

教育カウンセリング的視点からの「ひとこと作文」の実践について

井 上 清 子 (文教大学教育学部)

秋 田 愛 海 (君津市立周西小学校)

Effectiveness of Short Compositions from Perspective of Educational Counseling

INOUE KIYOKO, AKITA MANAMI

(Faculty of Education, Bunkyo University)

(Susai Elementary School, Kimitsu-City)

要 旨

小学3年生26名を対象として、教育カウンセリングの視点から教育実習生が行った「ひとこと作文」の実践の特徴と効果について検討した。量的には、後半になるにつれて増え、内容的には、自己紹介・実習生への質問やリクエスト・架空の話・絵などが見られたのが特徴的だった。読み手の無条件の肯定的配慮・共感的理解を基盤とした態度は、児童の自由な自己表現とコミュニケーションを促進し、早期かつ多角的な児童理解と信頼関係づくりに有効であった。

1. はじめに

「言語は知的活動（論理的思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要である」（文部科学省 2011）とする平成20年度中央教育審議会答申が出され、言語活動の充実さらに力が注がれるようになった。児童の言語能力や自己表現力、コミュニケーション力を伸ばすための教育手段として、以前から実践されてきた日記や作文、スピーチなどは、今後さらに活用されていくものと考えられる。

児童の日記や作文、スピーチを分析した先行研究としては、国語科を中心とした教科教育的視点のみならず、発達心理学や教育心理学的な視点から児童理解を目的としたものが散見される。

守谷ら（1972）は、児童が1年次から5年次までの日記形式で書いた作文について、認識の対象と認識のあり方をカテゴライズして発達の变化を分析し、自己の認識が他（他者）

の認識に遅れること、外面的な認識から内面的な認識へと変化があることなどを論じた。

さらに、守谷（1982）は、児童の日記の具体例をあげ、表現を数量的にも捉えつつ、その中に現れる児童の自己を考察し、自己の発達には他者が深く関わることを示した。

茂呂（1988）は、作文を用いて、書き手の子どもがどのような立ち位置で何を見たかの記述や「他者のことば」の引用が、読み手との間での対話的なテキストの展開を支えると考察した。

本山（2004）は、作文や詩の発表の実践から、児童の「その子らしさ」が、作文の題材や表現の独自性と、それを認める教師、聞き手である児童たちなどとの関係性の中で感知されることを示した。

中村・相馬（2008）は、クラスの児童を対象に3日間朝昼晩と、感情シールと表現シールを貼ったのち出来事や気持ちを具体的に記述させる「感情日記」を実践した結果から、感情の種類や性別、相手によって感情表出に違いがあることを報告した。

柳原・小松（2013）は、小学校4年児童を対象とした質問紙調査から、日記活動に対するとらえ方には、性差、クラス差があることを指摘しつつ、学力、いわば国語的な能力を向上させるものと捉えているのに加えて自己理解の場としてもある程度捉えていると述べている。

小松・紺野（2014）は、児童が家庭で書き担当がコメントする形で10ヶ月間続けられた日記を分析し、日記の内容や他者への言及の頻度を数量的に示した。さらに、経験したできごとを順序に従って書く時系列的表現を基礎にしつつ、そこから生じたできごとの細部、自身の内面、過去や未来への展望がみられることが、書かれた対象との関係における個々の子どもの固有性を読み手に意識させることを示した。

その後、山本・小松（2016）は、書き手と書く対象との関係、書き手と読み手との関係に注目し、児童が小学校の学習と一つとして取り組んだ日記を分析した。書き手と書く対象との関係の視点からは、時系列的に類似する内容を繰り返し書くスタイルの中で、細部への視点の焦点化、直接話法を用いた対話的表現、他者への批判的な表現、他者への対比などの形で子どもの視点が明確化する際、他者が種々の役割を果たしている状況が観察された。また、これらの書き手と対象との関係に関する表現のレパートリーは、同時に書き手と読み手の関係において、書き手が自己を定位する行為として考えられた。

