

# 学級活動の向上による自治的集団の育成を目指した学級づくり

— 日常的な振り返り活動に焦点をあてて —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 京島健一

## 1. 研究の背景

これまで学習指導要領で「学級経営の充実」について記載されていたものは小学校のみであった。しかし、令和3年度より完全実施となった中学校学習指導要領総則(2017)で、初めて中学校、高等学校の学級経営、ホームルームの充実について言及され、生徒にとって学習や学校生活の基盤である学級が重要なものであることが改めて認識された。また、山梨県の教育指導重点(2021)にも知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」育成の土台として学級経営の充実が挙げられている。このことから学級経営がすべての教育活動に繋がることを示している。

白松(2017)は学級活動を含めた特別活動を「非認知的能力・社会情動的スキル育成のための重要なカリキュラム」と位置づけ、その活動は直接的に社会情動的スキルの育成を目的にしていることに特色があると述べている。また、OECD<sup>1)</sup>(2015)では社会情動的スキルと認知的スキルは相互作用すると述べられている。これらから、社会情動的スキル育成を含め、学級経営は人格形成や学校教育の質の保証に必要な教育活動であることが言える。

しかし、白松(2017)は、学級経営は教師自身の生徒や教育実習生としての経験、または、他者の成功体験を頼りにすることが多く、これまでの学級経営は学習規律や生活規律を浸透させることが重要な柱であったという問題を挙げている。教科担任制である中学校では、学級担任が学級の生徒と直接関わる時間は限定される。そのため、授業成立を目指して、規律に重点を置く学級経営が展開されることが多いと考えられる。河村(2012)は、生徒が不安や緊張を抱えていても、授業や集団生活が規律

の点で一応成立していて大きな問題はないから、自分の学級経営が上手くいっているとして、生徒の不安や緊張を感じ取っていないケースが多くあると述べている。

学級集団の向上を目指した研究としては、以下のものが挙げられる。河村(2006)は、学級集団の状態を調べるために「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U<sup>2)</sup>」を作成した。北野(2015)は「クラス会議」が対人関係能力の向上に有効であることを示した。高橋・犬塚(2001)は、コミュニケーション量を増やす取り組みとして朝の会と帰りの会で「SGE<sup>3)</sup>プログラム」を実施した。学級に関するアンケート結果から、その状態を生徒達自らが評価・分析・修正する学級力向上プロジェクト(田中,2013)も行われた。以上のように学級集団の向上において、多様な視点から研究が行われているが、どの研究においても共通して、振り返りや共有の実施と学級集団に合わせた教師の適切な支援が重要であるとされる。このことから日常的な振り返り活動に焦点をあてて研究を進めていくこととした。津村(2008)は、実習等の中でお互いの関わりを素材にして人間関係について学ぶ学習方式である「ラボラトリー方式の体験学習」を中学校3年生に複数回実施したところ、クラスへの満足度や協力の度合いに良い影響を与えたと報告する等、学級の雰囲気づくりに関する研究も多数報告されている。

<sup>1)</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development 経済協力開発機構

<sup>2)</sup> Questionnaire-Utilities

<sup>3)</sup> Structured Group Encounter  
構成的グループエンカウンター

中学校学習指導要領解説特別活動編（2017）では、学級活動の学習過程のモデルが図1のように例示された。

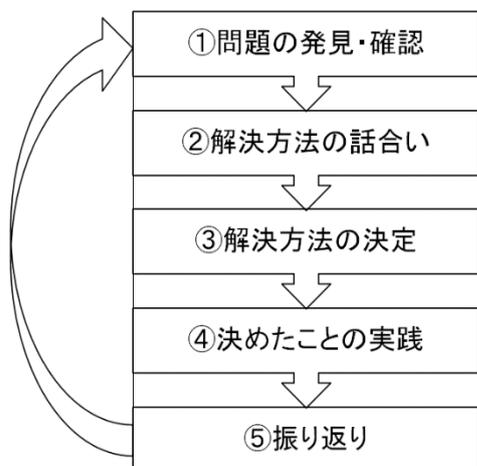


図1：学級活動の学習過程のモデル

中学校学習指導要領解説特別活動編より筆者が作成

図1のように学級活動において問題解決に向けて振り返りを行うことは活動に対する評価と新たな問題の発見において重要である。斎藤（2010）は、中学校学級内の係活動において学級活動の学習過程モデルを活用した実践の中で、改善・工夫・評価を繰り返し行うことにより、日々の生活を大切にしようとする考えを生徒が持つようになったと述べた。しかし、振り返りの時間が確保できていないと、アンケートの内容が形式的なものになってしまう可能性も十分に考えられる。そこで、継続した振り返り活動を実施できるように、毎日学級担任が関わる帰りの会の短時間で振り返りを行うことができるシートを用いることが適切であると考えた。

