

学級崩壊に関する研究〔Ⅱ〕

——学級経営研究会『学級経営をめぐる問題の
現状とその対応』（最終報告書）の内容分析——

勝 野 尚 行

- 序 章 学級崩壊問題の研究方法に関して
- 第 1 章 学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』（中間報告書）
の内容分析
 - 第 1 節 学級崩壊が発生する背景的な要因について
 - 第 2 節 学級崩壊の直接的な発生原因について
 - 第 3 節 『中間報告』の内容に対する批判について……………（以上、前号）
- 第 2 章 学級経営研究会『中間報告』に対する意見・批判等
- 第 3 章 学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』（最終報告書）
の内容分析
 - 第 1 節 『最終報告』における「調査の概要」から
 - 第 2 節 学級の機能が回復する過程の分析
回復事例についての研究
 - 第 3 節 より豊かな学級を創るために
学校観・学級観・授業観・子ども観の転換
問題の受けとめ方の 6 つの視点
とくに学級観の問題について
今後の取り組みに向けて
- 第 4 章 学級経営研究会『最終報告』に対する意見・批判等
……………（以上、本号）

まえがき

学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』（中間報告書）の内容分析を試みた本誌前号の論文〔Ⅰ〕に引き続いて、ここに、同じ学級経営研究会のまとめた『学級経営の充実に関する調査研究』（最終報告書）の内容分析を主たる目的とする論文〔Ⅱ〕を發表する。

この「まえがき」で初めに指摘しておきたいことは、次のようなことである。

ここで取りあげている学級崩壊の問題は、マスコミの取りあげ方で見ると、一昨年の99年度あたりがピークで、いまや2000年度以降に入ってから、相当に沈静化しているようにも見える。しかし、事實は、必ずしもそうとばかりは言えないということである。

そこで、初めに、この点を若干なり実証しておくことにしよう。

(1) 例えば、2000・9・8『中日』は「時間かけたリハビリが必要、学級崩壊などでストレス蓄積」などの見出しの下、教員が「適応障害」——ストレスを明らかな原因として発症する精神性疾病で「抑うつ気分を伴うもの」「不安を伴うもの」「混合したもの」などに分けられる——と言われる精神性疾病に苦しめられている状況を明らかにしている。

若干、同記事から紹介しておこう。

「学級崩壊の増大など、学校現場の状況が年々厳しくなっている中で、過度のストレスをため込み、『適応障害』と呼ばれる精神性疾病となり、休職する教員が増え続けている。治療を受けて回復したように見えても、いざ教壇に立つと再び発症してしまい、結局退職に追い込まれるケースも少なくない。教員の心の病は、子どもや親にとってもひとごとではない。どんなケアが必要なのか。」

この『中日』記事によれば、こうした精神性疾病を発症して休職した教員は、98年度、1,700人を突破し、病気休職者全体のほぼ4割を占めている。

実数および比率とも、ここ数年、増え続けている。東京都の場合、98年度の精神性疾患による休職者は166人で、病気休職者全体の55%で、半数を超えた。教育庁人事部職員課によれば、99年度1年間に、3年の休職期間で復帰するまでに至らず、退職した教員は10人にものぼるという。

学級崩壊の問題は、いまなお深く深刻な学校病理問題であることが知られよう。

(2) さらにまた、「子どもたちが授業中に騒いだり、立ち歩いたり、それぞれが勝手なふるまいをして、学級がうまく機能しない『学級崩壊』。今や、そうした状況が全国に広がっている。どこにその根っこがあるのか、学校は限界にきているのか、日本だけで起きている現象なのか——。解決の糸口を世界の視点から見つけよう」と、朝日新聞社とベルマーク教育助成財団は、2000年9月22日、シンポジウム「学級崩壊を超えて」を開催し、その様子を2000・10・11『朝日』が2頁にわたって詳細に報道した。

以下、その内容——このシンポでの参加パネラーの発言の内容——の一端から紹介しておこう。学級崩壊がいまなお全国各地で見られる現象であることが、随所で指摘されている。

小松郁夫氏(国立教育研究所教育経営研究部長)

「国立教育研究所が行った学級崩壊の実証的な調査は、▽小学校は今どうなっているのか▽小学生はどうしているのか▽親は子どもや先生との関係をどうしているのか——について、150の学級のカルテを作成し、分析するという方法をとった。／調査によると、学級崩壊的な状況は、どういう学級でもあった。都会も、へき地も、日本全国で同じ確率であることがはっきりした。いい子でいようということがストレスになっている子や、自分と他人との関係を十分作れないまま小学校に入ってきた子、個性尊重の『個』が孤立の『孤』になり、みんなとの連携、関係を作れないまま、自分という個性を育てようとする子の問題がある。」

尾木直樹氏(教育評論家)

「1993～94年あたりから、現場の教師から『今までと違う』『学級が機能しない』と、学級崩壊が言われ始めた。／学級が機能していないところはまず、落

とし物が多い。プリント、靴、物差し——あらゆるものが床に散乱している。それから、小暴力が絶えない、言葉遣いが乱暴、人の話が聞けないなどの特徴がある。／もう一つ大きいのは、教師の指示に従わないという問題。これが授業中なら授業不成立になる。力がある先生であっても子どもを従わせられない新しい現象が出ている。／学級の人数、学級規模とは関係ない。調査した中で一番少人数の学級崩壊は、8人だった。過疎が進む四国の漁村も北海道の中心部もほとんど変わりなく、地域性がないのも特徴。中学校より、一人担任制の小学校で顕著だ。」

* 念のために言っておけば、このシンボの中で、尾木氏をはじめ、吉田晃氏（「紀の国子どもサポートネット～よみがえれ学校～」代表）などが、この学級崩壊の克服にとって、子ども、親、地域などの学校参加が欠かせない旨を強調していることに、よく注意しておきたい。コーディネーターの氏岡真弓氏（朝日新聞論説委員）の「21世紀の学校の存在理由は」という問題提起に対して、尾木氏は「子どもと大人の間関係をどう確立していけるのかということが、問われている。子どもと大人の間関係を、パートナーシップという感覚で組み立てていく時代ではないか。それを学校運営に適用すれば、子どもが学校づくりなどに参加してくる。もちろん、保護者も参加するし、地域も参加する。大勢が参加すればするほど、教師の負担は軽くなるだろう」と解答し、基調報告の中で氏岡氏は「学級崩壊の問題を乗り越えるには、私たち（親、大人）一人ひとりが学校、教育、子どもたちのために何ができるのかを自分の言葉で考えることが必要だと思う。そのためにも、私たちが学校に出かけて、教師、子どもたちと議論をする。そうしたコミュニケーションがますます大事になっている」と述べている。

(3) なお、補足的に言っておけば、2000・12・24『朝日』は「子どもの3割、学級崩壊実感」の見出しの下に、総務庁が12月23日に発表した「低年齢少年の価値観に関する調査」によれば、騒がしくて学校の授業が成り立たないと思う小・中学生が3割近くいることが明らかになった、子どもたち自身が「学級崩壊」を肌で感じているようだ、と報じた。

但し、この調査は、時期的には99年9月から10月にかけて、9歳から14歳までの小・中学生とその保護者3千人ずつを対象に実施し、子どもの75%、保護者の76%から回答を得たものである。学校生活について「騒がしくて授業ができないか」という問いに対して「あてはまる」「まああてはまる」

と回答した子どもが合計29%もいた。この調査結果について、総務庁は「いわゆる学級崩壊と関係しているのかもしれない」と分析している。

概して、学級崩壊現象は、99年度にだけ特有な現象ではなく、99年度以前においてはもちろんのこと、2000年度に入ってからでも継続している病理的現象なのである。早くも93、4年頃から見られる現象だという指摘さえある。

