

「チームとしての学校」において求められる 教師の教育実践力形成

——学年集団に支えられた学級崩壊クラス担任の教育実践事例から——

The search for development of teaching practices under the “organized school as team”: From teaching practices examples by a teacher in the classroom breakdown, based on teamwork

安井 勝
YASUI Masaru

I 課題の所在

中央教育審議会は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方向について」（2015年12月21日）を答申した¹⁾。答申は、子どもを取り巻く状況の変化や学校の複雑化・困難化した課題に向き合うため、配置されている教職員に加え、多様な専門性を持つ人材（「専門スタッフ」）が学校運営に参画することにより、学校の教育力・組織力を効果的に高めていくことが不可欠である。校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を活かして能力を発揮し、子どもたちに必要な資質・能力を確実に身につけさせることができる「チームとしての学校」の確立を求めている。

先に、筆者は心理職・福祉職の学校参画という今日的課題を想定して、そのような学校下であっても、児童生徒に最も近い教師（教諭/担任）は諸学問の専門を学びつつも、教育実践においては、その結び目となって新たな実践的達成を図らなければならないと提起した²⁾。答申も、専門スタッフに任せきりにするようでは却って問題を複雑化してしまうと述べている。

ところで、答申には「チームとしての学校」が求められる背景要因として、学校が抱える課題の複雑化・多様化に加え、教員の多岐にわたる業務と教育指導に起因する過重と長時間勤務を緩和して子どもと向き合う時間を確保することや、更にアクティブラーニングの指導方法を推進する新た

な教育課程編成の必要性も挙げられている。

ここで、斎藤（2015）はOECD国際教員指導環境調査（「TALIS 2013」）の結果分析から、日本の教員は「自己効力感」「仕事への満足感」等に見る教職アイデンティティの葛藤状況にあり、加えて自己評価が諸外国に比して著しく低いことも示して、勤務状況の悪化を指摘する。それについて、教員がめざす専門性と現実の職務とのギャップが大きく、長時間勤務で専門性開発に時間が割けないことが「自分は教員としてうまくやれていない」という不安や葛藤を招く要因と推論している³⁾。

学校の在る所、子どもが居る。子どもの教育があつてこそその学校である。その自明さゆえに、「チームとしての学校」の成果を計る要は、子どもに近くで向き合う教諭の教育活動にある。「チームとしての学校」は、答申も引用する従来の「鍋ぶた型学校構造」を、いわゆる「ピラミッド型学校構造」に転換することになる。学校経営の観点から見ると、「ピラミッド型学校構造」はマネジメント層と実務層の業務明確化を意味している。教諭は児童生徒の教育を司る（学校教育法第37条）。然るに、教諭は実務層に就いて、ピラミッド構造の「実務的」土台となる。比喩的な表現をすると、三角形の頂点に対する底辺であり、ピラミッドの下層である。そこで、答申は能力主義的管理を展開する。例えば、教職員各人の能力発揮を促すために、人事評価を任用・給与・分限等の処遇に適切に反映させ、且つ、優れた教育実践成

果を上げたり、高い指導力のある教職員を顕彰する取り組みを一層推進するよう提言するのである。これでは、学校の土台内部がアイデンティティの葛藤に拘泥し、自己効力感を得がたくして一層揺れを大きくしてしまう。不安や葛藤を招く要因は、長時間勤務と専門性開発志向とのギャップからのみではない。学校に生じるこのような揺れも影響している。

その問題意識に立てば、学校構造の基盤にある子どもと教諭の接点領域に重点を据えて、彼らが教育的結びつきを強めると「チームとしての学校」は安定する訳だ。答申は、そこにチーム力を培い、人が育つ場にしようとする言及に乏しく、専ら能力発揮を精励し、人事評価と顕彰制度で意欲を喚起している。学びの場としての安定した「チームとしての学校」のために、答申の見解を超えた教育実践上の新たな努力と検討が求められる。

本研究では、答申の「チームとしての学校」の在り方と改善方向にかかわって、教師の教育実践力形成の課題に焦点を当て、自実践を研究題材に供して考察を進めたい。

II 研究課題

記録に留めてきた自実践の中で、課題考察に適用事例が1編ある。学級崩壊クラスを担当した1年間の実践記録である⁴⁾。通常の平穏な学級経営下での実践記録では、複雑化・困難化した教育課題を解決するための「チームとしての学校」のあり方を検討する論拠を明示しがたい。その学級崩壊事象は、学校教育の土台部を激しく揺らして教員を動揺させた。学級がドラスティックに機能しなくなった事例状況の中には、学校や学級の諸課題が、より明確に示されることから「チームとしての学校」のあり方を検討する好事例となる。

本実践の時期は「鍋ぶた型学校構造」期の教育実践であるが、管理職の位置が学級担任や子どもたちに近いその構造からも「チームとしての学校」運営に引き継ぐ要件が比較検討的に析出できると考えられる。それらを踏まえ、2つの研究課題を設定する。

