

# 生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究

～小学校中学年における共同体感覚を高める実践を通して～

香美市立大宮小学校 教諭 山岡 美和  
高知県心の教育センター 指導主事 濱田 実智雄

本研究の目的は、中山間地域における小規模校の人間関係の固定化を防止するために、友達との望ましい人間関係を築くことに課題が大きくなっていく中学年を対象にして、学級の実態に応じた構成的グループエンカウンターやクラス会議を行うことで、「共同体感覚」の高まりを検証していくことである。第Ⅰ期では、構成的グループエンカウンターを実施し、相手を意識した聞き方や温かい受容的な雰囲気の中で、クラス会議を導入した。第Ⅱ期では、教師が主体となって進行したクラス会議を児童が中心となって進行するようにした。

その結果、クラス会議の背景にある理論・理念を大事にし、児童主体のクラス会議を継続して実施することで、児童相互の関わり合いが増加し、一人一人の「共同体感覚」が高まることが明らかとなった。そして、安心して誰とでも気持ちよく過ごせる友達関係を育むことができ、固定化されていた人間関係を改善することができた。

〈キーワード〉 共同体感覚、構成的グループエンカウンター、クラス会議、小規模校、人間関係

## 1 研究目的

現代の社会は少子化・核家族化の影響で、児童を取り巻く対人関係が希薄化している。また、情報化が進み、相手と直接向かい合っただけの関わりがなくても社会生活を送ることが可能となっている。そのため、他者に自分の思いを上手に伝えることが苦手で、不適切な行動をとってしまう児童が増えてきているように感じる。

A校は中山間地域の小規模校である。優しく素直で、気持ちの良い挨拶ができる児童が多い。地域の高齢化は進んでいるが、2～6学年の83%が祖父母と同居をせずに生活をしている。また、3校が統合している学校のため、校区が広く、下校時に友達と交流することがない。ほとんどの学年が単級であり、1クラスあたりの児童数は30人弱である。さらには、1小1中の単線型接続ということもあり、クラス替えがなくずっと単級で人間関係が固定化されやすい状態である。そのため、高学年になるにつれて友達関係が固定化され、トラブルを抱えたまま改善されず中学校に上がっていくこともあった。他者との関わりの中で自分を認めてもらい、相手を理解することができるようなよりよい人間関係を育みにくい環境である。特に、小学校中学年における人間関係の難しさを感じている教員も多い。

文部科学省の調査研究協力者会議「子どもの徳育に関する懇談会」によると、「9歳以降の小学校高学年の時期には、幼児期を離れ、物事をある程度対象化して認識することができるようになる。対象との間に距離をおいた分析ができるようになり、知的な活動においてもより分化した追求が可能となる。自分のことも客観的にとらえられるようになるが、一方、発達の個人差も顕著になる。(いわゆる「9歳の壁」) また、集団の規則を理解して、集団活動に主体的に関与したり、遊びなどでは自分たちで決まりを作ったりして、ルールを守るようになる一方、ギャングエイジとも言われるこの時期は、閉鎖的な子どもの仲間集団が発生し、付和雷同的な行動が見られる」とある。またそのことを踏まえて、小学校高学年の時期における子どもの発達において、重視すべき課題の中には、自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養、集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成などが

挙げられている。渡辺（2011）は、「認知の発達における9、10歳は自分と他人、主観的な自分と客観視できる自分、時間の軸の中での今の自分と未来の自分、など、ものごとを相対化させてみるといった高次の認識が可能になってきます。この質的変化が、スムーズに移行できる人と、停滞してしまう人に分かれやすく、全体的には不安定になる時期であるとも言えます」とある。このように、9、10歳の児童が友達関係を築くことに発達段階が影響していることが考えられる。身体も大きく成長し、自己肯定感をもち始める時期であるが、反面、発達の個人差も大きく見られることから、劣等感をもちやすくなる時期でもある。

そこで本研究においては、友達との望ましい人間関係を築くことに課題の大きい小学校4年生を対象にし、人間関係が固定化されないようにするためにはどのような手立てが有効であるのか明らかにしていく。A校の課題は、児童が教師の指示に対しては動けるが、多様な問題に主体的に動くことが苦手だということである。友人関係の問題を主体的に解決しようとせず、最初から教師に頼ろうとすることが多い。自分たちが出会った問題に対して、教師の関わりを少なくして、主体的に解決しようとする力を養いたい。相手の気持ちを想像しながら自らの考えを主張し、折り合いをつけながら問題解決を図ることのできる力を高めていきたい。それにより、友達を多面的に見る力を培い、自己や他者を受容し、一人一人が学級の中に居場所があり、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を築きたい。

そのため、構成的グループエンカウンター（SGE）やクラス会議の特性を生かした人間関係づくりを実施することにした。様々な心理教育プログラムは、教師が実施する内容を熟知して、児童にしかけていくものが多い。本研究では、A校の実態や課題を踏まえて、児童自身が主体的に進めていくクラス会議を実施することが有効であると考えた。クラス会議とは、児童が自分たちで話し合い、クラスの問題や個人の問題を解決していくアドラー心理学に基づいて考察・提唱された会議のことである。クラス会議は子ども達の肯定的な関わり合いの中で、アドラー心理学の中心概念である共同体感覚を育成する方法である。クラス会議の実践を通して、児童の共同体感覚（所属・信頼感、貢献感、自己受容感）（高坂、2014）を育みたいと考える。

## 2 研究仮説

学級集団の実態に合わせた構成的グループエンカウンターのエクササイズやクラス会議の実践を行うことで、自他への信頼や所属感、一人一人が学級の中に居場所があるといった共同体感覚が高まり、その結果、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を育むことができる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを検討する。

- ・第4学年を対象にした構成的グループエンカウンターやクラス会議を実施し、共同体感覚が高まるのかを検証する。
- ・共同体感覚が高まることによって、学級の状態がどのように変化したのかを検証する。

