

不登校予防研究部 研究報告（概要）

研究主題 共感的な人間関係のなかで，一人一人の自己存在感をはぐくむ授業づくり
—みんなの“いいところん”集め—

研究概要 今年度の不登校予防研究部では，昨年度の研究を発展させ，小・中学校の全教科で可能な不登校を予防する取組を実践した。児童生徒が，自分自身の目標を立て，それを級友及び教師に認めてもらうことで，共感的人間関係と自己存在感が向上するのではないかと考えた。手立ての実施前，実施直前，実施後の計3回のアンケートを分析し，共感的人間関係と自己存在感の変容を検証した。

本研究のキーワード

- | | | |
|-----------|--------------|------------|
| ○不登校の未然防止 | ○すべての学級で実施可能 | ○毎回の授業でできる |
| ○共感的人間関係 | ○自己存在感 | ○相互交流 |
| ○居場所づくり | ○自分自身の目標 | ○授業の振り返り |

I 研究主題

共感的な人間関係のなかで，一人一人の自己存在感をはぐくむ授業づくり
—みんなの“いいところん”集め—

II 主題設定の理由

所沢市の不登校の要因については，低学力，家庭の経済的困窮を含めた教育力の低下，児童生徒の人間関係づくりのつまずきや困難さ等が挙げられる。

*¹国立教育政策研究所（2012）には，不登校の未然防止について「児童生徒が『学校に来ることが楽しい』と感じられるような『魅力的な学校づくり』を進めていくこと」，「その中心は『授業づくり』であり，『集団づくり』であること」，「単なる『居場所づくり』にとどまることなく，『絆づくり』を見据えた『授業づくり』や『集団づくり』を行っていくことが大切である」と述べられている。*²文部科学省人権教育の指導方法等に関する調査研究会議第3次とりまとめ（2008）では，授業づくりについて「共感的人間関係（ありのままに自分を表現し，理解しあえる人間関係）を育成する支援を工夫する」，「自己存在感（自分自身を価値のある存在として実感していること）を持たせる支援を工夫する」という視点を挙げている。

昨年度の研究では，児童生徒に楽しかったことを振り返らせ，学校・学級に居場所があることを認知させるという集団づくりの手立てを講じ，学級満足度を向上させた（*³所沢市立教育センター2016）。今年度は昨年度の研究を発展させる方向として，国の言説にのっとり「自己存在感」と「共感的人間関係」をはぐくむ授業づくりが不登校予防に重要であると考え，研究主題を設定した。

III 研究の方法と内容

調査は、研究部員4名の担当学級において実施した。調査対象は、小学校6年生36名、中学校2年生287名、中学校3年生209名の計532名である。

本研究では、自己存在感と共感的人間関係を高める方法として、①授業の学び方等についての目標を書かせること、②児童生徒同士が二人一組でペアを組み、お互いの目標とその達成度について報告し合うこと、③その目標とコメントをいくつか抜き出し、掲示していくこと、④各自の取組について、教師が個々の児童生徒にフィードバックすること、とした。具体的な実施手順と実施例に関しては、次のとおりである。

1 授業振り返りシート（図1）

- 手順1** 「教科の1時間の目当て」を提示する。
- 手順2** 取組期間中の毎時間において、授業の最初に、その時間の自分なりの目標を書かせる。例えば、「先生の話をしっかり聞く」、「〇回挙手をする」、「ノートをきれいに書く」など態度面の目標や「〇〇を理解する」、「問題をたくさん解く」といった授業内容に沿った目標を書くように指導する。
- 手順3** ペアで、手順2で立てた目標を口頭で交流させる。そのとき、相手が考えた目標については、批判せずに肯定的に受け入れるように指導する。
- 手順4** 授業の終わりに、ペアから目標に対しての肯定的なコメントをもらい、それを自分で記入する。
- 手順5** 自分の取組を反省し4段階（S：非常に良くできた、A：良くできた、B：まあまあできた、C：あまりできなかった）で評価するとともに、その理由を記入する。
- 手順6** 記入した「授業振り返りシート」は毎時間回収し、教師がコメントを入れるなどしてフィードバックする。

| | | | | |
|-----------|--------------|---------------|--------------------|------|
| 11月10日(木) | 目標 | 先生の言葉に早く反応する! | | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | メリハリがっていた。 | | |
| 自己 | (S・A・B・C) | 理由 | ほとんど反応して答えられていたから。 | |

| | | | | |
|-----------|--------------|--------------|------------|------|
| 11月17日() | 目標 | 必要な時だけがしゃべらな | | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | いつもより静かだった。 | | |
| 自己 | (S・A・B・C) | 理由 | 静かに授業を受ける。 | |

| | | | |
|------------|------------------|---------------|------|
| 11月 24日(木) | 目標 | 字を大きくした | チェック |
| 評価 | 友だちから見た 自分のよさ | 前回と比べ字が成長した | |
| 自己 | (S・A・B・C) | 理由 大きくしましたー!! | |

図1 授業振り返りシートの例

2 “いいところん” 集め (図2)

友達へのコメントの仕方が分かり、より具体的なコメントができるように、回収した「授業振り返りシート」から、教師が1時間の目標とペアからのコメントを抜粋し、付箋に匿名で書き、教室や学年掲示板などに掲示した。

