

# 後期中等教育における「授業崩壊」を、いかに考えるか

- 3 県 3 校における参与観察の比較検討を高専における授業にいかすために -

古庄清宏\*

How do we think about class collapse in high school?

Kiyohiro KOSHOU

## Abstract

A number of research have been conducted to analyze the causes of changes in children's behavior, but most of them were behavioral changes and analysis of children that can be seen only from the teacher's perspective, and at least I never came across a study based on the voice of children.

In this study, we conducted a questionnaire and interview for students at A prefecture X private high school, B prefecture Y high school and C prefecture Z high school where I worked, and through these surveys I would like to make the purpose clear, what the students in the class think about under the collapse of the class, how the students would like the school (teachers) to deal with them and how they think they need to act themselves. Here is the author's hypothesis that recognition of the gap between the idea of the school (teacher) and the voice of the student about the collapse situation of the class may be a condition for creating a good lesson, I hope to demonstrate the hypothesis through elucidation of the purpose and show that this hypothesis also applies to the actual classes at technical colleges.

*keywords* / collapse of the class, good lesson, voice of children, the gap between teachers and children

## I 問題と目的

「新しい荒れ」が言われて久しい。「新しい荒れ」が言われ始めた当初は、小中学生の「荒れ」の中に、新しさを見る言説が目立ったが、2000 年代以降は、高校教育においても授業運営が難しくなっており、このような難しさを「荒れ」の一環と見る向きも増えている。

文部科学省は 2014 年の中央教育審議会でも高校改革を重点事項として審議して以来、高校の授業改革に本腰を入れ始めており、このような文部科学省の姿勢に呼応するように、都道府県の教育委員会も「協同的学びの推進」を政策課題に掲げ、授業改革や教員研修に取り組んでいる。

佐藤学は、このような教育行政による授業改革の主

張の背景に高校の授業の崩壊という深刻な事態があると述べている〔佐藤 2015:138-141〕。底辺校においては私語や睡眠が目立ち、進学校においては大多数の生徒が、その時間の授業内容に関係のない内職に夢中であるというのである。

特に 21 世紀に入り、日本の初等・中等教育の授業を改革しなければならないという考えにおいては研究者と教育行政関係者は一致しているようである。つまり、2000 年代の前半までは、文部科学省は、基礎的な知識・技能の習得と活用という学習の個別性を強調していたが、2010 年代になると、「アクティブ・ラーニング」「協同的学び」などといった学習の協働的側面を重視した研究者発の実践論を指導要領に組み込むようになってきているのである。筆者は、「アクティブ・ラー

---

\* 香川高等専門学校 一般教育科

ニング」や「協同的学び」が有する価値（学習における共同性）を否定するものではないが、形式的な導入により、学習の共同性という価値が矮小化されて教師に理解されるのではないかと危惧を抱いている<sup>1)</sup>。

冒頭で述べたが、「荒れ」の新しさは、小中学生の行動の変化の中に見る向きが多かったのであるが、具体的には、暴力的で無秩序的な行動が、どの子にも広がったのである。このような、子どもの行動変化に対して、その要因を分析する研究が少なからず行われているが、その大部分が、教師の側から見える子どもの行動変化と分析であり、少なくとも筆者は、授業の主体とも言える子どもの声を基にした研究に出くわしたことはない<sup>2)</sup>。また、高校や高等専門学校（以下、高専と略記）の授業崩壊については、アカデミックな研究自体が少なく、したがって、教育行政による「協同的学びの推進」の提言についても、アンケートやインタビューを通した学習者の声を組み込んだものとはなっていない。

生活指導を専門とし、若者の風俗調査や貧困問題等の文化研究を行う上間陽子は、著書「裸足で逃げる」〔上間 2016〕に関するインタビューの中で<sup>3)</sup>、「学力テスト」一辺倒の教育は、しんどい家庭の子どもが学校に居場所をつくることのできない状況に加担しているに等しいと述べている。その上で、学校は、貧困に抗う最前線になるべきであり、そのためには、子どもとその子の送る生活についての語り合いが必須のものであるとする。貧困と暴力、低学力がリンクした沖縄における社会的弱者の保護を目的とした調査研究を、他の地域で加工なしにそのまま応用することには慎重でなければならないが、少なくとも、子どもの声に耳を澄ますという上間の研究スタイルに、教育研究者は多くを学ばなければならないであろう。とりわけ、本研究のテーマである後期中等学校（高専の低学年も含む）の授業崩壊については、学習者にとって学校生活の大部分を占める授業のことであるため、彼らの声を聞かなければ、崩壊状況を把握することすらおぼつかないのではないだろうか。

以上のような高等学校の授業崩壊をめぐる研究動向の理解の下、本研究は、筆者がかつて勤務したA県X私立高校（偏差值的に底辺校に位置する）において、生徒に対してアンケート・インタビューを実施し、参与観察で得られる情報を資料としつつ、崩壊に近い状況（私語、睡眠、内職等）にあり、例えば、授業を他の教師が監視するといった対応を受けているクラスの生徒が、何を思い、学校（教師）にどういった対応をしてほしいのか、自分たちはどのように行動する必

要があると考えているのかを、明らかにすることから始める。同時に、かつて勤務したB県立Y高校（偏差值的には中間校）と、C県立Z高校（偏差值的に進学校）で実施したアンケートから見えてくるものを分析し、三校における、特に授業の様子（生徒の授業に対する向き合い方）の比較検討を試みた。また、現在筆者が勤務する高専については、セメスター毎に実施される学生による授業評価の中から見えてくる学生の授業に向き合う傾向を明らかにして、三校の調査結果とクロスさせながら、後期中等教育に属する生徒（学生）が授業に対してどのような思いを持つかをまとめていく。本研究は、いわゆる「授業崩壊」克服のためのハウツーを示すものではない。学校（教師）の目線から「授業が成立していない」ように見えるクラスで学ぶ生徒たちの声に耳を傾けることにより、授業崩壊状況を巡る学校（教師）の考えと生徒の声との間のズレが存在することを明確にしつつ、そのズレは、偏差値がどのようなレベルにある高校や教育目標・内容が異なる高専にも存在することを実証していく。また、授業崩壊という現象を実証的に明確化するために、授業成立の条件を探り出していく。そのために、教員と学習者のズレが授業不成立を生み出していることの根拠として、T・パーソンズやN・ルーマン（以下、それぞれ、パーソンズ、ルーマンと略記）がシステム論の中で議論しているコミュニケーション論を検討しつつ、授業成立の条件を明らかにしていく。その上で、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」の形式的な導入は、教師-学習者間のズレを増大していく可能性があることを述べていきたい。

## II 授業崩壊をめぐる研究の動向と調査対象校の概要

本研究は、学校（教師）の目線から「授業が成立していない」ように見えるクラスで学ぶ生徒たちの声に耳を傾けることにより、授業崩壊状況を巡る学校（教師）の考えと生徒の声との間のズレの存在を明確にしつつ、そのズレは、偏差値がどのようなレベルにある高校（高専）にも存在することを実証していく。