研究課題— 1

教師の教育実践力はどのように構築されていくかを、教育実践の個別性と集団性に分析視点を置き、そこからチーム力を形成する道筋を考察する。

研究課題— 2

「チームとしての学校」において、教師の教育実践性が占める意義と教師（及び教師集団）の成長を、教育実践力の形成過程に依拠して考察する。

III 事例の概要（経過）

以下の実践記録は、1年間の足どりを経過的にまとめたものである。記述にあたっては、次のような特徴と留意点がある。

- (a) 研究としての実践上の重要な事象・内容を押さえ、事実とリアリティを保ちつつ、個人情報保護の観点から、事例経過には若干の再構成がなされている。
- (b) 本来、実践記録では個別的接近（対話）の要素が大変重要であるが、本稿の趣旨ならびに紙数制限の事情のために省略せざるを得なかった。
- (c) 先例のない体験的实践のために反省すべき失敗がある。また、実践の手応えを得たこともある。それらは成果と課題にして、<5. まとめとして>に記述する。

1. 学年集団決定の経過

そのクラスは、5年生の3学期に学級担任の休職をきっかけに「荒れ」た。まともに授業はできず、教室は無規律状態となった。すさまじい光景が繰り広げられた。喧嘩、罵声、奇声、物投げ、落書き、器物破損等々が授業の内外を問わず起きた。3階の教室の窓から身を乗り出すやら、紙吹雪を散らかすやら。教室内はうんざりする程のゴミの山状態だった。学校長が教室に入って何を話そうが全く無視された。怪我なく3学期を終らせるので精一杯だった。

春休み、年度末の反省（職員会議）では、クラス再編成はしないで、新6年（2クラス）には担任2人に加えて、T.T（副担任）を付けることを決め、いわゆる3人体制を採ることになった。新

年度の校内体制を決めるにあたって、先ずは<6年の2クラスに誰が就くか>が、学校長を始め、全教員の課題（関心事）となった。学校長にすれば、自分の言うことも聞かなくなったクラスを誰かに頼む目途はない。教師たちも何が起こるか見当のつかない、しかも身の危険すら感じてしまうクラスを担当するのは、正直なところ怖さが先に立つ。

筆者も逡巡していた。それを繰り返すうちに、【クラスには一人の担任が要る。あのクラスの子たちだって一人の教師を待っているのだ】と考えると、何かに押されるように受け持つ決意をした。2人の同僚に声をかけた。「僕にはあのクラスを持つ力も自信もない。ところで、日頃から僕は民主教育だの子どものためと言っておきながら、ここに及んで“外野”へ回ることはできない。あのクラスの担任が決まらないことには後（の人事）は何も決まらない。あのクラスにも担任は一人要る。僕が担任するから、隣のクラス担任とT.T（副担任）をお願いしたい。」2人とも同意してくれた。「3人で助け合ってやっていこう。」3人の意向を学校長に伝えに行った。学校長は、感謝と、その後の支援を約束してくれた。

先の見通しを立てられる1年ではないので、精神的に日常の記録を取ることにした。日々の出来事（逐語も含めて）や気づき・感想等を記録していき、子ども理解や方策に活かそうと考えた。

2. 閉塞状況の1学期

かくして新年度（1990年代後半）、筆者が担任で6年生がスタートした。

始業式の日、教室、貴重な「学級開き」の時間。40人のクラス、男子で着席していたのは数人だった。担任（筆者）は、自己紹介の意味で黒板に名前を書き出すと、「オーツォ」「うまく書けるかなあ、まちがうなよお！」と、野次。別の角度から、ヒューヒューと指笛が鳴る。担任は早くも苛立ってしまった。こういうスタートでは、1年間が<重い>。体感で、それを悟った。

案の定、担任はそれまでに一度も経験したことがない、凄まじい光景だった。1学期当初、出発期のクラスのサバイバルな実態は以下の様相だっ

た。*以下、児童名は仮名である。

- ・男子中心に教室を立ち歩き、廊下では遊んでいて、授業の雰囲気は全くない。
- ・教師に対しての反発とつかかり、挑発が公然化。T.T（副担任）へ本を投げつけることもある。
- ・ヤスシがクラスを暴力的に支配している。
- ・回りから嫌がらせを受けて、辛抱しているアキラが限界になると爆発。椅子やハサミを振り上げて暴れ出す。
- ・授業中だろうとお構いなしに、喧嘩、小競り合いが頻発する。
- ・箒、バケツ、扉、段ボール、学級図書、他人の学用品など、学級内外の器物が破損される。
- ・給食時間はパン・みかん・石鹸の投げ合いで、その騒然たるや凄まじい。また、男子数人によるおかずの「横取り」やデザート「隠し取り」が横行している。
- ・机や壁への落書き、学用品の散逸や紛失が日常化している。
- ・テスト、プリントは紙飛行機と紙吹雪になり、床は紙屑だらけ。その紙屑を窓から外へ構わず投げる。 - 以上 -

