

研修報告書

不登校未然防止プログラムの研究 —ショートプログラムを活用した心の居場所づくり—

兵庫県立教育研修所 義務教育研修課

不登校対策に係る推進研修員

新田 雅子

〈 目 次 〉

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
1 不登校の現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・	2
(1) 全国の不登校児童生徒数及び状況	
(2) 本県の不登校児童生徒数及び状況	
(3) 不登校対策と課題	
2 研究にあたって・・・・・・・・・・・・・・・・	8
(1) 未然防止をねらいとした心の教育について	
(2) 不登校の予防について	
(3) 不登校未然防止に係る先行研究	
(4) 本研究にあたって	
(5) 学校での実践上の課題	
3 SHRを利用した「ショートプログラム」の実践・・・・・・・・	12
(1) 研究の目的	
(2) 実践の概要	
(3) 内容と経過	
(4) 実践後の生徒の変容	
4 考察（実践の成果と課題）・・・・・・・・	27
引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・	28

はじめに

不登校生徒とのつながりを振り返ってみると、今から 20 数年前の大学 3 回生の時に、大阪府が始めたメンタルフレンドの制度に応募したことがスタートであった。東大阪児童相談所に週 1 回程度通い、不登校の中学 1 年生の女子と 1 時間程度話したり、遊んだり、時には一緒に買い物に行った経験がある。

そして教員になり、最初に担任をした中学 1 年生の学級にも小学校の頃から不登校である女子が在籍していた。家庭訪問を繰り返し、母親と共に支援を続けてきたが登校につなげることはできなかった。それ以後も不登校生徒が在籍する学級を担当することが多かった。それらの経験から、不登校生徒への初期対応の大切さを感じ、担任だけが抱え込んでしまうことがないよう教師間の連携を図りながら対応してきた。生徒と学級担任の一対一の信頼関係を築くことは大切であるが、それだけでは教室復帰につながらないと感じ始めていた。

教員生活の中で、問題行動が多い学年の担任をしたこともある。教師への不信感が強い数名の生徒の対応に翻弄され、どう関われば信頼を回復できるのか考え続けた日々がある。そんな時、問題行動を起こす生徒にばかり目を向け、多くのおとなしく真面目に頑張っている生徒の存在に目を向けていなかったことに気付いた。どの生徒も学級内の殺伐とした雰囲気や安心感を得られない状況に疲れ果てていたようだった。

そんな生徒の中から不登校になってしまった生徒がいた。その時は、自分の無力さを痛感し、生徒に申し訳ない気持ちでいっぱいになった。しかし、数名の生徒が 2 学期の振り返りのプリントに「クラスのために先生が頑張ってくれました。ありがとう」と書いていた。そんな生徒の言葉に支えられ、もう一度、視点を変えて、自分なりに立て直すことができるよう地道な努力を積み重ねてみようと思い直した。自分ができることを根気強く、時には生徒とぶつかりながら実践していった。

この経験から、教師だけの力でできることへの限界を感じ、生徒の力を生かす必要を感じた。そして、生徒同士のよりよい人間関係を築くために、教員が学級全体に意図的に働きかける手立てはないかと考え始めるようになったことが、様々な問題行動に対する予防教育に興味を持ったきっかけである。

このような思いをもって、不登校対策に係る推進研修員としての一年間が始まった。この何事にも替えがたい一年間の研修と研究の成果を、拙いながらもまとめる。

1 不登校の現状と課題

(1) 全国の不登校児童生徒数及び状況

文部科学省(1998)「学校基本調査」では、不登校児童生徒を「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくてもできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と示している。

文部科学省(2014)は「平成25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」(以下「問題行動調査」という)に小・中学校における不登校児童生徒数の推移を示している(図1)。

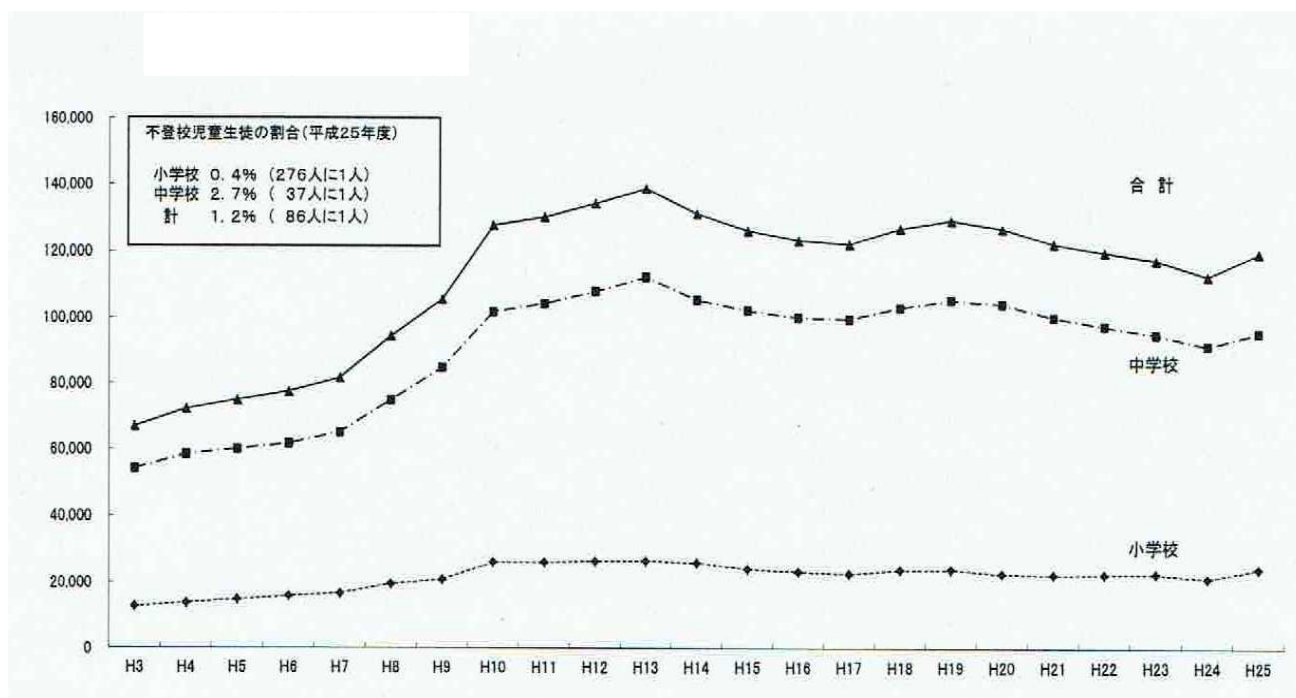


図1 不登校児童生徒数の推移

出典：文部科学省「平成25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」

この調査によると、小・中学校における平成25年度の不登校児童生徒数は、119,617人と平成24年度と比べると6,928人増加し、小・中学校における全体の児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は1.17%(前年度1.09%)である。不登校児童生徒数は、平成20年度以降緩やかに減少傾向であったが平成25年度増加に転じており、生徒数の推移を見ても依然として憂慮すべき状況であると言える。

また、「問題行動調査」の学年別不登校児童生徒数のグラフ(図2)から、小学校6年生から中学校1年生にかけて、不登校が増えていることが分かる。いわゆる「中1ギャップ」と言われる現象である。しかし、「中1ギャップ」という語に明確な定義はなく、その前提となっている事実認識(いじめ・不登校の急増)も客観的事実とは言い切れない¹⁾。滝(2009)²⁾は、調査対象の中学1年生不登校生徒を、小学校4～6年生時の欠席日数を単純に加算し、30日以上を不登校相当、15日以上30日未満を準不登校として分析した。その結果、小学校から中学校にかけての不登校の増加傾向が、従来考えられていたものよりも、ずっと小さく、「小学校と中学校のギャップは1.3倍から2倍程度であることが明らかになった」という。この研究は、不登校の問題が顕在化するのは中学校段階が

多いが、実は小学校段階から問題は始まっている場合が少なくないことを示している。

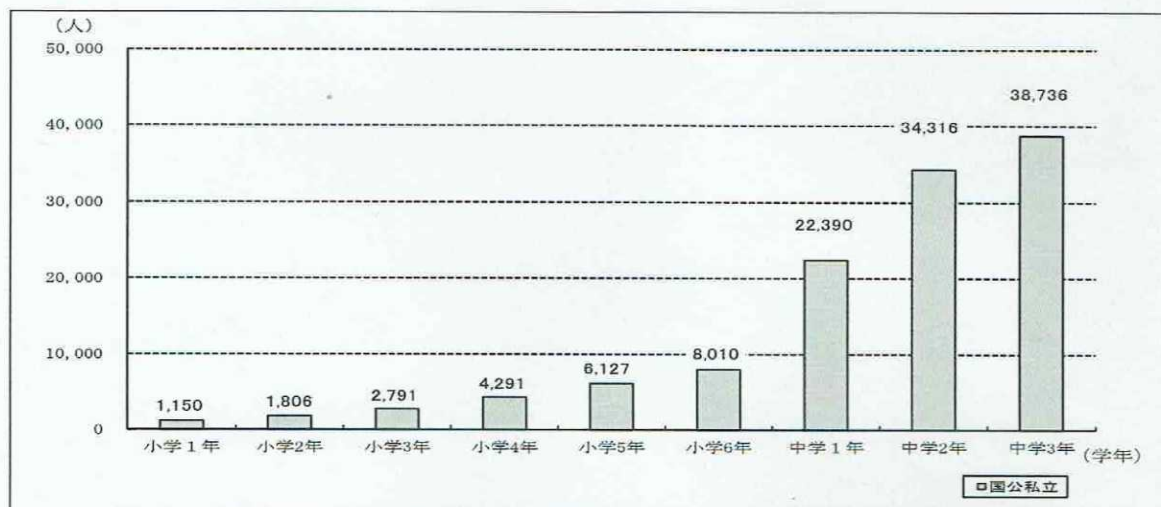


図2 学年別不登校児童生徒数のグラフ

出典：文部科学省「平成25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」

(2) 本県の不登校児童生徒数及び状況

兵庫県教育委員会（2014）が発表した「平成25年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動等の状況について」によると、平成25年度の本県の小学校における全体児童に占める不登校児童の割合は0.27%であり、中学校における全体生徒数に占める不登校生徒の割合は2.61%であった。平成24年度の割合と比較すると、全国と同様に増加していることが分かる（表1）。

表1 不登校児童生徒数の推移（国・公・私立）

年度	小学校				中学校			
	全国		兵庫県		全国		兵庫県	
	人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）
21年度	22,237	0.32	710	0.22	100,105	2.77	4,346	2.69
22年度	22,463	0.32	726	0.23	97,428	2.73	4,175	2.60
23年度	22,622	0.33	789	0.25	94,836	2.64	4,228	2.60
24年度	21,243	0.31	777	<u>0.25</u>	91,446	2.56	4,150	<u>2.55</u>
25年度	24,175	0.36	827	<u>0.27</u>	95,442	2.69	4,231	<u>2.61</u>

