

集団体験と学級経営

河村 茂雄*

(1999年1月6日受理)

Shigeo Kawamura

Group Experiences and Class Management

I はじめに

不登校児童・生徒が10万人を越えたという発表(学校基本調査速報, 1998)は, 児童・生徒数が減少している中での増加であり, 事態の深刻さを示唆している。文部省も学校教育の重要な方針として「生きる力」の育成を掲げ, 家庭教育も含めた根本的な対応が必要であることを明言している。すなわち, 問題行動に至った個別に配慮を要する児童・生徒の対応だけでなく, すべての児童・生徒に何らかの対応・「心の教育」が必要だという認識である。つまり, 学校教育も児童・生徒の心を根本的にどのように育成していくのかという検討が迫られているわけである。

園分(1995)はいじめや不登校, 校内暴力などの学校教育問題を考えるとき, 家庭や地域社会における集団体験の低下にともなう, 人間関係能力の低下が背景にあることを指摘した。つまり, 人間関係を形成し維持していこうとする意欲と能力は, 集団体験を通じた体験学習が不可欠であり, 現代社会はそれが減少しているという指摘である。その結果, 児童・生徒の人間関係能力が低下し, そのような児童・生徒が唯一共同生活を送る場ともいえる学校で, 様々な問題として表出していると考えられるわけである。したがって, 学校で「心の教育」を推進していこうと考えたとき, 集団体験を通じた体験学習の必要性が考えられる。「生きる力」の育成を目指すには, 「体験を重視した学習のための組織編成が最も必要である(全国連合小学校校長会, 1997)」という認識が, 小学校校長の81%を占めたのも上記の内容を支持しているものと思われる。さらに, 平成14年に完全実施される新学習指導要領でも, 自然体験やボランティアなどの実体験, 観察・実験, 調査, ものづくりや生産活動などの体験的な学習を主な手立てとする「総合的な学習の時間」の設定をしており, 体験学習の持つ教育効果に期待がかかっているわけである。

このような体験学習を実施する単位は, 小学校の場合学級集団が中心になることが想定される。したがって, 日々の学級集団の中に, 意図された体験学習が生きる土壌が必要に

* 岩手大学教育学部 心理学科

なってくる。そのためには、日々の学級集団での生活そのものが、児童一人一人にとって体験学習となる学級集団のシステムが必要であることを意味しているといえる。従来の学習や社会性の定着を重視した教育実践を展開している教師が、授業の合間合間にトピック的に体験学習を取り入れても、木に竹を継ぐようなもので、それが児童・生徒の心の教育に直接つながると考えるのは少し短絡的である。集団を通した体験学習がもたらす効果は、学級集団で成される授業や活動、級友との関係等すべてを通した集団体験の作用が、児童・生徒の心に働きかけるものであると思われる。

國分の指摘する集団体験の必要性和体験学習の持つ教育効果を考えると、学級担任制をとる小学校では、児童一人一人にとって学級集団での生活のすべての内容が体験学習となる集団のシステムが必要であり、教師にはそのようなシステムを構築するための学級経営が求められていると思われる。國分・河村(1996)は集団体験を活用したカウンセリングのグループ療法の知見をもとに、集団体験が集団のメンバーに与える教育効果として、①コミュニケーション能力の育成、②ソーシャル・スキル能力の育成、③自己意識の確立の促進、④自我(現実判断能力)の育成、⑤超自我(道徳心)の育成、の5つを指摘している。吉本(1979)も、教師の学級経営の方針には管理的集団の育成、適応的集団の育成、自治的集団の育成の3つのスタイルがあり、自主的共同体として集団体験が活性化される自治的集団の育成が児童の人格の陶冶を促進することを指摘している。すなわち、日々の学級集団での生活が体験学習の場となるような学級経営が、教師が「心の教育」を推進していく一つの方法になることが考えられる。

