

学年・学級経営論の構成と課題

山梨大学 榊原 禎 宏

ここでは、学年と学級に対する経営がどのような条件と思惟から生じたのかを整理することを通じて、今日の学年・学級経営の特性を描き出す。その上で、近未来の学校における学年・学級経営のあり方について考えてみたい。

1 学年・学級制の基盤

最初に、現在の学校が学年と学級をどんな組織と設定してきたのか、その経緯を確認しておこう。

それまで個人教授が支配的であった19世紀初頭、増大する児童生徒と教員不足を背景に、イギリスではベル・ランカスター法（モニトリアル・システム）が開発された。安上がりで多数の生徒を一斉に教育できたこの方法は、効率的教授と助教を通じた生徒管理を強めるものであった。その後、教員養成制度の拡充によって生徒助教制は廃止されたが、等質的なグループ編成、分節化された教授内容に対応した教授形態は、各国での国民教育制度の整備に呼応して普及していく。

日本でも、お雇い外国人教師であったアメリカ人スコットがもたらしたのは、寺子屋の方式と断絶された一斉教授方式であった。また1872年の小学教則では、小学が上等と下等のそれぞれ1級から8級まで計16段階に区分され、6ヶ月ごとの試験を経て次に進んでいくという、学力にもとづいた等級制がとられていた。その後、1891年の「学級編成等ニ関スル規則」により、尋常小学校では全校児童が70人以上、高等小学校では60人を超える場合に複数の学級を組織すべきことが示され、学年・学級制が導入されることになる。そこでは、学級に対応した教員配置も定められており、教員一人と学級との関係が発生したのであ

る。もっとも、「二学級以上ニ編成スル場合ニ於テハ児童の学力及年齢ヲ斟酌シ学級ヲ別ツヘシ」とあるように、学級は必ずしも同一学年に対応しておらず、当時は学級編成の指標が学力から年齢への、つまり等級制 (grade) から学年制 (class) への過渡期にあったと考えられる。

この移行の背景として、岩崎は、①等級の修業期限が6ヶ月から1年とされ、進級と加齢の時間間隔が同じになったこと、②進級試験や落第を伴う等級制が、非教育的と考えられるようになったこと、③年齢の上下の秩序が社会秩序を守る上で意義があると考えられ、落第や飛び級が年齢を無視するものと非難されるようになったこと、そして就学人口の増大に伴い、学年別の学級編成が定着したことをまとめている⁽¹⁾。ちなみに、学齢と義務就学年限が一致するのは1941年の国民学校令によってであり、これにより学年と学級は、児童生徒の「発達」段階に対応した教育組織と観念されるようになった。

また、「等級制から学級制および学級を基盤とした学年制への移行が、啓蒙から教化へという小学校教育の構造転換に照応し、それを、教育実践を規定する領域という場面で表現したもの」⁽²⁾で、さらに等級制に比べて学級制が「児童一人あたりの教育コストをさげる公教育教授の合理化装置」⁽³⁾であったとの知見を援用すれば、学年・学級組織の成立は、明確な国家的教育目標の存在と、これを受けた少ない教員による多くの児童生徒への教授・管理の必要を契機にしていたと理解できる。

以上から、学年・学級制の採用は、児童生徒に対して、第一に個々に対応しうる学習から一斉教授への方向転換となったこと、第二に同一学年や学級内の社会化が重視され、日本ではとりわけ集団的統制へと具体化されたことに注目すべきだろう。

2 学級経営・学年経営の構成と接合

(1) 学級経営

では、こうした学年・学級の制度化のもとで、学年・学級の経営はどんな性格を帯びてきたのだろうか。

まず、学級経営について。堀内はこれを「学級経営」と表記し、「学校一学年レベルと区別することなく、学級レベルで『経営』を用いることは、学校の経営構造認識において混乱を招くこととなる」⁽⁴⁾と指摘する。確かに、組織の維持・発展に関わる作用としての経営という観点からは、学級経営と学校・学

年経営は次元を異にする。しかし、個別学校の経営は「自律性」が相対的に強まるとしても自己完結性が低く、くわえて基本的に非営利と非拡大の組織であるために、組織目標とその戦略をもちにくい特徴がある。そのような学校での「経営」行為を、「教育」と区分けして取り出すことは難しいのではないだろうか⁽⁵⁾。ここでは、実体として学級経営が存在することを前提に、経営行為の主体や対象に児童生徒を含めるかどうかに関わって学級「経営」の定義が幅をもつことを確認するに留める。そして以下では、「学級づくり」と称されるものを広義の学級経営と捉えてみたい。

