

学級経営としての教員の演出と児童との齟齬 —小学校における「みんな遊び」と「席替え」を事例に—

榊原 禎宏・築山 侑紗*・筒井 啓華**

Teachers' Directing as Classroom Management and its Discrepancy with Students: "Playing all Together" and "Changing Seats" in an Elementary School

Yoshihiro SAKAKIBARA, Yusa TSUKIYAMA* and Keika TSUTSUI**

Accepted June 16, 2022

抄録：学校は構成される要素が緩やかに繋がる組織であり、組織の一員であることを踏まえつつ、各教員が自律的に職務を遂行することが合理的である。本論文は、学級での実態が教員の「物語」にも拠っており、それは学校経営と児童のいずれにとっても望ましいわけではないという仮説を立てて、学生の回想と教員への聴き取りを通じてこれを検証した。具体的には、小学校での「みんな遊び」は、教員の思い描く「仲間づくり」が投影された演出であり、学校の教育目標との関連が不明、かつ児童の自発的な休み時間の過ごし方と異なっている。また、「席替え」は「多様な人間関係の経験」と児童には偶然を装いつつ相当に操作的と、いずれも「二重帳簿」を余儀なくされていることを明らかにした。以上から、学級は学校組織に位置づけられながら、実際は組織的関与が困難な「聖域」でもあること、つまり、学校は高度に官僚制たりえず、教員の表象とその言語化である信念によっても作動している可能性を指摘できる。

索引語：学級経営、「みんな遊び」、「席替え」、表象、演出

Abstract: A school is an organization with loosely connected elements; therefore, it is reasonable to assume that teachers are members of the organization and perform their duties autonomously. In this study, we tested the hypothesis that these school realities are also "stories" based on teachers' representations, which is undesirable for school management and students. Specifically, we found that "playing all together" and "changing seats" in an elementary school classroom management are "sacred," in which the school is unlikely to be organizationally involved, and may operate based on teachers' representation and their verbalization, that is, verbal belief.

Key Words: classroom management, "playing all together", "changing seats", representation, direction

* 京都府向日市立向陽小学校

** 京都府木津川市立木津川台小学校

1. 問題－「みんなの学級」という教員の表象とその発現

学級は言うまでもなく学校組織の一部であり、学校なくして学級は存在しえない。にもかかわらず、学級経営と学校経営が同心円上に定位できないのはなぜだろうか。つまり、自身が預かる学級の経営には懸命な教員でも、学校の経営は管理職の所掌だと考えがちだったり、日頃から目にしているはずの自校の教育目標をそもそも述べられなかったりする¹⁾のは、どうしてだろうか。

その理由に、学校が児童生徒という「生もの」を対象にする点を挙げられる。かれらが人格を持ち、かつ日々の「成長・発達」が期待される学校では、児童生徒と教員が対面する最前線で重要な事実の生じることが多い。というのは、教育法規や教育行財政そして学校経営案を通じて、学校での諸活動は枠付けられるものの、実際にどのような場になるか、いかに時間が流れるかは、各教員に委ねられざるを得ないし、さらには教員ですら授業や教室を十分に制御できないのが現実的²⁾だからだ。

ここに、学校組織の曖昧さ、つまり学級－学年や教科など内部組織間の緩やかな繋がりが確認できる。官僚制としては、学校・学年・学級は同心円として布置されるが、それでは実際の学校を十分に説明できない。校長は「校務をつかさどり、所属職員を監督する」と学校教育法にあるが、それは各教員の授業や学級に直接的に影響を及ぼすものではない。この点で「教諭は児童の教育をつかさどる」という同法の条項が、教員それぞれの「教育上の自由」を担保するとも解釈できる。また、この緩やかさが「あの先生にはあの先生のやり方がある」と「見て見ぬふり（相互不干渉）」を生み出すことにもなるのである。

かくして、各教員が教諭として裁量を行使できるのは合理的だが、このことは、各教員の高い自律性を伴ってこそ有意義である。言うまでもなくその裁量は、教員の「好き勝手」を意味するものではなく、あくまでも教育－学習上の価値づけとこれに応じた判断ができる教員だからこそという、教職に対する信頼の上に成立する。そこでは、目まぐるしく変化する状況のもと、短時間での意思決定を支える多面的な知覚とメタ的な認知が前提であり、それを開発、維持するための多様な研修が教員には求められる。

さて、この職務上の裁量を各教員は適切に行使しているだろうか。学校の構成員であることと「子どもの利益」のいずれをも視野に入れて、自身の業務に従事できているだろうか。以下では、学校での実際が必ずしもそうっておらず、むしろ、学級や児童にかかわる教員の願望にもとづく表象が、かれらの行為の基盤になっていることを、小学校での学級経営の領域に即して報告するものである。

2. 休み時間の「みんな遊び」とその受け止め－学生への調査から

(1) 対象と方法

「みんな遊び」は、「鬼ごっこやドッジボールなど休み時間にクラスみんなでする遊びのこと」³⁾とされる。また、「小学生ママ.net」⁴⁾では、「クラス全員で一緒に遊ぶ時間」「校庭で遊ぶことが多い」「みんな遊びはみんなでするという決まり」と説明されている。