自治的集団について河村（2012）は、「学校のルールが内在化され、規則正しい生活や行動が温かな雰囲気の中かで展開され、自他の成長のために協力できる集団」と述べている。自治的集団であれば、図1の①問題の発見・確認から⑤振り返りまでの一連の流れを親和的で主体的に活動していくことができるであろう。しかし、河村（2012）は集団の状態について時間が経てば徐々に成熟・発達していくので

はなく、退行・崩壊の可能性もあり、教師は、刻々と変化する学級集団を把握し、集団を発達させる働きかけを絶えずしていくことが、学級集団づくりにおける課題であると述べている。また、自治的集団の育成に向けた教師の指導行動について赤坂（2015）は、直接的リーダーシップから間接的リーダーシップに移行していくことが重要であり、教師支援は画一的なものではなく、集団の変化に応じた適切な支援が求められると述べている。これらのことから、自治的集団の育成を目指した学級づくりには、生徒が主体的に活動するために必要な個人・集団の状態の把握と、変化に対応した教師の適切な支援が必要であることが分かる。

また、生徒の振り返りに対する教師支援として、鹿毛（2013）は自律性を尊重しながら、助言を行ったり、ポジティブなフィードバックを行ったりすることが大切であると述べ、河村（2014）は自治的集団に向けた教師の支援として、問題解決に役立つ情報等を与える「情動的援助」と、行動を確認したり、修正したり、発展させたりできるような手がかりとなる評価を伝える「評価的援助」が重要であると述べている。以上のことから、生徒の振り返り活動に加えて教師支援の継続的な実践に焦点をあてて研究を行うこととした。

## 2. 研究

### 2.1 研究の目的

本研究では、生活の諸問題の解決に向けて、筆者が考案した方法による、日常的な振り返り活動の実施と、教師によるポジティブなフィードバックや、情動的援助、評価的援助を行うことが、中学校における自治的な集団の育成に寄与するかを検証する。

### 2.2 対象と期間

対象	山梨県内公立中学校 2学年3学級のうち1学級 34名（男子17名、女子17名）
期間	令和3年6月から令和4年1月まで

## 2.3 方法

### 2.3.1 プロセスカード

振り返り活動のためのツールとして「プロセスカード」を用いた。プロセスカードとは、図2に示した短時間で振り返り活動を行うために筆者が考案したものである。

学級活動の学習過程のモデルに合わせ、以下のように進めた。

- ①学級討議において、清掃と発言・反応が学級の課題であると学級の生徒全員で確認した
  - ②学級討議において、各項目の理想の状態を学級の生徒全員で確認し、その状態を基に、規準を設け、筆者がプロセスカードの実施を提案した
  - ③提案に対し、学級の生徒全員で合意形成した
  - ④決めた項目において、学級での活動を毎日実践する
  - ⑤帰りの会 3分間でプロセスカードに記入する。規準を達成した場合は記号に丸をつける。また、自己評価をする上で、自身で気づいたことを「気づき」の欄に記入する。週末は記入時間を5分間とし、1週間における成果、課題と来週に向けて重点を置くことを記述し、1週間の平均の点数を算出する
- 生徒が記入したプロセスカードは週に1度筆者が回収し、コメントのフィードバックと集計を行い、返却する。返却されたプロセスカードは教室に掲示し、生徒とのやり取りが共有できるようにした。

	清掃	発言・反応	気づき
月	アイウエオカキク		
火	アイウエオカキク		
水	アイウエオカキク		
木	アイウエオカキク		
金	アイウエオカキク		
平均			
成果			課題
来週に向けて			

図2：プロセスカード

筆者が学級討議で確認した理想の状態と担任との話し合いを基に作成した清掃と発言・反応における規準を表1に示す。

プロセスカードに関して、Ⅰ. 同一生徒にお

ける生徒の数値の変容の調査、Ⅱ. 清掃と発言・反応の各項目におけるクラス平均の算出、Ⅲ. 週末に記入する成果と課題の記述内容の表2による分類とその割合の数値化を行った。

