

## セルフエスティーム形成のための保健学習が児童に与える効果の検証

田邊恵子\* 石川靖子\*\* 鳥居実奈\*\*\* 古田真司\*\*\*\*

\*磐田市立磐田中部小学校, 愛知教育大学大学院生

\*\*愛知県立三好養護学校

\*\*\*岡崎市立竜美丘小学校

\*\*\*\*養護教育講座

### Study on the Effect of the Health Education Classes for Improving Children's Self-esteem in Elementary School

Keiko TANABE\*, Yasuko ISHIKAWA\*\*, Mina TORII\*\*\* and Masashi FURUTA\*\*\*\*

*\*Iwata Chubu Elementary School, Iwata, 438-0078, Japan*

*and Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

*\*\*Aichi Prefectural Miyoshi School for the Mentally Retarded, Miyoshi, 470-0213, Japan*

*\*\*\*Tatsumigaoka Elementary School, Okazaki, 444-0873, Japan*

*\*\*\*\*Department of School Nursing and Health Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

#### I はじめに

近年, 学校教育の場面では, 薬物乱用, 性の逸脱行動, 肥満や生活習慣病の兆候, いじめや登校拒否などの新たな健康に関する課題が深刻化している。これらの課題には, 子どもたちの自尊感情(セルフエスティーム)の低下が関与していると考えられている<sup>1)</sup>。セルフエスティームは, 自分が価値のある存在であると感じていること, また自分自身に肯定的な感情を持つことを意味しており, 人のとる行動は, セルフエスティームの影響を強く受けていると言われている<sup>2)</sup>。

村松ら<sup>3)</sup>の小中学生を対象にした健康習慣とセルフエスティームとの関係を検討した研究によると, 週に3日以上運動を実施している者は, 実施していない者に比べて, セルフエスティームの得点が高いという結果が得られている。さらに, 川畑ら<sup>4) 5)</sup>は, 小中学生を対象としてセルフエスティームと健康習慣との関連を検討し, 喫煙や朝食摂取, 運動実施に関して, 小・中学生の校種や性別を問わず, いずれも好ましい健康習慣を実施している者のセルフエスティーム得点が高かったと報告している。これらの研究では, 生活習慣がセルフエスティームに影響するのか, セルフエスティームが生活習慣に影響するのかの解釈が難しいものの, 子どもたちの生活習慣とセルフエスティームに強い関連性があることを示唆している。

子どもたちに生活習慣を自ら考え, 目標を設定し, 実践させる教育プログラムとして, 「ライフスキル教育」が提唱されている<sup>6)</sup>。ライフスキルとは, 文字通

り, 日常生活で直面するさまざまな問題に対処するために必要な知識や技術(スキル)であるが, この基盤となるのが, 子どもたちのセルフエスティーム形成スキルである。セルフエスティームは, 自分らしく, より良く生きていくための基盤であり, セルフエスティームが高ければ他のライフスキルにも優れ, 人生上の様々な問題を建設的かつ効果的に解決する可能性が大きい<sup>6)</sup>。このため, 学校現場でも, セルフエスティームを高めるための教育が重要であるという点は広く認識され, 実際に, セルフエスティームを高める働きかけを取り入れた授業が数多く行われている。

しかし一方, 学校現場におけるライフスキル教育の現状を見ると, 大野<sup>7)</sup>が指摘するように, 教育前後の効果比較や, 子どもの成長における長期的な効果検証が不十分な状況であり, 授業の評価に関して授業者が深く関心を持たなかったり, 適切な評価が行われていない事例も散見される。

そこで本研究では, 児童のセルフエスティーム形成を目的として行われた一連の授業(保健学習)を取り上げ, この授業による働きかけが, 児童のセルフエスティームやライフスキルの形成にどのような影響を与えたのかを調査し, その効果を検証した。

本研究で検証した授業は, 小学5年生を対象に行われる保健学習の内容のうち「心の健康」の単元を取り上げて実施した。実施内容は, 保健学習による「心の発達」, 「心と体のつながり」, 「不安やなやみをかかえたとき」の授業と, 保健指導の一環として実施した学級活動「自分探し」の内容を連動させて構成したもの

である。

授業の効果の検証項目として、セルフエスティーム尺度、ストレスマネジメント自己効力感尺度、日常イライラ尺度、ストレス反応尺度の4つの尺度を用いて、これらの調査を授業前と一連の授業終了後に行うことで、児童1人ひとりの変化について検討した。また、授業中に使用したワークシートに書かれた回答内容を一人ひとり検討することで、その内容と4つの尺度との関連を見て、どのような児童にどのような効果が得られ、また授業のどのようなはたらきかけが尺度に影響を与えたかの検討を行った。

## Ⅱ 方 法

### 1. 授業及び調査の対象

授業及び調査の対象は、静岡県内のA学校の児童(平成19年度5年生41名と平成20年度5年生32名計73名)である。ただし、平成19年度5年生41名は、1組20名、2組21名の2クラスがあり、それぞれのクラスごとに授業が行われた。

### 2. 授業期間及び調査時期

授業は、平成19年度が平成20年1月上旬から2月上

旬、平成20年度は平成20年9月上旬から11月下旬にかけて実施された。それぞれの授業前の調査として、第1回の授業の開始直前に、ストレスマネジメント自己効力感尺度、日常イライラ尺度、ストレス反応尺度を測定するDSSK健康調査を調査した。またセルフエスティーム尺度はそれぞれの年度の4月に実施したものを利用した。一方、授業後の調査としては、4つの尺度とも最後の授業の中で行われた。

