

子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようするために
～「心の基地」を育みながら～（1年次）

島根県教育センター
教育相談スタッフ 共同研究

意東純子 木村直美 須貝菜津子 高木敏光 福代志保
藤岡里恵 宮崎次光 森脇真沙美 山川修司

目 次

【要旨】	1
1 研究の概要	1
(1) 背景	1
(2) 主題設定の理由や思い	2
(3) 目的	4
(4) 研究の仮説・方法	4
① 仮説	4
② 目標（1年次）	4
③ 方法（1年次）	4
2 研究の内容	5
(1) アンケート調査による現状把握	5
(2) 「心の基地」とは	7
① ポリヴェーガル理論からの捉え	7
② プレイセラピーからの捉え	10
③ 「心の基地」を育むかかわり	11
(3) 「心の基地」を育む土台づくり	13
① 幼児教育施設へのインタビューから	14
② 小学校へのインタビューや見学から	15
3 考察	17
(1) 「心の基地」を育むための教職員のかかわり	17
(2) すべての子どもの「心の基地」を育むために	19
4 今後の課題と見通し	19
(1) 今後の課題	19
① すべての校種における分析	19
② 人とかかわりながら～集団の中で～	20
(2) 来年度の見通し	20
5 おわりに	20
【引用文献】	21
【参考文献】	21

子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようとするために ～「心の基地」を育みながら～（１年次）

島根県教育センター 教育相談スタッフ 共同研究
意東純子 木村直美 須貝菜津子 高木敏光 福代志保
藤岡里恵 宮崎次光 森脇真沙美 山川修司

【 要 旨 】

予測困難な社会の変化に伴い、子どもたちが抱える背景やニーズの多様化が進んでいる。価値観が激しく変容し、人間関係が希薄化しやすい現代社会において、学校は単なる知識習得の場を超え、他者と共生する力を育む基盤としての役割が期待されている。

本研究では、「心の基地」に着目し、子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようとするために必要な教職員のかかわりについて明らかにする。１年次の研究では、学校等へ研究主題に係る現状を調査し把握した上で、ポリヴェーガル理論やプレイセラピーの基本原則に基づいた「心の基地」を育む教職員のかかわりについて検討し、整理している。

【キーワード：安全・安心 教職員のかかわり 協働調整・自己調整

「心の基地」を育む 幼小の架け橋期】

1 研究の概要

（１）背景

「身体的健康１位だが生活満足度38か国中37位」といった内容の記事が令和２年にマスコミで騒がれ、日本の子どもの自己肯定感の低さ、自殺率の高さがクローズアップされたことは、記憶に新しい。これは、ユニセフ・イノチェンティ研究所（2021）が「先進経済諸国において子どもの権利がどの程度保障されているか、各国の状況をモニターし比較することを目的」として出版した「レポートカード16」（p. 1）の報告書の結果である。令和７年には新たな結果が報告され、日本の生活満足度は参加国の中で唯一前回より高くなったが、32位にとどまっている。また、自殺率はより高くなっている点についても見逃せない。令和５年６月に閣議決定された「教育振興基本計画」（第４期）の方針として「持続可能な社会の創り手の育成」とともに、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げたことは、前述した日本の状況も一因として記載されている。

さて、島根県教育委員会は令和７年に「しまね教育振興ビジョン」を作成した。その中で、「誰もが、誰かの、たからもの」というキャッチフレーズが示され、「島根らしい魅力ある教育の推進」として、「お互いの個性や多様性を認め合い、励まし合い、支え合いながら、子どもたち自身が、『自分が誰かのたからもの』であり、『誰もが自分のたからもの』であると思えるような教育を展開する」（p. 3）と明言している。さらに、基本目標の一つに「すべての子どもが学びの主人公 ～一人ひとりを尊重する学校～」(p. 8)を掲げている。

一方、島根県の子どもの状況は、不登校や生徒指導上の諸問題が増加又は横ばいの状況が続いている。当然、文部科学省（2017）が述べるように、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を『問題行動』と判断してはならない」（p. 118）ことは言うまでもない。しかし、島根県教育委員会（2025）が述べるように、令和6年3月に島根県教育委員会が実施した「不登校に関するアンケート調査」の結果を踏まえると、子どもが、「教室に入りづらかったり、欠席し始めたりする背景には、人間関係の悩みが隠れているかもしれない」（p. 4）という視点に立てば、一人ひとりを尊重する学校づくりのための教職員の取組の再検討が必要だと考えられる。ただし、教職員が何もしていないわけではないことは確かである。例えば、島根県の不登校の子どもは、他県に比べて不登校の期間が短い。また、学校や他機関とかかわっている割合も他県に比べて高い。働き方改革が進む中、業務の軽重をつけたり、同僚や管理職との協力体制をとったりして取り組んでいることをよく耳にする。

令和7年度の全国学力・学習状況調査の児童・生徒質問調査では、「自分には、よいところがあると思う」という自己肯定感に関する項目で、否定的な回答（小学校で約14.1〈全国13.0〉％、中学校で約14.1〈全国13.7〉％）があった。さらに「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」という項目に対しても否定的な回答（小学校で約7.7〈全国7.7〉％、中学校で約8.7〈全国7.5〉％）があった。すべての子どもが学びの主人公となる学校をめざすとすれば、教職員には、子どもが自分のよさを認められるようにすることが求められよう。ただし、後述するが、教職員は子どものかかわりや不安を感じる子どもへの対応の必要性を感じながら、その時間が見出せない、方法が分からないという理由で悩んでいることもうかがえる。

学制発布後、ほぼ変わってこなかった日本の教育の変革が待ったなしで求められる状況で、子どもたちが安全・安心に、一人ひとりが「自分（たち）が紡ぐストーリーの主人公」として学んだり過ごしたりできる学校を今後構築していく必要がある。多様な教育的ニーズに応えながら、子どもたち一人ひとりにかかわり、支えていくためにはどうすればよいだろうか。

（2）主題設定の理由や思い

このような背景から、子どもたち一人ひとりが自分や周りの人のよさを認め、互いに支え合いながら「学びの主人公」となっていくには、どのようなことが必要かを考えた。

まずは子どもたちが、学校は安全・安心であると感じることが基盤になると考える。主題を検討する過程で、安全とはリスクがない状態で、子どもにとって「危険がない」「守られている」「助けてもらえる」と感じる環境であることだと整理した。また、安心とは子どもが安全だと感じる心理状態で、「つながっているな」「ほっとするな」「この人となら大丈夫」と子ども自身が感じることだと整理した。このことから、安全が保障されているから安心を感じると捉えると、子どもがそのように感じる場が子どもにとっての「居場所」と言えるのではないだろうか。

学校が居場所であると感じられれば、安心して周りの人とかかわることができ、そのか

かわりを通して子どもたちは自分のよさや可能性に気づき、自分自身を大切に思えるのではないかと考える。

安部（2025）は、自己を大切にする「自己受容」を以下のように述べている（p. 11）。

自己受容とは、成功した自分も失敗した自分も、長所も短所も含めて「ありのままの自分」を受け入れることです。～中略～

自己受容は、孤独な内省によってではなく、（１）自分のプロセス（努力や経験）を他者に開示し（２）それが他者によって肯定的に「承認」され（３）そのフィードバックを内面化する—という協働的な対話を通じて育まれます。

また「居場所」の中であれば、周りの人の考えに触れることで自分の本当の思いや願いに気づいたり、自分の言動へ返ってくる反応から喜びや葛藤が生まれたりするなど、価値観や感情が育まれるのではないかと考える。

このように周りの人とかかわり合いながら、どうしたいかを考え、自分で決めて行動する中で自分らしさは築かれていくと考える。しかしそれは、安全・安心を感じられる場ではないと到底できることではない。「居場所」の中だからこそ、ありのままの自分でよいと思うことができ、さらには自分らしさを生かして他者と協働していこうとする気持ちにつながるのではないだろうか。そのような子どもの姿を本研究ではめざしたい。

そこで、まずは子どもたちにとって学校が居場所であると感じるための教職員のかかわりについて明らかにしていくこととした。このかかわりに着目したのは、教職員のかかわりが子どもたちにとって安全・安心を感じられるものであれば、それを基盤にして子どもたちが自分らしく生きようとする姿につながっていくのではないかと考えたからである。

