

小学生の共同体感覚を育む学級づくりの取り組み

高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース
石丸 秀樹

実習責任教員 池田 誠喜
実習指導教員 阿形 恒秀

キーワード：学級づくり，共同体感覚，勇気づけ，他者志向，自己信頼感，所属感

I 問題と目的

1. 学級づくりと今日的課題

文部科学省（2017）は、平成29年2月に公示した次期学習指導要領において、児童の発達を支える指導の充実として、学級づくりにおける教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てる重要性に言及している。

しかしながら、新富（2009）の述べる、「わが国でも、個と集団とのつながり（連帯）をイメージした学級づくりは目指されているが、単に抽象的なレベルでのスローガンにとどまっている場合も少ない」との指摘を踏まえると、学級づくりが、その重要性に反し具体的な目的や方法を教員間で共有されることは少なく、その取り組みは曖昧な側面があるものとして捉えることができる。

2. 学級づくりと共同体感覚

学級づくりの在り方を考える上で取り入れたのが、アドラー心理学における重要概念である「共同体感覚」である。Adler（1930）は、共同体感覚について、「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなしとげ、社会的観点から自分を一般的に有用なものにしようとする傾向が見られる」と述べている。また、佐藤（2016）は、共同体感覚が育っていることは、精神的に健康であり、幸福であるとも言えると述べる一方、共同体感覚の対極である孤立（疎外感・不信

感・無力感・自己否定）が不登校や学業不振などの問題が生じる要因と考えられると述べていることから、児童の共同体感覚を育むことは、よりよい人間関係を基盤とする学級づくりにおいて有効であると考えられる。

3. 共同体感覚の概念検討の必要性

先行研究における効果測定には、高坂（2014）が開発した小学生版共同体感覚尺度が用いられている。この尺度は、野田（1998）が示した「貢献感」、「所属感・信頼感」、「自己受容」という構成概念を基に3つの下位尺度で構成され、高い信頼性と十分な妥当性が確認されたとしている。しかし、共同体感覚はアドラー心理学の中でも理解することが困難な概念であり、岩井（2013）が、高坂の作成した小学生版共同体感覚尺度の3下位尺度以外に、「共感」、「責任感」、「勇気」、「尊敬」、「協力的」、「寛容」といった特質を挙げているなど、今後、教育実践とその検証に用いる共同体感覚の概念について改めて検討する必要がある。

4. 共同体感覚とWell-being

向後（2012）は、共同体感覚を正面から理論構築しているアドラー心理学を学ぶことによって、人々のWell-beingや幸福に生きることの可能性を増大させることが十分に期待できると述べている。また、会沢（2009）は、共同体感覚

が精神的健康のバロメータであり、学級での楽しさや充実感にも影響を及ぼすことを言及していることから、児童のWell-beingに共同体感覚が関連をもつと仮定することができる。

5. 共同体感覚と勇気づけ

岩井(2013)は、Adler(1998)の著書「子どもの教育」から、「何度も何度も個人心理学（アドラー心理学）は、『共同体感覚』と『勇気』という標語を示さなければならない」というアドラーの言葉を挙げ、共同体感覚と、勇気づけは車の車輪のようなもので、どちらが欠けても成り立たないと述べており、勇気づけることで共同体感覚が生まれるとしている。共同体感覚を育むためには、勇気づけが欠かすことのできないものとして考えられる。

6. 本研究の目的

研究1 共同体感覚尺度の作成及び

その信頼性と妥当性の確認

研究2 共同体感覚と

生活充実感との関連の検討

研究3 協力学級へのアセスメントによる

児童の実態把握

研究4 共同体感覚を高める実践の

成果と課題の検討

II 研究1 共同体感覚尺度の作成

公立小学校4～6年生計320名を対象に質問紙調査を実施した。分析にあたっては、SPSS ver23を用いた。

因子分析を行った結果、共同体感覚は「他者志向」、「自己受容感」、「所属感」という3側面で構成される構造であることが確認され、十分な信頼性を有した尺度が作成されたと判断し

た(表1)。また、本調査結果では共同体感覚についての男女差が認められなかった。

尺度を構成するにあたり、共同体感覚を自己・他者・集団への肯定的な感覚の総体として捉え直すことができ、共同体感覚を高めるための実践を考える上で大切な視点を得ることができた。

