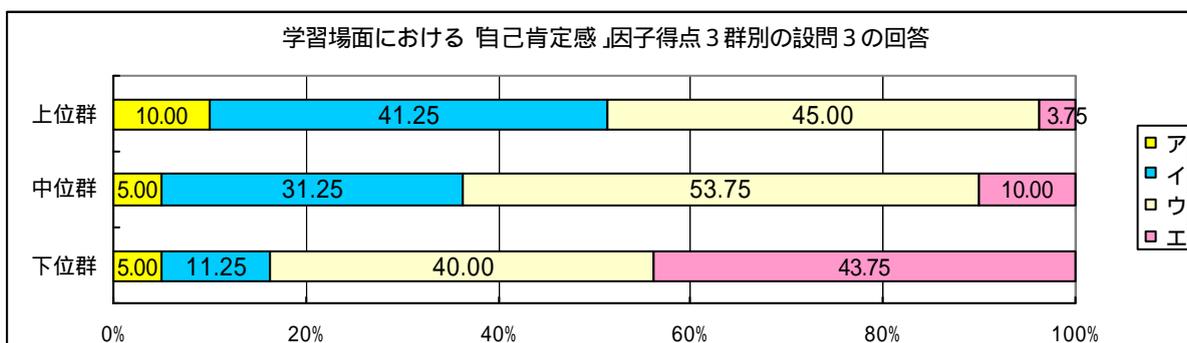
まず、学習場面における「自己肯定感」（第 1 因子）と設問 1「あなたは、自分が好きですか」の関係が該当する。これをグラフ化すると次のようになる。



設問 1 あなたは、自分が好きですか。
 ア とても好き イ 好き ウ あまり好きではない エ 嫌い

「自己肯定感」の因子得点上位群では、「とても好き」「好き」を合わせて、67.50%となっている。これに対し、中位群で 53.75%、下位群で 25.00%となっており、上位群ほど自分が好きであるという傾向を読み取ることができる。

次いで、学習場面における「自己肯定感」（第 1 因子）と設問 3「あなたは、自分に自信がありますか」の関係が該当する。これをグラフ化すると次のようになる。



設問 3 あなたは、自分に自信がありますか。
 ア 大変ある イ ある ウ あまりない エ ない

「自己肯定感」の因子得点上位群では、「大変ある」「ある」を合わせて、51.25%となっている。これに対して、中位群で 36.25%、下位群で 16.25%となっており、上位群ほど自分に自信があるという傾向を読み取ることができる。

これらのことから、学習場面における「自己肯定感」は、「自分が好きである」や「自分に自信がある」という自己認識と密接にかかわり合っていることが分かる。

他に、各設問の「ア」「イ」を合わせた回答率が、「上位群 中位群 下位群」又は「下位群 中位群 上位群」の順になっているものがある。基準に合う較差となっていないことから考察には取り上げないが、それらの中に研究を補足する情報が含まれていることも考えられる。この点については、今後の課題としたい。

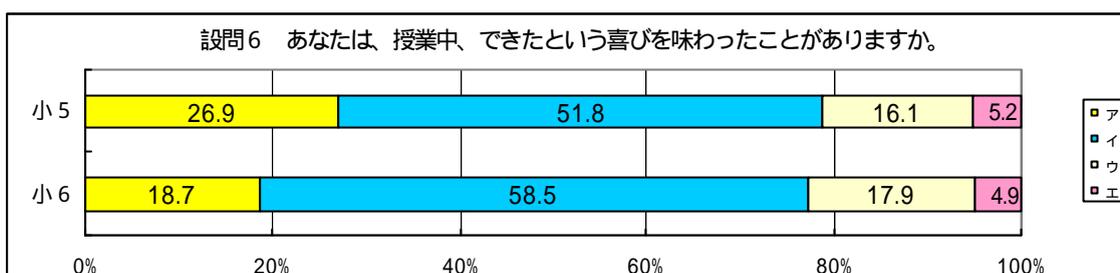
第2節 アンケートの結果から考察する重点課題

1 小学校における課題

(1) 「自己肯定感」

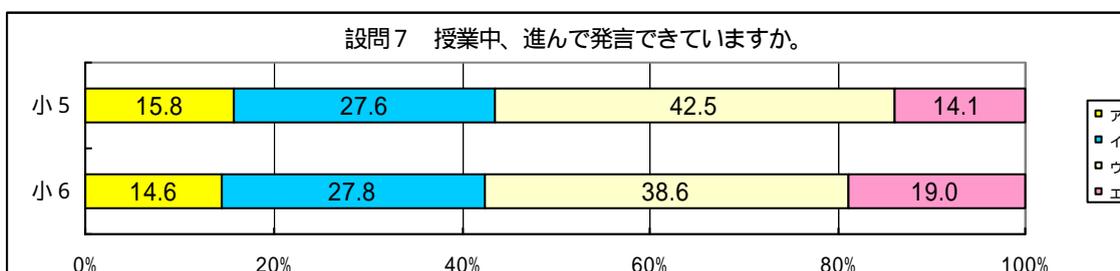
第1因子は、授業中における学習の達成感や充実感や先生や友だちとのコミュニケーションからくる受容感、また自分のよさを発揮できているかどうかといった点にかかわる項目で構成されている。

設問6「あなたは、授業中、できたという喜びを味わったことがありますか」では、「よくある」「ある」と答えた児童はおよそ78%（5年78.7%、6年77.2%）近くいる。このことから見て本府の児童は授業を肯定的にとらえていると考えられる。



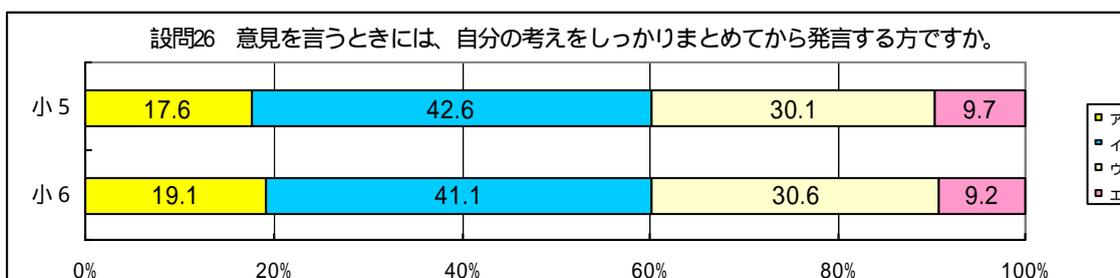
ア よくある イ ある ウ あまりない エ ない

しかし、設問7「授業中、進んで発言できていますか」では、「大変できている」「できている」と答えた児童は、およそ43%（5年43.4%、6年42.4%）にとどまっている。



ア 大変できている イ できている ウ あまりできていない エ できていない

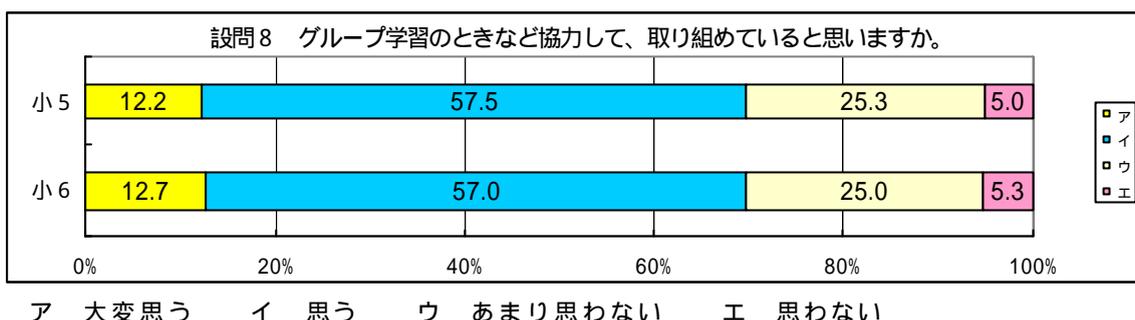
設問26「意見を言うときには、自分の考えをしっかりとめてから発言する方ですか」では、「そうである」「だいたいそうである」と答えた児童は、5年、6年ともにおよそ60%と同じ割合を示している。



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

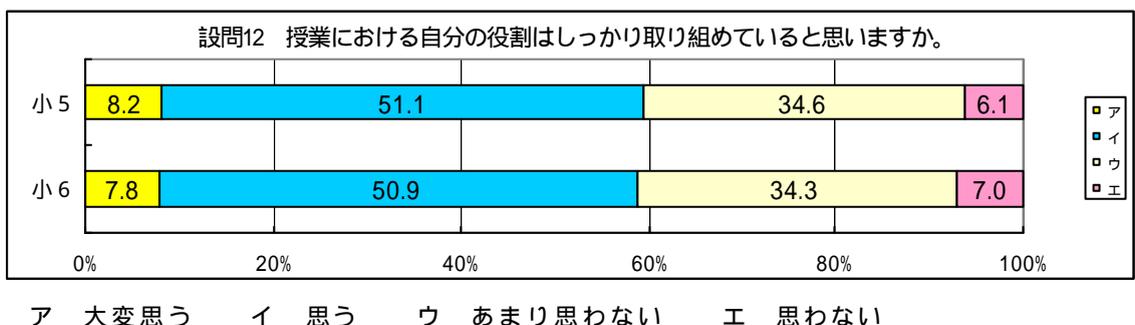
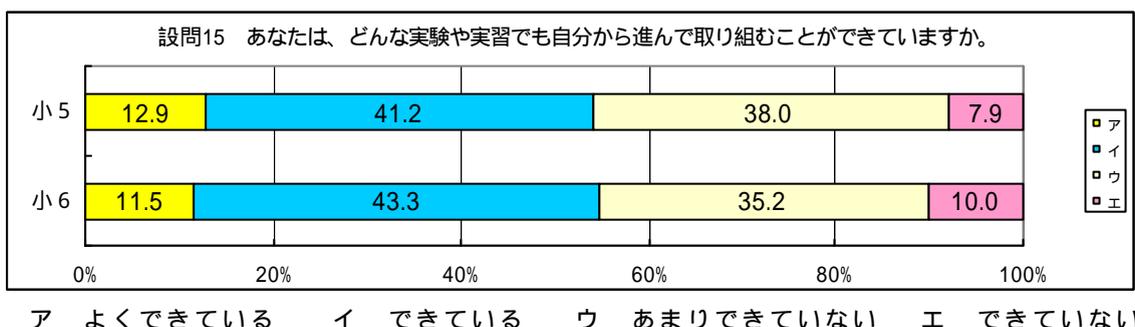
次にグループ学習とのかかわりで見ると、設問8「グループ学習のときなど協力して、

