

タイトル	学級がうまく機能しない状況をどう考えるか（II）： 小学校からの自由記述回答を中心に
著者	請川，滋大；星，信子
引用	北海学園大学学園論集，122：137-154
発行日	2004-12-25

学級がうまく機能しない状況をどう考えるか（Ⅱ）

—— 小学校からの自由記述回答を中心に ——

請 川 滋 大
星 信 子

問題と目的

本稿では、請川・星（2004 a）において報告した調査のうち、小学校に向けて行った調査の部分に関してその結果をより詳細に検討していくことを目的とする。とりわけ、小学校から寄せられた回答のうち、学級の機能不全についての自由記述部分を中心に考察を行った。学級の機能不全について、その現状と要因を小学校に勤務する教育現場の先生方がどのように捉えているか、その点を明らかにしていくことが本論文の主旨である。

小学校において学級経営がうまく機能しない状態、いわゆる学級崩壊について一般に喧伝されたのは1999年のことである。全国紙の新聞にも、それらについての調査報告が載せられている¹⁾。ここでの調査というのは、文部省が学級経営研究会に委嘱した「学級経営の充実に関する調査研究」であり、その調査研究の中間報告²⁾を基に記事が書かれている。そこで大きく取り上げられているのは、学級崩壊の3割は担任の指導能力を超えた問題であるということだが、その結果の裏側には学級崩壊の約7割は「教師の指導力不足」が原因であるという内容が含まれている。調査の方法は、大量に調査用紙を配布するような量的な調査分析を行うのではなく、関係者にインタビューすることでその質的な中身を検討しようというものである。その自由回答を類型化し、10の型に分類している。その結果、最も多かったものが「教師の学級経営が柔軟性を欠いている」という項目で、全体の約7割がそこに当てはまるという。回答は複数の項目にまたがるので、分類数全体の合計は調査対象となった102学級を越えるのだが、それにしてもすべての対象学級の7割に教師の指導力に問題があるという結果は、現場の教師達にどのように受け止められたのだろうか。我々の感じ方としては、もちろん教師の側に問題があるケースも少なくないが、子どもや親の変化など現在の社会状況が、学級担任にとって非常にクラスをまとめにくい状態にあるのではないかという印象がある。これは実際に担任を持っている小学校教師などに話を聞いての実感である。しかし、「学級経営の～」の最終報告では、学級がうまく機能しない状態の要因は様々で複合的であるが、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」としてまとめている³⁾。

このような「教師の指導力不足」という結果が出されて、小学校教員がどのような印象を持ったのかが非常に興味深い。現実に関自分が担当する学級、もしくはこれまでに担当した学級で学級崩壊的な状況を経験した教師もいるであろうし、また自分の学級ではそのような経験はないが、校内で学級経営がうまくいかない状況を見聞きしたことがあるなど、それぞれの教員がどの程度それらを経験しているかはまちまちである。また現在の職種が校長なのか教頭なのか、または担任を持っている教師なのか担任外なのか、さらには学校全体の様子を知ることができる養護教諭であるかなど、その立場によって感じ方も様々であろう。

そこで本稿では、小学校の教員から得た回答をその職種別に内容を検討し、学級がうまく機能しない状況をどのような場面で感じ取るのかについて、自由記述の回答から見ていくことを目的とし、その結果について考察を加えていきたい。

調査方法

調査方法の詳細については、我々の前報告(2004)を参照して頂くこととし、今回の結果に関わる部分についてのみ記述しておく。

北海道内の全小学校を対象とした質問紙の悉皆調査を実施。質問紙は郵送により配布・回収した。配布数は1500校。学校の統廃合などの影響で宛先不明のために返送された11校分を除いた1489が配布実数となった。有効回答数は792(回収率53.2%)である。

調査のテーマは「北海道における近年の子どもの様子」とし、学校で見られる子どもの様子の変化について、その健康面や心理面など様々な質問を投げかけたが、今回の分析に相当する質問部分は以下の通りとなる。

〈日ごろの学級の様子についてお聞きします〉

問1. これまで、担当している学級がうまく機能しない状況にあると感じたことはありますか

- ① ある ② ない

SQ1 それはどのような場面で感じましたか(自由記述)

問2. 学校の中で、うまく機能していない学級があると感じたことはありますか

- ① ある ② ない

SQ1 それはどのような場面で感じましたか(自由記述)

サブクエスション(以下、「SQ」とする)の2として、その理由を11の選択肢から選ぶという項目もあるが、その部分に関しては我々の前報告(2004)にて検討しているので、ここでは省略させて頂く。

結 果

問1の「これまで、担当している学級がうまく機能しない状況にあると感じたことはありますか」という問いに対して得られた回答は719件で、そのうち職種名が記されているものが703件であったのでそれらの回答を分析対象とした。これら703件の回答のうち、「ある」という回答は282であった(40.1%)。そして、「ある」の回答を職種別にその割合を見ると、Fig. 1のようになる。この問いに対する全体の回答数、つまり「ない」も含めた全体数の比率は、校長5.8%, 教頭69.1%, 教諭22.8%, 養護教諭2.3%となっており、「ある」という回答の比率と比べてみてもそれほど差はない。

次に、各職種別の回答毎に比率を示したものがFig. 2である。各職種の中で回答を積算しているので、それぞれの全体数は100%となる。

こちらを見ても、わずかに「教諭」が「ある」と選択した割合が高くなっており40%を越えているが、こちらにもそれほど大きな差は見られない。これらは、特定の職種からみて特に学級の機能不全を強く感じるということではなく、どの職種からみてもあまりそれらの認識に差がないということを示している。

では、自分の学級での経験ではなく、校内の他学級の様子を見聞きした経験ではどうか。問2の「学校の中で、うまく機能していない学級があると感じたことはありますか」という問いに対しては792件の回答が寄せられたが、その中で役職などがきちんと記入され、さらに回答欄にない選択肢を選んだもの(「0」という選択肢はないのにそのように記入したなど)を除くと計737件の有効回答数となる。その737件の回答の中で、「ある」という回答をしたのは439件であった(59.6%)。これは先ほどの問1で尋ねた自分の学級の経験と比べると、約20ポイントも高い

