



|            |  |
|------------|--|
| Title      | 児童一人ひとりが安心して過ごせる「居場所」のある学級づくり：「書くこと」を中心とした児童相互の交流を通して  |
| Author(s)  | 知念, 直諒   |
| Citation   | 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書 = The Annual Report of the Professional School for Teacher Education in the Graduate School of Education, University of the Ryukyus(5): 129-136 |
| Issue Date | 2021-03-03   |
| URL        | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/48307">http://hdl.handle.net/20.500.12000/48307</a>  |
| Rights     |  |

# 児童一人ひとりが安心して過ごせる「居場所」のある学級づくり

—「書くこと」を中心とした児童相互の交流を通して—

Class Design to Supply Peace of Mind in Any Children by Writing Own Feeling and Opinion

知念 直諒

Naoaki CHINEN

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・南城市立知念小学校

## 1. テーマ設定の理由

文部科学省（2020）によると不登校児童・生徒数は平成25年度より年々増加して深刻な問題となっている。沖縄県においても同様に小中学校の不登校児童・生徒数は年々増加し、令和元年度の小学校に至っては1000人当たりの不登校児童数は12.4人に上り全国でも上位である。

不登校問題が1980年代に社会現象化したことを受けて、文部省（1992）は子どもの「居場所」づくりを進めていく方針を打ち出した。「居場所」とは「心の居場所」のことで「自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる場所」であると定義し、学校がその役割を果たすことを求めてきた。筆者自身の実践を振り返ってみると、不登校の状態まではいかなくても学級の中で一人ぼっちで寂しそうにしている児童や自己の気持ちや思い、弱さや辛さを友達に吐露することができずいつも不安そうな児童の姿が存在していた。その姿はまさに教室の中に「居場所」を見つけることができない児童そのものであった。そうした児童に対してこれまで、できるだけ児童同士の関わり合いを増やすために授業の中でペア・グループ学習を意図的に行ったり、グループワークなどのアクティビティを取り入れたりして学級づくりを進めてきた。しかし、それらは一時的な関わり合いとはなるが、継続してつながり合うには不十分なものであった。その原因として、ペア・グループ学習やアクティビティを行うといった取り組みは他者と関わり合っているがどこか表面的な活動に留まってしまい、児童同士が相互に心に秘めている本当の辛さや悩みを吐露し合えるような関係性を構築できなかったことが考えられる。

児童一人ひとりの内面的なつながりを生み出す前提として、言葉を介して互いの思いを交流させていくことが考えられる。これまで筆者は、話し言葉によって互いの思いを伝え合う活動に取り組んできたが、子どもたちの内面世界を交流させるためにはどのような手立てが必要なのか悩んでいた。

したがって、本研究では心情面を表出する手段として「書くこと」を中心に児童相互の言葉の交流を図り、安心して過ごすことのできる「居場所」のある学級づくりに迫ってみたい。

## 2. 研究の目的

本研究は、児童一人ひとりが安心して過ごせる「居場所」のある学級の創造を目指して展開する。その際、「書くこと」を中心とした児童相互の交流が内面的なつながりを生み出すにあたってどのような役割を果たすのか、さらにそれを効果的に進めるための実践的な課題を明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究の内容

#### (1) 「安心して過ごせる居場所」とは

安心感について菅野 (2011) は「子どもが学級という集団の中で『意欲的』『自発的』『前向き』『自立的』といった主体性を発揮していくためには、子どもの心にしっかりと『土台』が形成されることが大切で、その土台を為すものが『安心感』である」と述べている。

住田 (2003) は居場所が構成されるには「子どものありのままを、そこに居る他者が受け入れ、その子どもに共感的な、同情的な理解を示しているという関係がそこになければならない」とし、その関係性は一時的ではなく、継続的で安定的でなければならないとしている。また、「自己を承認し、再確認させてくれるような他者との関係がなければ、子どもは自己受容感や自己肯定感、安定感や安心感を実感することができず、居心地の良さやくつろぎを感じるができない」とも述べている。

