

# 教室文化を塗り替える教育実践

—大川克人氏の実践を読み解く—

Educational practices converting classroom culture :  
an interpretation of OHKAWA Katsuhito's practices

越野 章史

KOSHINO Shoji

(和歌山大学教育学部)

稲井 沙依

INEI Sayo

(和歌山大学教育学部学生)

和歌山県の公立小学校教師である大川克人氏の実践の分析を通じ、Jacksonなどが指摘した教室文化の特徴を転換することが、今日子どもたちの学習意欲を喚起し、自発的で意味のある学習を組織するための重要な一方策となりうることを示す。

**Key Words** : 学校文化、教室文化、隠れたカリキュラム、子どもの発言、正答主義

## 1. 本稿の目的・方法・構成

本稿は、和歌山県日高地方において長く小学校教師を務めてきた大川克人氏（以下敬称略）の教育実践を分析し、その意味づけを試みるものである。

筆者（越野）は2004年に、和歌山県国民教育研究所の活動を中心とした教育運動に関わる中で大川の知己を得た。以来、県の教研集会など様々な場で大川の実践報告に接し、また2006年度からは直接勤務校に伺って授業を参観させていただく機会も得た。

大川は県の教育運動のリーダーの一人であり、後述の「作文の授業」を中核としたその実践<sup>1)</sup>は高く評価されている。しかし一方で筆者は、大川の実践場面での「子どもの捉え方」についてや、「どうしたらこんな作文を書ける子どもが育つのか」といった研究会などで参加者からしばしば呈される問いについて、「勘としか言いようがない」「職人芸だ」といった説明（大川自身によるものも含め）しかなされない、といった事態にも接してきた。このため、大川の実践の本質あるいは中核にあたる部分を言語化し、一般化できる形で提示することは、教育運動に研究者として関わる者の仕事であろうと考え、本稿を著すものである。無論、短期間の部分的観察により、筆者が大川の実践の全体像を掴めるわけでもなければ、それを一般化する理論的・言語的枠組みを十分に用意できているわけでもない。本稿はあくまで一つの仮説として、大川の実践の解釈を提示するものである。

本稿の執筆にあたり、筆者は大川と勤務校の厚意を得て、2012年度に1年間にわたり継続的に大川の担任する学級（6年生：児童数15名）の参与観察を行った。

前年度までにも大川の授業を参観する機会も持っていたが、単発的な観察では子どもの変化が捉えられないため、大川の実践のどのような要素によって、個々の子どもや子ども間の関係、学級全体の様子などがどう変化するのかを把握するためには継続的な観察が必要と判断した。

参与観察の概要を記す。2012年4月19日に第一回の訪問を行った後、平均的には月に2回程度、年間20回強の訪問を行った。概ね、各回の訪問では2校時～4校時にかけて授業を参観した。

観察に参加したのは筆者だけではなく、各回固定したメンバーではないが、その都度参加可能な和歌山大学教育学部教室の学生、教員も参加し、観察後に意見交流を行っている。また、観察した授業や学校行事については原則としてビデオ撮影を行い、本稿執筆にあたりあらためて検討の素材とした。

また、後述するように大川の実践の中核とも言える位置に、子どもの作文がある。大川は子どもの作文を掲載した一枚文集を毎日発行しており、ここに掲載された子どもの作文、また、「作文の授業」で取り上げられた作文も、本稿執筆の上で貴重な分析対象となった。

3月の卒業式直前の訪問時には、1年間を振り返ってのインタビューを学級の子どもたちに行った。男子を越野が、女子を稲井が担当し、子どもたちを2～3名のグループに分けてグループでの半構造化面談を行った。このインタビューについても以下で分析の素材としたい。

筆者は上記の参与観察を経て、大川の実践を言語化する上で中心となる概念として「教室文化の転換」がふさわしいのではないかと考えた。以下、本稿の構成

は、2.では大川の実践の概要を形式的に記述し、3.で実際の観察の中で見られた大川と子どもたちの相互行為の諸事実を抽出・整理する。4.において子どもの作文・インタビューから、大川の実践により彼らに生じた変化と、そのもつ意味を考察する。最後に5.では「教室文化」概念について若干の理論的整理・考察を行い、それとの関連で大川の実践の意味づけを試みる。

## 2. 大川の教育実践の形式

### ①日記・作文・一枚文集

大川は、子どもたちに毎日日記を書くよう指示している。日記はノートに綴り毎日提出され、大川は空き時間に一人ひとりの日記へのコメントを書き、下校前に子どもたちに返す。日記に書かれたことは決して無断で他者に漏らさないという約束があるが、大川が注目した内容については、「これを作文に書かないか」と子どもに働きかける。

子どもたちは、週1校時ほどをかけて作文を書く。時間が足りなければ家で書いてくることもある。時には大川がテーマを指定することもあるが、生活のなかであったことをできるだけ詳しく書くこと、事実だけでなくその際に自分の感じた気持ちを書くことが重視される。

子どもたちの書いた作文は、一枚文集に転載され、印刷・配布される。この文集は2012年度には206号まで出され、冊子にまとめられた。1日に1号を超えるペースである。毎日の朝の会で大川がこの文集を、短いコメントをはさみながら読み上げる（文集自体にも大川のコメントは載っている）。1学期には概ね1号（B4版：通常は片面、時に両面刷り。片面2,400字程度）に4人～5人の作文が載っているが、3学期になると1号に1～4人程度になっており、全体として子どもたちの書く作文が長く、詳しくなっていることがわかる。

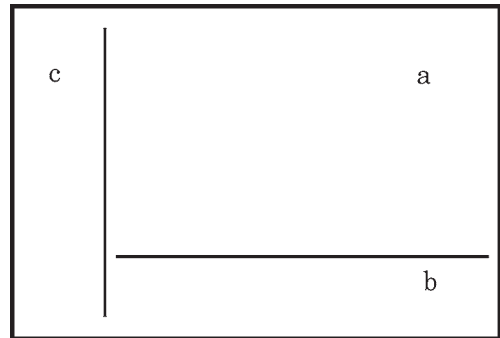
日記というプライバシーが確保される場がまずあり、そこが土台になって、作文はパブリックなものとして位置づけられている。また子どもたちにとっては、毎日必ず他の子どもたちの作文を味わう時間が確保されることになる。

