

小学生の共同体感覚を育む学級づくりの取り組み

Approach to creating a class that developing children's social interest

石丸 秀樹, 池田 誠喜

ISHIMARU Hideki and IKEDA Seiki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 32 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

小学生の共同体感覚を育む学級づくりの取り組み

Approach to creating a class that developing children's social interest

石丸 秀樹, 池田 誠喜

〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748 鳴門教育大学大学院
ISHIMARU Hideki and IKEDA Seiki
Naruto University of Education, Graduate School
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究は、小学生の共同体感覚を育成することを目的とした学級づくりの実践を報告するものである。共同体感覚を育成することを主眼に置き、教師のかかわりを勇気づけの視点で可視化しフィードバックをする「勇気づけミーティング」、児童のかかわり合いを深めるための「ポジティブメッセージを送ろう」「WONDERFUL GRAND PRIX」という取り組みを実践した。結果、勇気づけのサイクルを意識した教師のかかわりと児童のかかわり合い活動の取り組みが、共同体感覚を育む学級づくりに概ね寄与することが示唆された。

キーワード：共同体感覚, 他者志向, 自己信頼感, 所属感, 勇気づけ

Abstract : The purpose of this study is to examine the effect of the practice of developing children's social interest through classroom creation. "Encouragement Meeting" which focuses on utilizing resources within the classroom where the community sense is fostered, visualizes teacher involvement from encouraging perspective and gives feedback, conducted "Let's send a positive message" and "WONDERFUL GRAND PRIX" to deepen child-to-person relationships. As a result, it was suggested that the involvement of teachers who are aware of the encouragement cycle and the activities of activities to foster involvement of children generally contribute to the creation of classes that foster community sensation.

Keywords : social interest, others-oriented, self-confidence, affiliation feeling, encouragement

I 問題と目的

1. 学級づくりと今日的教育課題

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、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ため、日頃から学級経営の充実を図ることや学習指導と関連づけながら、生徒指導の充実を図ることをあげ、学級における教師と児童、児童と児童の人間関係構築の重要性に言及している。これは、赤坂(2011)が述べる、「学級づくりは、集団の維持管理のために為すのではなく、子ども一人一人の人格の発達を目指して行うもの」と同様に、教育本来の目的に立ち返り、学級づくりの在り方を見つめ直す必要性を示唆するものと考えられる。

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いのが、アドラー心理学における「共同体感覚」という概念である。会沢(2009)は、共同体感覚が精神的健康のバロメータであり、逆に共同体感覚の欠如が様々な問題や精神病理にかかわる可能性を示唆するとともに、共同体感覚が学級経営を支える土台となり、学級での楽しさや充実感、さらには成長の実感にも影響を及ぼすことを述べている。岩井(2013)は、教師が学級に対して責任をもって行うことは、子どもたちが健全に共同体感覚を育むことができる「居心地の良い空間づくり」であることを述べている。これらの主張からは共同体感覚を育むことによる教育のかかわりの大切さが示唆されている。

これまで、学校教育において児童生徒の共同体感覚を育む研究が少なからず実施され報告されている。一つは、茨城県教育研修センター(2014)が、小学校・中学校・

高等学校において、勇気づけの言葉掛けやワーク、クラス会議、協同学習などを学校生活の様々な場面で継続的に実施することにより、相乗効果をもたらし、共同体感覚を高めることに効果があったことを報告しているものである。もう一つとして、岡林・西森(2014)が、ピア・サポート活動の特性を生かした人間関係づくりや異学年交流活動を行うことで、児童の共同体感覚における「貢献感」及び「自己受容感」が醸成され、自尊感情も高まることが明らかになったことを報告がされている。

以上を踏まえ、本研究では、学級づくりを通して、児童に共同体感覚を育む実践を行い、効果について検証することを目的として、実践成果と課題について報告することとした。

II 方法

1. 研究対象

A小学校5年生計30名(男子15名, 女子15名)

2. 研究期間

X年 4月～7月

3. 研究方法

(1) 研究1 児童の実態把握のためのアセスメント

共同体感覚尺度(石丸, 2017)を用いた児童の共同体感覚の実態調査

(2) 研究2 教育実践

① 共同体感覚育成に寄与する教師のかかわりの可視化
担任教師の学級経営について参与観察を行い、その中で整理した共同体感覚に寄与する担任教師の児童へのかかわりについてフィードバックし、担任教師の共同体感覚への意識を高める。

② 共同体感覚を育成するためのアクティビティの実施
・「ポジティブメッセージを送ろう」

・「WONDERFUL GRAND PRIX」

実践効果の検証として、共同体感覚尺度を用いた(石丸, 2017)比較検証と、学級担任教師に面接調査を基にした記述データ分析を行った。

III 研究1 児童の実態把握のためのアセスメント

1. 調査対象

A小学校5年生計30名(男子15名, 女子15名)

2. 調査時期

X年5月

3. 調査方法

共同体感覚尺度(石丸, 2017)による質問紙調査

4. 調査材料

石丸(2017)の「他者志向」「自己信頼感」「所属感」の3つの下位尺度で構成された共同体感覚尺度(表1)13項目を用いた。回答は5件法とした。回答肢は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」とし、5点～1点を与えた。

