

部活動におけるウェルビーイングを起点としたチームビルディングの検討

—富良野市の中学校野球部における取り組み—

横山 実紀
渡邊 淳司
佐々木 耕佑

はじめに

2019年に策定されたOECD「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（OECD, 2019）では、教育のゴールとしてウェルビーイング（Well-being）が掲げられ、その実現には生徒自身の自律的な選択や学びとしてのエージェンシー（Student Agency）だけでなく、生徒が仲間や教師、家族、そしてコミュニティに囲まれ、それらの人たちと相互作用する中で導かれる学びの在り方（Co-Agency）が重要だとされている。学校活動の中で、このようなCo-Agencyが実現される場の一つとして、部活動の時間が考えられる。本研究では、部活動の時間に着目し、そこでの生徒同士の関係性や、教員、さらには地域外の人々がどのように生徒と相互作用していくかという観点で、取り組みのフレームワークを提案する。現在、部活動は、地域移行の取り組みが行われており、学校外部の人間がどのように部活動に関われるのか、主に具体的な技術支援や人員確保の面で様々な検討がなされている。そのような中、本稿では、技能支援ではない側面に着目した取り組みのフレームワークを提案し、ワークショップを通じた部活動のウェルビーイングなチームビルディングに関する、北海道富良野市の中学校での実証事例を報告する。

1. 背景

1.1 部活動運用における課題

近年、少子化や教員の長時間勤務といった状況から、教育課程外の学校部活動について、「地域の子供たちは、学校を含めた地域で育てる。」という意識の下、地域移行とその環境を整備する方針で様々なガイドラインが打ち出されている（スポーツ庁, 2022a）。部活動への外部指導者の導入や、学校部活動の地域連携や地域クラブ活動への移行に向けた市区町村における環境整備の方針などが整理されている。全国各地でも、外部コーチの確保を市

区町村のホームページで募ったり、民間企業や大学と共同で取り組む実証実験を行ったりと、地域移行の試みが進んでいる（cf: 大阪成蹊大学スポーツイノベーション研究所, 2022; スポーツ庁, 2022b; 北海道教育大学, 2023; 東京都教育庁, 2023; 焼津市, 2023）。

地域移行の取り組みは、民間企業との協働による遠隔指導支援という形でも行われている（cf: 経済産業省, 2018; 久保, 2022）。これらの取り組みでは、顧問の教員が専門ではない競技の部活動を担当した際にも、専門的な知識からサポートが受けられる点や、部活動の地域格差を低減する効果が期待されている。これらの取り組みは、主に専門的な知識を動画などで伝えるといった支援が念頭にある。

しかし、部活動の目的は技能向上といった側面だけではない。スポーツ・芸術文化活動の機会を得て体力や技能を向上するだけではなく、教科学習とは異なる集団での活動を通じた人間形成の機会でもあり、多様な生徒が活躍できる場として、豊かな学校生活を実現する役割を有すると示されている（文部科学省, 2020）。このような部活動における技能向上以外の目的にアプローチする上で、一つの観点として、本研究では、部活動におけるチームビルディングに着目する。本研究では、部活動のチームビルディングの側面に着目し、ウェルビーイングの観点から、前述の視点を取り入れた取り組みのフレームワークの一つを提案する。

1.2 取り組み全体のフレームワーク

部活動というチームで活動するためのチームビルディングのための取り組みとして、どのようなフレームワークが必要になるだろうか。本節ではその全体像を述べる。

取り組み全体のフレームワークとして、複数回にわたるワークショップ及びフォローアップによって構成されるものを提案する（図1の①）。まちづくりの市民参加や実践教育のワークショップなどの先行研究から、ワークショップのような場は一回限りでは効果が薄い可能性が指摘されており、実際に複数回にわたる取り組みが取り上げられている（錦澤ら, 2000; Ohnuma et al., 2022; 高橋ら, 2010）。いずれも、初回ではやや抽象的で大きな目標について議論・合意し、徐々に具体的な事項について議論・合意していくプロセスがとられている。部活動はまちづくりのような地域活動に比べると比較的集団の規模も小さく、各回のメンバーは固定化しているが、部活動というある行為や目的を共有する集団でも、目標設定やその共有から具体的な行動のアイデアについて共通の認識を形成することが効果的であろう。

ワークショップの場面では、参加したメンバーは対等な存在で互いに尊重され、対話が丁寧に積み重ねられて、グループ内で一定の考えや合意が形成される（新田, 2006）。例え

ば、チームの中には、部活動を楽しむことが大事な人もいれば、大きな試合に勝つことが大事な人もいるかもしれないが、それぞれの立場を尊重して互いに考えを共有することが重要となる。そのうえで、集団として何を大事にしていきたいかという共通の目標を醸成し、その方向性について合意を形成することが重要だと考えられる（図1の②）。

集団としての目標を立てた後、次に、そのための行動として各人の個別具体的な目標を立てて、実際に行動に移すフェーズがある。Locke の目標設定理論によれば、明確な目標であり、かつ、その目標が受け入れられるものであると認識することは、目標を達成する動機づけが活性化する (Locke, 1968)。目標を自分で決定することは、そうすることで受け入れられる目標となるだけでなく、自己決定や自律性の観点からも重要と考えられる。また、この具体的な目標については、紙に書いたりそれを他者に示したりことでコミットメントを高めると考えられている (Cialdini, 2009 社会行動研究会監訳 2014)。その際、チームメンバーや教員といった評価者に対していきなり宣言することが、生徒自身にとってハードルが高いことも予想されるため、第三者がフラットな立場で話を聞くことも有効かもしれない（図1の③）。さらに、設定した目標に向けて行動をしていくためには、それに対するフィードバックが重要な役割を果たす。自分が立てた行動の振り返りをする際にも、学生という対象者の属性によっては、第三者の介入が求められるかもしれない。例えば、面談形式等の方法で、目標の自己決定や行動変容に至るための言語化や具体的な計画、また、それらが生徒自身の成長や部活動にとってどういう意味を持つのかを考えるために、第三者がフォローする必要があるかもしれない（図1の④）。

そして、各個人が取り組んでいる具体的な目標や行動について集団のメンバーで共有することで、集団の目標達成への動機づけやメンバー間のコミュニケーションの活発化にもつながり、ある状況において必要な行動をうまく遂行できるという自己認識である自己効力感を高める可能性が示唆されている（多田, 2007）。そのため、個人で具体的な目標を立ててそれを第三者と確認するだけではなく、個人目標とそれに対する行動を実行してみたうえで、次なる具体的な集団の目標を決める前に、その取り組みについて共有できると望ましいだろう。各人が最初に立てた目標に対して行動してみたことや感じたことを集団で共有した上で、より具体的な集団の行動目標を決める話し合いを行う（図1の⑤）。

全体的なフレームワークで肝要なことは、集団単位での議論や共通認識の形成と、個人単位での行動変容を組み合わせることだと考えられる。その両方を行うことで、個人としても、集団としても、よりよい状態で活動できるのではないだろうか。

