

学級集団の状態と授業の展開との関係

—アクティブラーニングの視点から—

河村 茂雄

【問題と目的】

平成24年度から全面的に実施された新学習指導要領（文部科学省，2012）では，“自ら考え，判断し，表現する力の育成”や“学習に取り組む意欲を養うこと”が教育理念として明記された。アクティブラーニングの考え方が小・中・高等学校でも，学習者主体の授業の展開として求められてきたのである。溝上（2014）は，アクティブラーニングは包括的な用語であり，どの専門分野の専門家・実践家にも納得してもらえるような定義をすることは不可能である（Meyers & Jones, 1993; Prince, 2004; 須長，2010）ことを前提にして，「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動型）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこから生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。このような傾向について安彦（2014）は，「知識や経験をもとに，自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え，知識や技能を活用する能力があるか」をみる経済協力開発機構：OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）が実施するPISA調査のOECD/PISAの能力概念が国際標準として認められてきたという流れがあることを指摘している。

アクティブラーニングは授業を通しての学習目標が，以前のものから変わっている。知識習得以上の，活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指し，そのような学習を通して身につける技能や態度（能力）が社会に出てから有用であるという考えに基づいて推進されている。中央教育審議会（2012）は，「生涯に亘って学び続ける力，主体的に考える力を持った人材は，学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から，教員と学生が意思疎通を図りつつ，一緒になって切磋琢磨し，相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り，学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブラーニング）への転換が必要である」との答申をだし，大学の学部教育の今後のあり方を示した。教員が一方的に講義を行い，学生はそれを聴き理解し記憶するという知識伝達型の授業スタイルを改善し，グループ・ディスカッション，ディベート，グループ・ワーク等を取り入れて学習者の主体的な参加を促し，協同活動の中で学習者の思考を活性化させていくような，よりアクティブな学びを取り入れる必要性を指摘している。世界的なインターネットの普及とともに，情報，知識，技術がパーソナルに世界に流通展開する高度情報化社会の到来が背景にあることは言うまでもない。「教える」から「学ぶ」へのパラダイム

転換である（Barr & Tagg, 1995）。

また、この背景には、米国で高等教育の大衆化が急速に進行した経緯がある。米国の高等教育の学生数は1960年代に358万人だったものが、1980年代には4倍弱の1,209万人と急増している（江原, 1994）。高等教育の大衆化とは、学生の多様化、多様な動機、希薄な目的意識、その結果として教育の困難化の状況がある（Barr & Tagg, 1995; Duck, Groh, & Allen, 2001; Prince & Felder, 2006）。米国の国立教育研究所（National Institute of Education）に設置された諮問的研究グループ（The Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984）がまとめた『学習への関与（Involvement in Learning）』レポートでも、米国の高等教育はもはやエリートのための教育機関ではなく、大衆のための教育機関となったのだと報告している。米国で早い時期からこの問題を指摘していたChickering（1969）は、「大学教育の目的は、学生を一人前の大人とすべく（1）コンピテンスを発達させること、（2）感情をコントロールすること、（3）自律性を発達させること、（4）アイデンティティを確立すること、（5）対人関係を成熟させること、（6）目的意識を発達させること、（7）統合すること、の力を育てることにある」と論じ、同時に大学教員が研究活動に没頭し教育活動を副次的な活動と見なしている現状にも警鐘を鳴らした。日本も米国と同様に、高等教育の大衆化に対応して、教えるから学ぶへのパラダイム転換が求められているのである（江原, 1994）。

教員が授業を学習者たちにとってアクティブラーニングとなるようにする試みは、Mazur（1977）のテキストの予習とConcepTest・ピアディスカッションを連動させたJiTT（Just-in-Time Teaching）と呼ばれる教授学習方法で、学習者に授業に向かう動機づけをする試みなどがある。そして、授業の展開では、実質的にアクティブラーニングが機能するような学習集団の環境が必要である。大学では、アクティブラーニング型授業の質を高める工夫は、アクティブラーニングのための学習環境の整備として進められている。例えば、教室は50人以下の規模にする、固定式の椅子を廃止し議論しやすい円テーブルなどを導入する、無線LANやディスプレイ、電子黒板などの情報環境を整備する、などである。林（2010）は、アクティブラーニングを支援していくために、①アクティブラーニングスタジオ、②ラーニングcommons、③コミュニケーションスペースの学習環境を創り出す重要性を指摘している。ラーニングcommons（learning commons）とは、図書館や情報技術などのアカデミック支援を統合して、スタッフの知識と技能、適切な場所への紹介など、使用者に一連のサービスを提供する、機能的・空間的な場のことであり、探究や協働、議論や相談を通して、使用者に学習を促すダイナミックな場のことである（McMullen, 2008）。

