



筑紫女学園大学リポジット

Synergetics of Classroom Management : The Analysis of a Female Student's Notes of Being Bullied

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古賀野, 卓, KOGANO, Taku メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/731

学級経営のシナジェティクス

— ある女子学生のいじめ体験記の分析 —

古賀野 卓

Synergetics of Classroom Management: The Analysis
of a Female Student's Notes on Being Bullied.

Taku KOGANO

1. 「学級崩壊＝教師の指導力不足」という図式

「学級崩壊」が、大きな社会問題になっている。調査研究もかなり頻繁に行われるようになった。比較的規模の大きな調査としては、国立教育政策研究所が、2001年に全国の公立小学校の校長・教師約2千人を対象に行った「学校・学級経営の実態に関する調査」をあげることができる。

そこで明らかになったのは、実に32%を占める教師が年度内に「学級崩壊」があったことを認めていることである。約3校に1校の割合である。さらに、注目すべきは、「それはどなたが受け持たれても同じ状況になると思いますか」という問いに、40%の教師が「そう思わない」と答え、24%の「そう思う」を大きく上回っている点である¹⁾。

教育現場の感覚として、「学級崩壊」は、どこの学校にも起きる可能性はあるが、それは「特定の教師の学級に起きる問題であり、教師の指導力不足と密接に結びついている」という意識がここで読みとれる²⁾。

実際、大きな書店の教育関係のコーナーをのぞいてみても、「どうすれば荒れた学級を立て直すことができるか」「どうすれば子どもが授業に熱中できるか」等、具体的な教育技術に焦点を絞ったハウツー本が多くを占めている。

しかしながら、ここで、「学級崩壊＝教師の指導力不足」という図式がこのま

ま流通していくことについて、じっくり考えてみる必要があるのではないか。システムズ・アプローチの文脈で言うと、「学級」という複雑なシステムを教師個人の行動に還元して記述したり、「理想の教師像・学級像」を規範的なモデルとして定式化したりするやり方は、一般に方法論的個人主義³⁾とよばれる。この方法は、学級というシステムをとらえる際、たしかに、限定的ではありながらも、ひとつの事実を構成するものであろうし、現実に応じた問題解決の道筋を提示できる可能性は持っているかもしれない。だが、それがひとり歩きをすることは、学級・子どものありのままの姿を捉える上で、大きな問題となる可能性も持っている。

2. 問題の所在

その問題とはどのようなものだろうか。小林正幸は、その著『学級再生』のなかで、学校の人事異動でいわゆる「体育系」の「教師主導型」の教師が増えることで、子どものストレスが高まり、そのはけ口として、「自由放任型」の教師や力の弱い女性教師、心優しい教師のクラスが荒れることがあると指摘している。この場合、「教師主導型」の教師の前では、荒れが見られないため、彼らとしては「自分の関わる以外の場で問題が起きるので、『自分たちの指導で問題がない』との信念が強められてしまう」⁴⁾という。

また、鳥山敏子は、「学級崩壊」を特集したあるTV番組⁵⁾で、学級崩壊を引き起こす上で常に中心的な役割を果たしていた少年が、家庭のなかでは幼い兄弟の面倒をよくみて母親を献身的に支える存在だったことを、鳥山自身の行う家族カウンセリングのなかで明らかにしている。学校での様子だけ、あるいは家庭での様子だけをみても、子どもの一面を捉えることにしかならないということだ。

ここで問われているのは、学級というシステムが、学年・学校全体、あるいは、家庭という様々なコンテキストと重層的に関係づけられていることへの認識である。つまり、子どもは様々に錯綜する社会的環境・役割関係のなかで生

きているということである。もちろん、それは、ほとんどの教師が体験的に自覚しているはずである。だが、学級経営の議論になると、それらは見事に捨象され、閉じたシステムとして、学級はいかにコントロールされるべきかというテクニックの問題になってしまうのは、なぜなのだろうか。

それは、これまでの学級経営論が、「担任教師として学級の秩序維持の責務を負うのは当たり前」という前提の上に成り立っているのに加えて、学級あるいは学校というものは本来合理的で秩序のあるものだという認識、あるいは、そのようなものであるべきだという規範意識に貫かれているからではないだろうか。

後でくわしく述べるが、学級というシステムを構造と機能で捉えるなら、これまでの多くの学級経営論は、構造をはじめに措定しながら、機能が後付けされるという順序で組み立てられている。常に動きの中にある学級を捉えるためには、機能がまずはじめにあり、構造は事後的に意味づけされるパターンにしかすぎないことを理解したい⁶⁾。つまり、重要なのは、子どもの視点からみて、学級という集団がどのように形成されようとしているのか、あるいは壊れようとしているのか、そのように、自己組織化していく集団の動きと、担任教師の行動・働きかけがどのような関わりをもっているかということである。

