

# 学級経営論の教育方法学的検討

## —学級経営の再評価をめぐる国際的動向—

熊井将太

A Pedagogical Study on Classroom Management (Klassenführung) :  
International Trends in reevaluation of Classroom Management

KUMAI Shota

(Received September 27, 2013)

### 1. はじめに

近代学校における教育実践は通常、学級を基盤として行われてきた。学年制に基づく学級組織の原理と制度の確立は、全ての教師を次のような課題に直面させた。すなわち、同年齢で編成された形式的な生徒集団を相手に、社会的な秩序を確立し、授業を運営していくという課題である。現代学校における教師は、ただ生徒を「教える」というだけでなく、「学級で教える」という特有の問題群と向かい合わざるを得ないのである。このように「教師が、学級を単位として、一定の教育理念に基づいて展開する、組織的で計画的な実践の総体」<sup>1)</sup>を我々は「学級経営」という言葉で言い表してきた。教育現場にとどまらず日常的な場面でさえ学級経営という言葉は広く認知されており、教師の仕事として学級経営の重要性はほとんど疑われることは無い。子どもたちの学校での生活と学びの良し悪しは、自身が所属する学級の雰囲気や相互の関係性に大きく左右されるからであり、それを方向づけているのが教師による学級経営だからである。その意味で、学級経営という仕事は、教育実践そのものの成否を左右するものであり、かつて宮坂哲文が指摘したように「学級経営というしごとは、教師にとって、なによりもたいせつな実践拠点である」<sup>2)</sup>。だからこそ、戦前からわが国の授業実践史のなかで、「学級集団づくり」に代表される多くの学級経営実践の蓄積が積み重ねられてきたのであり、その伝統は今日、国際的にも高く評価されているのは周知の通りである。

しかしながら、その一方で学級経営をめぐる教育学上の議論には多くの課題も存在している。度々指摘されるように、学級経営という言葉はすでに十分な市民権を獲得しているにもかかわらず、その共通の理解や定義は存在しておらず、学級経営が指し示す領域や機能をめぐっては多様な理解が展開されてきている。例えば、下村哲夫は学級経営の捉え方を三つに整理している<sup>3)</sup>。すなわち、第一に、学習指導を除いて、学級経営を教授の効果をあげるための条件整備ととらえる立場、第二に、教師の活動から教授を主体とする活動を除いたすべての活動、つまり条件整備と生活指導を学級経営とする立場、第三に、教科指導と生活指導、教授と訓育という二つの機能からなる教師の統一的な日常的実践形態あるいは行為を学級経営とみる立場の三つである。これらは、教育経営学的な見方と教育方法学的な見方といった学問論をも含みこみながら、複雑に入り組んだままとっている。学級経営理解の多義性の背景には、安藤知子に

よる次の指摘が関わっているように思われる。すなわち、『学級経営学』という体系化された研究領域は、現在のところ存在しているとはいえない。学級経営の重点やめざすべき目的、目的を達成するための教師の職能や指導技術など、さまざまな『学級経営実践論』に関する知識は蓄積されてきたが、それらは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<sup>4)</sup>ということである。多くの実践的蓄積が存在するにもかかわらず、それらを整理、統合し、体系的に位置づけていくような学級経営の教育科学的研究の欠如が指摘されているのである。

さらに、現実的にも学級をめぐるのは論争的な状況が広がっている。とりわけ21世紀の転換期以来、「学級崩壊」や「いじめ」が問題となる中で、「学級が機能しない状況」「学級の機能不全」といった言葉で、教育実践の行き詰まりが語られ始めた。また、習熟度別指導に代表されるように学級に限定されない「学習集団」が編成される中で、これまでのやり方とは異なった形での、多様な集団づくり、関係づくりを見通した学級経営のあり方が問われてきている。こうした状況も踏まえて、今一度教育学の研究対象として学級経営を位置づけなおし、「学級経営論」を構築していく方途を探る必要がある。

本研究は、このような問題関心のもと、学級経営研究のアプローチを検討するものである。その基礎作業として、本稿では、ドイツにおける学級経営の再評価の動向に着目したい。学級経営の再検討という課題はわが国特有の問題ではなく、近年、国際的にも注目が集まっている。とりわけ、ドイツにおいてその動向は顕著である。従来、ドイツにおいて決して学級経営という構想は、注目されてこなかった。しかし、1980年代からの授業妨害の増加や子どもの生活環境の変化、さらに「PISAショック」と称される「学力」問題が取り上げられる中で、あらためて学級という特有の社会的集団を基盤とする教育のあり方に注目が集まっている。2000年代以降、学級経営(Klassenmanagement; Classroom-Management)や学級指導(Klassenführung)といったキーワードを冠した書籍が数多く出版されてきているのもその証左である。

そこで本稿では、ドイツにおける学級経営論をめぐる近年の動向を整理し、学級経営が教育学の中でどのように位置づけられようとしているのかを明らかにする。それを通じて、わが国の学級経営論の今日的課題を考察していきたい。

## 2. ドイツにおける学級経営をめぐる議論の展開

まず、ドイツにおける学級経営をめぐる議論の展開を簡潔に素描しておく<sup>5)</sup>。

ドイツにおいて学級経営というテーマは長らく副次的に扱われてきており、「教員養成においても研究においても影のような存在であった<sup>6)</sup>」とされる。もちろん、例えば「学級教授(Klassenunterricht)」といった概念が存在しており、「学級を経営する」という課題は実践的には存在していたが、そこではあくまで主要課題は「教授」にあり、学級の指導は、教師の強い権威と責任のもとでの授業の前提条件としての規律の保持という点に置かれていた<sup>7)</sup>。こうしたドイツにおける学級経営論の軽視の背景にはドイツ特有の事情がある。ドイツ語圏においては、学級経営の仕事は「学級指導(Klassenführung)」という用語によって論究されていた。ヘルムケ(Helmke, A.)は、この「指導する(führen)」という言葉が、多くの人にとって、我々の近い過去を想起させる、好ましくない混合物となっている。(中略—註：引用者)学校の文脈においてはいずれの指導に対しても留保が迫られる。このような多くの抗議は、教師は『指導する』べきではなく、学習者の『相談者』や『パートナー』であるべきという過度に広げら

