

Title	学校改革の課題：ある「困難校」における学校改革のエスノグラフィー
Author(s)	原田, 琢也
Citation	大阪大学教育学年報. 2000, 5, p. 217-231
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10564
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

学校改革の課題

—ある「困難校」における学校改革のエスノグラフィー—

原 田 琢 也

【要旨】

ここ数年学校改革が急速に進められている。これらの学校改革政策は、今まで十分に効果を発揮してきたであろうか。私は現場の教師として、これらの変化を体験してきたが、残念ながらこの問いに対しては、否定的な答えを出すよりしかたがないと思っている。

本研究は、南中学校のエスノグラフィーを通して、次のような手順に従って、学校改革に今何が求められているのかを明らかにさせようとするものである。まず第一に、学校の基底に横たわる改革されるべき「負の構造」を描出する。第二に、その構造を超克するための戦略仮説をたてる。第三に、それぞれの戦略仮説を学校現場での実践を通して検証し、それぞれの戦略仮説の成果と課題をまとめる。第四に、以上の考察から得られた知見をもとに、学校改革を成功させるために、今何が求められているのかを検討する。

1 はじめに

(1) 研究のねらい

「学級崩壊」という言葉が世間をにぎわすようになったのは、1998年の秋ごろだった。あれから約1年後、文部省は「学級崩壊」をめぐる実態調査の中間報告を発表した。「[教師の指導力不足] 7割」、このような大見出しが翌日の朝刊の一面におどった。[指導力不足]とはどういうことなのか。記事を読んでみると、「教師の学級運営に柔軟性がない」ということが「指導力不足」というように判断されていることがわかった。「柔軟性がない」ことが学級崩壊の原因となっていたことは事実だとしても、それが短絡的に教師の「指導力不足」によるものと解釈されていることには驚かされた。たしかに「柔軟性がない」ことが、個人としての教師の指導力の欠如や、パーソナリティ上の問題に起因していることもあるだろう。だが、地域や管理職、教師集団などからくる圧力の大きさや質によって、教師の「柔軟性」は大幅に影響を受けるものである。担任が諸事情を考慮し、長期的視点に立って「柔軟な指導」を行いたいと望んだとしても、学校体制がそれを許さないということはよくあることである。そういうとき学校内部では、「柔軟な指導」を行うことこそが、逆に「指導力不足」の証となってしまうことになりかねない。この逆転を可能ならしめているのが学校文化である。今回の文部省の調査結果は、学校文化の存在を全く無視したものであると言えよう。

現在文部省主導による学校改革が、急速に進められている。しかし、これらの学校改革政策は、本当にうまくいっているのだろうか。残念ながら、私は、この問いに対しては否定的な答えを出さざるを得ないと思っている。なぜなら、私は教師として学校現場に身をおきな

がら、様々な学校改革政策が学校現場に導入されるやいなや、教師の手によって形を歪められ、無化されるのを目の当たりにしてきたからである。なぜそうになってしまうのだろうか。それは決して「指導力不足」教員のためではない。教師がそのように振る舞わざるを得ない事情が、学校内部には存在するのである。学校文化の存在を考慮しない学校改革政策は、全て同様の運命をたどることになるだろう。

本研究は、次のようなプロセスをたどりながら、学校改革を成功させるために、今何が求められているかを模索しようとするものである。まず、第一に、学校の「柔軟性がない」と批判されるような状況が、どのような仕組みを通してつくりあげられているのかを検討する。第二に、学校改革は、その仕組みの克服を目指して行わるべきだと考えられるが、その仕組みを打破するために、私たちはどのような戦略をとり得るのかを検討する。第三に、それぞれの戦略を学校現場での実践を通して検証し、それぞれの戦略の成果と課題をまとめる。第四に、以上の考察から得られた知見をもとに、学校改革を成功させるために、今何が求められているのかを検討する。

ところで、本研究は、南中学校を舞台にした筆者のこれまでの諸研究を、「学校改革」をキーワードにして、一つの流れの中にまとめてみようという試みでもある。2章は、「学校文化：差別の構造」(原田 1995)、「80年代校内暴力の『終息過程』」(原田 1997c)、「なぜ学校は異質な空間なのか」(原田 1977d)などの内容の一部である。3章の(3)節は、「教育改革を阻む構造」(原田 1999c)の内容の一部である。3章の(4)節は、「『同和地区生徒』のアイデンティティ形成に関するエスノグラフィー」(原田 1997a)、「同和地区生徒のアイデンティティ問題」(原田 1999a)、「『同和校』の〈現実〉は？」(原田 1997b)、「部落問題と〈共同幻想論〉をめぐって」(原田 1998)、「アイデンティティの相対化と実体化の狭間で」(原田 1999b)などの内容の一部である。

(2) 研究の方法とフィールドの紹介

本研究は、エスノグラフィーと聞き取りによって得られたデータをもとにして進められる。エスノグラフィーは、南中学校(仮名。以下、固有名詞はすべて仮名。)における筆者の教師としての12年間に及ぶ経験に基づくものである。聞き取り調査は、生徒、卒業生、親、同僚教師などに対して、この5年間の間に行ってきたものである。

南中学校は、交通の要所として昔から栄え、現在も、新幹線、高速道路、国道といった大都市間の交通の大動脈が近くを走り抜けている地域にある。古い家並みや田畑の間に、新しいマンションや住宅、倉庫、工場などが点在する。校区には同和地区があり、地区生徒の学力・進路保障の取組などを中心とした同和教育の実践が展開されてきた。

