

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	生徒の居場所感と特別活動で育まれる能力の関連に関する一考察
Author(s)	延本, 佳子; 米沢, 崇
Citation	学習開発学研究, 13 : 97 - 105
Issue Date	2021-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/50811
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050811
Right	Copyright (c) 2021 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



生徒の居場所感と特別活動で育まれる能力の関連に関する一考察

延本 佳子¹・米沢 崇
(2020年11月30日受理)

A Study of the Relationship between Students' Sense of “Ibasho” and the Abilities Developed in Special Activities

Yoshiko NOBEMOTO¹ and Takashi YONEZAWA

Abstract: The purpose of this study was to clarify the relationship between the sense of “Ibasho” and the ability to develop a sense of “Ibasho” in special activities. A questionnaire was administered to 412 junior high school students to measure the relationship between a sense of “Ibasho” and the ability to develop a sense of “Ibasho” in special activities. The results showed that the sense of “Ibasho” consisted of two factors, “sense of authenticity” and “sense of self-usefulness”, and the ability developed in special activities consisted of three factors, “ability to contribute”, “ability to cooperate”, and “attachment to the class”. Multiple regression analyses revealed that all three factors, contribution, cooperation, and attachment to the classroom, had significant positive effects on the “sense of authenticity”. These same three factors also had significant positive effects on the “sense of self-usefulness”. These results indicate that the ability developed in special activities has a positive effect on the sense of “Ibasho”.

Key words: Special Activities, Discussion Activities, Sense of Ibasho, Junior High School

キーワード: 特別活動, 話し合い活動, 居場所感, 中学校

問題と目的

文部科学省(2020)は、「平成30年度の児童生徒の自殺者数は332人であり、自殺した児童生徒数は高止まりしている状況にある」と報告しており、中道(2020)は、「不登校、いじめ、暴力行為といった学校現場における子どもたちが抱える問題は、年々増加の一途をたどり、多様化・複雑化している」ことを指摘している。一方で、生徒指導提要(2010)では「学校が安心・安全な居場所となることで児童生徒に安心感を与え、暴力行為、いじめや不登校といった問題を未然に防止する」ことが示されており、居場所づくりの重要性が伺える。

本来、居場所という言葉は「いるところ、いどころ」(広辞苑第6版, 2008)という意味を持つ言葉であり、物理的な場所を示す概念であった(則定, 2008)。しかし、1980年代後半の不登校の増加により、居場所という言葉が頻繁に用いられ

¹ 広島大学大学院教育学研究科

ようになった(杉本・庄司, 2006; 西中, 2014a; 小島・青木, 2018)。石本(2010a)は、それを受けて物理的な空間を指し示すだけでなく、心理的な意味をもった居場所という言葉が広く用いられるようになったと述べている。その心理的な意味を持つ「居場所」について、心理学や教育など様々な分野で多くの定義がなされている。廣木(2007)は臨床教育の視点から「居場所とは子どもにとって自分の気持ちを理解してくれる人と必ず出会えるところであること、また自分の気持ちを素直に表現してもそれが否定されないとことであること」としている。臨床心理学研究においては、廣井(2000)は、『居場所がある』とは、自分自身でいることが受け入れられていると感じること、中原(2002)は、「居場所は自分がそこにいてもいい場であり、自分らしくいられる場であり、自分がありのままにそこにいてもいいと認知し得る感覚である」としており、ありのままを受け入れられていると感じることを居場所の定義とするものが多い。他にも廣木(2007)は、自分の気持ちを理解してもらえ、気持ちを表現しても否定されないことに加え、「自分の意見が尊重され自分の役割が実感できるために自己肯定感が取り戻せることであること」と述べている。また、石本(2010b)は「個人のもつ複数の対人関係のそれぞれの質によって居場所があると感じる程度」を居場所感とし、「ありのままにされること(本来感)」と「役に立っていると思えること(自己有用感)」から、居場所感を捉える尺度を作成し、学校適応、心理的適応との関連について検討している。さらに、則定(2008)は、「安心感」、「被受容感」、「本来感」、「役割感」を心理的居場所感尺度とし、母親、父親、親友それぞれに対する居場所感の性差および発達の変化を検討しており、ここでも、ありのままを受け入れられること、安心感があること、役割を感じられることを居場所感としている。このように、役割を実感できるということも居場所の定義に含まれるものが多い。

