

平成26・27年度 教育相談に関する研究

研 究 主 題

心理教育的アプローチを生かした学級づくりと授業づくりの一体化
～アドラー心理学を用いた共同体感覚の育成を通して～



目次

1 研究概要	1
(1) 主題設定の理由	
(2) 研究のねらい	
2 理論研究	2
(1) 基本的な考え方	
(2) アドラー心理学について	
(3) クラス会議について	
(4) 協同学習について	
(5) 研究の推進について	
3 実践研究	16
(1) アドラー心理学を生かした関わりについて	
(2) クラス会議での関わりについて	
(3) 協同学習での関わりについて	
4 調査研究	60
(1) 目的	
(2) 調査方法	
(3) 結果	
(4) 考察	
5 研究のまとめと今後の課題	65
(1) 小学校での実践から分かったこと	
(2) 中学校での実践から分かったこと	
(3) 高等学校での実践から分かったこと	
(4) 勇気づけのアンケートから分かったこと	
(5) 研究のまとめ	
6 参考資料	70
引用・参考文献	87
研究関係者一覧	88

1 研究概要

(1) 主題設定の理由

現行の学習指導要領は、平成8年7月の中央教育審議会答申（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）を踏まえ、生きる力の理念に立脚している。平成8年の答申以降、1990年代半ばから現在にかけて顕著になった知識基盤社会の時代などといわれる社会の構造的な変化の中で、生きる力を育むという理念が益々重要になっていると考えられる。

このような認識は国際的にも共有されており、経済協力開発機構（OECD）においては、知識基盤社会の時代を担う児童生徒に必要な能力をキーコンピテンシーとして定義付けした。生きる力は、社会において児童生徒に必要な力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、このキーコンピテンシーという考え方を先取りしたものである。このキーコンピテンシーには三つのカテゴリが示され、その一つが「多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）」である。このことは、児童生徒同士の間関係づくりの必要性に言及しているものと考えられる。

一方、生徒指導提要（以下、提要という。）では、「児童生徒理解の深化とともに、教員と児童生徒との信頼関係を築くことも生徒指導を進める基盤であると言えます」と記し、教師と児童生徒との信頼関係づくりの重要性を指摘している。本教育研修センターにおいては、「学級経営がうまくいかない。」「児童生徒との信頼関係が構築できない。」という教師の相談が増加傾向にある。児童生徒が教師の指導や援助を素直に受け入れるのは、教師との間に信頼関係があるからであるが、この前提の構築が難しくなっているように思える。さらに提要では、「教員と児童生徒との信頼関係は、日ごろの人間的な触れ合いと児童生徒と共に歩む教員の姿勢、授業等における児童生徒の充実感・達成感を生み出す指導、児童生徒の特性や状況に応じた的確な指導と不正や反社会的行動に対する毅然とした指導などを通じて形成されていくものです」と記し、教師の日常生活での関わりや授業等での居場所づくりなどにも言及している。

こうした状況を受け、児童生徒同士の間関係づくりを進めると同時に、教師と児童生徒との信頼関係づくりを進めることが必要と考えた。児童生徒から信頼を獲得するには、学校生活における教師の関わり方を工夫する必要がある、これにより児童生徒の自尊感情を高めたり、人間関係づくりを促進できたりすると考える。そのためには、学校生活の母体となる学級や、学校生活の大部分を占める授業に焦点を当て、心理教育的アプローチを生かした学級づくりと授業づくりを一体化することが重要と考え、本主題を設定した。

(2) 研究のねらい

ア 児童生徒の共同体感覚及び学習意欲を調査し、実態を把握する。

イ アドラー心理学をベースに、児童生徒への関わり方を改善し、共同体感覚の育成を図る。

ウ 共同体感覚と学習意欲の関連を精査し、学級づくりと授業づくりの一体化に向けた効果的な関わり方を追究する。

2 理論研究

(1) 基本的な考え方

ア 学級づくりについて

提要には、「個別的な指導を行うためには、それを可能とする学級づくりが大切です。児童生徒同士に仲間意識があり、ルールが遵守され、お互いを認め合い、思いやり、意欲と責任感を持ち、自己解決能力そして成就感・達成感のある学級づくりを目指して学級経営をしていくことが求められます」と記され、学級づくりの必要性について言及している。

学級は児童生徒一人一人の集合体であり、生徒指導や学習指導を行う際の基盤となる。学級が安定しないと生徒指導や学習指導がうまくいかず、十分な教育的効果は期待できない。河村（2004）は、豊富なQ-Uのデータを基に、理想の学級集団にはルールとリレーションが必要だと示している。ルールとリレーションは相反するものではなく、規範が守られ学級に秩序が生まれることで、児童生徒は安心して学級生活ができるようになり、温かな人間関係の基礎が築かれると考える。また、温かな人間関係が構築されれば、お互いのつながり感覚が強化され、お互いの存在を意識し合うことで、規範意識の高揚につながる と考える。

以上のことから、本研究で目指す学級づくりとは、ルールとリレーションが確立され、教師と児童生徒、児童生徒同士のつながり感覚を感じられるような学級を目指すものとする。

イ 授業づくりについて

提要では、「学級担任制を一般とする小学校では、学級担任の授業の在り方が生徒指導と深くかかわってきます。(中略) 児童一人一人が学ぶ意欲や学習への成就感をもてるよう、魅力ある授業や学級づくりを推進することが重要です。(中略) もちろん、中学校や高等学校でも、各教科等の授業の充実に学校全体で取り組むことが必要ですが、学級担任・ホームルーム担任としては、学級・ホームルームで行う教育活動について、生徒指導の充実の観点から授業の在り方を工夫していくことが大切でしょう」とし、生徒指導の面からの授業づくりの重要性について言及している。

学校生活の7割程度は授業時間である。児童生徒が授業の時間に居場所を見いだせなければ、学校が楽しくなるはずがない。授業の時間に児童生徒が安心でき、成就感や達成感を実感できる居場所を作り出すことが必要と考える。そのために学校には授業研究というシステムがあり、授業のテクニックを学ぶことは容易にできる。しかし、どんなによい学習指導案を書こうが、どんなによい授業をまねようが、実際に授業がうまくいくとは限らない。授業がうまくいくかどうかは、学級内の人間関係に左右されることが多いと思われる。河村（2015）は、学級集団の状態の安定が学習の質を左右すると述べている。(図1) すな

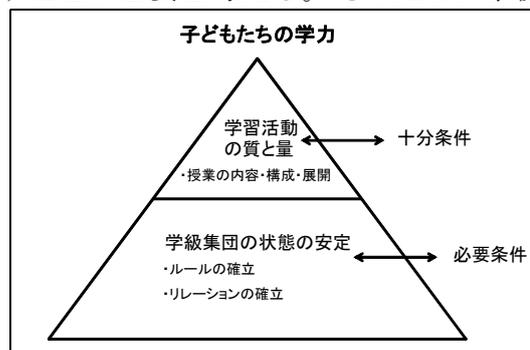


図1 子どもたちの学力

（「こうすれば学校教育の成果は上がる」 2015 河村茂雄）

わち、学習活動の質と量を確保することは必要であるが、これを支える学級集団の状態の安定が重要であり、学級内の人間関係の構築が不可欠であると考え。学級が機能していなければ授業は成立しないし、授業が機能しなければ学級は崩れる。したがって、学級づくりと授業づくりの一体化を進めることは、重要な視点になる。

以上のことから本研究で目指す授業づくりとは、授業の中での教師と児童生徒、児童生徒同士の良い関わりを基盤として、児童生徒が居場所を実感し、意欲的に取り組むことができる授業を目指すものとする。

ウ 個を育てる視点から見た学級づくり，授業づくり

「協力し合える」、「何でも言い合える」など、児童生徒にとって居心地がよい学級づくりや授業づくりを進める上では、児童生徒の人間関係が影響することはいうまでもない。そして、個に焦点を当てたとき、人間関係を形成していくには、自己を肯定的に受け止めることが大切になる。自己を肯定的に受け止められなければ、自分の悪い面ばかりが気になり、劣等感に苛まれる。すると情緒も安定しないため、他者のよさを素直に認められなかったり、人間関係をうまく築けなかったりすることもある。そこで、学級づくりと授業づくりの一体化を進める上で、自尊感情を育むことが重要と考えた。

近藤（2013）は、自尊感情を基本的自尊感情と社会的自尊感情に分け、四つのパターン（図2）に分類した。近藤によると、社会的自尊感情とは、他者との比較による相対的な優劣による感情でうまくいったり褒められたりすると高まるが失敗したり叱られたりすると途端にしぶんでしまうものであり、状況や状態に支配される。基本的自尊感情とは、成功や優越とは無関係の感情で、あるがままの自分自身を受け入れ自分をかけがえのない存在として丸ごと認める感情である。そして、社会的自尊感情がつぶれてしまったときに、心を支えてくれるものとされる。

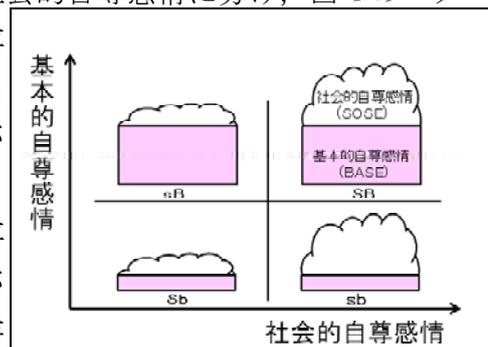


図2 自尊感情の四つのタイプ

（「子どもの自尊感情をどう育てるか」2013 近藤卓）

また、国立教育政策研究所発行の生徒指導リーフ Leaf. 18（2015）では、自己有用感の獲得が自尊感情の獲得につながるとし、自己有用感の育成が重要であることを言及している。さらに、自己有用感が自尊感情に内包される図（図3）を示し、「単に良かった・悪かったと評価するだけの『褒める』では、『自尊感情』を育むことはできても『自己有用感』を育むことにはなりにくいのです」と指摘した。これは、ただ単に褒めるだけでは、自尊感情の一部しか伸ばすことができないことを示しており、社会性の基礎をなす自己有用感を伸ばす声の掛け方が必要であることを指摘しているものと考え。

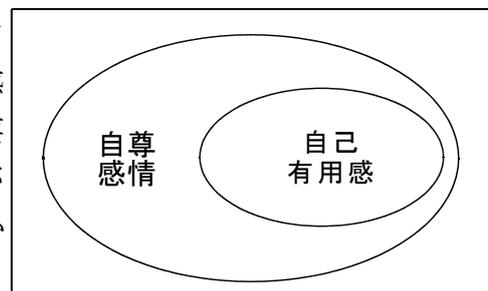


図3 自尊感情と自己有用感

（生徒指導リーフLeaf. 18「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？ 2015 国立教育政策研究所）

本研究においては、アドラー心理学を用いて、主に基本的自尊感情に焦点を当てた取組を行う。

エ 集団を育てる視点から見た学級づくり，授業づくり

新版心理学事典によると，集団とは、「2人またはそれ以上の人々から構成され，それらの人々の間に相互作用やコミュニケーションがみられ，なんらかの規範が共有され，地位や役割の関係が成立し，外部との境界を設定して一体性 unityを維持している人々から成立する社会的システム」とされる。ところが，現代の児童生徒は少子化や家族・地域等の変化に伴い，集団が集合化してきていると指摘されている。児童生徒のつながり感覚が薄く，空間を共にしているだけの状態なのである。

一般的にこのような集合化した児童生徒は，相互依存的な関係性や凝集性に乏しく，お互いを支え合う意識が弱いとされる。こうした集団を赤坂（2010）は，鶴飼い型コミュニケーションと呼んだ。集合化した児童生徒を，もう一度集団の状態にまで戻す必要があるのだが，ここに教師の役割があると考えられる。

集団を育てるには，構成的グループエンカウンターやアサーショントレーニングなどのいわゆるグループアプローチの手法が用いられることが多い。これらの手法は，それぞれに効果が検証され，継続的に実施することで児童生徒の変容を望めることが分かっている。しかし，有効であると分かっているにもかかわらず，実際には1単位時間を使い，年間を通して継続的に実施することが難しいとの指摘もあり，時間的制約の少ない手法が望まれていた。

以上のことを受け，本研究においてはアドラー心理学をベースに研究を進める。学級づくりや授業づくりを進める上で，教師と児童生徒との信頼関係の構築や集団の育成は欠かせない。提要では，教師と児童生徒の信頼関係を育むには，日ごろの人間的な触れ合いと児童生徒と共に歩む教師の姿勢の重要性を指摘しているが，アドラー心理学の考えを活用することで，1単位時間を使わずとも，ふだんの児童生徒との関わりの中で基本的自尊感情を高め，信頼関係を構築できると考える。これにより，まずは教師と児童生徒とのつながり感覚を強化し，さらに，教師が児童生徒同士を結び付ける接着剤のような役割を担うことで，児童生徒同士のつながり感覚を育成できると考えた。

また，アドラー心理学の考えを基にし，個人や学級の課題について話し合うクラス会議を中心とした学級づくりを推進する。クラス会議は，いわゆる学習指導要領特別活動における学級活動（1）での話し合い活動とは異なるものである。継続して行うことで，児童生徒同士のつながり感覚を育成することが期待できる。

さらに，授業中においてもつながり感覚を育成するために，学習支援の理論の一つである協同学習を推進する。アクティブ・ラーニングの考え方を生かし，思考を活性化させるために，授業中における効果的な関わり合いを追究する。アドラー心理学を生かした関わりやクラス会議で深めた人間関係をベースに授業づくりを進める。（図4参照）

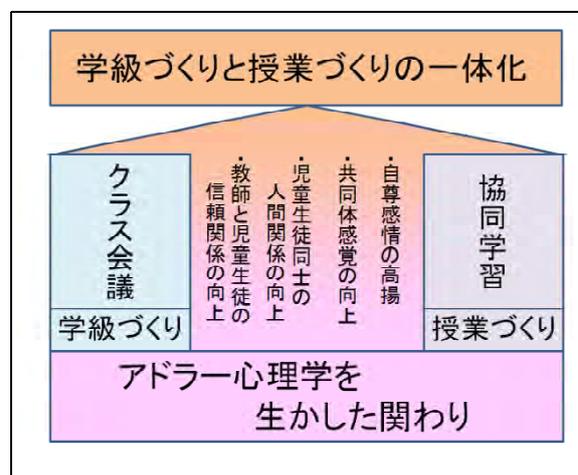


図4 研究の構想図

(2) アドラー心理学について

アドラー心理学とは、アルフレッド・アドラーによって創始された心理学の一大理論体系である。アドラー心理学は、勇気づけの心理学とも呼ばれており、技法としての「勇気づけ」を重視する。勇気づけにより、学級や集団への所属感や信頼感、貢献感などを総称した共同体感覚の育成を目標とする。

ア アドラー心理学の基本的な考え方

アドラー心理学は、いくつかの基本的理論によって構築されている。その代表的なものを以下に記す。

(ア) 目的論

アドラー心理学を特徴づける最も重要な理論が目的論である。一般に、人間は他者の行動を理解しようとする場合、その原因を考えようとする。これを原因論という。しかし、アドラー心理学では、人間の行動には目的が存在すると考えその行動の目的を理解しようとする。人間の行動は、過去の何らかの原因によって規定されるのではなく、未来の目的に向かうためのものであり、その目的を知ることが重要なのである。ただし、その目的は必ずしも意識されたものではなく多くの場合は無意識的である。

(イ) 現象学

人間は、一人一人がそれぞれの主観的な見方で、世界や自分自身を見ていると考える。例えば、多くの人が他人の親切を素直に受け入れることができるのは、「人間は信頼できる」という思い込みがあるからである。逆に「人間は信頼できない」という思い込みがある人は、「何か裏があるのでは・・・」などと考え、他人の親切を素直に受け取ることができなくなる。すなわち、他者を理解するためには、相手の目で見、相手の耳で聞き、相手の心で感じるものが求められるのである。

(ウ) 対人関係論

人間の行動は全て誰かに向かった対人関係行動であり、特定の相手役が存在すると考える。アドラー心理学では、児童生徒の行動、特に不適切な行動は、目の前にいる誰か（しばしば親や教師）に向けてのメッセージであると考えられる。したがって、ある児童生徒が、学校と家とで、あるいは教師によって行動や態度を変えるのは当然のことである。

イ 児童生徒の不適切な行動についての理解

(ア) 所属欲求の重視

アドラー心理学では、人間にとって最も重要な欲求は、「集団の中で居場所を確保したい」、「自分が大切な存在であると認められたい」という所属欲求であると考えられる。そして、児童生徒が属している集団において所属欲求が満たされていない（居場所がない、教師から大切な存在であると認められていない 等）と感じると、所属欲求を満たすために、やむを得ず不適切な行動を起こすと考える。すなわち、学級での問題行動は、所属欲求を満たすための誤った手段であると捉えられる。

(イ) 児童生徒の不適切な行動の四つの目的

① 注目や関心を引く

児童生徒が所属欲求を満たされていないと感じると、まず教師の特別な注目や関心を引くことで居場所を確保しようとする。注目や関心を引くための行動は様々でいたずらをしたり、大声を出したりすることはもちろんのこと、教師のお気に入り (teacher's pet) になって注目や関心を引こうとする児童生徒もいる。

② 権力争いをする

注目や関心を引くための不適切な行動に対して、教師が注意や叱責をすると、教師と児童生徒の関係が悪化する。児童生徒は不適切な行動を繰り返し、教師は注意や叱責をエスカレートさせる。教師には、集団の秩序を維持するために児童生徒をコントロールしようとする意識が働くが、児童生徒は教師の上に立つことで集団における居場所を確保しようとする意識が働く。

③ 復讐する

児童生徒との権力争いに陥っている教師は、力づくでも児童生徒をコントロールしようとする。この場合、児童生徒は教師に対する反抗の度合いを強め、直接的に教師を傷つける行動を取ったり、他者や器物に危害を加えることで、間接的に教師を傷つける行動を取ったりするようになる。また、教師を無視したり、悪口を書いた手紙を回したりするなど、不適切な行動の目的が教師に対する復讐に変わる。

④ 無気力・無能力を誇示する

児童生徒は、教師の力によって押さえ込まれると、最終段階として無気力・無能力を示すようになる。「自分は何もできない。」「やる気がない。」と訴えることで居場所を確保しようとする。課題に取り組まなかったり、他者と関わろうとしなかったりなどの他、不登校という形でも表れることもある。

ウ 勇気づけとは

勇気づけとは、相手の存在を認め短所や欠点よりも長所やリソースに着目し、他者との比較ではなく、その児童生徒なりのささいな努力や成長に目を向ける態度や行動のことである。岩井 (2014) は、他者を勇気づける方法として、次の5点を挙げた。

(ア) ヨイ出しをする

ダメ出しに代わるヨイ出しを行う。意志をもち、未来志向で、自己決定できる人間には、ヨイ出しが圧倒的に効果を発揮する。

(イ) 加点主義で関わる

減点主義に代わる加点主義で対応する。減点主義は、高い立場から低い立場の人を見て、基準から生じた落差を強調するやり方である。

(ウ) プロセスを重視する

結果ばかりを見るのではなく、プロセスを重視する。小さな進歩、黙々とした努力に目を向けることが必要である。

(エ) 失敗を受け入れる

失敗はアドラー心理学の立場からは、チャレンジの証、学習のチャンスとみなす。これは、自分自身ばかりでなく他者も同様である。

(オ) 感謝を伝える

自分自身に向けられた貢献や協力に対して、「すみません。」や「申し訳ありません。」と詫げる言葉ではなく、「ありがとうございました。」や「助かりました。」と感謝の言葉を伝えることである。

エ 勇気づけと褒めるの違い

アドラー心理学では、勇気づけと褒めることとは、必ずしも同じではないと考える。褒めることはしばしば上下関係が前提のメッセージであるのに対して勇気づけは対等な人間関係が前提となっている。会沢（2012）は、勇気づけと褒めることとの相違を表1のようにまとめた。

	ほめる	勇気づける
状況	条件付き	無条件
関心	与える側の関心で	与えられる側の関心で
態度	褒美として上から下へ与える態度	ありのままの相手を共感する態度
対象	行為をした人	行為
波及効果	①他人との競争に意識が向かう ②周囲の評価を気にするようなる	①自分の成長，進歩に意識が向かう ②自立心と責任感が育まれる
継続性	その場限りの満足感を刺激する	明日への意欲を生む

表1 「ほめる」と「勇気づけ」との相違

（「アドラー心理学に基づいた心理教育的援助サービス」2012 会沢 信彦）

本研究においては、基本的自尊感情に焦点を当て、勇気づけることを意識して実践を進めるが、決して褒めることを否定するものではない。近藤は、本来の教育の醍醐味を感じられることの一つは、基本的自尊感情が育った児童生徒の心に火を付けてやる気を起こさせ、その成長ぶりを見届けることと述べている。しかし、十分に基本的自尊感情が育っていない現代の児童生徒を危惧し、基本的自尊感情を育むようなとても時間のかかる地道な働き掛けが必要だと訴えている。アドラー心理学における勇気づけとは、近藤の主張する基本的自尊感情を育むような地道な働き掛けの一方策と捉えている。

また、生徒指導リーフLeaf. 18では、「子供が『認めてもらいたい』ときというのは、一般に子供の基準や水準で『褒められたい』のではないのでしょうか。子供なりのこだわりで努力したり工夫したりしたことを『認められたい』のです。だから、大人の考えた基準に達していなくとも『褒めてほしい』と考えたり、大人の考えた水準に到達して『褒められた』場合でさえ、大人の基準とは異なる子供の基準でも『褒めてほしい』と考えたりするわけです」と述べている。アドラー心理学における勇気づけは、対等な人間関係が前提となり、生徒指導リーフLeaf. 18でいう児童生徒の基準や水準で、努力や成長を認めていく関わりと捉えている。

オ 共同体感覚とは

アドラー心理学における最重要概念ともいえるべきものが共同体感覚である。アドラー心理学において、不適切な行動の四つの目的が児童生徒理解の原理であり、勇気づけが支援や介入における方法原理であるとすれば、共同体感覚は、教育、カウンセリング、

セラピーに共通する目標原理であるといえる。アドラー心理学で目指すものは、共同体感覚の育成である。

また、学校における様々な不適切な行動は、共同体感覚が欠如していることの表れであると考えられる。共同体感覚については、アドラー自身ははっきりと定義していないが、会沢（2012）は、次のような意識や態度の総体であると述べている。

(ア) 他者や世界に対する関心

自分以外の他者や世界に関心をもち、相手の立場に立てることである。カウンセリングで重視される「共感」は、共同体感覚の一部である。

(イ) 所属感

「自分は、所属する共同体（家族、学級、学校 等）の一部であり、その中に自分の居場所が存在する」という意識のこと。

(ウ) 貢献感

「自分の所属する共同体のために、自分には何かしら役に立てることがあり、したがって自分は共同体から必要とされる存在である」という意識のこと。

(エ) 信頼感・安心感

(ア)から(ウ)のような意識で満たされたメンバーから成り立っている集団や組織は、お互いが強い信頼感で結ばれているはずである。そこでのメンバーに生まれる「自分はここにいていいのだ」という安心感のこと。

(オ) 協力

お互いが敵対しいがみ合う競争の関係ではなく、一人一人のメンバーがそれぞれの持ち味を発揮して助け合う協力し合う風土のこと。

(カ) 相互尊敬

お互いが尊敬し合う関係のこと。「相互尊敬」とは、「まず自分が相手を尊敬する」ことを意味する。

(3) クラス会議について

教師は児童生徒を指導することに、また、児童生徒は教師に指導されることに慣れている。よって教師が「よい学級にしよう。」と呼びかけ、「こんなときにはこうしなさい。」と細かく指導をしながら、クラスをまとめていくことに、教師も児童生徒も抵抗を感じることはあまりなかったといえる。しかし、それは教師の敷いたルールの上を児童生徒がはみ出さないように走っている状態であり、自立しているとはいえない。児童生徒が本当に勇気づくのは、課題解決を主体的に自覚したときである。児童生徒が主体的に課題解決をしていく学級づくりの方法の一つとして、クラス会議がある。クラス会議は、アドラー心理学の理論に支えられた、児童生徒に社会で生きるために必要なスキルと態度を教え、学級を育てるアプローチである。

ア クラス会議の重要性

所属欲求を人の基本的欲求と考えるアドラー心理学では、児童生徒をやる気にさせたり、意欲づけたりするときに、所属欲求の役割を大切にしている。アドラーは自らの教育目標である共同体感覚とともに協力的態度を育成する場として、学級を

重視している。そして、学級での協力的態度の育成は、平等で心を開いて討論するような、民主的かつ自治的に問題を解決する姿勢による指導を通してなされるべきと考えた。

イ 学級活動での話し合い活動とクラス会議との違い

クラス会議は簡単にいうと、話し合いである。では、これまで行ってきた学級活動での話し合い活動（以下、「話し合い活動」という。）との違いは何か。その大きな違いの一つは、議題の選定にある。話し合い活動では、学級全員の問題であること、全員で協力しなければならないものかどうか等の視点で議題を選定するが、クラス会議では、議題として個人の課題（例：朝早く起きるのが苦手です。どうしたら早く起きられますか。）を取り上げてよい。また、話し合い活動では、学級の課題を話し合っているのもので、まとめる段階で集団決定がなされるか、収束しない場合には多数決をとることもある。しかし、クラス会議では、個人の課題の場合、いいと思う解決策を提案者が選択する。そして、次のクラス会議で経過報告をし、うまくいっていない場合には、再度クラス会議に提案する等、提案者が複数の手立てから再度選択してよいと認められていることも違いである。こうした違いは、クラス会議の目的が、児童生徒に人と協力して生きていくための課題解決能力を付けさせることであり、前述したように児童生徒同士のつながり感覚の育成に主眼を置いているからである。

ウ クラス会議の効果

クラス会議は、話し合いにより学級の自治や豊かな人間関係、創造的な活動を生み出すことができる。児童生徒のつながりが希薄になり、集合化してきている現代の児童生徒だからこそ、クラス全員による課題解決活動のもつ役割は大きい。

また、クラス会議を通して児童生徒は、話し言葉のスキルや意志決定のスキル、課題解決のスキル等を効率的に実践的な形で身に付けることができる。これら全てが学力向上にも結び付くと考える。児童生徒が直接課題解決に携わるので、教師から知識を受動的に受け取るのではなく、学びのプロセスに積極的に参加し、より深い理解を得ると同時にふさわしい行動への動機づけも高めることができ、学力向上につながると考える。

エ クラス会議を継続することの意味

課題解決能力を育てることも学力を向上させることも、教師にとってはどちらも重要な責務である。ここで認識しておきたいのは、課題解決能力も学力も学ぶことによって身に付く力であるということである。例えば、漢字の書き方や計算の方法を身に付けさせるために、反復練習をさせるのと同様に、課題解決も方法を説明するだけでは実行できるようにはならない。能力を身に付けさせるには継続して実際にやらせてみること、ときには児童生徒の変容を信じて待つといった継続的なアプローチが重要である。

クラス会議では、一回の話し合いで完成度の高い解決策を決める必要はない。完成度は低くても決定した解決策をまずは試してみる。うまくいかなかったら、再度クラス会議で話し合い、新たな解決策を試してみる。この試行錯誤の過程で、学級は成長すると考える。短時間（10～20分程度）でいいので、継続して行うのがよい。

オ クラス会議の概要

クラス会議のスタイルとして、森重（2015）は、「毎日短時間（10～20分）、教室で輪になって、『ありがとうみつけ』と『議題の話し合い』という二つの活動を継続するもの」と示している。赤坂（2015）は、週に1回（40～50分）、①輪になる、②ルールの確認、③コンプリメントの交換、④前回の振り返り、⑤議題の提案、⑥解決策のリストの作成（拡散）、⑦解決策のリストの検討（収束）、⑧決まったことの発表、⑨実践を一連の流れとしている。本研究では一つの例として、以下のように示す（図6）が、児童生徒の実態や議題、教師のリーダーシップスタイル、実施時間によってアレンジしてよいと考える。最初の数回はある程度の時間をとり、①から⑨までを順番に行い、慣れてきたら毎日短時間で輪になり、コンプリメントの交換をした後、話し合いをするといったスタイルも考えられる。クラス会議によって育てたい価値や態度、スキルを変えなければ、継続する中で「〇年〇組オリジナルスタイル」をつくる気持ちで実践することが望ましい。

① 輪になる。

机をなくし輪になることによって、全ての児童生徒がお互いの顔を見られるようにする。これは全員が対等であることの象徴である。

② ルールの確認

話し合いの基盤は安心感である。話し合いのルールもクラス会議の導入期に自分たちで話し合っただけで決めさせたい。定着するまでは、ルールを確認する時間をとり、意識させる。

③ コンプリメントの交換

コンプリメントとは、褒め言葉や賛辞、丁寧なあいさつのことである。ポジティブな雰囲気クラス会議を始めることは重要である。児童生徒や教師がお互いに長所を認め伝え合うことで、相手の自尊感情を高めることになる。ほとんどの児童生徒は、コンプリメントを与えることに慣れていないので、その方法を教えることも大切である。また、コンプリメントの交換を毎回行うことで日常生活の中でも、相手の長所に目を向けるようになることも期待できる。

④ 前回の振り返り

前日に決めたことがうまくいっているかを評価する。うまくいっている場合は、クラスで喜び、うまくいっていない場合は、◇別の解決策を求める ◇後日、再度クラス会議に提案する ◇今の解決策をもう少し試してみる の中から選ぶ。

⑤ 議題の提案

クラス会議の議題には、個人の課題（例：忘れ物をなくすにはどうしたらいいか）と学級の課題（例：掃除の開始時間が守れない）の両方があるので、誰の課題であるかを明確にし、話し合いの焦点がぼけないようにする。また、議題の共有を図ることが重要である。児童生徒が、個人の課題に対して話し合う必要性を感じなければ、表面上のものになってしまうが、必要性を感じることができれば主体的な話し合いがなされる。議題を共有できるかどうか、学級の成長のバロメーターである。

- | |
|--------------|
| ① 輪になる |
| ② ルールの確認 |
| ③ コンプリメントの交換 |
| ④ 前回の振り返り |
| ⑤ 議題の提案 |
| ⑥ 話し合い |
| ⑦ 決定 |
| ⑧ 今日のクラス会議から |
| ⑨ 先生のお話 |

図6 クラス会議の例

⑥ 話し合い

クラス会議では、トーキングスティック（ぬいぐるみなどの小道具）を手渡ししながら、輪番で全員が発表するのも特徴の一つである。トーキングスティックは、発言者を尊重する最初のコミュニケーションツールとなる。また、輪番で全員に均等に発言機会を与えることで、お互いの対等性を大切にしている。発言する内容が用意できていない児童生徒には、発言を強要するのではなく、「パスします。」と丁寧な言い方をするように伝えることで、発言すること自体の訓練や次のクラス会議で自分が考えた解決策を発言するきっかけを与える。

また、たくさんの解決策を出すスキルとして、ブレインストーミングの技法を教えるとよい。具体的には、◇思いついたことはどんどん言う ◇人の話は聴いていることを態度で示しながら聴く ◇人の話は「いいね。」と認める などが挙げられる。課題解決を目指して解決策を考え合うクラス会議では、すぐによい解決策が提案されるとは限らない。しかし、みんなで解決策を考えることに意義があり、解決策を模索する中で児童生徒が、自分は仲間に支えられていると実感することが大切である。

⑦ 決定

決定方法は議題に応じて2種類ある。一つは個人の課題に基づく提案者の選択であり、もう一つは学級の課題に基づく集団決定である。

⑧ 今日のクラス会議から

司会を中心に、話し合いの過程でよかったことを発表する。個人の課題の場合には、提案者も感想を発表する。

⑨ 先生のお話

指導ではなく、基本的には話し合いの様子から望ましい姿が見られた児童生徒を紹介したり、話し合って決まったことよりも話し合いの過程に注目をして感想等を述べる。

カ クラス会議を成功させるために

クラス会議は、児童生徒に任せる部分が多いので、うまくできるか不安になるかもしれない。しかし、クラス会議は教えるべきことはしっかりと教え、守らせるべきところはきちんと守らせる実践である。ルールとリレーションを確立させるための実践でもある。赤坂は、児童生徒が効果的に話し合うために必要な価値や態度、スキルを学ぶ時間を設定したのち、クラス会議を始める方法もあれば、クラス会議を始めてみて、適宜、大切なことを指導していくことも可能としている。クラス会議に必要な価値や態度、スキルを学ぶ活動としては次のようなものがある。

