

児童の自己表現能力とその関連要因を踏まえた 教育的アプローチの研究 —短学活の対人関係ゲームを用いて—

所属コース 教育実践開発コース

氏名 町田 旦

指導教員 橋本 巖 小田哲志

【概要】

本研究では、児童の「自己表現能力」を高めるために、「自己表現能力」に関連すると考えられる「自己制御能力」と「許容性」の獲得・向上のための対人関係ゲームを、帰りの会の時間（短学活の時間）を活用して実践し、その効果の検証を行うことを目的とした。2018年7月に質問紙調査を行い、同年10月上旬から11月中旬にかけて対人関係ゲームを行い、各週のゲームを通して体感した、ねらいに関連する全体目標を教師が設定し、それに基づいた個人目標の設定と目標の実践、前週の振り返りをさせた。実践後、12月上旬に同質問紙で調査を行い、事前・事後質問紙と個人目標・振り返りシートをそれぞれ分析した。分析の結果、対象学級において、主張的自己表現得点・許容性得点に有意な上昇が、攻撃的自己表現得点の下降と自己抑制得点の上昇に有意傾向が見られた。さらに、整合性と具体性を持つ個人目標の設定は、達成度（自己採点）を高めることも検討された。

このことから、継続的・長期的に本研究で行った取組を続けていくことで自己表現能力の向上につながる可能性が示唆された。

キーワード 自己表現能力 自己制御能力 許容性 対人関係ゲーム

I 問題と目的

1 研究動機

本研究を始めるにあたって、研究報告者自身に「自分自身・他者との関わりを大切にすることができる児童を育てたい」という思いが強かった。その思いは、大学院に進学し、週3回の教育現場での実習を通して一層強くなり、研究報告者の思いと現代の教育のニーズの適合を調査することとした。経済協力開発機構（2018, P51）は、「個人が多様な人生の目標を達成するためにさまざまなスキルが必要である」と述べており、その中で「社会情動的スキル」という、研究報告者の思いと合致するスキルの必要性を述べている。社会情動的スキルは、「一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」（経済協力開発機構, 2018, P52）と定義されており、社会情動的スキルの下位構成概念に、「自己抑制」「思いやり」「敬

意」「自尊心」「自信」などを挙げている。また、これらのスキルは主に幼児期の両親の関わりが大きな影響を与えるが、児童期の介入も効果的であると述べている。その中でも、学校、仲間関係、地域社会がこうしたスキルの形成において重要な影響を及ぼすとし、学校での教師の適切な介入が、児童たちの社会情動的スキルを高めることが明らかとなった。

2018年時点で研究報告者が通う実習校（以下、N小学校とする。）の配属学級（第6学年X組）は、これまでの先生方の指導もあり、自分や他者への関わりを大切にしている児童が多いと感じた。しかし一方で、「正しいことを言っているが、言い方が厳しい一面」や「いい意見を書いているのに、発表しない一面」があり、児童が持つ社会情動的スキルをさらに高めることができるようにも感じた。

社会情動的スキルの今日における重要性を確認することができたが、この概念は複合的なものであり、意図的な教育的アプローチを仕掛けるためには社会情動的スキルの下位構成概念に基づいた細分化が必要であると考え、「自分も相手も大切にするために必要なことは何であろうか。」という問答から始めることにした。その中で、「自分の気持ちに嘘をつかないこと」「自分にも相手にも嫌な思いをさせないこと」という2つに重きを置くことにした。この2つに共通することは、「自分の気持ちを上手く表現すること」だと考え、これに当てはまる概念を調査したところ、「自己表現能力」という概念に出会い、その他に、自己表現能力への影響を及ぼすと思われる「自己制御能力」や「許容性」という概念にも遭遇した。（以下、下線部の総称を「その関連要因」とする。）自己表現能力とその関連要因については、次項で詳しく述べることにする。

児童の自己表現能力を育むための教育的アプローチを、小学校という教育現場で行う際、2点留意することがあると考えた。1つは「教職経験の長短による経験差」、もう1つは「教育現場の時間の制約」である。上記の2点を考えると、ベテラン教師と研究報告者が同じ意識で教育活動を行っても、児童の自己表現能力の向上に良い影響を及ぼすとは考え難い。そこで、本研究の教育的なアプローチに「意図的」「継続的」「短時間」「児童が体験し、楽しめる」という4つのテーマを持たせることにした。そこで、愛知県総合教育センター（2005）、茨城県教育センター（2000）、園田・中釜（2000）の対人関係ゲームを、研究報告者が自己表現能力を育むための関連要因にはたらきかけるよう改変し、そのゲームをきっかけとした一連の教育的アプローチを行うことにした。また、愛媛大学教職大学院の講義にて作成したエンカウンターを元にした対人関係ゲームも用いている。

2 先行研究の調査

(1) 自己表現能力

自己表現能力を説明するために、アサーションの説明から取り扱うこととする。アサーションを平木（1993）は「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望などを、なるべく率直に正直に、しかも適切な方法で表現すること」と定義している。堀之内ら（2016）は、「児童らが級友と協働して学校生活を過ごしていく中で、他者を尊重しながら自分の意見や考えを表現する力を育むことを粗放してはならない」と述べており、小学校4年生を対象に、自己表現スキルを育むためのアサーショントレーニングを取り入れた授業実践、教科指導との関連を図った授業実践などを研究として行っている。

また半田（2008）は、平木（2000）の定義に従い、アサーションを「主張的な自己表現」「攻撃的な自己表現」「非主張的な自己表現」の3つに区別している。本研究に必要な「自己表現能力」を説明するために、半田（2008）の説明する鍵概念を引用しつつ、概念整理を行う。

①主張的な自己表現（アサーティブ）

半田（2008）は、これを「自分も相手も大切にしたい自己表現」と定義している。他の研究者の間でも、主張的な自己表現は数多くの定義がなされているが、研究報告者自身の研究動機に合致する部分が多いため、これに従うことにした。この表現の例を挙げると、給食で横入りをしてきたA君に、「ここはみんなが順番を守って並んでいるから、それを守って後ろに並んでね。」というような表現である。

②攻撃的な自己表現（アグレッシブ）

半田（2008）は、これを「自分の意見や考え、気持ちをはっきり言うことで、自分の言論の自由を守り、自分の人権のために自ら立ち上がって、自己主張はしているが、相手の言い分や気持ちを見向きを無視、または軽視して、結果的に相手に自分を押し付ける言動」と定義している。先述した給食の例で挙げると、「おい、俺が順番守って並んどんやけん、後ろ行けや!」というような表現である。

③非主張的な自己表現（ノンアサーティブ）

半田（2008）は、これを「自分の気持ちや考え、信念を表現しなかったり、しそこなったりすることで、自分から自分の言論の自由（人権）を踏みにじっているような言動」と定義している。先述した例で挙げると、1人でぶつぶつと文句を言ったり、嫌な気持ちのまま我慢している表現である。

これらの3つ（アサーティブ、アグレッシブ、ノンアサーティブ）の自己表現方法を総合したものを本研究では「自己表現」とし、それらを適切に使う能力を「自己表現能力」とした。半田（2008）は、「こうした3つのタイプの自己表現は各自がそれぞれすべて行っているのが普通」と述べているが、本研究では自己表現能力の要となる「主張的な自己表現」においてその関連要因と考えられるものに働きかけ、伸ばしていきたいと考える。