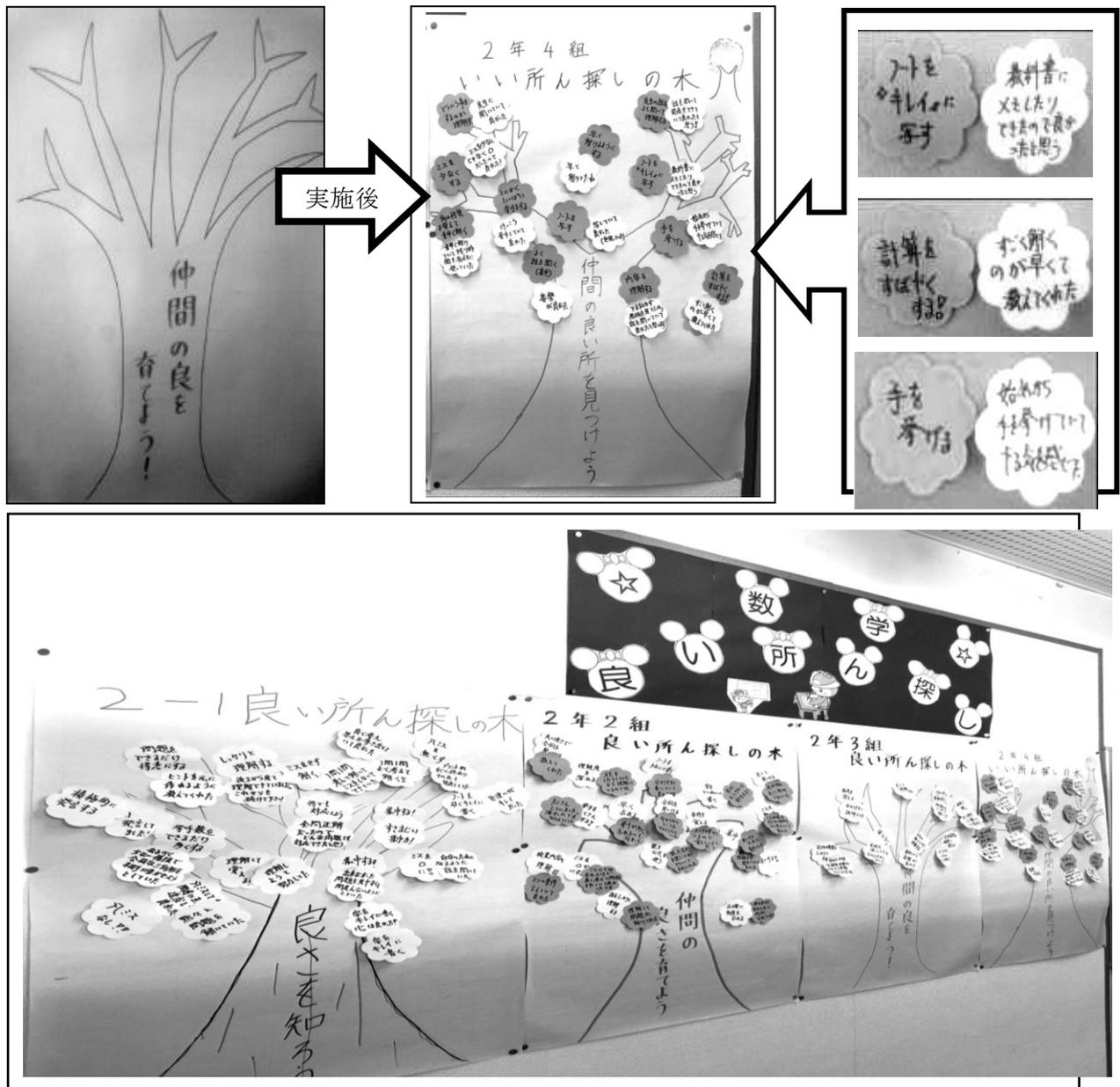


図2 “いいところん” 集めの例

3 学校不適応感ならびに共感的人間関係、自己存在感の測定と分析

測定は、手立ての実施前の10月上旬、実施直前の10月下旬、実施後の11月下旬の3回行った。手立てを実施し、質問紙調査を行った532名のうち、記入漏れがあったものを除いた440名を分析対象とした(表1)。

表1 各学校の分析対象者数

| | A小 | B中 | C中 | D中 | 合計 |
|----|----|-----|-----|-----|-----|
| 男子 | 14 | 48 | 87 | 65 | 214 |
| 女子 | 19 | 61 | 87 | 59 | 226 |
| 合計 | 33 | 109 | 174 | 124 | 440 |

学校生活における不適応感について尋ねる尺度として、「*⁴小学生用学校不適応感尺度(戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1997)」を使用した。本尺度は、「友達との関係」、「先生との関係」、「学業場面」の3つの下位尺度からなる15項目4件法(1:ぜんぜんあてはまらない, 2:あまりあてはまらない, 3:すこしあてはまる, 4:よくあてはまる)の尺度であり、各下位尺度の合計得点を算出した。「先生との関係」の尺度においては、項目6~10の内、項目6~9は逆転項目のため、得点を反転した後、合計得点を算出した。この尺度は、得点が高いほど学校不適応感が高いことを意味する。

