

児童の自己理解と自己表現に関する実践研究 —「ふりかえりカード」による表現活動を通して—

長澤 香澄（臨床教育コース）

教育現場において、「問題児」と「よい子」とを区別しがちであるが、その「区別」に疑問を感じた。子どもたちの、誰にでもあるはずの、伝えたい思いや願いを受け止める際に、大人たちが「よい子」と「問題児」とに二分してしまっているのではないか。本研究では、どの子も過ごしやすい学級を目指す。そのために、「ふりかえりカード」による表現活動を通して、「問題児」や「よい子」を含めたすべての児童の素直で豊かな感情表現を促す指導のあり方について検討する。「ふりかえりカード」の分析により明らかとなったのは、表現の背景にある豊かな生活や教師との関係構築が児童の表現促進において重要だということである。また、カードの記述において一見「気がかり」ではない児童の記述も、行動観察と重ね合わせることによって、気がかりな点が複数浮かび上がった。

序章

第1節 問題

「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省、2018）では、暴力行為・いじめ・長期欠席等について調査している。

このように、諸調査では教育における「問題」が取り出されて話題になる傾向がある。ところが、一般的に「落ち着いている」と思われるクラスにも問題がないわけではない。もちろん、子どもが落ち着いていることは大切なことであり、教師の指導力とも言えるが、「落ち着いているクラス」は本当に「よいクラス」なのだろうか。

「困った子は困っている子」という言葉があるように、一見「問題行動」と思われる行為は、子どもからの SOS であるという見解が主流になりつつある。一方で、「よい子」の抱える問題にも注目されている。富田（2004）は、「よい子の悲劇」として、①「よい子」が抑圧させた感情を爆発させて反乱を起こしてしまう場合と②「よい子」に逃げ込んで楽をしてしまう場合とを挙げている。

「問題児」や「よい子」について、大河原（2015）は、「感情制御の発達不全モデル」を用い、乳幼児期の解離と過覚醒の繰り返しから「解離反応優位で過剰適応する子」は「よい子」に、「過覚醒反応

優位で感情制御困難を示す子」は「問題児」になり、それぞれがほめと叱責によりその反応が強化されると述べている。

「問題行動」を起こす「問題児」も、困った子となった「よい子」も、どちらも心の内に抱えるしんどさを「問題行動」として顕在化（できた）とは考えられないだろうか。生きづらさを感じながらも「よい子」であり続けてしまう子どもは、顕在化（させられない）だけで、しんどさを抱えているのである。

このように、「問題行動」の有無に関わらず、子どもたちは多かれ少なかれ生きづらさや息苦しさを感じているといえる。日常の些細な出来事に関わるストレスである「デイリーハッスル」から知らず知らずのうちに大きな影響を受けることがある（田中、2005）ように、無意識のうちにストレスを蓄積してしまうことは大変危険である。

以上の理由から、一般的に「落ち着いているクラス」とされる、「よい子」が多く「問題」が何も起きていない状況自体にも問題があるように感じる。

「問題児」であっても「よい子」であっても、伝えたい思いや願いを持っているのだ。しかし、何らかの理由からそれらのメッセージを適切に発信できていないだけなのである。このメッセージや感情の発信の仕方（＝表現のタイプ）は、①うまく自己表現できる②うまく自己表現できない、の2

つに大別される。①は言葉等によって感情表出し、否定的な感情に限って述べれば、しんどさを顕在化できる場合と肯定的な言動の背後に潜在化させる場合である。②は気持ちを抑圧し、問題を潜在化してしまう子と、「問題行動」として問題を顕在化(させられる)子の二者に分かれるだろう。さらに、①と②の双方を持ち合わせている場合も考えられる。

対象学級でも、「不快感情を安全に抱える力」を獲得できていない(大河原、2015)児童が多いように感じた。これもメッセージを適切に発信できない理由の1つとして考えられる。彼らの生きづらさの軽減のためには感情制御の力を身に付けたり、不快感情を受け止められる経験が重要ではないだろうか。もちろん、感情表現については、年齢が下がるほど、発達段階上未分化な感情をうまく表現できない実態があることも無視はできない。

ここまで述べてきたように、学級には心に抱えた問題を表出させられる児童、させられない児童、不適応を感じていない児童等、様々な児童がいる。すべての子どもたちにとって学級がのびのびと自分らしく感情表現できる場となることで、どの子にとっても過ごしやすい学級になるのではないだろうか。そのために、自分の思いを表現し、互いの思いを受け止め合える関係の構築が必要であると考えている。そのためには、いくつかの要素が必要である。土壌としての人間関係や感情表出できるといふこと自体もその要素となるだろう。

第2節 研究目的

そこで、本実践研究では、豊かに感情表出ができる学級づくりの第一歩として、「問題児」や「よい子」を含めたすべての児童の素直な感情表現を促す指導のあり方について検討する。また、感情表現を促し、感情を言語化・視覚化することは、情緒の安定や成長に繋がるかについても考察する。

本実践研究における子どもの記述は、書くことによって切り取られた子どもの何気ない日常の一場面である。よって、いわゆる「文章表現技術」の向上を目指す作文指導とは性格が異なる。子どもたちが自由に綴る表現は、子どもの「生活」と「心」を知るための宝庫である(伊藤、2004)と

いう視点に立ち、児童理解を深めたい。

第1章 子どもの表現と児童理解

第1節 「書くこと」による自己表現

「書くこと」による表現活動を通じた児童理解は、戦前より「生活綴方」として取り組まれてきた。現在では、低学年の児童が先生に語りかけるように記述する「あのねノート」や金森俊朗の「手紙ノート」をはじめとする多くの実践が行われている。これらの実践からは、児童がのびのびと見たこと感じたことを表現していることや自分や仲間を深く見つめていること、そして仲間との深い交流が盛んに行われていることが読み取れる。

また、「日記指導」はまさに日々行われている「児童その本人の思想交換の心身作用」の中核的存在であり、表面的な会話では捉えられない児童自身の思索や思い、授業や休み時間では聞き取れなかったつぶやきなども知ることができる(若井、2015)。このように、児童の記述を読むことは、教師が児童理解を深める視点からも意義のあることである。

第2節 言語表現について

(1)感情表現と程度副詞

宮城(2016)は、「肯定的感情表現の多様化に程度副詞の使用が関係している」とし、「ある段階で程度副詞語彙を習得した子どもたちは、別の語彙を用いる以外に、既存の語を程度副詞で修飾することによって新たな表現を創り出し表現の幅を広げていくようである」と述べている。宮城の分類によると、程度副詞の主な修飾関係は以下の通りである。(下線、波線原文ママ)

- ・ 純粹程度の修飾関係 (例：とても面白い)
- ・ 比較の程度修飾関係 (例：桃よりずっと甘い)
- ・ 量的な程度修飾関係 (例：水を少し飲んだ)
- ・ 量的な程度修飾関係 (例：あまり高くない)

