

「学級崩壊」問題の教育学的検討

折出健二

学校教育講座

A Pedagogical Approach to the Problem of “Disfunctional Classroom”

Kenji ORIDE

Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi 448-8542 Japan

I. 「学級崩壊」問題の特質

1 日本の「学級」成立の経緯・矛盾的性格

(1) 学級概念の成立経緯

まず、日本の近代学校における学級概念成立の経緯とその性格について見ておこう。

日本の近代学校は、1800年代のイギリスにおけるベル・ランカスターシステム (monitorial system) においてモニターを利用し、一度に500名以上を教授した大衆教育の効率化に起源をもつ。そこでは、いわゆる3 R's, 能力・学習度に応じたクラス編成, 賞罰による教育方法が特徴であった。

こうしたいわゆる大工場モデルの教育に対しては、社会改革者, R. オーエンや、農民の子どもの基礎陶冶と自立に取り組んだ教育者, J. ペスタロッチは、その教育方式の軍隊的性格や人工的な機械式を批判していた。

日本では、「学制」(1872年)のもとで近代学校が発足するが、最初は学習の進級を示す「等級」として組織された。尋常小学では、下等小学第八級に入学し、以後半年毎に試験によって1級ずつ進級するという四・四制が採られた。この中央集権制の「学制」を廃止して、地方分権化の教育令(1879年)による制度化が進んだことと学級概念の成立とは関係がある。「小学校ハ普通ノ教育ヲ児童ニ授クル所」(教育令)として、全国の町村が設置単位になって就学の普及が進められた。学齢期間は6歳から14歳になるまでの8年間であった。改正教育令(1880年)で府県知事令の権限が強化される一方で、文部省の基準が示され、小学校教則要綱(1881年)によって、初等科3年、中等科3年、高等科2年で全国的に統一化が図られた。さらに小学校令(1886年)では、尋常・高等の二種二段階制(四・四制)として、義務教育の明確化が図られた(仲新・伊藤敏行・江上芳郎編, 1979年)。

このような制度上の整備の一環で、文部省令「学級編制等ニ関スル規則」(1891)が出され、「学級ト称スルハ一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スベキ一団ノ児童」という定義が初めて示された。当時は、1学級、70名未満が標準とされ、「其一学級ハ一学年ノ児童ヲ以テ編制スルコト」または「数学年ノ児童ヲ合セテ編制スルコト」も可能と説明されている。

この学級概念の成立は、小学校の近代的形態の成立を意味すると共に、前年(1890年)に発布された「教育ニ関スル勅語」を柱とする修身教育体制の単位集団の設置をも意味していた。教授・学習の単位集団としての「学級」編制が、しだいに学習集団としてよりも訓育のための生活集団・統制集団としての性格を強めるように機能していったのである。

(2) 学級経営問題とその性格

宮坂哲文(1968年)によれば、「学級」概念成立当時、学級内に教授上の便宜によって「組」が設けられた。その前の「等級」制度では、異なる学習進度の者たちを一教室において学力差を区別しながら教えた(合級教授)が、「学級」では、教授上の都合で複数組に随時グルーピングをしていたことを指している。それは「学力」の状態によって、子どもが「組」の間を自由に行き来するものであって、「昇降の自由と分合の自由」(宮坂)に集団編成の特徴があった。

当時の教師の声はどうであったか。

志村廣明(1998年)によると、当時の教師、鈴木七二郎は「小学校の学級編制」(『教育評論』1892年)において、「長幼混同能力不動ノ児童六十九名ヲ一室ニ並列シテ、之ヲ教育シ好成績ヲ奏センコトハ、通常教師ノ為シ能ハザル所ナラン、三面六臂ノ妖怪ヲシテ教師タラシメバイザラズ、到底人間ノ業ニアラザル也」と述べ、さらに彼は「三十名左右ヲ標準トシテ学級ヲ編制」するのが望ましいと指摘している。

明治末期から大正期にかけて、学校経営か、学級経

営かをめぐる論議が起こったが、学級観の確立に伴い学級規模縮小化を求める運動も見られ、志村（前出）の研究によると、十代都市連合教育会が、1919年に「1学級の児童数を40人以下に」という要望を出している。当時の私立成蹊小学校（創立1915年）、成城小学校（同1917年）では1学級の上限を30名にした。中村春二は「教授をするには生徒の『心の内』を開かねばならぬ、30名以上では一級全体の心の内を開かすという事は到底一人の教師には出来ない」と述べている。東京・池袋に創立された児童の村小学校では、1小学校の規模を60～150名という考えであった。その教師である志垣寛は、「工場のような校舎、職工のような教師（人格的活動を許されない）、職工監督みたいな校長、物を作ると同様に営まる授業、一緒にして取扱わる子供、これが工業式でないと云えようか」と、大衆の効率優先の尋常小学校の現状を批判している。

芦屋・児童の村小学校の櫻井祐男も、「一教室に能力以上の多人数が収容されますと、それに抗争する頑張り意識が作用してお互いが苛立ちます。余裕がなくなると乾き切ります。何かのきっかけに火が出ようとします。喧噪となり焦燥となります。（後略）」と述べている。彼らは、家庭をモデルに、少人数の学級のもつ親密さ、落ち着き、個性発揮という理想を追求した。このような実践や学校構想を受けて、1920年代末には学級定員論議が教師の間で起こったといわれる。