これらの先行研究を概観すると、書き手としての子ども理解から、子どもと書く対象との関係における子ども理解、そして読み手との関係における子ども理解へと考察の範囲が広がっていることが伺える。しかし、学校で行う作文活動を教育カウンセリング的視点からとらえ、子どもと読み手の関係性を中心として考察した報告は、筆者らの知る限りではない。そこで、本論文では、教育実習生が担

当学級の児童を対象として教育カウンセリングの視点から行った作文活動の実践について、書き手（児童）と読み手（実習生：当時の第二著者）との関係を中心に報告・考察する。そして、児童理解や信頼関係づくりのためのカウンセリングツールのひとつとしての作文活動の可能性について検討していくことを目的とする。

なお本稿での教育カウンセリングとは、國分（2004）の提唱に基づき、「教育に役立つ教育者が行うカウンセリング」「発達課題の解決を通して成長を促すための援助活動」を意味している。

2. 方法

(1) 「ひとこと作文」実践の目的

実習生は、休み時間や給食・掃除等の時間は児童と遊んだり会話したりすることを意識していても、実際児童と直接対話する時間は、児童一人あたり数分程度もないくらいである。実習生が児童との「ひとこと作文」のやりとりを通して、一人ひとりの性格や特徴、嗜好や生活の様子、感情の動きなどを知ることができ、短期間でもより深い児童理解につなげることができるのではないかと考えた。また、「ひとこと作文」が、対面での言語化が得意でない児童とも、それぞれの児童のペースや表現方法でコミュニケーションをする機会となり、信頼関係を築きながら、児童にとって作文のやり取りが少しでも心の拠り所になればよいと考えた。すなわち、児童理解と信頼関係づくりという二つの目的のもとに実施した。

(2) 対象

実習生がボランティアおよび教育実習を行った公立小学校3年生1クラスの児童26名（男子13名、女子13名、年齢8～9歳）。

(3) 実施期間

平成X年5月中旬～6月中旬（土日を除く教育実習期間の4週間、計20回）。

(4) 実施方法

学級担任の了解・協力を得て、掃除と5時間目の授業の合間にあるチャレンジタイム(約15分)に実習生が、「ひとこと作文」と称して毎日実施した。A4サイズの縦書き作文用紙を1枚配り、児童にその日にあった出来事や感じたこと思ったことを自由に書くように教示した。「ひとこと作文」という枠内での児童の自由な表現を促すため、実習生への質問や、絵を書くことも可とした。用紙の足りない児童は追加で渡すことも伝えた。また、作文用紙は実習生が自作(図1)し、左下に毎回違うイラストを載せた。児童の書いた作文には、実習生が、毎回3~4行程度のコメント、花丸、「がんばったね」と書かれたスタンプの3点をつけ、作文保存用の台紙に貼り付けて返却した。コメントは、作文や生活の指導ではなく、Rogers(1957)の無条件の肯定的配慮・共感的理解・真実性を基盤として行った。

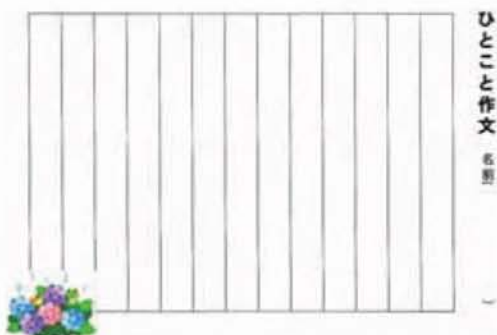


図1 使用した作文用紙

(5) アンケート調査

教育実習最終日に、ひとこと作文を行った感想等を問う記名式のアンケート調査を行った。質問項目は3点である。①ひとこと作文をやってみてよかったこと(3行程度の自由記述式)、②ひとこと作文をやってみてよかったこと(3行程度の自由記述式)、③ひとこと作文をまたやってみたいか(1.毎日やりたい、2.週に一回ならやりたい、3.月に一

