

子どもの自尊感情の変容と教師との関係性 学級経営における課題

中 村 公 義

Abstract

Recently, pupils can't enough express their selves, thinks and hopes at class and it is very difficult to shape their autonomy. Therefore, this study looks at pupil's self-esteem and thinks that difficult conditions to shape pupil's autonomy are due to decline of pupil's self-esteem, and considers the background and clears some tasks of class management to improve it. And as way to brew them, this study considers some tasks of recent class management to propose proper posture of class not as complicated place where human relations are difficult, but as place to shape pupil's self-esteem by making good relationship of between a class teachers and pupils.

キーワード……学級経営 自尊感情 自律性 自己効力感 自己評価

課題意識

こんにち、子どもは学級において、自分らしさや自分の思いや願いを十分に表現できない状態であり、自律性（autonomy）¹⁾を形成する上で非常に困難な状態におかれている。そこで本研究は、子どもの自尊感情（self-esteem）²⁾に着目し、子どもの示す自律性形成が困難な状態を、子どもの自尊感情の低下によるものと捉え、その背景を検討し、その改善へ向けての学級経営課題を明確にする。そして、その醸成のための方策として、学級を人間関係の厳しい葛藤の場から、子どもと教師の望ましい人間関係の創出によって、子どもの自律性形成の場としてふさわしい学級の姿を提起することを目的とし、こんにちの学級経営が抱える課題について考察する。

学級経営の現状と問題点

1 学級における自律性と自尊感情の関係

ここ数十年、子どもの「生きる力」や「豊かな心」の育成が強く叫ばれている。心の教育指導や生活する力の育成が急務といえるが、その育成課題は決して短期的に達成できるものでな

く、長期にわたって経験を重ねることで達成できるものである。この困難な課題は意図的・計画的・組織的な教育活動を行う学校こそが担わなければならない。人間は一人では生きられないし、強くなれない。自律性の高まりや人格形成に多大な影響を与える人間関係の技能は集団において育成される。集団の中で集団を通していかに生活するかが、調和のとれた子どもの育成に重要な意味を持つ。集団の中での子どもの望ましい生活経験の促進は、何も学校教育の中だけで行われるわけでないが、子どもをとり巻く環境の変化を考えると、学校教育はより意識的にこの役割を引き受ける必要がある。それにもかかわらず、学校教育は充分に対応していないのではないだろうか。個性の伸長³⁾ といっても集団の中にある個人だからこそ個性であり、個人の自律といっても集団あつての自律であり、子どもの自律性は集団活動を通してこそ初めて形成されるものであって、個別指導や個人指導のみに形づくられるものではない。

かつては、群れ遊びを中心とする育ちの環境と、学校を中心とする学びの環境の両方が子どもに提供されていて、これらが相互補完的に子どもの人格的・態度的な発達を支えていた。これが、子どもの自尊感情の高揚と結びついて機能していた。それゆえに、子どもの群れ遊び体験が減少した現在においては、自律性の形成のためには、学級が育ちの環境としての一端を担うと共に、機能することが大切である。

子どもにとって本来自治的な活動であるべき学級集団が、教師の下請け的な組織の集団として取り扱われてしまうので、組織自体が閉鎖的で固定化され、人間関係も階層化している場合がみられる。それは、複雑な要因の絡む子どもの病理現象である。この病理現象は、疲れている子ども、目的を失っている子ども、指示待ちの子どもなど、生き生きとした姿を失っている子どもの姿とか、表面的なつながりのためだけの人間関係に疲れ、自分づくり、自己発見に苦悩する子ども、一元的な価値観で子どもを評価してきたことなどを窺い知ることができる。このように、こんにちの子どもは、自律性を形成しにくい状況におかれている。かつての子どもの群れ遊び体験という育ちの環境を喪失させ、大人と同様の生活体験を強いられている。よい子を演じる子どもが、抑圧や一方的な権威主義的な雰囲気の中で生活するならば、子どもの肯定的な自尊感情を高揚させ、自律性の低下を克服させる可能性はきわめて低い。

2 学級における個と集団の関係

現制度では、学校における教育活動のほとんどが学級という集団生活を基本単位として展開されている。だからこそ学級担任教師が子どもたち一人一人が互いに認め合い、個性を大切にしながら伸長し、育ていけるような集団をつくりあげることが必要である。この意味からすると、学級経営の主体者である学級担任教師の果たす役割は大きく、責任は重い。この大きな問題を学級に集約するのは早計であろう。だが、学級における集団の教育力は確かに存在するし、有効に働く場合が多いことは、よく知られている。

学級経営の主体者である学級担任教師の多くは、自分自身の理想とする学級像を描きながら

実践にあたっている。実践の過程で、学級担任教師は学級像と現実とのギャップの中で迷い、苦悩している。理想とする学級像が現実にならないのは、ある程度仕方のないことかもしれないが、理想とする学級像が現実から乖離し過ぎていいのか、また理想とする学級像が望ましい学級の姿なのか見直してみる必要がある。

捧俊夫は従来の学級経営の課題である「個」と「全体」の問題を取り上げ、新しい学級経営の在り方を提示している⁴⁾。捧は「バイオホロニクス」⁵⁾という清水博の組織に関する視点を取り入れている。

その他学校現場では、様々な問題が鬱積し、根本的な改革を迫られている。特に学級ではじめや不登校、学級崩壊の直接的な発生現場として、その在り方が厳しく問われている。このように、学級を問題視する声が大きく、学級を解体しようとする試みも進められている。こんにち、学級の存在理由は大きく揺れ動いている。

3 学級における子どもと学級担任教師との関係性

こんにちの公教育の活動は、学級において展開されている。子どもにとって学級生活での主要な要件は、友だち関係、教科・教科外の諸活動、教師との関係である。私は、特に教師との関係の形成が今後の学級経営の重要課題であると見ている。伝統的に我が国の学級では、共同性が重視されてきた。既存の理論体系や教育技術を適用する場であるとの見方が強く、固定化した教師の教育意図の実現が課題とされてきた。子どもと教師との関係性は「格子の関係」として捉えられてきた。子どもは教師の示す格子の中に囲い込まれているので、自律性を高揚できなかつた⁶⁾。このことは近年の子どもと教師との関係性でもいわれているところでもある。