赤坂（2023）は、教師への信頼が教育活動の基盤であると述べている（p. 12）。

教師に対して信頼している生徒は、そうではない生徒と比較して、教師との関係が良好であることは勿論のこと、学習意欲が高かったり、進路選択等に対して前向きであったり、規則を積極的に守ったり、集団活動等へも進んで参加したりする傾向があるのです。

以上のことから研究主題を「子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようするために」と設定し、そのための教職員のかかわりについて明らかにすることとした。そして、子どもたちが学校は安全・安心であり「居場所」であると感じている心の状態を「心の基地」が内在化していると表現し、副題を「心の基地」を育みながら、とした。「心の基地」は、かかわる人と子どもが双方向に感じるものだと捉えているため、「育む」という言葉には、教職員と子どもたちがかかわり合いながら共に育んでいきたいという思いを込めている。

(3) 目的

「心の基地」に着目し、子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようとするために必要な教職員のかかわりについて明らかにする。

(4) 研究の仮説・方法

① 仮説

教職員が子どもたちにとって安全・安心・居場所を感じるかかわりをすることで、子どもたちは、人とつながりながら自分らしく生きようとするのではないか

この仮説に迫るために、3年計画で調査・研究を行うこととし、1年次から3年次に行う内容を下記の図1のように設定した。今年度は、その1年次である。

② 目標（1年次）

教育相談に関わる文献や理論等から整理したり、学校等の好事例を調査・分析したりしながら、「心の基地」を育むための教職員のかかわりを明らかにしていく。

- ・「心の基地」とはどのような状態か
- ・「心の基地」を育むための教職員のかかわりはどのようなものか
- ・遊びを通して学ぶ幼児教育施設から集団での学習が中心となっていく小学校架け橋期の「心の基地」をどのように育むことができるのか

③ 方法（1年次）

- ・教育相談に関わる文献や理論等から整理
- ・県内の教職員を対象としたアンケート調査により現状を把握
- ・県内の教育施設でのインタビューや見学からの調査・分析

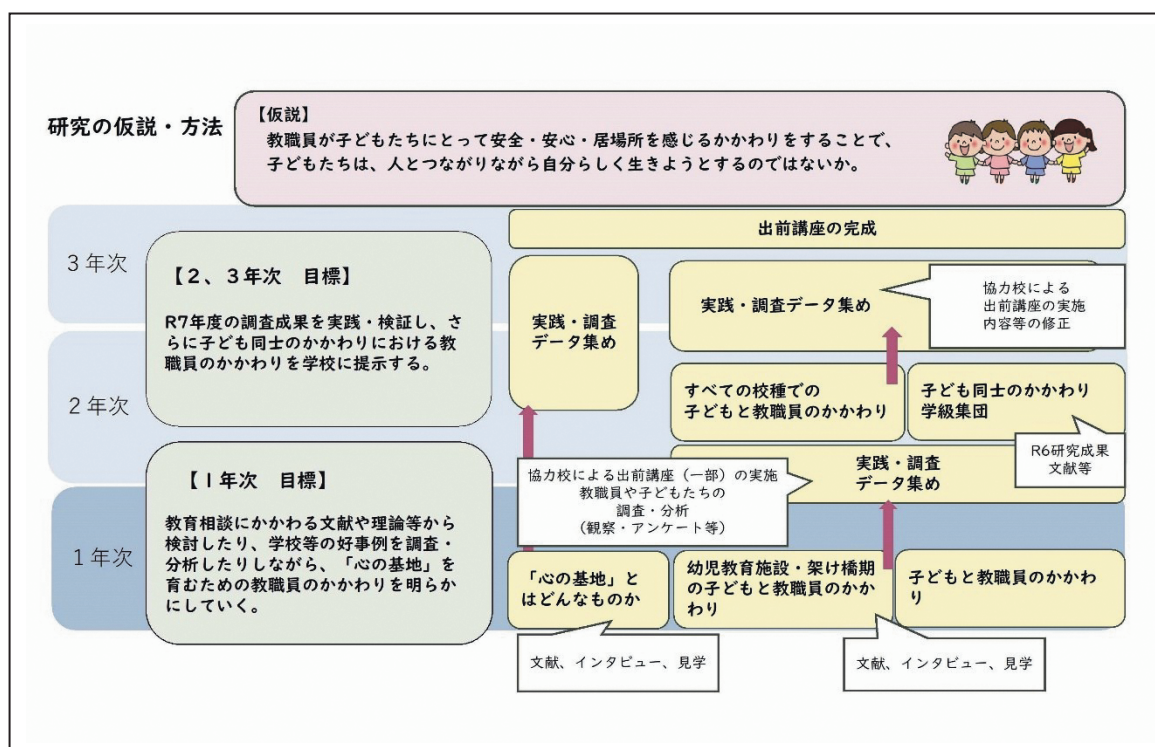


図1 共同研究の3年間のイメージ

2 研究の内容

(1) アンケート調査による現状把握

「心の基地」を育むための教職員のかかわり等、本研究主題に係る事項について学校等の現状を把握することを目的として、令和7年10月、11月にアンケート調査を実施した。調査対象者は、県内の幼児教育施設や学校の保育士、教諭等、計161名である【幼児教育施設20名、小学校65名、中学校（義務教育学校後期課程含む）32名、高等学校23名、特別支援学校21名】。また、調査項目は、表1のとおりである。以下、調査結果を図2～4に示す（いずれもN=161、数値は各選択肢を選んだ人数を表す）。なお、「幼児教育施設」とは、幼稚園、保育所、認定こども園、特別支援学校幼稚部、認可外保育施設等を示す。また、「教職員」とは、幼児教育施設や各学校で保育・教育等に従事する者を示す。

表1 調査項目

質問1	子どもたちが園や学校生活の中で、不安に感じることや場面（複数回答可）
質問2	園や学校生活を送る上で、子どもたちが安心して過ごすために大切なと思うこと（3つまで選択可）
質問3	質問2で回答したことについて、難しさや困ること（1つだけ選択）
質問4	子どもたちが園や学校で不安に感じることや場面について気になること（任意）

【質問1】図2に示すように、全教育施設において「初めての集団での活動」の回答者数が最も多い（148名）。多くの教職員が、初めての集団での活動について子どもが不安を感じているのではないかと捉え、また、実際に子どもが不安に感じている姿に多く触れているのではないかと示唆される。次に、「友だちとの関係」の回答者数が多い（128名）。教育施設別にみると、幼児教育施設と小学校の回答者数の割合が高い。このことから、子どもが大人（養育者や保育者）とのかわりから子ども同士のかかわりが深まっていく中で、友だちとの関係について不安に感じている姿によく触れているのではないかと推測される。また、全ての回答者が複数の項目を選択している。子どもたちが園や学校生活の中で不安を感じていることが複数あると捉えていることが分かる。

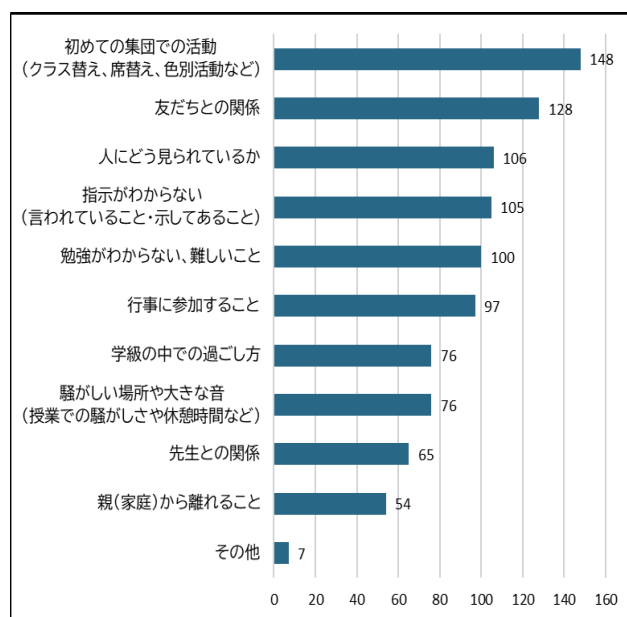


図2 質問1：不安に感じることや場面

【質問2】図3に示すように、「人間関係づくり（教員と子ども）」の回答者数が最も多く、子どもたちが安心して過ごすために大切なことと捉えている（124名）。これは各教育施設ともに最も多く選択された項目である。子どもと教職員との信頼関係が全ての保育や教育の前提であるという認識を強く示している。以下、全体で多い順に、「子どもの話を聞

