

中学校特別活動における 学級集団の流動性と教師の協業について

—学級集団の流動性を高め、担任教師の協業を図るために—

吉岡 治

1 はじめに

平成29年3月に福井県で起きた町立中学校男子生徒の自殺について、自治体の調査委員会は「担任らの厳しい指導、叱責が原因」とする報告書を提出した（平成30年10月15日新聞報道による）。また、平成28年11月に起きた鹿児島県男子生徒の自殺において、第三者委員会は「生徒をいじめの加害者と思い込んだ担任教諭による指導と家庭訪問によって、心理的に追い詰められた末の自殺」とした報告書を提出した（平成30年12月10日新聞報道による）。

これらの報道では、学級担任による「過剰な指導」「心理的に追い詰めた指導」について言及し、指導の在り方に疑問を呈している。担任教師（福井県の場合は副担任もかかわる）としての指導は、自殺という最悪の結果を招き、擁護されるものではないだろう。しかし、筆者も中学校の担任および生徒指導専任教諭（自治体によって名称は異なるが）だったときには、強い叱責や、懐疑を生徒にぶつけてしまったこともある。そのときの生徒の心情がどのようなものだったか、今では知る由もない。

担任教師が自らの学級の児童生徒を指導することについて、指導を必要とする必然的な理由が存在するときには、躊躇することはできない。そのきっかけとしては、児童生徒や保護者からの訴えや改善要求、社会的なルールの遵守、人権侵害、暴力、からかいなどに対する教師としての責任感や正義感、また、学級集団の

秩序維持や目標達成のための手段などが考えられる。

このなかで、一般的な理解を得ることが難しいけれども、担任教師として「過剰な指導」を引き起こす一因として考えられるのが、学級集団をまとめ、指導していく担任教師の強い心的圧迫感である。非行に走る生徒に強い叱責や担任教師の思いをぶつけることは、多くの「学園ドラマ」にみられる光景で、その内容について一般的にも受け入れられる風潮があるが、その正義感のような感情とは異なる、担任教師という職責にかかる圧迫感情は会社組織や官僚組織における感覚とは異なっている。

担任である教師は学習を指導するだけでなく、学校生活（校外活動や地域での活動も含めて）における児童生徒の行動から人間関係まで責任をもち、保護者だけでなく地域との関係を重視することも求められる。学校行事においては教育的な配慮の下、学校教育目標や学級目標の達成のみならず、児童生徒の達成感や一体感の獲得のために叱咤激励するとともに、児童生徒間の人間関係の調整に努めなければならない。しかも、守秘義務を守りながら次々に持ち上がる40人近い児童生徒の課題対応と処理に、児童生徒や保護者を巻き込みながら奔走し続けなければならない。

大学の教職課程で学ぶ学生に学級担任になりたいか聞くと、積極的に手を挙げる学生が少ない。「学園ドラマ」にみられる水戸黄門のような、50分で解決する勧善懲悪的な筋書きは、現実

の学級ではあり得ないことを見透かしているだけでなく、現実に学校の置かれている立場を、教職について学ぶほどに実像として捉えられるようになっているのである。

この日本の学級と担任教師の関係は、教員や教員志望者に対して、良くも悪くも抜け出すことのできない呪縛感を与えているが、同時に、学校における教師の多忙化の大きな要因となっている。40人近い児童生徒の学習面だけでなく、日常生活や将来にわたる人生設計まで広範囲に担任教師として一人で指導し、責任をもつ以上、いくら時間があっても足りないのは当然である。にもかかわらず、教員の多忙化解消についての現実的なプランとしては、事務の効率化や時間外勤務のガイドラインを設ける¹など、多くの提案があるが、どれも根本的な解決には遠く、焼け石に水といった対症的なものが多い。また、学級集団や集団活動の在り方についての具体的な改善策については、後述する多くの研究者の指摘はあるものの、多忙化解消の施策として、実際に行われることはあまりない。

それは、日本の学校教育において、「学習指導要領 特別活動」の学級活動や学校行事にみられるように、担任教師、児童生徒の濃密な関係性のなかで、学級集団が共同体的な社会を形成してきた歴史があり、その集団体験が学校時代の思い出として教師と児童生徒の心の奥底に刷り込まれ、教師も児童生徒だった大人も、その価値観を共有し、教育的な価値を認知していることが理由の一つとして考えられる。

教師を志望する動機として、その教師と児童生徒の関係性に憧れていた場合も多く、かつての「学園ドラマ」が流行っていた頃に学校体験をもつ者は、教師と児童生徒とのさまざまな葛藤について教師の本懐として受容し、教師をめざしていたともいえる。しかし、現実の学級においては40人近い児童生徒と、その背後の保護者との対応に疲弊し、毎日を過ごしているのが現実である。筆者も途中でリタイアする同僚だけでなく、健康を害したり、精神を病んだり

した同僚を何人も見てきた。

しかし、より深刻なのは児童生徒である。多様化した社会や家庭で生まれる子どもが、国によって定められた教育課程に沿って、多人数の学級集団のなかで学習し、生活していくことは簡単ではない。特別活動においては、固定化された担任教師と学級集団のなかで、多様な集団活動を通して、学級活動、生徒会（児童会）活動、学校行事を体験し、人間関係形成能力、自主的行動能力、課題達成能力などを獲得しながら自己実現をめざすことになる。しかし、思春期に入り、多くの葛藤のなかで自らの生き方を模索しはじめる時期である中学生にとって、集団内での人間関係の軋轢、発達上の諸課題などさまざまな問題が生じて、それを乗り越えていくことは多様な支援なしでは考えられない。

ところが、一人の担任教師がそれを全て引き受けて、生徒に多様な方法で支援することは難しい。学級集団を維持するのが精一杯の担任教師には、苦しむ生徒の姿は見えにくく、見えたとしても手を差しのべて一人ひとりの児童生徒の手を握り返す余裕はない。ましてや、過去の学校体験に頼る教師は、情熱と努力が生徒の課題を解消するはずだったのに、学級集団の育成に費やすエネルギーが生徒の成長や課題解決に見合っていないことに気がついてしまう。

現在の学校組織は、学級担任が一人で学級の責任を負う「学級担任中心主義」ともいうべき学級担任制が土台となっている。佐古秀一(2006)は、学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している学校の組織状況を「個業型組織」、またそのような傾向を「個業化」と呼んだが、²中学校では、教科については教科ごとに教師が入れ替わるものの（教科となる道徳を除く）、特別活動は学級担任が中心となって担当する。学級活動はともかく、生徒会活動や学校行事は学年や学校全体での活動なので、学級担任の負担は分散されそうだが、実際は活動の基礎単位となるのは学級であり、特別活動は学級なしで

は考えられない。そしてその活動の基礎単位である学級は、少なくとも一年間は固定され、同じ成員で集団が構成される。

そこで最近では、このような固定化した学級制を見直していく動きがある。学級制そのものを廃止していく論議もあるが、まずできることとして、固定化された集団での活動ではなく、活動にあわせて集団を流動的に変化させていく方法が特別活動では考えられる。学級担任においても、学級を複数の教師の目で見える協業という視点の必要性が以前から指摘されているところであるが、それは教師の多忙化だけではなく、多様な児童生徒を固定化した学級で一年の間、主に一人の学級担任によって経営されるという閉塞性に対する危惧があるからだ。もちろん、学級や担任業務を見直すことで冒頭の「過剰な指導」が全て解消するわけではなく、児童生徒指導そのものの考え方の転換も必要であるが、一人の担任が、学級集団を維持するために強い指導をしなければならない状況は改善される可能性がある。