規則や約束を守る学校で、これほどのことができるのかと驚いた。そこには、次のような問題点や課題が見えてきた。

- i 学級機能・学習規律がクラス全体に意識化・問題化されていない。まとまろうにもどうしていいかわからない。
- ii 無秩序状態では正義は通用せず、絶望的な気分させられる。しかし、真面目に一日一日を送っている子たちもいる。
- iii <勉強がわからない・面白くない・したくない・避けたい>という否定的気分があり、学力格差が拡大する高学年ではこういう気分や心情が端緒になって「荒れ」につながっていくようだ。
- iv 子どもたちの人間関係はぎすぎすしている。ヤスシたちの横暴、アキラへのいじめや排除、弱い者への攻撃、挑戦的な喧嘩・いやがらせ、女子の沈黙…。
- v アキラとヤスシには相当長期にわたって関わらねばならない。

- vi ヤスシが率いるグループ、そして彼が頂点になっているクラスの実状について、この状態がどうにかならないかと望んでいる。
- vii ヨシキは良識派で、彼の行動は彼たちのグループを立て直す要素がある。
- viii 男女共に2、3のグループには異性への意識や自分らしさの模索が心情の内部にある。それが背伸びしたくかっこつけ>になって、勇ましすぎるところがある。
- ix 稚拙な行動をする男子グループがあり、一連の騒動を喜んで（はしゃいで）いる子がいる。

(1) 教師への反抗から

教師への反抗的な暴力、物投げ、教室閉め出し。男子グループのやりたい放題の状況、教師の注意をまともに聞かず、捲し立てる不遜な態度。担任も忍耐が切れて、怒りが爆発した。すると、「おっ、逆ギレだ！」と獲物を仕留めたように、聞こえる声でささやき合う。その素振りが教師のメンタリティにズキッと響く。担任は、<どうにもならん><なんとかせねば>の狭間で、焦りと強い緊張が続き、疲労の極限に達していた。

ある時は、アキラの爆発場面に担任が仲裁に入ると、「お前な、どっちの味方をしてんねん。教師はな、これまでの6年間で解決してくれたことは1回もあらへんのや！」。仲裁と言っても、その場のアキラの暴発を止めさせるだけ。ヤスシ達の暴力行為をこそ止めなければ、いつまでもアキラは救われぬ。『そんな仲裁が解決になるのか！』と、担任への不信感の深さにたじろいだ。アキラは教師の指導性をじいっと凝視してきたのだった。

1学期を半ば過ぎたある日の放課後。担任が放心のまま教室で机に伏せていると、ドカドカッと4、5人の男子がグローブを持って教室へなだれ込んできた。「オオッ、先生、話しようやっ！」。そう言ったのは、始業式の初日に「うまく書けるかなあ」と野次った小柄の男子だった。「帰れよ、早く」と催促しても帰らない。反発心が強い。教室の前と後ろでキャッチボールをした後は、児童机を寄せ集めてその上にあぐらを組んで雑談。

時々教師にも話を振ってくる。直情的だが、人がいい子たち。ひとしきり話し込んだ後、「あのな先生、ヤスシはクラスをしきってて、俺らはヤスシの味方みたいやろ。ホントはな、俺らはヤスシの子分でない(嫌がってる)んやで。先生(は)知ってたか？」と告げた。意外だった。そこまでは見えていなかった。大騒ぎしていた男子達の中に、外から見える姿と違う対立関係があるのを伝えて帰った。担任の落胆を子どもたちが「見舞い」に來たのだ。

《先生、しっかり（正しく）観てや！》と言いに來たのだと理解した。クラス内の対立関係は前進のバネ（契機）になる！パッと扉が開いた気がした。担任は『とにかくあきらめないで最後までいこう』と意気を取り直した。クラスの小さな前進でも、それを拾い、評価し、「クラスの花」にして、黒板上部の掲示板に掲げるのを続けていくことにした。

(2) 主な特徴的事象と背景

主な特徴的事象	事象の内容や背景
給食パニック (4月)	給食の時間、パンをちぎって投げ合う。教師が厳しく（激しく）怒ってもおさまらない。高じて、石鹸・みかん（食後のフルーツ）も飛び交う時もあった。4月に3回起きた。
アキラへの執拗ないじめ、その他の喧嘩	アキラへの執拗なからかい、挑発、喧嘩が授業内外で続く。その他にもめごとや喧嘩も頻発。クラス全体がイライラしていた。
民家の屋根瓦破損問題 (6/2～6/11)	拾い猫を無理やりプール下で飼いだした。授業をエスケープ。そのことから端を発し、プールのフェンスをたたき割り、プールの浄化槽から隣接している民間の貸し倉庫の屋根に飛び下りて、スレート瓦を4箇所割ってしまった。関係児童の事情聴取、夜間に保護者会開催。
シンジの投げた牛乳びん炸裂 (7/3)	喧嘩を止めにはいった担任の腕時計を柱に打ちつけて割ろうとする。さらに、牛乳びんを黒板めがけて投げつけて炸裂。教室中に破片が散乱。
修学旅行、臨海学校で男子、女子が部屋へ侵入	修学旅行では男子が女子の部屋へ入り、靴箱に隠れる。臨海学校では女子が男子の部屋へ入り、押し入れに隠れる。

