

# 現代ドイツにおける学級経営論に関する一考察

早川 知宏

(2018年10月4日受理)

Classroom Management in Germany

Tomohiro Hayakawa

**Abstract:** This study clarifies the significance of classroom management in Germany. After the Second World War, Germany did not pay attention to classroom management. In 1970, Kounin introduced the concept of classroom management to Germany. The term was translated as *klassenführung*. Recently, the importance of *klassenführung* was emphasized because educational studies had shown a close relationship between classroom management and academic ability. *Klassenführung* was recently studied in Germany, which identified its use and possibilities in terms of inclusive education. This study was concerned with the development of *klassenführung* in Germany; thus, the study results show the utility of *klassenführung* and clarify the possibility of using classroom management in inclusive education.

Key words: Classroom Management, Inklusive education, Lesson

キーワード：学級経営，インクルーシブ教育，授業

## 1. はじめに

近年ドイツにおいて、学級指導 (Klassenführung) = 学級経営 (Klassenmanagement) をめぐって、その機能をめぐる議論や今日的な課題などさまざまに議論されている。この学級経営 (Classroom Management) という用語<sup>1</sup>は、アメリカからドイツに流入した用語であり、翻訳されるときに学級指導という用語になり、ドイツにおいては、学級指導という用語と同様の意味で用いられている。

ただし、そもそもドイツにおいて学級指導の用語の中に含まれる指導 (Führung) という用語は、ナチズムの指導者による統制を連想させるために戦後の教育実践では忌避されてきた用語である<sup>2</sup>。しかし、1970年代以降ドイツにおいて授業妨害によって学級経営や学級指導という概念が用いられるようになってきた。その契機となったのが1970年代に西ドイツに流入した英米圏の学級経営論であり、とりわけクーニン (Kounin, J.S.) による『学級における規律と集団経営 (Discipline and group management in

classrooms)』(1970)のドイツ語版である『学級指導の技術 (Techniken der klassenführung)』(1976)は注目されることとなった。そして1980年代から90年代にかけてのヴァイネルトらの研究により、学力向上のためには学級指導・学級経営が必要であることが明らかにされるようになったことから、クーニンの『学級指導の技術』が2006年に再版され、そのほかにも学級経営や学級指導に関する文献がさまざまに刊行されている<sup>3</sup>。

その中でも例えばヘルムケ (Helmke, A.) とアーペル (Apel, H. J.) によって学級指導・学級経営論が論争的に提起されていることは日本でも取り上げられている。つまり、ヘルムケが学級指導・学級経営を規則による秩序の達成の手段ととらえたが、それは管理的なものとして狭い意味でしか学級指導・学級経営を捉えられていないことがアーペルによって批判され、アーペルは、コミュニケーションを通じた子どもの自己決定や共同決定にもとづく授業構成を含めるものとして学級指導・学級経営を捉えている<sup>4</sup>。こうしたヘルムケとアーペルの違いにもあるように、戦後ドイツ

において、学級指導・学級経営論はさまざまに捉えられてきた。ただし、アーベル以降、学級指導・学級経営論の研究は進み、学級指導・学級経営の機能をめぐってさまざまな研究がなされている。そして、学級指導・学級経営論は、アーベルが提起したように、規則の指導や秩序の保持のみではなく、授業構成も含めながらの捉え直しが行われるようになってきている。

さらに近年では、そうした規則の共同決定とそれに基づく授業構成からなる学級指導・学級経営論に対して、インクルーシブ教育の観点から排除の危険も提起されている。例えば、2015年にドイツで刊行された教育誌『一般教授学年鑑 (JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK)』(2015)では、2015年に「学級指導・学級経営 (Klassenmanagement / Klassenführung)」が特集され、インクルーシブ教育の観点から、学級指導・学級経営論の中で提起されてきた規則の指導の危険が述べられている。それを提起しているのが、ドイツでインクルーシブ教育の研究をしているボガー (Boger, M.-A.) とテクスター (Textor, A.) である。彼女らが強調したのは、これまでの学級指導・学級経営による、規則の共同決定によって、その規則に適応できない者を排除する危険である。こうした規則 (Regel) による指導をインクルーシブ教育の視点から再構成する必要性が提起されているのである。