さて、同じ対人サービス労働であっても、たとえば看護職員が個別の患者への対応を基本的な課題とするのに比べて、学校教育では常に児童生徒の個と集団の二つを視野に入れることが求められる。教育課程を構成する教科指導と生活指導（生徒指導）は、前者が個に、後者はどちらかといえば集団に焦点をあてており、これらを学級経営として統一すべきと考えられてきた。「学級経営とは、そのなかに教科指導と生活指導、別なことばでいえば、教授と訓育という学校教育の基本的な二つの機能が、相互にきりはなしがたい形で有機的に結びついて展開されている教師の統一的な日常実践形態にほかならない」⁽⁶⁾ という定義は、それを示している。

この構図⁽⁷⁾にあつては、年度単位で編成・固定される学級組織を前提とするために、生活指導が教科指導に対して基本的に優位してきた。とりわけ全科担任制を基本とする小学校において、教授効率を高めることはあくまでも学級集団としてのまとまりを維持・発展させる、少なくとも阻害しない限りで追求されるのである。たとえば、他の生徒たちより高い能力をもつ生徒は、「みんなで勉強する」ためにしばしば退屈な授業を我慢したり、「教えることでさらに学ぶ」からと、理解・習得の遅い生徒への対応を求められてきた。彼らは望ましい学級づくりに貢献する範囲で、そして学級担任教員のコントロールのもとで高く評価された。学級のまとまりを壊す可能性があるもの、あるいは教員の権威を否定しかねない行為や態度は、教育的配慮の名において排除されてきた。

反対に、教科上の目標に達していないと思われる生徒でも、教員の指導に従順で「頑張ったから」と評価されれば、病気などを除き原級留置の措置をとられることなく、学年を進級・卒業してきた。学齢と義務就学年限の一致、すなわち学校就学の年齢主義と課程主義が予定調和的に理解され、その結果、義務教育段階以降に多くの課題を「積み残し」してきたのである。これらは、児童

生徒との信頼関係づくりを第一目標にした授業を行うことがある、日本の教員に埋め込まれた「指導の文化」⁽⁸⁾を示すものともいえるだろう。

他方、生活指導においては集団的統制の方策として一元的な集団づくりが追求され、異なること、逸脱することがあまりにも問題視されてきた。「閉ざされた関係」である学級でこそ「いじめ」等の逆教育機能が生じやすいという指摘はすでになされている⁽⁹⁾。にもかかわらず、しばしば学級会のテーマに取り上げられる「仲間外れ」問題の認識枠は、共有化された目標をもつ仲間像を前提にしている。そこでは、学校により編成された人工的組織としての学級において、異なる者同士がいかに望ましく交わるかという観点が著しく乏しい⁽¹⁰⁾。年度が変わるまで学級の組み替えはまずあり得ず、学級担任の「持ち上がり」も珍しくない中で、この集団づくり志向は教員の第一の実践課題として、否定されるべくもなかったのである。「子どもたちが自分の家に遊びにやってくる」ような教員—児童生徒関係が、多くの教員に好意的に受け止められているとするならば、生活協同体的な学級経営は、教員にとっての自己実現でもある。「我がクラス」「ウチの生徒」という無邪気な教員の捉え方が、とりわけ小学校において特徴ある学級風土を生んできたのではないだろうか。

学級経営は、学級の教育目標の実現に向けた諸方策と理解されるが、以上のようにその内実は、個に照準化される教科指導と学級集団と見なされる生徒たちへの生活指導からなり、後者を前提に前者にも取り組める教員こそ、到達すべきプロと考えられてきた。しかし、「みんなで助け合って」と指導するにもかかわらず、児童生徒に学期末テストを集団的に解答させる教員がいないように、教科指導の対象はあくまでも個人で、それと同時に集団的統制を強化することは、教員だけでなく児童生徒にとっても極めてアンビバレントであり続けている。この点で、「新しい学力観」提唱以降の「関心・意欲・態度」の重視、「生きる力」「自ら学ぶ力」論の台頭は、教科指導の照準を教員—児童生徒間の相互作用的・間主観的領域へといっそう移動させるものであり、学級での教科指導と生活指導の齟齬を減らす効果をもつことにもなる。そして、より客観的性格を与えられている「学力」の低下問題が、これと同時に生じているのである。

