

# 児童間の信頼関係の構築のための授業プログラム ー児童間の関係性改善に着目してー

## Training Program for the Establishment of Trust between Children: Focusing on Improving Relationships between Children

香 田 太 郎\*      松 本      剛\*\*  
KOHDA Taro      MATSUMOTO Tsuyoshi

ゴードン・メソッド（親業・教師学）に注目し、これら学校における教員と児童、児童間の信頼関係の改善に寄与する授業プログラムを作成し、その効果を検証した。児童間の関係性改善に着目し、「IメッセージとYOUメッセージ」「アサーティブな関係」「リフレーミング」を取り上げた3次の授業を考案・実施して、「Iメッセージ」の使用による児童間の関係改善を試みた。教育実践は6年生1学級で行われ、教育実践の効果検証のため授業実施前後におけるPFスタディの回答内容、児童の発言内容に関する質問紙・観察による調査結果における変化から考察した結果、「Iメッセージ」の総使用数増加など、児童の意識変化に効果が見られる結果が得られた。さらに、効果の継続のため、セルフモニタリングによる効果の定着を試みた結果、児童間の言葉の間に「Iメッセージ」をより使用しようとする意識の定着が見られることが確認された。

キーワード：児童間の関係性、I（わたし）メッセージ、教師学

Key words: relationship between children, I message, teacher effectiveness training

### 1 問題の背景

#### (1) 課題と問題意識

##### 1) 学校における人間関係の課題

日本の教育現場における課題のひとつに、いじめや不登校がある（文部科学省,2019）。いじめや不登校について児童が学級担任・学級担任以外の教職員・保護者や家族等・友人などに相談する割合も増えており（文部科学省,2019）、問題解決につながることが期待される。しかし一方では、いじめや不登校のことなどについて誰にも相談していない、できていない児童も少なからず存在するという学校現場における現実もある。校内で児童が自ら誰かに相談できるような関係づくりを進める必要があると思われる。

児童間におけるいじめの態様別状況には、特に冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われるといった人間関係に関わる内容が多く見られ、不登校の要因にもいじめを除く友人問題をめぐる問題が最も多いという報告がある（文部科学省,2019）。一方、子どもたちには、気の合う限られた集団の仲でのみコミュニケーションをとる傾向が見られ、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は「自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない場合が多い（文部科学省,2011）」という指摘がある。インターネットを通じたコミュニケーションが子どもたちに普及している一方、外での遊びや自然体験等の機会が減少し、新体制や身体感覚が乏しくなっていることが、「他者との関係づくりに負の影響を及ぼ

している（文部科学省,2011）」との指摘もある。児童間、友人間での言葉を介する場面でのコミュニケーションに関わる課題が多いことがわかる。

##### 2) 学校における人間関係改善への取組

児童間におけるコミュニケーション場面における言葉のやりとりに関する課題や、そこで生じる児童間の関係性に生じる問題を改善していく必要がある。学校において、児童間におけるコミュニケーションを児童自らが見直し、対等な関係を構築しあうことに貢献する教育活動の推進が望まれる。

本研究は、教室における対等な関係性の構築を進める教育実践プログラムを作成し、その児童間における関係性改善への効果を検証することを中心課題とする。その際、次節で取り上げるゴードン・メソッド、アサーション・トレーニング、リフレーミングの各教育プログラムは、教室における教師のありかたや児童間において対等な関係づくりに貢献するものであると思われる。

### (2) 本研究における教育プログラムの背景

#### 1) ゴードン・メソッド

ゴードン・メソッド（Gordon Method）は、トマス・ゴードンにより開発された、具体的な技法を通じた体験学習によるコミュニケーションのあり方を学ぶ研修プログラムの総称である。親子間の本音の交流や信頼関係を育てるための親教育プログラムである親業（PET:parent effectiveness training）（Gordon,T., 1970）や教師と生徒

\* たつの市立新宮小学校

令和3年7月15日受理

\*\* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

の人間関係を改善するための研修講座である教師学 (TET: *teacher effectiveness training*) (Gordon, T., 1974) などがある。

ゴードン・メソッドでは、大人が子ども達との関係性についてふり返り、親子や教師－生徒間の関係改善に役立てることができる関係改善への具体的な提案が多く見られることにその特徴がある。関係性の改善にあたっては、自分自身が受容領域 (《相手が問題を持つ領域》《問題ない領域》)、非受容領域 (《自分が問題を持つ領域》) のどちらに属しているかを自分自身で判断する (高野, 2016) ことなど大人自身の子どもの関係性への気づきを通じて、子どもとの関係性の改善が進められる。

家庭や教育の場面における、親子間や児童・生徒－教師間の信頼関係をつくるためには、オープンなコミュニケーションを伴う関係構築が重要であるが、実際には大人からの一方的なメッセージの伝達が行われることが多く、子どもたちが「聴いてほしいとき」に「聴いてもらえていない」と感じるような関係に陥りがちである。ゴードン・メソッドでは、子どもたちに言うことを聞かせようとする前に、「学ぶべきは大人 (親や教師)」のほうであるという発想をもつことが求められる。