II 問題と目的

文部省から発表された新学習指導要領案(1998)では、児童の個性の尊重や自己実現への援助が学校教育の中心的な課題として位置づけられ、授業時数も削減されたり弾力的な運用も可能であることが盛り込まれている。つまり、教師が児童の自己実現を援助する体験学習を、積極的に教育実践に取り入れるシステムが徐々に整備されてきたのである。しかし、体験学習が生きる学級集団の形成を意図した学級経営とは、具体的にどのような対応が必要なのであろうか。教師は集団に関する理論と技術を大学の教職科目でも履修していないであろうし、学校現場でも馴染みが薄いと思われる。それに対して、従来の児童の学習や社会性の定着を効率的に援助する学級経営は、多くの現職教師が実践してきたことである。

教師の学級経営の方針として学習や社会性の定着の効率化と児童の自己実現の援助は、ある意味では矛盾した面をもっている。授業時数が削減されたとしても、児童の学習の一定レベルの定着を、依然として教師は期待されるわけである。教師自身が学習や社会性の定着の効率性と児童の自己実現への援助の間で葛藤することが少なくないと思われる。つまり、体験学習の意義を十分理解しているとしても、定められた期間に一定の学習内容を進めなくてはならない教師にとって、体験学習への取り組みが学習の定着の効率性を損なう場合が多分にあると考えられる。しかし、それを受け入れて学級集団における体験学習を通して児童の心の教育を実践しようと考えたとき、学級経営の方針にそのことが明確に位置づけられていなければならぬだろう。大事なことは、学習の定着の効率性と児童の

自己実現への援助のどちらを实践するのかわけなく、この2つの比重をどのように定めるかである。現在の文部省の方針では児童の自己実現への援助の比重を高めることを示唆していると思われる。したがって、教育実践を行う教師は、学級集団のもつ集団の作用を生かすような学級経営のあり方が前提として必要になってくるものと考えられる。

生活科の設定にみられる体験学習重視の傾向は、平成4年に完全実施された学習指導要領にもすでに盛り込まれていた。移行措置の期間を考えると、約10年弱教師はその内容を意識して教育実践を続けてきたわけである。本論では、まず小学校教師が自分の学級経営の方針としてどのような面を重視しているのかを調査し、集団体験を生かす学級経営が現場でどのくらい実施されているのかを検討した。さらに、教師が管理掌握的な学習の効率性を重視した学級経営を行っている学級と、体験学習が生きる児童の主体性の形成を重視した学級経営を行っている学級とを比較して、在籍する児童の学級生活に関する満足感を比較検討した。そして、教師の学級経営の方針と児童の学級生活の満足感との関係を考察することを目的とした。

Ⅲ 方 法

調査対象 東京都の公立小学校の4学年以上を担当する教師と、担任される全児童が調査の対象であった。

測定具 担任教師には、本研究者が作成した「学級経営自己評価尺度」を学級経営方針を問う内容にあたらためて実施した。本尺度は、教師の学級経営を管理的掌握の視点と主体性形成の視点から捉えるものである。管理的掌握の視点は学習の効率化を重視する学級経営に、主体性育成の視点は学級での生活が体験学習を生かすことを重視した学級経営に対応すると考えられる。尺度は次のプロセスで作成された。1996年12月にA区の教員研修会に参加していた教師46人に、「教師の学級経営を評価する観点をできるだけあげて下さい」という質問に自由記述方式で回答を求めた。その内容を筆者と心理学系の大学院を修了した現職の小学校教師2人の計3人でKJ法でまとめた。そして抽出された質問項目に対して、A区の1997年2月の教員研修全体会において教師113人に対して5件法で回答を求めたものを因子分析したという手順であった(表1)。今回は質問項目10の本尺度に対

	管理的掌握	主体的形成	共通性
管理的掌握			
・学級はまとまりのある状態であった	.741	.212	.594
・児童は教師の指導を素直に受け入れていた	.688	.134	.489
・児童は学習内容を習得することができた	.628	.145	.415
・基本的な生活態度が身についた	.567	.126	.377
・児童は学級の規則を守ることができた	.460	.223	.262
主体性形成			
・学級には明るい雰囲気があった	.108	.711	.517
・児童は授業・活動に意欲的に取り組んでいた	.214	.676	.476
・児童間には仲のよい協力関係があった	.129	.634	.419
・児童の個性が生かされていた	.078	.558	.317
・人間関係能力が育成された	.172	.478	.258
固有値	6.13	3.21	
寄与率(%)	28.71	13.67	
α係数	.721	.703	