こうした指摘に学び、筆者は安心感を土台として、自己の気持ちや思いを他者にありのまま表現することができ、その中で生まれたつながりを豊かにしていけるような「関係性」を、安心して過ごせる「居場所」だと考える。

#### (2) 「書くこと」とは

『生活綴方事典』(日本作文の会, 1958) では書くことの意義として「子どもは文を書くことによって認識を確かめ深めていく。子どもは文を書きながら物事をよく見、聞き、考えていく。そうしなければ、事柄を正しく文に写し取ることも、まとめることもできないからである。(中略)このような過程を繰り返していく中で、子どもの認識は確かめられ深められていくのである」と述べている。

このことを含め、筆者が考える「書くこと」とは、自己と他者の認識を互いに深めていくための手段である。書くことによって自己の認識を深めることと同時に書かれたことを読むことで他者への認識も深まってくるからである。書いたものを交流し認識が深まることによって、内面的なつながりが生まれやすくなるのではないかと考える。

### 4. 研究の対象と方法

実態調査のため公立A小学校6学年B組(27名)を対象に居場所感尺度と自由記述によるアンケートを実施し、「居場所」の有無と児童にとっての「居場所」とは何かを明らかにする。

また、「書くこと」を中心とした児童相互の交流(手紙ノート、心の作文、学級通信)が「居場所」を生み出すにあたって効果的かどうかを児童の書いた作文や感想文から分析する。

### 5. 実態調査 令和2年5月27日実施

#### (1) 居場所感尺度による実態調査結果

小学生の居場所感に関しては西中(2014)が作成した質問紙にある「安心感」「被受容感」「本来

| 居場所感尺度項目アンケート  |            |          |          |           |
|--|------------|----------|----------|-----------|
| ( )年( )組( )番(男・女) 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。<br>このアンケートは先生以外見ないので、安心して正直に書いてください。 |            |          |          |           |
| (被受容感)   | ①全然当てはまらない | ②当てはまらない | ③当てはまる   | ④とても当てはまる |
| 1. 大切にされている気がする  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 2. 受け入れられている気がする   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 3. だれかがそばにいてくれる気がする  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 4. ここにいて良いのだと思う  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 5. 必要とされている感じがする   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 6. 仲間と話しような気がする  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 7. 自分の話が聞いてもらえる  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| (充実感)  | ①全然当てはまらない | ②当てはまらない | ③当てはまる   | ④とても当てはまる |
| 8. 自然と笑顔(えがお)になる   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 9. さわやかな気分だ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 10. のびのびしている気がする   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 11. 明るい気持ちだ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 12. 楽しい気持ちだ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 13. やる気いっぱいだ   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 14. 生き生きとした感じがする   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| (自己存在感)  | ①全然当てはまらない | ②当てはまらない | ③当てはまる   | ④とても当てはまる |
| 15. 自分が好きだと思える   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 16. 自分がかけがえのない存在(そんざい)だ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 17. 自分の気持ちや考えは大切に  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 18. 自分の力を発揮(はっき)できる  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 19. 自分に自信が持てる  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 20. 自分に満足(まんぞく)できる   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 21. 自分には価値(かち)がある  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| (安心感)  | ①全然当てはまらない | ②当てはまらない | ③当てはまる   | ④とても当てはまる |
| 22. ほっとする  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 23. ずっとそこにいたい気がする  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 24. 穏(おだ)やかな気持ちだ   | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 25. くつろいだ気持ちだ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 26. ゆったりした気分だ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 27. のんびりした気分だ  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| 28. ふーっと一息つける  | .....( )   | .....( ) | .....( ) | .....( )  |
| ※裏にもアンケートの続きがあります。   |            |          |          |           |