出典：兵庫県教育委員会「平成25年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動等の状況について」

表2 不登校になったきっかけと考えられる状況（公立のみ）※複数回答

区 分		小学校		中学校		高等学校		計		H24計	
		人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比
学校に係る状況	いじめ	4	0.5%	41	1.0%	5	0.4%	50	0.8%	74	1.3%
	いじめを除く友人関係をめぐる問題	90	11.0%	641	15.7%	81	7.3%	812	13.5%	772	13.2%
	教職員との関係をめぐる問題	33	4.0%	66	1.6%	4	0.4%	103	1.7%	74	1.3%
	学業の不振	48	5.9%	352	8.6%	96	8.6%	496	8.3%	530	9.1%
	進路にかかる不安	1	0.1%	66	1.6%	50	4.5%	117	1.9%	110	1.9%
	クラブ活動、部活動等への不適応	1	0.1%	102	2.5%	6	0.5%	109	1.8%	132	2.3%
	学校のきまり等をめぐる問題	6	0.7%	112	2.8%	14	1.3%	132	2.2%	110	1.9%
	入学、転編入学、進級時の不適応	15	1.8%	116	2.9%	73	6.5%	204	3.4%	153	2.6%
家庭に係る状況	家庭の生活環境の急激な変化	73	8.9%	180	4.4%	33	3.0%	286	4.8%	281	4.8%
	親子関係をめぐる問題	176	21.5%	340	8.4%	41	3.7%	557	9.3%	555	9.5%
	家庭内の不和	42	5.1%	113	2.8%	24	2.2%	179	3.0%	215	3.7%
本人に係る状況	病気による欠席	52	6.3%	340	8.4%	61	5.5%	453	7.5%	503	8.6%
	あそび・非行	17	2.1%	385	9.5%	184	16.5%	586	9.8%	638	10.9%
	無気力	181	22.1%	942	23.1%	256	23.0%	1,379	23.0%	1,417	24.3%
	不安など情緒的混乱	232	28.3%	866	21.3%	200	17.9%	1,298	21.6%	1,138	19.5%
	意図的な拒否	52	6.3%	165	4.1%	55	4.9%	272	4.5%	245	4.2%
	上記以外の本人に関わる問題	29	3.5%	101	2.5%	24	2.2%	154	2.6%	141	2.4%
その他		45	5.5%	27	0.7%	10	0.9%	82	1.4%	126	2.2%
不明		9	1.1%	84	2.1%	11	1.0%	104	1.7%	84	1.4%
不登校児童生徒数(公立のみ)		820		4,070		1,115		6,005		5,830	

構成比は、各区分における不登校児童生徒数に対する割合

出典：兵庫県教育委員会「平成25年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動の状況調査について」

「不登校のきっかけと考えられる状況について」（表2）を見ると、不登校のきっかけは、小学校では「不安などの情緒的混乱」が28.3%と最も多く、「無気力」が22.1%、「親子関係をめぐる問題」が21.5%と続いていることが分かる。中学校では小学校と同じく「無気力」23.1%、「不安などの情緒的混乱」21.3%が多く、次に「いじめを除く友人関係の問題」15.7%、「あそび・非行」9.5%と続いている。小学校、中学校ともに不登校のきっかけとしては「無気力」と「不安などの情緒的混乱」が突出している。しかし、きっかけの3番目の要因は小学校では「親子関係をめぐる問題」、中学校では「いじめを除く友人関係の問題」となっており、「いじめを除く友人関係の問題」は高等学校になると7.3%に減少している。

このような不登校のきっかけとなる要因の変化に関連して、藤居（2002）³⁾は、「不登校がことに増加している年代である中学校は、発達段階でいえば思春期に相当し、自我が目覚め、大人から距離をとり、親密な友人関係を形成していく時期であり、その変化の大きさから不安定になりやすい時期である。学校という場が大きな対人関係の変化が起こる場であると位置付けると、学校ざらい感情をもつ生徒が中学生になると増加する背景にはこのような発達の特性が深く関係している」と考

えるのが妥当ではないだろうか。」と指摘している。中学校における不登校の解消には「無気力」や「不安等の情緒的混乱」等の生徒個人の心の問題と、「いじめを除く友人関係の問題」に関わるであろう生徒の人間関係づくりという発達段階を考慮した対応策の両面に関わる生徒への指導が必要だと考えられる。

(3) 不登校対策と課題

次に、学校における不登校対策への取組の基本として、国が示した主な答申や施策を見ていきたい。ここでは、学校不適応対策調査研究協力者会議（1992）報告「登校拒否（不登校）について」と不登校問題に関する調査研究協力者会議（2003）報告「今後の不登校への対応の在り方について」の二つを取上げることにする。

○学校不適応対策調査研究協力者会議（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 - 」⁴⁾

登校拒否問題に対応する上での基本的な視点

- ① 登校拒否は誰にでも起こりうるものであるという視点に立ってこの問題をとらえていく必要があること。
- ② いじめや学業の不振、教職員に対する不信感など学校生活上の問題が起因して登校拒否になってしまう場合がしばしばみられるので、学校や教職員一人一人の努力が極めて重要であること。
- ③ 学校、家庭、関係機関、本人の努力等によって、登校拒否の問題はかなりの部分を改善ないし、解決できること。
- ④ 児童生徒の自立を促し学校生活への対応を図るために多様な方法を検討することがあること。
- ⑤ 児童生徒の好ましい変化は、たとえ小さなことであっても、これを自立のプロセスとしてありのままに受けとめ、積極的に評価すること。

学校不適応対策調査研究協力者会議（1992）が、それまで問題として捉えられていた不登校を、「どの子どもにも起こりうる」問題として捉え直し、従来の不登校に対する考え方を大きく変換させた意義は大きい。これ以降、文部科学省や地方自治体における取組は、同報告が提起した考え方によってすべての児童生徒を対象とする取組として進められるようになった。

一方、不登校問題に関する調査研究協力者会議（2003）においては、以下の5つの基本的な考え方に基づいた学校における取組が示されている。（②「連携ネットワークによる支援」については、多様な児童生徒への適切な対応として、学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）などの発達障害のある児童生徒や、虐待を受けた子供についても触れている。）

○「不登校への対応の在り方について」⁵⁾（2003）

1 不登校に対する基本的な考え方

① 将来の社会的自立に向けた支援の視点

不登校の解決の目標は、児童生徒の将来的な社会的自立に向けて支援することであること。したがって、不登校を「心の問題」としてのみとらえるのではなく、「進路の問題」としてとらえ、本人の進路形成に資するような指導・相談や学習支援・情報提供等の対応をする必要があること。

② 連携ネットワークによる支援

学校、家庭、地域が連携協力し、不登校の児童生徒がどのような状態にあり、どのような支援を必要としているのか正しく見極め（「アセスメント」）を行い、適切な機関による支援と多様な学習の機会を児童生徒に提供することが重要であること。その際には、公的機関のみならず民間施設やNPO等と積極的に連携し、相互に協力・補完し合うことの意義が大きいこと。

③ 将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割

義務教育段階の学校は、自ら学び自ら考える力などを含めた「確かな学力」や基本的な生活習慣、規範意識、集団における社会性等、社会の構成員として必要な資質や能力等をそれぞれの発達段階に応じて育成する機能と責務を有しており、関係者はすべての児童生徒が学校に楽しく通うことができるよう、学校教育の一層の充実のための取組を展開していくことがまずもって重要であること。

④ 働きかけることや関わりをもつことの重要性

児童生徒の立ち直る力を信じることは重要であるが、児童生徒の状況を理解しようとすることもなく、ただ待つだけでは、状況の改善にならないという認識が必要であること。

⑤ 保護者の役割と家庭の支援

保護者を支援し、不登校となった子どもへの対応に関してその保護者が役割を適切に果たせるよう、時機を失することなく児童生徒本人のみならず家庭への適切な働きかけや支援を行うなど、学校と家庭。関係機関の連携を図ることが不可欠であること。

この報告を受けて、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）「不登校への対応と学校の取組について－小学校・中学校編－」⁶⁾には、前述の報告で示された基本方針に沿った学校の取組の在り方が紹介されている。その中には具体的な学校の取組として、教職員が協力できる指導体制の確立の重要性や、様々な児童生徒の個別的・具体的な指導支援のためにアセスメントの実施や個別支援計画の作成、教育相談体制の充実、教育支援センター（適応指導教室）等関係機関との連携などの必要性が挙げられている。また、これらのような不登校児童生徒への対応に加えて、児童生徒にとって魅力ある学校づくりの取組についても紹介されており、不登校未然防止につながる教育内容の重要性が指摘されている。

不登校に対しては、このような省庁による提言だけでなく、様々な分野や立場から研究がなされ、対策が考えられてきた。それらを概観した滝（2009）は不登校対策には二通りの対策が存在していると言う。一つは「不登校になった児童生徒」を対象とするもので、主に心理的なケア等によって学校復帰を支援する取組であり、これを「不登校児童生徒対応」と呼んでいる。もう一つは、不登校児童生徒の出現を抑えることで不登校の減少を目指す取組で「不登校になっていない児童生徒」や「不登校になる前の児童生徒」を対象とするものであり、これを未然防止のための「不登校問題対策」と呼び、これらを区別している。そして、「事後的な『不登校児童生徒対応』では不登校が減ることは、あまり期待できない」と事後対応に終始する対処療法的・治療的な取組への偏りを指摘

している。また、小林（2003）⁷⁾も同様に「問題解決の手法や理論を、問題予防と同じ次元で考えることには、慎重であらねばならない」と述べ、不登校対策を不登校問題の予防と不登校問題の対応とに分けて考えるべきであると指摘している。

これらのことから、不登校対策の課題として、不登校に陥ってしまった児童生徒への対応だけでは不十分であり、未然防止の観点を踏まえた予防的な対策の充実が課題となると考えられる。本報告書においては、これらの取組のうち、未然防止の観点に着目した実践研究を報告したい。

2 研究にあたって

(1)未然防止をねらいとした心の教育について

問題を未然に防ぐための取組について、文部科学省（2010）「生徒指導提要」⁸⁾には「何事も生じていないときに信頼関係を築いておくことの大切さ」、また「教員は信頼関係を築くために児童生徒一人一人に積極的に関心を持ち、真摯に関わるよう心がけることや保護者とも直接的に関わり児童生徒について理解すること」の必要性が示されている。児童生徒や保護者との信頼関係を積み重ねることは、問題行動の早期発見・早期対応を可能にし、未然防止につながると考えられる。さらに「生徒指導提要」には、傾聴、受容等のカウンセリング技法を意識し、問題行動に陥る前の児童生徒の心のサインを見逃すことなく受け止める大切さも「育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方」（表3）に紹介されている。

