

児童期の自己理解の実態をとらえた教育実践と支援 —学級生活を通じた公的自己の変容から—

教育実践力高度化コース・学校構想サブプログラム 21AE004

川原 竜平

【指導教員】 馬場 久志 船橋 一男 萩生田 伸子

【キーワード】 メタ認知 自尊感情 自己調整学習 内発的動機付け

I. 問題の所在と研究の背景

1. 子どもの視点から

平成29年に告示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を中心として、子ども達の自律的な学習を具現化する「自己学習力」「自己教育力」育成が重視されている。これら「自己調整学習」において、市川(1998)は、自らの学習過程に能動的に関与するためには、自らの特性・個性を客観的にとらえ、自分が何を学ぶべきか、どのような社会的役割を持つべきなのかを意識することが必要とし、次の状態を「学習者の自立」とした。

- ・学習することの意義、楽しさを知っていること。
- ・何を学習するべきか、あるいは、する必要がないかということを自分で判断できること。
- ・自分の能力の向上、現在の理解状態に関心をもつこと。
- ・わかっているところ、わかっていないところが、自分でわかること。
- ・自分に適した学習の方略を知っている、あるいは、探索、検討すること。
- ・わからないときにはどうすればよいか、(他者に聞くことも含め)知っていること。

また、竹田・上野(2018)は、「小学校高学年になると、発達段階との関係で、友達関係での問題が大きくなる。(中略)教師や親からの称賛よりも、友達から認められることが重要な年齢なので、支援では意図的に友達から認められる経験をやる場面を増やしていく必要がある」と述べており、自分がどのように友達と関わりたいか、友達からどのように思われたいかということを意図的に設定できるようになることで、自己理解を深めたり、称賛されたりする機会となり、自己肯定感(自尊心)の育成に繋がることが予想される。このことから、自分の性格や特性を理解することは、「主体的・対話的で深い学び」の実現だけでなく、学級生活において自分の存在意義や役割を深め、自分にとって居心地の良い環境をつくることにも効果があると考えられる。

2. 教員及び学校環境の視点から

上述のように、子どもの学習環境・学習機会を拡充することが重要視されている一方で、近年は「働き方改革」の推進を中心とした、教員・学校環境の大きな変化も問題となっている。現在、教員が子どもの心理状態を図るツールとしてQ-U、hyper-Q-Uがあり、それらを実施している学校は

年々増加傾向にある一方、Q-U実施後の活用に関しては、各校によってかなりの温度差が開いているのが現状である。青木(2021)の聞き取り調査によれば、「要支援群や不満足群に属する児童生徒は把握するが、学級全体をとらえるという視点は弱い。」「結果が教員評価として扱われるのではないかとの不安から、Q-Uに対して抵抗のある教員がいる。」「結果を見ても、今後どのような対応をすればよいのか分からない。」「結果を学校・学年で分析したり、共有したりする時間や機会がない。」などの回答が見られた。Q-Uのような科学的根拠を加えた実態把握を行うことが難しく、心理学的調査について専門性を持たない教員も多いことから、学び方の多様な児童への適切な指導・支援に結び付けるためには、教員としても感覚的に異変に気付きやすいものであるとともに、教員の視点だけでなく、子ども自身の意識の変化・異変への気付きを取り入れ、自ら異変や変化に気付くことができるよう、相互に特性・個性を理解し深めていくことが必要だと考えられる。

3. 課題設定

本研究は、学校現場における教育実践力を高度化し、発達に課題がある児童への理解を深め、一人ひとりの子どもに適切な支援を行う上で必要な専門的実践的知見を得るための臨床的な研究を行うものである。具体的には、学校現場における子どものメタ認知や自己理解過程の実態を、子どもたち自身の行動・表現によって表出させ、自らの特性・個性を多角的にとらえることで、自己特性を活かした主体的な工夫・行動、意思決定能力を育て、子どもの自尊感情や自己肯定感を育てる学級経営・教科指導につなげる一助とすることを主旨とする。

II. 本研究の目的

本研究では、社会集団の中における責任感の芽生えや、教員のコントロール下を外れた自律的・主体的な生活が増加する小学校中学年の児童に焦点を当て、児童が社会的対人場面で抱えている葛藤をとらえ、自分の特性とどう向き合うかといった自己調整学習につなげていくことを目的としている。自分と向き合い自己理解をしようと考えてる中で、「一人ひとり思程や考え方、性格は違って当然である」という多様性理解の根幹への気付きを示唆するとともに、他の人の考えや価値観を受け入れるための内発的動機付けへと繋げていく。

また、非言語による表現活動を「言語能力が未発達・未

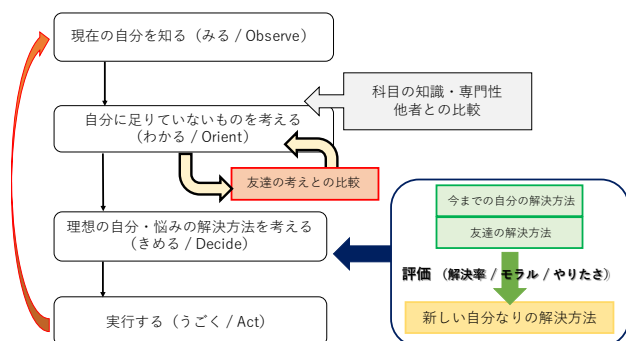
成熟な低～中学年においても活用できるコミュニケーション方法」の一つとして捉え、それぞれの方法についての利点・欠点も考慮しながら、教科横断的な視点から多角的に自己調整学習を進めていくことを検討する。

