ISSN　2434-7760

# 日本学級経営学会誌

２０１９　第１巻

目　次

【特別寄稿文◆日本学級経営学会発足に際して】
1　学級経営の意味と課題
赤坂　真二（上越教育大学教職大学院）…… 1

2　「学級経営」研究の整理と今後の方向
阿部　隆幸（上越教育大学教職大学院）…… 5

3　グループ・モデレーションを用いた学級経営評価研修の効果の検証
―学級経営案の目標達成への努力事項を元に―
岡田 広示（兵庫県佐用町立三日月小学校）…… 9

4　対等性を保障した話合いの可視化と相談者の認識の変化
近藤 佳織（新潟県小千谷市立総合支援学校）…… 13

5　学級経営案の在り方を検討するための歴史的考察
―向山洋一と村山俊太郎の学級経営案を通して―
佐内　信之（東京学芸大こども未来研究所）…… 17

6　学級経営に困難を抱える教師の支援
――「対話」的支援の提案――
山田　洋一（北海道恵庭市立和光小学校）…… 21

【研究論文】
規律の徹底と受容的かかわりが学級経営に及ぼす影響に関する小学校教師への質問紙調査
山田　雅彦（東京学芸大学）…… 25

【学会会務報告　他】
1　第１回日本学級経営学会研究大会の記録…… 35
2　学会誌執筆要領
3　入会手続き
4　会則

日　本　学　級　経　営　学　会

# 学級経営の意味と課題

赤坂　真二（上越教育大学教職大学院）

**要　　旨**

新学習指導要領において意味の再確認がなされた学級経営は，学習の成立，教科指導，特別支援教育などの視点からもその重要性が指摘される。しかし，その成り立ちの経緯から教育現場では多様な捉えが存在し，明確な定義が見当たらない状況である。今後は学級経営に関する科学的根拠をもった実践研究の積み重ねと共に学級経営を学ぶ体制の整備が求められる。

**キーワード**

学級経営の充実，正統的周辺参加，教科指導，特別支援教育，科学的根拠

## １　新学習指導要領と学級経営

新学習指導要領における学級経営の位置づけとして注目されるのが，「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成 28 年 12 月 21 日　中央教育審議会）（以下，「答申」）である。「答申」の第 1 部第８章「１．学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実」において「総則においても，小・中・高等学校を通じた学級・ホームルーム経営の充実を図り，子供の学習活動や学校生活の基盤としての学級という場を豊かなものとしていくことが重要である」との記述がなされた。これまでの総則では，「学級経営の充実」について記載していたのは小学校のみである。今回，初めて中学校，高等学校の学級経営，ホームルームについて言及された。教科担任制，そして，初等中等教育の連続性の中で，学級経営の重要さが訴えられている。この背景として挙げられるのが，「子供たちの学習や生活における学校や学級の重要性」が，改めて捉え直されたことである。では，学級の重要性とはどのようなものであろうか。「答申」が示す学級の主な役割を示す。

- 子供たちが様々な体験活動を通じて，生命の有限性や自然の大切さ，自分の価値を認識しつつ他者と協働することの重要性などを，実感しながら理解できるようにする
- 全ての学校や学級に，発達障害を含めた障害のある子供たちが在籍する可能性があることを前提に，子供たち一人一人の障害の状況や発達の段階に応じて、その力を伸ばしていく
- 教科書や教員の説明，様々な資料等から新たな知識を得たり，事象を観察して必要な情報を取り出したり，自分の考えをまとめたり，友達の思いを受け止めながら自分の思いを伝えたり，学級で目的を共有して協働したりすることができる

このように「生命，自然の大切さ，自分の価値の認識」，「他者との協働を学ぶ」，「一人一人の障害の状況や発達の段階に応じて，その力を伸ばす」，「言語能力の育成」等の場としての役割が期待されていることがわかる。学級は環境を含めた他者理解，自己理解，そしてそれを踏まえた自他とのかかわりを学び，それぞれの能力を伸長する場としての機能が改めて確認され，それが小中高の連続性の中で充実させることの根拠となっている。

## ２　学習と学級経営

新学習指導要領によってその価値が改めて確認された学級経営であるが，どのように子どもたちの学びや成長に寄与するのであろうか。この問いを考えるときに，注目されるのが Lave & Wenger が 1991 年に提唱した正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation: LPP）論である(1)。この LPP 論が切り拓いた学習観について佐伯(1993)は，次のようにまとめる。「学習を教育とは独立の営みとしてみなす」「学習とは社会的実践（世の中のタメになることをやること）の一部である」「学習とは実践共同体への参加である」「学習とはアイデンティティの形成過程である」「学

習とは，共同体の再生産，変容，変化のサイクルの中にある」「学習をコントロールするのは実践へのアクセスである」[2]。学級経営という視点で特に注目されるのは，学習とは，共同体への参加という意味で，本質的に協働であり，それは世の中に貢献すること（実践）であり，それによってアイデンティティが形成されていくとしたことだろう。LPP 論に立てば，子どもは，教師や教材によって学習するのではなく，学級や学校という環境の中で，主体的に学ぶ存在だと捉えることができる。学習を個人的な営みとして捉えるのではなく，環境との相互作用として捉える枠組みは，学級経営の意味を考えるときに有力な視点となる。新学習指導用要領が，社会の変化を見据え，変化に消極的に対応するだけでなく自ら変化を起こすような主体的学習者たる子どもを育てようとするときに，LPP 論に立つ学習観は重要な示唆を与える。

## ３　教科指導と特別支援教育と学級経営

教育における学級経営の重要性を訴える主張は少なくない。例えば，Won & Won(2009，稲垣訳，2017)は，教育効果の高い教師の特徴として「１　学級経営がすばらしい　２　子どもの学びと熟達のために授業を行うことを心得ている　３　子どもの成功に対して前向きな期待をしている」の３点を挙げ，学級経営の重要性を指摘する[3]。また，澤井（2016）は，「一人一人の能力を伸ばすことが，学習指導の要諦であり，授業の目指すべきテーマです」と言いながらも「そのために，大切にすべき視点は，集団の学力を高めること」と言い，「授業は教材４割，学級経営６割」と指摘する[4]。また，全国各地の教室で師範授業をしている桂（2014）は，「同じ学年，同じ教材で，同じような授業展開で授業を行うことがあります。でも，同じ授業にはなりません。なぜなら，各学級で子どもの実態が違うからです」と述べた上で「授業を支える学級経営は，授業の成否の鍵を握っています」と指摘する[5]。このように教師の指導力を研究してきた立場や教科指導を研究してきた立場からも学級経営の重要性が指摘されている。

また，現在は通常の学級における特別支援を要する子どもの指導に悩む教師が少なくないと言われるが，通常の学級における特別支援が機能するためには学級経営の視点は欠かせないだろう。障害の捉え方として近年注目されるのが，ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）である。厚生労働省によると，ICFとは，人間の生活機能と障害の分類法として，2001 年5月，世界保健機関（WHO）総会において採択されたもので，これまでのWHO国際障害分類（ICIDH）がマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し，ICFは、生活機能というプラス面からみるように視点を転換し，さらに環境因子等の観点を加えたものである[6]。ICFでは，障害を心身の機能の不具合ではなく，「やりにくさ」のある状況と捉え，それを個人的な要因だけでなく，環境との相互作用の中で生じると捉える。ここでいう環境の中には，自然や道具だけでなく，人間関係や周囲の態度，そして教授することができるサービスなどが含まれる。つまり，障害とは「誰とどんなところにいて，どのように処遇されているか」によって，軽くもなれば重くもなるというわけである。特別支援を要する子どもを含めて全ての子どもたちの過ごしやすさ，学びやすさは，子どもひとりひとりの能力的なものに加えて，教師や他の子供たちとの関係性や態度，配慮なども少なからぬ影響を受けているといえる。

## ４　学級経営の問題

様々な視点から重要性が示される学級経営であるが，学校現場の教師たちが自信をもってそれを実践しているかどうかは異なる問題である。次に示すのは，筆者が担当した教員免許更新講習（テーマは学級経営）の際の受講者の感想である。いずれも 20 年目の教師のものである。

- 何より私自身が学級づくりでつまずいていたので，今日はとても役立つ内容であった。授業研究などでよく「大切なのは学級経営ですね」という言葉を耳にしてきたが，学級経営の具体像がうまくつかめず何をどうしたらよいのか曖昧なまま，何となく１年が過ぎていくという繰り返しだった。（20 年目男性）
- 日頃実践していることに自分自身がこれでいいのかなと自信をなくしていることがいくつかあります。前はうまくいったのに今はなかなかうまくいかない状況に子どもの変化に自分自身がうまく対応しきれていないのだと思います。（20 年目女性）

教職 20 年と言えば，指導的立場に立つ頃である。それでも学級経営に自信がもてず，学級経営とは何かを掴みあぐね，更に，過去の成功体験が現在の成功を予期しないものとなっていて，経験を積むことが自信として醸成されることを阻害していることが窺われる。全てのベテラン層がこのような状況であるとは思われないが，筆者の開催する

学級経営講座にはベテラン層が数多く出席していることも事実である。なぜ,このようなことが起こるのであろうか。学級経営を学ぶことにおいてはいくつかの問題を指摘することができる。

坂野(2017)は，「学部レベルの教員養成では，現在，教員免許法で明確に「学級経営」という科目が定められていない」，「その内容は担当教員によりまちまち」，「「これをやれば学級経営ができる」という分析がきちんとした形でなされていない」，「理論として精緻化されたものが確立されていない」などのことを指摘し，学級経営の問題が，学部の教員養成から始まっていることを示唆する(7)。こうしたことの背景には，大学等における学級経営に関する学術的研究の乏しさが考えられるが，その理由として藤川（2012）は，次の三点を挙げる(8)。①学級経営が１年単位の期間にわたる営みであり，時間単位で研究が可能な授業実践と比較すると，学校外の研究者が取り組みにくいこと。②大学における教員養成課程において，学級経営が独立した研究領域として確立していないことから，学級経営を中心とする研究者が育ちづらいこと。③日本の学校における学級経営は，学級の規模，学級担任の役割といった学校制度や，日本の学校文化に固有の営みと言え，大学が常に求められる国際的な学術研究として取り組みにくいこと（〇数字は筆者）。また，藤森（2014）は，藤川（前掲）の①から③を支持しつつ，学級経営という領域が多種多様（担任教師の能力，学級規模，子どもの発達段階，地域社会の関係など）な構造を抱えており，理論化や一般化が難しい上に，それをしたとしても学校現場の当事者としてはあまりにも常識的で意義を見出すことが困難であることを指摘している(9)。

研究が進まないために理論の体系化がなされない。すると，学級経営論は，他者の成功体験に頼るか，民間の教育運動に頼らざるを得なくなる。それらが決して精度が低いとか不正確というわけではないが，学術研究に裏付けられた根拠に基づく共通事項を教師が共有することが困難になる。従って，学級経営論は個々の教師の文化論になってしまい，学級状態に差が生まれやすい土壌ができる。

## ５　学級経営の内容と方法

では，その重要性が認識されながらも，その習得や上達には様々な課題が見出される学級経営とは何なのであろうか。いわゆる「学級崩壊」等の問題に対応するために，国立政策研究所生徒指導研究センターが文部科学省と連携して 2005 年３月にまとめた「学級運営等の在り方をめぐる調査研究」においては，学級運営とは，生徒指導と相互支持・促進しながら，「豊かな人間性，社会性を育成する」ものと示されている(10)。ちなみに，この報告書で使われている「学級運営」という用語は，学級経営と基本的に同じ概念ということである。また，生徒指導提要（2008）では，「この学級・ホームルームという場において、一人一人の児童生徒の成長発達が円滑にかつ確実に進むように、学校経営の基本方針の下に、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくことが、学級経営・ホームルーム経営と言われるもの」とある。こうして見てくると，学級経営とは，その営みそのものが，子どもたちの人間的発達をねらった教育指導である一方で，そこで実施される教育活動の条件整備であることがわかる。つまり，学級経営は，教育内容をもった教育活動であると同時に，他の教育活動を促進する条件整備であるといえるだろう。このように学級経営の内容は示唆されているが，学習指導要領上に明確な定義は見当たらないのが現状である。

なぜ，学級経営の定義がなされないのであろうか。白松（2017）は，学級経営は「学級における担任の仕事の全てに関わる用語」だと言う(11)。こうした学級経営のもつ多義性が定義づけを妨げる一つの要因であると指摘できるだろう。さらに白松（前掲）は，学級経営の歴史においていくつかの流れが存在することを指摘し，それを「狭義の学級経営」と「広義の学級経営」とに分類する(12)。前者は，「教師の仕事の中心は授業である」という教育観に立ち，学級における学習のための秩序の形成（条件整備）をねらいとする(13)。それに対し，後者は，「人間関係づくり」「集団づくり」を包含し，「自治」という言葉からわかるように児童生徒の学級経営への参画を伝統的に尊重する(14)。学級経営が定義されない故にこうした教育現場における複雑化した認識が見られる。

学校制度の発展と共に実践されてきた学級経営であるが，そもそも初めから概念的な複雑さがあったことが指摘できる。そうした流れを高橋（2010）は次のように整理している。大正末期以降，学級経営とは「集団づくり」とも呼びうる営みを通し，豊かな人格形成を目指す教育指導の一環であり，その事が結果的に教科指導を行う際に必要な基本的なしつけになるとも考えられていた(15)。そこに第二次世界大戦後，日本にアメリカ教育学が導入され，「条件整備」としての学級経営も入ってきたが，これらは整理されないまま，さらに明治以来の，学級担任の職務全体と捉える考え方も一部で使用され続け，現在に至っている(16)。このようにして複数の意味が絡み合って，学級経営はわかりづらく定義が難しいものとなっているようである。

しかし，その内容が複雑で定義が難しくても，現実の問題として，学校現場の教師たち，特に学級担任たちは学級経営をしなくてはならない。それでは，学級を安定させるにはどのようにしたらいいのだろうか。新学習指導要領は，「学級経営・ホームルーム経営の充実」について，「学習や生活の基盤として，教師と児童との信頼関係及び児童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」（第 1 章総則　第 4 児童の発達の支援　1 児童の発達を支える指導の充実(1)）と述べている。学級経営の機能向上には，教師と子ども，そして子ども同士の信頼関係やよりよい人間関係が必要であることは窺える。しかし，これだけは具体性に欠ける。学級の機能向上について，実践者は具体的な提案を行ってきている。横藤(2011)は，機能する学級経営の手順として，教育の縦糸と横糸からなる「織物モデル」を提唱している[17]。教育の縦糸とは，「教師と生徒の上下関係を基礎とする関係づくり（しつけや返事，敬語，ルールなど）」であり，横糸とは「教師と子どものフラットな心の通う合いを豊かに絡ませて」いくことである[18]。横藤（前掲）と野中（2011）は，まず縦糸を張ること，つまり，教師と生徒の上下関係をつくり，それから横糸を張る，つまり，教師と子どもの心の通い合いをしていくことと言う[19]。こうした経験知を，森田・山田（2013）は，「個々のルールの徹底という形で上下関係を確立してから仲の良い水平関係」を確立してゆく指導重視型の学級経営の方が児童の社会性の向上，ひいては順調な学級経営に有効である可能性を示唆したものと見なすほうが矛盾が少ない」とし，「織物モデル」を実証的な研究によって裏付けた[20]。学級経営の学術研究の数が少ないのが現状であるが，実践現場からの提案は数多く存在し，そのいくつかは研究によって裏付けられているものがある。

これまでも集団教育の形をとるわが国の学校教育を支え，また，新学習指導要領においてその重要性が再確認された学級経営であるが，明確に定義がなされておらず，教師教育に位置付けられていないのが現状である。教師が学級経営を学べるようにするためには，先達の業績を踏まえて，今後更なる学級経営に関する科学的根拠を示した実践研究の蓄積が望まれる。そうしたプロセスにおいて，学級経営の研究方法の確立，基礎理論の構築と共に，教員養成から教員研修までを見据えて学び続けることができる体制の整備をしていく必要がある。

## 引用文献


(１) Jean Lave & Etienne Wenger　(1991)，佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習　正統的周辺参加』産業図書，1993
(２) 前掲 (1)
(３) Harry K. Won & Rosemary T. Won（2009），稲垣みどり訳『世界最高の学級経営　成果を上げる教師になるために the FIRT DAY OF SCHOOL How to be an effective teacher』東洋館出版，2017
(４) 澤井陽介『授業の見方−「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東洋館出版社，2017
(５) 桂聖「授業のユニバーサルデザインを支える学級経営」，桂聖・川上康則・村田辰明編著，授業のユニバーサルデザイン研究会関西支部著『「安心」「刺激」でつくる学級経営マニュアル　すべての子どもを支える教師の 1 日』東洋館出版，2014，pp.6-11
(６) 厚生労働省ホームページ「「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について」https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html（2019 年 2 月 28 日閲覧）
(７) 坂野慎二「学級経営・学校経営を教員養成にどう位置付けるか」，『SYNAPSE』３月号，通巻 43 号，シアーズ教育新社，2017，pp.5-11
(８) 藤川大祐「学級経営と利得構造－学級経営研究のための試論－」『授業実践開発研究』第５巻，2012，pp．1-5.
(９) 藤森宏明「 教職大学院制度がもたらした教育・研究に対するインパクトーとくに学級経営領域に着目してー」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第４巻，pp．27-37
(10) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「学級運営等の在り方についての調査研究」（報告書），2005 年３月
(11) 白松賢『学級経営の教科書』，東洋館出版，2017
(12) 前掲（７）
(13) 前掲（７）
(14) 前掲 (12)
(15) 高橋克巳「学級経営とは」『教職課程』４月号，第 36 巻，第５号，通巻 519 号，協同出版，2010，pp.8-11
(16) 前掲 (15)
(17) 横藤雅人・野中信行『必ずクラスがまとまる教師の成功術！学級を安定させる縦糸・横糸の関係づくり』学陽書房，2011
(18) 前掲 (17)
(19) 前掲 (17)
(20) 森田純・山田雅彦「学級経営に影響を及ぼす教師 ： 児童関係に関する質問紙調査」『教育学研究年報』第 32 巻，2013，pp．23-37

# 「学級経営」研究の整理と今後の方向性

阿部　隆幸（上越教育大学教職大学院）


## 要　　旨

学校現場では授業や授業準備と同等に学級経営が大切であると認識している。反面，教育研究に目を向けると他の分野領域と比較して学級経営の研究の蓄積が圧倒的に少ない。その現状と理由を過去の研究をもとに整理した。

また，整理をもとに学校現場の必要性，世の中の動向を考慮して今後の学級経営研究の方向性を示した。その結果，(1)量的な調査研究を主に取り入れて「要因分析的研究」と「学級風土・実態測定」を結びつけて進めていくこと，(2)質的な調査研究を主に取り入れて「実態把握的研究」と「個別の教師や子どもの事例」を結びつけて進めていくことが示唆された。加えて(1)学級経営の研究蓄積が少ないので早急に研究を進めていくこと，(2)学習者中心の教育に見合った学級経営研究を進めていくこと，(3)今の世の中に適した個人から見た学級への捉え直しが必要だという考えをまとめた。



キーワード

要因分析的研究，実地把握的研究，学級風土・実地測定，個別の教師や子どもの事例，エピソード記述


## １　学級経営研究の現状

小学校学習指導要領解説（総則編）（平成 29 年 6 月）には「学級経営」という言葉が 16 回登場する。また，小学校学習指導要領解説（平成 29 年 6 月）の中で最も「学級経営」という言葉を用いている解説が「特別活動編」であり，学級経営という用語が 32 回登場する。このように文部科学省では「学級経営」の重要性を示してはいる。しかし，書かれている内容を読めば「学級経営の内容は多岐にわたるが，学級集団としての質の高まりを目指したり，教師と児童相互のよりよい人間関係を構築しようとしたりすることは，その中心的な内容である[(1)]」などのように学級経営の重要性を示す表記にとどまり，定義は示していない。

