

## 「落ち着いた学級」という観念に関する考察 ——特別活動を中心とした生活指導実践の分析を通して——

八 木 秀 文

### A Study of the Concept of a “Calm Classroom” through an Analysis of Educational Practices in Student Guidance that Focuses on Classroom Activities

Hidefumi YAGI

#### I. はじめに —問題の所在—

1980年代の「校内暴力」<sup>1</sup>、1990年代後半から問題視されている「学級崩壊」<sup>2</sup>や「小一プロブレム」<sup>3</sup>など、教師が学級を掌握できない状態が顕在化して久しい。こうした状況において、いわゆる「落ち着いた学級」を求める動きが強まっている。それは、広島県における「生徒指導規定」<sup>4</sup>などの教育政策の上でも顕著に見られるように、明確な子ども像を示した上で厳格に子どもを管理しようとする指向性を伴っている。

本研究は、一人の教師が年間を通して取り組んだ生活指導実践の分析を通して、「落ち着いた学級」という観念について考察を加えるものである。新任教師であるK教諭は、大学院で学習集団論に出会い、子どもを生活や学びの主体として自律させていく学級づくり・授業づくりの理念を学んできている。このK教諭は、「落ち着いた学級」という状態を求める周囲の声（先輩教師

---

1 藤井啓之によれば、戦後の我が国の「非行」にのうち、校内暴力を特徴とする非行は「第3の波」（1983年）として位置づけられている（藤井啓之「非行・問題行動」日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』図書文化、2004年、119頁参照）。

2 学級崩壊は1997年前後からマスコミに取り上げられ、社会問題化したとされる。山田雅彦「学級崩壊」日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』図書文化、2004年、125頁参照。

3 小学校1年生における「学級崩壊」の状況を指す。大阪府内の公立幼稚園、小中学校、保育所の教職員でつくる人権・同和教育研究協議会が、小学校1年生における学級崩壊現象を「小1プロブレム」と名付け、1998年から研究を始めたことによる。

4 「児童生徒の問題行動や非行に対しては、各学校の生徒指導の基準となる生徒指導規定等をあらかじめ整備し、この規定等に基づき『社会で許されない行為は、学校においても許されない』という学校としての姿勢を明確に示すことが大切である」とした上で、「各学校においては、『どのような児童生徒を育てたいのか』という明確な児童生徒像と確かな理念を児童生徒及び保護者に示すとともに、児童生徒の問題行動に係る指導項目や指導方法を明確に示すことを指導している。（広島県教育委員会「児童生徒の規範意識を醸成するための生徒指導体制の在り方について」「生徒指導資料」No.21、2009年10月。）これに基づき、広島県内では多くの小中学校において「生徒指導規定」が設けられており、これにしたがって子どもの言動を管理しようとする体制づくりが進んでいる（広島教育研究所「広島の子育て・教育」241号、2012年5月）。

や保護者、子どもたち自身の声)と自身の教育観との間で葛藤を抱えながら一年間の教育実践を展開した<sup>5</sup>。この葛藤の内実を分析することを通して、「落ち着いた学級」とは何であるのかが相対化され、明らかにできるであろう。以下、K教諭の述懐(実践記録)に分析を挟むかたちでK教諭の生活指導実践を読み解いていきたい。

## Ⅱ. 生活指導実践の様相と分析 ―新任教師K教諭の一年間の取り組みから―

### 1. 「エース」と「リーダー」との違い

学級開きから間もない頃。K教諭は、反発するY男と、ダラダラした態度のN男に特に頭を悩ませていた。ことにY男は、前担任(現学年主任)が「エース」として育ててきた人材だと聞かされ、なおさら気になる。学級ではケンカが頻発。始業三日目の給食指導の折に班を編成したのだが、学年主任から「子ども同士のトラブルが起きないように、給食は列隊形で食べる」ことを指示された。

やがて三つの方向からの「声」がK教諭を苦しめるようになった。

①学年主任(前担任)の声に悩む→「エースを集めたクラスなんだから、あなたにもできるはず」「Y男君は意欲にあふれたエースなのだから、的確に指示して褒めれば動く。(そうやって学級を動かし、全体を落ち着かせて欲しい)」

