

---

---

# 学級崩壊の社会学

## —— ミクロ要因とマクロ要因の実証的検討 ——

須 藤 康 介

---

### 抄録

本稿の目的は、小学校における学級崩壊に着目し、その発生要因をミクロ・マクロの視点から教育社会的に検証することである。

各種調査データを用いた分析から、ミクロ要因（教育実践的な要因）としては、ベテラン教師仮説・学級規模仮説・個人要因仮説が、多少の補足を伴いつつ概ね支持された。ただし、小1プロブレム仮説は支持されず、学級崩壊はむしろ高学年で多く見られた。マクロ要因（社会構造的な要因）としては、教師地位低下仮説・消費社会浸透仮説・情報化社会進展仮説が支持された。すなわち、保護者世代の高学歴化や、消費社会・情報化社会が進展している都道府県（地域社会）ほど、学級崩壊傾向が高かった。

これらの知見を踏まえたインプリケーションは、教育問題を解決しようとするとき、ミ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。ミクロ要因（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）だけを見た場合、教育問題が不毛な「犯人探し」に陥ってしまう可能性がある。一方、マクロ要因（消費社会の浸透、情報化社会の進展など）だけを見た場合、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。ミクロ要因とマクロ要因の二つの視点を同時に持った場合、時代の流れの必然として生じた学級崩壊に対して、「犯人探し」ではなく、必要な対応（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など）を考えることができる。

### キーワード

学級崩壊、一望監視システム、学級王国、教育の正統性、教育社会学

## 1. 問題設定

本稿の目的は、小学校における学級崩壊に着目し、その発生要因をミクロ・マクロの視点から教育社会的に検証することである。

授業秩序が教師の統制から完全に外れてしまう「学級崩壊」という現象は、1990年代後

半以降に顕在化した、比較的新しい「教育問題」である。その発生要因および解決策については、朝日新聞社会部（1999）や尾木（1999）を皮切りに数多くの言説が生み出されており、現在では教育関係者のみならず、多くの市民や子どもたち自身も認知している用語となっている。この点において、学級崩壊は教育問題としての「市民権」を得ている。しかし、言説は数多くあるにもかかわらず、学級崩壊の発生要因を実証的に検討した教育社会学研究は、後に言及する高橋・綾（2006）の他にはほとんど存在しない。「いじめの社会学」や「不登校の社会学」と題した研究は枚挙に暇がないこととは対照的に、「学級崩壊の社会学」はいまだにジャンルとして確立すらされていない。

さらに、文部科学省が1982年以降実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」においても、「いじめ」「不登校」「暴力行為」といった項目は存在するのに対して、「学級崩壊」またはそれに類する項目は存在せず、全国的な状況や趨勢も明らかではない。そして、このような実証研究および全国統計の不在の中であって、学級崩壊は現在進行形で少なからずの学校で「教育問題」となり続けている。「THE 教師力」シリーズの新刊である山田ほか（2014）で「学級崩壊 立て直し」がテーマとなっていることは、学級崩壊が現代的な課題であることを示唆している。

本稿では、数少ない調査データを可能な限り収集・分析することで、学級崩壊の現状を明らかにする。そして、その発生要因をミクロ要因（教育実践的な要因）とマクロ要因（社会構造的な要因）の両側面から検討し、実践と理論を架橋する「学級崩壊の社会学」研究に向けた礎石を提供することを目指す。

## 2. 学級と学級秩序

学級崩壊の議論に進む前に、まず日本における「学級」について、柳（2005）の研究知見を参照して振り返っておこう。言うまでもなく、日本の義務教育制度は、明治初期の近代化政策の中で構築されたものである。少数の教師が多数の子どもを教育するには、寺子屋のような個別指導形式では非効率と見なされ、一斉教授と一斉評価の形式が基調とされた。授業編制については、当初は等級制（年齢ではなく試験への合格によって進級が決まる仕組み）が採られた。しかし、児童が頻繁に入れ替わる等級制では、継続的な学習指導や生活指導をしづらいなどの理由から、明治中期には、一人の担任教師が年間を通して同年齢集団を教育するという、現在のような学年制に移行した。

以上が、固定性を大きな特徴とする、現在の形態の「学級」が成立した大まかな経緯である。日本の学級の特徴としては、学習指導だけでなく生活指導も重視する「生活共同体主義」が強いことと、明治初期の教師不足と財源不足に由来して、学級規模が他の先進国よりも大きいことが挙げられる。戦前には60人学級や70人学級が存在し、50人学級の実現は1963年、40人学級の実現は1991年のことである。

この学級制度を検討する上でしばしば言及されるのが、M.フーコー（1975=1977）の生権力論である。生権力論を援用すれば、学級は監獄と同様、「一望監視システム」(パノプティコン)の代表例とされる。すなわち、教師は教壇に立って、すべての子どもの動向を監視する。そして、評価は教師から子どもに対しては行われるが、子どもから教師に対しては行われない。近年では授業評価アンケートも存在するが、それによって教師が解雇された

