

「学級崩壊」言説に関する覚え書き

山口 匡

(教育学教室)

On the Discourse upon the so-called “Disorder of Classroom”

Tadasu YAMAGUCHI

(Department of Educational Science)

【要約】いかなる言説化にも個別性の捨象・事象の脱文脈化が少なからず付随する。しかも、わたしたちは言説化することによってはじめて「問題」をとらえ、言説をもってそれを論じざるをえないというジレンマのなかにある。「学級崩壊」問題もその例外ではありえない。「当事者」ではない「わたしたち」になしうること。それは、現場の苦悩がどのように語られ、そしてその語りが次にどのような「物語」を生みだしていくのかを冷静に見据えることではないか。拙論では、「学級経営研究会」の「中間まとめ」とそれに先立つ「学級崩壊」の問題成立史に焦点を定めて、「学級崩壊」に関する言説分析の一端を試みたい。

【キーワード】学級崩壊, 学級経営研究会, 言説分析

1. はじめに — 問題の所在 —

「学級崩壊」から生還した教師だけが「本当の原因」「本当の解決」の方法を語る資格がある。(向山：1999b, 2頁) 一向山洋一のいささか挑発的な言葉は、実際、わたしたちをたじろがせるに十分な力をもつ。「学級」での当事者ではない多くの「わたしたち」とって、「学級崩壊」を論じるとは、それではどのような意味をもちうるのであろうか。

「本当の原因」「本当の解決」に対して一定の自己規制が必要であろうとは了解しつつも、しかし一方で、次のような発想には少なからず違和感をおぼえずにはいられない。

「それが「一人だけの体験」なら「例外」と言うことができるかもしれない。／しかし「三人、五人」に共通することなら、注目に値することである。／それが「十人、二十人」に共通することなら、そこにこそ「学級崩壊の真実の原因、本当の解決方法」があると考えていいだろう。」(同書：2頁)

「教育技術」にかぎらず、何らかの「法則化」には事象の「脱文脈化」が少なからず伴う。問題は、教師が「体験」し「生還」したとされる「学級崩壊」が、はたして一義的に性格づけられるものであったのかということ。あるいは、少なくともいくつかのケースにあらかじめ分類できるような性質をもったものであったのかということにある。仮に、ケースの分類は多くの事例の集積のあとでなされるといわれる場合でも、

それではそれらの事例はまず、どのようなふるいにかけて集積されたのか、さらにまた、これらをもとにした分類はいかなる基準で選ばれたのか(分類のメルクマールとして、なぜあるものが選ばれほかのものではないのか。分類の数が、なぜこの数ではかの数ではないのか)。一連の作業にはいくつもの前提・予断があったのではないか。しかし、それらの根拠は…。

「わたしたち」の試みは、こうした「学級崩壊」論議の背景を探ってみることにある。そこには、いつの間にか自明視され、暗黙の了解として無意識のうちに問われなくなった前提があるのではないか。したがって、この試みは必然的に「言説分析」の方向をとる。しかし、それはけっして、「学級崩壊」言説に関するブック・リストの作成を意味するのではない。ある事象がどのように意識化されはじめ、考察の対象・方法がどのように分化していったのか。そこでは何がどのように語られ、(そしてこのことがまさに重要なのだが)何が語られていないのか。むしろ、こうした反省をとおしてはじめて、当のブック・リストも十全な役割を果たしうると思われるのである。

さて、人文・社会科学の領域で今日さまざまに論じられている「言説」について、その意味を確認しておこう。「言説」の原語である「ディスクール (discours)」「ディスコース (discourse)」「ディスクルス (Diskurs)」は、談話・講義・論述・叙法・言語表現などと訳され、本来は、言葉による思考・思想の伝達といった意味である。ただし、論述や学説が「言説」として扱われる場合、そこには独特の意味合いが込められている。「言説」の研究に正面から取り組んだミシェル・フーコーは、以下のように述べている。

「言説＝出来事の記述は、まったく別の問題を提出する。いかにして、かような言表が表われ、他のいかなるものもその場所を占めないのか？」（フーコー：1969＝1995,45頁）

「語ることによって対象を体系的に構成していくプラティックである……言説とは対象について語ることでない。対象を明らかにすることではなく。対象をつくりだし、そうする中で逆に、それが自らつくりだしたものであることを隠蔽するものである。」（ポール：1990＝1999,3頁）

このように、対象を意味づけ定義する可能性は、あらかじめそうした意味や定義を使用する人たちの社会的・制度的地位によって先取りされている。したがって、言説分析が問題にするのは、特定のある時期に、なぜ、語られる可能性のあるあらゆることなかから、ある事柄（だけ）が語られるようになるのかということである。言説は、思考の可能性を抑制する。したがって、「言説＝出来事」という概念は、意味を生み出す社会過程を強調するのである。