く」(64名)、「他者とのかかわり(子ども同士)」(60名)、「学級の雰囲気」(57名)である。その中で、小学校では「学級の雰囲気」(29名)、中学校では「他者とのかかわり(子ども同士)」(19名)が、特に重視されており、校園種により重視する項目が異なっている。これは、成長とともに子どもたちの関心の中心が、「教職員との一対一の関係」から「集団の中での自分と仲間との関係」へと移行していることに対応する必要性を、教職員が強く認識しているためと考えられる。

【質問3】図4に示すように、各教育施設において回答者数が最も多かった項目は、「日々の業務が忙しく、対応する時間がない。」(54名)である。多忙さが指導・支援の対応等を難しくしている主な要因であると推測できる。次に、「子どもの実態がそれぞれ違い、その違いがわからない。」(28名)、「大切なことはわかるが、具体的にどうすればいいかわからない。」(25名)の項目において回答者数が多い。特に、幼児教育施設においては、半数の者がこれらの項目を選択している(10名)。一人ひとりの子どもの個人差が大きい乳幼児期において、個別の実態把握が特に難

しく、具体的な指導・支援の手立てに戸惑いを感じていると思われる。また、「その他」(18名)を選択した回答者の多くが、「時間、人員の不足」や「専門性、指導力の不足」に関する内容について触れている(12名)。以上のことから、実践する上で難しさや困ると感じていることは、主に、「時間的に余裕がない(多忙さ)」、「実態把握、具体的な指導・支援の手立てが不十分である。」ことと捉えることができる。

【質問4】子どもに関わることとして、「わからないことや困っていることが発信できない」、「人間関係が固定化し流動性がない」、「集団で活動することや自己表現が苦手である。」といったことが挙げられている。一方で、「教職員の多忙化により個別のニーズ(クールダウンや傾聴等)に対応するための支援環境(人員、施設等)に限界がある」、「自身の子ども理解や支援のあり方について戸惑いを感じる」、「子どもの問題行動や不安への対応について校内で検討する機会が不足している。」といった指導者側に関わる事柄も挙

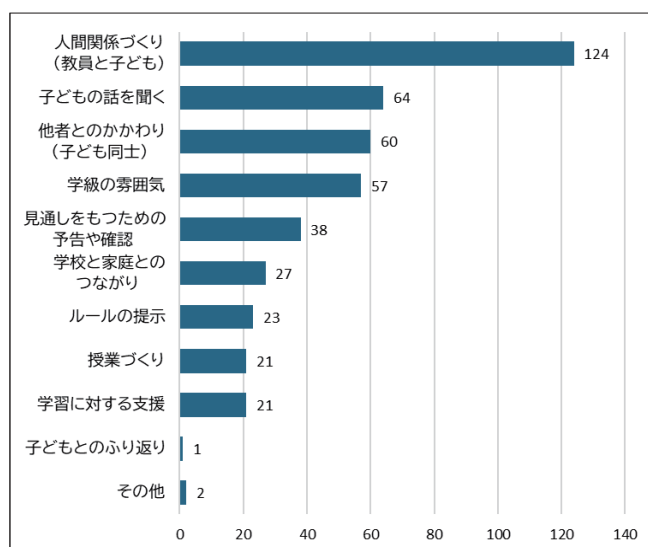


図3 質問2: 安心して過ごすために大切だと思うこと

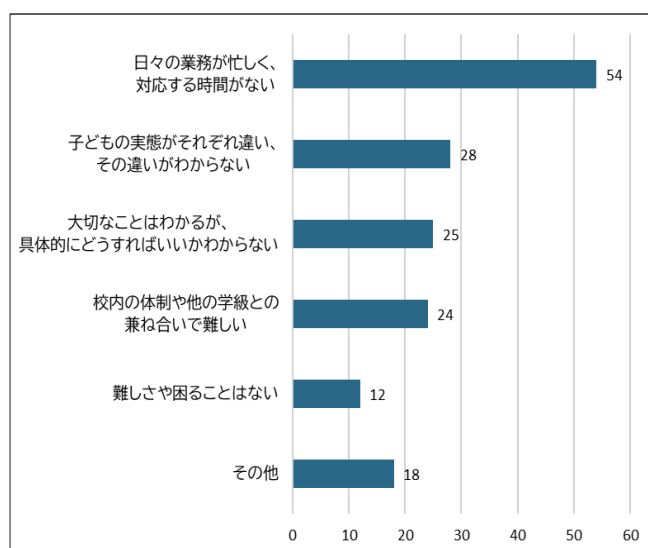


図4 質問3: 難しさや困ること

げられている。

以上のことから、教職員は、子どもたちの不安を察知し、一人ひとりに寄り添い、個々の不安や悩み、思いや願いをしっかりと受け止め、子どもたちが安全・安心を感じながら学校生活を送ることができるようにしたいと願ってはいるものの、指導・支援のあり方を検討する時間の不足等により十分に対応することができていない実態があるという課題が浮かび上がってきた。また、教職員自身が、子どもへのかかわり方や指導・支援のあり方について、「どう対応したらよいのか、よくわからない。」、「この支援の仕方では本当によいのだろうか。」といった不安や悩みを抱えていることもわかってきた。

（２）「心の基地」とは

① ポリヴェーガル理論からの捉え

研究主題である「心の基地」を育むための教職員のかかわりを検討する上で、アンケート結果からも具体的な教職員のかかわりについて知りたいという回答があったことを踏まえ、ポージェスが1994年に提唱したポリヴェーガル理論に着目した。ポリヴェーガル理論は、人の心と身体の状態を自律神経系の働きによって説明した理論である。それについて、デラフーク（2022）は、子どもの行動上の課題は、神経系がさまざまな形のストレスを自動的に調整した反応であると述べている。また、ポリヴェーガル理論における自律神経系の働きを色で表現したデラフーク（2022）による説明が支援者にとってわかりやすく、伊藤（2022）、吉里（2024）らによって、パニックや無気力などのストレス反応を示す子どもの支援に応用されている。

ポリヴェーガル理論は、自律神経を交感神経と2つの副交感神経の3つで捉える考え方である。この3つの神経は、意思や考えとは関係なく自動的に、自律的に、独立して働いている。外部から刺激が入ると、それに対して3つの自律神経のどれかが反応するという。吉里（2024）を参考に、3つの自律神経の働きを以下のように整理した。

まず、交感神経が働く状態を「赤モード」と呼ぶ。赤モードは、アクセルの役割と言われており、「動く・活動する」ときのモードである。赤モードが強く働くときは、危険に遭遇して「戦う・逃げる」必要があるときであり、大事なもの（こと）を守ろうとしている生理反応が起きる。このときの感情としては、不安や怒りなどがあり、心拍数の上昇や浅く速い呼吸などの身体反応が見られる。

次に、副交感神経の一方が働く状態を「青モード」と呼ぶ。これは、ブレーキの役割と言われており、「止まる・休む」ときのモードである。青モードが強く働くときは身の危険に遭遇し体が固まりシャットダウンする必要があるときであり、止まってじっとすることで災難が去るのを待つという生理反応が起きる。このときの感情としては、悲しみや無力感などがあり、浅い呼吸、血圧や脈拍の低下などの身体反応が見られる。

最後に、副交感神経のもう一方が働く状態を「緑モード」と呼ぶ。これは、アクセルとブレーキの役割を調整するチューニングの役割と言われており、「安全な場所にいる・安心だと感じられる」ときに働くモードである。青モードと同じ副交感神経の仲間であるためブレーキの機能をもっているが、青モードよりも緩やかで、スピードの調整をするためのブレーキといえる。また、人との安全・安心なつながりの中で社会的な交流が

図られるモードである。このときの感情としては、安全感や安心感などがあり、脈拍や血圧、呼吸の速さなどが「ちょうどよい」状態である。

これらの3つの自律神経のモードと状態を図5に示した。

赤モード (アクセル) 	交感神経が働く ・戦ったり逃げたりして自分の命を守る方法 ・大事なもの(こと)を守ろうとしている生理反応 【感情】心配、不安、動揺、怒り、憤慨 など 【身体反応】心拍数の上昇、浅く速い呼吸、肩や腕に力が入る など
青モード (ブレーキ) 	副交感神経(背側迷走神経複合体)が働く ・止まって省エネになって自分の命を守る方法 ・止まってじっとすることで災難が去るのを待つという生理反応 【感情】憂鬱、悲しみ、劣等感、罪悪感、無力感 など 【身体反応】浅い呼吸、血圧や脈拍の低下、五感が鈍感になる など
緑モード (チューニング) 	副交感神経(腹側迷走神経複合体)が働く ・大事なものとつながって自分の命を守る方法 ・「安全」や「安心」を体が感じる刺激に出会ったときの生理反応 【感情】安全感、安心感、信頼感、穏やか、喜び など 【身体反応】脈拍や血圧、呼吸の速さなどがちょうどよい