この発想のポイントは、次の3つに整理できる。

- (1) 学級という集団は、教師ひとりがコントロールできるものではない。学級集団というのは、動き出した秩序の前では、秩序そのものがリーダーなのだということ。中心的役割を担うはずの教師でさえも、秩序の周縁に追いやられることはよくある。秩序のなかでは、教師といえども、その隷従者であることに代わりはない。その意味で、学級がうまくいっているときも、うまくいかないときも、過度に、教師の指導性に重きをおきすぎた議論をしていると、子どものリアルな世界を見逃してしまうというわけだ。
- (2) 「学級崩壊」と名付けられているように、担任教師が中心となって創り出そうとする「まとまりのあるクラス」からすれば、子どもたちが秩序を脅かそうとする行為は、まさに「崩壊」と表現することができる。しかし、教師が

戦略的に創り出す学級文化という枠をこえて、子どもたちが言葉にならない不安・焦燥を胸に秘めて自ら秩序形成をしはじめているという認識を持てば、「学級崩壊」というテーマも、学校制度との違和、というように、もっと大きなコンテキストからこの問題に接近することが可能となるのではないか。

(3) 組織化という意味

学級内の秩序はつねに動き続けており、ひとつとして同じ姿をみせることはない。これまでの学級経営論は、このような混沌とした子どもの世界の多義性をあえて縮減しながら、静態的な組織像にそのモデルを求めてきた。しかし、それは学級の一場面を写したスナップショットにしかすぎない。「組織」ではなく、「組織化」が重要なのは、学級経営のプロセスが不断に秩序の再構築をくり返す進行中でダイナミックなものだからである。

学級経営の技術的な方法論にこだわっていくと、子どもの世界に起きている現実が見えなくなる。それゆえ、どうコントロールするかというよりも、何が起きてるかを子ども自身の視点から、より動的に分析していく必要がある。そこで、本稿では、ある女子大生が小学校5年生のときに自分のクラスで起きたいじめを回想しながら書いた手記を素材にして、教師の思いを越えて子どもたちがどのような秩序を形成していくかを明らかにしていきたい。それを通して、「学級崩壊」という現象をひとりの教師の「いたらなさ」に還元するのではなく、それは、学級内に起きた避けられないブレが徐々に拡大していき、教師が翻弄される過程であるということを例証してみたい。

3. 学級経営論を捉え直す

学級経営論における4つのアプローチ

これまで非常に多くの学級経営論が提唱されているが、ここでは明石要一著『学級の集団的機能を見直す』⁷⁾の整理にならって、全生研、ソシオメトリー、教育社会学、法則化論という4つのアプローチを取り上げたい。さらに、その要点を整理した後、批判的な検討を加えたいと思う。

(1) 全国生活指導研究協議会（全生研）

昭和33年の「道徳」の導入に反対して生まれた民間教育運動のひとつ。このアプローチの特徴は、「集団主義教育の立場から学級を自主的・自治的集団として完成させることで、民主的自治能力をもった子どもを育てること」を目標にしていることである⁸⁾。学級が自治的集団として機能していくためには、次の3つの段階があるという。

- ①人間は集団を離れては生きていけないことを自覚させる。
- ②集団のリーダーにリードされることを体験させる。
- ③リーダーだけでなく、すべての子どもが問題を投げかけていき、集団の結束力を強くする。

明石によれば、発足当時からかなりの時期、小中学校の学級づくりに対して多くの影響を与えてきたが、班競争を強いることで「いじめ」が生じ始めたので、ここ15年ほど前からこの方法をとる教師は少なくなってきた⁹⁾という。

(2) ソシオメトリー

アメリカの社会心理学の流れをくむこのアプローチは、学級内で子どもたちはどんな人間関係をつくれれば子どもは一番安定するかをねらいとして持つものである。ソシオメトリー（人間関係の社会的測定法）という手法を用いて、学級内で子どもの人間関係を測定しながら、学級に適応していない子ども（孤立児）を発見し、席替え、班替えをしながら学級に適応させていくというものである¹⁰⁾。

明石は、この方法は子どもがどんな仲間集団をつくっているか、学級のなかでどういう位置にいるかは捉えることはできるが、子どもをそのような形で排斥 (reject) することに対する疑問、また、学級をどのように作り上げていくのか、筋道が見えていない弱さがある¹¹⁾と指摘している。

