

児童の心の居場所をつくる教育実践の検討

木下 智彰

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Child is Made to Feel “Kokoro no Ibasho” in Primary School

Tomoaki Kinoshita

School of Professional Development in Education

〈あらまし〉 学校における児童生徒のいじめや不登校、暴力行為などの認知、報告件数は増加を続け、これらの多種多様な学校不適応問題にアプローチするための方法が求められている。本研究では、心の居場所という視点から、学校が子どもにとって自己の存在感を実感でき、精神的に安心できる場所となることを目指し、学校不適応問題の改善法を明らかにすることを目的とした。心の居場所を感じることでできる感覚として、「自分が役に立っていると思える感覚」と「ありのままを受容してもらえる感覚」に着目し、それらを高める取組を抽出した。児童に対して様々な働きかけを行った結果として、居場所感を高めるに至ったが、その中で取組との関連を見出し明らかにすることにした。

〈キーワード〉 心の居場所 学校不適応問題 居場所づくり

1. 研究の背景

不登校問題について報告件数が増加し始めた1980年代以降、文部省の学校不適応対策調査研究協力者会議(1992年)は、題目を「登校拒否(不登校)問題について一児童生徒の『心の居場所』づくりをめざして」とする報告書を示した。また、同報告書は「特定性格傾向の子に起こる」とされていた登校拒否を、「どの子にもおこりうるものである」という視点に一大転換したものである。しかし、その後も不登校者数やその他の学校不適応問題件数で顕著な減少は見られなかった。また、この頃から社会全体のライフスタイルの変化について語られることが多くなり、子どもたちはもとより人々の精神的な居場所について、教育現場以外においても取り上げられることが多くなった。とりわけ学校現場において児童生徒の「心の居場所」をつくることや学校が子どもたちの「心の居場所」の一つとして存在することが求められるようになってきた。2003年には文部科学省が「心の居場所」についてのさらなる取りまとめとして、「子どもの居場所づくり新プラン」により、計画的に子どもたちの心の居場所を用意することを発表し、ますますその重要性はましてきている

と考えられる。

平成23年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の調査結果における「不登校児童生徒への指導結果状況」より、「指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒」に特に効果があった学校の措置に注目すると、「学校内での指導改善の工夫」が高い割合を示している。これについてさらに詳細にみると、高い割合を示している項目として、「友人関係を改善するための指導を行った」(28.3%)、「教師との触れ合いを多くするなど、教師との関係を改善した」(31.9%)、「様々な活動の場面において本人が意欲を持って活動できる場を用意した」(27.7%)、「授業方法の改善、個別の指導など授業がわかるようにする工夫を行った」(17.8%)という4つの項目がある。

このことから、学校現場において教師が行う指導によっては不登校問題だけでなくその他の問題に対応することや予防を行っていくことも可能である。また、現在の教育現場において、望ましい学級集団づくりを行いつつ、その中で安心できる居場所を確保して友人との関わり合いを促進することは重要な課題の一つであると考えられる。

2. 先行研究と基本的概念の定義

2.1. 基本的概念の定義

「居場所」とは、もともと「いどころ」「座る場所」など、物理的な意味で使用されていた言葉である。しかしながら、1980年代以降、小・中学校における不登校児童の増加が社会問題化したことに対して、文部省の学校不適応対策調査研究協力者会議の報告書（1992年）を作成し、その対応策として「心の居場所」という言葉を使用したことを契機として、徐々に心理的側面を含んだ概念へと変化していったと言われている。また、同報告書の中で心の居場所を「児童生徒が存在感を実感することができ、精神的に安定することのできる場所」と定義している。

文部省の報告書以前は、不登校問題などに対して、フリースクールやフリースペースなどの特定の機関による報告がほとんどであった。しかし、報告書以降は特定の機関の現場報告以外にも、居場所がどうあるべきかという論考が徐々に見られ始めた。

居場所が客観的に論じられるようになるにつれて、その言葉の表す内容についても広がりが見られるようになった。上述したように、文部省の報告書以前は居場所といえばフリースクールやフリースペースを指しており、それらは心理的な意味を帯びつつも物理的な空間を伴う居場所であった。しかし、近年の教育学研究においては、居場所が必ずしも物理的な空間を伴わない形で捉えられるようになってきた。中原（2002）は、「居場所」は自分がそこにいてもいい場であり、自分らしくいられる場であり、自分がありのままにそこにいてもいいと認知し得る感覚であるとしている。田中（2002）は、「居場所」を関係性の中で自分の位置と将来の方向性をその時々で確認できる場とし、萩原（2002）は、「居場所」とはこの世界での自分の存在意味や存在価値であると同時に、世界の中での自分という位置を示すものであるとしている。また、山本（1996）は、社会的意味合いを帯びた物理的な居場所であると捉えている。このような社会的位置づけはアイデンティティの概念を彷彿させるものであるが、実際に居場所とアイデンティティとの関連を指摘するものもいくつかみられる。（小沢、1998、2003；岩川2006）

以上より本研究においては、「心の居場所」を必ずしも物理的な空間を伴うとは限らない「個々の児童が存在感を実感することができ、精神的に安定することのできる居場所」と定義し、研究を行っていくこととする。