第2章 学級経営研究会『中間報告』に対する意見・批判等

本論文の第1章で見た『中間報告』の内容や提言に対して、各方面から意見・批判等が寄せられた。それらの意見・批判等の内容の一端を、さらに追加的に、以下紹介しておこう。

(1) 99・9・15『朝日』社説「新しい学校像を探ろう」は、調査報告の内容を一定に評価しながらも、まず次のような批判を加えている。

「調査には、物足りない点もある。子どもたちからの聞き取りが不十分なことだ。研究チームはぜひ、その調査に取り組んでほしい。事例を正しく把握するには、子どもたちの見方を知ることが欠かせない。／朝日新聞社会部がまとめた『なぜ学級は崩壊するのか』(教育史料出版会)に登場する子どもたちの声は、示唆に富む。」

このように書いた後に、その朝日新聞社会部編『なぜ学級は崩壊するのか』から、いくつかの子どもたちの声を抽出し例示してみせている。

「先生はしかるときもぐちぐちと迫力がないし、みんな学校にくるだけでストレスがたまって、爆発しました」

「僕が反抗するのは、先生が矛盾したことを言ったときです」

「すぐ決めつける先生たち」

「本当は甘えたいだけ。先生、もっと子どもに近づき、話しやすい環境とタイミングをつくって」

そして、このように「子どもたちからの聞き取り」調査を強く要求した後、社説は、この学級崩壊の問題の解決策に関して、次のように書いている。

「学級崩壊に対処するには、少人数学級や若手教師の採用、合同授業、地域との連携など、いくつかの有効な策がある。／しかし、何よりも大事なのは、先生と子どもたちと親が、人間同士としての信頼関係をどう築き上げていくかである。／学級崩壊に向き合うことで、新しい学校像を探っていければと思う。」

学級崩壊の状態を解決していく上でも、教師・子ども・親の学校参加の制度化が不可欠であることを示唆した提言として、傾聴に値する。

(2) この種の「子どもたちからの聞き取り」の必要は、99・9・16 紙上「文部省中間報告、どうみる『学級崩壊』」連載記事の中で、尾木直樹氏（教育評論家）も指摘している。

「もう一つ残念なことは、（中間報告が）子どもたちから聞き取りをしていない点です。私たちおとなからすれば、わがままで問題に思える言動でも、子どもなりの理由があるはず。／教室内で勝手な行動をして教師の指導にしたがわれないのは、意味もわからず半ば強制的に覚えさせられたり、従わされたり、訓練を強いられるのが苦手だからです。つまり、子どもたちはみずからの感性を大切にしているのです。だから、彼らの自主性を尊重すると同時に、生活・学習ともに、納得と共感を大切にしながら実践を組み立てなければなりません。／現代の子どもたちは、納得できれば大きな力を発揮するのが特徴だからです。一人担任制などのシステムの見直しと同時に、基礎・基本であっても単純なトレーニングで迫るのでなくて、そこに真理やものごとの法則性、道理が発見でき、世界が深く見えるような質の高い文化としての『学び』を生み出す工夫が必要でしょう。心配な面も多いものの、こんにちの子どもたちの感性はぐんぐんと鋭く、豊かになっているのです。」

(3) 同じ「文部省中間報告、どうみる『学級崩壊』」連載記事の中で、佐藤学氏（東京大学）は、初めに「102の事例を『教師の指導力不足』と、そう

でないものとの2つに分けて、7割を教師の責任とする結論は乱暴だと思います。それぞれのケースの要因は複合的で、単純に分けることはできないからです。／制度的には30人学級の実現がぜひとも必要です」などと書いた後、次のように指摘している。民主主義的生活指導の観点からの、従来からの「集団主義的」生活指導に対する強烈な批判となっているのである。

『学級崩壊』は40歳代、50歳代のベテラン教師のところで起こるケースが多いのです。／それは教師の責任というよりも、従来の日本型の学級経営に問題があります。日本では、子どもを班に分け、班長や学級委員を決め、子どもの『自治』のうえに教師が立つという、集団主義的な運営がほとんどの学校でおこなわれてきました。こうした教室経営が、いまの子どもたちにあわなくなってきたのです。従来の教室経営で『指導力』を發揮してきた教師のところで『学級崩壊』が起きています。／『学級崩壊』を、こうした日本型の教室経営を見直し、新しい教室づくりのきっかけにするべきだと思います。子どもどうしが互いに学びあえる関係をつくり、教師も子ども一人ひとりとの関係を大切に、個々人の違いを尊重した新しい民主主義的関係を教室につくっていく必要があります。」

(4) 99・9・15『毎日』社説「教師を支える取り組みを」は、次のように書いている。少人数学級制、学級担任制の見直し、TT制の導入、さらには「開かれた学校づくり」等々を提唱したものとして、一定に評価できよう。

「(学級崩壊は)学校だけで手におえる問題ではなく、万能薬や特効薬はない。それぞれの場で、時に連携しつつ、一つ一つほぐしていくほかはないが、問題の性質上、教師の側の取り組みがきっかけになるだろう。10の類型のうちでもっとも多いのは『教師の指導力不足』で、7割を占める。教師の一層の努力が求められるが、重要なのは、教師を孤立させず、同僚はもちろん教育委員会や父母、地域社会が支援と協力をしていくシステムを作りあげることだ。／具体的には、密室状態を作り出している学級担任制の見直し、複数の教師で授業を進めるチームティーチング、開かれた学校作りの推進などが課題となる。／一つ注文しておきたいのは、少人数学級の扱いだ。まとめは、学級規模と学級崩壊の発生の関連性を示すデータは収集できなかった、と記した。しかし、結

論を出すだけのデータの蓄積はない。まとめには『1学級の人数が減少したら、きめこまかい指導ができる」と語る教師が少なからずいた』との記述もある。少人数化ですべて解決するとは思わないが、検討の価値は十分ある。」

(5) かの『崩壊クラスの再建』(学陽書房, 98年5月初版)の著者、今泉博氏(小学校教諭)も、99・9・20紙上「文部省中間報告、どうみる『学級崩壊』」連載記事に意見を寄せて、まず次のように書いている。

「中間報告によると、『授業の内容方法に不満を持つ子どもがいる』ことで、『学級がうまく機能しな』くなったケースが65学級あったということです。／学習指導要領の押しつけによって、『授業であつかわなければならない学習内容』があまりにも多いことが、豊かな学習を妨げている大きな原因のひとつです。中間報告は、この点について、なんらメスを入れていません。／1年生で習う漢字をとってみても、たいへんな量です。80字にもなります。ひとつの漢字をどの子もよくわかるように、ていねいに指導するには、1時間ぐらい必要です。漢字の成り立ちから始めて、音読み・訓読みを確認し、短文づくりなどをすると、1時間ぐらいはかかってしまいます。しかも、国語は漢字学習だけではありません。文字や短文や説明文、文法や作文、詩、読書なども扱うことになります。これを中間報告がいうように教育の技術的な方法の工夫で切り抜けることなど、至難の業です。／1年も終わりに近づいたころ、1時間に1個ずつ漢字を学習していたのでは終わらないことに気づき、1時間に2個あるいは3個の漢字をめざしてスピードを上げざるをえませんでした。そこで、板書した短文を、まだ書いている子どもたちがいることを知りつつ、『次の漢字に進むから、鉛筆を置いて』といてしまいました。するとAくんやBくんたちから、『待ってー』という声が上りました。ゆとりのなさは、国語に限ったことではありません。他の教科でも似たような状況があります。」

