

高校における英語の授業を通じた学級経営と人間関係の再編に関する研究(2) —発達障害の疑いのある生徒とその周辺生徒に着目した道徳的実践の分析—

A study on reorganization of student's relationship and class management by means of English lessons in high school (2) —Analyzing moral practice focusing on the student suspected of developmental disorders and others around him—

玉木博章* 久田晴生**

Hiroaki Tamaki Haruo Hisada

Summary

In our previous article, Study (1), we showed a record of practice through which a teacher realized the formation of personal relationships within the classroom in English classes. In this article, Study (2), it was analyzed how the practice affected improving English skills and class management from the point of view of Life guidance. In particular argument went on focusing on one student and others around him. In addition, it also showed that this practice had the effect of surpassing the school standard that is the problem today. So analysis was discussed in the context of school standard cases.

This article consists of 4 sections. In Section 1, our previous article is reviewed and connected a new assignment. Especially in Section 2, the main points in the practice were analyzed and examined their significance from various viewpoints. In Section 3, the practice was analyzed in terms of the entire class group, and then changes in the group of students were clarified. However, this practice also requires the analysis from the viewpoint of special needs education. Therefore in Section 4, some issues were mentioned to be clarified in the next article.

キーワード：学級経営，授業方法，英語，道徳的実践，特別支援教育

Keywords : Class management, Teaching method, English, Moral practice, Special needs education

1. はじめに

1.1 前稿との連結と問題の所在

前稿である研究(1)では研究の位置づけを行い、高校における英語の授業の具体的実践内容を示してきた。困難を抱えた恒雄への指導を中心に置きつつもクラス全体に配慮した授業実践を行うことによって、大介らを始めとする他の生徒の意識を変えることができた。それは、単に恒雄に対するケアをした効果ではなく、教科指導のなかで恒雄が変わることを契機として

クラスの間関係のありようを変化させたからである。

しかしながら現実の多くはその対極にあり、昨今では「学校スタンダード」と呼ばれる画一化の圧力によって生徒達は苦しんでいる。例えば照本祥敬は、学校スタンダードは、子どもの体と心に過度の緊張を強いながら自己否定の淵へと追い詰めていく構造的暴力(照本 2019, 41)であると述べながら、学校スタンダードは教師が子どもと出会うことを拒む(照本 2019, 38)と指摘する。照本によれば、生活や学習への不安を抱えながら、だからこそ「こう生きたい」「こんな自

* 教職教室非常勤講師

** 教職教室教授

分になりたい」と願っている子ども達の真実に目を背け、彼らと対話しつつ、互いの思いや願いを伝え合うという人間的かつ教育的な営みを成立させることができなくなるとされる(照本 2019, 38)。他方で大和久勝によれば、日常の指導が「スタンダード」の名の下にマニュアル化され、そこから逸脱する子どもや、違った指導を試みようとする教師は、統制と排除の対象になっていく(大和久 2019, 5)と教師の現状も指摘される¹。実際そのような学校スタンダードによる弊害についても、既に具体的に明らかになっている(神部 2016, 36-45 または北川 2016, 46-53)。

この点に関連して藤井啓之は、教師が仮に業務の遂行だけを至上目的にした場合、それはホロコーストと同じであると指摘している(藤井 2016a, 202-203)。同様に G. ビースタは Z. バウマン(1993, 125-127)の理論を引用しながら、①対象への近接性の欠如、②対象の脱人間化、③対象への行為の分解、を行うことが、全体的な人つまり人格を持つ個人としての子どもに出会うことを生じなくさせていると述べる(ビースタ 2016, 98-99)。実際に中学生の例ではあるが、藤井は、子ども達が多様化しているゆえに子どもの相互理解が困難になっていることに加えて、学校から要求される画一化のために子ども達は自分の表情を覆い隠し、ロボットのように過ごしていることを指摘する(藤井 2016b, 40)。

このような状況では、ビースタの指摘する通り、教師が人格を持つ個人としての子どもに出会えないことは蓋然的である。だからこそ前稿で示した実践では、授業を通して、生徒に出会い、対話することを心がけていた。なぜなら教科における学びとは特定の知識や技能習得のみに矮小化されるべきではなく、学ぶことによって自らの世界や生き方を批判的に見つめ直し、それらを新たに切り拓くことを可能にしなければならないからである。

1.2 教科教育を通した生活指導

しかしながら一応の成功の形を示した前稿での実践も、つぶさに確認すればそのポイントや改善点が存在する。したがって本稿では、その実践の分析及び考察を行うため、生活指導研究の先行研究の見地から、実践の様々な要点にスポットを当てていくこととする。

本稿が生活指導の見地から分析をする理由は、前稿でも示したこのような人間関係の再編を包括するような実践は、授業ではなく特別活動の領域ではないか(玉木 2017, 85)という揶揄に関連する。もちろんそうした指摘も正ではあろう。しかしながら、生活指導研究の歴史の中には宮坂小川論争がある。山本敏郎によれば、宮坂哲文は教科における生活指導を説く機能論を提唱

し、対して小川太郎は教科と生活指導を分ける領域論を説いたとされ、小川優位に論争が進んでいったとされる(山本 2014, 7-10)。だが山本によれば、教科における生活指導という考え方が注目され、近年では宮坂の機能論と小川の領域論の再検討が始まっているとされる。また生活指導実践では、教科指導実践は子ども達にできあいの知識や技能を習得させるに留まらず、それをも批判的な検討の対象とし、世界の見方を変えていくことまでも視野に入れていくとされる(山本 2014, 11)。したがってこのような知見を踏まえれば、生活指導の見地から前稿での授業実践を分析することが、その要点を可視化することに結びつくと思える²。

加えて、そうした生活指導の見地からの分析は、学校スタンダードに批判的な立ち位置を示すことになる。学校スタンダードとは、前述したように生徒を画一的な枠組みの中に適応させることを含意する。その際、そうした適応が不可能な生徒は問題のある生徒としてみなされがちであろう。しかしながら山本によれば、生活指導は生徒指導と違って適応できないことを生徒の問題にするのではなく、服従や適応を強制する学校というシステムやその土台にある社会システムを問題にする(山本 2014, 13)。

したがってこのような知見を基に再度前稿を想起すれば、実は画一化のなかで苦しんでいたのは恒雄だけではなく、大介をはじめとする他の生徒も同様だったのではないかという想定に辿り着く。大介とて、この学校のなかでは困難を抱えているとは言えないが、「こんな問題解決たらウチの学校にはいません！」という教科主任の言葉(玉木 2017, 86)を参考にすれば、この学校自体が困難を抱えた生徒の集まりであることがわかる。つまり実際に大介らは、中学までの経験では恒雄側にいた可能性もあるし、むしろこの学校での現状に対して何らかの困難や不満を抱えていたからこそ、当初恒雄に対して攻撃的な行動をとっていた可能性がある³。このように社会システムに焦点を当てる生活指導研究の見地から本実践を捉え直せば、教師の指導は単に恒雄のような目に見える困難を抱えた生徒のみ行うものではなく、全員が必要とするものとなる。

