

【原 著】

担任教員が学級集団づくりに困難さを抱える要因の検討
—自己調整の視点から—

河村 茂雄*

学級担任制度をとる小学校の学級担任を対象にして、学級集団づくりに困難さを感じている教員たち、良好に展開できている教員たちに半構造化面接を行い、学級集団づくりのプロセスのどこにつまずいているのか、うまくいっている要因は何かを抽出して、Zimmerman (1998) の「初歩と上達した自己調整学習者の自己調整の下位過程の比較」を参考に、学級集団づくりのつまずき、学級集団づくりのポイントを明らかにすることを目的とした。なお、自己調整とは、教育目標の到達を目指す自己調整された思考、感情、行為のことをいい (Zimmerman et al., 1996)、本研究においては、学習者は学級担任であり、学習は年間の学級集団づくりの取組である。結果、学級集団づくりが良好に展開できている教員たち (Aタイプ) と、学級集団づくりに困難さを感じている教員たち (Bタイプ) には①予見段階、②遂行段階、③自己内省段階 3つの段階における自己調整学習の仕方に明確に相違が認められた。

キーワード：自己調整学習、予見段階、遂行段階、自己内省段階、学級集団づくり

【問題と目的】

中央教育審議会(2012)は、「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修(アクティブラーニング)への転換が必要である」との答申をだし、大学の学部教育の今後のあり方を示した。教員が一方向的に講義を行い、学生はそれを聴き理解し記憶するという知識伝達型の授業スタイルを改善し、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を取り入れて学習者の主体的な参加を促し、協同活動の中で学習者の思考を活性化させていくような、よりアクティブな学びを取り入れる必要性を指摘している。そして、平成 24 年度から全面的に実施された新学習指導要領(文部科学省,2012)で

は、「自ら考え、判断し、表現する力の育成」や「学習に取り組む意欲を養うこと」が教育理念として明記された。アクティブラーニングの考え方が小・中・高等学校でも、学習者主体の授業の展開として求められてきたのである。アクティブラーニングとは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動型)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことであり、能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこから生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義されている(溝上, 2014)。この背景には、「知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力があるか」をみる経済協力開発機構:OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)が実施するPISA調査のOECD/PISAの能力概念が国際標準として認められてきた(安彦,2014)流れがある。

アクティブラーニングで重要なのは、学習者の主体的な学習参加と学習者同士の能動的な相互作用による学習が生起されることである。日向野(2015)は学習環境の整備やグループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどの活動を組み込んだ授業形態をと

* 早稲田大学 教育・総合科学学術院

れば、それが即学習者にとってアクティブラーニングになるというような形態論的なものではないことを指摘している。学習環境の整備や授業形態の取り入れは手段なのである。実際に授業でアクティブラーニングを進める際には、学習者が安心して自分の考えや意見を発言できる、学習者同士が率直に交流できる一定のルールの共有と人間関係があるような学習集団の環境が前提になるのである。日向野(2015)も、教員がアクティブラーニング的な授業を試みる際は、はじめはしっかり教室環境支援を行う必要があることを指摘している。大学の特定の講義に参加している学生の集団は、科目ごとに履修申告をして集まる一過性の集団である。それに対して、日本の小・中学校で授業が展開される学級集団は、最低1年間メンバーが固定された継続集団である。河村(2010)は、小・中学校の学級集団は固定されたメンバー集団を単位にして、学級での生活や活動、学習活動、児童生徒同士の関わり合いを通した、意識的な心理社会的な発達の促進を、その存在の目的に有している。教員は学級内の児童生徒の人間関係の構築、集団としてまとまり活動できる状態にするためのルールの共有化に大きな労力を割き、教科指導と生活指導の統合の場として学級をとらえ、このような取り組みの総体を学級経営と呼んでいる、と指摘している。学級集団は児童生徒の学校生活・活動におけるベースとしての生活共同体の面が基盤にあり、その上に学習集団としての機能体の特性を持たせているのである(河村,2010)。つまり、小・中学校の学級集団は学習集団と生活集団が一体化した継続集団なのである。したがって、小・中学校の授業でアクティブラーニング型の授業を効果的に展開するためには、学級集団の良好な状態が前提になるのである。

Johnson, Johnson, & Smith(1998)は、多くのアクティブラーニング型授業の技法や戦略は、ディスカッションやグループ学習を組み込んでおり、アクティブラーニング型授業の基本的理解は、協同学習の理論と同義であることを指摘している。協同学習(cooperative learning)とは、「小グループを授業の中で利用して、学生たちがともに活動し、自身と互いの学習を最大化させる活動である」(Johnson, Johnson, & Holubec, 1993)。関田・安永(2005)は協同学習を「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の

