

自己肯定感を高める学級経営についての一考察

－小学校における実践の再考を通して－

中島 賢太郎

A Study of Class Management that Raises Children's Self-belief
－ Through the Reconsideration of Elementary School Praxis －

Kentaro Nakashima

自己肯定感を高める学級経営の研究をA小学校5年B組と6年C組で行った。本実践研究は、先行研究において、個と集団の変容について異質性の共有化や教師の自己否定的省察の必要性等成果と課題が明らかになった。しかし、本実践研究の主目的である子どもたちの自己肯定感の高まりの変容が明らかにされていない。

そこで、本稿において、再度、本実践研究の取組を追究し、学級集団としての自己肯定感の変容を明らかにしたい。

「自分が好き」となる土台には自分が愛されている実感が必要である。それを育む第一の場所は家庭であり、サポートできるのは学校である。子どもたちを丁寧に感じ・見て・学び、子どもたちの「分かる・できる」を共に生み出す努力が教師に必要である。自己肯定感を高める教育は全ての学校で行うことのできる教育であり、インクルーシブ教育システム構築のヒントになると考える。また、主体的・対話的で深い学びの土台となる。ポスト・コロナショックで教育の本質が問われている今、自己肯定感を視点に再考していきたい。

Key Words: [自己肯定感] [学級経営] [総合的な学習の時間] [単元構想]

(Received September 23, 2020)

1 序

「すべての児童生徒にとって自分らしさを周りの仲間や大人に、認められ、励まされ、褒められることによって、子どもたちは自己肯定感を高めることができる。さらに、自分の大切さやよさを感じられる子どもは、他者のよさを認めることができる。」自己肯定感を高める学級経営を小学校・特別支援学校で教育実践を通し追究する中で、異質性の共有化が重要であることが明確になった(中島, 2015)(中島, 2017)。子どもが主体になる授業、個と集団の在り方について問い続け、個の自己肯定感を高めることが他者と共に生きる共生社会創りの土台になると信じ教育実践を行ってきた。

* 鹿児島純心女子短期大学生活学科こども学専攻(〒890-8525 鹿児島市唐湊4丁目22番1号)

筆者の主論文である「ユニバーサルデザインを生かした学級経営の研究」(中島, 2015)及び「小6・総合的な学習の時間 自己肯定感を高める学級経営を通して、他者受容と自己受容を育むー本当の幸せについて考えようー防空ごうからみえたことー」(中島, 2017)では、抽出児による個の変容のみとり及び学級適応状態を測定する量的研究により学級満足度による集団の変容を捉えた。しかし、主論文では、真に子どもの自己肯定感を高めることができたのかははっきりしておらず、再考の必要性がある。教育実践は、実践研究の目的に立ち返り、省察と共に客観的な分析が必要だと考える。

2 研究の目的

(1) 学級経営について

学級は、学校教育の目的が具体的に展開される場であり(河村, 2006a)、子どもには人間としての自己実現が図られる場となる(志村, 1994)。平成22年に生徒指導の基本書と提示された『生徒指導提要』第6章第4節、「生徒指導の基盤としての学級経営・ホームルーム経営」では、教育成果があがる諸条件を運営していくことが、学級経営と言われるものと明記されている(文部科学省, 2013)。一方、河村(2011)は、「学級経営という言葉は、授業の実施や、生徒指導、教育相談、進路指導の全てを担当し、児童生徒たちを集団に適応させ関係づくりをしながら相互交流をさせ、学び合い・支え合うシステムを形成し子どもたちに一定レベルの学習内容を定着させ、社会性やコミュニケーション能力、道徳性や発達段階に見合った心理社会的な発達を促す、全ての対応の総体が含まれている」(河村, 2011, p. 25)と述べている。

さらに、教育的効果の高い学級集団の条件として、河村(2006b)は、子どもの居場所となる学級になることであり、①学級集団にふれあいのある人間関係の確立、②学級集団の一定のルールの確立、③活発な相互作用、④活動を振り返る場面と方法の確立をあげている。

(2) 自己肯定感について

自己肯定感は、高垣(2010)が言う「自分が自分であって大丈夫」という自己の存在を認め、肯定する感情である。また、自己肯定感は、同意義の言葉として、「セルフ・エスティーム」「自尊感情」「自己価値観」等がある。セルフ・エスティームは自己評価の感情として捉えられ、自尊心、自己受容など自己概念につながる自己の価値と能力の感覚であり、自分には価値があり、尊敬され、優れた人間であるという感情である(遠藤, 2004)。

この自己肯定感は、平成27年度全国学力・学習状況調査から、小・中学校でも徐々に高まっているが、大きな割合の変化はなく、自己肯定感が低い子どもたちが約2割近くいることがわかる。昨今、教育現場では、子どもたちの自己肯定感を高めるための教育が盛んに行われ、学級経営や授業実践における研究が取り組まれている。筆者も自己肯定感を高める学級経営の実践研究を行い、子どもと教師の関係、子どもと子どもの関係、変容した子どもの姿を明らかに、してきた。

(3) 研究の目的

これまでに筆者は、小学校及び特別支援学校にて子どもの自己肯定感を高める学級経営を行ってきた。中島（2010）及び中島（2012）では、子どもの自己肯定感の変容を述べており、実践の教育的効果及び検証を自己肯定感の視点で捉えることができた。しかし、主論文は、自己肯定感の高まりを土台とした多くの成果と課題をあげており、本研究の目的である子どもの自己肯定感の高まりについて捉えられていない。

そこで本稿では、改めて主論文の実践となった学級経営を自己肯定感を高める視点から再考し、保育者及び教育者養成に係る子どもの自己肯定感を高める意義及び可能性を明らかにしたい。

3 研究の方法

本研究では、20XX年4月～3月 A小学校5年B組児童35名及び20XX+1年4月～3月 6年C組児童35名に、5月・12月・3月に筆者が作成した自己肯定感に係るアンケートを実施し、それぞれの質問項目の値を比較し、自己肯定感の高まりについて考察する。

4 実践研究の内容

(1) 実践研究主題について

- ① 実践研究主題 自己肯定感を高める一番星学級の創造
～総合的な学習の時間「幸せ」を追究して～

② 実践研究主題設定の理由

障がいの有無にかかわらず、他者と共に生きる上では、「自己肯定感を高める」ことが肝要であり、子どもたち一人ひとりが「自分の大切さ、よさ」をしっかりと感じられる学級経営が基盤になる。このことこそ「共に生きる」ことにつながる。インクルーシブ教育システム構築、アクティブ・ラーニングが求められ、その根幹にある子ども一人ひとりの自己肯定感の高まりの実践化が必要である。これまで、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校での自己肯定感を高める学級経営研究で成果を得たが課題も残る。