図1 居場所感尺度項目アンケート

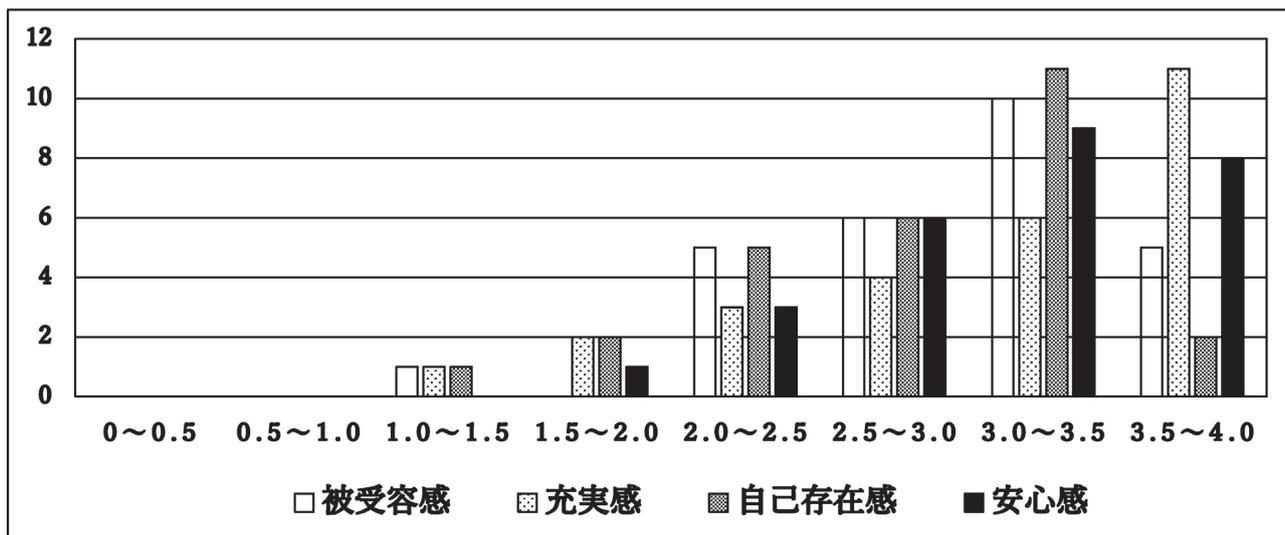


図2 居場所感尺度調査結果 (令和2年5月27日実施)

感」「充実感」「自己存在感」の5因子のうち、「本来感」を除いた4因子で質問紙を作成した(図1)。これは、西中により小学生段階において前述の4因子が居場所感要素として捉えられたことによる。質問紙には居心地の良いクラスにするためのアンケートとして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箇所に○をつける方法を取り、上記の28項目それぞれについて回答を求めた。

調査の結果、居場所感尺度の数値が高い児童がいる一方で居場所感尺度の数値が低い児童が一定数存在することが明らかとなった(図2)。このことから、居場所感尺度の数値が低い児童に対して居場所を作り出していくために何らかの手立てを講じていく必要性が示唆された。

## (2) 自由記述によるアンケート調査結果

児童らが思う居場所とは何だろうか。これを明らかにするために自由記述によるアンケート調査を行なった。調査の結果、多くの児童が学級の中に自分の居場所があると答えた。その理由として多かったのが「みんなといると楽しいから」「友達がいるから」「友達といると楽しいから」である。このことから、他者との関係性によって児童らは居場所を感じているということが分かる。

その一方で、居場所がないと回答した児童も少数ではあるが存在した。その理由として「発表しているときに喋っている人もいるし、間違ったら笑うから」と答えている(図3)。このことから、自己の思いや気持ちをありのまま他者に伝えることや受け入れられると感じることができない状況においては居場所がないと感じていることが分かる。

居場所感尺度項目アンケート結果(記述)

これから考える「居場所」とは教室に自分の席があるなどの場所のことではなく、「みんなに大切にされているな」「みんなといると楽しいな」「みんなの役に立っているな」「みんなといると落ち着ける」などの気持ちの居場所のことです。

① あなたは学級の中に自分の居場所がありますか? はい: 2名 いいえ: 1名

そう答えた理由は? 自由に書いてください。

(複数名回答)  
 ・みんなといると楽しいから(落ち着ける)8 ・友達がいるから5 ・友達といると遊べるから2  
 (単数名回答)  
 ・居場所がないと何もできないから  
 ・頼られる時 ・みんなに会えると自然に笑顔になるから  
 ・話をしてくれる人から ・家にいるより友達といた方が楽しいから  
 ・みんなとしゃべったりできるから ・みんなといると落ち着けるから など  
 (いいえと答えた1名)  
 ・発表しているときに喋っている人もいるし、間違ったら笑うから。