(ア) 効果的な聴き方・話し方

傾聴や相手を傷つけない主張の仕方を学ぶ活動では、まず方法を説明した後に手本を示し、ロールプレイを用いながら安心して取り組めるようにする。ここでの学びをもとに、安心して話し合うためのルールを決めさせることで、ルールが教師から与えられたものではなく、自分たちで決めたという自覚をもたせることも可能である。

(イ) 肯定的な面に注目する

この活動のねらいは、物事には肯定的な側面と否定的な側面があることに気付かせ積極的に肯定的な面に注目させることである。

【エクササイズ例：5種類の動物のアクティビティの進め方】

- ① 写真で示した5種類の動物から、「一日だけなれるとしたらなりたい動物」を選ぶ。(例：ワシ・ライオン・カメ・クジラ・カメレオン)
- ② 選んだ動物が一致した同士でグループをつくる。(6人以上は分ける。)
- ③ 「なぜ、その動物を選んだのか、なぜ他の動物を選ばなかったのか。」をグループで発表し合い、ワークシートをまとめる。
- ④ ③の結果を発表する。
- ⑤ 感想の交流をする。
- ⑥ ①～⑤の活動の後に、例えばあなたがカメなら「のろい」と言われたいか「落ち着いている」と言われたいかと質問をしてみる。その後、「カメの気持ちを盛り上げ、自信をもてるようにするためには、どちらの見方ですか。」と質問をしてみる。最後に、みんながいい気分になり、自信をもてるようになるにはお互いのよいところに注目することが大事であると締めくくる。ここで気を付けなければならないことは、教師の意図にそぐわない反応(例：カメなら、周りにのろいと言われても気にならない)をする児童生徒も予想されるが、それを否定するのではなく認めながら、自分とは感じ方が違う人がいることを知らせるようにする。

(4) 協同学習について

ア 共同体感覚の育成と授業づくり

学校の中で、児童生徒に共同体感覚を育成するための場や機会を多く与えるためには、学校生活の7割程度を占める授業時間を活用することが有効と考える。古庄(2013)は、「さまざまな教科の授業の時間でも、お互いに協力して学び合うことができれば、アドラー心理学による教育が目的とする〈共同体感覚の発達〉をより一層促進することになる。学校では授業が教育活動の中心にあるので、授業のあり方がアドラー心理学の考え方と一致することが重要である」と授業と共同体感覚の育成について述べている。

イ 共同体感覚を育成するための授業づくりの視点

(ア) 教育観の転換

児童生徒に、授業の中で共同体感覚を育成するには、一斉講義方式のような学習者が受け身で学ぶ授業では難しく、主体的で自律的に学ぶ授業づくりが必要となる。それには、「教えることが授業だ。」「教わることが勉強だ。」という教育観があるとすれば、それを変えていく必要があると考える。また、学習集団の中で、誰が一番かを目標にして競い合うというような競争をさせる授業では、共同体感覚は育たないと考える。アドラーも学校における授業について、教育者が見逃してはいけないことの一つとして、児童生徒の競争関係を挙げている。さらに、理想のクラスは、それぞれの児童生徒がクラス全体の一部であると感じていることであるとし、教師は、競争が過度にならないように気をつけるべきであると述べている。その理由として、児童生徒は、他の児童生徒が先に進むのを見たくない

とされているとし、そのときに競争者に努力して追いつければよいが、そうでない児童生徒は、失望し自分で自分の心をあざむくようになってしまおうといっている。以上のことから、共同体感覚を育てる授業づくりを進める上では、学習するメンバー一人一人の成長がお互いの喜びになるような授業づくりが必要であると考えられる。

(イ) 指導観の転換

授業において、児童生徒に主体的で自律的な力を付けるためには、児童生徒が主体的で自律的に学べる学習の場を用意することが必要である。そのために、教師がすべきことは、教師が黒子役となり、共同体感覚を育成するための場や機会を与える学びの枠組みづくりと考える。教科の学習で、一つの単元を学ぶときには、その単元がなぜ大事なのか、どのように学んでいくと効果的に学べるのかを十分に知らせ、児童生徒が活動できるところまでの準備をして、学習活動は児童生徒にできるだけ多くを任せていくというスタイルが必要だと考える。

また、児童生徒は自分の成長を願っており、それを目指して動き出すエネルギーも持っている。一方的に知識を伝えようとしても、それを学ぶ値打ち、学習内容自体の魅力をどのようにして学んでいくのかの見通しなどが示されない限りは、児童生徒は自ら動き出すことができない。教師は、児童生徒の自ら動き出す力を信じることや児童生徒が自ら動き出すような学習の手立てを用意することが大切であると考えられる。

ウ 協同学習とは

(ア) 協同学習の定義

ジョンソンら（2010）は、協同学習を、「生徒たちがお互いに協力して自分たちの学習を最大限に達成するために、小グループを活用する学習指導法」と示した。また、杉江（2011）は、「協同学習はグループの活用法というような手法の理論ではなく、協同学習は、教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育の原理である」と述べている。協同学習の特徴は、心理学を中心とした実証研究を背景として発展してきたものであり、ペア学習やグループ学習というような技法ではなく、授業の進め方の技法に関する理論でもない。学校の全ての場面における児童生徒の学習に対する支援の基盤にある基本原理に関する理論や原理であると考えられる。

(イ) 協同学習を成功させるポイント

ジョンソンらは、協同学習がうまくいくためには、教師は授業に次のような五つの協同学習の基本的構成要素を授業に組み込むことが大切であると述べている。

本研究では、五つ基本的要素が身に付く技法を授業に組み込むようにした。

- ・ 互恵的な協力関係がある（肯定的な相互依存関係）
- ・ 個人の責任が明確である（グループの学習に責任をもつ）
- ・ 促進的な相互交流がある（相互の励まし勇気づけ）
- ・ 社会的スキルを身に付ける経験がある
- ・ グループの改善手続き（メンバーの貢献の明確化、次時の活動の改善）

(ウ) 協同学習の効果

J・ジェイコブズ(2002)は、これまでの研究の中で、協同学習に参加することによって、児童生徒や教師が以下のような恩恵があると示した。

- ・学業成績の向上
- ・過去の学習成績のレベルや個人の学習の必要性に関係なく、学習へのより積極的な関わり
- ・学習意欲の向上
- ・自分の学習についての責任感の増大
- ・人種や民族が異なったり学業的にハンデのある児童生徒を受容する態度の向上
- ・課題に取り組んでいる時間の増加
- ・協調的技能の向上
- ・学校への愛着の増大
- ・学習・学校・仲間・自分への態度の向上
- ・様々な見方を認めたり、考えたりする能力の向上
- ・教師にとって、児童生徒を観察したり評価したりする機会の著しい増加

エ 協同学習の授業の流れの例

杉江は、次の表に示した6ステップを基本に考えた授業の構成を推奨している。

ステップⅠ	教師による課題の提示(何を目的に何をするのか、課題の内容説明)
ステップⅡ	個別の取組(課題プリントに取り組むなど)
ステップⅢ	小グループでの話し合い(課題についての思考の交流)
ステップⅣ	学級全体での交流(課題についての思考の交流)
ステップⅤ	教師によるまとめ(本時の学びの意義と内容の確認)
ステップⅥ	児童生徒自身の振り返り(個人・グループで、学習内容や協力度等を振り返る)

オ 基本的な協同学習の技法

児童生徒に、「話し合いなさい。」と言って、話し合いをさせるだけでは協同学習にはならない。児童生徒の活動性を高めるためには工夫や手立てが必要である。これまで多くの研究者や実践家が、繰り返し試みる中で効果的な方法を編み出してきた。それを定式化したものが協同学習の技法である。多くの技法があり、単純な技法もあれば複雑な技法もある。技法は協同学習の考え方を実践に生かすための工夫である。技法に善し悪しはなく、どの技法から使ったらよいかという順序性もない。自分の授業に合った、使いやすい技法から活用することが大切である。授業に五つの基本的要素をどう組み込むか考え、それに合った技法を活用するようにしていくとよいと考える。

以下、代表的な協同学習の技法例を紹介する。(※その他の技法は、別冊資料参照)

(ア) 1・2・3・4

※ 同時進行の相互交流を促進する技法である。

【手順】

- ① 4人グループの児童生徒に、1, 2, 3, 4と番号を付ける。

- ② 教師は質問したり，課題を出したりする。
- ③ グループで知恵を集め，その問題を解いたり，課題を行ったりする。
- ④ 教師がある番号を言い，各グループのその番号の児童生徒が，グループの答えや行った作業を説明する。クラス全体で話し合う。

(イ) インタビューの輪

※ チーム団結に役立つ協同学習の技法である。

【手順】

- ① 教師からインタビューするテーマを決める。
- ② 児童生徒 1 が児童生徒 2 にインタビューする。同時に児童生徒 3 が児童生徒 4 にインタビューする。
- ③ 役割を交代し，児童生徒 2 が 1 に，児童生徒 4 が 3 にインタビューする。
- ④ インタビューした人は，インタビューでどんなことを知ったか交代で報告する。

(ウ) ジグソー学習法

※ エキスパートグループで理解（習得）した箇所を，エキスパートグループで検討した説明方法（教える方法）を用いて，ホームグループのメンバーに説明する。

【手順】

- ① 初めに，4人程度（1班の児童生徒を仮にA，B，C，Dとする）の小グループをホームグループとし，編成する。（生活班等）
- ② 全体の課題と，その全体課題を構成するいくつかの部分課題を提示する。
- ③ グループの中で，課題からいくつかに分かれた部分課題（1～4）の一つを各自が分担する。例えば，Aが部分課題1，Bが部分課題2，Cが部分課題3，Dが部分課題4を担当とする。
- ④ 他のグループの同じ部分課題を担当する児童生徒でエキスパートグループ編成をする。
 - ・担当する部分課題を個人で理解（習得）する。
 - ・担当する部分課題を，グループで理解（習得）する。
 - ・担当する部分課題の説明方法（教える方法）を話し合う。
- ⑤ 元のホームグループに戻って，学習の成果を各自説明し合う。

(5) 研究の推進について

本研究を推進するに当たっては，まず教師の理解が不可欠である。何かしらのプログラムを中心に実践研究を進めるのであれば，研究成果は出しやすい。しかし，本研究では，教師のふだんの関わり方を変えることが研究の中心である。教師の意識が変わらなければ，児童生徒の変容を導けない。そのため，年度当初に研究を実践する各学校で理論説明を行い，その後，場面集等の作成・活用を通して，理論の定着を図った。実際には，2学期からアドラー心理学を生かした関わりを実践してもらい，さらに，クラス会議で人間関係を深め，深まった人間関係をベースに協同学習を行うというように，段階的に研究を推進することとした。同時に，勇気づけのワークを開発し補助的に活用することで，共同体感覚の向上を図ることとした。

3 実践研究

(1) アドラー心理学を生かした関わりについて

【小学校①】（小学校2学年の例）

ア 児童の実態

本学級の児童は、全体的に明るくのびのびとしており、活発に活動する児童が多い。しかし、友達の気持ちを考え過ぎて自分の意見を控えてしまうという児童もいる。能力はあるのにそれを自信をもって表現できずにいる状況である。

児童Aは、とても穏やかな性格で、まじめで落ち着いて学習に取り組む。運動がやや苦手で、家で一人で遊ぶことが多い。友達は気の合う男子が一人おり、その児童以外には、はっきりと自分の意見を言うことが難しい。また、児童Aは自分の優れている点に分からないということ話を話していた。

児童Bは、誰にでも優しくでき、責任感が強い児童である。しかし、大人数の場で積極的に自分を表現したり、誰かの意見に反対して自分の考えを主張したりすることはほとんどない。友達とのトラブルで涙を流しながら我慢することもあった。また、家でも自分の感情を抑え、我慢するようなどころも見受けられる。

イ アドラー心理学を生かした関わりについて

まずアドラー心理学を生かした関わりの基本になるのが、日々の児童への言葉掛けである。児童A、児童Bの二人とも自分のよさに気付いておらず、自尊感情が低いと考えられたので、できているところを認めていくようにした。さらに、それをクラスの中で称賛する機会を多くした。

具体的には、児童Aは宿題をしっかりとやることができ、字も丁寧なので、クラスの児童の前で称賛するようにすると、周りの児童が「すごいねAさん。」と声を掛けることが増えた。母親にも児童Aの優れているところやがんばっているところを伝え、家庭でも称賛される機会が増えるようにした。

児童Bは、自分のよさや特長に気付かず、自信がなく、何事にも積極的になれない面があったので、図工の時間には絵を細かなところまでとても丁寧に描いていると紹介したり、体育係として代表で演技をする機会を設け、称賛したりした。

さらに、クラスの仲間から認められる場を設定するために、勇気づけのワークを活用した。「共同で絵を描こう！」は友達と協力する楽しさや、仲間の役に立っていることを実感できるワークである。絵のうまさやがんばったことなどをお互いに認め合うことで、児童A、児童Bとも嬉しそうな表情をする場面が数多く見られた。

このような取組を続けていくことで、児童Aが進んでクラスに貢献する活動を行ったり、児童Bは授業中の発表が増えたりするなど、これまであまり見られなかった行動をするようになってきた。

ウ 勇気づけのワークの実施について

準備物やルールが分かりやすく簡単に実施でき、友達と肯定的に関わることができ、目に見える達成感の感じられるワーク「共同で絵を描こう！」を実施した。

[勇気づけのワークの活動案]

「共同で絵を描こう！」

(1) 目的 グループで話し合いながら一つの作品を作る中で、友達と協力する楽しさや、自分が仲間の役に立っているということに気付く。

(2) 準備物 画用紙（児童数分）、色鉛筆、鉛筆、振り返りカード

(3) 展開（略案）

	学習の内容	指導上の留意点
5	1 今日の活動について説明する。	・ 明るい雰囲気づくりに配慮する。
	<p>○ 4人グループを作る。（生活班）グループで協力して絵を描く。テーマは「四季」。春夏秋冬をイメージして、少しずつ描き足していく。</p> <p>〔留意事項〕</p> <p>※ 前の友達の絵を消したり描き直したりしない。</p> <p>時間があるときは色鉛筆で色を塗る。</p> <p>描き終えなくても時間が来たら次の人へ回す。</p>	
20	2 活動に取り組む。	
	(1) 画用紙を配り、四季を割り振る。	・ 明確に四季の割り振りをする。
	(2) それぞれの季節をイメージした絵を描く。	・ 鉛筆で描き、できたら色を塗るように助言する。
	(3) 5分描いたら次の人へ回す。	・ 鉛筆で描いた後に、色を塗るように助言する。
10	3 できあがった作品を紹介する。	・ 絵の完成の過程を見て、感じたことを発表させる。
	(1) がんばったところや気に入ってるところを発表する。	・ 自分は、どこをどのようにがんばって描いたのかを発表させる。
	(2) そのがんばりについて、他の3人がコメントする。	・ 順番にカードに書いたことを発表するように助言する。
5	4 振り返りをする。	(教師の発言の例)
	(1) 振り返りカードに記入する。	「今日はたくさん友達のよさを見つけられましたね。そしてすてきな季節の絵ができあがりましたね。」と述べている。
	(2) グループ内で発表する。	
5	5 本時のまとめをする。	
	教師の話聴く。	

【授業後の児童の感想】

- ・ みんなでかけば、自分が思いつかなかったことがかけるのが分かった。
- ・ みんなのおかげで、秋の絵が上手にかけました。木の色をぬってくれたのできれいになった。
- ・ グループできょう力して絵をかくとすばらしい絵になるのを感じた。
- ・ ぼくは木と草しかかかなかかったけど、みんながかいたのが戻ってきたらすごくいい絵だった。

エ 成果と課題

児童Aの共同体感覚は、1回目と5回目の調査を比べたとき、合計ポイントが5ポイント上昇し、クラスの中で最も大きな伸びを見せた。表情が明るくなり、休み時間の活動も活発になった。保護者から、「放課後に友達と約束をして、外で遊ぶことが増えた。」との話もあったほどである。児童Aが本の修繕をしていることを繰り返し勇気づけると自分から「本を直せるようになった。」とうれしそうに話すこともあった。小さなことではあるが、本人にとっては自信をもつことのできた大きな成長だったと考える。

児童Bは共同体感覚の合計ポイントが2ポイント上昇した。学習意欲の達成志向と責任感も1ポイント上昇した。自分に自信が付いたようで、友達とトラブルがあったときに自分の考えを主張して解決を図る場面が見られるようになった。また、積極的に係活動で活躍し、帰りの会でみんなに呼びかけることが増えた。

これらのことから、教師の関わり方、特に言葉掛けが児童にとっては大変影響力があるということに改めて感じた。教師は、児童やクラスのできていないところやダメなところばかりに気をとられがちである。しかし、児童は結果は出ていないとしても、それぞれががんばっているのだから、そのがんばりを認めるということが、児童のやる気を引き出す一歩になるということが分かった。

また、勇気づけのワークを実施すると、少人数なので安心して自分の考えを言うことができ、しかも自分のがんばっているところを周りが認めてくれるので、自然に笑顔が増えていったことを実感することができた。ワーク中もそうであるが、何よりコメントを交換しているときの児童の表情がとてもよい。照れくさそうに、でも嬉しそうに自然に話が盛り上がっている。その様子を見ている教師もまた笑顔になれる。とても貴重な時間であった。このことは勇気づけのワーク自体が、「よいところ」や「がんばっているところ」に着目して構成されているからに他ならない。実践してみるとそのことがよく分かる。席替えのときに実施すると、さらに児童の交流が深まるのではないかと予想される。実際に1回目よりも2回目の方が盛り上がり、児童から「次はいつやるの？」と聞かれることもあった。児童相互の交流が深まると自然に授業中の発言も活発になる。それは安心して発表できる、間違っても笑われたりしないということが児童の意識の中に生まれるからではないかと考える。これらのことから勇気づけのワークなどを通して共同体感覚が育まれると、学習にもよい影響が出るということも実感できた。

このように、ふだんからの言葉掛けに気を付けたり、勇気づけのワークを実施したりすることにより、児童相互、そして教師と児童の関係が深まっていくのを実感することができた。何よりも教室に笑顔が増える。そうすると教師の気持ちも楽になる。「こうしなければ・・・」、「きちんと指導しなければ・・・」という焦りではなく、「確かにできていないところもあるけれど、できているところもたくさんあるよねな。」というように自然に感じられるようになった。教師の意識が変容し、できているところに着目できるようになると、児童もリラックスでき、安心して自分を表現することができるようになって感じた。

今後は、教師が学校生活の場面でマイナス面ばかりに目を向けるのではなく、児童ががんばっているところやできているところに積極的に目を向けていくということを常に意識していくことが大切だと感じた。

【小学校②】（小学校6学年の例）

ア 児童の実態

本学級の児童は、言われたことにはまじめに取り組み、責任感もある。しかし、周りに合わせたり、協力したりすることはできるが、その反面、自主性を欠く児童もいる。これは誰かと一緒にないと不安になるためと思われる。男女の精神的な成長の差が大きく、男子は幼く、女子は落ち着いていて、冷めている面もある。

児童Cは何事にも積極的で、役に立ちたいという気持ちが強く仕事を率先して行う児童である。しかし、自分がやりたいという思いが強く、他に譲ることができずにトラブルになることがある。集団の中での自己有用感を感じられるようにしたいと考えた。

児童Dも意欲的で、何でも進んでやろうとするが、人のためではなく自分がやりたいという思いのみで行っている。場の空気や相手の表情を読み取ることができず、相手を我慢させてしまうことが多いが、そのことにも気付くことができていない。相手の表情から心情を読み取ったり、相手の主張を受け入れて折り合いを付けるようなコミュニケーション能力を身に付けられるようにしたいと考えた。

イ アドラー心理学を生かした関わりについて

児童Cに対しては、少し難しいと思われる仕事でも信じて任せる姿勢で臨んだ。そして、本人のやる気や努力を認め、「いつもありがとう。助かるよ。」と常に伝えるようにし、周囲の児童にも児童Cのがんばりが伝わるように工夫した。すると、次第に児童Cを手伝ったりアドバイスしたりする児童が増え、仕事がスムーズに進むことが増えていった。児童Cにクラスのみんなが助かっていることを伝えると同時に、児童Cを援助する周囲の児童も称賛することを繰り返すようにした。このような取組を続けていくうちに、児童Cは自分の意見を主張するだけでなく、話し合いによって折り合いを付けられるようになった。これはお互いが認め合い、支え合う関係に変化してきたからと考える。

児童Dに対しては、グループ活動での働きかけを工夫した。勇気づけのワークはお互いに認め合う活動が中心であるが、より効果的に実施するためには、児童のソーシャルスキルも必要になると考える。そこで、児童Dに対して自分が発言をしているときに、友達の表情に注目するように助言した。また、周囲の児童にもお互いに話をよく聴いたり、分かりやすい言葉で伝えたりするように助言した。勇気づけのワークを実施することで、児童Dは自分のことを認めてくれ、さらに自分の意見をよく聴いてくれる周囲の児童を肯定的に捉えるようになってきた。児童Dは、周囲の児童との人間関係が改善されるにつれ、周囲の児童にも気を配るようになり、表情から気持ちをくみ取るようになってきた。

ウ 勇気づけのワークの実施について

「いいところ探し」のワークは、各人の「いいところ」をクラスの中で共有することを通して、それぞれによい面があることや、お互いに助け合っていることに気付くことをねらいとしている。

[勇気づけのワークの活動案]

「いいところ探し」

(1)目的 グループでよいところ探しをし、全体でそれがどのグループを指すのかを当てることにより、自己有用感・集団所属意識を高める。

(2)準備物 紙、筆記用具、生まれ月を表示したプレート、ワークシート

(3)展開 (略案)

	学習の内容	指導上の留意点
5	1 今日の活動について説明する。	・否定的な意見を述べたり、表情で示したりしないように確認する。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>①バースデーラインでアイスブレイクをする。</p> <p>②他グループのよいところ、感謝しているところなどをまとめる。</p> <p>[留意事項]</p> <p>※他のグループの発表に対して、否定的な意見や表情を示さない。</p> <p>※対象グループが重ならないよう調整する。(くじの利用)</p> <p>※発表を聞いている他のグループの児童が、どのグループのことか分かる程度の情報を補足する。</p> </div>	
20	2 活動に取り組む。 (1) ノンバーバル(非言語)でバースデーラインを作る。 (2) 誕生日順に4人グループを作って着席する。 (3) 他のグループのメンバーのいいところやふだん感謝しているところなど肯定的なメッセージを紙に書く。 (4) どのグループのことかを当てる。	・教師自身が児童に対して肯定的なメッセージを送る。 (教師の発言の例) ・「運動会で輝いていましたね。」 ・「いつもグループ学習のとき、やさしく丁寧に教えてくれてありがとう。」
15	3 振り返りをする。 (1) ワークシートに記入する。 (2) グループ内で発表する。	・ワークシートに、他のグループからの発表を聴いてどうだったか、特に他者から見た自分像で気付いたことはないか振り返らせる。
5	4 本時のまとめをする。 ・教師の話聴く。	

【授業後の児童の感想】

- ・人によって長所が違う人もいれば、誰もが同じ見方をしている人もいた。
- ・自分のよいところや友達のよいところが見つけれられてよかった。
- ・自分がみんなからどう思われているかが分かって、とても楽しかった。
- ・普通に接している人でも、自分のよいところをわかっていてくれてよかった。
- ・みんなで協力できてとても楽しかった。
- ・一人一人にいろいろなよいところがあるんだなあと思った。もっとよいところを増やしたい。

エ 成果と課題

まず児童Cの「みんなの役に立ちたい」という思いを大切に、児童C本人とクラス全体を信じて行事を任せるようにした。そうすると、みんなで協力しながら児童Cを支えるような場面が増えていった。結果として行事も成功し、児童Cに対する周囲の見方も変わっていった。このことをきっかけにしてクラス全体が助け合うことのできる集団に変わっていったと考える。帰りの会の「今日のエース」で児童Cへの感謝の言葉を述べる児童が増え、児童Cも、みんなの役に立っているという実感をもつことができるようになった。児童C本人も自信が付き、より深く考えてから行動する場面が増えた。また、友達の意見をしっかりと聴き、取り入れることができるようになったのは大きな進歩であったと考える。さらに、児童C本人の意欲を尊重して仕事を任せることで、児童Cのクラスへの貢献を認められるようにしたい。また、他の消極的な児童にも「私もみんなに役立っている」という自己有用感をもてるようにしていきたい。

児童Dに対しては、より効果的に勇気づけのワークを実施するために、ソーシャルスキルにも焦点を当てた。児童Dの周囲への接し方と同時に、周囲の児童Dへの接し方も考えさせながら勇気づけのワークを実施したところ、お互いが認め合う活動を通して、よりよい関係作りをしようという意識が高まったと考える。

児童Dの長所や得意なことが、周りにも見えるように意識して勇気づけをしたことで人には短所もあるが長所もある、課題点があってもよい点は認めてもらえる、という考え方が全体に広がった。反対に、自分の課題点を認めることができなかつた児童Dは、その自覚がもてるようになった。しかし、児童D自身まだ周囲に対する信頼感が薄い。児童Dへの勇気づけを続けていくことで、自分にも周囲から学ぶことや周囲から助けられていることがあるということに気付くことができるようにしたい。

勇気づけのワークの活動そのものに、楽しく取り組めるよさがある。特に学級開きなどには効果的であるといえる。ワークを行うと同時にクラス会議を作っていくことで相乗効果が得られると思う。「いいところ探し」のように、直接友達から勇気づけの言葉掛けがもらえるような活動は、児童が「やってよかった」という思いをもつことができると感じた。定期的に行い、回数を重ねていくことで共同体感覚の向上につながると考える。



「いいところ探し」の様子

【中学校】（中学校3学年の例）

ア 生徒の実態

本校の生徒は、以前と比べて落ち着いて授業に取り組み、問題行動もかなり減少傾向にある。しかし、自分の考えをうまく伝えることを苦手とする生徒や、決まった友達としか関わりをもととしない生徒が多かった。

本学級の生徒には、学校行事などで学級が一つの目標に向かって団結するような指導は行ってきた。しかし、学級の生徒が一致団結する姿は一時的なもので終わってしまい、行事を通して築いた生徒相互の関係を学校生活に生かすことができなかった。これは、集団生活をよりよくしようとする意識が低い生徒や学級集団と積極的に関わろうとしない生徒などに対して、ふだんの学校生活の中で、自分が集団の中で大切な存在であると認められるような働きかけが少なく、共同体感覚を育成していなかったからではないかと考えた。

生徒Aは、反社会的な生徒と一緒に行動することが多く、学校には遅刻して登校することが多い生徒である。また、服装違反や授業中に寝ていることが多く、学校生活に意欲がない。高校進学の意味がなく、学習意欲にも乏しかった。友人関係も決まった友達としか会話をせず、クラスでも他者と深く関わろうとはしなかった。そのため教室で過ごすことが少なく、廊下や他の教室に行ってしまうこともあった。自分の考えを上手に伝えることを苦手としており、ちょっとしたことでも他の生徒とトラブルになりやすい面をもっている。

イ アドラー心理学を生かした関わりについて

教師は、学級や集団への所属感や信頼感、貢献感などの共同体感覚を育成することが大切である。そこで全職員でアドラー心理学の研修に取り組んだ。アドラー心理学を生かした関わり方について、放課後や学年会で何度も話し合う時間を作ったり、アドラー心理学について書かれている書物をすぐ手に取って読んだりできるようにし、教師の関わりを変える努力を試みた。すると次第にこれまでのような短所や欠点を見つけ指導したり他者と比較したりするのではなく、ささいな努力や成長に目を向け、勇気づけを学校生活のあらゆる場面で実践できるようになってきた。多くの教師が生徒の変化を辛抱強く待つ姿勢やアプローチの仕方を考えるようになり、アイメッセージで多くの生徒に伝えるようになった。

生徒Aに対しては、周りの評価を気にするところがあるので、他の生徒が肯定的に捉えていることを実感させたいと考えた。そのために勇気づけのワークを活用した。実施するに当たっては、生徒Aは自分の意見を伝えるのが苦手なので、同じ班の生徒にサポートするように助言し、活動を行った。すると、自分の意見を聴いてくれる周囲の生徒を、徐々に肯定的に捉えられるようになってきた。

ウ 勇気づけのワークの実施について

「色人探し」のワークを実施した。仲間のいいところを話し合い、その人物が誰かを探することで、肯定的な人間関係を醸成し、自尊感情の高揚を図ろうと考えた。

[勇気づけのワーク活動案]

「色人探し」

- (1) 目的 仲間のよいところを話し合っ探すことで、肯定的な人間関係を醸成し、自尊感情の高揚を図る。
- (2) 準備物 掲示資料、ストップウォッチ、よいところカード、ワークシート
- (3) 展開 (略案)

	学習の内容	指導上の留意点
5	1 6グループをつくる。 ・本時の課題と約束を確認する。	・全員に割り当てた人のよいところをカードに書かせておく。
	<p>①事前に、代表6人を選出し、6文字をつないだ言葉を考えておく。</p> <p>②各グループに、選出した生徒のうち一人のよいところを書いたカードを渡す。カードに書かれた人物が誰かをグループで話し合う。代表6人にキーワードの一文字を割り当て、当たったグループに一文字を伝える。</p> <p>③当たったグループには次の生徒のよいところカードを渡す。</p> <p>④6人を探し出し、6文字をつないだ言葉になったらゴール。</p> <p>[留意事項]</p> <p>※一つのカードをもとに探せるのは3人まで。3回答えて当てることができなかった場合、言葉を教えてもらえない。</p>	
35	2 活動に取り組む。 (1) 一人目の生徒のよいところを読み上げ、グループで話し合い、ワークシートに記入して、教師に見せる。 (2) 当たりの場合、1文字教えてもらい、次の人のよいところカードを見せてもらう。 (3) 同様の活動を繰り返し、文字をつなげて言葉をつくる。	<p>・仲間を肯定的に捉えることを確認する。否定的な意見を出さないことを約束させる。</p> <p>・一つのカードで答えられるのは、3人までなので、よく考えるように伝える。</p>
5	3 振り返りをする。 (1) ワークシートに記入する。 (2) グループ内で発表する。	・誰のどんなことが、グループで役に立ったかを発表し合う。
5	4 本時のまとめをする。 ・教師の話聴く。	・本時のねらいを説明しながら活動の様子を再度振り返らせる。

【授業後の生徒の感想】

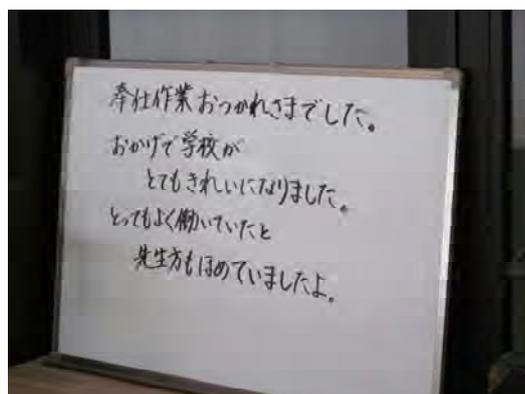
- ・よいところをヒントに友達を探すのは楽しかった。
- ・みんながよいところをヒントに話し合っ探して、探し当てた人がまさか自分だったなんて、嬉しかったし、はずかしかった。
- ・似たようなよいところをみんなもっているの、探し当てるのが大変だった。
- ・一人一人のよいところを考えたので、気分がよくなった。

オ 成果と課題

以前は生徒指導上の問題が多く、生徒間のトラブルも絶えない学校であった。予防的な指導ができず、対処的な指導になっていた。ところが、アドラー心理学の考え方を取り入れ、職員が生徒の適切な行動に目を向けるようになってからは、学校から怒鳴り声が消え、生徒が教室で過ごす時間が長くなった。この研究実践において、一番変化が見られたのは、教師のアプローチの仕方だったと思う。何かあったときに、どのように声を掛けたらよいかを考えるようになった。行動には目的が存在するという目的論を理解することで、アイメッセージで語りかけることが増え、生徒と教師の二人で話をしている場面が多くなった。