②保護者の声に悩む→「ビシッと指導お願いします」という類の声

③子どもの声に悩む→「もっと厳しく言って欲しい」(Y男達から、ちらほら聞こえる要求)

このように、的確な指示・命令によって子どもたちを強力に引っ張ってくれる指導(前担任の指導イメージ)を望む声やK教諭を苦しめている。しかし、一方では違った二つの方向からの「声」がK教諭を後押しする。

①保護者の声に癒される

「K教諭になってうれしいですよ」(文脈からすると「前担任の厳しさから解放されてうれしい」という意味らしい)

②子どもの声に癒される「K教諭、好き」という声、子どものまなざしに癒される。

K教諭は、日頃から子どもをほめることを心掛けている。スキンシップを図りながら声をかけると子どもはうれしそうにしている(ことにT児)。K男(自閉傾向)の保護者には、その日の頑張りを伝え続けていたら、保護者もよくK男の良い面を見てくれるようになり、三者の信頼関係ができてきた。K男は、連絡帳を返すとすぐに開いて中を見ようとする。

まだ確証はないのだが、少しは頑張った成果が出てきているような気がしたK教諭。そこで、この連絡帳の取り組みを他の子に対しても展開していった。とりわけ愛に飢えているN男(保護者は育児ネグレクト傾向)に対しては、親よりむしろ本人にこそ届くように特別な誉め言葉を連絡帳に書き綴るようにした。連絡帳を受け取るN男の表情はいつも明るい。Y男は先生との対話を欲しているように見える。冬のある日、K教諭は、Y男が保護者宛てに書く一行日記に介入し、コメントを沿えるようにした。いつしかY男からも返事が書き込まれるようになり、交換日記の

5 本稿は、新任教師K教諭の述懐を筆者が書き起こし、分析を加えた基調提案資料(「新採教師とともに歩んだ学級づくり=授業づくりへの取り組み」現代学習集団研究会主催「第39回現代学習集団の授業づくり入門講座」2011年5月14日)を再編集したものである。

ような対話が始まった。「先生にお返事を書いたら？」とアドバイスしたのはY男の母親であった。

### 【分析】

K教諭に批判的な声と支持する声。K教諭を悩ませている「多様な声」を少し整理した方が良さそうである。

そもそも「エース」とはどういう子どものことを指すのか。教師の指示を具体化するお手本＝教師の手先のようなイメージだろうか。そこには子どもが自分で考えて行動するという主体性は想定されていない。学年主任の言う「エース」と、K教諭が思い描く「リーダー」像とはイメージが異なると考えられる。

また、子どもが相互にかかわり合って関係性を構築していくという学級づくりの観念をもっているK教諭に対して、学年主任は対照的な学級づくりの観念をもっていると見受けられる。それは、トラブルを避けるために「給食は列隊形で食べさせる」という指導方針の中に表れている。すなわち、問題が生じないように、むしろ子ども同士の「関係を断ち切る」という指導観である。

ここで、「リーダー」という概念について、整理しておく必要があるだろう。浅野誠によれば、日本の学校における伝統的なリーダースタイルは「多くの人々に対して課題に向かって結集し行動することを促すようなリーダー」であり、「戦前の天皇制システムの中で形成されたものだが、今なお学校のなかに広く見られ、無意識的にその『とりこ』になっているケースも多い」とされる。それは、「軍隊をモデルにした管理主義的なもの、人格支配統制的なもの、家族国家的な恩情をもとにしたものなので形成」される<sup>6</sup>。学校や教師の下請け的な機能を持ち、人格的な模範を示すことでリーダーシップをとらせるという形のリーダーである。浅野によれば、それは「成長」神話の崩壊と市場原理の徹底といった社会的な背景によって一層純化されており、「経営的合理主義」のもとでトップダウン型のリーダーシップ、「孤立化」の深化のなかでの「おれについてこい」型のリーダー像として登場してきている<sup>7</sup>。

こうした把握に基づけば、K教諭の学年主任が言うところの「エース」は、このタイプのリーダー像であろう。そこでは、子ども同士の関わり合いや対話が前提とされておらず、むしろ子ども相互の関係の断絶、すなわち「孤立化」が前提となっていることが一つの特徴である。