南中学校での12年間に及ぶ筆者の経験は、実に起伏に富んだものであった。筆者が南中学校に赴任したのは1986年のことである。筆者が赴任したときには、いわゆる「管理教育」が徹底して行われており、そのおかげで学校は「落ち着いた」状況にあった。このような状況は1980年代初頭より続いていたそうだが、その前はひどく「荒れ」ていたということだ。筆者が着任したてのころは、「殺人以外は何でもあったのだ」と先輩教師からよく脅かされたものだった。このような「管理教育」の時代は着任してから約5年間続いたが、その後、学

校は改革に乗り出すことになる。「校則」が簡素化され、生徒指導の方法も「押さえつける指導」から「考えさせる指導」へと変わり、授業改善に乗り出す教科も出てきた。だが、学校の改革が進められるのと平行して、それ以上のスピードで、学校の「荒れ」は進行していった。今では、教師は補導とパトロールに追われる状況にある。

2 学校の基底にある負の構造—「管理教育の時代」(1983~1991)より

(1) 当時の南中学校の状況

1994年の3月に筆者が行った聞き取り調査で、ある卒業生の母親は、自分の子どもが中学2年生だったころのことを思い出して、次のように語ってくれた。「私はもう、子どもがはじめから言うこときかないんでね、学校からは責められるわね、先生からはいつも注意されるしね、もう本当にノイローゼになりそうでしたわ」。実はこの女性の子どもは、頭髪を茶色にしたということで担任から指導を受けていたのである。その生徒は、一度は黒く染め直してきたのだが、色がまだ茶色っぽいということで、担任の教師からさらに黒く染め直してくるように、家庭訪問で注意を受けていたのである。この親は当時を振り返って、担任の指導の「柔軟性のなさ」を非難した。だが、この担任は、いわゆる「指導力不足」教員ではなかったのだ。

筆者はこの担任が、不本意ながらこのように執拗な指導を繰り返していたことを知っている。当時、南中学校では、「早期発見・早期指導」、「服装や頭髪の乱れは心の乱れ」、「一枚岩の生徒指導」というような言葉が、あたかもスローガンのように叫ばれ、一人の例外をも出してはならないといった緊迫したムードが作りだされていた。自分のクラスから違反生徒を出してしまうということは、他の教師に迷惑をかけることであり、他の教師から、「指導力不足教員」というレッテルを差し向けられることを甘受しなければならないことであったのだ。この頃、ほぼ毎日行われていた放課後の学年打ち合わせの席で、この担任は、生徒の頭髪が真っ黒になるまで、さらしものになり続けねばならないのであった。教師集団には、目には見えないが、その集団の成員なら誰もが気づいている規制力が機能しており、そういう規制力が、この担任を執拗で硬直した指導に駆り立てるのである。

(2) 「指導」の原理

では、どのような方法で、そのような息詰まるような状況が作り出されていたのだろうか。当時行われていた指導法を5つのパートに分解し、分析してみたいと思う。

まず一つ目は「監視」である。校門指導、キャンペーン活動などは、そのための代表的な機会であるが、そういった特別な機会だけではなく、生徒は四六時中周囲の視線にさらされているものである。「制服」や名札は、そのための有効なツールである。二つ目は「細かい規則」である。たとえば当時は、女子の頭髪をくくるゴムの色まで指定している学校も珍しくなかった。「細かい規則」は、非行性・逸脱性を計るための物差しのように機能しているのである。三つ目は「見せしめ」である。他の生徒のまなざしを巧みに利用することにより、

その生徒に圧力をかけることができるとともに、同時に他の生徒に対して「あのようにはならないでおこう」と思わせることができるのである。四つ目は「内申書」である。実際に生徒の不利益になることを書く教師などほとんどいないのだが、「もしかしたら書かれる」と生徒に思わせるだけで、十分にことをなしているのである。五つ目は「理論化」である。たとえば「服装や頭髮の乱れは心の乱れ」というテーゼは、学校現場と教育学・心理学といった研究領域との共同作業の中から生み出された学問知として存在するのである。

これらの各パートは次のように、有機的に結びつき連鎖しているのである。①常に「監視」を行い、細分化された「細かい規則」という緻密な尺度をあてがい、個々の生徒の非行性を測る。②そして、その尺度の末端に位置したものを、「見せしめ」にまつりあげることにより、あるいは「内申書」によって、卒業後不利な状況が待ち受けていることをほめかすことにより、少しでも〈尺度〉の上位に位置するように促す。③しかし、その通りにならない少数の生徒は、実際には排除されていく。④他の多くの生徒は、その排除されたものを尻目に、「あのようにはなりたくない」と思うことにより、自ら主体的に指導に従うようになる。⑤そしてその生徒も「監視」を行う一員に加わりこの循環にさらに拍車をかける。⑥それぞれの過程がスムーズに流れるように、「理論」がサイドからサポートする。うまくいけば、①から⑤の循環は、永久機関のように、オートマチックに作動しながら、徐々に力を蓄え拡大していくのである。ここに見られる指導のテクニックは、まさにフーコーが『監獄の誕生』で指摘した〈ディシプリン権力〉そのものである。

(3) 背後にある構造

この権力の技術は「身体を貫く権力」であり、〈主体〉を構成する。すなわち、無意識の構造、あるいは〈ハビトゥス〉を構成するのである。ディシプリン権力は、生徒に対してだけでなく、社会全体で機能しており、当然に教師間でも機能している。教師は、管理職、他の教師、地域の人々、生徒など、多数の人々の〈まなざし〉を意識しながら学校で生活しており、その中で学校文化のハビトゥスを形成していくことになるのである。