1.3 本稿の構成と趣旨

しかしながら前述したように、現在の学校教育ではそうした生活指導研究が目指すものではない。藤井は文部科学省の『生徒指導提要』を読み解きながら、一応「教育的愛情が前提」と書かれているものの、その愛情は「子どもがトラブルを起こすのには何か事情があるはずだ」というような個々の事情を酌むものではない(藤井 2018, 9)と警鐘を鳴らす。それは「行為の

過ちや責任をしっかりと自覚させ」るために「温かく粘り強く指導」するといった家父長的なものであり、子どもの摩擦や葛藤の原因を探り、原因にまで踏み込んで改善するのではなく、学校が求める「正しい行動」をさせるための手段としての愛情と言ってもいいかもしれない（藤井 2018, 9）と指摘する。換言すれば、生活背景から来る困難さを受けとめて欲しいのに、あるいは生活背景を無視した世界を押し付ける学校に意義申し立てをしているのに、強引に（藤井 2018, 9）スタンダードな世界へ連れ戻されることになると言える。

このような知見を鑑みれば、今日学校で展開されるスタンダードな教育と、生活指導実践が目指す教育のどちらが道徳的に望ましい教育方法かは言うまでもない。したがって本稿では、実践分析を通して、学校スタンダードに抗うための指導を道徳的な指導と位置づけて、そのヒントを明瞭化していくことを目的とする。なお本稿は4節構成である。第1節では前稿との関連づけを行い、本稿の目的を記した。第2節では筆者の行った実践内容をストラテジーごとに分析していく。第3節ではそうした実践内容に対する効果やクラスの変化について集団作りの観点から論じ、望ましい道徳的な指導とはどのようなものなのか明らかにする。そして第4節では本稿のまとめ及び今後への課題を記す。また、本稿に登場する生徒の氏名は全て仮名である。

2. 授業実践のストラテジーに関する分析と考察

2.1 英語の問題を解くことに関する考察

実践では高校2年生が対象であったが、授業前半で教授した内容は中学レベルのものであった（玉木 2017, 88）。そうした授業内容が高校の英語の授業として適切なのかどうか疑わしいことは、実践者自身も十分認識しているし、英語教育の研究者からすれば、このような授業は看過できるものではないだろう。だが「高校生だから」という理由で、目の前の生徒達の現状を無視してスタンダード化された検定教科書の内容を事務的に教えることが正しいとは言えないだろう。

実践では生徒の学力レベルを把握し、生徒がわかるところから授業を始め、答えやすい雰囲気を作ると共に、褒めることや問題が解けることによって授業に参加する面白さを生徒に実感させていった（玉木 2017, 89-90）。換言すれば、生徒に成功体験を積み重ねさせることによって、目の前を通り過ぎ、自分の存在を阻害していた授業時間を、自らにとって意味のあるもの、参加できるものに変えていったと言える。

例えば竹内は「教育のなりたちがたさ」を内側から作り出しているのは生徒達の学力不足ではなく、生徒

達が抱え込んでいる実存的危機そのものであり、教育困難を乗り越える授業は生徒達の学力不足を補充することよりも実存的危機に立ち向かうことを大切にするべき（竹内 2006, 8）だと指摘する。そのことを踏まえれば、一人ひとりが参加する授業へと既存の授業を再構成したことが生徒の存在を承認し、無意味であった授業を価値あるもの、つまり自らの存在を肯定する時間に変えたと言えよう。竹内は、教師は今一度生徒らが生きている生活文脈に降り立って、生徒達を無力にしている世界を共に見直すことが求められる。つまり生徒達がどのような世界に投げ出され、どのような世界に閉じ込められ、その中でどのようにあがき、逃げ回っているのかを共感的に知る必要があると教師の学び直しを強調する（竹内 2006, 9）。したがって、本実践のように生徒がつまずいている箇所まで戻り、そうした生徒に寄り添いながら、生徒の目線で授業を進めていったことが効果的に作用したと言えよう。

他方で、生徒が間違えた時にはそれを咎めず「惜しいなあ」と生徒の自尊心をくすぐりつつ、クラス全体に問題共有を図った（玉木 2017, 89）。そうした対応が、授業中孤独に苦しんでいた生徒を救い、クラスメイトが解答しようとしている問題に関心を抱かせ、共に参加する姿勢を生み出したのであろう。実践者は生徒が主体として授業に参加できるようにファシリテーターとして問題を解かせていくことに務めていた。つまり生徒1人対教師ではなく、集団の認識や関係性に着目して授業を展開したことが、結果的にクラスの関係性を再編する一助にもなっていたのであろう。仮に従来型の教師主体の画一的な授業方法や、昨今のスタンダードな授業方法が展開され続けていけば、このような結果は生じる可能性は低かったと予想される。

この点に関連して子安潤は、授業スタンダードが授業の画一化を生み、教材や子どもに応じて授業を組み替える創造性を失わせており、授業の画一化が進行すると、教師と子どものやり取りできえ、子どもへの応答ではなくて、機械的反応となる（子安 2018, 51）と警鐘を鳴らしている。加えて子安は、なかには隣のクラスと同一の授業ができたことをよいとする学校教育課がある（子安 2018, 50）と揶揄する。これらのことを踏まえれば、本実践で行われたことは子安の指摘と正反対の内容であり、だからこそ一人ひとり異なる習熟度や考えを持つ生徒が参加できる形態になっていたと言えよう。そこでは当然、同じ応答や同じ授業などできるはずはない。なぜならば、様々な生徒の出した答えは一律のものではないため、実践者は個々に対して常に臨機応変に対応せざるをえないからだ。

2.2 ノートチェックに関する考察

授業終了前でのチェックは、一人ひとりのアルファベットの書き方やノートの取り方を見て知ることのできる機会であった。テストをして初めて生徒一人ひとりの英語を書く癖を知るといって高校教師も少なくはないだろう。だからこそこういった毎回のノートチェックは、スペルミスやアルファベットの書きミスや大文字小文字等、中学レベルがままならない生徒達に対するちょっとした指導時間であり、上達が見られた生徒に対しては「よく頑張った、書けてるね」と労っていた。当然、元々綺麗に書けている生徒にはその点を褒めることを心掛けていた。その反面、落書きがあればそれが何か尋ねたり、ただ集団授業をしているだけでは見落としがちなちょっとした表情の変化をケアして雑談をしたり、一人ひとりに対して声をかけていくことで貴重なコミュニケーションの機会となっていた(玉木 2017, 90-91)。