表3 育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方（一部省略）

学校教育全体を通しての教育相談	
教育相談は、児童生徒が成長過程で出会う様々な問題の解決への指導・援助ばかりではなく、学校教育全体にかかわって児童生徒の学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの獲得のための基礎部分ともいえる心の成長を支え、底上げしていくものといえる。育てる教育相談という考え方に関しては、現在様々な考えや方法が導入され施行されている段階といえるかもしれない。個々の教員、あるいは学校において、日々の指導の中で児童生徒の実態に応じてこうした方法を活用し互いにその成果を検討し合う時期といえる。最終的には我が国の学校教育の中に統合していくためにも活発な実践と相互啓発が必要である。	
育てる（発達促進的・開発的）教育相談のポイント	
学級雰囲気づくり	「自由に伸び伸び振る舞える」「温かい」「協力的」「楽しい」「みんなが活躍する」といった雰囲気作りを目指す。そのためには教員がどの児童生徒も分け隔てなく接しなければならない。善悪の基準をはっきり示し、互いが互いの学びや成長を邪魔しないよう児童生徒の生活をしっかり見守ることが必要である。
帰属意識の維持	どの児童生徒も学級に居場所があることが大切である。集団に帰属することは人間の基本的な欲求であり、魅力的な学級であれば帰属意識を持ちやすく意欲も湧いてくる。教員は、居場所を見つけられない児童生徒に十分配慮しなければならない。「先生が自分のことを心配し見守ってくれている」という気持ちが帰属意識の芽生えにつながることになる。
心のエネルギーの充足	家庭不和や放任などのため心のエネルギーをすっかり吸い取られた状態で登校する児童生徒もいるかもしれない。そうした生徒の存在に気づき、心のエネルギーが補完されるよう働きかけたいものである。具体的には、自分の存在を認められ、大事にされている。守られていると感じる学校生活を体験させる。
児童生徒理解へのかわり	児童生徒の家庭状況や学業成績、身体や行動上の問題など、しっかりと児童生徒理解を図る。できる限り主体的に考えさせ、自分で達成した喜びを体験させるなどの配慮を持ちたいものである。

出典：文部科学省（2010）「生徒指導提要」

鈴木、浜本、久利、上杉、小倉、能勢（2005）⁹⁾は、「学校の生徒全体を対象とし、様々な問題が発生することを未然に防ぐことおよび、発達を促進すること」を1次予防として、検証している。そこでは、学校における1次予防の重要性を示すとともに、1次予防プログラムを実施していく上で、スクールカウンセラーと教員がそれぞれ相補的な役割を担う必要性に言及している。

また、市橋(1999)¹⁰⁾は、中央教育審議会（1998）の答申を受けて、いじめ、自殺、不登校等の青少年の問題行動や不適応行動に対処するための「心理教育」についての概念を、具体的な実践例を引用しながら説明している。そして、今後の心理教育プログラムの学校での実践をさらに実り豊かにするために、アセスメントの重要性や発達段階を考慮した実践計画の改善・精緻化の必要性を示している。

学校での問題を未然に防止する心理教育的プログラムに関する取組は、まだまだ発展途上と言えるが、安藤（2009）¹¹⁾、久能、岩瀬、野崎（2006）¹²⁾などの研究を始め、実践での効果報告も数多く見られるようになった。また、岡崎、安藤（2012）¹³⁾が行った小・中学校の教員を対象とした調査では、小学校教員の83.0%、中学校教員の78.0%が、学校現場での心理的教育アプローチの必要性を感じていると示されている。この調査結果から、問題行動への未然防止のための取組に期待する教員は多いと考えられる。

(2)不登校の予防について

国立教育政策研究所(2014)の「生徒指導リーフ」¹⁴⁾では、不登校にならないようにする事前の働きかけを「不登校の予防」としている。そして、不登校の予防には、初期対応と未然防止の二種類の方法があり、初期対応を学校を休みそうな児童生徒や休み始めた児童生徒に個別に対応することとしている。

欠席日数が30日を超えるまでの初期の段階で、休み始めた児童生徒の状況に応じた働きかけを適切に行うことが重要となる。初期対応においては、教員が前年度までの児童生徒の欠席状況を把握し、累積で30日以上欠席が見られる児童生徒の場合は、休み始める前から注意を払ったり、働きかけを行うことが大切になる。国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2005)¹⁵⁾の「中1不登校の未然防止に取り組むために」は、小・中学校の連携を強化することの重要性を述べている。そして、具体的な取組例として、入学を予定している中学1年生全ての生徒を対象とした引き継ぎの際に、小学4年生から6年生時の欠席状況の情報を入手し、累積の欠席日数30日を基準に不登校経験ありと経験なしに分類する方法を示している。そのうえで、経験ありの生徒に特に配慮した対応を行うことが必要であるとした。この配慮には、友人関係や小学校在籍時の教員の働きかけの状況を踏まえた学級編成の工夫や個人記録票を作成することが含まれる。

未然防止には、特定の児童生徒を想定せず、すべての児童生徒を対象に学校を休みたいと思わせない「魅力的な学校づくり」を進めることが含まれる。「魅力的な学校づくり」には、児童生徒が学校を楽しんでいることができるように、教員が授業や行事等を工夫、改善するための取組が大切である。また、学校の中にどの児童生徒も落ち着ける場所を作る「心の居場所づくり」とすべての児童生徒が活躍できる場面を作る「絆づくりのための場づくり」も必要になる。

「心の居場所づくり」という言葉が用いられるようになったのは、「学校不適応対策調査研究協力者会議報告」（1992）の中で使われたのが最初であり、「自己の存在感を実感し精神的に安定してい

られる場所」を居場所という言葉で表現し、学校にその役割を果たすことが求められた。さらに、不登校問題に関する調査研究協力者会議(2003)は、「自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感が得られる」場所として「心の居場所」を捉えている。「心の居場所づくり」の具体的な取組としては、教育相談の充実や「わかる授業」の創造、児童生徒が安心してのびのびと活動できる学級づくりが挙げられる。このような取組を通して、認められている思いと喜びを実感できる時、そこは児童生徒にとって「心の居場所」となる。その「心の居場所」を基盤として学びを進め、共同の活動や体験を通して社会性を身に付ける「絆づくり」を進めることが教員に求められている。

学校現場で生徒同士の人間関係を見ると、仲の良いグループだけの関わりが多く、友人関係が排他的であり、仲がよいと思っていた生徒同士についても希薄な人間関係であることが分かった。三島、橋本(2009)¹⁶⁾が行った「友人関係の排他性と学級適応感」に関する調査では、独占的な親密関係指向が強い生徒は学級生活全般に対する適応感を低下させ、心身の健康状態が良好でないことが示唆される結果が出されている。

これらのことから、他者との適切な関わりが持てず、互いに認め合い、受け入れ合う経験の少なさが友人関係に影響を与え、様々な友人関係のトラブルにつながっているのではないかと考えた。そこで、今回の研究では不登校のきっかけとして挙げられる「いじめを除く友人関係をめぐる問題」に焦点をあて、「心の居場所づくり」に重点を置いた不登校未然防止の取組を考えることにした。

(3) 不登校未然防止に関する先行研究

未然防止に関する先行研究では、三浦(2006)¹⁷⁾が、ストレスチェックリストを活用した初期対応に関する取組を実践している。この研究は中学生にストレスチェックを行い、その結果ストレス反応が高く、不登校になる可能性が高いと考えられる生徒を早期に発見し、担任が早期に対応することで不登校の予防に役立てようとするものである。また不登校予防のための学級づくりに関する研究では、鳥取県教育センターによる「不登校への予防的対応としての『学級づくり』に関する研究調査」(2006)¹⁸⁾がある。この研究は、「集団機能を持った学級づくりを行うことで、児童生徒の学校適応感を高めることができる。小学校高学年および中学校1年生における学級づくりは不登校の予防に有効である」という仮説をたて、「楽しい学校生活を送るためのアンケート(Q-U)」を利用し、学級の状態をアセスメントしながら、不登校傾向の児童生徒に対して個別に支援をしていくというものであった。

また、居心地のよいクラスづくりを目指した本県の心の教育総合センター(2013~2014)の「不登校の予防研究」¹⁹⁾は、平成24年度と平成25年度の2年間にわたり多可町教育委員会と共同で児童生徒の人間関係づくりを重視した不登校予防の研究をしている。この研究では、心の教育総合センターが作成した「心の健康教育プログラム」の中から不登校予防に適したものを選択し、「不登校予防プログラム授業」を作成している。選択した活動は「セルフマネジメント力を高める活動」、「自己を理解する活動・他者を理解する活動」、「コミュニケーション能力を高める活動」の三つの活動である。これらの活動を取り入れた授業をスクールカウンセラーと連携して行い、新たな不登校生徒の増加を抑えるだけでなく、不登校生徒一人あたりの年間欠席率減少の効果を得ている。

(4) 本研究にあたって

今回の研究では、心の教育総合センターの不登校予防プログラムを参考に、不登校を未然に防止するために育むべき資質・能力として以下の三つに着目することにした。それは、①自分と向き合い、他者との違いを認め合うことができるようにするための「自己理解・他者理解」、②自分の気持ちを適切に表現できるようにするための「思いや考えを表現する力」、そして③互いに意思を通い合わせるために必要な「コミュニケーション能力」である。これらを育む活動を通して、生徒に認め合い、受け入れ合う経験をさせることが生徒同士の受容的な人間関係づくりの手助けになると考え、これらの力を育む活動を実践することにした。

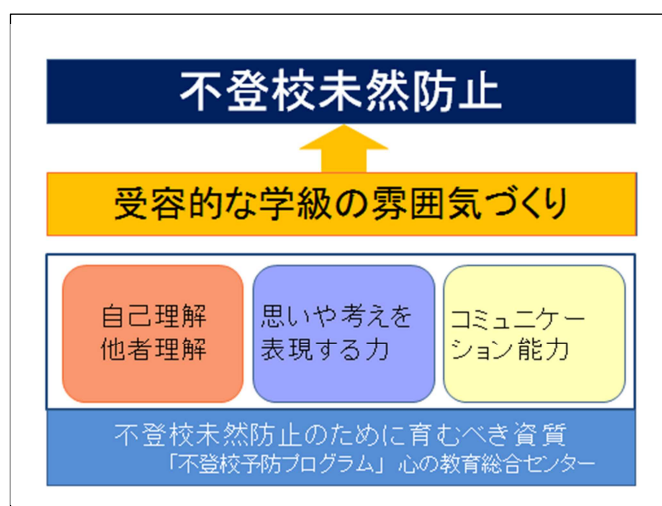


図3 不登校未然防止のために育むべき資質・能力

(5) 学校での実践上の課題

これまでの研究や文献で紹介された、「自己理解・他者理解」、「思いや考えを表現する力」、「コミュニケーション能力」を育む活動は、50分の授業形態のものが多く、学校で実施するためには授業時間の確保が必要となる²⁰⁾。しかし、日々の学習指導や学校行事、生徒会活動等に追われ、学級の人間関係づくりに特化した活動に十分な時間を確保することは難しい。学校でこれらの活動を実践するためには、時間確保の難しさや継続的な実施の困難さを解決し工夫することが必要である。岡崎、安藤（2012）らが行った調査における小・中学校教員の意見にも、心理教育的アプローチを実施する際の必要な支援について時間確保の問題や、教材の充実等の課題が示され、実践上の課題として指摘されている。