② どんときに学級に居場所があると感じますか? 自由に書いてください。

(複数名回答)  
 ・みんなと遊んでいる時7 ・授業の時3 ・話しかけてくれる人がいる時2  
 ・友達と喋っている時2  
 (単数名回答)  
 ・意見が同じ時 ・話を聞いてもらった時 ・みんなと話合いをしている時  
 ・みんなが協力する時 ・みんなが勉強してる時 ・休み時間 ・自分のことを理解してくれる時  
 ・話を聞いてもらった時 ・みんなが優しくしてくれる時 ・楽しい時 ・心が温かくなる時  
 ・意見を認めてもらったとき  
 (いいえと答えた1名)  
 ・係り活動しているとき

③ どんときに学級に居場所がないと感じますか? 自由に書いてください。

(複数名回答)  
 ・喧嘩した時3 ・みんなが話を聞かない時2 ・ひとりである時2 ・皆から無視される時2  
 (単数名回答)  
 ・放課後 ・発表を馬鹿にされた時 ・意見が違う時 ・楽しいと思えない時 ・叱られた時  
 ・授業中 ・悪口や文句を言い合う人がいる時 ・自分のことを理解してくれる人がいないとき  
 ・悔いとき  
 (いいえと答えた1名)  
 ・特にありません

図3 居場所感尺度項目アンケート(記述)

よって、自己の思いや気持ちを伝え合うことができる関係性を構築するために「書くこと」を中心とした児童相互の交流の場を意図的に作っていくことは、相互理解を深めることにつながり、「居場所」のある学級づくりを進めていく上で有効な手立てになるものとする。

## 6. 実践の全体像 令和2年5月27日（水）～10月28日（水）

### （1）「手紙ノート」の取り組み

金森（2007）の「手紙ノート」の実践を参考にし、毎日児童2名が輪番制で教師の指定したテーマに沿って学級みんなに伝えたいことを書かせ、朝の会、もしくは授業の隙間時間を利用して手紙ノートの読み合わせを行なった（図4）。



図4 手紙ノートの様子

「手紙ノート」は自己の思いや気持ちを友達に伝え合うことによって児童相互理解を深めることを目的とし、読み合いの際には、発表のあとで感想発表や質問タイムを設定し、交流させるようにした。そうすることで、文面にはない児童らの生活背景や思いを深く掘り下げて知ることができた。今年度は1巡目のテーマが「（コロナ禍での）休校中について」、2巡目が「私の宝物やマイブーム」のテーマで書かせ、3巡目からはテーマを指定せず、児童の日々の生活の中で感じた思いや気持ちを引き出すことができるようにしていった。書くことに抵抗のある児童も存在したため、取り組みの初めは書きやすいテーマを与えて書かせるようにした。

### （2）「心の作文」の取り組み

勝村（2018）の「こころの作文」の実践を参考にし、月に1度のペースで友達に伝えたいことをテーマとして作文に書き、それを読み合う時間を「心の作文」の授業として実践した。

「心の作文」は自己の思いや気持ちを友達に伝え合うことによって児童相互理解を深め、共感的なつながりを生み出していくことを目的としている。「手紙ノート」の取り組みとは異なり「心の作文」は読み合うことに重点をおいた取り組みであり、書き手の気持ちや思いを読み手がより深く考えて読み取ることができるように意図した。さらに、教師の発問によって児童相互の思いや気持ちを引き出して共感的な理解のよさを味わわせていきたいと考えた。

勝村は児童が書いた作文の中から教師が選定し、その作文を学級全員分印刷して配布してみんなで読み合い、作文を読んで「いいな」「気持ちが表れているな」と思った箇所に線を引かせてその理由も併せて発表を行いながら、共感的理解を体感させて相互理解を深めていく手法をとっている。