### 3. 授業の実際

平成19年度の授業は、保健学習第2単元「心の健康」の部分で、保健学習4時間、学級活動3時間の全7時間扱いで実施された。一方、平成20年度の授業は、平成19年度の授業で行われた第5時限目の学級活動「人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは?～」は実施されておらず、保健学習4時間、学級活動2時間の全6時間扱いで実施された。それぞれの授業内容と学習目標を表1に示した。

この単元の学習目標は、「心は年齢とともに発達すること、心と体は密接な関係にあり互いに影響していること、心の発達に伴って生じる不安やなやみに対して適切な対処の仕方があること」である。また、思春期

表1 単元の学習計画

時限	学習内容	内容	学習目標
1 学活	「自分探し」 ガイダンス	・DSSK健康調査を行う ・友達との考え方の違いを知る ・ライフスキルについて知る	・心の健康についてどのような学習をするか見通しをもたせることで、進んで学習に取り組む意欲をもつことができる。 ・自分と周りの人とは、物の見方や考え方に違いがあることに気付くことができる。
2 保健	心の発達	・ブレインストーミングをする ・心は発達することを理解する ・心を発達させるためにできることを考える	・心は、さまざまな生活経験を通して年齢とともに発達することが理解できる。 ・心を豊かに発達させるためには、どのようなことをすればよいのかを考えることができる。
3 保健	自分を見つめる、 人とつきあう	・非言語コミュニケーションに気づく ・人との上手なつきあい方を考える ・友達から自分の良いところを教えてもらう ・自分の良いところを知る	・思春期になると、自分らしさを意識したり、自立心が強くなったりすることが理解できる。 ・いろいろな人とうまくつきあっていくためには、自分の感情をコントロールしたり、相手を理解しながら自分の気持ちを伝えたりすることが大切であることを理解できる。
4 保健	心と体の つながり	・心や体の変化に気づく ・特定の状況で自分がどのように感じるかをグループ内で発表し、感じ方の違いに気づく	・心と体は互いに影響しあっていることや不安や悩みが続いたり大きすぎたりすると、それが原因で体が病気になったりすることが理解できる。 ・不安やなやみの原因に気づくとともに、人によって不安やなやみに対する感じ方に違いがあることが理解できる。
5 学活	人生のもしも～ 友だちからいや なことを言われ たときは?～	・どんな時に怒りの感情をもつのか考える ・嫌な事があった時どうするかを考え、ブレインストーミングを行う ・「心のブレーキ」が必要であることを知る	・友だちとの関係の中で対立や葛藤があったとき自分の言動を振り返り、相手との折り合い点を見つけ、問題を解決できる習慣を身につける。
6 保健	不安やなやみを かかえたとき	・不安や悩みは誰もが経験することであることを理解させる ・グループ内で家族の対処法を発表し、いろいろな対処法を知る ・自分ができる対処法を考える ・リラクセス法「10秒呼吸法」を練習する	・不安やなやみは誰もが経験することであることを理解できる。 ・不安やなやみへの対処には大人や友だちに相談する、仲間と遊ぶ、運動する、音楽を聞くなどいろいろな方法があり、自分に合った方法で対処できることが理解できる。
7 学活	「自分探し」 まとめ	・授業をふり返り、自己評価を行う ・セルフエスティーム尺度の測定、DSSK健康調査を行う	・「自分さがし」の授業をふり返る中で、できるようになったことに注目し、自分に自信をもつことができる。

注1)平成20年度の授業は、平成19年度の授業では行われた5時限目の学級活動「人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは?～」は実施されず、保健学習4時間、学級活動2時間の全6時間扱いで実施した。

になるとなやみをもつことが多くなるが、人にはそれを乗り越える力があり、助けてくれる仲間がいることを理解させることをねらいとした。

#### 4. 調査方法

##### (1) 4つの尺度の測定方法

それぞれの尺度の調査は、記名自記式質問紙法によって行われた。今回の研究に使用されたアンケートは次の4つである。

###### ①セルフエスティーム尺度

セルフエスティームとは、人が持っている自尊心、自己受容などを含め、自分自身についての感じ方をさしている。セルフエスティームの測定には、Rosenberg<sup>8)</sup>の「全般」の尺度を用い、その日本語版<sup>9)</sup>の10項目を使用した。具体的な質問内容は、生活の満足感、自己の長所への気づき、人間関係の中の役割意識、行動面での失敗への不安などを取り上げている。

尺度10項目について、それぞれ4段階で回答させた。採点は4点のリッカート型尺度として行い、最もセルフエスティームが高い場合は40点、低い場合は10点とする。したがって、高得点の者ほどセルフエスティームが高いと言える。

###### ②ストレスマネジメント自己効力感尺度

自己効力感（セルフ・エフィカシー）とは、ある結果を生み出すために必要な行動を、どの程度うまく行うことができるかという個人の予期を指している<sup>10)</sup>。今回の調査では、大野ら<sup>11)</sup>が作成したDSSの小学生版ストレスマネジメント自己効力感尺度を使用した。ストレスマネジメント自己効力感尺度とは、ストレスマネジメントを自分で継続してできるかどうかの「期待度」を評価するものである<sup>12)</sup>。この調査票は、合計10項目からなるアンケートであり、具体的な質問内容は、いやなことでも我慢する、落ち着いて考えられる、自分で楽しいことをみつけられる、みんなに思ったことをきちんと言うなどである。