女子グループのもつれ	6/25、26の臨海学校を前後して女子グループのもめごとが発生します。教室を出て、トイレへ入り込んだりしました。
------------	--

(3) 対策と結果

そのような実情で4、5月の学習進度は極端に遅れる見通しとなった。教科の<読み><話し合い>の学習活動は不成立。そこで、ノート・プリント学習を授業の柱に置き、5月以降は毎時ノートに点検（サイン）を入れていくようにした。

学年会では、それまでの実態を振り返り、その時点で三者懇談が必要だと話し合った。5/22～5/28の間、13名の男子と個々に保護者も交えた懇談を行った。その後の民家屋根瓦破損問題で、保護者との事後処理対策（夜間）も重なり、子どもたちは親の眼を意識して、数日間だけ教室が少し静かになった。

「クラスの花」は、6個を黒板上の壁に掲示できた。

<ul style="list-style-type: none"> ・学級開き。「さよなら」と明るいあいさつで一日を終えた。(4/8) ・学級代表が二人そろった。みんなで（*牛乳の）カンパイ！（4/15） ・だれひとりけがもなく、元気に修学旅行から帰った。(5/10) ・算数と理科でそれぞれ10分間くらい落ちついて学習した。(5/28)（*ここから、少しずつ時間がのびていく） ・社会で、はじめてビデオを2本見れた。(6/17) ・1学期最後の授業で<話し合う>学習をした。(7/18)

(4) 学年集団と担任支援

「先生、昼休みの時間だけでも職員室へ帰っておいで。」と、先生方がねぎらってくれた。職員室へ戻ると、お茶が用意され、おしぼりも置いてくれていた。教室では殆んど立ち姿勢だった。一息ついて、いざ教室へ！それは、丁度ボクシングのラウンドの合間に似ていた。『一人で奮闘しているのではない。前のめりになろうが、のけ反ろうが、仲間のサポートがある。個人の限界をすべて露わにしても、なおも支えがある。失敗しても自分であり続けられるのは、仲間の温かさやスクラムのような連帯のおかげだ。』と実感した。

落胆の底で子どもたちの励ましに会い、職場

集団で教育上の連帯に恵まれた。

それでも、担任の責任（ラウンド）が終了したわけではない。その先には2学期と3学期が待っていた。

3. 転換期の2学期

(1) 教師の子ども理解

2学期は運動会練習から始まった。出場種目や集団行動の練習では、随時どこかの部分が崩れてしまって、膨大な時間と忍耐力を要した。10月になれば変わってくれるかと願っていた期待は外れて、1学期以上に騒然となって来た。そこで、これまで一方通行だった教師と子どもたちとの関係を改めるために「心のつぶやき」（週日記）を書いて関係づくりに活かそうとした。また、授業中の「ノートの提出状況」を1ヶ月毎に各家庭に報告し、社会科ではグループ学習を取り入れることもしていった。

グループ間や個々の児童間に力関係の変化が出てきたのは見逃せないポイントだった。ヤスシのポジションはタカオと、そしてヨシキとも微妙に入れ替わっていった。女子グループの間も変化が表れた。

担任は、アキラやヤスシを始めとする個々の子どもたちへの個別的接近（対話）を強めた。子どもたちもその方法を望んでいたようだった。彼等は集団で演じる自分と、一人の自分という両面を認識できるまでに成長していた。

(2) 主な特徴的事象と背景

主な特徴的事象	事象の内容と背景
疲労と忍耐の運動会練習	9/10より練習開始。ひとつの集合、ひとつの演技に時間がかかり過ぎる。心の片隅に<本番はできる>という安易な意識があった。
運動会	児童席で菓子を食べていなかった児童7人。他学年の競技/演技中に、30人以上が食べていた。
泥だんごづくり、木の実とり	運動会後、泥だんごづくりや木の实採りが、それぞれ約10日間ずつ続く。教室まで持ち込み、床は雑然となる。この頃、授業が騒がしくなってきた。学校生活の目標を持ってなくなったためだと思われる。

ヤスシがクラスの頂点から降りる。(10/22)	10/22の体育をきっかけにヤスシは頂点（クラス支配）から降りることになった。走り高跳びで、ヤスシ-95cm、ヨシキ-110cm、タカオ-115cmとなった。ヤスシは息苦しそうに地面に仰向けにへたばっていた。ヤスシへのことばかけが必要となる。
女子の喧嘩(10/29)	10月末より顕在化。女子グループの力関係が変わりだす。この後、一部の女子の生活態度悪化が浮き上がる。
グループ内に排除の動きが発生(11月から)	男子にも女子にも、これまでのこだわり・うっ積を払うかのようにグループ内で特定の子を排除する動きが出てきた。