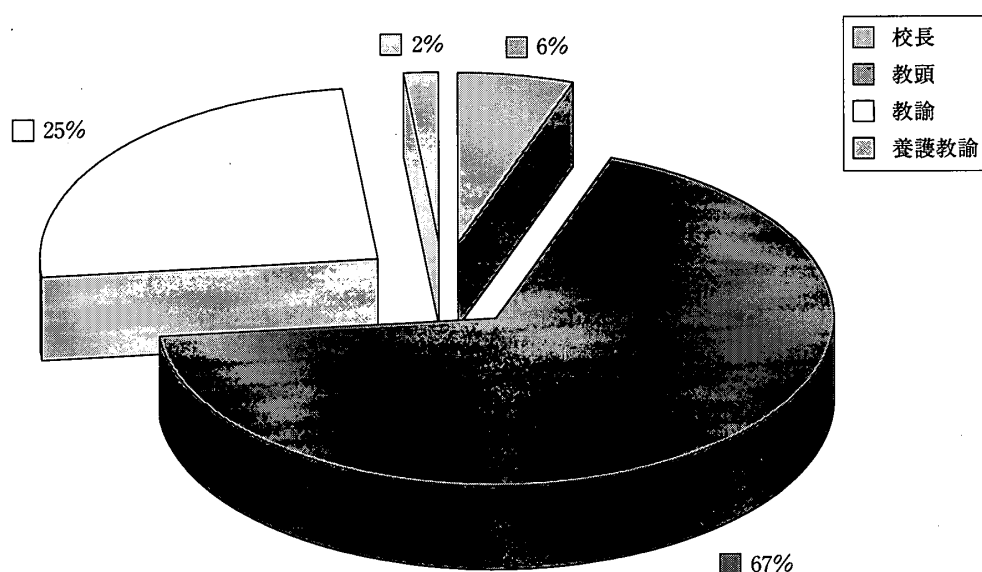


Fig. 1 「ある」回答の職種 (%)

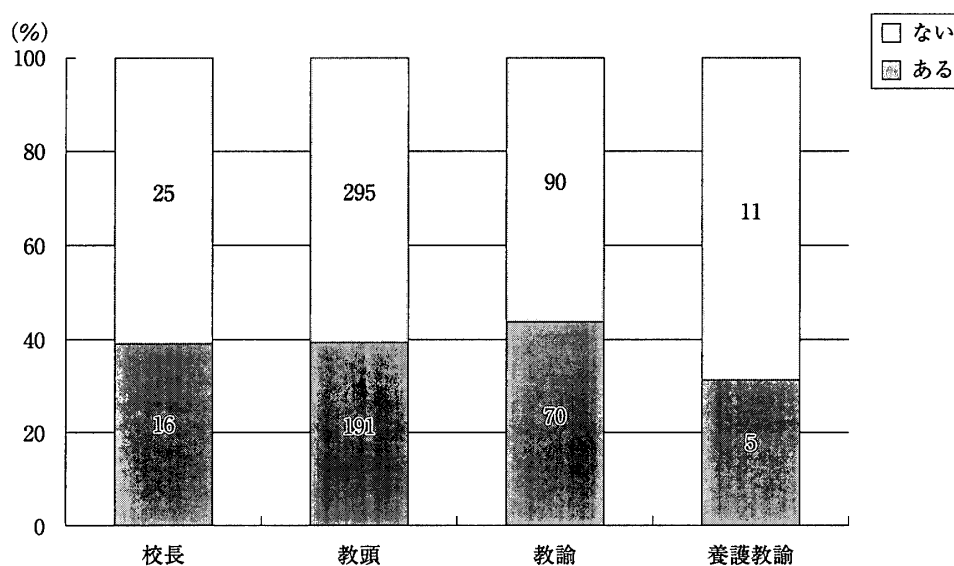


Fig. 2 職種別の回答

ことになる。つまりこれは、「自分のクラスではそのような経験はないが他クラスではそういう状況があった」という値となる。そして先ほどと同様に、「ある」の回答を職種別にその割合を見ていくと、校長が全体の5%（問1では6%）、教頭が69%（問1は67%）、教諭が23%（問1は25%）、養護教諭が3%（問1は2%）となり、それほど職種別には大きな見られない。

次に、こちらも先ほどと同様に各職種別の回答を比率で示したものが Fig. 3 である。

こちらを見ていくと、子どもたちに近い教員の方がより切実に感じているようだ。校長は50%程度であるところ、教頭や担任もしくは担任外の教員では60%を越えている。実際に同僚の相談を受けたり、同じ学年を担当することもあり、他クラスの事情がよく感じ取れるのかと思われる。