表1 共同体感覚尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3
第1因子 他者志向 (α=.84)			
3 クラスの人を励ましたり、応援したりしている。	0.76	0.15	0.23
9 人のためになることを進んで行いたいと思う。	0.75	0.09	0.18
8 クラスやグループのために自分の力を使うのは楽しい。	0.71	0.21	0.28
2 クラスの人にありがとうを伝えることができている。	0.66	0.28	0.02
1 進んでクラスの人とかかわろうとしている。	0.61	0.23	0.28
7 クラスの人のために役立つことができると思う。	0.57	0.45	0.13
第2因子 自己信頼感 (α=.80)			
11 長所だけでなく、欠点もふくめて自分のことが好きと言える	0.21	0.82	0.07
10 自分のいい所を知っている。	0.20	0.75	0.15
13 自分のことを大切にしている。	0.24	0.70	0.25
12 今の自分に満足している。	0.13	0.67	0.25
第3因子 所属感 (α=.71)			
5 クラスが居心地がいいと感じている。	0.24	0.17	0.81
6 クラスで安心して生活できている。	0.19	0.22	0.79
4 自分がクラスの仲間の一人次と感じている。	0.32	0.37	0.45
寄与率 (%)	43.28	9.92	7.53

III 研究2 共同体感覚と生活充実感の関連

研究Iで作成された尺度で確認された「共同体感覚」と「生活充実感」の関連を検討するにあたり、仮説モデルを構築し共分散構造分析により検証した。分析にあたっては、SPSS Amos ver23を用いた。結果、図1に示したモデルが作成され、生活充実感を高めるための取り組みとして、共同体感覚の育成が有効であることが確認された。

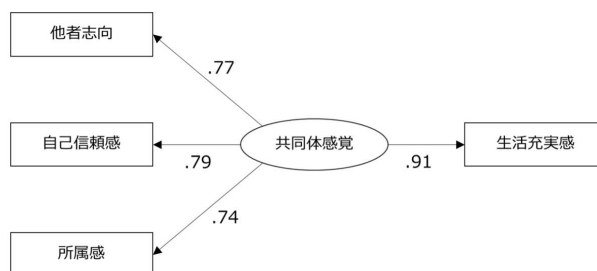


図1 共同体感覚と生活充実感の関連

IV 研究3 児童の実態把握のためのアセスメント

A小学校5年生計30名(男子15名,女子15名)を対象に,共同体感覚尺度(石丸,2017)による質問紙調査を実施した。結果,本研究の対象者の平均値が55.07(最小値13,最高値65,中央値39)で中央値を大きく上回っており,良好な共同体感覚を持つ児童が多いことが推察できた(表2)。

また,下位尺度の平均点の分析から,「他者志向」4.30,「自己信頼感」4.07,「所属感」4.33であり,因子の平均値全てが4.00以上であり,共同体感覚が高水準に位置していると考えられた。

表2 共同体感觉得点と下位尺度得点の基礎統計

	(n)	M	SD
共同体感覚	30	55.07	9.76
信頼感・貢献感	30	25.80	3.97
自己受容感	30	16.27	4.24
所属感	30	13.00	2.79

V 研究4 教育実践

1. 実践計画の検討

児童の共同体感覚を育む学級づくりの取り組みにあたり,対象学級の「リソースを生かす」ことに主眼を置き,「教師のかかわりを可視化」

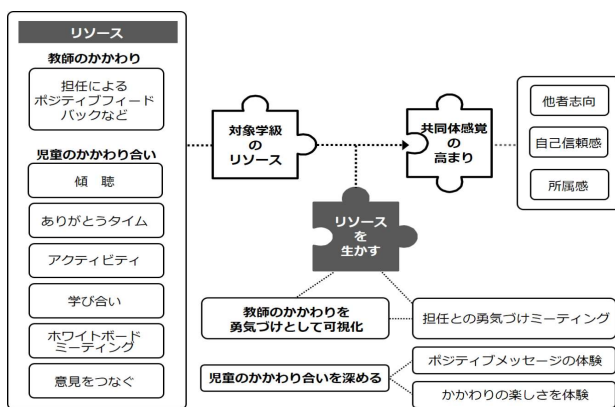


図2 実践のイメージ

「児童のかかわり合いを深める」という2つの視点を取り入れた学級づくりを担当との協働によって進めていくこととした。(図2)

2. 実践の実際

(1) 教師のかかわりを「勇気づけ」で可視化

参与観察における日常の担任教師のかかわりの中から,勇気づけのフレームを指標として,勇気づけの具体的な様子がわかる写真や担任・児童の言動などを整理してまとめた「勇気づけ一覧表」を活用して担任とミーティングを行い,勇気づけの可視化を試みた。

ミーティングを実施する中で,「相互尊敬・信頼の関係」を基盤とした教師の教育観が,「共感的なかかわり方」による聴き上手の態度を生み出し,そこで得られた教師と児童の関係を軸として「共同体感覚に即した方向に児童の成長を支援」していく。そして,これらの営みが,教師と児童の「相互尊敬・信頼の関係」をさらに強めていくという勇気づけのサイクル(図12)が見られるようになった。

(2) 児童のかかわり合いを深める活動

「ポジティブメッセージを送ろう」宿泊活動ver.

