

「学級アセスメント」が雰囲気の意味にもたらすもの：小学校の日々への参与を通じた雰囲気の解釈学的現象学

木下, 寛子
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/1685855>

出版情報：九州大学心理学研究. 17, pp.9-17, 2016-03-01. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

「学級アセスメント」が雰囲気の意味にもたらすもの —— 小学校の日々への参与を通じた雰囲気の解釈学的現象学 ——

木下 寛子 九州大学大学院人間環境学研究院

The meaning of ambience prompted by the classroom group assessment: The hermeneutic phenomenology of ambience based on the participation in an elementary school

Hiroko Kinoshita (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

This paper aims at describing the meaning of ambience (group atmosphere or climate) in a school where the classroom group assessment (e.g. Q-U) has been adopted. For this purpose, teachers' utterances and doings with regard to atmosphere and the assessment were collected as episodes and interpreted, through the participation in an elementary school. The hermeneutic phenomenology on these episodes disclosed the following: 1) the teachers took ambience as "subjective" experience, which was situated in the "objectivity-subjectivity" framework that was peculiar to school culture, and 2) the meaning was structured more rigid within the school situations. These qualities were interpreted as possible background conditions for teachers to estimate their own experiences and their words less valid and groundless. Finally, the role of the classroom group assessment was discussed.

Key Words: ambience (group atmosphere or climate), hermeneutic phenomenology, elementary school, participation, classroom group assessment

問 い

本論は、ある小学校の日々への参与を通して、雰囲気を巡って小学校で起こりつつあることの多様性を見渡しつつ、特に「学級アセスメント」¹⁾が導入された小学校における雰囲気の意味を素描するものである。

雰囲気は、人間の行動や認知を取り扱う心理学において、実体がないためにその枠組に乗らないとされながら、Lewin, Lippitt & White (1939) の先駆的実験以来、心理学研究の組上に載せる試みが展開されてきた。特にその中でも「学級風土研究」は、学級の雰囲気²⁾の予測と統御を目指して発展し、さらに近年では、この知見や研究の枠組・前提を踏襲しつつも、教室の雰囲気や状態の把握を学校・教員支援に繋げるため、学校現場の事情を汲んだ工夫や、具体的な活用の仕方まで提案する「学

級アセスメント」研究(例:伊藤・松井, 2001;河村, 1998)として新たな局面を迎えている。そして実際、「アセスメント」研究が提供するツール(心理尺度)は学校・学級にとって導入しやすい形で流通し始めており、学校・学級にとっても既に珍しいものではなく、日常に織り込み済みのものとなりつつある。

「学級アセスメント」の方法を提供する心理学的研究、そしてその尺度を積極的に導入しようとする学校・学級、その両者の動きからは、雰囲気には取り扱われるだけの意味が見込まれているように思われる。ただ、「学級風土」研究や「学級アセスメント」研究が指す「雰囲気(風土)」とは、伊藤・松井(1996)も述べるように、組織や場についての成員によって評価された「環境の質」であり、それを扱う意義とは、その把握が学校において生じうる適応等の問題の予防や介入の手立てになる点にあった。こうして心理学的研究では、雰囲気概念を精密に措定し、研究の意義を積極的に明確に主張する。一方、これらの研究の積極的に導入しようとしている学校や学級では、雰囲気をどのようなものと理解し、「学級アセスメント」のためのツールに何を期待し、また導入されたツールをどう受け止めているのかが、十分に表明されないままになっている。

本論は、既に「学級アセスメント」研究の知見が織り込み済みのものとなりつつある学校で、特にそのツールの使い手である先生達に、大抵の場合雰囲気がどのように理解され、学級の雰囲気を捉えるツールがどう受け取

¹⁾ 心理アセスメントは臨床的支援の要を成す「見立て」を指すが、実際には「心理アセスメント=心理テスト」という理解が根強い(田島, 2003)。本論で登場する「アセスメント」もこの風潮に代表される含意が強いため、括弧つきで表記した。同様、以後に示す小学校の先生達の発言に登場する「実証」「客観」「主観」「データ」等の言葉も、学校特有ないし素朴な(派生的)理解の下にあって意味も時々で異なるため、括弧つきで表記した。

²⁾ 本来、操作的定義を与えられ構成概念化された語としての「雰囲気」と、日常的な語としての「雰囲気」や「状態」という語は分けられるべきだが、小学校においてこれらはほぼ同一視されている。そのため本論では、特例を除いて両者は区別なく扱われている。

られているかを明らかにする。この試みにおいて目指すのは、あくまでも、学校における雰囲気の意味を見えるようにし、そこに同時に明らかになりつつある学校という場を記述することである。一方、「学級アセスメント」研究の現実場面に対する妥当性や効果の有無を検証したり、この研究のよりよい展開を模索したり、また、その知見を学校現場に導入する際の課題や適切な道筋を探ったり、といった一連の態度はさしあたり留保された。なぜなら、問う行為をいずれの態度へと方向づけるにせよ、学校という場、雰囲気についての理解、アセスメントの受け取られ方の現状について予め見通しが得られなくては、その態度決定そのものが根拠に欠けたものになりかねず、またその遂行自体も充分なものにならないからである。

学校における雰囲気の意味とそれを問う道筋

本論では、ある小学校への参入を通して見出された先生達の言動を提示し、それと共に雰囲気の意味や学校という場を解釈する道筋を取る。これは解釈学的方法、より端的には、姿を現さぬままに、その時々々の事柄の現れ方や行為を根拠づけるもの（ここでは既に雰囲気や学校という場の「意味」として見出されつつある）を、それ自身から見えるようにする解釈学的現象学（Heidegger, 1927 細谷訳 1994）に通ずる。以下にその具体的な道筋を示した。