堀川明博は、学級経営の課題を、子どもと教師との関係性の課題を克服し、子どもの自律性を高める学級の創造であるとしている。これは、従前とは異なる視点で子どもの自律性を形成する学級の姿を描き出し、少しでもリアリティある学級を描こうとしている。「情報の開放性」、「学級状態の柔軟性」、「ポジティブ・フィードバックの発動」という自己組織化現象発生の3条件⁷⁾を学級経営に援用しながら、今後の学級経営の在り方を探求している⁸⁾。具体的に言えば、自律性の欠如は以前から指摘されており、教師の指示がなければ行動できない子どもが目立っていた。また近年、教師の働き掛けにひたすら適応したり、無関心であったり、あるいは逸脱してしまう事も教育現場では日常的に認められるという報告がある⁹⁾。

また、もう一步踏み込んで学級経営を考えると、学級を単に教師の働き掛けの対象とみるのではなく、子どもの関心を最優先し保護する場としてみるのでもなく、むしろ子どもと教師が相互に呼応し合うという、新たな学級経営観が必要となる¹⁰⁾。

上記のことから、学級を構成する子どもと教師との関係性は、相互主体的であると共に、相互協力的な関係であることを踏まえた相互作用関係の形成と、こうした関係性を現実に創出し

得る新たな学級経営観の確立が必要である。

人間関係を阻害する問題の所存

学級を経営することになれば、そこには、善きにつけ悪しきにつけ必然的に学級としての人間関係が生まれる。子どもにとって学級とは、一般に学校生活における基本的な場とされる。学級経営で生まれるであろう人間関係を阻害する問題を、以下3点について言及する。

1 学級における人間関係

学級は、教師によって計画された学習を目的とする、制度的な計画性の強い側面をもっており、他律的・強制的な集団でもある。他方、子どもの群れ遊び体験の喪失にともない、子どもの集団への帰属意識もほとんど形成されていないので、ばらばらの集団である。この意味で、学級とは烏合の集団であって、学校生活における子どもの居心地のよい場所となりえない性質を本来的に有している¹¹⁾。

子どもは、学級という制度的な集団に所属するに当たって、自主的な行為を抑制するような環境的な圧力を受けており、人と違っていること、違ったことをすることが、よくないとされる経験を徐々に重ねていることになる¹²⁾。すべての子どもが、学習面における評価に興味・関心をもつとは限らないが、子ども自身に対する評価権を持つ教師の「まなざし」に敏感になっていくことは確かである¹³⁾。子どもに限らず人間は他者に認められることによって自分のよさを認識しつつ、行動のパターンを形成し、自己の行為を決定している。

子どもは、教師からよく思われたいという気持ちを抱くことはごく自然のことである。しかしながら、この感情が強く働けば働くほど、子どもが教師に隷属する可能性は高くなるであろう。自分をよい子として認識している子どもは、実は教師の意図するよい子を演じているに過ぎず、自分の意志に支えられた行為によるものではない。

2 学級における子ども相互の人間関係の問題

学級とは、自律的な行為が統制されやすい環境であると捉えられるが、こんにちの子どもの様子を見る限り、お互い楽しそうに振る舞っているようにみうけられる場合であっても¹⁴⁾、自分でしっかり考えるゆとりのない学級では、個人的な特性や自律的で独自の行動への許容性は少なく、ユニークで生き生きとした子どもの振る舞いは閉じ込められがちとなる¹⁵⁾。

このことから、学級集団への帰属を求められる傾向は、依然として和を尊いとする我が国の社会の影響が大きい。自分の考えは間違っていないか、笑われないか、否定されはしないかと考える態度を身に付けていくのである¹⁶⁾。

問題は、自分の興味や関心に根ざした自律的な活動のなかで味わう活動自体が、子ども

が持っている楽しみや喜び、またその活動を通しての効力感や自信に結び付く機会を奪うことにもつながり易いことである。このように自らの自律性を抑制するような経験は、協同性の高揚のためには有意義であると思われるが、画一的で自律性を喪失するような人間性を助長することにつながっている¹⁷⁾。

学級は、学校における子どもの学習や生活の基礎的な単位である。在学期間にどんな学級で学習や生活を送るかは子どもの成長に大きな影響を与える。自分の所属する学級により、子どもの学級での学習や生活が楽しく充実したものになるか、あるいは暗く空しいものになるかが決定されている。

3 学級における学ぶ側と教える側との人間関係の問題

教育界においては、従来から教師の権威なくして、「学習内容を子どもに伝授できない」、「生徒指導が適切に実施できない」などと言われ、子どもは教師に対して受動的な態度を示す事が当たり前とされてきた。教師の権威主義的な態度は、これまでも度々批判されてきた。子どもは権威主義的なまなざしにさらされ、自律性を抑圧されやすい環境におかれることで、実感のない規範意識を形成していた。換言すれば、受動的な経験の積み重ねや集団重視の教育風土から、子どもは慣習的で常識とされる規範意識を形成し、その規範から逸脱することが自分の立場を不利にすることを経験として身に付けてしまった¹⁸⁾。

この問題は、学校教育がもたらした子どもの自律性喪失のメカニズムであると指摘できる。教師の教えに、疑問を持ったり口答えすると、子どもらしい素直さを求められたり、子どもであることを理由にはぐらかされたりして、教師の権威に従わされてきた事実は否めない。

学級における人間関係の改善

子どもは、現代のように間接体験の中に埋没しがちな環境で成長すると、情報を受けとる生活に慣れてしまい、受け身の態度をいっそう強めてしまう。そのために、大人の方針を受容し、自律性を抑制しながら、学級全体のなかで自分を適応させざるをえない。しかし、自律的な行為を表出する機会を失ったままの状態では、子どもにとっての居場所や連帯感の喪失という問題状況を益々作りだしてしまう。したがって、学級は、仲間と協力する体験を取り入れるなどして、子どもの成長を促す中心的な環境として再構築しなければ、人間関係の改善は図れないであろう。では、どのようにその改善をはかればよいのだろうか。以下4つのことについて述べる。

1 学級担任教師の役割

学級担任教師と子どもとの人間関係は、通常どちらも自分から選択できないまさに「出会い

の人間関係」である¹⁹⁾。その出会いを教育的関係、つまり教え教えられる関係が成立するまで高めていく必要がある。なぜならば、子どもは人間として共感できない教師の指導は、なかなか受け入れようとしなからである。このことから学級経営という営みは、子どもと教師との人間関係（信頼関係）をつくりあげていくことが基本である。

