

学級経営と利得構造

—学級経営研究のための試論—

Classroom Management and Incentive Structures

- For Classroom Management Studies -

藤川 大祐

千葉大学教育学部

本稿では、ゲーム理論の概念である「利得構造」を手がかりに、学級経営研究における課題を考察する。従来、学級経営については教師または教師経験者が自らの実践にそくして論じた議論が主流であり、学術的な研究はまれであった。しかしながら、教師または教師経験者とは異なる観点での学級経営研究が求められる。本稿では、学級におけるルールのあり方、ルールを維持するための利得構造のあり方、異質原理を尊重した学級経営のあり方、学級において子どもが利己的であることと利他的であることとの両立をいかに可能にするかといったことを、学級経営研究の課題であることを明らかにしている。

キーワード：学級経営、利得構造、ゲーム理論、異質原理、利他

1. 学級経営研究の課題

1.1. 学級経営論の状況

宇佐見、船越らによれば、日本の学校教育において「学級経営」という考え方の歴史は、近代的な学校教育制度が成立してまもない明治末期にまで遡ることができる¹。宇佐見によれば、「学級経営」の考え方は、国家権力主導の「学校管理」「学級管理」の考え方に対して、「教師自らが受持学級で展開する実践を意識的・主体的に創り出すことをめざすもの」として盛んになった。当時より、「学級経営」は初等・中等教育の教員によって、自分たちの実践を語る文脈の中で論じられてきた。

戦後以降でも、生活指導の実践的な研究を進めた大西忠治や、「教育技術の法則化運動」を推進した向山洋一など、実践経験の豊富な教師たちによって、「学級経営」が論じられてきた²。これまでの学級経営論は、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。

学校現場で実践を進める教師たちにとって、学級経営は非常に重要な課題である。1人の教師が20名から40名程度の児童生徒に対して教育実践を進めるためには、児童生徒が集団として教師に協力し、一定の秩序を保つことは不可欠である。教師の指示に従わない者が数名でもいれば、秩序が崩壊し、教育実践を進めることが困難となってしまう。近年問題となっている学級崩壊あるい

は授業不成立と言われる状況を避けることが、学級経営の重要な課題となっている。

小学校における学級崩壊が社会問題化した1990年代以降、学級経営は、学級崩壊を防ぐ文脈で論じられることが多くなっている。そして、最近の教師や教師経験者たちの学級経営に関する著作の前書きには、そろって以下のような記述が見られる。

今まで初任の先生の学級は、七、八割が荒れてしまふと言われてきた。

なぜ、そのようになってしまったのか？

どこに原因があるのか？³

(野中知行)

学級経営が難しい時代になった。今や、多くの学校に崩壊状態の学級がある。そして、多くの教師に「もしかして学級崩壊？」と思う年や一時期が訪れる。そして、多くの教師が、自信と誇りを失いつつある。⁴

(横藤雅人)

いま、学級づくり“受難の時代”と言われています。学級づくりに難しさを感じる先生方が増えました。

⁵

(赤坂真二)

このように、現在、多くの教師が学級経営に困難を感じており、学級崩壊の危機が深刻であることが出発点となって、学級経営は論じられるようになってきた。

1.2. 学級経営研究への視座

以上のように学級経営は学校現場で非常に重要な課題であるが、大学等における学級経営に関する学術的研究は乏しいと言わざるをえない。これには、次のようにいくつかの要因が考えられる。

第一に、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がある。

第二に、大学における教員養成課程において、学級経営を扱う科目が明示的には必修とされておらず、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にくいことがある。

第三に、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込まれにくいことがある。⁶

しかしながら、学級経営に関する学術研究は、本来もっとさかんになされるべきである。教師や教師経験者による議論をふまえ、批判的に検討し、今後の学級経営の改善に貢献しようとする成果を産み出すことが求められているはずである。

このことに関連して、学校経営学の研究者である榎原の議論を見ておきたい⁷。榎原は、日本の学校において教師が「常に児童生徒の個と集団の二つを視野に入れることが求められ」ていること、そして学級集団への「生活指導」が「教科指導に対して基本的に優位してきた」と指摘する。榎原は具体的な問題として、以下を挙げる。

他の生徒たちより高い能力をもつ生徒は、「みんなで勉強する」ためにしばしば退屈な授業を我慢したり、「教えることでさらに学ぶ」からと、理解・習得の遅い生徒への対応を求められてきた。

