

授業ルールの指導と学習に関する学級経営研究の動向と展望

教育心理学コース 笹屋孝允

A Review Classroom Management Studies of Teachers' Teaching and Students' Learning about Classroom Rules

Takayoshi SASAYA

This paper reviewed classroom management studies of teachers' teaching and students' learning about classroom rules since 1990s. Teachers decide classroom rules and teach them to students in class in the beginning time of the school year. Classroom rules divide students into students in primary adjustment and students in secondary adjustment. Misbehavior of Students in secondary adjustment provides opportunities to learn classroom rules, to negotiate modification of classroom rules with a teacher and students and to mature the class.

目次

- 1 問題と目的
- 2 年度後半の授業ルールの指導と学習
 - A 授業ルールに関する学級経営の考え方
 - B 年度後半における授業ルールの指導
 - C 授業ルールの指導の契機
- 3 問題行動と仲間関係
 - A 第二次的適応とアンダーライフ
 - B アンダーライフの機能
- 4 問題行動への教師の対応スタイルと子どもの主体性
 - A 受容
 - B 勢力の発揮
 - ①情報勢力
 - ②参照勢力
 - C 授業ルールの変更
- 5 総合考察
 - A 授業ルールと学級経営
 - B 今後の課題と展望

1 問題と目的

学級経営 (classroom management) とは、授業の秩序の維持と子どもたちの学習の取り組みの向上や問題行動への対処を目的とした、教授行動を除いた教師の行動全般を指す (Emmer, Sabornie, 2015)。学級経営を構成する一要素として、授業中のルール (以下「授業ルール」) の設定と指導がある。授業ルールとは「社会的文脈の中で教師が子どもに期待する、学習や相

互行為に関する一定のやり方」のことである (Shultz, Florio, Erickson, 1982)。設定する授業ルールの内容や厳密さは教師によって異なるが、それぞれ個性を持つ多数の子どもたちが集団生活を行う学級において、授業に秩序を持たせるために最低限のルールの設定が必要であり、また、授業ルールの学習が子どもたちに求められていると言える。

学級経営に関する研究は1900年代初頭に Bagley (1907) によって始められた (Doyle, 1986; Brophy, 2006)。Bagley は学級経営の目的を、授業の秩序の維持による、授業の効率の向上と設定した。その方法として Bagley は、年度開始直後の時期に教師は授業ルールを設定し、教師と生徒の行動を手続き (procedure) 化、ルーティン化することを理想とした。また Bagley は、授業ルールに不適応な状態にある子どもの行動を問題行動 (misbehavior) と見なし、問題行動は授業の秩序を乱し授業の効率を低下させるため、教師は問題行動を即座に制止すべきとした。このような学級経営の考え方は、現在の学級経営研究においても主流である (たとえば Weinstein, Romano, Mignano, 2011)。

しかし、この授業ルールの指導と学習に関する学級経営の考え方は、次の3点の課題を抱えていると考えられる。そこで本研究では、従来の学級経営の考え方が抱える以下の課題を解決するために、1990年代以降に行われた先行研究を概観し、学級経営の考え方の補完と精緻化を以下の各節で行うことを目的とする。

1点目の課題は、学級経営に関する長期的視野に欠け、年間を通して成員が固定化されている学級集団の特徴を十分にとらえきれていないということである。

具体的に言えば、年度後半における授業ルールの指導と学習は、これまで学級経営研究で扱われてこなかった。先述の学級経営の考え方では、年度開始直後における教師の授業ルール指導は注目される一方、それ以降の教師によるルールの指導については、問題行動の制止に限られている。学級経営研究では長期的視野に立って分析をする研究は少ないのが現状であり（伊藤，2004），授業ルールの学習に関する研究についても年度後半における授業ルールの学習を扱った先行研究は見られない。年間を通して成員が固定化しているという学級の特徴を踏まえるために、特に年度後半の授業ルールの指導と学習に注目することも必要である。（以上，第2節）

2点目の課題は、教室における仲間関係が考慮されていない点である。先述の授業ルールの学習に関する学級経営のモデルでは、問題行動は授業ルールの不適応であるとされる。しかし、2000年代以降の研究で、問題行動は仲間関係における適応と見なすことができる」と論じられるようになった（たとえば大久保，2011）。仲間関係と問題行動とが関連しているという学級集団の特徴を踏まえた授業ルールの指導と学習について検討していく必要がある。（以上，第3節）

3点目は、授業ルールの学習について、子どもが常に受動的な立場にすることが前提とされている点である。従来の授業ルール学習に関する学級経営の考え方では、授業ルールは教師が自身の授業観を達成するのに必要なルールを設定することが前提とされ、その設定プロセスに子どもが参与することが考慮されていない。また、授業中の問題行動についても教師による制止が前提とされ、子どもは教師からの制止や指導に対して常に受動的な立場に置かれている。しかし、1990年代以降、民主的な学級経営が目指され、子どもも学級経営に参与するインクルーシブな学級経営が求められるようになった（Sellman, 2009; Montuoro & Lewis, 2015）。子どもによる主体的な授業ルールの設定への関与や、授業ルールの主体的な学習について、検討する必要がある。（以上，第4節）

