

教員養成におけるアドラー心理学に基づくアクティブ・ラーニング導入の試み

松岡学, 日熊隆則

要約：大学における教員養成においては知識の注入だけではなく、主体性や協働性などを意識した指導が求められている。一斉型の授業形態だけではなく、アクティブ・ラーニング等を取り入れた授業である。一方、教育とアドラー心理学の親和性がよいことは分かっており、教員養成に効果的に取り入れられることが望まれる。アドラー心理学の理論や実践においては、共同体感覚や他者への貢献、勇気づけなどが特徴であり、これらは教育においても重要な観点だからである。本研究においては、教員養成における理数系科目やゼミに対するアドラー心理学導入の意義を理論や実践から明らかにすることを目的としている。前半において教育へのアドラー心理学導入の意義を考察し、後半では共同体感覚を育てる場の実現に向けた提言を行い、授業実践の報告を行う。最後に、今後の成果と課題についてまとめる。

キーワード：教員養成, 理数系科目, アクティブ・ラーニング, アドラー心理学, 共同体感覚

1 研究目的

大学における教員養成において、知識の注入だけではなく、主体性や協働性、連帯感などの育成が求められる。また、生徒との信頼関係を築き、効果的なコミュニケーションがとれる教師を養成しなければならない。アクティブ・ラーニングの観点からいえば、学生が将来教壇に立つとき、一斉型の授業だけでなくグループワーク等を取り入れた授業を展開できる能力を身につける必要がある。

近年、このような教師の資質を養うために、アドラー心理学が有効であることが明らかになっている。アドラー心理学では、共同体感覚や他者への貢献、勇気づけなどを尊重しており教育との親和性がよいからである。

実践的な先行研究として、柴山 (1994) は教師教育の場としてのアドラー心理学に基づいた学習会を定期的に行った。また、理論的な研究としては、古庄 (2001), 古庄 (2007) などがある。特に、古庄 (2007)においては、アドラー心理学の観点から小学校教育を考察している。

本研究においては、教員養成の理数系科目やゼミにアドラー心理学の要素を導入することの意義を理論や実践から明らかにすることを目的としている。最終的には、アドラー心理学を導入することによって、学生の主体性や共同

体感覚を養うことを目指している。本研究におけるアクティブ・ラーニングは、アドラー心理学の他にゲシュタルト心理学やフランクフル心理学なども関連している。

本稿の前半においては教育へのアドラー心理学導入の意義を歴史的な背景も踏まえて考察し、後半では共同体感覚を育てる場を実現するための提言を行い、その内容に基づく授業実践の報告を行う。最後に、今後の成果と課題についてまとめる。

2 アドラーの個人心理学と教育観

2.1 アドラーの個人心理学の主な概念

アドラー自身は自分の心理学について、個人心理学と呼んでいたが、ここではアドラーの個人心理学についての考え方を、本研究に関連する範囲で簡潔にまとめておく。

(1) 人生における3つの絆と課題

私たちは地球上に生きている。地球上には、ただ1人ではなく、周りには人がいて、人との関わりの中で過ごしている。しかも、地球上には男性と女性がいる。アドラー (2010) はこのシンプルな事実を3つの絆と呼んでいる。すなわち、3つの絆は以下の通りである。

- ①私たちは地球上で生きている
- ②私たちは誰も人類のただ1人の成員ではない
- ③人間には男性と女性が存在する

この3つの絆から、3つの課題「仕事」「対人関係」「男女の問題」が導かれるが、これらの課題を肯定的に解決するためには、“人生は仲間に関心を持ち、全体の一部であり、人類の幸福に貢献すること”を意識することが重要であるとアドラーは述べている。

(2) 共同体感覚

アドラー心理学では、「共同体感覚」という考え方が最も重要であり、特徴的である。共同体というのは、考える範囲によって変わってくるが、たとえば、大学生について考えると、学科や大学、家庭、地域、社会などを考えることができる。また、共同体に貢献することが重要であるとアドラーは主張している。つまり、自分の利益だけを追求するのではなく、他者への協力や貢献を意識して行動することが貴いのである。他者へ関心を持つ能力は、訓練され鍛えられなければならない。さもなければその発達は遅れるとアドラー (2010) は述べている。

共同体感覚の概念を明確に言葉で定めることは難しいが、敢えて定義するなら、「共同体にとって有益（あるいは建設的）な行為を善、無益（あるいは破壊的）な行為を悪と定義する価値観のこと」と野田 (2009) に記述されている。共同体の範囲として、ドライカースは、「その個人が想定しうる、もっとも広い意味での共同体」と述べて、ほぼ過去・現在・未来の人類のことであると定義した。さらに広く、Way (1966) は「共同体ということばには、人間社会だけではなく、全宇宙との同一化の態度が内包されている。人間仲間への愛だけではなく、自然への愛が、さらには、無生物への愛さえも包含されている」と定義した。

(3) ライフスタイル

アドラーは“統一された行動や価値判断のパターン、性格の傾向、問題や課題へのアプローチの方法”などを総合して「ライフスタイル」と名づけた。そして、人は子ども

時代に、各自のライフスタイルを身につけ、それ以降はライフスタイルに従った生き方をするとアドラーは考えた。

アドラー心理学においては、人が問題行動を起こした場合、行動を変えるのではなくライフスタイルを改善することにより、建設的な行動に変わると考える。

(4) 目的と行動

アドラーは人間の行動には目的や目標が存在し、行動はその手段であると考えた。人は目標が具体的に設定されると、ライフスタイルと一致したやり方で、その目標を達成するためにふさわしい行動をしていると考えるのである。よって、不適切な行動を変える際、行動のみを変える試みは無意味であり、目標を変えることにより不適切な行動が変わると考えた。周囲からは不適切とみなされる行動においても、本人は目的や目標を追求するために適切な行動をとっていると考えているからである。