宮城は学齢期別にこれらの出現数をまとめている。

(2)記述を分析すること

坂本(2010)は、「小学生の作文コーパス」の分析により、「子供と子供をとりまく様々なもの、社会との関係、子供の心の中」を垣間見ることができると示している。

本実践研究での「ふりかえりカード」では、主に学校生活の振り返りをしている児童が多いため、児童の表現を通して、学校生活での児童と児童を取り巻く様々なもの、友だちとの関わり、児童の心の中を記述の分析により明らかにする。

第2章 「ふりかえりカード」による実践

第1節 実践研究の方法

(1)対象

X 市立小学校第 3 学年に所属している 1 学級の、支援学級在籍児童を除く 30 名である。

(2)実施期間

取り組み期間は、研修期間の 4 月 11 日（水）～ 6 月 12 日（火）で行う。時間は、1 日を振り返ることのできる帰りの会に設定した。

(3)手続き

①「ふりかえりカード」による表現活動

1 日を振り返り、印象に残ったこと等を記述する。同時に、感情アイコンを提示し、自分の気持ちに近いものに色を塗る。感情アイコンを通して、記述には表れない思いを汲み取ることを狙った。

数ある表現活動のなかから「ふりかえりカード」を選んだ主な理由は、対象が小学 3 年生であることから、

- ①言語による表現がある程度定着してきたと考えられる。
- ②単文から複文の表現ができるようになる時期であると考えられる。
- ③絵の表現力もついてきたと考えられる。
- ④原稿用紙のようにかしこまった作文ではないからこその自由な表現ができる。
- ⑤その手軽さが児童の日常を切り取り伝え合うのに適する。
- ⑥書くことで自己内対話を狙うこと¹ができる。の 6 点による。

取り組みの前半 1 か月は、図 1 のカードを用いた。表面に自由記述欄を設け、裏面に喜怒哀楽を表すアイコンを記し、自分の気持ちに最も近い顔に色を塗る形式である。後半 1 か月は、図 2 のカードに変更した。裏面に設けていたアイコンを、表面に縮小して置いたことで裏面は白紙になり、完全な自由記述欄となった。

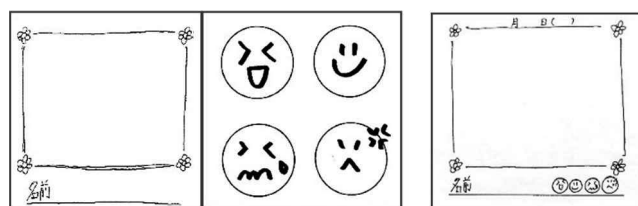


図 1 ふりかえりカード（前半）

図 2

ふりかえりカード（後半）

名称決定に際して、取り組みを始めた翌日の学活にて、「ふりかえり」「思い出」「出来事」の 3 つの言葉に対するイメージを話し合う。その後、名称の候補を募集した。児童に人気があったのは「思い出カード」であった。しかし、その日の良かったことや楽しかった出来事以外にも、悲しかったことや悔しかったことも書いてほしいという意図を明確にするため、「ふりかえりカード」という名称とした²。

②「ふりかえりカード」通信の発行

児童が互いの思いや考えを交流するための手段として通信を発行する。そのため、通信の内容は児童が書いた「ふりかえりカード」が中心となる。筆跡や改行等もそのカードの持ち味であると考え、児童のカードを載せる際に電子化はせず、原本のコピーを貼るようにする。

③生活や学習の場面での行動観察

「ふりかえりカード」は前述の通り、児童の生活の一場面を切り取り表現するものである。そのため、記述には児童の生活が深く関わる。そして、この取り組みによる児童の変容も日常生活に還ると予想している。そこで、児童の生活や学習の場面における行動観察も合わせて行う。

④表現の量的な変化の分析

児童の「ふりかえりカード」への記述を、横断的、縦断的に分析する。着目するのは、記述の分量の変化、使用語句の変化である。また、坂本（2010）の「小学生の作文コーパス」、富士原ら（2016）の「児童生徒作文コーパス」と「ふりかえりカード」を照らし合わせ、オノマトペの使用率や感情表現に対する程度副詞の使用率も分類・分析の参考とする。

これらを通して、児童の変容や成長を見取り、児童理解を深める。また、1 日を振り返ることや

思いを言語化・視覚化することの持つ可能性を考える。

(4) 配慮事項

① 指導上の留意点

大切にしたことは、「ふりかえりカード」を強制化しないことである。平田(2012)は、「日本の表現教育が抱える1番の問題点」として、「教師が子どもの首を絞めながら、『表現しろ、表現しろ!』と言っているようにしか見えない」と述べ、表現したくない子の存在についても指摘している。教師の求める答えを推測して記述するのではない、ありのままの気持ちを表現してほしいという思いもあり、平田の考えに賛同し、書きたくないなら強制はしない、書かないことも1つの表現である、という姿勢で取り組んだ。

しかし、「書きたくない子は書かなくてよい」とは言わず、書き渋る児童には、「絵を描いてもいいよ」「色を塗ったり好きな形をかいたりしてもいいよ」、とまずは、書くことに対するハードルが下がるような声かけをした。それでも提出をしなかった場合には注意や叱責をしないようにした。併せて、どんなことを書いたとしても受け止め、返した。気になる記述をした児童に対しては、学級担任と相談し、返却時に話をするようにした。

② 執筆上の留意点

本実践研究は児童の日々の振り返りを基盤にしているため、児童の思いや考えなしには研究の遂行は不可能である。しかし、児童の個人情報保護の観点から、個人が特定されるような記述は避け、変化や事象のみを取り出して執筆するようにする。本稿中に登場する児童のイニシャルや識別化のための番号は便宜上のものであり、実名や実際の名簿番号とは一切関係がない。

本文中で引用する児童の記述は、特に示していない場合は原文ママ使用することとする。

第2節 結果

(1) 表現の内容及び語句の出現数について

① 表現内容に対して

30人の40日間の「ふりかえりカード」からは、のべ1,086の感情や感覚に関する表現が検出され

た(表1)。また、感情や感覚の表現を伴わない、事実のみの記述は173あった。

感情や感覚に関する表現のうち、上位3語は、「たのしい³⁾」「うれしい」「よかった⁴⁾」である。出現数を見ると、「たのしい」623、「うれしい」79、「よかった」56であった。ここからも分かるように、「～が楽しかった」等、「たのしい」に関する記述が過半数を占めており、他の記述と比べて有意に多い。日毎に見ても、1日10～20ずつ出現しており、児童の約半数は「たのしい」を記述していることが分かる。このように、上位3語は肯定的な感情の表現が占めている。その割合は全体の表現の69.8%である。