ところが、この遊びは学校関係法規に定義されておらず、学習指導要領にも示されていない。たとえば、「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編」には、「学級経営の内容は多岐にわたるが、学級集団としての質の高まりを目指したり、教師と児童、児童相互のよりよい人間関係を形成しようとしたりすることは、その中心的な内容である」とは記されるものの、具体的な活動は不明である。また、学校での休み時間（業間）は、授業等と異なって学校の直接の指導外に位置づく。こうした中で、休み時間に行われている「みんな遊び」はいかに出現し、行われているのだろうか。それは、自治体の学校教育の重点や各校の教育課程などから、はたして導かれるだろうか。

このことを明らかにすべく本報告ではまず、京都教育大学ほか学部学生に匿名でのアンケートを行い、元児童による回想という方法でデータを収集した。具体的には、Google form のリンクを 2021 年 11 月 2 日から同 9 日に配布、同 10 日までに 157 名の回答を得た。うち、回答が重複した 1 件および「みんな遊び」を「授業時間にのみ」行っていたと回答した 5 名を除いた 151 名を対象とする。アンケート内容は、表 1 の通りである。

表 1 アンケート内容一覧

質問番号	対象	質問文	回答方法
1	全員	小学生の時に、休み時間に学級全員で遊ぶ「みんな遊び（クラス遊び・全員遊びなど名称は異なっても構いません）」をしたことがありますか	ある／ない、の 2 選択
2	質問 1 に「ある」を選択した者	みんな遊びを行っていた記憶がある学年を全て選択してください	1 年生／2 年生／3 年生／4 年生／5 年生／6 年生から選択
3		みんな遊びは誰が主導となって行っていましたか	「遊び係」などの係の人／学級委員や級長など／担任の先生／委員会の人／学年によって異なる、の 5 選択またはその他に記述
4		みんな遊びの参加形態はどのようなものでしたか	強制参加／自由参加／特に決まっていなかったが強制参加の雰囲気があった／学年によって異なる、の 4 選択またはその他に記述
5		みんな遊びが行われるのはいつですか	朝休み／2 時間目と 3 時間目の間の休み／昼休みから選択またはその他に記述
6		みんな遊びの実施の頻度を教えてください	週に 1 度／週に 2 度／週に 3 回以上／不定期の 4 選択またはその他に記述
7		みんな遊びが行われる場所はどこですか	基本は屋外で雨天時のみ室内／室内が多い／室内と室外が同じくらいの 3 選択またはその他に記述
8		みんな遊びに担任の先生は参加していましたか	していた／していた時もあった／していなかった、の 3 選択
9		みんな遊びが終わった後に、反省会や振り返り会はありましたか	あった／なかった、の 2 選択
10		あなたはみんな遊びに対してどのように思っていましたか	自由記述
11		みんな遊びに関して、楽しかった・嬉しかったエピソードがあれば教えてください	自由記述
12		みんな遊びに関して、つらかった・嫌だったエピソードがあれば教えてください	自由記述
13		みんな遊び中や遊びを決める時間に、けんかが起こったり、揉めたりしたことがあれば、その内容を教えてください	自由記述
14		あなたのクラスメイトや友人がみんな遊びについてどう思っていたかやどのように行動していたか、覚えていれば教えてください	自由記述
15	全員	以下の中で小学校の時にあった係があれば選択してください。他にも休み時間などに活動する係があればその他に入力してください	お笑い係／なぞなぞ係／クイズ係／宝探し係／どれもないから選択、またはその他に記述
16		上記の係があったと答えた方は、どのような係で、いつ活動を行っていたのか教えてください	自由記述
17		上記の係及びその活動に関して印象に残っているエピソードを教えてください	自由記述
18		後日、詳しくインタビューをさせていただくことが可能な場合、メールアドレスとお名前を入力ください	自由記述

そしてインタビューによる調査を、2021 年 10 月 5 日から 12 月 11 日にかけて、アンケートに回答してくれた学生のうち、さらなる質問を快諾してくれた 10 名に対して行った。質問内容

は、「みんな遊び」を当時どのように思っていたか、それはどのような経緯で始まったか、印象的なエピソードはあるかといったことであり、個別に対面またはオンラインにて基本的に質問事項にもとづきつつ、適宜話の流れに応じるという半構造化インタビューとして実施した。表 2 は、対象者の一覧を示している。

表 2 インタビュー調査の対象者一覧

学生	年齢・学年	在籍大学	出身小学校の自治体	インタビュー日	調査形態
A	22・4	大阪医科薬科大学	京都府京都市	2021/10/5	対面
B	22・4	京都教育大学	京都府長岡京市	2021/10/6	対面
C	22・4	大阪大学	京都府京都市	2021/10/16	対面
D	21・3	慶応義塾大学	京都府向日市	2021/10/22	オンライン
E	23・4	名古屋外国語大学	愛知県豊橋市	2021/10/23	オンライン
F	20・2	京都教育大学	大阪府堺市	2021/12/8	対面
G	21・4	京都教育大学	京都府京都市	2021/12/8	オンライン
H	20・2	杏林大学	京都府京都市	2021/12/8	オンライン
I	22・4	京都教育大学	兵庫県明石市	2021/12/11	対面
J	22・4	立命館大学	京都府京都市	2021/12/11	対面

(2) アンケートを通じて明らかになったこと

はじめに、選択肢による回答結果の概要を述べる。まず質問 1～3 について、151 人の 88% にあたる 133 人が「みんな遊び」を経験していた。その経験は 1 年生で最も少なく、4 年生で最も多い。また、『遊び係』などの係の人が 63% で主導しており、その多くは係活動の一環として「みんな遊び」のあったことがわかる。なお、主導したのが「担任の先生」だったのは 8%、「学級委員や級長など」は 5% であった。