ゴードン・メソッドでは、大人が子どもに対してくり返しがちなコミュニケーションの障害になる 12 の型 (命令, 警告, 説教, 理づめ, 提案・命令, 批判, 悪口, 分析, 肯定的評価, なぐさめ, 探りを入れる質問, 皮肉) を示している。その際、例えば教師が生徒の行動について言及する場合であれば、教師は生徒の行動にのみ言及する言葉として「あなた」を主語にして教師の言葉が語られがちであり、これを「あなたメッセージ」(YOU メッセージ) と呼ぶ (近藤, 1993)。「あなたメッセージ」では、児童・生徒は先生の言葉の背後にある考え方がよく理解できないことが多いが、これらのメッセージを「私メッセージ」(I メッセージ) として伝え変えて、発話者が非受容領域の課題として自覚することができるようになることが、教師と児童生徒との関係改善の促進を促すと考えられている。

## 2) アサーション・トレーニング

日常生活における対人関係に問題を抱えている人々がより良い関係を築くために、社会的スキルを獲得する方法として、アサーション・トレーニングが挙げられる。アサーション (Assertion) とは「自分の気持ちを大切に、自分の考えを正直に率直に、適切な形で表現すること」であり、「自分と相手の相互を尊重するコミュニケーション」である (久保山・吉岡, 2015)。アサーション〈自己表現〉トレーニングは、自分も相手も大切にしたい自己表現を身につけていくためのトレーニングである (平木, 1993)。自分の気持ち、考え、信念等を正直に、率直にその場にふさわしい方法で表現できるコミュニケーションを目指して開発された。他者関係においては、それぞれの考えや思いが対立したり、葛藤を起こしたりする場面がある。それらにどう向き合い、自分らしい自己表現をしていくかを考え、身につけていくことをめざ

す。

コミュニケーションには、①アサーティブ (バランス) 型、②ノンアサーティブ (非主張) 型、③アグレッシブ (攻撃) 型などの種類がある。①アサーティブ型は、自分のことを第一に考えるが、相手への配慮も忘れないタイプであり、自分の意見を率直にその場にふさわしい形で伝える。一方、②ノンアサーティブ型は、自分よりも相手を優先して考えるタイプであり、自分の考えを遠慮して伝える。自分の意見を率直に言えない。また、③アグレッシブ型は、相手よりも自分を優先して考えるタイプであり、自分の意見を率直にはっきり言うが、相手への配慮が無く、一方的に自分の言い分を押し通す形で伝える (平木, 1993)。言うまでもなく、①アサーティブ型のありようが望ましい。「自分のことも相手のことも考えた言葉で伝える」関係を促進する、授業においては「アサーティブな言葉かけ」を授業に取り上げることとした。

## 3) リフレーミング

石川 (2018) は、小学校で行う講演の中で、「雨が降っている」ことを例として取り上げ、『雨が降っている』ことには、良いも悪いも意味はなく、無色透明の事実であるが、それを『良い』という枠組みにあてはめると、良いことになり、『悪い』という枠組みにあてはめると、悪いことになってしまうと小学生に伝えている。「意味をつけているのは私たちです。だから、枠組みを替えてみることで、意味を差し替えることができます。」と述べ。リフレーミングが小学校でも扱われており、さらに言葉を介するコミュニケーションを考える上で必要不可欠な取り組みであることを示している。

Watzlawick, Weakland, & Fish, (1974) は、リフレーミング (reframing) を「ある具体的な状況に対する概念的および、あるいは感情的な構えや見方を変化させることであり、それは同じ状況下の『事実』の意味を規定する古い枠組みに代えて、それよりも良い、もしくは同等の他の枠組みを当てて全体の意味を変えてしまうことである」とした。「リフレーミング能力」は、既存の「言葉の使い方」を批判的に検討し、新たな「言葉の使い方」を創造し、提案する力であり、「言葉の使い方」が変容し続け、それにとまって人々の社会認識や行動が変容し続ける現代社会、そしてこれからの社会を生きる上で必要不可欠な能力 (鬼塚, 2019) である。

リフレーミングには、①「否定から肯定へ」②「過去から未来へ」③「自分軸から相手軸へ」の3つのポイント (池田, 2018) があるとされる。授業で示すことができる「遅刻」に対するリフレーミングの例を池田 (2018) をもとに作成した。(表1)

## 2 問題の目的と方法

### (1) 研究の目的

ここまで紹介してきた3つの対人関係改善にかかわる方法は、児童間において対等な関係を築いていくうえで有用であり、児童間・生徒間におけるコミュニケー

表1 「遅刻」に対するリフレーミングの例（池田,2018 をもとに作成）

①「否定から肯定へ」	ふてくされたような表情で、「寝坊して遅刻しました」と子どもが言った場合、「寝坊は理由になりません。遅刻はダメだからもっと早く来なさい」などという代わりに、「朝起きられなかったけど、欠席せずに学校に来たんですね」と言う。遅刻の否定的な面だけを見るのではなく、肯定的な面（登校している）を見つける。
②「過去から未来へ」	「遅刻するのは夜更かししたのが原因ではないですか。生活リズムが乱れているせいでしょう。」といった「過去」に目を向けた応答に代えて、「明日から気持ちよく学校に来たいですね。そのために何かできそうなことはありますか」など「未来」に目を向けて応答する。
③「自分軸から相手軸へ」	「遅刻はよくないと、言われなくてもわかっているよね。自分が一番困っているものね」などと、相手の立場に立った応答をする。

