

小学校 学級経営

共同体感覚を高めるためのクラス会議の実践
ークラス会議実践の手引きの作成をととしてー

教育相談課 研究員 倉内 貞行

要 旨

小学校高学年において、クラス会議の活動を分割して配置し、定期的に行われる話し合い活動をととして、学級に在籍する児童全員の相互交流を促した。集団に対して所属感、信頼感、貢献感、そして自己受容といった共同体感覚を高めるために有効であるかどうかを検証した。その結果、半構造化面接の発言分析において、児童が集団に対して信頼感をもつこと、協力することの有効性を実感するなど自身の意識の変容に有効性が確認された。

キーワード：クラス会議 共同体感覚 アドラー心理学 半構造化面接

I 問題と目的

現在、児童生徒は社会構造や家族構成の変化、インターネット環境の爆発的な普及といった変化により、他者と直接的に関わる機会が減少しつつある。そのため、平成20年中央教育審議会答申においては、「人間関係の形成が困難かつ不得手」として、他者と比較して、児童生徒が自分に自信がもてない傾向があるという指摘をしている。これに関して、赤坂（2013）は、「静かなる荒れ」による「学級解体」が全国において急速に広まりつつある、と述べている。この「静かなる荒れ」は、児童生徒同士が共感的な関係性を築くことも、その必要性も感じていないことによって発生する。それぞれの居場所を作ろうとし、小集団を形成したり、教師の指示に素直に従うことができる。授業等で問題行動を起こすことも少なく、表面上、特に問題行動が起きないため看過されがちである。しかし、実態としては、児童生徒が自分に自信をもてない要因の一つとなっていると指摘している。こうした状態の集団で生活をしていくことによって、集団の中に居場所を見つけることができず、表面上は平然としながらも、「他人のことは深く立ち入る必要はない」「自分が集団の中にも、いなくても変わらない」という意識が強化される。この状態は学校生活における意欲の低下、規範意識の低下、自分に対する自信の低下・喪失といった課題を生じさせる危険性がある。

本研究では、こうした課題解決の手立てとして、「アドラー心理学に基づくクラス会議」（以下クラス会議）に着目し、その継続的な実践が有効であると考えられる。クラス会議とは、アドラー心理学の考え方を体験的に児童生徒に学ばせるプログラムであり、Nelsen（2000）はクラス会議の目的を「共同体感覚の体験と育成である」と述べている。

ここで言う共同体感覚（Social Interest）とはアドラー心理学の最重要概念である（会沢，2014）。しかし、アドラー自身はこの共同体感覚について明確な定義付けをしておらず、後継者や研究者によって様々な定義付けが行われた。野田（1998）は、共同体感覚の定義は困難であると述べた上で、これまでの共同体感覚の議論をまとめ、「『私は共同体の一員だ』という感覚」である「所属感」、「『共同体は私のために役に立ってくれるんだ』という感覚」である「信頼感」、「『私は共同体のために役立つことができる』という感覚」である「貢献感」という3側面で構成されると述べている。また、これらに加え「『私は私のことが好きだ』ということ」である「自己受容」も共同体感覚の1側面であると述べている。

本研究においては、この4側面を共同体感覚の定義として捉えることとした。

クラス会議によって共同体感覚が高められれば、児童生徒が集団において関係性を構築できるようになり、集団を肯定的に捉えるようになると考えられる。さらには集団で課題解決を繰り返すことで、自己の良さを発揮して社会に関わろうとする主体性の向上や、他者との協力関係の良さを実感することで、課題に対して協働していこうという意欲の喚起につながるものと考えられる。

我が国においては、学級活動の時間を活用したクラス会議と、授業時間以外の時間を活用したクラス会議が見られる。筆者自身この二つのクラス会議を実践してみて、学級活動の時間を活用したクラス会議実践に

においては、1週間に一度クラス会議を行うと、学級活動で計画された他の活動ができないなどの課題があった。一方、授業時間以外の時間を活用したクラス会議実践においては、継続的に実践ができる時間の捻出が困難であるという課題を感じており、実践している教師においても同様の感想が聞かれた。

クラス会議の有効性は明らかではあるが、実際に継続することに困難さがあることが推察される。本研究では、多くの教師が継続的にクラス会議に取り組み、その効果を実感できるようにしたいと考えた。そこで、実際の学校の教育活動にクラス会議を分割配置するプログラム例を作成するとともに、クラス会議を運営する際の教師の関わり方、留意点、実際に発生しうる課題と対応策について分類・整理し「クラス会議実践の手引き」を作成した。その手引きを使い、本プログラムを定常的に継続実践していくことが児童の共同体感覚を高めることに有効であるか、実践をとおして明らかにすることを目的と設定した。

II 研究方法

1 「共同体感覚を高めるためのクラス会議」について

(1) 共同体感覚を高めるためのクラス会議について

Nelsen (2000) はクラス会議について、「全員にとって現実的かつ実際的な問題を議題として、教師と生徒が一緒になって問題解決や真の対話に取り組むプロセス」であるとし、「生徒と教師が協力する時、彼・彼女らは互いの良さを認めることを学び、違いを理解し尊敬することを学び、さらに共同体感覚を伸ばすことを学ぶ」と述べている。そして、クラス会議の流れについて紹介している(表1)。Nelsenの紹介した、この流れを基に、我が国においても実態に合わせて多様な実践が積み重ねられている。