しかし、アクティブラーニングで重要なのは、学習者の主体的な学習参加と学習者同士の能動的な相互作用による学習が生起されることである。学習環境の整備やグループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどの活動を組み込んだ授業形態をとれば、それが即学習者にとってアクティブラーニングになるというような形態論的なものではない、学習環境の整備や授業形態の取り入れは手段なのである。実際に授業でアクティブラーニングを進める際には、学習者が安心して自分の考えや意見を発言できる、学習者同士が率直に交流できる一定のルールの共有と人間関係があるような学習

集団の環境が前提になり、教員がアクティブラーニング的な授業を試みる際は、はじめはしっかり教室環境支援を行う必要がある（日向野，2015）。例えば、学習者が見当違いの発言をしたとしても個人的に批判されない、異なる見解のグループ同士が建設的に話し合うことができる、このような学習集団の環境が必要なのである。

河村（2010a）は小・中学校で行われている授業について、教員たちが「よい授業」と評価する授業には次のような状態が観察されることを指摘している。1）参加する子どもたちに授業に取り組む際のルールが共有されていて、教師がいちいち指示しなくても、自ら活動できる状態になっている、2）授業の展開にリズムがあり、子どもたちの集中力が高く、活気がある、3）子どもたちの発言が偏りなく多く、考えの交流が多くなっている、である。このように教員たちに「よい授業」と志向される授業は一方的な知識伝達型の講義ではなく、むしろアクティブラーニング型授業の近いものであると考えられる。

そして、大学の特定の講義に参加している学生たちの集団は、科目ごとに履修申告をして集まる一過性の集団である。それに対して、日本の小・中学校で授業が展開される学級集団は、最低1年間メンバーが固定された継続集団である。小・中学校の学級集団は固定されたメンバー集団を単位にして、生活活動、学習活動、子どもたち同士の関わり合いを通した、意識的な心理社会的な発達を促進を、その存在の目的に有している。教員たちは学級内の児童生徒たちの人間関係の構築、集団としてまとまり活動できる状態にするためのルールの共有化に大きな労力を割き、教科指導と生活指導の統合の場として学級をとらえ、このような取り組みの総体を学級経営と呼んでいる。学級集団は児童生徒の学校生活・活動におけるベースとしての生活共同体の面が基盤にあり、その上に学習集団としての機能体の特性を持たせているのである（河村，2010b）。したがって、学級集団での一斉授業を展開することが主になる小・中学校では、授業での児童生徒の学習は個人的な過程であるとともに、「学級集団」の状態の影響を強く受ける社会的なものである。学級集団内の児童生徒たちの人間関係の状態の影響を強く受けるのである。この特性を踏まえたくて大事なことは、「授業という集団活動を、より児童生徒個々の学習が充実するように展開できるか」ということである。授業は学級のすべての児童生徒が参加する集団活動であるから、まさに学級集団の状態が授業の内容に大きく影響する。学級集団が教育環境として児童生徒が互いに建設的に切磋琢磨するような状態と、相互に傷つけあい防衛的になっている状態とでは、児童生徒個々の学習意欲や学習活動には大きな差が生じることが想定されるのである。

小・中学校の学校現場では、学級集団が学習するコミュニティのような状態になるように学級経営、特に「自治的な学級集団づくり」として長年取り組んできた経緯がある（例えば、全国生活指導研究協議会，1971，大西，1977，根本，1989，1991，河村，2012，2014）。自治的な学級集団づくりとは、学級を児童生徒の学習・生活基盤と理解し、民主的な共生・共同体を形成していくことに重きを置き、児童生徒の自己教育力、集団の相互教育力を信頼し、さらにそれらの滋養というねらいをもって、児童生徒が主体となって学級を創造していく営みを目指した学級経営である。当然、授業でも「自治

的な学級集団づくり」の展開はなされるわけであるから、「自治的な学級集団づくり」を志向して学級経営を展開する教員の学級の授業は、一方向的な知識伝達型の講義ではなく、児童生徒の主体性と積極的な相互交流を意図したアクティブラーニング型授業を志向すると考えられる。自治的な学級集団づくりの取組の中心は、学校教育で最も多くの時間を割く授業であるからである。つまり、授業の展開の仕方と学級集団の状態とは密接な関係があるといえるのである。