れたヒューマニズム的立場に基づいている」と述べ、「指導」という用語がナチズムに彩られた戦争経験と結び付けられることに、学級指導が忌避されてきた理由を求めている。同様に、規律 (Disziplin) や共同体 (Gemeinschaft) といった用語もあわせて、学級経営の基本的な仕事を指し示す言葉がタブー視されてきた経緯がある。

1960年代末になると、英米圏における行動主義的研究がドイツにも流入してきた。その中で、生徒たちが妨害を起こした時にどのように対応するか、どのように修正するか、といったことが問われるようになってきた。ここにおいて規律問題、問題行動への対応という意味で学級経営の重要性が認められるようになった。また、1970年代初頭には、クーニン (Kounin, J. S.) による有名な著作『学級における規律と集団経営』(1970年)<sup>8)</sup> (ドイツ語版:『学級指導の技術』(1976年)) が出版され、妨害や規律問題への対応だけでなく、その予防的措置が重要であること、個々の問題の生徒だけでなく、学級集団の指導が不可欠であることが示され、一つの重要な転換点を形作ったが、それも学級経営に対する広範な関心を引き起こすには至らなかった。この時代までは、学級経営は子どもの問題行動への対応という視点に強く方向づけられており、とりわけ68年運動以降、自由主義的な気運が高まり、民主主義的教育が強く求められる社会情勢のもとでは、いっそう学級「指導」の概念は抵抗を受けざるを得なかったのである。

このような状況に対して、学級経営に取り組むための契機は、学校教育学や教授学の論者からではなく、教育心理学をはじめとする実証的な教授—学習研究の主唱者たちから出されることとなった。ヴァルベルク (Wahlberg, H. J.) らの研究グループによる実証研究<sup>9)</sup> の中で、学校での学習成果への影響要因として学級経営が最も高い相関を指し示すことが明らかにされたのを皮切りに、ドイツにおいてもヴァイネルト (Weinert, F.) とヘルムケの Scholastik-Studie<sup>10)</sup> など多くの実証研究の中で成果豊かな授業を構成するためには優れた学級経営が必要なことが認識されてきたのである。これらの動向は学級経営論の展開に大きな変革をもたらした。というのは、従来の規律や妨害問題といったいわば生徒指導的な学級経営観ではなく、学級経営という仕事は授業、学力形成といった教授学的側面においても不可欠なものであることが認められるようになったからである。実証的な授業の質的研究が、指導や規律といった用語の持つ思想性の呪縛を解き放つ契機をもたらしたといえよう。

2000年代以降になると、学校教育学の研究者も学級経営の重要性に目を向けるようになる。その先駆的業績としてグレッケル (Glöckel, H.) による『学級を指導する—葛藤を克服する (Klassen führen-Konflikte bewältigen)』(2000年)<sup>11)</sup> とアーペル (Apel, H.-J.) による『学級という挑戦 (Herausforderung Schulklasse)』(2002年)<sup>12)</sup> が挙げられる。とりわけ、学級経営と授業構成との関連を強く意識している点において、後者のアーペルの研究は重要である。「アーペルの学級指導概念は、教授学と学級指導の密接な結びつきを明らかにしている」<sup>13)</sup> と評価されるように、それまでの学級経営の軽視や実証研究の成果を精査しながら、学校教育学や教授学の問題として学級経営の問題を捉えなおし、その両者を統合的に把握する必要性をアーペルは提起した。その後、マイヤー (Meyer, H.) をはじめとする「良い授業」をめぐる議論の中でも、学級経営や学級指導の意義が繰り返し取り上げられ、ここにおいてようやく学級経営は学校教育学、教授学研究の重要な対象としての地位を獲得したのである。

その際、PISA や TIMSS もまた重要な役割を果たしている。例えば TIMSS に付随して行われた授業実践の国際比較の中で、レッスン・スタディの研究者たちが、子どもに多くの権限を与えて、長期の目標をもった学級経営を展開することで、学習のコミュニティをつくり出している点に日本の授業の特質を見出し、評価したことは周知の通りである<sup>14)</sup>。アーペルもまた、

日本の授業事例を取り上げ、教師が指示を与えながらも、生徒の自己組織的な学習を促すように授業を行う点を高く評価し、「相互作用的な学級教授 (interaktiver Klassenunterricht)」と特徴づけている<sup>15)</sup>。また、ボールによる「学級経営は、生徒たちの学習成果と高い相関関係にある。近年ではこのことはPISA2003の縦断的研究でも立証されている。すなわち、学級経営は、課題の認知的ポテンシャルや構成的支援と並んで、数学的コンピテンシーの最も重要な指標である」<sup>16)</sup>との指摘もあるように、PISAの分析あるいは「PISAショック」への対応の中で学級経営の重要性が評価されてきたことも学級経営への関心を高めることに寄与したのである。

以上のような経緯を経て、2000年代以降、これまでとは比べ物にならないほどに数多くの学級経営に関する実践書、研究書が出版されてきている。その中で、指導概念の再評価といった動向やあるいは「学級共同体 (Klassengemeinschaft)」「学習共同体 (Lerngemeinschaft)」の形成といったこれまで忌避されてきたテーマも取り上げられつつある。さらに近年では、ハーグ (Haag, L.) らによる『学級指導—学級経営を伴う成果豊かな授業—』<sup>17)</sup> など、ここ数年の動きを整理し、学級経営論の体系化を図るような総括的な研究も見られる。とはいえ、わが国同様、ドイツにおいても学級経営の概念やその機能、役割をめぐっては、極めて多様な見解が存在し、論争的状况にある。そこで、ドイツにおいては、学級経営をめぐってどのような議論が展開されているのか。その論点をいくつか取り出して検討してみたい。

