

# 学級崩壊に関する研究〔I〕

—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』（中間報告書）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
  - 学級崩壊と教師 学級崩壊問題の研究
  - 学級崩壊の現象形態について
- 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
  - 「学級崩壊」の定義 調査研究の方法
  - 第 1 節 学級崩壊が発生する背景的な要因について
    - 学級観 少子化・孤立化 ストレスの充満
  - 第 2 節 学級崩壊の直接的な発生原因について
    - 教師の指導力不足
    - 教師の指導力不足をどう克服するのか
  - 第 3 節 『中間報告』の内容に対する批判について  
……（以上、本号）
- 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 4 章 学級経営研究会『最終報告』に対する意見・批判等

## はじめに

本来ならば、ここでは、本誌前号までの連載論文「学校評議員制度の法制化と学校参加」のその〔Ⅲ〕を發表しなくてはならない。しかし、都合によ

り、その〔Ⅲ〕の発表を後回しにして、別系列の論文「学級崩壊に関する研究」のその〔Ⅰ〕を発表することにする。その理由は、予定していた論文「学校評議員制度の法制化と学校参加」のその〔Ⅲ〕の資料収集・整理をいまだ終えていないということにある。また、この論文「学級崩壊に関する研究」は、99年の夏期休暇期間中にその骨格の執筆を終えて、以後手元にそのままに置いていたこともあり、この機会に本『論集』に若干の補強をして発表しておこうと考えたということもある。そして、この論文「学級崩壊に関する研究」もまた連載論文とすることを予定している。

しかし、いずれの系列の仕事も、正直に言って、なかなか思うようにはかどらなくなり、一つの小さな論文を仕上げるのに、かつての何倍かの労力を必要とするようになった。しかし、それでも、次の著書または編著の出版を構想して、小論文を書きためていかななくてはならないと思っている。

## 序 章 学級崩壊問題の研究方法に関して

去る99年9月に、かの「学級経営研究会」は、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』（中間報告書）の成果を、『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—』（中間まとめ）にまとめて発表した（以下、これを『中間報告』という）。

本調査研究に際して結成された「学級経営研究会」とは、国立教育研究所・所長の吉田茂氏を研究代表者として、国立教育研究所の内外の研究者、教育行政担当者、学校現場の関係者など、18名の専門家によって組織された研究会である。

\* なお、この『中間報告』は、99年度末に「予定している最終報告書の中間まとめに相当するもの」であり、したがって「調査結果の概要と分析、今後の課題などに

関しては、『中間』と『最終』の2つの報告書を通してとりまとめることになって」というから、この学級経営研究会の調査報告は、やがて発表されるであろう「最終まとめ」と合体させて検討されなくてはならないということになる。私自身としては、その『最終報告』がやがて発表された時点で、本論文の〔Ⅱ〕にまとめてみる予定にしている。なおまた、ようやく2000年5月になって、その最終報告書がインターネット上の文部省のホームページ「文部省ニュース」に発表されたけれども、なぜか先の『中間報告』のように活字で印刷・出版されなかった。したがって、私自身がこの最終報告書を手し得たのは、ごく最近のことになるから、『中間』と『最終』を一括して分析・考察することは不可能である。『最終』の分析を後に回さざるを得ないゆえんである。もともと、『最終』にそれだけの内容があるとしてのことではあるが。

そこで、ここでは、この『中間報告』を主たる素材として、以下、学級崩壊の問題に関する検討を、各方面からすすめてみることにしたい。

\* なお、あらかじめ「各方面からすすめる」ということに関して述べておけば、学級崩壊に関する研究は、少なくとも、次の3つの方面から徹底して試みられなくてはならないように思われるのである。その第一は、多種多様な形態で現れてきている、学級崩壊の具体的な現象形態に関する研究である。一体、いうところの学級崩壊はどのような現象形態をともなって発生しているのかという問題に関する研究である。そして、その第二は、そうした学級崩壊現象の発生原因に関する研究である。どうしてそのような学級崩壊現象が発生してくるのか、発生しているのか、その発生原因に関する多面的・多角的な研究である。この点で、もしも「学級崩壊は教師の指導力不足から発生している」というように結論づけるとすれば、そのような発生原因の理解の仕方は、まったく一面的な因果関係の理解の仕方であって、そのような理解に対しては、直ちに「では、そのような教師の指導力不足は、なぜに生まれているのか」「それでは、教師が豊かな指導力を自主形成していくための条件は、果たして十分に整備されているのか」というような問題が提起され得るし、提起されなくてはならないであろう。そして、その第三は、学級崩壊現象をどのように予防したり克服したりしていくのか、その方途に関する研究である。そして、この予防・克服の方途に関する解答は、第二の学級崩壊の発生原因に関する徹底研究の過程からこそ導き出されるに違いないし、導き出されなくてはならないから、第二の発生原因に関する研究こそが最大の重要性をもって登場してくるに違いないのである。

## 学級崩壊と教師

(1) 99・12・28『毎日』は「公立校教員の休職過去最高、背景に『学級崩壊』の見出しの下に、文部省が99年12月27日付で公表した調査結果によれば、98年度に「精神性疾患が原因で休職した公立学校の教員数は1,707人と過去最高を記録したが、急増の一因は『学級崩壊』との指摘がある」と報じ、同日付の『朝日』もまた「精神的な病気で休職処分となった教員も、1,707人（前年度比6.1%増）と過去最多に。子どもの『荒れ』や学級崩壊などでストレスを受け、学校に行けなくなっている教員が増えている様子が見える」と報じた。

\* なお、99・12・28『朝日』は、上記の文部省の調査結果によれば、98年度中に懲戒や訓告などの処分を受けた公立学校の教員が2,535人と、過去最高を更新し、交通事故や体罰が多くを占めるが、わいせつ行為を起したことによる処分も76人と過去最多（89年度の24人に比べると3倍強）を記録したと報じている。

(2) さらに、2000・1・30『朝日』は「急増『先生崩壊』」の見出しの下に「心を病む教師たちが増えている。その多くは、学級崩壊など職場のストレスが引き金になったうつ病や神経症、心身症などだ。こうした症状で休職した教師は、98年度1,700人を超え、過去最高になった。症状がひどくなり教師を辞めてしまう人がいる一方で、周囲の支えなどで病を克服し、教壇に復帰する人もいる。いま、悩める教師たちを支援し、心の病を予防しようとする動きが広がっている」と報じ、同時に、東京都教育庁と提携する三楽病院（東京都千代田区）の精神神経科では「年間約200人前後で推移していた新患の教師たちが、98年から急増し、約250人になった。症状的には、抑うつ状態が最も多く全体の7割を占め、心身症、神経症と続く。学校現場のストレスが主因の『反応性うつ病』が、他の職業に比べ多いのが特徴だという。一般の病院を訪れる教師たちも増えている。うつ病治療で実績のある不知火病院（福岡県大牟田市）。ストレス病棟の入院患者の4人に1人は学校の教師だ。10年前の2倍という」などと報じている。