例えば土井隆義は、かねてより現代の子どもの特徴について、周囲の人間から自分が「見られていないかもしれない」ことによる「不安」の方が強まっており、周囲のまなざしから解放されることによってではなく、むしろそれを心ゆくまで浴びることによって、自分の存在を確認したいという欲求の方が強くなっていること(土井 2008, 134)を指摘している。昨今では「インスタ映え」や Zenly⁴ というアプリの流行にもあるように、この点の考慮は見過ごせない。そうした意味で、ノートチェックをすることは、毎授業必ず一人ひとりとのコミュニケーションを通して承認をする機会になる。ただ集団授業のみをして教室を出ていくと、会話をしないまま 1 時間終わってしまう生徒も多く生まれる。したがってノートチェックを通して生徒全員を承認することが、次の授業への参加を促すための、そして英語の授業に対するモチベーションを上げるための手段となっていた。田中容子も、名前を呼びかけ、1 人の人間として正面から向き合うことで生徒が教師の方を向き、関係性を築くことが可能になることに触れつつ、仮に 1 人に関わると他が無法状態になるかもしれないが、そうすることで授業の中に生徒の居場所を作っていくことの重要性を述べる(田中 2010, 110)。したがってこうした関わりも、授業をするうえでの教師と生徒の信頼関係を下支えし、一人ひとりを授業へと包摂することに繋がっていたのであろう。

こうした試みを更に分析するならば、実践者は絶えず生徒の顔を見ていたと捉えられるだろう。例えば藤井は、教師が子どもに向かう時、既に誰かによって決められた何かを遂行する機械として応答しているなら、教師は自分の独自の顔つまり表情を子どもに暴露しな

いし、子ども達一人ひとりの独自の顔つまり表情を読み取らず、子ども達も教師に表情を見せないと述べる(藤井 2016a, 202)。そこでは生徒は教師の表情を読み取らず、教師という仮面しか見なくなり(藤井 2016a, 202)、まるで混雑した駅で見知らぬ者同士が無表情にすれ違うように教師と子どもはすれ違い、そのような場所では教育は成立しないと問題提起する(藤井 2016a, 203)。そして実際に藤井は、学校から要求される画一化のために子ども達は自分の表情を覆い隠し、ロボットのように過ごしていること(藤井 2016b, 40)を挙げる。こうした知見を鑑みると、実践者が生徒の顔を見ていただけでなく、教壇で見せる顔とはまた違う表情を見せて個々にノートチェックを行ったことで、生徒は実践者の人間的な表情を見ていたのかもしれない。

そもそも藤井は昨今の学校スタンダードに覆われた生活について以下のように指摘する。朝起きて、家庭でどんなに辛いことがあろうが、校門をくぐったら「明るく笑顔で元気な声で相手の顔を見て挨拶する」ことに始まり、机上の決められた位置に教科書、ノート、筆箱を置き、つまらない授業であったとしてもマジメに聞き続け、板書をノートに写し、授業中の挙手や発表の仕方まで決められた所作を忠実に再現する生活。休憩時間であろうとも教室移動の時は 2 列になって無言で移動し、味覚過敏があろうとも給食の残食は許されず、学校によっては無言清掃(黙働)する生活(藤井 2018, 8)。このような生活が学校で展開されているのは、教師が生徒のことを共感的に知ること、教師の学び直しをすること(竹内 2006, 9)も不可能であろう。

加えて藤井は、本稿冒頭で大和久が述べたように子どもと同様に教師にもスタンダードが課せられていること(藤井 2018, 9)を指摘する。そこでは子安が既述した指摘を遥かに越え、授業の進め方や板書の色の使い方、教室や廊下に掲示物を貼る場所まで事細かに決められており、授業で子どもの目が輝いたかどうか、教師の指導に子どもが心から納得して頷いたかどうかよりも、スタンダードで決められた通りの授業や生徒指導が行われているかが問われる(藤井 2018, 9)。そのため子安が懸念したことと同様に、こうしたスタンダード化された授業や指導では、教師から生徒の顔を見ることはない。したがって本実践でのノートチェックは、教師と生徒双方にとって脱人間化と近接性の喪失を防止するための機会になっていたと言える。また、ノートを書くという行為がなぜ後々テスト勉強する時に役立つのかということ意識させる点で、行為の分解をさせなかった、つまりノートを書いて提出することの形骸化⁵を防いだと言える。

2.3 Readingに関する考察

授業では、時間を半分に分けて Reading の活動を導入することで生徒を飽きさせないよう工夫していた（玉木 2017, 88-90）。そうすることで生徒が授業時間全体を通してアクティブに過すことに繋がるだけでなく、仮に座学で寝ていたとしても授業の後半は起きて Reading に参加することで丸 1 時間不参加ということ avoid することができる。また生徒の様子を見て、時には Reading から始めることで授業を活性化することもできた（玉木 2017, 90）。したがって、こうした試みはずっと座って授業を受けることよりも、生徒の授業参加の面で効果があったと言える。

加えて Reading の内容も各グループに、どこをどう読むか実力に合わせて自由に分担していいという指示を与えていた（玉木 2017, 88-89）。Reading に対する十分なアドバイスや必要に応じて見せる採点の厳しさ（玉木 2017, 90）は当然のことながら、そうした点がグループ内で実力の異なる生徒同士の協力や関係性の強化を生み、結果クリアすることで成績に直結するゲーム性も相成って、Reading へのコミットも高まっていた。したがって「読む」「聞く」という能力を高めるうえでも効果的であった。田中も、英文暗唱ではあるものの、その役割分担について、それぞれが個性に応じた分担を行っており、それが生き活きとした活動に繋がっていることに触れながら、身体を拓くことの重要性について論じる（田中 2010, 115）。つまり全員をスタンダードに教えて活動させるのではなく、個々に合わせた活動を行うことが、結果的に学習を能動的なものに変えたと言える。実際に町井弘明も、多様な行動を伴う授業の大切さ（町井 2010, 51）に言及しながら、仕掛けのある授業実践を示している。

そしてこのように Reading を通して慣れ親しんだ文章を、1 年間の授業での後半に座学の中で取り上げ、そうした文章の読解や解説を通じて英語の授業を展開していた（玉木 2017, 90）。田中の場合は日常生活や好きな歌を中心にしてきたものの、生徒の関心事を教材化（田中 2010, 113-115）した点では、本実践も同様である。実際に絹村俊明も、授業で洋楽を使う時に自ら選んだ楽曲以外に女子生徒からの要望で BACK STREET BOYS の楽曲を取り入れ（絹村 2006, 85）、授業を成功に導いている。したがって生徒の興味を教材化したことが学習の動機づけとなり、その効果が高まったと言えよう。

他方で田中は、そのように生徒の声に耳を傾け、姿を理解して授業に生かすことの重要性を述べながら、ある生徒が英文の暗記の方法が独特であること、興味の持ち方が異なることに言及する（田中 2010, 110-111）。

いわゆる「知の固有性」を知ること当然であるが、このような共同作業はグループメンバーの新たな一面を知り、その学習プロセスを学ぶことはもちろん、別グループの発表を見聞きすること（玉木 2017, 92）も通してクラスメイトを更に知り、自分を捉え直すことに繋がっていたのだろう。

