

研究ノート

## 学級経営の実践課題

—道徳教育と学級活動との関連—

大 隅 心 平

Practical task of Class Management  
—Relationship between Moral Education and Class Activities—

OSUMI, Shinpei

キーワード：学級経営、道徳教育、学級活動、生徒指導

### はじめに

学習指導要領の改訂(2017)において、児童生徒(以下子どもたち)「一人一人の発達を支援」する観点から、小、中、高それぞれの「学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実」が重視され、「特別活動」では、「学級活動を通して、学級経営の充実を図りながら、学びに向かう集団の基盤を形成する」こととされている<sup>1)</sup>。「主体的・対話的で深い学び」の実現など、他者との関係が重視されるこれからの教育に係る課題の観点からであろう。

しかし、それを具現すべき場である学級は、一方には、山本(2015)が指摘するような「つながらない」「つながれない」といわれる子どもたちの現状があり、授業時数の増加や職務の多忙化など、「子どもと向き合う時間の確保」が課題となっている教師の現状もある。学級経営は教師個々の経験に依存しがちであり、その方針や課題を共有することが難しい。学校として、「学級経営の充実」をめざす組織的な取り組みが求められる。そのためには、学級における相互関係の形成と一人一人の自己形成を支える上での課題を明らかにすることが必要であろう。

学級における相互関係(集団)の形成については様々な考え方やアプローチがあるが<sup>2)</sup>、教育課程において、子どもたち一人一人の自己形成やそれを媒介する(はずの)相互関係に意図的計画的に働きかけることができるのは「道徳科」と「学級活動」である<sup>3)</sup>。しかし、その意義について概ねコンセンサスが成立している「学級活動」に対して、「道徳科」(道徳教育)は、賛否も含めて相対立する議論の対象となってきた。「教科化」を契機に、道徳教

育の考え方や指導（学習）のあり方について議論する土俵がようやく用意されたところである<sup>4)</sup>。改訂において重視される「考え、議論する道徳」への質的転換をはじめ<sup>5)</sup>、これからの教育課題に係る道徳教育の基盤の構築は、学級経営の課題でもある。

本稿では、以上のような問題意識に立って、学級における集団の構造及び子どもたちの相互関係の形成に係る道徳教育と学級活動の関連を考察することを通して、学級経営の充実をめざす上での実践課題を提示する。

## 1. 子どもたちの現状と学級経営の課題

### 1) 「学級」における子どもたちの現状

中教審答申（2016）において「学級経営の充実」が重視され<sup>6)</sup>、小学校の学習指導要領第1章総則の第4 児童の発達の支援では、「学習や生活の基盤として、教師と児童の信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」として、「自己の存在感の実感」「よりよい人間関係の形成」「現在及び将来における自己実現」など、その観点が示されている<sup>7)</sup>。とくに中学校については、「与えられた課題ではなく学級…生活における課題を自分たちで見いだして解決に向かう」<sup>8)</sup>ことが期待されているが、学級経営においては、その前提となる子どもたちの現状が問題である。前回の学習指導要領改訂の際には、中教審答申（2008）において「生活体験や人間関係の希薄化、…諸問題を話し合っ解決する力の不足、規範意識の低下」「自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られる」など、子どもたちの問題点が指摘されていた<sup>9)</sup>。これは現状に引き続く課題でもある。

このような子どもたちの現状に関して、土井（2014）は、社会の成熟に伴う変化を視野に、例えば「地縁や血縁などの伝統的な共同体」「学校や職場」など、所与の枠組における人間関係の拘束力が弱まり、その自由度を高めてきたこと、友達になるきっかけはたまたまクラスが一緒になったことなど従来と変わりがなくとも、「同じクラスの生徒だからといって、自分と気の合わない相手と無理して付き合う必要などない」と考える子どもたちが増えていくと指摘している。子どもたちの人間関係においては、気が合う、合わないといった自分との接点が大事なことであり、同じ学級に所属しているなど「制度的な基盤が果たす役割は大幅に小さくなって」いるというのである。互いに接点を持たない小グループに分立しがちな学校現場の実感に重なる分析である<sup>10)</sup>。

また、小玉（2009）は、学校の公共性の考察にあたって、「今日は実験だから、てきとうに座って五人で一班を作れ」という、教師の指示により生徒の間に生じた緊張を描いた小説の場面を引きながら、教室における不安定な人間関係に着目している。「五人全員友達グループで固められるか、それとも足りない分を余り者で補わなければならないか」といった不安である。学級におけるグループ編成などの際によくみられるこのような事態を、小玉は「教師の権威の不在によって生じる」としている<sup>11)</sup>。しかし、教師の「権威」が疑義の対象となつてから久しく、むしろ、土井（2008）が指摘するように、「相手の反応を察知しながら、自

分の出方を決めていかなければならない緊張感」とみるほうが実態に即していよう。あるいは、相互関係における前提としての、例えば「社会（学級）の一員として」というような当為が不確になっているといってもよい。土井（2014）がいうように「互いに仲良しであることの根拠は、互いにそう思っている感情の共有にしかない」とすれば、そこには「そう思う」曖昧さに伴う緊張感が漂わざるをえない<sup>13)</sup>。人間関係を構築する上で、そのような「緊張感」を解消することは難しいかもしれないが、具体的な活動における互いの関りを通して、相互関係の拠り所となる「規範」を共有し、信頼の契機とすることは可能だろう。