表1：プロセスカード規準一覧

「清掃」	
ア 開始時間に始め、終了時間に終えることができた。	[時間] (1点)
イ 清掃場所を隅々まで丁寧に掃除を行うことができた。	[丁寧さ] (1点)
ウ 自分の仕事をしっかりと果たすことができた。	[責任感] (1点)
エ 他の清掃場所、他の班員に目を向け、取り組むことができた。	[協力] (1点)
「発言・反応」	
オ手を挙げて全員に聞こえるように発言ができた。	[発言] (1点)
カ手を止め、うなずき、話を聞くことができた。	[聴く] (1点)
キ返事や反応することができた。	[反応] (1点)
ク班の話し合いやペア・グループ活動で自分の考えを話すことができた。	[発信] (1点)

表2：記述内容の分類表

1 清掃 時間	2 清掃 丁寧さ
3 清掃 責任感	4 清掃 協力
5 清掃全般	6 発言・反応 発言
7 発言・反応 聴く	8 発言・反応 反応
9 発言・反応 発信	10 発言・反応全般
11 その他	

### 2.3.2 インタビューの実施

プロセスカードの実践に伴い、記入欄における具体的な内容の把握と、教師の見取りと異なる自己評価をしている生徒への確認及びプロセスカードにおける自己有用感の確認を目的として、表3のインタビューを実施した。

表3：インタビューの内容等

対象	プロセスカードにおいて点数の低い生徒3名 プロセスカードにおいて点数が上がった生徒2名 学級委員長、学級副委員長 計7名
期間	令和3年10月から11月 時間は1人8分から10分
内容	①プロセスカードにおける個人の変容について ②プロセスカードにおける学級の変容について ③個人の学級活動における自己有用感

インタビューにおいて教師の見取りと異なって低い自己評価をしている生徒には、実態の把握と共に、個別に教師の見取りを伝える評価的援助も同時に行った。

### 2.3.3 「ラボラトリー方式の体験学習」

プロセスカードの実施に伴い、課題として、発言ができないと振り返る生徒が5割以上を占めていた。しかし、多くの生徒が発言を課題に挙げているにも関わらず、授業において発言する生徒には偏りが見られ、改善に向かうことが難しい状況であった。問題解決のためには、学級における人間関係の構築と対人能力の向上が必要であると考えた。そこで、課題解決の糸口として津村(2008)が研究を進めている「ラボラトリー方式の体験学習」の実践を行った。対人能力の向上についてはソーシャルスキルトレーニングやSGEも効果的であると多くの報告があるが、グループ内で必ず発言する機会を設けること、グループ内の話をよく聞く必要性のある活動と、そこから、協力すること、話を聞くこと、聞いてもらえることを実感し、気づきに繋げるねらいと活動内容が、学級の実態に合致していると判断し、学級活動の時間35分でこれを実施した。

#### I. 実施内容

「先生ばかりが住んでいるマンション」

#### II. ねらい

情報を正確に伝えることと正確に聞き取ることの重要性に気づくこと及び協力の大切さについて学ぶ

#### III. 内容

4人または5人のグループを編成し、正解に到達するのに必要な情報が書かれたカードを分配する。図3の1や2のようなカードの情報を基に、マンションの部屋割りの図に名前を入れていく。その際、カードは見せ合わず、互いの情報を口頭で伝え合って、名前を入れていく。活動終了後、活動中の個人・グループの様子についてと、活動の良かったところや気づいたところを振り返り、ワークシートに記入する

1. 近藤先生は1階の1番端に住んでいる
2. 田原先生は近藤先生から1番離れた所に住んでいる

先生ばかりが住んでいるマンション			
			エレベーター
			田原先生
近藤先生			

図3:「先生ばかりが住んでいるマンション」のカードと部屋割

## 3. 結果と考察

### 3.1 プロセスカードにおける生徒の変容

図4に生徒Aのプロセスカードを示す。火曜日と金曜日については清掃が行われなかったため空欄となっている。

(11)月 2年3組( )番( )