感情を表す語句に続いて着目すべきものは「絵のみ」⁵⁾で表現したカードと「未提出」のカードである。「絵のみ」は58あった。絵を中心に表現していた児童を除いても20ある。「未提出」は51あるが、30人×40日の枚数を考えると4.25%となり、全体的に見た提出率は良いと言えるだろう。次に続くのは、「～したい」という記述で出現数は35あった。20個台では、多いものから順に「むずかしい」「おもしろい」「緊張(ドキドキを含む)」「おいしい」があり、ここでようやく「むずかしい」という肯定的な感情以外の表現が登場する。続いて10個台では、多いものから「くやすい」「つかれた」「がんばった」「かなしい」「たのしみ」となる。

5～9個出現したのは、「おどろき(びっくりを含む)」「大変」「嫌」「ふつう」「さみしい」「痛い」「残念」「好き」といった、否定的な感情や好き嫌いに関する感情であった。続いて、2～3個出現したのは、「すごい」「困った」「簡単」「暑い」「きつい」「大好き」「楽しそう」という表現である。「むずかしい」は27あったのに対し、「簡単」は2と、同じ難易に関する記述だがこの差である。

1つずつ出現した表現は、「イライラ」「ムカついた」という表現や、「くすぐったかった」「疲れ果てて」という表現など合わせて42あり、上位の表現と意味が重複するものもあるが、自分の言葉として表現していると見てそれらと分けてカウントした。

表1 出現した語句の例

上位3表現	たのしい、うれしい、よかった
出現数10~30	むずかしい、おもしろい、緊張(ドキドキ) おいしい、くやしい、つかれた がんばった、かなしい、たのしみ
出現数2~9	おどろき びっくり、大変、嫌、ふつう さみしい、痛い、残念、好き、すごい 困った、簡単、暑い、きつい、大好き 等
出現数1	イライラ、ムカついた、くすぐったかった 疲れ果てて、くたくた、うーんていうかなくらい等

②出現数の推移

上述した表現の推移について見ると、上位3表現のうち「たのしい」「うれしい」は概ね減少傾向にある。一方、「よかった」は増加傾向にある。また、児童の独自表現として分類した、出現数が1ずつの表現や事実のみの記述も増加傾向にある。一方、40日を通して変化がなかった児童、表現が縮小した児童、提出率が下がった児童もいる。

③文字数の推移

文字数⁶についても、全体を通して増加傾向にあることが分かる。文字数の多い日を順にあげると、5月29日、6月12日、6月5日、5月22日、5月1日・2日⁷となる。

(2)行動観察から推測される児童の分類

冒頭で述べた、感情表現のタイプをもとに児童を分類すると、

- ①肯定的な感情の表出が多い児童
- ②否定的な感情の表出が多い児童
- ③否定的な感情が「問題行動」として表出している児童

に分けられる。ただし、これらは明確に線引きができるものではない。そこで、行動観察において学習面・生活面の観点から、(a)「気がかりな児童」と(b)「気がかりではない児童」とに概括的に分けることとする。問題に即して言うならば「問題児」と「よい子」である。

(3)記述された内容から推測される児童の分類

①で述べた全体の傾向を踏まえると、児童を個別で見た時、その特徴が顕著になる。記述を大ま

かに分類すると、

- ①記述量が増加した児童
- ②表現の枠を変化させた児童
- ③主に絵で表現した児童
- ④事実のみの記述が目立った児童
- ⑤40日間を通して肯定的な感情のみを書いた児童
- ⑥提出に波があった児童

となる。①②は児童の変容・成長として、③は表現方法の特殊性として捉えられるが、④⑤⑥は行動観察とは別の視点からの注目すべき気がかりな児童として浮かび上がった。

考察のしやすさを考慮して、これらを1日ごとの「ふりかえりカード」への感情表出の視点から再分類すると、

- (A) 素直に感情を表現しているような記述
 - (B) 素直に感情を表現していない記述
 - (C) 「こうあるべき」に基づく肯定的な表現をしている記述
 - (D) 記述に感情表現が伴わない記述
- の4つに大別できる。さらに、
- (E) 絵による表現をしたもの
 - 「表現しないという表現」としての
 - (F) 白紙提出
 - (G) 未提出

を加え、7分類とする。(D)に関しては、記述の内容や児童の様子から、ある程度、感情まで読み取れてしまう場合も多いが、「言語化されていない感情」として扱うため、行間を読んでもしまわないように注意しながら分類した。一方、(C)は文脈によって意味が異なるので、語句によってのみで分類しないよう心掛けた。決して1人の児童が1つの記述のタイプとなるわけではないが、この分類は、ある程度、「記述」を「児童」と読み替えることができると思われる。

(4)記述と行動観察の相関

記述の7分類を表3、表4でそれぞれ(a)と(b)を比較すると、(a)のほうが多い項目は、(B)(D)(E)(F)(G)の5項目であった。対して(b)の

ほうが多い項目は、(A)(C)の2項目であった。

この結果から、(a)の児童ほど、「素直」ではない表現、事実のみによる表現、言語以外の表現が多く表出し、(b)の児童ほど、「素直さ」と「こうあらねばならない自分像」が多く表出していることが分かる。

第3章 考察

第1節 語句の出現数と背景としての生活との関連の考察

(1) 出現数について

児童の表現で多かった「たのしい」「うれしい」「よかった」は、概ね減少傾向にあり、出現数が1ずつの表現は上昇傾向にあることを結果で見た。これは、一般的な表現が減少し、独自の表現が増加したと捉えることができ、児童の表現が多様化したことがうかがえる。

「概ね」としたのは、取り組みの中盤である5月初旬にどの語句でも増加が見られるからだ。これはおそらく、通信の発行や配布前の声かけに要因があると思われる。

また、「うれしい」「よかった」「事実のみ」出現数1の各項目が「たのしい」と逆転するのは、最多の「たのしい」を使わないと必然的に他の表現になるためだと考えられる。

富士原ら(2016)の「児童生徒作文コーパス」では、肯定的な感情表現として「たのしい」「うれしい」「おもしろい」の3語の使用実態を調査し、「うれしい」「おもしろい」と比較して「たのしい」

をよく使って作文する傾向があることを明らかにしている。

本学級の児童においても、「児童生徒作文コーパス」の結果と同様に「たのしい」の使用頻度が高い。しかし、「児童生徒作文コーパス」の結果では、「うれしい」「おもしろい」が同程度であったのに対し、本学級の児童は「うれしい」が79に対し、「おもしろい」は26である。

「児童生徒作文コーパス」作成時のテーマの影響や、肯定的な感情表現として「たのしい」「うれしい」「おもしろい」の3語のみ抽出しているためそもそも「よかった」についての検討がなされていない等の要因はあるが、対象児童では「よかった」の出現数が「おもしろい」を30も上回っていることは着目すべき点であると思われる。

表3 (a)行動観察において「気がかりな児童」の記述分類

児童	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
1	2				38		
2	21			18	1		
3	28			12			
4	34		3	2	1		
5	16	3		1	8	5	7
6	19			20			
7	38	1		1			
8	18			22			
9	21	3	1			1	14
10	29	3		2	6		
11	24	1	8	5			
12	26	5	5	3		1	
13	29		2	7			
14	31			4			
15	11		2	9			17
合計	347	16	21	106	54	7	38