### 3. 学級経営をめぐる論点

#### (1) 概念規定をめぐって

まずもって「学級経営」という概念そのものをめぐって論争点が存在する。すでに述べてきたように、ドイツにおいては、「学級指導」と「学級経営」という二つの概念がほぼ同様の内容を指し示すものとして用いられている。学級指導は、決してドイツ教授学の中で注目を集めてきたわけではないし、時には軽視される理由そのものであったが、それでもなお「指導」という土着の概念を持つことで、ドイツ教授学の伝統的系譜の上に存在している。それに対して、学級経営は、明らかに英米圏の「クラスルーム・マネジメント」の影響のもとにある。2000年代以降に出された出版物のタイトルを見てみると、「学級指導」よりも「学級経営」の名称を冠したものがやや多い一方で、教育学関連の事典やハンドブックでは「学級指導」で項目が立てられていることが多い。その中では、かなり無自覚に両者を混在させて使用したり、あるいは同義のもの、「学級指導」を「学級経営」の訳語として使用している例も多い。こうした「指導」と「経営」の区別をどのように考えればよいのだろうか。

学級経営に関する大規模な実証研究を行っているシェンベヒラー (Schönbächler, M. -T.) は、学級経営を「授業に関するあらゆる関与者の相互承認の関係の創出、秩序構造やコミュニケーション構造の確立と維持、授業への生徒たちの能動的参加を目指し、それによって生徒たちの学習を促進する枠組条件をつくり出す教授者の態度および状況に応じた行為」<sup>18)</sup>と定義し、「経営」概念を用いる理由として次の二点を挙げている。第一に、学級指導概念の狭さである。シェンベヒラーは「いくつかの研究において、学級指導の概念は常に、英語圏において学級経営という用語のもとで理解されていることの一部のために用いられてきた。とりわけ、明確な取り締まりや授業の効果的な時間利用のために、である」<sup>19)</sup>と指摘し、学級指導の概念のもとで、本来的に学級経営が含んでいる組織的課題、人格的課題を見落としてしまうことを危惧している。また第二の理由は、「日常的理解において、依然として『指導』という概念によって、カ

リスマ的指導者のイメージが付きまとう<sup>20)</sup> ことに見出される。それに対して、「経営」概念は、人格的な問題に還元されることなく、習得可能 (lernbar) なものとして描き出されるとする。つまり、教員養成や教師教育の問題とも関わって、学級経営を教育技術あるいは教師の能力 (Kompetenz) として確立する上で「経営」概念がふさわしいと主張している。以上の理由から、「人間間の関係性の問題があまり目立たない<sup>21)</sup> という欠点を抱えつつも、基本的には「学級経営 (Klassenmanagement)」の使用が推奨されるべきと結論づけられている。

繰り返し述べてきたように、ドイツにおいては、「指導」という言葉をめぐっては特殊な事情が存在している。そのことも鑑みれば、「経営」という価値中立的な用語をもって学級経営論を再検討すべきというのが、上記の立場となろう。

それに対して、学級「指導」を推奨する立場も存在する。その一人が、学校教育学の立場から学級経営の問題を論じたアーペルである。アーペルは学級経営と学級指導を対比させて明確に論じているわけではないが、英米圏の「学級経営」とは相対的に区別する形で、「指導」の持つ重要性を繰り返し論じている。アーペルが「指導」概念を重視する理由として次の二点を挙げることができる。第一に、すでに触れたように、アーペルの学級指導論は教授学の立場に強く方向づけられていることにある。アーペルにとって「学級指導は—最も限定すると—教授者による、教授学的意図における生徒との形作られた交際を表し、授業はその交際の中心」であり、「学級指導は、授業の間、何回も授業指導に変化する；それゆえ、学級指導は教授学的な指導となる<sup>22)</sup>」とされる。その学級指導論の構造については後にも触れるが、アーペルにとって学級指導は授業の中で行われるものであり、授業の目的に向けての合目的な仕事である。先のシェンベヒラーの挙げた組織的、人的側面に加えて、特に教授学的側面を強調する点において、アーペルは、「学級指導はマネジメント以上のものである<sup>23)</sup>」と述べている。また、第二に、「アーペルの功績は、学級指導を生徒の能動化と結びつけた点にある<sup>24)</sup>」と評価されるように、アーペルの主要関心は決して学級の秩序を保つことではなく、教師による指示、刺激、手ほどき、支援、要求といった指導を通じて、生徒の学習参加や能動的な学習を引き起こすことに置かれている。ここで言う指導とは決して生徒の服従や盲目を期待するものではない。そうではなく、アーペルは、「他の社会的な領域における指導とは異なり、自己決定や自己思考、問い、反論を可能にするだけでなく、まさにそれらを誘発することに向けられなければならない」として、そうした課題に答える指導を「教育的指導 (pädagogische Führung)」としている<sup>25)</sup>。子どもの自己決定や能動性は決して自由や放任の中で形成されるものではなく、教師の指導との矛盾的關係の中で発現してくるものである。学級経営の捉え方に関してアーペルとシェンベヒラーとの間に大きな差異は存在していない。ただし、アーペルはこうした「指導—自己活動」という教授学の古典的命題を全面に押し出す上で、「指導」の概念を推奨していると考えられる。

ここで取り上げた二人の立場が、「学級経営」と「学級指導」のそれぞれを代表しているものと断言することはできないが、基本的な論点をいくつか取り出せることはできる。とりわけ国際的な実証研究に依拠する立場から言えば、やはり英米的な「経営」概念が用いられる傾向があるし、そうでなくても、ドイツの事情を鑑みれば、「指導」という概念が潜在的に忌避される傾向が指摘できる。しかし他方で、近年のドイツにおける学級経営研究は、「秩序を確立すること、生徒を参加させること、生徒の協同をつくりだすこと」といった英米圏の枠組みに対して、授業や学習に強く関係づけられている点に特徴を持つ<sup>26)</sup>。その中で改めて、「指導」概念を再検討し、教育学上必要なものとして位置づけなおそうとする努力が行われている。そ