なぜ，定義づけができないのか。白松（2017）[(2)]は図 1 を示し「なぜ，先生によって「学級経営」の意味することが異なる」のかと問いかけ「「学級経営」が学級における担任の全ての仕事に関わる用語だから」と説明している。

「学級」という概念そのものは西洋から輸入されたものだが「学級」と聞いてイメージする内容や雰囲気はわたしたち日本人と西洋の人たちとでは随分異なる。佐藤（2000）[(4)]によると，英語の class は今日でも「授業」を意味する言葉として使っているという。授業を受けるひとかたまりの集団という捉え方である。日本ではどうか。初めて学級経営という名称が入った文献は，明治 45 年（1912 年）に澤正が著した「学級経営」[(5)]と言われている。その中で澤は「級風は，教師の人格を中心とし，児童の総合的人格を周囲として何等か特殊の風を有するもの」と述べている。日本では，学級経営という言葉が成立した当初から，学級を構成する集団に何らかの機能を感じ取っていた，または，持たせようとしていたことがわかる。そして，それが今現在につながってきていると言える。

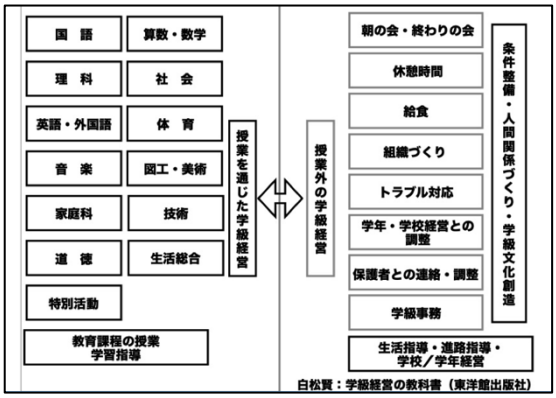



**図 1　学級経営の範囲**

出所：白松（2017）[(3)]をもとに著者作成

学校教育関係者は，授業や生徒指導と同等に学級経営を大切に考えている。例えば，平成 25 年度に横浜市が市内の小・中・特別支援学校の全県費負担教職員（正規）におこなった「教職員の業務に関する実態と意識の調査（有効回収数：13,053 人）」において「あなたが大切だと考えている業務は次のうちどれですか。特に大切だと考えているものを 4 つまで選んでください」という質問において，上位３つが「授業（75.8%）」「授業準備（44.4%）」「学年・学級経営（40.8%）」である[(6)]。

ここで，学級経営の研究に目を向けてみる。石川（2016）[(7)]は，論文，図書・雑誌や博士論文などの学術情報で検

索できるデータベース・サービスである CiNii[8]で 1945～2014 年間に学級経営をタイトルに持つ論文を全て収集し分析したという。その結果，2005～2014 年の間，学級経営をタイトルに含む査読論文（複数の専門家による審査をうけた論文）は 6 論文であった。また，1945～2014 年間に CiNii で学級経営をタイトルに持つ論文は 1371 論文あるが，「長い歴史があり，会員数が多い，教育学・心理学に関する学術誌」に掲載された論文は 6 論文であったという。このことから，石川（2016）[9]は「一般雑誌においては，学級経営について多数論じられているが，学術研究の促進発展を目的とする学者・研究者およびその援助者の団体の学術誌では，あまり研究されていないことが理解出来た」としている。一般雑誌で多数論じられてきた学級経営論を藤川（2012）[10]は「教師たちが自らの実践の文脈に沿って論じたものであり，実践者とは異なる観点で論じられたものはあまり見られない」とし，安藤（2013）[11]は「学級経営実践論」として「それぞれに独自の子ども観や教師観を基盤とする学級像に基づく方法論の主張であった」と整理している。つまり一般の学級経営論は授業実践者の主観，または主義主張の場が主であることがわかる。

## ２　なぜ学級経営研究が乏しいのか

なぜ，学校現場では学級経営が大切と考えられているにもかかわらず，学級経営の研究が乏しいのか。藤川（2012）[12]はその理由を 4 点上げ，藤森（2014）[13]はこの 4 点に加えた 5 点を理由に挙げている。著者がまとめると表 1 のようになる。

**表 1　学級経営の研究が乏しい理由**

| | |
|---|---|
| 1 | 学級経営の営みが大概 1 年スパンなので，学校外の研究者としては研究しづらい |
| 2 | 大学における教員養成課程において学級経営が明示化されていない |
| 3 | 学級経営領域が独立した研究領域として確立していない |
| 4 | 日本の学校の学級経営は日本の学校文化特有のものであり，国際的な学術研究として取り組まれづらい |
| 5 | 研究による科学化（理論化や一般化との換言可）が学級経営の実態にそぐわない部分がある |

1～４は藤川，5 は藤森の言葉を著者が要約

表 1 の 5 において，藤森（2014）[14]は「研究の基本的な意義の一つとして，汎用性のある理論の構築があげられるが，学級経営を行う際に必要とされるのは一般解ではなく，むしろ特殊解というケースが多い」とし「学級経営領域が多種多様」な構造を抱えていることを指摘している。

しかし，学校現場で語られる学級経営の内容が実践者の主観で語られることが主の「学級経営実践論」ばかりでは（これらを否定するものではないが）学校教育全体の質の高まりが見られない。学級経営の研究を早急に進めなければならない。石川（2016）は「高いレベルの論文でなくとも，研究方法を明らかにして，科学的根拠を示した実践研究を蓄積し，教員養成段階から退職まで研修に使用することが必要であると思われる[15]」と指摘する。著者も同意見である。

## ３　学級経営研究の方向性

どのように学級経営研究を進めていけばよいか。これに関しては，2018 年 3 月に設立された「日本学級経営学会」の研究ならびに研究成果，結果が待たれるところである。本学会は研究方法を明らかにして，科学的根拠を示した上で立場を超えて多様な在り方，考え方，進め方を蓄積していくことを目的としている[16]。その役目が果たせることを期待している。

この多様性であることを前提に，今後の学級経営の方向性を先行研究をもとに著者なりに整理してみたい。

安藤（2013）は「学級を対象とする研究には，研究的視線の違いによっておおよそ３つのタイプがあることが理解される[17]」として①【理念実現型実践研究】，②【要因分析的研究】，③【実態把握的研究】を挙げている。著者の解釈では「理念実現型実践研究」とは先の「学級経営実践論」の発展形である。自分（たち）の考える学級経営の在り方，考え方，進め方を研究のレベルまで進めようとするものである。多様性を前提とするのであればこの立場で研究を進めていく割合も一定数必要であろう。しかし，研究的視野で学級経営を見るのであれば，客観的に判断しようとする「要因分析的研究」や「実態把握的研究」へ期待を込めたい。

また，安藤（2013）は別の視点から図 2 のような「学級に関する研究の分類図」を作成している。この図と「要因分析的研究」や「実態把握的研究」を結びつけて今後の研究の方向性を考えてみたい。

学級経営が多様で多層で多機能であるために，単純に重ならないだろうが「要因分析的研究」は「学級風土・実態測定」と重ねて，手法としては量的な調査方法を中心として指導者や学習者の実態を探っていく形が一般的に研究の展開が可能であろう。例えば，遠藤ら（2019）[19]がある。この研究ではアクティブ・ラーニングを促す授業を行う前後に，鈴木（1996）[20]の自己効力測定尺度を用いて学習者の自己効力感に与える影響を調べている。学習者への気持ちを問う形なので調査結果の妥当性を高めるため，学習者の授業中の会話分析等も加えて研究をまとめている。「高いレベルの論文でなくとも」「実践研究の蓄積」が待たれる学級経営研究において，流通しているアセスメントを用いたり，一定の信頼性があると認められた尺度を用いたりして学級の状態を解釈していくことは一つの方法として考えられるだろう。その際，質問紙調査以外に他を組み合わせて研究結果の妥当性を高めていく必要がある。

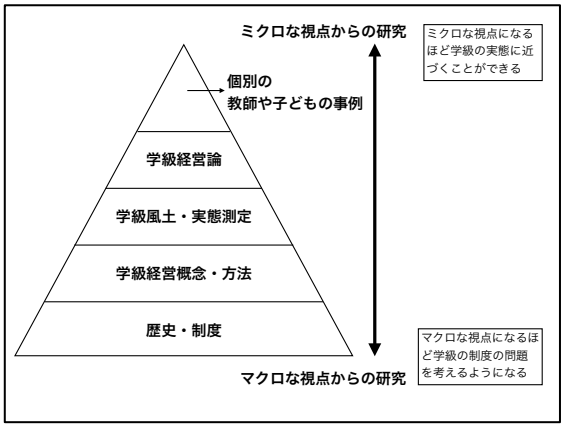



**図 2　学級に関する研究の分類図（安藤，2010）**

出所：安藤（2013）[18]をもとに著者作成

「実態把握的研究」は「個別の教師や子どもの事例」と重ねて，手法としては質的な調査方法を中心として学級集団の一人ひとりである学習者や教師を丁寧に見取っていくことが考えられる。例えば，安藤（2013）[21]は学級社会学の視点から「エスノグラフィーなどの方法論を使用」することを提案している。そこでは大辻（2003）[22]などを取り上げて紹介し「学級での子供同士のやりとりに目を向け，そこに広がっている子どもたちの生活世界のリアリティを描き出すような研究[23]」が蓄積されていることを報告している。白松（2014）[24]は，ナラティブアプローチに注目し「「ナラティブ・コミュニティ」として「学級」を捉え，ナラティブアプローチの分析枠組や分析概念を用いることで，今後の学級経営及び授業／学級づくりの関連化が促進できるのではないかと考える」と述べている。また，著者としてはエピソード記述をこの方向の研究では取り入れてみたい。鯨岡（2005）[25]は保育という人と人とが関わり合う場で起こることをできる限り忠実に伝えるものとして，エピソード記述という方法論を示した。例えば，今田（2017）[26]は，学級の中のＫくんという児童を 2 年間丁寧に寄り添い，「子どもが学びに向かう」2 つの視点と 4 つの授業研究の意義を導き出している。この研究では，大学院生が長期にわたり一つの教室に入り観察をしているが，現場の教師が自分自身がメタ認知をする方法，同じ勤務校や研究仲間同士が同僚性を発揮して進める方法などが考えられてよいだろう。後にも書くが，今後，学級集団を「集団」からではなく「個人」から見る必要性が増えると考えられる。そうした場合，集団として量的に見るよりも，個人として質的に見ていくことの重要性が増えていくであろう。

## ４　今後の視点として

最後に，学級経営研究を進めていくにあたり，今後，著者が考えていきたいことが 3 つある。紙面の関係上，簡潔な表現にとどめておくが，今後，機会があれば発表できるように研究を進めたい。

第一に，繰り返しになるが，高いレベルの論文でなくとも，研究方法を明らかにして，科学的根拠を示した実践研究を蓄積する環境を整えたい。学級経営研究というフィールドが広がることでよりよい研究が広がるであろう。

第二に，アクティブ・ラーニングを代表に世の中は「学習者中心の教育」に移行してきている。学習者中心の学級経営研究とはどういうものか考えていきたい。C.M.ライゲルースら（2018）[27]は，工業時代と情報時代の社会の決定的な相違点を分析し，今日の世界において，生徒たちや地域社会が期待する教育・発達上のニーズを満たすことができる教育システムのビジョンを提示するとして，6 つのコア・アイデアを紹介している。

第三に，学級崩壊，いじめ，不登校等から代表されるように，「集団」から学級を見ていくことに無理が生じている可能性がある。「個人」から学級という集団を見ることができないか可能性を探ってみたい。内山（2016）[28]は三上（2013）[29]を参考に「個人を社会とは分断したものと捉えるところからはじめる」ことが考えられて，それは「学級づくり，集団づくりが学習（授業）の基盤となるというテーゼを転換することではないだろうか」と考察している。例えば菊地（2019）[30]は学級の課題を話し合う際に一つの議題を全員で話し合う活動に無理があると感じ

て，多数の課題の中から解決したい子どもたちがチームを組んで，改善を繰り返しながら取り組む「学級生活向上プロジェクト」という活動を考案し、行っている。

## 引用及び参考文献


(１) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別活動編」，p31，東洋館出版社，2017.
(２) 白松賢：「学級経営の教科書」，p.15，東洋館出版社，2017.
(３) 前掲(2)，p.16
(４) 佐藤学：「学校という装置」栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編『越境する知 4 装置：壊し築く』，東京大学出版会，pp.265-295，2000.
(５) 澤正：「学級経営」，弘道館，1912.
(６) 横浜市教育委員会：「教職員の業務に関する実態と意識の調査アンケート調査結果報告」，p.41，2014. http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/toukei-chosa/1.pdf（平成 31 年 2 月 28 日閲覧）
(７) 石川美智子：「学級経営の動向−学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査−」，仏教大学教育学部論集，2 第 27 号，pp.15-32，仏教大学教育学部，2016.
(８) 国立情報学研究所：CiNii　https://ci.nii.ac.jp/（平成 31 年 2 月 28 日閲覧）
(９) 前掲(7)，p.22
(10) 藤川大祐：「学級経営と利得構造」，授業実践開発研究，第 5 巻，pp.1-5，千葉大学教育学部，2012.
(11) 安藤知子：「学級を対象とする研究の領域とアプローチ」蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学−これからの組織経営のために−』，ナカニシヤ出版，2013.
(12) 前掲(10)，p.2
(13) 藤森宏明：「教職大学院がもたらした教育・研究に対するインパクト−とくに学級経営領域に着目して−」，北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要，第 4 巻，pp.27-37，北海道教育大学，2014.
(14) 前掲(13)，p.29
(15) 前掲(７)，p.27
(16) 日本学級経営学会：「日本学級経営学会立ち上げのご挨拶」，2018.　https://www.classroom.gifts/blank（平成 31 年 2 月 28 日閲覧）
(17) 前掲(11)，p.124
(18) 前掲(11)，p.126
(19) 遠藤浩美・阿部隆幸：「中学校理科におけるアクティブ・ラーニングを促す授業が学習者の自己効力感に与える影響に関する事例的研究」，上越教育大学教職大学院研究紀要，第 6 巻，pp.35-42，2019.
(20) 鈴木誠：「理科教育における学習意欲の構造に関する研究(3)−理科教育用自己効力感測定尺度（SESSE：Self-Efficacy Scale Science Education）の開発−」，日本理科教育学会研究紀要，Vol.36(3)，pp.1-11，日本理科教育学会，1996.
(21) 前掲(11)，p.125
(22) 大辻秀樹：「女児仲間集団の会話構造に関する臨床的研究−応答の不在に着目して−」，教育社会学研究，72，pp.171-188，2003.
(23) 前掲(11)，p.125
(24) 白松賢：「授業／学級づくりの教育方法学的研究(1)−教育課程にみる「学級経営」概念の日本的特色に着目して−」，愛媛大学教育学部紀要，Vol.61，pp.71-78，愛媛大学教育学部，2014.
(25) 鯨岡峻：「エピソード記述入門−実践と質的研究のために−」，東京大学出版会，2005.
(26) 今田章子：「子どもが学びに向かう姿の研究−1 人の子どもの学びに向かう姿の変化に注目して−」，北海道大学大学院教育学研究院紀要，第 129 号，pp.91-114，2017.
(27) C.M.ライゲルース・J.R.カノップ：「情報時代の学校をデザインする−学習者中心の教育に変える 6 つのアイデア−」，北大路書房，2018.
(28) 内山絵美子：「学級の制度と歴史」末松裕基・林寛平編著『未来をつかむ学級経営−学級のリアル・ロマン・キボウ−』，学文社，2016.
(29) 三上剛史：「社会学的ディアボリズム−リスク社会の個人−」，学文社，2013.
(30) 阿部隆幸・菊地南央：「学級が主役のカリキュラム・マネジメント−キャリア意識を育むコラボレーション授業の実際−」，学事出版，2019.

# グループ・モデレーションを用いた学級経営評価研修の効果の検証

## ―学級経営案の目標達成への努力事項を元に―

岡田 広示（兵庫県佐用町立三日月小学校）

**要　　旨**

本稿では，教育評価研修で用いられることが多いグループ・モデレーションを学級経営評価でも実施することにより，教師の児童生徒に対するみとりの観点の増加や技量の向上に関する効果を検証したものである。学校現場では学級経営は担任一人に任されるケースが多く，若手教師にとって大きな課題の一つになっている。しかしながら，多くの業務に時間を取られ学級経営を満足研修する機会が少ない。そこで短時間でも効果の大きい研修としてグループ・モデレーションを採用して学級経営に関する研修を行った。

**キーワード**

学級経営評価，グループ・モデレーション，教師教育

## １　問題の所在と研究目的

現在の教員養成において学級経営を具体的に学ぶ機会は，非常に少ない。文部科学省は平成 22 年の生徒指導提要の第６章の４節で，学級経営について「学級・ホームルームという場において，一人一人の児童生徒の成長発達が円滑にかつ確実に進むように，学級経営の基本方針の下に，学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくことが，学級経営およびホームルーム学級と言われるものです。」と述べている。（文部科学省．2010）文部科学省も学級経営の重要性は認めているが，その定義，方法については曖昧なままである。そのため若い教師は，実際に学校現場に出てから，先輩の学級経営を見て，その技術や在り方を盗みながら学級経営の技量を上げていくことになる。そのため担任する教師の技量によって，学級集団を通しての児童生徒の成長にも差が生まれている現状をよく見聞きする。

例えば，兵庫県Ａ町立Ａ小学校において 2018 年に実施した「学校業務に関するアンケート」で，経験年数の浅い若手教員の職務上の悩みで一番多いものは，授業や教材研究に関することではなく，学級経営に関するものであった。具体的には，教師と児童，児童同士の人間関係や保護者対応等である。アンケート後に，「学級経営に悩みがある」と回答した若手教師２名（Ａ教諭：経験年数７年，Ｂ教諭：経験年数４年）にインタビューを行ったところ「子どもを適切に見られていない。」や「子ども同士の関係をうまく把握できない。」「目標と子どもの現状に，常に隔たりがある。」等，教師による児童生徒のみとりに課題意識があることがわかった。確かに，先程のアンケートの結果にも「学級集団の状態を客観的に把握できている。」「児童の様子を適切にみとることができている。」という「教師の行動観察」の項目で「自信がある」と回答した教師は全体の約 50 パーセントであり，全員が経験年数 20 年以上のベテラン教師であった。このことは教師の児童生徒をみとる力が，学級経営を適切に行う大きな要素の一つであると考えられる。

そこで本研究では，教育評価研修でよく用いられる「グループ・モデレーション」を用いて，学級経営案を元に学級経営の評価を行い，教師の児童生徒のみとりに対する力量を高める研修方法の効果について検証したい。

ここでいうモデレーションとは，「評価の一貫性を確保するための方法」である。その中のグループ・モデレーションについて，田中（2008）は「モデレーションには，評価過程を統一する方法と評価結果を統一する方法の２つがある。パフォーマンス評価でよく用いられているグループ・モデレーションは，ルーブリックの作成を目指して評価過程で評価結果を統一する方法であり，そのモデレーションを通じて教師の教育評価に関する熟練度を向上させるきわめて有効な手法とされている。[1]」と述べている。つまり，グループ・モデレーションを実施することで評価者間の評価が統一されるだけではなく，評価対象について協議する活動を通して，評価者の教育評価の技量の高まりに期待ができるのである[2]。

本研究では，グループ・モデレーションの題材として，兵庫県Ａ町立Ａ小学校のＢ教諭が 2018 年４月に作成した学

級経営案を取り上げる。経験年数の浅い若手教員にとって，自分の作成した学級経営案を元に学級経営を評価することで，児童生徒を客観視しやすくなりＯＪＴの効果も得られると考えた。