表4 (b)行動観察において「気がかり」ではない児童の記述分類

児童	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
16	35		1	4			
17	26		3	10			
18	38						2
19	40						
20	20		21				
21	34	1	3	2			
22	34			6			
23	25		11	3			
24	33			3	3		1
25	34		2	4			
26	27		2	11			
27	40						
28	32			8			
29	38						2
30	40						
合計	496	1	43	51	3	0	5

※番号は順不同

表2 行動観察による分類項目と記述による分類項目



(2) 文字数の変化について

①「児童の生活」の視点から

表5は、学級全体の文字量の上位6日分の時間割と授業の概要である。共通するのは、火曜日であるということだ。火曜日の6校時には体育がある。本学級の児童は体育が好きな児童が多い。加えて6時間目は、「ふりかえりカード」記入直前の記憶のため、記述に反映しやすいことも考えられる。また、記述の内容から、図工・理科・校区探検・音楽・お別れ会等、創作や活動の時間が印象に残っている児童が多いことが分かる。体育に関して述べるならば、この時期の体育は、走る時間が多かった。児童は、「パンツがびしょ濡れになるくらい全力で」運動している。思い切り体を動かしたり、思い切り創作をしたり、生き物に触れたりする活動で心を動かされ、書きたい気持ちが湧き、おのずと記述量が増えたのではないと思われる。予想されたことではあるが、豊かな生活が豊かな言語活動につながるようだ。

②「教師の働きかけ」の視点から

他の視点もある。5月22日(火)はカードをリニューアルした。この頃、児童の記述量が増えたり、文とは別に絵を描く児童が増えたりしていた。そこで、自由記述欄を多く確保するための仕様変更である。このため、裏面が白紙になり児童が自由に使えるスペースが増えた。このことも分量が増加した一因であるだろう。新しいカードになり、書く意欲が新たに湧いたとも推察できる。

5月1日(火)には、全体に対する声かけを初めて行った。この頃、全体に配布した用紙を書き終えて2枚目を求める児童が現れるようになった。そこで、この日の配布前には、「枚数をたくさん書いてくれるのも嬉しいけれど、1つの事を詳しく書いてみて」という声かけを全体に行っている。これに反応した児童が多かったと思われる。

教師の働きかけも、児童の豊かな生活や豊かな言語活動に影響を与えるようである。

③「保護者の働きかけ」の視点から

文字数が増えことは、記述が詳しくなったことと概ね相関関係にあった。その要因の1つとして、「なぜかという〜」「理由は〜」「…から〜」と、気持ちに対して理由を書く児童が増えたことが考えられる。研修最終日、理由が詳しく書けるようになった児童と「ふりかえりカード」について話していると、「お母さんに『こういうのは理由も書かないとダメでしょ』と言われた」と話していた。他にも、通信を保護者に見せたら自分のカードをすぐに見つけてくれて嬉しかった、と話す児童もいた。

教師の声かけも大切なのは然ることながら、家庭での声かけや児童への関わり的重要性が垣間見えた場面である。

第2節 児童の記述の変化と行動観察

結果では、児童のタイプについての分類をいくつか試みたが、ここでは、それらをもとに、「ふりかえりカード」の取り組み全体を見た記述のタイプ別に考察する。1人の児童につき1つの項目に分類できるわけではないため、項目をまたがって登場する児童もいる。

(1) 記述から見る児童の変容

① 思いを打ち明けた児童

「ふりかえりカード」に取り組み始めたのは、新年度が始まって3日目。まだ児童はどこかくよ

表5 文字量が多かった日の時間割

校時	5月29日(火)	6月12日(火)	6月5日(火)	5月22日(火)	5月1日(火)	5月2日(水)
1	算数 わくわく算数	算数 3桁の繰上筆算	算数 隠れた数はいくつ	算数 テスト返し	算数 わり算	国語 漢字
2	図工	お別れ会	花園 校区探検のまとめ	図工/漢字	図工/避難訓練	花園 校区探検 →振り返り
3	箱を使って家作り	国語 漢字・たのきゅう	国語 テスト	音楽 リコーダー	社会 校区探検に向けて	
4	外国語活動 How are you?~	社会 テスト	音楽 体育館練習	理科 ホウセンカ種まき	外国語活動 I'm from~	理科 青虫の観察
5	国語 テスト・漢字	国語 気になる記号	社会 大津市	社会 大津市	音楽/内科検診	算数 わり算の問題作り
6	体育 走る	体育(合同) 50m 走	体育(合同) リレー	体育 鉄棒・リレー	体育(合同) タイム測定・鬼ごっこ	

左から順に上位6日分

そ行き)な表情をしている頃である。児童の振り返りも、どこか当たり障りのない記述が目立った。そのようななか、Aの振り返り初日の記述は「なにもなかった」であった。2日目には、何か書かなければと思ったのか、「ひさしぶりのくくがむずかしかったです。」と書いた。裏面の感情アイコンには、自分でマークを書き足したり「ふつう」の欄を作成して色を塗ったりしていた(図3)。裏面にこのように書き足すことが数日続いた。

3日目、これまでの2日間と同じく書くことに抵抗を示す。しかし、隣の席のBが絵で描いていることに気付き、「絵で描いてもいいん?」と尋ねた。

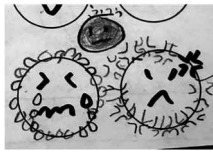


図3

それから、絵を描くことで徐々に振り返りに取り組むようになった。

絵で表現する児童には、提出の際、誰を表す絵であるか、その子はどのような気持ちなのかを聞き取るようにした。また、その時の場面について話すこともあった。

取り組み開始から2週間を過ぎたころ、2枚目が欲しいと申し出た。渡すと、いつものような振り返りが1枚と、悲しい顔に「いつもべんきょうをいっぱいせなあかんから」という文字が添えられていた。その日を境に、絵に文が添えられるようになった。

教師との信頼関係ができたことで、児童が安心して記述できるようになったと思われる。

②豊かに表現した児童

40日間を通して、多くの児童は記述量が増加し、表現も豊かになった。これらの児童には、始めから詳しく書けており、取り組みを通してますます書けるようになった児童と、取り組み開始日には何を書こうか戸惑い、やっとの思いで1文を綴っていたが、回を重ねるごとに多様な表現をするようになった児童など、様々だ。

Cは、初日から出来事や自分の気持ちを詳しく書いていた。後半には、タイトル付きの振り返りも見られ、カードが文字で埋まるくらいびっしりと書くようになっていった⁸。

「手形をつくるときふでがくすぐったかった」

と、場面を切り取ったような記述をする児童(D)もいた。このような記述はこの日に留まらず、また、他の児童に多く見られる、「(教科名)が楽しかった」という記述は一度もない。