ションを介する場面での言葉による問題や、そこで形成される児童間・生徒間の関係性に生じる問題を改善していくことに貢献しうるものであると考える。本研究は、小学校におけるゴードン・メソッド、アサーション・トレーニング、リフレーミングの要素を取り入れた、児童間の関係性の見直しと改善に関する児童への授業を中心とする教育実践に関する取り組みの開発とその効果検証を行うことを目的とした。

## (2) 研究の方法

### 1) 研究の方法

研究目的を達成するために、次の過程を経て授業案の作成・効果検証・考察を進めた。対象児童は、5クラス編成であるA小学校6年生のうちの1クラス(対象35名)であった。

- ①「Iメッセージ」「アサーティブな言葉かけ」「リフレーミング」を児童が活用できるような授業を考案し実施する。児童には、日常的に記述することができるセルフモニタリング・シートを用いて自己検証させる。
- ②授業後、学習した「Iメッセージ」の定着に着目し、学校生活において「Iメッセージ」を使用する傾向が変化したかについて検証するため、授業直後、及び2ヶ月後にアンケートや自身が「Iメッセージ」を利用した、授業前後に実施するPFスタディの回答記述内容の変化、日常の児童の関係性の変化をもとに、教育的効果について考察する。

### 2) 倫理的配慮

授業の内容とその研究への活用については、学校との協議、校長名による保護者への周知文書を配布し、保護者に了解を得て実施した。PFスタディは授業実施前後、学級担任とともにを行い、所要時間は各15分程度であった。前後比較のため出席番号の記載を求めることとしたが、それによって個人が特定されるような利用はしないこと、回答によって成績など学校生活に不利益を受ける事がないことを口頭で伝えた。また、全員に対して、回答への協力は回答者の自由意思であることについても口頭で説明されたが、全員が提出に応じた。

### 3) 授業プログラム作成に関する留意点

授業を作成するにあたっては、児童間の関係性の課題に焦点づけさせるため、授業内容を考案・工夫する必要

がある。特に、次にあげる2点に関して配慮する必要があった。

#### ①「コミュニケーションの障害になる12の型」の変換

ゴードン・メソッドにおけるコミュニケーションの障害になる12の型（以下、「12の型」）は、前述の通り、家庭や教育の場面における、親子間や教師－生徒間の信頼関係をつくるために使用するメソッドである。そこには、大人から子どもへという上下関係を水平の関係に変換させようとする意図がみられる。上下関係は大人と子どもの関係だけにみられるものではなく、時として児童間においても見られるものである。児童間で使用されている言葉の中に、同じように見いだすことができる上下関係を作り出すようなやりとりに着目した。

一方、ゴードン・メソッドにおける「12の型」では、紹介されている言葉の中に小学生が理解するのは少々難しいと思われる言葉が多々存在していたり、大人が子どもに対して言う言葉が使われていたりする。それらをそのままの形で授業案に取り入れるのは、児童にとって内容を理解するのが難しかったり、「自分が言われる言葉」としてしかとらえられなかったりすることになる。

そこで、授業案を考える前に「12の型」における例文を、児童間言葉のやりとりの中で使われている内容に変換する必要があると考えられた。「12の型」で紹介されている言葉を吟味し直し、例文を児童間において日常的に話していると第一著者が考える例文に変換することとした。作成に際しては、日常的に児童が使用するやりとりのなかから言葉を抽出し、臨床心理学を専門とする大学教員である第二著者と整合性を協議しながら選択するようにした（表2）。

#### ②セルフモニタリング

西岡他（2017）は、セルフモニタリングを用いることによる情動に関する教育の定着について検証し、その効果を実証している。授業実施後のセルフモニタリングの利用は、児童への学びの定着の効果が期待できる。本研究においても、授業で実施した内容が児童たちの間に授業後にも定着することが望ましいと考え、児童にセルフモニタリング・シートを活用させることとした。

本研究において使用するセルフモニタリング・シートは、日常生活の中において授業内で扱った言葉をどの程度使用しているのかについて、児童自身でふりかえり、



表2 コミュニケーションの障害になる12の型(小学生版)

1. 命令 (～して, ～しろなどきつい言葉で相手に言う) →「ボール片付けてきて, 取って来て」「かばん持って」
2. 警告→おどし (自分が嫌だと思ふことをさせないように相手に言う) →「蹴るぞ, 殴るぞ」「次～したら怒るから」
3. 説教(上から目線で相手に話す) →「なんでこうしないの」「静かにするときやろ」「もっとこうしたらできるのに」
4. 理詰め→考えのおしつけ(論理や理屈で押し通す) →「こうしないとできないからそんなことをしても意味ないよ」
5. 解決策の提案・命令(相手に対して解決策を提案したり, 命令したりする) →「僕が教えた通りにやりなよ」「こうしなよ」
6. 批判 (良いところ, 悪いところを見分けて相手を評価する) →「早く走れないんやね」「こんな問題も解けないんだね」
7. 悪口(相手のことを悪く言う) →「(悪口になる例え)みたいやな」「きもい」「うざい」
8. 分析→決めつけ(相手の考えていることを明らかにする) →「仕返ししたいんやろ」「こうしたいんやろ?」
9. 肯定的評価→褒め殺し(その通りであると同意的ながら言動などの誤りや欠点を正すべきであるとして論じる)  
→「いつも正しいもんな」「失敗せんもんな」「～さんみたいにいつも字がきれいじゃないと先生に選ばれないからな」
10. なぐさめ→きやすめ(一時の悲しみや苦しみを紛らわせる) →「明日になったら今の嫌な気持ちも少しはなくなるって」
11. 探りを入れる質問(分からないこと, 気になることを質問する) →「なんでそんなことをするん?」
12. 皮肉(意図的に, 遠回しな表現で相手を非難する) →「～さん遅刻したおかげでめっちゃ練習できたわ」