一方で、権威的なリーダーに依存するのではなく、自らの参加によって民主主義を創造発展させるリーダー像が模索されている。それは、集団の構成メンバーに対する関係において、「先導」型というよりも、「横並び」「サポート」型のリーダーである。こうしたリーダーは、仲間に対して声をかける、聴く、応答する、つなぐ、共同する場を設定・促進・集約する、問題提起・異議申し立てをする、発見・創造を促進する、メンバーの力量・可能性に気付かせる、やる気を出させる、誘いかけるといった立場をとる<sup>8</sup>。

K教諭のリーダー像は、こうした価値観に則っており、子ども同士の関係性を構築し、対

6 浅野 誠「新しいリーダー・リーダーシップ」全国生活指導研究協議会編『生活指導』596号、明治図書、2003年、43頁参照。

7 同上論文、45頁参照。

8 同上論文、46頁参照。

話的实践を展開するなかで育っていくリーダーとして想定されているのである。

## 2. 生活主体として立ち上がる子どもたち

K教諭は、学級活動の取り組みとして、学級で「牛乳パックを10個たたむ運動」に取り組んだ。軌道に乗っていた矢先、N男がわざと邪魔をした。学級全体で話し合っただけでN男を責めるトーンにはならなかったが、学級のモチベーションは低下。N男は食欲まで落ちてきた。N男はもとも学習意欲が高く、よく発言もする子どもだったが、家庭で何かあったのか？原因はつかめなかったが、「K教諭はN男君のことが好きだからね」と語り続け、授業中の発言は何とか復活傾向。

続いて「そうじ日本一の学級」を目指して取り組みを開始。そうじを頑張った証として“花丸”を3つ貯めたら目標達成という取り組みなのだが、なかなかゴールが見えない。各そうじ場所が離れているために、達成するための具体的な手ほどきができなくて、K教諭はもどかしさを感じている。それでも何とか1回だけは目標達成。

続いて「授業の開始（終了）時間を守る取組」に挑戦。各班に時間係を置いて、声を掛け合っただけで時間を守る。これまで教師の指示があるまで大人しく待っていることが多かった子が、「みんなすわって」「連絡帳を書こう」と声を掛けるようになり、何度も目標を達成。子ども集団の成長を感じるうれしい瞬間。

こうした学級活動の取り組みが成果をあげる一方で、学年主任がエースと期待するY男の言動が不安定になり始める。「学校へ行きたくない」「係もつまらない」「連絡帳も書きたくない」と言う。授業では、Y男だけが答えられるような「教科書通りの正答」を求める問題には食いついてくるが、Y男が発言すると他の子どもは黙ってしまう。集団から浮いてしまっているように見える。音楽、図工、作文にはほとんど意欲を示さない。「何を書いたらいいか分からん」「どういうことをしたらK教諭に誉められるか分からん」とつぶやいたことがある。

### 【分析】

大人しかった子たちが頑張り始めたことには、大きな意味がある。この学年の子どもは、おそらく「エース」級の子どもたちが先生の指示を受けて先頭を走り、その後を「その他大勢」がついていくような様相だったと考えられる。

今まで声を上げたり先頭に立ったりすることが少なかった「その他大勢」の子どもたちが、自分にもできる役割があることに気がつき、「リーダー」として行為し始めたということである。これはある種の革命のようなものである。だがそれは一方で、既存の「エース」たちの仕事や居場所を奪うことでもある。Y男は犠牲者の一人であるともいえる。

実際、昨年までのY男は整頓係などの「お約束通りの仕事」をてきぱき実行し、先生に誉められて自分の居場所を得てきた子どもだったという。「エース」として育てられたY男は、K教諭が的確な指示を出し、自分や学級集団を管理し制御して欲しいと願っている。だが、K教諭が子どもたちに期待することは、自ら考え行動する生活主体に育って欲しいということである。Y男はこうした価値観の違いにとまどいを感じ始めていると考えられる。

### 3. 「個への評価」の確かな結実と、学級全体の対話的实践へのゆるやかな展望

夏休み以降の係活動は子ども自身の発案に基づきながら、自分たちで行動していく自治的な活動に組織し直したいとK教諭は構想している。そういう取り組みの中でY男の願いも引き出し、リーダーとして育てたいとK教諭は考えていた。