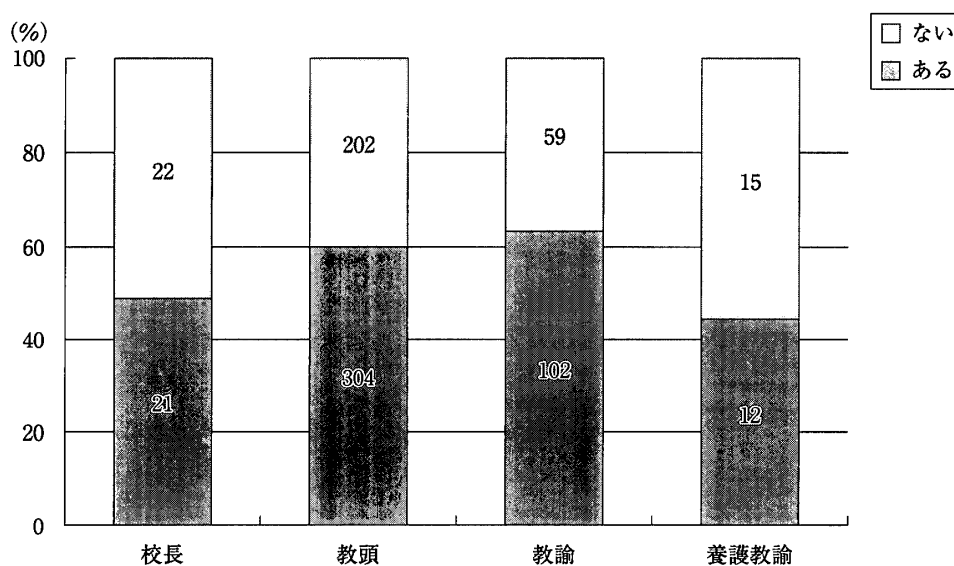


Fig. 3 職種別の回答（他クラス）

では、「ある」と答えた内容について、この先検討していきたい。問1のSQとして、「それはどのような場面で感じましたか」という質問をした。その自由記述欄に回答が寄せられたのが214件である。自由記述であるのでその内容は種々であるが、これらの内容を見ていくと子どもの要因を書き記したもの、教師の要因そして親の要因を書き記したものに分類することが可能なように見受けられた。そこで、これらの自由記述を「子ども」「教師」「親」というカテゴリーに分類することとした。分類は2名の評定者で行い、両者の意見が分かれた場合は協議の上、主評定者の分類に委ねるという方法を取った。協議となった記述は、全体の約8% (20件程度) である。

なお、一つの記述の中にいくつかの理由が書かれているものもあるので、自分の学級についての回答は214件 (校) であるが、分類に用いた全体の回答数260件とは異なる数値となっている。また、この3つのカテゴリーに分類できないものは、分析の対象から外した。他クラスに関しては、回答数が353件 (校) でそこから内容を分類し、最終的に分析に用いた回答数は506件となった。以下に自分の学級での経験を Fig. 4 に、他の学級での様子についてを Fig. 5 に示す。

これらの図を見比べると、一見したところそれほど大きな差はないように思えるが、いくつかの違いが見受けられる。1つには、全体の数として他クラスの機能不全についての記述が自クラスのよりも多いということである。自分のクラスについての記述が260なのに対し、他クラスの記述は506と、約2倍の数として表れている。これにはいくつかの理由が考えられる。まず、担任を持っている教員だけではなく、管理職や担任外の教員も回答を寄せてきているということがある。実際に自分でクラスを担当している間は、毎日のことに追われてなかなか自分の学級経営について考えてみるという時間は持てないかもしれないが、一端クラスを離れるとそれらの様子そして原因というものがよく見えてくるのであろう。とりわけ、教頭や教諭からの回答において、他クラスの機能不全についての自由記述が増えている。

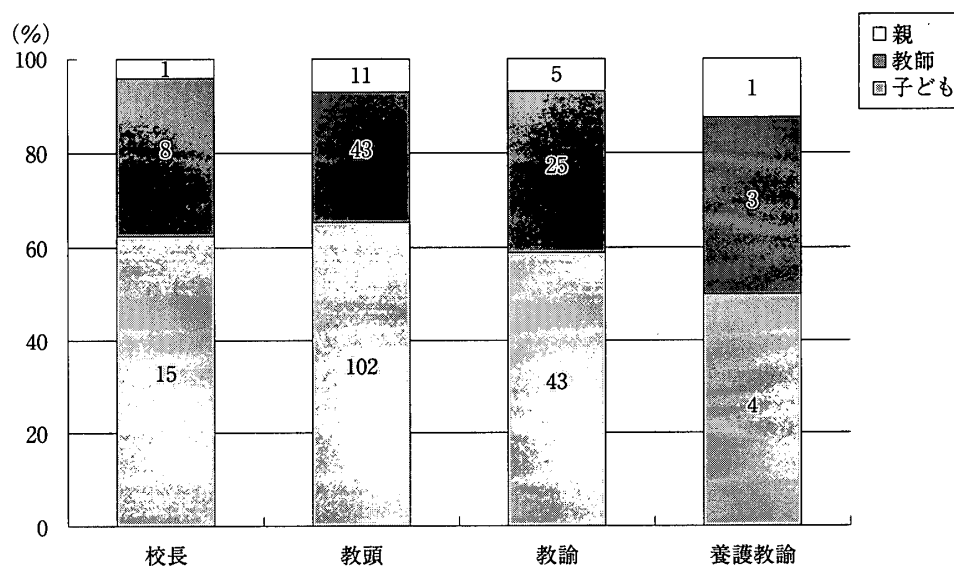


Fig. 4 学級経営の機能不全を感じる場面 (自クラス)

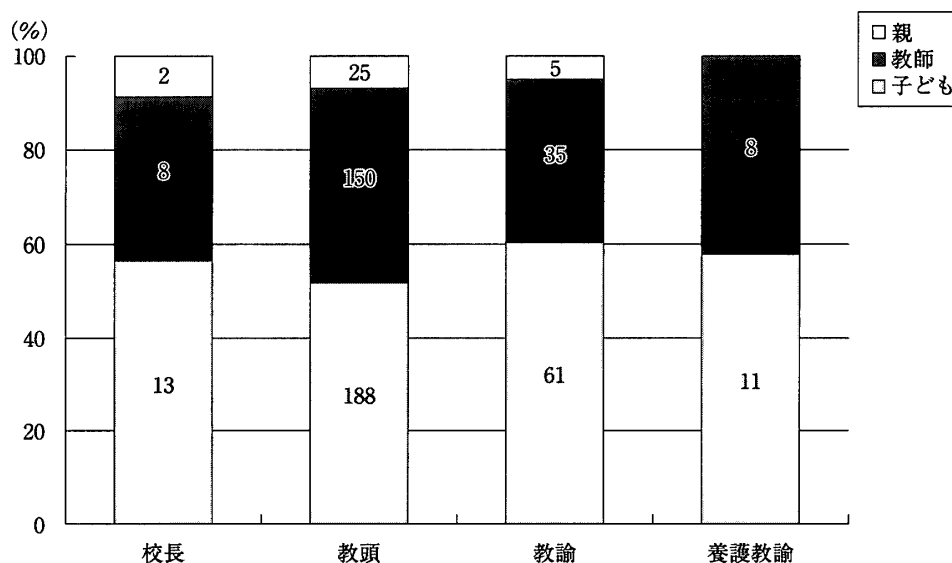


Fig. 5 学級経営の機能不全を感じる場面 (他クラス)

