

[特別活動]

中学校における良好な人間関係構築を目指す学級経営のあり方

－短学活の有効な活用を通して－

高井 瑞樹*

1 問題の所在

文部科学省(2020)は、令和元年度の中学校の不登校生徒数が127,922人であると報告している¹⁾。また、中学校に進学すると、不登校生徒数が増加し、学年が上がるごとに増加傾向が見られる。不登校の要因の主たるものは、「無気力・不安(39.5%)」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題(17.2%)」、「生活リズムの乱れ・遊び・非行(8.6%)」の順に多い²⁾。河村(2007)は、学級生活満足度尺度(以下、Q-U)でいう親和的なまとまりのある学級集団では、不登校やいじめが少ないことを指摘している³⁾。つまり、良好な人間関係を構築することにより、不登校の減少に効果があると考えられる。河村(2012)は、親和的なまとまりのある学級集団の必要条件として、「I. 集団内に、規律、共有された行動儀式がある(ルールの確立)、II. 集団内に、児童生徒同士の良好な人間関係、役割交流だけでなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係(リレーションの確立)が必要条件である」と述べている⁴⁾。これらのことから、ルールとリレーションの確立が不登校児童生徒を生みにくい学級づくりに寄与すると考えられる。

では、ルールとリレーションを確立するためにどのような手立てが考えられるだろうか。

河村(2008a)は、「級友の前で話す話し方や級友の話の聞き方、他者への気遣いや他者との能動的なかかわり方などのルールが学級内に必要」と述べている⁵⁾。また、河村(2008b)は、「ルールを子どもたちに定着させるためには、学級生活のすべての場面で、有機的に少しずつ繰り返し展開していくことが大切である」と述べている⁶⁾。同様に赤坂(2011)は、「教育活動全体を通して、一貫・継続的に指導していく指導体系が重要だ」と述べている⁷⁾。杉江(2011)は、「子どもが学びや成長の実感をもつためには、自己の学びを振り返る手続き(自己評価の機会)が重要である」と述べている⁸⁾。また、岡田・赤坂(2018)は、「自分の対人技能への振り返りを行うことで、自分の習得した力を自覚することができる」と述べている⁹⁾。これらのことから、教育活動全体で一貫・継続的な指導を展開し、振り返りの場面で達成感とスキルの意義を感じさせることが、ルールの定着には大切であると考えられる。

次に、小野寺・河村(2002)によると、自己開示がなされているかどうかはリレーション形成の一つの目安となると述べている¹⁰⁾。さらに河村(前掲)は、「身近な級友同士で芸能人の話をしたり、昨日のテレビ番組の感想を話したりすることも重要な自己開示であり、リレーションの形成に役立つ」と述べている¹¹⁾。河村(前掲)は、「子どもたちが学級の係や委員会活動について、子ども一人一人の役割や仕事に対して、周囲の人から適切に評価され、認められることで、子ども同士のリレーションが高まることに加え、認めてもらえる喜びを通して役割活動に責任をもって取り組むようになる」と述べ¹²⁾、認め合い活動の効果を指摘している。また、池島・松山(2014)や小宮山(2015)は、「認め合い活動がQ-Uにおける承認得点の向上につながり、リレーション形成の効果がある」と述べている¹³⁾¹⁴⁾。これらのことから、自己開示を促す身近な話題について生徒同士で話す活動や、級友から適切に評価され互いに認め合う活動は、リレーションの形成に寄与すると考えられる。

ここまでを踏まえると、一貫・継続的な指導体系と生徒自身による振り返りの機会がルールの定着に寄与し、自己開示や互いを認め合うことができる活動がリレーションの形成に寄与することが期待できる。しかし、中学校現場における学級活動は学年単位で実施する内容が決まっていることが多く、担任裁量で活用できる時間は限られている。小野寺・河村(2003)は、物理的に実施時間を確保することが困難であるため、各教科の授業や短学活の活用が有効であることを指摘している¹⁵⁾。