## 2) 「学級」における「社会化」と「個性化」

学級における相互関係に関しては、1990年代後半に「学級がうまく機能しない状況」が顕在化して以来、「学級集団」や「学級経営のあり方」が問われ続けている<sup>14)</sup>。今回の改訂では、特別活動において、目標における従来の「望ましい集団活動」という文言が「互いのよさや可能性を発揮し」と改められた。「いじめ」の問題に関して「同調圧力」が問題視されるなど、学級における「集団」や「学級経営」のあり方が実践上の課題となっていることを背景としている。「過度に個々やグループでの競争を強いたり、過度に連帯での責任を求めて同調圧力を高めたりする」など、指導のあり方によっては、「いじめ」や「不登校」の契機になり得るとの懸念を踏まえて、「望ましい集団活動」の趣旨をより具体的に示したとされている<sup>15)</sup>。そのような目配りをしなければならないのが、「学級集団」をめぐる今日的な状況である。

かつて文部省（1989）は、学級は「たまたま特定の地域すむ子供が、教育を受けるために割り振られたという意味で、子供たちにとっては『つくられた』集団」であり、その教育目的の観点から、「価値の形成を図るという学習集団としての性格」と「人間相互の関係や規律の形成を図るという生活集団としての性格」をもち、その「統一、統合」が「学級経営の重要な課題」であるとしていた。学級経営においては、制度的な与件以外に互いに関りあう理由を持たない子どもたちの相互関係を形成することが求められる。

このような課題に関して、水本（2000）は、「一定の社会的機能を実現するための制度的側面」である「規範的側面」と、「役割を実際に遂行する人間に関わる個人的側面」である「個別的側面」として学級のあり方をとらえている。「規範的側面」は「役割と役割期待」から、「個別的側面」は「パーソナリティと欲求性向」から構成される。これら2つの側面相互の関係は、教育を通じた「社会化」と「個性化」の問題として、学級における「集団」と「個」に関わる論点でもある。

水本の2つの側面に即してみた場合、「一定の社会的機能」を教育により子どもたちを社会の一員として育てるとのことだとすると、（児童生徒としての）「役割」に適合的であることを求める指導がまずは学級経営のスタートとなる。かつては当然のように了解されていたそのような指導も、「消費社会」への移行に伴う子どもの変化<sup>16)</sup>とともにアブリアリな前提とすることは困難になっている。このような状況について、木村（2011）は、「学習集団」における「能力差を持つ子どもたちに対する個別対応の困難」、「生活集団」における「集団

性」と「個別性」の矛盾があると指摘し、臨教審の「個性重視の原則」、さらには、「社会における『個人化』や『私化（プライベート化）』の流れが、『集団づくり』や教師の集団に対する指導を困難にしている」と指摘している。「個別的側面」が「規範的側面」からの要請と拮抗している、あるいは「規範的側面」に関する社会的な合意が難しくなっている現状をとらえてのことであろう。そこに、学級経営が直面する難しさもある。

安藤（2015）は、「規範的（制度的）側面」と「個別的側面」の関係について、学級経営の観点から、「メンバーである多様な児童生徒個々人と制度的な学級での役割期待の間をつなぐ」媒介として「学級集団や文化風土」を位置づけ、「児童生徒がその役割を受け入れるようにすること自体が重要な教育作用とならざるを得ない」として、学級における「社会化」の問題に着目している。その上で、「多くの当事者が学校・学級が育成すべき児童生徒像を共有し、子どもはそこで社会的役割を獲得するものであるという制度的・規範的前提を共に認識する」ことにより、「担任」が「独りよがりではなく、制度的側面への適応を児童生徒に要請する」可能性をみている。「社会的役割」に関する認識を共有することが難しい状況のもとで、「独りよがり」ではない組織的な取り組みに着目し、「規範的側面」と「個別的側面」を「つなぐ」教育方法的な観点から学級経営を捉えようとする安藤の指摘は示唆的である。「道徳教育」と「学級活動」との関連が構築されなければならないのは、相互関係の規範に関わる、まさにこのような局面である。この点について、次に学級経営の構造に即してみていくことにする。

## 2. 「学級経営」の構造と視点

### 1) 学級経営の諸側面

「学習集団」「生活集団」など学級の機能的な側面から、「学級経営の概念を整理」することを試み、学習指導中心の「教授効率志向」型の学級経営と、学級生活全体を対象とする「集団づくり志向」型の学級経営とに類別したのは高橋（1998）である。高橋は、それぞれの「型」には「特定の価値判断が含まれているため、そのいずれを採るかによって学級に対する教師の教育活動は大きく異なり」、「学級経営をめぐる基本的な捉え方の相違は、教師の教育実践に大きく影響し、ひいては現実に構成される学級のあり方も大きく異なってくる」と述べている。

学級経営のとらえ方の相違が、現実の学級のあり方にどう影響するのかは具体的な検討が必要だが、この点に関連して安藤（2013）は、若い教師にとっての学級経営の難しさを、子どもに対する担任としての位置のとり方、「規律の統制と主体性のバランス」、子ども同士の「競争」への対応等々、子どもたちに向き合いながら「自らで判断しなければならない」ところにみている。「学級がうまく機能しない」状況がどんな教師でも起こりうるといわれる現状では、その難しさは若い教師に限らない。具体的な方策や問題事態への対応には、安藤がいうように、「個か集団か、競争か受容か、規律か主体性か、居場所か学習効率か等々」の「学級集団経営にかかわる価値の選択」が伴う。選択に伴う判断は「学校全体の『教育哲学』に