表1 Nelsenの紹介したクラス会議の過程と活動内容

クラス会議の過程	活動内容
輪になる	全ての生徒が互いの顔が見えるように円を作る。
コンプリメントと感謝の言葉の練習をする	友達にコンプリメント(賞賛, 承認)を与える。友達への感謝の言葉, 友達の善行について1人ずつ発表する。
前回の解決策を検討する	前回のクラス会議で生徒が学んだことが, その後, どうなっているか確認する。
議題を出す	提案者が議題(教師と生徒が援助を望む問題や論点)を発表する。
解決策の話し合い	①議題に関わる者同士で解決策を検討する。 ②ブレインストーミング トーキングスティックを2周し, 1人ずつ解決策を出し合う。考えがまとまらない場合はパス権を認める。
解決策の決定	議題の提案者と関係している他の生徒に, その解決のアイディアの中から同意できるものを選ばせる。

(2) 我が国におけるクラス会議実践

ア 学級活動の時間を活用したクラス会議実践(ロングver.)

赤坂(2002)は、学級活動の時間を活用してのクラス会議を提案している。これは、Nelsenの「(クラス会議に)長い時間を使うことが不可能なら、週に一度だけクラス会議をもつことでも効果はあります」という言及を基に、構築されたと考えられるプログラムである。

赤坂(2014)は学級経営の視点から、「自分たちの問題を自分たちの力で解決するといった、自浄能力を含む教育力を高めることが、学級づくりでは極めて大事」だと述べ、学級集団の問題解決能力はすなわち、自治的能力と言い換えることができるとしている。クラス会議は、「互いの違いを乗り越え、折り合いをつけて意思決定する力」、「協力して問題解決する力」、「行動した結果を振り返り修正する力」、「自分の生活の向上のために課題を見つけ出す力」を育成し、学級集団が自治的集団に高まっていくために必要なスキルと態度を学ぶことができる民主的な話し合いの場として説明している。

また、クラス会議を行うための事前準備として、Nelsenが紹介しているスキルトレーニングを基に、「輪になってコンプリメント」、「効果的な聞き方・話し方」、「五種類の動物のアクティビティ」、「ブレインストーミングと問題解決」といったスキルトレーニングを設定している。

なお、このプログラムについて赤坂(2002)や四日市市教育委員会教育支援課(2014)によって先行研究が行われている。四日市市教育委員会教育支援課(2016)はクラス会議によって共同体感覚が生まれ

たという効果を立証している。

本研究においては比較的、長い時間を要するプログラムであることから、便宜上「ロングver.」という名称とする。

イ 授業時間以外の時間を活用した（ショートver.）

森重(2010)はNelsenの「週に一回長いクラス会議を行うよりも、一日一回短いクラス会議を行う方がベターです」という言及に基づき、毎日10～30分程度のクラス会議を紹介している。クラス会議で育てたい力として、相互尊敬、学級肯定感・共同体感覚、問題解決能力・選択する力を挙げている。比較的Nelsenの著作に忠実に構築されたプログラムである。

このプログラムは、「輪になる」、「ありがとうみつけ（コンプリメントの交換）」、「議題の話合い」という流れで行うとしており、比較的容易に取り組むことができる。

本研究においては、比較的短時間で行うことができるプログラムであることから、便宜上「ショートver.」という名称とする。

ウ 我が国の二つのクラス会議の課題

現在、ロングver.及びショートver.のクラス会議に関連する書籍が多数出版されており、全国各地で実践が積み重ねられている。筆者自身もこの二つのクラス会議を、実践してきた。先行研究の結果と同様、児童や学級集団の雰囲気が変わり、効果的な手法であるという実感をもつことができた。

課題は、ロングver.については学級活動の時間を活用するため、他に計画された活動との折り合いがつけにくいということ、ショートver.においては毎日の朝の会や帰りの会といった短学活の時間を活用することとしたが、毎日の継続には困難さがあるということであった。

クラス会議を実践している教師4名に対して継続的かつ定常的な運営ができていくかという質問をしたところ、「学校の現場においては必ず行うことはなかなか難しい」「実態や学校の事情に合わせて行うようにしている」「実施が難しい場合はコンプリメントの交換だけ行うか、議題の話合いを行う」「時期を決めて適当な時期に実施している」といった回答を得た。クラス会議の効果についての実感を得てはいるため、実際の教育活動において安定した実践を積み重ねるといった困難さがあるということ、そのために多くの実践者が創意工夫をしながら、実践をしているという現状がある。

(3) 本研究におけるクラス会議

本研究では、クラス会議を定常的に継続実践できるようにし、効果的に共同体感覚を高めることを目的とする。そこで、これまで行われてきた先行実践であるロングver.及びショートver.を基に、プログラム例を作成することとした。