2.2. 先行研究

前項で示した「心の居場所」の考え方のように、教育学研究において、居場所が必ずしも物理的な空間

を伴わない形が存在することも捉えられるようになってきたことなどから、未だ確立した分野とは言いがたく、その分「居場所」に関する研究は多様な視点から行われている。その研究の際に、心理的状況などを図る尺度として、「居場所感尺度」（大久保、青柳2002,）や、「心理的居場所感尺度」（斎藤2007、則定2008）、「居場所の特徴を測定する尺度」（田中、田嶋2004）、「『居場所』の機能を測定する尺度」（杉本、庄司2006）など複数の尺度が作成され、様々な研究方法において用いられている。そして、杉本・庄司（2007）は居場所についての因子を概観すると、自己存在感と安心・安定、承認や受容の3つの因子が含まれていることが多いと指摘している。

また、上野（1989）は、物理的な空間の確保のほかにも集団の中に自分の位置があることを実感することが居場所を得ることに結び付くと述べ、物理的な場に加えともに生活を送る集団の中の人間との主観的な関係性が、その本質であるとしている。また、安斎（2003）は、「居場所」には、「いきいきと自己発揮することが予測される前向きな『居場所』」と「心の安定が図れ、自己受容され、自己が肯定される逃げ場としての『居場所』」の二つの方向性が内在化しているとし、「居場所」をつくるためには自分を受け止めてくれる人、励ましたり助言してくれたりする人とともに喜び認めてくれる人の存在が必要であるとしている。これらは、「居場所」を人との関係性の視点で捉えていることから共通している。他にも、関係性を居場所の要素として捉えているものや、居場所が関係性を前提にするものであるという論考も萩原（1997）、竹森（1999）、住田（2004）、萩原（2004）、岩川（2006）らにみられる。

中原（2002）は、居場所は、自分がそこにいてもいい場であり、自分らしくいられる場であり、自分がありのままにそこにいてもいいと認知し得る感覚であるとしている。それによると、自分の所属する集団の中において自己がその環境で受容され、他者からの承認を得ることができた時に自己の存在を確認することができるとしている。また廣木（2005）は、「自分の気持ちを素直に表現しても否定されない」ということに加えて、「自分の役割が実感できる」ということを指摘している。学校において自己の存在を集団に受容され、なおかつ集団に対して帰属感をもつことができると安心を得られ、学習面などに対する自信、教師と子どもや子ども同士の関係性に前向きな影響を与える場面が多いとしている。また、実際に自分が役に立っていると思えることで、居場所を得ることができたといった事例（山崎・澤地、2006；坂本、1993）や適応に結び付いた事例（細見、2005）はいくつかみられる。

実際の居場所を得ることができたといった事例や

尺度の下位因子においても「自分が役に立っていると思える感覚」と「ありのままを受容してもらえる」といった内容を含むものが多く、重要な要素となることが明らかである。

3. 研究の目的と方法

3.1. 研究の目的

本研究では「心の居場所」の視点から研究を行う。先行研究の取組をもとに、集団の状況に即した改善を加え、学級担任とともに実践を行う。

本研究における目的は、学級内において児童の心の居場所をつくるために、児童の心の変容や行動の変化を理解し、教科指導内外での学級全体と一人ひとりに対する教師の取組など、必要となる実践を明らかにすることである。

3.2. 研究の方法

①授業実践を行う対象の学級の子ども（小学校5年生）について、Q-U と居場所感尺度を用いたアンケート調査を行い実態を把握する。

②教科指導とそれ以外の指導の中で居場所を感じられる取組や他者に自分を認めてもらう取組、お互いのことを考えあえる取組によって心理的状态の変化を分析する。

③筆者の実践や、担任教師からの働きかけや継続して行っている学級経営も含めた実践が、他者との関係性を築く力の向上や、児童の居場所を実感させることに効果があるのかを考察する。

4. データ収集の方法と学級集団のアセスメント

4.1. データ収集の方法

学級のアセスメントや根拠資料の収集については、Q-U、居場所感尺度の二つの尺度を用いた調査と、学級担任からの報告を踏まえ、具体的な観察記録をエピソード記述により行う。

そして、居場所づくりに効果があると考えられる「自分が役に立っていると思える」ことと、「ありのままを受容してもらえる」工夫を国語科、道徳の時間の教科指導の中と普段の関わりで取り入れる。事前調査を行い、研究実践の日々の関わりの中で具体的な変容などをエピソード記述し、実践中に1週間ごとと終了時に再度効果を測定し、考察を行った。

学級や個々の児童の把握に尺度を用いたアセスメントを用いた理由としては、子どもたちの在り方や抱えている問題が多様化していることと、自身の技術を少しでも補う点で対応することができるからである。また、近年、学校現場で直面している問題の根底にあるものの一つとして、人間関係の在り方が変わってきたことが挙げられている。対人関係の適応を問題として考えた際に、子どもたちに他人との個と個のつながりを促進することは学級の大きな役割と考える。しかし、先にも述べたように子どもたちが抱える問題の複雑化が進んでいることから、学級内の子どもたちの状況を把握しようとするのは容易ではなくなっている。そのため、尺度を子どもたちの状況を教師の感覚以外にも測る手立てとして、対策を立てる要因の一つとした。

表1 居場所感尺度アンケート

いごこちのよいクラスにするためのアンケート					
名前 ()					
クラスの仲間といるときのことを思い出して、自分の気持ちに近い数字に○をつけてください。					
		とても あはまる	まあ あはまる	あまり あはまら ない	ぜん ぜんあ はまら ない
1	自分はそのメンバーである	4	3	2	1
2	安心する	4	3	2	1
3	自分は大切にされている	4	3	2	1
4	楽しい	4	3	2	1
5	自分に自信がもてる	4	3	2	1
6	自分を本当に理解してくれる人がいる	4	3	2	1
7	人と一緒にいられる	4	3	2	1
8	人のために何かができる	4	3	2	1
9	悩みを聞いてくれる人がいる	4	3	2	1
10	無理をしないでいられる	4	3	2	1