ここでは、単なる力点の違いを超えて、学級経営が教育実践に対してどのような役割を果たすべきかという問題まで含みこまれている。

## (2)学級経営の機能と役割をめぐって

学級経営の機能と役割をどのように把握するのか、といった点についてもまた多様な論争点が存在している。ここでは、教育心理学者ヘルムケと学校教育学者アーペルの対立点に焦点を当てて、その争点を検討していく<sup>27)</sup>。

ドイツを代表する教育心理学者であり、90年代以降の学級経営研究を牽引してきたヘルムケは、「学級指導とは何か」を理解する上で、次の4つのアプローチを区別して整理している<sup>28)</sup>。

第一に、「学級指導＝学級担任 (Klassenlehrer) の仕事」という考え方である。そこでは例えば、問題が生じた際と同僚や保護者からの訴え、相談に対する責任、学級会や学級旅行、遠足の組織に対する責任、学級での社会的生活の組織など、単なる授業者や一教師としてではなく、学級担任という役職につくことで伴ってくる仕事や責任を学級指導として捉えている。換言すれば、教師の「仕事」の視点から見た、授業外の教室経営や学級雑務を学級指導とするのが第一の立場である。

第二に、「学級指導＝成果豊かな授業と指導の総体」という考え方である。例えば、問題や葛藤を取り扱ったり、連帯性をつくり出したり、共同での生活や学習促進的な風土をつくり出したりといった事柄である。よりよい学習環境を構成することを志向することが学級指導の仕事だと考えるのが第二の立場である。

第三に、「学級指導＝妨害への対応」という考え方である。例えば、規律を脅かす問題の取り扱い（説教、罰、懲戒など）や秩序の維持、規律訓練などが学級指導の中心となる。この考え方がドイツにおいて伝統的に採用されてきた考え方である。それに対して、ヘルムケは「行動妨害や『悪しき態度』への対応としての学級指導のイメージは、行動主義的な考え方の時代に広まった時代遅れの考え方を反映している」とし、「学級経営に関する今日の国際的な議論の水準から遠く遊離している」と述べている<sup>29)</sup>。

以上の三つの把握から導き出されるのが、「統合的な学級指導 (integrative Klassenführung)」と称される第四の立場である。ヘルムケはこれについて次のように述べる。「学級指導についての国際的に支配的な視座は次のことによって特徴づけられる。すなわち、それは予防的要素、先取的要素、対応的要素を包括しており、その際、防止（予防）が明らかに中心に置かれている。授業の質と学級指導は確かに概念上は区別されるのではあるが、常に相互に密接な関連にあることが指摘される」<sup>30)</sup>ということである。今日の研究水準においてはもはや学級指導は、教科外活動の組織にも規律問題への対処にも限定されえない。そうではなく、成果豊かな授業を作り、子どもたちの学習時間をより有益なものとしていくために、学級への指導がいかに活用され、貢献させられるべきかということが問われているのである。規律の問題も当然、学級指導の射程に入るのではあるが、それも、授業方法論的あるいはカリキュラム論的視点とも関わりながら、教室におけるよりよい学習の前提条件を準備していくということに方向づけられなければならないというのである。このような考え方に立って、ヘルムケは、「効果的な学級指導はそれ自体が目的ではない。それが本質的な教授—学習活動のための秩序だった枠組みをつくりだし、とりわけ、能動的な学習時間 (active Lernzeit)、つまり、生徒たちが学習内容に熱心に取り組み、構成的に議論しうるような時間を制御することで、要求の高い授業の保障のための前提となる」<sup>31)</sup>と述べ、学級指導の影響範囲を次のようなモデル (図1)

で表現している<sup>32)</sup>。

このモデル把握の中で、学級集団の特性や雰囲気および教師の技量や人格といったものを前提としながら、授業構成と学級指導が相互作用的に機能することで、子どもたちを能動的な学びへと導く教育実践のあり方が構想されている。その際、学級指導の役割は主に、規則つまり学習規律の指導、時間の適切な制御、妨害行動への対応に焦点化しており、これらが授業指導といわば「両輪」として位置づけられているといえよう。「学級指導と授業の質の効果は真空空間の中で動いているわけでは無い。授業を受ける学級の中で目の当たりにする状況が追い風にも向かい風にもなるのである」<sup>33)</sup> とするヘルムケの言葉にもあるように、学級の持つ集団性をいかに制御し、肯定的に活用していくかがここでの学級指導の仕事である。

学級経営・学級指導を授業や学習の問題と関連づけて捉える立場はすでにドイツの教育学上の議論においてはかなり支配的になってきていると言ってよい。とりわけ教科外活動や特別活動の場面が決して多くないドイツの実情<sup>34)</sup>を考えると、授業こそ主要な学級経営の場面であり、経営的関心にもとづいて授業そのものを行っていく必要性が認識されてきたと指摘することができよう。