「取り組めていると思いますか」では、およそ70%（5、6年ともに69.7%）近くの児童が「大変思う」「思う」と回答している。



しかし、設問15「あなたは、どんな実験や実習でも自分から進んで取り組むことができますか」では、「よくできている」「できている」と答えた児童は、およそ55%（5年54.1%、6年54.8%）と過半数を若干上まわるにとどまる。

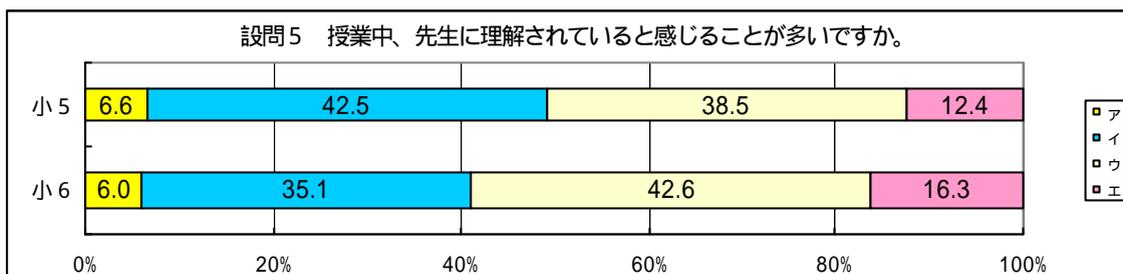
設問12「授業における自分の役割はしっかり取り組めていると思いますか」でも、「大変思う」「思う」と答えた児童は、およそ58%（5年58.3%、6年58.7%）にとどまる結果となった。



これらのことから見て、児童は授業中おおむね自己肯定感を実感していると思われる。

しかし、授業の形態としてグループ学習やそこで行われる協力関係については肯定的な意識が高いものの、自ら進んで取り組んだり、役割を果たしているかという点では50%前後の値を示している。このことを考え合わせれば、今後、実験や実習の手順や方法、また役割分担などについて具体的な指導の工夫を行うことによって、児童に課題解決への見通しをもたせることが必要であると思われる。

別に、設問5「授業中、先生に理解されていると感じることが多いですか」に対しては、児童のおよそ45%（5年49.1%、6年41.1%）が「よくある」「ある」と答えるにとどまっている。この点については、今後、教師の働きかけの在り方が学習効果を高めるために大きな鍵となるように思われる。



ア 大変多い イ 多い ウ あまり多くない エ 少ない

これらの傾向を踏まえる時、今後の授業改善を押し進めるに当たって教師は児童がもつよさを引き出していくために、児童の実態をよりの確にとらえ、発問の工夫、ワークシート等の教材教具の活用の面で創意工夫を図っていくことが求められる。

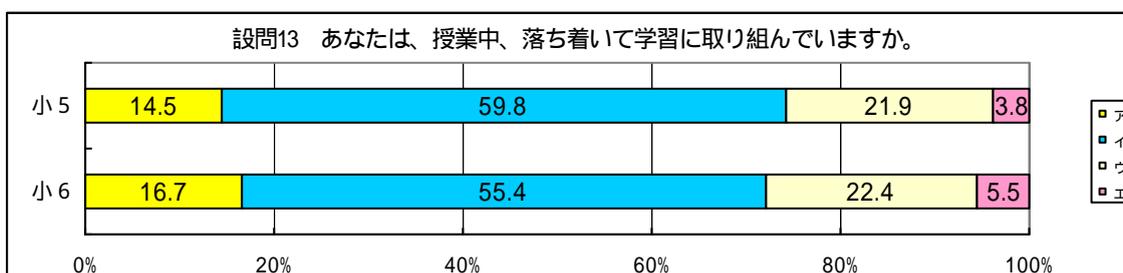
また、授業の中に努めて共感的な人間関係を築くようにするとともに、児童一人一人がじっくり考えられる場面や自己決定できる場を設定することも重視したい。なお、授業の中に構成的グループ・エンカウンター等の手法を積極的に取り入れていくことも本府の児童の実態から見てより効果的であると思われる。

(2) 「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力

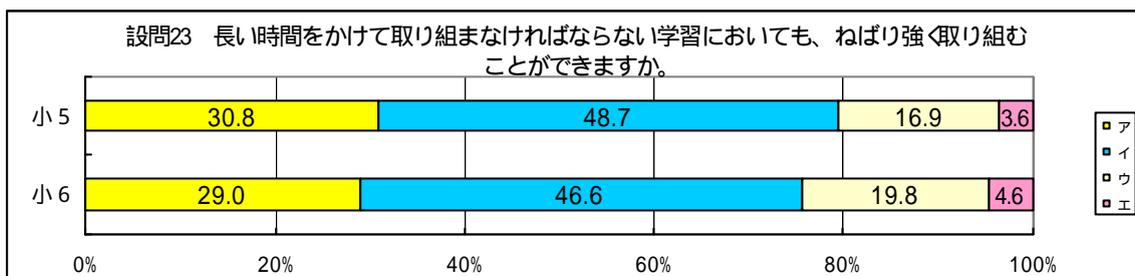
第2因子は、主として授業中、自己の課題解決に向けて集中して取り組むことができるかどうかを問う項目で構成されている。

設問13「あなたは、授業中、落ち着いて学習に取り組んでいますか」に対して、およそ73%（5年74.3%、6年72.1%）の児童が「しっかり取り組んでいる」「取り組んでいる」と答えている。

設問23「長い時間をかけて取り組まなければならない学習においても、ねばり強く取り組むことができますか」では、5年、6年ともに「できる」と答えた児童がおよそ30%存在し、この値は全体の中でも顕著な傾向を示している。また、「できる」「だいたいできる」を合わせた場合、およそ78%（5年79.5%、6年75.6%）の児童が「ねばり強く取り組むことができます」と答えている。



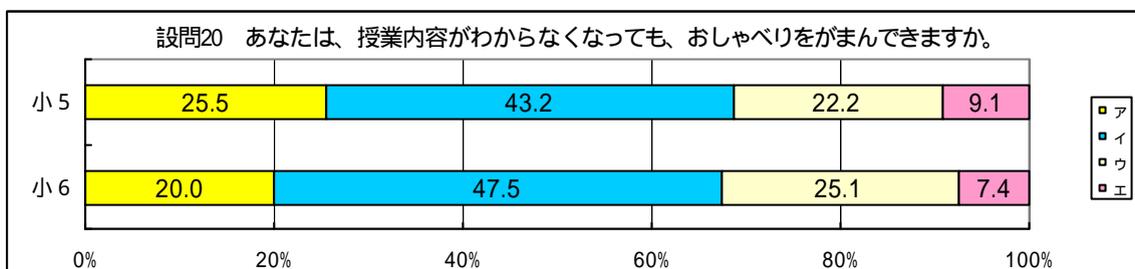
ア しっかり取り組んでいる イ 取り組んでいる
ウ あまり取り組んでいない エ 取り組んでいない



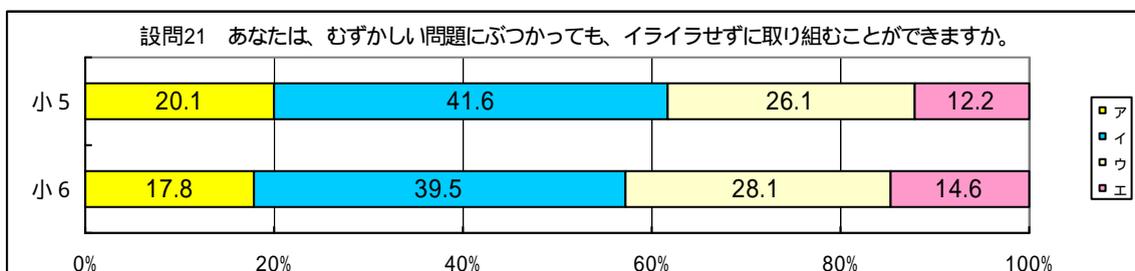
ア できる イ だいたいできる ウ あまりできない エ できない

一方、設問20「あなたは、授業内容がわからなくなっても、おしゃべりをがまんできますか」では、およそ68%（5年68.7%、6年67.5%）の児童が「がまんできる」「だいたいがまんできる」と答えている。

また、設問21「あなたは、むずかしい問題にぶつかっても、イライラせずに取り組むことができますか」では、およそ60%（5年61.7%、6年57.3%）の児童が「できる」「だいたいできる」と答えている。



ア がまんできる イ だいたいがまんできる
ウ あまりがまんできない エ がまんできない



ア できる イ だいたいできる ウ あまりできない エ できない

これらの結果から見ると、小学校の高学年においては、授業中、自己をコントロールしながら粘り強く学習することができる児童が多いと考えられる。

しかし、同時にイライラを感じる児童もおよそ41%（5年38.3%、6年42.7%）近く見られる。このことを考え合わせると、今後、授業の中にストレスマネジメントの手法などを取り入れていくことも視野に入れる必要があると思われる。