4.2. 学級集団のアセスメント

小学校5年生の学級の児童26名を対象として、実践研究を行った。参与観察や担任教師からの聴き取りを行ったところ、児童の個性やその生活の背景も様々である。また、普段接しているだけでは表面に出さない心理的な不安などが、尺度を用いたアンケートの中で感じられることがあった。

実践前段階のQ-Uのプロット図をみると、調査学級の児童は全国平均と比較した際に、学級生活満足群は全国平均を上回り、非承認群や侵害行為認知群、学級生活不満足群（要支援群）の数値は全国平均を下回っている。数値で全国平均と比較すると良好な状況の学級であると判断された。

Q-Uの結果からも、学級がある程度のルールに基づいて集団を形成している様子が見られる。しかし、一部の児童の中でルールが内在化していない部分もあると考えられる。それは、全体的に教師がいない場面ではルールを崩すことがあるが、教師が訪れる、その姿を見つけた時にあわててルールを守らなければならないといった言動から見て取ることができた。

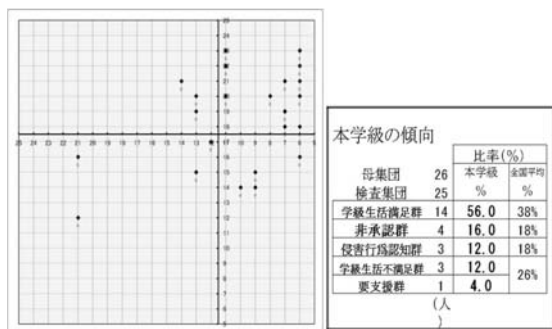


図1 Q-Uによる事前調査の結果

居場所感尺度の得点を見ると、学級の得点平均値は第I因子、第II因子において有意に高くなっている。これは、学級全体の雰囲気に対して満足し楽しさも感じているという様子が、Q-Uの結果でも得られていたように、比較した時に集団の状態と他者との関係性においては良い環境が備わっているように考えられる。また、中原(2002)の論考より、居場所において重要になるとする、自分がそこにいてもいい場であり、自分らしくいられる場であり、自分があるままにそこにいてもいいと認知し得る感覚という点は、尺度の因子の性質から考えると則している。

しかし、第V因子の「自己肯定感」をみると、全国平均と比較し下回っていることが見て取れる。因子の性質より、自分に自信がもてるという感覚が不足していることが考えられる。これについて、アンケート項目で尋ねた、「授業中に、先生の質問に答え

たり、自分の考えや意見を言うのは好きですか。」という項目の点数が全体的に低い得点であったことや、複数の児童から「授業中に発言することが嫌い。間違えてみんなに笑われることが怖い。当てないでほしい。」といった言動を受けていたことから、尺度の得点と則している。そのため、安斎(2003)の述べる、「いきいきと自己発揮することが予測される前向きな『居場所』という視点から見ると、安心の基礎が整っていないかもしれない。居場所をつくるための自分を受け止めてくれる人、励ましたり助言してくれたりする人とともに喜び認めてくれる人の存在を少しでも感じる必要がある。そのためには、学級の仲間を認めてあげる力を付け、ソーシャルスキルなどの方法も用いつつ、自身もそれを相手から受けることによって自信に繋げていく。このような、承認感を高めることのできる取組は意義があると考えられる。

表2 居場所感尺度(杉本・庄司)の全国平均値

	sex(n)	I 被受容感	II 精神的安定	III 行動の自由	IV 思考・内省	V 自己肯定感	VI 他者からの自由
小学生	男子(90)	2.65	3.13	3.09	2.60	2.96	2.35
	女子(100)	2.70	3.17	3.20	2.70	2.84	2.34

表3 調査学級における居場所感尺度の平均値

	sex(n)	I 被受容感	II 精神的安定	III 行動の自由	IV 思考・内省	V 自己肯定感	VI 他者からの自由
小学生	男子(11)	3.06	3.55			2.82	
	女子(14)	3.18	3.53			2.78	

5. 実践計画と実践内容

5.1. 実践計画

学級集団のアセスメントを行った結果、授業内容や児童への接し方の部分で工夫を行うことができる部分と考えた。本学級においては、ルールを自分たちで作出すという行為を教師に言われるからではなく、自分たちでルールをつくって活動していくことが快適な生活に繋がるという実体験の機会を多く与え、意識させていくことで変化が見られると考える。また、友達関係や意欲の部分で得点が少し低い児童も見られたため、個別での不安は抱えている可能性も存在するが、「学級の雰囲気」の得点は高く、学級としては良好な状態であり安心感や居場所を感じることで基礎は存在すると考えられた。そのため、学級全体に対して発表などを行い活躍する機会や、その中で自分のことを考えてもらい認められる活動を取り入れる。それに加えて、学級集団よりも小さい不特定のクラスメイトとグループをついたり、ペアや個別にそれぞれ深く関わることがで

きる活動を用い、その中で思考、行動の変容を促し、感情の交流を行わせることとした。

居場所に関する先行研究の中から、教科指導において居場所感を高めるのに効果があると考えられている、「子どもたちが相互に認めあえる授業の工夫」や「自分が役に立っていると思える」ことと、「ありのままを受容してもらえらる」感情を抱かせられるような取組を用いる一次的支援に、学級集団のアセスメントを受けて行った授業方法の工夫を取り込んだ実践の構想の概要を次に示す。