吉里恒昭 (2024)「ポリヴェーガル理論がやさしくわかる本」を参考に作成

図5 3つの自律神経のモードと状態

3つの自律神経は、青→赤→緑モードの順に活性化されると言われている。

吉里(2024)は、自律神経の発達について以下のように述べている(p. 204)。

まずは青の神経が発達し、次に赤の神経が発達し、出産前の段階で緑の神経が発達してくると、ポリヴェーガル理論では考えます。そして興味深いことに、赤ちゃんは緑の神経が未発達な状態で産まれてくるようです。

人間は、産まれた後に母親のような養育者とのやりとりを通して安全感や安心感を体験することで緑の神経が発達していくと考えられています。3色は何歳になっても(大人になっても)発達していくことでしょう。

緑モードが活性化されないままだと安全感やつながり感が少ないため、青モードで止まるか赤モードで戦うかの二者択一や二項対立になることがある。また青モードと赤モードの行き来が激しかったり、アクセルとブレーキを同時に踏んでいるような状態になったりするため、エネルギーを多く使い、心身ともに疲れ果てている場合が多い。

しかし、緑モードが活性化されると、真っ青ではない「緑青の状態」や、真っ赤では

ない「緑赤の状態」で過ごすことができ、吉里（2024）はこの状態を「ブレンド」と表している。青モード・赤モードは、危機を感じるような場面で自分を守るという重要な役割を担っているが、緑モードの安心とブレンドさせて過ごすこともできるようになると、様々な場面への適応方法が広がると述べている。吉里（2024）のブレンドの考え方について次の図6に整理した。

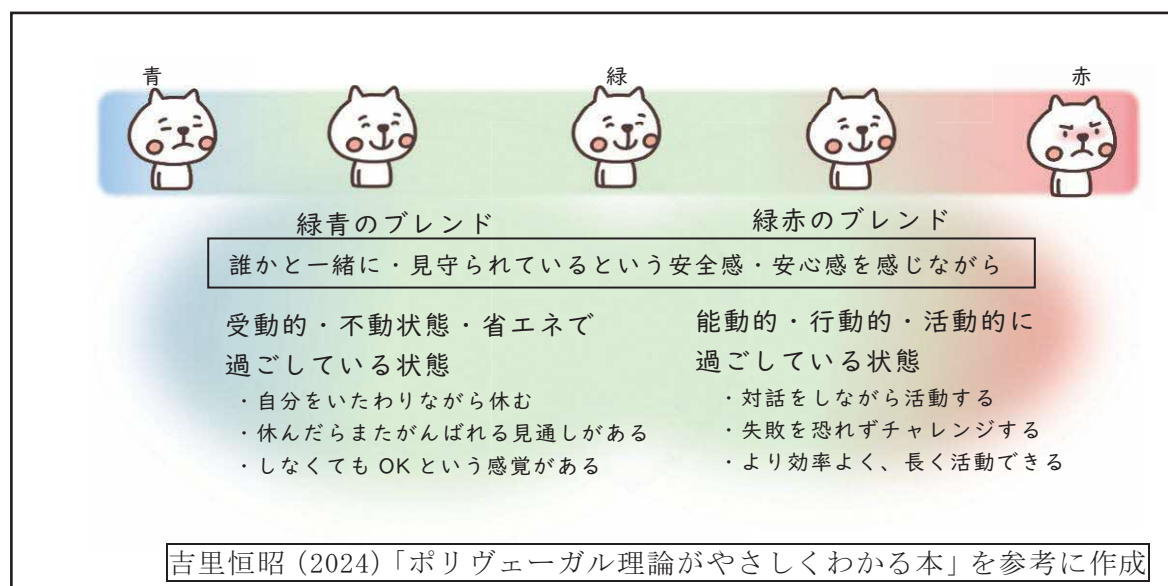


図6 ブレンドで過ごしている状態

例えば、緑青のブレンドは安心を感じながらほっとして休んでいる状態で、真っ青のときの悲しみや無力感を表している状態とは異なる。また、緑赤のブレンドは安心を感じながらすすんで活動している状態で、真っ赤のときの不安や怒りを表している状態とは異なる。そして、ブレンドの状態にはグラデーションがあり、その配分は緑モードが調整する。緑モードが活性化され、安全・安心を感じられていると、人とのつながりの中で、今の自分の状態や周りの環境について感じとり、自分はどれくらいの力を使って、どう動くかを自分で考えることができるようになる。これは本研究でめざしている子どもたちが自分らしく生きようとする姿につながるのではないだろうか。

このことから、緑モードが活性化され子どもが安全・安心を感じている状態を、本研究主題にある「心の基地」が育まれた状態と捉えると、緑モードを活性化することで「心の基地」が安定し、子どもたちが自分らしく生きようとするにつなげるのではないだろうかと考えた。

では緑モードはどのようにして活性化されていくのだろうか。前頁に引用した吉里（2024）の書籍にあるように、人とのやりとりの中で安全・安心を感じると緑モードは発達していく。吉里（2024）は、養育者の緑モードは赤ちゃんに移っていき、同期していくと述べており、この神経を互いに調整し合う営みを「協働調整」と呼んでいる。成長に伴い、子どもが養育者から離れて活動する機会が増え、養育者から離れたところで子どもが青モードや赤モードになることがある。その際、安全・安心な基地である養育者の元に戻って緑モードで認めてもらったり見守ってもらったりすることで「協働

調整」は起こる。この「協働調整」を繰り返していくことで緑モードは活性化されていく。はじめは主に養育者が「協働調整」の対象であるが、段々と教職員や友だち、先輩や後輩、習いごとのコーチなど対象は広がっていき、様々な安全・安心な空間で「協働調整」をしながら、次第に「自己調整」もできるようになっていく。「自己調整」とは、ストレスがかかっても自分で、または誰かの助けを借りて回復できる状態である。

② プレイセラピーからの捉え

では学校において教職員と子どもたちとの間で緑モードを活性化させる場合、どのようなかかわりをすればよいかと考えたとき、島根県教育センター教育相談スタッフが実施している教育相談の考え方・かかわりがあてはまるのではないかと考え、次のように整理した。

島根県教育センターでは、アクスライン（1972）の提唱するプレイセラピー（遊戯療法）を参考にして教育相談を行っている。プレイセラピーとは、決められた時間と、安全で適度な広さのプレイルームの中で、遊びを通じて自由に自己表現をすることで子どもの情緒的な成長や問題解決を促していく心理療法である。プレイセラピーでは、アクスライン（1972）が、「ほんとうの自分になれるおおらかな雰囲気」「自分を完全に受け入れること」「尊厳性が個人にあたえられていること」（p. 19）が必要と述べているように、非指示的な子どもとのかかわりが大切にされている。このアクスライン（1972）によって示された非指示的療法の「8つの基本原理」は、本研究における緑モードを活性化させるかかわりと重なるものであると考えた。より焦点化して考えることができるように、「8つの基本原理」の項目の内容を分析し、教職員が緑モードを活性化させるためのかかわりの視点として「かかわりの4つの視点」を図7にまとめた。