DはCのように多くの人と表情豊かに関わっている様子はなかったが、仲の良い特定の友だちとの間では楽しくおしゃべりをしていた。

記述を見ると、「えいごがたのしかった。なにをいってるかわからなかったけど、3年ではじめてのえいごがたのしかった」「音よみとくんよみをかくのがたのしかった、でもわたのは3つしか、かけなかった」というように肯定的な表現と否定的な表現が1枚のカードに混在していることが多い。しかし、Dは感情アイコンと記述内容の整合性がある。Dの日常生活における落ち着きはここに由来しているとも思われる。

取り組みの初日⁹、なかなか書くことができなかったEは、数日は時間いっぱい使って一言書いて提出することが続いたが、日を迫うごとに文章量が増加した。のんびりした性格もあってか、帰りの用意にも時間がかかり、最後まで教室に残っていることが多かった。その時間に「ふりかえりカード」に書かれていることについて話すことで、絵や文について補うことができ、他の児童よりも早く関係構築ができたように思う。

学級全体の大きな変化が起こった日は、前述の5月1日である。声かけをきっかけに、約半数の児童の記述に変化があった。例えば、「ドッチボールが楽しかった。」「2時間目の仲良くなる遊びが楽しかった。」「というようにそれまで1文で書いていた児童は、「今日の体育は楽しかったです。今日は50mと鬼ごっこをして楽しかったです。」「と2文になり、体育のどんなことが楽しかったのか読み手に伝わる記述になっている。また、当初から出来事や気持ちを比較的詳しく書いていた別の児童¹⁰は、5月1日には、「今日の6時間目に50m走を計るのがめっちゃドキドキしました。」「と、オノマトペ¹¹を使い、より自分の気持ちを表現できるようになっている。

Eも例外ではなく、この頃から楽しかった理由を表す文を伴って書けるようになっていく¹²。声

かけによる変化は、多くの児童にとっては一過性の刺激で、数日すると文章量が元に戻り、また声をかけると増える、といったことが繰り返された。

しかし、E は概ね増加傾向であった。

恐らく、E に対しては個別の声かけをする機会が多く、また取り組み開始時との変化を褒めることも多々あったため、個別の支援が児童の意欲を引き出したと考えられる。

記述量が多い児童や、豊かに表現していると感じる児童の記述に共通している点として、程度副詞の使用、接続詞の使用頻度が高いことが挙げられる。また、文字数の増加に伴ってそれらの表現が増えている印象を受ける。ここから、宮城（2016）が指摘するように、同じ「たのしい」という単語に対しても、「めっちゃ」「とても」「とっても」「ちょ～う」「すごくすごく」といった自分なりの表現で「たのしい」を修飾することで自分の気持ちに近づけようとしていることが分かる¹³。

これらの児童の表現と生活の様子は、出来事と感情が統合され、抱いた感情を適切に表現する術を持っていることは、日常での落ち着きと関連がある可能性を示している。

③「表現の枠」を変化させた児童

児童の記述を見ると、それぞれの児童が自分なりの表現方法を持っていることが予想された。多く見られたのは、「○時間目の○○が～だった」、「○○が～だった」、「○○が～だった。なぜなら…」という表現である。特に取り組み初期は、これらを定型文のように使用する児童が多かった。ここでは、このような児童が自分で持っていると思われる表現を「表現の枠」と呼ぶことにする。

その変容が顕著であった児童の 1 人（F）は、取り組みの序盤、「朝やすみのドッチボールが楽しかったです」というように [いつ・なにをして・どうだったか] を 1 文で書くことが続いた¹⁴。途中、「○くんのボールをうけられてうれしかった」という記述も入りながら、4 月中は一定の表現をしていた。表 6 は、5 月 1 日からの 4 日間¹⁵の記述である。




5 月 2 日については、F の表現の枠を用いて繰り返した文章とも取れるが、4 日間とも、以前と

比較して明らかに文章量が増加していることが分かる。おそらくこの変化は、前述した「詳しく書いて」という言葉かけに反応したものと思われる。

表 6 F の記述の変化（5 月 1 日～5 月 8 日）

5/1 (火)	ぼくは昼休みの時間3-Y組のZ先生とドッチボールをして、○のボールをうけて投げたらZ先生が○にわたして○がぼくのおしりにあてました
5/2 (水)	朝やすみのドッチボールで△くんのボールをうけてうれしかったです。中やすみのドッチボールで□くんのボールをうけられてうれしかったです。昼やすみにN先生のボールをうけられてうれしかったです。
5/7 (月)	ぼくは朝やすみドッチボールができなかったのでなかでけん玉をしました。中やすみはドッチボールができなかったので中でけん玉しました。昼休みはドッチボールができて楽しかった。▽くんと◇くんのボールをうけられてうれしかった。
5/8 (火)	ぜんぶ休みじかんにドッチボールをしました。てきをあてました。体くのじかん1回せん2いだったけど2回せん目かってうれしかった。

表 7 F の記述（5 月 11 日～5 月 15 日）

5 月 11 日(金)	5 月 14 日(月)	5 月 15 日(火)
		

続いて、5 月 8 日から 2 日経過した 5 月 11 日からの 3 日間の振り返りである（表 7）。この 3 日間は、絵による振り返りをした。これは、5 月 8 日と 5 月 15 日に発行した通信（図 4、図 5）や友達との会話から、絵でふりかえりをしている児童の存在に気づき、自分もそうしてみようと思ったのではないと思われる。実際に、通信の発行前後には、児童が友だちとカードの見せ合いをする姿が見られている。また、その後は文字のみの記述に戻ったことから、試行錯誤の末、自分らしい表現に落ち着いた経過であると考えられる。

(2) 注目すべき児童と表現

① 事実のみの記述

「てうちをした」「バスケット」と出来事のみを書くことが多かった児童もいる。もちろん全日事実のみを書いたわけではなく、「楽しかった」「おもしろかった」と感情を伴う記述も半数近くある。

事実のみ書いた記述として、以下の 2 通りの傾向が見られた。1 つめに、ネガティブな感情を抱いたと考えられる時¹⁶。この記述の時、感情アイコンは 3 または 4 を塗っている。2 つめに、「たのし

い」では表現できない感情を抱いたと考えられる時¹⁷。これらの記述の際の感情アイコンは1または2を塗っていることが多い。

記述された事実や児童の様子、感情アイコンを手掛かりにこれらを読むと、言語化できる感情の場合は記述できるが、言語化できない感情の時に事実のみを書いていたと考えられる。

これらの児童は、生活のなかで感情コントロールがうまくできない様子も見られた。自分が抱いている感情に合う言葉の数が増えたら落ち着きが増すのではないかと思われる。

また、これらの児童は共通してひらがなの使用が目立つ。感情制御の力と学力の獲得にも関連があるかもしれない。

事実のみの記述で気がかりとなったのは上述した児童だけではない。前述のCは、肯定的な感情を豊かに表現する一方で、否定的な感情を抱いたと思われる文脈では感情を表す語句が伴わない。肯定的な感情を良いものとし、否定的な感情は出してはならないもの、と感じている可能性がある。