ストレスマネジメント自己効力感尺度10項目において、「いつもできる」4点、「だいたいできる」3点、「ときどきできる」2点、「ぜんぜんできない」1点の4段階で回答させ、合計したものをストレスマネジメント自己効力感尺度得点とする。最もストレスマネジメント自己効力感尺度が高い場合は40点、低い場合は10点であり、得点が高い者ほどストレスマネジメント自己効力感尺度が高いと言える。

###### ③日常イライラ尺度

日常イライラ尺度の測定には大野ら<sup>11)</sup>が作成したDSSの小学生版日常イライラ尺度を使用した。日常イライラ尺度とは、日常生活において、慢性的に持続することでストレス反応を生じやすく、かつ予防しにくい、日常的な出来事や悩み（daily hassles: デイリーハズルズ）を測定する尺度であるとされている<sup>13)</sup>。この

調査票は、合計12項目からなるアンケートであり、具体的な質問内容は、家族のこと、友達のこと、学校生活のこと、勉強のこと、遊びのことなどである。

日常イライラ尺度12項目において、「いつもあった」4点、「なん回かあった」3点、「一回か二回あった」2点、「ぜんぜんなかった」1点の4段階で回答させ、合計したものを日常イライラ尺度得点とする。最も日常イライラ尺度が高い場合は、48点、低い場合は12点であり、得点が高い者ほど日常イライラ尺度が高いと言える。

###### ④ストレス反応尺度

ストレス反応尺度の測定も、大野ら<sup>11)</sup>が作成したDSSの小学生版ストレス反応尺度を使用した。ストレス反応尺度とは、対象者のストレスに対するストレス反応を測定するための尺度である<sup>14)</sup>。この調査票は、合計13項目からなるアンケートであり、具体的な質問内容は、疲れて、やる気が起こらなかった、頭が痛かった、悲しかった、とてもうれしかったなどである。

ストレス反応尺度13項目において、頭が痛かったなどの10項目は、「いつもあった」4点、「なん回かあった」3点、「一回か二回あった」2点、「ぜんぜんなかった」1点の4段階で回答させた。元気いっぱいだったなどの3項目は逆転項目として、「ぜんぜんなかった」1点、「一回か二回あった」2点、「なん回かあった」3点、「いつもあった」4点の4段階で回答させ、合計したものをストレス反応尺度得点とした<sup>16)</sup>。最もストレス反応尺度が高い場合は、52点、低い場合は13点であり、得点が高い者ほどストレス反応尺度が高いと言える。

##### (2) ワークシートに書かれた回答内容の調査方法

授業の中ではいくつかのワークシートが使用されており、そのワークシートでの回答内容は、児童一人ひとりの授業に対する態度、考えたことなどを判断できるものと考えた。本研究では、一連の授業のうち最終回（平成19年度7時限で、平成20年度では6時限目にあたる）の授業内で行われたワークシートの回答に注目し、それぞれ選択肢で答えさせた回答内容を分析対象とした。

###### ①特に印象に残った授業について（複数回答）

「これまでの6時間（5時間）の授業の中で、特に印象に残っている授業はどれですか。（ ）に○をつけましょう。」という形式で、1時限目のガイダンスの授業と、7時限目のふり返りの授業をのぞいた、「心の発達」「自分を見つめる、人とつきあう」「心と体のつながり」「人生のもしも～友達からいやなことを言われたときは?～」 「不安やなやみをかかえたとき」の5つ（4つ）のうち、特に印象に残った授業を答えさせるものであり（複数回答可）、印象に残った授業に○をつけ

させた。

## ②授業への取り組みの自己評価

「下の質問についてあてはまるところに○をつけましょう。」という形式で、最後の授業の中で、これまでの一連の授業をふり返り、自分の授業への取り組みや、成果を自己評価するために行われた。項目は、「授業の中で、自分の心をつめることができたか」「グループの話し合いには、積極的に参加できたか」「友達と自分の考え方の違いを感じることができたか」「学習したことを生活に生かすことができたか」であり、それぞれ「できた」「どちらかわからない」「できなかった」で回答させた。

## 5. 分析方法

集計と統計解析は、Microsoft Excel および統計パッケージソフト HALBAU ver 7 を用いて行った。4つの尺度の対象者全員の授業前後の変化は、前後の平均値を比較する、対応のある場合のt検定により検討した。また、授業への関心や参加度が、どのように各尺度の変化に影響を及ぼしたかを見るために、まず、児童を各尺度ごとに「上昇群」「平均群」「下降群」に分類して、最終日のワークシートに書かれた回答内容とクロス集計して $\chi^2$ 検定を行い、その関連性を検討した。

なお、尺度変化の分類方法は、それぞれの尺度の得点変化の平均値と標準偏差をもとに設定した。まず、セルフエスティーム尺度、ストレスマネジメント自己効力感尺度、ストレス反応尺度では得点が3点以上増加した児童を「上昇群」と定義した。一方、日常イライラ尺度は、全体平均で3点を越える上昇が見られたので、さらに3点多い6点以上増加した児童を「上昇群」とした。反対に「下降群」は、セルフエスティーム尺度、ストレスマネジメント自己効力感尺度、ストレス反応尺度は得点が3点以上減少した児童とし、日常イライラ尺度は得点変化のない児童も含めて減少した児童を「下降群」とした。それ以外の児童はすべて「平均群」とした。

