

学級経営のエスノグラフィー

—小学校の教育実践から何を学ぶか—

寺田 喜朗

Ethnography of class management

—A case study of an elementary school in Tokyo—

Yoshiro Terada

This paper aims to clarify the methodology of an elementary school teacher by participant observation in 2004-2006. I focused on two aspects of the class management method: in-class leading and extra-class leading.

For in-class leading, I pointed out text critique, writing plan on blackboard, teaching techniques, empathic grasp of children, and unique pragmatics. For extra-class leading, I described how she coped with classroom chaos.

From these actual practices in an elementary school, I made clear the methodology which can be applied to junior. college education.

はじめに

短大就学者の学力低下が指摘されて久しい。基礎学力のみならず、学習意欲の低下、動機づけの希薄化、学校生活になじめない学生の増加、いわゆるユニバーサル化に伴って短大教育は様々な課題を抱え込むことになった。授業がうまく成立しない状況があることも耳にする。教員が従来通り授業を行っていても、授業評価で芳しい結果が得られなかったり、時にはクレームの対象になったりするケースもある。本稿の目的は、東京都内のA小学校において行われている教育実践を記述し、そこから短大教育へフィードバックすることが可能な要素を剔出することにある。

なお、筆者の専攻は社会学であり、教育学に関しては門外漢である⁽¹⁾。しかし、1998年から2008年の期間に小学校・中学校・高校・4年制大学・養護学校・看護学校、そして短期大学へ非常勤講師として勤務するという得難い経験を有している。経験的に筆者は、小学校における教育実践から短大教育に裨益される内容は数多くあるという見解をもっている。以下では、筆者が関わった現場の中でも瞠目すべき教育実践を行っていたA小学校における一人のベテラン教師の実践を取り上げ、これをエスノグラフィックなスタイルで記述し、検討を加えたい。

1. 調査の概況と対象校の概要

本論で使用するデータは、2004-2006年にかけて東京都内のA小学校において行った参与観

察とインタビュー調査によって得られたものである。筆者は、そこで少人数学習担当の非常勤講師として2年間勤務し、その後、特任の学級担任として約1ヶ月勤務した。非常勤講師の期間は3年生～6年生までの算数と国語のコース別学習を担当したが、今回使用するものは、この期間に取りまとめたフィールドノートである。

A小学校は、授業研究が非常にさかんな学校であった。当時は、毎月、研究授業が開催され、(研究授業とセットの)検討会では、管理職以下、全教員が参加し、活発な討議が行われていた。当時の校長であったI先生と副校長であったK先生は、若手教員を育成する意図の下、積極的な授業見学を推奨していた。また、当時は、非常にオープンな空気があり、非常勤講師を中心にした若手の勉強会が定期的で開催され、そこでは、ベテラン教師の授業をビデオに録画し、検討を行う機会も設けられていた。非常勤以外の教員も、機会をつくって授業を視察することが恒例となっていた。こういった幸運に恵まれ、筆者は、自ら担当する授業の時間以外は、他の教員の授業やホームルームを見学する機会を豊富に得たのであった。

そのA小学校で、学内外に卓越した評価を得ていたのがW先生であった。W先生は、学力のレベルに関わりなく教え子から熱烈に敬慕されていた。また同僚や保護者からの信頼も厚く、在校児童のみならず卒業生からも不思議なくらい慕われていた。また、公開の研究授業の際には廊下に人だかりができるほど注目を集める達人的な授業者として知られていた。W先生は、既に嘱託の身分だったこともあり、管理職からは弾力的な活躍を求められていた。その結果、筆者らは、様々な指導の場面を観察することが可能となった。中でも、W先生が学級崩壊に陥ったクラスの立て直しに従事した期間の参与観察を行うことが可能となったのは貴重な機会だったといえる。W先生は、約2週間でクラスを甦生させ、筆者のみならず教職員や保護者を驚かせたのであった。

W先生は、小柄な女性の教員で、現場一本の道を歩んでこられた。自然に周囲の尊敬を集めるカリスマ性を有しており、明朗だが寡黙で、自己顕示欲が微塵も感じられない温厚な人格者であった。そして、自らの考えや理念を進んで語ろうとせず、相手から質問されたことにのみ真摯に答える、というスタンスを常に保っていた。文字通り、背中で語って後進を育てるベテラン教師であったが、筆者らの質問には常に率直かつ丁寧に答えて下さった。W先生が卓越した教師であることは衆目の事実であったが、彼女は、自らの実践を学界に発表する機会をつくらず、また、研究者の手によってアカデミズムの世界へ紹介されたこともなかった。筆者は、短大教育に従事する人間も、W先生の教育実践から学ぶべき要素が数多くある、という見解を強く抱いている。

続いて、W先生の教育実践を検討する前に、A小学校の学校特性に触れておきたい。

A小学校は、東京都の都心部に位置する1学年3学級、全校児童約630人の公立小学校である。有名な進学実績を誇る名門小学校であり、約6割弱が越境入学者であった。例年、8-9割の児童が私立中学を受験している。なお、越境入学者の8-9割が区外からの通学生であり、そのうち160-170人が地下鉄で通学していた。富裕層が集住する地域に立地しており、越境児童の親も階層レベルが高く、経済的にゆとりがあるケースが多かった。

この学校特性は、児童の学力の不均衡(二極分化)をもたらしていた。名門校とはいっても公立校であるため、学力には明瞭な二瘤ラクダ化が観察された。学力格差は学年が上がるにつれて拡大する傾向があった。一方、富裕な保護者が多いこともあり、児童の多くは、ピアノ・

プール・サッカー・ダンス・体操・新体操・空手・バレエ・そろばん・英会話・バイオリン・チェロ・ゴルフ・テニス等といった複数の習い事に通っていた。4年進級時から通塾率は激増するが、それ以前から週に7-8の習い事に通う児童も散見された。その結果、学外遊戯集団の脆弱性が観察され、低学年時においては（学童保育以外の場での）放課後の同級生間の接触・交流の機会が極めて少ない状況があった。また、高学歴の保護者が多いこともあり、非常に高い教育熱があり、4年生になるとサピックス・日能研・四谷大塚等の有名進学塾へ通う児童が激増する。塾は、実質的に「第二の学校」と化しており、高学年になると、そこでの順位や学習内容が教室の話題に出るようになる。進学塾では、5年生の3学期までに6年生までの学習内容を終了し、中学受験に特化した内容が教授される。このような児童の生活構造は、学校の教師を大人の一人として相対的に捉えることを促し、進学塾の講師に比べて、学校の教師を一段低いレベルで見なす眼ざしを醸成する。このような特殊な環境の下で、学力レベルの高い子どもと学力レベルが低い子どもを同時並行的に教育していくことをA小学校の教員は要請されていた。

2. W先生の教育実践—授業力の重要性—

以下、W先生の教育実践を検討していくが、まず授業の方法を論じていきたい。参与観察を行ったのは、主に3年生～6年生の算数と国語の授業である。論点を先取りすると、W先生の授業を支えているのは、<1、徹底した教材研究><2、周到な板書計画><3、実践的な教授技術の引き出し><4、長年に渡る児童理解の蓄積>、そして<5、子どもの心を掴む独自の語用法>という要素にある。順を追って検討していく前に、W先生が考える授業の重要性について触れておきたい。

W先生は、授業を非常に大切にしていた。インタビューの際には「授業力」という言葉がしばしば用いられたが、教師の力量・技量は、まずは授業力にかかっている、と確信している様子が伺えた。「生活指導、学級経営、あるいは保護者との円満な関係の形成も、その正否は授業力に派生し、また、そこに帰結する」という（大意の）見解を伺ったこともある。それだけ「いい授業をする」ことは重要であり、教師にとっての至上命題は「いい授業を継続して続けること」に尽きるとも語っておられた。「教師の仕事は多岐に及び、煩雑多忙であるが、いい授業を継続的に実践することにこそプライオリティが置かれるべきである。いい授業が持続的に累積された結果、子どもの知識・思考・心理的な成長が促進され、それを基盤にして、子ども、そして親との良好な関係が形成される」という（大意の）言葉も伺ったが、長年の教師経験の末に至った信念だと理解することができる。