だが、昭和ファシズム期において国家主義教育原理の「学級化」や、「一学級は一家」であり学校はこれらの集まった「宗家」であるという家族国家観の投影された学級経営観がいつそう強化された（宮坂、同前）。

戦時宣伝用の映画フィルムとして撮影収録された横浜・西前国民学校の映像では、高学年の学級（男子のみ）で、担任の女性教師が「これは〇〇さんのお父さんが戦死されていたご褒章です」と実物を見せると、ある男子が「いいなあ。僕も早くほしいなあ」と発言。続いて数名が同じ様な発言。これを受けて教師は「そうですね。みなさんも立派な兵隊さんになって褒章をもらってくださいね」と結ぶ。戦時下では、このような超国家主義的な、権威主義的で訓育主義的指導が「学級経営」の手本とされた。

それゆえ、敗戦後の復興と改革のなかで、教師たちは、戦前のそうした痕跡ののこる「学級経営」概念を避けて、「学級づくり」あるいは「仲間づくり」という呼称を用いることで、常に子どもの側に立って学級という共同の世界を意味づけようとしてきた。この点は、今日、「学級崩壊」問題を考察する上でおさえておくべき論点である。

2 「学級崩壊」の教育学的検討の現状

「学級崩壊」の定義・枠組はその原因や背景の見方とも連動しているが、山口匡（1999・2000年）の整理

と提起をもとに、この問題をめぐる状況を整理すると別表1（次頁）のようになる。

こうした議論の現状を見て私が思うのは、「学級崩壊」を学校教育ないしは学校秩序という文脈に押し込めてはならないことである。すなわち、今日の社会および子どもたちの世界で起きている、ある事柄の「崩壊」的なものが、その集団生活＝学級という場で相乗作用的に起こっていることなのではないか、という見方が重要だと考える。

その「ある事柄の『崩壊』」とは何か。それは、個人的な親密さの次元では、信頼のできる他者像の崩壊であり、社会や国家レベルでは公共性の崩壊である。

前者から述べると、子どもにとっても大人にとっても、自分が関わっている人間関係の世界、その交わりの生活環境はそれぞれに意味のある他者像を形成している。家族も友人たちも、そういう他者であればこそ、私たちはいろいろ対立や心理的葛藤はあれども、その関係の中にある自己というものをある程度安定した姿で受け止めることができる。信頼できる他者の存在、他者という世界の成立、そしてみずからも他者の他者として生きているという確かさが、個人の社会的自立にとって不可欠である。

私は、こういう自己・他者規定関係を、ヘーゲル哲学の他者概念を参考にしてアザーリング（Othering）と呼ぶ。これは、相互に認め合う関係が社会形成と自立の基礎であるとする存在論からきている概念である。

そのアザーリングの実態が、この間、大きく崩れてきている。ここに社会や国家の安全・平和に関わる公共性の「崩壊」現象が関わっている。地下鉄サリン事件、児童殺傷事件、家族における殺害事件、そして政治家や警察官など公的職務にある者の汚職や背信行為など、公共的世界における民主主義、まさに個々人の尊厳を社会の成員が相互に守り合うという原点が非常に揺らぎ、崩れているといってもよい。

公共性そのものが政治的に崩され、「自己責任」「自己選択」の名のもとに、いつそう社会の原子化（個人が粒子的存在となって漂流し、バラバラになること）が進行していることが、ますます他者を見失う構図を生みだし、個人の自立や自由の探求とこれを抑圧し権力へ統合する関係の意味でのポリティックスの次元で再生産されている。

このような社会的な関係自体がすでに暴力性をともなっている。相手に食われるか、食うか、という意識で周囲の社会を見なければならぬこと自体が、日常における信頼できる他者を失っている姿である。他者との相互承認や共同の世界が崩れ、自分の歩む方向もまた見えなくなっているといってもよい。

こうした現実が、子どもたちの感情世界に投影され、かれらの要求や欲求を介して学級という場に現れるべ

別表1 「学校崩壊」の見方

[定義もしくは枠組み]

子どもの変化に対する学校の不適応・制度崩壊とみる見方	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校1年生に見られる、学級成立以前の「崩壊」(芹沢俊介) ・集団の未形成状態ではないか(尾木直樹) ・小学校中・高学年における「崩壊」 ・授業不成立 (尾木) ・クラス全体の事態(新たな荒れとの違い) <li style="text-align: center;">↑ ・中学校からの伝統的「荒れ」の低齡化現象 ・学校の崩壊 ・学級の「集団教育」がうまく機能しない状況 (国立教育研究所チーム)
社会の統制システム崩壊の表出とみる見方	<ul style="list-style-type: none"> ・企業の終身雇用制崩壊など社会全体の現象の一環(天野郁夫) ・日本型学校システムの崩壊(佐藤学) ・企業的価値秩序に呼応した学級「経営」の崩壊(鎌田慧・灰谷健次郎) ・学校価値の偽善性の崩壊(尾木)

[原因ないし背景]