(3) クラス集団の質的な変化

担任は自らの教育経験からの経験則として、2学期は何らかの変化が起きる時期と捉えていた。そのクラスにも、それが当てはまった。

ひとつは男子グループ内の変化で、あと1つは女子グループ間の対立だった。

一 男子グループ内の力関係の変化 一

上の表〔(2) 主な特徴的事象と背景〕の内、<ヤスシがクラスの頂点から降りる。(10/22)>が、変化の節目になった。その日の体育、走り高跳び。バーを80cmから始めた。その辺りはわいわいにぎやか。ヤスシは、スポーツに長けた方だが100cmを2度失敗し、地面に仰向けのままで、しんどそうなジェスチュアをしていた。そこをヨシキとタカオが100cm、105cmとクリアーし、ヨシキは110cm、タカオは115cmを跳んだ。差が歴然とした。

その日の給食時、ヤスシはおかずを自分の皿に2杯分盛りつけた。担任は「取り過ぎ!」と注意した。給食当番のタカオが、ヤスシの皿におたまを差し込み、ごっそり減らしたのだが、ヤスシは文句ひとつ言わずそれに従った。この時、物理的・心理的力関係が変わったと確認した。

ヤスシはその後、ヨシキとも力関係を変えざるをえなくなった。

一 女子グループ間の対立 一

女子には4グループあった。その内、2グループがお互い牽制しつつ対立しあっていた。10/2のレクをきっかけに、かねてから女子の中では支配

的な力をもっていたヒトミへの不満（さしたる正当性はない）が吹き出し、5対5で対立。そこを機に、ヒトミに対抗するグループの3人が、女子の中で目立ち始めた。そして、何かと物議を醸し出した。

「クラスの花」が、計12個となった。

- ・順番読みを一回りできた。(9/2)
- ・水泳記録会、力を出し切ってせいっぱいの泳ぎをした。(9/4)
- ・学級会開く。学習中の約束を話し合う。(10/18)
- ・画工展の「切り絵」全員完成(11/12) —ここで計10個になった。みんなで(*牛乳の)カンパイ!—
- ・なかよし集会で高学年の姿を示す。(11/25) (1年生の心に残っている。)
- ・男女混合リレー(クラス内)、みんな元気に走った。(12/17)

4. 卒業にむけた3学期

(1) 2つの課題設定

卒業までの授業日数は50日余り。子どもたちの中にある課題はいくつも残っていたが、多くを欲張らず進めようと考えた。そこで、2つの取り組みを設定した。

- i 「生きること、学ぶこと」をテーマに、時事的な取り上げ学習をした。
 - ・長野オリンピックで500mスプリンターの清水宏保氏のコメント（幼少期の喘息を乗り越えての栄冠）を取り上げてプリントに。
 - ・「トットちゃんとトットちゃんたち」(小学館、黒柳徹子著)を抜粋し授業に使う。
 - ・「中学校時代」(岩波ジュニア)抜粋し、学習の意味を考えさせる。
- ii 3学期まで進み、卒業を迎える時期に、ここまで学習(クラス)を牽引してきた女子や男子たちの評価をクラス全体に認識させるように心がけた。
 - ・グループの中で誰が積極的になればあとに続いていくかが、担任にも周囲にも明らかになった。

(2) 主な特徴的事象と背景

主な特徴的事象	事象の内容と背景
グループ内の排除、険悪化（3月まで）	2学期からのグループ内の排除的な動きが3学期には険悪化し、はみだされた男子1名、女子1名のことで個々に対応、対策を迫られた。詳しく精査すれば、その2名それぞれがクラスに及ぼしてきた否定的な過去の言動に対して、溜まっていたうっぷんを卒業までに吐かずにおくものかという執念、仕返し意識が働いていた。この2件は2学期の10月、男子も女子も起こったグループ内外の力関係の変化によって、それまではそのグループに問題化されてなかったものが意識化され表出したのだった。心理的なくしこり>が要因なので、当事者を集めて話し合っても昔の話（出来事）ばかり持ち出すので建設的にはならなかった。
女子サチコとミカの逸脱	上記の女子1名を排除したのはサチコとミカだった。一時期、その3人は結構仲良くしていたのだが、くしこり>があったわけだ。2人は、教室では机上で胡坐をかいて尊大な態度をとったり、ふくれっ面で反抗的になったり…。保健室で騒ぐようにもなった。そうすると、さらに居場所がなくなり、帰宅後の校外での徘徊につながり、そこでの問題が発生した（その一部を担当も掌握し、保護者と連絡を取り合った）。

5. まとめとして

クラスは順調に中学校進学に向かったように見えるが、ゴタゴタは3月まで続いた。それなら、3学期も「クラスの花」は必要だったのに掲示できていない。その件が象徴しているように、3学期を最終ラウンドの心境で駆け抜けてしまった。この教育実践の不十分さと限界、大きな反省点である。

卒業して2ヶ月後、ヨシキから手紙が届いた。

「先生、元気ですか。ぼくたちが卒業してからさみしくはなっていないですか。中学では、…ちょ～仲よくやっています。6年生の友達とは小学校の時と変わらず、いつもいっしょに遊んでいます。いつか同そう会しましょう。」