このように、居場所については多くの定義がなされているが、石本(2010b)は、中学生を対象に、居場所感を本来感と自己有用感として検討していることや、「人とのコミュニケーションをとるための社会的居場所」(中島・倉田, 2004)の確保には「本来感」や「自己有用感」が関連していること(石本, 2010a)から、本研究では、石本(2010b)の定義を採用する。

さらに石本(2010b)は、中学生において、クラス全体にとって自分が必要な存在であると認知することが居場所感を高める要因であることを明らかにしている。そのため、教師の学級経営が中学生の居場所感の向上に影響を及ぼすと考えられる。平成29年に告示された中学校学習指導要領第1章「総則」において、「生徒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」と、新たに「学級経営の充実」が明記されている。秋山(2014)は、よりよい人間関係を築き、子ども一人一人の成長を援助することができる学級集団を形成するためには、特別活動を基盤にした学級経営を必要があると述べており、特別活動と学級経営の関連が示されている。さらに、中学校学習指導要領第5章「特別活動」によると「学級経営と生徒指導の関連を図った、学級活動の充実が重要になる」と明記されており、特別活動の中でも学級活動が重要視されていることがわかる。菊池(2016)は、「生徒が誰とでも関わり合いを持てるような学級活動を意識して取り組むことで、生徒は自分が学級から認められていると感じ、生徒が学級への満足感を高めていく」と、学級活動の効果が示されている。さらに学級活動の中心となるのが、学級での話し合い活動であり、人間関係形成につながるものである(文部科学省, 2017)。話し合い活動については、「①学級や学校の生活づくりに関することで、児童生徒の共同の問題について所属するそれぞれのメンバーの意見を尊重し、集団の意思決定(合意形成)するために行われる活動。②適応や成長及び健康安全、学業と進路に関することで、共通する一人一人の問題について、所属するメンバーと意見交換し、個人の意思を決定(意思決定)するために行う活動。」(佐野, 2010)と定義する。有馬・前田・瀧山(2018)は、よりよい人間関係を構築していくためや、本音で意見や考えを交換し合い、認め合い、助け合って成長していくためにも、生徒主体の話し合い活動を取り入れるべきだと述べている。実際に話し合い活動を行った赤坂(2015)は、「話し合うことにより、学級に支え合う雰囲気ができ、学級への所属感や、信頼感、貢献感を一人一人が感じられる」ことを明らかにしている。さらに、有馬・前田・瀧山(2018)は話し合い活動を通して、自己開示することができたり、相手を受け入れたりすることができたりする経験を通して、お互いを認め合うことができるようになり、さらには出席率も上がったとしている。

添田(2010)は「人間関係を形成していくことができる能力」として、次の8つの項目をあげている。「①子どもたちが現在そして将来所属することになる集団の中には、自分とは価値観や意見が異なっている人がいるし感じ方の違う人がいる、ということに気付く力、②自分とは価値観や感じ方が違う人の意見や言い分をよく聞くことができる力、③相手の立場になって考えたり感じようとしたりすることができる力、④自分の意見と他人の意見のどこが同じでどこが違うかを整理して把

握することができる力、⑤自分の意見や感じ方を相手に伝わるように工夫しながら表現する力、⑥自分のしたいことやしてほしいこと、他人がしたいこととしてほしいことの共通点と対立点を整理し、「折り合う」ことを考える力、⑦折り合うための提案を相手に対して上手に表現し、合意を形成する力、⑧その合意に基づき行動を起こして互いに満足な結果を得たことを客観的に把握し、互いに喜び合うことができる力」の8つである。自分とは違う意見をよく聞く、自分の意見を伝える、合意形成をするなど、これらの力は話し合い活動で培われるものである。また、自分のありのままを受け入れてくれる、自分の気持ちを素直に表現してもそれが否定されない、などの心理的・社会的な居場所につながるものでもあり、居場所感の向上も期待することができる。