そこで、本研究では、中学校の学級経営において「ルールとリレーションの確立」を目指し、終学活に自己開示や互

*上越市立板倉中学校

いを認め合う活動を実施し、それらの活動における自己の対人技能の振り返り（自己評価の機会）が、良好な人間関係構築に与える影響について考察することを目的とする。

2 方法

(1) 調査対象学級の実態

A中学校 1年B組 学級担任C教諭からの聞き取り調査

・素直で落ち着いている生徒が多い。 ・学級担任の指示が通りやすい。 ・積極的に発言する生徒が少ない。
 ・人間関係作りが苦手な生徒がいる。 ・男女間の交流が少ない。

(2) 調査期間

令和2年9月8日～令和2年12月11日のうち、計39日間

(3) 調査の概要

① ペアトーク

前述の小野寺・河村（前掲）、河村（前掲）、赤坂（2016）から、身近な話題について級友同士で話す活動として、『ペアトーク』がある¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾。赤坂（前掲）によると、「テーマに合わせて、ペアで語り合う活動」である¹⁹⁾。河村ら（前掲）が示す、「ソーシャルスキルトレーニング（SST）の基本的な展開」を参考に学級担任と協議し、表1のような構成で活動を行うことで、リレーションの形成を図った²⁰⁾。実施回数は、学級担任が無理なく継続できる範囲で実践した。

また、学級担任と協議し、学級の実態に応じた、「聞き方・話し方ルール」（表2）を作成し、提示した。

表1 ペアトークの構成（河村ら（前掲）を参考に筆者ら作成）²¹⁾

① 教示	活動の意義や、「聞き方・話し方のルール」を確認する。
② モデリング	難しい点について教師などが実際にやって見せる。
③ ペアトーク	テーマについて、ペアまたはグループで話す。
④ 強化	活動中の生徒の望ましい行動を価値づけ、肯定的なフィードバックを行った。

表2 聞き方・話し方のルール

聞き方	話し方
① うなずいたり、あいづちをうったりしながら聞く。	① 相手に聞こえるような声で話す。
② 笑顔で相手の目を見ながら話を聞く。	② みんなが同じくらい話す。
③ 質問をして会話をつなげる。	③ 順番に話す。
④ 最後まで相手の話を聞く。	④ 相手と違った意見を言うときは、相手の良い部分を言ってから話す。

学級担任から男女のかかわりの量と質を向上させたいとの要望があり、初めから異性ペアで実施するのではなく、同性ペアでのペアトークを数回実施した後、男女混合のグループで活動し、最終的には異性ペアでのペアトークを実施した。

② 認め合い活動

福井（2019）は、終学活で他者の頑張りや貢献、感謝したいことについて認め合う活動を実施し、児童の自己有用感の向上が見られたことを報告しており、短学活を活用した取組の効果を述べている²²⁾。

松山（2018）は、認め合い活動を行う際、「何も意識せずに活動するだけでは、子どもたち同士は行動を認め合うことが難しい」と述べ、認め合い活動における視点の重要性を指摘している²³⁾。

そこで、池島・松山（前掲）の「よい行動チャート（表）」を援用し、生徒がチャートづくりの主体者となり、より良い友人関係を共有した上で、認め合い活動を行った²⁴⁾。また、赤坂（2010）の「コンプリメント（ハッピー・サンキュー・ナイス）」を援用し、以下の3つの視点をもとに互いの良さや頑張りなどに目を向け、互いに伝えあう活動を行った²⁵⁾。表3に実際に使用したコンプリメントの一覧を示す。また、赤坂（2008）は、相手を褒める際には、「具体的に褒める」「事実だけでなく、感情語を使う」ことを褒め方のコツとして挙げている²⁶⁾。

表3 コンプリメントの一覧

ハッピー	「されて嬉しかったこと」
サンキュー	「してもらって感謝したい」
ナイス	「ステキだな、マネしたいな」

③ かかわり方シート

杉江（前掲）は、「子どもが効果的な振り返りを行うためには、教師が振り返る視点を明確にする必要がある」と述べ、赤坂（2016）は、「大事なルールは、「見える化」することが大切だ」と述べている²⁷⁾²⁸⁾。そこで、学級担任と協働して、クラスで大切にしたい対人技能に関する課題を明確化し、振り返る視点とした。また、生徒が振り返る視点を常