つまり、W先生が使用する「授業力」という概念は、個別の教材を子どもに教授する能力に留まらず、授業の場面を通した「子どもの観察」「子どもの思考の把握」「子どもの気質・性格の理解」「やる気の誘発」「やり甲斐の付与」「満足感の提供」「存在を認められていることの実感の提供」「学級における居場所の提供」「子どもとの信頼関係の形成」「安心して過ごせる学級のルール作り」等、学級経営に関わる様々な能力が含意されており、これらのことが「授業力」の発揮によって達成されると想定されているのである。

なお、教科教育における「授業力」は、分析的に捉えると、①狭い意味の授業力（特定教科の個別教材の授業実践力）、②中範囲の授業力（特定教科に共通した通学年的な授業実践力）、

③広い意味の授業力（諸教科に共通する通学年的な授業実践力）という3つのレベルに大別することができる。今回は、開かれた議論を展開するために③について論じていきたい。

2-1. 授業実践—課題解決学習—

授業において教師が提供すべきものは、まずをもって充実感である。「なるほど!」「わかった!」「新しいことを知って勉強になった!」「じっくり考えておもしろかった!」「思ったことを発表できて、みんなに聴いてもらえて嬉しかった!」「今日は活躍できた!」「いろんな気づきがあった!」「ためになった!」「先生にほめられた!」「友達の考えを知ることができてよかった!」「実験が楽しかった!」「もう分数の割り算はばっちりだ!」「今日はプリントを5枚もやった!」等、なにかしらの満足感・達成感、「授業を受けてよかった」と感じる充実感の提供が不可欠である。しかし、そう述べるのは簡単だが、実践は難しい。例えば、塾に通う子が「新しいこと」を学校で学ぶ機会は稀であり、教科書の表面をなぞる授業に終止しては「活躍の機会」「じっくり考える機会」「気づきを得る機会」もなかなか提供できない。現場では、「先生、それ教科書に書いてあるよ〜」「それ塾でやった」等という言葉に度々遭遇する。このような発言が続くと、結果として塾への信頼と尊敬に反比例して、学校の授業への無関心が生じてしまうことになる。授業への関心の低下は学級崩壊の素因になる。では、W先生は、どのように子ども達へ充実感を与えていたのだろうか。

W先生の授業において、教科を問わず活用されているのが「課題解決学習」である。教師が提示した学習課題を子どもが主体的に解決するのが「全体課題」による課題解決学習であり、それぞれの子どもが各自の課題を設定し、その課題を自らの力で解決するのが「自己課題」を基にした課題解決学習である。課題解決学習の利点は、それぞれの個（子）に応じた思考を促し、それぞれの個（子）に応じた達成感を提供できる点にある。つまり、子どもの学力や塾の進度に関わりなく、それぞれの子どもに満足感・充実感を与えることが可能な授業法だということにポイントがある。しかし、これを実践するには熟練した技術が必要となる。全体課題学習は、教師が提示した課題を①自らの力で解決し、②子どもによる話し合い＝説明によって集約する、というプロセスが採られ、自己課題学習は、①子どもが各自の課題を設定し、②自分の力で解決する、というプロセスが採られる。W先生が併用する二つの課題解決学習のうち、以下では、比較的に実践が容易な全体課題解決学習の方法を説述していきたい。

2-2. 起—授業の導入まで—

全体課題解決学習において、起承転結の「起」に相当するのが、全体課題の提示である。この場面でポイントとなるのが、「課題がわかりやすく、明確に設定されている」ことである。簡潔かつ明確、日常生活との連続性を示唆しつつ、刺激的かつ意図的な課題であることが求められる。この学習課題は、十全な教材研究から導き出される。

W先生の教材研究の基本は、学習指導要領や指導書をはじめとする関連書を徹底的に検討することにある。例えば指導書であれば、必ず複数年分、目を通して比較検討し、子どもの実態に即して授業プランが練られる。最新の研究成果も貪欲に吸収しているが、必ずしも新しいものが採用されるとは限らない。例年、W先生は授業用に膨大なノートを作成している。

授業プランにおいて重要であるのは子どもの実動時間の確保であり、その実動を促す課題の

設定である。子どもの目線に立って教材を熟読すると共に、単元の意図を的確に把握し、その意図を子どもの思考に応じたレベルに引き下げ、学習課題を仮指定する。仮指定された課題は、再び子どもの目線に立ってロールプレイされることによってその妥当性が検討される。子どもの意欲的な思考を促す簡潔な課題を用意しておくことが不可欠であり、どれだけ子どもの反応を予測することができるか、ということが重要な鍵となる。つまり、子どもたちの主体的な学習参加を促す確かな学習課題の設定とは<1, 徹底した教材研究>と<4, 児童理解の蓄積>から導き出されるのであり、その試行錯誤と修練の重要性は、短大教育にも裨益される要素だと思われる。

続いて板書計画が立てられる。予想される子どもの反応を織り込みつつ、授業の展開が一瞥しただけで把握可能な構造化された板書計画が練り上げられる。W先生の板書において大きな特徴をなすのが、カラフルに構成された画用紙の活用である。画用紙には「学習課題」と「既習事項」が示され、チョーク書き（子どもからの意見を書き込むスペース/アドリブ）とのコントラストをなす。授業の意図・展開を一見して把握することを可能にさせると共に、可動であるので黒板の有効な活用にも繋がる。また、次時も再活用できると共に、板書の時間を省くところにも大きなアドヴァンテージがある。画用紙はマグネット等を利用して貼り付けられる。

授業の「起」の場面では、はっきり、聞き漏らしがないように「学習課題」を伝えることが必須であるため、音声言語だけでなく、文字言語が併用される。子どもが随時、本時の学習課題を確認できることが企図されており、何をやっているのか（何をやらせたいのか）、ここでは何に注意すべきか（何が意図されているのか）といったことが、子どもに明確に伝わる板書を用意することが、結果として授業のスムーズな運営に繋がるのである。つまり、授業の成否は、教材研究、授業プラン、板書計画が大きな鍵を握っているとW先生は考えている。授業開始以前に授業力は既に大きく発動されていることが了解されるであろう。

2-3. 承—自力解決—

「承」の部分は、子どもの自力解決にあたる。自力解決の場面で重要であるのは、①ワークシートの活用、②机間指導における支援、③その後の話し合い（集約）に繋げるための子どもの思考の把握の作業である。

W先生が作成するワークシートは、子どもの思考が十分に展開されるよう、自由に使えるスペースがたっぷり用意されていることが特徴である。必要に応じてマス目や挿絵、図形が挿入されるが、穴埋めドリルとは対照的に、多用なアイデア・発想を誘発させ、自由な思考を疎外しないことが企図されている。

ワークシートは、児童の手によるものを模範例として提示・配布することによって、よい作業・よい書き込みへの意識付けを行うことができる。その後、様々な動機づけと共に子どもを作業へ向かわせる。ここでもW先生特有の手だてが駆使されるが、これは後述する。また、ワークシートは、何より授業後に回収し、子どもの思考をチェックできるところに最大の利点がある。また子どもの思考をチェックすることができると共に、丁寧なレスポンスによって子どもとの信頼関係を取り結ぶことができることも付記しておきたい。

②机間指導における支援は、授業前に要支援者の検討を付けておくことがポイントとなる。<3, 長年に渡る児童理解の蓄積>とも関係するが、躓く子、自力解決が難しい子どもを、事