り、給与が変わったりすることはまずない。評価が一方通行であるという点は、今も昔も変わらない。これらのシステムを通して、子どもは教師が望む行動様式を身につけていく（刷り込まれていく）ということである。

このような担任教師の権力性に着目した日本産の用語として、「学級王国」が存在する。清水（1993）が指摘するように、個人的な魅力ではなく教師という身分によって子どもが教師に従っているという点、子どもは教師を選べないという点でも、教師は「王様」と似ている。さらに言えば、独りよがりな「裸の王様」になってしまうリスクを抱えているという点でも、「学級王国」という用語は学級制度の特質を言い当てている。

さて、このような特質をもつ学級では、子どもは自由に行動することはできない。宮台ほか（2002）の議論に従えば、子どもは常に監視の目にさらされ、発言の自由は大きく制限され、自分が望んだわけではない課題を遂行しなければならない。つまり、学級に所属して授業を受けることは、子どもにとって本来的に苦痛なものと言える。もちろん、教師の創意工夫によって授業が楽しみになることはあるが、創意工夫をしなければ楽しくならないということは、本来的には苦痛なものであることを表している。

これらの指摘を踏まえると、学級崩壊について検討しようとするとき、まず問うべきことは「なぜ学級崩壊が起こるのか」ではなく、「なぜ（近年になるまで）学級崩壊が起こらなかったのか」であるだろう。なぜ、戦前そして戦後しばらくの間、学級崩壊は、少なくとも表立っては生じなかったのか。なぜ、一人の教師が40人以上の見ず知らずの子どもを統制できていたのか。

竹内（2011）の歴史的考察を参照すると、旧来の学級秩序の背景として、次の三点が浮かび上がってくる。第一に、学歴社会の中で立身出世するためには、教師に従って高成績をもらうことが必要であった。低学年の児童は学歴社会をほとんど意識していないかもしれないが、保護者が学歴社会意識をもつことで、その心性が子どもに伝達されるということである。第二に、産業社会を生きる上で、教師の持つ先端的な知識や技能が魅力的であった。この「魅力」の中には、直接役に立つという意味も含まれるし、知的好奇心を満たすという意味も含まれる。第三に、教師は多くの保護者にとって、尊敬すべき知識人階級であった。したがって、子どもが家庭で教師の悪口を言っても、不遜な発言として叱責された。これらの三つの好条件が重なることで、「教育の正統性」が保たれ、戦前や戦後しばらくは、様々な問題は抱えつつも、学級秩序が概ね維持されたと考えられる。

### 3. 学級崩壊の時代

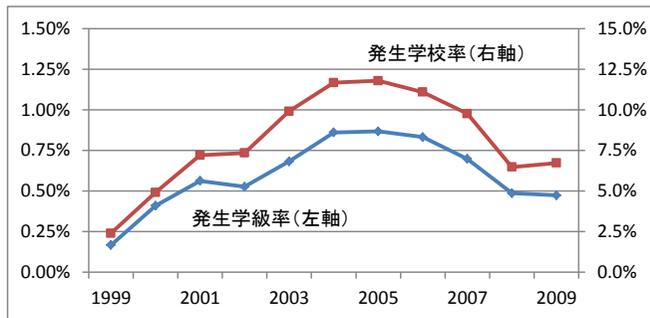
学校内部の様々な「病理」が問題視されるようになるのは1970年代以降である。1980年代には「校内暴力」「いじめ」「登校拒否」といった様々な問題が教育病理として語られた。そして、これらにやや遅れて、1990年代後半に問題化したのが「学級崩壊」である。高橋（2010）が示すように、新聞記事で学級崩壊が取り上げられる頻度は2000年前後に急増し、その後ブームは過ぎたものの、現在まで一定数を維持している。

朝日新聞社会部（1999）に基づくと、学級崩壊がそれまでの「校内暴力」と異なる点は次の三点である。第一に、中学校・高校のみならず、小学校においても広範に生じた。第二に、子どもが「無邪気に」教師の指示に従わないという現象が見られた。第三に、一部

の不良グループによる反抗ではなく、多くの子どもを巻き込んで生じた。校内暴力もいじめも不登校も、少なくとも世間的に注目され始めた初期段階では、一部の逸脱的・脱落的な子どもの問題として捉えられていたのに対して、学級崩壊は初期段階から子ども全員に関わる教育問題として現出したところに、その特徴がある。本稿では、小学校段階に焦点を当て、これらの特徴をもつ学級崩壊の発生要因について検討を加える。

ただし、ここで一点、注意すべきことがある。それは、文部科学省や多くの教育委員会は「学級崩壊」という用語を公式には用いていないということである。文部省は1999年に国立教育研究所内の学級経営研究会に学級崩壊に関する調査を委託し、学級経営研究会は学級崩壊を「学級がうまく機能しない状況」と呼称した。学級経営研究会（2000）による学級崩壊（学級がうまく機能しない状況）の定義は「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態」である。なお、各教育委員会の実態調査などでは、「一定期間」とは「2～3週間」を意味すると解釈されていることが一般的である。