さらに河村(2001)は、人間関係を培うためには、学級を居場所に育て、子供たちが自己を確立していくための集団体験ができる場所とすることが大切であると述べている。そのためには、グループ体験の活用が有効であるとしている。また、効果的なグループ体験の条件は、(1) 集団内にふれあいのある人間関係(率直さ・受容的・共感的・援助的)がある、(2) メンバーが自己表現したり、ほかのメンバーと積極的にかかわる方法と場面がある、という2つであり、(2)の条件を子供たちに共有させる取り組みをしながら、(1)の条件を満たす取組をすることが重要であるとされている。そして、そのときの対応の骨子が、①傷つけられないという安心感もてるような手だてを行う、②認められる場面や認められる方法を設定する、③友人とのかかわりや、学級集団での活動・学習活動で楽しめたり、満足感・充実感を得られるような手だてをする、というものである。話し合い活動を行う際にはこれらのことに注意し活動を組めば、よりよい人間関係を築くことができ、学級を居場所に育てることができると考える。

このように、話し合い活動を行うことで、よりよい人間関係が形成されると考えられる。また、話し合い活動を通して、多様な他者の立場を理解したり、自己の役割を果たしたりする人間関係形成能力が身につくといった効果(赤坂, 2015: 菊池, 2016: 有馬・前田・瀧山, 2018)が得られるのであれば、同時に「本来感」や「自己有用感」すなわち、「居場所感」も高めることができると考えられる。

しかし、赤坂・水落・桐生・神崎(2012)は、学級活動における話し合い活動が、目的や効果が曖昧で、方法も不明確であるがゆえに、その効果の大きさが期待されながら、教師の実践が伴っていないことを挙げている。宮橋・中山・須佐(2017)は「実際の学級活動はどのような現状か」というと、学校行事のための準備や役割分担を決める時間であったり、委員会活動のための目標や役割分担を決める時間、学校生活で困ったことに対する教師の説教の時間、アンケートや調査への回答の時間であったりすることが多い」と述べている。このように、実際の学校現場では特別活動の学級活動は時間の確保が難しいなどの理由から、十分な活動が行われていない。さらに、中学校学習指導要領第5章「特別活動」によると、学級活動や、学級として学校行事に取り組むことを通して、「学級に所属する生徒一人一人が、学級への帰属意識や生活上の規範意識を高め、自分の居場所として安心して学習に励むことのできる学級づくりにつながっていく」とされているものの、生徒の居場所感と特別活動で育まれる能力との関連は明らかにされていない。そのため、居場所感の向上を目指した効果的な話し合い活動を構想することが困難である。

そこで本稿では、生徒の居場所感と特別活動で育まれる能力との関連を明らかにすることを目的とするとともに、中学生を対象とした学級への居場所感の向上を目指した特別活動における話し合い活動を実践するための基礎的知見を得たい。

研究方法

A市立B中学校の全校生徒412名を調査対象とし、調査対象者全員に質問紙調査を2020年5月29日に実施した。実施に際しては、学級ごとに学級担任が質問紙を配布し、その場で回答を求め、その後回収した。回収した質問紙のうち不備の無かった403名を有効回答とした。質問紙調査に用いた尺度は下記の通りである。

1. 居場所感尺度

石本(2010b)が作成した居場所感尺度を用いる。「本来感」(6項目)、「自己有用感」(7項目)、の2因子、13項目から構成されている。しかし、本研究では調査対象者の回答の負担を軽減するため、質問数を最小限に抑えるようにした。その

ため、「自己有用感」の中の負荷量が最も小さかった1項目を削除し、「本来感」、「自己有用感」共に6項目に統一し、計12項目の構成に変更した。各項目は、「1:まったくあてはまらない」、「2:あまりあてはまらない」、「3:どちらともいえない」、「4:どちらかといえばあてはまる」、「5:あてはまる」の5件法で回答を求めた。

