

学びの中で安心感を生む学級づくり

—友達との関わりを通して不登校を未然に防ぐ教育相談的な関わりを探る—

学校教育相談研究会議

谷澤 和美¹

高橋 教子²

若月 直子³

大槻 隼也⁴

加藤 伸吾⁵

要 約

文部科学省の令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果によると、全国小・中学校の不登校の児童生徒数は、18万1,272人と過去最多であった。川崎市においても、小学校が700人、中学校が1,389人と全国と同様過去最多となった。

昨年度の学校教育相談研究会議では、年々増加する不登校の未然防止・早期対応、社会的自立に向けた支援の在り方について考えるための第一歩として、多様化する不登校の「きっかけ」「背景」「支援」に視点を置いてアンケート調査を行った。結果の分析を通して、多くの不登校の「きっかけ」となっていた「学習」と「友人関係」の二点に支援を講じていくことが、その背景にある「不安」や「無気力」を軽減することにつながるのではないかとという視点が得られた。そして、授業は、スモールステップや自己表現の機会などを設定しやすく、学習の成果を向上させる以外にも、友人関係づくりを進めたり自己肯定感や自己有用感を高めたりすることにつなげやすいため、よい授業づくりこそが不登校対策の第一歩であるとした。

それを受けて、本研究では、授業で友達と関わりながら問題解決をしていくことにより、きっかけとなっている「学習」や「友人関係」の「不安」を和らげ、「無気力」を軽減させ、不登校の未然防止につなげることができるのではないかと考え、より実践的に、「学びの中で安心感を生む学級づくり」について研究した。

安心感を高めること、その概念の中でも個人の特性・能力（基本的自尊感情）を育むことに着目し、算数の授業で「体験と感情の共有」を促すための教育相談的な関わりを探った。検証授業を通して次の4点が重要であることがわかった。①教師の細やかで温かくさり気ない言葉かけや態度が安心感の土台になること②学級活動で安心感の土台を耕すことで授業でも援助要請のしやすい雰囲気がつくられ、主体的に友達と関わりながら学ぶ意欲や態度の形成が促されることで学級への帰属感が向上すること③二人組をもとに児童の実態に合わせて段階的に関わりをもたせることで、「体験と感情の共有」を促す主体的な関わりになること④振り返りを行うことで関わりながら学ぼうとする意欲を継続させることができることである。これらを通して、児童の基本的自尊感情を含む安心感を高められることがわかった。

キーワード：安心感、教育相談的な関わり、基本的自尊感情

目 次

I 主題設定の理由	134	2 研究の方法	140
1 不登校の現状より	134	3 研究の実践	141
2 学習指導要領より	135	III 研究のまとめ	150
3 かわさき教育プランより	135	1 研究の成果	150
4 主題設定	135	2 研究の課題	151
5 背景となる理論と考え方	136	参考文献	152
II 研究の内容	139	指導助言者	152
1 研究の目的	139		

¹川崎市立小学校教諭（長期研究員）

²川崎市立小学校教諭（研究員）

³川崎市立小学校総括教諭（研究員）

⁴川崎市立中学校教諭（研究員）

⁵川崎市立中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 不登校の現状より

(1) 不登校児童生徒の増加

文部科学省の令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（以下、問題行動・不登校等調査）結果¹によると、全国の小学校の不登校児童数は 53,350 人、中学校の不登校生徒数は 127,922 人、合計で 181,272 人と過去最多であった。小・中学校の在籍児童生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校児童生徒数は 7 年連続で増加し、その割合は増加している。本市においても令和元年度は小学校不登校児童数 700 人、中学校不登校生徒数 1,389 人、合計で 2,089 人と、全国同様、過去最多となっている。本市小学校の不登校児童の出現率も、全国、神奈川県と同様に、ここ 4 年で急激に増加しており、全国を大きく上回った（図 1）。また、本市中学校の不登校生徒の出現率は、全国、神奈川県よりも常に高い状況が続いている（図 2）。

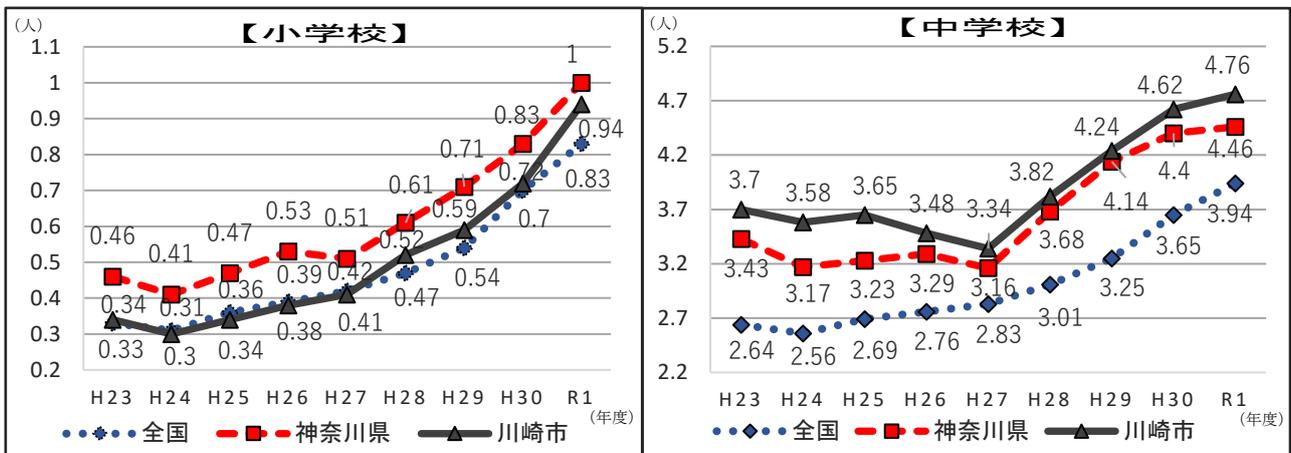


図1 不登校児童の出現率の推移（100人当たりの不登校児童数）

図2 不登校生徒の出現率の推移（100人当たりの不登校生徒数）

(2) 昨年度の研究より

不登校児童生徒数を「継続数（前年度も不登校であった児童生徒の数）」と「新規数（前年度は不登校ではなかった児童生徒の数）」に分けて考えると、不登校数が学年を追って増え続けるのは、不登校状態が解消される児童生徒がいる一方で、それを上回る数の新たな不登校児童生徒が出現しているためであることがわかる（図 3）²。

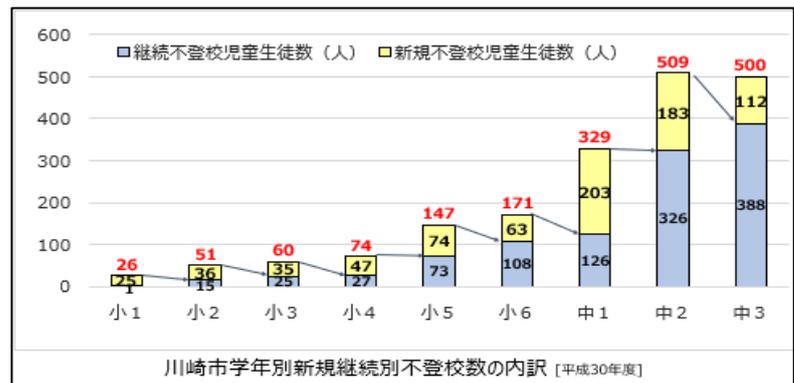


図3 川崎市学年別新規継続別不登校数の内訳（平成30年度）

そこで、間馬（2020）らは、平成30年度新たに不登校になった児童生徒を対象とした調査を、該当児童生徒の担任に実施した。「きっかけ」「背景」「支援」に分けたアンケートを通して、不登校のきっかけとなっていた「学習のつまずき」や「いじめを除く友人関係」の二点に支援を講じていくことで、その背景にある「不安」や「無気力」を軽減することができるのではないかとという視点が得られた。そして、授業はスモールステップや自己表現の機会の設定などにより、自己肯定感や自己有用感を高めたり、友

¹文部科学省 平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 令和元年10月17日

²間馬雅子他「川崎市における不登校の実態と支援に関する調査研究」川崎市総合教育センター 令和元年度研究紀要 第33号 令和2年 p.119

人関係や学習の成果を向上させたりすることができるため、よい授業づくりこそが不登校対策の第一歩であるとした。

ここでいう「よい授業」というのは、単に学習の成果を向上させるだけではなく、「学習のつまずき」や「いじめを除く友人関係」の「不安から生じる居場所の喪失」を問題ととらえ、それを改善していく授業のことであると考ええる。

2 学習指導要領より

学習指導要領解説総則編生徒指導の充実(第1章第4の1の(2))では、「学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深く関わっている。各学校においては、生徒指導が一人一人の児童の健全な成長を促し、児童自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ学習指導と関連付けながら、その一層の充実を図っていくことが必要である。」³とある。さらに「学校教育は、集団での活動や生活を基本とするものであり、学級や学校での児童相互の人間関係の在り方は、児童の健全な成長と深く関わっている。児童一人一人が自己の存在感を実感しながら、共感的な人間関係を育み、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい集団の実現は極めて重要である。すなわち、自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手のよさを見付けようと努める集団、互いに協力し合い、主体的によりよい人間関係を形成していこうとする集団、言い換えれば、好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の一つでもある。」³と示している。つまり、望ましい集団を育てつつ、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ることが謳われている。

また、「特別活動における学級活動などは、集団や社会の一員としてよりよい生活を築くための自主的、実践的な学習の場であるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う場であり、生徒指導のための中核的な時間となると考えられるが、あくまでも学校の教育活動全体を通じて生徒指導の機能が発揮できるようにすることが大切であり、(略)」³とある。児童生徒が自主的によりよい生活を築くためのきっかけ作りとしての学級活動の重要性が述べられている。

さらに「分かる喜びや学ぶ意義を実感できない授業は児童にとって苦痛であり、児童の劣等感を助長し、情緒の不安定をもたらし、様々な問題行動を生じさせる原因となることも考えられる。」³とし、教師は、児童一人一人の特性を十分把握した上で、指導技術の向上、指導方法や指導体制などの工夫改善を図り、日ごろの学習指導を一層充実させることの重要性を述べている。

つまり、生徒指導の充実学習指導の工夫や改善は欠かせないのである。

3 かわさき教育プランより

かわさき教育プランの基本政策Iでも「子どもたちが将来に対する夢や希望を持ち、将来の社会的自立に必要な能力や態度及び共生・協働の精神を培う教育の実践が求められている。(略)日々の学習活動を通じて子どもたちの自己有用感、学ぶ意欲、人と関わる力、社会に参画する力等を小学校段階から計画的・系統的に育てていく」⁴ことが掲げられている。学習の成果だけでなく、人として豊かに生きていくための素地を育てていくことを常に意識して学習指導に臨む姿勢が教師に求められている。

4 主題設定

これらの理由から、不登校を未然に防ぐためには、児童生徒が安心できる雰囲気、学級に居場所があることがまず必要であると考えた。また、それは学習指導と関連してなされることが重要であること、さらに、それは望ましい集団の育成とともに実現されていくことであると考え、研究主題、副主題を次のように設定した。