5. 結果

(1) 共同体感觉得点

「他者志向」として選定した6項目の得点、「自己受容感」として選定した4項目の得点、「所属感」に選定した3項目の得点の合計を共同体感觉得点として算出した(表2)。

(2) 下位尺度得点の1項目あたりの平均値比較

下位尺度間の得点を比較するため、1項目あたりの平均値を算出し、グラフに示した(図1)。

6. 考察

共同体感覚の分析結果から、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る。

また、下位尺度の平均点の分析から、「他者志向」4.30、

表1 共同体感覚尺度

項目
1 進んでクラスの人とかかわろうとしている。
2 クラスの人にありがとうを伝えることができている。
3 クラスの人を励ましたり、応援したりしている。
4 自分がクラスの仲間の一人だと感じている。
5 クラスが居心地がよいと感じている。
6 クラスで安心して生活できている。
7 クラスの人のために役立つことができると思う。
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。
9 人のためになることを進んで行いたいと思う。
10 自分のいい所を知っている。
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。
12 今の自分に満足している。
13 自分のことを大切にしている。

表2 共同体感觉得点と下位尺度得点の基礎統計量

	(n)	M	SD
共同体感覚	30	55.07	9.76
他者志向	30	25.80	3.97
自己信頼感	30	16.27	4.24
所属感	30	13.00	2.79

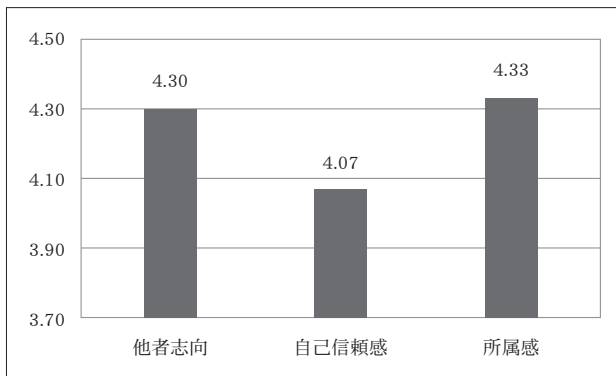


図1 下位尺度得点の1項目あたりの平均値比較

「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る。

共同体感覚は、ある時点で高められるとそれ以降維持されるものではなく、常に高めるための働きかけを行わなければならない(高坂, 2013)ものと考えられることから、対象学級においても共同体感覚の水準を保つ実践を継続的に行うことが積極的な課題として考えられる。

IV 研究2 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、1ヶ月間にわたり対象学級の参与観察を行った。その中で、対象学級には、「教師のかかわり」「児童のかかわり」といった日々の教育実践の中に、共同体感覚を高めることに寄与すると思われるリソースが多く見受けられた。そこで、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こと(文科省, 2017)、さらに通常行われている教育課程に影響を与えないことを念頭に検討した結果、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」「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共同体感覚を育む学級づくりの取り組みを担任との協働によって進めていくこととした。

(1) 教師のかかわりの可視化

会沢(2014)は、アドラー心理学において、共同体感覚が教育の目標原理であり、勇気づけは方法原理であると述べており、共同体感覚を育むための教師のかかわり方に示唆を与えてくれるのが「勇気づけ」であることを述べている。小学校においては担任教師が児童を勇気づけることが重要な位置を占めている。そこで、教師が児童へのかかわりを勇気づけの視点で認識することにより、教師のかかわりが意図的な勇気づけとして強化され共同体感覚を育むことに寄与すると考え、教師のかかわりを

勇気づけとして可視化するための「勇気づけミーティング」を実施することとした。

(2) 児童のかかわり合いを深める

共同体感覚の概念を共同体感覚尺度(石丸, 2017)が「他者志向」「自己信頼感」「所属感」の3側面で構成されていることから、本実践では、共同体感覚を他者・自己・所属する集団への肯定的な感覚の総体と捉えることとした。このような感覚が育まれていくためにも、教師と児童の関係だけではなく、児童相互のよりよい人間関係の充実が欠かせないものとする。

そこで、すでに学級に存在する「児童のかかわり合い」が、共同体感覚の「他者志向」「自己信頼感」「所属感」の3側面を育むリソースとなると捉えて活動計画を構成することにした。図2に本実践のイメージを示す。また、ここで示すリソースとは、すでに学級の中に存在もしくは持ち合わせているものであり、本実践では、すでに持ち合わせているものを強化しようとする、ストレスアプローチを志向した取り組みとして構想した。