また、本研究においては、①～③それぞれを「主張的自己表現」「攻撃的自己表現」「非主張的自己表現」と言い換え、論を進めていく。

(2) その関連要因

自己表現能力に影響を及ぼすと考えられる概念として、「自己制御」と「許容性」が挙げられる。

自己制御について、柏木（1988）は「自己主張・自己実現」と「自己抑制」の2つの面に分けられるとし、自己主張・自己実現を「自分の意志、欲求を明確にもち、これを外に向かって表わし実現する面」（柏木，1988，13頁）、自己抑制を「自分の欲求、衝動をそのまま発現してはいけない場面を知り、自分の欲求や行動を抑制し制止する働き」（柏木，1988，12頁）と定義している。本研究では、自己主張・自己実現を「自己主張」として論を進める。自己制御は、自己統制・自己調整・self-control の概念と重なる部分があり、明確な線引きが曖昧になっている傾向が伺える。例えば、崔・庄司（2013）は、柏木（1988）の理論を基に、self-control の尺度を作成している。そのことを考慮して、本研究では柏木（1988）の理論を基に、自己統制・自己調整・self-control の概念の視点も取り入れた複合的概念を「自己制御能力」と言い換え、研究を進めていく。

許容性については、中田・塩見（2000）の自己統制の尺度に関する研究の中で、「他者に対する寛容さ」に高い負荷量を示したことからその名が付き、自己統制の下位因子の1つとして位置づけられた。ただ、概念としてはやや抽象的であるため、中田・塩見（2000）を参考に、許容性を「他者を受け入れることのできる程度の幅」と定義し直した。また、児童用自己統制尺度（中田・塩見 2000）の質問項目「自分の考えだけを聞いてもらおうとするのではなく、あいての考えも、なるべく聞くようにして、わかってあげようとする」や「しっばいして、みんなにめいわくをかけたことに気がついたら、すなおにあやまれる」を見ると、柏木（1988）の述べる「自己主張・自己実現」や「自己抑制」に重なる部分があると判断できたため、本研究では「自己表現能力」に関連する一因子であると考え、「許容性」を独立した因子であるとみなすことにした。

3 本研究の問題意識と目的

本研究のモデル図は以下の通りである。（図1）

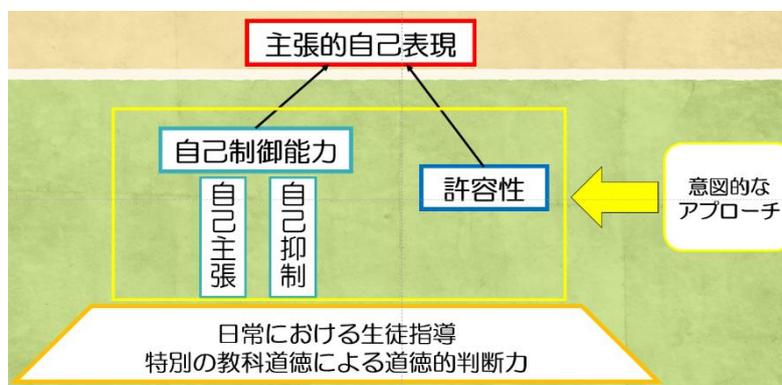


図1 本研究のモデル図

先行研究より、自己表現能力を適切に身につけ、他者を尊重しながら自分の思いを伝えることが重要であることが解釈できる。しかし、自己表現能力や主張的自己表現へのアプローチ方法として、ソーシャルスキルトレーニングや自己表現スキルトレーニングなど、行為や行動そのものにはたつきかけるものが多く研究されており、自己制御能力や許容性のような関連要因に何らかのアプローチを加え、間接的に自己表現能力を育てていく研究は多くない。

そこで、本研究では、日常における学級経営や生徒指導、主に特別の教科道徳において育まれる道徳的価値判断力を基盤として培われていると考えられる、各児童が持っている自己制御能力や許容性に、短学活の時間で行われる対人関係ゲームを週単位で意図的に行うことで、上記の能力を育み、間接的に主張的自己表現の向上を目指すことを目的として、対人関係ゲームを用いたアプローチの研究を行う。

II 研究方法

1 事前・事後質問紙調査

(1) 質問紙の作成

本研究では、先行研究で用いられていた半田（2008）、崔・庄司（2013）、中田・塩見（2000）、村上・西村・櫻井（2014）、橋本・木村（2016）の各尺度内における質問項目を参考に、事前調査では、「主張的自己表現」「攻撃的自己表現」「非主張的自己表現」「自己主張」「自己抑制」「許容性」「共感的関心」の7因子37項目、事後調査では先述した因子に加え、「学級適応感」「自己開示の効果」の9因子47項目の質問紙を作成した。尚、事前調査実施前に松山市立T小学校において予備調査を行い、SPSSで信頼性分析を行い、妥当でないと判断できる項目においては排除し、最終的に事前調査7因子32項目、事後調査9因子42項目の質問紙を作成した（表1）。尚、各尺度の信頼性と相関関係については、1の（4）で述べることとする。「主張的自己表現」「攻撃的自己表現」「非主張的自己表現」の計3因子13項目については、「はい（4）」「どちらかといえばはい（3）」「どちらかといえばいいえ（2）」「いいえ（1）」の4件法で回答を求め、「自己主張」「自己抑制」「許容性」「共感的関心」「学級適応感」「自己開示の効果」の計6因子34項目については、「いつもそうである（4）」「ときどきそうである（3）」「ほとんどしない（2）」「まったくしない（1）」の4件法で回答を求めた。

ここで、先述されていない「共感的関心」「学級適応感」「自己開示の効果」について、先行研究に基づいて説明を加える。

「共感的関心」を、村上ら（2014）は、「他者への同情や思いやりの他者志向的感情」と定義しており、共感性の下位尺度の1つとして捉えている。また、長谷川ら（2009）は、教育現場における児童の思いやり意識や共感性への働きかけの重要性を述べており、向社会的行動と共感的関心に正の相関が見られることを明らかにしていることから、主張

的自己表現との結びつきも概ね強いと考えられる。

本研究で用いた「学級適応感」の尺度は、江村・大久保（2012）の小学生用学級適応感尺度の因子である「居心地の良さの感覚」に基づいている。また、これらの因子が所属学級への安心感や落ち着き、居心地の良し悪しを表す尺度であることを明らかにしている。

「自己開示の効果」については、橋本・木村（2016）が感情コンピテンス尺度（橋本・木村 2016）の1因子としており、同研究の中で、友人相互の成長を促す際に発生する強い感情の揺さぶりに正の影響を与えることを明らかにしている。