(3) これらの報道は、子どもたちの「荒れ」や「学級崩壊」が教員を精神的・肉体的に極度に追い詰め追い込んでいる実態の、その氷山の一角を明らかにした報道である。事実、学級崩壊が原因で「熱心な教師」や「ベテラン教師」たちまでもが、疲れ果てて、精神的・肉体的な過労から、はては休職、退職などに追い込まれているのである。

このような、学級崩壊等が原因で心身ともに極度に追い詰められ追い込まれている教師たちに対して、学級崩壊等のよってきたる原因にまで考えを及ぼすとき、深い同情を禁じ得ないのである。

\* なお、99年の4月頃から7月頃までにかけての各種の「学級崩壊調査」の結果に関しては、私は、東海教育自治研究会『教育自治研究』編集部の名で「学級崩壊に関する研究ノート」として、同『教育自治研究』第12号(99年9月)に発表しておいたところである。

#### 学級崩壊問題の研究

(1) こうした実態は、学級崩壊の問題に関する掘り下げた多面的・多角的な研究の必要性を、いよいよ鮮明にしていると言わなくてはならない。学級崩壊の問題について、その実相、発生原因、克服の筋道、等々に関する本格的な研究である。

本小論で以下、その内容について検討する『中間報告』—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)—は、文部省の委嘱を受けて、主に国立教育研究所が取り組んだ、そうした研究成果の一つである。

(2) また、こうした実態こそ、最近になって、その他にも、学級崩壊の問題に関する著書・論文等が多数出版されるに至っている理由であると見られよう。

それらのうち、その代表的事例を極力紹介しておくことにしよう。

今泉 博著『崩壊クラスの再建』学陽書房、98年

朝日新聞社会部『学級崩壊』朝日新聞社、99年

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，99年  
尾木直樹著『「学級崩壊」をどうみるか』NHK ブックス，99年

同 著『子どもの危機をどう見るか』岩波新書，2000年  
村山士郎著『子どもの攻撃性にひそむメッセージ』柏書房，99年  
授業研究所監修『学級崩壊からの脱出』フォーラム・A，98年  
秋葉英則他著『学級現場を歩く』フォーラム・A，98年

河上亮一著『学校崩壊』草思社，99年

同 著『普通の子どもたちの崩壊』文藝春秋，99年  
喜入 克著『高校が崩壊する』草思社，99年

高橋史朗著『「学級崩壊」10の克服法』ぶんか社，99年

小宮山博仁著『学級崩壊を起こさないクラスづくりへの処方箋』ぎょうせい，99年

向山洋一編『学級崩壊からの生還』扶桑社，99年

同 著『学校の失敗』扶桑社，99年

杉山隆一他編『学級崩壊』全5巻，フォーラム・A，2000年

大川克人著『「荒れ」「学級崩壊」を克服するには』たかの書房，2000年

石田一宏他著『衰退する子どもの人間力』大月書店，2000年

\* なお，教育科学研究会編集の雑誌『教育』（国土社，99年9月号）は，汐見稔幸他共著の論文「いわゆる『学級崩壊』問題をめぐる議論と文献解題」を収録しており，その中の「文献解題『学級崩壊』」では，相当に詳細な学級崩壊に関する著書・論文の文献紹介が行われていることを，ここで付記しておくことにしよう。

#### 学級崩壊の現象形態について

では，この「学級崩壊」現象とは，どのような現象をいうのであるか。

この点を最もまとまった形で素描したものとして，今泉著『崩壊クラスの再建』（前出）をあげることができる。その内容の一端から紹介しておこう。

『いじめ』『暴力』『暴言』あり，『仲間はずし』あり。四六時中おしゃべりが絶えないのです。一人や二人ではありません。男の子も女の子もそうなので

す。隣の子や後ろの子と話しています。静かにしている子がいるかと思えば、漫画を読んだり、机に落書きをしているのです。『きのう〇〇の番組見た?』『オレも見た見た』などと大声で話す子もいます。奇声をあげる子さえいるのです。授業中にもかかわらず、平気で立ち歩いたり、廊下へ勝手に出ていく子もいます。教師の注意など、聞こうとしません。やさしく注意しても、『うるっせー』という言葉が返ってきます。こうなると、授業とは到底言えるものではなくってしまいます。それなりに子どもたちを指導してきた教師であればあるほど、子どもの『荒れ』に戸惑い、自信を急速に失っていきます。今日もまた『荒れ』だすのではないか、恐怖に似たものさえ感じます。胸がキューンとしめつけられる思いがするのです。自然と教室への足取りは重くなってしまいます。／昨年4月、6年生を担当したときの学級の実態でした。『新しい荒れ』のすさまじさに、私自身自ら直面することになったのです。この状態が続けば、肉体的にも精神的にもまいってしまうにちがいない。これで1年間担任できるものなのか。はたして卒業までこぎつけられるだろうか。これ以上学級が良くなるという見通しはまったくありませんでした。)(はしがき)

「学級全体が、とにかく落ち着かないのです。職員朝会が終わって、中央階段を2階あたりまで登ると、3階の6年の教室の方から、騒々しさが伝わってきます。／案の定、立ち歩いている子、ふざけて走り回っている子、廊下に出ている子、隣の空き教室でオルガンを弾いている子、ほうきでチャンバラをしている子、トランプをしている子、オシャベリをしている子、漫画を読んでいる子、なかには蹴り合ったりしている子までもいるのです。チャイムはとつくに鳴っているのです。もう席についていなければならない時間なのに、こんな状態です。／私が教室に入っていくと、徐々に座りだすものの、オシャベリはなかなか止みません。黙っていると、いつまでも私語が続く感じなのです。日直の子が前に出てきて、朝のあいさつをしようとして、何回も『静かにしてください』と叫んでも、いっこうに静かにならないのです。いくら言っても静かにならないので、日直の子もこれ以上要求することはあきらめて、『おはよう』を済ませてしまわざるをえません。」(29～30頁)

「『荒れ』の状況が深刻なクラスでは、私語が途絶えることなく続くのです。一人や二人ではありません。男子も女子もです。あっちでもこっちでも、後ろの人や隣の人と、平気で話し出すのです。わざと大声で話す子たちもいるのです。立ち歩く子も出てきます。／友達が授業中に、ちょっとでも間違ったりすると、冷やかしたり非難したりします。教師に対しても同じです。間違いや失

