

児童の自己制御認知タイプと学級適応感との関連  
The Relationship between Perceived Self-Regulation and Feeling of School  
Adjustment  
in Elementary School Children

清水顕人（香川大学教育学部附属坂出小学校）・葛西真記子（鳴門教育大学）

要約

本研究は、小学校5年生の児童における自己制御認知タイプと学級適応感との関連を検討することにより、児童の自己制御認知タイプに応じた教師の支援方法の改善に役立てることを目指すものである。小学生に対して自己制御認知と学級適応感についての質問紙調査を実施した。その結果、自己主張性・自己抑制性について、ともに高く自己評価している児童は学級で認められていると感じやすく、ともに低く自己評価している児童は学級で認められていないと感じにくいことが明らかとなった。また、児童が学級で認められていると感じるかどうかは、自己抑制認知の高低によって差があることも示唆された。一方、教師へのインタビュー調査からは、いくつかの自己制御認知タイプにおける児童の特徴を読み取ることができた。児童の自己制御認知タイプに応じた、教師からの支援方法を考察した。

キーワード：児童 自己制御認知 自己主張 自己抑制 学級適応感

1 研究の背景と目的

近年、不登校、いじめ、小学生の自殺、暴力行為、学級崩壊など、学校では様々な問題が発生している。「平成21年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省，2010）によると、小中学校における暴力行為の発生件数は前年度よりも増加し、過去最高の件数であった。いじめについては、減少傾向にあることが報告されている。しかし、森田（2010）は、この調査によって得られたデータは、「正確に表現すれば、発生した件数ではなく、あくまで教師の目から見ることできたいじめであり、それを学校でいじめと判定した件数である」とし、依然として捕捉できないいじめの存在を指摘している。不登校に関しても同様のことが推察され、森田（1991）は、登校はしているが、欠席している生徒と同じ学校回避感情をもち、不登校の潜在群と見られる「グレイゾーン」といわれる生徒が存在することを指摘しており、潜在的な不登

校児童生徒数は更に多いと考えられる。このような暴力行為やいじめ、不登校などは、日頃から学校で不適応感をもっている児童に起こりやすい問題ではないかと考えられる。

学校不適応の問題は、様々な要因の複合であることが多い。学校不適応の要因として、河村（1999）は学習意欲、友人との関係、教師との関係、学級との関係、進路意識などが関わっていることを指摘している。粕谷ら（2002）は、中学生に対して行った調査から、学校生活不満足群の生徒は欠席行動をとる学校不適応に移行する可能性がある群であることを見出している。学校生活への意欲や満足度が低いことが、学校不適応状態へとつながることを示唆している。逆に言えば、学校生活での満足感と学校での適応感とはつながりが強いと考えられる。では、適応感とはどのようなことであろうか。平野（1991）は、適応感を「毎日の生活における児童自身の居心地感、安心感、安定感、所属感、充実感、満足感、生きがい感といったものをとらえておきたい」としている。谷井ら（1994）は、「適応感を規定するものは客観的な環境というよりは、むしろ、環境と自分との主観的な関係である」と考えている。つまり、適応感とは自分と周囲の環境との間に適切な関係を維持しながら、不安感や焦燥感等の不安定がない心理状態であり、同じ物理的な環境におかれた場合であっても、人によって適応感は異なるといえる。高橋（1990）は、社会心理学的に学校適応をとらえ、「児童・生徒が、学級や学校生活に楽しみや満足感をもっている」ことが、学校という環境に望ましい適応を果たしているといえるとしている。武井（2007）は、学級適応を「教師や級友たちとの関わりから築かれる学校や学級への充実感や満足感」としている。学級適応感とは、学校や学級における子どもたちと周囲の環境が適切な関係で維持され、子どもが主観的に感じる満足感であると言える。

では、友人との関係を良好に保ち、学校・学級生活への満足感を高め、学校・学級への適応につなげるためにはどのようなことが必要なのであろうか。本研究では、児童の自己制御認知に焦点を当て検討することとした。自己制御認知とは、自己制御性を児童自身がどのように認知しているのかということである。堂野（2010）は、「自己制御性」を「自己主張的側面と自己抑制的側面のバランスのとれた発達」という視点からとらえ、中学生の自己制御性（自己主張と自己抑制の組み合わせ）と学校適応との関連性を見出している。他者からの不当な要求に対して自分の意見が言えないような自己主張性の低さ、あるいは相手の気持ちを考えずに自分の意見を押し付ける自己抑制性の低さが対人関係のつまづきにつながることは十分考えられることである。小学校高学年は中学校へのつながりが強く、小学校高学年においても自己制御性が対人関係に影響を及ぼすと推察される。なぜなら、小学校高学年になると、全校的な視野に立って活動することが求められるようになる。委員会活動や集会活動など、学級・学年を越えて人と関わる機会