上記の3つの因子についても、主張的自己表現に影響を与える因子であるのではないかと仮定し、調査をおこなった。

表 1 項目一覧

番号	質問項目	因子	逆転項目
1	先生が言ったことでも、変だと思ったら、もう一度先生に確かめる。		
2	友だちがトランプをしていてそれに入りたいたとき、「いれて」といねいに言える。	自己表現 主張的	
3	先生からほめられてお礼を言いたいとき、お礼を言える。		
4	仲よしの友だちから何かたのまれたとき、傷つけずにことわることができる。		
5	友だちとけんかしたとき、自分が悪いと気づいたら、自分からあやまる。		
6	やりたくないことを友だちからたのまれたとき、不満を態度に出す。		
7	ほしいものを家族に買ってもらえないとき、不満を口にして言う。	自己表現 攻撃的	
8	自分のものを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちをおこる。		
9	友だちが自分とちがう意見を言ったとき、いつもよりきつい言い方で反論する。		
10	家の人に相だんしたいことがあるのに、話をなかなか聞いてくれないとき、いらいらする。		
11	自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言いにくい。		
12	買い物をしておつりが少なくても、店の人に「おつりが足りません」となかなか言えない。	自己表現 非主張的	
13	そうじしているのに「そうじして！」と友だちに言われたとき、なかなか言い返せない。		
14	テストの点数がまちがっていたとき、先生にきけない。		
15	自分がいやだと思ったことを、人に言う。		
16	周囲の人と意見がちがっても、自分の意見を発表する。		
17	自分のやりたいことに、自分から進んで参加する。	自己主張	
18	今までやってみたかったことを家の人に反対されても、がんばってお願いする。		
19	学級での話し合いのとき、積極的に参加し、発表をする。		
20	悪い遊びに誘われたとき、相手が誰でも「悪いことだ」と言ってことわる。		
21	大好きなものは、好きなだけ食べる。		R
22	欲しいものがあったても、すぐにはそれを買わない。	自己抑制	
23	楽しくゲームをしているところに友だちが来て、「貸して」と言われたら、自分がしたくても貸してあげる。		

24	朝、まだ寝ていたい、起きる時間なので起きる。	
25	授業中でおしゃべりがしたくなって、することがある。	R
26	意見がちがっても、話し合いでみんなの意見に決まったらそれに協力する。	
27	先生におこられたとき、悪かったところを反せいしてまたがんばる。	
28	友だちに遊ぼうと言われたが、勉強をしようと思って遊ばない。	
29	自分の考えだけを聞いてもらおうとするのではなく、相手の考えもなるべく聞くようにして、分かってあげようとする。	
30	友だちからまちがいを注意されたら、素直に自分がまちがっていたことを認める。	
31	一人で大変そうなことをさせられている友だちを見つけたら、いそがしくても手伝ってあげる。	許容性
32	自分がされたくないことは、人にもしないようにいつも気をつけている。	
33	失敗して、みんなに迷わくをかけたことに気がついたら、素直にあやまる。	
34	うきうきしている人を見ると、自分までうきうきしてくる。	
35	そばにうれしそうにしている人がいると、自分もうれしくなる。	
36	悲しんでいる人といっしょにいと、自分も同じように悲しくなる。	共感的 関心
37	一人でさびしそうにしている人を見ると、自分もさびしくなる。	
38	そばにいる人が落ちこんでいると、自分も同じように落ちこんだ気持ちになる。	
39	幸せそうな人がそばにいと、自分も同じように幸せな気持ちになる。	
40	このクラスにいと安心する。	
41	このクラスにいとときは幸せである。	学級適応感
42	このクラスにいと気持ちが楽になる。	
43	このクラスにいと落ち着く。	
44	このクラスにいと楽しい。	
45	だれかに話を聞いてもらいと、自分の気持ちや考えがはっきりしてくると思う。	
46	うれしさや楽しさを友だちに話すと、その気持ちがもっと強くなる気がする。	自己開示の 効果
47	このクラスには、わたしの気持ちをきちんと聞いてくれる人がいる。	
48	友だちには、自分が感じたままの気持ちを言うことができる。	
49	いやな気持ちを誰かに聞いてもらって、少し心が落ち着いたことがある。	

注1) 上記の内、予備調査の結果を踏まえ、4、15、18、22、25は排除した。

注2) 質問紙上では、全ての漢字にるびをふっている。

(2) 調査対象者

事前調査、事後調査ともに松山市立N小学校5年生・6年生計175名（男子86名、女子89名）に行った。事前調査の有効回答率は、97.7%（男子85名、女子86名）、事後調査の有効回答率は98.9%（男子84名、女子89名）であった。事前調査・事後調査の前後比較を行う等の観点から、双方の回答が有効である児童を本研究の有効回答者とし、その有効回答率は、95.4%（男子83名、女子86名）であった。

(3) 手続き

事前調査は2018年7月17日・18日に各クラスに研究報告者が訪問し、質問紙の回答方法等の説明を合わせて20分間で実施された。事後調査は同年12月5日・6日に事前調査と同様に実施された。

(4) 各尺度の信頼性と相関関係

尺度ごとに算出した α 係数の値から、概ね信頼性がある質問紙であることが示唆された（表2、表3）。

表2 尺度の記述統計および α 係数 7月

	主張的 自己表現 7月	攻撃的 自己表現 7月	非主張的 自己表現 7月	自己 主張 7月	自己 抑制 7月	許容性 7月	共感的 関心 7月
n	167	167	167	167	167	167	167
件法	4	4	4	4	4	4	4
M	3.39	2.02	2.03	3.21	3.17	3.48	2.82
SD	0.468	0.650	0.818	0.620	0.425	0.434	0.773
α 係数	0.493	0.684	0.677	0.729	0.500	0.714	0.867

表3 尺度の記述統計および α 係数 12月

	主張的 自己表現 12月	攻撃的 自己表現 12月	非主張的 自己表現 12月	自己 主張 12月	自己 抑制 12月	許容性 12月	共感的 関心 12月	学級 適応感 12月	自己開示 の効果 12月
n	167	167	167	167	167	167	167	167	167
件法	4	4	4	4	4	4	4	4	4
M	3.44	1.96	2.02	3.21	3.18	3.49	2.85	3.30	3.38
SD	0.450	0.654	0.831	0.632	0.432	0.434	0.799	0.702	0.598
α 係数	0.473	0.721	0.683	0.723	0.543	0.743	0.894	0.906	0.764

また、事前調査の尺度ごとの相関関係を算出したところ、主張的自己表現と自己主張・自己抑制・許容性との間に有意な中程度の正の相関が見られた（表 4）。

表 4 尺度内の相関係数

	主張的 自己表現	攻撃的 自己表現	非主張的 自己表現	自己 主張	自己 抑制	許容性	共感的 関心
主張的 自己表現	r	-.296**	-.263**	.524**	.413**	.520**	.338**
攻撃的 自己表現	r	-.296**	0.078	-.253**	-.352**	-.434**	-.167*
非主張的 自己表現	r	-.263**	0.078	-.422**	-.159*	-0.074	-0.084
自己主張	r	.524**	-.253**	-.422**	.319**	.315**	.265**
自己抑制	r	.413**	-.352**	-.159*	.319**	.475**	.352**
許容性	r	.520**	-.434**	-0.074	.315**	.475**	.252**
共感的 関心	r	.338**	-.167*	-0.084	.265**	.352**	.252**

** 相関係数は 1% 水準で有意。* 相関係数は 5% 水準で有意。注 1)rは相関係数を示す。n=169

2 実践手順と研究の時系列

以下の日程で対人関係ゲームを行った（表 5）。また、事前調査から事後調査までの時系列は以下の通りである（表 6）。

表 5 実践計画

実践日	実践学級	「実践内容」(参考資料)	実践時間
平成 30 年 10 月 11 日	N 小学校 6 年 X 組	「なりきりアンサー」	15 分
平成 30 年 11 月 1 日		「ピラミッドランキング」(茨城県教育センター 2000)	
平成 30 年 11 月 8 日		「〇〇の里」(愛知県総合教育センター 2005)	
平成 30 年 11 月 15 日		「天使と悪魔ゲーム」(園田・中釜 2000)	
平成 30 年 11 月 22 日		実践総括	

