

グループ・エンカウンターとつなげた道徳授業

上 蘭 恒太郎* 西 田 利 紀**
 内 野 成 美***

A Lesson in Moral Education Combined with Group Encounter Exercises

Kohtaro KAMIZONO* Toshinori NISHIDA**
Narumi UCHINO***

本授業実践では、構成的グループ・エンカウンターによる人間関係づくりと道徳授業による視点づくりを組み合わせた。目指したのは、友だちをよりよく見ることである。一連の授業結果を連想調査法によって分析すると、成果があったといえる。すなわち、子どもたちが友だちについて多様な考えをもつようになり、友だちを肯定する言葉が増加し、今まであまり知らなかった同じ教室の友達を意識するようになり、自分をより肯定的に見るようになった。

I. はじめに

今日学校の抱える大きな課題は、人間関係をうまくつukれない子どもである。希薄な人間関係が、自分をわかってもらえないと悩む孤立気味の子どもを生み、また子どもたちを容易にいじめの傍観者にする状況を生じている。本論は、学校における関係づくりの課題に応えようとする道徳授業実践である。

友だちとの関係を深めるには、よりよい人間関係を目指して、互いに自己開示し、互いに一人ひとりを受け入れる態度を道徳授業まで一貫すること、そのためには、教える授業ではなく、カウンセリング・マインドをベースにした指導過程が必要であると考えた。授業においてもティーチングだけでなく、ケアリングが重要であろう。

構成的グループ・エンカウンターは教育現場に次第に広がってきたが、これを道徳授業とどのように関連づけるかは、まだ模索の時である。学級の人間関係づくりは、学級経営にとってだけでなく、道徳授業を円滑に進める土台でもある。展開した一連の授業は、友情をテーマにした道徳授業の前に、教室内の友人のよいところを見る目を意識させ、道徳授業において視点を確かなものとして形成しようとした。約言すれば、友だちをよりよく見るための一連の指導過程であった。

I-1. よりよい人間関係

子どもが人間関係のなかで育つことを考えれば、互いにすぐれた関わりをもつ教室であって欲しいと考えるのは、当然であろう。個人を育成するにしても、個人を支える関係を育てることが不可欠である。まして学校教育と道德教育が人格の育成を目指すとなれば、人と人との関係の質が大きな意味をもつ。

一つの教室に広がる子ども相互の関わりをよりよいものにする努力が、人格育成の基本に属するなら、この努力を意識的におこなう手法と道德授業を結びつける新たな試みに意義がある。

これまで、人間関係をつくっていく子どもの力は、村や町の間関係、友だち関係の中で自然と学ばれていた。しかし今日、人間関係をうまくつくっていけない子どもが増えてきており、日常の経験だけでは、自分自身を見つめ、振り返る体験が不足しがちであろう。教師としてまたカウンセラーとして、子どもたちが周りの人たちと関係をうまくつくっていくことができるのか、必要な構えを身につけることができるのか、不安がある。今日、子どもたちの関係づくりを支える営みが必要であろう。

本授業過程では、よりよい人間関係の意識化を、

- ① 自分自身に対する誇りと他者に対する寛容を育てる、
- ② 自分を価値ある存在として肯定的に認め、自分に自信をもつ、
- ③ 他人との関わりの中で、自分の人権を犯されたくないように、他人の人権も犯さないことの3点であると捉えた。よりよい人間関係を意識化することにより、子ども同士がお互いを認め、友情を育む土台をつくることによって、子ども同士の自然な支援関係もできていく。

現在の学校教育で、子どもたちが、よりよい人間関係を意識化する指導過程が意図的におこなわれるのは、道德と特別活動である。しかし、道德の時間と特別活動の時間が切り離されて、それぞれの時間で実践されている。心の教育を実践する道德の時間においても、内容項目をもとにしてねらいを設定し、それに見合う読み物資料を中心に資料を選んで道德的価値の自覚をはかる授業過程が主である。ところが、人間関係をうまくつくれない子どもたちに友情の大切さを説く授業をおこなっても、ねらいが子どもたちの人間関係にまで届かない。教壇からおこなう授業を離れて、子どもたちの間に入る授業を考えるべきである。

子どもたちの人間関係の浅さに対する問題意識は、多くの教師も持っており、それゆえ、グループ・エンカウンターの手法に関心を示す者が多く、実践もおこなわれている。しかし、エンカウンターを道德に振り替えてしまい、道德授業の意味を失わせている例も多い。本研究では、道德授業の意味を明らかにしながらグループ・エンカウンターとの連携を図るために、大学で道德教育論を講じている上藺と、多くの道德授業実践を積み重ねてきた西田、臨床心理士としてカウンセリングをおこなっている内野の共同体勢が組まれた。