その1年が無駄ではなかった。子どもたちは過去に生きるのではなく未来に向かって生きている。

教師が子どもたちの中に未来を見る－引き出す－大切さを、再び教えられた。

(1) 子ども、及び子ども集団について

この時期の日本は、バブル全盛期から長期不況の坂を下っていた。子どもたちは社会経済の波にどっぷりひたり、ひたったがゆえに子どもの育ちが傍らに置かれ、あるいは忘れられ、偏りを生み、それらの歪みが柔らかな学校空間で暴発した。

子どもたちにはハイティーン意識があって、異性への関心がそれを増長させていた。そこでは、横並びより自分を際立たせようとした。集団やグループで、どう自己表現をするかに関心を持つ。それと関連して、子どもたちには自由化志向があった。その意識は今日の社会的な風潮として定着している。そういう流れや風潮は風穴をあけてしまったクラス集団にはマイナス要素になった。子どもたちを虜にしている自由化主義を大人が改めなければならない。

騒然としたクラスだったが、「冷たい」子は誰一人おらず、それぞれに人情があった。教師は子どもたちの否定的な言動に対して、教師ゆえに嘆き、悩む。そして、子どもたち一人ひとりの可能性や良さ（ねうち）を見つけたとき、わくわくする。そして、愛おしく思う。子どもたちの「贈り物」である。疾風のクラスにかかわって、子どもと教師の間に敷かれた心の通り路が見えてきた。

(2) 教育実践のスタンス

子どもたちは、集団のルールを崩してしまい、立ち戻らせる力を回復できないでいた。そんな時の子どもたちの心は揺れていた。教師に対して反発する子どもでも、教師の本心や希望を聴きたいと求めていたと思う。この時代を生きる先達が必要だった。

担任は、数人の子どもに意識的に関わり続けてきた。そこから得た大切な実践指標はく個をつかむ>ことだった。一人ひとりには集団の中の一人だが、それのみに収まらない個人の奥深い心情がある。くつかむ>の意味は、子どもの奥深い心にくタッチ>することである。どの子どもも愛されたいし、人を信じたい。この人間的要求に触れたとき、

担任は彼らと向き合う意志を強めた。2学期のクラス集団の質的变化は、担任の子どもたちへの関わり抜きに恣意的に変化したのではない。教育実践の醍醐味は、子どもに個別的接近（対話）をする場面に多く用意されていた。

因みに、＜手のかかる子ほど可愛い＞と子育てや教育で言われているが、真にそれを言えるのは、それほどにかかわった人達である。

明記すべきは、自らの教育実践には職場同僚の温かい支えがあったことである。仲間に支えられ、見守られてこそ、その1年間が全うできた。教職員の結束は、教育労働のそれを基盤にしているも、質的には異なる要素がある。それを子どもと保護者が求めている。

(3) 保護者の支援を得て

卒業式後の春休み、保護者主催のクラス食事に招かれた。発言を求められて、クラスの担任になった経緯には3人の意志が強く反映されていたことを初めて表明した。会席に安堵観が広がり、ハンカチで目頭を拭く方もいて、1年間のお互いの苦勞が報われたようだった。

学級委員さんを始め、全員の保護者の皆さんが、担任と共に子どものために行動し、悩み、考えて下さった。そして、じっくりと見守って下さった。それをバックにして、担任はクラスを導くことができた。逆にいえば、この見守りがなければ種々の事件から全く異なった展開事態を招いていた。当時は、この貴重さに気づかず、事後に振り返ってみて、しみじみと思い知ることができた。

IV 課題考察

1. 教育実践の個別性と集団性 【研究課題－1にかかわって】

本実践事例は、実践主体である担任（筆者）が1年間の学級実践記録をもとに纏めたものである。客観的事象を実践記録にする際、実践主体と記録者が同一（ここでは筆者）である場合、実践者の心情や意思も記録表現される。そこでは実践の個別性としてストーリー化するが、実践主体のもとに事例経過を統合するものとしてのストーリーである。確かに基礎集団であるクラスには学

級担任を含めた個別性がある。同学年の隣のクラスとは、同年齢集団という共通点があるが、担任も子どもも無二の存在である。同一指導案で複数クラスが同時に教科授業をしても展開が異なってくるのは、クラス集団の個別性によって説明される。本実践は、その個別性に属する一崩壊クラスに一担任が身体を置いて、クラスの実態を把握して、課題設定、対策と取り組みを行ったものである。それだからストーリーが成立した。むしろ、ストーリーが生まれるくらいに個別の実践が保障されていた。それは実践者の主体性を尊重したことでもある。長文になったが、事例全体のストーリーからその意義が示唆される。