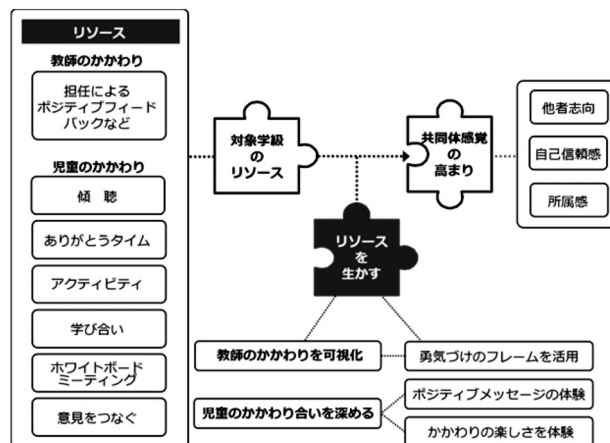


図2 実践のイメージ

2. 実践の実際

(1) 教師のかかわりを「勇気づけ」で可視化

① 活動期間

X年 5月～7月

② 目的

教師のかかわりを勇気づけの視点で捉え直し、勇気づけを意識したかかわりをすることによって、共同体感覚の高まりを強化する。

③ 勇気づけの定義

本実践における勇気づけの定義は、岩井(2011)の示した定義をもとに「相互尊敬・相互信頼の関係を基盤とし、共感的なかわり方をしながら、共同体感覚に即し

た方向で、児童の成長を支援すること」とした。

④ 勇気づけのフレーム

教師のかかわりを勇気づけの視点で捉え直す時、その指標が必要となる。そこで、岩井（2011）をもとに「勇気づけのフレーム」として勇気づけの技法を整理した（表3）。

表3 勇気づけのフレーム

勇気づけ（技法）	勇気づけ
①ヨイ出し（適切な側面を積極的に探す）	①ダメ出し
②プロセス重視（やろうとしていることに寄り添う）	②結果重視
③協力原理（共通の目標に向かって力を出し合う）	③競争原理
④聴き上手（相手に関心をもって、表情も読み取る）	④聴き下手
⑤思考を促す（論理的結末で自己決定を促す）	⑤結論を教える
⑥感謝（あたり前のことにも感謝を伝える）	⑥上からの評価

⑤ 勇気づけミーティング

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整理してまとめた「勇気づけ一覧表」（表4）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。具体的な姿の例としては次のようなものがあった。



図3 クラスへのヨイ出し

・クラス全体に対しては、適切な行動を見逃さず、ヨイ出しをすることが、力を伸ばそうとするクラスの雰囲気をつくり出すことにつながっていた（図3）。



図4 聴き上手

・休み時間などには、子どもたちの思いを表情から読み取りながら聴くことを大切にしていた。
聴き上手であることは、担任に対する安心感を生み出す効果があると思われる（図4）。



図5 思考を促す

・授業では、自分の考えがあることを意思表示する重要性を常に伝えていた。行動の先にある価値を考えさせ、自己を伸ばす方向に成長を促すかかわりが多くみられた（図5）

表4に掲載した勇気づけ一覧表においては、教師の言動に対する児童の反応を記し、ミーティングの際に、担任の意図や見取りと合わせて勇気づけが効果的であったかフレクシオンを行い、次のかかわりに活かしていくことを心がけた。

⑥ 勇気づけミーティングから見えてきたもの

日常の教師のかかわりの中から、勇気づけの具体的な姿を可視化の中で、教師が、「何事も楽しむ」「一生懸命取り組む」「一人一人の児童を大切にする」といった教師の在り方が勇気づけの技法を支えるものであると感じた。

会沢（2017）が「相手が子どもであっても一人の人間として尊敬し、信頼するとともに、相手の成長を願う態度や姿勢こそが勇気づけの本質ではないか」と述べていることから考えても、勇気づけはやり方だけではなく、教師の在り方つまり教師の姿勢が勇気づけとして効果を発揮する大きな要因と考えられ、その重要性について担任と共有を図った（図6）。

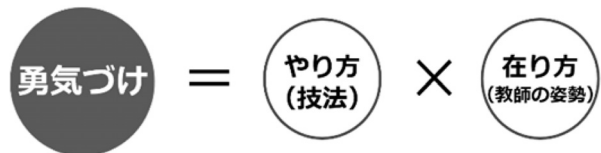


図6 勇気づけを支えるもの

岩井（2011）の勇気づけの定義と重ね合わせながら日々の実践を振り返る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、

表4 勇気づけの一覧表（一部抜粋）

状況	対象	教師の言動	児童の反応	共同体感覚との関わり	勇気づけとの関わり
1 朝の会での教師の話	学級	「聞き方がよくなりましたね。」	いい聴き方が続く	【所属】居心地	ヨイ出し
2 朝の会での日直の進行	個人	「Aくんの声はハキハキしているね。」	堂々と進行を続ける	【自信】よさ	ヨイ出し
3 朝の会で早口言葉を言い合う	学級	早口言葉を言い合う時間を設定し、積極的にかかわらせる	自然と笑顔になり、朝から楽しい雰囲気活動を進めることができる	【他志】かかわり	協力原理
4 算数での教師の全体への発問で個人が回答する	個人	「今までの学習を生かして考えることができましたね。」	まわりの児童が拍手	【所属】居心地	プロセス重視