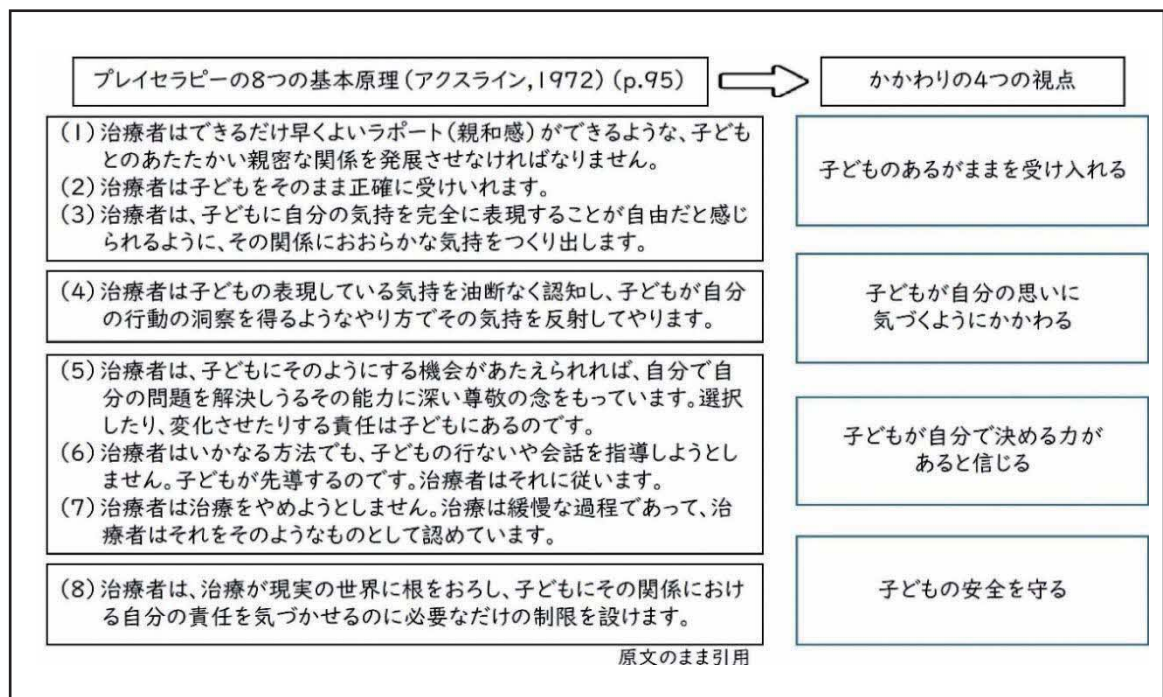


図7 プレイセラピーの「8つの基本原理」と「かかわりの4つの視点」

また、この「かかわりの4つの視点」について、具体的なかかわりのエピソードを図8に示した。



図8 「かかわりの4つの視点」の具体例

③ 「心の基地」を育むかかわり

「かかわりの4つの視点」をもとにしたかかわりとポリヴェーガル理論による3つのモードの関係を幼児教育施設でのエピソードから分析した。

ア エピソードⅠ

登園時、母親と離れられず泣き叫ぶA児。担任は、泣いているA児の側に行き、「悲しくなったかな。」「お母さんがいいよね。」と言葉をかけた。A児は次第に落ち着き、担任と遊びに向かう姿が見られた。

これは、母親と離れ、泣き叫ぶA児のあるがまの姿を担任が受け入れたかかわり

である。A児の表面に現れている行動は泣き叫んでいることであるが、担任はA児の本当の気持ちを感じ、穏やかな声や表情で「悲しくなったかな。」と感情に共感し、「お母さんがいいよね。」とA児の気持ちを言語化している。これは、子どもが自分の思いに気づくようにしたかかわりである。さらにA児には母親と離れても大丈夫といった自分で決める力があると信じ、落ち着くまでかかわりを続けた。しばらくして涙が止まり、遊んでいる周囲の子どもたちに目がいった姿から、教職員のかかわりにより「協働調整」することができたと推察できる。やがてA児は母親という「心の基地」から離れても大丈夫だと安全・安心を感じることができ、自身の気持ちを調整し、遊びに向かうという行動に移行している。エピソードⅠにおいて、教職員のかかわりと、子どもが緑赤のブレンドの状態になっていく関係を図9に表した。

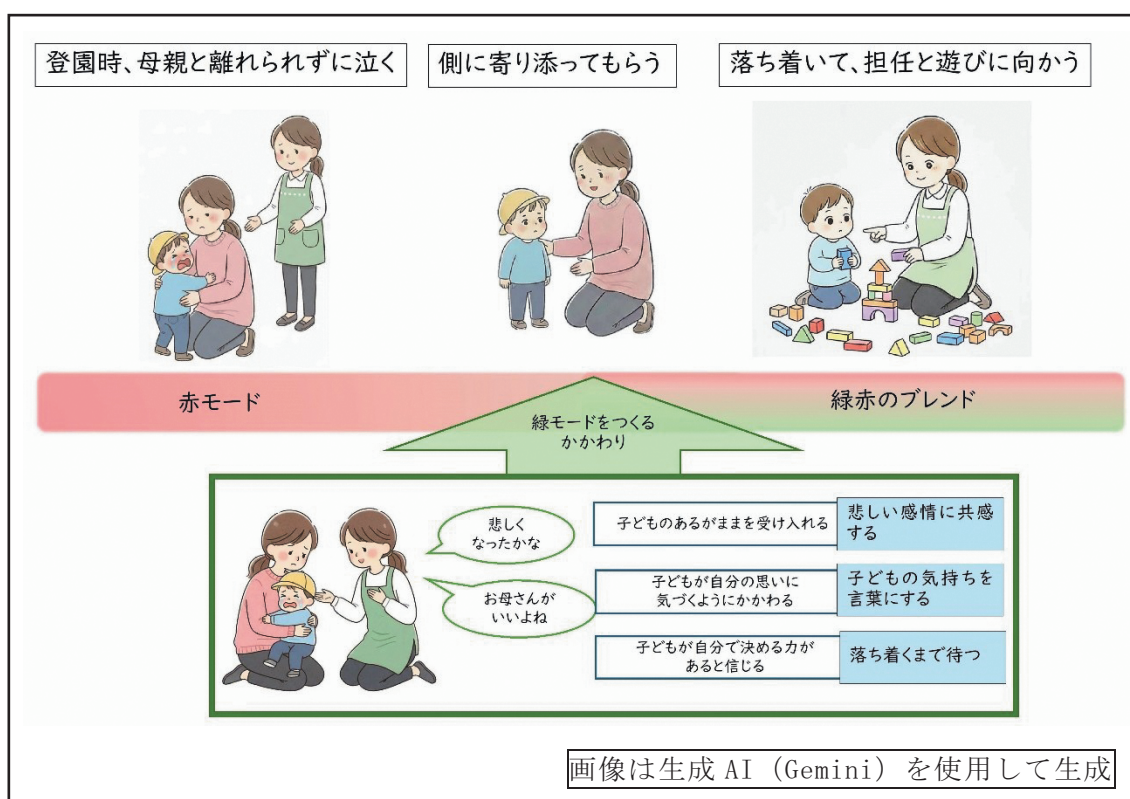


図9 エピソードⅠにおけるモードと教職員のかかわり

イ エピソードⅡ

B児は友だちと一緒に製作活動をしていたが、しばらくすると活動から離れ、側で見守っていた担任の膝の上に座った。担任が「どうしたの?」と聞くと、B児は「ちょっと充電。」と言った。担任がB児をぎゅっと抱きしめると、B児は自分から立ちあがり、再び製作活動に戻っていった。

これは、B児の「充電したい」という気持ちをそのまま受け入れたかかわりである。製作活動から離れたB児に対して「戻りなさい。」や「みんなやっているよ。」といった今の活動に戻すための指示ではなく、B児がどうして活動から離れたのかを尋ねている。そして、休憩したらまた活動に戻れるだろうという、B児の自分で決める

力があることを信じ、みんなの元に戻ることを自分で決めるタイミングまで待ったかわりである。そのようなかわりから、B児は自分から担任のところに行くという「自己調整」につながる行動をし、担任とのやりとりから「協働調整」することができ、再び活動に参加することができるようになっていく。エピソードⅡにおいて、教職員のかかわりと、子どもが緑赤のブレンドの状態になっていく関係を図10に表した。