河村（2010a, 2013, 2014）は、「自治的な学級集団づくり」が高い水準で成立している親和的な「満足型学級」は、メンバー全員が能動的に相互作用しあう学びのコミュニティのような学級集団の状態であり、メンバー全員が場に応じてリーダーシップとフォロアシップを発揮していることを指摘している。この点については日向野（2015）も、大学の授業で、教室内でアクティブラーニングを起こそうと教員が準備することは、学生に教室でリーダーシップを発揮してもらうための準備をすることとほぼ同じであり、アクティブラーニングとは学生のリーダーシップによる学習であること、教室の中で学生たちが相互に影響しあって学ぶという面が本質的に重要であること、教室全体の学びを最大限にするという目標を共有したうえで、学生にリーダーシップを発揮させるような支援を行えば、それは即アクティブラーニングの促進になることを指摘している。

河村・武蔵（2008a, b）は220学級を対象にして学級集団の状態（「環境」と同様の意味である）を独立変数として取り上げ、児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションが同時に確立している学級では、いじめの発生数が少なく、かつ、児童生徒の学習意欲と学習の定着率が高いことを指摘し、学級集団の状態が児童生徒の活動に有意な影響があることを実証的に明らかにしている。学級集団がそのまま学習集団となる日本の学校では、授業における児童生徒の活動状態には、集団の特性を反映した差異が表出すると考えられるのである。

以上から、新学習指導要領（文部科学省、2012）によりアクティブラーニングの考え方が小・中・高等学校でも、学習者主体の授業の展開として求められてきた。だが、アクティブラーニングは大学の学部教育のあり方の検討からきた考え方であり、小・中・高等学校、特に義務教育である小・中学校の現場の授業の多くは、大学のように教員が児童生徒に対して一方向的な知識伝達型の講義をしているのだろうか、大学と同じような授業改革がそのまま求められているのだろうか、という疑問が生じるのである。本研究では、学級担任制度をとる小学校の学級を対象にして、学級集団の状態と授業の展開の関係を検証することで前述の疑問点を検討することを目的とする。具体的には、学級集団の状態ごとに一定期間授業の展開を観察して、学級集団の状態のタイプごとの授業の状況の特徴を整理し、学級集団の状態と授業の状況との関係を検討する、かつ、その学級に所属する児童の学習意欲と学習の定着度（アンダーアチーバーとオーバーアチーバーの出現率）を測定し、授業の状況との関係を検討する、ことにした。

【方法】

調査時期 2012年11月から2013年4月に調査と観察を実施した。

調査対象 A県の公立小学校2校の5年生302名（男子161名，女子141名）を調査の対象とした。

測定用具：小学校の児童に質問紙と学力テストによる調査を行った。質問紙と学力テストは次の通りである。児童が所属する学級集団の状態の測定には，学級生活満足度尺度（河村，1998）を用いた。この尺度は標準化され市販されている心理テストで，児童が学校生活において満足感や充実感を感じているか，自分の存在や行動をクラスメートや教師から承認されているか否かに関連している「承認感」と，不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害・不適応感」の2つの下位尺度から構成されている。それぞれの下位尺度は，4件法（4：とてもあてはまる～1：全くあてはまらない）の各6項目から構成され，各下位尺度の単純加算によって得点化される。そして，「承認感」と「被侵害・不適応感」の各得点を2軸にとり，学級内の全児童の両尺度得点の交点の分布状態によって，学級集団の状態を判定するものである。河村（1998）の指摘する学級集団の状態は，学級集団を学級内のルールの確立度とリレーションの確立度の2つの視点で捉えるものであり，学級内の全児童の「被侵害・不適応感」の得点の分布が学級内のルールの確立度と対応し，全児童の「承認感」の得点の分布が学級内のリレーションの確立度と対応させて考えるもので，そのバランスで，両方確立している「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」，リレーションの確立が弱い「かたさのある学級集団（かたさ型）」，ルールの確立が弱い「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」，両方の確立が弱い「荒れのみられる学級集団（荒れ始め型）」，両方が全く確立していない「崩壊した学級集団（崩壊型）」，ルールとリレーションの確立に方向性がない「拡散した学級集団（拡散型）」の6つに分類して捉えるものである。