前に認識/把握しておくことが肝要である。どこまでわかっていて、どこからひっかかるのか。どこがわからないから、このような思考に陥っているのか。躓きの原因と思考の流れの的確な把握が求められる。この部分が的確に予測されていなければ有効な支援（処方）を与えることができない。支援の実践においては、算数であれば具体物の提示、国語であれば、課題の噛み砕いた言い換えや、子どもの持っている知識/語彙の関連素材/表現への置き換え等が用意される。しかし、あくまで課題解決はクラス全体（コース全体）でなされるべきであるので、特定個人を最後まで手取り足取り指導することは授業時間内には行わない。ここではスピードの差が生じることを予測することも重要である。机間指導の間に○をつけながら褒めて自信をつけ、別な思考や解決法の案出を促したり、発表させる手だてを処方したりする。自力解決の時間は、私語は一切認めない。

③子どもの思考の把握は、事前の児童理解が不可欠である。学級の一斉指導であれば「今日はこの子を活躍させよう」という事前のキャスティングも有効となる。児童理解や意図性がなければ、40人近い児童の思考を約15分間で看取ることにつながり、場当たりの対応に陥ってしまう危険性がある。戦略性がないと破滅的な授業展開へ授業者を導いてしまうことにもなる。よくできる子を対象にしたコース学習では、至るであろう思考のパターンを予め想定しておき、それができている子をチェックするだけで机間巡視の労は足りる。問題となるのは、レベルの差がある大人数のクラスであり、躓く子への支援である。

2-4. 転—話し合い—

「転」の部分は、子どもの話し合いになる。ここにおける手だての豊富さもW先生の授業の大きな特徴となっている。子ども達が発表するそれぞれの考え方（キャラクター）のおもしろさと、その根拠（ストーリー）の多様性を共有させることが参加型授業＝話し合い実践の骨子となる。発言・短冊・画用紙、等、様々な手段を臨機応変に活用し、子ども（発表者）の思考を全員で共有する。考え方の十全な共有こそ、話し合い学習の重要な基盤となる。なお、子ども同士は共通言語をもっているので、聴く姿勢と態度に対して普段から丁寧な指導を行っていれば、割合スムーズに共有は達成されることになる。発表を聴く態度に関して、クラスの雰囲気を保つことがポイントとなる。

なお、ここで問われるのが教師の立ち位置である。あくまで司会に徹し、議論を整理する役割に従事すべきなのか、それとも話し合いに積極的に介入し、議論を牽引する役割を担うべきなのか、意図的に選択せねばならない。クラスの状況に応じて正解は異なるのだが、W先生の場合、基本的に教師は司会の立場に徹しつつ、ポイントとなる言葉や考え方が出た際、それを基点に議論を整序する、という対応が採られている。教師と発表者が1対1のやり取りに終始しては、多くの児童が取り残され、有機的な話し合いへの発展がなく、結果として、子どもによる課題解決へは至りにくい。議論への過干渉を避け、一步引いた立場で、子どもによる話し合いを遂行させるのがW先生のやり方である。しかし、子どもの好き勝手に議論が進んだり、意図から外れるような展開へ逸脱する恐れがある場合は軌道修正を行う。

ただし、子どもの発言は、教科を問わず、教師の意図性に基づいて喚起された内容であるので、大抵の場合、一定の傾向性のうちに議論は分類され、検討の素材に収斂していく。集約の際の仕切の巧さと段取りの周到さも、W先生の名人芸の一つであるが、これは後述したい。こ

の部分も事前の教材研究に基づく課題設定が大きく関係していることは言うまでもない。

なお、やや議論は脱線するが、教師の意図性と恣意性の違いについても簡単に触れておきたい。

子どもの言葉をすくい上げ、主体的な話し合いによって課題解決へ向かわせるこの授業法は、熟練した技術ないし経験が必要である。ここでは主に「見切り」と「受け止め」が問われることになる。どの発言をすくい上げ、どの発言を重んじないか、これを瞬時に判断することは難しい。算数のように正解が明確にあり、簡単・便利なやり方が相対的に明白に判別できる教科であれば、教師のサジェスションがなくとも子どもは見切りの作業を自ら行う。しかし、国語、特に文学教材では、この判別が非常に難しい。

そして、国語の文学教材の場合、教師の意図を外れる言葉が出やすい。言語のパターンは無限であり、解法・数式のように有限ではない。その際に、見切り・受け止めのセンスが問われることになる。

基本的に国語においては、本時における学習の主題として想定した内容から外れていなければ、子どもの意見をすくい上げ、褒めるのがW先生のやり方である。意図した議論の主題領域へと意見の方向性が向かっていれば、基本的に受け止めている。ただし、発表者に意見を関連づけて提出させることを徹底している。W先生の授業では、類似（〇〇さんの意見と似てるんですけど…）・相同（〇〇さんと同じなんですけど…）・背反（〇〇さんの意見とは違うんですけど…）・付加（〇〇さんの意見に付け足しなんですけど…）等、既出意見に対する自論の位置づけを子どもに明示させる指導を徹底していた。また、その根拠を説明させることを徹底して指導していた。そして、ハンドサインを頻用していた。ハンドサインは、賛成・付け足し・反対を掌で示させ、子供の意見の観察と分布を瞬時に把握することを可能にさせる。しかし、それでも、意図から逸脱する意表を突いた発言が提出され、それが議論の方向性を左右するケースも稀に発生する。

意見のすくい上げ・受け止めには一定の柔軟性が求められる。国語における意見の評価は、それぞれの子どもの発達段階を考慮に入れねばならない。W先生は、言語能力は発達段階に大きく規定されており、発達段階自体は国語の授業の評価対象にはならない、ということを語っている。例えば、子どもは新たな言葉や概念を知覚しても、それに対応する経験のストック（stock of experience）がなければ自らの語彙として定着させることができない。これは知識でも感情でも同様の構図を指摘することができる。ノエマ(Noema)が不在であるとノエシス(Noesis)は浮遊し、着地点をもたないのである。また、言葉の含意や内包に対する理解の深さも経験のストックに大きく規定される。例えば、「戦争」「離婚」「死」「共生」等といった言葉の意味を子どもは一応理解するが、実感レベルでは理解しえないことが多い。しかし、「戦争」を実体験していなくても、それを「親との死に別れ」「飼い犬の死」「大きなケガ」などの想像可能な出来事に置き換えて理解を促すと、イメージを広げ、より実感に近いレベルで理解することができる。つまり、言語活動も主体にとって重要な経験の一部なのであり、子どもは、なじみの薄い概念の内包を他の言語を参照することによって豊かにすることも可能なのである。

体験と言語実践の相互作用によって子どもは新たな言語を獲得していくが、小学生の発達段階では、個体差（体験の差と成長の度合い）が意外に大きい。そのため、文章の内容を理解する実践とは別に、伝えたい内容を言語に変える実践それ自体へのオルタナティブな評価が要請

される。そこでは未分化な萌芽的表現をすくい上げる感性と構造化された参照軸の存在が不可欠になる。

子どもが、自らの体験に配慮しつつ、その時点で所持する言語的資源を動員して、なんとか意見を物語る実践をそれ自体で評価する姿勢をW先生の授業に見て取ることができる。W先生は、子どもの未分化な発生論的段階の言語実践を見逃さず、そこを焦点化し、萌芽的表現を巧妙に組織化する熟練した手だてを所持している。子どもの言語実践は、①萌芽的表現の段階、②構造化あるいは組織化の段階、③定着化の段階、④能率的運用化の段階と、一定の発展的移行を遂げることを指摘することができる。W先生が、発言に消極的な児童や、ピントがずれたことを言ってしまう子どもをすくいあげ、議論の場に全員を引き込むことを可能にさせているのは①→②の段階が非常に巧みなどころにある。うまくまとまらない意見であってもきっちり述べさせ、周りに聴かせる。そして、子どもによる補足・修正・付加を経由して、組織化を図っていく。この実践こそ、子どもの（聴いてもらえる、という）安心感と（話せる、という）自信に繋がり、子どもの言語能力・信頼感・満足感の育成に結びつく。そこで子どもが十分自分の意見を述べられた、と思えばこの実践は成功といえるのであり、それは必ずしも聞き手の納得を必要としない。もちろん、全体へ還元できる内容が含まれていれば、積極的にすくい上げることが可能であるが、「あなたの意見は、とっておいて後から話し合しましょう」と対応することも一つの手だてである。