2. 「学級経営研究会」・「中間まとめ」を読む

いわゆる「学級崩壊」について、平成11年2月に文部省より研究委嘱を受けていた「学級経営研究会」（研究代表：吉田茂・国立教育研究所所長：以下、「研究会」）は、同年9月13日、全国各地の教師に対する聞き取り調査をもとにした中間報告書をまとめた（「学級経営をめぐる問題の状況とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり— [中間まとめ]」：以下、「中間まとめ」とし、引用頁数は本文中に示す）。

タイトルに「一問題の状況とその対応」とあるように、今日の主として小学校における「学級崩壊」といわれる現象の実態把握とその原因・背景分析、そしてこれからの展望の提示にいたるまでを体系的に試みたものである。

2. 1. 「学級がうまく機能しない状況」

主に社会学の領域で使用される「ドメイン（領域）拡張」という言葉がある（今津・樋田：1997,213-216頁参照）。それは、ある社会問題の категорияができたことにより、そこにより多くの現象が取り込まれるようになる事態を指している。ある現象が社会問題であるとして categoria が成立し、それが憂慮すべき、またなくすべき現象であるとして注目されるようになると、この categoria は拡大解釈される傾向をもつ。「ドメイン拡張」がもたらす大きな問題は、それぞれ

個別の事情から生じている現象が「脱文脈化」されるということである。たとえば「学級崩壊」という category が、ひとびとの心情に対して訴える力をもつがゆえに、多様であるはずの現象の解釈に際して「乱暴に」用いられ、個別的事情が捨象されてしまう。そしてその結果、あたかも「学級崩壊」があらゆるところに起こり、かつ増え続けているようにイメージされるとともに、どんな問題でも「学級崩壊」とさえいえば理解し合えるような錯覚が広がってゆくのである。

こうした「学級崩壊」のマジック・ターム化を憂慮して、「中間まとめ」は慎重な態度で「問題」に臨んでいる。

「従って本研究では、中間まとめとしては「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況に立ち至っている場合」を指しています。」（8頁）

「中間まとめ」に対していち早くコメントを寄せた尾木直樹も、「予断や偏見を排し、とりあえず「学級崩壊」現象の実態を数多く調査し、学級経営が困難に陥っている状況をはっきりさせる帰納的角度からアプローチした手法には共感させられる」（尾木：1999c,18頁）と、好意的な評価を示している。

さらに注目しておかなければならないのは、「中間まとめ」が示した、「学級の持つ制約と特色」および「学級の存在理由」（7頁）である。少し長くなるが重要な箇所なので引用しておこう。

「そもそも学級は期限付きで人為的に学校内に編成された生活集団であり、学習集団です。そこでは友達や教師などとのいろいろな出会いがあり、相互信頼や協力関係も生まれますが、葛藤や対立も避けて通れません。教師の願いや期待と子どもの現実との間に行き違いがあったり、コミュニケーションのズレが生ずることもあるでしょう。あるいは、子ども同士の個性が衝突することもあり得ます。

しかし、学級はさまざまなうごめきや混沌とした状況をくぐり抜けながら、個人も集団もそれぞれの課題を発見し、成長するための契機をつかむ場でもあります。その意味では、学級はもともと「形」のあるものではなく、4月から始まる1年間、授業や集団活動など多様な活動を通して新しくつくられるものです。その意図的・計画的な営みが学級経営と呼ばれるもので

す。」(1-2頁)

こうした「動態的」(2頁)な学級観からは、「(建築物や組織が)くずれこわれること」(『広辞苑』第五版)という意味での「学級崩壊」観に対して、一定の反省がうながされることになる。「中間まとめ」の第一のねらいも、実はこの点にあったのではないか。

「多様な子どもたちが集まってくる学級では、子ども同士あるいは子どもと教師の間でさまざまな葛藤や摩擦が生じやすいものです。しかし、それは「あってはならないこと」なのではなく、むしろ自然な成り行きなのです。学級経営は、新たな生活・学習集団として設けられた学級という場に、その学級に固有の秩序をつくり上げていく息の長い取り組みなのです。学級に生じた困難を見過ごしたり適当に処理するのではなく、教師が中心になって、困難な学級の状況をよりよい方向に向かわせることに学級の存在理由があります。」(7頁)