以下、本節では、まず、文部科学行政が唱える高校の授業改革の内容を見た上で、授業崩壊をめぐる先行研究のレビューを行い、次に、調査対象校についての概要について述べる。

### II-1 高校（高専）授業改革に向けた教育政策の動向

日本では、1970年代後半から1980年代前半にかけて、特に多数の公立中学校や一部の高等学校において、

校内暴力の風が吹き荒れた。校内暴力は、学校内で行われる暴力行為のことであり、学校における生徒間の暴力事件や、教員に対する生徒による暴力行為、学校内の器物損壊、その他の問題も含まれる。

公立中学校や高校で校内暴力が多発したこの時期には、小学校では深刻な暴力的な問題は発生していなかった。小学校で暴力行為が目立ってきた時期は1995年以後であり、かつ、不特定多数の子どもの行為が暴力化しているところで、この時代の荒れの状況が説明される[野崎 2006:151-171]。

CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) で「授業崩壊」をキーワードに検索してみると、57件がヒットし、その全てが1998年以降に執筆されたものである。また、「学級崩壊」についても検索してみたが、759件がヒットし、1997年の執筆が最も古いものとなっている。その内容は、「学級(授業)崩壊」に陥らないためのハウツーを示したものがほとんどである。

表1 学級・授業崩壊 年代別執筆数  
(CiNiiによる検索結果を基に筆者が作成)

	学級崩壊	授業崩壊
1997年	11	
1998年	50	4
1999年	221	41
2000年	106	1
2001年	54	2
2002年	36	1
2003年	6	1
2004年	13	
2005年	22	
2006年	14	1
2007年	29	
2008年	9	1
2009年	5	1
2010年	21	1
2011年	15	
2012年	14	
2013年	7	
2014年	16	
2015年	6	3
2016年	12	
2017年	2	
2018年	20	
2019年	13	
2020年	35	

2021年	2	
計	759	57

表1は、CiNiiでの「学級崩壊」「授業崩壊」のヒット件数を、筆者が年代別に整理したものである。これを見ると、「学級崩壊」「授業崩壊」共に、1999年に執筆が集中していること、「授業崩壊」がタイトルに含まれる論考は極端に少ないこと、の2点を指摘できる。このことは、1999年前後の時期に、特に小学校において「学級崩壊」現象がピークを迎えたため、その対策に教育行政も研究者も躍起になっていたことを示しているのではないだろうか。つまり、「学級崩壊」を防ぐことに目が向いてしまったあまりに、その対策として文部科学省が打ち出す方針や研究者の教員の対応の方法を示す論考が、結果として、その後の高校生の「授業崩壊」を呼び込んでしまったことが考えられるのである。以下、事実を基に検討を加えていこう。

2000年代の高等学校の学習指導要領は、1999年の告示を受け、2003年度から学年進行で実施された。この指導要領は、小中学校と同様、「ゆとり教育」を理念にしたものであった。しかし、高校の場合、大学入試に向けた対策が授業の基本となっている場合が多く、さらに、この時期、大学生の低学力や高校における必修科目の未履修といった記事がマスコミを賑わすようになり、次第に文部科学省は学力重視へと舵を切っていった<sup>(4)</sup>。このような学力向上路線は、2010年代に入ると、さらに強化されていく。文部科学省は2014年以降、中教審において高校改革の審議を重ねているが、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が「少人数習熟度別クラス編成」とリンクしながら進められているため、高校教育においては、学力格差が顕在化し固定化されつつある。学力格差の固定化は、学力格差は個人の努力の差という認識をもたらし、心情主義的な指導性が「良い」指導というエビデンスのない雰囲気学校現場は覆われていくのである。そこには、「学び」の基礎的要素である「協働」の発想は存在しない。

さて、筆者なりに1999年前後の日本の教育をめぐる状況を表現すると、「ゆとり教育」の推進か、「学力重視教育」の推進かのせめぎ合いということになる。その根拠として、この時期に「ゆとり」「学力」をキーワードにした多くの論争が行われていることが挙げられる<sup>(5)</sup>。その結果、文部科学省により学力重視に舵を切られた日本の学校教育において、いわゆるPISA型学力<sup>(6)</sup>や全国学力・学習状況調査の結果を根拠としながら、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が

「少人数習熟度別クラス編成」とリンクしながら進められているのである。

筆者は、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が有する価値自体を否定するものではないが、学校現場で有効に機能しうるかどうかについては、かなり懐疑的である。つまり、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が学習者にとって有意義な活動になるには、いくつか条件があり、現状においては、高校教育において、その条件が整っていないと見ている。

まず、学習者の学びのモチベーションという条件である。少し古いデータになるが、国立教育政策研究所の平成17年度「教育課程実施状況調査」によると、家庭学習を全くしない生徒の割合が39%を占めている<sup>(7)</sup>。また、2014年5月の平均読書冊数は高校生1.6冊、不読者の割合は48.7%にのぼる<sup>(8)</sup>。

次に、教員の授業方法という条件についてであるが、ベネッセ教育総合研究所の第5回学習基本調査(2010)結果から、高校では教師の説明の時間が長く、生徒が考えたり話し合ったりする時間を多くしようという意識が低く、普通科では成績上位校ほど教師主導の講義形式の授業の比重が高いという分析がなされている<sup>(9)</sup>。

他にも、クラスサイズ(先進諸国20人以下、日本40~50名)や教員の専門性(先進諸国 修士取得者がスタンダード、日本の高校教員の修士取得者16.2% 2016年現在)についても、学習者の学びの質を高めるための条件として十分整備されているとは言い難い。

このように、文部科学省による「アクティブ・ラーニング」や「協同的な学び」の導入は、それらが有機的に機能するための条件を整備していないという、決定的な矛盾が含み込まれているのである。この矛盾は、佐藤学が述べるような高校の授業崩壊状況の少なくとも遠因になっていると言えないだろうか。

最後に、高専における授業の実状について触れておこう。高専の教育課程は「高等専門学校設置基準」(文部科学省所管省令)で示されたガイドラインに基づき定められている。1962年に最初の「高等専門学校設置基準(以下、設置基準と記す)」が施行され、最新(2019年4月施行)のものまで、5回の改正が行われている<sup>(10)</sup>。この設置基準の中で、総則、組織編制、教員の資格、課程修了の認定等、施設及び設備等、雑則が規定されている。いわゆる、小中高の学習指導要領に相当する設置基準であるが、学習指導要領のように具体的な教育課程の編成方針は記されておらず、高専機構及び各高専の自主性が尊重されている<sup>(11)</sup>。学習指導要領との違いについては、特に、教員の資格があげられる。高