子どもの変化に対する学校の不適応	<ul style="list-style-type: none"> ・若い親の未熟さ(尾木) ・自由保育(幼稚園教育要領および保育指針の影響)→自己中心的(尾木) ・学級担任への不満 ・学習のストレス ・思春期ストレス・ピアプレッシャー(尾木) ・教師の力量低下(向山洋一) ・学ぶ意味のみえない授業の拒否(今泉博) ・「想像を絶する」子どもの変化(河上亮一) ・「自由・人権」派の学校たたき(〃) ・全国の小学校から10ケースを調査(国研)
システム崩壊	学級体制・一人担任制の行き詰まり ・子どもとのギャップ

くして現れる。

ある小学校6年生のクラスが「崩壊」状態の中、そのクラスで「荒れ」の中心にいる男子児童は、「先生、俺たちを見捨ててくれ」と言っている。ある女子が授業をエスケープしたので担任が追っていったとき、その教師に向かって、「先生なんか私の人生変えられたくないもん。わたしの気持ちなんかわかんないでしょう」と、その子は吐き捨てるように言う(樹里輝代の実践報告、2000年)。

これらは、かれらなりに他者を求めているメッセージである。ここを読みとってその子たちとの対話の関係をきずくのか、それとも「今の子は規律の心が育っていない」と、規律のしつけ中心の「指導」をするのか。まさに寓話的には、旅人に対する太陽と北風の対応に比するほどの違いがそこにあるのではないだろうか。

II 「学級崩壊」の意味を探る

1 暴力的関係性と「学級崩壊」

いつ頃から「学級崩壊」と呼ばれる現象が現れてきたのか。

これについては、山口(前出)の整理によると、1994年頃に小学校教師の間で言われていた、という説が示されている。1995年2月の『毎日新聞』静岡版では、同県の民間団体による教育研究集会で「いじめ自殺」や「学級崩壊」が議論された、と報告されている。その後、読売テレビ系「ドキュメント97 学級崩壊」(1997年)、NHKスペシャル「学級崩壊」(1998年)と、メディアの側からこの問題が次第にクローズアップされてきた。

私の経験では、1996年1月の教育研究全国集会(札幌集会)「生活指導・自治的活動」の分科会に出された埼玉の教師・福田真明による報告が、「学級崩壊」問題に取り組んだ実践であった。福田は、5年の担任が指導困難で持ち上がりができなくなったために、急遽6年を担任したが、そのクラスが崩壊状態だった。ある女子は、作文の中で、「5年のときのクラスはメチャクチャで、ゴミ捨て場のゴミのようだった。／わたしはストレス解消といっちはじめられていた。」と書いている。

福田は、まず子どもたちに自信を取り戻させるために、全校集会の時には一番に体育館に行って座って待っているというように工夫を試みた。さらに、人権学習を積極的に取り入れ、人権の尊重こそ自己・他者の人間関係をきずく大事なテーマだということと共に学んでいった。ようやく子どもたちは他者に閉ざしていた心をひらき、「荒れる」やり方で不満やストレスをほらすのではなく、自分たちの声を出していくことで問題の事実をとらえ、何ができるか、何をすべきかを考え合うまでに変わった。先の女の子は、卒業時の文

集に、いじめられている子を救いたいし、「差別」について学習したことを将来生かしたいので教師になりたい、と書いた。

この実践の経過は1994—95年度であるから、その頃か、それよりも少し前から、「ゴミ捨て場のゴミ」のように学級が暴力的関係に支配される事実は起きていたといえる。

いったい、子どもの世界で、何が起きているのか。先の『毎日新聞』の記事で「いじめ自殺」と絡んだ話題の中でこの問題が論議されたこと、そして埼玉の実践報告でもクラスの当事者への「いじめ」があったことに留意すべきである。1994年11月下旬に起きた愛知県西尾市での中学二年生の「いじめ自殺」も、「学級」というより「学年の崩壊」状態の中で進行してきたといえる。「何も問題のない生徒」と見られていた十数名のグループが大河内清輝少年を囲い込んで、会社の序列を反映した「社長」と「使い走り」という支配・差別による暴力的関係をとおして執拗ないじめと恐喝を繰り返したことがそれを物語る。さらに名古屋の中学生・5000万円恐喝事件も、加害・被害の生徒のことが学級や学年から切り離された形で進行していた点で、根底では、潜在的な崩壊とも言うべき問題を抱えている。

このように、「学級崩壊」を見るとき、子ども同士の関係が暴力的なものを含んでいること、そうした他者への排除・抑圧・攻撃が日常化しつつあることを見なくてはならない。子どもの世界で起きていることをどう読みとめるのか。これが、いまこの問題にのぞむために必要な原則的観点である。

2 子ども側から見る定義

「学級崩壊」をどう定義するか。これについては、前頁の別表に見る諸見解では、「学級崩壊」を子どもの現実に対する学校の不適応ないしは学校制度の崩壊とみる見方が特徴的である。また、社会システム自体の崩壊の表出とみる見方もある。今後も諸説が交わされて問題の掘り下げが行われるであろうが、私としては次のような定義を提出しておきたい。

〈こんにちの新自由主義的な競争原理が拡張される中で、生きることおよび学ぶことの意味が崩れていく子どもたちが、学校空間において、各自の自分探しと関わってその意味を求めて、子ども・教師・親との関係の組み替えを要求する行動が、「学級崩壊」である。〉