### ②「作文の授業」

子どもたちの作文のうち、大川が特にその子どもの「普段見せないところ」や「その子らしいいいところ」が表現されていると判断した作品は、すぐに一枚文集には載らず、一校時を割いて「作文の授業」の教材となる。大川は毎年この「作文の授業」を実施しているが、2012年度は学級的人数が15名と例年より少なかったため、全員が一回は「作文の授業」で読まれる側となった。

「作文の授業」は図のようなプリントを使って行われる。図のa欄には作文の本文が3つ程度の部分に区切って載せられている。プリントが配布されるまで、

扱われる作文の作者以外は、誰の作文が扱われるのかわらされていない。そのため子どもたちは「作文の授業」がある日は「今日は誰の作文だろう」と期待を膨らませている。



図：「作文の授業」時のプリント

まず本文を作者が一人で音読する。次に全員で音読した後、5分程度の時間をとって、各自がb欄に作者への質問を書いていく。この時大川は子どもたちがどんな質問を書いているかを見ながら、場合によっては助言や励まし、より深い質問になるような示唆を与えている。例えば1学期（5月11日）に、男子と女子の関係がまだよそよそしいと考えていた大川は、男子のリーダー格の一人でありながら比較的女子とも話ができる拓也の「作文の授業」時には、主として女子に質問を多く書かせることを意識して回っていた。

質問を一通り書き終えたら、作文の段落ごとに各自が作者に質問し、作者が答えていく。プリントの質問欄に書かなかったことでも、やりとりを聞いている中で浮かんだ質問も出してよいことになっている。この時間の子ども同士のやりとりが盛り上がった時には、複数の子どもが一斉に発言するような場面もあらわれるが、大川はすぐには統制せず、子ども同士のやりとりを楽しんでいるように見えることも多い。2006年度に「作文の授業」を参観した際には、参観者の一人であった大学生が「思ったより私語が多いのに驚いた」という感想を述べていたが、子どもたちの発言が作文の内容への質問から逸れているわけではなく、「私語」と捉えるのは適切ではないだろう。

大川はその日読まれる作文のうち、子どもたちに掘り下げて考えてほしい部分にあらかじめ「目星をつけて」いる。その部分に関わる質問が子どもから出ると、「それよ、そこをちょっとみんなで考えてみよう」などと言い、黒板に考えるべきことを板書する。多くは、作者の気持ちを書かれているよりも深く問う内容になっており、「○○ちゃん自身も気づいてないかもしれない、その思いをみんなで考えてあげて」と促す。

質問への答えと、考えるべきテーマについての意見が一通り出終えた後、図のc欄に一人ひとりが作文と授業への感想を書き（作者は授業への感想を書く）、プリントから切り離してc欄を提出し、a欄とb欄は自分のファイルに綴じる。大川はc欄の内容を一枚文集

にまとめ、自らのコメントと作文の本文も付して、子どもたちに配布する。

### ③通常の教科指導の特徴

参観できた範囲での大川の授業実践の特徴を整理すると、以下ようになる。

#### a. 「できない子」を中心とした授業

特に算数の時間に顕著にあらわれていた特徴である。1学期当初の学力テストの結果、学級の子どもの学力が例年の6年生よりも低く、特に算数で既習内容を十分に理解できていない子が多いことがわかった。大川は特に算数の学力に不安のある7名の子どもを特定し、4月の段階で子どもたち全員に向けて7名の名前を明らかにした上で「これから算数はこの7人を中心にしかやらんぞ」と宣言し、比較的できている子どもにはその7人に積極的に助力することを要求している。また、学級内では飛び抜けて学力の高い美沙について、「美沙ちゃんに答えてもらうのは最後」としている。

#### b. 民間教育運動の成果の活用と独自教材

数教協・歴教協などが構築してきた方法がある程度活用している。そのため、教科書に依存する度合いは低い。

算数でも、特につまづく子が多いと予想される分数の割り算などで、教科書ではまず「真分数÷整数」が扱われるのだが、数教協の提唱にしたがい、「帯分数÷整数」から教える<sup>2)</sup>。そのために独自教材（プリント）をつくり、わからないままの子どもが出ないように丁寧に指導している。

社会科では日本の歴史を学習していたが、主教材として大川自らが作成したプリントを使っている。前任校勤務時に歴史上の時期区分と各時期の特徴として教えるべき内容を整理し、学校が所在する地域の史料を自ら3年がかりで調査収集して作成したプリント集がもとになっている。現任校に着任してから、地域が異なるために新たに地域史料を調査し、教材を整理し直した。これらのプリントの特徴としては、ある時期における地域のありようが描かれている絵画、文書など史料そのものの提示が中心になっており、社会科の時間にはこれらの史料から子どもたち自身がグループ作業で「この絵から分かることは何か」「なぜこのような文書が出されたのか」などを考え、その時期の社会のありようと結びつけて理解していく。教科書はその時期の特徴を掴む上での参考程度に扱われている。

また国語においても、教科書の教材はかなりの早足で進み、新出漢字や重要語句を押さえる程度で済ませるものもある。これによって余った時間を作り出し、そこで独自教材を投入している。詩「教室はまちがうところだ」(まきた・しんじ)、「同和教育における授業と教材研究会」が選定した文学教材「はぐるま」から「だから わるい」(オセーエワ)、「すみれ島」(今西祐行)、「あとかくしの雪」(木下順二)などが扱われた。

### ④自治的な活動

子どもたち自身が意見を出し合い、話し合い、方針も内容も決めていくという活動も、大川の学級では大切にされている。修学旅行や音楽会など、学年(=学級)単独での決めごともあるが、学校全体が児童会によって企画・運営される行事を大切にしているため、6年生は児童会のリーダーとして全校行事の企画・運営にもあたることになる。