前述のように、文部科学省は現在まで、学級崩壊（学級がうまく機能しない状況）の全国統計を取っておらず、その全体像と推移は不明となっている。しかし、埼玉県教育委員会は1999年以降、県内の公立小学校（分校を除く）を対象に、『学級がうまく機能しない状況』に関する調査を実施しており、その結果から学級崩壊の発生状況とその推移を知ることができる。調査結果を整理して示したものが図1である。



埼玉県教育委員会『学級がうまく機能しない状況』に関する調査より

図1 学級崩壊発生率の推移

図1から、2000年代中盤が学級崩壊のピークで、その後は沈静化したことが分かる。学級崩壊発生率は2009年時点では0.47%であり、つまり約200学級の中で1学級の割合である。もちろん、学級崩壊の状態にあっても、教師がそのように回答しないために計上されない「暗数」が存在するため、実際の学級崩壊発生率はさらに高い可能性はある。また、このような調査を1999年から先進的に実施していることから分かるように、埼玉県は学級崩壊の防止に政策的に注力している県であり、実際、荒れている学校への非常勤講師の加配などを行ったことにも注意が必要である。したがって、学級崩壊が2000年代前半に顕在化したことは事実であるとしても、現在すでに自然解消している教育問題であると捉えることは妥当ではないだろう。

## 4. 学級崩壊の要因

それでは、学級崩壊はなぜ発生するのだろうか。以下、学級崩壊の発生要因に関する有力な言説を取り上げ、その真偽を様々な統計データから検討する。発生要因はミクロ要因（教育実践的な要因）と、マクロ要因（社会構造的な要因）に大別される。ミクロ要因とは、たとえば、指導力不足教員が学級崩壊を引き起こすといったものであり、主に学級経営論において強調されてきたものである。マクロ要因とは、たとえば、学校的知識の価値が低下したので学級崩壊が生じるといったものであり、主に現代社会論において強調されてきたものである。両者とももっともらしい議論ではあるが、データに基づかずに経験則や理論として語られてきた側面は否めない。

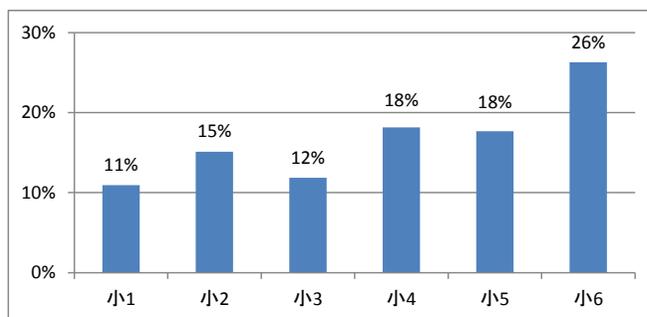
特にマクロ要因については、平井（2002）が、「メタ原因論を、説得力あるものへと鍛え上げる努力は可能だし、未だなされているとも思えない」(p.208) と述べたように、これまで実証研究の俎上に載せられることがほとんどなかった。本稿では、学級崩壊が発生するミクロ要因とマクロ要因を、数少ない統計データを最大限に活用し、検証する。

### 4.1 ミクロ要因

学級崩壊をもたらすミクロ要因（教育実践的な要因）としては、小1プロブレム仮説・ベテラン教師仮説・学級規模仮説・個人要因仮説の四つを検討する。

#### ① 小1プロブレム仮説

小1プロブレムとは、幼稚園・保育所から小学校に入学するとき、環境の変化に馴染めない児童が生じる問題のことである。学校の一望監視システムに適應する過渡的段階に生じる混沌状態とも言える。汐見（2013）の議論のように、小学校における学級崩壊と言え、この小1プロブレムに起因するもの、すなわち低学年の児童が机に座ってられないという状況が連想されることが多いだろう。この仮説を、前掲の埼玉県教育委員会の調査から検証する。近年5ヶ年に該当する2005年～2009年度のデータを累積し、学級崩壊が報告された430学級の中での学年の内訳を算出した。その結果が図2である。



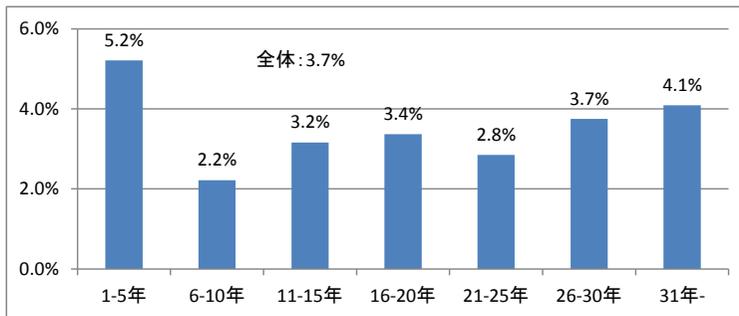
埼玉県教育委員会「『学級がうまく機能しない状況』に関する調査」より

図2 学級崩壊の内訳（学年ごと）

図2から、小1プロブレム仮説は誤りであることが分かる。このことは同データを用いた高橋・綾（2006）ですでに指摘されていたことであるが、学級崩壊が最も深刻化するの、低学年よりもむしろ高学年である。この理由としては、高学年になるほど学力格差が顕在化し、授業についていけない児童と、授業を簡単すぎると感じる児童がともに増加するため、そして、思春期（第二反抗期）が訪れるためという二つが考えられる。これらの事象を合わせて「小6プロブレム」と表現できるだろう。学級崩壊＝小1プロブレムと考えることは、問題の中心を見誤ってしまうことにつながる。もちろん、小1プロブレムが存在しないというわけではない。小1プロブレムはそれ自体として重要な「教育問題」であるが、学級崩壊とは1：1には対応しないということである。