K教諭の尽きない悩みは「喧嘩が絶えない」ことである。特に、リーダーとして育てたいY男が引き起こす喧嘩はK教諭を深く悩ませていた。授業中も、Y男は自分の発言の次に誰かが発言すると苛立ち、喧嘩になるのだ。反対意見でも賛成意見でも、仲間との対話や関わりあうことを拒んでいるように見える。

しかし、今のY男が荒れている状況は、今までと少し違うようにK教諭は感じ始めている。K教諭の提案によって、2学期の係活動は、単に学級の仕事を分担するのではなく、学級に必要だと思うことを自分たちで考えて取り組む仕組みに変えた。Y男はこの提案に大賛成し、遊び係になった。Y男は、みんなでできる遊びを考えてきて、仲間に提案するなど、指示を待つより自分で考えて行動しようとする姿が見え始めている。ただ、Y男の呼びかけに、仲間があまり応えてくれない。それがY男を苛立たせているようだ。Y男は、「みんながどんな遊びをしたいかアンケートをしたい」とK教諭に要求してきた。K教諭はそれを微笑ましく受け入れ、サポートし続けている。

#### 【分析】

Y男が荒れる（ある種のメッセージを発する）のは、どんな瞬間であり、その時の教室内のやりとりや空気とどのように関連しているのか。Y男の発しているメッセージは何であるか。K教諭にはそれが少しずつ見えてきているようである。

Y男の心は確かにまだ荒れている。しかし、今までのような価値観の葛藤状態は抜け出している。K教諭の願いに応じて「リーダー」として行動しようとしているが、結果がついてこないという状況であると考えられる。授業でも孤立感が増幅されている様子も見受けられる。したがって、Y男個人に対するアプローチだけではなく、授業を含めた教室全体の状況（関係性）分析し、関係性に関与していく指導が必要な状況にある。

### 4. 書き言葉による対話への着眼

授業において、「全員発言」の運動に取り組み始めたが、なかなか達成できない。K教諭は、「全然授業らしくない」と辛い自己評価を下している。でも子どもたちはドリル学習などの課題には黙々と取り組む。

話し言葉で即興的に対話していく難しさを克服するため、「書き言葉」で子どもと対話しようと考えた。まだ紙面は小さいが、学級便りで学級の様子を思い起こして記述し、発行している。

また、一週間に一回、日記を書く活動を始めた。子どもたちは最初こそ何を書いたらいいか戸惑っていたものの、しだいに先生の赤ペンに応じて長文を書くようになった。赤ペンでは、個人の生活に対する賞賛や励ましの言葉はもちろん、個性的な文章表現にも肯定的な評価を入れている。とにかく、自分の頭で考えて行動し、表現して欲しいという願いを赤ペンに込めている。→この成果が、年度末の「季節の思い出ブック」づくりなどの活動に実を結んでいく。



## 【分析】

これまでK教諭は、子どもが書いた物に対して誠実に個々に対する評価を返してきた。その信頼に基づいて子どもが頑張っている。これは学級づくりにおける大きな成果である。

学級全体で話し合うような場面では、子ども同士の関わり合いがまだ薄い。それが学級での生活全般に垣間見られるY男の孤立と無縁ではないと考えられる。とはいえ、授業づくりは一足飛びに上達できるものではない。話し合いの授業は、“話し言葉で”即興的に評価を返していくことが必要になるが、新採教師にとっては相当に難しい教育技術である。

そういった即興の話し言葉の難しさをカバーするために書き言葉による対話が功を奏している。一つは、学級便りなどを活用して、ゆっくりと授業中のやりとりを思い起こしながら“書き言葉で”授業を述懐し、評価を子どもに返すという方法である。

K教諭の学級では日記が効果を発揮している。日記は、各自の想像を展開できる世界であり、教師の指示通りの行動を要求する空間ではない。子どもの自立性を育てたいと願うK教諭の願いを、書き言葉で子どもが表現し、書き言葉で先生が励ます。ゆっくりと個々の価値観がゆさぶられて、今まで声を上げなかった子どもが表現しようとする意志を持ち始めている。この取り組みの延長線上にこそ、「子ども相互の対話的实践」が展開し得るだろう。