学校目標は「自主・自立」という多くの学校で見られるものだが、この学校ではそれが空文になってはいない。実際に子どもたちに考えさせ決めさせることを積み重ねる中で、子どもたち自身が「自主・自立」とはどういうことかをつかみ、実践していつている。10月に行われた児童会役員選挙の際、6年生の候補者は「自主・自立」の中身を、「自分たちで考え、自分たちで決め、自分たちで実行すること」と見事に表現し、それを公約とした。

## 3. 参与観察から

ここでは、参与観察のなかで見られた子どもたちの様子、発言、大川とのコミュニケーションなどについて、論点を分けて記述・分析を行う。

### ①日記・作文と一枚文集の教育的意味

日記が私的なものであり、作文が公的な意味を与えられているという点は既述したが、この二重構造によって「私」の圏域と「公」の圏域が連続させられている点は重ねて指摘しておきたい。

その上で、私を含み混んだ公的なものとしての作文が毎日取り上げられ、皆で読まれることの意味は大きい。一人ひとりに特徴的な「その人らしさ」が日々確認され、共有されていくことは、学級の成員一人ひとりの固有性、交換不可能性が公的に承認されていくことでもある。

大川は朝の会における一枚文集の朗読を重要なものとし、子どもたちにもそのことを伝えている。筆者らが参観したある日、全校集会で朝が慌ただしく、朝の会の時間がとれなかった日があった。教室に戻り算数の時間が始まった時、大川は「朝の会やってなかったな。算数やってる場合とちゃうぞ。あすかちゃん呼んできて(あすかは算数の時間は特別支援学級に通級している)」と言ってクラス全員を揃え、文集を読んだ。

11月1日の4校時、国語の時間に、各自がつくってきた川柳を品評しあう時間が設けられた。一人3～4編の川柳をつくってきたものを、大川が一枚文集の号外として印刷し全員に配布した。一人ひとりの作品を皆で読んだ後に、好きな作品を皆が挙げ、どこがいいかを話し合った。

翔は、国語・社会科などの学力が低く、母親の過干渉もあって6年生にしては頼りないと見られている子どもである。筆者から見てもどこか掴みがたく頼りな

い印象の子どもだったし、大川も彼の育ちや言葉の未発達についてかなり心配していた。特攻隊の悲劇を描いた「すみれ島」を読んだ初発の感想として、「毎日のように飛行機を見れるんだな。すごいな」と書いた子どもである。

ところがこの日、翔がつくった川柳「まんげつはどこからみても まんまるだ」が学級の皆の人気を集めた。大川が「これがいいのか。なんでこれがいいの?」と聞くと、異口同音に「翔くんらしい」という言葉がもれる。

決して弁が立ったり利発であるとは評価されない翔という一人の子どもの「よさ」として、素朴な感性と表現力が、彼に特有のものとして認められ、評価されている。筆者にはこの時間の後、翔がぐんぐんと自信をつけ、授業時の発言も増えていったように見えた。学級の子どもたち皆が、他者の作品を作者の固有性と関連づけて読む実践を積み重ねていった先に、こうした相互承認の関係性が成立していったものと捉えられる。

## ②「作文の授業」

毎日の一枚文集の読みあわせに比して、年間一人1回ずつ行われた「作文の授業」は、やはり特別な場として子どもに意識されていたようである。授業後の全員の感想を記した一枚文集には、作者である子どもの多くが「どんな質問がくるか、質問にちゃんと答えられるか、とても緊張した」ことを書いている。いわば自分の作文が取り上げられる回は、彼らにとって「ハレ」の場となっていることがわかる。

本稿における分析視角からこの授業の特徴として挙げたいことは、ここでは「正答」を知っているのが教師ではないことである。読み手である子どもたちから出される多くの質問に対し、教師は「正答」を知らない。第一次的に「正答」を知っているのは作者である。作者authorは作品の解釈について権威をもつ存在authorityであり、彼女／彼による答えがまずは必然的に尊重されなければならない。

しかし、さらに興味深いことは、少なくない場面において作者自身も「正答」を明確に語れないことである。例えば作品のなかで何か「楽しかった」経験が書かれている時、大川はしばしばその「楽しかった中身」を考えるよう指示している。「なぜ楽しかったのか」「どのように楽しかったのか」を問われてもしかし、作者は多くの場合に明確に答えられない。そこで子どもたちが皆で、作文に書かれている叙述や作者の通常の人となりなどを参考にしながら、また時には自分に置き換えながら、そうした「気持ちの中身」を推測し言い当てようとする。ここでは「正答」を追求するという実践自体が棚上げされ、多様な「仮説」を提示し合う実践へと教室の活動自体が変化している<sup>3)</sup>。authorityは教室の子どもたち全体へと分散する。こうした活動の中で、作者自身が自分の「気づかなかった思い」の可能性に遡及的に気づくということが起こる。

美沙が「作文の授業」で取り上げられたのは学年末も近い2月14日だった。学力面で飛び抜けている彼女は、親の方針もあって県立中高一貫校を受験している。美沙の作文は、学級みなどで取り組んでいる縄とびについてのもので、「1級」になるためにがんばっている、というものだった。「なぜそんなに1級になりたいんですか」という質問に、美沙は「みんな1級だから」と答えるが、大川が「ちょっと待って、みんな1級か? 1級になった人手をあげて」と言うと、実際には4人しか1級には達していないことがわかる。ここから、4人だけなのに「みんな1級だから」と言う美沙の心情を皆で考える、という展開になり、「誰にも負けたくない」「勉強が一番だから、縄とびでも一番になりたいのでは」などの意見が出される。