この定義で鍵となる用語についてふれておくと、まず「新自由主義的な競争原理の拡張」が背景にある、という視点が大事である。「新自由主義」とは、市場化・民営化・差別化・自己選択化によって、各自の個人的努力と力行使による自由競争による社会の実現を目指す政策および社会観である。それは、労働機会の保障と家族の安定、社会保障や教育の平等原則などの民主

主義的価値までも、社会の変化に対応できる社会成員のため（柔軟性：フレキシビリティ）を優先する目的のもとに、従来の枠組みを解体し、これまでの蓄積さえもくずしていく事態を指している。

次に「生きること学ぶことの意味が崩れる」について言えば、「新しい学力観」以来、活動主義的に多様な学習形態に子どもが追い立てられていたり、自己表現を求められることが多くなったが、それらを通じて、子どもにとっては学ぶ内容や体験活動と自己とをつなぐものが見えない・つかめないままに学習が広がることを指している。「各自の自分探しと関わってその意味を求める」のは、子どもであれば当然の要求だといえる。

最後に、「関係の組み替え要求」というのは、さまざまな攻撃的行動は、新たな関係性への何らかの内的要求が表出されているものである、という視点を表している。従来のような垂直的な教師—子ども関係を組み替えることへの問いかけ、並びに子ども同士の関係、さらには対おとなの関係を問い直すものが、そこにはある、という視点を表している。

この問いかけを共有する主体者として、教師も、親も、子どもとの関わりをより共同的な方向に組み替えることが求められている。

この定義は、要するに、「学級崩壊」現象を起こしている子どもたち自身が何を求めているかを重視して子どもの側から問題を捉える、という立場に立ったものである。この定義にそえば、私たちにとって、「崩壊」の解決とは、「崩壊現象」を引き起こすほどに、まわりの子どもや教師（おとな）との関係を組み替えてほしいという要求の中身を子どもたちと共に読み解いて、教育条件の改善も含めて、その打開に向けて行動をおこすことである。

3 学級経営研究会「最終報告」の評価

「学級崩壊」問題に関して文部省から委嘱された学級経営研究会の報告は貴重な業績である。これは、国立教育研究所のメンバーを中心としてその研究チームが構成され、昨年9月に「中間報告」を、そして2000年3月付で同研究会の「最終報告書」（以下、報告書と記す）を公表した。

報告書は、「『学級がうまく機能しない状況』の回復過程に焦点を合わせた事例の収集・分析と考察を進め」た結果、全国から、小学校に限定して150の事例を集め、それを18名の専門家メンバーで協議して10の類型に分けて、それぞれの問題を考察し、これらを基礎にして今後の回復過程にとっての課題を提示している。

報告書全体を通読しての私見を述べておきたい。

①報告書は「学級崩壊」を次のように定義している。

「本研究では『学級がうまく機能しない状況』という呼び方をします。それは、『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至っている場合」を指しています。」(9頁)

調査研究にはこうした操作的定義はよく用いられるが、この定義はわかりやすい反面、「集団教育という学校の機能」という言葉に見られるように、教師の経営の視点からのみ問題をみるという限界もある。「学級崩壊」を、一貫して学級経営の崩壊とみており、その立場では子どもたちはあくまで教師の経営の対象(客体)なのである。

②報告書は「学級規模別」の発生件数(資料収集できた件数)を示しているが、それは別表2のようにになっている。

これを見ても、学級規模が大きくなるほど、報告書の言う「学級崩壊」の事例は増えていることがわかる。だが、報告書は、上記表における「36人以上」の学級での発生件数が、文部省の『学校基本調査報告書』(平成10年度版)における全国の「36人以上の学級数」の平均値19.8%よりも多いことを持ち出して、調査年度の前年度に「急激な学級環境の変化」により1学級の規模が増えたケースもあることがその理由だとして、そのような変化が起きなければ、「どの学級規模においてもほぼ平均的に学級経営が困難な状況が発生」している、と述べて、学級の規模と「学級崩壊」との関連性を否定している。

このまわりくどい説明は、両者の関連を否定せんがためのものと思われぬ。たとえ学級規模の急増などがあったとしても、現に、別表2が示すように、学級規模の大きいほど発生件数は増えているのである。いま民間の教育運動で「30人以下学級」の設置を要望する請願署名に取り組んでいるが、その表では、「31人以上」だけで総発生件数の54.1%を占めている。同報告書によって、学級の規模と「学級崩壊」との関連は図らずも示唆されたとみるべきであろう。

③「教師の指導力」問題も、報告書を読むにあたって留意すべき点である。

昨年9月の同研究会「中間報告」では、10類型のうちのケース7にあたる「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」として類型化された事例の多くが「教師の指導力不足」として認知されたと報告したことから、報道メディアが「学級崩壊」の7割は「教師の指導力不足」と書きたてて反響を呼んだ。

最終報告書では、全部で150の事例を考察しており、10の類型化にそくして個々の事例を複数の類型にまたがって分類している。そのうえで、150事例中、先のケース7が104学級あったと報告されている。これを単純に見れば7割がそのケースに当たるとなる。だが、1事例を複数使っているから総事例数で見る必要があり、