一方、筆者は実践途中から作文を全員分印刷するのではなく、電子黒板に提示して授業を進めていった。提示の仕方も作文を全文提示するのではなく、穴埋めや一文ずつ提示していくような手法をとり、児童が書き手の気持ちになって穴埋めに入る言葉を考えることができるようにした。これは、書き手の気持ちになって考えることで共感的理解を得やすくするためである。さらに教師がファシリテーターとして児童らに発問や問い返しをすることで書き手の心に留まっていたものを表出させて児童相互理解がさらに深まるように心掛けた。児童らが書いた心の作文は月ごとに文集としてまとめて学級文庫に置き、自由に読めるようにした。

### （3）「学級通信」の取り組み

## 課題研究最終報告

学級通信は主に学級の出来事や様子、学校行事のお知らせなどを保護者に伝えるために発行するものである。しかし、筆者は児童が書いたものを通して保護者とともに子どもの世界を共有していくと同時に児童の相互理解を深めるという目的のために児童の感想文や作文も掲載することにした。

児童の感想文や作文を載せる際には、筆者が児童の文の記述で心を打たれた箇所を中心に線を引き、配布した際にはその箇所を中心に読み上げるようにした。また、前述の「心の作文」の授業後の感想文も毎回掲載した(図5)。発行した学級通信は一人ずつファイルに綴り、いつでも振り返れるようにしている。そうすることで、互いの心情を知る機会が生まれ、児童相互理解が深まっているものと考えられる。



図5 学級通信

## 7. 授業実践

### (1) 「心の作文」実践の概要

「心の作文」実践は、本報告書執筆の時点で表1の通り展開した。

表1 「心の作文」実践の概要

| 回 | 月日    | 概要   |
|---|-------|--|
| 1 | 6/17  | 同じ題材であるペットについて書かれた二人の作文を取り上げて、学級全体での読み合いを行なった。授業展開としては児童全員に作文を配布し、読んでいいなと思ったところや気持ちが表れているところに線を引かせて、選んだ箇所の紹介と選んだ理由を発表させる流れで行った。                                  |
| 2 | 7/15  | 友達がサッカー部に入ってくれて嬉しかったことを書いた作文とコロナウィルス感染症予防のためにコンクールが中止になっている中で習いごとの三線を頑張っていることを書いた作文を取り上げて、学級全体での読み合いを行なった。今回から児童に作文を配布するのではなく、電子黒板に一文ずつ提示し、読み進めていく手法で授業を展開していった。 |
| 3 | 9/23  | 飼っている犬と心を通わせた経験を最近嬉しかったこととして綴った作文と周囲の人の声かけにより毎朝のジョギングを頑張っていることについて綴った作文を取り上げて、学級全体での読み合いを行なった。   |
| 4 | 10/28 | 嬉しかったこととして英語をすらすらと読めるようになったことを綴った作文と特別支援学級の児童が10月から普通学級のみんなと一緒に勉強できるようになった喜びと周囲が騒がしくて授業に集中することができないという悲しみを綴った作文を取り上げて学級全体での読み合いを行なった。                            |

### (2) 授業の実際 令和2年10月28日(水)5校時を中心に

心の作文の第1回目では、自己の思いや気持ちが綴られている作文を教材とし、作文の書き方を学習してから書かせるようにした。それ以降は主に家庭学習で書くようにさせ、分量は指定せず、書きたい量を書かせている。提出された作文の中から教師が選択し教材化して授業で取り上げるが、その際の視点としては児童らの生活現実を典型的に反映し、考えさせたいテーマがわかりやすく、児童の相互理解につながる可能性を持つ作品であるということである。

## 課題研究最終報告

心の作文の授業は、表1の通りコロナ禍により学校生活のスタートが遅れた6月から月に1度のペースで行なってきた。回を重ねていく中で、読み合う作文の内容を身近なペット、部活動や習いごと、友達についてなど個に関わる世界から他者との関係性に関する世界へと作文のテーマを広げていくようにした。ここでは、10月の心の作文で取り上げたCの作文と授業後の感想を紹介し、授業の実際と児童の学びの具体像について述べることにする。