(2) 学年経営

次に、学年経営を見てみよう。これまで、学年と学級あるいは学校と学年・

学級の関わりについては、次のような意見が出されてきた。たとえば「学級経営の推進にあたるのが学級担任である。学級の殻に閉じこもることをさけ、開かれた学級の建設に努めるべきである。学年としてのまとまりを保つことを忘れてはならない」⁽¹¹⁾、あるいは「学校経営と学年・学級経営の関連は実際的には必ずしもうまくいっていない。目標の系列、計画の系列、評価の系列がそれぞれ一貫性を保ちながら、児童・生徒に反映されているかといえば、かなりの問題が目につくのである。具体的な実践化への努力がなお相当に必要である」⁽¹²⁾ といった指摘である。

しかし、このような規範論にもかかわらず、実態が必ずしもこれに対応していないとするなら、その理由は何だろうか。その一つに考えられるのは、教員にとって授業や学級経営に代表される個業的職務が中心であり、それ以外は、「横並び」とも称される学年経営への消極的対応に留まりやすいということ、つまり、教員と学級が基本的に一対一で対応する場合、学年経営の内容は授業や行事等の進度調整をはじめとする学級間の連絡調整機能、そして学級担任を中心とした身近な同僚同士での指導助言機能に限定されがちだということである。これは、中学校の教科を軸にした対応関係でも、部分的に見られる点だろう。

全教科担任制を基本的にとる小学校ではこの傾向が支配的なため、教員は学級を中心に自分だけのフィールドを求めがちである。教務担当として学級担任を外れることは努めて敬遠されるし、T・Tのサブ役を進んで担当しようとする教員も少数派に属する。あるいは、避けるべきとされていても「学級王国」は発生するし、中学校でも学級担任が「いじめ」「学級崩壊」などの問題を一人で抱え込んでしまう例が少なくない。これらは、教育関係が再現性の高い客観的なものではなく、すぐれて主観的な対人関係として存立していること、それゆえ善しにつけ悪しきにつけ、教員と児童生徒の当事者間で問題状況が閉塞しやすいことを意味する。学年経営としては、教育指導職である学年主任が学年会ほかでリーダーシップを発揮すべきとされるが、「越権行為」の危険は常にあり、学年経営の機能は同僚関係としての連絡調整・指導助言の域を出にくい。

これらの例外に属するのが、学年全体での教育指導や研修課題の計画・実施・評価の領域である。とくに中学校では教科担任制と学年・学級経営が交差するため、学級を越えたコミュニケーション・チャンネルや意思決定がより必

要となる。生活指導や進路指導などではこの側面が強く示されるし、中学校の学年主任の重要性は小学校より格段に高い。学年＝発達段階という考えから、教育課題は学年単位でまとまりをもっており、これに対応する教職員の取り組みも共通点が多いといえる。また、同一学年のホームルームの配置、職員室での同一学年担当教員の机の配置といった物理的条件からも、それは自生的性格を帯びている⁽¹³⁾。これらの点から、学年経営を学級を越えた協働的組織としても位置づけることはできる。

それでもなお、学年一学級経営の間の自律性や協業性の一般化、あるいは学年経営固有の事象を解明しようとする試みは、あまり生産的でないだろう。なぜなら、学年のあり方は学級への分割方法によって決まるのであり、学年と学級は概念上、依存関係だからである。つまり、学年経営は学級数、学年の構成員、学年の課題等によって多様ということ。さらに、追求されるべき学年の「まとまり」についても、児童生徒の問題行動への対応、学校行事での他学年との競争、進路指導での他校との競争など、積極的な経営課題としては設定しにくい。むしろ、「出る釘は打たれる」式の協調としての連絡調整機能、あるいは「共同歩調」や「全員一致」といった辛うじて再統合させようとする規範⁽¹⁴⁾に傾斜しやすいのではないだろうか。

また、学年規模に目を転じれば、学年経営は多様でしかありえないことが明らかである。たとえば高野は、学年経営の自律性は各学校の条件や方針によって多様で、「一説によれば、学年経営が問題とされるのはせいぜい一学年四学級以上の場合とされる」⁽¹⁵⁾と述べている。1998年度の場合、1学年平均が4学級以上の学校は、公立小学校で1,353校（全体の5.8%）、公立中学校で5,395校（同51.9%）⁽¹⁶⁾である。先の説にしたがえば、小学校には学年経営の基盤がほとんどなく、中学校でも約半分に過ぎない。あるいは、適正学校規模の基準（12学級以上18学級以下）に収まらない学校はあまりに多く（小学校で68.0%、中学校で65.3%）、小規模・大規模ともに相当数あること、つまり平均的な学校規模を想定することが難しい点で特徴的である。この学校規模に対応して、学年規模も同様の傾向にあると考えてよいだろう。