に意識できるように「見える化」するため、視点が記載されている振り返りシートを作成した。このシートを活用し、クラスで大切にしたい対人技能に関する課題が達成できたかを振り返る時間を一貫・継続して確保した。各項目を4件法で振り返ることに加え、5回終了後には自由記述の記入を求めた。

これらを通して、他者との交流における適切な技能や態度が身に付いたかなど自己の学びを確認し、ルールの定着を図った。

(4) 効果の測定材料と分析方法

① hyper-QU

河村（2006）の『よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート，hyper-QU』を使用し、「学校生活意欲尺度」「学級満足度尺度」，「ソーシャルスキル尺度」より学級の状態を読み取る²⁹⁾。分析については、中野・田中（2012）の開発した「js-STAR」を用いて一要因参加者内計画による分散分析を行った³⁰⁾。

② ペアトーク

ペアトークにおけるかかわりの質の向上について、発話データと発話内容、事後アンケートにおける記述内容から、質的な変容を見取る。

③ 認め合い活動

認め合い活動におけるかかわりの質の向上について、事後アンケートにおける記述内容から、質的な変容を見取る。

④ かかわり方シート

かかわり方シートにおける質問項目の自己評価や、事後アンケートにおける記述内容から、質的な変容を見取る。

3 結果と考察

(1) hyper-QU

「学校生活意欲尺度」「学級満足度尺度」「ソーシャルスキル尺度」について中野・田中（2012）が開発した「js-STAR」を用い、一要因参加者内計画による分散分析を行った結果、全ての尺度項目において有意な差は見られなかった³¹⁾。「承認得点」について、9月の結果で非承認群・学級生活不満足群となった生徒を下位群とし、一要因参加者内計画による分散分析を行った結果、有意な上昇が見られた（表4）。また、「被侵害得点」について、9月の結果で侵害行為認知群・学級生活不満足群となった生徒を下位群とし、一要因参加者内計画による分散分析を行った結果、平均点の下降が見られた（表4）。

さらに、9月の結果で、「学校生活意欲尺度」ならびにその下位尺度となる5つの尺度において、全国平均以下であった生徒を下位群とし、一要因参加者内計画による分散分析を行った結果、「学校生活意欲総合点」「学級との関係」「友人との関係」「教師との関係」において、有意な上昇が見られた（表5）。

(2) ペアトーク

表6は、ICレコーダーに録音した全7回の発話プロトコルを分析したものである。

実施にあたっては、学級担任や筆者が表2で示した「聞き方・話し方のルール」の掲示物を活用し、教示やフィードバックを行いながら活動を継続した。その結果、「質問数」が10回以上増加したことが、発話文字数ややりとり回数の

表4 「承認得点」「被侵害得点」下位群の結果

1年B組	N	プロット原点	時期	平均	標準偏差	F比
承認得点	10	34以下	9月	26.40	5.99	19.74**
			11月	31.70	5.14	
被侵害得点	13	21以下	9月	26.92	6.57	1.29ns
			11月	24.15	5.35	

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

表5 「学校生活意欲尺度」下位群の結果

1年B組	N	全国平均	時期	平均	標準偏差	F比
学校生活意欲総合点	16	77.5	9月	63.69	10.87	11.80**
			11月	69.63	8.45	
友人との関係	15	17.3	9月	14.87	1.41	6.17*
			11月	16.00	1.83	
学習意欲	11	15.3	9月	12.00	2.37	1.00ns
			11月	12.55	1.92	
教師との関係	19	14.5	9月	11.21	2.48	4.51*
			11月	12.74	2.38	
学級との関係	15	15.7	9月	11.73	2.49	18.36**
			11月	14.40	2.87	
進路意識	13	14.7	9月	9.77	4.08	0.09ns
			11月	10.08	4.05	