気づきを得ることができるような内容となるよう, 筆者が作成した。児童は, 授業後アンケートの際や, 学校生活において「I メッセージ」「アサーティブな言葉かけ」「リフレーミング」を使用した際に, それらを記録するプリントに行動を記入することを通じて, 児童間における関係性のセルフモニタリングを行う。

セルフモニタリングは, 「自己の行動や態度, 感情, 思考過程などに対する具体的で客観的な気づきをもたらし, 評価可能なものとする手続き (金・坂野, 1996)」であると言われる。自分自身が日常的に使っている言葉の中にどのくらい「I メッセージや YOU メッセージ」「アサーティブ・ノンアサーティブ・アグレッシブな言葉かけ」「リフレーミング」に当てはまる言葉を使用しているのか, 児童たち自身が気づきを得るために有効な方法であると考えた。

#### 4) PF スタディ — 検証の方法

本研究は, 児童間が自ら現在の他者関係を把握し, 今後の児童間の関係性改善につなげることをめざすものである。授業とその後の児童間の関係改善に関する取組の効果検証を行うために, PF スタディ(児童用)(Rosenzweig, 1948)を用いることにした。PF スタディでは, 被験者は意識的, 無意識的に自分自身を各場面のフラストレーション状態にある右側の人物(frustrated)と同一視して反応するとされている。

授業実施前と後に PF スタディによる調査を行うこととしたが, 本来, PF スタディは記述内容をもとにスコアリングを行い, それぞれの要素の全体を基準としたパーセンテージを算出し, 評価を行い, その結果から, 常識的な反応との合致率によって, 集団への適応(順応)の程度を見るものである。しかし, 本研究の趣旨を鑑みて, 今回は児童が記入する言葉から児童の対人葛藤場面における対応の変化を検証するために PF スタディの回答結果を用いることとした。そこで, 児童たちが記入する言葉が「I メッセージ」「YOU メッセージ」のどちらにあたるかに着目し, 授業前後でどのような変化をするの

かを確認するという観点から児童の PF スタディへの回答の内容を分類・分析した。

#### 5) 授業プログラム案

本研究では, 「I メッセージと YOU メッセージ」「アサーティブな言葉かけ」「リフレーミング」等の取り組みに関して, 3つの指導案を作成した。児童たちはこれらの取り組みについて初見であることが考えられるので, 児童がより分かりやすい説明となるように心掛けた。

##### ①第一次授業

まず児童たちが日常で使っている言葉, 友達に使っている言葉を想起させる。次に, 日常の児童たちの様子を観察し, 記録した「どいてよ」「～すんなよ」「～してこいよ」「お前が～しろよ」など, 児童間で使用していたやりとりを挙げる。紹介した言葉は「12の型」(YOU メッセージ)にあてはまることについて, 筆者が作成した「12の型」プリントをもとに説明する。次に, 例示のようなやりとりを過去に自分も使ったことがあれば, その言葉をプリントに記入するように促す。その際, 話した相手の名前など, 個人が特定されないよう注意させる。また, 児童に「言う側」と「言われる側」の双方の立場になり, 「YOU メッセージ」と「I メッセージ」の2つの言葉の違いについて考え, 「12の型」「I メッセージ」がどんな言葉なのかを考えさせる。

##### ②第二次授業

実際に児童が使用し, 第一次授業で扱った「YOU メッセージ」の言葉を「I メッセージ」の言葉に変換させる。次に, 児童が考えた言葉を, 「I (わたし) メッセージカード」に記入させ, グループで交流させる。2つの言葉の違いに気づけるよう, カードには, ①場面, ②「YOU メッセージ」, ③考えた「I メッセージ」を記入させておく。①場面には, 第一次同様, 誰に言われた言葉なのかは書かない。「I メッセージ」を使って言い替えるとうるかを考えさせる。

次に, 「I メッセージカード」の記入内容を全体で共有するため, 児童が話し手, 筆者が聞き手となりロール

プレイを行う。発表者の児童以外は発表者の言葉を聞いてどのように感じたか、同じ場面に自分が遭遇したらどのような言葉を話すか考えるように促す。最後に「Iメッセージ」を使ってみて思ったこと、考えたことをIメッセージカードに記入する。