授業後の感想で美沙自身は「私が一番印象に残っているのは、私が「みんなが…」と言ったところだ。私の口ぐせで、その中に「負けたくない」って思いがあるんだなと分かった。私もそうかもなと思った。けど、少しいやな気分だった。」と率直に記している。自らのなかにあった、競争において上位でなければならないという気持ちを相対化し、そうした気持ちがあることを認めた上で一定の距離をおいて考えることができていた。

「作文の授業」における上記のような学びの構造のなかには、自分たちとの関わりが感じられない〈問い〉への、外部の権威から与えられる〈正答〉によって構成される授業とは本質的に異なる学びが仕組まれている。自分自身の事柄そのものから〈問い〉が立ち上がり、まずはauthorの〈答え〉が尊重され、しかしそれが行き詰まる時にauthorityは教室の皆のものとなる。作者だけでなく読み手である子どもたちも「自分だったらどう感じるか」「それはどうしてか」を考えざるを得ず、結果として彼ら自身の中で自己と他者についての認識・洞察がより深みをもったものとなっていく。こうした学びを真正authenticな学びの一つの型として位置づけることは不当ではないだろう<sup>4)</sup>。

学校の教育課程のなかにこのような学びが位置づくことにより、通常教科における学びもまた、子どもたちにとって意味のある〈問い〉と〈答え〉の構造であることが、何より子どもたち自身によって、求められることになっていくのではないだろうか。

## ③教科学習の脱私事化

学習とその成果は、今日では個人に属する私的な事柄と見なされることが多い。だが、大川の実践においてはこうした学習観を転換し、学習を共同的なものに組み替え、他者の学習の過程と成果にお互いが関心をもって関与する文化が醸成されているように見受けられた。

まず、大川自身が「できない子」を中心と位置づけ、そのことを学級に宣言することによって「全員がわかる」ことが目標として明示される。次いで、授業内で小グループでの議論や意見の出し合いが位置づけられ、

教え合いも奨励されることで、具体的な学習活動が共同の活動として展開される。こうした実践のなかで、学年のかなり早い時期のうちに既に、子どもたちにとって学習は私事ではなくなっていく。

筆者にとって新鮮だった取り組みに、単元の終了時に理解度・定着度を確認するために行われるテストの採点がある。休み時間に子どもたちのいる教室で、「さっきのテストの丸つけするぞー」と宣言し、大川は採点を始める。子どもたちは（休み時間なので全員ではないが）大川の机をとりまき、自分以外の結果も含めて、固唾をのんで見守っている。

廣菜は4月当初、学級の中でもっとも算数の学力が低いと考えられていた一人である。本人の算数への苦手意識も強かったが、述べてきたような大川の授業方針と日記でのやりとりによって励まされ、「がんばればわかるようになるかも知れない」と思うようになる。5月はじめに行われた算数の最初の単元（線対称・点対称）のテストとその採点について、廣菜は作文に書いている。

「先生がテストの丸つけをしているのを男の子が見ていたから、私も見に行きました。みんながいい点を取っていたから、「悪かったらどうしよう」とか、ずっと思っていました。／私のテストの紙がきて、順番に先生が丸をつけていきました。最後の一つに丸をして、全部合っていて、100点でした。100点なんて、算数で取ったことがなかったから、私はわくわくして、とびはねてしまいました。」

そして、この時採点を見ていた男子の一人である喜一は、次のように書いている。

「大川先生が算数のテストの丸つけをやっていたから、みんなよって見ていた。そしたら、最初の方の子が90点以上だって、廣菜ちゃんも「算数ではじめて100点取った」と言って、喜んでた。ぼくは「たぶん、100点取れる」と思って見ていたら、ほんまに100点だった。／6年になってはじめての算数テストが100点を取れてよかった。そして何よりも、みんなが90点以上だったのがうれしかった。」

学習を私事とみなし、テストの結果を、それに基づいて個人が評価され選別される数値と捉えるならば、そのような意味でのテストの結果はプライバシーに関わる情報だろう。そのような認識が蔓延しているからこそ、おそらく、テストの採点を衆人環視の中で行うといった実践は、子どもたちのプライバシーを侵害し、特に「できない」子を傷つけるものとして忌避されるだろう。しかし、こうした認識そのものの前提である私事としての学習観こそを問題視するならば、大川の実践のもつ意味は違った見え方をしてくる。大川の学級において、一人の子どもが「できない」「わからない」ことは、皆が関心を払い関与すべき事柄である。仮に上記の事例で廣菜の点数が低かったとしても、それは廣菜個人の問題だけではなく、廣菜を理解へと導けなかった大川自身と学級の問題でもある。

#### ④正答主義の克服

「わからない」「できない」ことが、隠すべき私事ではなく、学級の公的な関心事になることにはもう一つの意味がある。それは、正答を言わなければならない、誤答を言うことは避けるべき失敗である、という認識（以下「正答主義」と表記する）を克服することである。

4月下旬に大川の学級では「教室はまちがうところだ」という詩を読む。1校時だけの「投げ込み」的な扱いではあるが、子どもたちの感想は「みんなが安心して手をあげられる学級にしたいなあ」「安心して手をあげて、安心してまちがえようと思った」「先生だけがしゃべって、生徒は答ええないなんておかしい。でも、ぼくたちのクラスと同じような気がする。だから、もっと意見の出せるクラスにしたい」「まちがったってワラッたり、ばかにしたりおこったり、そんなものはおりゃせん」がよかった。教室って、まちがうところなんだなあ「今までは、安心して手をあげていなかった」といったことが綴られ、全ての子がこの詩の主張を支持していることが確認されている。

この詩を読んだ後、ただちに誤答を怖れる傾向が払拭されたわけではない。しかし、言わば学級全体の確認事項として「間違っても大丈夫な教室がいい」ことが確認されていることの意味は大きい。

1月の理科の時間。天秤を用いて、支点からの距離と作用点にかかる重さの関係を発見する授業が行われた。班ごとに天秤と錘を使った試行をした後、大川が全体に「重さと距離の関係、どんな時につりあう？」と発問する。