例えば子安は、スタンダード化される授業の問題点について①スタンダード以外を認めない標準の基準化、②授業の画一化・パターン化、③教師と子どもの活動の拘束、④内容・教材研究の欠如、といった 4 つの視点から批判する（子安 2016, 29-33）。またそうした授業を乗り越える方法として、①教科書への権威依存を越える、②画一的学習行動を変える、③対話と討論を変える、という 3 つの視点を挙げる（子安 2018, 53-55）。これらを敷衍してみると、本実践が行ってきたストラテジーは問題点①～④を乗り越えていると捉えられる。また乗り越える方法である③対話と討論を変えるといった知見は、テーマ、意見表明の機会保証、結論の証拠と二面性、ルール、教師の応答の 5 点を挙げて（子安 2018, 55）おり、部分的にはクリアできているものの本実践とは別次元の授業を想定しているものであるため判定が難しいが、①②に関しては該当していると思わせる。したがって教える内容や認識形成の局面によって変える視点を持つことこそ本当の「スタンダード」なまなざしであると子安も指摘する（子安 2016, 31）ように、生徒の顔を見て、それを反映しながら授業を展開した本実践での手法は、授業スタンダードを乗り越えるスタンダードであったと言えよう。

2.4 成績評価に関する考察

実践では、既述したノートチェックや Reading が成績に含まれること等、評価の方法に関して予め生徒にしっかりと伝え、テストの点数を取る方法まで示した（玉木 2017, 88）。そしてそれに対して忠実に応えた恒雄は周囲が驚く成績を残し、その結果に対して全員が納得していた（玉木 2017, 90）。

例えば田中は成績評価に関して、筆記や実技の試験だけではなくて多面的な評価（パフォーマンス課題等）を導入して評価指標を公表し、評価が生徒を育てる方向で活用されることが求められる（田中 2010, 116）と指摘する。同様に室井明も、自らの実践の中で生徒にテストの内容を教えている（室井 2006, 52-53）。こうした試みが、座学やペーパーのテストのみで成績を判断されがちな生徒達にとってモチベーションアップへと繋がることはもちろん、こうした多面的な評価は、従来の評価指標では測定できなかった生徒の資質を可視化する上でも効果があると言えよう。例えばピース

タは昨今の教育界における測定文化の高まりに対して、測定しているものに価値があるのか、それとも価値があるものを測定しているのか（ビースタ 2016, 25）と疑問を投げかける。それは測定の規範的妥当性の技術的妥当性による置換、つまり測ることを意図しているものを測っているのかという問い以上に、容易に測定できるものを測定しており、測定できるものを価値があるものとしてしまっているに過ぎないのではないということ（ビースタ 2016, 26-27）を主張している。

したがってこのように多面的な評価をすることは、「何をもって英語力とするか」⁶という問いに対して、生徒と教師の両者により広範の視野を与えることをも可能にする。実際に志水宏吉は、通常「学力」は「学校での学習を通じて獲得される力」と考えられることが多いが、これを授業やテストの点数だけで把握しようとするのは、実際に子どもの中で起こっていることを狭く捉える見方だと言わざるを得ない、と指摘する。そして点数で測られる学力の背後には、必ず目には見えない「経験の総体」が潜んでいるはずであると述べる（志水 2005, 27）。志水による「学力の樹」モデルは葉（A 学力）、幹（B 学力）、根（C 学力）で構成されており、葉は子ども達が学び取る個々の知識や技術、根は目には見えない意欲や関心や態度、幹はこの2つを繋ぐ思考力や判断力や表現力だとしている（志水 2005, 39-42）。これらの知見を踏まえれば、ペーパーのテスト以外でも測定し、評価することによって「書く」「読む」「話す」「聴く」の4技能を等しく評価することにも繋がり、広義の英語力とその観点が身に付くだろう。

加えて小島昌世は、学習方法のガイド（小島 2006, 100-101）、生徒の関心事を教材化すること（小島 2006, 107）そして教師と生徒の信頼関係（小島 2006, 108）の重要性に触れる。つまり本実践では、成績評価の指針を多面化したことだけでなく、評価基準を明文化したことで生徒にとって学習がしやすくなり、同時に教師への信頼度が増したことも、生徒のモチベーションアップに効果があったと言えよう。そして細かなことではあるが、授業の延長をしなかったことや、居眠り等の生徒の事情を譲歩したこと（玉木 2017, 89-90）を含めて生徒の権利を尊重しながら互いに約束と責任を果たして授業を進めていったことも信頼関係の構築に貢献していたと位置づけられる。

だが残念なことに現在の授業の様相について藤井は、学校の大部分の時間を占める授業も、学力テスト体制や受験体制のなかで、教科書や教材の背後にある現実の世界に触れたり、あるいは現実の世界と往還できる科学や文化の意義を感じ取ったりするのではなく、子ども達を教科書や問題集のなかの、自分とは関わりの

ない別世界に閉じ込めるものになる傾向が強まっていると指摘する。そしてその結果、世界は自分達の手で変更可能な肌ざわりのあるものではなく、触れることのできないものと認識されていく（藤井 2018,10）のだと述べる。こうした指摘を加味すれば、「先生変わってるね」（玉木 2017, 88）という生徒の言葉は驚きであると共に「この先生は何か違うな、少し信じてみようかな、やってみようかな」という学習態度を生み出し、自分で変えられるそして触れられる授業や世界に参加しようというきっかけの一言だったとも捉えられるかもしれない。

3. 実践全体に関する分析

3.1 実践の枠組み

ここからは、実践全体を分析してみたい。そのため再度本実践の対象となったクラス集団や生徒の特徴、及び実践の概要を玉木（2017）から拾ってみよう。

高校2年。低学力であるだけでなく、荒れることすらできない生徒達。恒雄は発達障害の疑いがあると思われる。のんびりしていて、他の生徒達の生活のペースについていけない。大介及び大介を中心とする男子4～5人は、授業中、恒雄のゆっくりとした返答を口真似するなど、恒雄を笑いの種にする。クラス全体もそれに同調する。早希及び早希を中心にした3人の女子グループは、そのようなクラスの出来事を「くだらないこと」と斜めで見る。その一方、校則違反の化粧を堂々とするなど、消費文化に浸かり、学校文化には無関心を示す。武志（級長）や陽子（副級長）らクラスの半数以上は、教師の言うことにはとりあえず従い、大人しい。クラスの雰囲気は大介のグループと早希のグループに左右される。

このようなクラスで、実践者は非常勤講師として英語の授業を1年間行った。1学期中間テストが散々な結果となり、ようやくこの学校の現状を知った。そして中間テスト後、授業方法を大幅に見直し、その結果、恒雄が変化し、他の生徒達もどんどん変化していった。そればかりか人間関係そのものが再編され、それまであった恒雄を中傷するようなクラスの雰囲気はなくなり、彼の異質性を彼の個性として認めるようになった。

前節では、この変化や成長をもたらせたものを、Reading、ノートチェック、成績評価という授業方法の視点から分析した。それに対して、本節では、授業全体の構造という視点から考察する。

1学期中間テストが散々な結果となったことを反省し、実践者は様々な授業における約束事を生徒達に提示している。それを列挙する。

① 授業開始を始業のチャイムから1分以内に可能にすることを生徒に求める。その一方、終了時は、絶対に授業の延長をしないことを約束する。

② 毎回の授業で、授業者が黒板に問題（中学レベル）を書き、その解答を全生徒が番号順の持ち回りで黒板に書き、それをノートに書写する。ここで書かれたことをほぼそのままの形で定期テストに出題する。板書は書き終わるまで粘り強く待つ。ノートは授業終了前の3分間でチェックし、平常点に組み入れる。