もともと「形」のないものから、「自然な成り行き」としての「葛藤や摩擦」を通じて「固有の秩序をつくり上げていく」、「意図的・計画的な営み」としての「学級経営」。こうした「中間まとめ」の基本姿勢に立つなら、それでは、「学級がうまく機能しない状況」をあらためてどうとらえるべきなのか。上述の定義を整理すれば、①子どもたちが教室内で勝手に行動し、教師の指導に従わない、②その状態が一定期間継続している、③学級担任による通常的手法では解決できない、の三つのポイントをあげることができる。しかも、すでに「形」あるものが「崩壊」というイメージで事態を把握することは控えられねばならない。とすれば、「意図的・計画的な営み」が、しかも、学級担任の通常的手法による指導という「意図的・計画的な営み」がうまく機能しないところに、「研究会」はいわゆる「学級崩壊」の問題点を見ていることになる。そこには、一方では社会の側からの過剰な反応を沈静化させようとしつつ、他方で教師に対してはなお一層の工夫を求める、といった姿勢がうかがえないだろうか。

2. 2. 調査の内容・方法・結果

おそらくは、むしろ「学級」のあり方・「学級経営」のとらえ方を再確認(あるいは再定義)することによって、いかにすればスタート・ラインを引き直すことによって、あらためて「学級での問題状況や病理現象の事態」(3頁)の今日の特徴を把握することに、「研究会」の基本姿勢があったのだととらえておくべきであろう。

そこで、考察に必要なかぎりでは、「中間まとめ」における調査研究の内容・方法・結果等について概観しておきたい。

「そこで本調査研究では、学級経営の困難な状況を身近に体験しているか、それにかかわった人たちからの聞き取り調査によって、その実態を描写し、分析し、考察することによって、その実態を読み解く作業を試みてきました。」(3頁)

しかし、「多様に事例を収集するよう試み」ながらも、「問題状況をできるだけ率直に語ってくれる関係者からの聞き取りを優先」(4頁)したことには注意しておかなければならない。「子どもたちからの直接的な聞き取りは十分にできていない」(4頁)とか、「1年生の事例を十分に収集できていない」(5頁)という不十分さとは別に、自らの体験を「率直に」語る関係者とは、それはそれで何らかの傾向性をもつ一団を形成していると想定することもできるからである。

さて、調査された事例から「学級がうまく機能しない状況にあるとした件数102学級」が選び出され(?), さらに以下のような「10のケースに類型化」という作業が行われている(4-5頁)。

ケース1	就学前教育との連携・協力が不足している事例	11学級
ケース2	特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもがいる事例	26学級
ケース3	必要な養育を受けていない子どもがいる事例	21学級
ケース4	授業の内容と方法に不満を持つ子どもがいる事例	65学級
ケース5	いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例	38学級
ケース6	校長のリーダーシップや校内の連携・協力が確立していない事例	30学級
ケース7	教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例	74学級
ケース8	学校と家庭などとの対話が不十分で信頼関係が築けず対応が遅れた事例	27学級
ケース9	校内での研究や実践の成果が学校全体で生かされなかった事例	16学級
ケース10	家庭のしつけや学校の対応に問題があった事例	14学級

「研究会」では、収集・整理されたそれぞれの事例について、どの類型がもっともよく当てはまるのかを検討され、その結果、「ほとんどの事例において、複数の要因が当てはまるものであることが判明」(4頁)

したとされている。ちなみに、各ケースの学級数の合計322をもとの学級数102で割ると、平均約3.2事例の複合となる。

ところで、事例のワースト3（ケース7、ケース4、ケース5）は、いずれも「教師の指導力」にかかわる内容であり、とりわけ「ケース7」が約7割あったということは、「教育は要するに教師次第」という議論を実証するような数値であるように思われる。しかし、「率直に語ってくれる関係者からの聞き取りを優先」したことをここで確認しておくのも意味のないことではないだろう。おそらくは、誠実に自分の過去を振り返るといったタイプ、そして責任感の強いタイプがこの「関係者」には多いと予想できる。彼らはまず、自らの「指導力」に反省の目を向けるであろう。この点を斟酌してか、「中間まとめ」は次のような解釈を提示している。

「しかし、問題はむしろ、指導力のある教師をもってしても、かなり指導が困難な学級が存在するということです。」（6頁）

「中間まとめ」はさらに、「学級経営を困難にする複雑な要因」を、（1）「学級がうまく機能しない状況」をもたらす背景（30-32頁）と、（2）「学級がうまく機能しない状況」の直接的な要因（32-34頁）とに区分したうえで、前者では①「学級担任の状況、学校の状況」、②「子どもの生活、人間関係の変化」、③「家庭・地域社会の教育力の低下」、④「現代社会の問題状況と教育課題」を、後者では①「子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題」、②「特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応の問題」、③「学級担任の指導力不足の問題」をあげている。要約すれば、「保護者が学校任せにしている」「子どものなかで自己中心的な考え方や友人関係の希薄化が進んでいる」などのほか、教師側の問題点として「環境の変化に適應できない」「マンネリ化した授業から脱却できない」などが指摘されている。