(3) 教育社会学

このアプローチは、全生研のねらいとした集団主義教育の立場に反対する片岡徳雄を中心とした「個を生かす集団づくり」グループによって進められ

ているものである。同グループは、学級集団の形成には3つの段階があるとしている¹²⁾。

- ①集団生活に必要な役割やルールを身につけさせるために、様々な係り活動に全員参加させる。これは「しくみづくり」とよばれる。
- ②子どもにとって学級という空間が家族的で温かく居心地のいいものとなるように、準拋集団化をはかる。これは「よりどころづくり」とよばれる。
- ③学級に対する愛着を基盤にして、集団の規範を内面化しながら、自己を実現できる方向を発見する。これは「ねうちづくり」とよばれる。

明石は、このアプローチは子ども一人ひとりを大切に、個を発見しようとするねらいをもっており、そのための組織論は用意されているが、どのようにして子どもを育てるかという指導論が不足している¹³⁾と見なしている。

(4) 法則化論

向山洋一が進めている運動であり、学級集団づくりの原理・原則として、次の6つをあげている¹⁴⁾。

- ①子どものなかにある差別を破壊する
- ②多数決が正しいとは限らない
- ③子どもたちの組織をつくる
- ④授業を知的にする
- ⑤イベントをしかける
- ⑥許せないことは学級全体を相手に対決する

明石は、向山の学級集団づくりのアプローチには「組織論」と同時に「指導論」、「道徳的素養の育成」が含まれているとしており、「子どもたちが学級の中に心の居場所を見出し、成長していく道筋」¹⁵⁾があるとして、他の3つのアプローチに比べて高く評価しているようである。

学級経営論の批判的検討

4つのアプローチを振り返ってみると、いずれも教育現場の切実な要求に応

える形で展開されてきたものであり、学級経営に悩む教師たちにとって、問題解決の処方箋的役割を果たしてきたのかもしれない。しかしながら、同時に、いずれのアプローチも次のような特徴をもっていることが指摘できる。

①学級集団を制御しようもの、もしくは制御すべきものとして対象化していること。

②制御する主体は、教師であるということ。

③学級経営のめざすべき目標が、暗黙のうちに設定されていること。

制御中心の機能主義的な方法論の問題は、組織の「現実」は組織の構成員によって共同主観的に構築されるものである、という視点が欠落していることである。つまり、「学級」が子どもたちの目にどのように映っているかという点において、学級の「中枢制御者」としての担任教師の捉える「現実」のみが暗黙の前提として措定されているわけだ。教師は、子ども、あるいは子どもという集団を解釈する主体であると同時に、子どもたち一人ひとりに、あるいは子どもという集団によって解釈される客体でもある。この指摘は、子ども同士の関係性についても同様に成り立つ。組織の現実が、このような無数のミクロの二重相互作用を前提として成立することを考えれば、これらのアプローチが組織の現実を限定的なものとして捉えていることが理解されるだろう。

もっとわかりやすく言おう。これらのアプローチでは、「学級」は、所与のものとしてあり、そのなかでどうして子どもたちがくっついたり、離れたりするのかを、子どもの視点に立って問題にすることはなかった。もし問題にされるとしたら、教師の視点から、「みんな仲良く」できない状態は、学級経営上、好ましくない状態であるとして、それ自体が制御すべき対象とされてきたのである。

ここには、つねに、「経営」概念に付随する、役割規定された行為者像が存在する。子どもが学級（あるいは学校）という全体から役割を規定され、そのなかで、子どもは役割を遂行すべき存在として対象化されるのである。その行為者像を前提として、集まった人間（子ども）をどのように関係づけ、動かし、組織の目的（学級経営目標）を達成するかが問題とされる。つまり、学級とい

う構造を前提にした目的（学級経営目標）が先にあり、目的達成という観点から人々をどうコントロールするかという技術的な議論に傾斜してしまうのである。

なぜ、それを疑問視するのかと言えば、そのような学級経営の前提になっている考え方は、現実を捉える枠組としても、さらに児童・生徒管理の方法としても限界にきているからである。

不登校・いじめに代表されるように、学校・学級に適応できない子どもが現実に存在し、ベテラン教師のやり方が通用しなくなったという現実も進行している。また、「学級」に過剰適応することで神経をすり減らしている子どもも多数存在する。「学級崩壊」をこれら今起きている不適応現象のバリエーションのひとつとして捉えるならば、学級に存在する多くの子どもたちは、それぞれ学級への関わり方（適応感覚）がこれまでと異なっているということである。