一方、学級崩壊に至る諸要因が作用すれば、共通して崩壊するのでもない。事例中の担任は、子どもを吸引できるカリスマ的な指導力を持たなかった。「僕はあのクラスを担当する力も自信もない」と公言したように学級崩壊克服に適わない、しかも誘因になる個人的属性があったかも知れない。その一担任がクラス運営できたのは、学年集団(3人)で常時相談し、率直にアドバイスし合い、カバーし合ってきたからである。職員室にお茶とおしぼりが用意されたのは、端的な一例である。放課後の教室掃除や、印刷物の準備・片づけまで補充してもらった。安心してヘルプを発信し、それに応えてもらった。学年集団で困難事態を対処した場合も多々あった。それらは個別の実践への集団的取り組みを意味していた。スクラムを表象させるチーム力の側面である。子どもたちは騒いで暴れて叱られ続けていてさえ、先生たちが仲良く力を合わせている姿をととても喜んでいた。一実践に個人の力とチームの力が統合されるところには安心と安定感がある。

答申が示すような「チームとしての学校」は、学校の機能面を確かに強調する。しかし、学校構造の土台部分をなす個々の教師が実践現場で創出するチーム力という、機能面だけでは計れない、重要な質的部分の把握については一般的通俗的な「連携」「協力」の域内に留まる。教育実践上の個別性と集団性の結合こそが重要である。

それに対して、マネジメント上層に経営・管理能力というパワーを集積すると、実務層に対しては

個々の能力発揮（能力主義）を要求しがちとなる。教育実践の能力発揮と主体性発揮には差異がある。答申が、「集団」という用語を使用しないのも、そのような意味合いに関連しているからだろうか。全文中に一箇所も見当たらない。「チーム学校」との用語もない。「チームとしての学校」とは、専ら教員にチームの一員として学校マネジメントに参画することを求める学校なのである。

その教職観と学校マネジメントの発想が、近年の教科指導を始めとする教育活動のスタンダード化（標準化）を企図させている。スタンダード（standard）は、他に規格の意味もある。そこには「教育工場」⁵⁾が想起される。

本研究は、学級崩壊事例を題材にして、看過されているチーム力に視点を置いた。教育実践における主体性を担保する個別性と集団性の統合、及び実践上の連帯という集団の主体的実践を支える高い観念をチーム力に見定めることになった。

2. 教育実践力形成の思想 【研究課題－2にかかわって】

「チームとしての学校」構想の原形を辿ると、教育改革国民会議報告（2000,12,22）「教育を変える17の提案」の内、＜新しい時代に新しい学校づくりを＞に行きつく。そこには、既に組織マネジメント確立や外部専門家の活用（相談）が唱えられ、統率された学校像が明示されていた。それに従えば、統制されたトップダウンの組織運営構想が「チームとしての学校」概念の本質の意味である。それは、学校組織に分業体制を敷き、教員の業務については「教えること」「学力をつけること」を本務化して、その限りでの専門性を求めるものである。果たして、学校構成員各自が専門業務を専念していけば、その総和として学校組織全体の成果が上がり、教育力が向上したことになるだろうか。

学校教師は、もともと組織的に働いているから、＜チームで働くこと＞を内包させた「チームとしての学校」制度論に対して、正面切った反対論は見渡せない。しかしながら、安藤（2016）は、この制度論が「教師にとっては非プロフェSSION化を助長する改革動向に正しく沿ったものであ

る」と把握し、方法を間違えれば、「単純労働として教育業務に従事する、現在よりも専門職意識が希薄で非自律的・非主体的な教師が量産されることにもつながりかねない」⁶⁾と警告している。つまり、安藤は教師の規格化を懸念しているのである。

本論考は、安藤の問題意識を受けて、「チームとしての学校」において、チーム力を基盤にした教師の教育実践力形成と成長を推し進め、また、そこにある教職像を豊かにしていく実践的提起と位置づけたい。

答申が要望している教職員定数の充実について言及するならば、何よりも児童生徒が基礎的学習生活空間（教室）に押し込まれている状況を改善する学級定数の縮小が確かな方策となる。それは、教師の子どもへの個別的接近（対話）を促す客観的条件整備につながり、子どもの安心感と教師の自己効力感を広めていく。

ともあれ、子どもと直接に係わる場面（接点）に教育的愛情と情熱を生み出す源泉がある。「チームとしての学校」において、教師が処遇や顕彰を超えた教育実践上の自己効力感を充たす必要性を考えるにあたり、教育実践自体を通して教育力量を形成していく姿に視座を設けてみる。

答申が教員の実践力形成を論じると異なり、教師自身が実践力量を論じ合う時、実践力量を「積む」とか、実践力量を「深める」、実践（力量）を「広める」という語彙を用いて表現している場合が多い。それに依拠して概念化すると、実践力の形成過程には蓄積過程、深化過程、拡大過程の3側面が考えられる。

先に、筆者は【高める・深める・広める】実践イメージを統合して、教育実践力形成における形成過程と機能・内容を構造化していた（表1）⁷⁾。

表1に照らしつつチーム力の位置と意義を構造的に検討してみると、教師の教育実践力を問うとき、ともすれば教育課程指導を主とする蓄積過程（【高める】）に焦点が寄せられるが、教師が子ども理解を通じて人間的成長を遂げる深化過程（【深める】）を結び合わせることで教師の実践力量は奥行きを増す。＜人は人によって人になる＞のは、子どもと教師に共通している。さらには、実践力