## ② ベテラン教師仮説

学級崩壊が世間的に注目された理由の一つに、ベテラン教師が学級崩壊を経験するという事例が数多く報告されたことが挙げられる。それらの報告によれば、ベテラン教師は現代の子どもと価値観が合わず、適切なコミュニケーションがとれないため、学級崩壊が起こりやすいとされている。高橋（2010）はこの言説の根拠の不確かさを指摘しているが、実態としてはどうなっているのだろうか。教職経験年数と学級崩壊経験の関連を示した近年の調査として、群馬県教育委員会が2011年に県内の公立小中学校の全教員に対して行った『「学級がうまく機能しない状況」に関する調査』が存在する。その中から小学校教員による回答データを抽出したものが図3である。



群馬県教育委員会『「学級がうまく機能しない状況」に関する調査』より

図3 1年間で学級崩壊を経験した教師の割合（教職経験年数ごと）

図3から、確かにベテラン教師はやや学級崩壊に陥りやすいことが分かる。しかし、それ以上に新任教師が学級崩壊に陥りやすい。新任教師にとって学級経営がかなりの困難を伴うことは想像に難くない。副担任としての協働も含めて、（ベテラン教師ではなく）中堅教師から新任教師への支援が求められる。

## ③ 学級規模仮説

第2節で述べたように、日本は義務教育制度の成立から現在に至るまで、学級規模が他の先進国と比べて大きいことで知られている。文部科学省「教育指標の国際比較2013年度版」によれば、小学校の平均学級規模は日本28.0、アメリカ20.0、イギリス24.4、フランス

22.7、ドイツ21.5である。大規模学級であるがゆえに、教師による秩序の統制が困難であり、学級崩壊が起こりやすいとされる。

この点をIEA（国際教育到達度評価学会）によるTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の2011年小学4年生調査から検討してみよう。TIMSSでは学級崩壊について直接問う質問項目は存在しないが、学校質問紙に「授業妨害」の深刻さを尋ねる質問項目が存在するため、この回答を学級崩壊に近似できる（もちろん同一ではないが）と考え、分析に用いる。学級規模と授業妨害の関連をクロス表で示したものが表1である。なお、これまでの調査データと異なり全数調査ではないため、統計検定の結果を付記する。

表1 学級規模と授業妨害の関係

		授業妨害		合計	有効度数
		問題でない	問題		
学級規模	24人以下	83.0%	17.0%	100.0%	(53)
	25～31人	67.4%	32.6%	100.0%	(43)
	32人以上	64.7%	35.3%	100.0%	(51)
合計		72.1%	27.9%	100.0%	(147)
カイ二乗検定		p=0.082			

TIMSS2011日本小4調査より（IEA設定の学校総合ウェイトを適用）

表1から、学級規模が大きいほど、授業妨害が発生しやすいことが分かる。しかし、注意すべきは、授業妨害の発生率に顕著な違いが生じるのは、学級規模が25人を下回ってからのことである。学級規模縮小の効果が明確に現れるのは20人代の前半になってからという知見は、山崎ほか（2014）でも示されており、本稿の知見と整合している。近年、40人学級を35人学級にするかどうかで政策的議論があるが、学級の秩序維持に資するという観点では、35人学級でも大きすぎると言える。

#### ④ 個人要因仮説

ミクロ要因の最後として、子ども・家庭・教師に何らかの問題があった場合、学級崩壊が起こるといふ仮説を検証する。平井（2002）の整理によれば、子どもの社交性の欠落、家庭のしつけ不足、教師の授業能力の低さなどが要因として挙げられている。前掲の群馬県教育委員会の調査では、あくまで教師の主観という制約はあるものの、学級崩壊の発生要因について調査がなされている。小学校教員の回答結果を表2に示す。

表2 学級崩壊の要因

発生要因	該当率
自己中心的な言動をする児童がいた	77%
特別な配慮や支援を必要とする児童がいた	55%
家庭の養育やしつけに問題があった	26%
学級経営・教科経営に柔軟性を欠いた	28%
問題行動への対応が遅れた	22%