生徒Aは、学校に遅刻をしないで登校したときに、多くの職員やクラスの生徒から勇気づけられるようになった。そして、繰り返し勇気づけられたことで、徐々に遅刻をすることがなくなっていった。また、教師は生徒Aと二人で話す機会を多く設定し、本人を認め、ヨイ出しすることを心掛けた。さらに、勇気づけのワークを通して、クラスの中で自分が大切な存在だと認められる機会を設定することで、自分の居場所を見いだすことができたと考える。クラス会議では、自分の考えをみんなの前でしっかり発言したりクラスの仲間のことを心配したりする活動を通して、生徒同士の相互信頼・相互尊敬が生まれてきた。体育祭では、服装を整えて笑顔で参加し、団体種目のリーダーとなってクラスの団結にも尽力した。いつしかクラスは生徒Aを中心に一つにまとまってきていた。今では、高校進学への意志が高まり、授業中は隣の生徒に分からないところを教えてもらい、家で学習したものを学校に持って来るようになった。周りの生徒も、生徒Aのがんばりを認め、クラス全員で高校へ進学しようというまとまりが感じられるようになった。

この研究を通して、生徒と教師、生徒同士の相互信頼・相互尊敬が生まれ、共同体感覚が育成されつつあると考える。不適切な行動を注意するだけでは、生徒との関係は改善されなかったが、行動の目的を理解し、勇気づけていくことで信頼関係が育まれてきた。勇気づけのワークは、クラス全体の共同作業として取り組み、生徒一人一人がクラスでの存在価値を見出し、効果的であった。今後の課題としては、全職員が共通した関わりができるようにするために、継続的に研修を行い、アドラー心理学のさらなる深い理解が必要になってくる。また、実際の場面でどのように関わったらよいかを迷う場面もあるので、さらなる研究実践が必要であると感じている。



生徒への勇気づけのホワイトボード

【高等学校】（高等学校3学年の例）

ア 生徒の実態

多様な特性をもった生徒たちは、同じ集団に属しながらも気を許せる仲間以外には無関心を装ったり、距離をとったり、ときには自己防衛のために攻撃的になったりする傾向が強い。幼い頃から集団で関わる経験が乏しく、人間関係の構築が苦手なためと考えられる。他者とつながることに緊張し、自分自身にも自信がなく常に不安の感情を抱えている生徒が多く在籍している。

他者と会話することが苦手な生徒Aは、学校生活の中で、ほとんど話さない。出席を取るときでさえ、わずかに声を出すか、軽く手を挙げる程度である。自分の感情を出すこともなく、常に一人で行動している。前髪を伸ばして、相手から目が見えないようにしてうつむいていることが多い。

他者とコミュニケーションを取ることが苦手な生徒Bは、いつも一人で行動し、不安げな様子である。カリキュラムの関係で、授業時間の人間関係が固定せず、クラスの中でのつながり感覚が醸成しにくい状況であった。

イ アドラー心理学を生かした関わりについて

本校の生徒の実態を考慮し、生徒同士のつながり感覚を育成するための学級づくりを行い、それを基盤とした授業づくりをすることが有効と考えた。問題行動の予防として所属欲求を満たすことが大切と考え、褒めることより認めること、結果ではなく過程を重視すること、ダメ出しではなく、ヨイ出しを行うことによって、自尊感情を高め、所属欲求を満たすことができると考えた。

まず取り組んだことは、勇気づけによる言葉掛けである。やっではダメなことやできていないことばかりに着目して指導するのではなく、目の前にいる生徒のよい点や今できていることなどに着目して言葉掛けをするようにした。肯定的な視点で声を掛けられた生徒は、自尊感情を高め、教師と生徒との関係性が改善したと考える。すなわち、教師と生徒とのつながり感覚が醸成されたと考える。

さらに自尊感情を高めるために、勇気づけのワークを実施した。4～5人のグループ内で役割分担をして、協力しながら課題を解決するワークでは、自然とグループの仲間に関心をもち、グループの一員であることを自覚するようになる。さらにお互いを認め合うことを繰り返すので、積極的に関わるようになる。今まで無関心だった生徒との間にも協力意識が芽生え、生徒同士のつながり感覚が醸成されたと考える。この関係性は、グループの枠が大きくなっても同様で、クラス全体でも感じられた。クラスに対する所属感や貢献感、他者を認める姿を育成することができたと考える。

ウ 勇気づけのワークの実施について

「僕らの軌跡」のワークを実施した。入学式での出会いから学級がどのような歩みをたどってきたのかを振り返り、その時々活動に関わる生徒を取り上げ、インタビューを行う中で、生徒一人一人がこの学級に所属できてよかったという自己有用感を高めようと考えた。

[勇気づけのワークの活動案]

「僕らの軌跡」

- (1) 目的 4月の出会いから学級がどのような歩みをたどってきたのか、これまでの軌跡を振り返り、その時々活動に関わる生徒を取り上げインタビューを行うことを通して、生徒一人一人がこの学級に所属できてよかったという自己有用感を高める。
- (2) 準備物 掲示資料、デジタルタイマー、グループ交流ワークシート、添付用紙
- (3) 展開

	学習の内容	指導上の留意点
5	1 今までの振り返りをする。 出会いから、様々な学校行事や学習での成果等を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・出会いから様々な出来事を経て、現在の学級になっていることを確認し、担任としての思いを伝える。 ・今までの軌跡を振り返るのにふさわしい話題を選んで提示する。
10	2 これまでの出来事等を振り返り、活躍した人や関わりの深い人についてグループで相談する。	
	<p>課題 今日、みんなのアンケートをもとにしたエピソードに関わりの深い人をみんなで見つけて、その人に語ってもらいます。みなさんは、今から提示するエピソードの中で活躍した人や関わりの深い人をグループで話し合ってみつけてください。もし他の班の人から情報を得たい場合は、決められた時間の中で聞きに動いてもかまいません。</p>	
15	3 様々な出来事で活躍した人や関連のある人を見つけ、ワークシートに記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの話合いに関わり、生徒とともに考える。
15	4 各班からの発表を聞き、名前が挙がった人からそれぞれのエピソードについてコメントを聞く。	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な出来事を振り返りながら、みんなの関わりを補足する。 ・残りの学級生活を有意義に過ごしていくことを助言する。
5	5 「僕らの軌跡」を完成させる。 エピソードと名前の書かれたシールを掲示物に添付し、掲示物を完成させる。	<ul style="list-style-type: none"> ・各人がよいところをもっていることを知り、お互いを認めることの大切さも助言する。

【授業後の生徒の感想】

- ・仲間のよいところを見つけることで、他者を認め、自分も認められていたことを実感することができた。
- ・他の人の考えていることを知ることができた。
- ・相手の話を聴く態度や関心が高まった。
- ・発表後に拍手してもらえることで、安心感をもつことができた。
- ・ワークシートに記入することで、話すことが苦手でも興味をもって参加することができた。

エ 成果と課題

以前は、グループの形になることはできるものの、いざ活動を始めると、積極的に活動に取り組むことができる生徒と活動できずに注意散漫になってしまったり、他のことをやってしまったたり、何もせずその場で下を向いてしまう生徒が数多くいた。

生徒Aは、勇気づけのワークを繰り返し実施することで、自分のペースではあるが活動をするのができた。同じグループの人が意見を述べた際には、みんなと一緒に拍手をすることもできた。少しずつではあるが、周りから認められる経験を繰り返したことで自分を出せるようになってきたと考えられる。

生徒Bも周囲の生徒との関わりを少しずつもてるようになり、ふだんの生活では多くの人に話しかけるようになってきた。生徒Bがうまく伝えることができなくても、周囲の生徒は生徒Bの特性を理解し、受け入れることができるようになってきている。コミュニケーションが苦手な生徒Bが、自分の意思を伝えることができるようになり、運動部に加入した。

今まで関わりのなかった生徒間にも、気配りができる雰囲気醸成されてきている。お互いに肯定的に声を掛け合った体験が、声を掛けてもらえた喜びを味わい、自分からも声を掛けようという積極的な態度に変容してきたと思われる。次第にクラス全体が一つにまとまっていくのを感じた。

高等学校では、定期的の実施することは時間的に制約もあり難しいが、年度始めや行事の前後、クラス内の雰囲気の変化を感じたときに実施することで効果的に活用できると考える。

また、教師の心境にも変化があったと考える。勇気づけを実践するうちに、生徒と時間をかけて向き合うことが増えてきたと思う。例えば、生徒の成長や変化、当たり前のことができていることに対しても敏感になり、声を掛ける姿が頻繁に見られるようになった。教師と生徒の関係が変化し、生徒同士の関係も変化が見られ、所属感・自己有用感・貢献感等が生まれ、信頼関係での結び付きが強くなってきたと実感している。



「勇気づけのワーク」の様子

(2) クラス会議での関わりについて

【小学校】（小学校3学年の例）

ア クラス会議の実際

実施時期：9月（第6回） 実施時間：30分

（教：教師， 司：司会者， 全：全員， 提：提案者）

活動	発言内容
①輪になる	司：これから〇〇クラス会議を始めます。なるべく早く輪になりましょう。 教：みんなで協力して早く輪になれましたね。〇〇さんは早く輪になれたから、友達の椅子を運んでくれていたね。それを見て先生は、〇〇さんはとても優しい人だなあと思い、嬉しくなりました。
②ルールの確認	司：では〇〇クラス会議のルールを確かめます。（ルールの確認） 全：①最後まで、話している人の話をききましょう。 全：②お友達の意見に文句を言わないようにしましょう。
③コンプリメントの交換	司：次に、「友達のよいところみつけ」をしましょう。今回は、〇〇さんから順番に発表してください。 ：〇〇さん、いつもおもしろいことを言ってくれてありがとう。 ：〇〇さん、国語の教科書を見せてくれてありがとう。
④前回の振り返り	教：〇〇さん、前のクラス会議で話し合った「宿題を忘れないために、家に帰ったらすぐに宿題をやる」という方法はうまくいっていますか？ 提：はい。続けています。
⑤議題の提案	司：では、今回の議題は「〇〇さんからの議題で、『自分の机の上がすぐ物でいっぱいになってしまい、片付けられません。どうしたら片付けられますか。』です。みんなで話し合ひましょう。」
⑥話合い	司：1分間、自分で考えてください。（1分後）それではみんなの考えを聞きたいと思います。 提：私は、机の上に物を乗せないようにすればいいと思います。 ：物の置き場所を決めたらよいと思います。 ：いらぬものはどんどん捨てるようにするとよいと思います。 ：いるものといらぬものに分けて整理するようにしたらいいと思います。 ：私も片付けが苦手なのでいい案が思い浮かびません。だからパスします。 ：片付けられなかったら、家の人に怒ってもらおうといいと思います。 等
⑦決定	司：〇〇さん、みんなから出た意見の中にやってみたいことはありましたか？ 提：はい。「置き場所を決める」をやってみようと思います。
⑧今日のクラス会議から	司：みんながよい意見をたくさん出してくれて、よかったです。ありがとうございます。提案者の〇〇さんから何かありますか。 提：ありがとうございます。今日からやってみます。
⑨先生の話	教：クラスみんなが〇〇さんのために、たくさんのアイデアを出してくれて先生も嬉しいです。〇〇さんも、ぜひ「置き場所」を決めて片付けをがんばってくださいね。

イ 議題と解決策の概要

実施学年：第3学年

議題	みんなで遊ぶ日を決めよう。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・中休み（業間）に遊ぶ。 ・体育の時間に体を動かす遊びをする。 ・学級活動の時間に外で遊ぶ。 ・学級活動の時間に教室の中で遊ぶ。 ・体育館で遊ぶ。 ・昼休みに遊ぶ。 等
解決策	木曜日 6 時間目の学級活動の時間 11月20 日（木）場所は「校庭」

議題	徒競走で速く走れるようになるには、どうしたらいいでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・足の速い人に速く走るコツを教えてもらう。 ・中休みや昼休みに走る練習をする。 ・走る前に体操をして体をほぐす。 ・お父さんやお母さんと特訓する。 ・とにかく走る。 ・タイムを計って走る。 等
解決策	足の速い人に速く走るコツを教えてもらおうと思います。

議題	給食が終わる時間が遅くて昼休みが少なくなってしまうので、みんな困っています。どうしたらいいでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・給食の用意をみんなで素早くする。 ・給食当番は、4 時間目が終わったらすぐに準備をする。 ・当番が早く仕事ができるように同じ班の人が協力する。例えば、当番の人の机を直してあげるなど。 ・決められた給食の時間の中で、みんなが完食できるようにがんばる。 ・4 時間目の授業を時間通りに終わらせる。 等
解決策	当番が早く仕事ができるように、同じ班の人が協力しよう。

議題	ぼくは、リコーダーのテストに何回も挑戦しているのですが、全然合格できません。いつも途中で指が動かなくなってしまうからです。どうしたらリコーダーがうまくふけるようになるか教えてください。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間に先生に教えてもらう。 ・リコーダーをふく前に、深呼吸して（気持ちを）落ち着かせる。 ・合格したら、ごほうびをもらえるようにお家の人と約束する。 ・毎日少しずつ練習する。 ・リコーダーが得意な人に教えてもらう。 ・お母さんや先生に聴いてもらう。 ・みんなでチェックして教えてあげる。 ・みんなで励ます。 ・何回も練習する。 等
解決策	何回も練習して、お母さんや先生に聴いてもらうようにします。

ウ 成果と課題

〈成果〉

クラス会議の時間に、全員で机を片付け、椅子だけで輪になったところから、今までのコの字型等の話合いの形態と違い、「今日は何を話し合うのかな？」とわくわくしている様子が伺えた。「クラス全員の顔が見られるのがいい。」と言っていた児童がいた。100円ショップで用意したふかふかしたハート型の小さいクッション（トーキングスティック）が回ってくることに喜び、自分たちで考え、決めたことが現実になっていくことがとても嬉しいようであった。

ふだんは発言をしない児童も、周囲の友達の受容的な雰囲気や順番に発言の機会が回ってくるなどから、自分の考えを言うことができた。また発表が苦手な児童も、友達の意見を参考にしたり、友達からのアドバイスを受けたりしながら、意見を言うことができるようになってきた。楽しい雰囲気で、全員が発言する機会が確保されていることで、どの児童も安心して自分の考えを言うことができたと思われる。

話合いに教師が過度に介入せず、我慢して見守る姿勢を見せることで、児童は「自分たちがやらなければいけない」という自覚をもって、クラス会議に参加することができた。

児童から提案された議題について積極的に話し合うようになり、課題解決を通して自分たちの考え方に自信をもつようになってきている。



「クラス会議」の様子

〈課題〉

今後は個人の悩みや何かを決める話合いの他にも、学級の課題等についてのクラス会議も積極的に行いたい。

低、中学年の児童だと輪になるのに準備に少し時間がかかるので、二つの輪に分けて行うことも試してみた。だが、最後の決定の場面で、一つの輪になり解決策をまとめるのに時間がかかり過ぎてしまい、集中力に欠けてしまうところもあった。クラスの人数が多い場合の形態の工夫を今後は考えていきたい。

教師の姿勢として、早く進行させようとして、すぐに話合いに参加して教師が意見を言ってしまう、そこで話合いが終わってしまうことがあった。教師がやたらと深刻な雰囲気を作ったり、児童の話合いに参加しようとして力が入った雰囲気を作り出したりしないように留意していきたい。

教師の関心が、話合いばかりに向いて、決定事項やその後の児童の生活改善の行動に関心が向かないということがないように、話合い後の児童の行動を見守り励まし、勇気づけることを念頭において指導にあたっていくようにする。

【小学校】（小学校6年生の例）

ア クラス会議の実際

実施時期：10月（第3回）

実施時間：20分

（教：教師， 司：司会者， 全：全員， 提：提案者）

活動	発言内容
①輪になる	司：これから○小6年○組のクラス会議を始めます。輪になって座ってください。 教：さすが、みんな早いね。さすが6年生だね。
②ルールの確認	司：ではルールを確かめます。 全：①最後まで話している人の話を聴きましょう。 全：②友達の意見に文句を言わないようにしましょう。
③コメントの交換	司：次に、「ありがとうみつけ」をします。○○さんから時計回りに発表してください。 ：○○さん、昨日、鉛筆を拾ってくれてありがとう。 ：○○さん、算数のノートを見せてくれてありがとう。
④前回の振り返り	教：○○さん、この間の「忘れ物をしないために、家に帰ったらすぐに次の日の用意をする」はうまくいっていますか？ 提：はい。がんばっています。
⑤議題の提案	司：では、今回の議題は「△△さんからの議題で『ぼくは自主学習をいつも忘れてしまい、全くやる気が起きません。どうしたらやる気を起こすことができますか。』です。みんなで話し合ひましょう。」
⑥話合い	司：1分間考える時間をとります。（1分後）みんなの考えを聞かせてください。 ：（すぐゲームをやってしまうので）ゲーム機をどこかにかくす。 ：きちんと予定を立てて、遊ぶ前に自主学習をやってしまう。 ：そんなにゲームが好きなら「自主学習をやったら何分できる」とか決めたら、自分からやるんじゃないかな。 ：1日何分ってゲームの時間を決めればよいのでは。 ：自主学習が終わるまで家の人に取り上げてもらう。 ：うちはお母さんが仕事から帰ってくるまでに、宿題をやらなければいけないから、「宿題、宿題、宿題」って頭の中で唱えたら忘れません。 ：「自主学習」「ゲームだめ」と書いて机の前のかべに貼る。 ：自主学習をやった時間を、ゲームをやる時間にプラスしていく。 ：ゲームを無理矢理取り上げたら心が折れてしまうのでは。△△さんがかわいそう。 ：「宿題、簡単」って自分に暗示をかける。 等
⑦決定	司：○○さん、みんなから出た意見の中にやってみたいことはありましたか？ 提：はい。目標を作って、紙に書いて机の前に貼りたいと思います。ありがとうございます。
⑧今日のクラス会議から	司：みんながよい意見をたくさん出してくれて、よかったです。ありがとうございます。
⑨先生の話	教：クラスみんなが○○さんのために、たくさんのアイデアを出してくれて先生も嬉しいです。○○さんも、ぜひ目標を作って自主学習をがんばってくださいね。

イ 議題と解決策の概要

実施学年：第6学年

議題	いじめストップ・絆づくりフォーラム」に向けて、いじめをなくすスローガンを考えよう。「みんなで考えよういじめとは？」
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・困っている人を助ける。 ・みんな仲よくする。 ・みんなが嫌な思いをすることがないようにする。 ・自分のことだけでなく、みんなのことを考えて生活する。 ・誰に対しても公平に接することができればよい。 ・嬉しいことをしてもらえれば⇔してあげれば 等
解決策	困っている人を助ける。救う。助け合う。協力する。困っている人に気付く。話し合ってみて『みんなで』が重要だと思いました。

議題	クラスの目標を決めよう
各自が考えた案	<p>6年〇組のキーワードは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ・返事・思いやり・支え合う・優しい・笑顔・明るく・協力 ・一生懸命・真剣・前向き・最高学年として・キズナ・助け合う 〇支え合う 〇笑顔 〇一生懸命 〇キズナ 等
解決策	「支え合い 笑顔いっぱい あふれるクラス」

議題	縦割り班の掃除で低学年の子が言うことをきいてくれませんか。どうしたらいいのでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・低学年の子に丁寧に掃除の仕方を、覚えるまでつきっきりで教える。 ・それでもうまくいかないときは担当の先生や担任の先生に相談する。 ・自分の役割を最後まできちんとやらせる。 等
解決策	掃除のやり方をきちんと教えて、最後までやらせたいと思います。

議題	朝の読書の時間におしゃべりをする人がいるのが気になります。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の読書の時間は本を読むための時間だから、8時10分から8時25分までの15分間は必ず全員が静かに読書をする。 ・委員会の用事など、どうしてもやらなければいけないことがあるときはそちらを優先させてもいいが、おしゃべりはしてはいけない。 ・必要な話は筆談です。 等
解決策	読書の時間の15分間は必ず全員読書をする。他のことはしない。

議題	友達と話しているとき、悪気はないのですがすぐに悪い言葉を使ってしまう。どうしたら言わなくなるのでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・とにかく悪い言葉を言わないように気を付ける。 ・自分が悪い言葉を言われたときのことを考える。 ・悪い言葉を言ったら、一言につき漢字練習ノート1ページをやる。等
解決策	悪い言葉を言ったら漢字練習1ページと決め、言わないようにします。

ウ 成果と課題

〈成果〉

6学年でクラス会議は初めて取り入れてみたが、思っていたよりも簡単に行うことができた。児童も自分たちで話をどんどん進めることができ、「だらだらしないのがいい。」という感想が多かった。また、45分間という時間に縛られることなく、「短い時間で行えるのがよい。」という感想も多かった。クラス会議は、単に学級のことを決めるだけではなく、個人の悩みを学級で共有し、その解決策を考えるということで、学級への所属感や仲間意識を高めることができた。また、全員に発言の機会があり、クラス全員で話し合えたという達成感があった。

何回目かのクラス会議の実践後、学級のレクリエーション係が自分たちで「お悩みBOX」を作成し、隔週の木曜日の朝の会でクラス会議を行うことに決まった。児童が、友達のことに関心をもち、悩みを自分のことのように深く考えていくことができるようになっていく。

話合いを続けていくと、ときには意見が対立することもある。感情的なやりとりになることもあるが、児童は自分たちで「NGワード」というものを作り、相手を攻撃し過ぎることがないように気を付けるようになった。意見が対立することはあるが、相手の人格や気持ちを傷つけないようにしようとする児童の態度に感心させられた。これもクラス会議を行うことによって得た成果であると考えられる。また、トーキングスティックとして、ぬいぐるみを使用した。児童は男女問わず、自分の意見を言うときにはそのぬいぐるみを膝の上に寄せ、大事そうに抱えながら話している。男子児童も自分よりも遠くにあるぬいぐるみを「話したいから早く回して。」といった様子で、必ず自分の膝の上に寄せてから話をする。ときにはぬいぐるみの腕を動かしながら、またあるときは、ぎゅっと抱きながらと様々であるが、このぬいぐるみが児童の心を和ませたり、自分の考えや気持ちを他者に伝えようとするときの緊張を和らげたりと、心を落ち着かせたりする大切な役割を担っているように思われた。人前で話すことが苦手な児童も、このトーキングスティックを抱きながら話をするにより、安心した様子で自分の考えていることを他の児童に伝えることができた。



「クラス会議」の様子

〈課題〉

今後は個人の悩みや何かを決定する話合いの他にも、学級の課題等についてのクラス会議を行いたい。また、準備に少し時間がかかるので、素早く形態を作れるように工夫したい。時間を有効に活用できるようにし、一つのクラス会議に要する時間の工夫を行っていききたい。

【中学校】（中学校2学年の例）

ア クラス会議の実際

実施時期：9月（第15回）

実施時間：20分

（教：教師， 司：司会者， 全：全員， 提：提案者）

活動	発言内容
①輪になる	<p>司：これからクラス会議を始めます。よろしくお願いします。</p> <p>全：よろしくお願いします！（元気よく）</p> <p>全：きれいな輪を作ろう！</p> <p>教：前回より時間も短くなったね。とてもきれいな輪を作れるようになってきたね。</p>
②ルールの確認	<p>司：では、みんなでクラス会議のルールを確認しましょう。</p> <p>全：①輪になって、皆平等に語り合うこと。</p> <p>全：②誰かが話しているときは、最後まできちんと聴くこと。</p> <p>全：③どの考えや意見も、話している人の見方として受け止めること。</p>
③コンプリメントの交換	<p>司：次にハッピー探しをしましょう。体育祭のがんばりを伝え合いたいと思います。</p> <p>：〇〇さんはチームジャンプの縄回しを最後までがんばっていました。</p> <p>：〇〇さんは練習のときからみんなに励ましの声を掛けてくれました。</p>
④前回の振り返り	<p>教：〇〇さん、この間選んだ解決策は、続けることができますか？</p> <p>提：はい。みんなで話し合ってくれたので、努力しています。</p>
⑤議題の提案	<p>司：では今回は「合唱祭に向けての目標を確かめよう」というテーマでクラス会議を行います。提案者の〇〇さん、このテーマについて何か補足することはありますか。</p> <p>提：合唱祭で金賞をとりたいので、みんな、いい案を出してください。</p>
⑥話合い	<p>司：では、考える時間をとります。（様子を見て）それでは、〇〇さんからトーキングスティックを回しながら、時計回りの順で発言してください。</p> <p>：体育祭で得た団結の力を生かして、金賞を目指そう！</p> <p>：休み時間など、時間を自分たちで作って歌いこもう！</p> <p>：毎回毎回の練習に目標をもって臨みたい。</p> <p>：質を重視して、歌っていきたい。</p> <p>：CDを活用して、家でも練習してこよう。 等</p>
⑦決定	<p>司：〇〇さん、みんなから出た意見から解決策は見つかりましたか？</p> <p>提：休み時間を活用すること、時間を大切にして集中して取り組むことがいいと思いました。みんなは、どうですか？</p> <p>：ええ！休み時間が全部なくなってしまうのは嫌だな。</p> <p>提：それは私も嫌なので、練習の様子を見て決めたらどうでしょうか？</p> <p>全：それがいい。</p>
⑧今日のクラス会議から	<p>教：体育祭でがんばっている姿が、具体的に語られていることがすばらしいですね。語ってもらえた人も、嬉しいです！</p> <p>司：合唱祭の練習でも、お互い励まし合ってがんばりましょう！</p>
⑨先生の話	<p>教：体育祭での団結の力、合唱祭でも見たいですね！みんなならできると思います。そのためにも話合いで決まったことを大切にしていきたいですね！みんなで力を合わせて合唱祭を迎えよう。</p>

イ 議題と解決策の概要

あるクラスの4月～7月までのクラス会議の経過（第2学年）

み：みんなに関すること 個：個人のこと

回	議題	議題の分類	解決策	その後
1	「輪になってコンプリメント」	み	輪になってみんなの意見に耳を傾けるようにする。	解決
2	「効果的な聴き方・話し方」	み	みんなの話に身を乗り出して聴くような聴き方をしよう。	継続中
3	スタートした新学期！どんなクラスにしたいか。	み	どんな学級にしたいか、みんなの思いを語り合おう。	学級目標に反映
4	どうすれば自分の所属している部活動以外の人とも仲よくできるでしょうか。	個	休み時間や授業（学習班）の話合いのときに、積極的に話をしよう。	継続中
5	テストに向けてがんばったことや友達に感謝したいことを伝えたい。	個	根気計画表で、やる気や集中力をアップさせることができた。	実践中
6	部活動や生活面で、後輩にどう接したらいいでしょうか。	個	褒めることと注意することを上手に使い分ける。	解決
7	朝、なかなか起きられない。どうすればいいでしょうか。	個	まずは早く寝ること。目覚まし時計を2，3個かける。	経過を確認する
8	夢に向かって羽ばたく人へのメッセージを考えたい。	み	教育実習の先生に向け、これからの先生としての活躍を皆で励まし合おう。	解決
9	東京校外学習を振り返ろう。	み	みんなの意見が合い、クラスの雰囲気はよくなった。	解決
10	学校生活につまずく友達へのメッセージを考えよう。	個	楽しいと考えるようにするといい。そのための声掛けを心掛けていく。	教室に入りにくい友達に配慮
11 12	クラスよかった点と改善点を話し合おう。時間の使い方や生活面について（夏休み前に考えておこう）	み	あいさつや返事がとてもよかった。 言われる前に動けるようなクラスになりたい。皆の意見をしっかりと意識して、時間を守って行動する。	経過観察

※11回目と12回目は、継続して実施。

ウ 成果と課題

〈成果〉

平成26年度は第1学年での実践となり、20回を超えるクラス会議を行った。クラス会議を始めた当初は、生徒も自分の考えを伝えることに自信がもてない様子が見られ、声が小さかったり、自分の意見が言えずパスをする生徒の姿も見られた。しかし、そのような姿も受け止め、受容的に見守るようにしながらクラス会議を進めていく中で、次第に一人一人の意見や考えを伝える内容に深まりを感じられるようになってるとともに、パスをする生徒が見られなくなっていった。第1学年では、主にみんなに関わる議題でクラス会議が行われていたが、最後のクラス会議では、学級委員の生徒から、「来年の環境に自分は慣れていけるだろうか。」という不安についてのクラス会議が実践され、学級の生徒一人一人から、感謝の言葉や勇気づけの言葉が語られていた。提案した生徒は、「来年も自分らしく過ごしていく。」という結論を得ることになった。この姿はクラス会議を重ねた学級だからこそ到達した姿であると実感した。これらのことから生徒がお互いの考えや意見、またはその相違を受け止めた上、全員の意見に耳を傾けることで、お互いの理解を深め、受容的、共感的な態度が育まれるとともに、お互いを勇気づける関係が構築されたことが成果として考えられる。

平成27年度の第2学年の実践では、11月末現在で、20回目のクラス会議を迎えた。第1学年における取組が浸透しつつあり、個人から提案された議題についての実践も増えてきている。

トーキングスティックは、アンパンマンのぬいぐるみを使っている。作者やなせたかし氏のインタビュー記事から、アンパンマンに込められた思いについて考える道徳の実践を行った後に、クラスのトーキングスティックとして使用していることもあり、生徒たちの心の拠り所となっている。今後も生徒主体のクラス会議の実践を通して、生徒相互の協同的な関係づくりに努めていきたいと考えている。

〈課題〉

生徒を取り巻く環境は様々であり、個人が抱える悩みや不安はそれぞれ異なるものである。また、思春期を迎えた発達段階の生徒にとって自己の悩みを皆に議題として提案し、解決のための助言を得るといような自己開示はまだまだ難しい側面がある。

しかし、小さな悩みや不安にも、皆が勇気づけの言葉を与えてくれる経験は、生徒にとってかけがえのないものとなることが、実際のクラス会議から見取れたことである。そういった個人の悩みにも親身になって話し合える温かな学級の雰囲気づくりが、今後の研究の課題であると考えられる。



「クラス会議」の様子

【高等学校】（高等学校2年次の例）

ア クラス会議の実際

実施時期：9月（第3回） 実施時間：20分

（教：教師， 司：司会者， 全：全員， 提：提案者）

活動	発話内容
①輪になる	<p>司：これからクラス会議を始めます。輪になりましょう。</p> <p>教：今日も友達の机を下げるのを手伝ってくれた子がいたね。ありがとう。</p>
②ルールの確認	<p>司：では、はじめにルールの確認をします。</p> <p>①最後まで話を聴くこと。</p> <p>②友達の意見に文句を言ったりふざけたりしないこと。</p>
③前回の振り返り	<p>教：〇〇さん、前回のクラス会議で相談してもらった「レポート課題を家に持ち帰って完成させる」はうまくいっていますか？</p> <p>提：はい。なるべく心掛けてがんばっています。</p>
④議題の提案	<p>司：では、今回は「授業中、つい携帯電話を使ってしまうのはどうすれば直せるでしょうか」です。</p> <p>提：授業中にラインやメールが来ると、ついつい携帯に気を取られてしまいます。気が付くと授業が進んでいて取り残されてしまいます。どうすれば直せるでしょうか？</p>
⑤話し合い	<p>司：では考える時間をとります。（様子を見て）それではトーキングスティックを回しますので、みんなの考えを発表してください。</p> <p>: みんなで注意し合う。</p> <p>: 携帯電話をバッグやロッカーにしまってすぐ出せないようにする。</p> <p>: 授業時間は電源を切る。</p> <p>: 自分で我慢できない人は先生に預ける。</p> <p>: 先生に注意してもらおう。</p> <p>: 先生に預ける。</p> <p>: 天井に吊して完全に見えるようにする。</p> <p>: そもそも学校に持って来ない校則にすればよいのでは？</p> <p>: 意思が弱いのではないか？私なら絶対に見ない。 等</p> 
⑥決定	<p>司：〇〇さん、みんなから出た意見の中にやってみようかと思いましたが？</p> <p>提：先生に預けてみようかなと思いました。</p>
⑦先生の話	<p>教：みんなも大分慣れてきて、たくさんよい意見が出てくるようになりました。困っている人の立場で考えてあげられるようになってきましたね。</p>