③ 毎回の授業で Reading を行う。これは次の方法をとる。生徒達に任意で2~3人のグループを作らせる。1つの LESSON の文章を、グループ員が交互に1文ずつ読む練習をする。スムーズに読めるようになったら、実践者を呼び、実践者は読めるかどうかのチェックをする。どういう順番で読むかはグループで決めるが、1人でも読めなければグループとして不合格とする。この進行状況はグループごとに平常点として与える。

④ 学校の規定に従い、平常点は規定の最大値である評価点全体の20%以内とする。

⑤ 授業中の居眠りについては、板書の順番に当たっている時は起こすが、それ以外ではとやかく言わない。ただし、その結果、②③の平常点が得られないことについては自覚させる。

これらの約束事は、プロセスや意欲を重視した授業方針にすることによって、恒雄を拾い上げ、クラス内で彼の愚直さに価値を見出させる試みであった。

そして、1学期後半には早くもこの試みが効果を現わした。授業中には友達同士で話し合うことが生じ、期末テストではほとんどの生徒が解答用紙を埋め、その結果も急上昇した。さらに2学期には、恒雄の成績がクラスで4位になり、それをクラスみんなが彼の努力の成果であることを認めるようになった。それに付随して恒雄に対するイジリはなくなっていった。また、大介らも主体的に Reading に臨むようになり、陽子らのグループが活気づき、授業に前向きに取り組むことは恥ずかしいことでも何でもないという雰囲気クラス全体に醸成されていった。

このような生徒達の変化や成長が起きたのは、①~⑤の約束事が、授業を成立させるための枠組みとして機能したからとだけ言えよう。ではなぜ、これらの約束事が生徒達の成長を促したのだろうか。

1つには「荒れることすらできない」彼らにとって、どのように授業に取りくんだらいいのかを示す指針になったことが挙げられる。授業でやっていることがわからない、でも騒ぐと先生に怒られる、だからじっと

静かにしている、しかしそれで授業がわかるようになるわけではない。それが「荒れることすらできない」の実態であろう。そんな彼らにとって、黒板に答を書く、グループで英文を読むという具体的な方法は、「これで何になるの？」と疑心暗鬼はあったとしても、少なくとも「とりあえずやってみようか」「じっと黙って座っているよりはマシ」程度のモチベーション喚起にはなったのではないだろうか。

次に、実際やってみて、実践者からの励ましや労いもあって、一定の達成感が得られたり、彼らなりの英語理解が進んだりして、やる価値のあるものとして彼ららが受けとめたからではないだろうか。1学期期末テストでほとんどの生徒が解答用紙を埋めるという意欲の上昇が見られたと示しているが、そこに、彼ららがやる価値のあるものとして受けとめたことが端的に現れている。そしてそれは、竹内が、実存的危機に立ち向かうことを大切にするべき（竹内 2006, 8）と指摘していたことを鑑みれば、危機的状況にあった生徒達が回復していく行程であったと言えよう。

そして3つ目として、恒雄の異質性を個性と捉えられるようになっていったという人間関係の変化や、危機的状況からの回復によって生じた生徒個人個人のゆとりが、更なる学習へのモチベーションに繋がっていったのではないだろうか。

3.2 枠組みの検証

このように、授業が成立するには、約束事や管理とといったことが、重要な一因になることは間違いない。とりあえず、生徒達を授業に向かわせる状態に置く必要があるからである。しかし、本実践の実践者とは別の人間が、①~⑤の約束事を全く同じにして授業を行ったとして、果たして、この実践のようになるだろうか。おそらく否であろう。例えば、ビースタによれば、そもそも教育とは押ししたり引いたりのプロセスではなく、相互的な解釈のプロセスを通して可能になるものである（ビースタ 2016, 55）ため、一方的なものではなく、生徒が応答する機会として、そしてその応答を通して何かを学ぶ機会であると考えべきである（ビースタ 2016, 56）という知見が影響する。

付言すれば、授業実践とは、その教師とその生徒達とのダイナミクスによって生じるものである⁷。本実践では、実践者は、生徒達を励ましながらかの板書に長時間付き合ったり、ちょっとした疑問に誠実に対応したりしている。そればかりか、落書きがあればそれは何故と尋ねたり、一人ひとりの状況や外見の変化を見て雑談したりするなど、彼ら一人ひとりへの目配せを欠かしていない。言わば、彼らを一人の人間として

遇し、彼らの声を拾いながら実践を展開しているのである。このことによって、生徒達は、この約束事や枠組みの必要性を理解すると共に、自分にとって意味のあるものとして受け入れたのであろう。それまで彼らが経験してきた、「無機質で自分を縛るものとは違う！」と直感したのではないだろうか。

「スタンダード」が「人格を持ついち個人としての子どもへと出会うことを生じなくさせている」とすれば、どんな素晴らしい授業方法を考案したとしても、「人格を持ついち個人としての子どもへと出会いが無い」ものに堕したとすれば、それは教師自身にスタンダード化が起きていると言ってもいいだろう。考案当初は感動を持って生徒達に受け入れられたが、何年か経つうちに、感動が得られないばかりか、生徒達のノリも理解も悪くなったという経験のある教員も少なくはないのではないか。それは、約束事や授業方法は変わらなくとも、何年か経つうちに形式化し、「人格を持ついち個人としての子どもへと出会いが無い」ものになってしまったからかもしれない。

例えば、ピースタは「中断の教育学」という言葉を使ってこのことを説明する。ピースタによれば、新参者つまり新たな意見を持った人が存在できる空間や場所を用意することが教育的な応答責任であり、正常であるとされる秩序に対しても、それを中断する可能性を開き続けることが中断の教育学であると述べる（ピースタ 2016, 133-134）。実際に実践では1学期の中間テストを皮切りにスタンダードな授業方法を止め、本稿で分析してきたドラスティックで道徳的な授業方法への舵を切った。そうした判断は、完成を求めない中断の教育学に則った判断であると同時に、生徒の生活文脈に降り立って新参者である生徒を共感的に理解しようとした姿勢が、肯定的な結果を呼んだと言えよう。

こうして見てみると授業における約束事や枠組みと共に、一人ひとりの生徒がそこにどう関わっていくかということが、常に検証されなければならないことがわかる。時には、その約束事、枠組み、授業方法を批判的に検討する必要に迫られることもあるだろう。実際に藤井も、教師の仕事はベルトコンベアで運ばれてくる生徒に、知識や技能といった部品を付け加えて右から左に送るような外在的、操作的、反復的なものではなく、あくまで教育的に効果があったとされる手法を用いて生徒に接するものの、生徒からの反応は一樣ではなく、思わぬ反応を引き起こすかもしれないと述べる。そしてそれに応じて絶えず軌道修正をするため、教師は実践の最初と最後で別人になっていることへの留意が必要であることを強調する。藤井によれば、そうした実践における生徒の反応の中で、予め与えられ

た手法の有効無効といった価値は変化し、教師と生徒のお互いの見え方も変化するとされる。両者の相互関係そのものが変化していくので、同じ手法を使っても、それらが用いられる関係性が変わればその効果も必然的に変化していく（藤井 2016a, 200-201）とされる。