Cは、現在特別支援学級に在籍している児童である。Cの第4回目の作文は決して長文ではないが、「がんばっていること」「うれしかったこと」「悲しかったこと」という3つの視点で書かれていた。Cはこれまで国語と算数の授業を特別支援学級で受けてきたが、中学校から通常学級に籍を置くことが決まっており、10月からは国語の授業を通常学級で受けている。心の作文では、みんなと一緒に国語の授業を受けることが夢であり、その夢が叶ったという嬉しさを綴る一方で、授業中に騒がしい人がいて集中することができないという悩みを吐露している。

### (Cが書いた心の作文)

「がんばっていること」

僕ががんばっていることは勉強です。僕は今、5年生の漢字をやっているので11月には6年生の漢字まで追いつく予定なので、がんばっていきたいです。

「うれしかったこと」

僕が最近うれしかったことは、みんなと一緒に国語の学習ができるようになったことです。前からみんなとやりたいと夢見たけどやっと叶って嬉しかったです。

「悲しかったこと」

僕が最近悲しかったことは授業中集中できないことです。なぜかというときわいである人がいるからです。だから僕はやめさせたいなと思いました。

### (授業後の他の児童の感想文)

- ① 「(前略) Cさんがうれしかったことはみんなと国語の授業が受けられるようになったことだったので僕もうれしかったです。悲しかったことでうるさい人がいると言っていたので、僕もできるだけうるさくしないようにしようと思いました。」
- ② 「(前略) 悲しかったことで周りがうるさくて授業に集中できないと書いていたので、私も協力してみんなも集中して取り組めるような授業にしたいと思いました。」
- ③ 「(前略) 普段一緒に勉強できないけど6年生の教室で一緒に勉強ができてとてもうれしいです。Cさんが困っている時はしっかり教えてあげたいです。」

授業後の他の児童の感想文の記述にはCの嬉しさに気付いたり、悩みに共感したりすることでCが悲しまずに授業を受けることができるように協力していこうとする気持ちが表れている。

上記の感想に代表されるように、多くの児童がCの喜びを共感的に受け止め、悩みを受容して「授業中は静かにしていきたい」という感想を綴った。これは、学級のみんなにとっては「居場所」としてCをしっかりと受けとめることができた体験であり、Cにとっては学級がはっきりと「居場所」として認識された出来事として意味づけられたと捉えてよいのではないだろうか。このことは、Cの授業後の感想文からもより一層明確に読み取ることができる。

### (Cの授業後の感想文)

①僕の心の作文が選ばれて嬉しかった事はみんなの前で発表されたことです。僕は初めて心の作文で紹介されたのでうれしかったです。それ以外でもみんながびっくりしてたりして盛り上がっていたので僕も楽しかったです。最後にあった「悲しかったこと」では②周りの人がうるさいのでやめさせたいですと書いたけれど、最近では周りの人がうるさくなくなったのでやめさせたい気持ちがわかったんだなあと思ううれしかったです。

下線①の記述からは自己の思いをみんなに表出できた嬉しさと自己の作文を読み合う中で、学級のみんが共感したり、応答したりしたことの喜びが伝わってくる。みんながびっくりした瞬間というのは、Cが嬉しいこととして「国語の学習をみんなとできるようになるという夢が叶った」という思いを読んだ時、周囲の児童が「おお～」と歓声をあげた場面である。

また下線②の記述からは、自己の思いを学級のみんが受け入れてくれて授業中の騒がしさをなくそうとしてくれたことに対する喜びが伝わってくる。

このように仲間の思いを知ることによって、その気持ちに答えたいという関係性はまさに応答関係である。「書くこと」を中心とした児童相互の交流を通して他者の思いを知ることによって相互理解が進み、より良い関係が構築されているのである。この関係性はまさに学級がCにとって安心して過ごせる居場所となったものとする。

さらに、心の作文の授業を重ねていく中で関係性の質的レベルが徐々に向上してきていることがわかる。その理由として、Cの作文を読み合うときの学級のみんが反応の変化が挙げられるだろう。みんなからの応答反応があるからこそ、自己の気持ちを受け入れてくれたと思うことができる。また、受け入れてもらえると思えるからこそ自己の思いを伝えても大丈夫だと思えるのである。心の作文を始めた当初はそのような反応がほとんどなかった。このことは、学級の関係性が豊かになっていることを子どもたちの具体的な姿・事実として示していると捉えることができるだろう。