学級担任教師は、子ども同士の間関係づくりに気を配り、大事な時には、それとなく支援の手を差し伸べることが大切である。子どもの表情がなんとなく暗かったり、活動が停滞している学級は、たいてい、学級の人間関係がうまくいっていない。このことは、子どもにとって学校生活を左右しかねない大きな問題である。友との語らいを、学校での一番の楽しみと感じている子どもも大勢いるからである。学級担任教師の考え方や行動を「容認・支援・自律」的にすることが、学級づくりの第一歩となる²⁰⁾。

子ども一人一人が育つ学級集団であるためには、学級の皆が仲間を容認し、互いの成長のために支援し、自律を目指すような筋道が必要である。学級集団のリーダーは言うまでもなく、学級担任教師である。したがって、学級集団は、リーダーの価値観や行動に大きな影響を受ける。教師の毎日の指導や評価は、子どもにその学級での行動の基準を与えていくことになる。

2 自己評価の実施

学級担任教師は、学級に関する事柄を適宜評価し、次の取り組みに生かすことが大切である。できれば子どもたちが評価基準や項目をつくり、そのうえで自己評価²¹⁾を実施し、「子どもが自分自身の良いところを実感できる行為」を目標として、再確認に結び付けるのである。子どもが良いと思って実行した行為が、本当に自分のものとして習慣化するには、まず本人が、やってよかったとしみじみ実感することが必要である。

子どもは、棲み心地のよい、すばらしい学級ができていくことを経験的に理解すれば、さらに実行への意欲は強いものになっていく。この繰り返しが子どもの自尊感情の醸成に結びつくものと仮定される。特に容認的・支援的な行為は他人の喜ぶ顔を見て、「やってよかった、やりがいがあった」と実感するのである。望ましい行為をした子どもには、学級担任教師が認めてやることはもちろんであるが、学級活動などの場面で友達に認められることが、何よりうれしく励みになる。

3 学習指導の場

近年の学習指導の考え方は、教育界の流れとして個性化教育や自己教育力の育成への着目が幅広く見られ、受容的な教えから自律的な学びへと転換を迫っている。これまでは、どちらかというと教師と子どもは上下関係で結ばれており、しかもかなり一方通行であった感が強い。子どもの自律性の低下は、指導という名の下に望ましいものの伝授が目的とされ、強制や管理という一方的な手法によって受容されてきたことに大きく影響されている²²⁾。

ところが、自律性低下を改善し、子どもの自律性の回復を図るかのように思える支援の教育は、差異化を示す方向へ傾斜して行くとするならば、単なる個人主義に陥る危険性をもかかえていることが指摘できる。また、安きに流れる現代の風潮の中、権威や拘束から逃避傾向を示す子どもが、豊かな自己形成のために必要不可欠な苦悩や葛藤のある体験を選択するとも言い難い。このことから、人と人との豊かな関係を希薄にしつつ、教室を私的な世界にしてしまう可能性が否めない。

したがって、支援への教育活動の転換は、子どもの自律性回復にとって極めて有効であるといえる。また能動的な態度は、主体的な行為につながり、子どもの特性である活動的な姿を導き出す。このことは、子どもに自己決定、選択のチャンスを与え、能動的に自分で考えて決めたことを追求させることになり、より高い自尊感情を生起し、やり遂げることによって自信を生み出す。

4 生活指導の場

近年、室内遊びに偏る子どもの生活は、必然的に大人の視野の下で保護された生活を長時間にわたって、過ごすことになり、そこには当然といえるほど自尊感情が低く不安定な気持ちで振る舞う子どもの存在が認められる。

このことについて深谷昌志は、子どもの人間形成に多くの役割を果たしていた群れ型の遊びを子どもから奪い、遊び自体を個別的で受動的なものへと変化させている。その結果、ものわがりのよい子どもが増える一方、子どもと大人の境界線が曖昧になり、子どもの大人化が進んでいるとの指摘は傾聴に値する²³⁾。

かつて学級が、子どもに生活の場として遊び仲間を、子どもに提供していた頃は、群れ遊びを中心とした子ども集団が存在していた。そこでは友達付き合いの仕方を身に付けたり、自信を高めたり、やる気を強めたりしていた。そして、遊びを通した豊かな生活体験が前提となっていて、学校生活が成立していた感が強い。それゆえ、生活環境と学習環境とは明確に分けられる性質のものではないが、相互補完的に働くよう配慮されなければならない。

自尊感情の醸成

こんにちの子どもの様子を概観すると、これまで述べてきたように生活体験が欠けているためか、自律性の形成が充分でない場合が多い。そこで自律性の形成を支援するためには、生活と学習のバランスを見据えた学級経営の展開が教師に強く求められている。人間は自己の課題達成に対して、一般的に結果に対する意識が強く、結果により自分の能力を判定する場合が多い²⁴⁾。したがって、無理をせず適切な課題を設定すると、比較的容易に達成感を味わう可能性は高い。つまり、肯定的な自尊感情を醸成している人間は、自律的な自己決定を行えるのに対

して、逆の場合の人間は、自己決定の場面で依存的な態度を示すと解される。

特に子どもの場合は、良い結果が得られれば、積極的に次の課題（計画）にも取り組むことができると共に、自信や意欲をもって行動（実施）することが多く、肯定的な自尊感情を持ちやすいといえる。このような子どもは、自分らしさをのびのびと表出しているのに対して、達成感を味わう経験が乏しく否定的な自尊感情を生起している子どもは全く逆の様相を示すのである。また、人間の行動に直結する自己効力感²⁵⁾についても、肯定的な自尊感情は高く、否定的な自尊感情は低い状態を示す。自己効力感とは「このくらいのことはできるだろう」と自分の能力を肯定的に捉えることであり、達成によって確認される。自己効力感が強ければ、成功まで努力する傾向が強くなり成功の可能性も高くなるため、結果的に肯定的な自尊感情を醸成していることにつながる。このように自尊感情とは、自己効力感とともに循環的に形成される性質がある。したがって、課題達成による充足感を味わう経験が自己効力感を高め、肯定的な自尊感情を醸成するための必要条件になる。

子どもの場合は教師の言葉掛けや、結果に対する所見などによって、やる気を起こしたり、自信がついて授業中よく発言する子どもに変容したりすることが知られていることから、教師による自尊感情の育成が子どもに大きな影響を及ぼす。このようにして、子どもが自分の多様な側面を評価できる対象を拡げることによって、肯定的な自尊感情を醸成し、自信と意欲を持って生活できるよう適切な支援を行うことに教師の指導性が求められる。

