

18	豊田	童子山小学校	ヒラマツ カズキ
			氏名 平 松 和 樹
分 科 会 番 号	12	分 科 会 名	自治的諸活動と生活指導（小学校）

自分の居場所を見出し、仲間に貢献できていると思える児童の育成

— 2年 アドラー心理学とウェルビーイングの視点を生かした教師の関わり方の実践を通して —

1 主題設定の理由

本学級は、小学2年生の男子16人、女子12人の計28人である。エネルギーに満ちあふれている児童と、自分の世界をもって他の児童の行動に影響を受けにくい児童が多く、両極端な個性をもっている学級である。1年生の時に、小学校生活にうまく適応できず、自分を上手にコントロールできない様子が見られた児童も複数いる。4月当初は、友達に対して手が出たり、相手が傷つく言葉を言ったり、教師の話聞かずに、何をすればよいか分からなくなったりした様子が多く見られた。何が原因なのか、様子を観察してみると、教員や友達とつながりをつくることに苦手を感じている児童が多く、学級に対する安心感や教師に対する信頼感が少ないのではないかと考えられた。そのため、学級や教師のことを、ポジティブにとらえられるように、教師や友達と関わる経験を意図的に積み重ねることが必要だと感じた。そして、学校生活を自分の手で幸せにしていけるように、教師が学校生活をフォローしていくことが大切だと感じた。

第4期教育振興基本計画の中には、幸せに似た概念のウェルビーイングの向上について明記されている。ウェルビーイングについて、理解を進める中で、アルフレッド・アドラーの個人心理学の「共同体感覚（他者を仲間だとみなし、そこに、自分の居場所があると感じること）」が、学級のめざす方向と同様であると感じた。そのため、本研究では、ウェルビーイングが向上した姿を、「所属感を感じ、他者に貢献できていると思える児童」と定義し、めざす児童像に設定した。また、マーティン・セリグマンの「ポジティブ心理学の挑戦“幸福”から“持続的幸福”へ」の中で、ウェルビーイングの測定可能な要素である「PERMA」を見つけた。「PERMA」とは、ウェルビーイングを達成するために、「Positive Emotion(ポジティブ感情)」「Engagement(充実した体験)」「Relationships(関係性)」「Meaning(意味・意義)」「Achievement(達成感)」の5つが大切だという考え方である。その測定要素を、手立ての中に入れることで、ウェルビーイングも向上していくと考えた。

本研究では、ウェルビーイング（共同体感覚）を向上させていくために、個人心理学とPERMAの考え方を手立てとして講じていく。そうすることで、めざす児童像に迫れると考え、検証を行うことにした。

2 めざす児童像

所属感を感じ、他者に貢献できていると思える児童

3 仮説と手立て

仮説1 学校生活において、教師がアドラー心理学の視点で支援の方向性を明確にし、意図的な関わり場を設定し、児童が認められる経験を積み重ねられるように教師がフォローすれば、所属感を得られるだろう。

手立て① アドラー心理学の「問題行動の5段階」を用いてアセスメントを行い、支援の仕方の指標を参考にして意図的な関わり場を設定し、適切な行動を認める。

手立て② トラブルについて話し合うとき、アドラー心理学の「カウンセリングで使用する三角柱」を使用し、自分の話している内容を自覚し、互いの考えを認められるように教師がフォローする。