しばらく発言が出ないが、翔が挙手し、自分の前にあった天秤を実際に操作しながら答える。「こっちは距離が5で、重さが2だから、合わせて7。反対は距離が2で重さが5だから、やっぱり7。」

この答えを聞いた大川は、にっこりと笑いながら翔の近くに行き、翔を見ながら同じ天秤を操作する。距離2・重さ3と距離3・重さ2の組み合わせなど、翔の説（加算説）が破綻しないケースを3通りほど試した後、「次が大事や」と言って、距離5・重さ2と距離1・重さ10の場合を示してみせる。子どもたちは大川の操作を無言で注視している。

おそらく子どもたちの中には、翔の答えが誤答であることを知っている者も複数いたはずであるが、性急に口を出す者はいない。大川自身も、すぐに翔の加算説を否定するのではなく、時間をかけて加算説が破綻しないケースを示した上で、最後に加算説では説明できないケースを示している。このプロセスは、翔の誤答が正答にいたるプロセスとしてきわめて大切に扱われていることを示している。

加算説では説明できない事例を示したまま、大川は「さあ、わかる人。ええとこまで気いついたんや、翔は。あとちょっと、誰か」と他の子どもの発言を促している。

「作文の授業」では「正答」が子どもたちの側にあ

るのだが、教科の授業では正答に性急に至ることではなく、そこに至るプロセスが重視されており、プロセスとしての誤答はむしろ重要な発言として肯定的に受け止められる。こうした実践を通じて、子どもたちは誤答を怖れずに発言することを学ぶ。そこでは誤答を言うことが、自分をも含めた学級の皆が正答にたどり着くための重要な一步であることが認識され、学級には子どもたちの発言の自由が存在することになるのである。

#### ⑤自治活動

学級のなかで子どもたちが話し合いをする際、大川は興味深い介入の仕方をする。5月の学級会では、修学旅行の持ち物を子どもたちが話し合っていた。その際子どもたちからは「ゲーム機」や「マンガ」といった発言はなかったのだが、概ね話し合いが終わる頃になって、自分の机で仕事をしていた大川が「ゲームは持って行かんでええんか。マンガは？」と言い出す。子どもたちは虚を突かれたようになり、大川に「持って行ってもいいの？」と尋ねるが、大川は「話し合っただけで決めて」とだけ答える。結局ゲーム機もマンガも持って行ってよいことになり、使って良い場面についてのルールが作られたのだが、これは「通常のルール」の範囲を子どもたちが自ら想定してその範囲内でものを考えていたことに対し、大川の側からその枠を超えることを促したシーンである。自治的に決められる物事の範囲をあらかじめ制限することはない、と示すことで、子どもたちにはより広い領域が「自分たちで決められる（決めなければならない）こと」として開けていった。

#### 4. 子どもたちの作文と語りから

以上述べてきたような大川の実践は、子どもたち自身によってどのように受け止められたのだろうか。また、1年間を通じた自らの成長を、子どもたちはどのように認識しているか。実践の記述・分析の最後に、年度末近くに書かれた子どもたちの作文とインタビューでの語りをとりあげる。

子どもたちが年度末に書いた「卒業論文」には、6年間の小学校生活での思い出が綴られている。入学時から時系列で綴っているものもあるが、6年生時のできごとに大きくスペースを割いているものも多い。市のバスケットボール大会、修学旅行、文化祭、運動会などの行事が語られる頻度が高いが、「勉強」に言及している作文も複数ある。廣菜もその一人だ。

「私は、六年生になって印象に残っていること、勉強とかをふくめて、いろいろな思い出があります。一つ目は、勉強です。私は、算数が本当にダメでおこられたりしました。みんなに遅れないように、家で勉強したりしました。ちょっとずつ努力してがんばっていると、テストの点もよくなりました。私は、分数の約分が難しかったです。でも、なれてくると、できるよう

になりました。私は、その時「できるって、いいなあ」と思いました。…六年生になって、勉強が楽しいなあと思いました。」

算数が苦手で、できないと思いついていた廣菜だが、決して他の子どもと比べてできるようになったわけではない。しかしその彼女に「勉強」のことを「一つ目」の思い出として語らせ、「勉強が楽しい」と感じさせるに至っている。

学級での発言について書いているものも複数ある。

美沙は、前述のように成績は飛び抜けているが、性格的にはおとなしく内気なところもあり、本来学級内で積極的に発言するタイプではなかったようだ。大川の学級では、算数の時間などは意図的に「最後に発言する」役を割り振られたが、それは一方では前述のように「できない子」の理解を大切にするためでありながら、他方で逆に美沙自身の発言の機会を位置づけ、発言を促す結果にもなっていたのではないか。美沙自身が次のように綴っている。

「私は、ほとんどずっとだまっていた。けど、だんだん少しずつ言えるようになってきた。意見を言うには、とても勇気がいった。意見を言えるようになって嬉しいし、もやもやがめっちゃスッキリした。今でも、意見を言えたとき、モヤモヤがパッととれている。少し意見を言えるようになっただけで、学校が前より楽しくなったと思う。」

中学年から勉強が苦手になり、手を挙げる時に「きん張」するようになり、時に何も言えなくなってしまっていた翔は、次のように書いた。

「(大川の自分への厳しさを書いた後に)でも、楽しいこともたくさんある。それは、自由にもものを言える。自由に動ける。そんな「自由」が増えて、だんだん、今までのきん張感がとれてきた。先生がだれだってしゃべれるようになってきた。」

翔の言う「自由にもものを言える」ことは、前述した作文を通じて自己の固有性が学級で承認されたことと、正答主義の克服による部分が大きいだろう。

インタビューの中では、次のような語りが印象的だった。

まず、子どもたちにとって大川は「教師らしくない」教師と受け取られている。

「他の先生とは違うこと(作文の授業とか、社会のプリントとか)するから楽しい(修)」「先生、アホ?他の先生はしないような、やったらあかんやろ、っていうことするから、おかしい(翔)」