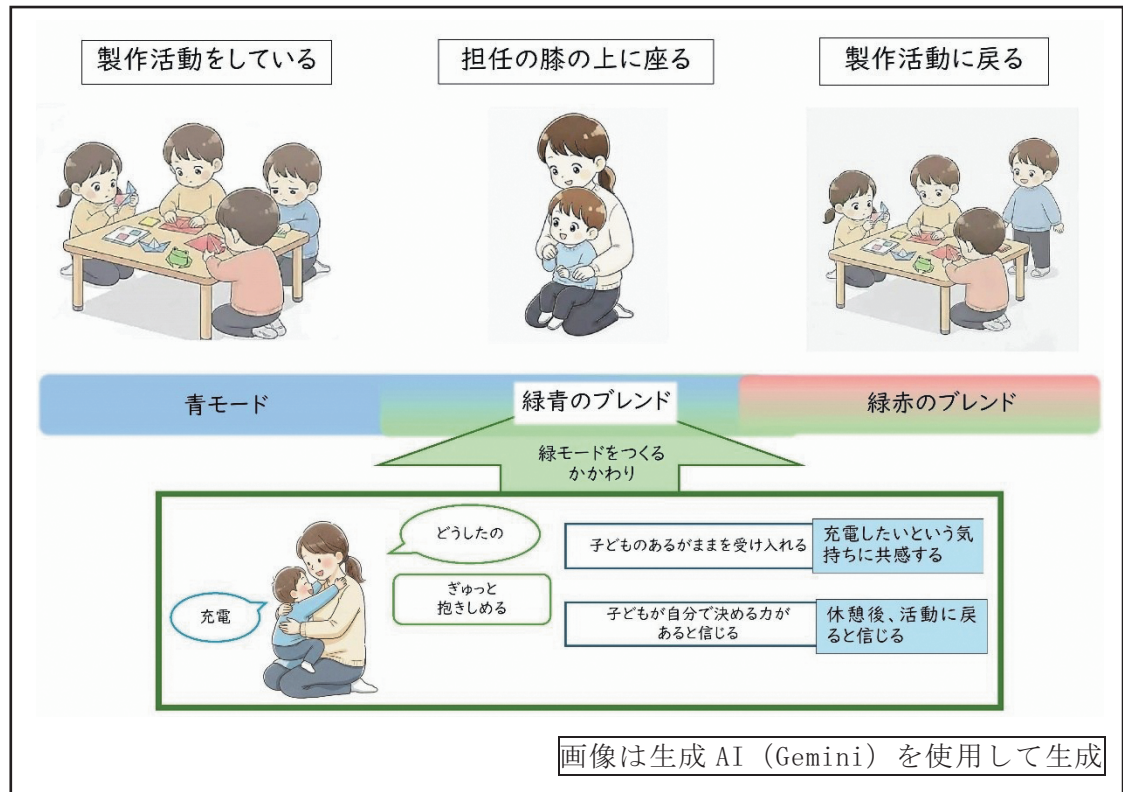


図10 エピソードⅡにおけるモードと教職員のかかわり

ウ 2つのエピソードから

幼児期においては、自分の不安や悲しい気持ちを伝えること、また自分の心にあるものを何と表せばよいのかわかることは難しい。だからこそ、一緒に過ごす教職員の存在は大きいものであり、言い表せない気持ちを言葉にしてもらったり、少し休憩することを認めてもらったりすることで、「自分はこれでいいのだ。」「自分のことを見守ってもらっているのだ。」という気持ちになることができる。そうして、安全・安心を感じることで緑モードは活性化すると考える。幼児期にこのような安全・安心を感じる「協働調整」をする経験を重ねることで、そこは自分の居場所であると感じ、やがて「自己調整」しながら、自分で決めたり、創造したり、挑戦したりしようとすることもできるようになるのではないだろうか。

(3)「心の基地」を育む土台づくり

「かわりの4つの視点」をもとにしたかわりで「心の基地」をどのように育んでいくのかと検討する中で、子どもたちの年齢によって「心の基地」の在り方は異なるのではない

かと考えた。そこで今年度は、養育者という「心の基地」から離れ、初めて社会とかかわる幼児教育施設では「安全・安心」をどのように育んでいくのか調査した。さらに学習環境への移行期にあり、不安を感じる場面が多くあると推測できる架け橋期の小学校1年生が「安全・安心」を感じるための具体的なかかわりとはどのようなものかインタビューや見学からまとめた。

① 幼児教育施設へのインタビューから

子どもたちが自分のやりたいことに向かい、気持ちを言葉にしながら時間いっぱい活動に向かう様子から、教職員が日ごろどのようなことを大切にしているのか、子どもたちが「安全・安心」「居場所」を感じるための教職員のかかわりや環境について、2つの幼児教育施設の3歳児と年長児の教職員にインタビューを行った。そのインタビューから、子どもたちの安心につながるかかわりについて整理した。

ア インタビューから着目したかかわり

「まずは子どもとの信頼関係です。」

4月の子どもたちは、見知らぬ人や場所、物の中で過ごすことになる。不安が高いため、スキンシップや「何が嫌だったの?」といった気持ちの言語化、楽しいと思われる遊びへの誘いかけなどを一人ひとりの様子を見ながら丁寧に行っている。日々の心がけとして不安な表情をしている子どもに対してスキンシップをしたり、「どうしたい?」と気持ちを尋ねたりし、時には一人の子どもにじっくりとかかわるようにし、不安を軽減するようにしている。

「子どもの気持ちや思いを引き出しています。」

けんかも学びだと考えている。担任がすぐに仲裁に入るのではなく、子どもの思いを引き出すようにしている。思いが出せない子どももいるが、時間をおき、「気持ち悪くない?」といった言葉かけをして思いを出せるきっかけを作るようにしている。「子どもの思いを何でも受け止める」「同じ子どもはいない」「子どもは困っているかも」と思いながらかかわっている。子ども一人ひとりの違いを見取り、子どもの気持ちや思いを大切にしていけることが安心につながると考えている。

「子どもたちが自信のあること、興味があることをまずはさせてみます。」

自分の納得がいくようにまずはさせている。失敗や間違いがあっても、思いついたことをいろいろと試してみる経験が大切だと考えている。その中で、いろいろなトラブルを経験するが、子どもたち同士で一緒に活動していく中でよいかかわりを感じていくように思う。トラブルはあるが、自分たちで解決できると信じて見守っている。

「頼りにしている人がいつも見守っていることで子どもの心が安定します。」

自分のやりたいことを実現してくれる、「教えて。」などの求めや、「どうしたらいい?」という質問に応じてくれる「頼りにしている人」がいつも見守っていることで、

子どもの心が安定していくのだと思う。ここは見守る、ここは担任が出ていくなど場面によって変えている。

イ かかわり以外の安全・安心を作る取組

「子どもたちが安心して遊びに向かっているよう環境を整えています。」

保育室にままごとコーナーや製作コーナーを作ることで、安心して遊びに向かえるようにしている。子どもたちが家から持って来た家庭の香りのするタオルで人形を作り、自分だけの人形（友だち）がいることで、心の拠りどころとなると考えている。



図 11 家から持ってきたタオルで作った人形

「必要な時にはすぐに応援が頼めます。」

4～5月の子どもたちが新しい環境になじみにくいときは、担任だけでなく、園内の教職員の応援体制があり、すぐに対応してもらっている。それにより一人ひとりにじっくりとかかわり、気持ちを聞いたり一緒に散歩したり、遊びに誘いかけたりするなどができ、担任や保護者の安心にもつながっている。

また、情報の共有も日常的に大切にしている。子どもの育ちや支援にかかわる今日の出来事など、子どもについて語る機会を増やし、教職員間で共有するようにしている。

2園のインタビューからは、「かかわりの4つの視点」が、子どもたちが信頼できる大人に見守られながら、安全・安心を感じ、自分のやりたいことに向かうなどの子どもの育ちを支える重要な視点であることが確認できた。また、教職員が子どもの気持ちに心を寄せ、心の動きを大切にするかかわりが「自己調整」の育ちに必要であることも分かった。

「必要な時にはすぐに応援が頼めます。」の言葉からは、全教職員で日常的に子どもたちを大切にするかかわりが実践されていることがうかがえた。子どもたちが安心して過ごせる環境を、担任だけでなく園全体の取組によってつくることは、子どもたちにとって養育者を離れ、多くの時間を過ごす場所で安心して過ごすために欠かせない点だと考える。

② 小学校へのインタビューや見学から

幼児教育施設から小学校への就学は、6歳の子どもたちにとって大きな環境の変化であると考えられる。決められた生活時程や時間割、机上での学習、そして「～を育む」とい

った方向目標に向かい遊びを中心とした生活から到達目標のある学習中心の生活に変化していく。①のような担任のかかわりを、小学校では一人の担任が一手に引き受けることが多くなる。