それでは、どのような目的を設定すればよいのかというと、“他のすべての人を豊かにする”かどうかの尺度で定めることが大切であるとアドラーはいう。つまり、目的や目標の設定が、共同体感覚と結びついていることが重要なのである。

(5) 劣等コンプレックス

自分の理想に較べて現実が劣っているという感覚のことを劣等感といい、劣等感を使って人生の課題から逃れようとすることを劣等コンプレックスという。アドラー (2010) は、「劣等コンプレックスは、それに対して人がしかるべく適応していない、あるいは、準備できていない問題を前にしたときに現れる。そして、それを解決できないという確信を強調する」「劣等コンプレックスは、常に優越コンプレックスへと向かう補償的な動きが出てくるだろう。しかし、それは問題の解決の方へは向けられない」と述べている。

その解決方法であるが、真に人生の課題に直面し、それを克服できる唯一の人は、「他のすべての人を豊かにするという傾向を見せる人、他の人も利するような仕方で前進する人」とアドラー (2010) は述べている。すなわち、共同体感覚を持つことが重要であると説いている。

2.2 アドラーの教育観

(1) 学校教育

アドラー自身の学校教育に対する考え方は、アドラー(2010)などに見ることができる。そこでは「子どもたちが、自分のために考え、文学、芸術、科学に親しむ機会を与えられ、われわれの人間文化全体を共有し、それに貢献するために育つことが、普遍的な教育の理想になった」「家庭が、それぞれの成員が全体の対等の部分である単位であるべきであるように、クラスもそのようであるべきである」などのように、学校教育における「共同体感覚」や「貢献」、「勇気づけ」の重要性が述べられている。また、アドラー(2012)においては、教師は社会を固定的に捉えるのではなく「変わりつつある状況に適切に適応することを個人に教えるような理想」を心がけて教育をしなければならないと述べている。

(2) 教師と子どもの関係

家庭で他者に関心を持つ訓練がなされている子どもたちは、社会生活に対する準備ができています。一方、準備ができていない子どももいます。アドラーは、子どもたちの困難に気づき、親の不適切な態度を正すことが教師の課題であると考えた。そのために、子どもに対して教師自身への関心を持たせることが重要であり、それは厳格であったり、懲戒を加えることではできないと述べている。

教師やクラスの仲間とつながることが困難な子どもに対して、“叱る”“責める”“批判する”などの行為はなされるべきでないとアドラーは述べている。なぜなら、これらの行為により子どもの関心は、教師や教室の外に向かうことになるからである。場合によっては、その状況から抜け出すために、学校へ登校しない方法を模索するかもしれない。このように、子どもの不適切に見える行動の背景には、教師側が教室に好ましくない環境を作り出している可能性があるとしてアドラーは指摘する。

ゆえに、子どもへの“勇気づけ”を通して、教師やクラスの仲間への関心を育むことが大切であるとアドラーは主張する。

(3) 教室における協力と競争

アドラーは、学校教育において協力より競争の原理が働いていることがあると指摘している。競争からは協力や貢献が生まれないと彼は考えているのである。なぜなら、競

争によって得られる関心は自己の勝利へと向かい、他者への協力や貢献には向かないからである。彼は、家族がそれぞれの対等な成員からなる単位であるように、クラスもそのようであるべきであると考えている。

そのようなことから、共同体感覚の育成は教員養成において、最も重要なテーマであると考えられることができる。

(4) 生徒の問題行動に対する考え方

不適切な行動を取る子どもに対して、固定的な見方をすべきでないとアドラーは考える。なぜなら、「他者の幸福に貢献する」または「他者の幸福に対立する」という目的の違いや、環境や自分の能力に対して「建設的な意味づけをする」または「悲観的な意味づけをする」という捉え方の違いにより、子どもの行動が決まるからである。

それゆえに、不適切な行動を取る子どもに対しては、ライフスタイルを観察し、「目的」や「捉え方」を変えることで行動を変えることができるとアドラーは述べている。

また、懲戒を加えることに効果はなく、勇気づけや信頼関係を築くことにより不適切な行動の改善を促すことが重要であるとアドラーは考えている。

アドラーは、すべての親と接して子どもの誤りを避けるための訓練をすることはできないが、学校教育を通して、すべての子どもたちと接して、既になされた誤りを正し、子どもたちを自立心があり、勇敢で協力的な人生に向けて訓練することはできると述べている。ここに教育におけるアドラー心理学の可能性をみることができる。

3 アドラー心理学と教育活動

3.1 アドラー心理学の教育への展開

アドラー心理学の教育への展開を歴史的な背景を踏まえて考察することで、アドラー心理学の教育活動への意義を明確にしたい。アドラー心理学の学校教育への歴史的な理論や実践の経過は、古庄(2001)に詳しい。

(1) 児童相談所と個人心理学実験学校

第一次世界大戦後、オーストリア共和国新政府は学校改革に着手したが、その方向性はアドラー心理学と共通する点を多く含んでいた。ウィーンの研究所ではアドラーが講義を担当し、教育方法を教授した。

やがて、アドラーに学んだ教師たちが中心となり、公立学校に多くの児童相談所が設立された。また、アドラー心

心理学を個々の子どもの治療に適用するだけでなく、学校全体の活動に応用しようとする動きが現れた。1931年、「個人心理学実験学校」の許可が正式に下りた。しかし、ファシズムの登場により、児童相談所や個人心理学実験学校は閉鎖された。