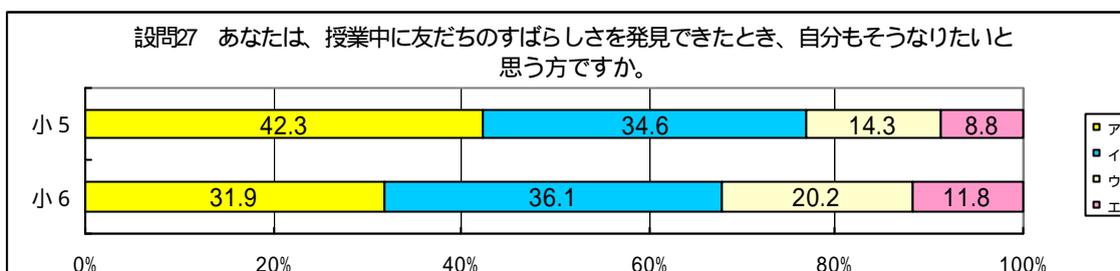
今後の授業改善においては、児童が長い時間、粘り強く学習に取り組めるという点をさらに生かし、授業の中にじっくりと考える時間を意識的に設定することが、学習効果を高めるために有効であると考えられる。

また、児童がどのような点でつまづいているのかを的確につかみ、「個」に応じた適切な指導を講じることによってさらに学習意欲を高めることができると思われる。

(3) 「気分の調整」にかかわる自己コントロール力

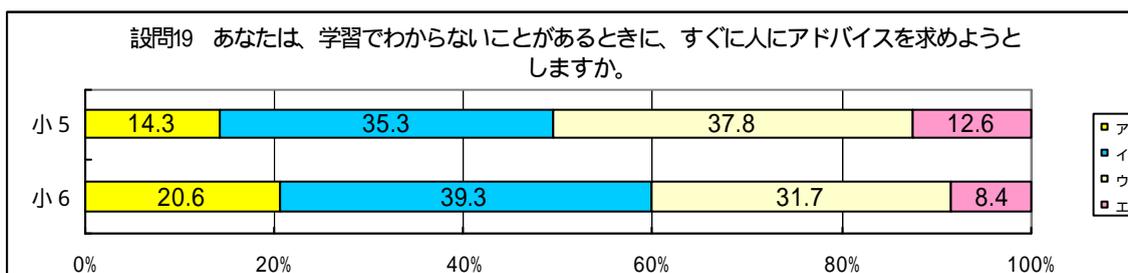
第3因子は、授業中、児童が直面する課題について直接的にどのように対応しているかについて問うものではなく、主として「気分の調整」を問う項目である。

設問27「あなたは、授業中に友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う方ですか」では、「そうである」と答えた児童の値は5年でおよそ42%、6年では32%と顕著な傾向を示した。また、「そうである」「だいたいそうである」児童は、およそ72%（5年76.9%、6年68.0%）いるという結果となった。



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

しかし、設問19「あなたは、学習でわからないことがあるときに、すぐに人にアドバイスを求めようとしますか」では、「よくする」「する」と答えた児童はおよそ55%（5年49.6%、6年59.9%）と半数程度にとどまる結果となった。

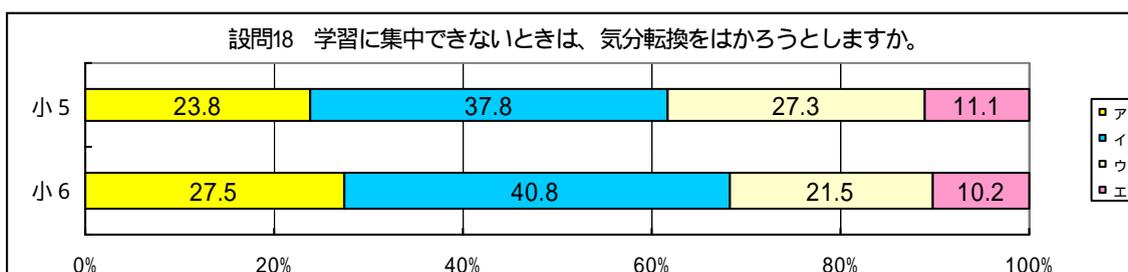


ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない

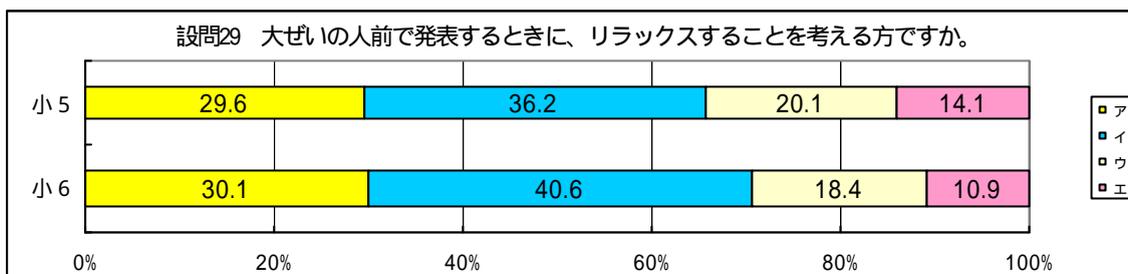
このことは友だちのようにすばらしくなりたいという意欲の現れを示すと同時に、学級の中に互いに認め合う人間関係ははぐくまれていることを示していると思われる。しかし、別の見方をすると一人一人の児童に課題解決に向かっての学び方が理解されていないために、安易に他者に頼っている実態を示しているとも言える。

設問18「学習に集中できないときは、気分転換をはかろうとしますか」では、「よくする」「する」と答えた児童は、5年は61.6%、6年は68.3%となっている。

また、設問29「大ぜいの人前で発表するときに、リラックスすることを考える方ですか」では「そうである」「だいたいそうである」と答えた児童は、5年で65.8%、6年で70.7%となっている。



ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

この結果を見ると、児童は学年が進むとともに気分転換を図ったり、リラックスすることを考える児童は増加しているということが分かる。しかし、逆に緊張感の裏返しでもあるとも思える。

したがって、今後の授業においてはさらに児童の間により深い人間関係を培い、学び方を学ばせていくことが、授業の質を高め、同時に精神的な安定感をもたらし、学習効果を高めることにつながると思われる。

(4) アンケート調査の分析結果から

小学校の高学年になると、授業場面において自己を振り返り意欲的に学習に取り組んだり、学習の達成感、成就感及び充実感を感じとる背景には、教師や友だちとのかかわりが大きく影響してしていると考えられる。

特に、授業場面において児童が自己肯定感を実感させ、さらにはぐくむためには、教師が児童一人一人の実態を十分に踏まえた上で、創意工夫した授業改善に取り組んでいくことが求められる。

授業改善の一つの方法として、グループ学習を意図的に設定していくことも効果的であると思われる。ただし、グループ学習を授業の中で取り入れていく上で、留意すべき点として、児童一人一人がじっくり考えられる場面や自己決定できる場面、互いの意見を交流し合える場面などを設定することが必要である。そして、グループ学習したことを発表したり、他者の発表を聴く、聴こうとする雰囲気づくりに心がけたりしていくことも必要であると考えられる。

児童一人一人が授業に参加しているという気持ちをもつことが、児童の学習への主体性につながるるとともに自己肯定感を実感できる面にも連動していくと考えられる。

また、授業場面において、グループ学習などを通して友だちとのかかわりを大切にしていくことは、児童の「気分の調整」にもつながっていく。アンケート結果にも現れているように、「授業中に友だちのすばらしさを発見できたときに、自分もそうになりたい」と学習意欲をさらに高める児童の割合が高い実態から、友だちとのかかわりの中で、自己コントロール力が高まっていくと考えられる。

「気分の調整」については、別の視点から見ると、実態として、学習に集中できない時や分からないことがあった時に、気分転換を図ろうとしたり、「自力解決をしてみよう」とする面が見られた。このことは、主体的な学習の姿勢の現れであるとともに、「粘り強さ」「気分の調整」としての自己コントロール力の育ちであるとも考えられる。

そうした反面、小学校の高学年では、中学校、高等学校と比べると授業中に教師に理解されていると感じたり、授業中に進んで発言するという児童の割合は高い。しかし、小学校の別のアンケート項目と比べると肯定的な回答が低くなっている現状もある。

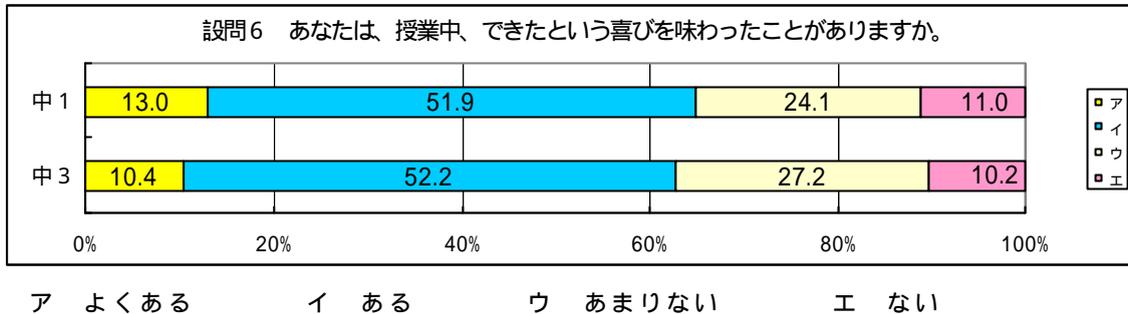
このことは、換言すれば授業内容の理解ができていなかったり、教師からの問いかけに対して理解できていても、あえて発言しようとしないう消極性の現れではないかと考えられる。また、自己肯定感をもちきれていない児童がいるとも推測される。

本研究主題を考える時に、本府の小学校の高学年児童の実態から、児童一人一人が主体的、意欲的に学習に取り組める授業改善の視点を考えていくことが必要である。児童の「自己コントロール力が育ち、自己肯定感が実感できる学習の在り方」を考えていく上で、大切な視点は教師が児童一人一人の実態と個に応じたニーズを的確に把握し、創意工夫のある授業改善の視点をもつことであると考えられる。また、今回のアンケート分析は小学校の高学年児童を対象に行ったが、小学校においては、児童に「自己コントロール力をはぐくみ、自己肯定感が実感できる」力を培っていくためには、低学年から中学年においてもそれぞれの段階に応じた授業改善の視点を教師がもっておくことが必要であると考えられる。

