

児童の自己開示を促進するための実践研究

—絵本の読み聞かせを用いて—

玉利 彩 （長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

内野 成美（長崎大学大学院教育学研究科）

1. 問題と目的

自分の考えや気持ちなどを他者に伝えるという行動は誰もが日常的に経験することであり、周囲の人との関係を築いていく上で、欠かすことが出来ないものである。学校においても、児童は友達、教師など他者と気持ちを伝え合いながら日々を過ごしている。自己開示をすることは開示する者の身体的、精神的健康に大きな影響を及ぼすことが、これまでの先行研究から示されている。和田（1995）は「自己開示は単純に深さが深ければ、量が多ければ、精神的健康であるというわけではなく、適切な深さ・量の自己開示が望ましい」と述べ、榎本（1997）は「自己開示をよくする者は自己評価・対人関係スキル・主観的幸福感が高く、孤独感が低い」と述べている。

身体的、精神的健康と関連する自己開示の機能について、榎本（1997）は次の4つをあげている。「①自己開示することで自己の内面に集中し、相手からの反応を通して自己洞察が深まる。②胸の中に溜まっていた情動を解放することで気持ちがすっきりする。③相手と自己開示をシェアすることで親密な人間関係が促進される。④自己開示することで自分の悩みや問題が自分一人のものではないことがわかり、不安が低減する」このような自己開示の機能によって、開示する者の身体的、精神的健康が促進されると考えられる。

本実践研究では、自己開示を促進することによって期待されるような「授業中、自主的に発表すること」「自己の考えや気持ちを他者に伝えること」等を児童ができるようになることを研究の目的とし、自己開示を促進するための手段の一つとして絵本の読み聞かせを活用したクラスワイドな実践を行うこととした。

クラスワイドな実践とは、石隈（1999）が提唱している3段階の援助サービスにおけるすべての子どもを対象とした1次的援助サービスの段階のアプローチのことである。

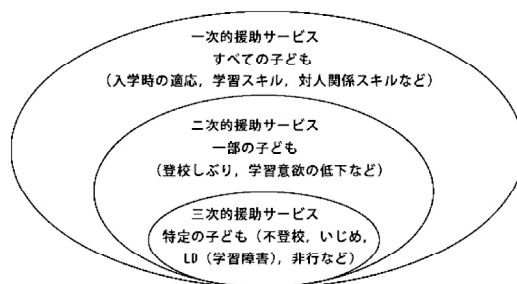


Figure 1 3段階の援助サービス, その対象, および問題の例

2. 自己開示の定義

自己開示という語は、ジュラード (Jourard, 1971) によって初めて心理学用語として用いられた。榎本 (1997) は「ジュラードは、自己開示を〈個人的な情報を他者に知らせる行為 (act of revealing information to others)〉であると定義している」とジュラードの定義を引用し、それに加え「自分がどのような人物であるかを言語的に伝える行為」と定義している。さらに榎本は「自己開示とは、自分の性格や身体的特徴、考えていること、感じていること、経験や境遇など、自己の性質や状態をあらわす事柄を他者に話すことである。自分自身が把握している自己の性質や状態、すなわち客体としての自己像あるいはその特徴を示唆するような事柄を他者に伝える行為といってもよいであろう」と述べている。本実践研究においては、この榎本の定義を参考にし、自己の考えや気持ち、性格や身体的特徴について、言葉で他者に伝える行為を自己開示と捉えることとする。

3. 絵本の読み聞かせの心理的・教育的効果

絵本の読み聞かせに関しては、これまでさまざまな研究がなされており、かなりの数の書物も出版されている。中でも、乳幼児期の読み聞かせの必要性を強調している書物や研究は多く、絵本の読み聞かせが子どもの言語能力を発展させ、人間関係を豊かにするという主旨で書かれているものが大半を占めている。今井・桶本 (1973) は絵本の読み聞かせについて「大人と子どもとの親密な人間関係を基盤として、文字で書かれた文章を大人が朗読し、子どもは本に描かれた絵を見ながら、耳で大人の音読を聞く、という独特のコミュニケーションスタイルを備えている」と述べている。また、笹倉 (1999) は「〈読み聞かせ〉は、聞き手を近くに集めて1冊の本を読み聞かせていく活動である」と述べている。