本研究では、ドイツの学級指導・学級経営論が戦後どのように展開してきたかをまとめ、戦後の学級指導・学級経営論の学的背景をおさえる。そのうえで、近年のドイツの学級指導・学級経営論の特質を検討し、ボガーとテクスターによるインクルーシブ教育の観点から学級指導・学級経営に関してどのような議論の可能性や必要性があるかを明らかにしていきたい。

## 2. 戦後ドイツにおける学級指導・学級経営論の展開

ドイツにおいてアメリカから学級経営が紹介される以前、学級経営や学級指導という用語は、戦後には注目されてはいなかった。というのも、ドイツにおいては、とりわけ指導という用語は、権威的な指導スタイルの想起があり、ナチズムの指導を想起するために忌避されていたからである<sup>5</sup>。これは、指導のみではなく、規律 (Disziplin) や権威 (Autorität) も同様である。つまり、「『規律』は集団に服従する『規律』、『指導』は政権政党の『指導』的役割、『権威』は政権政党を支えるマルクス主義的な思想的『権威』」<sup>6</sup>を想起するものであった。そのため、ドイツ語圏の中での教授学や教師教育の研究においても、学級指導・学級経営

という用語は、周延的な意味しか持っておらず、忌避されていた<sup>7</sup>。そして六八年運動により民主化の機運が高まったことにより、一層教育学研究において注目されることはなかった。

けれども、西ドイツにおいて、学級指導・学級経営と名のつく文献がまったく刊行されていないわけではなかった。たしかに「六八年運動」の副産物としてあらわれたのが、教育学の治療化 (Therapeutisierung)・心理学化 (Psychologisierung) であり、テンドラー (Tändler, M.) は1970年代を「サイコブーム (Psychoboom)」の社会と特徴づけ、1960年代半ば以降、生徒の逸脱行動や妨害行動に対して心理学的・精神医学的アプローチが拡大し、従来の「規律」や「指導」が担っていた位置を埋めていったことを明らかにしている<sup>8</sup>。ただし、ドイツにおいて、こうした「サイコブーム」の社会の中で、アメリカの行動主義的研究に基づく授業の妨害の介入と予防のための文献として、アメリカの教育心理学者のクーニンによって『学級における規律と集団経営』(1970)のドイツ語版『学級指導の技術』(1976)が1976年に刊行されたことにより、学級経営や学級指導という用語は用いられるようになった。しかしながら当時、学級指導・学級経営に関して目立った著者はクーニンのみであり、さまざまな文献が刊行されているわけではなかった。

クーニンは、アメリカの小学校から高等学校を観察しながら、学級指導・学級経営の優れた原理として以下の5つを規定した。すなわち、学級全体へ教師のまなざしを向け、さまざまな行為の問題を発見し解決する、常在 (Allgegenwärtigkeit) と重複 (Überlappung)、授業の適切な計画と円滑な進行である、円滑さ (Reibungslosigkeit) と躍動 (Schwung)、集団に対する学習の動機づけと子どもへの評価である、グループの活発化 (Gruppenmobilisierung) と応答の原理 (Rechenschaftsprinzip)、子どもの適切な要求の発見と知的な学習課題の設定である、知的な誘発 (intellektuelle Herausforderung)、教師がいないときに子ども自身で学習をできるようにプログラム化する、自習の際の豊かさ誘発 (Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit) である<sup>9</sup>。このクーニンの論は近年でも注目を集めることとなった。というのも、ヴァイネルトとヘルムケによって、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・学級経営が最も強い影響を及ぼしているという成果が確認されたからである<sup>10</sup>。また近年でもドイツにおいては、「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」<sup>11</sup>とも言われている。「PISA ショック」を契機にクーニンの再評価とともに、さまざまな学級指導・学級経営に関する文献が刊行されることとなったのである<sup>12</sup>。近年でも、学級指導・学級経営を学ぶことはすべての教師の課題であり、成果豊かな授業や良い学習プロセスを成立させることにとっての基盤であるという認識が広がりつつある<sup>13</sup>。では、近年のドイツで学級指導・学級経営はどのように提起されているのだろうか。