敗をすると、わざと揚げ足を取ったり、茶化したりします。それを大声で笑う子どもたちもいるのです。／一度そのようになってしまうと、收拾がつかなくなってしまう。いくら教師が注意してもダメなのです。教師の声すら通らなくなります。教師が怒ると、彼らはますますおもしろがって、教師をからかうということさえあるのです。／漫画を読みだすもの、机やノートに落書きするもの、小さな紙切れに手紙を書いて友だちに回すなど、授業中とは思えないようなことが次々と起こるのです。／こうなると、もはや授業などと言える状況ではありません、教師の疲労たるや、大変なものです。胸がキューンと締めつけられます。まさに神経がすり減る日々が続くのです。精神的にまいってしまっても、不思議ではありません。学校に出勤するのも、教室に向かうのも、気が重くなります。学校に行ったときの様子がリアルに想像できるだけに、眠れぬ夜を過ごすこともあるのです。／今このような状態に置かれている教師が増えてきています。あまりの大変さに、入院したり、辞めたりする教師も少ないのです。まさに『教師受難』の時代でもあるのです。」(128～9頁)

今泉氏が描いて見せた学級崩壊の様相の一端である。学級崩壊の現象形態がよく知られたことであろう。

## 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

すでに紹介したように、去る99年9月に、かの「学級経営研究会」は、文部省委嘱の研究の成果を『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—』（中間まとめ）にまとめて発表した。

この『中間報告』は、次頁に示したように、はしがき、序、3章6節から構成されているものである。

\* 今回の本『中間報告』は、調査研究の対象を公立の小学校だけにしぼっている。そして、公立中学校に関する調査研究は99年度末の本報告で行うと書いている。



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 新しい学級経営を求めて—まとめにかえて—

\*\* なお、上の目次構成で、第2章第2節の箇所には、後に具体的に示すように、経営困難な学級をケース1からケース10までに類型化して示されている。経営困難な学級には、その要因別に分類してみると、10のケースがあるというわけである。

そこで以下、このような『中間報告』の内容に関して、いくつかの方面から瞥見していくことにしよう。

### 「学級崩壊」の定義

この学級経営研究会がどのような方法で調査研究をすすめたか、この点は後に見ることにして、初めに、本『中間報告』が「学級崩壊」概念をどのように定義しているか、この点から見ていくことにしよう。

(1) 本『中間報告』は、初めに、日本の公立小学校は約2万4,000校、学級数は複式学級まで含めると約27万学級あるといわれているから、約750万人の小学生が学ぶ27万通りの学級があることになり、それぞれの学級がそれぞれに特徴的な学級の様相を見せていることになると書いた後、まず「学級崩壊」について、次のように書いている。

「最近、子ども自身と彼らを取り巻く環境の変化などが指摘され、学級を

中心としたさまざまな問題状況が認識されるようになりました。マスコミなどで、『学級崩壊』と呼ばれる現象が、その最も深刻なものといえましょう。『教師の指導を受け入れない』『授業が始まっても教室を立ち歩く』『私語が多い』、あるいは『集団で教室を飛び出し、いつまでたっても戻らない』『突然奇声を発したり、物を投げる』などの行為を繰り返し、授業が成り立たなくなって、学級内での指導が困難になっている状況が報告されるようになりました。」(2頁)

そして、さらに「『学級崩壊』という呼び方は事態の深刻さを強烈に意識させる響きを持つ言葉ですが、複雑な状況をじっくりと多面的に捉えていく姿勢を弱めてしまう危険もはらんでいます」と書いて、したがって本『中間報告』では、学級崩壊を「学級がうまく機能しない状況」という呼び方をするとして、これを次のように定義している。

「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)

学級崩壊をこのように定義した上で、留意点の第一に、このような困難な「状況」は、表面的に落ち着いている学級でも起こりうるし、逆に、はた目には「混乱」と映る場合でも「うまく機能している」こともあると書いて、この「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、数量化しないことを求めている(9頁)。

後に見る、本『中間報告』の学級観に照らして見ても、本『中間報告』が学級崩壊現象をどの学級でも発生しうる現象であると見ていることが知られよう。

(2) 本『中間報告』が学級崩壊という概念の代わりに「学級がうまく機能しない状況」という概念を使用した理由に関して、いま少し見ておくことにしよう。

すでに見たように、それは、学級崩壊という概念に関して、この概念は「複雑な状況をじっくりと多面的に捉えていく姿勢を弱めてしまう危険もはらんでいます」と書いていたが、さらにそれは、学級崩壊という「崩壊」という概念に関しても、次のように書いて、この学級崩壊という概念を退けているのである。

「(学級崩壊にいう)『崩壊』とは、既存の形が強固であるが故に、その秩序が乱れたり、崩れることが脅威となるものです。その意味で、小学校を中心に、学級担任制による学級経営が『崩壊』したという指摘は確かに衝撃的でした。／しかし、学級の在り方や学級経営は本来そのようなものなのでしょうか。」(3頁)

「今回の調査研究の作業から見てきたことは、どの時点での、どのような状況を指して、『学級崩壊』していると判断するかが非常に困難であり、安易にこの言葉を使用して状況認識を進めることは、状況を見誤る危険があるということでした。したがって、(中略)私たちは『学級崩壊』という言葉で学級の問題状況を語ることをしませんでした。重要なことは、いろいろな要因が重なり合って学級経営が困難な問題状況を呈していることを自覚することであり、実態を紐解く考え方や見方を関係者が共有することであると考えます。」(3頁)

本『中間報告』が学級崩壊という概念を退けて「学級がうまく機能しない状況」という概念を使用した理由は何なのか、なお必ずしも明確ではないけれども、マスコミなどで、学級崩壊という概念が頻繁に使用されているが、学級が崩壊してしまっているという把握は、必ずしも適切ではなく、むしろ厳格には、それは「いろいろな要因が重なり合って学級経営が困難な問題状況を呈している」状態を指していると見た方が適切であるから、それを「学級がうまく機能しない状況」と定義して、その上で、そのような「実態を紐解く考え方や見方を関係者が共有」して、学級がうまく機能するように関係者が知恵を出し合うことこそ重要なのではないかと、課題提起が可能なよう

に定義し直そうとしているとも解されるのである。

しかし、本論文では、さしずめ、学級崩壊という概念を使用していくことにする。

#### 調査研究の方法

それは、どのような調査研究方法をとったのか、ここらで示しておくことにしよう。

(1) それは「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」てきたと書いている(4頁)から、調査研究の方法としては、学級崩壊の体験者自身およびその学級崩壊の問題に関係した人たちからの聞き取りを通して、その学級崩壊の実態を描写・分析・考察するという方法をとっていることが知られる。より具体的には、それは「担任教師、校長、教育委員会、保護者など、さまざまな関係者からの聞き取り調査をなるべく全国各地で実施するよう努めました」と書いている(5頁)。それはまた、全国的にアンケート調査を実施するようなことはせずに、地域や学校の特性、教師と子どもの特徴などに留意しながら、多様に事例を収集するように試み、関係者からの聞き取りを優先したと書いている(5頁)が、このような方法は一定に評価できるように思われる。具体的な事例について具体的に分析・考察することを試み、ともすると皮相な調査に流れやすいアンケート調査という方式を採らなかったからである。あるいは、学級崩壊の問題に関して、このような事例分析という方法を採ったのは、全国的にアンケートを採ることは、著しい困難があったからかもしれない。