継続実践を試みる際に最も課題となるのが時間的な制約である。ロングver.を定常的に行おうとすると、標準授業時数35時間と規定される学級活動の時間が全てクラス会議に置き換わることとなり、また、学習指導要領に示されている内容やねらいを全てを指導することが難しくなる。そうした点において、実践を継続していくことに困難を伴うことが想定される。一方、毎日短時間で行うショートver.は短学活の時間を活用することなどが考えられるが、限られた時間の中で、話合いを進め、学級全体の意見をまとめるということに困難を伴う。必ずしも毎回、課題に対する解決策を決める必要はない、とされることが多いが、時間内で結論が出ないクラス会議を繰り返していくことで、児童及び教師のモチベーションが低下していくことが想定される。また、限られた時間の中で解決策を選択し、それを実行することで、課題に対して適切な手立てを考える力、実行してみて結果を振り返る力を付けるためには、できるだけ時間内で解決策を決定できるようにしたい。

こうした運営上の課題に対して、本研究におけるクラス会議は議題の内容によってロングver.とショートver.の区別をすることとした。具体的には、ロングver.で取り扱う話合いの議題は、集団の課題について話し合い、全員で合意をして実践をする必要があるものとした。児童それぞれの考えを交流させ、最も適しているアイデアを選択するには相応の時間を要することが想定されるため、学級活動の時間の活用が最適と判断した。本研究では、月に一度程度の学級活動の時間を活用して、ロングver.を行うこととした。ショートver.においては集団からの解決のアイデアを集め、提案者自身の中から解決策を選択することにより、制限時間内で完結できる可能性が高まると考えられる。そこで、ショートver.で取り扱う議題については、困っていること、直したいこと等、個人が解決策を決めて実践していけるものとし、週二回程度帰りの会の時間を活用して行うこととした。

コンプリメントの交換は、自分には所属している集団があるという所属感や、仲間に信頼されているという信頼感、ありのままの自分が好きだと言える自己受容の要素に大きな影響を与えるものと考えられる。

これについては、機会を確保したいと考えたため、毎日の朝の会に5分程度の時間設定で行うこととした。

2 本研究の検証について

(1) 検証計画

ア 対象

研究協力小学校の第6学年児童17名（男子9名，女子8名）を対象とした。

イ 実施目的・時期

(7) 2016年5月から9月まで実施した。検討を加えたクラス会議実践の手引きを活用し、学級の実態に合わせたクラス会議プログラムが共同体感覚を高めるのに有効に働くかを検証することを目的とした。コンプレメントの交換については毎日、朝の会の時間、クラス会議ショートver.の議題の話合いについては週二回（火曜日，木曜日）帰りの会の時間、クラス会議ロングver.については月に一度の学級活動の時間を活用した。

(4) 検証授業におけるクラス会議の実践者について

本研究では、学級経営と密接な関連性があるクラス会議を題材とした。また、多くの教師が活用できるクラス会議実践の手引きの有効性を検証するという主旨から、研究協力学級の担任がクラス会議を実践することとした。筆者は月二回程度研究協力校を訪問し、クラス会議の様子について観察・記録をしたり、クラス会議運営における課題とその対策について、実践者と検討を行ったりすることとした。

(2) 検証尺度等

検討を行ったクラス会議プログラムの効果を検証するために、以下の検証方法を用いて児童の意識の変容を測ることとした。

ア 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」（以下、「アセス」）は、栗原ら（2010）によって作成された「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的関係」「学習的適応」の6因子からなる、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。本研究では、クラス会議の実施前後に調査し、学校生活への適応感がどのように変容したのかを見るために使用した。

イ 小学生版共同体感覚尺度

共同体感覚を身に付けている程度を測るために、高坂（2014）の「小学生版共同体感覚尺度」を使用し、実態把握を行う。この尺度は、高坂（2011）が中学生以上を対象として作成した「（青年版）共同体感覚尺度」を基に、小学生が回答可能な尺度として信頼性や妥当性を検討したものである。これは、先に述べた「（青年版）共同体感覚尺度」と同様、「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容」という3因子で構成される。「とてもあてはまる」「ややあてはまる」「どちらとも言えない」「あまりあてはまらない」「ぜんぜんあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

ウ 半構造化面接

クラス会議プログラムを体験した児童に、クラス会議の実践をとおして、どのような意識変容があったのかを明らかにするために、半構造化面接を行った。2016年9月に児童1人当たり10分程度、安心して話せるような場として、研究協力校の教室で個別に面接を行った。項目は、クラス会議の感想を聞くための項目、共同体感覚に関わる質問項目、集団に対する意識の変容についての質問項目を準備した。

(3) 検証授業の実際

ア 個人の課題についての話合い（ショートver.）

毎週火曜日と木曜日、帰りの会の時間を活用して行い、個人の課題の話合いについて実践者が板書をデジタルカメラで撮影した。なお、ショートver.及びロングver.の解決策については一週間取り組んでみて、課題が解決できたかどうかを提案者が発表することとした。

クラス会議ショートver. ①（5月17日）

議題	妹に対して厳しい口調で言うてしまう。
解決のアイディア	1秒間息を止める。その場を離れる。泣いたらお母さんに任せる。
決定事項	悪い言葉が口から出そうになったら、心の中で6秒間数える。

クラス会議ショートver. ②（6月7日）

議題	アイドルの動画を見続けてしまうことを止めなくてはと思うが、だらだらと見てしまう。
解決のアイデア	ポスターを貼って我慢する。制限時間を書いた付箋を貼る。スケジュールを立てる。タブレットに手をつけないようにする。
決定事項	①スケジュールを立てて、動画を見る時間を決める。 ②動画を見ると、時間が過ぎてしまうので、ポスターで我慢するようにする。