最後に、これらの検討の結果を整理し、従来の授業ルールに関する学級経営の考え方について再考する。また、授業ルールの指導や学習に関する研究の課題と今後の展望を検討する。（第5節）

2 年度後半の授業ルールの指導と学習

A 授業ルールに関する学級経営の考え方

学級経営は、年度初めに学級担任が授業ルールを設定することで始まる。授業ルールは、教師の授業観や指導観に合わせて設定される。教師は年度初め、特に始業式から1週間以内に授業ルールを子どもたちが遵守するように授業の中で指導する（Weinstein, Romano, Mignano, 2011）。その指導によって子どもたちは授業ルールの内容を理解し、授業ルールを遵守するようになる。

授業ルールが設定されると、子どもたちの行動や教師—子ども間の相互行為がルーティン化される。一方で、その授業ルールやそれによって決まるルーティンから逸脱する子どもも出てくる。教師はその子どもの行動を問題行動と見なす。このように、授業ルールは問題行動を創出する（Boostrom, 1991）。授業ルールが設定されることで、そのルールが子どもたちの行動を評価する尺度となる。教室内的子どもたちの行動は、ルールに則った行動と、ルールから逸脱した問題行動とに分類されるようになる。

教師は問題行動を発見すると、その問題行動を制止し、授業ルールを遵守するようにその子どもを指導する。その方略は、罰によるルールの遵守の強制が主である（Doyle, 1986）。それによって問題行動を中断し授業ルールを遵守するようになる子どももいれば、授業ルールから逸脱し続ける子どももいる。後者の子どもに対して、教師は授業ルールの指導をくり返す（図1）。

このような学級経営の考え方は、現在に至るまで国内外の学級経営研究で中心的に採用されている。たとえば、岸野・無藤（2009）は小学3年生の1学級を1

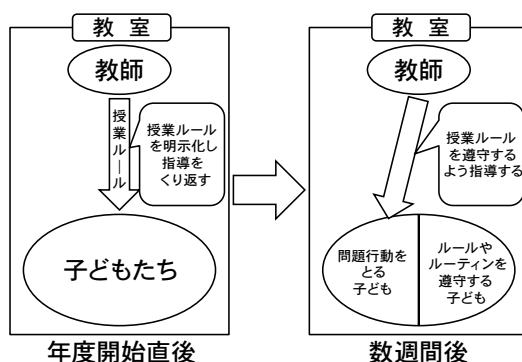


図1 従来からの授業ルール指導に関する学級経営の考え方

年間観察し、その学級における学級目標について、次のような定着過程を経ることを明らかにしている。つまり、教師が導入した「命を大切に、心を大切に、人の勉強を邪魔しない」という学級目標を、子どもたちは1学期に受け身的に理解し、2学期は学級目標から逸脱する子どもに対してまわりの子どもがその学級目標を言語化して明示するようになった。また、2学期、3学期になると、子どもたちは不十分ながらも、教師と同様に問題行動への対処に際し学級目標を適用するようになった。学級目標は授業ルールとしても機能する。この事例から、教師からの指導によって子どもたちは教師が設定した授業ルートを学習して行動の評価規準とし、子どもも教師と同じく問題行動について否定的な評価をして制止しようとするようになることがうかがえる。

B 年度後半における授業ルールの指導

前節で指摘したとおり、これまでの授業ルールに関する学級経営の考え方では、年度後半で授業ルールを指導する対象は問題行動をとる子どもだけであり、問題行動の制止についても授業ルール遵守の強制が想定されるのみであった。そのため、年度後半における子どもの授業ルール学習や教師の指導の特徴はこれまでに検討されてこなかった。

しかし、松尾・丸野（2007）は、小学校6年生の学級における授業観察により、年度後半でも授業ルールの指導が行われることを明らかにしている。授業中の話し合いや学び合いを重視する教師は、「他者の意見の中に自分が考えていることが無ければ、付け加えを積極的に行う」などの授業ルールを設定し、11月頃まで指導を行い続けることで子どもたちがルールを共有するようになったことを明らかにしている。また、この学級担任は前年度から学級担任を担当しており、同学級を1年間以上担任してから新たな授業ルールを導入しており、教師による授業ルールの指導が年度初めで終わるわけでないということも明らかとなった。

このように、授業ルールが存在する限り年度後半でも授業ルールを遵守せず問題行動をとり続ける子どもがいと推察される。しかし、松尾・丸野（2007）が取り上げた事例は、教師が年度初めから同じ指導方略を採用しており、年度後半における授業ルールの指導と学習の特徴については検討されていない。そこで、学級経営に関する先行研究のうち、年度後半の学級経営に焦点を当てた研究を概観し、そこで授業ルールの学習や指導がどのように行われるのか、その特徴を以

下で検討する。

学級雰囲気や教室内の人間関係は年間を通して変化していくことは、先行研究でも明らかにされている。たとえば、学級雰囲気を数値化して測定する質問紙も作成されており、伊藤・松井（2001）は、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」（逆転項目）、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」、「学級内の公平さ」の8種類を尺度とする「学級風土質問紙」を作成している。また、河村（1999）は、教師や他児からの「承認」と「被侵害・不適応」（逆転項目）の2種類を尺度とする「学校生活満足度調査質問紙」を作成している。