## ２　評価研修の要点

### ２．１　評価研修におけるグループ・モデレーション法

グループ・モデレーションについて，田中（2008）は「直接には『比較可能性』を高める手法として提起されたものであるが，そこには教育評価における教師の専門性の重視と民主主義の確立というテーマが内在している。[(3)]」と述べている。このことは，教師が無意識に行っている児童生徒のみとりを，ベテランも若手も経験年数を問わず民主的に協議して摺り合わせていくことであるといえる。そして，グループ・モデレーションによる協議を通してみとりの視点や教育評価への理解を深めることができる。つまり，グループ・モデレーションは教育評価研修の手法であると同時に，参加者から参加者に児童生徒のみとりの視点を互いに増やしていく機会となるのである。

なお，今回のグループ・モデレーションは，教師の学級経営についての評価を実施し，見えてきた課題の解決策について検討する。手順については，以下の方法で行った。

表１　今回実施した学級経営を評価するグループ・モデレーションの手順

| |
|---|
| (1)評価対象になる学級の学級経営案を元とする。 |
| (2)予め，数個の観点を用いて学級を採点することを同意しておく。 |
| (3)それぞれの観点について，４件法により０～３点で採点する。 |
| (4)他の評価者に分からぬよう，採点と特徴を採点表に記述する。 |
| (5)採点の異なる観点について，評価者の意見が一致するように協議する。 |
| (6)全員が同じ点数を付けた観点について，それぞれの点数に見られる特徴を記述する。 |
| (7)ルーブリックを作成し，各レベルにおける学習指導の手立てについて検討する。 |

## ３　研究の対象と方法

### ３．１　研究の対象と内容

本研究では,以下のような方法により,学級経営評価研修として，若手教員の学級経営案を基にしたグループ・モデレーションの有効性を検証した。具体的には,経験年数４年の若手教員が５月に作成した学級経営案をグループ・モデレーションに参加する教師に実施１週間前に配布する。参加する教師は学級経営案に目を通すと共に，グループ・モデレーション実施までに当該学級の様子を授業時間，休み時間等を活用して参観しておくようにした。そして学級経営案，参観することによって得られた当該学級の児童の具体を持ち寄って，学級経営評価研修として,グループ・モデレーションを実施する。実施後に，参加者に対して事前,事後のアンケートをとり,参加者の教育評価や教材の捉え方が転換したのか等,その有効性を明らかにする。

### ３．２　方法

2018 年 12 月 13 日にＡ県Ａ小学校３年生の学級経営案を元に，学級経営評価研修としてグループ・モデレーションを実施した。基にした学級経営案には学級経営目標「みんなの力で　みんながのびる」と学級経営方針のほか，児童の実態と目標達成への努力事項が，「生活面」「学習面」「健康安全面」「家庭」との連携の 4 観点で書かれていた。今回は普段の学校生活の中でみとりやすい生活面と学習面の 2 項目に絞って実施した。

参加者の構成は，経験年数 5 年未満の若手教師 3 名，20 年未満の中堅が３名，20 年以上のベテラン教師 2 名の計８名である。うち１名は当該学級の担任である。

表２　Ａ小学校第３学年学級経営案の内容

| 【生活面；目標達成への努力事項】 |
|---|
| ○　挨拶・返事，時間を守ること，場に応じた言葉遣い等，基本的な生活習慣の定着に努める。 |
| ○　友だちの言動に流されず，自分がよいと思うことを進んで行動にうつせる子に育てる。 |
| ○　友だちのよいところを認め合える場をつくり，教師も率先して児童のよいところを見つけ，認め，共有する。 |

【学習面；目標達成への努力事項】
○　安心して自分の意見を積極的に伝えられる環境づくりに努める。
○　基礎学力の定着を図る。
○　友だちを意識した発表の仕方，聞き方を心がけさせ，高め合える集団に育てる。
○　達成感を味わえるよう授業方法の改善に努めると共に，個々に応じた指導の工夫をする。

グループ・モデレーションを実施するグループは校種,経験年数を考慮し,それぞれ偏りが生まれない様に２グループに分けた。内訳は以下の通りである。なお，欄内の数字は人数，括弧内の数字は経験年数である。

表３　グループ員の構成

| 経験年数 | Ａグループ | Ｂグループ |
|---|---|---|
| 0～5 | 1(4) | 1(5) |
| 6～10 | 0 | 1(7) |
| 11～15 | 1（11） | 1（15） |
| 16～ | 2（21/25） | 1（22） |

はじめに筆者から「グループ・モデレーションは相対評価ではないこと」「学級の実態を羅生門的に見ることで，より的確に児童の様子をみとること」について話した。次に，学級を公開した学級担任から，普段の学級の様子を 10 分で話してもらった。なお，参加者は，それぞれの観点に,「達成できている３点」「ほぼ達成できている２点」「あまり達成できていない１点」「達成できていない０点」の評価尺度（4 件法）で行っている。学級経営や児童生徒の実態を採点するのは難しい作業だが，今回は意見のすり合わせをしやすくするために，あえて採点を求めた。また，各評価者の評価の思考が分かるように,採点の他に「学級や児童の特徴」や「観点以外の特徴」を記入する欄を設けて,評価者が気づいた点を書き出すこととした。

なお，グループ内の司会者は,グループ・モデレーションの経験者を当てた。

表４　個人用評価シート

| 評価資料１ | | | |
|---|---|---|---|
| 生活面の観点 | 採点 | 特　徴 | 観点以外の特徴 |
| 基本的な生活習慣 | | | |
| 進んで行動にうつす | | | |
| 認め合える場 | | | |

はじめに個人作業で「生活面」の努力事項３項目について０点～３点で評価を行った。ここでは「あくまで評価者が行動観察を行った結果でよい。」とした。すると参加者の中から「個々人でまちまちになる。」という意見が出た。そこで「個人差はあって当然である。偏見（bias）はあって然るべきもの。今回のグループ・モデレーションで，その偏見を少なくすることが目的である。」ことを再度確認した。次に,グループ内で得点とその理由を確認していった。各グループとも活発な意見交換が行われた。

その中でも，Ａグループで「認め合える場」に関する得点が２点以上の差がついて分かれた。その内訳は，評価者Ｃと評価者Ｄは０点，評価者Ａが２点，評価者Ｂが３点である。その理由として，評価者Ｃと評価者Ｄは「終わりの会の『いいね見つけ』で，友だちのいいところを紹介し合っていた。確かに，紹介された子どもは嬉しそうにしていたが，あくまで教師が組んだプログラム上のことで，日常生活の中で『誰とでも仲良く』という場面を見ることがなかった。」「やはり休み時間など，教師の目が届きにくいところでも認め合っている姿が見られると嬉しい。これは努力事項の２つ目にある「『自分がよいと思うことを進んで行動にうつせる子』にもつながっていると思う。」と述べている。これに対して評価者Ａは「１学期に比べて，終わりの会の『いいね見つけ』で発言する子どもが増えた。見つけたいいところも多岐に渡っている。」「３年生の発達段階ではギャングエイジの特性が出やすいので，休み時間は友だちが固定化されやすいのではないか。」という意見が出た。最終的に「４月からの成長」と「３年生の発達段階」を考慮する理由で１点をつけることとにまとまった。

この生活面の努力事項の協議を通して「発達段階の考慮」が評価点の一つとして考えられた。この後，Ａグループは一旦協議を止め発達段階を考慮して，再度個人評価を行った。大きな得点差がでたのは，Ａグループの「認め合え

る場」に関する評価のみであった。その後，Ａグループ，B グループとも生活面の目標達成への努力事項に関する構成要素のキーワードの抽出を行った。

実施後に出た意見としては,「グループ・モデレーションを通して子どもを見る目の重要性を再認識できた。どうしても小学校の学級担任は，いま担任している学年の子どもを基準に物事を見てしまう。６カ年を通して子どもを育てるという視点をもう一度職員で共通理解したい。」「他の先生の学級経営観に触れて,『そんな見方や手だてがあったのか。』と思うことばかりだった。」とように教師のみとりの改善に有効であると考えられるもののが多くあった。

## ４　結果と考察

今回のグループ・モデレーションによって,「学級経営」に関する観点の構成要素が導き出された。

**表５　グループ・モデレーションで抽出した「学級経営」に関する観点の構成要素**

| |
|---|
| ・　学級児童全員で意思決定できる。 |
| ・　自分や友だちのよさを知っていて，それを発揮できる。 |
| ・　場面に応じた集団の |
| ・　色を出せる。 |
| ・　一人一人が安心できる居場所に学級がなっている。 |
| ・　ダメなことはダメだと言える風土がある。 |

この観点の構成要素を整理して，学級経営の生活面の評価基準表の作成を試みようとしたが，発達段階の差，教師個々の指導のあり方の違いなどか，時間がかかることが予想され実施ができなかった。

本研修の１週間後に学級経営案を提供してくれた学級担任のＢ教諭にインタビューを行った。その教師からは「そもそも担任の自分が子どもにラベルつけていたんではないかと思う。この子はこうだから仕方がないと思うことがよくありました。それに指導をするのが教師の仕事だったのに，どう指導すればいいのかわからないから，そのままにしていました。今回，自分の学級の具体的な場面を取り出して話し合ったことで，その背景にあるものも理解できました。もっと客観的に見ることとか，子どもをみとる視点が確実に増えましたね。」と話した。このインタビューで，Ｂ教諭は「子どもをみとる視点が増えたこと。」「みとりが正しければ適切な指導を入れることができること。」が理解できたと言っている。

さらに学級担任としての個人内評価と担任外から見た外部評価の違いから「学級の様子がより鮮明に見えるようになった。」と語っていた。詳しく聞くと「担任のみとりと外からのみとりで，一致するところとしないことろがはっきりしていた。一致したところは自信を持って取り組める。見落としていたところに，今後の指導の手だてが隠れていたと思います。」と担任一人では気づかなかったことを，外部評価で得ることで，今後の学級経営に活かせると判断している。ここでもみとりの視点が増えたと言える。

以上の結果から，次の２点が明らかになったといえる。すなわち，第１に，学級経営など指導の方法が学級単位で異なりやすく，他の教師と比較する機会が少ない教育活動でも，グループ・モデレーションを行うことによって現状と課題を整理しやすいということである。第２に，グループ・モデレーションの協議の過程で，児童生徒をみとる観点が増えたり,児童生徒への指導の手だてが増えたりして,教師としての資質,能力の向上が実感できることである。また協議を通しての同僚性の高まりにも期待がもてる。学級経営案を提供した教師は，本研修会後に「どんな小さなことでも，先輩に相談しやすくなった。」と話していることからも明らかといえよう。

しかし,参加者の一人が「学級と子どもを知っているからこそ，先入観で見てしまう可能背が高い。」と実施後に感想をあげていた。確かに，学級や児童生徒を知っていることは，bias（先入観や偏見）が入りやすい。そのため学級経営を評価するには，事実のみを客観的に見るという意識が必要である。

**〈注〉**

１）田中耕治「学力調査と教育評価研究」『教育学研究』第 75 巻,第 2 号,日本教育学会，2008 年，pp. 2-12.

２）詳しくは,佐藤真・香田建治「ルーブリック開発のためのグループ・モデレーションの方法に関する研究－「総合的な学習」におけるポートフォリオ評価を中心として－」『学校教育研究』第 21 号,日本学校教育学会,2006 年 ,pp. 192-204 を参照のこと。

３）田中，前掲（１）

# 対等性を保障した話合いの可視化と相談者の認識の変化

近藤 佳織（新潟県小千谷市立総合支援学校）

**要　　旨**

円形で行う，輪番に発言する，否定せず聴くなど参加者の対等性を保障した先生の「クラス会議」を 2013 年 4 月から 6 年間，毎月実施した。相談者が肯定的な態度で話を聴いてもらうことで癒しの場になると共に，解決策から自分の考えの広がりや気づきを得て，今後の行動への具体的な決意になる場として機能したことが相談者の感想から分かった。

また，話合いで出された解決策をスケッチブックにグラフィックレコーディングし，解決策を選択する際に場で共有した。話合いが可視化されること，相談者が出来事や感情を再確認することで悩みから距離を置くことができた。スケッチブックを囲むことで，相談者と参加者の対話が促された。

**キーワード**

対等性，先生の「クラス会議」，グラフィックレコーディング，話合いの可視化

## １　問題意識

2017 年度うつ病などの精神疾患で休職した公立小中高校教員は 5077 人，前年比で 186 人増であった。これは全教員の 0.55%にあたる。また，休職者数全体に占める割合は，65.1%とこの 10 年で最も高い。(1)

教員に特化したカウンセリングや職場復帰支援を行う井上は，「教員には，なぜか「できない」と言えない人が多い」(2) と教員が弱音を吐けないことを指摘している。教員のメンタルヘルス対策及び効果測定によると，教員は一般勤労者に比べ，「とても疲れやすい」「疲れやすい」と感じる割合が高く，仕事のストレス度においては一般勤労者の 2 倍，疲労を感じる度合いは一般勤労者の 3～4 倍で，健康を守る手がかりの必要性を述べている。(3)

また，相談できる相手に「同僚・上司」と回答した教員は，14.1%であった。(4) これは，一般勤労者の 64.2%に比べとても低い。超過勤務や職場環境などからストレスを感じやすい状況にあるにもかかわらず，職場に相談できる人がいる割合が低いことも先の休職の要因の一つとなってはいないだろうか。

## ２　先生の「クラス会議」を開催

筆者は，大学院で知り合った教員仲間と，定期的に集まり，共に学ぶ場，相談の場をつくりたいと考え，2013 年 4 月から毎月 1 回，平日の 19 時から 21 時，先生の「クラス会議」を行い，6 年間で 81 回開催してきた。校務を終えて集まるメンバーは，3 名から 10 名程度である。主に自分の悩みを話すことで悩みと距離を置き，参加者の解決策を聞き，自分なりの解を模索する時間をもっている。

「クラス会議」についてネルセンらは，「若者たちに，人生のあらゆる領域－学校，職場，家庭，社会－で成功を収めるために必要不可欠なスキルと態度を教える」(5)，赤坂は，「子どもたちが生活上の問題を議題として出し，クラス全員で解決策を探す時間であり，人が人としてよりよく生きるための基礎を学ぶことができる」(6) としている。(6)「クラス会議」実践者の森重は，「継続して行うことで，相互尊敬や協力，問題に対処するスキルなどのライフスキルを育てる」(7) とし，子どもに相互尊敬，学級肯定感が育つと述べている。(8) 筆者は小学校の学級担任として，学級の子どもが学級の問題や自分の悩みを話し，解決策を出し合うことを通して仲間のことを考える「クラス会議」の必要性を感じ，6 年間，実践してきた。学級経営の中で，子どもが安心して自分の意見を話せる，聴いてもらえる「クラス会議」を継続することで学級の一員として問題を自分事として考える力が育つと実感してきた。

そこで，教員仲間と共に学ぶ場を作る際も先生の「クラス会議」を行い，相談者の悩みに寄り添い，解決策を考えることを通して自分の実践や考え方を見つめ直すことを期待した。

### ２．１　対等性を保障する

先生の「クラス会議」は学級の「クラス会議」と違い，参加者の年齢が異なる。年齢や教職経験年数に関係なく対等な立場で話せるよう，形態を円形にした。円は中心からの距離が等しいこと，参加者は対等であることの可視化である。参加メンバーは固定しておらず，毎月希望する参加者が来る。その中で悩みがあれば，相談者として出す。参加者は，話を聴き，輪番に自分が考える解決策を提示する。輪番に発言する，一人だけが話しすぎないことも対等性を保障するためのものである。指導者的な立場の方も参加するが，会議の最後にご指導をいただく職員会議の形式はとらず，基本的には一参加者と同じ位置づけとした。しかし，相談内容に応じ，助言をもらうことはあった。

### ２．２　議論はしない

先生の「クラス会議」は，相談者が，出された解決策の中から最後に自分が実行したい策を選び，今の感情を表現して終了する。発言の際，参加者と共通理解していることは，人格も実践も否定しないこと，基本的に議論はしないことである。目的を一致させた同じ学校の職員の話合いで方針を決定する案件などは議論する必要もあるだろう。しかし，この会では，悩みに対する解決策を絞り，合意形成をする必要がない。そうした場では議論はせず，肯定的に聴く仲間と場の存在が必要なのではないかと考える。

### ２．３　話合いを可視化する

ファシリテーショングラフィックは，議論を活性化するための可視化のツールである。ファシリテーショングラフィックは，「グラフィックファシリテーション」と「グラフィックレコーディング」に大別される。[9] 前者は，話合いの可視化により議論の活性化を促す，後者は話合いを記録し共有する役割をもつ。場の特性から後者の「グラフィックレコーディング」を取り入れることで相談者の解決策選択の一助になることを期待し，2017 年は模造紙に 2019 年はスケッチブックに話合いを可視化した。

## ３．実践の概要と事例

先生の「クラス会議」を行い，話合いを可視化し見合うことは，相談者の認識を前向きに変化させる効果があるのではないかと考え，先生の「クラス会議」を継続して記録した。実践は，①先生の「クラス会議」を実施する。②話合いをスケッチブックに記録し，解決策の選択に活用する。③相談者の感想を分析する，という手順で行った。

事例をいくつか紹介する。（最初は相談者の議題，囲みは出された解決策，◎は，相談者の選択と感想の記述）

### ３．１　Ａ先生（40 代男性）の事例

小 4，乱暴な男児。静止困難。今，トラブル多発。前よりその子と話せるようにはなった。落ち着かせるよりちょっと克服させる方向でいきたいが，どのようにかかわっていけばよいだろうか。

・教師からクラスにその子のいいところを出す。　・周りを育てる。刺激しない言い方，注意の仕方を指導する。
・本人に「あなたのためだよ」・このままこうしていると…論理的結末を考えさせる→クラスでも確認，共有する。
・子ども同士をつなげる。　例 ハッピーレター　・周りの子の困り感に寄り添う。
◎周りの子の困り感に寄り添うことが大事だと思う。こうしてオープンにできると悩んでいたことが全体…へと考えが広がる。ここに来て話してよかった。

### ３．２　Ｂ先生（30 代男性）の事例

小 5 女子。2 学期初日から登校しぶりがある。「行きたくない」「傷つくのが怖いから関わりたくない」様子。支援学級の先生と児童が合わない。つながれない。あからさまな声かけも嫌な様子。どうしていけばよいだろうか。

・プロ（カウンセラー，専門医）につなぐ。　・クラスにオープンにし子ども同士をつなぐ。　サークルトーク
・得意なことを活かす→居場所へ・自己開示，共感，分かってくれる体験を。
・特支学級に戻る。（担任は交代して）　・クラスの安心感，つながりをつくる。　・本人に聞いて対応をさぐる。
◎本人に聞いてみたい。６年の時，卒業時と将来の姿から考え，場当たり的でなく本質を考えて対応を決めたい。

### ３．３　Ｃ先生（30 代男性）の事例

小1。お楽しみ会を自分たちで実行。話し合いで出たキーワードは「協力」「助け合う」。しかし，キーワードが行動に結びつかない。何かアイディアはないだろうか。

・キーワードを自覚する場面はあるか？なければつくる。・メタ認知させる・振り返るポイントを具体化する。
・子どもの良い行動を掲示　　・キーワードを具体化する。（あれをやればいいのか！となるよう）
・キーワードと反対の行動例を挙げ，そこを教師が「あれ？」とつっこむ。
◎やればいい行動を示す。発達段階を考え，可視化して残していく。

### ３．４　Ｄ先生（40 代男性）の事例

小４　隣のクラスの変わった女子。緘黙気味で表情は少ない。万引き行為あり。指導後も唯一仲の良い子（支援学級在籍）の子の持ち物を取った。指導している担任の先生にどう声をかけたらよいだろうか。