### 3. ドイツにおける学級指導・学級経営論の特質

すでに述べたように、クーニンの学級指導・学級経営論がドイツにおいて取り入れられ、近年でも学力の向上との関わりからも学級指導・学級経営の重要性が指摘され、さまざまに学級指導・学級経営論が提起されている。例えば2000年代はじめのヘルムケとアーベルの学級指導・学級経営論の論争は、すでに日本でもまとめられている。ヘルムケ (Helmke, A.) によると学級指導・学級経営においては、授業を成立させるための規則による秩序の維持やそれに関わる訓練が中心的役割と捉えられた。ただしそれは、アーベルによって制御的と批判される。アーベルによる学級指導・学級経営は、秩序の保持のみならず、学習内容への興味の促し、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、として提起された。ヘルムケは、学級指導・学級経営を授業や学習の前提として捉え制御的と批判されるが、アーベルは、それだけにとどまらず、コミュニケーションを重視した授業構成も含めながら学級指導・学級経営論を提起したのである。しかしこのように学級指導・学級経営を広範にとらえることで、ハーグらによって、学級指導・学級経営とは何かということが鋭さを失っていると批判されている<sup>14</sup>。

では、ヘルムケやアーベル以降、学級指導・学級経営論はどのように展開されているのだろうか。例えば、戦後の学級指導・学級経営論の展開に基づいて、学級指導・学級経営の意味を探るクラフケ (Klaffke, T) は、学級指導・学級経営は、規律問題の克服のみに向けられるものではなく、それは子どもの妨害行動へ介入する規律概念以上のものを含みこんでいると述べ、学級指導・学級経営には、子どもの妨害が起こったときにどのように教師が対応するか、あるいは子どもの妨害をいかに予防するという機能が

あるだけではないと指摘している<sup>15</sup>。すなわち、クラフケは、ヘルムケが述べるように、学級指導・学級経営の役割を秩序の達成のみに捉えてはいることがわかる。クラフケは、マイヤー (Mayr, J.) らのLDKによる研究<sup>16</sup>に依拠して3つの観点から学級指導・学級経営はとらえられる必要があると述べる。すなわち、授業構成 (Unterrichtsgestaltung)、関係性の促進 (Beziehungsförderung)、行動制御 (Verhaltenskontrolle)、の観点である<sup>17</sup>。では、これらの3つの観点はどのような指導を意味するのだろうか。順に述べていきたい。

授業構成に属する指導は、学習者にとって意味ある学習目標 (bedeutsame Lernziel) を設定すること、また、スムーズに流れる無駄のない構造的な授業 (strukturierter Unterricht) を行うこと、子どもたちが何を行うかがわかる明確な作業指示 (klar Aebetsanweisung) を行うこと、子どもにとって興味をそそる授業 (interessanter Unterricht) を行うこと、教科のコンピテンシー (Fachkompetenz) を身につけさせること、などが含まれる<sup>18</sup>。