小学校の日々から始まる解釈学的現象学の展開

小学校の日々への参入 福岡市内のA小学校は、特別支援学級の設置や校区の多文化化などを背景として、在籍児童の多様さに特徴がある小さな公立小学校である。私³⁾は2001年6月よりこの小学校に週に1度訪れ、各学級の学習の手伝い等をしながら過ごしている。そのうちに、先生達も、その日に合わせて時間割を作ってくれたり、子ども達も描いた絵を見せに来てくれたりと、私がこの学校に居ることが日常の事柄となってきた。

先生達の雰囲気と言及する行為 その日々を過ごすうち、私自身もまたこの学校での経験の大抵が当たり前のものになってきた。しかしそれでも時折、子ども達や先生達の言動に驚かされたり違和感を抱いたりして、その言動のみならず、学校という場までもが丸ごと問われてくる時がある。そのひとつが、先生達が自らの経験、特に雰囲気について言及する局面だった。平素も先生達は

教室の雰囲気を話題にするが、ある時ある場面では、雰囲気について話すことに躊躇したり避けようとしたり、話しても言い訳がましくなったり、「学級アセスメント」を意識した言い回しになったりと、独特な形で展開される。そうした局面に幾度も立ち会ううち、この学校の先生達の雰囲気を巡る理解が漠然と見出され、さらに雰囲気という事柄を巡っての学校という場の在り方が、漠然と見えてきた。

本論で焦点化すること 本論で問う「雰囲気の意味」とは、雰囲気に言及する先生達の行為に見出される「素朴な理解」のようなもので、先述のような些細なこと、つまり躊躇や回避、言い訳がましきなどに既に見え隠れしているものである。ただ、この意味ないし「素朴な理解」は、必ずしもその場に居る者にも充分に認識されているわけではない。むしろ当人も自覚的でないまま、行為の遂行に実現されつつある「意味」なのである。

本論で展開される解釈 既に述べた通り、小学校の日々には、雰囲気を巡る先生達の言動が驚きや疑念と共に見出され、問われる時がある。それは、私自身が学校での日々を先生達や子ども達と共に過ごしていく上で、なんとか意味が解きほぐされなくてはならない事柄として見出されており、実際にその努力がなされていく。本論は、こうして小学校の日々を過ごすところに既に展開し始めている解釈を道筋とする。つまり、実際に先生達の言動に実現されつつある意味、さらにそれを展開させている学校という場が、私自身も生きる日々のものでして理解されることに目掛け、適切な言葉になることを促すのである。

本論の道筋にはある種の限界がある。ここでの解釈は、ある小学校の日々を過ごせているとはいえ、非成員であるために種々の制約がある者が遂行するものである。また、一校での限られた出来事から問うことにも、この学校のもつ固有性や偏りに由来する限界がある。しかし一方で、ここで問うている雰囲気や学校という場の意味は、先生達には必ずしも自覚されない事柄であるため、先生達に対して、雰囲気や学校を巡る理解をインタビュー等で尋ねることは、有効とはいえない。むしろ上述のような種々の限界はあるとしても、本論が展開する解釈にこそ、これらの意味が見えてくる可能性が開かれる。それというのも、雰囲気や学校という場の意味を解釈できる可能性は、学校での日々が、さしあたり大抵の場合には当たり前のものとして受け取られるくらいに、そこにいる先生達や子ども達の言動の意味がたいていの場合解きほぐされうる者で、かつ、それが異化され問われる機会を得た者に限られているからである。

エピソードと解釈 以上の道筋は、具体的には「エピソード」とそれに続く「解釈」として示される。ここでの「エピソード」とは、客体的な事柄の冷静な記述では

³⁾ 以後自称は「私」とするが、ここには四重の意味が託される。第一には本論を書く「私」、第二に、子ども達や先生達と共に小学校で過ごす「私」、第三に雰囲気の意味を問う「私」、第四には日常でも諸学問領域でも、雰囲気に言及する可能性のある「私」(たち)である。

なく、「解釈」も、その記述を分析することで意味や秩序を抽出・付与するものではない。「エピソード」には、小学校の日々を過ごす私に対して、ある時、際立って見えてきたことが、その通りに描かれることが目指される。そこには当然、雰囲気に言及する先生の行為も（その際立ち方をも含めて）描かれる。「解釈」には、その行為に自ずと示されていた意味が、その行為が生じた小学校と言う場の在り方と共に解きほぐされ、描き出されることが目指される。

なお、エピソードには便宜的に番号を振った。また匿名性の保持のために、学校名、個人名等にはアルファベットを振り、エピソードも出来事の性格を歪曲しない範囲で改変を施し、基本的に日時等の明示も避けた。

学校・学級における雰囲気の意味の粗描

以下では、先生達の言動に見出される雰囲気の意味と、それを巡って見えてくる学校という場の在り方を示すことになる。先回りして結論を示すと、先生達の一連の行為に見出される雰囲気理解は、まずは「雰囲気とは『主観的』な経験である」という理解へと収束する。これは一般的・平均的な雰囲気理解に通ずるものだが、以下ではそれがあつた時、行為の多様な展開と共に多様な意味を孕んで際立ってくること、かつ「学級アセスメント」が織り込み済みの学校では、この一般的な雰囲気理解がさらに変容し強固なものになる可能性、さらにまた、学校という場に思いもよらぬ出来事をもたらす可能性が示されていく。