2. 特別活動で育まれる能力尺度

佐々木(2012)を参考に秋山(2014)が作成した、特別活動で育まれる能力尺度を用いる。この尺度は、「課題達成への個人の貢献度(P個人因子)」(13項目)、「学級集団のまとまり(M集団因子)」(6項目)、「個人の学級への愛着(M個人因子)」(13項目)「自尊感情(自尊感情因子)」(5項目)「自己効力感(自己効力感因子)」(11項目)「共感性(共感性因子)」(4項目)の6因子、52項目から構成されている。そのうち、話合い活動に関連すると思われる「課題達成への個人の貢献度(P個人因子)」「学級集団のまとまり(M集団因子)」「個人の学級への愛着(M個人因子)」の3因子を用いた。なお、本尺度も上記の居場所感尺度と同様に、項目数が最小の「学級集団のまとまり(M集団因子)」(6項目)に項目数を合わせ、3因子それぞれを6項目にし、計18項目の構成に変更した。各項目は、「1:まったくあてはまらない」、「2:あまりあてはまらない」、「3:どちらともいえない」、「4:どちらかといえばあてはまる」、「5:あてはまる」の5件法で回答を求めた。

結果

1. 尺度の検討

居場所感尺度 「居場所感尺度」12項目に対して、探索的因子分析(主因子法、Promax回転)を行った(表1)。そして因子負荷量が.40未満であった2項目を除外して再度因子分析を行った結果、「居場所感尺度」は2因子、10項目となった。また、 α 係数を算出したところ、第一因子.90、第二因子.91となった。2項目を削除したものの、残りの10項目は第一因子、第二因子ともに先行研究である石本(2010b)の結果と一致したため、因子名は先行研究に依拠し、第一因子を「本来感」因子、第二因子を「自己有用感」因子とした。

特別活動で育まれる能力尺度 「特別活動で育まれる能力尺度」18項目に対して、探索的因子分析(主因子法、Promax回転)を行った(表2)。そして、因子負荷量が.40未満であった2項目を除外して再度因子分析を行った結果、「特別活動で育まれる能力尺度」は3因子、16項目となった。また、 α 係数を算出したところ、第一因子.90、第二因子.88、第三因子.88となった。因子構造は秋山と同じ3因子であったが、因子を構成する項目の多くが異なっていることから、本研究において再度命名することとした。

第一因子は、「私は、みんなの前で発表や発言をすることができます」や「学級活動の話合いで意見を出すことができます」、「私は、話合いで出されたいくつかの意見をまとめることができます」などの項目が高い因子負荷量を示した。これらの項目は、「私は、みんなのために発言することができます」を除いて、秋山も参考にした佐々木(2012)の「課題達成への個人の貢献力」因子と一致する。そのため、先行研究に依拠し「貢献力」因子と命名した。

第二因子は、「私は、自分の役割を最後までやり遂げることができます」や「私は、だれとでも分け隔てなく活動をすることができます」や「私は、集団の一員として行動することができます」などの項目が高い因子負荷量を示した。そこで、「協働する力」因子と命名した。

第三因子は、「私の学級には、楽しいことがあります」や「私は、自分の学級が好きです」や「私の学級には、よいところがあります」などを表す項目が高い因子負荷量を示した。そこで、「学級への愛着」因子と命名した。「学級への愛着」という因子名は居場所感を想起させる可能性もある。西中(2014b)は、「個人が重視する居場所感の要素」により居場所を分類するため、数多くの居場所に関する研究で用いられている居場所感をまとめていたが、その中には「学級が好き」や「学級にはよいところがある」といった要素は入っていなかった。そのため、「学級への愛着」という因子名は居場所感と類似するものではないと考える。