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

増加につながったと推察される。また、「拍手」は開始当初は1回もなかったものが、回数を重ねることで増加した。ペアトーク開始時と比較し、相手に対し質問をしながら会話をつなげていることが分かる。また、ペアトークの方法を男女のかかわりの質の向上を図るために、男女混合のグループでの活動を挟んだことで、異性との1対1の活動においても開始当初と比較し、かかわりの質が向上したと考えられる。下記は、ペアトークについての事後アンケートの生徒の自由記述内容の一部である。

表6 発話内容の分析

日付	形態	発話文字数 (文字)	質問 (回)	やりとり (回)	拍手 (回)	沈黙 (秒)
録音1回目 9月30日	同性ペア	1657	5	83	0	59
録音2回目 10月21日	男女混合 グループ	3202	7	101	0	48
録音3回目 10月22日	男女混合 グループ	2882	22	154	2	79
録音4回目 10月27日	男女混合 グループ	3522	28	172	2	40
録音5回目 10月28日	男女混合 グループ	2071	6	64	11	51
録音6回目 12月7日	異性ペア	2501	16	102	4	89
録音7回目 12月9日	異性ペア	2523	17	73	3	121

〔事後アンケート生徒記述より〕*原文ママ

- 生徒A となりの人と話す機会が増えて良かったと思います。前後のペアなどいろいろな人と話せるとさらにクラスの仲が深まると思います。
- 生徒B 隣の人や近くの人としゃべって、こんなことが好きだったんだと新しいことをたくさん知れたので良かったです。
- 生徒C 相手のことを知ることができてよかったです。異性などは感じ方が違ったりしてくるので良かったです。
- 生徒D 友だちの好きな物や意外な趣味などが分かって楽しかったです。相手について知ることができました。

生徒の記述からは「話す機会が増えた」「相手のことを知ることができた」など、コミュニケーション量が増加したことにより、他者について理解を深めることができ、上記のような記述があったのではないかと推察される。

しかし、表6より、ペアで行った活動は、男女混合グループで行った活動と比較し、「沈黙」の時間が20秒以上長く、グループ間では交流を図ることができていたが、ペアになってしまうとグループ時より交流が図れていないことが考えられる。

(3) 認め合い活動

表7に、各回のコンプリメントの交換が行われた回数や沈黙、拍手の回数等を示す。

活動開始当初と比較し、コンプリメントの回数や拍手が増えたり、沈黙の時間や回数が減ったりしていることが分かる。相手に伝えてもらった後に、うれしい気持ちや感謝の気持ちを表す生徒が増えたことが、このような結果になったと考えられる。

⑦より、授業や日常生活の場面において、相手の良さや望ましい行動に目を向けていることが分かる。「具体的な場面+感情」で伝えることで、より相手に伝わりやすい言い方になっていることが伺える。また、事後アンケートより、嬉しかった等の記述が多かった。

表7 コンプリメント、拍手、沈黙の回数

回数	N	ハッピー (回)	サンキュー (回)	ナイス (回)	拍手 (回)	沈黙 (秒)	沈黙 (回)
1回目	31	0	0	10	1	92	9
2回目	31	1	4	29	21	27	6
3回目	31	0	7	29	25	33	5
4回目	30	5	9	27	22	6	2

〔12月10日(木)プロトコルより〕

- 生徒E ⑦Fさんは、理科の時間にノートを見せてくれました。助かりました。
- 生徒F どういたしまして。

〔12月10日(木)事後アンケート生徒記述より〕*原文ママ

- 生徒G あまり人のことを見ていなかったの、④人のいいところを探すのが始めは大変だったけど、慣れてくると人のいいところがたくさん見れて良かったです。
- 生徒H ⑨日頃から頑張っている人に気づくことが出来るようになりました。
- 生徒I 誰かの良いところを見つけることが出来ました。良い行動を見つけたりしてから、⑤その人とかかわり方も変わってきました。

④より、最初は人の良いところを見つけることが難しいことが分かる。⑦⑨より、認め合い活動を行うことで、級友から認めてもらった嬉しさを味わうだけでなく、人とかかわりや見方に変容を及ぼし、日頃から頑張っている人に目を向けていることが伺える。