別の箇所では、このような本『中間報告』が、このような事例分析という調査研究の方法を採ったことに関して、次のようにも書いている。

「マスコミなどで『学級崩壊』と称されている現象の実態について全国各

地に赴き、経営困難な事例に接した関係者の方々のお話をできるだけ丁寧に聞き取ることといたしました。ご承知のように、学級経営の困難な状況について正確な情報を得ることは多くの困難が伴います。したがって、本調査ではできるだけ詳細かつ多角的な情報収集に努め、多面的な分析を心がけたつもりです。これらのデータを補うために、教育行政等関連機関の対応や家庭・地域・学校間の連携の実態についても情報収集を行いました。」（1頁）

学級経営が困難な事例に接した関係者からの聞き取りを基本としていることは、すでにこの「はしがき」からも明白である。

(2) しかし、それが「一部を除いて、子どもたちからの直接的な聞き取りは十分にできていません」（5頁）と書いていることは、学級崩壊の発生原因をより具体的に深くとらえることに、今回の本調査研究が大きな欠陥をもっていることを示しているとみられるのである。というわけは、学級をうまく機能させないほどまでに「荒れ」ているのは、子どもたち自身なのであって、子どもたちが「なぜそれほどまでに『荒れ』ているのか」の問題に迫ることを軽視し、子どもたちの「言い分」についての、子どもたち自身からの聞き取りを軽視してしまっただけでは、学級崩壊の発生の真因に迫ることは、到底できないと思われるからである。

あらためて指摘するまでもなく、学級崩壊は子どもたちの「荒れ」から発生しているのである。そして、その「荒れ」は、子どもたちの内面的な強度な欲求不満に由来していると解されるのである。

そうだとすれば、いわば子どもたちの目線に立って、そこから「荒れ」の発生原因を解明し、子どもたちが要求している学級経営を創造していかなくてはならない。さもなければ、学級崩壊の問題を解決していくことなど、到底不可能ではないかと思われるのである。したがって、子どもたちからの直接的な聞き取りの不足は、いわば本調査研究の致命的な欠陥と言わなくてはならないであろう。

(3) この点に関連して、今泉博『崩壊クラスの再建』(前出)が、次のように書いている点など、大いに注目されなくてはならないであろう。

「書店へ行くと、『いじめ』問題をはじめ、教育に関する本がどっさり並べられています。しかし、子ども自身が授業や学校を論じている本は、ごく少数を除いてほとんどありません。現代の学校教育の中で、一番悩んでいるのも、矛盾を感じているのも子どもたちです。また学校教育を変える上で、本来もっとも重要な役割を担うのもまた子どもたちだと思います。大人があれこれ論じるだけでなく、子どもたちの声を受け止めることから、教育の再生がはじまるのだと思います。子どもの率直な声の中に『いま何が問題なのか』『学校教育がどう変わっていかなければならないか』を考える手がかりが得られるにちがいありません。」「事実、私が昨年夏に訪れたデンマークでは、教育課程編成にも、父母だけでなく、子どもたちの声が反映されるように組織的にも制度的にも確立しています。子ども抜きの『教育改革』論議は、その発想においても、限界を含んでいると言えます。／子どもの声を真剣に受けとめ、それを生かしていくならば、現実の学校は大きく変わっていくはずです。」(6～7頁)

子どもたちの声を真剣に受けとめることを強く求めているだけではなく、その声を生かしていくならば「現実の学校は大きく変わっていく」に違いないと、学校改革の展望を示しているのである。子ども・父母の学校参加の制度化まで提唱した貴重な発言であると言えよう。

学級崩壊の問題の発生原因を解明して、この学級崩壊の問題を解決していく上でも、子どもたちからの直接的な聞き取りを軽視したことは、本調査研究の致命的な欠陥だと言わなくてはならない理由である。

(4) こうした点で、かの朝日新聞社会部編『なぜ学級は崩壊するのか』(前出)なども、これが「荒れる」子どもたちの生の「声」「言い分」を豊富に収録して編集されているから、大いに参考にされなくてはならなかったであろう。本来ならば、ここで本書に収録されている子どもたちの生の「声」「言い分」を相当数紹介しなくてはならないが、ここでも、そのうちの若干について紹介しておく程度にとどめることにする。

「私は小学生のころから学校が大っキライだ。勉強するからキライだとか、ト

イレがくさいからキライだとか、そういう単純な理由じゃなくて、学校のやり方がキライだ。先生のやり方もキライだ。自分の理想に少しでも近づけようと、生徒たちをキビしく取りしめる。中にはそうでない先生もいるけど、私のいたクラスの先生は、だいたいそんなだった。(中略)／今の子供は自分を主張できない。それは周りからういてしまうのが、こわいからだと思う。私もそうだ。前に、自分の意見を紙に書いて先生に提出したら、クラス全員の前で読まれた。私の意見がいかにもまちがっているぞ、とでも言いたそうなかんじで。すごくムカついた。その先生はさっき書いたような理想に燃える、私の最も好きじゃないタイプだった。／今の学校や先生じゃ、楽しい学校生活を送るのはムズかしいと思う。友達と会っておしゃべりしたりするのは、もちろん楽しいけど、本当の意味で、生徒が学校を心から好きになることはないと思う。もちろん生徒側にも、問題点はたくさんある。だからこそ、おたがいに認めて、悪いところは自分からなおしていくのがベストだろうと思う。学校側や先生側から勝手に理想をおしつけられるのは、たまらなくイヤな気分になる。先生がえらい、生徒は下の立場。そんなのはおかしいのだ。同じ立場じゃないといけない。おたがいを認めて、同じ立場で接することによって、私の大っキライなやり方は、きっと消えていけようと思う。ま、今のところは、お先まつ暗ってかんじだけど。」(39～40頁、東京都・中学校3年生「個性があるからこそおもしろいのに」より)

「やはり、今の小中学校では、先生達と生徒の間に深い溝があるのだ、と思いました。でも、実態としては小学校と中学校では大きな違いがあります。高校進学のための『内申書』というやつです。／私達が先生達を嫌うのには、たいていまとな理由があります。先生達の言動について、どう考えてもおかしい、と思うことは少なくないのです(具体的に書くと長くなるので省略)。／そんな時、『それはなぜですか、おかしいじゃないですか』と意見できる場合は、今の中学生にどれほどあるのでしょうか？ 私は中学生ともなれば、先生達に意見するのもありだと思います。もちろん自分達がいつも正しいと思っているわけではなく、その意見のほとんどがあげ足取りになってしまうでしょう。でも、まずそういった雰囲気・場が必要なのだと思います。言いたいことが言えなければ、心の中から腐っていくのです。／しかし、結局のところ『内申書』なのです。これによって私達は、先生達に直接意見する機会をいつも逸しているのです。たかが『内申書』に怯えるなんて、臆病だと分かっています。しかし今の中学校の先生達に、生徒の意見を前向きに聞き、それによって内申書に手を