## 3 研究方法

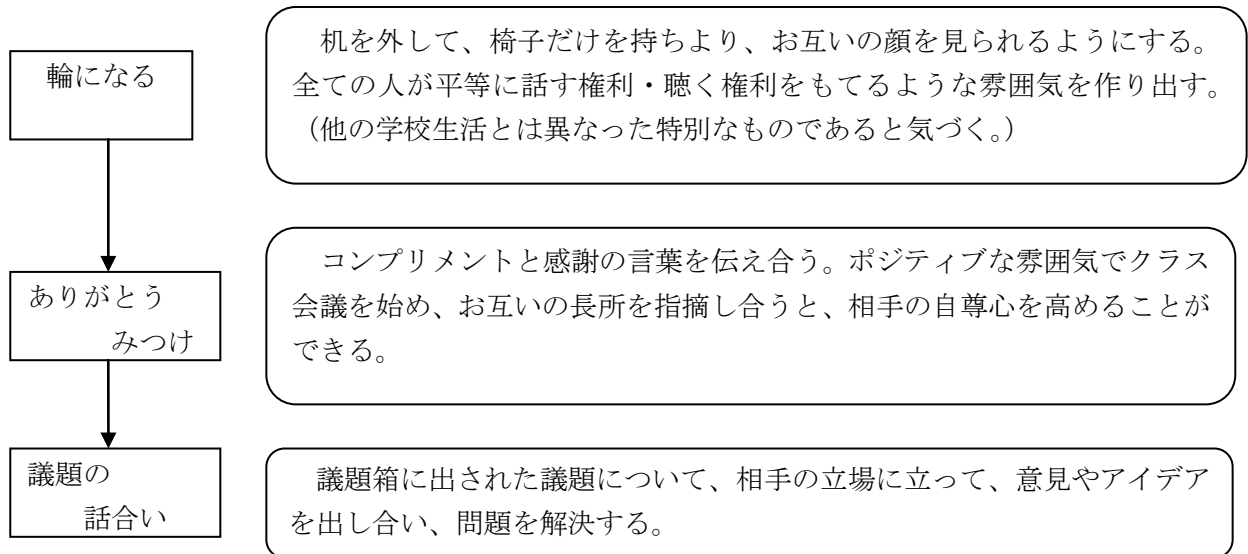
### (1) 基礎研究

#### ア クラス会議

オーストリアの精神科医アルフレッド・アドラーの提唱した心理学理論であるアドラー心理学の知見を応用してジェーン・ネルセンらが提唱したものである。アドラー心理学の教育の目標として、岩井（2014）は「クラスや集団への所属感・共感・信頼感・貢献感を総称した『共同体感覚』の育成」と「競争的な対人関係に代わる協力的な人間関係を志す」ことだと述べている。この理論を基に、クラス会議では、お互いのよさを認め合い、自他の違いを理解し、互いを尊敬し合い、児童の生活上の諸問題を自分たちで解決しようという気持ちを育てることを目的としている。短い時間で続けられる活動であり、お互いが認め合える温かい雰囲気クラスになっていく

というよさがある。また、児童の実生活の中で出てきた問題を主体的に解決しようとする中で、教師の配慮のもとで、児童同士のコミュニケーション力や相互尊敬を育てる場にもなる。会議の中では、議題提案に対して、言えない時はパスをしてもよい、トーキングスティックを持っている人だけが話せるというルールもある。

〈クラス会議の基本的な進め方〉



#### イ アドラー心理学における共同体感覚と勇気づけ

共同体感覚について、会沢 (2014) は、「アドラー心理学における最重要概念ともいべきもの」と述べており、自分以外の他者や世界への関心をもち、相手の立場に立てること、自分は所属する共同体の一部であり、その中に自分の居場所が存在するという所属感、自分は共同体から必要とされる存在であるという貢献感、自分はここにいていいのだという信頼感・安心感などを要素とする意識や態度の総体であるとしている。そこには、相互尊敬という関係が成立し、協力の風土が築かれている。高い共同体感覚をもった人は、精神的に健康な人であるとアドラー心理学では考えられている。ジェーン・ネルセン (2000) は、「人々は共同体感覚を生まれながらに持っているわけではありません。それは、教育、トレーニング、実践によって身につけていく」ものであると述べている。そして、「ポジティブ・ディシプリンのクラス会議は、生徒たちが人生への態度と、真の共同体感覚を身につけるためのスキルを伸ばすことのできる、一つのプロセスを提供」しているのものであるとも述べている。

「勇気づけ」は、共同体感覚と同様にアドラー心理学では、「勇気づけの心理学」と言われるほど重要なものである。会沢 (2014) は、「勇気づけとは、相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリソース（その子の資源、資質）に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動」と述べている。人は勇気づけられると、人の役に立つ喜びを感じ（貢献感）、さらに居場所を感じて、学級の一員としての所属感をもつようになり、共同体感覚が高まってくると考えられる。勇気づけるためには、①過程を重視する、②今できていることに重視する加点主義、③貢献に注目する、④失敗を受け入れる、⑤相手に判断を委ねる、⑥肯定的に表現する、⑦聴き上手になり、共感的にかかわる、⑧人格を重視するといった子どものよさに注目し、具体的に声がけをしていくことが重要である。

本研究では、第Ⅰ期と第Ⅱ期でクラス会議を実践し、共同体感覚がどう変化し、高まっていくのかを検証していきたい。共同体感覚を測定するために、貢献感、所属感・信頼感、自己受容という3下位尺度で構成される小学生版共同体感覚尺度（高坂、2014）を使用する。

## (2) 実践研究

### 〈第Ⅰ期〉 「第4学年を対象にした構成的グループエンカウンターやクラス会議8回の実施と共同体感覚尺度アンケートの検証」

ア 目的 対象者を第4学年とし、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を育むために、構成的グループエンカウンターとクラス会議を導入して、共同体感覚がどのように変化していくか検証する。

#### イ 方法

(ア) 対象：A小学校第4学年 27名（第Ⅱ期以降25名）

(イ) 時期：2016年6月中旬～7月下旬

(ウ) 介入：学級の実態に合わせた構成的グループエンカウンターとクラス会議

#### 【構成的グループエンカウンター】

自己理解や他者理解を促すために、友達の多面的な姿や考え方に気づき、お互いの考えを肯定的に受けとめることができるような五つのエクササイズを実施する。

エクササイズ名	ねらい
印象ゲーム (6/20)	楽しく推測し合って、お互いを理解する。友だちからの答えと理由を聞いて、自己理解を深める。
4つの窓 (6/21)	集団の中に自分と同じ考えの人がいることに気づかせ、リレーションを促進する。また、選ぶものにはいろいろな理由や考え方があることを知り、同じものを選んでも違うものを選んでみてもみんな違ってみんないいことに気づく。
なんでもバスケット (6/27)	他者理解を通して、友だちとの温かい関係をつくる。また、ルールを守って活動することはみんなが気持ちよく過ごせることにつながるということに気づく。
うれしい話の聞き方 (6/28)	相手を不愉快にする話の聞き方を体験し、自分を振り返る。上手な聞き方をされる気持ちのよさを体験し、行動のめあてを持つ。
ご注文はどっち？ (6/30)	二者択一することにより自己決定・自己理解するとともに、自分とは違う考えがあることに気づく。