いずれの質問紙調査も、その調査結果を以後の学級経営に活用するコンサルテーションに役立てることが調査の目的とされ、2000年代以降活発に行われるようになった。質問紙調査によって、学級担任が学級集団の課題を把握し、学級経営を改善することで学級雰囲気や学級内の人間関係が変わった事例が報告されている（たとえば伊藤、2003；河村、2012）。これらの研究から示唆されるのは、学級集団には成長課題があり、教師は年間を通して学級集団が成長するように、日々学級経営を行っているということである。その中には授業ルールの指導についても含まれることが予想される。

学級集団の成長課題については、これまでも何点が指摘されてきた。たとえば、根本（1991）は社会心理学の観点から、学級組織が成長していくにつれ、対人的な葛藤の所在が、「個人間」から「公的個人間」を経て、「公的内」と変遷していくと論じている。つまり、学級編成直後は授業ルールの遵守が未達成のために個人間の特性の違いによる葛藤が多く発生するが、授業ルールが遵守されるようになって授業ルールを遵守する子どもたちと、そうでない子どもたちと間に葛藤が生じるようになり、最終的には学級集団全体が授業ルールの下で役割を獲得し、その役割間での葛藤が見られる。学級では1年間をかけ、このように葛藤の性質が遷移し、教師は葛藤の性質を確認しながら、学級集団全体が授業ルールの下で行動するよう指導を継続していると考えられる。

また、蘭・高橋（2010）は大学生から回答を得た345の想起事例を分析し、小中高各校種に共通する学級組織の成長課題として、教室内の相互行為が「教師主導」から「生徒主導」に変容することを挙げている。問題行動について、対処する主体が教師から子どもに変化していくことが、学級集団の成長課題の1つ

になっていると推察される。

これらの研究による示唆を授業ルール指導に置き換えるならば、授業ルールの指導が生徒間でも行われるようになることや、生徒主導の相互行為が展開される新たな授業ルールの導入が、年度の後半において行われると推察される。具体的には、授業ルールから逸脱する行動について、まわりの子どもが対処できるようになること、子ども間で授業ルールの学習が行われることなどが想定される。また、子どもたちが授業ルールの下で新たな役割を獲得し、それぞれの役割を果たすことで、学級に活動の多様性も出てくることが、学級集団成長の1つの尺度であると考えられる。

C 授業ルールの指導の契機

年度の後半で授業ルールの学習が行われる契機は何か。先述の学級風土質問紙や学校生活満足度調査質問紙を活用したコンサルテーションに関する研究が示唆しているのは、教師が学級集団の課題を認識することであった。いずれの質問紙も、学級雰囲気数を数値化して、学級の課題を分析する目的で実施されている。教師が学級集団の課題を認識するには、授業ルールから逸脱する行動を、つまり教師が授業中の問題行動を発見するときであると考えられる。先述の松尾・丸野(2007)における研究も、教師は自身の授業観を実現する授業ルールの遵守を子どもたちに期待したことが授業ルール指導の契機となっていた。この状況は、学級の子どもたちが授業ルールを遵守していなかったとも言え換えることができる。このように、授業ルールから逸脱する行動、つまり問題行動が学級経営の再考の機会となり、学級集団成長の契機になると考えられる。

問題行動が学級雰囲気にポジティブな影響を与え、教室内の人間関係を成長させることはすでに指摘されている。たとえば、蘭・高橋(2008)は大学生から回答を得た想起事例の分析から、中学校や高校における学級内での問題行動が、停滞した学級雰囲気に「ゆらぎ」を生じさせ、その問題行動に学級集団が対面し対処することで、学校生活や学習活動の動機づけが高まったり、個々の子どもが学級内で新たな役割を獲得して個としても成長したりする場合があることを明らかにした。加えて、いわゆるベテラン教師は問題行動が学級集団成長の契機であることを過去の経験から理解しており、教室内で問題行動が起きることを期待している場合があることも指摘されている。

問題行動を契機とした授業ルールの学習は、次の2

点において子どもたちの理解を深めると考えられる。

1 点目は、授業ルールの意義の理解である。笹屋・川島・児玉(2014)は小学5年生の学級にて質問紙調査を行い、授業が円滑に進行する学級であっても、半数近くの子どもたちが授業ルールの意義について理解していなかったり、教師の想定するルールの意義とは異なる理解をしている子どもが半数以上いたりすることを明らかにした。ここから、授業ルールを遵守している子どもは、教師によって明示されたことだけを理由にそのルールを遵守しており、授業ルールの意義を理解していない場合があると示唆される。しかし、年度初めからある程度の時期が過ぎると教師は授業ルールについて明示的な指導を行わなくなり、授業ルールの学習はヒドゥンカリキュラムとなる(堀、丸野、加藤, 2002)。そのため、授業ルールの意義を理解していない子どもがその理解を深める機会がない。一方、問題行動は授業ルールの明文化やそのルールに関する指導が行われるきっかけとなる(有馬, 1999)。教師が問題行動をとる子どもに授業ルールの意義を説得するような指導を行うことで、まわりの子どもたちも授業ルールの意義について学習すると考えられる。