³文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』2017年 pp.99-100(中学校 pp.97-98)

⁴川崎市教育委員会『かわさき教育プラン 第2期実施計画(2018~2021)』平成30年3月 p.20

学びの中で安心感を生む学級づくり

—友達との関わりを通して不登校を未然に防ぐ教育相談的な関わりを探る—

5 背景となる理論と考え方

(1) 安心の概念構造と安心感の定義

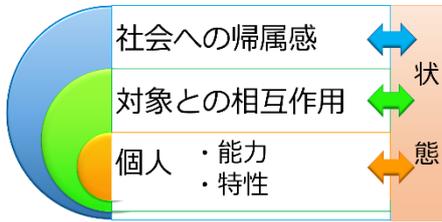


図4 安心の概念とその属性 岩瀬

岩瀬(2013)は、健康生活科学の分野から安心の概念分析を行い、図4のような概念モデルを構築した⁵。そして、安心は、主観的な状態を示す概念から、個人の性格特性や個人の能力、そして、他者や社会との関係の中で獲得・育成されるという広い視野を含めた概念であることを明らかにした。そして、「安心の状態」は、「その人が発達の過程で獲得した安心できる能力や自己受容が必要であり、対人関係や社会とのつながりの中で得た感覚が必要となる」としている。また、この安心の概念は、医療分野に限らず教育現場においても、さらに、対象を選ばず有効であると述べている。表1は、安心の概念とその属性の説明の抜粋である。

表1 安心の概念とその属性の説明

- ①安心は「おだやかである」「落ち着いている」「安堵する」「不安・苦痛が少ない」という状態である。
(安心しているかどうかは、その人の置かれている環境に依拠することが多く、その人の認知や信念にも大きく左右される。)
- ②安心は「楽観的思考である」「自分の好きなところがある」「自分を受け入れている」「自分を肯定している」という特性である。(自分自身を尊重し、自分自身の可能性を信じることから安心は始まる。)
- ③安心は「自分に自信がある」「無力感ではない」「自分のポジティブな面を知っている」「問題点の明確化」「自分で安心できる能力がある」という能力である。
(自分自身に自信があり、自分で安心できる能力があることで、能動的に安心を獲得している。)
- ④安心は「対人関係に確かさがある」「人から認められている」「受け入れられている」という対象との相互作用である。
(人は、人々との関わりの中で、危機的状況を含む様々なライフイベントを経験し、安心を獲得しながら、その危機を乗り越え、経験として蓄積していくことを繰り返している。)
- ⑤安心は「社会とつながっている」「集団から外れていないと思う」「助けってもらえる」という社会への帰属意識である。
(社会への帰属感が、孤独感や不安の軽減につながり、安心へとつながっている。自分が困ったときには誰かがそばにいたり、助けってもらえたりする環境に自分自身が身を置いていると認識している。)

これによると、安心と感じる状態になるためには、自分を肯定的に捉えている特性が必要なことがわかる。岩瀬は、「楽観的思考である」「自分を肯定している」という属性を抽出し、「自分自身を尊重し、自分自身の可能性を信じることから安心は始まる」としている。また、安心と感じるためには、安心できる能力が必要で「自分に自信がある」「自分で安心できる能力がある」という属性を抽出した。これら

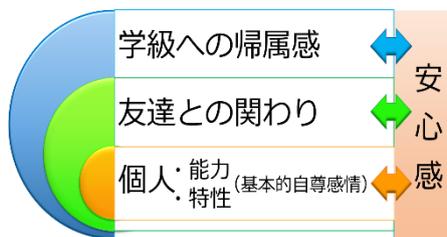


図5 安心感の概念 谷澤

は、人によっては自尊感情と言い換えたり、自己肯定感ととらえたりするものと読み取れる。ここでは、この個人の特性・能力を基本的自尊感情ととらえて論を進める。基本的自尊感情については次の項で述べる。

また、学校教育の視点から「対象との相互作用」は「友達との関わり」に、「社会への帰属感」は「学級への帰属感」と置き換え、本研究会議における安心感を次のように定義する。

安心感とは、その児童生徒が発達の過程で獲得した安心できる能力や自己受容（基本的自尊感情）が必要となるものであり、友達との関わりや学級とのつながりの中で得るもの

さらに、岩瀬は「人は、人生を通して経験や教育を基に成長をし続ける可能性があるため、教育として安心するための能力を育成することは意図的に可能であると考え」とも述べている。この考えをもとに研究を進めていく。

なお、「友達との関わり」は次で述べる社会的自尊感情に影響するものであるととらえる。

⁵ 岩瀬貴子「安心の尺度開発に関する研究」高知県立大学健康生活科学研究科 2013年

(2) 自尊感情の4つのタイプ

近藤 (2018) は、自尊感情は2種類から成るとしている。一つは、認められたり優れていると実感できたり、価値があると思え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ぼんでしまう「社会的自尊感情 (Social Self Esteem: SOSE)」(他者との比較による相対的な優劣による感情)で、もう一つは、成功や優越とは無関係で、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そのまま認める「基本的自尊感情 (Basic Self Esteem: BASE)」(比較ではなく絶対的な無条件の感情)である。そして、この2つの組み合わせによって自尊感情には4つのパターンがあると述べている (図6)⁶。上の2つのタイプは安定していて心配ないが、sb タイプは誰が見ても心

配な子、Sb タイプは一見がんばり屋のよい子で安定しているように見えるが、常に不安を抱え、失敗したり叱られたりすると自分を支えていた社会的自尊感情が破裂して、生きていくことが難しいほどのつらさと苦しさに直面することになるという。

つまり、不登校を未然に防ぐためには、児童生徒たちの社会的自尊感情だけではなく、基本的自尊感情を育む取組が重要なのである。

(3) 基本的自尊感情を育む「体験と感情の共有」と学びの中で生まれる安心感

中山 (2010) らは、日本の小学生に適用可能な領域別の自尊感情尺度の作成において、「学習」「社会」「運動」「家族」の領域における自尊感情を小学生がよく弁別できているとし、中でも「社会」領域、つまり友達からの被受容感が児童の自尊感情に及ぼす影響が大きいことを確認している⁷。明橋 (2007) も、「子どもは10歳を過ぎると、たとえ不安になっても親には甘えられないという気持ちが強くなる。その時に依存する相手が友達である。そのため、友達から受け入れられるか、拒否されるかということをもつごく気にし、拒否されたらとても傷つく。」⁸と10代の友達関係が依存的な理由を述べている。

近藤 (2018) によると、基本的自尊感情は、体験と感情を共有すること (以後、共有体験) の繰り返して形成されるという。基本的自尊感情の形成は「薄く溶いた糊をしみこませた和紙を1枚ずつ積み重ねていくような地道な作業である。共有体験を重ねるたびに、ゆっくりではあるが着実に基本的自尊感情は厚みを増していき、下の方から乾いた和紙がしっかりと貼り付いて、きわめて強固な基本的自尊感情が形成されていく」⁹と述べている。さらに、「幼いころは、親や身近な家族との間で育まれていた自尊感情は、成長に伴い、学校や職場など、多様な場面での、様々な友達や教師や多くの人たちとの共有体験の積み重ねによって形成されていくものなのである」とも述べている。

これらのことから、児童生徒の基本的自尊感情を育むためには、学級で様々な共有体験を積み重ねること、とりわけ、友達との共有体験が児童生徒にとっては重要であるといえる。

そこで、本研究会議では、児童生徒が最も多くの時間を過ごす授業時間、学びの中でなされるであろう共有体験に着目した。共有体験は様々な学習時間の中でなされると考えるが、今回は、算数の時間に絞って検証していく。理由は、①自発的な友達との関わりが生まれやすい②友達と関わる必然性を感じやすい③友達との関わりによる感情の共有がなされやすい④分からないことが明確に自覚・共有され、話し合いの視点が定まりやすく、関わりやすいと考えたからである。

図7は、学びの中で生まれる安心感と基本的自尊感情を育む共有体験を表したものである。

まず、安心感の土台づくりとして学級活動を行い、学校で学ぶことの意義、友達と関わることの大切

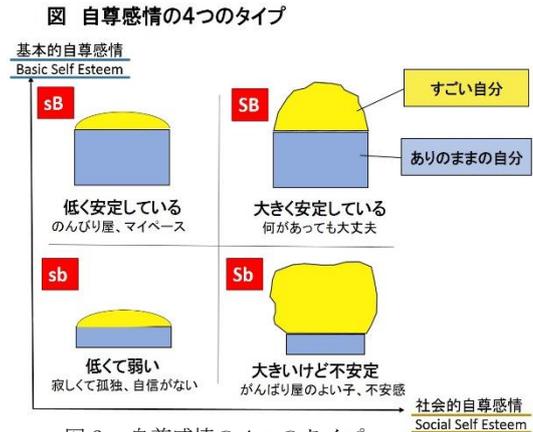


図6 自尊感情の4つのタイプ

⁶近藤卓『子どもの自尊感情をどう育てるか』ほんの森出版 2018年 p.14

⁷中山勘次郎他「児童用自尊感情尺度の検討」上越教育大学研究紀要 第30巻 平成23年2月

⁸明橋大二『10代からの子育てハッピーアドバイス』1万年堂出版 2007年 pp.35-36

⁹近藤卓『子どもの自尊感情をどう育てるか』ほんの森出版 2018年 p.45

さについて話し合う。そして、「分からない」「どうして」「どうやるの」など援助要請のしやすい学級にするために、学習時間に友達と関わりながら学び、相手の学習内容の理解を促したり、互いの学習内容の理解