現在の特別活動においては、学級集団の指導は一担任教師による指導が中心となる。中学校では、教科別に指導者が異なるため、生徒指導上の理由も含めて、特別活動については学級担任が力を入れて指導することが多い。そしてその結果によって、教師の手腕への、生徒や保護者の評価が高まるといったこともある（部活動の指導についても同様）。一方で思春期を迎え、個人としての主体性が芽生えてくる中学生にとっては、学級担任の熱意が逆に負担となる場合もあり、特別活動における学級活動や学校行事は窮屈なものに感じられるだろう。

そこで、ここでは中学校特別活動における学級集団について着目し、流動的な学級集団による多様な活動と、学級担任の役割における教師の協業の可能性について論じ、中学校学級集団の諸課題の解消と、学級担任の負担軽減の方策を探っていきたい。

2 学級集団と学級担任

学校に通う児童生徒は、学級に所属し、その学級には担任教師がいる。特別（個別）支援学級や複式学級などにおいては複数担任制もあるが、多くは1学級1名の担任教師がその役割を担う。小学校では学級担任が教科学習も主に学級担任が行い、中学校や高等学校では教科担任制により、原則として教科ごとに指導する教師が異なる。

学級を「船」に見立てると、学校は一隻一隻の「船」の集合体である「船団」である。「船団」をまとめるのが学校長であり、それぞれの「船」には担任教師が「船長」として乗っている。「船」の「乗客」が児童生徒であり、小学校では「乗客」の学習指導も生活指導も「船長」が行い、中学校では学習指導についてはその都度「船」に乗り込んでくる「航海士」が担当する。「乗客」に何かあれば、「船長」が何らかの対応をし、解決を図る必要がある。「乗客」の保護者は陸地にいて、海にいる「乗客」の様子はわからない。場合によっては「船長」は陸にいる保護者に、「船内」や「乗客」の様子の変化について適切な手段で連絡する。

「船団」にはさまざまな役割をもつ「乗員」がいて、「乗客」の健康面を管理する者や食事を作る者、「船」の管理や修理を担当する者もいる。そして、「船団長」である学校長が「船団」をまとめ、卒業という目的地向かうまでの間、「乗客」の学習や生活を学習指導要領という、どの船団にも共通の「羅針盤」に沿って計画的で安全な航海を果たさなければならない。

この「船団」の「乗客」である児童生徒にとって、学級とは、大海原に浮かぶ一隻の「船」であり、他の「船」に乗り換えたり、「船長」を替えたりすることもできない。また、「乗客」の入れ替えは年に一度で、一年間は共通の目標の下で乗客全員仲良く過ごさなければならない。「船長」はこの環境のなかで「乗客」の安全だけでなく、生活面一切の指導と管理を任さ

れる。他の「船長」や「船団長」に相談することはできるが、最後は「船長」の責任の下、諸課題を解決するしかない。他の「船長」も同様なので、自分の「船」のことはまず、自分で解決しなければならないのである。時には陸にいる保護者から直接「船団長」に苦情が来ることもあるが、「船団長」は苦情事案を「船長」と一緒に考えるけれども、最終的には「船長」の力量で「船内」の課題を解決するしかない。「船団長」は、それぞれの「船」の乗客同士の人間関係や特権まで正確に掴んで直接対応することはできないからである。

学校は、一定の教育目標をもって、教育者が児童生徒や学生などに対して、組織的、計画的、継続的に教育を行うところであるが、そのなかで同一の時間、空間において共同で学習する集団が学級である。日本の場合は学習だけでなく、学校内の生活全般と学校外の生活についても関与し、指導の対象となる。近年の「教育改革」の動向によって学校マネジメントに関する施策が多く登場し、組織運営の在り方や学校評価などについてもさまざまな論説と取組が報告されるが、学校長を中心とした学校組織の階層化が進めば進むほど、垂直的な組織化のなかで学級担任に集積される業務や責任の負担が増えていくようにみえる。

平成19年3月29日に出された、文部科学省中央教育審議会「今後の教員給与の在り方について（答申）」では、「現在の学校はいわゆる鍋蓋型組織となっており、管理職である校長・教頭以外は職位に差がない教諭が大多数を占めている。（中略）各学校においては、校務分掌上の部科や主任の在り方等既存の学校組織の在り方の見直しを行うとともに、必要に応じて都道府県・政令指定都市教育委員会から教頭の複数配置、主幹（仮称）や事務長（仮称）の配置などを受けることにより、一層効率的な学校運営組織の構築を図るとともに、校務分掌や役割分担の在り方を整理していくことが必要である」³として、鍋蓋型組織ではない学校組織への転換

が示され、平成20年4月1日学校教育法改正の施行⁴によって校長のリーダーシップの下、組織的・機動的な学校運営が行われるよう、新たに副校長、主幹教諭、指導教諭を置くことができることとなった。だが、鍋蓋型組織からの転換を試みようとする議論とあわせて、学級担任制や学級の在り方を論じることは少ない。船団の船団長のリーダーシップや船団内の序列の在り方を論じる場合、船と乗客についてはあまり深く取り上げられることはないのである。

一方で、全国学力・学習状況調査の結果を教員・校長の人事評価とボーナスに反映させようとする大阪市長の発言⁵のように、教師の評価を学級の成果と連動させる動きがある。小学校であれば学級担任が児童の学習成果について責任が問われ、中学校であれば教科担任なのか学級担任なのか、その「学力」評価の責任範囲が不明だが、いずれにせよ特定のテストの成績によって学級担任の責任を問うものである。このような人事評価が行われると、学級集団の作為的な編成や、調査対象となる教科の偏重、特別（個別）支援学級への恣意的な入級、転級などが行われるのは明白であるが、悲惨なのは指導される側の児童生徒である。はっきりしない学力観の下での自分の成績が、そのまま担任教師の給料に反映されることに胸を痛める子どもたちの思いは、成果主義的な教育観をもつ首長には届かないであろう。また、インクルーシブ教育についてもどのように考えているのか不明である。

これは、義務教育に携わる教師の主たる職務目的が児童生徒の学習の効率化を図り、特定の教科について全国学力・学習状況調査などの学習範囲を児童生徒に理解させるということで、その実現のために鍋蓋型組織を排し、市長を頂点とする組織マネジメントを構築していこうとするものである。この発想は、学級担任制や学級集団のもつ日本独特の特性を避けて論じられ、日本の学級集団の、さまざま課題については考慮されていない。極端にいえば、このよう

な施策の下では学級が、教師の報酬を決定づけるための児童生徒の選別集団となってしまう可能性さえある。

そもそも学級は、固定化された集団によって同じ空間で一定期間ともに過ごすという、担任教師と児童生徒が濃密な関係性をもつ集団が基盤となっている。中学校では、教科の学習については教科担任が指導するが、学級担任が生徒の学習成績を把握し、連絡票や指導要録を作成し、進路指導まで行う。さらに道徳の教科化(小学校では外国語も)など、新たに学級担任に任されるものが増えている。学級に対する業務(指導、管理等)と責任を一人でもち、生徒に関する業務は学級担任を中心として回っている。

