

教職課程で学ぶ特別支援教育・インクルーシブ教育と学級経営
—ゼミ単位の「クラス会議」を通じた学び—

金山元春¹・堀内美咲²

(¹高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・²高知県公立小学校)

Special Needs Education, Inclusive Education and Class Management Taught in Teacher-
Training Courses: Learning through “Class Meetings” as Seminars

Motoharu Kanayama¹ and Misaki Horiuchi²

¹*Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster
Education Unit*

²*Public Elementary School in Kochi Prefecture*

Abstract: Students that want to become teachers would be responsible for future inclusive education. Therefore, they are expected to learn the following type of class management in the teacher-training courses. Classes in which children and students in need of special support can learn and acquire abilities to live with the feeling of participating in learning activities, as well as the sense of achievement, mutually accepting diversity, and developing classes in which every child has a place. Learning through “class meetings” as seminars in the department of education is discussed from this perspective.

キーワード：教職課程，特別支援教育，インクルーシブ教育，学級経営，クラス会議

Keywords: teacher-training course, special needs education, inclusive education,
class management, class meeting

I. 問題と目的

平成 24 年の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」¹⁾において、「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。」¹⁾と示された。その背景には、「障害者の権利に関する条約」（障害者権利条約）²⁾の制定がある（2006年12月の国連総会で採択、日本は2007年9月に署名、2014年1月20日に締結）。この点に関して、同報告¹⁾では、「障害者権利条約第24条によれば、『インクルーシブ教育システム』（inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている。」と記されている。そして、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。」¹⁾と述べている。同時に、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」¹⁾と提言している。なお、「合理的配慮」とは、障害者権利条約において、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」²⁾と定義され、合理的配慮の否定は差別の一形態であると記されている²⁾。

こうした背景から、新しい教育職員免許法では、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目を1単位以上必修とすることが義務付けられた。「教職課程コアカリキュラム」³⁾においては、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の全体目標として、「通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。」³⁾と記されている。つまり、これからの教職課程においては、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、多様な在り方を相互に認め合いながら、どの子にも居場所のある学級集団を意図的・計画的に育む学級経営について学ぶことが求められるのである。

そうした学級経営を考えたとき、赤坂^{4,5)}による論考は示唆に富む。赤坂⁴⁾は、「学級づくりの問題を考えると“気になる子”の存在は無視できなくなりました。」と特別の支援を必要とする子

どもに対する理解についてふれつつ、「“気になる子”の『気になる行動』にともなう問題の多くは、行動そのものにあるのではなく、周囲の子どもとの人間関係にあるのではないのでしょうか。彼らの『気になる行動』によって、周囲の子どもたちと人間関係上のトラブルを生じ、それが『居づらさ』や『困り感』になっているのではないのでしょうか。“気になる子”の問題を、すべて『個の問題』に帰するのではなく、もっと周囲との関係性から見ていいのではないのでしょうか。個別支援で解決の糸口が見えないならば、もっと積極的に学級の子どもたちの力を活用したらどうでしょうか。多くの“気になる子”の問題の解決は、実は、学級の人間関係づくりにあるのです。」⁴⁾と指摘している。そして、赤坂^{4, 5)}は、“気になる子”にも、そうでない子どもにも共通する、「つながり」や「居場所」の感覚を大切にしたい学級経営について論じ、そうした感覚の指標となる心理学的概念として「共同体感覚」をあげている⁵⁾。

共同体感覚とは、アドラー心理学における中心概念で「あるコミュニティにおいて仲間を作り、自分が能力を発揮することでそこに所属し、貢献できるような能力」⁶⁾とされる。そして、これは「ここには私の居場所がある、まわりの人は私の仲間だ」という所属・信頼、「私には能力がある、それを使って貢献しよう」という自己受容・貢献から構成される⁶⁾。共同体感覚は、教育、トレーニング、実践によって身につくものである⁷⁾。Nelsen et al.⁷⁾は、そのための教育プログラムとして「クラス会議」を提案している。最近では、これが日本の学校現場で大きな注目を集めるようになった^{8, 9, 10, 11, 12, 13)}。