イ 議題と解決策の概要

実施学年：第2年次

議題	友達と仲直りするには、どうしたらいいでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・悪いところは正直に謝る。 ・直接会って話をする。 ・よく話をする。 ・原因は何かを相手に聞く。 ・なぜケンカになったのかを話をする。 ・自分に悪いところがあれば先に謝る。 ・相手の気持ちをよく聴く。 等
解決策	直接会って、なぜケンカしたのかをよく話し合います。

議題	夜眠れなくて困っています。いい案があったら教えてください。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・とりあえず布団に入って目をつぶる。 ・携帯電話の電源を切って、手の届かないところに置く。 ・ゲーム機をさわらないようにする。 ・携帯電話の終わりの時間を決めておく。 ・家に帰ってから昼寝をしない。 ・昼間に運動する。 等
解決策	昼間のうちに運動して、夜、携帯電話を使わないようにして寝ます。

議題	教室が汚いのが気になっています。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人が気を付ければよい。 ・掃除の時間にきれいにすればよい。 ・ゴミを出したら自分で捨てる。 ・気が付いた人が捨てればよい。 ・みんなで注意し合う。 ・ゴミをそのへんに捨てる人は決まっているので注意する。 等
解決策	一人一人が気を付けるとともに、お互いに注意し合おうと思います。

議題	友達をあだ名で呼ぶことは、いいことでしょうか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・あだ名で呼ばれると傷つくからよくない。 ・あだ名で呼ぶとケンカになるし、自分の名前と呼んでほしいから。 ・コミュニケーションがとりやすくなる。 ・親近感が沸くし、同じ苗字の人がいたら分かりやすい。 ・長い名前を呼ぶよりも、短いあだ名で呼ぶ方が便利だから。 等
解決策	あだ名は、相手との親密度や気持ちを考えて使用しようと思います。

議題	どうしたらお小遣いをためられますか。
各自が考えた案	<ul style="list-style-type: none"> ・バイトを増やす。 ・我慢して支出を減らす。 ・自分の収入・支出の流れを知る。 ・生活水準を維持しながら収入を増やす。 等
解決策	自分の生活水準を把握し、それに合った金銭感覚を身に付けようと思います。

ウ 成果と課題

〈成果〉

平成26年度にクラス会議を始めた当初は、なかなか輪になって話し合うということができなかった。他の生徒と隣り合って座れない生徒や、自信がないために発言できず、パスしてしまう生徒が大半であった。また、生徒たちが司会をやりたいがらないため、進行に大変苦労した。このような生徒たちを無理矢理に輪にならせたり、発言を強制したりせず、辛抱強く勇気づけを行っていった。日常の学校生活の中でアドラー心理学を生かした言葉掛けを行い、勇気づけのワークなどを行って行く中で、徐々に生徒たちは、自尊感情を高め、学級集団への所属意識を高めていったと考える。入学当初は、発言する生徒自体が少なく、発言しても遠慮がちだったが、二年目に入ると、集団がだんだんと打ち解けた雰囲気になり、建設的な意見が言えるようになってきた。さらに互いに認め合う、安心して学習できる雰囲気が生まれ、自分の考えを述べながらも相手を傷つけないような表現を探そうとする姿勢が見られるようになってきた。通常の授業中にも、生徒同士の言葉掛け、教え合いが見られるようになってきている。また、攻撃的な軽率な発言が少なくなってきた。学校生活の中で悩みをもった生徒に対して、「この前、似たようなことを話し合ったじゃん？」などの発言が聞かれたり、生徒同士で相談しやすくなったという話が聞かれるようになった。



「クラス会議」の様子

〈課題〉

家庭環境や発達の問題など多様な課題を抱えた生徒や、自己開示したがない生徒もいるので、クラス会議の議題を個人の課題とクラス全体の課題の比率など配慮し、少しずつ発言しやすい雰囲気を作れるよう配慮が必要である。

また、クラス会議だけで全てが解決するわけではないので、事前の教師と生徒の関係作りや安心して登校できる環境整備、雰囲気作りが必要であり、最も重要なのは、生徒同士の関係性をどのようにサポートしていくのかということだと考える。

(3) 協同学習での関わりについて

【小学校①】（小学校2学年の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「お話テープレコーダー」を用いた国語科協同的な学びの実際

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 実践する技法等

○ お話テープレコーダー

「お話テープレコーダー」は、論理的な思考を促す協同学習の技法であり、課題について確認する場面で用いる技法でもある。互いに説明し合うだけでなく、必ず相手の説明を確認することがポイントで、そのことにより、内容の曖昧な部分が明確になるように活動させる。流れは、一人一人が自分の考えをもってから、ペアになる。次に、ペアの一人が自分の考えを相手に説明する。もう一方の人が聞いた内容を言い換えずに確認する。そして、相手の確認に続けて、自分の考えも説明する。確認と説明の繰り返しにより、話し合いを続ける。

◇ ねらい

「お話テープレコーダー」では、話し手は聞き手に分かりやすく説明をするとともに、聞き手はじっくりと人の話を聞く意識を高めることができる。

◇ 手順

- ① 一つの絵の描き方を伝える説明を考える。
- ② A、Bのペアになる。
- ③ Aが選んだ絵の描き方をBに説明する。
- ④ Bは、聞いた内容を言い換えずに繰り返しながら絵を描いていく。
- ⑤ 絵が完成したら交代し、Bが説明する人、Aが確認しながら絵を描いていく人となって③、④を行う。



「お話テープレコーダー」の様子

(ウ) 単元名 ことばで絵をつたえよう

(エ) 授業の実際 (略案)

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p>1 本時の課題と活動の意味、流れを確認する。(集合型)</p> <div data-bbox="252 409 826 521" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>はなすじゅんじょや形がくわしく分かることばを考えて、絵のかき方をせつめいしよう。</p></div> <p>2 絵を見ながら、説明の内容を四つ(始めに、次に、それから、最後に)に分けて一人で考えた文章をペアで伝え合う。(個別・ペア活動)</p> <p>(1)一つの絵の描き方について順序を表す言葉(始めに、次に、それから、最後に)に続く説明を各自で考える。</p> <p>(2)一人が説明、もう一人の聞き手は、説明を復唱しながら絵を描いていく。</p> <p>(3)絵を描き終わったら、元の絵と話し手のメモ、聞き手が描いた絵を照らし合わせ、説明の仕方を振り返る。</p> <p>(4)話し手と聞き手を交換して、(2)と(3)を行う。</p> <p>3 本時の学習を振り返る。(集合型)</p> <ul style="list-style-type: none">元の絵と話し手のメモ、聞き手が描いた絵を照らし合わせ、互いの説明の仕方を振り返る。	<ul style="list-style-type: none">前時の学習で考えた聞き手に分かりやすい説明の仕方を振り返り、本時のめあてを確かめる。活動の流れを提示し確認しながら学習を進めていくことができるようにする。本時の課題と活動内容について、また、その活動を通してどのような学びをすることが大切かについて、説明する。例題を提示し、参考にしながら学習を進めることができるようにする。絵のどの部分を描くか、形や大きさ、場所、向き、数などを落とさないよう意識できるようにする。説明するときは、相手に聞こえるように、はっきりとした声でゆっくり話すよう意識できるようにする。説明を聞くときは、分かりやすい順序で説明しているか、事柄を詳しく説明しているかに気を付けて聞くよう意識づける。よかったところを伝え合うことができるようにする。正しく伝わらなかったところは、どのように話せば伝わるか、話し合いができるようにする。友達と関わるよさとともに、自分の学びを振り返り、次時の学習や家庭学習の取組につなげることができるようにする。

イ 成果と課題

始めに例題を提示し、順序を表す言葉を使って4文の説明を考えること、絵のどの部分か、形や大きさ、場所、向き、数などを落とさないこと、相手に聞こえるようにはっきりとした声でゆっくり話すことを、モデルを示しながらやり方をつかませた。

考えた説明を相手に伝え、聞き手が説明を復唱しながら絵を描いていく活動では話し手はゆっくりと間を取りながら伝え、聞き手側も正しく復唱できないときには、「もう一度説明してください。」と正しく聞き取って絵を描こうとする意欲が感じられた。「お話テープレコーダー」により、相手意識が高まったと考える。話し手と聞き手それぞれの活動の流れを提示したことにより、すぐに活動に取りかけられる児童が多く、話し手と聞き手の児童の交代もスムーズだった。

説明が伝わったか聞き取れたかが、絵の正しさという形ではっきり確認できるため、書いた説明文を絵と照らし合わせて確認するなど児童の自主的な活動が見られた。絵が合っているペアは、自分の意図が伝わった、正しく聞き取ることができたという喜びで歓声を上げていた。絵が合っていなかったペアは、「こういうことだったんだ。」と聞き手の勘違いや説明の不十分さについて反省していた。

児童の興味をひく教材で、協同学習の初歩的段階として共同体感覚を高めるのに適していたと考える。課題のトラックの絵の描き方では、「運転席」、「荷台」などの部分の名称が分からず、説明できない児童がいたため、題材の選び方には課題が残った。



「お話テープレコーダー」で描いた絵



【小学校②】（小学校第5学年の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「ジグソー」、「お話切符」を用いた理科協同的な学びの実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 実践する技法等

① ジグソー

「ジグソー」は、互恵的な支え合いを築くのに有効な技法である。自分が担当する課題を他のメンバーに説明することになるので、学習の必要性が生まれる。また、一人で課題に取り組むことが困難な児童も、他のメンバーと一緒に考える時間を設定するので、安心して取り組むことができる。まず、生活班（4人：ホームグループ）で話し合い、四つの課題の中から自分が担当する課題を選ぶ。次に、同じ課題を選んだ児童が集まり、グループ（専門家グループ）を作る。そのグループで、担当する課題を解決し解決方法等の解説を考える。ホームグループに戻り、四つの課題について順番に解決方法等を解説する。

② お話切符

「お話切符」は、学習への平等な参加を促す技法である。グループで行い、発言するたびに手持ちの切符（おはじき等）を差し出しながら話し合いを行う。課題に対する自分の考えや意見を平等に何度も話すことから、多用な意見や考えが発言できる課題が望ましい。まず、グループの全員が切符を3枚持ち、発言をするたびに切符を机の真ん中に置く。切符を3枚とも使ってしまったら、グループの仲間が全員切符を使い切るまで話せない。全員が1枚も切符を持っていない状態になったら、また3枚の切符をもって話し合いを再開する。この活動を通して、全員参加で話し合いを進める経験を積ませるとともに、日常の話し合いでは平等な発言がなされていないことに気付かせることが大切である。また、最終的には、この技法を用いなくても平等に発言しようという意識を目指すことも大切である。

◇ ねらい

「ジグソー」でそれぞれの理解を確実にするとともに、個々の役割を明確にし、学習班での自分の説明が友達の学びになることを実感し、学習意欲と学び合う意識を高めることができる。さらに「お話切符」を使うことで、一人一人が平等に発言する機会を得て、話し合いに参加する意欲を高めることができる。

◇ 手順

- ① 4人組の学習班のメンバーをそれぞれA, B, C, Dとする。
- ② A, B, C, Dのそれぞれが集まり、専門家グループを作る。
- ③ 専門家グループ毎に種類の異なる花の花粉を観察する。気が付いたことを話し合いながら、観察記録をする。
- ④ 学習班に戻り、観察記録を一人一人順番に切符を出しながら発表する。

(ウ) 単元名 植物の実や種子のでき方

(エ) 授業の実際 (略案)

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p><事前></p> <p>1 学習課題を知る。 (集合型)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>けんび鏡を使って、花粉はどのようなすがたをしているのか観察しよう。</p> </div> <p>2 プレパラートを作る。 (専門グループ)</p> <p>(1)おしべをピンセットで挟んで、花から外す。</p> <p>(2)セロハンテープに花粉を付ける。</p> <p>(3)(2)をスライドガラスに貼る。</p> <p>3 ポイントを押さえ、観察する。</p> <p>(1)形や大きさ、色などをスケッチする。</p> <p>(2)気付いたことを記録する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・植物によって花粉の形が違うことが捉えられるように、数種類の植物を用意しておく。 ・顕微鏡の正しい使い方が習得できるように、順番に観察し、顕微鏡の操作に慣れるようにする。 ・花粉は形や大きさ、色などを観察し、特徴を捉えるようにする。 ・スケッチだけでなく、気が付いたことがあれば、言葉でも記録しておく。
<p>1 本時の課題と活動の意味、流れを確認する。 (集合型)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>観察した花粉の持ちょうを伝え合い話し合ったことをまとめよう。</p> </div> <p>2 スケッチを見せながら観察して分かったことを発表する。(大きさ、形、色、表面の様子など)</p> <p>(1) 学習班</p> <p>(2) 全体</p> <p>3 本時のまとめと振り返りをする。 (まとめ)</p> <p>花粉の大きさや形、色は植物の種類によって異なる。また、花粉の運ばれ方には、様々な方法がある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題と活動内容について、また、その活動を通してどのような学びをすることが大切かについて、説明する。 ・活動の流れを提示し、確認しながら学習を進めていくことができるようにする。 ・「お話切符」を用いて、一人一人が平等に発言できるようにする。 ・同じ花の花粉を観察した児童が班にいるときには、観察結果を付け加えて発表する。 ・誰が指名されても発表できるように、班での観察結果を比較し、考えをまとめておく。 ・児童の考えを取り上げながらまとめる。 ・友達と関わるよさとともに自分の学びを振り返り、次時の学習につなげることができるようにする。

イ 成果と課題

本実践は「ジグソー」を用いたものであるが、専門家グループでの活動は前時に行った。花の種類毎の専門家グループで花粉のプレパラートを作り、顕微鏡で観察してスケッチや気付いたことを記録しておいた。学習班で伝えるという目標を意識し、意欲的に活動に取り組むことができた。

本時は、学習班に戻って調べたことを伝え合い、「お話切符」で意見を出し合いながらまとめた。発表者は1枚目の切符を出し、スケッチを見せながらスムーズに発表することができた。友達の観察結果を聞くことで多くの花粉について知ることができた。全員が発表後の話合いでは、なかなか意見が出ないグループもあったが、「よく見よう。」などと声を掛け合い、ワークシートを見比べながら考えていた。「お話切符」を取り入れたことで話すチャンスの平等化が図れ、司会が発言を促すことで全員が意見を述べることができた。全体で共有する際のグループの発表者は教師が番号を指定した。この発表方法に慣れていたこともあり、スムーズに順番に発表していった。ふだんは自ら挙手して発言することの少ない児童も、躊躇することなくグループの話合いで感じたことを全体へ伝えることができた。

発表の聞き方については指導が足りなかったと感じた。一生懸命にノートに記録しようとしていたが、記録に一生懸命になり過ぎて、聞いたり考えたりすることが二の次になってしまう児童も見られた。メモをしながら聞くのではなく、話す相手の方を見て聞くことを意識させることで、発表者も充実感を得られると考える。



「お話切符」の様子

【小学校③】（小学校第6学年の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「作家の輪」を用いた音楽科協同的な学びの実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 実践する技法等

○ 作家の輪

「作家の輪」は、グループまたはペアのメンバーで行う。始めに考えたアイディアに次の人がアイディアを足していく。順番にアイディアを積み上げて一つのものを作り上げる技法である。まず、課題に対して一人一人が考えたアイディアをワークシート等に記載する。書き終わったら、ワークシートを隣の人に回す。そして、友達のアイディアを読んで、自分のアイディアを書き足す。ワークシートが1周したら、友達のアイディアをもとに一人一人が課題をまとめる。順番にアイディアを積み上げて一つのものを作り上げる技法で、「個人の責任を果たす」経験をさせるものでもある。

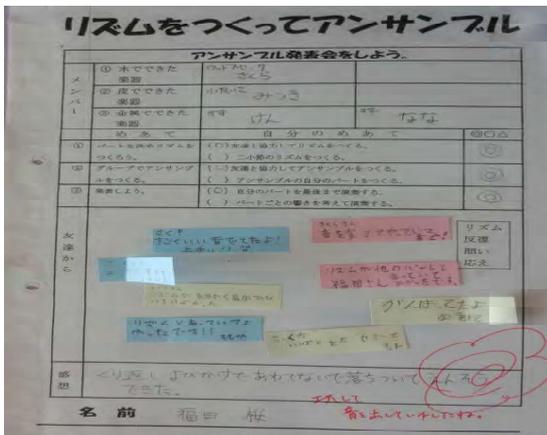
◇ ねらい

「作家の輪」を用いることで、それぞれの理解を確実にするとともに、個々の役割を明確にすることができる。また、学習班での自分の説明が友達の学びになることを実感することで、学習意欲と学び合う意識を高めることができる。

「作家の輪」を用い、内容についてグループのメンバーで組み合わせを考えたり話し合ったりすることによって思考を深めることができる。また、音楽のしくみについてはグループで演奏し試してみることで理解も深まる。

◇ 手順

- ① 3人組の学習班のメンバーをそれぞれA, B, Cとする。
- ② A, B, Cそれぞれが集まり、その中で3～4人のグループを作り役割分担をする。
- ③ 一人一人が考えたリズムをワークシートに書く。
- ④ 学習班になりそれぞれの楽器で合わせて確認する。
- ⑤ リズムアンサンブルをグループでつくる。
- ⑥ 終わりの部分を3人で考えてつくる。
- ⑦ 各グループでつくったリズムアンサンブルを学級でつなげて演奏する。



「リズムアンサンブル」のワークシート



「作家の輪」での活動の様子

(ウ) 単元名 リズムを作ってアンサンブル

(エ) 授業の実際 (略案)

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p><事前> 学習課題を知り，個人のリズム譜4分の4拍子で2小節つくる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学習活動を事前に知らせ，グループにわかれておく。個人のリズム譜をつくっておく。
<p>1 本時の課題と活動の意味，流れを確認する。 (集合型)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の流れと時間配分を提示し，確認しながら学習を進められるようにする。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>音楽の仕組みを取り入れたリズムアンサンブルをつくり，全体でつなげて演奏することができる。</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最後に全員で曲をつなぎ合わせて演奏をするという目標をもたせる。
<p>2 リズムアンサンブルをつくる。 (グループ活動「作家の輪」)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ内で相談し，リズムアンサンブルを最後まで完成できるように声を掛ける。
<p>(1) ワークシートの流れに従い例題を参考にして，条件に合ったアンサンブルをつくる。</p> <p>(2) グループ内で内容を検討する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・共有する楽器は譲り合い順番に使う。
<p>3 作成したリズムアンサンブルを演奏する。 (グループ活動)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人がリズムアンサンブルの曲の一部をつくっていることと演奏ができたことを称賛する。
<p>(1) グループ練習の約束事を確認する。</p> <p>(2) 演奏しながら確認訂正をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が入るタイミングを繰り返し練習する。
<p>4 本時のまとめをする。 (集合型)</p>	
<p>(1) 一グループずつ発表をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表の手順に従い，順番にリズムアンサンブルを発表する。 	
<p>(2) 各グループのリズムアンサンブルをつなげて演奏する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・録音して再生する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス全体でアンサンブルをつなげられたことから，協同的な学習の成果を実感することができるようにする。
<p>5 授業を振り返る。 (個人)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自他の活動の様子とともに，本時の学習課題に照らして自分の理解を振り返る。
<p>(1) 同じ種類の楽器の友達と感想を交換する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・木でできた楽器 ・皮でできた楽器 ・金属でできた楽器 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と関わるよさとともに，みんなで作る喜びを味わわせた。また，これからの音楽活動の取組につなげることができるようにする。
<p>(2) 学習を振り返り感想を書く。</p>	

イ 成果と課題

本時は、前時に個人で2小節つくったリズム譜を、音楽のしくみを取り入れることを条件とし、「作家の輪」の技法を使ってグループでつなげ、リズムアンサンブルをつくること、さらにそれを全てのグループでつなげて演奏することが目標である。

一人一役でリズムアンサンブルをつくる課題設定をしたので、各自が責任をもって取り組むことができた。クラス全体で一つのものをつくるという目標を明確にもつことで意欲的に取り組む様子が見られた。「繰り返し」を入れる、一つのリズムに対する「答え」のリズムを入れるという条件を満たすアンサンブル作りができるようなワークシートや掲示物を用意したため、話し合い、関わり合いながら作る喜びを感じることができた。

グループ毎のリズムアンサンブル発表では、鑑賞した後に同じ種類の楽器の友達と感想を交換し合った。自分と比べたアドバイスが多く、ファイルに大切に貼る姿が見られた。

各グループのリズムアンサンブルをつなげる場面では、演奏する側からは「失敗してはいけない。」という緊張感と一生懸命さが伝わり、聞き手はリズムをとりながら集中して聞くことができた。グループの入れ替わり時には他の児童が教師が提示した何パターンかのリズムを演奏することで、切れ目なくつなげることができるとともに、より一体感が感じられた。振り返りの感想には、友達と関わるよさや、みんなで作り上げる喜びについて書いており、協同的な学習の成果を実感することができた。



「リズムをつくってアンサンブル」のワークシート

<小学校の実践のまとめ>

協同学習は活動目標が分かりやすく、各自の責任が明確であるため、どの児童も目標に向かって迷いなく意欲的に活動に取り組むことができた。グループにおいてもクラス全体においても、「作家の輪」を使うことで、参加の平等性が保障された。そのため、ふだん自分から挙手して発言することが少ない児童でも、与えられた役割を果たすために自分から関わろうとし、それを他のメンバーが支えようとしていた。みんなで作り上げたり、たどり着いたりする達成感と、その中で自分も貢献できたという満足感を味わわせることができたと考える。

学年や教科、その時間のねらいによって、仕組むことのできる協同学習は限られるが取り組み続けることで児童がその手法に慣れスムーズに活動が進むようになった。児童自身も関わり合う楽しさやグループの中で生かされる喜びを実感し、より高い効果が得られると考えられる。

【中学校①】（中学校第1学年の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「特派員」を用いた国語科協同的な学びの実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 実践する技法等

○ 特派員

「特派員」は、「おでかけ1・2・3・4」とも呼ばれている協同学習の技法である。4人グループのメンバーに、1, 2, 3, 4と番号を付けて活動するもので同時進行の相互交流を保とうとするものであり「1, 2, 3, 4」という技法を発展させたものである。「1, 2, 3, 4」は、まず4人グループの生徒に1, 2, 3, 4と番号を付ける。そして、教師が質問したり、課題を与えグループで知恵を集めその問題を解いたりして、課題を解決する。最後に教師がある番号を言い、各グループのその番号の生徒がグループの答えや活動の説明をする。「1, 2, 3, 4」は、このような活動であるが、最後のステップでは、一人対クラス全体の交流に戻ってしまうのを防ぐために、特派員を他の班に出かけさせ、他の班の考えを聞き、自分の班に報告する活動を入れるために、「特派員（おでかけ1・2・3・4）」と呼ばれている。

◇ ねらい

「特派員」を使うことで、一人一人が学びの必要感をもち、全員が活動に参加することができる。また誰が特派員になるか分からないため、課題に対して、緊張感をもって集中して取り組み、学習効率を上げることができる。また、他の班の考えを聞くことで、考えを深めることをねらいとする。

◇ 手順

① 4人グループの生徒に1, 2, 3, 4と番号を付ける。

(※グループの人数に合わせる。3人グループは3までの数字を付ける。)

② 教師が課題を提示し、まずは個人で考える。

③ グループで話し合う。

④ 教師が特派員になる生徒の番号を言う。各グループのその番号の生徒が、他のグループで自分たちの考えを説明する。



国語科での協同学習の様子

(ウ) 単元名 文法とは・言葉の単位

(エ) 授業の実際（略案）

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p>1 本時の学習課題をつかむ。（集合型） 「単語」を小学6年生に分かるように説明するにはどうすればよいだろう。</p> <p>2 説明の仕方を考える。（個人） ・考えるときのポイントを確認する。 ・図や絵を使ってもよい。</p> <p>3 各自が考えたことを基にグループで話し合う。（グループ活動） ・進行役と発表の順番を決める。 ・グループで一つの考えにまとめる。 ・全員が説明できるようにメモをとりながら話し合う。</p> <p>4 特派員を行う。（グループ活動） (1)特派員の流れを確認する。 (2)指定された番号の生徒が特派員となり派遣先の班で説明する。聞き手は、参考になった点、アドバイス、質問等を付箋に書く。（キーワードのみ） (3)特派員の説明が終わったら、聞き手は参考になった点、アドバイス、質問等を特派員に話す。特派員は質問に答える。</p> <p>5 4の活動をもとに、自分たちの説明の改善点について話し合う。（グループ活動） (1)特派員は、4の活動で派遣先から出た意見を報告する。 (2)小学6年生により分かりやすく説明するための工夫を話し合う。 (3)話し合いを基に、説明を改善する。</p> <p>6 授業を振り返る。（集合型）</p> <p>7 本時のまとめをする。（集合型）</p>	<ul style="list-style-type: none">・課題と特派員の説明を行う。・活動の流れを書いたシートを掲示し、説明する。・小学6年生に、分かりやすく説明するという相手意識、目的意識をもち考えるように伝える。・役割を分担することで、相手のことを考えて話したり行動したりすることの大切さに気付かせたい。・グループ全員が内容を理解できるように互いに学び合いながら取り組むように助言する。・聞き手は、参考となった点、アドバイス質問等を付箋に書くように話す。・特派員は小学6年生に分かりやすく伝えるためにどのような工夫をしたかも説明できるようにする。・残っていたメンバーは、報告を聞き、特派員の貢献に感謝するように話す。・特派員の報告を基に小学6年生により分かりやすく説明するための工夫を考えるようにする。・それぞれの説明のよさから、協同的な学習の成果を実感することができるようにする。・グループ活動での協力についての成果や課題について振り返る。

イ 成果と課題

「特派員」を取り入れた協同学習では、全員が課題を解決できるよう、グループのメンバーだけでなく、学級全員が主体的に活動できるよう配慮した。学習課題としては、小学6年生を対象とした単語の説明を考えた。単元を貫く言語活動を明確にし課題を解決する協力者としてのグループでの活動を通して、グループのメンバー全員の目標を達成することができた。また、他の班の発表を聞くことで、自分の考えを深めたり、広げたりすることにもつながった。クラス全員がB評価に到達することを目的としたこれらの協同学習の手立てにより、授業に取り組む際に取り残される傾向にある生徒も友達からの助言を受け、課題を進めることができた。さらに、お互いの様々な見方を深めることができ、考えることや全員で取り組もうという学習意欲の向上につながった。

【中学校②】（中学校第2学年の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「作家の輪」を用いた美術科協同的な学びの実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 実践する技法等

○ 作家の輪

「作家の輪」は、グループまたはペアのメンバーで行う。始めに考えたアイディアに次の人がアイディアを足していく。順番にアイディアを積み上げて一つのものを作り上げる技法である。まず、課題に対して一人一人が考えたアイディアをワークシート等へ書き込む。書き終わったら、ワークシートを隣の人に回す。そして、友達のアイディアを読んで、自分のアイディアを書き足す。ワークシートが1周したら、友達のアイディアをもとに一人一人が課題をまとめる。順番にアイディアを積み上げて一つのものを作り上げる技法で、「個人の責任を果たす」経験をさせるものでもある。

◇ ねらい

「作家の輪」を使うことで、一人一人の学びを基に、全員が活動に参加することができる。また、グループの友達と考えを交流できるようにするため、課題に対して集中して取り組み、多くの考え方を共有することができる。

◇ 手順

- ① 友達の気付きが活用できる課題を提示して、活動の流れを説明する。
- ② 一人一人の気付きをワークシートに書く。
- ③ 時間になったらワークシートを隣の友達に回す。
- ④ 友達の気付きを読んで、自分の気付きを書き足す。
- ⑤ ワークシートが1周したら、友達の気付きをもとに各自で課題をまとめる。

(ウ) 題材名 イメージを形に—思いをモニュメントにする—

(エ) 授業の実際 (略案)

学 習 活 動	協同性と高める支援のポイント
<p>1 本時の学習課題をつかむ。 (集合型)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>イメージをふくらませて、モニュメントの構想を練ろう。</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクターを使い、課題と「作家の輪」の説明をする。 ・活動の流れを書いたシートを掲示し、本時の活動についての見通しをもたせる。
<p>2 写真をもとに、作品の構想を練るヒントとなる感想・意見を書く。 (個人)</p> <p>〈生徒の反応〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・緑が残っているから、落ち着く。 ・人がたくさん集まる場所になるからにぎやかになりそう。 ・動物が住んでそう。 ・笑顔が多い場所。 	<ul style="list-style-type: none"> ・形の特徴の見付け方や感想、将来の姿の予想などの例を示し、構想のヒントとなる言葉をワークシートに記入できるよう助言する。
<p>3 作家の輪の技法を行い、一人一人の気付きをグループで出し合い、作品のイメージをふくらませる話し合いをする。 (グループ活動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・進行役を決める。 ・ワークシートに視点ごとの気付きを書き足す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「作家の輪」でそれぞれの視点を参考にグループの人の写真への気付きをワークシートに記入していくよう助言する。 ・活動が進まない班には、活動の流れを再度説明する。 ・モニュメントの形のイメージにつながる発言については、目印を付けるなどを行い、次の活動につなげるようにする。
<p>4 3の活動をもとに、モニュメント作成の構想を練る。 (個人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的にイメージが形になるよう、前時のアイディアトレーニングの作品等を提示する。
<p>5 授業を振り返る。 (集合型)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習表に本時の活動の振り返りを記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでイメージをふくらませる協同的な学習の成果を実感することができるようにする。
<p>6 本時のまとめをする。 (集合型)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の発表を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の活動の中での協力の仕方など、活動のよいところなどを生徒に発表させ、本時のまとめをする。

イ 成果と課題

生徒それぞれが集めた身の周りの風景を基に、考えたことや思ったことをグループで共有し、作品のイメージをふくらませることができるようするため、「作家の輪」を取り入れた。風景を見る視点を提示し、一人一人の役割を明らかにすることで、生徒一人一人が主体的な活動ができるよう配慮した。風景に何が見えているのかを書き出すことから始め、どのような様子に見えるのか、またどんな音を感じるのか、将来どんな姿になっていくのかを考えさせた。これにより、一人では気付かなかったことにも友達の視点を通して気付いたり、グループで話し合うことで、風景を基に作品のイメージをふくらませていくことができた。

一方、ワークシートに記入しながらの協同学習であるため、書くことに時間を要したり、書くことへの抵抗感から記入事項が散漫になってしまったりすることがあった。発想やイメージをふくらませて、お互いの感じ方を共有するのが目的であるが、「書く」活動により、制限ができてしまったことは残念であった。じっくりと記入をしたいと思う生徒にとっては、用紙を回しながらの活動は、自分の思いを伝えるには不十分なものとなってしまった。グループ活動後の、聴き合い活動を充実させることで、記入しきれなかった気付きの説明や相互評価を通して生徒同士の貢献感をさらに高めていける手立てを考えていきたい。

<中学校の実践のまとめ>

各教科の目標のもと、課題解決への到達がクラス全員の目的であることを生徒に伝え学習過程を明確にし取り組ませた。これにより、生徒主体の活動が増え、一人一人の活動の様子が教師の目に入ってくるようになった。また、学習に自信がもてない生徒には友達からの言葉掛けにより、少しでも分かるようになりたいという意欲をもたせることにつながった。友達を支援した生徒は、自分の学びにつながったり、自己有用感を高めたりすることにつながった。

協同学習を通して、クラス全員が一つの目的に向かい、お互いの学びが作用し合うことで共同体感覚が育成されたと考える。



「作家の輪」の活動場面

【高等学校①】（高等学校第3年次の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした英語科実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業のポイント

「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業は、一般的に一斉授業型の講義形式以外の、学習者が能動的に学習に参加する授業を指す。例えば、グループディスカッション、ディベート、グループワーク等がよく使われる手法であるが、生徒たちがただ集団で討論すればよいというものではない。活動の前後に生徒たち自身が学習の見通しを立てられるようにすること、学習を振り返ることなどが大切になっていく。それが自主的な学習や次時の学習への意欲に結び付き、主体的な学習態度を育んでいく。