## Ⅲ 結 果

### 1. 各尺度の授業前後の変化

4つの尺度において、対象者の授業前後の平均得点の変化を表2に示した。セルフエスティーム尺度とストレスマネジメント自己効力感尺度は、授業前後でほとんど差を認めなかったが、日常イライラ尺度とストレス反応尺度は有意に上昇していた。

### 2. 印象に残った授業と各尺度の変化との関連

最終回の授業の中で行った、「特に印象に残っている授業はどれですか。( )に○をつけましょう。」という質問の回答と、各尺度の変化との関係を表3に示した。

表2 各尺度の授業前後の得点変化

		平均値	標準偏差	p値
セルフエスティーム尺度 (n=73)	授業前	21.07	± 3.20	0.50395
	授業後	20.86	± 2.74	
	2変数の差	-0.21	± 2.61	
ストレスマネジメント自己 効力感尺度(n=69)	授業前	26.51	± 4.99	0.49812
	授業後	26.16	± 5.83	
	2変数の差	-0.35	± 4.24	
日常イライラ尺度(n=71)	授業前	15.99	± 5.35	0.0000**
	授業後	19.54	± 5.98	
	2変数の差	3.56	± 4.68	
ストレス反応尺度(n=69)	授業前	22.88	± 4.71	0.01999*
	授業後	24.22	± 5.65	
	2変数の差	1.33	± 4.65	

注)検定はt検定(対応のある場合)、\* $p<0.05$ 、\*\* $p<0.01$

セルフエスティーム尺度および日常イライラ尺度では、すべての授業で有意な関連を認めなかった。しかし、ストレスマネジメント自己効力感尺度では、第3限目の「自分をつめる、人とつきあう」の授業において有意な関連が認められ、この授業を印象に残った授業に選ばなかった児童は、選んだ児童よりもストレスマネジメント自己効力感尺度の「平均群」の児童の割合が小さく、逆に尺度の変化(上昇あるいは下降)がみられた児童が多かった( $p=0.035$ )。

またストレス反応尺度では、第4限目「心と体のつながり」の授業と有意な関連を示し、この授業を印象に残った授業として選んだ児童は、選ばなかった児童に比べ、「下降群」の割合が高く、「上昇群」の割合が低くなった( $p=0.047$ )。第6限の「友達からいやなことを言われた時」も有意ではなかったが、同様の傾向が見られた( $p=0.102$ )。

### 3. 授業への参加度と各尺度の変化との関連

最終回の授業の中で、一連の授業への参加度についての自己評価をさせたデータと各尺度の変化との関係を表4に示した。

セルフエスティーム尺度では、「グループの話し合いには、積極的に参加できたか」の項目で有意な差がみられ、できたと答えた児童は、それ以外の児童に比べてセルフエスティーム尺度の「上昇群」の割合が高かった( $p=0.015$ )。

ストレスマネジメント自己効力感尺度では、「グループの話し合いには、積極的に参加できたか」「友達と自分の考え方の違いを感じることができたか」の項目で有意な差がみられた。すなわち、「グループの話し合いに積極的に参加できた」と答えた児童はそうでない児童に比べ、この尺度の「上昇群」の割合が高く( $p=0.023$ )、「友達と自分の考え方の違いを感じることができた」と答えた児童もその他の児童に比べて、同尺度の「上昇群」の割合が高かった( $p=0.017$ )。

一方、日常イライラ尺度では、すべての項目で有意差はみられなかった。ストレス反応尺度では、すべての項目で有意な差はみられなかったが、「学習したこと

を生活に生かすことができたか」の項目では、できたと答えた児童は、それ以外の児童に比べて、「上昇群」の割合が低く、また「下降群」の割合が高い傾向がみられた ( $p=0.084$ )。

## Ⅳ 考 察

### 1. 授業前後の変化に関して

今回の授業においては、自分自身や日常生活の中で感じていることを振り返ったり、直面する問題に対処

表3 「これまでの授業の中で、特に印象に残っている授業はどれですか。( )に○をつけましょう。」での回答内容と各尺度得点の変化との関係

①セルフエスティーム尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
心の発達	○をつけた人	3( 17.6)	10( 58.8)	4( 23.5)	17(100.0)	0.95170
	○をつけなかった人	11( 20.0)	30( 54.5)	14( 25.5)	55(100.0)	
自分を見つめる、人とつきあう	○をつけた人	9( 20.5)	24( 54.5)	11( 25.0)	44(100.0)	0.96072
	○をつけなかった人	5( 17.9)	16( 57.1)	7( 25.0)	28(100.0)	
心と体のつながり	○をつけた人	4( 25.0)	6( 37.5)	6( 37.5)	16(100.0)	0.24422
	○をつけなかった人	10( 17.9)	34( 60.7)	12( 21.4)	56(100.0)	
人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは～	○をつけた人	5( 26.3)	6( 31.6)	8( 42.1)	19(100.0)	0.15878
	○をつけなかった人	3( 14.3)	13( 61.9)	5( 23.8)	21(100.0)	
不安やなやみをかかえたとき	○をつけた人	6( 15.4)	24( 61.5)	9( 23.1)	39(100.0)	0.49773
	○をつけなかった人	8( 24.2)	16( 48.5)	9( 27.3)	33(100.0)	

  