#### 【クラス会議】

構成的グループエンカウンター五つのエクササイズで実施したことを確認しながら、帰りの会にクラス会議を設定し、導入する。クラス会議のやり方を理解するために、教師が中心となってクラス会議を進行する。

○輪になる→ありがとうリング→議題について

#### (エ) 調査

##### a 「小学生版共同体感覚アンケート」

高坂（2014）の「共同体感覚」（13項目）を用いて、「貢献感」（4項目）、所属感（5項目）、「自己受容」（4項目）の三つの下位尺度の各項目について、「とてもあてはまる（5）」「ややあてはまる（4）」「どちらともいえない（3）」「あまりあてはまらない（2）」「まったくあてはまらない（1）」の5件法で回答する。

第Ⅰ期【1回目：（事前）6月17日 2回目：（構成的グループエンカウンター実施後）6月30日 3回目：（クラス会議8回導入後）7月19日】

##### b 楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）

学校生活意欲尺度（やる気アンケート）と学校満足度尺度（いごちアンケート）の二つの尺度から構成されている。学校生活意欲尺度は「友達関係」「学習意欲」「学級雰囲気」の三つの下位尺度、学校満足度尺度は「承認」「被侵害」の二つの下位尺度について、4件法で回答する。

第4学年 【1回目：(事前) 5月12日 2回目：7月19日】

c 児童用ふりかえりアンケート

構成的グループエンカウターの各エクササイズ実施後やクラス会議実施後のふりかえりアンケートによって、それぞれの効果を確認する。

〈教員研修〉「A校の課題の共有と課題解決のための心理教育プログラム（クラス会議）の紹介」

ア 目的 A校の現状認識の確認をして、その課題をもとに研究目的、研究方法、第Ⅰ期介入の様子を共有する。また、対象学年以外の先生方にクラス会議を実際に体験してもらい、理解を図る。

イ 方法

(ア) 対象：A小学校教員 14名

(イ) 時期：2016年8月3日

(ウ) 調査

「校内研修 人間関係づくりアンケート」(実施後)

〈第Ⅱ期〉「第4学年にクラス会議を16回実施し、共同体感覚尺度アンケートの変化とクラス会議の効果を検証」

ア 目的 第Ⅰ期で対象学年に実践したクラス会議を児童が中心となって進行し、16回実施することで共同体感覚の変化とクラス会議の効果を検証する。

イ 方法

(ア) 対象：A小学校第4学年 25名

(イ) 時期：2016年8月下旬～10月初旬

(ウ) 介入：クラス会議16回実施

【クラス会議】

第Ⅰ期で実施したクラス会議の進め方や構成的グループエンカウターの「うれしい話の聞き方」等のエクササイズを全体で確認しながら、クラス会議を実施する。第Ⅱ期では、日直になった児童が中心となって、クラス会議を進行する。

(エ) 調査

a 「小学生版共同体感覚アンケート」

第Ⅱ期【1回目：(事前)8月29日 2回目：(クラス会議8回実施後)9月16日

3回目：(クラス会議16回実施後)10月4日】

b 楽しい学校生活を送るためのアンケート(Q-U)

第4学年【3回目：10月4日】

c 児童用ふりかえりアンケート

## 4 結果と考察

第4学年の第Ⅰ期、第Ⅱ期における共同体感覚とQ-Uの結果は以下の通りである。

### (1) 共同体感覚全体と3下位尺度

学級内における人間関係づくりの効果を検討するために、介入前から介入後にかけて6回の共同体感覚アンケートを実施した。ここでは、クラス会議実施後の変容を見るために、第Ⅰ期では事前(1回目)・構成的グループエンカウター・クラス会議実施後(2回目)として、第Ⅱ期においては、クラス会議8回実施後(3回目)・クラス会議16回実施後(4回目)の4回のアンケート結果を比較して検証する(5件法、13項目 資料1)。共同体感覚アンケートを下位尺度に分けると、貢献感は4項目、所属感は5項目、自己受容は4項目である。

クラス会議を継続して実施することで、「共同体感覚」やその「下位尺度(貢献感、所属感、自己受容)」が変化するのかを検証するために、一要因の分散分析(ANOVA4)を行った。その結果、

「自己受容」以外ではそれぞれ有意な差が見られた。(共同体感覚  $F(3, 69) = 2.743, p < .05$  貢献感  $F(3, 69) = 2.761, p < .05$  所属感  $F(3, 69) = 2.743, p < .05$  自己受容  $F(3, 69) = 1.473, p > .05$ )。

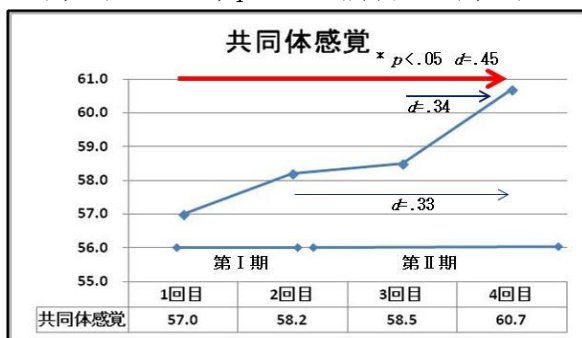


図1 共同体感覚尺度得点の平均値

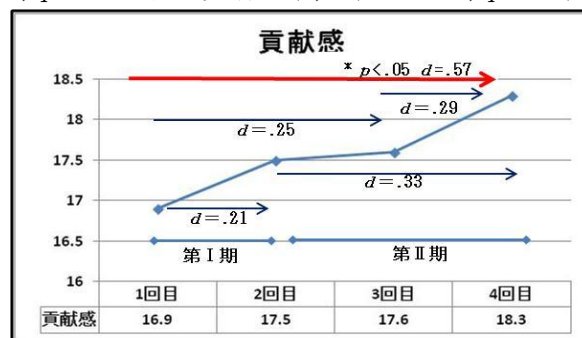


図2 貢献感尺度得点の平均値

また、得点が有意に上昇した「共同体感覚」及び「貢献感」「所属感」について Ryan 法の多重比較(有意水準5%に設定)を行った。同時に効果量はCohenのd値を算出した。「共同体感覚」では1回目から4回目にかけて、得点が有意に上がり、2・3回目から4回目にかけて、小さな効果が見られた。〈図1〉