学びの中で生まれる安心感（体験と感情の共有）

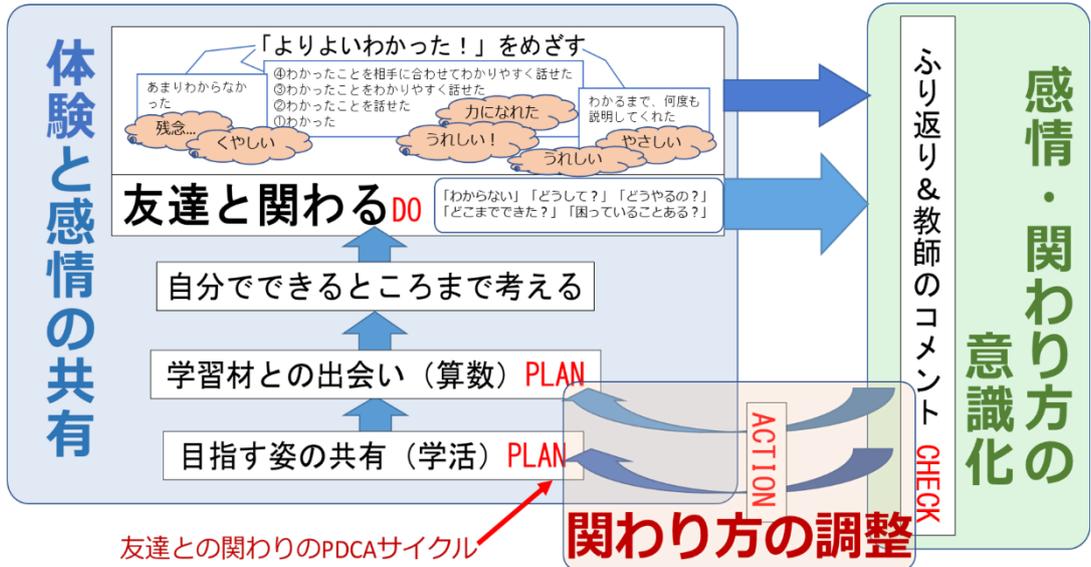


図7 学びの中で生まれる安心感と基本的自尊感情を育む共有体験

を深めたりする「よりよいよかった」を目指すことを共有し、意識を高める。つまり、意欲付けの時間である。ここで、一人一人が学習時間にどのように友達と関わるかめあてをもつ（PLAN）。そのめあてをもって学習に臨みその日の問いに出会う（PLAN）。自分でできるところまで考えた後、友達と関わり「よりよいよかった」を目指す（DO）。その後に、学習内容の振り返りだけでなく、友達との関わり自体の振り返りを行う（CHECK）。そして、友達との関わりをめあての見直しを行い、次の学習に臨むのである（ACTION）。これを日々の学習の中で積み重ねていく。言い換えると、友達とよりよく関わるめあてを立て、実践を繰り返すということである。ここで大切なのが、友達と関わることを学習活動に意図的に組み込むことで、学習に不安を感じている児童生徒も、対人関係に不安を感じている児童生徒も、共有体験を積み重ねることができるといことである。人は、人と一緒に楽しい思いを共有したときに楽しさや嬉しさが増し、人と悲しみや苦しさを共有したときに、辛い気持ちが軽減されるものである。そのような共有体験を積み重ねる中で、友達と感情を共有している自分自身の存在を肯定的に受け止め、受け入れられるようになっていくのではないかと考える。これは、人と関わることで促されるものである。逆に言うと、人との関わりなしでは成し得ないことである。

必要に応じて、再度、学級活動や朝の時間等を使って、学級全体として「よりよいよかった」に向かう日々の取組はどうであったか、子どもたち自身に振り返らせ、見直しや修正をすることも大切な視点になると考える。

（４）友達との関わり振り返り

授業の中で、友達と一緒に考えたり、わからないことを聞いたり、教え合ったりし、関わりながら学んでいく中で、児童生徒は、友達のよい面や自分への気付き、うまくいったこと、うまくいかなかったことなど、様々なことを感じ取ることであろう。それらを言葉にし振り返ることで、自分の成長を認識し、自分を受け止めたり、前向きな気持ちになったりするのではないだろうか。自分一人で振り返ることが難しい児童生徒もいるが、教師がコメントを入れることで、自己理解や他者理解、友達とのよりよい関わり方において理解を促すことが期待できるのではないかと考えた。授業後の振り返りと教師からのコメントにより、児童生徒の内面の学びの価値づけを積み重ねていきたい。そして、学んだことが次の授業や日常生活の中で生かされるようにしていく（図8）。

（５）本研究における教育相談的な関わり定義と育てる教育相談（発達促進的・開発的）の視点

植村（2010）は、教育相談的な関わりを「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聞き受け止め、寄り添って関わること」¹⁰とした。

本研究では、児童生徒同士が授業の中で関わることを大切にしている。しかし、学習への自信のなさから友達と進んで関わらずにいる児童生徒や、友達との関わり自体を苦手とする児童生徒もいる。そこで、本研究における教育相談的な関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難さを読み取り、受け止め、寄り添いながら
①友達との関わりがもてるように関わること ②安心感を感じられるように関わること

生徒指導提要では、教育相談として「問題を解決する（問題解決的・治療的）教育相談」「問題を未然に防ぐ（予防的）教育相談」の他に「育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方」が示されている。そして、「教育相談は、児童生徒が成長過程で出会う様々な問題の解決への指導・援助ばかりではなく、学校教育全体にかかわって児童生徒の学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの獲得のための基礎部分ともいえる心の成長を支え、底上げしていくものといえる」¹¹とし、育てる（発達促進的・開発的）教育相談の7つのポイントをあげている。本研究では、それらを学級全体への教育相談的な関わりとして、図8のように考えた。その中でも安心感の概念に通じるものとして特に重視したのが右の3つである。

まず、①学級雰囲気づくりのために学級活動を実施する。これは、学校で学ぶ意義について話し合い、学習中に友達とどのように関わっていけばいいのか、目指す姿を共有する時間である。

これにより、学級全体に意欲的に友達と関わって問題を解決しようとする雰囲気をつくる。また、「わからないことが当たり前」「わからないことは宝物」という意識を共有し、わからない時の具体的な声のかけ方や解決方法などについて学級全体で考えることで、安心して援助要請がしやすい雰囲気もつくる。安心感の土台づくりの時間でもある。

次に、②帰属意識を維持するために、学習の問題解決の場面で意図的に友達と関わる場を設定する。その際には、児童の実態や学習内容、活動内容によって学びの形態を検討する。

その次に、③心のエネルギーの充足を図るために学習のまとめの際に、児童生徒に友達との関わり自体の振り返りをさせる。これに対し、教師がコメントを入れて児童生徒の学びや感じたことを価値づけ、認めることを通してそれらの理解を促す。

①②は、安心感の概念の「学級への帰属感」「友達との関わり」を、③は「個人の能力・特性（基本的自尊感情）」を向上させる教育相談的な関わりであると考え。その他にも、児童をどう見取り、どのような声かけや支援が友達との関わりを促したり、安心感を高めたりすることにつながっているか、授業中に見られた教師の効果的であった教育相談的な関わりについて探っていく。

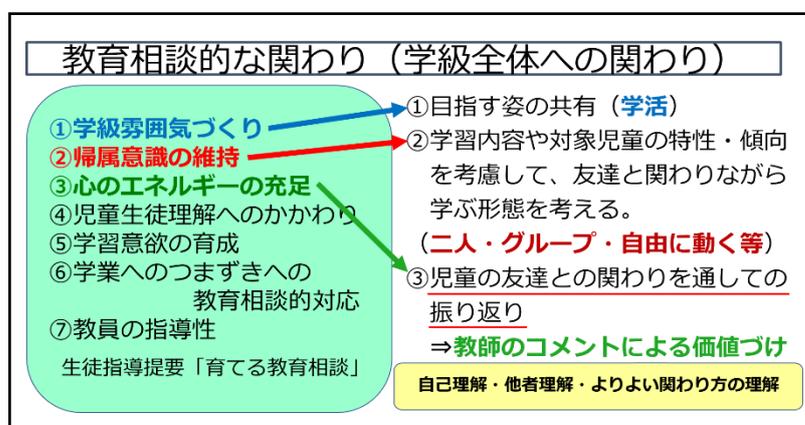


図8 教育相談的な関わり（学級全体への関わり）

Ⅱ 研究の内容

1 研究の目的

本研究の目的は、安心感の概念構造に着目し、友達との関わりを大切にしながら学習を進めることに

¹⁰植村 裕之他「子ども同士の学び合いを支える教育相談的なかかわり」川崎市総合教育センター 平成21年度研究紀要 第23号 平成22年 p.159

¹¹文部科学省『生徒指導提要』 2015年 pp.106-116

よって児童生徒の安心感が高まることを実践を通して明らかにしていくことである。とりわけ、安心感の概念構造において重要な部分を占める基本的自尊感情の高まりに重点を置いて研究を進める。

また、様々な理由から、友達とうまく関われない児童生徒もいる。そのような児童生徒の内面を考えながら、友達とうまく関わるようにするためには、どのような教育相談的な関わりが有効であるのかを探る。

2 研究の方法

(1) 調査対象・時期

市内小学校 5年生1学級 (在籍 35名)

6月から11月

(2) 学級・児童の実態把握

学級・児童の実態把握のために次の①～④を行った。

- ① かわさき共生＊共育プログラム効果測定の実施 (6月)
- ② 授業参加観察 (7月)
- ③ 学級における安心感の把握のため「クラスのアンケート」実施 (7月)
- ④ 算数の学習における児童の実態把握のため「算数学習アンケート」実施 (7月)

算数の学習に対する意識や困難さ、困った時に援助要請ができていないかを把握する内容で作成した。このアンケート結果は、学級活動で「クラスの課題」として使用すると同時に、児童の実態の把握や変容の把握にも活用する (図 11)。

(3) 実践授業

① 学級活動

ア (3)ウ 主体的な学習態度の形成「どうして学校でみんなと学習するのか」

イ (2)イ よりよい人間関係の形成「どうしたら『よりよいわかった』にしていけるかな」

② 算数

ア 第1回 検証授業 (8月)

イ 長期研究員の参加観察 (9月)

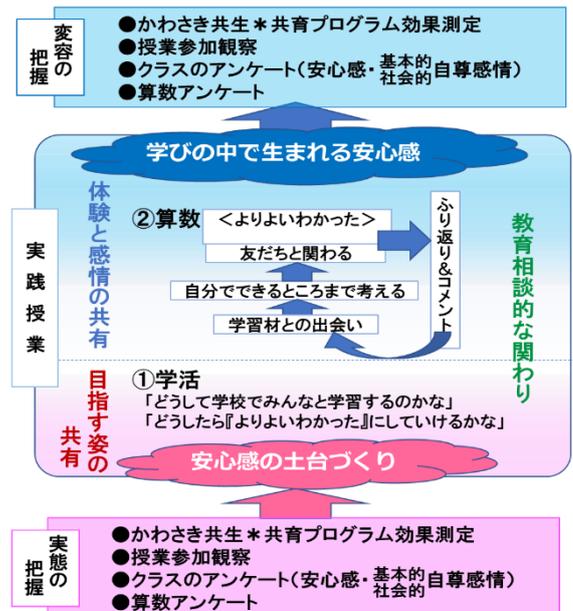


図9 研究構想図

図10 クラスのアンケート

図11 算数学習アンケート

¹²江村早紀他「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」香川大学大学院教育学教育研究科 発達心理学研究 2012年 第23巻 第3号 pp.241-251

¹³西中華子「心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討」神戸大学大学院人間発達環境学研究科 発達心理学研究 2014年 第25巻 第4号 pp.466-476

ウ 長期研究員の参加観察（10月）

エ 第2回 検証授業（11月）

③ 振り返りカード

検証授業だけではなく、日々の算数の学習においても記入し、振り返り活動を積み重ねる。

④ 授業中の教師の教育相談的な関わりを探る

（4）学級・児童の変容の状態把握

① 学級の変容の見取り

ア 授業参加観察より

イ 「クラスのアンケート」より

ウ かわさき共生＊共育プログラム効果測定より

エ 児童の振り返りカードより

② 児童の変容の見取り

学習や友人関係に不安を抱える児童の変容を分析する。

3 研究の実践

（1）学級・児童の実態把握

① かわさき共生＊共育プログラム効果測定より（6月）

Aタイプ（ポジティブ・自己実現群）に多くの児童が集まっており、明るい雰囲気があると同時に、Dタイプ（退行傾向・要支援群）にも6名（うち2名は枠外）の児童がおり、個別の声かけや対応を必要としている。また、市標準との比較（図14）を見てみると、スキルとして感情統制は高いものの、