クラス会議とは「集団にかかわることや個人的な葛藤などの生活上の諸問題を、支持的で受容的な雰囲気の中で、民主的な手続きを経て解決する話し合い活動」¹⁴⁾である。向後¹⁵⁾は、「クラス会議活動によって、クラスに自分の居場所がある（所属）、クラスには多様な考え方があることを尊重する（信頼）、クラスのみなどと意見を交わすことで解決策を見つけられる（貢献）、クラスの中でありのままの自分でいられる（自己受容）といったことを実感しながら、共同体感覚を身につけていくことによって、その成果として子どものキャラクターを育てることが可能になるだろう」と、共同体感覚の育成に及ぼすクラス会議の効果について論じている。

クラス会議の有効性については、小学校や中学校で実践する教員による逸話を通じて数多く報告されている^{16, 17, 18, 19, 20)}。また、数量的指標を用いた研究も報告され始めている。たとえば、四日市市教育委員会教育支援課²¹⁾は、小学校4年生を対象に、週1回のクラス会議を8回にわたって実施した。質問紙調査の結果、共同体感覚の4側面（所属感、信頼感、貢献感、自己受容）に得点の上昇が見出された。さらに、赤坂²²⁾は、小学校6年生を対象に、週1回のクラス会議を10回にわたって実施した。質問紙調査の結果、児童の被侵害感の減少と承認感の上昇が見出された。被侵害感の減少は学級におけるルール（規律、共有された行動様式）の定着から、承認感の上昇は学級におけるリレーション（互いに構えのないふれあいのある本音の感情交流）の確立から生まれる²³⁾と考えられている。そして、このルールとリレーションの両方が確立した「満足型学級」が「子どもたちの共同体感覚のレベルが高い学級」である²⁴⁾とも考えられている。つまり、赤坂²²⁾の実践結果からは、クラス会議を通じた共同体感覚の育成が示唆されるのである。

こうしたクラス会議の成果を考えれば、これからのインクルーシブ教育を担う教員志望の学生に対して、教職課程においてクラス会議について学ぶ機会を提供することは意義あることである。そこで本研究では、大学の教育学部で「ゼミ」に所属することになった教員志望の学生を対象に、ゼミの入門演習においてクラス会議を実施することにした。教員志望学生がクラス会議に参加することは、いずれ小学校や中学校でクラス会議を実践するための体験学習として機能すると考えられる。

大学においてもクラス会議の円滑な実施が可能であることは、金山ら²⁵⁾が示している。金山ら²⁵⁾は、大学で「コース」に所属することになった2年生31名を対象に、コース単位で開講される演習授業の冒頭10分間を用い、週1回の頻度で8回にわたるクラス会議を実施した。統制群法による分析の結果、大学生の共同体感覚の育成に及ぼすクラス会議の効果を実証した。大学におけるコースは一度所属すると原則として卒業するまで在籍し、大学生生活における基本的な活動単位となる。よって、大学におけるコースは、小学校や中学校のクラスに近い集団であると考えられる。一方、本研究の参加者は大学のゼミに初めて所属することになった教員志望学生である。大学におけるゼミはコースと同等かそれ以上に帰属意識が高まる集団であると考えられる。よって、ゼミ単位のクラス会議にもコース単位のそれと同様の効果を期待できるだろう。

クラス会議については、赤坂⁸⁾や諸富・森重¹¹⁾など、多様な方法が考案されているが、本研究では、金山ら²⁵⁾と同じく、最もシンプルといえる諸富・森重¹¹⁾の方法にしたがった。その方法は、10分間で、①輪になる、②ありがとうを見つけをする、③議題の話し合いをする、というものである。臨床現場における心理療法とは異なり、学校現場で実施される心理教育プログラムにおいては、心理臨床家でなくても、集団を対象に安全に実践できることが求められる。諸富・森重¹¹⁾が提案するクラス会議はこの条件を満たしている。また、この条件を満たした上でその効果を検討するために、クラス会議の進行は心理療法やカウンセリングに関する特別なトレーニングを受けていない大学生が務めることにした。