中学校の教科学習については原則として教科ごとに異なる教師が指導するため、担任として学級の生徒に接する機会は、小学校に比べて時間的に少ない。しかし、それだけ特別活動における学級活動や学校行事に対して、担任教師として手腕を振ることが重要な機会となっている。長沼豊(2009)によれば、大学の卒業生で中学校教師になった人から話を聞いていたところ、「仕事のうち教科の指導に割く精神的、物理的な時間は30%くらいですよ」という発言が、一人や二人ではなく、さらには「うちは課題集中校なので30どころじゃない、10%ですよ」という人もいたという。⁶

このような現状において、全国学力・学習状況調査の結果を教員・校長の人事評価とボーナスに反映する施策を選択することになれば、中学校では学級担任として特別活動を指導する意欲が削がれ、教科指導に専念するために学級担任を積極的に希望する教師が減ることも考えられる。そして特別活動は、教科学習の補完的役割もしくは息抜きとして扱われてしまう可能性さえある。

学校には学級があり、学級指導を担当する担任としての教師が存在する。学校における基礎集団ともいえる学級は学習集団であり、生活集団でもあるが、学級担任は学級を構成する児童

生徒一人ひとりに責任をもち、何かあれば勤務時間(実際には勤務時間の線引きの曖昧なことが問題だが)に関係なく児童生徒や保護者、関係機関とかかわることが求められている。学校に関する教育論議のなかで、学級担任の在り方や学級集団の機能に関することが抜け落ちて空回りすることも多いが、今後の学校教育を考えていくうえで、この部分を避けて通ることは難しい。特別活動についても、学級集団ありきの教育活動であり、中学校では教育課程の活動として学級担任が学級の生徒とかかわる重要な機会であり、学校行事などを通して学級が競い合う場面も多い。いじめなどの諸問題や教師の多忙化など、喫緊の課題に向かい合うためには、現在の学級と学級担任の姿を理解し、学級と学級担任、特別活動の在り方について議論を深めていかなければならない。

3 日本の学級制の特性

特別活動における学級集団を考える前に、学校教育における学級の特性について理解することが必要である。日本では、明治5年の学制公布からしばらくの間、一定の序列をもつ「階級」によって教育課程を構成する「等級制」⁷が導入されていたが、1891(明治24)年11月17日に出された文部省令第12号「學級編制等ニ関スル規則」において「小學校ニ於テハ此規則ニ依リ學級ヲ編制シ及教員ヲ配置スヘシ」とし、一学級の児童数などが示されて学級概念が明確となった。これにより、原則として一人の教師が同一年齢の児童生徒を受け持つ学級制(学級担任制)が始まった。この規則では全校児童(小学校のため、規則では児童と表記)を1学級に編制するものを単級学級、2学級以上に編制するものを多級学級とし、学級編制の基準は第一に「児童数」で、一つの学校に基準数以上の児童がいる場合には、「学年」で分けた。⁸

濱名陽子(1983)によれば、訓練の統一、家族主義的な慣習や従順性の育成が徹底した単級

学級においては、行動様式・生活態度・価値信念体系・人生観・世界観といった道徳性の側面に働きかけてそれらを育成し高めていく「訓育機能」が顕在化し、明治33年小学校令改正に伴って出された施行規則23条により、年齢と学年が対応するようになった学年別学級においては、単級での訓育機能に加え、ヘルバルト主義の教授理論を媒介とする教授定型が授業の一定の形式を教師に示すようになるなかで、思考能力・認識能力・創造能力などの認識の側面に働きかけ、これら諸能力を育成し高める「教授機能」が強まるようになったという。⁹

また、朝倉彦彦(2010)は、「学級は教科教授の単位集団であるとともに、生活指導の訓育的集団という2つの機能を有する。両機能をもつところに近代的学級の特徴がある」と述べている。¹⁰

このように、教授機能と訓育機能をもった日本の学級は、学制公布以降、天皇制維持や軍国主義による国家の要請も含めてその機能を拡大していくが、大正期に入ってからの大正デモクラシーの影響も大きい。広岡義之(2007)によれば、大正デモクラシーの思想と運動は、世界的な潮流となっていた新教育運動と結びついて大正自由教育運動となり、児童の個性を尊重する自発的、経済的な活動が重視されたという。¹¹この大正デモクラシーにおける教育活動は、現在の学級集団の活動にも影響を与えている。

一方で、柳治男(2005)は、教育勅語や祝祭日儀式規定が示され、学校行事を通じて頂点を形成する国家の正統性の根拠を天皇制に向けさせながら、同時に底辺における生徒の規律化が進行したが、伝統的な村落共同体の異年齢集団に組み込まれた子どもが、「学級」という、同年齢の子どもからなる規律集団に参加するには相応の自己準拠作用が必要だったという。そのために、大正時代の「生活綴り方運動」などの「学級文化活動」の展開や、運動会での、教師によって誘導された多学級への対抗意識による結束の強化などがあり、それらによって「学級」

の共同体的性格がさらに強まり、自己準拠機能が高まった。そのため「学級」は、多様な活動を導入した生活共同体、あるいは感情共同体へと、大きく変容させられ、生活共同体化したために、学校外でも、電話やメールで同級生とのつながりがそのまま継続するという、現代の風景の出発点が作られたと述べている。

しかし、柳は、「学級制は、すべての子どもに基礎的な学力を身につけさせる点において、今後も維持されねばならない」と述べ、大切なことは、「学級制は多様な学習形態の中の一つに過ぎない」という基本的な姿勢を明確にし、「わが国では、この問題にあまりにも無頓着なまま、学級を共同体として理解し、人間関係をはぐくむ場として楽観的にとらえ、その結果、きわめて長期にわたる学級生活を、青少年に強いていることとなってしまった。(中略)青少年を学級制のなかにどれだけ組み込むことが可能なのか、その期間の検討が必要である」と述べ、「学級制の多様化と選択制の強化が課題」として、「日常生活の脱共同体的生活様式が一般化しているのに、学級制のみが、依然として共同体的性格を濃厚に持ったまま、現在にいたっている」ゆえに、「教科担任制のレベルでは、教室をすべて教科の教室に変え、今日のような生活本位の学級制を解体させることも考えられる」と、従来の学級運営からの脱却を求めている。¹²

また、内藤朝雄(2009)は、「日本は、学校が児童生徒の全生活を囲い込んで、いわば頭のとっぺんから爪先まで学校の色に染め上げようとする、学校共同体主義イデオロギーを採用している」とし、「若い人たちは、一日中ベタベタと共同生活することを強いられ、心理的な距離を強制的に縮めさせられ、さまざまな『かわりあい』を強制的に運命づけられる」ことが、「学校らしさ」だとした。