	清掃	発言・反応	気づき
月	ア( )イ( )ウ( )エ( )	オ( )カ( )キ( )ク( )	たまた他の班の手伝いでないのが
火	アイウエ	オカキク	具合が悪い、たまたま/じ/じ/
水	ア( )イ( )ウ( )エ( )	オ( )カ( )キ( )ク( )	手を上げたり、グループで話せなかった
木	ア( )イ( )ウ( )エ( )	オ( )カ( )キ( )ク( )	手を上げたりたまたま、べつに話せなかった
金	アイウエ	オカキク	2日で清掃したのができた
平均	4	5	
成果	できなかったと-かできた	課題	2かできてしまった
来週に向けて	オール目指してがんばる。		

図4: 生徒Aが記入したプロセスカード

生徒へのフィードバックの手立てとして、生徒ができたと感じた部分を承認し、継続を促すコメントを記入し、できていないと感じた部分については、次に挑戦していくことを期待するコメント、できたときとできないときの比較を促すコメントを中心に自律性を尊重しながら助言する、ポジティブなフィードバックを心がけて記入した。

### I. 同一生徒における数値の変容

生徒Aの清掃と発言・反応の変容を図5に示す。生徒Aにおいては点数が上昇し、清掃については、項目エ「協力」の達成後に、率先して、給食の準備や、机の消毒を手伝う姿が見られるようになった。これらの行動は研究開始当初の7月には見られなかったものである。清掃時に他の班員に意識を向け、手伝い、自己評価し、自信をつけながら継続したことから生まれた行動である可能性が示唆される。また、発言・反応における点数の変動は項目オ「発言」、または、項目ク「発信」が達成できたかによるものであった。このことから、生徒Aは項目カ「聴く」と項目キ「反応」については継続できていると考えていることが分かる。また、図4の項目ク「発信」について火、水、木曜日にできていないと評価したが、金曜日に達成することができていると評価していることから、週末の成果では「できなかったことができた」と記述している。毎日自己評価を行うことが、週の後半の意識の高まりに寄与していることが分かる。

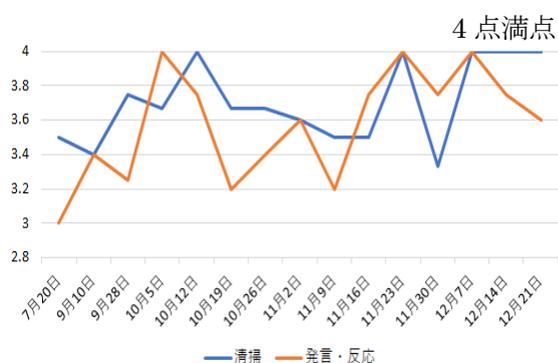


図5：生徒Aにおける点数の変容

### II. クラス平均の変容

図6にクラス平均の変容を示す。情動的援助と評価的援助、授業実践等を行った時期を图中的点で表した。クラス平均については清掃、発言・反応ともに開始当初に比べて数値が概ね上昇している。プロセスカードのフィードバックに加え、情動的援助として清掃を時間内に終わられない原因を朝の会で教師から話をしてから清掃したところ、点数の上昇が見られた。評

情的援助として、帰りの会で聴く姿勢について、再度規準を読み上げ、現状を変えていこうと話したところ、数値の上昇が見られた。授業実践として「ラボラトリー方式の体験学習」を行った後、発言・反応の平均において、数値の上昇が見られた。以上のことから、教師の情動的援助と評価的援助、「ラボラトリー方式の体験学習」の実施はそれぞれ生徒の自己評価の数値の上昇に寄与していると言える。