事例調査結果と考察

これまで、子どもの自尊感情の高揚を図るには、子どもの自律性の形成を支える場としての学級が必要であることを論じてきた。換言すれば、子どもの自尊感情の高揚に働いていると目される学級経営の具体的な取り組みの姿と、自己組織化現象発生の3条件がそろって存在していることを明らかにしてきた。また、子どもと教師との関係が相互作用関係性であることを論述してきた。

ここでは、新潟県内の公立小学校3校で、子どもの自尊感情を醸成する指導を積極的に実践している教師3名の実践事例から、分析結果を考察して得た知見を整理し、それを基に自律性の形成を志向した学級経営への展望を述べる²⁶⁾。その調査結果の一部を図1に示す。

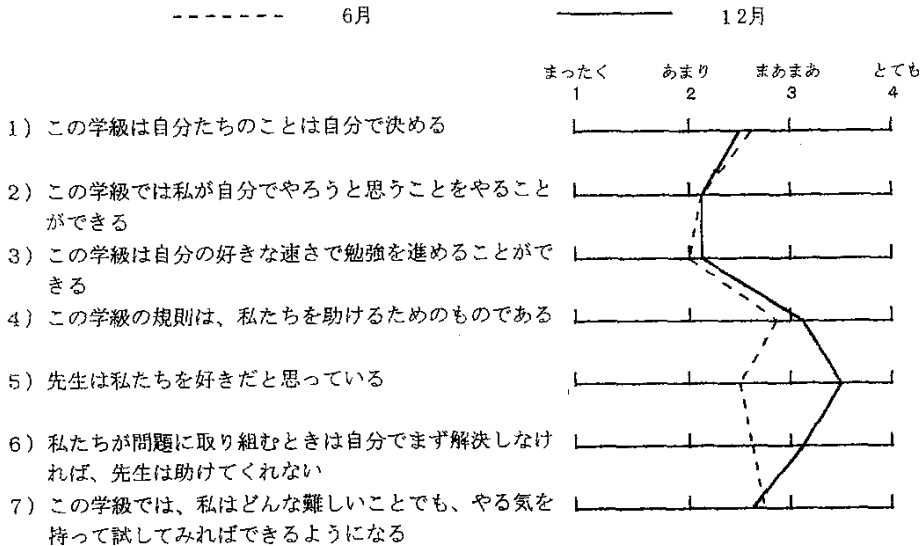
1 自尊感情を醸成する実践事例の検討

(1) 自尊感情を醸成する教師の指導性

本研究のための調査で取り上げた3名の事例に共通するのは、子どもらしい思いや願いに沿った子ども理解に努め、あくまでも子どもに適した学級経営を心がけている点にある。3名の

教師は、自分の指導や自身の内面に、欠けている部分があることを認め、子どもと共に成長・発達しようとする姿を認めことができる。

図1 「学級の雰囲気」に関する調査



(筆者作成)

その意味で、3名の教師には自分自身を完成した人間ではない存在者であることを認識し、既成概念にとらわれないよう自省するという態度を常に失わないように努めるとともに、目の前の子どもの理解を通し、学級経営を実践していこうとする姿を共通に認めることができた。

本事例を通して自律性の形成を志向した学級経営からみた、子どもの自尊感情を醸成するための教師の指導性は、自己決定場面の重視、信頼関係への配慮、社会性育成への配慮、自由度の高い組織観の4点に整理することができる。以下それぞれについて説明する。

1) 自己決定場面の重視

子どもの自尊感情を高め、自律性の形成を図るには、いかに子どもの自発性を発揮させるかが最大のポイントになる。自分の考えや振る舞い方(自尊感情をいかにして醸成するか)を、他者に依存するのではなく、あくまでも自分の考えで判断し自己決定する場面を重視し、そのための環境を整えたり、時間的な保障をしている配慮がいずれの事例でも認められることができる。その学級経営の対象となる学習面や生活面の主体者は、教師の目の前にいる一人一人の子どもなのである。子どもの思いや願いを理解し、選択方法の多様さを示したり、気づかせたりしながら、子ども自身にとって正しいと思う判断を促し、失敗もマイナスと捉えるのではなく、成功への一つのステップであると前向きに捉え、温かな気持ちを根底に持って子どもに接している姿が共通していた。そして、教師が示すこのような姿が、学級の中でも尊重され、子どもに

共有されるようになることによって、安心感が生まれ、自尊感情を醸成している。

3名の教師は、いずれも自分自身の子ども時代の体験を情報として子どもに話している。その内容とは、好ましい体験よりも、失敗したものが多い。子どもが教師の失敗談を知ることによって、教師をより身近な人として認めることになる。「教師も自分達と同様の人である」と認めさせることで、意味の共有が図りやすい関係を形成することができ、相互作用の関係性を築くことに結び付いたのである。

2) 信頼関係形成への配慮

子どもが他者との関係性を形成する前提は、なんといっても安心感を生じさせることが重要である。自尊感情の醸成の典型的な場面は、自分の考えを持ち、他者に対して伝えようとすることに現れる。そのためには、一般的に「よい面を見取ってほめる」という方法が採られている。ほめることによって、子どもが全体的によい方向へ変わるという信念を根強く持たれているからである。事例のなかで、「徹底的にほめまくった」と述べていたある教師は、決してよい面ばかりを強調したわけではない。終学活での「みんなのためにならなかったこと」の話し合いでみられるように、一人一人の子どものよさと弱さの内面を理解することを通して、より深い相互作用関係性を形成しようとしているのである。また別の教師は、教師としての自信と自覚をもつようになってからは、子どものよい面も弱い面も含め、深く理解し、働きかけることができるようになり、子どもの理解の深さにつながっている。

さらに、もう一人の教師は「遊び」を通して、子どもを理解しようと取り組み、最も個性的に振る舞う「遊び」という場面での子ども理解が、豊かな関係性の形成へと発展していることが認められた。このような働きかけは、安心感の生起につながり、結果として教師の指導が子どもに受け入れ易い関係性を築く支えとなっている。しかしながら、関係性の形成のための配慮は、子どもの好き勝手を認め、自己中心的な振る舞いを許容することでないことは明らかである。