仮説2 係活動において、目的を貢献とし、教師がPERMAの視点で児童と関われば、貢献感を得られるだろう。

手立て③ 誰かのためになる活動を行い、貢献感を得られるように、系の目的を「他者に貢献する」とし、教師がPERMAの視点で関わるようにする。

4 抽出児童について

	児童の実態	教師の願い
手 立 て ① ② A 児	・2年生男子児童。エネルギーに満ちあふれている。都合の悪いことがあると、人や物にあたってしまうことが多く、周りの友達に近づきにくい印象を与えている。 ・自分なりに、目的をもって行動しているが、怒りの感情をコントロールすることが苦手なため、自分の気持ちをうまく伝えられず、結果として一人で過ごしていることが多い。	・教師や友達に認められる経験を積むことで、有り余るエネルギーを、プラスの行動に使い、学級に対して居心地のよさを感じるようになってほしい。 ・自分の気持ちを、落ち着いて相手に伝えたり、自分のよくなかったことを認めて謝ることができるようにしたりすることで、友達に認められ、よりよい関係性を築いていってほしい。
手 立 て ③ B 児	・2年生女子児童。知能指数が高く、勉強もできるが、授業における学習のレベルが本人にとって低すぎるため、やる気をもって取り組むことが少ない。 ・教員が手伝いを依頼すれば、そつなくこなすことができる。しかし、係や当番の活動に対する興味が低く、自分の趣味であるお絵描きに没頭し、結果として他人に委ねる傾向がみられる。	・高い知能を、学級や友達のために使う経験を積み、自分の行いが友達の笑顔や感謝につながるという経験を通じて、貢献感を感じてほしい。 ・係活動で、自由な発想で目的に向かって考える経験を通し、「Engagement(充実した体験)」「Meaning(意味・意義)」を感じ、学級や友達に対する貢献感を感じてほしい。

5 実践と考察

(1) アドラー心理学の「問題行動の5段階」を用いてアセスメントを行い、支援の仕方の指標を参考にして意図的な関わりの場を設定し、適切な行動を認める。

A児は、1年生の時に、担任や友達に対して手が出たり、ものを壊したり、徘徊したりといった問題を抱える児童だった。4月の学級開きの時には、「学級に友達がいらない」と叫んで、隣の学級を邪魔しに行った。また、「怖い先生になった」と言って、自己紹介の時に大声で騒いだ。ただ、出ていった後、本人と二人きりで話すと、友達がみんな離れ離れになり寂しい気持ちや、知らない先生で不安な気持ちを教えてくれた。しかし、教室に戻ると再び騒ぎ、友達が近づきにくい雰囲気を出していた。そこで、「問題行動の5段階」(資料1)に照らし合わせて、A児が何を求めているかアセスメントをとることにした。A児は、2段階目か3段階目にいると考えた。3段階目「権力争い」のように、教師に戦いを挑んできたら、挑発に乗らず、すぐさま相手の勝負から逃げることにした。また、2段階目「注目喚起」のように、とにかく目立とうとする行動があれば、その行動には注目せず、他のプラスの面や興味のあることに注目し、声を掛けることを徹底することにした。そうすることで、1段階目の「称賛の要求」まで、問題行動のレベルを下げることをめざした。学級開きから1週間後、A児は初日と同じように、学級に仲のよい友達がいらない不満を吐き出した。その際、「権力争い」を教師に仕掛けてきたと感じたため、挑発に乗らず、相手の勝負から逃げることにした。そのため、「友達がいな

問題行動の5段階	
1 称賛の要求	ほめられることで、集団の中に特権的な地位をつくる。 →好きなことに注目し、関心を寄せる。
2 注目喚起	ほめられなくてもいいから、とにかく目立とうとする。 →目立とうとする行動に注目せず、適切な行動に注目し認めていく。
3 権力争い	誰にも従わず、挑発を繰り返す。戦いを挑む。 →戦いを挑んできたら、挑発に乗らず、すぐさま相手の勝負から逃げる。
4 復讐	恨まれることで集団とつながろうとする。 →利害関係のない他者に助けを求める。
5 無能の証明	自分がいかに無能であるか証明しようとする。 →利害関係のない他者に助けを求める。