専の教員は小中高校の教員免許のようなものは必要ではないことである。これは、高等専門学校が発足する1962年より以前から続く教員の教育的専門性に関する問題に関わってくる。つまり、高専の3年の前期課程は後期中等教育(高等学校)の同年齢の学生の教育を担うのであるから、3年次までの一般科目担当の教員が教育職員免許法の適用外という点は、学校教育法の第一条によって根拠づけられた学校(一条校)の教員資格としては、法的な整合性に欠けていると指摘せざるを得ないのである。さらに、他高専の状況を把握しているわけではないが、少なくとも、筆者の勤務校(香川高専高松キャンパス)においては、教員主導の講義形式の授業が大半であり、教科によっては2クラス合同80名規模のクラスで授業が行われることもある。教員免許が必須ではないので、高専の教員の教育的専門性は教員研修やFD活動等で育む必要があるが、現状においては、採用時に高専機構による研修と年に数回、各高専で研修がもたれるのみであり、授業改善については、学生による授業評価を基に各自のリフレクションに任されている。したがって、高校教育と同様に、高専教育においても学習者の学びの質を高める条件が整備されているとは言えない状況にある。故に学生の留年の多発に顕著にみられる学びから逃走する学生を数多く生み出している。少なくとも、学生のモチベーションを上げるような授業の工夫が、教員(筆者も含めて)の側で十分なされているとは言えない。

筆者は、このような高専における、いわゆるマイナスのループを脱するためのキーワードとして、同僚性の構築とコミュニケーションを念頭に置いている。高専は技術者養成の機関であり、専門教育が中心であるため、一般教育と専門教育との乖離のような状況があり、さらに、一般教育のそれぞれの教科のつながりも薄く、その結果、同僚性を育むことが難しい。しかし、学生の学びの質の向上を考えれば、教員間のコミュニケーションを基礎とした同僚性の形成は、喫緊の課題として捉えられなければならないと考えるのである。

ここまで、各種調査結果を基にしながら、文部科学行政による高校(高専)教育政策を批判的に検討してきた。以下では、授業研究を専門にする研究者による「授業崩壊」に関わる先行研究をレビューしていこう。

## II-2 授業崩壊をめぐる先行研究のレビュー

前節の冒頭で示したように、「学級崩壊」「授業崩壊」をテーマにした論考は800を超えているが、そのほとんどが、学級・授業崩壊に陥らないように(あるいは

崩壊状況からの立て直しを) するためのハウツーを示したものである。それも、教師がいかに対応すべきかを描いたものが多い。学級・授業崩壊を巡る教師の対応は、重要な論点ではあるが、結局は、対症療法的な方法論に終始せざるを得ない。そうではなくて、学級・授業の主体である生徒の視線から状況がどのように見えるか、という課題意識を持つことが、より深いレベルで学級・授業崩壊の現象をつかむことになると思われる。

とは言え、ハウツーではない論考もいくつかある。以下、レビューしてみよう。

まず、1998年に松浦善満と中川崇により『子どもの新しい変化(「荒れ」)と教職に関する研究—小中学校の担任教師調査結果から—』(和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 No. 8)が執筆されている。この論考は、小中学校の学級担任教師を対象にしたアンケート調査の結果をベースにしなが、学級の荒れの実態と教師の対応、教職意識を明らかにしようと試みたものである。単に子どもと教師の関係悪化というようなマイクロな問題としてとらえようとせず、現代の複雑化した社会や学校教育制度におけるマクロな問題として学級崩壊を把握しようとする点で視野の広さを感じさせる研究である。しかし、この論考の中で執筆者自身が指摘しているが、教師のとらえる学級の実態や対応は明らかにされているものの、子どもの目には学級崩壊がどのように見えるかについては示されていない。また、調査の対象校種が小中学校であるため、高校や高専の授業崩壊の分析にそのまま応用することには慎重でなければならないであろう。

次に、1999年に平田幹夫によって執筆された『学級崩壊に関する一考察』(琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第7号)を見てみよう。先に紹介した松浦・中川の論考を参考文献にしていることもあり、高校生の規範意識や家庭の教育力に関する調査結果をエビデンスにしており、その点においては学習者や保護者の目線で学級崩壊の分析を試みていると言えよう。しかし、平田は小学校の学級崩壊と中学校や高校の「授業崩壊」を明確に区別してとらえており、高校生の声が反映されたデータを引用しながら、そのデータがどのように授業崩壊につながるかについては言及されていない<sup>12)</sup>。また、沖縄の大学に勤務し、沖縄の教員や教育行政担当者との交流が多いことが考えられるが、この論考の中では沖縄の学校現場の状況や教育行政の取組み等は見えてこない。

本節の最後に、須藤康介による『学級崩壊の社会学—マイクロ要因とマクロ要因の実証的検討—』(明星大学

研究紀要-教育学部 第5号 2015年3月)を見ておこう。この論考は、小学校の学級崩壊に着目し、その発生原因をマイクロ・マクロの視点から教育社会学的に検証することを目的としたものである。須藤は、教育問題の解決には、マイクロ要因とマクロ要因を同時に考える必要があるという。つまり、学級崩壊という教育問題をマイクロ要因(特別支援を要する子どもの存在、教師の学級経営の失敗など)だけで見ると、不毛な「犯人探し」に陥る可能性があり、マクロ要因(消費社会の浸透、情報化社会の進展など)だけで見ると、学級崩壊を宿命として受け入れて、解決を諦めてしまうことになりかねないというのである。したがって、マイクロ要因とマクロ要因の2つの視点を同時に持つことが、学級崩壊に対する必要な対応(新任教師への副担任制、学級規模の抜本的な改善、教員給与改善による教師の地位向上、学校知のアップデートなど)を考えることになるという。須藤の論考は、須藤自身が語るように、データの制約によって、厳密な検証には至らない点が数多く存在する。また、地域性や私事化の進行との関連性についても検討されておらず、その意味においては、研究途上にあると言える。しかしながら、あらゆる教育問題の研究を進める際に、マイクロ・マクロ両要因を検討することは必須のことではないだろうか。本研究においても、学習者の声や地域性に依拠することが多いため、それだけに、一面的な考察にならないように、マイクロ・マクロ両要因を冷静に検討していきたいと考える。

### II-3 調査対象校の概要

以下、筆者の勤務期間、学級数(生徒数)、卒業後の生徒の進路、教員風土、地域の様子の観点から3校の概要を示していこう。

<A 県 X 私立高校>

- ① 筆者の勤務期間：2017年4月～2018年3月
- ② 学級数(生徒数)：定員290名(総合ビジネス科30名、普通科100名、調理科60名、自動車工業科60名、看護科<5年課程>40名)  
※ 定員充足率は50%～70%程度であったが、2018年の入試では定員を上回る受験者数で、入学者も定員を大幅に超えている。
- ③ 卒業後の進路：X高校のウェブサイトによると、2017年12月現在で、大学(短大)進学者18名、専門学校進学者13名、県外就職(自衛隊含む)者31名、県内就職者26名、となっている。