この先に提示される5つの出来事は、上記のような視角が開けてくる契機となったものである。その出来事の提示に先立ち、まずA小学校に導入されている「学級アセスメント」の概要とその導入の様子を示しておきたい。そこにも「学級アセスメント」の導入が「主観的」なものとしての雰囲気理解を後押しする可能性が、既に示唆されている。

2種類の「学級アセスメント」

A小学校では、学校規模で子どもの発達やソーシャルスキル、いじめの実態把握など様々な事柄を把握するツールやアンケートが導入され、先生達はそれを子ども達への日々の関わりに役立てようとしている。その中「学級アセスメント」ツールに該当するのは、「学級力アンケート」（新潟大学教育学部附属新潟小学校、2012）と「Q-U」（河村、1998）である。いずれも子ども達に教室に対する認知を問うことで教室の状態像を捉えようとするもので、教員個人の経験や判断、そして個人差のある素朴な表現に依拠しない点を特徴とする。また学校現場の実情を踏まえ、質問項目を極力抑えて、子どもが

回答しやすく、担任教師に負担が少ないものにして、学校現場への導入を容易にした点が特徴である。

ただA小学校では、「学級力アンケート」については、学級の状態を測定する道具というよりも「よりよい学級集団」を形成するための学級内対話を促進する手段として扱われており、実質的に「アセスメント」として扱われているのは、次の「Q-U」のみである。

Q-U（Questionnaire-Utility：たのしい学校生活を送るためのアンケート）Q-Uは、教師が学級集団の実態を把握し、学級に荒れやいじめ、不適応などが発生するリスクを早期発見するツールとして提供されている。結果の類型化および妥当性の検討過程が一部非公開で、ツールを巡る理論的・臨床的な見通しに一貫性が見えにくい等、尺度開発と適用の提案を巡って不透明さはあるが、質問紙の項目数の少なさ（21項目）、集計の簡易性、解釈や活用方法のパッケージ化等が利点となり、学校現場に極めて盛んに導入されている。

福岡市では、2013年度より市内全域で小学校6年生と中学校1・2年生を対象に、このツールの一斉導入を始めた。その導入の目的は、いじめと不登校の防止と早期発見のために、「客観的なデータを収集し、学級集団や子どもが抱える課題を適切に把握する」（福岡市教育委員会、2014、p.62：傍点は筆者による）ことである。A小学校ではこの市内一斉導入を機に、独自の判断で全学年対象の実施を始めた。その理由を、ある先生は「実施することで安心できる先生達も結構いるんですよ」と私に話してくれた。しかし一方で「（先生達が）受け取った結果に左右されて実感を取逃す」ことが「一番怖い」と言う。「子ども達を前にしている私達には、教室での実感が最優先」だとは心得ているが、実際には、Q-Uの結果に「ひっぱられてしまう」（自らの経験よりもQ-Uの結果に従ってしまう）先生もいる。そこで結果を冷静に受け止めるため、この「アセスメント」の勉強をしたり、互いに戒め合ったりと、様々な努力をしていることを話してくれた。そして「（それでも）これ（Q-U）を適切に扱えない面があるとしたら、それは我々教師の責任です」と言った。この先生の話には、積極的な導入の背景に、先生達の「安心」や「実感」を支えようとする意図や目的があり、導入後は意図と目的の通りにそれを役立てる努力もしてきたことが窺える。そして実際、意図の通りに「安心」が得られる一方、このツールとの付き合い方に難渋する局面があることも窺えた。その原因をこの先生は、先生達自身に帰属させた。しかし本論では、「アセスメント」の扱い難さの核心を、先生達の能力や責任に帰属させることも留保し、特に4番目に示すエピソードを中心に改めて問うことになる。

雰囲気公言される時

以降、先生達の雰囲気と言及する行為の多様性を示し、そこに雰囲気がどのようなものとして見出されているのかを5つの出来事と共に提示する。最初に示すのは、後続の4つの例とは対照的に、雰囲気について素朴な言い方そのまま公言する例である。

エピソード1:『「明るいクラス」とか』 新たな年度の始まりには、各学級は、年間を通じて教室の前面に掲げられる学級目標のパネルを作る。新年度の学級がスタートして間もなく、私は5年生のクラスのU先生に誘われ、職員室で一緒にパネルのレイアウトを考えていた。この時まで私は、各クラスに掲示されたパネルをさほど気に掛けたことがなかった。毎年どの教室にも掲げられているパネルは、目標のフレーズも含めて、繰り返される見慣れた風景としてそれほど溶け込んでいたのである。しかし、U先生と話し合う内に、パネル作り自体を子ども達全員が楽しく参加できる作業にすることや、「大人っぽい」デザインにして子ども達が一步大人に近づく過程を後押しすること、そして子ども達が誇れるような「良いもの」にすることなど、先生自身が様々なことを配慮していることがわかってくる。そして、子ども達と一緒に「学級目標」のパネルを作る作業が単なる慣習ではなく、目指す学級像を子ども達と分かち合い、学級外に公言する行為として位置付け、大切にしていることも見えてきた。話し合う中でU先生は私に、「今度の保護者参観までに完成すると嬉しい」と言い、目標のフレーズについては「子ども達からアイデアを募るんですが、たぶん、『明るいクラス』とか『一致団結』とか『助け合えるクラス』とか、そのあたりが出てくると思う」と言っていた。子ども達が挙げる目指すクラスの像は、そのフレーズも含め、先生には十分に予想しうる範疇のようだった。