本研究では、教員志望学生を対象としたクラス会議は、学生がいずれ小学校や中学校でクラス会議を実践するための体験学習として機能すると考えている。この点をとらえるために、参加学生の共同体感覚の変化に加えて、共同体感覚を育む教育実践に関する自己効力感の変化についても分析することにした。自己効力感とは、Bandura²⁶⁾によって提唱された概念で、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」²⁷⁾をいう。自己効力感の主観的評価であるが、実際の行動変容を予測できることが多くの研究によって実証されている²⁷⁾。よって、将来の実践者を養成するための体験学習の効果をとらえる指標として一定の妥当性があると考えられる。

以上から、本研究では教員志望学生に対して、多様な在り方を相互に認め合いながら、どの子にも居場所のある学級集団の形成に貢献する「クラス会議」に関する体験学習の機会を提供し、その実践的研究資料を得ることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 参加者

国立大学の教育学部において心理学ゼミに所属する2年生7名に対し、演習授業の冒頭10分間を用いたクラス会議について説明し参加を求めた。参加に応じた7名を「クラス会議群」と呼ぶ。また、「対照群」として同学部の2年生10名に後述する質問紙への回答を依頼した。

2. クラス会議の概要

1) 進行係

クラス会議の進行は、教育学部で心理学を学び、クラス会議を研究していた4年生(4回)と、クラス会議群の中で進行を希望した2年生3名(それぞれ1回ずつ)が務めた。

2) 参加者への説明

クラス会議の実施に先立ち、授業担当教員が「学校現場で活用されている心理学に基づく教育プ

プログラムとして最近注目されている『クラス会議』に実際に参加してもらいたいと思います。」と伝えた。次に、進行系の学生がクラス会議の概要を説明した。その後、議題紙への議題の記入を求め、議題箱に回収した。議題の内容については、この集団で共有しても構わない内容にすることや、いくつか例をあげ、簡単なものでもよいことを伝えた。また、ここで出た話題を他の場所で話したり、うわさにしたりすることのないよう、守秘義務についても説明した。その後、回収した議題紙を用いて初回のクラス会議を行った。

3) クラス会議の展開

クラス会議は X 年 10 月初旬から 11 月下旬までの間に週 1 回の頻度で 7 回行った。諸富・森重¹¹⁾を参考に次の通り展開した。

(1) 輪になる 7 名で輪になって椅子を並べた。その際、参加者に所要時間を提示し、集団での共同作業に対する関心を喚起した。

(2) ありがとうみつけ トーキングスティック（うさぎのぬいぐるみ）を順に回し、隣の人に感謝のメッセージを伝えた。その際のルールは、①どんなに些細な感謝でもよい、②パス OK の 2 点であった。また、この活動では①仲間を大切にしてお相手に嫌な思いをさせないようにしよう、②できるだけ本人の行動に感謝しよう、身体のことや家のことはやめておこう、という配慮も伝えた。

(3) 議題の話し合い 参加者の一人が議題箱から議題紙を取り出し、名前と内容を読み上げた。クラス会議の頻度は週に一度のため、議題によってはすでに解決している可能性もあった。そこで、議題を出した学生に、その議題をクラス会議で話し合うか確認した。本活動では二度、すでに解決している議題が出てきた。その際、議題を出した学生が「代替りの議題を考えてきました」と伝えてくれたので、新たな議題を提案してもらった。議題の決定後、議題を出した学生がその詳細について話した。その際、進行係が「どのように悩んでいるのか」や、「どのように解決していきたいか」などと整理した。次に、トーキングスティックを回し、解決のためのアイデアを出し合った。その際、①パスしてもよい、②同じことを言ってもよい、③質より量、④批判しない、⑤解決の方法を考える（原因探し、犯人探しにとらわれない）、⑥話し合いで出たことを噂にしたりはしない、とルールを伝えた。10 分のタイマーが鳴るか、全員にトーキングスティックが回った時点で話し合いを終了し、進行係が議題を出した学生に「今出た解決策を組み合わせても、新たに浮かんだ解決策でも、今あなたの中に浮かんだ解決策を教えてください。」と伝えた。議題を出した学生が望む解決策を宣言した後、参加者に対してお礼を述べた。最後に椅子を元の位置に戻した。