5.2. 実践内容

5.2.1. 他者に非難されず意見を受け入れてもらう取組

- ・児童が小集団で関わりあう活動を行う前に、自分たちで活動のルールや注意点を設定する。
- ・自分の話を傾聴してもらい、また友だちの発表を聴くことのできる環境づくり

5.2.3. 自己肯定感や発表できる自信をもつための取組

- ・個に応じた時間と問題レベルの設定を工夫し、自力での問題解決の機会を得る。
- ・自信をもてない児童の主張の後押しを行い発表につなげる。
- ・発言に対して周囲から認められ、正当な評価を受ける。
- ・授業中や授業後直ぐの子どもへの声かけを行う（頑張ったことへの称賛を中心に）。

5.2.4. 不安な気持ちを受け入れてもらうための取組

- ・心ない言動や思いやりのある言動を受けると、どのような感情を抱くことになるかをその都度、意識させる。
- ・称賛される行動を評価し、その行動がなぜ、どのように良かったのかを理解、意識させる。

5.2.5. 他者からの思いやりを感じられる取組

- ・感情の交流のあるエクササイズ・構成的グループエンカウンター、シェアリングを行う。
- ・児童間の助け合いや教えあいを通じ、仲間について意識させる。
- ・仲間から自分の良さや、頑張りを認め伝えられる機会を得る。

5.2.6. 集団の中に安心して受け入れてもらえる取組

- ・教師を介して、集団に参加することができる実感を得る。
- ・児童の発言や行動を全面的に否定せず、学級に対

して肯定的に返し、受容的な雰囲気をつくる。

- ・集団での活動で、それぞれが役割をもち、責任を果たす機会を得る。

5.2.7. 自分の不安を相談したり、励ましをもらう取組

- ・教師が不安の自己開示を行い、それに対して学級集団から正の反応を得るモデルを示す。

6. 結果と考察

6.1. 教育実践の結果

学級状態を Q-U アンケートの学級満足度尺度による結果の考察を行うと、10月の結果より11月の結果の方が侵害行為認知群の児童数は増加しているが、学級生活不満足群（要支援群）、非承認群の数が減少し、学級生活満足群の数が増加している。この結果についての要因として考えられるものの一つとして、教科指導での取組が影響と考えられるものが見られる。授業内の活動で、普段ではあまり接することのない学級の児童とも、ペアやグループをつかって必然的に関わり合わなければならない状況をつくったので、他者に対して攻撃的な働きかけを行ってしまう児童らと小集団を組んだ児童の被侵害得点が高まっていることがある。しかし、そうした児童の中にも承認得点は増加が見られたり、記述の中で「今まであまり話したことがなかった人とも話すことができた。」などと表現していたりと学習意欲の得点が上がっている児童が見られた。

また、実践前には、授業中に発表しようと思っても、自分の考えを上手く表現することができない児童や、間違えた答えを発表することが怖いと言う児童が存在した。そのため、授業内での取組として、児童が学級の中で少しでも発表などで意見を主張し、活躍する場面や他者から認められる場面をつくるために、グループ活動などを用いた。そして、グループで自分の考えを聞いてもらったり、人の考えも認め合い誰が当てられても班の意見を発表することができるようにするというルールを初めに設定した。そうすることで、学級で活躍することが少ない児童にも活躍の場を設けることが可能になり、意欲的な行動や自分の気持ちを伝えてくる場面が増えてきた。これらの活動が、承認得点の増加や被侵害得点の低下にもつながっているとみられる。

学級集団の居場所感尺度の結果の変容をみる。すると、実践前から良好な学級集団であることがみられていたが男子、女子児童ともに自己肯定感の値のみが全国平均値を下回っていた。しかし、実践後の得点では男子、女子児童とともにそれぞれの因子において、全国平均値を上回っていた。Q-U アンケー

トの得点であらわれていたように、居場所感尺度の得点も同様に向上していることがみてとれる。また、学級や自分の属する集団の中で受け入れられていたり、侵害されないことが精神的な安定にもつながっていると考えられる。そして、安定した学校生活の基盤ができることで、少しずつ自信をもつことができ、自己肯定感の向上にもつながったと推察できる。

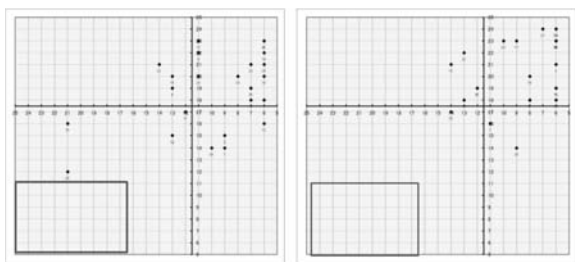


図4 配属学級のQ-Uの結果の変容
(左. 事前【10月9日】、右. 事後【11月2日】)

表3 学級の居場所感尺度の結果の変容(男子児童)

sex(n)	被受容感【10月9日】	被受容感【10月19日】	被受容感【10月26日】	被受容感【11月2日】	全国平均値
男子(11)	3.06	3.23	3.21	3.36	2.65
sex(n)	精神的安定【10月9日】	精神的安定【10月19日】	精神的安定【10月26日】	精神的安定【11月3日】	全国平均値
男子(11)	3.55	3.45	3.45	3.64	3.13
sex(n)	自己肯定感【10月9日】	自己肯定感【10月19日】	自己肯定感【10月26日】	自己肯定感【11月4日】	全国平均値
男子(11)	2.82	3.27	3.36	3.09	2.96