同時に，児童の学習意欲の測定は，学校生活意欲尺度（School Morale Scale）（河村，1998）を用いた。この尺度も標準化され市販されている心理テストで，児童が学校生活を送る上で最低限必要不可欠な領域から構成されており，各領域の活動における意欲や充実感を測定する尺度である。測定する領域は，友人との関係，学習意欲，学級との関係，の3つの領域である。それぞれの下位尺度は，4件法（4：とてもあてはまる～1：全くあてはまらない）の各3項目から構成され，各下位尺度の単純加算によって得点化される。本研究ではこの尺度の学習意欲の得点を用いた。

児童生徒の学力の定着度の測定には，標準化された学力検査であるNRT（集団規準準拠テスト）（辰野・石田・服部・筑波大学附属小各科教官，2003）を用いた。NRTは全国を母集団とする相対的な基準によって学力の水準を測ろうとするものである。児童生徒の基礎力から期待される到達点を導き出し，実際の学力水準と比較することで，学力の定着度を知ることができる。具体的には，知能（厳密に言えば「知能から期待される学力偏差値」）を学習の基礎力とし，学習の成果である学力と対比して考える新成就値を用いて，オーバーアチーパー（OA）とアンダーアチーパー（UA），その中間をバランスド・アチーパー（BA）として児童生徒を特定できる。オーバーアチーパーは，学力が知能に比して高い状況であり，アンダーアチーパーは，学力が知能に比して相応の学力を発揮していない状況である。特に，アンダーアチーパーは，本来は大多数の子どもと同じ程度の教育的条件があるとすれば，知能相応の学力が得られるはずなのに，何らかの諸条件が影響して，知能相応の学力が得

られていないもので、学級内においてまず注目し、指導の対象とする必要があるものである（応用教育研究所，2006）。

調査手続き 各学校長に調査依頼をし、承諾を得た学校に対して依頼後1ヶ月以内の実施を期限として回収した。調査用紙は本調査が学校の成績に関係がないこと、担任の教員および友達に回答の内容が公開されることがないことを明示した。さらに担任教員には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し、児童の回答用紙は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないよう配慮した。そして、次年度の担任教員の指示のもとに集団方式で四月末に昨年度の学習定着度を測定するNRTを実施した。

さらに、対象となった各学級には、本研究の意図が知らされていない大学院生3名を1週間ずつ派遣し、終日の授業観察記録を行った。

【結果】

1. 学級集団の種類の判定

学級生活満足度尺度をもとに調査した児童が所属する学級集団の状態を、河村（1998）の指摘にしたがってタイプ分けをした。なお、河村（1998）の指摘する学級集団の状態は6つに分類して捉えるものであるが、今回の調査では「崩壊した学級集団（崩壊型）」と「拡散した学級集団（拡散型）」が抽出されなかったため、4類型（Table 1）で分析を進めることにした。各類型2学級ずつで、類型ごとに均等な学級数となった。ただし、抽出された学級タイプのばらつきの結果から、すべての教員が同じような学級集団づくりを行っているのではなく、学級集団づくりはそれぞれの教員独自の考えや力量が反映されていると考えられ、それが一定の学級集団の状態となっていると思われる。

2. 学級集団の類型ごとの授業展開の特徴

3人の観察者による学級ごとの授業観察データは、学級ごとにKJ法で整理した。複数の観察者がその学級の特徴を示すと判断した内容を採用した。その後、観察者に各学級のタイプが知らされ、各類型の2学級に共通に観察された内容をKJ法で整理した。類型ごとに複数の観察者がその類型の特徴を示すと判断した内容を採用した。さらに、3人の観察者に本研究者を加えた4人で、4類型間で相互にその類型の特徴を比較できるようにKJ法で整理した。各学級集団の状態ごとの授業の特徴についてTable 2に記した。観察者からの共通した報告は、学級集団の状態の特徴は授業に顕著に表れるが、他の日常生活面（例えば、係り活動、給食の時間、掃除の時間など）にも似たような状況や雰

Table 1 学級集団類型の出現率

	満足型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型
学級数	2	2	2	2
児童数	62	60	63	62