(4) かかわり方シート

表8にかかわり方シートにおける各項目の割合を示す。

表8 かかわり方シートにおける各項目の割合の推移

項目	同じくらい話す(%)				相手に聞こえる声(%)				あいづちの「あいうえお」(%)				うなずきやジェスチャー(%)				感謝の言葉(%)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
自己評価																				
1回目 N=31	6	10	35	48	0	3	35	61	16	32	42	10	13	35	42	10	29	23	39	10
2回目 N=31	0	10	42	48	0	3	35	61	19	16	48	16	13	26	42	19	10	26	39	26
3回目 N=31	0	6	32	61	3	3	32	61	3	26	48	23	13	23	42	23	6	16	42	35
4回目 N=30	0	3	20	63	0	0	20	77	3	23	43	30	3	20	37	37	7	30	37	27
5回目 N=31	0	6	19	74	0	3	19	77	0	26	26	48	13	10	35	35	6	16	29	48
6回目 N=30	0	7	23	70	0	7	23	70	7	17	33	43	13	10	37	37	3	20	20	57

学級担任や筆者は、活動前後のフィードバックで、前回の活動における望ましい聞き方・話し方や対人技能について伝えたり、本日の活動で意識する姿を具体的に示したり、生徒に望ましい行動を価値付けるようにした。また、生徒から見える位置に望ましい姿が示された掲示物を配置することで、各教科の授業等のあらゆる場面において、一貫・継続指導が行われていた。

〔事後アンケート1回目生徒記述より〕*原文ママ

生徒J ④アドバイスなど下さって、次どうしたらよいかなど新しい発見へととなりました。

生徒K 先生はペアトークの時は自分もお題について話してくれていたのが面白かったです。先生は言葉を選びながら⑦毎回へつながるように話してくれていたのが良かったです。

④⑦から、学級担任や筆者が、生徒ができていくスキルや技能を明確にしたり、更により良くなるために必要なスキルをフィードバックしたりすることで、自分に必要な対人技能やスキルがどのようなものかを具体的に理解できたことが伺える。

〔事後アンケート2回目生徒記述より〕*原文ママ

生徒L ④話を聞いているときにうなずきや話すときにジェスチャーで伝えようとしているところがよかったです。

生徒M ②相づちをあまりできなかったのが真似したい。

④から、自分自身を振り返ることで、習得したスキルを自覚していることが伺える。⑦から、自分に足りていないスキルを自覚し、今後の活動における目標を明確にしていることが伺える。

その結果、かかわり方シートにおける質問項目の全ての項目において、活動開始当初と比較し、回数を重ねるごとに数値の上昇が見られたことから、ルールの定着の兆候を見ることができている。特に、「同じくらい話す」「あいづちのあいうえお」「うなずきやジェスチャー」「感謝の言葉」の4項目において数値の上昇が大きく表れた。

4 全体考察

本研究の目的は、中学校の学級経営において、「ルールとリレーションの確立」を目指し、3つの手立て（ペアトーク、認め合い活動、かかわり方シート）を終学活に実践することで、かかわりの質の向上を図り、より良い人間関係を構築する学級経営のあり方を明らかにすることであった。その結果、hyper-QUにおける「承認得点」「被侵害得点」において、学級全体では有意な差は見られなかったものの、「承認得点」の下位群は有意に上昇したことから、下位群の生徒にとって、級友との自己開示を伴う会話を通したかかわりや級友からの承認は、リレーションの形成の一助となったと推察できる。また、「被侵害得点」の下位群で平均点の下降が見られたことや、学級全体でかかわり方シートにおける質問項目の全ての項目において数値の上昇が見られたことから、自己の対人技能を振り返る自己評価の機会がルールの定着の一助となり得ることが推察される。

生徒同士の自己開示は、これまで知らなかった級友の一面を知ることができ、互いを認め合う活動は級友から認めてもらう嬉しさを味わうだけでなく、級友の良さに目を向けることができる。これらの手立てが、かかわり方の意識に変容を与え、友人や学級との関係に正の影響を及ぼすことが考えられる。

