

子ども同士の学び合いを支える教育相談的なかわり

学校教育相談研究会議

植村裕之¹

西 道生²

竹内俊男³

陸田由喜子⁴

要 約

本研究の目的は、教育相談的なかわりを大事にしながら授業を進めることによって、子ども同士が安心して学び合えるようになることを、実践を通して明らかにしていくことである。小学校6年生1クラスを対象に算数の授業で検証した。研究Ⅰでは集団に対してのアプローチを行った。アセスメントからグループ・アプローチを実施することによって、子どもたちは自分の考えを発表できるようになったり、友達の意見をしっかり聞くようになったりして、グループの中で安心して学び合う姿を確認することができた。研究Ⅱとして個へのアプローチを中心に、子ども同士がつながるためのかわり方を検討した。その中から人とのかわりに課題を抱える4人のケースを取り上げ、教師のかわりについて分析を行った。学び合いにつなげるための見立てをし、子どもたち一人一人に寄り添ってかわることによって、子どもの表情や学び合いの雰囲気がよくなることが確認された。その大きな要因の一つに、学級やグループにおける子どもの居場所ができたということが挙げられる。

キーワード：教育相談的なかわり、アセスメント、グループ・アプローチ、学び合い、居場所

目 次

| | | | |
|--------------------|-----|---------------|-----|
| I 主題設定の理由 | 158 | (3) 方法 | 162 |
| II 研究の内容 | 158 | (4) 実践 | 162 |
| 1 研究の目的 | 158 | (5) 結果 | 163 |
| 2 研究の基盤となる背景理論と考え方 | 159 | (6) 考察 | 164 |
| (1) 教育相談的なかわり | 159 | 5 研究Ⅱの実践 | 165 |
| (2) アセスメント | 159 | (1) 目的 | 165 |
| (3) グループ・アプローチ | 159 | (2) 対象グループ | 165 |
| (4) 学び合い | 160 | (3) 方法 | 165 |
| 3 研究の進め方 | 160 | (4) 実践 | 165 |
| (1) めざす子どもの姿 | 160 | (5) 結果 | 169 |
| (2) 研究の手順 | 160 | (6) 考察 | 170 |
| (3) 研究の経過 | 161 | III 研究のまとめ | 170 |
| (4) 調査対象学級のアセスメント | 161 | 1 研究から見えてきたこと | 170 |
| 4 研究Ⅰの実践 | 162 | 2 今後の課題 | 172 |
| (1) 目的 | 162 | 参考文献 | 172 |
| (2) 対象グループ | 162 | 指導助言者 | 172 |

¹川崎市立川中島中学校総括教諭（長期研究員）

²川崎市立南菅中学校教諭（研究員）

³川崎市立有馬小学校教諭（研究員）

⁴川崎市立長尾小学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

これからの時代を生きる子どもたちには、文化や価値観が違う様々な人々と協調しながら、グローバルな視点で諸問題の解決方法を見いだしていくといった力が求められている。このような時代の要請にこたえるための学校教育の役割は大きい。未来を生きる子どもたちを直接的にはぐくむ立場にある私たち教員は、日々の授業や子どもたちへの指導の在り方などについて改めて見直してみる必要がある。今後は、これまで以上に授業の中で子ども同士のかかわり合いを重視し、子どもたちが自分の考えを表現したり、人の意見や気持ちを受け入れたりして、自分を高める体験を多く積むようにさせることが求められると考える。ますます子ども同士の学び合いを充実させることが重要になってくるであろう。

しかし、一方で人と上手にかかわることができずに苦戦している子どももいる。2007年ユニセフが行った世界の子どもたち(15歳)の幸福度調査結果¹⁾によると、「孤独を感じる *'I feel lonely'*」と答えた日本の子どもの割合は、他国の子どもたちに比べて突出して高いという報告がなされた(図1)。また、2000年総務庁(現総務省)の調査²⁾によると、「人といると疲れる」と回答した子どもたち(小4~中3)は20%、「人は信用できないと思う」は23%に及んでいる。人とかかわることにストレスを感じていることが、このような調査からうかがうことができる。

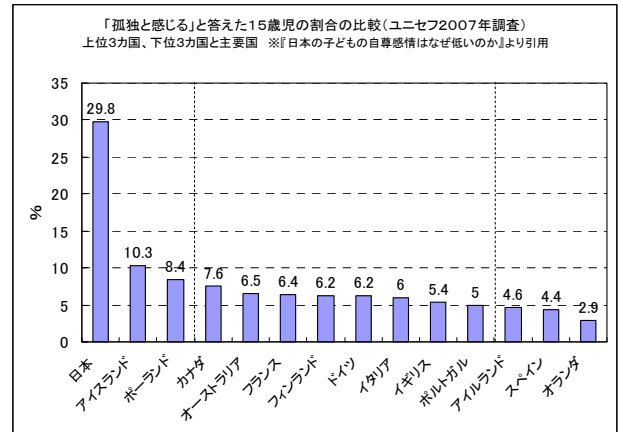


図1 ユニセフ幸福度調査 2007年

子どもたちはどの子も様々な背景があって学校生活を送っている。個々の子どもが抱えている問題が処理されずに複雑に作用し合い、そのことが表面上問題行動に発展したり、不登校に陥ったりすることもある。心に傷を負った子どもたちには、傷ついてきた時間以上の時間をかけて、ていねいにかかわらなければならない。そこで本研究会議では、子ども同士がかかわり合う学び合いの必要性を感じつつ、人間関係に傷つき、個々が抱える困り感で苦戦している子どもたちの存在に目を向けた。そして、どのようにかかわることが、子どもたち一人一人の思いに寄り添い、子ども同士の学び合いを支えていくことになるのか、授業の在り方を教育相談の目で見たいこうと考え、本主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究の目的

本研究の目的は、教育相談的なかかわりを大事にしながら授業を進めることによって、子ども同士が安心して学び合う姿が実現できるようになることを、実践を通して明らかにしていくことである。

「学び合い」という点ではこれまでも様々な指導法や実践が報告されている。本研究では、指導の方法論や技術論ではなく、学び合いの中で教師の子どもに対するまなざしをどこに向けてかかわるかに重点を置く。なお、本研究では、集団に対するアプローチによって学び合いの変容を見た研究Ⅰ、個に対するかかわりを中心とした研究Ⅱを実践した。研究Ⅰを進めていく中で学級の雰囲気や質が高まり、個が抱える課題が見えやすくなったことで研究Ⅱを実践することに至った。それぞれの目的については各研究実践の中で記述する。

¹⁾ 『An overview of child well-being in rich countries』ユニセフ 2007年

²⁾ 『低年齢少年の価値観等に関する調査』総務庁 2000年

2 研究の基盤となる背景理論と考え方

(1) 教育相談的なかかわり

学校教育相談学会(2006)は、学校教育相談を「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」³⁾と定義している。今、目の前にいるその子を尊重し、大事に接していく姿勢が教育相談的なかかわりと考えることができる。

教師がどのように子どもにかかわるとよいかを示唆する考え方の一つとして、ロジャーズの理論がある。来談者中心療法の創始者であるロジャーズは、クライアントの人格変容はカウンセラーの在り方や姿勢から起きると考えている。カウンセラーに必要とされる基本的な在り方や姿勢は、「受容」「共感的理解」「純粋性」である。人とかかわり、そして子どもの成長を支援する教師にとって、この在り方や姿勢はとても参考になる。子どもたちのあるがままの姿を積極的に受け入れ、理解しようとし、そして教師が一人の人間として接していくという態度は、教師と子どもの人間関係の質を高め、子どもの成長を支えていくことを可能にするであろう。

これらを踏まえ、本研究会議では『教育相談的なかかわり』を次のように定義した。

様々な情報から子どもたち一人一人の特性や困り感を読み取り、子どもの思いや考えをじっくりと聴き受け止め、寄り添ってかかわること

(2) アセスメント

アセスメント(assessment)とは、「見立て」ということである。児童理解や生徒理解に近い言葉であるが、単なる理解や問題の原因追求にとどまらず、その後のかかわり方まで広げてとらえる。芳川(2008)は「アセスメントは児童生徒を計画的に援助するための基本的設計図」⁴⁾と表現している。状況があるがままに総合的に受け止め、子どもの様子や子どもを取り巻く状況から、その子の課題は何が起因となっているのかを考えて、これからどのようにかかわっていくかを見立てるのである。

なお、一人ではその人の見方や価値観で偏った判断しかできないこともあるので、複数の目、すなわちチームで見ていく視点も重要となる。これについては板橋の研究⁵⁾が参考となる。

(3) グループ・アプローチ

河村(2006)は、人間関係に苦戦し、コミュニケーション不全に陥っている子どもたちの現状から、これからの学校教育におけるグループ・アプローチの必要性を示している。グループ・アプローチに関する研究は全国各地で行われている。対人関係スキルの向上や学級集団への適応感や満足感の向上が見られたという教育的効果が報告されており、それを受けて近年、多くの学校で活用されている。