### ③第三次授業

「アサーティブな言葉かけ」と「リフレーミング」を取り扱う。最初に、「アサーティブな言葉かけ」について、具体的に児童の日常で起こっているやりとりを取り上げ、そのやりとりについて説明する。「あなたは急いでいるときに、『〇〇持ってきてくれる？』と人から言われたら何と答えるか」という問いを児童に投げかける。A：ノンアサーティブ「え？…いいよ。」（本当はこの後急いで行くところがあるのになあ）、B：アグレッシブ「なんでたのむんだよ。もう帰るんだよ!」、C：アサーティブ「手が足りなくて大変だね。やってあげたいけど今日は用事があるから他の人をお願いしてもらえないかな」の3つの返答を提示し、それぞれの言葉の違いを考えさせる。

次に、「リフレーミング」の例として、水が半分入ったペットボトルを例に挙げ、「まだ半分も残っている」と「もう半分しか残っていない」の認識差を紹介する。次に、児童の身の回りにある言葉で、マイナスなイメージの言葉やコミュニケーションを阻害するような言葉をリフレーミングで変換させる。筆者が黒板に言葉を提示し、グループで変換させ、どのような言葉に変えれば相手を嫌な気持ちにさせないか考えさせる。変換した言葉はクラス全体で共有する。

## 3 授業プログラムの実践経過

### (1) 授業時における児童の様子と授業内容

#### 1) 第一次授業

「先生が気になっている言葉を使ったことがある、もしくは聞いたことがある人はいますか？」と尋ねた際には、周りの様子を気にしながら手をあげた児童が複数いた。児童の授業への参加は真剣な印象であったものの、周囲を気にしながらの児童も散見された。「12の型」を説明する時には、「自分もその言葉を話したことがある、または言われたことがある人いますか？」と尋ねたところ、徐々に挙手が増加し、紹介した例文を見て「それ、俺やん。」などと発言する児童も現れた。

後半になると、自分が思いついた例文を「これに当てはまる？」と話したり、⑩「きやすめ」の紹介に際して、言われると「嫌だ」と思う児童と「別に嫌ではない」「どちらかと言えば嬉しい」と思う児童に分かれるなど話し合いが進んだ。言う側と言われる側の気持ちについて考えた際には、活発にグループで話し合っていた。発表では、例文を用いて「こんな気持ちで言っていると思う」と発表をする児童が大半を占めた。

「12の型」への分類、プリント記入には時間をかけたが、思いついていても書くことをためらう児童、記述していても発表を躊躇する児童がいた。「YOUメッセージ」

の発表では、数人が発表し始めるとそれに続くように発表したり、他の児童の意見に付けくわえたりする児童が増えていった。『今後「YOUメッセージ」ではなく、どんな言葉を使うか』という問いに対しては、言う側と言われる側の立場で様々な意見を発表していた。「12の型」プリントは、授業後に回収した。

#### 2) 第二次授業

児童が「12の型」プリントに記入し、自身が使っていた「YOUメッセージ」のうち、「Iメッセージ」に変換しやすいと思われる文に印をつけ返却した。「Iメッセージ」と「YOUメッセージ」を日常生活で話したことがあるかどうか問うた時には、第一次よりも多くの児童が反応を示し、「Iメッセージ」に変換して、筆者が作成した「I（わたし）メッセージカード」に記入した。近くの児童たちとも相談をしたり、自身で全て考える児童もいたりした。

#### 3) 第三次授業

「アサーティブな言葉かけ」では、グループで話し合った内容を発表する際、第一・二次授業の「Iメッセージ」を用いた返答を発表するグループが多かった。「アグレッシブ」の返答に対して、「怖い」や「そんな言い方せんでいいのに」などと話し、「Iメッセージ」であれば何でもよいわけではないことに気づいた児童も見られた。

3例文のような話し方をしているかどうかについて問うと、「アサーティブ」な言葉かけをするという児童が一番多かったが、「ノンアサーティブ」や「アグレッシブ」の言葉も話すという児童も数名いた。3つの違いについても活発に話し合い、それぞれの要素を捉えた話し合いができた。「リフレーミング」では、ほとんどのグループでリフレーミングすることができたものの、時間が不足し、クラス全体での共有は後日に回した。

## 4 検証結果

### (1) PF スタディの記述変化

今回の授業では、他者とのやりとりにおいてより関係を促進させる肯定的な言葉かけ、特に「Iメッセージ」を用いた他者への言葉かけに関する授業を展開した。授業によって児童がこれらの課題をどのように改善できたかを確認するため、PF スタディへの児童の回答を用いて検証した。児童によるPF スタディのふきだしへの回答を「Iメッセージ」、「YOUメッセージ」、それ以外に分類し、それぞれの回答の回数や人数について(1)全体、(2)質問別、(3)児童別の3点から結果を整理した。

#### 1) PF スタディの記述変化

クラス全体を通してのPF スタディの結果を出した。方法としては、1回目と2回目を比較して、「YOUメッセージ」を使用した数と「Iメッセージ」を使用した数の推移を比較した。また1回目と2回目を比較して、児童たちが記入した言葉が「YOUメッセージ」に変わった数と「Iメッセージ」に変わった数を算出した。