以下の課題解決が主題設定の理由である。

【成果】 ☆ 教師が個と集団とのかかわりを核に子どもたちが安心して自己を受容し、他者を受容できる学級経営を行うことで、子どもたち一人ひとりの自己肯定感が高まることが明らかになった（中島，2015）。

【課題】 ★ 学級集団に、主体性を持たせる具体的方策が明らかでない。

★ 自己存在感の高まりと命のつながりの実感の関係が明らかでない。

★ 教師が特別なニーズのある子どもへの支援と、集団を育てる取り組みの同時進行で行うため、個と集団のかかわりが教師を媒介にしたものになりやすい（中島，2015）。

③ 実践研究の基本構想

ア 「一番星（子どもたちがもつよさ）」にかける筆者の願い

子どもたちには、夜空の星の数以上の無限の可能性がある。一番星は、子どもたちの「よさ」であり、それは私の一番星。人には自分だけのよさがあり、人はそれを輝かせながら生きている。ほかの星と同化し、輝きを増す一番星の小さな輝きに気づき、輝かせる教師になりたい。

イ 自己肯定感を高めるための5つの要素

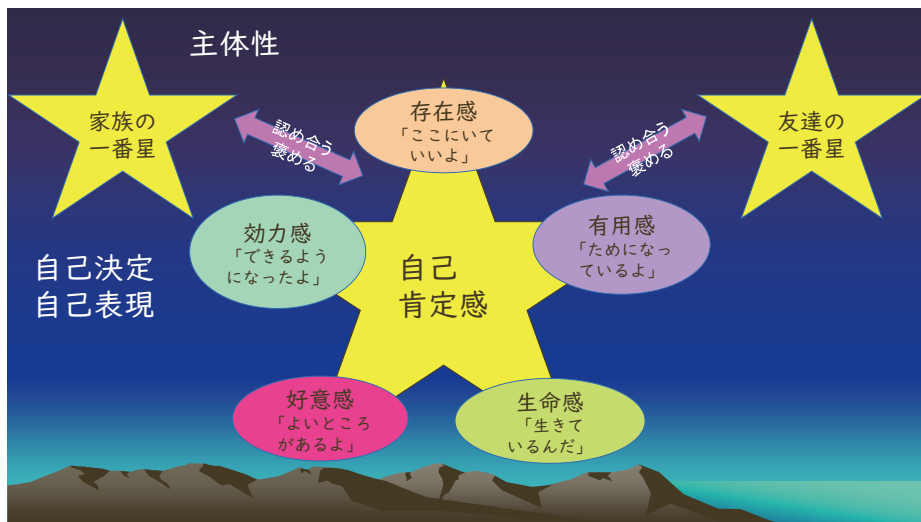


図1 自己肯定感を高める5つの要素

「自分が大事である・好きである」と感じる自己肯定感を高める五つの要素は、「自分のよさ」を感じる自己好意感、「自分でできた」と感じる自己効力感、「安心してここにいられる」と感じる自己存在感、「生きている・成長している」と感じる自己生命感、「ためになっている」と感じる自己有用感の子どもたちが感じる感情である。五つの感情は、深く結び付き、相乗効果を出す。自己肯定感の高まりが主体性の原動力である自己決定・自己表現の根幹になる。一番星は子どもたちの自己肯定感であり、見付けた人の一番星（よさ）にもなる。「〇〇君にはこんな可能性がある。〇〇さんはこんなことができる。」と親や教師であっても、子どもが一番星（よさ）を見付けたときには、自己肯定感を感じる。このことは私が考えている一方方向性のものではなく、双方向からとらえる必要がある。双方向性の視点は大人だけでなく、学級集団の中でも育ち、友達が一番星を見付けた子どもを褒めることで、見付けた子どもの一番星（友達のよさ）に気付かせたことにもなる。一番星を見付けることで相互のよさを認め合うことができる。

④ 学級の様子と子どもたちの実態

Dさん（5年・6年）相手の気持ちを理解できず、見当違いの返事をする事があったり、一人で自分の世界を楽しむことを好み、好きではない活動に参加したがることもあった。Dさんを核に「異質性の共有化」を目指した。

Eさん（5年・6年）不安や心配が強く、学校生活に参加しづらい時があった。母親の心配を自分の心配にしていた。心に寄り添うことを基本にした。

5年B学級は、学年多学級の児童が毎年入れ替わり、トラブルは少ないが表面的なつながりで子ども間の関係を保っているようであった。また、集団の意志決定の場面では発言力のある子どもの意見に成りがちであった。教師主導の学びが定着していたようだった。誰かがやるだろうと他人任せな姿も課題であった。集団より個が点で存在するようなつながりであった。6年C組は、B組から8人引き続いて担任させていただいていたが、より自己表現することに苦手な意識をもっている子どもたちが多かった。自分の言葉で伝え合って欲しいと願った。個のかかわりや個の思いを丁寧に受け止められるよう、感性を研ぎ澄ました。