回ならやりたい、4.あまりやりたくない、5.やりたくない、の5件法)。

3. 結果と考察

(1) ひとこと作文の量的分析

4週間のひとこと作文の量的分析を表1にまとめた。

表1 ひとこと作文の量的分析

	クラス合計 (平均)	女子合計 (平均)	男子合計 (平均)
1週目枚数	134(5.15)*	74(5.7)	60(5.0)
2週目枚数	133(5.12)*	68(5.27)	65(5.0)
3週目枚数	140(5.38)	70(5.38)	70(5.38)
4週目枚数	168(6.46)	85(6.53)	83(6.38)
1日目(初日)枚数	26(1.09)*	16(1.23)	10(1)*
20日目(最終日)枚数	33(1.27)	16(1.23)	17(1.3)*

*は欠席児童がいた週(平均の分母は出席児童数)

まず、学校のある平日5日間を一週間の単位とし、各週に書いた一人あたりの作文の枚数を集計した。文字についてのみ考えれば、枚数より字数を集計した方が、その増減についてはわかりやすいが、絵による表現も可としたため、今回は枚数で集計した。一週目から四週目までの一人当たりの平均枚数は、それぞれ5.15枚、5.12枚、5.38枚、6.46枚であり、1日当たりの平均枚数は、1.03枚、1.02枚、1.08枚、1.29枚であった。また、作文実施初日である1日目の平均枚数は、1.09枚(男子3名欠席のため母数は23名)、最終日である20日目は1.27枚であった。一週目、二週目は1日1枚のペースで書く児童が多かったが、三週目、四週目に向かうにつれて1日に2枚以上書く児童が増えてきた。四週目は5日間で6.46枚と4週間の中で最も平均が高くなっている。最終日に特に多くなっており、最終日であることを意識して、ひと言作文や実習生との活動をふり返ったり、言葉や絵によるメッセージなどを記念のように沢山書い

て名残を惜しんだ児童の気持ちが推察される。さらに、実習最終日には、普段と同じカラー印刷の絵柄の入った作文用紙と、児童の似顔絵の書かれた作文用紙の二種類を台紙に挟んで児童に渡し、2枚とも使ってもよいし、使わなくてもよいと教示したが、最終日のみ最初から2枚渡されたため、2枚書く児童が増え、最終週の平均枚数が多くなった可能性も考えられる。

柳原・小松（2013）の調査では、日記活動に関して、女子の方が肯定的に捉える傾向が示されていたが、本研究でも、出だしの第一週目は、女子の方が2枚以上書いていた者が多く、作文活動への抵抗の少なさや親和性を感じられた。しかし後半は、男女差はみられなくなった。

また、ほぼ毎日1日1枚のペースで書き続けた児童が多い傍ら、一週間で13枚（1日平均2.6枚）作文を書いた児童もいる。しかし、何枚も書いた児童が、必ずしも一枚一枚びっしりと文章を書いている訳ではなく、中には絵のみしか描かれていないものや一行目に一言しか書かれていないものもあった。一方、1日1枚のペースで書いていた児童の作文の中には、行が足りなくなり裏にまで文章を書いているものもあった。したがって本実践での作文の枚数の違いは、児童から実習生へ用紙の追加の要求という積極的なコミュニケーションをとるかたらないかも影響したとも考えられた。積極的に追加を要求するか否かは、児童の性格の表れと考えられる一方、実習生との関係性の問題であるとも考えられる。後半に全体の枚数が増えていったこと、最終日に2枚配布したところ2枚書いた児童が増えたことから、追加を直接要求するのをためらうような児童の気持ちや性格を理解し、追加を要求しやすいような声かけや積極的な関係づくりが当初から必要であったと考えられた。枚数に加えて文字数の分析をすることにより、さらに児童の性格や感情、関係性の推

移を表した結果が得られる可能性があるので、今後の課題としたい。

（2）ひとこと日記の内容分析

内容分析においては、小松・紺野（2014）、中村・相馬（2008）を基に、児童の書いた作文の内容を、学校での経験、自宅での経験（遊びを除く）、遊び、習い事・スポーツ・地域の活動、外出、実習生への言及（実習生への質問を除く）、実習生以外の他者への言及、架空の話、自己紹介、実習生への質問やリクエスト、絵、ポジティブな感情表現、ネガティブな感情表現の13項目に分類した。（表2）