「言語的解決」や「信頼他者」などが他に比べあまり育っていない。言語的解決スキルが低いと、自分の言いたいことを言葉にできず、悟ってくれる担任だとよいが、そうでないと伝えることをあきらめてしまうのである。このことから、算数の教科としての特性である正解のある問題を話し合う前に、もう少し、研究の土台となる部分を耕す必要があることがわかった。正解のない他愛もない話題などを取り上げ、できるだけ言語化する活動を取り入れて、気持ちを表現することや関わり心地よさの体験を重ねる必要があると考える。それを繰り返す行うことで、話すことへの抵抗感が減り、安心して気持ちを表現しやすいクラスを目指していく。そのため朝の時間や長期の休み明けなどに他愛もない会話の時間を設けることにした。

② 授業参加観察より

ア 算数「図形」（7月）

全体的に落ち着いて学習に取り組んでいる。あいさつなど基本的なルール・マナーが大切にされている。挙手も多く、意欲的に取り組む児童が多い。そのような中で、学習が苦手な教師の説明を聞こうとしていない児童G（昨年度不登校気味）や45分間ずっと本を読み続けていた児童Iが気になる。

児童Gは、教師の指示を正しく聞き取れておらず、間違えたまま活動していた。通りがかった教師が気づき、さり気なく個別に指示を出していた。目が合えば助けてもらえるという安心感が感じられる。児童Iは、途中、トイレに行ったり廊下に行ったり本を返しに行ったり自分のペースで過ごしているが、他の児

図12 振り返りカード

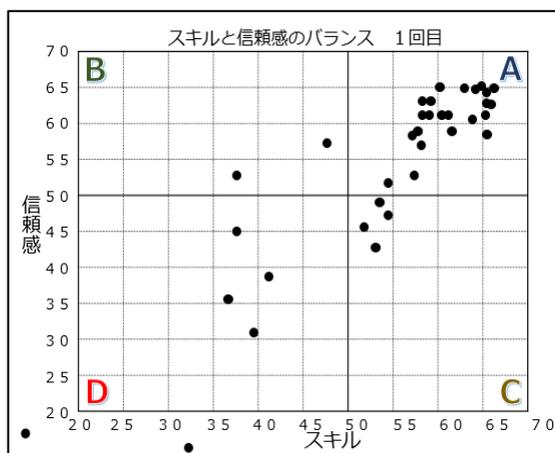


図13 かわさき共生＊共育プログラム効果測定

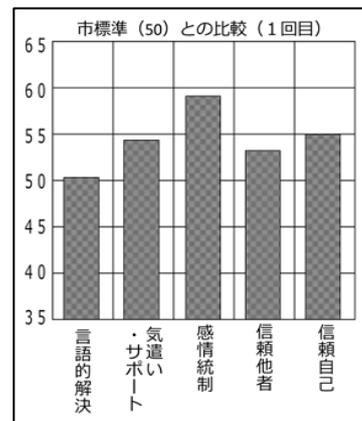


図14 かわさき共生＊共育プログラム効果測定（市標準との比較）

童は動じることなく学習に取り組んでいる。注意したり非難したりせず、Iの気持ちや行動を受け止めている。Iのペースを大切にしていること、暗黙のルールがあること、また、教師が把握や支援しやすく、本人が廊下に出やすい廊下側の一番前の席という配慮も、本人や他の児童が落ち着いて過ごせる環境の一つであった。GもIも教師の細やかで温かくさり気ない教育相談的な関わりによって安心してその場に居られる様子が伺えた。教師と児童一人一人との信頼関係が築けているのが感じられた。

< 授業分析…学級・児童の実態と教育相談的な関わり と課題(課)、まとめ(ま) >

- ・全体の規範意識がある中でも個に応じた緩やかなルールが認められる学級の雰囲気があり、非難をうけない。
 - ・手先が不器用な児童の切り抜いた図形を机間指導の際に本人のプライドを傷つけないようにさり気なく修正する。
 - ・指示を正しく聞き取れない児童へのさり気ない支援が所要所にあり、困難さを強く感じずに活動に臨んでいる。
 - ・気になる児童の状況把握や声かけをしやすくする座席の配慮で本人も周囲の児童も安心して学習に臨んでいる。
 - ・時間に遅れてきた児童(体育館の掃除の手伝いのため)や席につけない児童(ごみ拾いに熱心になってしまう)の気持ちや背景を理解し、「ありがとう。」「(注意しなくて) いいよ。」「(拾っていて) いいよ。」という判断・声かけが本人の居やすさと同時に周囲の児童の安心感も醸成していた。
- (課) 一度も挙手や発言がなく黙って座っていて表情から意欲を感じ取れない児童E・K・M、教科書やノートを出さず何もせずに長い時間を過ごす児童H、手いたずらが多く学習に集中しきれていない児童Cらの意欲向上。
- (ま) 教師の細やかで温かくさり気ない教育相談的な関わりで、児童一人一人と教師との信頼関係が築けており安心して居られる土台がある。児童相互の関わりにより安心感のステップアップを図る。安心感の土台をつくらせている教育相談的な関わりをさらに探る。気になる児童たちが、意欲的に学習に臨める関わりを探る。

個別の児童について、詳しくは後の項で述べる。

イ かわさき共生*共育プログラム「つながり地図」(7月)

表2 教師の言葉・行動の分類

教師の言葉・行動	内容・対象	分類
・いっぱい書けたね。具体的に。・すごい。いっぱいつながってる。 ・〇〇さんが「うん。うん。」って言うからすごくやりやすい ・〇〇さん、ばっちりだね。切り替え上手。・〇〇さん、待ち方すごく素晴らしい。	・学習への意欲 ・学習内容 ・学習態度	ほめる
・〇〇さん、まだ続き書けそうだった? ・すごい書けたじゃん。これかわい。・〇〇さん、できた?きれい。・〇〇さん、できそう?もうちょい?すごい書いたねえ。・〇〇さん、最後まできたじゃん。 ・(集中できず、ぼうつとしている児童に、背中をとんとんと優しくたたきながら促すように小声で)鉛筆動いてない。	・気になる児童 ・注意した児童 ・配慮の必要な児童	気にかける
・(あいさつの時に机の上に手が出ている児童がいるのを見て)まだ、もう1回。手、出してる人。時間かかってもつたいないよ。 ・(教師の説明中に、楽しい気持ちが切り替えられない児童に、黙って目で伝える。見られた児童も黙ってうんうんと頷く) ・(気持ちの切り替えがまだできずに小さな笑い声を立てる児童に対して)ねえ、なんかさ、ちゃんと気持ちを向けよう。真剣にやらないと入らない。(注意を受けて、児童の表情が真剣になる) ・(友達の発言に集中できていない児童がいる時、発言を続けようとする児童とクラスに)ちょっと待ってね。今、聞けてない。 ・(同上の状況で)ねえ、ねえ、ねえ、ねえ、話。	・学級全体 ・切り替えられない児童 ・学級全体	ルール・マナーの指導
・(〇付けをしながら)もうちょっときれいに。(やり直しを促す) ・(〇付けをしながら)おまけだな。 ・(授業の最後に)分度器・コンパス忘れた人持ってきてね。	・忘れ物をした児童	学習内容・持ち物の指導
・40分くらいまで時間とりたいと思います。どうぞ。 ・40分になったけど、もう少し(時間が)ほしい人? ・(残り時間が少なくなつて)振り返り、1番だけでいいよ。	・学級全体	見通しをもたせる
・(～してもいいかという質問に)はい。いいよ。もちろん。		承認
・(プリントを集めて渡しに来る児童一人一人に)ありがとう。		感謝
・(教師の髪の毛にポンドが付くハプニングを心配する児童たちに)わざとじゃないけど付いちゃったの。	・心配する児童 ・ポンドを触っていた児童	状況説明 受容・許容
・(ポンドをいじっていた児童がポンドを床に落として汚してしまった物をだまて拭く)		受容・許容の行動のモデル
・最近紙がすごい白い。きれいだから書きやすいかな。ハツハツハツ(笑)		和み・他愛もない話

算数の時間以外にも実態把握のために共生*共育プログラムの時間を参観した。児童は、算数の時間と同様に落ち着いた雰囲気の中で学習に臨んでいた。ここで気付いたのが、教師の優しい声のトーンや言葉かけの多さである。声のトーンは穏やかで聞こえているかなと思う時もあるくらいの優しい響きで、児童は教師の声によく耳を傾けていた。大げさな表現などはないが、45分の間に何度も、小まめに気になる児童に声をかけに行ったり様子を見たりしていた。その他にも、クラス全体の児童の安心感につなが

る声かけや行動、関わりが数多く見られ、これを分類した（表2）。

「ほめる」「気にかける」「ルール・マナーの指導」「学習内容・持ち物の指導」「見通しをもたせる」「承認」「感謝」「状況説明」「受容・許容」「受容・許容の行動モデル」「和み・他愛もない話」と分類することができた。これらを、小まめに、細やかに、温かく、さり気なく実施していることが、教師と児童一人一人の信頼関係につながっていると考える。この信頼関係が安心感の土台となっている。ルール・マナーへの指導と教師の受容・許容の行動のモデルが規範意識のある中にも個に応じた緩やかな学級ルールをつくる基になっていることが見て取れた。

③クラスのアンケートより安心感・自尊感情（基本的自尊感情）・被受容感（社会的自尊感情）の把握

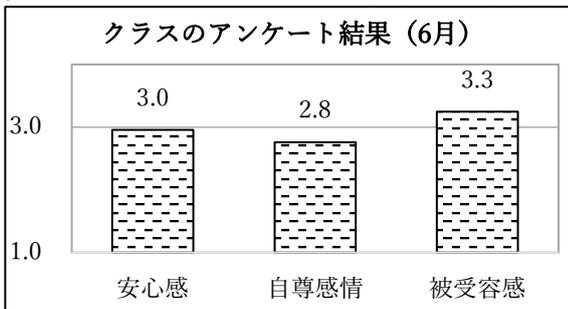


図15 クラスのアンケート結果 (6月) (学級)

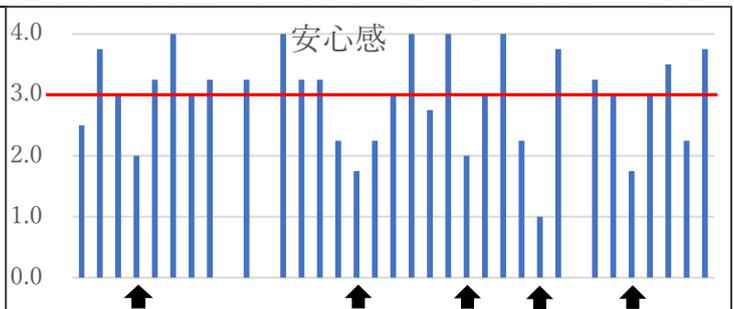


図16 学級に感じている安心感 (個人)