上記のような取り組みでどのような主観的な変化や行動の変化が期待されるのか、またそれをどのように観察・測定するかについては、次節で述べるが、少なくとも介入を行う

前と後で測定することで、具体的な取り組みの効果について検証できるだろう（図1の⑥と⑦）。

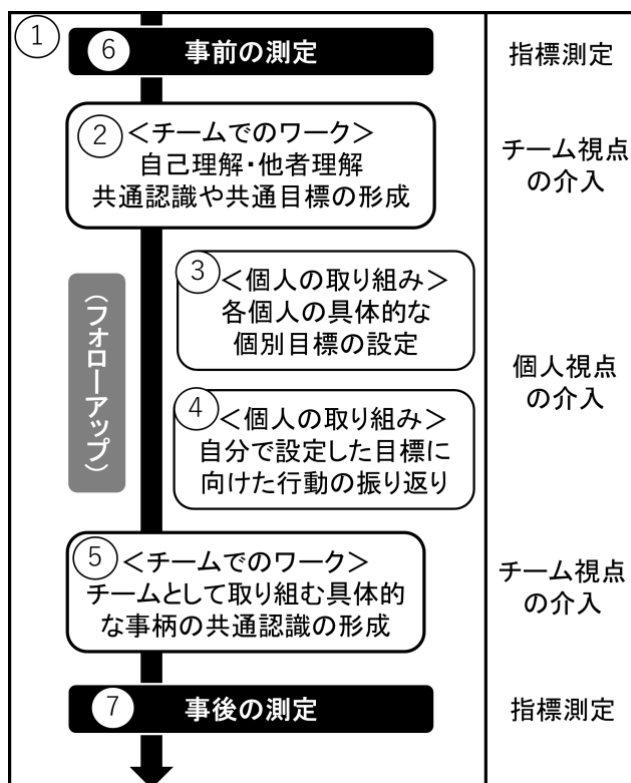


図1. 取り組み全体のフレームワーク

1.2.1 取り組み前後の指標として検討する要素：Self-as-We と集団に対する満足度

部活動のように、一つの目的のもと複数人が集まって共に活動する集団における、集団と自己との関わりを検討する概念として、「われわれとしての自己（Self-as-We）」を取り上げる。Self-as-We とは、京都大学の哲学者である出口康夫が提唱する概念であり、「個人は一人ではいかなる身体行為も行うことができない」という前提に立ち、通常は単独行為とされる行為も含めて、すべての行為が、「複数のエージェントの参加によってはじめて可能になる」共同行為と考えられている。このように、「われわれ」と考えられる範囲の「わたし」も「あなた」も行為を「われわれ」から委ねられて同じ行為に参加しているエージェントであるといった認知を測るものとして、場面や目的に合わせたいくつかの Self-as-We 尺度が開発され、共同行為やウェルビーイングとの関連が実験やアンケート調査で検討さ

れてきた。例えば、Self-as-We 自己観という個人の特性を測る尺度を用いた研究では、人々の短期的なコミュニケーションの認知（中谷ら, 2022）や、ウェルビーイングに関連すると考えられる抑うつ傾向（村田ら, 2020）とも関係があることが報告されており、人々の社会生活の様々な側面に大きな影響を及ぼす可能性があることが示されている。また、職場といった日常の共同行為を行う場に対する各人の主観的な評価を測定する尺度も開発・活用が検討されている（戸田ら, 2023）。共同行為を行う集団に対する評価項目では、一体感・両動感・被委譲感・開放性・全体性・脱中心性・仲間性の7つのカテゴリーを測定する。

部活動という共同行為の場において、「われわれ」として取り組める場だという認識が醸成されることは、部活動のチームビルディングにおいて重要な要素となりうると考えられる。なぜならば、Self-as-We は、集団の同調圧力に支配された集団を指すのではなく、集団から委譲された自律的なエージェントによって構成されている「われわれ」であるため、生徒が部活動という教室以外の場において集団に自律的に関わる態度や行動に密接に関係すると考えられるためである。

さらに、包括的な満足度として、子供のウェルビーイング計測では、具体的な場面を想定して質問することが必要だと考えられている（上坂, 2020）。そこで集団に対する主観的な満足度についても測定する。

以上の観点から、部活動という共同行為を行う場に対する主観的な評価を行う一つの概念として Self-as-We の7つの要素を取り上げ、集団に対する満足度と合わせた8つを評価指標として提案する。

1.2.2 主観的評価をどう扱うべきか？

Self-as-We や集団に対する満足度といった主観的評価は、どのような着眼点を持って扱うべきなのだろうか。少なくとも大きく三つの観点から検討することが重要ではないかと考え、提案する。

一つ目に、個人内の回答における各尺度、および個々人の集積としての集団の平均値をとった時に、その値がポジティブであることがよいと考えられる（図 2-1）。例えば、5段階のリッカート尺度（1：全くそう思わない～5：とてもそう思う）で「私は満足している」というような評価を行ったならば、平均値が高いほどポジティブな評価である。また、中間点の3より高いかどうかという点にも着目することが重要かもしれない。本研究が提案するようなワークショップやフォローアップなどの介入の効果を検討するならば、その介入の前後でアンケートを取り、前後比較で平均値が上がっているか否かを見ることが、介入効果の一つのモノサシとなるだろう。

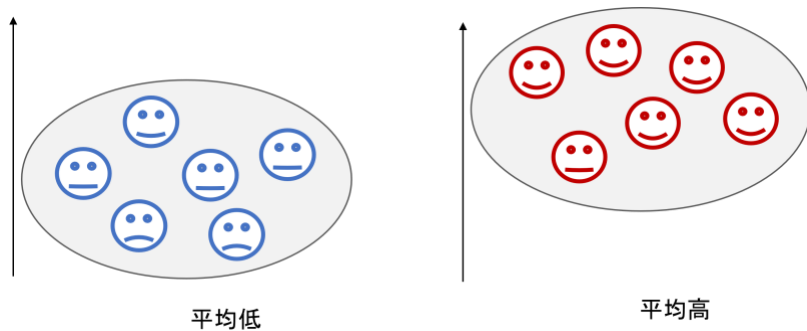


図 2-1. 主観的評価の着眼点の一つ目（平均値）

二つ目に、集団の中で、どれくらいその評価がばらついているかを検討する必要があるだろう。すなわち、標準偏差と、外れ値に着目する必要がある。例えば、大きくネガティブな評価をしている人と大きくポジティブな評価をしている人が存在する状況は、平均すると個々人の単純集積としての値が高いとしても、良いチームの状況とは言い難いのではないかと考える。この観点は、集団内で共有された現実（シェアド・リアリティ）を捉えるうえでも重要である。他者と共有された現実を経験したいという欲求（Hardin & Higgins, 1996; Higgins, 2019）から、集団でウェルビーイングに過ごすうえでシェアド・リアリティは重要と考える。集団に対する評価について分散が小さいことは、メンバーが同じような認識を持っているとも考えられるため、単純な平均値の高さだけではなく、分散にも着目する必要があると考える。