子どもたちの中にある「教師らしい」教師のイメージからずれていることは、次章で述べるような「教室文化」を維持するのが通常の教師のイメージであると捉えれば頷けるものである。

喜一は、一般的な教師と大川の違いについて、より分析的に語ってくれた。

「(学級の)一人のことで何かあったら、普通の先生だったら先生とその一人で話すんやけど、大川先生は学級全体で話をするから、みんなの意見とか聞ける

から、ほんまにいい先生やと思う。(以前に担任だった教師が嫌いだったのは) 授業ね、手をあげるのが2、3人しかいなかったんだけど、その2、3人しかあてなかったんよ、手を挙げる子しか。そんなとも嫌いだったし、勉強しても周りの子を見やんと、「できたな」と思ったらすぐ進んじゃうから、そんなとも嫌いで。(大川先生は違う?) うん。全然違う。」

学習の進め方において、「できない子を中心にする」「皆がわかることをめざす」といった大川の方向性が、子どもたち自身によっても支持されていることがわかる。

また、子どもたちは大川が担任になる以前から「怖い」先生であるという印象をもっており、「5年生の時も、隣からすごい怒鳴り声が聞こえてきたり、でっかいしゃみが聞こえたりして、担任になったら嫌だなあと思っていた(翔)」という。だが実際に大川の学級を経験して、「やっぱり怖いけど、楽しい」と多くの子どもが語っていた。大川はどんな時に怒ると思うかを聞くと、「分かっているのに手え挙げん時」「意見があんまり出ない時」といったように、子どもたち自身の発言が萎縮しているような場面で「怒る」という子と、「クラスがバラバラになったとき、自分たちでできなかったときに怒られる」という答があった。一人一人の発言に基づいて、自分たちのことは自分たちで話し合っていて決めていくという大川の学級像を子どもたちも理解していることがわかる。

学級での発言のあり方について、翔は次のように語った。

「(大川の学級は) 自由。なんでも勝手にしゃべれる。手え挙げやんとしゃべるとか。」

また、拓也は特に作文の授業を楽しかったとした上で、その理由を次のように語った。「友だちとかと、(通常の) 授業中だったら喋れやんけど、作文の授業だったら友だちとたくさん喋れるから、よかった。」

ここには、教室での発言は教師によるものが主であり、子どもの発言は教師が規律するという従来の教室文化を転換したことが、翔のような子どもの発言を促し力をつける契機になっていること、また、作文の授業が教師からの「教え」ではなく、子ども同士のコミュニケーションを通じた「学び」として成立していることが、子どもたちの言葉で語られていると捉えたい。

次に、自治的な活動についてである。後期の児童会長を務めた真也は次のように語っている。

「自分らで決めるのは大変だったけど、今までの先生は自分らで決められない時に入ってきて決めてくれて、それはだから、自分らの意見ではなかったんよ。大川先生は自分らで決めろって言って、自分らでやらのだったら、やめとけみたいな感じだったから、どうしても考えなあかんところがあったから、大分それで考えられるようになりました。」「僕らでちゃんと決めて、先生に「これやりたい」とか「あんなことしたい」って言いに行ったら、ちゃんとついて来てくれた。そこがよかった。」

女子のインタビューでは、「楽しかった」として行事が多く挙げられた。中でも、ダンスやバスケ、運動会など、一度困難にぶつかって、それを学級で協力して乗り越え、成功に導いたというものが全員からでてきた。失敗を乗り越えることで彼女たち自身の自信につながったことが印象に残っているのだろう。6年生の1年間で彼女たちは幾度となく困難に立ち向かい、それを乗り越えてきた。その都度、自分たちで考えて、自分たちで行動しなければいけないことを学んできたのであろう。

子どもたちにとって「困難」と感じられることに突き当たらせながら、たとえば行事そのものを成功させるために安易に手助けをすることなく、彼女/彼らがそれを乗り越えるのを見守る。「どうしたいか」を決めて、方法について頼ってきた時には手助けをする。こうした大川の姿勢は子どもたちにも伝わっており、そのことが自らの成長につながったと理解されている。「この1年間で成長したと思うことは?」という問いに、優は「頭がよくなった。脳が鍛えられた。」と答えてくれたのだが、その内実は、「先生に言われる前に自分で動けるようになった」ことであり、「自分らしさを出」し、「自分たちで考え、行動できるようにな」ったことであった。

発言の意欲と力を目に見えて伸ばした翔は、6年生のある日、「自分を変えようと思った」と言う。また、算数が苦手だった廣葉は、「どうして6年生になって算数ががんばろうという気になったの?」と聞くと、とても悩んだ末に「…なんかがんばれた。」と答えてくれた。二人とも、自分が「変わろう」と思えた背景、「ががんばれた」背景を言語的に表現するには至っていないが、大川と子どもたちが教室を、「自由に発言することの出来る空間」「間違ってもいいと思える空間」としていったからこそ、のびのびと発言し、考え、かしこくなろうという意欲、かしこくなれるという希望が取り戻されたのではないだろうか。

## 5. 教室文化の桎梏を超えて

…先生はとにかく先生なんだから尊敬しろって、そう教え込まれた。そういうことって一生ずっと影響するのよ。だって、自分にたいする自信ってものを失わされてしまうんだから。…いつでもぐいぐい押さえつけられてきたでしょ、それがわたしらの一生に残る傷になってね、心に食い込んでいんだわ。…自分の性格がそういうふうにつくり変えられたんだって、そう考えることがよくあったわ。…いつも自分のなかにへりくだったものを感じるの、学校のせいだって思った…。

(ハンフリーズ1990, 87)

これは、S. ハンフリーズが行った英国の学校教育に関するインタビュー調査で、1920年代に小学校教育

を受けた労働者階級の女性が語ったものである。学校が単に学術的・中立的な知識や技能を教える場所ではなく、特定の性格傾向や態度を、時に暗黙のうちに形成する場であることはつとに指摘されてきた。重ねてハンフリーズによれば、「学校教育とは、読み書きや技能や知識の伝達そのものを目的としてつくられた制度ではない。…性格の陶冶と将来の生活スタイルをかたちづくる社会同化の過程にうまく生徒をなじませること、それが真の目的であった」（ハンフリーズ1990, 51）。同様の指摘は、今や教育社会学の古典とも位置づけられるボウルズとギンタスの著作（ボウルズ, S. & ギンタス, H. 1986）にも見出すことができる。