群馬県教育委員会「『学級がうまく機能しない状況』に関する調査」より

表2から、「自己中心的な言動をする児童がいた」が最も多く要因として挙げられているが、この点には注目しすぎないことが重要だろう。なぜなら、自己中心的な児童が学級崩

壊を起こすのではなく、学級崩壊を起こした児童が「自己中心的」と認定されるという逆の因果が存在するためである。注目すべきは以下の三点である。第一に、特別支援（いわゆる障害）の子どもが原因とされるケースが半数以上である。特別支援を要する子どもにどう関わるかは、学級全体に関わる問題と言える。第二に、家庭のしつけが原因とされるケースがほぼ4分の1以上ある。母子家庭の未成年の非行率が高いという他のデータも加味すると、学級崩壊の背後には、貧困や家族の不安定といった要因も存在すると考えられる<sup>(1)</sup>。第三に、学級経営などの失敗が原因とされるケースが4分の1以上である。担任教師による学級経営の重要性は言わずもがなである。

以上、①～④のマイクロ要因の仮説を検証した結果、小1プロブレム仮説を小6プロブレム仮説と改めれば、その他は概ね正しいことが示された。しかし、これらはいくまで学級崩壊のマイクロ要因（教育実践的な要因）であって、学級崩壊が2000年代前半に増加した根本的な理由とは考えづらい。四つの仮説を改めて振り返ってみる。

第一に、高学年になるほど学力格差が顕在化し、思春期（第二反抗期）が訪れるという小6プロブレムの背景は今に始まったことではない。第二に、新任教師や年輩教師が子どもとのコミュニケーションに苦勞するのはいつの時代も同じであるだろう。第三に、少子化による児童数の減少で、学級規模はむしろ改善されてきているはずである。第四に、特別支援を要する子どもは昔からいたし、しつけが不十分な家庭も昔から存在した<sup>(2)</sup>。学級経営が上手でない教師についても、小学校教員採用試験の合格倍率を見ると、2000年前後はむしろ競争率が非常に高く、この時期に教師の質が低下したとは考えにくい<sup>(3)</sup>。以上のことから、狭義の「教育」に還元されないマクロ要因（社会構造的な要因）が、近年の学級崩壊をもたらしていると捉えるのが妥当であるだろう。

## 4.2 マクロ要因

学級崩壊をもたらすマクロ要因（社会構造的な要因）としては、教師地位低下仮説・消費社会浸透仮説・情報化社会進展仮説の三つを検討する。マクロ要因が教育に与える影響を実証するのは非常に困難であるが、本稿では傍証として都道府県別データに着目する。すなわち、学級崩壊が多く発生している都道府県と、そうでない都道府県の社会の違いに着目することで、マクロ要因が学級崩壊に与える影響を類推するのである。

すでに述べたように、学級崩壊の全国統計は存在しない。しかし、2014年度の「全国学力・学習状況調査」(小学6年生と中学3年生が対象)の小学校質問紙に「調査対象学年の児童は、授業中の私語が少なく、落ち着いていると思いますか」という項目がある。この質問に「どちらかといえば、そう思わない」「そう思わない」と回答した学校の割合を都道府県ごとに算出し、「学級崩壊傾向」の指標として分析に用いることとする。「そう思わない」がおそらく学級崩壊に相当するが、「そう思わない」が0%である県が複数存在するため、フロア効果（値が低いほうに集中することで床打ちになってしまい、個体間の差が見出せなくなってしまうこと）が生じていると考え、「どちらかといえば、そう思わない」まで含めた割合を「学級崩壊傾向」として分析を行う。

### ① 教師地位低下仮説

よく知られているように、戦後から現代に至るまで、日本では社会全体の高学歴化が急速に進行した。文部科学省「文部科学統計要覧」によれば、大学進学率は1954年の7.9%から2013年の49.9%へと6倍以上となっている。しかし、一方で、教師の学歴要件は戦後変わらず、大卒または短大卒のままであった。このことによって、教師が人々から次第に「知識人階級」とは見なされなくなり、保護者から教師への尊敬が低下し、その影響を受けて、子どもから教師への尊敬も低下した。したがって、教師の統制に従う子どもが減少し、学級崩壊が起りやすくなったというのが、教師地位低下仮説である。

伊藤（2007）をはじめとして、教師の地位低下に言及する研究は数多い。この仮説を検証するため、1990年（現在の小学6年生の保護者が18歳前後であった頃）の大学進学率と学級崩壊傾向の関係を分析した。大学進学率は、文部省「学校基本調査」より、1990年大学入学者数÷1987年中学卒業者数で算出した。分析結果が図4である。