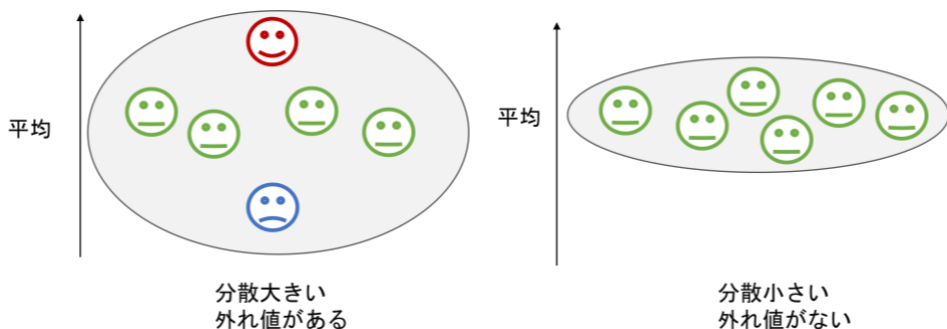


図 2-2. 主観的評価の着眼点の二つ目（分散）

三つ目に、自分がどう思っているかというその人個人に関する主観的な評価だけではなく、他者の心情を推測する間主観的な評価も尋ねることが必要だろう。例えば、自分があ

まり満足していないが周りは満足していそうだという認識は、他人と比べて自分が損している、あるいは劣っていると感じて不満を抱く相対的剥奪（relative deprivation）（Runciman, 1966）につながってしまうと考えられるためである。これは、実際に周りの各個人がどう感じているかではなく、ある一人の視点から見て、自分がどう感じているかと、周りがどう感じているかという推測の差に着目したものである。

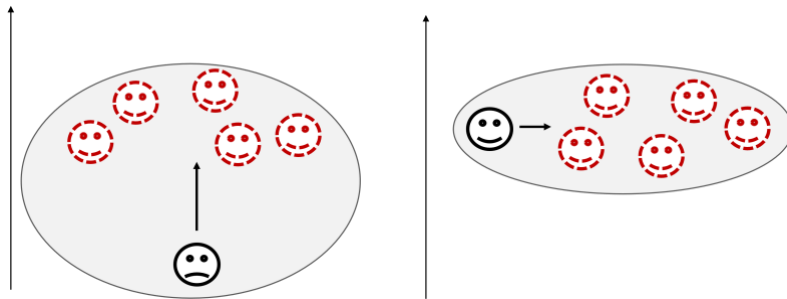


図 2-3. 主観的評価の着眼点の三つ目（主観と間主観評価）

1.2.3 デザインの留意事項

ワークショップやフォローアップを実践するにあたり、注意すべきと考えられる点を述べる。

まず、ワークの場やチームのあり方として、自身の考えを伝えたり他者の考えに耳を傾けたりすることについて、安心して取り組める心理的安全性が確保されている状況で、自己理解と他者理解を行うことが重要となると考える。チームの心理的安全性とは、率直に自分の意見を伝えても他のメンバーがそれを拒絶するなど対人関係を悪くさせる心配をしなくてもよいという信念が共有されている状態を指し（Edmondson, 1999）、メンバーの行動や集団としてのパフォーマンスにも影響すると考えられている（青島, 2019）。学生にとって安心して取り組めるというのは、そこでの発言が成績評価に影響しないという側面や、自分の発言を受け入れてもらえるといった環境、あるいは、上記のような不安がなく部活動に取り組んでいる状態であると考えられる。

ワークショップでは、このような状況の下、学生が自己理解と他者理解を深めていけることが重要であると考えられる。これはウェルビーイングの要素の、「自己への気づき（self-awareness）」とも関係する。「自己への気づき」は、「過去・現在・未来にわたって自分がどのような状態であるかを認知することであり、身体の変化や情動への意識も含まれる」（渡邊・チェン, 2020, p.38）とされており、認知的にも情動的にも自己理解を深めるこ

とがウェルビーイングにとって重要と考えられる。さらに、他者の価値に気づき、理解することは、中学校の道徳でも、自分と違う立場や感じ方、考え方を理解することが一つのポイントになっている（文部科学省，2017）。ウェルビーイングに向けて他者と協働して学んでいく力が必要だという方針が世界的にも打ち出されている（OECD，2019）。しかし、これらを普段から意識的に自覚するのは難しいこともあるため、内省と言語化を補助する必要があるだろう。自己理解と他者理解という点に留意して介入を行う必要があると考えられる。

また、具体的な行動のアイデアや、部活という集団として何かの意思決定を行う際には、ファシリテーターのような第三者や教員ではなく、あくまで生徒自身が決定し、達成する過程をフォローすることが重要となるだろう。これは、何かに取り組む際に自分の意思に基づいて行う「自律性」や「自己決定」というウェルビーイングに関係する要素からも重要と考えられる。さらに、自分で設定した目標に取り組み、成し遂げられたか、取り組んでみてどう感じたのかをフォローアップすることが、「達成」や「有能感」といったウェルビーイングの要因（渡邊・チェン，2020）からも重要である。さらに、この目標を自分で考えるということは、多様な価値観や特性を有する人々からなる集団において、そこでの自分の役割を自身で設定し、それを果たしていくことにつながる。

1.3 部活動におけるフレームワークのまとめ

以上の観点を踏まえ、本研究が提案する部活動におけるチームビルディングの取り組みについて、フレームワークを整理する。

まず、部活動における各自の目標を考えるとともに、部としてどのような目標や価値観を大事にして取り組むかについて生徒たちが決定する。例えば、部活動に取り組むにあたり、どのようなこと（地域とのつながりや自分の成長など）が重要なのかについて考え、共有し合う。その際、自己理解と他者理解を深めること、すなわち、自己への気づきを得つつ、それを共有し合いながら、対話を通じて他者に対する理解も深めることが重要となるだろう。そして、チーム全体として大事にしたいことについても、顧問が決めるのではなく、生徒自ら議論して設定することが重要となる。チームメンバーとの対話を通じて共通した目標などを決定することは、自己決定や動機づけとして重要なだけでなく、ある一定の考えについてメンバー間で合意できるという点でも重要と考えられる。

次に、チームの共通目標に対して、各人が個別具体的な行動のアイデアを考え、実行に移してみる。さらに、それが実行に移せたならばどう感じたか、例えば、自分がチームにできることがあると感じられるか、達成できたかについて内省する。実行に移せなかった

としても、どのようなことができそうだと感じたか、また、行動しようとして気づいた自己の課題を言語化して理解を深められるようなフォローアップが重要となる。

次に、各個人の具体的な取り組みについて共有する。そして、各個人の目標だけではなく、チームとして共通して取り組む具体的な行動アイデアについて共通の認識を形成する。最初に行った価値観の共有や大きな目標の設定から、より具体化した成果目標や行動のアイデアに落とし込んだ論点で議論し、メンバー間で合意する。

このように、集団における目標や行動についてメンバー間で議論し、共通の認識を形成することと、そこから各個人の具体的な行動に落とし込んでその内省を行うこと、さらに、各個人の取り組みを集団で共有して目標や行動のアイデアをブラッシュアップすることを繰り返していくことが重要だと考える。