野島(1999)は、「グループ・アプローチとは、自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである」⁶⁾と定義している。また、相馬(2006)は「グループ・アプローチはすべての子どもの人格発達を促すもの」であり、「子どもの自己実現を援助する開発的カウンセリング」⁷⁾であるとしている。そして、早期に問題を抱える子どもに援助し、問題行動を複雑化、重度化させないことにつながるという問題行動の予防的側面について示している。このような理論に支えられ、学校においては、心理的治療の側面よりも、心理的成長と問題行動の予防・

3) 日本学校教育相談学会刊行図書委員会『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版 2006年 p.17

4) 芳川玲子「心理教育アセスメント」岡田守弘監修『教師のための学校教育相談学』ナカニシヤ出版 2008年 p.136

5) 板橋美由紀他「中学校の学年会を活用したチーム援助をめざして」川崎市総合教育センター研究紀要第19号 2005年

6) 野島一彦『グループ・アプローチ』現代のエスプリ 385 至文堂 1999年 p.6

7) 相馬誠一『学級の人間関係を育てるグループ・アプローチ』学事出版 2006年 p.25

改善のために実施されているのが現状であろう。

グループ・アプローチの実施において大切なことは、教師の子どもに接する姿勢である。グループ・アプローチは、日常的に子どもをよく観察し、適切な援助を早期に取り入れていくことで効果が得られる。そこには『教育相談的なかかわり』で接していこうとする姿勢が根底になければならない。子どもたちは、教師の見立てで設定されたグループ体験の中で、自己の内面に起こる様々な気づきを仲間と伝え合うことで自己理解や他者理解が促される。そして集団の中に信頼関係が築かれていくのである。

このようなことから本研究会議では、アセスメントを踏まえたグループ体験が、子どもたちのコミュニケーションの量を増やし、質を高めることにつながり、授業の学び合いに生かせると考えた。

(4) 学び合い

授業の中で築く教師と子どもの信頼関係が、学習により効果をもたらすということについては、松崎⁸⁾、小久保⁹⁾、勝俣¹⁰⁾らの研究によって明らかにされている。本研究では小グループによる学び合いを実践し、教師と子どもの縦の関係から子ども同士をつなぐという横の関係に注目する。グループにするということは、子どもたちをトランポリンの上に乗せるようなものである。グループに入れない子が

いるということは、トランポリンに乗れない子がいるということである。その場合、教師は乗れない子にどうかかわってトランポリンの上に乗せ、子ども同士をつなげていくかを考えなければならない(図2)。単なる指導や注意で上に乗ることができるのならば問題はないが、子どもの状況によっては別のかかわり方が必要になる。図2のように、Cさんに直接かかわることもあれば、Aさんへの働きかけによりCさんが学び合いに参加できることもある。ここにグループのアセスメントが必要であり、その上で教師が適切にかかわることで、子ども同士の学

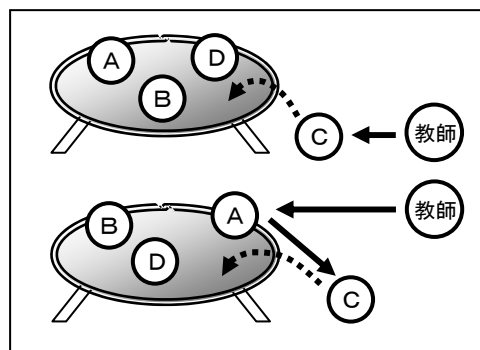


図2 グループによる学び合いのイメージ

び合いが実現されるようになると考える。このようなことから本研究会議では、授業中の子どもたちに今何が起きているかを見て、『教育相談的なかかわり』を大事にしながら、グループや個人にかかわっていくこととした。子どもの状況や思考を最優先した授業をめざすことで、子どもたちが安心して学び合えるようになると考えた。

3 研究の進め方

(1) めざす子どもの姿

本研究では、子ども同士がかかわり合って学ぼうとする姿勢を重視し、その具体的な姿は次のようなものと考え、その実現に向けてかかわっていくこととした。

- ①楽しく意欲的に参加している。
- ②友達の発言を最後までしっかり聞こうとしている。
- ③自分の考えを友達にわかりやすく伝えようとしている。
- ④わからないときに互いに聞き合える関係がある。
- ⑤相手の気持ちを尊重した聞き方、話し方、接し方をしている。

(2) 研究の手順

次のような手順で進めていった。途中、席替え(くじ引きによる)があつてグループが変わるため、

⁸⁾ 松崎哲範 他「授業における学校教育相談的なかかわりについて」川崎市総合教育センター研究紀要第18号 2004年

⁹⁾ 小久保裕之 他「子どもの成長発達を促す言葉かけとは」川崎市総合教育センター研究紀要第21号 2007年

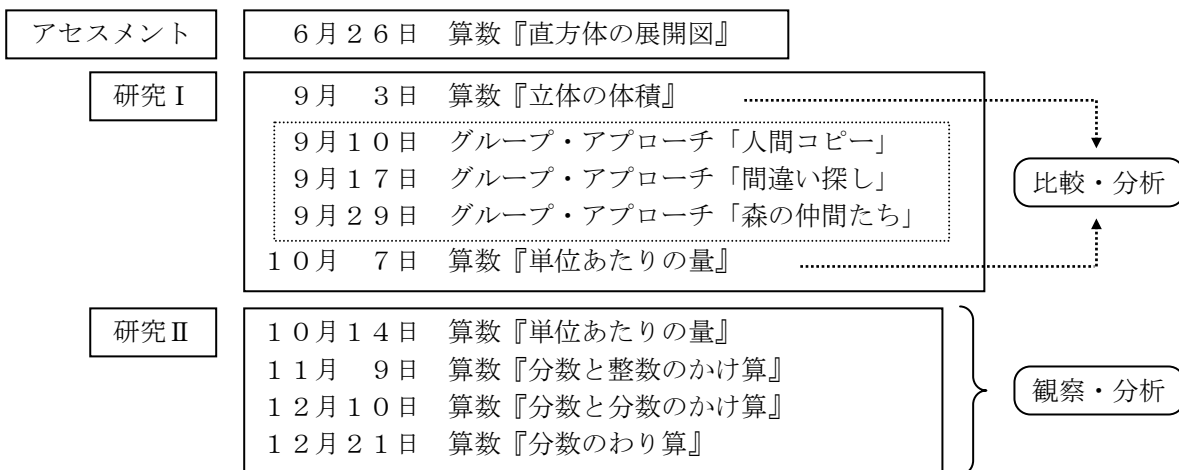
¹⁰⁾ 勝俣久美子 他「振り返りシートにおける教育相談的なかかわりについての検証」川崎市総合教育センター研究紀要第22号 2008年

前半と後半の2つのグループで検証した。前半のグループで研究Ⅰ、後半で研究Ⅱを実践した。

- ①学級のアセスメントから本研究会議がめざす子どもの姿の実現に向けて課題を明確にする。
- ②前半のグループに対してグループ・アプローチを実践する(研究Ⅰとする)。
- ③研究Ⅰの分析と考察を行う。
- ④後半のグループに対して学び合いにおける個に応じたかかわりを実践する(研究Ⅱとする)。
- ⑤研究Ⅱの分析と考察を行う。
- ⑥研究Ⅰおよび研究Ⅱを総括し、研究のまとめをする。

効果については授業におけるグループの姿で検証し、アセスメントツールとしてQ-U¹¹⁾も活用する。

(3) 研究の経過



(4) 調査対象学級のアセスメント

【調査対象】

- ・川崎市立小学校6年生1学級34名(内2名は特別支援で交流/算数の授業は参加していない)
- ・算数の授業で検証

※算数を選んだ理由は、次の2点で教育相談的なかかわりが有効な教科であると判断したからである。

- ①対象学級の子どもたちが一番苦手と感じている教科であること。
- ②算数は正解不正解が明確で自己肯定感への影響が大きいと思われる教科であること。

【調査対象の実態】

①研究員による授業観察(算数)、②学級担任からの聞き取り、③授業に関する意識調査、④Q-Uにより、学級のアセスメントを行った。

①研究員による授業観察(6月26日)から

- 子どもと教師との関係は良好で、指示もよく通る。
- 教師のかかわり方としては、常に笑顔で接し、感謝やねぎらいの言葉を必ず添えながらいねいにかかわっている。
- 作業を伴う授業であり、子どもたちは熱心に授業に参加していた。作業が好きなようである。
- 各グループの状況を見ると、友達同士で話し合ったり相談したりできるグループとそうでないグループの差が激しい。
- 友達の発言を静かに聞いていたが、人の考えをしっかり聞き取って考えようとするところまではいかない。
- ついおしゃべりに夢中になってはじめがつかないことがあり、たびたび教師から指導を受けていた。
- 人にちょっかいを出したり、手遊びしたり、集中力に欠ける友達に対してお互い注意し合うことはない。ただし、教師に指導されるとすぐに行動を改めていた。
- 男子の中には、教師と自分の一対一の関係でいっぱいという子もいる。友達との横の関係が弱いと感じる。