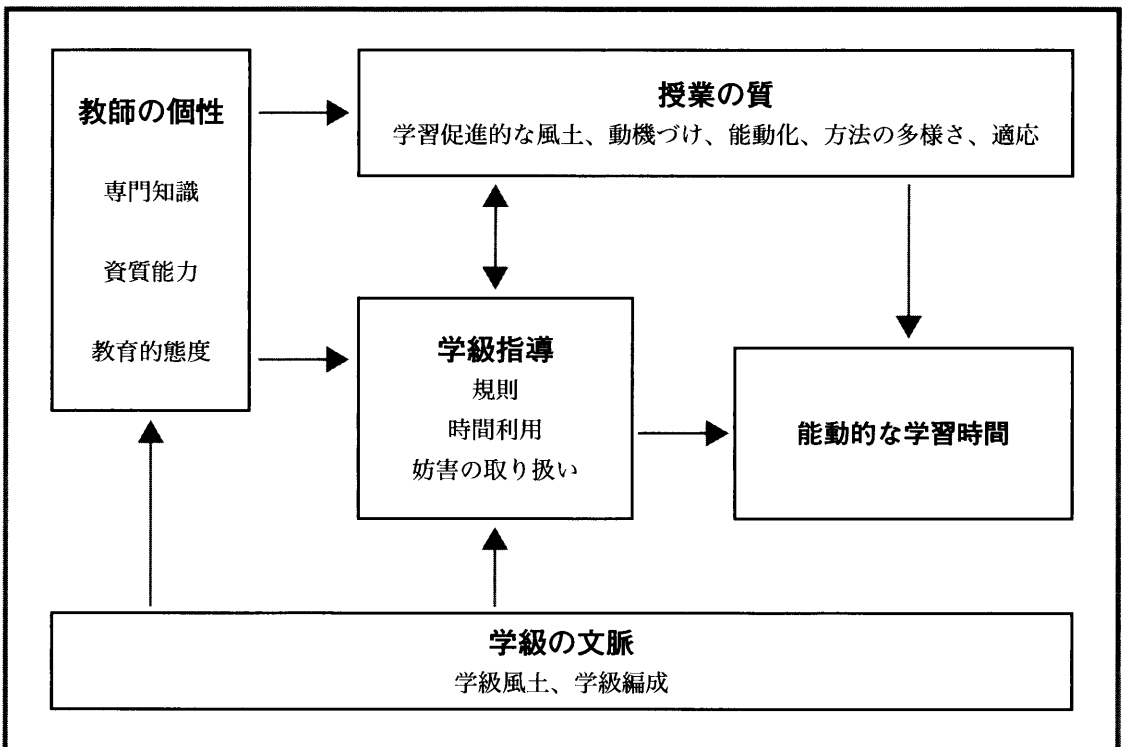


図1：ヘルムケによる学級指導の作用範囲モデル (Helmke2003,2009)

しかし、授業と学級経営とを密接な関係構造のもとで把握することがある程度の承認を得る一方で、さらに立ち入ってみるとその機能をめぐって対立点が存在していることも見えてくる。ここで再びアーペルの学級指導論に目を向けてみよう。

アーペルはヘルムケの学級指導を捉える視点を次のように整理する。すなわち、「1. 授業中の規律の保障に向けた教師の介入の数から把握される『授業妨害の欠如』、2. 生徒の行動

のための規則の有効性として定められる『学級における規則システムの効率』、3. 授業における妨害への対応として扱われる『規律妨害のマネジメント』<sup>35)</sup>の三点である。アーペルはこうしたヘルムケの学級指導論を「調整的 (regulierende)」と特徴づけ、「調整的な作用は—学校教育学的な観点からすると—狭い理解であり、そこからは方法学的な行為の射程が除外されている。それゆえ、規律的—規制的な措置も教授学的な措置も包括するような教授学的指導としての学級指導を主題として扱うことを推奨する」<sup>36)</sup>と主張する。ヘルムケの学級指導論は確かに授業や学習に強く方向づけられている。しかし、それはあくまでも授業や学習の前提や条件の整備に限定されており、結果的には「秩序の達成 (Ordnungsleistung)」という問題に終始しているというのがアーペルによる批判の要点である。もちろん、アーペルもまた規律の重要性は認識しているし、学級指導の中核であることも承認している。しかし、それに加えて、アーペルは学級指導の役割を次の三点で捉える。すなわち、(1)学習環境と学習方法を組織すること、(2)学習規律を作り出し、保障すること、(3)学習者が自身の意志を持つ主体として考えを述べ吟味できる機会、内容に即した他者とのコミュニケーションの中で意見をもち、交際の中でその論拠を確かめるような機会をつくり出すこと、である。アーペルのこうした学級指導理解は、「制御的—規律的学級指導 (regulativ-disziplinierende Klassenführung)」、「関係志向的—相互作用学的学級指導 (beziehungsorientierte interaktive Klassenführung)」、「教授学的指導としての認知的—方法学的学級指導 (kognitive und methodische Klassenführung als didaktische Klassenführung)」という三層構造で定式化される。ヘルムケによって示された学級指導の役割はその一端を表しているにすぎず、それも含めて、学習内容への興味や学習行為を引き起こすこと、共同的な学習形態を採用することなど授業構成や方法論も含めて学級指導の役割として論じる必要があるというのがアーペルの立場である。すでに述べたように、アーペルにとって学級指導の目標は児童生徒の能動化、自己組織的な学習、自己決定—共同決定の実現に置かれている。その立場に立った時、適切で、秩序だった学習環境を整備するという課題だけでなく、子どもの能動性を引き起こし、参加を促すための教授行為の総称を学級指導という概念で捉えようとしている。

以上を総括すると、ヘルムケにおける学級指導論が役割的、領域的であったのに対し、アーペルの学級指導論は機能的な把握をしていると評価することもできよう。繰り返しになるが、実証的な研究領域で高まってきた学級指導の再評価を教授学的、学校教育学的課題として取り上げ、授業を含む教師の教室実践の総体として学級経営を把握しなおしたアーペルの功績は大きい。とりわけ、授業の中に教師の指導性と学習者の主体性という二つの契機がよみこまれている点に授業の経営の本質を見出し、学級指導を、生徒の能動化や自己決定を促す措置として捉える視点は、ボール (Bohl, T.) らによる『自己決定と学級経営 (Selbstbestimmung und Classroom-Management)』や「開かれた授業 (Offener Unterricht)」論の文脈で継承され続けている。しかし、他方で「アーペルの概念は非常に広範で、鋭さを失っているように思われる」<sup>37)</sup>という指摘もあるように、授業における学級指導の強調によって、授業方法 (授業指導) と学級指導との区別が曖昧になっていることもまた事実である。一方では教育実践における学級指導の偏在性の強調、他方では授業—学級指導の相対的区分と相互関係の把握といった二つの相反する課題をどのように整理し、体系化するかについてはいまだ議論の余地が残されている。