別表2 同報告書5頁より引用

学級規模	本調査対象学級数
20人以下	23 (15.3%)
21人～25人	14 (9.3%)
26人～30人	32 (21.3%)
31人～35人	40 (26.7%)
36人以上	41 (27.4%)
合計	150

それでいくと、総事例数に占めるケース7の割合は約21.4%となる。

報告書も、「この報告では教師の責任領域と無関係でない事例が多いことを示しましたが、『学級がうまく機能しない状況』の7割は教師の責任である」と述べたわけではありません。(中略)単に教師に頑張ることを求めることでこの問題を克服することは難しいと言えます(47頁)と述べて、遠回しながら、「学級崩壊」の7割が「教師の指導力不足」に起因しているかのような受け取られ方をしていることに訂正を促している。

④報告書が扱う諸事例に出てくる子どもたちの暴力的関係性を考察する点で、報告書には限界がある。それは、社会的な変化、今日の構造的な市場資本競争もたらす企業倒産や失業者の急増、社会の不安の広がりなどに目を向けようとしていないからである。

⑤報告書の「学級崩壊」定義と関わるが、子ども観において、やはり経営的な観点が抜けきらない。例えば、今後の指導課題をのべた件で、「『子どもたち自身が学級の主人公としてかかわる可能性を切り捨てないこと』が重要です(52頁)と述べている。「重要」だと言いつつも、子どもたちは学級の主人公です、と言い切っていない。この引用した文章自体が、日本語としては妙な文章である。まるで何か別の力に誘引されながら物を言っている感じで、ストレートに主張していない。

子どもたちは学級・学校の主人公である。こういう見方立って「学級崩壊」問題とも向き合っていこう。こういう実践的な見地に立たなければ、この問題を克服できない。

⑥最後に、報告書が言う「回復」の意味について、である。それは冒頭の定義にそえば「集団教育という学校の機能」を取り戻すこと、と読めるが果たしてそうなのであろうか。それは、再び教師による経営機能の強化につながっていく恐れがある。上記の④で子ど

もは主人公と言いきれずにいる問題と裏腹な事柄のようにも思えるが、「回復」の意味についても十分に留意して報告書を読む必要がある。

III 「学級崩壊」克服のための実践的・教育改革の課題

1 父母参加の学校改革の一環として

(1) 問題克服に取り組む同僚性

「学級崩壊」問題は、これまで述べてきたように、単に学級担任ないしはホームルーム担任とその子どもたちとの関係でのみ捉えられるものではなく、今日的な社会の変化や構造的な矛盾を映し出している問題である。その意味で、じかにその実態の渦中にある教師にとっては精神的な疲労も加わり、日々の教育実践さえ困難な現実ではあるが、逆に、自分だけで抱え込むのではなく、同僚に、また地域の父母に発信していくべき問題なのである。

各地の「学級崩壊」論議を経てはつきりしてきたのは、個人的な奮闘ではそれは打開できない、という現状認識である。これは重要である。「学級崩壊」に直面した教師の苦しさは、自己の指導力のなさ、子どもの心をつかめない、教師としての資質上の問題点、あるいは「ベテランのくせに」というプライドの否定などが入り交じった心境であるからだ。それを個人で背負いきろうとするのではなく、率直に同学年の教師に話るとか、あるいは職員会議の場に同僚との共同な検討を提起するとか、他者に向けて発信してよい。最近、精神的疾患で休職する教師が増えている中には、「学級崩壊」が契機となって心身疲労になり、ついには学校へ行くことができなくなっている者もいるといわれている。これを、問題克服に取り組む同僚性と呼ぶならば、いまこのような観点での対応が求められているし、その教職員の共同化のリーダーシップを学校長が執るべきであろう。

(2) 父母と共に学校教育を立て直す中で

もう一つの課題は、学級や学年の父母と「学級崩壊」について語り合い、子どもたちの様子を具体的に出し合いながら、学校と家庭との連携・共同を回復していく契機とすることである。

例えば、授業中立ち歩いたり奇声を発したりする子どもの行動について、その親に話しても、「うちの子がそんなことをするはずがない。もしそうだとすると、先生の指導がわるいから、子どもがおもしろくなくて、そうになってしまうのではないか」というように、教師の指導力のなさを主たる理由として、親の方が反論してくるという現状もある。また、そうした学級の現状にほとんど関心さえ示さない親もいる。その姿も、間接的には、「教師の指導力のなさからくる崩壊」という説を認めることとなる。それは、いじめの発生に対して、傍観者が何もしていなくてもそれを容認していく

のと同じ論理である。

かといって、担任である教師がそのような反応を見せる親を批判しても、建設的とはいえない。少年期を生きている子どもたちの実像をていねい語り合いながら、子ども親での歩み寄りを重ねていくことが大事である。

子どもたちは、家庭では親の前で「よい子」を演じ、学校では教師の前で「よい子」であろうとするが、その過剰な適応のために却って自分を抑圧しすぎる。その不安定さや反発が、特に同年代の者と接触し合う学級という場で、他者への攻撃性となって現れるのである。あるいは、目の前の「おとな」である教師の発する、子どもへの権威的で権力的な言動に反発を感じて、その指示や要求を拒否するのである。