2 中学校における課題

(1) 「自己肯定感」

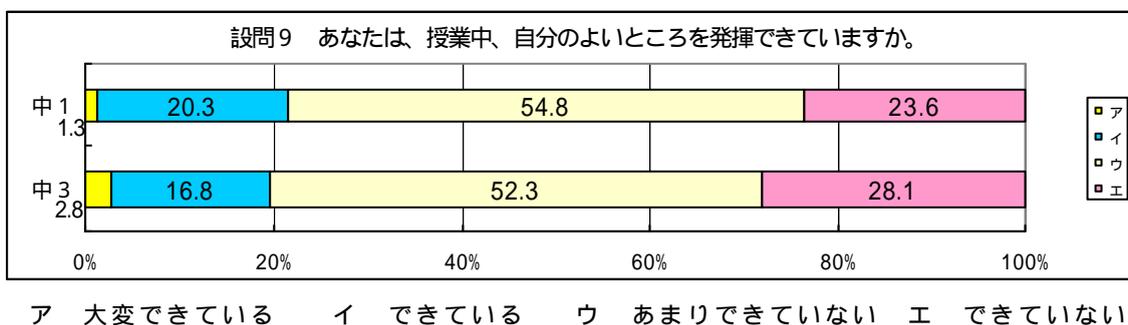
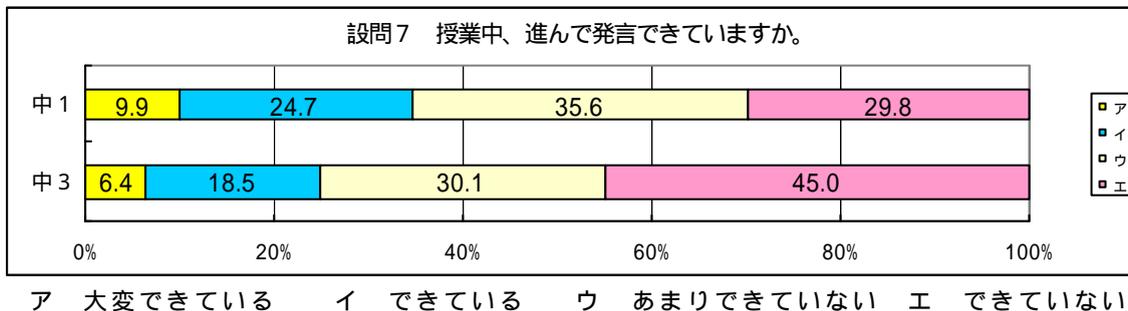
設問6「あなたは、授業中、できたという喜びを味わったことがありますか」では、「よくある」「ある」を合わせると、1年で64.9%、3年で62.6%となっている。授業中にできたという喜びを味わったことがある生徒がそうでない生徒より多いことが分かる。



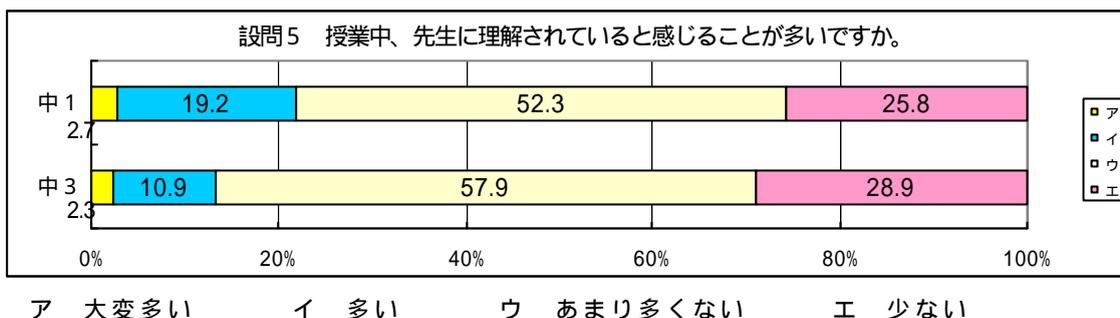
それに対して、設問7「授業中、進んで発言できていますか」では、「大変できている」「できている」を合わせると、1年で34.6%、3年で24.9%となっている。特に3年では「できていない」が45.0%と高い値を示している。

設問9「あなたは、授業中、自分のよいところを発揮できていますか」では、「大変できている」「できている」を合わせて、1年で21.6%、3年で19.6%となっている。いずれの学年とも、「大変できている」の回答率はきわめて低い(1年1.3%、3年2.8%)。

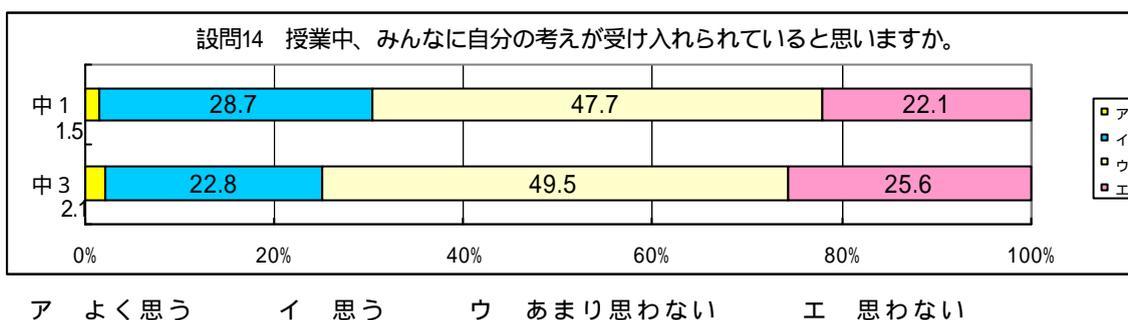
これらのことから、授業中に進んで発言できていなかったり、自分のよいところが発揮できていなかったりする生徒が多い現状が分かる。



設問5「授業中、先生に理解されていると感じることが多いですか」においても、「大変多い」の回答率はきわめて低い(1年2.7%、3年2.3%)。「多い」を合わせても、1年で21.9%、3年で13.2%である。小学校では、5年で49.1%、6年で41.1%となっており、既述のとおり、設問5は校種間で顕著な違いが見られた項目の一つである。



設問14「授業中、みんなに自分の考えが受け入れられていると思いますか」においても、「よく思う」「思う」を合わせた回答率は低く（1年30.2%、3年24.9%）、設問5と設問14とは、グラフの形も似かよっている。

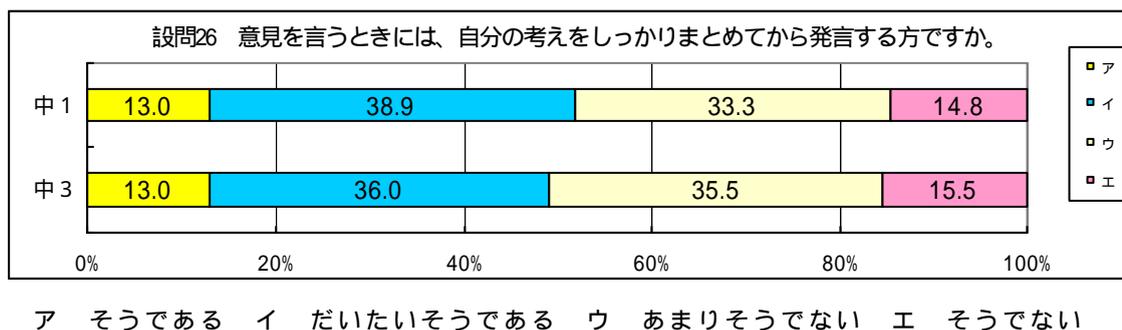


他の項目の結果も踏まえると、中学校において、授業中に「自己肯定感」が実感できていない状況が見られる。

設問5の結果は、中学校の授業が教科担任制であり、教師と生徒の関係が小学校とは大きく異なることが関係していると考えられる。中学校においては、必然的に教科担任と生徒とのかかわりは少ない。しかし、授業中の生徒の発言の意図や思いをくみとることで生徒の受容感を高めることはできる。

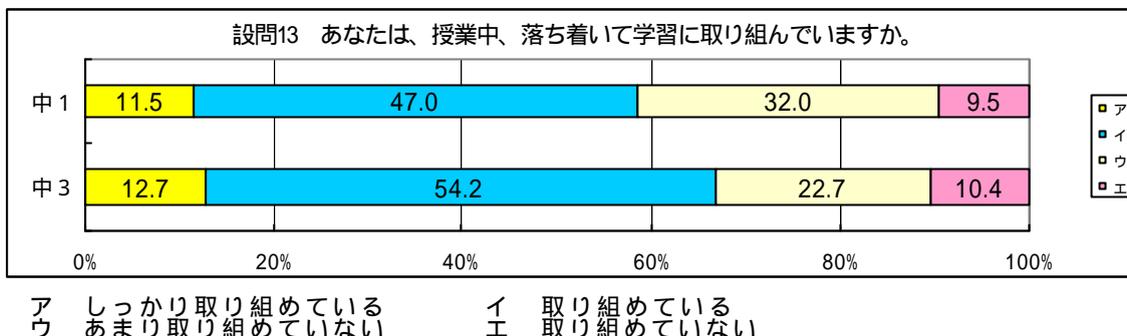
また、設問14の結果は、特定の友だちとの関係を深めることで、かえって限られた人間関係となっている状況の現れとも考えられる。しかしながら、生徒にとって、様々な個性をもつ友だちとのかかわりは、自己の個性を一層伸ばし、自分のよさを高めていく機会になる。そこで、個に応じた指導を一層充実させる中で、生徒それぞれがもつよさを意図的、計画的に発揮させたり、互いにそのよさを認め合う場を設けたりするなどの工夫が求められる。