たとえば、諏訪哲二はその著『学校はなぜ壊れたか』で、近年、子どもの授業に対する受けとめ方が変わってきている様子を次のように表現している。

授業のとき共同の作業がおこなわれているのではなく、それぞれの生徒の価値評価によって分節化された、それぞれの「授業」があるのである。それぞれの私的な「自己」が、授業という共同の営みに参加しているのではなく、それぞれの私的な「自己」に許容できるものだけを受け入れている。そこには、様々に分節化された「授業」があるだけで、共通の授業空間は形成されていない¹⁶⁾。

さらに、尾木直樹はその著『「学級崩壊」をどうみるか』のなかで、「なぜ、教師は、子どもの現象を一度丸ごと受け止めて聴きとることができないのか」と問題提起し、その理由として、「ほとんどの場合、教師側の学校的価値基準によって、一方的に子どもを「良い子」「悪い子」と二律背反的に評価して分けてしまうからではないか」¹⁷⁾と指摘している。

以上の二人の指摘からも、いま我々に要請されているのは、子どもたちの現実感覚を理解するための、もっと子どもの日常のリアルに踏み込んだ考察であることがわかる。

4. 学級経営のシナジェティックス

シナジェティックスという方法論の有効性や意義については、すでに別の稿¹⁸⁾でふれたので、ここではエッセンスのみ紹介することにする。シナジェティックスとは、「おびたしい数のミクロの要素が協同的に振る舞ってマクロの構造を自己生成する現象を扱う方法」である。これまでの構造機能主義的なアプローチとの違いは、「ミクロの振る舞いを決定する制御者があらかじめ存在するというように考えず、多くのミクロが全体として構成する『場』の様態によってその振る舞いが決まるということ」¹⁹⁾にある。

シナジェティックスを提唱したのはハーケン²⁰⁾であるが、ここではシステムの自律的な秩序形成を動的的に捉えようとするアメリカの組織学者ワイク²¹⁾を中心とした組織理論の新たな潮流の総称として用いることにする。

学級経営に生かす視点は、次の4点である。

①学級に目標などない（組織が機能するためには、目標は必要でない）

よく学級経営の計画は、教師がどのような教育目標をもつかにかかっているなどと言われる。ところが、ワイクは、集団は共通目標をもとに形成されるという従来の説の代わりに、オルポートの集合構造の概念²²⁾を取り入れて、すべての集団は多様な目的を追求する人々のなかで、収斂がまず先に起こり、それが必要条件（共通手段）となって集団が形成される²³⁾と論じている。集団に目標は不要というわけである。こうすることで、学級集団の秩序形成を記述する上で、常に付きまってくる学級経営目標の呪縛から解放される。

②担任教師は学級の中核制御者ではない

ワイクは、集団のコントロールを成功あるいは失敗に導くのは、リーダーの行動というよりも、人々の間にある協調関係や規範のパターンであると述べている²⁴⁾。もちろん、担任教師が、意識するしないにかかわらず、子どもたちに提示する学級のルールや習慣の体系は、子ども相互の人間関係や学級風土の形成に少なからぬ影響を与えるであろう。ここで重要なのは、戦略的に学級をコントロールできるものではないという認識である。というのも、担

任の話す言葉，行動はつねに「多義性」を孕んでおり，子どもたちの解釈に つねに晒されているからである。

③学級は「過程」として捉えられるのみ

ここで言われる「過程」は，理想的な学級集団づくりのためにいくつかの 段階を設定して，学級活動を計画的に展開していく過程とは明らかに異なる。 ワイクのイメージする過程とは，「流れ」「泡沫」のようなものであり，それ を構成するのは，「相互に関与する個々人の利害であり活動である」。また， 「展開する」過程というイメージも良くない，という。なぜなら，「それは誰 がどのように展開しても到達する固定点のようなものがあるかのような感を 抱かせてしまうから」²⁵⁾である。

④「システム」は，研究者のもつ概念形式である。

研究者がどの範囲をシステムとして境界設定するかによって，対象そのもの の性質が生まれたり，消えたりする。先にも述べたように，一人の教師を ひとつの閉じたクラスの担任として捉えるか，あるいは，学年全体あるいは 学校全体の教師集団の力動的な関係のなかで捉えるかによって，その教師の もつ性質の見え方は異なってくる。ここで重要なのは，「対象そのものは何も 変化していず，変化しているのは認識する側の視点だけ」²⁶⁾なのである。