表4 学級の居場所感尺度の結果の変容(女子児童)

sex(n)	被受容感【10月9日】	被受容感【10月19日】	被受容感【10月26日】	被受容感【11月2日】	全国平均値
女子(14)	3.19	3.44	3.42	3.49	2.70
sex(n)	精神的安定【10月9日】	精神的安定【10月19日】	精神的安定【10月26日】	精神的安定【11月3日】	全国平均値
女子(14)	3.53	3.52	3.62	3.64	3.17
sex(n)	自己肯定感【10月9日】	自己肯定感【10月19日】	自己肯定感【10月26日】	自己肯定感【11月4日】	全国平均値
女子(14)	2.78	3.14	3.29	3.29	2.84

6.2.教育実践の考察

6.2.1.他者に非難されず意見を受け入れてもらう取組の効果

他の児童に自分の意見を聞いてもらう環境ができ、そこにおいて他者に強く非難されることなく自己の意見を聞いてもらうことができたことは、被受容感や承認感を得ることにつながった。同様に意見を主張した後に自分の発言に対してプラスのストロークが返ってきたことは、受容された喜びを大きく感じやすく、次回への意欲や自信にもつながってくる。

侵害行為などなく受容されることで、不安などからくる防衛機制も和らげられ所属や参加することへ

の入り口として最低限の保障となっている。そうして、集団にうまく適応していくことができることが、被受容感や承認感を得ることにつながったと考えられる。

6.2.2.発表できる自信をもつための取組の効果

他者との関係性を築き認められたいという思いから、自身の意思を表現する必要がある。また、学級集団の前で口に出して発表することなどは難しくとも、意見を主張したいという思いを汲み上げることによって自信にもつながることがある。授業で自分の意見を書き出したワークシートを抽出し、授業の際に学級の通信として配布した。その中で、取り上げることによって「他の人とは違ったことも考えることができている」といった紹介や、誰かと同じ意見であったということを学級に伝える」ことで自分の意見を人に知ってもらうことができたという実感を得ることができる。そこで、さまざまな形で失敗しない表現の経験を積むことで自信につながった。また、自分への自信が自己肯定感の得点向上にもつながったと考えられる。

6.2.3.不安な気持ちを受け入れてもらうための取組の効果

自分の意見の主張を後押ししてもらい発表を最後まで行えることは、安心・安定の感情を学級に対して感じるにつながった。必要以上に発言や挙手をして、自分の意見を特に教師に対して聴いてもらおうとするのは、家庭の状況などの要因から生じる不安定さを受け止めてもらいたい感情が大きいとかがえる。そうした時には、安心することにつながるような受容的な対応を行うことを心がけた。しかし、他の児童からの対応に被侵害感を感じてしまうこともある。その際には、少しの手助けや学級全体に対して、その行動の正当性や感情について言及することで、学級の受容的な環境づくりを促進することができる。

学級の受容的な雰囲気が形成され、そこでの安心感を感じることができると、学級に自分の居場所が存在しているという安心感につながる。そうなることで、過度な自分への愛情や受け入れを求める態度や不安を少しずつ減らすことも可能となり、精神的安定につながったと考えられる。

6.2.4.他者からの思いやりを感じられる取組の効果

人に認められたり、人が自分のことを考えてくれているという事実が児童にとって、他者との関係性を感じるにつながっている。また、学級全体で自分のことを取り上げられ、優しい言葉や気持ちを理解しようとしてくれていることに気付くことで被

受容感や承認感を得ることにつながったと考えられる。

6.2.5.集団の中に安心して受け入れてもらえる取組の効果

学級集団の中で特定の集団に属している様子もなく、仲間と一緒に遊びを行うこともあまりない児童にとって、安心して受け入れてもらえる経験をするのが自信をもつきっかけになる。大人に対して遊びたいという気持ちを示すことの多い児童を、集団への遊びにつなげた場面があった。しかし、他の児童とも一緒に遊ぶ提案を行った時の嬉しそうな様子からも、集団に入って遊びたいという気持ちを表現しているとうかがえる。こうした取組は、教師などの大人という媒介を通してであるが、自分が受容されたという経験で不安防衛の欲求を下げることができるといふ論考からも、自発的な他者に対しての働きかけの動機付けにもつながったと考えられる。これらの取組の結果から、被受容感や承認感、また自己肯定感にもつながると推察できる。

6.2.6.自分の不安を相談したり、励ましをもらう取組の効果

自己の不安を肯定的に受け入れてもらえる経験や不安が生じる過程を学級の仲間と共有することは、自分を大切にしてもらえたという感情につながることもある。あまり発表することが好きではなかったり、不安な気持ちを表に出して人に伝えることがあまり見られない児童にとっては、希少な経験である。教師と一緒にいた児童に少し心を許せる発言を行った場面が生じたときに、教師が真摯に受け止める様子を見て、同様にそれを受け止め、励ましを行う姿が見られた。また、実践当初から筆者自身の不安や気にしていることなどの自己開示を積極的に行い、それに対して学級の児童から温かく肯定的に励ましをもらえる報告者の姿を目の当たりにしたことで、自身の弱さと共感する部分や不安な気持ちを聞いてもらいたいという感情を抱かせることができたことも考えられる。そして、報告者に加えて学級の児童にも不安な気持ちを認められ、受け入れられたことでこの場所において安心を得ることができた。これらは、被受容感や精神的安定にもつながると推察できる。