加えたりは絶対にしないと約束できるでしょうか。実際、内申書は先生達の武器になっているように思えてなりません。／中学校で先生・生徒間の溝を埋めるとしたら、まず内申書の圧力を下げることではないかと思います。／まだ15歳ながら目上の人に媚びる卑屈な根性を覚えてしまったなんて、我が身ながら情けないです。」(42～3頁, 埼玉県・中学校3年生「内申書は先生の武器」より)

(5) さて、本調査研究は、全国から「学級経営がうまく機能しない状況にある」事例として102の学級を抽出し、それらの事例を10のケースに類型化し、主として学年の特徴に依存するもの、教師や学校あるいは子どもの側に主たる原因が見られるもの、教師・子ども・家庭などとの関係に問題があるものなどに類別している。そして、事例を類型化したとはいえ、ほとんどの事例において、複数の要因が当てはまることが判明したと書いている(5頁)。

学級がうまく機能しない状況にある102の学級について、それは、学級担任の性別、年齢、学年別の実数を示した後、10の類型を下のように分類して示している(99年7月30日現在)。

#### 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) ……………	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(必要な養育を家庭で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(学校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



見られるように、各類型には複数の要因が当てはまるとはいえ、ケース7が7割強、ケース4が6割強と、突出して多く、次いで、ケース5, 6, 8, 2というような順序になっている。

なお、本『中間報告』は、各ケースの場合について、それぞれの事例の概要を描写し、その上で、各事例について逐一「考察」を加えている。それらの事例の概要および考察の紹介は、ここでは省略する。

## 第1節 学級崩壊が発生する背景的な要因について

初めに、本『中間報告』は、学級崩壊が発生する一般的・普遍的な背景について、いわば独自の学級観等に照らして、次のように描写することから始めている。

### 学級観

(1) その学級観から見れば、この『中間報告』が、学級崩壊現象がけっして特別な現象ではなく、どの学級にも起こりうる現象であることを示唆して見せたものと言ってよいであろう。

「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。そこでは友だち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、学級はさまざまなおこぼれ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。」(3~4頁)

ここでは、学級は「もともと『形』のあるものではなく、多様な活動を通して新しくつくられるもの」だという学級観を示しており、そうだとすれば、それが「新しくつくられる」過程では、学級崩壊の現象も生じ得るということにもなる。

「歴史的な成り立ちと社会的期待を背景に、公立小学校には多様な生活環境の中でさまざまな生活経験をしてきた子どもたちが通っています。実にさまざまな行動様式・価値観を身に付けた子どもたちが、きわめて人為的に設けられた制度である学級という社会的な空間で過ごしているのです。ここに、学級の持つ制約と特色があります。／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。」(8頁)

ここでは、さらに、学級内での各種の葛藤や摩擦の発生は「あってはならないこと」などではなくて、むしろ「自然な成り行き」だという学級観をとって見せているのである。したがって、学級経営は「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」とも書いている(8頁)。

ここで注意しておきたいことは、このような学級観は、どんな規模の学級においても成立する、そのような普遍的に成立する学級観ではないだろうということである。20人以下の学級においても同じように成立する、そのような学級観ではないであろう。

(2) したがって、このような学級観に立つのであれば、本『中間報告』は、いま一步すすめて、いまやどのような指導力こそが、教師に必要とされるに至っているのかを、具体的に示さなくてはならないのではないかと。少なくとも、どのような条件や制度の整備・確立こそが、学級崩壊の予防・克服に必要とされるのかの問題について、具体的な解答ないし示唆を与えなくてはならないのではないかと。

さもなければ、その学級観は学級現状の解釈論にとどまり、いまや切実に求められている学級現実の改革論には、少しもならないであろう。

しかし、この『中間報告』は、単に、学級内には「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」とか、学級内での各種の葛藤や摩擦の発生は「あってはならないこと」などではなく、むしろ「自然な成り行き」だなどという学級観を示すだけで終わってしまっているが、必要なことは、いまの学級のなかで、なぜに学級崩壊的な現象まで生み出すような、それほどまでに鋭い「葛藤や対立」「葛藤や摩擦」が頻発しているのか、なぜに「相互信頼や協力関係」の形成がそれほどまでに困難なのか、その理由をも示さなくてはならないであろう。そして、その理由に関しては、なるほど各種の要因が考えられるし、考えられなくてはならないけれども、その根本的な理由の一つに、40人学級定員制という過大学級制が実在することを明示しなくてはならないであろう。しかし、この『中間報告』は、その理由に関して各種の要因が考えられるのに、その理由ないし要因については、一切、論及しようとはしないのである。

(3) それどころか、すでに見てきたような学級観に立ちながら、本『中間報告』は、20人学級定員制ないし30人学級定員制の実現の問題については、次のように述べているに過ぎないのである。

「学級規模と問題状況の発生に関する相関に関しては、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おり、両者の関連性について、現在までの調査では、関連があることを示すデータを収集することができませんでした。」(7頁)

つまり、学級規模の縮小の問題に関しては、著しく消極的・否定的な態度をとっているのである。調査研究の方法論の限界からくる消極性だとも思われるが、これでは、この『中間報告』が、学級崩壊の現象が頻発するのは『『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』と見ているとしか言えないであろう。

やはり、学級崩壊的現象は「あってはならないこと」という前提に立って、学級崩壊的現象の頻発を予防するような方途が、明示されなくてはならなかったのではないか。

### 少子化・孤立化

子どもの少子化・孤立化が学級崩壊の背景にあることについても、それは、次のように指摘している。

「少子化による環境の変化が子どもの孤立化をもたらし、積極的に人間関係づくりを進める条件を弱体化させている側面を見逃すことはできません。このような子どもたちによって構成される学級では、相互作用を通して次第に連帯意識が生まれ、凝集性が高まるというより、むしろ学級集団としてのまとまりが崩れていき、人間関係や集団生活の過ごし方を学ぶ機能が低下していくことの方が心配されます。」(34頁)

子どもの少子化からくる子どもの孤立化が、子どもたちの連帯意識や凝集性を希薄化させていることもまた、学級崩壊を発生させやすい要因になっているというのである。

しかし、そうだとすれば、なおさらのこと、子どもの孤立化の進行にもかかわらず、より「相互作用を通して次第に連帯意識が生まれ、凝集性が高ま」りやすくするためにも、学級規模の縮小等をこそ積極的に提案しなくてはならないであろう。ところが、それは「学級集団のまとまりが崩れていくこと、さらに「人間関係や集団生活の過ごし方を学ぶ機能が低下していく」ことを、単に心配しているに過ぎないのである。