・その女子には居場所がないのではないか。→関係を広げる。　・かかわり方を改めて教える。
・誤ったコミュニケーション→新しいつながりづくり　例　学年レク　ジグソー学習
・注目行動ではないか。その先生が女子の話し相手になる。まず話せる場，人をつくる。
・その子と担任が一緒にいて，まずは満たす。・その子を見続け，声をかけ続ける。・その子の困り感をきく。
＊「子どもへというより，担任の先生への声かけについてのアドバイスを」と軌道修正。　・味方でいる。
◎「指導したのに」という担任の戸惑いがある。今，聞いたことを自信をもって伝えようと思う。

### ３．５　Ｅ先生（30 代男性）の事例

学年の相方の先生が病休になり講師に変わった。ルール作りがされておらず，問題が発生してきた。今後のクラスの方向性と講師の先生にどうかかわればよいだろうか。

・講師を支える。味方になる。　・まずは教師と子ども→子どもと子どもの関係が原則。システムは統一する。
・学年でできる（朝会，総合，体育）こと。課題もクラスから学年へ→一緒にできるところはする。
・講師の人の悩み，苦しみは何か？　・あった出来事を全部話してもらう。　・任せるところは任せる。
・6 年生にむけどうなりたいか？を話し合い，役割分担をする。
・そのクラスの子に目を向け，安定させる。
◎学年でどこまで入るか引くか見極めつつ，互いの出番を作りたい。学年で動く機会を増やしつつ，安定させていきたい。一生懸命な人だから支えたいと思う。

### ３．６　Ｆ先生（20 代男性）の事例

小 6 担任。学校評価に「服装や呼び捨てにしないなど～するのはダメが多い」と記載。ショックというほどでもないが…保護者にどう対応したらよいだろうか。

・あだ名で呼ぶ，さん付けで呼ぶことのメリットデメリットを考えてはどうか？　→出し合った。
・子どもに聞いてみてはどうか。・教師の願いを語る「さんづけしてもみんなと遠くなっていないよ」
・今のメリットを伝える　　・保護者の思想は縛れない　・「くん・さんの日」を実施してみる→実感させる。
◎丁寧な言葉で接している自分。子どもを大事にしていることの表れだと気づいた。

## ４　先生の「クラス会議」がもたらすもの

事例から感想を大別すると先生の「クラス会議」の場は，次のような効果をもたらすことがわかった。

### ４．１　癒し

Ａ先生のように，「話して楽になった」「来てよかった」と感想を述べる相談者，参加者は少なくない。自分の悩みに対し，これだという万能の解決策が提案されることが理想であろうが，毎回そうなるとは限らない。ベストな解決策が得られないとしても，悩んでいる自分を肯定してくれ，対等な立場で解決策を出し合う時間を過ごすことは，ホッとする安心や癒しの場としての機能がある。

### ４．２　決意

Ｂ先生，Ｃ先生，Ｅ先生は，目の前の子どもの姿や発達段階に立ち戻り，「具体的な対応を決めたい」と決意した。同僚について相談したＤ先生，Ｅ先生は，相談することで自分の今後の行動への決意を述べた。また，「（意見を聞いて）考えが広がった」と話したＦ先生は，自分だけで考えるよりも仲間と話し合うことにより考えの広がりを実感している。話合いにより，自分の言動を振り返り，自信をもったＤ先生，自分の言動の意図に気づいたＦ先生もいた。

広がりや気づきを得ながら，自分を振り返り，「これからも～したい」や具体的な行動を挙げ，「～をしたい」という感想が聞かれた。これらは，悩んでいることを話し，否定せず受け止めてもらうこと，安心して話合いをすることで自信を得，これからの決意へつながったと考えられる。

## ５　考察

先生の「クラス会議」は，対等な立場を意識して話合うことで解決策の一定量と質を保障する。相談者は，悩みを話すことで悩みから一時的に距離を置く。これは諸富のいう「頭から離れない「やり場のない悩み」にその「やり場」や「悩みの居場所」を作ってあげて，そこに置く「『クリアリング・ア・スペース』」(10) になっていると考える。

また，相談者の多くは，自分なりの解決策 を持っており，後押しの場としての役割があると考えられる。否定せず聴いてもらえる場は，相談者を癒し，勇気づけ，次の行動を決意させる。

開催当初からほぼ毎回参加しているＤ先生は，教師を志した経緯と教師のリーダーシップについて話した 64 回目の先生の「クラス会議」を翌日次のように振り返った。「今回は，自分にとってターニングポイントの会になりました。最近，教師としての圧倒的指導力を発揮するという道筋を通らないと，そこから先のファシリテーター的にかかわる，子どもに任せる，子どもが自分で考えて動くというところにいかないのではないかという思いがすごくあり，自分がもっともっと指導力を発揮して，子どもたちを成長させたいと思っていました。今までの教師のあり方を見ていればそれは違うのだと自分でもわかっていたのですが，そういう思いに駆られているなと思っていました。でも，Ｎゼミ（先生の「クラス会議」の名称）の後は，子どもが自己実現できることに目を向けていこう，自分にしかできない自分に合ったリーダーシップや指導法を大切にしようと思いました。」と，自身のリーダーシップに悩みつつ，相談したことで自分のあり方を肯定し，自分らしさを模索し，子どもに向き合う決意を述べた。

また，話合いをグラフィックレコーディングしたことで，「相談者が悩みから心理的に距離を置け，客観視できる」「可視化により，解決策が一覧で見通せ，選びやすくなった」という感想があった。スケッチブックの大きさは円形での話合いに使いやすく，それを囲み，対話がより促された。対等性を保障した先生の「クラス会議」の可視化により，参加者が自分や実践を振り返る場としての機能も果たすことが参加者の感想や筆者の実感から分かった。

## ６．今後の課題

対等性を意識した話合いを趣旨に賛同する教員仲間とだけでなく，職場の同僚との関係でも応用することである。自分が意識するだけでなく，このようなかかわり方や話合いを広げていくことで相談できる相手としての同僚性の高まりを期待したい。また，可視化の具体的効果の検証も挙げられる。話合いの可視化に使ったスケッチブックが対話を促したという効果は，筆者の実感も含んでいる。事例数を増やし，具体的な効果の検証へつなげたい。

## 引用及び参考文献


(１) 文部科学省：「平成 29 年度公立小学校の人事行政状況調査について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm

(２)(３)(４) 井上麻紀：『教師の心が折れる時』大月書店, 2015

(５) ジェーン・ネルセン＋リン・ロット＋ステファン・グレン　会沢信彦訳：『クラス会議で子どもが変わる』コスモス・ライブラリー, 2000

(６) 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』ほんの森出版,2013

(７) 諸富祥彦編 森重裕二著：『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

(８) 諸富祥彦監修 森重裕二著：『クラス会議で，学級は変わる！』明治図書, 2010

(９) 清水淳子：『Graphic Recorder 議論を可化する　グラフィックレコーディングの教科書』BNN, 2017

(10) 諸富祥彦：『教師の悩みとメンタルヘルス』図書文化, 2009

# 学級経営案の在り方を検討するための歴史的考察

## ―向山洋一と村山俊太郎の学級経営案を通して―

佐内信之（東京学芸大こども未来研究所）

**要　　旨**

村山俊太郎の「尋六の学級経営」は 1938（昭和 13）年に作成された。ちょうど 40 年後の 1978（昭和 53）年，向山洋一の「六年一組学級経営案」が登場した。さらに 40 年が過ぎて，そろそろ両者の「改訂版」が出ても良い時期だと思われる。そのためには，村山と向山の学級経営案から引き継ぐべきものは何か，具体的な検討が必要である。

今回の研究では，村山の「学級の生活標語」と向山の「級訓」を手がかりに，学級目標における「個」と「集団」の関係について考察した。特に，強い「個」が成長するための「集団」を組織しようとする点に両者の共通点が見られる。そのため，学級経営案の全体構成も，「個」の実態を分析するとともに，「集団」の環境を調整する方法が示されている点に特徴がある。

今後の課題としては，「個」の実態，あるいは「集団」の環境の検討が求められる。具体的には，両者の学級経営案に出てくる「自治組織」「教室文化」などのキーワードを手がかりに，村山と向山の膨大な文献を一つ一つ，丁寧に読み解く作業が必要になるだろう。

**キーワード**

学級経営案，向山洋一，村山俊太郎

## １　研究の目的

学校現場では，新年度を迎えると学級経営案の提出が求められる。しかし，「学級経営案」を学術的に取り上げた論文は少ない。しかも，その内容は教員志望学生を対象にして学級経営案を作成するという，模擬的な扱いである。[(1)(2)]　より実践的な研究のためには，実際の学級経営案を考察する必要がある。

そこで，昭和を代表する実践家として，向山洋一と村山俊太郎の学級経営案を取り上げる。昭和戦後期と戦前期の学級経営案を比較・検討しながら，現代に通じる学級経営案の在り方を考察することが研究の目的である。

## ２　向山洋一の学級経営案

### ２．１　「六年一組学級経営案」の学級目標と級訓

向山洋一は「教育技術の法則化運動」を立ち上げた教師である。初めての著書『斎藤喜博を追って』の付録として，向山は「六年一組学級経営案」を公開している。付録と言っても，23 頁もの膨大な分量である。その中から，見出しのみを引用する。[(3)]

＜付録＞　六年一組学級経営案
東京都大田区立調布大塚小学校　向山洋一
１　小学校教育の基本
２　教育目標
　一　教育基本法における教育目的
　二　学校教育法・学習指導要領における目標
　三　調布大塚小学校の教育目標
　四　学級目標

| |
|---|
| 3　児童の環境の実態と分析<br>　　健康<br>　　知的状況<br>　　交友関係<br>　　教室環境<br>4　学級経営の展開<br>一　教科指導の留意点<br>二　児童の組織<br>三　学級経営の月別展開図（略） |

ここでは「学級目標」に絞って，内容を見てみよう。次の 3 項目である。

① 健康な子を育てる。
② 知性に満ちた子を育てる。
③ 人間を大切にする子を育てる。

①のためには「体力・筋力をきたえ」，②のためには「自学する習慣を身につけさせ」，③のためには「自分と共に仲間を大切に」する態度を育てていく。そのために，向山は次の「級訓」を掲げている。

① 努力の持続
② 誤りなき恐れではなく，恐れなき誤りを！＜教室はまちがえる子のためにこそある。＞
③ 一人はみんなのために，みんなは一人のために。
④ 一匹狼のたくましさと，野武士の如き集団を！

これに関連して，安彦忠彦は「学級目標と級訓を明確に区別している点に注目」している。学級目標は「教師の主体的責任の表明」，級訓は「子どもとともに教師もこの級訓にしたがうべき学級の一員」であることを示している。(4) 子どもとともに進もうとする教師の姿勢が，この「級訓」に現れていると言えるだろう。

### ２．２　「三年四組学級経営案」における「個」の側面

ところで，先の「六年一組学級経営案」は，向山が教師 11 年目に作成したものである。その向山が教師 1 年目に書いた初めての学級経営案も公開されている。決められた形式に従って書いた，ほぼ型通りの内容である。ただし，「わたしのねらい（学級経営上，特に意図し努力したい点）」の項目は，向山らしさが現れている。(5)

なによりも，自分自身の頭で，真実は何なのかを追求していく力をつくり出してやりたい。
ごくあたりまえのことも，さまざまな角度から，いろいろな事がいい得る。そうしたじゅうなんな思考力，そして，感性的認識から理性的認識へ発展しうる力をいかなる教科の中でも追求していきたい。
その中で，個々人が持っているさまざまの才能を開発し発展させていきたい。
学習指導の効果を更に上げる上にも，否，教育それ自身として重要な領域である生活指導の面でも次のような点を心がけていきたい。正しいことを正しいといえ，悪いことを悪いといえる子，そして，その事を実行できる子。
むろん，集団生活をする上でのさまざまなルール，約束等はそのつど指導していきたいが，生活指導上の重点として，上記に述べた事を中心に行っていきたい。
学習環境が荒れていると子供の心も又荒れる。

ここで主に述べられているのは，「個々人が持っているさまざまの才能」を育てたいという向山の強い意志である。「正しいことを正しいといえ，悪いことを悪いといえる子，そして，その事を実行できる子」を育てたいというのである。「集団生活をする上でのさまざまなルール，約束」が中心ではない。強い「個」を育てるために「集団」を整えたいということだろう。後年の「一人はみんなのために，みんなは一人のために。」「一匹狼のたくましさと，野武士の如き集団を！」という級訓は，向山の中では新卒時代から芽吹いていたようである。

そして，「六年一組学級経営案」から 3 年後，向山は「形式的な学級経営研究」を批判する形で学級経営案についての主張を行っている。まず，「学級経営案を書く前提」として「教室における教育には個別的側面がある」と強調している。そして，「各教室での教育は異なる相をもつ。それは異なる条件があるからである」という理由から，学級経営案には「一人ひとりの子どもの実態」「教師の願いとしての学級の目標」を含むべきだと言う。この二つを欠いた学級経営案は「いかなる形式で書かれようと，それは学級経営案ではない」と手厳しい。(6)

つまり，向山の学級経営案は「個」が大前提である。そのため，「六年一組学級経営案」では「児童の環境の実態

と分析」の項目に健康・知的状況・交友関係・教室環境といった内容が，約 6 頁もの分量で記されているのである。

## ３　村山俊太郎の学級経営案

### ３．１　「六年一組学級経営案」と「尋六の学級経営」

ところで，向山は「六年一組学級経営案」を著書に掲載するにあたり，「学級経営案の作成の途上で，ぼくは今まで見えなかった教育の世界が見えてきた」と記している。「先人達には，子どものことを思い，世の行く末まで考えて，自分にむちうつことですぐれた仕事をしてきた人々」がいた。その例として，「最もすぐれていたのは村山俊太郎氏の〈尋六の学級経営案〉」であると明言している。「五年ぶりぐらいで彼の学級経営案を読み返して，この改訂版は誰かが出さなければいけない」と向山は決意する。その結果が「六年一組学級経営案」なのである。

その後も，向山はたびたび，村山の学級経営案について触れている。先の論文「形式的な学級経営研究」では，「新卒まもない教師」であった向山の驚きが，「『尋六の学級経営』ほど，子どもたちの一人ひとりを具体的に，そして実態に応じた教育の計画を構造的に考えようとした経営案を，私は見たことがない」という言葉で記されている。また，『斎藤喜博を追って』を改訂した『教師修行十年』でも，「村山氏の仕事がなかったら，私の学級経営案は全くちがう形になっていただろう」と述べている。(7)

村山俊太郎は昭和戦前期に活躍した生活綴り方教師である。その実践は「尋六の学級経営」も含めて『村山俊太郎著作集』全 3 巻に収められている。そこで，向山が自らの学級経営案を「改訂版」と呼んだ，その原型となる村山の「尋六の学級経営」を見てみよう。やはり，村山の学級経営案も膨大な分量であるため，見出しのみ引用する。(8)

尋六の学級経営
一　学級経営をこう考える
二　学級生活訓練の目標
　1　全体的な生活態度として
　2　知能方面として
　3　学級の生活標語
三　学級教育の視野
四　学級の組織体としての児童をみる環境
　1　職業
　2　保護者
　3　身体的状況
　4　知的状況
　5　劣等児童
　6　性格的方面
　7　児童の文化環境
五　学級経営の方案
　1　教室の自治組織
　2　教室の内面的組織
　3　教室文化の編集
　4　教室文庫の経営
　5　生活の反省
　6　保健訓練
　7　作業技術の訓練
　8　会合教育の訓練
　9　学級壁新聞
　10　週間教育
六　教科経営の方針
　1　修身科
　2　国語科

### ３．２　「学級生活訓練の目標」と「学級の生活標語」

この中から，向山の学級目標に当たる「学級生活訓練の目標」を取り上げる。村山は「学級生活を中心に，他人を生かし，自分を社会的に訓練していき，社会人としての生活技術を訓練していくのが学級経営の目標」と考えている。そのために必要な「全体的な生活態度として」，次のような例を並べている。

（イ）級友とともに物を考え，仕事をなし行動する習慣を性格化する。

（ロ）級友＜広くは社会のなかに＞正しく自己を主張し，協同の秩序にしたがい，責任を重んずる生活態度の訓練。

（ハ）創造的な自発活動と，正しい批判精神の訓練。

（ニ）なかまの悩みを，自分の悩みとし，仲間の苦しみを自分の苦しみとし，ともに喜ぶという集団的感情を育てる。

「級友」と「自己」，「仲間」と「自分」など，集団と個の関係について，繰り返し触れられている。このような態度が具体化されるように，子どもたちにも分かりやすい言葉が「学級の生活標語」として掲げられている。

（イ）協働とはげましの愛情に生きるわれらの学級。

（ロ）学習訓練上

すすんで勉強　＜自発＞

すすむ勉強　　＜進歩＞

みんなで勉強　＜協同＞

たのしい勉強　＜愉快＞

「協働」「協同」「愉快」という集団の中で，「自発」「進歩」という個の活動を進めていきたいという，子どもたちへの村山のメッセージと言えるだろう。向山が学級目標とは別に，子どもの視線から「級訓」を示した発想は，村山の学級経営案から学んだものの一つだと思われる。

## ４　研究の成果と課題

村山の「尋六の学級経営」と向山の「六年一組学級経営案」を比較しながら，特に，学級目標を中心に考察を行ってきた。学級目標を具体化するために村山が提示した「学級の生活標語」は，向山の特徴的な「級訓」に影響を与えていると思われる。その背景には，強い「個」が育ってほしいという教師の願いがある。同時に，そのような「個」を活かす「集団」にも配慮されているようである。

また，村山と向山の学級経営案を見比べてみると，学級目標の他にも共通点は多い。例えば，「学級の組織体としての児童をみる環境」と「児童の環境の実態と分析」である。児童の「身体的状況」「知的状況」も含めて，徹底的に「個」に寄り添おうとする姿勢がうかがえる。あるいは，「学級経営の方案」と「学級経営の展開」である。村山の「自治組織」「教室文化」などの言葉は，向山の学級経営案にも出てくるキーワードである。『村山俊太郎著作集』『飛翔期向山洋一実物資料集』など，二人の実践の手がかりとなる文献は多い。これらの文献を紐解きながら，それぞれの学級の姿を可能な限り再現し，これからの学級経営案に必要なものを考察することが今後の課題である。

## 引用及び参考文献

(１)　石井康博「教員志望学生を対象とした学級経営案作成過程の検討 ： 模擬保護者会の実践を通して (高等教育における学習支援・学習環境・FD・SD/一般)」日本教育工学会研究報告集，18(2)，123-129，2018

(２)　菊永俊郎・牧原勝志「学級経営の実践的指導力の育成を図る『教職実践研究Ⅱ』の取組 ： 実地観察をもとにした学級経営案の作成を通して」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，22，257-264，2012

(３)　向山洋一『斎藤喜博を追って ： 向山教室の授業実践記』213-235，昌平社，1979

(４)　安彦忠彦「学級担任と学級目標像 ： 学級経営のたしかめの必要性」学級経営，179，5-12，1981

(５)　向山洋一「学級経営案を構想する」『新卒どん尻教師はガキ大将 ：3 年の学級経営』48-57，明治図書出版, 1985

(６)　向山洋一「形式的な学級経営研究」学級経営，184，52-54，1981

(７)　向山洋一『教師修行十年』219，明治図書出版, 1986

(８)　『村山俊太郎著作集　第三巻』201-214，百合出版，1968

# 学級経営に困難を抱える教師の支援

## ――「対話」的支援の提案――

山田　洋一（北海道恵庭市立和光小学校）

**要　　旨**

学級経営に困難を抱える教師への支援がうまくいかないのはなぜなのか。その要因を情報工学的モデルによって解明し，それにかわるコミュニケーションとして，社会構成主義的なモデルを採用する。これによって学級経営に困難を抱える教師のための効果的な支援の在り方をとらえ直し，その手法として「対話」的な支援を提案する。