2. 野球部におけるワークショップ事例

本章では、中学校の部活動におけるウェルビーイングなチームビルディングの取り組みの事例として、富良野市の中学校野球部における実施事例を紹介する。

2.1 事例概要

本事例は、NTT 東日本により、「スポーツ参画の向上とスポーツ環境整備の推進に向けた Sport in Life 推進プロジェクト」の実証（NTT 東日本, 2022）に関連して、2023 年 2-3 月にかけて、北海道富良野市の富良野市立富良野西中学校野球部を対象に、横山・渡邊が所属する研究所の協力のもと行われたものである。

2.2 取り組みの内容

2.2.1 全体の流れ

本取り組みは、四つの活動によって構成される（表 1）。なお、全四回の取り組みは、それぞれ部活動を行っている時間を活用して行った。第一回と第四回は対面のワークショップ形式を、第二回と第三回はオンラインで生徒一人ひとりの面談形式をとった。各回の取り組みの詳細は次節以降でそれぞれ述べる。

表 1. 本事例における取り組みの全体像

	第一回	第二回	第三回	第四回
日付（2023年）	2月6日	2月17日	3月3日	3月29日
概要	ウェルビーイング価値観の共有	個別目標設定	行動の振り返り	部活動の具体的な目標・行動方針の決定
形式	ワークショップ	フォローアップ	フォローアップ	ワークショップ
方法	対面（全員同時参加）	オンライン（個別面談）	オンライン（個別面談）	対面（全員同時参加）
時間	約90分	約90分（10分／人）	約90分（10分／人）	約90分
実施内容	チームビルディングに関する有識者の講演を交えながらウェルビーイングカードワークショップを実施し、生徒自身が個人で大切にしたい価値観や西中野球部として大切にしたい価値観を選択する。	価値観を選択した背景を言語化し、西中野球部として大切にしたい価値観（ワークで選択したもの）を実践するために自分がどんな行動を取りたいかを決める。	価値観を選択した背景を言語化し、西中野球部として大切にしたい価値観（ワークで選択したもの）を実践するために自分がどんな行動を取りたいかを決める。	価値観を選択した背景を言語化し、西中野球部として大切にしたい価値観（ワークで選択したもの）を実践するために自分がどんな行動を取りたいかを決める。

2.2.2 第一回：ウェルビーイング価値観の共有のワークショップ

一回目のワークショップでは、チームビルディングに関する有識者の講演を交えつつ、各個人にとって大切な価値観や部活動で大切にしたい価値観を共有し合い、部として大事にしたい価値観について共通の認識を持つワークを行った。第一回ワークショップの流れについて、表2に示す。

参加者は8名で、同室で4名ずつのグループに分かれて、それぞれのテーブルで話し合いを行った。

はじめに、進行役の自己紹介を行った後、「心臓ピクニック」と「触覚ボール」（渡邊・川口、坂倉・安藤, 2011; 渡邊・藍・吉田・栗野・駒崎・林, 2020）を用いて、アイスブレイクを10分程度行った。

次に、ウェルビーイングカードワークショップ（cf: 「ふるえ」 vol. 37, 2021）を行い、各個人にとって部活動で大事にしたい価値観のカードから三枚選択した（cf: 渡邊, 2023 「2023 年中学生道徳版（26 種）のカード一覧」）。各グループで各個人が選択した三枚のカードを共有した後、部活動で大事にしたい価値観をグループ内の「わたしたち」の価値観として、さらに三枚のカードに絞り込むための話し合いを行った。各グループで三枚にカードを選択したのち、グループ間で、各個人が何を選択し、最終的にどの三枚に絞ったのかを共有した。絞り込む作業で困っている様子も見られたが、何が大事だと思っているのか、普段の活動でどんなことを意識しているのかをヒアリングしてファシリテーターもサポートに入りながら、生徒に選択を促した。選ばれた価値観は、片方のグループでは「社

会貢献」、「信頼」、「挑戦」であり、もう片方のグループでは、「感謝」、「挑戦」、「思いやり」だった。各人がどんな価値観を選択し、そこからどのように三枚に絞り込んだのかを、グループ間で共有し合った。

その後、チームビルディングに関する有識者によって、一流アスリートがこれまで大切にしてきた価値観に関する講演がオンラインで行われた。

講演後、チームビルディングに重要な概念として、Self-as-We 概念の考え方を紹介しながら、個人が自律的に活動しつつも、「わたしたち感」をもって取り組む集団のあり方について説明した。部活動における「わたしたち感」を可視化するため、アンケート項目に回答してもらった（表 3）。回答は、「0: 全くそう思わない、1: あまりそう思わない、2: ややそう思う、3: とてもそう思う」の4段階で求めた。なお、取り組みの全体像では、集団での話し合いなどの介入前に測定することを念頭にしているが、本事例においては第一回のワークショップの当日の流れや生徒の負担などを考慮し、第一回の終盤での測定となった。

表 2. 第一回ワークショップの流れ

所要時間	セッション	内容
5分	アイスブレイク	二つのグループに分かれて心臓ビクニックと触覚ボールを体験する
10分	ウェルビーイングの説明	ウェルビーイングとは何かについて説明する。ウェルビーイングカード(名刺サイズ)を各自に渡す
20分	各自の価値観を共有	「自分が野球部で大事だと思う価値観」について、4人1テーブルで行う
15分	各テーブルで3枚選択	部で大切にすることを、各テーブル内で3枚に絞り込む
5分	全体共有	テーブル間で、どのような価値観が選択されたのか、そこからどの3枚に、なぜ選んだのかを共有する
20分	チームビルディングにまつわる有識者の講演	オンラインで、シドニー五輪や都市対抗野球優勝経験のある元監督に“一流アスリートがこれまで大切にしてきた価値観”について講演を受ける
15分	チームと自分の関係の可視化	チームと自分の関係としてSelf-as-Weの項目について紹介し、「わたしたち感」を捉えて可視化する
5分	振り返りと次回の宿題	ワーク全体を通した振り返りアンケートに回答する。フォローアップに向けた具体的な行動のアイデアを考えるという宿題の説明する

表 3. Self-as-We 尺度の 7 項目と満足感

カテゴリ	質問文
一体感	この部での活動がうまくいくと、自分のことのようになれる
両動感	私は、この部活動で、役割を自ら果たしている感覚と、担わされている感覚の両方を感じる
被委譲感	この部活では、一定の範囲の意思決定がメンバーに任されているだろう
開放性	この部での活動は、この部のメンバーだけで成立しているわけではない
全体性	この部の活動で起きた失敗は、特定の誰かのせいにはしない
脱中心性	この部は、誰かがリーダー役を担わなくても、うまく活動を進められる
仲間性	この部では、意見が異なっても尊重し合える。
満足感	この部の活動に満足している