もう1点は、授業ルールが適用される状況について理解が深まるということである。子どものルールの学習は、そのルールが適用される状況を実際に体験することで達成されるという特徴がある(Wootton, 1986)。しかし、先述の通り、年度初めからある程度の時期が過ぎると、授業ルールの学習はヒドゥンカリキュラムとなる。教師が問題行動をとる子どもに対処する場面を共有することで、まわりの子どもたちも、どの授業ルールがどのような場面において遵守しなければならないか、その関係を学習することができると考えられる。

3 問題行動と仲間関係

A 第二次的適応とアンダーライフ

授業ルールの指導と学習に関する学級経営を扱った先行研究の2点目の課題は、教室における仲間関係が考慮されておらず、学級集団の特徴を十分にとらえきれていないということである。先述の通り、大久保(2011)は、教室内での友人関係において問題行動をとることが期待されている場合には、問題行動が教室内での友人関係への適応の機能を果たすと指摘している。

また、保坂(1998)は小学5年生における授業観察

とインタビューによって得られた事例の分析を行い、問題行動と教室適応の関係について考察している。保坂は、授業終了間際、教師が発問しその回答を子どもたちに求めると、2人の子どもが教師から隠れてじゃんけんをし、発言する子どもを決めていた事例を取り上げ、その2人の子どもが、Goffman (1961) の言う「第二次的適応」の状態にあったと指摘している。

学校において、教師は子どもたちに授業ルールを遵守することを期待しており、子どもたちはルールを遵守する存在であるという前提が成立している。このような前提を、Goffman は「非明示的仮定」(assumptions) と定義し、組織の参加者に対して非明示的仮定が成立していることが、学校や精神病院などの社会的組織の特徴であると指摘した。つまり、学校において子どもたちは授業ルールや学校のルールを遵守し、「生徒」としての役割を担う非明示的仮定が成立していると言いかえることができる。

Goffman (1961) によれば、組織に参加している構成員は、「第一次的適応」(primary adjustment) の状態にある参加者と、「第二次的適応」(secondary adjustment) の状態にある参加者に分類される。つまり、前者は非明示的仮定と自己の存在様態を一致させる。一方、後者は「特定の組織内の個人が非公認の手段を用いるか、あるいは非公認の目的を達するか、あるいは双方を同時にするかして、彼の為すべきこと、得るべきもの、かくして彼の本来の存在様態とされているものなどをめぐる組織の非明示的仮定を回避する」状態にある。問題行動をとる子どもは「第二次的適応」の状態にあると言いかえられる。

第二次的適応の状態にある複数の参加者が関わる相互行為によって構成される生活空間を、Goffman (1961) は「アンダーライフ」(underlife) と呼んだ。そこでは、組織の支配者の影響が直接及ぶことはない。

教師から隠れてじゃんけんをするのは授業ルールから逸脱していると一般的には考えられるが、その目的は発言者を決めて授業進行に貢献するためであった。問題行動をとる子どもも、教室にいる限りは教室に適応していると見なすことができる。

これらの研究から明らかになるのは、授業中の教室には、教師－生徒関係が支配する空間だけでなく、友人関係が支配する空間が並立するということである。そして、友人関係が支配する空間が、第二次的適応によって構成されていると考えられる。さらに、教室内の子どもたちは、第一次的適応をする子どもと教師が構成する「第一の空間」と、第二次的適応をする子

どもたちが構成する「第二の空間」であるアンダーライフ (Gutierrez, Rymes, Larson, 1995) との間を、授業中に行き来していると言える。

教師が第二次的適応の状態にある子どもに対応することで、その子どもが授業ルールを遵守するようになり、第一次的適応の状態に変化する場合があると予想される。しかし、同じ子どもが第二次的適応をとり続ける場合もあれば、場面によって第二次的適応をとる子どもと第一次的適応をとる子どもが入れ替わる場合もあることが予想される。つまり、授業ルールが設定され、授業中の行動がルーティン化されている限り、教室には常に第二次的適応の状態にある子どもがおり、アンダーライフも構成されているという前提に立つ必要があると考えられる。

つまり、授業ルールが設定されれば、子どもたちは第一次的適応の状態にあるか、第二次的適応の状態にあるか、のいずれかに分化すると言える。授業ルールがある限り、第二次的適応の状態にある子どもは必ず存在する。その子どもが仲間関係から強く影響を受けながら授業ルールから逸脱し、それが前節で指摘した、授業ルール学習や学級集団成長の契機になると考えられる。

B アンダーライフの機能

教室内のアンダーライフは教師からの影響を受けにくく、仲間関係を強く反映する (Gutierrez, Rymes, Larson, 1995)。つまり、大久保 (2011) の指摘する問題行動は、アンダーライフを構成する第二次的適応の一形態であると考えられる。