そしてもう一つ考えられる理由は、自分のクラスに関してはなぜうまく機能しないのか、ということがなかなか分析しにくいということである。そうではなく、自分のクラスは機能不全になったことがない、という回答者が多いのかもしれない。だがそれ以上に、人の振り見て我が振り直せではないが、他者のする行為といったものにはよく目が届くのだが、なかなか自分の行為を客観化してみるということは難しいのではないと思われるのである。

さて自分のクラスと他者のクラスでの違いの2つめは、すべての職種において、他クラスの機能不全について「子ども」を要因とするよりも、「教師」をその要因として見ている割合の方がわずかながらも高いということである (Fig. 6)。

とりわけ、「教頭」の回答については、「教師」要因の割合が高くなっている。教頭は、教員全体を直接指導する立場にあり、そういう中で担任を持っている教員の指導力に関して色々な意見を持っているのかと思われる。また養護教諭に関しては微増であるが、子どもが保健室へ来てクラスの話をしていくことも多いようであり、そこで子どもたちから担任の指導の仕方などを耳にしているのかと考えられる。特に高学年の児童などからは、担任の学級経営の仕方について不平不満も出ているようだ。例えば、回答 No.718 の養護教諭は「子どもとのふれあいの時間、指導時間が不足している。」と記し、No.489 は「担任と子どもとの信頼関係が結べていない」としている。

次に、各カテゴリー別の自由記述式の回答を例に上げ、どのような内容が記されていたかを見ていきたい。

①「子ども」カテゴリー

まずは「子ども」のカテゴリーに分類したものを以下にあげる。子どもの活動については、教師の指導力が不足しているから子どもの行動を統制できない、という理由ですべて片づけられが

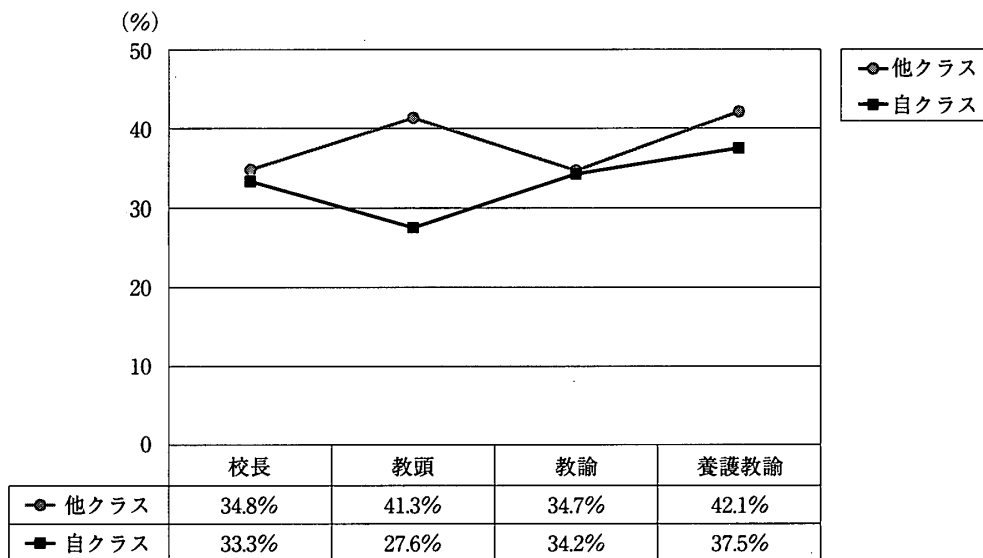


Fig. 6 担当別の「教師」要因

ちだが，このカテゴリーには教師の側が記入した記述の中で，より子どもの要因に傾斜しているものを入れた。以下にあげたのは，その具体例である。

No.140（校長 教員歴：29年 男性）

子どもたちの友人関係がうまく結ばれない。個々がバラバラに見えた。

No.291（校長 教員歴：36年 男性）

学級集団としての人間関係が十分にできていない。

No.369（校長 教員歴：36年 女性）

子どもが授業中のびのびしていない。

No.438（校長 無記入）

（子どもたちが）教室で走り回る。わがままを我慢できない。姿勢が悪い。

No.528（校長 教員歴：28年 男性）

日頃の子どもの様子。

No.33（教頭 教員歴：20年 男性）

話し合い活動が上手にできず，決定に対する不満を引きずる

No.73（教頭 教員歴：25年 女性）

障害を持った子を複数担当した。

No.207（教頭 教員歴：28年 女性）

高学年（の児童が）学級や学校の約束を守れない。

No.219（教頭 教員歴：28年 男性）

善悪がよく理解されておらず，誰かがやっている，私はやっていないと言うだけで良くしようとしなない。

No.312 (教頭 教員歴：24年 男性)

児童の授業に対する学習意欲の低下。

No.561 (教頭 教員歴：27年 男性)

保健室登校の子がいた。

No.570 (教頭 教員歴：24年 男性)

LDの子を受け持ったとき。

No.571 (教頭 教員歴：28年 男性)

多動性児童の増加で教室外に出て行く場面 (特に低学年)。

No.745 (教頭 教員歴：19年 男性)

女の子同士の人間関係。

No.789 (教頭 無記入)

特別な教育的配慮や支援を必要とする児童や家庭があっても、そのことを知らずに問題行動に取り組んでいた場合、学級は機能しなくなる。

No.170 (教諭 教員歴：7年 2年生担任 女性)

すぐにけんかをしてしまう。おしゃべりがやまない。すぐにふてくされて (課題や活動など) やらない子がいる。

No.171 (教諭 教員歴：14年 1年生担任 女性)

子どもの教室外へのとび出し。パニックをおこす子パニックをおこす子。

No.212 (教諭 教員歴：12年 5年生担任 男性)

一部だが、低学年で基本的なこと (すわって聞く、かたづけ) がなかなか身につかない。

No.568 (教諭 教員歴：23年 女性)

学習へ取り組まず、他の興味へ気持ちが向いている。

No.655 (教諭 教員歴：32年 男性)

交友関係が片よっている。

No.718 (養護教諭 教員歴：28年 女性)

いたずら、いじめの発見、人の話が聞けない、子ども同士で言いたいことが言えない。
発達障害児と通常学級の共存。

②「教師」カテゴリー

次に「教師」にまつわる記述をここでは取り上げたい。管理職として機能不全の理由をどう捉えるかということと、実際に担任を持っている教員がどう捉えるかでは、その理由は異なるだろう。