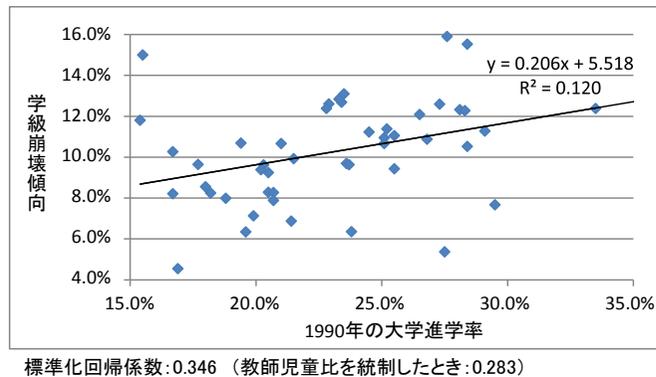


図4 大学進学大衆化と学級崩壊傾向の関係

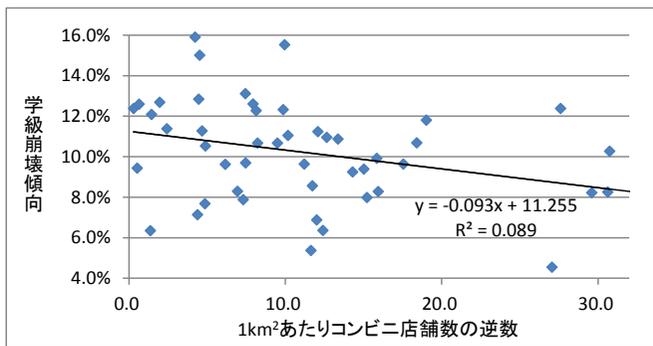
図4から、大学進学が大衆化している都道府県（地域社会）ほど、学級崩壊が生じやすいことが分かる。なお、この分析だけでは、大学進学が大衆化している都道府県は都市部に多く、都市部は教師児童比（教師一人あたりの児童数）が多いため、擬似相関としてこのような関連が生じている可能性がある。そこで、各都道府県の教師児童比を統制した重回帰分析も行ったが、やはり、大学進学大衆化と学級崩壊傾向には関連が見出された。教師児童比は2013年度の文部科学省「学校基本調査」を用いて、小学校児童数÷小学校本務教員数によって算出した。

### ② 消費社会浸透仮説

次に検討するのは、腰越（2010）が提示する消費社会浸透仮説である。日本フランチャイズチェーン協会「コンビニエンスストア統計調査」によれば、コンビニエンスストアの国内店舗数は、1983年には6,308店舗であったものが、2013年では49,323店舗と、約8倍となっている。このような消費社会では、個人が自分の好みに基づき、欲しいものを選んで購入する。しかも、菓子や漫画から想像できるように、多くの場合、購入してすぐに娯楽が得られる。それに対して、学校での学習内容は「自分の好み」で「選ぶこと」はほとんど

どできない。さらに、勉強はすぐに結果が出るものではなく、長期間の忍耐が求められる。したがって、消費社会に慣れている世代ほど、学校生活に苦痛と違和感を抱き、学級崩壊が起りやすくなるというのが、消費社会浸透仮説である。

この仮説を検証するため、1km<sup>2</sup>あたりコンビニエンスストア店舗数と学級崩壊傾向の関係を分析した。各都道府県のコンビニエンスストア店舗数は『月刊コンビニ』2014年5月号を参照した。また、都道府県の面積は、2013年度の国土地理院「全国都道府県市区町村別面積調」を参照した。そして、1km<sup>2</sup>あたりコンビニエンスストア店舗数と学級崩壊傾向の関係は直線関係ではなく、逆数関数がより適合したため、1km<sup>2</sup>あたりコンビニエンスストア店舗数aについて逆数1/aを取った。したがって、値が大きいほどコンビニ普及度が低いことを表す指標となる。分析結果が図5である。



標準化回帰係数:-0.298 (教師児童比を統制したとき:-0.211)

図5 コンビニ普及度と学級崩壊傾向の関係

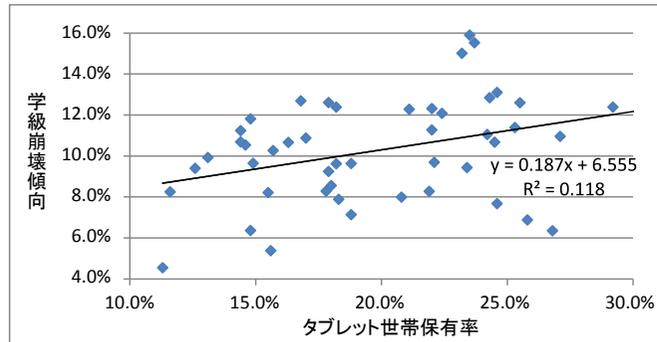
図5から、コンビニエンスストアが普及している都道府県（地域社会）ほど、学級崩壊が生じやすいことが分かる。教師児童比を統制した重回帰分析も行ったが、やはり、コンビニ普及度と学級崩壊傾向には関連が見出された。なお、コンビニ普及度はあくまで消費社会浸透の程度を表す「指標」であり、コンビニエンスストアの存在そのものが学級崩壊を引き起こしていると論じているわけではないことを付記しておく<sup>(4)</sup>。

### ③ 情報化社会進展仮説

マクロ要因の最後として、情報化社会の進展に着目する。総務省「通信利用動向調査」によれば、インターネットの個人使用率は1997年で9.2%であったものが、2013年では82.8%にまで上昇している。一部の高齢者世帯などを除けば、ほぼ浸透しきった情報ツールと言えるだろう。インターネットに限らず、テレビ・雑誌・教育産業などが普及し、人々は多くの最新情報を容易に入手できるようになった。そうすると、学校で得られる知識や技能は「先端的」どころか、「古臭い」「刺激のない」ものとなる。戦前・戦後期には学校が「先端的」で、市民生活が「古臭い」ものであったものが、時代の変化とともに、学校が追いつき、追い越されたということである。こうして、授業に魅力を感じる子どもや保護者が減少し、学級崩壊が起りやすくなったというのが、情報化社会進展仮説である。岩永（2011）の言葉を借りれば、学校は「メディアという非常に手強いライバルと日常的