W先生の国語の授業は、作品の主題を探り当てる読解学習に留まらず、「主題について自分はどのように考え、この学習をこれからの自分はどう活かすか」という「自分への振り返り」を経た表現領域にまで踏み込むことが多い。そして、そこでは、評価の基準が、読解と表現ではっきりと分けられている。前者に関しては、より精確な読み（「言葉にこだわる」）、後者に関しては、主体的で内発的な表現（「自分に返す」）が期待されている。特に後者は、子どもが根拠を伴った論理的な言語実践を遂行していくことを目標の一つにしているのも、主題から外れた幾分トンチンカンに思える意見に対しても根拠をもって評価の言葉が投げかけられる。これらは、いずれも意図的な指導であり、恣意的な指導とは言えないと思われる。子どもの内発的な意見・表現は、恣意的に優劣をつける必要はないと考えられるからである。

2-5. 結—授業のまとめ—

自力解決、話し合いを経由して議論は集約され、授業はまとめに入る。学習課題との対応で、本時の授業はどのようなまとめが可能なのか、この検討をW先生は子ども達に任せる。子ども達は、学習課題を振り返り、多様な意見を整理し、骨子を意識しつつ議論を整序し、授業の意図に沿った形でまとめを行う。そこでは理解が深まり、的確な情報の分節化が促されることが期待される。本時の授業の成否もそこで判断することができる。

そして、そのまとめが次時の授業における既習事項として繋がっていく。授業は、広い意味では学年を通した連続性に連なると共に、狭い意味では、一日毎の振り返りによって学習の累積に繋がる。点ではなく線で教育に当たるのがW先生のやり方である。

3. W先生の手だてと語用法

上述したスタイルの授業をW先生は多用するが、そこで効果的に駆使されるのが授業への参

加を促す巧みな手だてと、子どもの心を掴む特有の語用法である。なお、W先生の声量は、決して大きい方ではないが、必ず語尾まではっきりと発音し、早口にならないため、非常に聴き取りやすい。一定のトーンとピッチで発信される以下の定型語彙は、一連の授業実践の中核に位置する技術を示すものと筆者は考えている。

W先生へのインタビューの中で印象的であったのが「逃がさない」という言葉である。これは、ボ～っとしている子ども、集中していない子ども、やる気を起こさない子どもを出さない、ということの意味している。「あそこで〇〇という指示を出していないから、△△さんとか□□さんとかを逃がしてしまってるわけ」とか「〇〇がないと、あの子は逃げてしまうわよね」等といった文脈で用いられる。この「逃がさない手だて」として、用いられるのが「①褒める」「②叱る」「③煽てる」「④確認する」「⑤活躍の場を与える」等といったアプローチである。

「①褒める」については、「待ってました!」「すごいね!」等と言った言葉が頻用される。「待ってました!」は、期待していた答・言葉が出たときに用いられる。「すごいね!」は、対話の状況から一歩引いて、「あなたが今、言ったことはすごいよ!」ということをもたのみに伝える言葉である。これは、本人に向かって言うのと同時に、聴いている他の児童を煽る機能も果たす。このヴァリエーションとして「哲学的ですごいね!」など「〇〇ですごいね!」というコンビネーションがある。これらの声かけは、間の取り方や口調によって様々にインパクトを与える。

「②叱る」については、子どもの心を掴んだ後に遂行されることが重要である。教師の言葉を聞く姿勢ができていない状態で子どもを叱ってもあまり効果と意味がない、というのがW先生の見解である。その意味で「佻性礼拝型」の指導法であると考えられ、「根性直し型」とは一線を画しているように思われる⁽²⁾。ただし、これも子どもの気質を看てから判断される。

W先生は、やさしい穏和な先生と見られているが、参与観察の際、叱る場面に遭遇したことも何度かあった。しかし、叱り方は独特である。「ちょっとそこ失礼じゃないですか?」という叱責は、印象的であった。これは、誰かが発言している時に聴いていない子に向かって投げかけられた。そこに強弱がつくと「今、喋ってるの誰だ!」という言葉になる。これは黒板を書いているときに発せられた。私語の主を確認しつつも、しばらく放っておき、振り向きざまに用いられた。いずれにしても、ダメなものはダメ、という毅然とした態度で遂行されることが重要なポイントである。しかし、決して怒鳴るわけではなく、「クラスのルールに違反していることに気づいていますか」ということが伝わるよう、冷静なトーンで注意する。

さらに子どもとの関係ができてくると「どうしてそういうことをやっちゃいけないのか考えなさい」という言葉が登場する。これは「すみませんでした」と形式的に謝るだけでは逃がさない指導であり、本人の内省・自覚を促す点にポイントがある。反省文を書かせる機会もあったが、その際には理由を明記させ、分析的に書くよう指導していた。

ただし、実際のところは、叱る場面で、ほとんど言葉は用いられなかった。私語をしている子や集中していない子がいた場合、黙ってその子を見る、というのが専らの対応である。そこでは注意される前に自分で気づきなさい、というメタ・メッセージが発信されている。

また、これは逆説的だが、「引く」というのも「叱り方」の重要なコツである。「押しばかりでは子どもに届かない」というのがW先生の見解であったが、学級崩壊の状態にあるクラスで、子どもが反抗的な言葉を述べた際、一方的に叱りつける対応をW先生は採らなかった。

そこでも意見をきちんと述べさせて、「わかりました」と受け止めていた。その後、「〇〇について△△さんは、どういう風に思いますか？」とレスポンスし、発言の矛盾を示唆すると共に、内省を促していた。まずは、受け止め、その後、あるべき方向を指示しているのである。それ以降、その子は、適当な意見を言うことがなくなった。なぜおこられるのか、なぜ注意されるのか、を了解させないとモグラ叩きのような対応に陥ってしまうのである。

他方、我々若手講師への指導で度々発せられた言葉が「(子どもが)泣いても怯まない」である。これは、毅然とした態度を見せることの重要性、そしてそれと同時にその後のフォローを欠かしてはいけない、という指導とセットで語られた。「あなたのことを想っているから叱っている」ということをわからせることと、「甘えて逃げようとしてもそれはダメ」ということを伝えることが叱り方のポイントだと伺っている。

「③煽てる」は、個別・全体双方に多用される。「噂には聞いていたけど、〇〇はすごいね！」「〇〇さんは△△だから、こういう意見がでてくるんですね！」は、度々使用される。この煽て文句を用いるためには、どこかしら「褒める」「認める」点を予め用意しておくことが不可欠である。前もって子どものよい点を見つけておき、それを効果的な場面で率直に伝える。表面的な褒め方や煽て方は、あまり効果を発揮しない。そして、よい点を見つけるためには子どもの行動の丹念な観察が不可欠であることは言うまでもない。授業の場面以外でも、掃除、整理整頓、教室移動、休み時間の友達との会話等、子どもの行動をじっくり観察し、よいところを把握することから、この手だては有効性を発揮する。