## 5. 話し言葉による対話的实践へ

K教諭は、授業中に「接続詞」を積極的に使う方法を子どもに教えた。他者との対話の仕方、関わり方として、「付け加えて」「○○君が言うように」「まとめていうと」という発言形式を教えたのである。するとS子たち女子が「なるほどお…いいねえ」と口々につぶやいた。ほどなくして、接続詞で関わり合う発言が定着し始めた。

## 【分析】

この学級の子どもたちは、自ら仲間に働きかけ、関わり合って行為することの良さを実感したことがなかったのかもしれない。だから、大人がちょっと具体的な方法を指さし、評価していくことで、状況ががらりと変わっていくことがある。授業中の対話を組み立てる発言形式は、男子の喧嘩を不安な気持ちで見守っていた女子たちに明るい展望を指し示したのだろうと考えられる。本来、授業は対話的な実践であるのだが、そのことを子どもたちが初めて自覚したということである。

## 6. 互に関わり合う授業への確かな手応え

初任者研修の授業公開で国語「かさこじぞう」の実践に取り組むことになった。学年主任の指導で、単元全体を通して「音読劇」に発展させるようにするという共同歩調をとるとのこと。K教諭が取り上げたい場面は「じいさまが大歳の市でかさこを売る場面」。かさこが売れなくて落胆するじいさまの気持ちを読み取らせたいとK教諭は願っている。

じいさまの落胆ぶりをとらえるという授業のねらいに迫るために、学習集団づくりを共に学ぶサークルの先輩からのアドバイスをもらった。提起された戦略はおおよそ二つ。一つは、前場面で「帰りには、もちこ買ってくるで。にんじん、ごんぼもしょってくるでう。」と語るじいさまの気持ちの高揚ぶりをとらえること。そのために、じいさまの表情を板書で示し子どもがワークシートに書き込む活動を組み入れた。もう一つの戦略は、大歳の市の状況をできるだけリアル

にとらえさせること。大歳の市を役割読みで再現し、大変な人混みと賑わいの中でじいさまが声を張り上げて頑張る姿をとらえさせる。これによって、単元終末の音読劇にも一貫して通じる単元展開となる。

一ヶ月後のサークルでは、実際の授業のビデオ映像をもとに協議がなされた。先輩教師からは、「自分の意見を話そうとする子ども、文章を根拠にして考えようとする子どもが育っている」という肯定的な声が聞かれた。また、子どもは「付け加えて」「〇〇君が言うように」「まとめている」といった接続詞でかかわる発言に対して好評価を得た。

### 【分析】

K教諭は、文章を根拠にして意見をまとめる方法を教え、実践していこうとする子どもに何らかの評価を返してきたのだろう。他の子どもの意見に関わって発言していくこと（接続詞を使って関わる発言）を指導し評価してきた成果も明らかだ（以下、発話記録の一部）。

K教諭：じいさまは、すごく一生懸命だったから、にこにこ顔でばあさまのところへ帰っていくことができたよね？

C<sub>1</sub>：帰ったらこのお話じゃなくなるよ。

C<sub>2</sub>：とんぼりとんぼりだから、売れなかったからがっかりして帰ったと思います。

→ C<sub>5</sub>：いいと思います。

：「年越しの日にかさこなんか買うもんはおらのじゃろう…ばあさまはがっかりするじゃろうのう」だから、がっかりして帰ったと思います。

→ C<sub>5</sub>：いいと思います。

C<sub>3</sub>：「けれども誰も振り向いてくれません」のところが…忘れました。

C<sub>4</sub>：「仕方なくじいさまは帰ることにしました」「仕方なく」だから、まだ売りたいけどみんなが買ってくれないから仕方なく帰ったということになると思います。

C<sub>5</sub>：付け加えます。〇〇君が言ったように…「仕方なく」だから、本当は、昨日勉強した「帰りにはもちこ買ってくるで。にんじん、ごんぼもしょってくるでう」のところで、楽しみにしててねとか…思っていて、全部売りたいくて…声を張り上げて、「かさや、かさや、かさこはいらんか」と…さげんだけど、誰も振り向いてくれなかったから、仕方なく帰ったと思います。

