

# 学級活動の指導法について (1)

## —学級像と指導法—

間山 広朗

### 1. はじめに—指導法の「良さ」について—

「指導法について」というタイトルから、学級活動をより良く指導するための方法や技術が検討されるのだろうと期待されるかもしれない。副題にも「指導法」という話がある。「すぐに役立つ」指導法か。たとえば最近の『道徳と特別活動』という実践研究誌では、「特集：1年間を楽にする年度初めの学級経営」(2011)が生まれ、「特別活動をよりよく学ぶための人間関係の基盤づくり—子ども相互の関わりを深める教師力」(脇田2011)や、「学級生活をスムーズにするための学級経営の基本をつくる」(宮田2011)、あるいは、「学級スタートに当たって、やっておくこと—特別活動を中心にした、新学期における学級づくりの教師の手だて」(笹山2011)などの論稿が並ぶ。

本稿は、指導法に関するこの種の期待には応えられないし応えようともしていない。教育活動全般においておおよそ言えることであるが、「良い指導」というときの「良さ」とは、実はそれほど自明な事柄ではないからである。これがある種の期待に応えられない第一の理由である。

たとえばスポーツの「サッカー」ならば、指導法の「良さ」は一目瞭然であると思われるかもしれないし思いがちである。「上手にさせる」のが「良い」指導法であるだろう、と。いや、必ずしもそうではない。競技としてのサッカーであればそう言える場面が多そうではあるが、幼稚園児のサッカーに対する指導は園児が楽し

いと思えることや、体力をつけることが大事そうであるし、高齢者がリクリエーションとして行なうサッカーにおいては怪我しないのが一番、かもしれない。体育科授業においても「上手にさせる」だけが良い指導というわけでもないだろう。いや、競技としてのサッカーにおいてさえ「上手にさせる」ことの内実はさまざまである。練習の時間は限られている。そのなかで、ドリブルをより上達させるべきか、あるいはパスをより上達させるべきかと単純化したとしても、唯一の正解があるわけではない。「バランス」が大事だと言っても同じである。また、「上手にする」のは個々人なのか、チーム全体なのか、レギュラー中心なのか、全体の底上げなのか、スター選手の育成なのか。自明ではない。「チームが勝てるようになること」が「良い」指導とも言い切れない。競技としてのサッカーとはいえ、たとえば中学生段階での目の前の勝利のみを追求する指導が「良い」とはとても言えなさそうであるし、プロリーグなどのトップチームでも「つまらないサッカー」で勝つことを良しとしないことさえ想定できる。要するに、どのようなサッカーを目指すのかということ、指導の「良さ」は結びついている。

この点は、学級活動、さらには特別活動、そして学校教育自体においても当てはまる部分がある。学級とはどのような集団であるべきか。またそれに関わって学校とはどうあるべきであり、義務教育、中等教育はどうあるべきか。さらには、学校のみならず、教育とはそもそもど

うあるべきか。そしてその考察の前提、われわれはどのような社会の建設を目指すのか。

「社会」や「教育」にまで立ち返らずとも少なくともここでの関心である一、「学級」のあるべき姿を参照せずに学級活動指導の「良さ」を考えることはできないはずである。学級のあるべき姿については、学習指導要領やその解説などが示してくれているからそれに従えば良いし、学級のあるべき姿、つまり学級像を検討するなどという遠回りなことは必要ない、手取り早く「すぐに役立つ」「良い」方法のほうが必要なのだ、などと本気で考え、これからもその考えを変える気のない方には、本稿の内容はおよそ理解できない。

とはいえ次節ではまず、学習指導要領をはじめとして現在の学校・学級制度を肯定する立場から、学級のあるべき姿と「主張されている」姿を簡潔に示しておきたい。その上でおそらく、どう「あるべき」か以前に、そもそも学級とはどのような性質のもの「である」のかが課題となってくる。学級をめぐる規範論ではなく、事実論が必要となると言い換えても良い。サッカーを再び持ち出すならば、サッカー指導の良さがサッカー観に結びついているのは確かだとしても、そもそもサッカーが今後も行なわれるべきかどうかはおよそ問われまいだろう。サッカーの場合はそれでよいのかもしれない。だが、学級という仕組みについては、現在のまま続いていくべきかどうかは十分検討に値する。しかしながら、「良い指導」や、「あるべき学級の姿」を自明視する姿勢からは、このような検討は思考から除外されてしまうのである。それに対して本稿は、学級という制度そのものの批判的検討を行なう先行研究を取り扱おうとしている。これが、「良い」指導方法の検討に寄せられる期待に容易には応えられない第二の理由である。

では何が目指されるのか。まず、学級活動の指導法を検討するために何を検討しておかねばならないのか、つまり指導法検討のための課題

把握を目指そうとしている。学級活動の指導法についてさまざまに「あるべき」指導法は語られるが、学級活動とはそもそも何を行なっている活動「である」のか。そして、それ以前にそもそも学級とは生徒にとってどのような場「である」のか。本稿では、このような事実論的な問いに答えることを目指したい。