7. 研究結果から得られた実践への示唆

7.1. 研究結果から得られた実践への示唆

本研究での教育実践の内容とそれらの結果より、様々な諸問題や不安を抱える子どもたちに対して、

居場所づくりの視点より働きかけや取組の効果を確認することができた。その中から、居場所づくりの視点に基づき教科指導の中で自分が役に立っている思える取組とありのままを受容してもらえる取組と、普段のかかわりや生徒指導などの中での働きかけを行う際に考慮しておくことを以下にまとめた。

7.1.1.被受容感・承認感を高める取組（ありのままを受容してもらえる（侵害されることのない）取組）

①児童同士のかかわりの機会をつくる取組

普段の学級生活ではあまりかかわり合うことのない児童とも、ペアやグループをつくっての活動を取り入れて接する機会をもたせる。その際に、元々ある班の集団を学習班としているために、お互いに無条件に何の抵抗もなくかかわりあうことができる児童ばかりではない。自分の考えを上手く表現することができない児童や間違えた答えを発表することが怖いと言う児童が存在することも考えられる。そのため、グループで自分の考えを聞いてもらったり、人の考えも邪魔せずに聞き、誰が当てられても班の意見を発表することができるように意見を共有するというルールを初めに設定した。その際は、児童にどういったルールがあらかじめ必要であるかを考えさせ発表するように計画する。初めは、教師がルールを提案する機会もあるが、侵害されずに自分を受け入れてもらえる精神的な安定のある場所であると感じさせる。

この場面における取組においては、環境づくりという点では報告者主導のものである。しかし、ルールを可能な限り自分たちで考え、それを守るように努めていることは児童同士での受容してもらう感情を抱きやすいと考える。また、教師側が提案を行った形である、お互いに意思を共有しなくてはならない状況下での教え合う活動に関しては、教えてあげる側の後押しという点で効果があると考えられる。このように、学級集団に対して受容的な雰囲気形成するために、それによってどのような感情を他者は抱くことになるのかについても教員が口に出し、児童に浸透させていくことができると考えられる。

②活動に対してのルールづくりの取組

受容的な環境や侵害行為によって、どのような感情が生じ易いかを言語化して認知させる。しかし、学級全体の前で自己の不安な感情や、嬉しい気持ちを率直に表現することは、その機会や必然性を意図しない限りあまりない。そのため、指導中の子どもたちから出てくる何気ないつぶやきや、ルールを設定した際にそのルールによってどういった感情が守られるのかなど、感情の言語化を行う。そうすることで、自分自身や抱えている感情を見つめなおすこ

とにつながる。また、大人から押し付けられていたことを口にしていただけのものや上手く考えをまとめて伝えることが難しいような場合は、どういった意図でその言葉が出てきたか認知の言語化を行うことが重要である。そうすることで、深く考えていなかったり行動の意図を読むことが苦手な児童に対しても、ルールが設定された事実に対しての丁寧な指導となり得て、突発的な侵害行動などをもってしまふことへの対策となると考えられる。

③問題が生じた場合に学級全体で考え合う取組

担任教師は、トラブルなどがあつた際には全員で起きた物事について考え合い、個々人の問題を学級の問題として捉える取組を行っている。全員がそれについて自分の意見をもち、ランダムに児童を指名して考えを述べさせることを行っている。指名された児童も一年を通して行っているため、いずれの児童も自分に投影させてその時の気持ちを考えることなどができている。意見を発表している児童はその言葉の中で「ここは、こっちが悪いと思う。両方に悪いところがあつた。」と冷静にものごとを判断しようとする姿勢が感じられる。これによって、普段誤解されやすい部分のある児童に対しても、関係性を築く上でマイナスのイメージのみから入っていくことは少なくなるとうかがえる。

トラブルを起こした人たちだけの問題としてではなく、学級の仲間の問題として捉えていることが重要である。聞こうと思えば学級の全員の意見を聞くこともできるので、それぞれの立場に立った意見が少なくとも出てくる。自分の不満やつらい思いを人に認められたり、人が自分のことを考えてくれているという事実だけでも非常に嬉しく感じ、被受容感や承認感を得ている。普段は、そうした行動を友人同士で行うことはあまりない。こうしたトラブルの機会を利用して、学級の仲間が自分のために力を貸してくれたという感情を実感させることは居場所を認識することにもつながると考えられる。

こうした点から関係性を築かせ、他者に自分の存在を認めてもらいたい、自分を受け入れてもらいたいという気持ちが強くなることは、社会的に望ましいとされる行動をとることにつながる。しかし、承認欲求が高まりすぎると自己評価が低くなることや安易に他人の意見に同調してしまうことにもつながっている。そのために、適度に承認感を満たすことが仲間と適切な学級生活を送ること、社会適応に必要である。これは学級担任が考慮し実践を行つたことに、即している。

④他者に対して気持ちや考えを伝えるための取組

教師を媒介として集団へのアプローチを行つたり、

気持ちを伝えることのできる段階の児童にとって、教師を安心して利用できるようにしておくこと。そのためには、十分に個々の児童とも関係性を築いていることが求められるので、普段から居場所感を感じ難い状態にある児童を把握しておく。学級で定期的に、興味をもてる遊びなどの取組にそうした児童を参加させることで、児童同士の関係性を築くことがねらいである。しかし、参加させて彼らを結び付けることは、児童相互の自発的な意思によるものなので、教師の考えやねらいだけではどうしようもないが、かかわり合う練習や他者とも遊びを通して楽しくかかわることができるという自信を持たせることが重要である。

教師という媒介があつたことは児童にとって、何かしらの他者と関わりあふ抵抗感を軽減させることになった。それによって、それぞれ安心して関わりあふことができたところで、教師が何気なく抜けることなどによって、児童だけで集団を形成するきっかけづくりの働きかけを行つた。