「④確認する」は、「話が見えましたか？」という言葉に象徴される。「これからやることでわからないことはありますか？」「名前が書けたら姿勢で合図」等といった言葉が頻用されていたが、教師の指示がきちんと伝わったか、必ず十全な確認を行ってから、子どもを「自力解決」に向かわせていた。話し合いの段階では「気をつけ！」という言葉で雰囲気締めたり、「全員話しましょうね」という言葉で全ての子どもの議論参加を促したりする。また、「誰々さんと同じで〇〇ですって言うのよ」という言葉で話型の指示を与えたり、「自分に返す」「どんなメッセージを受け取りましたか？」という言葉で聞き手の主体化を促したりする。これは、「あ、言われちゃった…」という言葉による議論の中断、あるいは「あ～あ(言われちゃった)」という言葉で顕在化するアスピレーションの冷却を防ぐ効果がある。ただし、子どもの「眩き」は奨励し、積極的に掬い上げる。話し手と受けとり手との間にルールを設定し、安心して話し合いに参加できるよう配慮するのがポイントである。「聴いてくれてありがとう。聴かせてくれてありがとう」という言葉によって双方の姿勢へ指導を与えることもある。あるいは、「一斉にメモしよう」という言葉で作業を入れるなど、子どもの集中力を維持させる確認の語彙もある。また、必ず「関連づけて(意見を言いなさい)」という意識づけを怠らないことも重要である。

「⑤活躍の場を与える」ことは、「逃がさない」指導の中核に位置する重要なポイントである。W先生の授業において、全ての子どもに何らかの活躍の場を与えることは決定的なキーポイントである。これは、子どもの特性と思考の傾向を把握し、周到な段取りの下、遂行される。話すことが苦手な子には、ワークシートに書かせてそれを読み上げる。あるいは短冊を始めとした諸種の紙に書かせ、それを読み上げさせる、という技術も併用される。KJ法を授業に活用する機会も多かったが、これは(KJ法本来のアイデアを整序する目的以外に)積極的に議

論に参入しない子どもの主体化を促し、また、目立たない子どもの意見を全体に共有させる際に効果を発揮していた。語用法の文脈において重要であるのは、発言の機会を公平に与え、不満足感を与えない言葉の存在である。「まだ言っていない人を優先しますね」は、使用頻度が高かった。あるいは「あなたはとっておきよ！（もっと大事な場面であなを指名します）」と、発言が得意な子を後回しにしつつ、満足感を与える語彙もある。やたらと発言をしたがる子どもには、「絶対にみんなを納得させられますか」とじっくり考えることを促したりする。あるいは「〇〇さんの言葉を使って言い換えるとどうなりますか」という言葉で、関連づけて集約に向かわせる方法もある。

このように多様な手だてを駆使して満足度の高い授業を継続的に提供することがW先生の学級経営の核となっている。W先生は、子どもが過ごす学校時間の中で、最も長い「授業時間」を使って、子どもを看取り、活躍の機会を提供し、充実感、達成感、満足感、そして安心感を与え、子どもとの信頼関係を育むべきだと考えている。これらの教育実践の中には、短大でも応用可能なものが多数あるだろう。

4. 学級経営のポイント—学級崩壊からの立て直し—

筆者は、この10年間で、様々なクラスを覗かせて頂く機会を得たが、子どもが生き活きと学級一体感のあるクラスや、逆に、なかなかまとまらないクラス等、学級の経営状況には様々なヴァリエーションがあった。その中で、いくつかの学級崩壊の状況も見聞した。学級崩壊は、子どもや親の資質に大きく影響され、一筋縄では解決が難しい問題を孕んでおり、単純化して論じることは避けねばならない。今回は、W先生の実践を紹介し、学級崩壊からの立て直しの成功事例を示したい⁽³⁾。ここからは、フィールドノートと共に、そのクラスで、いじめられていた児童Lへ行ったインタビューをデータとして使用する。

(いじめられていた児童Lへのインタビューから。筆者T)

L：AやBは3年生になって暴力的になったの。だんだん暴力をふるうことが増えてきたのね。

T：どうしてかな…。

L：叱られないから。叱られないから「やっていいんだ」って思ってる。

L：C先生は「〇〇君が△△さんに暴力ふるったよ」って言っても「はい、そうですか」で終わり。聞いてくれない。去年までは、少しでも悪いことをしたら叱られてたけど。今は何をやっても先生はおこらない。

T：え？ C先生、おこらないの？

L：C先生、怒鳴ってるだけ。ただ怒鳴ってるだけで、みんな聴いてないでしょ。

L：結局、これやっちゃいけないってことを一つ一つおこらないから、だんだんAとかBとか「やってもいいんだな」って、なっちゃったと思うのね。

L：あのね、C先生って聴いてないっていうか、いろいろ話しても聴いてくれないのね。

T：そうなの？

L：例えばね。私たちがアミダくじ作って、C先生に「引いて」って言ったのね。そしたらD先生とかW先生

とか、ハハ、もちろん寺田先生だって引いてくれるでしょ〜。けど、C先生は、「はい、いいです」だもん。いつも「はい、いいです」って。私たちの話を聞こうってしてくれないのね。

(授業観察から―フィールド・ノートからの抜粋―)

◇児童Aの授業態度が悪く、廊下に出す。そのタイミングで、児童XがC先生に話しかける。

X：先生、Aが△△をいじめてるよー。な？

C：いいです。あとで。

X：先生、最低！（大声）

C：Aさんはふざけています。先生は絶対に許す気はありません。Aさんがやっているからいいや、とは思っていません。今、廊下に出てふざけています。1学期の時のようにやっていいんだ、と思ってやっています。

◇Aを連れてきて

C：今、何をしているんだ！ふざけるために出したんじゃない。（大声）

◇みんなへ向けて

C：（クラスのみんなも）同じだから聴いていなさい！ノートも取らない。適当にやってる！（大声）

◇一呼吸おいて

C：Aさん、きちんとできますか？

◇Aは黙っている。

C：はい、座りなさい。

ここから看取されるのは、Xが指摘したいじめの話が、全く拾い上げられていないことである。また、Aが、かなりふざけた授業態度を取っていても、怒鳴られるだけで済んでしまっている。

(児童Lへのインタビューから)

L：なんかね、2年生の時までは平和だった。朝、学校に来ると、みんな「おはよ〜」って。私が教室入って「おはよ〜！」って言うと、みんなが「おはよ〜！」って。Gがネーム配って。「わるいね。G！」って。ハハハ。けどさ、今は、ね。朝、「おはよ〜」って言ったって、シ〜ンでしょ。誰も「おはよう」なんて言わないし、みんなバラバラ。

T：そうか…

L：みんな「楽しくない」って言ってるよ。「学校来たくない」って。結局ね、C先生が問題だと思う。

T：どうして？

L：だって、AとかBとか、Hだって前はぜんぜん暴力的じゃなかったし、みんなやさしかったよ。

T：ふーん。

L：だからね。前はみんな意地悪じゃなかったし、暴力とかもなかったし。あ、IとJの問題はあったけどさ。

T：うん。

L：だからやっぱり担任の先生がね。ちゃんと「こういうことはやっちゃいけない」っておこってくれなきゃ。みんな好きにしたら、誰がイヤとか、暴力とか、いっぱい出てきちゃう。C先生がおこんないからね。

T：う〜ん。

L：だから、「この位ならやってもいい」って、みんな思ってるんだと思うよ。

このやりとりの中で明瞭にわかるのは、子どもは、ダメなことはダメと叱ってもらうことを期待している、ということである。クラスから秩序が失われると（ホップズ的な意味の）自然状態（state of nature）が顕現してしまう。そこでは、暴力的な児童や発言力の強い児童のエゴがむき出しになり、統制が取れなくなる。わがままや勝手な行動の放任は、子どもの安全と安心を守る義務を放擲してしまうことに繋がる。教師が指示を出さないことは、まちがった指示を出すよりもっと悪い、という論者もいるが、的確なタイミングで指示を出さず、注意・指導を行わない事態が累積されると、子どもは教師の指示に従わなくなる。そして、教室の秩序は融解し、学級経営は暗礁に乗り上げる。学校生活全般に対して、きめ細かい指示を教師が事前に提示しているか、これが安定した学級経営に直結すると思われる。

（児童Lへのインタビューから）

T：W先生が、今のクラスをね、どういう風にしたのか。俺から見れば、生まれ変わったように見えるんだけど…。それをね、どういうことをW先生がしてきたのかね、ちょっと教えてほしいんだけど…。

L：W先生はひいきをしない。平等なの。みんなのことをちゃんと平等に扱ってくれるのね。

T：は～。なるほど…。ひいきをしない…ね。そっか。それが大事なのね。もし、俺が学級担任持ったら、絶対、学級崩壊させちゃうな。

L：えー、なんで?? そんなことないんじゃない?