3. 数量的指標

クラス会議群には、クラス会議の初回の前（プリテスト）と最終回の後（ポストテスト）に質問紙を実施した。対照群にも、クラス会議群とほぼ同時期に実施した。無記名であったが、学籍番号と年齢の回答を求めた。学籍番号の記入を求めたのは個人の特定のためでなく、識別のためであること、成績とは一切関係ないこと、教育・研究以外の目的では使用しないこと、個人が特定される形で結果を公表することはないことを口頭にて説明するとともに、質問紙に明記した。そして、これらの点について了解できる場合は質問紙を提出してほしいと伝えた。

1) 共同体感覚尺度

高坂²⁸⁾の尺度を用いた。本尺度は、「所属・信頼感」（10 項目）、「自己受容」（6 項目）、「貢献感」（6 項目）の 3 下位尺度からなる。内的一貫性、安定性に関して高い信頼性を有した尺度である。また、社会適応や精神的健康に関する指標との間に理論的に妥当な関係があり、一定の妥当性があると判断できる。高坂²⁸⁾は 5 件法であったが、本研究では、金山ら²⁵⁾にならい、「まったくあては

まらない」が1, 「とてもあてはまる」が8の8件法で回答を求めた。質問紙では両極に選択肢を示して、間に双方向矢印を付して、自分に最も当てはまる数字に○をするように求めた。得点化にあたっては、項目得点を加算した下位尺度得点を算出した。この得点が高いほど、共同体感覚が強いと解釈した。

2) 共同体感覚を育む教育実践に関する自己効力感尺度 (以下, 実践効力感尺度と略称)

向後¹⁵⁾による概念整理をもとに次の4項目を作成した。①「クラスに自分の居場所がある」子どもを育てることができる(所属)。②「クラスには多様な考え方があることを尊重する」子どもを育てることができる(信頼)。③「クラスのみならず意見を交わすことで解決策を見つけられる」子どもを育てることができる(貢献)。④「クラスの中でありのままの自分でいられる」子どもを育てることができる(自己受容)。項目の後の()内の記述は、質問紙には記していない。以下、本項目について記す際には()内の名称を用いる。質問紙では「あなたは1~4に書かれているような教育をどのくらい実践できると思いますか」と教示した。各項目について「まったくあてはまらない」が1, 「とてもあてはまる」が8の8件法で回答を求めた。両極に選択肢を示して、間に双方向矢印を付し、自分に最もあてはまる数字に○をするように求めた。この得点が高いほど、共同体感覚を育む教育実践に関する自己効力感が高いことを意味している。

4. 感想文

最終回のクラス会議終了後、参加者に無記名で感想文(自由記述)の提出を求めた。回答結果は研究・教育資料として活用したいこと、回答内容を公表する際には個人が特定されるような情報は付さないことを説明した。これらの点に了解できる場合は、感想文を提出してもらいたいと伝えた。

Ⅲ. 結果

1. 数量的分析

①クラス会議の概要について説明した第1回の授業に参加していたこと、②全7回のクラス会議のうち、3分の2(5回)以上出席していたこと、③事前(プリテスト)・事後(ポストテスト)の質問紙にいずれも漏れなく回答していたこと、という条件を満たしていた7名全員(平均年齢19.6±0.54)を分析対象とした。対照群には、計2回の質問紙の有効回答者で、クラス会議群と同じ教育学部の2年生10名(平均年齢19.8±0.63)を設定した。クラス会議群と対照群の尺度得点の平均値、標準偏差を表1に示した。プリテストの両群の得点を t 検定によって比較したところ、いずれの尺度得点にも有意差はなかった。

各尺度得点における変化量はいずれもクラス会議群が対照群よりも大きかった。そこで、この変化量を従属変数、群を独立変数とした t 検定を行った。ただし、サンプルが小数であったため、クラス会議の有効性の判断に関しては効果量(d)を重視した。

t 検定の結果、所属感・信頼感($t(15)=0.97$), 自己受容($t(15)=1.17$), 貢献感($t(15)=0.48$)のいずれにも有意差はなかった。また、実践効力感については、クラス会議群の所属の変化量が対照群のそれよりも有意に大きい傾向があったが($t(15)=1.78$, $p<.10$), 信頼($t(15)=1.37$), 貢献($t(15)=1.51$), 自己受容($t(15)=0.76$)には有意差がなかった。