子どもとおとなとの関係性の組み替えを要求する行動としての側面を、「学級崩壊」は持っているので、その点から親との対話を気づいていくことは重要な課題となっている。

2 主権者市民としての「基礎・基本」の課題と今後の学級の在り方

今、授業中の級友の発言や作業を嘲笑の種にしたり、排他的な言動でいじめたりするなどの、関係の破壊という面が目立って起こりやすい。それは、その行為者たち自身が、自分のことを見てほしい、という他者への強い関心をもっていることの屈折した現れである。そうであるにせよ、「学級崩壊」の現実には、本来対等な関係で学びに参加し、諸能力を獲得しながら個性的な発達を遂げていくべき者の間で、学習の妨害や差別化につながるような他者侵害が生じていることをも含んでいる。

その子どもたちの対立・攻撃性は、主権者市民に成長していくための「基礎・基本」の修得を、不本意ながらもみずからの行動で壊すことを意味する。したがって、公教育を担う教師としては、これを成り行きに任せて放任することはできない。子どもたちにおける教育不平等を許容し、暴力的行動の積み重ねが能力格差となって将来の発達にまで影響することを容認する結果となる。

これでは、教育の公平・平等の原理からして、問題である。主権者市民にとっての「基礎・基本」が十分な教育条件の下で果たせるように、現行の学級編制の修正をおこなう、あるいは教職員の共同・協力の実現を図るなどの実効性のある改革が求められる。

それと共に、公共性からすると、一学級を小規模にして、ゆとりをもって共通の基礎的な文化的力を身につけさせるという原則に今の時代こそ立ち返るべきである。ここでいう「基礎的な文化的力」とは、これまで学力と呼んできたものとはほぼ重なりながらも、これからの学校教育の改革動向を見て、新たな名付けを試

みて生まれた言葉である。

学力とは、学校で学習して到達した諸能力を指すものとして、長年にわたって定着してきた概念である。そこには、その時代毎の国家が求める基準的内容を学習者に達成させるという、国家あるいは社会から見た基準の設定が前提になっている。だから、かつて勝田守一が「学力概念」で述べたように、「計測可能なもの」に限定して学力を測定するという限定が必要なのである。子どもの関心・意欲等の心性にまでその評価の目を広げることは、国家の求める心性をそのまま子どもたちに要求するのと等しい。勝田の学力概念の示唆からは、今でも受け継ぐべき点はあると考える。

そのうえで、国家や社会あるいは教育制度の側から標準的内容の達成ととらえる傾向の強い「学力」をやめて、子どもの側に立って、自立と発達に向けてさまざまに試行していく子どもが開花させる諸能力の、子どもにとっての特質・性格、子どもの人格形成における諸属性という点をもっと重視して、その諸能力を定義してはどうか。このような問題意識から、「文化的力」という概念を提出するのである。

それは、第一に、子どもがみずからの経験や感情・思考・技能を、自然・社会・歴史・文化・科学の世界に参加していく過程で一般化していくための基礎的な諸能力から成る。言語や数・身体的能力であり、交わりと自治への基礎的行動能力も含まれる。これを「文化の一般基礎能力」と呼ぶ。

第二には、すでに進行している情報化社会、インターネット社会を見てもわかるように、高度に発達している現代の産業文明が生み出す諸ツールのうち基礎的な物を自覚的に使いこなしつつ、社会的かつ公共的な関係を築くことに資するような能力が求められる。

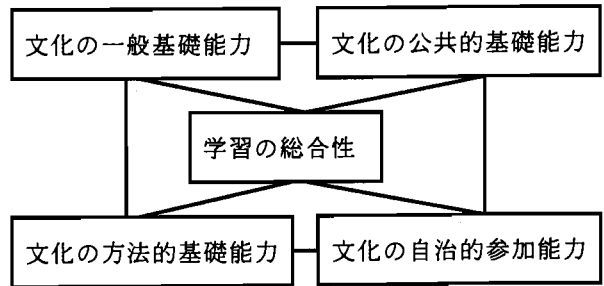
また、国際的な平和追求の時代において、世界最初の被爆国である日本の戦争と平和の歴史、日本人の加害と被害の関係、アジアの中の日本、諸外国から見る日本、国際的な連帯と友好に寄与する日本という視点から、つまりは地球的規模で他者の視点から自分たちを認識できる能力もいっそう必要になっている。さらには、科学技術の現存する成果とその意義、それが市民生活に果たす役割、国境を越えた科学技術による開発と成果の共有、というテクノロジーに対する認識の基礎も必要になる。

こうした文化的な応用力は、主権者市民としての子どもたちの成長と自立にとって欠かせない要素である。これを「文化の公共的基礎能力」と呼ぶ。

そして、第一の基礎能力を身につけることに対応して、学習の中身や学習材の含む諸価値を認識していく過程そのものに引きつけられて身につける認識方法や探求心が要求される。このうち、認識方法はその修得状態の客観化が可能であり、これを第三の「文化的方法的基礎能力」に加える。

第二の能力獲得に対応して、生活現実への批判的で意識的な介入を支える話し合いや討議・討論、あるいは共同製作や調査や聞き取り、資料収集等、これらすべてに関わる人間関係の調整の力、自主的運営の力が要求される。このうち方法的な側面は第三の基礎能力に加えてよいので、それ以外の自主的自治的な行動能力の側面を、第四の「文化の自治的参加能力」として位置づけてみたい。