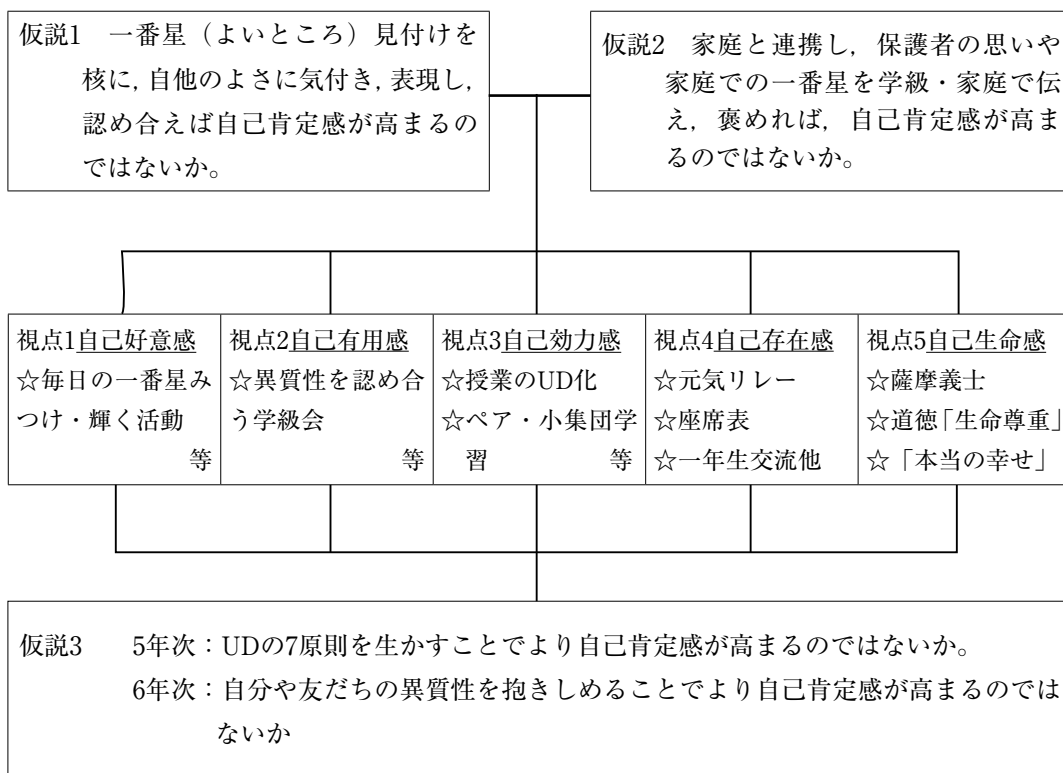
(2) 2年間を通した実践研究より

① 保護者の願いから

一番星は学校だけで育つものではなく、より子どもたちの生活の根拠地や心の安全基地になる家庭での育ちが重要となる。学校と家庭との連携により一番星のフィードバックを進めることが重要となる。その連携のため連絡帳や電話のやりとりと併せて、日報での一人ひとりの子どもたちの一番星の発信に努めた。

② 実践研究の仮説及び視点

表1 実践研究の仮説及び視点



③ 視点1の取組み「一番星みつけ・輝く活動の実践」

帰りの会で「今日の一番星」として一日を振り返り、子どもたち自身ができた・がんばったこと、友達の良かったこと・がんばったことを発表した。一日に20個以上のよさが子どもたちから発表された。5年生一年間で4,918個の一番星を集めた。台紙に子どもたち一人ひとり金色シールを貼った。「みんなでがんばったからだよ」と児童は自分達の頑張りを一番星という形で実感した。私は特にこの活動の時間を大切にしたい。言葉で褒めることに合わせて視覚で、がんばりを評価し、やる気を促している。全員で一番星を増やそうと活動が広がり、向上していく集団に育った。私の一番星の考えが、児童に理解され、主体的な活動になった。修了式に、台紙を35個に分け、文集の表紙にし子どもたちに渡した。



図2 集まった一番星

④ 視点4の取組み「ほっとできる学級づくりの実践」

ア 朝の会「元気リレー」及び「言葉のシャワー」

「トントン〇〇さん」「元気です」と毎朝、児童全員で友達の名前を一人ずつ呼び、元気調べをした。「心の調子も教えて」と声をかけた。目で心の不調を訴える子もいた。詳しく聞くと、家ででの事や友達との事での不安を教えてくれた。解決の方法をみんなで考えたり、悲しみを受け止めたりした。また、自分の周りで起きた出来事を話す子もいて、楽しい雰囲気です。毎朝、心の状態を確かめることができた。

イ ほっとルール作り (子どもたち一人ひとりが分かりやすく、安心できる教室)



図3 すっきり黒板



図4 静と動シート



図5 コの字型座席配置

ウ 日報（一番星通信）の取組

子どもたちの一日一日のドラマや一番星、明日の連絡等を綴り毎日配布した。家庭で保護者と子どもたちが語らう種にもなっている。

エ 通知表一番星短歌

初任から今まで担任した子どもたちの通知表に毎学期、一人ひとりに短歌を詠んだ。一番星や温かな気持ちを綴り、終業式でみんなの前で詠んだ。

オ 帰りの会「心晴れかなタイム」

日直より「心晴れですか？」と聞き、心晴れを確認し問題解決の場となった。

(3) 5年B組の実践研究の実際

① 視点5の取組み「薩摩義士」の授業化

鹿児島県の郷土教材であり、圧政に耐え、思いを遂げた先人たちの生き方に迫り、今につながる歴史と自分の生き方をみつめる授業づくりを行いたかった。また、「自分が薩摩の武士だったら仕事に行くか」という課題に対して子どもたち一人ひとり立場を決め、根拠や思いをもって話し合うことで主体性を育む契機にしたかった。

図6 座席表

この教材の授業化にあたり、Fさんを抽出見を設定した。Fさんは、一見もの静かそうであり、発言回数は少ないがノートに思いを綴っていた。この授業を進める中でFさんの先祖に当たる武士が薩摩義士の一人であったことが分かった。この授業づくりを通して、自分につながる命や思いをもって強く生きることを感じて欲しいと願った。座席表を子どもたちに示しながら学習を展開していった。実践化に伴い核になる社会科及び総合的な学習の時間、学級会における座席表作りとビデオによる授業分析を2年間行った。

単元前半は、社会科「国土の地形の特色と人々の暮らし」単元に沿って、教科書を中心に授業を進めた。全体的に、自分から離れた土地の事象として捉えがちであったので海拔実験を行い、海拔0mを再現した。しかし、材が遠く感じられた。数人の「薩摩藩士」へのはてなを総合的な学習の時間の本校5年生のテーマである「交流」に沿って発展させ、現在の鹿児島県と岐阜県の交流の発端である薩摩義士の治水を調べた。

5/29 「どうして鹿児島県と岐阜県が交流してるの」への思い Fさん…わからない。

5/30 「どうして薩摩の武士が木曾三川の治水工事をしたのだろうか」調べよう。
マンガ「薩摩義士伝」を教師と共に読む。学習問題「もしも自分が薩摩の武士だったら行くか・行かないか①」への思い Fさん…行かない。

6/3 「もしも自分が薩摩の武士だったら行くか・行かないか②」の思い

6/4 「もしも自分が薩摩の武士だったら行くか・行かないか③」「鹿児島県の人々と岐阜県の人々はなぜ『交流』を続けているのか」への思い

Fさん…最初は悩んでいたけれど、今は少し行くよりです。工事で80人も死んでしまったから。

上記3授業は子どもたちの発言で学習は進んだ。「行く」「迷っている」「行かない」派にそれぞれ分かれての白熱した話し合いになった。子どもたちも今までに経験したことのない学習で生き生きしていた。特にFさんは、家の方から祖先が薩摩義士の一人であることを聞き、うれしそうに教師に教えてくれた。教師主導ではなく、子どもたち自身が紡ぎ上げた初めての3時間であった。6/4の子どもたちの日記には「後ろにたくさん先生がいましたが、全然緊張しませんでした。話し合いが始まりました。私は絶対に行きません。その気持ちを相手にぶつけました。自分の意見を言えて良かったです。」「私は行かないでたくさんずっしり重い質問をしましたがちゃんと答えてきたのでビックリしました。」「発表はできなかったけれど考えることはできました。」とあり、子どもたちが本音で語り合った温かな熱が日記に込められていた。その夏に調べてきたことを基に9/26に話し合い、最終的には10月中旬に薩摩義士作文コンクールに学びを綴った。

② 視点5の取組み道徳「生命尊重」の授業づくり

Fさんに続く命のバトン。年間計画の中で位置続けられる「家族愛」「生命尊重」の授業づくりに重点を置いた。3学期に絵本「命の祭り－ヌチヌグスージー」を教材にし、Fさんからお借りした家系図と共に命のつながりを子どもたちと考えた。