一方、効果量を見ると、所属感・信頼感($d=0.48$), 自己受容($d=0.58$), 貢献感($d=0.24$)に小から中程度の効果があった。また、実践効力感の所属($d=0.88$), 信頼($d=0.68$), 貢献($d=0.74$), 自己受容($d=0.37$)には中から大程度の効果があった。

表1 尺度得点の平均値と標準偏差, *t*検定の結果と効果量

	クラス会議群		対照群		<i>t</i>	<i>d</i>
	プリテスト	ポストテスト	プリテスト	ポストテスト		
共同体感覚						
所属感・信頼感	57.86 (7.80)	62.57 (7.68)	61.90 (9.13)	63.20 (5.63)	0.97	0.48
自己受容	32.86 (4.71)	35.71 (4.54)	30.50 (6.96)	30.70 (5.87)	1.17	0.58
貢献感	35.14 (4.81)	36.29 (5.99)	34.30 (6.25)	34.50 (3.87)	0.48	0.24
実践効力感						
所属	5.00 (1.53)	6.43 (0.79)	5.00 (0.94)	5.20 (1.14)	1.78 ⁺	0.88
信頼	5.29 (2.29)	6.43 (0.79)	5.40 (0.97)	5.40 (1.26)	1.37	0.68
貢献	5.00 (1.83)	6.00 (0.58)	5.20 (1.48)	5.10 (1.37)	1.51	0.74
自己受容	5.43 (1.72)	6.14 (0.69)	5.10 (1.20)	5.20 (0.92)	0.76	0.37

()内は標準偏差

⁺*p*<.10

2. 感想文

大学における教員志望学生を対象としたゼミ単位のクラス会議に関しては前例が見当たらない。そこで実践の参考となる具体的資料を提供するため、学生の感想はカテゴライズしたり、数量化したりと加工することなく、回答が得られた7名（A～G）の記述をそのまま示した。なお、個人が特定されるような情報は付していない。

A「全体的に温かい雰囲気です。終始行うことができたので良かったです。クラス会議を行うことで、全員が日に日に仲良くなっていることが実感できました。クラス会議を続けることは、子どもが失敗や批判を恐れないよう育つことに繋がると思います。」

B「発言する機会が1日に1回必ず回ってくるので、発言したくてもできないという状況（言えなくてもやもやする気持ち）にならないところが良かった。なかなか発言しにくい児童もできると思う。意外と一人ひとりの意見は異なっていたため面白いし発見があった。楽しいだけでなく、質問に対してちゃんと答えよう、と頭を働かせて考えることもでき、教育的にも意味のある活動だと思う。」

C「自分の悩みを大人ではなく、友達と話し合っ解決することは、とても良い方法だと思う。大人と友達では、友達のほうが影響力が大きいし、友達と関わって、アドバイスをもらったり、話を聞いてもらったりするのは、とてもうれしいことだと思った。また、クラス会議をすることによって、自分もクラスの一員だということが認識でき、クラスの絆を深めるのにとっても良いと感じた。クラス会議を通して、やっぱり友達が一番だなと思うことが出来た。」

D「輪になることで、全員の顔を見れる状態はとてもよいと思った。また、“ありがとうみつけ”

をすることで、クラスメイトのいいところを探せるところは、どの集団の中でもやってみたい。いいところをみつけると、相手のことを認めたり、認められたりして、お互いにいい関係を築ききっかけになるように思う。そして、クラスメイトが一つの議題で、全員がそれについて一つになるということも、クラスにいい影響を与えると考えることが出来た。」

E「初めの『ありがとうみつけ』で、『さっき椅子が1個たりないときにぱっと持ってきてくれてありがとう。』と言われたとき、『え！そんなこまかいところを見てくれていたんだ！』と嬉しい気持ちになった。クラスでも、『ありがとうみつけ』を実践することで嬉しい！幸せ！あの人私のことを見てくれてたんだ！というような良い気持ちでいっぱいになるのではないかと思った。そこから何でも言い合えるようなクラスを作ることが出来ると思うので、クラス会議を実際に先生になったとき、ぜひやってみたいと思った。」