- ④ 教員風土：理事長の強いリーダーシップの下、学校運営が行われている。教員組合も存在しない。運営会議や経営会議は行われるが、決定権は全て理事長にあるので、形式的に行われている。職員会議や研修において、教員が意見を述べる事がほとんどない。生徒に対しては規律遵守を徹底させる。
- ⑤ 地域の様子：焼酎、牛肉、鶏肉、サトイモ等の生産量は全国トップクラス。地域の行事を大事にする傾向がある。父母の学校参加も積極的であるが、一部の親に限られる面もある。

<B 県立 Y 高校>

- ① 2008 年 4 月～2011 年 3 月
- ② 普通科 8 学級 320 名  
※ 当時は定員割れの状態が続き (260 名～280 名在籍)、2012 年度から 7 学級 280 名に減員し現在に至っている。
- ③ 卒業後の進路：県内大学・短大：89 名、県外大学・短大：49 名、専門学校 85 名、就職 34 名、未決定 34 名 2018 年 3 月現在
- ④ 教員の同僚性の意識は高い。職員会議も自由に意見が言える雰囲気がある。組合加入の教職員も比較的多い。生徒に対しては服装容姿の指導などで規律遵守を徹底させる。
- ⑤ 1984 年創立。歴史の浅い学校ではあるが、周囲に小学校や中学校も多く、教育活動に熱心な地域である。「三練三学」(3 時間は部活動、3 時間は自宅学習)をモットーにするほど、部活動も盛んであり、保護者の積極的な協力も得ている。

<C 県立 Z 高校>

- ① 2018 年 4 月～2019 年 3 月
- ② 普通科 6 学級 (現 3 年は 7 学級, 280 名) 240 名
- ③ 卒業後の進路：国公立大学：80 名、準大：1 名、私立大学：367 名 (合格延べ人数)、短期大学：14 名、専門学校：29 名、公務員：2 名、就職：2 名 2017 年 3 月現在
- ④ 複雑である。教育連盟と日教組系の 2 つの組合がある。同僚性の意識は低い。生徒管理の意識と自主性の尊重の意識が同居している。職員会議の場で意見を述べる教員は皆無。大学合格の実績をあげることが絶対の正義である。
- ⑤ 同窓会の組織力が強く、学校運営にも大きな影響力を有する。全教室に IT 機器を設置しているが、同窓会の募金活動で得た 3000 万を超える金額が

資金となっている。学校行事に協力的な保護者が多い。この規模の学校にしてはクレームは少ない。

III 調査の概要

III-1 調査の目的

A 県 X 私立高校 (偏差値的に底辺校に位置する) において、調理科に所属する生徒に対してアンケート・インタビューを実施し、参与観察で得られる情報を補完資料としつつ、クラスの生徒が、何を思い、学校 (教師) にどういった対応をしてほしいのか、自分たちはどのように行動する必要があると考えているのかを明らかにすることを目的とする。また、かつて勤務した B 県立 Y 高校 (偏差値的には中間校) における実践記録と、C 県立 Z 高校 (偏差値的に進学校) で実施したアンケートから見えてくるものを分析し、三校における生徒の授業に対する向き合い方の共通点・相違点を明らかにする。さらに、高専の授業については、 Semester 毎に実施される学生による授業評価を検討することで、高専生の授業への向き合いかたの傾向について記していく。

III-2 対象と方法

崩壊に近い状況にあり、例えば、授業を監視する教師をつけるといった対応を受けている X 高校調理科在籍の 37 名を対象にしてアンケート調査を実施した。可能な限り、生徒の本音を引き出すために無記名にし、自由記述を要求する質問を多く設定した。

表 2 生徒質問項目

Q1	現在、1 年 5 組は、よりよく学ぶことができる環境だと思いますか？
Q2	Q1 で 5、4 を選択した人は、以下に、具体的に良い状況を書いてください
Q3	Q2 で 2、1 を選択した人は、以下に、学ぶことが難しい理由 (事実) を書いて下さい
Q4	現在のように、授業に他の先生方が入って来る状況を、あなたはどう感じますか？
Q5	Q4 で 5、4 を選択した人は、以下に、その理由を具体的に書いてください
Q6	Q4 で 2、1 を選択した人は、以下に、その理由を具体的に書いて下さい
Q7	1 年 5 組を学びの場となるために、先生に何をしたい (欲しくない) ですか？
Q8	クラスメートに何をしたい (欲しくない) ですか？

Q9 最後に、あなた自身は、何をすべきだと思いますか？

B 県立 Y 高校については、授業の成立の有無を問うようなアンケートは実施していない。しかし、当時の実践記録の中に、生徒の学校生活の様子を振り返るアンケートや自由に記述してもらったものが残っていた。その中に、授業についての意見も数多くあり、その記述を詳細に検討し、授業への向き合い方の特徴を記していく。

表 3 学校生活の振り返り

Q 1. 先生の話聞いていますか？  
 Q 2. 先生の言うこと（指示）聞いて行動していますか？  
 Q 3. クラスの人と仲よくやれていますか？  
 Q 4. 人に迷惑をかけていませんか？（先生に注意されませんか）  
 Q 5. 進んで授業に参加していますか？  
 Q 6. 係の仕事 ◎忘れない ○1週間に一度 △3日に一度×毎日  
 Q 7. 忘れ物 ◎ない ○1週間に一度 △3日に一度×毎日  
 Q 8. そうじ ◎しっかり ○たまに △時々 ×毎日  
 Q 9. 休憩時間に一人ですか？ ◎ない ○たまに △時々 ×毎日

C 県立 Z 高校では、学期に一度、授業評価として生徒アンケートを実施している。筆者は、学校で実施するものとは別の質問項目を作成し、生徒の声を集約している。両アンケートの結果を分析し、X 高、Y 高の生徒の授業観との相違を特定していく。

表 4 英語授業に関するアンケート質問項目

質問 1 「授業の開始と終了の時間は守られている」  
 質問 2 「授業内容がよく準備され、先生の情熱を感じる」  
 質問 3 「話し方（声の大きさやテンポ）は適切である」  
 質問 4 「説明の仕方は分かりやすい」  
 質問 5 「教具（パソコン、プロジェクター等）の使い方は適切である」  
 質問 6 「生徒への言葉使いや注意の仕方は適切で

ある」  
 質問 7 「先生の説明より生徒の活動が多い授業である」  
 質問 8 「宿題の量・質ともに適切である」

高専の授業改善の取り組みについては、独自の調査等はこれまでのところ行っていない。Semester毎に学生に対して授業評価としてアンケートを実施している。内容は以下の通りである。

質問内容（5 件法）

1. シラバスに沿って授業が実施されていますか。
2. 黒板（白板）やプロジェクタ原稿の書き方、文字はわかりやすいですか。
3. 授業の説明はわかりやすいですか。
4. 授業の進み具合は適切ですか。
5. 評価方法（レポート・試験問題等）は適切ですか。
6. 総合的に判断してよい授業だと思いますか。
7. 授業の内容は理解できましたか。
8. この授業にしっかり取り組みましたか。