また、「今後の取り組みの5つの視点」（36-37頁）としては、①「早期の実態把握と早期対応」、②「子どもの実態をふまえた魅力ある学級づくり」、③「T Tなどの協力的な指導体制の確立と校内組織の活用」、④「保護者などとの緊密な連携と一体的な取り組み」、⑤「教育委員会や関係機関との積極的な連携」を列挙するにとどまっている。

2. 3. 「中間まとめ」の問題点

さて、わたしたちの課題は10のケースのそれぞれについて分析と考察を展開することにあるのではない。この「中間まとめ」をひとつの言説としてとらえ、それが前提としている理論的な枠組みの分析のため

に、何らかの方向性を示してみることにある。それはさしあたり、「研究会」がとった「事例の収集と分析」（8頁）に向けられるであろう。

「中間まとめ」は「以下の3点の重要性」を強調し、「ぜひこれらの留意点を十分にふまえながら、報告書をお読み下さい」（8頁）と念を押している。その3点とは、①「学級がうまく機能しない状況」を安易に当事者の外側から定義したり、数量化しない、②「学級がうまく機能しない状況」をある一つの「原因」によってその「結果」が生まれたかのように、単純な対応関係として捉えない、③現実の見え方だけでなく分析の仕方そのものも多様であり、多様であってよい（8-9頁）。

注目したいのは③の留意点である。これに続けて以下のような説明がある。

「10個のケースはいろいろな視点から分類して類型化したものですから、必ずしも同じ次元の論点で整理したものではありません。重複するような問題状況や内容がそれぞれの事例の概要に書かれている場合もありますし、考察においても、類似した問題状況を指摘したケースもあります。」（9頁）

必ずしも同じ次元にはない10のケース。それにもとづく分類・類型化と重複度合いの確認。そして、背景・要因分析と今後の取り組みに対する展望の提示…。ようやく、「当事者」ではない「わたしたち」の課題が見出されることになる。

すなわち、それではどのような理由でその10のケースが選び出され、類型化されたのか。「関係者からの聞き取り」のなかにそのような分類を可能にする何かがあったのか（この点について「中間まとめ」には何の説明もない）。仮にそうだとすれば、「関係者」「当事者」に対してそのような枠組みにしたがって「体験」を語らせたものとは何なのか。

いわゆる実証的方法・帰納的アプローチはつねに二重の制約を受けている。そもそも、なぜその問題を取り上げるのか。そして、なぜそのような分析方法なのか。この二点はあらかじめ与えられ、調査研究を方向づけている。しかも、この事実は「客観性」の名のもとに、ともすれば隠蔽されかねない。「中間まとめ」の調査・分析の枠組み、そして「今後の取り組み」の方向性さえもが、これまでの「学級崩壊」言説によってあらかじめ与えられていたとするのは、むしろ自然なことであろう。

3. 「学級崩壊」の問題成立史

「学級崩壊」の語が使われはじめたのはいつからか。

尾木直樹（尾木：1999b, 3頁）と氏岡真弓（芹沢他：1999, 18頁）はともに1994年だったと報告している。前者は大阪のベテラン女性教師の言葉から、後者は北海道と大阪の教師の日記やメモのなかに、との違いはあるが。また、教育雑誌『授業づくりネットワーク』（97.11., 学事出版）によれば、新聞記事のなかで最初に「学級崩壊」という言葉を使ったのは、1995.2.12.付の『毎日新聞（静岡版）』のようだ。そのタイトルは、「『いじめ自殺』や『学級崩壊』…管理教育の実態次々―県連絡会に研究集会―」とあり、たしかに「学級崩壊」という言葉が使われている。しかし、教育関係者以外にも広まってきたのは1997年頃からであろう。そのきっかけとなったのは、同年4月読売テレビ系『ドキュメント97 学級崩壊』と、翌98年6月NHKスペシャル番組『学級崩壊』である。

3. 1. 「新しい荒れ」と「学級崩壊」

それは、「いじめ」問題が表面的に沈静化したあと、「神戸事件」（97.2-5.）や「黒磯事件」（98.1.）をきっかけに、いわゆる「新しい荒れ」が話題になる時期でもあった。「ムカツキキレル」をキー・ワードとする「新しい荒れ」とは、「普通の子」が衝動的・突発的に問題を起す現象を主に指す言葉であった。しかも、教師・親・大人には明確な理由が見いだせない攻撃行動であり、高校生から中学生へ、そして小学生へといった低年齢化の傾向も同時に指摘されていたため、「学級崩壊」もこうした「新しい荒れ」の文脈で語られることが当初から多かったのである。

たとえば、三上周治は今なお「学級崩壊」を「新たな荒れ」に含めてとらえ、「従来からある荒れ」に対して次のような区別を立てている（三上：1999, 84-84頁）。「従来型」とはいわゆる「指導困難学級」であって、基本的には個人レベルの問題と考えられるが、「今日型（学級崩壊）」は学級生活の全面的崩壊・指導不能状態まで引き起こす集団レベルでの「荒れ」である。なぜなら、学級集団そのものが変質しているからである、と。