T：いや、ほらさ。Lのことひいきしちゃってるもんね。

L：アハハハハハ（笑）。そういや、あたし、寺田先生からおこられたこと一回もないもんね!

T：え? いや、結構ある、っていうか、ほら、こないだ体育の時、おこったら、1時間教室で大泣きしてたじゃない。（それから3ヶ月経っていない）

L：あ～。あ～。そういうことあったね～。アハハハハハ。いや、あのときはね（満面の笑）。ま、そういうこともあったね～、ってゆーかね、W先生は思いやりがあるの。W先生はね、あたしが、ほら、いじめられてた時、今はいじめられてないけどね。でね、Xさんがマンガを書くじゃない。そのとき、あたしがAやBにやられたとき、思いっきりやり返したのね。そしたら、私がやり返したところをXさんがマンガに書いたの。そしたらC先生が、Lさんが暴力をふるってる証拠になりますって。お母さんに報告します、って。Xさんのマンガを取り上げて、私が暴力をふるってる証拠にしますって言ったのね。でね、そのとき、わたし、絶対お弁当食べない、って。どうしてそんな風にC先生が言うのか。いじめられてるのは、私なのに話も聞いてくれないし、ヒドイってお弁当食べないって言ったの。あのときはね、AとかBとか、暴力だけじゃなくって、私のお弁当箱にバツタを入れたり、私の机の上にバツタの死骸をばらまいたり…。ほら、あのとき、理科で秋の虫のこと調べてたから、教室にバツタ飼ってたでしょう。もう、あのとき、AとかBとかひどかったんだから。バツタをお弁当箱に入れるって言い出したのはKで、実際にやったのはMみたいなんだけど。結局、AとかBとかがやらせてるわけでしょう。でね。私がお弁当食べないって泣いてたら、W先生と一緒に食べてくれる、って。それで、W先生に話をしたら、W先生、C先生に、それはひどいんじゃないですか、って言ってくれたの。

T：え、そんなことがあったの?

L：うん。

L：だけどね、W先生、私だけにやさしいっていうわけじゃないの。みんなを平等に見てるの。だからね～。W先生大好き。

L：前のクラスは…、AとかBとかが強かったんだけど、今は、W先生になってから、ね。W先生は叱る時は叱るじゃない。やさしい時はみんなにやさしいし…。話しかけても絶対に聴いてくれるし。

L：W先生は、なんか、これをしちゃダメとか、とか言うんじゃない。ま、そういう先生もいるんだけど。(W先生は)自分たちで考えていくように…。自分たちで気が付くように…。って。やさしいんだけど、これは甘やかしてるんじゃない。おこりたくないからおこらないとかじゃなくて。だからね。W先生は、ルールを作って守らせるの。みんなを。必ず休み時間もとってくれるし。授業にみんなが集中してる時は、「今、みなさんは集中して頑張ってますから、休み時間を後にずらします」って。5分休みをとったら、必ず、5分早く休み時間になるし。

L：でね。W先生はベテランの先生じゃない？ 一人だけに集中しておこらないのね。あのね、Aが授業中ふざけたのね。W先生は、叱る時は厳しくて、やさしいときはすっごくやさしいんだけど。私は、ああベテランの先生なんだな…って、思ったのは、W先生が来た日にAが授業中ふざけたの。そしたら、W先生、じつとAの方を見たの。そしたら、Aは、何も言われてないのに泣き出しちゃったの。ね！ あのAだよ！！前は、すっごく反抗的だったじゃない。なんだよ～なんだよ～って、ぜんぜん言うこと聴こうとしなかったAだよ。W先生に睨まれただけで泣き出しちゃったんだよ！

L：だからね。ん～。W先生は、私にとって一番いい、嬉しい先生っていうか、みんなのを見ていてくれるっていうか。…ま、ね、ふざけてたらおこられるけど。私もよくおこられるけど。ハハハ。今日もね、ちょっと。ま、それは置いておいて。へへへへ。けど、おこられ方も自分が納得できないおこられ方じゃなくてね。そうだな。悪かったな、って思うことをおこられるの。

L：…それでね。W先生、同じ事で2度おこらないのね。1回目は、おこるんだけど、2度目はおこらないの。

T：ふ～ん。

L：男子はね。おこられたくてやってるんだけど、2回目はW先生、おこんないの。

T：は～。なるほど～。

L：だからね。男子もちゃんとやるの。みんな、ちゃんとやっちゃいけないことはわかってるから。

L：でね。W先生は、お楽しみ時間も大事にしてくれるっていうか、そう言う時間をすっごく大切にしてくれるのね。

T：へ～。

L：さっき言ったAね。隠し芸大会の時、普通の先生だったら叱られるっていうか、ふざけたことを話したわけ。

T：うん。

L：そしたらW先生。おこしないで、「Aさんは、笑いのセンスがありますね！」って。アハハハハ。すっごく楽しい！絶対、C先生だったら怒ってるような内容なんだよ。みんなW先生から怒られるかと思ってたら、「Aさんは、笑いのセンスがありますね。お笑い芸人になれるセンスがありますよ！」って。それ聴いてみんな大笑いしたの。

T : W先生の授業はどう？

L : W先生の授業、すっごく楽しい！ こないだもね、天皇陛下が女の人になるとか、朝、みんなで話をしていたのね。そしたら、W先生、それを聞いて、聖徳太子から、天皇陛下から、アメリカが来た時とか、日本の歴史を習ってもないのに1時間使って教えてくれたの。みんなすっごく集中して聴いてね。すっごいおもしろかった。それでね、それを今の私たちに繋げるの。いま、お話したことを、みなさんはどういう風に思いますか？ってね。W先生は、いろんなことを教えてくれるの。すっごい授業が楽しいんだよ。モチモチの木とかも、私、W先生のコースだったんだけど、やっぱり、すっごくおもしろいの。私、ワークシートの裏まで書きこんじゃった。W先生のコースでよかった～って、この時も、すっごく思ったのね。

T : へ～。

L : AとかBとか、今、すごい勉強がんばってるじゃない？ ワークシートとかも、どっちがたくさん書くか、どっちがいいこと書けるか競争してるみたい。W先生、自分たちが書いたこと、後ろに貼り付けてくれるでしょ。誰でも読めるように。なんかね、それを読むとね、あ～Bってこんなこと書いたんだ～とかね。Bも、私のやつとか読んでたしね。こないだもね、(W先生から授業中に)「BさんとLさんは、もっと書けますね」って言われて、Bも私も作文用紙5枚も書きちゃった。

L : あとね、あたしがね。休み時間、お友達とケンカしたりとかすると、教室に帰って、机の上に座って、ワ～ってケンカした人の悪口とか言うの。そしたらね。(3学期になって)W先生が来て、私が、いじめられて、教室戻ってきて、机に座って悪口言ったら、なんて言ったと思う？