それに加えて、自己存在感や共感的人間関係に関する尺度は存在しないため、本研究では、*²文部科学省人権教育の指導方法等に関する調査研究会議第3次とりまとめ(2008)の定義に従って、「『自分は授業に取り組んでいる』という実感がありますか」、「友達から、『自分の発言が大切にされている』という実感がありますか」、「先生から、『自分の発言が大切にされている』という実感がありますか」という3項目を、自己存在感を測定する項目として作成した。同様に、「お互いに認め合える雰囲気がありますか」、「共に学び合える雰囲気がありますか」という2項目を、共感的人間関係を測定する項目として作成した。いずれも4件法(1:ぜんぜんあてはまらない, 2:あまりあてはまらない, 3:すこしあてはまる, 4:よくあてはまる)で測定した。なお、各尺度が信頼できるか統計的に調べたところ、自己存在感(3項目)は[*⁵ $\alpha=0.749$]、共感的人間関係(2項目)は[* $\alpha=0.824$]と高い値が得られたため、それぞれ合計得点を算出した。この両尺度は、得点が高いほど学校不適応感が高いことを意味する。したがって、「自己存在感」、「共感的人間関係」、および学校不適応感として「友達との関係」、「先生との関係」、「学業場面」の合計5つの尺度を用いて、効果の検証を行った。

次に、手立ての実施前と実施後の変化量を表す変数を作成した。2回目調査(実施直前)と1回目調査(実施前)の差を「変化1」、3回目調査(実施後)と2回目調査(実施直前)の差を「変化2」、3回目調査(実施後)と1回目調査(実施前)の差を「変化3」とし、それぞれの尺度において変数を算出した。つまり、「自己存在感」と「共感的人間関係」の変化は、正の値であるほど向上していることを意味し、学校不適応感を表す「友達との関係」、「先生との関係」、「学業場面」の変化は、負の値であるほど改善していることを意味する。

IV 結果

各尺度の時期ごとの平均値と標準偏差は、表2の通りである。

表2 各調査時期での尺度の平均得点

| | 調査1回目 | | 調査2回目 | | 調査3回目 | |
|---------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| 自己存在感 | 8.80 | 1.83 | 8.97 | 1.83 | 8.99 | 1.88 |
| 共感的人間関係 | 3.31 | 1.41 | 6.27 | 1.39 | 6.21 | 1.42 |
| 友達との関係 | 9.21 | 3.09 | 9.33 | 3.17 | 9.18 | 3.17 |
| 先生との関係 | 13.37 | 2.57 | 13.38 | 2.69 | 13.56 | 2.52 |
| 学業場面 | 11.64 | 3.46 | 11.51 | 3.50 | 11.42 | 3.66 |

分析① 学校間における変化量の検討と実施前の変化の有無

1回目調査と2回目調査の得点では、自己存在感の尺度において有意差は認められなかった。また、共感的人間関係の尺度においても同様に有意差は認められなかった。また、「自己存在感」変化1においては、学校間で変化量に有意差は認められなかった。「自己存在感」変化2、「自己存在感」変化3、「共感的人間関係」変化1、「共感的人間関係」変化2、「共感的人間関係」変化3においても同様に、学校間で変化量に有意差は認められなかった。このことから、本研究では、学校別の検討は行わず、対象者全体の特徴について検討することとした。

分析② 自己存在感、共感的人間関係の変化と不適応感尺度の変化との関連性

「変化2」、「変化3」の各変数間の相関係数を算出した(表3,表4)。その結果、「自己存在感」と「共感的人間関係」の間には、いずれも正の相関関係が認められた。一方、「自己存在感」、「共感的人間関係」と不適応感尺度(友達、先生、学業)の間には、負の相関関係が認められた。このことは、すなわち、「自己存在感」や「共感的人間関係」が向上すると、学校不適応感が軽減することを意味している。

表3 「変化2」変数間の相関係数

| | 「自己存在感」 変化2 | 「共感的人間関係」 変化2 | 「友達」 変化2 | 「先生」 変化2 | 「学業」 変化2 |
|--------------|----------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| 「自己存在感」変化2 | 1 | — | — | — | — |
| 「共感的人間関係」変化2 | .583** | 1 | — | — | — |
| 「友達」変化2 | -.195** | -.159** | 1 | — | — |
| 「先生」変化2 | -.289** | -.244** | .120* | 1 | — |
| 「学業」変化2 | -.148** | -.109* | .261** | .053 | 1 |

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

表4 「変化3」変数間の相関係数

| | 「自己存在感」 変化3 | 「共感的人間関係」 変化3 | 「友達」 変化3 | 「先生」 変化3 | 「学業」 変化3 |
|--------------|----------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| 「自己存在感」変化3 | 1 | —— | —— | —— | —— |
| 「共感的人間関係」変化3 | .494** | 1 | —— | —— | —— |
| 「友達」変化3 | -.145** | -.101* | 1 | —— | —— |
| 「先生」変化3 | -.228** | -.230** | .161** | 1 | —— |
| 「学業」変化3 | -.142** | -.087 | .310** | .145** | 1 |

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

分析③ 手立て実施による自己存在感，共感的人間関係の変化が学校不適応感に及ぼす影響

記述統計（表5）によって得られた平均値よりも，値が大きいものを高群，値が小さいものを低群として，それぞれの尺度の変化量の平均値間に有意差があるかの検定（t検定）を行った。

表5 自己存在感，共感的人間関係の変化量

| | 平均 | 標準偏差 |
|--------------|--------|------|
| 「自己存在感」変化2 | .0227 | 1.68 |
| 「共感的人間関係」変化2 | -.0591 | 1.31 |
| 「自己存在感」変化3 | .1932 | 1.87 |
| 「共感的人間関係」変化3 | -.1045 | 1.45 |