III. 先行研究

1. OODA ループを用いた教員の自己調整学習

OODA ループとは、Observe (観察) → Orient (状況に対する適応・判断) → Decide (意思決定) → Act (行動) の4つのステップのアルファベットの頭文字から命名されている言葉であり、アメリカ空軍の John Boyd によって提唱され、元々は機動性を重視する軍事行動における意思決定を対象としていた。しかし近年は職業や業種を問わず、あらゆる個人の生活、及び企業の組織経営等において生起する課題を解決していくための指針として注目されるようになっていく。教育実践という視点では、近年さらに教師の柔軟な意思決定が求められるようになったことを踏まえ、この先の予想できない情勢の中で迅速性と柔軟性を備えた意思決定プロセスは、様々な教育実践に適応可能性をもつものであると考えられる。OODA ループの4つのステップは、常に Observe (観察) にフィードバックされるループ構造になることが重要とされている。

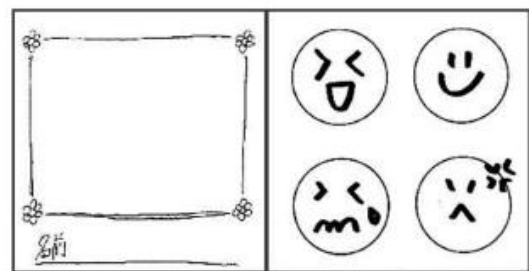
坂井 (2021) は OODA ループの教育実践への適用可能性として、教育実践に OODA ループを取り入れた場合、「ビジョンの設定」と「動機付け・育成」、そして「意思決定」という3つの機能が同時並行的に駆動することによって、教師の単元展開における実践的力を高めていることを、教師の視点から示している。ビジョンの設定には、「どんな成果 (outcome) を出すか」という方針を固め、どのように日々の教育実践に生かすかといった意思決定や、単元展開に対して洞察力や構想力を持ち、その教師・その学習者ならではの学習内容を創り出す意識の芽生えを詳細に捉える重要性を見出している。しかし、この先行研究はあくまで「先生の働きかけ」に対する研究であり、子ども本人が OODA ループを取り入れることによるメタ認知の変化に焦点を当てた研究ではない。そのため、本研究は上記の研究を子どもの視点から教科の学習内容として捉え直し (図1)、特に子ども本人の意識変化、自己理解の深化に焦点を当てることを重要視する。



(図1) OODA ループを取り入れた子どもの学習サイクル構想

2. 児童の自己理解と自己表現

長澤 (2018) は、教育現場における「問題児」と「よい子」とを区別することに異議を唱え、「ふりかえりカード (図2)」による表現活動を通して、「問題児」や「よい子」を含めたすべての児童の素直で豊かな感情表現を促す指導のあり方について検討している。この研究でいう「ふりかえりカード」とは、授業単位での振り返りではなく、一日を通しての振り返りをするという日常生活に焦点を当てた振り返りであり、これによって児童が自由に感情を表現できる機会、方法を増加させることで、児童が素直で豊かな感情表現をできるようになるとともに、教員がより児童の感情・心情部分を察知しやすくなることを目的としている。この分析により明らかとなったのは、表現の背景にある豊かな生活や教師との関係構築が児童の表現促進において重要だということである。また、振り返りカードの記述において一見「気がかり」ではないと教師が判断した児童の記述も、行動観察と重ね合わせることによって、再検討が必要な点が複数浮かび上がっていることが報告されている。



(図2) 「ふりかえりカード」 - 長澤 (2018) より引用

一方で、この研究での到達点・課題として長澤が取り挙げている部分でもあるが、「ふりかえりカード」によって促進されたものはあくまで『教員と子どもの関係の深化』であり、直接的に子ども本人が自分自身の感情・心情に向き合い、自分をよりよく表現し、高めていくことに繋がっていくのには難しい点が多い。また「子ども同士の関わり」を深化させていくためには、より“先生が見るもの”としての振り返りだけでなく、“子どもが自分で見るもの”、“友達に見せるもの”として機能できる振り返り方法・自省方法が必要である。

IV. 予備研究

1. 方法

2021年11月にA県の小学校第3学年の1クラス38名に、長谷川・大河原 (2016) を一部中学年向けに改変したものを授業内で1時間実践した。

授業の流れとして、まず初めに導入として、児童の最近感じた嫌なこと、モヤモヤしたことを想起させた。その後、今日の授業で行うことを説明し、最初に書き方の例を提示した状態で、深呼吸によって気持ちを落ち着いた状態で自由に「こころの形」を記入させた。児童は必要に応じて色を変えて表現することや、言葉を使って補足をするこ