が多くなる。話し合いによる自治的な活動が増加する。それは自分と他者の意見の折り合いを付けながら進める活動であり、自己制御性が重要となるからである。樟本ら(2004)は、児童の自己制御と向社会性との関連について自己認知の観点から検討している。向社会的行動とは、「援助行動、分与行動、他人を慰める行動といった他者に利益となることを意図してなされる自発的行動」(本郷, 2006)と定義される。樟本らによれば、児童は4つの自己制御認知タイプに分類され、自己主張と自己抑制ともに高く自己評価しているタイプは向社会性得点が高いという結果を得ている。自己制御認知と向社会性には、幼児期から児童期にかけて同様の関連性が見出されている。しかし、児童の自己制御認知タイプと学級適応感との関連については明らかにされていない。

そこで本研究では、まず児童の自己制御認知タイプと学級適応感との関係について検討することを目的とした。自己制御認知タイプと学級適応感には関連性があり、性差が存在するという仮説の下、検討を行った。自己制御認知タイプについては、樟本ら(2004)の示す「自己主張性」と「自己抑制性」の2つの因子から成る4群を採用した。学級適応感については、河村ら(1997)の示した「非侵害の因子」と「承認の因子」からなる学級満足度尺度を用いて測定することとした。次に、児童の自己制御認知タイプと学級に対する満足感との関連を踏まえて、児童の学級に対する満足感を担任教師がどのようにとらえているのか調査した。そうすれば、自己制御認知タイプに応じた児童への支援方法の改善に役立てることができると考えた。

## 2 研究 I 「児童への調査」

### (1) 目的・対象と方法

小学校高学年児童の自己制御認知タイプと学級適応感の関連性について明らかにするとともに、児童の性別によって自己制御認知タイプと学級適応感の関連性にどのような特徴が見られるかを明らかにすることを目的とした。公立小学校3校の5年生229名(男子119名、女子110名)を対象とし、「自己制御認知評定項目(12項目、5件法)」(樟本ら,2004)によって自己制御認知を測定した。また、承認得点と被侵害得点から成る「学級満足度尺度(12項目、4件法)」(河村ら,1997)によって、学級適応感を測定した。

### (2) 結果

自己制御認知評定項目については、児童の回答に混乱が生じた1項目を削除し、11項目に対して因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。その結果、「自己主張」「自己抑制」「他者同調」の3因子が抽出された(表1)。ある程度の信頼性が得られた前者2因子を採用した。性差の検討では、両尺度ともに男女間に有意な差はなかった。自己主張・自己抑制得点の平均以上、以下の基準によりH型(高群)、L型(低群)と

し、自己主張と自己抑制の高低の組み合わせによって、両高型、主張型、抑制型、両低型の4群に分類した(図1)。各群の人数と割合を表2に示す。4群の人数の差を $\chi^2$ 検定で分析したところ、抑制型が有意に少ないことが認められた( $\chi^2=10.7, p<.05$ )。また、学級満足度尺度の承認得点・被侵害得点について、2(性別) $\times$ 4(自己制御認知タイプ)の2要因分散分析を行った(表3)。被侵害得点については、いずれの交互作用も主効果も有意ではなかった。承認得点に交互作用が見られた( $F(3,221)=3.0, p<.05$ )。下位検定の結果、男子の群で、両高型は主張型・両低型よりも、抑制型は両低型よりも得点が有意に高かった( $F(3,221)=13.7, p<.01$ )。女子の群では、両低型は他の3群より得点が有意に低かった( $F(3,221)=13.9, p<.01$ )。

表1 「自己制御認知評定項目」因子分析結果

|   | 因子1   | 因子2   | 因子3   | 共通性  |
|---|-------|-------|-------|------|
| 新しいことや、自分には難しいと思うことでもやってみますか。           | .636  | .039  | -.075 | .411 |
| 自分と友達の意見がちがった時、友達の意見を取り入れますか。           | .569  | -.025 | -.021 | .256 |
| 何かに失敗したり、うまくいかなかったりした時にはそれをあきらめますか。(逆転) | -.440 | .030  | .195  | .232 |
| いやなことや、難しいことを頼まれてもがんばりますか。              | .408  | .290  | .071  | .325 |
| 友達と話をしているとき、友達の話を最後まで聞きますか。             | .327  | -.041 | -.233 | .163 |
| 友達に自分の考えやアイデアを話しますか。                    | .488  | .687  | -.022 | .639 |
| ひどい悪口を言われたりからかわれたりしたとき、怒りますか。           | .513  | .591  | -.164 | .278 |
| 友達と自分の考えがちがう時、自分の考えを友達に言いますか。           | -.103 | .486  | .176  | .711 |
| 悲しいこと、くやしいこと、つらい気持ちを人にみせますか。            | -.052 | .370  | .092  | .148 |
| 人に何かをするように言われてから行動しますか。                 | -.021 | .034  | .688  | .474 |
| 人につられて行動しますか。                           | -.130 | .177  | .385  | .196 |
| 固有値                                     | 2.75  | 1.81  | 1.08  |      |
| 寄与率 (%)                                 | 15.69 | 11.97 | 7.19  |      |
| 累積寄与率 (%)                               | 15.69 | 27.66 | 34.85 |      |
| $\alpha$ 係数                             | .59   | .61   | .43   |      |