互いが助け合い、認め合えるような授業を展開するためには、学級の素地として①教師と生徒の信頼関係、②生徒同士の関係性を高める、③多様性を生徒同士で認め合う雰囲気の醸成が必要になると考える。表面的に意見を述べ合うだけで質の高いものは生まれない。安心・安全の場を作り、本当の自分を出せる関係性を築くことで生徒一人一人の持ち味を発掘できる。また、自尊感情を高めるために、相互承認的な雰囲気の中で学習を作り出していくことも大切と考える。

教師は「ファシリテーター」（学習や気付きを促進する者）として、外界との関係性を探究する契機となる「トリガー・クエスチョン」（生徒が考えられるきっかけ）を投げかける。ただ知識を教えこむ役割から学び方を教え、自ら考えられる生徒を育てる役割へ転換が必要になる。

◇ ねらい

「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業を行うことによって、生徒が課題を解決するために多面的な意見を出したり、協力的な関係性の中で学習したりできるようにする。

◇ 手順

- ① 教師が本時の学習課題（教材・学習手順）を全体に示す。
 - ・課題を考えるために必要な言語材料・文法を解説する。（板書及び補助プリント）
 - ・話し合って解決すべき課題を示す。（板書及び補助プリント）
- ② 教材の音読指導を行う。
- ③ 教材をグループで和訳し、明らかになった課題について解決方法を話し合う。（※この場合ジグソー法の手法を使う場合もある。）
- ④ 各グループごとに解決策を発表し、本時のまとめをする。

(ウ) 単元名 Lesson 10 Media Literacy All Aboard English II

(エ) 授業の実際 (略案)

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p>1 本時の学習課題をつかむ。 (一斉型)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> ・新出語句，文法を理解する。 ・私たちを取り巻く様々なメディア環境特にインターネットに対してどのように関わるべきかを英文を通して理解し話し合う。 </div> <p>2 本時の課題文を音読する。 (1)教師の範読を聞く。(一斉型)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新出単語やイディオムをチェックしながら聞く。 <p>(2)本時の課題文を音読する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題文を音読する。 (内容に応じてペアまたは個人) <p>3 課題文の英文を理解する活動を行う。 (グループ活動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4～5人 ・性別にこだわらない。 ・近い席の場合もあれば，気の合った仲間と組ませる場合もある。 <p>(1)個人で和訳する。(ジグソーの手法を使う場合もある。)</p> <p>(2)グループで答え合わせを行う。</p> <p>(3)グループでインターネットに対する関わり方について話し合う。</p> <p>4 本時の振り返りをする。(一斉型)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の発表を聞く。 ・教師の話聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音読で発音を捉えられない生徒のために読み仮名を板書する。 ・支援プリントは前時に配付する。 ・新出単語，表現を範読しながら生徒が混乱しないよう配慮しつつ板書する。 ・ストレスがかからないよう配慮し勇気づける。 ・相手に伝わりやすい読み方に心掛けさせる。 ・音読する者以外は，個人でメモしたり，板書を写したりする。 ・英文を板書しながら整理し，理解しやすいように工夫する。 ・グループで協力して活動できるよう机間巡視しつつ励ます。グループがうまく機能しているときは介入しない。 ・多様な意見を共感的に聴けるように指導する。 ・自分になかった視点からの意見こそが貴重なものであることに気付かせる。

イ 成果と課題

端的で理解しやすい指示とルーティンワークのペース配分を心掛けることによって、生徒が安心して自主的に課題に取り組んでいる。また、「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業の実践によって、半年かかって生徒同士の人間関係が改善され、協力的にグループ学習に取り組む雰囲気が醸成されている。各生徒が自分の責任で学習課題に取り組むことによってグループに貢献し、促進的に交流することによって課題解決に結び付いていく実感がもてているようである。

学習意欲の向上も有意に観察され、立ち歩きや不規則発言の多かった生徒も多くは改善し、前向きに学習に取り組んでいる。自分の居場所があり、気軽に分からないことが質問でき、失敗しても恥をかかない雰囲気が、入学当初の学習に対する敵対感を和らげる効果があるようである。

参考アンケート結果では、「あなたの中学校時代の英語の授業に対するイメージはどのようなものでしたか？また、あなた自身の取り組みはどうでしたか？」の問いに対して「嫌い・難しい・分からない・やりたくなかった。」と答えた生徒が69.3%であった。また、「本校に入学してから英語の授業に対するイメージは変わりましたか？また、あなた自身の取り組み方は変わりましたか？」の問いには、「好きになった・分かるようになった・楽しかった。」と答えた生徒が、73.3%であった。このことから、「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業とその背後にある生徒相互の様々な交流や協力によってもたらされる共同体感覚や自己有用感の向上によって、英語の授業に対する学習意欲が向上したことが分かる。

課題は2点である。一つ目は、英語や数学といった積み重ねを必要とする教科に苦手意識をもつ生徒が多い。そのような教科に対する苦手意識から、入学後しばらくは、授業逃避や授業妨害などの行為をする場合もある。いかにして早期に教師やクラスの生徒たちと良好な関係を構築するかが最優先課題である。二つ目の課題は、全ての教師が協同学習の指導に習熟しているわけではない。さらに研修等の方法などを考える必要があると考える。



「協同学習」の様子

【高等学校②】（高等学校第1年次の例）

ア 協同学習の実際

(ア) 「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした数学科実践

(イ) 協同性を高める活動について

◇ 「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業のポイント

基本的な計算技能を身に付けさせることをねらって、楽しく協同的な活動や雰囲気の中でたくさんの計算をさせる手立てとして、「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業を行う。百マス計算で導入と前時の授業内容の定着を図り、その後九九表の中で縦や斜めの数列をかけたとき、その積は同じになるという法則を発見できるよう工夫した。また、グループ内で互恵的な協力関係で取り組めるよう配慮した。しかし、グループ内で解決できない場合には、他のグループの様子を見に行ったり聞きに行ったりすることは妨げない。また、問題解決に取り組む際、ブレインストーミング型になるかジグソー型になるかについては、グループ内で話し合った結果であれば干渉しないようにした。ただし、取り組み方については報告させ、クラス全体に周知し、プラスへの波及効果も考えた。そのことによって次時の取り組み方が改善することもある。

◇ ねらい

「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業を行うことによって、生徒が課題を解決することに多面的な意見を出したり、協力的な関係性の中で学習したりする。

◇ 本時の手順

① 前時の復習のため、百マス計算を行う。(個人ワーク)

② 九九表を配布し、教師が本時の学習課題を示す。

発問：「表の中の数字を一定の並び方で足したり掛けたりすると、おもしろい法則が見つかるよ。グループのみんなで協力して計算し、法則を見つけましょう。」

③ 九九表を用いてグループで話し合い、計算して法則を見つける。一定の枠内であれば、十字に掛けても斜めに掛けてもその積は同じであることを発見させる。

④ 各グループごとに発見したことを発表し、本時のまとめをする。



「協同学習」の様子

(ウ) 単元名 数と量・九九表ってこんなにも不思議がいっぱい！

(エ) 授業の実際(略案)

学 習 活 動	協同性を高める支援のポイント
<p>1 本時の課題について確認する (一斉型)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>九九表を見て規則性があることを話し合っ て見つけよう。</p> </div> <p>2 百ます計算を行う。 (1)全員で取り組む。</p> <p>(2)百マス計算の答えを確認する。</p> <p>3 課題解決をする。(グループ活動)</p> <p>(1)九九表から規則性を見つける。 ・グループで話し合いながら、解決する。</p> <p>(2)各グループから、見つけた規則性について発表する。</p> <p>4 本時のまとめする。(一斉型)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題が適切に捉えられるようにワークシートを配付する。 ・時間を計り、集中して問題に取り組めるようにする。 ・4～5人のグループを作らせる。 ・九九表をもとに、その中の規則性を見つけるよう促す。 ・難しい問題を一斉に解くのではなく、簡単な問題を用意し、どうしてそうなるのか自分の考えを伝え話し合える状況になるよう考慮する。 ・話し合いがうまく進まないときは話し合いの進め方のヒントを与える。 ・課題解決に近づくように、必要に応じ介入する。その際、勇気づけの言葉掛けを意識する。 ・間違いの中にヒントがあることに気付かせる。 ・グループ内で、意見の交流を活発にさせ、内容を共有できるようにする。 ・各グループの発表から、規則性についてまとめる。 ・グループの活動の成果や課題について振り返る。

イ 成果と課題

取り扱う内容を生徒にとって興味のもてる、理解しやすいものにしたことによって、学力差に関係なく、主体的に取り組む態度が見られた。また、「アクティブ・ラーニング」の考え方を生かした授業の実践によって、協力してお互いに分からない部分を生徒同士で教え合って解決していく過程で、生徒同士の人間関係が改善され、協力的にグループ学習に取り組む雰囲気が醸成されていた。そのため、互恵的な温かい雰囲気で学習に取り組んでいた。

具体的には、通常10分程度しか集中力が持続しない計算演習が、生徒同士で励まし合いながら協力して取り組むことで、30分以上も集中することができた。また、「小中学校時代には苦手だった計算がたくさんやれたのでよかった。」「数学っておもしろい。」「私でも時間をかけてゆっくりやればできるんだと感じた。」「分からないときでも気軽に周りの人に聞けるので勉強が進む。」などの感想が聞かれた。

課題解決の過程で不得意な生徒を励まして参加を促したり、間違いを批判的に正したりせず、生徒同士で「こうしてみたらいいんじゃない。」と促したりする場面が見られるようになってきた。結果的に、入学してからずっと引っ込み思案でおとなしかった生徒が、最後の振り返りにおいて、進んで発表役に取り組むことができた。

これからの課題としては、【高等学校①】のところに挙げた2点と同じである。数学に関しても積み重ねが大切な教科であるため、小中学校で苦手意識をもった生徒たちにとっては極端に嫌いな教科である。いかにして入学後の早期に教師やクラスの生徒たちとの関係を構築するかが重要であると同時に、授業での失敗が許され、温かく楽しいものであるという認識をもたせるかといった部分に今後も努力していきたい。

<高等学校の実践のまとめ>

本校では、大半の生徒が研究開始から約4ヶ月間で、「教師や仲間の生徒の話を聞く」、「グループ学習に参加する」、「考える方向性を話し合ってみつける」、「各自の意見を述べ合う」といったスキルを身に付け、学習に取り組む態度が定着した。1年次に活動を経験した2年次生は、4月の新クラスで多少とまどう者も出たが、おおむね活発に活動できている。

実施している教師間で共通理解としていることは、「授業開始時に、生徒たちに活動の目標や見通しをはっきり示すこと」、「生徒が安心して学習できる環境を保障すること」、「全員が学習に参加できるよう配慮すること（ただし、参加したくない生徒には強要しない）」、「（教科や単元によるが）可能ならば様々な意見が出たり仮説とおりに進まない教材を準備すること」、「必ず振り返りを実施すること」などである。実施している教員間で実感として感じられることは、小中学校時代にあまり登校できなかった生徒たちでも、教師が理論に基づき、温かく粘り強く接していくことによって変容を見せるということである。

4 調査研究

(1) 目的

本研究が扱う心理教育的アプローチの理論であるアドラー心理学の最重要概念は、共同体感覚である。学級づくりと授業づくりの一体化を目指す実践における共同体感覚と学習意欲の関係を明らかにすることが、本調査研究の目的である。

(2) 調査方法

ア 期間（平成26年5月～平成27年3月）

第1回 平成26年5月～6月実施（ベースライン期）

第2回 平成26年7月実施（ベースライン期）

第3回 平成26年9月中旬実施（処遇：勇気づけのワーク作成，勇気づけの言葉掛け実施後）

第4回 平成26年12月（処遇：クラス会議実施後）

第5回 平成27年3月（処遇：協同学習実施後）

※特定の処遇を導入することにより測定値に反映されるかどうかを検討するため、処遇前（ベースライン期）に2度測定し，各処遇後測定し，統制群は設けなかった。また，個人内変化が測定できるよう被験者が特定できる形で調査した。

イ 対象

(ア) 小学校（1年生から6年生）

A小学校417人（男子：221人，女子：196人），B小学校637人（男子：312人，女子：325人），
C小学校 385人（男子：189人，女子：196人）

※以上の内，5回全てに回答し欠損値のない1年生242人（男子：111人，女子：131人），
2年生236人（男子：123人，女子：113人），3年生208人（男子：106人，女子：102人），4年
生229人（男子：117人，女子：112人），5年生244人（男子：117人，女子：127人），6年生216
人（男子：108人，女子：108人）合計1375人を分析対象とした。

(イ) 中学校（1年生から3年生）

A中学校643人（男子：321人，女子：322人），B中学校350人（男子：185人，女子：165人），
C中学校629人（男子：308人，女子：321人）

※以上の内，5回全てに回答し欠損値のない1年生335人（男子：166人，女子：169人）
2年生465人（男子：231人，女子：234人）3年生488人（男子：244人，女子：244人）合計1288
人を分析対象とした。

(ウ) 高等学校（1年生から3年生）

A高校204人（男子：111人，女子：93人），B高校259人（男子：138人，女子：121人）

※以上の内，5回全てに回答し欠損値のない1年生116人（男子：61人，女子：55人），
2年生94人（男子：52人，女子：42人），3年生111人（男子：60人，女子：51人）合計321人を
分析対象とした。

ウ 測定尺度（資料1～資料3参照）

(ア) 共同体感覚

① 小学校

尺度名「共同体感覚尺度」(高坂康雅, 2014), 下位項目「貢献感(4項目)」「所属感・信頼感(5項目)」「自己受容(4項目)」(対象: 4年生以上, 回答方法: 5件法)

※4年生以上対象の尺度であるが, 1年生から3年生にも質問紙を全てひらがな表記にして実施し, 研究の参考とした。

② 中学校・高等学校

尺度名「共同体感覚尺度」(高坂康雅, 2011), 下位項目「貢献感(6項目)」「所属感・信頼感(10項目)」「自己受容(6項目)」(対象: 中学1年生以上, 回答方法: 5件法)

(イ) 学習意欲

尺度名「学芸大式学習意欲検査(簡易版)」(下村・林ら, 1983)を使用し, 校種によって, 測りたい下位項目を選択した。質問内容については, 今の児童生徒にも適切なものであることを確認して使用した。対象は, 小学校3年生以上で4件法の尺度であるが, 1, 2年生には質問紙を全てひらがな表記にして実施し研究の参考とした。

① 小学校

「達成志向(5項目)」「責任感(5項目)」「従順性(5項目)」「失敗回避傾向(5項目)」

② 中学校

「自主的学習態度(5項目)」「達成志向(5項目)」「責任感(5項目)」「自己評価(5項目)」「失敗回避傾向(5項目)」

③ 高等学校

「達成志向(5項目)」「責任感(5項目)」「自己評価(5項目)」「失敗回避傾向(5項目)」

(3) 結果

ア 共同体感覚と学習意欲の関連(資料4～資料6参照)

(ア) 各変数の記述統計量および関連

各校種の学年別, 各回の記述統計および学習意欲の下位尺度, 共同体感覚尺度の相関行列(γ)は, 資料(4～6)のとおりである。各尺度間の相関を確認するために相関分析を行った。

(** : 相関係数は1%水準で有意(両側) * : 相関係数は5%水準で有意(両側))

① 小学校

全ての学年の全ての回において, 共同体感覚と学習意欲の下位項目である, 達成志向, 責任感, 従順性との間には, 正の相関がみられた。また, 失敗回避傾向については, 2年生の第1回, 第2回以外は, 負の相関がみられた。

② 中学校

全ての学年の全ての回において, 共同体感覚と学習意欲の下位項目である, 自主的学習態度, 達成志向, 責任感, 自己評価との間には, 正の相関が認めら

れた。また、失敗回避傾向については1年生の2, 4回目, 2年生の2回目, 3年生の1, 3, 4, 5回目以外は、負の相関がみられた。

③ 高等学校

全ての学年の全ての回において、共同体感覚と学習意欲の下位項目である、達成志向、責任感、自己評価との間には、正の相関がみられた。失敗回避傾向については、1年生の2, 4回目, 2年生の1, 4回目, 3年生の1回目以外に、正の相関がみられた。

(イ) 各学年の共同体感覚尺度の回別平均得点グラフ (図5～図7参照)

一つの学年の経年変化ではなく、母集団の違う学年間の比較にはなるが、小学校、中学校では、各学年の共同体感覚の回別平均得点の推移を見ると、ほぼ学年が上がるほど共同体感覚が低くなっていくことが分かる。また、小学校と中学校・高等学校では、質問紙が異なるため、小学校と中学校を比較することはできないが、同一質問紙の中学校と高等学校では、やはり中学校よりも高等学校の方が得点が下がっていくことが分かる。

(ウ) 共同体感覚の群別比較 (表2, 資料7～資料9参照)

上記(イ)の結果から、なぜ学年が上がるに従って、共同体感覚の得点が下がっていくのか、平均が下がる背景を探るため、共同体感覚の高群と低群の2群に分けて、精査していくことにした。各学年における第1回の共同体感覚尺度について、得点が中央値以上の得点群を高群、中央値に達しなかった群を低群とした。高群と低群の2群で、学習意欲の下位尺度の平均値に差があるかどうかをt検定という方法を使って分析を行った。平均値の間に統計学的に意味のある差がみられたものをその程度が強い順に、***, **, * で、資料1 (p72) に示した。

有意水準***: $p < .01$, **: $p < .05$, *: $p < .10$

(エ) 各学年の群別の平均得点の比較及び回別平均得点グラフ (図8～図10参照)

① 小学校

共同体感覚、達成志向、責任感、従順性については、全ての学年の全ての回において、高群が低群に比べ有意に高い得点だった。また、失敗回避傾向については、1・2年生の1回目, 4年生の3回目, 6年生の5回目以外は低群が、高群に比べ有意に高かった。また、失敗回避傾向以外の各項目とも3年生以上の学年では、高群と低群の差が大きくなっている。

※以上のことから、共同体感覚と学習意欲には相関があり、学年が上がるごとに共同体感覚が低くなっていったが、2群に分けて分析すると、高群の平均得点に学年による有意な差はなく、高群と低群の差が開いていく、すなわち二極化が進んでいくことが分かった。また、従順性は、両群とも学年が上がるごとに低くなる傾向があり、共同体感覚の低群は、失敗を回避する傾向が高いことが分かった。

② 中学校

共同体感覚、自主的学習態度、達成志向、責任感、自己評価については、全ての学年の全ての回において、高群が低群に比べ有意に高い得点だった。また、失敗回避傾向については、3年生の2回目, 5回目以外は、低群が高群に比べ有意に高い得点だった。低群の1回目と5回目を比較すると失敗回避傾向以外の各項目で、上

昇が見られた。

※以上のことから、共同体感覚と学習意欲には相関があり、2群に分けて分析すると、1年の初期段階から各項目に差ができていたことがわかる。

③ 高等学校

共同体感覚、達成志向、責任感、自己評価について、1年生は第5回の責任感以外は高群が低群に比べ有意に高い得点だった。2年生については、第2回と4回の自己評価以外は、高群が低群に比べ有意に高い得点だった。3年生については、全ての回で、高群が低群に比べ有意に高い得点だった。失敗回避傾向は、1年の第3回以外に有意な差はなかった。低群の1回目と5回目を比較すると各学年とも共同体感覚、達成志向、責任感で上昇が見られた。

※以上のことから、共同体感覚と学習意欲には相関があり、2群に分けて分析すると高群と低群の有意差は、1年生からあり、特に3学年では大差があった。

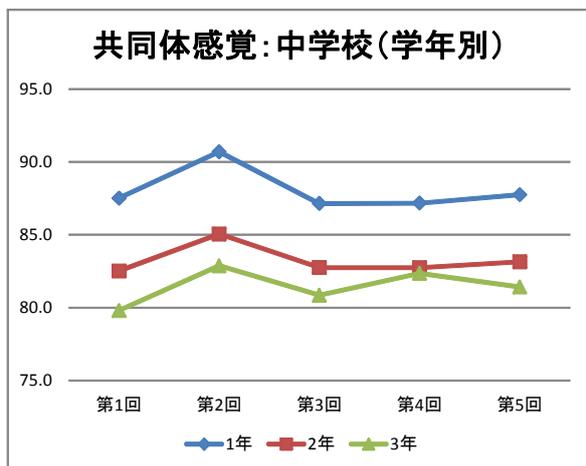


図6 各学年の共同体感覚尺度の回別平均得点（中学校）

表2 第1回共同体感覚尺度の記述統計量

小学校	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
度数(N)	242	236	208	229	244	216
平均値	57.01	57.67	53.83	51.22	50.97	50.46
中央値	60	59	55	53	53	51
標準偏差(SD)	8.95	7.07	8.79	9.21	9.03	8.59
最小値	21	31	14	25	13	23
最大値	65	65	65	65	65	65

中学校	1年生	2年生	3年生
度数(N)	335	465	488
平均値	87.51	82.52	79.8
中央値	91	84	82
標準偏差(SD)	16.43	15.43	15.59
最小値	23	29	23
最大値	110	110	110

高等学校	1年生	2年生	3年生
度数(N)	116	94	111
平均値	76.72	70.57	71.23
中央値	79.5	69	73
標準偏差(SD)	16.97	14.31	18.58
最小値	22	37	22
最大値	110	104	110

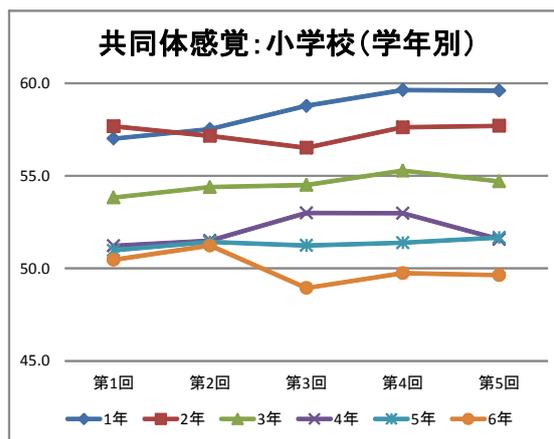


図5 各学年の共同体感覚尺度の回別平均得点（小学校）

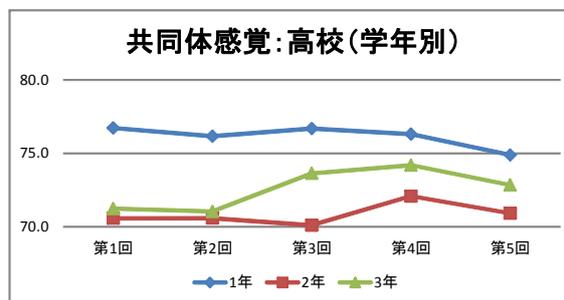


図7 各学年の共同体感覚尺度の回別平均得点（高等学校）

※図6・図7は、同一尺度を使用している為、校種は違うが比較できるような80.0の位置で揃えて配置し掲載した。

(4) 考察

共同体感覚は、学年が上がるごとに下がる傾向にあることを考慮すると、何も処遇しなかったならば5回目には1回目よりも低くなることが推測できる。本研究では、1回目から2回目の調査を行っている期間に、各学校で教師は、アドラー心理学の理論を学び、「勇気づけのワーク」の作成を通して、具体的な場面での教師から児童生徒への勇気づけの言葉掛けについて検討した。2回目の調査後から、アドラー心理学を生かした関わりの実践が始まった。そして、3回目の調査後クラス会議の実践が行われ、学級で児童生徒が互いに認め合い、勇気づけ合う経験をした。4回目の調査後から協同学習の実践を取り入れ、特に授業の中での勇気づけに意識して関わった。共同体感覚低群の児童生徒は、どちらかといえば、学校生活の中で不適切な行動が見られたり教師や保護者から叱責されることが多かったり、逆に目立って褒められたり、認められたりする経験の少なかったタイプである。一方、高群の児童生徒は、どちらかといえば、もともと、得意な分野があったり、学習や運動で優れた成果を上げ褒められたり、認められたりする機会のあったタイプである。勇気づけは、不適切な行動に注目するのではなく、適切な行動に注目し、言葉を掛けることがポイントである。高群の共同体感覚があまり変化が無かったり、低くなっていく傾向にあったりする児童生徒にとっては、教師の対応はこれまでとあまり変わらないものであったと推測できる。また、学年が上がると共同体感覚が下降していく傾向にあるので、高群の得点が低くなっていくことは自然な結果とも考えられる。低群の共同体感覚が上昇していることから、学校生活のあらゆる場面で、叱責を受けることが多かったり、あまり注目されていなかったりした児童生徒にとって、これまでにあまり受けてこなかったアドラー心理学を生かした対応などが有効に働いたものと考察する。

校種別に見ると、小学生の従順性は、3年生以降明らかに低下していた。特に高学年では、教師の言葉を素直に受け入れられなくなっていくことが推測できる。そのような意味でも、不適切な行為に注目するのではなく、よいところを見つけ、勇気づけの言葉掛けで自尊感情を高めていく関わりの大切さを改めて確認できた。

中学校では、1年生から共同体感覚が二極化しているが、学年が上がるると高群と低群の差が縮んできている。授業だけでなく、様々な行事や部活動等の中で、アドラー心理学を生かした対応が有効に作用した低群の上昇によるものと考察する。3年生では、両群とも自主的学習態度、達成志向が顕著に上昇している。これは、受験など進路に対する意識の高揚が背景にあるものと推測できる。低群の自己評価が、5回目に下がったのは、進路の結果による影響が考えられる。入学時から二極化していたことを考慮して、教師は、特に低群に属する自尊感情の低い生徒には、意図的に認められる場を設定したり役割を与えたりし、勇気づける必要があると考える。

高等学校は、小学校・中学校とは違い、入試を経てきていることから、学校や年度によっては学年による集団差があると推測され、一般化することは難しい。本研究の対象校は、いずれも少人数学級であったため、3年生では、固定化した人間関係や役割ができ上がっていたことで、二極化が顕著であったと考察する。1年生の低群の上昇が顕著であることから、人間関係や役割の固定しない1年生の早期から意図的に勇気づけていく必要性があると考える。

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 小学校での実践から分かったこと

これまで、教師の勇気づけの言葉掛けを通して、児童それぞれのよさやがんばりを認めたり、学級の中での貢献を伝えたりしてきた。この関わりにより、自分に自信がもてず、気持ちを抑えてしまっているような児童が明るく自信をもって生活できるようになってきた。積極的に友達と関わりながらより活発に活動したり、学級のために進んで働くようになってきた。勇気づけの言葉掛けにより共同体感覚が育まれ向上した。

勇気づけのワークは活動そのものが楽しく、児童は抵抗なく取り組む。「いいところ探し」のように様々な面から見た自分のよいところを友達から教えてもらうワークやメンバーそれぞれが自分の役割を果たすことでゴールにたどり着くようなワークは、児童が「やってよかった」という思いをもつことができる。直接友達からグループへの貢献を認めてもらえ、回数を重ねていくことで、自己有用感や共同体感覚の育成につながると考える。

クラス会議は、輪になって順番にトーキングスティックを回しながら意見を述べていくという形から、話しやすい雰囲気の中で実施できるよさがある。また、よりよい話し合いのために、実施するたびに自分たちでルールを更新していくこともある。このクラス会議を定期的実施することで、自分の思いや考えを率直に表現することができるようになった。日常生活でも、話し合っ折り合いを付けながら課題を解決することができるようになってきた。教師が課題解決を児童に任せて、見守ったり励ましたりする役割に徹することで、児童は自分たちで力を合わせて、よりよい方向に進むことができたという自信をもつようになり、自分たちで決めたことだから守ろうという規範意識も高まったと考える。夏休みなどの長期休業明けには学級としてのまとまりが崩れてしまうこともあるが、クラス会議を行っていくことですぐにまとまりを取り戻すこともできた。クラス会議を実施したことで、相手の思いや考えを尊重し、お互いを支え合おうとする意識から、クラス全体が助け合う集団に変化したと考える。

協同学習では、実施することで、児童の授業への取組が変わってきた。協同学習は活動目標が分かりやすく、各自の役割が明確であるため、どの児童も目標に向かって意欲的に取り組むことができるよさがある。また、グループや全体での活動においても参加の平等性が保障されている。協同学習を実施したことで、自分から進んで発言することが少なかった児童が、徐々に発言するようになってきた。また、グループで考えをまとめたり活動を完成させたりする経験を通して、お互いに貢献し合うことの意義や楽しさを感じられるようになったと考える。こうした取組を継続的に実施することで、児童はその手法に慣れ、スムーズに活動が進み、関わり合う楽しさやグループに貢献できる喜びを実感することが増えると考え。教師側が授業のねらいに適した協同学習の技法を選択したりアレンジしたりすることができれば、より高い効果が得られると考えられる。

勇気づけの言葉掛けやワーク、クラス会議、協同学習を学校生活の様々な場面で継続的に実施することは、相乗効果をもたらし、共同体感覚を高めることに効果があったと考える。

(2) 中学校での実践から分かったこと

本研究は、アドラー心理学を生かした関わり、クラス会議、協同学習の三つの視点から生徒の変容を捉えようとした研究である。教師側の基本的な対応として生徒一人一人の課題について原因探しのよう関わりをするのではなく、豊かに生きる力を育むために勇気づけがあるのであるが、最初はこうした対応に抵抗感をもつ教師もいた。不適切な行動を注意しなくてもよいのか、このままでは秩序が乱れるのではないかという不安が教師の根底にあるためである。しかし、共通理解を図り少しずつ理解が深まっていくにつれ、何かあったときにどのように声を掛けたらよいか、教師が考えるようになってきた。また、行動には目的が存在するという行動の目的を理解するように心掛けることで、先生の意識も変わってきたと考える。今では、「アイメッセージ」を生かした生徒との関わり方が多くなってきている。この研究を通して教師の生徒への見方は、大きく変容した。

教師にアドラー心理学を生かした関わりが徐々に浸透し、生徒の共同体感覚の向上に結びつくが、さらに促進する要因となったのが、クラス会議だったと考える。クラス会議では、クラスに関する課題や個人の課題の解決を目指し、全員で考え、全員の意見が尊重される。こうした体験を通して、一人の仲間に全員で寄り添う関係づくりが進んだと考えられる。本研究の実践において、「輪を作ること」、「全員の意見に耳を傾けること」は、シンプルでありながら、効果的な手立てだったと実感した。輪を作ること、全員の公平性、平等性が保障されるとともに、全員の意見に耳を傾けることで、誰一人としてないがしろにしない、という雰囲気醸成されていく。回を重ねるごとに、生徒が自信をもって発言する姿が見られるようになってきた。生徒同士の関係性が乏しいクラスが、みるみる変容を遂げ、生徒相互のつながり感覚が醸成されていったと実感している。

これらのアドラー心理学を生かした関わりは、学習の中にも生かされていった。集団の仲間全員で高め合うことが期待される協同学習のスタイルは、生徒のつまずきを見捨てず、課題解決に向けて教師を含めたクラス全体がお互いに勇気づけ合うものである。「作家の輪」や「1・2・3・4」などの協同学習の具体的な技法は、関わり合うことの楽しさを味わうことができ、学習意欲の向上に有効だったと考える。学習に自信がもてない生徒が、友達からの言葉掛けによって、少しでも分かるようになりたいという、学習意欲を高める授業に取り組むことができた場面も数多く見られた。友達を支援した生徒は、自分の学びにつながったり、自己有用感を高めたりすることにもつながったと考える。協同学習を通して、集団が一つの目的に向かい、お互いの学びが作用し合う姿が見られるようになったと考える。

以上のように、本研究の三つの視点であるアドラー心理学を生かした関わり、クラス会議、協同学習の実践は、相乗的に共同体感覚を育むために有効だったと考える。共同体感覚を高めることで、望ましい集団づくりが進み、学級づくりと授業づくりの一体化が促進されたと考える。

(3) 高等学校での実践から分かったこと

アドラー心理学の勇気づけを意識するようになると、一歩引きながら生徒の状態を観察することができる。気付かぬうちに、教師は「上から視線」の指導的表現が多くなりがちだが、生徒に寄り添うことで目の前の生徒のよい点や今できていることなどを認め、伝えることができるようになり、生徒が素直に話を聴く姿を多く見られるようになった。勇気づけの言葉掛けは、生徒のみならず、教師にもよい効果を生み出すことができ、生徒のより高次の行動への期待がもてるようになったと考える。