対象学級児童のアンケート回答（4点満点）の平均値を見ると、安心感・被受容感（社会的自尊感情）を比較的高く感じ取っている児童が多くいることがわかる（図15）。多くの児童が安心感をもち、友達から受け入れられていると感じながら過ごしていることがわかる。自尊感情（基本的自尊感情）については、他の2項目に比べるとやや低い。これらを個別・回答別に見ていく。

学級に感じている安心感を個別に見てみる（図16）。学級の平均（3点）を大きく下回る児童が5名いる。（0点3名は、欠席等による未提出者。下回る児童には数えない。）これらの児童たちの安心感が高まるような教育相談的な関わりを探っていく。

表3 自尊感情（基本的自尊感情）(人)

	Q8 自分が好きだ と思える	Q9 得意なことや 自まんで できる ことがある
とても	8(23%)	13(37%)
少し	13(37%)	7(20%)
あまり	6(18%)	4(11%)
まったく	4(11%)	8(23%)
無回答	4(11%)	3(9%)

表4 被受容感（社会的自尊感情）(人)

	Q5 自分の話が 聞いて もらえる	Q6 友達から 受け入れ られている
とても	16(45%)	18(52%)
少し	8(23%)	6(17%)
あまり	7(20%)	6(17%)
まったく	1(3%)	1(3%)
無回答	3(9%)	4(11%)

自尊感情（基本的自尊感情）を回答別に見る（表3）。質問項目⑧「自分が好きだと思える」⑨「得意なことや自まんでできることがある」に対して「とても」「少し」に約6割の児童が肯定的に回答している一方で、「あまり」「まったく」と否定的に答えた児童が3割程度いる。

安心感の始まりともいえる個人の特性・能力を指す部分である。ここを引き上げることに着目して研究を進めていく。

被受容感（社会的自尊感情）を回答別に見る（表4）。質問項目⑤「話が聞いてもらえる」⑥「友達から受け入れられている」の結果を見ると、半数程度の児童が「とても」と答えている。被受容感（社会的自尊感情）は比較的高く感じられている傾向にあった。しかし、「あまり」「まったく」と回答している児童も2割以上いる。「よりよいわかった」を目指す取組で、この児童たちの被受容感（社会的自尊感情）も高めることができると考える。

④ 算数の学習における児童の実態把握のための「算数学習アンケート」より

算数学習アンケートの質問項目①「算数を学習することは楽しいですか」（表5）の結果を見ると、「とても楽しい」と感じている児童が約半数いることがわかる。一方「少し」が8名、「あまり」「まったく」

と回答した児童は9名であった。項目③「算数の学習で困っていることはありますか」という質問に対して、「まったく」と答えた児童は16名、「少し」「とても」と答えたのは10名であった。理由を見てみると「自信がなくて手をあげられない」「最後まで終わらないことがある」「よくわからない時がある」というもの

表5 算数アンケート結果より抜粋 (人)

	Q1 算数は 楽しい ですか	Q3 困って いること はありま すか	Q7 友達に きくこと ができ ますか	Q4それはどうしてですか (Q3の理由)	Q8それはどうしてですか (Q7の理由)
とても	16	3	21	・分かっているのに指名されない(2人) ・待つ時間が長い(5人) ・自信がなくて手をあげられない (10人) ・最後まで終わらないことがある(7人) ・よく分からないときがある(10人) ・ついていけない(1人) ・筆算ができない(1人) ・少し苦手(1人) ※複数回答あり	・聞くタイミングがとれない(2人) ・聞き方が分からない(4人) ・聞きづらい(7人) ・気軽に聞ける友達がいない(1人) ・分からないままでもまあいい(3人) ・自分だけわかってないかもしれない からはずかしくて聞けない(1人) ※複数回答あり
少し	8	7	3		
あまり	8	7	5		
まったく	1	16	4		
無回答	2	2	2		

の、「その他」として、「ついていけない」「筆算ができない」「少し

苦手」などであった。10名前後の児童が困難さを抱えたまま、算数の時間を過ごしていることが伺える。また、違う観点から「分かっているのに指名されない」「待つ時間が長い」と答えた児童もいた。関わり合うことを大切に学習に取り組むことで、分かっている児童の理解をさらに深めたり、意欲的に活動する場をつくったりすることができると思う。質問項目⑦「算数でわからないことがあった時、友達に聞くことができますか」の結果を見てみると、「とても」と答えた児童が21名で、友達には聞きやすい雰囲気を感じている児童が6割いる。一方で、「少し」と答えた児童が3名、「あまり」が5名、「まったく」が4名であった。その理由を見てみると、「聞くタイミングがとれない」「聞き方がわからない」「聞きづらい」「気軽に聞ける友達がいない」「わからないままでもまあいい」というものであった。また、「その他」の自由記述で「自分だけわかっていないかもしれないから恥ずかしくて聞けない」という児童もいることがわかった。

表6 算数学習・対人関係に不安・問題を抱える児童の実態把握

児童	安心	自尊	受容	共共 育生	算数の時間			
					楽しさ	困難さ	対人先生	対人友達
A	2.3	3.0	2.5	C			○	○
B	3.3	4.0	4.0	C	○	●	○	
C	3.0	3.5	2.5	C	●	○●	○●	●+
D	2.3	1.5	2.5	C		●	●	●-
E	-	-	-	D			△	○-
F	1.8	1.0	2.0	D	△	△	▲	●
G	3.0	2.0	3.5	D	●	●●※		
H	1.0	2.0	1.0	D				
I	-	-	-	D外	-	-	-	-
J	2.0	2.5	3.5	D外	●	●	●●	●●
K	2.8	1.5	2.0	A	●●	●●	●●	●●
L	1.8	3.0	2.0	A	●	●●※	○	○
M	3.3	1.0	3.5	A	●	●●	○	○

○不安がある ●不安が強い ●●不安がとても強い
 ※取り出し支援の実施 △▲不安以外の理由

ここに出てきた理由を学級活動で学級の課題として取り上げ、話し合っ解決策を考えていく。また、このように感じている児童の気持ちを考え、相手の身になって声をかけようとする学級の雰囲気を醸成することにつなげる。

表6は、担任からの聞き取りも含め、これまでの実態把握から明らかになった学習や対人に不安を抱える児童(以後、気になる児童)についてまとめたものである。

(2) 実践授業

① 学級活動

学ぶことの意義とよりよい人間関係形成の視点から2つの題材を関連づけて学級活動を実践した。

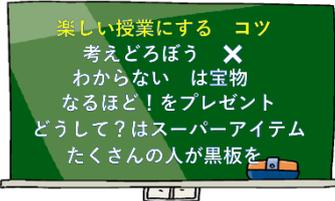
ア 学級活動(3)ウ 主体的な学習態度の形成「どうして学校でみんなと学習するのか」

○事前の活動…「算数学習アンケート」に回答する。(授業内で提示できるようにまとめておく)

○ねらい…学校で友達と関わりながら学ぶことの意義について考え、実践できるようにする。

表7のような流れで学級活動の1時間目を行った。活動2の「なぜ、家で一人ではなく、学校でみんなと学習するのか」話し合う場面では、真剣な表情で様々な考えを出し合う姿が見られた。児童たちは、様々な視点から学校で学ぶ意義について考えを出し合い、友達と関わりながら学んでいくことの大切さを理解することができた(表8)。

表7 学級活動(3)ウ 主体的な学習態度の形成「どうして学校でみんなと学習するのかな」の流れ

	児童の活動	評価(☆)と支援(○)	資料
導入	1. 夏休みが終わり学校が始まる時、どんな気持ちだったか思い出す。	○教師も素直な気持ちを伝えることで、誰もが感じている「少し憂鬱な気持ち」があつていいことを感じさせる。	
展開	2. <u>なぜ、家で一人ではなく、学校でみんなと勉強するのか考える。</u> 3. <u>友達と関わって学んでいく際のルールやマナー、目指す姿について共有する。</u>	○本音に触れるような切り返しをして、本気で学校で学ぶ意義について考えるように促す。 ○ <u>クラスで学ぶことで多くの気づきや学びがあり、学習面だけでなく、人として成長できること、大切な心が育つことをおさえる。</u> ○クイズを通して楽しみながら友達と関わるルールやマナーを確認できるようにする。 ①「わからない」は宝物 ②考え泥棒は× ③「どうして？」はスーパーアイテム ④「なるほど！」をプレゼント	
終末	4. 考えたこと(学びの充実に向けた思い)を書く。	☆学校で友達と学ぶことの意義について考え、自らの学びの充実に向けた思いを書いている。	ワークシート

また、その際に大事にしたい考え方やルール・マナー(①「わからない」は宝物②考え泥棒は×③「どうして」はスーパーアイテム④「なるほど」をプレゼント)についても確認したことで、算数の学習や友達との関わりに困難さや苦手さを感じている児童が、安心したり勇気をもったりすることにつながったことが授業後の感想からわかる(表9)。学級活動が安心感の土台を耕す時間となった。

表8 活動2で児童から出た意見(抜粋)と分類

<p><子どもたちから出た意見の抜粋とその分類></p> <ul style="list-style-type: none"> ・意見を言い合える(①多様な考えに触れられるよさ) ・一人で勉強して(考えが)1パターンとかしか出なかったりして、みんなでやれば2パターンとか3パターンとか出る(①) ・一人でやるよりも、みんなで意見を交わしながらやった方が理解が深まる(②理解の深まり) ・同じクラスにたくさんの方がいるから、社会に出た時にコミュニケーションをとれるようにする。(③コミュニケーション力) ・今後絶対ぶつかるかべはあるから、協力し合って解決する力を鍛えている(④問題解決スキル) ・一人でできないこともみんなとならやれる(⑤協力) ・思い出づくり(⑥仲間づくり)

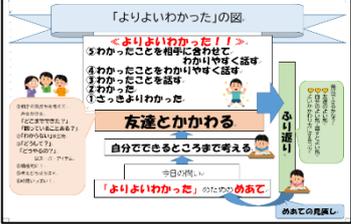
表9 学級活動(3)の感想

<p>学校に行かないで、一人で勉強したいと思うことは何回もあったけど、今日やって、学校に来るには理由があつて、みんなで一緒に勉強することはとても大事だと思いました。意見はあまり言ったことはないけど、いろいろ意見やコミュニケーションをとるために学校に来てるとだと思いました。(児童K)</p>	<p>ぼくは、わからないことが多いので、「わからないことは宝物」ってわかってよかったです。これからもみんなと勉強をがんばっていきたいです。(児童L)</p>
---	--