将来像をデザインする雰囲気公言の言葉 A小学校では、全クラスの「学級目標」が学校の玄関に掲示される。この「学級目標」はクラス内部での目標であると同時に、学校にやってくる様々な人たちに見られるものという性格も明確に備えている。実際、U先生は、パネルを子ども達との日々1年間を通じて掲げられるものと見つめ、同時に公言の相手として、まずクラスの保護者を挙げ、保護者達に見せることを念頭に置きながら、パネルのレイアウトと完成時期に心を砕いていた。その中で、公言するフレーズが雰囲気に関する言葉に収束していくだろうという見込みは、至極当然のこととしてあっさりと言われる。しかし実は、小学校において素朴に雰囲気が公言される時とは、集団の目指す方向性をイメージしつつ描き出す、このような時に限られると言って過言ではない。そしてそれは、半ば慣習化した表現であると同時に、4月の時点で学級の将来像を思い描こうとする限

り、希望や期待を託して提示するものとしては自然な成り行きと見られているようである。

雰囲気への言及に生じる躊躇や抑制

雰囲気を巡る言葉が公言される場面が極めて限られているのは対照的に、学校でしばしば遭遇するのが、雰囲気への言及に躊躇や抑制が生じる出来事である。以下に続けて示す2つの出来事はその端的な例で、A小学校で公開授業研究会（通称：授業研、ないし発表会）が開かれた年のものである。福岡市では「校内研究」として学校が授業を公開し、協議会を行うことを推進している（福岡市教育委員会、2014）。A小学校の発表会の開催もそれを受けてのもので、そのために数年がかりの学校全体の取り組みが計画された。子ども達の多様性を射程に入れた授業研究の方針は、授業デザインを対象とした取り組みに留まらず、学校生活と子どもの在り方（特に学級集団を支える「ソーシャルスキル」と学習の前提となる「身体性の発達」）を、学びを支えるものとして根本的に問い直す試みになった。

エピソード2:『「やっぱりそう思う？」』先生達が学校生活全般を問う取り組み（授業研究）を進めて数年が経ち、発表会まであと1ヶ月と少し、という時期だった。2週間ぶりに小学校に行けばしばらく過ぎすうち、なんだか（学校が）変わったな、と思った。何が変わったのだろう、と注意を払う内に、次第に具体的な変化もはっきり見えてきた。少し前まで教室の外に飛び出していた子が、モゾモゾしながらも静かに着席して過ごしていた。先生達の目が行き届きにくい休み時間の運動場や廊下の片隅でも、子ども達同士が丁寧な言葉で話していた。私自身もまた、これまでならば、子どもから悪態や揶揄の言葉を浴びせられてしょげることもあった。しかしこの時は、どこでも笑顔で挨拶され、かえって狼狽する始末だった。そうこうしている間に、3年生のサポートをしているV先生とすれ違ったので、私は「ご無沙汰している間に、学校がすごい変わってびっくり」と言った。するとV先生は『おっ』と驚いた顔で私を見て、「感じ、変わった？やっぱりそう思う？」と言う。そして「じゃあ間違いない」と言って、「絶対そうだって思ってたんですけど、中の人間って客観的になれないでしょ」と嬉しそうに続けた。そしてV先生は嬉々として、通りがかりの先生に「やっぱりちょっと（学校の状態が以前とは）違うって！」と話しに行ってしまった。私は慌てて、『客観的に言ったのではない、経験したまま言っただけ』と言おうとした。しかし、嬉しそうに他の先生に自らの経験を話し始めているV先生を見て、それ以上言うのをやめてしまった。

躊躇に見えてくるもの 私の言葉に対して「やっぱりそう思う？」と確認し、「間違いない」「絶対そうだって

思ってた」と言うV先生の言葉は、先生自身が学校の「感じ」が「変わった」経験を既にしてつあったことを物語る。しかし同時に、その経験を「絶対そうだ」と言いつつもそれが「間違い」である可能性を恐れ、言及することに躊躇が生じていたことも窺えた。私からすれば、その場は気軽なお喋りの場である。経験されたことをひとこと言うのに何の躊躇が必要だろうか、と訝しく思った。しかし、自らの経験に確信を得たV先生が、すぐさま他の先生に話しに行く姿を目の当たりにして、躊躇は、もともと同僚の先生達に自身の経験を話そうとするとともに生じていたのだとわかった。私の言葉に喜んだV先生の姿にも端的であるように、数年間の学校ぐるみの取り組みの最中にいた先生達には、「学校が変わった」「感じが変わった」という経験は、それまでの日々の取り組みの成果そのものだった。そしてこの時までのV先生の躊躇とは、同僚にとっても自らにとってもこの雰囲気の経験が朗報であるからこそ、経験の「正しさ」や「確かさ」を問う慎重さだったのである。私はその用心に感心しましたが、同時に何とも言えない違和感も抱き、動揺した。それは単に、V先生によって私が暗に「外の人」と見做されたからではなかった。むしろ「外の人」とされた私の言葉が、先生自身の経験の保証として両手ばなしで迎合されたからだった。そして同時に、先生自身が、自らの経験を何のためらいもなく、「客観的」な経験（事柄を突き放して冷静に見る経験）からほど遠いもので、「間違い」、つまり歪みや独りよがりや思い込みが生じやすい「中の人」のものとして措定したことにあった。