ある教師は、インタビューに応じて次のように語ってくれた。「でも、私の根本には、生徒の服装や頭髮のことなんかどうでもいいんやでという気持ちはあるんやで。でもいったん決まってしまうと、ものすごく気になんね。…あの、もう、いらつくねや。だから根本的には、別にどうでもいいと思っていながら、規則、学校の体制に自分自身が縛られてるというの。そうなったら、スカート短いやつが気になるね、もういややね」。教師には、逸脱度を測る一定の尺度が身体化され、ハビトゥス化されていることが伺える。

一方で、中学時代に執拗に校則違反を繰り返したある卒業生は、次のように語ってくれた。「(校則違反を)一回やったら止まらへんね。やりたくなるねん。一回やって、気にいったらやってしまうねん。…あかんと思っても、やりたくなるねん。…それが何でかわからへんねん」。生徒の抵抗も、やはり半ば無意識的に行われており、ハビトゥスに基づいたプラチックであることが伺える。生徒は就学以前より地域や家庭の文化の中で育ち、一定のハビトゥスを身につけて学校に入ってくるものである。支配的文化を伝えることを目的とする学校では、常にいたるところで、文化と文化のせめぎあいが開示されており、学校文化と、個々の

生徒が家庭や地域で培ってきたハビトゥス（以下、「第一次ハビトゥス」と呼ぶ）との違いが大きければ大きいほど、教師と生徒のせめぎあいは激しくなると考えられる。

ディシプリン権力は、教師—生徒間のせめぎあいを回避し、学校文化の教え込みを効率よく成し遂げるために用いられる、教師側の戦略であったのだ。「柔軟性がない」と批判されるような状況を作り出している「負の構造」は、このような仕組で生成されていたのである。

ところで学校内部においては、学校文化と距離のある第一次ハビトゥスを身体化している子どもたちは、せめぎあいを通して徐々にグループ化していくものである。南中学校における筆者の経験では、このグループの中に同和地区生徒（以下、「地区生徒」と略記する）が入っている率が非常に高いし、また地区生徒がそのリーダーとして位置していることが多かったのである。このことは、同和地区内の文化と学校文化との間に、距離があることを示唆するものである。先行研究では、言語やコミュニケーション・パターンに違いがあることが指摘されている（たとえば西田 1990）。そうすれば、ディシプリン権力によって最も大きな被害を被るのは、同和地区生徒などマイノリティの子どもたちだということになるのである。

（4） 時代背景

1980年代後半ぐらいから、学校は徐々にディシプリン権力の使用領域を拡大してきたと思われる。なぜ、この時期からそのような現象が生じてきたのだろうか。1980年代前半、中学校では、全国的に校内暴力の嵐が吹き荒れていた。南中学校でもご多分にもれず、非常に「荒れ」た状況が続いていたことは先に述べた通りである。当時の新聞をていねいに見ていけば、学校が校内暴力を抑えるために、様々な批判を受けながらも、体罰や警察力といった〈有形力〉に頼ったことは明かである。そして、しだいに校内暴力が沈静化するにつれ、〈有形力〉は周りからの批判を回避すべく、〈目には見えない力〉であるディシプリン権力へとシフトしていったことが見えてくるのである。

（5） 学校改革のターゲット

「管理教育」の時代は、まさに「柔軟性がない指導」がまかり通っていた時代である。だが、これは数人の「指導力不足教師」の仕業でつくりあげられた状況ではなかった。学校にかかわる無数の人々の相互作用の中でつくりだされた状況である。ディシプリン権力は個人の身体を貫き、その個人をして他の個人を突き動かしているものであり、それらの過程はすべて善意で、しかも無意識裡に行われていくのである。このように考えれば、私たち教師はさながら舞台の上で踊る踊り子のようなものである。私たちがあやつる仕掛けは、舞台の下に隠されているのだ。

舞台の下の装置は、文化間の葛藤であった。しかし、文化間の葛藤そのものに問題があるわけではない。そもそも学習するということは、異文化に触れることを通して自文化を相対化し、自ら主体的に異文化を身につけていこうとすることであろう。そのことは自文化を一方向的に押しつけていくものでもなければ、自文化を捨て異文化に迎合することでもない。自文化を維持しながらも、同時に異文化をも身につけていこうとすること、すなわちパイ・カルチュラルな状態を目指すことである。そうすれば学習の場である学校において、文化間葛

藤が生じることはむしろ望ましいことであり、学校で葛藤状況が生じることそのものを、批判の対象とすることは間違いである。批判されるべきは、ディシプリン権力によって文化間の葛藤を回避し、効率よく支配的文化を教え込もうとすることにある。どのようにすれば、文化間の葛藤を超克し、ディシプリン権力に頼らずに、生徒を主体的な学習へと向かわせることができるのだろうか。

3 「負の構造」に挑む―「変革の時代」(1992～)より

(1) 学校改革に向けての仮説

1991年度ぐらいを境に、南中学校には改革の機運が高まってきた。たしかに南中学校の生徒は、服装は整っており、静かに授業を受けることができる。しかし、南中学校の卒業生は、高校に入ったとたんに、まるで堰を切ったかのように、髪の毛を染め、学校をさぼり、教師に反抗しだすという話をよく耳にした。結局、私たちは、強力な力で生徒を押さえつけ、生徒に我慢を強いてきたが、生徒の内面を変えるような指導は行なってこなかったのではないか。そのような反省の声が、聞かれることが多くなった。

この時期に南中学校が変わろうとした背景には、次のような要因が重なっていたと思われる。まず一つ目に、校長が変わったことである。新しい校長は、学校の改革に意欲的であった。二つ目に、教職員の中にも、管理的な南中学校の体質を息苦しく感じたり、教育の理念、とりわけ人権を重んじる同和教育の理念との間に矛盾を感じたりする者が増えてきたということである。三つ目に、学校が落ち着きを取り戻してから10年近くがたち、教職員の間で危機感が和らいでいたということである。四つ目に、マスコミを中心に管理教育批判が声高に叫ばれ、「子どもの権利」を尊重しようとする風潮が高まってきたことである。