こんにちの教育を担う大多数の教師は、学級経営として集団を維持する責任を有するがゆえに、権威的な一面を持ち、権威を示さなければならない現実にも遭遇している。自分が教師であるという制度的な意味合いではなく、同じ人間として許すことのできない行動（いじめや万引きなど）に対しても権威を発動させている。

しかし、事例で取り上げた教師は3名とも、これらの逸脱行為に対して、決して一方的に押えつけるという権威主義的な指導はしていない。子どもがどんな行動をしたのかその意味を明らかにし、教師自身の気持や思いを示したうえで、子どもの行動を自制させる指導法に徹している。子どもと教師の信頼関係が確立し、そこには当然と言っていいほど自尊感情の高揚を認めることができる。3名の教師の指導態度は、共有された意味や価値に則って行われている。たとえその事実を背景とした権威の発動だとみられたとしても、しっかりとした背景を持って発動される権威に対しては、子どもは「叱られた」とは解さないことを、大切な態度として明

らかにした。

このように、意味を共有した価値による教師の権威の発動は子どもにとって必要である。また、子どもとの信頼関係が成立していればこそ子どもは、教師に権威を認め従う。

3) 社会性育成への具体化

教師は、子どもが成長・発達するよう力の限り関わって最終的には子どもが教師を乗り越えて生活できる人間へと導くことをめざしている²⁷⁾。そのために教師は、学習場面や生活場面の主体者として子どもを自立させることをねらいとしている。このことを3名の教師とも、具体的な実践と指導の場として特別活動に取り入れ、子どもとの相互関係性に腐心し、学級経営のねらいとして十分に認識し、いずれの事例とも具体的な実践に反映していた。

その結果、子どもは、確かに本当だ、自分の身近にあることだ、世の中にとって大切なことだ、自分はこれからこう生きていこうと実感し効力感を生起して、自尊感情を醸成する有効な背景となって働いていると認められた。

4) 自由度の高い組織観

三つの事例の学級組織をみると、組織編成や活動場面での固定性や硬直性は認められず、むしろ高い自由度を有し、柔軟性のある状態を示している。学級内外の多様な人々との交流を積極的に図り、その中から創意・工夫や行動に数多く触れさせることで多様な考えや振る舞いがあることを選択方法として身に付けさせようと取り組んでいる。3名の教師とも、深入りせず、常に子どもから少し離れる姿勢を大切にして、教師を介さないでも活動できるような、子ども相互の関係性を温かく見守ろうとする場面を多く認めることができた。

教師は、一人一人の子どもと信頼関係によって基本的に結びついており、一人一人の子どもと学級集団を下から支える位置にあるが、決して常に強固な存在者ではない。子ども同士も基本的には、一人一人つながっているが、興味・関心などにより、つながりの強度は変化する。また、個人の嗜好性によるつながりの強度もあるが、つながりは弱いながらも継続している。ときには、学級内部の関係性よりも外部へのつながりを求める場合もあるが、学級内のつながりは常に保たれた状態にあり、子どもの視線も内と外に注がれていて、自尊感情の醸成を認めることができた。このように3名の教師は、その時々求める目的によって関係性を自由に变化させるという組織観を持っていた。しかし、3名の教師がこのような学級という組織観を有し、実践に取り組んでいる背景には、本人の努力はもちろんであるが、同時に共感的な理解者によって支えられていることを忘れてはならない。

たとえば、「いじめ対策」に取り組んでいた教師に対して、その対応を支援してくれた先輩教師や、常時協力を惜しまなかった保護者などが極めて有効に機能し、学級担任教師を支えていた。また、悩みごとを抱えていた教師には、自分の悩みを受け止めてくれる先輩教師が、学年全体の責任を担っていた教師の場合も、複数の学級をまとめるという重要な仕事に対して、学級担任教師や、サークルの仲間などによって支えられながら、具体的な実践を展開していた。

したがって、共感的な理解者なくしては、自由度の高い連携組織や相互作用関係は容易に実践し得ない。

（２）自律性の形成を志向した条件の整備

捧は、学級の自律性形成の条件整備を支える教師の指導性を、「ゆらぎ」の創出性に求め、創出するための条件として、観念の変更を事実で迫る、自由度の高い組織を機能させる、小さな「ゆらぎ」を捉え増幅する、教師自身が自己を変革させていく４条件を挙げている。捧の示した事例は長期的な「いじめ」や序列的な関係性が形成されている学級、すなわち、教師の指導や働きかけがなければ子どもの自律性が図れないという環境や背景が出来上がっていた事例であった²⁸⁾。これに対して堀川は、新しい環境、新しい人間関係を出発としている学級における自律性の高揚を描き、情報の開放性の重要性を指摘している²⁹⁾。

捧の示す指導性の４条件も、すでに述べた堀川の言う相互作用関係も全て「情報」に依存しており、情報なしには、自律性の形成はなされない。では、本事例で取り上げた３人の教師の学級はどうであろうか。まとめると、情報の必要性、情報の内容と発信、情報の提示と指導性の柔軟性、情報の活用のように整理できる。それぞれ説明をすると以下ようになる。

１）情報の必要性

三つの事例では、基本的にはそれぞれ自律性形成の条件を備えていると解される。捧、堀川が指摘している教師の指導性は、自律性を形成するきっかけとなる「情報」という視点からみると、また違った意味で書き出されている。いずれの場合も、自律性が形成され易い環境の学級であるが、情報なしには自律性の形成は期待できないと考える。

２）情報の内容と発信

「情報」に関して３名の教師の実践を分析すると、まず３名とも情報を大切に扱おうとしている点で共通し、それぞれ、ア～ウようになる。

ア、「自己評価カード」が実践を支える重要な情報として位置づけられている。

イ、「遊び」の観察から得られる情報なしでは、成り立たない。

ウ、「小グループからの反抗」を示す情報なくしては、学級崩壊の危険性をも含んでいる。

このように情報が、教師の実践を支えるものとして存在していることは明らかであり、どのような情報を如何にして得るのかという、情報収集方法が第２のポイントとして挙げられる。

次に、なぜ３名の教師が、実践に必要な情報を得ることが可能になったのかという疑問が生じる。実はこの疑問の答えが第３のポイントとなる。３名の教師とも、情報の積極的な発信者になっているという点が指摘できる。さらに、情報の開放性を維持しようと心がけている点も挙げられる。