また、榎原は次のようにも言う。

生活指導においては集団的統制の方策として一元的な集団づくりが追求され、異なること、逸脱することがあまりにも問題視されてきた。

榎原のこうした指摘は学級経営を論じる上で重要であるが、日本の学校のあり方への根源的な批判につながるものである。このため、学校の中に長くいる教師には、こうした議論はしにくいと考えられる。

他にも、組織経営論や社会心理学等の知見を援用した学級経営研究も期待される。

筆者は、学級の秩序維持をゲーム理論の概念である

「利得構造」(incentive structure)を手がかりに検討している⁸。利得構造とは、ある状況とゲームとみなしたときに、ゲームのプレイヤーにあたる者たちの選択がどのように損得につながっているのかの構造のことである。本稿では、この検討をさらに発展させ、学級経営研究をどのように進めることが可能かを考察する。⁹

2. ルールと利得構造

2.1. 学級のルールの特徴

学級経営における利得構造について考える前に、学級のルールについて考えていこう。学級のルールは利得構造とかかわりがあり、教師側から見ればルールづくりの失敗が学級の危機に直結しうるのである。

学級には、さまざまなルールがある。授業開始時刻までに児童生徒は授業の準備ができた状態で所定の場所で待機しなければならない、授業中は教師に無断で立ち歩いたり教室等を抜け出したりしてはならない、発言したいことがある場合には挙手をする、当番制の日直が板書を消したり号令をかけたりする等である。適切にルールを定め、ルールを徹底することが、教師にとっては学級経営の課題となる。

学級においては教師に大きな権限があり、教師が基本的に学級のルールを定める。このため、学級のルールには、次のようにいくつかの特徴がある¹⁰。

第一に、教師の個別の発言は、学級全員を対象としたルールとみなされうる。たとえば、給食において、ある子どもが「食べられないので残していいですか?」と言い、教師が「仕方がない、残していいですよ」と答えたとする。この教師の発言は、特定の子どもの事情にのみ対応したものだったかもしれないが、他の子どもたちが聞いていれば、教師に申し出れば給食を残してよいということが学級のルールだと理解する可能性がある¹¹。裁判における判例のように、教師の発言が前例となり、子どもが教師の発言内容をルールとみなしうるのである。

第二に、これと関連して、教師の発言の「ゆれ」が、子どもには「ひいき」「差別」と感じられることがある。たとえば、教師がある子どもには給食を残すことを認め、別の子どもには給食を残すことをすぐには認めなかったとすれば、子どもたちはこれを「ひいき」「差別」と受け止める可能性がある。教師が学級の児童生徒を平等に扱うことは当然とみなされるため、この種の評価がなされてしまうと、教師は子どもたちから信頼されることが難しくなってしまう。

第三に、ルールを定めることと、ルールを定着させることは別のことである。たとえば、掃除当番であるにもかかわらず掃除をしない子どもがいても、教師が特に注意をしなければ、掃除当番のルールは崩れてしまう。いったん定めたルールを維持できない教師は、子どもからの信頼を得られにくいと考えられる。

第四に、学年の最初から厳しいルールを課すことに比べて、途中でルールを厳しくすることは、子どもたちには受け入れられにくいと考えられる。子どもは学年の最初の数日間で、担任教師がどのような人物であり、自分たちがどのように振る舞うのかを決めると考えられる¹²。いったん担任教師が甘いと評価した子どもたちが、あとから厳しいルールに対応するには心理的抵抗が大きいと考えられる。

どのようなルールを定めるかべきかは、学年段階や学級の状況によって異なるであろう。たとえば、基本的な秩序すら危うい学級であれば、時間厳守や机の上に余計な物を置かないといったルールが重要であろうが、そうしたルールが特に必要ではない学級もあると考えられる。他方、ルールをいかに定め、いかに定着させ、いかに改変していくかという点においては、学年段階や学級の状況の違いにかかわらず検討できる部分が多いことが考えられる。このような観点でルールのあり方を検討することは、学級経営研究の一つの課題である。

2.2. ルールを守ることが報われる利得構造

学級における利得構造とは、学級においてどのような行動が報われ、どのような行動が罰せられるのかの構造である。この利得構造は、学級のルールと大いにかかわっている。

すなわち、ルールを守ることが報われるのであれば、子どもはルールを守りやすくなり、ルールを守ることが報われないのであれば、子どもはルールを守らなくなることが考えられる。このことは当然であるが、ルールを守ることが報われる利得構造を学級の中で一貫して維持することには、さまざまな困難がある。