意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動である」と定義している。しかし、児童生徒は学級集団の場において、最初から主体的に協同活動や協同学習をできるわけではなく、それらが自らできるようになるためには、集団生活におけるルールやマナーに関する意識の持ち方や行動の仕方の習得の段階が必要となると考える。学習集団における協同学習の成立条件は、Johnson, Johnson, Holubec, & Roy(1984)やKagan(1994)らも指摘し、それらの研究を踏まえ溝上(2014)は、協同学習は協同の精神をもとに、話し合いや共同作業の「プロセス」に主眼が置かれる学習活動であり、協同学習成立の条件として次の4点を示している。①互恵的相互依存関係の成立:クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長(新たな知識の獲得や技能の伸長など)が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。②二重の個人責任の明確化:学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件(各自が負うべき責任)をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。③促進的相互交流の保障と顕在化:学習目標を達成するために構成員相互の協力(役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援)が奨励され、実際に協力がおこなわれている。④「協同」の体験的理解の促進:協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。溝上(2014)の条件に鑑みれば、学習者が安心して自分の考えや意見を発言できる、学習者同士が率直に交流できるという、学習集団で協同学習を成立させる上で最低限必要な条件は、集団に所属する学習者たちの人間関係の構築と集団としてまとまり活動できる状態になるための「ルールの共有」と「親和的な人間関係の確立」、という2つの条件を共に満たしていることと考えられる。これらの条件を満たすように、教員は学級集団づくりをしていくことが求められるのである。

しかし、1990年代半ば頃から、一斉形態の授業や学級活動が成立しない、いわゆる、学級崩壊の問題がマスコミに取り上げられ社会問題となった。旧文部省も1998年に「学級経営研究会」を立ち上げ、「学級がうまく機能しない状況」を、「子どもたちが教室内で勝

手な行動をして教師の指導に従わず、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態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち入っている場合」と定義して、実態把握を行っている(学級経営研究会, 1998)。そして問題発生の複合性を強調し、代表的な10のケースの報告とその対策を示したが、このような状況に対する学級集団発達の視点での解明には至っていない。また、全国連合小学校長会(2006)は、学級崩壊の状態にある学級は、小学校の8.9%にのぼっていることを報告している。つまり、新学習指導要領(文部科学省, 2012)でアクティブラーニングが推進されているが、学校現場では協同学習成立の必要条件を満たす状態を形成することにも難しさを抱えている現状もあるのである。

そこで本研究は、学級担任制度をとる小学校の学級担任を対象にして、学級集団づくりに困難さを感じている教員たち、良好に展開できている教員たちに半構造化面接を行い、学級集団づくりのプロセスのどこにつまずいているのか、うまくいっている要因は何かを抽出して、Zimmerman(1998)の「初歩と上達した自己調整学習者の自己調整の下位過程の比較」を参考に、学級集団づくりのつまずき、学級集団づくりのポイントを明らかにすることを目的とした。なお、自己調整とは、教育目標の到達を目指す自己調整された思考、感情、行為のことをいふ(Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996)、自己調整学習とは、学習者が、学習過程に、メタ認知、動機づけ、行動に積極的に関与する学習である(Zimmerman, 1989)。自己調整は、予見、遂行、自己内省の3つの段階からなることが指摘されている(Zimmerman, 1998)。予見段階とは学習に先行し、学習を自己調整する準備と意欲に作用する学習過程と動機づけの源のことであり、遂行段階とは学習中に生じ集中と遂行に作用する過程である、自己内省段階とは学習の結果に対して作用する過程である。本研究においては、学習者は学級担任であり、学習は年間の学級集団づくりの取組である。