I-2. よりよく見ることを意識する

子どもたちの人間関係を発達段階からみると、低学年では遊びが中心であるが、一人遊びから次第に仲間遊びへと移行するなかで友だちとの協力や決まりを身につけるようになる。友だち集団は2～3人の小集団のことが多く、一人ひとりが自己中心的で、結束力も

弱く、持続性もあまりない。中学年では、依然として遊びを中心として結ばれた小集団ではあるが、低学年の2～3人から数を増やし、4～5人の結束も可能となり、結束性・持続性も高くなる。結束性・排他性から仲間に入れられない子どももでてくる。高学年では、自己中心的な結びつきではなく、思いやりの心で交わる人格的な結びつきを意識するようになる。しかし、遊ぶ時間の減少、子どもが個性を発揮できる活動の削減、教えられる授業などにより、自己中心的な部分が強くなりすぎていると考えられる。また、学校教育の中に、人間関係を学習する活動がなかったことも原因として考えられる。

子どもたちは、学級の中で、時間と空間を共有しているにもかかわらず、仲の良い友だち以外のことは知らないし、互いに無関心なままに過している。そこでまず、仲良し以外を含めた友だちを「見る」ことを意識する活動が必要になる。ここでいう「見る」とは、「〇〇さんがランドセルをもってくれた」親切というような単なる行為の結果でなく、お互いの関係が深まるような相手の「よさ」を見つける方策である。よりよく見る関係づくりが、よりよい自分をつくり、さらに、よりよい人間関係へと発展していくと考える。

I-3. よりよく見る関係をつくる道徳授業

構成的グループ・エンカウンターを通して、子どもたちは「見る」ことを意識するようになる。これまで無意識に接してきた友だちについて「よいところ」を見つけようとしたり、自分との共通点を見いだす。他人を見ることが、自分自身を見ることにもつながる。こうした過程を経ながらできていく関係によって、子どもたちは教室で、安心感や、存在感を味わうことができよう。

一連の活動を、学級活動の時間を使って計画的に取り組み、子どもたちが意識化した道徳的価値を道徳授業で内面化するように両者を結びつけていく。読み物資料等を用いながら、子どもたちがつかんだ道徳的価値を、子どもたち同士の経験をもとにした話し合いを通して、ねらいとする価値へと結びつけていく授業を仕組んでいく。授業の中で教師は、カウンセラー的な役割を果たすのみである。つまり、子どもたちが授業の主体となり、子どもと子どもの関わりを中心として授業を展開していく。

II. 授業の必要性

本授業は、次のようなA校（実践をおこなった小学校をこのように記述しておく）を取り巻く状況によって必要であった。つまり、1）親戚関係、出身保育園・幼稚園のメンバーによって、友だち関係が幼児期から固定し、入学いらいそのままの友人関係で過ごしている。2）親子代々同じ地区に暮らす家庭が多く、転入がほとんどない。また、住居区域によって職業が分かれていた傾向が残存している。こうした人間関係の閉鎖性が子どもにも反映しており、学級で同じ時間、同じ空間を共有するにもかかわらず、3人から5人ほどの友人の外には互いに関心が薄く、教室全体の子どもたちを友人として意識することが少ない。子どもたちの自己認識についても、安定した、慣れ親しんだ人間関係から踏み出して、あえて新たに自分を意識化する必要もなかったようである。

この状況で、道徳授業で友情を取り上げても、狭い友人関係の中で理解されてしまう恐れがある。A校にも、いじめの芽や不登校の芽が散見されるところから、次のように判断

した。

- 1) 友人関係を広げ、
- 2) 自分に対する誇りを育てる必要がある。

友人関係の拡大と自尊感情育成は、一般的に小学校5年生という発達段階を考えても必要である。

上記目的のため、意識的な人間関係づくりの技術として構成的グループ・エンカウンターを用い、人間関係を広げる基盤をつくったうえで、他者と自分の長所を見ることを意識させながら、道徳授業で友情の意識化を図り、友だちとの関係において成立する自分について考える一連の授業展開を構想した。

Ⅲ. 授業構成

本授業は、信頼・友情を内容項目として、1) よりよく見ることをグループ・エンカウンターで意識化し、2) 道徳授業で視点をつくる流れで構想した。

授業の目標を、1) 他の人をしっかりと見る、2) 友だちのよさに気づく、ひいては、3) 自分のよさに気づく点においた。

本授業の特徴は、最初に2つの構成的グループ・エンカウンターを、1) 見る、2) 詳しく見るためにおこない、3) 良いところを見る活動、続いて、4) 友だちを見るグループ・エンカウンター、最後に、5) 友情を明確にする道徳授業を結びつけた点にある。つまり、3つの構成的グループ・エンカウンターと1つの常時活動、1つの道徳授業をおこなった。