架空の話、自己紹介、実習生への質問やリクエスト、絵は、本研究において付け加えた新たな項目であり、小林・紺野（2014）、中村・相馬（2008）の分類では当てはまらない内容が複数の児童に見られたために追加した。架空の話は、ゲームのキャラクターや大統領などが出てきた空想や創作物語などを分類した。自己紹介は、「わたしの好きな食べ物はいちごです」など児童自身のプロフィール的な内容が書かれている項目である。実習生への質問やリクエストは、「先生の好きな食べ物は何ですか？」のような質問や「明日の作文用紙の絵はキリンにしてください」などのリクエストが述べられていたものを分類した項目である。本実践で、自己紹介や質問やリクエストが多く見られたのは、児童が読み手（実習生）を強く意識して書かれたためであると考えられた。また、架空の話についても、自らの空想をも自由に綴っていい場と児童が捉えたためと考えられる。いずれの追加項目も、教育カウンセリング的なコミュニケーションツールとしてのひとこと作文という実習生の意図を児童も理解し活用した結果と推察された。

初日においては、「学校での経験」に触れられている作文が43.5%と最も多く、47.8%にポジティブな感情を表す言葉が記されていた。ネガティブな感情表現を記していた児童

はいなかった。中村・相馬（2008）も、ポジティブな感情は表出しやすいが、ネガティブな感情は表出しにくい、という結果を示している。本実践でも、あたりさわりのない学校での楽しい出来事から書き始めた児童が多いといえるだろう。

しかし一週目を通してみると、最も多く書かれた内容は「質問やリクエスト」であり、全体の50.0%であった。石崎（2004）は、質問をすることで相手に関心を持っていることが伝わると述べている。すなわち、一週目にして、早くも、児童から実習生への関心を伝えるコミュニケーションツールとしてひとこと作文が使われたことが推察できる。その次に多かったのは「学校での経験」46.7%であった。感情表現では、ポジティブなものが

52.5%と半数を超えた。ひとこと作文は、あまり自らは話をしてこない児童との早期の関係づくりや児童理解にも役立った。

二週目になると一週目の内容項目の順位と入れ替わり、「学校での経験」についての言及が50.8%と最も多くなり、「質問・リクエスト」の項目は32.0%となった。3位は男女で異なり、女子では「自己紹介」が、男子では「絵」の項目がそれぞれ多かった。「質問」によって実習生のことを知り安心感が得られ、ひとこと作文でのコミュニケーションは、児童の自己開示（片野ら 2004）の段階に入っていたと推察される。その際、女子は言語での、男子は非言語（絵）での、自己開示が多く行われたと考えられた。実習生はもちろん担任とも学校生活では自ら話すことの少な