- \* なお、その他、それは、聞き取り調査の中で出されたいくつかの意見について、次のように紹介している。その際に出された意見を、以下列記しておこう(31頁)。
- 「変化の激しい社会になって、伝統的な学校教育の仕組みや方法などが、社会の要求や変化に適応できなくなっているのではないか」
  - 「子どもと一緒に元気良く遊ぶ、エネルギーあふれる教師が少なくなりつつある」
  - 「魅力ある教育活動を展開する教師が大勢いる反面、マンネリ化した授業からなか

なか脱却できないでいる教師も少なくない」

- 「教師が多忙化しているから、1学級の人数が減少したら、きめ細かい指導ができるのではないか」
- 「いじめや不登校などの問題の深刻化とその対応に追われている学校の姿がある」
- 「問題が深刻化しているにもかかわらず、保護者や地域が依然として学校任せになっている地域がある」
- 「学級がうまく機能しない学級を抱えた学校の場合、学級担任を孤立させてしまう職場の状況や、学校全体の協力・支援体制が確立していないという状況、管理職のリーダーシップの問題などさまざまな問題状況がある」

以上のような意見がそれであるが、極めて重要な指摘が行われていることが知られよう。しかし、この『中間報告』は、これらの重要な指摘について、本来ならば逐一詳細にコメントする価値のある指摘であるのに、そのような指摘内容についてのコメントは一切していないのである。

### ストレスの充満

それはまた、子どもたちのなかに充満しているストレスが学級崩壊を発生させる要因として存在することについても、次のように指摘している。

「現代社会はさまざまなストレスに悩まされる社会でもあります。このことは子どもたちにも当てはまります。私たちの調査においても、学校や学級生活におけるストレスが進行しているという報告がありました。さらには、家庭で『よい子』を演ずるあまり、学校がストレスを発散させる場になっていると指摘する教師もいました。このような状況に対処するためには、養護教諭やスクールカウンセラーなどの人たちの協力はもちろん、学校の教職員それぞれが、それぞれの持ち場において子どもたちの悩みを聞く相談相手になるように心掛けることが大切です。」(33頁)

子どもたちの内面的なストレスから出発して学級崩壊の発生原因を解明しようとしている点で、このような指摘は極めて重要な意味をもっていると思われる。

しかし、学級崩壊の発生原因として、ごく一般的な形で「子どもたちのストレス」をあげているだけでよいのであるか。また、教職員等が「それぞれ

の持ち場において子どもたちの悩みを聞く相談相手になるように心掛ける」程度で、学級崩壊の問題は解決するのであるか。

子どもたちのストレス＝欲求不満等がよってくる原因を具体的に解明し、その発生原因に照らして、それらのストレス＝欲求不満等そのものを解決する方法を示さなくてはならないのではないか。そうしたストレスが「競争と管理」の学校教育の中で発生していることにこそ、もっと具体的に目を向けなくてはならないのではないか。

## 第2節 学級崩壊の直接的な発生原因について

もちろん、以上に見てきたような背景的要因から、ただちに学級崩壊が発生するとは限らない。やはり学級崩壊の直接的な発生原因は、教師の指導力等にあることも否定できないであろう。では、本『中間報告』は、この教師の指導力等の問題に関して、どのように書いているか。

### 教師の指導力不足

(1) 本『中間報告』は、とくにケース7の「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」を取り出して、このケース7の多くは「いわゆる『教師の指導力不足』として認知されたものです。この事例が約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と思われます」と書いて(7頁)、学級崩壊の発生原因として「教師の指導力不足」をあげている。そして、さらに「教育は要するに教師次第」という議論を、そのままに肯定してしまっているのである。

\* この文章に続けて、それは「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」と書いて(7頁)、学級崩壊の発生原因は「教師の指導力不足」だけには求められないことを指摘している。

そうだとすれば、本『中間報告』は、なぜ「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」ことになるのか、その理由を示さなくてはならな

いであろう。さもなければ、ケース7の場合についても、その多くを「教師の指導力不足」として認知することは、到底できないのではないか。しかし、本『中間報告』は、その理由を示すようなことは、一切していない。

では「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」ことになるのはなぜなのか、この問題がさらに深く解明されなくてはならない。この事実は、近年の学級崩壊の現象が「教師の指導力不足」だけからくるものではなくて、それとは別個の、例えば学校制度的な要因ないし教育行政的な要因からもきていることを、よく示しているのではないか。

(2) この「教師の指導力不足」の問題に関して、別の箇所では、次のように指摘している。この「教師の指導力不足」のことについては、これを「教師の学級経営能力の低下」と言い換えてもよいというのである。

「やはり直接的には、教室における子どもと学級担任の人間関係の在り方に注目せざるを得ません。すなわち、教室における子どもの成長の変化とそれを十分に受け止められない学級担任の指導力の問題について注視する必要があります。」(33頁)

「このような子どもの変化を受け止める学級担任について、その指導力が問われることとなります。しかし現在、子どもと教師、あるいは子ども相互の人間関係をつくり、集団生活に必要な秩序や規律を子どもたちに受け止めさせ、学習の成立を図るといふ、学級経営の基本的な機能がうまく果たされていない状況が見られます。学級担任の指導力不足とは、この学級経営能力の低下と言い換えてもよいと思います。」(34頁)

このように書いて、ここで「指導力不足」というのは、換言すれば「学級経営能力の低下」のことを指していると述べている。

(3) また、この「指導力不足」の問題と関連して、それは「子どもの実態や勤務校の特性などといった、環境の変化に弱い教師」の問題に触れて、次のようにも書いている。これもまた、とくにケース7を意識しての提言とも見られよう。

「過去の経験の積み重ねをもとに状況に対応しようとする考え方に支配さ

れて、環境の変化に適應できず、困難な場に立たされ、戸惑う教師の姿が浮かび上がってきました。環境の変化に強い教師をいかに育てるか、教員養成や教員研修の在り方について改めて問い直さねばならない課題があると思われます。／指導方法に不満を持つ子どもたちへの対応に関しては、『わかる授業』や『楽しい授業』あるいは『自己達成感を実感できる授業』などの工夫がますます重要となつてきています。」(35頁)

学級崩壊の7割が「教師の学級経営が柔軟性を欠いている」ことから発生しているから、この「柔軟性」を育てる上でも、教員養成や教員研修の在り方について再考してみる必要があるというのである。