第1時の構成的グループ・エンカウンター「ふくろうゲーム」¹⁾は、次の4点をねらいとした。1) 自己開示するための関係をつくる、2) クラスの人に積極的に関わる体験をする、3) 自己紹介をしながら、自分をどれだけ語れるかを知る、4) 他者紹介によって相手の人を知る。

第2時の構成的グループ・エンカウンター「まちがいさがしゲーム」においては、1) 目的をもって見る活動を通して、2) 「よく見る」ことを意識化することを企画した。

常時活動としての「いいとこ発見」では、1) 「よいところを見る」という目的をもって、友だちを見る、2) いいとこ発見カードを記入することによって、友だちを肯定的にとらえることを図った。

第3時の構成的グループ・エンカウンター「友だち発見クイズ」²⁾においては、1) 友だちの自分史を知り、2) 自分と同じところも違うところもあることに気づくことをねらいとした。

最後の道徳授業においては、工藤直子『ともだちは海のにおい』³⁾から「いるかのてがみ」を資料として、読み聞かせの形で使用した。

子どもたちの友だちの「いいとこ発見」の記録を見ると行為に着目している者が多いところから、この作品においても、心情面よりも、行為に着目して、作品の文中に出てくる「頭をなでてくれる」行為を軸に授業を進めた。

この授業において友情とは、子どもたちの状況から、次のように定義した。1) お互い

にとっていいことであり（相互性）、2）長い間続いている行為である（持続性）。

この友情理解から、友だちを肯定的に捉えることを子どもたちが意識し、ひいては自分自身にもいいところがあると思えることを願っての授業であった。

授業実施の時期は、学級が新しく編成された4月からと考えた。

IV. 実施の流れ

授業は1999年4月から6月にかけて、長崎市内のA小学校5年生を対象に実施された。

特別活動（構成的グループ・エンカウンター）…3時間

第1時 「ふくろうゲーム」 1999年4月22日

第2時 「まちがいさがしゲーム」 1999年4月26日

第3時 「友だち発見クイズ」 1999年5月21日

常時活動…いいところ発見カード 1999年4月26日～6月8日

道徳授業「いるかの手紙」…1時間 1999年6月8日

以下、各活動の概略とねらいについて説明する。

「ふくろうゲーム」

ふくろうゲームは、自己紹介と他者紹介を組み合わせたエクササイズである。まず、2人1組になりそれぞれ3分間ずつ自己紹介をし、3分という時間で自分を語る難しさや相手に聞いてもらう心地よさを体験した。その後、別の2人組と合わせて4人組になり、他の2人に自分のペアになった人のことを紹介してもらった。

このエクササイズは、積極的に自己開示をする中で、相手に自分を受け止めてもらう楽しさ、あるいは相手に伝える自分像を言葉にまとめる難しさを体験し、また他者紹介のなかでは、自分が知らなかった相手の一面を知る意味がある。

「まちがいさがしゲーム」

まちがいさがしゲームでは、3人組になり別の3人組と向かい合う。片方が他方のグループをじっくり観察した後、観察されたグループは教室を出て、3人で5箇所さっきと違うところを作る（靴下を折り曲げる、ボタンを外すなど）。戻った後、どこが違っているかを当てて、当たった数を競う。

このエクササイズは、通常はあまり意識していない友だちの姿を、目的をもってじっくり見ることを通して、「よく見る」ということを子どもたちに体験してもらい、意識づける意味がある。

「友だち発見クイズ」

子どもたちが自分自身のことや自分史についてあらかじめ用紙に記入し、それを集めて匿名で壁面に貼っておく。子どもたちは順番に読んで回りながら、他の人とは相談せずに誰が記入したのかを当てる。

このエクササイズは、友だちの自分史を知ることにより、同じところ・違うところに気づき、友だちとひいては自分に気づく意味がある。

「いいところ発見」—常時活動—

「まちがいさがしゲーム」で体験した「よく見る」「じっくり見る」活動を活かしながら、友だちのよいところを発見し、いいところ発見カードに記入する。

このエクササイズは、よさを見つける目的で友だちを見ることによって、友だちを肯定的にとらえる、あるいは友だちから肯定的に捉えられる体験をする意味がある。

道徳授業は、内容項目2-(5)信頼・友情を指導内容とした。授業のねらいは、友情への視点の確立であるが、指導案に記述したねらいは次の3点であった。「日ごろの行為を見つめ直すことによって、お互いにいいことであり、持続性のある行為が信頼友情につながることに気づかせる」「友だちが見つけたり自分のよさを知り、受け入れられる喜びを味わう」「友達に信頼される行為をしようとする心情を育てる」。