今泉氏は、初めにこのように書いた後に、続いて結論的に、次のように書いている。

「いま日本のあちこちの教室から『待って』という子どもたちの叫びが聞こえてくる感じがします。授業への不満は、直接的には教師や学校へ向かわざるをえませんが、それは教育政策への子どもたちからの不満や批判としても受けとめる必要があるのではないのでしょうか。教育は『教師次第』として、『学級崩

壊』の原因を教師のみに負わせようとする中間報告には、疑問を感じないわけにはいきません。」

「学級崩壊」現象の発生原因の理解の仕方にしても、その解決の方向の理解の仕方にしても、極めてその本質に迫った把握をして見せていると言わざるをえないのである。

そして、さらに次のようにも書いている。

「授業中に立ち歩いたり、パニックをおこしている子どもたちは、けっして『学び一般から逃避』しているわけではありません。意味がよくわからない学習や、単に暗記したり、機械的な練習のみを強いらられるような『勉強から逃避』しているのです。パニックをおこし、いすを足で飛ばして倒したり、ノートを破いたりする、同じ子どもが、ものごとの関連や、自然や社会や人間が見えてくるような学習には、驚くほど意欲的に参加してきます。」

当面の「学級崩壊」問題の解決の仕方について、授業内容の工夫・再構成こそが鍵であることを明示して見せた部分である。

(6) 同じく、99・9・15紙上「文部省中間報告、どうみる『学級崩壊』」連載記事に意見を寄せて、村山士郎氏(大東文化大学)は、次のように書いている。文部省「中間報告」の調査の視点が「学級経営的視点」に矮小化されていることへの、厳しい批判を展開したものと言ってよい。

「(中間報告が)多くの調査が示しているとおおり、もっとも矛盾が激化する中学校の事例を対象から外しているのはなぜか。／『学級崩壊』現象も、年齢発達段階で違ったあらわれ方をするでしょうが、子どもの本質において共通している場合が多いと考えます。／むしろ、中学校や高校での授業が成り立たない状況の特徴を子どもに即して明らかにすることによって、問題の全面的なとらえ方が可能になります。／中学校問題を対象から外す問題意識は、『学級崩壊』の解明を学級経営的視点に限定してとらえようとする方法にあります。それは、子どもの視点から『学級崩壊』現象を解きあかす視点が弱いということです。／つまり、今日の子どもそれ自体の劇的な変化、とりわけ、人間的諸力の激変が進行しており、学習への意欲が衰退し、内面のイラダチやストレス

感、不安感が強まり、社会病理が多くの子どもに浸透してきていることをトータルに解き明かすことが求められています。／中間報告にも、『「教育は教師次第」という論議を裏づける傾向がみられた』という結論が織り込まれています。／学級の教育的機能の回復は、教師主導の指導性の回復ではなく、子どもの参加と自主性を尊重する指導の改革として展望されなければなりません。／戦後の教育政策の学級経営や授業内容への法的強制をとまなう一元的指導のあり方への批判を徹底し、学校と教師の自主性と創意性を信頼する政策の転換を図ることが大前提です。』

(7) ある新聞99・9・14主張「魅力ある学級をつくるには」は、今次の『中間報告』の内容に触れて、次のように書いている。相当に「学級崩壊」の問題の本質に接近した解説として、高く評価するに値する。

『「中間報告」は、学級崩壊の事例分析を通じて相も変わらず『教師の指導力不足』をあげています。しかし、学級崩壊には『複雑に絡み合った要因』があり、『教師の指導力不足』をいうだけでは解決になりません。／問われているのは、子どもたちの変化に対応できない画一的授業や管理的な学校運営であり、幼児期からの子どもたちの人間的発達をゆがめている社会の問題などです。／わからないことも『個性』といって子どもの学習権を保障しなかったり、なぜ勉強するのかの子ども問いにこたえず一方的に押しつける。1クラスに40人の子どもを押し込み、黒板に向かっておこなう『画一的授業』のやり方。子どもの状況に応じて学習単位を自在に編成できない硬直化した教員の配置——。／こうした文部省のやり方を転換・改革することなしには、学級崩壊は打開できません。また、子どもの発達を保障する社会の環境づくりが必要です。／ところが、来年度予算要求を見ると、文部省はそれらの転換・改革などに着手せず、むしろ『指導力不足』の教師を学級担任から外す方向で打開しようとしています。今回の調査もその施策の根拠に使用されかねません。それでは、教育現場がいつそう混乱するだけです。』

「中間報告は『魅力ある学級づくり』などを今後のとりくみの視点にあげています。それをほんとうに実りあるものにするためにも、文部省や教育行政は教師が思い切って創意工夫を発揮できるよう、学校に民主的ルールを確立させるなど、各学校のとりくみや工夫を奨励し援助していくことではないでしょうか。」

第3章 学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』(最終報告書)の内容分析

先の学級経営研究会は、文部省委嘱研究(平成10・11年度)の最終報告書を、平成12年3月付で、『学級経営の充実に関する調査研究』(最終報告書)として発表した。本最終報告書(以下、『最終報告』という)の主題も『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——』となっており、主題等は『中間まとめ』と全く同じである。

さらに、その内容そのものに入ってみても、章節構成もほとんど同じであり、『最終報告』の方には、第3章「学級の機能が回復する過程」(3節)、第4章「より豊かな学級を創るために」(3節)の2章6節が追加されただけで、序、第1章(3節)、第2章(3節)までの内容そのものは、私たちが期待していたところとは違って、先の『中間報告』の内容とほとんど同じなのである。つまり、『中間報告』を発表した後、新しく全面的に『最終報告』を作成したのではないのである。例えば、『最終報告』の序に「最終報告書をまとめるに当たって、『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・分析と考察を進めました」とあるように、『最終報告』は『中間報告』に、上記の第3章、第4章を追加しただけのものと言ってもよい程度のものである。そのようなわけで、この『最終報告』の内容の分析は、主に、その第3章および第4章の2章6節を見ていけばよいということになる。

* 参考までに、この『最終報告』の目次構成を示してみれば、次頁ようになる。

後に示すように、本『最終報告』の第3章第2節には、回復事例の1～5までが例示されている。

はしがき

序—問題の所在—

第1章 調査の概要

第1節 調査の目的

第2節 調査の方法

第3節 調査データの概要

第2章 学級経営をめぐる問題の現状と背景

第1節 「学級がうまく機能しない状況」とは？

第2節 経営困難な学級の実態—その状況と対応—

第3節 学級経営を困難にする複雑な要因

第3章 学級の機能が回復する過程

第1節 回復事例の考察に当たって

第2節 回復事例の概要と考察—いくつかのヒント—

第3節 回復事例から学ぶもの

第4章 より豊かな学級を創るために

第1節 この問題の受けとめ方の6つの視点

第2節 今後の取り組みの5つのポイント

第3節 今後への期待

しかし、『最終報告』の第1章には、とくに調査研究の方法論等にかかわって、新しい見解等も少しばかり盛り込まれているので、以下の第1節では、その部分について瞥見することにしよう。

第1節 『最終報告』における「調査の概要」から

(1) この『最終報告』の第1章「調査の概要」の箇所を見ると、「学級がうまく機能しない状況にあるとした件数」として150学級をあげているから、『中間報告』の102学級を48学級も上回っていることが知られる（なお、150学級の中には『中間報告』の102学級も含まれている）。同じように、学級担任の性別、年齢、学年別の学級数を示した後、150学級を10の類型に分類している。以下に示すように、10の類型化の仕方そのものも『中間報告』と同じであるから、これらの各10類型の学級数を比較して示せば、次のようにな