そこで本研究では、これらの問題を解決するために不登校予防のために必要だと考えられる三つの資質・能力を育むための活動を10分程度の短時間の活動にすることで、学校での実施が容易になると考えた。短時間の活動にすることで、朝や終わりのSHR等の時間を活用することが可能となる。短時間の活動にしたことで、継続的な実施も可能となり、効果の持続も期待できると考えた。この短時間で行える。活動を、本研究では「ショートプログラム」と呼ぶことにする。

3 SHRを利用した「ショートプログラム」の実践

(1)研究の目的

SHRの時間を利用した「ショートプログラム」の実践を通して、不登校予防のために着目した三つの資質・能力を育むための活動を継続的に行う。その活動によって生徒が互いの違いを認め合う経験や、受容される心地良さを実感することが、学級内の受容的な人間関係づくりに効果があるのかを検証する。

(2)実践の概要

ショートプログラムの導入前に、自己理解をねらいとした授業を1時間行い、動機づけとした。ショートプログラムの活動内容は、一人で自分の気持ちを感じる活動から、二人で互いの気持ちを伝え合う活動へ、個人の活動から少しずつ他者との関わりが増える活動になるように構成した。また、生徒が自分の思いや考えを表現しやすくするために、表現方法を描画から言語へと段階的に移行できるよう工夫した。ショートプログラムの活動後には、自分の気持ちと向き合うことをねらいとした授業を1時間行い、まとめとした。

○対象生徒

A市立B中学校第1学年C組生徒

○実施時期及び回数

2014年11月上旬から12月上旬

- ・導入、まとめの授業を各1時間
- ・ショートプログラム16回

○実践計画 表4のとおり

表4 実践の計画

活動名・回数	目標となる資質・能力	活動のねらい
導入授業 私ってどんな人？ 1回	自己理解	自己を理解しようとする態度を育て、自分を肯定的に見ることができるようにする
ショートプログラム①～⑤ 気持ち日記 5回	自己理解	自分の気持ちに気づき、向き合うことで自己理解を深める
ショートプログラム⑥～⑧ どんなのできるかな？ 3回	自己理解・他者理解 思いや考えを表現する力	絵画で自分の気持ちを表現し、個々の表現するものの違いを受け入れながら絵を完成していくことで、他者理解を深める
ショートプログラム⑨、⑩ どっちがいい 2回	自己理解・他者理解 思いや考えを表現する力	自分の思いや考えを伝え、他者の意見を聞く経験を通し、一人一人の価値観が違うこと知り、互いの違いを認め合うことの大切さに気付く
ショートプログラム⑪、⑫ 話を聞かせて 2回	自己理解・他者理解 思いや考えを表現する力	話を聞いてもらえる経験を通して、自分が受容される心地よさと心の安定を感じる

ショートプログラム⑬～⑯ 4つの線の話 4回	自己理解・他者理解 思いや考えを表現する力 コミュニケーション能力	個々で表現するものの違いを受け入れ、他者と 協同して活動することの楽しさを感じる
まとめの授業 からだの感じをことばにし よう 1回	自己理解・他者理解 思いや考えを表現する力	身体感覚を意識させ、描写することを通して自 分の気持ちと向き合い表現できるようにする。 また、一人一人の感情の感じ方は違うことに気 付く

(3)内容と経過

本活動では、生徒に集中して活動させるために短い活動時間を最大限有効に活用した。学級全体での意見の共有については、生徒が記入したワークシートやふりかえりシートを、活動後に指導者がまとめ、掲示物として整理し、教室背面掲示板に掲示する方法で生徒同士が意見共有できるようにした。また、生徒が書いたワークシートは毎時間回収し、個別にコメントを記入して次の活動までに生徒に返却をするようにした。活動の内容と生徒の様子について、以下に示す。

導入授業「私ってどんな人？」

授業のはじめに、本時のねらいである自分自身について考え、自分を知るために学習する時間であることを説明した。その上で、「私ってどんな人？」と自分自身に問いかけさせ、その答えをワークシート（図4）に記入をさせた。

いくつ記入できたかを挙手により確認したところ三～五つ書けた生徒が最も多く、全体の約8割を占め、中には一つも書けなかった生徒も四名いた。記述内容は、「私は元気です」、「私は好奇心旺盛だ」等の肯定的な内容は少なく、「私は忘れ物が多い」、「私は運動が苦手だ」等、自分を否定的に見る内容を書いている生徒が多く見られた。そして別のワークシートを配布し、「誠実な」「陽気な」「穏やかな」等の50の形容詞から自分に合うと思うものを三～五つ直感的に選び、選択するようにした。

次に、四人グループで先の作業と同様に50項目の中からグループのメンバーそれぞれに「私から見た〇〇さん」としてあてはまるものを三～五つ選択させた。その後グループのメンバーが互いに選択したものを伝え合い、感想を話合うようにすると、少し照れながらも嬉しそうな生徒の姿がうかがえ、とても印象的であった。活動の最後には、まとめとして「青年期は自分を否定的に見ることもあるが、自分では気付かない自分の良さを仲間から知ることができること」を伝え、今後のショートプログラムへの動機づけとした。

生徒の感想（表5）の「自分では短所しかみつからない」や「周りの人からみたらどんな人だろう」という記述に、他者と比較をして自分自身を見つめようとする思春期の発達課題を抱える生徒の様子がよく表れている。このように自分自身を見つめ直すこの時期に、友達から自分に対する肯

私ってどんな人？

1年2組 名前

★「私ってどんな人？」と自分自身に問いかけてみましょう。
そして、その答えを_____に書いて、文章を完成させましょう。

1. 私は、_____

2. 私は、_____

3. 私は、_____

4. 私は、_____

5. 私は、_____

6. 私は、_____

7. 私は、_____

8. 私は、_____

♥ 私は、_____

★今日の活動の感想を書いてみましょう

図4 「私ってどんな人」で使用したワークシート

定的なイメージを伝えられる経験をすることは、重要なことだと考えている。肯定的な自己のイメージを持てたことが、感想の中にある「すっきりした」という感じを味わうことにつながっている。また、「自分では全く気付いていないところ」という表現にもあるように、自分が知らなかった自分への気付きとなり、自己理解を深めることにつながると考えられる。

表5 「私ってどんな人」活動後の生徒の感想から

○ぼくは、みんなから正直とされていることがわかりました。自分では短所しか見つからないけど、自分のいいところも今日は見つかったかもしれません。

○「私は周りの人から見たらどんな人だろう？」と思ったことがありました。でも、この授業で友達が教えてくれたので、何となくわかりました。自分で勝手に悪いイメージをつけているところがありました。でもちょっとわかってすっきりしました。

○自分は全く気付いていないところを相手に言ってもらって、自分ってこんなふうに見られているんだなぁと分かりました。

ショートプログラム①～⑤「気持ち日記」

1日の学校生活を振り返り、自分の感じた気持ちに気付き、向き合うことをねらいとした「気持ち日記」²¹⁾という活動を5回続けて実施した。これは、図5のような気持ちを表すキャラクター13枚のカードから、自分の感じた気持ちを選び出し、その時の状況や気持ちを文章で表現するというものである。自分自身の気持ちにより深く向き合わせ、理解させるために、あらかじめ用意された13枚のカード以外にも自分自身で新しくカードを作成し、できるだけ自分の気持ちに近い表現ができるようにした。

この活動は学校生活を振り返り、様々な気持ちを表現させるものであるので、静かな環境で、生徒が落ち着いて自分の気持ちと向き合うことができるようにするために、活動前に深呼吸をさせてから活動に入るようにした。また、同じ活動を5回繰り返すので、生徒の意欲を持続したまま活動できるようにするため、表6のように生徒に各回の活動の視点を示して実施することにした。さらに、自分の気持ちが他の生徒に知られることを心配し、素直に記述できない生徒もいると考え、図6のワークシートは、教員が個別に回収した。



図5 「気持ち日記」よりキャラクター

♡ 気持と日記 ♡

1年2組 氏名()

今日一日の学校生活の中でどんな気持ちになったか振り返って書きしょう。

★つけた気持ちをキョウに○をつけましょう。気持ちをキョウにもつて気持ちを表すつけた

例は、自分でキョウを作ったものとゆいせん。(例)アハロー~~~~心で書きたい気持ちを
あふれさせよう。 スペースを上手に使え。 書き始めから 10センチほど
おさまるスペース タシシシはひき ことばをかん ゼツナス
でもうけたらよいわ! マジッパッパッはかせ こわやさん ゼツナス
わくのうしろわくわく 大人まめ みみこころちゃん

その他()
気持をキョウで表
てんとう虫気分

★気持ちをキョウをもつけたときのこと

いつ () こと()

何をしていた時にどの気持ちが表れたかな?

.....

.....

.....

.....

.....

★この気持ちをどうしましたか?

気持ちをキョウもつけたとき、自分はどうしたのかな?

夢中、これかたどろどろ! ゆめを自由に書きましょ。

図6 「気持ち日記」で使ったワークシート

表6 「気持ち日記」活動の視点

活動名	活動の視点
気持ち日記①	多くの気持ちキャラクターを見つける
気持ち日記②	出会えた気持ちキャラクターから一つを選ぶ
気持ち日記③	出会えてなかった気持ちキャラクターを見つける
気持ち日記④	気持ちキャラクターを見つけた時、どうしたかを大切にする
気持ち日記⑤	気持ちに気付き、これからどうしたいのかを考える

初回は、活動の手順を説明することに時間を要した。しかし、生徒は限られた時間の中で、気持ちを表すキャラクターを選ぶ活動に集中して取り組んでいた。第1回の活動では、既存の楽しい気持ちを表す気持ちキャラクターを選ぶ生徒が15名と圧倒的に多く、新しい気持ちのキャラクターを考えた生徒は一名のみであった。

第2回の活動では、前回の活動で多くの生徒が学校生活の中で楽しい気持ちを感じていたこと、そして、同じ気持ちでも人それぞれに表現の仕方が異なっていたことを伝えた。そして、今回の活動の目標となる、1日の中で自分が感じた多くの気持ちに気付くことに視点を置いて活動をするように促した。活動の手順にも慣れ、ワークシートを配布するとすぐに書き始める生徒が多かった。

生徒が書いたワークシートの中に、表7のような記述が見られた。

表7 「気持ち日記」のワークシートから

選んだカード 	Q 何をしている時にその気持ちキャラクターが表れましたか。 A 授業中の教室で、後ろの人がイスを押してきたり、足にイスを置いたりして、邪魔されたとき。
	Q この気持ちをどうしましたか。 A いらいした時は、あまりがまんしないようにしたらいいと思いました。

この生徒のように、友達に授業を邪魔された嫌な思いを怒りの気持ちで表現する生徒や、授業中に、間違った答えを発表した時の恥ずかしい気持ちを表現する生徒も見られるようになった。学校生活の中で感じた否定的な気持ちを素直に表すことができたことで、表7の生徒のように怒っていた自分自身を少し冷静に客観視し、「いらいらした時はあまり我慢をしないほうがよい」といった対処方法を考えることができるようになったと考えられる。

