

14	岡崎	葵中学校	セザワ ケイスケ 氏名 矢沢 敬介
分科会番号	12b	分科会名	自治的諸活動と生活指導（中学校）

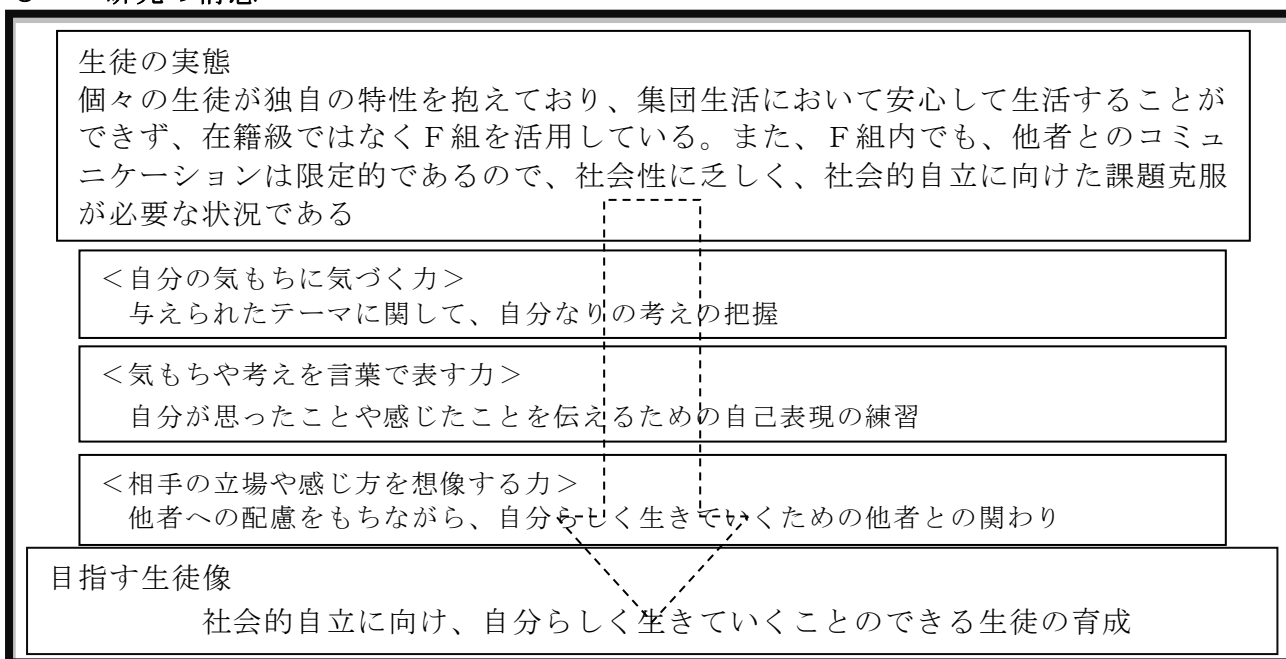
1 研究主題

社会的自立に向け、自分らしく生きていくことのできる生徒の育成
～校内フリースクール Feel Free Time の実践を通じて～

2 主題設定の理由

昨年度から校内フリースクール（以下、F組と呼ぶ）を担当するようになり、今年で2年目を迎えた。F組では、中学校に入学したばかりの1年生から進学や就職といった進路決定を控えた3年生までの3学年の生徒が在籍している異学年集団である。昨年度の在籍生徒の多くは、人との関わりに課題があり、通常級での生活の息苦しさから、F組での生活を選択していたという生徒がほとんどであった。令和4年12月に公表された生徒指導提要の冒頭部分に、「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることが出来る存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」とある。また、10章、不登校の228Pには、「社会的自立は、依存しないことや支援を受けないということではなく、適切に他者に依存したり、自らが必要な支援を求めたりしながら、社会の中で自己実現していくという意味であると捉える」と記されている。そこで、生徒たちがどういった環境でも自分らしさを忘れずに生きていけることや自分らしく生きていくために、適切に他者と関わっていけることを願い、本市が掲げているF組理念の「教室復帰ではなく社会的自立を目指す」を実現したいと考えた。その実現に向け、「自分の気持ちに気づく力」、「気持ちや考えを言葉で表す力」、「相手の立場や感じ方を想像する力」を体験的な活動を通して育てていきたいと考え、本実践を行った。