このような学校による暗黙の性格形成は、各教科の教育内容を通じてなされるのではない。主としてそれは、学校が当然の行いとして生徒・教師に実行させる諸慣行を通じて伝達されるものと考えられる。こうした、学校が特定の性格傾向を暗黙のうちに形成させるための諸慣行を総称して、「学校文化」という呼称が批判的に用いられてきた（長尾彰夫1996など）。学校文化は、例えば教師の指示には異議を挟まず従うべきこと、行事には積極的に全力をもって参加すべきこと、学校の決めた時呈に従って自分の興味・関心を調節し秩序正しく行動すべきことなど、学校での生徒の生活全般を規律することを通じて、個人の自律性の発達を阻害し、ハンフリーズのインタビューが語るような服従的な主体をつくり出すと考えられる。

本稿で、多くの教室において既存の教室文化となっていると捉えるものは、このような意味での学校文化のうち、特に教室内での「ルール」「慣行」として定着していると思われるものである。そしてこのような教室文化のあり方が、学校の機能として公的に認知されている、子どもたちが「学習し成長する」ということ自体を阻害してしまっている可能性に注目したい。「学ぶ」ことを目的とするはずの学校に通うことで子どもたちの学習への意欲が圧殺されていくこと、そのような逆説を可能としているものこそ、既存の教室文化であると捉える。

このような意味での教室文化に対する分析・研究の嚆矢はJackson 1968だろう。Jacksonは合州国の公立小学校における教室の実践の継続的エスノグラフィから、特有の教室文化として「隠れたカリキュラム hidden curriculum」の存在を示唆した。以下、Jacksonが指摘した教室文化のうち、本稿で見てきた大川の実践がそれを破棄ないし克服しようとしていると捉えられるものを整理し、本稿全体のまとめとする。

#### ①外的に定められたスケジュール

「スケジュールに固執することは、活動がしばしば、関心が喚起される前に始まり、関心が消え去る前に終わることを求める。教室において、作業はしばしば完了する前に止められる。」（Jackson 1968, 15）

一般に、学校における生徒の行動が外的に定められたスケジュールによって決定されているという事実は

否定し得ないだろう。いわゆる「ベル着」を推奨する実践などによってこうした傾向はますます厳密に実施されてもいる。学習にとって重大な桎梏となるのは、「ベル」によって中断されるのは休み時間だけではなく、授業そのものもまた、どんなに生徒が関心や疑問をもち、続けたいという欲求をもっていても、終わらざるをえない（そして何の脈絡もなく、次の時間に定められた科目へと移行せざるを得ない）ことである。

大川の学級においては、時間の区切られ方がこれとは異なる。チャイムは鳴るのだが、子どもたちは休み時間に入っても、前の時間の作業に没入していたり、話し合いを続けていたりする。それは、その時々に行われている活動が子どもたち自身の要求からつくられたものだからであろう。そのような時、大川は以後の時呈を変更し、チャイムに関係なく休憩を挟んだり、校時を短縮したり、時には予定された内容も変更する。こうした臨機応変さのなかで、子どもたち自身は自らの意欲する活動を半端に中断させられることなく、かつ、自らの判断で時間を使うようになっていく。

#### ②教師による発言の機会の統制

「複数の人が同時に議論に加わろうとしたり質問に答えようとした時、誰が、どのような順序で話すかを決定するのは教師である。…教師は誰が話さないかを決定するということもできる。」（同前, 12）

授業時の教室における生徒の発言の機会は、教師によってコントロールされている。挙手をし、指名された後でなければ発言は許されない。また、発言しなくても指名されれば発言しなければならない。こうした慣行もまた、「発言は命じられた時にするもの」という観念を植え付け、自発的な発言への意欲を削ぎ、公的な場での発言への無関心、躊躇、忌避といった傾向を助長するおそれがあると捉えられる。

大川の実践においても、もちろん全ての発言の統制が破棄されているのではない。しかし翔のインタビューで語られたように、挙手なしでの発言は許容されており、教師による一方的な統制ではなく、皆が理解し納得したルールに基づいての発言の統制があるのである。算数の時間における美沙の発言順が最後まで決められているのは、「わからない子」が考える過程を大事にするためである。また、「作文の授業」や学級会においては、子どもたちの自由な、時に一見無秩序な発言のなかから、皆が納得できる意見が出てくることで秩序が回復されている。既に見てきたように、こうした場へと教室が転換されることで、翔のような子どもを含むすべての子どもの発言がエンパワーされている点が重要と考える。

#### ③「失敗」の忌避、「欠点」の隠蔽／学習の私事化

「今日、教育について支配的な観点は、成功の教授上の利点と、失敗の不利を強調している。短く言えば、私たちの学校は報酬に方向付けられているのである。それゆえ、教師たちは生徒の振る舞いのよい点に注目



し、ダメな点を見過ごすよう教えられる。実際、生徒が誤答した時でさえ、現代の教師は挑戦したことを褒める傾向がある。辛い判断がなされなければならない時、教師たちはしばしばそれをクラス全体からは隠す(同前, 25)

「生徒は周りにいる者を無視することを繰り返し要求される…。小学校の教室において、生徒たちはしばしば、その個人的エネルギーをプリント作業に注ぐことを指示される。このような状況が一般的に教えているのは、自らの仕事をし、他者は放っておけということだ。」(同前, 16)

「失敗」、「誤答」、「欠点」が「あってはならないこと」「隠すべきこと」として扱われる傾向も、今日ますます強まっているのではないか。Jacksonの指摘通りそこには、「褒める」ことを教育的と考える発想が影響しているように思える。だが、「失敗」や「欠点」が避けるべきこととされれば、生徒の側の「失敗してはならない」「誤ってはならない」という重圧も増大し、いわゆる「正答主義」が強化されることになろう。