第3回の活動開始時に、表7にあるような、人の気持ちの中には悲しい気持ちやいらいらした気持ち、さぼりたいと思う気持ち等、否定的な感情もあることを確認させ、そんな気持ちを表現することも大切であることを説明してから活動に入った。すると、宿題を忘れたことに気付いた時の気持ちを「やばいぞう（象）」というカードで表現したり、がっかりした気持ちを図7のような「ガックリんご」というカードで表現する等、自分の気持ちにより近いものを新しい気持ちキャラクター

で、表現する生徒が三名に増えた。また、朝、学校に行きたくない気持ちを表現した生徒もいた。

第4回の活動では、自分の気持ちに気付いた時の受け止め方に視点を置いて考えさせた。新しい気持ちのカードを作る生徒が十二名に増えた。振り返りの掲示に使用するための新しい気持ちキャラクターのイラストを自分自身で描く生徒も出てきた。

第5回の活動になると、「気持ち日記」の活動が終わることへの気持ちを表8のように表現する生徒が見られた。



図7 「気持ち日記」での生徒作品

表8 「気持ち日記」のワークシートから

選んだカード 	Q 何をしている時にその気持ちキャラクターが表れましたか。 A SHRの時間に気持ち日記を書いている時。 Q この気持ちをどうしましたか。 A 最初は面倒くさいと思ったけれど、やっていくと楽しくなっ てずっとやってもあきなくなった。ありのままの 気持ちを書けるから感謝しています。
--	--

表8の記述をした生徒の他にも、「気持ち日記」の活動によって「1日1日を自分で振り返ることができた」や活動を楽しみにしていたことがうかがえる「毎日、今日はどんな気分かなあって楽しんで過ごせた」といった生徒の記述が見られた。継続して活動を行った結果、生徒に活動が習慣化したことの表れであると考えている。学級担任との活動の振り返りでは、生徒と交換している生活ノートの記述に表9のような活動に関する記述があった。

表9 生徒の生活ノートから

○気持ち日記の活動は、自分の気持ちを整理する良い機会になっていると感じている。
○気持ちキャラ活動がないので、なんか寂しい感じ。

このような生徒の記述から、この活動に生徒が主体的に取り組んでいたという見解で、学級担任とも意見が一致した。

ショートプログラム⑥～⑧「どんなのできるかな？」

この活動は、二人で交代しながら一枚の画用紙に色鉛筆でお互いに好きなように線をなぐり描きをし、線が交差してできた図形に色を塗って模様を完成させる活動である。活動の目的は、作業を通して相手の思いを受け入れることにあるので、模様を完成させる作業の過程では、互いに話をすることなく、静寂の中で相手の思いを想像しながら作業する時間を大切にしたい。模様完成後は、互

いに描いている時の気持ちを二人で話し合い、出来上がった模様がどんな風に見えるのか、お互いの思いを伝え合い、自由に作品名を考えても良いことにした。

協同作業の時間を大切にするため、この活動ではふりかえりシートは使用せず、出来上がった模様を掲示することでそれぞれのペアで表現するものの違いを受け入れ、共有する機会とした。また、同じ活動を3回行うため、毎回ペアを替えて活動させ、相手が変わることで出来上がる作品の違いを感じられるようにした。さらに第2回は「楽しい感じ」、第3回は「優しい感じ」と異なるテーマを与えることで、同じ活動でも生徒が楽しんで活動できるよう工夫をした。活動の様子を見るとやはり初回は、活動のルールが理解できていない生徒も見られたので、声を掛けながらルール確認をしたことで、2回目以降はどの生徒も手順を理解しスムーズに活動することができた。

図9のような模様の完成後、生徒に感想を聞くと「どんな模様になるかなあって考えながら描いていた。相手とイメージが重なった時は嬉しかった」、「相手の線と重ならないように考えて描いた」等の感想を聞いた。この活動中、ペアの人間関係や力関係を感じる場面があった。そのために、どちらかのイメージに先導されて作品が出来上がることもあり、ペアを組む相手によっては、相手の気持ちを考えて行動できない友達に困った顔をしている生徒もいた。作品に名前を付けることは強制しなかったが、多くのペアがすすんで作品名を付けていた。このことは、生徒がこの活動に楽しんで取り組んでいたことの表れだと考えられる。また、生徒が付けた名前はどれもユニークであり、発想力の豊さに驚かされた。



図8 「どんなのできるかな？」の活動中の生徒の様子



図9 「どんなのできるかな？」での生徒作品

ショートプログラム⑨、⑩「どっちがいい」

この活動は、二つの選択肢から一つを選び、その選択の理由を1分間話をして相手に伝えるというものである。第1回の活動の選択肢は、「旅行に行くなら、国内旅行それとも海外旅行」であり、第2回の選択肢は「豪華ディナーに行くなら、中華料理それともフランス料理」ということにした。前回までの活動と違い、話し合いの活動なので全体的に賑やかな活動となった。話の聞き手には「相手の話を否定することなく、その人らしさを考えながら話を聞くこと」を条件として活動に入らせた。そして、活動後にはふりかえりシートを用いて、どのような気持ちを感じたかをチェックさせた。活動後の生徒の感想を以下の表10に示す。

表 10 生徒の感想から

○相手の人はうまく話していたけれど、私はつまってしまったりして、時間があまって申し訳なかった。次回は、もっと話せるようになりたい。緊張してるわけじゃないのになあ。
○今日の活動で、この前より自分がなぜそっちを選んだのかをスムーズに話せたかなって思った。でも、やっぱり難しかったな。
○今日は、全く話せませんでした。あんまり言葉が出なかったです。

表 10 の「時間があまって申し訳なかった」や「難しかった」、「あんまり言葉がでなかった」という生徒の感想から分かるように、話をすることが苦手な生徒にとって、1 分間はとても長く感じられたようである。しかし、活動を継続して行ったことで「この前よりスムーズに話せた」や「次回は、もっと話せるようになりたい」等、目標をもって活動に参加している様子がうかがえる。

ショートプログラム⑪、⑫「話を聞かせて」

ショートプログラム⑨、⑩「どっちがいい」の活動に続いて、二人組で話を伝え合う活動である。前回は、「相手の話を否定することなく、その人らしさを考えながら話を聞くこと」を条件として活動を行った。この活動では、話し手が気持ち良く話ができるようにするために、聞き手は「うん、うん」、「それで、それで」、「いいね」、「そうなんや」、「どうして」の五つの言葉のみ使用できること、そして話を聞く姿勢、視線についても各自で工夫をするように指示した。

活動中、座り方を横並びから向かい合わせに移動したり、少し位置をずらして椅子を配置するなどの工夫をする生徒も多く見られた。また活動後に、前回と同じ図 10 のふりかえりシートを使用し、活動中に感じた気持ちのチェックをさせた。ふりかえりシートのチェック項目を見ると、「どっちがいい」の第 2 回と「話を聞かせて」の第 2 回では、「思いが伝わった」「安心感があった」「楽しかった」「すっきりした」という肯定的な気持ちを感じる生徒が増え、逆に「難しかった」「不安だった」という否定的な気持ちを感じる生徒が減少した。活動後の生徒の感想を、以下の表 11 に示す。

図 10「話を聞かせて」のふりかえりシート

資料 22
話を聞かせて⑪ ふりかえりシート

1 年 2 組 名前 _____

もし、ドラえもんから秘密道具を借りるとしたら、何が欲しい？

借りた秘密道具 (_____)
なぜ？ ○ _____
○ _____

2. 今回の活動をふりかえり、話をしている時の自分の気持ちに当てはまるもの全てを選び、○をつけよう。

思いが伝わった	思いが伝わらなかった	不安だった	安心感があった
楽しかった	難しかった	すっきりした	はずかしかった

3. 今日の活動で気づいたことや思ったことを書いてみよう。

図 10「話を聞かせて」のふりかえりシート

表 11 「話を聞かせて」活動後の生徒の感想から

○向き合って話のできたので、とても話やすかった。相手も楽しそうに話してくれて嬉しかった。
○自分の思っていないことも、ポンポン出てきて楽しかった。昨日よりいっぱいしゃべれた。
○面白く話のできたから、安心感が大きかった。

ふりかえりシートの比較と、表 11 にある「話しやすかった」「いっぱいしゃべれた」「安心感が大きかった」という生徒の記述から考えると、話の聞き方を具体的に考え、工夫した「話を聞かせて」の活動の方が、「どっちがいい」の活動と比べて、安心感が高く、すっきりとした気持ちを感じていることが分かる。

ショートプログラム⑬～⑯「4つの線の物語」

ショートプログラム⑬、⑯では、まず個人で図 11 のような紙に描かれた線図からイメージするものを線図に書き足して絵に仕上げる活動²²⁾を行った。最初に、活動のイメージを持たせるために三人の生徒の協力を得て、線図からイメージするものを絵にする作業の例示を行った。例示の線図として○を使用し、イメージをさせると三人それぞれにドラえもん、アンパンマン、時計を仕上げた。それを学級全体に見せた際、自然に拍手と歓声が上がり、その後、学級内で雰囲気よく次の活動に入ることができた。

図 11 に示した線図を第 1 回の活動で使用した。紙を配布すると、すぐに描き始める生徒が多かった。しかし、線図からイメージすることができない生徒が数名見られた。そこで、それらの生徒には個別に、線図を見る方向を変えるよう助言し、うまく描こうと思わなくてもよいことを伝え、図 12 のひよこやかみなりなど線図から自由にイメージし、発想力豊かに作品を仕上げていた。

ショートプログラム⑭では、⑬の活動で一人一人が仕上げた作品を持ち寄り、四人で 4 枚の絵を使って物語を作る活動を行った。4 枚の絵を全て使って、物語を作る必要があるため、苦戦しているグループもあったが、以前に行った活動の経験を生かし、話の聞き方を工夫し、和やかに話し合いをするグループがほとんどであった。あちらこちらから楽しそうな笑い声も聞こえ、うまく活動ができていたグループが多く、「どっちがいい」の活動から使用しているふりかえりシートでも否定的な気持ちを感じた生徒はほとんどいなかった。

ショートプログラム⑮、⑯は線図を変え、そして四人グループのメンバーも変えて同様の活動を行った。作業手順に慣れ、手際よく活動できるようになっていた。表 12 に示したように「他の人の意見を聞いたらもっとおもしろくなった」や「協力したらうまいこといった」などの感想から、多くの生徒は友達と協力して得られた達成感を表現していた。しかし、「うまく話せなかった」という感想もあり、グループのメンバー構成によっては自分の思いをうまく伝えることができず、否定的な気持ちを感じてしまう生徒がいたことが分かった。