②ストレスマネジメント自己効力感尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
心の発達	○をつけた人	3( 18.8)	8( 50.0)	5( 31.3)	16(100.0)	0.77229
	○をつけなかった人	14( 26.9)	25( 48.1)	13( 25.0)	52(100.0)	
自分を見つめる、人とつきあう	○をつけた人	7( 17.1)	25( 61.0)	9( 22.0)	41(100.0)	0.03529*
	○をつけなかった人	10( 37.0)	8( 29.6)	9( 33.3)	27(100.0)	
心と体のつながり	○をつけた人	6( 40.0)	7( 46.7)	2( 13.3)	15(100.0)	0.22306
	○をつけなかった人	11( 20.8)	26( 49.1)	16( 30.2)	53(100.0)	
人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは～	○をつけた人	8( 42.1)	8( 42.1)	3( 15.8)	19(100.0)	0.52623
	○をつけなかった人	5( 25.0)	11( 55.0)	4( 20.0)	20(100.0)	
不安やなやみをかかえたとき	○をつけた人	7( 18.4)	20( 52.6)	11( 28.9)	38(100.0)	0.36981
	○をつけなかった人	10( 33.3)	13( 43.3)	7( 23.3)	30(100.0)	

  

③日常イライラ尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
心の発達	○をつけた人	7( 46.7)	5( 33.3)	3( 20.0)	15(100.0)	0.15810
	○をつけなかった人	12( 21.8)	26( 47.3)	17( 30.9)	55(100.0)	
自分を見つめる、人とつきあう	○をつけた人	13( 31.0)	19( 45.2)	10( 23.8)	42(100.0)	0.49257
	○をつけなかった人	6( 21.4)	12( 42.9)	10( 35.7)	28(100.0)	
心と体のつながり	○をつけた人	4( 26.7)	7( 46.7)	4( 26.7)	15(100.0)	0.97518
	○をつけなかった人	15( 27.3)	24( 43.6)	16( 29.1)	55(100.0)	
人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは～	○をつけた人	3( 15.8)	8( 42.1)	8( 42.1)	19(100.0)	0.42176
	○をつけなかった人	6( 30.0)	9( 45.0)	5( 25.0)	20(100.0)	
不安やなやみをかかえたとき	○をつけた人	11( 28.2)	15( 38.5)	13( 33.3)	39(100.0)	0.49409
	○をつけなかった人	8( 25.8)	16( 51.6)	7( 22.6)	31(100.0)	

  

④ストレス反応尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
心の発達	○をつけた人	5( 31.3)	8( 50.0)	3( 18.8)	16(100.0)	0.70511
	○をつけなかった人	22( 42.3)	23( 44.2)	7( 13.5)	52(100.0)	
自分を見つめる、人とつきあう	○をつけた人	17( 40.5)	18( 42.9)	7( 16.7)	42(100.0)	0.78532
	○をつけなかった人	10( 38.5)	13( 50.0)	3( 11.5)	26(100.0)	
心と体のつながり	○をつけた人	2( 13.3)	9( 60.0)	4( 26.7)	15(100.0)	0.04688*
	○をつけなかった人	25( 47.2)	22( 41.5)	6( 11.3)	53(100.0)	
人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは～	○をつけた人	4( 21.1)	10( 52.6)	5( 26.3)	19(100.0)	0.10192
	○をつけなかった人	9( 45.0)	10( 50.0)	1( 5.0)	20(100.0)	
不安やなやみをかかえたとき	○をつけた人	14( 38.9)	17( 47.2)	5( 13.9)	36(100.0)	0.95486
	○をつけなかった人	13( 40.6)	14( 43.8)	5( 15.6)	32(100.0)	

注1) 第1回目の調査で行われた、第5時限目の授業「人生のもしも～友だちからいやなことを言われたときは～」は、第2回目の調査では行われなかったため、合計人数は平成19年度の5年生で授業を受けた39人である。

注2) 検定は $\chi^2$ 検定、\*: $p<0.05$

する方法を考えたりする機会を与えることで、授業を通してセルフエスティームを向上させることを目標として行った。しかし、全授業を終えてセルフエスティームが上がった児童はそれほど多くなかった。また、ストレスマネジメント自己効力感尺度も、全体としての変化は認めなかった。今回の授業は、あくまでも教科「保健体育」の授業に、学級活動での「自分探し」などを交えたり、セルフエスティームや自己効力感を引き上げることを目的とした展開を組み込んだりしたものであり、そこには、児童の姿を見ながら内容

を変化させるという試行錯誤的な一面もあるため、結果として、学級全体としてセルフエスティームを向上させるという当初の目的は果たされなかった可能性もある。

一方、日常イライラ尺度やストレス反応尺度では、授業全体を通して、全体的に授業後に尺度得点が上昇していた。これは、当初の予想とまったく逆の結果であったが、授業の中で日常における生活経験を振り返ることにより、普段は意識して考えることのなかったイライラやストレスを感じるようになったことも要因

表4 「これまでの授業をふり返って、下の質問についてあてはまるところに○をつけましょう。」での回答内容と各尺度得点の変化との関係

①セルフエスティーム尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
授業の中で、自分の心を見つめることができたか	○	11( 21.2)	25( 48.1)	16( 30.8)	52(100.0)	0.12787
	△・×	3( 15.8)	14( 73.7)	2( 10.5)	19(100.0)	
グループの話し合いには、積極的に参加できたか	○	13( 28.3)	20( 43.5)	13( 28.3)	46(100.0)	0.01507*
	△・×	1( 4.0)	19( 76.0)	5( 20.0)	25(100.0)	
友達と自分の考え方の違いを感じることができたか	○	11( 20.0)	28( 50.9)	16( 29.1)	55(100.0)	0.35456
	△・×	3( 18.8)	11( 68.8)	2( 12.5)	16(100.0)	
学習したことを生活に生かすことができたか	○	8( 25.8)	14( 45.2)	9( 29.0)	31(100.0)	0.31916
	△・×	6( 15.0)	25( 62.5)	9( 22.5)	40(100.0)	