No.186 (校長 教員歴：36年 女性)

学級での授業、日常の指導が成り立たなくなった。

No.486 (校長 教員歴: 29 年 男性)

学習指導上の授業の中で。

No.276 (教頭 教員歴: 30 年 男性)

担任と児童との関係がうまくいかない。

No.319 (教頭 教員歴: 28 年 男性)

生徒指導の場面。

No.340 (教頭 無記入)

学級内の人間関係をうまく作れない児童への指導。

No.422 (教頭 教員歴: 25 年 男性)

学習指導, 生徒指導における教師の力量不足。

No.454 (教頭 無記入)

指導事項がなかなか徹底しない場合など。

No.610 (教頭 教員歴: 25 年 男性)

担任として, 児童の見方, 扱い方, 指導の仕方, 授業の進め方など, 根本的なことができない。

No.704 (教頭 教員歴: 30 年 男性)

きちんとした指導ができていなかった時。

No.267 (教諭 教員歴: 27 年 6 年生担任 女性)

子どもの心をうまくつかめない。うまく伸ばせない。

No.324 (教諭 教員歴: 27 年 男性)

担任の指示や話が学級内に染み渡らない。

No.341 (教諭 教員歴: 5 年 5 年生担任 男性)

全体指導がうまくいかないとき。

No.372 (教諭 教員歴: 5 年 低学年担任 女性)

教師が児童に振り回される。教師の指示が通らない。

No.506 (教諭 教員歴: 27 年 男性)

問題行動など生徒指導に対しての解決処理, 子どもとの信頼関係の不成立。

No.572 (教頭 教員歴: 28 年 男性)

指示がうまく伝わらない。

No.282 (養護教諭 教員歴: 27 年 女性)

担任が今の学級の実態について明らかにしないため, 連携・協力が出来なかった。

③「親」 カテゴリー

No.126 (教頭 教員歴: 24 年 男性)

学校の指導と親の考え方の食い違いにより、指導が徹底しない。

No.218 (教頭 無記入)

担任を通さず、保護者から直接クレームの電話がくるなど。

No.325 (教頭 教員歴：31年 無記入)

家庭でのわがまを学級にもちこもうとする親子がいた時

No.363 (教頭 教員歴：20年 男性)

親の教育への無関心。

No.559 (教頭 教員歴：24年 男性)

家庭から特定の担任へたびたび電話があった。

No.144 (教諭 教員歴：27年 女性)

保護者の苦言の多さ。

No.599 (教諭 教員歴：11年 男性)

親同士の不仲。

④その他

ここでは、3つのカテゴリーへ分類することが難しかった回答をあげ、それらをどのように分類したかを記す。

No.70 (校長 教員歴：38年 男性)

子どもたちが担任とうまく一体になれず、いじめが発生。

→「子ども」と「教師」のカテゴリーに分類

No.92 (校長 教員歴：37年 男性)

教員も親も制度も楽な方法を求めすぎ。子どもが「やりたい」と言ったら質を問わずやらせる。「ほしい」と言ったら、質を問わずにあげる。「やりたくない学習」はやらない、「やりたくない」と言われないような仕組み、内容ばかり求める、やりたくてもよくないものをどうがまんさせるか、やりたくないものをいかにやりたくさせるか。そういうことを考えた方がいい。現状のままだと、子供が望ましくない状態になるのはあたりまえ。子どもどうこうより、まわりの問題。

→「教師」と「親」のカテゴリーに分類

No.339 (校長 教員歴：34年 男性)

教師と児童とのコミュニケーション。

→「子ども」と「教師」のカテゴリーに分類

No.617 (校長 教員歴：34年 男性)

担任が休暇を取ったとき、その学級に行って補欠授業をした時

→「子ども」と「教師」のカテゴリーに分類

No.22（教頭 教員歴：31年 男性）

ある担任が、親から「担任交代」運動が起こった

→「教師」と「親」のカテゴリーに分類

No.54（教頭 教員歴：30年 男性）

子どもの要求と教師側の要求とのすれ違い

→「子ども」と「教師」のカテゴリーに分類

No.294（教頭 教員歴：25年 男性）

担任不振で校長へ教育相談に来る保護者がいる。

→「教師」と「親」のカテゴリーに分類

No.422（教頭 教員歴：25年 男性）

保護者と教師（担任）との不仲。

→「教師」と「親」のカテゴリーに分類

No.63（教諭 教員歴：20年 1年生担任 女性）

いじめも問題で、子ども同士の関係、親同士の関係がぎくしゃく（している）。

→「子ども」と「親」のカテゴリーに分類

No.594（教諭 教員歴：23年 男性）

児童と担任との信頼関係の欠如

→「子ども」と「教師」のカテゴリーに分類

最後に、学級の機能不全が「ない」と答えた先生方の内容を見てみたい。ここまでは、学級経営の機能不全が「ある」という部分に焦点を当ててきたが、どういった学校や学級がうまくまとまっているのか、つまり学級の機能不全が「ない」という理由を検討した方がより示唆的なまとめになるかもしれない。

⑤「ない」と回答した学校の自由記述

以下の回答に見られる下線部分は筆者らが加筆したものである。一本の下線は、学級経営がうまくいっているという点に関しての、学校側の考えである。二重線は、そういった学校においてみられる特徴的な学校、学級の問題点について記された部分である。

意図的に選択したわけではないが、学級経営に問題はないという学校は、子どもの数が少ない小規模校、そして農村部などのへき地にある学校が多いようである。子どもの数も少なく、教師や親、地域の目が子どもたちに行き届きやすいということだと思われる。

No.535（校長 教員歴：30年 男性）

本校は2年，4年，6年が2名，1名，1名の学校なので，一般的な状況とは違う。4・6年で1学級なので，授業形態に工夫を要する。欠学年がある場合は教員を増加するこ

とも必要。子どもの様子は、親の目、教師の目がゆき届き、現状では問題はあまり感じないが、自己中心的な子が増えている子どもたちが担任とうまく一体になれず、いじめが発生。

No.672 (校長 教員歴：30年 男性)