また、学級担任があらゆる場面で一貫・継続的な指導を展開するとともに、生徒自身が振り返る場面で、できたルールや対人技能についての達成感とスキルの意義を感じることでルールを定着させることができると推察される。

よって、本研究での3つの手立ては、かかわりの質を向上させる良好な人間関係構築を目指す学級経営の一助となることが示唆された。

5 今後の課題

今回は短学活における実践でルールとリレーションの確立を目指したが、赤坂（前掲）が指摘するように、教育活動全体で一貫・継続的に行うことにより、より一層の効果が期待できると推察できる³²⁾。そのために、学級担任だけでなく、教科担任や学年部を中心とした全校体制で協働して取り組むことで、より一層の効果が期待できるのではないかと推察できる。また、ペアトークにおいて、異性とのかかわりの質の向上を目指す過程の中で、男女混合グループによる活動を取り入れたが、ペアでの活動と比較し、グループでの活動の方が沈黙時間が短く、かかわりの質の向上が見られた。今後は、グループでの自己開示を促す活動がかかわりの質の向上に影響を与える可能性について検証が必要である。

6 引用文献

- 1) 文部科学省：『令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』, 2020, https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf
- 2) 前掲1)
- 3) 河村茂雄：『データが語る①学校の課題』, 図書文化社, 2007
- 4) 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
- 5) 河村茂雄・品田笑子・小野寺正己：『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル中学校』, 図書文化社, 2008a
- 6) 河村茂雄・粕谷貴志・鹿嶋真弓・小野寺正己：『Q-U式学級づくり 中学校-脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月-』, 図書文化社, 2008b
- 7) 赤坂真二：『スペシャリスト直伝! 学級づくり成功の極意』, 明治図書, 2011
- 8) 杉江修治：『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版, 2011
- 9) 岡田順子・赤坂真二：『協同学習における人間関係づくりについての事例的研究』, 上越教育大学教職大学院研究紀要第5巻, pp.1~12, 2018
- 10) 小野寺正己・河村茂雄：『中学生の学級内における自己開示が学級への適応に及ぼす効果に関する研究』, 『カウンセリング研究』, 第35巻, 第1号, pp.47~56, 2002
- 11) 前掲6)
- 12) 前掲5)
- 13) 池島徳大・松山康成：『学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討-“PBISプログラム”を活用した開発的生徒指導実践-』, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」(6), pp.21~29, 2014
- 14) 小宮山めぐみ：『児童の承認感を高める学級集団の育成過程』, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 『上越教育大学教育実践研究』第25集, pp.271~276, 2015
- 15) 小野寺正己・河村茂雄：『学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向-学級単位の取組を中心に-』, 『カウンセリング研究』第36巻, 第3号, pp.78~87, 2003
- 16) 前掲10)
- 17) 前掲6)
- 18) 赤坂真二編著：『クラスを最高の雰囲気にする! 目的別朝の会・帰りの会アクティビティ50』, 明治図書, 2016
- 19) 前掲18)
- 20) 前掲5)
- 21) 前掲5)
- 22) 福井悟：『自己有用感を高める学級活動の工夫-承認とフィードバックによる相互評価を通して-』, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 『上越教育大学教育実践研究』第29集, pp.199~204, 2019
- 23) 松山康成：『学級全体で取り組む・PBIS』, 栗原慎二編：『ポジティブな行動が増え、問題行動が激減! PBIS実践マニュアル&実践集』, ほんの森出版, pp.26~37, 2018
- 24) 前掲13)
- 25) 赤坂真二：『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』, ほんの森出版, 2010
- 26) 赤坂真二：『友達を「傷つけない言葉」の指導』, 学陽書房, 2008
- 27) 前掲8)
- 28) 赤坂真二：『学級を最高のチームにする極意シリーズ 集団をつくるルールと指導 失敗しない定着のための心得 中学校編』, 明治図書, 2016
- 29) 河村茂雄：『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, 2006
- 30) 中野博幸・田中敏：『フリーソフト js-STARでかんたん 統計データ分析』, 技能評論社, 2012
- 31) 前掲30)
- 32) 前掲7)