他方で本実践では、最後まで早希らのグループを授業へ完全にコミットさせることはできなかった（玉木 2016, 92）。学校生活や授業に彼女達の居場所を確保できていないように感じたと言う。互いに助け合い励まし合う集団、異質性を個性として認め合う集団に日々成長していくクラスを見て、消費文化に浸かってきた彼女らからすると、それは自分の住む世界とは違うものに見えたのかもしれない。だとすると、彼女らからの授業に対する批判的な検証も必要となる。それが、この授業がスタンダード化することを防ぐことに繋がる。例えば、「あんなに恒雄をイジっていたクラスの雰囲気は簡単に変わるなんてなんか変」と思っていたかもしれない。

完全な授業、絶対的な授業はない。枠組みを作り、生徒達に活動や学習の指針を示しつつ、生徒達と共に常に検証し、その枠組みを更新していく。そこに真の意味での授業の双方向性があるのではないか。そして、その過程を通して、生徒も教師も世界の見方を変えていくことがリアルなものとして実感できていくのではないだろうか。

3.3 授業を通じた教師へのメリットと自戒

更には、スタンダード化された教師像や授業方法を乗り越えたことは教員にとってもメリットがある。中学生の例ではあるが、藤井は昨今の生徒指導や授業実践について、中学生はかくあるべしという範囲が狭小であり、その意識が教師に対して生徒をきちんとさせなければならないというプレッシャーを生み、結果的に教師を苦しめていることを述べる（藤井 2016b, 38-39）。そうではなく、目の前に集まった子ども達という素材からどのような料理が出来上がっていくのかというプロセスに参加することが学校や教師の仕事であると捉えられれば、苦痛が反転する（藤井 2016b, 39）とも述べる。実際に従来型の教育に拘ると、多様化した子ども達を無理矢理教師の許容範囲の枠内に押し込めようとすることになるが、数の点においても程度の点においても逸脱は尋常ではないので、教師、想像以上のエネルギーを消耗してしまうことになる。そして疲れ果てた教師は、現実見ないことにしようとしてしまう（藤井 2016b, 38）と嘆いている。したがって生徒の状況を鑑みて指導や授業方法を変えることは両者にとっても有益であると言えよう。

既述のように彼らはただ座らされて教師の話聞くだけの授業に退屈さを覚えていたのかもしれない。積極的に活動のできる本実践の授業時間を楽しみにしているという声も聞いた。だからこそ「来年もいるよね？いて欲しい」（玉木 2017, 92）という声もあった。そのような声を鑑みれば、科目にもよるが、困難校ほど実は規律的でスタンダード化された教室空間を強要するような授業方法は適していないと示唆できるだろう。

他方でスタンダードとは、ある意味で「規範的」「基準的」という意味であり、昨今ではユニバーサル（普遍的）というニュアンスも含意していよう。山本宏樹は、現状のスタンダード化を強制する授業実態について「ユニバーサル」という言葉を用いながら、ユニバーサルデザインとはそもそも「万人向けのデザイン」のことであって、障害を持つ子どもと持たない子どもの格差を消去する機能を果たさなければユニバーサルデザインの名に値しないのに、一部の子どもを悪目立ちさせる実践が何故ユニバーサルデザインと銘打たれて制度化されているのか理解に苦しむ（山本 2018, 18）と揶揄する。加えて藤井も、スタンダードが強制される教室において、子どもや若者は摩擦も葛藤もない代わりに何の手応えも根を下ろす大地も無い「終わりなき日常」を浮遊しているのではないか、居場所のないホームレス状態に置かれているのではないか（藤井 2018,10）と問題提起している。そして、その欠乏感から、「大きな物語」に引き寄せられていくのではないか（藤井 2018,10）とも警鐘を鳴らす⁸。

更に小野方資は、学校スタンダードに則ったゼロトレランス的な生徒指導に対して、品質管理であると揶揄しながら「仕事でやっているだけの先生」の存在を明らかにし、そうした教師は辛さや悩みも抱えるであろう子ども達と向き合えないと問題提起する（小野 2018, 27）。これは、本稿で論じた実践者の姿とは正反対のものである。小野によれば、こうした品質管理では学校単位でスタンダードな方針として行われているため、学校が子どもと対話して納得や理解を大切にしながら、規範の意義や、新たなあり方を考えようとする様子は見られないとされる。そして罰的処遇を脅迫的に利用するという状況を問題にしたり、望ましいかどうかを省察したりすることは、品質管理のような秩序の維持が目的とされるゆえに閉却される。すると時間と労力をかけず効果的に秩序を品質管理する手段、つまり一方的な暴言や罰で脅迫することや、ひいては別室指導や警察への通報も有効⁹であるとの位置づけを得る（小野 2018, 26）と述べる。換言すれば、スタンダード化の問題は、本稿で論じてきたように教師個人の枠組みを超えて議論されなければならないことも示

唆できる。

他方で、こうした早くて省力化された効果的な管理手段の選択、すなわち、子ども達への脅迫¹⁰つまり暴言、罰的処遇、別室指導、警察への通報が果たして子どもに望ましいかと省察することは、品質管理という目的の圏外であるためなされることなく（小野 2018, 28-29）、学校が子どもと対話して納得や理解を大切にしながら、規範の意義やあり方を考えようという取り組みとは真逆の状況だ（小野 2018, 28）と批判する。したがって、教師は本稿で分析してきた効果やメリットと共に、これらの懸念が生じないよう繰り返し自戒すること、そしてそうした意識を学校全体で持つことを、中断の教育学の1歩目として意識しなければならない。

4. 終わりに

4.1 本稿のまとめ

本稿では、英語の授業を用いた学級経営及び生徒の関係形成に収斂した実践を分析し、その効果を位置づけてきた。従来の座学だけの授業方法に拘泥することなく、生徒にスタンダードを押し付けないことが、実践の結果を招いたことが明らかになった。また志水は、学力の一部である葉はグループで育つと述べながら、子どもは集団の中で育つものであり、学力も同様に周囲の人々との人間関係や仲間達との切磋琢磨を通じてこそ、学力の樹は適切に成長するものであり、仲間達と共に育ち、伸びるような教育環境を提供することが学力を伸ばす基本要件であると強調する（志水 2005, 42-43）。その点を鑑みても、関係を再編成することも目論んで授業実践に取り組んだことが、学力の向上にも相乗効果を生んだと言えよう。

例えば田中容子は、授業が成立するための要件として、①生徒が「やってみようかな」と思うこと、②具体的な指示（ノートの使い方）、③生徒にとって「わからない」と思えることに全て答え、具体的な理解を保証する、④「できた！」という実感を保証する（簡単な英語表現）、⑤正解を引き出せる発問をする、⑥生徒の発言に対する肯定的レスポンス、⑦評価体系の公表、の7点を挙げている（田中 2006, 28）。本稿2節で確認してきた実践のストラテジーは①に関しては Reading や成績評価の方法、②に関してはテストや良い成績を取るための学習方法の明示、③に関しては教師と生徒の信頼関係の構築や黒板での全員参加型の問題演習、④～⑥に関しては Reading や同じく黒板での演習、⑦は評価の方法の多面化と公表、といったように7点全てを満たしていた。したがって、生徒達が抱え込んでいた実存的危機を理解し、生徒達の学力不足を補充する