イ 学級活動(2)イ よりよい人間関係の形成「どうしたら『よりよいわかった』にしていけるかな」

○ねらい…「よりよいわかった」に向けてどのように取り組めばよいのか考え、実践しようとする。

表10 学級活動(2)イ よりよい人間関係の形成「どうしたら『よりよいわかった』にしていけるかな」の流れ

	児童の活動	評価(☆)と支援(○)	資料
導入	1. アンケートの結果から、算数の学習のクラスの実態について問題意識を高める。	○アンケート結果を項目ごとに順番に提示し、気が付いたことを伝え合うようにする。 ○問題を焦点化する。	算数アンケート結果をまとめたもの ★1 算数を学習することは楽しいか・理由 (★2 困っていることはあるか・理由) (★3 困っているとき友達に聞けるか・理由)
展開	2. <u>算数の学習が楽しいと感じられない友達がいること、わからない時に聞けない友達がいることをどうしたら解決できるか考え話し合う。</u> 3. 教師の話聞きながら「よりよいわかった」を目指すことを共有する。	○わからないことを聞けずにいる友達の気持ちを考えられる発言に触れ、おさえる。出なければ教師から投げかける。 ○「聞きづらい」「聞き方がわからない」と思っている友達の立場に立った言葉かけを考えられる発言を価値づける。 ○関わりながら学ぶことは、 <u>わからない友達を助けると同時に、わかる友達の理解を深めること、お互いのためであることをおさえる。</u>	 (「よりよいわかった」の図)
終末	4. これからの算数の学習に向けて自分のめあてを立てる。	☆「よりよいわかった」に向けて、今の自分を見つめながら、実践しようと思う具体的なめあてを立てている。	めあてカード

児童たちは、関心をもってアンケートの結果に聞き入っていた。活動2の話し合いでは、友達と関わりながら学んでいくとする意見・算数に困難さを抱える友達の気持ちを考えながらわからないことをわかるようにするための方法・楽しい気分にする工夫などについての意見が出された(表11)。そして、

¹⁴平成30年度令和元年度 川崎市教育委員会研究推進校(算数科) 川崎市立久地小学校 研究紀要 2020年

表 11 活動2で児童から出た意見（抜粋）と分類

<p>＜子どもたちから出た意見の抜粋とその分類＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・近くの人と話す ・友達の考えを聞く ・みんなで意見を出し合う ・チームワークもよくなる (①友達と関わりながら学んでいこうとするもの) ・ヒントを出す ・簡単な問題から取り組む ・難しい問題を考えてわかったときの達成感を味わう (②わかるようにするための方法) ・クイズを取り入れる ・キャラクターを考えて大事なポイントに書く (③楽しい気分にする工夫)

「よりよいわかった」に向けて友達と関わろうとする意欲を高めることができた。算数の得意な児童が苦手な児童の力になろうとする気持ちも高め、苦手な児童の気持ちに寄り添おうとする学級の雰囲気醸成する時間となった（表 12）。2時間の学級活動を通して目指す姿を共有し、安心感の土台を耕したことが、学級の一体感を感じられる時間にもなった。

表 12 学級活動（2時間目）のめあてカード

<ul style="list-style-type: none"> ・相手にどうすれば伝わるかを考えて話す。 ・相手が何を伝えたいかを考えながら聞く。(児童 a) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを全部先に話さないで、最初やったことを言ったら「こうしたけど、君はどうした？」と話を短く切ってたくさん話し合いをできるようにする。 ・相手の考えを先に聞いて、たくさんうなずきながら話し合いをする。(児童 b) 	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが聞きやすいように、ゆっくりはきはきしゃべる。 ・相手の考えをうなずきながら聞いて、相手が出したことを頭の中で整理して自分の中でクイズみたいにする。(児童 K)
--	---	---

② 算数

※アルファベット大文字：気になる児童 小文字：その他の児童（以後共通）

ア 第1回検証授業 「小数のわり算」

○ねらい…整数÷小数の意味を理解する。(1 / 1 3)

○関わり ①関わり方…近くの席の人と二人組（教師が授業前にペアを確認）

②場面・回数…自力思考前に1～2分程度の関わりを3回

③内容…自分の考えの確認 自力思考前に考えをもつ

○自分の考えをもてるようにするために…数直線が途中まで書かれたプリントを必要な児童に渡す

算数の時間で「よりよいわかった」を目指す友達との関わり場面を初めて取り入れた授業である。教師も関わりのもたせ方を探りながら進めていた。児童も少しぎこちなく声をかけて関わり始める様子が見られた。決められたペアの関わりで行き詰っていると、自然に他の友達が参加して自然な関わりが生まれたペアがあった。その後挙手をする姿勢につながったペアもあったが、関わっていない児童がいたり、一人が作業中でタイミングが合わなかったり、関わっていても距離があるペアが多かったり、考えを伝え終えると何もしないで待っていたり、向きを変え関わり始めるまでの時間がかかっていたりした。関わりの必要性をあまり感じていない様子である。表 13 は気になる児童の授業中の様子と振り返りカードの内容を記したものである。

表 13 気になる児童の授業中の様子と振り返りカードの内容

	児童K			児童L		
関わりの様子	・距離がある関わり。自分の席にじっと座ったまま、体の動きが見られない。 ・友達の考えを聞いてはいるようだが、自分の考えを話そうとしている様子が見られない。			・児童Aの発信でスムーズに話し合いが始まるが、結論が出ずに終わってしまっていた。そのためか手を挙げていなかったが、教師の机間指導の際に聞くことができ、その後、手を挙げていた。担任には、昨年度取り出しの際にCOとして関わってもらっていたので、聞きやすいと感じている。		
自己評価振り返り	△	1.5	友達の説明が聞きやすかった。聞きながらうなずくのがちょっとむずかしかった。(他者理解)	○	3	未記入
コメント	しっかり話が聞けたんだね。(受容)			がんばってみんなの話がきけていたね。(承認・ほめる)		

※学習内容◎○△ 友達との関わり5段階の自己評価の値(以後共通)

授業後の振り返りでは、それぞれ、学習内容の理解度と友達との関わりに対する満足度が、記号や点数から見て取れた。児童Kの文章からは、友達のよいところに気づく記入が見られた。教師のコメントでは、がんばりを認めたり、話を聞いていたが難しかったと振り返る気持ちを受け止めたりするものが見られた。

＜授業分析…教育相談的な関わり と課題（課）＞

- ・気になる児童を意識的に指名する。「わかりやすい」「字がきれいだから」と理由やほめる言葉を添え意欲の向上に。
 - ・ちょっとした教師の声かけが関わりのかきかけになっていた。嫌味がなく、さり気ない声かけが効果的であった。
- (課) 全員がそれぞれ関わられるようにするにはどうしたらよいか。⇒ 関わるのが当たり前というスタンスにする。
 児童にとって切実感・必要感のある関わりにしていくにはどうしたらよいか。⇒ 問題場面を検討する。
 考えを伝え合うと関わりが終わってしまい、何もしない時間になっている児童がいる。⇒ 近くの別の児童と関わり考えを伝え合い、深められるようにする。

イ 長期研究員の参加観察 「整数の見方」

- ねらい…100 までの数表を使って、いろいろな数の倍数に印をつけ、倍数の並び方を調べることで倍数について理解を深める。(8 / 1 1)
- 関わり ①関わり方…近くの席の人と二人組 (関わるのが当たり前というスタンスにする)
 - ②場面・回数…1～2分程度の関わりを3回
 - ③内容…復習 (倍数・公倍数とは)・数表の2の倍数、3の倍数に色を塗り、出来上がった模様につけた名前を伝え合う
- 理解を助けるために…①授業の最初にかけ算の練習問題をする。②途中まで全体で作業を進める。

この時間は、児童の実態の課題に立ち戻り、関わりの心地よさを感じ取れるような学習を行うことにした。関わりの心地よさを感じ、成功体験の一つとなるようにしたいと考えた。

全体として楽しい雰囲気に関わる姿が見られていた。関わりに慣れてきたからか、教師の指示の直後に体の向きを変え、関わり始めることができていた。学習内容が図工の鑑賞のようで、開放感を感じるのか、いつになく賑やかな状態であった。

表 14 気になる児童の授業中の様子と振り返りカードの内容

	児童K			児童L		
関わりの様子	・素早く体の向きを変え、後ろの席の児童B, もう一人の児童と話し始める。時間いっぱいまで話が交わされている。 ・関わり場面ではなくても振り向いて自然に話しかける姿が見られる。リラックスできている。 ・振り向いて題名を伝え合うが、伝え終わると周りをきょろきょろと見ている。他の友達の様子が気になっている。			・関わり場面ではなくても、わからないことがあると、隣の児童Aや前の席の児童に自然に聞くことができている。 ・「倍数とは」言葉で表し関わる場面では、友達の意見をうなずきながらよく聞いているが、「自分の言葉で言ってみて。」と友達に促されると「わからないよ。」と困った表情になった。 ・色塗りを終えた数表に「しましま〇〇〇」(自分の名前)と題名をつけ、伝えると友達が笑顔になった。その後挙手をして、全体でも発表し温かな笑い声が起こる。照れながらも嬉しそうなお表情。 ※ <input type="text"/> …感情の共有		
自己評価振り返り	○	3	最初はどんなもようになるかドキドキしてたけど、まちがえていたことを教えてもらってうれしかった。	○	4	公倍数のことをちょっと知れたからよかったです。
コメント	よかったね。(受容)			二重丸と下線、スタンプ		

<授業分析…教育相談的な関わり と課題 (課) >

- ・「みんなに謝らなきゃいけない」(急な時間割変更を告げる前に) 教師の人としての誠実さが伝わる。(反省・自己開示)
- ・「〇〇さんたち、前向いてごらん。姿勢がピッとよくなった。」注意を促す言葉遣いに温かさがある。(ルール・マナー・ほめる)

(課) 楽しい関わりで、けじめがつかない児童もいた。⇒ 関わりの時間を決めて気持ちの切り替えを素早くできるようにする。
 「わからない」ことを解決に向けようとする関わり場面の設定。「わからない」と言えるきっかけをつくる。

ウ 長期研究員の参加観察 「分数の大きさとたし算ひき算」

- ねらい…約分の意味を理解し、約分することができる。(2 / 9)
- 関わり ①関わり方…近くの席の人と二人組
 - 教師の呼びかけ後、自主的な二人組 (友達の「わからない」に寄り添う)
 - ②場面・回数…自力思考前に1～2分程度の関わり
 - 集団思考前 (後) に「わからない」に寄り添う関わり
 - ③内容…自力思考前に考えをもつ 集団思考前にわからないことを聞く
- 自分の考えをもてるようにするために…授業の最初に行う練習問題とその答え合わせ

表 15 気になる児童の授業中の様子と振り返りカードの内容

	児童L(と児童H)	児童B(と児童H)	児童C(と児童a)
関わり様子	L:手を挙げる H:後ろの席から素早くCの隣に来る。 顔を覗き込むように話しかけ、黒板を指さし、説明を始める L:鉛筆をこころ転がしながら聞く。 H:Lの鉛筆を手にとってノートに書き込みながら説明する。	H:ちらちらとBの様子を気にかけている。 B:教師に九九表をもらいに行く。 H:それを見て、ずっとBの隣の席に立って説明したり、質問に答えたりする。 H:Bのノートの間違えを消しゴムで消しながら正しい考えを促す。 H&B:全体での答え合わせが始まり、そ	教:わからないから教えてもらいたいのって誰? C:(手を挙げる) 教:教えられそうっていう人、回ってあげてくれる? a:さっと隣にしゃがむ Cのノートに鉛筆で説明の線を入れな