クラス会議ショートver. ③（6月30日）

議題	本当は感謝しているけれど、祖母とよくケンカをしてしまう。
解決のアイデア	その場を離れる。丁寧な言葉遣いを心がける。悪いことを言っている自分の姿を想像する。
決定事項	尊敬の気持ちをもって丁寧な言葉を使う。

イ 集団の課題についての話し合い（ロングver.）

クラス会議ロングver.（6月30日）

議題	廊下を安全に歩けるようにするにはどうしたら良いのだろう。
走ってしまう時	早く遊びたい時。急いでいる時。見られていないと思う時。
解決のアイデア	声を掛け合う。ポスターを貼る。時計を見て行動する。床に絵を貼る遊びの要素を取り入れる。クイズを廊下に掲示。劇を全校集会で見せる。
心配なこと	床に絵を貼るのは良いアイデアだが、汚れたり破れたらもったいない。
決定事項	遊び感覚を取り入れた取組をしてみる（なぞなぞ、クイズを貼る）。 ポスターを壁に貼る。 自分たちが普段使っている3階の廊下で試してみて、効果があれば、学校全体で取り組めるように校長先生に相談する。

Ⅲ 結果

(1) 質問紙法による事前調査、事後調査の比較

ア アセス

本研究で用いたクラス会議プログラムを実施後、研究対象児童の学校環境適応感がどのように変容したのかを調査するため、プログラム開始前後の得点を比較した。2016年5月に行った事前調査では「アセス」の下位尺度得点平均（「平均」とは偏差値ではなく、5件法で対象児童が回答した結果を数値化したものである）はそれぞれ、「生活満足感」3.87、「教師サポート」4.61、「友人サポート」4.22、「向社会的スキル」4.44、「非侵害的關係」3.58（逆転項目として処理）、「学習的適応」3.84であった。

2016年9月に事後調査を実施した。「生活満足感」は4.06、「教師サポート」は4.65、「友人サポート」は4.41、「向社会的スキル」は4.52、「非侵害的關係」は3.82（逆転項目として処理）、「学習的適応」は4.25となった。この値を比較するために、ウィルコクソンの符号順位和検定により、検討した。その結果、有意な向上は見られなかった（表2）。しかし、全ての下位尺度において、平均点の向上が見られた。

表2 「アセス」のウィルコクソンの符号順位和検定

下位尺度	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
生活満足感	8	6.50	8	10.50	1	-0.83
教師サポート	5	8.60	8	6.00	4	-0.18
友人サポート	5	8.00	9	7.22	3	-0.80
向社会的スキル	3	6.33	9	6.56	5	-1.59
非侵害的關係	8	7.75	9	10.11	0	-0.69
学習的適応	5	5.40	9	8.67	3	-0.16

イ 小学生版共同体感覚尺度

アセスと同様に、プログラム実施後、研究対象児童の共同体感覚がどのように変容したのかを調査するため、事前調査と事後調査を実施した。2016年5月に事前調査においては下位尺度の平均得点は「貢献感」4.19、「所属感・貢献感」4.40、「自己受容」3.85であった。2016年9月に事後調査を実施した。下位尺度の平均値は、「貢献感」4.20、「所属感・貢献感」4.42、「自己受容」3.96であった。この値を比較するために、ウィルコクソンの符号順位和検定により検討した(表3)。「自己受容」因子に関しては平均点の上昇が認められたが、下位尺度の有意な向上は見られなかった。

表3 小学生版共同体感覚尺度のウィルコクソンの符号順位和検定

下位尺度	負の順位	負の順位	正の順位	正の順位	同順位	Z値
	N	平均ランク	N	平均ランク	N	
貢献感	8	9.25	9	8.78	0	-0.12
所属感・信頼感	6	7.25	6	5.75	5	-0.36
自己受容	5	7.80	8	6.50	4	-0.46

(2) 面接法による意識の変容

2016年9月に、個別に半構造化面接を行い、逐語録を作成した。面接時間は、1人当たり10分程度で行った。9つの質問項目を準備したが、補助的な質問も取り入れ、実施した。それぞれの質問項目に関して30概念が抽出された。抽出された概念と、それに関連する発言例について表4から表12に示す。

ア クラス会議を実施してみたの意識の変容

「クラス会議を行ってみて良かったこと、ためになったと思うことを話してください。」という質問項目に関して、ありがとうを日常的に言えるようになってきたといった「よいところへの着目」、課題の話合いによって、実際に行動が変わったり、以前よりも無理なく自分の意見を言えるようになったりといった「行動の変化・成長」、友達が考えていることを理解し、それについて共感しようとする「他者への共感」、集団で課題について話し合い、解決策を考え、解決できたという実感を感じられたという「協力の経験」、自分の課題について友達が一生懸命考えて解決策を考えてくれたという「感謝の気持ち」という6概念が抽出された(表4)。

一方、「クラス会議を行ってみて辛いと感じたことについて話してください。」という質問項目に対しては、クラス会議の途中でふざけてしまっている友達への批判といった「不真面目さへの批判」、発言の内容と普段の様子が一致していない友達に対する批判といった「言行不一致への批判」、クラス会議に自分自身が積極的に取り組むことができていると評価した「低意欲、照れくささ」という3概念が抽出された(表5)。