5. 事例研究

以上の視点を生かすべく事例として検討したいのは，1998年9月に，ある女子大生Aが小学校5年生の頃の自分のいじめ体験を回想して書いた手記（筆者の担当していた講義の課題として提出されたもの）²⁷⁾である。8年前の記憶を辿りながら書かれた，大学ノート43ページにわたる手記は，まるで当時の彼女の日記のようだった。読み進めるにつれて，これは，いじめ体験記というより，一人の子どもからみた1年間の学級経営の記録なのだと思った。教育学の専門用語や概念と無関係に綴られている手記は，混沌とした学級経営の姿をありのままに映し出している。以下では，これまで論じてきたシナジェティックな視

点を織り交ぜながら、この手記を部分的に引用しつつ、事例分析を試みることにしよう。

フェーズⅠ：担任教師の「変容」

組織化の過程は、2人ないしそれ以上の人々の相互に連結した個々の行動から成り立つ。他者の行動が自分に利益を与えると予期し、それがどのようにして達成されるかについて各人が類似した考えをもつとき、一連の相互連結行動が繰り返され、増幅していくことになる²⁸⁾。その結果、集合構造が生まれる。ここでは、新学期当初における男性担任教師とクラスの子どもたちの良好な関係が、音楽の授業をきっかけとして、次第に崩れていく様子が描かれている。

5年1組の担任に選ばれたのは、Y先生であった。「おはようございます。僕は、大学時代にサッカー部に所属していました。みなさんと楽しく体育をしたいと思います。」

「へえー、サッカーしていたんだ。体育・・・はりきるだろうな」

はじめのうちは、みんな仲が良かった。特に先生は、男子と仲が良く、いっしょにスポーツをしたりして、クラスはとても楽しい雰囲気だった。

しかし、その時間はあまり長くは続かなかった。5年の2学期頃には、Y先生はクラスのみんから嫌われ始めていた。

きっかけは、先生の授業だった。それが特にあらわれたのが音楽だった。「先生は体育はそこそこだが、音楽は小学生。」と、よくみんながいていた。まず、音楽の授業でピアノを弾いたことがなかった。ピアノなしでは音楽の授業にならない。そのため、ピアノを弾くのは生徒だった。ピアノを弾くメンバーは、ピアノを習っている子達だった。歌いたくてもピアノを弾かなくてはいけない。弾くのを間違えたら、みんなをストップさせてしまう。小学生にとって、授業で弾くことは、けっこうプレッシャーであった。音楽の授業のたび、自分の番が回ってこないように祈っていた。その不安や不満は、ピアノを習っている子たちだけでなく、他のみんなにも広がった。そして、次第に、音楽以外の授業にも向けられるようになった。

そのうち、みんなが爆発した。最終的には、「体育もさして上手じゃないじゃん!？」というところまで達してしまった。それからは悪循環だった。Y先生が少し良いことをしても無視され、少しでも悪いことをすると、うわさで持ちきりになった。

先生がおこっても、みんなはしらんぷり。
先生があいさつしてきても、みんなしらんぷり。
「放課後みんな残れー!!」と先生が青筋を立てて怒っているのに、誰かが「赤信号、みんなで渡れば怖くない!!」とふざけて言い始め、みんな帰っていた。

音楽の授業でピアノを弾かされることに対して、何人かの子どもが抱いた不安・不満。それらが共鳴しあって、徐々に担任教師に対する子どもたちの連結行動が形成されていく。当時、この教師は何をきっかけに、どうしてこのような事態になったのか、想像すらできなかったのではないか。そして、子どもたち自身もこのような状況を予想もしていなかったかもしれない。

フェーズⅡ：いじめのはじまり

わずかなきっかけをみつけて起こる小さな相互連結行動。それが様々な連鎖を生み出し、やがて大きなうねりとなって、学級集団を支配する秩序となる。創り出された秩序は同時に、ものごとをどのようにみるかという学級内部の環境（状況の定義）でもある。いじめが発生し、それが自分ひとりの力ではどうしようもならない構造となっていく様子がここで描かれている。

皮肉なことに、いじめっ子もいじめられっ子もリーダーグループ内に存在していた。すごい変なことだが、順繰りめぐって、いじめられっ子が交代し始めたのである。

私の記憶では、Bちゃんは1度もいじめられたことがない。今思えば、リーダーはBちゃんだったのかもしれない。でも、特に、彼女は勉強ができたり、スポーツができたり、優しい子だったわけではない。いたって普通の子だった。

いじめのはじまりは、何でもいい。ちょっと押すだけで、岩は坂道へと転がる。岩がどんどん加速していく。もう岩を止めるのは難しい。はじまりはどんなものでも小さいものである。