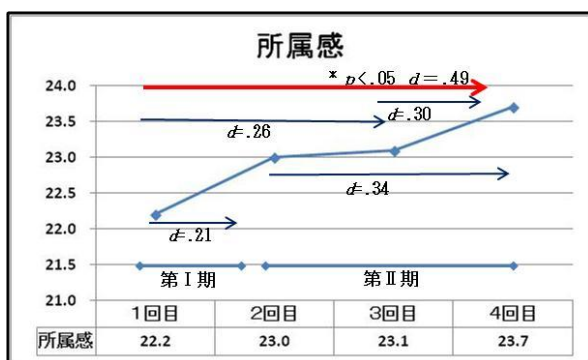


図3 所属感尺度得点の平均値

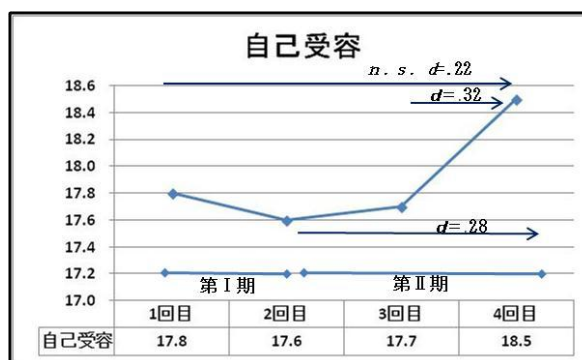


図4 自己受容尺度得点の平均値

次に、「貢献感」においては、1回目から4回目にかけて得点は有意に高くなり、中程度の効果が見られた。また、1回目から2回目にかけて小さな効果が見られ、2・3回目から4回目に続いて小さな効果が見られた。さらに、1回目から3回目にかけても小さな効果が見られた。〈図2〉

「所属感」においても、1回目から4回目にかけての得点が有意に上昇し、小さな効果が見られた。また、「貢献感」と同様に1回目から2・3回目にかけて、2・3回目から4回目にかけて、それぞれ小さな効果が見られた。〈図3〉

一方、「自己受容」では、有意差は見られなかったものの、1回目から4回目にかけて、また、2・3回目から4回目にかけて小さな効果が見られた。〈図4〉

共同体感覚及び「貢献感」「所属感」の得点が1回目から4回目にかけて有意に上昇していることから、クラス会議の実践に一定の効果があったと考える。クラス会議の実施回数を重ねることで、共同体感覚を高めたのではないか。また、「共同体感覚」「3下位尺度」のそれぞれの第Ⅱ期に小さな効果が見られたことから、児童の状況を考慮しながら実施した第Ⅱ期のクラス会議のやり方が奏功したのではないかと考える。

〈表1 4年生の共同体感覚尺度得点の平均値と効果量〉 ( )はSD値

	1	2	3	4	F値	多重比較	効果量( $\eta^2$ )
共同体感覚	57.08 (10.20)	58.20 (9.07)	58.54 (7.15)	60.70 (5.90)	2.743*	1 < 4	.025
貢献感	16.91 (3.02)	17.54 (3.09)	17.62 (2.82)	18.37 (2.14)	2.761*	1 < 4	.034
所属感	22.29 (3.97)	23.00 (2.81)	23.12 (2.47)	23.79 (1.93)	2.743*	1 < 4	.034
自己受容	17.87 (3.83)	17.66 (3.79)	17.79 (2.51)	18.54 (2.34)	1.473		.011

$\eta^2 = .01$  (小),  $.06$  (中),  $.14$  (大)  $d = .2$  (小),  $.5$  (中),  $.8$  (大) \*  $p$ 値 < .05

第Ⅰ期では、自己理解や他者理解を促したり、物事を多面的に捉えたりできるようにすることをねらいとした五つの構成的グループエンカウターのエクササイズを実施し、その後クラス会議を導入した。介入前は、学級全体として人間関係が固定化しているためか、それぞれがもっている多様な考え方を表現できない児童が多かった。構成的グループエンカウターを実施したことで、その後の学級の雰囲気は柔らかくなり、クラス会議の中でも自分の言葉で発言する姿が多く見られるようになった。介入の結果、友達と選ぶものや考え方が違っていてもいいという安心感をもてるようになり、「議題を出してみようかな」「アイデアを出したい」という気持ちとそれに伴う行動が「貢献感」「所属感」においての得点の上昇につながっていると考える。しかし、第Ⅰ期介入前から介入後にかけての「共同体感覚」の得点に有意な差は見られず、効果も確認できなかった。第Ⅰ期では、クラス会議の進め方を児童が理解していくために、教師が主体となって進行した。児童が学習の場から離れて、自分自身の生活上の諸問題を解決するために、ユニークな意見や建設的な解決方法を出し合うことができ始めていたが、「共同体感覚」全体に変化をもたらすには至らなかったのではないかと考える。

そこで、第Ⅱ期では、教師が主体となって進行したクラス会議を児童が中心となって進行することにした。また、第Ⅰ期で議題について意見を出したいがどういふことを発表すればいいのかが困っている児童がいたことを踏まえて、議題提案者に「どうなりたいか」を本人の言葉で伝えてもらい、学級全体で確認するようにした。どんなことを考えればいいのかが分かりやすくなったので、パスの回数も減り、児童が積極的に自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになった。帰りの会の10分という時間設定の中で、議題に対しての意見を出し合うことが2周することも多かった。その中で、2周目では、友達の意見に賛成であることを述べ、さらにその意見に付け足して考えを述べている児童も見られるようになった。第Ⅰ期の時には見られなかった積極的な態度といえる。自分の考えを伝えることができたという思いと、それを友達が認めてくれたという状況が、友達の出した議題を解決してあげたいという積極的な気持ちにつながったのではないかと考える。それが、「貢献感」を高めたのではないかと考える。このような児童の姿を見て、議題提案者は自分のために考えてくれていると感じ、自分が大切にされていると感じることができたのではないかと考える。また、この時期には、発表者以外の児童も意見を言い合う時に身を乗り出して聞こうとする姿が見られ、児童が相手の意見を受容的に聞くことができるようになってきた。それにともなって、意見を言おうとしている児童が安心して発表する姿も見られるようになった。そうした学級集団の変化が「所属感」の向上につながっていったのではないかと考える。また、クラス会議を発端に、児童の主体的な活動が広がっていき姿も見られた。