【方法】

調査時期 2009年11月から12月に調査を実施し、2009年11月から2010年2月に面接を実施した。

調査対象 A県B市の全公立小学校13校の児童2,081名(男子984名、女子1,097名)、76学級(学級担任76人)を調査の対象とした。

測定用具 小学校の児童に質問紙による調査を行った。質問紙は次の通りである。児童が所属する学級集団の状態の測定には、学級生活満足度尺度(河村, 1998)を用いた。協同学習成立の最低条件と考えられる「ルールの共有」と「親和的な人間関係の確立」という2つの視点で学級集団を捉える尺度だからである。学級生活満足度尺度は標準化され市販されている心理テストで、児童が学校生活において満足感や充実感を感じているか、自分の存在や行動をクラスメートや教師から承認されているか否かに関連している「承認感」と、不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害・不適応感」の2つの下位尺度から構成されている。それぞれの下位尺度は、4件法(4:とてもあてはまる～1:全くあてはまらない)の各6項目から構成され、各下位尺度の単純加算によって得点化される。そして、「承認感」と「被侵害・不適応感」の各得点を2軸にとり、学級内の全児童の両尺度得点の交点の分布状態によって、学級集団の状態を判定するものである。河村(1998)の指摘する学級集団の状態は、学級集団を学級内のルールの確立度とリレーション(親和的な人間関係)の確立度の2つの視点で捉えるものであり、学級内の全児童の「被侵害・不適応感」の得点の分布が学級内のルールの確立度と対応し、全児童の「承認感」の得点の分布が学級内のリレーションの確立度と対応させて考えるもので、そのバランスで、両方確立している「親和的でまとまりのある学級集団(満足型)」、リレーションの確立が弱い「かたさの見られる学級集団(かたさ型)」、ルールの確立が弱い「ゆるみのみられる学級集団(ゆるみ型)」、両方の確立が弱い「荒れのみられる学級集団(荒れ始め型)」、両方が全く確立していない「崩壊した学級集団(崩壊型)」、ルールとリレーションの確立に方向性がない「拡散した学級集団(拡散型)」の6分類で捉えるものである。

調査手続き A県B市の教育委員会と今回の調査と観

察の契約を締結し、各学校の全校長に研究目的と調査と面接の内容を説明し、全学校に対して依頼後2ヶ月以内に調査の実施とその後4ヶ月以内に面接を実施した。調査用紙は本調査が学校の成績に関係がないこと、担任の教員および友達に回答の内容が公開されないことを明示した。さらに担任教員には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し、児童の回答用紙は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないよう配慮した。さらに、抽出された各学級担任には学級集団づくりについて、学級集団の発達段階ごとに何を目標として、どのような対応を行ったのか、配慮する点は何だったのか、遂行状況はどうだったのか、などについて半構造化面接を行った。

【結果】

1. 学級集団の類型の判定

学級生活満足度尺度をもとに調査した児童が所属する学級集団の状態を、学級内の全児童の「被侵害・不適応感」得点と「承認感」の得点の交点の分布を基に、河村(1998)の指摘にしたがってタイプ分けをした。なお、河村(1998)の指摘する学級集団の状態は6つに分類して捉えるものであるが、今回の調査でも6類型(Table 1)が抽出された。抽出された学級タイプのばらつきの結果から、すべての教員が同じような学級集団づくりを行っているのではなく、学級集団づくりはそれぞれの教員独自の考えや力量が反映されていると考えられ、それが一定の学級集団の状態となっていると思われる。

結果から、学級集団づくりを良好に展開できている教員たちとして、「親和的でまとまりのある学級集団(満足型)」の学級担任を抽出し、Aタイプとした。学級集団づくりに困難さを感じている教員たちとして、「崩壊した学級集団(崩壊型)」と「荒れのみられる学

級集団(荒れ始め型)」の学級担任を抽出し、Bタイプとした。学級集団づくりが良好に展開できている教員たち(Aタイプ)34人と、学級集団づくりに困難さを感じている教員たち(Bタイプ)16人が抽出された。

2. 学級担任への面接の結果

Aタイプ34人と、Bタイプ16人の教員たちにそれぞれ半構造化面接をした結果を、タイプごとにKJ法で整理した。さらに、2つのタイプ間でそのタイプの特徴を比較できるように予見、遂行、自己内省の3つの自己調整の段階ごとにKJ法で整理した(Table 2)。

なお、KJ法は本研究者と本研究の意図を知らされていない心理学の博士号をもつ大学教員と博士課程の大学院生の3人で行い、2人の一致した内容を採用した。2タイプ間で相互比較するために抽出されたカテゴリーは、予見段階として、「目標設定」、「目標志向」、「自己効力感」、「課題興味/価値」の4つ、遂行段階として、「課題方略」、「時間管理」、「セルフ・モニタリング」の3つ、自己内省段階として、「自己評価」、「原因帰属」、「新たな目標志向」、「遂行の修正」の4つであった。タイプごとに明確な相違が確認された。