表1 居場所感尺度の因子分析の結果

	I	II
10 ありのままの自分が出せる。	.90	-.07
8 いつでも自分らしくいられる。	.84	.00
9 いつも自分を見失わないでいられる。	.79	.04
11 自分のやりたいことをすることができる。	.73	.01
12 いつでもゆるがない「自分」をもっている。	.70	.12
6 私がいないとみんなが困る。	-.10	.90
5 私がいないとみんながさびしがる。	-.08	.88
3 自分が役に立っていると感じる。	.09	.76
2 まわりの人から関心を持たれている。	.19	.70
1 自分が必要とされていると感じる。	.16	.68
因子間相関		
	I	II
I	—	.65
II		—

表2 特別活動で育まれる能力尺度の因子分析の結果

	I	II	III
5 私は、みんなのために発言することができます。	.95	-.04	-.04
4 私は、みんなの前で発表や発言をすることができます。	.94	-.18	.06
1 私は、学級活動の話合いで意見を出すことができます。	.85	-.04	.02
7 私は、他の人の意見に自分の意見を述べて、つないだり深めたりすることができます。	.64	.11	.09
10 私は、話合いで出されたいくつかの意見をまとめることができます。	.59	.25	-.11
3 私は、他の人の意見を大切にすることができます。	-.13	.85	.04
13 私は、自分の役割を最後までやり遂げることができます。	-.05	.83	-.04
15 私は、学級の困っている人を助けてあげることができます。	.08	.74	.01
8 私は、みんなのために行動することができます。	.23	.65	.01
16 私は、だれとでも分け隔てなく活動をすることができます。	.12	.63	.09
2 私は、集団の一員として行動することができます。	.26	.57	.00
17 私は、学級でいやなことがあると心配になります。	-.13	.49	.11
14 私の学級には、楽しいことがあります。	.01	-.02	.88
9 私は、自分の学級が好きです。	.05	-.01	.81
11 私の学級には、よいところがあります。	-.03	.07	.78
18 私は、学級でよいことがあるとうれしくなります。	-.01	.33	.53
因子間相関			
	I	II	III
I	—	.67	.51
II		—	.69
III			—

2. 相互関係の検討

居場所感、特別活動で育まれる能力の全ての因子の各得点の関連を検討した。表3にピアソンの積立相関係数を示す。居場所感と特別活動で育まれる能力において、全因子間で有意な比較的強い正の相関が見られた。

表3 平均、標準偏差と相関係数

	M	SD	相関係数			
			本来感	自己有用感	貢献力	協働する力
本来感	3.94	0.90	-			
自己有用感	3.16	0.89	.65***	-		
貢献力	3.44	0.95	.56***	.59***	-	
協働する力	4.14	0.72	.58***	.61***	.65***	-
学級への愛着	4.34	0.77	.61***	.53***	.51***	.69***

※N=403

※*p<.05, **p<.01, ***p<.001にて有意である。

※平均値に関して、「5 あてはまる」、「4 どちらかといえばあてはまる」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりあてはまらない」、「1 まったくあてはまらない」5段階尺度により算出している。

3. 因果関係の検討

特別活動で育まれる能力尺度の各因子の下位尺度が居場所感の各因子に影響を及ぼすかどうかについて検討するため「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の各得点を独立変数、「本来感」を従属変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った。結果を表4に示す。重回帰分析の結果から、「本来感」に対して、「貢献力」($\beta=.27, p<.001$)、「協働する力」($\beta=.15, p<.05$)、「学級への愛着」($\beta=.37, p<.001$)と、3因子全てにおいて有意な正の影響を与えていた。したがって、特別活動で育まれる能力は、「本来感」に正の影響を与えていることが明らかとなった。また、「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の各得点を独立変数、「自己有用感」を従属変数とした重回帰分析を行った(表4)。重回帰分析の結果から、「自己有用感」に対して、「貢献力」($\beta=.32, p<.001$)、「協働する力」($\beta=.29, p<.001$)、「学級への愛着」($\beta=.17, p<.001$)と、3因子全てにおいて有意な正の影響を与えていた。したがって、「特別活動で育まれる能力」は「自己有用感」に正の影響を与えていることが明らかとなった。