ことよりも実存的危機に立ち向かうことを大切にすることで、教育困難を乗り越える授業が成立した（竹内 2006, 8）と表現できる。

翻って町井は、挫折経験が無い優秀な教師は生徒の気持ちに寄り添うのが下手であり、生徒の立場に想像力を働かせて、同じ人間なのだという謙虚さで生徒と交わることに努力しなければならない（町井 2010, 49）と戒める。それは竹内が、教師は今一度生徒らが生きている生活文脈に降り立って、生徒達を無力にしている世界を共に見直し、生徒達がどのような世界に投げ出され、どのような世界に閉じ込められ、その中でどのようにあがき、逃げ回っているのかを共感的に知る必要がある（竹内 2006, 9）と教師の学び直しを強調することと同様である。経験年数を重ねた教師、そして自分は指導力があると自負する教師こそ、そうした自分の指導が生徒にスタンダードを押し付けていないか、常に自らを相対化することが求められよう。それはビースタが、コード化された道徳が終焉したポストモダン（ビースタ 2016, 92）の教育のあり方として指摘する中断の教育学そのものであろう。生徒が教師を信頼していくためにも、常に教師は学校や授業というもののパラダイムシフトを図っていかなければならない。

4.2 新たな知見と次稿での研究課題

本稿で確認してきたように、前稿で示した実践は授業を通じて生徒個人との対話機会を設け、それを積み重ねることによって道徳的に学級のあり方を変えた。それは授業ではなく特別活動の領域ではないか（玉木 2017,85）という領域的な揶揄を、機能的な生活指導実践の知見が跳ね返したとも表現できる。実際に竹内も、教師が生徒達と共に彼らの生活世界へ関与することで、生徒達が不安を回避し、安心して自分と世界について語り、その世界に批判的に関与していくことのできる居場所やベースキャンプを教室の中に作り、それに依拠して新しい学びを立ち上げていく（竹内 2006, 9）ことの重要性を説いている。

だが実践内に内包された各要点は、本稿で分析してきた人間関係の再編成のみに留まらない。例えば文部科学省は、キャリア教育に必要な力として「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力・創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識技能」を挙げている。またこれら5つのうちの1つである「基礎的・汎用的能力」の具体的内容として「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つを示している（文科省 2011, 16）。これらを踏まえれば、本実践がキャリア教育における「基礎的・汎

用的能力」の具体的内容の1つ「人間関係形成・社会形成能力」を育成するものであったことが看取できる。実際に岡村昭弘は、学校の役割を「社会で生き抜くための能力を見につける場としての通路」と「学校も含めたこの社会を問い直す政治空間としての広場」としての2つの面を挙げる（岡村 2012, 110）。そして学校を人材育成とキャリア形成のための通路だけではなく、政治主体を育てる広場として立て直していくことが重要である（岡村 2012, 112）と指摘する。照本もこうした岡村の議論に賛同しながら、岡村の知見に対して、広場としての学校の側から通路を問い直す、あるいは通路の中に広場を埋め込むものであると説明する（照本 2014, 52）。したがって本実践が、単に英語力を向上させるのみならず、キャリア形成の効果を内包していることも示唆できよう。いずれにしても、教科学習だけが学びではない（竹内 2006, 9）という竹内の知見が、非常に汎用性の高いものであることが再認識される。

他方で、本稿を通じて分析した実践も、更に分析の余地を残す。本稿では教科を通じた集団作り、換言すれば学級経営という視点で分析を重ねてきたが、恒雄を中心としたクラスの有り様の変化は特別支援教育の見地からも分析が必要となる。なぜならば恒雄を中心とした授業実践は、スタンダード化された授業を乗り越えている。そしてそれは恒雄を中心とした、困難を抱えた生徒に対する合理的配慮であり、その結果クラスの有り様が変わったとも捉えられる。実際に、北山昇は、担任する大河という ADHD の子どもを学級を中心に据え、彼の多動性や周囲を気にしない意思表示を巧みに用いて、他の子どもの発言や自由意思を引き出し、共生的な学級づくりや授業運営を行っている。特にハンドボールのリーグ戦において、彼をリーダーにすることによって大河の成長のみならず、大河との衝突を通じたクラス全体の変化に繋げている（北山 2016, 90-95）。したがって次稿（3）では特別支援教育はもちろん、民主主義、包摂といった煩雑な社会構造の視点に立って、別角度から本実践を分析してみたい。

参考文献

- 大和久 2019：大和久勝. 「学校スタンダード」を超える教育空間. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 742. 高文研. 5.
- 岡村 2012：岡村昭弘. 政治と教育の関係. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 194号. 青木書店, 108-115.
- 小野 2018：小野方資. 品質管理化する生徒指導「一方的ルール」が侵す子どもの権利. 教育科学研究会編集. 教育, 2018年, 9月号. かもがわ出版. 22-29.