次に、質問 4 の参加形態に関して最も多かったのは、「特に決まっていなかったが強制参加の雰囲気があった」(39%) であり、強制ではなかったものの、行かなければならないと感じていたというものである。また「強制参加」は 33%、「自由参加」が 21% である。「その他」には「担任の先生から 1 回は参加しようという声掛けがあった」などの記述があった。

そして、質問 5 で複数回答にてたずねた「みんな遊び」の時間については、「昼休み」が最も多く 71%、次いで「2 時間目と 3 時間目の間の休み（中間休み・業間休み・長休憩・大放課などの名称）」が 56% と多く見られた。そして、実施頻度に関わる質問 6 で最も多かった回答は「不定期」で 46%、「週に 1 度」が 27% と続いている。

さらに、質問 7 にある実施場所については、「基本は運動場・中庭などの屋外で、雨天時のみ教室や体育館など室内」が 85% を占め圧倒的である。「室内と屋外が同じくらい」という回答は 10%、「室内が多い」は 1% のみであった。

最後に、「みんな遊び」に学級担任が参加していたかという質問 8 で最も多かった回答は、「していた時もあった」の 68% である。また、「していた」は 28%、「していなかった」は 4% の 5 人のみであった。なお、質問 9 でたずねた反省会や振り返りの有無に関しては、95% 以上が行われておらず、「あった」のは 4 件のみである。

以上の結果から、次の 4 点を指摘できるだろう。

その一は、9 割弱と圧倒的な学生が、小学生の時に「みんな遊び」を経験していることである。

回答者の出身小学校がさまざま、つまり、いろいろな学級をかれらが経験している中で、これほど多く「みんな遊び」が行われていたことは注目に値する。今から10年間ほど遡る学校についての質問だが、学校関係法規やそれぞれの学校経営案に明記されていないこの活動が、かくも広範に見られるのである。

その二は、これを主導した半数以上が「遊び係」などの担当児童だったという点である。係活動は学級経営として担任教員を通じて設定されるが、その中に「みんな遊び」が存在したことがわかる。そして、学級での係として制度化、つまり学級でこの活動が正統化されることによって、「みんな遊びは道理にかなったもの」と、もっともらしさを持ち得たのではないだろうか。

二点目に関連して、その三に「みんな遊び」へは参加を強制された、あるいはそうした雰囲気を感じていた点である。この活動が学級みんなでの遊びと位置づけられ、係担当や学級担任が参加するように呼びかける活動だったため、全員参加が当然とされていた場合が多いと推測できる。学校の管理下ではあっても指導下ではない休み時間に参加を強いられる理由はいかに説明されるだろうか。

その四は、「基本的に屋外で、雨天時のみ屋内」という回答が88%と、「屋外と屋内が同じくらい」(10%)および「屋内が多い」(1%)を圧倒する。みんなで遊ぶことを求められるに留まらず、遊ぶ内容まで規定されていたのである。外遊びが好きでない子どもにとって、このことは大きな困りごとだったのではないだろうか。

また、質問番号10～14での自由記述のうち、「みんな遊び」に肯定的な記述は次のようである。

- ・毎回すごく楽しみにしていて、実際にすごく楽しかったイメージがある。クラスも比較的仲が良く、ほぼ全員が参加していてそこで絆が深まったと感じていた。
- ・不特定多数の人と助け合ったり笑いあったのが楽しかった。
- ・喋ったことのなかった転校生と話せるようになり、その子もクラスのみんなと仲良くなるきっかけになったこと（が楽しかった）。

その一方、次のような否定的な記述も見られる。

- ・ドッジボールをしていた時のこと。自分は、運動神経が悪かった方なので、ドッジボールの的によくされていた。しかも、そこそこ痛いボールがあてられるので、本当につらかった記憶しかない。
- ・チームの決め方で毎回傷つく子がいた。遊び係の2人がそれぞれクラスの中から自分のチームに欲しい子を選ぶ形式で、最後まで残ってしまう子は可哀想だった。
- ・別に各自自由に遊べばいいのになあと思っていたし、結局ドッジボールして友達が増えるとか関わりが生まれるとかはあまりなかったように思うので、先生の自己満足なんじゃないかなと思っていました。

以上のように、「みんな遊び」の受け止めは、「毎回楽しみにしていた」から「嫌だった」まで、さまざまである。ただし、楽しかったエピソードを挙げる回答が、つらかったエピソードを述べる回答より多いものの、後者の記述はより多い傾向にあり、否定的な出来事をより詳細に覚えている可能性はある。

(3) インタビューを通じて明らかになったこと

以下では、インタビューから得られた内容を、①みんな遊びに対する受け止め、②みんな遊びが生まれた経緯、③学級担任の姿勢、④みんな遊びゆえに起こった問題に分けて述べる。

1) 「みんな遊び」に対する受け止め

「みんな遊び」は10名全員が経験していたが、このうち学級担任から参加するように言われたのは、D、H、Iの3名である。たとえばDの場合、教員から言われたため、ルールとしては決まっていなくても行く雰囲気だと感じたと言う。また、Hは「絶対に参加するように」という担任教員の発言を覚えており、さらにIは「みんな遊びだから行くよ」と教員から声掛けがあったことを回想している。