F「普段周りの人に悩みを聞いてもらうことはないので、貴重な時間でした。みんなが解決策を真剣に考えてくれて嬉しかったです。他の人の悩みに対しての解決策を考えて、それを使ってみると言ってくれた時はとても嬉しかったです。自分が思いついた解決策を認めてもらうことはすごく良い経験になりました。」

G「初めて『クラス会議』に参加して、まず感じたことは非常に楽しかったということです。みんなと話し合うことで雰囲気は良くなっていることも感じました。みんなが自分のために考えてくれていることも伝わってきたので、自己肯定感にもつながってきました。私も教師になった際には活用したいと思います。」

IV. 考察

効果量の値から判断すると、ゼミ単位のクラス会議は、参加学生の共同体感覚の育成と共同体感覚を育む教育実践に関する自己効力感の向上に一定の効果があったと考えられる。クラス会議群と対照群は、同時期に、集団活動を通じて、教育実践に関する演習に取り組んだり、指導法を学んだりしていた。したがって、これらの変化は、クラス会議による効果であると考えられる。数量的指標による分析結果と学生の体験を記述した感想文からは、学生は自らの体験に基づきながら、子どもの共同体感覚を育む教育実践に関する自己効力感を高めていたことが読み取れる。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」¹⁾においては、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に合理的配慮を提供することが明記されている。井上²⁹⁾は、合理的配慮を可能にする条件について、本人のスキルと環境という側面から整理している。クラス的环境という側面からは、従来から多くの書籍や資料で紹介されている、席の配置、板書、掲示物といった教室の物理的環境の工夫とともに、子どもたちに対するユニバーサルな支援や合理的配慮に対する教育の必要性を指摘している²⁹⁾。合理的配慮はそれを受ける側の子どもにとっては「初めてクラスで一人だけ眼鏡をかける状況に近いかもしれない」と例えながら、その子に生じる不安や抵抗感に触れ、そうした特別の支援を必要とする子どもの不安や抵抗感を軽減するだけでなく、周囲の子どもとの差別や偏見のようなマイナス感情を予防するための教育が求められると提言している²⁹⁾。クラス会議は、そうした多様な在り方を相互に認め合いながら、どの子にも居場所のある学級集団を形成するのに貢献する可能性がある。「クラス会議を続けることは、子どもが失敗や批判を恐れないよう育つことに繋がると思います。」「クラス会議をすることによって、自分もクラスの一員だということが認識でき、クラスの絆を深めるのにとっても良いと感じた。」「相手のことを認めたり、認められたりして、お互いにいい関係を築ききっかけになるように思う。」「何

でも言い合えるようなクラスを作ることが出来ると思う。」「みんなが自分のために考えてくれていることも伝わってきた。」などといった学生の感想は、そのことを自らの実感を通じて理解したことを示すものである。

また、井上²⁹⁾は、本人側として、“自らニーズを感じ適切にそれを表明するスキル”と“支援提供者と話し合って合意形成するスキル”が求められると述べている。原因探しや犯人探しにとらわれず、互いを認め合って、解決のためのアイデアを出し合い、より良き未来のためにアクションを起こそうというクラス会議に継続して参加することは、そうしたスキルの育成につながると考えられる。「発言する機会が1日に1回必ず回ってくるので、発言したくてもできないという状況（言えなくてもやもやする気持ち）にならないところが良かった。なかなか発言しにくい児童もできると思う。意外と一人ひとりの意見は異なっていたため面白いし発見があった。楽しいだけでなく、質問に対してちゃんと答えよう、と頭を働かせて考えることもでき、教育的にも意味のある活動だと思う。」「自分の悩みを大人ではなく、友達と話し合って解決することは、とても良い方法だと思う。大人と友達では、友達のほうが影響力が大きいし、友達と関わって、アドバイスをもらったり、話を聞いてもらったりするのは、とてもうれしいことだと思った。」「クラスメイトが一つの議題で、全員がそれについて一つになるということも、クラスにいい影響を与えると考えることが出来た。」「普段周りの人に悩みを聞いてもらうことはないので、貴重な時間でした。みんなが解決策を真剣に考えてくれて嬉しかったです。他の人の悩みに対しての解決策を考えて、それを使ってみると言ってくれた時はとても嬉しかったです。自分が思いついた解決策を認めてもらうことはすごく良い経験になりました。」などといった学生の感想からは、この点に関する学びがうかがわれる。