「いるかのてがみ」は600字に満たない短い文章で、手紙文と、手紙を持参したいるかに対するくじらの対応、すなわち、手紙をゆっくりと読み、いるかと共にもう一度読み、きれいな小箱に大切にしまい、しばらく二人で夕日の沈むのを眺めたあと、くじらがいるかの頭をなでた行為からなる。この文章を、感じ取ってもらうようにゆっくり読んだ。

授業は4つの段階に分けて展開し⁴⁾、最初の「つかむ」段階で、いるかとくじらの切り抜きを示し、くじらに宛てた「いるかのてがみ」を読み、両者の行為に焦点を当てながら、双方の関わりについて、またどうしてそうしたのかについて考えた。続いて「ふかめる」段階で「いいとこ発見」をもとに、どんなとき友達をいい人だと思うかを挙げ、黒板に書き、話し合わせた。さらに、いい人だと思える行為を分析して、似たものをまとめさせた。ここで、友情の相互性と持続性に気づき、「みつめる」段階で、自分に焦点を当てるようにした。すなわち「自分がしていたことで、当てはまることはないだろうか」「これからどんなことができそうか」を尋ねた。終末「まとめる」段階は、教師の説話で締めくくった。

V. 授業結果の考察

連想調査の結果をもとにして、本授業の有効性を考察する。

連想調査は、第1時の構成的グループ・エンカウンターの前後、第2時の構成的グループ・エンカウンターの後、第3時の構成的グループ・エンカウンター前後、道徳授業の前後に授業者が実施した。

図1, 図4は一連の授業過程をはじめる前の状態すなわち子どもたちの最初の状態, 図2, 図5は構成的グループ・エンカウンター後で道徳授業の直前, 図3, 図6は道徳授業後を示している。

V-1. エントロピの比較による結果の考察

図1, 図2, 図3の刺激語〈友だち〉に対するエントロピを比較すると、最初と最後で4.53から5.50に増えている。途中の経過を見ると4.53から4.88, 5.28, 5.39, 5.06, 5.21, 5.50と変化し、第3時の構成的グループ・エンカウンターの後に減少している。これは、反応語として「○○くん」「○○さん」という特定の個人名が20語から40語へ増えたのに、反応語総数が1語しか変わらず、反応語種数が9種類減ったためである。つまり、クラス内の多くの個人に意識が集中する傾向が生まれたために、エントロピは下がる結果を招いたと解釈できる。

図4, 図5, 図6, 刺激語〈自分〉に対するエントロピは最初と最後で5.42から6.17に

増えている。途中の経過を見ると、5.42から5.73, 5.89, 5.92, 6.01, 6.03, 6.17と連続して増えている。前におこなった授業のポスト（直後）と後からの授業のプレ（直前）では後からのプレでエントロピが減る、つまり授業のない間にエントロピが減少することも多いのだが、今回の流れでは、常にエントロピが増加している。このことから、約1ヶ月の間、日常生活の中でも「友だち」「自分」が子どもたちの頭の中にあっただことがわかる。

刺激語〈友だち〉および〈自分〉に対するエントロピの増加から、一連の過程を通じて、自分や友だちについての言葉の数が増え、多様な考えが出てきたことがわかる。

V-2. カテゴリ別反応語数の比較による結果の考察

子どもたちが連想した言葉の内容について、言葉をカテゴリ⁵⁾に分類して考察する。

刺激語〈友だち〉について、一連の授業過程前を示す図1、構成的グループ・エンカウンター後で道徳授業の直前（プレ）図2、道徳授業後（ポスト）の図3を比べてみると、カテゴリ《人》の反応語数は6語から28語に増加し、「〇〇くん」「〇〇さん」という個人名を挙げる子どもが増えている。このことから、教室の一人ひとりを今まで以上に意識するようになったといえる。

友だち《肯定》の中心は、「やさしい」「楽しい」「おもしろい」で、最後まで変わっていない。子どもたちが抱く友だち概念の基本が簡単に動くものではないというのはその通りであろう。しかし内容を見ると、反応語種数が6種類から16種類に10種類増え、反応語数が26語から36語に10語増えている。この結果から、友だちを肯定的に見る言葉の数が増えた、つまり友だちのよいところを見ていることがわかる。また、道徳授業後に、学級の69%の子どもが、友だちのよいところを見つけることができたと書いた。