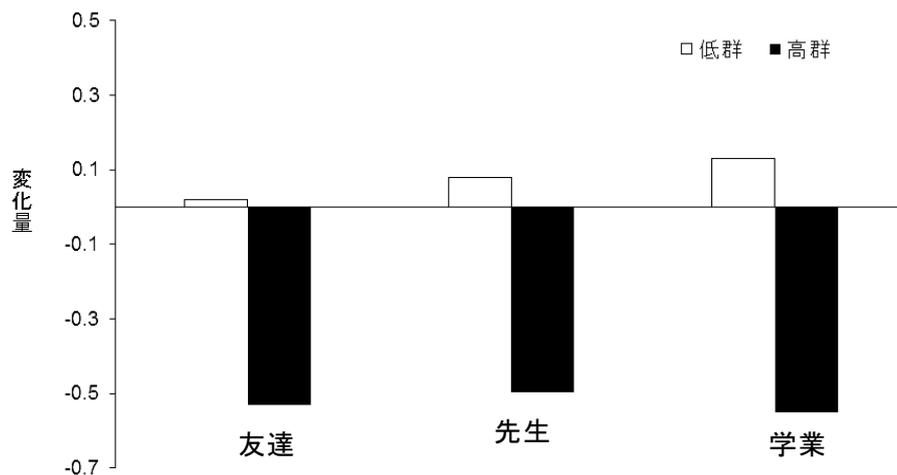


図3 「自己存在感」変化2の2群（低群，高群）における不適応感尺度（変化2）の比較

「自己存在感」変化2の高群（ $n = 143$ ）と低群（ $n = 297$ ）で比較したところ（図3），「友達」変化2において，有意差が認められた（ $t(438) = 2.71, p < .01$ ）。高群の方が，友達

に対する不適応感が大きく改善していた。また、「先生」変化2においても、有意差が認められた ($t(438)=2.15, p<.05$)。高群の方が、先生に対する不適応感が改善していた。さらに、「学業」変化2においても、有意差が認められた ($t(438)=2.99, p<.01$)。高群の方が、学業に対する不適応感が大きく改善していた。

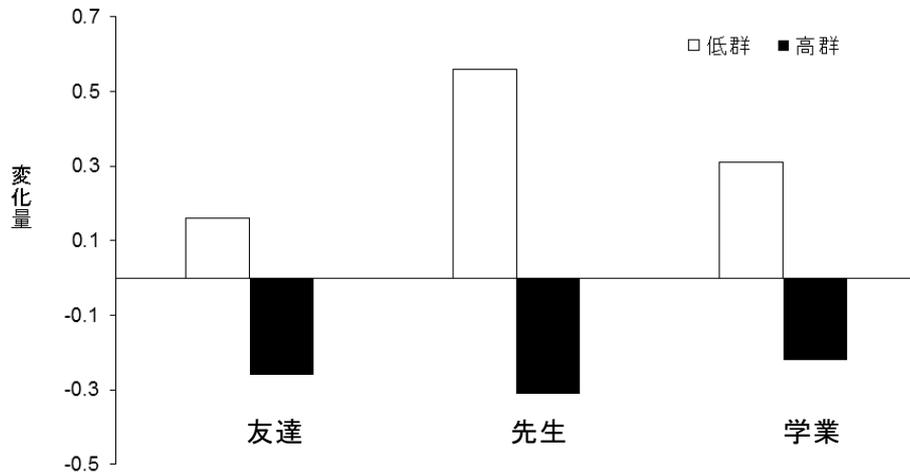


図4 「共感的人間関係」変化2の2群（低群，高群）における不適応感尺度（変化2）の比較

「共感的人間関係」変化2の高群 ($n = 335$) と低群 ($n = 105$) で比較したところ（図4）、「友達」変化2において、有意傾向が認められた ($t(438)=1.88, p<.10$)。高群の方が、友達に対する不適応感が改善する傾向にあった。また、「先生」変化2においては、有意差が認められた ($t(143)=2.56, p<.05$)。高群の方が、先生に対する不適応感が改善していた。さらに、「学業」変化2においても、有意差が認められた ($t(438)=2.06, p<.05$)。高群の方が、学業に対する不適応感が改善していた。