Table 2 各学級集団の状態ごとの授業の特徴

	満足型学級	かたさ型学級	ゆるみ型学級	荒れ始め型学級
授業全体の雰囲気	・明るく活気がある	・一方向的な知識伝達型の傾向が見られる ・児童に緊張感ややらされ感が見られる	・なれあい感が見られる ・私語が多くざわついた感じである	・逸脱行為をしている児童たちが一部見られる
授業規律の状態	・一定のルールが自動的に守られているようである	・一定のルールが守られている	・ルールの順守が徹底されていない	・ルールの順守が徹底されていない ・意図的に逸脱行動をしている児童が2, 3人いる
児童の発言状況	・2 / 3以上の児童が発言している	・5人前後の特定の児童が発言している	・1 / 3の児童が発言している ・学習内容から逸脱した発言が多くみられる	・3, 4人の特定の児童が発言している ・学習内容から逸脱した発言, 教員の指示への反発の発言がしばしばみられる
発言の交流状況	・一人の発言に触発されて別の考え方などの発言がみられる	・単発の発言が多い	・ある発言に対して冷やかしの発言がしばしば見られる	・発言が注目されず, 学習内容から逸脱した発言がしばしばみられる
グループ活動の状況	・一コマの授業の中に4人程度のグループディスカッションが設定されることが多い	・練習問題の○つけ等で, 2人組が設定されている	・不定期に授業の中に4人程度のグループディスカッションが設定されるが, 展開方法が児童に徹底されておらず, 大部分のグループで私語が多くなっている	・不定期に授業の中に4人程度のグループディスカッションが設定されるが, 活動は低調で, 特定の逸脱する児童がいるグループでは学習が成立していない
教員の指導行動の特徴	・児童の発言を強化する, 愉しく喚起する行動が多い ・自己開示がみられる	・規律順守をするようにという発言が多い ・教師役割での対応が多くみられる	・規律順守をするようにという発言が多いが, 徹底されていないことが多い ・特定の児童たちと役割を越えた会話がしばしばみられる	・規律順守をするようにという発言が多いが, 徹底されていない, かえって反発されることがしばしばみられる ・教師役割での対応が多い
教員の発問の特徴	・開かれた問いが多い	・正答を答えさせるような発問が多い	・問いの仕方に一貫性が乏しく, 具体的な問いになっていないことがしばしばみられる	・正答を答えさせるような発問が多い

囲気が観察されたことが報告された。4 類型間で相互比較するために抽出されたカテゴリーは、①、授業全体の雰囲気、②授業規律の状態、③児童の発言状況、④発言の交流状況、⑤グループ活動の状況、⑥教員の指導行動の特徴、⑦教員の発問の特徴、であった。カテゴリーごとに4 類型間で明確な相違が確認され、学級集団の状態と授業の展開状況とは関連があることが示唆された。また、アクティブラーニング型授業と考えられる展開がとられていたのは「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」であり、「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」は教員主導の一方的な授業が展開されている傾向が強いと判断された。また、「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」と「荒れのみられる学級集団（荒れ始め型）」は、学習集団としてまとまって活動すること、建設的な相互交流をすることが難しい状態であることが観察された。

3. 学級集団の類型ごとの児童の学習意欲

各類型の学級に所属する全児童の学習意欲を集計した（Figure 1）。

類型間で分散分析および Tukey 法による多重比較を行った（ $F(3, 298) = 17.72; p < .001$ ）。

結果、「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」では他の類型の学級集団と比較して、有意（ $p < .01$ ）に児童の学習意欲が高いことが明らかになった。さらに、「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」は整然と授業が実施されていることが観察されたが、児童たちの学習意欲は他の学級集団の類型よりも有意（ $p < .01$ ）に低いことが明らかになった。

4. 学級集団の類型ごとの児童の学習の定着度

各類型の学級に所属する全児童の学習の定着度を集計し（Figure 2）、類型ごとにアンダーアチーバーとオーバーアチーバーの出現率を算出した。オーバーアチーバーは「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」で出現率が高く「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」では出現率が低いこと、