(\*なお、本稿は「学級活動の指導法について(1)」として3節までを執筆する。その上で「学級活動の指導法について(2)」として稿をあらため、さらに学級活動が何を行なっている活動であるのかを具体的に論ずる予定である。)

## 2. 学級活動とは

### (1) 学習指導要領における目標と内容

「学級活動」は、「生徒会活動」と「学校行事」と並んで、中学校における特別活動の一領域であるが<sup>(1)</sup>、そもそも特別活動の目標は学習指導要領において次のように示される(文部科学省2008a)。

「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よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」。

その上で、学級活動については、その目標と内容が次のように示されている。

#### 1 目標

学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。

## 2 内容

学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。

### (1) 学級や学校の生活づくり

ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決

イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理

ウ 学校における多様な集団の生活の向上

### (2) 適応と成長及び健康安全 (一省略)

### (3) 学業と進路 (一省略)

学級活動の内容 (1) (2) (3) は、相互に関連していると捉えるべきとされるものの、文科省によると、「(1) のように学級や学校の一員として、学級及び学校生活における集団生活の充実・向上に参画する活動内容と、(2) 及び (3) のように学級の個々の生徒が共通して当面する現在及び将来にかかわる問題を学級での活動を通して解決する活動内容とに分けて考えられる」という (文部科学省 2008b,p.27)。

このうち、省略した (2) については、(2) 「ア 思春期の不安や悩みとその解決」や「イ 自己及び他者の個性の理解と尊重」が内容とされ、また (3) については、(3) 「ア 学ぶことと働くことの意義の理解」や「イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用」などが、学級活動の一内容としてあげられている。

このように (1) と (2) (3) は分けられるが、この分類は、学級活動の内容の違いというよりも、学級活動それ自体の表現と、活動におけるテーマの表現との違いであるように思われる。前者には、学級以外の集団活動も含まれるが、語のイメージからまさに「学級活動」それ自体であると言えるのに対し、後者は、個々人の成長発達に資するテーマが示されており、具体的な学級活動そのものというよりも、(1) ア・イ・

ウの集団活動がどのようなテーマのもとでなされるかが示されたものである。ここで、本稿が「学級活動」という語を使用する際には、まずはおよそこの前者の (1) (の特にア・イ) を意味しているということを確認しておきたい。

## (2) 学級活動の内容ー『学習指導要領解説 特別活動編』(以下『解説』) よりー

さて、ここでの関心事は、(1) の学級活動それ自体であるが、その内容として示されているのは、上に述べた (1) のア・イ・ウの3行だけである。(3) の内容記載の後に、「指導計画の作成と内容の取扱い」について補足されてはいるものの、この3行だけなのである。これだけでは、「学級活動」が具体的に何を行うものなのかが見えてこない。そこで、『学習指導要領解説 特別活動編』が編まれているわけである。以下、ア・イ・ウについての解説をそれぞれ要約しておくこととしたい。

### (1) 学級や学校の生活づくり

ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決

「生活づくり」は学級活動の基礎であるとされるが、そのなかでもこの「ア」において解決すべき「諸問題」とは以下の問題であると解説される。

第1に、集団への新規参入ならびに新集団の形成に伴う人間関係の問題である。オリエンテーション・個別指導・グループ指導・親睦会等が具体的な活動である。第2に、集団生活の充実と向上に関する問題である。生活上の問題を解決するための組織や係の活動がそれに当たるが、それほど具体的には示されていない。

イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理

上記「ア」の解決のためには、学級内に組織をつくり活動する必要があるという。その際には、「教師の適切な指導・援助の下に、

学級としての努力目標、組織をつくる必要性やねらい、活動の内容や方法などを生徒に十分理解させ、生徒の総意によって編成されることが大切」(『解説』p.29)であり、目標・役割分担・ルール・学級生活充実のための工夫などについてグループや学級全体で話し合うことが具体的な活動内容とされる。

ウ 学校における多様な集団の生活の向上

学級以外の同年齢・異年齢で構成される集団生活へ適応し、その生活を充実させるために、生徒会活動や学校行事に参加させ、学年の目標・協力、集団生活のマナーやルールなどについての話し合いや体験の発表、上級生による下級生へのガイダンス、学校の外部者による講話などが具体的な活動とされる。

### (3) 「管理的下請け」としての学級活動批判

さて、学習指導要領ならびにその『解説』において示される、これら学級活動に対する批判的見解も当然存在する。日本特別活動学会監修のあるテキストでは、実践上の課題として「話し合い活動と学級指導(生徒指導)との関連」を項目として立て、「児童生徒が主体となる話し合い活動(合意形成を経て集団決定)と担任教師のガイダンス機能の発揮との調和が課題となる」(日本特別活動学会監修 2010,p.73, 傍点引用者)、として穏やかな課題把握がなされているが、より根本的な批判的研究も多数なされてきた。