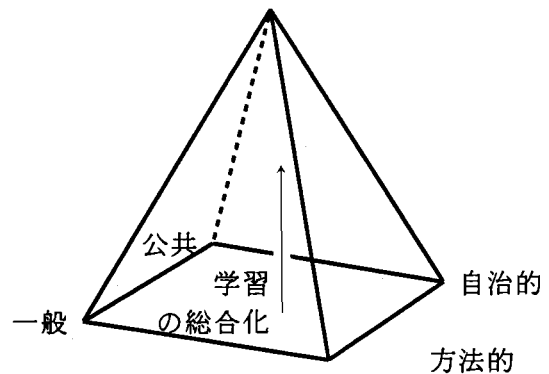
これら四つの要素を「文化的力」の構成要素として関連づけ、それは一人ひとりの学習を通じて総合されていくので、学習の総合性という基本的な方向に即してまとめると、下図のようになる。



平面的には四つの領域から成る構図に見えるが、学習の総合化がなされていく過程から見ると、ちょうど四角錐のような立体的な構図となる。

土台の四辺形にある四隅を成す「文化的力の四要素」が働き合いながら、学習の総合性をつくり出し、その総合性そのものも対象（学習課題）の総合的な探求へのベクトルを持って展開していく。そのような力動的な「学習の総合化」を考えたい。

対象の総合的な探求



以上見てきた文化的力を子どもたちが獲得していくための最適の日常的な基礎集団、それが本来の学級である。したがって、それは学習のための集団を第一の性格とする。これに随伴して生活集団の側面も要求される。しかし、その生活的な諸問題の自主的解決は、この学習集団レベルではなく、相対的に異なる論理で編制される共同体（学校コミュニティ）においておこなうものとする。このことを次節で述べてみよう。

3 子どもの参加・共同・自治を基軸（土台）にする学校コミュニティ

第1章の「学級概念」成立経緯でも述べたように、もともと学習のための基礎組織として設けられた「等級」をやめて、経済的効率から一教員の掌握する児童集団として「学級」制を導入したが、それは訓育のための生活集団という性格を当初から色濃く持っていた。「学級」内の「組」（分団）が転じて日本の学校に定着した「組」の呼称は、教師とその担任する児童との調和のとれた、一心同体にも近い共同体を表すものである。『広辞苑』も「組（くみ）」の項で、「共に事を行うための集まり。なかま。団体などの構成単位。学校での学級。クラス」と述べている。今日の「学級崩壊」は、子ども同士、子どもと教師の関係のもつ凝集性からみればこの「組」的まとまりの崩壊によって現在の「学級」のもつ競争的体質が表に噴き出たのであり、そこに屈折してはいるが、今の子どもたちの共同的な学びと自治への願いと問いかけが含まれている。

それをもって、学習の基礎組織である本来の学級集団（「文化的力」修得の基礎組織）までも制度的に否定しては、教育の公共性の基盤をわたしたちは見失うことになる。

では、今後どうしていけばよいのか。

ここで、本来の生活集団を考えてみよう。家族にしても、地域社会の子どもや若者の仲間関係にしても、また職場の状況にしても、たいていは異年齢で構成される社会的関係とまとまりが、通常的生活集団である。たしかに、職場には「同期」という、卒業年次で構成される同年齢集団が陰のつながりとしてあり、時には私的集団でありながら強力な権力性を発揮することさえある。しかし、それとても、学校における「組」の関係の産物であって、現象はそうであるが、それをもって生活集団の本質と見なすのは早計過ぎる。

人間社会の生活の原点に戻るならば、異年齢で、成績や能力も多様で異質な者同士がある目的や利益あるいは興味関心でつながるところから生まれる集団こそ、生活集団である。社会学者のC. クーリーが提起した「primary group 第一次集団」とは、そのような生活集団の視点から人格形成の原初的な作用をもつ集団をとらえたものである。

では、学校においてそのような集団は可能なのか。可能である。すでに小・中学校でのクラブ活動や部活動でわたしたちはそれを経験している。新教育課程では、中・高等学校で「必修クラブ」を廃止して現行の部活動の方に吸収、一本化するが、そのことは教育課程上は妥当かもしれないが、その生徒同士の関係性を何で補うか、という問題はのこる。

いま「学級崩壊」問題を前にして、その克服の方向を探るとき、わたしは、義務制の小・中学校においては、まず学習のための集団として少人数の学級を編制

し、小学校では学級担任を、中学校ではホームルーム担任をおく。その規模は25名を標準とする。

そして、この学級が日常の生活集団として活動すると共に、異年齢の子どもからなる学校コミュニティを構成するように、異学年による活動的集団を構成し、これを複数の正規の教師が共同で担当する。イメージとしては、現在見られる全校縦割り集団をもっと自主的自治的活動等で機能させていくものである。

小学校では、現行の6年制を前提にして、上学年・下学年に分けて、1年から3年までの全児童を縦割り集団のように異年齢で編制し、合同の学年会での指導と、各担任による学級＝基礎集団の指導とからなるものとする。