人間関係を構築していく経験が少ない生徒にとって、ふだん関係をもっていない生徒と関わることは大きな課題である。勇気づけのワークは、「自分の意見を他者から認められる」、「目的のために一緒に行動する」という経験ができ、自己有用感を中心とした自尊感情を効果的に味わうことができる。学校や学級を居場所として実感し、自分と他者の違いを言葉で感じ、「自分は自分だ」と思える気持ちも芽生え、違うからこそ、他者を認めることができるようになっていったと考える。

クラス会議においては、まずクラス会議の形（輪）を作る段階で予想以上に時間がかかったり、人とうまく関わるができなかつたりした。適切な距離感が分からない生徒が多いために、自分の意見を伝えるどころか、人の話を聴くことさえうまくいかなかった。しかし、輪になって話し合うことやトーキングスティックの活用、意見を言った後はみんなで拍手することなどによって、「周りの話をよく聴いて、自分の意見を言ってみよう。」「スティックを持っていると、緊張はするけど、みんなが待っていてくれる。」という気持ちも芽生え始め、自分から話すことの少なかつた生徒が少しずつ変化していったことを実感している。また、小集団でしかコミュニケーションや活動ができなかつた生徒が、みんなで話す機会を得たことによって、少しずつ交流する輪が広がってきたと考える。相手の存在を認めることもできるようになり、生徒がお互いを助け合い、自分たちで決めていく力が身に付いてきている。

これまでの授業スタイルは、いかにして知識を教え込むかという視点があったが、協同学習では、学びの深化とコミュニケーション能力の両方を高めることができたことと実感している。生徒は自由な発言や発想によって、教師が予想もしない展開が起こったり、ふだん消極的な生徒もグループ内で役割を担い、責任感をもって授業に参加することができるようになってきている。一方的な教え込みよりも、生徒一人一人が深く考えることができるようになり、学習内容の定着率も劇的に向上している。

以上のように、本研究の三つの視点であるアドラー心理学を生かした関わり、クラス会議、協同学習に取り組むことによって、生徒は精神的に安定し、より集団を意識するようになってきたと考える。集団のつながり感覚が醸成されたことにより、学習へもよい影響があったと実感している。

(4) 勇気づけのアンケートから分かったこと

本研究を推進する過程で、児童生徒がどのようなときに勇気づけられたかを知るために、アンケート調査（資料10）を実施した。アンケートの実施に当たっては、浅井（2015）の研究に基づき、勇気づけをもたらす関わりの態様と関連要因（資料11）をカテゴリ化（資料12）を活用し、分析した。その結果、次のようなことが分かった。

小学校、中学校、高等学校とも「支援の表明」に対して、最も勇気づけられたと感じる児童生徒が多い。小学校で13.1%、中学校で26.0%で、高等学校で28.0%の児童生徒が「支援の表明」で勇気づけられたと答えている。具体的には、小学校では「持久走大会のとき、友達に『がんばれ』と言ってもらえたこと。」など、運動や勉強で友達の声に勇気づけられたと答える児童が多かった。中学校でも同様であるが、部活動における「支援の表明」に勇気づけられたと答えた生徒が多かった。

特筆すべきは、小学校では0%だった「モデルの存在」が中学校で2.94%、高等学校で2.40%の回答があった点である。中学校では「部活動で、なかなか思うような音が出せないとき、隣でがんばっている人を見ると自分もがんばろうと勇気づけられる」や「友達が自分から嫌なことも進んで行っている姿」等、高等学校では「クラスのみんなが毎日学校へ来て、行事にもしっかり参加していて、自分も少しでもがんばろうという気持ちになった」等、ふだん関わりのある生徒の姿に勇気づけられたとの意見があった。発達の段階を追って、だんだんと自分の周囲に気を配るようになっていくことが予想される。

また、カテゴリの中で、教師の言動に勇気づけられたとの回答が多かったのは、「長所」、「努力」、「よい結果」であった。これは教師がふだんの観察から見つけやすい側面をより多く勇気づけていることが考えられる。中には「『絵うまいね!』と言われたときに、絵が好きになりました。先生、ありがとうございます!」（小学校）や、「中学1年生のときに、練習が厳しくてやめそうになったとき、先生に『お前は、チームの要だ。チームのリーダーとしてひっぱっていく存在だ。試合も練習もお前がいなくて盛り上がらない。練習がきつくても、チームのためになれ』って言われて、それから休みなく部活に来ている。その言葉がなかったら、ここまで来られたか自信がない。」（中学校）等、教師の一言が意欲を喚起したり、自信を与えたりしていることが分かった。高等学校では「小学校のときの先生に『あなたならできる。失敗したとしても一生懸命にやっていたことをわたしは知っているからがんばれ!』と言われたことがすごくうれしくて勇気づけられました。」などと、過去にさかのぼって記載する生徒が多くいた。幼かったときに勇気づけられた記憶は、数年経っても鮮明に残っていることがうかがえる。教師にとっては何気ない言葉かもしれないが、児童生徒にとってはとても意味ある言葉になることを改めて感じるとともに、一言の重さを感じることができた。

(5) 研究のまとめ

調査研究では、アドラー心理学の最重要概念である共同体感覚と学習意欲の関係を明らかにすることが目的であった。調査結果から、各校種ともに共同体感覚と学習意欲には相関関係があり、共同体感覚の高い児童生徒は、学習意欲も高い傾向にあることが分かった。しかし、同時に学年が上がるにつれ共同体感覚が低くなる傾向があることも分かった。そこで、共同体感覚を高める何らかの手立てを講じる必要があると考える。

また、小・中学校の共同体感覚が低群の児童生徒は、失敗を回避する傾向が高いことが分かった。高等学校では、共同体感覚と達成志向、責任感、自己評価に相関があり、共同体感覚においては、学年が上がるにつれ高群と低群の差が大きくなることが分かった。これらのことから学校現場では、特に低群に属するの児童生徒に対して、継続的に共同体感覚を高めるためのアプローチを進めていくことが必要と考える。

調査研究の結果からは、アドラー心理学における共同体感覚を育成するために、学級集団のメンバー一人一人の成長がお互いの成長になるという目標のもとで、互恵的な意見や認め合いが見られるような、つながり感覚を育むことのできる学級づくりが重要であると考え。そして、学級づくりとともに学習意欲を高めるための協同を柱とする授業づくりが必要であると考え。

さらに、アドラー心理学を取り入れたことで、教師の意識改革も進んだと考える。一方的な指導ではなく、「できないところもあるができてるところもある。」といった長所に着目しようとする教師の意識の変容が、小学校、中学校、高等学校の各校種ともに見られるようになってきた。「教師の意識が変容することで、児童生徒と教師が語り合う場面が増えてきた。」との声も多く聞かれた。

学級づくりの手立てとしてクラス会議に取り組んだが、当初は児童生徒が輪になることもままならなかった。自分の考えを伝えることに自信がもてなかった児童生徒もいたが、回を重ねる中で、集団が次第に打ち解けた雰囲気になってきた。自分の意見を主張しながらも相手を傷つけないような表現を探そうとする姿勢が見られたり、通常の授業においても、児童生徒同士の言葉掛け、教え合いが見られるようになってきている。まさに継続して実践する中で、児童生徒同士のつながり感覚を育成することに主眼を置いた活動であった。

授業づくりとして取り組んだ協同学習では、教科や学年、校種、その時間のねらいによって、課題解決の到達度が違い、教師の準備が重要であった。アドラー心理学を生かした関わりをベースに、クラス会議で人間関係を深め、いわゆるアクティブ・ラーニングの考え方を生かした授業づくりを進めたことで、様々な学習成果を期待できるものになっていったと考える。協同学習では、仲間と学び合いや助け合いをする中で自然に交流が盛んになっていった。

以上のことから、本研究の三つの視点であるアドラー心理学を生かした関わり、クラス会議、協同学習の実践は、相乗的に共同体感覚を育むことにつながり、学級づくりと授業づくりの一体化を促進させることに有効であったと考える。より効果的に実践を推進するためには、全教職員の共通理解・共通実践が重要であり、そのためにも教職員の共同体感覚を高めることが今後の課題と考える。

<資料1> 調査研究使用尺度 項目内容(小学校)

共同体感覚尺度(小学生版)

- 1 困っている人に、積極的に手助けをすることができる。
- 2 他人のために、自分から進んで協力することができる。
- 3 人のためになることを積極的にすることができる。
- 4 誰に対しても思いやりをもって接することができる。
- 5 自分がいるグループや集団の人たちを信頼することができる。
- 6 自分は周りにいる人たちを信じている。
- 7 自分は今いるグループや集団の一員だと感じている。
- 8 今、自分がいるグループや集団に自分から関わっている。
- 9 頼りにできる人がいる。
- 10 今の自分を大切にしている。
- 11 今の自分に満足している。
- 12 自分で自分自身を認めることができる。
- 13 自分には何か自慢できるものがある。

学習意欲尺度

- 14 難しい算数の文章題でも、できそうと思えば、とけるまでがんばってみます。
- 15 勉強がいやでも、すぐに始めます。
- 16 算数のテストで、とけなかった問題を先生に聞いたり、調べたりしてみて、わかるようになるまで考えます。
- 17 国語のむずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです。
- 18 むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。
- 19 やりのこしたものはあとできちんとすませます。
- 20 その日のうちに、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。
- 21 自分のする係活動や、学級の仕事はきちんとやるほうです。
- 22 グループの発表で、きめられた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。
- 23 少しくらいからだの調子が悪くても、宿題だけは、いつもやるほうです。
- 24 先生から用事をたのまれると、うれしくなります。
- 25 テストにでた問題がわかるのは、先生の教え方がよいからだと思います。
- 26 先生から「日記を毎日書くと、作文がうまくなる。」と言われるとやってみようと思います。
- 27 国語の勉強で、先生のすすめてくれた本を、よく読んでみたいと思います。
- 28 先生から仕事を手伝うようにと言われると、すぐに仕事を始められます。
- 29 問題をといているときに、と中でうまくいなくなると、そのあとのとける問題もできなくなってしまう。
- 30 やることがむずかしそうだと、うまくできないのではないかと気になって、ますますできなくなってしまう。
- 31 やっているテストが、自分にとって大事なことだと思えば思うほど、うまくできなくなってしまう。
- 32 まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。
- 33 予想よりもできないといやなので、さいしょから低い予想をたてます。

共同体感覚尺度

- 1 自分から進んで人の輪の中に入ることができる。
- 2 自分から進んで人と信頼関係をつくることができている。
- 3 積極的に周りの人と関わりをもつことができている。
- 4 自分が今いるグループや集団の人たちを信頼することができる。
- 5 全体的に他人を信じている。
- 6 今自分がいるグループや集団に自主的に加わっている。
- 7 自分が今いるグループや集団の一員であることを実感している。
- 8 周囲の人との活動に積極的に参加している。
- 9 頼りにできる人がいる。
- 10 周りの人を無闇に疑ったり決してしない
- 11 自分自身に納得している。
- 12 自分で自分自身を認めることができている。
- 13 欠点も含めて自分自身が好きだ。
- 14 今の自分に満足している。
- 15 今の自分を大切にしている
- 16 自分には何かしら誇れるものがある。
- 17 進んで人の役に立つことをすることができる。
- 18 人のためになることを積極的にすることができる。
- 19 困っている人に対して積極的に手助けすることができる。
- 20 他人のためでも自ら進んで力を尽くすことができる。
- 21 周囲の人々のために自主的に行動することができる。
- 22 誰に対しても思いやりをもって接することができる。

学習意欲尺度

- 23 いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強しています。
- 24 家の人に、「勉強しなさい。」と言われなくても勉強をします。
- 25 言われなくても苦手な勉強をします。
- 26 自分で、目標や計画を立てて、勉強しています。
- 27 予習はたいていやっています。
- 28 難しい数学の文章題でも、できそうと思えば、とけるまでがんばってみます。
- 29 勉強がいやでも、すぐに始めます。
- 30 数学のテストで、とけなかった問題を先生に聞いたり、調べたりしてみて、わかるようになるまで考えます。
- 31 国語のむずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです。
- 32 むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。
- 33 やりのこしたものはあとできちんとすませます。
- 34 その日のうちに、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。
- 35 自分のする係活動や、学級の仕事はきちんとやるほうです。
- 36 グループの発表で、きめられた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。
- 37 少しくらいからだの調子が悪くても、宿題だけは、いつもやるほうです。
- 38 テストのあとで、だいたい何点とれたかわかります。
- 39 テストをかえしてもらったとき、点数があっているかを調べてみます。
- 40 自分の勉強のやり方が、よいか、悪いかを、よく考えます。
- 41 テストが終わったすぐあとで、答えがあっていたかどうかを調べてみます。
- 42 試験を受けるとき、何点ぐらいとれるか、目標をたてて勉強します。
- 43 問題をといているときに、と中でうまくいかなくなると、そのあとのとける問題もできなくなってしまう。
- 44 やることがむずかしそうだと、うまくできないのではないかと気になって、ますますできなくなってしまう。
- 45 やっているテストが、自分にとって大事なことだと思えば思うほど、うまくできなくなってしまう。
- 46 まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。
- 47 予想よりもできないといやなので、さいしょから低い予想をたてます。

共同体感覚尺度

- 1 自分から進んで人の輪の中に入ることができる。
- 2 自分から進んで人と信頼関係をつくることができている。
- 3 積極的に周りの人と関わりをもつことができている。
- 4 自分が今いるグループや集団の人たちを信頼することができる。
- 5 全体的に他人を信じることができている。
- 6 今自分がいるグループや集団に自主的に加わっている。
- 7 自分が今いるグループや集団の一員であることを実感している。
- 8 周囲の人との活動に積極的に参加している。
- 9 頼りにできる人がいる。
- 10 周りの人を無闇に疑ったり決してしない
- 11 自分自身に納得している。
- 12 自分で自分自身を認めることができている。
- 13 欠点も含めて自分自身が好きだ。
- 14 今の自分に満足している。
- 15 今の自分を大切にしている
- 16 自分には何かしら誇れるものがある。
- 17 進んで人の役に立つことをすることができる。
- 18 人のためになることを積極的にすることができる。
- 19 困っている人に対して積極的に手助けすることができる。
- 20 他人のためでも自ら進んで力を尽くすことができる。
- 21 周囲の人々のために自主的に行動することができる。
- 22 誰に対しても思いやりをもって接することができる。

学習意欲尺度

- 23 難しい数学の文章題でも、できそうだと思えば、とけるまでがんばってみます。
- 24 勉強がいやでも、すぐに始めます。
- 25 数学のテストで、とけなかった問題を先生に聞いたり、調べたりしてみて、わかるようになるまで考えます。
- 26 国語のむずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです。
- 27 むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。
- 28 やりのこしたものはあとできちんとすませます。
- 29 その日のうちに、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。
- 30 自分のする係活動や、学級の仕事はきちんとやるほうです。
- 31 グループの発表で、きめられた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。
- 32 少しくらいからだの調子が悪くても、宿題だけは、いつもやるほうです。
- 33 テストのあとで、だいたい何点とれたかわかります。
- 34 テストをかえしてもらったとき、点数があっているかを調べてみます。
- 35 自分の勉強のやり方が、よいか、悪いかを、よく考えます。
- 36 テストが終わったすぐあとで、答えがあっていたかどうかを調べてみます。
- 37 試験を受けるとき、何点ぐらいとれるか、目標をたてて勉強します。
- 38 問題をといているときに、と中でうまくいなくなると、そのあとのとける問題もできなくなってしまう。
- 39 やることがむずかしそうだと、うまくできないのではないかと気になって、ますますできなくなってしまう。
- 40 やっているテストが、自分にとって大事なことだと思えば思うほど、うまくできなくなってしまう。
- 41 まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。
- 42 予想よりもできないといやなので、さいしょから低い予想をたてます。

<資料4> 達成志向、責任感、従順性、失敗回避傾向および、共同体感覚の相関行列(γ) (小学校)

学年	回		N	平均値 (SD)	相関係数(r)			
					1)	2)	3)	4)
1	第1回	1) 達成志向	242	18.78 (2.08)				
		2) 責任感	242	18.82 (1.98)	.735**			
		3) 従順性	242	18.61 (2.09)	.655**	.664**		
		4) 失敗回避傾向	242	9.63 (4.43)	-.202**	-.207**	-.143*	
		5) 共同体感覚	242	57.01 (8.95)	.534**	.531**	.569**	-0.118
	第2回	1) 達成志向	242	18.93 (2.17)				
		2) 責任感	242	18.94 (1.93)	.756**			
		3) 従順性	242	18.91 (1.94)	.661**	.635**		
		4) 失敗回避傾向	242	8.56 (4.36)	-.281**	-.345**	-.253**	
		5) 共同体感覚	242	57.52 (8.76)	.471**	.507**	.528**	-.302**
	第3回	1) 達成志向	242	18.4 (2.66)				
		2) 責任感	242	18.65 (2.25)	.741**			
		3) 従順性	242	18.65 (2.41)	.687**	.704**		
		4) 失敗回避傾向	242	9.62 (4.97)	-.153*	-.089	-.025	
		5) 共同体感覚	242	58.77 (7.47)	.592**	.570**	.587**	-0.111
	第4回	1) 達成志向	242	18.7 (2.44)				
		2) 責任感	242	18.82 (2.34)	.762**			
		3) 従順性	242	18.98 (2.2)	.771**	.786**		
		4) 失敗回避傾向	242	9.51 (5.33)	-.165*	-.055	-.078	
		5) 共同体感覚	242	59.63 (7.22)	.624**	.600**	.614**	-.167**
第5回	1) 達成志向	242	18.69 (2.28)					
	2) 責任感	242	19.04 (1.94)	.665**				
	3) 従順性	242	18.77 (2.22)	.611**	.654**			
	4) 失敗回避傾向	242	8.4 (4.29)	-.282**	-.180**	-.148*		
	5) 共同体感覚	242	59.6 (7.38)	.590**	.489**	.510**	-.296**	
2	第1回	1) 達成志向	236	18.18 (2.6)				
		2) 責任感	236	18.63 (2.04)	.566**			
		3) 従順性	236	18.58 (2.17)	.512**	.529**		
		4) 失敗回避傾向	236	11.52 (4.91)	-.054	-.009	0.028	
		5) 共同体感覚	236	57.67 (7.07)	.447**	.555**	.540**	-.138*
	第2回	1) 達成志向	236	18.09 (2.5)				
		2) 責任感	236	18.36 (2.21)	.602**			
		3) 従順性	236	18.54 (2.14)	.630**	.509**		
		4) 失敗回避傾向	236	11.04 (4.62)	-.085	-.123	-.005	
		5) 共同体感覚	236	57.15 (7.26)	.499**	.539**	.486**	-.166*
	第3回	1) 達成志向	236	17.78 (2.75)				
		2) 責任感	236	18.22 (2.34)	.632**			
		3) 従順性	236	18.14 (2.45)	.485**	.579**		
		4) 失敗回避傾向	236	10.55 (4.72)	-.215**	-.233**	-.106	
		5) 共同体感覚	236	56.51 (7.67)	.599**	.591**	.503**	-.267**
	第4回	1) 達成志向	236	18.06 (2.5)				
		2) 責任感	236	18.34 (2.21)	.589**			
		3) 従順性	236	18.36 (2.13)	.483**	.474**		
		4) 失敗回避傾向	236	9.97 (4.54)	-.179**	-.206**		
		5) 共同体感覚	236	57.62 (7.17)	.572**	.632**	.507**	-.232**
第5回	1) 達成志向	236	17.84 (2.76)					
	2) 責任感	236	18.42 (2.32)	.666**				
	3) 従順性	236	18.26 (2.23)	.697**	.512**			
	4) 失敗回避傾向	236	9.27 (4.5)	-.307**	-.359**	-.208**		
	5) 共同体感覚	236	57.7 (7.88)	.637**	.595**	.549**	-.410**	
3	第1回	1) 達成志向	208	16.66 (3.17)				
		2) 責任感	208	17.4 (2.82)	.592**			
		3) 従順性	208	17.01 (3.05)	.599**	.618**		
		4) 失敗回避傾向	208	11.16 (4.41)	-.331**	-.272**	-.217**	
		5) 共同体感覚	208	53.83 (8.79)	.638**	.633**	.690**	-.336**
	第2回	1) 達成志向	208	16.78 (3.33)				
		2) 責任感	208	17.57 (2.69)	.674**			
		3) 従順性	208	17.43 (2.99)	.596**	.629**		
		4) 失敗回避傾向	208	10.85 (4.54)	-.240**	-.278**	-.199**	
		5) 共同体感覚	208	54.39 (9.16)	.668**	.649**	.594**	-.299**
	第3回	1) 達成志向	208	16.64 (3.27)				
		2) 責任感	208	17.4 (3.07)	.755**			
		3) 従順性	208	16.9 (3.33)	.718**	.724**		
		4) 失敗回避傾向	208	9.87 (4.33)	-.255**	-.220**	-.056	
		5) 共同体感覚	208	54.5 (10.82)	.741**	.786**	.732**	-.301**
	第4回	1) 達成志向	208	16.81 (3.23)				
		2) 責任感	208	17.57 (2.96)	.759**			
		3) 従順性	208	17.1 (3.3)	.693**	.710**		
		4) 失敗回避傾向	208	9.61 (4.33)	-.369**	-.344**	-.201**	
		5) 共同体感覚	208	55.28 (10.13)	.733**	.744**	.726**	-.360**
第5回	1) 達成志向	208	16.63 (3.53)					
	2) 責任感	208	17.74 (3.05)	.774**				
	3) 従順性	208	16.84 (3.65)	.709**	.599**			
	4) 失敗回避傾向	208	9.62 (4.19)	-.443**	-.384**	-.262**		
	5) 共同体感覚	208	54.7 (10.8)	.768**	.705**	.729**	-.361**	

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側), * 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

＜資料4＞ 達成志向、責任感、従順性、失敗回避傾向および、共同体感覚の相関行列(γ) (小学校)

学年	回		N	平均値 (SD)	相関係数(r)			
					1)	2)	3)	4)
4	第1回	1) 達成志向	229	15.49 (3.4)				
		2) 責任感	229	16.58 (3.2)	.754**			
		3) 従順性	229	16.23 (3.28)	.665**	.623**		
		4) 失敗回避傾向	229	11.14 (4.02)	-.262**	-.275**	-0.079	
		5) 共同体感覚	229	51.22 (9.21)	.659**	.620**	.599**	-.232**
	第2回	1) 達成志向	229	15.51 (3.5)				
		2) 責任感	229	16.76 (3.16)	.750**			
		3) 従順性	229	16.16 (3.4)	.626**	.578**		
		4) 失敗回避傾向	229	10.78 (4.25)	-.231**	-.181**	-0.123	
		5) 共同体感覚	229	51.49 (9.53)	.659**	.653**	.600**	-.190**
	第3回	1) 達成志向	229	15.64 (3.22)				
		2) 責任感	229	16.88 (3.04)	.726**			
		3) 従順性	229	16.32 (3.28)	.566**	.565**		
		4) 失敗回避傾向	229	11.39 (4.38)	-.209**	-.202**	0.041	
		5) 共同体感覚	229	52.99 (8.11)	.653**	.618**	.616**	-.181**
第4回	1) 達成志向	229	15.75 (3.43)					
	2) 責任感	229	16.87 (3.01)	.770**				
	3) 従順性	229	16.27 (3.44)	.592**	.571**			
	4) 失敗回避傾向	229	11.39 (4.62)	-.237**	-.151*	-0.014		
	5) 共同体感覚	229	52.98 (9.25)	.627**	.637**	.625**	-.213**	
第5回	1) 達成志向	229	15.07 (3.56)					
	2) 責任感	229	16.62 (3.27)	.762**				
	3) 従順性	229	15.49 (3.94)	.623**	.560**			
	4) 失敗回避傾向	229	10.53 (4.32)	-.159*	-.177**	0.001		
	5) 共同体感覚	229	51.56 (9.68)	.669**	.621**	.626**	-.172**	
5	第1回	1) 達成志向	244	15.4 (3.22)				
		2) 責任感	244	16.69 (2.87)	.695**			
		3) 従順性	244	15.34 (3.11)	.593**	.482**		
		4) 失敗回避傾向	244	10.89 (3.67)	-.256**	-.157*	-.133*	
		5) 共同体感覚	244	50.97 (9.03)	.601**	.581**	.635**	-0.122
	第2回	1) 達成志向	244	15.55 (3.21)				
		2) 責任感	244	16.56 (2.86)	.690**			
		3) 従順性	244	15.5 (3.35)	.523**	.507**		
		4) 失敗回避傾向	244	10.98 (3.78)	-.212**	-0.096	0.005	
		5) 共同体感覚	244	51.43 (9.45)	.537**	.576**	.583**	-0.055
	第3回	1) 達成志向	244	15.12 (3.32)				
		2) 責任感	244	16.4 (3.06)	.662**			
		3) 従順性	244	14.61 (3.47)	.477**	.445**		
		4) 失敗回避傾向	244	10.84 (3.72)	-.235**	-.221**	0.003	
		5) 共同体感覚	244	51.23 (9)	.522**	.528**	.487**	-.133*
第4回	1) 達成志向	244	15.13 (3.4)					
	2) 責任感	244	16.33 (3.18)	.697**				
	3) 従順性	244	14.5 (3.4)	.469**	.477**			
	4) 失敗回避傾向	244	10.8 (3.62)	-.262**	-.222**	-0.003		
	5) 共同体感覚	244	51.38 (8.8)	.482**	.530**	.427**	-.183**	
第5回	1) 達成志向	244	14.98 (3.46)					
	2) 責任感	244	16.35 (3.24)	.690**				
	3) 従順性	244	14.27 (4.04)	.475**	.518**			
	4) 失敗回避傾向	244	10.59 (3.99)	-.286**	-.165**	0.01		
	5) 共同体感覚	244	51.66 (9.47)	.515**	.558**	.381**	-.145*	
6	第1回	1) 達成志向	216	14.59 (3.69)				
		2) 責任感	216	16.36 (3.11)	.720**			
		3) 従順性	216	14.53 (3.43)	.624**	.553**		
		4) 失敗回避傾向	216	11.22 (3.82)	-.393**	-.374**	-.140*	
		5) 共同体感覚	216	50.46 (8.59)	.599**	.514**	.662**	-.246**
	第2回	1) 達成志向	216	14.94 (3.47)				
		2) 責任感	216	16.34 (3.26)	.727**			
		3) 従順性	216	14.42 (3.63)	.626**	.579**		
		4) 失敗回避傾向	216	11.21 (3.83)	-.347**	-.219**	-.186**	
		5) 共同体感覚	216	51.23 (8.44)	.490**	.486**	.584**	-.215**
	第3回	1) 達成志向	216	14.15 (3.69)				
		2) 責任感	216	16.12 (3.42)	.715**			
		3) 従順性	216	13.69 (3.55)	.574**	.564**		
		4) 失敗回避傾向	216	11.22 (3.72)	-.241**	-.210**	-0.025	
		5) 共同体感覚	216	48.94 (9.96)	.541**	.578**	.599**	-0.117
第4回	1) 達成志向	216	14.31 (3.39)					
	2) 責任感	216	15.89 (3.43)	.709**				
	3) 従順性	216	13.81 (3.46)	.470**	.519**			
	4) 失敗回避傾向	216	11.22 (3.81)	-.237**	-.174*	0.064		
	5) 共同体感覚	216	49.74 (8.91)	.441**	.501**	.520**	-.141*	
第5回	1) 達成志向	216	14.31 (3.7)					
	2) 責任感	216	15.97 (3.61)	.707**				
	3) 従順性	216	13.51 (3.55)	.537**	.519**			
	4) 失敗回避傾向	216	11.11 (3.82)	-.278**	-.168*	-0.016		
	5) 共同体感覚	216	49.63 (8.96)	.566**	.571**	.557**	-.191**	

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側), *、相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

〈資料5〉 達成志向、責任感、従順性、失敗回避傾向および、共同体感覚の相関行列(r) (中学校)

学年	回	N	平均値 (SD)	相関係数(r)					
				1)	2)	3)	4)	5)	
1	第1回	1) 自主的学習態度	335	15.04 (3.77)					
		2) 達成志向	335	15.26 (3.58)	.740**				
		3) 責任感	335	16.93 (3.02)	.684**	.682**			
		4) 自己評価	335	15.14 (3.37)	.687**	.680**	.614**		
		5) 失敗回避傾向	335	10.41 (3.92)	-.244**	-.252**	-.225**	-.186**	
		6) 共同体感覚	335	87.51 (16.43)	.529**	.540**	.563**	.477**	-.298**
	第2回	1) 自主的学習態度	335	16.07 (3.46)					
		2) 達成志向	335	16.01 (3.33)	.739**				
		3) 責任感	335	17.31 (2.79)	.614**	.688**			
		4) 自己評価	335	16.29 (3.03)	.601**	.603**	.573**		
		5) 失敗回避傾向	335	12.32 (4.01)	0.013	-0.077	-0.062	-0.068	
		6) 共同体感覚	335	90.69 (14.46)	.543**	.532**	.573**	.550**	-.131*
	第3回	1) 自主的学習態度	335	14.18 (3.79)					
		2) 達成志向	335	14.56 (3.78)	.739**				
		3) 責任感	335	16.2 (3.42)	.672**	.717**			
		4) 自己評価	335	15.13 (3.33)	.648**	.680**	.608**		
		5) 失敗回避傾向	335	11.13 (4.02)	-.216**	-.226**	-.177**	-0.085	
		6) 共同体感覚	335	87.14 (16.25)	.384**	.409**	.351**	.399**	-.287**
	第4回	1) 自主的学習態度	335	14.33 (4.07)					
		2) 達成志向	335	14.6 (4.11)	.812**				
		3) 責任感	335	16.09 (3.78)	.768**	.759**			
		4) 自己評価	335	15.26 (3.78)	.732**	.766**	.736**		
		5) 失敗回避傾向	335	10.95 (4.19)	-0.103	-.117*	-.110*	-0.019	
		6) 共同体感覚	335	87.17 (16.1)	.512**	.539**	.518**	.523**	-.185**
	第5回	1) 自主的学習態度	335	14.29 (4.16)					
		2) 達成志向	335	14.81 (4.05)	.754**				
		3) 責任感	335	16.17 (3.68)	.791**	.752**			
		4) 自己評価	335	15.51 (3.48)	.679**	.709**	.704**		
		5) 失敗回避傾向	335	10.73 (4.05)	-.189**	-.215**	-.125*	-0.047	
		6) 共同体感覚	335	87.75 (15.85)	.519**	.507**	.523**	.493**	-.243**
2	第1回	1) 自主的学習態度	465	13.89 (3.68)					
		2) 達成志向	465	14.48 (3.45)	.661**				
		3) 責任感	465	15.8 (3.4)	.707**	.667**			
		4) 自己評価	465	14.85 (3.47)	.652**	.596**	.645**		
		5) 失敗回避傾向	465	10.92 (3.64)	-.111*	-.179**	-.119*	-0.07	
		6) 共同体感覚	465	82.52 (15.43)	.407**	.520**	.475**	.433**	-.159**
	第2回	1) 自主的学習態度	465	14.74 (3.47)					
		2) 達成志向	465	15.02 (3.22)	.664**				
		3) 責任感	465	16.23 (3.14)	.685**	.635**			
		4) 自己評価	465	15.47 (3.21)	.604**	.587**	.632**		
		5) 失敗回避傾向	465	11.91 (3.58)	-0.052	-.098*	-.099*	-0.088	
		6) 共同体感覚	465	85.05 (15.12)	.454**	.533**	.514**	.460**	-.093*
	第3回	1) 自主的学習態度	465	13.56 (3.77)					
		2) 達成志向	465	14.11 (3.64)	.733**				
		3) 責任感	465	15.71 (3.39)	.746**	.689**			
		4) 自己評価	465	15.02 (3.4)	.671**	.667**	.687**		
		5) 失敗回避傾向	465	11.18 (3.78)	-.184**	-.225**	-.147**	-.142**	
		6) 共同体感覚	465	82.75 (15.11)	.379**	.390**	.398**	.414**	-.177**
	第4回	1) 自主的学習態度	465	13.72 (3.82)					
		2) 達成志向	465	14.44 (3.54)	.724**				
		3) 責任感	465	15.78 (3.42)	.736**	.715**			
		4) 自己評価	465	15.21 (3.47)	.656**	.674**	.675**		
		5) 失敗回避傾向	465	11.19 (3.89)	-.097*	-.172**	-.096*	-0.068	
		6) 共同体感覚	465	82.74 (15.74)	.433**	.470**	.456**	.493**	-.124**
	第5回	1) 自主的学習態度	465	13.98 (3.71)					
		2) 達成志向	465	14.68 (3.27)	.681**				
		3) 責任感	465	15.98 (3.28)	.715**	.620**			
		4) 自己評価	465	15.41 (3.27)	.651**	.597**	.619**		
		5) 失敗回避傾向	465	10.96 (4.1)	-.113*	-.149**	-.063	-0.067	
		6) 共同体感覚	465	83.14 (16.18)	.408**	.448**	.430**	.433**	-.119*
3	第1回	1) 自主的学習態度	488	13.26 (3.66)					
		2) 達成志向	488	13.76 (3.51)	.666**				
		3) 責任感	488	15.33 (3.31)	.580**	.691**			
		4) 自己評価	488	14.47 (3.34)	.585**	.602**	.607**		
		5) 失敗回避傾向	488	11.58 (3.61)	-0.035	-.141**	-.169**	-0.039	
		6) 共同体感覚	488	79.8 (15.59)	.379**	.424**	.524**	.380**	-.179**
	第2回	1) 自主的学習態度	488	14.28 (3.67)					
		2) 達成志向	488	14.67 (3.38)	.686**				
		3) 責任感	488	15.77 (3.26)	.641**	.702**			
		4) 自己評価	488	14.93 (3.38)	.558**	.634**	.620**		
		5) 失敗回避傾向	488	12.49 (3.75)	.140**	.090*	.063	.163**	
		6) 共同体感覚	488	82.88 (15.75)	.464**	.458**	.506**	.447**	0.076
	第3回	1) 自主的学習態度	488	14.05 (3.67)					
		2) 達成志向	488	14.52 (3.33)	.711**				
		3) 責任感	488	15.67 (3.22)	.695**	.713**			
		4) 自己評価	488	14.81 (3.35)	.658**	.656**	.648**		
		5) 失敗回避傾向	488	11.93 (3.72)	0.036	-0.015	-0.008	.114*	
		6) 共同体感覚	488	80.85 (14.28)	.393**	.391**	.425**	.355**	-.117**
	第4回	1) 自主的学習態度	488	14.6 (3.4)					
		2) 達成志向	488	15.05 (3.36)	.696**				
		3) 責任感	488	15.93 (3.2)	.672**	.713**			
		4) 自己評価	488	15.42 (3.19)	.589**	.640**	.632**		
		5) 失敗回避傾向	488	11.78 (3.92)	-0.01	-0.038	0.025	.148**	
		6) 共同体感覚	488	82.35 (14.88)	.434**	.448**	.496**	.366**	-0.075
	第5回	1) 自主的学習態度	488	14.58 (3.51)					
		2) 達成志向	488	15.07 (3.35)	.691**				
		3) 責任感	488	15.95 (3.27)	.672**	.697**			
		4) 自己評価	488	15.23 (3.37)	.622**	.666**	.646**		
		5) 失敗回避傾向	488	11.86 (4.06)	0.041	0.014	0.055	.170**	
		6) 共同体感覚	488	81.42 (15.48)	.418**	.433**	.463**	.420**	-0.087