さらに、参加者は、「自分が、大事にしていることがわかってきた」「部的小伙伴们が、大事にしていることがわかってきた」、「部活動の中で、自分にやれることがあると感じた」という、自己理解、他者理解、集団視点の関係調整の三つの質問について、「変わらない、少しそう思う、そう思う、とてもそう思う、その他（よくわからない）」のうち当てはまるものに○をつけたうえで、その理由（例えば、どんな点が？という問いかけについて）を記入した。最後に、第一回のワークショップ全体を受けて思ったことを自由記述で記入した。

なお、これらの回答の内容は、記名・回収を行ったが、成績評価には関係ないことを強調した。

ワークショップの最後には、グループ内で選んだ 3 枚の部活動で大事にしたいカードについて、「野球部で大事なことを実現するためのアイデア」と「アイデアの中から選んだ、この一か月でやること」について面談までに考えるように伝えた。

2.2.3 第二回、第三回：個別目標設定と行動振り返りのフォローアップ

フォローアップでは、生徒一人あたり 10 分程度で遠隔の面談を行った。

第二回の個別目標設定では、第一回の最後に次回までの宿題とした具体的な行動のアイデアについての確認と、次の第三回までに実際に行う行動を決めた。また、自己理解や他者理解、集団視点の関係調整やチーム活動の心理的安全性などの項目（表 4）についてヒアリングを行った。それぞれグループで選択した価値観からさらに一つ選び取って、その

価値観に対する具体的な行動のアイデアを決定したが、宿題に出していたということもあり、行動のアイデアの決定はスムーズだった。例えば、身体づくりのために柔軟を頑張りたい、周囲の人に感謝を伝えたいといった、部活動以外の時間から意識したい行動や部活の練習中に意識したい行動などについて、生徒自身で具体的に目標設定している様子が見られた。

第三回の行動振り返りでは、第二回で決めた行動計画を実行に移せたか、移せた場合どう感じたのか、移すのが難しかった場合何が難しかったのかを振り返った。さらに、次のポスター作成のワークショップに向けて、部として大切にしたいことを一言で言い表した。また、第二回と同様に表4の項目についてヒアリングを行った。行動計画を実行に移せたかについては、自分で立てた行動目標を実行できたという生徒が多かった。行動目標の達成は難しかった生徒も、何が難しかったのか、どんな挑戦をしたのか、それによってどんな気持ちになったのかを質問し、生徒の中で自己理解を深められるようフォローアップを行った。例えば、部活中にペアで行う練習が、同学年同士のペアになりがちなので学年の違うペアで行いたいと考えていたが、なかなかうまくいかなかったという話があり、どのようなアプローチが必要なのかについて面談形式で考えを深めるといったフォローアップを行った。このように、目標は個人のみで立てることも可能そうだが、振り返りについては、普段の生活状況やどう感じたのかについて振り返って言語化することに対する第三者のフォローが必要そうな場面も浮かんだ。

表 4. フォローアップのインタビューで確認した内容

カテゴリ	質問文
自己理解	自分の大事なことがわかってきた
他者理解	部のみんなの大事なことがわかってきた
集団視点の関係調整	部活動の中で、自分にやれることがあると感じた
自分の情動認知	自分は、部活動に楽しく参加できた
他者の情動認知	部のみんなは、部活動に楽しく参加しているように見えた
心理的安全	自分は、部活動に安心して参加できた
集団の状態	部のコミュニケーションがうまくいっているように感じる

第二回、第三回のフォローアップ中でヒアリングした表4の項目について、変わらない、少しそう思う、そう思う、とてもそう思う、その他（よくわからない）のどれに当てはまりそうかと、その理由を尋ねた。「自分は、部活動に楽しく参加できた」と、「部のみんなは、部活動に楽しく参加しているように見えた」、について、大きく差があった生徒はほと

んどおらず、自分もメンバーも楽しく参加していると回答した人が多かったが、メンバーは楽しく参加しているかの評価に比べ、自分は楽しく参加できたという評価がやや低い生徒が一名いるようだった。フォローアップでも「自部活動の中で、自分にやれることがあったと感じた」（集団視点の関係調整）について尋ねたが、8名中5名が第二回に比べて第三回に高まっている様子が見られた。自分は声が良く通るから試合中にチームの雰囲気が悪いときに声を出して盛り上げたいといった内容がヒアリングで伺えた。自分は、部活動に安心して参加できた」という心理的安全性については二回目と三回目の変化として高まった人が二人おり、評価が下がった人はいなかった。「部のコミュニケーションがうまくいっているように感じる」については、おおむね皆うまくいっているように感じているようだったが、フォローアップの二回目と三回目の間にチームで起こった事柄から、わからないと回答する生徒もいた。定点的に観測する上で、日常で起こるちょっとしたトラブルや出来事に回答が左右される点に留意する必要があるかもしれない。

2.2.4 第四回：部活動の具体的な目標・行動方針の決定のワークショップ

第四回ワークショップでは、部の成績目標と行動方針を決定し、新入部員勧誘ポスターを作成するワークを行った。第二回、第三回を通じて、部で大事にしたい三つの価値観について、具体的にどんな行動のアイデアを考えて実行に移してきたのか、その時どんな気持ちを抱いたのかを共有した。その後、部として行う具体的な成績目標と行動指針を話し合って決めた。それを新入生勧誘ポスターとして、何を大事にしていると伝えたいかを話し合って形にするプロセスを通して、自己理解や部として大事なことの理解を深めた（表5）。

表 5. 第四回ワークショップの流れ

所要時間	セッション	内容
5分	アイスブレイク	二つのグループに分かれて心臓ピクニックを行う
20分	フォローアップの振り返り	各人が行ってきた行動のアイデアやそこで感じたことなどを4人1テーブル内や、テーブル間で共有する
15分	チームとしての具体的な目標と行動指針の決定	8人1テーブルとなって、部として共通して目指す具体的な目標や行動指針について共通の認識を形成する
30分	アウトプット ポスター下書き作成	新入生にどう伝えたいかということ念頭に、自分たちの目標を可視化する
10分	振り返り	ワークを振り返って、集団と自分の関係やアンケートについて回答する

上記の取り組みを実施したところ、第四回の最初に各自が取り組んできた行動や行動に移した際の気持ちについて全体で共有したが、面談の中で話せていたことを改めて言語化して紙に記載することがやや難しい様子が見られた。成果目標や行動指針については、普段から顧問とのコミュニケーションをとり、チーム内で意識しているためか、皆すぐに記載を行っており、成果目標は全員が同じ目標を立てていることがうかがえた。改めて全員で認識合わせをするために、前回選んでいた価値観や成果目標、また、行動指針についてファシリテーターが黒板に記載して補助したが、次のポスター作成では、進行自体をキャプテンと副キャプテンに委ねた。ポスター作成では、二つに分けていたテーブルを一つにして、A3 サイズほどのポスター用紙に下書きを行った。その際、ファシリテーターは、成果目標や行動指針をただ書くのではなく、新入部員に向けてどのように伝えたいのかを意識した作成を促すことで、大事にしていることへの考えを深堀できるように促した。第四回では、どのようなメッセージを、どのような表現で伝えるのかを話し合って用紙に下書きするというアウトプットを行い、ワークを終了した。