自由記述：

- ・わかりやすい
- ・わかりやすい授業で、集中できた。
- ・授業内容を理解できました。
- ・全体的に文句なしの良い授業でした。
- ・中間テストの中に初見問題と思われる内容があり、それが今までの習ってきた内容のどこから出たのか知りたいです。
- ・補充プリントの意義がよくわかりません。
- ・テストでの英語の発音やアクセントに関する問題の量・難易度に対し、授業内でのそれらの問題への取り組みが少ないような気がする。
- ・スライドを送るのが早く和訳をうつすのが間に合わないのももう少しゆっくりにして欲しい
- ・テストが難しいとかんじた。
- ・範囲で示されていない問題が多く出題されていて困った
- ・良い授業だった。
- ・しっかり文の意味を説明してくれたのでわかりやすかった
- ・普通
- ・評価問題だけではテストができないのがわかりました。後期から対策をしっかりしたいです。
- ・説明がはやいことがあるので、ゆっくり説明してくれるとありがたい。
- ・これは自分のイメージなのですが、The・普通の英語の授業って感じの授業だなと思いました。本文をみ

んな順番に訳していったって、ここ重要な表現だからメモするようにと教わり、その英文の内容に関する理解をある程度まで深め、そしてテストする。そんな感じの普通の授業だなと感じました。面白い面白くないかで聞かれると、それも普通って感じの授業なので、聞いていて眠くなる人は眠くなるだろうなあとは思いますが。けど毎度ワークシートを提出課題として課してくれるので、それを仕上げるために授業をちゃんと聞かないとというモチベーションがあるのでありがたいです。あと、英文を毎回一分(ママ)覚えさせるのもまあいいことだなと感じました。今回はそれで覚えた文章あたりのことがテストにでていたりしたので、一部を覚えることでもやっぱり内容が頭に入っているんだなと実感しました。なので僕は今の授業形態でも全然大丈夫かなとは思いました。

- ・プロジェクターの文字が後ろの席からだ見えにくい時があるので改善してくれると嬉しいです。

#### IV 調査結果と考察

以下に、調査の結果と結果に基づく考察を行なっていく。筆者は教員として調査対象校に勤務しているために、インタビューを行うと、偏りのある情報で分析が進んでいく可能性が出てくる。したがって、可能な限り客観的な情報を得るために、アンケートによる調査を行なった。また、現状認識と他との協働の意識の2点を分析の視点とし、他の補完情報と併せて総合的に授業への向き合い方を考察した。

##### IV-1 A 県 X 私立高校について

###### <現状認識>

表2のQ1とQ4については、5件法(5:大変良い、4:良い、3:普通、2:良くない、1:大変悪い)、単純集計を実施した。

X 高の調理科の生徒たちは、学級を学びにふさわしい環境とはとらえていない(Q1 ⇒男子:2.26 女子:2.10 全体:2.171)。一方で、授業に監視の教員をつけるというような学校の対応に対して、比較的、正の反応を示している(Q4 ⇒男子:2.86 女子:2.25 全体:2.514)。

###### <他との協働の意識>

自由記述を求める Q7、8、9 の質問については、他(教師、クラスメート)に対しては、長文で不満や要求を記し、自分の行動変化については、短文で記入するという傾向が見て取れる。

###### <総合分析>

授業崩壊に直面する X 高調理科の生徒たちは、現状を否定的にとらえ、何かしらのアクションが必要だと感じていることは間違いない。しかし、そのアクションは「自分が起こす」という能動的なものとしてではなく、「他にしてもらいたい」という受動的なものとしてとらえられている可能性が高い。

一方で、「今のままでいい」「皆が意見を言ったり、話を聞くことができています」と現状を肯定的(虚無的?)にとらえる複数の生徒も存在する。多様な意見があることは、学級が活性化することに繋がると考えられるが、生徒の多様性を規律の欠如にとらえる教師集団の管理的対応が、生徒との間に生じたズレを、さらに拡大させるという状況に陥っているのではないだろうか。

##### IV-2 B 県立 Y 高校について

###### <現状認識>

筆者は Y 高に3年間在籍し、その間、3年生、1年生、3年生で担任を行った。3年間で1本ずつ実践記録を書いたが、ここでは調査対象の他の2校と比較するために、1年生担任時の記録に注目していく。

本アンケートは12月に1年生に対して行われている(表3)。質問に授業への参加具合を尋ねた項目がある。(Q5:進んで授業に参加していますか?)他の対教師関係や友人関係、クラスにおける役割の遂行具合に対する反応は概ね正の方向に強く表れているが、授業への積極的な参加に対する自己評価は極端に低い。自由記述を見てみると、自分自身の中に原因を求めたものがほとんどである(もっと自分に厳しくしないといけない、授業中寝てばかりだった、日々の学習を大切にしたい、など)。

###### <他との協働の意識>

自由記述の中に、他との良好な関係性に正の反応を示すものが多い(誰とでも仲良くできるようになった、皆に気を配ることができている、前より人と関わることが増えた、など)。しかし、良好な関係性が協働性に高まっていないことを示す言説もある(クラス全員で何かに取り組むことが難しかった、楽しいことにしか動いていない)。

###### <総合分析>

この学校は、地域では、「二次募集校」と揶揄されることがある。つまり、推薦や一般では定員の半分程度の生徒しか充足せず、二次募集でようやく定員に近い人数を満たすことができるのである(二次募集合格者も他の私立を選択する者も多く、定員を満たすことができないという状況が続いていた)。二次募集でこの



学校に入学する者は偏差値的にかなりレベルが高い。したがって、教職員は、いわゆる「不本意感」を持った生徒が多いという印象を持ちながらも、このような生徒たちを中心とした授業や教育活動を組み立てざるを得ない。普通科 8 クラス（当時）ではあるが、特別進学クラスと総合進学クラスも有しているため、実質上、3 つの異なる学校が並存している。排他的競争の中で不本意感を持って入学した学校において、さらなる競争に身を置かなければならない生徒たちに対して、教職員は規律順守を求めていく。生徒たちは、それでも豊かな協働性を育もうとするのは、この地域に存在する「出会えば兄弟」や「相互扶助」といった文化風土に依るところが多いのではないだろうか。

#### IV-3 C 県立 Z 高校について

##### <現状認識>

7 月に表 4 に掲げた質問事項でアンケート調査を行った。どの質問に対しても中間値を超えており、概ね英語授業には正の反応を示している。

質問 7「先生の質問より生徒の活動が多い授業である」については、どのクラスにおいても 3 以下の結果が出ている。つまり、英語授業において、教師による説明が中心であると生徒はとらえている。

##### <他との協働の意識>

表 4 で示した質問項目に協働の意義を問うものはない。しかし、質問 7 の回答から、教師の説明が中心の授業の中に、協働の意義を見出していない（あるいは、協働による活動の経験が少ない）。