近年の研究においては、川本(2013)が、学級活動の本質的な課題として従来から指摘されてきた学級活動の「管理的下請け問題」についてあらためて指摘している(川本 2013,pp.38-41)。

「下請け」と表現される学級活動は、理念上はもちろん自発的、自治的活動で「あるべき」とされる。この「自治」の問題に着目した北岡(2006)は、戦後GHQ指導のもとに文部省が

編んだ『新教育指針』から最初の昭和22年版学習指導要領、昭和26,33,43,52年版、そして平成元年、10年版の学習指導要領に至るまで、「自治」が公的にどのように言及されているのかについての変遷を整理している。学習指導要領において「自治」は、教育目標としての民主主義とその手段としての「自治」として明言された昭和26年版をピークとして、それ以降文言上格下げされ続け、平成元年版以降(現在に至るまで)、指導上の「留意事項」として指摘されるに留まり、「後退の一途」を辿った。その結果、特別活動は「結局のところ教員・学校側による間接的な誘導や管理の手段となってしまった」というのである(北岡 2006, p.172)。

特別活動が「創設」された昭和26年版学習指導要領以来(当時は特別教育活動と呼ばれた)、「自発的、自治的」という文言が用いられながらも、その活動は「上からあたえられた」学校訓練の手段であり、いわば「管理的下請け」と言える問題を孕んでいたことは、実は「創設」当初から指摘されてきた(宮坂 1962)。

たとえば、学級会とは、自分たちの側からつくられたというより、学校が児童生徒につくらせた組織であり、「こんなことをする時間」というイメージを児童生徒の側がもっている。そして、教師が自分たちに決まりを守らせるために話し合いをさせたり、学級の仕事をさせるための時間である、と児童生徒が考えているとも指摘されてきた(宇留田 1974)<sup>(2)</sup>。

また、比較的近年では、丸山(2000)が自治的活動の型について論ずるなかで、現在の学級活動においては、「『学級のため』を持ち出されると、たとえ納得していなくても、異論を出せないような雰囲気になってしまう。結局『集団』の流れに身を任せているのが一番という考えが子供たちのなかに蔓延してしまう」(丸山 2000, p.4)のであり、共同体型自治から市民型自治への転換が必要だと指摘されている<sup>(3)</sup>。

これらの議論に言及し整理した川本(2013)

は、「管理された自治」、「命じられた自発性」と言いうるような二面性—あるいは「ダブルバインド」、「アンビヴァレンツ」—の呪縛から解放されない限り、学級活動の内容(1)の活動は「下請けの活動」から抜け出せないと述べ、「解決を必要としない話し合い活動」に活路を見出そうとしている(川本 2013)。

#### (4) <学級>の事実論の必要性

さて、「下請け」などの批判的視点をもとに学級活動の性質を特定し、それを乗り越える指導法がどう「あるべき」かを問う方向性は、指導法の「良さ」の基準を検討することなく自明視するような技術論とは異なり、重要であるように思われる。とはいえ、学級活動、あるいは広義の学級指導の「より良い」方法を論じるのとは別次元の考察が、控えめに言ってももう少し必要であるだろう。

というのも、学校教育の自明性が問い直されつつある現代において、学級の自明性もさらに揺らいでいるように思われるのである。安藤(2013)は、次のように述べている。

「児童生徒の視線から学級をみたときに、学級が彼らの生活世界の一部でしかなく、その意味が相対的に縮小傾向にあるという問題に目を向けなければならない。(略) 今日、子どもたちに対して学級集団の存在意義や必要性を(略)説明し、子どもや保護者の理解を得なければ学級活動が成り立たないような状況が生じてきている。実は、多くの教員が学校教育の困難として実感しているのは、子どもの変容そのものというよりも、それに伴って生じている学級活動の自明性の喪失なのではないか」(安藤 2013, p.71)。

このような現代的状況においては、やはり、そもそも学級という仕組みの性質、つまり、「学級とは何か」という事実論の検討無しには、指導法について何かを述べること自体が困難であ

るように思われるのである。

### 3. 学級とは何か—『<学級>の歴史学』(柳 2005)の知見から—

柳(2005)のこの著作は、「学級とは何か」という問いに歴史(社会)学的に応えるものである。学級の存在を自明視したままでは、そこで生活する子どもを、そして学校を、適切に理解できないという問題意識に基づく著作である。

「学級の存在を自明視する」とは、たとえば、「不登校」生徒に対して、学級に「なじめない」あるいは「逸脱である」という理解をためらいなく導く。学級というシステムのほうに問題があるのであって、登校を継続しない選択肢を取る子どもがいる方が自然であるなどという考え方をすらすらすることに思いを馳せることもできない。

「不登校」生徒を出さない学級活動の指導法なるものがあるとして、そもそも学級とは生徒にとってのような場でありうるのかについて考えをめぐらすこともなく「良い指導法」を探究することの不自然さを、この著作は示しているのである。そのなかで、歴史学的な実証的記述の詳細は著作そのものに譲るが、われわれが一定程度自明視しているように思われる「学級像」を問い直すのに効果的な箇所について、柳の学級論を整理していきたい。