表1 教育実践力形成における実践イメージと実践力形成過程

実践イメージ	実践力形成過程	実践力形成の機能と主な内容
高める	蓄積過程	PDCAサイクル（P:plan D:do C:check A:action） 教育課程指導：教科指導、学習指導、特別活動指導等
深める	深化過程	DRIサイクル（D:dialogue R:response I:introspection） 子ども（人間）理解：生徒指導、教育相談、学級指導等
広める	拡大過程	CCA サイクル（C:communication C:cooperation A:autonomy） 教育集団形成：同僚性形成、校内研究、学校づくり、生徒指導等

安井作成「名古屋女子大学紀要 第61号 人文・社会編」（2015）より

形成のフィールドを充実させる拡大過程（「広める」）が必要である。教師各自の個別的力量に焦点を寄せ過ぎると、集団的実践力形成の側面が希薄になる。教育集団全体のボトムアップを推進するためには拡大過程が不可欠である。それは、教師が教育集団形成をめざしてC(communication: 伝え合い) C(cooperation: 協力) A(autonomy: 自律) によって教育実践を広めていく側面であり、全校的実践の支柱となっていく。そこに蓄積過程のP(plan; 計画)D(do; 実行) C(check; 点検) A(action; 行動) と、深化過程のD(dialogue; 対話)R(response; 応答)I(introspection; 内省) を結合すると、教育実践力形成の総体的内容となる。これらの諸概念は教育実践上の指標であるが、教育実践力が人格化されて実践的精神に移行していくとき、主体的教育実践者の人間性を論じる要件として説明できよう。畢竟、これらは教師集団のチーム力のもとに統合され、そこを基盤にして学校構造の土台が安定性を保ち、教師各人の自己効力感を広げる「チームとしての学校」の実体像が鮮明になってくる。

〔註〕

- 1) 文部科学省ホームページ「チームとしての学校の在り方と今後の改善方向について（答申）中央教育審議会」（2015年12月21日）
- 2) 安井勝「学校カウンセリングと学校ソーシャルワークの接合に関する実践的研究」『名古屋女子大学紀要 第61号 人文・社会編』名古屋女子大学2015年3月
- 3) 斎藤里美「TALIS 2013年調査にみる日本の教師と教師教育研究の課題 -学習の私事化・市場化と揺らぐ教師の専門性-」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』24号2015年 p.20-29
- 4) 事例の一部は、日本学校教育相談学会 第7回大阪府・兵庫県合同研究大会（1998）の際、タイトル「嵐の中のふたり -荒れたクラスでの教育相談機能-」として事例研

究に提出した。そこでは、＜通常ではないクラスで教育相談活動は機能するか＞という問題意識の下で、2人の子どもに焦点化して、彼等に係わった側面に照らして教育相談機能の検討をしたものである。本実践事例は、学級崩壊クラスでの1年間の実践過程の概要となる。

- 5) 「教育工場」は、鎌田慧著『教育工場の子どもたち』岩波現代文庫（2007）を意図的に採用した。それは、文言だけでなく、鎌田が指摘する「自主的な管理」という子どもを含む全構成員が管理を自主的に行う事態をも意味させている。
- 6) 安藤知子「「チーム学校」政策論と学校の現実」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』25号2016年 p.26-34、p.33
*また、学校の多職種構成化を強調し、チームとして課題解決や教育実践に取り組むことを要請する「チーム学校」政策論の組織観の特長を3点示し、①要素還元主義的個人主義、②拡張的組織観（シャドウワークの内部化）、③人格帰属の抑制を、それぞれ詳しく解説している。
- 7) (表1) は、上記2) の論文内で提起したものを、本論文考察に照らして一部を改正した。表内の各サイクルについては、マネジメント理論から導入され一般化しているPDCAだけが実践サイクルでなく、DRI サイクル、CCA サイクルもあり得ると考え、教育実践力構造に関連させて敢えて載せた。

〔追記〕

本小論への忌憚ないご批評・ご批判を頂くのは有難く、お願い申し上げます。「チームとしての学校」が、より良い学校と成るように実践・研究を深めて参ります。

筆者が、こうして実践事例を供して論考集に寄与できるのは、担任したクラスの子たちと保護者との出会いを得たからこそである。時に、子たちは（当時の年齢で）夢に登場した。『先生、ありがとうなあ。僕らのクラスに来てくれて、…』始業式の日に私を野次った彼等だった。『何を言うてるん（や）、感謝するのは先生の方だ。こうやって先生をさせてもらえて（い）るよ。』……。その都度、彼等に感謝し、実践と研修の接合を心がけて、その後の教職生活を続けている。

また、学校長を始めとした同僚の先生方や職場の仲間に、「試合終了」まで温かく見守り支えて頂いたことを忘れていない。変わらぬ教育理念を保持して、今年も歩んでいる。ここに改めて謝意を表わし、且つ、民主教育の伸展を期して擱筆する。