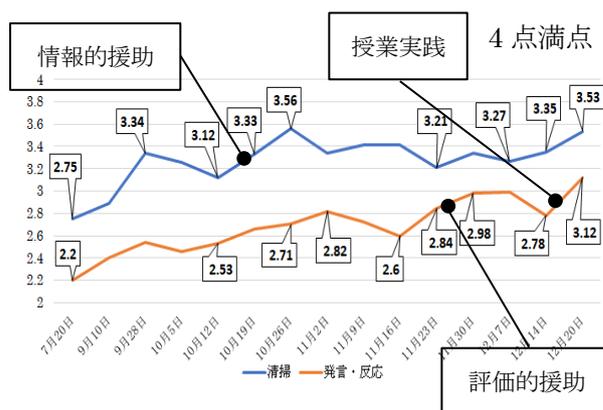


図6：クラス平均の変容

### III. 成果、課題の記述内容の分類

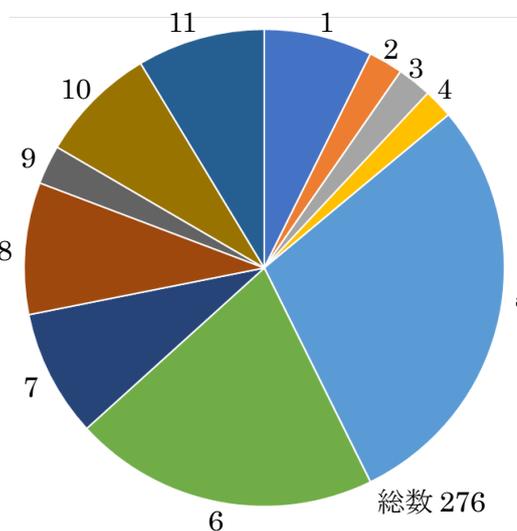


図7：分類した成果記述の割合

図7と8は週末に記入するプロセスカードの成果と課題の記述内容を、表2の分類の各個数の割合を示したものである。成果の記述には項目「5 清掃全般」(31.4%)に言及するものが最も多かった。清掃の各項目についてはな

く、一連の流れの中で「清掃がしっかりできた」と記述する生徒が多かった。次いで割合の高かったのは項目「6 発言」(22.5%)である。発言ができたかどうかは自己評価においても分かりやすい指標であったと考えられる。項目の「2 丁寧さ」(2.54%)や「4 協力」(2.17%)等の割合の低い項目については活動の内容が異なるため、記述する内容として書きにくかったとも考えられる。

一方、図8は課題の記述内容についてのものである。分類の方法は成果と同じである。

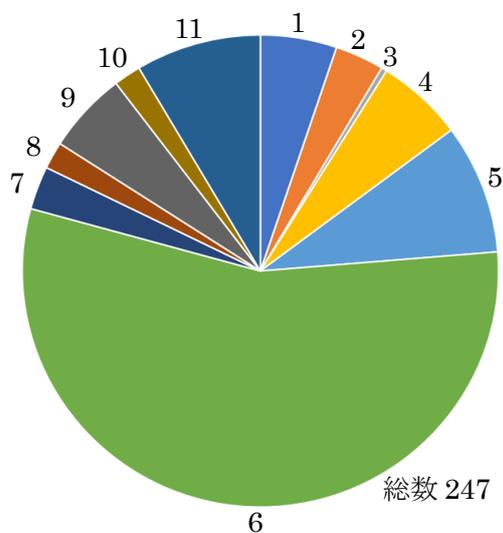


図8: 分類した課題記述の割合

課題の記述では項目「6 発言」(54.3%)が圧倒的に多かった。手を挙げて発言することは、生徒にとって厳しい規準であることが分かる。また、発言ができない生徒は継続して課題に書き続けている状況も見られ、成果でも割合が高いことから、生徒の発言への意欲と関心の高さが認められる。

図7と8より、このデータに基づいて規準を設けることによって「清掃」や「発言・反応」という大雑把な課題から、できている部分とできていない部分を抽出することができ、新たな課題の発見に繋がる可能性を見出すことができた。

プロセスカードの規準の1つに、自分の担当が終わったら他の担当場所を手伝うことを設定したところ、清掃終了後に他の清掃場所で手

伝う姿が見られた。これは、全学年通じて対象学級のみであった。この結果から、規準を設け、自己評価を継続している内に、生徒の中でルールの内在化が起こった可能性があると考えられる。しかし、発言については生徒自身の中で課題として残り続けている結果となった。挙手して発言することについて藤生(1991)は、授業中の発言については自己効力と結果予期、結果価値のいずれも考慮しなくてはならず、発表練習をすることや、クラスの雰囲気を変えること、発表を重視する授業構成にする等、対処方法がそれぞれ異なっていると述べている。このことから挙手して発表をした後、教師や仲間からポジティブな評価を得ることができる集団の育成と温和な雰囲気環境づくりの必要性を改めて認識するものとなった。

### 3.2 インタビュー

プロセスカードについてのインタビューを実施したところ、「自分で丸をつけることで、頑張ろうという気持ちになる」、「清掃はあたりまえのレベルが上がった」、「プロセスカードを書くことはあまり負担にはなっていない」等、肯定的な回答が多く得られた。対象生徒が問題解決に向かい、プロセスカードを活用しながら前向きに取り組んでいる印象を受けた。一方、「発言についてはほとんど変化していない」、「頑張っている人とやらない人の差が開いている」、「良くなったのは学級のリーダーや先生が声かけをしたからだ」とプロセスカードの効果が実感できていない回答もあった。また、「5段階評価の方が分かりやすい」、「記述の内容が同じになってしまう」等、改善に向けての検討事項となる回答も得られた。