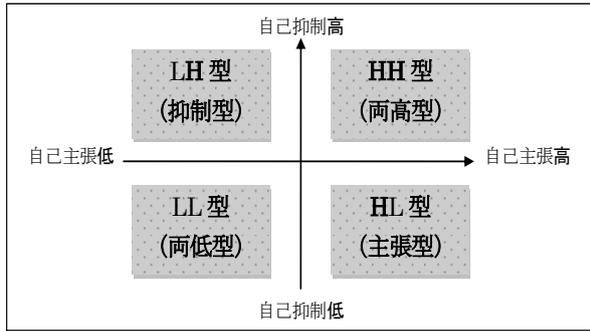


図 1 自己制御認知タイプの分類

表 2 自己制御認知タイプの人数と割合

|             | HH型 (両高型)    | HL型 (主張型)    | LH型 (抑制型)    | LL型 (両低型)    |
|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 男子<br>N=119 | 30<br>(25.2) | 41<br>(34.5) | 16<br>(13.4) | 32<br>(26.9) |
| 女子<br>N=110 | 35<br>(31.8) | 25<br>(22.7) | 20<br>(18.2) | 30<br>(27.3) |
| 計<br>N=229  | 65<br>(28.4) | 66<br>(28.8) | 36<br>(15.7) | 62<br>(27.1) |

※ 表中の数字は人数, ( ) 内は%

表 3 性別・自己制御認知タイプごとの学級満足度と分散分析結果

|       | 男子   |     |      |     |      |     |      |     | 女子   |     |      |     |      |     |      |     | 分散分析     |           |            |
|-------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|----------|-----------|------------|
|       | HH型  |     | HL型  |     | LH型  |     | LL型  |     | HH型  |     | HL型  |     | LH型  |     | LL型  |     | 性別<br>F値 | 群<br>F値   | 交互作用<br>F値 |
|       | 平均   | SD  |      |     |          |           |            |
| 承認得点  | 3.45 | .54 | 2.85 | .51 | 3.20 | .54 | 2.78 | .52 | 3.39 | .43 | 3.19 | .31 | 3.26 | .40 | 2.66 | .40 | .78 n.s. | 24.60***  | 3.00*      |
| 被侵害得点 | 1.60 | .58 | 1.75 | .64 | 1.57 | .72 | 1.93 | .69 | 1.65 | .61 | 1.97 | .76 | 1.60 | .62 | 1.74 | .66 | .07 n.s. | 2.36 n.s. | .97 n.s.   |

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ , n.s.=no significance

これらの結果から、男女ともに自己抑制認知の高低によって承認得点に差が見られるといえるだろう。多重比較の結果を表 4、表 5 に示す。

自己主張認知が高いにもかかわらず承認得点が低い児童や、抑制型で学級満足度が高い児童の存在が明らかとなり、自己抑制認知が児童の承認得点に影響を与えていることが示された。

表 4 群ごとに行った性別の多重比較の結果

|    | HH型  | HL型  | LH型  | LL型  |
|----|------|------|------|------|
|    | 女子   | 女子   | 女子   | 女子   |
| 男子 | n.s. | <*** | n.s. | n.s. |

\*\*  $p < .01$ , n.s.=no significance

表 5 性別ごとに行った 4 群の多重比較の結果

|     | 男子  |      |      |      | 女子  |      |      |      |
|-----|-----|------|------|------|-----|------|------|------|
|     | HH型 | HL型  | LH型  | LL型  | HH型 | HL型  | LH型  | LL型  |
| HH型 |     | >*** | n.s. | >*** |     | n.s. | n.s. | >*** |
| HL型 |     |      | n.s. | n.s. |     |      | n.s. | >*** |
| LH型 |     |      |      | >*** |     |      |      | >*** |