る(括弧内学級数は『中間報告』における学級数)。

類型別

ケース1(就学前教育との連携・協力が不足している事例) ……………	20 学級(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) ……	37 学級(26 学級)
ケース3(必要な養育を家庭で受けていない子どもがいる事例) ……	30 学級(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) ……………	96 学級(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) ……	51 学級(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) ……………	51 学級(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) ……………	104 学級(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) ……………	47 学級(27 学級)
ケース9(学校内での研究や実践の成果が学校全体で生かされなかつ た事例) ……………	24 学級(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) ……	26 学級(14 学級)

『中間報告』における学級数の割合も、また、『最終報告』における学級数の割合も、ケース7「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」およびケース4「授業の内容と方法に不満を持つ子どもがいる事例」に、圧倒的に多いことが知られる。仮に割合を計算して出してみれば、次のようになる。参考までに数値を示しておこう(括弧内は『中間報告』における各ケースの学級数の割合)。

ケース1=0.13(0.11), ケース2=0.25(0.26), ケース3=0.25(0.21),
 ケース4=0.64(0.64), ケース5=0.34(0.37), ケース6=0.34(0.29),
 ケース7=0.69(0.73), ケース8=0.31(0.26), ケース9=0.16(0.16),
 ケース10=0.17(0.14)。

(2) また、『最終報告』は、新たに「学級規模別」の表を示し、学級規模ごとの本調査対象学級数を次頁のような表で示している。

見られるように、150学級のうちで、とくに31人～35人および36人以上の学級に崩壊クラスが多く、ついで26人～30人の学級に崩壊クラスが多い

ことが知られる。抽出した 150 学級のうち、31 人以上の崩壊学級数は、それぞれ、実に 1/4 を超えていることが知られるのである。26 人～30 人の学級数でさえ、1/5 を超えているのである。

したがって、この『最終報告』も、学級崩壊と学級規模との関連を認めざるを得ず、「この表では、36 人以上の学級規模での発生件数の

割合が、36 人以上の学級数の割合（19.8%、文部省『学校基本調査報告書』平成 10 年度版）よりやや多くなっています」と認めているのである。全国的規模で見れば、36 人以上の学級数の割合は 19.8% であるのに、150 学級の中での 36 人以上の崩壊学級の割合は 27.4% にも達しているからである。

(3) そしてまた、『最終報告』は、この 36 人以上の学級規模の事例の中には「前年度より児童数が減少したため学級数が減少し、1 学級あたりの児童数が 40 人近くまで増加したことが一因となって『学級がうまく機能しない状況』が生まれた件数が合計で 8 学級含まれています。すなわち、たとえば前年度 21 人ずつの 2 学級が児童の転校などにより、同一学年の児童数が 40 人以下となって 1 学級に統合され、1 学級当たりの児童数が前年度のほぼ 2 倍に急増した学級の事例です」と書いて、このような「急激な学級環境の変化が、問題状況をもたらす契機や要因の一つになったのではないかと指摘されている学級がありました」（7 頁）とも書いている。「急激な学級環境の変化」が問題状況をもたらす契機や要因となったのではないかというけれども、反対に、40 人学級が 40 人以上の学級となって学級人数が 20 人程度の 2 学級にかわっても、そこにも形態上では「急激な学級環境の変化」が発生するわけであるから、「急激な学級環境の変化が、問題状況をもたらす契機や要因の一つになったのではないかと指摘されている学級がある」といっても、そのことは、40 人近くの学級に編入されたために問題状況が発生した

学級規模別

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

ことを指しているのであって、20人程度の学級に編入されたことを指しているのではない。この点、断じて曖昧にされてはならないであろう。

この『最終報告』は、36人以上の学級が「学級がうまく機能しない状況」に追い込まれる可能性が著しく高いことを、各方面から示唆しようとしたものと解さなくてはならない。

事実、そうであればこそ、次のような「教師1人では40人に目が届かない」という悲鳴にも似た声が、新聞紙上にも寄せられることになるのである(00・9・19『毎日』「教師1人では40人に目が届かない」)。

「ゆとり教育とか個性重視と言われ始めてから、随分時間はたっている。／けれども、相変わらず、小・中学生の勉強内容は暗記ものが多く、内容についての変化は一向に見られない。／そして、先生は、個性あふれる40人の児童・生徒を把握するため、目が回るような忙しさだ。1人で40人の児童・生徒の面倒が一度に見られるわけがないではないか。一人一人の個性を理解し、伸ばしてやろうと思うなら、先生にも、もっと余裕が必要だ。／なぜ『一クラス30人制』が見送られたのか、納得がいかない。教育に携わっている上層部の人々は現状を全く理解していないとしか思えない。／海外などののびのびとした教育を目標として、ゆとり教育をスローガンに掲げるなら、まさに、そのシステム自体から、取り入れるべきだ。／1クラス15～20人程度の児童・生徒にヘルパーの先生もついて、2人の先生がケアしている。もっと、子供たちを大切に育てたい。」(藤井利子、主婦、東京都江戸川区)

この発言はまた、学級規模と学級崩壊の関係について、より本質的なことを教えてくれているのであって、「もっと、子供たちを大切に育てたい」という観点から、文部省等が30人学級制の実現を見送ったことに対して厳しく批判し、その上で、「ゆとり教育」を目標に掲げるなら「1クラス15～20人程度の児童・生徒にヘルパーの先生もついて、2人の先生がケアしている」、そんな「ゆとりのある」学級こそ実現されなくてはならないのではないかと提案しているのである。

第2節 学級の機能が回復する過程の分析

(1) さて、この『最終報告』の第3章には「学級の機能が回復する過程」が置かれており、その第1節は「回復事例の考察に当たって」にあてられ、研究方法論的なことが記され、初めに次のように書かれている。

「本章では、『中間まとめ』以降に重点的に作業を行った『学級の機能が回復する過程』についての調査内容を中心にまとめておきます。調査研究期間の後半において本研究会では、事例全体の数をふやすと同時に、学級の機能を回復させようとするいろいろな試みやその過程が比較的わかりやすい事例の収集と検討を行いました。」(36頁)

そして、ここでは「回復の実態に即した形で代表的な5つの事例を選定」して示したが、これらの回復の事例を読む際の留意点として、以下の点に注意して欲しいと、あらかじめ次の2点を指摘している(36頁)。

その一つは「同じ『回復』という状態であっても、そこにはいくつかの段階がある」という点である。『最終報告』は「問題状況への迅速で適切な対応を施すことは必要ですが、あまりにもせっかちに回復の『完璧さ』を求めることによって、じっくりと学級をつくり上げていく過程がないがしろにされることは避けたいものです」という。いま一つは「回復の道筋は多様であり複雑である」という点である。『最終報告』は「ここで提示した回復事例をそのまま真似ることはある意味で危険です。それよりもそれぞれの持ち場の状況を適切に読みとると同時に、事例の背景にあるものを的確につかんでおくことの方が重要です」(36頁)と書いている。そして、第2節「回復事例の概要と考察」の副題を「いくつかのヒント」としたのはそのためだと書いている。