このような児童の変容と共同体感覚尺度アンケートの結果から、クラス会議の実施回数を重ねたことだけが「共同体感覚」を高めたのではなく、児童がクラス会議に慣れ、児童の主体的な関与の形態の工夫(児童が自分の言葉で語り、他の児童が友達の言葉を積極的に受け止める)も相まって、共同体感覚を高めたのではないかと考える。そして、アドラー心理学の理念に基づいたクラス会議の手法を教師側が理解した上で、児童との「相互尊敬」という関係を意識し、児童の主体的な行動や自由な発想を大切にクラス会議を設定してきたことで、児童がクラス会議とは、通常学習で行う話し合い活動ではなく特別なものであると気づき、その活動を楽しむことができ始めたのではと考えられる。また、児童同士が友達の成長に目が向かないことを課題として捉えていた学級担任が、クラス会議の中や、クラス会議から広がっていった活動の中で、個々の成長を児童本人に対しても、学級全体に対しても気づかせることができるように細やかに声がけをし、勇気づけていた。その言葉がけの配慮で、友達に対する見方や考え方が変わった児童もおり、共同体感覚の高まりを支えていたと考える。

これらのことから、クラス会議は手法だけではなく、アドラー心理学の理論や原則(ポジティブ・ディシプリン)を大切にしながら実践していくことが重要であると考えられる。

一方、「自己受容」においては、「共同体感覚アンケート」の得点に有意な変化は見られなかった。しかし、1回目から4回目、2・3回目から4回目にかけて小さな効果が見られ、3回目から4回目にかけての得点が高くなっている。また、他の下位尺度とは違い、平均値が1回目から2回目にかけて一端下がり、2回目から得点が上がってきている。金山・中台・新見・斉藤・前田（2003）は、「社会的スキル訓練の結果、生徒が内省的になったために、自己評定の基準が厳しくなり、回答が否定的になる」ことを指摘している。活動を通して、児童が実践前より友達関係を意識したことにより、内省的になったのではないかと考える。さらに、江村（2007）は、「社会的適応測度に及ぼす集団 SST の効果は、社会的スキルを習得した対象者が訓練後も実際の仲間関係の中で、習得したスキルを一定の期間にわたって継続的に使用した場合に出現すると考えられる。つまり、集団 SST の効果が社会的適応測度に反映されるまでには、一定のタイムラグが生じる」と述べている。この先行研究の考え方と同様に、アンケートにおける自己受容の数値はすぐには変化は見られないが、他の下位尺度とは違い、遅れて効果が表れるのではないかと考える。貢献感や信頼感が高まるクラス会議を継続的に実施していくと、それに伴って、自己受容が遅れて高まることが確認できた。「自己受容」とは、「現在の自分自身を肯定的に受け入れることができている感覚」のことである。児童相互の肯定的な関わりの中で、自分のよさがわかり、自分を大切にしようという気持ちが高まってくるのではないかと考える。

## (2) Q-U アンケート（3回実施）

〈いごちのよいクラスにするためのアンケート〉

1回目の結果は、学級生活満足群が74%、非承認群が22%、学級生活不満足群は3%であった。全体的に見ると、縦型のプロットになっている。縦型プロットの学級について、河村(2009)は、「一見静かで落ち着いた学級に見えますが、学級生活を送る子どもたちの意欲には大きな差が見られ、人間関係が希薄な学級」であると述べている。対象児童のクラスは、活発で自己主張ができる児童もいるが、集団の中で、自分の思いや考えを出すことが苦手な児童も多い。

2回目の結果は、学級生活満足群が63%、非承認群が18%、学校生活不満足群が15%、侵害行為認知群は4%であった。満足群に広がりが見られるプロット図になっている。しかし、学校生活不満足群が1回目の結果と比べると増えている。児童同士の関わりが広がってきているが、それにより侵害行為のあることも出てきているのではないかと考えられる。

3回目の結果は、学級生活満足群が88%、非承認群が4%、学校生活不満足群が8%、侵害行為認知群は0%であった。親和的なまとまりがみられるプロット図になっている。2回目では、満足群に広がりが見られるプロット図であったが、侵害行為認知群、非承認群、学校生活不満足群にいた児童が学校生活満足群に入ってきている。学級の中でのルールが確立されてきており、友達との関わり合いが楽しいと感じられる姿が多く見られるようになってきている。2回目のQ-Uアンケートで、学校生活満足群にいなかった児童10名の中で、学校生活満足群に変化した児童は7名であった。その中には、共同体感覚アンケートで低い平均値だった児童5名もあり、2名が学校生活満足群に変化していた。共同体感覚が高まることによって、児童内の肯定的関与が増加し、承認

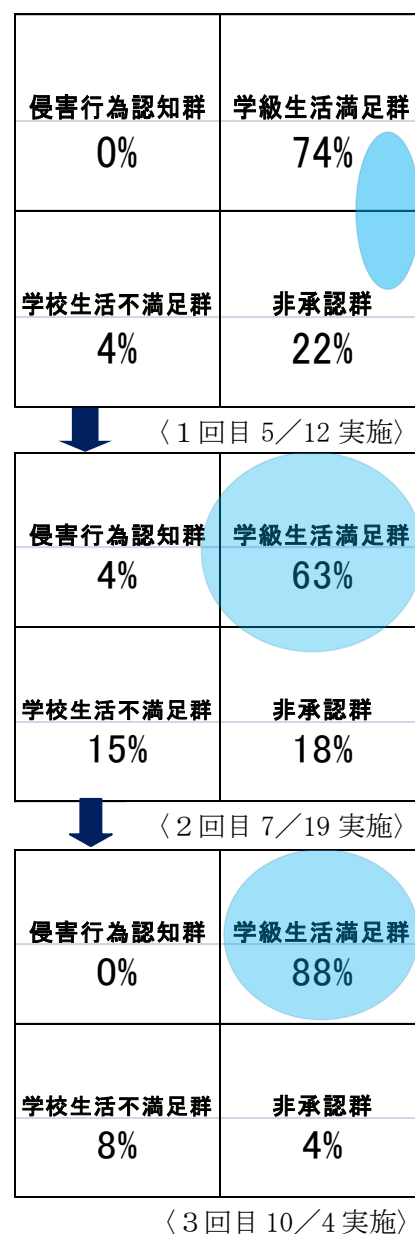


図5 Q-Uアンケートの結果



感を高めたのではないか。また、児童間の肯定的な相互作用が増えることによって、侵害行為の占める相対的割合が減少し、被侵害感を低めることにつながったのではないかと考える。