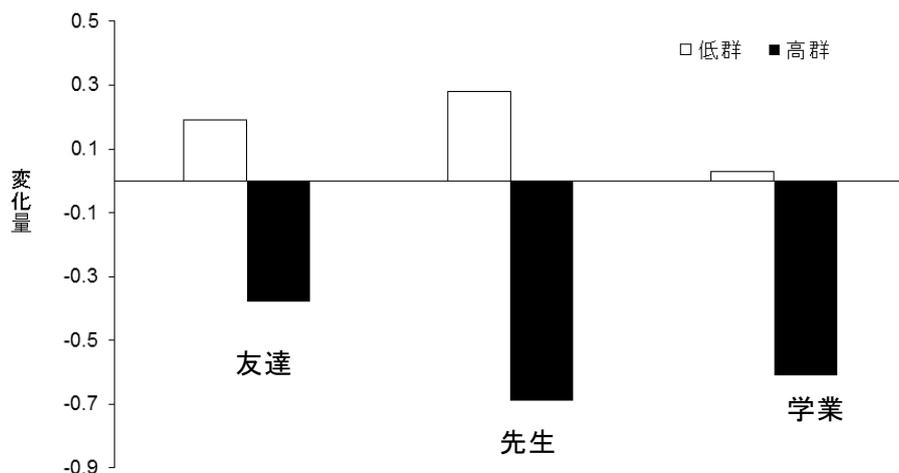


図5 「自己存在感」変化3の2群（低群，高群）における不適応感尺度（変化3）の比較

「自己存在感」変化3の高群（n=172）と低群（n=268）で比較したところ（図5）、「友達」変化3において、有意差が認められた（ $t(438)=2.45, p<.05$ ）。高群の方が、友達に対する不適応感が改善していた。また、「先生」変化3においても、有意差が認められた（ $t(438)=3.55, p<.01$ ）。高群の方が、先生に対する不適応感が大きく改善していた。さらに、「学業」変化3においても有意差が認められた（ $t(340)=2.42, p<.05$ ）。高群の方が、学業に対する不適応感が改善していた。

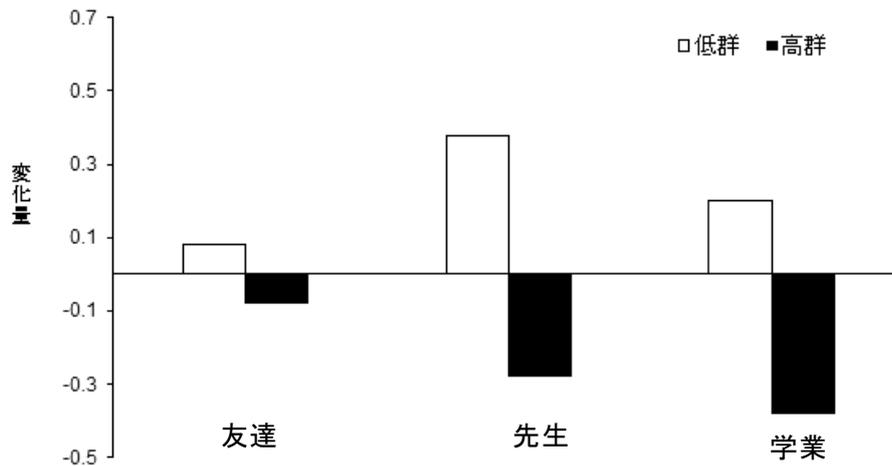


図6 「共感的人間関係」変化3の2群（低群，高群）における不適応感尺度（変化3）の比較

「共感的人間関係」変化3の高群（n=319）と低群（n=121）で比較したところ（図6）、「先生」変化3において、有意差が認められた（ $t(438)=2.20, p<.05$ ）。高群の方が、先生に対する不適応感が改善していた。また、「学業」変化3においても、有意差が認められた（ $t(438)=2.01, p<.05$ ）。高群の方が、学業に対する不適応感が改善していた。

〈個別事例〉

授業中の手立てにより、多くの児童生徒に自己存在感を持たせ、共感的人間関係をはぐくむことができた（表6）。

表6 手立て実施直前（2回目調査）と手立て実施後（3回目調査）で得点が変わった人数

| | |
|-------------|------|
| 自己存在感のみUP | 20名 |
| 共感的人間関係のみUP | 212名 |
| どちらもUP | 123名 |
| どちらもDOWN | 85名 |

「自己存在感と共感的人間関係ともに、変化量が大きくプラスに動いた児童生徒」、「自己存在感と共感的人間関係ともに、変化量が少なかった児童生徒」、「自己存在感と共感的人間関係ともに、変化量が大きくマイナスに動いた児童生徒」を学校ごとに特定した。

◆自己存在感と共感的人間関係の両方とも上がった児童生徒

| | | | |
|---|--------------|-------------------|-----------------------------|
| Aさん(小6) | | | |
| 11月17日(木) | 目標 | 問題をスラスラととく。 | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | わからなかったところをきいていた。 | |
| 評価 | 自己 | (S・A・B・C) 理由 | け、こうまちがえた。 |
| <input type="checkbox"/> 児童の様子□ 授業中の取組と理解度は平均的である。教師の粘り強い指導により、忘れ物が少なくなったことで、学習に対して意欲的に取組むようになってきた。「友達から見た自分のよさ」のバリエーションが多く、具体的に書いている。 | | | |
| Bさん(中2) | | | |
| 11月10日(木) | 目標 | 集中して授業に取りくめ | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | よく集中して、宿題も早くできた。 | |
| 評価 | 自己 | (S・A・B・C) 理由 | 集中してがんばることができた。 |
| <input type="checkbox"/> 生徒の様子□ 授業中の取組と教科授業の理解度は平均的である。学級のリーダー的な役割を担っているが、周囲の雰囲気流されてしまう傾向がある。見られている意識が高まり、私語などのマイナス要素を排除することができたと思われる。 | | | |
| Cさん(中3) | | | |
| 11月18日(金) | 目標 | 授業に積極的に参加する。 | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 参加した。開くとりよかた。 | |
| 評価 | 自己 | (S・A・B・C) 理由 | しっかりと意見をいえたからよかった。 |
| <input type="checkbox"/> 生徒の様子□ 授業中の挙手発言が多く、とてもまじめに取り組んでいる。評価シートの理由の欄を見ると、毎回真剣に振り返りをしていたことが読み取れる。自己評価を次回の授業の目標に生かしており、授業ごとに成長していたと言える。 | | | |
| Dさん(中2) | | | |
| 11月4日(金) | 目標 | 挙手数を前回より増やそう!! | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | しっかりと覚える。★ | |
| 評価 | 自己 | (S・A・B・C) 理由 | いつもより積極的に発言した。発言がどんどん出来たから。 |
| <input type="checkbox"/> 生徒の様子□ 部長を務めたり委員会活動に所属したりと、活発な生徒である。能力的には高くはないが、まじめに授業に取り組み挙手や発言なども積極的に行う。シートに対して目標の設定を毎回しっかりと記入し、授業に合った目標設定に毎回変えている。その目標に対するコメントもしっかりと記入できている。 | | | |