### (3)経営主体をめぐる

「学級経営」を生徒の「能動化（自己決定）」との関係から捉える試みは、近年さらに新たな展開を遂げつつある。すなわち、学習者中心の学級経営への転換である。アイケンブッシュ (Eikenbusch, G.) は学級経営論をめぐる一つのパラダイム転換を次のように説明する。すなわち、「重要なことは、生徒や親(教師の措置に対する)関係者というだけでなく、参加者や協力者であるように学級経営を行うことである。教師と生徒の学級経営が重要なのである」<sup>38)</sup>。とりわけ規律問題を主要課題としていた古典的な学級指導は教師から生徒への働きかけとしての性格が強かった。しかしそれに対して、学級指導や授業指導を学級や生徒自身によって行われるような「学習者中心の学級指導」の必要性が提起されてきているのである。大著『学級経営ハンドブック』<sup>39)</sup>の編者の一人であり、ドイツの学級経営論の展開にも多大な影響を及ぼしているエヴァートソン (Evertson, C. M.) による学級経営のパラダイム転換をアイケンブッシュは表1のように整理している<sup>40)</sup>。最も左の列の項目に関して、中央の矢印の左側は教師中心的な学級経営、右側は学習者中心の学級経営の特質が挙げられている。伝統的な学級経営および授業の把握において、やや極端で恣意的なところもあるが、基本的にはこれまで教師が責任を担ってきた活動に対して、学習者の参加をよび起し、自治的な活動を保障していこうとする方向性が提示されているとみることが出来る。それは、単に学級経営の目標を子ども主体に転換するといった意味を超えて、「授業の学習内容的、道徳的、社会的意図およびそれに伴って経営と授業の関係をも転換する」<sup>41)</sup>ことを企図している。

このような学習者中心の学級経営論への転換の背景には、新しい学習文化 (Neue Lernkultur)、とりわけ構成主義的学習観の登場が強く影響している<sup>42)</sup>。新しい学習文化とは、古典的な記憶中心の一方的な授業を排し、状況や文脈と結びつきながら、学習者の能動的な参加を前提として進められる自己制御的—社会的な学習を意味している。教師が一斉形態の中で、一方的に話して進める授業では、当然子どもたちの動きを制限し、規律づけるための学級指導が必要となる。それに対して、児童生徒の能動的参加と自己制御を前提とする新しい学習文化においては、「一斉授業のために発展させられたような伝統的な学級指導の視角は、開かれた授業のフォーマットにはそのままでは転用不可能」<sup>43)</sup>だとされる。従来以上の学習参加や自己決定、共同決定を授業そのものが要求する中で、規律の内容も、静かに話を聴く、席に着くというだけでなく、他者と共同するためのルールや責任といったものまで含み込まれてくることになる。それゆえ必然的に学級経営のあり方自体も変革が迫られてきているのである。ドイツをはじめとする国際的な学級経営論の高まりは決して解放や自治それ自体を目的とするのではなく、学習観や授業観の転換とともにあることが十分認識される必要があるだろう。

## 4. 学級経営論の今日的課題—「おわりに」に代えて—

以上、ドイツにおける近年の学級経営論の展開およびそこで示されている論点について概括してきた。すでに日本の議論において論じられてきたことも多く、また大きな動向を把握するに留まっており、詳細についてはさらなる検討を要するが、現時点で得られた知見をもとに、学級経営論をめぐる今日的課題として次の三点を指摘したい。

第一に、学習指導と生活指導の相互関係をめぐる問題である。ドイツの議論においてみてきたように、いまだ多くの論点を残しながらも今日一貫して追求されているのは、学級経営を学力形成や授業づくりを豊かにするための措置として位置づけようとしていることである。とり

わけアーペルに代表される学校教育学の議論の中では、学級経営は学習指導と生活指導との両者を統一的に展開していく全体的な教育活動として捉えなおされつつあることは注目に値する。わが国の戦後教育方法史の中では授業の中での学級づくり、授業をとおしての学級づくりといった問題や学級づくりが授業の質をどのように変えるかという問題は繰り返し論じられてきた。

表1：教師中心の学級経営と学習者中心の学級経営  
(Evertson2006が提示したものをEikenbusch2009が整理したもの)

学級経営の次元		
I. 授業の基本理解—学級指導—制御		
学校経営の目標	基本的に、あるいは当然、教授者が制御を保つ	⇔ 教授者は生徒の能動的な学習過程を支援し、自己制御を強め、学級共同体の形成を支援する
陶冶および学習の理解	生徒は、(教師によって計画された)学習過程の中で、個々の事実や能力を学ぶ—学習過程の計画者としての教師	⇔ 生徒は、しばしば大きなプロジェクトや問題に埋め込まれた、包括的なコンセプト、出来事、能力を学ぶ—生徒の欲求と学習目標の間の橋渡しとしての教師
授業における道徳的訓育	生徒は、指示に従い、それを遵守することを学ぶ	⇔ 生徒は、自発性、自己制御のための能力、責任感を発展させる
授業における社会的訓育	生徒は行動のための与えられた規則に従って一人で活動する	⇔ 生徒は相互に依存し、一人あるいはグループで活動し、教授者は様々な役割/行動様式を高い程度で許容する
経営—授業の関係	学級指導/制御および授業は、相互に分離され、しばしば調和していない	⇔ 経営と教授は、詳細に、かつ明確に相互に結びつく
II. 学習環境と活動形態の形成		
座席、学級の設備	それぞれの生徒が固定の場所を持つよう教師が定める	⇔ 共同作業を可能にするために、教師によって、あるいは共同で決定される；必要に応じた変化
社会的形態とグループ	教師によって規定される；生徒は通常、独自に活動し、教室の中を動かない	⇔ 教師と生徒によって定められる；柔軟で様々なグループ；教師は、教師における動きを構造化する
学習道具	生徒は個別のテキストや本を持つ	⇔ 生徒は、教室の内/外で様々な情報源へ接近する
時間割	教科と時期に応じた固定的な時間割	⇔ 効果的な時間経営を伴う柔軟な時間割；長いプロジェクトと教科間の協同のための多くの機会
III. 学級指導と制御の転移 (Umsetzung) に際しての方略		
協同作業/学級共同体	あまり注意は払われない；意味の無い共同生活のための学級のまとまり	⇔ 高い注意が払われる；成員は、権威、責任、コンピテンツを分かち合う
取り決めと規則	教師によって規定され、実施される	⇔ 教師と生徒によって共同で討議して決める；実施のための共同の責任
慣習/学級における進展	教師によって説明される/与えられる、単純な進展	⇔ 複雑な進展；生徒は、経験によって学ぶ機会を得る
葛藤の取り扱い	教師の責任	⇔ 教師と生徒の共同の責任
制御と権威	教師が唯一の権威である	⇔ 分割された権威；生徒の自己活動への注目
III. 成果の取り扱い—成績—評価		
学習目標と成績測定	複雑な学習過程を限定的にのみ把握しうる、スタンダード化されたテストの強調	⇔ 学習目標によりよく適合する、様々な成績評価
学習過程と学習成果の高い評価	(最後の)生徒の成績が決定的な成果である—総計的成績評価	⇔ (過程の間の、および最後の)学習過程と成績が決定的な成果である。形成的と総計的評価のバランス
成績評価のための責任	教師一人が、成績評価に対して責任を負う	⇔ 教師の評価、生徒の自己評価、相互評価の複合