Fさんの授業後の感想には「今日の4時間目の道徳で命の祭りの授業をしました。ほくは命の祭りとその続編を読んで、命は今までたくさんの人が受けついで来た物で、自分も次の世代に引きつがなれない物だと思いました。ご先祖様が命をつないでくれた事に感謝して命を大事にします。」とあった。

③ 5年B組の実践研究からの学び

Fさんの変容を丁寧に追いかけた様に、D児を核にした学級づくりの中で、学級会でのD児の変容から仮説3に関わる「異質性の共有化」が鮮明になった。それは児童一人ひとりが考えていることや感じていることなどの自己開示に近く他者と自己との差異を受け止めながらも他者とは違う自己である異質性であった。「子どもたち一人ひとりの主体性をもたせたい」「子どもたちのかかわりを育みたい」と切実なる問題を求めてきた。異質性の共有化を糸口にこの子たちの自己肯定感を共に高めたいと6年生進級を願った。

(4) 6年C組の実践研究の実際

① 学級経営目標

この年度も学級開きに思いを込めて私は子どもたちに学級経営のビジョンを語った。特に6年生として最高学年、小学校最後の年への思いも伝えた。約1ヶ月かけて子どもたちの思い、保護者の思い、教師の思いを結集した学級目標「姿で勝負！真心勝負！中学生になるぞ！主張し、学び合い、解決するぞ！35人一番星学級」が決まった。行事だけでなく、学級での問題を解決していく力が備わってきた。2学期の最後の反省では、主張するが課題であることを教師と共に確認できた。学び合いを楽しんでいる子どもたち。さらに主張し合い深化することを望んでいた。

② 実践研究の仮説及び視点（仮説1・2は5年B組と同じ）

仮説3については前年度明確になった「異質性の共有化」の意識を、自他の異質性に気付き、抱きしめることでより自己受容ができ自己肯定感を高めることができると仮説変更した。まずは教師自らが「子ども一人ひとりのよさとしての異質性を抱きしめ、つなぐこと」が重要であると考え実践した。

- 自分の言葉で話し、自分事として問題に出会うこと
- 受け身でなく、自分から動くこと。未来の自分・世界をイメージして
- 「みえないもの」を共にみようとする・みること
- 感謝の気持ちをもつだけでなく、伝えること
- 一年生を大事にすること
- きれいじゃなくてよい。泥臭く、人と出会うこと・ぶつかること

○ 喜びは36倍に、悲しみは1/36にできることを実感させることをめあてとした。

③ 6年C組実践研究構想図 (視点① 視点② 視点③ 視点④ 視点⑤)

家庭との連携	重点研究の取り組み				年間の取組み
	月	社会科・総合的な学習の時間	道徳	他教科等	
○連絡帳	4	○○○小学校との交流 (総合) ④	ラッシュアワーの惨劇⑤	ようこそわたしたちの町へ (国) ①②	元気リレー④
○日報	5		自らの可能性を捨てない③		
○家庭学習	6	○江戸幕府と政治の安定 (社会)・薩摩義士伝②⑤	大水とたたかう②⑤	生き物のくらしと環境 (理) ⑤	みんなであそぶ日④
○学級通信	7		鈴虫が鳴いた④⑤		
○学級PTA	9	○明治の国づくりを進めた人々 (社会)・西南戦争②⑤	天女再び宇宙へ①③	未来がよりよくあるために (国) ①②	コ字型座席 ④
○授業参観	10		命を見つめて ①④⑤		
○教育相談	11	○長く続いた戦争と人々のくらし (社会) ②⑤	勝海舟②	自然に学ぶ暮らし (国) ④	一年生との交流②
○家庭訪問	12		環境サミット (総合) ②③⑤		
	1	○本当の幸せについて考えよう ②④⑤	世界がもし100人の村だったら②	今、私は、ぼくは (国) ①②③④⑤	
	2		人間ってすばらしい①②④		
	3				

④ 視点1・4道徳「命を見つめて」と視点1・2国語「未来がよりよくあるために」

ア 道徳「命を見つめて」の主題は大切な命であり、生命尊重をねらいとしていた。

この題材の問い「本当の幸せって、何」が今後の子どもたちの問題追究の鍵であり、総合的な単元のスタートになると考え、問いを行った。Eさんの感想は「今こうして生きていること。仲間と家族に支えてもらっていること」であった。

イ 国語「未来がよりよくあるために」で意見文を書いた。テーマと内容である。

Eさんは、「いじめの原因」をテーマにいじめられている方も強くなることを述べた。

⑤ 視点2・5の取組み社会科・総合的な学習の時間「本当の幸せについて考えよう」

ア ねらい ○ 調べ話し合う活動を通して、「幸せ」をキーワードにし「平和」や「環境保全」についての課題に気づき、受動的な学びから主体的な学びを構築し、社会に対して自分から解決していく態度を養うことができる。

イ 指導の実際 (2学期)

国語「未来がよりよくあるため」

道徳「命をみつめて」

社会科「長く続いた戦争と人々の暮らし」

は て な

11/6 みんなのはてなをみつけよう。

11/9 10 一人ひとりのはてなからみんなで考えたいことを決めよう。

11/11 なぜ日本は国際連盟を脱退し中国と戦争を始めたのだろうか。

11/12 なぜ太平洋戦争が始まり戦場が広がっていったのだろうか。

11/17 鹿児島はなぜ空襲を何度も受けたのか。

・なぜ人と人は殺し合うのか。
 ・戦争で苦しめたり苦しめられたり、どんな苦しみがあったのか。
 ・なぜ戦争が始まるのか。
 ・核兵器をどうすればなくすことができるだろうか。
 ・70年前の我が町や朝鮮はどんな様子だったのだろうか？
 ・世界は平和か

11/19 なぜアメリカ軍は沖縄に上陸したのか。

11/20 なぜ2度も原子爆弾が落とされたのだろうか。

11/30 「防空壕は人の命を守る場所だったのか」話し合おう

総合的な学習の時間「本当の幸せについて考えよう。」

12/1 「当時の人々はどんな思いで防空壕を掘ったのか。」本時

12/ 3・7・16 「絵日記による学童疎開600日の記録」HPを読みましょう。

12/18 先生は「ここはみんなの死に場所だ」と言ったのか話し合おう。

12/21・22 「旧東京女子高等附属師範学校附属国民学校の子どもにとって、疎開は楽しかったのか。」話し合おう。

ウ 単元について

この単元では、みえづらい価値について、子ども一人ひとりの思いを出し合い、問題を追究する過程での個の育ちを丁寧にみとった。特に12月、インターネットで出会った「絵日記による学童疎開600日の記録」の防空壕作りで教師の子どもたちへの「ここはみんなの死に場所だ」の言葉を深く追究した。HPを運営される方々の思いと、出会いへと繋がり、「戦争」と「幸福」の視点で内面に迫った。