授業中の対話の内容を豊かにするために、第一の空間とアンダーライフとを包含する「第三の空間」(third space) の成立の必要性が1990年代以降から指摘されるようになった。たとえばGutierrezら (1995) は高等学校で授業観察を行い、一見すると授業と関係のない私語を教師が授業で取り上げることで、授業の学習内容と子どもの仲間関係における日常経験の内容とが関連づけられた内容の対話が行われることを指摘している。笹屋 (2013) も小学6年生の教室において、授業中の子どもの私語を教師が取り上げることで、第三の空間が小学校においても同様に成立することを指摘している。これらの研究は授業ルールの学習についての事例を取り上げてはいないが、問題行動をとる子どもが授業に参加することの重要性を指摘していると言える。

教室内の問題行動を第二次的適応と見なすことに

よって、教室にはアンダーライフが構築され、子どもたちは第一の空間とアンダーライフを行き来していることが明らかとなり、問題行動をとる子どもの背景について検討することができるようになる。近年、子どもたちの問題行動への許容度が高い学級は教室内で問題行動が生じやすい傾向にあることが明らかにされ、問題行動への対処は問題行動をとる子どもだけでなくまわりの子どもたちにも対処する必要があると指摘されるようになった（たとえば加藤・大久保、2006）。授業ルールに関する学級経営の考え方も、教室にはアンダーライフが常に構築されていること、アンダーライフが問題行動の背景にあること、教師の対応によってはアンダーライフを包含する第三の空間が成立し問題行動をとる子どもも授業に参加できることを考慮していく必要があると考えられる。

4 問題行動への教師の対応スタイルと子どもの主体性

これまでの議論を総括すれば、授業ルールは学級の子どもたちを第一次的適応の状態にある子どもと第二次的適応の状態にある子どもとに分化し、第二次的適応の状態にある子どもが授業中の問題行動をとると言える。そして、その問題行動に対して、教師は第一次的適応の状態にある子どもと第二次的適応の状態にある子どもとを包含するような対応を教師が行うことが、学級集団の成長のために望ましいと考えられる。

授業ルールに関する学級経営を扱った先行研究が解明していない課題の3点目は、学級の子どもたちが常に受動的な位置にあり、子どもたちの主体性が考慮されていない点である。本節でも、1990年代以降の学級経営研究を中心に概観し、子どもたちが授業ルールを主体的に学習する、もしくは授業ルールの設定に関与できる教師の問題行動対応スタイルを検討する。

A 受容

前節にて先述したとおり、笹屋（2013）は小学6年生の学級にて授業観察を行い、第三の空間の成立要件として、教師が私語を即座に制止しないこと、教師が私語の内容を聞き授業の学習内容とを関連づける返答をすることを挙げている。教師が問題行動を制止せず、積極的に問題行動の内容を観察することが、第三の空間の成立に必要であると考えられる。

また、山田（2006）も小学6年生の学級における授業観察と事例分析により、問題行動を教師が統制しよ

うとするには、教師と問題行動をとる子どもとが問題行動直後に相互行為を行う必要があり、その場面を設定するために教師が一度教師としての立場を離れ、問題行動について積極的に関与する、例えば私語に参加するなどの対応が必要であると指摘している。教師による問題行動への参加は、問題行動の一時的受容と言い換えることができる。これらの研究成果から、問題行動を制止するとしても、問題行動と学習内容と関連づけを行うとしても、教師が問題行動を一度は受容する対応スタイルが、問題行動をとる子どもにとっても学級集団にとっても利点になると示唆される。

B 勢力の発揮

授業ルールの変更が望ましくない場合、たとえば教師が自身の授業観を達成することが優先されたり、学校経営との関係で授業ルールの変更ができなかったりする場合、子どもが授業ルールを遵守する意義を理解することが必要となる。教師が子どもたちに授業ルールについて指導する際、何らかの勢力（power）が必要である。

学級経営研究では1980年代頃まで賞罰を利用する強制勢力（coersive power）の採用が前提とされていた（Doyle, 1986）。しかし、2000年代以降、問題行動に対する子どもの認識を調査する研究が行われ、問題行動をとる子どもに対して教師が罰の提供によって強制的にルールを遵守させる教室では、次第に教師－生徒関係が悪化していくという調査結果が報告された（Mainhard, Brekelmans, den Brok & Wubbels, 2011）。そこで近年、子どもの主体性と教室における安心感を確保するため、「情報勢力」（information power）と「参照勢力」（reference power）の重要性が指摘されている（Montuoro, Lewis, 2015）。これらの勢力の発揮が、問題行動をとる子どもへの教師の対応スタイルの1つになると考えられる。

①情報勢力

情報勢力とは、影響者によって伝達された情報そのものが持つ勢力のことである（Raven, 1965）。つまり、これから被影響者に行わせたい行動の価値を影響者が情報として伝え、被影響者にその行動をとるよう説得することで達成される勢力のことである。また、影響者が被影響者の特性を理解することも情報勢力の一例である。授業ルールに則して言うならば、教師やまわりの子どもが、問題行動をとる子どもに対してルールを遵守することの価値やルールそのものの価値を情報