沿ってそれとの調整の結果として判断される必要がある」としても、それぞれの経験や「価値観」「教育観」に基づく教師個々の「判断」と、学校全体の「教育哲学」（そのようなものがあるとしてだが）との「整合」を図ることは実際には難しい。調整は、組織運営の都合からともすると事後的になりがちである。その都度判断を求められる事態への対応を通して、結果的に学級経営のスタイルが形づくられているのが実情だが、事後的にでも調整を通じて「合意」が形成されるのであれば、学級経営の基本的な観点を共有することにより、「組織的な教育活動」として諸問題の解決に取り組むことができる可能性はある。

「多様な学級経営を支えることを企図」してその視点を示しているのが白松（2017）である。白松は、「他者と関わりあって生きる」観点から、「教授効率志向」型と「集団づくり志向」型の2つの類型を視野に、「生徒指導との関係をふまえて」学級経営を「3つの領域」として整理している。「3つの領域」とは、学級経営の基盤として、「どの学校であっても…どの先生であっても、必ず同じように指導する」[必然的領域]、「学級において子どもたちの『できること』が増えるように計画的に指導する」[計画的領域]、そして、集団において生じる何かしらのトラブルなど「偶発的に生じる出来事への対応」が求められる[偶発的領域]である。

[必然的領域]は、「一人一人の多様性を尊重」することや「どの児童生徒へも同じように指導」するなど、いわば学級経営の基盤とすべき領域である。[計画的領域]は、「教室の秩序化のための条件整備」「学習・生活のきまりごとの習慣化・手順の見える化」、そして子どもへの「指導・援助」などを主な内容とする。通常「学級経営」とされるのはこれらの内容である。

## 2) 集団の「ゆらぎ」と学級の「再構築」

白松のいう「集団において生じる何かしらのトラブル」について、学級において子どもたちの間に生じる「ゆらぎ」として言及しているのは木村（2011）である。木村のいう「ゆらぎ」とは、学級の（おそらくは管理による）「平衡状態」（静的秩序維持）の「居心地の悪さ」に起因するトラブルである。管理による「静的秩序維持」は、学級が一見「安定」しているかにみえても、そこには子どもたちの様々な「不安」や「緊張」が内在していることは既にみたとおりである。

木村は、蘭・高橋（2008）を参照して「ゆらぎのもつエネルギーは、既存の価値を解体し、新たな秩序の構築へと向かわせる」ことに着目している。「新たな秩序の構築」とは、「ゆらぎ」を契機として、教師と生徒、生徒相互の安心を担保し、安定した相互関係を志向する学級の「再構築」である。「静的秩序維持」に対して「動的秩序形成」ともいわれるこのプロセスは、子どもたちにとって、「与えられた集団」としての学級を、「自分たちの集団」としての学級へと再編成する（可能性を持つ）プロセスでもある。「ゆらぎ」に内在する「学級再構築」のエネルギーには、そのまま「学級が機能しない状態」につながりかねない危うさもあるが、「学級経営の充実」とはそのようなダイナミズムを伴う課題でもある。学級経営を子どもたちの合意に開くことを通して危うさを回避しながら、学級の再構築をどう具現す

るか（できるか）が問われる。木村がいうように、「学級再構築」を視野に、「『何か』が起こるのを待っている」のは「ベテラン教師や力のある教師」かもしれないが、「ゆらぎ」はどここの学級にも起こりうる事態である。

木村は、「学級の再構築」における「教師の役割は、学級集団としての営みや作動の機構が円滑にいくための環境を整備することにある」としている。「集団としての営み」や「作動の機構」とは、学級の通常の仕組みでいえば、日課の運営をはじめ、班や当番、係の編成、そして学級における諸問題の共有、トラブルの取り上げ方や解決の取り組みなど、学級の組織やその活動であり、それらを機能させる（あるいは、機能するための拠り所となる）「規範」や「ルール」である。「規範」や「ルール」は、白松のいう「計画的領域」における「指導・援助」を通じて形成されるが、そこでは諸活動における相互関係や合意形成が介在する。[偶発的領域]における「自律的な行動・自治的な活動」に（教師が期待する方向で）順接するとは限らない。

白松（2017）は、[偶発的領域]を「教師と児童生徒が共に協働し、…文化創造を大切に」する視点から位置づけようとしているが、子どもたちの自己形成や相互関係は教師の指導の範囲を超えて展開する可能性を持つ。白松が提案する学級経営の「三つの領域」は、指導上の区分としては合理的だが、[偶発的領域]に限らず、子どもたちの「自治」的な関係において生じる問題とその対応の観点からは、教師本位の区分にとどまらざるを得ない。「ゆらぎ」を視野に、子どもたちの自己形成を支える相互関係を形成するためには、制度的な条件である「教師」と「児童生徒」の「非対称的な関係」を基本として「主体」としての子どもたちを位置づけ、学級における関係の構造をとらえることが必要である。

### 3) 「装置」としての学級

学級における相互関係は、「教師」と「児童生徒」の「指導、被指導」の関係<sup>17)</sup>、「児童生徒相互」の、いわば「水平」的な関係、そして一人一人の「主体」としての「自己判断（決定）」、概ねこの三つの局面として構成されている。相互関係のこのような諸局面について、諏訪（2002）は、「自己形成の三段階のプロセス」とする観点から、「学校空間」を「秩序空間」「自治空間」「教育空間」としてとらえている。このプロセスを参照して、教師が関与しうる指導の観点から、学級における相互関係をとらえたのが図1である<sup>18)</sup>。