エピソード3:「結果」がない V先生が「やっぱりね」と声を上げた前の出来事から1ヶ月、A小学校は1週間後に公開授業研究会を控えていた。当初「学校が変わった」と言うことに躊躇があった先生達も、その経験を互いに打ち明け、確かな「手ごたえ」として掴み始めた頃でもあった。発表会では、他校の校長先生・教頭先生や大学教員等を「指導助言者」として招き、他校の先生達が「参観者」として多数押しかける前で授業を公開し、授業・教育を巡って独自の「仮説」を立て「提案」をする。発表者となる先生達（「研究同人」と呼ばれる）にとってはフォーマルな場であると同時に、晴れの舞台でもあった。その日も準備は佳境で、放課後の学校は先生達の作業や話し合いでさざめいていた。先生達の時々零す「やばいやばい」「(準備が)終わらん」という眩きには、焦りや緊張が窺える一方、時折、子ども達との日々の積み重ねを確認し合うところには、確かな自信が垣間見えるようだった。しかし、ある先生が不意に、私に「ただ残念なんだけど、あまり結果が出てないよね」と言った。それに「えっ」と絶句し、「なんで？」と尋ね返した。

—先生達もこれまで言っていた通り、授業もスムーズに成立するようになった。何より子ども達が毎日を楽しそうに過ごしている。人当たりも、印象もずいぶん変わった。子ども達の「めんどくさい」「疲れた」という言葉も聴かなくなり、集中力も続くようになった。学校全体の雰囲気も変わった。それらを先生達の取り組みの結果とは断定できないのは分かる。それでも先生達は充分にその「手ごたえ」を掴んできたのではなかったか—

物わがりの悪い発言をする私に先生達は笑った。そして、「結果」ははっきり示せるものじゃなきゃ、と言う。どうも「結果」とは、取り組みの成果を裏付ける「データ」のような「証拠」を指していたらしい。そしてその「証拠」が不十分である以上、成果については発表会の場で主張しにくいという。実際、公開授業研究会の当日、学校全体で続けてきた取り組みは、課題を残す現在進行形のものとして話された。そして、日頃「手ごたえ」として話されていた教室や子ども達の雰囲気や状態は、積極的には取り上げられず、参観者との議論で、「感じたことに過ぎないが」と前置きされて控え目に話されるに留まった。

公開授業研究会の場「学校の雰囲気が変わった」等々の「手ごたえ」は、A小学校で日々を過ごす者同士の間では既に揺るぎないものになっていた。そして、その手ごたえが日々の取り組みや研究発表の準備をも後押ししてきたはずだった。だからこそ、「結果が出てない」という言葉に私は驚き、先生達に詰め寄ってしまった。しかし先生達の話聞くうちに次第に分かって来たのは、まず「結果」とは「実証性」を持つような「データ」を指していたことであり、そこに次のようなことも見えてきた。

公開授業研究会という場は、文字通り、学校での教育的営為を対象として、それを参観者たちに、「研究」する態度を取りつつ説得的に示して見せる場だった。A小学校の先生達が「研究」する者として、「手ごたえ」にあふれていた日々の事柄を見直す時、自ずとその眼差しは同じ経験を共有していない者に厳然と示せる「実証性」を持つ「結果」を探すものになっている。そしてこの時初めて「結果」として示せるものの少なさに気づかされている。「結果が出てない」という先生達の言葉は、(「手ごたえ」はあっても)「証拠」を示せるような「結果」に乏しいということを残念がり、参観者たちにこれまでの取り組みの「手ごたえ」を話すことを断念する言葉だった。雰囲気の経験は、それまでの日々においては揺るぎない「手ごたえ」として見出されていたが、この断念と同時に一転、この場で話すに値しないもの、内輪にしか分からない頼りないもの、曖昧なものとして伏せられ、話される際にも「感じたことに過ぎない」として低く見積もられていく。

「学級アセスメント」の結果が受け取られる時

以上2つのエピソードでは、他者の言葉や「研究」の枠組など、自らの経験以外のものに照らされて、先生達の雰囲気を通る経験が「正しさ」を問われ、その「手ごたえ」が見失われ、頼りないものとなる様が見えてきた。実は、「学級アセスメント」の実施や結果の提示においても、上に示してきた展開と類似することが起こる。ただそこには、より独特なものを見ることもできそうである。その特徴は前述した先生の言葉にも見ることができる。即ち、「アセスメント」は先生達に「安心」という積極的な面と、「ひっぱられる」という負の面の両方をもたらす、という話である。次のエピソードでは、この両方の面が決して無関係ではなく、むしろ一方が一方に隠れたまま同時に起こる様子が示されていく。

エピソード4:「当たった」 ある日の中休み、6年1組のW先生が手を振り振りやって来て、「次の授業は社会だけど、一緒に受ける？」と誘ってくれた。私は喜んでお誘いに乗った。教室に向かう途中、話は突然、先生が最近受け取ったばかりのQ-Uの「コンピュータ診断」の話になった。W先生はまず、自身の担任する学級の状態について「結構当たった！やっぱりねって感じ。『満足型』⁴⁾だって！」と半ば興奮気味に、しかし嬉しそうに言う。そして『「要支援群」は居なかった。でもやっぱり『承認』されていない子がいるのが問題だね』とまじめな顔で話す。先生が話す一語一語に、私は面喰う。

「診断」のインパクト W先生は、子ども達についての理解や関わり方の具体的な方針を先生なりの言葉で雄弁かつ的確に、確信に満ちたものとして話す人だった。しかしこの時の先生の様子はまったく違っており、私は意表を突かれたのだった。

この出来事においてW先生は、一見、教室の現状を巡る自身の経験に「安心」を得たかのようにも見える。しかしその実「当たった！」とは、平素、先生自身が経験して来た教室の状態を「診断」が言い当てたことへの驚きの表明であり、「満足型」というカテゴリに示す「やっぱりね」という喜びも、単なる喜びではなく、むしろその「診断」によって教室の状態と学級経営の在り方、そして自らの学級の把握に保証が得られた安堵と言うのが適切である。それと同時にQ-Uの結果は、それが子ども達の学級に対する認知の報告の総体であることを越えて、すっかり絶対的な「診断」として受け取られ