11) 河村茂雄「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」図書文化

②学級担任からの聞き取りから

- 明るく活気はあるが、はじめがつかず、ルールを守ることができない。
- 人の話をしっかりと(相手が何を言おうとしているか、どんな気持ちで話しているのかを理解しようとして)聞くことができない。
- リーダー的な存在がいない。特に女子は積極的に発言しようとしたり、リーダーシップを発揮しようとしたりする子がいない。
- 学習意欲が低く、集中して授業に参加できない。
- 人と上手にかかわることができないため、トラブルになることを避け、これまでグループ学習はしてこなかった。

③授業に関する意識調査から

- 多くの子どもは小グループで行う授業に対して期待と好感をもっている。
- 算数は好きであると答えた子は比較的多かったが、苦手意識を持っている。
- 発言することは苦手である。
- グループ学習に好感をもてない子の理由は、「仲のよい友達がないから」「意見を言うことが恥ずかしいから」「授業中違う話になりそうだから」「周りの人が自分より頭よさそうだから」「他の人と意見が違うとわからなくなるから」であった。

④Q-Uから

結果を集計したプロット図を見ながらアセスメントを行った。

Q-Uは5月15日に実施した(図3)。

- 満足群に属する子どもは50%で、全国平均の38%を上回っている。
- 活気があり、比較的自由的な雰囲気が感じられる状態であるが、被侵害感を感じている子もいる。自由にものを言える子の裏で、実は自分を出すことができていない子の存在もあると考えられる。
- 普段、人にちょっかいを出したり暴言を吐いたりしている子が、被侵害感を感じているということで、学級担任としては予想外であった。

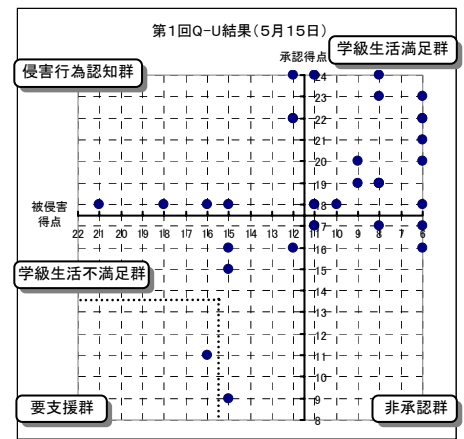


図3 第1回Q-Uのプロット図

【学級としての課題の設定】

学級の実態を踏まえ、本研究会議のめざす子どもの姿の実現に向けて、子どもたちに「自分の考えを友達にわかりやすく伝えようとする」「相手の気持ちを尊重した聞き方、話し方、接し方をする」という態度がはぐくまれることを学級としての課題とし、具体的にかかわっていくこととした。

4 研究 I の実践

- (1) 目的 グループ・アプローチの実践による学び合いへの効果を明らかにする。
- (2) 対象グループ 8月27日～10月8日の座席による生活班9グループ(男女混合3～4人編成)
- (3) 方法 全4回のエクササイズ実施前と実施後の授業におけるグループの様子を比較する。
- (4) 実践

①9月3日【グループ・アプローチ実施前】

学び合いが困難と感じるグループは見られないが、9班の男子Aさんが落ち着かず独り遊びをしており、女子だけで取り組んでいた。9班は男子一人女子二人のグループで、女子がAさんに声をかけて一緒に学ぼうとする様子はなかったため、9班には教師の支援が必要であると感じた。途中、教師の支援によってAさんが授業に参加できる様子を見て、Aさんは自分から友達に上手にかかわることができないように感じた。また、学習にはあまり関心を示さないが、教師がかかるとその後は取り組める姿を見ると、学習に臨むきっかけを待っているようにも見える。Aさんが自分から援助を求めるようになるなど、グループの中で、子ども同士が援助し合える関係を育てたいと感じた。

②9月10・17・29日【グループ・アプローチの実施】

学級としての課題を踏まえ、必然的に発言する機会があってグループの仲間と協力して解決していくことのできるエクササイズを検討することにした。そして、子どもたちが活動しやすいものから順に実施し、段階的にグループの凝集性が高まることを考えて設定するようにした。なお、エクササイズは、

『かわさき共生＊共育プログラム教師用指導資料（試用用）』¹²⁾ から選定し、次のとおり実施した。

| No. | 実施日 | エクササイズ | 主な内容とねらい |
|-----|-------|-------------------------|--|
| 1 | 9月10日 | 人間コピーその1 (指導資料 p.84) | 協力して一つの絵を完成させる活動を通して、連帯感、一体感や互いを尊重する気持ちを味わう。 |
| 2 | 9月10日 | 人間コピーその2 (指導資料 p.84) | 協力して一つの絵を完成させる活動を通して、連帯感、一体感や互いを尊重する気持ちを味わう。 |
| 3 | 9月17日 | 間違い探し (指導資料 p.208) | 絵の違いを見つける活動を通して、互いを知るきっかけやグループの活動に慣れたり協力する素晴らしさを体感したりする。 |
| 4 | 9月29日 | 森の仲間たち (指導資料 p.130) | 互いの情報を共有し、地図完成（問題解決）する経験から、協力することの意味やお互いを尊重する気持ちを育てる。 |

※「人間コピー」は学級で初めてエクササイズを実施したためか、活動に不慣れでルールを守ることができず、嫌な思いをする子どもが現れたり、レクリエーション的なものとなったりしてしまった。そこで、教師の判断で再度グループ・アプローチの目的やエクササイズのルールを確認・指導し、題材の絵を差し替えて「その2」として実施した。そのため合計4回実施することとなった。

9月10日の活動後は、子どもたちから「〇〇さんに嫌なことを言われた」「男子が暴力をふるってきた」「ルールを守れなかった」などという声があがった。それを受けて9月17日は、活動の前に前回の振り返りを行い、お互いが気持ちよく活動できるようにするにはどうしたらよいか意見交換をしてから活動を開始した。9月29日は、もっとよい活動になるには何に気をつければよいかを確認してから活動に入った。このように子どもたちの気づきを促し、毎回ステップアップさせながら進めていった。そこには子どもたちが自分たちで考え、問題が起きても解決していけるであろうという、教師の見守る姿勢と子どもたちへの信頼が感じられた。その結果、4回目のエクササイズではルールを守り、グループでまとまって活動できるようになった。グループの中では、女子がまとめ役として活動する姿が見られるようになってきた。また、子どもたちから「グループの中で自然と役割分担できるようになった」という声もあり、グループ活動が円滑に進められるようになったことがうかがえる。また、シェアリングで得られた意見は、日常的に振り返らせて子どもたちへの意識化と定着を図ることを意図して教室に掲示した（図4）。



図4 意識化と定着をめざしたシェアリングの掲示

アセスメントから気になっていたAさんは、ルールを守れず、班員を困らせることもあったが、仲間と楽しそうに活動に参加していた。活動の中で気になったのは、3班の一人の女子Bさんが意欲を示していなかったことである。担任は普段からBさんとの間に溝があると感じており、無意識に距離を置いていた。活動中もBさんの様子は気になりながらも積極的にかかわることはしなかった。

③10月7日【グループ・アプローチ実施後】

どのグループも開始当初に比べて仲良くなり、活発に意見交換している様子から、話し合いがしやすい雰囲気があることを確認した。また、以前はただ静かにしているだけであったが、友達の意見をうなずきながら聞く様子から、しっかり聞く姿勢も育ってきていると感じた。

(5) 結果

①グループ・アプローチの振り返り

全4回のグループ・アプローチの実践により、グループの様子について図5のような調査結果が得られた。

また、子どもたちの感想からは否定的な意見はなく、「班の人との会話が増えてきた」「だんだん仲よくなってきた」「チームワークがよくなった」など、グループの人間関係がよくなっ

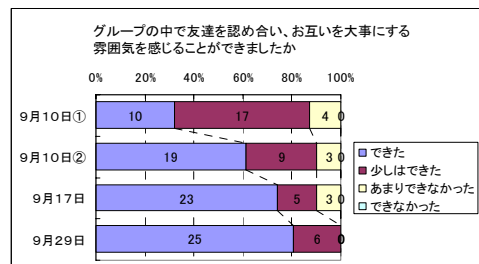


図5 グループ・アプローチの振り返り

¹²⁾ 川崎市では平成22年度より「かわさき共生＊共育プログラム」として社会性を育むエクササイズを教育課程に位置づけ、小学校1年生から中学校3年生までの9年間実施することとなっている。