②「こうあるべき」に基づく肯定的な表現をしていると思われる記述

ア) 40日を通して肯定的な感情を記し続けた児童

学級全体では、感情表現や記述が多様化したことで「たのしい」「うれしい」といった語句が減少していたのに対し、全日「〇〇が楽しかった」と記述した児童(G)がいる。この児童は、感情アイコンも、左上の口を開けて笑っている顔を40日間選択し続けた。

先述したように、豊かに表現した児童からは、同じ「たのしい」という単語を、「めっちゃたのしかった」「すごすごたのしかった」「ちょ～うたのしかった」と、変化させることで感情の機微が伝わる。また、絵で表現した児童からは、言葉はなくともその絵の表情から感情が伝わってくる。しかし、この項目で取り上げる児童の記述からは感情

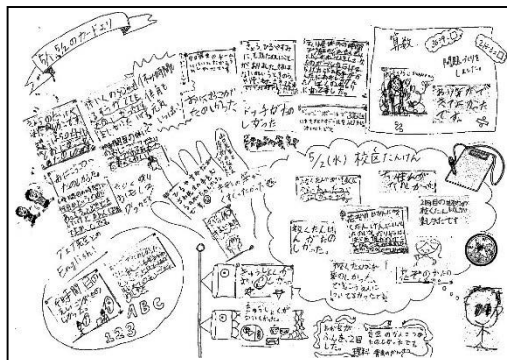


図4 にじいろ第1号(裏)

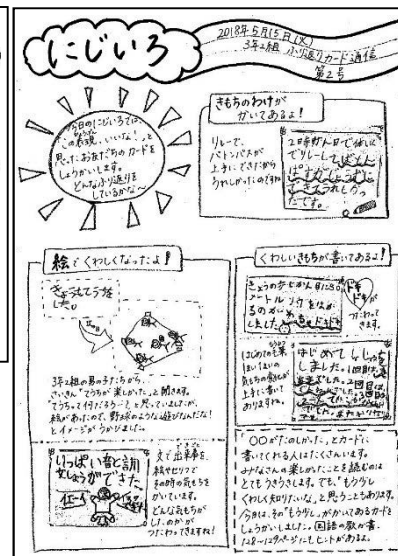


図5 にじいろ第2号

の温度差が感じられない。とはいえ、小学3年生の児童が4月から6月にかけて、感情の起伏がなく一定の感情を抱いて過ごすとは考えにくい。

他の児童の例は表8で示す。表情18も併せて載せている。これら6名の児童は、ほぼ「たのしい」で日々を振り返っていることが分かる。

表8 肯定的な感情の記述が目立った児童と出現数

	G	H	I	J	K	L
たのしい	40	39	41	43	39	31
うれしい	0	1	0	0	0	1
よかった	0	0	3	0	0	0
その他(肯定的感情)	0	0	2	1	0	5
その他(否定的感情 ¹⁹)	0	0	0	1	3	4
表情1	36	34	32	10	1	29
表情2	0	3	0	9	9	6
表情3	0	1	0	0	0	2
表情4	0	0	0	0	0	0

表情の選択も1に集中していることが分かる。

肯定的な感情に着目し、物事をポジティブに捉えられる児童であれば心配はいらないが、「あって当たり前の不快感情」を統合できていない(大河原, 2015)可能性や、「学校で書く作文に悪いことを書いてはいけない」という思いがあるとしたら注意が必要である。

実際、Gは前年度、先生の前では「よい子」だが、大人のいないところでは友だちに悪口を言っていた、というエピソードを聞いた。

個人情報観点から 6 名の家庭状況を詳細に記すことは避けるが、家庭に問題を抱えていると思われる児童が含まれていることから、どこかで負の感情を抑圧している可能性は拭いきれない。

イ) 「よかった」と表現する児童

もう 1 点気がかりなのは、結果でも触れた「よかった」という語句についてである。この表現は児童の記述の出現数のうち 3 番目に多かった。しかし、全出現数 56 のうち、約 30% の 17 は 1 人の児童の記述にある。この児童を含む 2 名を除く児童は「楽しい」が最も多い。また、そのもう 1 名の児童も最多は「嬉しい」であるため、他の児童と同様に見て良いだろう。よって、この児童のみ、「よかった」が最多の語となった。

「よかった」に着目すると、この語を使用したのは 30 人中 10 名で、男女比は 4 : 6 である。出現数とその性別は、M (女) が 17、N (女) が 10、O (女) が 7 となっていた。残りの 7 名の出現数は 5 以下であった。

この 10 名の「よかった」を使用した前後文脈を見ると、以下に大別される。

①人と何か活動した時。

例えば、「〇〇さんと××できてよかった」「みんなで遊べてよかった」という記述がある。

②評価を伴う時。

例えば、勉強に関して、「漢字で 100 点を取れてよかった」という記述や勝負でよい結果が出た時の「リレーで 2 位が取れてよかった」という記述がある。

③何かを達成したり実行できたりした時。

例えば、「校外学習に行けてよかった」「図工で 2 階ができてよかった」という記述がある。

ここで、「よかった」つまり「よい」の辞書的な意味を確認しておく（右上参照）。

この中で、児童の記述に使用されているのは [二] がほとんどだろう。大別した 3 分類の②で「評価を伴う」としたが、厳密には①～③とも、「比較的、相対的に好ましい」という場合と考えられそうだ。

例えば、上記の例に対応させると、

よ・い【良・善・好・吉・佳・宜】

[一] (正邪・善悪の立場から) 理にかなっている。正しい。正当である。善である。

[二] 性質、状態、機能、様子などが、比較的、相対的にすぐれていて好ましい。まさっている。

[三] めぐりあわせに恵まれる。

[四] あるべきさまである。ふさわしい。

[五] 同意できる。承認できる。

"よ・い【良・善・好・吉・佳・宜】", 日本国語大辞典, JapanKnowledge, <https://japanknowledge.com> (参照 2018-12-22) (下線引用者)

①友だちと仲良くすることが望ましい

②テストではよい点数が取れることが望ましい

③時間内に完成することが望ましい

というような「こうあるべき」という思いが根底に見え隠れしている。

男女比や、使用数の上位 3 人が女兒であることを鑑みると、女兒のほうが何かと比較して優劣をつけている様子である。特に、最も「よかった」の使用率の高かった M は、自分が無意識に設定している基準を超えてよかった、というような書きぶりに思える。M は学力も高く、挙手発言も多い。絵も運動も得意である。音楽会では台詞の役を務めた。負けず嫌いな一面もある。いわゆる「よい子」の典型的存在ではないだろうか。