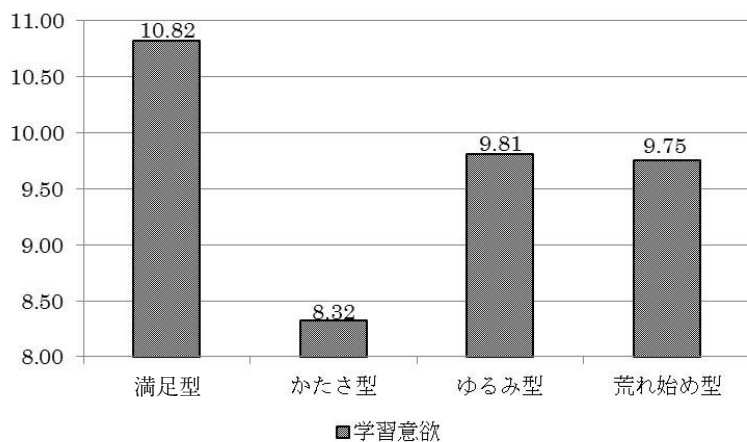


Figure 1 学級集団の類型ごとの児童の学習意欲

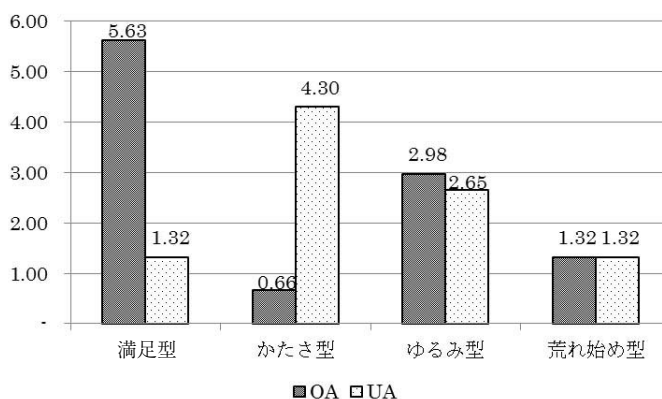


Figure 2 学級集団の類型ごとの児童の学習の定着度
(オーバーアチーバーとアンダーアチーバーの出現率)

逆に、アンダーアチーバーは「かたさの見られる学級集団（かたさ型）」で出現率が高く「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」では出現率が低いことが認められた。

「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」ではオーバーアチーバーの児童が多く、アンダーアチーバーの児童が少ないこと、逆に、教員主導の一方向的な授業が展開が観察された「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」ではオーバーアチーバーの児童が少なく、アンダーアチーバーの児童が多いことから、授業展開との関連が想定された。

【考察】

1. 教員たちの学級集団づくりの現状

結果から、学級担任の教員たちは一定の学級集団づくりを行っているのではなく、それぞれの教員独自の考えや力量が反映されて特定の学級集団の状態が形成されていることが、本研究でも明らかになった。河村（2012）は、日本の教員たちは養成課程で学級経営の展開・学級集団づくりについて、体系的な理論とそれを具現化するスキルを免許資格の単位として教わっておらず、3週間程度の教育実習で体験学習されたと了解された形であり、個人差が大きいことを指摘している。サンプル数は少ないが、本研究でもそれを支持する結果が認められた。中央教育審議会（2006）では、教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるため、教職課程の中に必修の「教職実践演習」の科目を設置する答申を出した。その中には、教員の資質に関するものと並列して、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」が4つの事項の一つとして盛り込まれている。学級経営についての力量を、教員志望者に教員養成の段階から確実に身につけさせることを求めているのである。「教職実践演習」は2013年度からすべての大学の教職課程で完全実施されたが、教育環境として良好な学級集団の形成の必要性とそのための学級経営を充実させる目標は設定されたが、その方法論としての学級経営の展開や学級集団育成のあり方について、一定の指針は示されていない。大学の教職課程の現状

をみると、教員免許法の中に「学級経営」という独立した単位の授業はない。大学側の養成段階でのこの領域の取組は、まさにこれから始まる段階である。

2. 学級集団の状態の類型と授業の展開

結果から、学級集団の状態の類型と授業の展開状況とは関連があることが示唆された。

まず、新学習指導要領（文部科学省、2012）でアクティブラーニングの考え方、学習者主体の授業の展開の必要性が指摘されたが、小学校でも「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」では、教員主導の知識伝達型の一方的な展開が大部分を占める授業が行われていることが観察された。ただ、このような授業展開をとる学級集団は、小学校では過半数もないことが明らかになった。

それに対して、「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」では、アクティブラーニング型授業と考えられる展開がすでにとられ、建設的に成立していることが観察された。授業の展開はアクティブラーニング技法・戦略となっている協同学習、あるいは協同学習を用いた授業法に近いものであると考えられる。協同学習（cooperative learning）とは、「小グループを授業の中で利用して、学生たちがともに活動し、自身と互いの学習を最大化させる活動である」（Johnson, Johnson, & Holubec, 1993）。関田・安永（2005）は協同学習を「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動であると定義している。「自治的な学級集団づくり」を志向し、かつ、一定の指導力を有している教員の学級は「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」の状態になっており、そのような学級ではアクティブラーニング型授業がすでに展開されていることが明らかになった。逆に、アクティブラーニング型授業を展開することにより、「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」の状態が形成されたとも考えられるのである。