(2) アメリカでの展開

第二次世界大戦後、アメリカのシカゴを拠点として、ルドルフ・ドライカースが活発な活動を行った。ドライカース他(1991)はアドラー心理学の5つの基本前提を次のように整理した。

- ①人間は社会的な存在であり、人間の主要な欲求は所属することである。
- ②すべての行動は、目的的である。人間の行動は、その行動が何を目標にしているかを知らないかぎり、理解することができない。
- ③人間は、意思決定を行う生物である。人間は、本当にしたいことを、しばしば自分でも気づかないうちに、決定している。
- ④人間は全体的な存在であり、いくつかの部分的な特性によって人間を理解することはできない。
- ⑤人間は、現実をあるがままに見ているのではなく、ただその人が知覚するように見ているだけである。その人の知覚は間違っているかもしれない。バイアスがかかっているかもしれない。

また、ドライカースは、子どもの不適切な行動を観察して、それらの行動が目指している目標を4つのカテゴリーに分類した。「注目をひく」「自分の力を示す」「復讐する」「特別なサービスを免除してもらうために、無能力を誇示する」という4つの間違った目標である。子どもの不適切な行動に対処する際、外から見た子どもの行動を変えようとするだけでは不十分であり、子どもの内なる動機や目標をはっきりさせ、子どもの間違った目標を改めることが鍵となるのである。

アドラー心理学を教育に適用する際、ドライカースは、「勇気づけ」と「クラス討議」を重要視した。ドライカースは、「植物が太陽と水を必要としているように、子どもは勇気づけを必要としている」と述べ、クラス討議は次の3つの目的に役立つことを指摘した。

- ①みんなが（他人の考えや気持ちを）聴くことを学ぶ
- ②子どもが自分自身や他人のことを理解するのに役立つ。特に、子どもの行動の目標を理解するのに役立つ。
- ③子どもたちがお互いに援助するように勇気づけること。

「こうして子どもたちは、教師のいうことよりも、お互いからより多くのものを学ぶ。個人的な援助よりも、クラス討議の方が、行動に強い影響力があるのだ。クラス討議を通して相互の共感、相互の援助が進み、クラスを民主的な共同社会に成長させるだろう」とドライカース他(1991)は述べている。

(3) ハワイの個人教育学校の取組み

1972年、ハワイの悲しみの聖母学校において、学校全体の教育システムにアドラー心理学を適用する“個人教育”の試みがなされた。個人教育を実施する前に、アドラーやドライカースの原理を基に理論と方法をまとめ、その目標を「責任」「尊敬」「臨機応変性」「社会性」の4つとした。

この個人教育学校のプログラムは、学習プログラム、創造性プログラム、社会化のための活動という3つの主要プログラムからなり、学校での1日の時間がほぼ三分分されている。

学習プログラムでは、どの教科を履修するかを生徒自身が決める。生徒が自分自身で学習の仕方を決める自由や責任が尊重されているのである。創造性プログラムは、外国語、料理、スポーツ、トランプ、チェス、天文学など多様な活動が用意されている。各自が自身の成長や発達という個人的な目標に向けて、潜在力を用いることができるよう配慮されている。社会化のための活動は、共同生活に参加しているという感覚を高めるためのプログラムが用意されており、これは共同体感覚を養う意味で最も重要なプログラムである。

(4) ポジティブ・ディシプリンの取組み

近年、アドラー心理学の教育の場への活用として、ネルセン他(2000)にあるようにクラス会議を中心としたポジティブ・ディシプリンの学級づくりがある。ポジティブ・ディシプリンとは、セーブ・ザ・チルドレンがカナダ・マニトバ大学のジョン・デュラントと共に考案した“しつ

け”，“子育て”に関する手法である。

ポジティブ・ディシプリンの学級では，社会に貢献し，よりよく生きるために「自己規律，判断力，共同体感覚，選択の能力，責任感」を身につけることが大切なことだと考えられている。また，ポジティブ・ディシプリンのクラス討議は，教師中心のクラス討議ではない。生徒からの議題や実際的な問題を，生徒同士で協力して問題解決に取り組む。このプロセスを通して，生徒はライフスキルや人間関係を学ぶ。

(5) 日本における理論と実践

日本における実践的な試みとして，柴山（1994）が教師教育の場としての学習会を定期的に行った記録を報告している。学習会には，教員や看護教官，看護師，養護教育専攻の学生などが参加し，「参加者同士がリラックスして交流し，それぞれの個性を認め合い，勇気づけ合うこと」「アドラー心理学によるアプローチの具体例を提供して，その基礎理論を学習すること」「参加者が話題にした体験や事例について，意見を出し合い，対応法を理解すること」などを目的に開催された。

理論的な研究としては，古庄（2001），古庄（2007）などがある。特に，古庄（2007）においては，アドラー心理学の観点から小学校教育を考察した。彼はグループ討議やクラス会議が，アドラー心理学に基づくクラスづくりにおいて最も重要な役割を担うことを指摘した。グループ討議は，知的にも感情的にも自分がグループに参加しているという実感を与え，“自分は1人ではない”という安心感をもたらす。また，問題解決にも役立ち，何より自分がグループの仲間を支えられているように感じ，グループに協力する気持ちも強くなり，共同体感覚の育成に有効であることが述べられている。

また，会沢（2016）は教育現場の感覚を尊重した立場から，教育活動にアドラー心理学を活用することを論じており，特に，「ドライカースによる子どもの不適切な行動の4つの目標」「勇気づけ」「共同体感覚」の3つが教育に有効であることを提言している。

アドラー心理学を学校教育に適用する際，見落としがちな重要な要素がある。それは「臨床的枠組み」の確保である。それはアドラー心理学が臨床的枠組みの中で，理論と技法が考え出され，発展してきたからである。学校教育の