\*\*\*  $p < .001$ , n.s.=no significance

### (3) 考察

樟本ら（2004）の研究と同様に，本研究においても自己制御認知タイプを決定する主な因子は「自己抑制因子」と「自己主張因子」であることが認められた。参考因子として「他者同調因子」の存在が示唆されたが，項目数の少なさもあり十分な信頼性が認められなかった。「他者同調因子」が自己制御認知タイプを決定する有力な因子となるかどうかは今後の課題である。

まず，児童を「自己抑制因子」と「自己主張因子」の高低からなる 4 群の自己制御認知タイプに分類したところ，自己主張認知が低く自己抑制認知が高い抑制型の人数が他の 3 群に比べ有意に少ないことが認められた。堂野ら（2006）の研究では，小学校 6 年生においては主張型と抑制型の児童が他の 2 群に比べて少ないという傾向を見出している。本研究でも，抑制型の人数が少ない部分については結果が一致するが，自己主張認知の高い両高型と主張型はほぼ同じ人数であり一致しない。また，樟本ら（2004）の研究では 4 群の人数に有意な差は見出されていない。いずれにしても，児童の自己制御認知には個人差があり，学級には様々な児童が存在していることを示している。次に，自己制御認知タイプの各 4 群の人数を性別で比較検討した結果，有意な差はなかった。これに関して，堂野ら（2006）の研究でも 4 群それぞれの人数に有意な男女差は見出されていない。本研究における調査対象のどの小学校でも，5 年生の男子と女子が共に運動や音楽に取り組む風土があり，休み時間も共に遊ぶ様子が見られるなどの要因から，明らかな性差が認められなかったのだろうと考えられる。

次に，学級満足度尺度によって児童の学級適応感を数値化し，自己制御認知タイプとの関連を検討した。学級満足度尺度を構成する 2 因子のうち，承認得点に関しては自己制御認知タイプによって差があることが認められた。女子児童においては，両低型の児童の承認得点は他の 3 群よりも有意に低かった。これは，例えば自己主張認知が「自分は言うべきことを言っている。」と自分を肯定する認知であり，自己抑制認知も「自分はあきらめずにがんばることができている。」と自分を肯定する認知であるからだと考えら

れる。自己主張面、自己抑制面のいずれか一方でも「自分は～できている。」と自分自身に肯定的な評価を与えられる女子児童は、他者からの自分に対する様々な言動を肯定的に受けとめ、周囲から承認されていると感じやすいのではないだろうか。逆に言えば、自己主張面、自己抑制面のいずれにおいても「自分は～できていない。」と自分自身に否定的な評価を与える両低型の女子児童は、他者からの様々な言動を否定的に受けとめ、承認されていると感じにくいと考えられる。一方、学級満足度尺度を構成するもう1つの因子である被侵害得点については、自己制御認知タイプ間に差は認められなかった。したがって、他者から侵害を受けているのではないかと感じることにについて、自分自身を認め肯定的に評価するかどうかによる違いはないと考えられる。

また、男子児童においては、両高型は主張型・両低型よりも、抑制型は両低型よりも承認得点が有意に高いことが認められた。しかし、主張型と両低型の承認得点の間に有意な差は認められなかった。これは、堂野ら（2009）が示したように、中学生男子において自己抑制が低い男子生徒が学級適応に問題を抱えやすいことと一致しており、小学校高学年の段階で既にこの傾向が見られることを示唆していると考えられる。更に、両高型と抑制型の承認得点の間には有意な差は認められていない。以上のことから、男子児童にとっては自己主張面の高低によって承認得点に違いはなく、先の女子児童の結果と合わせて考えれば、児童にとっては自己抑制認知の高低が承認得点に違いをもたらすことが示唆された。学校現場においては、「自己主張」の面が大きく取り上げられることがあるが、児童の自己抑制認知の高低によって承認得点に違いが認められる結果となった。発言の少ない児童になんとか発言をさせて満足感を味わわせたい（児童の自己主張認知を高めたい）という教師の努力が、その児童の学級における満足感に必ずしも結びついていない可能性もある。自己主張認知は高いけれど承認得点が低い児童や、抑制型で承認得点は高い児童について、教師はどのように理解すればよいのだろうか。児童の自己制御認知タイプに応じた支援の工夫につなげるためには、自己主張認知は高いが承認得点は低い（学級で認められていると感じにくい）児童や、承認得点が高い（学級で認められていると感じている）抑制型の児童を教師がどのようにとらえているか調査する必要があると考え、研究Ⅱを実施した。

### 3 研究Ⅱ「教師への調査」

#### (1) 目的・対象と方法

自己主張認知が高く承認得点が低い児童や、承認得点が高い抑制型の児童について、担任教諭がどのようにとらえているのかを明らかにすることを目的とし、研究Ⅰの対象児童の学級担任教諭7名に、半構造化したインタビュー調査を行った。インタビューで