#### (1) パックツアーと学級—事前制御システム—

学級とは、われわれが子ども時代の多くを過ごしたが故にその特殊性に気づきにくい場である。このことを示すために柳は、旅行の際のバックツアーと学級とを比べるところから議論を始め、それは本書全体を通じてなされる(柳 2005—以下本節での引用時にはページ数のみ表示)。両者の共通点は、

- ①指導者と被指導者から構成される。
- ②期間限定である。
- ③参加者による選択の自由度が少ない。

と言えるが、以下のような相違点もある。

- ①集合が自発的か、強制的か
- ②年齢が統一されない集団と統一された集団
- ③非競争的集団と、競争的集団
- ④形成が短期間の集団と長期にわたる集団
- ⑤主に大人の集団と、主に青少年の集団

共通点と相違点をあわせて考えると、「簡単にいえば『学級』とは『強制されたパック』」(p.13)であるというのである。この視点からすると、「学級」なるものが抱える問題を次のように列挙することができる。

- ①学習意欲のない子どもも受け入れねばならない。
- ②子どもは学習順序を自分で決定できない。
- ③年長者による支配という自然の秩序が存在しない。
- ④均質な集団のために成績の差異が可視化され、競争状態におかれる。
- ⑤仲良しになれなくとも長期にわたってつきあわねばならない。

さて、このような性質を持った集団に成人が入れられ長期間拘束の状況に置かれたならばかなりストレスフルであるだろう。自由度の少ない旅行パックに参加させられることと同じだからである。しかしながら、それでは逆に、パックツアーなるものに一定の人気があるのはなぜだろう。それを柳は、長期間ではないという以外に、「事前制御」という概念で説明している。

地理のわからない遠方への旅行にはどのような危険が伴うのかわからない。パックツアーは旅行から冒険性や偶然性をなくし、安定し、安

心できる旅を可能にした。目的地と旅の行程、ホテルや移動手段、経費、ガイド、同行者は事前に計画され、その計画に沿って行動することで、安定し、かつ費用のかからない、誰でも参加できる旅行が可能となった。つまりこれが「事前制御」ということの意味である。どこで何を学ぶのかが、時間割の上に事前制御されているという意味で、パックツアーのメンバーと学級集団とは同じ性格を持っているというのである。

両者の類似点について言及すること自体を訝しむ向きもあるかもしれないが、柳は、実は両者がともに19世紀イギリスにおいて誕生した、出自を同じくする集団であることを指摘している(p.17,pp.27-28)。パックツアーは、酒に溺れる社会の貧困層に健全な娯楽を身につけさせる禁酒運動の結果として生まれ、学級もまた「貧困階級に最低の費用で知識を伝達するための便法として採用された」のであり、「決して最善の方法として採択されたのではなかった」のである(p.19)。

## (2) 日本の〈学級〉という集団の特殊性

しかしながら、学級制を有意義なものとする議論、いや、有意義か否かを話題にすらしらないことによって有意義であることを前提にする議論—素朴な「良い指導法」の探究もそれに含まれる—のほうがむしろ圧倒的に多い。この事態について柳は、日本固有の学級の仕組みがどのようなものであるのかについて議論を重ねていく(pp.19-30)。

### ①学校の〈学級〉と、それ以外の〈学級〉

学習塾や社会教育活動、また、民間の教育産業(習字、そろばん、計算などの習い事)においても、〈学級〉は存在する。多くは「クラス」「組」などと呼ばれるかもしれないが、パックツアー同様に程度の差こそあれ事前制御された集団という点では、やはり学校における学級と

共通点も多い。しかしながら、次の点が相違点であるという。

第1に、「強制」についてである。学校における学級はその参加者が必ずしも感じているわけではなくとも、制度的には所属が強制される。

第2に、人間関係である。学校では教師—生徒関係は、単に教科学習上の関係であるだけでなく、多様な事柄に関わる包括的性格を供えた関係であるべきとされる。生徒相互の関係性においても、「仲間づくり」などの語で示される点で同様である。

第3に、学校では日常生活に不可欠な給食などの活動だけでなく、誕生会やお楽しみ会などの多様な活動が「学級で」行なわれる。

第4に、学校以外では需要—供給関係のもとで集団が成立するのに対し、学校では異なる論理（後述）で（学級）集団が成立する。

第5に、学校以外の〈学級〉は上位組織の一部、あるいはあくまで現業部門の一つとして、顧客にサービスするのに対し、学校の学級は独立しているかのような印象を持たせることがある（柳は「学級王国」という語の存在をその証左とするが、担任の氏名を冠した「○○学級（クラス）」などという呼び方もまた、このことを示しているように思われる）。