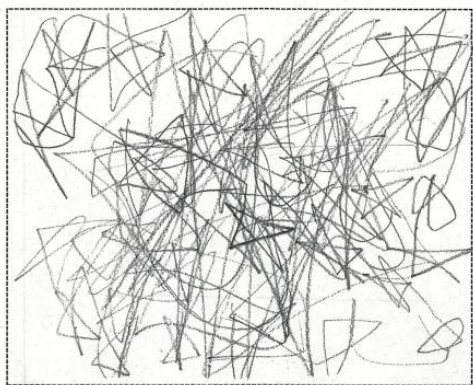
とを認めた。次に、普段行っているストレスの発散方法について児童同士で交流し、自分に合った方法を考える時間を設けた。授業の最後には、これからのストレスの向き合い方と授業の感想を記入させた。

2. 単元・教材の設定

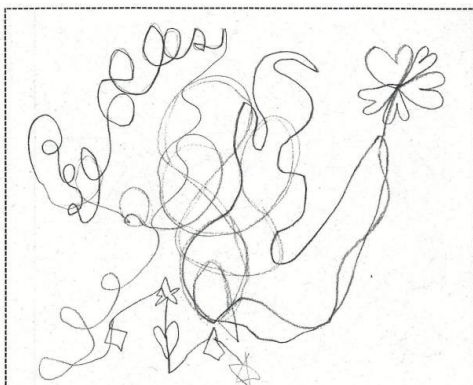
本教材で扱う「心の健康」は、自分のこれまでの成長を踏まえて、「自分はどのように成長してきたのか」、また「自他との違いに気づき肯定的に受け止め、今どのような状況にあり、不安や悩みへの対処および人とのかかわりはどうすればよいのか」を学習する内容である。特にOODAループの視点から考えると、人それぞれストレスの感じ方や感じやすさ、どのようなときにストレスを感じるのかが違うことから、集団で話し合うことで「一つの正解を探す」のではなく、それぞれの意見や違いを受け入れながら「自分なりの答え」を考えることにつながりやすく、自己理解・解決を図る目的として学年を問わず有用であると考えられる。

3. 結果

実際に児童が描いた「こころの形」を基にして、不規則・無秩序に画面全体を埋める「書きなぐり型」、ある一定の図形・かたちが連続して現れる「図形型」、自画像や自分にとって身近なものを中心としてイメージし、顔や表情によって自分の心を表現する「物語型」、画数や図形数が少なく空白を多くとる「空白型」の4型に類型化した(図3)。書き方の傾向として、「書きなぐり型」の回答は筆圧が強く、「物語型」は赤や黄色など、複数の色を用いて表現されている傾向が見られた。



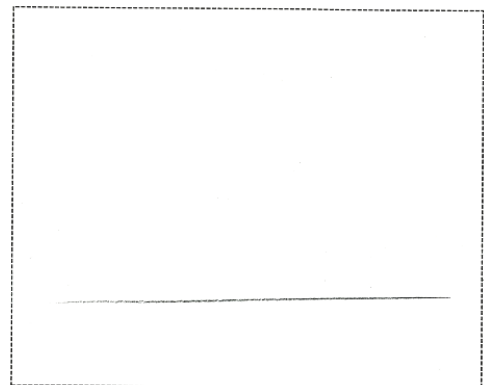
(図3-A 書きなぐり型 例)



(図3-B 図形型 例)

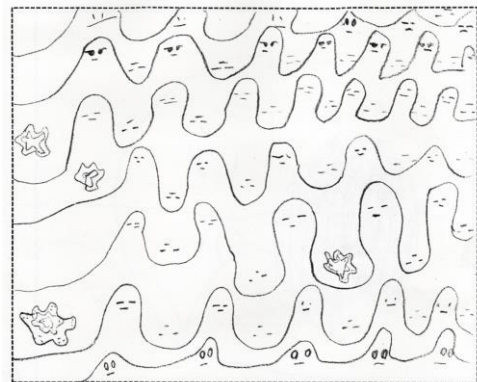


(図3-C 物語型 例)



(図3-D 空白型 例)

また図3-Eのように、複数の型に該当する要素を同時に持ち、類型化が難しいような回答も見られた。



(図3-E 識別が難しい形の例)

4. 考察と仮説

(1) 「こころの形」の考察

「こころの形」と「最近感じた嫌なこと・モヤモヤしたこと」を関連付けて学級担任と協議し、生活の中で他者との関わりや衝突が多い児童が、やや不安定な「こころの形」を記入した可能性が示唆された。一方で、「空白型」の児童についての見立てとして、先行研究では「自分の気持ちをうまく表現できていない」「自分の気持ちを公開していいかわからず、心理的に安心できる状態にない」とするものとなっていたが、本実践で実際に図3-Dを記入した児童からは、「ごちゃごちゃしているわけじゃなくて、何もない状態」「すっきりしている」という感想が上がっ

た。(勿論言葉の上ではそのように表現しただけで、潜在的には悩みや不安を抱えているという可能性もあるが、) 本授業を実施した学級においては、単に「楽しい」「悲しい」という気持ちを表現するにあたってその方法は多種多様であり、同様の形・記号を記入していたとしても、その奥にある気持ちは大きく異なっていることが考えられる。よって、「こころの形」の類型化については、あくまで児童本人が「この形にどういう意味があるのか」を振り返るものであり、その過程として、「自分と似ている形の人はどういう気持ちなのだろうか」という視点から理解を進めるためのものに留め、児童それぞれに先入観を与えないような配慮をするとともに、教師の視点からだけでなく、可能であれば児童本人の視点から類型化することによっても、自分の心の形の意味を考えるきっかけになることも考えられる。