次に関係性の促進に関わる指導について述べていきたい。クラフケによると、関係性の促進の指導に属するのは、子どもたちへの肯定的な言葉かけである教師による評価 (Wertschätzung)、子どもに対する関係を重視した共感的理解 (Verstehen)、子どもに対する信頼性 (Authentizität)、時に笑いを誘いながら子どもたちに肯定的な感情を作るユーモア (Humor)、お互いが対等に語るコミュニケーション (Kommunikation)、規則などを子どもとともに決める共同決定 (Schülermitbestimmung)、そして学級が一つとなるように活動を仕組む共同体の促進 (Gemeinschaftsförderung) である<sup>19</sup>。ここでは、子どもに対する言葉かけのみではなく、互いのコミュニケーションを重視した教師生徒関係が特色として挙げられる。また、それだけではなく、ユーモアをもって語ることで緊張をほぐすことや、共同決定による秩序の創造が重視されていることがわかる。それにより、共同体としての連帯を強めていくことが提起されているのである。

最後に行動制御の指導について述べていく。行動制御の指導に属するのは、どのような行動が期待されているかを明確にする行動の期待 (klare Verhaltenserwartungen)、授業で作業に集中させる生徒の取り組み (Beschäftigung der Schüler/innen) や学習作業のコントロール (Kontrolle der Lernerbeit)、学級の中で生徒にまなざしを向け、行動の問題やその背景を発見する常在

(Allgegenwärtigkeit), ふさわしい行動を身につけさせる望ましい行動の強化 (Verstärkung erwünschten Verhaltens), 妨害に際してのすばやい介入 (rasches Eingreifen bei Störungen), 期待されていない行動の処罰 (Bestrafung unerwünschten Verhaltens) である<sup>20</sup>。つまり、この指導に含まれるのは、子どもに対するまなごしを向けつつ、子どもとの規則の共同決定をふまえ、望ましい行動を明確にしたうえで、その行動の訓練や、期待されていない行動や規則の違反があったときには、制裁を加えることが提起されている。

このように学級指導・学級経営を3つにわけて提起するのがLDKの研究に依拠するクラフケの立場であった。なお、こうした授業構成、関係性、行動の制御に関わる学級指導・学級経営の提起は決して珍しいものではない。例えば、教育誌『一般教授学年鑑』でも学級指導・学級経営に関する教師教育のための書物を書いた人物として紹介され、2013年に『学級経営 (Klassenmanagement)』(2013)を刊行したオフアルト (Ophardt, D.)とティール (Thiel, F.)も同様である。オフアルトらは、学級指導・学級経営のメルクマールを以下の三点から規定している。すなわち、規則の導入と行動の練習 (Einführung von Regeln und Einübung von Verhalten), 授業プロセスの構成 (Steuerung von Unterrichtsprozessen), 学級におけるコンフリクトの処理 (Bearbeitung von Konflikten in der Schulklasse), である<sup>21</sup>。規則の導入と行動の練習についてオフアルトらは、以下のように述べる。すなわち「妨害のない流動的な授業は、規定された前提が作り出されそして枠組み条件が確立されたときに可能となる。こうした社会的な関係性と学習の一般的規範は学級規則によってなされる」<sup>22</sup>という。これは、マイヤーらが提起する関係性の指導に関わるものである。オフアルトらは、規則によって関係性の指導を行うべきであると指摘しており、そのように規則によって関係性を作ったうえで、授業が成立すると主張しているのである<sup>23</sup>。ただし、オフアルトらによれば子どもが妨害行動を起こすことも想定されることも見逃されてはならない。その時には、学級におけるコンフリクトの処理が行われなければならないのである。つまり、授業の続行が不可能になるような子どもの妨害行動がおこるときにこそ教師の介入や制裁が行われると指摘している<sup>24</sup>。

したがって、オフアルトらの提起する学級指導・学級経営論もまた、クラフケやマイヤーが述べるように、授業構成、関係性の促進、行動制御の観点から捉えられるのである。そこでは、授業構成や、規則の共同決定や教師と生徒のコミュニケーションが重視されつつ