ていることも窺えた。そして同じくして、W先生の関心は、「診断結果」が指し示す「問題点」に積極的に向けられていく。日頃よく話されていた先生自身の経験に即した言葉は、この時「診断結果」に座を明け渡し、すっかり鳴りを潜めていた。ここには感動や喜び、そして「安心」(安堵)に隠れて目立ちにくい、それと同時に、「診断」に「ひっぱられる」出来事が生じている。

無言のうちに展開された行為

最後にもうひとつ、これまでのものとは大きく性質の異なる出来事を簡単に示しておきたい。エピソード1~4では、それぞれに展開の在り方には差異があるものの、雰囲気を通して何らかのことを話そうとする様子が示されてきた。これに対して次に示すのは、そもそも雰囲気について話そうとする行為自体がまったく生じなかった出来事である。それは特別支援学級の大きな模様替えの時のことで、辛うじてそれが雰囲気を通る出来事として見出されてきたのは、さらにその数か月後に先生自身が話してくれた内容によっている。

エピソード5:根こそぎの模様替え 特別支援学級の担任になりたてのX先生が、突如教室内の家具や物の配置を大幅に変更した。あまりの根こそぎの変更ぶりに、私は唖然とした。後でその理由を尋ねると、先生は「何も考えてなかった」と即答し、ただ一言、教室を「勉強できる雰囲気」にしたかった、と答えてくれた。そして、このクラスを担当し始めて1ヶ月ほどの間のX先生の経験について話してくれた。4月の初頭、先生が子ども達に学習のプリントを渡そうとすると、ある子は教室からすたこら逃げ出し、ある子は机の下にもぐって出てこなくなった。ある子は、先生が背中を向けているうちに、教室のどこからか玩具を持ち出して遊びだす。それらの姿に唖然として、先生がひとりの子どもに「ここは何をすところだと思う？」と尋ねると、「遊ぶところだ」と大真面目に返事が返ってきたのだそう。模様替えは、この一言が決打になって展開した。そして模様替えを始めた頃には既に、この学級に在籍する子ども達ひとりひとりの特徴や、教室環境に関する様々な見立てが進んでいたことも、先生の話から汲み取られてきた。

無言の内に始まっていること この話は、先生が事後的に振り返って模様替えのきっかけについて話をしてくれたものであり、おそらく模様替えの真っ最中には、雰囲気は言葉にさえない。「なにも考えていなかった」という言葉が、まさにそのことを示しており、「勉強できる雰囲気」にしたかった、という言葉も、辛うじて振り返ってみてそう言えた、というところから話されている。従って、どれほどこの言葉が模様替えの最中の先生の経験を正しく捉えているか、その真偽を問いただせばきりが無い。ただこの先生が模様替えを黙々と

⁴⁾「満足型」はQ-Uに基づく学級の雰囲気・状態の5類型(河村、2007)のひとつである。学級成員の多くが、自身の状態を「非侵害」(暴力や暴言を受けたり孤立したりしていない)で「承認」(自身の言動が受容され、認められ励まされている)として認知していることを示す場合で、教師の在り方共々、理想的な状態とされている。なお「要支援群」とは、著しく「承認」されず、著しく「侵害」されている可能性が示された子ども達を指す。

展開させていたことを巡って、これらの言葉から示唆を受け取るならば、この時の先生の経験は、誰かからの保証を求める必要すら生じないほど、疑いの余地もなくただ確信されていたということである。そこにクラスの子どもの特性や教室環境の状態を把握しようとする行為も展開された。そして、子ども達や環境を巡る解釈の真偽も問われず、模様替えが本当に「勉強できる雰囲気」に繋がるか否かも問題にされず、自らの経験したことに急かされるように、一連の行為が黙々と始まった、ということだった。

雰囲気の意味

雰囲気を巡る理解とその変容

ここまで、2種類の「学級アセスメント」の概要、そのツールのA小学校での導入の様子、そして先生達による雰囲気を巡る言及、およびそこに生じる躊躇や抑制を取り上げ、それと共に雰囲気の意味の素描を進めてきた。以下では、雰囲気の意味、小学校という場、そしてツールの受け止められ方を、一步踏み込んで見えるようにしていく。

雰囲気の意味の際立つところ まず、雰囲気の意味が際立ってくる様を確認したい。教室や学校の雰囲気の変化に気づくとき、先生達は、自ずとそれを自身らの教育的営為の「成果」(エピソード2)や「手ごたえ」(エピソード3)として受け取ることが窺えた。一方、「主観的」経験としての雰囲気理解は、雰囲気の経験に言及し、伝達・共有しようとする局面で際立つことが窺えた。例えばエピソード2は、ある先生が、私の言葉を「外の人」のものとして受け取ること自らの経験の保証を得て、それを仲間と分かち合う局面を迎えた。エピソード3では、小学校の先生達がそれまでの「成果」を参観者に主張しようとする局面において、そこでの伝える方法が、予め「研究」の場であるということから規定される中に生じ、雰囲気を経験は話すに値しないものとして先生達によって結論付けられた。