は、自己主張認知が高く承認得点が低い児童や、承認得点が高い抑制型の児童を中心に、児童の普段の様子について質問した。自己主張認知が高く承認得点が低い児童については、担任教諭から見て承認得点が意外に低いと感じられる児童を対象とした。その理由は、研究 I から、特に男子においては自己主張認知による承認得点の差が認められなかったからである。担任教諭から見て承認得点が意外に低いと感じられる児童は、自己主張はできていると自己評価しながらも、担任教諭から見落とされがちな児童であると言える。承認得点が高い抑制型の児童については、担任教諭から見ても承認得点が高いであろうと思われる児童を対象とした。その理由は、研究 I から、自己抑制認知の高低が承認得点に違いをもたらすことが明らかとなっているからである。担任教諭から見ても承認得点が高いであろうと思われる抑制型の児童は、承認得点に関して担任教諭と児童の間にずれが小さく、児童は学級で認められていると感じながら生活できていると言える。

インタビュー調査で得たデータは、児童・教師個人が特定されないように配慮しながら逐語録化した。逐語録から分析対象となる部分を抜き出し、1つのラベルに1つの意味のみ書かれるように注意してラベル化し、KJ法（川喜田，1967，1970）を用いて分析した。そして、臨床心理士指定大学院（第1種）で臨床心理学を専攻する修士課程2年の現職教員2名に協力を得て、信頼性を検討した。筆者がグループ編成した中の一部のカードを、2名の現職教員が再グループ分けした結果、73%～87%の一致率であった。一致しなかったカードの内容については筆者が説明し、もとのグループに分類することに同意が得られた。つまり、本研究で行った分類の信頼性が確認されたと言える。

## (2) 結果

### 1) 該当児童について

担任教諭が承認得点について意外に低いと感じた児童15名の内訳を、表6に示す。

表6 教師の予測よりも承認得点が低かった児童の人数

|    | HH型<br>(両高型) | HL型<br>(主張型) | LH型<br>(抑制型) | LL型<br>(両低型) | 計  |
|----|--------------|--------------|--------------|--------------|----|
| 男子 | 1            | 4            | 2            | 3            | 10 |
| 女子 | 1            | 0            | 2            | 2            | 5  |
| 計  | 2            | 4            | 4            | 5            | 15 |

両高型の人数がやや少ないものの、他の3群では顕著な差は見られなかった。男子10名に対して女子は5名であり、男子の人数は女子の人数の2倍である。担任教諭にとって男子の承認得点の低さは意外だと感じられやすいことがうかがわれる。特に、担任教諭から見て、承認得点が意外に低いと感じられた主張型の児童は、男子だけであった。また、担任教諭から見ても承認得点が高いであろうと思われた抑制型の児童は3名で、いずれも女子児童であった。

## 2) KJ法による「自己主張認知が高く承認得点が低い児童を、学級担任教諭はどのように見ているか」の分析結果

ラベルは164枚得られた。グループの編成を行い、最後に手元に残った束は、[個別の支援が必要と思われる児童]、[個別の支援を必要としないと思われる児童]、[トラブルの少ない人間関係]、[運動面で目立ちにくい]、[担任教諭は児童の現状に対して不安を感じにくい]、[ひとりで過ごす]の6つであった。紙面の都合上B型叙述化の一部を示す。

(担任教諭から見て、児童は大きく2つのグループに分けられる。1つ目のグループは、)個別の支援が必要と思われる児童である。(この児童は、)学習面の困難さを特徴とする。居残り学習を指示しても、見通しが立たなければ逃げている。(その態度は)教師との関係づくりにおける困難さ(を生じさせる。)また、学力面の困難さは、グループ行動の難しさ(の原因にもなっていると考えられる。児童は、)みんなと同じ輪にはいるが、中身を理解できていない。授業中の発表はほとんどなく、自分で決めることがなかなかできない。また、学習面の困難さは、(児童が)学級の中で認められにくい(状況を作り出していると考えられる。)学習の好きな部分も得意な部分もなかなか見当たらない。(しかし、このグループの児童は、)人間的には素直で、宿題や課題を少しずつ終わらせようとする。(一方、)個別の支援を必要としないと思われる児童(のグループが存在する。このグループの児童には、)生活態度の良さが見られる。忘れ物はなく、宿題も提出する。行動面でも運動面でも上の中ぐらいで何でもでき、周囲からの信頼と期待を生じさせる。人づきあいも世話もできる。リーダーとして育ててほしいと担任が願う児童である。(ただ、)思考の硬さとアンバランスさを感じることもある。賢いのにできないのはなぜというギャップを感じることはよくある。頭はいいけれど、ちょっと硬いところがある印象を受ける。(更に、このグループの児童の表現は、)一方的な表現だと受け取られやすい。相手にダイレクトにポンポンと言ってしまうことがある。非常に活発で、失敗を恐れず、いろいろなものへのチャレンジはすごいが、多少落ち着きに欠ける面もある。(この2つのグループに共通するのは、)トラブルの無い人間関係である。あそい事を好