表4 半構造化面接 項目1

クラス会議を行ってみて良かったこと、ためになったと思うことを話してください。	
抽出された概念	主な発言
よいところへの着目	A男：今までありがとうなどを伝える機会はなかったけれど、ありがとうみつけ(コンプリメントの交換)をするようになって、ありがとうを伝えられるようになってきました。普段も言えるようになってきました。
行動の変化・成長	F男：クラス会議に取り組んで、自分から意見を言えるようになったし、五年生の時と比べて自然に発表できるようになりました。
他者への共感	A男：誰がどういうことを考えたり、やったりしているのかが分かっておもしろかったです。みんなの悩みを聞いて、そういう悩みがあるんだとか、気づくことができよかったです。
協力の経験	Q女：自分が悩んでいた・困ったことをみんなで協力して話し合えてよかったです。
感謝の気持ち	J女：自分の悩みをみんなが一生懸命考えてくれたことがありがたいなあと思っています。

表5 半構造化面接 項目2

クラス会議を行って見て、辛いと感じたことを話してください。	
抽出された概念	主な発言
不真面目さへの批判	L女：相手の気持ちを考えずに、話している途中にしゃべってくる。男子がうるさいなあと感じることがあります。
言行不一致への批判	I男：〇〇さんは言っていることと、やっていることが違うと思うと、考えることが嫌になります。
低意欲、照れくささ	H男：僕が発表の時に注目されると照れくさい感じがします。

イ 所属感に関する意識の変容

学級集団に対する所属感について、クラス会議によって児童の意識がどのように変容したかを知るために児童一人一人に対し、「あなたはこの学級の一員であると感じていますか。どんな時にこの学級の一員だと感じていますか。」という質問をした。その結果、これまで属していた小集団の枠にとらわれないうちで行動したり、学習をしたり、談笑したりする際に所属感を感じるという「協力を感じる時」という概念と、学級集団において自分の役割を理解し、認められていると実感する「自分への注目」という2概念が抽出された(表6)。

表6 半構造化面接 項目3

あなたはこの学級の一員であると感じていますか。どんな時にこの学級の一員だと感じていますか。	
抽出された概念	主な発言
協力を感じる時	E男：班のみんなで協力しているとき。社会の時間でみんなで調べるとき。協力して調べたり話し合っている時、一員だなと感じます。
自分への注目	G男：行事などで一人でも欠けるとだめだなあって感じます。自分もいないとそう思われるし、今年はまだそんなにはないけれど・・・。

ウ 信頼感に関する意識の変容

学級集団に対して抱いている児童の信頼感が、クラス会議によってどのように変容したかを明らかにするために、「あなたは学級の仲間のことを信頼していますか。どんな時に仲間を信頼することができると感じますか。」という質問をした。信頼感を感じると答えた児童は、自分の課題に対して、仲間が共感的に寄り添ってくれた経験などを挙げた「支援をしてくれる時」、みんな同じ課題に対して協力的に行動していることなどを挙げた「協力している時」という2概念が抽出された。

一方で、信頼感を感じにくいと答えた児童も見られた。ふざけてしまう仲間の姿を見て、信頼はできないといった「他者への批判」、これまでの自分を振り返り、自身の態度を否定的に捉えて、信頼されていないと感じている「自己の否定」という2概念が抽出された(表7)。

表7 半構造化面接 項目4

あなたは学級の仲間のことを信頼していますか。どんな時に仲間を信頼することができると感じますか。	
抽出された概念	主な発言
支援をしてくれる時	K女：自分の悩みを一生懸命考えてくれて解決策を考えてくれたので信頼できています。
協力している時	L女：みんなで何かをする時に協力できるし、信頼もできていると思います。
他者への批判	Q女：私は男子がふざけすぎたりするので信頼はできていないかなあ。
自己の否定	D男：いつもふざけているので、みんなに信頼されていないだろうなと思います。

エ 自己受容に関する意識の変容

児童が自分自身のことを好きだと感じる自己受容が、クラス会議によってどのように変容したかを明らかにするために、「あなたは自分のどんなところが好きですか。」という質問をした。自己受容が高いと思われる児童は、自分の優しさや思いやりといった内面的なよさと感じているという「優しさ・思いやり」、自分が他に比べて秀でていることや得意なことがあり、そうした能力、技能面について好きだと感じている「能力・技能」、ルールを守って気持ち良く生活しようとしているなどを挙げた「正直さ」という3概念が抽出された。

一方、今の自分に対して、自己受容が低いと思われる児童については、努力する場面はあるものの、つい否定的な言動をしてしまうといった「自己の否定」という1概念が抽出された(表8)。

表8 半構造化面接 項目5

あなたは自分のどんなところが好きですか。	
抽出された概念	主な発言
優しさ・思いやり	G男：自分は結構優しいところがあると思います。
能力・技能	I男：切り替えができるところ。
正直さ	F男：遊んでいる時に正直に「タッチされた。」などルール違反をしないこと。
自己の否定	J女：仕事などをがんばっているつもりだけど、口が悪くて、思ったことをすぐ言うので直さなければと思います。

オ 貢献感に関する意識の変容

学級集団に対して貢献したいと感じている児童の意識が、どのように変容したかを明らかにするために、「あなたは仲間に対して何かをしてあげようと考えることがありますか。どんな時に、みんなのために行動しようと思いましたか。」という質問をした。17名全員が学級集団に貢献しようと感じていると答えた。