2.3 Self-as-We 尺度のアンケート結果

Self-as-We 尺度のアンケートの回答として、生徒 8 名の平均値（標準偏差）を算出した（表 6、図 3）。回答は「0: まったくそう思わない、1: あまりそう思わない、2: ややそう思う、3: とてもそう思う」の 4 段階で、3 点が満点である。

表 6. Self-as-We 尺度の 7 項目と満足感に関する結果（平均値、() 内は標準偏差）

カテゴリ	質問文	2月6日	3月29日
1 一体感	この部での活動がうまくいくと、自分のことのようにうれしい	3.0 (0.00)	3.0 (0.00)
2 両動感	私は、この部活動で、役割を自ら果たしている感覚と、担わされている感覚の両方を感じる	2.0 (0.53)	2.1 (0.64)
3 被委譲感	この部活では、一定の範囲の意思決定がメンバーに任されているだろう	2.8 (0.46)	2.8 (0.46)
4 開放性	この部での活動は、この部のメンバーだけで成立しているわけではない	2.8 (0.46)	2.8 (0.46)
5 全体性	この部の活動で起きた失敗は、特定の誰かのせいにすることはない	2.6 (0.74)	2.6 (0.74)
6 脱中心性	この部は、誰かがリーダー役を担わなくても、うまく活動を進められる	2.1 (0.83)	2.1 (0.64)
7 仲間性	この部では、意見が異なっても尊重し合える。	2.4 (1.06)	2.9 (0.35)
8 満足感	この部の活動に満足している	2.9 (0.35)	2.9 (0.35)

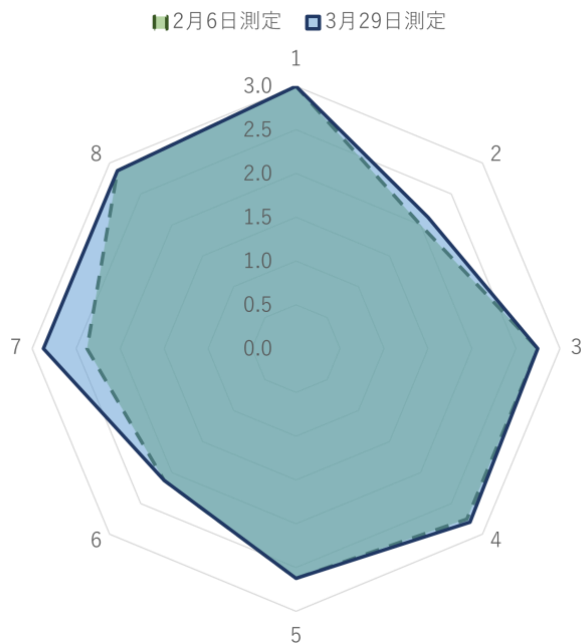


図 3. Self-as-We 尺度の 7 項目と満足感に関する結果（平均値のチャート）

取り組みの当初から高い評価が多く、とくに一体感では全員が満点をつけており、非常に「わたしたち」感の高い集団と言えるだろう。そのため、取り組みを通じて数値評価として目に見える形での変化は少なかったが、「仲間性」については、平均値が 2.4 から 2.9 に大きく上昇していた。一回目のワーク中の話し合いで、自分の意見が尊重されていないのではと感じた生徒がいたため、標準偏差が非常に大きかったが、フォローアップと二回目のワークという取り組み全体を通じて、互いに尊重し合える場であるという実感が、その生徒が高まっただけでなくその生徒以外にも全体として高まっている様子がみられた。

2.4 生徒からの自由記述

第一回から第四回までの全回で回答した項目が三つある。それが、「自分が、大事にしていることがわかってきた」（自己理解）、「部のみんなが、大事にしていることがわかってきた」（他者理解）、「部活動の中で、自分にやれることがあると感じた」（集団視点の関係調整）である。これらに関する自由記述や発言として以下のようなものがみられた。

「自分のことなのにうまく言葉にできないことが沢山あると感じた。もっと自分のこ

とが知りたくなった。」

「チームのみんなが大切にしていることが少しずつ分かるようになった。」

「今までチームの目標が漠然としていたので、明確な目標ができるとそれに向かって活動しやすいと感じた。」

「実際にチームのために行動してみて、達成感をすごく感じた。」

「自分が行動に移すと、みんなも真似して実践してくれるようになって嬉しかった。」

自己については、ワークショップで自分が大事にしていることが分かったという記述やフォローアップを通して選んだ価値観についてよく考えることで理解が深まった様子が見られた。一方で、第四回のワーク後に確認した際には、「逆によくわからなくなった」といった発言も見られた。取り組みの最初の方では、改めて自身について考える機会がなかったという点で、自分の大事なことが分かったと感じたが、取り組みを通してより具体化して考える中で内省が深まったために、そのような回答に至ったと考えられる。今回は半構造化インタビューの形式や自由記述と合わせて聞いた内容だったが、例えば5段階の数値のみで評価すると、自己理解が低くなってしまったかのように見えるため、評価やフォローアップで注意する必要があるかもしれない。

以上から、ワークショップとフォローアップを通じた行動変容を契機とし、中学生年代における自己理解や他者理解の経験を創出できたことが確認できたと考えられる。また、フォローアップなども通じて複数回の取り組みを行ったことで、生徒の具体的な行動を経た感想が得られ、成功体験の創出や所属チームへのエンゲージメントが向上している様子も見られた。

2.5 顧問へのインタビュー

学生を対象としたワークショップとは別に、対象としている部活の顧問の教員に、インタビューを行った。一回目は3月15日に実施し、第一回ワークショップ後、フォローアップなどを通じて各生徒の行動変容の有無など、顧問から見た生徒の変化をなどについてインタビューを行った。二回目は3月29日の二回目のワークショップ終了後に実施し、取り組み全体を振り返った感想について、インタビューを行った。

顧問へのインタビューからは、以下のような発言が見られた。

「外部の方が生徒のフォローを実施いただけるのがすごく良いと感じた。生徒にとって先生は評価者で、発言に気を遣う部分もあると思う。その中で、生徒と直接利害関

係のない方に生徒の本音を引き出してもらうことはとても良かったし、私にとっても学びになった。

実際の生活態度を見ると、やはり本取り組みの影響はあると感じた。とくに最上級生は、本取り組みをきっかけにチーム全体を見られるようになり、チームを引っ張るという意識が芽生えたと思う。一方で、行動の変化は見られたものの継続性はまだ物足りない部分がある。」

部活動の顧問の視点からも本取り組みが生徒の行動変容や意識変化に影響があったことが確認された。一方で、行動の継続性についてもフォローできる仕組みが必要なことが明らかになった。また、そのほかにも、外部の人が入るという地域移行や ICT 支援の取り組みとしても意義を感じている発言が見られた。

3. 考察

本研究では、ウェルビーイングを起点とした部活動のチームビルディングにまつわる取り組みのフレームワークを提案した。その事例として、中学校野球部での取り組みを取り上げた。中学校は未経験から経験者まで幅広く、部活に加入する目的は生徒によって様々である。その中で、生徒同士が双方の価値観を受容した上でチームとして取り組むために、チーム視点での自己理解や他者理解および共通目標を作るワークショップと、個人視点での具体的な行動目標の設定と実際の行動のフォローアップという二つの視点による介入を組み合わせたフレームワークを提案した。