子どもたちは、小学校では、通常は学習のための基礎集団である学級に所属しているが、現行の学級指導的部分を可能であれば、上学年・下学年の合同や同一学年の連合的な合同においておこなうこととして、そのための時間を教育課程の教科外領域として確保する。さしあたり実際的には、今度新設された「横断的・総合的な学習の時間」の一部をこれに充てるなどの対応でも良いであろう。

こういうコミュニティ編制案を提示する趣旨は、第一に、日本の学校に長くしみ込んでいる一教師による児童生徒の単位集団に対する指導責任体制を弾力化して、教育実践の本来の姿である協力・共同体制をよみがえらせることである。特に小学校での改革を念頭においている。

第二には、学校での子ども集団が1つの集団内での成績や能力による序列化や心理的あつれきから少しでも解放されて、もっと地域社会に開かれる多様な集団的活動を通じて生活問題でじかに関わり、自分を再発見し仲間を再発見する相互自立的な関係をつくることができる。

第三に、子どもたちは異年齢で集まることで、トラブルも起こしやすいが、年長者が年少者を援助したり、初歩の指導的関係を経験したりするなど、今日失われている遊び集団の相互的影響の可能性を発揮できる。いわゆる「勉強」「成績」とは無縁の世界で子どもたちが個性を発揮できるようになる。

第四に、そのために、授業という単位時間での学習以外の場で、仲間に働きかけ、働きかけられるという関係や、話し合い、討議、そしてリーダーシップとこれにしたがう自主性などを具体的な行動を通して身につけられる。それが、個々の授業にも反映されていく。

第五に、小学校の教師は、諸教科の学習指導における専門職者としての責務をいっそう明確にして、25名を標準とする学習集団、すなわち本来の意味での「学級」を担当する。

高学年には、現行のような専科制や、一部教科担任制も導入してよいものとする。担任期間は、単年度制

をとるか継続制をとるかは学校の事情で協議し、合意があればこれまで通り継続担任制をおこなってもよい。そこは、むしろ学校長のリーダーシップと各学校の裁量にまかせるような自主性を保障する方向に教育行政自体が変わっていくべきである。

中学校では、学校コミュニティの観点から編制される異年齢集団を合同で担当するので、従来のホームルーム担任とこの合同担任との連携が課題となる。進路や日常の相談の視点から、基礎集団（25名を標準）であるホームルームの役割は継続させる。同時に、そのコミュニティを担当する教師も複数配置するので、通常の教科外活動では、例えば連合的な集団であるコミュニティAでは、1年から3年までの生徒が対象となり、職場の状況によってはホームルーム担任とこのコミュニティを担当する教師数名の合計した教師集団がその責任者となる。

教科担任制は変えないのだから、生徒は、基礎集団であるホームルームに日常は所属して、教科ごとにクラスを移動する場合もある。生徒のコミュニティ全体が生徒会の正規構成員集団でもあるから、活動の内容によっては、ホームルームだけではなく、学年の連合や1年生から3年生までが同人数で所属する異学年連合によって討議と決定に参加することになる。

教科の時間には、通常は指定された教科の教室に移動していくのであるから、そこで構成される集団が教科の学習集団であるが、能力別の固定化はしないで、課題解決の形態からフレキシブルなクラス間移動はあってもよいであろう。

進路問題に直面する3年生は、ホームルームにおける指導、その学年だけ集めての合同の指導、担任教師および補助の教師が1対1で行う指導など、進路選択等に関わるきめ細かなガイダンスは必要である。

このようにして、通常的生活指導や自治的活動の指導は、異年齢から成る複合的連合である子ども集団を

対象にして教師集団が共同でおこなうという関係になる。

これまでのような一教師と子どもたちとの親密度の高い関係は多少は変わるかもしれないが、逆に、一人の子どもが多様な関係をとおして異なるタイプの級友と、また教師と交わることは可能になる。教師同士も、子どもの指導や援助の問題でつまずいたり、行き詰まったときには、互いの経験を出し合い、サポートしあえるようになる。ベテランも若手も、子ども指導の基本的課題で交流しあい、それぞれの個性を出し合える関係を今以上にさぐることができる。

参 考 文 献

- 1) 学級経営研究会「文部省委嘱研究（平成10・11年度）「学級経営の充実に関する調査研究」（最終報告書）学級経営をめぐる問題の現状とその対応～関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり～」2000年3月。
- 2) 志村廣明『日本の近代学校における学級定員編制問題—過大学級・二部教授問題を中心として』大空社、1998年。本文第1章(2)の記述は本書にもとづいている。
- 3) 樹里輝代の実践記録、久田敏彦他編『学級崩壊～かわる教師・かえる教室』第4巻、フォーラム・A、2000年所収。
- 4) 仲新・伊藤敏行・江上芳郎編『学校の歴史第二巻 小学校の歴史』第一法規出版、1979年。
- 5) 『宮城哲文著作集III』明治図書、1975年(再版/初出1968年)。
- 6) 山口匡『「学級崩壊」言説を読む』、愛知教育大学附属教育実践総合センター「発達支援基礎研究分野」学習会報告、1999年11月。
- 7) 山口匡『「学級崩壊」言説に関する覚え書き』『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第3号、2000年所載。

付記：本稿をまとめるに当たって、全日本教職員組合「学級崩壊」問題検討委員会における約1年間に及ぶ具体的かつ理論的な討議からも示唆を得た。

(平成12年8月21日受理)