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7)が見られるようになった。

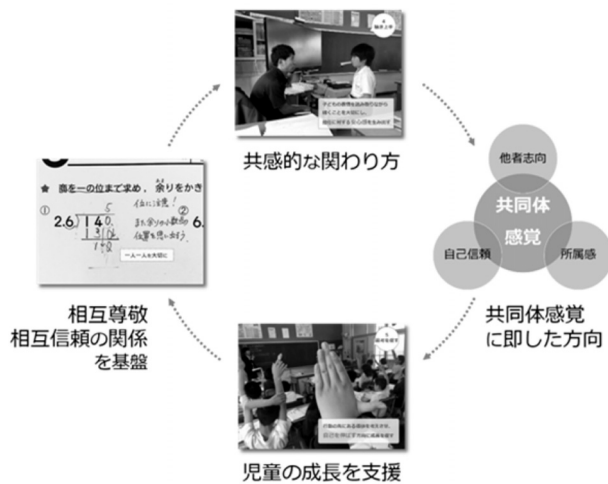


図7 勇気づけのサイクル

(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 活動時期

X年6月の宿泊活動及びその前後に実施

② 目的

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。

③ 共同体感覚とのかかわり

他者志向

- ・友達をポジティブな視点で見ることにより、進んでかわろうとする態度につながる。
- ・メッセージを伝えることが、友達の喜びになることを知る。

自己信頼感

- ・ポジティブなメッセージが自己肯定につながる。

所属感

- ・全体でシェアリングすることによって、クラス全体の受容的な雰囲気が高まる。

④ 生かすリソース

- ・傾聴
- ・ありがとうタイム

リソースには、帰り会で友達にありがとうを伝える時間があつたが、一部の児童の活動でとどまっていた。そこで、その発展として、全員がポジティブなメッセージを送ったり、送られたりする体験ができる活動を実践することとした(図8)。



図8 児童とのかかわり合いを深める①

⑤ 活動の流れ(児童の姿と教師の勇気づけ)

【活動1】目的・方法の確認(事前)

ポジティブカードを書く視点を伝えることで活動の見通しをもたせた。

ハッピー・・・うれしかったこと、楽しかったこと
サンキュー・・・ありがとうを伝えたいと思ったこと
ナイス・・・すごいな、すてきだなと感じたこと
※カード記入後は回収し、担任が内容を確認した。

[児童の姿]

宿泊活動では、友達によさに着目することを前提とすることで、良好な関係性を維持した状態で活動が進められた。

[勇気づけ]

相互尊敬・相互信頼の関係を基盤→プレゼンテーションを活用して、笑いのある和やかな雰囲気の中で行った。

【活動2】グループ発表・全体でのシェアリング

グループ発表では、メッセージを送られる児童が中心になる配置で座り、温かい雰囲気の中で活動が進められるよう配慮した。

全体でのシェアリングでは、一つの輪になって行い、トーキングスティックを活用することで一人一人の意見を聴くことを大切にした。

[児童の姿]

どのグループも笑顔があふれ、ポジティブなメッセージを伝え合う心地よさを体験できている姿が見受けられた。

[勇気づけ]

共感的なかわり方→発表に対して、うなずきや明確化によって担任も発表の内容を受け入れる姿勢を大切にした。

【活動3】担任のフィードバック

活動後の担任からのフィードバックでは、活動へ取り組み姿勢や発表内容に対するよさについて、自分の思いを交えながら児童に伝えた。

[勇気づけ]

共同体感覚に即した方向→互いのよさを認め合うことの気持ちよさについてアイメッセージで伝えた。

【活動4】ふり返り

活動を通してのふり返りを記入する欄をメッセージシートの最下部に配置した。いつでも友達からのメッセージとともに、自分の気づきを見返せるためである。

〔児童の姿〕

ねらいとした共同体感覚にかかわる内容が自由記述の中に多く表れていた（表5）。

〔勇気づけ〕

児童の成長を支援→ふり返りを全体にフィードバックし、児童の成長を学級で共有した。（事後指導）

⑥ 活動の評価

ふり返りの記述データを、共通するデータでグルーピングした結果、①感謝の気持ち、②他者への気づき、③他者への貢献、④他者への関心、⑤他者からの気づき、⑥他者からの感謝、⑦仲間意識の高まり、⑧仲間との思い出、⑨仲間との楽しさ、⑩活動への楽しさ、というカテゴリーが生成され、そこから「他者志向」「自己信頼感」「所属感」に関する要素を抽出して分類した（表5）。

表5より、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

にもとんとする「他者志向」の感覚とかかわる活動となった。

また、他者から自分のよさを認められることで自分への気づき生まれ、自己理解が促進されたり、他者のよさを伝えることで感謝される経験をしたりすることができた。つまり、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、活動の内容とポジティブな関係性の相乗効果による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 活動時期