絵本の読み聞かせは児童養護施設や病院などにおける実践や心理面接での活用されており、それぞれ有効な効果を示している。増田・馬場 (1988) の入院病棟における読み聞かせの効果検討では、入院により生活環境が大きく変化し強いストレスにさらされている患児にとって、絵本の読み聞かせが自己表出のきっかけとなる機能を果たし、患児の潜在的なエネルギーが発散され、患児の安定につながることが示唆されている。さらに入院患児に対する読み聞かせの実践 (村中, 1984) からは、クライアントが自分の気持ちを絵本の登場人物に重ね、自己表出が促進される効果や洞察を深める効果、さらに攻撃性の抑制などが見出されている。

さらに、絵本の読み聞かせは学校現場においても応用されている。吉村 (2009) は、学校における「読み聞かせ」が児童生徒のメンタルヘルスに及ぼす影響について研究しており、読み聞かせによって児童生徒の不安感が軽減されたことを調査によって示している。そして不安感の軽減がいじめや不登校の予防としての機能を果たす可能性があると示唆している。

絵本の読み聞かせというと、対象が幼児や小学校低学年の児童だと思われやすいものかもしれない。しかし、佐藤 (2004) は「絵本というと子どもだけのものと思われがちであるが、大人が見ても楽しいし、大人の絵本としての癒やし効果の絵本もとりあげられている」と述べている。河合・松居・柳田 (2006) の『絵本の力』の中で、河合は「絵本というのは実に不思議なものである。0歳から100歳までが楽しめる。小さい、あるいは薄い本でも、そこに込められている内容は極めて広く深い。1度目にすると、それがいつまでも残っていたり、ふと

したはずみに思い出されて、気持ちが揺さぶられる。それに、文化の異なるところでも、抵抗なく受け入れられる共通性をもつ。教えたてるときりがないが、それだけに絵本というのは、相当な可能性を内蔵していると思われる」と述べている。絵本は小さい子どもから大人まで、すべての人を対象としたものだと考えられる。

4. 方法

(1) 対象学級

対象学級は、長崎市立X小学校6年Y組、男子13名、女子13名、全26名である。

(2) 児童の実態

調査対象となる児童についての実態把握を行なった。行動観察と質問紙調査を合わせて行なった。行動観察では、チェックリストを作り、下に挙げる2つの項目についてと、観察者である筆者が気になったことなどについて書きとめるようにし、学級の児童全員を観察した。チェックリストの項目は①授業中の発表の回数（自主・指名）②担任教師からのしかる・ほめるの回数にである。気になったことには、休み時間の過ごし方や友人関係などを記録した。

行動観察から学級の児童の中には、授業の際、自分の意見を言葉にして積極的に発表することをためらうような様子が見られ、自主的に発表する児童は特定の児童だけであった。

質問紙調査では、楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）と対人不安傾向尺度（松尾・新井，1998）、小学生用ストレス反応尺度（嶋田・戸ヶ崎・坂野，1994）を用いた。Q-Uとは河村（1994）が開発した学級診断尺度である。「学級満足度」と「学校生活意欲尺度」という2つの尺度から構成されており、学級不適応傾向のある子どもたちの発見・予防などに活用できるとされている。事前検証から、信頼性・妥当性が保証された標準化された質問紙として多くの学校で活用が図られている。Q-Uは実習の初めの時期の6月と、実践を開始する直前の10月の2回調査している。Q-Uの結果は、図2、3に示すようにいずれも全体的に右寄りに位置している児童が多く、対人関係のルールができつつある様子が伺えた。しかし、集団の中で不適応を感じている児童も一定数存在することが示された。また、それらの児童は行動観察から、友人関係や学習面において不安を感じているような様子が伺えた。行動観察、質問紙調査の両方から、自分や学級の友だちの良いところが見つかることができていない児童や、自分に自信をもつことができていない児童がいる様子が伺えた。