てきたという回答の他に、次のような授業の中における変化に関する感想が得られた。

- 前よりもみんなのことが慣れてきたから、先生にあてられても、少しは緊張しちゃうけど、発表できるようになった！
 - わからないときに、聞き合うことができた。
 - グループ学習が楽しくなった。助け合いとかしていいと思う。
 - 授業でわかんないときに班のみんなが教えてくれたり、間違っているところがあったときも教えてくれたよ。
 - 自分から手をあげて発言するようになった。3人を見ていると、自分も発言しなきゃと思った。
 - 手をあげるが多くなった。→グループでしっかり自分の意見を言っていたから。
 - 自分の意見を聞いてくれるようになった。わからないとき、教えてくれた。
 - 隣どうしでやるときに、わからないときは聞くんだけど、恥ずかしいときは言えなく、わからないままだったけど、グループ活動をやり、言いやすくなった。
 - 答えなど教えやすくなった。(口がやわらかくなった)
- <原文のまま>

②検証授業の比較結果

グループ・アプローチ実施前と実施後の授業後の調査を比較すると次のような結果となった(図6)。また、各グループの変化は表1のような結果となった。各質問項目を4件法で行い、点数化してその合計の平均値で比較した。矢印は数値の増減を示したものである。

(6) 考察

観察や子どもたちの意識調査の結果から、グループ・アプローチの実施に伴い、学級全体として学び合いが成立しやすい雰囲気がつくられてきたと考えられる。そしてめざす姿に近づくことができたと判断できる。集団へのアプローチによって相互理解が深まり、子ども同士の関係がよくなってきたことで発言がしやすくなり、グループの仲間の考えに耳を傾けようとする姿勢ははぐくまれてきた。これはグループ・アプローチだけでなく、グループの学び合いの場を授業で多く設定したことも相乗効果となり、大きな要因となった。子ども同士がかかわり合う場面が増えることで、子ども同士の距離が縮まり、グループや学級への所属意識が高まったと考えられる。実際に、学級担任としても「友達同士のトラブルがなくなり、みんなが仲よくなった」「落ち着いてきて生活指導がほとんどなくなった」「子どもたちだけで話し合いながら物事を進められるようになった」「女子がグループの中でリーダーシップをとるようになった」といった変化に気づき、学級の高まりを感じている。

しかし、Aさんの所属する9班が二項目で数値を落としている。観察による班の様子は良好であったため、研究員としては疑問に感じた。確かに意見を発表しやすい雰囲気にはなっていたが、相手の意見を受け止めることにまだ課題があったのではないかと考えられる。また、2班の雰囲気の数値が落ちた理由は、自分の発言に対する周りの反応が乏しいと感じた子の意識の表れであった。5班の結果も含めると、「自分の考えを聞いてくれる」と実感できることがグループの雰囲気に影響すると考えられる。

グループ・アプローチを進めていく上でよかった点は、エクササイズをステップアップさせていくときに、「なぜ前回の活動がよくなかったのか」という原因追求ではなく、「もっとよくしていくにはこれからどうしたらよいだらうか」という未来形の肯定質問で子どもたちに考えさせたことである。子どもたちにとっては、自分たちが否定されたと感じることなく、前向きに取り組むことができたと考えられる。

また、研究Iを通して学級全体の質が高まって落ち着いてきたことで、気になる子が見えやすくなってきたと感じる。AさんやBさんへは、さらに見立てをしてかかわっていくことが必要であると考えた。

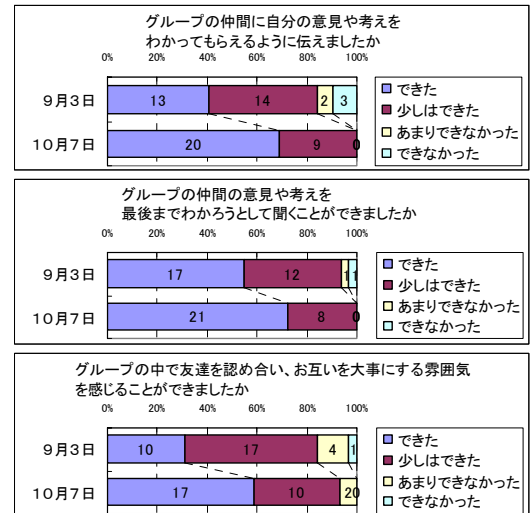


図6 授業後の学級全体の意識の変容(研究I)

表1 研究Iにおける各グループの変容

| 項目 | 自分の意見を伝える | | | 仲間の意見を聞く | | | グループの雰囲気 | | |
|----|-----------|-------|----|----------|-------|----|----------|-------|----|
| | 9月3日 | 10月7日 | 結果 | 9月3日 | 10月7日 | 結果 | 9月3日 | 10月7日 | 結果 |
| 1班 | 3.3 | 3.8 | ↑ | 3.3 | 4.0 | ↑ | 3.5 | 4.0 | ↑ |
| 2班 | 3.8 | 3.8 | → | 4.0 | 4.0 | → | 4.0 | 3.8 | ↓ |
| 3班 | 3.0 | 3.3 | ↑ | 3.3 | 3.3 | → | 3.0 | 3.3 | ↑ |
| 4班 | 3.0 | 3.7 | ↑ | 2.5 | 3.7 | ↑ | 2.3 | 3.0 | ↑ |
| 5班 | 2.8 | 3.7 | ↑ | 3.8 | 3.3 | ↓ | 3.0 | 3.0 | → |
| 6班 | 3.3 | 3.7 | ↑ | 3.3 | 3.3 | → | 2.7 | 3.7 | ↑ |
| 7班 | 2.3 | 4.0 | ↑ | 3.3 | 4.0 | ↑ | 2.7 | 3.5 | ↑ |
| 8班 | 3.8 | 3.8 | → | 3.8 | 4.0 | ↑ | 3.5 | 4.0 | ↑ |
| 9班 | 3.0 | 3.7 | ↑ | 4.0 | 3.7 | ↓ | 3.3 | 3.0 | ↓ |
| 学級 | 3.1 | 3.7 | ↑ | 3.5 | 3.7 | ↑ | 3.1 | 3.5 | ↑ |

5 研究Ⅱの実践

(1) 目的 個に対するかかわりによる学び合いへの効果を明らかにする。

(2) 対象グループ 10月13日～12月22日の座席による生活班9グループ(男女混合3～4人編成)

(3) 方法 アセスメントで気になった4人の児童を中心に、学び合いに影響があったと見られる教師のかかわりの場面を取り上げて分析する。

検証授業は10月14日、11月9日、12月10日、12月21日の合計4回実施する。

(4) 実践

①アセスメント(10月14日検証授業)

グループが変わり学級全体として落ち着きがない。学級の雰囲気が変わったと感じた。グループ・アプローチによって子どもたち一人一人の意識が変わり、個としても集団としても成長を確認してきたのであるが、残念ながら確実なものとして定着はしていなかったと考える。

2班の女子Bさん(研究ⅠのBさんと同一人物)の表情が陰しくグループ内のかかわりがない。7班男子Cさんはグループに女子しかいないため、グループ学習では机を離し、体を外に向けて授業を受けている。9班には問題行動の多い男子Aさん(研究ⅠのAさんと同一人物)と気の強い女子Dさんがいるためか、他のメンバーの女子二人の表情は曇っている。授業の話し合いでの会話も少ない。

担任としては、「騒がしくなる→教師が注意する場面が増える→注意が増えると子どものストレスが増加し表情も陰しくなる→教師の苛立ちが増して注意や小言が増える」といった指導の悪循環が懸念された。A、B、C、Dの4人は人とかかわることが上手でなく、これまでもトラブルや気にかかる点が多かった。この4人をグループの仲間につなげることが、学級においても大きな課題であると判断した。4人のQ-Uの位置は図7のとおりである。

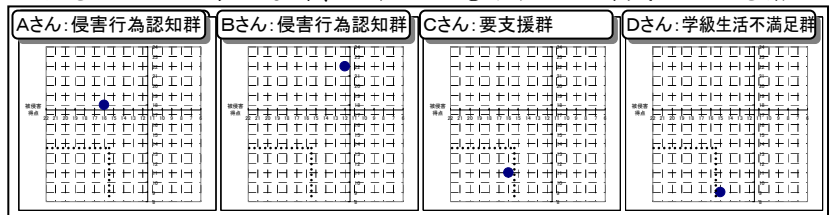


図7 4人のQ-U結果(5月15日)

②授業における工夫

めざす子どもの姿の一つである「相手の気持ちを大事にする」の実現に向けて、授業終了前に、グループの仲間との気持ちの交流の時間を可能な範囲で繰り返し設定することとした。例えば「〇〇さんが～してくれてうれしかった」など、学習内容のことだけでなく、授業の中であった具体的な友達の言動について気持ちを確認し合うようにする。そして、お互いが気持ちよく授業に参加できたという点や、その人の言動をお互いが認め合うことの大切さを、子どもたちに意識化させるようにした。グループ・アプローチにおけるシェアリングの応用、あるいは学級で行う「よいとこ探し」のようなものである。また、教師も「～してくれてうれしいな」など『私メッセージ』として自分の気持ちを語ったり、「〇〇さんがこう考えた気持ちわかるかな?」と投げかけたりした。発言者を尊重し、発言の内容だけでなく、気持ちも含めて受け止めることの大切さを子どもたちに示すようにした。