	L: 拍手をして、嬉しそうに「わかった」というリアクション。 H: 時間になり、席に戻る。		れを気にしつつ、邪魔をしないよう小声で関わりを続ける。 H: わかった? B: うん。ありがとう。 H: 最後まで見守り、できているのを確認してうなずく。 B: ありがとう。 B: 挙手(全体の話し合いに参加する)		から説明をはじめる。 C: 説明を聞き、うなずきながらノートに答えを書いていく。 a: そうそうそうそう。そうしたら次は、(同様に次の問題の説明をして)3×3で? C: 問題を解く。 a: そう。OK。OK。OK。	
自己評価振り返り	○	3	友達と話し合いながらやったら、ちょっとわかるようになった。	◎	5	dさんやHさんに(わからないことを)伝えられた。
コメント	二重丸と下線、スタンプ			よかったね!(受容)		しっかり書いてね。がんばってね。(指導・励まし)

<授業分析…教育相談的な関わり と課題(課) >

- ・教師の「まだちょっとわからないなという人?」という呼びかけで手が挙がり、援助要請をしやすい雰囲気になっている。
- ・わからない児童が「わからないよ」「助けてください」など声を出したり手を挙げたりして援助要請をしている。
- ・友達の出した援助要請にさっと近づいて寄り添う児童の姿があちこちで見られる。
- ・友達の「わからない」に寄り添う関わりが教室のあちこちで行われている。感情の共有がなされている。

エ 第2回 検証授業「単位量あたりの大きさ」

○ねらい…整数÷小数の意味を理解する。(1/13)

○関わり ①関わり方…近くの席の人と二人組、自発的な数人組(友達の「わからない」に寄り添う)
②場面・回数…自力思考中に自発的な関わり

集団思考前に5分程度の関わり

③内容…自力思考中の疑問を相談する 集団思考前に自分の考えを伝える

○自分の考えをもてるようにするために…単位をそろえて比べるための考え方のヒントカード

表16 気になる児童の授業中の様子と振り返りカードの内容

	児童J(と児童F、児童e)			児童M(と児童f)		
関わりの様子	(自力思考の時間) J: 教師から受け取ったヒントカードを解いている。 e: 後ろ(Jの方)を向いて、合っているというようにならず。「うん。」 Jのヒントカードを指さして、「これ、違う。」 F: 二人がやり取りしているところにFも小声で加わる。 J: 三六18じゃん。 F: なんで3の段なの。 e: 24 なんないでしょ。 J: 六四24。 e: でしょ。 J: そうだよね。 e: だよね。			(関わり時間) f: ノートに書いた図を見せながら、自分の考えを伝える。はい。〇〇ちゃんだよ。次。 M: えっと、私は、同じです。 f: (笑)ちゃんと答えて。 二人: 笑い出す。 M: たどたどしいが、fの助けを借りながら自分の考えを話す。 fの拍手に合わせて、Mも拍手をする		
自己評価振り返り	○	3	未記入	○	3	自分だけじゃなくて、友達の考えも教えてもらいながらやりました。
コメント				よかったね!(受容)		

<授業分析…教育相談的な関わり と課題(課) >

- ・教師が関わり時間を設定しなくても自発的にあちこちで関わり始めている。自然に友達の間違えを指摘し、正しい答えになるよう関わっている。関わるのが当たり前、自然になっている。
- ・真剣に問題を見つめる二人、笑顔で関わりながら問題を解いている二人、困っている二人、互いに自分の言葉で伝え合い、伝えられた姿に拍手をする二人など、それぞれの二人組の間で感情の共有がなされている。
- ・関わり合いの後、気になる児童A・B・Cや他の児童が生き生きと自分の考えを発表する。B・Cの考えは正しい考え方ではなかったが、発言できたことに満足感を感じている様子だった。正しい考え方を確認するが、学級全体としてもまだ理解が不十分だと判断した教師は、本時の終わりに「自分なりに考えがもてたか」と振り返らせた。B・Cは、本時の自己評価を◎として満足した表情で学習を終えていた。

(3) 学級・児童の変容

① 学級の変容

ア 授業参加観察より

第1回の検証授業では、「よりよいわかった」を目指して学習を始めたばかりで、関わり合う時間や二

人組を教師が決めていたが、児童たちはどちらからどんな風に声をかけたらいいのだろうとお互いに様子を見合っていた。しかし、第2回の検証授業では、どちらからともなく声をかけ、自然に関わるようになっていた。わからない友達の困難さを察知して行動を起こす周囲の児童の変化が見て取れた。また、学習や友人関係に不安や困難さを抱える児童も、そのような学級の雰囲気の中、「わからない」「助けて」と声を出したり手を挙げたりして援助要請できるようになった。また、友達との関わりを通してわかることが少しずつが増えていく。

イ クラスのアンケートより「安心感」の高まりを見とる

図17は、6月と11月のクラスのアンケート結果を示したものである。安心感・自尊感情（基本的自尊感情）・被受容感（社会的自尊感情）ともに向上した。どの項目も有意差が認められた。

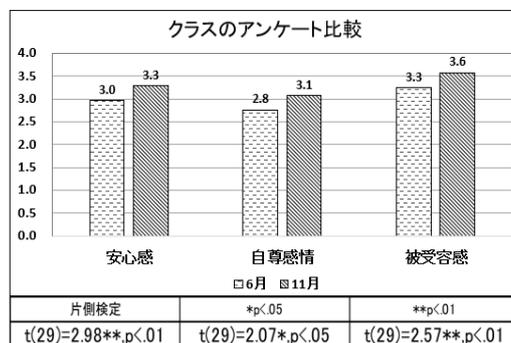


図17 クラスのアンケート結果比較（学級）

ウ かわさき共生*共育プログラム効果測定より

図18は、かわさき共生*共育プログラム効果測定の結果の比較である。1回目のときにはDタイプの枠外にいた児童もきちんと枠の中に納まり、学級に適応しつつあることが伺える。全体的に上方にプロットされていて、一人一人が信頼感を

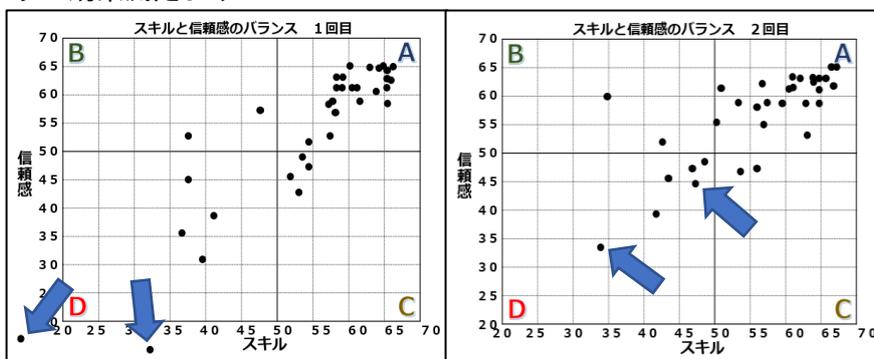


図18 かわさき共生*共育プログラム効果測定 スキルと信頼感のバランス

を高めていることがわかる。これは、図19からも見て取れる。1回目に比べてどの項目も向上しているが、特に言語的解決・信頼他者・信頼自己の項目が大きく向上している。学びの中で友達と関わりながら過ごすことを通して、友達を信頼する心や自分自身を信じる気持ちが高められたのではないかと考える。

エ 児童の振り返りカードより

毎日の算数学習の振り返り活動の中で、友達との関わり自体に目を向けさせることには、少し無理があった。

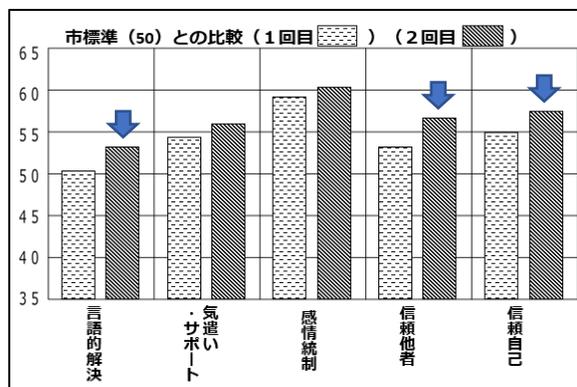


図19 かわさき共生*共育プログラム効果測定 市標準との比較

児童は、「わかった」を目指しているし、「わかった」が嬉しく、楽しいのである。毎日の振り返りの中で、自己理解、他者理解、よりよい関わり方の理解について言葉にさせようとするのではなく、児童の自然な振り返りの中に出てきた気づきや変化を、教師は見逃さず、価値付け、広めていけるとよいのではないかと考える。しかし、毎週めあてを見直し、算数の学習の度に振り返りの活動を行ったことは、友達と関わりながら学ぼうとする児童たちの意欲を持続させることには効果があった。そのことが今回の結果にもつながっていると考える。友達との関わりについては、学期ごとなど、長い期間で振り返るようにするとよいのではないかと考える。また、教師のコメントや赤線、スタンプがついて戻ってくる振り返りカードは、毎日、振り返ろうとする意欲や算数の学習をがんばろうという気持ちを継続させ、教師が自分のことをわかってきている、自分を認めてくれているという安心感につながる心のエネルギーになっていた。

② 児童の変容

気になる児童個人のクラスのアンケートの結果を示したものが表 17 である。11月の網掛け部分が6月より向上したものの、↓が下がったものである。ほとんどの項目において向上したことがわかる。児童F・K・Mは、安心感・基本的自尊感情・被受容感すべてが向上していた。

中でも「算数は全く楽しくない」「ほとんどがわからないから」とアンケートに答えていた児童Kは、11月では、「少し楽しい」「わからなくても友達が教えてくれるから」と答えており、算数に対する意識や困難さが和らいでいた(表 18)。また、振り返りカードからは、友達と関わってわかるようになったことや友達に「教えて」と言われて教えられたことに対する喜びを感じていることがわかった(表 19)。

しかし、児童B・J・Lの3人の基本的自尊感情が下がっていることもわかった。特に児童Lは、基本的自尊感情が大きく下がっており、算数の振り返りカードに「一人でできるようにしたい」という言葉を繰り返し記していた(表 19)。これは、安心感や被受容感が高まって自主性が出てきたという面と、算数の問題を一人で解くのはなかなか難しいという

自分自身と向き合っている状態なのではないかと考える。そのような児童Lをこれまでと変わらず、周囲が受け入れ、時間をかけて体験と感情を共有していく中で、そんな自分もよい、ありのままの自分でよいと受け止められるようになっていくのではないかと考える。これは、担任が児童Lの母親から聞いた話だが、児童Lは母親に「学校が楽しい」と初めて話したという。テストの点数も昨年よりも上がっているということであった。児童Lは、基本的自尊感情は下がってしまっていたが、学級での居場所をしっかりと感じていることがわかった。