【考察】

1. 学級集団の類型の判定

4月から7か月以上経過し、運動会などの学校行事を経た学級集団の状態は、その学級集団の一定の形成の結実をみたと判断された。結果から、学習集団における協同学習の成立条件を満たしていると想定された良好な学級は、全体の44.7%であった。それに対して、協同学習成立の最低条件と考えられる「ルールの共有」と「親和的な人間関係の確立」の両方の確立が不十分で、一斉授業の展開など「学級がうまく機能しない状況」が想定される学級は、全体の21.1%であった。学級崩壊の状態にある学級は、小学校の8.9%にのぼっているとの報告(全国連合小学校長会, 2006)と比較すると、約2倍強の出現率であったが、その要因が報告から10年経過して全体的に増加しているのか、地域的なものなのは、本研究では判断できなかった。ただ、本研究ではサンプリングの仕方として児童への調査で抽出したもので、児童たちの認知の仕方が影響していることが考えられる。

Table 1 学級集団類型の出現率

	満足型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型	崩壊型	拡散型
学級数	34	11	11	14	2	4
児童数	938	292	293	383	63	112

Table 2 満足型学級の教員と学級経営に問題を抱える教員の特徴比較

自己調整の段階	満足型学級の教員 上達した自己調整学習者 (A タイプ)	学級経営に問題を抱える教員 初歩の自己調整学習者 (B タイプ)
予見段階	<ul style="list-style-type: none"> ○協同学習が成立する学級集団形成の目標設定をする ・学級集団発達段階ごとの階層的目標設定をする ○理想の状態を目指す習得目標志向をする ○新たな知見を取り入れようとする高い自己効力感を持っている ○学級集団づくりに内発的興味がある 	<ul style="list-style-type: none"> ○明確な学級集団の状態像の目標設定は曖昧である ・学級集団発達段階ごとの階層的目標がない ○同僚の学級との比較による遂行目標志向をする ○学級経営に不安が高い低い自己効力感を持っている ○学級集団づくりがルーティンワークになっており内発的興味が乏しい
遂行段階	<ul style="list-style-type: none"> ○体系的指導書や実証的に成果が確認された実践記録をガイドにして、取り組みに集中している ○時間管理をしっかり行い、具体的な課題目標を設定して、確実に遂行する ○遂行の正誤がわかる客観的指標を用いてセルフ・モニタリングを行う 	<ul style="list-style-type: none"> ○自らの感情や周囲の条件（隣の学級の状態）に引きずられ、取り組みに動揺がみられる ○対応が難しい児童の存在など、遂行を妨げる要因を強調し、遂行が滞ることが多い ○恣意的な観察や断片的な情報に頼り、セルフ・モニタリングを適切にできない ・達成目標を過剰に高く評価する
自己内省段階	<ul style="list-style-type: none"> ○取り組みの評価を自ら求め、目標設定とセルフ・モニタリングの結果から率直に評価する ○マイナスの評価に対しては、取り組み方や展開スキルの練習不足などに原因を求める ○満足できる現状をより向上させるような取り組み方を求める ○適切な評価に基づいて、取り組み全体を組織的に変えていこうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ○取り組みの評価を避けがちで、他の学級との比較をする ○マイナスの評価に対しては、能力が低いとあきらめることが多い ○現状をより向上させることは無理だと諦める ○情報のバラつきや結果の誤解があつて適切な評価ができず、断片的な非組織的な取り組みになり、結果的に勘や直感に頼るようになる

2. 学級担任への面接の結果

学級集団づくりが良好に展開できている教員たち(A タイプ)と、学級集団づくりに困難さを感じている教員たち(B タイプ)には3つの段階における自己調整学習の仕方に明確に相違が認められた。3つの段階ごとに考察する。

①予見段階

「目標設定」として、Aタイプの教員たちは目標とする学級集団の状態像を明確に設定していた。児童間に規律が確立しつつ、人間関係が全体に広がっている

ような協同学習が成立する状態である。さらに、学期の行事などを目安に、どの時期までにどの段階までという学級集団発達段階ごとの階層的目標設定をしていた。それに対してBタイプの教員たちは、明確な学級集団の状態像の目標設定は曖昧であった。

「目標志向」として、Aタイプの教員たちは、様々な学級集団づくりの方法に関する参考書などを学習することによって自らの能力を高め、理想の状態への接近を図ろうとしていた。習得目標志向をしていた。それに対してBタイプの教員たちは、同学年の他学級と