として伝えることで、問題行動をとる子どもに対応することと言い換えられる。また、問題行動をとる子どもが、どのような問題行動をとる傾向にあるのか、また、問題行動の要因は何か、を教師が知ることも、情報勢力の例となる。

教師は情報勢力を発揮するために、授業ルールを遵守することのメリットを行動と合わせて明示する。それが、子どもたちの授業ルールの学習支援に直結すると考えられる。また、情報勢力を発揮するには、教師が子どもたちに遵守を期待するルールと、子どもたちの教室内の行動とを比較し、両者に相違が見られたときにはそれを問題と認識することが必要であると考えられる。

たとえば、松尾・丸野（2007）は小学6年生の教室における事例の分析から、グラウンド・ルールの共有過程には次のようなプロセスが見られることを明らかにしている。教師は授業中の話し合い場面において、子どもたちを話し合いへと参加させ、その中で教師が子どもたちに遵守を期待するルールが現れると、即興的に子どもたちにルールの内容やルールの重要性、ルールの効果性を子どもたちに説明する。それによって、子どもたちにもルールが共有されていく。

この事例では、子どもたちが意図的に授業ルールから逸脱して第二次的適応の状態にあるわけではなく、ルールを内化していないことにより授業ルールから逸脱することとなる。そのため、授業ルールを遵守することの重要性を説得するだけでなく、授業ルールから逸脱していることを教師が子どもたちに即興的かつ意図的に明文化する必要があると考えられる。

②参照勢力

参照勢力は、被影響者が、影響者あるいは集団を、自分自身のある側面を評価する際の準拠枠として用いる場合に発揮される（Raven, 1965）。そのため、被影響者が影響者に対して魅力を感じていることが、参照勢力の発揮される条件となる。この条件が達成されれば、被影響者は影響者をモデルとし、影響者と同じ行動をとろうとする。つまり、教室において教師が問題行動をとる子どもに対して参照勢力を発揮するには、教師-生徒関係が良好に構築され、子どもが教師に魅力を感じている必要がある。

子どもたちが教師をモデルにして授業ルールを学習することについては先行研究でも明らかにされている。たとえば、磯村らの研究では（磯村・町田・無藤, 2005）、次のような事例が分析の対象とされている。

小学校2年生の教室において「みんなの方を向いて話す」という授業ルールについて、教師の方を向いて発言しようとする子どもの行動が見られる度に、子どもたちに指示を出したり視線や体の向きを調整したりして、その行動を修正することをくり返すことで、子どもたちは「みんなの方を向いて話す」ようになる。

子どもたちにどの場面でこのルールを遵守しなければならないのか、どのように行動すればそのルールを遵守したことになるのか、教師や、すでに授業ルールを遵守するようになったまわりの子どもたちが、授業ルールから逸脱する子どもに対して聞き方のモデルとなっていると言える。

情報勢力による教師の支援と同様、参照勢力による支援も行為の中で授業ルールを学習することを可能にする。主に教師がモデルとなる参照勢力による支援は、その内容が実際の行動で表されるために具体性に富んでおり、子どもたちもルールについて学習しやすいと推察される。

参照勢力を発揮するために教師がモデルとなる場合、問題行動をとる子どもが教師に対して魅力を感じていなければ勢力は発揮されないと予想される。しかし、この点において実証的に示された研究はない。また、問題行動をとっていない他の子どもがモデルになる場合も予想される。これらが今後の課題となる。

C 授業ルールの変更

問題行動に続く教師と子どもとの相互行為において、強制勢力、情報勢力、参照勢力、いずれの勢力が採用されても、授業中のルールそのものは変化しない。しかし、子どもたちにも学級経営の参加者であるという意識を持たせるためには、授業ルールが教師と子どもが協議の上設定されることが望ましい（Weinstein, Romano, Mignano, 2011）。このことから、教師が年度初めに設定した授業ルールは、子どもとの相互行為を経て変更されていくことが望ましいと考えられる。

つまり、問題行動を契機として、授業ルールやルーティンを変えるという教師の対応があると考えられる。たとえば笹屋ら（笹屋・川島・児玉, 2014）は、小学5年生の教室において観察された、授業ルールから逸脱する子どもと教師との相互行為事例を分析対象とし、その子どもと教師との交渉により、子どもが遵守し教師も許容できる新たな授業ルールが設定されるという示唆を得ている。たとえば、その教室では、子どもたちは発言する際、「発言者は発言を途中で打ち

切らない」という授業ルールと、「授業内容に関係しない発言はしない」という授業ルールの遵守が期待されていた。しかし、ある子どもが「絶対にあり得ないんですけど」という前置きをしてから発言しようとし、教師はその子どもの発言を制止する。しかし、教師の制止を聞かずに発言を継続する子どもを見て、教師は「授業内容に関係しない発言はしない」という授業ルールを、「授業内容に関係しないという前置きをしない」というルールに変更する。結果、その子どもは「授業内容に関係しないという前置きをしない」という授業ルールと、「発言者は発言を途中で打ち切らない」という授業ルールの2つを同時に遵守することができるようになった。