観点からいうと，この枠組みに相当するものは「相互尊敬」「相互信頼」「協力」「目標の一致」の4つの条件であると考えられる。これらの重要性は野田・萩（2017）で述べられている。

3.2 その他の心理学

本研究におけるアクティブ・ラーニングは，アドラー心理学の他にゲシュタルト心理学やフランクフル心理学なども関連しているため，ここではそれらについてまとめておく。

(1) フランクフル心理学

フランクフル（1975）は「人生の意味」に焦点を当てた実存的心理療法であるロゴセラピーを提唱した。フランクフル（2001）においては，「もういいかげん，生きるこの意味を問うことをやめ，わたしたち自身が問いの前に立っていることを思い知るべきなのだ。生きることは日々，そして時々刻々，問いかけてくる。わたしたちはその問いに答えを迫られている。考えこんだり言辞を弄することによってではなく，ひとえに行動によって，適切な態度によって，正しい答えは出される」と書かれており，このことを生きる意味についてのコペルニクスの転回と述べている。この言葉に象徴されるように，ロゴセラピーでは，人が自らの意志で態度や行動を決めるという「主体性」が重要であると考えられている。主体性の育成は，教育において中心的な課題である。

(2) ゲシュタルト心理学

ゲシュタルト心理学は，人間の知覚を個別的な感覚の集まりとしてではなく全体的な枠組みで捉える心理学である。パールズ（1990）は，ゲシュタルト心理学を基にしたゲシュタルトセラピーを開発した。ゲシュタルトセラピーは「気づきに始まり，気づきに終わる」といわれているように本人自身による「気づき」を尊重している。パールズ（1990）は，「気づく」ことで感じることができ，考えることを自覚することができる」と述べている。また，「『気づき』は常に，現在に起こるものであり，行動への可能性を開くものである」と主張する。

本研究では，グループワークにおける学生自身の「気づ

き」を尊重する。そのため学生による話し合いの場を「ペアワーク」と「グループワーク」の2段階用意する。同じテーマにおいて、ペアとグループでそれぞれ話を聞くことにより、学生自身の「気づき」が惹起されやすいように考慮した設定である。

(3) 心理学と教育の関連

アドラー心理学は、アドラーやドライカースを中心に様々な教育への取り組みがなされており、日本においても会沢 (2016)、柴山 (1994)、古庄 (2001) など、教育に有効であることが明らかになっている。

また、アドラー心理学だけでなく、上記で記述したフランク心理学やゲシュタルト心理学なども教育との親和性がよいことが分かっている。フランク心理学と教育の関わりについては、曾山 (2009) で考察されている。ゲシュタルトセラピーにおいては、創始者であるパールズ自身、晩年は教育界にゲシュタルトセラピーの概念を適用することに関心を払っていた。

一方、鈴木 (1998) は、アドラー心理学やフランク心理学、ゲシュタルト心理学を融合した教育論を展開している。ここで記述された理論は、鈴木 (2008) により組織の主体性や信頼関係を育むことを主眼とした経営哲学「自分が源泉」に発展している。これらのように、アドラー心理学を始めとしてゲシュタルト心理学やフランク心理学は教育の分野に効果があることが明らかになっており、教員養成の授業に導入することが望ましいと考えられる。本研究においては、アドラー心理学を軸に据えながらも、手法としてゲシュタルト心理学やフランク心理学と関連のある授業方法を提案する。

4 共同体感覚を育てる場の実現に向けた提言

4.1 基本的な授業姿勢

著者たちは、教師が「共同体感覚」をあり方として身につけることが、最も大切だと考えている。共同体感覚の概念は、野田 (2016) によれば定義するものではなく、これは感じることにしかできないと述べている。ただ、野田 (2016) によれば、その特徴はいくつか言葉にすることも可能で、「自己受容」「基本的信頼感」「貢献感」といったものが融合し合っていてきている感覚としている。著者たち

はこのような見解に共感を覚えており、昨今重要だと言われている「自己肯定感」や「貢献感」などは、結局のところ、共同体感覚の一側面として理解できると考えている。したがって、教師はまず、どうすれば「共同体感覚」が育つであろうか、というあり方に立って、自分なりに「自己肯定感」や「自己受容」、「自己効力感」、「自己尊重」などの概念を自分のものとして取り入れていくことが重要だと考える。

では、具体的にこの「共同体感覚」を育てるにはどのようにすればいいのだろうか。教師が次の2点を基本姿勢として留意することが、共同体感覚を育てるための場を実現するために重要であることを著者たちは提言する。

- ①安全な場の創作
- ②すべてを受け取る

このようなあり方を実践することで、授業において子どもたちの間に共同体感覚を育てることができると著者たちは考える。これはアクティブ・ラーニングとしても機能すると思われ、教師は授業においてこの2点を実現できるように、自己トレーニングとして課すことが望ましいと思われる。

以下では、これらの提言の意図や意義を説明する。

(1) 安全な場の創作

授業中、学生や生徒から意見や発言が出ないのは、その授業をしている空間が安全ではないからである。小さい頃から、間違った答えを言って他の生徒に（あるいは教師も一緒に）笑われた経験があり、二度と自分の意見を言わないと決心している生徒が多いであろう。間違いの許されない世界。正しい答（何にとって正しいのかという絶対的な指標はないが）しか許されない世界。それが授業という場に満ちている。少しも安全ではないのである。したがって、まず、教師はこの授業という場を安全な場にすることが最も重要になってくる。

野田 (2017) は、「この世界はとても安全なところ、勝つか負けるか、食うか食われるかの場所ではないのだと、みんなが協力して、一つの理想を実現していく場なのだととらえること」が大切であると述べている。