内藤は、いじめなどの問題解決のために、短期的な二つの政策を提案している。一つは「学校の法化」で、暴力系のいじめに対しては「学

校内治外法権」を廃し、「警察を呼ぶ」「告訴する」ことで、残酷ないじめを繰り返すモンスターたちが、市民社会の論理に貫かれた「普通の場所」では、おとなしい小市民に変わるといふ。もう一つは、「学級制度の廃止」で、コミュニケーション操作系のいじめに対しては、司法は無力なため、共同体主義的な学校の枠をなくし、学級や学校への（児童生徒の）囲い込みを廃止することだという。また、中長期的政策として、「日本社会で生活していくのに必要最低限の知識を習得しているかどうかをチェックする国家試験を子どもに受けさせる保護者の義務」「国家試験に落ち続けた場合には、特殊貨幣、教育バウチャーを消化させる保護者の義務」の二点を提案している。¹³

内藤は文中において、教師を中心に学校が聖域化しており、実社会では法の下に罰せられるような暴力があっても、司法の手が学校内に入ることを極端に嫌がり、身内だけで処理しようとする学校の体制を何度も取り上げているが、筆者の経験では、学校が荒れていた1970年代末期から1980年代にかけて、学校現場では何とか警察対応を試み、司直の手を学校に導入しようと努力してきたことで、その後は学校と警察の連携が円滑になっている。それまで、学校を聖域化していたのは、むしろマスコミや暴力をふるう生徒の保護者だったと認識している。また、粗暴行為といじめを同一視することは事態を正確に捉えられなくする恐れもある。いずれにせよ、いじめ分析から導き出された内藤の考えは、現在の学校や学級の在り方を根底から否定するものとなっている。

また、いじめの科学的なアプローチとして、脳科学者である中野信子（2017）は、次のように述べている。¹⁴

人間は、共同体を作ることで生き延びてきた生物種であるため、自分たちの共同体の協力構造を破壊する可能性のある人が存在すると、その人に対して、共同体を守り、維持するための重要な機能の一つとして制裁行動＝サンクシ

ョンが発生する。「向社会性」が高い共同体ほどサンクションが起こりやすいが、これは、愛情や仲間意識を作るホルモンであるオキシトシンが、仲間意識を高めすぎてしまうと「妬み」や「排外感情」も同時に高めてしまう負の側面をもった物質であるため、「規範意識が高い集団」ほど、いじめが起こりやすい。過剰な制裁（オーバーサンクション）が発動するときの脳では、ドーパミンが放出され、「喜び＝快感」を感じる。集団であることで思考力は低下し、ドーパミンが一度出始めると、理性のブレーキがなかなか利かない。さらに、支配欲や攻撃性といった男性的な傾向を強める性ホルモンのテストステロンの分泌量は9歳から急激に増えて15歳になるまでにピークに達し、この時期の脳は新しく生まれ変わるほどの大きな変化がある。

このことから中野は、いじめの回避策として、人間関係を薄めて風通しをよくすること、つまり人間関係を固定化せず、流動性を高めて同じ人との距離が近くなることを避ける、集団という存在を強く意識する状態を減らすことで、その集団に帰属していく仲間意識による排除行為も減少することが期待されるとしている。さらに、集団内の人間関係の濃度を薄めることで、複数の集団の間に起こる排他感情も緩和されることが見込めるという。学級という物理的な枠組みや、心理的な囲い込みがあることで、その排除行為から逃げるのが難しいため、頻繁なクラス替え、毎日席替えをするなどの意図的に空間的な距離を与えたり、集団の人間関係に変化を与えたりするような取組を奨励している。また、（児童生徒に）「団結」を要求しすぎることにも、一定の歯止めが必要としている。

これらの知見や歴史的な背景に立ち、前述した児童生徒の現状や教師の多忙化解消も含めて日本における学級の在り方を再考すると、従来の共同体的な学級集団からの変革が求められていることが理解できる。特別活動においても、学級集団主体の活動を見直しながら学級のめざす方向を検討しなければならないが、現在の日

本において、学校で独自にできることは限られている場合が多い。それは、学習指導要領が各学校で教育課程を編成する際の基準を定めており、特別活動もそこから逸脱することは許されないからである。また、学級編制等についても、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の規定があるため、認められている範囲での弾力的運用以外の変革は難しい。

特に次期学習指導要領ではこれまでの改訂と異なり、学習指導要領の理念や内容を学校だけでなく、社会全体で共有していく「社会に開かれた教育課程」の実現をめざすため、これまでの中心であった「何を学ぶか」という指導内容の見直しに加え、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点が増え、学校教育を通じて子どもたちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を見渡せる「学びの地図」として示された。そのため、指導方法に言及する内容が多くなり、学校が大胆に学級制や特別活動を変革させていくことは、より困難となっている。

このような状況で、学級制そのものを廃止したり、学級編制の根幹を変えたりするような取組は現実的ではない。しかし、学級集団を起因とする諸課題や教師の多忙化をそのまま放置しておくわけにはいかない。そこで、次期学習指導要領の範囲内で、特別活動における学級集団に流動性をもたせるための方策と、特別活動にかかわる学級担任の業務を複数の教師で協業する方策について、次に考えてみたい。

4 特別活動における学級集団の流動性

日本人の特性として、個人主義的な西洋人に対して、日本人は集団主義的であるという言説がある。このことについて、山岸俊男(1999)は、「日本人の集団主義文化は個々の日本人の心の内部に存在するというよりは、むしろ日本社会の『構造』のなかに存在している」として、

『集団主義的な』日本社会で人々が集団のために自己の利益を犠牲にするような行動をとるのは、人々が自分の利益よりも集団の利益を優先する心の性質をもっているからというよりは、人々が集団の利益に反するよう行動するのを妨げるような社会のしくみ、とくに相互監視と相互規制のしくみが存在しているからだ」と述べている。さらに、「通常は集団主義的な心の性質が生み出していると考えられている日本人の間での相互協力行動が、その多くの部分を相互の監視と制裁のシステムによって維持されている」とし、日米比較実験の結果から、「相互監視・規制が不可能な実験場面を設定すると、日本人のほうがアメリカ人よりも非協力的になるという、『旅の恥はかきすて』的な行動が生まれる」「現実社会の相互作用環境から切りはなされた<実験室の>状況で見知らぬ相手と協力するする必要が生じた場合には、日本人はアメリカ人よりも集団で自発的に協力し合う程度が低く、集団にとどまろうとする程度も低い」とも述べている。¹⁵

このことから考えると、学級集団における相互監視と相互規制がなければ相互協力行動が期待できず、逆に相互協力行動が強まれば、排他的あるいは制裁的な行為が行われることも考えられる。ここで必要なことは、過剰な相互監視と相互規制を排しながら適切な相互協力行動(望ましい集団活動)をめざすことである。

赤木和重(2017)によれば、アメリカの貧困地区の小学校の子どもたちの様子として、一人ひとりの跳躍力やリズム感は素晴らしいが、日本の子どもと比較すると、縄跳びなどの身体を協調させる運動ができない、長縄などの他人と協調する運動ができない、遊びにおいても組織だったルール遊びが難しいなど、協調性の弱さがあるという。そして教師もそれらについて指導したり、一緒に加わったりしないという。また、他人と協調する運動が得意だった子どもの特徴として、相手に応じてコミュニケーションを意識的に変化させることができていたとい