さらに、「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」と「荒れのみられる学級集団（荒れ始め型）」では新学習指導要領（文部科学省、2012）の指摘とは、次元の異なる問題が抽出された。授業の展開を教員がコントロールしきれていない状況である。Bruffee（1995）は、協同学習は教員主導型であり、初等教育での学習は、基礎的な知識を習得すべき学習であって、グループ学習においても、より正解のある知識の習得へと向かう学習が目指される。さまざまな他者の見方や考え方を知らためにグループ学習を行っても、最終的には小グループの、ひいては教室全体の理解が正解へと向かう学習が目指される。そのためには、生徒が教員が持つ知識の権威に従うべく、教員によってグループ学習がコントロールされなければならないと指摘している。また、溝上（2014）は、協同学習は協同の精神をもとに、話し合いや共同作業の「プロセス」に主眼が置かれる学習活動であり、協同学習成立の条件を次のように示している。①互恵的相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。②二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）を

すべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。③促進的相互交流の保障と顕在化：学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援）が奨励され、実際に協力がおこなわれている。④「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。以上の4点である。「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」と「荒れのみられる学級集団（荒れ始め型）」の状態は、教員によってグループ学習が十分にコントロールされていない状況が見られ、アクティブラーニング型授業を導入する以前の集団形成の問題を抱え、展開するためのレディネスを満たしていないレベルであると考えられる。また、「かたさのみられる学級集団（かたさ型）」では、教員主導の一方的展開で集団の規律を確保しているが、展開方法を変えた場合に、「ゆるみのみられる学級集団（ゆるみ型）」と「荒れのみられる学級集団（荒れ始め型）」と同様に、アクティブラーニング型授業を導入するための集団形成ができるかは疑問である。

以上から、新学習指導要領（文部科学省、2012）でアクティブラーニングの考え方、学習者主体の授業の展開の必要性が指摘されたが、すでにそのような授業が展開されている学級は一部だけ存在するが、大部分の学級ではそのような状態には至っていなかった。ただし、それらの大部分の学級では授業形態をアクティブラーニング型授業に変えるだけでは意味がなく、アクティブラーニング型授業が建設的に展開できるような集団形成がまず求められると考えられる。ここに継続集団の難しさが存在するのである。各学級には、時間をかけた児童相互の人間関係が形成され、それに基づく交流が特定の学級集団の状態を生み出しているため、授業の時間もその特定の学級集団の状態が影響されるからである。実際に授業でアクティブラーニングを進める際には、学習者が安心して自分の考えや意見を発言できる、学習者同士が率直に交流できる一定のルールの共有と人間関係があるような学習集団の環境が前提になり、教員がアクティブラーニング的な授業を試みる際は、はじめはしっかり教室環境支援を行う必要があるという日向野（2015）の指摘は、継続集団で授業が展開される小、中、高等学校では、より大きな問題となると考えられる。そして、ほとんどの授業を担当教員が担当する学級担任制度をとる小学校では、その影響はさらに大きいと思われる。

3. 授業の展開と児童の学習意欲と学習の定着度との関係

所属している児童たちの学習意欲が高く、かつ学習の定着度が相対的に高いのは「親和的でまとまりのある学級集団（満足型）」であった。所属している児童たちが意欲的に授業などの活動にコミットし、親和的に建設的に交流できる状況が、その成果に結びついていると考えられる。さらに、このような学級では、児童たちで学級生活や活動の枠組についても話し合い、かつ、活動している状況が見られ、まさに「自治的な学級集団」という様相であった。その時教員は見守る姿勢が多く、委任的なリーダーシップをとっている状況が見られた。その流れは授業にも見られ、授業内容の枠を越えた自分の考えの発表や交流が見られた。Bruffee（1995）は、高等教育は基礎的な知識を習得した個人、その個人がさまざまな理解、考え方を持って話し合う、話し合いや共同作業のプロセスは、必ずし

も教員の意図するとおりに進む必要はなく、大いに外れてもいいと述べ、このような学習を協調学習 (collaborative learning) であると述べている。「親和的でまとまりのある学級集団 (満足型)」の授業では、この協調学習の要素も含んでいると考えられる。この要素は、学校教育の時間以外でも、自分の興味のある内容をインターネットや図書館で調べたりと、自学での発展学習の展開にもつながるものと考えられる。

まとめと今後の課題

まとめとして、本研究の結果からも、小学校では学級集団の状態と授業の展開とは強い関連が認められ、「親和的でまとまりのある学級集団 (満足型)」では、Johnson, Johnson, & Holubec (1993) が指摘するアクティブラーニング型授業の技法・戦略となっている協同学習、あるいは協同学習を用いた授業法に近い授業が展開されていることが明らかになり、かつ、所属している児童たちの学習意欲が高く、学習の定着度も相対的に高いことが示された。アクティブラーニングの考え方、学習者主体の授業の展開の必要性の指摘 (文部科学省, 2012) は妥当なものであると考えられる。