一方、氏岡は、当初「ムカツキキレル『新しい荒れ』」が中学校から下りてきて、小学校にもキレル子が増えたせいで、物理的に授業ができなくなる状態」として「学級崩壊」の図式を描いていたが、それは、いま思えば、騒ぎの現象だけを見た図式だったと述懐している（朝日：1999a, 8頁）。ポイントは、「学級崩壊」とは、突然表情を変え、暴れ出す子個人の問題だけでなく、クラスという「場」の問題であることだ」（同書：12頁）。そして、「高学年の場合と低学年の場合ではタイプが違うのではないか」（同書：9頁）と思うようになったというのである。

尾木も、「荒れる子」と「キレル子」「多動性の強い子」がいる「指導が困難な学級」と「学級崩壊」とは

明確に区別されねばならず、「あくまでも学級全体への指示・指導が入らないで授業が崩壊している学級を指したほうが焦点がボケないだろう」（尾木：1999b, 26頁）という立場をとっている。そして、きっぱりと「キレル子」現象や指導困難とは区別すべきだと主張している（同書：37頁以下）。

ここでは「新しい荒れ」と「学級崩壊」の区別の是非についてはオープンなままにしておいてもかまわない。というのも、三者には、言葉づかいに違いこそあれ、「学級崩壊」に関する問題意識には共通する点が多いからであり、そのことが確認できれば十分なのである。すなわち、重要なのは、「学級崩壊」が集団レベルでの「荒れ」ないし変質、あるいは学級や授業といった「場」の崩壊という論点にしばられてきているという流れである。

3. 2. 「学級崩壊」の言説化

マスコミ主導の「学級崩壊」ブームを「学級崩壊」言説の端緒とするならば、それが確実に展開されていったのはいつからであろうか。文献としては、雑誌『総合教育技術』（1997.9., 小学館）での特集「〈学級崩壊〉―反抗する子らと揺らぐ教師―」が最初であったと思われる。しかし、そこではあくまでも教師に対する子どもの反抗という図式で「学級崩壊」がとらえられている点に注意しなければならない。

朝日新聞が1998年11月から特集し連載（朝日：1999a）をはじめた頃から、「学級崩壊」という言葉が、単なる授業不成立とも中学生の「新しい荒れ」とも異なる問題として徐々に意識化されて、多くの読者からの投書も寄せられた（朝日：1999b）。このことは、すでに得体の知れない危機感が先行していながらも、あらためて現場の実態・関係者の声へと立ち返ってみる必要性を強く感じさせる要因になったと思われる。

さて、確認しておいたように、「問題」が集団レベルでの「荒れ」ないし変質、あるいは学級や授業といった「場」の崩壊として了解されることから、「学級崩壊」言説は本格的に展開されるようになったといえることができる。このことは、程度の差はあれ、事実上「学級崩壊」の「新しい荒れ」からの差異化という方向で進められたことをも意味するだろう。そうして、その後、大きく二つの問いが「学級崩壊」言説を方向づける役割を果たしていると思われる。ひとつは、なぜ90年代後半なのか？、もうひとつは、なぜ小学校低学年にまで下りてきてしまったのか？、である。

これらの問いに対してもっとも積極的に答えようとしているものとして、尾木直樹の言説をあげることができるだろう。彼はまず「学級崩壊」を次のように定義する。

「小学校において、授業中の立ち歩きや私語、

自己中心的な行動をとる児童によって、学級全体の授業が成立しない現象を『学級崩壊』という。」(尾木：1999a,81頁, 1999b,30頁)

そして、この定義のポイントは、①「小学校」に限定したこと、②「授業不成立」現象からとらえたこと、③クラス全体の問題現象としておさえたことの三点にあるという。その意図は、焦点を小学校における一人担任制という「学級王国」制の揺らぎにしぼることにある(尾木：1999a,82頁)。学級が崩壊するときとは、どんなときか。たしかに大前提として、学級体制中心型の学校運営がなされている場合であろう。「逆に言えば、学級がなければ、崩壊など起きないのだ」(尾木：1999b,37頁)。

さらに、中・高学年と低学年の「学級崩壊」の違いに注目すべきことを強調する。高学年の場合は、教師への不満や学習の苦しさ、思春期ストレス、ピア・プレッシャー(同調圧力)がうごめいていて、これらの心情が学級という閉じた世界のなかで担任一人に浴びせられる、いわば「教師いじめ」の構造にその本質がある(尾木：1999a,82-83頁)とされる。その意味で、これはもはや小学校的「一人担任制」の困難だけではない。尾木も、高学年の「学級崩壊」については、「中学校からの伝統的な「荒れ」が、まるで雪崩のように小学校に押し寄せている現象」(尾木：1999b,53頁)として認識している。