生徒Bの清掃と発言・反応についての変容を図9に示す。生徒Bは発言をすることはなかったが、清掃は真面目に毎日行っている。しかし、自己評価の点数が低く、記述欄にも「発言ができなかった。」、「掃除がしっかりすることができなかった。」等、否定的な表現が多かった。そこで、教師による支援を要する生徒であると考え、インタビューを行い、自己評価と教

師の見取りの差を確認した上で、時間が守れていることや、一生懸命掃除をしてくれていると前向きな評価的援助を行ったところ、それ以降に清掃に関して、点数の増加が見られた。このことから自己評価の低い生徒に対し、個人面談による評価的援助も有効である可能性が示唆された。

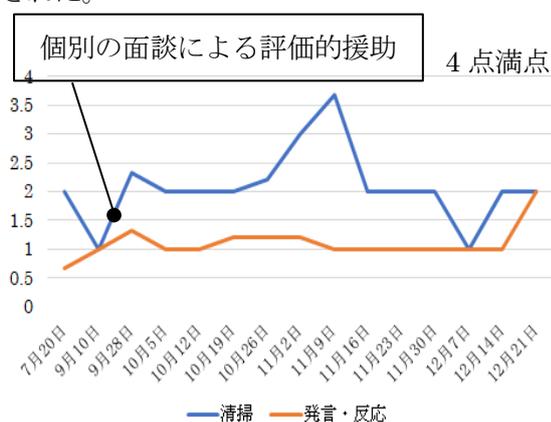


図9: 生徒Bにおける点数の変容

### 3.3 「ラボラトリー方式の体験学習」

ワークシートの生徒の感想の一部を示す。

- ・思っている以上に班のみんなが話を聴いてくれてよかった。
- ・みんなの考えが一つになって答えを導き出した感じがした。
- ・自分の考えをすすんで言えるようになった。
- ・思ったことを正直に伝えて、みんなで一緒に考えることでスムーズにまとめられた。
- ・情報を整理する時は落ち着いて意見を出し合うことが大切。

8割以上の生徒が学習のねらいである「伝える」、「聴く」、「協力する」に言及する記述をしていた。また、ねらいだけでなく、「活動が楽しかった」、「話し合いの場が重要である」等の記述も見られた。活動内容が生徒の意欲を引き出す力を持っていることや友達に認められた有用感に関する記述も見られた。また、活動の様子から、授業では発言することができない生徒がグループ内で積極的に意見を出していたり、役職に関わらずまとめ役を申し出たり、進行についての意見を出したりする等、学級討議には

見られない姿も見られた。プロセスカードに自分の考えを発信できたと記述する生徒が多かった。このような成功体験の積み重ねは、課題の発言への克服と同時に、温かな雰囲気を作ることにも繋がる可能性がある。