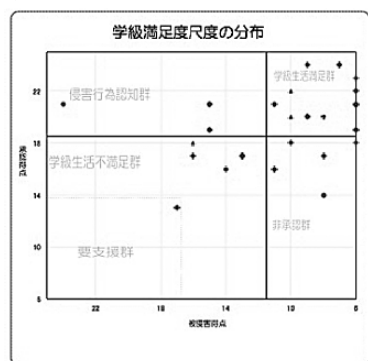


図2 Q-Uの結果（6月）

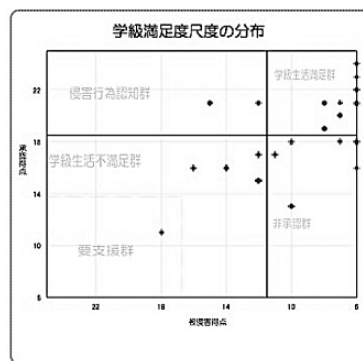


図3 Q-Uの結果（10月）

(3) 絵本の読み聞かせの実践

実践校では、学校全体で週一回、朝の時間に読み聞かせが行われていた。読み聞かせの際はどの学年においても絵本が用いられていた。読み聞かせをするのは主に担任の教師であり、月に一回「シャッフル読み聞かせ」という他の学年の教師が読み聞かせをする機会があった。また、図書室では図書ボランティアの方が定期的に昼休みの時間に読み聞かせを行っており、児童は絵本の読み聞かせを習慣的なものとして受け入れている様子が見られた。読み聞かせを習慣的なものとして受け入れられているからこそ、自己開示を促進する手段の一つとして「絵本の読み聞かせ」が児童にとって受け入れやすいものではないかと本実践研究を計画した。本実践では、絵本の読み聞かせの方法などについて紹介している文献を参考にし、絵本の読み聞かせを実践するにあたり、留意する事項を5つ設定した。①読み手はつまったり、読み間違えることがないようにすること②読み手は文を読むときには、感情を込めすぎたりせずに淡々と読むこと③絵本の内容、絵本が伝えたいメッセージを読み手が理解しておくこと④聞き手の児童が集中して聞くことができるような環境をととのえること⑤絵本の絵が見えるよう、読み手と聞き手の位置の関係に気をつけることの5点である。

①は読み手側が気をつけるべき最低限の事項だと考える。読み手がつまったり、読み間違えて読みなおすことを繰り返していると、聞き手が絵本の世界になかなか入り込むことができなくなるためである。②は絵本の読み聞かせの型についてである。絵本の読み聞かせには黒子型とパフォーマンス型がある。黒子型とは大げさに登場人物の感情を表現するようなことをせず、淡々と絵本を読むものである。読み手の過度の感情移入は聞き手の想像の余地を狭めることがあるため、本実践では黒子型で絵本を読むことにした。淡々と極端な抑揚などをつけずに読むことで、聞き手に読み手の思いを押し付けないように意識した。③は読み手自身が読む絵本の内容、伝えたいメッセージを理解した上で言葉を声に出し、読み聞かせるということである。④は絵本を読む際の環境の設定である。児童ができるだけ落ち着いた状態で読み聞かせに参加できるようにすることが、絵本の読み聞かせを実践するにあたり重要だと考えた。朝、登校後の児童の様子を観察していると、宿題がまだ終わっておらず、ぎりぎりまで宿題をする児童や、外でサッカーなどの遊びをして、汗だくで教室に帰ってくる児童、読み聞かせが始まる時間ぎりぎりに登校してくる児童など、学級の児童の朝の時間の過ごし方は個人個人でばらばらであった。そのような児童に絵本を読み聞かせする際に、一旦気持ちをリセットして落ち着いた状態で、読み聞かせに臨むことができるようにすることが必要だと考えた。本実践では心身をリラックスする動作を読み聞かせの前に行うこととした。この動作とは「肩の上下リラクゼーション」と呼ばれるもので、両肩を耳につくようにぴったりとあげ、肩の力をすとおとす、またはゆっくりと肩の力を抜くという簡単な動きのことである。最後に⑤は児童の座る位置についてである。座る位置は特に決めておらず、好きな場所に座るようにしていた。遠い場所に座る児童に対しては絵本が見えやすい場所に動くよう促した。読み手が扇の持ち手の場所にいるとすると、この扇の形の範囲内に座ると絵本の絵もよく見えるので、目安として手を扇の形になるように左右に広げ、この中に子どもたちが座るように指導を行なった。