T : なんだろう？

L : 「Lさん、それは、恰好のストレス解消策ですね！」って。アハハハハ。ね。W先生、普通の先生がダメですよ、って怒るところで、おこんない。Lが、つらい想いをしてるってことをわかってくれるの。凄いでしょ。その後で、「Lさん、机に座って人の悪口を言うのはダメですよ」って。そういう風に言ってくれるの。

L : W先生が来てから、廊下を走ると、教室のぞうきんがけをすることになってるの。廊下を誰かが走ると、「あ～、嬉しいわ。今日もこれで床が綺麗になるわ」って。ウフフフフ。

L : C先生はね。何か悪いことをしたり、いじめがあったりしても止めるだけ。解決しようとしなくて。だけど、W先生は、ちゃんと解決してくれる。それでね、決めつけをしないの。C先生はね。誰々が悪いって思っていると、何かあると言い訳や理由を聞いてくれずに、〇〇さん、ダメですよって、言うわけ。Lの言うこととか、ぜんぜん聴いてくれなかったし。男子が嘘言っても、それをそうだと思って聴いてたし。だけど、W先生は、子どもをよく見て、っていうか、平等に話を聞いて、ちゃんと解決してくれるの。ひいきしないし。そう、W先生はいつも平等に声をかけてくれるの。Lにやさしくしてくれても、それはたまたま自分の番に来た時であって、別にLのことをひいきしてるわけじゃないの。みんなに声をかけてるの。要するに子どもの気持ちがあつて、ていうか、子どもの個性を認めて、それを活かそうとしてるっていうか、そういう先生なのね。勉強できない子とか、運動できない子とか、みんな平等だし。

T : やっぱりW先生のいいところは…。

L : おこり方…。みんな平等(に扱ってくれる)…。厳しい時は厳しくて、やさしいときはすっごくやさしい…。ひいきしない…。おもしろい…。楽しい…。そう、W先生が来てくれて、クラスがすっごい楽しくなったんだよ。

このインフォーマントLは、言語化するのが巧みな説明能力の高い子であり、他の児童が同様に説明できるわけではない。しかし、無自覚・無意識であってもW先生の指導に納得し、W先生への信頼感が浸透しているからこそ、子どもの顔に明るさが戻り、クラスが蘇生し、教室に一体感が醸成されたことが推察されるのである。

インタビューの際に、Lが繰り返していたのは、クラスにはみんなに守らせるルールが必要だということである。子ども達が最も納得し、進んで従うルールとは、<クラスの仲間はみんな平等の権利と義務をもっている>ということである。誰もいじめられるべきではなく、人を傷つける言動をとってはならない。特定の間人がひいきされたり、疎外されるのではなく、みんな平等に活躍の機会を与えられ、平等に認められる。やらなければいけないことも、きちんと平等に義務が課せられる。このルールが、きちんと徹底されることを期待しているのである。

児童Lとは別の児童Qに対するいじめを阻止したケースにも触れておきたい。LとQへのいじめは、学級崩壊が進むのと並行して激しくなっていた。Lは活発で自己主張が強いタイプだが、Qはおとなしく、体も小さかった。

W先生が担任として着任した時、クラスの誰もが欲求不満を抱えており、他人に対する配慮が希薄で、暴力が絶えなかった。その中で、いじめとして深刻なレベルにあるQのケースをW先生は素早く察知した。まずはQの話をじっくり聞き、保護者へ連絡を取り、その後、学校ではQを常に目の届く場所に置くことにした。W先生のQへの対応で特筆すべきは、子どもを思ったように動かす段取りのよさである。Qにはどう行動させるか、いじめている側の子には何をさせるか、という段取りが周到に設定され、いじめが実行されるマージナルな時間・場所・場面をつくらせないのである。

まず、いじめられているQの安全を確保することに重点が置かれ、続いて、安心して生活できる教室環境をつくりあげることに取り組んだ。クラスに秩序が回復し、子ども達に落ち着きが見られるようになると、その後、いじめている子どもの意識を変化させるため、様々な指導を進めた。反抗的で暴力的だったAやBにやりがいのある役割や活躍の機会を与え、欲求不満を発散させていったのである。

子どもは競争やゲームに勝つことに非常な執着を抱く。W先生は、それまでほとんど機能していなかった7～8人の班を活用しはじめ、班を単位にして子どもの行動の掌握を図った。一日の生活の中で、様々な競争の場面（例：どこの班が一番早く席に着くか、忘れ物が最も少ないのはどこの班か、等）が措定され、班のメンバーの協調と協力を煽った。それまでいじめていた側の子ども達をリーダーに選出し、彼らを遅い子や忘れ物の多い子どもの世話を焼く立場に置いた。次第にリーダー達が面倒を見たり、かばったりする場面が増えてきて、Qをサポートする役割は、リーダーと班のメンバーに委譲されていった。この頃には、ホームルームで話題になるのが直接的な暴力や暴言の糾弾から、ルール違反の指摘に変わっていった。これらのプロセスを経て、クラスに落ち着きが見られるようになり、雰囲気は明るくなっていった。不登校気味で保健室登校が常だったQは、通常の授業に復帰し、クラスの一員として、活躍の機会を得る中で表情を一変させた。公正なルールの下での競争が活性化するに従って、子どもの欲求不満は解消され、クラスに愛着が芽生え、いじめや意地悪は霧消していったのである。

一方、いじめられていたQに対しては、その後のケアに十分な時間が割かれた。いじめが解消された後、Qの「恨み節」が湧出しはじめたのである。W先生は、非常に長い時間をかけてQの話の聞いたが、最終的には「今日のことを明日に持ち越さない」「去年のことを今年に持ち越さない」という「持ち越さない」ことをテーマにした指導で対応した。何かにつけてQが、いじめていた児童を批判したり、不平を述べる場面が増えていったのだが、「持ち越さず」「前向き」に一日に向き合うことを指導し、Qに関しても不規則発言やルール違反を認めなかった。

私語と立ち歩きが絶えなかったクラスから、2週間も経つと私語・立ち歩きが完全に消え、遅刻もなくなり、欠席者は激減した。教科書をほとんどの児童が学校に持ってこない状態から、忘れ物がなくなり、全ての児童の机の上に教科書・ノートが開かれるようになった。人を傷つける言葉や教師への反抗的な言動が消え、クラスから暴力がなくなった。いじめが解消されるのと同時に保健室通いの子がいなくなり、クラスに笑い声が絶えなくなった。教師の指示を無視し続けた子ども達が、もっと課題を与えてくれるようリクエストを始め、とうとう、自分の思いや意見を作文用紙に一心不乱に書きつづる光景がクラスの日常風景となった。とにかく、子どもが真剣で、やる気に満ちたクラスへ生まれ変わったのである。

W先生の赴任前、クラスの児童は、褒められた経験が少なく、何かをやり遂げた、という達成感をもつ機会が少なかった。そして、大人に対する不信感があった。W先生は、問題を一つ一つ解きほぐし、解決し、授業に満足感と充実感、クラスに安心感と信頼感を与えていった。

教師の指示が開けるようになり（不規則発言をしない。他の友だちの権利を奪わない。人を傷つける言動をしない）、指示が守れるようになる（一回一回指摘しなくても子ども自らで指摘し合う）。そして、指示された課題を丁寧にできるように（課された課題の質が向上する）、継続して取り組めるようになった。教師を信頼し尊敬するようになるのと並行して子どもは素直になり、約一月後には、教師の意図を踏まえ、児童自身が主体となって学級が経営されるに至ったのである。W先生への信頼感・敬慕の念が醸成されると、子ども同士の間でルールが育まれ、W先生という一個人への従属から規約(convention)の従属へ、その視点は転化されていった。守らなければならないのは教師の即時的な指示ではなく、クラスに共有されている約束事だということが児童に浸透していったのである。