3 実践で用いた対人関係ゲームと実践報告

愛知県総合教育センター（2005）、茨城県教育センター（2000）、園田・中釜（2000）のソーシャルスキルトレーニングや対人関係ゲームを参考にし、12種類の対人関係ゲームを作成した。その後、自己制御能力と許容性にアプローチされると考えられるゲームを精選し、12種類から4種類に絞って、実践を行った。以下、各週で行った対人関係ゲームについて詳しく述べていく。

1週目 「なりきりアンサー」(図2)

1 「なりきりアンサー」	
ねらい	班で「一致」を目指す「連想ゲーム」を通して、友人の特徴やよいところに気付いたり、見つめなおしたりする。自分と友人との回答のズレから友人との感じ方や捉え方の違いに気づいたり、思わぬ友人の回答から自分でも気づいていなかった自分の特徴に気付くことができる。 (相互理解による許容性・自己主張の向上を図る)
手順	①5～6人班になって、時計回りで1～6の数字を割り振り、1から順に「代表者」をする。 ②テレビに映し出されたお題を確認する。 ③班のメンバー全員が「代表者」の答えそうなものを考え、予想する。 ④5秒後、教師の「せーの」の合図で答えを言う。 ⑤代表者とそろった数だけポイントを加算する。全員がそろった場合、7pt ⑥終わる度に、30秒程度フリートークタイムをとる。 ⑦ゲームを通じて感じたことを全体でシェアリングする。
留意点	◎自己開示を要求する内容もあるので、答えたくないお題はパスできる。 ◎パスの際には、お題が出た瞬間に「パス」を申告する。 ◎「パス」の場合はその他のグループも同じくパスになり、次のお題に移る。
準備物	○パワーポイント(お題) ○点数表(生活班分)



図2 なりきりアンサー 概要

1週目では、班の中で順番に回ってくる「代表者」になりきって、代表者の好きな食べものや、好きな教科など、テレビ画面に映し出されるお題を見て班員の全員一致を目指す、「なりきりアンサー」を行った。本ゲームのねらいには、自分と友人との回答のズレから友人との感じ方や捉え方の違いに気づくということが含まれており、本実践でゲーム中での相互理解による許容性の向上を図ろうと試みた。また、本ゲームでは、1つのお題が終わるごとに話題について話し合う「フリートークタイム」を設定し、友人に自分がどのような感じ方・捉え方をしたか、自己主張する機会を設けた。尚、答えたくないお題においてはパスができるようにルールを設定していたが、実践学級においてパスは使用されなかった。

ゲームが終わった後、児童から、「知っていると思っていた友人でも、新たな一面があったので驚いた。」「楽しみながら、友人の好きなことを知ることができたのでよかった。」という全体シェアリングでの発表があった。

2 週目 「ピラミッドランキング」(茨城県教育研修センター 2000) (図 3)

2 「ピラミッドランキング」	
ねらい	自分と他者との価値観の違いがあることに気づき、価値観の違いを認め合うことができる。(許容性の範囲拡大と自己主張の向上)
手順	①5分間でランキングを完成させる。(朝の時間を利用) ②5~6人グループ(生活班)になって、どうしてそのようなランキングにしたのか意見交換をする。 ③生活班の中で、ランキングを完成させる。(時間次第で省略)
留意点	◎1人で考える。 ◎他者のランキングを否定しない。
準備物	○ランキングシート(学級の人数分) ○問題用紙(ランキングシートに付属)



図 2 ピラミッドランキング 概要

2 週目に、価値観の違いを認め合うことをねらいとして、「ピラミッドランキング」を行った。茨城県教育研修センター(2000)の「無人島脱出」の問題場面を参考にし、価値のちがう4つの選択肢にランキングをつけさせた。問題場面と選択肢、選んだ理由は、ワークシートにして朝の会で配布した(図4)。

帰りの会までにワークシートに記入させ、班ごとに分かれて、10分間話し合いをさせた。尚、話し合いの中で、自分の考えが変わった場合は、赤鉛筆で修正しても良いことをルールの中に組み込んだ。班員の意見を聞いた後、班でのランキングをつけさせたが、時間の都合上、5班中3班が班でのランキングを完成させた。

ゲームが終わった後、全体で感想を述べ合う時間を設けた。「考え方やランキングをつけた理由は、ちがう人の方が多かったけど、どの考えも良いと思った。」「学校生活で友達の意見を聞くときにも、今日のゲームで感じた『どの考えも間違っていない、大切にするものだ』という意識は持っていたいと思った。」という発表があった。

【ピラミッドランキング～無人島からの脱出～】

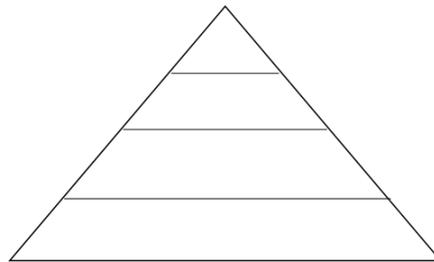
外国へ行く旅客船が、途中で嵐に巻き込まれ、6人が無人島に流れ着きました。それから1年の間、6人は日本に帰るためのいかだを作り、やっと完成しました。「これで1ヶ月後には日本に帰れるぞ」とみんな喜びましたが、しばらくして大きな問題に気がきました。

いかだに、水は積めますが、食料を積むと5人しか乗ることができません。水と食料と6人全員が乗れるいかだを作り直すには、さらに1年以上かかります。しかも、1人は重い病気にかかってしまい、動けません。どうしたらよいでしょうか。

<選択肢>

- ア 病気の人と看病する人の2人が島に残り、4人が水と食料を積んだいかだに乗る。
- イ くじ引きで健康な人が1人島に残り、病気の人と他の4人が水と食料を積んだいかだに乗る。
- ウ 食料は積まずに、6人全員が水だけ積んだいかだに乗る。
- エ 大きないかだを作り直すまで、6人全員が島に残る。

〇いいと思った選択肢を順番に選んで、あなたのピラミッドランキングを作りましょう。



◎どうしてこのランキングにしたのか、理由を書きましょう。

図 3 ピラミッドランキングワークシート

3 週目 「〇〇の里」(愛知県総合教育センター 2005) (図 5)

3 「〇〇の里」	
ねらい	グループで協力して1つの課題に取り組む。得ることのできる情報はグループのメンバーの言葉のみとなっているため、真剣に話を聞くこと、グループの中で自分の考えを述べることの2点に集中して活動する。その活動を通して、「聞き合うこと」と「情報を発信していくこと」の大切さを実感を伴って理解する。(相互理解による許容性・自己主張の向上を図る)
手順	①ゲームのルールを知る。 ②里の配置図と手がかりとなる情報が入った封筒を配る。 ③情報を頼りに、里を完成させる。(10分間) ④答えあわせをして、2分程度活動について感想を言い合う。
留意点	(ルール説明の際に伝えること) ◎封筒の中の紙に書いてあることを班の人に見せてはいけません。相手の紙も見ることができません。 ◎情報の紙の内容を書き写してもいけません。 ◎紙の内容は、全て言葉で伝えます。 ◎「〇〇の里」の地図の中に、聞いて得た情報を書き込み、地図を完成させて下さい。
準備物	〇里の図 〇情報紙