以上、学年経営は学級経営と学校経営をつなぐものと位置づけられるが、その機能は学校・学年により一様でないこと、そして個業的な職務が学級や教科単位で進められる一方、学年としての共通課題については協働的側面をも有すること、を確認できる。したがって、学校一学年一学級の経営を同心円的に理

解し、その繋がりのあるべきことを強調するだけでは、単級学年またはそれ以下の学校（小学校で全体の30.9%，中学校で14.4%）を説明できないし、また学校に収斂しない課題を学年が持つ可能性⁽¹⁷⁾を見逃すことにもなる。

3 近未来の学年・学級経営

以上のことを踏まえて、最後に、近い将来の学年・学級経営の可能性について考えてみよう。

今後の学校教育に関わる変数として、①義務教育段階の教育人口の継続的減少、②財政的逼迫からする一人あたりの学校教育費の抑制、③規制緩和・地方分権の進展に伴う学校経営・公教育経営における自律的性格の強化、④そして学校に対する役割期待の変化、を想定する。仮にこれらを前提にすれば、第一に①と②から各学校規模の縮小と学校間関係への注目、第二に③と④から学年・学級に固定化されない個業一分業の進展を予想できる。

前者については、定数改善をめぐる行政施策にも左右されるが、児童生徒数が減少するにつれて学級数は縮小、学年あたりの学級数も減少する。他方、バス通学の可能性もあるが、徒歩での通学圏拡大には限界があるので、財政的合理性が主張されても学校統廃合には制約が大きい、という点から考えられる。だとすれば、まず学年規模縮小によって学年経営の基盤が弱体化し、さらに単位学校経営論のみでは学校経営論が構成しにくくなるだろう。教職員の兼務制度の拡充、児童生徒のバス等による学校間移動、施設・設備の共同利用等を含めた学校群制度が視野に入ってくるのではないだろうか。この場合、一つの学校の学級と教科組織だけで、児童生徒と教員の対応関係を説明することが難しくなる。

また後者については、各校の「特色づくり」や児童生徒の「個の尊重」論が強まる中で、習熟度別授業が拡大する。学年や学級とは異なるが「一人でなく学ぶ場」が構想されていくだろう。また、情報化に伴う技術職員の必要、司書教諭・養護教諭の拡充、あるいはスクール・カウンセラーや不登校児童生徒、多文化状況への対応のための教職員加配を予想できる。これらは、教職員の分掌の多層化・専門分化をもたらし、現在の分業制を再編することになるだろう。さらに彼らのチーム活動が進められることにより、学級・学年間を越えた職務が一般化するのではないだろうか。すでに、高校段階では単位制学校が実現、学校間連携と単位互換も進められており、従来の学年一学級経営の基盤は失わ

れつつある。

なお、学校の役割期待については、学校と学校外の教育課題が入れ替わってしまう可能性もあるが、効率的な知育が学校の責任であり続けるとすれば、国際化をはじめとした多元的社会を前提にした学校の教育活動は、二つの極を視野に入れた多様化を志向することになる。現在、ひとつの極である「落ちこぼれ」等にもっぱら注目する日本と異なり、たとえばドイツでは13年から12年への大学入学資格 (Abitur) 修得期間の短縮 (Türingen 州ほか)、基礎学校への外国語教育の導入・授業時間数の増加・才能に恵まれた児童生徒への対応 (Bayern 州ほか)、あるいは従来の日学校から終日学校 (Ganztagsschule) への改変 (Nordrhein-Westfalen 州) など、あらゆる層において学校での成果 (Leistung) を高める方向を強化している。今後日本でも「学力低下」問題が本格化すれば、その改善策はメディアの活用方法を含めた授業形態や教育活動の多様化をもたらし、それに伴って学級・学年を単位にした活動の場は減少するだろう。地球規模での競争という外部環境の変化に対応すべく、「能力に応じて」教育を保障することが、学校教育の効果と効率を高める目標のもとに推進されるのではないだろうか。