その後も、様々な遊びや他の児童と関わつる際に他の児童が積極的に仲間に入ってくる場面が見られた。その中で、他の児童とも少しぎこちなかつたり、話したりはできなくとも友達集団の輪に近づいている様子が見られた。これらから、集団への適応を行いたい気持ちは、高まっていると推察される。

⑤不安を抱える児童の行動の支えとなる取組

自己表現や発表することに不安を感じる児童に対しては、教師の励ましの言葉や行動、他の児童に対して自信をもって伝えることのできる支えとなる行動が必要である。肩を支えたり児童のすぐ後ろや隣で見守るといった物理的な支えの場合も存在する。また、身体的な接触を伴う援助に対して抵抗感をもつていたり、あまり効果的でないと考えられる児童に対しては、具体的な方法や賞賛し認めることなど受容的に対応を行う。班活動などの小さい集団のルールの基で、自分の意見を人に知ってもらふことができたという実感を得ることが重要である。そこで、さまざまな形で失敗しない表現の経験を積むことが自信、そして自己肯定感につながると推察される。

7.1.2.自己肯定感、自信をもつ取組(自分が役に立っていると思える「自信をもてる取組」)

①悩みや不安を分かち合う取組

不安な気持ちや自分のもつ弱さを他者に伝えて、それを受け入れられ、かつ陽性のストロークを返してもらふ経験を得る。今回は、道徳の授業の中で、ふわふわ言葉の陽性のストロークやリフレームを指導することで、自分のことを他者に知ってもらふ

っかけづくりやそれらからありのままの自分を受け入れてもらえる場をつくった。また、あまり今までに機会のない貴重な経験だけに、他者に対してのストロークを考え、人の役に立つ感覚を得ることにもつながるとみられる。

この取組を行うまでには様々な根回しや下地作りが必要になる。働きかけに対する感情・認知の言語化などもそうである。しかし、児童のその後のシェアリングや記述などの様子から、最も効果があったと考えられる取組は筆者自身の自己開示であった。自分のあまり好きでないところと、不安に思っていることを伝えた。指導を行う前のその時点で、児童からの陽性のストロークやリフレームの言葉をかけてもらったことが、その後の指導の際に理解しやすい事例として用いることができた。また、児童にとって学校の中で一番頼ることのできる教師が、不安を抱えていることは意外な一面と捉えることが多い。そして、弱さや不安をもつ児童にとっては共感する部分や、自己開示を行っても侵害行為を受けることなく受容されている教師の姿に、自分の場合などを映して考え、活動を行う際の一步を踏み出す支えにもなる。活動を行う前に少しでも不安を取り除いておくことは、繊細な児童にとって必要である。

また、この後に自分の不安に思っていることや人に聞いてもらいたいこと、悩みを書き記してそれに対し温かいことばやアドバイス、リフレームしてもらう活動を班単位で行った。その際に、自身の古い怪我のためにほかの児童と同じような行動をとることができない辛さを告白し、他の児童に対しては真摯な回答を記していた事例も存在した。これは、自分が不安な気持ちを受け入れてもらったことから、他者に対しても安心感を与えようとしていた。そうすることで、自分が人の役に立つことができた実感している様子がその後のシェアリングからうかがうことができる。

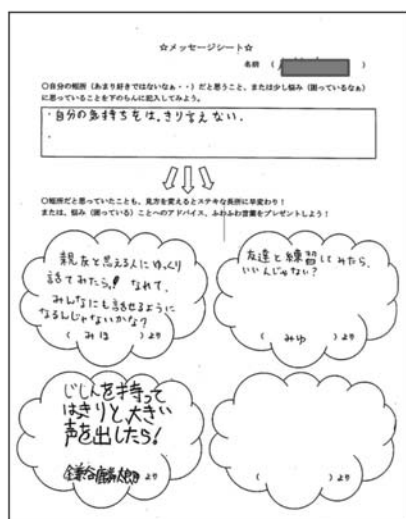


図3 エクササイズ、メッセージシート

②肯定的に賞賛を行う際の取組

学級の中で好ましい働きかけを行った他者に対して、賞賛の言葉をかけた児童のことを教師が大きく賞賛する。担任教師が行う際には、特に教師からの賞賛や注意が届きにくい児童に対して効果が大きいと見られた。教師からの賞賛を受けた児童は、自身の行動が人の役に立つことを強く実感し、さらに学級の仲間の良いところを見つけ、声かけなどを行おうという意欲が生じる。仲間からの賞賛を受けた児童は、教師から受けるよりも遥かに大きい承認感を得ることになり、社会的に望ましい行動をとろうとすることにつながると推察される。

③集団への参加を促す取組

集団の中に教師を介して参加した場合や自己表現を行おうとしている時には、児童が初めての経験や大きい不安を持っている場合でない限り、教師が機をみて距離をとるようにすること。児童の集団の中で、教師主導の特別なかわりを行わせようとし続けることは、その後の自発的な関係の動機付けになり難い。それに対応するために、集団を離れる前には全体に対して受容的な雰囲気をもたせ、侵害行為に対する注意などを行っておく。普段において他者からの被受容感が低い児童たちは、こうした教師の指摘や受け入れられないことで生じる感情の自覚を促すことで、他者への対応を丁寧に行おうとする。そうした対応を行われた児童の姿を自分に映すことで、どれだけ自分が人の役に立つことができたのかを少しずつ実感させる。この気持ちが、その後の参加の動機づけにもつながると考えられる。