それでは低学年の「学級崩壊」の場合はどうか。「低学年の現象は、明らかに新しい。よく言われるような「高学年の荒れの低年齢化」とは全く違う。」(尾木：1999a,83頁) 上述の二つの問いに答える鍵は、低学年の現象、とりわけ1年生の「学級崩壊」にあるというわけである。

①自己中心的・衝動的行動、②パニック症状、③コミュニケーション不全(小暴力)、④基本的生活習慣の欠如、⑤良い子ストレス。こうした特徴を整理したうえで、尾木によれば、低学年での現象では「崩壊というより、集団の未形成」(尾木：1999b,47頁)が強調されなければならない。形あるものが壊れるという意味での「崩壊」ではなく、「いつまでたっても形がつかない状態」こそが「学級崩壊」の根本問題であって、「学制」以来の日本の学級システム・学校文化が小学1年生たちの無邪気で無遠慮な言動によって、総崩れ状態に陥りはじめた現象が「学級崩壊」の本質である(尾木：1999a,82頁, 1999b, 5頁)とされるのである。

尾木が提示した視点は、広く共有される傾向にある。

「高学年の場合と低学年の場合ではタイプが違うのではないか」と感じた氏岡も、「なるほど、高学年の場合は、担任を拒否し、授業を妨害するという傾向が強い。だが、低学年の場合は、クラスとしての振る舞

いできていたものが崩れるというよりも、そもそも入学当初からできていない感じだ」(朝日：1999a, 9頁)と述べている。

また、芹沢俊介も「筋道をもった物語としての学級崩壊」と「物語のない学級崩壊」とを区別し、後者にはとりわけ1年生の例が当てはまるとして、次のように述べている。

「彼らの無意識な振る舞いが、学級を成立させない。つまり、学級が成立する以前の現象。崩壊すべき学級がまだ生まれていない段階で起こる学級崩壊、いうなら学級不成立という学級崩壊、このより原始的な「学級崩壊」像は、子どもたちに教員に対するイメージや好き嫌い等が成立する以前に生じている。」(芹沢他：1999, 2頁)

そう思ってみれば、「研究会」の「中間まとめ」も、主として小学校にしぼった調査研究であった。「小学校が問題だ」という認識はすでに広くゆきわたっている。さらには「1年生の事例を十分に収集できていない課題が残っている」とわざわざ断っているのも、単に収集事例の数だけが理由ではないのかも知れない。

3. 3. 「原因論」の構成

ともかくも、「学級崩壊」言説のなかで「小学1年生」がにわかに注目を集めだしたのは事実である。そして、こうした問題点の絞り込みは原因究明に対しても向かうべき方向性を示唆することになる。と同時に、他の可能性が閉ざされてしまうことにも注意しなければならない。

さて、「学級崩壊」の原因・背景は何か。「学級崩壊」にかかわらず、どんな教育問題でもその原因・背景を問われた場合には、「学校(教師)の硬直性」、「子どもの変化」、ついでに「家庭(親)・社会の教育力の低下」を列挙しておけばたいい片が付く。実際、「学級崩壊」の原因論もこれまでこうしたカテゴリーに区分されつつ提示されている。ここでは、代表的な二例、「教師の指導力」と「子どもの変化」を取りあげてみたい。

まず、「学級崩壊の原因の大半は教師の力量低下にある」と指摘するのは向山洋一である。「知的で面白い授業をすれば、子どもたちは集中する」(向山：1999a, 2頁)のにその技術が衰えているという。戦後、教育技術の指導が(教員養成系大学などで)軽視されてきたつけが「学級崩壊」を引き起こしているという考え方である。

同様の立場には、井上正明や佐久間勝彦をくわえることができるだろう。

井上は『学級崩壊』はすべての学校段階で起こっ

ている」といっても過言ではないとしながらも、もっとも関係のある要因を、「授業が理解できない子どもが以前にも増して益々増えている」点に見ている（井上：1999,14-15頁）。やはり、「教師は授業で勝負する」（同書：42頁）という結論にいたる。

一方佐久間は、「学級崩壊の主因は、その崩壊学級の担任教師に教師としての力量が乏しいことにある」と前置きしつつ、仮に指導力をそなえた教師の学級でもここ数年で「学級崩壊」が起きているというのであれば、「ここ五年ほどの間に教師に強く求められてきた「新しい役割」、いわゆる新しい学力観の提唱に基づく実践の推進が、学級崩壊の広がり深く関係するのではないかと考えている」（佐久間：1999,5-6頁）。むしろ、彼の言葉で興味深いのは、「今、崩壊現象について、授業の質や授業力の問題と結び付けて行う論は、のっけから相手にされない。そのような言説は、授業について無理解な論者のものとして、一蹴される」（同書：iv頁）、と現在の「学級崩壊」言説に苦言を呈している箇所である。彼は、「学級崩壊」言説から「教師の指導力不足」という観点が徐々に後退していることを敏感に感じ取り、その風潮を危惧しているのである。