小学校1年生の授業見学やインタビューから分かったことについて、次のようにまとめた。

ア 見学やインタビューから着目したかかわり

授業中の子どもの質問に端的に答える

活動についての指示を出した後、「先生、〇〇してもいいですか？」と子どもが質問をした。担任は、その質問に短く答えたり、「どうしたいですか？」と問い返しをしたりしていた。質問をした子どもは再び活動に戻った。また別の子どもが質問をしたときにも、同じように担任は端的にその質問に答え、子どもはすぐに活動を再開した。これは、子どもが「どうするんだろう」と疑問に思ったり、不安に思ったりしたことを発言している姿である。そこには、わからない、困ったという気持ちを自由に表現してよいという空間があると感じた。先生が自分の気持ちを受け止めてくれるという安心を感じ、不安な気持ちはすぐに解消され、再び活動に戻ることができたという子どもたちが「自己調整」する姿であったと捉える。

子どもの話を聞く

ワクワクした気持ちをもって小学校での生活を始める子どもたちであるが、学習の難しさや、環境や生活の変化への疲れなどから、不安や苛立ちなどは、個人による差こそあれ感じるものである。子どもが不安や苛立ちなどを示した時、「どう思ったからそうしたの?」「今、どんな気持ち?」などと子どもの気持ちを確認することが重要である。忙しい学校においては、正しさを求めたり、結論を早く出すような対応をしたりしてしまいがちであるが、そのように子どもに聞くことで、子どもは自分の思いに気づくことができ、「先生は自分の気持ちを聞いてくれる」「分かろうとしてくれている」という安心感につながっていく。また、学校にいる子どもたちの中には、不安やもどかしい気持ちを言動に表す子もいれば、黙って我慢し、内に秘める子もいる。どの子にも目をむけてかかわり、子どものあるがままの姿を受け入れ、子どもの話を聞くことが必要である。

イ かかわり以外の安全・安心を作る取組

研修会の実施

幼児教育施設と小学校が合同で子ども理解のための研修会を実施している。これは、子どもの成長を幼児教育と小学校とで分けて考えるのではなく、一続きであると捉えるからである。子どもたちがどのように成長していくのかを、幼児教育施設と小学校の教職員がそれぞれの視点で捉え、共に考えることで、思いを共有することができる。

架け橋期のカリキュラム

インタビューを行った小学校では、校区における架け橋期のカリキュラムを作成している。就学前から小学校1年生の夏までを前期、中期、後期に分け、就学前に学んだり身につけたりした姿を小学校での学びにつなげていこうとしていた。

子どもたちが小学校で学習する内容について、就学前にはどのように触れてきたのか、小学校の教職員が知り、学習に生かすことができる。また、「前に見たことがある」といった子どもたちの気づきに小学校での学びを繋げていくことができる。あわせて、当番活動やルールを守ることなども、幼児教育施設で身に付けてきた経験に積み重ねていくことができる。

入学前からのかかわり

小学校の管理職や幼児教育施設の園長がお互いの施設を行き来し、子どもたちに絵本や本の読み聞かせを行う。それにより、小学校に入学した子どもたちにとっては、すでに知っている教職員がそこにいることになる。読み聞かせをしてもらった時の先生の声やどのような先生であるかわかることは、子どもたちの安心につながる。また幼児教育施設の教職員が、小学校に入学してからもかかわってくれることは、自分の活躍を見せたいという気持ちや、不安になった時の気持ちを伝えやすい環境である。

小学校入学当初の子どもたちに対して、学校は架け橋期のカリキュラムを活用するなどして幼児教育からの学びをつなげることで、子どもたちが学校に早く慣れ、安全・安心を感じながら生活をしたり勉強をしたりできるようにしていることがうかがえた。また、幼小合同研修会を行い、子どもの成長の過程を知ること、同じ視点で子どもの発達を見守る土台を作ろうと取り組んでいることもわかった。それらの安全・安心のための環境や土台を作った上に、全教職員が「かかわりの4つの視点」をもとにかかわることができれば、小学校入学当初の子どもたちは安全・安心を感じることができ、「心の基地」を教職員と共に育むことができるのではないかと考える。また、小学校入学当初に、学校は安全・安心な場所であると感じ、「心の基地」を育むことができれば、その後の小学校生活でも、「自己調整」をしながら、過ごすことにつながるのではないかと考える。

3 考察

(1) 「心の基地」を育むための教職員のかかわり

本研究では、「心の基地」を育むための教職員のかかわりを検討するにあたって、ポリヴェーガル理論とプレイセラピーの考え方を参考にした。幼児教育施設と小学校へのインタビューや見学を通して、子どもたちが安全・安心を感じられるように行っている教職員のかかわりは、本研究における緑モードを活性化させるかかわりと重なりと捉えることができた。また、そのような教職員のかかわりは、プレイセラピーの考え方を基にした「かかわりの4つの視点」と重なるものでもあった。このことから、プレイセラピーの考え方を意識した教職員のかかわりは、子どもたちの緑モードを活性化する、つまり「心の基地」

を育むことにつながっていると考えている。

また、p. 9で述べたような「協働調整」や「自己調整」をしているかかわりも、インタビューや見学の中で確認することができた。エピソードⅠにあったように、赤モードの子どもに教職員の緑モードで「協働調整」すると、子どもが緑赤のブレンドになって活動に向かう姿を確認できた。また、エピソードⅡにあったように、自分から教職員の元へ行って休憩をとり、緑青のブレンドで過ごすことで「自己調整」・「協働調整」し、その助けを力にして緑赤のブレンドになって活動に戻っていく姿も確認できた。

不安になったり、感情が揺れ動いたりする場面において、子どもの中に緑モードがあると、人とのかかわりを通して気持ちを落ち着かせたり、今の状態を感じとって自分なりに工夫しながら行動したりすることができるとうわかった。これらの姿は、子どもたちが安全・安心を感じられる居場所の中で、かかわる教職員と緑モードを活性化させる中で育んだ「心の基地」を基盤にし、あるがままの自分でいいと感じている姿ではないかと考える。

p. 8で、青モードも赤モードも自分を守ってくれる重要な役割であると述べた。どちらも大切にしながら緑モードをブレンドさせ、どれくらいのグラデーションで過ごすか、バランスよく過ごすにはどうするとよいか等を自分で配分できるようになると、ありのままの自分を大切にすることにつながり、その姿が「自己調整」する姿ではないだろうか。

子どもたちが自分らしく生きていくためには、周りの人とかかわり合いながら、どうしたいのかを考えたり、自分で決めて行動したりすることが必要であると考え取り組んだ本研究であったが、文献や、インタビューや見学を通して、「心の基地」を基盤にしてあるがままの自分を大切にしながら生きる子どもたちの姿を捉えることができた。これらを続けていくことで、養育者や教職員と育んだ「心の基地」から離れて活動するようになって、子どもたち同士でかかわり合う中で、お互いの思いや願いにふれ、自分らしさを築いていき、それを生かして他者と協働していこうとする気持ちにつながるのではないかと考える。

1年次は幼児教育施設と小学校の架け橋期に関する研究を行ったため、図 12 の左側のように「心の基地」である教職員の元に戻って「協働調整」・「自己調整」する姿を確認することができた。次第に、右側のように「心の基地」が内在化され、その内在化された「心の基地」を基盤にして「自己調整」する子どもたちの姿も見られるのではないかと考える。

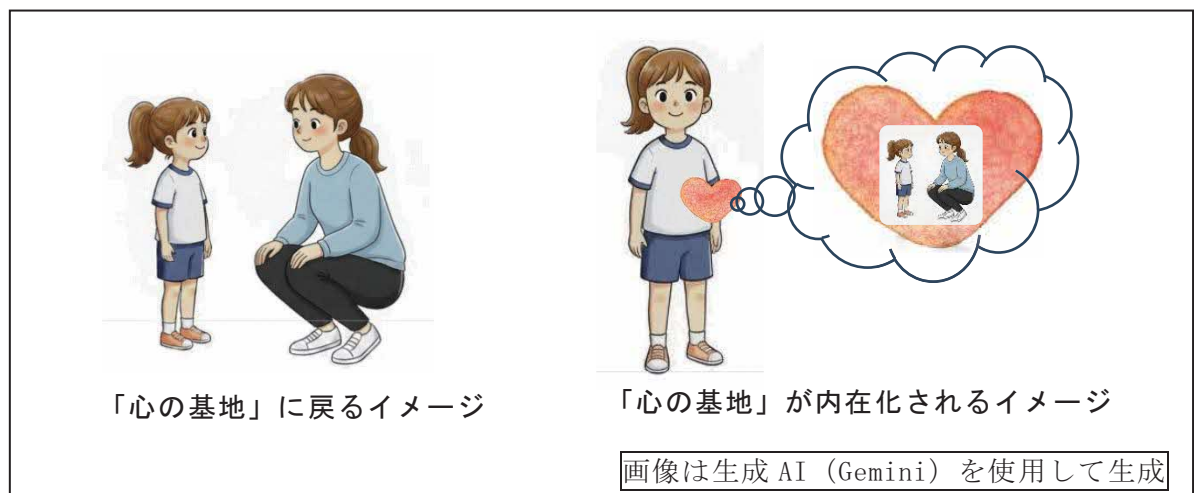


図 12 「心の基地」について

(2) すべての子どもの「心の基地」を育むために

インタビューや見学から、幼児教育施設や小学校では、子どもたちが安全・安心を感じながら自ら遊びを工夫したり、自分で考えながら活動したりするために、環境づくりや架け橋期を支える取組が実施されていることがわかった。そして、環境やカリキュラムを整えたうえで、「かかわりの4つの視点」を意識した丁寧なかかわりが、子どもたちの「心の基地」を育むことにつながることを捉えることができた。また、その際には、全教職員で子どもを見守り、「チーム」となって子どもとかかわることも重要なことであった。