図 11 「4つの線の物語」で使用した線図

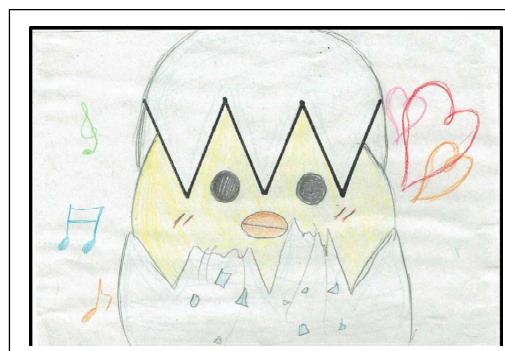


図 12 「4つの線の物語」での生徒作品

表 12 「4つの線の物語」活動後の生徒の感想から

○自分が思いついた案だけでなく、他の人の意見を聞いたらもっとおもしろくなった。
○最初は絵をうまくつなげないと思ったけれど、みんなで協力したらうまくいった。
○今日は、あまりうまく話せなかった。

まとめの授業「からだの感じをことばにしてみよう」

今までの活動のまとめとして、様々な気持ちを感じた時に、自分自身の身体にどのような変化が起こるのかを考え、意識化して表現させることをねらいとした授業²³⁾を行った。授業の始めに、指導者が「どんな気持ちの時にどんなふうに身体が変化するかを考えてみよう」と指示し、生徒に考えさせるようにした。その後、生徒から「緊張した時に足が震える」や「恥ずかしくなると顔が赤くなる」等の意見が出された。それらの意見を受けて、本時が気持ちと身体の関係について考える時間であることを確認し、学習の見通しを持たせてから活動させるようにした。

本時の活動は、図 12 の人型が描かれたワークシートに様々な気持ちを感じた時に起こる身体の変化を色鉛筆で自由に描画させ、それを擬音語や擬態語に置き換え、その後、さらに言語化させる少し難しい作業である。(例えば、楽しい気持ちの時には胸のあたりにオレンジ色を塗り、ショックを受けた時は身体を青色に塗るという作業である。) 作業手順を確認するために、友達に嫌なことをされ、困っている漫画の一場面を提示し、学級全体で作業をした。「身体はどんな変化が起こると思うか」の問いに対して、「冷や汗が出るから、額に汗のマークを付ける」や「顔が青ざめるから、顔に青色を塗る」等の意見が出された。次に「その状態を擬音語や擬態語に表すとどんな音で表されるのか」の問いに対しては、「クラクラ」や「ガーン」、等の音で表現した生徒が多かった。次に「吹き出しをつけて言葉にしてみるとどうなる」という問いに、生徒は「やめてくれ」、「いやだ」、などの言葉で表現をした。

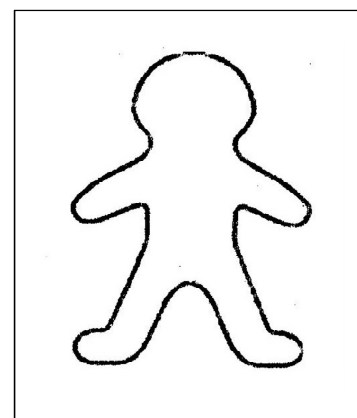


図 12「からだの感じをことばにしてみよう」 ワークシート

その後、絵本の中から三場面を抜き出し、主人公の気持ちについて考え、ワークシートに記入させた。同じ絵本の場面であっても生徒の感じ取り方は様々で、怒りを表現する生徒もいれば、悲しみを表現する生徒もいた。それらのワークシートを友達同士で交換させることによって、人それぞれに感じ方が異なることを実感させるようにした。この活動では、お互いに表現の違いに驚くとともに感じ方の違いを楽しんでいる生徒が多かった。

絵本の活動後、今度は自分の気になっていることを考えた時の身体の感じをワークシートに表現させた。友達とけんかをしたことを表現した生徒や部活動の大会を控え、勝敗を気にする気持ちを表現する生徒もいた。「表現をした自分にどんなふうに言葉をかけてあげたいか」を考えさせ、カードに言葉で記入させた。そして、自分の座席の周囲にいる生徒同士で、気持ちを込めて言葉を掛け合う活動をすると、嬉しそうにやりとりをしている姿が見られた。授業のまとめとして、自分の気

持ちに向き合うことは、心と身体のバランスをとるために必要であること、そして自己理解を深め、成長するためには他者から与えられた気づきがとても重要であることを伝え、まとめとした。表 13 に活動後の感想を示す。

表 13 「からだの感じをことばにしてみよう」活動後の生徒の感想から

○自分の気になっていることが書けて、少し気持ちが楽になりました。
○人それぞれ感じ方が違うということが分かった。人の気持ちも自分の気持ちもわかるようになりたい。
○心は体に影響するということがわかった。自分も気持ちで1日が変わることがあるなあ

活動を通して、自分の気持ちの持ち方で1日の過ごし方が変わること気付いた感想や、なかなか表現が難しい気持ちを表現できたことによって、気持ちが軽くなった感想も見られた。また、自分の気持ちだけでなく、他者の気持ちについても触れ、他者理解への意欲が感じられる記述もあった。

表 14 に、授業2回とショートプログラム16回を実施後に、全ての活動を振り返って書いた生徒の感想を紹介する。

表 14 全体を通した活動後の生徒の感想

○今までいろいろやってきたけれど、嫌だったことは一度もなかったのが良かった。こういう取組をすることは今までなかったので、貴重な時間を過ごすことができて楽しかった。
○取組をして、人の気持ちを最初より考えたり、話を聞く時の対応の仕方を考えるようになった。いつまでもそう思えるようにしたい。
○初めは不安でしたが、回数を重ねるごとに楽しくなっていました。今日はどんな活動なのかとわくわくすることができた。

「最初は不安でした」や「貴重な時間」という生徒の記述から、心の授業をすることへのイメージがつかめず戸惑う生徒の思いや、新しい取組への期待感をもって活動に参加していた様子がよくわかる。また、「人の気持ちを最初より考えた」、「話を聞く時の対応の仕方をかんがえるようになった」という感想から、継続的に活動に取り組んだことによって、自分の気持ちや他者の気持ちを意識して、生活しようとする姿勢が芽生え、活動に目標をもって取り組めたのではないかと推察できる。

(4)実践後の生徒の変容

ア 生徒のふりかえりシートから

ショートプログラム⑩「どっちがいい」、ショートプログラム⑪、⑫「話を聞かせて」、ショートプログラム⑭、⑯「4つの線の物語」の活動後に生徒が記入したふりかえりシートから、学級生徒全体の気持ちの変容を見ていきたい。ふりかえりシートの項目は全部で8項目ある。項目は、「楽しかった」、「難しかった」で表現される活動に対する「快」や「不快」を示す項目と「協力できた」または「協力できなかった」のようなねらいの達成に関する項目の2つで構成されている。生徒には、活動後に感じた気持ちにあてはまるもの全てを選択するよう指示をした。そこで、それぞれの項目を選択した生徒の人数を数え、比較することにした。(複数回答あり)

これらのふりかえりシートの生徒の回答の数値をグラフで表すと図13のようになる。

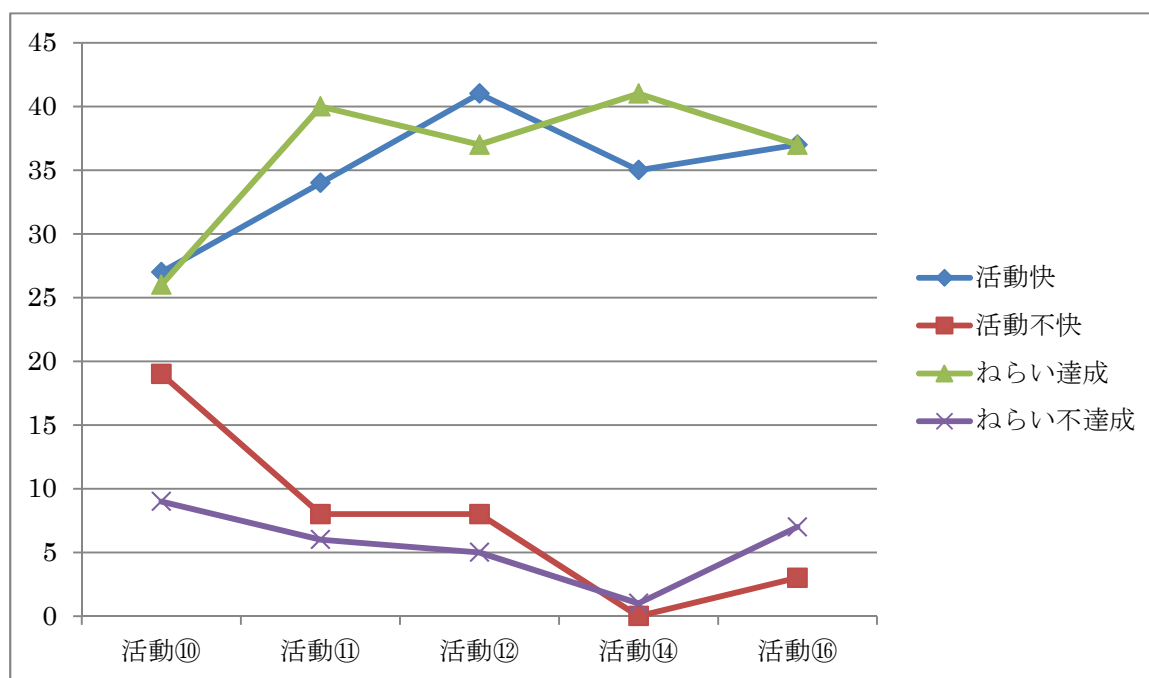


図13 ふりかえりシート結果

図13のグラフで見ると、それまでの個人の活動や描画を中心とした活動から相手との言葉によるコミュニケーション活動に移行したショートプログラム⑩では、活動内容を肯定的に捉えた生徒と否定的に捉えた生徒がほぼ半々であったことがわかる。しかしながら活動の継続と共に、活動に対する楽しさや自分の思いや考えを伝えることができたすっきり感を感じた生徒の数は少しずつ増えている。そして、活動に対する不快感（困難さ）等は少しずつ減っていることが分かる。

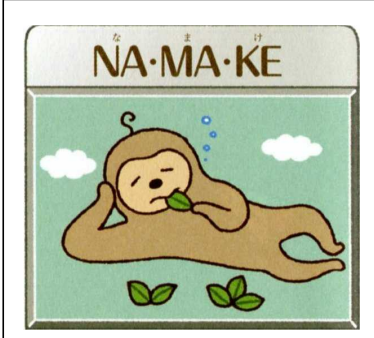
これらの結果から、短い時間であっても継続的に活動を続けることは、資質・能力を育むための手助けになったということが言える。しかし、ショートプログラム最後の活動となった活動⑯は、不快感を示す生徒数が増えている。その原因としては、活動中にあまり話が進んでいない様子が見られたので、教員が声掛けをしてなんとか活動を終えたグループのメンバーが、「思いを伝えられなかった」、「もやもやした」、「協力できなかった」を選択していた。グループのメンバー構成によって、話し合いがうまく進まない場合は、活動による生徒の困難さが際立ち、結果として