本実践においては、読み聞かせに用いる絵本の選書にもこだわった。選書の視点は「①児

童が自己と絵本の内容や登場人物と結びつけて読むことができるような本であること②自分のことを大切に思うことができる本であること③心の癒やしとなるような本であること」の3つである。この視点のもと、学級の児童の実態を踏まえ、実際に読み聞かせに用いる絵本を9冊選書した。(表1参照)

そして、絵本の読み聞かせの後に「読み聞かせふりかえりシート」を用いて、読み聞かせを児童が振り返るようにした。このふりかえりシートは「思ったことを自由に書いてね」という自由記述の感想と「お話をきいて、今の気持ちは？」という今の気持ちについて尋ねる2つの質問で構成したものである。

表1 読み聞かせに用いた絵本のリスト

| | 日付 | 題名 | 作者 | 出版社 | 出版年 | 主題 |
|----|-------|----------------|---|--------|------|---|
| 1 | 10/14 | ぼちぼちいこか | マイク・セーラー作/ロバート・グロスマン絵/今江祥智訳 | 偕成社 | 1980 | <ul style="list-style-type: none"> ・ あきらめない気持ち ・ 自己と対話する ・ リラックスする |
| | 10/14 | だいじょうぶ だいじょうぶ | いとう ひろし作・絵 | 講談社 | 1995 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の価値を認められる ・ 不安をはねのける |
| 2 | 10/21 | あな | 谷川俊太郎作/和田誠絵 | 福音館書店 | 1983 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の居場所づくり ・ 静寂を味わう |
| 3 | 10/27 | フレデリック | レオ・レオニ作・絵/谷川俊太郎訳 | 好学社 | 1969 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 心を豊かにする ・ 仲間から認められる |
| 4 | 10/28 | 100万回生きたねこ | 佐野洋子作・絵 | 講談社 | 1977 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分らしさの発見 ・ 愛すること ・ 自信を持つ |
| 5 | 11/4 | アレクサンダとぜんまいねずみ | レオ・レオニ作・絵/谷川俊太郎訳 | 好学社 | 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 友情を育む ・ 思いやりの気持ち |
| 6 | 11/11 | ぼくを探しに | シェル・シルヴァスタイン作・絵/倉橋由美子訳 | 講談社 | 1977 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己と対話する ・ 自己を認識する |
| 授業 | 11/11 | ペツエッティーノ | レオ・レオニ作・絵/谷川俊太郎訳 | 好学社 | 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己と対話する ・ 自己を認識する |
| 7 | 11/17 | あたまにつまった石ころが | キャロル・オーティス・ハースト作/ジェイムス・スティーンブンソン絵/千葉茂樹訳 | 光村教育図書 | 2002 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自信を持つ ・ ものごとをやり遂げる ・ 好奇心が強い |

(4) 絵本の読み聞かせを活用した授業実践

絵本の読み聞かせを6回実践した後、特別活動の時間に絵本の読み聞かせを活用した授業を実践した。題材は「もっと知ろう友だちのこと、自分のこと」とし、小学校学習指導要領〔学級活動〕2内容(2)「日常の生活や学習への適応及び健康安全」の「ウ 望ましい人間関係の

形成」に基づいている。絵本の読み聞かせの後に、絵本の内容に関連した自己理解・他者理解の活動を行なった。

本題材では絵本『ペツエッティーノ』（レオ・レオニ、1975）を用いた。この絵本の読み聞かせと、教師が詳しく言葉で「自分は自分らしくいていいと気づくことができた」という経験を語り、児童に「自分らしさ・自分という存在への気づき」を促した。そして、児童が自己について考え、他者（学級の児童）と共有するという「自己理解・他者理解」の活動を行なった。

授業において「わたしは〇〇ですワークシート」（図4）と「ふりかえりシート」（図5）の2つのワークシートを用いた。「わたしは〇〇ですワークシート」は私について「①私は猫が好きです②音楽が好きで、テナーサックスという楽器を吹くことができます。③緊張しやすいタイプです。実は絵本の読み聞かせのときはドキドキしています。」等、私について紹介する文を3つ考え、紹介するものである。「ふりかえりシート」は「楽しく活動できたか」という取り組みに対する満足と「決められたルールを守って活動することができたか」という質問項目で構成し、回答は4件法である。また、思ったことや感じたことについて書く、自由記述の欄を設けた。