PF スタディにおける1回目と2回目の「Iメッセージ」

「YOU メッセージ」の使用頻度を表3にまとめた。 $\chi^2$ 検定を実施した結果, 「I メッセージ」を使った文章の授業前後の出現総数間には有意差が認められ, 授業前 (315回) より授業後 (384回) が多かった ( $\chi^2(1) = 7.947, p < .05$ )。一方, 「YOU メッセージ」の出現総数は, 授業前 (159回) より授業後 (139回) が少なかったものの, 統計的な差は認められなかった。1回目にその他の言葉を使用した回数は, 354回, 2回目にその他の言葉を使用した回数は, 292回であった (表3)。「YOU メッセージ」から「I メッセージ」に変わった数は123回, 一方「I メッセージ」から「YOU メッセージ」に変わった数は52回であった (表4)。授業後に回答の際, 児童が「I メッセージ」をより使用していることがわかる。

## 2) 児童別の変化

記述内容について「I メッセージ」への変化が5ヶ所以上見られた児童は10名 (29%) あり, そのうち, 9名の児童で2回目の方が「I メッセージ」を使用している総数も増加していた。また, 単に「I メッセージ」を使用しているだけではなく, 同時に「YOU メッセージ」を使わなくなる変化を見せた児童も3名確認された。個人への聞き取りにおける「丁寧な言葉でお願いするようになった」「人との関わりがよかった」「気を遣って喋るようになった」との回答は, 児童たちに「YOU メッセージ」よりも「I メッセージ」を使おうとする意識変化が確認された。

## (2) セルフモニタリング・シートの記述

日常生活の中で「I メッセージ」, 「アサーティブな言葉かけ」, 「リフレーミング」を使用したか, 思いついた際にすぐに記入できるよう, 教室の後方にセルフモニタリング・シートと提出用の箱を常置したところ, 6名の児童が記入, 提出した。提出した全児童が実際の会話・やりとりについて記述しており, 内容は「I メッセージ」「アサーティブな言葉かけ」を使用したものであった。

授業後アンケートとして「12の型」の言葉や「I メッセージ」について, 自分自身がクラスの中でどのくらい使用しているかについて, 授業直後, 及び2ヶ月後に記入させたところ, 記載内容に変化が見られる事例も確認された。児童Aは, 授業直後のアンケートには無記入であったが, 2回目には「自分は忙しくて何か取ってきて

ほしい物があるときにI メッセージを使う」と記載されていた。児童Bも1回目は無記入だったが, 2回目には, クラスで列に並んでいて抜かれた時に「私が先に並んどったからごめんやけどどうしろにいつてくれませんか。」と授業で例示したものと異なる言葉を記入されていた。また, 児童Cは, 授業後1回目では無記入だったが, 2回目には, 今までは「どいて!」とだけ話していたが, 「そこ通らせてくれたらうれしいわ」と言ってもらえることが多くなったとクラスの児童から言われるという記載がみられた。

## (3) 変化に対する記述内容・児童への聞き取り結果

「授業後に自分の中で何か変化したところはあるか」という問いに「何かを頼むときに今までよりも丁寧な言葉でお願いするようになった」「I メッセージを使うことで人との関わりがよかった」「前より相手にどう聞こえているかなというのを, 気を遣って喋るようになった」という回答が得られた。また児童への聞き取りにおいて, 「人との関係, 友達との関係をよくするために考えたことはありますか」という問いに対して, 「I メッセージを使って, 相手を嫌な気持ちにさせないようにする」, 「これまではあまり気にせず会話をしていたけど, 家族とか友達とかと話す時に相手が嫌な気持ちにならないようにやさしい言い方をするようにしている」という回答を得た。さらに, 数ヶ月後でもクラス内において授業で取り扱った内容を用い, 会話する児童が見られたり, 「I メッセージ」を用いることで友達との関係が良くなったと答えたりする児童もいた。

## 5 考 察

### (1) PF スタディ結果からの考察

授業前後における「I メッセージ」「YOU メッセージ」の出現総数, 変化の傾向を検証した結果, 「I メッセージ」を使用する傾向が確認された。授業において「I メッセージとYOU メッセージ」について取り上げ, 「I メッセージ」の必要性を考えることができたこと, 日常的に児童が自他の言動をふりかえる機会を得たことにより, 「I メッセージ」使用数の増加が生じた可能性がある。

ただし, 元来「I メッセージ」を使用していた児童が多く存在しており, 児童のより意識的に「I メッセージ」を使用するようになる傾向が強化されたに過ぎないという見方もできる。今回は統制群をとの比較行う実践研究ではないため, あくまで授業効果の可能性として捉えるに留めたい。

### (2) セルフモニタリング・シートの効果

日常の学校生活において, 思いついた際にすぐに記入できるよう, 教室の後方にセルフモニタリング・シートと提出箱を設置した結果, 実際に「I メッセージ」が教室内で使われているという報告があり, 児童の対人関係改善に貢献する取組につながったと考えられる。