◆自己存在感と共感的人間関係の両方とも変化のなかった児童生徒

| | | | |
|----------|--------------|-------------------|------|
| Eさん(小6) | | | |
| 11月2日(水) | 目標 | 先生の話をしっかりと聞く | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 身をソワソワにして聞いていた | |
| 自己評価 | (S・A・B・C) | 理由 しっかりと先生の話を聞いた。 | |

□児童の様子□

学力が高く、リーダーになることが多い。授業に対しても意欲的である。目標に向かって毎時間がんばっている姿が見られた。また、「友達から見た自分のよさ」のバリエーションが多く、具体的であった。数値が変わらなかったのは、常に最高値だったためである。

Fさん(中2)

| | | | |
|-----------|--------------|------------------------|------|
| 11月22日(火) | 目標 | モデル文をしっかりと読んでみる | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | よく理解していた | |
| 自己評価 | (S・A・B・C) | 理由 グループでモデル文について話し合えた。 | |

□生徒の様子□

ふだんから口数が少なく、発言やコミュニケーションが消極的である。授業への積極性は普通である。目標に対する達成感を感じることができたと思われる。一方で、依然として自信が持てずにいる様子であった。自己評価はすべてBであった。

Gさん(中3)

| | | | |
|-----------|--------------|-----------------------|------|
| 11月18日(金) | 目標 | 授業に積極的に参加する。 | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 参加した。聞きとりがよくなった。 | |
| 自己評価 | (S・A・B・C) | 理由 しっかりと意見をいえただけよかった。 | |

□生徒の様子□

国語への関心が特に高く、常に高い意識で授業に取り組んでいる。誰に対しても優しく接しているため、周囲の生徒からの信頼も厚い。自己評価はそれほど高くないが、他者からはとても良く評価されていた。数値が変わらなかったのは、常に最高値だったためである。

Hさん(中2)

| | | | |
|-----------|--------------|-------------------------------|------|
| 11月25日(木) | 目標 | 計算ミスをしないう 合同条件を使う | チェック |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 凡ミスが多かったのに、問題文をしっかりと読むようになった。 | |
| 自己評価 | (S・A・B・C) | 理由 合同条件をしっかりと覚えられたから | |

□生徒の様子□

目立つ生徒ではないが部活や委員会にも所属し、真面目で礼儀正しい。数学の能力は高く、挙手も積極的で、授業中ほとんどの発問に対して挙手をする。ただ、シートに対しては8回の記入のうち「発言をする」「計算ミスをしないう」が3回ずつであった。丁寧に記入はしているが、目標を立てることにに対して積極的で無かった可能性がある。

◆自己存在感と共感的人間関係の両方とも下がった児童生徒

| | | | |
|--|--------------|---------------------------|-----------|
| I さん (小6) | | | |
| 10月24日(月) | 目標 | 先生の話をちゃんと聞く。 | チェック ◎ |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 「いいと思う」と言われました。 | |
| 評価 | 自己 (S・A・B・C) | 理由 いつもよりできたと思います。 | |
| □児童の様子□ | | | |
| <p>もの静かで特定の友達と常に一緒にいる。教科の習熟度は高く、テストの点数も高いが、友達に教えることをしない。目標に対して一生懸命に取り組んでいたが、「友達から見た自分のよさ」のバリエーションが少なく、当たり障りのないコメントばかりであった。</p> | | | |
| J さん (中2) | | | |
| 11月24日(火) | 目標 | 原稿の作成のために、文の構成を理解する | チェック ◎ |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 良く出来て...よく!? | |
| 評価 | 自己 (S・A・B・C) | 理由 授業中に喋りすぎた | |
| □生徒の様子□ | | | |
| <p>教科の習熟度は平均的である。私語などが多く、学習の積み上げが困難になっている。級友からのコメントは画一的であった。態度面の頑張りが見られるのに、それを目標として掲げることをしなかった。</p> | | | |
| K くん (中3) | | | |
| 11月17日(月) | 目標 | 川小を遊ぶ | チェック ◎ |
| 評価 | 友だちから見た自分のよさ | 結構元気張りで遊んでいた | |
| 評価 | 自己 (S・A・B・C) | 理由 意外と休んだから | |
| □生徒の様子□ | | | |
| <p>姿勢が悪く、いつも注意されている。目標を低く設定しがちで、他者からは「(目標)ができていた」という評価しかもらっていなかった。自己評価は全て良くつけているが、自分の取組について省察ができていないと思われる。</p> | | | |
| L さん (中2) | | | |
| 11月2日(水) | 目標 | 理解度を深める 角度を求める。 | チェック ◎ |
| 評価 | 他の人から見た自分のよさ | メモしたりしていたから理解してるんじゃないかな。 | |
| 評価 | 自己 (S)・A・B・C | 理由 今日はずき探したし、理解出来たのでよかった。 | |
| □生徒の様子□ | | | |
| <p>特に目立つ生徒ではない。能力は高くないが、授業を聞き、理解しようとする姿勢はある。しかし、集中力にかけられる場面が何度かあった。シートに対しての記入はしっかりと書いている。温かい言葉掛けもあり、毎回異なる目標を設定していたので、意欲的に取り組もうとする姿勢が感じられた。しかし、「自己存在感」と「共感的人間関係」が下がっている背景には、ペアとの人間関係が起因したのではないかと思われる。</p> | | | |