も、望ましくない行動に対しては、制裁を加えることで学級の秩序が保たれることが提起されているといえよう。

なお、こうした三点から捉えられる学級指導・学級経営のメルクマールによって、これまで提起されてきた学級指導・学級経営論も整理できると主張されている。それを主張したのがシリング (Syring, M.) である。彼もまた、学級指導・学級経営論を授業構成、関係性の促進、行動制御の三つに分け、クーニンが提起した学級指導のメルクマールなどもこの三点にまとめられることを主張している<sup>25</sup>。ここから、戦後から提起されてきた学級指導・学級経営論は、規則によって学習のルールをつくること、そして教師の評価によって関係性を促進していきながら授業の構成が目指されている。また妨害行動については、明確に介入することが教師には求められていることがわかる。

他方で近年、新たな学習文化 (neuen Lernkultur) における学級指導・学級経営の必要性が提起されている。なお、これについては、すでにハーグらも述べており、「新しい学習文化とは、古典的な記憶中心の一方向的な授業を排し、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」<sup>26</sup>とされている。教師中心から学習者中心の指導が提起されているのである。ただし、近年では、そのことを前提にしつつも、さらに踏み込んで、インクルーシブ教育との関連から学級指導・学級経営の再考が行われている。すなわち、ドイツにおいて、発達障害のみならず、移民背景のある子どもが多くいる中で、「異質な集団との交流が重要であり、どのように学級の中でさまざまな生徒が許容されるかが問われなければならない」<sup>27</sup>と提起され、インクルーシブ教育との関連から、学級指導・学級経営を再考する必要性が主張されているのである。

#### 4. インクルーシブ教育の視点から見た学級指導・学級経営論の課題

これまでの学級指導・学級経営論では、規則の共同決定による秩序の形成や関係性の促進、それを通じた授業の構成が目指されていた。そして、妨害行動に対しては制裁することも認められている状況であった。こうした授業構成、関係性の促進、行動制御の観点から捉えられる学級指導・学級経営論は、一見すると子どもとの合意が目指されており、子どもの立場も踏まえながら学級の秩序をつくっていくことが重視されているように見えるだろう。しかしながら近年では、インクルーシブ教育の観点から、規則を共同で決めるこ

と、そしてそれによって授業を構成し、望ましくない行動に罰則を与えることこそが子どもへの管理を強いることになり、暴力性をはらむことが指摘されている。例えば、2015年にドイツで刊行された教育誌『一般教授学年鑑』(2015)では、2015年に「学級指導・学級経営」が特集され、インクルーシブ教育の観点から、学級指導・学級経営論の中で提起されてきた規則の指導の危険が述べられている。それを提起しているのが、ドイツでインクルーシブ教育の研究をしているボガー(Boger, M.-A.)とテクスター(Textor, A.)である。

彼女らが「インクルーシブな学習集団における民主主義的な学級指導(Demokratische Klassenführung in inklusiven Lerngruppen)」と題した論文の中で強調したのは、「民主主義的な決定に際して、発言能力や規則を守る能力を有していないすべての人間を排除する危険があり、討議して決める学級の規則や、学級会は、その能力をもって参加することのできないすべてを排除する」<sup>28</sup>ということである。すなわち、授業において、さまざまなルールや規則を学級の構成員で合意形成をすることがあるが、そうした一つのルールに全員が適応できるわけではないということである。例えば、学級のルールや規則としては、これまでも、ドイツにおいて、話の聞き方やグループ作業の仕方などが提起されてきたのも事実である<sup>29</sup>。ただし、すべての者が、黙って姿勢を正して他の人の話を聞けるとは限らないし、さまざまな背景を抱えている子どもがいるため、規則の遵守が容易にできるとは限らない。例えば日本でも、「不登校がみの子どもが参加できるように教室後方に段ボールで部屋をつくる取り組みなどにみられるように、「生きづらさ」を抱える子どもの多様なニーズを認め合う学びのルール」<sup>30</sup>が提案されている。ボガーらは、多様な背景を持つ子どもがいるにもかかわらず、学級の中に一定の規則があるために、排除が生まれる危険を指摘しているのである。