「秩序空間」は、「教師－児童生徒」の非対称的な関係において、教師の指導を基本として学習や学校生活の基礎となる枠組みを構成する。時間割や班当番活動など学級生活の基本的な仕組みやルールを形づくることになる。この局面では、子どもたちはいわば教育の「対象」として、学校教育に適合する「児童生徒」としての振る舞いが求められる。安藤（2015）のいう、「多様な児童生徒個々人と制度的な学級での役割期待の間をつなぐ」上で「児童生徒がその役割を受け入れるようにする」場である。いうまでもなく「役割期待」の実現に係る指導は、「個々人」として振る舞う「児童生徒」に受け入れられなければ機能しない。そのような双方向性において、「規範」や「諸活動」を方向付け、具体化することになる。

「自治空間」は、「疑似主体（準主体）」としての子どもたちが水平的な関係を構成する。

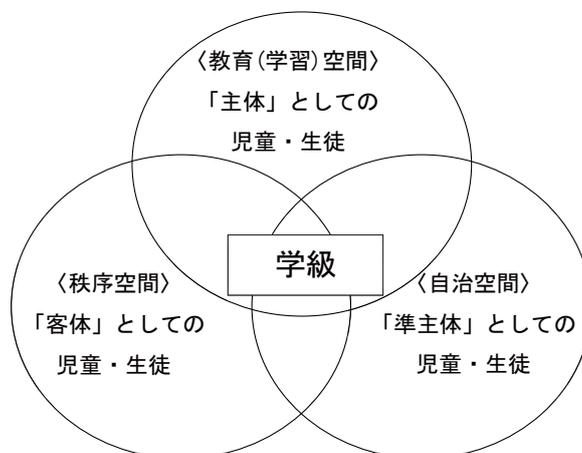


図1 「装置」としての学級

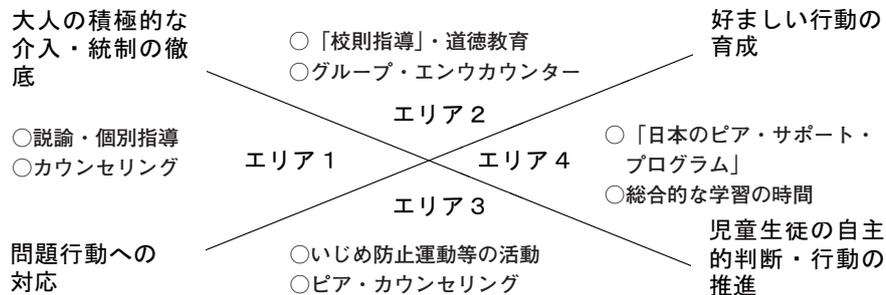
特別活動が期待するような「自主的・実践的な活動」が成立する（可能性がある）局面である。班、係などの仕組みや、合意形成の場でもある「学級活動」などを通して相互の関係が展開する。「疑似」というのは、「児童生徒」であることに由来する制約である。そのような制約の及ばないところで、「力関係」が人間関係を左右する可能性もある。子ども同士のトラブルが生じるのも主としてこの局面である。教師の指導と関連して、相互関係に係る規範の共有が課題となる。道徳の教科化の契機となった「いじめへの対応」もそのような局面をとらえてのことであろう。

「教育（学習）空間」は、子どもたちが「近代の発達論的な教育論が想定する自立的な学ぶ主体」<sup>19)</sup>である（可能性を持つ）空間である。「主体」としてどのように振る舞うかは、子どもたち自身に属する事柄である。めざす方向へ導くべく教師が様々な働きかけをしても、子どもたちが「自己決定」においてそれを参照すべき必然性はない。「自主的・実践的な活動」の構築をめざしながら、それがうまくいかないことが多いのは、「主体」としての振る舞いを過小に見積もることも一因だろう。諏訪（2002）は、学校において学ぶ枠組を強いられながら、「自ら選びとったかのように内面では切り換えられて主体的に学ぶ」としているが、「秩序空間」と「自治空間」との相互性を基盤に、「主体」としての子どもたちを「自ら選び取ったかのように」期待する方向へと促す関係を構築できるかどうか分岐点となる。

#### 4) 学級の構造と学級経営の視点

学級における3つの空間の相互関係については、滝（2006）の「生徒指導モデル」（図2）を参照することにより、学級経営の視点を組織的に共有する枠組として機能させることができると考えている。

滝の「生徒指導モデル」は、生徒指導における各種の対応や実践（方法）が、「自校の課



(滝 2006 p107 図1 「生徒指導モデル」一部を省略)

図2 生徒指導モデル

題の解決（解消）」に「有効かどうかを検討・判断する際に、基準として活用できる理論的分析枠組」として提案されている。「対処療法と未然防止の手法が混同」されるなど「ねらいや目的が曖昧なままに取り組みが開始されたりする」生徒指導の問題対応において、共通の基盤を構築することを意図している。組織的な教育活動としての生徒指導においては、それを支える「共通理解」或いは「共通指導」の枠組が必要だが、これは学級経営も同様である。学級の3つの空間性を、生徒指導モデルの「大人の統制・介入（教師の指導）」と「児童生徒の自主的判断・行動（自治）」の観点からとらえることが、学級経営の視点としても重要である。