本校は小規模で地域もしっかりしている。よってこのアンケートには児童の実態として答えました。テレビ・マスコミで物欲をあおられた子ども達に、家庭・学校での教育がどこまで届くのか。根本を見直さなければならないと考える。

No.41 (教頭 教員歴：22年 男性)

本校は山村留学の受け入れをしている。不登校やいじめの体験からそれぞれ課題を持ってくる児童も多いが、本校に来てからはほとんどそのような現象(行動)等はおきない。里親の家庭でのしつけや心の教育などの影響が大きい。しかし地元の子どものかかえる問題は家庭で教育力(あまやかし等)低下にあると思われる。

No.47 (教頭 教員歴：24年 男性)

本校は小規模校で、父母、地域の方の理解があり、上記のような回答になった。一般的に考えると子どもをとりまく環境は必ずしも望ましいものではないと思う。

No.84 (教頭 教員歴：28年 男性)

子どもの様子といっても一概にどうこうは言えず、本校のように田舎で素朴な子どもたちは、なかなか都会の子とは比較できないと思います。また、発達段階によっても差異がありますが、本校の子ども達が都会の子どもたちと交わったりしたときにどんな影響を受けるのか心配な面はあります。

No.196 (教頭 教員歴：18年 男性)

核家族化が進む中で、家庭における教育力の低下は否定できないレベルに達していると思う。しかし、それが子供達の能力の低下とイコールだとは思わないし、学校における学びの環境整備によって解決できる課題も多数あると思う。とりわけ、低学年、幼児期における「人間教育」の充実が大切である。本校では幸いなことに大家族が主流の地域で、その中で子供達に育まれた人間性には、とても温かいものを感じている。また地域の結束力も高く、これが子供達の協力体制を大切にする心の「潜在的カリキュラム」として機能していると考えている。

No.256 (教頭 教員歴：25年 男性)

本校においては、上記のアンケート結果からも分かるように、教育環境は非常に恵まれており、大きな課題は何一つない状況と言える。しかし、メディアを通じた各種の情報は、本校のような牧歌的な田園地帯であっても、善悪の区別無く押し寄せており、少なからず子ども達はその波に洗われている。したがって、大きな問題となるような状況はないとはいえ、日常に見られる小さな問題点に絶えず目を配り、その改善に努力してい

かなければならないと考える。また子供の教育は、一人学校のみが負うものではなく、地域、父母との連携が最も大切であり、交流（が不可欠）。

No.286 (教頭 教員歴：25 年 男性)

本校はへき地複式校です。保育園、小学校、中学校と同じ集団の中で生活することから、仲が良いといえそうですが、自分の位置が決まるとなかなか変えることができないというところもあります。また、少人数のため、遊び等かなりがまんする場面があります。適切な集団規模を求め、様々な交流を行っています。地域との関わりもいっそう考えていかなければならないと考えています。

No.563 (教頭 教員歴：30 年 女性)

本校は酪農地帯で大変自然に恵まれている。子ども達も大変、大らかでやさしい。近年の子ども達に見られる問題はないが、パソコン、ゲームなどの情報処理能力は早く、外に出て遊ぶ傾向が少なくなっているように思う。

No.681 (教頭 教員歴：29 年 男性)

自然が豊かな小規模校では、比較的落ち着いた子どもが多く、親同士の交流も多いので、心の豊かな子、思いやりのある子どもが育ちやすい傾向がある。それに比して、都会に限らないが、大規模校は親同士のつながりも少なく、孤立や不安を生み出している。また、1学級あたりの児童数の多さは、児童一人一人のきめ細やかな配慮に欠ける傾向がある。したがって、子供に本来しつけておかなければならないことに欠けていたり、配慮事項に欠け、児童・生徒の孤立化、非社会化が生まれることにつながっているように思う。

No.784 (教頭 無記入)

我が校は全校児童9名という極小規模校である。そのため、市内や町内のような大規模校で捉えているような問題は全くといっていいほどない。その反面、学年に（児童が）1名という学年が4学年もあり、学習面、生活面において、いい意味での競争がないことや自分たちの考えを出し合って深めていくことができないという地域特性の課題がある。

No.292 (教諭 教員歴：20 年 女性)

本校の校下は比較的地域の教育力も健在であり、保護者の理解や協力も得やすいという恵まれた環境にあると言える。そのため、子どもたちものびのびと育っており、学校規模が小さいことから、縦のつながりも密接で、特に（新聞等で見られるような）顕著な問題は見られない。反面、穏やかな生活に慣れているため、今までにない問題が起きた時に潰れてしまうのではないかという危惧もないわけではない。

小規模校であるということは、学校内だけではなく地域住民からも生徒皆が知られているとい

う点で、大人の目が行き届きやすいというのは事実である。しかしこれは、後段で述べるように、「子どもの生活を大人の監視下におく」という従前の価値観でのいわゆる管理である。だがその管理とは違った形で、多くの大人が子どもの生活を見守るといような、学校だけではない地域全体で子育てをしていくということはできないだろうか。少子化を嘆くだけではなく、その少ない子どもたちをよりよく育てていくような体制が作られれば、自ずから子どもの数も増えていくのではないだろうか。統廃合になっている小学校も多く、自治体によっては教員の採用を自粛する動きも出てきている。こういう時期こそ、教員数を減少させるのではなく、より多くの大人達が子どもの教育に関われるような体制作りに力を傾けて頂きたいと願う。

さて次に、記述の中に見られた小規模校の問題点（二重線部）というのは、請川・滝澤（2002）や請川（印刷中）において指摘した点と同様である。学校に在籍する子どもの人数が少ない分、自分らしさを発揮しやすいと思われがちであるが、逆にそのことが足かせとなり、一度定着したイメージからなかなか逃れられないという現実が存在するようだ。