V 考察

本研究の目的は、児童生徒の自己存在感と共感的人間関係を高める働きかけを行うことで、学校不適応感を改善することができるかどうかを検討することであった。本研究の結果、自己存在感や共感的人間関係の向上は、友達との関係、先生との関係、学業面といった学校不適応感の低下と関連していること、そして、自己存在感や共感的人間関係がより向上している者は、そうでない者に比べて、友達との関係、先生との関係、学業面といった学校不適応感が軽減することが明らかとなった。このことから、授業の中で児童生徒に「自己存在感」を持たせ、「共感的人間関係」をはぐくむことが、不登校予防に重要であるといえる（表 8）。

「自己存在感」の変化 2 および変化 3 のいずれにおいても、より向上が見られた児童生徒は、「友達との関係」、「先生との関係」、「学業面」の不適応感が共通して改善が認められたことから、調査の実施時期の影響（例えば、中間試験前）はあまり関連がなく、本研究で実施した手立てによって不適応感が改善するのではないかと考えられる。

同様に、「共感的人間関係」の変化 2 および変化 3 において、共通して改善が認められたのは、「先生との関係」と「学業面」であった。一方で、「友達との関係」については、変化 3 においてのみ改善傾向が認められた。このことから、「共感的人間関係」によって、良好な友人関係がはぐくまれるのは、「自己存在感」によるそれよりも時間がかかるのかもしれない。また、今回の手立ては特定の授業に限って実施したため、今回の授業以外（例えば、学校外の時間など）でも発生しうる「友達との関係」に対しては、十分な効果が見られなかった可能性もあるだろう。

個別例から、授業振り返りシートを使った取組の中でも、手順 3 「目標を口頭で伝え合う」、手順 4 「良さを他者から言ってもらおう」、手順 5 「自己評価する」の場面が大きく影響したと考える。

「目標を口頭で伝え合う」ことの良かった点は、他者からの承認につながっていたことである。これが、共感的人間関係や自己存在感を高めるきっかけになったと考えられる。教室での安心感や居場所づくりにも役立ったのではないだろうか。

「良さを他者から言ってもらおう」ことの良かった点は、他者から肯定的な評価をされることで、自己存在感を持てるようになったことである。教師から肯定的な評価をされることも大切だが、身近な相手から評価されることが、自己存在感の醸成に影響を与えたと考えられる。また、消極的な児童生徒も交流をするようになり、授業の雰囲気は良くなった。これも共感的人間関係をはぐくむ一助となったと考えられる。

「自己評価をする」ことの良かった点は、1 時間の取組を振り返り、改善していこうという気持ちが芽生えたことである。シートへの記述がポートフォリオとしての役割を果たし、次回の授業の目標設定に生かされていたと考えられる。

表 8 結果の要約

| | 自己存在感を より実感した人 | 共感的人間関係を より実感した人 |
|--------|-------------------|---------------------|
| 友達との関係 | ◎ | ○ |
| 先生との関係 | ◎ | ◎ |
| 学業場面 | ◎ | ◎ |

◎一貫して改善した ○一部改善が見られた

授業振り返りシートを使った取組は、自己存在感の醸成に大きく影響し、友達との関係や先生との関係を改善した。また、自己存在感を持たせることで、学業場面の不適応感も改善されている点は興味深い。本研究の手立てが児童生徒に自己存在感を持たせ、授業に向かいやすくするという好循環が生まれると考えられる。自己存在感を持たせることは共感的人間関係をはぐくむことにも繋がっているので、「授業の中で自己存在感を持たせよう」と教師が意識することが大切であると思われる。

教科授業の中で共感的人間関係をはぐくむことで、友達との関係の不適応感が一部改善できるという結果は喜ばしいものである。児童生徒は休み時間や給食中、クラブ活動や部活動、帰宅後も友達と接しているが、授業の影響もあるということである。また、先生との関係の不適応感と学業場面での不適応感が改善しているのは、共感的人間関係をはぐくむことが、授業への向き合い方をよりよく変容させたということである。これは、「授業づくりで不登校予防ができる」ということを裏付けている。

VI 研究の成果と今後の課題

1 成果

(1) 毎回の授業の取組によって、児童生徒に変容が見られた

- ① 児童生徒は、目標を書くことや、振り返ることを学校生活の中で経験している。しかし、毎回の授業で「他者に自分の目標を宣言すること」や「他者から自分の取組の良さを話してもらうこと」は、今までに経験の無いことである。「目標を設定し、感想を書いて終わる」という自己完結型の取組ではなく、他者との関わりがある取組により、授業に対して意欲的に取り組む姿を見ることができた。特に、目標を発表し合う場面や授業の終わりに他者の良さを発表し合う場面では、児童生徒が嬉しそうな表情をしていた。他者から「認めてもらう」ということは児童生徒にとって大きな喜びであると感じることができた。相互交流のある取組は、「共感的人間関係」や「自己存在感」を高めさせる手立てであると言える。
- ② 毎回の授業の中で、「態度面の目標や授業内容に沿った目標を立て、他者に宣言し、他者から自分の取組について良さを話してもらい、自分自身でも振り返る」という一連の