(2) 「こころの形」を通じた児童の感想と気づき

長谷川・大河原は本授業にあたっての留意点として、自分の心理状態や気持ちはプライベートなものであり、ほかの人に見られることが不快になってしまう児童もいることから、子ども同士で「こころの形」を公開しあったり、大勢の前で見せないようにするように十分配慮が必要であるとしていた。しかし、実際の授業内の子どもとの交流の中では、「自分のこころの形を他の人に見せたい」という声が多く上がったほか、授業後にはいろいろな人の形が見たいと話す児童もいた。当該学級では以前から他の人に対して褒め合いをする活動や、他の人と意見の交流をする機会は多く用意されていた一方で、直接的に自分自身を評価したり、自分のことを考える機会が少なかった。そのため、授業前には「友達のことは知っているけど、自分のことは知らない」という声が多く、今回の活動は自分の新たな側面を見出すことで、自分の特性を他人に伝えるツールとしても機能していた。このことから、事前の注意や禁止事項の十分な合意確認、および学級でのルールを明確に定めておくことで、コミュニケーションにおける自己表現の1つとして機能する可能性も視野に入れて検討する。

V. 本研究

2022年5月及び2023年1月にA県B市の小学校第3学年の1クラス29名を対象に、同じく長谷川・大河原(2016)を一部中学年向けに改変したものを授業内で実践した(以下、それぞれの授業を「5月」「1月」と表記する)。授業に当たって、最近の学校行事や学校生活を振り返り、その時に感じたこと、モヤモヤしたことを想起させ、深呼吸によって気持ちを落ち着けた状態で「こころの形」を記入させた。児童は必要に応じて色を変えて記入することを認め、表現した「こころの形」がどのような気持ちに近いのか、例示した言葉から選んで説明することを検討させた。

1月に実施した際には、同様の形式で記入した5月時点の自分の「こころの形」と見比べ、2学期までの学校生活と重ね合わせながら、自分の変化や成長を想起・記入させた。

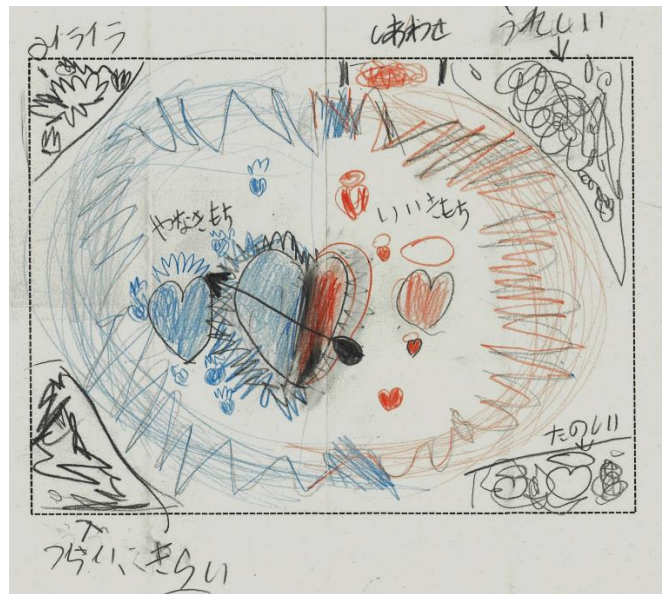
VI. 結果

児童の記入した2回分の「こころの形」の比較および児童の様子観察から、大きく以下の3パターンの反応傾向として分類を行った。その後、それぞれのパターンの特徴が顕著にみられた児童を抽出し、授業の感想や「こころの形」を記入した背景の気持ちや考えたことについて、児童に聞き取りを行った。以下、それぞれのパターンにおける特徴が顕著に表れた児童の記述を示す。

(A) 言語的整理が可視化された例



(図4-A 児童A 5月)



(図4-B 児童A 1月)

パターンAは、5月時点では説明や補足が少なかったが、1月では言葉で気持ちを表現することができていた児童群とした。本群児童の「こころの形」の表現傾向として、5月ではそれぞれの気持ちや区分を連続的(一筆書き)にして、書きなぐり方に近い形を記入していたが、1月には多くの児童が何かの形をモチーフに持ち、そのほかの型に近い形を記入する傾向があった。また、5月に顕著だった一筆書きの傾向が1月では現れず、それぞれが独立した図形・記号によって表現されるという特徴があった。

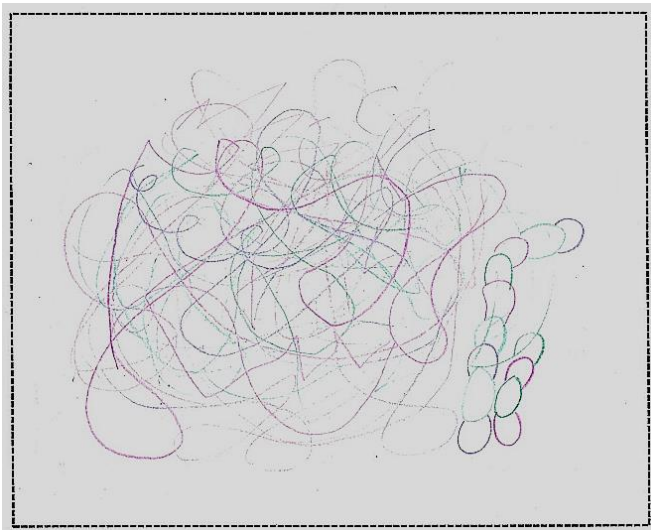
児童による自己分析の特徴として、色や形の共通点に着目しながら、1月にある気持ちと同様のものだと推定して