X年7月の朝の活動時に実施

② 目的

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。

表5 活動後のふり返り（自由記述）の分析

要素	カテゴリー	記述
他者志向	感謝の気持ち	感想を見たとき泣きそうになった。 自分が知らないいい所を見つけてくれてうれしかった。 2人がこんな風に思ってくれてほんとうにうれしい。 「ありがとう」をいっぱい言いたい。 みんなもいろんな事を考えて書いてくれたんだと思うとすごくうれしかった。 とてもありがたかった。 ふつうのぼくのいいところを見つけてくれてありがとう。 ありがとうという気持ちになった。
	他者への気づき	自分をよく見てくれていたということが分かった。 2人はこんな風に思っているんだなって思った。 班のみんなはやさしいんだと思った。 知らないうちにぼくのいいところをいっぱい見つけてくれていたのでびっくりした。
	他者への貢献	自分の思いをメッセージで伝えられてよかった。 みんなが気持ちをこめて読んでいたので、わたしも気持ちをこめて読んだ。
	他者への関心	2人もがんばって活動していた。
自己信頼感	他者からの気づき	班の人がこんな事を思っていたなんて知らなかった。 自分はみんなに役立つことはやっていないと思っていたからめっちゃうれしい。 笑ったことを書いてくれてうれしかった。 ぼくが言っておもしろかったことを書いてくれてよかった。 2人からこんなふうにも思ってもらえていたなんてうれしかった。 自分が気づかないところまでみんなが気づいてくれた。 ぼくが知らない間にいいところを見つけてくれていた。 ふつうにやったことがみんなからちがうふうに見えることがわかった。 みんなに役だってよかった。
	他者からの感謝	みんなが「ありがとう」を言ってくれてうれしい。 みんなから「ありがとう」を書いてくれてうれしい。 「うれしかったです」「すごかったです」「ありがとう」って言ってくれてとてもうれしかった。 みんなから「ありがとう」という言葉が入っていてうれしかった。
所属感	仲間意識の高まり	このメンバーで宿泊活動にもう一度行ってみたい。 この班は最高だなあと思った。 仲間「最高」!
	仲間との思い出	メッセージをもらって最高の思い出ができた。 一生忘れられない思い出になった。 みんなと協力して活動できてすごく思い出に残った。
	仲間との楽しさ	みんなと活動するのがすごく楽しかった。
	活動への楽しさ	予想以上に楽しかったし、うれしかった。

③ 共同体感覚とのかかわり

他者志向

- ・グループの意見が増えるように、自分が考えたことを積極的に言う機会となる。

自己信頼感

- ・ブレインストーミングで意見を出し合うことで、ありのままの自分の思いを認めてもらえる機会となる。

所属感

- ・肯定的に意見を受け止めてくれることで、仲間の一人だという感覚の高まりにつながる。

④ 生かすリソース

- ・傾聴 ・アクティビティ ・ホワイトボードミーティング
- リソースには、ペアで行うホワイトボードミーティングがあり、協同で絵を完成させるなど、アクティビティとして楽しさの中でかかわりを体験することができ、教科指導においてもその関係性を生かしてホワイトボードを活用した交流が行われていた。

そこで、その活動の発展として、かかわりのサイズをペアからグループに拡大し、その中でともに楽しい雰囲気共有できる活動を実践することとした。(図9)。

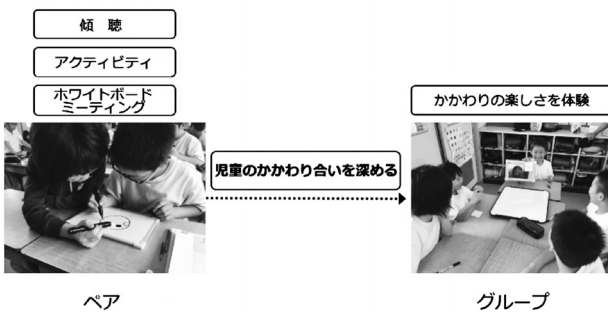


図9 児童のかかわり合いを深める②

⑤ 活動の流れ（児童の姿と教師の勇気づけ）

【活動1】目的・方法の確認（事前）

目的・方法の確認では、「みんなでいっしょに発表を促す言葉がけ」「よく聴く」「拍手など発表に対するリアクション」を共通のルールとして設定し、聴く側の大切さを伝え、発表した人が気持ちよくなる態度を心がけるようにした(図10)。



図10 活動のルール

〔児童の姿〕

担任のプレゼンを通して、活動に対する見通しをもち、活動を楽しみにする様子が見受けられた。

〔勇気づけ〕

相互尊敬・相互信頼の関係→担任がプレゼントとともに、デモンストレーションを行うことでルールのイメージをわかりやすく伝えた。

【活動2】個人思考・グループ発表

個人思考では、グループの意見が多く集まることを目的とし、どのような意見でも積極的に出せることに価値があることを伝えた。

グループでの発表では、付箋に書き出した個人の意見をホワイトボードに貼っていくことで、グループへの貢献を可視化できるようにした。

〔児童の姿〕

写真からイメージする言葉を考え、思いつくままに付箋に書き出す児童が多く見られたが、なかなかアイデアを書き出せない児童もいた。発表では、どの意見も肯定的に聴くルールを守ることができ、笑いとともに楽しく活動が進んでいた。

〔勇気づけ〕

共感的なかわり→グループをまわりながら、それぞれの意見にリアクションを入れながら場の雰囲気を盛り上げた。

共同体感覚に即した方向→聴く側の態度を中心に、ルールを守りながらうまくかかわれていることのよさを伝えていった。

【活動3】ふり返り

ふり返りでは、発表を促す「フリ」、発表「オチ」、発表へのリアクション「フォロー」、活動が楽しかったか、という4つの項目を用いた。回答は3件法とした。回答肢は、「あてはまる」「ふつう」「あまりあてはまらない」とし、3点～1点を与えた(図11)。

〔児童の姿〕

ふり返りがあることで、活動の目標となり、活動時に意識して行動できる場面が多くみられた。

〔勇気づけ〕

共同体感覚に即した方向→他者への積極的なかわりを通して、活動を楽しむことができるというふり返りの視点をもって活動に取り組めるようにした。

【活動4】担任からのフィードバック（事後指導）

活動後の担任からのフィードバックは、意見を出し合えたことに価値を置くため、グループや個人の発表内容について優劣を決めるのではなく、グループごとに担任の好みを発表するスタイルとした。