また、参加するようにと直接に言われた訳ではないが、強制的な参加という雰囲気を感じていたのは7名である。このうちA、E、F、Jは、参加するのが当たり前と考えており、たとえばBは「普段の休み時間は遊びの指定がないため、先生から『みんな遊びの日』と言われると、行かないといけないという認識になる」と述べた。教員や係担当の児童から参加するように公言されていたか否かはともかく、当時の児童の中では、参加すべきものと思っていたケースが多いと言える。

そして、「みんな遊び」自体の受け止めは多様であった。たとえば、遊び自体もみんなで遊ぶことも好きだったというEは、「クラス全体で仲良くできたし、みんな遊びの時間が永遠に続いてほしかった」と回想する。これに対して、みんなで遊ぶのは好きだが、遊び自体に不満を感じていたのが、CとIである。とくにIは、自分がドッジボールでボールを強く投げることができたゆえに、みんなで遊ぶのだからと手加減を求められ、自分が取ったボールなのに友達に譲らなければならなかったのが不満だった。また、ボールが当たり泣き出す児童がいると、遊びが止まるのがストレスだったとも思い返している。

より強い不満を抱いていたのはHである。Hは俊敏に動くことが苦手だったために、みんなの前で自身の「運動神経」の悪さが赤裸々になるのが嫌だった。たとえば、鬼ごっこでは誰にもタッチできず、とうとう鬼のままに終わったことをからかわれもしたという。あるいは、遊び自体は好きだったがみんなで遊ぶのが嫌だったAは、大して仲の良くない友達と遊ぶ理由が分からなかったと語る。「みんな遊び」は学級内で行うため、仲の良い他の学級の友達と遊べないことを残念に思ったのである。

2) 「みんな遊び」が生まれた経緯

この遊びは7名が児童の主導で、3名は学級担任の主導で始まったと述べた。もっとも、この7名も、遊び係という係の存在を前の学年ですでに知っていたので、児童から係を設けるように提案したという。このうちA、B、D、Gは、児童から遊び係の提案がなされず、学級担任から作るように声かけのあったために児童が主導した旨を述べている。そのほか、遊び係が独断で遊びの内容を決める、あるいは、クラスメイトから遊びを募って決めた場合もあったことが思い出されている。なお、遊びの内容にまでは教員が関与しない場合が多いものの、学級担任が「みんな遊び」を行うことを宣言しただけでなく、その内容まで決めていたFのクラスもあった。

以上から、きっかけは児童の場合もあるが、「みんな遊び」自体は学級担任の思惑あつてのことだとわかる。そして、学級担任が遊びの内容を決めて、それを係の児童に伝え、児童が学級全体にアナウンスするという格好をとった、つまり、学級担任からの提案ではなく係からの提

案という演出をしていた I の学級では、「みんな遊び」が係活動に位置づけられることで、活動の正統性を獲得していたと捉えられる。

3) 学級担任の姿勢

F と G の学級担任の教員は「みんな遊び」に参加していたが、他の回答者は「参加した時もあった」程度に留まる。学級担任はこの発案をするものの、自身が参加したケースはあまり多くないようである。

また、F は「みんな遊び」のあった休み時間に、授業に関わる本を借りに図書室に行ったことがあった。もともと前日に借りる予定だったが、学校を休んだためである。休み時間がもう残り少ないと教室に留まっていたところ、たまたま教室にいた学級担任から、「なぜ遊びに行かないのか」と問われたことを記憶している。一方、H の経験では、3、4 年生の頃に「みんな遊び」に参加せず保健室に行く、あるいは校内を散策したことがある。当時の学級担任は、このことに気づいていたが、参加するように声を掛けることはなかった。H 以外にも参加していない児童が 10 人ほどいたが、「みんな遊び」に向かうような指導はなかったと語っている。

ちなみに、I による別の学年での回想によれば 5、6 年生と学級担任だった男性教員は、年度初めに児童から遊び係を作りたいという意見が出たものの、「この学級ではみんな遊びは絶対にしない」と話したという。そのため、遊びたい人だけが集まって遊ぶことになり、「みんな遊び」は成立しなかった。

以上、「みんな遊び」に対する学級担任の姿勢は教員によって多様だったことがわかる。それは、「みんな遊び」を設けたものの、特段の方向付けをしなかった教員から、これを設けるか否かまでをも決めた教員までの幅に及ぶ。ただし、いずれも休み時間の遊び方に関して、学級担任教員が学級経営の一環として裁量を行使していたことは、明らかである。

4) 「みんな遊び」ゆえに起こった問題

A の学級では、鬼ごっこやケイドロ（「警官と泥棒」）といった「みんな遊び」が多かった。ところが、高学年になるとやる気のない児童が次第に現れ、その子をつかまえてはいけないという暗黙の了解が生まれた。このため A は、遊んでいても常に相手を選びながら追いかけていなければならない、楽しいはずなのに気を遣う時間になっていった。「みんな遊び」が「遊び」ではなく、「みんな」でいるための道具になったのである。

あるいは、遊び方についてまで学級担任が関与するケースもあった。B の 4 年生の学級には、他人の物を盗む癖のある女兒 K がおり、仲間外れにされていたという。「みんな遊び」では、仕方がなく一緒に遊んでいたが、ケイドロをしている際、「K 菌」と言って彼女に触れた手を拭う児童がいた。その様子を偶然見た学級担任が、学級に戻った後に「K とも仲良くしなさい」と指導をしたのだという。これに対して B は、「仲間外れにするのにも理由があったことを分かってほしかったし、本当は仲良くもないのに、先生に言われたからといって一緒に過ごすのは気持ちが悪かった」と述べている。これも「みんな遊び」を強いることで生じた弊害と見てよいだろう。