③検証授業

アセスメントで気になった4人に対して、学び合いにつなげるための見立てを行い実際にかかわった。4人の状況や見立ては次のとおりである。原因追求でなく、現状からどうかかわるかを検討した。

| 対象 | 行動や特徴など | 授業の様子 | 学び合いにつなげるための見立て |
|-----|---|--|---|
| Aさん | 問題行動が多く、よく指導されることがある。自分の感情を上手に表現することができず、苛立って周囲にちょっかいを出したり、暴言を吐いたり、暴力的になることもある。 | わからないとすぐ寝る。おしゃべりやノートに落書きすることが多い。「教えてもらっても僕はわからない」「授業は聞いてもわからない」とあきらめてしまっている。教師が声をかけると一時的に取り組むが、すぐに途中で投げ出してしまう。友達も教えようとしてかかわる場面も見られる。 | ●わからないときは自分から「教えて」「一緒にやろう」などと声をかけ、グループで援助し合える関係をつくるようにしたい。 ●教師だけでなく友達もAさんによくかかわっている。そこに気づかせることで自分も大事にされているという肯定的な気持ちを育てたい。 |

| 対象 | 行動や特徴など | 授業の様子 | 学び合いにつなげるための見立て |
|-----|---|---|--|
| Bさん | 自分から人にかかわれない。他者の受け入れが苦手、集団についていけず。諸活動に意欲的でない。自己主張・自己開示しない。グループ学習では険しい表情でじっとしていることが多い。担任とは目も合わせず避けるようなしぐさもあり、会話もない。 | わからないことがあっても自分からは人に聞くことができない。教師や友達に聞けないので、作業や学習が遅れてしまう。 | ●人とかかわれるようにしたい。しかし、これまで教師と話もできない状態なので、机間支援により様子を頻繁に確認し、かかわるきっかけを探そうとする。 |
| Cさん | 個性が強すぎて周りから受け入れられていない。よくからかわれる。4年生までは暴れたり、いじけたり、教室から抜け出すこともあった。自尊心が低く「自分なんかどうでもいい」という発言も多い。 | 学習意欲があり、自分の中では理解できているのであるが、表現力がない。そのため発表してもみんなから「わからない」などと言われることが多く、「もういいです」「自分はダメだ」と自信をなくしている。 | ●考えをしっかり持っているので、思っていることがみんなに伝われば自信が回復し、周りとながると考える。機会をとらえてスキルの支援を行いたい。 |
| Dさん | 自己主張はするが行動が伴わないので女子から信頼されていない。自分がみんなから受け入れられていないことは認知しており、「自分を変えたい」と努力しているが、周囲から認められず、「みんなはわかってくれない」とあきらめてきている。グループ学習は仲のよい友達がいないので好まないと自分から言っている。 | 学習以前に人間関係に大きな不安があり、何に対しても「もういい」「どうせわかってもえられない」とあきらめている。 | ●友達との関係で苦戦しているため、教師と関係が切れてしまうと完全に居場所がなくなる。学び合いにつなげる以前の段階として、全面的にサポートし、学級やグループの中に、まずは安心感を与え、居場所づくりをしたい。 |

ア Aさんとのかかわり

【グループへの肯定感を高めるかかわり】

| 12月21日 授 業 記 録 | 学び合いにつなげるための見立てとの関連 |
|---|---|
| T: 今日どうだったか、友達に何かうれしいこと言われたかな？ Aさん。 A: …。(何のことだろうという様子) T: えっ？ 聞いてくれなかった？ ちょっと言ってみてよ。 A: えっ？ 何？ T: 立って立って。 (Aさん立つ。) | Aさんは友達にかかわってもらっても気づいていないことが多い。教師はAさんに気づかせたいと考え指名した。 |
| T: ほら、見てたけど、うれしいなって思うけどな。 (Aさんは思い当たる節がない様子で考えている。) T: さっきグループで… A: (思い出した様子で) ああ…。(少し笑顔になる。) T: 先生だったらうれしいよ。Aさんの立場だったら。ちょっと紹介して。 A: なんて言えればいいの？ T: あれ何してくれたの？ みんなが。 A: 話を聞いてくれた。 | Aさんに友達とかかわった場面を思い出させたいと考えている。教師はそのかかわりの場面をしっかりと観察し、把握していた。 |
| T: ありがとう。Aさんがね、「聞いてよ、俺の考え」って言ったらね、周りがみんな聞いてくれたんです。ね。「俺の話聞いて」というAさんもすばらしいけど、周りもちゃんと聞いてくれたのもすばらしいなって。先生は見ていて思いました。ねっ。ありがとう。どうだった聞いてくれてうれしかった？ A: えっ？ T: 周りが聞いてくれるとどう？ A: (小さい声で) 心が落ち着く。 T: えっ？ A: (恥ずかしそうに) なんでもない。 T: なになになに？ どう思った？ A: えっ…心が落ち着く。 T: あっ、「心が落ち着く」…。なるほどねー。そうだよねー。ありがとう。 | Aさんには、みんなに受け止めてもらえて大事にされているという意識をもたせたいと考えている。大事にされていると感じることで、安心して友達に依存でき、学び合いが可能となると考える。同時にAさんを受け止めてくれた友達への態度も評価し、認めることで、援助し合える関係の大切さを伝えている。このように、子ども同士の関係性をほめたり認めたりすることは、学び合いが成立しやすい雰囲気づくりにつながると考える。教師自身の気持ちとして伝えているところに効果がある。 |
| | これまでのAさんからは想像できない言葉である。教師はこの言葉を共感的に受け止め、Aさんの少しの成長を感じ取った。 |

Aさんは、周りがかかわらなければ、授業中眠ってしまったり、おしゃべりを始めたりしてしまう。そのため教師や友達は声をかけたり、教えたりと普段よくかかわっている。そこをAさんに意識化させることは、「自分は大事にされている」という肯定的な気持ちと学級への所属感を高めることにつながると考えた。学習への関心や意欲が足りないAさんにとっては、「わからなくても周りが支えてくれる」という安心感を実感できることが大切である。その安心感があってはじめて「教えて」と言えるようになる。また、Aさんは周りがかかわってくれていても気づきにくいという特徴がある。上の場面では、授業の中で教師がよく観察し、Aさんの気づきを促すかかわりをしている。その後のAさんを見ると、わからないときに「どうやるの？」とグループの仲間へ援助を求められるようになり、少しずつかかわ

り合いが見られるようになってきた。Aさんにとっては有効な手立てであったと考える。

イ Bさんとのかかわり

【机間支援を生かすかかわり】

Bさんは10月14日の授業では、険しい表情でまったくグループでの学び合いに参加できなかった。このグループは、男子二人とBさんの三人グループであり、男子がよく言い合いをしていることが気に入らないことも原因と思われるが、人とのかかわりが苦手であるということが大きく影響している。教師とのかかわりも困難なため、何かきっかけがほしいと考えていた。

11月7日の算数でグループの机間支援をしていると、Bさんがノートに問題を解いていた。その考え方がとてもよいものであったため、機会を逃さず教師はBさんに発表させた。「いい考えだね」と教師と友達から認められたBさんは、この出来事をきっかけに表情が和らぎ笑顔が増えた。それまでまったく教師とかかわることがなかったが、会話が増え冗談も言えるようになった。11月9日の検証授業では笑顔で取り組み、発言もした。少しずつ自信が芽生えてきたように見える。12月10日の検証授業では、グループの男子と協力しながら課題を解決する姿も確認でき、発言する場面も多くなってきた。

Bさんがここまで変わったことは教師としても驚いている。おそらくBさんとしても教師と会話したくて、話しかけられることを待っていたのかもしれない。今回のケースはある意味偶然である。しかし、その場面を逃せばBさんの変化はなかったであろう。励ましやほめる言葉を何回かけようと響かないこともある。その子にとって価値があり、タイミングよく声をかけられなければ意味を成さない。何気ない場面を見過ごすことなく機会をとらえ、自然体でかかわったことがBさんと教師の距離を縮め、Bさんの変化に至ったと考えられる。その後の授業における教師は、「あのときの考え方はよかったね」と声をかけたり、グループの二人の男子に「Bさんに聞いてごらん」とつなげたり、かかわる場面を多くしていった。Bさんにとっては「先生は自分を見てくれている」と実感できたかもしれない。

ウ Cさんとのかかわり

【適切な行動に修正するかかわり】

Cさんは学習意欲があり、問題を解くときも自分の考えをしっかりとつことができる。しかし、せっかく頭の中に描いた考えを上手に表現することができない。そのため、Cさんが発表すると「何を言っているのかわからない」と言われ、「もういいです」と自信をなくしていた。Cさんは自尊感情が低く、普段から「自分なんてどうでもいい」と言っていた。そこで、Cさんの自信を回復し、自己肯定の意識をもってもらいたいと考え、機会をとらえて認知行動療法的なスキル支援を行うこととした。