エ 本時について (12/1)

(ア) 本時目標 防空壕は命を守る場所だったか調べてきたことをもとに話し合うことで、戦時中の人々の生活や思いについて気付くことができる。また、当時の教師の言葉を話し合い、戦争に対する自分の思いをもつことができる。

(イ) 実際

学習活動, 予想される子どもの反応など	教師の支援・資料
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 当時の人々はどんな思いで防空ごうをほったのか。また、どんな思いで防空ごうに入ったのかを話し合おう。 </div>	
<p>【気休めの場所】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ おじいちゃんの話から。 ・ こわれて死んだ人もいた。 ・ 人の命を守る場所 ・ 僕のひいじいちゃんは助けてもらった。 ・ コンクリートのもあったんだって。 <p>【どんな思いで】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 絶対死にたくない。 ・ みんなの命を守りたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の立場を決めて、自分が調べたことを、自分の言葉で発表し、対話する経験をさせる。 ○ あえて結論は出さずにオープンエンドにし、次のはてなを導き出す。意見を褒める。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> なぜ先生は掘った防空ごうを「ここがみんなの死に場所」と言ったのだろう。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ せっかく掘ったのにひどい。 ・ 死に場所って言うてはいけない。 ・ 子どもたちはどう思っていたのだろう ・ 先生はどんな気持ちで言ったのだろうか。 <p>もっと詳しくその日記を読んでみよう。(次時へ)</p>	<p>資：友だちの調べたホームページの画像「絵日記による学童疎開600日の記録」(平和祈念プロジェクト21) http://www.h5.dion.ne.jp/~s600days/ 「空襲の時の死に場所が決まったわけね」のページ</p>

オ 本時後の子どもたちの思い（Gさんは、6年実践時、抽出児）

12/1「当時の人々はどんな思いで防空ごうをほったのか。また、防空ごうに入ったのか。」
本時 授業後

命を守る場所だった…○迷っている・分からない…△どちらとも言えない…▲ではない…●
E～●先生はなんてこと言うんだと思ったけど後々考えると先生も本当は言いたくな
かったと思います。だって自分のかわいい教え子にあんな事平気で言えるわけないと
思います。私なら絶対に言えるわけありません。

G～△昔つらい経験をしたことがあるから起きてから悲しむよりも悲しませておけ
ば後悔はないと思ったからとそれを言わなければ世界をうらむけどこの言葉を言えば
先生をうらんですむと思ったから。

12/3 「『絵日記による学童疎開600日の記録』を読んでみよう。」調べ学習 授業後

E～●私はこの資料についてとても悲しくて仕方ありません。よほど辛かったと思いま
す。私だったら絶対さみしくなってしまうと思います。

G～よみたくない。かわいそう。

12/16 「『絵日記による学童疎開600日の記録』をHPで読んでみよう。」授業後

① 先生はどのような気持ちか。②疎開していた子どもたちはどんな気持ちだったか。

G～①希望を苦しみながらもすよるか今希望をなくして少しでも苦しみをなくした
い。②自分だったらこうしている。どうしてそんなこと言ったんですかと聞きたい。
でも聞くのもこわかったと思う。（とにかくぜったいに先生はひどくないと思う）

12/18 先生はどのような気持ちで「ここはみんなの死に場所だ」と言ったり、日記に「こ
れでようやく死に場所が決まったわけね」と書いたりしたのだろうか。授業後

E～先生の気持ちが知りたいです。どのような感情で、どのような状態だったのか。

G～話をしているとちゅうで寒いからではなくたまに足がふるえた。

12/21 「疎開は楽しかったのか・楽しくなかったのか。」授業後

E～●私は今日の話し合いで思った事は・先生への疑問・日記の真実・脱走・人にしば
られる元は何か？ということです。こわいなと思いました。

G～○わざと言ったことでそんな簡単にあきらめない強い心を育てるため。

カ 指導の実際（3学期）

1/8 HPを管理されているM. I. 様・M. A. 様に手紙を書いて送ろう。

1/25 鹿児島大雪（M. I. 様・M. A. 様から大雪見舞いのメール届く）

1/28 M. I. 様・M. A. 様から届いた返事を読もう

D～戦争中は辛そうだった。 G～食べ物の制限があり大変だった。

E～話し合いの真実が分かった。悲しいこと・淋しいことを当時言っではいけない事に驚いた。

2/9 防空壕を見に行こう。

D～ぼくは地域を歩いて戦争の苦しさ、厳しさが伝わってきました。

E～遠い所でも私たちが学ぶために行く勉強は私たちの未来に大切。あんな遠い所まで地域の人たちはどうやって避難したのかが不思議だった。

H～私は正直怖かったです。でも、戦時中いた人は私以上にもっと怖かったと思います。だからこそ。ずっと平和でいたいと改めて思いました。そして地域でたくさんゴミを見つけました。きれいな場所が増えるといいです。そして、この世界がいつまでも平和でいられるように「怖さ」「平和の大切さ」を世界に発信していきたいです。

3/15 感謝の気持ちを伝えよう。 M. A. 様・M. I. 様にお礼の手紙を出す

3/23 幸せについて考えよう。最後のお礼の電話をしよう。

・ M. A. 様に卒業式前日。学びのお礼の電話を子どもたちから差し上げた。代表が最後の質問をした。「今まで生きてこられた中で一番の幸せは?」「母親になった時」とのお答えであった。

そして私からの「幸せだと思うことは?」の最後の問いに子どもたちは答えた。

D～みんなと仲良くプレーすること。

E～目の前の全てが自分にとって美しい物に囲まれて人に愛され、愛すること。

G～家族がいること

④ 6年C組の実践研究からの学び

一番星を12,490個集め、アルバムにかけらを貼って子どもたちは卒業した。子どもたちは宝物の様に大切にしていた一年生や地域の方々、先生方、仲間、保護者、育てていたエビ、そしてM. A. 様・M. I. 様に感謝の気持ちを伝えた。実感のあるつながりに子どもたちは感謝していた。その姿は子どもたちの大きな成長であり、一番星の輝きであった。