表2 ひとこと作文の内容分析

項目	1週目			2週目			3週目			4週目		
	全体	女子	男子	全体	女子	男子	全体	女子	男子	全体	女子	男子
学校での経験	57 (46.7%)	30 (47.6%)	27 (45.8%)	65 (50.8%)	33 (50.8%)	32 (50.8%)	60 (46.2%)	30 (46.2%)	30 (46.2%)	59 (45.4%)	24 (36.9%)	35 (53.8%)
自宅での経験 (遊び除く)	8 (6.6%)	5 (7.9%)	3 (5.1%)	12 (9.4%)	6 (9.2%)	6 (9.5%)	9 (6.9%)	3 (4.6%)	6 (9.2%)	6 (4.6%)	2 (3.1%)	4 (6.2%)
遊び	8 (6.6%)	2 (3.2%)	6 (10.2%)	2 (1.6%)	1 (1.5%)	1 (1.6%)	5 (3.8%)	4 (6.2%)	1 (1.5%)	4 (3.1%)	1 (1.5%)	3 (4.6%)
習い事・スポーツ・地域の活動	5 (4.1%)	2 (3.2%)	3 (5.1%)	2 (1.6%)	1 (1.5%)	1 (1.6%)	6 (4.6%)	3 (4.6%)	3 (4.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
外出	15 (12.3%)	5 (7.9%)	10 (16.9%)	6 (4.7%)	5 (7.7%)	1 (1.6%)	7 (5.4%)	4 (6.2%)	3 (4.6%)	4 (3.1%)	3 (4.6%)	1 (1.5%)
実習生への言及 (質問除く)	27 (22.1%)	23 (36.5%)	4 (6.8%)	13 (10.2%)	12 (18.5%)	1 (1.6%)	14 (10.8%)	13 (20.0%)	1 (1.5%)	32 (24.6%)	23 (35.4%)	9 (13.8%)
実習生以外の 他者への言及	9 (7.4%)	7 (11.1%)	2 (3.4%)	15 (11.7%)	14 (21.5%)	1 (1.6%)	11 (8.5%)	7 (10.8%)	4 (6.2%)	13 (10.0%)	12 (18.5%)	1 (1.5%)
架空の出来事	2 (1.6%)	0 (0%)	2 (3.4%)	2 (1.6%)	1 (1.5%)	1 (1.6%)	9 (6.9%)	7 (10.8%)	2 (3.1%)	4 (3.1%)	0 (0%)	4 (6.2%)
自己紹介	28 (23.0%)	15 (23.8%)	13 (22.0%)	26 (20.3%)	19 (29.2%)	7 (11.1%)	6 (4.6%)	2 (3.1%)	4 (6.2%)	17 (13.1%)	3 (4.6%)	14 (21.5%)
質問や リクエスト	61 (50.0%)	32 (50.8%)	29 (49.2%)	41 (32.0%)	23 (35.4%)	18 (28.6%)	34 (26.2%)	18 (27.7%)	16 (24.6%)	30 (23.1%)	16 (24.6%)	14 (21.5%)
絵	20 (16.4%)	8 (12.7%)	12 (20.3%)	27 (21.1%)	10 (15.4%)	17 (27.0%)	50 (38.5%)	19 (29.2%)	31 (47.7%)	74 (56.9%)	30 (46.2%)	44 (67.7%)
ポジティブな 感情表現	64 (52.5%)	32 (50.8%)	32 (54.2%)	69 (53.9%)	36 (55.4%)	33 (52.4%)	63 (48.5%)	34 (52.5%)	29 (44.6%)	65 (50.0%)	32 (49.2%)	33 (50.8%)
ネガティブな 感情表現	3 (2.5%)	3 (4.8%)	0 (0%)	6 (4.7%)	5 (7.7%)	1 (1.6%)	9 (6.9%)	2 (3.1%)	7 (10.8%)	18 (13.8%)	10 (15.4%)	8 (12.3%)

上段は1週間（5日間）に記述があった述べ人数、下段は1週間の出席児童に対する記述があった児童の割合。

い児童が、日記では、児童自身や家族のこと、質問やリクエストなどを沢山書いていたり、学習に興味をなさそうな児童が、学習への意欲を綴っていたりと、多角的に児童を知ることができた。