「生徒指導モデル」は、「生徒指導の目的を、『問題行動への対応』と『児童生徒の自主的判断・行動の推進』の2つに集約し、「それらの対概念として、それぞれ『好ましい行動の育成』と『大人の積極的な介入・統制の徹底』」を位置づけて、そのうちの2つの観点から4つのエリアを構成している（図2）。「各軸が相対する性質から構成」されているこのモデルは、「複数のエリアに効果のある『万能の実践』の存在を理論的に否定し」（滝，2006）、対応の目的や意義を限定して指導の効果を高める座標として機能させることができる。

主に「説論・個別指導」によって対応する「エリア1」は、学級経営の観点からみれば、「教師－児童生徒」の非対称的な関係を基本とするエリアであり、教師の指導による「秩序」の形成に関わる領域である。「エリア2」は「校則指導」や「道徳教育」が例示されているように、教師の指導を通して「好ましい行動」の形成をめざす。この「エリア2」が、「問題行動への対応を児童生徒の自主的判断・行動を通して実現」する「エリア3」と対応する位置づけになっていることが重要である。「好ましい行動」は子どもたちが教師の指導を受け入れることによって実現されるが、それは「自主的判断・行動」と相互補完的でなければならない。学級経営の難しい局面である。「エリア2」と「エリア3」の関連の先に、教師の指導と子どもたちの参画とが連動することによって、教育が期待する「主体」形成につながる「エリア4」が位置づけられている。「問題行動への対応」を「児童生徒の自主的判断・行動を通して実現」することは、規範の共有や合意の形成と一体のこととしてとらえることが必要であり、

学級経営の基盤としてこのような観点を共有することが学校における組織的な取り組みの効果をもたらし、高めるはずである。

### 3. 学級経営における「道徳教育」と「学級活動」

#### 1) 学級における「規範」と「道徳教育」

学級における「規範」の形成は、「他者とともによりよく生きる基盤となる道徳性を養う」道徳教育の課題でもある。例えば、道徳の教材に、『シンガポールの思い出』がある。公共の場の汚れが目立つ日本の様子と厳しいきまりのもとで街がきれいに保たれているシンガポールの様子とを比べて、「きまり」について考える、通常は「公德心・規則の尊重」を主題とする教材である。きびしい「きまり」であってもそれを守ることで気持ちよく生活することができることをよしとするのか、「罰」を支えにきまりを守るような窮屈さを問題にするのかなど、シンガポールに行った「わたし」の経験をもとに、「きまり」や「マナー」について考える学習である。「きまりの意義」を考えることを通して、「進んでマナーやきまりを大切にしようとする態度」を養うことなどをねらいとするが、結論は示されていない。

ねらいに関わる何らかの「合意」に至らなくとも、話し合いを通してそれぞれに自らの「答」を探りながら、「きまり」について考えることに意義があるとするか、発問などにより期待する「価値」に方向付け（あるいは、誘導し）、めざす「道徳的価値」を共有する手掛かりとするか。「考え、議論する道徳」の具体化にも関わる実践的な論点である。

「教科化に対応する道徳授業の提案」として、『シンガポールの思い出』の授業を行った岡山市立平井小の岩尾は、「きまり（罰金）は必要」「きまりは必要ない」を論点とする話し合いをもとに、「悩んでいる私にアドバイスをするとしたらどんなことが言えるか」と問い、「自分が分かったことや、友達の発言で気づかされたことを書きましょう」と学習をまとめている<sup>20)</sup>。「アドバイスをするとしたら」というこの問いが、「規範」に関して学習対象と自分とをつなぐ媒介となり、そこに道徳学習のリアリティを実感できる可能性がある。そのような学習のあり方をどう考えるか、授業の構想に関連して、「道徳教育」のコンセンサスが求められるところである。

とりわけ、小学校においては、6年間にわたる道徳教育の目標や内容について、学校の教育目標の具現化に関わる「共通理解」が必要である。2008年の学習指導要領改訂では、「学校全体で取り組む道徳教育の実質的な充実を図る」観点から（傍点、引用者）、例えば、「各教科等がそれぞれの特徴を踏まえ担うものについても明確」にするとされた<sup>21)</sup>。年間指導計画の作成に当たって「各教科等で道徳教育の指導の内容及び時期を示すこと」などの方針が示されたが、小学校1年生の4月には国語科の教材「なかよし」、生活科の「ともだちいっぱい」が道徳の学習内容である「友情、信頼」と、算数は、「10までの数」が「節度、節制」との関連が示されている例がある<sup>22)</sup>。「10までの数」がなぜ「節度、節制」なのか、その趣旨が自明であるとはいえない。それが妥当な関連だとしても、学校の教育計画として、関連の趣旨（意図）を共有すべく何らかの手立てを講じなければならない。しかし、私が知る限