このような改革ムードの中で、筆者らは、前章に描いたような「負の構造」を打破することができないものかと、様々な角度から試行錯誤を繰り返してきた。そして筆者は、そのような実践を重ねながら、この構造を乗り越えるための3つの方向性を持った戦略仮説をたてていた。

一つ目は、ハビトゥスの違いを一定ルールのもとに可視化させ、学校をとりまく様々な立場の人々が、自らのハビトゥスを相対化させることができる機会を、学校の中に計画的につくりだそうとする方向である。要するに、ディシプリン権力によって文化間葛藤を隠蔽するのではなく、逆に、それを一定のコントロールのもとに、オープンに展開するのである。二つ目は、授業改善の方向である。子どもたちを惹きつけるような授業ができたなら、子どもたちは文化の壁を乗り越えて、学習に対して興味や意欲を持つことができるかもしれない。そうなれば生徒の教師に対する抵抗は緩和され、ディシプリン権力を和らげることも可能となる。三つ目は、生徒側のアイデンティティ形成を支援する方向である。学校文化から隔たった第一次ハビトゥスを身体化している子どもたちにとって、支配的文化の押しつけは自尊感情を著しく傷つけられることとなり、教師が熱心に指導すればするほど、逆に学習意欲が削がれてしまうことにもなりかねない。生徒の自尊感情を傷つけることなく、生徒を主体

的・積極的な学習へと向かわせるためには、生徒のアイデンティティの確立を支援することが必要であると考えたのである。

以下、南中学校で筆者らが行った実践をもとに、これら3つの仮説を検証してみようと思う。

(2)「考えさせる指導」—ハビトゥスの違いを可視化する

①方向性

本来学習とは、自文化を相対化し客観化することから始まるものであろう。自文化の自明性を疑わない姿勢からは、他から学ぼうとしたり、他を理解しようとしたりする姿勢は生まれてはこない。そう考えれば、文化間の葛藤は、自文化を相対化し客観化するためには、大切な機会であるといえる。ところが、学校という場においては、ディシプリン権力を伴う文化的恣意の押しつけにより、文化間の葛藤は、「反抗」として処断され、あたかもそのような事実などないかのように扱われてしまうのである。そのように考えれば、ディシプリン権力による文化的恣意の押しつけは、生徒の側の自尊感情を損なうだけではなく、生徒が自文化を相対化し、他から学ぼうとする姿勢を形成することを妨げるものであるとさえいえるのである。従って、学校を「学びの場」へと改革していくためには、学校内で機能するディシプリン権力の機能をできる限り減じ、文化間の葛藤を可視化させていく必要があるのである。

ところがある程度の文化間の葛藤は望ましいことではあるが、それがエスカレートし、しかも無秩序に行われるとなると、教師のコントロールはきかなくなり、学校は「荒れ」、逆に生徒の学習の機会を奪われることになってしまうのである。文化間の葛藤は可視化されるべきなのだが、学校の秩序が維持されるためには、それはある一定のルールのもとに行われる必要があるのである。

②実践

南中学校の変革期によく耳にした言葉に、「考えさせる指導」という言葉があった。従来の「押さえつける指導」の反省から作り出された言葉であるが、これはまさに文化間の葛藤を意図的に可視化させるための指導戦略を含むものであった。

たとえば、生徒会活動における「校則」の見直しがその一例である。従来の「押さえつける指導」では、学校・教師の側が「校則」を定め、一方的にそれを生徒に示し、ディシプリン権力を通して集団の規範を遵守するような姿勢を生徒の内に形成しようとしていたのである。ところが「考えさせる指導」では、生徒にそれぞれの「校則」が必要であるか否かを議論させることを通して、生徒の考え方、視点、感覚、価値観などを交流させ、その過程で、自己の感覚の相対化を迫り、自治の名の下に集団の規範を遵守する姿勢を形成しようとしているのである。

また、「考えさせる指導」について振り返るとき、1996年の文化祭に行われた、生徒・教師・親の三者による「いじめ問題」に関するパネルディスカッションは、象徴的なできごとであったといえる。筆者は生徒会係としてこの取組を企画・立案し、当日もコーディネーターとして壇上に上がった。企画の趣旨は、生徒・教師・親が意見を出し合うことに

より、それぞれが自己の感覚や立場を相対化し、それぞれの立場で何ができるのかを考えてもらおうということにあった。議論は大いに盛り上がり一時間あまり意見が途絶えることはなかった。意見の中には、生徒が、教師や学校を批判的に論じたり、いじめ問題に対して消極的な姿勢を示したりと、教師が期待する「正解」以外の発言も飛び交い、一部の教師に冷や汗をかかせたりもした。

その他、教科の授業、道徳、人権学習などでも、ディベート形式の学習スタイルが多く取り入れられるようになったことも、「考えさせる指導」への変化の一例であろう。ここでは一部しか紹介できなかったが、このように様々な機会に、あえて葛藤を引き起こすような形態の指導法が試みられるようになったのである。