う。教室においても、特徴的な行動を起こした子どもに他の子どもが積極的にかわからず、声かけどころか、自分の課題をするのみだという。ただし、その環境があるからこそ、授業中に教室へ出入りする子どもは、日本のように恥ずかしい思いをしないという。¹⁶

恒吉僚子（1992）は、日本の学校の小集団活動の特徴を、

- （1）目標、手順、役割が明確である
- （2）活動がルーティン化されている
- （3）児童相互の集団規制を利用している

と考へ、日本の小学校について、「放任された状態で自然に集団行動を営んでいるわけではない。特定の目的や手順を伴った集団活動が制度化され、学級による話し合いが設定され、反省会が生まれ……というように、構造的に、児童の行動は方向づけられているのである。それと関連して『自発的同調』や『感情移入』などの諸価値が奨励され、活動に反映されているわけである」としたうえで、「アメリカと比較した場合は日本の学校の構造的な特徴だと思われるようなこと、『集目的目標の提示』『役割の明示化』『小集団の設定』や『秩序の問題を学級会に委ねる』などは、E・コーエン他がアメリカの学校研究の経験を通じて、より一般的に、効率的な学級管理の条件として挙げたものである」「日本人は、変動する社会状況の中で、児童を効率的に組織するという、他国民と共通するような要請に答えてきた」と述べている。¹⁷

このような日米の比較に基づいた知見から考えると、学級制や学級集団の存在自体の問題ではなく、集団の同質性の程度、集団内における人間関係の距離、個人と集団のバランス、集団を維持する期間などによって生じる問題が重要となる。共同体としての学級を論じるときには、多面的にその本質を見極めて論議すること大切である。日本における学級制の特徴が全てのいじめの原因ではないし、諸外国を上回る教育的成果を生み出す取組もある。日本の学級集団の長所を活かしながら、学習指導要領の範囲内

で、大きな学校組織の改変を必要としない方策を考えていくと、その一つが学級集団に流動性をもたせることだということが理解できる。

流動性について、苫野一徳（2014）は、人間関係の流動性によって、同質性から離れられる機会を保証し、多様な生徒が＜自由な＞存在同士として相互承認関係を互いに築き合っていくような機会をつくり出す、開かれた学校空間の設計が重要だとしている。また、流動化によってますます「同質性を要請し合う者同士」だけで固まるようになるのではないかという危惧に対しては、「流動性の仕掛けをしっかりと用意することさえできれば、ほとんど起こらない」という。流動性の仕掛けについては、異年齢・異学年からなるクラスの編制、教師と保護者、地域の人たちの協働で子どもたちの「相互承認の感度」を育む学校空間を整備すること、担任教師が入れ替わり立ち替わりする、日常的・継続的にグループを流動的に組むことを前提とした学び合い（協同的な学び）、これらを可能にする学校建築の工夫を唱えている。¹⁸

前述の柳や中野も、流動性を高めることに言及しており、流動性を重要視することについては、多くの識者が以前から論じていることである。しかし、教科学習については、学習指導要領によって学年ごとの指導内容や学びの順番などが細かく指示され、少人数学習などの工夫は可能であるが、学びの集団に流動性をもたせ、頻繁に組み直したり、児童生徒を移動させたりすることは、かえって学びの連続性を阻害することも考えられる。特に小学校は中学校と違い、低学年などでは発達段階の関係で、担任教師や集団が何度も替わることは弊害が生じる可能性がある。そのため、高学年に比べて教科担任制を取り入れる学校はほとんどない。ただし、小学校の特別活動は、中学校以上にその特性（年齢差が大きい）を活かして、異年齢集団を効果的に利用している。

学校の特別活動は、教科にはない流動性を高められる条件をもっているが、小学校のような

異年齢集団を活かした活動は思いの外少ない。また、学年や学校行事では、学級ごとに競い合って集団への帰属意識を育むことが意識され、競争的な行事が多く設定されている。そのために、年間35時間の学級活動だけでなく、朝の会や帰りの会、放課後まで利用されることもある。

次期中学校学習指導要領における特別活動の目標は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、さまざまな集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。」とあり、その後、特別活動において育成を目指す資質・能力として、三つの柱を示している。現行学習指導要領までは、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員として…」という特別活動固有の指導原理で始まっていた目標だが、これまでの特別活動の基本的な性格を転換するものではなく、教育課程の内外を含めた学校の教育活動全体における特別活動の役割をより一層明確に示すものであるという。¹⁹

このように、学習指導要領において、集団活動は特別活動の最も重要な方法原理である。特別活動は実践的な集団活動であり、学級活動は学級を単位に展開される集団活動、生徒会活動は学級や学年を離れて遂行される集団活動、学校行事はそのほとんどが全校単位で展開される。集団活動は学級単位の活動を基点にしながら、学年を超えた、異年齢集団による活動へと広がる。²⁰しかし、現実には学級集団での活動が多く、過剰な集団活動を生徒に強いていることも多い。生徒会活動においてもその基礎集団としての学級がなければ機能せず、生徒会役員候補も学級から選ばれて立候補することになる。皮肉にも、学級集団から推薦されて生徒会役員となった生徒の、生徒会室での役員集団内の生き生きとした姿は、学級集団ではあまり見せる

ことのない姿かもしれない。

だからこそ、この特別活動における学級集団の流動性を高める工夫は必要である。そこで、学習指導要領の範囲内で可能な、流動化のための具体策を挙げてみたい。

5 特別活動における学級集団の流動性を高める方策

短期的には、次のような取組が考えられる。

○朝の会と帰りの会、昼食の集団に流動性をもたせる

朝の会や帰りの会も学級活動として重要であり、とりわけ朝の会は出欠席の確認や健康観察など、学級経営に不可欠な時間である。そのため、集団を固定化しなければならないという先入観があるが、固定化された集団や、固定した学級担任ではわからない生徒個人の個性や人間関係が見えてくるだろうし、出欠席や健康観察も多くの教師がかかわることで、多様な見方ができるはずである。また、集団になじめない、交友関係にトラブルがあって不登校、もしくは登校を渋るような生徒にとっては入りやすい集団となるだろう。短期的な試みとしては、曜日ごとの集団や一週間、一か月ごとの集団の組み替えを選択することになるが、朝の会、帰りの会、昼食の集団をそれぞれ固定化するという取組や、昼食のみ、帰りの会のみ流動性をもたせることもありうる。なお、教科の学習は教科教室に行くようにする学習空間の工夫で、流動性は増していくと思われる。この取組について、従来の学級集団のイメージに囚われる教師などは、「担任のやりがい」がないという理由で反対することも考えられるが、「学級担任のやりがい」の意味を問いながら、「学級づくり」の機会と方法を教職員全体で根底から見直す必要がある。さらに、生徒指導上の問題を理由に難色を示すこともあろうが、集団を多様な視点で見ること、教師の生徒指導上の負担を分かちあ