大河原 (2015) は、「よい子」を「将来心配なよい子」と「本当のよい子」とに区別している。「本当のよい子」は学校で嫌なことがあったら、不機嫌に八つ当たりをしたりしてぐずぐずと荒れた様子を示すことができるが、「将来心配なよい子」はたとえ学校で嫌なことがあったとしても、家ではいつもと変わらず明るい顔をしているという。

M の家での様子が分からないため、M がどちらのタイプかは判断し難い。しかし、多くの児童が「楽しい」「嬉しい」という純粋な感情表現をしているなかで「よかった」という表現が目立つのは気がかりである。

別日の M の記述を見ると、テストに関する記述が他の児童と比べて多かったり、学習面でできたこと・できなかったことを綴ったり「うまくできてよかった」という書き方をするなど、自己評価している様子が見られる。

ウ)提出に波があった児童

「こうあるべき」という思いが提出状況に現れる児童もいる。

未提出の数は、51 であると述べた。内 42、つまり 8 割を 3 名の児童が占めている。3 名とも気分の起伏が大きい児童である。特に 2 名は、未提出も多いが提出した日の記述量も多い。

P は、提出する日でも、「楽しかった」だけの記述、複数枚に語を分割した記述²⁰も何度かあった。一方文章量が多い日は、いつ何がどうだったか、そしてどう思ったかを非常に詳細に綴っている²¹。

提出の波について、書きたいことがあった日には書いて提出でき、特に印象に残るようなことがない日には提出していないことが考えられる。しかし、P の場合、提出した内容は肯定的な感情や他者から評価を受けたことが中心となっている。人からの評価が気になる心、正しいことをしなくては、という心の表れとも捉えられる。

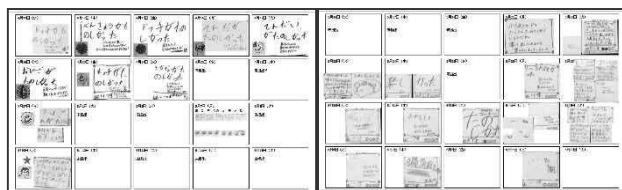


図 6 P のふりかえり一覧
余白の多い欄は未提出の日である。

第3節 記述の分類と行動観察の分類との相関

行動観察における「気がかりな児童」は、「ふりかえりカード」の記述においても分かりやすく気がかりな点がある。一方、行動観察においては「気がかり」ではない児童は、「ふりかえりカード」においても一見気がかりな点は見当たらない。しかし、40 日を通して児童の記述を見つめると、気がかりな点が数多く浮かび上がった。

ここから、児童の隠された SOS や、児童自身も気づいていない生きづらさを抱えていることが見受けられる。同時に、教師がそれを発見する視点とすることができると考えられる。

終章

第1節 本研究の目的に関しての到達点と課題

(1)到達点

本実践では、生活の質による記述量の変化から、児童の豊かな表現を促すためにはその背景の豊かな生活が大切であることが明らかになった。また、教師との関係により記述が変化したことから、素直に表現するためには教師との関係が重要であることも明らかになった。

肯定的な感情と否定的な感情の双方が、自分の中にあって当たり前の感情として統合されている傾向が見られる児童は生活面にも落ち着きが見られ、感情を自己理解できることは情緒の安定につながることも示唆された。

(2)課題

しかし、素直な感情表現を促すための指導法について十分な検討ができていたとは言い難い。感情を言語化・視覚化したことによる成果についても、その考察には及ばなかった。

また、児童と教師との関係の重要性が明らかになった一方で、子ども同士の関係性については言及することができなかった。本実践では、通信の発行によって他者の記述に触れたり、児童の相互交流が自然発生的に生じたりしたとはいえ、児童と教師の閉ざされた関係でのやり取りが主となった。児童理解を教師だけのものにせず、学級へ普及させるには、読み合い、相互交流する場を設ける必要があった。

「読み合い」「語り合い」や、書いたものを活用することは、自己や他者についての認識を深めるために有効かつ新しい人間関係を築く上でも重要な機会になる(伊藤、2004)。また、「書くこと」を手がかりとして、「生活」と「表現」を緊張した関係に結びつける営みは、この世が「異質なもののたちの共存する世界」であることを発見し理解するための試みである(伊藤、2004)。このように、書いた事柄を広げる取り組みをすると本実践はより効果的になると思われる。

本研究は、家庭環境が不明瞭なため、表現と行動観察が進めざるを得なかった。「よい子」の「よかった」という表現の背景をどう探り、問題を見つけるかという点や、親に褒めてもらったことで表現が豊かになった点等を考えると、保護者との関わり方についても重要な視点となりそうである。学級担任となった際には、

児童とのやり取りのみで完結させず、保護者とも丁寧に関わることで、一人ひとりの児童をより深く理解し、保護者とともに児童を育てる意識を持っていたい。

本研究での課題は、今後学級担任として児童と関わる際の視点としたい。

第2節 「ふりかえりカード」に関しての到達点と課題

(1) 到達点

取り組み段階では、「ふりかえりカード」のやり取りで教師と児童との関係構築が図れた。また、行動観察から予測される児童の趣味嗜好の裏付けや、会話や行動観察からはうかがえない児童の生活の様子や感覚を補うこともできた。毎日学級の児童一人ひとりと十分な時間を取ってコミュニケーションを図るのは、現在の学校生活では困難である。だからこそ、毎日カードを回収し、児童の記述に目を通し、コメントを書き、返却するという一連の取り組みは、児童一人ひとりと会話を交わし、その児童を見つめる時間を生み出すことができる貴重な機会をもたらした。

また、記述の分析にあたって、富士原ら（2016）や宮城（2016）の提示している接続詞に比べて口語的な表現が多く見られた。このことは、「ふりかえりカード」が「作文」というよりも教師と児童の飾らないコミュニケーションの手段として存在していたことを物語っていると言えるだろう²²。そして、カードを介した学級担任とのコミュニケーションも生じ、児童についての見解を交流する場となったことでより児童理解が深まった。

分析段階では、学級全体の傾向と個人の傾向を比較することで、特殊性や一般性を発見することができた。また、行動観察に基づく記述の分析により、感情が統合されていると思われる児童ほど、日常生活も落ち着いている傾向が見られた。ここから、感情へのアプローチにより児童の精神の安定を目指せる可能性が見えた。

(2) 課題

①「ふりかえりカード」という名称について

児童から人気のあった「楽しかったカード」や「思い出カード」にしなかったことによって、ポジティブな感情以外にも思ったことを率直に書いて

てよいという意図が伝わったことは児童の記述からも明らかである。しかし、「ふりかえり」という名称は授業の振り返りでも使用されている。「ふりかえり」が混同したせいか、授業の振り返りで、「ふりかえりカード」に書くように「～が楽しかった」と書いてしまう児童が続出した。また、「ふりかえりカード」にも「（教科名）が楽しかった」と授業について書く割合の多い児童も多かった。学校で過ごす大部分が授業であることから、授業への印象が強いことも一因ではあるだろうが、「ふりかえり」という言葉が授業を連想させた可能性は大いにある。名称の決定に際して、活動の意義・目的だけに注意を払うのではなく、教育課程や学級経営の取り組みを見通した考えが必要であった。