こうして深みにはまったいじめは、いきつくところまで行くと、そこからずっと同じ場所にとどまっている。いじめられっ子は何故自分がきらわれ始めたのか、理由もわからないまま、ひたすら手を差し伸べてくれるのを待っている。

毎日、毎日、学校が怖かった。学校に行って、またみんなからムシされる。授業であたってまちがえたりしたら、笑いもんだ。休み時間は本当にいやだった。

私にわかるくらいの声でわざと陰口をたたき、こっちをみていた。

フェーズⅢ：仲間づくりと挫折

いじめに苦しむ子どもには、学級のなかに自分の居場所がない。いじめのターゲットが、たまたまCに移っていたとき、Aは、思い切って、ある行動に出ることになる。いじめの構造は変えることができないとしても、AとCが相互連結行動をすることで、お互いの居場所を確保することができるのではないか。一人より二人のほうが心強い。だが、この試みが成功するためには、Cにとって、Aの行動が自分に利益を与えると判断してもらわなければならない。これは、ある意味で、賭である。というのも、Aの行動の成否は、Cの出方に依存しているからである²⁹⁾。

Cちゃんは苦しんでいた。それは一目瞭然だった。少なくとも大人達以外は。私はそのとき、とても悩んでいた。

その時までには、私は何度もいじめられていた。いじめられている子の気持ちは痛いほど分かる。

「このままじゃだめだ。Cちゃんがかawaiiそうだもん。それに、このままじゃ、また私がいじめられる番が回ってくる。それでは、また繰り返してはいないか。」

「私は何日も考えたあげく、Cちゃんにどうにかして話しかけようと思った。どんなことでもいい。どんな事でも、いじめられている友達にとっては救いの手だ。

話しかけることを決行した日はチャンスを逃してはいけないと思い、Cちゃんばかりをみていた。Cちゃんは授業中の時も、休みの時間のときも、トイレ以外は席を立たなかった。

「分かるよ。それじゃなくてもみんなCちゃんをいじめるスキをみているんだもん。いつも目立っているんだから、動いたりしたら何されるか分からないんだね。」

私はCちゃんがトイレに行ったのをみはからって、私もトイレに行った。

「こうなったら私もいじめられてもいい。Cちゃんと2人でいじめられるなら怖いもん。1人だったら怖いけど、2人だととつても強い。」と思った。

私は急いでCちゃんのそばに行った。

「Cちゃん・・・」

その一声でCちゃんは驚いた。Cちゃんは少しわらって「ん？」

と言った。Cちゃんの顔や声の様子から本当に話かけて良かったと思った。

「あのね・・・。今まで、ごめんね。」

私は涙が出そうになった。
「今まで本当にごめんね。いじめられるのは嫌だって知ってたよ。ムシされるのは、怖かって知ってたよ。なのに、こんな事してごめんね。」
私は、勇気をもってとにかく自分の気持ちを伝えた。勝手だが、自分の気持ちを伝えただけで、とっても満足していた。
Cちゃんは、「うん、いいよ。私だって、Aと同じだもん。今までいじめてたもん。」と小さな声でいった。
私は心のなかでこう思った。
「明日、またトイレでCちゃんに話しかけよう。毎日、毎日話していっぱいいっぱいCちゃんを喜ばせよう。」

その日の晩は、Cちゃんの夢を見た。Cちゃんと学校の帰り道、とっても楽しそうだった。2人で馬鹿やったり、新しい発見などをした。楽しい夢だった。
目覚めのよかった私は、元気よく学校へ行った。でも、学校に行くと、元気がすぐ消えた。

昨日みた夢は、現実にならずに、夢のまま私の心のなかに入り浸ったままになってしまった。私は、・・・
また、いじめられっ子になった。

Cちゃんとひきかえに、何事もなかったように、また私はみんなから無視され始めた。今までも何度もみんなに無視され続けていたけれど、やっぱり無視されると、こころが痛んだ。無視されることに慣れる人間なんていない。一番ショックだったのは、CちゃんがBちゃんといじわるそうに、私のことをみて笑っているのを見たときだった。

「Cちゃん・・・。きみはなんでこんなことを続けようと思ったの？昨日の『ごめんね』は何だったの？」

フェーズⅣ：教師が無力であるという意味

よく、荒れているクラスの担任教師は、子どもたちから「なめられた状態」にあると形容されることがある。これはシステム論で言えば、教師の有する必要多様性 (requisite variety) が子どものそれを下回っていることを意味する。必要多様性の法則とは、「環境の多様性に抗してシステム自らを制御しようとすれば、システムはそれ以上の多様性を有さなければならない。一言でいえば、多様性を制しうるのは多様性のみである」³⁰⁾というものである。学級経営に当てはめてみると、「一人ひとりの子どもが何を考えているのか」、「子どもたち