子どもを認め、活躍する場面をつくり、育てたい方向性を明確に指示し、褒め、叱り、煽て、話に感心してあげたり、相談に乗ってあげたりしながら、子どもが全力で課題に取り組むよう促す。そして、子どもの意見に共感し、素直な感動を常日頃から子どもに伝える。こういう全人格的な感情交流を児童は期待している。そしてW先生は、それに的確に応えている。

W先生は、人柄のみで子どもに好かれているわけではない。やさしいから、ということではない先生」と捉えられているわけではない。厳しい時には厳しく、やさしいときにはやさしい、メリハリのある指導を行っている。ルールを設定し、それを守らせる。その上で楽しい企画やおもしろい話が提供される。また、休み時間や子どもが楽しみにしている体育の時間を絶対に削らない。子どもを一定の方向へ意図的に動かす、短期的・長期的な段取りの引き出しとレパートリーを所持している。これが教師の統率力に直結している。こういったコンフィギュレーションが円滑な学級経営、ひいては子どもの敬慕の念の醸成につながっているのである。

5. おわりに

以上、一人の小学校教師の教育実践を検討してきた。

短大教育にもフィードバックできる要素が数多く含まれていたように思われる。

1, 徹底した教材研究、2, 周到な板書計画、3, 実践的な教授技術、4, 児童理解、5, 子どもの心を掴む言葉の使い方は、そのまま短大教育にも裨益される要素であろう。

小学校と比べ、短大は教授する学習内容の専門性が高く、単純には比較したり応用したりすることはできない、という見解もあるだろう。しかし、授業の方法や児童への接し方に関して、A小学校におけるW先生の実践から学ぶべき要素は数多くあると思われる。

教材研究はもちろんのことであるが、板書計画や授業のシュミレーションを果たしてどれだけの短大教員が徹底して行っているだろうか。当然、児童理解なくして有効なロールプレイや反応の予測はできない。対峙している学生が納得し、理解が深まり、成長を実感できる授業こそ「ためになる」「いい授業」なのであり、結果的に授業評価の「満足度」は高くなる。学生の成長を促す手だてをもちたずに、自分の話したいことを話しているだけの講義は、実質的には自己満足のモノログに過ぎず、周波数が合わないラジオのようなものである。

小学校の1年生に6年生向きの授業を行っても、1年生にとって決して「いい授業」にはならない。また、6年生に向かって1年生向きの授業を行っても「いい授業」にはならない。相手を的確に見て、必要としている情報や知識を提供しなければ、啾啾不一致、「いい授業」は成立しない。対機説法のように、相手に応じて話す内容や、示す事例を変えなければ有効な教育実践にはなりえない。また、人間の成長には関わりが不可欠であり、話を聞き、受け止め、認め、褒め、叱り、煽て、突き放し、見守り、等といった適切な働きかけがなければ、信頼関係は醸成されない。一方通行でロボットのように扱われるだけであれば、学生は反感を募らせるだけだろう。

そして、指示や指導に一貫性がなく、ルールが曖昧であったり、設定されず、個々人の好き勝手なことが許される授業や教室を絶対に作ってはならないことは言うまでもない。そういう状況では、逸脱行為が生まれやすく、授業崩壊を誘発させ、学校生活全般に悪影響を及ぼしかねない。まずをもって弱い子どもやおとなしい学生の学習権の侵害を許してはならないのであり、ルールの公正な適用がなされなければならない。

これら小学校における教育実践から短大は多くを学ぶべきではないか。教授方法や学級経営方法等、いかに教えるか、いかに育てるか、という問題に関して、高等教育機関に属する者は、もっと敏感になってよいと考えている。

最後に『カラマーゾフの兄弟』に登場するゾシマ師のセリフを紹介して小稿を閉じたい。

一般人類を愛することが深ければ深いほど、個々の人間を愛することが少なくなるのです。空想の中では人類への奉仕ということについて、むしろ奇怪なほどの想念に到達し、命をも捧げるほどの情熱をもつわけですが、そのくせ、実際の人間とは継続的によい関係を結ぶことができないのです。現実の世界では、人の個性が自分の自尊心や自由を圧迫するわけです。

空想の愛は、速やかに功がなることを渴望し、人に見られることを欲します。みんなに感心して見てもらいたい、という想いがつきまとっています。しかし、実行の愛は、ただ労働と忍耐の繰り返しです。

短大の教壇に立つ者も、「現実の世界」に真摯に向かい合い、「実行の愛」の具現者たるべきだと考える。

【註】

(1) 本論を執筆するにあたって、柴野昌山・麻生誠・池田秀男編 1986『リーディングス日本の社会学 16 教育』東京大学出版会、井上俊・上野千鶴子・大澤真幸・見田宗介・吉見俊哉編 1996『岩波講座現代社会学 12 こどもと教育の社会学』岩波書店、広田照幸監修・伊藤茂樹編著 2007『リーディングス日本の教育と社会⑧ いじめ・不登校』日本図書センター等を参照したが、今回は、先行研究の批判的検討ならびに研究史への接続を回避した。フィールドワークによって得られたデータを、社会学や文化人類学で汎用されているエスノグラフィックな手法で記述するやり方を採用した。その意味で、論点の特化ないしズームアップが不足していると考えられるが、まずはインテンシヴな調査から得られた、ファーストハンドの基礎資料を提出することを第一義に考えた。そしてそこから、短大教育へ従事する研究者・授業者へ議論を提起することを企図して論文を作成した。

(2) 「仏性礼拝型」の指導法とは、<全ての人間には仏性（仏になる素質）が備わっていると考え、人を認め、褒め、優れた点を伸ばす育成法>であり、「根性直し型」の指導法とは、<行いの正しくないところを改めることによってよい結果が得られる、と考え、よくない点を直裁に指摘し、改めさせる育成法>である。この二類型は、霊友会系の新宗教教団で頻用されており、教団・教会毎、あるいは時代・世代に応じて、推奨される指導法は異なっている。この指導法の差異は、<子どもに内在する悪意を想定せず、植物の育成に類似した発想で、養育・指導に当たる教育観>と、<放っておくとわがままやエゴが野放しになってしまうから、しつけをすることによってあるべき姿に社会化（矯正）していくべきだと考える、動物の調教に類似した発想で養育・指導にあたる教育観>と対応しているように思われる。子どもの特性や指導の場面に応じて、両者を適切に処方することが肝要だと思われる。

(3) 以下に紹介するのは、学級崩壊に陥ったクラスを立て直した事例の一部である。既に述べたように、W先生の学級改革は、瞠目すべき成果を上げ、教員と保護者を驚かせた。そのクラスは、3学年のあるクラスであり、既に1年時に親を巻き込んだ大きなトラブルが発生しており、前任の担任教師は大変苦勞しながら学級経営を続けてきた。なお、前任者は、運動が得意な男性教師で主幹を務めるベテランの一人であった。しかし、2学期の途中から家庭内の労苦が重なったこともあり、指導がうまくまわらなくなり、学級崩壊の状況が顕現しはじめた。子どもが指示に従わなくなり、言動が荒々しくなる。私語や立ち歩きが絶えなくなり、授業が成立しなくなる。暴力行為が多発し、いじめが深刻化する。保健室通いが急増し、不登校が多発する。このような典型的ともいえる学級崩壊の状況に陥ったのは2学期の中頃からであった。

なお、小学校における学級崩壊は決して珍しいものではない。筆者が見聞きした中でも、1年間に担任が5交代わったケースや、数回学級担任が代わった後、学校内に引き受け手がなくなり、校長、続いて指導主事が担任として介入しても結局、学級崩壊が収まらなかった

ケースもある。つまり、教師の力量のみによって学級崩壊が生じる、と断じるのは少々酷だと考えられる。本稿は前任者を指弾する意図はない。