こうした規則(Regel)による指導ではなく、義務(Pflicht)への転換を図るのがボガーとテクスターの立場であった。彼女らは、これまでの規則の指導は、守らなければ制裁されるということとなり、子どもの心理的負担にもなる危険があるということを指摘している。それゆえ彼女らが強調するのは、規則によって例外(Ausnahme)を排除していくということではなく、子どもの排除を避けるために、学級の構成員が、それぞれの権利や仲間の学習権を認め、補償(Wiedergutmachung)をするということであり、それがインクルージョンのチャンスを作るということである<sup>31</sup>。つまり、彼女らは、教室の構成員は、互いに自分たちが他者の権利を正当なものとしている義務を

もっているか、が重要であり、それが子どもの全員参加を保障するという。このことが示唆するのは、学級における一つの規則にすべての子どもを適合させるのではなく、それぞれの子どもの特性と学習権を認めることで、さまざまな目標と規則を認めそれを保障するということである。つまり、規則から義務への転換が意味することは、否定的な制裁や罰を拒否することである。

確かにドイツにおいては、学級指導・学級経営論のみならず、規則の違反に対する罰則によって管理する動向が広がっているのも事実である。例えば、戦後の教育が子どもを自由にさせすぎ、子どものエゴを助長していることを問題視して厳格な規律と指導を復権したブエブ(Bueb, B.)の『規律礼賛(Lob der Disziplin)』(2006)はベストセラーとなり、ドイツで大きな波紋を呼ぶこととなった。ブエブは、規律を「強制(Zwang)、従属(Unterordnung)、指示による断念(Verzicht)、衝動の制限(Triebunterdrückung)、自身の意志の制限」<sup>32</sup>として提起し、規則に服従させ罰(Strafe)による管理の必要性を述べる。彼はこの罰によって子どもは自身に求められる行為を身につけ、自律できると捉えたのである。このブエブによる提起は論争を巻き起こすこととなった。

こうしたドイツにおける教育の議論の事情から、ボガーらは、これまでの指導論は、罰を肯定しており、他律から自律が導かれるとしているが、「処罰を行うことは子どもにとって利益はなく、関係性や自己の意識や成長を阻害するものである」<sup>33</sup>と批判している。そして、特別なニーズを持つ子どもに対するケアと周囲の子どもの見方への指導の必要性を主張する。ボガーらによれば、学級指導・学級経営の形態として重要なことは、共同による対象への取り組みを前提とし、それぞれの子どもに応じた個別化された授業構成をし、授業の学習対象にそれぞれの生徒が彼らの可能性の枠組みの中で貢献できるということ、また、それぞれの生徒がそれぞれ的手段で授業に参加することの保障である<sup>34</sup>。そのためには学習のルールやきまりを一つに合意形成するというのではなく、特別ルールの設定やその指導まで見通す必要がある。こうしたインクルーシブ教育の視点からの学級指導・学級経営に関する提起は、これまでの規則の共同決定やそれに基づく授業構成、さらには規則を守れないものへの制裁も含まれる学級指導・学級経営論の再考をせまるものであるといえよう。

## 5. 研究の成果と課題

ドイツにおいてクーニンを契機として広がった学級指導・学級経営論は、近年になって学力の向上にとって重要な指導として位置付けられるようになった。そして、ヘルムケとアーペルの論争以降、学級指導・学級経営論は、大きくは、授業構成、関係性の促進、行動制御の観点から捉えられてきており、規則を媒介として授業を成立させることが重視されていることが明らかとなった。しかしながら、インクルーシブ教育の観点から、規則から義務への転換の必要性が提起された。つまり、規則の指導とそれに基づく授業では、規則に適応できる者とできない者を選別することにつながり、さらには、教科内容の習得も、それぞれの子どもによってその習得のあり方は多様であるため、集団で価値に迫っていくことこそが排除の危険があることも指摘され、学級におけるルールの設定のあり方や、個別的な授業の取り組みのあり方など、再考すべき点が指摘され、今後の議論の方向性が提起された。とりわけドイツの学級指導・学級経営論は、インクルーシブ教育の観点から捉え直される必要性が指摘されているのである。