比較するものが多くあった。

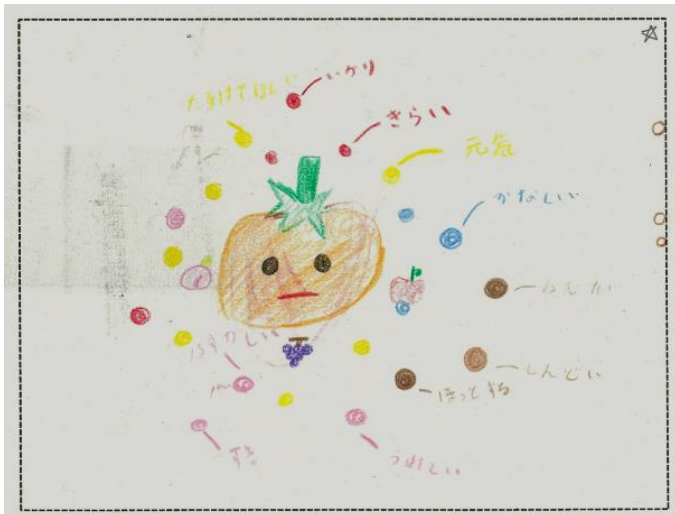
青はつがっているけれどまだくちしまた
 5月のときは、すこやなまじちがおおかた。

(図4-C 児童A 1月授業時ワークシートから抜粋)

同様のパターンに属する児童として、5月では「こころの形」が「書きなぐり方」に分類され、不透明で整理されていなかったが、1月の「こころの形」では積極的に自分の気持ちを区分し、言葉による説明をつけることができた児童もいた(図5)。これらの児童の感想からは、その多くが「気持ちを整理する」ということについて関心を持つ記述があった。



(図5-A 児童B 5月)

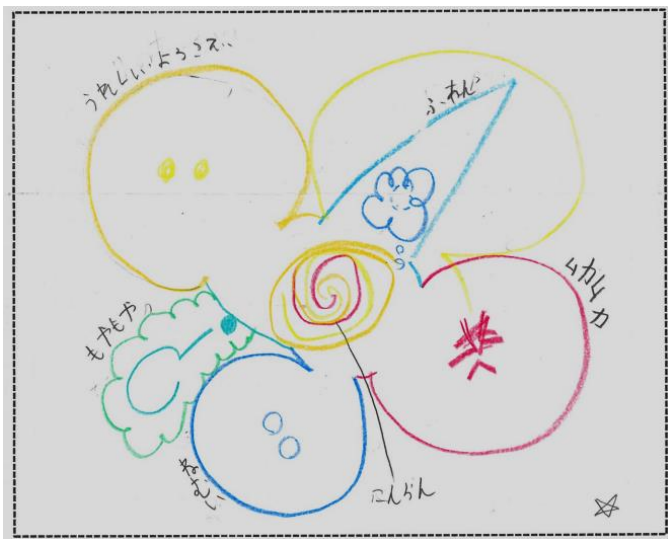


(図5-B 児童B 1月)

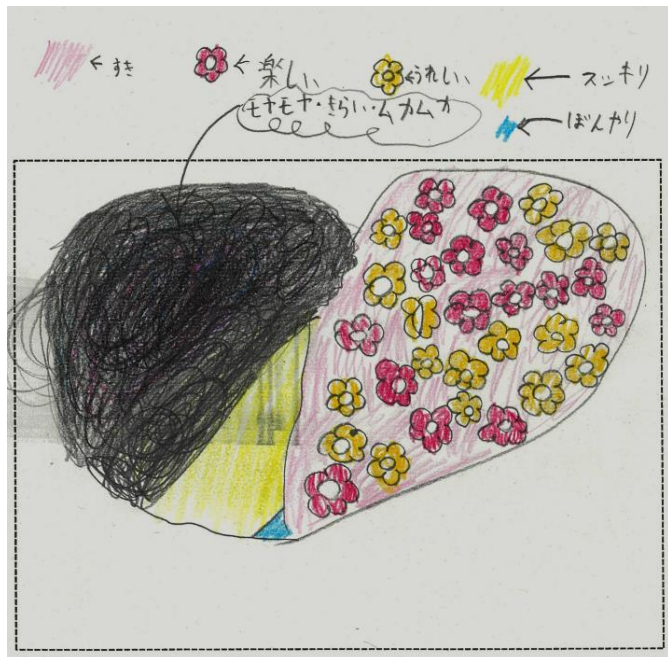
せいちょうしたのわからないけどくちしまちなまじちからキレイにまとまったのがかと思ひます。

(図5-C 児童B 1月授業時ワークシートから抜粋)

(B)描写表現・技法の変化が可視化された例



(図6-A 児童C 5月)