表1 学級経営自己評価尺度の項目の因子分析結果

して、表記を学級経営の方針を問う内容に変え（表2）、教師が重要視する項目順に1～

表2 学級経営の方針を問う尺度内容

1. 学級をまとめることが必要である
2. 児童には教師の指導を素直に受け入れさせることが必要である
3. 児童には学習内容を習得させることが必要である
4. 児童には基本的な生活態度を身につけさせることが必要である
5. 児童には学級の規則を守らせることが必要である
6. 学級に明るい雰囲気を形成することが必要である
7. 児童の授業や活動に取り組む意欲を喚起することが必要である
8. 児童間に協力関係を形成することが必要である
9. 児童の個性を尊重することが必要である
10. 児童の人間関係能力を育成することが必要である

5の順位を記入してもらい、逆転して因子ごとに集計した。なお、順位を付与されなかった項目は0点とした。

児童に対しては、「学級生活満足度尺度 [小学生用], 河村・田上 (1997) (表3)」を使

表3 学級生活満足度尺度 (小学校用) の質問項目

承認得点

1. あなたのクラスでは、自分の思ったこと、考えたことを発表するとき、クラスの人たちはひやかしたりしないで、しっかり聞いてくれると思いますか。
2. あなたのクラスでは、いろいろな活動に、積極的に取り組もうとする人がいますか。
3. あなたは何かしようとしたときに、クラスの人たちは協力してくれたり、応援してくれたりすると思いますか。
4. あなたは、運動や勉強、係り活動や委員会活動、趣味などで、クラスの人たちから認められる（すごいなあと思われる）ことがありますか。
5. あなたはクラスのなかであなたの気持ちをわかってくれる人がいますか。
6. あなたが何かで失敗したときに、クラスの人ははげましてくれることがありますか（はげましてくれると思いますか）

被侵害・不適応得点

7. あなたはクラスの人に、イヤなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがあります。
8. あなたは休み時間などに、一人ぼっちでいることがありますか。
9. あなたはクラスの人たちから、ムシされているようなことがありますか。
10. あなたはクラスの人に、バカにされたりしてクラスにいたくないと思うことがありますか。
11. あなたはクラスの人にほうりよくをふるわれたりして、つらい思いをすることがあります。
12. あなたはクラスのグループを作ったりするときに、すぐグループに入れなくて、最後のほうまでのこってしまうことがありますか。

用した。この尺度は児童の学級生活における満足感・充実感を、教師および級友からの承認の度合いと、いじめ・トラブル被害や不適応感の2つの度合いから理解するものである。

調査時期と手続き A区の2月の研修に参加した教師の中から、4学年以上の担任教師で、学級の児童の調査にも協力の了承が得られた教師に、その場で学級生活満足度尺度を配布した。そして、2週間以内に実施してもらい、その結果を郵送してもらった。教師用の学級経営自己評価尺度の結果も同時に同封してもらった。4学年以上の学級を対象とした理由は、本質問紙による調査の信頼性を考えると10歳以上の児童が妥当であると判断されたためであった。なお、教師の所属校および児童の学年、性別など、個人の属性に関する調査は一切成されなかった。したがって、児童の回答が教師や他の児童に知られることがないことを、事前に教師から児童たちに説明してもらった。

IV 結果と考察

[結果]

有効回答は43学級分：教師43人、児童1471人であった。教師の管理的掌握得点と主体性形成得点、児童の承認得点と被侵害得点の平均値と標準偏差を表4に記した。そして、教

表4 教師と児童に実施した尺度得点の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
教師		
管理的掌握得点	10.87	1.21
主体性形成得点	3.55	1.58
児童		
承認得点	16.76	3.27
被侵害・不適応得点	11.76	4.89