これらのエピソードにおいて、先生達がその経験を伝達・共有する相手は、この瞬間、経験を分かち合える者ではなくなっている。エピソード2では正しいことを伝えねばならぬ相手、エピソード3では説得すべき相手として見出されるように、この時、相手は自身から隔たりのある「他者」として見出されている。そして雰囲気を経験は、伝達・共有するに足るか(「正しさ」や「確かさ」、説得力を備えているか)が疑わしいものとして、吟味されるべき対象となっている。ここに見えてくるのは、雰囲気を経験は伝達・共有が起ころうとする時の、伝達・共有の相手、そして伝達されるべき事柄の双方に対する「親しさ」(木下, 2010)の失われやすさである。そこに

自らの経験以外の「外の人」の言葉や「研究」における在るべき態度などが示された時、それらは雰囲気を経験を話す行為を方向づける「客観的」基準として受け取られ、同時に自らの経験は、多様な意味(エピソード2: 歪みや独りよがりや思い込みを含みうる個人に閉じた経験; エピソード3: 内輪で感じられたに過ぎない「証拠」に欠ける根拠の薄い経験)を孕む「主観的」経験として低く見積もられていく。

このような雰囲気の意味の際立ち方は、雰囲気を経験を話すことへの躊躇や抑制の有無といった形式上の問題とは無関係に起こる。エピソード1は、学校・学級において素朴な言い方のままで雰囲気が公言される数少ない局面だった。しかし、その時の雰囲気を経験を話す行為も、上述の「主観的」経験としての雰囲気理解と決して無縁ではない。この時の行為は、将来像を描いて示す行為であり、さしあたり「正しさ」や「実証性」が求められることはない。むしろ将来像を描くこの行為では(誰の言葉ともつかないため余計に)それらから解放され、先の展望を開く言葉を、希望や期待を託し、思い切って、かつ漠然と、述べる事が求められる。「学級目標」という形で雰囲気を経験を公言とは、まさにこのような局面で展開された。この出来事では、思い入れと曖昧さを含む「主観的」経験としての雰囲気の意味を積極的に受け取っている。

「アセスメント」の導入がもたらすもの「学級アセスメント」の導入は、こうして繰り返される展開に滑り込みながら、「雰囲気とは『主観的』経験である」という理解を、輪をかけて強固かつ自明なものにしていく。それは第一には、導入されたツールによる「アセスメント」の結果が、「診断結果」ないしデータに基づく「実証的」なものとして先生達に提示され、動かしがたいものとして受け取られることにあずかっている。第二には、このツールの利点が、教員個人の経験や判断、そして個人差のある素朴な表現に依拠しないという点で強調される陰で、明に暗に、先生達の経験や言葉の、子ども達の問題や学級全体の雰囲気を捉え損ねる危険性が際立たせられていくことにあずかっている。さらに「学級アセスメント」を市内全域で一括導入する動向においては、制度的にもこのツールは「客観的」とされて正統性を与えられ、先生達の経験を「主観的」なものとして措定する駄目の一押しとなる。総じて言えば、「アセスメント」のツールとその測定結果は、雰囲気を経験についての明確で揺るがぬ基準として極めて見えやすい形で先生達に与えられる。その一方、先生達の経験や言葉はより明確に「主観的」であるとされ、ことさら「正しさ」や「確かさ」、「実証性」に欠けたものとなる。そればかりか、学校・学級での日々の営みの拠り所にするには独りよがり信頼できない、危うさを孕むものとして際立ってくる。

エピソード4の出来事でも、先生達によってQ-Uの利点と目されていた「安心」と問題視されていた「ひっぱられる」事態とが、無縁でないことが示された。「アセスメント」が与える「安心」(安堵)は、その陰に自身の経験への心許なさを潜ませていた。また、「アセスメント」に「ひっぱられる」事態も、その基準から与えられる「安心」を求めるところに生じていた。「安心」(安堵)と「ひっぱられる」ことは根をひとつにしていたのだった。

目立たない出来事 ただ、上のような出来事、つまり経験に対して「アセスメント」の結果が優位に立ってしまう出来事は、「学級アセスメント」に限られたことではないだろう。小学校で多数実施される「アセスメント」の中で、「学級アセスメント」が殊に問題になるのは、先生達にとっての学校が、「研究」という態度においても、より広く日常においても、日々の教育的営みの成否が問われる場になっており、学校・学級の雰囲気もまた先生達自身の営為の大局的な「成果」や「手ごたえ」として受け取られているからである。だからこそこの場では、雰囲気を経験を共有・伝達する必要や要求が絶えず生じる。しかし一方では、その場に居る者自身の経験を低く見積もる含意が際立ってくる。そのような場に「アセスメント」が織り込み済みになることは、先生達自身の雰囲気を経験に対して、「外の人」の冷静さもなければ、「学級アセスメント」の結果のような「正確さ」も「実証性」もないという、不確かさと拠り所の無さばかりを際立たせる可能性を絶えずもたらしうる。「学級アセスメント」がその利便性と共に学校にもたらしたものの核心は、その場を生きる者から自らの経験への自信と信頼が根本的にゆらぎ、失われていくという、目立たない出来事であった。

総括と展望：雰囲気を適切に受け取る道筋と雰囲気を問うこと

本論は、「学級アセスメント」が織り込み済みとなった学校の日々を記述し、そこでの雰囲気の意味を問おうとしてきた。そして雰囲気に言及する行為の生じ方、および「学級アセスメント」の導入のされ方や、結果の受け止められ方の具体がエピソードとして取り上げられ、その解釈が展開される中、次のことが示された。(a)「主観—客観」図式に埋め込まれた「主観的」経験としての雰囲気理解は、さしあたり定期的な与えられているわけではないが、学校でのその時々での伝達・共有の局面において際立ってくる。しかし、(b)「学級アセスメント」の導入は、この図式をより強固で自明なものにし、(c)先生達の自らの経験に対する自信と信頼を失わせる出来事をもたらす可能性が見えてきた。