③成果と課題

まず成果について述べる。第一に、生徒が明るくなったということである。前章に描いた「管理教育」の時代には、緊張のあまり教師の前ではほとんど自己を表出しようとしなかった南中学校の生徒にも、徐々に子どもらしい明るさが甦り、それぞれの機会に、発言も活発に行われるようになった。第二に、次節以降に述べる「授業改善」や「マイノリティの子どもたちのアイデンティティ形成」などの実践が生まれる状況が開かれたことである。「押さえつける指導」、すなわちディシプリン権力に頼っているときには、授業を改善する必要もなければ、マイノリティの子どもたちのアイデンティティのことを考える必要すらなかったのである。それが、「考えさせる指導」へと移行し、ディシプリン権力が緩和されたとともに、生徒の異議申し立てが活発に行われるようになり、教師は授業改善に取り組んだり、マイノリティの子どもたちのアイデンティティのありように気を配らざるを得なくなったのであった。

次に課題である。生徒の明るさが甦ってきたことは、同時に新たな「荒れ」の前触れでもあった。この時期より、校則違反は急増し、学校内でアメやガムを食べたり、喫煙をしたり、授業中エスケープをしたりと、「問題行動」が増え始めたのだった。親や教師の中からは、以前の南中学校を懐かしみ、南中学校の改革路線を批判する声も聞かれるようになってきた。南中学校では、ディシプリン権力が緩和されたとともに、学校や教師に対して対抗的な勢力はまるで堰を切ったかのようになだれ込んできたのであり、いったん対抗的なエネルギーの流入を許してしまうと、教師に許された指導の手札だけでは、生徒集団をコントロールしきれなくなるのであった。そして、後は「問題行動」の事後処理に追われることになってしまうのである。

「押さえつける指導」というディシプリン権力に頼っている限り、「考えさせる指導」はできないが、「考えさせる指導」をしようと思うと、秩序の崩壊を甘受せねばならない。これは南中学校の教師が抱えているジレンマである。このジレンマから脱するには、根本的に、学校文化と個々の生徒の第一次ハビトゥスが衝突するときに生じる摩擦を減じていくしかないのである。そのためには、教師と生徒が両側から、この「負の構造」を乗り越えようとアプローチしていくことが望まれるのである。

(3) 授業改善—教師側からのアプローチ

①方向性

個人差はあるとしても、学校文化と個々の生徒の第一次ハビトゥスとの間にはいくらかの乖離があり、学校文化を押しつけようとするとき、そこには多かれ少なかれ摩擦が生じるものである。学校生活の中で、最も大きな時間とエネルギーが費やされるのは、やはり授業である。もし授業が十分に工夫され、多くの子どもたちの興味・関心を喚起し、多くの子どもたちを惹きつけるものでありえたならば、学校文化と個々の生徒の第一次ハビトゥスとの齟齬からもたらされる摩擦は、ずいぶん和らげられるに違いない。授業改善は、前章に描いた「負の構造」を乗り越えるための、教師側からのアプローチなのである。

②実践

ここでは、南中学校の英語科で取り組まれた「ティーム・ティーチングによる授業改善の取組」を紹介することにする。英語科では、1996年度半ばより、ティーム・ティーチング（以下「T・T」と略記する）が導入されてきた。T・Tの導入に際しては、当初教師間でも意見の対立があったが、話し合いを重ねる中で導入の方向で意見の一致をみた。その背後には、教師間に授業改革の必要性が共有されていたことがあると思われる。だから南中学校の英語科教師にとってのT・Tとは、単に複数教師で一つの学級を指導することを意味するだけでなく、英語科教員全員が一つのチームとして力を合わせ、共に授業をつくっていくことを意味していたのである。筆者らは、2年間に及んで市より研究委託を受け、「T・Tを通しての授業改善の取組」というテーマで実践研究を積んできた。この2年間、ほぼ毎週ミーティングをもち、夏には泊まり込みの自主研修会を開き、年に2回先進校を訪問し、公開研究授業を行ってきた。

筆者らは、T・Tを有効に機能させることによって、どんな授業が可能となるのかを模索し続けた。そして、具体的には次のような複数の方向で、授業改善に取り組んだのであった。まず第一に、教科書を使った授業をいかに楽しく効率的に行うかという方向である。新出事項導入のダイアログ、コミュニケーション活動、そして評価の方法にいたるまで様々な工夫を行なった。第二は、教科書を離れ、個々の生徒の興味や関心あるいは能力や進路目標に応じた学習を、できる限り授業の中に取り入れていこうとする方向である。1、2年生の授業では、インターネットを使って他校や外国と交流したり、ゲスト・スピーカーを招いたりといった工夫を行った。また、3年生では生徒のレベルに応じたグループ別学習を行ったりもした。第三は、異教科間のT・Tを通しての授業改善の方向である。選択授業で音楽科とタイアップし、英語の歌を中心に授業を進めたところ、生徒の意欲に後押しされて、文化祭でのミュージカル劇にまで発展したこともあった。第四は、ALT（英語指導助手）とのT・Tを通しての授業改善の方向である。できるだけALTとの連絡を密し、授業過程におけるJET（日本人英語教師）とALTの相互交渉をより多く取り入れるように工夫した。

③成果と課題

T・T導入から2年が経過した冬の英語科自主研修会で、筆者ら6名は自分たちの実践を振り返って、「T・Tの成果と課題」というテーマで座談会を開いた。その時に出された

意見は概ね次のようであった。

まず成果について、次のようなことが指摘された。第一は、新たな試みにチャレンジできたことである。第二は、指導の幅が広がったことである。第三は、同僚との関係がオープンになり、信頼関係が培われてきたことである。第四は、生徒理解が多角的になったことである。第五は、T・Tの授業だけではなく、一人で行う授業も変わってきたことである。第六は、ALTとのT・Tもやりやすくなったことである。

だが大きな課題も残された。学期末に生徒に対してアンケートを実施してみたところ、「一人の教師の授業と変わらない」あるいは「一人の教師の方がわかりやすい」と応えた生徒が、1年生で70パーセント、3年生で60パーセントに及んだのだ。生徒の意識調査には、T・Tの効果がほとんど表れていない結果となっている。