〔勇気づけ〕

相互尊敬・相互信頼の関係→担任の好みを発表することが、担任の自己開示となる。

	1回目	2回目	3回目
【フリ】「写真で一言！」が言えた			
【オチ】「ネタの発表」ができた			
【フォロー】「いいね！の拍手」ができた			
活動が楽しかった			

図 11 ふり返りカード

⑥ 活動の評価

ふり返りの得点を比較するため、各回の平均値を算出し、グラフに示した（図 12）。

その結果、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。

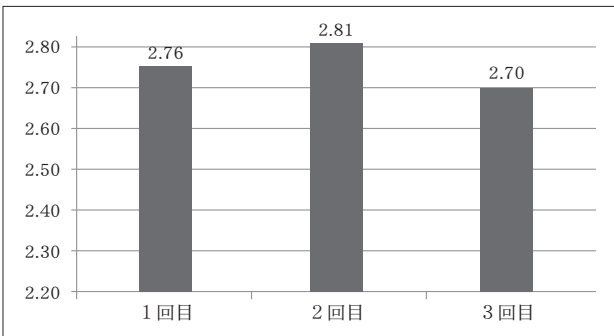


図 12 ふり返りの平均値比較

V 実践の検証

1. 検証 1

(1) 調査対象

A 小学校 5 年生計 30 名（男子 15 名，女子 15 名）

表 6 共同体感觉得点の平均値及び分散分析による平均値の差の検定

	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	149, 43.12	6.67**	1=3<2

表 7 下位尺度得点平均値及び分散分析による平均値の差の検定

	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	160, 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

(2) 調査時期

X 年 5 月から 7 月の各月初めに計 3 回実施

(3) 調査材料

石丸（2017）の「他者志向」「自己信頼感」「所属感」の 3 つの下位尺度で構成された共同体感覚尺度（表 1）13 項目を用いた。回答は 5 件法とした。回答肢は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」とし、5 点～1 点を与えた。

(4) 調査方法

共同体感覚尺度（石丸，2017）による質問紙調査

(5) 結果

① 共同体感覚の変化

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 6，7）。3 回の共同体感觉得点の平均値には、1% 水準で有意差がみられた（ $F(149, 43.12) = 6.67$ ）。多重比較（Bonferroni）の結果、第 1 回（5 月）と第 3 回（7 月）と比較して、第 2 回（6 月）が有意に高い値を示した。第 1 回（5 月）と第 3 回（7 月）に差は見られなかった。

下位尺度得点の平均値には、他者志向得点に 1%（ $F(2, 58) = 7.28$ ），所属感得点（ $F(2, 58) = 4.28$ ）に 5% 水準で有意な差が見られた。多重比較（Bonferroni）の結果、ともに、第 1 回（5 月）と第 3 回（7 月）と比較して、第 2 回（6 月）が高い値を示し、有意な差が見られた。第 1 回（5 月）と第 3 回（7 月）に有意な差は見られなかった。自己信頼感得点は、すべてにおいて有意な差はみられなかった。

② 下位尺度得点の 1 項目あたりの平均値比較

下位尺度間の得点を比較するため、1 項目あたりの平均値を算出し、グラフに示した（図 13）。

図13で示した結果から、「他者志向」4.37、「自己信頼感」4.04、「所属感」4.34であり、因子の平均値全てが4.00以上であった。一方で、高い水準の中においても、「自己信頼感」の因子の平均値が他の因子の平均値に比べて低いことがわかった。

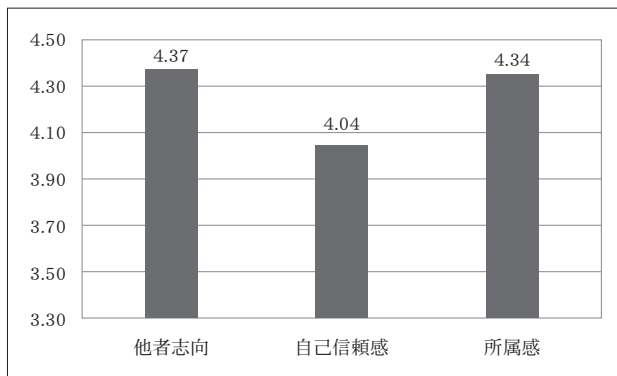


図13 下位尺度得点の1項目あたりの平均値比較

(6) 考察

① 共同体感覚の高水準を保持

表2, 図1より対象学級の共同体感覚は, 第1回(5月)の段階で高水準であった。表6より, 第1回(5月)と第3回(7月)の共同体感覚得点に有意な差がないことから, 1学期間, 共同体感覚が概ね高水準を保持したものと捉えることができる。その理由として, 教師のかかわりを勇気づけとして可視化することで, 共同体感覚に即した方向で共感的にかかわり続け, その中で児童同士がかかわる活動が継続的に行われたことが, 高坂(2013)が述べる, 「共同体感覚を常に高めるための働きかけを行わなければならない」とした実践として概ね効果があったものと推察される。

② 共同体感覚を高めるもの

表6, 表7より, 共同体感覚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(5月)と第3回(7月)と比較して, 第2回(6月)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, 期待感があったり, 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。