図 5 〇〇の里 概要

3 週目では、お互いの話を聞き合うことと、自分から進んで情報を発信することから許

容性と自己主張の向上を目指す、「〇〇の里」を行った。愛知県総合教育センターの資料を基に、班に1枚配られた空白の〇〇の里の地図（〇〇には小学校の校名を当てはめて実践を行った。）（図6）に、自分に与えられた情報を言葉だけで伝え合って、地図を完成させるという流れで行った。ゲーム中に、活発に情報をやりとりする姿がいずれの班にも見られた。また、学級担任にも参加してもらい、学級担任と児童らが積極的にやりとりする姿も見られた。ゲーム終了後、全体シェアリングではなく班内でシェアリングを行った。その様子を観察する中で、「書いとる情報を目で見ることができんけん、いつもよりちゃんと聞かんといけんよな。」「このヒントの次にこれ言ったらええかもって思っ、話うまく繋げられた気がする。」などの声を聞くことができた。3週目になり、児童も意図があつてこのゲームをしているということが理解できている様子であった。

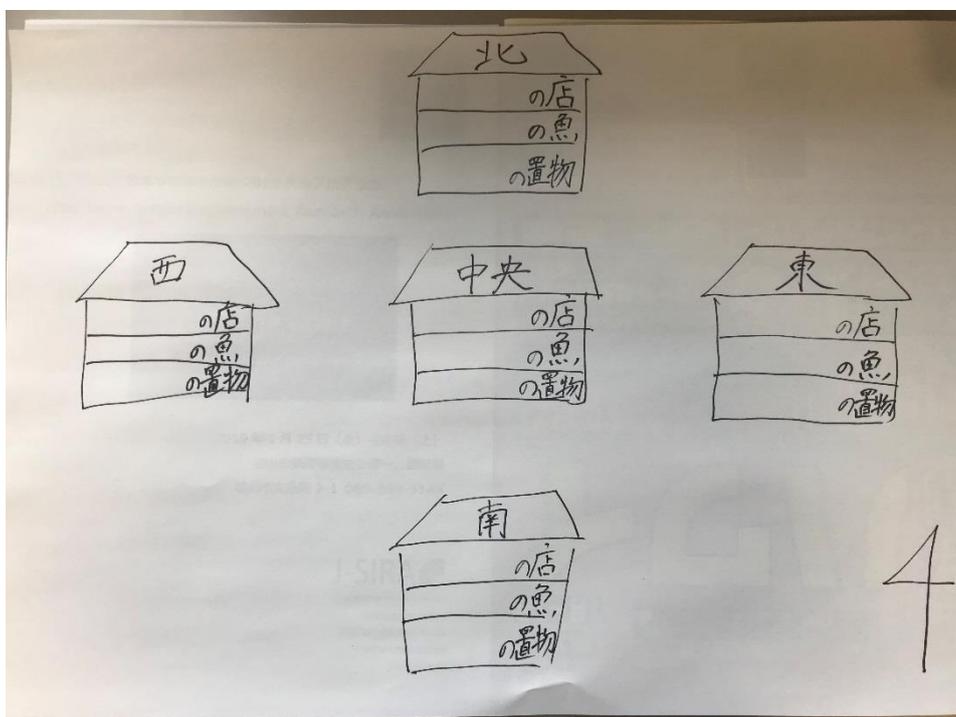


図 6 〇〇の里 地図

4 週目 「天使と悪魔ゲーム」(園田・中釜 2000) (図 7)

4 「天使と悪魔ゲーム」	
ねらい	自分や他人に向けて発する言葉や思考、行動を変えるために、その人が持っている枠組(フレーム)を変えるスキルを身に付ける。 (許容性の範囲拡大を図る)
手順	①5~6人グループ(生活班)を作る。 ②ネガティブな言葉が書かれた「悪魔カード」と何も書かれていない「天使カード」を班に2枚配る。 ③5分間で班のメンバーと話し合いながら、「悪魔カード」の言葉をポジティブな言葉に変え、「天使カード」に書き込む。 ④ゲームをやってみての感想を1~2分程度全体で共有する。どんな言葉に変換したかも併せて全体で確認する。
留意点	◎言葉変換が苦手な児童には、感想のときに積極的に発表させる。 ◎上手く変換できている言葉に対して注目させる。
準備物	○「悪魔カード」(ネガティブな言葉)と「天使カード」

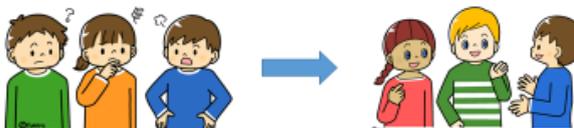


図 7 天使と悪魔ゲーム 概要

4 週目は、園田・中釜(2000)の「さわやかさんで言ってみよう」を参考に、ネガティブな言葉をリフレーミングして、ポジティブな言葉に言い換える「天使と悪魔ゲーム」を行った。まず、ネガティブな言葉を書いた「悪魔カード」(図 8)と裏側に空白の「天使カード」を用意し、ネガティブな悪魔カードを班でポジティブな言葉に直して記入させた。その後、全体でどんな言葉に直したか発表し、班内でシェアリングを行った。尚、学級担任協力の下、この時間に作った天使カードは、X 組教室後ろと X 組前廊下のスペースに掲示してもらい、1 週間児童たちの目に触れるところに置いてある状態であった。ゲーム中では、「これってほんとにポジティブな言葉?」「もっと良い表現ありそうやない?」などの声を聞くことができた。尚、図 9 は記入後の天使カードである。



図 8 悪魔カード



図 9 天使カード

4 教育的アプローチの手順

本研究のアプローチを以下のサイクルで行った（図 10）。

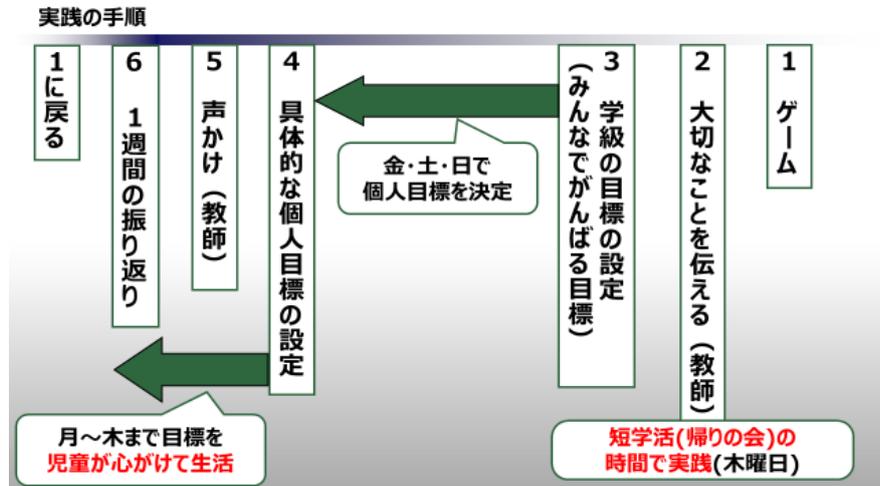


図 10 教育的アプローチのサイクル

まず、帰りの会の10分間を用いて、研究報告者が用意した対人関係ゲームを行う。その後、5分間で班の中でゲームをした感想や気づいたことを自由に話し合う時間を2分間設け、教師（研究報告者）がゲームを通して児童に感じて欲しかったこと、考えて欲しかったことを述べて、全体目標（1週間学校生活の中で意識してほしいこと）を書いた目標設定用紙（図 11）を配って、全体目標を児童らの前で読みあげた。