明確なサイクルは児童生徒に分かりやすく、円滑な授業を展開することができた。児童生徒に負担が無く取り組めたことが、自己存在感や共感的な人間関係の醸成につながったと考える。

(2) **教師の負担が無く取り組むことができる**

授業で新たな取組をすることは、教員にとって少なからず負担感がある。本取組は、最初に手順を説明するだけで、児童生徒同士で円滑に行うことが可能である。すべての手順を併せても5分以内の取組であるので教師の負担はほとんどなかった。

(3) **校種や教科を問わずに実施可能である**

本研究では、国語、算数・数学、英語で実施したが、小学校・中学校のどの教科でも実施できること、個々の教員の授業スタンスを大きく崩すことなく実施できることが分かった。

(4) **「“いいところん”集め」の実施により他クラスの様子が分かる**

良いコメントを教師が廊下に掲示した。児童生徒は、休み時間に他クラスのコメントを見ていることが多々あった。また、児童生徒は、コメントがどんどん増えていくことが嬉しいと感じているようであった。

2 課題

(1) 長期の取組について

同一の児童生徒の交流を長期に続けていくとマンネリ化する可能性がある。隣同士のみでなく前後などペアを変えて実施していく必要がある。また、ペアの人間関係で抵抗を感じる場合も考えられる。教師側が児童生徒の人間関係を把握しておく必要がある。

(2) 両方とも上がった児童生徒の背景

「自己存在感」と「共感的人間関係」両方とも上がった児童生徒の中には、他者から肯定的なコメントをもらっていない児童生徒がいる。日ごろからの学校生活や相互交流そのものに対して意欲的であると考えられる。今後は、「自己存在感」と「共感的人間関係」を醸成する要素を特定し、手立てを見いだしていきたい。

(3) 両方とも下がってしまう児童生徒の背景

多くの児童生徒はプラスの変容が明らかになったが、一部の児童生徒は手立てを実施し

たことで「自己存在感」と「共感的人間関係」の両方が低下した。

その背景として、発表をすることに対して抵抗がかなり強く、短い期間では改善されなかったこと、ペアとの人間関係に問題があったこと、手立てそのものに関心がないことなどが推察できる。今後は、これらを改善する手立てを見出だしていきたい。

- *¹ 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2012）. 不登校・長期欠席を減らすようとしている教育委員会に役立つ施策に関する Q & A
(<https://www.nier.go.jp/shido/fqa/FutoukouQ&A.pdf>)
- *² 文部科学省人権教育の指導方法等に関する調査研究会議（2008）. 別冊人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕実践編
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370732.htm)
- *³ 所沢市立教育センター（2016）. 市内小・中学校の不登校ゼロを目指して - 教室で育てよう！！楽しさの木 - 研究報告 No.261, 103-122
- *⁴ 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二（1997）. 小学校用学校不適応感尺度開発の試み ニューマンサイエンスリサーチ, 6, 207-220.
- *⁵ α が 0.7 以上の値ならば、統計的に信頼できるとされている。

VII 資料

<調査アンケート>

A. あなたは、ふだん学校で勉強するときや、友だちと遊んだりするときに、どのような気持ちでいますか。←

| | よくあてはまる | 少しあてはまる | あまりあてはまらない | ぜんぜんあてはまらない |
|--|---------|---------|------------|-------------|
| 1. あなたは、クラスの友だちからきらわれていると思いますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. あなたは、このクラスで、のけものにされているような気がしますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 友だちは、よくあなたの悪口をいっていると思いますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 友だちは、あなたのことをしんようしていませんか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. あなたのクラスには、あなたのしっばいをよるこぶ人がいますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 先生は、なんでもよくわかるように教えてくれますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 先生は、あなたのいうことをよく聞いてくれますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 先生は、あなたがしっばいしてもばかにしないで、親切に教えてくれますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 担任の先生が休むと、さびしいと思いますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 先生は、自分の考えをおしつけすぎだと思いますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 勉強をやる気がなくて、もうだめだと思いますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. きらいな勉強がある日には、学校を休みたくなりますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 勉強なんかどうでもよいと思っていますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. テストのことを考えると、いやでたまらなくなりますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 早く授業が終わらないかと、思うことがありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |

B. あなたは、ふだん「 OO 」の授業のときに、
 どのような気持ちでいますか。

..
 ..
 ..
 ..
 ..

ぜんぜんあてはまらな
 い
 あまりあてはまらな
 い
 多少あてはまら
 ない
 かなりあてはま
 る
 とてもあてはま
 る

| | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. 「自分は授業に取組んでいる」という実感がありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 友だちから、「自分の発言が大切にされている」という実感がありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 先生から、「自分の発言が大切にされている」という実感がありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. お互いに認め合える雰囲気(ふんいき)がありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 共に学び合える雰囲気がありますか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |

(授業評価シート)

| ()科 授 業 評 価 シ ー ト | | | |
|--------------------|----------------------|-----|------------------|
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 友だちから見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 友だちから見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 他の人から見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 友だちから見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 友だちから見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 月 日() | 目 標 | | チ エ ッ ク |
| 評 | 友だちから見た 自分のよさ | | |
| 価 | 自己 (S ・ A ・ B ・ C) | 理 由 | |
| 年 組 番 氏名 | | | |