(2) すべてを受け取る

これは鈴木 (2008) により、非常に影響を受けたことであるが、意味は授業において、すべての発言を「受け取る」ということである。これは上の安全な場の創作のためのものであるともいえる。たとえば、生徒が答えとしては間違っただけの答えを言ったとしよう。生徒としては、自分なりの論理があって答えているのであるが、教師に余裕がないと、それを間違っただけの答えとして切り捨ててしまうような場面は多い。しかし、ここで、なぜそのように考えたかを聞いてみるということが最も大切ではないかと思うのである。そして、論理的に破たんがあっても、そのように考えたというプロセスを認めてやることで、発表した本人、および、その周りで聞いていた他の生徒たちにも、ここが安全なスペースだというのが伝わると思われる。しかし、この「すべてを受け取る」というのは、教師のまったく想定していない発言が出てくる可能性があり、その分、教師はオープンマインドでいることができるという技量の大きさが必要になってくる。

4.2 ペアワーク及びグループワークの導入

教員養成大学におけるアクティブ・ラーニング導入の一環として、アドラー心理学に基づくペアワーク及びグループワークの実施について述べる。最初に、ドライカースの考えに基づき、次の3点を意識して、ペアワークやグループワークを実施することを提案する。

- ① 学生が、他の学生の考えや気持ちを聴くことを学ぶ
- ② 学生が自分自身や他人のことを理解する
- ③ 学生たちがお互いに援助するように勇気づける

この提案は知識注入型の講義より、アドラー心理学を意識したペアワークやグループワークを設定することの方が、“学生の学びに強い影響”を与えるというアドラーやドライカースの考えに基づいている。また、ペアワークやグループワークを通して学生相互の共感や協力関係、連帯感を育み、講義の受講クラスが民主的な共同社会に成長す

ることを意図する。

(1) 少人数クラスにおけるワーク

ペアワークやグループワークを教員養成の少人数の授業に導入する方法を述べる。具体的な方法として、前半に講義を行い、後半にワークを行うものとし、ワークをペアワークとグループワークの2段階で構成するものとする。全体の流れは次の通りである。

「講義 ⇒ ペアワーク ⇒ グループワーク」

ペアワークでは、学生が2名で1組となり、前半の講義の内容を通して感じたことや気づいたこと、学生自身が生徒だった頃に経験したことなど、講義の内容に関連したことを自由に話す時間を取る。ペアワークの際は、勇気づけの観点から「相手の意見をよく聴く」「相手の意見を否定しない」の2点を学生に意識させることとする。

ペアによる話し合いの後、10名前後からなるグループをいくつか作り、グループ内で自分の考えを発表する場を設定する。その際、ペアであった学生2名は同じグループであることが望ましい。

ペアとグループによる2段階の話し合いを設定することで、学生自身の「気づき」が惹き起されやすいように意図した。また、ペアワークだけでなくグループワークを定期的に行うことで、共同体感覚や他者との協力や貢献の姿勢を育てることに役立つと期待される。

(2) 大人数クラスにおけるワーク

少人数クラスにおいては、ペアワークからグループワークへと繋がるワークを自然に構成できるが、大人数クラスの場合は工夫を必要とする。小さなグループが多数作られることによって、教師の目が行き届きにくくなるからである。各グループにリーダー役の学生を配して、手順を丁寧に説明しなければならない。また、グループごとにワークを行うため、各グループの進行の時間を調整しなければならない。

また、大人数クラスにおいて、90分間で講義形式とグループワークの両方を行う場合、能率的に実施するためには内容や進行、時間配分などを細かく計画しなければならない。これらのことを踏まえて、大人数クラスにおけるアドラー心理学に基づく効果的なグループワークの構築に

関しては、今後の課題であるといえる。

5 理数系科目及びゼミにおける実践

共同体感覚を育てるための場の実現として、著者たちは基本姿勢である「安全な場の創作」「すべてを受け取る」や授業手法である「ペアワーク及びグループワークの導入」を提言したが、これらの考え方をもとに理数系科目やゼミにおいて授業実践した結果を報告する。

(1) 理数系科目における実施報告

著者の1人である日熊隆則（以下、日熊）が所属する琉球大学において、基本姿勢「安全な場の創作」「すべてを受け取る」の2点を常に留意して行った授業実践の様子を報告する。

日熊は毎年、琉球大学の共通教育で「数理の構造」という授業を受け持っている。定員100名のほとんどが文科系学生で数学に苦手意識を持つという難物の授業において、いかに能動的に学習させていくかという実践を行ってきた。もちろん、教材も文科系の学生にも面白く、しかも深い学習をできるものをと、毎回、苦戦するのであるが、最も大切にしていることは、上記の2つのあり方である。教師の心構えとしては、「学生がどんな頓珍漢なことを言おうが、自ら手を挙げて自分の考えを述べてくれたときは、とことん、それに至った考えを聞く」である。そうすることで、学生の思考過程の中に教師自身が思いもよらぬアイデアが含まれていたりして、それを承認して皆で拍手を送ったりした。

もう少し具体的な例で言うと、「10cm四方の中に、重ならないように無限の線が描けるだろうか」という問題などは、いろんな答えが出てくる。文科系の学生らしく、「最初に引いたすぐ、右隣にまた線を引けば、無限に描ける」や、紙の中に「無限の線」と書いて、頓智みたいな答えを出したりするなど、さまざまであった。これらをすべて、受け取って、しかも深い洞察に導くようにしていくわけである。そのような悪戦苦闘の授業の期末テストに書いてもらった授業のフィードバックとして印象的だったのが、複数の学生が書いてくれた次のような感想である。