具体的には、これまでは自分の意見を一方的に述べるだけであったCさんに対し、聞く人の気持ちを考えて発表するように指導した。Cさんは説明の途中で「ここまでわかりますか？」と相手に確認をとりながら発表するようになった。すると、学級の仲間がCさんの発表に対して反応をしながら聞くようになり、Cさんは生き生きと自分の意見を言えるようになった。Cさんの自信は生活面にも影響を与え、これまで「自分なんてどうでもいい」と言っていたが、今では「もっとみんなに認められたい」と進んで学級の仕事を手伝うようになった。また、周囲の批判ばかりして一人であることも多いCさんであったが、友達と休み時間や放課後も一緒に遊べるようになった。今では毎日友達と楽しく過ごしている。

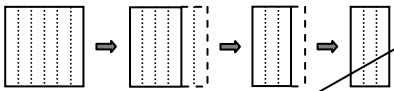
Cさんの自信が回復してきたことで、グループでの学び合いにも変化が出てきた。10月14日の授業後の感想では「周りからからかわれる」「このグループはあまり気に入らない」と書いていたが、12月21日の感想では「このグループはおもしろすぎる」「自分なりにみんなをサポートしてみた」と明らかな変化があった。授業中はCさんが中心となって学び合っている。Cさんの行動を修正し、自信の回復を支えたかかわりが、学び合いによい影響を与えたケースと考えられる。

エ Dさんとのかかわり

【学び合いの中のトラブルに寄り添うかかわり】

| 12月10日 授業記録 | 学び合いにつなげるための見立てとの関連 |
|---|--|
| <p>課題: 正方形の紙を使って2/3の3/4を作ろう</p> <p>グループの話し合いが始まって、Dさんは一人黙々と課題の作業をしている。(Sさんが、DさんとKさんの作業を見て指差し、「一緒だね」のようなことを言う。)</p> <p>(Dさんは、動きが止まって少し怒り気味に「すみませんでした」のようなことを言う。)</p> <p>「もうどうすればいいの!」とDさんは立ち上がり、紙をくしゃくしゃにして捨てて行く。(班員はDさんの方をちらちら見ながら「また始まったよ」など、何か言っている。)</p> <p>Dさんは戻って席に着くが、斜に構える。(10秒間)</p> <p>机に伏せる。(14秒間)</p> <p>顔を上げ、Aさんと何かを話す(笑みあり)。(3秒間)</p> <p>伏せる(3秒間)。</p> <p>顔を上げAさんと話す(笑みあり)。(7秒間)</p> <p>伏せる。(4秒間)</p> <p>顔を上げるが、じっと一点を見つめている。(36秒間)</p> <p>(机間支援していた教師が9班に登場する。)</p> <p>Dさんは教師が近づくと道具を机にしまう。</p> | <p>研究員の観察からは、Dさんの苛立ちがどこから来るものか理解できなかった。9班はもともと会話も少なく、学び合いが成立しにくいグループで、お互いがグループを気に入っていない状態ではあったが、授業開始時はトラブルなどなく、特に変わった様子は見られなかった。</p> <p>メンバーのAさんSさんKさんは「また始まったよ」と言っており、Dさんの振る舞いにあきれている様子であった。Aさんは少し気を遣いDさんに声をかける場面も見られた。</p> |
| <p>Dさんはいったん道具を机にしまうが、教師に声をかけられ、授業に参加する。</p> <p>T: (Dさんに) ギブアップ?なんで? 2/3やってごらん。これがどう説明して。これがなんで2/3の3/4?これが全体の何?</p> <p>D: 2/3。</p> <p>T: どうやったの?</p> <p>D: Fさんと同じ。 ※少し前にFさんが折り方を発表している。</p> <p>T: じゃあ、こっから今度3/4を作って。</p> <p>D: みんなとかぶっちゃうからダメなの。</p> <p>T: いいじゃん、かぶって。</p> <p>D: ダメって言われた。</p> <p>S: 言ってない。</p> <p>T: かぶったらダメなんて先生は言ってないよ。いいじゃん、自分の考えは自分の考えで。他の3人とやごらん。見てからしかり。ほら、大丈夫か?大丈夫か?うん?うん、いいじゃん。これができてるから違うやり方。大丈夫か?</p> <p>Dさんは涙を流し、手で顔を覆う。</p> <p>(教師はDさんを気にしながら同じグループのAさんの指導に入る。)</p> <p>Aさんの指導後、Dさんの頭をなで、「大丈夫か?」その後、机を戻し全体指導へ。</p> | <p>教師は様子がおかしいことに気づくが、授業の内容の話から入り、状況把握に努めた。</p> <p>教師は状況を把握し、Dさんの支えになろうと励みます。Dさんの気持ちを受け止めようとした。</p> <p>Dさんの気持ちを受け止めることで精一杯で、他の班員の思いや気持ちを理解しようとするところまでいっていなかった。教師は、授業後に他の班員に「嫌な思いをしながらも頑張ってくれてありがとう」という言葉をかければよかったと、この状況を振り返り反省している。</p> |

～全体の発表場面でDさんを指名～

| | |
|---|---|
| <p>T: はい、じゃあ、Dさん。</p> <p>D: ……</p> <p>T: さっきの、Dさんやったじゃん。切れ端持ってきて。切ったやつ持ってきて。</p> <p>D: 切れ端捨てました。</p> <p>T: えっ?</p> <p>D: 捨てました。</p> <p>T: 捨てちゃった?本当?あ、じゃあ、それ持ってきて、うん、できたの…。</p> <p>(席を立ち、切れ端を持って黒板の前に出る。教師は笑顔で迎え、切れ端を受け取って黒板に貼る。)</p> <p>T: (出てきたDさんにそっと) じゃあ、途中ででも説明できる?じゃあね、やってみな。</p> <p>T: はい、Dさんはこうやったの。こままでちよつとわかるかなあ。Dさんの気持ち読み取ってくれる?一部ね、捨てちゃったところがあるの。ねっ?</p> <p>D: あれ?ああ、ある。</p> <p>T: ある?うん、じゃあ持ってきて。</p> <p>(Dさんは切れ端をとりに行く。)</p> <p>(持ってきたものを黒板に貼る。)</p> <p>T: (Dさんにそっと) じゃあこれでいい?説明できる?やごらん。うん? うんうん。</p> <p>T: (作業して説明を聞こうとしていないので) おーい、誰だー?ちょっと待ってね。音が鳴ってるっていうのは、作っている証拠だよ。 (静かになって) いいですか? はい、ではお願いします。</p> <p>D: 最初にFさんがさっきやっただように、2/3を作りました。それで、ここがなくなるから2/3になりました。それでこの2/3を4等分したらこうなりました。</p> <p>T: 4等分してどれをとったの?</p> <p>D: これ。(黒板からとる。)</p>  <p>T: 大丈夫?Dさんの気持ちわかってくれた?</p> <p>C: はい。</p> <p>T: OK? はい、ありがとう。Bさんも同じやり方だったよね。Dさんの気持ち、よくわかるよね。</p> | <p>教師は授業中に起きた出来事から判断して、はじめからDさんを指名するつもりでいた。「考え方がかぶってる」と気にしているDさんに対しているんな人が同じ考え方をするし、その考え方で間違っていないことを全体の前で認めさせたいという意図があつて指名した。</p> <p>「捨てた」という言葉に教師は納得がいかないが、そのまま受け入れようとした。笑顔で迎えDさんを安心させようとした。</p> <p>教師のDさんへのかかわりで少し安心したのか、「捨てた」と言っていた切れ端を自分から持ってくるようになった。</p> <p>BさんもDさんと同じ考え方があったことをさり気なく伝え、Dさんに安心感を与えようとした。</p> <p>Dさんは発表後、表情が和らぎ、少し笑顔で席に戻った。教師はその様子を見て安心することができた。</p> |
|---|---|

Dさんは「みんなから理解してもらえない」という気持ちがあるため、他人から見ればなんでもない場面でも傷つくことがある。この場面でもSさんの何気ない一言で、自分が否定されたと思いついてしまったようである。教師はDさんの抱える背景をよく理解しているので、根気よく肯定的な言葉をかけ、温かい対応ができた。全体の場面であえてDさんを指名したのも、Dさんの性格や特性を理解している担任だからできることであり、それをきっかけにDさんは気持ちを持ち直すことができた。みんなが聞いてくれた、納得してくれたと感じられたことはDさんにとっては安心につながった。この場で崩れなかったグループ内の関係を修復できたため、12月21日の検証授業では仲間と楽しそうに授業に参加するDさんの姿が確認された。学び合いを支えたとはいえないかもしれないが、人間関係で苦戦するDさんにとっては大きな出来事であり、その後のDさんの授業への参加姿勢に影響を与えたと考えられる。