ねらいの達成に迫れない結果となった。いろいろな友達と関わる機会を設定して、生徒に活動させることが重要であると考え。メンバー構成によって、うまく活動ができていないグループへの介入方法について検討することが課題である。

次に不登校の可能性がある生徒個々の変容について見ていきたい。ここでは、二名の生徒を取り上げる。一名は遅刻、欠席が時々みられる生徒Dとショートプログラム③「気持ち日記」で朝、学校に行きたくない気持ちになったことを表現した生徒Eに注目し、ふりかえりシート及び活動後の感想からショートプログラムの体験による変容を振り返る。生徒Dは、体調不良による欠席や朝起きれないことによる遅刻が時々あり、学級担任が心配している生徒の1人である。欠席、遅刻を合わせて月に1～2日程度の状況が続いている。

生徒Eの気持ち日記の記述は、以下の表15で示す。

表15 生徒Eのワークシートから

選んだカード 	Q 何をしている時にその気持ちキャラクターが表れましたか。 A 朝、家で学校に行くときに、ちょっと行きたくないなと思ってしまった。 Q この気持ちをどうしましたか。 A 目をちゃんと覚まして、頑張るようにしようと思った。面倒くさいと思わないようにした。
--	--

生徒Eは、このような学校に行きたくない気持ちを表現したことと併せて、導入授業の感想で「自分の事をマイナスな方向にしか言えないし、考えない」と記述していたことから、自己肯定感が低いと考えられ、配慮すべき生徒の一人である。学級担任からの聞き取りで、生徒Eは、真摯に考えすぎるあまり、悩んでしまうことが多い生徒であると聞いている。

ショートプログラムを通し二人の変容を、表にまとめたものが、表16である。

生徒Dは、自分の思いや考えを表現することに苦手意識が強く、感想やふりかえりシートでは、「難しかった」という記述が多く見られる。表16に示した、話を聞かせて②に初めて活動のねらいに関する記述をした。話をする事で思いや考えを伝える活動が得意でない生徒Dには短い活動時間は負担が少なく、挑戦しやすい活動であったといえるのではないかとと思われる。活動に慣れるにしたがって、少し楽しさも感じられるようになったと推察される。また、活動の様子を観察していると、活動で学んだ話の聴き方を実践している姿を見ることができた。活動によって、自分の思いを受容された安心感から、少しずつ表現できるようになったのではないだろうか。

表 16 生徒D・Eの活動後の感想

生徒D	生徒E
「どっちがいい②」 ○前は意見が合わなかったけど、今回は意見があった。	「どっちがいい①」 ○相手が考えていることも納得できたし、意見は違ったけれど、ちゃんと相手の話を聞いた。
「話を聞かせて①」 ○昨日と違って二択じゃないから難しかった。	「どっちがいい②」 ○同じ意見だったから、話やすいし共感できた。たくさん話せて楽しかった。
「話を聞かせて②」 ○自分から先に言うとなんか少し恥ずかしくて、 <u>難しかった。けど、思いは伝わったと思う。</u>	「話を聞かせて①」 ○頷いてくれたから話やすく安心感があった。笑顔でいてくれたから、明るく話すことができた。

生徒Eについては二人で話し合いをする活動後の四つの感想を比較すると、小さな変化ではあるが、相手の視点で活動していたものが、少しずつ自分の思いを伝えることで、活動に楽しく参加している様子が垣間見られた。四人で活動する場面では、友達の話を聞き、物語を書いていたのは、生徒Eであり、友達の意見をまとめていた。生徒Eは、まとめの授業の感想に「自分の気持ちを言葉で表現するのは大事だなと思いました。いろいろな取組をして、相手と向き合うことができたし、自分とも向き合うことができたので、とてもいい時間でした」と記述していた。生徒Eの感想にあるように、自分の気持ちと向き合う時間を作ることは、生徒にとって役立つ取組になると考える。

イ 学校に関するアンケート結果から

実践の効果測定のため、事前・事後に学校生活に関するアンケート調査として、二つの調査を行った。

○アンケート①（別添資料1）

生徒の不登校傾向と実践との関連を明らかにするために、小出、高橋、鶴養（2009）²⁴⁾ が作成した「学校享受感情尺度」を用いた。全13項目の質問に対して、「よくあてはまる（5点）」、「どちらかというにあてはまる（4点）」、「どちらともいえない（3点）」、「どちらかというにあてはまらない（2点）」、「全くあてはまらない（1点）」として生徒に回答を求めたものである。

○アンケート②（別添資料2）

実践によって、クラスメートを受け入れる気持ちがどのように変化したのかを調べるために、是常、秋光（2014）²⁵⁾ が作成したクラスメート受容尺度全9項目を用いて、アンケート調査を行った。アンケート①と同様に、「よくあてはまる（5点）」、「どちらかというにあてはまる（4点）」、

「どちらともいえない（3点）」、「どちらかというとはてはまらない（2点）」、「全くあてはまらない（1点）」として、生徒に回答を求めた。

事前アンケートの実施は、本実践開始前日に学級担任によって学級活動の時間を利用して実施した。事後アンケートは、まとめの授業後、終わりのSHRを利用し、同じく学級担任によって実施したものである。

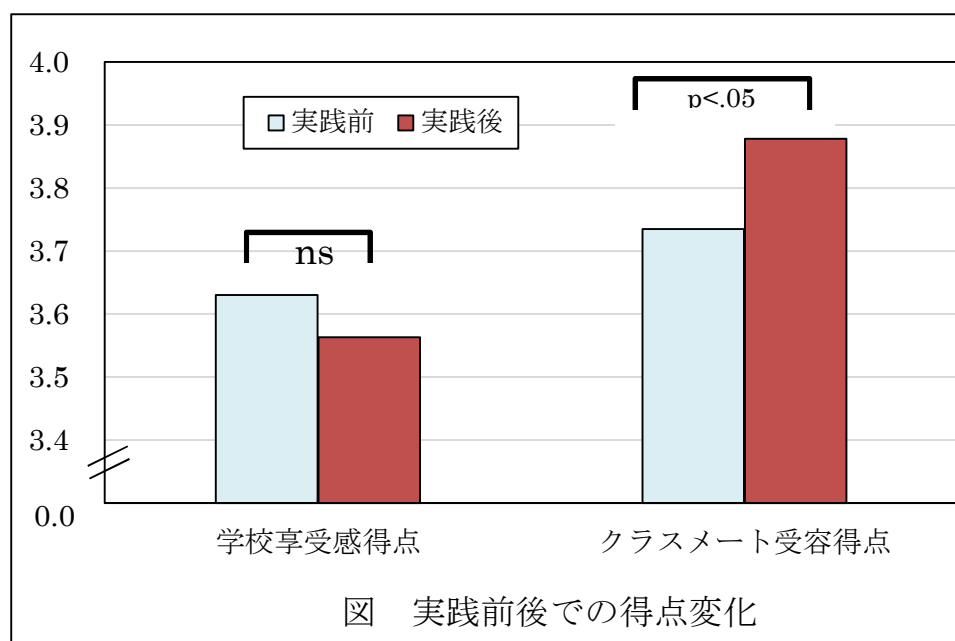


図 16 実践前後での得点変化

図 16 のように、実践後のクラスメート受容得点は、実践前の平均と比較すると有意に上昇が見られた ($t=2.27, df=30, p<.05$)。この結果から、短い時間であっても、自己理解・他者理解、思いや考えを表現する力、コミュニケーション能力を育む活動を継続的に実践をすることは、個々の生徒のクラスメートに対して受容する態度を育むことに効果があると考えられる。

一方、学校享受感情の得点は、実践前、実践後と比較したところ有意差はなく、変化は認められなかった ($t=0.77, df=30, ns$)。つまり、ショートプログラムの実践が学校生活を楽しく、学校が好きという気持ちに直結することにはならなかったという結果である。しかしながら、今回の取組の対象は一つの学級のみであったことを考慮すると、学校生活の全体にまで効果が及ばないのかもしれない。今回の取組を学級だけで実施するのではなく、学年、学校全体に取組を広げていくことが、学校享受感情の上昇につながるのか、今後検証をする必要があると考える。

ウ 教員の聞き取り調査から

実践を参観した教員に、実践に関する聞き取り調査を行い、聞き取った内容を生徒の様子・変容についてと実践についての二つの観点でまとめ、以下の表 17 にまとめた。

表 17 教員への聞き取り調査結果

○生徒の様子、変容について

- ・どの活動も生徒が楽しんで活動している様子が、印象的であり、生徒の発想の豊かさに驚いた。
- ・活動後に、友達の話に「うん、うん」と肯定的に頷いて聞く姿勢が見られるようになるなど、相手の話を聞く姿勢がよくなった生徒が増えた。
- ・活動を通して、自分の意思を伝えることが苦手な生徒が、少しずつ思いを伝えようと努力していた。
- ・今まで、相手の気持ちを考えるようなことに無関心だと思っていた生徒が、楽しんで活動したり、授業で手を挙げて発表したりする姿に驚いた。

○実践について

- ・中1で実施することで、入学時の新しい人間関係への不安を軽減する手立てになる。
- ・終わりのSHRで、実施する場合、朝読書なしで実施できれば20分間を確保することができ、少し時間の余裕が生まれ、実施がしやすくなる。
- ・学期に1回の授業形式で実施するよりも、1週間に1回、短時間で実施する方が生徒にとって習慣化しやすい。学級担任の負担を考えると、1週間に1回ぐらいが良い。
- ・生徒が自主的にこのような活動することは難しいので、教員が意図的に仕組んでいくことは必要である。しかし、教員は効果が実感できないことには消極的になりがちである。とりあえず、1か月やってみようという姿勢で始めなければ、取組を始めることは難しい。取組を始め、効果を実感し、生徒指導の手助けになると分かれば定着する。
- ・短時間でおさめるよりも、特別活動の年間計画に位置付けて5～6時間確保するほうが効果的なのではないかと。短くすることで、ねらいが達成できるのかが見えてこない。
- ・「気持ち日記」の活動などは、1週間の週末に生活ノートと連動させて行うこともできる。
- ・終わりのSHRでは、下校や部活動が気になり落ち着いて活動できないのではないかと。

学級担任からは、「学級全体として大きな変化は感じられなかったが、活動時の雰囲気はとても良かった」、「個々の成長の兆しを感じ嬉しかった」との報告を受けた。実践については「短時間の活動にしたことで、継続的に行えることができる」等、実施がしやすいとの意見があった。しかし、短時間のプログラムにしたことによって、「活動のねらい達成が可能であるのか」を心配する教員の声もあった。また、「活動案を誰が提案をするのか」等、実践をする学級担任のみに大きな負担がかかることを心配する声も聞かれた。