なお、設問26「意見を言うときには、自分の考えをしっかりとめてから発言する方ですか」では、「そうである」「だいたいそうである」を合わせると、およそ50%となっている（1年51.9%、3年49.0%）。他の項目の結果と比べると、これは、「自己肯定感」にかかわって比較的高い値となっている。

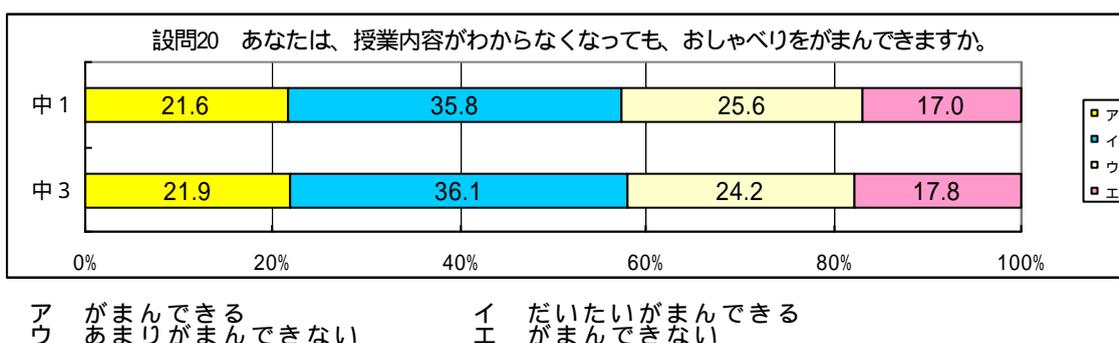


(2) 「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力

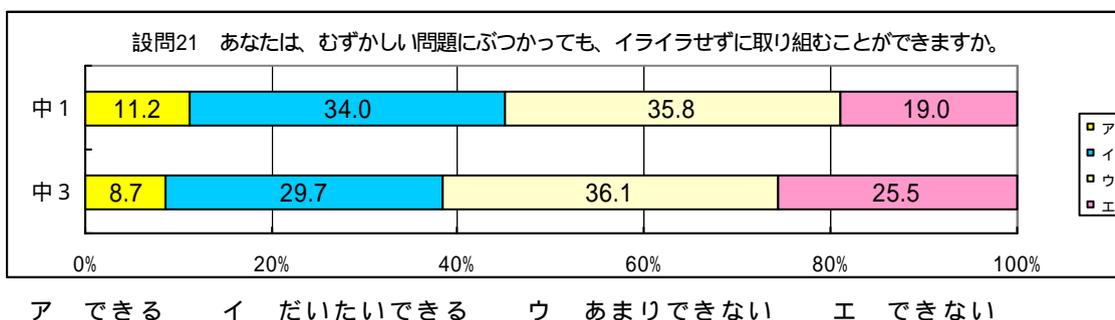
設問13「あなたは、授業中、落ち着いて学習に取り組んでいますか」では、中学校の過半数の生徒が「しっかり取り組めている」又は「取り組めている」と回答している（1年58.5%、3年66.9%）。しかし、小学校（5年74.3%、6年72.1%）と比較するとその値は低く、「取り組めていない」「あまり取り組めていない」の回答率が高くなっている。



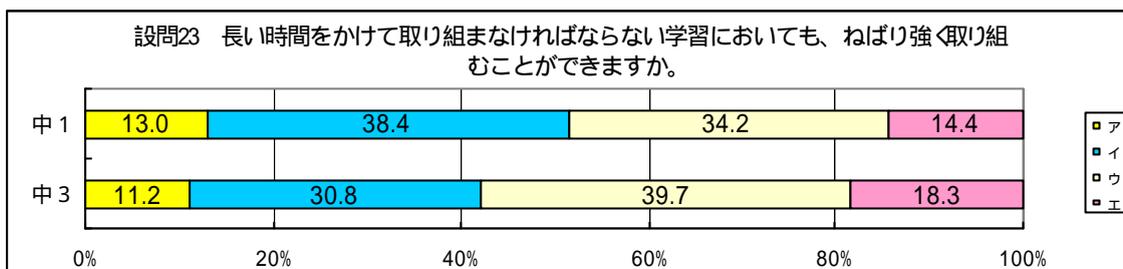
設問20「あなたは、授業内容がわからなくなっても、おしゃべりをがまんできますか」では、「がまんできない」「あまりがまんできない」を合わせると、1年、3年ともに、およそ40%となっている（1年42.6%、3年42.0%）。



設問21「あなたは、むずかしい問題にぶつかっても、イライラせずに取り組むことができますか」では、「できない」「あまりできない」を合わせると、1年で54.8%、3年で61.6%となっている。特に3年では25.5%、およそ4分の1の生徒が「できない」と回答している。



設問23「長い時間をかけて取り組まなければならない学習においても、ねばり強く取り組むことができますか」においても、「できない」「あまりできない」とする否定的な回答が目立っている（1年48.6%、3年58.0%）。特に3年において、粘り強く取り組むことができないとする状況が顕著である。



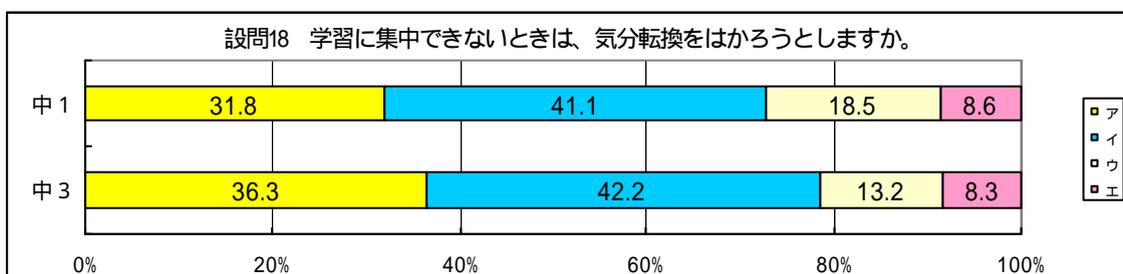
ア できる イ だいたいできる ウ あまりできない エ できない

このように、「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力のアンケート結果からは、中学生のストレス耐性の弱さが浮き彫りになってくる。また、何かしら困難な状況に出会ったときに、逃避的な態度になったり、物事を成し遂げることに對してあきらめやすい傾向をうかがい知ることができる。これは、現代社会における子ども全体の特徴とも言えるかもしれない。

授業中のおしゃべりをがまんできないことへの対応としては、例えば、授業中のルールを守る意義を説いたり、それに向けた取組を実際に行うなど、授業規律の確立にかかわる指導が考えられる。また、イライラ感がつのりやすいことへの対応としては、ストレスマネジメント教育の視点に立つ指導が考えられる。

(3) 「気分の調整」にかかわる自己コントロール力

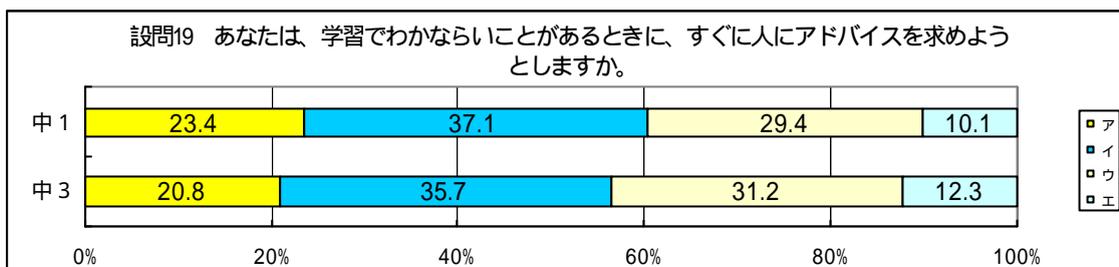
設問18「学習に集中できないときは、気分転換をはかろうとしますか」では、「よくする」は1年で31.8%、3年で36.3%となっている。これに「する」を合わせた回答率は、それぞれ72.9%、78.5%となっている。



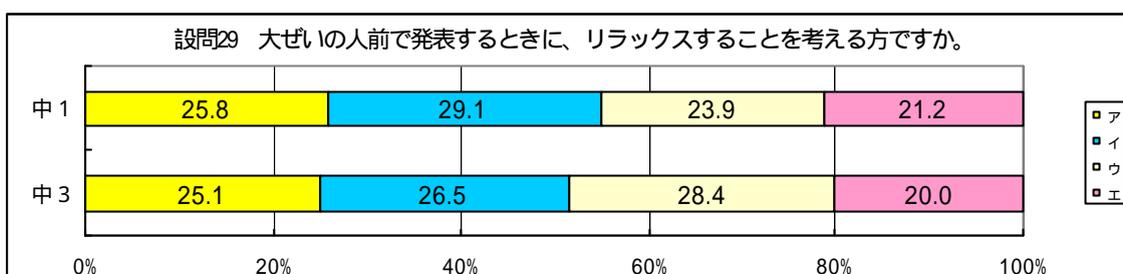
ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない

設問19「あなたは、学習でわからないことがあるときに、すぐに人にアドバイスを求めようとしていますか」では、「よくする」「する」を合わせて、1年で60.5%、3年で56.5%となっている。この結果は、友だちなど人にアドバイスを求めることができる人間関係がはぐくまれていることを示すものとする。しかし、「すぐ」人にアドバイスを求めることで「気分の調整」を図ることは、過度の他者依存に陥りかねない。

設問29「大ぜいの人前で発表するときに、リラックスすることを考える方ですか」では、「そうである」「だいたいそうである」を合わせて、1年で54.9%、3年で51.6%となっており、リラックスすることを考える生徒が多い現状が見られる。この点については、発表場面では相手意識をもって取り組むことの大切さから、適度な緊張感をもたせた方がよい発表となる生徒もいる。設問19及び設問29にかかわっては、生徒の実態に照らしてより適切な指導が求められると言える。