**キーワード**

教師の支援，コミュニケーション，　対話

## １　はじめに

学級経営に困難を抱える教師がいる。そうした教師たちは，よく「どうやって指導したら良いのでしょうね」という疑問を口にして，周囲への支援を頼む。周囲の心ある教師たちは，それに善意で応じて改善策を伝授する。もちろん，それで状況が改善される場合も多くあるが，一方で周囲の教師たちが，教師への支援や子供たちへの支援を繰り返し行っても，状況が良くならない。または，むしろ悪くなるということも，しばしば学校現場では起きる。なぜ，学校現場で学級経営に困難を感じている教師への支援がうまくいかない場合があるのだろうか。これが，本稿で論じたいことである。

## ２　教師支援の困難さ

### ２．１　支援が失敗するコミュニケーション

学校現場において，学級で起きる諸課題に対する周囲の教師たちの支援の多くは，助言という形で，支援を必要とする教師に伝えられる。それは，基本的には一方が伝え，一方がそれを聞くという構造をとる。また，聞き手はできるだけその通りに遂行する形で課題を改善しようと努める。つまり，一方向的なコミュニケーションがそこに存在していると言え，このとき，支援する側は，自分が与えた学級経営に関するあるまとまった情報が，被支援者に「正確に」「そのまま」伝わるということを信じている。こうした「情報を有形のモノとして捉え，情報の送り手と受け手の間にパイプのような流通経路があり，そのパイプにぽんと情報を投げ込めばそのまま受け手に内容が伝わる，といったコミュニケーション観」を，工学的情報伝達モデルにおいて「導管（Conduit）メタファー」と呼ぶ（図 1）[1]。

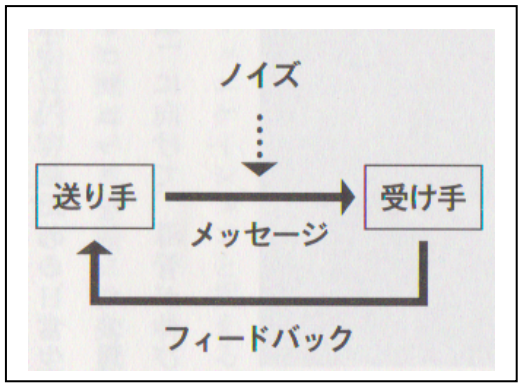



**図 1　工学的な情報伝達モデル**

出所　中原淳，長岡健（2009）『ダイアローグ 対話する組織』ダイヤモンド社

若手教員の指導に携わる中堅，ベテラン教師たちが語る指導の困難さの一つに「言ったとおりにできない」というものがある。この「言ったとおりにできない」という言説には，「自分が言ったことは，言ったのだから伝わって良いはずだし，そのまま伝わって当然だ」という考え方が表れており，そこには「導管メタファー」が存在している。ここに教師支援の問題の一つがある。実は，支援者が伝えたはずの「そのこと」が，被支援者に正確に伝わることはほとんどない。筆者自身の経験においても，子供への指導に「甘さ」が

見られた初任段階教員に，「今日のような場面では，もっと厳しく子供たちに接した方がいい」と指導したことがあった。私は，その場面に限った「厳しさ」を求めていたが，その教員はあらゆる場面でのことに適応されるものと受け取った。それから，本来なら子供にやさしく接してあげた方が良い場面で厳しく接し，以前から「甘い」接し方だと感じられた場面では，そのまま子供たちに曖昧な指導を繰り返していた。その教員と子供たちの関係は，むしろ以前より悪化していった。中原淳・長岡健（2009）は「導管メタファーでは『伝わらない何か』がある」とし，それを「価値観や信念」だと指摘している[(2)]。「厳しい指導」「あたたかい指導」は価値であり，「伝わらない何か」であると言える。もちろん，単なる手法の間違いを修正するのであれば助言は効果的であるに違いない。しかし，学級経営に困難を抱えている教師の課題が，単に手法のみである場合は稀である。支援を必要としている教師への支援が，効果をあげない理由の一つは以上のような一方向的なコミュニケーションの特性に起因するものである。

### ２．２　助言内容に関する再現の限界

教師に「価値観や信念」に関わる情報を，伝えることはむずかしい。では，学級経営や授業の手法は伝えられるのだろうか。たしかに，学級経営や授業の手法であれば，ある程度正確に，もれなく伝達することができそうだ。例えば，日直の仕事を画用紙に「朝の会の司会」「始業のあいさつ」「板書を消す」「帰りの会の司会」と書き，日直の子供が仕事を遂行する度に札を裏返しにしていく。すると，厚紙の裏には「おつかれさま」と書いてある。こうした指導に関わる手法であれば，情報は正しく伝わり，助言された教師はほぼ正確にこの手法を再現できるであろう。この場合，「導管メタファー」を適応することができる。しかし，「なぜこうした取組が必要なのか」「こうした取組をすることで，どのような子供を育てようとするのか」と言われると，これは「価値観や信念」の域に達してしまう。例えば，ベテラン教師が，記憶が苦手な子のためにこうした取組をし，日直の仕事を一つ遂行する度に，その子をしっかりほめているとしよう。それによって，その子の自尊感情を高めようとしているとすると，そうしたことまでは，なかなか他の教師には伝わらない。ここにも，やはり「伝わらない何か（部分）」が存在していると言える。

次に，授業の手法についても考察を加える。岩下修（1991）は，自身が考える価値ある指導案の条件として「１　良い授業ができる」「２　授業の腕が上がる」「３　追試が可能である」の３点を挙げている[(3)]。また，これらを具現するために「１　中心になる発問・指示（を枠組み化して）」「２　全員を授業に参加させる片々の技術」「３　手立ての根拠を『技術・原則』という形で」指導案の中に取り入れることを奨励している[(4)]。

もちろん，こうした提言は授業研究分野の発問，指示の吟味という点で成果を上げたと評価できるし，従来の指導案に比べて，第三者がすでに成功した授業を「そっくりそのまま」再現する可能性を高めたと言って良い。しかし，指導案通りの反応が子供から返ってこずに予定されていない方向へと授業が展開する場合もあるに違いない。なぜなら，原実践を行って成功した教師と，再現しようとする教師が違う教師だからだ。指示一つにしても，表情も違えば，声量，立つ場所なども違う。また，原実践が成功した教室の子供たちと，再現を試みようとする教室の子供たちが違うという点が何より重要だ。

原実践とは「教師のパーソナリティー」「子供のパーソナリティー」「学級の状態」が違うのだから，再現しようとする教師が原実践と同じ効果を生み出すことは，正確にはできないのだ。「再現する可能性を高めた」とは文字通り，「高めた」というだけで完璧にトレースできるというわけではない。

つまり，授業がうまくいかない教師に，授業がうまい教師がサポートする場合は，手法を単に伝えるだけではそのサポートはうまくいかないということだ。 「その学級の担任は，子供たちにどのような願いを持っているのか」，「それに対して子供たちは今どのような状況にあるのか」，「そこでどのような授業をすべきであるのか」という点を明らかにした上で，授業の手法を共にカスタマイズしていくようなことが，支援者には必要なのである。

## ３　教師の困難とその支援

### ３．１　困難を感じている教師の困難

学級経営に困難を感じ，支援を必要としている教師に，単に助言することで，その困難な状況を克服することは実のところむずかしいということを論じた。ここでは，学級経営に困難を感じている教師の困難さがいったいどのようなところにあるのかを論じ，更にどのようにアプローチすれば，支援を必要としている教師の困難な状況が改善されるかを論じたい。

学級経営に困難を抱えている教師は，しばしば「どうやって指導したら良いのでしょうね」と尋ねる。こう聞かれると周囲の教師たちは手法を尋ねられていると感じるので，自分の成功体験からくる手法を助言するのだ。しかし，

こうした助言が効果をもたらさないのは，既に論じた。だから，もしも手法が困難さの本質で，手法を改善することによってのみ，この「困難」が改善されるのであれば，それを克服することはできないという結論にいたる。なぜなら，成功する手法を正確に伝えることも，それを再現することもむずかしいからだ。また，成功した手法が成功した条件と同様の教室など存在しない。

しかし，困難さを抱えている教師の困難さは，本当に手法の問題なのだろうか。試みに，教師の手法の選択や実行に関わる様相をモデル化してみる（図２）。最も表面にあり，他者からも見えやすく，本人も自覚しやすいのが「手法」である。この手法は教師の願いから派出するものである。例えば，「もっと，忘れ物を減らしたい」（願い）から，「忘れ物をする度にシールを表に貼り付けていく」（手法）を選択するに至るというわけである。しかし，さらに深い層がある。これが，「価値観・信念」である。前述の例で言えば，「もっと，忘れ物を減らしたい」のは，なぜかといえば「忘れ物が少ない子供の方が将来にわたって自立し，幸せになれるはずだ」という（価値観・信念）持っているからだという構造になっている。

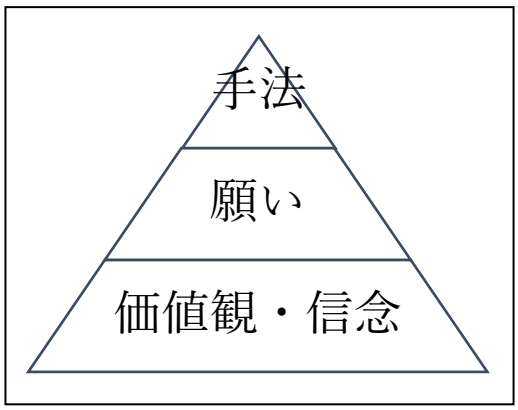



**図 2　教師の手法の選択や実行に関わる様相モデル**

出所　筆者作成

こうしたモデルを考えてみると，困難を抱えている教師の困難さが手法だけの問題ではないことがわかる。先の教師が抱えている困難さは，手法の誤りは当然ではあるが，その手法を選択させた教師の願いや価値観・信念の誤り，貧困さなどもあげられるであろう。また，手法と願い，価値観・信念とのズレも考えられる。「忘れ物をする度にシールを表に貼り付けていく」という手法と，子供を自立させたいという信念が整合していないのだ。

### ３．２　「対話」的な支援

私は，数年前にある初任段階教員の指導教員だった。実際に次のようなやりとりがあった。

「忘れ物を減らしたいということだけど，忘れ物はどうしたら減らせるだろうね。」
「忘れ物をする度に表にシールを貼って，１０個になったら家庭に連絡したらどうでしょう。絶対に忘れ物しなくなると思うんですよね。」
「なるほど。ところで忘れ物をさせたくないのは，なぜなの。」
「それは，やっぱり身の回りのことはちゃんとできる方がいいですよ，将来困りますし。それに，忘れれば，勉強でも困りますし，隣の子の迷惑にもなります。」
「その通りだよね。将来困るよね。将来，その子が困らないようにしたいよね。それで，シールを貼ったとして，将来，その子は忘れ物をしなくなるかなあ。先生が，担任じゃなくなったとき。家庭に連絡が行かなくなったときに。」
「ううん，それはちょっとわからないですね。」
「そうすると，先生が担任じゃなくても，先生の手を離れてからも，その子が忘れ物をしないような方法を考えられるといいよね。だって，先生は，将来困らないようにって言っていたもんね。」

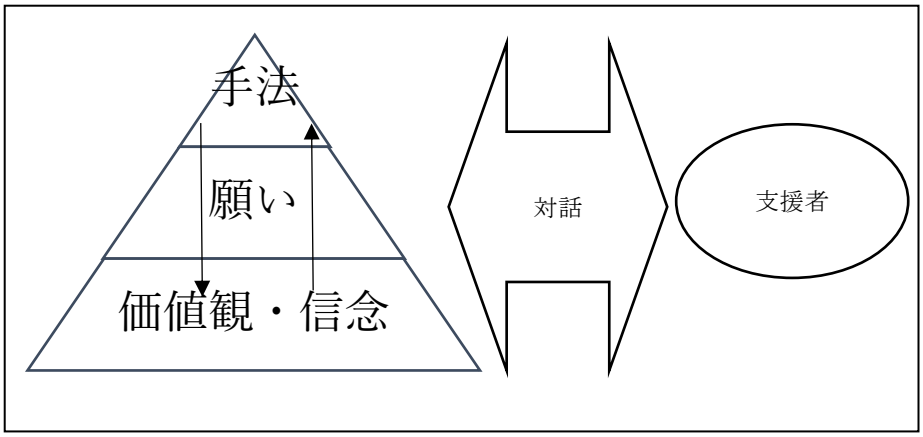



**図 3　対話による支援モデル**

出所　筆者作成

この教師は，「じゃあ，忘れ物しない方法を子供たちに話し合わせて，効果のある方法

ナンバーワンを決めるっていうのをやってみます」という代案を最終的には自分で提案した。更に，その後，その手法を採用した結果についても，一緒にふり返りを行った。このとき，筆者が行った支援は，対話しながらなぜその「手法」を選択しようとするのか，さらにその教師の「願い」を豊かにしたり，「価値観・信念」を確かにしたり，「価値観・信念」と「手法」を往還させながら自分の考えを吟味させるような働きかけになっていると言って良いだろう。（図３）

### ３．３　対話による支援

前述したような工学的なコミュニケーションモデルの代案となるのは，社会構成主義と呼ばれるメタ理論である。社会構成主義[5]は，コミュニケーションによって物事は意味づけられ，人々の行動はそれに従ってなされるという考え方を背景とする。この考え方を参照すれば，学級経営に困難を抱える教師への支援におけるコミュニケーションは，工学的な情報伝達モデルによって伝わる事柄（主に教育の手法）がある一方で，教育観，指導観，子供観，願い，価値観・信念といった教師のビリーフを形成するような概念は，社会構成主義的なコミュニケーションモデルを背景に行うべきであると言える。中原・長岡（2009）は，「物事（客観的事実）が意味づけられていくコミュニケーションのプロセスを探るとき，意味を創造共有していく効果的な方法として見えてくるもの，それが『対話』です」[6]と述べている。

つまり，社会構成主義的なコミュニケーションの効果的で有力な手法が「対話」であるということだ。

困難を抱える教師への支援は，これまでの工学的なコミュニケーションを超えて，対話によって，客観的事実（教師の教育実践や子供の姿）を意味づけ，教師自身の「価値観・信念」を豊かにしていくというプロセスを探求する必要があると考えられる。また，こうしたコミュニケーションを組織的に具現するとき，同僚間に交換される教育に関わる情報が互いにとって，さらに有意義となるであろう。

ケネス・J・ガーゲン，ロネ・ヒエストゥッド（2015）は，クリエーティブでイノベーティブな組織作りについて次のように言っている。「創造的な成果を最大限得るためには，情報伝達ルートを開放的なものにして，情報共有が組織全体を通じて行われるようにしなければならない。『あなたが知っていることを私が知ることで，私の前に新しいドアが開けるかもしれない』のである」と指摘する[7]。情報伝達を「対話」という手法を活用して行うとき，困難を抱える教師への支援がよりいっそう効果的になるものと考える。これが，筆者が考える教師への支援の哲学的背景であり，手法として対話を用いる理由である。

## ４．おわりに

指導的な立場にある教員が，被指導的な立場の教員へと，有効と思われる教育に関する情報を一方向的に伝達するというこれまでモデルを乗り越える。それは，教師間の信頼をもとにした関係の中で，客観的な事実（教育実践や子供の姿）を対話によって意味づけ，支援される側の教師が自ら「願い」を豊かにしたり，「価値観・信念」を漸次刷新したり，また「価値観・信念」と「手法」を往還しつつ，それぞれを吟味できるような支援へと変化させていくことで可能になる。これが，本稿において筆者が主張する教師への支援の根幹である。

## 引用文献

(１) 中原淳・長岡健（2009）『ダイアローグ 対話する組織』ダイヤモンド社，pp.32-35
(２) 前掲（１），pp.63-65
(３) 岩下修(1991)『指導案づくりの技術』明治図書出版 p.14
(４) 前掲（３），p.19
(５) 社会構成主義については，次の書を参照。
ケネス・J・ガーゲン，ロネ・ヒエストゥッド，伊藤守監修・翻訳，二宮美樹訳（2015）『ダイアローグ・マネジメント　対話が生み出す強い組織』ディスカヴァー・トゥエンティワン
ケネス・J・ガーゲン，メアリー・ガーゲン，伊藤守監修 翻訳，二宮美樹訳(2018)『現実はいつも対話から生まれる』ディスカヴァー・トゥエンティワン
(６) 前掲（５），pp.87
(７) 前掲（５），pp.198

# 規律の徹底と受容的かかわりが学級経営に及ぼす影響に関する小学校教師への質問紙調査

山田雅彦（東京学芸大学）


## 要　　旨

本研究の課題は，順調な学級経営のために重要であるとされる生活規律・学習規律の徹底と教師から児童・生徒への受容的・心情的なかかわりが，学級内の人間関係に及ぼす影響を明らかにすることである。小学校教師を対象に質問紙調査を実施し，第 1 学年から第 6 学年までの担任学級に関する 395 人の回答を因子分析した結果，教師が学級経営を理解・評価する観点として，受容的・心情的かかわりに相当する「受容」，生活規律に相当する「しつけ」，教師との節度あるかかわりを含めた学級内の一体感「和やか」，教師同席の場で児童がルールを守る「秩序」の 4 因子が得られた。互助的行動を下位尺度とする「和やか」を学級経営の目標とする仮説モデルを作成して共分散構造分析を行った結果，「秩序」からのみ，「和やか」への直接の影響の可能性が示された。「受容」から「和やか」へは，「秩序」および「秩序」に影響を及ぼす「しつけ」へのパスを通じた間接的な影響の可能性が示された。「秩序」には「受容」「しつけ」両因子とも正の影響を及ぼしているものの，「しつけ」の方がより強い影響を及ぼしている可能性が示された。これにより，規律の徹底と受容的・心情的かかわりは学級経営に各々独立して影響を及ぼすのではなく，受容は生活規律を介して児童相互の関係に間接的に影響を及ぼしている可能性が示された。



キーワード

教師のリーダーシップ行動，生活・学習規律，小学校教育，質問紙調査，共分散構造分析


## １　序

本研究の課題は，順調な学級経営のために重要であるとされてきた二つの観点，生活規律・学習規律の徹底と児童・生徒への受容的なかかわりが，学級内の人間関係に及ぼす影響を，教師への質問紙調査によって明らかにすることにある。

この課題設定は，以下のような問題意識にもとづいている。

学級を基本的な生活と学習の単位とする日本の学校教育においては，学級経営は重要な教育活動である。教育行政当局も，『生徒指導提要（平成 22 年 3 月）』の第 6 章第 4 節で「学級・ホームルームという学校生活の場面は，生徒指導を進める上でも基本となる生活場面」「学級経営・ホームルーム経営の具体的な仕事として生徒指導が行われると考えてもよい」と，その重要性を指摘している。小学校および中学校学習指導要領（平成 29 年告示）の第 1 章総則第 4 の 1(1)にも 「学習や生活の基盤として，教師と児童との信頼関係及び児童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」とある（引用は小学校学習指導要領から）。

その学級経営については，生活規律・学習規律の徹底と，規律や立場にとらわれない受容的・心情的なかかわりの二つが重要であることが指摘されてきた。三隅・吉崎・篠原(1977)は，児童から見た教師のリーダーシップ行動に，規律の徹底を志向する「目標達成行動（リーダーシップ P 型）」と受容的かかわりに相当する「集団維持行動（リーダーシップ M 型）」の 2 側面があり，これらが両立された「PM 型」の教師が担任する学級で，学級連帯性・学習意欲・規律遵守・学校不満の低さといった「学校モラール」が高いことを指摘している(1)。三島・宇野(2004)は，学級の雰囲気に影響を及ぼす教師の言動について児童対象の質問紙調査を行って 5 因子を抽出しているが，学級の雰囲気に有意な影響を及ぼしている因子は「受容・親近」と規律を重んじる「自信・客観」の 2 因子であることを指摘している(2)。中川・西山・高橋(2009)による教師・保育者対象の質問紙調査でも，教師・保育者の学級経営観として「規範を重視した指導的なかかわり」と「心情を重視した受容的なかかわり」の 2 因子が抽出されている(3)。