このケースを分析すると、学び合いが成立するには、グループがその子にとっての居場所となっている必要があると感じた。Dさんはこのグループに対して「気に入らない」→「少しは気に入っている」と意識が変容しており、グループを肯定的に受け止め、このグループが居場所になってきたと考える。

(5) 結果

研究 I と同様にグループの開始当初と解散前の学級全体の子どもの意識調査を比較した (図 8)。

各グループの授業後の意識調査の結果は表 2 のようになった。表の見方は研究 I と同じである。

表 2 研究 II における各グループの変容

| 項目 班 | 自分の意見を伝える | | 仲間の意見を聞く | | グループの雰囲気 | | |
|------------|-----------|--------|----------|--------|----------|-----|---|
| | 10月14日 | 12月21日 | 結果 | 10月14日 | 12月21日 | 結果 | |
| Bさん | 1班 | 3.3 | 3.5 | ↑ | 3.8 | 4.0 | ↑ |
| | 2班 | 2.3 | 3.0 | ↑ | 4.0 | 3.0 | ↓ |
| | 3班 | 3.8 | 4.0 | ↑ | 3.8 | 4.0 | ↑ |
| 4班 | 3.3 | 4.0 | ↑ | 3.8 | 4.0 | ↑ | |
| 5班 | 3.3 | 3.7 | ↑ | 3.8 | 3.3 | ↓ | |
| Cさん | 6班 | 3.7 | 3.3 | ↓ | 4.0 | 3.3 | ↓ |
| | 7班 | 3.0 | 3.7 | ↑ | 4.0 | 3.3 | ↓ |
| Aさん Dさん | 8班 | 3.7 | 3.7 | → | 4.0 | 4.0 | → |
| | 9班 | 2.0 | 3.5 | ↑ | 3.8 | 3.8 | → |
| 学級 | 3.1 | 3.6 | ↑ | 3.9 | 3.6 | ↓ | |

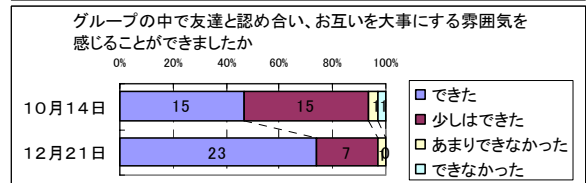
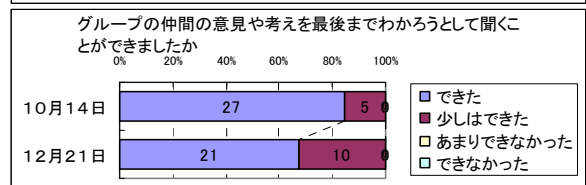
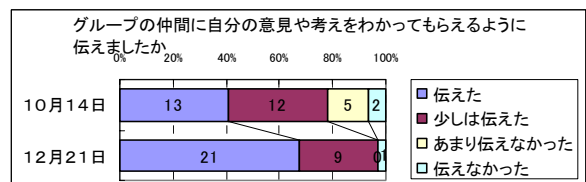


図 8 授業後の学級全体の意識の変容 (研究 II)

個別にかかわった 4 人の Q-U 結果の変容はそれぞれ次のようになった (図 9)。Aさんはわずかであるが上向きの傾向を示した。Bさんは、教師のかかわりのあった 11 月 7 日以降表情が変化しており、その様子がわずかであるが満足群に推移したことで示されている。Cさんは、実は過去の Q-U 調査で常に要支援群に属していた。自信を回復し、学級の中で認められることで満足群へ移行することができた。Dさんは研究 II のグループに否定的であったが、12 月 10 日の教師のかかわり以降、少し肯定的な気持ちが芽生えた。プロットの位置が右側に推移し、その気持ちの変化がグラフに示されている。

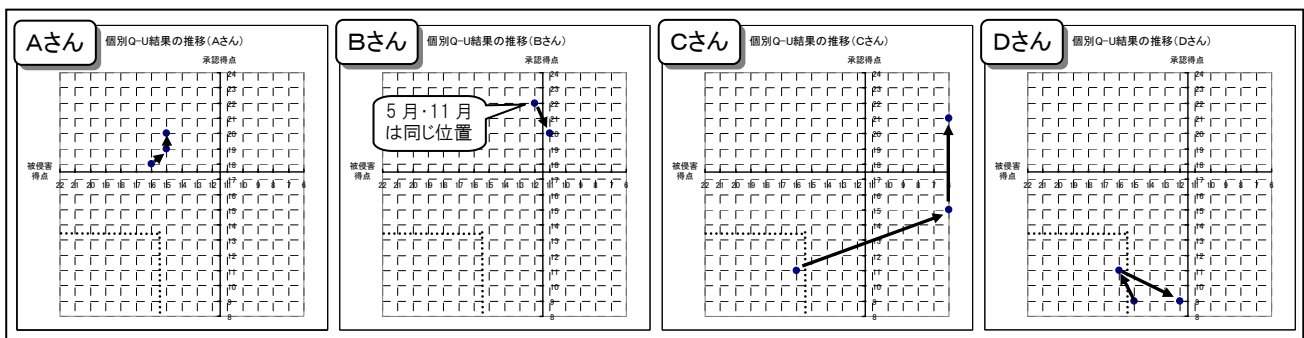


図 9 個別 Q-U 結果の推移 (5 月 15 日 → 11 月 2 日 → 12 月 22 日)

(6) 考察

4人の変容を見ていくと、教師の見立てによる意図したかかわりによって、その子の表情が明らかによくなった。そして友達同士のかかわりも見られるようになり、グループの中にその子の居場所ができた。その結果、学び合いの土壌がつけられ、めざす子どもの姿に近づいたと考えられる。さらに、課題のある4人にかかわったことで、学級全体としても安心感が生まれ、全体の雰囲気よくなっていった。表2を見ると、4人の所属する班は、雰囲気がよくなり、活発に意見を言えるようになっており、研究会議の観察が裏づけられたといえる。しかし、4人の所属班を含め、人の意見を聞こうとする意識が低下した班があり、「聞く」意識に関しては課題が残った。また、4人へのかかわりを意識しすぎたためか、4人の周りのメンバーへの気配りがおろそかになってしまったという反省もある。例えば、Dさんへのかかわりの中では、Dさんに寄り添ってかかわることに意識が働き、黙って我慢していた他の9班のメンバーの気持ちを理解しようと考えていなかったことに気づく。グループのメンバー一人一人の状況をしっかりと見ていく必要性を感じた。また、6班と8班の数値の変化を見ると、教師のかかわりの不足が影響しているとも考えられる。班の子どもたちの感想は「班の雰囲気がいい」「いろんな考えが出ておもしろい」など肯定的であり、観察からも数値の減少は感じられないのであるが、子どもたちの「もっと自分たちを見てほしい」という気持ちの表れであろうと受け止めた。

III 研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

本研究では、学び合いの中で子ども同士がつながるために、集団と個の二つの側面からかかわることを実践してきた。その結果『教育相談的なかかわり』を大事にしていく教師の姿勢が、学び合いの土壌づくりを支えたということが明らかになった。子どもの様子から学び合いの土壌がつけられた理由を考えると、学級やグループの中にその子の居場所ができたことが大きな要因であったとみられる。このことはマズローの欲求階層説(図10)のとおり、所属意識が満たされて学習に向けての準備ができたということであろう。赤坂(2010)は「子どもの教室での目的は、『所属すること』すなわち『居場所を見つけること』」であり、「子どもは、家庭でも塾でもどこでも居場所を見つけようと様々な行動をしている」¹³⁾と、アドラー心理学の立場から、人と人との間の精神的な居場所の大切さと人間の行動目的について指摘している。また、三崎(2010)は、「学級経営がうまくいっているときにはすぐに『学び合い』の現象が現れ始める」¹⁴⁾としている。つまり、子どもがみんなから認められていると感じ、安心して過ごすことのできる学級では、わからないときに友達に聞いたり、自発的に自分の考え方を友達に伝えたりする状況が起こりやすいということである。同様に、秋田(2010)も学習過程の質につながるの一つとして、「どの学年段階であっても、子どもたちが居場所感を持って安心して教室で授業に参加できること」¹⁵⁾を挙げている。本研究を振り返って改めて考えてみると、学び合いの中で子ども同士がつながるようにしようとして実際に取り組んだことは、一人一人の子どもの居場所づくりを支えるかかわりであった。子どもたちは居場所が見つかったことで、学び合いに参加し始めたのである。

具体的なかかわりの中で有効であったと考えられることとして二点ある。一つはアセスメントを踏まえて「これからどうしていけばいいのか」を検討した上でのかかわりである。子どもたちは本人のパー

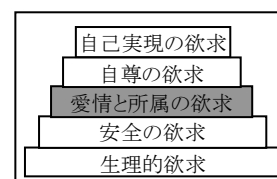


図10 マズローの欲求階層構造

13) 赤坂真二『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』ほんの森出版 2010年 p.26

14) 三崎隆『「学び合い」入門』大学教育出版 2010年 p.106

15) 秋田喜代美『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所 2010年 p.8

ソナリティ、家庭、友達関係など様々な背景があって「今」の状況に置かれている。その現状に悲観したり、原因を責めたりしても問題の解決はなかなか難しいものである。大事なことはその状況からどうかかわっていくかである。本研究では、子どもたちの困り感に寄り添い、今できることを実践したことで効果があったと考える。