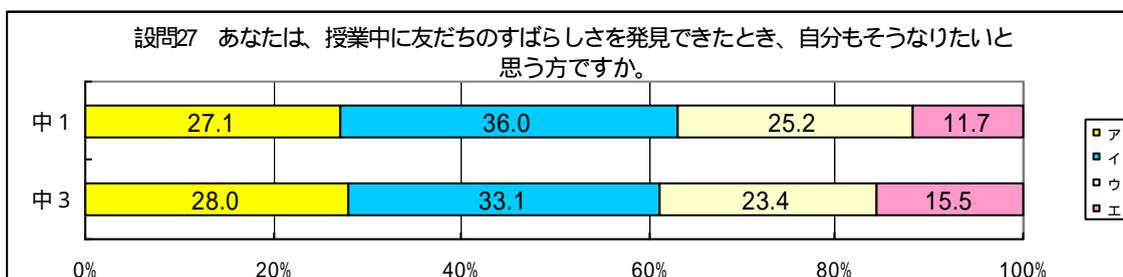


ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

設問27 「あなたは、授業中に友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う方ですか」においては、「そうである」「だいたいそうである」を合わせると、1年で63.1%、3年で61.1%となっている。この結果は、より望ましい状態に向けて自分を高めていこうとする傾向の現れとして、肯定的にとらえることができる。



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

(4) アンケート調査の分析結果から

アンケート調査の結果からは、中学校においては、授業中に「自己肯定感」が実感できていない生徒が多い現状が分かった。この背景には、自分に自信がもてない、自分が好きになれないという思春期特有の発達特性が関係していると考えられる。「自己肯定感」が実感できていない状況に対して、教師や周りの友だちからの受容感を高めたり、授業中に自己のよさを発揮できるような指導上の配慮が求められる。また、進んで発言できていない生徒が多い状況が見られることから、主体的に自己を表現できる手法を学ばせるなど、生徒の発言や意見を積極的に引き出す工夫が大切と考える。

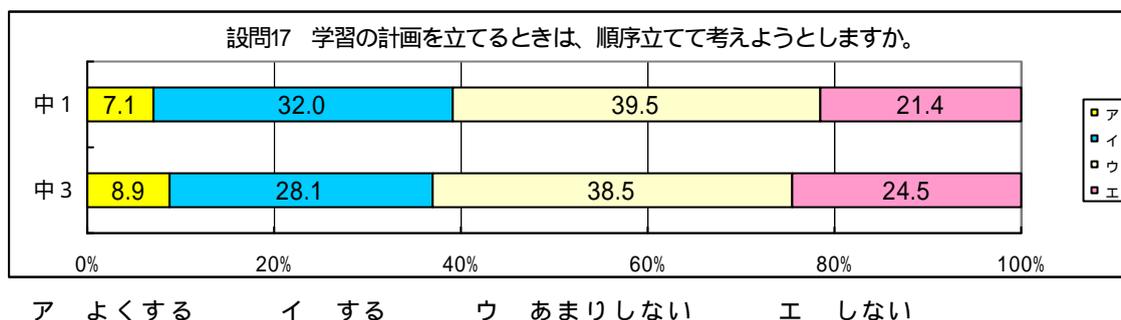
「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力については、中学生のストレス耐性の弱さに関連付けて考察を行った。また、アンケート結果は、生徒の学習状況の把握に活用できるだけでなく、学習指導の工夫改善について示唆を与えるものになっている。

例えば、設問20では、授業内容が分からなくなるという場面で、おしゃべりががまんできない状況（1年42.6%、3年42.0%）が示された。そこで、自己コントロール力にかか

わって、基礎的・基本的な内容を確実に習得させ、授業内容が分からないことそのものを少なくする指導が大切になってくる。

また、設問23では、「長い時間をかけて取り組まなければならない学習」において、粘り強く取り組むことができない状況（1年48.6%、3年58.0%）が示された。そこで、こうした学習において、例えば、見通しをもって課題に取り組ませたり、目標の達成に向けて学習活動がどの段階にあるかを確認させたりするといった、学び方の学習を意図した指導が大切となる。いずれにしろ、生徒の学習状況を把握した上で、その実態から学習指導の工夫改善を考えていくことが肝心である。

なお、第2因子の考察に含めなかった設問17「学習の計画を立てるときは、順序立てて考えようと思いますか」では、「よくする」「する」を合わせて、1年で39.1%、3年で37.0%となっており、学び方の学習にかかわって、学習計画の立て方についても、意図的、計画的な指導が求められる。



また、アンケート結果からは、中学生において、「気分の調整」にかかわる自己コントロール力を発揮する傾向があることが分かった。中学生にはストレスがたまりやすく、「気分の調整」にかかわる自己コントロール力が働きやすい状況にあると受け止めることもできる。ただし、アンケート結果からは、どのように気分転換を図っているかを把握することはできない。また、うまく気分転換ができていないかどうかは、外見上判断しづらいことである。こうした点を踏まえると、ストレスを感じていないように見える生徒の反応の中にも、必ずストレスが存在するものとの認識をもって日常の学習指導に当たっていくことが大切である。

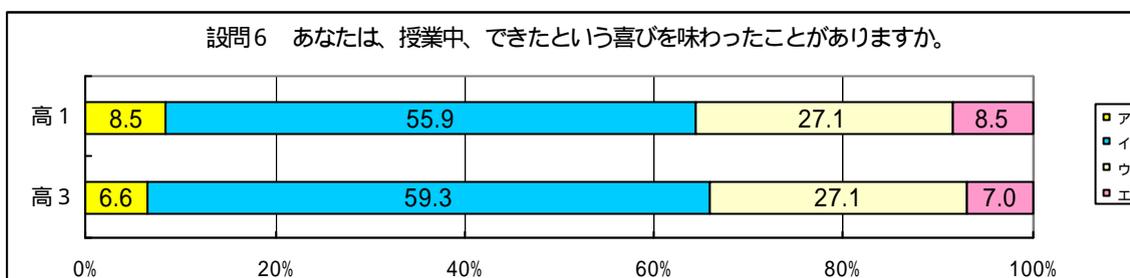
さらに、中学校では、「友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う」生徒が多くいる現状が見られた。このことについては、友だちのどこがすばらしかったのか、なぜそうであったのかなどを具体的に把握させ、それを今後の自分の学習に生かすよう指導することが大切と考える。場合によっては、自分自身が他者のモデルとなることで、「自己肯定感」が実感できることにもつながる。

3 高等学校における課題

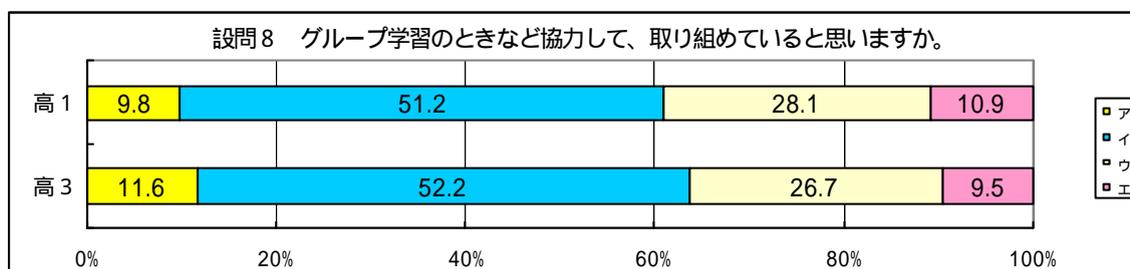
(1) 「自己肯定感」

設問6「あなたは、授業中、できたという喜びを味わったことがありますか」では、「よくある」「ある」を合わせて、1年で64.4%、3年で65.9%となっている。

設問8「グループ学習のときなど協力して、取り組んでいると思いますか」においては、「大変思う」「思う」を合わせた回答率が60%を超えている（1年61.0%、3年63.8%）。



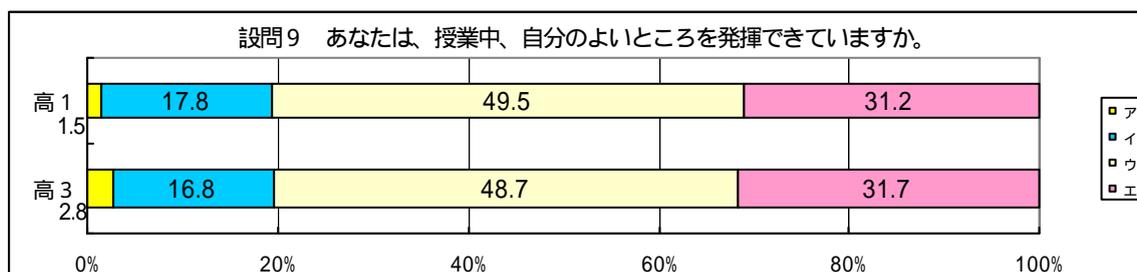
ア よくある イ ある ウ あまりない エ ない



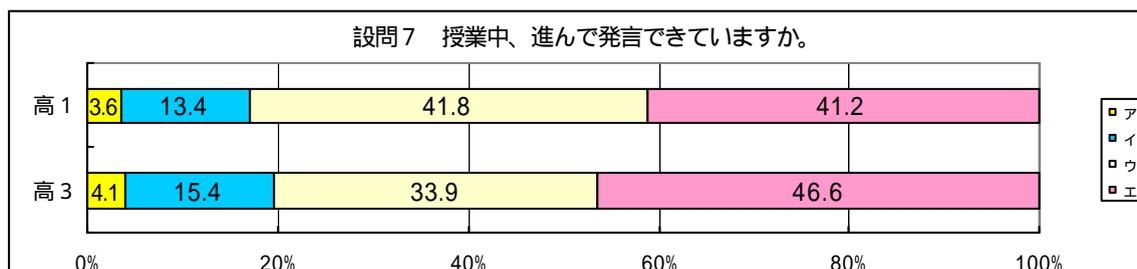
ア 大変思う イ 思う ウ あまり思わない エ 思わない

一方、設問9「あなたは、授業中、自分のよいところを発揮できていますか」では、「大変できている」「できている」を合わせて、1年で19.3%、3年で19.6%であり、特に「大変できている」が1年、3年ともに1.5%、2.8%ときわめて低い回答率となっている。