  

②ストレスマネジメント自己効力感尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
授業の中で、自分の心を見つめることができたか	○	15( 31.3)	23( 47.9)	10( 20.8)	48(100.0)	0.15410
	△・×	2( 10.5)	10( 52.6)	7( 36.8)	19(100.0)	
グループの話し合いには、積極的に参加できたか	○	13( 31.0)	23( 54.8)	6( 14.3)	42(100.0)	0.02319*
	△・×	4( 16.0)	10( 40.0)	11( 44.0)	25(100.0)	
友達と自分の考え方の違いを感じることができたか	○	16( 31.4)	26( 51.0)	9( 17.6)	51(100.0)	0.01671*
	△・×	1( 6.3)	7( 43.8)	8( 50.0)	16(100.0)	
学習したことを生活に生かすことができたか	○	9( 31.0)	15( 51.7)	5( 17.2)	29(100.0)	0.36027
	△・×	8( 21.1)	18( 47.4)	12( 31.6)	38(100.0)	

  

③日常イライラ尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
授業の中で、自分の心を見つめることができたか	○	16( 32.0)	20( 40.0)	14( 28.0)	50(100.0)	0.39063
	△・×	3( 15.8)	10( 52.6)	6( 31.6)	19(100.0)	
グループの話し合いには、積極的に参加できたか	○	9( 20.5)	21( 47.7)	14( 31.8)	44(100.0)	0.21738
	△・×	10( 40.0)	9( 36.0)	6( 24.0)	25(100.0)	
友達と自分の考え方の違いを感じることができたか	○	14( 25.9)	22( 40.7)	18( 33.3)	54(100.0)	0.31949
	△・×	5( 33.3)	8( 53.3)	2( 13.3)	15(100.0)	
学習したことを生活に生かすことができたか	○	10( 34.5)	10( 34.5)	9( 31.0)	29(100.0)	0.39060
	△・×	9( 22.5)	20( 50.0)	11( 27.5)	40(100.0)	

  

④ストレス反応尺度得点		上昇群	平均群	下降群	合計	p値
授業の中で、自分の心を見つめることができたか	○	20( 40.8)	21( 42.9)	8( 16.3)	49(100.0)	0.81789
	△・×	7( 38.9)	9( 50.0)	2( 11.1)	18(100.0)	
グループの話し合いには、積極的に参加できたか	○	15( 34.9)	19( 44.2)	9( 20.9)	43(100.0)	0.15086
	△・×	12( 50.0)	11( 45.8)	1( 4.2)	24(100.0)	
友達と自分の考え方の違いを感じることができたか	○	20( 38.5)	23( 44.2)	9( 17.3)	52(100.0)	0.57894
	△・×	7( 46.7)	7( 46.7)	1( 6.7)	15(100.0)	
学習したことを生活に生かすことができたか	○	8( 28.6)	13( 46.4)	7( 25.0)	28(100.0)	0.08450
	△・×	19( 48.7)	17( 43.6)	3( 7.7)	39(100.0)	

注1) ○・・・できた △・・・どちらかわからない ×・・・できなかった

注2) 検定はχ<sup>2</sup>検定、\*p<0.05

ではないかと考えられる。今回の単元の目標の一つとして、日常生活のイライラを軽減させることも視野に入れて授業を行ったが、その際には、各自のイライラ感やストレスを意識化することが必要で、一部の児童にとってはその段階で授業が終了したため、このような結果となったのかもしれない。しかし逆の見方をすれば、この結果は、授業が児童一人ひとりの心に、何らかの形で残ったことを示している。

そこで本研究では、授業中に使用したワークシートに書かれた回答内容を一人ひとり詳細に検討し、それを4つの尺度の関連をみることで、授業がどのような児童にどのような影響を与えたのかをさらに検証した。

## 2. 印象に残った授業と4つの尺度との関連

授業中のワークシートの分析から、ストレスマネジメント自己効力感尺度では、第3限目の「自分を見つめる、人とつきあう」の授業との有意な関連が認められた。この授業は、児童が最も○をつけた割合が多い授業だった(68人中41人が○をつけた)が、この授業を印象に残った授業に選ばなかった児童に尺度の変化(上昇あるいは下降)が多くみられた。その解釈は難しいが、おそらく、この日の授業が児童にとってインパクトがある授業であり、テーマである「相手を理解しながら、自分の気持ちを伝える」ことが苦手だった児童が、「あまり印象に残らなかった」と答えたのだろう。授業実践者による事後の検討では、「印象に残らなかった」と答えた子どもたちに共通するのは、自分のことをシビアに見つめる傾向がある児童が多いという感想を得ている。そのような児童でも、事後に自己効力感が高まった児童と、逆に低下した児童に2分された今回の結果は、結果的に、この授業は児童の心の中に最も入り込んだ授業であったと言えるかもしれない。