この点について座談会で話し合ってみたところ、最も強く指摘されたのは、打ち合わせのための時間が無いということであった。そして、日々の実践においては、十分な打ち合わせなしで授業に入ることもしばしばあったということである。現在の中学校では、毎日朝から夕方まで分刻みのスケジュールが組まれており、さらにそれらの日課と平行して毎日起こる「事件」に対処していくことが求められているのである。朝から夕方まで、ペアの教師と打ち合わせの機会をつくれないうことも決して珍しいことではないのだ。打ち合わせなしでいきなりT・Tの授業に入ってしまった場合、一人の教師が授業をしているときに、もう一人はせいぜい机間巡視をしたり、プリントを配布するのを手伝うのが関の山である。とてもじゃないがクリエイティブな授業とはならない。前述の生徒アンケートの結果は、このような教師側の台所事情を反映しているのだと考えられる。

南中学校の教師は、目の前の課題があまりにも大きいので、一方では、学校改革の必要性を痛感しているのだが、他方においては、それゆえに変革に必要な時間を見いだせないというジレンマを抱え込んでいかざるを得ないのである。

(4) マイノリティの子どもたちのアイデンティティ形成—生徒側からのアプローチ

①方向性

学校文化と個々の生徒の第一次ハビトゥスとの間の葛藤は、特にマイノリティの子どもたちに顕著に、また象徴的に表れてくることは先に述べた通りである。従って、学校の基底に横たわる「負の構造」を乗り越えようとするとき、マイノリティの子どもたちに焦点を当てて考えることは、マイノリティの子どもたちだけではなく、マジョリティの子どもたちの発達支援を考えていく上でも示唆的であり、有益なこととなるのである。

基底にあるのは文化間の溝であり、関係性の問題である。関係性の問題である限り、それを克服するためには、両側から乗り越えようとアプローチを試みることができるはずであるし、またそうであらねば問題を克服することはできまい。授業改善は、教師の側からのアプローチであったが、今度は生徒側からのアプローチを考えねばならないのである。

マイノリティの子どもたちに、「負の構造」を積極的・主体的に乗り越えるように仕向けるためには、マイノリティの子どもたちの「社会的立場の自覚」、すなわちアイデンティティ形成が必要であると考えられる。なぜなら、筆者は、アイデンティティに次のよう

な3つの働きがあると考えているからである。一つは、社会空間における自己の位置に関する認識という意味である。自己の位置を表す「座標」あるいは「地図」と言ってもよいかもしれない。二つは、自己を積極的に外界に働きかけるように仕向ける原動力といった意味である。「主体性」と言ってもよいかもしれない。三つは、集団を集団としてつなぎ止めていくために必要な、人と人との間の紐帯といった意味である。「帰属感」と言ってもよいかもしれない。このように考えれば、アイデンティティに、生徒が「負の構造」に挑んでいく際の足場となる可能性があることがみえてくる。

②実践

南中学校は同和地区を校区に含む学校である。学校の教育目標には、同和地区生徒に焦点を当てた教育実践を行う旨が記され、教師は、昼間の学校において地区生徒に焦点を当てた教育実践を行うだけではなく、夜間も、地域の学習センター²⁾に出向いて行って、地区生徒の学力保障・進路保障の取組を行うことになっている。そしてさらに、毎年夏には、地区生徒を対象にした校外学習が行われるのである。

1995年の夏、南中学校では、広島で、二泊三日の地区生徒を対象とした校外学習を行なった。そして一日目の夜に、同和・人権問題学習がもたれた。司会は筆者が務めていた。ビデオを見た後で、どんなことでもいいから思っていることを話してみたいと持ちかけたところ、当時2年生だったA子ら³⁾を中心に、概ね次のような内容の話がなされた。「先生たちは私たちの気持ちがわかっていない。いったいどのような気持ちで、学習センターに来ているのか。お金がもらえるから来ているだけではないのか」。夜の教師の反省会では、様々な議論が交わされた。生徒にこんなことを言わしておいていいのかという声もあったが、何人かの教師からは、生徒の同和問題に関する認識が曖昧な状況のまま放置してきた、南中学校の同和教育のあり方に対する反省の声も聞かれた。南中学校では、それまで、地区生徒の学力向上こそが同和教育そのものであるかのように受け止められていたところがあり、何のための学力向上なのか、そのことが差別の解決とどう結びつくのか、あまり議論されてはこなかったのである。従って、学習センターでの取組も、教科学習が中心であり、地区の子どもたちがなぜ学習センターに来ているのかということについて、あまり多くの時間を割いて子どもたちと話しあうことはなかったのである。

これを契機にして、A子らの学年の教師とA子らとの話し合いが繰り返され、その後、南中学校の同和教育、いや同和教育にとどまらず教育全般と、A子ら自身が、ともに変容していくことになったのである。

A子は一時期中学校の教師を恨み、学習センターに来なくなった。しかし、彼女には悩みを分かち合える友人や、彼女をしっかりと受け止めてくれる教師がいた。彼女は、友人や教師と、学習センターで、何度となく夜遅くまで話し合ったという。また、ある雨の降る日の夜遅くに、彼女が、泣きながら学校を訪れ、同和問題について話し合ったこともあったと、他の教師から聞いたこともある。本を読んだり、同和問題のことについて友人と話したり、様々な出来事が重なり、小学校時より学んできた様々な知識も動員され、地区生徒としての彼女のアイデンティティは、しだいに結晶化されていったように思われる。