(4) しかし、教師たちは「過去の経験の積み重ねをもとに状況に対応しようとする考え方に支配されて」戸惑っているのであろうか。

そうではなくて、むしろ「上から」の管理主義的・官僚主義的な教育行政支配によって「教育の自由」を制限され否定され、職員会議等での自由闊達な教育論議ができなくて、そのために子どもたちの欲求・要求によりよく応えるような教育がなし得ずに、戸惑っているのではないのか。日常的多忙・過労を一層、多忙・過労に追い込むような行政研修を強制されて、そのために子どもたちの欲求・要求によりよく応える上で必要不可欠な「ゆとり」をまったく確保することができなくて、戸惑っているのではないのか。

それはまた『『わかる授業』や『楽しい授業』あるいは『自己達成感を実感できる授業』などの工夫がますます重要となつてきています』と、いとも簡単に課題提起をしてみせているが、この課題はさほどに容易なことではない。現に、ある小学校教師は「教師の授業力アップへ環境作りを」と、次のように訴えているのである。

「子供が『やりたくなる、やりがいのある授業』をすることが、教師の仕事だと思ふ。多くの教師は、それを願つて努力している。が、それは非常に難しい業なのである。／戦後、そのような授業をしてきた名人も少なくはないが、多くの教師は、日々の授業、行事、新しい教育課程に翻ろうされながら、授業内



容を充実させてきた。そうした中でも、心ある教師は、さまざまな機会をとらえ、授業力アップに精進している。／子供が身を乗り出すような授業が出来るようになるためには、十分な教材研究と実践分析を重ね、研究授業も数多くこなさなければならない。／しかし、学校では教材研究や授業分析に費やす時間が許されないのが現状だ。／教材研究を、勤務時間内で出来る環境を作らない限り、教師の授業力アップも望めないのでは、と思う。」(2000・2・29『毎日』)

教材研究・授業分析をするための環境づくりこそ課題だと、強く訴えた発言である。一体、この『中間報告』は、このような環境づくりの必要性を、どの程度まで認識しているのであろうか。また、ある元教員は「“対話時間”で教育にゆとりを」と、次のように訴えているのである。

「教師は言うまでもなく、子どもたちにも、もっとゆとりを持たせるようにしたい。ゆとりを持って子どもの言い分をよく聞いてやりたい。／教師は、指導すべきことを子どもたちに理解させることで、お互いに信頼できるのではないだろうか。そうすれば、学級崩壊なんか起こり得ないと思う。指導すべきことがあまりにも多く、教師にゆとりがない。ゆとりがなければ、子どもたちに目が向かない、心が届かないのは、当然であると思う。」(2000・1・1『中日』)

子どもにも教師にも、もっと「ゆとりを」と、強く訴えたものである。

#### 教師の指導力不足をどう克服するのか

—「学級を開く」「開かれた学校づくり」の問題にも触れながら—

(1) それは『『学級経営の充実』には、王道もなければ、問題解決のための特効薬もありません。同じような対策が逆に問題をこじらせたり、火に油を注ぐ状況になったケースもありました』と書いて、学級崩壊の克服の困難性を指摘しているが、すぐに続いて「学級を開く」ことに触れて、次のように書いている。

「たとえば、『学級を開く』とはいっても、学級経営についての情報が未整備で、保護者と学校との間で信頼関係が薄いと、相互不信が募ったり、保護者の間に対立が生まれるなど、新たな混乱が発生することもあるよう

です。」(36頁)

学級崩壊の克服には「王道もなく、特效薬もない」とはいえ、父母と学校  
の間に信頼関係を確立する努力を精一杯重ねながら「学級を開く」ことは、  
そのための「王道」の一つであることを、強く示唆したものと解することも  
できよう。

(2) そしてもた、それはテーマとして「開かれた学校づくり」を提起し、  
次のようにも書いているのである。

「学校と家庭、そして地域の教育力は、相互批判に明け暮れたり、相互依  
存することによって発揮できるのではなく、それぞれが自分の領分での責  
任を果たし、その上で連携や協力をするから意味を持つのではないかと  
いう反省や意見を、私たちはいろいろな人たちからうかがいました。その  
意味では、まず学校が説明責任をきちんと果たすことが重要になってきま  
す。つまり開かれた学校づくりが求められているのでしょう。」(32頁)

学級崩壊を克服する上では、さらに「開かれた学校づくり」が課題となる  
ことを指摘した箇所であるが、しかし、いうところの「開かれた学校づく  
り」は、ここでは、精々「学校が説明責任をきちんと果たす」ことによっ  
て達成される程度のものに過ぎない。その「開かれた学校づくり」は、地域住  
民(子ども、父母、住民、教職員)の学校教育参加を制度化することによっ  
て達成されるのでは少しもないのである。

なお、別の箇所では、いまだ極めて抽象的ながら、それが次のように書い  
ていることも、合わせて指摘しておくことにしよう。

「子どもの教育を学校だけでなく、地域全体で考え、情報を共有し、知恵  
と力を出し合って進める体制づくりが今求められているのではないでしょ  
うか。そのためには、学校や家庭を取り巻く地域の教育力を回復する手だ  
てを見つけなければなりません。」(33頁)

学校教育参加の制度化に、より本格的に運動していく提言だとも見られよ  
う。

(3) いうところの「教師の指導力」のことに關しては、次のように書いている。

「教師の指導力といわれるものについても、子どもとの関係の中で発揮されるものであり、ある意味ではその関係の中で育てられるものと見なすこともできます。子どもと教師のそれぞれが、学級を基盤としたいろいろな活動のどのような過程で成長するのかは、非常に複雑なものです。その課題を解明することは、私たちに許された時間と能力を超えた問題であるといわざるを得ません。さらに、学級担任の決め方やクラス替えの実態と問題点など、調査研究の蓄積が不足しているものもあり、研究者に課された課題も少なくありません。今後、調査研究の一層の発展を期さなければならぬものと考えています。」(36頁)

この「教師の指導力」のことに對して、それは「子どもとの関係の中で発揮されるもの」「子どもとの関係の中で育てられるもの」などと書いているが、基本的・原理的にはその通りだとしても、いまやいよいよ深刻化している学級崩壊の時代の中で、このような基本的原理論を展開してみても、学級が崩壊的現象を呈しているときに、その実態には全くあつていないと言わなくてはならないのではないか。

さらに、それは、子どもと教師とが「学級を基盤としたいろいろな活動のどのような過程で成長するのかは、非常に複雑なものです」と書いて、教師の研修の実態分析やあり方の分析を先送りしてしまっているが、いま最も必要なことは「学級を基盤としたいろいろな活動のどのような過程で」学級が崩壊しているかの分析であつて、どのような過程で子どもや教師が成長するかの分析ではない。調査研究の課題意識が「学級崩壊の過程」分析からズレてしまっていると云わなくてはならないであらう。

また、教師の「指導力不足」について言うのであれば、まずは、教師たちがそのような「指導力」を自主形成していく、そのための「ゆとり」(教育条件および賃金・労働条件等)が制度的に保障されているのか、そのような制度的