う機会になることを理解させていきたい。

○学年全体にかかわる学級活動の話し合いは、学年全体で学級横断的な集団をつくり、集団を替えながら話し合いを深めていく

学習指導要領では、特別活動における学級活動について、「学級活動は、共に生活や学習に取り組む同年齢の生徒で構成される集団である『学級』において行われる活動である。」となっている。²¹ そのため、学級活動は原則的に同年齢の生徒集団でなければならない、同じ学年のなかで流動性を高めることを考えなければならない。そこで、毎回の学級活動全てではないが、学年に共通するような話し合いのテーマや学年行事に関する話し合いについては、学級にこだわらずに話し合い集団をその都度学級横断的に「編成」²²することが考えられる。できれば、話し合い集団を再度「編成」し直し（あらかじめ年度初めにいくつかのパターンをつくっておくこともありうる）、同じ内容を再度論議することで多様な視点があることへの理解や、ブラッシュアップされた討議が期待できる。その結果をポスターセッションなどの形式で発表することができれば、個々の生徒が活動に関与する機会も増えていく。

また、中長期的には、次のような取組が考えられる。

○学期ごとに、特別活動の学級集団を「編成」する

「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の制約があるため、教師の配置については困難な点も考えられるが、各地方公共団体の条例や管理規則に照らしながら、可能な範囲での一年間にこだわらない学級編制を模索したい（学級編制は、通常、年度初めの都道府県が定める基準日における児童生徒数に基づいて行われるが、個別の学校ごとの実情に応じて、児童生徒に対する教育的配慮の観点から、市町村別の教職員定数等の範囲内

で学級編制の弾力的運用が可能²³）。

三学期制にせよ、二学期制にせよ、教科を学習するうえでの集団の組み替えは、評価や進路指導の課題もあって難しいだろうが、通常の学級集団の中の特別活動のみを取り出して生徒集団を「編成」した形であれば可能と思われる。ただし、修学旅行や文化祭などの学校行事は長期的な活動となるので、三学期制では実施時期にもよるが、学校の実情に合わせた取組を考える必要がある。

○学校行事を異年齢集団で取り組む

学校全体で行われる体育的行事（体育祭・体育大会）や文化的行事（文化祭・文化発表会）などの行事は、その企画段階より学級集団とは別の異年齢集団を「編成」したい。体育祭などは色別などで縦割り編成の集団をつくることも多いが、あくまでも学級集団が基本で、応援席の場所を一緒にするなどして、色別の応援団を組織し、それぞれの学級の獲得点数を合計して勝敗を決める程度である。そのため、必然的に学級としての団結が目標となりやすく、競技内容も含めて過剰な関係性、同調性が求められることもある。ただし、異年齢集団のために上級生からの同調的な圧力を排しにくい環境となることが予想されるので、教師の集団への指導と介入が欠かせない。

文化祭などは、学級集団を離れて異年齢集団での活動となれば、学級集団の多数決で決まった内容について活動するのではなく、展示や発表など、個人で選択できるように広い範囲で計画することもできよう。文化祭などは長期的な取組が必要となるため、その期間の学級活動は異年齢集団の活動が中心となると思われるが、特別活動に充てる授業時間数については、学校教育法施行規則附則別表第2に、年間35時間と示され、その備考には、「特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。」²⁴となっている。学級活動は原則として同

年齢の集団でなければならないので、この部分をどのように活動と整合性をもたせるか、弾力的に考えていかなければならない。

これら以外にも特別活動における学級集団の流動性を高める方策は多々あると思われるが、学校の実情に合わせながら、独自の工夫ができると思われる。ただし、気をつけなければならないこととして、過度な流動性を避けることを挙げておきたい。例えば、毎日昼食を違う集団で食べるという環境では、強制力を伴う集団「編成」である以上、逃げ場のない強いストレスを受けることになる。では、人間関係のストレスを低減するために「自由席」にするほうがよいのだろうか。自由席＝好きな者で集まるといことでは、当然、仲間意識の強い集団に加わることのできない生徒が出てしまう。学級集団ではある程度の「規則」や関係性を保つための「仕掛け」が必要となる。流動性はあくまでも「計画」され、集団との親和性が高まり、集団の関係性のうえに自己実現が図れるものでなければならない。

6 特別活動における学級担任の協業化

ここでは、特別活動における学級担任の役割をどのように協業化していくか考えたい。協働や分業ではなく、協業ということばを使っているのは、前述の「それぞれが自己完結的に遂行することで存立している学校の組織状況を『個業型組織』、またそのような傾向を『個業化』と呼んでいる」ということから、一人だけで働く形態の「個業」に対応して、多くの者が分担し合って組織的・共同的に働く「協業」ということばを使用した。

学級担任は一般的に、学年で分けられた学級の主たる担当者であり、中学校では当該学級の道徳、特別活動、総合学習の時間などの教育活動をほぼ一人で任されるため、まさしく「個業」としてその役割を担っている。しかし、40人近い生徒の学校生活の責任を負うには、生徒の人

数の多さと、職務の多さなどのため、生徒との距離感は個々の生徒の性格や行動によって差ができてしまう。数日間話をしていない生徒がいるだろうし、教科授業で起きた生徒間の出来事は、学級担任には情報として入りづらい。特別活動においても、学級活動の時間は学年行事の話し合いや生徒指導に費やすことが多くなり、本来の学級活動の在り方から離れてしまいがちである。

一方、副担任も存在するが、担任教師が不在時の補助的な役割がほとんどで、「個業」的な担任教師と一緒に学級経営をするには、生徒や保護者との距離感や関係性が希薄で、担任教師と学級の生徒の間にある情報や「為すべきこと」が共有しにくい。

教師の多忙化について、中学校では学級担任と副担任の学級に関する業務量の違いが大きく、学級担任であることで、輪をかけて多忙化に拍車をかけている。しかし、副担任の多くは学年主任、教務主任、生徒指導担当、進路指導主任などが担当し、結果的に「皆忙しい」現状となっている。したがって、学級担任の協業化はけっして副担任との業務平等化のために行われるわけではない。財務省の、中学校において担任教師以外の割合が大きく、業務分担の余裕があるという指摘は教職員定数削減のための巧言といえよう。また、新自由主義的な教育政策においては、教師個人に対する評価の強化が児童生徒の学力や学校の質的向上につながるとしているが、そこにあるのは個業のみを成果と捉える考え方である。

次に、複数の教師が一枚岩になって働くという抽象的な意味ではなく、複数の教師が多様な児童生徒を多角的に観察し、その教師の持ち味を活かしながら個に応じた指導や援助が可能になるということを意識して、学級担任の協業化についての方策を考えてみたい。

○学級集団への教師の流動性を活かした指導

学級集団の流動性を高めることについては前

述したが、教師もまた、さまざまな集団を「乗りかえていく」ことが必要である。生徒の集団「編成」が替わったときに、生徒から見れば、必然的に担当する教師も替わるわけだが、さらに、教師も場合によっては学年を超えた担当替えや、課題が生じたときの複数担当など、生徒集団に対する柔軟な対応が可能となる教師集団の組織づくりをしておく必要がある。複数の教師の多様な視点で生徒を観察し、教師の多様な個性によって生徒の見えにくい部分をすくうことができるよう、教師間の情報交換が重要となるが、これにより、生徒を多様な視点で支援することが可能となるはずである。