このように、教師と問題行動をとる子どもとが交渉することで、授業ルールが変更される場合がある。そして、この事例から、交渉による新たな授業ルール設定は次の下位プロセスをたどることが示唆される。まず、教師が問題行動を認識する。その後、教師と子どもとが相互行為を通し、その子どもがどの授業ルールから逸脱し、どの授業ルールを遵守しているのかを教師とその子どもとが明らかにしていく。そして、逸脱している授業ルールを、同時に遵守が期待されているルールと矛盾しない内容の新たな授業ルールに変更する、というプロセスである。

ただし、笹屋らの研究では、教師と問題行動をとる子どもとの交渉によってルールの変更が行われるとされている。そのため、アンダーライフが考慮されていない。子どもたちのアンダーライフを考慮に入れ、子ども間の交渉についても、今後検討することが課題になっていると言える。

5 総合考察

A 授業ルールと学級経営

本研究は1990年以降の学級経営研究と授業ルールの指導に関する研究を概観し、授業ルールの指導は年度開始直後に集中し、その後は問題行動の制止を行っていくという授業ルールの指導に関する学級経営の考え方が抱える課題の解決を試みた。それによって明らかとなった、年間を通した授業ルールの指導と学習について、以下のように整理される。

まず、教師は自身の授業観を実現するために、授業ルールを設定し、遵守するように指導する。これは、それぞれ個性を持った多数の子どもたちが集団で生活する学級において、授業を秩序立てるのに必要なこと

である。授業ルールの設定によって、授業中の行動がルーティン化される。授業ルールやルーティンが設定されることで、第一次的適応の状態にある子どもと、第二次的適応の状態にある子どもとに分化する。第二次的適応の状態にある子どもが授業ルールやルーティンから逸脱することで、問題行動が生起する。

そして、教師やまわりの子どもは第二次的適応の状態にある子どもとの相互行為を行う。問題行動が教師やまわりの子どもによってさしあたり受容されることで、問題行動を契機とした相互行為を後に続けることが可能となる。そこでは、情報勢力や参照勢力が採用され、第二次的適応の状態にある子どもが授業ルールについて学習する(図2)。また、授業ルールやルーティンを変えるということも可能である。また、問題行動をとらない、まわりの子どもも授業ルールについて理解を深化させたり、授業ルールの変更に参加したりできる。問題行動を契機として、子どもたちも学級経営に参加することができる(図3)。

子どもたちの日常経験と深く関係し、仲間関係からの影響を強く受ける問題行動が学級内で受容されることで、学級集団の成長の契機となり、また、学級集団や学習内容に多様性をもたらす。問題行動への対応がくり返される中で、子どもたちは学級集団に適応していき、また、授業ルールの機能が個人の行動の統制から学習の深化へと変化し、学級集団が成長していくと考えられる。

B 今後の課題と展望

本稿によって明らかとなった、学級経営研究が抱える課題を最後に指摘する。まずは、1年間を単位とし

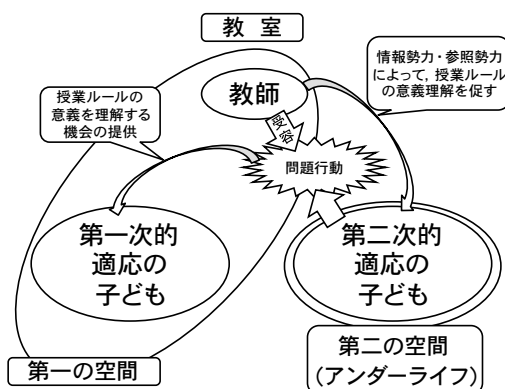


図2 問題行動への、情報勢力・参照勢力の発揮による教師の対応

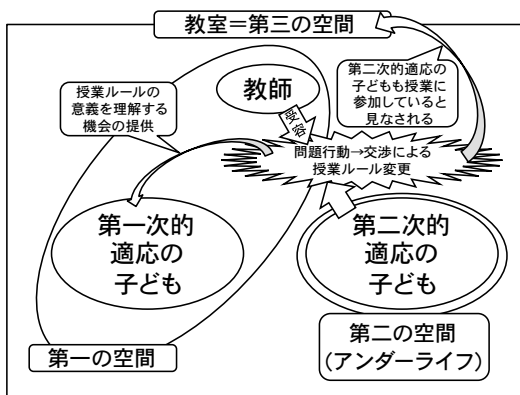


図3 問題行動を契機とした交渉による授業ルールの変更と第三の空間の成立

た長期的視野に立った、実証的な学級経営研究の展開である。冒頭でも述べたとおり、長期的な視野に立った学級経営の先行研究は少なく（伊藤，2004）、本稿でもそれについて実証的な研究を行ったわけではない。本稿で示された授業ルールに関する学級経営の考え方について実証していく必要があると考えられる。

また、問題行動が生じたとき、教師が問題行動をとる子どものまわりにいる子どもたちへの対応の検討である。本稿では、学級集団を教師と第一次的適応の状態にある子ども、第二次的適応の状態にある子どもの3項で構成されると設定した。問題行動が生じた際、教師がまわりの子どもたちにも関わる必要性が先行研究で指摘されているが（たとえば加藤・大久保，2006）、その具体的な方略については先行研究で扱われていないことは本稿からも明らかである。この具体的な方略について今後検討していくことが、学級経営研究の大きな課題であると考えられる。