5 研究の結果（自己肯定感アンケートの結果より【5年・6年 5月・12月・3月実施】）

(1) 自己好意感：質問「自分には良いところがありますか。」

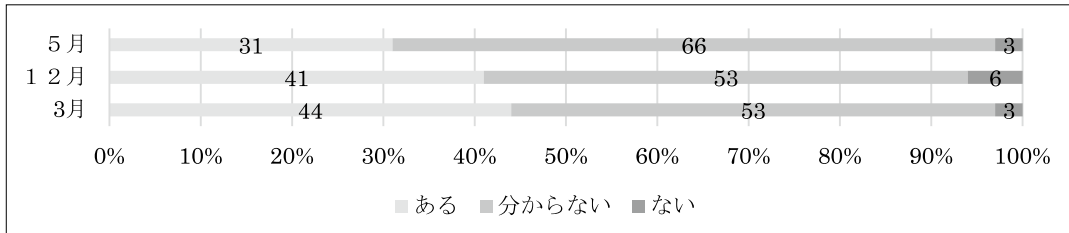


図7 5年 自己好意感の変容

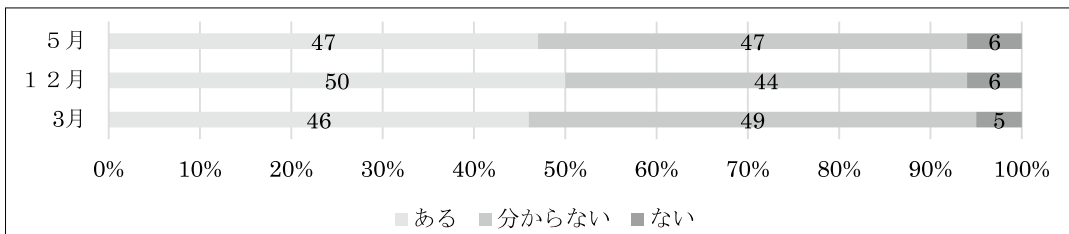


図8 6年 自己好意感の変容

自己好意感については、言葉のシャワーと一番星みつけで5年次徐々に高まってきたが、6年次3月に「分からない」が増え自分を客観視し自問する段階にあったと考える。

(2) 自己有用感：質問「自分は人の役に立っていますか。」

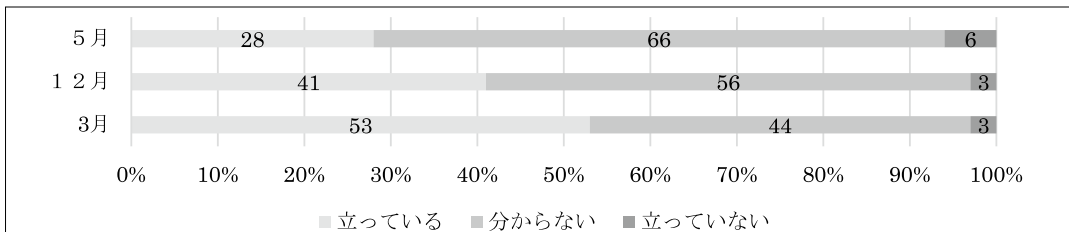


図9 5年 自己有用感の変容

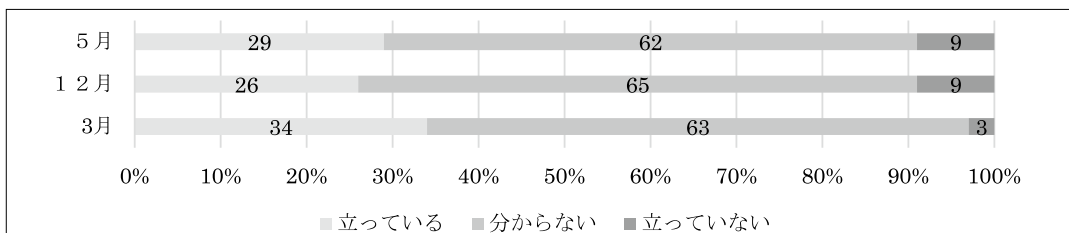


図10 6年 自己有用感の変容

自己有用感については、朝の奉仕活動や一年生の交流で喜び合えた体験、係で協力した成果等、「ありがとう」の言葉と気持ちの行き来で有用感が高まったが、全体的に低く課題として残った。

(3) 自己効力感：質問「自分はがんばればできると思えますか。」

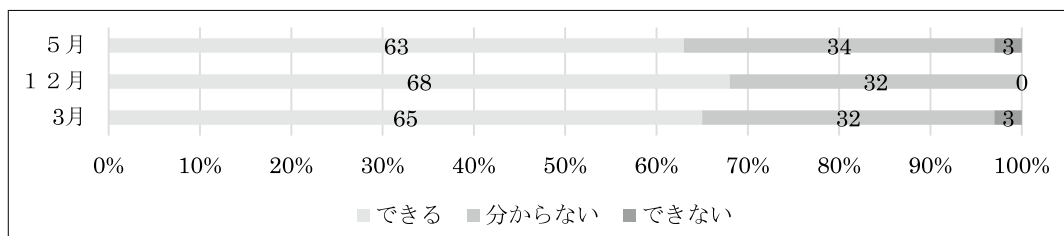


図11 5年 自己効力感の変容

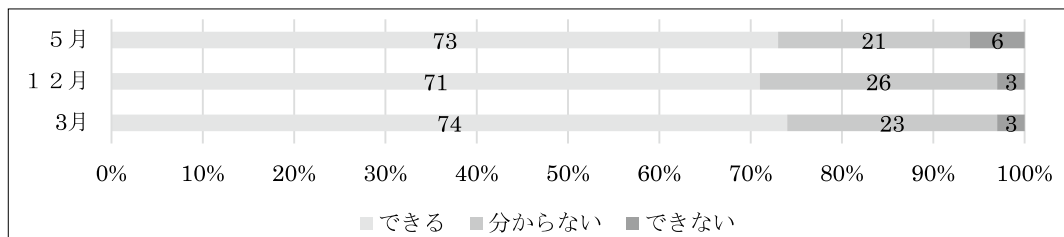


図12 6年 自己効力感の変容

自己効力感については、学び合いや仲間との話し合い等、対話的で実感ある学びや学級会から発展し学校全体を動かす活動等、成果が分かる形でフィードバックされた事が大きな要因であったと考える。