まず、自分の意見を言って衝突する場面があまりない。自分の意見を抑えて争いを避ける（姿勢は、）周囲に合わせて行動する（ことと関係があると考えられる。）自分ひとりで何かをするというよりは、周りをよく見ており、周りの雰囲気は感じやすのかもしれない。（このようなトラブルの無い人間関係を見ていると、）担任教諭は児童の現状に対して不安を感じにくい。自分の思いを表出できていないと感じるけれど、ストレスを感じているとも思えない。（むしろ、）発表でもこの子しか発表しないこともあり、承認感が高い方だと見られがちである。

### 3) KJ法による「承認得点が高い抑制型の児童を、学級担任教諭はどのように見ているか」の分析結果

ラベルは 200 枚得られた。グループの編成を行い、最後に手元に残った束は、[表現する]、[教師の関わり]、[不確かなことへの不安]、[安定した態度]、[人との関わり方]、[しゃべらないことをどうとらえるか]、[意志の強さと実行力]、[運動への取り組み]、[言葉を用いずにつながる]、[学習において自分を振り返る]、[グループで過ごす]、[ちょっとした仕事をする]の 12 であった。紙面の都合上 B 型叙述化の一部を示す。

（何らかの方法で）表現する。書いて表現する。みんなの言うことをすぐにメモしたがる児童もいれば、班活動でみんなが出したアイデアを書いてまとめている児童もいる。分かりやすく書く。落ち着いていて、冷静で、周りをよく見ている。また、相手を攻撃することもない。クラスの中で特にトラブルもない。このように、落ち着いていておだやかな態度は、（教師からの個別の支援を必要としない）「安心している子」（と表現できる。）人との関わり方については、自分が思っている意見と違う意見になったとしても、それはそれであわせている。そして、周囲への気遣いができる。嫌なことは嫌なことで上手に受けとめている子（という印象を受ける。また、）グループで過ごすことができる。（運動面で認められることが多い一方、）自信がなさそうなところがある。まず、ルールや方法を確かめる。授業中はすることを必ず教師に確認する児童もいる。積極的ではなく消極的である。（では、全く発言しないかというところでもない。）根拠や理由があれば発表する。（つまり、児童にとっては不確かなことへの不安が自信のなさにつながるし、逆に根拠や理由が明確であれば活動できるとも言える。）自分で納得するまで粘り強くする。辛抱強く、目標が高い。まじめで努力家であり、いい加減な自分が嫌いなのだろう。しゃべること以外は何でも意欲的にする。不言実行。意志の強さと実行力がある児童である。

しゃべらないのは、人が嫌いなわけではなく、人に冷たいわけでもない。(児童は、)自分でもしゃべる方で積極性が無いことはわかっている。児童はそんな自分を肯定的に(とらえているように思われる。)学級での満足感が高いのは何かで自信があるのだろうと思う。抑えられている自分を肯定的にとらえているのだろう。言わなくてもわかってくれることがうれしいのである。

### (3) 考察

自己主張認知が高く承認得点が低い児童を、担任教諭は2つのグループに分けて見ていることがわかった。まず、学習面の困難さを特徴とするグループである。このグループの承認得点の低さの原因は、学力の低さによって周囲から認められることが少ないためであろう。教師の支援によって学力が向上すれば、承認得点も向上していくが、それには時間がかかる。その間にも、学力の低さに対する偏見によって、児童の承認得点は低下していくおそれがある。能力差による偏見の問題に対応しつつ学力を向上させる教師の支援が、このグループの児童にとって必要であると言える。本来は話し好きで、自己主張認知が高い児童にとって、何も言えず黙ってみんなという状態は決して望ましいものではないだろう。言いたいけれどどうやっていいのかわからない、友だちの言っていることや自分がすべきことがわからない、そういう気持ちを持ち続けることも承認得点の低さにつながっていると考えられる。一方、個別の支援を必要としないと思われる児童の特徴には、アンバランスさがあることが示唆された。学力は決して低くなく、周囲からの期待も大きい。しかし、リーダーとしては思考が硬く、落ち着きに欠ける面が見られる。つまり、進んで発言・活動する活発な部分を支える安定した土台が感じられない。この不安定さを児童自身が感じていれば、承認得点の低さにつながる大きな要因であると考えられる。両グループに共通するのは、トラブルの無い人間関係である。教師は児童の現状に不安を感じにくく、児童に対する関わりは少なくなる。もちろん、学習面に困難を抱える児童への教師の関わりは多くなるが、それは学習指導である。個別の支援を必要としない児童に対しては、教師の関わりが更に少なくなることは十分に考えられる。このように教師に関わってもらえないことも、児童の承認得点の低さの要因であろう。