師の管理的掌握得点が高い順に10学級（児童数：353人）を抽出し、さらに主体性形成得点が高い順に10学級（児童数：350人）を抽出し、両者の学級の児童の承認得点と被侵害得点を算出した（図1）。2つの学級群の児童の承認得点と被侵害得点とにt検定を行ったところ、承認得点は有意（ $t=4.59, df=702, p < .01$ ）に主体性形成を意図した学級経営群が高く、被侵害得点は有意（ $t=3.27, df=702, p < .01$ ）に管理的掌握を意図した学級経営群が高かった。この結果から、主体性形成を意図した学級経営を実施しようとする教師の学級では、児童は被侵害や不適応感が低い中で、学級の中で教師や級友に承認されていると感じており、学級生活に対する満足感が高いこ

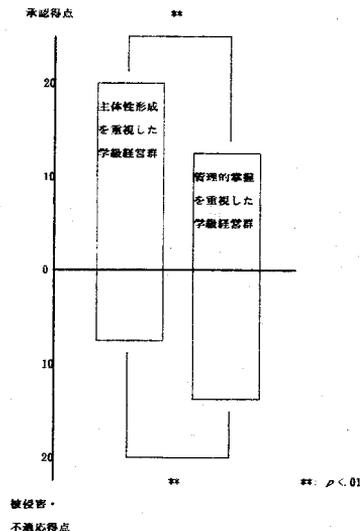


図1 学級経営の方針別学級の児童の承認得点と被侵害・不適切得点

とが示唆された。ただ、学級経営自己評価尺度の合計点15点のうち、過半数を越える8点以上を主体性形成の項目に付与した教師は12人(27.9%)しかおらず、管理的掌握の項目に8点以上の得点を付与した教師は31人(72.1%)であった。

[考察]

小学校教師には学級の児童を集団としてまとめようとする傾向がある(河村・國分, 1996)と指摘されているが、本研究結果からもその指摘が支持された。調査した教師の70%強が管理的掌握の比重の高い学級経営方針をもっていたのである。そして、児童の個性や主体性の育成を意図し、集団体験の効果を促進しようとする学級経営の方針として掲げていた教師は約30%弱であった。つまり、学習指導要領で重視された理念は、学校現場に浸透したとは言い難い面があることが示唆される。そこには、学力試験による上級学校進学を選別、それにとまなう学力偏重の風潮が社会に依然として現存しており、児童の自己実現への援助の重視が建て前になっている面が考えられる。さらに、学級担任制をとる小学校では、担任する学級の児童たちに一定の学力と社会性の育成を教師は期待されている。かつ、その評価は学級集団を単位として恣意的になされることが多いのである。このような中で、教師は学級のすべての児童の学習や社会性の定着を効率よく達成するために、管理的掌握を重視した学級経営の方針をとっている可能性が考えられる。

教師の管理意識にもとづく教育実践に関するピリーフが強くなる時、教師の指導行動には児童の心情に配慮する対応や学級集団への適応を意図した対応が減少し、さらに、児童を指導する際に強制勢力である「罰」の勢力資源を強く活用することも指摘されている(河村・田上, 1998)。つまり、教師の学級経営の方針は日々の教師の指導行動や態度を規定するのである。したがって、管理的掌握の比重の高い学級経営を意図する教師の学級では、児童は教師の定めた基準:学習指導や生活指導のもとに生活することを強いられるため、教師の期待に応えることができる児童以外はフラストレーションが高くなることが推測される。その結果、管理的掌握を意図した学級経営をする教師の学級で、児童の学級生活の満足感が有意に低いという結果となって表れていることが考えられる。

V 討 論

学級経営の方針は学習の効率性重視か児童の個性や自己実現の育成重視かという二者択一の問題ではなく、両者をどのような比重で折衷するのかという視点が、現実問題として重要であると思われる。授業時間の制約が強まる中で、体験学習はどうしても時間がかかる。その意味では効率的ではないだろう。それをどのように位置づけるかが問題なのである。学級集団を集団体験の相互作用が生じるような集団に育成する、そのような学級経営方針をとるということは、従来の教科教育と体験学習が相互にプラスの影響を与え合うことが考えられる。例えば、体験学習で取り組んだ内容に触発されて、特定の教科の授業に興味を持ち主体的にその内容を学習したなどという場合である。その意味で、学級集団での日々の生活そのものが体験学習となるような学級経営は、児童の「心の教育」を推進すると共に、主体的な学習活動を進める上で背景になると思われる。