- 神部 2016：神部泰. 府中町男子生徒自死事件が問いかけるもの. 教育科学研究会. 教育, 2016年, 6月号. かもがわ出版. 36-45.
- 北川 2016：北側保行. 「生徒指導規定」の徹底がもたらした現実. 教育科学研究会. 教育, 2016年, 6月号. かもがわ出版. 46-53.
- 北山 2016：北山昇. 教室から飛び出す自由と戻る権利—彼らが背負う苦しさと要求に立ち上げて学級変える. 小淵朝男, 関口武. 生活指導と学級集団づくり 小学校. 高文研. 76-95.
- 絹村 2006：絹村俊明. あの手この手で言語学習に挑む定時制. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室3英語. 明石書店, 79-98.
- 絹村 2010a：絹村俊明. 英語劇「美女と野獣」に取り組む. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 185号. 青木書店, 36-39.
- 絹村 2010b：絹村俊明. 生徒・学校・職場を変える英語劇. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 186号. 青木書店, 32-37.
- 倉田・玉木 2017：倉田梓, 玉木博章. 関係性を紡ぐ表現活動の可能性に関する考察—学級経営の視点から体育に着目して—. 名古屋女子大学紀要, 63号, 人文・社会編. 名古屋女子大学, 117-126.
- 小島 2006：小島昌世. 実践に見る外国語教育の困難を超えるてだて. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室3英語. 明石書店, 99-110.
- 子安 2016：子安潤. 授業のスタンダード化に向き合う. 教育科学研究会編集. 教育, 2016年, 4月号. かもがわ出版. 25-34.
- 子安 2018：子安潤. 画一化の対話と討論をここから変える. 生活指導, 741号. 高文研. 48-55.
- 志水 2005：志水宏吉. 学力を育てる. 岩波書店.
- 竹内 2006：竹内常一. 教えと学びの交響する教室へ. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室3英語. 明石書店, 5-12.
- 田中 2006：田中容子. 短期間で自信を持たせる詠みの指導. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室3英語. 明石書店, 19-36.
- 田中 2010：田中容子. 授業を生活指導から問い返す. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 185号. 青木書店, 108-117.
- 玉木 2015：玉木博章. 今、学習すべき民主主義, 民主主義を学習する—教育・生涯教育・シティズンシップ (G.ビースタ著), 読書案内. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 728号 (2月3月号). 高文研. 76-77.
- 玉木 2017：玉木博章. 高校における英語の授業を通した学級経営と人間関係の再編に関する研究 (1) — 発達障害の疑いのある生徒を中心に据えた実践を例にして—. 愛知みずほ大学. 瀬木学園紀要, 第11号. 85-93.
- 照本 2014：照本祥敬. ホームルームと学びの場「通路としての学校」を問い直す. 全国高校生活指導連絡協議会. 高校生活指導, 198号, 秋季号. 青木書店. 48-54.
- 照本 2019：照本祥敬. 価値的世界を拓く対話と集団づくり—中川拓也実践が投げかけているもの—. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 742. 高文研. 38-41.
- 土井 2008：土井隆義. 友達地獄—「空気を読む」世代のサバイバル—. 筑摩書房.
- バウマン 1993：Zygmunt Bauman. *Postmodern Ethics*. Blackwell. (未邦訳)
- ビースタ 2016：G.ビースタ著. 藤井啓之, 玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社.
- 藤井 2012：藤井啓之. 学校の文化活動を捉え直す. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 699号. 明治図書, 92-97頁.
- 藤井 2016a：藤井啓之. 訳者解説—ビースタを通して見る日本の教育風景. G.ビースタ著. 藤井啓之, 玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社. 199-205.
- 藤井 2016b：藤井啓之. 表情を持ち始めた中学生～仮面がなくても居られる学校に～. 生活指導, 724号. 高文研. 38-41.
- 藤井 2018：藤井啓之. ツルンとした世界のなかの「家なき子」子どもたちにホームをつくりだす. 教育科学研究会編集. 教育, 2018年, 9月号. かもがわ出版. 5-12.
- 町井 2010：町井弘明. 授業で「語り」と「対話」をからだと言葉を取り戻し、学びから社会参加へ. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 185号. 青木書店, 46-54.
- 宮台 1994：宮台真司. 制服少女たちの選択, 講談社.
- 室井 2006：室井明. 英語嫌いの生徒と向き合って. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室3英語. 明石書店, 45-68.
- 文科省 2011：文部科学省. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について, 中央教育審議会答申. 文部科学時報, 平成23年3月増刊号. ぎょうせい.
- 山本 2014：山本敏郎. 生活指導の原理. 山本敏郎, 藤井啓之, 高橋英児, 福田敦志. 新しい時代の生活指導. 有斐閣アルマ. 3-27.
- 山本 2016：山本敏郎. 「発達の糧」と「スクールカース

ト」への疑問. 生活指導, 724号. 高文研. 48-53.

山本 2018: 山本宏樹. 校則・スタンダードに法と科学を 法治型ゼロトレランスと「管理教育 2.0」. 教育科学研究会. 教育, 2018年, 9月号. かもがわ出版. 13-21.

註)

¹ なお藤井啓之は、スタンダードが全ての子どもと教師に一律に適応されることになることに警鐘を鳴らす。藤井はスタンダードが強要される世界を「ツルンとした世界」と表現し、現在の子どもと教師にとって学校とは、生活背景に起因する様々な摩擦や葛藤を持ち込んでほならない場所だと考えられるようになってきていることを懸念する(藤井 2018, 8)。そこでは校門をくぐったら、摩擦や葛藤は無かったことにして、子どもは学校用の児童生徒のツルンとした顔、教師は教師のツルンとした顔をして生活しなければならない。

² 例えば倉田・玉木(2017)では体育のダンス指導において人間関係の形成に取り組んでいる。

³ 困らす子は困っている子という教訓もある。

⁴ GPSの進化版のようなアプリであり、互いの位置情報や残りの電源量等を友人同士で可視化することで互いの状態を知り、自分の情報を友人がどれだけ1日の間でチェックしたかといった閲覧数も表示される。昨今中高大生の間で流行っており、こうしたアプリの浸透に見受けられる若者の承認欲求の強さや孤独感に関しては今後の研究課題である。

⁵ テスト前の授業でノートを提出させ、結局ノートの書いたことをテスト直前に確認することができなかったり、そもそもノートに示したことは全く違う内容が出題され、ノートを取ることが成績に結びついてこなかったりといった手法を用いる教師もいる。したがって、その場合はノートを取ることによって生徒が意義を感じられず、その作業は形骸化していると言える。更には学習プロセス全体の中で、ノートを取るといった行為が分解されていると捉えられる。

⁶ 「学力の樹」モデル(志水 2005, 45)に基づいた場合、アウトプットされたテストの結果は、葉の部分に該当するため、それだけを英語に関する学力とは定義できない。例えば、英語専攻の大学生に対して「英語力とは何か?」と問うと「TOEIC等のスコア」と答えるが、そうした学生に構文の成り立ちや理由等を質問すると、TOEIC等のスコアが高くても答えられない。

⁷ ビースタはデューイの認識論に基づいた専門職的行為における知識の役割を用いて、このことを論じている。教師の仕事は専門職であるため、第一に、専門職

的行為とは試されて検証された処方箋に従うことではなく、具体的で、そしてある意味でいつも固有な問題に取り組むこと(ビースタ 2016, 65)である。また第二に、以前の状況や他者による研究のプロセスで獲得された知識は、規則や処方箋という形では反省的問題解決のプロセスに入っていない(ビースタ 2016, 65)。第三に、知的な問題解決とは、手段と目的の両方を含んでいなければならない(ビースタ 2016, 66)。これらのことを踏まえると、ある教師が実践するある生徒への教授法が巧くいったとしても、それが別の生徒に効果的であるとは限らないし、別の教師が再現できるものであるとは限らず、どのような方法を使うかを教師は生徒の様子を観察して場面や目的に応じて修正していくべきであると言える。

⁸ 藤井のこうした指摘はオウム真理教に走った当時の若者達を分析した宮台真司(1994)の知見に依拠している。だが今日では、学校に承認されることなく、そして関与することなく居場所を失くした生徒達も、日常を自らが主体的に生きている現実だと認識することが困難になっている。そして本来学校から与えるべき承認や居場所を与えられなかったそうした生徒達は、学校とは異なる居場所や、自らを承認してくれる物語を求め、仮想空間、サブカルチャー、バンドやアイドルのおっかけ、異性、時には犯罪集団等々に関与し、そこに自らの根を張っていくことになる。

⁹ ただ、いじめ等悪質なものに関しては通報後の対応がゼロトレランス的なものではなく、省察と反省を含むプロセスであれば、今後はスクールローヤーの導入に伴って必要な処置になるとも言えよう。

¹⁰ 小野は、学校や学級の秩序の品質管理と生活指導を「めんどくさい」と回避することが脅迫という手段で接合することを指摘する。なぜならば回避は早く、効果的であれば、品質管理の中身は問わずに黙認する姿勢に繋がる(小野 2018, 26-27)。