→ C<sub>5</sub>：いいと思います。

ことに C<sub>5</sub> の発言などは、前時からのつながりや他の子の発言も踏まえて全体をまとめた知的な内容である。こうした1年目の成果を踏まえながらも、しかし同時に次の課題も明らかになってくる。C<sub>5</sub> のような子どもの発言が、「いいと思います」の一言で片付けられてしまわないような、「今以上に子ども相互の対話が成り立つ授業」をつくりたい。そのためには、もっと発問を吟味する必要があるだろうし、認識を根本から揺さぶるような役割読みの技術も必要かもしれない。また、主発問に対して班話し合いを導入したら子どもはどんな対話をするのだろうか。もちろんその際には、班話し合いの手法も教える必要にも迫られるだろう。

いずれにしても、さらに知的に高め合う対話のある授業が成り立つようになったとき、学級内の関係も再編されていくと考えられる。例えばY男のように一見“正答”と思われるものを溜め込んで満足している子も、授業における新たな役割に目覚めていった場合、その認

識に応えるように他の子が挑み掛かっていくような新たな関係性へと発展する可能性がある。こうした知的に関わり合う授業を通して、子ども同士の関係が深化していくような対話的実践が目指される状況である。

#### 7. 教室における「言葉の営み」へのさらなる執着—2年目への確かな手応えと期待

授業以外の場面で未だに喧嘩が絶えない。相変わらずY男が起点になることがある。学年末のお楽しみ会の最中にも喧嘩が始まってしまう、女子が「もういい加減にやめて!」と泣き叫んでいる。「せっかくのお楽しみ会なのに」と落ち込み、悲しみにくれるK教諭。これでは一年間の努力が水の泡のような気にさえなってくる。

しかし、喧嘩の仲裁を申し出て見事にやってのける子どももすでに育ってきている。このことだけは頼もしく思う。

#### 【分析】

「うちの学級はお楽しみ会すら上手くいかない」という教師たちの声を聞くことがあるが、そもそも普段の喧嘩が成立しないような「対話のない学級」で、お楽しみ会だけが成立することはあり得ない。喧嘩のときに言葉で主張し合うことができ、授業では言葉によって認識を磨き合い、高め合い、学び合うことができるような学級でこそ、お楽しみ会も本来の「お楽しみ」が成り立つのである。学級の「言葉の力」が育っていない状態で、お楽しみ会だけが成功するはずがない。

授業も学級活動も喧嘩も、学級という集団において子どもが言葉を駆使して対話する営みである。言葉の力を子どもに教え、言葉による対話を身に付けていこうとする子どもの姿を評価し、伸ばしていくという点において、授業も学級活動も喧嘩も本質は同じである。

### Ⅲ. おわりに—「落ち着いた学級」という観念の功罪

K教諭の教育観と、「落ち着いた学級」を求める周囲の教育観との間には大きな隔たりがある。一方のK教諭は、子どもが自ら考えたことに基づいて行動する「主体形成」を目指し、子どもが相互に関わり合って学級活動や授業をつくり上げていくような教育実践を目指してきた。他方、「落ち着いた学級」は、教師の的確な指示によって子どもをてきぱきと行動させ、素早くしたがつた者を褒め、「混乱を生じない安定した状態」をつくり出すという考え方に立脚している。

1990年代からアカウンタビリティの必要性が謳われ、それが「説明責任」と訳されて我が国の教育政策の中心に位置づけられて以来、世論は「説明可能な結果」すなわち「見てすぐ分かる成果」を求め、教師もまた「即効性のある指導」を求めたがる傾向がある。そして、教師の管理・支配の下、子どもを大人の手中に収めることによって、「問題を起こさない」ような「落ち着いた学級」をつくっていくという観念が学校現場に根付いているのである。それは、「混乱のない安定的に存続する社会」を指向するという意味においては正論であろう。だがそれは、大人の都合で子どもを管理し、支配することであるから、子どもは教師に依存し、教師の権威の下で序列を競うようになるという帰結をもたらす。Y男はそうやってつくりだされた「エース」であったと考えられる。そこには、生活の「主体」として子どもを育てていく発想はなく、むしろ大人に管理されるべき「客体」として子どもを位置づけてしまう危険性を伴う。K教諭は、こう