二つ目は、今そこで感じた子どもたちの気持ちを大切に扱っていくかかわりである。そうすることは、子どもたちの関係性をはぐくむことにつながると考える。研究ⅡのAさんへのかかわりはその一例である。また、本研究の中で、教師は「なるほどいい考えだね」「〇〇さんがこう考えた気持ちわかりますか?」「□□さんが～してくれてうれしかったな」「～してくれてありがとう」といった言葉を頻繁にかけている。これは子どもたちの言動を気持ちごと受け止め、アウトプットされた教師の素直な気持ちである。このようなさりげないかかわりが子どもたちを支え、気持ちがつながることとなった。

【研究実践のまとめ】

| I・II | 対象 | 行動の問題点 | 具体的なかかわりの意図 | 学び合いの変容 | 教育相談的な視点 (定義との関連) | 学級全体 |
|------|------|---|---|---|-------------------------|----------------------------------|
| 研究Ⅰ | グループ | ●発言することが苦手 ●しっかりと聞く姿勢がない ●聞き合いの関係が不十分 | ●「全員が声を発するもの」、「協力して課題を解決するもの」の2点からエクササイズを選定する。 (明確なねらいをもって実施する。) ●ステップアップしていくことを意識する。 ●シェアリングの意識化を図り、子ども同士の関係性をはぐくむ。 | ●グループ学習に楽しく取り組むようになった。 ●友達の意見をうなずきながら聞くようになってきた。 ●自分の考えを発表しやすい雰囲気になってきた。 ●わからないときに助け合えるようになってきた。 ●教えるときの口調に気をつけたり、周りに迷惑をかけないように気をつけるようになってきた。 | 子どもたちの思いの受け止めと寄り添ったかかわり | 学級全体の落ち着きと質の高まり ↓ 個の課題の明確化 |
| 研究Ⅱ | Aさん | つながり方がわからない | グループに対する肯定的な気持ちをはぐくむ。(気づきの促し) | Aさんがグループの仲間に援助を積極的に求めるようになり、聞き合う関係がつけられてきた。 | 特性の理解と思いの受け止め | 個に対する見立てから焦点を絞ったかかわり |
| | Bさん | つながり方がわからない | かかわるきっかけを見つける。(よいとこ探し・あるもの探し) | Bさんと教師の関係がよくなり、その後はグループへも参加できるようになった。 (縦のつながりから横のつながりへ) | 困り感の読み取りと寄り添ったかかわり | 学級のさらなる質の高まり |
| | Cさん | 不適切な行動に気づいていない | 発言のスキル支援を行う。(自信の回復) | Cさんは自信をもち、グループの中心となって学習を進めるようになり、グループの話合いが活性化してきた。 | 特性の理解と困り感への援助 | |
| | Dさん | 適切な行動をあらわしていない | 安心感を与え、居場所づくりを支える。(失敗やトラブルに寄り添う) | Dさんが笑顔でグループにかかわれるようになり、少しずつ会話が増えて聞き合うことができるようになってきた。 | 思いの受け止めと寄り添ったかかわり | |

【研究を通して見えてきたことと有効であったかかわり】

- 学び合いには、学級やグループの中に子どもの居場所があることが必要である。
- 子どもの居場所をつくるためには、日常の『教育相談的なかかわり』が大切である。
- 原因追求でなく、「現状からどうしていくか」という肯定的な問いからかかわり方を考える。
- 子ども同士の関係性をはぐくむことを大事にしたかかわりをする。

なお、研究Ⅱの4人のその後の様子について学級担任から聞き取りをしたところ、次のように成長した姿が確認された。また、学級全体の高まりを示す一つの結果として、学級全体のQ-Uの変容と各群の所属率の推移資料を掲載する(図11・表3)。

| | | |
|--------|-----|---|
| その後の様子 | Aさん | 毎時間のように、わからないときは自分から友達に「教えて」と聞きにいき、積極的に授業に参加している。 |
| | Bさん | 担任との関係は良好で、笑顔もさらに増え、グループの中でも友達と楽しそうに学習している。 |
| | Cさん | グループの中では中心になって学習に励み、全体の場面でも積極的に発言している。 |
| | Dさん | 授業の中では積極的に取り組むようになり、自分から発言する場面もあった。また、友達が遊んでいる中に「私も入れて」と言うことができ、一緒に遊ぶ姿も見られた。担任としても少し安心することができた。 |

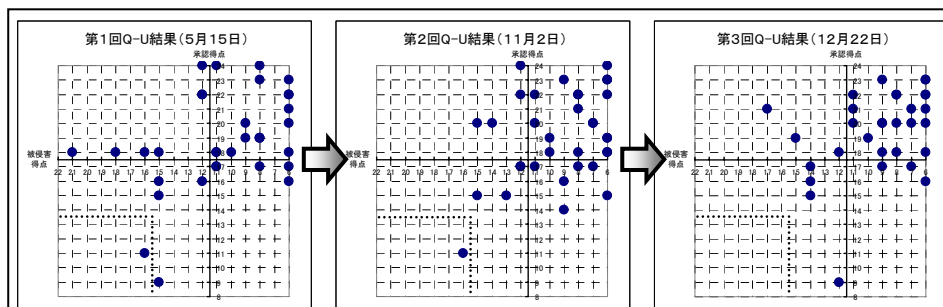


図11 学級全体のQ-U結果の推移(5月15日→11月2日→12月22日)

表3 各群の所属率の推移

| 群 | 5月 | 11月 | 12月 | 全国平均 |
|----------|-----|-----|-----|------|
| 学級生活満足群 | 50% | 56% | 68% | 38% |
| 非承認群 | 15% | 18% | 10% | 18% |
| 侵害行為認知群 | 21% | 12% | 13% | 18% |
| 学級生活不満足群 | 15% | 15% | 10% | 26% |

2 今後の課題

本研究では、グループの中における子どもたちの関係性がはぐくまれ、思ったことを言いやすい雰囲気がつくられたが、聞く意識を高めることについては課題が残った。教育相談の基本は「聴く」ことである。それは気持ちを受け止めることである。そこで本研究では、教師が『教育相談的なかわり』を大事にしながら、授業の中でじっくりと子どもの発言に耳を傾け、聞くことの大切さをモデルとして示してきた。しかし、子ども同士の間で能動的に聞く姿勢がはぐくまれたとはいえなかった。様々な人の意見を聞くことで、学習への理解が深まる。そのことが、聞くことの価値を実感させることにつながる。このようなことから考えると、子どもたちがグループの中でどのようなコミュニケーションを重ね、どう学習への理解を深めていくのかについて細かく記録・分析していく必要性を感じた。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|-------|
| 霜田一敏『子どもの側に立つ授業論』明治図書 | 1985年 |
| 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店 | 1995年 |
| 諸富祥彦『カール・ロジャーズ入門 自分が”自分”になるということ』コスモス・ライブラリー | 1997年 |
| 石隈利紀『学校心理学』誠信書房 | 1999年 |
| 野島一彦『グループ・アプローチ』現代のエスプリ 385 至文堂 | 1999年 |
| 河合隼雄『カウンセリング講座』創元社 | 2000年 |
| 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレットNo.524 | 2000年 |
| 岩井俊憲『勇気づけの心理学』金子書房 | 2002年 |
| 佐藤雅彰・佐藤学『公立中学校の挑戦 授業を変える学校が変わる』ぎょうせい | 2003年 |
| 日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会『学校教育相談学ハンドブック』ほんの森出版 | 2006年 |
| 相馬誠一『学級の間人関係を育てるグループ・アプローチ』学事出版 | 2006年 |
| 河村茂雄『Q・Uによる特別支援教育を充実させる学級経営』図書文化 | 2006年 |
| 近藤千恵監修・土岐圭子著『教師学入門』みくに出版 | 2006年 |
| 中谷素之『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理学』金子書房 | 2007年 |
| 岡田守弘監修・芳川玲子・ほか編著『教師のための学校教育相談学』ナカニシヤ出版 | 2008年 |
| 佐藤学『教師花伝書』小学館 | 2009年 |
| 赤坂真二『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』ほんの森出版 | 2010年 |
| 三崎隆『「学び合い」入門』大学教育出版 | 2010年 |
| 秋田喜代美『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所 | 2010年 |

【指導助言者】

- | | |
|----------------------------------|-------|
| 東海大学文学部心理・社会学科教授（川崎市総合教育センター専門員） | 芳川 玲子 |
| 亜細亜大学非常勤講師 | 阿部 正直 |
| 元富士市立岳陽中学校長 | 佐藤 雅彰 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 新井紀代美 |