★みんなががんばる目標★

○自分や友達に対して、見方や考え方を今よりも広げる。

★()の1週間の目標★

図 11 目標設定用紙

翌日の朝の会に、学級担任協力の下、前日に配った目標設定用紙に全体目標に基づいた個人目標を設定させた。尚、その時間で立てることが難しい児童については、休日を使って書いてくるよう指示をした。学級担任の日頃の指導から、具体的かつ達成できたか自己評価できる目標を設定できる児童が多いため、全体で「いつものように、具体的に、あとで自分が振り返ったときにどのくらいできたか確認できる目標を立てるようにしましょう。」という言葉かけをしたこと以外は、特に目標に関する指導を行っていない。

翌週の月曜日から、目標を机に貼らせた。尚、教師（研究報告者）の声かけでは、普段と

変わらない指導を心がけ、対人関係ゲームと関連させた指導は別段行っていない。

同週の木曜日の朝の会に、児童に目標振り返りシート（図 12）を配り、月曜日から木曜日まで、どのくらい目標を達成することができたかを 5 点満点で自己評価させ、その下に、1 週間を振り返って感じたことや考えたことを記入させた。記入後、目標設定用紙と合わせて提出させた。これらの流れを 4 週繰り返す、5 週目の 6 時間目に、対人関係ゲームの総括振り返りシートを記入させた。

目標振り返りシート ()番 名前()

○今週【〇月△日～〇月〇日】を振り返って、自分の立てた目標をどのくらい達成することができましたか。満点を 5 点として、自分で採点してみましょう。

今週の私の得点	点
---------	---

○1 週間を振り返ってみて、思ったことや考えたことを書きましょう。

★自分が立てた目標とセットにして、先生に提出してください。

図 12 目標振り返りシート

5 分析方法

分析を、次の 2 つの方法で行うことにした。

- (1) 事前・事後質問紙による SPSS を用いた分析
- (2) 各回で記入した目標と感想シートを用いた分析
 - (1)・(2) の方法を用いて、本研究の結果と考察をまとめていく。

Ⅲ 結果と考察

1 事前・事後質問紙による分析

(1) 分散分析による比較

「学級によって 7 月と 12 月の質問紙の平均得点に差がある（伸びている）と言えるか」ということを検証したいと考え、分散分析を行った。次の表 8 は、N 小学校第 6 学年の質問紙調査の各項目得点を示したもので、表 9～11 は、対応のない要因を「学級」、対応のある要因を「7 月と 12 月の得点平均の差」とした 2 要因の分散分析において、主効果に有意を示したもので、交互作用に有意または有意傾向を示したものについて単純主効果を検定したものをまとめたものである。

表8 質問紙調査の各因子得点

因子得点		主張的 自己表現	攻撃的 自己表現	非主張的 自己表現	自己 主張	自己 抑制	許容性	共感的 関心
X組	7月	13.56	9.52	6.59	13.15	18.81	17.15	16.48
	12月	13.96	8.78	6.56	13.44	19.56	17.96	16.56
Y組	7月	13.70	8.52	8.30	12.63	19.63	17.37	19.15
	12月	13.74	9.52	8.52	13.52	19.33	17.63	19.48
Z組	7月	13.63	9.26	7.48	12.52	19.78	17.63	17.15
	12月	14.52	9.52	7.56	12.70	19.48	17.81	17.78

表9 主張的自己表現 単純主効果検定

主張的自己表現						
	SS(タイプⅢ平方和)	df(自由度)	MS(平均平方)	F(F値)	P(有意確率)	
X組における7月と12月の得点平均差		3.77	1	3.77	4.72	0.033*
Y組における7月と12月の得点平均差		0.02	1	0.02	0.02	0.879
Z組における7月と12月の得点平均差		8.48	1	8.48	10.61	0.002**

**1%水準で有意。 *5%水準で有意。

表10 自己主張 単純主効果検定

自己主張						
	SS(タイプⅢ平方和)	df(自由度)	MS(平均平方)	F(F値)	P(有意確率)	
X組における7月と12月の得点平均差		1.56	1	1.56	1.04	0.312
Y組における7月と12月の得点平均差		10.67	1	10.67	7.09	0.009**
Z組における7月と12月の得点平均差		0.48	1	0.48	0.32	0.573

**1%水準で有意。

表11 許容性 単純主効果検定

許容性						
	SS(タイプⅢ平方和)	df(自由度)	MS(平均平方)	F(F値)	P(有意確率)	
X組における7月と12月の得点平均差		10.17	1	10.17	5.92	0.017*
Y組における7月と12月の得点平均差		0.91	1	0.91	0.53	0.47
Z組における7月と12月の得点平均差		1.23	1	1.23	0.72	0.4

*5%水準で有意。

主張的自己表現について、X組とZ組に得点変化の有意差が見られた。また、自己主張についてはY組に有意差が見られた。そして許容性はX組のみ有意差が見られた。得点変化はどれも正のものであった。前後変化の有意差として確認されていないが、X組のみ全ての得点が上昇（攻撃的自己表現得点は逆転因子）していることも表8において確認された。

(2) 考察

質問紙の分散分析の結果を受けて、本研究で用いた一連のアプローチは、許容性を高める一因として認めることができると考える。また、自己主張面においては一連のアプローチは効果を示さなかったと考える。前章で示した因子の相関関係の表と併せて考えると、許容性の有意な変化が主張的自己表現にも影響を及ぼしたと言える。

2 対象学級における関連要因への影響の分析

(1) 各週の目標の分析

①目標の整合性と具体性について

各週で児童が立てた目標の整合性と具体性について分析を行った。この分析を行うことで、短学活における対人関係ゲームを行ったことが児童の目標に反映されているかを確認することができ、自己制御能力や許容性を高めるために対人関係ゲームが適切であったかどうかの考察を行うことができると思う。ここで言う「整合性」とは、行ったゲームから教師（研究報告者）が設定した全体目標に沿った個人目標を設定できているかということ、「具体性」とは振り返りの際に、自己評価が可能なものであるかということ測るものとして用いる。今回は、「整合性あり，具体性あり」「整合性なし，具体性あり」「整合性あり，具体性なし」「整合性なし，具体性なし」の4つの指標から分けた帯グラフと、各週の全体目標を用いて分析を試みた（図14，表12）。尚，整合性と具体性は，研究報告者の判断であり，複数人での一致率の検討は行っていない。

図14を見ると、1週目から3週目にかけて、「整合性あり・具体性あり」の児童の割合が増えていることがわかる。また、1週目・2週目に比べ、3週目・4週目では、整合性のある目標を立てる児童の割合も増加している。具体性に欠ける抽象的な目標設定の割合が、徐々に減少していることが見てとれる。整合性に欠ける個人目標については、1週目に約33%の児童が設定をしていた。整合性の有無を確認すると、1週目・2週目が約70%，3週目と4週目は約90%の児童が整合性のある個人目標を設定していたことが確認された。具体性の有無を確認すると、3週目については約70%の児童が具体性のある個人目標を設定していたが、1週目・2週目においては、いずれも50%未満であった。