たとえば、宿題を忘れてきた子どもがいれば、教師はなんらかの対応をしなければならない。宿題を忘れてきた子どもには教師が特別に声をかけ、宿題をやってきた子どもには特に何もしなければ、次のような利得構造が生じてしまう¹³。

宿題をやってくる： 報われない
宿題をやらない： 報われる（教師に声をかけてもらえる）

また、授業中立ち歩いたり騒いだりして落ち着かない子どもがいて、教師がその子どもに率先して対応すれば、次のような利得構造が生じてしまう¹⁴。

落ち着いている： 報われない
落ち着かない： 報われる（教師に対応してもらえる）

学級では基本的に、教師に認められることが報われることとなりやすく、教師に特に何もしてもらえない

ことは報われていないこととなりやすい。しかし、教師はルールを守っていない少数の子どもへの対応を優先させがちとなる。そして、そのことで、ルールを守らないことが報われる利得構造が生じてしまう¹⁵。

もちろん、ルールを守っていない子ども、あるいは守れない子どもへの対応が不要というわけではない。ルールを守ることが報われる利得構造を維持したままで、必要な対応をとることが必要となる。実践的には、次のような方法が考えられる。

- ・ルールを守っている子どもたちにまず「よくできています」などと声をかけ、ルールを守れていない子どもへの対応はその後にする。
- ・対応をテンポよく行い、ルールを守っていない子どもへの対応で、他の子どもをあまり待たせないようにする。

また、子どもの承認欲求が日常的にある程度満たされていれば、特定の場面でルールを守っていない子どもへの対応が優先されたとしても、利得構造は崩れにくいと考えられる。子どもを認める方法は、あからさまにほめることだけではなく、子どもに寄り添ってやること、子どもの話を丁寧に聴くこと、子どもに対して真摯に批判すること等も認めることとなりうる¹⁶。また、教師が認めるだけでなく、子どもたちどうして認め合ったり、学校外のゲストによって子どもが認められたりする機会が豊富にあることも、子どもの承認欲求を満たすことにつながるであろう。

ルールに関して利得構造がどのように構築され、どのように維持されるかということも、学級経営研究の重要な課題である。

3. 異質原理と利他意識

3.1. 同質原理か、異質原理か

ルールが維持される利得構造について見てきたが、利得構造は教師の定めたルールに関してのみかかわるわけではない。

1で引用した榊原の指摘を再度取り上げよう。

生活指導においては集団的統制の方策として一元的な集団づくりが追求され、異なること、逸脱することがあまりにも問題視されてきた。

榊原の言うように、日本の学校では、多数派と異なることが否定され、価値観や態度が類似であることが求められるがちである。すなわち、日本の学校においては、同質原理（homophily）が支配することが多い¹⁷。多数派とは異なる態度をとることが、いじめの要因となることもある。

学級経営において、教師が同質原理に依拠することが

ありうる。たとえば、合唱コンクールや運動会で学級がよい成績をおさめることや、マラソン、鉄棒、水泳等で全員が一定以上のことをできるようになることを学級の目標とし、その目標に向けて努力することで教師が学級をまとめようとするところがある。多数派の子どもたちが教師の期待に応え、放課後に合唱の練習をしたり、休み時間にマラソンの練習をしたりすることを提案することもあるだろう。こうした学級では、「合唱で放課後の時間を使いたくない」「休み時間までマラソンの練習をしたくない」と考える子どもがいても、そうしたことを言えばわがままとみなされ、学級にいつらくなることが考えられる。結果的には、自主的な練習にも全員が参加して大きな成果を得ることができるかもしれない。

このような学級では、次のような利得構造が生じることとなる。

多数派に従う： 報われる
 多数派に従わない： 報われない

こうした利得構造があれば、教師は学級経営を円滑に行えるように思われるかもしれない。だが、こうした学級経営が望ましいとはいえない。

もちろん、抽象的な理念として、子どもたちの多様性が尊重されるべきであるとは言える。だが、もっと具体的な問題がある。

同質原理が支配する集団は、構成員間の異質性を隠蔽することが必要となる。人はそもそも多様であり、あらゆる価値観がすべて一致することはない。また、価値観が一致してしまうと、全員が同様の財やサービスを求めることになり、希少な財やサービスの配分では争いが生じてしまう。