図4 わたしは〇〇ですワークシート

図5 ふりかえりシート

5. 結果

(1) 授業前の絵本の読み聞かせの感想

児童の感想では、絵本の内容について「〇〇が面白かった。（登場人物の名前をあげ）登場人物の△△がすごいと思った」等の記述が見られた。毎回、学級の児童の9割が感じたこと・考えたことを書くことができていた。感想を書くことを苦手としている特定の児童が数名いたが、それらの児童も「お話を聞いて、今の気持ちは？」の問いに対しては必ず答えており、自分の感情を表現することはできていた。物語の内容によって「悲しい」「ゆううつ」という主人公になりきった気持ちを表現している児童もいた。

(2) 授業分析

絵本を活用した本実践授業について3つの内容について分析を行なった。1つは授業において用いた「わたしは〇〇ですワークシート」の記述の内容をSCTの分類を参考に7項目（社

会、家庭、身体、知能、気質、力動、指向)に分け、分析を行なった。2つ目は児童の授業のふりかえりシートの記述から授業の満足度について、3つ目は児童の授業中の様子について分析を行なった。

1つ目のワークシートの記述では、「高いところが好きです」「きれいな教科は算数と音楽です」等、「指向」に関する記述が多く見られた。その中でも特に「〇〇が好きです」という記述が多かった。他には「おとなしいとかクールとか言われます」等、自分の性格について述べた「気質」に関する記述、「一輪車にのれます」「体がじみにやわらかいです」等の「身体」に関する記述が見られた。

2つ目は、授業に参加した児童24名の「楽しく活動できたか」という本実践授業の満足度についてである。「すごく楽しくかった」が21名、「楽しかった」が3名、「あまり楽しくなかった」と「ぜんぜん楽しくなかった」は0名であった。

授業後の児童の振り返りでは「朝の会の前に読んでくれる読みかたりをきいて、朝からいい気分ですごせました。いままであんまり本が好きじゃなかったけど、少し本が好きになりました」「本の読みかたりや授業は、とてもたのしかったです。とても発表がしやすくて発表ぎらいの私も手をあげて発表したいというきもちがつよまりました」「自分ではみんなの事をしていたつもりでいたけれど、半分の人予想をまちがえてしまっていた。もっと友達と仲を深めていきたいと思った」という記述が見られた。

3つ目の授業中の様子については、教師の発問に対する児童の反応と、活動中の児童の様子についてビデオを用いて分析を行なった。読み上げられる「わたしは〇〇です」カードを誰のものか予想した後に、答え合わせを行なう際、児童の反応は「意外!」「えー」など、学級の友だちのこれまで知らなかった新しい一面を知って、驚いている様子が見られた。

表2は、9月22日から授業実践日の11月11日の間の児童の挙手の回数をまとめたものである。行動観察では、挙手をする児童が1時間の授業で2～3人であった。児童の実態として、自主的に挙手をする児童は特定の児童数名で、他の児童は指名されて発表することが多く、引っ込み思案の傾向が見られた。しかし、本実践授業においては、授業の感想を尋ねた発問に対して、14人の挙手があった(表2 実習11回目5・6時間目)。これまでの行動観察の中では最も挙手の人数が多かった。また、自主的に発表する特定の児童だけでなく、普段は自主的に発表をしない児童も挙手をしていた。

表2 授業中の挙手の回数

| | 実習1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 | 7回目 | 8回目 | 9回目 | 10回目 | 11回目 |
|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| 1校時 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 5 | | 5 | | 0 |
| 2校時 | 0 | | 0 | 0 | | | 4 | | 0 | | 0 |
| 3校時 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 |
| 4校時 | 0 | 0 | | 1 | 0 | | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 5校時 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 6校時 | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 14 |