### 3.4 質問紙調査による学級の状態変化

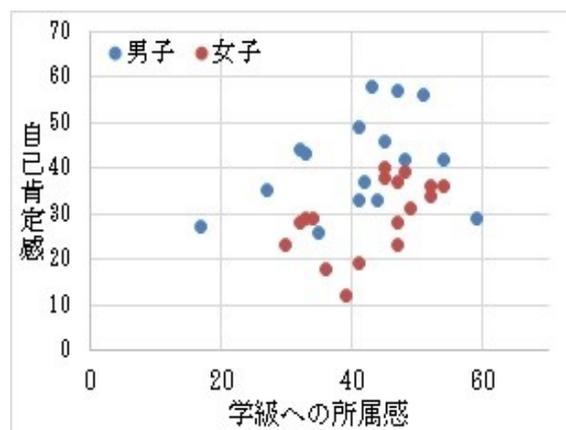


図10: 5月の質問紙調査の結果

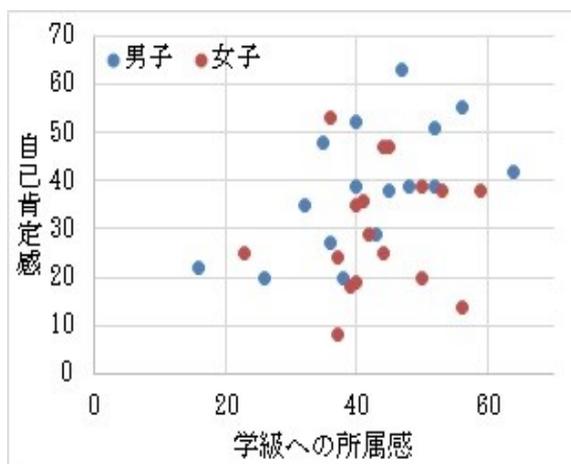


図11: 10月の質問紙調査の結果

研究対象の学級は年に3回、学級への所属感と自己肯定感を測定する質問紙を独自に作成し、実施している。学級の所属感の満点は64であり、自己肯定感の満点は75である。5月と10月に実施した結果を図10と11にそれぞれ示す。学級への所属感の学級平均値は42.1から42.6に微増している。また、自己肯定感については35.1から34.4に微減している。しかし、男女別に見てみると、学級への所属感と自己肯定感の数値が上昇した女子生徒はそれぞれ

れ10名、9名と多かった。また、5月の調査では、自己肯定感の数値が40以上の女子生徒はいなかったが、10月では3名の生徒が40以上の数値となっている。しかし、同時に数値の変動が大きく、数値が大幅に下がる生徒も見られた。本研究で実施した振り返り活動と教師の支援との関連性を説明することはできないが、個別の状態の把握を行い、適切な支援を行っていく必要がある。

#### 4. 結論

本研究では、継続的な振り返り活動を行い、教師からポジティブなフィードバックと情動的援助、評価的援助をすることにより、指導されなくても自然に規準を守ろうとする、ルールの内在化に寄与することが確認された。また、学級で定めた問題について、規準を細分化することによって、より具体的な課題の発見に有効であることも分かった。生徒の振り返り活動から実態を把握するために、インタビューを実施し、個別の面談において評価的援助を行うことが、生徒の自己効力感に寄与することも明らかとなった。また、課題を明確にした上で本実践の「ラボラトリー方式の体験学習」を、身につけさせたい実践を焦点化した上で行うことが、学級活動の向上に効果的であることが示唆される。

しかし、本研究の範囲では生徒達が自発的に問題を発見したり、規準の見直しを考えたりする活動には至らなかった。そこで、日常的な振り返り活動だけでなく、対人関係能力の向上や人間関係の構築をねらいとする授業実践や「クラス会議」、Q-Uによるアセスメントとの関わり等、先行研究の併用による効果も今後検証する必要がある。

#### 5. 引用・参考文献等

赤坂真二 (2015), 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.  
藤生英行 (1991), 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討, 教育心理

学研究 39, 92-102.  
鹿毛雅治 (2013), 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学, 金子書房.  
河村茂雄 (2006), 学級づくりのための Q-U 入門—「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド, 図書文化社.  
河村茂雄 (2012), 学級集団づくりのゼロ段階, 図書文化社  
河村茂雄 (2014), 学級リーダー育成のゼロ段階. 図書文化社  
北野稔 (2015), 対人関係の向上を目指した取組としてのクラス会議の可能性, 教育実践研究, 25, 181-186.  
文部科学省 (2017), 中学校学習指導要領解説 総則編.  
文部科学省 (2017), 中学校学習指導要領解説 特別活動編.  
日本学校グループワーク・トレーニング研究会 (2016). 改訂学校グループワーク・トレーニング. 図書文化社.  
OECD (2015), 認知的スキル, 社会情動的スキルのフレームワーク.  
斎藤忠之 (2010), 学級全体を自主的・自律的集団に高めていく学級活動の工夫—学級内の係活動への PDCA サイクルの活用を通して—, 教育実践研究, 20, 205-210.  
白松賢 (2017), 学級経営の教科書, 東洋館出版社.  
高橋浩二・犬塚文雄 (2001), 朝の会・帰りの会で連続実施した SGE プログラムが自己受容に及ぼす影響に関する研究, 横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター紀要 1, 81-96.  
田中博之 (2013), 学級力向上プロジェクト「こんなクラスにしたい!」を子どもが実現する方法 小・中学校編, 金子書房.  
津村俊充 (2008), 小中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ人間関係研究 7, 26-53.  
山梨県教育委員会 (2021), 令和3年度山梨県教育指導重点.