資料1 問題行動の5段階

いと感じるんだね」と共感し、「落ち着くまで、後ろの席に座っておくのはどうかな」と提案した。すると、A 児は、少しずつ落ちていて、後ろの席で本を読み始めた。(資料 2) しばらくすると、A 児は気持ちを切りかえて、算数の友に取り組み始めた。A 児は、一番に算数の友を終え、教師に丸付けをしてもらった。学級に聞こえるように大きな声で、終わったことをアピールしていた様子から、A 児は、「注目喚起」の段階であると予想した。そのため、「困っている人に教えてくれないかな」とお願いすると、「しょうがねえからやるか」と承諾し、友達にやり方を教え始めた。(資料 3) すると、何人からも「ありがとう」と認められ、喜ぶ姿を見せた。その後もミニティーチャーを頼むと、率先して友達と関わるようになっていった。何度も友達に教えていく中で、「分からないところを教えてくれてありがとう」「A 君って、教え方上手だね」と頑張りを認められることが増えていった。A 児は、友達に認められる経験を通して、「もっと友達のために算数を教えたい」と言うようになった。学級に自分の居場所を見つけ、所属感を得られた姿といえる。こういった姿は、他の場面でも見られた。A 児はもともと給食が好きで、給食係をしていた。ある日、A 児を中心に給食の配膳を早くしようと決めて、実施していくことになった。活動の中で、A 児は友達に呼びかけたり、準備や片付けを積極的に行ったりした。そのため、教師が適切な行動に注目し、認める声をかけ続けた。A 児は、日に日にやる気が増しているように見え、配膳の時間をさらに早くする方法を考え、友達と動き方の練習を何回もした。その成果が発揮され、はじめは 15 分以上かかっていた給食の準備が、7 分前後でできるようになっていた。その姿に対して、A 児の頑張りを学級に広めるチャンスだと考え、配膳後に「なんでこんなに早いんだろうね」と問いかけた。A 児の頑張りに気づいた学級の友達から、「ありがとう」と頑張りを認められた A 児は、「5 分目指そうぜ!」と友達と肩を組みながら笑顔で話した。(資料 4) A 児の頑張りは、他の場面でも認められるようになり、よいこと見つけでは、毎日のように名前が挙がるようになった。A 児は、友達に「ありがとう」と言われると、はにかみながら、自分も友達のよいところを発表するようになった。このように、適切な行動に注目し、認め続けることによって、2 か月程で、徘徊の回数や授業妨害の回数は減り、1 段階目「称賛の要求」の段階まで問題行動のレベルが下がったと考えられた。意図的な関わりの場を設定し、認められる経験を積み重ねたことで、A 児は自分も友達のことを認めたり、落ち着いて学校生活を送ったりできるようになった。その姿から、所属感を得られたと感じた。

(2) **トラブルについて話し合うとき、アドラー心理学の「カウンセリングで使用する三角柱」を使用し、自分の話している内容を自覚し、互いの考えを認められるように教師がフォローする。**

所属感を感じ始めた A 児であったが、友達とけんかをしてしまうこともあった。ある時、給食の配膳中にけんかが起こった。A 児と友達 E が、配膳の仕方で言い合いになって

A 児	なんで、学級に一人も友達がいないんだよ。
教師	<u>友達がいないと感じるんだね。</u>
A 児	わざと、いないようにしたんだろ。
教師	そっか。そんなふうに <u>感じるんだね。</u>
A 児	もうこんな学級嫌だ。授業なんかしたくない。やめてやる。
教師	嫌なんだね。 <u>落ち着くまで、後ろの席に座っておくのはどうかな。</u>
A 児	(だまって後ろの席に行って本を読み始める。)

資料 2 A 児との対話記録①

A 児	イエーイ。一番に終わった!
教師	すごいね。早いし、正確にできていたね。もしよかったら、 <u>困っている人に教えてくれないかな。</u>
A 児	えー。どうしようかな。
教師	これだけ早い A さんなら、教えるのも上手にできそうだと思うけどな…
A 児	しょうがねえからやるか。

資料 3 A 児との対話記録②

教師	今日の配膳の時間は、6 分 5 5 秒です。
全員	イエーイ。
教師	<u>なんでこんなに早いんだろうね。</u>
C	給食係がすごく頑張ってるかだよ。
教師	確かに。そうだね。
D	A 児と E さんがめっちゃ声かけてるしね。
教師	そうだね。みんな頑張っているけど、給食係は早くするために、練習したり声かけたりしてくれているね。みんなどうする。
F	ありがとうを言おうよ。
教師	いいね。せーの。
全員	ありがとう。
A 児	<u>5 分目指そうぜ!</u> (E と肩を組んで)

資料 4 給食後の対話記録

いた。内容を聞くと、A 児は、配膳当番の児童が来るまで代わって配膳を行っていたが、当番児童が着た後も交代しなかったというものであった。今回の内容は、問題行動の 5 つの中に当てはまらない。単純に配膳時間の短縮のための行動だと判断した。そのため、**資料 5** のような「カウンセリングで使用する三角柱」を使い、これからどうするか