以上によって柳が示そうとしたのは、学校の学級とは、他の場における類似の集団と異なって、何らかの限定された活動のための機能集団と呼ぶことができないということである。そうではなくて、生活集団、あるいは生活共同体とみなすべきだということである。

## ②日本の学級、欧米の学級

さらに、柳は、欧米との比較から日本の学級の特有さを示そうとする（pp.24-25）。それによると、第1に、日本では一斉教授方式が中心であるが、欧米では個別教授や能力別編成を採用しアシスタントを複数置いている。

第2に、日本の学級には、授業が展開される

場というだけでなく、班活動、委員会などが組み込まれている（そして「学級活動」も）。それに対して欧米の学級ではそうした活動は極めて限定的であり、教科学習のための機能集団的性格が強いという。

第3に、教師—生徒関係についても、次のように志水（1994）の見解を引いて日本との違いを示している。

「イギリスの教師生徒関係は一定の距離を保った、日本人からみればややドライな感じのするものになっている。人によれば同じ担任と5年間付き合うことになるのだが、日本の教師と生徒の間にしばしば生じる、一生続くような情的な絆に結ばれた師弟関係といったものはなかなか生まれにくい」（志水1994, p.229）。

## ③チェーン・システムと供給先行型組織

柳は、このような日本型の〈学級〉が成立した歴史的経緯を探るべく、イギリスにおける義務教育制度の成立過程を概観し（pp.66-105）、後に日本における学校・学級の成立過程を概観するのだが（pp.136-167）、紙幅上ここでその詳細を示すことはできない。ここでは、そうした歴史的な検討によって明らかになったことなかで、日本の学校・学級の特徴を2点取り上げておきたい。

1点目は、「チェーン・システム」についてである。マクドナルドのようなファストフード店が合理的経営を目指したシステムが、学校の普及と同型であったと指摘されるのである。柳は次のように述べている。

「合理的システムは、人間によって生じる商品のサイズや品質の不揃いを何よりも嫌う。人間の自然の態度を是認していたのでは、つまり個人の好み、義理や人情のような生の関係を容認していたのでは、品質の不揃いが発生し、合理的経営は成立しえない。（略）効

率化のためには、調理は人間任せにはならない。システムによる調理によってこそ、規格の揃った品物を作ることができる。これは教授活動の場合も同じであった」(p.87)。

マクドナルドは、「客の好みをいちいち聞いていたら大混乱になる」という理由で、同一規格のハンバーガーセットを提供したという。これが全国的なチェーン店展開の基礎的条件であったのである。そして、「学校でも、生徒の好みを認めず、スタンダードで制定した内容へと、生徒の学習活動を限定」したのである(同上)。

2点目は、「供給先行型組織」についてである。イギリス義務教育制度が確立する過程において存在していた私設学校は、教育を受ける側の需要に基づいて成立した需要先行型の学校であると言えるならば、日本の学校を含めわれわれが通常知っている制度的な学校はおよそ供給先行型であると言って良い。マクドナルドをはじめとした通常のサービスを提供する店舗は需要があるために拡大するが、学校は顧客獲得競争を通じて全国的な組織へと広がったわけではない。その点を明らかにする表現が、「供給先行型」という表現である。

### (3) <学級>にのれない生徒

#### ①バックツアーとの比較再び

日本的な<学級>に生活する生徒がどのような学校生活を送っているのかを考える上で、柳は、たびたびバックツアーを引き合いに出して検討する。自由な行動を好む人間がなぜ、旅行の「事前制御」を受け入れるのか。つまり「自己抑制」をすすんで行なうのはなぜかといえば、それは楽しさと経済性などのメリットを得られるからである。

一方、<学級>という仕組みにおける事前制御、自己抑制は、バックツアーに比して厳しい。その事態を柳は「重たい学級」(p.170)と表

現する。その厳しさとは、第1に、参加者の統制が細分化される点である。バックツアーが、たとえば大まかな年齢基準を設けたとしても、それ以外には申込順などによって参加の可否については緩やかにしか事前制御されないのに対して、学級については年齢別や能力別などによって生徒を事前に細分化し、学年や担任、所属する教室など、統制が細かく及ぼされる。

第2に、この事前制御は、バックツアーが、そのツアー期間(数日から長くて10日程度)だけであるのに対し、<学級>制は、小学校入学時よりメンバーを替えつつ、およそ高等学校修了時まで継続するとみることができる。

第3に、バックツアーの場合、定められたコースに定められた日程で旅するために自己抑制が必要であることは納得済みで申し込まれるため、その自己抑制は甘受するのが当然であるとされる。その一方、学校の生徒にとっては、学級への細分化や自己抑制に納得済みとは限らない。むしろ理解できていない地点から、それにもかかわらず「指導」がなされると考える方が自然である。