した「客体形成」の教育観に対して抵抗したのである。

K教諭は、「落ち着いた学級」を求める圧力に抵抗したために苦勞してしまったし、Y男も戸惑ったことは事実である。しかし、K教諭の「主体形成論」に基づく指さしと評価によって、少しずつ子どもは自ら考えて行動することのよさを自覚し始め、授業や係活動、そして喧嘩において、言葉で関わり合う対話を実践し始めている。Y男も、「エース」から「リーダー」へと生まれ変わろうとしている。

K教諭のように子どもを生活や学びの主体として立ち上がらせようとする発想は、中学校においても今まさに大きなテーマである。中学校社会科非常勤講師であったM講師に対して行った別の聞き取り調査<sup>9</sup>で、M講師は以下のような状況を語った。M講師が授業を担当している学級において、常勤の教師たちの授業では子どもがざわつていることが多いのだが、なぜかこのM講師の授業は子どもが集中して頑張るというのである。当該中学校の別の教師たちは「先生は男だから」「子どもと年が近いから」といった理由でこの現象を説明しようとしているのだという。中には「M先生、私らの授業でもしっかり取り組むように、生徒に言ってください」と、奇妙なことを依頼する教師もいる。しかし、それらが誤認であることを子どもの言葉が証明している。

「(M講師以外の)他の先生は本気で怒らんもん」

M講師の談に寄れば、M講師はいけないことは許さず叱り、まじめに取り組む子どもの姿勢を確実に評価する。しかし、それは単に教師の都合のいいように子どもを「管理」しようとしているのではないという。子どもを見下すような視線で操ろうとしているのではなく、同じ人間として対峙し、彼らの頑張りを正当に讃えて肯定的に評価することによって、M講師は子どもからの信頼を得ることに成功し、授業が成り立っているのである。

M講師が1年間を振り返って語った内容から、一つの重要なことが明らかになる。それは、子どもは決して「管理の対象」ではないということだ。「うまくいっている学級」「うまくいっている授業」は、「管理を徹底している」からうまくいくのではない。M講師のように子どもと対峙しながら、どうやったら子どもの思考に寄り添えるのかを考えて授業を設計し、実践し、頑張りを正当に評価することなしに、授業は成立しないということなのである。

K教諭にしても、M講師にしても、子どもを管理の対象として見ていない。子どもには、自ら考え、行為する「主体」であって欲しいと願いをかけている。だからこそ、その期待に応えようと子どもも立ち上がってくるのである。

ただし、K教諭の一年間の取り組みからも明らかなように、学級活動を中心とした「主体形成」の取り組みがより大きな成果に結びつくためには、授業実践の改革をも視野に入れなくてはならない。授業においても、子ども相互の対話が密に成り立つような関係性を構築することがどうしても必要になるのである。そうすると、より広い視野と長期的な取り組みが要求されることになり、教育実践の成果がはっきりと確認できるまでにはかなりの時間を要する上、相応の教師の力量が要求されざるを得ない。

また、生活主体が育ち、民主的なリーダーが育っていくまでの過程において、学級活動や授業において、多くの対話的实践が必要である。その「対話」には、子ども同士の喧嘩を含め様々な「トラブル」を乗り越えていくような対話が含まれる。つまり、主体形成論にもとづく学級づくりの過程で垣間見られる学級の様相は「落ち着いた」状態というよりは、むしろ「落ち着いたか

9 「教職1年目における授業成立の要因」に関して、M講師に対して行った聞き取り調査。

い」混沌とした状態なのである。その点、そもそも子ども同士の関係性や対話を前提としていない「落ち着いた学級」論の方が外部からの評価を得やすい。

以上のように、管理主義にもとづく「落ち着いた学級」の方が、早く成果が出る上に、外部からの評価を得やすい。また、「生徒指導規定」のような何か顕在化したものを示して遵守させるといった単純なマニュアルに仕立て易く、流布したい立場の者にとっては好都合である。したがって、「落ち着いた学級」を目指す風潮は、今後ますます強まっていくことが予想される。しかし、「落ち着いた学級」は、子どもを大人の都合で管理・支配する「客体」として把握していることが本研究において指摘された。子どもを生活や学びの「主体」として育てるという教育の本質に照らしたとき、「落ち着いた学級」という観念には、大きな問題が潜んでいるということをあらためて指摘しておきたい。

[2012. 9. 27 受理]