資料 5 カウンセリングで使用する三角柱

に注目させる指導を行うことにした。子どもたちは、何も意識しないと、「わるいあのう」や「かわいそうわたし」の話をよくする傾向がある。それでは、相手の考えを認めて仲直りすることはできない。そのため、「これからどうするか」に着目できるように、事前に、道徳の授業の中で、トラブルが起きた時に、どうするとよいかを話し合っていた。怒りの感情のコントロールが苦手な A 児は、「わるいあのう」の話をされると、冷静に話を聞くことができず、自分の気持ちを上手く伝えられなかった。そのため、お互いに、相手がどういう気持ちで、意見を主張したかを個別に考えさせるようにした。その後、A 児は、自分の悪かったところを E に素直に謝罪した。教師が三角柱を見せながら、「じゃあ、どの話をする」と聞くと、「これからは、当番が来たら変わる」と話をした。

相手の考えを認めて、未来の話をしたことにより、A 児は「じゃあ、また作戦会議しよ」と話し、給食を食べた後、二人で配膳の準備の練習をする姿が見られた。**(資料 6)** のように、友達のことを認めるフォローを教師がすることで、児童が互いの考えを認め合えるようになっていった。それに伴い、A 児に対する友達の見方も変わり、A 児が次第に認められるようになっていった。6 月の終わりがくると、問題行動がほとんどなくなっていた。算数の授業中以外にも、分からなくて困っている人を見つけると、分かっている友達に声をかけ、教えるように頼む A 児の姿が見られるようになった。また、4 月の初めには、遊びの時に仲間外れにすることがあったが、仲間に入れることができるようになった。このような姿から、学級に対して所属感をもてるようになったと感じた。

A 児	仕事を代わらなくて、ごめんね。
E	いいよ。俺もごめんね。
A 児	いいよ。
教師	<u>じゃあ、どの話をする。</u> (三角柱を見せながら)
A 児	これからどうするか。
	<u>これからは、当番が来たら変わる。</u>
E	これからは、A みたいにどうすれば早くなるか考える。
A 児	<u>じゃあ、また作戦会議しよ。</u>
E	いいよ。食べたらやろう。

資料 6 A 児と友達 E の対話記録③

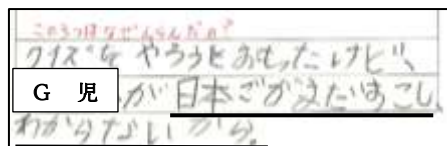
(3) 誰かのためになる活動を行い、貢献感を得られるように、系の目的を「他者に貢献する」とし、教師が PERMA の視点で関わるようにする。

児童の前期の係活動の様子を振り返ると、自分に与えられた役割にはある程度取り組んでいたものの、系の目標が分からない児童が多かった。そのため、子どもたちと、係活動の「Meaning(意味・意義)」を考え、活動を行う必要があると感じた。後期の係を決めるときに、系の目的は何かを子どもたちと話し合った。その話し合いの結果、系の目的を「学級のため、友達のためになることをがんばる」とした。ここからは、お楽しみ会係になった「B 児」の変容を追っていく。お楽しみ会係になった B 児は、系の目標を「みんなを、楽しませる。喜ばせる。」とした。しかし、内容は「いいことをする。うれしいことをする。」となっており、具体的にどうすればよいか分からない様子であった。そのため、まず「Engagement(充実した体験)」から「Positive Emotion(ポジティブ感情)」を経験することで、貢献感を感じ、その後の活動を考えていく原動力になると考え、転入生の歓迎会をすることを依頼した。B 児は、歓迎会として、自分のやりたいクイズ大会をしたいと相談してきた。しかし、転

B 児	クイズ大会をしようと思います。
教師	なるほど。 <u>1 日教室体験に来た時、どんな感じだったか。</u>
B 児	そういえば、日本語が全く分からなかったかも。
教師	そうだったね。何が楽しそうだったかな。
B 児	だるまさんがころんだは、楽しそうにやっていた気がする。
	もう一回、考えてきてもいいですか。
教師	分かった。 <u>今回の目的は、何だったかな。</u>
B 児	G となかよくなる。
教師	そうだね。それが、達成できると素敵だね。