また、ストレス反応尺度では、第4限目「心と体のつながり」の授業と有意な関連を示した。この授業を印象に残った授業に選んだ児童は、選ばなかった児童に比べ、「下降群」の割合が高く、「上昇群」の割合が低くなった。第6限の「友達からいやなことを言われた時」も有意ではなかったが同様の傾向が見られた。この2つの授業は、ずばり「不安やなやみ」を取り上げた授業であり、これを印象深いと答えた児童にストレス反応尺度の上昇が少ないのは、授業への興味や参加度によって、前後の変化への影響の違いがあったことを示している。このことから、全体としてはストレス反応尺度などの尺度の改善は見られなかったものの、一部の児童については、十分効果が認められている実態が明らかとなった。

## 3. 授業への参加度と4つの尺度との関連

セルフエスティーム尺度との関係を見ると、どの項

目においても、「できなかった」と答えた児童の方が尺度の変化があまりない傾向が見られ、逆に「できた」と答えた児童の方が上昇群の割合が高くなる傾向が見られた。特に「グループの話し合いに、積極的に参加できたか」の項目で有意な違いが見られた。これらから、クラス全体の平均値では、大きな変化が見られなかったものの、授業への参加度が高い一部の児童のセルフエスティームは上昇していたことが明らかとなり、授業の効果の一端が示されたと解釈できる。

また、ストレスマネジメント自己効力感尺度との関連をみると、どの項目においても、質問に対して「できなかった」と答えた児童に比べ、「できた」と答えた児童は、ストレスマネジメント自己効力感が上昇群の割合が高く、「グループの話し合いには、積極的に参加できたか」「友達と自分の考え方の違いを感じる事ができたか」では有意な差がみられた。授業をふり返って、その授業内容に対して「できた」と答えられた児童の方が、ストレスマネジメント自己効力感を高められた児童の割合が高いといえる。また、授業後にストレスマネジメント自己効力感が高まった児童は、課題が与えられたとき、自分にはできると考え、積極的に取り組むことができるようになったとも考えられる。

一方、日常イライラ尺度やストレス反応尺度との関連をみると、授業への参加度と尺度の上昇、下降にはあまり関連を認めなかった。これらの尺度は、全体的には授業後で上昇傾向を示していたが、参加度の違いにあまり影響されていないことを鑑みると、授業でのイライラ感やストレスを意識化することは、どの児童でもある程度できていたとも考えることができる。そのため、今後の課題は、このイライラ感やストレスを、さらに授業を継続していくことで低減化できるかという点であろう。なお、「学習したことを生活に生かすことができた」と答えた児童は、できなかったと答えた児童に比べ、ストレス反応が軽減していた児童の割合がやや高かった。ストレスマネジメント教育の内容は、ストレスの概念を知る、自分のストレス反応に気づく、ストレス対処法を習得する、ストレス対処法を活用するという4段階からなると言われている<sup>15)</sup>。従って、「できた」と答えた児童は、授業の中でストレス対処法について学び、それを生かすことができたため、ストレス反応の表出を抑えられるようになり、「できなかった」と答えた児童の多くは、ストレス反応に気づくという段階までの効果しか習得できなかったため、ストレス反応尺度の得点が上昇したとも考えることができる。

## 4. 授業の効果とセルフエスティームとの関連

高いセルフエスティーム(健全な自尊心)をもつことは、「生きる力」やライフスキルの基盤になり、セルフエスティームが高ければ、他のライフスキルにも優

れ、人生上の様々な問題を建設的かつ効果的に解決する可能性が大きいといわれている<sup>6)</sup>。そのため、今回の授業では4つの尺度の中でも特にセルフエスティームを高めることを一番の目的として行われたが、残念ながらセルフエスティームは、他のライフスキルに関する3つの尺度に比べ、それほど影響を受けていなかった。

セルフエスティームは、自己効力感のように特定の状況における自分の能力を評価するものではなく、自分に関して総合的に好意的評価を行うものである<sup>10)</sup>。さらに、セルフエスティームは定着した人格の特性であるとされ、その質を変えることが容易でない特性を表しているため、今回の短期間の授業を通して容易に変容するものではなく、また、授業の内容を細分化し、どのようなはたらきかけがどのような影響を与えたのかを判断することは、やや難しいのではないかと考えられた。

一方、セルフエスティームは、日常の具体的問題を解決する経験を積み重ねることによって高まるといわれている<sup>6)</sup>。これらを踏まえると、ライフスキルを高める授業を継続して行っていくことで、変化しにくいセルフエスティームを長期にわたって変化させていくことができるのではないかと考える。

また、同じ出来事を体験しても、個人によってストレス（ストレッサーとして）の感じ方は異なり、そのストレス反応にも個人差があるように、授業の働きかけに対しての感じ方や効果も様々であるということが、今回の分析で明らかになった。このことから、個別の支援の重要性を示すことができたと思われる。クラスでの一斉授業を通して、児童はセルフエスティームや自分のストレス、イライラについて認識することができる。さらに、教師は児童一人ひとりの価値観や実態を理解できる。しかし、その後、一斉授業で認識したことを日常生活で活用できるよう個に応じた支援することができれば、ライフスキルをより高め、セルフエスティームを変容させる効果を発揮できる可能性もある。このような一斉授業のあとの個別支援のあり方については、今後の課題としたい。

## V まとめ

本研究では、児童のセルフエスティーム形成を目的とした授業によるはたらきかけが、児童にどのような影響を与えたのかを検証した。本研究で取り上げた授業は、静岡県内のA小学校の児童（平成19年度5年生41名と平成20年度5年生32名の計73名）を対象に行われた、保健学習の「心の健康」の部分で、保健学習と独自の学級活動を組み合わせたものである。第1回目の授業は全7時間で行われ、第2回目の授業は学級活動が1時間少なかったため、全6時間で行われた。