アの場合は、子どもが提出する「自己評価カード」にコメントを書き続けることによって情報を発信し続けている。終学活においても学級の一員として、「みんなのためになったこと」「みんなのためにならなかったこと」に関する情報を積極的に発信している。発信できなかった

場合は、板書して、翌日には伝えることに努力をしている。

イの場合、いじめの訴えに対する事実情報を発信することで早期に解決している。また「遊び」を通して、生活面に対する情報発信をしていると共に、異学年との交流においても、自分の情報を発することで、多様な人間を通して、学級の子どもにより多くの情報を伝えている。さらに、指導態度の変容により、自分の思いや願いを描いている構想も提示している。

ウに関しては、「生活ノート」を通した文字情報の発信や個人的な関係における情報発信に限られる面がみられたが、2学期に入ると、積極的に子どものよさや願いに関する情報を対話や行動を通して発信するようになった。

3) 情報の提示と指導性の柔軟性

このようにして教師自らが、情報発信源になることによって、情報を得た子どもが再び行動を起こすことにつながっている。そしてその反応が、情報として教師の下に伝わってくるといふ図式が成立することになる。しかし、自由度がなければ情報は流れない。情報は水の流れにたとえられる。量が少なければ淀んでしまうが、ある程度の量があれば流れは絶えず正常な状態となる。流れを止めようとすれば、圧力が加わり、どこかに疲労が蓄積されることになる。そのため「情報の提示」が保たれなければならない。

また、どんな情報が流れても可とする自由度がなければ、情報の流れは滞ってしまう。情報とは流れることを第一義とする媒体なのである。その意味で、教師が情報を発信し続ければ、情報は教師に流れ込んでくる。また、情報とは、常に生き物のように姿や形、意味さえも変化しながら流れている。このように、情報が固定した直線的なものとして捉えられるものでないことから、情報を消費し発信する学級の状態が「柔軟性」をもって維持されていなければならない。それは真に、教師の指導態度によるものと解される。

4) 情報の活用

ところで、せっかく得た情報を活用しないのでは、情報は意味を失い、あっという間に命を失う。上記のような水の流れにたとえられるような現象も消滅してしまう。そこで次のポイントとして、情報の活用が挙げられる。この点については、繰り返しになるが、指導上の問題点の改善に有効に使われている。つまり、「自己変革」に作用していると解することができる。最後のポイントとして挙げられる点は、流れる情報が、子どもと教師によって創意・工夫し活用されている点である。つまり、情報が学級の自律性形成の条件整備により意味づけられ、価値ある情報として編集し直されている。3名の教師に共通していることとして、子どもに寄り添った実践を行っていることが挙げられるが、実践を支える情報は、全て子どもの姿、振る舞いから得られた。むろん、各種の理論的裏付けや優れた実践家より得られた知見、並びに、同僚や先輩から受けた支援や影響によって培われた知識も情報解釈には役立っているであろう。しかしながら、それらから得られた知識をそのまま実践に用いるのではなく、目の前にいる子どもという媒介の存在者を通して、新たな意味付けが行われ、実践に生かされている。

したがって、教師が発信する情報は子どもなくして生成され得ないものであり、教師自身に自律性の具体的な内容がとらえられていることこそが、自律性の形成を支える学級になり得る最も重要なポイントである。

2 自律性形成を支える条件の整った学級への展望

これまで三つの事例の分析によって得られた知見を述べてきた。自律性形成を支える条件の整った学級として展望すると、自己の成長を促す、自他の個性を伸ばす、何事にも挑戦する、創意・工夫された活動、柔軟な考え方で課題解決に取り組む、社会性が育つ視野の広がり の6点が示唆される。以下それぞれについて説明する。

1) 自己の成長を促す

自律性の形成を支える条件の整った学級集団においては、意味の共有が重視される。また、生成された情報や意味は、「ゆらぎ」によって更新される。自律性の形成を支える条件の整った学級では、必然性、課題性、意義、展望の実感を重視するため、自分の意見を他者に伝え、自尊感情を醸成する。自分の意見をなかなかもてない子どもは埋没し易くなることも危惧されるが、判断や決定は「準備期間」として認められ、情報の交流や働きかけが途絶えることはない。

2) 自他の個性を伸ばす

自律性形成を支える条件が整った学級では、ごく一般的な型通りの、「よい子」を善しとしなない。その学級では一人一人の考え方や振る舞い方の差異が重視されるため、個性的な子どもが主人公となる。子ども同士の理解の仕方が、一人一人の良い面も含めた、その子らしい姿として受容することが基本である。自己防衛的な感情や一面的な評価による序列構造は形成されず、一人一人に活躍の場や注目される機会が用意されており、穏やかな自尊感情や自信を培うことができる。

3) 何事にも挑戦する

自尊感情や自信を培うことにより、子どもは主体的に行動するようになる。目的をもって生活する習慣が身につく、自分の生き方についても、柔軟ではあるが方向性のあるイメージを持つことができる。教師はそれらを具体化するために、情報を受信・発信しながら挑戦する機会を見つけ、努力するようになる。「失敗は成功の基」として意識され、成功のための糧となる。

4) 創意・工夫された活動

本来的に活動を好む子どもは、様々な活動に主体的に関わるようになり、何事にも挑戦する態度を形成した子どもはこれまでよりも自尊感情を醸成する。「遊び」を例にとってもより楽しくする目的のためには、想像以上の発想や協力を発揮する。子どもは活動を通してより豊かで、より刺激的な生活を求めて工夫し努力する態度を形成する。

5) 柔軟な考え方で課題解決に取り組む

子どもは、多様な個性と交流するため、新しい考え方を容易に受け入れ、問題解決の仕方を

身に付ける。こうして自尊感情を醸成した子どもは、身に付けた多様な選択肢を有効に使ったり、お互いに連携をとりながら（ネットワーク的な）人間関係を利用したりすることができ、目的達成の機会も増え効力感（満足感・充実感）を味わうことも多くなる。

6) 社会性が育つ視野の広がり

子どもは、自分の存在が、家族や友人などの他者や社会、自然の力によって支えられていることを実感し、つながりに感謝の気持ちを感じながら生活するようになる。その結果、自尊感情の醸成へと結びつき（誇り）、子ども自身の体験一つ一つが、他者や社会、自然界をも含めた世界的な視野を形成し、貢献しようとする意欲につながる。