ただし、「親和的でまとまりのある学級集団 (満足型)」は一部の学級であり、すべての教室でこの方針を推進していくためには、その前提として、継続集団での「親和的でまとまりのある学級集団 (満足型)」の状態を成立させる学級集団づくりの考え方と方法を教員たちが確実に身につけ、アクティブラーニング型授業が建設的に展開できるような力量を有することが必要となると考えられる。そうでなければ、ただ、授業にグループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどの活動を組み込んだだけという形態に至る可能性が高く、アクティブラーニング型授業から期待される成果が得られないばかりか、最低限の集団活動も成立しないような学級集団の状態に至ってしまう可能性が否定できないのである。

なお、本研究の結果は、サンプル数が少ないこと、5学年のみを対象にしたものであることを踏まえ、知見の一般化には限界がある。小学校のすべての学年にわたって大規模なサンプリングをし、本研究の結果を検証すること、さらに、教科担任制をとる中学校や高等学校の学級でも同様の検討をすることが求められる。今後の課題としたい。

【引用文献】

安彦忠彦 2014 「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり 図書文化

Barr, R. B., & Tagg, J. 1995 From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Bruffee, K.A. 1995 Sharing our toys: Cooperative learning versus Collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.

Chickering, A.W. 1969 *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Duck, B.J., Groh, S.E., & Allen, D.E. 2001 Why Problem-Based learning?: A case study of institutional change in undergraduate education. In B.J. Duch, S.E. Groh, & D.E. Allen (Eds), *The power of Problem-Based learning A practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus. Pp.3-11.

江原武一 1994 現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして— 玉川大学出版部

- 林一雅 2010 ケーススタディ—駒場アクティブラーニングスタジオ（東京大学）—山内祐平（編）学びの空間が大学を変える ボイックス株式会社
- 日向野幹也 2015 新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブラーニング 松下佳代（監）ディープ・アクティブラーニング 勁草書房
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. 1993 *Circles of learning : Cooperation in the classroom*. Fourth edition. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- 河村茂雄 1998 たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック（小学校編）図書文化
- 河村茂雄 2010a 授業づくりのゼロ段階 図書文化
- 河村茂雄 2010b 日本の学級集団と学級経営 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
- 河村茂雄 2013 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討 学級経営心理学研究, 2, 22-35.
- 河村茂雄 2014 学級リーダー育成のゼロ段階 図書文化
- 河村茂雄・武蔵由佳 2008a 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウンセリング研究 2(1), 1-7.
- 河村茂雄・武蔵由佳 2008b 一学級の児童生徒数と児童生徒の学力・学級生活満足度との関係 教育カウンセリング研究, 2, 8-15.
- Mazur, E. 1977 *Peer instruction: A user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- McMullen, S. 2008 US academic libraries: Today's learning commons model. *Librarian Publications*, Paper 14.
- Meyers, C., & Jones, T.B. 1993 *Promoting active learning : Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 文部科学省 2012 新学習指導要領の基本的な考え方 文部科学省〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/new-cs/idea/index.htm〉（2012年8月24日）（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology）
- 根本橋夫 1989 集団の発達過程に関する心理学的研究：集団の発達段階諸理論の概観 千葉大学教育学部研究紀要, 37, 17-38.
- 根本橋夫 1991 学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する試論 心理科学 13(1), 1-11
- 大西忠治 1977 核のいる学級 明治図書
- 応用教育研究所 2006 教研式 標準学力検査の解説 NRT/CRT 監修 辰野千尋・石田恒好・北尾倫彦 図書文化社
- Prince, M. 2004 Does active learning work?: A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prince, M.J., & Felder, R.M. 2006 Inductive teaching and learning methods : Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 辰野千尋・石田恒好・服部 環・筑波大学附属小各科教官 2003 NRT (Norm Referenced Test)・標準学力検査 NRT/集団基準準拠検査 図書文化社
- The Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education 1984 *Involvement in learning : Realizing the potential of American higher education*. Washington, D.C.: National Institute of Education, U.S. Department of Education.
- 須長一幸 2010 アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題 —activeness 概念を中心に— 関西大学高等教育研究, 創刊号, 1-11.

中央教育審議会 2006 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）

中央教育審議会 2012 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

全国生活指導研究協議会 1971 学級集団づくり入門第二版 明治図書