以上のように、教職課程におけるクラス会議は、教員志望学生にとって、小学校や中学校で、多様な在り方を相互に認め合いながら、どの子にも居場所のある学級集団を意図的・計画的に育む学級経営について実践的に学ぶ機会として機能すると考えられる。その一方で、大学におけるクラス会議は、大学生の心理社会的発達を促す一次的援助サービスとしても期待される²⁵⁾。クラス会議を通じて大学生の共同体感覚を育成することが、大学生活にどのような影響を及ぼすのかについて検討することは興味深い課題である。

コミュニティ心理学では、大学生の所属大学へのコミュニティ感覚（一体感、愛着と貢献、居心地の良さ、所属感など）は大学不適応や中途退学を予防するとされる³⁰⁾。本研究や金山ら²⁵⁾の結果からすると、クラス会議はこの点で貢献できる可能性がある。本研究や金山ら²⁵⁾が報告したのは、授業の一部を用いて、大学生が進行する10分間のクラス会議を週1回の頻度で7回あるいは8回にわたって実施した結果である。クラス会議には、誰にでもできる、短時間でできる、特別な研修を受ける必要がない、どの学年でもできるといった特長がある³¹⁾。これらは、教育現場における一次的援助サービスとしての心理教育プログラムに求められる条件ともいえる。しかし、従来から提案されている様々な心理教育プログラムで、これらの条件を満たすものを見つけることは簡単ではない。いくら有効性が示されたプログラムであっても、現場での実施が困難なものは、有用性・実用性の面で課題があるといえる。よって、本研究や金山ら²⁵⁾におけるクラス会議の成果は、大学における一次的援助サービスとしての有用性・実用性や費用対効果の面からしても注目に値する。

この点に関してさらに詳細に検討すると、金山ら²⁵⁾によるコース単位（31名）のクラス会議では、本研究のゼミ単位（7名）のクラス会議よりも、参加者の共同体感覚の育成において大きな効果が見出されていた（所属感・信頼感 $d=1.01$ ，自己受容 $d=1.02$ ，貢献感 $d=0.92$ ）。大学におけるクラス会議は他に比較できる実践が見当たらないため、本研究と金山ら²⁵⁾の効果の差を説明するのは

困難であるが、クラス会議の効果には集団規模が影響する可能性が考えられる。金山ら²⁵⁾の参加人数は、小・中学校の学級の平均的な人数と同程度であった。一方、本研究のクラス会議はそれと比べるとかなり小規模であった。多様性を認め合いながら、解決のためのさまざまなアイデアを交わし合うことにクラス会議の醍醐味があるのだとすれば、集団規模はクラス会議の効果に影響する要因の一つである可能性がある。今後は、実践を積み重ねながら、集団規模も含めて、大学におけるクラス会議についてさらに検討していく必要がある。

最後にその他の課題をあげる。本研究ではクラス会議群と対照群との比較からクラス会議の効果を検討したが、クラス会議群には特定の集団を割り当てることしかできなかった。また、対象者数が少なかった。大学におけるゼミ単位での実践であることを考慮しても、実験的観点から厳密性を追求すれば、今後は各群に複数の集団を無作為に割り当てるような実験計画が求められる。さらに、実践的観点からは、大学の教職課程でクラス会議を学んだ学生が教育現場に出たときに、どのような認識をもって、どのような教育を実践するのか、これを確認することが重要である。