りそのような取り組みの事例は決して多くはない。教育課程の編成において、地教委の方針に従って、あるいは提出を求められてそのように作成したところが少なくない。

道徳教育は、「共通理解」の土俵に載せられる機会も限られ、内容の扱いや指導は、(実施しない、という「選択」も含めて) 個々の教師に委ねられてきたのが実状である。授業公開により指導法を研究するなど、「道徳の時間」の充実をめざしてきたことも確かだが、その一方で中教審(2015)が指摘するように、「学校や教員によって指導の格差が大きい」ことや「道徳教育を忌避しがちな風潮」など、実践上の課題を共有することが難しい状況もある。「教科化」は力業ともいえる転換だが、少なくとも道徳教育を学校教育の課題として論じる土俵は用意された。道徳教育に係る問題については様々な認識がありうるが、「規範」の共有は学級における相互関係形成の基盤であり、「教科化」を機会として、「道徳教育」の意義を見直すことが必要であろう。

## 2) 「学級活動」と「道徳教育」

### ① 「学級活動」の指導と「合意」の形成

特別活動(学級活動)における「望ましい集団活動」をめざす自主的・実践的な活動の意義については概ね共通理解が成立している。しかし、話し合い活動の準備や実施に至る一連の活動がスムーズに進むよう指導ができて、話し合いによる「合意」を基盤として学級生活の向上をめざす自主的(自治的)な活動を構築する指導のハードルは高い。自主的・実践的な活動の構築は、自分たちが行おうとする活動について、みんなで(学級で)取り組む意義を共有することに関わる「共同性」の問題である。言い換えれば「学級」を、子どもたちが「自分たちの集団」として再構成することに関わる課題である。教えてできるようになることではない。「なすことによってまなぶ」学級活動の特質は、そのまま指導する教師の経験知の問題でもある。

例えば、「学級活動」の内容に「自分たちできまりをつくって守る活動」がある。学級生活に関わる、「自発的、自治的な活動の範囲内の児童に任すことができるきまりや約束」であり、「規範意識」の問題が指摘される子どもたちの現状に対して重視されている学習である。「公德心・規則の尊重」などの道徳の学習とは区別されなければならないが、『シンガポールの思い出』などは、学級生活の「きまり」を考える上で参照可能な道徳の学習であり、一方で、学級生活の「きまり」を考えることは、自分(たち)にとっての道徳的価値を経験する機会となる。

学級活動の自分たちで「きまりをつくって守る」活動に、例えば「みんなが楽しめるドッジボール大会にしよう」などの議題がある。学級の人間関係の向上を目標として「ドッジボール大会」を計画し、ルールや役割を決めて、協力して実践しようとする話し合い活動である。「学級活動」における、子どもたちの発意に基づく話し合いは実践活動が目的である。チームの作り方や競技のルールについて意見が対立することもあるが、話し合いを通じて「折り合い」をつけ、何らかの「合意」を形成しなければ実施できない。出された意見が折り合わず、話し合いが行き詰まるようなときには、教師は「折り合い」をつけることができるように、「自

分もよく、みんなもよい」などの視点を示して合意形成を促すが、当の子どもたちが何らかの拠り所を共有して、「自分もよく、みんなもよい」と思えるように「折り合い」をつけることは難しい。発言する子どもたちは、それぞれに「みんなが楽しめる」ことや「協力する」ことを念頭に意見を出している（と思っている）。

「学級活動」における話し合いでは、「多数決」は通常はよしとされない。対立する意見を比較対照しながらどうすればお互いにとってよい案になるかを丁寧に検討し、「合意」形成のプロセスを経験して「判断基準」を共有することが望ましいが、子どもたちだけでは難しい。私が参観した授業では、話し合いが行き詰まりそうになったとき、「ドッジボールが苦手な人も楽しめるようなルールを考えてはどうか」という教師の助言によって結論をまとめていた。折り合いを付けることができるようにするための指導も行われたが、「合意」の内容は子どもたちに委ねており、「自主的、実践的」な話し合い活動の意義を損なうことはなかったはずである。そのような教師の関与が「自治」への階梯でもあろう。

このような「学級活動」の事例は、「秩序空間」と「自治空間」の重なり、滝のモデルでは「エリア2」と「エリア3」の対応するところに位置する。「自主的判断・行動」と「好ましい行動の育成」との相補的な局面における指導として、「道徳教育」と「学級活動」との関連が具現される場である。教師の経験や構想力に拠るところが大きい教育活動である。コンセプトを共有して個々の教師の実践を支える、組織的な取り組みが求められる。

#### ②相互関係と「合意」形成の学習体験

「学級活動」における「合意」に関して、杉田（2009）は、自分と違う考えを持っている人がいることを前提に、「学級会」という「公的な話し合いの場」における「集団決定の重さ」の指導を重視している。みんなで話し合って決める意義を共有する指導である<sup>23)</sup>。「公的な話し合い」による「集団決定」は、お互いを制約する。それを承認する規範性を共有することが相互信頼の基盤となろう。

道徳の『にわのことり』は、このようなテーマに関連して扱うことができる教材である。「やまがら」から小鳥たちに誕生会への招待状が届く。その日はみんなで「うぐいす」の家で「音楽会の練習」をすることになっている。「うぐいす」の家は明るくて、ごちそうもあり、みんなはそちらへ行ってしまう。「みそさざい」は迷った挙げ句、練習をこっそり抜け出して、「やまがら」のところへ行く。「やまがら」は喜ぶ。