三週目の内容項目は、男女とも、「学校での経験」「絵」「質問・リクエスト」と上位3つは同じであったが、順位が違っていた。女子は、「学校での経験」が46.2%、「絵」が29.2%、「質問・リクエスト」が27.7%であった。一方、男子においては「絵」が47.7%で最も多い値であり、その次が「学校での経験」46.2%、「質問・リクエスト」24.6%であった。「絵」の項目が週を重ねるごとに男女ともに増加し、絵のみの児童もみられた。蝦名(2012)は、「文章では形式的な面もあり、一連の過程を踏まえながら多くは時系列で説明したり、複数の内容が示されているのであるが、一方絵では最も印象に残った場面や描きたい事柄が、自分のイメージとともに選択されて、はっきりとその一場面が示される」と述べ、名張・名張(2007)は、「言葉は、年令やその成長過程による表現の違いの他、対峙者との緊張関係による抑制感を生じる危険性もある。反面、描画は直接的な表現手段としてその心象をビジュアル化させることで、自己、または他者を知る手段として繰り返し確認することができる。」と述べている。本実践の対象の小学校3年生では、絵のほうが、言葉に比べて簡易で自由度も高く自分の好きなことを表現しやすいため、絵を書く児童が増えたのではなかいかと考えられた。山本・小松(2016)では、「日記のネタがないのでいつも悩んでいます」という児童の事例が取り上げられており、小松・紺野(2014)では、日記は、ほぼ1週間に1回程度書いた児童が多かった。本実践では、児童は毎日(週5日)作文を書いていたが、悩む様子は見られなかったことから、児童(書き手)と実習生(読み手)の関性が安定したものとなるに

つれて、文章でも絵でもそのときに「かきたいものをかく」という自由な表現をするようになった可能性が考えられた。

四週目は男女ともに「絵」が最も多く、その割合は56.9%であった。続いて「学校での経験」45.4%、「実習生への言及」24.6%であった。また、最終日である20日目は、「実習生への言及」が69.2%と最も多く、「ありがとう」「大好き」「わすれないでください」など、別れに際しての思い出やメッセージが書かれていた。その次に記述の多かった項目は「学校での経験」61.5%であった。

中村・相馬(2008)は、女子の方が男子よりも感情表出の頻度が高いと報告しているが、本実践では、男女とも、ポジティブな感情表現は4週間を通して50%前後を推移し、ネガティブな感情表現は初日の0%から徐々に増えていき、四週目では10%を超えたが、男女の違いはあまりみられなかった。4週間を通して「楽しかった」や「うれしかった」などのポジティブな感情表現が多かったことから、クラスの多くの児童が楽しい学校生活を送れていることが確認できた。ネガティブな感情表現においては、全体として書かれた回数は少なく、「つかれた」や「さみしい」などの言葉が時に綴られていたが、続くことはなかった。ネガティブな感情も表現しても良いという受容的な雰囲気や関係性がひとこと作文の場でできていたためとも考えられた。また、四週目で、ネガティブな感情表現が増えたのは、実習生との別れを意識して「寂しい」などの表現が複数みられたのが一因であると考えられた。

4週間を通して最も言及された内容は、「学校での経験」であった。小松・紺野(2014)の3年生を対象とした日記研究では、家族での外出経験を取り上げた内容が最も多く、学校での経験に関する言及は少なかったと報告している。これは、本実践では作文が、小松・紺野(2014)の研究のように家で書

いてくるものではなく、学校において書かれたという要因が関係していると推察される。本実践では、児童にとって一番新しい記憶は、授業や休み時間等に起こった出来事についてであり、外出時や家での出来事は直近でも前日まで記憶を遡って書かなければならないため、学校外での経験についての記述が少なく、学校での経験における記述が多くなったのではないかと考えられる。このように児童にとっては直近のできごとが記述されやすいため、児童理解のためには、家庭での状況や気持ちか、学校での状況や気持ちかなど、特に読み手が把握しておきたいことが表出されやすいように記述の時間や場所などを設定することが有用であると考えられた。

(3) ひとこと作文終了後の感想

ひとこと作文終了後アンケートの結果を、表3にまとめた。自由記述式での回答項目の、「①ひとこと作文をやってみてよかったこと」、「②ひとこと作文をやってみていやだったこと」の回答を、「A.児童自身の行為（作文を書くこと等）に関する感想」「B.実習生の働きかけに関する感想」「C.実習生と児童の相互の関わりに関する感想」「D.その他（「何が」がない短い感想）」の4つに分類した。