付記

本論文の作成にご協力いただきました方々に感謝申し上げます。

本研究は JSPS 科研費 17K04870 の助成を受けたものです。

文献

- 1) 文部科学省 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
 （2018年9月18日アクセス）
- 2) 外務省 障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）（2018）
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html（2018年9月18日アクセス）
- 3) 文部科学省 教職課程コアカリキュラム（2017）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm（2018年9月18日アクセス）
- 4) 赤坂真二 「気になる子」のいるクラスがまとまる方法！ 学陽書房（2011）
- 5) 赤坂真二 アドラー心理学における学級づくり 子どもの心と学校臨床, 14, 55-62.（2016a）
- 6) 向後千春 教育心理学におけるアドラー心理学の適用に関する考察 日本教育心理学会第54回総会ポスター発表資料（2012）
- 7) Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. *Positive discipline in the classroom*. CA: Prima Publishing.（1997） 会沢信彦（訳）・諸富祥彦（解説） 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（2000）
- 8) 赤坂真二 赤坂版「クラス会議」完全マニュアル—人とつながって生きる子どもを育てる— 月刊学校教育相談, 28(2), 1-141.（2014a）
- 9) 赤坂真二 いま「クラス会議」がすごい！ 学陽書房（2014b）
- 10) 赤坂真二 赤坂版「クラス会議」バージョンアップガイド—みんなの思いがクラスをつくる！— 月刊学校教育相談, 30(2), 1-143.（2016b）

- 11) 諸富祥彦（監修）・森重裕二 クラス会議で学級は変わる！ 明治図書（2010）
- 12) 諸富祥彦（監修）・森重裕二 1日15分で学級が変わる！クラス会議パーフェクトガイド 明治図書（2015）
- 13) 諸富祥彦（監修）・森重裕二・但馬淑夫 はじめちゃおう！クラス会議—クラスが変わり、子どもが変わる— 明治図書（2013）
- 14) 赤坂真二 学級改善におけるクラス会議の効果 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 145. (2014c)
- 15) 向後千春 アドラー心理学とクラス会議で子どもの市民性を育てる・企画の主旨 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 144. (2014)
- 16) 八長康晴 学級の自治は子どもがつくる 月刊学校教育相談, 29(13), 8-11. (2015)
- 17) 久下亘 クラス会議に出合った中学生たち 月刊学校教育相談, 29(13), 12-15. (2015)
- 18) 森重裕二 クラス会議のものすごいパワー！ 月刊学校教育相談, 29(13), 16-18. (2015)
- 19) 岡崎カナ・上村国之 勇気づけの学級経営—「クラス会議」ありがとうが子どもたちをつなぐ— 児童心理, 68(5), 437-442. (2014)
- 20) 徳安儀博 二人から始める話し合い 月刊学校教育相談, 29(13), 19-21. (2015)
- 21) 四日市市教育委員会教育支援課 共同体感覚を育む「クラス会議」の活用に関する研究 四日市市教育委員会教育支援課・研究調査報告第393集 (2014)
- 22) 赤坂真二 アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムの開発に関する研究—学級満足度の分析から— 臨床教科教育学会誌, 14(2), 1-12. (2014d)
- 23) 河村茂雄 学級集団づくりのゼロ段階—学級経営力を高める Q-U 式学級集団づくり入門— 図書文化社 (2012)
- 24) 会沢信彦 学級づくり・授業づくりにカウンセリングをこう生かす 諸富祥彦（編集代表）・会沢信彦・赤坂真二（編）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」 第1巻 学級づくりと授業に生かすカウンセリング ぎょうせい pp.22-29. (2011)
- 25) 金山元春・藤川恭輔・野村光平・金山佐喜子 大学生の共同体感覚と所属コースに対する集団凝集性を育むクラス会議の実践 学校カウンセリング研究（印刷中）
- 26) Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. (1977)
- 27) 東條光彦・坂野雄二 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎（監修）心理アセスメントハンドブック第2版 西村書店 pp.425-434. (2001)
- 28) 高坂康雅 共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究, 59, 88-99. (2011)
- 29) 井上雅彦 通常学級における発達障害支援の課題 佐々木和義（監修）・小関俊祐・石原廣保・池田浩之（編）認知行動療法を生かした発達障害児・者への支援—就学前から就学時, 就労まで— ジアース教育新社 pp.11-20. (2016)
- 30) 井上麻衣・久田満 大学生における所属大学へのコミュニティ感覚—測定尺度の開発と関連要因の検討— 上智大学心理学年報, 39, 53-60. (2015)
- 31) 諸富祥彦 監修の言葉 諸富祥彦（監修）・森重裕二・但馬淑夫 はじめちゃおう！クラス会議—クラスが変わり、子どもが変わる— 明治図書 pp.3-4. (2013)