令和7年3月に島根県教育委員会が「しまねの架け橋期の教育ガイド 幼児教育と学校教育をつなぐ」(2025)で、小学校入学当初に大切にしたいこととして、「子どもとの信頼関係を築くための教職員の関わり」「教職員への安心・信頼感につながる日頃の丁寧な関わり」(p.46)等を挙げている。子どもを支えるための環境やカリキュラムが整えられていても、教職員の丁寧なかかわりがなければ、カリキュラムなどの流れに乗ることが優先され、子どもたちの安全・安心が見過ごされることが懸念される。

しかし、アンケート調査で、子どもたちが安心して過ごすための取組で困ることとして、「日々の業務が忙しく、対応する時間がない。」「子どもの実態がそれぞれ違い、その違いが分からない。」の回答が多数あったように、子どもたちが安全・安心を感じるために、教職員が丁寧なかかわりを実施することは容易ではないこともうかがえる。さらに、全教職員で子どもたちを見守るには、学校全体が「チーム」となって子どもとかかわることが必要だが、そのためには、子どもの姿を共通理解しながらかかわりを検討することが欠かせない。

それらの課題を解決する糸口として、本研究で行った子どもの状態の捉え方とかかわりの視点が活用できるのではないかと考える。エピソードⅠ、エピソードⅡにおいて、ポリヴェーガル理論の3つのモードと照らし合わせながら子どもの姿を捉えることで、教職員のかかわりで子どもの姿がどのように変化したのかがより明確になった。また、他の教職員と一緒に子どもの状態をとらえる際の「共通言語」にもなり、実態に応じた支援が考えやすくなったり、他の教職員と子どもの状態を思い浮かべながら話をしたりすることにつながっていく。このことは、アンケート調査の結果から考えられる教職員のニーズに応えることにもなるだろう。

4 今後の課題と見通し

(1) 今後の課題

① すべての校種における分析

小学校以降、学校は授業を中心に据えた生活になる。その中で、子どもたちが安全・安心を感じるために教職員はどのようにかかわればよいのか考えていきたい。

また、年齢が上がることで、自然に、「心の基地」が育まれたり、「協働調整」や「自己調整」ができるようになっていくわけではない。年齢によって子どもが安心して過ごすために必要なかかわり、「協働調整」を繰り返し「心の基地」がどのように内在化されていくのか、そしてそれを基盤に「自己調整」をしていく子どもたちの姿を検討していく必要がある。

② 人とかかわりながら～集団の中で～

アンケート調査で「安心して過ごすために大切だと思うこと」の質問項目に対して、小学校の教職員は「学級の雰囲気」が多かったが、中学校の教職員は「他者とのかかわり（子ども同士）」の項目を選択した方が多かったように、教職員から友だちとの関係へと、かかわる対象も変わってくる。

今年度は、教職員と子どもの一対一のかかわりを中心に考えてきたが、子どもたちが多くの時間を過ごす学級や学校が安全・安心を感じる場所や空間であれば、子どもたちは学級や学校を「居場所」とであると感じるのではないかと考える。安心できる居場所の中で、ありのままの自分でいられたり、人とかかわりながらも休憩したり挑戦したりして、「協働調整」や「自己調整」を行いながら自分らしく生きようとする姿について検討していきたい。さらに、学級や学校全体の安全・安心を作るためにはどのようにすればいいのかも探していきたい。

（２）来年度の見通し

今年度の研究の課題を踏まえて、以下の点を来年度の研究で取り組んでいきたい。

- インタビューや見学（小・中学校等）
- 学校での実践・調査
- 出前講座の作成に向けて

来年度は、小学校・中学校等でのインタビューや見学調査を行い、年齢の高い子どもに対する「心の基地」を育むかかわりを検討していく。また、県内の学校で、教職員に向けて意義や目的について共有した上で実践・調査をしていく。それらの調査の中で見られた具体的な教職員のかかわりを整理し、研究主題である「子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようとするために」必要な教職員のかかわりを示していきたい。

また、本研究で明らかになった子どもたちの「心の基地」を育む教職員のかかわりや、「心の基地」が「子どもたちが人とつながりながら自分らしく生きようとする」姿にどのようなつながっていくかについて、出前講座の作成を通して県内の教職員に伝えることに取り組む。その際、本研究の知見を教職員が子どもとのかかわりに活用できるように、さまざまな事例の紹介を通して「かかわり」を具体的にイメージしたり、ロールプレイ等を通して「かかわり」のよさを体感したりする中で、校内での活用につながる講座の作成をめざしていく。

5 おわりに

年々、生徒指導・教育相談及び特別支援教育についての研修の要請は増えている。私たちは、「何か子どもたちへできることはないか。」「学校現場を手助けできることはないか。」と考え、本研究を進めてきた。今後は、1年次の研究を基に調査・研究を引き続き行い、島根県内の子

どもたちや教職員に還元していく。

最後に、本研究を進めるにあたり、ご協力をいただいた県内の幼児教育施設、小・中学校、義務教育学校、高等学校、特別支援学校の教職員の皆様に感謝の意を表したい。

【引用文献】

赤坂真二（2023） 指導力のある学級担任がやっているたったひとつのこと 真の指導力とリーダーシップを求めるあなたに 明治図書

安部慎也（2025） 「自己受容」を育む教育課程と学校経営戦略 内外教育

伊藤二三郎（2022） ポリヴェーガル理論で実践する子ども支援 今日から保護者・教師・養護教諭・SCがとりくめること 遠見書房

島根県教育委員会（2025）しまね教育振興ビジョン

島根県幼児教育センター（2025）しまねの架け橋期の教育ガイド 幼児教育と小学校教育をつなぐ

モナ・デラフーク（2022）発達障害からニューロダイバーシティへ ポリヴェーガル理論で解き明かす子どもの心と行動 春秋社

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編

ユニセフ・イノチェンティ研究所（2021）イノチェンティレポートカード16 子どもたちに影響する世界 先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か（日本語訳） 公益財団法人 日本ユニセフ協会（ユニセフ日本委員会）

https://www.unicef.or.jp/osirase/back2021/2102_26.html

（参照 2026-02-18）

吉里恒昭（2024）「ポリヴェーガル理論」がやさしくわかる本 日本実業出版社

【参考文献】

国立教育政策研究所（2025）令和7年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料都道府県別島根県

https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/32_shimane/index.html

（参照 2025-02-18）

産経新聞 WEB（2020）日本の子ども、幸福感最低、38カ国調査、生活に不満、いじめや家庭内不和原因

<https://www.sankei.com/article/20200903-6WGF3W7XURP43OV3M7JKTQLFD4/>

（参照 2026-02-18）

島根県教育委員会（2025）令和6年度生徒指導上の諸課題に関する状況について

<https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/anzen/ijime/mondaikoudouchosa.html>

（参照 2026-02-18）

島根県幼児教育センター（2025）しまねの架け橋期の教育ガイド 幼児教育と小学校教育をつなぐ

津田真人（2022）ポリヴェーガル理論への誘い 星和書店

V.M. アクスライン（1972）遊戯療法 心身障害双書6 岩崎学術出版社

モナ・デラフーク（2022） 発達障害からニューロダイバーシティへ ポリヴェーガル理論で解
き明かす子どもの心と行動 春秋社
文部科学省（2023） 教育振興基本計画