な「ゆとり」があるのか、これらの点をこそ、初めに問題にしなくてはならないであろう。

さらにまた、どのような研修こそが必要とされているのか、それは地方公務員法第39条の規定に基づく行政研修なのか、それとも教育公務員特例法の第19条・第20条の規定に基づく自主研修なのか、地方公務員法第39条の規定に基づいて行われている行政研修の具体的な中身は実際にはどうなっているのか、等々の問題についても、明確に示す必要があったのではないか。

(4) たとえ学級崩壊の直接的な発生原因の一つに「教師の指導力不足」をあげなくてはならないとしても、そのような「指導力不足」を生み出した教育行政の責任を看過することは、到底できないはずである。

教育基本法制が、教育行政に対して教育の「諸条件の整備確立」(教育基本法第10条②)をこそ要請しており、その上で、教職員の身分・待遇・研修などのあり方に関して、どんな要請をしている法制であるか、この点を教育基本法第6条(学校教育)②の後段の規定に照らして、さらに地方公務員法第39条(研修)の規定と対比しつつ、教育公務員特例法の第19条・第20条の教師の研修に関する規定に照らして、よく確認しながら、そのような要請に対して、現実の教育行政がどれほどまでに怠慢な態度をとっているか、これらの問題を問うことなしには、学級崩壊等の問題を解決していく展望は、けっして得られないだろうからである。

\* 念のために、上記の文章中に出てくる関連諸法の条文規定を、以下に例示しておくことにしよう。本来ならば、これらの関連諸法の条文の規定内容について概説しておくべきであるが、ここでは省略する。

\*\* 教育基本法第10条②「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を達成するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなくてはならない。」

教育基本法第6条②「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。」

\*\*\* 教育公務員特例法第19条 「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」

教育公務員特例法第20条 「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。

2 教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。

3 教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のまま、長期にわたる研修を受けることができる。」

\*\*\*\* 地方公務員法第39条 「職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない。

2 前項の研修は、任命権者が行うものとする。」

### 第3節 『中間報告』の内容に対する批判について

(1) こうした点に関連して、ある小学校教師は、次のように書いているが、まことに切実な要求であり正当な批判だと言わざるを得ないであろう。

『『学級崩壊』の個別ケースを集積すれば、『教師の指導力不足』『硬直した指導』または『家族の機能の崩壊』にいきつくことは見えています。教師も子どもも親もまず『自分の努力が足りないから』と考えるものです。／しかし問題は、それが今、全国各地に現れているのはなぜかということです。日本の学校は『金属疲労状態』なのです。個別の解決策は必要ですが、それは結局、息せききって走っている現場に『がんばれ』とさらなる努力を強いることになるのです。／どうしたら子どもと教師に笑顔と元気を回復することができるのか。ゆっくりとした待ち時間で共同して子どもたちと向き合えるように、学級定数を削減し、教員定数を増やしてほしい。そして、諸外国でも実施している長期の自主的な研修を保障すべきです。』(99・9・14)

教育諸条件の改善、教育公務員特例法の第19・20条の規定に基づく自主的・長期的な研修の機会の保障等を、教育行政に向かって要求した発言である。

(2) ある小学校教師は、今次『中間報告』が「『指導力のある教師でも困

難な学級が存在する』といいながら、なぜそういう学級があるのか、まったく分析していません。制度的な保障や条件整備にもまったく触れていません」と批判している(99・9・14)が、これもまた、今次『中間報告』に対する強烈な批判だと見られよう。

(3) ある小学校教師は、2000・1・21『朝日』紙上の「ゆとりのある教育環境こそ」と、次のように訴えているが、これもまた、正当な訴えだと言わざるを得ないだろう。

「今、教育現場では『2002年からの教育内容をどう具体化するか』について、勤務時間を超えて研修、研究に取り組んでいます。／授業を中心とした毎日の子どもたちへのかかわりのほか、目の前の子どもたち、次世代の子どもたちのことも考えています。多忙な毎日が、ますます多忙になっていると言っても言い過ぎではありません。／賃金抑制のために自分自身の生活を犠牲にすることが余儀なくされています。子どもたちのために、時間だけでなく、経済面をも犠牲にし、毎日の教育活動に取り組んでいるのです。／子どもたちのために頑張ろうとしている私たちがゆとりを持って職務を果たすことが出来る環境を提供し、教育の諸条件整備を進めることが、行政のなすべき課題ではないでしょうか。」

学級崩壊等の問題解決のために、教育行政に対して、教育基本法第10条②の規定に従って、教育の物的・外的な諸条件整備確立に努めること、そうすることによって教職員に「ゆとり」を制度的に保障することを、強く求めたものである。

\* 2000・3・10『朝日』は、見出し「教員を対象に休業制度新設」の下に、文部省が、小・中・高校などの中堅教員がもう一度教育について学びたいと望めば、休職して大学院の修士課程に入学することを認める「研修休業」制度を新設する方針を決めたと報じた。「学級崩壊やいじめ、不登校……とさまざまな問題が山積みになっている中で、現場の経験を踏まえて理論を学び、再び学校に戻ってもらおうという考えだ。文部省は近く、制度改正のための法案を国会に提出する。新しい制度による教員の『リフレッシュ教育』は、来年春から実施できるようにしたいという」「教員の身分を保ったまま大学院の昼間課程で本格的に学ぶには、現在は事実上、教育委員会から選ばれて職務命令を受け、『業務』として就学するしかチャンスがない。今回の制度改

正は、こうした点を改め、『学びたい』という個々の教員の自発的な申し出を尊重しようというものだ』などと書いている。新制度で認められる休業期間は3年までとし、休業中は無給とするという。実現すれば、長期研修制度に向かつての一步前進であるが、休職・無給となれば、教育公務員特例法の「現職のまままで」とは異なるし、この長期研修にしても、教育委員会・校長による教員の「選別」が働くのではないかと危惧されるのである。しかし、教師の「指導力不足」を言いながら、このような制度の新設さえ、本『中間報告』は提言していないのである。

\*\* なお、本『中間報告』は、今後の研究課題について、次のように書いている。念のために記録しておくことにしよう。

「今後は、さらに関連する事例を多角的に収集すること、各ケース間の関係などを考察すること、問題状況に対する改善策についても重点的に調査し、有効な方策として検討されたものを収集すること、そして学級経営の研究を深化させ、小学校とともに、中学校にも研究対象を拡大することなど、研究の充実を図りたいと考えています。」(36頁)

引き続き、より本格的に、本『中間報告』に対する意見・批判等をみていかななくてはならない。学級経営研究会『最終報告』の内容分析が、その後のテーマとなる。極力、第2章以下の検討にも取り組んでいきたいと思う。

(続く)