筆者は教育方法学が専門ではないので、筆者が取り上げた体験学習はカウンセリングの

グループ療法の応用である。したがって、かなり大雑把な面と、カウンセリングと教育の相違点があると思われる。それを承知であえて論を進めさせていただくならば、学級集団を集団体験の相互作用が生じるような集団に育成する“学級経営”とは、グループ療法をするにあたってカウンセラーがそのグループの中に次の2点を方向づけるのと似ているのではないと思われる。グループを学級集団に、リーダーを教師に、メンバーを子どもに置き換えると次のようになる。○学級集団内での教師と子ども、子ども同士のふれあいのある人間関係（率直さ・受容的・共感的・援助的）を形成する、○子どもが自己表現をしたり、他の子どもと積極的にかかわることを奨励する、以上の2点である。したがって、学級集団を動かすルールは、上記の2点を促進するための手段となり、教師が子どもを管理するための手段とはならないのである。さらに、教師は上記の2点を達成するために、場面を設定したり、かわり方を教示したりするわけである。このような学級集団から生まれる子ども一人一人に対する教育効果として、次の4点が期待される。○日々の集団体験から、新しい態度や対応をする機会が得られる。○教師や他の子どもからの率直な指摘から、自分の行動や態度および感情を修正することができる。そして子ども同士の相互作用の中で、新しい対応をとることを力づけてくれる。○子どもは他の子どもがよりよい方向に変化するのを見て、新しくふるまう意義と方法を知ることができる。○学級集団内の共通の情報と学級の仲間との共同の経験が、学級集団を準拠集団とし、個人の変容の試みを促進してくれる。このように、日々体験学習のエッセンスがある学級集団は児童の心を育成し、主体的に学級生活を送る必要条件となると思われる。そして、このような学級経営を推進していくために、学級集団育成の方法論として、集団に関する理論と先行研究の検討が求められると思われる。例えば、効果的集団の形成 (Deutsch, 1973), 集団の構成員のコミュニケーションの形成 (Hurwitz, Zander & Hymovitch, 1968, Lederman, 1982, Moreland & Levine, 1980), 構成員の人間的成長への援助 (Raven, 1992, Kipnis, 1976, Zander, 1990) などである。

心の教育、生きる力の育成を強く意図した教育が求められるとき、日々の学級集団における生活に、教師と児童、児童同士の相互作用が活性化している学級集団を育成することが、教師の学級経営のあり方として有効な一つの方法であると思われる。

引用文献

- Deutsch, M. 1973 *The Resolution Of Conflict*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hurwitz, J., Zander, A. & Hymovitch, B. 1968 “Some Effects of Power on the Relations Among Group Members.” In D. Cartwright and A. Zander (eds.), *Group Dynamics Research and Theory*. New York: Harper Collins.
- 河村茂雄・國分康孝 1996 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 河村茂雄・田上不二夫 1998 教師の指導行動・態度の変容への試み(1) - 教師特有のピリーフと指導行動・態度との関係 - カウンセリング研究, 31, 126-132.

- Kipnis, D. 1976 *The Powerholders*. Chicago: University of Chicago Press.
- 國分康孝 1995 現代人に応えるカウンセリング 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集, 30-31 .
- 國分康孝・河村茂雄 1996 学級の育て方・生かし方 金子書房
- Lederman, L. 1982 "Suffering in Silence: The Effects of Fear or Talking on Small Group Participation." *Group and Organizational Studies*, 7, 279-284.
- 文部省 1998 学校基本調査速報
- 文部省 1998 小・中学校の新学習指導要領案
- Moreland, R. & Levine, J. 1980 "Socialization in Small Groups: Temporal Changes in Individual-Group Relations." In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. 15, Orlando, Fla.: Academic Press.
- Raven, B. 1992 "A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later." *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 217-244.
- 吉本均 1979 指導的評価活動とは何か 学級集団研究7 明治図書
- Zander, A. 1990 *Effective Social Action by Community Groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 全国連合小学校長会 1997 97年度研究紀要③-教育界各委員からの調査から-