「先生の授業は、どんな答えをしても大丈夫なので、勇気をもって発言することができました」

という内容であった。この感想には日熊も感動した。それは、日熊が上記の2つの基本姿勢を心掛けただけで、正にその本質が学生に伝わっているということであった。また、非常に多かったのが

「数学が少しだけ好きになりました」

という種類の感想である。つまり、これは数学に関して自分は駄目だと思い込まされていたということである。このような感想を見るにつけ、今まで、どれだけ勇気をくじかれ、自己肯定感を失われていたのかということが分かる。

このように、教師のあり方として「共同体感覚」を育てる、ということ意識することはとても大事なことであり、と考えるのである。また、「共同体感覚」という言葉の定義に拘泥するのではなく、この言葉を喫機として、教師は「自分ではどのように授業に臨めばいいだろうか」と自問することが重要だと考える。

(2) 少人数クラスにおけるワークの実践

著者の1人である松岡学（以下、松岡）が所属する滋賀文教短期大学子ども学科で行った少人数クラスにおけるワークの実践を報告する。松岡は小学校教員養成の科目「理科教育法」の授業において、2016年度後期にペアワーク及びグループワークを試行的に実施した。滋賀文教短期大学子ども学科は小学校教諭、幼稚園教諭、保育士の免許が取得でき、教育者・保育者を目指す学生にとっては、共同体感覚や勇気づけを育むことが重要であると思われることから、試行的にグループワークを実施した。理科教育法の受講学生は6名であった。少人数であるため、ペアワークやグループワークを行いやすい環境が整っていた。

実施方法は上記で提案した通りである。基本的な構成は、前半で理科教育法の講義を行い、後半がペアワークやグループワークである。ただし、理科教育法の授業は、学習指導案や模擬授業の指導など多岐にわたるため、必ずしもすべての授業で同じ構成とはいかない。

他の授業であまりペアで話す機会がないためか、最初はどの学生も“ごちなさ”を感じたが、授業が進むにつれて、積極的に話す姿勢や聴く姿勢がみられるようになった。

一般的に、学生自身が行う模擬授業の講評については、学生が模擬授業を行った後、教員が中心に助言を行い、次に他の学生が挙手などをして発表学生に助言を行う指導

方法がよくみられるが、本授業においては少人数を生かして講評に多くの時間を確保することとした。具体的には、1人の学生が模擬授業を行った後に、学生全員で輪を作り、教員を含め学生全員が発表学生に対して、丁寧な助言を行うようにした。

それぞれの学生は、発表者の肯定的な面、改善点などを中心に助言を行うが、改善点を助言する際も“否定的にならない”ということを目撃学生に意識させた。改善点を否定的に助言することは「勇気くじき」に繋がるからである。発表学生に対しては、発表直後に自身による感想を教壇から全体に向けて述べるのではなく、学生全員で輪になった状態で自身による講評を述べるようにした。これは、共同体感覚を意識した配慮である。また、全員から助言を受けた後に、それらの助言を踏まえて発表者がもう一度、全体に向けて自身の振り返りを話す時間をとった。学生たちは模擬授業の振り返りを、このようにじっくり行った経験があまりなく、多くの気づきや発見があったようである。以下に、最後の授業で学生が書いた感想を紹介する。

「色々な人の意見を聞くことができて、自分の考えが広がり、とても良かったです」

「みんなと話したり、意見をもらったりして、たくさんの気づき・発見があったので良かったです。教師生活で生かしていけたらいいなと思いました」

「面白かったです」

「科学・理科に関して、また話したいです」

「先生の授業を受けて、学ぶことが本当にたくさんありました」

「様々な人と交流できて、非常に楽しかったです。“話す力”が身につきました。成長できた授業でした。」

(3) 少人数でない理数系科目における実践

滋賀文教短期大学子ども学科における小学校教員養成科目「算数科概論」と教養科目「情報とコンピュータ」において、2017年度前期に松岡が行った実践を報告する。共に受講学生は20名であり、少人数ではないが大人数でもない中間的な人数での実践となった。基本的には少人数でのワークと同じ構成としたが、20名全員で輪になりグループワークを行うことが難しいため、グループワークは4

名でのワークとした。

構成としては、「講義 ⇒ ペアワーク」を基本形式とし、時間や内容を考慮して、「講義 ⇒ ペアワーク ⇒ 4人のワーク」の形式も取り入れた。ペアワークでは講義の感想などを中心に話し合った。

情報とコンピュータはプレゼンテーションが授業のテーマであったため、学生同士で発表練習を行うなどペアワークやグループワークが行いやすい授業であった。算数科概論においては、講義の感想を話し合うペアワークを中心にを行い、4人のワークに進む場合は数回であった。4人のワークが数回程度であった理由としては、文科系短期大学において理数系科目の感想を学生同士で長時間活発に話し合うことが難しかったためである。そのあたりが今後の課題である。

以下、「情報とコンピュータ」と「算数科概論」の15回目の授業終了時に行ったアンケートの結果と自由記述欄に書かれていた学生の主なコメントを報告する。設問はどちらの科目も共通で「ペアワークやグループワークはどうでしたか？」である。