第4に、バックツアーにおける事前制御・自己抑制の成果は客が評価するのに対し、学級では生徒は教師によって評価される存在である。

②報われない自己抑制と「しらける」生徒たち  
以上のようにバックツアーと<学級>(の厳しさを比べ直してみると、<学級>の問題性が浮かび上がってくる。

第1に、学校・学級に所属・参加する目的を大部分の生徒は理解しないまま通学する。

第2に、目的達成の手段として学級での生活を位置づけ、バックツアーの不自由さを自己抑制するのと同じように、学級生活における規律を受け入れるために自己抑制を行なうのは困難である。

第3に、規律を受け入れ自己抑制したとしても、バックツアーのように安定した楽しさを享受するとは限らない。成績の上昇がそれに当た

るとしても、成績の「上昇」とは相対的なものであるため、学級内でその「楽しさ」を享受できない層は必ず出てくる。

自己抑制の成果に満足を得られない生徒が学級に多数存在する事態は集団として深刻であり、たとえば成績とは別の満足の提供になりうるような活動がある。ゲーム活動やお楽しみ会などの娯楽活動だけでなく、特別活動における委員会活動や各種学校行事等、多様な生徒が学級において活躍できる場面が期待される。

とはいえ、教師が期待するように生徒たちがそれらを受け入れることは考えにくい、と柳は述べる。むしろ、教師が賢明に取り組むほど「しらせてしまう」児童生徒が多い、というのである。柳は続けて述べる。

「事前制御された生活に有無を言わずに組み込み、そしてさらなる自己抑制を求めておきながら、提供された活動に楽しみを見いだせと求める大人の身勝手な論理が、生徒たちにそのまま通用するとは思われない」(p.178)。

子どもたちの快樂追求は、むしろ、教師の手を離れたところでなされる。そう考えると、とりわけ反抗を意図したものでなくとも、授業中にふざける児童生徒の「楽しさ」の性質も理解できるかもしれない。仲間同士のふざけ合いや、それがエスカレートして至る「いじめ」の「快樂」でさえ、学級生活における自己抑制の代償とみなすことも可能かもしれない。

こう考えてみると一柳が述べているわけではないが一、児童生徒が学校に行きたい理由としてたびたび口にする「友達がいるから」という常套句がそら恐ろしく思えてくる。

#### (4) 児童生徒を「無力化」する<学級>

「事前制御」という学級の性質は、学習という活動を他律的に進行させるよう帰結する。た

とえば「時間割」とは、教科の好き嫌いや、優先順位などに関する自己決定権を児童・生徒に認めないことによって一斉授業を成立させる仕組みである。この点について、柳は少々過激な表現を用いる。

「児童・生徒を無力化し、彼らから学習過程に関する自己決定権を剥奪することによって、ようやく『学級』による教授活動は成立しうる。『学級』という事前制御空間は、あえていえば、児童・生徒の自己決定権の剥奪という人権侵害をすることによって成立する集団である」(p.180)。

この「無力化」概念は、実践レベルでも多様な現象を観察可能にする可能性があるように思われるが(4)、ここではもっぱら学級における一斉教授に対する批判的な意味合い一柳が「学習の他律化」と呼ぶ事態一を想定しておこう。

この無力化が進行すると児童生徒にどのような影響を及ぼすか<sup>(5)</sup>。この問題を柳は、「ダブルバインド」の視点から論じている。このスタンスは、学級活動の二面性として前節で紹介した批判的視点と通ずるところがある。少々長くなるが引用しておきたい。

「身体はあたかもいすに縛り付けられているかのごとき状態にある生徒に対し、『あなたが主役』と強調することがいかに空々しいことであるのか。否、このような空々しい言葉、あるいは態度で教師が接した場合、生徒はどのような反応を示すのだろうか。鋭い子どもは、教師の発言の欺瞞性をすばやく察知するであろう。また、小学校高学年や中学生ともなれば、公然と教師の発言の虚偽性を見破り、反抗的態度を示すことになるだろう。

(略) 生徒に自由を推奨しておいて、いきなり管理的態度を示されれば、反感を示さない方がおかしい」(p.193)。

学級という制度の事実性と、それに反する教育言説を痛烈に批判した後に、柳は、その一方で、生徒たちはそれでも教師に抵抗せずに沈黙する傾向のほうが強いことを指摘する。それは、教師の権力が依然として強いものである一方で、単に従うというよりは、より能動的に「演じる子ども」の姿についての指摘である。「簡単にいえば、教師の言葉に沿って演技しなければならない。彼らは教師の発言をタテマエとして一応は受け入れ、ホンネとは区別するという、面従腹背の態度を取り続けるだろう」というのである (pp.194-195)。

そして学級のなかでこのような態度を取る生徒の前に立つ教師もまた、「演じる」あるいは「感情労働」を行なわざるを得ない。「耐えざる自己欺瞞」とまで表現される事態が指摘されるわけだが、教師の問題はまた別の話としておきたい。

\* \* \*

以上、本節では柳の議論をもとに、学級論の批判的検討を行ってきた。

稿を終えるにあたって筆者のスタンスを述べるならば、教育社会学者としての筆者は特別活動、学級活動を実践したこともなければ、指導法を探究する資格もない。事実論と規範論の接点を示し、それまで自明視されてきた教育研究に一定のブレイクスルーを目指すこと。これが学としての教育社会学の一つの仕事であるならば、次のように言えよう。