8. 結論

本研究を通して、子どもたちの抱える諸問題に対する予防的視点として学級の中に「心の居場所」をつくることを目指した。そして、「心の居場所」に基づくことは、様々な環境で育てられてきた子どもの抱える不安や問題を受け止め、発達を支援するための方法を考える際には役立つことが分かった。しかし、一人ひとり異なる人間を相手にすることから、その児童にとっての存在感を感じ精神的に安定することのできる「心の居場所」の捉え方は一つではない。そのため Q-U や居場所感尺度の質問紙法や行動観察、担任教師からの報告などの多角的な視点から児童理解を図り、望ましい教育実践を考えることが必要となる。その上で、「心の居場所」づくりという視点から、教育援助を考え指導に結びつけることができた点において意義あるものであったと考えられる。

9. 今後の課題

本研究から得られた結果は、あらゆる児童の実態に、どのような影響を与えていくのかを明らかにしたのではない。そのため、どのような実態に対して効果的な取組であったかを長期的な視野をもち、継続して研究、観察を行っていきたい。より有効的な取組となり得るために、実践と分析を重ねていくことが必要である。

10. 謝辞

本研究をまとめるにあたり、奈良教育大学教職大学院の粕谷貴志先生はじめ、先生方には、懇切丁寧なご指導をいただいたことに、深く感謝致します。

また、実践研究を行わせていただいた実践校の岡本正英校長先生、学級担任の中村優里先生はじめ、教職員の方々、学級の児童とその保護者の皆様へ、厚くお礼申し上げます。

参考文献

- 相川充 (2006) 心の居場所としての学級づくり—ソーシャルスキルの観点から—。児童心理, (60) 6 : 2-10
- 赤坂真二 (2006) 教科指導の中で行う人間関係づくり。児童心理, 65 (2) : 204-208
- 安斎智子 (2003) 居場所概念の変遷発達, 96 : 33-37
- 萩原建次郎 (1997) 若者にとっての居場所の意味。日本社会教育学紀要, 33 : 37-44
- 萩原建次郎 (2002) 子ども・若者の居場所空間とデザインの方法。社会教育, 46 : 117-129
- 萩原建次郎 (2004) 居場所が生まれる場を構想する。青少年問題, 51 : 16-21
- 秦 彩子 (2000) 『心の居場所』と不登校の関連について。臨床教育心理学研究, 26(1) : 97-106
- 廣木克行 (2005) 臨床教育 (Clinical Education) —子どもの居場所をつくる—。大学教育出版, 106-107
- 細見多恵子 (2005) 不登校を生まないための予防・開発的な支援づくり—児童生徒の学校生活における内面と登校回避行動との関連から。研究紀要, 8 : 66-75
- 藤原靖浩 (2010) 居場所の定義についての研究。教育学論究, 2 : 169-177
- 岩川直樹 (2006) 居場所という原点—目的志向の活動から存在し公の場づくりへ—。子どもの権利研究, 8 : 4-9
- 河村茂雄 (2004) Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド—小学校編—。図書文化
- 中原睦美 (2002) 受信が著しく遅延した重症局所進

行患者の心理社会的背景の検討—依存の在り方と居場所感をめぐって—。心理臨床学研究, 20 : 52-63

- 則定百合子 (2008) 青年期における心理的居場所感の発達的变化。カウンセリング研究, 41 : 64-72
- 大久保智生, 青柳 肇 (2002) 「青年用適応感尺度作成の試み—居場所の視点から—」。日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 320
- 小沢一仁 (1998) 青年の居場所から見たアイデンティティ。日本青年心理学会第6論文集, 31-32
- 小沢一仁 (2003) 居場所を得ることから自らのアイデンティティをもつこと。東京工業大学紀要, 26 : 64-75
- 坂本昇一 (1993) 「登校拒否のサインと心の居場所」。小学館
- 杉本希映, 庄司一子 (2006) 居場所の心理的機能とその発達的变化。教育心理学研究, 54 : 289-299
- 杉本希映, 庄司一子 (2007) 子どもの居場所研究の動向と課題。カウンセリング研究 40 : 81-91
- 住田正樹 (2004) 子どもの居場所と臨床教育社会学。教育社会学研究, 74 : 93-109
- 鈴木智子, 中野明德 (2000) 「学校空間と心の居場所」。福島大学教育実践研究紀要, 39 : 55-62
- 竹森元彦 (1999) 心の発達における居場所の役割。鳴門教育大学研究紀要, 14 : 127-136
- 田中麻貴, 田鷲誠一 (2004) 中学校における居場所に関する研究。九州大学心理学研究 5 : 219-228
- 豊田弘司, 大賀香織, 岡村季光 (2007) 居場所 (「安心できる人」と情動知能が孤独感に及ぼす効果。奈良教育大学紀要, 56-1
- 上野ひろ美 (1989) 教室を「まなざしの範囲」にする—新・教授学のすすめ「まなざし」で身に語りかける。明治図書
- 山本順彦 (1996) 「こころの居場所」想像のための実践的教育学序説—デューイの「経験と教育」の理論からその指針を学ぶにあたって—。神戸親和女子大学児童教育学研究, 15 : 52-70
- 文部省 (1992) 「登校拒否 (不登校) 問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して—」 (学校不適応対策調査研究協力者会議報告)。教育委員会会報 (44) : 25-29
- 文部科学省 (2003) 「子どもの居場所づくり新プラン」。文部科学省白書
- 文部科学省 (2010) 「生徒指導提要」。1-19.
- 文部科学省 (2011) 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 文部科学省 (2012) 「学校基本調査—平成24年度速報結果の概要—」