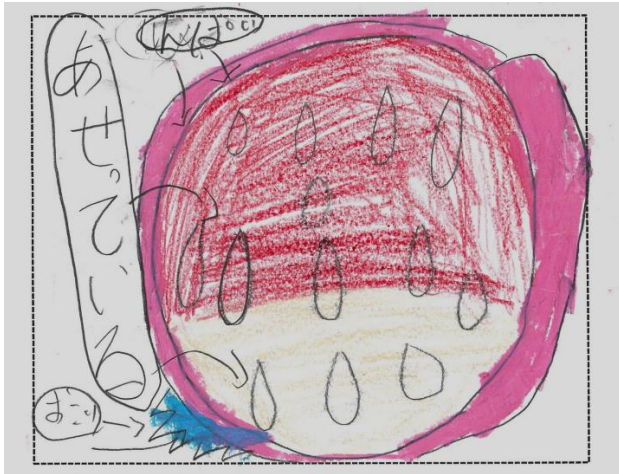
(図6-B 児童C 1月)

パターンBは、5月と1月それぞれに同様の「感情を表す言葉」があるが、その表現された形が2回で変化している児童群とした。「うれしい」「もやもや」などの気持ちを同様に持つことが明確にされているものの、それぞれで何がその感情を表しているのかに差異がある記述が多く見られた(図6)。また児童による自己分析からも、同じ気持ちが存在していることや、その表現された形が変化していることに気付いている記述があった。

5月のスッキリは少しはアノマジンでしか今も肌もかたかたをわいていまい。元気いよぼんやりはにはようなまじちのきょうつとたと思ひますが、大きさをかきました。

(図6-C 児童C 1月授業時ワークシートから抜粋)

(C)心理状態の変化が可視化された例



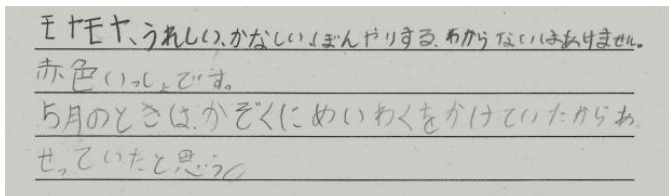
(図7-A 児童D 5月)



(図7-B 児童D 1月)

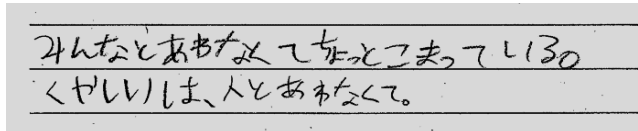
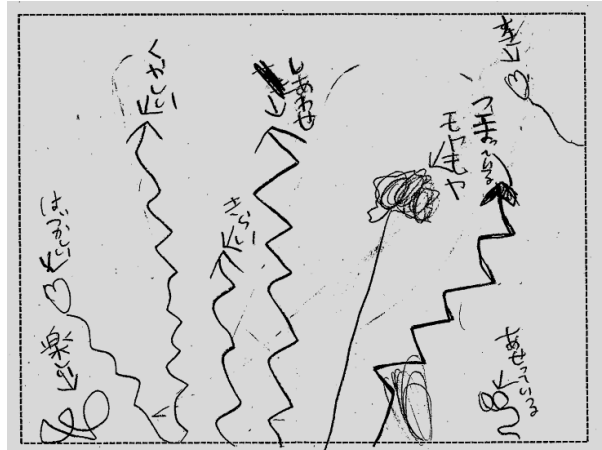
パターンCは、5月と1月で「こころの形」そのものに表現された心理状態が2回で変化している児童群とした。

「こころの形」の表現に大きな共通点は現れなかったものの、児童による自己分析からは、5月時点での感情状態にあった背景や、「なぜこの時はこのような気持ちだったのか」に着目をし、自分の経験や記憶と重ね合わせている特徴があった。



(図7-C 児童D 1月授業時ワークシートから抜粋)

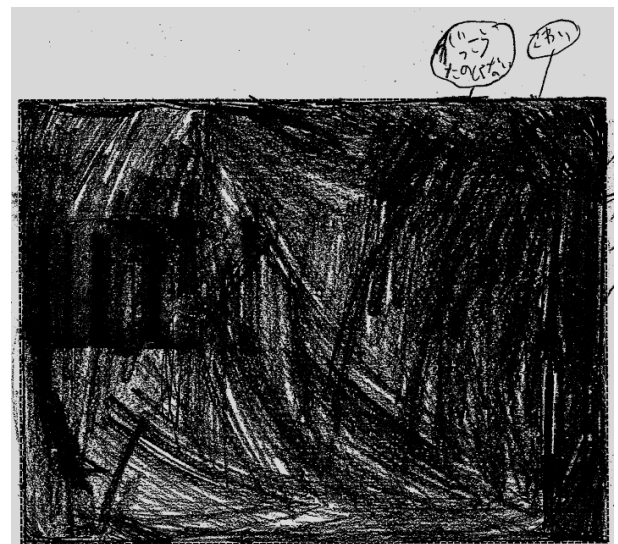
また、生活の中での学級生活に対する不満・困り感などから、心理状態や表現の変化を示している児童の記述も確認できた(図8, 図9)。



(図8 児童E 1月, ワークシートから抜粋)



(図9-A 児童F 5月)



(図9-B 児童F 1月)