現在の<学級>が、指導側にとって効果的であっても、児童生徒の側にとって「重い」ものであるという指摘に説得力があるならば、「良い指導」「効果的な指導」とは何を意味するのか。このことの反省的な捉え直し無しに、「すぐに役立つ指導法」を書く営みは、たとえば児童生徒にとっての「重さ」を容認し、抑圧し、そこから離れようとする児童生徒を逸脱視する、極めて「暴力」的な教育実践を推奨するのと同義

である。

とはいえもちろん、このようないわゆる「反省的な研究」だけがこの領域の研究のすべてになるようであれば—そんなことはないであろうが—、それはそれで困りものである。ときに痛烈な言葉を用いて現在の学級を批判する柳として、だからといって「学級を解体すべきである」と単純に結論づけようとしているわけではない。さまざまな「教育病理」とされる現象が、学級制によって生じている可能性を検討するとともに、学級制を「どれだけ」「どのように」利用していくかをこそ検討すべきだということである (pp.211-215)。

ところで、このように<学級>が問題含みであることはたしかであるとしても、そこに児童生徒を指導するのにある種の「力」、それもかなり効果的な「力」があることも事実なのではないか。そうでなければ、わが国で定着してから、たとえ「揺らいでいる」とみなされつつあるとしても、それまでは揺らぐこともなく学級制度が存続したことを説明できまい。

本稿に続く論稿では、この問題についての考察を展開させてくれる知見を取りあげる。まずは、E.デュルケムが<学級>についてどのような知見を遺しているか、とりわけその「力」の根源について検討した上で、具体的な授業場面や学級活動場面において学級という仕組みに「力」を与える相互行為のありようを検討する。<学級>が児童生徒にとって「重い」ものであるとして、その「重さ」を非難する前に、その「重さ」、あるいは「力」とはいったい何であるのか、さらに、具体的な相互行為場面でそれらはどのように現象しているのか。

これらを事実論的に検討する方向性もまた、重要であるように思われる。なお、その際キーワードとなるのが、「学級的事実」であることを予告してひとまず本稿を終えることとしたい (本稿末に内容の予定を記す(2)へと続く)。

**【注】**

(1) 小学校では「生徒会活動」ではなく「児童会活動」が示されるとともに、「クラブ活動」という項目も示される。高等学校では「学級活動」ではなく「ホームルーム活動」が示される。

なお、「2 内容」の「(1) 学級や学校の生活づくり」の後には、「(2) 適応と成長及び健康安全」が続き、下記ア～ケの内容を扱うべきとされる。

- ア 思春期の不安や悩みとその解決
- イ 自己及び他者の個性の理解と尊重
- ウ 社会の一員としての自覚と責任
- エ 男女相互の理解と協力
- オ 望ましい人間関係の確立
- カ ボランティア活動の意義の理解と参加
- キ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成
- ク 性的な発達への適応
- ケ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成

また、さらに続く「(3) 学業と進路」では、下記ア～オを扱うべきとされている。

- ア 学ぶことと働くことの意義の理解
- イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用
- ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用
- エ 望ましい勤労観・職業観の形成
- オ 主体的な進路の選択と将来設計

(2) この点について、恒吉 (1992) は次のように述べている。「アメリカでは一般的ではないような頻繁な学級での話し合いなどを通じて、教師の誘導のもとに児童が自分たちの目標を相談し、自分たち自身で決めた規則に“自発的に”従っていると彼らに感じさせる

ような配慮がされている」(恒吉 1992, p.77)。

(3) また、高橋 (2004) は、「共同体としての学級」を前提としない特別活動のあり方を研究する必要性を論じている。

(4) 「何かをできるようにさせる」「何かを知る」という営みは、最初に「何かができない」「何かを知らない」という事態を構成しなければならぬ。「できないこと」「知らないこと」は無限にあり、そのなかで何に焦点を当てるのかは社会的な構成の産物である。この営みを「無力化」と呼ぶならば、それは「教育」には不可欠な過程であり、社会が存続するために必要な営みであると言えるだろう。また、相互行為レベルでも、例えば授業場面の導入部では、生徒が「できないこと」「知らないこと」を構成し、それを(「本時の目標」などと呼び)乗り越えていくことを学習活動の中心とするはずである。詳しくは稿をあらためて論じたい。

(5) また、柳は、こうした無力化の長期化について、「指示待ち人間」「将来に関する自己決定能力の放棄」「従順の自己目的化」などの語でこの問題を危惧する。

**【文献】**

- 安藤知子, 2013, 「学校組織の変容と学級の組織マネジメント」 蓮尾・安藤編, 『学級の社会学—これからの組織経営のために—』ナカニシヤ出版, pp.55-74.
- 橋本定男, 2007, 「『学級活動指導法』に関する実践—子どもたちの納得のある合意を目指す指導法の検討—」『日本特別活動学会紀要』第15号, pp.87-90.
- 蓮尾直美・安藤知子編, 2013, 『学級の社会学—これからの組織経営のために—』ナカニシヤ出版.
- 川本和孝, 2013, 「子どもの変容に答える学級活動・特別活動」 蓮尾・安藤編前掲書,

pp.37-54.