③ 自己信頼感の低さ

一方, 表7より自己信頼感得点は, すべてにおいて有意な差は見られなかった。また, 図13より, 高い水準

の中においても, 「自己信頼感」の因子の平均値が他の因子の平均値に比べて低いことがわかった。これらの要因として, 自己信頼感の低い児童が一定数存在することがあげられる。リソースの継続した取り組みが, 高水準を保った要因として考えられる一方, それだけでは, 自己信頼感を味わいにくい児童の存在をカバーしきれなかったものと考えられる。

2. 検証2

(1) 目的

本研究では, 学級担任をステイクホルダーとして, 協働による学級づくりの実践を検討することとした。

(2) 方法

学級担任への半構造化面接による聞き取り調査を実施。質問項目は, 「教師のかかわりを勇気づけの視点で捉えることを通しての気づき」, 「ミーティングを通しての気づき」であった。

(3) 結果

聞き取り調査のコメントを一定の意味を持つ部分で区切り, それぞれにラベリングを行い, 5つのプロセスに分類して, 本プログラムの評価を行った。(表8)。

(4) 考察

① ミーティングの効果

共同体感覚を高める手立てとして, 教師のかかわりを勇気づけとして可視化することを試みた。結果, 「今までの自分は共同体感覚や勇気づけを知らなかった。」というコメントから, 今までの学びにはなかった新しい教育観との出会いがあったことが伺える。しかし, ミーティングを重ねることで, 「一つの理論から見た視点で価値づけできた。」としていることから, 共同体感覚を高める教育原理としての勇気づけが, 目新しいものではなく, 今までの学びや現在の実践, 教育観と強く結びついていることを認識できたと考えられる。また, 「試行錯誤の中でそれを強化してくれるようなものを教えてもらった。」「自分の実践に共感してもらえる人がいるんだと感じたことが, 自分にとって安心にもつながった。」というように, 理論と実践が結びついたことにより, 自分の実践に対する自信や安心といった肯定的な見方にもつながったと考えられる。

また, ミーティングでは, 勇気づけの可視化に限らず, 児童のかかわり合いを深めるための実践についても話し合った。「児童のかかわりの拡大については, 共同体感覚や勇気づけのことと同じで, 引き出しを増やすような感覚。」というコメントがあるように, 実践をよりよいものにするための時間として意味のあるものであったと考え

られる。

これらのことから、教師のかかわりを勇気づけとして可視化したり、児童のかかわり合いを深めたりするためのミーティングを行うことは、概ね効果的に作用したと判断した。

② 勇気づけと教師の在り方

しかし、「よくできている子とかをほめることに終始して、そこは違うんだよって言わなかったことで、やっぱりその行動が継続されて、望ましくない行動がなくならんかったりとか・・・。」とのコメントから、勇気づけを行うことへの迷いや難しさが伺える。

「今年やろうとしていた学級づくりのスタイルは、共同体感覚や勇気づけを言われたからやったのではなくて、もともとこのようにやろうとしていたもので。」というコメントは、学級づくりにおいて、「ほめて伸ばす」ことを大切にしたいと考えていた担任の思いと「勇気づけ」の

概念が重なることから述べられたものだと考えられる。

ヨイ出しの技法に見られるように、相手のよさに着目し、ポジティブなメッセージを伝えることは勇気づけを行う上で欠かせない視点であると考えられる。しかし、「よさにだけ着目しては、成長を促すことができない場面もあるのではないかと担任が感じたジレンマは、会沢（2017）が、「相手の成長を願う姿勢や態度があれば、時と場合によっては、子供をしかることさえも勇気づけになる」と述べるように、勇気づけは、やり方だけにとられるのではなく、教師の在り方をベースにすることの重要性を示唆するエピソードとして捉えることができる。