こうしたわが国の方向性は、今日国際的な教授—学習研究の研究水準と同一の方向性を指し示していたと評価することができよう。にもかかわらず、国際的な学級経営研究の成果はいまだわが国の議論の中に十分もたらされていないように思われる。これまでわが国で積み重ねられてきた実践的・理論的蓄積を今日の実証的な学級経営研究の成果と照らし合わせながら再検証していくことは、教育科学としての学級経営論を確立していく上で重要な作業となる。

ただし他方で、学力形成と学級経営の問題を過度に結びつけることには慎重である必要がある。ドイツの事情とはことなり、わが国の学級経営は明らかに生活集団としての学級の指導に力点を置いており、それを通じた訓育、社会的教育、自治の訓練といった課題をも併せ持っている。学級経営の目標を学力や授業に引き付けすぎることによって、学級づくりの訓育的性格が損なわれないか、学級経営の機能をめぐってさらなる検討が必要である。

第二に、指導概念の再検討である。本稿では基本的に「学級経営」という用語を用いたが、学校教育学や教授学の領域においてやはり「指導」概念は重要である。とりわけ、アーペルによって「教師が指導することによって、生徒が能動化する」という命題が開かれ、構成主義的な学習観が広がる中で、いかに教師が働きかけ、子どもの自己決定と共同をつくっていくかという問題が先鋭的に問われてきている。学習者中心の学級経営や授業を前提とした指導概念の再検討は学級経営論の中心課題である。

しかしこの問題に関しても、落とし穴が存在している。というのは、ハーグも指摘するように、近年のドイツにおける「指導」の見直しの背景には、ブエブ (Bueb, B.) に代表される「強い指導論」「権威主義的—復古的指導論」の高まりがある<sup>44)</sup>。つまり、今日教育問題の原因を子どもたちの「甘やかし」や自由放任に還元し、教師の権威や規律を回復することで問題を克服しようとする考え方である。この点については、規律や制御の重要性を説くヘルムケも次のように注意を促している。すなわち、「規律は元来否定的に捉えられる概念ではないが、盲目的服従や訓練によって、ならびに、このような色彩をもつ規律化との同一視によって捉えられてしまう。ブエブの本とも関連する「規律」についての近年の議論は残念ながら、学級指導や規則遵守といったテーマの重要性を獲得するには適切ではない。(中略—註：引用者) 効率的な教育の原動力としての権威や規律へと訓育を限定したり、焦点化することは、学問的視点からは生産性がない<sup>45)</sup>」ということである。学級の指導が強調される中で、その「指導」が規律的、強権的措置を呼び込むこともまた注意されるべきである。

第三に、訓育的教授 (erziehender Unterricht) をめぐる問題である。ハーグは学級指導を捉える視点の筆頭として「訓育的教授」という教授学の古典概念を持ち出し、次のように述べている。「学校には巨大な潜在的可能性が存在している。なぜなら、教師は、教材という対象を持ち、それについて生徒たちがコミュニケーションを行うからである。それゆえ、教師は授業することなしに、訓育してはならない；さもなければ、このことは機能しないか、それどころか『道徳化したり (moralisieren)』、『お説教したり (predigen)』という結果になってしまう。授業はそれ自体が教育的なのではなく、教育的に利用する可能性とチャンスを内包している。これが機能し得るかどうかは二つの条件に依存している。すなわち、一方では、関わり合ったり、その行動を適切に反省したり、修正したりする生徒の内的構え、他方はそのための教師の意志と能力である<sup>46)</sup>。上記のブエブの著書のベストセラーを契機として、近年ドイツにおいても訓育の復権を求める声が高まりつつある。その中で、授業もまた訓育的作用を持つものであることが再認識されている。しかし、ハーグも指摘するように、それは授業を「道徳化」することを意味していない。そうではなく、授業というコミュニケーション過程を子どもにとつ

て自主的、共同的なものに組みかえ、子どもたちの自主的、共同的学習態勢を組織することを通じて授業の中に訓育的機能を引き起こそうとしているのであり、それを組織する教師の仕事として学級経営が位置づけられているのである。わが国でも確認されてきたことではあるが、学級指導が問題とされる中で、学習指導と生活指導、陶冶と訓育、その両者をどのように媒介し、関係づけていくかという「古くて新しい問題」が再び語りなおされつつある。