低学年では、「友だちと仲良くし、助け合おうとする心情」などを目標に、「みそさざい」の「やまがら」への友情として焦点化する授業が多い。しかし、「友情」に焦点をあてながらも、互いの関わりに関する、規範の問題として考えることもできる教材である。「音楽会の練習」は、誰かに強いられるわけでもなく、互いの合意で行われている。「やまがら」のことを考えてのこととはいえ、みんなではじめた練習を「そっと抜け出す」行為に問題はないのか、そのようにして来てくれたことを「やまがら」は喜んでいいのかどうか。練習を「そっと抜け出す」こともなく、やまがらの誕生日を祝うこともできる、そのような解決方法はないのか。自分たちの関係における相互信頼を重ねて、多面的、多角的に考えることができる。

教材との対話を通じて生じた疑問について解決策を探り、大方が同意できる結論を導く学

習経験は、例えば「友情」についての互いの考えを知り、理解し合う機会でもある。「友情」に係る規範を言葉で表現することは難しくても、学習体験を共有することはできる。そのような学習体験が、学級活動における「折り合い」の妥当性を支え、「自分もよく、みんなもよい」合意の形成を通じて相互関係の規範を形づくることになる。

### 「規範構造」からみる学級経営の課題—まとめにかえて—

学級経営の構造をとらえることを通して子どもたちの相互関係の形成について考察し、学級経営の実践課題を、生徒指導の視点を援用して道徳教育と特別活動との相補的な関連の具体化として提示した。だが、学級経営の充実がめざすべき「学びに向かう集団」に係る規範的なあり方、言い換えれば一人一人の自己形成を支える相互関係の規範的なあり方は今後の課題である。

学級における相互関係に、「規範構造」の概念を用いてアプローチしているのは渡邊（2013）である。渡邊のいう「規範構造」とは、「社会的世界を構成している規範の集合」であり、「社会のあり方に対応した独自の構造」を持つ。それが「学級の社会的関係を制約している」<sup>24</sup>ことから、渡邊は、「道徳的課題」の学習を通して「規範構造」を対象化し、「組み替え」ることを通じて、「諸関係」とそれを構成する「諸主体」が「発展」する可能性を探っている。「個」と「集団」をつなぐ「規範構造」が形づくられるのは、いうまでもなく学級の諸活動においてである。

学習や生活など学級の諸活動において、子どもたちそれぞれが身に付けてきた「価値観」や「規範」が交差し、交差することで生じる互いの齟齬の調整や、あるいは学級活動における「合意」の形成を通して、相互理解を基盤として学び合う集団の構築を展望することができる。道徳教育と学級活動との相補的な関連を通して「規範構造」の組み替えを方向付けることにより、「学びに向かう集団」を構築することをあらためての課題としたい。

### 補 注

- 1) 文科省. (2017). 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』, p.24.
- 2) 「ルール」と「リレーション」の観点から集団の発達をとらえる河村茂雄（2012）『集団の発達を促す学級経営（中学校）』図書文化、「自己組織化」の観点を重視する蘭千尋・高橋知己（2008）『自己組織化する学級』誠信書房などを参照した。
- 3) ここで「教育課程において」というのは、時間割上の学習においてということである。「朝の会」や「帰りの会」などの場もあるが、その時々が必要に応じた内容に限られがちである。見通しをもって相互関係の形成に働きかけ、効果が期待できるのは「道徳科」や「学級活動」である。
- 4) 貝塚茂樹は「道徳教育の『議論』のあり方を考える」（教育開発研究所『教職研修』2013.8）において、賛成論、反対論の『二項対立』の不毛な議論が、結局は道徳教育の充実に何も貢献することがなかった」とし、「相互に議論すべき土台」を形成する必

- 要性に言及している (pp.26-27)。学級経営は、「二項対立」を越えて、議論の土台となりうる場であろう。
- 5) 大隅 (2017) は学級経営における道德教育の観点から「考え、議論する道德」の実践課題について考察した。
  - 6) 中教審答申. (2016).『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』 p.54
  - 7) 『小学校学習指導要領』. (2017). pp.9-10。これらは生徒指導の視点でもある。
  - 8) 中教審答申. (2016). p.232。学級経営の意義を考える上で、中学校に「生活における課題を自分たちで見いだして解決に向かう」ことが新たに加えられたことに注目したい。
  - 9) 中教審答申. (2008).『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』, 明治図書, (2008).『平成 20 年版中央教育審議会答申』 p.21, p.116。
  - 10) 宮台真司はかつて、「あらかじめ『共同体的同一性』が先取的に表象されていないとコミュニケーションの可能性が開かれないという」コミュニケーション文化を「鳥宇宙」と称した (宮台. (1994).『制服少女たちの選択』, 講談社, p.269)。そのような人間関係である。
  - 11) 綿矢りさ. (2004).『蹴りたい背中』, 『文藝春秋』, 3.
  - 12) 小玉. (2009). pp.229-230.
  - 13) 木村 (2011) は、「ルーマンのシステム論の視座」から、教師も生徒もともに「自己準拠的に閉じた」心理システムとしてとらえ、「生徒の意識 (真理システム) の作動」は互いに「不透明」であるとして、そのような「不透明」さを介する「相互行為システム」として学級を捉えている。教育的な意図におさまらない教師と生徒、生徒間の相互関係を考える上で示唆的である。小玉 (2009) の指摘する「緊張」もこのような「不透明」さに由来するといっていよい。
  - 14) 浅野 (1996) は「子どもたちの生活上の観点」から「『みんな仲良し』でいいのか」と、従来の「学級像」への疑義を表明している (pp.8-10)。このような疑義を前提にしなければならぬのが学級経営の今日的な状況である。
  - 15) 文科省. (2017).『小学校学習指導要領解説 特別活動編』。p.16 中学校版も同様である。
  - 16) このような子どもの変化については、諏訪 (2005) を参照。
  - 17) 「教師」と「児童生徒」とは、制度に媒介された、いわば「権力」的な関係として構成されているというのが、ここでの基本的な考え方である。「装置」については、佐藤学 (2000) を参照している。
  - 18) この構造については、大隅 (2017) でも、「道德教育」と「学級経営」との関連の観点から言及している。
  - 19) 諏訪. (2002). p.83.
  - 20) 渡邊・岩尾. (2016). pp.46-47.
  - 21) 中教審答申. (2008).『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導