一方、抑制型の児童にとっては、発言以外の何らかの形で自分を表現していることが、承認得点の高さにつながっていることが示唆された。授業場面では、「発言」よりも主に「書く」ことが表現手段として用いられるが、その他にも「音楽」「運動」「絵画」等、様々な形で表現可能である。これらの表現が周囲から称賛されれば、児童の承認感が高まるのは容易に考えられることである。たとえ称賛を得られなくとも、抑制型の児童には「自分が納得することが一番」という特徴をもつ児童がいる。実行した後、自己評価

し、再び行動につなげるサイクルが児童の中にあり、その過程によって得られた納得が児童を支えている。更に、あまりしゃべらないのであるから、教師にはこの児童の情報が少ない。したがって、教師は児童の情報を得ようとして話しかける。教師側から児童との関わりをもとうとするのは、児童にとって嬉しいことだと考えられる。もちろん程度の問題であり、あまりに頻繁な声かけは、「言わずにわかってくれることがうれしい」という児童の特徴に反する。児童について得た情報を考慮して、児童への教師の態度を変化させることに意味があると考えられる。

#### 4 総合考察と今後の課題

研究Ⅰ，研究Ⅱの結果より，自己制御認知タイプに応じた教師の支援方法を以下に考察した。[両高型] 両高型の児童は，他の3群よりも学級内で認められていると感じやすい。承認得点の高さに関して教師認知と児童認知に大きなずれは少なく，学級内のムードメーカー，リーダーであることが多い。これは，伊藤ら（1999）が示したように，両高型の児童は向社会性の自己認知が高いことと一致する。両高型の児童は学級をより良くするために活躍するので，学級に両高型の児童が増えれば学級内では互いを認め合う雰囲気が広がっていくだろう。両高型の児童は，学級の雰囲気を変えていく中心となり得る存在である。両高型の児童へのこのような役割の期待は，両高型の児童にとっても活躍した達成感や喜びを得ることにつながり，更に向社会性や自己制御性を高めていくだろう。

[主張型] 主張型の児童については，学力の低さを課題とするグループとアンバランスさを特徴とするグループに対して，教師は児童の承認感の低さを見落としやすい。主張型で学力の低さを課題とするグループは，おしゃべり好きであるためそれほど承認感の低さを感じさせない。しかし，学力の低さが児童の承認感に対して与える影響は非常に大きい。古市（1991）は小学生の学校嫌い感情とその規定要因を検討し，男子児童は学業上の不適応から学校嫌い感情をもつようになることを示している。また，学力を高めることで児童の承認感を高める際は，指導的になりすぎないように注意する。グループ活動においては，行動の意図が明確になるような支援が必要であろう。増田（2007）は，特別活動における子どもの有能感について，小学6年生を対象とした調査を行い，対人活動に自信がある子どもには特別活動が有効に機能することを示している。本研究においても，教師から見て対人関係に問題の無い主張型の児童には，特別活動が有効に機能することを示唆していると言える。また，國分（1997）は，特別活動に自己発見と言う効用があるとし，自己発見とは興味，適性，価値観，行動のパターン，将来への夢など

への気づきであると述べている。特別活動のもつ自己発見の効用によって自分の良さに気づくことは、学力面で他者から認められにくい児童にとって意味があるだろう。

一方、活発でリーダー性のあるグループは、アンバランスさが特徴である。両高型との違いの1つは、このアンバランスさであると言える。このグループの児童がもつアンバランスさが、児童の能力の凸凹から来ているのか、これまでの成育歴の中で基本的な信頼感が養われていないために起こるのか、それとも他の要因で説明されるのかは明確ではなく、今後の課題であると言える。

**[抑制型]** 抑制型の児童は、自分の思いを表す何らかの表現形式をもっていることが重要である。それは必ずしも「発言」である必要はない。もちろん、児童にとって時と場合に応じた発言ができるようになることは必要である。しかし、発言できるようにと教師から指導されることは、抑制型の児童にとって苦手な学習に取り組むのと同様の困難さを伴うことを教師は理解しておく必要がある。また、抑制型の児童の孤立に対しては、抑制型の児童のもつ「言わなくてもわかってくれることがうれしい」という特性をいかす。必ずしも児童への声かけだけが児童とつながる方法ではない。教師が目合わせて一緒にほほ笑むような、短時間の関わりの積み重ねで児童の内面とつながれば、児童の孤立感は低くなり、承認感も高まると考えられる。発言が苦手な児童に対して、教師の側も発言以外の方法でつながっていけば、抑制型の児童の理解が進むだろう。