事例分析を通じて自律性形成を支える条件が整った学級として、経営への展望を述べてきたが、このような姿が実現されるためには、先に示した教師の指導性の条件などを生み出す要件を示す必要がある。「教えることは学ぶことである」と、教師は子どもに教えられてはじめて教師となる。その要件とは教師自身の在り様に求められる。

自律性の形成を支える学級経営を創造するためには、教師自らが自己を変革させていくというような、自律性の形成を目指さなければなし得ない。また逆に、「『自らの力で追求し、探求し、発見することこそが学習であって教師や学校はそれを阻害せぬように心がければいい』といった主張には、『個性重視』や『主体性の育成』などのスローガンを歪曲して理解した子どもに迎合する教師の姿も感じられる」³⁰⁾との指摘もある。捧は、独善を徹底的に破壊する力、つまり、自身の教育行為を徹底的に見つめ直し、自らに「ゆらぎ」を起こす力が教師には不可欠であると強調し、教師の形成している独善を破壊する鍵であると指摘している³¹⁾。

事例分析を通して得られた知見は決して新鮮で、示唆に富んだものではなく、むしろ教育界では従来からも一つの論調として主張されてきたものが多い。しかし、これらの知見が子どもの教育を司る教師の指導に生かされていれば、現在のような閉鎖的で病理的な現象を学校現場にもたらさなかつたはずである。「一人一人の子どもの差異を大切にしなければ教育は成り立たない」というあたりまえのことを徹底的に大事にする基盤さえ、教師には形成されていないのではないかと解する。

結 語

学校教育の現場では、「主体性を志向する個性的な子ども」の育成が、共通課題として認識されながらも、現実の子どもは、自尊感情が低く、周囲の期待に添って振る舞い、自分の感情を素直に表現できない。また対応困難な課題を嫌い、自力で立ち向かおうとしないなどの問題傾向がある。このところ混沌とした状態が続いている社会全体がそうであるように、学校、学級もその例外ではない。それゆえ、学級経営の主体者である学級担任教師は、自己と組織の関係を明らかにして、子どもたち自身で進む道を選択することが、可能となるような考えも必要で

ある。

このように自律性に乏しく、指示待ち人間として、一見何も考えず従順であるような態度を子どもが示したり、他者との差異に過剰なまでに敏感で、排他的な行動に陥っている様相は、子どもの示す自律性低下の問題でもある。しかも、その他者が子どもの自律性の形成に欠くことのできない重要な他者として適切な影響を与えていないことも、問題をいっそう複雑にしている。

子どもが自律性低下の態度を身に付けてしまった背景としては、子どもにとっての「育ち」の環境の欠如が、重大な要因のひとつである。したがって、差異化を排除し、子どもの自律性への強い抑圧力として働いている状態を除去し、自尊感情の醸成と調和的な自分づくりを推進するためには、自分と他者、自分と集団、さらにもう一人の自分との関係性を全体的に考え、表現することが当たり前とされる場や環境が子どもの生活にとって是非とも必要であり、学級経営において最も重要な課題である。

こんにち、子どもが、自分らしさや自分の思いや願いを充分表現できないなどの自律性の低下を是正するには、安心感と適切な教師の指導・支援と、自己表出が容易に可能な環境が整えられなければならない。それには、自律性の形成を阻害する要因を是正するとともに、もう一方で、肯定的な自尊感情の醸成を図ることである。

< 註 >

- 1) 日本語大辞典では「自律性」の説明として、self-determination（自分で自分を支配すること、自分の気まますを抑えること）と autonomy（倫理学で、自己の理性に従い、外的条件に左右されないこと。自分の意志を自分の立てた法則に従わせ、理性的に決定すること）を並記している。本稿において自律性とは、「価値志向性を内在化した主体性との調整によって自己決定する性質であり、能力である」と規定する。梅棹忠夫・金田一春彦・阪倉篤義・日野原重明監修、『日本語大辞典』、講談社、1990、983頁。
- 2) 自尊感情「self-esteem」については、梶田叡一の所論に従った。なお梶田は、この原語の解釈として、自尊的意識としている。私はこれを一般的訳語になおした。「人は、自分自身の価値を高く認識できるような材料を求めて自他をながめ、また高い自己評価が実現するような方向に向かって行動しようとする。結局のところ・・・（中略・引用者）・・・人は自らの眼に自分自身が価値あるものとして映るよう認知し、記憶し、思考し、決断し行為するのである。」梶田叡一、『自己意識の心理学（第2版）』、東京大学出版会、1998、66頁。
- 3) 第15期中央教育審議会第二次答申、『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 個性重視の教育を目指して』、文部省大臣官房政策課、1997、2頁参照。
- 4) 捧俊夫、「小学校学級経営における子どもの個性化に関する研究」、上越教育大学大学院修士論文、1996、5頁。
- 5) 清水博によれば、「バイオホロニクス」は、生命システムの多様な複雑性とそこに自己組織される秩序の多様性から、生命の働きを生成的・関係的に捉えていく試みであるとしている。清水博、『生命を捉え直す』、中央公論社、1990、275頁。
- 6) 堀川明博、「子どもの自律性を高める学級経営に関する研究」、上越教育大学大学院修士論文、1998、62頁。
- 7) この3条件は、近年注目されている新たな社会理論である「自己組織性論」より示唆を受けたものである。すなわち、自己組織性とは、システムが環境と相互作用するなかで、自らのメカニズムに依拠して自己の構造をつくり変え、新たな秩序を形成する性質のことであり、理論的には、外（環境）からの働き掛けがない場合でも、自分を変化させることを前提とする。今田高俊、「自己組織性」、〔盛岡清美他編、『新社会学辞典』、有斐閣、1993、545-546頁。