カテゴリ《友情》の中心は、「親友」「仲よし」が最後まで変わっていない。一連の授業過程前を示す図1と構成的グループ・エンカウンター後で道徳授業直前の図2を比較すると、反応語種数が7種類から9種類に2種類増え、反応語数が24語から23語と1語減っている。しかし道徳授業の前後（図2, 図3）を比較してみると、反応語数は23語から33語に10語増えている。「相談に乗ってくれる」が新しく出現し、「親友」「助け合う」「大切」「仲間」が2語増え、何人もの子どもたちが道徳授業によって友だちとは何かを確認したことが伺える。

図3では、反応語「保育園」「幼稚園」が新しく出てくる。これは、道徳授業で信頼・友情の定義の意味として、持続性として「長い間続いている」ことを挙げたところから出てきたものであろう。子どもたちにとっての長い間は、「保育園」「幼稚園」時代から、現在までということがわかる。

これらの結果から、子どもたちは、友だちに関して、教室内の個人を意識するとともに、多様な見方をするようになったといえる。

刺激語〈自分〉について考察する。図4, 5, 6を比較してみる。図4から図5のカテゴリ《否定》で自分を否定する言葉が12語から8語に4語減っている。それに対して、カテゴリ《肯定》は3語から4語と1語増えているが、1語だけである。自分を否定的に見ることは減ったけれど、肯定的に見るところまで至らなかったということであろう。

道徳授業前後の図5から図6のカテゴリ《肯定》は、4語から9語に5語増加している。《否定》の方も、4語から8語に4語増えている。道徳授業によって、自分を肯定する意

識が高まったと言えるが、〈自分〉について否定的な部分の意識化も伴ったようである。全体として〈自分〉についての連想結果に大きな変化は見られないが、自分を《肯定》する言葉が増えたことは、成果として挙げられる。

V-3. 子どもへのアンケートから

一連の授業過程終了後におこなった「ふりかえり」アンケートによれば、

- 1) 友だちのよいところを見つけることができた子どもが69%，
- 2) 自分のよいところを見つけてもらえた子どもが47%，
- 3) 友だちから「いい人」だと思ってもらえるようなことをした子どもが63%，
- 4) 友だちから「いい人」だと思ってもらえるようなことができそうだと答えた子どもが65%だった。

いいところを見つけた子どもと見つけてもらえた子どものギャップは、この調査が相手の何を見つけたか無記名のままであったところから、ある行為を友だちはいいと思ったが自分では自覚していないことが大きいと思われる。また、教師によるいいところ発見の指示は見ることであり、意図して行為することを含まなかったが、何人かの子どもたちは自分の行動に相手を意識したことがわかる。視点の設定だけでも、行為に影響を与えている。その意味では、道徳授業における視点の設定が、子どもたちにとっては視点だけに止まらず行為に至るところまでを含んでいた。それはまた、A校の子どもたちの発揮した素直さであるといえよう。

同アンケートの「あなたが今、友だちについて思っていることを書いてください。」の答えを分析すると5つに分けることができる。友だちのいいところを発見するのはそれなりに困難を伴ったようで、10%が「いいところは、わかりにくかった」という類の答えをしている。発見できたと書いた子どもは「みんな人にいいことをしているんだなあと思いました」など30%に見られ、道徳授業で定義した友情のよさを再確認した者が「ひとりぼっちにならないように、いっしょに遊ぼうと声をかけてあげよう」「やさしい友だちがいると、みんなもやさしくなれる」など20%、自分自身を振り返った者が「今はまだ（自分は）いい人じゃないから、これからいい人になっていきたい」など17%であった。授業の終末に意志を固めさせるような展開ではなく、教師自身の友情体験話であったが、アンケートに全体として決意の趣旨を書いた子どもが47%あったのは、一連の指導過程が子どもたちに浸透したことを物語っている。

V-4. 長崎市内の小学生との比較

友だちをよりよく見ること、友情を主題にした授業過程で、子どもたちは自分自身をも振り返りながら考えていた。刺激語〈自分〉について、授業をおこなっていない長崎市内の小学校5年生153名の連想調査と本学級の授業後の子どもたちとを比較すると、一人あたりの反応語数が長崎市内の3.0語に比べて4.6語と多くなっている。授業前には本校の子どもたちは、一人あたり2.5語と少なかった。反応語数の増加は、練習効果もあろうが、友だちについて考えながら〈自分〉についてもいろいろ考えた結果であろう。

しかし、問題点も残っている。長崎市内の小学校5年生153名の〈自分〉についての連想調査結果とA校の子どもたちを比べると、A校ではカテゴリ《体》が多い。《体》に関

わる反応語は長崎市内では反応語総数に対して4%であるが、本校では39%出現している。人数比で18%である。〈自分〉概念が、本校の子どもたちにとって、直接的な身体を連想させることが多く、抽象度が低い。自分についての《長所》についても、長崎市内の小学校4年生が11%、5年生が19%、6年生が19%挙げているのに比べると、本校の子どもたちは授業後で6%に止まっている。教師の側からの継続した関わりを必要としていると言える。