3 研究の構想



4 研究の方法

(1) 研究の仮説と手立て

目指す生徒像の実現に向けて、次の2つの仮説と主な手立てを考えた。

仮説①

様々な立場や状況を疑似体験し、色々な人の思いや考えに触れる経験を増やすことができれば、物事に対する考え方や捉え方を知ることができ、他者とのコミュニケーションに活かすことができるであろう。

仮説①を支える具体的な手立て

☆絵本の読み聞かせの実施

絵本の内容についての意見交流を通じて、同じ内容であっても、人によって様々な考え方や思いがあるということを知る。

(絵本の世界を通じて、様々な感情やふるまいの仕方を知る場)

☆物語の朗読

絵本の朗読を実際に行うことで、登場人物の気持ちを推測したり、感情の入れ方などを実体験したりする。

(自分の気持ちを表現するための実体験の場)

仮説②

自分の思いを相手に受け止めてもらったり、相手の思いを受け止めたりする経験を重ねることができれば、日々の生活においても自分の思いを安心して伝えることができるようになり、自分らしく他者と関わっていくことができるであろう。

仮説②を支える具体的な手立て

☆利用者で共に取り組むことの出来る活動の実施

協働して活動する経験を積むことができるように、共に取り組むことの出来る活動を行ったり、共通する話題を設定したりする。

(共通の活動を行うことによる、コミュニケーションの実践の場)

☆生徒同士のコミュニケーションのためのファシリテーターとしての役割

生徒が自分の考えを発信したり、生徒同士のやり取りが円滑に展開されたりするための支援として、必要な助言を加える。

(生徒のコミュニケーション実践の場をより充実させるための役割)

(2) 抽出生徒の設定

これらの研究の仮説や手立ての有効性を検証するために、F組在籍生徒のAを抽出生徒として設定した。

抽出生徒Aの実態

生徒Aは、1年生時の欠席が24日、2年生時の欠席が35日であり、1年生、2年生の際は、在籍級での生活や学年集会、行事などでの人との関わりに不安を感じながら生活していた。本人からF組を見たいという要望を受け、2年生の3学期に見学や体験を行った。その後、自分のペースで学習ができることや、自由時間に自分の得意な絵を描いたりできることに魅力を感じ、F組への入級を希望した。入級後の生活の様子を見ると、利用生徒の中で最もF組での滞在時間が長い、本人から他者との関わりを行うことはほとんどなく、他の利用者や教員に話しかけられたとしても、本人からの反応が薄く、会話が続かずに話を終えてしまうことがほとんどである。F組生徒を対象に5月に実施したアンケートの「友達と話すことは得意であるか」の問いには、「あまりあてはまらない」と回答し、その理由として、「話すことは楽しいけど、あまり話

題をだせない。」と答えた。今回の実践を通じて、生徒Aが自分の意思を伝えたり、相手の話を受け止めて自分の考えを表現したりしながら、他者と良い関係を築き、自分らしく生活していくための社会性を身に付けていってほしいと願う。

5 研究の実際

(1) 仮説1を支える、絵本の読み聞かせや朗読について

生徒が絵本の内容を通じて様々な疑似体験をしたり、様々な感情に触れたりする機会をもつために絵本の読み着かせを行った。読み聞かせは、2週間に1度程のペースで実施しているが、ここでは、その中の1回を例に挙げることにする。実施の際は、以下の4つの点に留意した。

- ①参加者がリラックスして聞くことができるように、その日の調子を尋ねるような簡単なやり取りから活動を始めたり、円卓や談話スペースといった場所を活用したりすること。
- ②生徒の集中力が持続するように、短く、内容のイメージしやすい本を選択すること。
- ③絵本に対する感想は強制せずに、短い内容であってもかまわないことや、言いたくなければ言わなくてもかまわないということを生徒たちと共通認識すること。
- ④他者の感想に対して否定や説得をしたり、論破したりをせずに共感や賛同をすること