(2) この第2節「回復事例の概要と考察——いくつかのヒント——」で取り上げられている5つの回復事例を、前もって示しておけば、次のように

なる。

回復事例 1：子どもの実態に即した学級経営によって回復した事例

回復事例 2：指導観の転換により信頼関係を取り戻すことで回復した事例

回復事例 3：学年合同授業や「支援員」「相談員」の活用で回復した事例

回復事例 4：幼保・小・中が連携し支援することで回復しつつある事例

回復事例 5：保護者が学校の様子を把握し支援することで回復しつつある事例

これら5つの回復事例のそれぞれについて、この『最終報告』は〈事態の推移〉〈回復の過程〉の2つの方面から【事例の概要】を描写し、続いて各事例について、それぞれ【考察】を置いている。ここでは到底、5つの回復事例のすべてについて、【事例の概要】および【考察】を紹介することはできないから、とくに【考察】の箇所に焦点をあてて、回復事例の1と5だけに絞って若干言及する程度にとどめることにしたい。

* 5つの各回復事例について【事例の概要】を紹介したり、各【事例の概要】に添付された【考察】の内容を概説したり、そうすることはもちろんのこと、回復事例の1と5についても、そのような作業を省略しているために、本『最終報告』の回復事例についての検討には、大きな不足があることを認めざるを得ない。

回復事例についての研究

(1) 回復事例1についての【考察】の中に「子どもたちの心をいやす学級をつくる」という課題提起をした箇所があって、そこには次のようにある。

「学級がうまく機能しない状況の中で最も傷つくのは、いうまでもなく子どもたちです。『子どもたちが悪いのではないか』と考えていては前向きな解答はみつかりません。事例から読み取れるように、力によって押さえつけたり状況を隠すことは、結果として困難さを先送りし、事態をより深刻にさせることがあります。それは、子どもたちの心に深く沈み込んでいきます。放課後の語りなどを通じて子どもたちが教師への信頼を取り戻し、学校を『安心できる場所』『楽しい場所』だと感じる感覚を子ども

も自身が呼び戻せるとき、回復から解決への道が開けていくようです。この事例の学級では、こうした大切なプロセスを子どもたちと新任が、そして保護者・関係者も、少しずつ理解し歩んでいるようです。」(38頁)

崩壊した学級を崩壊状態から回復させるためには、力による体罰や管理による解決は有効な手立てではなく、かえって「困難さを先送りし、事態をより深刻にさせる」だけであるから、子どもたち自身が学校を「安心できるところ」「楽しいところ」と感じる感覚を呼び戻すことができるようにもっていく——「子どもの話をよく聴く」「分かりやすい授業をする」「子どもといっしょに遊ぶ」「子どもたちとふざけ合う」など、子どもと触れ合うことの大切さを自覚する——ことが、学級を崩壊状態から回復させる上で大切であるというのである。概して的確な指摘である。言ってしまうえば、教師が子どもたちとの間に民主主義的な人間関係を回復していくことが、学級崩壊的状况の解決に欠かすことのできない条件だということになろう。そのような意味合いにおいて、子どもの学級経営参加の提唱に通ずる発想だと解することもできよう。しかし、さらにメスを入れるべき重要な問題は、そのような民主主義的な人間関係の形成がどうして困難を極めるのか、これまで困難であったのかにある。しかし、この『最終報告』は、こうした重要問題にまでは、まったく踏み込んでいない。問題はこうした問題の解明から始まるのである。

(2) 回復事例5の【考察】の箇所では、(1)で「情報収集の多様な経路を確保し多面的に実態を捉える」、(2)で「保護者が学校に参加し、積極的な支援をしていく」、(3)で「保護者同士の協力の輪を広げる」などの重要な課題提起をしており、教師と父母の学校参加論に著しく接近した発想をしてみせている。

『学級がうまく機能しない状況』に学校だけでは対応できない場合もあります。この事例の場合、『みていてください』と繰り返すことで情報の流れが止まり対応が遅れてしまいました。保護者と学校の間相互不信があったようです。保護者からすれば『学校で何が起きているのか見えて

こない』という不満もあるでしょうし、学校からすれば『懸命に対応しているのだから』という自負もあるのでしょう。ここでは、保護者の一人が教師からの求めに応じて学校に入り、保護者という立場では見えにくい現実を多面的に捉えることができました。子どもからの情報だけを鵜呑みにし非難するだけでは逆効果です。できるだけ多様な情報収集の経路をもつことが相互不信を解くことにつながるようです。」(46頁)

初めに【考察】の(1)では、以上のように書いて、続いて(2)の「保護者が学校に参加し、積極的な支援をしていく」では、さらに次のように書いている。保護者と学校との間にある相互不信の克服の道を示唆しようとしたものである。

『だれかのせいにして済ませる』という対応では、解決は難しくなります。『保護者(の中に学校)に協力できることはないだろうか』と考える人もたくさんいます。そうした保護者が学校の中で子どもと接してみることも一つの方法です。家庭の事情などにより、だれにでもできるわけではないかもしれません。いずれにせよ、保護者が学級の問題状況を把握しかかわることによって、教室の中で行き詰まった人間関係に心地よい風を送るきっかけをつくることは重要なことです。一方的な決めつけで教師や学校をみるのではなく、ともに学びの空間をつくろうという空気が生まれてくるかもしれません。正常な教育活動の実現に向けて保護者が教師を支援すれば、学校の対応によい意味での変化を生じさせ、保護者の学校理解もまた深まることが期待できるでしょう。」(46頁)

この提言の中で、初めに、とりわけ注目しておきたい提言は、「保護者が学校の中で子どもと接してみること」「保護者が学級の問題状況を把握しかかわること」などの提言であり、「一方的な決めつけで教師や学校をみるのではなく、ともに学びの空間をつくろう」というような提言である。なるほど、後段では「正常な教育活動の実現に向けて保護者が教師を支援すれば」という前提で、このような支援は「学校の対応によい意味での変化を生じさ

せ、保護者の学校理解もまた深まることが期待できるでしょう」と書いているから、あくまでも保護者は教師を支援するものに過ぎない。保護者は、教師と平等・対等な、学級経営ないし学校経営への参加主体として捉えられているわけではない。その意味では、この『最終報告』も、父母の学校参加論のレベルまでには到達していない。そこに到達するまでには、いまだ相当な距離があるともみられよう。

しかし、この提言の中で、「保護者が学校の中で子どもと接してみること」「保護者が学級の問題状況を把握しかかわること」などを提起していることは、保護者が「学校・学級に入っていく」ことを求めた提言であるかぎり、保護者が学校参加の主体に成長していく可能性を強く示唆した提言であり、その意味で、父母の学校参加論に相当に接近した提言だと見ることもできるのである。というわけは、保護者が学校参加主体にまで成長していくためには、保護者が学校・学級の中に入っていく「学校の中で子どもと接してみること」「学級の問題状況を把握しかかわること」が必要不可欠な条件となるからである。この点は、かの「学校自由参観から四者会議へ」の実践で知られる長野県上田市立第六中学校の事例でも、明白である。

* この長野県上田市立第六中学校の実践のことについては、次のような文献を参照していただきたいと思う。2,3の事例を挙げておこう。皆川宏「地域・父母との協力・共同の学校づくり——学校自由参観から四者会議へ——」（雑誌『教育』99年9月号掲載）、同「生徒を中心にすえた学校づくりをめざして——生徒・父母・地域・教職員による『四者会議』の取り組み——」（「長野・上田市立第六中学校の『四者会議』に学び考える集会」岐阜県実行委員会編集『報告集』所収）等々。

また、それは「一方的な決めつけで教師や学校をみるのではなく、ともに学びの空間をつくろうという空気」を生み出すことを課題提起しているが、このような父母と教師の「ともに学ぶ空間」の創造は、父母の側について言えば、父母が「学校・学級に入る」ことを抜きにしては、到底不可能であると思われるのである。この点は「一面的・部分的な教師観・学校観を父母がいかによれば克服することができるか」を考えるなら、直ちに明白になると