資料 7 B 児との対話記録①

入生 G 児は、インドネシア出身の日本語が分からない男子児童である。そのため、「1 日教室体験に来た時、どんな感じだった」と声をかけ、G 児の様子を思い出させた。また、「今回の目的は、何だったかな」と声をかけ、歓迎会の「Meaning(意味・意義)」について、確かめるように促した。(資料 7) すると、3 日後に、内容を「①おにごっこ②ドッジボール③だるまさんがころんだ」にしたいと B 児が相談してきた。理由を聞くと、「日本語がまだすこしわからないから」と書いた。(資料 8) もう少し詳しく理由を聞くと、「日本語が分からなくてもで



資料 8 B 児が遊びを選んだ理由

きそう」「一日教室体験の時に楽しそうにやっていた」と答えた。(資料 9) 目的に照らし合わせて相手の立場や現状を考えられるようになっていと感じた。歓迎会では、どの遊びでも、G 児は声をあげながら楽しむ様子が見られた。終わりの会で、G 児は、笑顔で「楽しかった」と感想を言った。その姿を見たことで、B 児も「やってよかった。またやりたい」と笑顔で話した。そのことから、B 児は、「Engagement(充実した体験)」から「Positive Emotion(ポジティブ感情)」を感じ、自分の係の「Meaning(意味・意義)」を見出し、貢献感を得ていると感じた。

教師	3つを選んだ理由を教えてください。
B 児	鬼ごっことドッジボールは、 <u>日本語が分からなくてもできそう。</u>
教師	なるほど。だるまさんがころんだはなんで選んだの？
B 児	だるまさんがころんだ、 <u>一日教室体験の時に楽しそうにやっていた。</u>

資料 9 B 児との対話記録②

その後、本学級に教育実習生が入ることになった際に、B 児は、教育実習が 3 週間しかないことを知ると、「H 先生のお別れ会がやりたい」と申し出た。「Relationships(関係性)」を感じることで、さらに友達を意識し、貢献感を得られると考え、学級会で決めることを提案した。B 児の司会で、学級会を行った。B 児は、やりたいゲームについて聞き、意見を集めた。多数決で決めようとしたため、「この会の目的は何ですか」と問いかける

と、B 児は、「喜ばせるための会」と、会の目的に気付き、もう一度考える時間をとることにした。その後、子どもたちから新たな意見が出てきたところで、「H 先生に気付かれないように聞いてみたらいいんじゃないかな」と学級に提案した。B 児が、H 先生を喜ばせるために貢献しようとする姿を見せたのである。1 週間後に、第 2 回学級会を行った。B 児は、目的をはっきりさせたいと考え、「H 先生のために楽しませる遊びやプレゼントを考えよう」というめあてを設定して話し合いを行った。B 児は、「H 先生が、ケイドロが好きだと言っていたので、決定でいいですか」と学級に問いかけて決定した。もう一つの遊びを決める時も、「H 先生のためになるのでいい」と話し、めあてを意識しながら、友達の意見を受け止めて決めていた。多数決になりそうな場面でも、「Meaning(意味・意義)」を意識した話し合いをすることで、子ども同士の話し合いの

B 児	お別れ会で何がしたいですか。
I	いすとりゲームがしたいです。
J	玉入れがやりたいです。
	〈略〉
B 児	では、多数決で決めてもいいですか。
教師	少し考えようか。 <u>この会の目的は何ですか。</u>
B 児	H 先生を喜ばせるための会です。
教師	そうだね。なら、多数決で決めていいかな。
B 児	何がいいかもう一度意見を出して考えたいです。
	時間をとるので、H 先生を喜ばせるためにどうすればいいかを考えてください。
K	プレゼントをしたら喜ぶんじゃないかな。
	〈略〉
L	遊びは、H 先生の好きなのをやりたい。
B 児	<u>H 先生に気付かれないように聞いてみたらいいんじゃないかな。</u>
L	そうしようよ。

資料 10 第 1 回学級会の授業記録

B 児	今日のめあては、「 <u>H 先生のために楽しませる遊びやプレゼントを考えよう。</u> 」です。
	<u>H 先生が、ケイドロが好きだと言っていたので、決定でいいですか。</u>
全員	いいです。
B 児	他に好きな遊びがないと言っていたので、何をするか決めます。何がいいと思いますか。
	〈略〉
B 児	今出た中で、何がいいと思いますか。
M	クイズがいいと思います。
B 児	理由はなんですか。
M	H 先生が、先生になるために勉強しに来ていると言ってたからです。
B 児	他にありますか。
N	わたしも、学校のクイズがいいと思います。
B 児	私も、 <u>H 先生のためになるのでいい</u> と思います。
全員	みなさんはどうですか。