そして彼女は、親しい友人からはじまり、学級全体へ、そして全市の弁論大会へと、

次々により大きな世界へとカム・アウトしていった。彼女は、同和問題はむしろ、「見せかけだけの関係をうち破るための武器」だと語ってくれたこともあった。A子らとともに同和問題について考え続けた他の地区生徒も、A子に続いて教室でカムアウトしていった。その動きは下級生にまで広がった。

③成果と課題

まず成果について述べる。A子らがカムアウトしたことで、南中学校の同和・人権問題学習は大きく変化した。従来より南中学校の教師は、なんとか生徒の感性に訴えるような同和・人権問題学習を行いたいと、熱心に教材の準備をしたり、指導案を練ったりしていたものであった。しかしいくら工夫をしても、同和・人権問題学習は、どこか空々しく他人事のような空気の中で展開され、ただ教師の熱意だけが空回りしているところもあった。それが、A子らがカムアウトしたとたんに、教室の中に、同和問題が「いま・ここ」の問題として立ち現れたのであった。

南中学校の生徒指導のあり方が、この頃から変化してきていることも、これらのできごととは無関係ではあるまい。先に述べたように「押さえつける指導」から「考えさせる指導」への移行は、生徒の表面的な変容から、生徒の内面的な変容の過程を重んじる方向への転換であった。A子らの問題提起とその後の関わりの中で、南中学校の教師は、生徒の内面、とりわけアイデンティティのありようが、教育達成に大きな影響を与えることを改めて実感したのであった。

A子自身は、勉強があまり得意な方ではなかったが、その後ねばり強く学習を続け、高校へ進学し、今でも時折学習センターに顔を出している。また、A子と一緒にカムアウトした生徒の中には、その頃に急に成績を伸ばした生徒もいた。しかし、それらのことと、アイデンティティ形成との因果関係は証明不可能である。

次に課題について述べる。まず第一に、A子らは、教師や友人との関わりを通して、自らのアイデンティティをより確かなものへと変化させていったのだが、これはどちらかといえば南中学校では希なケースである。現在のところ、地区生徒は、自らのアイデンティティを地域に求めることに関して、非常に困難な状況の中にある。「差別が見えにくくなった」と言われる今日の状況の中では、子どもばかりではなく、親までもが普段は差別を感じずに生活をしていることが多い。そういう状況の中で、地区に住んでいる生徒だけを「地区生徒」として一括りにすることは、様々な矛盾を引き起こすことになってしまうのである。第二に、A子とともに教室でカムアウトしていった生徒の中にも、その後生活が乱れ、倦怠学や学業不振に陥っていく生徒もいたということである。アイデンティティは、常に変化の過程にある。中学生の時期は、これから長く続くアイデンティティ模索の旅の始まりなのであろう。中学生の時期に、自らの生き方の拠り所となるべきアイデンティティの確立を求めることは、はじめから無理な話である。第三に、生徒のアイデンティティ形成について、今回は同和地区生徒の例を通して考察してきたが、個人主義的傾向が強まっている今日においては、地区生徒のアイデンティティだけではなく、いかなる集団的アイデンティティの形成もが危機に瀕している状況にある。学校文化の「負の構造」の前で、自己の足場を築けずたじろいでいるのは、何もマイノリティの子どもたちだけではないの

である。

第4章 結び—学校改革の課題

「学級崩壊」の原因が「柔軟性のない」ことにあるとすれば、なにゆえに「柔軟性がない」状況が生み出されているのかを真剣に考えねばならない。「指導力不足教員」というスケープゴートを作りだし、一部の教師にその責を負わせるような対策だけでは、「柔軟性がない」状況を生み出している構造は生き残り、学校は何ら変わらないのである。

そこで本稿では、第2章において、その構造を考察し、そして、第3章では、その構造を乗り越えるための仮説をたて、実際に南中学校を舞台に繰り広げられた実践を通して、それらの仮説がどのような成果と課題を残したのかを検討してきた。

結局、現実には、あるところまでは仮説通りに展開されたが、あるところから先は、仮説通りには展開されなかった。仮説通りに展開された部分は、学校を改革するために、やはり「押さえつける指導」から「考えさせる指導」への転換が図られ、ディシプリン権力が緩和されたこと。そして、「考えさせる指導」へと転換することにより、教師間に、「授業改善」や「マイノリティ生徒のアイデンティティ形成」の必要性が実感され、実践がこれら二つの方向に誘われていったことである。しかし、次のような点において、現実には仮説通りにはいかなかった。ディシプリン権力が緩和されたとともに学校の秩序が崩壊し、その結果、教師はその事後処理とそれを未然に防ぐためのパトロールに追われてしまい、次の段階である授業改善に力を注ぐことができなくなってしまったこと。さらに、生徒のアイデンティティの確立を支援しようとしても、それを確立させるための地域や社会の後ろ盾が希薄になり、教師の働きかけだけではうまくいかないということである。そういう状況の中で、生徒の対抗的な力は、教師の力では制御できないものとなっていくのであった。

学校の基底には文化間の葛藤があり、教師—生徒間の〈力〉と〈力〉のせめぎあいがある。南中学校を改革しようとするとき、生徒の対抗的な〈力〉をどのような方法で制御していくかが、大きな争点となる。しかし、南中学校の教師にとり得る戦略はもう何もないのである。あとはとにかく、毎日、パトロールと「事件」の事後処理に追われながらも、日々の雑務を処理し、学校を維持していくしか手がないのである。

学校の状況は様々である。学校改革を阻む構造は、生徒の〈力〉と教師の〈力〉とのバランスだけからは説明しきれないことは確かである。高度にルーティン化している学校文化の特性も、十分に吟味されねばならない。