VI. おわりに

今までのように道徳授業1時間で「友情」が大切だと説くだけでは、子どもたちの現実に生きて働く道徳授業にはならなかったであろう。構成的グループ・エンカウンターの技法と結びつけたために、道徳授業の視点が子どもたちの友だち関係に生きる道を得たと思う。

本授業過程では、子どもたちの意識に焦点をあてた。すなわち、見ることの意識化と視点づくりである。授業は〈友だち〉の連想マップや子どもたちの言葉にみるように、有効であった。実際、該当クラスではその後、グループづくりがスムーズになった。

自己認識に関して子どもたちは、いい人へ向けての目標を見出しており、道徳授業と構成的グループ・エンカウンターとを組み合わせた指導過程は有効だった。よさという抽象性をもった自己認識のためにA校では、長崎市内の同学年の子どもたちに比べて自分のイメージが身体に結びついており、今後とも継続的な関わりが必要である。

課題として、グループ・エンカウンターと結びつけて使える道徳資料が少なく、授業のねらいと子どもの実態に合う資料をどう発掘していくかが残されている。また、構成的グループ・エンカウンターの活動を総合的な学習や特別活動にどう位置づけ、一年間を見通した指導計画とするかも考えなければならない。

註

- 1) 長崎市教育研究所，平成10年度研究紀要第29集(4)教育相談，平成11年，資料3
- 2) 國分康孝（監修），國分久子・岡田弘（編），エンカウンターで学級が変わる Part 2（小学校編），図書文化，1997年，pp.66-69
- 3) 工藤直子，友だちは海のおい，理論社，1999（1984初版），pp.124-126
- 4) この道徳授業のために作成した指導案は，6ページにわたるものであり，本論では概略の説明に止める。なお授業評価として，連想調査とふりかえりアンケートの2種類を実施した。道徳授業における連想調査の活用については，上蘭恒太郎，連想調査による道徳授業評価，道徳と教育 No.294・295，1997年6月，pp.47～59，また上蘭恒太郎，山本和佳，佐藤良平，連想調査でおこなう道徳授業評価の実例，道徳教育方法研究 第3号，1997年12月，pp.66～81など，さらに連想調査については，上蘭恒太郎，藤木卓，糸山景大，連想調査による〈生命〉と関連語の分析 -石垣市との比較を含む長崎市の小学校4年生から中学校3年生-，長崎大学教育学部教育科学研究報告第53号，1997年6月，pp.15-31を参照。
- 5) 刺激語を〈 〉，子どもたちが返した言葉，すなわち反応語を「 」で，反応語をまとめたカテゴリを《 》で表す。

連想マップ(Association Map)

Date: 1999.6.8

Module Version 3.01, Programmed by T. Fujiki 1999.11

「いるかのがみ」友だちホスト

Stimulate Word: 友だち

反応者数: 32名, 反応語種数: 74種類, 反応語総数: 169語

カテゴリ	反応語数	人数比%
肯定	36	112
友情	33	103
その他	32	100
人	28	88
遊び	17	53
交流	9	28
否定	8	25
亀裂	3	9
大切	3	9