発言を分類したところ、普段の学校生活において、みんなのために自分ができたいことを行いたいという「日常的な場面で支える」、集団生活上のトラブルが起きた場合に、相手の気持ちを共感的に理解し、行動したいという「心に寄り添う」、学校生活をもっと楽しいものにするために、イベントを企画したいという「楽しませたい」の3概念が抽出された(表9)。

表9 半構造化面接 項目6

あなたは仲間に対して何かをしてあげようと考えることがありますか。どんな時に、みんなのために行動しようと思いましたか。	
抽出された概念	主な発言
日常的な場面で支える	F男：給食の時、食缶にごみが入らないように、きちんとふたをするようにしています。
心に寄り添う	J女：泣いている人がいたら、何か改善策はないかな、なぜ泣いているのかなって一緒に考えるようにしています。
楽しませたい	N女：今度お楽しみ会があって、歌の計画をしています。友達と計画を立てて、みんなを楽しませられるようにがんばりたいです。

カ 意思決定する力に関する変容

児童が生活場面で様々な意見を出し合い、その中から集団として、どのように意思決定しようと考えたかを明らかにするために、「友達と意見が食い違った時、どうしますか。」という質問をした。

発言を分類していくと、相手の意見との妥結点を探ったり、順番を決めて取り組んでみたりするなどの「折り合いをつける」、自分の意見を強調しすぎないようにし、相手の意見に納得して「譲る」、自分の意見をもう少し分かってもらえるように伝えるといった「自己主張」の3概念が抽出された(表10)。

表 10 半構造化面接 項目 7

友達と意見が食い違った時、どうしますか。	
抽出された概念	主な発言
折り合いをつける	A男：相手の意見と合わせてみて、一旦は譲ります。それで、だめなら自分の意見でやってもらいます。相手を優先しながら、順番で挑戦するみたいなのがいいのかなと思っています。
譲る	Q女：私は自分の意見を言うけれど、友達の意見を聞いて、納得したら、相手の意見に譲っています。
自己主張	C男：自分の意見を詳しく言って分かってほしいと思います。

キ 協力して問題解決をする力に関する変容

児童の問題解決をする力がクラス会議によってどのように変容したかを調べるために、「困ったことや悩みがあったら、どのようにしますか。」という質問をした。

その結果、自分の課題をクラス会議に提案して解決と一緒に考えてもらうという「クラス会議で解決する」、クラス会議に提案はしないが友達、保護者、教師に相談をしてみるという「周りの人に相談する」、自分なりに解決策を考えて実行するという「自分で解決する」という3概念が抽出された(表11)。

表 11 半構造化面接 項目 8

困ったことや悩みがあったら、どのように協力して問題解決をしますか。	
抽出された概念	主な発言
クラス会議で解決する	B男：クラス会議にどんどん出してみんなに考えてほしいと思います。
周りの人に相談する	O女：親に相談したり、友達に相談したりします。私は気の弱いところがあるので、みんなにはまだ言えないかなあとと思います。
自分で解決する	J女：そっとしておいてほしいです。もし、声をかけてくれたら嬉しいかもしれないけど・・・。

ク 課題を見つけ出す力

児童が自分たちの生活をより良くするためには、どんな手立てを考えているかを明らかにするために、「自分たちの生活をより良くするためには、どうすれば良いと思いますか。」という質問をした。その結果、信頼関係をより深め、全員が参画して最適な答えを見つけ出していくべきという「協力体制をより強く」、集団としてお互いが気持ち良く生活していけるようにきまりを守るなど「ルールを守る」という2概念が抽出された(表12)。

表 12 半構造化面接 項目 9

自分たちの生活をより良くするためには、どうすれば良いと思いますか。	
抽出された概念	主な発言
協力体制をより強く	N女：やっぱりクラス会議で一生懸命、6年生として、全校のことを考えるような意識が大事だと思います。みんなでやらないと意味が無いから、みんなで取り組むようにしたいです。 Q女：クラス会議の時のようにみんな素直に言い合えること、日本一の6年生を目指して、一つ一つの課題をクラス会議などで解決していきたいです。
ルールを守る	E男：人の話を最後まできちんと聞くこととケンカをしないこと。そのためにはルールを守っていくことが大事だと思います。 J女：例えば、陰口や悪口を言うてはいけないというルール。こういうルールをみんなで納得して実行していくことが大事だと思います。

IV 考察

研究協力学級の児童は、クラス会議によって共同体感覚を体験し、学級集団としては、より協力し合うこと、信頼関係を築くことなどの必要性に気付くことができたということが半構造化面接の発言分析によって認められた。本研究におけるクラス会議の効果について、(1)コンプリメントの交換について、(2)課題の話合いについて、(3)本研究におけるクラス会議の有効性について、という三点で考察する。

(1) コンプリメントの交換について

コンプリメントの交換の成果として、「ありがとう」、「すごいね」と言われる喜びを経験したことにより、自分には優しさ・思いやりがある、正直である、能力や技能で秀でた面があるという自身のよさに気付くことができた。また、自分も仲間の良さを見つけ伝える経験をとおして、よいところに着目できるようになったことについて肯定的に捉えているということが明らかになった。さらに、普段の学校生活においても気軽に「ありがとう」と言えるようになるなど、日常生活への転移も発生してきている。このような結果から、コンプリメントの交換を継続的に実施することで、相互に自他のありのままの姿を認め合うことができるようになり、自己受容を高めることに有効であることが確かめられた。