「子どもが変わった」ことを強調するのは、河上亮一である。彼にとってそれは端的に、「他人を受け入れない、堅くて狭い自我を持った子どもたちの登場である」（河上：1999,208頁）。そして「教師に向かう反撃」については、「たとえば、授業がつまらなければしゃべってもいいんだと思っている。もちろん、以前の生徒もしゃべりはしたが、それは悪いことだと思っていた。このちがいは決定的だ」、「授業そのものを成り立たせる基盤が崩れてきているのが根本的な原因なのである」（同書：37頁）、と現場の困難さを訴えている。

その子どもの変化について、尾木直樹は4都府県の保育士にアンケート調査を実施し、幼児期にさかのぼって調べている（尾木：1999b,86頁以下）。それによると、自己中心的、言動が粗暴、甘える、すぐにパニックに陥る、集中できない、友達と遊べない、夜型の生活、などの傾向が見られるという。

では、なぜ子どもはこのような変わったのか。その背景分析になると、二人の見解は大きく別れる。

河上によれば、学校には「押しつけや強制も必要」なのに、十年ほど前から「子どもの自由・人権を第一に考えろ」と学校のあらゆる活動がたたかればはじめ、この自由・放任の方向が「新しい子ども」たちを生みだし、さまざまな問題をつくり出した（同書：208-210頁）ということになる。

一方尾木は、親の変化と「自由保育」の影響を取りあげ、詳細なデータをもとに変化の様子と子どもに対する影響を論じている。

原因論の構成を知るうえで、この対比は興味深い。中学校教師・河上は、生活指導での悪戦苦闘の経験をもとに学校の変化と子どもの変化をとらえている。そして重要なのは、彼の視線の先にはあくまでもそのつどの「中学生」がいるということである。それに対して問われるべきは、尾木の調査は何をきっかけに「入学前」の幼児ないしその親子関係に向かったのかという点である。彼の調査の動機には、上述の二つの問いがすでにあったことは想像に難くない。すなわち、なぜ90年代後半か？、そして、なぜ小学校低学年か？小学校低学年が問題なのだから、自然の成り行きとして、まず入学前の子どもたちの最近の変化を探る。次に、この時期の子どもたちをとりまく環境のなかに何か大きな変化を見つけだせばよい。そうして、その変化と「問題」の間に最低ひとつの因果関係を結ぶこと。最後に、仕上げのレトリック。だが、けっしてその方法が間違っているといっているのではない。背景・原因の分析とは、つねにこうした「物語づくり」に導かれざるをえないということを確認しておきたいだけである。

その結果、何が見つかったのか。ひとつには、三十歳前後の今日の親たちの世代の特徴であり、もうひとつは、1989年版「幼稚園教育要領」（文部省）と90年版「保育の指針」（厚生省）による「自由保育」路線であった。現在三十歳前後の世代は、1970年前後に入っでの出生率低下の第二段階に生まれた。その特徴としては、少子化世代、父親不在、物質主義、テレビっ子、校内暴力、いじめ…（尾木：1999b,148-150頁）、があげられる。いずれも子育てにゆがみを生じさせる要因としては打ってつけのものばかりである。なぜなら、あらかじめそういう意図でひろいあげられたものばかりだから。一方、「自由保育」はその内容はもとより、時間的關係に整合性をもたせる切り札となっている。「学級崩壊」現象がなぜ「全国一斉」に「1997年」に話題になり始めたのかという秘密は、「自由保育」路線の開始時期とのかかわりを考えると、「すぐく合点が行く」というわけである（尾木：1999b,160頁）。

4. 「学級崩壊」の言説分析と今後の課題

教育言説においては、プラスの意味であれマイナスの意味であれ、ひとたびひとびとの心情に訴えるカテゴリーができてしまうと、現象の内実を見るよりも、あらゆることにそのラベルを貼って解釈し、互いにそれで理解した気になってしまう構造が見られる（今津・樋田：1997,223頁参照）。それは「問題」のとらえ方に関してのみならず、その「問題」についての調査分析の方法についても同様である。いずれにせよ言説化には個別性の捨象・事象の「脱文脈化」が少なからず付随する。しかも、わたしたちは言説化することによっ

てはじめて「問題」をとらえ、言説をもってそれを論じざるをえないというジレンマのなかにある。「言説分析」あるいは「言説＝出来事」（フーコー）という概念は、意味を生み出す社会過程を強調する営みであった。表現をかえれば、それは「言説」が依拠している無意識の「物語」をたえず明るみへともたらし続ける不断の作業を意味するであろう。