さらに、子ども間での問題行動の対応に関する研究の展開である。上記の通り、本稿では、学級集団を教師と第一次的適応の状態にある子ども、第二次的適応の状態にある子どもの3項で構成されると設定した。つまり、第二次的適応の状態にある子どもが問題行動を生じさせたとき、第一次的適応の状態にある子どもが問題行動に対応する役割を担当する相互行為がその後続くことも想定される。教室内の相互行為が教師主導から生徒主導になることが学級集団の成長課題であるならば（蘭・高橋，2010）、問題行動の対応をまわりの子どもが行うことはその成長課題の解決であるとも言える。この相互行為が教師による対処と同様の

プロセスを経るのか、第一次的適応の状態にある子どもと第二次的適応の状態にある子どもとの相互行為の展開を教師が支援することが可能なのか、今後検討していくことが学級経営研究の大きな課題であると考えられる。

引用文献

- 蘭千壽・高橋知己 (2008). 『自己組織化する学級』 誠信書房.
- 蘭千壽・高橋知己 (2010). 学級集団の移相にみる発達課題 千葉大学教育学部研究紀要, 58, 233-237.
- 有馬道久 (1999). 授業中に実践される暗黙の教室ルール 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 347.
- Bagley, W. C. (1907). *Classroom management: its principles and technique*. New York: Macmillan.
- Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry*, 21, 193-216.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. Everson & C. Weinstein (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 17-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp.392-431). New York: Macmillan.
- Emmer, E. Sabornie, E. (2015). Introduction to the Second Edition. In E. Emmer & E. Sabornie (Ed.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed.) (pp. 3-12). New York: Routledge.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor. (石黒毅訳『アサイラム』 誠信書房, 1984年)
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.
- 堀憲一郎・丸野俊一・加藤和生 (2002). 授業場面に潜む「暗黙のルール」の発達の検討 日本心理学会66回総会発表予稿集, 1137.
- 保坂裕子 (1998). 教室学習場面における動機とアイデンティティの物語的構成—教室の解釈的参加観察研究—. *教育方法学研究*, 24, 39-48.
- 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. *発達心理学研究*, 16(1), 1-14.
- 伊藤亜矢子・松井仁 (2001). 学級風土質問紙の作成. *教育心理学研究*, 49, 449-457.
- 伊藤亜矢子 (2003). スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用：学級風土質問紙を用いたコンサルテーションの試み. *臨床心理学研究*, 21, 179-190.
- 伊藤亜矢子 (2004). 学級集団. 『児童心理学の進歩』第43巻, 金子書房, 179-204.
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒及び学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から—. *教育心理学研究*, 54, 34-44.
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)

- ー学校生活満足度尺度（中学生用）の作成. カウンセリング研究 32(3), 274-282.
- 河村茂雄（編）（2012）.『集団の発達を促す学級経営 小学校高学年』図書文化.
- 岸野麻衣・無藤隆（2009）. 学級規範の導入と定着に向けた教師の働きかけー小学校3年生の教室における学級目標の標語の使用過程の分析ー. 教育心理学研究, 57, 407-418.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 190-200.
- 松尾剛・丸野俊一（2007）. 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているかー話し合いを支えるグラウンド・ルール of 共有過程の分析を通じて. 教育心理学研究, 55, 93-105.
- Montuoro, P., Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E. Emmer & E. Sabornie (Ed.), *Handbook of Classroom Management (2nd ed.)* (pp. 344-362). New York: Routledge.
- 根本橋夫（1991）. 学級集団過程の規程要因と学級集団の発達段階に関する試論. 心理科学, 13(1), 30-41.
- 大久保智生（2011）. 問題行動はどのようにとらえられるのか. 発達, 127, 41-48.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner & M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- 笹屋孝允（2013）. 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ー授業中の子どもの私語に対する教師の対応に着目してー. 教育方法学研究, 39, 1-12.
- 笹屋孝允・川島哲・児玉佳一. (2014). 教師と子どもの「授業ルール」認識のズレの特徴と、その解消：小学校高学年の学級における質問紙調査と授業観察から「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーション研究プロジェクト」平成25年度報告書（東京大学大学院教育学研究科）, 109-137.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- Shultz, J. Florio, S & Erickson, F. (1982). "Where's the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school", P. Gilmore, & A. A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school*, Washington DC: Center for Applied Linguistics. pp.88-123.
- Weinstein, C. S., Romano, M., & Mignano, A. J. (2011). *Elementary classroom management (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Wootton, A. (1986). Rules in action: Orderly features of actions that formulate rules. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, & J. Streeck (Eds.), *Children's Language and Children's Worlds* (pp. 147-168). Berlin, Germany: Mouton.
- 山田雅彦. (2006). 授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究ーフォーカス概念を手がかりとしてー. 教育方法学研究, 32, 1-12.

（指導教員 秋田喜代美教授）