設問7「授業中、進んで発言できていますか」においても、「大変できている」「できている」を合わせて、1年で17.0%、3年で19.5%であり、特に「大変できている」の回答率が設問9同様にきわめて低い。

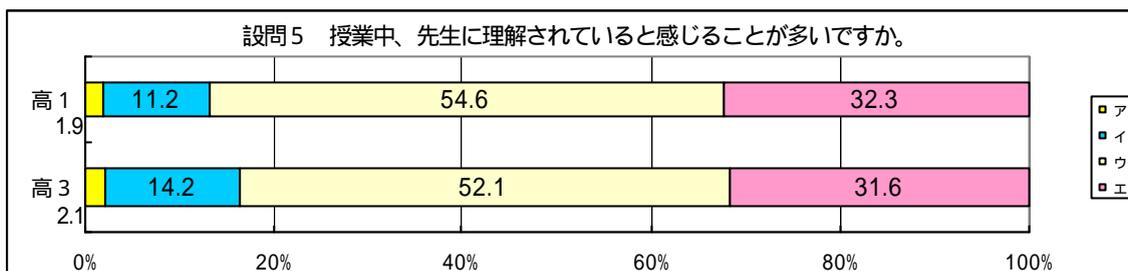


ア 大変できている イ できている ウ あまりできていない エ できていない

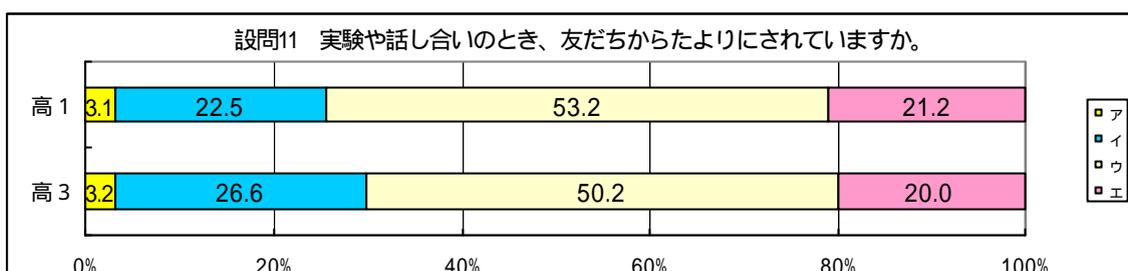


ア 大変できている イ できている ウ あまりできていない エ できていない

他に、設問5「授業中、先生に理解されていると感じることが多いですか」において、「少ない」や「あまり多くない」との回答が多く、設問11「実験や話し合いのとき、友だちからたよりにされていますか」では、「されていない」や「あまりされていない」との回答が多い。

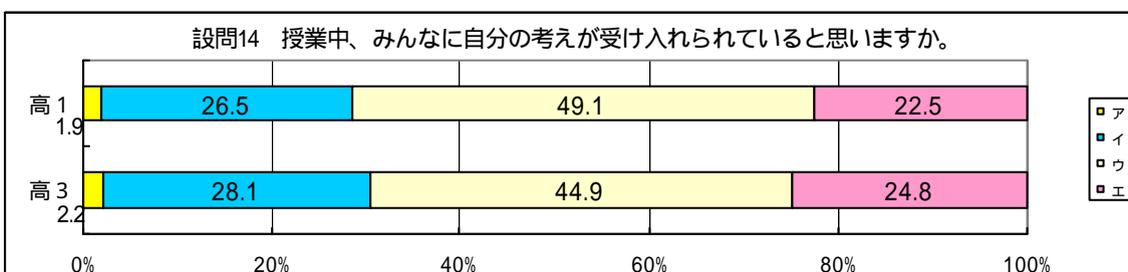


ア 大変多い イ 多い ウ あまり多くない エ 少ない

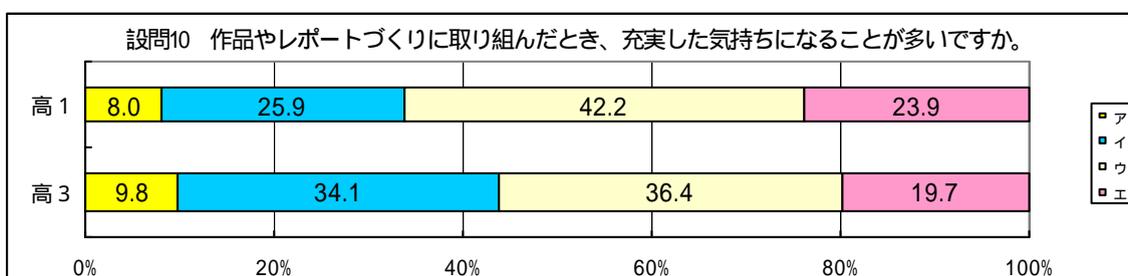


ア よくされている イ される ウ あまりされていない エ されていない

設問14「授業中、みんなに自分の考えが受け入れられていると思いますか」では、「あまり思わない」や「思わない」との回答が多く、設問10「作品やレポートづくりに取り組んだとき、充実した気持ちになることが多いですか」においても、「少ない」や「あまり多くない」との回答が多い。



ア よく思う イ 思う ウ あまり思わない エ 思わない



ア 大変多い イ 多い ウ あまり多くない エ 少ない

「先生に理解されていると感じ」ている生徒が少ないのは、高等学校の授業がいわゆる講義中心で、ややもすると知識理解の定着に重きをおく傾向にあるため、生徒は自分という一人の人間を教師からじっくり見つめてもらっていない、教師は教えることだけに懸命になっ

ていると感じているからではないだろうか。この傾向は、既述のように中学校においても同様に見ることができ、小学校とは著しい違いが生じたところである。

「授業中に進んで発言できて」いないのは、10代も後半の年齢になり、周りから自分がどう見られているのかを気にし、学習の場では他より目立ちたくないという意識が働くとともに、発言したことが間違っていて恥をかくかもしれない、失敗をしてしまうかもしれないということを先に考えてしまうからだと思われる。

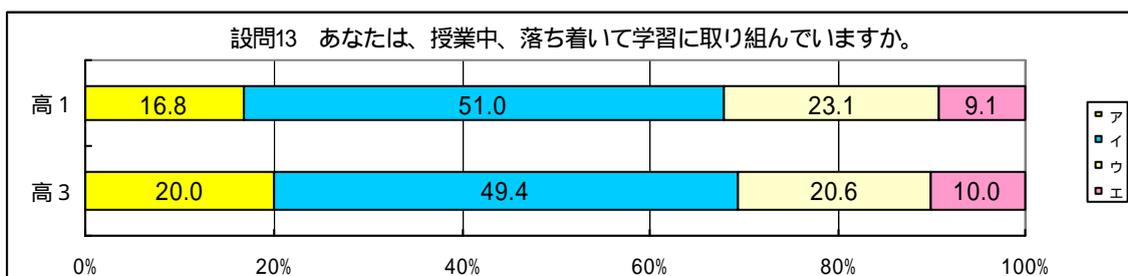
また「自分のよいところを発揮できて」いない、「作品やレポートづくりに取り組んだとき、充実した気持ちになること」が少ない、あるいは「実験や話し合いのとき、友だちからたよりにされて」いないと多くの生徒が答えている。

これらのことを総合すると、「授業中、できたという喜びを味わったこと」のある生徒や「グループ学習のときなどに協力して、取り組んでいる」生徒が半数以上いることが分かるものの、他の項目の結果も踏まえると、高等学校において全体としては、授業中に生徒が自己肯定感を実感することが少ない状況にあるのではないかと推測される。

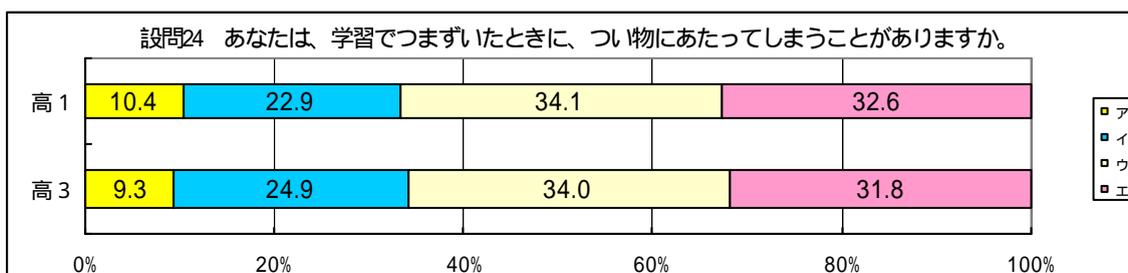
授業において生徒が自己肯定感を実感できるようにするためには、一人一人の生徒がもつよさを発揮できるように学習形態を工夫することが必要である。また、一人一人の生徒と共感的な理解に基づく人間関係を構築することに努め、生徒が自己存在感を実感できる授業実践を行う必要がある。そのために生徒が互いにそのよさを認め合う場を設け、進んで発言できるよう具体的な指導方法の工夫が必要であると考えられる。

(2) 「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力

設問13「あなたは、授業中、落ち着いて学習に取り組んでいますか」では、「しっかり取り組んでいる」「取り組んでいる」を合わせて、70%弱（1年67.8%、3年69.4%）となっている。設問24「あなたは、学習でつまずいたときに、つい物にあたってしまうことがありますか」では、「ない」「あまりない」を合わせると、1年で66.7%、3年65.8%となっている。