##### <総合分析>

卒業生の約 95% が大学・専門学校に進学し、そのうちおよそ 80 名が国立大学に進学する。進学実績（国立大学進学者）を上げることが、学校としての至上命題である。教職員はテストや課外授業で生徒を追い込む一方で、規律遵守を生徒に強く求めている。よって、朝から教師の怒号が響くことがある。「教師は指導し、生徒は従う」というパラダイムが機能するが、生徒はヒドゥン・カリキュラムに依拠しながら教師を巧みに選別する。その結果、授業は、教師による一方向の伝達授業と私語・睡眠・内職が目立つ授業に大別される。

#### IV-4 高専生の授業に対する反応

上記 III-2 で公開したアンケートと学生の声は筆者の授業についてのみ記されているので、一般化はできない。しかしながら、ある程度の傾向性について言及することは可能であろう。

まず、1～8 までの 5 件法の結果についてである。

筆者の授業については、幸いにもどの項目においても 4.5 以上の評価を学生から頂いている。しかし、評価が高いからといって、それが、良い授業であると考えすることは、分析の視野が狭い。むしろ、学生の自由記述に多く見られる「普通」という用語や「テスト」の内容にこだわる部分に注目しなければならないと考える。つまり、授業を「普通」と見なすことは、特徴のない授業と感じていると理解することができる。その上で、テストの問題出題についての疑義が見られることは、授業をテストの対策のための場であると捉える学生が一定数存在することの証左であろう。そうであれば、筆者が担当する授業だけでなく、一般教育科の他教科の授業も、学生はテストの対策の場と考えていることが推察できる。また、このような授業に対する意識は、学生だけでなく、教員の中にも強く存在していると考えられる。定期テスト毎に繰り返し発せられる監督者に対する監督行為への注意喚起がその典型であるが、個々の教員の中で、本来的なテストの意義（学生の学びの進化を確認し、教員の教授活動を評価すること）が適切に位置づけられていないために、監督行為の規律遵守が先にあり、テスト内容の充実の後回しにされるきらいがある。本来的なテストの意義を考えれば、いわゆるリベラルアーツの学びは、価値の体得が目的であり、授業の中で教科の価値を協働で学び得たかどうかを問うような内容のテストを構想する必要があるだろう。

筆者は、テストそのものの意義を否定しているわけではない。そうではなくて、テストの対策のための授業構成が排他的な競争主義につながる危険性を指摘しているのである。学生のテストの対策のための授業という意識と教員の競争を煽るかのような意識ということでは、現状の高専の授業実践についての学生と教員の間ズレは少ないようにも見える。しかし、高専の場合、むしろ、ズレの少なさが授業実践の「普通さ」つまり「特徴のなさ」を生んでいるのではないだろうか。II-1 で見たように、高専は技術者養成の機関であり、専門教育が中心であるため、一般教育と専門教育との乖離のような状況があり、さらに、一般教育のそれぞれの教科のつながりも薄いため、CLIL のような多教科の内容を統合的に学ぶ実践を構想することが難しい<sup>13</sup>。また、COVID-19 の世界的な蔓延に伴い、授業実践においても協働による学習活動に制限がかけられている。しかし、だからと言って、このようないわば閉塞感をそのままにしておいて良い理由にはならない。なぜなら、教育は、閉塞感や当然だと認識する枠組みに抗う行為という側面を持つので、教員や学

習者は常に現状を問い直す必要があると考えられるからである。したがって、このような時期だからこそ、「普通さ」「閉塞感」「当然だと認識する枠組み」を乗り越える実践を構想しなければならないのではないだろうか。

本章では、学習者の声を基にしながら、現状における授業実践の課題や展望を分析的に述べてきた。次章においては、II～IV章までに検討したことを根拠にして、「授業崩壊」と「授業成立の条件」を明らかにすることで、「授業」について、さらに考察を深めていく。

## V 改めて授業成立の条件を問う

さて、ここで授業観の歴史的な変遷について簡単に振り返ってみよう。

まず、19世紀半ばに始まる各国の国民教育の形成に大きな影響を与えることになったのが、スイスの教育思想家ペスタロッチである。ペスタロッチの教授法（直観教授法、自己教育の援助としての教育、合自然的教授法のメトデー等）は一斉授業の実践を育んだことでよく知られている。しかし、ペスタロッチの功績は、内発的な発達と成長を経て自己形成していく子ども観とこの自己形成を支援するものとしての教育観という、教授・学習過程の概念を確立させたことにもある。ペスタロッチの教育思想は、ソクラテスからコメニウス、ルソーへとつながる教育思想を継承発展させ、近代を経て現代においても各国の子ども観と教育観に、批判的な部分も含めて影響を与え続けている[田井1993：19-32][田中2011：89-100]。

その後、特に学習心理学の分野で学習についての研究が盛んになり、現代においては、学習観は「行動主義学習観」と「認知主義学習観」という個人に注目したものと、「社会構成主義学習観」という共同体の中にいる個人に注目したものの主に3つが存在している。3つの学習観はいずれも文字通り教授・学習過程の学習に焦点を当てたものである。その点の共通性は認められるものの、内実は異なっている。すなわち、「行動主義学習観」と「認知主義学習観」は、「できる」「わかる」ことを学習の目的とするものであり、「社会構成主義学習観」は、共同体に参加していることで生じる学習を対象とし、「分かち合う」プロセスを重視するものである。教授・学習過程の観点からは、「行動主義学習観」と「認知主義学習観」は、程度の差はあれ、その学習は教授を前提としたものであり、「社会構成主義学習観」は、必ずしも教授を前提としない学習について言及されているのである。また、「分

かち合う」プロセスは個人の中に知識を蓄えるものではなく、他との協働により知識が構成されていく部分に着目するところにも特徴がある。したがって、協働による知識の分かち合いの過程<sup>14)</sup>は、学びの場(学校においては授業)において、教授者と学習者、学習者どうし、学習者と教材などの間で、コミュニケーションを介すことを意味するのである。[橋口2017:51-67][作田、中山2020]。

それでは、授業の中でコミュニケーションが成立すれば、授業は成立すると考えるだけで良いのであろうか。コミュニケーションの内実も問わなければ、授業の成立条件を明確にすることができないのではないか。以下、この問いを明らかにするため、パーソンズとルーマンの社会システム論を参考にしながら言及してみよう。ただしパーソンズとルーマンの理論は非常に難解であるため、ここでは、原著からではなく大澤真幸[大澤2019：397-567]による解釈を借りながら、論を進めていく。1950年代以降、「社会システム」の理論を精密に整理したのはアメリカの社会学者パーソンズである。以降、「社会システム」は一般的な用語として使われるようになる。ドイツの社会学者ルーマンはパーソンズに学び、独自の社会システム論を提案し、脚光を浴びるようになる。まず、システムは、要素の集合であり、かつ要素間は独特の関係性を有している。ただの集合はシステムとは言えない。システムについては、概ねこのように定義づけを行われており、パーソンズとルーマンの間に齟齬は存在していない。二人の間に違い（あるいはパーソンズの社会システム論からルーマンの社会システム論への進化）を見るのは、社会システムの要素の捉え方においてである。つまり、パーソンズは社会的行為を、ルーマンはコミュニケーションを要素とするのである<sup>15)</sup>。