- したがって、自己組織性とは自己決定的であり自己適応的であるとともに、その本質は「ゆらぎ」と自己が自らに関与する「自己言及性」(自省作用)にある。西穰司、「学校経営における自己組織性論の意義と展望 ある小学校の教育課程開発事例を踏まえて」、『教育経営研究』、第3号上越教育経営研究会、1997、103頁。
- 8) 田坂宏志によれば、自己組織化現象の発生の条件は、「外部との開放性」、「非平衡な状態」、「ポジティブ・フィードバックの存在」とされている。これを堀川明博が学級に自己組織化現象を発生させる条件としても適応できる、との仮説に立って論及した。田坂宏志、『複雑系の経営』、東洋経済新報社、1997、172頁参照。
 - 9) 第15期中央教育審議会答申、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、1997年7月19日付 第2次答申。
 - 10) 深澤宏明、「『子どもから』の教育思想としての指導観の転換」、『学校教育研究11』、教育開発研究所、1996、21頁。
 - 11) 森田洋司は、豊田充との対談のなかで、「現在は人と人との間に壁ができており、集団形成は地域集団が成立していた昔に比べ瞬間的であり、教育学でいう集団形成や学級集団という集団は、出発時の実態からみると、そもそも集団とは呼べるものではない。」と述べている。豊田充、『葬式ごっこ 八年後の証言』、風雅書房、1994、238-239頁。
 - 12) 捧俊夫は、制度的に編制された学級を organized system (外から編制された系) であるとし、学級に子どもの「ゆらぎ」が認められる organizing-system (自己組織系) に変更するには、教師の厳しい自己理解と自己認識が必要であると強調している。捧俊夫、前掲論文、48-49頁参照。
 - 13) 梶田勲一は、自己概念を構成する主要な側面を、次の五つのカテゴリーに分けている。すなわち、「自己の現状認識と規定」「自己への感情と評価」「他者から見られていると思う自己」「過去の自己についてのイメージ」「自己の可能性・志向性のイメージ」の五つである。さらに梶田は、自己概念の形成には人々の“まなざし”に映った自己像が強く影響していると指摘している。梶田勲一、『(増補)子どもの自己概念と教育』、東京大学出版会、1997、48-50頁参照。
 - 14) 森田洋司は、豊田充との対談の中で次のように述べている。我々は関係がうまくいっていないという不安感を抱くと、うまくいっているように装うとする傾向があり、その不安感によって、関係をつなぎ留めようとする。今の子どもは心の中で「友達に嫌われるんじゃないか、疎んじられるのではないか」という不安感をもち、表面ははなやかに、親しげにするよう、自己をとりつくろうという行為を示していると指摘している。豊田充、前掲書、238-239頁参照。
 - 15) 堀川明博は、「熟慮傾向」の問題の主な要因は、根強い学歴重視と効率優先の社会風潮にあると指摘している。限られた時間内でより多くの学習内容を習得するためには、「考えるより、覚える」といった効率的な学習や指導に傾斜し易い。確かに受験を重視する価値観や、点数の競い合い、スピードを争う学習課題に対して、このような技術は必要であろうが、自律性形成に不可欠な「自分で考える」という力が犠牲にされてしまう問題も深く考慮すべきであるとしている。堀川明博、前掲論文、26-27頁参照。
 - 16) 柏木恵子、『子どもの「自己」の発達』、東京大学出版会、1996、307頁。
 - 17) 豊田充、前掲書、235頁。
 - 18) 片岡徳雄は「まとめる」教育から、「ひらく」教育への転換を主張している。片岡徳雄、「(序論) 特別活動とは」、[片岡徳雄編、『(教職科学講座、第14巻) 特別活動論』、福村出版、1990]、22-24頁参照。
 - 19) 岸田元美、『人間の接触の学級経営心理学』、明治図書、1980、35-36頁参照。
 - 20) 片岡徳雄、『(双書1) 個をいかに集めよう』、黎明書房、1976、82-84頁参照。
 - 21) 梶田勲一は、自己評価について、「教師の目からの評価、外部の視点からの評価が困難な内面世界に関する達成や成長については、学習者一人一人が自分自身で点検し、吟味してみるのが一番よい」、「学習者の内面に関する手軽で便利な評価方法の一つというだけのものではない。教育の中にこれを取り入れるということは、単なる評価手法を越えた、もっと深く広い意味を含んでいる。つまり、教育そのものの重要な手だてとして、特に人間形成の上で土台になる部分の教育を進めていくための手だてとして、本質的な意味をもつものといつてよい」と述べている。梶田勲一、『真の個性教育とは』、国土社、1995、105-106頁参照。
 - 22) 佐藤学は、「従来、外から操作対象と認識されてきた、学習という言葉を用いず、学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途を模索することを目的とする、学びという言葉を用いる意義を説明している。また、学習という言葉が、その経験の活動的性格を稀薄にした名詞であるのに対して、学びという言葉は、学ぶという行為を名詞化した動名詞であり、こちらの言葉の方が同じ動名詞で表現される英語の learning のニュアンスに近い。」と述べている。佐藤学、「学びの対話的実践へ」、[佐伯胖・藤田英典・佐藤学編、『(シリーズ「学びと文化」1) 学びへの誘い』、東京大学出版会、1995]、50頁。

子どもの自尊感情の変容と教師との関係性（中村）

- 23) 深谷昌志、「体験することと学ぶこと」、『モノグラフ、小学生ナウ』、Vol. 12-6、2、福武書店、1993、21-22 頁参照。
- 24) 安彦忠彦は、「メタ評価だけでなく、他の自己評価に対しても他者評価を取り入れ、一段高い自己評価に高めなければならない関係にある。」と述べ、次のように図式化している。自己評価 < 他者評価 > 自己評価。安彦忠彦、『自己評価 「自己教育論」を越えて』、図書文化、1987、110-111 頁参照。
- 25) 福島脩美は、自己効力感とは、ある人が物事をどれくらいできているか、あるいは、適切な行動をうまくできるかどうかの予想として捉えられる。この概念は「自信」や「有能感」という概念と類似しているが、「自信」や「有能感」は今とりかかろうとする一つの行動についての予期ではなく、もっと一般化され抽象化された自己の妥当性、環境統制力に関するものであり、自己効力感は、「いま、そのことが自分にできるかどうか」というような具体的な一つの行為の遂行可能性の予測に関するものであり、行動に直結した概念であるとしている。福島脩美、「自己効力（セルフ・エフェカシー）の理論」、[裕宗省三他編、『社会的学習理論の新展開』、金子書房、1985]、43 頁。
- 26) 中村公義、「子どもの自己評価を高める学級経営に関する研究」、上越教育大学大学院修士論文、2000、106-113 頁参照。
- 27) 梶田叡一、『自己教育への教育』、明治図書、1985、10 頁参照。
- 28) 捧、前掲論文、1996、183 頁参照。
- 29) 堀川、前掲論文、100-101 頁参照。
- 30) 梶田、前掲書（註 2）、17 頁。
- 31) 捧、前掲論文、58 頁参照。

主指導教員（齋藤 勉教授）副指導教員（井上正志教授・武井楨次教授）