(2) 課題の話合いについて

児童は提案された個人または集団の課題について、話合いによって解決策を決め、それに取り組んできた。話合い活動を定常的に経験することにより、児童は実際に自分たちの行動が変わることに対する満足感を得られたり、多様な意見を出し合い協力しながら一つの意見にまとめる必要感を感じたりすることができるようになった。また、意見の収集、集約の過程において、限られた時間の中で解決策を探すために、自分の意見に過度に固執せず譲ったり、いくつかの意見を組み合わせたり、一定期間試してみて効果が無ければ、別の手立てを採用するなど折り合いをつけることができるようになってきた。また、こうした話合いを経験することによって、普段の学校生活において学級に貢献しようとしたり、相手の気持ちに寄り添うよう行動したり、と自分の能力を生かして貢献をしていこうとする貢献感を高めることに影響を与えていることが推察される。

解決策を実行することで課題解決の成功体験を積み重ねた結果、困ったことが起きたときは、周りの人に相談してみて解決策を探ることが効果的と考える児童が見られるようになった。また、クラス会議を活用して解決策を考えたいとする児童が増加した。仲間のために発言したり、行動したりする経験をとおして、自身の行動の変化に喜びを感じている児童が出てきたことも明らかとなった。

(3) 本研究におけるクラス会議の有効性

このように継続的に実践されたクラス会議は、共同体感覚を高める手立てとして、有効であると考えられる。クラス会議をとおして仲間と協力でき、自分に役割があり、居場所があると感じることで所属感を感じることができるようになったこと、実際に課題を解決してもらった経験から仲間に助けられたという実感を感じることができたこと、仲間と課題の解決に向けて協力して合意できたという経験から信頼感を感じることができたことが明らかとなった。さらに、日常生活の中で気を配る、みんなを楽しませたい、といった自分なりの方法で学級に貢献していきたいという意識をもてるようになったことから貢献感を感じることができたということ、自分の内面的なよさを認めてもらう経験を積むことにより、自己受容をすることができるようになったことを踏まえると共同体感覚の四つの側面に関する意識の変化があったことが明らかとなった。

しかし、クラス会議によって学級における児童の関係性が少しずつ改善していった反面、その集団のルールに従わない仲間への否定的な発言も散見された。悪ふざけをしていると信頼できない、ルールを守ってほしい、意欲を示してほしい、言行不一致はやめてほしい、というような他者への要求が主な発言であった。一方、批判されていると思っている児童においては、言動がみんなに受け入れられていないことを自覚しているなど、自身に対しての否定的な捉え方がなかなか改善しない現状も見られた。

アセス及び小学生版共同体感覚尺度による効果検証において、有意な向上が認められなかった背景には、児童同士が、クラス会議に対する取組を互いに認め合うことができなかつたことがあると考えられる。

これまで集団としての意識をあまりしてこなかつた本学級においては、衝突を避けるために交流をしてこなかつたという背景があり、今回クラス会議に取り組んだことで、集団として全員が互いに関わり合う交流が発生した。このことにより、学級に在籍する児童全員で学校生活を向上させたいという願いがある児童の集団と、批判の対象となった児童の集団に大別されていったことを発言から読み取ることができた。前者の児童の発言から、批判の対象となった児童を排除しようとする意図は読み取ることができず、むしろ

る集団に協力してほしいという願いが読み取れる発言であり、仲間に対する期待感であると言い換えることができる。

しかし、後者の児童の発言からは、言動を変えていこうとする意欲が阻害されていると感じていることを読み取ることができる。そこで、今後、両者の児童が相互に認め合えるようクラス会議の実践を継続するとともに、スキルトレーニング等を導入していくことも必要であろう。そのことにより、集団の関係性がより改善し、共同体感覚の育成に寄与するものと考えられる。

本研究で実践したプログラム例で強調してきたのは、担任が実施時間などについて過度の負担感を感じることなく、クラス会議を継続的に実践できるようにすることであった。これらに関しては、プログラム導入直後においては、時間超過のケースも見られたが、設定された時間内に解決策を決めたり、コメントの交換を終えることができるようになってきた。担任によると、クラス会議の活動を分散させることで、授業等の時間への影響は極めて小さくなったと回答を得た。

児童たちは集団で生活し、それぞれのよさを発揮していくためには、ルールを守ることの必要性を強く意識するようになってきたことも明らかとなった。半構造化面接の回答からも、研究対象学級の児童全員がルールを守り、協力・信頼の雰囲気を作ることができるクラス会議は、自分たちの成長については必要であると捉えていること、児童全員がクラス会議の継続実施を望んでいることが明らかとなった。

以上のことから、本プログラムで行ったクラス会議を定常的に継続実践する取組は、児童の学級集団に対する所属感、信頼感、貢献感、自己受容といった共同体感覚を高めることについて、一定の効果があったと認められた。