(4) 自己存在感：質問「クラスはほっとできますか。」

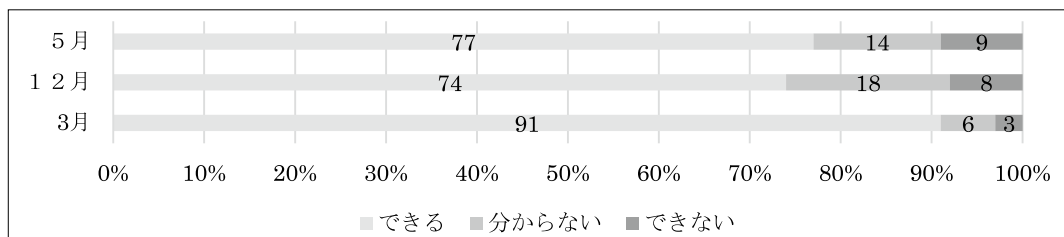


図13 5年 自己存在感の変容

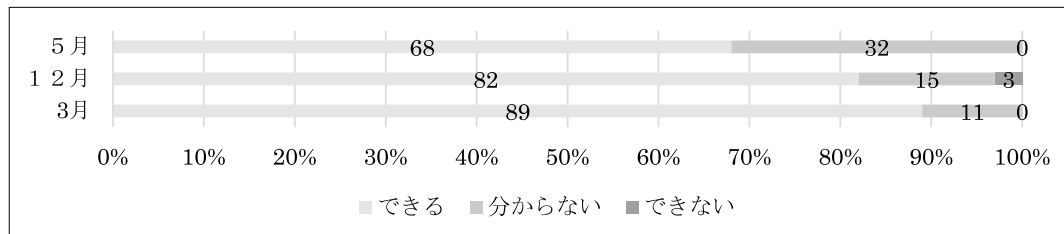


図14 6年 自己存在感の変容

自己存在感については、家庭や地域も自分が存在していることを感じる大切な場であるが、あえて学級が存在を感じる場であるかを聞いた。「できる」が増え、学級が安心できる場及び集団になり、一人ひとりの存在感が高まった。

(5) 自己生命感：質問「生きていることを感じるがありますか。」

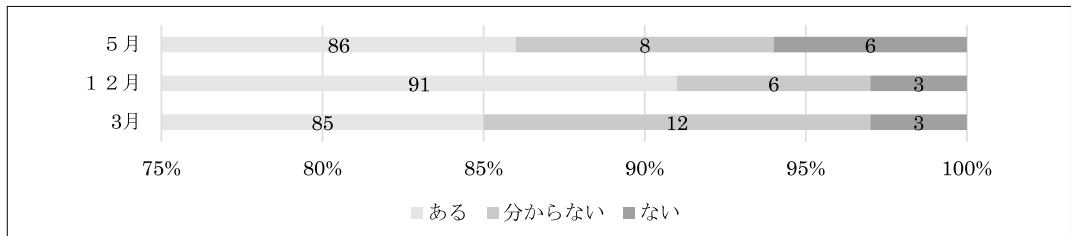


図15 5年 自己生命感の変容

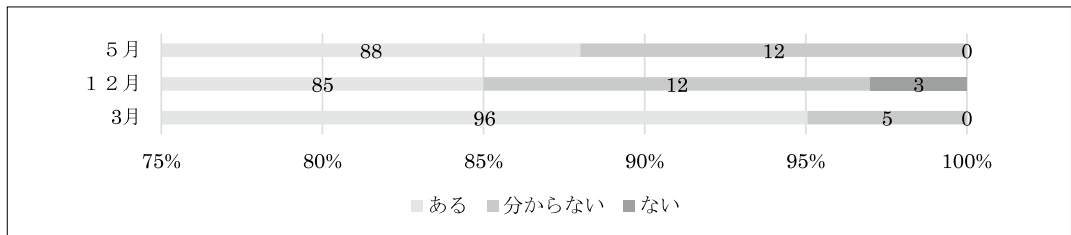


図16 6年 自己生命感の変容

自己生命感については、総合的な学習の時間や道徳等、「生命」をテーマに自分事として考え、他者とかかわり実感を得た成果が表れていると考える。特に6年3月に保護者へ生まれてきたこと・育ててくれたことに感謝の気持ちを伝えられたことも大事な要因であった。