同士の関係はどうなっているのか]、「担任教師である自分に対して子どもたちはどのような思いを抱いているのか」等について、少なくとも子どもたちの誰よりも、担任教師が一番精通しているということである。一番精通しているからと言って、その学級を制御できるというものではないが、精通していなければ、学級の制御はより一層難しくなるだろう。

学級内に起きたいじめを教師が解決することのむずかしさは、これと関係している。いじめを解決するためには、教師の介入が子どもたちの形成している認知構造や因果マップに何らかのインパクトを与え、その変容につながらなければならない。そのようにして新たな相互連結サイクルを起動させて集合構造を変化させるものでなければ、教師の介入は無に等しい。よく「問題をこじらせる」というが、それは教師の介入がかえって既存のサイクルを補強するだけになった結果によるものである。

ある日、何かのきっかけで、Y先生がホームルームの時間にこんなことを言い出した。もちろん、そのことを話すまではみんなおしゃべりばかりして、ちっとも先生の話なんて聞いてはいなかった。しかし、その時、クラスは静まり帰った。「僕はずっと分かってたぞ。Aをいじめていることを！」

私は目の前が真っ青になった。

「いじめは悪化する。」

私はその場から逃げたかった。

すぐに、みんなのいない家へ帰りたいかった。それなのに、私の気持ちをまるで分かっていてかのように、先生は話し続けた。

<先生なんかに分かってたまるか。>

<それに、もし言うとしても・・・ずっと前から知っていたなら、なぜその時に言ってくれなかったの。>

私は下をずっと見ていた。少し鼻が痛くて、手がかじかんでいる感じがした。

「そんな事をしていったい何の得になるんだ!!」

<なんの得にもならないことくらいみんな知っているよ。>

「Aをいじめる奴は僕がゆるさんぞ」

私は愕然とした。

<先生なんか誰も怖がってないんだよ。先生・・・何か勘違いしているんだね。それにね、先生。先生が私を守るなんてことを言ってしまったらそれこそおしまい

なんだよ。>

<もう少しで、もしかしたら、いじめは終わっていたかもしれない。>

なぜかと言うと、いじめが始まって、かなりの年月がたっていたからだ。前にも書いたように、私達のクラスの内じめは、うわさ話のように何日かたったら終わっていたのだ。

また、いじめの要素が増えたいま、死にかけていたものに命を吹き込んだように、またいじめがはじまるのではないか……。わたしはそう思っていた。

<やめてほしい。>

Y先生の「Aをいじめる奴は僕がゆるさんぞ」という発言は、後日子どもたちの中で話題となっていたようだが、そのことがきっかけでAが執拗ないじめを受けるということはなかったという。

手記は、その後に起きたもうひとつの「事件」も紹介しており（その際、Aは、これまでと異なる毅然とした態度で、自分の気持ちを相手の子どもに伝えている）、Aへのいじめが、その事件後、徐々に終息に向かった様子が描かれている。

6. 結びに代えて

これまでの学級経営論は、教師に学級集団という複雑なシステムを単純に合理化したような計画や、子どもたちを目標の一致や価値観の共有などを通して「まとまりある」集団に駆り立てるような計画を提示してきた。

この事例からわかることは、子どもたちは、教師が設定する「みんな仲良く」などという学級教育目標やその実現のための方法論を、すでに越えたところで生きているということである。教師たちは、従来の学級経営論に依存しながら子どもたちを再組織化していくことにエネルギーを費やすよりも、子どもの内面に起きていることや、子ども同士のリアルな関係性にもっと注意を向ける必要があるのではないだろうか。

複雑なものを複雑なままに理解する。動きのあるもの、予測のつかないもの

を、そのようなものとして理解する。制御できないものは、そのようなものとして認識する。制御できないことを教師個人のせいにも、子どもたちのせいにもしない。いつも関係のなかで理解する。

シナジェティックスに用意されている理論枠組は、言い換えれば、現実に向き合いながら何とかしてこの社会を生きようとする子どもたちの生きた姿を捉えるための理論枠組でもある。