以上、それぞれの児童に任された休み時間の過ごし方ならば生じなかった出来事が、「みんな遊び」ゆえに起こっていたのである。

(4) 小括

学習指導要領には「学級活動の活動形態としては、一般的には、内容等に応じて、(ア) 話し合い活動、(イ) 係活動、(ウ) 集会活動といった活動に大別できる。それぞれの活動形態に即して効果的に展開できるようにすることが大切である」とあるものの、係活動の具体的な記述は見られない。この係活動に「みんな遊び」が多分に位置づけられ、そのありようは学級担任教員の裁量となっている。榊原らが「公教育経営が最終的に具体化される部分の多くが、実は制度化すなわち一般化されておらず、それぞれの教師の気分、感情や教育的思惟に大きく規定される」⁵⁾と述べるように、学級担任の指導や言動、決定は教員個人の信念や信条と関連する。休み時間の過ごし方は、子どもの裁量に属するべきものだが、これが学級経営の方略の一つとされ、学級担任教員の趣味趣向によって方向づけられているのである。

その結果、アンケートやインタビューから明らかになったように、「みんな遊び」を背景にそれぞれの児童や学級の雰囲気にも悪影響が生じる。児童が外で遊ぶことや集団で活動することは重要でもあるが、それが即、クラスメイトに参加を強いる、それゆえに必要以上の配慮やときに排斥を生み出しかねない「みんな遊び」を意味するわけではない。これに自身が参加しない教員も多い中、いかに誰と遊ぶかまでも学級経営の範疇に含める合理性を、どのように説明できるだろうか。「教員の教育上の自由」がいかに行使されるかで、子どもたちは大きな影響を受ける。この点について、榊原らは次のように指摘している。

教室に子どもがいなければ、学校は成立しないが、にもかかわらず学校の目指す方向に子どもが支持的さらには協力的とは限らない、という学校教育の基本構図が、教員と生徒との間にしょっちゅう不幸をもたらしている。なぜなら、子どもにとっては教室にいることの必然性がないにもかかわらず、「生徒のために」尽くそうとする教員にとっては、彼らがそこにいること、しかも教員である自分と関わるのが自明でなければならないからだ⁶⁾

子どもが学級にとって必要不可欠な存在であり、「子どものため」の学級経営を教員が行うものだが、これまで検討してきたような「みんな遊び」が学級経営の事項に含まれることによって、一部の児童にとっては苦痛となることもある。つまり、「子どものため」という教員の表象が肥大化し、暴走した裁量権の行使となっているのである。「良かれ」と思うことが必ずしもそうではないという事実を知り、適切な児童との関わりを保つこと、自身の表象を抑制するために学級担任は、より丁寧に児童の声を聞いて学級経営に臨むことが重要ではないだろうか。

最後に、学校経営と学級経営の関係について述べる。学級は学校の一部であるから、学級のあり方は学校全体と関連しているべきと立論できるが、両者のつながりは確かめられるだろうか。たとえば、鯖江市明神小学校の場合、そのスクールプラン⁷⁾に示される学校教育目標は、「自立心に富んだ共に学び合う子の育成」であり、めざす児童像の一つに「自分らしさを表現する子」が挙げられる。仮にこの学校で「みんな遊び」が行われているならば、おそらくは教員の決めた係活動として、休み時間の過ごし方を指定され、決まった遊びをみんなでやるように動員された、不自由で気遣いの必要な、必ずしも楽しくない遊びは、これらの目標とつながっているのだろうか。ひょっとしたら、学級経営と学校経営は整合しないばかりか、矛盾すらしてはいないだろうか。

3. 「席替え」の理想と現実―教員への調査から

(1) 対象と方法

本調査では小学校教員を対象に、かれらが学級経営における児童の席替えをいかに捉え、具体的にどのような座席を決めているのかを明らかにしようとした。具体的には、2021年10月23日から12月7日の期間、表3に示す小学校教員12名に対して了解を得て録音をしながら、「2」においてと同様に半構造化インタビューを、一人あたり40分程度行った。なお、Lのみ対面にて実施できたが、それ以外はすべてオンラインにてである。

インタビューでは、席替えの目的や考慮すべき点、具体的な手順についてたずねた。なお、調査は単年度分についてのみでなく、これまでの経験全般として問うている。

表3 調査対象者の一覧

教員	勤務する自治体の置かれる府県	担任学年	教職経験年数
A	兵庫県	4年	2年
B	愛知県	2年	1年
C	京都府	1年	4年
D	京都府	2年	1年
E	大阪府	3年	3年
F	滋賀県	1年	4年
G	静岡県	1年	13年
H	岐阜県	4年	1年
I	京都府	特別支援学級	10年
J	京都府	5年	4年
K	京都府	6年	36年
L	京都府	2年	25年