**、相関係数は1%水準で有意(両側)、*、相関係数は5%水準で有意(両側)

<資料6> 達成志向、責任感、従順性、失敗回避傾向および、共同体感覚の相関行列(r) (高等学校)

学年	回		N	平均値 (SD)	相関係数(r)			
					1)	2)	3)	4)
1	第1回	1) 達成志向	116	12.91 (3.74)				
		2) 責任感	116	13.42 (3.66)	.759**			
		3) 自己評価	116	12.78 (3.82)	.717**	.661**		
		4) 失敗回避傾向	116	12.53 (3.96)	.233*	.342**	.424**	
		5) 共同体感覚	116	76.72 (16.97)	.428**	.436**	.473**	.221*
	第2回	1) 達成志向	116	13.13 (3.75)				
		2) 責任感	116	13.28 (3.67)	.661**			
		3) 自己評価	116	13.21 (3.79)	.740**	.756**		
		4) 失敗回避傾向	116	12.52 (3.61)	0.125	.281**	.261**	
		5) 共同体感覚	116	76.16 (17.35)	.311**	.442**	.425**	0.098
	第3回	1) 達成志向	116	13.29 (3.81)				
		2) 責任感	116	13.54 (3.61)	.793**			
		3) 自己評価	116	13.10 (3.9)	.777**	.735**		
		4) 失敗回避傾向	116	13.04 (3.75)	.257**	.367**	.364**	
		5) 共同体感覚	116	76.68 (16.67)	.292**	.320**	.309**	0.029
	第4回	1) 達成志向	116	13.34 (3.49)				
		2) 責任感	116	13.32 (3.44)	.686**			
		3) 自己評価	116	12.97 (3.94)	.632**	.616**		
		4) 失敗回避傾向	116	12.53 (4.05)	0.12	.248**	.316**	
		5) 共同体感覚	116	76.30 (16.02)	.420**	.462**	.360**	0.154
第5回	1) 達成志向	116	13.29 (3.83)					
	2) 責任感	116	13.43 (3.77)	.718**				
	3) 自己評価	116	13.25 (4.09)	.748**	.776**			
	4) 失敗回避傾向	116	12.84 (4.16)	.196*	.352**	.319**		
	5) 共同体感覚	116	74.88 (18.54)	.523**	.585**	.559**	.200*	
2	第1回	1) 達成志向	94	12.52 (3.21)				
		2) 責任感	94	12.46 (3.18)	.566**			
		3) 自己評価	94	11.71 (3.43)	.590**	.671**		
		4) 失敗回避傾向	94	12.23 (3.71)	0.093	.336**	.363**	
		5) 共同体感覚	94	70.57 (14.31)	.391**	.356**	.391**	-0.053
	第2回	1) 達成志向	94	12.49 (3.51)				
		2) 責任感	94	12.40 (3.54)	.702**			
		3) 自己評価	94	12.26 (3.69)	.598**	.670**		
		4) 失敗回避傾向	94	12.59 (3.5)	.224*	.341**	.436**	
		5) 共同体感覚	94	70.59 (16.32)	.439**	.580**	.471**	0.125
	第3回	1) 達成志向	94	12.37 (3.29)				
		2) 責任感	94	12.11 (3.45)	.702**			
		3) 自己評価	94	11.73 (3.85)	.709**	.673**		
		4) 失敗回避傾向	94	12.68 (3.86)	.257*	.226*	.370**	
		5) 共同体感覚	94	70.11 (17.01)	.315**	.485**	.357**	-0.041
	第4回	1) 達成志向	94	12.44 (3.72)				
		2) 責任感	94	12.48 (3.26)	.536**			
		3) 自己評価	94	11.94 (3.76)	.660**	.681**		
		4) 失敗回避傾向	94	12.39 (4.09)	0.191	0.185	.323**	
		5) 共同体感覚	94	72.09 (16.03)	.270**	.425**	.223*	-0.19
第5回	1) 達成志向	94	12.30 (3.51)					
	2) 責任感	94	11.87 (3.43)	.691**				
	3) 自己評価	94	11.97 (3.84)	.665**	.612**			
	4) 失敗回避傾向	94	11.87 (3.95)	.252*	.263*	.299**		
	5) 共同体感覚	94	70.91 (17.05)	.371**	.527**	.410**	0.03	
3	第1回	1) 達成志向	111	12.50 (3.73)				
		2) 責任感	111	13.00 (3.77)	.779**			
		3) 自己評価	111	12.46 (3.89)	.670**	.638**		
		4) 失敗回避傾向	111	11.59 (3.57)	0.149	.226*	.233*	
		5) 共同体感覚	111	71.23 (18.58)	.642**	.616**	.549**	0.023
	第2回	1) 達成志向	111	12.75 (3.67)				
		2) 責任感	111	12.87 (3.66)	.794**			
		3) 自己評価	111	12.61 (4.07)	.759**	.802**		
		4) 失敗回避傾向	111	11.64 (3.25)	.225*	.247**	.254**	
		5) 共同体感覚	111	71.04 (18.74)	.605**	.616**	.559**	-0.012
	第3回	1) 達成志向	111	12.88 (3.88)				
		2) 責任感	111	13.12 (3.77)	.785**			
		3) 自己評価	111	12.90 (4.07)	.710**	.744**		
		4) 失敗回避傾向	111	12.39 (3.76)	.392**	.389**	.436**	
		5) 共同体感覚	111	73.63 (18.47)	.545**	.607**	.523**	.296**
	第4回	1) 達成志向	111	12.75 (3.83)				
		2) 責任感	111	13.35 (4.01)	.800**			
		3) 自己評価	111	12.40 (4.2)	.811**	.761**		
		4) 失敗回避傾向	111	12.09 (4.14)	.338**	.464**	.448**	
		5) 共同体感覚	111	74.19 (19.78)	.586**	.583**	.543**	.197*
第5回	1) 達成志向	111	12.66 (3.63)					
	2) 責任感	111	12.93 (3.84)	.770**				
	3) 自己評価	111	12.68 (4.16)	.801**	.716**			
	4) 失敗回避傾向	111	12.05 (3.98)	.320**	.363**	.452**		
	5) 共同体感覚	111	72.84 (18.92)	.592**	.568**	.501**	0.134	

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側), * 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

<資料7> 群別の平均値とSD及びt検定の結果(小学校)

回	1年			2年			3年									
	N	平均値(SD)	t値	N	平均値(SD)	t値	N	平均値(SD)	t値							
第1回 達成志向	高群	126	19.66 (0.96)	7.40 ***	高群	127	19.14 (1.71)	6.44 ***	高群	120	18.18 (1.85)	9.65 ***				
	低群	116	17.83 (2.5)		低群	109	17.06 (2.99)		低群	88	14.6 (3.44)					
	責任感	高群	126		19.6 (1.2)	6.89 ***	高群		127	19.33 (1.19)	5.85 ***		高群	120	18.66 (1.59)	8.79 ***
		低群	116		17.97 (2.29)		低群		109	17.81 (2.49)			低群	88	15.68 (3.22)	
	従順性	高群	126		19.5 (1.16)	7.47 ***	高群		127	19.34 (1.29)	5.96 ***		高群	120	18.42 (1.92)	9.21 ***
		低群	116		17.65 (2.43)		低群		109	17.7 (2.62)			低群	88	15.09 (3.26)	
失敗回避傾向	高群	126	9.25 (4.74)	-1.39 ns	高群	127	10.8 (5.12)	-2.48 **	高群	120	10.03 (4.6)	-4.53 ***				
	低群	116	10.04 (4.05)		低群	109	12.36 (4.55)		低群	88	12.7 (3.62)					
共同体感覚	高群	126	63.45 (1.81)	17.04 ***	高群	127	62.69 (2.25)	17.20 ***	高群	120	59.33 (3.02)	15.48 ***				
	低群	116	50.01 (8.32)		低群	109	51.83 (6.25)		低群	88	46.32 (8.51)					
第2回 達成志向	高群	126	19.61 (1)	5.24 ***	高群	127	18.91 (1.81)	5.55 ***	高群	120	18.18 (2.17)	8.17 ***				
	低群	116	18.18 (2.78)		低群	109	17.15 (2.85)		低群	88	14.86 (3.67)					
	責任感	高群	126		19.52 (1.32)	4.99 ***	高群		127	19.01 (1.6)	4.98 ***		高群	120	18.63 (1.82)	7.39 ***
		低群	116		18.31 (2.27)		低群		109	17.6 (2.56)			低群	88	16.14 (3.01)	
	従順性	高群	126		19.52 (1.17)	5.21 ***	高群		127	19.13 (1.58)	4.56 ***		高群	120	18.43 (2.31)	6.15 ***
		低群	116		18.25 (2.36)		低群		109	17.86 (2.5)			低群	88	16.06 (3.26)	
失敗回避傾向	高群	126	7.6 (3.96)	-3.67 ***	高群	127	10.43 (4.67)	-2.24 **	高群	120	9.68 (4.64)	-4.57 ***				
	低群	116	9.61 (4.55)		低群	109	11.76 (4.46)		低群	88	12.45 (3.89)					
共同体感覚	高群	126	62.17 (4.86)	10.07 ***	高群	127	61 (5.34)	10.53 **	高群	120	58.71 (5.93)	9.49 ***				
	低群	116	52.47 (9.26)		低群	109	52.67 (6.61)		低群	88	48.5 (9.54)					
第3回 達成志向	高群	126	18.89 (2.37)	3.03 ***	高群	127	18.31 (2.44)	3.25 **	高群	120	17.93 (2.12)	7.44 ***				
	低群	116	17.86 (2.86)		低群	109	17.16 (2.96)		低群	88	14.89 (3.73)					
	責任感	高群	126		19.16 (1.99)	3.72 ***	高群		127	18.71 (1.86)	3.43 **		高群	120	18.4 (2.05)	5.94 ***
		低群	116		18.1 (2.39)		低群		109	17.66 (2.69)			低群	88	16.03 (3.66)	
	従順性	高群	126		19.14 (2.02)	3.36 ***	高群		127	18.5 (2.21)	2.41 **		高群	120	17.88 (2.49)	5.24 ***
		低群	116		18.11 (2.68)		低群		109	17.72 (2.65)			低群	88	15.57 (3.85)	
失敗回避傾向	高群	126	8.42 (4.55)	-4.04 ***	高群	127	10.07 (4.84)	-1.69 *	高群	120	8.86 (4.08)	-4.09 ***				
	低群	116	10.93 (5.08)		低群	109	11.1 (4.53)		低群	88	11.25 (4.29)					
共同体感覚	高群	126	61.36 (6.11)	5.94 ***	高群	127	58.5 (7.62)	4.48 ***	高群	120	58.87 (6.1)	7.68 ***				
	低群	116	55.97 (7.82)		低群	109	54.2 (7.1)		低群	88	48.56 (12.87)					
第4回 達成志向	高群	126	19.32 (1.95)	4.21 ***	高群	127	18.49 (2.34)	2.83 ***	高群	120	18.13 (2.09)	7.82 ***				
	低群	116	18.03 (2.73)		低群	109	17.57 (2.61)		低群	88	15.01 (3.63)					
	責任感	高群	126		19.44 (1.76)	4.41 ***	高群		127	18.73 (1.83)	2.90 ***		高群	120	18.5 (2.2)	5.66 ***
		低群	116		18.15 (2.68)		低群		109	17.89 (2.51)			低群	88	16.31 (3.38)	
	従順性	高群	126		19.5 (1.83)	3.90 ***	高群		127	18.66 (2.02)	2.35 **		高群	120	18.05 (2.4)	5.14 ***
		低群	116		18.41 (2.43)		低群		109	18.01 (2.21)			低群	88	15.81 (3.87)	
失敗回避傾向	高群	126	8.25 (4.74)	-3.92 ***	高群	127	9.43 (4.65)	-1.99 **	高群	120	8.38 (4.01)	-5.03 ***				
	低群	116	10.88 (5.81)		低群	109	10.6 (4.35)		低群	88	11.27 (4.21)					
共同体感覚	高群	126	62.2 (5.55)	6.11 ***	高群	127	59.24 (6.56)	3.87 ***	高群	120	59.19 (6.34)	7.28 ***				
	低群	116	56.84 (7.79)		低群	109	55.72 (7.41)		低群	88	49.94 (11.79)					
第5回 達成志向	高群	126	19.06 (1.88)	2.65 ***	高群	127	18.46 (2.07)	3.71 ***	高群	120	18.06 (2.18)	7.71 ***				
	低群	116	18.28 (2.6)		低群	109	17.12 (3.26)		低群	88	14.68 (4.07)					
	責任感	高群	126		19.41 (1.7)	3.17 ***	高群		127	18.79 (1.95)	2.61 ***		高群	120	18.58 (2.33)	4.85 ***
		低群	116		18.63 (2.1)		低群		109	17.99 (2.63)			低群	88	16.6 (3.54)	
	従順性	高群	126		19.21 (1.93)	3.26 ***	高群		127	18.67 (1.73)	2.98 ***		高群	120	18.06 (2.45)	6.09 ***
		低群	116		18.29 (2.42)		低群		109	17.79 (2.64)			低群	88	15.18 (4.31)	
失敗回避傾向	高群	126	7.4 (3.41)	-3.89 ***	高群	127	8.6 (4.43)	-2.49 **	高群	120	8.57 (4)	-4.40 ***				
	低群	116	9.49 (4.86)		低群	109	10.05 (4.49)		低群	88	11.05 (4.03)					
共同体感覚	高群	126	62.33 (3.61)	6.29 ***	高群	127	59.86 (6.15)	4.75 ***	高群	120	58.37 (7.07)	6.22 ***				
	低群	116	56.64 (9.11)		低群	109	55.18 (8.9)		低群	88	49.69 (12.86)					
回	4年			5年			6年									
	N	平均値(SD)	t値	N	平均値(SD)	t値	N	平均値(SD)	t値							
第1回 達成志向	高群	119	17.18 (2.55)	9.16 ***	高群	129	16.72 (2.38)	7.55 ***	高群	116	16.36 (2.79)	8.87 ***				
	低群	110	13.66 (3.25)		低群	115	13.91 (3.39)		低群	100	12.54 (3.54)					
	責任感	高群	119		18 (2.28)	7.84 ***	高群		129	17.81 (2.04)	7.06 ***		高群	116	17.65 (2.16)	7.34 ***
		低群	110		15.05 (3.36)		低群		115	15.43 (3.15)			低群	100	14.86 (3.37)	
	従順性	高群	119		17.72 (2.27)	8.14 ***	高群		129	16.64 (2.32)	7.71 ***		高群	116	16.38 (2.45)	10.47 ***
		低群	110		14.61 (3.44)		低群		115	13.88 (3.24)			低群	100	12.39 (3.15)	
失敗回避傾向	高群	119	10.17 (4.34)	-3.91 ***	高群	129	10.35 (3.82)	-2.46 **	高群	116	10.53 (3.91)	-2.92 ***				
	低群	110	12.18 (3.36)		低群	115	11.5 (3.4)		低群	100	12.02 (3.57)					
共同体感覚	高群	119	58.49 (3.43)	21.80 ***	高群	129	57.4 (3.15)	17.98 ***	高群	116	56.94 (3.75)	20.56 ***				
	低群	110	43.35 (6.68)		低群	115	43.76 (7.95)		低群	100	42.94 (6.12)					
第2回 達成志向	高群	119	17.05 (2.69)	7.78 ***	高群	129	16.73 (2.35)	6.58 ***	高群	116	16.25 (2.81)	6.51 ***				
	低群	110	13.85 (3.52)		低群	115	14.23 (3.53)		低群	100	13.43 (3.55)					
	責任感	高群	119		18.02 (2.2)	6.86 ***	高群		129	17.74 (2.05)	7.59 ***		高群	116	17.54 (2.43)	6.37 ***
		低群	110		15.4 (3.48)		低群		115	15.23 (3.07)			低群	100	14.94 (3.55)	
	従順性	高群	119		17.5 (2.46)	6.76 ***	高群		129	16.63 (2.66)	5.97 ***		高群	116	16.14 (2.8)	8.72 ***
		低群	110		14.72 (3.68)		低群		115	14.23 (3.6)			低群	100	12.42 (3.46)	
失敗回避傾向	高群	119	9.64 (4.4)	-4.38 ***	高群	129	10.45 (3.82)	-2.34 **	高群	116	10.59 (3.77)	-2.59 **				
	低群	110	12.01 (3.73)		低群	115	11.57 (3.65)		低群	100	11.93 (3.8)					
共同体感覚	高群	119	57.62 (4.79)	13.61 ***	高群	129	57.09 (4.69)	12.80 ***	高群	116	56.29 (5.68)	12.42 ***				
	低群	110	44.86 (8.93)		低群	115	45.08 (9.43)		低群	100	45.36 (7.25)					
第3回 達成志向	高群	119	16.53 (2.86)	4.52 ***	高群	129	16.36 (2.67)	6.69 ***	高群	116	15.53 (3.07)	6.49 ***				
	低群	110	14.68 (3.32)		低群	115	13.73 (3.45)		低群	100	12.54 (3.71)					
	責任感	高群	119		17.71 (2.6)	4.44 ***	高群		129	17.5 (2.29)	6.38 ***		高群	116	17.21 (2.7)	5.34 ***
		低群	110		15.99 (3.23)		低群		115	15.17 (3.35)			低群	100	14.86 (3.73)	
	従順性	高群	119		17.23 (2.79)	4.55 ***	高群		129	15.5 (3.12)	4.40 ***		高群	116	15.14 (2.95)	7.20 ***
		低群	110		15.34 (3.49)		低群		115	13.61 (3.58)			低群	100	12 (3.46)	
失敗回避傾向	高群	119	11.23 (4.57)	-0.58 ns	高群	129	10.08 (3.57)	-3.49 ***	高群	116	10.74 (3.9)	-2.06 **				
	低群	110	11.56 (4.18)		低群	115	11.7 (3.7)		低群	100	11.78 (3.44)					
共同体感覚	高群	119	55.9 (7.09)	6.07 ***	高群	129	55.8 (5.74)	9.94 ***	高群	116	53.7 (7.82)	8.82 ***				
	低群	110	49.85 (8)		低群	115	46.11 (9.24)		低群	100	43.41 (9.33)					
第4回 達成志向	高群	119	16.76 (3.08)	4.90 ***	高群	129	16.13 (2.98)	5.12 ***	高群	116	15.53 (3.02)	6.17 ***				
	低群	110	14.65 (3.47)		低群	115	14.01 (3.49)		低群	100	12.89 (3.26)					
	責任感	高群	119		17.57 (2.8)	3.75 ***	高群		129	17.44 (2.41)	6.24 ***		高群	116	17.13 (2.72)	6.21 ***
		低群	110		16.12 (3.06)		低群		115	15.08 (3.46)			低群	100	14.45 (3.61)	
	従順性	高群	119		17.14 (2.95)	4.15 ***	高群		129	15.2 (3.16)	3.48 ***		高群	116	15.35 (2.81)	8.03 ***
		低群	110		15.32 (3.69)		低群		115	13.72 (3.5)			低群	100	12.02 (3.29)	
失敗回避傾向	高群	119	10.67 (4.72)	-2.47 **	高群	129	10.02 (3.62)	-3.65 ***	高群	116	10.82 (4.16)	-1.66 *				
	低群	110	12.16 (4.39)		低群	115	11.68 (3.43)		低群	100	11.68 (3.31)					
共同体感覚	高群	119	56.04 (8.53)	5.54 ***	高群	129	55.95 (5.85)	10.28 ***	高群	116	53.28 (7.81)	6.95 ***				
	低群	110	49.66 (8.88)		低群	115	46.25 (8.75)		低群	100	45.63 (8.36)					
第5回 達成志向	高群	119	16.64 (2.78)	7.77 ***	高群	129	15.74 (2.9)	3.73 ***	高群	116						

<資料8> 群別の平均値とSD及びt検定の結果(中学校)

回		1年			2年			3年					
		N	平均値(SD)	t 値	N	平均値(SD)	t 値	N	平均値(SD)	t 値			
第1回	達成志向	高群	171	16.87 (2.68)	9.41 ***	高群	245	15.81 (2.94)	9.56 ***	高群	246	14.95 (3.22)	8.00 ***
		低群	164	13.59 (3.65)		低群	220	13.01 (3.38)		低群	242	12.55 (3.39)	
	責任感	高群	171	18.27 (2.18)	9.27 ***	高群	245	17 (3.02)	8.67 ***	高群	246	16.54 (2.8)	8.81 ***
		低群	164	15.52 (3.13)		低群	220	14.46 (3.31)		低群	242	14.09 (3.34)	
	自己評価	高群	171	16.27 (2.89)	6.71 ***	高群	245	15.97 (3.02)	7.85 ***	高群	246	15.36 (3.09)	6.15 ***
		低群	164	13.95 (3.43)		低群	220	13.59 (3.53)		低群	242	13.57 (3.34)	
失敗回避傾向	高群	171	9.47 (3.77)	-4.58 ***	高群	245	10.47 (3.71)	-2.84 ***	高群	246	11.03 (3.72)	-3.39 ***	
	低群	164	11.38 (3.84)		低群	220	11.42 (3.5)		低群	242	12.13 (3.41)		
共同体感覚	高群	171	99.87 (5.53)	22.00 ***	高群	245	93.81 (7.03)	26.22 ***	高群	246	91.81 (7.28)	27.27 ***	
	低群	164	74.62 (13.91)		低群	220	69.94 (12.16)		低群	242	67.59 (11.84)		
第2回	達成志向	高群	171	17.35 (2.48)	8.22 ***	高群	245	16.27 (2.59)	9.70 ***	高群	246	15.65 (3.16)	6.76 ***
		低群	164	14.62 (3.52)		低群	220	13.62 (3.28)		低群	242	13.67 (3.31)	
	責任感	高群	171	18.59 (1.83)	9.71 ***	高群	245	17.36 (2.57)	8.84 ***	高群	246	16.76 (3)	7.09 ***
		低群	164	15.98 (2.99)		低群	220	14.97 (3.25)		低群	242	14.76 (3.22)	
	自己評価	高群	171	17.37 (2.38)	7.15 ***	高群	245	16.41 (2.87)	7.02 ***	高群	246	15.86 (3.09)	6.36 ***
		低群	164	15.16 (3.23)		低群	220	14.42 (3.25)		低群	242	13.99 (3.41)	
失敗回避傾向	高群	171	11.78 (4.21)	-2.53 **	高群	245	11.36 (3.6)	-3.54 ***	高群	246	12.26 (3.97)	-1.34 ns	
	低群	164	12.88 (3.72)		低群	220	12.52 (3.46)		低群	242	12.72 (3.51)		
共同体感覚	高群	171	100.7 (6.03)	18.29 ***	高群	245	94.48 (9.35)	18.86 ***	高群	246	92.4 (10.85)	16.99 ***	
	低群	164	80.25 (13.27)		低群	220	74.54 (13.29)		低群	242	73.19 (13.96)		
第3回	達成志向	高群	171	15.64 (3.42)	5.58 ***	高群	245	15.06 (3.44)	6.19 ***	高群	246	15.23 (3.2)	4.83 ***
		低群	164	13.43 (3.81)		低群	220	13.05 (3.57)		低群	242	13.81 (3.31)	
	責任感	高群	171	17.04 (3.1)	4.72 ***	高群	245	16.63 (2.96)	6.41 ***	高群	246	16.3 (3.15)	4.44 ***
		低群	164	15.33 (3.53)		低群	220	14.7 (3.54)		低群	242	15.03 (3.18)	
	自己評価	高群	171	16.02 (3.02)	5.18 ***	高群	245	15.93 (3.07)	6.36 ***	高群	246	15.39 (3.38)	3.89 ***
		低群	164	14.21 (3.39)		低群	220	14 (3.46)		低群	242	14.22 (3.23)	
失敗回避傾向	高群	171	10.12 (3.96)	-4.86 ***	高群	245	10.57 (3.67)	-3.77 ***	高群	246	11.38 (3.85)	-3.36 ***	
	低群	164	12.18 (3.82)		低群	220	11.87 (3.78)		低群	242	12.5 (3.49)		
共同体感覚	高群	171	95.4 (11.97)	11.09 ***	高群	245	90.79 (11.19)	14.62 ***	高群	246	86.88 (12.22)	10.39 ***	
	低群	164	78.54 (15.67)		低群	220	73.79 (13.84)		低群	242	74.71 (13.62)		
第4回	達成志向	高群	171	16.02 (3.62)	6.87 ***	高群	245	15.6 (3.15)	7.92 ***	高群	246	15.87 (3.16)	5.59 ***
		低群	164	13.13 (4.07)		低群	220	13.15 (3.52)		低群	242	14.22 (3.37)	
	責任感	高群	171	17.27 (3.24)	6.16 ***	高群	245	16.77 (3.02)	6.91 ***	高群	246	16.82 (3.02)	6.38 ***
		低群	164	14.85 (3.92)		低群	220	14.68 (3.51)		低群	242	15.04 (3.14)	
	自己評価	高群	171	16.45 (3.22)	6.24 ***	高群	245	16.09 (3.14)	6.00 ***	高群	246	16.04 (3.2)	4.39 ***
		低群	164	14.01 (3.91)		低群	220	14.23 (3.55)		低群	242	14.79 (3.06)	
失敗回避傾向	高群	171	10.02 (4.23)	-4.22 ***	高群	245	10.58 (3.96)	-3.59 ***	高群	246	11.34 (4.12)	-2.51 **	
	低群	164	11.91 (3.94)		低群	220	11.86 (3.7)		低群	242	12.22 (3.65)		
共同体感覚	高群	171	96 (12.07)	12.37 ***	高群	245	90.65 (12.43)	13.49 ***	高群	246	89.65 (12.03)	12.56 ***	
	低群	164	77.96 (14.56)		低群	220	73.93 (14.3)		低群	242	74.93 (13.8)		
第5回	達成志向	高群	171	15.91 (3.76)	5.23 ***	高群	245	15.46 (3.05)	5.62 ***	高群	246	15.83 (3.17)	5.19 ***
		低群	164	13.68 (4.04)		低群	220	13.81 (3.29)		低群	242	14.3 (3.35)	
	責任感	高群	171	17.08 (3.45)	4.73 ***	高群	245	16.8 (2.87)	5.89 ***	高群	246	16.93 (2.9)	7.01 ***
		低群	164	15.23 (3.7)		低群	220	15.07 (3.47)		低群	242	14.95 (3.32)	
	自己評価	高群	171	16.23 (3.23)	3.97 ***	高群	245	16.08 (3.08)	4.73 ***	高群	246	16.01 (3.27)	5.32 ***
		低群	164	14.76 (3.58)		低群	220	14.67 (3.32)		低群	242	14.43 (3.28)	
失敗回避傾向	高群	171	9.88 (4.04)	-4.05 ***	高群	245	10.39 (4.06)	-3.20 ***	高群	246	11.57 (4.08)	-1.60 ns	
	低群	164	11.63 (3.87)		低群	220	11.6 (4.06)		低群	242	12.16 (4.02)		
共同体感覚	高群	171	95.35 (12.5)	10.26 ***	高群	245	90.69 (12.63)	12.18 ***	高群	246	87.81 (12.81)	10.12 ***	
	低群	164	79.82 (15.11)		低群	220	74.74 (15.56)		低群	242	74.92 (15.26)		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<資料9> 群別の平均値とSD及びt検定の結果(高校)