VI 今後の課題

本研究の今後の課題として次の3点があげられる。

第1に、共同体感覚や勇気づけの概念が十分整理され

表8 聞き取り調査の分析結果

要素	カテゴリー	コメント
新たな学びとの出会い	新しい教育観との出会い	1 今までの自分は共同体感覚や勇気づけを知らなかったんです。
		9 今回のことは勉強させていただいたという感覚が強いですね。
		12 児童のかかわりの拡大については、共同体感覚や勇気づけのことと同じで、引き出しを増やすような感覚で
今までの経験	教育方法の学び	2 今までやってきたことは、先輩方からケース対応のことを教えてもらったり、本とかでは事例を読んだり、こういう技法があるからこの技法ですというようなやり方を学んだりしてきました。
	教育観の学び	3 他には、先輩方の姿を見て、教師としての在り方を学んできました。
	学級づくりへの思い	14 今年は、今までと視点を変えて学級づくりに取り組んでいこうとしてきて、
理論と実践のつながり	実践への価値づけ	4 でも、それぞれの学びについて理論的な意味づけはできていなかったもので、一つの理論から見た視点で価値づけできたことや、
	実践への自信	5 自分の実践に共感してもらえる人があるんだと感じたことが、自分にとって安心にもつながったし、
	学校現場の実践と理論	8 勇気づけとか共同体感覚という呼び方しているけど、結局今学校現場の中では、されようことだったり、していかないかんことだと思うので、
	実践の強化	15 試行錯誤の中でそれを強化してくれるようなものを教えてもらえたので、
	学級づくりと理論	21 今年やろうとしていた学級づくりのスタイルは、共同体感覚や勇気づけを言われたからやったのではなくて、もともとこのようにやろうとしていたもので、
実践への課題	実践の反省	10 どちらかという雰囲気づくりとか、おおまかな漠然としたねらいでやるが多かったので、
	勇気づけの難しさ	17 授業中になかなか規律を守って行動しようとしないう子もいます。その時に、ピシッと注意をしてもう一度規律を確認せなあかんかったところを、よくできている子とかをほめることに終始して、そこは違うんだよって言わなかったことで、やっぱりその行動が継続されて、望ましくない行動がなくならんかったりとか・・・。
	勇気づけへの疑問	18 ヨイ出しを続けることによってよい効果がねらえると思うんですが、限られた期間や時間がある時に、こうなってほしいという思いをもってこっちは関わる時に、いつも最善かと言えば、それは違うんじゃないかと。
	勇気づけを意識してきた現状	19 今までの私の感覚としては、ほめるだけではいけないから、叱る、注意する、言う場面では言うということをしてきたんですが、今年は、子どもたちのよさに注目した学級づくりをしたいという思いがあったので、去年よりもしなかったり、注意したりということはだいぶ減ってきています。
	個への対応	20 子どもたちには、どんどん育ててほしいので、向上、向上とできるように促していくことが多いんですが、子どもたちにとっては、また先生言いようわ、という感じになる子もいる。だから、その子に応じてする部分と全体にそれでもないかん部分のバランスをうまく見ていかないと、どんどん気になる子の状態や信頼関係は悪くなっていくと思います。
		22 その結果、個に応じた対応や気になる児童との信頼関係に課題が出てきていると思います。
	学級の課題	23 課題と思える具体的な姿としては、指示の入り具合、指示を聞いてもなかなか動こうとしない、それから自主性、積極性の低下。授業中に進んで挙手して発表しようとする子の割合だとか、チャレンジできる場面でがんばろうとすることだとか・・・。
	理想の学級像	24 だまって、いい姿勢で、なんでもピシッと話聞いて、バンバン意見が出てっていうのが最高の学級かと言えば、そういうものでもないかなと。
25 自分が安心しておれたり、ありのままの状態でおれたり、姿勢がぐで一つになっても学校に来れとるとか、その子にとっていいものを見ていかないかんかなって。		
今後の展望	今後の実践への意欲	7 さらに追及していかないかんかなと・・・。
		11 こうすることで友達同士の関係がこうなるだろうとかそのあたりを設定しすぎていいのかもかもしれませんが、でもやっぱり教師が目標と見通しをもってしていったら、子どもたちも変化が出てくるんじゃないかなと。
		16 あとはそれをどう生かすか。これから先にどうつなげるかっていうのが大事になって思います。
		27 子どもたちが常に前向きに進んでいけるような手立てを続けて打っていかれるように頑張りたいです。
今後の方針	26 全体と個のバランスをみながら、	
感謝	協働への感謝	13 すごくありがたかったです。

ているとは言えない状態にあるということである。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ると、さらに概念定義の整理を進める必要がある。

第2に、児童個々のニーズの違いへの対応があげられる。教師からの勇気づけや児童のかかわりの拡大といった、共同体感覚を高めるための実践を継続してきたが、一定数の児童については、自己信頼感の向上には至らなかった。一人一人にあった手立てを今後考えていく必要がある。

第3に、児童相互のよりよい人間関係を育てるため、学習指導と関連づけながら、生徒指導の充実を図ることをあげられていることから（文部科学省，2017），本研究で実践してきた、「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がある。

文献

- 会沢信彦（2009） 教育相談の“ゴール” 共同体感覚を育む 第9回 千葉教育 千葉県教育センター pp.32 - 33
- 会沢信彦（2014） 学級担任のためのアドラー心理学 図書文化
- 会沢信彦（2017） アドラー心理学を活かした学級づくり 学事出版
- 赤坂真二（2011） 授業づくりこそ、学級づくりの王道である 諸富祥彦・赤坂真二・会沢信彦（編） 学級づくりと授業に生かすカウンセリング（チャートでわかるカウンセリング・テクニックで高める「教師力」）ぎょうせい pp.10 - 13
- 茨城県教育研修センター（2015） 平成26・27年 教育相談に関する研究
- 石丸秀樹，池田誠喜（2017） 共同体感覚と生活充実感の関連 鳴門生徒指導研究 第27号 pp.29 - 39
- 岩井俊憲（2011） 勇気づけの心理学 金子書房
- 文部科学省（2017） 小学校学習指導要領
- 岡林由香，西森一彰（2014） 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 高知県教育センター 研究紀要 pp.62 - 73
- 新富康央（2009） 個と集団を育てる学級づくり 児童心理 63(6) 金子書房 pp.12 - 17
- 高坂康雄（2013） 小学校高学年の共同体感覚と学校適応感との因果関係の推定 日本心理学会第77回大会 発表論文集 P.990
- 高坂康雄（2014） 小学生版共同体感覚尺度の作成 心理学研究 第54巻 第6号 pp.596 - 604