比較してどのようにしたいという遂行目標志向をすることが多く、自分は学級集団づくりが得意ではないという固定した能力意識を持つ者が多かった。

「自己効力感」として、Aタイプの教員たちは自主研修会の参加や参考書の学習など、新たな知見を取り入れようとする高い自己効力感を持っていた。それに対してBタイプの教員たちは、最近の子どもたちだから学級集団の状態を安定させるのは難しいと諦めが強く、学級経営に不安が高く、自己効力感は低くなっていることが想定された。

「課題興味／価値」として、Aタイプの教員たちは積極的に先進校の研究会に参加したり、自主勉強会で定期的に学習を進めるなどして新たな手法を取り入れていきたいなど、学級集団づくりに内発的興味があることが示された。それに対してBタイプの教員たちは、仕事だからやっているというレベルで学級集団づくりがルーティンワークになっており、内発的興味がないことが語られることが多かった。

②遂行段階

「課題方略」として、Aタイプの教員たちは体系的指導書や実証的に成果が確認された実践記録をガイドにして、取り組みに集中していることが語られた。それに対してBタイプの教員たちは、過去の自分の経験をベースにして、隣の学級の状態や周りの同僚の目に対する自らの感情に引きずられ、取り組みに動揺がみられる発言が多かった。

「時間管理」として、Aタイプの教員たちは時期や行事の関係を目処にどこまで進めるかという時間管理を行い、具体的な課題目標を設定して、確実に遂行しようとしていた。それに対してBタイプの教員たちは、学級集団づくりの時間管理はなされておらず、対応が難しい児童の存在など、遂行を妨げる要因を強調し、仕方なく遂行が滞ることが多いことを話すことが多かった。学級集団づくりの展開は、学級集団発達段階などを考慮することもなく、泥縄式になっていることが想定された。

「セルフ・モニタリング」として、Aタイプの教員たちはQ-Uなどの遂行の状況がわかる客観的指標を用いてセルフ・モニタリングを行い、随時学級集団の状態を把握しながら学級集団づくりのかじ取りをしていることが示された。それに対してBタイプの教員た

ちは、自らの経験則に重きをおき、客観的指標を信用しておらず、恣意的な観察や断片的な情報に頼り、セルフ・モニタリングを適切に行っていないことが想定された。現代の子どもたちに対して、自らの経験則が通用しない場面が多いためか、理想の状態の形成は難しいと、達成目標を過剰に高く評価する発言が多く、できないのは仕方がないことと合理化していることが想定された。

③自己内省段階

「自己評価」として、Aタイプの教員たちは取り組みの評価を、客観的指標などを用いて自ら求め、目標設定とセルフ・モニタリングの結果から率直に評価していることが多かった。それに対してBタイプの教員たちは、取り組みの評価を避けがちで、客観的指標などを活用することも少なく、他の学級と比較してどうだという発言が多かった。

「原因帰属」として、Aタイプの教員たちは評価に対しては、選択した手法がよかったのかまづかったのか、取り組み方や展開スキルの練習は十分であったのか不足があったのかなどに原因を求め、プラス面は意識して強化し、マイナス面は今後うまく修正していきたいと語ることが多かった。それに対してBタイプの教員たちは、マイナスの評価に対しては、苦手であるとか学級集団づくりの能力が低いとあきらめる発言や、難しい児童の多い学級にあたってしまい運がなかったと諦める発言が多かった。つまり、Aタイプの教員たちは取組の結果を内的統制ができるものに原因帰属させることが多く、Bタイプの教員たちは逆に、内的統制ができない要因にその結果の原因を求めることが多かった。

「新たな目標志向」として、Aタイプの教員たちは満足できる現状が得られたとしても、それをより向上させるために次年度は〇〇を試みたいなどのような新たな計画について語られることが多かった。それに対してBタイプの教員たちは、学級が困難な状態にあつたとしても、現状をより向上させることは無理だ、自信がないと諦める発言が多かった。

「遂行の修正」として、Aタイプの教員たちは、客観的指標などを用いて適切な評価に基づき、学級集団発達段階ごとの各ポイントに対して、取り組み方の全体を組織的に変えていこうとする発言が多かった。そ

れに対してBタイプの教員たちは、客観的指標などを活用する意識が低く、情報のバラつきや結果の誤解があつて適切な評価ができておらず、断片的な非組織的な取り組み（例えば最初の段階で学級規律をしっかりと確立したいなど）になり、結果的に自らの経験にもとづく勘や直感に頼るような計画案が語られることが多かった。