②感情アイコンについて

児童の記述を概観すると、表情と記述が不一致なカードをよく見かけた。もちろん、児童の心理面は要因として考えられるだろう。一方で、新たに自分で表情を作成した児童が数名いたことから、感情アイコンの提示の仕方に課題があると考えられる。

今回は、「喜・怒・哀・楽」が連想される4つの表情を提示した。しかし、山田（2007）は、「喜び、驚き、恐れ、悲しみ、怒り、嫌悪」の6種類を普遍的な表情としてまとめている。これらの生得的とされる一次感情以外にも、学習や経験から獲得されるという二次感情があることも考えると、4種類の表情では、児童の気持ちを表すのには不十分であった。また、「顔面フィードバック効果」を考えると、4つの表情に当てはめようとしたことは、感情の枠組みを先に与えることになってしまい、本研究の意図としては不適切であった。

上記の2点を踏まえると、感情アイコンの欄に空白の○を設け、自分で表情を描けるようにする等、柔軟性を持たせる工夫をすれば、児童の心情により迫ることができるのではないだろうか。

注

1. 「書く」ことによる自己理解の機能は子どもにとって重い役割を果たす（岡本、1985）
2. 「ふりかえり」が、児童にとって感情の肯定的・否定的に関わらず書くというイメージを持てる言葉であった。

3. 「たのしみ」を除く。
4. 「よかった」を感情や感覚を表す語句として用いるのに適切かどうかは悩ましいが、児童の記述で3番目に多い語であったこと、後述する「何かと比較して用いる」という語の特性から、本論文では「よかった」も考察の対象とした。
5. 「ふりかえりカード」に絵を描く児童は多数いたが、ここでは、出来事や感情を絵で表現し、絵の意味を補う文字が全く書かれていないカードを「絵のみ」に分類した。
6. 児童の記述を Word で打ち込み文字数を数えた。その際、表記ゆれによる誤差を軽減するため、平仮名を漢字で統一したり、誤字脱字を補ったりしている。しかし、句読点の打ち方の個人差は修正しておらず、数値にも誤差があると考えられる。その点を考慮し、ここでは大きく変動したものを扱うことにした。その他の本文中で引用する児童の記述は原文ママである。
7. 5/1・5/2 はほぼ同数であったため、同率 5 位として挙げている。
8. C の記述例を以下に示す。
4/11 「今日、学校たんけんの中体みにいきました。たのしかったけど、中体みだったのですぐおわってしまいました。」
4/12 「きょう 4 じかん目に、春みつけをしたときに、ダンゴムシを見つけて、昼休みに〇さんと△ちゃんと見に行きました。楽しかったです。」
後半のタイトル例「遊ぼうね!」「今日は雨だね」「もうふりかえりもおしまい」
9. 初日、何を書こうか考え込んでいた E に、「言葉で書くのが難しかったら絵を描いてもいいよ」と声をかけると、絵を描きはじめ、さようならの挨拶後に「中休み友だちとおそとをみました」と書いて提出した。
10. この児童の 4/12 の記述「ひるやすみ、こうりおにやふえおにをしてとてもつかれました。でもたのしかったです。」
11. 本研究では、坂本(2010)に則り、擬声語・擬音語・擬態語をまとめて便宜的にオノマトペと呼ぶことにする。
12. E の記述例を以下に示す。
5/1 「体いくがたのしかったりゆうは、50m走がたのしかったです。」
5/2 「花ぞのじかんに校くたんけんにいってたのしかったりゆうは、はじめて見たのでこんなところがあるとはわからなかったのでおどろきました。」
※花園：この小学校での総合的な学習の時間の名称
13. 文例「こうがいぐしゅうがちょ～うたのしかったです。」「おんがくかいちょっとしっぱいしたけど、すぐくすぐくたのしかった、あんまりきんちょうもしなかったし」
14. 初日のみ「朝やすみのドッチボールがたのしかったです。2時間目の体育のドッチボールがたのしかたです。」と2文で記述。
15. 5/3(木)は憲法記念日、5/4(金)はみどりの日と祝日による連休をはさんだが、取り組みとしては連続する3日間として扱っている。その他、土日をはさむ場合も金曜日と月曜日は連続しているものとして扱う。
16. ①の記述例「〇のあしがかおににあたった」「しゅくだいがおおすぎる」「そとにでれなかった」「はきました」
17. ②の記述例「でんしゃにのった」「サバイバルのほんをもってきた」「たんけんした」
18. 右図の左上を表情 1、右上を表情 2、左下を表情 3、右下を表情 4 とする。
19. 「むずかしい」「くやしい」「きつい」等
20. 分割の例「国/語/が/たの/し/かっ/た」と、この日は7枚に渡っている。
21. 詳しい記述の例(原文ママ)
「体いくのじかんにリレーで〇くん P ってさっさだいかつやくしてたなーあってゆてくれました。とてもうれしかったです」
「休いくの時間にリレーであんかーをしました。リレーでばとんばすがじょうずにできたのでこんどからそのちょうしでいきたいです。/テストでいいんすうがとれなかったけど、こんどは 100 点をとっておかあさんに見せてほめてもらいたいです」
22. 岡本(1985)は、接続詞や助詞などの種類や使い方は話し言葉と書き言葉で大きく異なることを指摘している。



文献

- ・伊藤隆司・中村哲也・宮川健郎(2004)『新しい小学国語の創造—話す、聞く、書く、読む』双文社出版
- ・大河原美以(2015)『子どもの感情コントロールと心理臨床』日本評論社
- ・岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波書店
- ・坂本真樹(2010)「小学生の作文コーパスの収集とその応用の可能性」『自然言語処理』第17巻5号pp.75-98
- ・田中ウルヴェ京・奈良雅弘(2005)『ストレスに負けない技術—コーピングで仕事も人生もうまくいく!』日本実業出版社
- ・富田富士也(2004)『「よい子」の悲劇』河出書房新社
- ・平田オリザ(2012)『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か—』講談社
- ・富士原記絵・宮城信・松崎史周(2016)「児童生徒作文の基礎的研究—児童生徒作文コーパスの構築と活用—」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』第4巻 pp.9-20
- ・宮城信(2016)「児童作文に見る程度修飾表現の発達」『富山大学人間発達科学部紀要』第10巻2号 pp.291-297
- ・文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2018)「平成29年度『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』(速報値)」文部科学省
- ・山田寛(2007)「5—表情」高橋恵子・河合優年・仲真紀子編『感情の心理学』放送大学教育振興会 pp.57-70
- ・若井幸子(2015)「『書くこと』による児童理解—奈良女子大学附属小学校の児童理解に学ぶ—」『創大教育研究』第24号 pp.1-14

(本論文は、2018年度に提出した教育実践探究論文を一部加筆修正したものです。)