「学級崩壊」言説を分析する。現場の苦悩をよそに、今、このテーマに関して「言説分析」という態度で臨むことは不謹慎との誹りを受けるであろうか。しかし、「当事者」ではない「わたしたち」が試みるべきは、むしろそのような「苦悩」がどのように語られ、そしてその語りが次にどのような「物語」を生みだしていくのかを冷静に見据えることではないだろうか。

今回は、「学級経営研究会」・「中間まとめ」と「学級崩壊」の問題成立史を題材に、その一端を試みたにすぎない。しかしそれでも、いかに慎重で客観的な調査研究であれ、またいかに整合性のある原因説明であれ、それがひとつの「言説」であるかぎり、いくつもの前提の連鎖、物語の集積にもとづいていることを少なからず示すことができなかつただろうか。

ところで、「学級崩壊」言説は、「本質論（「学級崩壊」とは何か）、「原因論（どうして「学級崩壊」が起こったのか）、「対策論（どうやって「学級崩壊」を克服するか）」の三つに大別できると思われる。もちろん三者は互いに連関しあっているであろうが、今回は「対策論」についてはまったくふれることができなかつた。そこには、「本質論」、「原因論」以上の複雑な言説の絡み合いが、おそらくは、見いだされるであろう。

また、「学級崩壊」言説の成り立ち・推移を考えるうえで、「学級崩壊」という事態に対してどのような評価がなされている（なされてきた）のかも、大きな意味をもつと思われる。こうした「評価論（「学級崩壊」は何を意味しているか）」は「対策論」とも密接に連関する事柄であるし、場合によっては、「学級崩壊」以後を用意する力をもつものかもしれない。

おそらく「問題」が意識されはじめた当初は、得体の知れない危機感・恐怖感が教育現場を覆ったことであろう。このことは、「学級崩壊」に直面し、苦悩する教師たちの言葉に耳を傾ければ容易に察することができる。しかし、次第に「学級崩壊」に対する評価そのものに変化や幅が生じてきたことに、わたしたちは気づきはじめてはいないだろうか。

「学級崩壊」は不可避である（藤井誠二）（芹沢他：1999,169頁以下）、「学級崩壊」は未来を孕んでいる（芹沢俊介）（同書：131頁以下）ほど極端ではなくとも、これまでの学級体制・一人担任制への見直しの気運はすでに高まっている。「中間まとめ」にも、「T Tや交換授業、合同授業、個に応じた学習の充実

など」（36頁）とあるように、「学級崩壊」現象を学校・学級が生まれ変わるチャンスとさえとらえる立場がある。「巨視的にとらえれば、「学級を解体する」ことは教育改革の一つの方向でもある」（『総合教育技術』1997.9.）ということになるのだろうか。

分析すべき「言説」は山積している。他日を期したい。

引用文献

- 朝日：1999a 朝日新聞社会部『学級崩壊』、朝日新聞社
 朝日：1999b 朝日新聞社会部編『なぜ学級は崩壊するのか』、教育史料出版会
 井上：1999 井上正明『『授業崩壊』に教師はどう対応すべきか』、明治図書
 今津・樋田：1997 今津孝次郎・樋田大二郎編著『教育言説をどう読むか』、新曜社
 尾木：1999a 尾木直樹「学級崩壊」をどうみるか』、『世界』（1999.7. ）、岩波書店
 尾木：1999b 尾木直樹『学級崩壊』をどうみるか』、日本放送出版協会
 尾木：1999c 尾木直樹「学級崩壊」克服への視点』、『教員養成セミナー』（1999.12.）、時事通信社
 河上：1999 河上亮一『学校崩壊』、草思社
 佐久間：1999 佐久間勝彦『学級崩壊を超える授業』、教育出版
 芹沢他：1999 芹沢俊介・藤井誠二・氏岡真弓・向井吉人『脱「学級崩壊」宣言』、春秋社
 フーコー：1995 フーコー『知の考古学』（改訳版新装）、中村雄二郎訳、河出書房新社
 ボール：1999 ボール編著『フーコーと教育』、稲垣・喜名・山本監訳、勁草書房
 三上：1999 三上周治『学級崩壊！「荒れた学級」をどう“建て”直すか』、明治図書
 向山：1999a 向山洋一『学校の失敗』、扶桑社
 向山：1999b 向山洋一編著『学級崩壊からの生還』、扶桑社

【付記】

本稿は、愛知教育大学教育実践総合センター・教育臨床研究部門〈発達支援基礎研究分野〉主催の学習会（1999.11.10.）での発表原稿に、若干の加筆・修正を施したものである。自由討議の場では多くの有益な指摘をいただいたが、この度は紙幅の都合で盛り込むことができなかつた。今後の課題とさせていただきますとともに、ご参加くださった方々にお礼とお詫びを申し上げます。（1999.11.23.）