児童Aについては, 授業の際に何かを取ってほしい時や持ってきてほしい時の例示を示したことが「I メッセー

表3 「I メッセージ」「YOU メッセージ」等の使用数

	1回目	2回目
I メッセージ使用総数	315回	384回
YOU メッセージ使用総数	159回	139回
その他の言葉使用総数	354回	292回

表4 「I メッセージ」, 「YOU メッセージ」への変化総数

I メッセージに変わった総数	123回
YOU メッセージに変わった総数	52回



ジ」を使用したやりとりにつながったと考えられる。また、児童Bに関しては例示した言葉とは異なる「Iメッセージ」を記入しており、授業内容の応用が推察された。「Iメッセージカード」による言い換えの工夫を他者と共有することにより、様々な「Iメッセージ」に触れる機会を得て、他者との関係性の改善をより自分自身のこととして捉えられたことへの影響が伺える。

### (3) 授業の評価と改善点

実施した3次の授業について、授業毎に評価を行い、今後の課題を考察する。

#### 1) 第一次授業

第一次授業は、「IメッセージとYOUメッセージ」について理解させる内容であった。ここでのねらいは、①「IメッセージとYOUメッセージ」の詳細を知る。②自分たちが身の回りで使っている言葉に気付く。③「IメッセージとYOUメッセージ」の違いを考えるであった。

①については、児童の反応が理解を伴う積極的なものであったことから、達成することができたと判断できたが、詳細を説明する例については「YOUメッセージ」が与える印象についてクラス全体の意見を一致させることができなかったところに課題が残された。②については、「12の型」プリントに記入していた内容が複数回答できていたり、自分が使った言葉の内容や場面も明確に記入できていたりしていたことから達成することができたといえる。③については、授業時間内に行うことができなかったため、時間配分や授業案構成に課題が残された。

また、「YOUメッセージ」を考える際に、どうしてもマイナスなイメージの言葉であるがために「12の型」プリントに記入するのがはばかれたり、発表することができなかつたりしてしまう児童が見られた。そのような言葉を扱う際には、授業の雰囲気が暗い感じになってしまったところも課題として残っており、今後改善を要する部分である。

#### 2) 第二次授業

第二次授業は、「YOUメッセージ」から「Iメッセージ」を作成し、「Iメッセージ」を日常で使うことができることについて児童に考えさせる内容であった。ここでのねらいは、①プリントに記入した「YOUメッセージ」から「Iメッセージ」を作成する。②「Iメッセージ」を日常生活で使えるようにする。であった。児童の様子(第1節)より①については自分で「Iメッセージ」をプリントに記入することが全体の約8割の児童ができており、概ね課題を達成していたが、記入する内容については、筆者が挙げた例と同じような文を記入する児童がいたり、「Iメッセージ」や「YOUメッセージ」を記入することができない児童がいたりしたところに課題が残された。②については、授業内ですぐ「Iメッセージ」を使うことができる程度まで達成できたが、「アグレッシブ」の表現になっている「Iメッセージ」を児童が考えた時の対応について課題が残された。

第二次授業では、当初計画していた複数の例文での授業展開ができなかった。「YOUメッセージ」を「Iメッセージ」に変える例文として、「取ってきて!」という1文だけしか用いることができなかったため、児童もまた「～してきて」といった例文をもとにした「YOUメッセージ」から「Iメッセージ」への変換が多くなってしまった。例文を1文ではなく2,3文用意して多角的な事例を提示することで課題の解決への広がりを得ることに繋がるのではないと思われる。

また、「Iメッセージ」ではあるが「アサーティブ」ではない言葉を考えて児童が見られた。そういった意見が出てくるとも予想し、その児童の意見も取り上げて、この内容が関係改善につながるかといったことについて全体で討議をするための時間を確保しておくことが必要だったと思われる。コロナ禍で授業時間を短縮していたこともあるが、そのような意見が出てきた時のことを授業案に組み入れることができなかった点が課題として残る。

#### 3) 第三次授業

第三次授業は、「アサーティブな言葉かけ」と「リフレーミング」について児童に考えさせる内容であった。ここでのねらいは、①「アサーティブ」、「アグレッシブ」、「ノンアサーティブ」の違いを考え、「アサーティブな言葉かけ」について知る。②マイナスなイメージをもつ言葉を「リフレーミング」することであった。

児童の様子(第1節)より①については「アサーティブ」、「アグレッシブ」、「ノンアサーティブ」の説明を児童たちから引き出すところまで達成することができた。②については、クラスを9班に分けて「リフレーミング」を行い、8班が「リフレーミング」を行うことができたが、1班だけ「リフレーミング」を行うことができなかったり、全体で共有することを授業時間内に行えなかつたりしたことについては課題が残された。

第二次授業の課題としては、「アサーティブな言葉かけ」と「リフレーミング」を同時に行うことで児童たちを混乱させてしまったのではないかと考えられることがあげられる。「リフレーミング」では、グループ内だけで考えることが難しい言葉があったり、「リフレーミング」の意味をしっかりと伝えることができていなかったりした事例もみられた。授業内容の整理、教師の適切な助言が必要であったと考える。

#### (4) 研究目的の達成

本研究の目的は、児童間の対等な関係性を促進する授業を考案し、授業実践による児童への関係性改善に関する効果検証を行ったうえで、学級における関係性改善への効果について考察することであった。

授業の考案については、児童間の対等な関係性を促進するために「Iメッセージ」、「アサーティブな言葉かけ」、「リフレーミング」を取り扱った授業を考案することができた。また、PFスタディの回答内容、児童の発言内容に関する質問紙・観察、教育実践の効果検証より、「Iメッ