(6) 自己肯定感①：質問「自分が好きですか」

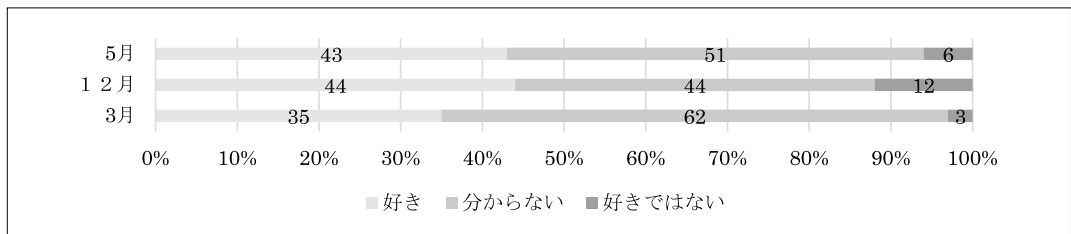


図17 5年 自己肯定感①の変容

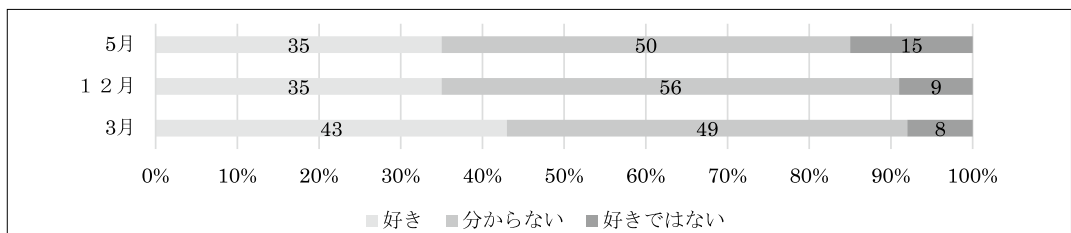


図18 6年 自己肯定感①の変容

(7) 自己肯定感②：質問「自分の好きなのところも嫌なのところもあって良いと思いますか。」

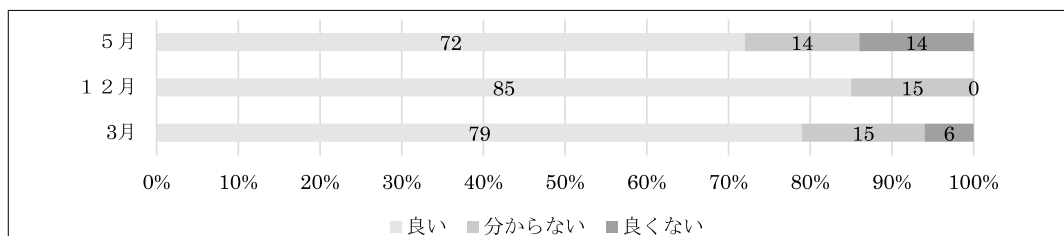


図19 5年 自己肯定感②の変容

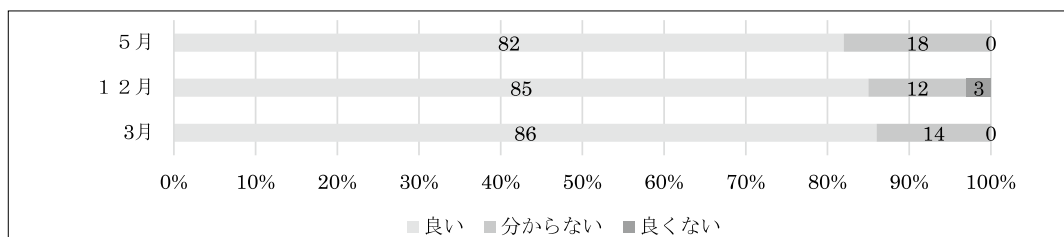


図20 6年 自己肯定感②の変容

自己肯定感については、①の質問項目は、自己肯定感の核となる問いであったが、当初②は自己受容という捉えをしていた。しかし、今後の研究につながる自分の嫌なところ、つまり自己否定的な捉えも含んだ自己受容が、自己肯定感に含まれると考えられ、「自分の好きなのところも嫌なのところもあって良いですか」という質問項目を自己肯定感を問う質問②とした。結果として、一番星みつけや社会科・道徳などを総合单元的に取り組み、実感できる学びにつながり全体として自己肯定感が高まったと考える。自分自身をしっかりみつめ、自分らしさを受け止められるようになった。つまり、仲間との対話や学び合いである他者理解から自己をみつめ、自分を知る自己理解へと自己肯定感が高まっていったことが伺える。

6 研究の考察

子どもの自己肯定感の高まりについて、学級経営の実際とアンケートから検証したが、成果として、5つの視点に関わるアンケート結果から仮説1・仮説2が主体的な子どもたちの学びにより実感により、肯定感を高めることができたと考える。また仮説3の異質性も話し合いや共に創り出す学びの中で異質性の共同という形で実証されたと考える。さらに、学級経営の核である保護者との連携も日々行われ、家庭との信頼関係づくりも大きな要因であったと考えらえる。

課題として、子どもの自己肯定感の発達の段階の分析やより妥当な自己肯定感の構成、それらを考慮したよりよい具体的な取組の在り方が挙げられる。個と集団のかかわりにおいても、よりよい自己肯定感を高める学級経営の在り方の追究が望まれる。

7 結

「子どもが分かったと言っている時は、分かっていない。」主論文への恩師の激励である。数値や集団という見方だけでは、本当にできたのか、分かったのか、成長したのか、高まったのか、理解できていない。やはり「個が育ったのか」の視点が肝要であると考え。市川（2003）は、子どもたちの主体的で切実な問題に対する問題解決を通し、みえにくい学力とみえやすい学力を結合するために、総合的な学びの展開の中で、「個において総合」していく必要性を述べている。本稿において自己肯定感の高まりを数値で捉えていったが、そこには、個の育ちをみつめる教師の主観と客観が必要である。さらに、教師の自己否定的省察（田上、2016）による自己変革という謙虚さがなければ、真の子ども理解には近づけない。

今、ポスト・コロナショックで求められる教師の在り方とは何か。赤坂（2020）は、子どもが幸福感を高めるためにも安心感を抱き、レジリエンスを高め信頼できる教師が求められると述べた。筆者がいう自己肯定感とは、この幸福感に近いものであり、子どもにも教師にも今こそ必要なものである。子どもの自己肯定感を高める保育者・教師もまた、自分の自己肯定感を高める存在であって欲しい。現在保育者となる学生の自己肯定感とレジリエンスを高め、反省的実践者となり保育者の専門的成長につながる学びの素地を育てたいと実践している。子どもたちと共に追究した一番星の輝きを、これから保育者となる若人に伝えていきたい。子どもたちと共に歩む、成長する、若人の自己肯定感を高めていきたい。そのことが若人が出会う愛すべき子どもたちの一番星になると信じて。

小学校卒業の日。子どもたちは晴れやかに教室を旅立った。自分たちで切り拓いた学びで培われた「つながる」実感が、新しい社会を創る担い手の心の種に育ったと信じている。この実践を再考しながら、東日本大震災後訪れた石巻の地に懸命に咲いていたひまわりに「子どもの思いを主体にした教育を行い、子どもたちの心や希望を晴れやかに輝かせる光に・一番星に、子どもたちと共になりたい」と願ったことを思い出した。コロナ禍も一番星の輝きとつながりで乗り越えられる。

「たいせつなことはわからないことからわからないことへ。」（上田、1986. P136）子どもたちの自己肯定感と保育者・教師の自己肯定感。分かったと納得せず、常に不完全を追究する。無限に広がる不確実で素晴らしいこどもの世界を旅していきたい。出会った子どもたち、全ての方々に感謝したい。

引用文献

- 赤坂真二（2020）. ポスト・コロナショックにおける学級経営. 東洋館出版社編, ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと（92-97）. 東洋館出版社.
- 遠藤辰雄（2004）. セルフ・エスティーム研究の視座. 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽（編者）, セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求（8-25）. ナカニシヤ出版.
- 市川博（2003）. 問題解決学習がめざす学力像. 市川博（編著）, 問題解決学習がめざす授業と評価（6-17）. 黎明書房.

- 河村茂雄 (2006a). 心の教育と学級経営. 特定非営利活動法人日本教育カウンセラー協会編, 教育カウンセラー標準テキスト初級編 (147-152). 図書文化社.
- 河村茂雄 (2006b). 教育的効果の高い学級集団の条件. 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術 (66-69). 諏訪書房.
- 河村茂雄 (2011). 教育実践を充実される学級経営. 教育心理学年報第50集, 25-27.
- 文部科学省 (2013). 生徒指導の進め方. 生徒指導提要 (138-142). 教育図書.
- 中島賢太郎 (2010). 1年ろ組一番星クラスの創造～道徳「家族愛」を核にした自己肯定感の高まり～. 上廣倫理財団 第18回上廣道徳教育賞受賞論文集, 5-18.
- 中島賢太郎 (2012). 2年2組自己肯定感を高める一番星学級の創造—手をつなごう のぞみ園の友だちと, 感じよう 私のみんなの「いのち」—. 第61回読売教育賞 受賞者論文集—実践活動の内容, 53-70.
- 中島賢太郎 (2015). ユニバーサルデザインを生かした学級経営の研究. 鹿児島大学大学院教育学研究科修士論文抄録集 (平成26年度) 第20巻, 13-16
- 中島賢太郎 (2017). 小6・総合的な学習の時間 自己肯定感を高める学級経営を通して, 他者受容と自己受容を育む—本当の幸せについて考えよう～防空ごうからみえたこと～—. 考える子ども380号, 87-105
- 志村廣明 (1994). ヒューマンイズムの学級経営. 学級経営の歴史 (195-235). 三省堂.
- 高垣忠一郎 (2010). 「評価」ではなく「救し」の自己肯定感. 児童心理第64巻第4号 (19-25). 金子書房
- 田上哲 (2016). 教師の自己変革における「自己否定」に関する試論—問題としての自己肯定と自己否定から抽出見による「自己否定」的省察へ—. 九州大学大学院教育学研究紀要第18号通巻第61集 (29-39).
- 上田薫 (1986). 人間の生きている授業 (P136). 黎明書房.