しかし、南中学校と同様のジレンマを抱えている学校も多くある。そういう状況の学校にとって、たとえば、「総合学習」の導入、「指導力不足教員」の排除、「学級崩壊」を防ぐためのハンド・ブックの配布、スクール・カウンセラーの配置などの学校改革政策が、どれほどの意味を持ち得ようか。いやそれどころか、下手をすれば、新しい学校改革政策に対応することが教師の新たな負担となり、かえって教師の〈力〉の低下を招くことにすらなりかねない。今求められるのは、「有形力」にも頼らず、ディシプリン権力にも頼らずに、生徒の

〈力〉をいかにして制御するのか、そのための具体的な手だてである。本当に学校を変えるつもりならば、文部省は、何よりも先にその手だてを学校現場に提示する責務がある。

<註>

- 1) 京都新聞1999年9月14日朝刊
- 2) 学習センターは、各同和地区に設置されている教育委員会管轄の施設である。各センターに一人ずつ配置されている指導主事と、その地区を校区にもつ学校の教師らによって、「補習学級」や「進学促進ホール」などの同和施策が運営されている。内容は、教科の学習が中心であったが、それ以外に同和・人権問題学習や総合学習の要素を持つ学習も行われている。現在、地区生徒と地区外生徒の共同利用が進められている。
- 3) A子らは、筆者が担当していた学年より1学年上級の生徒である。よって筆者が直接 A子らの指導に当たるといことは希であった。

<引用・参考文献>

- Althusser, L. 1976. *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat in Position*, Edition Sociales. 柳内隆訳. 1993. 「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」文化科学高等研究院『アルチュセールの〈イデオロギー〉論』三交社.
- Bourdieu, P & J.C.Passeron. 1970. *La Reproduction* Editions de Minuit. 宮島喬訳. 1991. 『再生産』藤原書店.
- Bourdieu, P. *La distinction 1*. 石井洋二郎訳. 1990. 『ディスタクシオン1』藤原書店.
- Eagleton, T. 1991. *Ideology*, Verso. 大橋洋一訳. 1996. 『イデオロギーとは何か』平凡社.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. 田村俣訳. 1977. 『監獄の誕生』新潮社.
- Hall, S. 1990. *Cultural Identity and Diaspora Identity in Community, Culture, Difference.*, Rutherford, J. (ed.), London: Lawrence and Wishart, 1990. 小笠原博毅訳「文化的アイデンティティとディアスポラ」『現代思想』1998vol.26-4.
- 原田琢也. 1995. 「学校文化：その差別の構造」日本解放社会学会編『解放社会学研究』9：31-64.
- 原田琢也. 1997a. 「『同和地区生徒』のアイデンティティ形成に関するエスノグラフィ」日本解放社会学会編『解放社会学研究』11：49-78.
- 原田琢也. 1997b. 「『同和校』の〈現実〉は？」『こべる』52号阿吽社.
- 原田琢也. 1997c. 「80年代校内暴力の『終息過程』」永野恒雄・柿沼昌芳編著『校内暴力』批評社：175-221.
- 原田琢也. 1997d. 「なぜ学校は異質な空間なのか」永野恒雄・柿沼昌芳編著『学校という〈病い〉』批評社：40-88.
- 原田琢也. 1998. 「部落問題と〈共同幻想論〉をめぐって」『こべる』65号阿吽社.
- 原田琢也. 1999a. 「同和地区生徒のアイデンティティ問題」『大阪大学教育学年報』：33-44.
- 原田琢也. 1999b. 「アイデンティティの相対化と実体化の狭間で」『こべる』79号阿吽社.
- 原田琢也. 1999c. 「教育改革を阻む構造」『日本教育社会学会発表要旨録集』1999：125-126.
- 池田寛. 1990. 「学校文化論の課題」長尾彰・池田寛編『学校文化』東信堂：219-239.
- 稲垣恭子. 1992. 「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣：91-107.
- 加藤幸次. 1996. 『ティーム・ティーチング入門』国土社.
- 金泰泳. 1998. 「アイデンティティ・ポリティクス超克の〈戦術〉」社会学研究会編『ソシオロジ』131号.
- 古賀正義. 1993. 「学校の存立と潜在的教授学」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版：158-175.
- 宮島喬. 1994. 『文化的再生産の社会学』藤原書店.

- 西田芳正. 1990. 「地域文化と学校—ある漁村部落のフィールドノートから」長尾彰・池田寛編『学校文化』東信堂：123-146
- Sarason, S, B. 1995. *School Change* Teachers College Press.
- 杉尾宏. 1988. 『教師の日常世界』北大路書房.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour Gower*. 熊沢誠・山田潤訳. 1985. 『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房.

The Problems School Reform Policies are Facing : An Ethnography of School Reform at a Certain “ Problematic School ”

Takuya HARADA

The school reforms are promoted rapidly and extensively these days. New concepts or methods, for example, “ a new concept of competence, ” team teaching (T.T.) and “comprehensive and experiential learning,” and so on. Can we argue that these school reform policies have actually improved management and teaching in school? As a teacher who has experienced these innovations in a junior high school, I regret to say “ No! ” Because I have seen many cases in which those school reform policies have been refracted or disregarded as soon as they are incorporated into schools. Why does that happen?

This article describes the problems the school reform policies nowadays are facing by means of a fieldwork and an interview as follows. First, it describes a “negative structure” which is laid at the bottom of the school culture. Second, it proposes some strategies for overcoming the negative structure. Third, it verifies these strategies incorporated in people's practices at the school, and clarifies the bright side and the dark side of the strategies. Finally, it argues what policies will be required in order to succeed in the school reform.