【注】

児童Fは1月の実践を行う授業前にクラスメイト間でのトラブルがあり、授業開始前に気持ちが落ち着いていない様子があった。実践時には、児童Fは「こころの形」を記入し始めるまでやや時間を有したが、全体を黒く塗る作業の中で苛立ちや嫌悪感が弱くなり、授業終了時点には再度深呼吸をしたことで、次時以降の授業では落ち着いて参加できていた様子が見られた。

Ⅶ. 考察と今後の展望

1. 「こころの形」の変化について

本研究によって、特に大きな目的として挙げていた「子ども自身の意識の変化・異変への気付きを取り入れる」ということについては、上図の反応・自己分析の中で児童が「形が大きく変わっている」という気付きを多く残していることから、自分の成長を理解し省察する機会として活用できると考えられる。それぞれ反応のパターンについては、児童の生活傾向や性別差は見られず、学級担任と協議し5月時点での言語能力の習熟状況による分類とも相関が違ふことが示唆された。また児童Fの事例から、精神的に不安定な状態だった児童が、深呼吸の活動や「こころの形」を記入する中で、抱えていた嫌悪感や心理的な負担を軽減する効果も見られた。このことから、本研究で得られたそれぞれの「こころの形」は、あくまで心理状態を表すものとしてのみ扱い、国語科・図画工作科の習熟段階とは別の意味を持つものとして考え、それぞれのパターンのどれが理想とするかは議論すべきではないだろう。

一方で、3パターンに分類した群それぞれの特徴として、パターンCに該当する児童の自己分析からは、他の2パターンと比較して直接的に出来事や最近あったことをイメージしている傾向が示唆された。他グループの児童の記述からは、日常生活を全体的に平均化し、どの気持ちが占める割合が多いかを考えるような傾向があったが、このパターンCに属する傾向のある児童は、心理的に強く思い入れのある、印象に残っている出来事から連想的に「こころの形」のイメージを形成していると考えられる。勿論どちらの思考過程が優れているかということには関係がないが、今後本研究を拡張するにあたっては、「どのような思考過程で描くのか」をある程度統一して指示をすることがよいだろう。「一年間を振り返った気持ち」や「今日の気持ち」など、自分のこころのどの部分を見るべきなのかを明確にすることで、また違う結果が得られる可能性がある。特に、児童Fの事例では、直近の出来事についてのエピソードや印象に強くイメージが影響されてしまい、いわゆる「思い出」としての表現になってしまうことが十分に考えられる結果となった。これは、学校現場という常日頃から多様な状況の変化に当てられる環境の中で実践する以上はある程度妥協せざるを得ない点である。本研究では叶わなかったが、実施のタイミングや後述する実施期間とも兼ね合いを持たせ、可能な限り児童全体の心の動きが落ち着いている状態を選択すべきである。

2. 「心のかたち」と他者理解について

予備研究内での反応にあった「自分のこころの形を他の人に見せたい」という児童の意見について、本研究として2回実施した際には、どちらの実践時も多く児童がしっかりと自分のこころの形を大切に、無暗に隣の児童の様子をのぞき込む様子などは確認されなかった。「自分の知らない一面を知ることができた」という気付きは、必ずしも他の児童同士との自己開示として機能し得ないことが予想される。この背景としては、勿論個人の心理状態や性格特性に影響される部分もあるかもしれないが、活動前の教示として「他の人に心のかたちを見せたくない、と思う人もいると思うので、他の人に見せたくない人はしっかりと隠して、周りの人も無理やり見ようとしなさい」という教員の注意説明に従った形とも言える。このことから、当初から「他の人に見せられるようにする」あるいは「周囲の人の形を否定しない」ことを目的とする場合には、事前に学級の規則や約束事との関係を示し、準備段階で教員の理想とする児童像と重ねて指導と評価の一体化を図る必要があるだろう。

3. 実施期間の影響について

本研究では約7か月間と、大きく期間をあけて「こころの形」を記入させた。この効果について表出した利点として、「以前に書いたこころの形を覚えていない」ことが挙げられる。児童は当時の心理状態や印象的なイベントは覚えていても、記入時点での心理状態までは正確に記憶していないため、(特にパターンAの児童は)「こころの形」の形や色にのみ着目し、「自分がこういう形を書くときはどんな気持ちなのだろうか」ということを、非常に客観的なものとしてとらえ、考察することができたと考えられる。実際の反応として、1月時点での「こころの形」は他の人に見せないよう大切に隠すような反応が多くあったが、5月の「こころの形」は近くの座席の人と見せ合う様子が見られた。しかし、これは批判的に言い換えれば「自分が書いたとは思えない」、どこか他人事のようなものとして印象付けられていた可能性も考えられる。あくまでも「自分が記入したもの」として、その時の感情や状態に寄り添って自己分析をする場合には、ある程度短期間(習慣的)に心の形を記入しなければならないが、その場合でも同様の効果があるのかはさらなる検証が必要である。

4. 手続きの妥当性と危険性・留意点について

今回の手続きの妥当性はサンプル数も1学級であり妥当だということとはできないが、学び方や感情のとらえ方の多様な児童へ指導・支援する教師の一助となりうるだろう。本研究の大きな目的であった「感覚的な変化」は可視化され、小学校中学年においても「自分が今どのような状態なのか」「どのような心理状態の違いができてきているのか」を、自らの表現・言葉によって考察することが可能であるといえる結果だと考えている。