ア しっかり取り組んでいる イ 取り組んでいる
ウ あまり取り組めていない エ 取り組めていない



ア よくある イ ある ウ あまりない エ ない

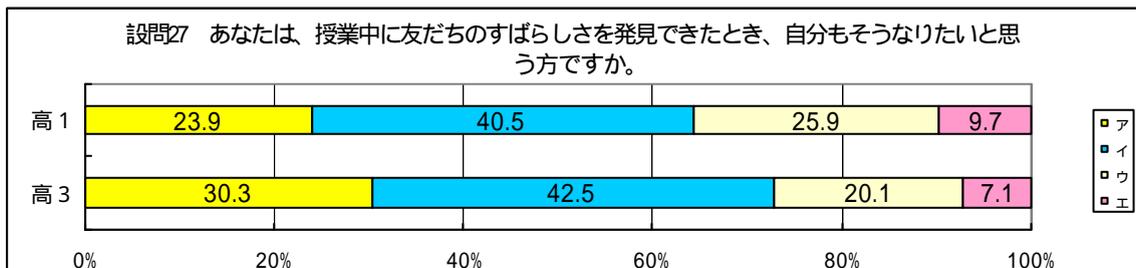
これらの結果から、「授業中、落ち着いて学習に取り組んで」いる生徒や「授業内容がわからなくなっても、おしゃべりをがまん」できる生徒が多く、「学習につまずいたときに、つい物にあたってしまう」生徒は少ないことが分かる。精神面において比較的安定している生徒が多いと考えられる。

ただし、「むずかしい問題にぶつかっても、イライラせずに取り組む」ことのできる生徒や、「学習の計画を立てるときは、順序立てて考えよう」とする生徒は少ない。また「自分の学習を振り返ることをめんどろだ」、あるいは「不得意な学習にも精一杯力を出して取り組むこと」ができないとする生徒が多い。これらのことから、粘りを必要とすることがらには積極的に取り組もうとせず、逃避的にやり過ごしてしまう姿を見ることが出来る。「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力が十分には育成されていないのではないかと考えられる。

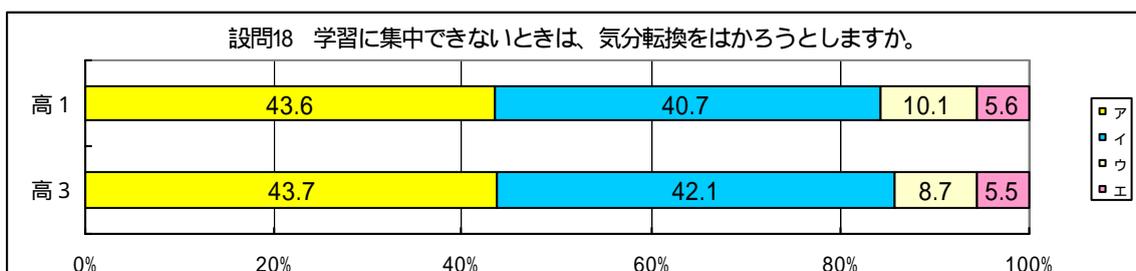
高等学校における教科の学習内容は高度で広範囲であるから、生徒自身による学習活動の場や機会を確保するなど教科の指導方法の改善を図り、自己決定の場を意図的に設ける必要があると考える。授業の中で、生徒自身が主体的に考え判断する場を設けたり、考え判断することによって次の段階に進んでいけるような教材を提示することなどをして、生徒にとって受け身的になるような授業形態を改める必要がある。自己決定の場を意図的、計画的に設けることにより、「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力をはぐくんでいくことができるのではないかと考える。また、生徒が課題などを提出した際に、積極的によいところを評価し、生徒が自主的に学習に向かえるよう指導・援助することが必要である。さらに、少々につまずきや失敗に臆することなく挑戦していく気持ちが培えるよう共感的な人間関係を基盤とする授業の展開や在り方、課題の提示の仕方などを考える必要がある。

(3) 「気分の調整」にかかわる自己コントロール力

設問27「あなたは、授業中に友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたいと思う方ですか」では、「そうである」「だいたいそうである」を合わせて1年で64.4%、3年で72.8%となっている。設問18「学習に集中できないときは、気分転換をはかろうとしますか」では、「よくする」「する」を合わせて1年で84.3%、3年で85.8%となっている。

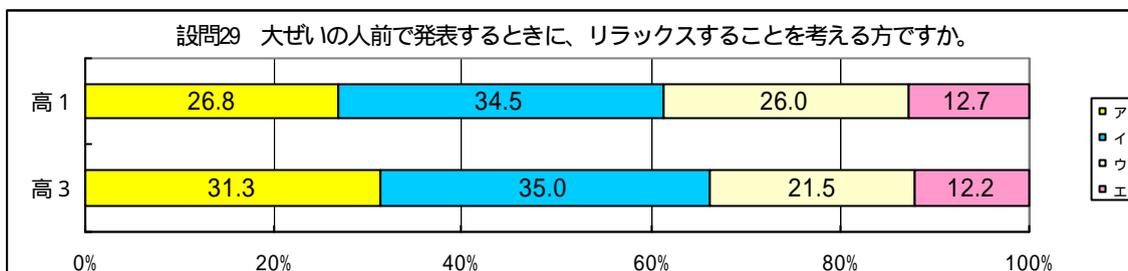


ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

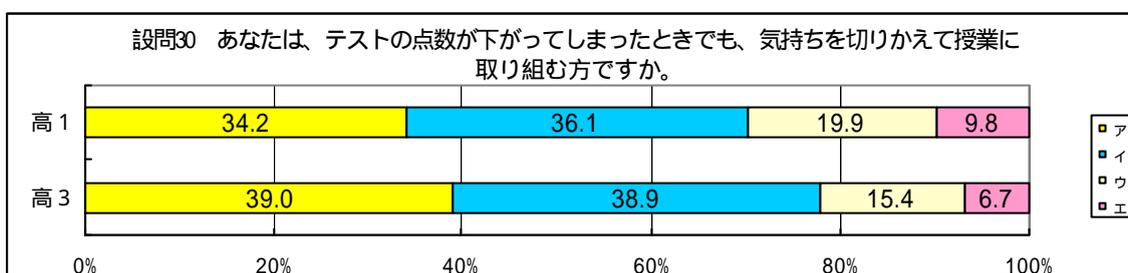


ア よくする イ する ウ あまりしない エ しない

設問29「大ぜいの人前で発表するときに、リラックスすることを考える方ですか」においては、「そうである」「だいたいそうである」を合わせて、1年で61.3%、3年で66.3%となっている。また、設問30「あなたは、テストの点数が下がってしまったときでも、気持ちを切りかえて授業に取り組む方ですか」においては、「そうである」「だいたいそうである」を合わせて1年で70.3%、3年で77.9%となっている。



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない



ア そうである イ だいたいそうである ウ あまりそうでない エ そうでない

これらの結果から、高等学校では「学習に集中できないときは、気分転換をはかろう」とする生徒が多く、「大ぜいの人前で発表するときに、リラックスすることを考える」など、気分の調整を図ろうとする生徒が多いことが分かる。これは、高校生というある程度成人に近づいた精神面での発達を示していると思われる。また、「友だちのすばらしさを発見できたとき、自分もそうなりたい」と思う生徒が多く、より前向きな気分の調整を図ろうとする傾向を読みとることができ、「気分の調整」にかかわる自己コントロール力が多く生徒にはぐくまれていると考えることができる。今後とも生徒がもっているよさを授業で発揮できるように工夫し、積極的に評価することによって、多くの生徒を刺激し、一人一人の生徒が自分もよくなろうと前向きに考える姿勢を培っていくことが必要であると考えられる。

(4) アンケート調査の分析結果から

アンケート結果から、高等学校では積極的に気分転換を図ろうとする生徒が小・中学校に比べて多いことが分かった。このことから高等学校の生徒は、授業の内容を理解することに苦労したり、あるいはじっと教師の説明を聴いているなかでストレスがたまったりしても、休み時間に友だちとおしゃべりをするなどして、それらの苦しみやストレスをうまく解消していると言えるのではないかと考える。

しかし、授業において自己肯定感を実感している生徒は決して多いとは言えない。高校生になると中学生と異なり、精神面で一定の落ち着きを見せるようになり、自分自身をある程度客観視できるようになる。アンケートの設問2「自分の長所や短所をわかっていますか」においても、その回答率は「よくわかっている」「わかっている」を合わせると1年で72.4%、3年で76.5%となっている。一方、設問3「あなたは、自分に自信がありますか」においては、

「ない」「あまりない」を合わせると1年で73.4%、3年で70.7%となっている。自分の長所や短所について分かっている生徒が多い一方で、自分に自信をもつことができない生徒も多いことが分かる。真の意味で自己を客観的に見つめることができるなら、自分の長所を基盤にしてそれを生かして自分に自信をもつことができると思われる。ところが前述のような結果になるのは、自己を見つめる際に周りの人と自分とを比較してしまっているからではないだろうか。人と比較して自分の短所や性格的に弱いところを意識してしまい、それが自信をもつことを困難にしており、確かな自己肯定感をもつことが難しいという状況を生みだしていると推測される。個性を生かす教育を推進し、自尊感情の育成を図る必要がある。生徒一人一人が自己の存在を実感でき、自分に自信をもつことができる場を授業の中で意図的、計画的に進めることが大切である。また、学習内容が高度になろうとも、生徒が理解しやすいように指導計画を綿密に立てる必要もある。

自己コントロール力についても、「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力が備わっている生徒は少ないと考えられる。何らかの状況の中に追い込まれない限りは、生徒自身はそういう内なる力を発揮する必要性をさほど感じることなく高校生活を過ごしているのではないだろうか。

生徒が主体的に学習に取り組み、よりよいものを創り上げようという意志をもって活動することが、強く求められていると思われる。生徒を生き生きとさせるには、やはり授業において、「粘り強さ」にかかわる自己コントロール力をはぐくむとともに、自己肯定感が実感できる場を設けることが重要であると考えられる。