ただし，実践場面において両者の具体的なあり方が適切かどうか判断することは容易ではなく，学級経営の理想像は流動的である。時系列的に見ると，1980 年代中盤以降「管理教育」に象徴される規律優先の学級経営が批判の対象となり，1990 年代後半には「カウンセリングマインド」をキーワードとする受容的関係が教育行政当局によって推奨された。しかし，同時期に社会問題化し始めた「学級がうまく機能しない状況（いわゆる学級崩壊）」をうけて，2000 年代に入ると再び規律の重要性が指摘されている。東京都(2004)が「統率力（児童・生徒の集団をまとめ，リードする力。児童・生徒を惹きつける力）」[1)]を「使命感，熱意，感性」「児童・生徒理解」とともに「すべての教師にとって基盤となる」と位置づける[(4)]など，教育行政当局も集団をまとめ，リードすることの重要性を見直すようになっており，「まとめ」や「リード」には規律が欠かせない。このように，規律と受容の望ましいバランスについては，その都度の社会問題に対応して「行き過ぎ」を修正する繰り返しになっている。

規律と受容のバランスについて，三隅・吉崎・篠原(1977)は PM 型に次いで「学校モラール」が高いのは規律よりも受容的かかわりが優勢な M 型の教師の学級であると指摘している。また，三島・宇野(2004)は「受容・親近」因子は一学期から学年末まで学級雰囲気に有意な影響を及ぼしているのに対して，「自信・客観」因子は学年末になってから影響を及ぼすと指摘している。いずれも受容のほうが規律よりも大きな影響を及ぼしていると読み取れる調査結果である。

また，授業中の私語や不規則発言等を教師が即座に制止せずしばらく話を続けさせたり話し相手になったりする現象を対象とする研究の一部では，そのような受容的な対応が「人間関係調整」[(5)]や「競合し合うディスコースや立場との葛藤や差異が，共同と学習のある豊かな領域へと変わっていく」要件[(6)]と，積極的な意義があるものと位置づけられている。ここには学習規律を軽んじることが教師－児童間または児童相互間の良好な人間関係を築く手段であると解釈しうる余地がある。

しかし，このような研究動向は，一部の教師の経験則と矛盾している。一例として野中･横藤(2011)は横藤の小学校教師・校長としての経験をふまえて「まずもってしっかりとした縦糸を張」り，「感情に彩られた横糸を豊かに絡ませてい」くことが学級経営の原則であると，規律（野中･横藤の比喩によれば縦糸）と受容（同じく横糸）のバランスに言及しつつも規律が優先されることを強調している[(7)]。また，中学校教師である堀(2011)は同僚のベテラン教師の言葉として「一に給食，二に掃除，三・四がなくて五に勉強」[(8)]という経験則を紹介し，生活規律の重要性を指摘している。

こうした経験則を支持する結果を報告した数少ない調査に森田・山田(2013)[(9)]がある。森田・山田(2013)は，児童とその学級担任への質問紙調査により，教師の学級経営のスタイルと児童の社会性の関係を追究した。そして「① 児童の社会性が高い学級の担任は，（中略）上下関係（ルールの徹底）を確立し，（中略）水平関係（フラットな心の通い合い）も確立した学級経営を行っていると自覚している。② 児童の社会性が低く友達関係を育みにくい学級の担任の学級経営スタイルは，水平関係に偏っている」と，規律優先の経験則を支持する結論を報告している。しかし，この研究では学級担任対象の質問が 20 項目あるにもかかわらず回答は 36 とサンプル数が不十分であり，「速報版」としての位置づけを免れない。かくして，効果的な学級経営のための規律と受容の適切なあり方について精査することは今なお重要な課題であり続けている。

規律をめぐる調査結果の差異の一因として，三隅・吉崎・篠原(1977)や三島・宇野(2004)が児童を対象に教師の言動を尋ねているのに対して，森田・山田(2013)が教師を対象に学級内の規律の徹底具合を尋ねている点を指摘することができる。より具体的には，三隅・吉崎・篠原(1977)では「注意する」や「～する（しない）ように言う」，三島・宇野(2004)では「しかる」という表現が，規律にかかわる因子の下位尺度項目に多用されている。教師が規律の徹底を求めていることを児童が印象深く記憶しているかどうかを問う調査である。一方，森田・山田(2013)は，児童が「～している」かどうかを教師に問う調査である（表 1 参照）。規律の徹底を求めるリーダーシップ行動は，学級内に規律を徹底させるための手段の一つであり，規律の徹底を直接言葉で求める以外にも規律を徹底する方法はある。また，規律が早い時期に定着してしまえば規律の徹底を求める教師の行動が児童の印象に残らないことも起こりうる。従って，学級経営における規律の意義を追究する過程としては，規律の徹底を求めるリーダーシップ行動もさることながら，森田・山田(2013)が追究したような規律の徹底具合自体を問う調査が従来以上に実施されることが望ましい。また，研究成果の実践への寄与にまで視野を広げてみるならば，児童・生徒が担任教師に抱いている印象は，教師が日常的に把握しにくいせいもあって実践場面で活用しにくい情報である。この点からも，規律の徹底具合自体を質問に含む調査の意義は大きい。

また，従来の研究では児童・生徒への質問紙調査により担任の学級経営を評価しているが，これは規律と受容の関係を追究する上では改善の余地のある方法である。調査対象が学級経営の順調な学級に偏るリスクを無視できないからである。「学級がうまく機能しない状況（学級崩壊）」のような極端な問題状況も発生している現在では，そうした

状況にある学級も含めて調査を行うことが望ましい。しかし，質問紙調査の実施には最低限の生活規律・学習規律の確立が不可欠であるし，学級経営に課題を抱えている学級担任には調査を実施する精神的な余裕を期待しにくい。時には，質問紙調査を行うこと自体が，学級内での児童自身の望ましくない立場を自覚させることにつながるとの懸念から質問紙調査を拒絶されることもある[2)]。加えて，質問紙調査は低学年での実施に技術的な困難が伴うことから，回答が中学年以上の担任に偏ることになる。

そこで本研究では，調査協力者を増やす妨げとなり，順調な学級に回答が偏る可能性がある児童対象の質問紙調査を行わず，教師の観察（みとり）による学級の状況を問う質問紙調査によって規律と受容が学級経営に及ぼす影響を明らかにすることを試みた。児童対象の調査に代えて，教師の観察によって学級の状況を調査するのである。

ここで問題となるのは，学級経営を評価するための教師用尺度がほとんど作成されていないことである。三隅・吉崎・篠原(1977)，三島・宇野(2004)のほかにも，児童・生徒対象の尺度が多数作成されている[(10)(11)(12)(13)]一方で，教師対象の尺度はその数自体が少ない[(3)(14)]。しかも，いずれも教師の自己評価や教師（保育者）間の意見交換の資料として使用することを想定したものであり，教師自身の振る舞い方や心がけを問うものであって児童・生徒とのかかわり方や学級の具体的な状況を問うものではない。質問項目には「き然とした態度をとる」[(3)]「子どもの人権を尊重することができている」[(14)]といった抽象的な表現も見られ，具体的な学級の状況を問う調査としては活用しにくい。

そこで注目したのが，森田・山田(2013)でも参照されている，野中･横藤(2011)による「縦糸・横糸チェックリスト」[(15)]である。このリストは，学級の状況を日常的に把握するための簡易的なチェックリストであり，教師が児童に対してとりうる具体的な行動に加えて，個々の児童の振る舞いや児童相互間の関係についての教師の観察結果を問う項目も含まれている。それも整理整頓や当番活動のように日常的な指導の際に注目される事項が具体的に列挙されている。同リストが一般書に掲載されていて教師の間では相対的に知名度が高く，協力を依頼する際に趣旨を理解していただきやすいこと，質問項目が 20 項目と相対的に少なく，回答者の時間的・心理的負担が小さいこともふまえて，「縦糸・横糸チェックリスト」をもとに質問紙調査を行うこととした。

## ２　調査の方法

### ２．１　内容

#### ２．１．１　学級経営傾向自己評価シート（Q1-1～20）

森田・山田(2013)が野中･横藤(2011)の「縦糸・横糸チェックリスト」をもとに作成した学級経営傾向自己評価シート（表 1。表 1 には各項目の記述統計量ならびに後述する因子分析後の各項目の因子負荷量を併せて示してある）。質問項目を採用するにあたり，教師・保育者と子どもとの関係について「規範を重視した指導的なかかわり」と「心情を重視した受容的なかかわり」の 2 因子が抽出された中川・西山・高橋(2009)による教師用尺度ならびに，学級での居心地に関して教師から観察可能な質問を含んでいる，清水(2002)[(10)]および河村・武蔵(2012)[(13)]による児童用尺度と本調査で使用予定の質問項目を照合した。その結果，教師から児童への受容的かかわり，学級内の規律ならびに学級経営によって達成されるべき児童相互間の関係の三者を問う質問としてみた時，使用予定の質問項目に極端な偏りや不足はないと判断した。先行する森田・山田(2013)の調査との連続性を考慮するとともに，回収率を上げるためにも本調査への回答が回答者の本務の妨げになることを極力回避するため，質問項目の追加は行わなかった[3)]。

#### ２．１．２　回答者と学級の属性（Q2-1～5）

学級経営と関連する可能性のある教師及び学級の属性。具体的には，Q2-1 Q1-1～20 に回答する際にふりかえった学級（現在または最後に担任した学級）の学年，Q2-2 その学級の人数，Q2-3 その学級を担任した時期，Q2-4 その学級の学級経営の順調さについての教師の判断，Q2-5 その学級を担任した時点での通算勤務年数。

### ２．２　用紙及び回答方法

調査用紙には無記名式を用い，回答方法は Q1 についてはすべての項目で 4 件法（「4.いつもそうである」―「1.全くそうではない」）を採用した。Q2 については質問ごとに選択肢が異なるので表 2 に，各選択肢の実測度数ならびに相対度数と併せて示す。Q1 冒頭には「あなたが現在担任をしている（現在担任をなさっていない場合は最後に担任した）学級で，以下に挙げるようなことがどの程度頻繁に起こっていたか，１から４のあてはまるところに○をつけてください。あまり深く考えず，直感的に回答してください。」と教示文を挿入した。Q2 冒頭には「その学級の具体的なことについて教えてください。」と教示文を挿入した。

### ２．３　協力者と実施方法

配付と回収には郵送自記式を採用し，2015 年 7 月に，かねてから研究上の交流のある現職・元職の公立小学校長ならびにその紹介の公立小学校長に文書で協力を依頼した。依頼文書には，研究の趣旨，学校・教師とも協力が任意で

**表 1 Q1 の質問項目と記述統計量･因子分析結果**

| No. | 変　数 | 因子負荷量 F1 受容 | F2 しつけ | F3 和やか | F4 秩序 | 共通性 | 平均 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | 教師は全ての子供といろいろなことを話している | .644 | -.064 | .149 | .007 | .473 | 3.197 | 0.642 |
| 8 | 教師は子供の良い点を伝えたり，褒めたりしている | .483 | .169 | -.079 | .147 | .376 | 3.433 | 0.598 |
| 5 | 保護者は教師を信頼し，応援してくれている | .469 | .015 | -.075 | .227 | .326 | 3.347 | 0.620 |
| 12 | 教師が子供の発言に本気で感動したり，子供に負けて悔しがったりしてみせる場面がある | .449 | .133 | -.035 | .016 | .255 | 3.243 | 0.735 |
| 14 | 教師は休み時間に子供たちとよく遊んでいる | .441 | -.056 | -.011 | -.061 | .164 | 2.673 | 0.877 |
| 11 | 子供たちは休み時間にルールを守って遊んでいる | .136 | .627 | -.146 | -.012 | .370 | 3.200 | 0.526 |
| 13 | 掃除や給食（昼食）の時の子供たちの動きは素早く落ち着いている | .097 | .461 | .025 | .260 | .476 | 3.041 | 0.690 |
| 6 | 子供たちの靴箱や机の中・下・周り，筆入れ，ロッカーや傘の始末などはすっきりとしている | -.043 | .408 | .033 | .210 | .294 | 2.962 | 0.548 |
| 15 | ルールをめぐって子供たちが「ああだ，こうだ」と混乱することがある　R | -.063 | .373 | .044 | .080 | .178 | 2.820 | 0.794 |
| 19 | 子供たちはグループで仲良く学習を進めている | .193 | -.103 | .565 | .088 | .413 | 3.144 | 0.654 |
| 17 | 教師に対して，子供たちは敬語（丁寧語）で話している | -.101 | .009 | .382 | .191 | .208 | 2.823 | 0.725 |
| 3 | 子供は発言するとき，教師だけに話している　R | -.021 | -.065 | .348 | .121 | .132 | 2.742 | 0.722 |
| 1 | 子供たちは学習のルールを守っている | -.063 | .213 | .106 | .508 | .447 | 3.210 | 0.508 |
| 16 | 教師の話にはほとんどの子が明るい表情で耳を傾けている | .298 | -.042 | .141 | .478 | .490 | 3.223 | 0.597 |
| 4 | 教室に明るい笑いがあり，暗いわらいはない | .157 | .017 | .017 | .384 | .233 | 3.549 | 0.679 |
| 2 | 廊下や朝会時における子供たちの整列は静かにできている | -.096 | .112 | .352 | .395 | .430 | 3.038 | 0.662 |
| 7 | 教師が話すとき，子供たちは静かに教師の方を見て聞いている | -.072 | .343 | .147 | .431 | .525 | 3.142 | 0.609 |
| 10 | 朝の会，終わりの会は子供たちだけで，てきぱきと進めている | .033 | .408 | .523 | -.207 | .589 | 3.203 | 0.834 |
| | 固有値 | 5.143 | 1.598 | 1.123 | 1.022 | | | |
| | 寄与率(%) | 28.571 | 8.876 | 6.239 | 5.677 | | | |
| | 累積寄与率(%) | 28.571 | 37.447 | 43.686 | 49.363 | | | |
| | 因子間相関　F2 | .373 | | | | | | |
| | F3 | .366 | .575 | | | | | |
| | F4 | .373 | .472 | .365 | | | | |
| 9 | 子供たちは友達ができない時や失敗した時に助け合う | | | | | | 3.344 | 0.632 |
| 20 | 子供たちの返事やあいさつは，歯切れよい | | | | | | 3.061 | 0.658 |

R は反転項目

表 2　Q2 各項目の選択肢と実測度数・相対度数

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.学年 | 1 年 | 2 年 | 3 年 | 4 年 | 5 年 | 6 年 |
| | 59(14.9%) | 77(19.5%) | 61(15.4%) | 69(17.5%) | 58(14.7%) | 71(18.0%) |
| 2.児童数 | 1.10 以下 | 2.11～20 | 3.21～30 | 4.31～40 | | |
| | 7(1.8%) | 8(2.0%) | 201(50.9%) | 179(45.3%) | | |
| 3.担任時期 | 1.現在 | 2.1 年前 | 3.2 年前 | 4.3 年前 | 5.4 年前 | 6.5 年前～ |
| | 280(70.9%) | 46(11.6%) | 11(2.8%) | 6(1.5%) | 15(3.8%) | 37(9.4%) |
| 4.順調さ | | どちらかといえば | | | | |
| | 1.順調 | 2.順調 | 3.不調 | 4.不調 | | |
| | 111(28.1%) | 224(56.7%) | 47(11.9%) | 13(3.3%) | | |
| 5.勤務年数 | 1.1 年未満 | 2.1～5 | 3.6～10 | 4.11～15 | | |
| | 17(4.3%) | 52(13.2%) | 73(18.5%) | 53(13.4%) | | |
| | 5.16～20 | 6.21～25 | 7.26～30 | 8.31 年以上 | | |
| | 53(13.4%) | 63(15.9%) | 47(11.9%) | 37(9.4%) | | |

あること，回答は無記名で回答内容は学校・教師とも匿名で処理されることを明記し，了解が得られた学校ごとに必要部数の質問紙と返信用封筒を送付，学校単位で実施，返送してもらった。研究の趣旨，回答が任意・無記名であり匿名で処理されることは質問紙冒頭にも明記した。回答者の負担を考慮して質問は 10.5 ポイントで A4 用紙 2 頁（両面印刷）におさめることとし，表面最下段に裏面にも質問がある旨明記した。同年 9 月までに 32 校（北海道 29，群馬県 1，神奈川県 1，愛媛県 1）427 人の回答が得られた。学校側から伝えられた必要な質問紙の枚数を母数とする回収率は 76.5%であった。これらのうち，回答に欠損が認められたものを除外した 395 人(83.2%）を分析の対象とした。

### ２．４　回答者の分布

分析に先立ち，学級の順調さについての回答者の分布が実情を反映しているかどうか，先行する調査をもとに検討した。

協力者は北海道に集中しているので，北海道における「学級がうまく機能しない状況」の発生率に関する調査との照合を試みた。請川・星(2004)による全道悉皆調査[16]によれば，「自ら担当しているクラスがうまく機能しない状態にある（あった） かどうか」という問いに対する「ある」という回答は 39.9%であった。しかし，この回答は過去に担任した学級も対象としている上に，回答者の勤務年数に関する十分な情報が報告されていないため，直近の発生学級率を推定することは困難である。そこで，他の自治体の調査から類推することとした。

「学級がうまく機能しない状況」について継続的に調査を行った埼玉県教育委員会の報告(2002)では，「学級がうまく機能しない状況」の発生学級率は漸増傾向にあるとはいえ平成 13(2001)年度で 0.56%である[17]。比較的新しい横浜市の調査(2009)でも，平成 19(2007)年度の発生学級率は 1.60%である[18]。本調査の「不調」3.3%はこれらの数値を上回っており，定義 [4]により「うまく機能しない状況」に該当しない事態が相当数あるとしても，危惧していた順調な学級に回答が偏る事態は回避できたと判断した。

## ３．分析結果と考察

### ３．１　因子の抽出

各項目の記述統計量を算出した後に，質問項目を整理して構造的に把握するために因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。固有値 1 以上を基準として解釈に矛盾のない 4 因子が抽出された。ただし固有値の減衰状況（5.792 →1.600→1.142→1.027→0.989→0.914→0.884･･･）から 5 因子解の可能性も排除できなかったため，5 因子解を採用して再度因子分析を行い，5 因子解の解釈が困難であることを確認した。その上であらためて 4 因子解を採用し，3 度目の因子分析を行った。4 因子いずれにも因子負荷量が.300 未満だった 2 項目を削除して 4 度目の因子分析を行い，抽出された 4 因子を採用した。ただし，複数の因子に.300 以上の因子負荷量を示し，それらの差が.150 に満たなかった 3 項目は下位尺度として採用しなかった（表 1)。