学級にあてはめて考えれば、次のように言える。

子どもたちは多様であり、「学級で心をついに」などと言っても、意見の不一致は常に生じうる。同質原理が支配する学級では、多数派と異なる意見をもっている子どもがいてもそれを言えず、不満がくすぶることとなりやすい。また、自分たちの多くが同質であることを確認するために、転校生や帰国生等の条件の異なる子どもへのいじめを行うことも考えられる。また、学級内の委員の決定等で、一部の役割に人気が集まり、人気の低い役割を希望することが控えられることもありうる。

同質原理は、出入りが自由意思に委ねられる趣味の集団であれば、肯定的に機能する。学校でも、出入り自由な部活動であれば、同質原理が支配することで集団の力が大いに発揮されることが考えられる。だが、強制的に1年単位で児童生徒が所属する学級においては、少数派を排除したり、役割分担が難しくなったりと、否定的に機能する恐れがある。

では、同質原理でなく異質原理 (heterophily) が支配する学級を実現することはできないのであろうか。す

なわち、互いの違いを認め、違うことが肯定的に受け入れられる学級をつくることはできないのであろうか。

このためには、多数派に無理に合わせないことが報われる、あるいは異質性を受け入れることが報われる利得構造を構築することが必要と言える。具体的に考えてみよう。

たとえば、学級の話し合いにおいて、少数派の子どもが最後までなかなか意見を変えなかったとしよう。教師が少数派の発言を否定的に扱えば、多数派に従うことが報われることになってしまう。だが、教師が少数派の発言を丁寧に聴き、少数派の発言によって話し合いが深まったということを示せば、多数派に無理に合わせないことが報われることとなる。

もちろん、少数派の意見をあまり採り上げずに多数派の発言への同調を促せば、効率的に結論に至ることは可能だ。異質原理を尊重すれば、効率性は損なわれやすい。教師が子どもたちの話し合いに委ねることがらを限定し、一つ一つの話し合いに時間をかけることを覚悟することが必要となるであろう。

授業においては、子どもの能力差が問題となりうる。能力が多様な子どもがそれぞれ報われる授業を成立させることは、困難に思われる。たとえ誤っていても子どもの考えを活かす、課題への多様なアプローチを求める、役割分担して集団で課題に向かう等の工夫が必要であり、多くの教師がこうした工夫をして授業を行っている。当然ながら、あらゆる教科のあらゆる内容で適切な方法が存在するという保証はなく、能力差への対応は、教材や授業の方法の工夫に委ねられている。

学級経営は異質原理を志向することが必要と言えるが、効率性を求めれば異質原理は損なわれやすい。効率性と異質原理とを学級経営においていかに成立させるかは、学級経営研究において重要な課題である。

3.2. 利己か、利他か

榊原の以下の論に戻ろう。

他の生徒たちより高い能力をもつ生徒は、「みんな勉強する」ためにしばしば退屈な授業を我慢したり、「教えることでさらに学ぶ」からと、理解・習得の遅い生徒への対応を求められてきた。

思考実験として、極端な状況を考えてみたい。

異質原理を追求し、教科の学習を徹底して個別化すれば、榊原がここで言うような問題を解決することができるかもしれない。各教科について、個々の子どもに合った課題を与え、適切な支援をして課題を解決させ、課題を解決した子どもを大いに認めるという教育システムは、コストを度外視すれば実現は可能であろう。コンピュータをティーチング・マシンとして活用するとともに、個人指導に対応するチューターを十分に雇えば、コスト

の面でも実現は可能かもしれない。各教科で努力すれば認められるように利得構造を構築すれば、子どもたちは意欲を維持して学ぶことができるであろう。

このような極端に個人主義的な学校システムでは、学級経営と呼べるものはなくなるのかもしれないが、異質原理が最大限尊重されることは間違いない。

学級経営研究は、こうした極端な学校システムではなぜまずいのかを扱う必要がある。

本稿では、利己か、利他かという観点で、この問題を検討しておきたい。

上記の極端に個人主義的な学校システムでは、利己的であることが報われる利得構造が生じていると言える。他の者がどうあれ、自分が認められるべく子どもは努力することとなる。ここでは、他人のために行動する利他的な行動を行う機会はない。

しかしながら、子どもはどこかで利他的であることを学ぶ必要があるはずである。なぜなら、「情けは人のためならず」という言葉があるように、学校外の社会では、利己的にふるまう人は報われにくく、利他的にふるまう人は報われやすい。もちろん報われるという動機から利己的であることを装うことはありうるが、そうした人は利己的であることが露呈する危険性を常に抱えることとなる。利他的であることを装うより、利他的にふるまうことが認められ、利他的にふるまえることに誇りを持ち、利他的であることが快く感じられることが望ましいであろう。