さて、本章のテーマでもあるコミュニケーションについて、ルーマンは社会システムの要素であると述べているが、では、コミュニケーションそのものをどのように定義するのであろうか。以下、検討していこう。

ルーマンは、コミュニケーションを、情報、伝達、理解という三層の選択過程を互いに結合するものとし、理解に達して初めて成立するものと規定している[G.クニール、A.ナセヒ1995：95]。その上で、ルーマンは、「システムのオペレーション（コミュニケーションの現出）の継続は、システムの再生産であり、システムと環境の差異の再生産にほかならない」と述べる[西口2008：1-20]。

授業という場を社会システム論的に解釈すれば、例えば、英語の授業において、メンバーが事前に固定さ

れるのではなく、オペレーション（コミュニケーションの現出）の継続への参加者が英語の授業システムのメンバーを構成する。そして、オペレーションが継続する中で、英語授業の集団の範囲が決まってくる。また、メンバーのニーズ次第で、英語授業の集団の範囲を変化させながら、英語授業チームは活動を進める。活動遂行の中で、英語授業チームは、オペレーションの継続に貢献するメンバー間の相互行為、そのコミュニケーションの体系により、社会的に構成された事態として1つの社会システムを分出させていく。このように、社会システムは自己準拠的であり、その再生産プロセスはオートポイエティック（自己組織的）であるが、システム外は一切の環境からの偶発性に対しては開かれている。いわば、柔軟性があるが故の強さと継続性を有するのが社会システムということになる。英語授業でいうと、授業のテーマに沿ったオペレーションへの継続的な参加が英語授業システムを構成するのであり、例えば、メンバーのひとりにすぎない教師による一方的な情報伝達は、理解が伴わない可能性があるため、授業システムとは言えない。また、テーマに沿わない（ニーズに関係のない）コミュニケーションも、健全な授業システムの展開に支障となる場合が考えられる。そのような、いわゆる複雑性に直面する時に、システム内において、オペレーションの実現性の高い選択、つまり、「複雑性の縮減」が行われなければならないのである。筆者なりに換言すると、授業システムが成立し展開していくためには、授業に参加するメンバーによるテーマの把握、整理、コミュニケーションの現出を構想する必要があり、現状の授業の状況を考えると、複雑性の把握と縮減は、オペレーションのメンバーの一人である教師が、やはりコミュニケーションを媒介にしながら担う必要があると考える。

## VI 成果と課題

この研究はこれからも継続して取り組んでいく予定である。今後の研究につなげるために現在までの成果と課題を以下に記していく。

まず、教育問題の解決にはマイクロ要因とマクロ要因を同時に考える必要があるということである。特に、授業崩壊については、どのレベルの校種においても、様々な形で表出しうるため、より冷静な観察や分析、対応が求められる。本論で検討した4校において貫いた生徒の声に耳を傾ける姿勢が、何らかの指針になればと考える。

次に、教員と生徒（学生）の授業・学習観のズレが

授業崩壊のような教育問題を生み出すということである。筆者は、4校の生徒（学生）に行なったアンケート結果の分析中に、特にX高の生徒の授業における態度（私語、立ち回り、暴言）は、異議申し立てであり、その内側には「学び」への意欲に満ちているのではないかと考えてみた。そう考えると、教師による権威的・管理的な指導が、ほとんど効果がなかったことの説明ができる。また、教員と生徒の間のズレが全くないという状況も、授業をシステムとして考えた場合、好ましいことではないことも確認できた。ズレの全くない状態においては、システムの要素であるコミュニケーションが現出することがなく、その結果、授業は教師による一方的な知識伝達の場合となる可能性を孕むのである。一方的な知識伝達型の授業は学習者の管理の面では、一定の効果は認められるであろうが、学びの深化の面では、さほどの効果は認められず、むしろ、弊害のほうが多いのではないだろうか。教師は生徒との関係を、管理・抑圧からコミュニケーションのへと変えていき、生徒の内なる「学び」の欲求を満たすような授業を構想していかなくてはならない。

一方で、研究を進める中で、いくつかの課題に直面することとなった。その最たるものは、生徒（学生）に対する質問項目が不統一であるにも関わらず、分析の視点を揃えたことである。筆者は、分析の対象とした4校に教員として勤務し、参与観察の方法で研究を進めている。つまり、参与観察により得られる情報をメインの分析材料としており、あくまでも、アンケートによる情報は分析の補完資料として扱っている。したがって、研究の一貫性は保っていると考えるが、説明不足は否めない。今後、研究を続ける中で、説得力を持たせていきたらと考えている。

また、本論V章においては、社会システム論におけるコミュニケーション論を検討しつつ、授業成立の条件や意味について論じてきた。本文の中でも述べたが、パーソンズとルーマンの議論は非常に難解であり、筆者自身も全てを理解しているわけではないため、非常にアンバランスな論述になった。今後の研究活動において、社会学の視点からも、さらに認識を深めていき、授業実践についての発信を行なっていきたい。

### 注

- (1) 特に、高等学校現場においては、4人グループを形成することがアクティブラーニングであると単純化してとらえられていることが、筆者の高等学校現場の勤務経験からの実感である。
- (2) 佐藤学は高校の「授業崩壊」に触れているが、研

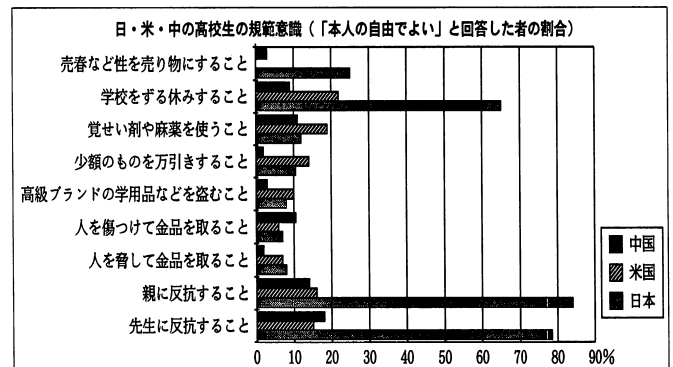
究会や全国の学校への授業参観時に聞かれる教員の声をもとにしたものであり、詳細な調査に基づくものではない。