ここまで挙げた三点は同時に、本稿が残した研究課題でもある。本稿は、ドイツの学級経営論をめぐる動向をレビューしたものであり、しかもその範囲はごく一部に留まっている。2000年代以降、学級経営について理論書および、それ以上多くのに実践書が出版されている。それらを分析することで、教育現場では学級経営がどのように受けとめられているのか、といったことも検討が必要となろう。なにより、こうした国際的な学級経営研究の高まりを、日本の文脈でいかに受けとめることができるのか、受けとめるべきかなのか、といった問題にさらに踏み込んでいく必要がある。今後の課題としたい。

## 註

- 1) 石川英志「学級経営」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004年、337頁。
- 2) 宮坂哲文『学級経営入門』明治図書、1964年、1頁。
- 3) 下村哲夫『教育大全集14 学年・学級の経営』第一法規、1984年。
- 4) 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『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年、116頁。
- 5) なお、筆者は別稿においても、ドイツ語圏における学級経営の歴史的展開について整理している。熊井将太「学級の教育的機能とその再編に関する一考察—ドイツ語圏における学級経営論の今日的展開を手がかりに—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第55巻、2010年、42-43頁。
- 6) Helmke, A. : *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett, Kallmeyer, 2009, S. 175.
- 7) Vgl., Eikenbusch, G. : Classroom Management—für Lehrer und Schüler. In: *Pädagogik*. Jg. 2009, Heft. 2, 2009, S. 6
- 8) Kounin, J. S. : *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.  
Kounin, J. S. : *Techniken der Klassenführung (Reprint)* . Waxmann, Bern, (1976) 2006.
- 9) Wang, M. C., Haertel, G. D., Wahlberg, H. J. : Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research*. vol. 63, 1993.
- 10) SCHOLASTIK-Studie (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) とは、ヴァイネルトとヘルムケによって行われた、最適な学級 (Optimalklasse) の要因を分析した実証的研究である。1987年から1991年の間、54の基礎学校の学級を対象とした調査が行われ、その中で学習成果に対して学級指導が最も強い影響を及ぼしているという成果が指摘された。
- 11) Glöckel, H. : *Klassen führen-Konflikte Lösen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2000.
- 12) Apel, H. -J. : *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen-Schüler aktivieren*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2002.
- 13) Bohl, T. : *Forschung für den Unterricht. Zwischen selbstbestimmtem Lernen und*

Classroom Management. In: Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B., Nold, A. (Hrsg. ) : *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guter Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2010, S. 22.

- <sup>14)</sup> 中野和光「日本の授業の構造と研究の視座」日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』学文社、2009年、4 - 5 頁参照。
- <sup>15)</sup> Apel, a. a. O., Ss. 128f.
- <sup>16)</sup> Bohl, a. a. O., S. 23.
- <sup>17)</sup> Haag, L., Streber, D. : *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Beltz, Weinheim und Basel, 2012.
- <sup>18)</sup> Schönbächler, M. T. : *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen-und Schülerperspektive*. Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, 2008, S. 210.
- <sup>19)</sup> Ebd., S. 18.
- <sup>20)</sup> Ebd.
- <sup>21)</sup> Ebd.
- <sup>22)</sup> Apel, a. a. O., S. 35.
- <sup>23)</sup> Ebd., S. 84.
- <sup>24)</sup> Haag, Streber, a. a. O., S. 57.
- <sup>25)</sup> Apel, a. a. O., S. 81.
- <sup>26)</sup> Vgl., Schönbächler, a. a. O., S. 23
- <sup>27)</sup> ここで検討対象とするヘルムケもアーペルも共に「学級経営」ではなく、「学級指導」の用語を優先的に用いている。したがって、本節では主に「学級指導」の用語を用いて、両者の学級経営論をめぐる議論を読み解いていく。
- <sup>28)</sup> Vgl., Helmke, a. a. O., 2009, Ss. 173f.
- <sup>29)</sup> Ebd., S. 173.
- <sup>30)</sup> Ebd.
- <sup>31)</sup> Helmke, a. a. O., 2009, S. 174.
- <sup>32)</sup> Vgl., ebd., S. 177.  
Vgl., Helmke, A. : *Unterrichtsqualität. Erfassen-Bewerten-Verbessern*. Kallmayer, Klett, 2003.
- <sup>33)</sup> Helmke, a. a. O., 2009, S. 178.
- <sup>34)</sup> 例えば、ドイツの学校では学級活動に相当する活動として「朝の輪 (Morgenkreis)」や「学級会」が存在しているが、これらも決して義務ではなく、実施率も高くないことが指摘されている (伊東毅『未来の教師における特別活動論』武蔵野美術大学出版局、2011年、196-197頁参照)
- <sup>35)</sup> Apel, a. a. O., S. 84.
- <sup>36)</sup> Ebd.
- <sup>37)</sup> Haag, Streber, a. a. O., S. 58.
- <sup>38)</sup> Eikenbusch, a. a. O., S. 8 .
- <sup>39)</sup> Evertson, C. M., Weinstein, C. (Hrsg. ) : *Handbook of Classroom Management*.

Routledge, Mahwah, 2006.

40) Eikenbusch, a. a. O., S. 9.

Evertson, C. M., Neal, K. W. : Looking into Learning-Centered Classrooms. Implications for Classroom Management. In: *National Education Association-Best Practises Working Paper Juli*, 2006.

41) Schönbacher, a. a. O., S. 22.

42) Vgl., ebd., S. 23.

43) Haag, Streber, a. a. O., S. 98.

44) Ebd., S. 9.

ブエブによる「規律の復権」の概要およびそれを巡る議論の展開については、樋口裕介、熊井将太、深澤広明「ドイツにおける規律指導をめぐる教育学的応答—ブエブの『規律礼賛』をめぐって—」研究代表者深澤広明『学習集団づくりの組織方法論による授業規律形成のための指導評価表の開発研究』（課題番号19530701 2007～2009年度科学研究費補助金基盤研究(C) 補足報告書)、2010年、25-34頁、および熊井将太「生徒指導における規律概念の検討」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM 版）第58巻、2013年を参照のこと。

45) Helmke, a. a. O., 2009, S. 176.

46) Haag, Streber, a. a. O., S. 119.