セージ」の使用増加, 児童の意識変化に効果が見られる結果が得られた。セルフモニタリングでの児童たちの記述内容や, 児童からの聞き取り内容からも, 筆者が作成した授業を初めとする取組に児童間の関係性改善の可能性が見られたといえるだろう。

#### (5) おわりに

最後に, 今回の研究を進めてきた中で筆者が課題だと考える2点について述べる。

第一に, 実施期間, 及び複数クラスでの効果検証の必要性についてである。今回の実践よりも長期にわたる取り組みと検証を行うことで, さらに児童の変容が期待され, 「Iメッセージ」, 「アサーティブな言葉かけ」, 「リフレーミング」等を用いた会話が促進されることが期待される。また, 本研究では, 6年生1学級での実践に留まったが, 実践校6年生5クラス全てや5,6年生の高学年への実践を行うことで, 年齢・クラスの実態・授業までの関わり方等によって授業実践の結果に変容が見られる可能性があると考えられる。今後, 効果検証のために複数のクラスでの授業実践と検証を行い, 結果を比較するなどにより授業効果をさらに正確に検証する必要がある。

第二に, 効果検証の方法についてである。また, 今回の授業実践では, 授業を行う前と授業後に一度ずつしかPFスタディによる効果検証を行うことができず, 児童間の関係性改善にとどまってしまった。また, 児童の変容を長期的に検証することもできていない。授業前, 授業後, さらに期間をあけてPFスタディによる検証を行うなどにより, より児童の変容に関する確認が期待できる。また今回の実践では, PFスタディを児童らの言葉の変容を確かめるためのツールとして用いたが, 本来の使用用途とは異なるので, 児童らの言葉の変容を検証できるようなツールの作成を行うことが検証を容易にすると思われた。

これらが今回の実践における今後の課題として挙げられるものの, 本研究で作成した授業プログラム案の作成, 実施, 効果検証を行うことによって, 児童の意識変化が見られることが確認できた。日常生活の中で自らの発する言葉が周囲の人間に与える影響について, 小学6年生の児童が考え直してみることは, 今後さらに複雑になるであろう中学, 高校, 大学, 社会人となってからの人間関係において, より良好な関係性を築いていくうえでの基礎的体験となるだろう。実施にあたっては, 教員が児童と関わる際にも, これらの関係性との矛盾がないような接し方を心掛けるようにすることが肝要であることは言うまでもない。本研究における児童間の関係性改善を足がかりとして, さらに教員と児童生徒間の信頼関係の構築にまで学校教育における学びが広がっていくことに期待したい。

#### 引用文献

- ・ Gordon, T. (1970) Parent Effectiveness Training: The tested new way to raise responsible children, Three Rivers Press: New York. (近藤千恵訳 (1985) 『親業－新しい親子関係の創造』 サイマル出版会.)
- ・ Gordon, T. (1974) Teacher Effectiveness Training (奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵訳 (1985) 『教師学 効果的な教師＝生徒関係の確立』 小学館.)
- ・ 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.
- ・ 池田径 (2018) 「リフレーミングの「姿勢」を身につけ, 実践に活かす」 月刊学校教育相談 ほんの森出版 32 (3), p.24-26.
- ・ 石川尚子 (2018) 「日常対話で使えるリフレーミング」 月刊学校教育相談 ほんの森出版 32 (3), pp.27-30.
- ・ 金外淑・坂野雄二 (1996) 慢性疾患患者に対する認知行動的介入 (心身医学における新しい方法論としての行動学) 36 巻 1 号, pp.27-32.
- ・ 近藤千恵 (1993) 「教師学」心の絆をつくる教育 親業訓練協会.
- ・ 久保山明梨・吉岡和子 (2015) 自己アピールの苦手意識に対するアサーション・トレーニングの効果－「自分のこだわり」を語るワークを取り入れて－ 福岡県立大学『心理臨床研究』, 7 巻, pp.21-30.
- ・ 文部科学省 (2011) コミュニケーション教育推進会議資料.
- ・ 文部科学省 (2018) 平成 29 年度児童の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.
- ・ 文部科学省 (2019) 平成 30 年度児童の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.
- ・ 西岡健児・寺戸武志・秋光恵子・松本剛 (2017) セルフモニタリングを活用した SEL-8S 実践 兵庫教育大学『学校教育学研究』, 30, pp.89-96.
- ・ 鬼塚拓 (2019) 「リフレーミング能力を育成するための社会科学習指導の方法」 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要, 第 2 号, pp.17-32.
- ・ Rosenzweig, S. (1948) Rosenzweig Picture Frustration Study (林勝造・一谷彊・泰一士・津田浩一・西尾博・西川満・中澤正男・笹川宏樹, 日本版 P-F スタディ児童用, 三京房.)
- ・ 高野利雄 (2016) 「ゴードン・メソッド」 月刊学校教育相談 ほんの森出版, pp.24-25.
- ・ Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fish, R. (1974) CHANGE: Principles of Problem Formation and Problem Resolution. W. W. Norton & Company. (長谷川啓三 (訳) 1992 変化の原理 法政大学出版局.)