### 〈やる気のあるクラスをつくるためのアンケート〉

1回目の「友達関係」と「学級の雰囲気」の平均値を比較すると、「友達関係」の数値の方が高い。これは、小グループ化の傾向であることを示している。決まった友達関係の中で遊びたい、学習したいというような様子が見られていた。

2回目の結果は、「友達関係」「学級の雰囲気」の両方の平均値が下がっている。友達との交流の中で多面的な考え方を知り、友達への新しい発見を促すことができるような構成的グループエンカウンターエクササイズやクラス会議の導入によって、友達との関わりが楽しいと感じだした時期でもある。しかし、その反面、関わりが少なかった児童同士が交流することで摩擦が生まれ、うまく理解し合えない場面もあったのではないかと考える。

3回目の結果は、「友達関係」「学級の雰囲気」両方の平均値が高くなっている。そして、両方を比較すると、「学級の雰囲気」の数値の方が高くなっていた。これは、小グループ化が解消され、学級全体で活動することが楽しいという状態であることが伺える。2学期においては、ほぼ毎日のように継続してクラス会議を導入してきた。友達のことをみんなで話し合ったり、解決しようとユニークなアイデアを出し合ったりする活動が学級の児童の主体性を高め、みんなで一緒に協力して活動することへの楽しさに変化したのではないかと考えられる。

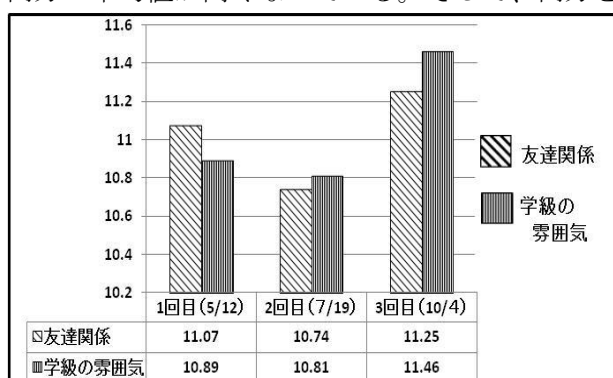


図6 友達関係と学級の雰囲気の平均値

### (3) 児童用ふりかえりアンケート

第Ⅰ期では、クラス会議を8回実施後に、第Ⅱ期では、クラス会議を16回実施後に「児童用ふりかえりアンケート」を行った。第Ⅰ期と第Ⅱ期の自由記述を比較して検証した。

児童がアンケートに記入している時の様子は、「もっと書く時間がほしい」という児童からの声があり、クラス会議について書きたいことがあるといった感じだった。第Ⅰ期では、「クラス会議で、みんながアイデアや意見を出していてすごい」という感想が多く、クラス会議について、楽しみにしているという様子が伝わってきた。また、日頃の学級活動の中で、女子が男子よりも主体的に活動していることが多く、女子の方が自分のアイデアが採用された喜びを書いていた。友達の議題を聞いて、議題を出したいという気持ちを書いていた。クラス会議に対する積極的な気持ちを感じられた。議題への関心としては、4回目の議題「陸上の本番で緊張して、本気の力が出せないのどうすればよいか」に対しての感想が多かった。議題提案者と同じ気持ちになったことがあり、議題を身近に感じた児童が多かったのではないかと考えられる。その後のクラス会議で、本番で力を出せるように、議題提案者の児童と普段あまり遊んでない児童が休み時間を使って、一緒に練習をしたという報告があった。みんなで考えたことを主体的に行動に移したことが児童の関心の高まりにつながったとみられる。

第Ⅱ期では、第Ⅰ期と比べると、感想の言葉が多様になり、クラス会議に対する気持ちに広がりが見られた。また、具体的に記述している文章も多かった。友達に対して、「すごい」という賞賛の言葉が多く書かれるようになっていた。さらに、個々の困っていることが議題に出たり、それを解決するために主体的に児童が行動に移したりする姿が多く見られた。議題提案者が友達からもらったアイデアを生かして、自分の目標のために頑張っている児童をみんなで応援しながら、頑張っている友達の成長を感じることができていた。第Ⅰ期とは違い、第Ⅱ期は、クラス会議のやり方や活

動に慣れ、男子が進んで意見を言ったり、アイデアを出したりすることも多くなっていた。感想の中でも、友達が目標に対して頑張っていたことに対して触れている記述もあったことから、一人一人の児童にとって、議題がより身近なものとなり、友達の悩みや心配を自分のことのように考えることができていたのではないかと考えられる。

#### (4) 教員研修

夏休み中にA校の教員 14 名を対象に校内研修を行った。A校の課題を確認し、その課題に対しての本研究の取組について共通理解を図った。実際に教員でクラス会議を行い、振り返りをしてもらった。また、第 I 期に行ったクラス会議の様子を紹介した。また、アドラー心理学で大事にされている「勇気づけの言葉」についても紹介し、日頃の児童への接し方についても考えてもらう機会とした。研修後はアンケートを実施した。その結果、以下のように全体的に肯定的な回答が多かった。