ころであろう。また、ここで言われている「ともに学ぶ空間」について具体的・組織論的に見れば、それこそ、現代ドイツの合議制学校経営制度に即して見れば、まさに「学校会議」に著しく接近した組織に他ならないとも解されるのである。

(3) この『最終報告』の第3章第3節は「回復事例から学ぶもの」となっており、この第3章の5つの回復事例研究のまとめとなっている。そして、この第3節は、初めに、『学級がうまく機能しない状況』に思い悩んでいる教師が、『教師がしっかりしないでどうする』とか『頑張って学級を立て直しなさい』と叱咤激励されて、逆にますます自信をなくし、学級が混迷の度を深めた事例が少なからず見られました。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)と書いて、学級崩壊に直面している教師を叱咤激励するだけでは問題解決には役立たないことを明確にした後、続けて、次のように書いている。

「子どもたちの別の姿を知る保護者などとの関係を深めて豊かな子育てを行っていくことが重要であり、それが実態に即した対応であることを深く認識しました。そうすることで、子どもたちと教師の中に潜在的にある自己回復力が最大限に引き出されるものと思います。」(47頁)

崩壊した学級を崩壊から回復させる上で「子どもたちの別の姿を知る保護者などとの関係を深めて豊かな子育てを行っていくことが重要である」というのであるが、この課題提起についても、保護者の学級経営への参加を提起しようとしたものとも解されるのである。

第3節 より豊かな学級を創るために

回復過程についての考察を総括した、この『最終報告』の第4章「より豊かな学級を創るために」は、次のような文章で始まっている(51頁)。

「(『学級がうまく機能しない状況』の事例分析を行った結果) 分析した問題状況が

ある一つの要因と一対一の単純な対応関係を持たないことが明らかになりました。私たちは、『中間まとめ』の成果をふまえつつ今回新たに回復事例の考察を行う中で、『学級がうまく機能しない状況』を回復させていくためにどのような見方・関わり方をしていくかという点に関して、いくつかの知見を得ることができました。」

では、回復過程にかかわって得られた知見とは何か。そしてまた、私たちは「学級がうまく機能しない状況」にかかわる「さまざまな要因を超えて共通する特徴に気づき、これまでの見方を少し質的に転換する必要があると感じました」と書き、さらに「いま少し長期的な視野で『学級がうまく機能しない状況』を捉え直すしておくことが必要です」と書いている(51頁)が、その「長期的な視野」とは一体何か。

学校観・学級観・授業観・子ども観の転換

これらの点に関して、それは、次のように書いている。

「関わり方や見方を転換しないまま問題が解決すると考えるのはあまりにも楽観的にすぎます。事実、回復事例から浮かび上がってくるのは、『学校観』『学級観』『授業観』『子ども観』などを深くふりかえりながら、丁寧に関わっているという姿です。この転換をもたらしてくれたのが『学級がうまく機能しない状況』なのです。関係者が問題状況を深く捉え返し、必要な支援が得られるならば、教師や児童あるいは保護者たちの成長をそれ以前よりも豊かにするきっかけとなることもあるのです。」(51頁)

ここでは、『最終報告』は、実に鋭い問題把握をして見せてくれており、かえって「学級がうまく機能しない状況」こそが「関わり方や見方の転換」を生み出していると指摘しているのである。

しかし、「関わり方や見方の転換」とか、「学校観」「学級観」「授業観」「子ども観」の転換などと言っても、その中身は何なのか、この点を『最終報告』は、少しも具体的に明らかにしてくれているわけではない。『最終報

告』は、転換したときの、これらの観念の中身を、いまだし具体的に解明して示すべきであった。

問題の受けとめ方の6つの視点

本『最終報告』の第4章第1節には「この問題の受けとめ方の6つの視点」という項目があり、次の6つの視点が提示されている。(1) 状況をまずは受け止めること、(2) 「困難さ」と丁寧に向き合うこと、(3) 子ども観の捉え直し、(4) 信頼関係づくりとコミュニケーションの充実、(5) 境界を超える連携・協力、(6) 考え試みる習慣と知恵の伝承、この6つである。これらのうち、初めの(1)では次のように書いている。

「『学級がうまく機能しない状況』は学級経営が失敗しているから問題なのではなく、その学級が『学びと成長の場』として機能しなくなっているから深刻なのです。学級や子どもを『かくあるべし』という固定観念に囚われてみつめるほど、状況が悪化するようです。回復事例の多くは、状況をいったん『受け止める』というところから出発しています。これは、教育委員会や保護者の場合も同様です。『望ましい姿』という思い込みに近づけようとすればするほど、学級はますます機能しなくなるという逆説的な事態が起こることが多いのです。」(51頁)

この点に深く関連して、その(3)では次のように書いている。

「『子ども自身が学級の主人公として関わる可能性を切り捨てないこと』が重要です。私たちは、『こうすればこうなる』という操作的な図式で子どもを見てしまいがちです。学級が機能を回復していくプロセスにおいて、子どもたち自身が学びの場づくりにかかわっていけるように投げ返してみることの重要性は、事例からも明らかです。」(52頁)

それは、このように書いて、子ども自身が力をつけていく成長と学びの機会として、学級崩壊を捉えていくためには、「私たち自身が知らず知らずに身につけている操作主義的な子ども観を疑ってみることも必要」であると課

題を提起している。しかし、ここでも課題は、なぜに「私たち自身が知らず知らずに」操作主義的な子ども観を身につけていくことになるのか、その必然性、ないし原因を抉り出して見せることであろう。その必然性を明確に示すことなしには、操作主義的な子ども観、学校観、授業観、等々を克服していくことは、到底できないであろう。そして、そのような操作主義的な子ども観等を克服していく上に必要なことは、教師への、より豊かな教育研究条件の物質的保障だといえよう。

とくに学級観の問題について

すでに『中間報告』の中でも、独自の学級観が展開されていたが、この『最終報告』の第4章第3節の中でも、「学級はもともと整然としているものではなく4月からみんなで創っていく学びの場であり、また「混乱や厄介な出来事も含めて、学級での生活なのです」などと書いており(55~6頁)、この限りでは、ここでも相当にリアルな学級観を披瀝しているといつてよいであろう。そして、「学級がうまく機能しない状況」の発生は、かえって『『学級とは何だろうか』という根本的な問題を始めとして」、私たちに「学級」というものについて考える機会を与えてくれたことは確かだと書いている(56頁)。なかなか鋭い問題提起である。そして、続けて、次のように書いている。

「学級という集団は、子どもたちに一定の負担や規制を求めている面もあります。しかし、その空間で多様な人との関係を学んだり、思い通りにならないと感じ取ったり、ルールをつくり、それを守るということはどういうことなのかなどを学んだりするのです。」(56頁)

ここに本『最終報告』の学級観の問題点が相当鮮明に出ているように思われる。

というわけは、ここでは、「学級という児童集団」というものが、単に「学級という集団」にとどまるだけのものではなくて(『最終報告』の学級観は

「学級という集団」観にとどまってしまっている), まさに「学校という児童集団」の基礎的単位であり, 「学校という児童集団」としての役割をも担っていること, さらには担わなくてはならないこと, このことについての認識がないからである。こうした認識がない限り, 学級児童集団が学校児童集団を通して, 学校運営への「子ども参加」を達成していくことはできないであろう。

今後の取り組みに向けて

なお, この『最終報告』においても, 先の『中間報告』においてと同様に, 第4章の結論的部分で, 「今後の取り組みの5つのポイント」を掲げている。『学級がうまく機能しない状況』に対処するための基本的な事項」として掲げられている, その5つのポイントの項目だけを, 念のために, 以下に示しておこう。