まず、「①ひとこと作文をやってみてよかったこと」についての回答は、「A.児童自身の行為に関する感想」と共に「B.実習生の働きかけに対する感想」も多かった。

筆者らは、実施前は、A4一枚サイズの作文を毎日書き続けることに困惑や抵抗感、負担感をもつ児童も少なくないと考えていた。そのため、実習生は、あったことだけでなく、好きなものや嫌いなもの、感じたこと、質問や絵等、自由に書いてよいということを、折に触れ伝えた。また、Rogers (1957) が挙げた無条件の肯定的配慮・共感的理解・真実性を今回のひとこと作文を実践するうえでの読み手（実習生）の基本的態度とした。「A.児童自身の行為に関する感想」に示された作

文を書くことに対する肯定的な感想から、児童理解や関係づくりのための自由な表現の場としての作文という意図を児童が理解し、読み手（実習生）に向けて表現することを楽しめたことが確認された。

また、読み手（実習生）は毎日配布する作文用紙のイラストに児童のリクエストを取り入れたり、コメントは、受容・支持・繰り返し・明確化（國分 1979）を基本として時に自己開示や質問も行い、作文の文章や絵の内容に対してのコメントだけではなく、学校生活で児童が頑張っていたことにも関連づけてコメントを書くなどして、児童が安心感を持ち信頼関係を築けるよう留意した。「B.実習生の働きかけに関する感想」では、これらの実習生の働きかけが児童に好意的に受け止められていたことが確認された。

次に、「②ひとこと作文をやってみていやだったこと」についての回答であるが、「B.実習生の働きかけに対する感想」に分類される「最初は色なしでいやだった」という回答が1人、なしと回答したのが25人であった。「最初は色なしでいやだった」というのは、作文用紙の左下に毎掲載していたイラストのことであり、実施開始から一週間の間までは白黒印刷で配布していた。ある時印刷のミスでカラー印刷をしてしまい、それを何人かに「ラッキーガール（ボーイ）」と言って配布した時、明日から全部色付きがいいと児童から声が挙がり、それ以来カラー印刷で配った。しかし、色つきの絵を見てこそ「色なしでいやだ」と比較も可能になることから、一部の児童のみが色つきで自分は色なしであった時に感じた「いやだ」という気持ちは、最終日の感想でも思い出すほど、当該児童にとっては残念で寂しい体験だったのかもしれない。

最後に、「③またやってみたいか」の回答であるが、「1.毎日やりたい」と回答した児童が24人、「2.週に一回ならやりたい」と回答した児童が1人、「1.毎日やりたい」「2.週

表3 ヒと言作文をやってみてよかったこと

①ひとこと作文をやってみてよかったこと	
A. 児童自身の行為に関する感想	<ul style="list-style-type: none"> ・一日の、たのしかったことやうれしかったことを色々かけて、うれしかったです。 ・今日あったことをいっぱいはなせてよかったです。 ・いろいろやれてよかった。 ・たくさん文がかけてよかった。 ・いろいろかけてよかった。 ・まい日たのしいことがかけたからたのしかった。 ・ひとこと作文がかけてよかったです。 ・絵とか文を書くのがすごいなと思った。 ・ひとこと作文がもっとやりたいです。 ・またやりたい。また毎日やりたいなあ。 ・またかきたい。
B. 教師側の働きかけに関する感想	<ul style="list-style-type: none"> ・先生のひとことがおもしろい。 ・先生からことばがもらえること。 ・絵がいつもかわいいからよかったと思います。 ・先生のことがよくしれてよかった。 ・絵の色があってよかった。 ・いっぱいコメントをもらったこと。 ・先生にいつもコメントをもらえてうれしかったです。 ・先生のことも少しわかってよかったです。 ・先生のいろいろなことがしれてうれしかった！ ・一か月いつもやってくれてうれしかった！ ・コメントありがとう。 ・おにごっこをやったときにおにをやってくれたのがよかった。
C. 教師と児童の相互の関わりに関する感想	<ul style="list-style-type: none"> ・先生ともっとなかよくなったからとてもうれしかった。 ・いっぱい先生とあそべてにつきものだった。 ・先生といろんなことをお話できてうれしいです。 ・先生にいろんなことをつたえられるし、先生からコメントをもらえること。 ・先生とおにごっこやそうじができたこと。
D. その他（「何が」がない短い感想）	<ul style="list-style-type: none"> ・たのしかった。（3人） ・めっちゃたのしかった。毎日たのしかった。
②ひとこと作文をやってみていやだったこと	
B. 教師側の働きかけに関する感想	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は色なしでいやだった