に競わなければならないという宿命を負っている」(p.225) ということである。

この仮説を検証するため、タブレット世帯保有率と学級崩壊傾向の関係を分析した。テレビやインターネットの普及率を用いないのは、これらはすでに日本社会に広範に普及しており、都道府県による差があまり見出されないためである。タブレットという普及過程の情報ツールに着目することで、その都道府県がどれほど情報化社会の進展が早いのかを指標化できると考えた。なお、タブレット世帯保有率は2013年度の総務省「通信利用動向調査」を参照した。分析結果が図6である。



標準化回帰係数:0.344 (教師児童比を統制したとき:0.278)

図6 タブレット普及度と学級崩壊傾向の関係

図6から、タブレットが普及している都道府県（地域社会）ほど、学級崩壊が生じやすいことが分かる。教師児童比を統制した重回帰分析も行ったが、やはり、タブレット普及度と学級崩壊傾向には関連が見出された。なお、前分析と同様、タブレット普及度はあくまで情報化社会進展の程度を表す「指標」であり、タブレットの存在そのものが学級崩壊を誘発していることを示すわけではない。

以上のように、①～③のマクロ要因に関する仮説はすべて支持された。このことから、教師の地位低下・消費社会の浸透・情報化社会の進展が同時進行し、それらの効果が閾値を超えたことで、1990年代後半以降の学級崩壊が生じたと解釈できる。換言すると、学級秩序を保っていた三つの好条件「学歴社会の中で立身出世するためには、教師に従って高成績をもらうことが必要であった」「産業社会を生きる上で、教師の持つ先端的な知識や技能が魅力的であった」「教師は多くの保護者にとって、尊敬すべき知識人階級であった」の中で、第一条件以外が喪失してしまい、「教育の正統性」が揺らいだということである。さらに、2000年前後は、一時的にはあるが「学歴社会の終焉」言説も流布していた時代であり、この第一条件すらも揺らいでいた<sup>(5)</sup>。

このような中、教師が「学級王国」の「王様」として権力を振るうことが困難になり、学級崩壊が起こりやすい時代が到来したと考えられるのである。鈴木(2012)は、特に若手教師が、スクールカースト上位の子どもに親しく接する(同時に、多少の逸脱行為には目を瞑る)ことで、学級を統制しようとしている様子を描いている。このことは、権力を失いつつある「王様」が「有力貴族」を懐柔して権力を保とうとしている状況と解釈でき

る。この行為は、皮肉にも「王様」の権力をより不安定なものにさせることがあるが、学級崩壊の時代に抗う教師のサバイバル・ストラテジーとも言える。

## 5. 考察と結論

本稿では、小学校における学級崩壊に着目し、その発生要因をマイクロ・マクロの視点から教育社会的に検証してきた。マイクロ要因（教育実践的な要因）としては、小6プロブレム仮説・ベテラン教師仮説・学級規模仮説・個人要因仮説が、多少の補足を伴いつつ支持された。マクロ要因（社会構造的な要因）としては、教師地位低下仮説・消費社会浸透仮説・情報化社会進展仮説が、都道府県データから支持された。

これらの知見から導かれるインプリケーションは、教育問題を解決しようとするとき、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。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）だけを見た場合、教育問題が不毛な「犯人探し」に陥ってしまう可能性がある。「特別支援の子どもがいけない」「教師が悪い」「昔は学級規模が大きくてもきちんとやれていた」など、アクター間の不信感を増大させてしまうことにもなりかねない。不適格教員の排除を背景に教員免許更新制が導入された（制度設計の段階で趣旨が変更されたが）ことを踏まえれば、アクター間の不信感が教育を動かしてしまうことは単なる「懸念」ではない。

一方、マクロ要因（消費社会の浸透、情報化社会の進展など）だけを見た場合にも、課題が生じる。それは、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ことである。学級を本来的に苦痛な一望監視システムであると捉えれば、学級崩壊はある意味で、子どもたちの「正常な」反応と言えるかもしれない。しかし、だからと言って、達観して学級崩壊を是認しては、子どもの成長にとっても、教師のキャリア形成にとっても、望ましくないことは明らかである。

以上のような一面的な見方から脱却し、マイクロ要因とマクロ要因の二つの視点を同時に持った場合、時代の流れとして必然的に生じた学級崩壊に対して、「犯人探し」ではなく、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）を考えることができる。これが本稿の意義であり、学級崩壊に対して教育社会的にアプローチすることの意義でもある。