回		1年			2年			3年						
		N	平均値(SD)	t 値	N	平均値(SD)	t 値	N	平均値(SD)	t 値				
第1回	達成志向	高群	58	14.22 (3.59)	4.01 ***	高群	52	13.27 (2.67)	2.51 **	高群	56	14.32 (3.41)	5.97 ***	
		低群	58	11.6 (3.45)		低群	42	11.6 (3.59)		低群	55	10.64 (3.08)		
	責任感	高群	58	14.53 (3.67)	3.42 ***	高群	52	13.21 (2.67)	2.56 **	高群	56	14.63 (3.2)	5.07 ***	
		低群	58	12.31 (3.33)		低群	42	11.52 (3.54)		低群	55	11.35 (3.61)		
	自己評価	高群	58	14.12 (3.62)	4.04 ***	高群	52	12.88 (2.72)	3.85 ***	高群	56	14.29 (3.68)	5.66 ***	
		低群	58	11.43 (3.56)		低群	42	10.26 (3.68)		低群	55	10.6 (3.16)		
	失敗回避傾向	高群	58	12.78 (4.33)	0.66 ns	高群	52	12.27 (3.48)	0.10 ns	高群	56	11.46 (4.06)	-0.36 ns	
		低群	58	12.29 (3.57)		低群	42	12.19 (4.02)		低群	55	11.71 (3.02)		
	共同体感覚	高群	58	89.6 (7.99)	12.58 ***	高群	52	80.44 (9.81)	11.84 ***	高群	56	85.36 (10.1)	12.58 ***	
		低群	58	63.84 (13.39)		低群	42	58.36 (8.27)		低群	55	56.85 (13.49)		
	第2回	達成志向	高群	58	13.78 (3.85)	1.88 *	高群	52	13.21 (3.21)	2.24 **	高群	56	14.25 (3.63)	4.76 ***
			低群	58	12.48 (3.57)		低群	42	11.6 (3.69)		低群	55	11.22 (3.05)	
		責任感	高群	58	14.02 (3.71)	2.19 **	高群	52	13.15 (3.15)	2.29 **	高群	56	14.3 (3.41)	4.50 ***
			低群	58	12.55 (3.51)		低群	42	11.48 (3.8)		低群	55	11.42 (3.35)	
		自己評価	高群	58	13.93 (3.76)	2.09 **	高群	52	12.77 (3.63)	2.24 ns	高群	56	14.09 (3.99)	4.13 ***
			低群	58	12.48 (3.72)		低群	42	11.62 (3.72)		低群	55	11.11 (3.61)	
		失敗回避傾向	高群	58	12.41 (4.12)	-0.31 ns	高群	52	12.48 (3.42)	-0.3 ns	高群	56	11.55 (3.35)	-0.28 ns
			低群	58	12.62 (3.04)		低群	42	12.71 (3.64)		低群	55	11.73 (3.17)	
共同体感覚		高群	58	84.9 (18.12)	6.25 ***	高群	52	78.38 (13.19)	6.07 ***	高群	56	83.3 (11.7)	9.26 ***	
		低群	58	67.43 (11.15)		低群	42	60.93 (14.66)		低群	55	58.55 (16.15)		
第3回		達成志向	高群	58	14.21 (3.86)	2.65 ***	高群	52	13.1 (3.02)	2.40 **	高群	56	14.38 (3.13)	4.42 ***
			低群	58	12.38 (3.57)		低群	42	11.48 (3.42)		低群	55	11.36 (4)	
		責任感	高群	58	14.66 (3.41)	3.47 ***	高群	52	12.69 (2.92)	1.80 *	高群	56	14.36 (3.31)	3.69 ***
			低群	58	12.43 (3.5)		低群	42	11.38 (3.93)		低群	55	11.85 (3.83)	
		自己評価	高群	58	14.05 (3.73)	2.69 ***	高群	52	12.77 (3.42)	2.98 ***	高群	56	14.02 (3.69)	3.02 ***
			低群	58	12.16 (3.87)		低群	42	10.45 (4)		低群	55	11.76 (4.15)	
		失敗回避傾向	高群	58	13.76 (3.9)	2.09 **	高群	52	12.48 (3.74)	-0.56 ns	高群	56	12.88 (3.6)	1.39 ns
			低群	58	12.33 (3.47)		低群	42	12.93 (4.05)		低群	55	11.89 (3.88)	
	共同体感覚	高群	58	84.64 (16.87)	5.83 ***	高群	52	77.12 (14.62)	4.94 ***	高群	56	83.71 (13.52)	6.94 ***	
		低群	58	68.72 (12.13)		低群	42	61.43 (15.83)		低群	55	63.36 (17.2)		
	第4回	達成志向	高群	58	13.97 (3.55)	1.97 *	高群	52	13.17 (3.63)	2.18 **	高群	56	13.96 (3.29)	3.55 ***
			低群	58	12.71 (3.33)		低群	42	11.52 (3.67)		低群	55	11.51 (3.97)	
		責任感	高群	58	13.97 (3.32)	2.05 **	高群	52	13.19 (3.19)	2.42 **	高群	56	14.71 (3.43)	3.83 ***
			低群	58	12.67 (3.47)		低群	42	11.6 (3.16)		低群	55	11.96 (4.12)	
		自己評価	高群	58	13.71 (3.87)	2.03 **	高群	52	12.75 (3.6)	2.38 **	高群	56	13.64 (3.94)	3.29 ***
			低群	58	12.24 (3.9)		低群	42	10.93 (3.75)		低群	55	11.13 (4.11)	
		失敗回避傾向	高群	58	12.33 (4.36)	-0.55 ns	高群	52	12.17 (4.12)	-0.58 ns	高群	56	12.09 (4.31)	0.00 ns
			低群	58	12.74 (3.74)		低群	42	12.67 (4.07)		低群	55	12.09 (4)	
共同体感覚		高群	58	83.34 (14.83)	5.26 ***	高群	52	78.85 (14.01)	5.12 ***	高群	56	85.54 (14.22)	7.46 ***	
		低群	58	69.26 (14.03)		低群	42	63.71 (14.46)		低群	55	62.64 (17.94)		
第5回		達成志向	高群	58	13.88 (3.66)	1.66 *	高群	52	12.73 (3.34)	1.34 ns	高群	56	14.21 (3.1)	5.04 ***
			低群	58	12.71 (3.93)		低群	42	11.76 (3.68)		低群	55	11.07 (3.46)	
		責任感	高群	58	13.9 (3.68)	1.34 ns	高群	52	12.54 (3.31)	2.13 **	高群	56	14.59 (3.5)	5.09 ***
			低群	58	12.97 (3.82)		低群	42	11.05 (3.44)		低群	55	11.24 (3.44)	
		自己評価	高群	58	14.09 (3.85)	2.24 **	高群	52	12.4 (3.86)	1.23 ns	高群	56	14.02 (4.12)	3.58 ***
			低群	58	12.41 (4.19)		低群	42	11.43 (3.81)		低群	55	11.33 (3.79)	
		失敗回避傾向	高群	58	12.52 (4.44)	-0.85 ns	高群	52	11.56 (3.97)	-0.86 ns	高群	56	12.18 (4.45)	0.36 ns
			低群	58	13.17 (3.87)		低群	42	12.26 (3.94)		低群	55	11.91 (3.48)	
	共同体感覚	高群	58	81.12 (18.6)	3.84 ***	高群	52	77.1 (15.67)	4.25 ***	高群	56	84.29 (12.29)	8.11 ***	
		低群	58	68.64 (16.37)		低群	42	63.26 (15.68)		低群	55	61.18 (17.36)		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

〈資料10〉「勇気づけのアンケート」

「勇気づけられた経験」についてのアンケート

みなさんが学校の中で勇気づけられた経験について調査をしています。もしよろしければ、みなさんの経験を教えてください。

※アンケートは無記名式です。名前を書く必要はありません。

※教えていただいた内容については、茨城県教育研修センターで紹介することがあります。

※書きたくないことや、プライバシーに関わること、思い出すエピソードがない場合は、書く必要はありません。

※「勇気づけられる」とは、「自分の存在を認められること、自分のよいところやちょっとした努力や成長を認められることで、がんばろうとする気持ちになること」と定義します。

学校生活で、先生や友達との関わりの中で「勇気づけられた」と感じたエピソードを教えてください。

〈資料11〉 「勇気づけをもたらす関わりの態様と関連要因」

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
与え手の 関わり	内的リソースの 認識を志向する 関わり	努力への注目／長所への注目／挑戦への注目／進歩 ・成長への注目／よい結果の注目／達成への注目／ 能力への注目／モデルの存在
	つながりの感覚 を志向する関わ り	継続的な肯定的関心／異変の察知／貢献への注目／ 存在価値への注目／受容・共感／支援の表明／あり のままの肯定／親身に関わる／信頼・期待を伝える ／味方になる／決定の支持／失敗を責めない／気持 ちを汲む／自己開示／連帯する／緊張の緩和
	解決の見通しを 志向する関わり	認知的代替案／行動的代替案
相互作用の コンテキス ト	与え手との関係 性	状況の共有／理解者としての与え手／支援者として の与え手／与え手の専門性／与え手への好意／役割 関係の超越／人物像とのギャップ／与え手の苦境
	伝達形式	予想外のタイミング／間接的伝達／贈る言葉／再会 ／時間を置いたメッセージの伝達
受け手の個 人的要因	勇気挫きの状態	失敗／重圧／苦境／選択／喪失／移行／孤立／孤独
	私的論理	自己評価の低さ／対人信頼感の低さ／強さへの執着 ／認知の硬さ

〈資料12〉 「各カテゴリの定義」（主なものを抜粋）

1 大カテゴリ：与え手の関わり

〈定義〉与え手が受け手に対して行う、関わりの態様を示すカテゴリである。

(1) 中カテゴリ：内的リソースの認識を志向する関わり

〈定義〉問題に直面しても、それを乗り越えるための「内的リソース」，例えば能力／努力／長所／経験を自分が持っていると感じれば「勇気」が生まれる。そうした認識をもたらそうとする関わりである。

① 努力への注目

行為の結末ではなく、プロセスにおける受け手の「努力」に注目し、肯定的に取り上げる。「努力への注目」の類型は二つある。第一は取組の最中、あるいは、これから取り組むライフタスクを前に勇気を挫かれそうな状況で、受け手の「努力」を取り上げる。努力の集積によって獲得された能力／知識／経験／意志の強さなどを意識すれば、自信の向上につながる。同時に、与え手が「自分を見てくれている」、「信頼されている」という「つながりの感覚」も、勇気の生起につながる。第二は既に完了した課題について、(結果の成否に関わらず)そこでなされていた努力を取り上げる。それにより受け手は、自分が努力した姿勢やプロセスを肯定的に評価できる。努力を継続し、ライフタスクに取り組もうとする勇気が生まれる。(※ライフタスクとは、人生で取り組むべき課題のことである。)

② 長所への注目

能力／行為／性格など、受け手の肯定的な側面を取り上げる。長所に目が向けば自尊感情が高まり、ライフタスクに取り組む勇気が生じる。同時に与え手が自分に注目し、見守ってくれるという「つながりの感覚」も生じる。

③ 挑戦への注目

与え手は、失敗のリスクがあるにも関わらず、受け手がライフタスクに挑戦する姿勢を見逃さず、肯定的に取り上げる。それにより受け手は、自らの挑戦を肯定的に認識することができ、さらなる挑戦へと勇気づけられる。

④ 進歩・成長への注目

進歩・成長した部分を取り上げれば、受け手は自分の能力／長所／意志の強さに気付くことができ、自尊感情が高まる。同時に、与え手がふだんから自分をよく見て、成長を見守ってくれているという「つながりの感覚」も生じる。

⑤ よい結果への注目

受け手が達成したよい結果に注目する関わりであり、受け手は能力／長所／努力を再認識し、自信や自己肯定感を高める。アドラー心理学では勇気づけに逆効果として「ほめ」を推奨しないが、実際には勇気を喚起する場合も多い。受け手の立場から「ほめ」の効果に関わる諸変数や、「ほめ」がどんなメカニズムで勇気を喚起したり挫くのかを、改めて検討する必要がある。

⑥ 達成への注目

ライフタスクに取り組んでいる受け手に対して、達成できている部分やうまく行っている部分に焦点を当て、肯定的に取り上げる。受け手は自分の能力や価値を認識し、取り組みへの勇気につながる。また、あえて「達成」に注目してくれる与え手により、信頼されたり支援されていることを実感する。

⑦ 能力への注目

受け手が問題に対処するために必要な能力に目を向けられるよう、与え手は支援する。自己の能力を認識できれば、問題に取り組む勇気が生じる。第一は、具体的な根拠を挙げたり、受け手の既に顕在している能力を指摘する場合である。過去の成功・達成経験を取り上げて、能力への注目を促す場合が多い。第二は、受け手のまだ顕在化していないが、内部に潜在している能力への信頼を伝える場合である。

⑧ モデルの存在

「モデル」となる人物を見ることは、いくつかの側面から勇気をもたらす。第一に、問題に立ち向かい、克服したモデルを見ることで、「自分も努力すれば困難を乗り越えられる」と感じられ、自己の対処能力への自信が高まる。第二にモデルの生き様を見ることで、受け手は考え方や行動の指針を教えられる。つまり認知的・行動的な代替案をモデルが提示する。第三に、受け手と同じような状況・境遇で困難に立ち向かうモデルを見て、「辛いのは自分だけではない」「他にもがんばっている人がいる」と感じられる。それによって取組への動機づけが高まる。なお、身近な人物だけでなく、テレビ・書籍な登の媒体を通して直接的交流のない人物が「モデル」となり、勇気をもたらす場合も多く見られた。

(2) 中カテゴリ：「つながりの感覚」を志向する関わり

〈定義〉人間は太古より集団生活を営んできた、社会的存在である。人との「つながり」は、物理的生存だけでなく、精神的健康や幸福にとっても重要である。

困難な問題に直面しても、他者との「つながり」を実感するなら、建設的に対処する「勇気」が得られる。共同体感覚の根幹に作用し、勇気づけをもたらす関わりといえる。

① 継続的な肯定的関心

与え手から様々な内的リソースを指摘されるとき、同時に受け手は日頃から自分に肯定的な関心を向けてもらい、見守られていたと実感する。それが感謝を伴って、勇気を生じる。

② 異変の察知

受け手の状態の変化・異変を見逃さず、与え手が即時に援助的関わりを行う。それにより受け手は与え手により日頃から見守られ、肯定的関心をもたれていると感謝を伴って認識する。

③ 貢献への注目

他者から必要とされたり、役に立っていることを知ると、人は自分の存在の価値や意味を実感する。貢献を通して人々とのつながりを認識すれば、問題に対処する「勇気」が生まれる。「貢献への注目」を志向する関わりには、二つの類型が見られた。第一は、受け手が他者の役に立っていたり必要とされていると、与え手が直接伝える。第二は与え手からの直接的伝達によらず、他者の反応を見聞きして、自分が他者に貢献している、必要とされていると実感する。

④ 存在価値への注目

与え手にとって受け手の存在が、かけがえのない価値や意義を有していることを伝える。それにより受け手は、自分が大切な存在として、他者から必要とされていることを実感する。「貢献への注目」カテゴリでは、受け手がどのように役に立っていたり、必要とされているかを具体的に示すのに対して、「存在価値への注目」では、受け手の存在そのものに焦点を当てる。

⑤ 受容・共感

相手の気持ちを受け入れる「受容」と、関心を伴って追体験的に理解しようとする「共感」がセットになった関わりである。それにより、受け手は一人の人間として尊重され、承認される感覚をもつ。さらに「理解してくれる人がいる」、「自分は支えられている」という感覚が生じる。それらがライフタスクと向き合う「勇気」となる。

⑥ 支援の表明

受け手を心からサポートしていることを、言葉や態度で伝える。それにより、見守られている安心感や所属感が高められ、ライフタスクに向き合う「勇気」が生まれる。

⑦ ありのままの肯定

受け手が長所も短所も含めた、等身大の在り方を無条件に肯定・承認されたと感じると、自分を望ましく見せたり優越を目指す態度が緩む。ありのままの自分

分で生きていく「勇気」が生じる。

⑧ 親身に関わる

受け手を言葉だけでなく、多大な労力を伴う行動で支援する。「ここまでしてくれた」という驚きと感謝により、支えられた実感が生まれ「勇気」につながる。

⑨ 信頼・期待を伝える

好意を抱く人物から全幅の信頼を伝えられたり、その証左として大きな仕事を任される。あるいは、現在は力が不足していても、将来に期待していることを伝えられる。それにより受け手は、「承認されている」「大切にされている」「自分は価値ある存在だ」と感じ、与え手の信頼や期待に応えようと努力する。

⑩ 味方になる

困難な状況にも関わらず、周囲に支持・同調したり、支援してくれる人がおらず、孤立無援に陥ることもある。そうした心細い状況で味方になってくれる人が現れると、心強く感じられる。受け手は自己の在り方を肯定するとともに、思いを貫く「勇気」が得られる。

⑪ 決定の支持

進みたい方向や実現したい目標があっても、失敗するリスクを恐れ、意志決定を逡巡することがある。あるいは自分の選択が正しいか、迷うこともある。そうした状況でも、受け手を深く理解し、選択を心から支持してくれる人がいれば、ライフタスクに取り組む勇気は高まる。

⑫ 失敗を責めない

失敗を経験した人は、不全感や自己嫌悪で一杯になっている。また他者に迷惑をかけたことを申し訳なく思うとともに、叱責を恐れている。そうした状況で、あえて失敗や落ち度を非難・叱責せず支持的に関わることは、与え手が受け手の価値を認め、信頼しているというメッセージとなる。それが受け手に認識され、勇気が生じる。

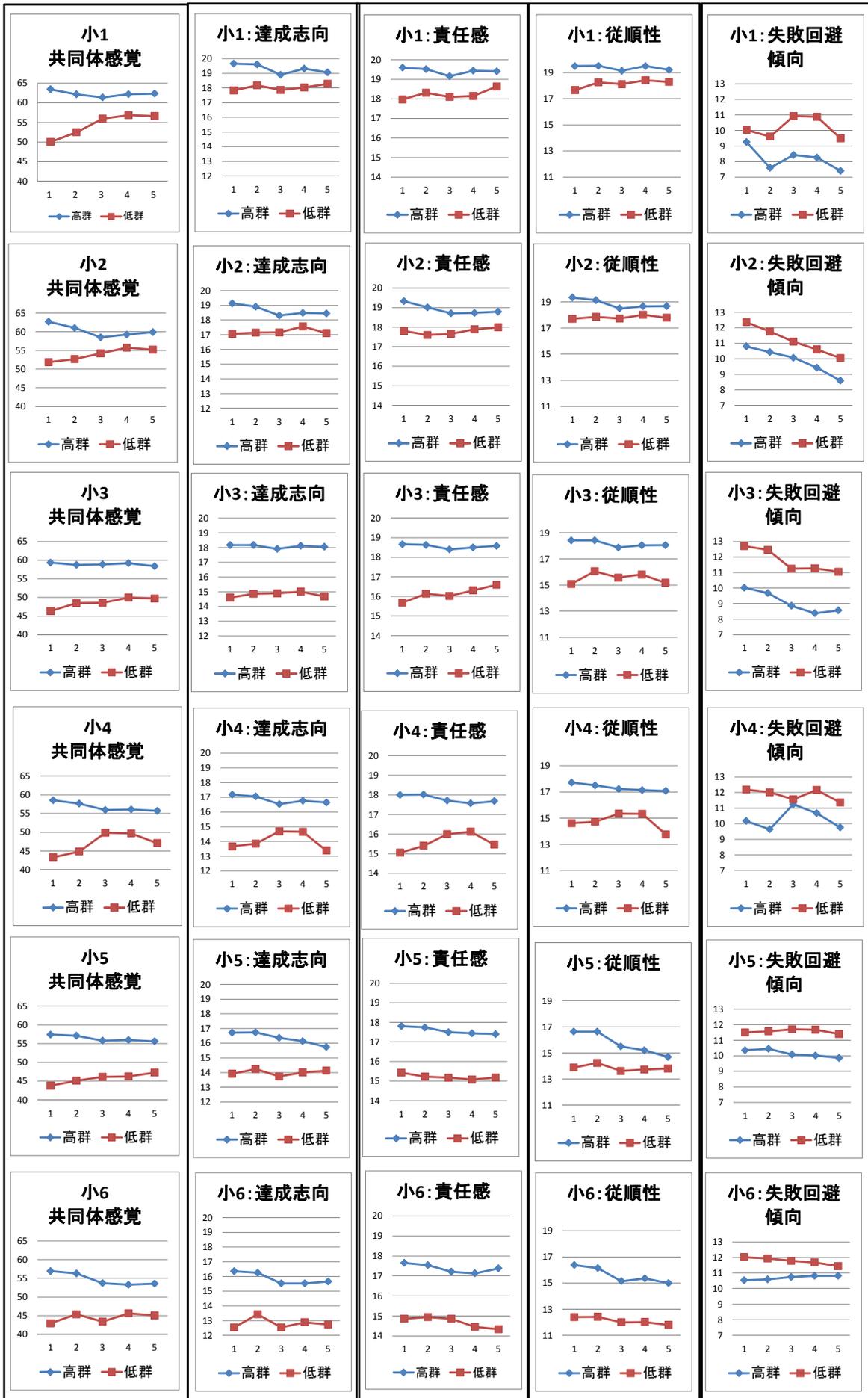
⑬ 気持ちを汲む

与え手は直接的に言葉には出さないが、受け手の心情を深く理解し、それに配慮した支持的な関わりを行う。その配慮が受け手に感受され、「理解されている」「支援されている」という実感が生じ、勇気づけとして作用する。

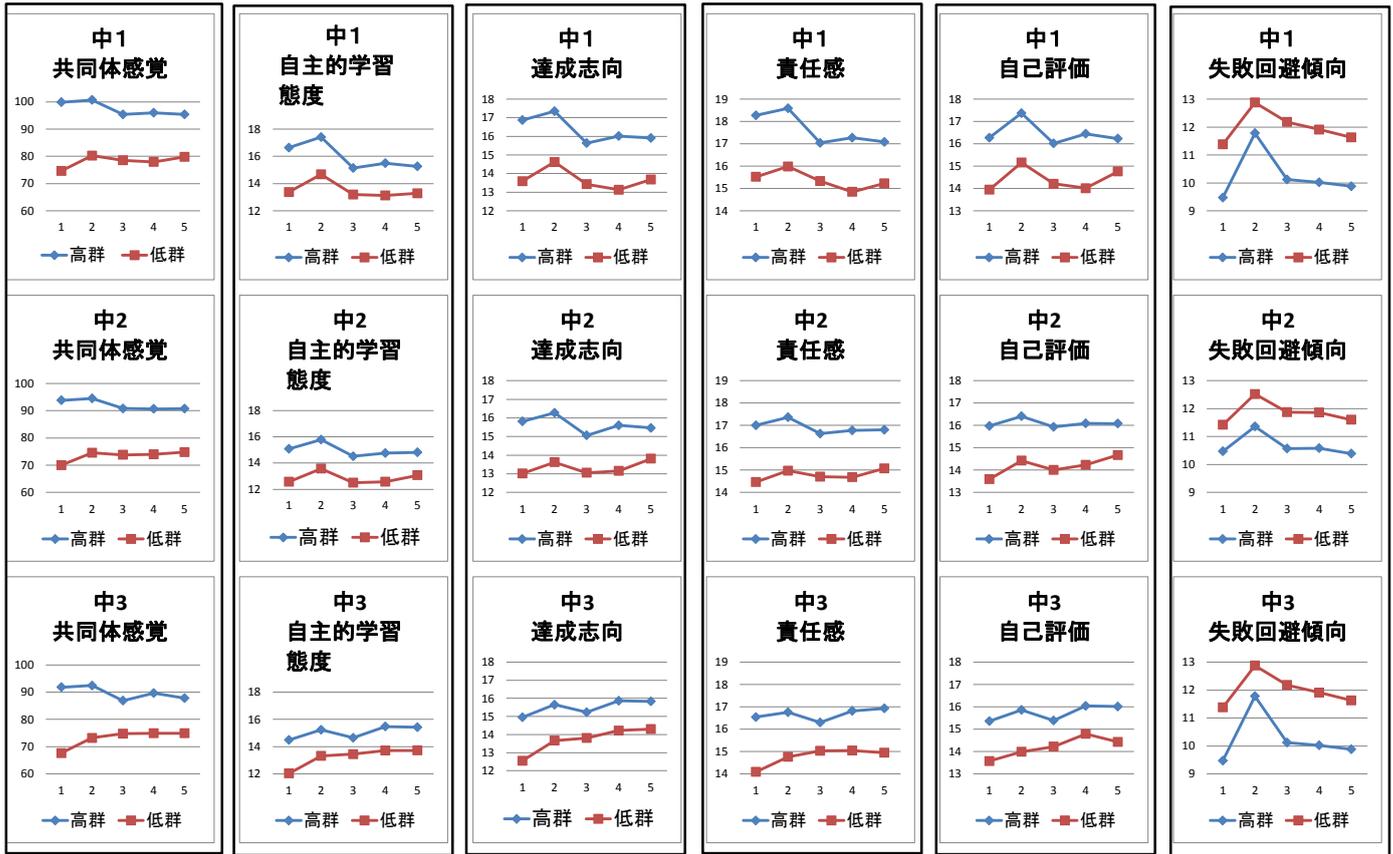
⑭ 連帯する

与え手は言葉や行動によって働きかけ、受け手と（多くは辛苦を伴う）状況を共有したり、同じ目標を目指していることを示す。受け手は心強い同志を得たように感じ、孤独感が軽減される。

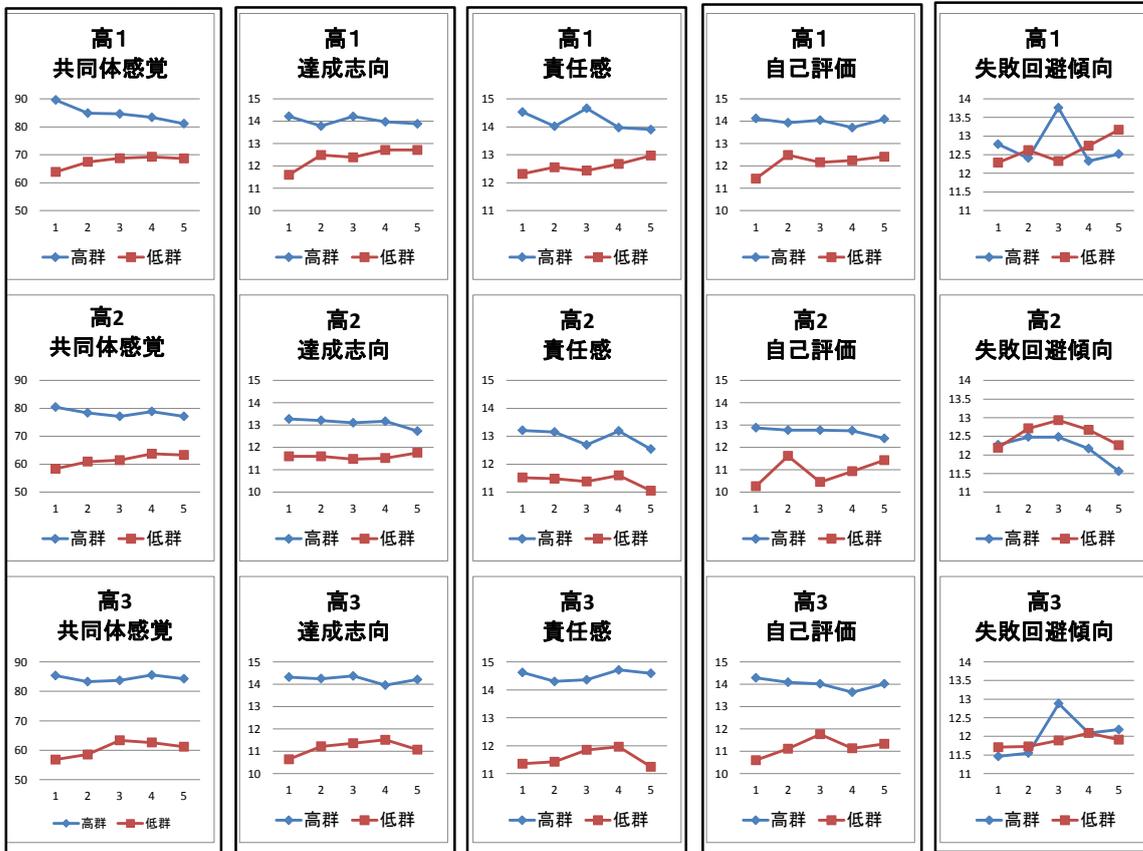
<図8> 各学年の群別, 回別の平均得点グラフ(小学校)



<図9> 各学年の群別、回別の平均得点グラフ(中学校)



<図10> 各学年の群別、回別の平均得点グラフ(高等学校)



引用・参考文献

- ・「生徒指導提要」 文部科学省 (2010)
- ・「生徒指導リーフ Leaf. 18」 国立教育政策研究所 (2015)
- ・A・アドラー 著 岸見 一郎訳 「個人心理学講義」 一光社 (1996)
- ・A・アドラー 著 岸見 一郎訳 「子どもの教育」 一光社 (1998)
- ・会沢 信彦 他著 「学級担任のためのアドラー心理学」 図書文化 (2013)
- ・会沢 信彦 著 「アドラー心理学に基づいた心理教育的援助サービス」
日本学校心理士会年報第5号 (2012)
- ・岩井 俊憲 他著 「子どもを勇気づける教師になろう！」 金子書房 (2013)
- ・岩井 俊憲 著 「マンガでやさしくわかるアドラー心理学」
日本能率協会マネジメントセンター (2014)
- ・赤坂 真二 著 「先生のためのアドラー心理学」 ほんの森出版 (2010)
- ・河村 茂雄 著 「こうすれば学校教育の成果は上がる」 図書文化 (2015)
- ・河村 茂雄 著 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」 図書文化 (2004)
- ・近藤 卓 著 「子どもの自尊感情をどう育てるか」 ほんの森出版 (2013)
- ・浅井 健史 著 「人はどのように勇気づけられるのか？」
日本臨床・教育アドラー心理学研究会 第5回大会資料 (2015)
- ・J・ネルソン 他著 会沢 信彦 訳
「クラス会議で子どもが変わる」 コスモスライブラリー (2000)
- ・赤坂 真二 著 「赤坂版『クラス会議』完全マニュアル」 ほんの森出版 (2014)
- ・赤坂 真二 著 「クラス会議入門」 明治図書出版 (2015)
- ・杉江 修治 著 「協同学習入門」 ナカニシヤ出版 (2011)
- ・J・ジェイコブズ 他著 「先生のためのアイデアブック」 ナカニシヤ出版 (2005)
- ・石川 晋 他著 「協同学習でどの子どもも輝く学級をつくる」 学事出版 (2013)
- ・古庄 高 著 「家庭と学校に活かす アドラー心理学」 二瓶社 (2013)
- ・森重 裕二 著 「子どもを励ます 児童心理2015年9月号」 金子書房 (2015)
- ・ジョンソン, D.W 他著 石田 裕久 訳 「学習の輪」 二瓶社 (2002)

研究関係者一覧

1 研究助言者

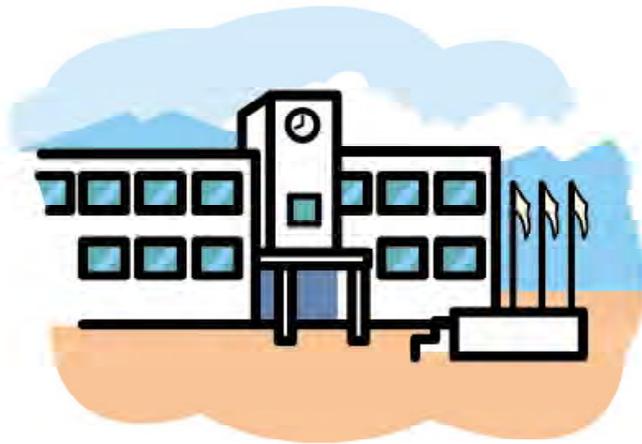
文教大学 教授 会沢 信彦（平成26年度）
埼玉学園大学 准教授 藤枝 静暁（平成27年度）

2 研究協力員

那珂市立菅谷小学校 教諭 河西 現代子
行方市立玉造小学校 教諭 石川 順子
土浦市立中村小学校 教諭 小松崎 むつみ
東海村立東海中学校 教諭 安 暁彦
つくば市立桜中学校 教諭 森泉 友
下妻市立下妻中学校 教諭 塚田 勝之
県立鹿島灘高等学校 教諭 引地 英夫
県立荃崎高等学校 教諭 下田尾 光雄

3 茨城県教育研修センター

所 長 武井 一郎（平成26年度）
所 長 石崎 千恵子（平成27年度）
教育相談課 課 長 柴山 優子
教育相談課 指導主事 小松 智樹
教育相談課 指導主事 深谷 佳子
教育相談課 指導主事 稲生 茂穂
教育相談課 指導主事 菅澤 直美
教育相談課 指導主事 高野 太一



平成26・27年度 教育相談に関する研究 発表資料

〔研究主題〕

心理教育的アプローチを生かした学級づくりと授業づくりの一体化
～アドラー心理学を用いた共同体感覚の育成を通して～

平成27年12月発行

編集・発行 茨城県教育研修センター

〒 309-1722

茨城県笠間市平町1410

電話 0296-78-2121 (代表)