○教師の得意分野を活かした学級指導

レクリエーションが得意な教師、カウンセリング技術を習得している教師、聞き上手な教師、海外体験の豊富な教師など、得意分野をもつ教師も多いはずである。逆に苦手な分野のある教師もいるはずである。学級集団を指導していくうえで、同じ教師が一年間指導するのではなく、ある一定期間、これらの教師の特色を生かせるような学級活動を展開できるようにしたい。例えば、カウンセリングを習得している教師やソーシャル・スキルに長けている教師がいるならば、各学級をローテーションしながら受け持ち、カウンセリングやガイダンス（生徒指導）を充実させていくことができる。それぞれの教師の得意な技術を活かし、多様な生徒の悩みや、心が見えない部分を感じ取る機会を増やすことは大切である。そして、情報交換を密にすることで多くの教師が生徒の状況について共有することが可能となり、それぞれの教師の負担感も減少すると思われる。ローテーションの方法や期間、配置の方法などは、学校の状況にあわせて考えたい。

○担任教師とは別の相談担当教師の配置

一般的に教育相談は担任教師が学級指導の一環として行うことが多い。しかし、毎日生徒と

過ごしていると、生徒に対する固定的な見方ができあがって、理解したつもりになりがちである。生徒の見えにくい部分や些細な心の変化が、教師の一方的な理解によって妨げられることも考えられる。そこで、担任教師とは別の「受け持ち」教師をつくり、年間を通して個人で相談する機会や、構成的グループ・エンカウンターなどのグループ・アプローチを実践する機会などを設けたい。これは「複数学級担任制」に近い形だが、二人目の役割がはっきりしていることが特徴である。生徒が学級担任に相談できなかったり、学級担任が生徒の変化に気がつかなかったりすることは日常的にみられることである。これは、多様な目で生徒を見ていくことの、具体的な取組の一つである。

○長期的な地域人材の活用

地域人材の活用は、いまや目新しいことではないし、どの学校でも実施していることである。しかし、中学校では部活動を除けば、多くは1日、もしくは数日間の単発的な活用で終わっていることが多い。教科授業であれば、年間を通して教科担任が授業を一人で任されることになるが、地域人材については、授業に招いても短期的な「臨時講師」「援助者」として活用される程度であろう。特別活動では地域行事を取り込んだ形で、学年・学校行事が行われる際に地域人材を活用することもあるが、難しいのは、短期的な生徒との交流だと、生徒も地域人材をお客様扱いし、地域人材側も生徒の表面的な理解で終わってしまうことである。その結果、地域では表面的な生徒の様子だけが伝わり、生徒もその時だけ「表面的な人格」を見せる交流となってしまう。

特別活動で地域人材を活用する場合は、できるだけ長期にわたって学級集団に入り、活動することをめざしたい。そのことで表面的な理解だけでなく、多数の大人の目で生徒を見ることの利点が生まれ、本当の中学生の姿が地域のなかで理解されることになるはずだ。行事の準備

を生徒と一緒にいってもよいだろうし、学級活動において、前述の「担任教師とは別の相談担当教師」的な役割をもつことのできる人材がいるかもしれない(守秘義務の問題があるが)。卒業式における地域の来賓の、「今年は茶髪がないのでよい学校になった」という発言にみられる、地域の学校に対する一面的な見方を防ぐためにも、学校の垣根を低くしていくことが大事であろう。

ここでは、学級担任の協業化についていくつかの方策を述べたが、学校における一年間の業務のなかで、特別活動全体の計画を考える余裕がないのが実情である。3月末の修了式までに、年度内の業務を終わらせることは、生徒が活動している以上、時間的な余裕がなく難しい。しかし、4月最初の数日間は新たな学年や学級準備の事務的作業で忙しく、やっとのことで始業式を迎えることになる。このなかで、特別活動について、学校全体、学年全体、そして学級担任として、じっくり考えていく時間はない。

この解決方法としては、やはり9月始業式を考えていかなければならないだろう。ただし、夏季休業は教師にとっても休養を取る大切な期間である。できれば9月第2週あたりから始業するようにしたい。現在の日本では、長期休業を削って授業時間を増やすなど、学習時間の増加が学力を向上させるという「論理」によって学校教育が締め付けられている。だが、学力は一面的には捉えられないし、現在の生徒を取り巻く環境は、いじめ・不登校以外にも多くの問題を生んでいる。特別活動の存在と意義を確かなものにするためにも、その準備期間をしっかり確保することが大切である。9月始まりについては、教師の採用時期、労務環境の整備や多忙化解消の取組との関係もあり、今後の学校教育全体を変えていく重要な課題でもあるので、より大きな論議となることが望まれる。

7 おわりに

河村茂雄(2010)は、検討すべき日本の学校教育制度の根本システムとして、次の2点の再検討が、最優先課題だと述べている。

- (1) 固定化されたメンバーで生活面やさまざまな活動に学級で取り組む日本型の学級集団制度
- (2) 学習指導とガイダンス(生徒指導)を教師が統合して実施していくという指導体制

河村は、これらの課題を分析し、学級集団制度の改革の方向性として、いくつかの形態を提案している。そのなかで、新たな人員を増員することができるならば、現在の日本の学級集団制度を基盤にした形態も考えられるとして、現行制度を基盤とした改善策も提案している。そして、「子どもたちの学習面、心理社会的な発達を促進して人格の育成をめざした教育を展開していくうえで、日本人の特性を大事にした形、大事にしたい形があるのではないだろうか。そのうえで、現代の子どもたちの実態にマッチし、それに相応しい教育形態が選択されなければならないのである」と述べている。²⁵

ここでは、現在の学校システムや制約のなかで、学級集団の流動性を高め、担任教師の業務の協業を進めていく形態を提案してきたが、できれば人員を増やし、いままでの学級集団にかかわる制度の抜本的な改革が望まれる。今までの、「教育改革」と呼ばれるものは、根拠のない「教育ダメ論」ばかりで、政治家がごく偏った自分の経験や主観で過去を美化し、教育行政に介入してきた結果であるという。²⁶ トップダウンで「改革」が行われる度に学校現場は混乱し、負担が増えてきたが、なぜ「改革」する度に学校は疲弊していくのだろうか。

学級集団の流動性を高め、教師の協業化を進めなければならない最大の原因は、一学級の児童生徒数の多さかもしれない。日本の学校教育について、前述の内藤は、「若い人たちは、一

日中ベタベタと共同生活することを強いられ、心理的な距離を強制的に縮めさせられ、さまざまな『かわいあい』を強制的に運命づけられる」というが、日本の学校教育は、一学級の児童生徒数の多さを、恒吉が述べているように、「目標、手順、役割が明確である」「活動がルーティン化されている」「児童相互の集団規制を利用している」などの方法で工夫してきたのである。その結果、集団の閉塞性といった弊害も出てきたし、行き過ぎたルーティンや集団規制、同調圧力といった、過剰な行動がみられるようになった。