また、個人の「欠点」を私事とし、「恥ずべきこと」として他者から隠すことにより、それは皆の前で話題にすべきでない事柄になってしまい、「欠点」をどう克服するか、ということが課題として共有されることもなくなってしまうおそれがある。

大川の学級では、たとえば「算数が苦手な7人」を明らかにし、「皆がわかる」ことを重視することで、一人ひとりが「わかったのか」「できたのか」ということが、皆の関心事になる。「できなかった」ことがさらけ出されても大丈夫な関係性が「作文」の読み合いを通じて形成されていることも大きい。この二つの要因によって、「失敗」や「誤答」は避けるべきものではなくなくなっていく。

#### ④欲求の抑制と、欲求していない仕事への専心

「ほとんどの生徒は、指示された時に見たり聞いたりし、授業中には彼らの個人的な欲望を抑制することを学ぶ。」(同前, 32)

Jacksonによれば、上記①～③のような要素も大いに与りながら、学校での課業は子どもにとって本質的に「自らが欲するから」なすことではなく、「命ぜられるから」なすことへと変貌していく。学習そのものへの自発的な意欲や関心は問題にもならなくなっていく。

しかし、小学校就学直前の子どもたちの多くは、学校に通えば自分が今よりも「賢く」なれることに期待を抱いているだろう。新しい知を獲得し、世界の捉え方を更新していくことはその本質において人間にとって快樂であるはずである。教室の文化が子どもたちの学習を統制するために、学びの快樂としての側面を削り取り、学習要求を死滅させつつあるのが現状ではないだろうか。大川の実践は、子どもたちのなかにある「賢くなりたい」「なれる」という本来の欲求や希望を、「学び」の活動を彼女ら／彼らの集合的自己決定と相互承認の上に定位することで、再活性化するもので

あると捉えられる。

Jacksonの指摘は45年も前に合州国の学校についてなされたものではあるが、こうした要素が現代日本の学校と無縁であると言える者はいないだろう。むしろ今日「学習規律」「授業規律」といった用語を伴いながら、こうした教室文化は意図的に強化されようとしているように筆者には思える。そして、これらの教室文化は学びを成立させようという意図で強化されたとしても、結果的に子どもたちを学びから遠ざけるのみであるように思える。特に、学校教育の目的を民主主義社会における主権者として子どもたちを育てることと捉えるならば、これらの教室文化は明らかに有害であり、その変革が求められよう。

大川の実践を、その外的な形式や方法のみにおいて模倣したとしても、子どもの「学び」を成立させるために教室のあり方を転換するという視点が欠けていけば、それは直ちに「お仕着せの」「上からの」実践に転化し、子どもたちは「やらされている」「書かされている」という認識を抜け出られないだろう。子どもたちの「賢くなりたい」という要求、「皆が大切にされるべきだ」という正義感、「自分の意見を言い、他者の意見を聞く」力、それらが存在することを信頼し、引きだしていけるような場として教室と教育活動を設計すること、このことをこそ大川の実践は提示していると捉えたい。

## 謝 辞

大川克人先生と15人の子どもたち、坂口利明校長はじめS小学校の教職員、保護者、地域の皆さんに心より感謝申し上げます。学校を訪れるたびに新しい気づきや驚きを与えていただき、学校教育の事実を研究する魅力にあらためて気づかせていただきました。

参与観察に同行し意見交換に応じてくれた和歌山大学教育学教室の皆さんにも深く感謝いたします。

なお、本稿は6年生女子のインタビューについて稲井が分析の初稿を書き、越野が全体の構成を行った上で稲井の原稿を分割し埋め込みつつ執筆しました。全体の論旨・表記に関する責任は越野にあります。

## 注

- 1) 大川自身による実践報告として、大川2000、2006などを参照。また大川のライフ・ヒストリーについては日本教育学会近畿地区 2010を参照。
- 2) 真分数÷整数から入ると、割る数が割られる数よりも大きいことから、分数および除算の概念が十分に獲得できていない小学生では混乱が起こる、とされる。
- 3) ただし、筆者の観察の範囲では、大川がある心情を「読み取らせたい」、あるいはある意見を「引きだしたい」と強く思っているような場合に、大川の期待する発言内容を子どもたちが探り合うような、ある種の「正答主義」的な雰囲気が生

じてしまうケースもあった。

- 4) 著者性 authorship、権威 authority、真正性 authenticity についてのここでの議論は、佐藤1994から示唆を得たものである。
- 5) ここでは共同性communityの概念を、「ある事柄への関心を共有する集団」という限定的な意味で用いている。包括的に個人の所属と同調を求めるような共同体という含意はない。

#### 参考文献

- 大川克人 2000 『「荒れ」「学級崩壊」を克服するには 子どもたちのねがいと教師の願い』たかの書房。
- 大川克人 2006 「自分らしさが発揮され、安心できる学級を」、『わかやまの子どもと教育 第19号』和歌山国民教育研究所。
- 佐藤学 1994 「教室という政治空間 権力関係の編み直し

へ」、森田尚人、藤田英典ほか編『教育学年報3 教育のなかの政治』世織書房（佐藤1996に再掲）。

佐藤学 1996 『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房。

Jackson, P. W. 1968 "Life in Classrooms". Teachers College Press. 1990 reprint.

長尾彰夫 1996 『“学校文化” 批判のカリキュラム改革』明治図書。

日本教育学会近畿地区 2010 『私の教師生活 3 戦後教育実践に学ぶ』。

ハンフリーズ, S. 1990 『大英帝国の子どもたち 聞き取りによる非行と抵抗の社会史』山田潤ほか訳、柘植書房。

ボウルズ, S. & ギンタス, H. 1986 『アメリカ資本主義と学校教育』宇沢弘文訳、岩波書店。