に一回ならやりたい」「3月に一回ならやりたい」の3つすべてに丸を付けていた児童が1人であった。学校でのひとこと作文の毎日の実施は、児童にとっては負担になっておらず楽しんで行えていたことが、アンケートからも確認された。一方、実習生にとっては、毎日全員のひとこと作文を読んでコメントをつけることは想像以上に時間を要し、その負担は少なくなかったとのことであった。しかし、今回の教育カウンセリングの視点からのひとこと作文の実践を通して、児童理解と信頼関係の形成に対する有用性を一番実感したのは、実習生であった。教師になった後も、頻度は減らしながらも、ひとこと作文の実践を続けているそうである。

4. おわりに

本論文では、教育実習生が担任の了解と協力を得て、教育実習の4週間、担当学級の児童26名を対象として、教育カウンセリングの視点から学校で行った作文活動の実践について、書き手（児童）と読み手（実習生）との関係を中心に報告・考察した。読み手の、無条件の肯定的配慮・共感的理解・真实性を基盤とした教育カウンセリングの態度は、ひとこと作文における児童の自由な自己表現と読み手とのコミュニケーションを促進し、児童にも負担感なく受け入れられた。読み手にとっては、早期かつ日々の多角的な児童理解と信頼関係づくりに有効であった。

今後は、実践条件の統制や対照群などを設けるなど量的な検討を厳密に行っていくと共に、各児童の事例の経過についても詳細に検討していきたい。

引用文献

- 石崎一記（2004）「個別面接の基本技法」『教育カウンセラー標準テキスト（初級編）』図書文化，64-73。
 蝦名敦子（2012）「ペア学級創作活動におけ

るワークシートの検証：造形遊びの視点から」『美術教育学』33,121-133。

片野智治・岡田弘・吉田隆江（2004）「構成的グループエンカウンター」『教育カウンセラー標準テキスト（初級編）』図書文化，83-93。

國分康孝（1979）『カウンセリングの技法』誠信書房。

國分康孝（2004）「教育カウンセリング概論」『教育カウンセラー標準テキスト（初級編）』図書文化，8-18。

小松孝至・紺野智代里（2014）「小学3年生の日記における子どもの自己のあらわれ：記号論的アプローチによる探索的考察」『発達心理学研究』25（3），323-335。

文部科学省（2011）『言語活動の充実に関する指導事例集（小学校版）』教育出版。

守谷慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子（1972）「児童の自己認識の発達—児童の日記の分析を通して—」『教育心理学研究』20，205-215。

守谷慶子（1982）『心・からだ・ことば』ミネルヴァ書房。

茂呂雄二（1988）『なぜ人は書くのか』東大出版会。

本山方子（2004）「小学校3年生の発表活動における発表者の自立課程—「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」を中心に」『質的心理学研究』3，49-75。

名張淑子・名張恵那（2007）『子どもの絵でわかる！できる！マナ式描画の心理解析法 Vol.1子どもの描写編』明窓出版。

中村敏裕・相馬伸一（2008）「感情表現を育む学習指導・生活指導のために—小学校における感情日記における調査から—」『広島修大論集』49（2），97-122。

Rogers, C.R. (1957) 「The Necessary and Sufficient Condition of Therapeutic Personality Change」伊藤博・村山正治監訳（2001）『ロジャーズ選集（下）』誠

心書房.

山本真子・小松孝至（2016）「児童の日記にあらわれる他者との関係の中の自己—小学校4年生の日記の分析—」『教育心理学研究』64, 76-87.

柳原真子・小松孝至（2013）「小学校での日記活動に対する児童の認識：小学校4年生を対象として」『教育心理学会総会発表論文集』55, 335.