第 1 因子（固有値 5.143，寄与率 28.571%，α=.649）には「教師は全ての子供といろいろなことを話している」「教師は子供の良い点を伝えたり，褒めたりしている」といった，児童と積極的に親しくなろうとする教師からの働きかけが高い負荷量を示した。学級経営における重要性が古くから認められてきた受容的かかわり，野中・横藤(2011)の「横糸」，中川・西山・高橋(2009)の「心情を重視した受容的なかかわり」に相当する因子である。これを「受容的かかわり因子」と命名した。第 2 因子（固有値 1.598，寄与率 8.876%，α=.614）には「子供たちは休み時間にルールを守って遊んでいる」「朝の会，終わりの会は子供たちだけで，てきぱきと進めている」等，あらかじめ定められたルールを教師のその都度の指示なしに遵守できているかどうかにかかわる項目が高い負荷量を示した。これを「児童のしつけ因子」と命名した。第 3 因子（固有値 1.123，寄与率 6.239%，α=.429）には「子供たちはグループで仲良く学習を進めている」「教師に対して，子供たちは敬語（丁寧語）で話している」と，児童間ならびに教師−児童間の人間関係にかかわる項目が高い因子負荷量を示した。教師との節度あるかかわりを含めて学級内の和やかな一体感が醸成されているかどうかにかかわる因子と解釈し，「和やかな学級因子」と命名した。第 4 因子（固有値 1.022，寄与率 5.677%，α=.616）には「子供たちは学習のルールを守っている」「教師の話にはほとんどの子が明るい表情で耳を傾けている」といった，教師が同席している場面で児童がルールやマナーを遵守しているかどうかにかかわる項目が高い負荷量を示した。「秩序ある学級因子」と命名した。以下それぞれ「受容」「しつけ」「和やか」「秩序」因子と略記する。

尺度の信頼性を示すα係数は総じて低い値となったが，理由として回収率を高めるために質問数を抑えざるを得なかったこと，それに伴って下位尺度項目が少数であることを指摘できる。特に「和やか」因子のα係数が低いが，これを分析対象から除外することは，学級内の一体感や互助的人間関係を無視して分析することになり，学級経営の考察としては現実に即さないものとなる。近年ではα係数に基準を定めて基準に満たない因子をカットオフする操作の合理性に疑義が呈されている[19]ことも考慮して 4 因子を採用し，α係数を補完，代替する方法の一つとされる共分散構造分析を後段で実施することとした。

### ３．２　順調さの判断への影響

「教師がどのような学級を順調だと見なしているか」と，「教師の観察によると学級はどのような状態であるか」は，密接に関連しているが厳密に区別して論じなければならない。そこでまず前者について，教師が判断する学級経営の順調さ(Q2-4。以下「順調さ」と略記）に各因子がどの程度影響を及ぼしているかを明らかにするために，順調さ（反転項目の処理済み）を目的変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。「受容」「しつけ」「和やか」「秩序」各因子の下位尺度得点（反転項目の処理済み）ならびに順調さに影響を及ぼす可能性のある教師・学級の属性（Q2-1 学年，Q2-2 人数，Q2-3 担任時期，Q2-5 勤務年数）を説明変数とした（表 3。表 3 には，後に行う共分散構造分析のモデル作成の手がかりとして 4 因子それぞれを目的変数として行った重回帰分析の結果を併せて示してある）。

その結果，順調さに対して 4 因子すべてからの有意な正の標準偏回帰係数が認められた。その絶対値は「秩序」で最も大きく，次いで「しつけ」「受容」，「和やか」で最も小さかった。これにより，抽出された 4 因子のうち，教師が学級経営の順調さを判断する際に最も重視しているのが「秩序」である可能性が示された。自由度修正済 $R^2$ は.375 となった。VIF は 1.242～1.540，許容度は 0.649～0.805 で，説明変数間の多重共線性の問題はないと判断された。

**表 3　各変数を目的変数とする重回帰分析結果**

| | 順調さ | F1 受容 | F2 しつけ | F3 和やか | F4 秩序 |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 受容 | .136 * | - | .141 ** | .131 ** | .257 + |
| F2 しつけ | .184 ** | .151 ** | - | .153 ** | .329 + |
| F3 和やか | .091 * | .118 * | .148 ** | - | .236 + |
| F4 秩序 | .369 ** | .301 + | .357 + | .282 + | - |
| Q2-1 学年 | | | | .216 + | -.164 + |
| Q2-2 人数 | -.111 ** | | -.108 * | | |
| Q2-3 担任時期 | | .172 + | .093 * | | |
| Q2-5 勤務年数 | | -.231 + | | | |
| 自由度修正済 $R^2$ | .375 + | .266 + | .296 + | .237 + | .371 + |

数値は標準偏回帰係数
*:p<.05, **:p<.01, +:p<.001

### ３．３　因子相互の影響関係

教師が秩序のある学級を順調だと見なしている可能性は示されたものの，学級経営の目標として見るとき，「秩序」を最終的な目標とは見なしにくい。抽出された 4 因子のうち，児童相互間の一体感にかかわる Q1-3「子供は発言するとき，教師だけに話している」や互助的関係にかかわる Q1-19「子供たちはグループで仲良く学習を進めている」を下位尺度とする「和やか」の方

がより重要である。「秩序」をはじめとする他の 3 因子の下位尺度項目は和やかな学級を実現する手段として位置づけられる。

特に,「受容」の下位尺度項目の多くは，児童の反応はともかく教師から始められるものであり，最も初歩的な手段と見なしうる。また,「しつけ」の下位尺度項目中，Q1-13「掃除や給食（昼食）の時の子供たちの動きは素早く落ち着いている」や Q1-6「子供たちの靴箱や机の中・下・周り，筆入れ，ロッカーや傘の始末などはすっきりとしている」は個々の児童に直接実践を求めることができる生活規律である。その生活規律をきっかけとして学級内秩序を形成し，その秩序をもとに児童の互助的な関係を形成する，という指導過程を想定することができる。加えて，互助的関係は学年進行（発達段階）に伴ってより形成されやすくなると推測できることから，これら 4 因子だけでなく「学年」の「和やか」への影響を確認する必要がある。以上を総合した仮説モデルを図 1 に示す。この関係が実際に成り立っているかどうか検討するために共分散構造分析（最尤推定法）を行うこととした。

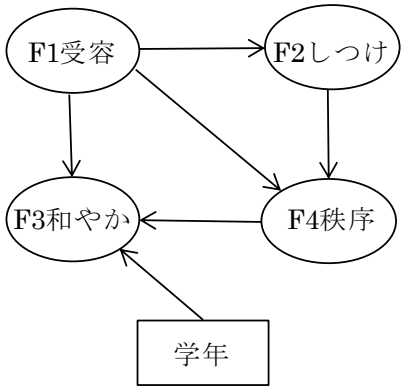
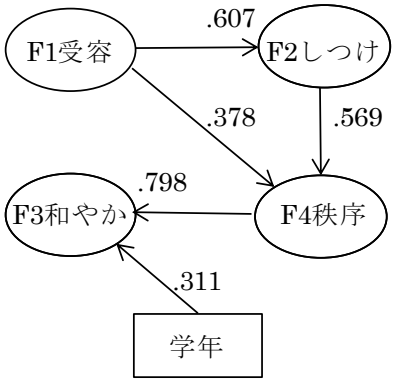



**図1 各因子の関係に関する仮説モデル**

ただし，各因子の間には相互規定的関係を仮定できる。たとえば，教師が児童に対して受容的であろうと努力することによって生活規律の徹底を促す（いわゆる「ほめて伸ばす」）だけでなく，生活規律や学習規律が徹底されていることで児童をほめること(Q1-8)や児童との会話や遊びの時間を確保すること(Q1-14, 18)が容易になる。4 因子それぞれを目的変数，他の因子と教師・学級の属性を説明変数とする重回帰分析によっても，4 因子間の相互規定的関係が示唆された（表 3。VIF1.027～1.492, 許容度 0.675～0.975）。




注 学年以外の観測変数, 誤差変数は省略

**図2 各因子の関係に関する共分散構造分析結果**

そこで，仮説モデルに 4 因子間の双方向のパスと表 3 で有意な標準遍回帰係数が得られた教師・学級の諸属性から各因子へのパスを加えて分析し，p>.05 となるパスを削除する操作を繰り返した。最終的に図 2 に示すモデルにおいて，すべてのパス係数（標準化推定値）に関して有意な結果が得られた(p<.001)。CFI=0.949，RMSEA=0.037，SRMR=0.047 で，おおむね満足できる適合を示した。95%信頼区間は 0.215～0.918 であり，実質的な影響関係がある可能性が示された。

仮説モデルで想定した,「受容」から「和やか」への有意なパス係数は確認できなかった。「秩序」からのみ,「和やか」への有意なパス係数が認められ,「秩序」から「和やか」への直接の影響の可能性が示された。一方,「しつけ」から「秩序」へ，ならびに「受容」から「しつけ」「秩序」両因子へ，有意なパス係数が認められた。このことから,「受容」「しつけ」両因子から「和やか」へは,「秩序」へのパスを通じた間接的な影響の可能性が示された。

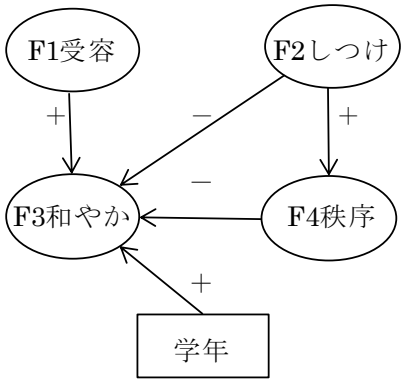
## ４．総合考察

因子分析の結果からは，教師の観察においては規律の徹底と児童間の人間関係が不可分であることが示唆された。「受容」は文字通り教師からの受容的かかわり,「しつけ」は主として児童個々の生活規律の徹底にかかわるのに対して，児童間の人間関係に関する項目を下位尺度とする「和やか」「秩序」の両因子は，ともに教師に対する児童からの節度あるかかわりをも下位尺度としていた。「和やか」には，児童間の円満な人間関係を示す「グループで仲良く(Q1-19)」とともに生活規律の一つである「教師への敬語(Q1-17)」が高い負荷量を示した。「秩序」にも「明るい表情(Q1-16)」「明るい笑い(Q1-4)」とともに「学習のルール(Q1-1)」が高い負荷量を示した。また，学級の人間関係を観察する際の教師の視点が，教師－児童関係と児童相互関係に分かれているわけではなく，むしろ「秩序」の「(前略）耳を傾けている(Q1-16)」に象徴される静的・受動的な振る舞いと，「和やか」の「グループで仲良く学習(Q1-19)」に象徴される，より動的・能動的な関わり合いとに分けられることが示唆された。

共分散構造分析の結果からは，長く学級経営を論じる際の主要な 2 観点とされてきた規律の徹底と受容的かかわりが，実践の場においては並立的に作用しているわけではない可能性が示された。

まず,「秩序」が「和やか」に直接影響する唯一の因子であるとともに，残る 2 因子からのパスも受けているため,

最も重要な役割を果たす因子であると推測できる。「順調さ」を目的変数とする重回帰分析の結果，「秩序」からの標準遍回帰係数が最も大きい絶対値を示した（表 3 参照）ことは，共分散構造分析の結果と整合するとともに，回答者の教師たちが経験的・直観的にこの因子の重要性を認識している可能性を示唆している。また，「和やか」に学年からの有意なパス係数が認められたことから，「和やか」の下位尺度項目は低・中学年での実現が困難であると推測され，「和やか」に直接影響を及ぼす「秩序」の下位尺度項目が全学年を通じて順調さの目安にされている可能性も指摘できる。




注 ＋は正，－は負の影響

**図3 本研究により棄却された通俗的な仮説モデル 例）**

「受容」から「和やか」への直接の影響が確認できなかったことから，「受容」の下位尺度得点が高かったとしても，「秩序」の下位尺度得点が低ければ「和やか」の下位尺度得点が向上することは期待しにくい。このことは「しつけ」についても同様であるが，「しつけ」から「秩序」へのパス係数の絶対値が「受容」からのそれよりも大きいことから，「秩序」を通じた「和やか」への間接的影響は，「受容」よりも「しつけ」の方が大きいと推測できる。「まずもってしっかりとした縦糸を張」るべきであるとする野中･横藤(2011)や，「一に給食，二に掃除」という堀(2011)が報告する同僚の経験則は，このような 4 因子間の関係を反映したものと解釈できる。

しかし，「受容」については，「秩序」だけでなく「しつけ」へのパスを介して間接的に「和やか」に影響を及ぼしている可能性が示された。「受容」が「しつけ」に影響を及ぼしていることから，規律の徹底を受容的かかわりより優先（先行）すべきとの経験則には修正の余地がある。受容的かかわりが規律の徹底に寄与している側面も無視できないからである。特に，今回の調査で抽出された「しつけ」因子は，児童のしつけ（規律）が行き届いている状態を指しており，上意下達的・威圧的に（いわば毅然として）規律に従うことを求める教師のリーダーシップ行動を指すものではないことに注意を払う必要がある。本研究において受容的かかわりの影響が間接的・限定的であると示唆されたことは，上意下達的・威圧的なかかわりの有効性を支持するものではない。本研究は学級における規律の徹底具合を問うたものであり，規律徹底の具体的手段の一部である規律の徹底を直接求める教師のリーダーシップ行動については問うていない。それゆえ本研究は，規律の徹底を直接児童に要求することの有効性を支持も否定もしえない。

ただし，本研究の共分散構造分析に際しての当初の仮説モデル（図 1）がそうであったように，あるいは規律の乱れを見逃すことに「人間関係調整」のような積極的な意義を見出す岸野・武藤(2005)や笹屋(2013)から読み取れるように，「受容」から「和やか」への影響を直接的なものと仮定してしまうと，「しつけ」や「秩序」を等閑に付し，それらの下位尺度項目が達成されていない状態を「元気のよい学級」と肯定的に評価することがおこりうる[5]。特に，「しつけ」「秩序」両因子から「和やか」への影響を仮定しない，あるいは前二者（とりわけ「しつけ」）から「和やか」に負の影響があると予断する（図 3 参照）ならば，「受容」の下位尺度項目だけで「和やか」の下位尺度項目の内容を実現しようとすることも起こりうる。本研究の結果からは，このような受容的かかわり一辺倒の学級経営の前提となる「受容」から「和やか」への直接の影響ならびに「しつけ」「秩序」両因子から「和やか」への負の影響は確認できなかった。一方，「しつけ」「秩序」両因子から「和やか」へ有意な正の影響が及んでいる可能性が示された。

## ５．結語

学級経営における規律の徹底と受容的かかわりは，1980 年代以降の「管理教育→カウンセリングマインド→統率力」の方針転換に見られるように天秤や振り子の両端と見なされたり，三隅・吉崎・篠原(1977)の PM 理論のように座標平面の 2 軸として学級に独立して影響を及ぼすものと見なされたりしてきた。規律の徹底を求めるリーダーシップ行動に代えて規律の徹底具合を問うた本研究の結果はこれらに対して，受容的かかわりは学級経営の主な目標の一つである「和やか」因子に対して，生活規律に相当する「しつけ」因子や規律にかかわる項目を下位尺度とする「秩序」因子を介した間接的な影響のみを及ぼしている可能性を示した。また，「和やか」に直接影響を及ぼす「秩序」には「受容」「しつけ」両因子とも正の影響を及ぼしているものの，「しつけ」の方がより強い影響を及ぼしている可能性を示した。あわせて，学級内の人間関係についての教師の観察が，「規律の徹底と受容的かかわり」や「教師－児童関係と児童相互関係」といった分け方ではなく，静的・受動的に整った学級（秩序）と一体感や互助的関係を保って能動的に活動できる学級（和やか）という分け方で行われている可能性を示した。これらの知見は，学級経営における規律

と受容をめぐる言説に，両者の「バランス」の模索を超えた次のステージを開く契機となるものである。

なお，教育実践上の課題として，「しつけ」「秩序」の下位尺度項目を達成する際に「受容」と両立可能な方法，具体的に言えば過度に威圧的にならずに生活規律・学習規律を確立する方法を模索する必要がある。野中・横藤(2011)がその方法にも言及している[20]ものの，始業式からおおむね三十日以内になすべきことに集中している。現状では生活規律・学習規律が絶えず揺らぎ，その都度立て直しが図られねばならないことをふまえる時，規律に反する言動を穏やかに制止し，円満に規律の確立を促す方法が蓄積される必要がある。

## 注

1)厳密にいえば，東京都のいう「統率力」には「児童・生徒を惹きつける力」が含まれており，単純な規律の徹底ではないが，教師が「リードする」立場であると明言しており，立場の違いを前提とした，受容的かかわりとは一線を画す指導力を指していると読み取れる。

2)筆者は実際に，この理由により質問紙調査への協力を断られたことがある。

3)表面最下段に裏面にも質問がある旨明記したにもかかわらず，裏面が未記入の回答が複数回収され，回答を負担に感じる教師が少なくないことが察せられた。

4)「学級がうまく機能しない状況」は，通常の学級において「児童が教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず，授業が成立しないなど，集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し，学級担任による通常の手法では問題解決ができない状況に立ち至った場合」と定義されている[21]。したがって，授業中騒然としていても児童間の人間関係が殺伐としていても，担任が独力で授業を行える学級は「うまく機能しない状況」に該当しない。

5)実際に「元気がよい」は,「学級がうまく機能しない状況」や課題非従事行動を頻繁にとる児童・生徒を指す隠語でもある。

## 引用・参考文献


(1) 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ :「教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究」,『教育心理学研究』25(3), pp.157-166, 日本教育心理学会, 1977.

(2) 三島美砂・宇野宏幸 :「学級雰囲気に及ぼす教師の影響力」,『教育心理学研究』52, pp.414-425, 日本教育心理学会, 2004.

(3) 中川智之・西山修・高橋敏之 :「幼保小の円滑な接続を支援する学級経営観尺度の開発」,『乳幼児教育学研究』18, pp.1-10, 日本乳幼児教育学会, 2009.

(4) 東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会 :『東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会報告書』, p.9, 2004. http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/jugyouryoku/honbun.pdf(2018 年 3 月 20 日閲覧).

(5) 岸野麻衣・武藤隆 :「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校 2 年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—」,『教育心理学研究』53(1), pp.86-97, 日本教育心理学会, 2005.

(6) 笹屋孝允 :「小学校における「第三の空間」の成立要件となる教師の対応—授業中の子どもの私語に対する教師の対応に着目して—」,『教育方法学研究』39, pp.1-12, 日本教育方法学会, 2013.

(7) 野中信行・横藤雅人 :『必ずクラスがまとまる教師の成功術！学級を安定させる縦糸・横糸の関係づくり』,p.10,学陽書房, 2011.

(8) 堀裕嗣 :『学級経営 10 の原理 100 の原則』p.78, 学事出版, 2011.

(9) 森田純・山田雅彦 :「学級経営に影響を及ぼす教師－児童関係に関する質問紙調査」,『教育学研究年報』, 32, pp.23-37,東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野・生涯教育学分野, 2013.

(10) 清水祐子 :「学級経営に関する研究—うまくいっている学級診断尺度(SWC)の作成—」,『学校カウンセリング研究』5, pp.1-9, 日本学校カウンセリング学会, 2002.

(11) 三島浩路 :「階層型学級適応感尺度の作成—小学校高学年用—」,『カウンセリング研究』39(2), pp.81-90, 日本カウンセリング学会, 2006.

(12) 江村早紀・大久保智生 :「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」,『発達心理学研究』23(3), pp.241-251, 日本発達心理学会, 2012.

(13) 河村茂雄・武蔵由佳 :「学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成」,『学級経営心理学研究』1(1), pp.32-43, 日本学級経営心理学会, 2012.

(14) 森下覚・麻生良太・長谷川祐介・河野伸子 :「教師による実践的指導力の自己評定に関する調査」,『大分大学教育福祉学部附属教育実践総合センター紀要』30, pp.127-138, 大分大学教育福祉学部附属教育実践総合センター, 2012.