注および参考文献

- 1) 国立教育政策研究所『「学校・学級経営の実態に関する調査」報告書』2001年10月(速報版)。
- 2) 例えば、金子も、都道府県レベルで行われた調査からも、「授業困難、学級崩壊の原因は、教師の指導力不足との指摘が多く、指導方法の改善の援助や他の教師の直接指導などの援助が試みられている」と論じている(金子保『学級崩壊・授業困難はこうして乗り越える』小学館、2001年、7頁)。また、とびたも、1999年に行われた深谷昌志を中心とする研究グループによる調査結果を引き合いに出し、「『荒れた』学級の担任教師の問題点として、小中学校に共通して『子どもの気持ちが変わっていない』『指導力がない』『叱れない』という答えがいずれも60～70%に達した」ことを述べている(とびた貞子『ストップ・ザ・学級崩壊』丸善ライブラリー、2000年、9頁)。
- 3) 方法論的個人主義とは、社会あるいは社会諸関係の分析単位を個人に求め、個人の心理や行動および個人間の相互作用などから社会あるいは社会諸関係を説明していこうとする方法的志向。(濱嶋郎ほか編『社会学小辞典』有斐閣)
- 4) 小林正幸『学級再生』講談社現代新書、2001年、95頁。
- 5) テレビ朝日「学級大崩壊」1999年1月6日放送。
- 6) たとえば、大庭も、「周囲からは区別されうる『秩序だった』まとまりが、存在するとき、その秩序だったまとまり<=システム>においては、<特定のパターン>が再生産されており、そのシステムは特定の<構造>をもつ」とし、「システムの<構造>とは、システム境界内での要素間関係の限定のされかたのパターン」であると言っている(大庭健『他者とは誰のことか—自己組織システムの倫理学—』勁草書房、1989年、168頁)。
- 7) 明石要一『学級の集団的機能を見直す』明治図書、2002年。
- 8) たとえば、生活指導研究協議会常任委員会編『学級集団づくり入門』(第二版) 明治図書、1971年など。

- 9) 明石, 前掲書, 45頁。
- 10) たとえば, 柴田義松編『特別活動—学校の活性化をめざす特別活動—』ぎょうせい, 1990年など。
- 11) 明石, 前掲書, 46頁。
- 12) たとえば, 片岡徳雄『学級集団の構造』黎明書房, 1979年など。
- 13) 明石, 前掲書, 47頁。
- 14) たとえば, 向山洋一『学級集団形成の法則と実践』明治図書, 1984年。
- 15) 明石, 前掲書, 49頁。
- 16) 諏訪哲二『学校はなぜ壊れたか』ちくま新書, 1999年, 96頁。
- 17) 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』NHKブックス, 1999年, 192頁。(また, 内藤は, 「いじめの場を生きる者たちは, 容器を共同製作・共同使用する〈祝祭〉を通じて, 集合的に成型された倫理秩序, あるいは特有の『よい』『わるい』を体得しており, それに対して, 大人の予想をはるかにうまわる自信と自負を持っている。・・・この倫理秩序に従えば, 『よい』とは, 全能感ノリに『みんな』の感情連鎖に調子をあわせて存在することである」と論じている。内藤朝雄『いじめの社会理論—その生態学的秩序の生成と解体—』柏書房, 2001年, 95頁)
- 18) 古賀野 卓「百姓一揆のシナジェティックス—美作血税一揆にみる民衆の意識と行動—」『美作女子大学・同短期大学部紀要』40号, 1995年, 17—27頁。
- 19) 同上論文, 18頁。
- 20) H. ハーケン著, 高木隆司訳『自然の造形と社会の秩序』東海大学出版会, 1985年。
- 21) Karl. E. Weick, *The Social Psychology of Organizing (second edition)*, McGraw-Hill, 1979. (遠田雄志訳『組織化の社会心理学』文眞堂, 1997年。)
- 22) ワイクは, 「組織構造」という概念を「相互連結行動の規則的パターン」と再定義し, より動態的な分析に通用するものに作り替えようとした。そのため, オルポート, ワラスらの社会心理学の成果を積極的に取り入れている。
- 23) Karl. E. Weick, op. cit., pp.90-94. (訳書, 116—118頁)
- 24) Karl. E. Weick, op. cit., p.8. (訳書, 11頁)
- 25) Karl. E. Weick, op. cit., p.44. (訳書, 58頁)
- 26) 黒石晋『システム社会学—大キサの知』ハーベスト社, 1991年, 16頁。
- 27) 1年生を対象とした「現代教育論」という授業。課題は, 授業に触発されて書いたものなら, 何でもOKというものだった。歌を作ってきた学生もいた。
- 28) Karl. E. Weick, op. cit., p91. (訳書, 117頁)
- 29) Karl. E. Weick, op. cit., p90. (訳書, 115頁)
- 30) Karl. E. Weick, op. cit., p188. (訳書, 244頁)