1. 早期の実態把握と早期対応
2. 子どもの実態を踏まえた魅力ある学級づくり
3. TT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

以上の5項目がそれである。

第4章 学級経営研究会『最終報告』に対する意見・批判等

かつての『中間報告』に対するのと同様に, 今次の『最終報告』に対しても, 各方面から各種の意見・批判等が寄せられることになった。それらの意見・批判等のうち, ある新聞紙上の連載批判記事「どうみる『学級崩壊』——文部省最終報告から」(2000年5月20日付から5月26日付まで連載)には,

いくつかの注目すべき批判が紹介されている。そこで以下、そのうちの若干を紹介してみることにしよう。

(1) 小学校教諭の浅井定雄氏は、見出しに『『息苦しい学校』転換へ、子ども参加の学級作りを』という題をつけて、なかなか注目すべき見解を寄せている(00・5・25)。今次の『最終報告』には「われわれ学校現場の困難や奮闘を一定程度反映した内容が盛り込まれているようにも思います」と書いてはいるが、その直後に浅井氏は、次のように書いて、初めに問題の所在を明確に示している。

「しかし『学級崩壊』克服のために、今回の最終報告ではふれられていない重要な問題があります。それは、『学校が息苦しい』という子どもの声に象徴されるような管理主義的な学校運営を、『子ども中心・子どもが主人公』になるように大きく転換する必要があるという点と、学級定員を減らし、教職員・教育予算を大幅に増やすなど教育条件を大きく転換する必要があるという点です。」

学級崩壊の克服のためには、管理主義的学校運営を変革する必要があるし、学級定員・教職員定数・教育予算などの教育条件・労働条件を改善する必要があることを、明確にした箇所である。学級崩壊の克服は、学級崩壊を生み出している外的・物的な諸条件の改善なしには、学級内での対症療法的努力だけでは所詮限界がある、というのである。まことに的確な指摘である。

続いて、今日、子どもたちについては、小学校低学年から「落ち着いて話が聞けない」「友だちとうまくかかわれない」「すぐに『キレ』たりパニックを起こす」などが指摘されることも少なくないし、幼い頃から虐待を受けていて心が傷ついたり、生活習慣が身につかないまま就学している子どもたちなどもいるから、学級担任は「日夜奮闘している」のだけれども、それに対する行政的支援はまるでないと、次のように書いている。

「そうした子どもたちに対して、担任は今まで以上に『分かる授業・楽しい授

業』を工夫し、『一人一人にいていねいにかかわり』『子ども同士の関係をいていねいにつむいでいく』必要があるのです。困難な状況に直面したとき、担任は『子どもたちが話を聞かない』『子どもたちと心が通じ合わない』などと悩みながらも、状況を打開するために、自分の体や家庭を顧みる余裕すらもなく、日夜奮闘しているのです。」「しかし、学校現場はそうした教師の奮闘を応援する体制にはなっていません。40人学級では子どもの数が多すぎて『ていねいな』対応などできようがありませんし、学習指導要領に拘束され、学習進度が速く、子どもたちの『わかりたい、できるようになりたい』という切実な思いに十分答えられないでいます。／また、教師には煩雑な事務処理や報告文書などの仕事加わり、『超』多忙な職場では子どもの声をゆっくり聞くとりすらありません。『先生の数が増えてゆとりが生まれれば、かなりの問題が今すぐにも解決できるのに』という声もあります。』

40人学級制、学習指導要領による教育内容拘束、等々の問題から、教職員定数の問題からくる煩雑な事務処理等の仕事に追われる「超」多忙な教職員の状況等まで、現場は「教師の奮闘を応援する体制にはっていない」ことが、学級崩壊現象を生み出す客観的・物質的な原因としてあるという指摘である。外的・物質的な条件の方面から学級崩壊問題に迫った見解として、傾聴に値する見解である。そして、その上で浅井氏は「私は、学級で『崩壊』という現象がなくなれば、問題が解決したと思うのは間違いだと思います」と書いて、学級崩壊問題の克服の方向・方法について、明快に説明している。学級崩壊の問題を克服するということは、学級の秩序を管理主義的手法で形式的・外見的に整えることではないという指摘である。

「さまざまな社会の矛盾・家庭の困難を背負って学校へきている子どもたち、『学級崩壊』という形でしか表現できない子どもたちの本当の願いを読み取り、『わかりたい、できるようになりたい、友だちと仲良くなりしたい』という『子どもの願い』が真に実現する学級を、子ども参加で、子どもと共に作り上げていく営みこそが、いま、求められているのではないのでしょうか。」

学級崩壊の問題を克服するということは、単に学級の秩序を形式的・外見的に実現・回復するというのではなくて、そこに「子どもたちの本当の願

い]が実現するような学級を創造するということであり、加えて、そのような学級を「子どもたちの参加」の下に実現し達成していくということなのである。

このように述べることによって、浅井氏は、学級崩壊問題の対症療法的な解決を強く批判しているのである。学級崩壊の発生原因の解明といい、学級崩壊問題の克服の方向・方法の解明のことといい、まことに優れた見解を披瀝してみせたものと言ってよいであろう。このような学級崩壊の発生原因論にせよ、その克服の方法論にせよ、『最終報告』に対する厳しい内容的批判になっていると言ってよいであろう。

(2) 同じ「どうみる『学級崩壊』」(00・5・21)において、村山士郎氏(大東文化大学)もまた、学級崩壊現象を、あるいは学級崩壊からの回復過程を「学級経営論や指導論の観点から分析しているだけでは不十分」であるとして、次のように指摘している。

『学級崩壊』現象を学級経営や指導論の視点からだけでなく、子どもの今をどう捉えるのかという視点からもっと突っ込んだ分析が求められているのではないだろうか。子どもが学級崩壊という形で表出しているイラダチや不安感がどう軽減されたり、組み変わっていくのかの分析こそ、回復過程の分析になるはずである。教師たちが最も苦勞しているのは、まさに、その子どもの可能性をとらえきれなくなっているからである。」

回復過程の分析は、学級秩序がどのようにして回復していったかの表面的な観点からではなく、むしろ学級崩壊を起こす子どもたちの内面がどのように変わっていったかの観点からこそ分析されなくてはならないという、的確な指摘である。そしてまた、村山氏は、学級崩壊の背景的要因の分析が重要であるとして、次のように注文を出している。

『学級崩壊』の背景にある学校現場の諸条件を改善していくことへの踏み込んだ提言が欲しかったことである。学級定員だけでなく、教師が指定研究などで多忙化にさらされ疲労が高まっていること。また、東京で導入された人事考課という新勤務評定の例に見るように職場の共同がさまざまな形で崩されよう

としている現実が『学級崩壊』の背景にあることを直視してほしかった。」

学級崩壊の問題の背景には、各種各様な形態で教師たちを追い詰める客観的・外的・物的な諸条件があるという指摘である。そして、確かに、そのような外的・物的な条件を無視しては、学級崩壊の発生原因を、その本質から捉えることは、到底不可能であろう。さもなければ、学級崩壊の発生原因は「教師の指導力不足」というような、一面的な理解に陥ってしまうに違いないのである。

(3) 同じく「どうみる『学級崩壊』」(00・5・23)では、馬場雅史氏(全日本教職員組合教文部長)が「『勉強が分かりたい』子らの願い読みとって」と題して、次のように書き始めている。学級崩壊からの回復とは「新しい管理や強制によって秩序を回復することではない」という、まことに鋭い指摘である。