このように考えると、子どもは早いうちから利他的であることを学び、利他的にふるまうことが認められる経験をすることが望ましいと言える。学級以外に十分にこうした場があれば、学級は不要と言えるかもしれない。だが、現状では、学級以外にこうした場が十分に提供されているとは考えにくい。

結局、子どもたちには学級が必要であり、利己的に自らの学習を進めることと、利他的に他者に貢献することとの両方が求められることとなる。利己的であることと利他的であることとの両立がどのように実現されるかも、学級経営研究の課題であろう。

⁶ もちろん、日本固有の営みであるからこそ、日本の学級経営について丁寧に記述し考察し、その成果を比較教育研究の俎上に載せることには大いに価値があると考えられる。

⁷ 榎原禎宏 (2000)、学年・学級経営論の構成と課題、日本教育経営学会紀要 (42)、pp.2-11。

⁸ 藤川大祐 (2010)、教育方法における利得構造に関する考察、授業実践開発研究 Vol.3 pp.1-7。

⁹ 以下、2010年度より藤川が関わって開催している若い教師や教師志望者を主な対象とした学習会「明日の教室」東京分校の内容と、2011年度に「学級経営力」をテーマに研究が進められた千葉市教育センター研究協力員会(藤川は指導講師をつとめた)での議論をふまえて、学級経営について論じていく。特に、「明日の教室」東京分校の“名物講師”である野中信行の学級経営論には大きな示唆を受けている。また、千葉市教育センターにおいては2011年10月14日に「利得構造から考える学級づくり」と題して研究協力員を対象に短い講演をする機会を与えられており、このときの講演の内容が本稿の骨格をなしている。上記千葉市教育センター研究協力員会の成果は、千葉市教育センター (2012)、読本達人に学ぶ学級経営力—シグナルIIを使って学級の規範意識を育てる—、宮坂印刷、にまとめられている。

¹⁰ 以下、主に小学校を想定して論じる。中学校、高等学校等で教科担任制の場合、教科の授業に関しては学級のルールではなく授業独自のルールが問題になりうる。

¹¹ 類似の例が以下の文献にある。

向山洋一 (1985)、授業の腕をあげる法則、明治図書。

野中信行 (2011)、前掲。

¹² 野中 (2011、前掲) は、このように子どもが新しい教師の様子をうかがう数日間を「値踏みの1週間」と呼んでいる。

¹³ 類似の例が野中 (2011、前掲) にある。

¹⁴ 類似の例が赤坂 (2011、前掲) にある。赤坂が論じているように、学級における落ち着かない子どもにどのように対応するかは、学級経営において深刻な課題である。利得構造の観点からも、赤坂の言うように、他の落ち着いている子どもたちが報われる状況を維持しつつ、落ち着かない子どもとの関係を築いていくことが重要と考えられる。

¹⁵ 藤川 (2010、前掲) で論じたように、特に「承認の供給不足」が考えられる状況にあっては、教師に認められるか否かは利得構造において非常に重要であると考えられる。

¹⁶ 「寄り添う」ことに関しては、小学校教師である築地久子の実践を取り上げ、以下で論じた。

藤川大祐 (1993)、「個を育てる」授業づくり・学級づくり、学事出版。

¹⁷ 同質原理 (homophily)、異質原理 (heterophily) については、以下を参考にした。

安田雪 (2011)、パーソナルネットワーク、新曜社。

¹ 宇佐見香代 (1999)、清水甚吾の学級経営論・学校経営論についての一考察、奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報 3、pp.39-51。船越勝 (1995)、澤正の「学級経営」論に関する教育方法史研究、教育実践研究指導センター研究紀要 4 (奈良教育大学教育学部附属教育実践研究指導センター)、pp. 57-68。

² たとえば以下の著作がある。

大西忠治 (1981)、「核」のいる学級、明治図書。

向山洋一 (1991)、学級を組織する法則、明治図書。

³ 野中信行 (2011)、新卒教師時代を生き抜く学級づくり 3 原則、明治図書。

⁴ 野中信行・横藤雅人 (2011)、必ずクラスがまとまる教師の成功術!、学陽書房。

⁵ 赤坂真二 (2011)、「気になる子」のいるクラスがまとまる方法!、学陽書房。