表4 重回帰分析結果

	本来感			自己有用感		
	B	SE B	β	B	SE B	β
貢献力	.26	.05	.27 ***	.30	.05	.32 ***
協働する力	.19	.07	.15 *	.36	.07	.29 ***
学級への愛着	.43	.06	.37 ***	.19	.06	.17 **
adj R ²	0.46			0.45		

* p<.05, **p<.01, ***p<.001

考察

本研究では、居場所感と特別活動で育まれる能力の関連を明らかにすることを目的とした。

話し合い活動と居場所感との関連を検討するために、相関係数を算出した。その結果、全ての因子間で有意な正の相関がみられた(表 3)。その後、特別活動で育まれる能力尺度の「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の各得点を独立変数、居場所感尺度の「本来感」、「自己有用感」を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果、特別活動で育まれる能力尺度の 3 因子全てが、居場所感尺度の「本来感」と「自己有用感」に有意な正の影響を与えていることが明らかとなった(表 4)。

1. 「本来感」と特別活動で育まれる能力との関連

折笠・松崎・新館(2015)は、中学生を対象とした調査研究によって学級への貢献感を感じることで生徒自身の本来感に正の影響を与えることを示している。本研究においても、特別活動で育まれる「貢献力」が「本来感」に正の影響を与えるという類似する結果が得られた。また、山田・吉澤(2017)は、中学生を対象とした調査研究によって、教師・保護者・友人からの働きかけが生徒自身の本来感に及ぼす影響について検討している。その結果、友人からの受容・配慮(生徒の相互関係において、受け入れたり、配慮を示したりすること)や肯定(肯定的評価をすること)が生徒の本来感に影響することを明らかにしている。この受容・配慮や肯定というのは、本研究における「協働する力」(「私は、他の人の意見を大切にすることができます」など)や「学級への愛着」(「私の学級には楽しいことがあります」など)と類似するものと考えられる。よって、特別活動で育まれる「協働する力」や「学級への愛着」が生徒の「本来感」に正の影響を及ぼすという本研究の結果も支持される。

以上のことを踏まえると、特別活動における話し合い活動では、意見をただ出し合い貢献するだけでなく、互いの意見を尊重する態度が求められる。その中で、協働しながら折り合いをつけていくことを学んでいく。そのことを意識しながら話し合い活動の回数を重ねることで、意見を否定されず受け入れてもらえる安心感が生まれ、より発表しやすい雰囲気が醸成される。また、司会などの役割を遂行し、学級や話し合い活動に貢献していくなかで、お互いに支えあったり助けあったりして協働する経験を積むことができる。その結果、話し合い活動や学級づくりへの貢献力や協働する力が高まり、自分たちで決めたことを実行し、自分たちでよりよい学級を作っていくことで、学級への愛着も高まることが期待され、その活動を通して、自分のありのままを受け入れてもらえるという本来感も高まるということが予想される。

2. 「自己有用感」と特別活動で育まれる能力との関連

本研究においては、特別活動で育まれる「貢献力」が生徒の「自己有用感」に正の影響を与えていた。栃木県総合教育センター(2013)は自己有用感を構成する要素の 1 つとして「貢献」を挙げており、他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況が自己有用感と関連することを指摘していることから本研究の結果が支持されると思われる。さらに、信夫・山本・大谷・佐藤(2018)は、自己有用感を感じることができる事柄の 1 つとして、相互に援助しあうことを挙げている。相互に援助するということは、本研究における「協働する力」(「学級の困っている人を助けてあげることができる」など)と捉えることができる。そのため、「協働する力」が「自己有用感」に正の影響を与えるという本研究の結果とも符合する。また、特別活動で育まれる「協働する力」や「学級への愛着」が生徒の「自己有用感」に正の影響を与えていた。特別活動における話し合い活動では、司会班やその他の生徒も、集団における個々の役割が明確化されており、その中で各々の持ち味を発揮しながら様々な実践体験を積んでいくことができる。自分の学級のためにという思いから積極的に意見を出し、よりよい学級づくりのために学級の一員としての自己の役割を果たす。話し合い活動を通じて互いに協力しながら自己の役割を果たしていく経験を積むことで、貢献力や協働する力が高まっていくと考えられる。さらに、越(2015)の学級に対する積極的態度が学級への愛着を高めるという指摘を踏まえると、生徒が積極的に話し合いを行うことで学級がよりよくなることを実感していけば、学級への愛着も高まり、結果として自身の有用感を高めることにもつながると推察される。