本稿の限界は、データの制約により、厳密な検証には至らない点が数多くあったことである。マイクロ要因の検討では、一部の都道府県（埼玉県や群馬県）のデータに基づかざるを得なかった。また、マクロ要因の検討では、都道府県間の比較から、過去の社会変動を読み取っているという点で、検証が確実とは言えない。さらに、学級崩壊の要因として語られているものの中で、幼稚園における自由保育の実施、私事化の進行による集団主義の衰退といったものは、検討の対象に挙げられなかった。今後、より精緻に「学級崩壊の社会学」研究が蓄積されていくことが望まれる。

### 【注】

- (1) 警察庁「平成22年の犯罪」の年齢別補導・検挙者数と総務省「平成22年国勢調査」の世帯類型別・年齢別人口から算出すると、10代未婚者全体を分母とした粗暴犯率は0.081%であるのに対し

- て、母子家庭（他世帯員がいる場合を含む）での同比率は0.297%である。経済的な困窮や生活リズムの不規則がその背景にあると考えられる。学級崩壊の文脈を離れても、社会的支援が必要な状況である。
- (2) 広田（1999）は現代の家族がより教育熱心になっていることを論じている。また、発達障害の児童が増加しているという報告もあるが、これまで見過ごされてきた発達障害が発見されるようになったにすぎないという指摘もあり、結論は出ていない。
  - (3) 文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況について」によれば、小学校教員採用試験の合格倍率（競争率）は、1998年には10.1倍、1999年には12.0倍、2000年には12.5倍に達している。なお、1985年は5.2倍、2013年では4.3倍である。
  - (4) さらに考察すれば、消費社会的な価値観が浸透することで、多くの保護者ひいては子どもが、学校教育を義務としてではなく、消費社会におけるサービスの一つとして捉えるようになったとも考えられる。すなわち、教師はサービス消費者である子どもが満足するものを提供しなければならないという規範の浸透である。このような規範の存在下では、苦痛なものや成果が見えづらいものに対して、子どもが容易に離脱や反抗を示すようになる。
  - (5) たとえば、和田（1999）は、学力低下は「学歴社会の終焉」の帰結であると論じていた。しかし、同一筆者は2008年に『新学歴社会と日本』という書籍を刊行している。

#### 【参考文献】

- M.フーコー 1975=1977『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社（田村仮訳）。
- 朝日新聞社会部 1999『なぜ学級は崩壊するのか—子ども・教師・親200人の体験と提言』教育史料出版会。
- 伊藤茂樹 2007「学校の秩序のゆらぎ」酒井朗編『新訂 学校臨床社会学』放送大学教育振興会 pp.24-37。
- 岩永雅也 2011『教育と社会』放送大学教育振興会。
- 尾木直樹 1999『「学級崩壊」をどうみるか』日本放送出版協会。
- 学級経営研究会 2000『学級経営の充実に関する調査研究（最終報告書）』文部省。
- 群馬県教育委員会 2011「魅力ある学級づくりのために」([http://www.karisen.gsn.ed.jp/boe/htdocs/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=616](http://www.karisen.gsn.ed.jp/boe/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=616))。
- 国立教育政策研究所 2014「平成26年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料」(<http://www.nier.go.jp/14chousakekkahoukoku/index.html>)。
- 国立教育政策研究所編 2013『TIMSS2011 算数・数学教育の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の2011年調査報告書』明石書店。
- 腰越滋 2010「校内暴力、学級崩壊」武内清編『子どもの「問題」行動』学文社 pp.32-50。
- 埼玉県教育委員会 2010『「学級がうまく機能しない状況」に関する調査」(<http://www.pref.saitama.lg.jp/site/toukei/h20gakkyu-houkai.html>)。
- 汐見稔幸 2013『本当は怖い小学一年生』ポプラ新書。
- 清水義弘 1993「現代教師のカルテ」木原孝博・熊谷一乗・武藤孝典・藤田英典編『学校文化の社会学』福村出版 pp.237-251。
- 商業界 2014『月刊コンビニ』2014年5月号。
- 鈴木翔 2012『教室内カースト』光文社新書。
- 高橋克巳 2010「指導力のない教師が『学級崩壊』を引き起こす」今津孝次郎・榎田大二郎編『続 教育言説をどう読むか』新曜社 pp.131-160。
- 高橋克巳・綾牧子 2006「『学級崩壊』問題における予言の自己成就—「変化した子どもとそれに対応できない教師」という原因帰属様式の展開と帰結」『文教大学教育研究所紀要』第15号 pp.43-54。
- 竹内洋 2011『学校と社会の現代史』左右社。
- 平井秀幸 2002『「学級崩壊」言説をめぐる一考察—背景・原因論及び「三層構造メカニズム」を中心に』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻 pp.199-210。
- 広田照幸 1999『日本人のしつけは衰退したか—「教育する家族」のゆくえ』講談社現代新書。
- 宮台真司・藤井誠二・内藤朝雄 2002『学校が自由になる日』雲母書房。
- 柳治男 2005『<学級>の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社選書メチエ。
- 山崎博敏編 2014『学級規模と指導方法の社会学—実態と教育効果』東信堂。
- 山田洋一編 2014『THE 学級崩壊 立て直し』明治図書出版。
- 和田秀樹 1999『学力崩壊—「ゆとり教育」が子どもをダメにする』PHP研究所。