表 17 クラスのアンケート結果比較(個人)

6月			児童	11月			結果
安心感	自尊感情	被受容感		安心感	自尊感情	被受容感	
2.3	3	2.5	A	3.3	3	4	↑↑
3.3	4	4	B	4	↓3.5	4	↑
3	3.5	2.5	C	3	3.5	3	↑
2.3	1.5	2.5	D	↓2	2	2.5	→
0	0	0	E	3	2.5	3	(↑)
1.8	1	2	F	2	↓1.5	3	↑↑
2	2.5	3.5	J	↓2.3	↓2	3.5	→
2.8	1.5	2	K	3.3	2	3	↑↑
1.8	3	2	L	↓2.8	↓↓2	3.5	↑
3.3	1	3.5	M	3.8	4	4	↑↑

表 18 気になる児童の変容の様子

児童	実際の関わりの様子・振り返り・算数アンケートから	変容
A	「助けてください」と声をかけ、笑顔で関わる	↑
B	「みんな教え方が神様」と友達の優しさを振り返る 積極的に友達に聞いたり伝えたりできるようになった	↑
C	「わからないままにしない」という向上心がでてきて自分から関わるようになる。自分の考えをもち発表でき、満足感をもち	↑
D	「なるべく一人で解きたい」という自立心	→
E	「お父さんに聞く」気持ちは変わらないが「算数は楽しい」という感想も 振り返りが書けるようになる。関わりが増え表情も	↑
F	自分から気になる友達のやり取りに関わっていた	↑
G	転出	
H	積極的に友達と関わり、友達の困っている気持ちに寄り添える。生き生きと学習に臨むようになった	↑↑
I	マイペース	→
J	落ち着いて生活している。自然に関わり、聞こうとしている	↑↑
K	友達との関わりからわかることが増え、自分も教えることができ、自信をもった。算数を楽しく感じるようになった。字も大きくなった。	↑↑
L	友達との関わりからわかることが増えている。と同時に自分で解きたい気持ちも大きくなる。「学校が楽しい」と話す	↑
M	友達との関わりで、自分の言葉で最後まで説明できた喜びを感じている	↑

表 19 児童K・児童Lの振り返りカードの内容(抜粋)

児童K	〇〇さんの説明を聞いて小数点の動かし方などがよくわかった。 9月7日	よくわからなかったけど理解しようと思えたからうれしかった。「教えて」と言えたから達成感があった。 10月12日	前はできなかったものがコツをつかんではやくできるようになってうれしかったです。 10月21日	約分は理解できるようになって友達に「教えて」と言われて教えることができてうれしかったです。 10月22日
児童L	ちょっとは自分でやれたかなと思った。 9月7日	今度は友達からじゃなくて、自分からわかるようにしたい。 10月1日	自分ではあんまりできなかったけど、友達が教えてくれたからちょっとはわかった。 10月6日	前よりはすごくできて、一人でできたからよかったです。 10月23日

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 学びの中で友達と関わることを通して安心感が高まる

学びの中で友達との関わりを通して「体験と感情の共有」を積み重ねることで安心感の概念の基本的自尊感情を育むことがわかった。「体験と感情の共有」は、どの教科でも活動でも、学校生活の全ての場面で行うことのできるものである。教師がそれをいかに意識してその活動をさせるかということが重要なのである。苦手意識を強く感じやすい算数でそれを行うことは、友達に対する信頼感を高めつつ、学習のつまずきから来る不安を和らげることに繋がった。

(2) 教育相談的な関わりが、安心感を感じさせ友達との関わりを促す

① 安心感の土台づくりは、教師の温かな関わりから

対象学級は、研究前の安心感が比較的高く安定した状態であった。その安心感は、教師の細やかで温かくさり気ない児童への言葉かけや接し方が関係していることがわかった。教師のそのような姿をモデ

ルにし、集団のルールを守りつつ、それについていけない児童には柔軟に対応する温かな安心感の土台ができていた。

② 学級活動の役目と効果 ～安心感の土台を耕し、学級への帰属感を向上させる～

学級活動には大事な役目と効果があることがわかった。

「わからないことは宝物」「考え泥棒はだめ」などの関わる際のルール・マナーを確認したり、クラスの実態（困っている友達の存在）から解決策を考えたりすることで、援助要請しやすい学級の雰囲気づくりができた。また、学校で学ぶことの意義を話し合っ理解したり、目指す姿（「よりよいわかった」）を共有したりすることで、主体的・意欲的に関わり学ぶ意欲と態度の形成を促した。これらの活動を通して、学級の安心感の土台を耕し、一人一人が学級への帰属感を向上させることにつながった（表 20）。

表 20 今回の研究から見出した学級活動の役目と効果

- | |
|--|
| <p>①援助要請しやすい学級の雰囲気づくり
○関わる際のルール・マナーの確認
○クラスの実態(困っている友達の存在)から考えた解決策が行動化を促す
・具体的な言葉かけやめあての意識化
・学級の一体感の高まり
⇒ 安心感の土台を耕す</p> <p>②主体的・意欲的に関わり学ぶ意欲と態度の形成
○学校で学ぶことの意義の理解
○目指す姿(「よりよいわかった」)の共有
⇒ 学級への帰属感の向上</p> |
|--|

③ 算数の時間の関わり方の検討

表 21 のような関わりを検討し、実施してきた。始めのうちは教師の設定した関わりの時間に予め決められていた相手と関わっていたが、教師が「わからない人はいるかな」と援助要請の有無を確かめる声かけをしてからは、自主的に友達の「わからない」に寄り添う温かな関わりが生まれた。さらに、その後は、教師の援助要請を確かめる声かけがなくても、自然に主体的に関わる姿が見られるようになった。児童の実態を考えながら徐々に自由に関われるようにしていったことで、「体験と感情の共有」を生む主体的な関わりとなった。

表 21 主体的で温かな関わりになるまでの取組

- | |
|---|
| <p>①座席配置を考え二人組を基本に
②「関わるのが当たり前」の関わり
③自分の考えをもつための関わり
（自力思考前に決められた二人組で）
④「わからない」に寄り添う関わり
（教師の援助要請を確かめる声かけで集団思考前後に自主的に）
⑤自然な流れの中で生まれる主体的な関わり
⇒ 体験と感情の共有</p> |
|---|

④ 振り返りと教師のコメント

児童が算数の時間に「自己理解・他者理解・よりよい関わり方の理解」を意識して振り返るのは難しかったが、「よりよいわかった」に向けて頑張ろうという意識の継続には効果があった。それが結果的に安心感を高めるのに有効であった。また、児童たちの素直な振り返りの言葉を受容する教師のコメントや教師とつながっているという感覚が安心感にもなり、次へ向かう心のエネルギーの充足になった。

（3）「人との関わり」が不登校を未然に防ぐ

不登校を未然に防ぐために、「魅力ある学校づくり」の必要性が重視されている。その「魅力」にはいろいろな要素が考えられるが、一番重要なのは「人との関わり」ではないだろうか。

安心感の土台は教師との関わりでつくられ、学びの中では友達との関わりによって安心感が生まれ、高まる。教師に信頼感をもち、毎日の授業の中で友達と「体験と感情の共有」をしながら「わかった」を目指す。そのような友達との関わりができるよう、教師は児童生徒理解の目を磨き、個への教育相談的な関わりを行いながら、その児童生徒が学級でも受け止められていくように学級全体の児童生徒の教育相談的な関わりを力を高めていくことが重要である。

2 研究の課題

（1）基本的自尊感情のさらなる見取り

全体としては安心感・基本的自尊感情・被受容感が向上し、それらすべてにおいて有意差が認められた。しかし、個別に見ると、基本的自尊感情が下がってしまった児童もいた。基本的自尊感情を育むには地道な取り組みが必要である。地道な「体験と感情の共有」の積み重ねである。「よりよいわかった」

に向かう算数の取組で、「体験と感情の共有」がなされてから2カ月程である。温かな関わりがなされるこの学級で、もしばらく取組を継続することで、この児童の基本的自尊感情が上がることはあるのだろうか。もしくは、他の教科やこの児童の得意分野により重点を置いて「体験と感情の共有」がなされるようにしていくことがよいのか。さらに基本的自尊感情を育むには違う視点が必要なのか追究したい。

（２）友達との関わりが苦手な特性をもつ児童との関わり

学級の中には、人と関わるのが苦手で、関わることで落ち着かなくなってしまうような児童もいる。そのような児童をこの研究でどのようにとらえるのかということは、常について回るテーマであった。確かに他の児童と同じ関わりは難しいと思うが、その児童なりに求めている関わりがあるのではないかと考える。声をかける、気にかける、反応する、笑いかけるなど、教師や友達との関わりを全く求めない児童生徒はいないのではないかと考える。「今は、そっと見守る」というのも相手の気持ちを尊重した心の関わりだと考える。そのような児童生徒も人との関わり心地よさを学ぶことができるのが学校である。今は難しくても、少しずつ関わり心地よさを感じられるようその児童の求める関わりを察知しながら、見守り、接していく教師の姿勢と、そのような学級を育むことが大切なのではないかと考える。

（３）中学校での実践

今回、諸事情により中学校での実践を行うことができなかった。しかし、年度初めやクラスの実態がわかってきた頃に学級活動を行い、「よりよいわかった」を目指して日々友達と関わって学習に臨むことは、小学生と同様に、中学生の学習や友人関係に対する不安を和らげ、学級への安心感を高め、不登校を未然に防ぐことにつながると考える。さらに、生徒たちの成長に伴って自主的な取組の範囲が広がる中学校においては、相手の心境や状況を理解し、今どんな関わりが適切なのか判断して、友達同士により教育相談的な関わりが促されるのではないだろうか。教科担任制なので、教員同士で共通理解や情報交換を密にしながら実践することで、より大きな効果が得られるのではないかと考えている。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじ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】

- 森田直樹『不登校は99%回復する』 リーブル出版 2003年
- 江村早紀他「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」 香川大学大学院教育学教育学研究科 発達心理学研究 2012年
- 芳川玲子『教師のための学校教育相談学』 ナカニシヤ出版 2013年
- 岩瀬貴子「安心の尺度開発に関する研究」高知県立大学健康生活科学研究科 2013年
- 西中華子「心理学的観点および学校教育学的観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討」 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 発達心理学研究 2014年
- 有村久春『キーワードで学ぶ特別活動・生徒指導・教育相談 改訂三版』 金子書房 2017年
- 近藤卓『子どもの自尊感情をどう育てるか そばセットで自尊感情を測る』ほんの森出版 2018年
- 三宮真智子『メタ認知で「学ぶ力」を高める』 北大路書房 2020年
- 平成30年度令和元年度 川崎市教育委員会 研究推進校（算数科）
川崎市立久地小学校 研究紀要 2020年

【指導助言者】

- 東海大学文化社会学部教授（川崎市総合教育センター専門員） 芳川 玲子
- 東京医療学院大学保健医療学部教授 岡田 守弘
- 川崎市教育委員会事務局教育政策室指導主事 安斎 陽子
- 川崎市総合教育センター教育相談センター指導主事 松崎 博晃