(2) インタビューを通じて明らかになったこと

①座席の配置

すべての教員が、児童は黒板を向いて一方向に座り、教員と児童が対面する前向き型⁸⁾を基本にしていた。またその多くは、児童が二人で席を合わせるものである。ただし最近については、これが該当しない。というのは、新型コロナウイルス感染症対策⁹⁾が背景にあり、「3つの密」を避けるために、1メートルを目安に席を空けることが求められるようになっているからである。このため、経験年数が1～2年のA、B、D、Hは、文部科学省が提示する座席配置の例¹⁰⁾にしたがい、児童の間を離れた席とする傾向にあった。

その一方、コロナウイルス禍以前から教員経験のある、たとえばCは、話し合いが常にできるように、図1と図2に示すようなコの字型や3人グループの形も採用している。

なお、教室での活動の目的に応じて児童の机の向きや席を動かすことができるため、一つの授業の中でも座席の配置は一様ではない。たとえば、児童の全員が黒板の方を向く配置を基本としつつも、学級活動の時間やディベートを行う授業などでは、話し合いやすい形もあるという具合である。この点でI、K、Lは、話し合い活動の際にはコの字型、あるいは図3に示すよ

うなコの字型とし、その後、前向き型に戻す旨を述べている。こうした柔軟な対応が、実際的なのだろう。

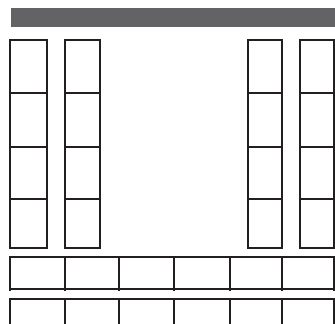


図1 コの字型の座席

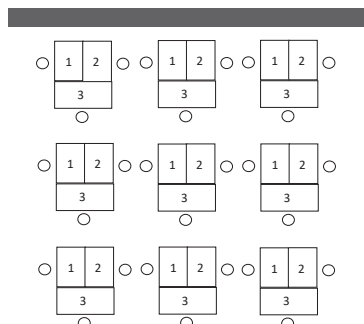


図2 3人グループの座席

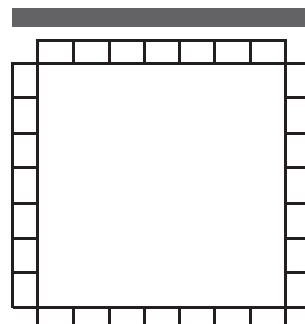


図3 コの字型の座席

②席替えの手順

さて、座席の配置と合わせて教員に求められるのは、それぞれの児童をいずれの席に座らせるのかである。そこでは、次のことが問われる。児童の座席を固定化するか否か、固定化しないのであればどのように次の席を決めるか。この点をたずねた結果を表4に示しているが、すべての教員が座席を固定化しておらず、何らかの手順で席替えをしていることがわかる。

具体的に見てみよう。まずE、G、Kは教員による操作は行わず、くじ引きの結果に従って席を替えている。ただし、Eの場合、身体的状況から配慮を必要とする児童が複数いるため、かれらについては事前に教員が決めた座席から選ばせ、それ以外の児童については、くじ引きによって決めているという。また、Kは立候補制で班長を募り、多くの児童の立候補があった場合は選挙で班長を決めた上で、他の児童については教員が操作することなく、くじ引きで席を決めてきたと聞いた。

この一方、JとKの学級では、児童が主導的である。Jの場合、児童が座席を自ら選択する。ただし、そこには前提条件が伴う。その一つは児童の視力に配慮した座席にすること、二つは学習に集中できる座席にすること。三つは学級全員が納得するのは難しいが「文句の出ない座席にする」ことである。児童はこの三つのルールを守りつつ、自身の席を決めるようにしているという。

またKの場合、各児童が席を選ぶのではなく、代表的な児童での話し合いを通じて行っている。つまり、ブロック長¹¹⁾や児童会本部の児童など、学校代表として活動する児童および学級委員の児童が集う「リーダー会議」で班の現状について意見を交わし、提案にもとづき新しい座席配置を決めていくのである。

さらにGは、ランダムに児童の座席を決めている。具体的には、児童に机の上に道具箱を出して下校するように伝え、教員は無作為にかれらの道具箱を移動させて、これにもとづきかれらの新しい座席を決める。その際、児童の発達特性やかれらの人間関係を特に考慮することはないとのことである。

なお、Lは毎日くじを児童が引いて席を決める手順をとったことがある。そこに教員は関与せず、偶然に決まる座席で児童はその日を過ごす。ただし、フリーアドレスとも言うべきこのや

表 4 席替えの手順

教員	手順
A	・教員が決める。 ・児童にはくじ引きで決まったと見せかけて、教員が決める。
B	・児童にはあみだくじに見せかけて、くじの結果を踏まえず教員が決める。 ・教員が決める。
C	・教員が決める。 ・くじ引きをもとに、教員が操作をする。
D	・教員が決める。
E	・教員が決める。 ・くじ引きによって決める。
F	・教員が決める。
G	・教員がランダムに決める。 ・くじ引きを行う。 ・ほとんど席替えは行わず、部分的に席を替える。
H	・教員が決める。
I	・教員が決める。
J	・教員が決める。 ・児童が決める。
K	・教員が決める。 ・児童が決める。 ・くじ引きをもとに、教員が操作をする。
L	・教員が決める。 ・くじ引きをもとに、教員が操作をする。 ・毎日くじ引きで決める。