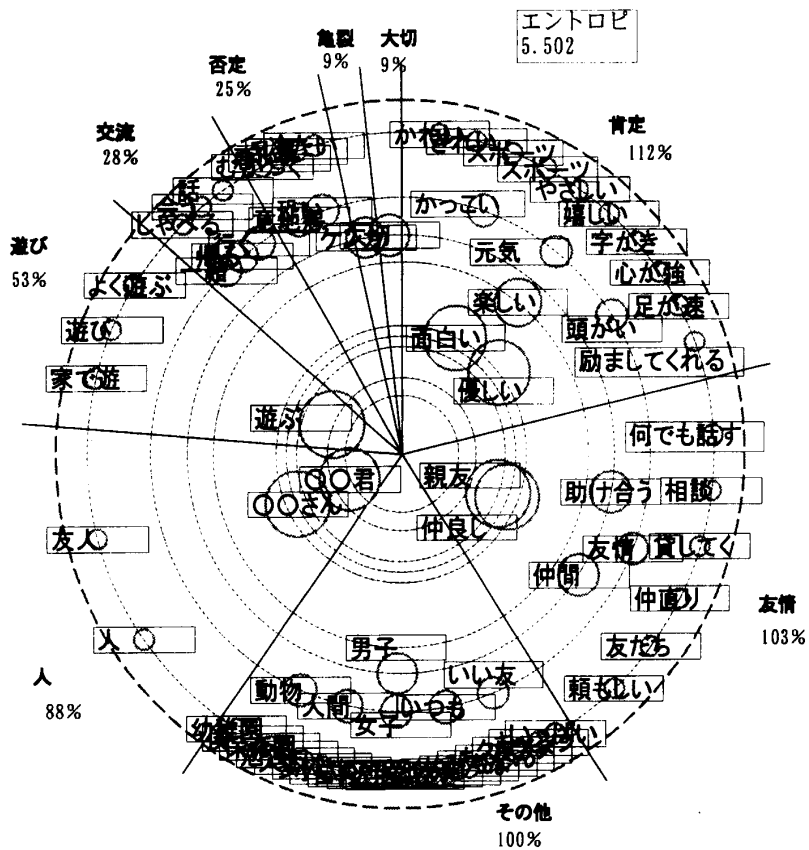


図 3

連想マップ(Association Map)

Date: 1999.4.22

Module Version 3.01, Programmed by T. Fujiki 1999.11

ふくろうゲーム「自分」プレイ

Stimulate Word: 自分

反応者数: 32名, 反応語種数: 52種類, 反応語総数: 80語

カテゴリ	反応語数	人数比%
体	31	97
否定	12	38
その他	10	31
役割	9	28
外見	5	16
動き	5	16
肯定	3	9
内面	3	9
人間	2	6

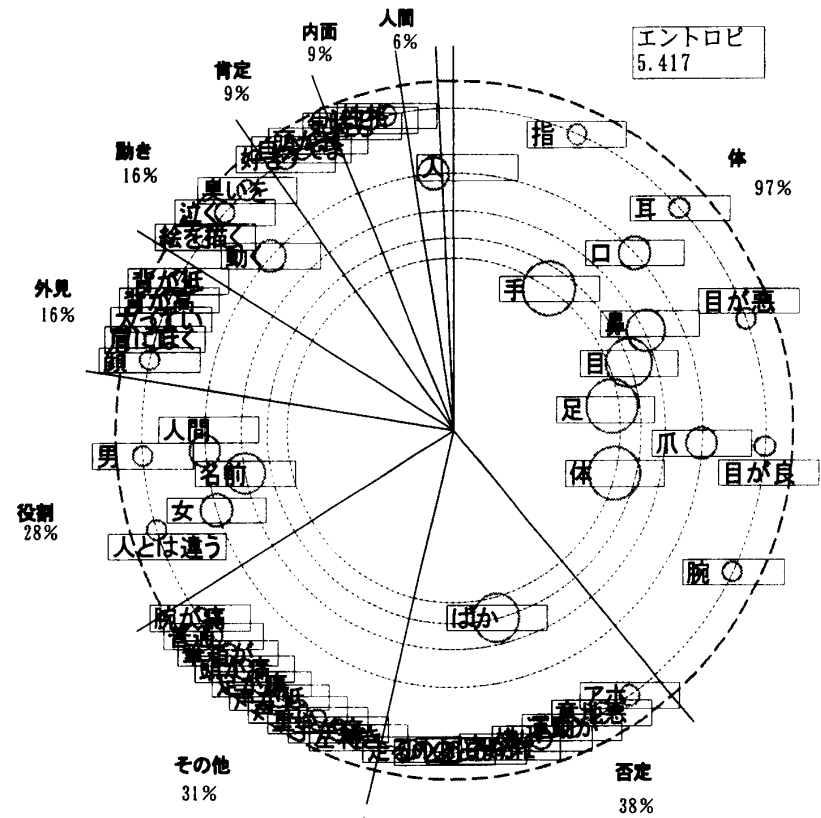


図 4

連想マップ(Association Map)

Date: 1999.6.8

Module Version 3.01, Programmed by T. Fujiki 1999.11

「いるかのがみ」自分

Stimulate Word: 自分

反応者数: 32名, 反応語種数: 80種類, 反応語総数: 129語

カテゴリ	反応語数	人数比%
体	45	136
役割	24	75
動き	15	47
外見	13	41
その他	12	38
他者	7	22
肯定	4	13
否定	4	13
人間	3	9
内面	1	3
命	1	3