4 成果と課題

これまで述べてきたように、短い時間で実施することのできるショートプログラムは、生徒、教員にとって活動内容が明確であり、一定の成果を示すことができた。教員にとっては、活動のねらいを絞り込むことが容易になり、生徒にとっては、活動に集中しやすいものとなった。これらは、学校での実践課題を解決する一つの手掛かりになったと考えている。また、短時間での活動としたことで、継続的に取り組むことが可能になり、少しずつ生徒の自己理解・他者理解が深まった結果、活動後のふりかえりシート等にもあったように、安心感を持つ生徒が増えたと考えられる。ショートプログラムの活動で、他者と一緒に何かを作り上げる楽しさを味わせることは、自分の考え、意見を伝えられる関係、他人の意見を理解し、意義があると感じられるような友人関係を育んでいくことになると考ええる。これらが不登校予防のための学級づくりにつながると考えられる。

課題としては、教員の聞き取り調査の意見に見られた、「終わりのSHRの時間では下校や時間が気になって落ち着いて活動できない」や「朝読書の時間を削ることで時間を生みだせる」等の実施時間についての再考や、「活動によって学級担任の負担が重くなるのでは」といった不安への対応を再考する必要があることが挙げられる。また、今回の実践を含め、どの教員であっても実践できる内容でなければ、不登校未然防止に向けた取組につなげることはできないので、様々な立場の教員に活動を広め、実践につなげていきたい。

多くの教員に活動の効果を実感し、授業や活動のイメージを持って実践してもらうためには、学校現場に戻り、実践の積み重ねを行うことが必要である。また、実践をしていく上で、自己理解・他者理解が進み、自己開示ができるようになった生徒が、自己を主張しすぎることによって、学級の生徒に受け入れにくい状況が生まれることもある。そのことが理由となって、いじめを誘発してしまっただけでは、不登校だけの問題ではなくなってしまう。教員は、ショートプログラムを行う際、注意すべき点を理解した上で実践しなければならないことを忘れてはならない。また、今回の研究では、学校での実践上の課題で挙げた効果の持続性に関する検証はできていない。継続的な活動の実施による効果の検証については、今後追跡調査を行い検証する必要があると考えている。

他者との適切な関わりが少なく受容しあう経験が少ないと考えられる生徒に対して、教員が意図的、計画的に、そして継続的にショートプログラムを活用することで、生徒に互いを認め合う経験や受け入れられる安心感を体験し実感させていくことが、学級内に心の居場所をつくり、不登校を生み出さない未然防止につながる手立てになると考える。本研究は、不登校未然防止に向けた小さな取組にすぎない。しかし、対処療法的な生徒指導ではなく、即効性を求めない、小さな取組を学校に浸透させていくことが、一番大切なことであると考ええる。学校現場に戻り、本研究を生かした、小さな取組を根気強く積み上げていきたい。

別添資料

- 資料 1 学校に関するアンケート①「学校享受感尺度」
- 資料 2 学校に関するアンケート②「クラスメート受容尺度」
- 資料 3 授業指導案 「私ってどんな人？」
- 資料 4 ワークシート①
- 資料 5 ワークシート②
- 資料 6 ワークシート③
- 資料 7 ショートプログラム指導案「気持ち日記①」
- 資料 8 気持ちキャラクター一覧表
- 資料 9 ワークシート
- 資料 10 ショートプログラム指導案「気持ち日記②」
- 資料 11 ショートプログラム指導案「気持ち日記③」
- 資料 12 ショートプログラム指導案「気持ち日記④」
- 資料 13 ショートプログラム指導案「気持ち日記⑤」
- 資料 14 ショートプログラム指導案「どんなのできるかな①」
- 資料 15 ショートプログラム指導案「どんなのできるかな②」
- 資料 16 ショートプログラム指導案「どんなのできるかな③」
- 資料 17 ショートプログラム指導案「どっちがいい①」
- 資料 18 ワークシート
- 資料 19 ショートプログラム指導案「どっちがいい②」
- 資料 20 ワークシート
- 資料 21 ショートプログラム指導案「話を聞かせて①」
- 資料 22 ふりかえりシート
- 資料 23 ショートプログラム指導案「話を聞かせて②」
- 資料 24 ふりかえりシート
- 資料 25 ショートプログラム指導案「4つの線の物語①」
- 資料 26 ショートプログラム指導案「4つの線の物語②」
- 資料 27 ふりかえりシート①・②
- 資料 28 4つの線の物語 線・図
- 資料 29 授業指導案「からだの感じを言葉にしてみよう」
- 資料 30 ワークシート①
- 資料 31 ワークシート②
- 資料 32 ふりかえりシート

注)

- 1) 国立教育政策研究所「生徒指導リーフ Leaf.15『中1ギャップ』の真実」,2014
- 2) 滝充,『『中1不登校調査』再考—エビデンスに基づく未然防止の提案—』国立教育政策研究所紀要, 2009, p. 138(3)
- 3) 藤居尚子,「学校ざらい感情に関わる研究の概観と展望」広島大学大学院教育学研究科紀要, 3(51), 2002, pp399-405
- 4) 文部科学省, 学校不適応対策調査研究協力者会議報告(概要)「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—」, 1992
- 5) 文部科学省, 不登校への対応の在り方について(通知), 2003
- 6) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編—」, 2004
- 7) 小林正幸,『不登校児の理解と援助』, 金剛出版, 2003, p. 37
- 8) 文部科学省,『生徒指導提要』, 2010, p. 107
- 9) 鈴木真之・浜本真規子・久利恭士・上杉春香・小倉正義・能勢有希,「学校現場における1次予防プログラム導入の可能性の検討」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 52, 2005, pp. 183-197
- 10) 市橋直哉,「学校における心理教育的アプローチの構造」, 東京大学大学院教育学研究科紀要 39, 2000, pp. 245-253
- 11) 安藤美華代,「中学生の情緒のおよび行動上の問題を予防する心理教育的プログラム」, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第142号, 2009, pp. 93-105
- 12) 久能弘道・岩瀬大地・野崎徹,「大学生が小学校で行う構成的グループ・エンカウターの効果」, 北海道教育大学紀要(教育科学編), 第57巻 第1号, 2006
- 13) 岡崎由美子・安藤美華代,「心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ」, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第2号, 2012
- 14) 国立教育政策研究所「生徒指導リーフ Leaf.14『不登校の予防』の真実」,2014
- 15) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター,「中1不登校の未然防止に取り組むために—平成13-15年度中1不登校調査から—」, 2005
- 16) 三島浩路・橋本秀美,「友人関係の排他性と学級適応感」, 日本教育心理学総会発表論文集, (51), 47, 2009-08
- 17) 三浦正江,「中学校における不登校予防対策としてのストレスチェックリストの実施」日本教育心理学会総会発表論文集(46), 106, 2004
- 18) 鳥取県教育センター「不登校への予防的対応としての『学級づくり』に関する研究調査」, 2006
- 19) 心の教育総合センター,「不登校予防の研究—居心地のよいクラスづくりをとおして—」『研究紀要 第123集・第124集』, 兵庫県立教育研修所, 2013~2014
- 20) 相馬誠一,『グループ・アプローチで学級の人間関係がもっとよくなる』, 学事出版, 2012
- 21) 村山哲哉『こころのふしぎ なぜ? どうして?』, 高橋書店, 2014, pp. 14-17, pp. 52-54
- 22) 相馬誠一,『グループ・アプローチで学級の人間関係がもっとよくなる』, 学事出版, 2012, pp51-53

- 23) 松本剛・貴村亮太・谷本千保,「身体感覚の概念化に関する実習の効果への一考察」,『兵庫教育大学研究紀要』,第42号,2013, pp.93-100
- 24) 小出ひろ美・高橋美枝・鶴養美昭,「小学生と中学生の登校理由と学校享受感情」日本女子大学大学院人間社会研究科紀要,15,2009, pp.143-155
- 25) 是常美穂・秋光恵子,「担任教師の働きかけが学級雰囲気と生徒のクラスメート受容に及ぼす影響」日本教育心理学会第56回総会発表論文集,762

〈 参考文献 〉

- 文部科学省「平成25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」,2014
- 兵庫県教育委員会「平成25年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動等の状況について」,2014
- 河村茂雄,『グループ体験による学級育成プログラム 中学校編』,図書文化,2004
- 國分康孝,『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』,図書文化,1999
- 絹川友梨,『インプロゲーム』,晩成書房,2002
- 小林正幸,『先生のための不登校予防と再登校援助～コーピングスキルで耐性と社会性を育てる』,東洋館出版,2009
- 兵庫県立神出学園,『不登校をめぐる55の質問～あなたの笑顔が見たいから～』,2011
- 古市裕一,「小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因」岡山大学教育学部研究集録,126,2004, pp.29-34

おわりに

研修期間が間もなく、終わろうとしている。振り返ってみると、多くの人々との出会いを通して、学んだものの大きさを感じている。研修を始める前は、目の前にいる生徒の対応に追われていた毎日であり、数少ない経験だけで向き合っていた。この研修をはじめ、様々な教育実践には経験だけでなく、理論に裏付けられた根拠が必要であることに気付かされた。そして、忙しさを理由にし、努力を怠っていた自分の勉強不足を痛感した。

県立教育研修所では、不登校対策推進の研修だけでなく、研修所で行われる講座に参加し、理論や技法を学ぶ機会を多く与えていただいた。また、研修所の様々な業務を知り、教育研修事業の仕組みやその実務についても知ることができ、恥ずかしながらこの年齢になって仕事の仕方というものを学ぶ良い機会になったと感じている。研修所内や各研修講座で多くの人にめぐり合い、つながりをもつことができたことは、これからの人生の大きな財産となると考えている。

この研修で得た理論や技法を学校現場で保護者、生徒への対応に生かすことが最も大切なことであると考えている。焦らず、じっくりと生徒と向き合う姿勢を大切に、いろんな視点から生徒にアプローチできる教師になるべく努力し続けていきたい。そして、研究した内容を実践し、不登校生徒数減少のために生徒が安心して学校生活を過ごすことができる学級づくりを目指していきたい。日々、教育に対する考え方や技法は変化しているので、自分自身のアンテナを高くし、学び続ける姿勢を持ち続けることを決意し、研修報告のまとめとしたい。

謝辞

この1年間の研修では、県立教育研修所の富田哲浩所長をはじめ、木下吉明管理部長兼研修企画課長、北川真一郎教務部長、馬場勝義務教育研修課長にはご指導ご助言いただきましたこと心より感謝申し上げます。

並びに「心の教育総合センター」の松本剛所長、秋光恵子主任研究員、堀井美佐指導主事、寺戸武志指導主事には、心の教育についての専門的なご指導を頂きました。日々の業務や研修の中でも、示唆に富むご指導ご助言のおかげで研究を進めることができました。

また、「ひょうごっ子悩み相談センター」の教育相談員、カウンセラーの皆様には、電話相談業務の心構えや対応に関するご助言、ご指導を頂きました。本当にありがとうございました。

この貴重な長期研修の機会を与えてくださいました兵庫県教育委員会、三田市教育委員会、並びにこの研修を勧めていただきました三田市立上野台中学校井川信也校長をはじめ職員の皆様に心より感謝申し上げます。

この報告書をもって、多くの皆様に支えられ無事に研修を終えられたことを報告し、感謝の意をお伝えいたします。

2015年3月31日

三田市立上野台中学校 教諭
不登校対策推進に係る研修員
新田 雅子