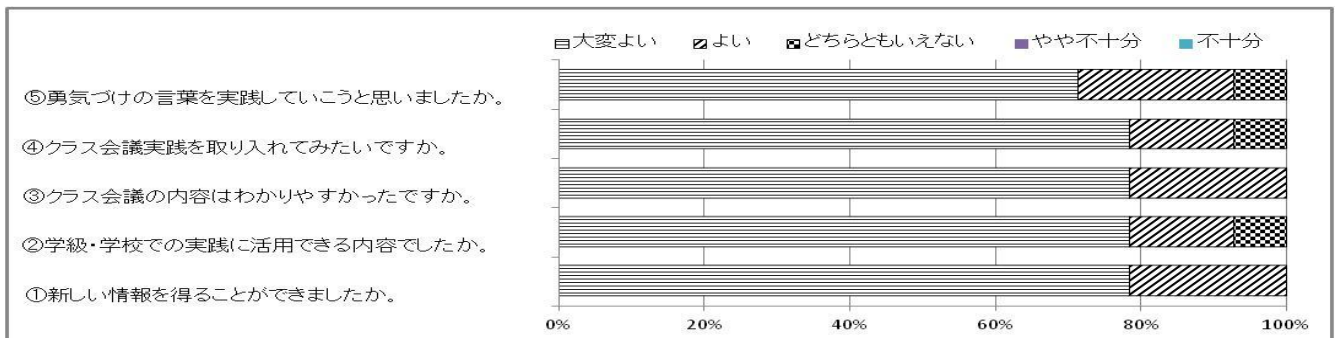


図7 教員研修 人間関係づくりアンケートの実施結果

記述アンケートでは、「短い時間でできるという良さがある」「日々の実践で、児童同士が認め合える場を確保できる取組だと感じた」「児童を褒める時の視点が結果承認で終わっていることに気づいた」等の感想が出ていた。また、「実際にやってみたことで、準備物があまりいらず、帰りの会の時間をそのまま使用できるという利点を感じられた」という意見もあった。学校現場では、心理教育プログラムをいつ、どういった時間に位置づけてできるのかという意識がある。感想には、その視点で考えられている意見が多かった。この研修後、3年学級担任より学級への「クラス会議」の導入についての要望があり、10月にクラス会議を実施した。

#### (5) 気になる児童

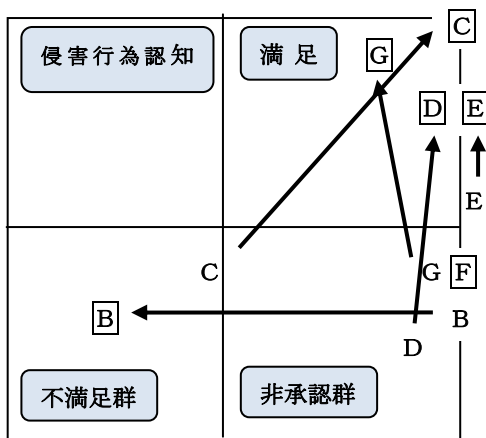


図8 気になる児童 Q-U アンケート結果

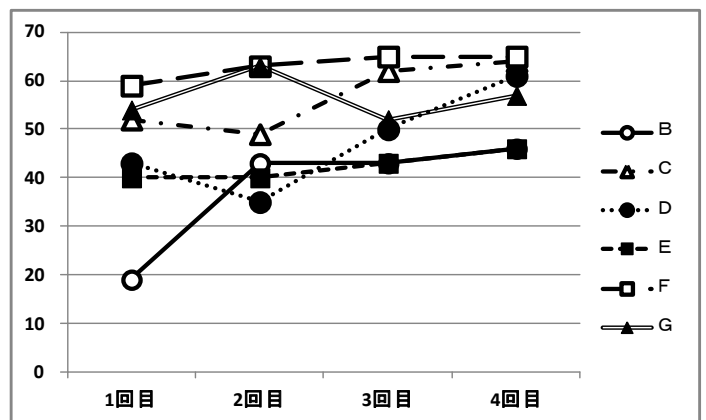


図9 共同体感覚アンケート実施結果

介入前のQ-Uアンケート結果では、「非承認群」に4名、「学校生活不満足群」に1名の児童がいた。また、Q-Uでは満足群にいるものの、「共同体感覚尺度アンケート」の数値が低い児童が1名い

た。対象学年担任との打ち合わせでも気になる児童として名前が出ていた。その6名において、クラス会議を通して、どのような変化があったかを検証した。上はQ-Uアンケートと共同体感覚尺度の結果である。

図8は、B～Gまでの6名の児童の1回目と3回目の変化を矢印で示したものである。ほとんどの児童が学級生活満足群に上昇し、改善傾向が見られた。ここでは、6名の児童について報告する。