※ 授業を観察していない、校外学習等で挙手の機会が無かった欄には斜め線を引いている。

6. 考察

本実践においては、自己開示を「自己の考えや気持ち、性格や身体的特徴について、言葉で他者に伝える行為」と定義している。絵本の読み聞かせと絵本を活用した授業実践を通して、児童の自己開示への苦手意識が軽減された様子が見られた。絵本を「①児童が自己と絵本の内容や登場人物と結びつけて読むことができるような本であること②自分のことを大切に思うことができる本であること③心の癒やしとなるような本であること」の3つの視点から選書したことで、児童は自己の気持ちや考えを表現することができたのではないかと考える。絵本の読み聞かせの心理的効果である自分の気持ちを絵本の登場人物に重ね、自己表出が促進されるという効果が、児童の絵本の読み聞かせの感想の記述から見られた。読み聞かせの感想を書き、今の気持ちを毎回表現することで、児童にとって自己開示をする練習となったのではないかと考えられる。

絵本の読み聞かせを活用した授業実践においては「自己と対話する」「自己を認識する」という主題の絵本を用い、絵本の読み聞かせを行なった。対象学級の児童の実態として、周囲の目を気にしやすく、発表することを苦手としている児童が多かったが、絵本の読み聞かせと教師の説話を通して、児童に「自分らしさ」「自己という存在への気づき」を促したことで、自己開示をすることへの抵抗が薄くなった様子が見られた。自分について表現した「わたしは〇〇ですワークシート」では、自分の性格や得意なこと、能力についてなど、自己開示することが難しいと思われることについて記述している児童も存在し、好き・嫌いについて等、表面的な事柄だけでなく、自己の内面に迫るような事柄を表現することができるようになったと考えられる。

Q-Uと2つの質問紙の結果については、実践前の結果と比べ、児童の学級適応や不安・ストレスに関して有意な差は見られなかった。しかし、児童の授業の振り返りの感想から、絵本の読み聞かせがストレスの軽減につながることを示唆するような記述や発表への苦手意識が軽減した様子や、他者理解を深めていきたいという今後への意欲が見られた。授業中の発表をするための挙手の回数が増加したことからも、発表することへ苦手意識が軽減された様子が見られた。

これらの2つの実践を通して、児童の感情表現と自己表出が促進され、結果として自己開示の苦手意識が軽減することにつながったのではないかと考えられる。

7. 最後に

本実践研究は、自己開示を促進することによって「授業中に自主的に発表すること」「自己について他者へ伝えること」「他者への関心を持つこと」等を児童ができるようになることを研究の目的とした。

児童の実態に即した絵本を選定し、「絵本の読み聞かせ」とその後の振り返り活動を行う中で、児童は絵本の登場人物らと自分を重ねて感じたり、考えたりしたことを表現する経験を重ねた。そうした中で、児童は自分の気持ちを表現することの抵抗感を軽減していく様子が伺えた。それは、本実践研究の後半で実施した授業中の発表回数にも表れていたと考える。また、本実践研究のメインとなった「絵本の読み聞かせを活用した授業」を行う過程のなか

で、児童は「自己について他者に伝えること」に真剣に取り組む、且つ他の学級の児童が表現した内容をしっかり聴く体験を行う中で「他者に関心を持つこと」の面白さに気づいていた様子が伺えた。これらのことから、一連の絵本の読み聞かせの実践が、児童の自己開示を促し、自主的に自己の考えや気持ちを他者に伝えることができるような取り組みとなることが示唆された。

文献

- Jourard 1971b The transparent self. NewYork ; D.Van Nostrand. (岡堂哲雄訳, 1974, 透明なる自我, 誠信書房)
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス, 誠信書房
- 今井靖親・桶本真也 (1973) 幼児の共感性に関する実験的研究 奈良教育大学紀要, 22.
- 榎本博明 (1997) 自己開示の心理学的研究, 北大路書房
- 河合隼雄・松居直・柳田邦男 (2001) 絵本の力, 岩波書店
- 笹倉剛 (1999) 子どもがかわり学級が変わる 感性を磨く「読み聞かせ」, 北大路書房
- 佐藤公代 (2004) 子どもの発達と絵本 愛媛大学教育学部紀要, 51.
- 吉村梨那・吉村春生・古賀靖之 (2009) 学級における「読み聞かせ」が児童生徒のメンタルヘルスに及ぼす影響についての研究—子ども版状態不安尺度 (STAIC-S) を用いた心理的効果の分析—
- 和田実 (1995) 青年の自己開示と心理的幸福感の関係 社会心理学研究