地域を問わず、それぞれの学校がそれぞれの地域社会との関係で、様々な問題が存在することが浮き彫りとなった。

考 察

本稿の問題意識として、学級経営が機能しない状態について、「教員の指導力不足」と文部省の委託調査で報告されたことを現場の教師はどのように捉えているかというものがあつた。今回の結果を見ていくと、教員同士でも、「教師の指導力」に問題があると考えている人も少なからずおり、その理由を率直に記してくれたようである。同じ教員でありながら、同僚に対して厳しい視線を向ける背景には、親や子どもに学級経営の責任を押しつけるのではなく、自分も含めた教員自身がしっかりとした指導力で対処すれば、これらの困難は回避できるという気構えが垣間見える。かつてから言われているように、小学校は一人担任制のためクラスの出来事すべてに関して担任が責任を取らなくてはならない。そのため、その教師の独白色が色濃く表れ、「学級王国」などと呼ばれることもある。だが、現代の状況を考えると、担任一人だけで40名近い子どもたちを統率していくのはなかなか難しい状況にあることは誰もが認めるところであろう。

請川・星（2004）において、小学校で見られる学級の機能不全について、保育所と幼稚園側はどのように捉えているかを考察した。その一点目として、保育所や幼稚園側が感じているほどに、小学校側は「就学前教育との連携・協力」ということを意識していないということを示した。確かに、小学校の教員にはそのような視点が欠けている側面がある。しかし、今回自由記述を詳細に考察していく中で、それは単に外部との連携を望んでいないということではないようである。

より強く願っていることは、就学前の施設である幼稚園や保育所との連携ではなく、生徒の養育者や地域住民との関係をうまく築きたいということのようだ。低学年の場合、就学前施設との関連は重要であるが、確かに高学年になってからではこれら施設との関係も薄くなり、連携の必

要性も希薄になってくる。そうだとすれば、子どもの現在の様子を知っている養育者や祖父母、そして地域の人たちに手助けをしてもらう方がさらに有効だということであろう。教師（学校）と親（養育者）の関係をうまく築けるかどうかということが、学校経営、学級経営がうまくいくかどうかの分水嶺となるであろう。

対照的に、親や地域といった学校以外での社会的な教育力がある地域に関しては、学級経営がうまくいっているという報告を受けた。しかし、都市部の大きな学校では、地域にこれらのことを期待するのは不可能となっている。子どもの数も多い分、親も様々で校区内にもたくさんの人たちがおり、学校としても全体を把握することが出来ない。そのため、「地域」として一つにまとめることができず、なかんずく教師は、学校に問題を訴えかけてくる親など「個人」にその視線が向いてしまうのだろう。そういった都市化による悪影響により、教師は親を、親は教師を批判的にする傾向が生まれると見られる。

回答の中で、「教師と子どもたちの考え方がすれ違っている」というものがあつたが、これについては北村（2001）も同様に指摘する。かつてであれば、それは「教師の指導力」の部分で賄い切れたのだが、現在においては難しい状況になっているという。そういう時代を過ごしてきた教師にとってみれば、きちんと子どもを掌握しきれない教員に対して指導力不足を嘆くのも分らないではない。だがそのような、教師が子どもを掌握する、教師の思ったとおりに子どもを動かす、という考え自体を改める時期に来ているのかもしれない。それは、子どもに絶望するということではなく、新たな教師と子どもの関係を作るということであろう。例えば現在、小学校に導入されている生活科や総合的な学習の時間などは、これまでの主要4科目に見られたような直接教授型の授業ではない。双方共に、「自ら学び自ら考える力」（中野，1999）の育成や「学習の基礎的な能力や態度の育成」（川島，1994）といったような、子どもの学習に対する構え、態度を育てることを大きな目的としている。それを実現するためには、教師が子どものやる気や知的好奇心を刺激し、子どもたち自らが探求したい課題を見つけ、さらにはそれを解決していくことができるよう教師は支援する側に回るというスタンスが必要である。つまり、かつてのような教師から子どもへ知識を伝えるという方向とは逆の、子どもから教師へ発信されたことを教師が受け止めそこで必要な部分について支援していくという、まさにコペルニクス的な発想の転換が求められる。教師やおとなの役割は、子どもたちが能動的に学習できるように彼らの“足場作り(scaffolding)”（バーク&ウインスラー，2001）をするということなのである。

今回の分析では、「教師」又は「子ども」というように、そのどちらか一方に問題を帰属させるような方法を採用してしまったが、今後の課題としては、これら二者の「関係性」自体を分析対象とするような研究が求められるであろう。

さて、他にいくつか見られた回答として、「特別な支援を必要とする子どもがいる」というものがあつた。子どももが注意欠如・多重の性障害（以下，ADHD）や学習障害（以下，LD）であると診断されている場合、もしくは疑われる場合、教師としては彼らに対して特別な配慮をしなく

てはならない。それはひとえに、これらは一つの疾病だからという理由である。もし病気だと分からなければ、教育的な厳しい指導ができたとしても、実際には彼らは病気を抱えているのだということになれば、他の子たちと同じようには扱えない。ここで筆者らは、これらの発達障害を持った子どもたちを悪者にするつもりは毛頭ない。問題にしたいのは、そういう軽度な発達障害を持った子どもたちが小学校の通常学級に入ってきているにもかかわらず、昔ながらの一人担任制度を続けている学校の制度に対してである。

かつての小学校にも、落ち着きがなくて教室をウロウロしている子どもがいたに違いない。しかしその当時は、ADHDという概念が知られていない時期であり、教師としては厳しい指導やしつけで子どもをじっと座らせていただろう。もちろん、この方法で子どもを黙らせたとしてもそれは根本的な解決にならないし、ADHDという病いを抱えた子どもにとってそのような対処をとることは、現在の医学や心理学で考えれば「誤った」指導法ということになってしまうのでそれはできない。すると、このような軽度発達障害を持った子どもたちをクラスに抱えている学級担任は、「教室で騒ぐ子がいると全体の雰囲気崩れる」という危惧と、「障害を持っている児童に厳しく指導するのは良くない」という束縛との間で生徒指導に頭を悩ませており、これが強いジレンマとなって教師を苦しめている。単純に考えても、教室を飛び出していく子どもがいた場合、教室に残っている子どもたちと廊下に飛び出していった子どもたちの両方をみるということは、一人担任制度では非常に難しい。こういう点についても、「教師の指導力」でカバーできるという考え方も根強いが、やはりここは一人の担任がすべてに責任を持つという考え方を改めた方がよいのではないかとと思われるのである。