以上、おおまかな想定は一つの可能性である。その前段階として、より正確な予測と選択が問題になるだろう。しかし、前者については、分析対象の変化が速すぎるために一定程度以上の精度を期待することが難しい。また後者については、啓蒙的立場を否定できないものの、直接的には研究の主体を離れた問題である。だからこそ、そこでの研究の役割は現状を相対化する視点を提供すること、そして一つの可能性に対して示唆を試みることだろう。

さて、先に示したような状況が仮に生まれた場合、学年・学級経営は再定義され、その方略や評価の指標も従来と異なることになる。そこで問題となるのは、教員が新しい専門職性と権威をもって、児童生徒・同僚との関係を創出、受容できるかどうかだろう。行政や制度の枠組みが変わっても実際の教育活動を担うのは教員であり、そうした意味でも「教育は人なり」である。学級担任でなくともやりがいを持ち続けられる教員をどう育てるか、個々の力量に依拠しながらも T・T を超えたチーム活動のできる「開かれた」専門職をどう組織するか、これらソフト・ウェアに働きかけることが、学校経営の課題となる。

[注]

- (1) 岩崎三郎「現代学校における教授・学習組織の改善」日本教育経営学会編『講座日本の教育経営 3 教育経営と学校の組織・運営』ぎょうせい, 1987年, 217-218頁。
- (2) 笠間賢二「明治期における学級編成法—進級法との関連で—」『日本教育行政学会年報・6』1980年, 178頁。
- (3) 笠間賢二 同上, 172頁。
- (4) 堀内孜『学校経営の機能と構造』明治図書, 1985年, 70頁。
- (5) 田中は, 1823年に開校されたアメリカ最初のノーマルスクールの中心的な教科書が school-keeping と題されており, これは book-keeping (簿記・収支管理) を学校=生徒に当てはめたもので, 商品と生徒とを等価する学校経営=生徒管理を意味, すなわち両者はもともと一つだったと主張する (田中智志「教育の本態」同編『<教育>の解説』世織書房, 1999年, 60頁)。ただし, その論拠として「school は『学校』とともに『家畜・子どもの群れ』を意味していたからである」(同上) と述べている点については疑問がある。なぜなら, 群れの OE, scolu は school と「よく混乱して用いられたが, 両者は確実に無関係」と説明されているからである。Oxford English Dictionary Vol.IX p.212 および The SHORTER OED on historical principles, second Editon Vol.II p.1805。
- (6) 宮坂哲文『学級経営入門』明治図書, 1964年, 24頁。
- (7) 滝川は, このことを「学校が抱える原理的無理」と表現している。滝川一廣『家庭のなかの子ども 学校のなかの子ども』岩波書店, 1994年, 170頁。
- (8) 酒井朗「『指導の文化』と教育改革のゆくえ」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版, 1999年, 特に124-127頁。
- (9) 竹川郁雄『いじめと不登校の社会学 集団状況と同一化意識』法律文化社, 1993年, 菅野盾樹『増補版 いじめ=<学級>の人間学』新曜社, 1997年, など。
- (10) もっとも, 「みんな仲良し」の学級づくりでよいのかという反省は, 近年見られるようになっている。浅野誠『学校を変える 学級を変える』青木書店, 1996年, 第1章。
- (11) 高倉翔・高桑康雄・牧昌見編集『現代学校経営用語辞典』第一法規, 1980年, 30頁。
- (12) 高階玲治「学級経営の機能と学級担任の役割」日本教育経営学会編『教育経営と学校の組織・運営』ぎょうせい, 1987年, 184頁。
- (13) 堀内孜, 前掲書, 66頁。
- (14) 杉尾宏「教師文化の変革」吉本二郎編集代表 (講座学校学 5) 波多野久夫・青木薫編『育つ教師』第一法規, 1988年, 204頁。
- (15) 高野桂一『学校経営の科学②経営組織論』明治図書, 1980年, 443頁。

学年・学級経営論の構成と課題

- (16) 文部省『学校基本調査報告書』1998年度版より算出。以下の数値についても同様。
- (17) たとえば、中等学校の三分岐制をとっているドイツの多くの州では、中等教育修了資格 (mittelerer Schulabschluss) を得るための基幹学校修了後の第10学年や、他学校種からの編入があるギムナジウム上級段階 (第11-13学年) など、学年課題の集積と学校課題とは一致しない場合がある。