①方法

宿泊活動及びその前後に,友達によさに着目したり,よさを伝え合ったりすることの心地よさを実感させ,その思いを学級で共有させる。

②活動の評価

ふり返りの記述データを,同様の意味を持つデータでグルーピングし,分析した結果,友達からのポジティブなかかわりを受けたことにより,他者への感謝の気持ちをもてたり,他者理解が深まったりしたことで,他者へのかかわりを積極的にもとようとする「他者志向」の感覚とかかわる活動となった。

また、よさに着目した双方向の関係性が、自分への肯定的な見方や貢献による自信を得ることにつながり、「自己信頼感」を高める効果があったと推察された。

さらに、互いのよさを認め合おうとするポジティブな関係性は、活動自体の楽しさを強化する意味をもつものと捉えられ、仲間意識の高まりが「所属感」にプラスの影響を与えたと考えられた。

「WONDERFUL GRAND PRIX」

①方法

朝の活動時に写真からイメージしたことを伝え合う活動をすることによって、楽しい雰囲気の中で自分の意見を積極的に言えたり、友達の意見を肯定的に聴けたりするようにする。

②活動の評価

ふり返りカードの回答肢に与えた得点を比較するため、各回の平均値を算出した結果、1回目から3回目、及び合計での各得点はいずれも2.70を超える値を示しており、活動のねらいを概ね達成できたものと推察できる。2回目の得点が上がった理由としては、活動への慣れ、題材の設定などが考えられる。3回目の得点が下がったことは、今回の活動回数を3回と設定したことが適切であったか検討する必要性を示唆するものとする。

VI 実践の成果と課題の検証

学級のリソース（教師のかかわり・児童のかかわり合い）を生かすことに主眼を置いた共同体感覚を育む学級づくりの取り組みを進めてきた効果について、計3回の共同体感覚及び3つの下位尺度得点の平均値の差を一元配置分散分

析で検討した（表3、4）。

表3 共同体感觉得点の平均値及び分散分析による平均

	1回目		2回目		3回目		自由度	F値	
	M	SD	M	SD	M	SD			
共同体感覚	55.07	9.76	57.73	8.40	53.40	12.28	1.49,43.12	6.67**	1=3<2

表4 下位尺度得点平均値及び分散分析による平均値の差

	1回目		2回目		3回目		自由度	F値	
	M	SD	M	SD	M	SD			
他者志向	25.80	3.97	27.73	2.24	25.17	5.46	2,58	7.28**	1=3<2
自己信頼感	16.27	4.24	16.40	4.72	15.77	4.70	1.60,46.28	1.38	n.s.
所属感	13.00	2.79	13.60	2.61	12.47	3.14	2,58	4.28*	1=3<2

共同体感觉得点の平均値および下位尺度得点の平均値（他者志向得点、所属感得点）は、第1回と第3回と比較して、第2回が高い値を示し、有意な差が見られた。理由として、第2回調査の前後のあった遠足や宿泊活動といった行事の影響が考えられる。ともに共通して言えることは、期待感の高まりや体験を通じた楽しい活動があることである。つまり、日常生活の中にも、期待感があつたり、楽しいと思えたりする活動を位置付けることが共同体感覚を高めることに寄与する可能性を示唆するものと捉えることができる。

VII 今後の課題

1. 共同体感覚や勇気づけを学級づくりに具体的に活用することを踏まえた概念定義の整理を進める必要性。
2. 共同体感覚を高めるための実践における児童個々のニーズの違いへの対応。
3. 「児童のかかわり合いを深める」の視点を学習指導においても取り入れた実践を進めていく必要性。

【主な参考文献】

- ・岩井俊憲（2013）「子どもを勇気づける教師になろう」金子書房・高坂康雄（2014）「小学生版共同体感覚尺度の作成」心理学研究・佐藤丈（2016）「勇気づけの教室をつくる！アドラー心理学入門」明治図書・野田俊作（1998）「アドラー心理学トーキングセミナー」アニマ2001