わが国では、「通常学級に支配的な文化は、形式的平等主義と強い同調圧力によって同質化と差異の一元化を進める」<sup>35</sup>方向へと進んでいることが指摘されている。つまり、近年の「学力低下」論争のもと、学力向上が主張され、目に見える成果がより一層求められるようになったことから、学校の中で、障害特性を踏まえた指導方法の「マニュアル化」「スタンダード化」の方向で議論が進んでいる<sup>36</sup>。そのため、子どもにあるべきスタンダードを強制することとなり、学習活動を統制してしまうことから、子どもの多様なニーズに応じた指導を行うことが困難となり、抑圧や排除を生みやすくなっているのである。こうした動向の中で、ドイツのインクルーシブ教育の観点からも提起されるように、だれも排除せず、特別なニーズや生活背景を考慮した指導やルールの設定、そしてそれに基づく教科の指導が求められるのではないだろうか。

ただし本稿では、学級指導・学級経営論の著書の一部を検討し、ドイツの学級指導・学級経営論の一端を描くことしかできなかった。ドイツのインクルーシブ教育の展開や、ドイツの学級指導・学級経営論の評価の検討は断片的なものとなっている。わが国における教育方法学研究とも関連づけながら、具体的な教育実践に基づいて、ドイツにおける学級指導・学級経営論の意義と課題を明確にしていくことが今後の課題として残されている。

## 【註】

- <sup>1</sup> そもそも学級経営という概念をめぐるドイツには論争点が存在している。またドイツにおいては学級指導と学級経営という概念がほぼ同様の意味を示すものである（熊井将太（2013）「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－」『山口大学教育学部研究論叢（第3部）』第63巻、58頁参照）。
- <sup>2</sup> vgl., Zellner, M. (2015): *Pädagogische Führung. Geschichte-Grundlegung-Orientierung*. Peter Lang, Frankfurt am main, S. 16.
- <sup>3</sup> 例えば、ドイツの教育誌の1つである『一般教授学の年鑑（JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK）』では、2015年に学級経営と学級指導が特集されている。そこでもクーニンの再評価が行われており、さらには、学級指導・学級経営の戦後の展開やインクルーシブ授業との関連からの学級指導・学級経営の模索がなされている（vgl., Haag, L.u.a. (2015): Einführung in den Thementeil, Klassenmanagement/Klassenführung-Perspektiven, Befunde, Kontroversen' In.: Zierer, K. u.a. (Hrsg.): *JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK. Thementeil Klassenmanagement/Klassenführung*. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 9-14.）。さらには、教育誌『教育学（Pädagogik）』でも、2016年に「学級指導（Klassenführung）」の特集がなされ、学級指導についてドイツの中であまり議論されてこなかったこと、そして子どもたちの学習の促進にとって、必要であることが改めて強調された。そして、いかに学習の環境を学級指導によって作っていくのか、また、授業妨害の対応と予防をいかにやっていくのかを中心に学級指導のあり方が提起されている（Vgl., Bastian, J. (2016): *Klassenführung*. In. *PÄDAGOGIK*, Jg. 68, Heft1. S. 3.）。
- <sup>4</sup> 熊井（2013）、前掲論文、55-66頁参照。
- <sup>5</sup> Vgl., Bastian (2016): a. a. O., S. 3.
- <sup>6</sup> 樋口裕介、熊井将太、深澤広明（2010）「ドイツにおける規律指導をめぐる教育的応答－プエブの『規律礼賛』をめぐる－」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）27頁。
- <sup>7</sup> Vgl., Ophart, D., Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 7.