しかし、本実践研究で主教材とした「こころの形」、ひいては「自分が何者であるかを考える」哲学的探究活動は、

非常にプライバシーにかかわる内容であり、心の形に対して否定的な言葉や暴言、侮辱的な言葉を使わないよう、事前に十分な指導と注意が必要である。本研究と距離の近い芸術療法(コラージュ療法)などと同様、児童はいろいろな段階で表現を忌避することができ、また表現しない自由も与えられていることを十分に留意した上で、他の人の「この形の形」や表現を否定しないことは勿論、自分自身の心の形にも可能な限り「前のほうがよかった」など否定的な表現を使わないように指示し、教師もまたそれぞれの児童に対し、そのありのままの表現を許容している態度を示すことが重要である。

5. 本研究の限界と今後の展望

今後の課題として、まず一つは調査対象の拡大が考えられる。本研究では予備研究・本研究ともに同一の小学校で行ったため、その学校で行っている低中学年向けのプログラムや、学級担任・学級の規則による習慣的な影響、ひいてはその学校がある地域の特性なども表現に影響を及ぼしている可能性は否定できない。教職員の経験年数や校種経験の差による見立てや活用の負担などをふまえた学校・社会全体での研究が求められる。特に、本研究では感覚的・直感的な気付きを重視するためにQ-Uなどの数理統計的資料の活用を度外視したが、さらなる緻密な児童理解のためには、児童に対する量的研究だけでなく、ASSESSなど実態把握のツールや外部の機関による専門性の高い知見を組み合わせ、より信頼性・妥当性を高い根拠のある自己理解・学級支援として活用していくべきだと考えている。

また、本研究による子どものメタ認知や自己理解過程の実態は、必ずしもすべての児童・学級によって簡単に表出するというのではない。前述のように当該学校では以前から他の人に対して褒め合いをする活動や、他の人と意見の交流をする機会が多く用意されていることから、周囲の人や友人を尊敬・尊重する能力や意識が十分であったと考えられる。「他人や自分のことを傷つけない」という習慣の徹底も含めて、Q-U同様に本実践を一つの視点として踏まえ、学級経営が両輪を回すよう相互に作用し合っていく必要がある。

VIII. おわりに

本研究で特に参考にした先行実践である長谷川・大河原をはじめ、学習指導要領や現行の教科書に則すれば、自らのストレスを受け止め自分なりの方法で解消を図るという「心の健康」は第5学年の保健の授業の扱い、あるいは中学校1学年保健分野での「心身の機能の発達と心の健康」まで見逃されている実態にある。「主体的・対話的で深い学び」が浸透し始めている現在、交流活動で意見を話したり、他の人と考えをまとめ共有したりする機会が増えたことで、意見が衝突したり価値観が違ったりすることで、対立関係やいじめにつながってしまう可能性は決して低くはない。児童の発達段階や環境など、実態に合わせて柔軟に対応をとり、必要に合わせてストレスとの関わり方を学

び、低～中学年のうちからメタ認知の視点を深めていくことは、思春期～青年期を過ごすための準備として大いに役立つだろう。実践者として、子どもの言葉によって生まれる創発や多様な状況の変化、即興的な学びを教師が前向きなものとしてとらえ、子どもと一緒に探究していくことを大切にすべきだと考えている。

注記及び参考文献

- 文部科学省 (2017), 小学校学習指導要領総則編, p1-7
中央教育審議会 (2016), 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申), 文部科学省, p9-11
市川伸一 (1998), 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導, ブレーン出版, pp9-11
竹田契一・上野一彦 (2018), 特別支援教育の理論と実践 [第3版] II 指導, 金剛出版, pp48-49
青木一起 (2021), 「教育相談」における学級集団の理解と考察 ―心理テスト「Q-U」の活用と分析を通して―, 東海学園大学教育研究紀要 第6号, p4-16
坂井清隆 (2021), D-OODA ループを取り入れた教育実践に関する研究, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第11号, p73-84
長澤香澄 (2018), 児童の自己理解と自己表現に関する実践研究: 「ふりかえりカード」による表現活動を通して, 立命館実践教育研究 / 立命館大学実践教育学会, p55-68
ベネッセ教育研究開発センター (2009), 第2回子ども生活実態基本調査報告書, pp118-129
長谷川翠・大河原美以 (2016), 小学校5年生保健の授業: 単元名「心の健康」学習指導案, <https://mii-sensei.com/free/001> (最終閲覧日 2023-02-03)
水野治久・家近早苗・石隈利紀編 (2018), 『チーム学校での効果的な援助 学校心理学の最前線』, ナカニシヤ出版, pp84-91
今村友木子・二村彩・加藤大樹・今枝美幸 (2019), コラージュ療法―材料からの再考, ナカニシヤ出版
文部科学省 (2017), 小学校学習指導要領総則編, pp81-89
文部科学省 (2017), 中学校学習指導要領総則編, pp72-84
内山有子 (2018), 学校における保健教育の現状, 厚生労働科学研究費補助金 (成育疾患克服等次世代育成総合研究事業) 親子の心の診療を実施するための人材育成方法と診療ガイドライン・保健指導プログラムの作成に関する研究 分担研究報告書, pp115-117