り方は、第 6 学年の卒業直前のみの実施である。

以上のような違いを含みつつも、聴き取りをした教員すべてで「教員が児童の座席を決める」原則の貫かれていることが明らかになった。この中でも A と B は、くじ引きをしながら、実際にはその結果を用いることがないという「二重帳簿」状態である。また、C、K、L はくじの結果を踏まえるものの、児童の特性などをこれに加味して座席を決めていた。あるいは L の場合、座席の列で区分けされる班を構成しているが、くじ引きによって児童がいずれの列になるかが決まったあとに、その列の中のいずれの席にするかを教員が判断している。いずれもくじによる偶然にすべてを委ねているわけではなく、くじの結果をまったく考慮していないケースもある。K も同様に、同じ班になる児童についてはくじ引きの通りにしつつも、班の中での児童の席については教員が決定していた。

これらに共通するのは、程度の差はあれども、くじを用いて偶然に席が決まるように装いながら、実は相当な部分を教員が判断するという操作的な点である。つまり、児童に対しては図らずもたまたまそのような席になったと演出をしながら、実際には学級経営として踏まえるべき点を盛り込んだ作業を行っている。それは児童には見えないところ、いわば舞台裏で起こっていることなのである。

(3) 教室環境の整備に関する教員の葛藤

教員が席替えと席決めをどのように行っているかは以上のようなのだが、なぜ、実際の決め方と児童に見せる決まり方の齟齬、つまり演出を余儀なくされているのだろうか。そこには、教員に価値化されている表象、学級はこうあるべきというもの、対応しなければならない実際の葛藤があるからではないだろうか。

この仮説を確かめるために、教員の語りと具体的な方略から、席替えに関する教員の着眼を次のように整理した。それは、教室において偶然にもとづく生成を期待しつつ、同時に自身の意図を実現させるための管理を進めるという二つに区分できるものである。

まず前者については、くじなどの偶然に委ねて、教員が席替えに関与せず、学級の人間関係の流動性を高め、新たな状況に児童が対応できる力を身につけることが期待されている。EやGは、児童の特性等を考慮せずに席決めを行うことがある。それは、「教師のねらいと意図が大きく反映されると、そこには児童の思いや願いは入りにくい」¹²⁾ことを踏まえるためだ。この結果、座席が近くなった児童同士は、仲良くなり関係性も深まる。児童が席替えを楽しみにすることにもなる。もっとも、仲良くなりすぎること、言い合い等のトラブルが起きやすくなる。そのため、席替えの頻度を高くすることで新たな雰囲気を作り出すことにも配慮している。

これに対して後者は、学級に対する教員の評価や児童に対する狙いにもとづき行われる意図的なものである。それらは児童に明かされることがないので、前者との葛藤が表面化することはない。また、これは積極的なものと消極的なものに二分できる。

たとえば、E、F、Hは、「昨年度異なる学級だった児童同士を近づける」「男女が交互になる座席にすることで、男女の関わりを増やす」ことを企図して席替えを行うようにしている。また、B、Dの場合、自己肯定感が低いように見える、あるいは元気を失っているように見える児童の「新しい一面を見る」ために、かれらの座席を黒板から最も近く、つまり常に教員の目が届く位置に定めるようにしている。

あるいは、「自立心を育成するため」と述べるKは、とりわけ第6学年で席決めの基本となる班長を児童の立候補または他薦で決めるようにしていた。Kは、同学年を中学校への準備期間と位置づける。「リーダーシップを身につける必要がある児童は、力を発揮できるように助けを必要とする児童とペアにする」といった発言はそれを裏打ちするものだろう。

同様にAは、「活動の中で話し合いが円滑に進むように、班の中には発表がよく出来たり、自分の意思が言えたりする児童をひとり入れておく」、またCは、「表立って発表をすることが苦手な児童が力を発揮することができるように、あえて集めた班にする」と、教員の積極的な意図、いわば願いを反映した席決めをしていることが明らかである。

もう一つの意図、いわば消極的な対応としての席替えもなされていることを確認できる。たとえば、児童同士の「トラブルを回避する」べく、C、H、Iは学級内の雰囲気を変えることに努めている。月に一回の頻度で席替えを行うが、月の後半になると喧嘩などのトラブルが増えるため、そうした児童の座席を離すといったことを考えた上で席替えを行う。これらを通じて、教室を適正に管理しようとしているのである。

さらに、Eの「保護者同士の関係にも注意して、児童の座席を決めなければならないことがある」、あるいは、Iの「席替えにおいて保護者同士の関係も重要である。座席配置によって保護者同士でトラブルが起きてしまうと大変」との発言も見られる。児童だけではない事情を踏まえて席替えをする必要性がうかがわれる。

くわえて、教室の秩序を保つ上では、次の内容も含まれるだろう。それは、配慮を必要とする児童へ対応し、すべての児童が安心して学習し、集中できる環境を用意することである。子どもたちに個別最適な学びにくわえて協働的な学びが求められ¹³⁾、学級ではグループワーク¹⁴⁾やペアワークの時間が増加する昨今にあってはいつそうである。そして、児童は自分の隣や前後

に座る人によってさまざまな影響を受ける¹⁵⁾ことから、席替えの際に児童の関係を考慮せざるを得ない。

たとえばAは、緘黙傾向にある児童が活動しやすいように、仲の良い児童を同じ班に含めるように努め、当該の子に優しく接することのできる児童を隣の席に決めている。その他、教室の前列に座席を配置するなど、特定の児童に常に目が届くようにしている教員は多い。B、C、Eは学力が低く授業についていくのが難しいと思しき児童を前に座らせ、Hは、他の児童を叩く蹴るなどする児童、あるいはピンや釘など危険を伴うものを学校に持ってくるような児童にすぐ対応できるように、席を決めている。いずれも教室の環境維持を図るための方略である。