- (3) <https://ryukyushimpo.jp/style/article/entry443747.html> 琉球新報 Style 2017年2月15日掲載（現在は削除されているので、Facebookのチームいしがんとうで概要のみ閲覧可能）  
<https://www.facebook.com/team.ishigantou/>
- (4) <https://ja.m.wikipedia.org/wiki/学習指導要領>  
また、筆者は、「第15期中央教育審議会答申」（1996年）を分析しつつ、90年代の「新しい学力観」から2000年代の「ゆとり教育」、さらに「基礎学力の向上」の再強調の過程を、以下の論考で指摘しているため、参考にされたい。  
「英語科における学び合う授業づくり-Otheringから異文化理解へ」『琉球大学教育学部附属中学校 研究紀要 第19集 学び合う授業づくり』琉球大学教育学部附属中学校 2007年3月、pp51-58
- (5) その代表的なものは、精神科医の和田秀樹、文部科学省の政策課長の寺脇研、教育社会学者の荻谷剛彦によるものであった。  
野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『国学院短大紀要 23』2006.3.24 pp151-171
- (6) 新しい学習指導要領の考え方-中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ-  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new\\_cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf#search=%27 新しい学習指導要領の考え方%27](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new_cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf#search=%27%20新しい学習指導要領の考え方%27)  
2018年11月15日最終アクセス
- (7) 高等学校の教育課程等に関連する資料（データ集）平成27年5月12日、教育課程企画特別部会資料2-1 2018年11月15日最終アクセス
- (8) 第66回読書調査（全国学校図書館協議会、毎日新聞社）  
<https://www.j-sla.or.jp/material/research/dokusyotyousa.html> 2022年3月18日最終アクセス
- (9) 第5回学習指導基本調査（高校版）・ダイジェスト版  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3246> 2022年3月18日最終アクセス
- (10) 第1期 1962年～1973年 第2期 1973年～1977年 第3期 1977年～1991年 第4期 1991年～

2004年 第5期 2004年～2019年 第6期 2019年～ 文部科学省ホームページ内  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c\\_hukyo4/016/gijiroku/07080604/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo4/016/gijiroku/07080604/004.htm) (2022年3月20日アクセス)

- (11) 岩本は、高等専門学校に関する研究について、教育学研究領域において単著の研究書が一冊もなく、他種の学校の研究と比較して遅れをとっているという。そのような状況の中、岩本は、旧文部省所蔵の行政資料や新資料および「高等専門学校教育課程の標準（試案）」などを検討し、さらに全国の高等専門学校の管理職を対象にした高専の教育課程に関するアンケート調査を実施し、高専教育の課題を提起している。  
岩本晃代「高等専門学校創設法案の経緯と＜複線型＞教育の問題点」『カリキュラム研究 第19号』日本カリキュラム学会、2010年、pp29-41
- (12) 平田は「学級崩壊に関する一考察」（琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要（7））の中で次のようなデータを引用している。

図5 日・米・中の高校生の規範意識



資料 「ポケベル等通信媒体調査」平成8年 日本青少年研究所

- (13) CLIL(Content and Language Integrated Learning)については香川高等専門学校研究紀要第11号において詳細に検討をしているため、ここでは、詳細の説明は省いた。
- (14) 「キョウドウ」の表記（「共同」「協同」「協働」「共働」）の使い分けについては、『香川高専研究紀要 11号』pp13-22において、説明しているが、ここで、再掲しておく。11号及び本稿において、基本的に、諸論者による「キョウドウ」の文字を、そのまま引用しており、筆者は「協働」の中に主張を込めている。藤江によると、「共同」は小集団内で課題を分担して行うこと、「協同」は集団内で成員同士が同時に目標を達成するような相互行動とし、作業の均一な配分とか成員の均質性を前提とするものと説明している。一方、「協働」につ

いては、小集団として何かを共有していくことであり、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用により成立する活動のありようを指すとしている。藤江康彦「協働学習支援の学習環境」『授業研究と学習過程』NHK 出版、p143、2010 年

- (15) その上で、パーソンズは社会における個別の活動は、「全体」に対する部分が全体を維持するためにプラスの「機能」を担うか、マイナスの「機能」を担うかという議論を行なっており、ルーマンは「オートポイエシス・システム」を用いて、社会システムの秩序をシステム自身が作り出す「自己組織システム」であることを指摘している。  
<https://liberal-arts-guide.com/social-systems/> 2022 年 3 月 29 日アクセス

#### 参考文献

- ・佐藤学『学び合う教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～』小学館、2015 年
- ・上間陽子『裸足で逃げる 沖縄の夜の街の少女たち』太田出版、2016 年
- ・ガート・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』白澤社発行、現代書館発売、2016 年
- ・野崎剛毅「学習指導要領の歴史と教育意識」『国学院短大紀要 23』 pp151-171、2006 年
- ・松浦善満、中川崇「子どもの新しい変化（「荒れ」と教職に関する研究—小中学校の担任教師調査結果から—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 No. 8』 pp1-10、1998 年
- ・平田幹夫「学級崩壊に関する一考察」『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第 7 号』 pp11-24、1999 年
- ・岩本晃代「高等専門学校創設法案の経緯と〈複線型〉教育の問題点」『カリキュラム研究 第19号』日本カリキュラム学会、pp29-41、2010年
- ・岩本晃代「高等専門学校における教育課程と教員の資質向上に関する一考察：全国機関調査の結果をふまえて」『飛梅論集』九州大学大学院教育学コース院生論文集2第10号、pp51-67、2010年
- ・須藤康介「学級崩壊の社会学—マイクロ要因とマクロ要因の実証的検討—」『明星大学研究紀要—教育学部 第 5 号』 pp47-59、2015年
- ・大澤真幸『社会学史』講談社現代新書、2019年
- ・西口敏宏「社会システム論」『クオータリー生活福祉研究』通巻66号、Vol. 17 No. 2、pp1-20、2008 年
- ・ゲオルク・クニール、アルミン・ナセヒ著『ルーマン 社会システム理論』新泉社、P95、1995年
- ・古庄清宏「教育実践における他者との協働の意義と課題—CLIL の実践に着目して—」『香川高等専門学校研究紀要第11号』 pp13-22、2020年
- ・古庄清宏、伊佐満「英語科における学び合う授業づくり—Otheringから異文化理解へ—」『琉球大学教育学部附属中学校 研究紀要 第19集 学び合う授業づくり』琉球大学教育学部附属中学校 pp51-58、2007年3月
- ・松本浩之「高専教育の変遷」『工学教育 50巻4号』 pp49-54、2002年
- ・田井康雄「教授学習過程についての若干の考察」『奈良大学紀要 第22号』 pp19-32、1993年
- ・田中潤一「直観教授の意義と方法—コメニウス・ペスタロッチからディルタイへ—」『佛教大学教育学部学会紀要 第10号』 pp89-100、2011年
- ・橋口泰宜「教員としての子ども観と教育観に関する省察」『宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集 4号』 pp51-67、2017年
- ・作田澄泰、中山芳一「多面的・多角的な思考に根ざした教育原理の考察—イェナプラン教育事例をもとにした教育方法から—」『岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊』2020年