- <sup>8</sup> Vgl., Tändler, M. (2018): 1968 und die Therapeutisierung der Pädagogik.Lerkräfte im Psychoboom. In: *PÄDAGOGIK*, Jg. 70, Heft6, S. 45.
- <sup>9</sup> vgl., Kounin, J. S. (2006): *Techniken der Klassenführung (Reprint)*. Waxmann, Bern., S. 148.
- <sup>10</sup> 熊井 (2013), 前掲書, 66頁参照。
- <sup>11</sup> 同上書, 58頁
- <sup>12</sup> 学級指導に関する研究書や教師教育に関する文献として、以下の文献が紹介されている。  
Keller, G. (2008): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen-Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern, Huber.  
Nolting, H.-P. (2002): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Beltz, Weinheim und Basel.  
Ophardt, D., Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. Haag, L., Streber, D. (2012): *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroommanagement*. Beltz Verlag, Weinheim und Base.
- <sup>13</sup> Klaffke, T. (2013): Klassen führen-Klassen leiten. Beziehung, Lernen, Classroom Management. Klett, Kallmeyer, Leipzig, S. 14.
- <sup>14</sup> 熊井 (2013), 前掲書, 55-66頁参照。
- <sup>15</sup> Vgl., Klaffke (2013), a. a. O., S. 26.
- <sup>16</sup> LDK とは, Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung の略称であり, 「学級指導に関するリンツでの診断」, を意味し, リンツはオーストリア北部の都市である。オーストリアの教育学者のマイヤー (Mayr, J.) らが主導となってオーストラリアの教員への質問紙を手がかりとして, 学級指導のあり方を提起した研究である (Haag & Streber (2013), a. a. O., S. 48f.)
- <sup>17</sup> Vgl., Klaffke (2013), a. a. O., S. 31f.
- <sup>18</sup> Vgl., ebenda.
- <sup>19</sup> Vgl., ebenda.
- <sup>20</sup> Vgl., ebenda.
- <sup>21</sup> Ophardt, Thiel (2013), a. a. O., S. 51.
- <sup>22</sup> Vgl., ebenda, S. 50.
- <sup>23</sup> ebenda, S. 51.
- <sup>24</sup> Vgl., ebenda, S. 51
- <sup>25</sup> Vgl., Syring, M. (2017): *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle-Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 27..
- <sup>26</sup> 熊井 (2013), 前掲論文, 63頁。
- <sup>27</sup> Syring (2017), a. a. O., S. 39.
- <sup>28</sup> Boger, M.-A., Textor, A. (2015): Demokratische Klassenführung in inklusiven Lerngruppen. In: Zierer, K. u.a. (Hrsg.): *JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK. Thementeil Klassenmanagement/ Klassenführung*. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 109
- <sup>29</sup> Vgl., Becker, G. E. (2009): *Disziplin im Unterricht. Auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität*. Beltz, Weinheim und Basel, S. 107f.
- <sup>30</sup> 久田敏彦 (2016) 「アクティブ・ラーニングと学習集団研究」深澤広明・吉田成章責任編集『学習集団研究の現在 Vol.1 いま求められる授業づくりの転換』溪水社, 51頁。
- <sup>31</sup> Boger, M.-A., Textor, A. (2015), a. a. O., S. 110.
- <sup>32</sup> Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin. Eine streitschrift*. Ullstein, Berlin, S. 17f.
- <sup>33</sup> Boger, Textor (2015), a. a. O., S. 110.
- <sup>34</sup> Vgl., ebenda, S. 119.
- <sup>35</sup> 湯浅恭正 (2018) 「インクルーシブ授業研究の到達点と今後の課題」湯浅恭正・新井英靖編著『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版, 392頁参照。
- <sup>36</sup> 吉田茂孝 (2018) 「インクルーシブ教育を重視した構内授業研究と学校づくり」深澤広明・吉田成章編『学習集団研究の現在 Vol.2 学習集団づくりが描く「学びの地図」』溪水社, 41頁参照。  
(主任指導教員 深澤広明)