(4) 小括

以上から、くじや児童の提案にもとづく蓋然性の高い席替えを期待しつつ、これと同時に、児童の発達特性を踏まえ、保護者を含む人間関係まで視野に入れた席替えの管理も行う、学級担任教員の葛藤する姿が浮かび上がる。

いろいろな席に座ることで多様な学校生活を過ごすためと、席替えの「自由」や「自主」を標榜しながら、実際には配慮を要する児童の席を固定化、児童の「成長」を願うがゆえにある班に入れるといった操作を行う教員は、舞台裏の様子を児童に見せることができない。なぜなら、前者は教員が思い描く理想であるのに対して、後者はこれとは別の諸事情を踏まえたものだからだ。

教室はこうあってほしいと願う教員自身の表象を重んじ、また児童にもそう思ってもらいたいからこそ、建前としての席替え像は維持されるものの、それは公然の秘密と言うべき脆弱なものである。偶然に席が決まっているのではないことが児童に見破られたとしても、教員はそれを首肯することなく、「理想的な教室」を体現しているかのように学級経営を続けるのである。

4. 結論—学校経営と学級経営および学級経営と各教員の信念と行為の齟齬

以上から、次の知見が導かれる。

その一、学級を単位に行われる「みんな遊び」の発想と具体は、学校が立てる教育目標と整合的とは言えず、この点で学級経営は学校経営と同心円的ではない。すなわち、学級経営の一環としての「みんな遊び」は、学級担任教員の裁量の範疇に属するが、それは必ずしも学校経営に位置づいているわけではない。学級担任教員は「チーム学校」の一員としての業務遂行が求められるものの、それは組織的に担保されておらず、学校はあくまでも緩やかなつながりとして存立していることを確認できる。

その二、学級経営として行われる「みんな遊び」や「席替え」だが、それは教員自身が抱く理念的、ユートピア的価値¹⁶⁾の実現となっているわけではない。みんなが仲良く一緒に遊ぶような学級であってほしい、どの子も互いの違いを認め合う学級であってほしいと願う教員が実際に行っているのは、すべての児童が仲良く過ごしているかのように振るまうことを強いるもの、あるいは偶然に決まったかのように見せてはいるが、実際は相当に操作的な席決めを続けることである。

ここでも、「教師は、自らの理念とは異なる教育行為を実際には行っていると認識しているこ

と」¹⁷⁾が確かめられる。こうした教育理念と実際の教育行為のずれは、学級経営において教師個人内に存在し、またこのことが学校経営と学級経営の間でも見られること、その一方で両者が予定調和しているかのように演出されてもいることがわかる。

注

- 1) 教育センターなどの集合研修における受講者の教員からのこうした反応を、数知れず筆者は経験している。
- 2) 授業の合間の休み時間にひよんなことから生じた児童間のトラブルが次の授業に大きく影響し、教員の準備した学習指導案がほとんど意味をなさなくなるといった事態を想起すればよいだろう。
- 3) 『みんな遊び』全員楽しいの?」朝日新聞、2019年9月24日付
- 4) 小学生ママ.net「小学生の休み時間に遊びを強制する担任の先生!」(<https://xn--48s3o343d.jp.net/2754>) (最終閲覧日: 2022年4月17日、以下、Web ページについて同様)
- 5) 榊原禎宏・池本淳子・出来正晃・西村府子・守山雅史・森脇正博「授業中の『ペン回し』がもたらすもの—非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第11号、2011、p.207
- 6) 榊原禎宏・森脇正博・西村府子「教室における意図的な非言語メッセージ—正統化や勘違いとしてのコミュニケーション—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第16号、2016、p.128
- 7) 鯖江市立明神小学校 HP (https://www.pref.fukui.lg.jp/doc/gimu/r1schoolplan_sabae_d/fil/04.pdf)
- 8) 家本芳朗『ザ・席替え 席が替わるとクラスが変わる』学事出版、2002、p.12
- 9) 文部科学省『学校における新型コロナウイルスに関する衛生管理マニュアル〜「学校の新しい生活様式」〜』2011.11.22、Ver.7、pp.37-39
- 10) 同上 p.39
- 11) Kが勤務していた小学校では、全校を赤色と白色の二つのブロックに分け、縦割り班として活動していた。ブロック長とは、赤白それぞれのブロックの代表児童を指す。
- 12) 金子謙太郎「ルールを生かした学級集団の育成—日々のグループ活動と係活動の活性化から—」上越教育大学附属学校教育実践研究センター『教育実践研究』第19集、2009、p.173
- 13) 中央教育審議会『「令和の日本型教育」の構築を目指して〜全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現〜 (答申)』2021
- 14) 新型コロナウイルス感染症対策のため、班活動やグループ活動を制限する場合もあると聞いた。
- 15) 家本芳朗、前掲、pp.70-71
- 16) 杉尾宏編『教師の日常世界—心やさしきストラテジー教師に捧ぐ』北大路書房、1988、p.51
- 17) 榊原禎宏「授業認識から見た教師のストラテジー」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第16巻、1991、p.61

附記: 本論文は、1、4を榊原、2を築山、3を筒井が担当し、榊原が全体の調整を図った。