本研究で取り上げた事例から、複数回の取り組みを通して、自己理解や他者理解、また、集団視点の関係調整についても評価が高まったことが確認できた。取り組みを行った部活動では、例えば一体感で全員が満点をつけているなど、もともと「わたしたち感」が高く、分散も比較的小さい集団だった。それでもなお、介入を通じて意見が異なっても尊重し合えるチームであるという評価が高まったことが確認できた。中学校時代における、目標を見据えた具体的な行動の成功体験や多様な価値観を受容は、今後の人格形成にもポジティブな影響を与えうる可能性があるだろう。

一方で、中学生が自身の言葉を言語化してチームに共有するハードルが高いことも確認しており、中学生と定期的に会話をして、考えを言語化する手伝いをする人やシステムの補助が必要な可能性がある。また、行動の継続性を担保するためには、2 か月ではなく、より中長期的なサポートが必要となる。本研究では、学校外の第三者の関わりとして、全四回の取り組みを行ったが、部活のメンバーが、共通目標の共有を行ったうえで、自己内

省と具体的な行動を行い、それをチーム内共有し、それを基にまた共通目標を設定するという循環ができることが望ましいだろう。その循環を外から支援するシステムも今後必要になるかもしれない。

本研究が取り上げた事例では、野球というチームスポーツにおける価値観の共有と具体的な成果目標・行動目標の言語化と共有を行い、自己理解や他者理解といったウェルビーイングに関係する主観的な評価軸を用いて、生徒の内省のサポートや効果測定を行った。では、他の部活動でも同様のフレームワークが適用できるだろうか。本研究が取り上げた事例は、ほぼ毎日部活動があり接触機会も多い野球部における取り組みだった。取り組み以前から部員同士でコミュニケーションを頻繁にとっていたため、ウェルビーイングや Self-as-We の数値としての大きな変化は見られなかったと考えられる。一方で、週に数回や月に数回程度にチームメンバーとのかかわりがあるような部活動では、メンバー同士での価値観の共有の頻度などの目安になるかもしれない。例えば、部活動におけるコミュニケーションや「わたしたち感」など、どのように集団を認識しているかがメンバー間で大きく異なっている場合、チームで共通の認識の下には活動できておらず、ともすれば、生徒のウェルビーイングに影響する可能性もある。各個人の主観的評価を計測しワークショップやフォローアップとして介入することは、チームビルディングとしてもウェルビーイングという観点からも重要であると考えられる。より人数が多い場合や男女混合の部活動においてどう適用できるか、今後検討を重ねていく必要があるだろう。

本研究が述べるウェルビーイングに着目したチームビルディングの取り組みのフレームワークは、今回のように教育場面、特にチームとしての目標がある部活動等では非常に親和性は高いだろう。教育以外にも、ビジネスの場での活用も考えられるだろう。社内新チーム発足時や組織、企業横断での新規プロジェクト立上等に本ワークショップを導入することで、所属メンバーの価値観を理解しより円滑なコミュニケーション形成に寄与可能だろう。メンバーが一堂に集まる機会も減少していることから、チーム視点の介入においても、オンラインでもワークショップを実施できることが望まれるかもしれない。ただし、各回の内容や、主観的な評価として何を測定するかといった点は、対象や場面に応じて変化させる必要があると考えられる。例えば、集団での共通の価値観や目標の設定を行った後に行う個人の目標設定と集団内での共有についても、最初のワークショップ内で行うことで、その後の個人の具体的な職場内での行動について、互いにサポートし合えるかもしれない。自己内省やフィードバックの言語化についても、言語化自体がある程度可能な大人が対象の場合は、アウトプットの過程を第三者がフォローする以外にも、例えばアプリケーションのようなもので定期的に記入するように促すという方法でフォローアップする

ことが可能かもしれない。また、測定する項目についても、職場においては Self-as-We や満足度以外にも、エンゲージメント (Shimazu et al., 2008) といった項目も介入前後で測定することが必要かもしれない。

このように、本研究が提案する取り組みのフレームワークは、場面などに応じて具体的な議題や指標についてカスタマイズする必要はあるが、フレームワークや指標の分析で着目すべき点を整理して提案し、中学校における部活動の実践事例を紹介した。今後、部活動やそれ以外の実践事例を重ねていながら、様々な場面での適用と場面に応じたデザインの精緻化ができるのではないだろうか。

文献

- 青島 未佳 (2019). 心理的安全性がもたらすチームパフォーマンスへの効果 -第2回 心理的安全性とチームパフォーマンスの関係, WEB 労政時報. Retrieved June 30, 2023 from <https://www.rosei.jp/readers/article/74734>.
- Cialdini, R.B. (2009). Influence: The Psychology of Persuasion. 5th Edition (社会行動研究会 (訳), (2014). 影響力の武器: なぜ人は動かされるのか 第三版)
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition, Vol. 3. The interpersonal context* (pp. 28–84), The Guilford Press.
- 東日本電信電話株式会社 (2022). スポーツ参画の向上とスポーツ環境整備の推進に向けた Sport in Life 推進プロジェクトの実証開始～スポーツ環境の整備および指導多様化に向けたデジタル技術の活用 (遠隔指導) ～, NTT 東日本報道発表資料. Retrieved June 30, 2023 from https://www.ntt-east.co.jp/release/detail/20221124_01.html
- Higgins, E. T. (2019). Shared reality: What makes us strong and tears us apart. Oxford University Press.
- 北海道教育大学 (2023). <結果報告書>広域下における地域部活動導入のための、拠点校化に伴う移動問題に関する個別論点 F/S 事業. 経済産業省. Retrieved June 13, 2023 from <https://www.learning-innovation.go.jp/cms/wp-content/uploads/2023/04/437188074d89cc140b8f43f634b7cfa1.pdf?230613>
- 北海道教育大学 (2023). <結果報告書>広域下における地域部活動導入のための、拠点校化に伴う移動問題に関する個別論点 F/S 事業. 経済産業省. Retrieved July 4, 2023 from <https://www.learning-innovation.go.jp/cms/wp-content/uploads/2023/04/437188074d89cc140b8f43f634b7cfa1.pdf>
- 経済産業省 (2018). ICT 部活動支援—オンライン部活指導. 経済産業省. Retrieved June 13, 2023 from <https://www.learning-innovation.go.jp/db/ed0039/>
- 上坂 美紀・中森 千佳子 (2020). 子どもの主観的 well-being における「生活評価」指標の枠組みと指標の提案. 日本家政学会誌, 71 (10), 631–647.
- 久保 まりな (2022). 深刻すぎる部活の指導者不足 ICTで遠隔指導は可能か. 産経新聞. Retrieved June 13, 2023 from <https://www.sankei.com/article/20221204-3UPWPZ3JWFNIF2A4FOVVU6T2M/>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4).
- 中谷 桃子・村田 藍子・渡邊 淳司・高山 千尋・出口 康夫 (2022). 「われわれとしての自己観」とコミュニケーション—自己観がオンライン対話の参加に与える影響, 京都大学文学部哲学研究室紀要:PROSPECTUS, 21, 1-16.