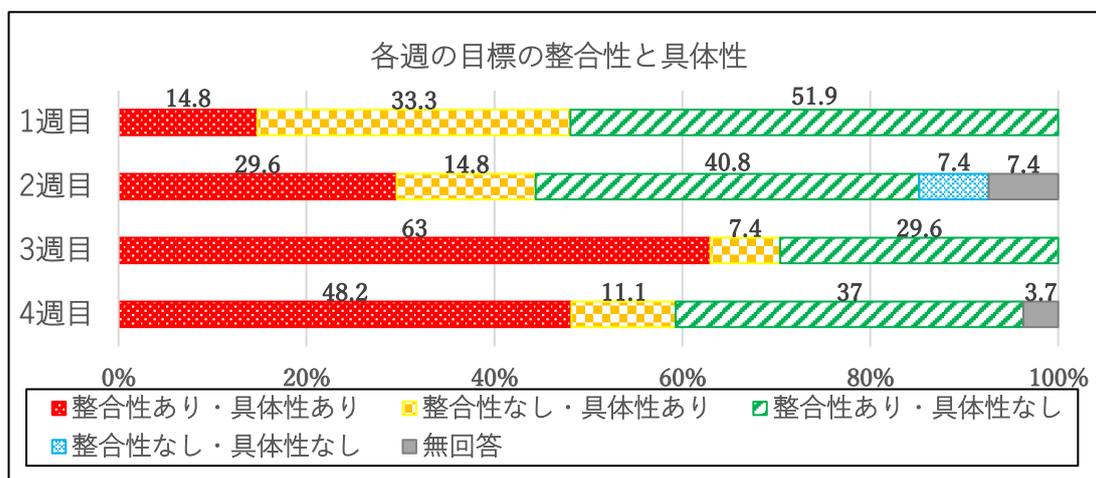


図 13 各週の目標の整合性と具体性

表 12 各週の全体目標

1週目	自分と友達の感じ方やとらえ方がちがうことを意識して、自分の思いをはっきりと伝える。
2週目	友達の価値観を取り入れて、今の自分がよりよい考えを持って生活できるようにする。
3週目	自分が思ったことや考えたことを相手にしっかりと伝える。
4週目	自分や友達に対して、見方や考え方を広げる。

②目標と質問紙尺度の関係

児童が立てた目標は質問紙尺度で用いた因子のどれに該当する目標かを分析した(図14)。また、全体目標がどの因子に該当するかも合わせて分析し、表にした(表13)。

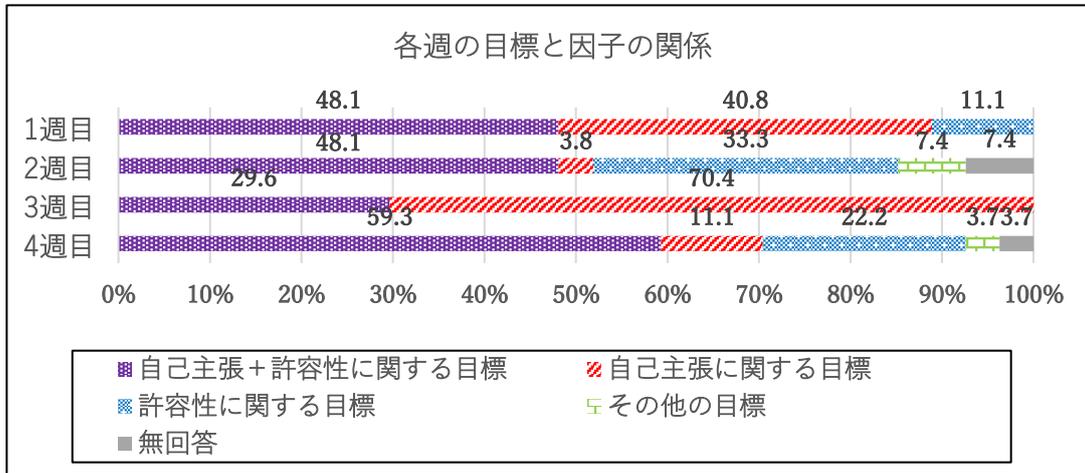


図14 個人目標と因子の関係

表13 全体目標と因子の関係

	全体目標	因子
1週目	自分と友達の間で感じ方や考え方がちがうことを意識して、自分の思いをはっきりと伝える。	許容性+自己主張
2週目	友達の価値観を取り入れて、今の自分がよりよい考えを持って生活できるようにする。	許容性
3週目	自分が思ったことや考えたことを相手にしっかりと伝える。	自己主張
4週目	自分や友達に対して、見方や考え方を広げる。	許容性

図14を見ると、1週目・2週目・4週目は、自己主張と許容性の両方を取り入れた個人目標を設定している児童が半数程度いることが分かる。表13と関連させて見てみると、許容性の要素が強い全体目標のときに、自己主張と許容性の両方を取り入れた目標設定をしている児童が多いことが分かる。3週目は約70%の児童が、自己主張に関する個人目標を設定している。全体目標も自己主張の要素が強くなっている。

(3) 個人目標設定回数と得点の伸びについて

表14 個人目標設定回数と得点変化の相関関係

個人目標と得点変化の相関 (n=23)					
		自己主張 目標	許容性 目標	自己主張 得点変化	許容性 得点変化
自己主張目標	Pearson の 相関係数		0.099	.415*	-0.145
許容性目標	Pearson の 相関係数	0.099		-0.192	-0.098
自己主張得点変化	Pearson の 相関係数	.415*	-0.192		0.293
許容性得点変化	Pearson の 相関係数	-0.145	-0.098	0.293	

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)。

先ほどの分類を踏まえ、4週にわたる児童の因子別の個人目標の設定回数と質問紙の得点変化に相関があるのかどうか、分析を行った。すると、自己主張に関する目標設定を多く行

ったことと、7月と12月の自己主張の得点の伸びの良さに相関があることが明らかになった。なお、許容性の目標設定については、有意な相関は見られなかった。

(2) 振り返りシートの分析

① 設定目標の継続意志について

対人関係ゲームをきっかけとして、目標を意識的に継続して取り組んでいくことで、主張的自己表現の向上に至ると考える。そのため、設定した個人目標を設定期日（1週間）以上継続したいという意志を示している感想の割合をグラフにまとめた（図15）。

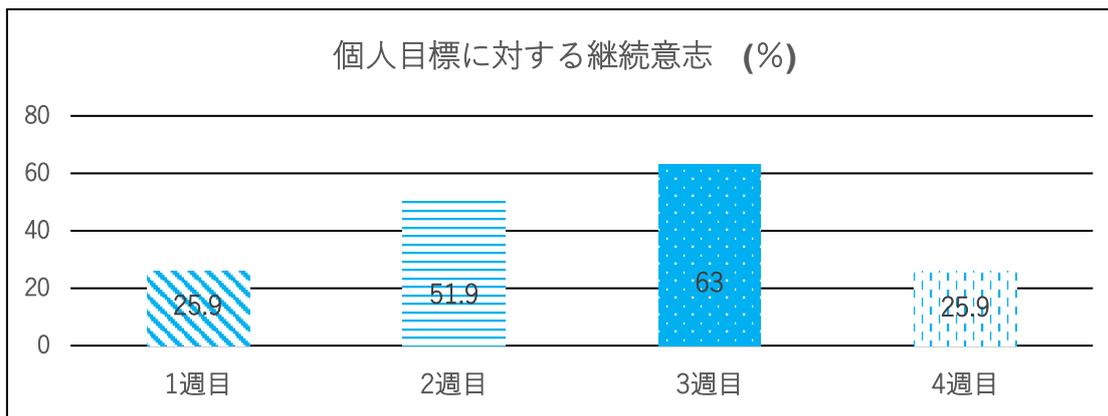


図 15 個人目標に対する継続意志

1週目と4週目は、約26%の児童が自分の目標をこれからも意識して生活していきたいという類いの感想を記述していた。一方、2週目は51.9%、3週目は63%の児童が継続意志を示していた。