**[両低型]** 両低型の児童は、他の3群よりも学級で認められていると感じにくいことが明らかとなった。この群の児童には学習面の困難に加え、家庭環境や生活態度面での困難さも伴う場合が多い。教師へのインタビューでは、発達障害などの要因が考えられる児童も複数いた。この群に必要なことは、まず自分自身を肯定的に認められるようになることであろう。武井（2007）は、小学校高学年児童を対象とした調査を行い、学級満足度と自尊感情との間に有意な正の相関を認めている。したがって、他の児童から見れば価値の無さそうなことであっても、教師がその価値を認めることが大切である。教師は児童を全面的に支持し、まるごと受け入れる態度で関わらなければ、この群の児童は特に承認感を得られにくい。長峰ら（2009）の示したように、教師の注意・禁止が強調され過ぎると学級内に緊張感が高まるため、教師は指導的になり過ぎないようにする必要がある。

研究Ⅰ、Ⅱから、多くの課題も見えてきた。まず、研究Ⅱにおいて、複数の児童の特徴をまとめて分析したために、児童個々の特性が分からなくなっている。自己制御認知タイプに応じて児童をグループ化した後、個々の児童を対象に研究すれば、児童の個別の要因を考慮した結果が得られると考える。また、他の研究では幼児期から認められて

いる自己制御認知に関する性差が、本研究ではあまり見られなかった。これは、自己制御認知を児童自身が評定したためだと考えられる。児童が自分自身の自己制御性について、客観的に評価できたかどうか検討する必要がある。今後、児童の自己制御認知タイプが児童を理解する上で一つの視点としていかされていくためには、更なる研究が必要である。

<引用・参考文献>

- 堂野恵子 2010 自己制御性からみた社会的スキルの発達に関する研究(5)－中学生における学校適応との関連(適応側面からの検討)－安田女子大学大学院文学研究科紀要 第15集.
- 堂野恵子・光本容子 2009 自己制御性からみた社会的スキルの発達に関する研究(4)－中学生における学校適応との関連－安田女子大学大学院文学研究科紀要 第14集.
- 堂野恵子・光本容子・河内愛 2006 自己制御性から見た社会的スキルの発達に関する研究(1)－小学生の分析－児童教育研究, 15, 73-78.
- 古市裕一 1991 小・中学生の学校嫌い感情とその規定要因 カウンセリング研究 24(2), 123-127.
- 平野由美子 1991 児童の適応感－児童の質問紙調査と担任への面接調査によって 鳴門教育大学大学院・学校教育専攻 生徒指導コース修士論文.
- 本郷一夫 2006 社会的行動の発達の变化 海保博之・楠見孝(監修) 心理学総合事典 朝倉書房, 480.
- 伊藤順子・丸山(山本)愛子・山崎晃 1999 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教育心理学研究, 47, 160-169.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点－学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適応の臨床像の検討－カウンセリング研究, 35(2), 116-123.
- 川喜田二郎 1967 発想法 中央公論新社.
- 川喜田二郎 1970 続・発想法 中央公論新社.
- 河村茂雄 1999 生徒の支援ニーズを把握するための尺度の開発(2)－スクールモラール尺度(中学生用)の作成－カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 樟本千里・伊藤順子・山崎晃 2004 児童の自己制御タイプと向社会性との関連 幼年

教育研究年報, 26, 39-44.

國分康孝 1997 子どもの心を育てるカウンセリング 学事出版株式会社.

増田健太郎 2007 特別活動における子どもの有能感に関する一考察 九州大学大学院教育経営学研究紀要, 10, 37-44.

文部科学省 2010 平成 21 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

URL :[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/12/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/14/1300746\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/_icsFiles/afieldfile/2011/03/14/1300746_2.pdf)

(参照 2011-3-29) .

森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社.

森田洋司 2010 いじめとは何か 中央公論新社.

長峰伸治・澤祐紀恵 2009 小学校の担任教諭の指導行動・態度と児童の学校適応感の関連について 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 1, 53-67.

高橋超 1990 学級・学校への適応 小川一夫(編) 学校教育の社会心理学 北大路書房, 126.

武井真 2007 小学校高学年児童の学級適応感と自尊感情の関連性 鳴門教育大学大学院・学校教育専攻 教育臨床コース修士論文.

谷井淳一・上地安昭 1994 高校生の学級適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究 42, 185-192.