## 8. 研究の成果及び課題

本研究は、児童一人ひとりが安心して過ごせる「居場所」のある学級を創造していくために「書くこと」を中心とした児童相互の交流が内面的なつながりを生み出すにあたってどのような役割を果たすのか、さらにそれを効果的に進めるための実践的な課題を明らかにすることを目的として展開してきた。

「手紙ノート」「心の作文」「学級通信」の取り組みによって児童らの作品を交流していく中で、ある児童は次のように綴っている。

手紙ノートや心の作文、自分たちが書いたものが載せられている学級通信は、私にとって自分の書きたいものが書いてみんなに気持ちを伝えられる所です。それに私が書いたものに感想をみんなが言ってくれたりしてうれしいです。聞く側になると、こんな一面があるんだとか知らなかった!ということがよくあり、とても面白いです。最初は長く書くことが嫌だったけど、最近はこんなことを書きたい、マスが足りないなど書いて気持ちを伝えるのが好きになりました!

これは「書くこと」が他者の思いや気持ちに気づき、児童相互理解が深まっていくことによって自己の思いや気持ちをありのまま表現できる場所となっていることを示している。また、「書くこと」によ

## 課題研究最終報告

ってペットの死や親戚がコロナウィルスの感染者になった時の悩みや辛さなどを吐露できるようになった児童も存在した。さらに、実態調査で居場所がないと答えた児童も「僕はCさんの作文が心に残りました。その理由はみんなと授業をしたいのが夢と言っていました。『そんなことが夢だったのか…』と思いました。いっしょに泣きそうになりました。（後略）」と感想を綴っている。このことは、Cの思いに共感し、受け入れようとしている彼自身の成長を表している。自己の思いや気持ちを受け入れてもらえずに居場所がないとしていた児童が他者の思いを受け入れようとしているというのは大きな前進だと考える。他者を受け入れることによって、今後は自己の思いや気持ちも受け入れてもらえるような関係性が構築されるであろうし、そのための働きかけを丁寧に行なっていく必要がある。

以上のことから、内面的なつながりを生み出すにあたって「書くこと」を中心とした児童相互の交流は安心して過ごせる「居場所」のある学級づくりにおいて大きな役割を果たしたと考える。

実践的な課題としては、手紙ノートや心の作文の内容が、まだまだ部活動や友達のことなどの個人的な興味や関心の範囲内に留まってしまったことが挙げられる。児童の発達段階もあるが、自己や友達の範囲で留まるのではなく、視野を広げて学校や地域、さらには社会のことに目を向けて書くことができるようにしていきたい。また、保護者と共に「書く」活動を通しての教育実践を展開できなかった点が挙げられる。学級通信が学校からの一方通行とならないように家庭からの声を拾って、学級通信に掲載していくことで、児童と保護者、さらには保護者同士のつながりも深まっていくと考える。そうすることで、学校外での児童の居場所づくりも可能となっていくのではないだろうか。

さらに、居場所というものは児童の成長とともに日々変化していくものである。一人ひとりの居場所は多種多様であり、居場所づくりには個に応じた対応が求められる。そうした中で、自己の思いや気持ちを表現し続けることで、児童相互理解が進み、居場所の構築を可能にしていく。

以上の課題を明確に意識しながら、今後も書くことを通して児童の居場所のある学級づくりのために継続して研究していく所存である。

### 【引用文献】

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2020）．

「令和元年度 児童生徒の問題行動・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」

[https://www.mext.go.jp/Content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/Content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf)（2020年11月3日閲覧）．

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」

日本作文の会（1958）．『生活綴方事典』明治図書，pp. 91-92.

西中華子（2014）．「心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討」

菅野 純（2011）『月刊学校教育相談』ほんの森出版，25（10），pp. 4-7.

住田正樹・南博文 編著（2003）『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会，pp. 5-7.

金森俊朗（2007）『いのちの教科書』角川書店

勝村謙司（2018）『こころの作文～綴り，読み合い，育ち合う子どもたち～』かもがわ出版