② 個人目標と自己評価について

1週間を振り返って、どの程度意識して目標を達成することができたかどうかを5点満点で評価させた結果を帯グラフにまとめた（図16）。

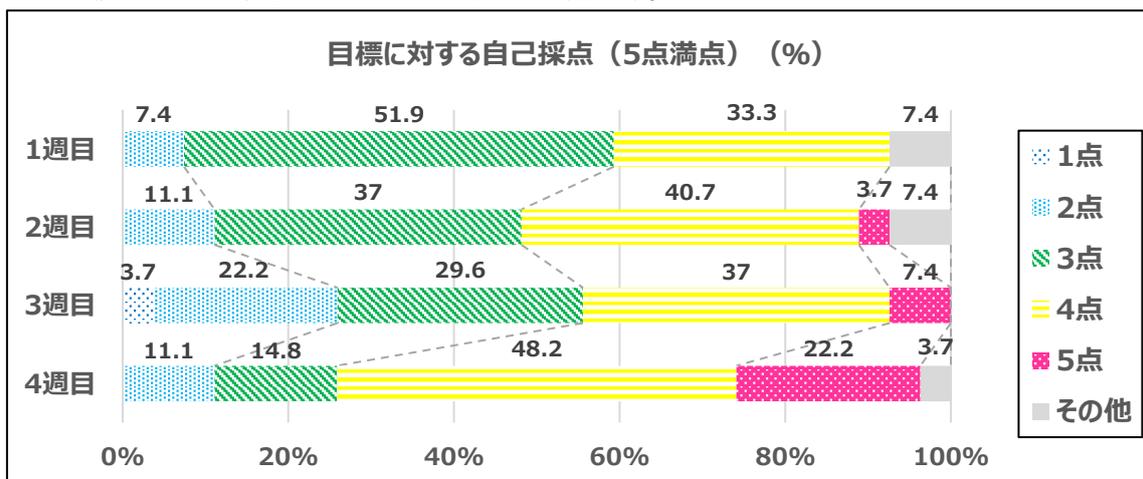


図 16 個人目標の自己評価

1週目から4週目にかけて、目標を達成することができたと感じている児童の割合が増えていることが分かる。それに伴い、3点の児童の割合も減少していつている。4週目におい

では、達成できたと感じている児童が70%を超えている。

一方、1週目では、達成できたと感じる児童が全体の33%にとどまった。また、3週目においては、1点の自己採点を行った児童も存在した。

(4) 考察

3週目と4週目では、目標の整合性・具体性と達成感の高い児童の割合が多いことが分かる。このことから、整合性・具体性を持った目標を立てることができれば、達成するための具体的な取り組みを1週間意識して行えたという気持ちが高くなることが予想される。

また、個人目標の設定回数と得点の伸びの相関のグラフから、自己主張に関する目標設定を多く行うことと、得点の伸びの良さに相関があることが明らかになった。このことから、自己主張に関する目標設定をさせる機会を多く設けることで、児童の自己主張得点が伸び、自己制御能力の獲得につながると考えられる。

IV 本研究の結論と今後の課題

(1) 結論

短学活の対人関係ゲームをきっかけとしたアプローチを行うことで、児童の主張的自己表現と許容性の向上に一定の効果を示すことが明らかになった。しかし、同様にはたらきかけた自己制御能力の自己主張面には全く効果が見られなかった。一方で、自己主張に関する目標設定回数が多いことと、自己主張の得点変化の伸びの良さには強い相関が見られ、一連のアプローチ内にあった目標設定は意義のあるものだと示唆された。以上のことから、本研究で用いたアプローチは、主張的自己表現とその関連要因の一部分に効果があることが明らかとなった。

(2) 今後の課題

今後の課題として、大きく2点あげられる。

1つは、対象学級内の各児童の変化を取り上げることである。本研究では、学級単位で各因子の変化を追った。そのため、対象学級の児童ごとの効果の有り様を見ることができなかった。児童ごとの前後変化や児童の特徴・傾向別に伸び率を分析することで、より効果的な教育アプローチの提案・実践を行うことができると考える。

もう1つは、自己主張面を高めるアプローチの再検討である。本研究は、自己主張と許容性という主張的自己表現を高めると考えられる関連要因を高めることで、間接的に自己表現能力の向上を図るというものであったが、自己主張面には芳しい結果が出なかった。しかし、この結果の原因が、アプローチのサイクル内にあるのか、対人関係ゲームの内容にあるのか、目標設定にあるのか、所在が明らかになっていない。アプローチの方法や対人関係ゲームの内容、全体目標の設定を再検討し、自己主張面にも効果が期待されるアプローチを研究していかなければならないと考える。

引用・参考文献

- 愛知県総合教育センター (2005). エクササイズ集—愛知総合教育センター
<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/yobo/ex/ex.pdf> (最終アクセス日:2019年1月10日)
- 茨城県教育研修センター (2000). 無人島脱出—茨城県教育研修センター
<http://www2.center.idk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/021b/21b019.htm>
(最終アクセス日:2019年1月10日)
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連:
小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討, 発達心理学研究, 23, 3号, 241-251.
- 柏木恵子 (1988). 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に—, 東京大学出版会, 6-16.
- 経済協力開発機構 (OECD) (編著) ベネッセ教育総合研究所 (企画・制作) 無藤隆・秋田喜代美 (監訳) 荒牧美佐子・都村聞人・木村治生・高岡純子・真田美恵子・持田聖子 (訳) (2018). 社会情動的スキル—学びに向かう力, 明石書店, 52-54.
- 庄司一子 (1993). 児童の self-control の発達の検討, 教育相談研究 (筑波大学), 31, 47-58.
- 園田雅代・中釜洋子 (2000). 子どものためのアサーション (自己表現) グループワーク 自分も相手も大切に作る学級づくり, 日本・精神技術研究所, 108-138.
- 崔 玉芬・庄司一子 (2013). 中学生の自己制御 (self-regulation) 尺度の開発, 学校心理学研究, 13, 1, 3-14.
- 中田 栄・塩見邦雄 (2000). 児童の自己統制と自己効力との関係, 感情心理学研究, 6, 2, 83-93.
- 橋本 巖・木村若菜 (2016). 児童期における感動経験と学級適応感および感情コンピテンスの関係 感情心理学研究, 24, Supplement, p. ps42 (日本感情心理学会第24回大会発表論文).
- 長谷川真理・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元章 (2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討, パーソナリティ研究, 17, 3, 307-310.
- 半田将之 (2008). 児童用アサーション尺度作成の試み, 創価大学大学院研究紀要, 29号, 239-255.
- 平木典子 (1993). アサーショントレーニング さわやかな自己表現のために, 日本・精神技術研究所
- 堀之内利成・立岡昌文・呉屋 博 (2016). 児童の自己表現能力を育む授業づくりに関する実践研究—自己尊重の態度を大切にしたい伝え合い活動に焦点を当てて—, 教育実践総合センター紀要 (長崎大学教育学部 附属教育実践総合センター), 15, 311-320.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動との関連: 子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討, 発達心理学研究, 6, 2, 399-411.

謝辞

今回、本研究を進めるにあたって、協力して下さった松山市立N小学校の教職員一同様、児童の皆さん、そして、ご指導ご助言を賜りました愛媛大学教職大学院の橋本巖教授、小田哲志教授に感謝申し上げます。