①読み聞かせ前の雰囲気づくりについて

生徒がリラックスして物語の世界に入れるように、読み聞かせの前に心の状態を尋ねた。その際に、言葉を発することが苦手な生徒が指差しで自分の意思を伝えることができるように資料①を作成した。資料①を活用しながら、生徒の気持ちについて簡単なやり取りをしてから読み聞かせを行った。その際の生徒とのやり取りの一例が資料②である。このやり取りにおいて、生徒Aは短いながらも自分の言葉で現在の様子を説明できた。生徒Bも同様に自分の気持ちを答えた。生徒Cは下線部のように答え、今日の給食のことについて話し始めた。さらに給食の話題が生徒Dを中心に展開された後に、読み聞かせに入っていた。このような形で、読み聞かせ前に生徒にその日の調子を尋ね、それに関連する内容について話をし、どんなことでも自由に話していいような雰囲気づくりを心掛けた。



＜資料① 表情カード＞

教師 : Bさん、今の気持ちを教えて。
生徒B : 今の気持ち？いつも通りです。
教師 : なるほど、オッケー。Aさんは、どうかな？
生徒A : ちょっと疲れています。
教師 : そうなんだ。何か理由はあるの。
生徒A : 今日が木曜日なので、少し疲れました。
教師 : 確かにね、あと2日で休みだね。Cさんは。
生徒C : ……。(資料①の「あんしん」を示しながら)
教師 : 了解、なるほどね。じゃあ、Dさんどうぞ。
生徒D : お腹が減っています。

＜資料②＞

②絵本の選択について

留意点②にあるように生徒の集中力が続きやすいような内容の絵本を選択した。資料③の「カラーモンスター きもちはなにいろ？」(アナ・レナス(2012/2020)『THE COLOR MONSTER』おおとも たけし訳、永岡書店)は、使用した絵本の一例である。この絵本は地の文の量が多くなく、また「色」という誰にとっても身近な事柄を扱っていることから生徒が話しやすくなる



＜資料③カラーモンスター＞

と考え選択した。選択した絵本の朗読の前に、色のイメージについて生徒に尋ねた。生徒それぞれの答えは資料④のようになった。生徒は、即答したり、しばらく考えたり等の様々な反応を示した。また、うれしい色、落ち着く色と順番に尋ねた後の悲しい色を答える場面（資料⑤）では、下線部のように生徒 A・B は、少し笑いながら「水色」と答えた。なぜ、笑いが発生したのかを 2 人に問うと、波線部のように答えた。このことから、生徒それぞれがもっている色に対するイメージの違いに驚いていることがわかる。逆に、不安な気持ちの場면을問うと、全員が「黒色」と答えた。この意見の相違から、ものに対する捉え方やイメージが人によって異なるものもあれば、共通するものもあるということ。生徒たちが知ることができたと考える。

資料④	うれしい色	落ち着く色	悲しい色
生徒 A	ピンク	むらさき	水色・青
生徒 B	オレンジ	みどり	水色
生徒 C	水色	水色	無回答
生徒 D	黄色	黄緑	水色

教師：じゃあ、悲しい気持ちのイメージは？
 生徒 B：水色。（少し笑いながら）
 生徒 A：水色か青色。（少し笑いながら）
 教師：どうしたのかな。（笑っていることに対して）
 生徒 A：うれしい気持ちや落ち着く気持ちで水色って言っている人がいたから。
 教師：なるほどね。どうしてそうなるのかな？
 生徒 A：（少し考えたのちに）
人によって感じ方が違うからだと思います。
 教師：B さんはどう思う。
 生徒 B：A さんと同じです。 **＜資料⑤ 悲しい色について＞**

③感想の発表、共有

教師の朗読の後で、感想の共有をした。感想の発表は強制するものではなく、生徒自身が伝えることができると判断した場合のみとなるので、絶対に意見を言わせるということとはしなかった。朗読後に、感想の交流を行おうとしたところ、積極的に発表しようとする生徒はなく、下を向き、考え込んでいるようであった。そのため、どうしても伝えたくない場合は伝えなくても良いということを改めて確認した上で、一人一人に感想の有無を聞いた。

（朗読終了後）
 教師：じゃあ、感想ある人はいる？
 （全員が発表を躊躇する）
 教師：長く話さなくてもいいし、一言でもいいよ。どうかな？
 （生徒それぞれに感想の確認、生徒 A の場面）
 生徒 A：あるけど、なんて言えばいいかわからない。
 教師：なるほど。どんなことを考えているの？
 生徒 A：うまく言えません。
 教師：そうか、言葉にするのは難しいね。