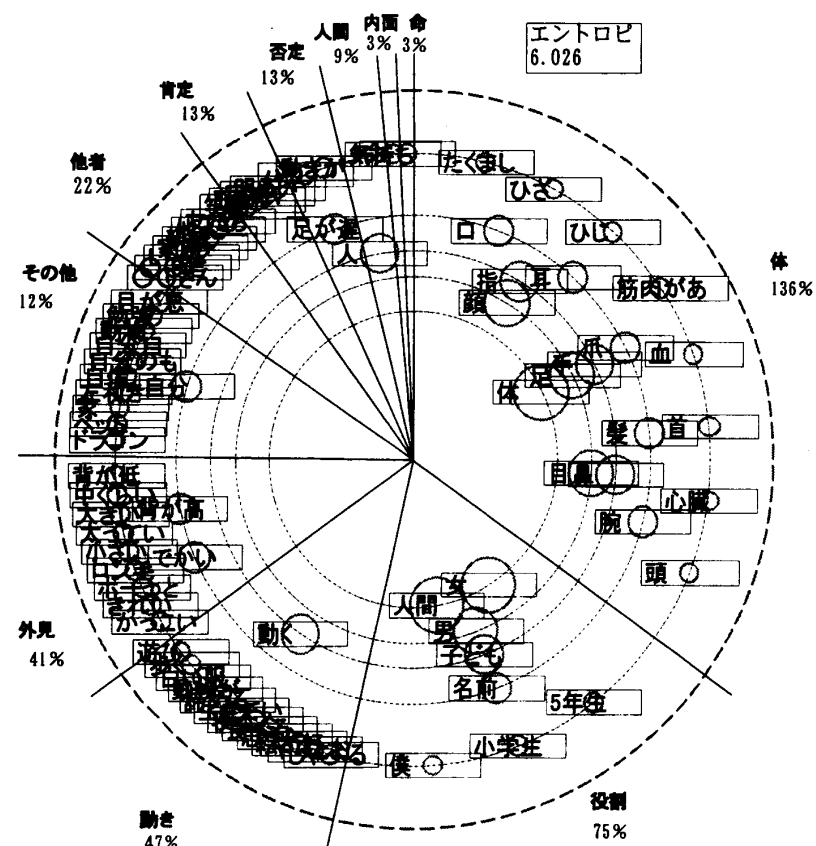


図 5

連想マップ(Association Map)

Date: 1999.6.8

Module Version 3.01, Programmed by T. Fujiki 1999.11

「いるかのがみ」自分

Stimulate Word: 自分

反応者数: 32名, 反応語種数: 89種類, 反応語総数: 148語

カテゴリ	反応語数	人数比%
体	58	181
役割	21	66
外見	16	50
動き	16	50
その他	13	41
肯定	9	28
否定	8	25
他者	4	13
人間	2	6
内面	1	3

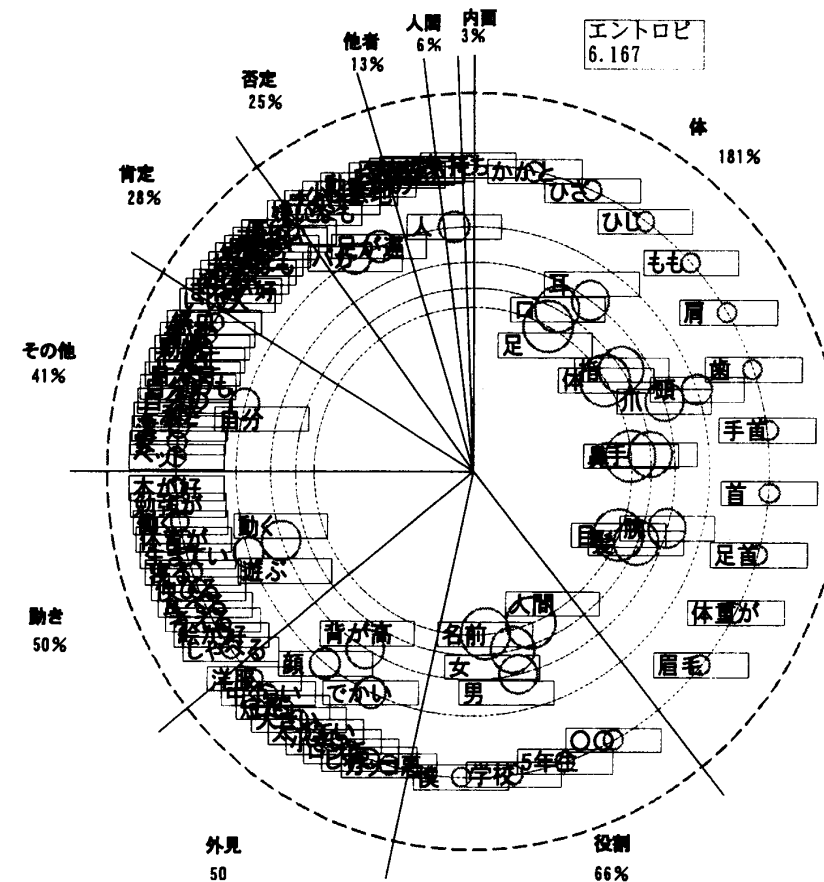


図 6