学校という場では今も、学級の状態の「客観的」な把

握を、より手軽に可能にすることをうたう「アセスメント」を導入する傾向が進み続けている。その中、ここに示した雰囲気を巡る動静は一層加速され、雰囲気を「主観的」経験と見る向きが一層強固で自明になることは不可避なのかもしれない。しかしだからこそ、その動静に逆らって、小学校の日々を過ごす者の雰囲気を巡る経験と言葉を守る道筋がかえって必要になる。それは即ち、雰囲気を経験を適切に受け止める道筋を問うことであり、雰囲気とは何かを改めて問い直していく道筋と言えるだろう。そして実は、その道筋は改めて探すまでもなく、小学校の日々に既に展開されているのである。エピソード5には、示唆に留まるものではあるが、雰囲気の間いを始め直す端緒が見出された。X先生の「模様替え」のきっかけとなった経験は、疑いの余地もなくただ確信されていた。そこに見えてくる雰囲気は、雰囲気の平均的な理解の在り方、即ち「感じたもの(客体的に立てられたものに対する主観)」という理解とは、まったく別の意味を提示しつつある。ここでは雰囲気は、その時々での行為を展開させる(それ以上遡行できない)始まりの経験だった。またここには、雰囲気のことなど当人の念頭にない日々において、対象化されることのないまま雰囲気が受け取られる時が訪れること、そしてその内に開かれる経験と行為の解釈に、雰囲気の間いを「主観—客観」図式に予め閉じ込めてしまうことなく始めなおす端緒が開かれうることが示唆されている。

最後に、本論が寄与しうる事柄を示しておきたい。第一に、「学級アセスメント」研究への問い直し、第二には、心理学の知見への問いかけである。

「学級アセスメント」への問い直し 本論では、学級の雰囲気を測定する道具そのものが小学校の日々にどう織り込まれ、小学校の日々の経験に何をもちがらしているかを、雰囲気の意味を巡る解釈と共に明らかにしてきた。伊藤(2005)や河村(1998)は、測定内容の解釈が現場に与える影響には細心の配慮を促すが、ツールの導入や実施自体が学校に自ずともたらす目立たぬ出来事には、注意や配慮を向けてきたとは言いがたい。田嶋(2003)は、見立て(アセスメント)が支援の一部を成す限り、それはクライアントの「エンパワーメント」(元気になること)に資するものになるのではないかと述べる。本論では「学級アセスメント」を巡る出来事が、先生達自身の経験への自信と信頼が失われる契機を孕んでいることを示した。本論はこれらの記述を以て、学校・学級の「アセスメント」とは誰を相手として何をすることなのか、改めてその行為とその射程を、学校に今生じている出来事と共に問い直すものと位置づけることができる。

心理学の知見を巡る問いかけ 「学級風土」研究や「学級アセスメント」研究は、自ら予告して来た予防と介入

の可能性が実現されることへと目がけ、多くの工夫を凝らしてきた。学校現場もまたその知見に可能性を見て、工夫に後押しされて積極的な導入を進めてきた。しかし、本論を通じて示したような、その知見の導入が学校という場にもたらすものについて、「風土」研究や「アセスメント」研究、そして学校現場自体も、予告されていた予防と介入の可能性以外の用心に開かれていたとは言い難い。そしてまた、こうした出来事が起こるのは学校現場に限らない。心理学の知見は、発達、学習、人間関係など、私達にとって身近で気がかりな事象を主題化するため、それが問題となる諸場面に積極的に取り込まれる。心理学は、その知見が取り込まれていく「場」にどれほど注意深くなっているだろうか。一方で、知見を取り込む場もまた、その知見を取り込む自らの行為に無頓着になってはいないか。本論は、心理学の知見が私達の居る場所に取り込まれる様子を具体的に見えるようにすることで、知見を産み出そうとする者を取り込もうとする者の双方に対して、自らの行為を問い直す可能性を開くものと位置づけることができる。

付 記

A 小学校の「学級アセスメント」の積極的活用には、制度上の成行きのみならず、子ども達へのより適切な関わり方を問う先生達の切実さがある。本論では、その経緯も切実さも承知の上で、その陰に生じる出来事を、先生達の必ずしも自覚的ではない日常的言動と共に取り上げた。このような論旨と記述にもかかわらず、先生方からは、

その公開を後押し頂いた。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 福岡市教育委員会 (2014). 新しいふくおかの教育計画—後期実施計画—
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle: M. Niemeyer. (ハイデッガー M. 細谷貞雄 (訳) (1994). 存在と時間 (上・下) 筑摩書房)
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (1996). 学級風土研究の経緯と方法 北海道大学教育学部紀要, **72**, 47-71.
- 伊藤亜矢子 (2005). 学校現場と臨床心理学のコラボレーションを目指して 鹿毛雅治 (編), 教育心理学の新しいかたち 誠信書房 pp.132-153.
- 河村茂雄 (1998). Q-U実施・解釈ハンドブック 図書文化社
- 河村茂雄 (2007). データが語る①—学校の課題— 図書文化社
- 木下寛子 (2007). 海風の向こう側から 質的心理学フォーラム, (2), 117-120.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, **10**, 271-299.
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2012). 「学級力」を鍛え授業で発揮させる 明治図書
- 田嶋誠一 (2003). 心理援助と心理アセスメントの基本的視点 臨床心理学, **3**, 506-517.