資料 11 第 2 回学級会の授業記録

「Relationships(関係性)」も建設的になった。B 児は、準備も当日も中心となって取り組んだ。お別れ会が終わると、B 児は、「もう時間になっちゃった」とつぶやいた。B 児に

とって、「Engagement(充実した体験)」を感じることができたと感じた。その後、H 先生から B 児たちに手紙が届いた。B 児が、笑顔で手紙を読む様子や、うれしくなり友達に話に行く様子から、「Positive Emotion(ポジティブ感情)」や「Achievement(達成感)」を感じ、貢献感を得ている様子が見られた。

その後、B 児は、「やってよかったね。次は、学級みんなを楽しませたいね」と話し、週に一回のクイズ大会をしたり、定期的に学級レクをしたりした。(資料 1 2) B 児は、1 年を通して、係以外でも、友達に動画の作り方を教えたり、算数を教えたりして、貢献しようという行動が多く見られた。係だけでなく他の活動でも、貢献しようという様子が見られたことから、貢献感が高まったと感じた。

L	楽しかったねって書いてあったね。
B 児	うん。やってよかったね。 次は、学級みんなを楽しませたいね。
L	何にする？
B 児	たまにより、もっとたくさんできるといいね。
L	そうだね。
B 児	前やるって言っていたクイズをやろうよ。
L	いいね。発表ノートで作ろうよ。

資料 1 2 学級活動の授業記録

6 研究の成果

手立て① アドラー心理学の「問題行動の 5 段階」を用いてアセスメントを行い、支援の仕方の指標を参考にして意図的な関わりの場を設定し、適切な行動を認める。

本研究では、手立て①の「問題行動の 5 段階」を参考にすることで、明確な目的のもと支援を行うことができた。これによって、問題行動のレベルが下がり、A 児が教師や友達から認められる経験を積み重ねることができた。そうすることで、友達のことを認めたり、落ち着いて学校生活を送るようになったりした。その姿から、所属感を得られていると感じた。そのため、手立て①は有効であったと考える。

手立て② トラブルについて話し合うとき、アドラー心理学の「カウンセリングで使用する三角柱」を使用し、自分の話している内容を自覚し、互いの考えを認められるように教師がフォローする。

手だて②を行うことで、A 児は相手の考えを認め友達と仲直りし、協力してその後の活動を行う姿が見られた。相手の考えを認めることで、A 児も認められる経験を積み重ねることができた。その後、他の場面でも、学級や学年に対して所属感を感じられる様子が多く見られた。また、1 年生の時の様子を知る臨床心理士の先生に実践後の変化を尋ねると、「担任からの声掛けを契機に、本人なりに少し考え、学級のルールに沿う行動も多く見られた。他者に配慮する力とともに、集団への帰属意識が高まり自身の気持ちをコントロールする力も伸びてきたように思う」と話していた。これらのことから、A 児が所属感を得られていることが分かる。そのため、手立て②は有効であったと考える。

手立て③ 誰かのためになる活動を行い、貢献感を得られるように、系の目的を「他者に貢献する」とし、教師が PERMA の視点で関わるようにする。

係活動の目的を、「他者に貢献する」としたことで、係としてのゴールを明確にできたと感じた。また、活動の中で、ウェルビーイングの測定指標である「PERMA」を意識して関わったり行動を価値づけたりすることで、B 児は係だけでなく他の活動でも他者に貢献しようとしている様子が見られた。1 年を通して、B 児だけでなく、他の児童も友達に貢献する姿が増えていたことから、手立て③は有効であったと考える。

7 今後の課題と展望

本研究では、アドラー心理学と PERMA 理論に基づいて、児童へ関わっていくことが、所属感・貢献感を得られるのに役立つことが分かった。ただ、PERMA 理論を、子どもに明示しなかったため、自分自身でどのように、ウェルビーイングを高めるのか理解できていなかった。今後は、児童が、自分自身でウェルビーイングを高め、所属感・貢献感を得られるようにしていきたい。