これらのことを踏まえると、話し合い活動を通して、お互いの意見を尊重しながら、意見を出し合ってよりよい学級づくり

に貢献していく。その中で自分の意見が採用される喜びを味わったり、自分の意見がそのまま採用されなかったとしても、途中の段階で自分の意見が検討される経験などを重ねたりすることができる。また、意見を否定されない安心感から、自分の思いを素直に表現することができ、自己の役割にやりがいを見出す。さらに、全員で決めたことを協働的に実践していくという経験を重ねる中で、自分たちで学級を作りあげていることを実感し、学級への愛着を感じると思われる。したがって、話し合い活動を継続的に行うことで、生徒の自己有用感を向上させる可能性がある。

まとめ

本稿は、居場所感と特別活動で育まれる能力との関連を明らかにすることを目的とした。中学生 412 名を対象に質問紙調査を実施した結果、居場所感は「本来感」と「自己有用感」の 2 因子から構成され、特別活動で育まれる能力は「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の 3 因子から構成されていた。重回帰分析の結果から「本来感」に対して「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の 3 因子全てが有意な正の影響を与えていた。さらに、「自己有用感」に対しても「貢献力」、「協働する力」、「学級への愛着」の 3 因子全てが有意な正の影響を与えていた。

これらの結果から、特別活動で育まれる能力は居場所感に正の影響を与えており、特別活動で育まれる能力を高めることができれば、居場所感も高められることが期待できる。先行研究では、学級活動における話し合い活動を通じて生徒の居場所感の向上に取り組むことの重要性は指摘されていたが、生徒の居場所感と特別活動で育まれる能力との関連は十分に検討されていなかった。もちろん、生徒の居場所感を向上させる要因が特別活動で育まれる能力以外にもあることに留意する必要があるが、本稿で得られた知見は生徒の居場所感の向上を目指した効果的な学級活動における話し合い活動を構想・実践する上で一定の意義を有していると思われる。

先述したように、本研究の終局的な目的は学級活動における話し合い活動の実践を通じた生徒の居場所感の向上である。今後は、本稿で得られた知見を踏まえた学級活動における話し合い活動を構想・実践する予定である。しかしながら、学級活動における話し合い活動は、目的や効果が曖昧で、方法も不明確であるがゆえに、その効果の大きさが期待されながら、教師の実践が伴っていないことが指摘されている（赤坂・水落・桐生・神崎, 2012）。実際に話し合い活動を構想・実践する時には、学校・教職員としっかりと連携していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力いただきました、A 市立 B 中学校の先生、ならびに生徒の皆様にご心よりお礼申し上げます。

引用・参考文献

- 赤坂真二・水落芳明・桐生徹・神崎弘範「学級の話し合い活動における今日的課題」『上越教育大学研究紀要』31, 2012 年, 1-7 頁.
- 赤坂真二『自ら向上する子どもを育てる学級づくり成功する自治的集団へのアプローチ』明治図書, 2015 年.
- 秋山麗子「特別活動を中心にした小学校の学級集団形成に関する研究」『教育学論究』6, 2014 年, 195-207 頁.
- 有馬義秀・前田美香・瀧山完二「コーチングをベースにアクティブ・ラーニングを取り入れた学級活動 (LHR) の試み: 自己決定活動から『心の居場所のある学級づくり』へ」『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』48, 2018 年, 55-74 頁.
- 廣井いずみ『『居場所』という視点からの非行事例理解』『心理臨床学研究』18, 2000 年, 129-138 頁.
- 廣木克行「臨床教育 (Clinical Education): 子どもの居場所をつくる」神戸大学発達科学部編集委員会 編『増補改訂版キーワード人間と発達』大学教育出版, 2007 年, 106-107 頁.
- 石本雄真「こころの居場所としての個人的居場所と社会的居場所: 精神的健康および本来感, 自己有用感との関連から」『カウンセリング研究』43 (1), 2010a 年, 72-78 頁.