以上から、Aタイプの教員たちとBタイプの教員たちには、予見、遂行、自己内省の3つの自己調整の段階ごとのすべてのカテゴリーで、明確な相違が認められた。学級集団づくりに関してAタイプの教員たちは上達した自己調整学習者、Bタイプの教員たちは初歩の自己調整学習者と判断することができると考えられる。上達した自己調整学習者である教員たちは、次年度も高い自己効力感と高い自己調整の力量をもって学級集団づくりに取り組み、初歩の自己調整学習者である教員たちは、次年度はより自己効力感は低下し、自己調整の力量を向上させるようにも取り組めないことが想定される。Zimmerman & Moylan(2009)は、予見、遂行、自己内省の3つの自己調整の段階は循環的相互依存性がある、個人的フィードバック・ループがあることを指摘している。予見は遂行に影響を与え、遂行は自己内省に影響を与え、さらに、自己内省は次の予見に影響を与えるのである。つまり、上達した自己調整学習者は学習経験によってより高まっていく方向に向かい、初歩の自己調整学習者は低下する方向に向かうということである。このようなプロセスを取るとしたら、数年たった時点で、両者の学級集団づくりの力量には大きな差が生じることが想定される。かつ、初歩の自己調整学習者である教員たちは、学級集団づくりに関して学習性無力感を持ってしまうことが考えられる。そうなると、学級集団づくりが難しいといわれる学級の担任(例えば高学年の学級や個別対応が必要な児童が多い学級など)を避けたりするなど、学校の組織的運営にも支障をきたすことにもなりかねないのである。

アクティブラーニング型授業の導入が求められ、それとともに学習集団である学級集団づくりの重要性はますます高まってくると考えられる。したがって、学級集団づくりに関する自己調整学習の仕方に関して、教員研修が求められると考える。Zimmerman(1998)は、

初歩の自己調整学習者から上達した自己調整学習者になるための要件は、対人指導と自己指導の経験であるとし、自己調整する力の形成は、自己指導的練習の豊富な機会を与える社会的支援的環境の中でなされると指摘している。教員研修でも、初歩の自己調整学習者から上達した自己調整学習者になるためには、具体的な例を用いたプログラムが必要になると思われる。今後の課題にしたい。

【引用文献】

- 安彦忠彦 2014 「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり 図書文化
- 学級経営研究会 1998 学級経営の充実に関する調査研究(中間まとめ)
- 日向野幹也 2015 新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブラーニング (松下佳代(監) ディープ・アクティブラーニング) 勁草書房
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. 1993 *Circles of learning : Cooperation in the classroom.* Fourth edition. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K A. 1998 *Active Learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. 1984 *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* The Association for Supervision and Curriculum Development Publications. (石田裕久・梅原巳代子訳 2010 学習の輪—学び合いの協同教育入門— 二瓶社)
- Kagan, S. 1994 *Cooperative learning* (2nd ed). San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- 河村茂雄 1998 たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編) 図書文化
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 文部科学省 2012 新学習指導要領の基本的な考え方

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm
- 関田一彦・安永 悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 中央教育審議会 2012 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』
- 全国連合小学校長会 2006 学級経営上の諸問題に関する現状と具体的対応策の調査
- Zimmerman, B. J. 1989 A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 336-339.
- Zimmerman, B. J. 1998 Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. 1996 Goal 1, Understanding the principles of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, S. Bonner, & R. Kovach(Eds.), *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. 2009 Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser(Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge. pp300-305. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser(Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge. 300-305.

(2015年11月30日受稿, 2015年12月21日受理)

*A Study of Classroom Teachers who have difficulties in Classroom Management
: viewpoints from self-regulation*

Shigeo Kawamura (Waseda University)

This study aimed to clarify where teachers tend to fail in classroom management and how they can create more effective classroom groups. From results of semi-structured interviews with elementary school teachers the researcher found causes that either enhance or inhibit classroom management, based on Zimmerman (1998)'s comparison model which differentiates procedures of novice and mastery self-regulators. Self-regulation consists of self-regulated thoughts, emotions and actions for attainment of educational goals (Zimmerman et. al., 1996). For this particular study the learners were classroom teachers and the learning was about their yearly class-group development. The results revealed clear distinctions in ways of self-regulatory learning between Type A (enhancing) and Type B (inhibiting) teachers for all the three phases, namely, forethought, performance control and self-reflection phases of learning.

Key words: self-regulated learning, the forethought phase, the performance control phase, the self-reflection phase, classroom management