授業の効果を検証するために、授業中に使用した

ワークシートの回答内容を検証するとともに、授業の前後において、セルフエスティーム尺度、DSSKのストレスマネジメント自己効力感尺度、日常イライラ尺度、ストレス反応尺度を調査した。その結果、次のことが明らかとなった。

1. 授業の効果を全体的に見ると、セルフエスティーム尺度とストレスマネジメント自己効力感尺度は授業後に得点の変化がほとんどなく、逆に、日常イライラ尺度とストレス反応尺度は平均得点が上昇しており、当初期待していた尺度の変化があらわれた児童は少なかった。
2. 最後の授業の中で「特に印象に残っている授業」を複数回答可で選ばせた回答内容と4つの尺度との関連では、「自分を見つめる、人とつきあう」において、ストレスマネジメント自己効力感尺度では、この授業を印象に残った授業に選んだ児童に比べ、選ばなかった児童は尺度の変化がみられた割合が高かった。また、「心と体のつながり」において、この授業を選ばなかった児童に比べ、選んだ児童は、ストレス反応尺度の「下降群」の割合が高かった。
3. 最後の授業の中で「これまでの授業への参加度」について答えさせた回答内容と4つの尺度との関連では、グループの話し合いに積極的に参加できたと答えた児童は、そうでない児童よりセルフエスティーム、ストレスマネジメント自己効力感の上昇群の割合が高かった。一方、日常イライラ尺度では、すべての項目で有意差はみられなかった。ストレス反応尺度では、すべての項目で有意な差はみられなかったが、「学習したことを生活に生かすことができたか」の項目では、できたと答えた児童は、それ以外の児童に比べて、上昇群の割合が低く、また下降群の割合が高い傾向がみられた。

児童は、授業の中で自分を見つめたり、日常生活経験を振り返ることによって、今まで意識していなかった感情に気づくことができた。その結果、日常イライラ尺度やストレス反応尺度の得点が上がった児童が多くなってしまったが、ストレス対処法を活用できるようになった児童に関しては、ストレスの表出を抑えるという効果を得ることができたと考えられた。

ストレスマネジメント自己効力感が高い児童は、自分ではできるということを実感しており、授業へ積極的に取り組むことができるため、自分自身で授業による成果を得ることができたと評価し、その結果さらにストレスマネジメント自己効力感を高めることができたと考えられる。セルフエスティームは、授業への参加が大きい児童ほど、授業の影響を受けているということがわかった。

同じはたらきかけをしても、児童によって受ける影



響はさまざまであり、すべての児童に期待通りの効果を与えることは難しい。集団を対象に授業を行う際には、集団として捉えるのではなく、一人ひとりの児童をよく理解し、反応を見逃さないように努めながら、一人ひとりに合った支援を考えていくことが重要であると考えられた。

## 引用文献

- 1) 文部省保健体育審議会：生涯にわたる心身の健康に関する教育・学習の充実，生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について，1997
- 2) JKYB 研究会：総合的な学習への提言4，教科をクロスする授業，健康教育とライフスキル学習，ライフスキル学習，理論と方法，明治図書，1996
- 3) 村松常司，佐藤和子，鎌田美千代ほか：小学生の健康習慣とセルフエスティームに関する研究，教育医学 第45巻 第4号 832-846，2000
- 4) 川畑徹朗，西岡伸紀，島井哲志：ライフスキルと生活習慣に関する縦断的研究（1），セルフエスティームの関係，学校保健研究，39，274-275，1997
- 5) 川畑徹朗，西岡伸紀，島井哲志：ライフスキルと生活習慣に関する縦断的研究（2），初年度版と第2学年度の調査結果の比較を中心として，学校保健研究，40，238-239，1998
- 6) JKYB 研究会（代表 川畑徹朗）：心の能力を育てる JKYB ライフスキル教育プログラム 小学校5年生用，東山書房，2008
- 7) 大野太郎：ヘルスプロモーションとしてのストレスマネジメント教育，学校保健研究，48-2，125-129，2006
- 8) Rosenberg, M.: Society and The Adolescent Self-Image, Princeton University Press, 1-31, 1965
- 9) 松下覚：Self-Image の研究，Self-esteem scale の作成，日本心理学会第11回総会発表論文集，11，280-281，1969
- 10) 安藤孝敏，坂野雄二：主観的健康観が不安への対処行動に及ぼす影響，健康心理学研究 第3巻 第2号，1990
- 11) 大野太郎：ストレスマネジメント フォ キッズ ストレスを知り上手につきあうために，東山書房，2003
- 12) 山田富美雄，大野太郎，百々尚美ほか：中学校でのストレスマネジメント教育で用いられる評価尺度（3）—セルフエフィカシー尺度の開発—，日本健康心理学第13回大会発表論文集，142-143，2000
- 13) 大野太郎，百々尚美，山田富美雄ほか：中学校でのストレスマネジメント教育で用いる評価尺度（1）—日常イライラ尺度の開発—，日本健康心理学会第13回大会発表論文集，140-141，2000
- 14) 百々尚美，山田富美雄，大野太郎ほか：中学校でのストレスマネジメント教育で用いる評価尺度（2）—ストレス反応尺度の開発—，日本健康心理学会第13回大会発表論文集，144-145，2000
- 15) 山中寛，富永良喜：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，2000
- 16) 中野敬子：ストレス・マネジメント入門—自己診断と対処法を学ぶ—，金剛出版，2005

(2009年9月16日受理)