気になる児童	クラス会議を通しての変容
B	今年度転入してきた児童である。A校よりもさらに児童数の少ない小学校から転入してきており、固定化された人間関係の中で安心して過ごしていた。友達との関わりを楽しんではいるが、友達からの誘いを断っている姿が見られていた。3回目の「Q-Uアンケート」の結果は不満足群に動いていたが、クラス会議では、議題を出して、みんなに考えてもらったり、友達の議題に対してもユニークな考えを發表したりして、学習場面では見られない姿も見られた。「共同体感覚尺度アンケート」の結果では、1回目から少しずつ変化し、6回目の結果は27ポイント数値が上昇していた。新たな人間関係を築くことに時間がかかっているのではないかと感じた。
C	1回目の「Q-Uアンケート」の結果では不満足群にいたが、3回目の結果では、満足群に上昇していた。クラス会議導入時は、友達の意見に対して、小声で否定的なことを言うてみたり、友達が意見を言っている時に、他の児童に話しかけたりする姿があった。クラス会議の回数を追うごとに、まわりの友達が議題提案に対して一生懸命考える姿を見ながら、自分の考えも素直に言えるようになってきた。「ありがとうみつけ」では、友達に学校生活の中での頑張りを見つけてもらい、認めてもらうことができた。「共同体感覚尺度アンケート」の結果では、1回目と6回目を比較すると、12ポイントの数値が上昇していた。
D	学習の内容によって、別教室で学習しているため、学級を離れることがあった。そこで、学級担任が学級を出入りする時のDの表情を寂しそうに感じ、学級全体としてできることはないかクラス会議に議題提案した。クラス会議で、教室へ出入りするときに、「おかえり」や「行ってらっしゃい」という声をかけようとして決めた。その後、声をかけ合う姿が見られるようになった。そして、Dからは、クラス会議で「リフティングがうまくなりたい」という議題が出され、サッカーをいつもしている友だちが中心となって、放課後に一緒に練習する姿が見られた。友達との関わりを通じて、所属感が高まってきたのではないかと考えられる。
E	Eは、他の児童とは違い、「Q-Uアンケート」では1回目から満足群にいた。しかし、「自己受容」が低く、「共同体感覚」全体においても低い数値だった。Eは、自分の気持ちを上手に表現することが苦手であり、グループ活動では困る場面も多かった。また、低学年の時から学習面では、しんどさを感じてきていた。それをわかっているまわりの児童は、Eに対して、接し方が優しく、グループ活動では困らないようにまわりが工夫して活動していた。しかし、学年が上がってくると、学習面等で友達との力の差を感じ、自信がもてないことも多かった。第Ⅱ期では、学級全体への支援として、議題の内容を考えるときに、議題提案者に「どうなりたいか」を本人の言葉で伝えてもらい、児童全体で確認するようにしたこと、どんなことを考えればいいのか分かりやすくなった。Eの振り返りカードには、「友達のために、自分が意見を言えてうれしかった」という言葉が書かれるようになった。「共同体感覚尺度アンケート」の結果は、「所属感」「自己受容」の数値が少しずつ上昇してきた。
F	Fは、通常の学習場面では、発表することが少なく、友達の意見を聞いている方が多い。その反面、クラス会議の中では、議題に対して、パスの回数も少なく、主体的に意見を出すことができていた。また、タイから転入してきた児童に優しく声をかけている姿も多く見られた。クラス会議の中で、自分から意見を出せたことに自信がもてたのではないかと。Q-Uアンケートでは、2回目の結果が「満足群」に上昇していたが、3回目では、「非承認群」に戻っている。児童の変容を身落とさずに、声掛けをしていく必要がある。
G	友達とも楽しく活動できるが、自分の世界をもっていて、マイペースで行動するために、周りから理解してもらえないことが多い。クラス会議では、議題を出すことができた。その議題について、友達がたくさんのアイデアを出してくれたことがうれしく、クラス会議の終わりには、進んで感謝の気持ちを伝えることができた。その後、回数を重ねるごとに、前のめりになりながら、友達の意見をよく聞いている姿が見られた。

気になる児童のほとんどが、学級生活満足群に上昇し、「共同体感覚尺度アンケート」の結果においても、全員が1回目から4回目にかけて上昇したことから、クラス会議介入においての児童の人間関係の改善傾向が見られたと考えられる。しかし、Q-Uアンケートにおいて、「非承認群」から変化がなかった児童、「非承認群」から「不満足群」に変わってしまった児童もいる。クラス会議を導入したことで、他者との安心した関わりが増え、人間関係が流動的になっており、データによっては肯定的に変化していない児童もいるが、多くの児童に肯定的な変化が見られた。

## 5 成果と課題

## (1) 成果

- ・クラス会議の背景にある理論・理念を大切にし、継続して実施することで、共同体感覚が高まった。
- ・クラス会議を導入したことで、固定化されていた人間関係を改善することができた。

## (2) 課題

- ・介入が途切れると、共同体感覚が低下し、主体的な活動も不活性になることから、継続的なクラス会議の実践が必要である。
- ・クラス会議は準備等に手間もかからず、短い時間でできるが、クラス会議導入に際しては、手法だけではなく、その背景にあるアドラー心理学の理論・理念を理解し、実践していくことを広める必要がある。

## (3) 今後の取組

- ・学級経営の中に「クラス会議」を位置づけ、児童一人一人の「共同体感覚」を高め、温かい学級づくりを目指す。
- ・他の教員に、「クラス会議」の良さを伝えていき、校内で紹介していく。
- ・教職員の研修会等で、「クラス会議について」の理念と実践について紹介し、市内に広めていきたい。

### 【参考・引用文献】

- ・会沢信彦・岩井俊憲（2014）「学級担任のためのアドラー心理学」図書文化
- ・赤坂真二（2014）「いまクラス会議がすごい！」学陽書房
- ・伊澤直美・西山久子（2015）『試行版クラス会議』の実施における学級の居心地の変化 教心第57回総会
- ・金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一（2003）：中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部第56号 pp259-266
- ・江村理奈（2007）：中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果、広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部第56号 pp293-302
- ・河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗（2009）「Q-U式学級づくり小学校中学年ギャングエイジ再生」 図書文化
- ・向後千春・伊澤幸代・堂坂更夜香・多喜翠・赤坂真二（2015）：アドラー心理学に基づくクラス会議の実践とその効果、教心第57回総会
- ・高坂康雅（2011）：共同体感覚尺度の作成、教育心理学研究、第59巻、第1号、pp88-99
- ・高坂康雅（2014）：小学校版共同体感覚尺度の作成、心理学研究、第84巻、第6号、pp596-604
- ・國分康孝・林伸一・飯野哲朗・八巻寛治・國分久子・築瀬のり子（2001）「ショートエクササイズ集PART2」 図書文化
- ・國分康孝・國分久子（2004）「構成的グループエンカウンター-事典」 図書文化
- ・佐久間（保路）路子・遠藤利彦・無藤隆（2000）：幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して、発達心理学研究、第11巻、第3号、pp176-187
- ・佐々木正輝・菅原正和（2009）小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、第8号、pp107-117
- ・Jane Nelsen+Lynn Lott+H.Stephen Glenn（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」  
コスモス・ライブラリー
- ・諸富祥彦・森重裕二（2010）「クラス会議で学級が変わる！」 明治図書
- ・諸富祥彦・森重裕二・但馬淑夫（2013）「はじめちゃおう！クラス会議」 明治図書
- ・文部科学省（2009）：子どもの徳育に関する懇談会「審議の概要」
- ・八巻寛治・表八栄（2006）「エンカウンターで学級づくり12か月」 明治図書
- ・八巻寛治（2001）「構成的グループエンカウンター・ミニエクササイズ56選小学校版」 明治図書
- ・藤枝静暁・相川充（2001）：小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討、教育心理学研究、第49巻 pp371-381
- ・山崎茜・栗原慎二（2010）：クラス会議が問題解決能力に及ぼす効果—HKISでの実践を例として—、学校教育実践学研究、第16巻、pp36-44
- ・渡辺弥生（2011）：『子どもの「10歳の壁」とは何か？乗り越えるための発達心理学』 光文社新書