「どんな時代にあっても、子どもたちは未来への希望です。その子どもたちが苦しんでいます。あいつぐ少年事件、いじめや自殺、そして『学級崩壊』といわれる事態のひろがりのなかにも、子どもたちの苦しさ、やりきれなさが表現されてはいないでしょうか。／受験競争をはじめとした競争が強められるなかで、学校も、場合によっては家庭も、子どもたちにとって心安らげる場ではなく、比べられ、命令され、支配される場になってはいないでしょうか。人間らしい優しさや信頼にみちた関係が失われているところに『学級崩壊』のひとつの原因があると思います。／今回発表された国立教育研究所の調査研究は、『学級崩壊』からの回復過程に注目し、そこからいくつかのヒントを導いています。しかし、『学級崩壊』からの回復とは、あたらしい管理や強制によって秩序を回復することではありません。それではもっとたいへんな事態をひきおこすことになりかねません。学校と学級に人間らしい優しさや信頼にみちた人間どうしの民主主義的な関係をつくりあげていくという視点が大切だと思います。」

学級崩壊からの回復とは「学校と学級に人間らしい優しさや信頼にみちた人間どうしの民主主義的な関係をつくりあげていく」ことをいうのだというのである。そのためには、競争と管理の教育を改善しなければならない。こ

の点、すでに国連「子どもの権利委員会」が「過度に競争的な教育システムが子どもの発達に障害をもたらしている」として、その改善を日本政府に勧告しているとおりである。しかし、日本の政府・文部省は競争をいっそう激しいものにしようとしている。しかし、本来「学校は子どもたちのためにつくられているもの」であり、したがって「学校や学級の主人公は子どもたちだといえる」とすれば、子どもたちのための学校・学級をつくっていくことこそ大切となる。結論的に馬場氏は、次のように書いている。

「けなげに生きようとする子どもたちを『崩壊』や『いじめ』へと追い込んでいくものはなにか、そのことを明らかにするためにも、子どもたちをめぐる不安と困難のなかに、『勉強がわかりたい』『みんなとなかよくしたい』『友だちをたくさんつくりたい』というような子どもたちの願いを読みとっていくことが、いま、大切だと考えます。」

子どもたちの内面にある願いや要求を読み取って、それらの願いや要求に応え得るような学校・学級づくりに取り組んでいくこと、これこそ学級崩壊の問題を真に解決していく道だというのである。そうだとすれば、競争主義・管理主義の教育に対して、真っ向からの批判を加えていかなくてはならないであろう。

(4) 同じく「どうみる『学級崩壊』」(00・5・20)に「根本要因の本腰いれた究明必要、管理、競争教育対策を」の見出しの下、三上満氏(教育評論家)が『最終報告』批判をしている。三上氏はまず、学級経営研究会の『中間報告』に対する強烈な批判から始めている。

「中間報告では『要因は複合的』としながら『指導力のある教師の学級でも起こりうる』という一側面も示し、この問題がただ教師や家庭の問題だけではないことを明らかにしました。／しかし同時に、事例研究という方法上の制約もあって、そのもっと根本的な原因や打開の道を明らかにせず、『教師の指導力不足』『授業への不満』『家庭のしつけや学校の対応のまずさ』『校長のリーダーシップと校内の協力の欠如』などに主たる原因を求めるものになっていました。／こうした中間報告の姿勢が、文部省にたいして何ら反省や根本的対策

を迫らず、逆に『心の教育』だの校長の権限の強化だの、家庭のしつけへの上からの干渉だのといった『対策』に走らせてきました。ひいては東京の『人事考課』導入にみられるように、教職員を競わせ、差をつけることで『指導力向上』をはかるなどという、まさに『見当違いの処方せん』づくりに走らせてきたのです。」

かつての『中間報告』が、調査研究の方法上の制約もあって、学級崩壊の問題の「根本的な原因や打開の道を明らかに」なしえず、それゆえに『中間報告』は、文部省に対して「何ら反省や根本的対策を迫る」ものとはなり得なかった。むしろ、文部省をして「見当違いの処方せん」づくりに奔走させることになってしまった。では、こうした点からみたときに、今次の『最終報告』はどうか。文部行政の転換を迫るような内容のものになっているのか。

三上氏は、この点について、次のように書いている。

「今回の最終報告でも、子どもにおおいかぶさっている詰めこみと競争、学校のびのびした自由を奪っている管理と統制、過大な学習負担を強いて勉強ぎらいをつくりだす学習指導要領の重圧、子どもをとりまく暴力や『退廃文化』など、多くの人びとが『学級崩壊』の根本要因と見ていることに、言及はありません。／あえぎながら何とかついていくけれど、勉強がどんどん嫌いになっていく子どもの姿は、最近のいろいろな調査が示しています。これは明らかに『学級崩壊』の土壌です。これらのことにいま、本腰をいれた究明と対策をおこなう必要があります。／ただ、最終報告が事例の発生比率が多人数学級で高いこと、しかも学年進行途中での学級減などで、人数が急増したクラスで高いことに注意をうながしていることは、注目すべきことです。少人数学級や教員の定数増にもっと真剣にとりくめば、打開の好条件となることは明らかです。」

ここで、三上氏が「あえぎながら何とかついていくけれど、勉強がどんどん嫌いになっていく子どもの姿」の中に「学級崩壊の土壌」を見ていることは、学級崩壊問題の発生原因の本質に迫った発言として、注目に値すると言えるであろう。

さて、以上、学級経営研究会『学級経営をめぐる問題の現状とその対応』について、その中間報告書および最終報告書の内容分析を試みた。すでに述べたように、学級崩壊問題についての研究は、学級崩壊の現象形態の分析、その発生原因の解明、その克服の方法の定立、この3つのステップを踏んで展開されていかななくてはならない。これらのうちで、とくに重要な研究は、いうまでもなく、学級崩壊の発生原因の分析である。その発生原因の中には、すでに、学級崩壊の克服の方法が隠されているからである。

では、一体、学級崩壊の発生原因は何か。その発生原因をどのようにして探っていくのか。

学級経営研究会『学級経営をめぐる問題の現状とその対応』の中間報告書・最終報告書の内容分析を主たる素材とする、本論文の〔I〕〔II〕を通して私は、その発生原因を、報告書はどうとらえているか、報告書の内容の批判者たちはどうとらえているか、に探りを入れてみたわけであるが、そうした探りの中から十分に納得のいく解答が得られたとは、いまだ思っていない。むしろ、その発生原因の解明が、これからの課題であることが明確になったといったほうがよいかもしれないとさえ思っている。そのような次第で、学級経営研究会『学級経営をめぐる問題の現状とその対応』の中間報告書・最終報告書の内容およびそれらに対する批判的論及の成果を踏まえて、私自身の見解を展開していかななくてはならない。しかし、私自身の研究成果を、引き続いて、ここで全面的に展開することは到底できないので、その本格的な分析は、他日を期すほかはない。その際には、当然、学級調査・学校調査にまで踏み込んでいかななくてはならないであろう。

私自身としては、とくに、朝日新聞社会部編『なぜ学級は崩壊するのか—子ども・教師・親200人の体験と提言—』（教育史料出版会、99年）のといった学級崩壊問題についての優れた研究方法論——それは学級を崩壊させている、当の子どもたち自身の「言い分」に深く耳を傾けながら、あるいは耳を傾けることによって、学級崩壊の原因を探りあてようとする方法論である

——などを参考にしながら、さまざまな困難はあるけれども、学級崩壊問題の研究をさらに続けていきたいと思っている。