V まとめ

本研究では、学級担任及び児童の負担感を軽減するために分割配置したクラス会議の継続的な実践が、共同体感覚を高めることに有効であることが認められた。アセス及び小学生版共同体感覚尺度においては有意な向上は見られなかったが、半構造化面接における発言を分析したところ、クラス会議によって児童は自他を肯定的に捉えられるようになり、互いに認め合うことのよさを感じ、協力することに意欲をもつことができたことが明らかとなった。さらに、児童はクラス会議をとおして、人間関係を改善し、学習活動を充実させるためにルールを全員で守っていくことや、互いのよさを認め合えるように信頼関係を深めたいという意欲が高まってくるなど一人一人が学級集団全体で信頼し合い、協力し合うことの有用性を実感できるようになってきていることが明らかとなった。これらのことから、本クラス会議プログラムは、児童の集団に対する肯定的な感情を育み、その価値を実感させることに有効に働いたということが示唆された。

VI 課題

本研究で作成したクラス会議プログラム例によって、児童が集団に対する肯定的な意識を感じるようになり、信頼し合い、協力することのよさを実感できるようになった。しかし、実際のアセス及び小学生版共同体感覚尺度において有意な向上は見られなかった。これについては、(1) 児童の集団に対する意識が小集団から学級集団へ変容したことについて、(2) 分析に関わる課題という二点について述べ、(3) 今後の展望を述べる。

(1) 児童の集団に対する意識が小集団から学級集団へ変容したことについて

研究協力学級の実態調査において、質問紙法と観察で評価をした。その際、質問紙による評価と観察による評価では明らかな差異が認められた。実態調査の段階で質問紙に回答する際、児童が基準としていたのは、自分が所属する小集団のことであり、気の合う仲間同士であるがゆえに、高得点を示していたと考えられる。一方、学級全体の児童の人間関係を俯瞰した教師の観察においては、学級内にいくつかの小集団を児童が形成し、小集団同士は長期間関わり合うことを避けている傾向が認められた。つまり、小集団における児童の人間関係は良好であったものの、学級集団としての児童同士のつながりが希薄であったと考えられた。また、6年間でクラス替えを一度も経験してこなかったという背景から、小集団同士の孤立した状態がかなり長期間に及んでいたことが推察された。

そこにクラス会議プログラムを導入し、意図的に関わり合う場を設定したことによって、これまで学級集団として積極的な交流をしてこなかった児童たちは非協力的な態度をする児童に対し、批判的な評価をするようになった。

(2) 分析に関わる課題

研究協力学級は在籍数17名という規模の小さな学級であり、統計的な処理を行うためにはサンプル数が少なく、量的研究としての妥当性の検証には困難が伴ったことがある。研究計画段階で質的研究の手続きをとり、データを収集していくことができれば、児童の内面の変化からクラス会議による変容について詳細を明らかにできたものと考えられる。

(3) 今後の展望

以上のことを踏まえ、研究協力学級のように、学級集団としての関係性が未熟である場合においては、クラス会議によって、協力や信頼という関わり方が必要であるという気付きを導き出すことができた。しかし、コミュニケーションの基礎的スキルとして、例えば、効果的な聴き方についてのスキル、効果的な伝え方のスキル、多様な考え方を認めることができるスキルを事前に習得させることで、より即効性のある展開が期待できるということが推察される。しかし、学校における教育課程の中にどのように配置するのか、実態に合わせてどのようなスキルトレーニングをいつ、どのように実施するかについては検討の余地を残す。今後、対象学級の現状を把握するアセスメントの手法と、様々な実態に対応したスキルトレーニングプログラムの類型化を図り、その効果を生かしつつ、クラス会議を実践することで、より効果的に共同体感覚が高められるかについて検証をしていく必要がある。

(引用文献・URL)

- 1 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」, p. 15
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2017. 1. 13)
- 2 赤坂真二 2013 『スペシャリスト直伝！学級を最高のチームにする極意』, pp. 21-24, 明治図書
- 3 ジェーン・ネルセン リン・ロット H. ステファン・グレン 2000 『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』, p. 43, コスモス・ライブラリー
- 4 会沢信彦 岩井俊憲 2014 『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学－勇気づけで共同体感覚を育てる』 p. 119, 図書文化
- 5 野田俊作 1998 『アドラー心理学トークンセミナー』 アニマ, 2001
- 6 四日市市教育委員会教育支援課 2016 『共同体感覚を育む「クラス会議」の活用に関する研究』 p. 27
http://www.yokkaichi.ed.jp/e-center/nc3/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=2173 (2017. 1. 13)
- 7 ジェーン・ネルセン リン・ロット H. ステファン・グレン 2000 『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』, p. 42, p. 51, pp. 49-51, コスモス・ライブラリー
- 8 赤坂真二 2014 『いま「クラス会議」がすごい!』, p. 17 学陽書房

(参考文献・URL)

- 1 赤坂真二 2002 「アドラー心理学の基づくクラス会議の効果の研究」, 上越教育大学大学院修士論文, 未公刊
- 2 森重裕二 2010 「クラス会議で学級は変わる!」 明治図書
- 3 栗原慎二 井上弥 2010 「アセスの使い方・活かし方」, ほんの森出版
- 4 高坂康雅 2014 「小学生版共同体感覚尺度の作成」, http://ci.nii.ac.jp/els/110009802971.pdf?id=ART0010302704&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1484271299&cp= (2017. 1. 13)