このような提案を今頃するのは、「そんなことは当然のことで、現場の教師はかねてからそれを願っている」と言われてしまうだろう。筆者らはさらに、制度のことはもちろん最大の問題だと考えているのだが、それが導入されたときの小学校の姿勢についても危惧を抱いている。今後、「特別支援教育」が始まり（清水，2003，山口・金子，2000等を参照），通常学級にも軽度発達障害を持った子どもたちが入ってくる（現状でもたくさん在籍している）と考えると、担任以外の協力は不可欠である。特別支援教育では、学内にコーディネーターを配置し、彼らが学外との連携を取るための調整役として働いてくれることになっている。しかし今回の調査を見れば、小学校の教師には良い意味での「責任感」、悪くいえば問題の「抱え込み」を起こしかねない意識があるようだ。このように、「一人で問題を解決するのだ」という姿勢が強ければ、この特別支援教育の目標である地域や親との連携といった新たな学校のあり方を達成するのは不可能である。担任教諭がすべて抱え込むのではなく、うまく周囲との連携をとりながら子どもたちの発達を支援していくことが今後重要であろう。特別支援教育コーディネーターや、発達を支援する人々との関係がうまく機能し、学内外との連携がスムーズにとれるようになることを望む次第である。

おわりに

さて今回の結果において、最も学級を機能不全にさせる要因としてあげられていたのは、「教師」の問題ではなく、「子ども」の要因であった。回答の半数以上は子どもに関わるものとして分類したのだが、その中には複合的な要因が含まれているようである。例えば、子どもが「教室で走り回る」一つを取り上げてみても、それが子どもの問題なのか、それとも教師の指導力の問題なのか、簡単には分類できないような回答も多く見られた。

この調査では、学級経営上の問題についてその「犯人探し」をするような形になってしまったことを反省している。調査者側の意識としては、決して悪者を見つけたいということではなく、これらの問題について実際に教育に携わっている先生方はどう捉えているのかというその生の声を聞きたかったというのが本音である。

多忙なところ、たくさんの質問に答えて下さった先生方から、いくつかの苦言や助言を頂いた。

No.632 (教頭 無記入)

昔の子どもと比較してはいけない。今の時代にあったよりよい子ども像をどう皆さん方が捉えるかだと思います。数字の結果だけのまとめにならないようにご活用ください。

No.745 (教頭 教員歴：19年 男性)

「最近の子どもは…」というマスコミの報道に踊らされすぎだと思う。ずっと昔から、いつも同じように言われている。子どもの持つ純心さをもっと大切にしていけるべきである。子どもの本質は基本的に大きく様変わりしておらず、むしろそれを取り巻く大人の考え方や環境、見方が変わっているだけである。

No.696 (教諭 無記入 男性)

アンケートの内容ですが、全体的に批判的になっているのが残念です。とても暗い気持ちになります。

これらの感想を頂き、今回の調査に当たって我々が、「近年の子ども達には望ましくない変化がある」という前提の元に質問紙を作成してしまったことは否めないと反省させられた。質問紙の作成時、我々がそのようなことをとりわけ意識していたわけではないのだが、回答が寄せられる中にいくつかの同様な意見が見られ、調査者側として無意識的にそのような思考の方向性を持っていたことに気づかされた。結果が寄せられてから反省するのでは遅きに失する感があるが、今後何らかの形で研究に従事していくことを考え、質問紙の作成には十分配慮をしなくてはならないということをこの時点で反省しておきたい。

最後に、校務多忙の中、丁寧に記述をしてくれた北海道内の先生方に心から感謝したい。このように子どもたちのことを日々考えてくれる先生がいると知っただけでも、先生方と共に今後親

として子育てを担っていく筆者らにとっても強い励みとなった。

附 記

本研究は平成13-17年の5年間に渡って行われる文部科学省学術フロンティア推進事業「北海道浅井学園大学北方圏学術情報センター研究」の一部として実施されたものである。

一連の研究としてこれまで、星・請川(2004)、請川・星(2004b)にて学会発表を行っている。

註

- 1) 朝日新聞は1999年(平成11年)9月5日、読賣新聞は1999年(平成11年)9月14日に学級崩壊の実態調査報告を掲載している。
- 2) 文部省委嘱研究(平成10・11年度)1999「学級経営の充実に関する調査研究」(中間報告書)学級経営をめぐる問題の現状とその対応
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/11/09/990903b.htm
- 3) 文部省委嘱研究(平成10・11年度)2000「学級経営の充実に関する調査研究」(最終報告書)第3節「学級経営を困難にする複雑な要因」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/05/000506.htm

引用文献

- 請川滋大 (印刷中) 子育て・子育てのライフストーリー(1) 北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要, 7
- 請川滋大・滝澤真毅・結城孝治 2002 北方圏における子どもの生活とあそび—離島(利尻島)における幼児の生活・あそびに関する予備的研究— 北方圏生活福祉研究所年報, 8, 39-47
- 請川滋大・星信子 2004a 学級がうまく機能しない状況をどう考えるか——保育所・幼稚園・小学校への質問紙調査から—— 北海学園大学学園論集, 121, 95-106
- 請川滋大・星信子 2004b 小学校の機能不全をどうみるか——北海道内の小学校に向けた質問紙調査から—— 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 262
- 川島一夫 1994 生活科と心理学『図で読む生活科の教育法』川島一夫(編著) 福村出版 11-32
- 北村則行 2001 「わかる授業」はできない『なぜ授業は壊れ、学力は低下するのか』プロ教師の会(編著) 洋泉社 41-53
- 清水貞夫 2003『特別支援教育と障害児教育』かもがわ出版
- 中野重人 1999 「総合的な学習の時間」の設置の背景と趣旨『総合的な学習展開のアイデアと実践 小学校編』中野重人・無藤隆・渋谷文隆(編著) 東京書籍 6-14
- ローラ・E. パーク&アダム・ウインスラー(田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳) 2001『ヴィゴツキーの新・幼児教育法』北大路書房
- 星信子・請川滋大 2004 保育・教育現場からみた最近の子どもの様子(1)(2) 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 299-300
- 山口薫・金子健(共著) 2000『改訂特殊教育の展望——障害児教育から特別支援教育へ——』日本文化科学社