表1 アンケート結果（算数）

選択肢	人数
(1) まったく良くない	0
(2) あまり良くない	1
(3) 普通	4
(4) やや良かった	8
(5) 大変良かった	7

・学生の主なコメント

「話す力が育った」

「しゃべった事のない人としゃべれて良かった」

「多くの人と話せて楽しかったです。多くの人と仲良くなりたいと思っているので、とても良かったです」

「少し恥ずかしかったです。でも、みんなと話す機会があった良かった」

「しゃべったことのない人とでも、たくさんしゃべれてとてもうれしかった」

「コミュニケーション力がついた」

「話すの難しい！他の授業と比べても、ダントツで話す時間が多かったのは良いことではないかな～」

「恥ずかしかったけど、話す為にしっかり授業を聞いたり、話すことによって違う見方やより理解が深められたので良かったと思います」

「話すことはできて、聞くことの難しさを実感できた」

「人と話すの苦手なのに毎回あってちょっと憂鬱でした」

「たまには普通の授業が受けたかった」

「アクティブ・ラーニングは楽しいのですが、苦手というか、知らない人にあたったらどうしようという不安が大きかったです。でも楽しかったし、勉強になりました」

表2 アンケート結果（情報）

選択肢	人数
(1) まったく良くない	1
(2) あまり良くない	0
(3) 普通	7
(4) やや良かった	3
(5) 大変良かった	4

・学生の主なコメント

「いろんな人と話せるようになった」

「話す機会が増えて良かった」

「色々な人とペアになれて良かった」

「コミュニケーション力がついた」

「恥ずかしかったけど、見てもらったり意見をもらったりするのは新鮮で良かった」

「大変だったけど、力もついたと思う」

「話すのが大変でした」

「動くのがすごいめんどくさい」

アンケートの集計から、「やや良かった」「大変良かった」を合わせた値は、「算数科概論」と「情報とコンピュータ」でそれぞれ75%、47%であり、「普通」「やや良かった」「大変良かった」を合わせた値は、それぞれ95%、93%であり、これらのことから一定の成果があったものと考えられる。

課題としては、学生のコメントにあるように「人と話すのが苦手」「恥ずかしい」「動くのが面倒」「普通の授業が

受けない」というような、従来の知識注入型の授業が学生に染み付いている点であるように思われる。対策としては、アクティブ・ラーニングの効果を丁寧に学生に説明をすることが重要であると思われる。

(4) ゼミにおけるアドラー心理学導入の試み

琉球大学教育学部数学科教育専修において、日熊がゼミの時間を活用した実践を報告する。取り組みとしては、2016年の1年間アドラー心理学をテーマとした書籍をもとに学生1名とゼミを行った。野田(2016)やエレンベルガー(1980)などを中心に学生が前もって読み、ゼミ当日に黒板を使い発表するというスタイルを取った。

教員養成の数学専修の学生に実施した理由は、数学の専門知識や教授法だけではなく、生徒との接し方や信頼関係の築き方、クラス運営など、アドラー心理学から得るものが大きいと判断したからである。

学生はアドラー心理学の書籍を丁寧に読み、毎回黒板を用いて発表することができた。ゼミの学生は1名であったが、他のゼミの学生などが3名聴講していたことから、発表学生と聴講していた学生の議論なども行われた。

このゼミを通して、数学専攻であり予備知識のなかった学生が、アドラー心理学の基本的な考え方を学ぶことができた。また、発表者と聴講した学生との間の活発な議論も行われた。特に、学生たちにとって「勇気づけ」は初めて意識する考え方であり、発表者と聴講した学生との間で熱心な討議が行われた。

(5) その他の実践

日熊は2015年から琉球大学教育学部の学生に対して、自主ゼミを行っている。ここでは、参加学生が自由にテーマを持ち寄り定期的に発表を行っている。参加学生の1名は、赤坂(2015)を読み、共同体感覚や勇気づけといったクラス会議の手法を学んだ。その学生が卒業し、小学校教員になった際、実際にアドラー心理学を基にしたクラス会議を実践したという報告もある。

6 成果と課題

本研究においては教員養成における理数系科目やゼミにアドラー心理学の導入を行ったが、得られた成果と課題は次の5点である。

(1) 共同体感覚を育てる場の実現に向けた提言

共同体感覚を育てるための場を実現するために、授業に臨むときの基本姿勢として、「安全な場の創作」「すべてを受け取る」の重要性を考察し、提言することができた。このようなあり方を実践することで、授業において子どもたちの間に共同体感覚を育てることができると著者たちは考える。これはアクティブ・ラーニングとしても機能すると思われ、教師は授業においてこの2点を実現できるように、自己トレーニングとして課すことが望ましいと思われる。

また、アドラー心理学やドライカースの考えに基づくペアワークやグループワークを提案することができた。ペアとグループによる2段階の話し合いを設定することで、学生自身の「気づき」が惹起されやすく、ペアワークだけでなくグループワークと組み合わせて定期的を実施することで、他者との協力や貢献の姿勢など、共同体感覚を育てることに繋がると思われる。

(2) 共同体感覚を育てる場の実現に向けた授業実践

本研究において提言したアドラー心理学に基づく基本姿勢や授業手法により、著者たちの所属する大学において授業実践を行った。琉球大学においては日熊が、「安全な場の創作」「すべてを受け取る」の2点を意識して、理数系科目「数理の構造」やゼミを通して、授業実践することができた。学生のコメント「先生の授業は、どんな答えをしても大丈夫なので、勇気をもって発言することができました」から、理数系科目に勇気をくじかれている学生たちを励まし、勇気づけていたことが明らかとなった。

また、琉球大学の自主ゼミを通してクラス会議の手法を学んだ学生が、小学校教員になった際、アドラー心理学を基にしたクラス会議を実践した。

滋賀文教短期大学では松岡が、小学校教員養成に関する科目「理科教育法」「算数科概論」や教養科目「情報とコンピュータ」において、ペアワークやグループワークを積極的に取り入れたアクティブ・ラーニング型の授業を実践した。「理科教育法」における学生の意見「みんなと話したり、意見をもらったりして、たくさんの気づき・発見があったので良かったです」「様々な人と交流できて、非常に楽しかったです。「話す力」が身につきました。成長で