- 石本雄真「青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響」『発達心理学研究』21 (3), 2010年, 278-286頁.
- 河村茂雄『育てるカウンセリング実践シリーズ 3 グループ体験による タイプ別! 学級育成プログラム 中学校編 ソーシャルスキルとエンカウンター統合』図書文化社, 2001年.
- 菊池智裕「生徒が満足感を得る学級づくり～関わり合いを意識した学級活動と生徒理解の実践を通して～」『教職実践研究』6, 2016, 43-50頁.
- 小島安香音・青木真理「中学生の居場所感に関する研究: 居場所感向上を目的とした活動実践を通して」『福島大学総合教育研究センター紀要』25, 2018年, 25-32頁.
- 越良子「学級コミュニティ感覚が学級風土に及ぼす影響」『上越教育大学研究紀要』34, 2015年, 91-100頁.
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社, 2017年.
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社, 2017年.
- 文部科学省『生徒指導提要』教育図書株式会社, 2010年.
- 文部科学省『令和2年6月17日 児童生徒の自殺予防に係る取組について(通知)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1418353_00001.htm, 2020年11月28日閲覧.
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター『学級・学校文化を創る特別活動中学校編』東京書籍株式会社, 2016年.
- 中原睦美「受診が著しく遅延した重症局所進行乳癌患者の心理社会的背景の検討: 依存のあり方と居場所感をめぐって」『心理臨床学研究』20, 2002年, 52-63頁.
- 中道泰子「現代の子どもを取り巻く現状と課題についての一考察: 「キレル」ところをつなぐ」『教育学部論集』31, 2020年, 107-122頁.
- 中島喜代子・倉田英理子「家庭、学校、地域における子どもの居場所」『三重大学教育学部研究紀要(人文・社会科学)』55, 2004年, 65-77頁.
- 西中華子「居場所づくりの現状と課題」『神戸大学発達・臨床心理学研究』13, 2014a年, 7-20頁.
- 西中華子「児童期・青年期における居場所に関する一考察: 居場所感の視点から」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』8 (1), 2014b年, 151-164頁.
- 則定百合子「青年期における心理的居場所感の発達の变化」『カウンセリング研究』41, 2008年, 64-72頁.
- 折笠国康・松崎学・新館啓一「学級集団状態と生徒の学級適応との関連 IV: 学級機能因子が精神的健康・本来感・自尊感情に及ぼす影響」『日本教育心理学会総会発表論文集』57, 2015年, 400頁.
- 佐野和久「話し合い活動(討議法)」錦織与志二・佐野和久編『小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応 新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社, 2010年, 124-125頁.
- 佐々木正昭「特別活動における発達課題と評価についての研究」平成22~24年度科学研究費補助金(基盤研究C 課題番号:22531040)報告書『特別活動における発達課題と評価についての研究』研究代表者 関西学院大学教育学部教授 佐々木正昭.
- 信夫辰規・山本奨・大谷哲弘・佐藤進「学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』2, 2018年, 125-134頁.
- 添田晴雄「人間関係」錦織与志二編『小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応 新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社, 2010年, 6-9頁.
- 杉本希映・庄司一子『『居場所』の心理的機能の構造とその発達の变化』『教育心理学研究』54, 2006年, 289-299頁.
- 栃木県総合教育センター『高めよう! 自己有用感 ~栃木の子ども達の現状と指導の在り方~』2013年.
- 山田燕子・吉澤寛之「教師・保護者・友人のはたらきかけが本来感と自尊感情に及ぼす影響—心理的 well-being の向上を目指した検討—」岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学, 66, 2017年, 241-250頁.