- 日本電信電話株式会社 (2021). わたしたちのウェルビーイングカード, NTT 研究所発 触感コンテンツ専門誌「ふるえ」, 37. Retrieved June 30, 2023 from <http://furue.ilab.ntt.co.jp/book/202111/contents2.html>
- 錦澤 滋雄, 米野 史健, 原科 幸彦 (2000). まちづくりワークショップの合意形成機能に関する研究. 第35回日本都市計画学会学術研究論文集, 841-846.
- 新田 和宏 (2006). ワークショップという熟議民主主義ー「日本型熟議民主主義」の可能性. 近畿大学生物理工学部紀要, 17, 51-62.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編. 文部科学省. Retrieved June 13, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_003.pdf
- 文部科学省 (2020). 学校の働き方改革を踏まえた部活動改革. 文部科学省. Retrieved June 13, 2023 from https://www.mext.go.jp/sports/content/20200902-spt_sseisaku01-000009706_3.pdf
- 村田 藍子・渡邊 淳司・出口 康夫 (2020). 「新型コロナウイルス染拡大下における抑うつ傾向と「われわれとしての自己」との関係」. 京都大学文学部哲学研究室紀要:PROSPECTUS, 20, 15-33.
- OECD (2019). OECD Learning Compass Concept Notes. OECD Future of Education and Skills 2030. Retrieved June 30, 2023 from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.
- Ohnuma, S. Yokoyama M. & Mizutori, S. (2022). Procedural Fairness and Expected Outcome Evaluations in the Public Acceptance of Sustainability Policymaking: A Case Study of Multiple Stepwise Participatory Programs to Develop an Environmental Master Plan for Sapporo, Japan. Sustainability, 14(6), 3403; <https://doi.org/10.3390/su14063403>.
- 大阪成蹊大学スポーツイノベーション研究所 (2022). 大学リソースを活用した部活動の地域移行の受け皿整備の検証. 経済産業省. Retrieved June 13, 2023 from https://www.learning-innovation.go.jp/existing/doc2021/2021_mirainobukatsu_osaka-seikei_sports-innovation.pdf?230613
- Runciman, W. G. (1966). Relative deprivation & social justice: Study attitudes social inequality in 20th century England. University of California Press, Berkeley.
- Shimazu et al. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. Applied psychology, 57 (3), 510-523.
- スポーツ庁 (2022a). 学校部活動及び新たな地域クラブ活動の在り方等に関する総合的なガイドライン【概要】. スポーツ庁. Retrieved June 13, 2023 from https://www.mext.go.jp/sports/content/20221227-spt_oripara-000026750_1.pdf.
- スポーツ庁 (2022b). 運動部活動の地域移行等に関する実践研究事例集. スポーツ庁. Retrieved June 13, 2023 from https://www.mext.go.jp/sports/content/221101_spt_oripara-000025667_1.pdf
- 多田 瑞代 (2007). 職場における目標の共有が仕事の動機づけに及ぼす影響. 経営行動科学, 20 (3), 345-353. <https://doi.org/10.5651/jaas.20.345>
- 高橋 潤・小林 剛士・小林 正美 (2010). 実践教育としてのまちづくりシャレットワークショップの研究ー学生参加のシャレットワークショップを事例としてー. 日本建築学会技術報告集, 16 (33), 711-716.
- 戸田 穂乃香・横山 実紀・赤堀 渉・渡邊 淳司・村田 藍子・出口 康夫 (2023). 共同行為の場を評価する Self-as-We 尺度の開発 ー働く場における規模の異なる集団を対象とした検証ー. 京都大学文学部哲学研究室紀要:PROSPECTUS, 22, 1-18.
- 東京都教育庁 (2023). 都立学校における部活動の地域連携・地域移行の試行実施について. 東京都. Retrieved June 13, 2023 from <https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2023/05/25/15.html>
- 焼津市 (2023). 「焼津市地域クラブ活動」が段階的に始まります. 焼津市. Retrieved June 13, 2023 from <https://www.city.yaizu.lg.jp/k002/20220101ok.html>
- 渡邊 淳司 (2023). 2023 年中学生道徳版 (26 種) のカード一覧, 触覚でつながるウェルビーイング 渡邊淳司研究サイト, Retrieved June 30, 2023 from https://socialwellbeing.ilab.ntt.co.jp/document/wellbeingcard_2023_26_chugaku_doutoku.pdf
- 渡邊 淳司・藍 耕平・吉田 知史・栗野 晃希・駒崎 掲・林阿 希子 (2020). 空気伝送触感コミュニケーションを利用したスポーツ観戦の盛り上がり共有: WOW BALL としての検討, 日本バーチャルリアリティ学会論文誌, 25 (4), 311-314.
- 渡邊 淳司・ドミニク・チェン (2021). わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために ーその思想,

実践, 技術. BNN

渡邊 淳司・川口 ゆい・坂倉 杏介・安藤 英由樹 (2011), “心臓ピクニック”: 鼓動に触れるワークショップ
日本バーチャルリアリティ学会論文誌, 16 (3), 303-306.cn

横山 実紀 (日本電信電話株式会社 社会情報研究所)

渡邊 淳司 (日本電信電話株式会社 コミュニケーション科学基礎研究所・社会情報研究所)

佐々木 耕佑 (東日本電信電話株式会社 経営企画部)

Appendix. 部活動における Self-as-We アンケート

◆「わたしたち感」をもって活動を進めよう

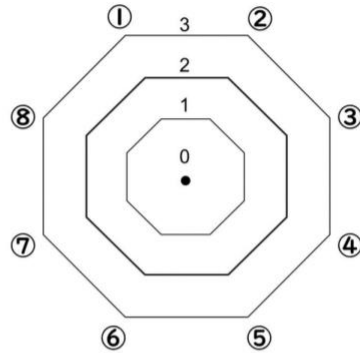
あなたの「わたしたち感」を測ってみよう。

0: 全くそう思わない

1: あまりそう思わない

2: ややそう思う

3: とてもそう思う



「わたしたち感」のものさし	数字に○をつける			
① この部での活動がうまくいくと、自分のことにうれしい	0	1	2	3
② 私は、この部活動で、役割を自ら果たしている感覚と、担わされている感覚の両方を感じる	0	1	2	3
③ この部活では、一定の範囲の意思決定がメンバーに任されているだろう	0	1	2	3
④ この部での活動は、部のメンバーだけで成立しているわけではない	0	1	2	3
⑤ この部の活動で起きた失敗は、特定の誰かのせいにすることはしない	0	1	2	3
⑥ この部は、誰かがリーダー役を担わなくても、うまく活動を進められる	0	1	2	3
⑦ この部では、意見が異なっても尊重し合える	0	1	2	3
⑧ この部の活動に満足している	0	1	2	3