＜資料⑥ 感想の交流の場面＞

そうしたところ、どの生徒も感想はあると言うものの発表できずにいた。生徒 A のタイミングでは、下線部のように発言した。この発言から、思うことはあるものの表現することが出来ていないことがわかる。割愛してあるが、生徒 A 以外でも、生徒 B が「みんなの考えがけっこうばらばらで面白かった」と答えた以外は、自分の思いを伝えられなかった。

④絵本の朗読

カラーモンスター（資料③）を朗読に利用した。教師が一度、読み聞かせを行っていることで、作品の内容や読み方の雰囲気を感じとってくれていると考えたからだ。朗読では、1 人が 1 冊の本を担当するのではなく、1 人が 1 ページ分を担当することとした。実施した日の参加人数が 5 名だったので、教員も含めて 6 名で分担した。生徒 A に終了後の感想を聞いたところ、「どうやって周りの人に内容が伝わりやすいかを考えながら読みました。」と答えた。聞きやすい声量ではなかったものの、分担された箇所を読み切ることができた。その後、工夫した点について尋ねたところ、「明るい気持ちを伝える場面では、その色の様子が伝わるようにちょっと明るい雰

困気で読みました。」と教えてくれた。

(2) 仮説2を支える、みんなで共にする活動について

利用者で共に取り組むことの出来る活動をいくつか設定した。今回は食育すごろくとカレーパーティーの企画、立案の2つの例を紹介する。

①食育すごろく

F組在籍生徒は、食が細く、好き嫌いの激しい生徒が多い。また、6月が食育月間であることを踏まえ、愛知県食品ロス削減 Web サイトに掲載されている食育すごろくを



＜資料⑦ 使用した食育すごろく＞

実施した。生徒は食品ロスカード（資料⑦赤丸）を10枚持った状態でスタートし、マスの指示を受けて食品ロスカードを減らし、すべてのカードを減らした者が勝ちとなる。さいころを振って、出た目の数だけコマ（資料⑦赤四角）を進めるのだが、クイズマスに止まると、ボード中央にあるクイズカードを1枚とり、クイズを読まなければならない。止まった人が問題を読み上げ、残りのメンバーがその質問に答え、

生徒 A：日本で1年間に出る食品ロスの量はどれくらい？①約6万トン、②約600万トン

生徒 E：えっ、何トンと何トン？

生徒 A：①約6万トン、②約600万トンです。

生徒 D：1年間なら600万かな？

生徒 B：でも、単位がトンだからよくわからないね。

生徒 A：もう正解言ってもいいですか？

教師：良さそうだったら、反応しようか。

生徒 C：いいよ。

(他の複数の生徒も同様の発話をした)

生徒 A：正解は②です。

生徒 C、D、E：おーやっぱりか。

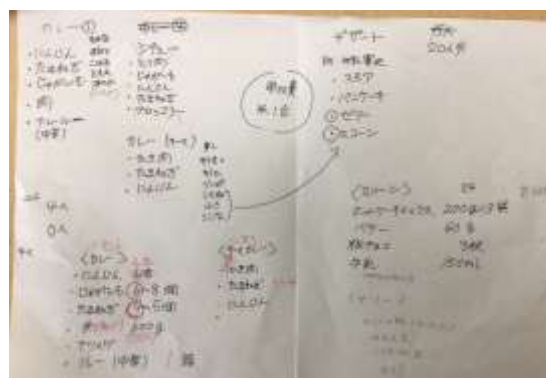
正解すると食品ロスカードを1枚、減らすことができる。クイズマスに止まった生徒は、みんなに聞こえるように問題を読み上げなければならないので、ゲームを通じて他者にとって聞こえやすい声で話をする必要性が生まれる。資料⑧内の生徒 E の下線部の発言に対して、1度目よりも

＜資料⑧ クイズカードを引いた時の生徒Aの様子＞

大きな声で波線部のように言い直すことができた。生徒 A が答える側になった際も、みんなに届く声で自分の解答を発表できていた。その後も、答えの理由を自分から話し出す生徒がいたり、他の生徒に答えを聞いたりする生徒が現れるなど、教師側から関わりを促すことがなくとも生徒同士で自然に関わりながら、フードロスについて考えることができた。生徒 A も大きな声で質問を読んだり、解答したりできた。