(15) 野中・横藤 ： 前掲書, p.17.
(16) 請川滋大・星信子 ：「学級がうまく機能しない状況をどう考えるか―保育所・幼稚園・小学校への質問紙調査から―」,『北海学園大学学園論』121, pp.95-106, 北海学園大学学術研究会, 2004.
(17) 埼玉県教育委員会 ：『学級運営等の改善を図るための指導事例集―「学級がうまく機能しない状況」の予防・解消のために―』,p.28, 2002. https://www.pref.saitama.lg.jp/f2209/documents/419854.pdf(2018 年 3 月 20 日閲覧).
(18) 横浜市教育委員会 ：『児童・生徒指導の手引き 12 いわゆる「学級崩壊」』, p.61, 2009. http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/sidou1/jidoseito/pdf/shido-tebiki-12.pdf(2018 年 3 月 20 日閲覧).
(19) 岡田謙介 ：「心理学と心理測定における信頼性について」,『教育心理学年報』54, pp.71-83, 日本教育心理学会, 2015.
(20) 野中・横藤 ： 前掲書, pp.22-79.
(21) 学級経営研究会 ：「学級経営の充実に関する調査研究」,『初等教育資料』724, pp.171-221, 東洋館, 2000.

## 謝辞

質問紙調査にご協力くださった皆様に厚く御礼申し上げます。

# 第１回日本学級経営学会研究大会の記録

日　時　２０１９年３月９日（土）　１０：００～１７：００
会　場　上越教育大学
日　程　１０：００～１０：２５　設立行事・開会行事
　　１０：３０～１２：００　シンポジウム
　　１３：００～１４：２０　研究発表１
　　１４：３０～１５：５０　研究発表２
　　１６：００～１６：４５　交流会
　　１６：４５～１７：００　閉会行事

研究発表
○人文棟１１３教室

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 11301 | 松岡　諭史 | 福井県坂井市立長畝小学校 | 傷ついた教室に幸せを～ソフトとハードから考えるシステムづくりを通して～ | 13:00 |
| 11302 | ○清水　賢太<br>赤坂　真二 | 上越教育大学<br>上越教育大学 | 児童の学級における「居場所感」に影響を及ぼす働きかけに関する事例的研究 | 13:20 |
| 11303 | 深見　太一 | 愛知県豊田市立加納小学校 | ポジティブディシプリンと学級経営 | 13:40 |
| 11304 | ○松岡　遼<br>赤坂　真二 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 通常学級に在籍する特別な支援が必要だと考えられる児童の学級適応感上昇のためのクラス会議の有用性について | 14:00 |
| 11305 | 髙橋　健一 | 新潟県新潟市立白根小学校 | 満足型学級の質の高まりを求めた自治的集団を育むシステムー「共同体感覚」育成と「学習意欲」向上の観点からー | 14:30 |
| 11306 | ○渡邉　信隆<br>荒谷　大介<br>檜野　華鈴<br>志田　亮<br>赤坂　真二 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 自治的集団を育成するための働きかけに関する事例研究～発達段階に応じた取り組みを通して～ | 14:50 |
| 11307 | ○吉田　聡<br>赤坂　真二 | 新潟県柏崎市立南中学校<br>上越教育大学教職大学院 | 中学校における共同体感覚を高めるプログラムの開発 - 「中学校版クラス会議」が及ぼす効果 - | 15:10 |
| 11308 | ○今井　和歌子<br>赤坂　真二 | 新潟県上越市立富岡小学校<br>上越教育大学教職大学院 | 共同体感覚を高める授業の在り方に関する事例研究―協同学習における教師の効果的な介入の検討― | 15:30 |

○人文棟１０４教室

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10401 | 長島　至 | 神奈川県川崎市玉川小学校 | 小学校中学年の防災教育 | 13:00 |
| 10402 | ○新井　諒介<br>阿部　隆幸 | 上越教育大学<br>上越教育大学 | 子どもの社会性を育む学校給食の指導に関する一考察 | 13:20 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10403 | 大村　龍太郎 | 東京学芸大学 | 小学校における教師の「学級目標観」の違いが学級集団に及ぼす影響についての一考察 -学級目標観の異なる２つの学校（学級）の比較をもとに- | 13:40 |
| 10404 | 阿部　琢郎 | 新潟県上越市立春日新田小学校 | 自治的・主体的な運営を目指した児童会活動の変化と学級における児童の認識の変化の関係ー児童会祭り「ふじの実キッズ」の振り返りに着目してー | 14:00 |
| 10405 | 藤丸　知彦 | 東京都江戸川区立第七葛西小学校 | Q-Uを生かした つながる学級集団づくり～友達とつながり、共に学び合うために～ | 14:30 |
| 10407 | ○野宮　未紅<br>渡邉　和輝<br>水落　芳明 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する通常学級における児童同士の関わりを増やすための教師の働きかけに関する事例的研究　－ティーム・ティーチングの視点から－ | 15:10 |
| 10408 | 松山　康成 | 大阪府寝屋川市立啓明小学校・広島大学大学院 | 学級におけるポジティブ行動支援―学級経営研究における一事例実験デザインの有用性― | 15:30 |

○人文棟１０５教室

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10501 | ○曽我　麻友美<br>赤坂　真二 | 北海道札幌市立東月寒中学校<br>上越教育大学教職大学院 | 協同学習導入期のコミュニケーション上の課題を解決する手立ての検討 | 13:00 |
| 10502 | 安彦　俊宏 | 宮城県仙台市立向陽台小学校 | 協働的問題解決能力を育てるための学級経営 | 13:20 |
| 10503 | 神田　多恵子 | 新潟県新潟市立上所小学校 | 協同学習導入期のコミュニケーション上の課題を解決する手立ての検討外国語活動で子どもたちも担任も認め合い，笑顔になれる学級経営 | 13:40 |
| 10504 | 宮田　晃宏 | 熊本県立熊本農業高等学校・熊本県立大学大学院 | クラス全体の全科目指導そして全学校生活指導を可能にする「書かせる指導」 | 14:00 |
| 10505 | 田中　文健 | 新潟県柏崎市立柏崎小学校 | 話合い活動を中核とした学年経営の事例的研究ーゴールイメージを明確にした学年経営のサイクル化を通して | 14:30 |
| 10506 | ○岡崎　奏斗<br>阿部　隆幸 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 小学校社会科におけるキャリア教育の人間関係形成・社会形成能力に関する事例的研究 | 14:50 |
| 10507 | ○小澤　正太<br>阿部　隆幸 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 学習者同士が交流する授業における効果と不安に関する研究 | 15:10 |
| 10508 | ○遠藤　浩美<br>阿部　隆幸 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | アクティブ・ラーニングを促す授業が学習者の自己効力感に与える影響-小学校理科「水溶液の性質とはたらき」を事例として- | 15:30 |

○人文棟１０６教室

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10601 | 伊藤　和宇 | 北海道教育大学教職大学院 | クラス全員が「わかる」「できる」授業による子どもの変化 | 13:00 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10602 | 川俣　智路 | 北海道教育大学 | 「良い行動」は教えられるか？～期待される行動の定着を目指した学級経営実践の検討～ | 13:20 |
| 10603 | 掛　健二 | 新潟県上越市立大手町小学校 | 日常授業における教師と児童の関わりを重視することによる関係性と学級集団への影響―１年生算数科における児童の振り返りから― | 13:40 |
| 10604 | ○前田　考司<br>阿部　隆幸 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 児童のペア活動に関する事例的研究 | 14:00 |
| 10605 | ○荒谷　大介<br>赤坂　真二 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 院生との協働が教師の児童観の変容に及ぼす影響についての事例研究―学校支援フィールドワークにおける現職教師との協働に着目して― | 14:30 |
| 10606 | 関原　良平 | 東京都江戸川区立第七葛西小学校 | 教師の価値づけの仕方が学級に及ぼす影響 | 14:50 |
| 10607 | 佐藤　翔 | 千葉大学教育学部附属小学校 | 担任の自治的集団への志向と学級集団の共同体感覚との関連 | 15:10 |
| 10608 | ○川口　雄<br>新井　道崇<br>北村　由実<br>木下　将志<br>赤坂　真二 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 認め合い，学び合う子の育成―対人技能の習得を軸とした，教師の一貫・継続した指導を通して― | 15:30 |

○人文棟１０７教室

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10701 | ○曽根原　至<br>赤坂　真二 | 新潟県上越市立城北中学校<br>上越教育大学教職大学院 | 教師が行う不登校生徒への有効な支援に関する事例的研究 - 生徒自身の評価と変容に基づいて – | 13:00 |
| 10702 | ○橋本　うらら<br>赤坂　真二 | 上越教育大学<br>上越教育大学 | 教師のポジティブな信念と児童の認知が一致している学級における担任教師の指導行動に関する事例研究 | 13:20 |
| 10703 | ○佐藤　絵梨子<br>永田　佳奈子<br>牧野　洋平<br>赤坂　真二 | 新潟県長岡市立秋葉中学校<br>長野県飯田市立旭ヶ丘中学校<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | 生徒の向社会的スキルの向上を目指した生徒指導体制の構築－「集団づくりプロジェクトチーム」をきっかけとした，職員の協働を通して－ | 13:40 |
| 10704 | 近藤　佳織 | 新潟県小千谷市立総合支援学校 | 対等性を保障した話合いの可視化と相談者の認識への影響 | 14:00 |
| 10705 | 谷口　祥広 | 北海道教育大学札幌校教職大学院 | 初任層教員に対する支援の一事例 | 14:30 |
| 10706 | 日下　浩一 | 神奈川県厚木市立清水小学校 | zero base からの合理的に考える学級経営 | 14:50 |
| 10707 | 高橋　亮太 | 神奈川県厚木市立緑ヶ丘小学校 | 学級経営と職場の同僚性について | 15:10 |
| 10708 | ○山岸　透<br>山崎　裕美子<br>佐藤　暁友<br>赤坂　真二 | 上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院<br>上越教育大学教職大学院 | メンタリングを通した学級担任の意識の変容に関する事例研究 | 15:30 |

# 学会誌執筆要領

1　投稿は、日本学級経営学会会員に限る。

2　本会会誌は、本会会則第３条（目的）に示される研究、即ち、「学級経営の臨床場面のデータ」に基づいた研究を掲載する。

3　投稿原稿は，パソコン等を用いて作成し，電子版により提出すること。最終原稿提出時には，原稿の他，必要に応じて図版等(元データ)も提出すること。

4　論文は，以下の項目に従って作成するものとする。

(1)　論文の構成

ア　論文題目

イ　執筆者名

ウ　要旨

エ　キーワード

オ　本文

カ　注

キ　引用文献，参考文献

(2)　書き方

ア　論文の長さは，表・図・写真・要旨を含めて，10 ページを限度とする。
　　ただし，編集委員会が認めた場合は，制限ページを超える論文を投稿することができる。

イ　用語は常用漢字，現代かなづかいを用いることを原則とする。

ウ　書体

①　和文の場合は明朝体 9 ポイント，欧文の場合は Times 11 ポイントを標準とす る。

②　書体を指定する場合には，朱書きで明確に指示すること。

③　「である調」で横書き，当用漢字，現代仮名遣い，読点は「,」，句点は「。」とする。

エ　論文題目
　　副題がある場合，副題を示す記号の種類と記載位置は任意とする。

オ　執筆者名

①　論文題目より 1 行空けとする。

②　共同執筆の場合，各執筆者の間に・を入れる。

③　執筆者名の後，( ) の中に執筆者の所属を入れる。

カ　要旨

①　論文の最初のページに要旨を付すこと。

②　要旨の分量は，11 行程度とする。

キ　キーワード

①　記載方法と掲載順番については任意とする。

②　中央に キーワードと太字で記載し，キーワードの書き出しは次の行から中央揃えで行うものとする。

ク　本文中の見出し

①　ゴシック体とし，ポイント・システムを原則とする。

(章)　1　　2　　3

(節)　1.1　　2.1　　3.1

(項)　1.1.1　　2.1.1　　3.1.1

②　章の見出しの位置は任意とし，前行と前々行と次行を空けて 4 行分用い，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

③　節の見出しの位置は任意とし，前行を空けて 2 行分用い，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

④　項の見出しの位置は任意とし，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

ケ　図・表

①　図・表の表記は，原則として「図」「表」とする。但し，論文内では必ず表記を統一する。

②　図表の表示は，必要最小限の範囲にとどめる。

③　図の番号とタイトルは，図の下部に記入し，表の番号とタイトルは，表の上部に記載する。

④　図・表の番号は，図 1，表 1，のように書く。

コ　注，引用文献，参考文献

①　注は，本文中に肩付き数字 1)2)3)で示し，論文末にまとめる。

②　引用文献は，肩付き数字(1) (2) (3) で示し，論文末にまとめる。

③　参考文献で番号を付ける場合は，1 2 3 で示す。又は，引用文献と一緒に書いて番号を付ける場合は，(1) (2) (3)で示す。

④　記載の方法は，次のようにする。

ⅰ　著者名 :「論文名」，雑誌名，巻，頁，発行機関または発行所，発行年

ⅱ　著者名 :「単行本」，頁，発行所，発行年

ⅲ　なお，著者名はフルネームで書くこと。

5　原稿は常時募集し，審査を経てのち発行する。

6　以下の体裁を標準とする。原稿への体裁の適用は事務局にて行う。

(1)　用紙サイズは A4 判とする。

(2)　余白は，上 28mm，下 25mm，左 20mm，右 20mm を基本とし，図・表等に合せて適宜調整する。

(3)　和文は明朝体 9 ポイント，52 字×49 行、英文は Times11 ポイント，95 字(単語で区切る)程度× 47 行，を基本とする。

(4)　論文タイトルは 17 ポイント，執筆者名は 11.5 ポイント，要旨の見出しはゴシック体，要旨の本文は 8.5 ポイント，キーワードは 9 ポイント太字，見出しはゴシック体，章見出しは 10.5 ポイント，所属は 8 ポイント，注は 8.5 ポイントとする。

(5)　巻( VOL.)は，通し番号とする。分冊にする場合は，号(NO.)に分ける。

(6)　国際標準逐次刊行物番号を表紙に記載する。( ISSN 現在取得中)

(7)　本ページ下部にある「学会誌フォーマット」「学会誌割付見本」を参考にできる。

7　投稿は電子メールでのみ受け付ける。投稿原稿（*1）には投稿票を添付して、編集委員会にメールで送る。その際,「件名」は「日本学級経営学会誌」とする。メールアドレスは info@classroom.gifts とする。

*1　原稿は、オリジナル１部及び査読用コピー（著者の氏名、所属、謝辞等を除いたもの）とする。

8　掲載された論文の原稿（図版、写真等を含む）は，返却しない（特別な場合を除く)。

9　同一学会誌同一号に同一執筆者の論文は一編のみとする。ただし，筆頭執筆者でない場合はこの限りではない。

10　本誌に掲載された論文の著作権（＝著作財産権、Copyright）は，日本学級経営学会に帰属する。

# 入会手続き

入会申し込みを本会のメールアドレス（info@classroom.gifts）に電子メールで申し込む。

・　件名は「入会申込」とする。

・　以下の内容を必須項目とする。

　　氏名、ふりがな、住所、メールアドレス、所属、専門分野（３つまで）

※　今後、連絡の一切をメールで行うので、携帯メールを使用する方はPCメール、もしくは、「info@classroom.gifts」のメールが受信できるように設定しておくこと。論文投稿等を考えると、PCメールでやりとりすることが望ましい。

・入金が確認した後、正式な会員とする。（当面は年額1,000円　複数年度分納めるのも可、ただし5年分まで）

ゆうちょ口座からの「振り込み」「郵便振替電信振込依頼書」の場合（手数料はご負担ください）

おなまえ　日本学級経営学会

記号　１１２２０　　番号　４１０９０２９１

他金融機関からの振り込みの場合（手数料はご負担ください）

銀行名　　ゆうちょ銀行

店名　　一二八（読み　イチニハチ）

店番　　１２８

預金種目　普通預金

口座番号　４１０９０２９

退会する場合は、入会時同様、電子メールで申し込む。

法人会員は、上記個人会員と同様に入会手続きを行う、但し、年会費を3万円とする。

# 会則

第１条（名称）　　本会は日本学級経営学会と称する。
第２条（所在地）　本会は事務局を新潟県上越市山屋敷町１番地（上越教育大学内）におく。
第３条（目的）　　学級経営の臨床場面のデータに基づく研究による，研究と実践を往還する学級経営学を蓄積・構築し，わが国の教育の発展に寄与することを目的とする。
第４条（事業）　　本会は次の事業を行う。

１　大会・研究会の開催
２　会誌『日本学級経営学会誌』の刊行
３　その他必要な事業

第５条（会員）　　本会の趣旨に賛同し、入会を希望するものを会員とする。
第６条（役員）　　本会に以下の役員を置く。（任期は４年とする）

１　代表理事　　１名　　会務の総括（理事の互選による）
２　理事　　若干名　　会の運営（会員からの推薦と会長の任命によって選出される）
３　事務局長　　１名　　会の運営・実務（代表理事の指名による）

第７条（総会）　　本会は、年一回、大会、または電子メール配信システムによって代表理事の主催により開催する。
第８条（経費）　　本会の経費は、会費、寄付金等によってこれにあてる。
第９条（設立年月日）本会の設立年月日は 2018 年 2 月 1 日とする。

附則

・　本会立ち上げから４年は、学会の安定した運営を図るために、特別に２名の代表理事を置く。
・　本会則は第一回学会総会より発効する。

# ２０１８年度　日本学級経営学会役員名簿

| | | | |
|---|---|---|---|
| 代表理事 | 赤坂　真二 | 上越教育大学 | |
| | 阿部　隆幸 | 上越教育大学 | （編集委員長） |
| 事務局長 | 佐藤多佳子 | 上越教育大学 | （編集委員） |
| 理　　事 | 青山　新吾 | ノートルダム清心女子大学 | |
| | 岩瀬　直樹 | 一般社団法人軽井沢風越学園設立準備財団 | |
| | 岡田　広示 | 兵庫県佐用町立三日月小学校 | |
| | 近藤　佳織 | 新潟県小千谷市立総合支援学校 | |
| | 佐藤　正寿 | 東北学院大学 | |
| | 佐内　信之 | 東京学芸大こども未来研究所 | |
| | 松下　崇 | 神奈川県横浜市立川井小学校 | |
| | 山田　洋一 | 北海道恵庭市立和光小学校 | |

２０１９年３月２０日発行

発行者　〒943-8512　上越市山屋敷町１番地

上越教育大学内

日本学級経営学会

代表者　赤坂　真二　・　阿部　隆幸

# Journal of
# The Japanese Association of Classroom Management

*VOL.1*
*Mar.　2019*

**CONTENTS**

【Special Articles】

1　Meanings and Tasks of Classroom Management
Shinji AKASAKA（Joetsu University of Education）
…… ( 1)

2　Now and Future Direction of the "Classroom Management" Research
Takayuki ABE（Joetsu University of Education）
…… ( 5)

3　Research on the Effect of Group－Moderation in the Classroom Management and Assessment Training
－　Based on the Effort Matter to Target Achievement of a Classroom Management Plan－
Kouji OKADA（Hyogo SayoTwon municipal Sayo elementary school）
…… ( 9)

4　The Visualization of the Meeting that Guaranteed Equality and Change of the Recognition of the Consultant
Kaori KONDO（Ojiya City general support school）
…… (13)

5　Historical Consideration for Examining the Way of Classroom Management Plan
−Through the cCassroom Management Plan of Yoichi MUKOYAMA and Toshitaro MURAYAMA−
Nobuyuki SANAI（Tokyo Gakugei Univ. Children Institute for the Future）
…… (17)

6　Supporting Teachers Struggling with Classroom Management
—Suggestion of "Interactive" Supporting—
Yoichi YAMADA（Eniwa City Wako Elementary School）
…… (21)

【Research Article】

A Questionnaire to Elementary School Teachers on the Effect of Discipline and Teachers' Friendliness
to Students in their Class on Social Relationships among Students
Masahiko YAMADA　（Tokyo Gakugei University）
…… (25)

Association Information
…… (35)