きた授業でした」などから、ペアワークやグループワークが効果的に働いたことが伺える。「算数科概論」、「情報とコンピュータ」のアンケート結果からは、「やや良かった」「大変良かった」を合わせた値は、「算数科概論」と「情報とコンピュータ」でそれぞれ75%、47%であり、「普通」「やや良かった」「大変良かった」を合わせた値は、それぞれ95%、93%であり、これらのことから一定の成果があったように考えられる。

これらのことから、少人数のクラスにおいてペアワークやグループワークが有効に機能したように考えられるが、今後は大人数クラスにおいても、学生が主体的に参加し、「勇気づけ」や「共同体感覚」を養うことができるような手法を開発することが課題である。

(3) 教員養成におけるアドラー心理学の意義

アドラー心理学と教育の親和性がよいことは知られているが、本研究においてはアドラー自身の著書や会沢(2016)、柴山(1994)、古庄(2001)などの先行研究をもとに、大学の教員養成に対するアドラー心理学の意義を考察し、アクティブ・ラーニングとして機能する授業方法を提案した。具体的には、教員養成の授業に「共同体感覚」を育む場を生み出すことを目的として、「安全な場の創作」「すべてを受け取る」の2点を意識した授業姿勢やペアワーク・グループワークの2段階から構成されたワークで授業を行うことを提案し、授業実践を行った。

これらのことにより、本研究において教員養成におけるアドラー心理学の意義を明らかにした。

(4) 理数系科目における導入の意義

理数科目においては、論理的な思考力や判断力、科学的な態度、情報活用の実践力などが重要になるが、アドラー心理学に基づくアクティブ・ラーニングを導入することで、これらの力を養いながらも、主体性や協働性、連帯感など理数系科目においても重要でありながら知識注入型の授業では養うことが難しい力を育むことが期待される。

本研究においては、理数系科目である「数理の構造」や教職科目である「理科教育法」「算数科概論」、教養科目「情報とコンピュータ」における授業実践などから、理数系科目においてアドラー心理学を導入することの意義を明確

にすることができた。

(5) 系統化の課題

本研究においては、教員養成の理数系科目やゼミにおけるアドラー心理学導入として一定の成果が見られるが、これらは実践研究の第一歩であり、内容が系統的に組み立てられている訳ではない。今後、内容を充実させて系統的に展開するという課題が残されている。

謝辞：本研究において有益な助言を頂いたシナジー・スペース 鈴木博代表取締役様に感謝する。

参考文献

- 会沢信彦 (2016), 教師のためのアドラー心理学, 子ども
の心と学校臨床 14, pp. 45-54.
- 赤坂真二 (2015), クラス会議入門 (THE 教師力ハンドブ
ック), 明治図書出版.
- アルフレッド・アドラー (2010), 岸見一郎 (訳), 人生
の心理学の意味 (上)・(下), アルテ.
- アルフレッド・アドラー (2012), 岸見一郎 (訳), 個人
心理学講義—生きることの科学, アルテ.
- アルフレッド・アドラー (2014), 岸見一郎 (訳), 子ど
もの教育, アルテ.
- アンリ・エレンベルガー (1980), 木村敏, 中井久夫 (訳),
無意識の発見 上・下, 弘文堂.
- ヴィクトール・E・フランクル (1975), 霜山徳爾 (訳),
死と愛, みすず書房.
- ヴィクトール・E・フランクル (2001), 池田香代子 (訳),
夜と霧 新版, みすず書房.
- 柴山謙二 (1994), アドラー心理学による教師教育の試み,
熊本大学教育実践研究 第11号, pp. 31-45.

- ジェーン・ネルセン, ステファン・グレン, リン・ロッ
ト (2000), 会沢信彦, 諸富祥彦 (訳), クラス会
議で子どもが変わる—アドラー心理学でポジティブ
学級づくり, コスモスライブラリー.
- 鈴木博 (2008), 自分が源泉 ビジネスリーダーの生き方
が変わる, 創元社.
- 鈴木博 (1998), わが子を活かす一言, 潰す一言—子ども
の将来は母親の言葉で決まる—, 祥伝社.
- 曾山和彦 (2009), 教育に活かすフランクフル心理学, 平
成21年度第1回名古屋学習会記録, pp. 1-9.
- 野田俊作 (1992), 共同体感覚の諸相, アドレリアン第5
巻第2号 (通巻第9号) . pp. 79-87.
- 野田俊作 (2009), 共同体感覚と「かのように」, アドレ
リアン第23巻第1号 (通巻第60号), pp. 1-11.
- 野田俊作 (2016), アドラー心理学を語る1・2, 創元社.
- 野田俊作 (2017), アドラー心理学を語る3・4, 創元社.
- 野田俊作, 萩昌子 (2017), アドラー心理学でクラスはよ
みがえる, 創元社.
- 古庄高 (2001), アドラー心理学の学校教育への展開, 神
戸女学院大学論集 第48巻第2号, pp. 149-161.
- 古庄高 (2007), アドラー心理学と学校教育, 神戸女学
院大学論集 第54巻第2号, pp. 139-152.
- フレデリック・S・パールズ (1990), 倉戸ヨシヤ (監訳),
日高正宏, 井上文彦, 倉戸由紀子 (訳), ゲシュタ
ルト療法—その理論と実際, ナカニシヤ出版.
- ルドルフ・ドライカース, パールキャッセル (1991), 松
田荘吉 (訳), やる気を引き出す教師の技量—管理・
強制教師から民主的グループ・リーダーへ, 一光社.
- Way, L. (1966), Again Gemeinschaftsgefühl, *Indiv.
Psychol. News Letter* 16, 31.

松岡学 (滋賀文教短期大学子ども学科講師)

日熊隆則 (琉球大学教育学部准教授)