②カレーパーティーの企画・立案

1学期末テストが終わった後に、F組利用者でカレーパーティーを行った。自分たちで必要な食材を持ち寄り、足りない食材は学区のスーパーに買いに行き、材料の記録として作成したメモが資料⑨である。生徒 A が中心となって書いたものであるが、最初は、生徒それぞれが好きな食材や家庭のカレーの材料をどんどん話していたので、メモを作りながら、少し困っているようだった。



＜資料⑨ 生徒Aが中心となって作成した材料メモ＞

そこで、生徒 A に何か気になることがあるのかと聞いてみたところ、それぞれが好きな食材を入れると、他の人の苦手な食材が入ってしまうのではないかと心配しているとのことだ

った。そこで私は、「確かに心配だね、そのことを話題に挙げてみるといいね。」と助言したところ、生徒 A は、自分自身が肉が苦手であるため、ブロック肉を使用してもらえると嬉しいと提案することに加え、他に苦手な食材がある人はいないかと他の生徒に確認することができた。結果的に使用材料はメモのようになり、デザートとしてスコーンとゼリーも作ることになった。カレーとデザートの担当者も生徒の話し合いで決まり、当日は、和気あいあいと調理に臨む姿があった。材料決めの時と同様に、生徒 A も仲間と関わりながら調理に参加することができた。

6. 研究のまとめ

(1) 仮説①、②の検証～仮説①に対する手立ての有効性～

仮説①の達成に向けた手立てとして、様々な絵本の読み聞かせを行った。その都度、絵本の内容についての意見を聞いたり、感想を求めたりしたが、上述したように色の考え方を1つとっても生徒それぞれで同じ事柄についての受け止め方が異なることや、様々な考え方があることを体験することができた。感想を言語化することの難しさを感じた生徒が多かったが、考えることを放棄せずに、きちんと言葉にしようと向き合っている様子があり、その前向きな姿勢に価値があるように感じた。また、仮説②を支える手立ても、自然に発言が求められるような場面設定をしたため、生徒中心の関わりが生まれた。すごろくでもカレーパーティーでも、生徒自身が楽しみながら参加することができたため、自分の思いを伝えてみたいという意欲の向上につながったと思われる。教師のファシリテートとしての声掛けは、担任の言葉がそのままクラスの決定につながることを避けるために、最低限に留めた。今後も、声掛けについては場面とタイミングを見極め、生徒が自己決定していけるように支援していきたい。生徒 A を含む在籍生徒の様子から、仮説1、2に対するそれぞれの手立ては効果的であったと考える。

(2) 抽出生徒 A について

今回の実践を通じ、生徒 A は話す話題が得られた時には短い言葉ながらも自分の言葉で思いを伝えることができた。また、相手の反応や様子をみながら話すということも、絵本の色に対する考え方や、クイズカードの読み上げの場面、カレーの材料決めの場面でもしっかり出来ていた。1学期末に行った面談で、「友達と話すことは得意であるか」と改めて尋ねたところ、「以前よりは話す時の気持ちが楽になった」と答えたことから、まだまだ生徒 A 自身の課題はあるものの、自分自身の変化を感じているようである。その変化は、F 組の体験に来た生徒に自分から話しかけるなど、以前にはなかった行動をとるといった具体的な行動の変化としても表れた。

7. おわりに

生徒の社会的自立に向け、「自分の気もちに気づく力」、「気もちや考えを言葉で表す力」、「相手の立場や感じ方を想像する力」を体験的な活動を通して育てていきたいと考え、本実践を行ったわけであるが、生徒 A の変容が見られたことから、一定の成果はあるように感じた。一方で、生徒の社会性を育むことや、社会的に自立することは、一朝一夕に達成できることではなく、継続的に取り組む必要があると考える。そのためにも、生徒指導提要の「社会的自立は、依存しないことや支援を受けないということではなく、適切に他者に依存したり、自らが必要な支援を求めたりしながら、社会の中で自己実現していくという意味であると捉える」という言葉を、日頃から生徒に伝えていき、引き続き生徒自身が自分らしく生活していけるような実践をしたり、F 組運営をしていきたいと考える。