北岡宏章, 2006, 「特別活動と自治能力の育成について—石橋勝治の実践と思想の考察を通じて—」『四天王寺国際仏教大学紀要』42号, pp.153-174.

松永昌幸, 2011, 「1年間を楽にする年度初めの学級経営」『道徳と特別活動』vol.28,no.1,pp.4-7.

丸山正博, 2000, 「市民型自治的活動への転換ん (特集: 個と集団の新たな関係)」『日本特別活動学会紀要』第8号, pp.1-5

宮坂哲文, 1962, 『生活指導の基礎理論』誠信書房。

宮田千波, 2011, 「学級生活をスムーズにするための学級経営の基本をつくる (特集: 1年間を楽にする年度初めの学級経営)」『道徳と特別活動』vol.28,no.1,pp.12-14.

日本特別活動学会監修, 2010, 『小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応 新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社。

笹山由佳里, 2011, 「学級スタートに当たって, やっておくこと—特別活動を中心にした, 新学期における学級づくりの教師の手だて— (特集: 1年間を楽にする年度初めの学級経営)」『道徳と特別活動』vol.28,no.1,pp.21-23.

佐藤吉郎, 2011, 「『特別活動の力』と年度当初の指導の工夫」『道徳と特別活動』vol.28,no.1,pp.42-45.

志水宏吉, 1994, 『変わりゆくイギリスの学校—『平等』と『自由』をめぐる教育改革のゆくえ—』東洋館出版社。

高橋克巳, 2004, 「学級研究の視点から見た今後の研究課題 (特集: これからの特別活動研究をどうすすめるか)」『日本特別活動学会紀要』第12号, pp.11-16.

恒吉僚子, 1992, 『人間形成の日米比較』中央公論社。

宇留田敬一, 1974, 『集団活動の理論と方法』明治図書。

柳 治男, 2005, 『<学級>の歴史学—自明視された空間を疑う—』講談社。

脇田哲郎, 2011, 「特別活動をよりよく学ぶための人間関係の基盤づくり—子ども相互の関わりを深める教師力— (特集: 1年間を楽にする年度初めの学級経営)」『道徳と特別活動』vol.28,no.1,pp.10-11.

#### 【予定】

学級活動の指導法について (2)  
—学級的事実の構築に着目して—

#### 4. E.デュルケムと<学級>

- (1) 学級という集合的实在の力
- (2) 集合生活を組織化する方法について
- (3) 教師の「権威」について

#### 5. 学級的事実の構築

- (1) 「学級的事実」とは
- (2) 開発型学級活動と問題解決型学級活動
- (3) 学級目標の語彙論／行為遂行性

#### 6. 学級活動の指導法とは—おわりに代えて—

#### 【文献】

Berger, P.L. & T. Luckmann, 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City: Doubleday & Co. (=1977, 山口節郎訳『日常世界の構成—アイデンティティと社会の弁証法—』新曜社。)

Durkheim, É., 1925, *L'Éducation Morale*, Librairie Félix Alcan. (=1964=2010, 『麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社。)

Emerson, R.M. & Messinger, S.L. 1977, "The Micro-Politics of Trouble", *Social Problems*, 25, pp.121-134.

藤原信行, 2008, 「『動機の語彙』論再考—動機付与をめぐるマイクロポリティクスの記

述・分析を可能にするためにー」Core Ethics Vol.4,pp.333-344.

間山広朗・矢島毅昌・山田鋭生, 2011, 「学  
校的社会化の諸相 (3) ー<白紙化実践>  
と<文の共働制作>への着目ー」日本教育  
社会学会第63回大会報告資料。

Mills, C.W., 1940, "Situated Actions and  
Vocabularies of Motive," I.L.Horowitz  
(ed.), Power, Politics, and People:  
The Collected Essays of C.Weight Mills,  
Oxford, London & New York: Oxford  
University Press, 439-68. (=1971, 田中  
義久訳「状況化された行為と動機の語彙」  
青井和夫・本間康平監訳『権力・政治・民  
衆』みすず書房, pp.344-355.)

白松 賢, 2007, 「これからの学級活動の創造  
(特集: これからの特別活動の創造)」『日  
本特別活動学会紀要』第15号, pp.1-5.

—2010, 「特別活動と生徒指導」相原次郎・  
新富康央・南本長穂編『新しい時代の特別  
活動』ミネルヴァ書房, pp.134-145.

—2011, 「人間関係づくりと『トラブル』  
の問題化」『初等教育資料』第873号,  
pp.68-71.