- 要領等の改善について], 明治図書. 『平成 20 年版中央教育審議会答申』, p.114.
- 22) 埼玉県教育委員会, (2016). 『埼玉県小・中学校教育課程編成要領 (道徳)』, 平成 28 年度版, p.6.
- 23) 杉田 (2009) は、「集団決定」について、「学級会において一度みんなで決定してしまったら、そこから逃げようとするれば学校を休むか転校するしかない」といった「集団決定の重さ」を実感させることが大切だとしている (pp.145-146)。「逃げようとするれば…」との例示はともかく、指導する教師の覚悟が問われる指摘でもある。特別活動の趣旨をふまえた、「軽はずみな集団決定」を戒めてのことだが、このような「重さ」の実感は、他者との関係における倫理規範の共有に支えられてこそ成り立つことであろう。
- 24) 渡邊・岩尾. (2016). p.43.

## 引用・参考文献

- 安藤知子. (2013). 「学級を対象とする研究の領域とアプローチ」, 瀬尾直美・安藤知子編 『学級の社会学』, ナカニシヤ出版, pp.127-128.
- 安藤知子. (2015). 「学級を『経営』するとは何か－学級経営研究の立場からシステムとしての学級を捉える」, 上越教育経営研究会 『教育経営研究』, (21), pp.67-69.
- 蘭千壽・高橋知己. (2008). 『自己組織化する学級』, 誠信書房.
- 浅野誠. (1996). 『学校を変える学級を変える』, 青木書店, pp.8-10.
- 土井隆義. (2008). 『友だち地獄－「空気を読む」世代のサバイバル』, 筑摩書房, p.9.
- 土井隆義. (2014). 岩波ブックレット No.903 『つながりを煽られる子どもたち』, 岩波書店, p.13.
- 貝塚茂樹. (2013). 「道徳教育の『議論』のあり方を考える」, 教育開発研究所 『教職研修』, 2013.8, pp.26-27.
- 木村浩則. (2011). 「組織としての学級」, 石戸教嗣・今井重孝編著 『システムとしての教育を探る』, 勁草書房, pp.156-157, pp.164-165, pp.167-168.
- 小玉重夫. (2009). 「公共性－異質な他者への開放性」, 田中智志・今井康雄編 『キーワード現代の教育学』, 東京大学出版会, pp.229-230.
- 水本徳明. (2000). 「子どもと教師の豊かなつながりを求めて－学級経営と教室空間－」, 谷川彰英・無藤隆・門脇厚司編著 『21 世紀の教育と子どもたち 3 学びの新たな地平を求めて』, 東京書籍, p.146.
- 文部省. (1989). 『小学校生徒指導資料 6 生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題』, pp.1-2.
- 大隅心平. (2017). (研究ノート) 「『考え、議論する道徳』の可能性－学級経営の観点から－」, 日本教育大学院大学紀要 『教育総合研究』, 10.
- 佐藤学. (2000). 「学校という装置－『学級王国』の成立と崩壊」, 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編 『越境する知 4 装置・壊し築く』, 東京大学出版会.
- 白松賢. (2014). 「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究 (1)」, 愛媛大学教育学部紀

要, 61.

- 白松賢. (2017). 『学級経営の教科書』, 東洋館出版, pp.20-27, p.29.
- 杉田洋. (2009). 『よりよい人間関係を築く特別活動』, 図書文化, pp.145-146.
- 諏訪哲二. (2002). 『教育改革幻想をはね返す』, 洋泉社, pp.80-84.
- 諏訪哲二. (2005). 『オレ様化する子どもたち』, 中公新書ラクレ, 中央公論新社.
- 高橋克己. (1998). 「学級に関する二つの概念モデル—『教授効率志向』と『集団づくり志向』—」, 名古屋大学教育学部紀要 (教育学), 45 (1), p.163.
- 滝充. (2006). 「理論的分析枠組としての『生徒指導モデル』の有効性の検討」, 国立教育政策研究所紀要, 135, pp.106-107.
- 中教審. (2008). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』.
- 中教審. (2015). 『道徳教育に係る教育課程の改善について (答申)』.
- 中教審. (2016). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』, p.54, p.232.
- 渡邊満. (2002). 「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構造」, 林忠幸編 『新世紀道徳教育の創造』 東信堂.
- 渡邊満. (2013). 『「いじめ問題」と道徳教育』, ERP ブックレット, p.43.
- 渡邊満・岩尾友恵. (2016). 「教科化に対応する道徳授業の提案—『教室という社会』に根ざす『討議による道徳授業』—」, 就実大学大学院教育学研究科紀要, 1, p.43, pp.46-47.
- 山本孝司. (2015). 「特別活動の指導原理」, 広岡義之編著 『新しい特別活動』, ミネルヴァ書房, p.159.