財務省は頑なに、学校基本調査報告書を根拠にし、「学級規模と学力との間に密接な関係は見出せない」「学級規模と暴力行為・いじめ・不登校の発生件数に密接な関係は見出せない」と主張している。²⁷しかし、この見解に対して、少人数のクラスがしやすい学校とそうではない学校の学校間の環境の影響が、クラスサイズの影響を相殺している可能性があることから、学校間変動を取り除いて分析した論文が発表され、財務省の分析に対して一学級の児童生徒数の増加が学業成績を低下させるなどの影響があることを立証している（2017年度日本教育心理学会優秀論文賞受賞）。²⁸だが、それでも教育基本法改正以来、現在の政権下では新自由主義的な教育政策が目立ち、教育格差が広がるなかでますます子どもたちの将来を見通した学校教育が難しくなっている。前述の赤木や、鈴木大裕（2016）は、新自由主義によって教育格差が拡大する姿をアメリカで直接検証し、周回遅れでアメリカの成果主義を取り入れようとしている日本の教育政策を批判しているが、鈴木は、「日本ではまだ、新自由主義の本当の恐ろしさが知られていない」とさえ、論じている。²⁹

一方で、教師自身が「個業」に囚われていることも問題である。授業研究やさまざまな教員研修でも、個人の教育技術などの力量向上に重点が置かれる傾向がある。油布佐和子（2010）は、教員養成に関する質問紙の自由記述欄に、

精神疾患で休む教師の代わりに授業を受け持たなければならない教師が、「とぼっちりも多く、代わりに授業をさせられる」という表現を使い、そのような逆境にも耐えられる教師を求める記述をしていることを挙げ、教師集団が、自ら労働条件を悪化させるような文化を内包していると述べ、この背後には官僚制的統制が強まり、教員評価制度の導入、職階制の整備、鍋蓋型組織からの脱却をめざした学校組織の変革があり、国家的管理の下で教師労働が再編されているという。そして、労働に対する管理統制が強化されているときに、教職員組合の組織率も低下し、教職員総体として、その問題に対処する抵抗主体に欠けるのが現状だとしている。³⁰

次期学習指導要領の実施に向けて、学校ではその準備に追われているが、新たな内容が増え、教師が生徒のためにやりたいことを縮小していかなければ授業が進まないのが現実である。弾力的な取扱いの余地が少なく、学校の創造力が削がれてしまう恐れもある。また、かけ声では「チーム学校」と叫ばれるが、職階制が進むなかで、学級担任の重要な仕事が見過ごされているところがある。そもそも、欧米の学校では、教師以外のさまざまな役割をもつスタッフが学校内に数多く従事している。財務省は教員一人あたりの児童・生徒数の国際比較では、経済規模の近いG5において、むしろ少ない状況だというのが、³¹学校のシステムの相違や教師の業務範囲について考慮していないし、ましてや、アメリカのように、地域差、学校格差が大きい場合は、数値そのものに対する信頼性が違ってくる（新自由主義的な論者の日本の学校教育批判は、アメリカの先進的地域の学校との比較が多いと思われる）。財務省は、このことを根拠に、学級編制基準の上限を減らすための財政措置は今後も行わないことは明白であるが、政権によって打ち出された、教師の「働き方改革」は、その代償として生み出されたものだということを知っておく必要がある。

特別活動も、学力向上をめざす施策によって

学校行事が減少し、学校は児童生徒が心底から発散できる環境ではなくなってきている。しかし、財政的な裏付けがなくとも、学級集団の流動性を高め、教師の協業を進めるために、現在できることはなるべく早く始めなければならない。もちろん、教師の多忙化をさらに深刻化させることは避けなければならないが、目の前の児童生徒のためにも、学級集団の流動性を高めるとともに、学校組織を柔軟にして課題を乗り越えていく「協業」を進めていきたい。

【注】

- 1 中央教育審議会学校における働き方改革特別部会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(素案)」2018年12月6日
- 2 佐古秀一, 2006「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—」鳴門教育大学研究紀要第21巻
- 3 中央教育審議会「今後の教員給与の在り方について(答申)第二章 教員の校務と学校の組織運営体制の見直し」2007年3月29日
- 4 第37条第2項
- 5 大阪市長8月2日定例会見, 一方で主務教諭制度の導入では学級の成果との関連性は希薄といえる。
- 6 長沼豊, 2009「第1節 1. 現代の学校と教師の仕事」長沼豊・柴崎直人・林幸克編著「改訂特別活動概論」久美 p.2
- 7 等級制については, 杉村美佳, 2015「明治期における等級制から学級制への移行をめぐる論調—教育雑誌記事の分析を中心に—」上智大学短期大学部紀要第36号 pp.19-20. に詳しい。
- 8 「法令全書」(内閣官報局1891年) 国立国会図書館デジタルコレクション p.353 学級という言葉は1885(明治18)年の「文部省達第16号」においてすでにみられる。
- 9 濱名陽子, 1983「わが国における『学級制』の成立と学級の実態の変化に関する研究」教育社会学研究第38集 pp.146-147.
- 10 朝倉充彦, 2010「現代の学級集団論の動向と課題」仙台北百合女子大学紀要14号
- 11 広岡義之, 2007「教育の制度と歴史」ミネルヴァ書房 pp.143-145.
- 12 柳治男, 2005「<学級>の歴史学」. 講談社 pp.145-156, pp.212-215.
- 13 内藤朝雄, 2009「いじめの構造—なぜ人は怪物になるのか—」講談社現代新書 p.164, pp.198-235.
- 14 中野信子, 2017「ヒトは『いじめ』をやめられない」小学館新書 pp.19-67.
- 15 山岸俊男, 1999「安心社会から信頼社会へ—日本型システムの行方—」中央公論新社 pp.45-49.
- 16 赤木和重, 2017「アメリカの教室に入ってみた」ひとなる書房 pp.35-39. p.43, p.44, p.98, p.99.
- 17 恒吉僚子, 1992「人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム—」中公新書 p.74, pp.80-81.
- 18 苫野一徳, 2017「教育の力」講談社現代新書 pp.175-181.
- 19 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編 2017 pp.11-12.
- 20 相原次男, 2010「特別活動の教育的意義と実践課題」相原次男・新富康央・南本長穂編著「新しい時代の特別活動」ミネルヴァ書房 p.3
- 21 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編 2017 p.40
これは「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」にある「公立の義務教育諸学校の学級は, 同学年の児童

又は生徒で編制するものとする」をもとに示していると考えられる。

- 23 学級編制の「編制」に対して、一時的な組織構成であるため、「編成」ということばを使用している。
- 23 文部科学省資料「学級編制の仕組みと運用について」2011年7月 による
- 24 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 2017 p.119
- 25 河村茂雄, 2010「日本の学級集団と学級経営」図書文化 pp.217-234.
- 26 2019年4月6日毎日新聞夕刊「根拠なし『教育ダメ論』」記事（吉井理紀）より
- 27 財務省財政制度等審議会財政制度分科会（平成26年10月27日開催）資料より
- 28 伊藤大幸, 浜田恵, 村山恭朗, 高柳伸哉, 野村和代, 明翫光宜, 辻井正次, 2017「クラスサイズと学業成績および情緒的・行動的問題の因果関係—自然実験デザインとマルチレベルモデルによる検証—」教育心理学研究 65巻4号
- 29 鈴木大裕, 2016「崩壊するアメリカの公教育—日本への警告—」岩波書店 p.14
- 30 油布佐和子, 2010「教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて—」教育社会学研究第86集 pp.23-38.
- 31 財務省財政制度等審議会財政制度分科会（平成26年10月27日開催）資料より