

授業中の「ペン回し」がもたらすもの

ー非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度ー

榊原 禎宏・池本 淳子・出来 正晃・
(京都教育大学)(京都教育大学附属京都小学校)(洛陽総合高等学校)

西村 府子・守山 雅史・森脇 正博
(京都市立陶化中学校)(京都教育大学大学院教育学研究科)(城陽市立古川小学校)

What leads Student's "Pen Spinning" in the Class ? -Non-Institution in Classroom from the View of Non-Verbal Communication-

Yoshihiro SAKAKIBARA, Junko IKEMOTO, Masaaki DEKI,
Motoko NISHIMURA, Masafumi MORIYAMA, Masahiro MORIWAKI

2010年11月30日受理

抄録：本報告は、教室での生徒による「ペン回し」に例示される、非言語的であってかつメッセージとして意味を持ちうる事例を取り上げ、公教育経営の最前線となる授業や生活指導がしばしば、ルール化されていない状況のもとで展開されていることを説明した。くわえて、個々の教師の着眼や解釈が相当の幅を持ち、しかも教師側の見方が無前提に正統化される一方、教室の当事者である児童・生徒に了解、共有されないことから両者に不幸が生じること、さらに、このような事態に陥りがちな教師のメンタリティとして、教室ひいては学校に関する聖性が認められることを明らかにした。

キーワード：非言語コミュニケーション、制度、教師の信念、教室、学校の聖性

I. 問題ー教室における勘違い

教室の時間と空間の多くを占めるのは、授業である。それはまま、客観的な知識や技術が教授ー伝達される場と考えられがちだが、誰にとっても明確で間違いのない情報が飛び交うというよりも、むしろ曖昧でかなりの幅のある認知、そして感情や直感が交差するところと眺める方がより説明的だろう。

子どもたちの関心や意欲を高めることをねらいにする授業において、指導案はあくまでも目安に過ぎず、実際の展開は児童・生徒のその時々状況や「空気」、あるいは、それらに影響を受ける教師自身の気分、感情に大きく左右される。それらはすべて、テキストとして客観化されている訳ではない。同じ教科や単元であっても、教師の説明の仕方、褒め方、叱り方、励まし方はさまざまであり、くわえて、それを受け止める側とされる児童・生徒の反応が授業の雰囲気に影響を及ぼすことは、経験則から明らかだ。

この点で授業の過程は、教室にいる当事者間のコミュニケーションでもある。つまり、授業の実際は準備された教育内容や教材、あるいは教師の「資質能力」によって規定されるのでは必ずしもない。教師や児童・生徒によって表現、解釈されるメッセージが互いの関係を連続的に生成、変容させるのであり、予めつくり出す定型的なやりとりにはならない。「うまくいった授業」が次の時間も同じようにできると断言できないのは、その都度の意思決定が繰り返し求められる、授業が持つ状況依存的な性格に由来する。これを指して教師は、「授業はライブだ」と表現するのだろう。

そこで注目すべきは、文字や発声といった言語的条件だけでなく、非言語的なメッセージの発信と解釈である。なぜなら、

成人である教師ですら表現と理解をすべて言語的に行っている訳ではなく、身振り手振りや表情、あるいは周辺言語など非言語的なチャンネルを用いるのが一般的だからだ。十分な語彙力や説明力を必ずしも持たない児童や生徒が、言語以外のチャンネルで知らず知らずのうちに、または意図的に用いてメッセージを発信したり、相手からのメッセージを受け止めているのは、すぐれて自然なことと見るべきだろう。

だとするならば、授業の出来映えを決めるのは、教材研究や指導案と並んで当事者間の非言語的なチャンネルを通じた意思や感情の表出とその解釈、という仮説を立てることができる。その場に臨まなければ読み切ることのできない状況や事態といった要素が、授業にとって決定的ということを想定できるのだ。

解釈する側にもつばら状況の理解が委ねられざるをえないことは、授業においてかなり不安定な要因となる。明確な「商品」やサービスを持ち得ない教育—学習関係にあつては、教師と児童・生徒のそれぞれが教室の様子を捉えるが、そこに制度化、すなわち一般化されたルールは必ずしも存在しない。子どもが楽しそうにしているからといって授業がおもしろいとは限らない。また、教師の機嫌が子どもに由来するとも判じられないだろう。

授業中に生徒がザワザワすることが教師を不機嫌にしがちなことは、多くの教師の納得することだろうが、それは教師の板書や発声が不明瞭なために、生徒がクラスメートに尋ねているため、という場合が少なからずある。このように、教師や子どもたちはそれぞれ状況に反応し、自身あるいは相手を解釈、評価する。これらは相当に創発的あるいは偶発的であつて、事前に計画に組み込むことはできない。

これに対して、効果的なサイクルの必要性を強調するPDCA論は、計画的な実施とそれにもとづく評価を求めるが、学校経営にとっての大きな柱である教育課程を具体化した授業が、当事者間で必ずしも了解されていないルールのもとに行われていることは、どのような授業になるかが読み切れない、アテのなさや符合するのである。

くわえて注視すべきは、このルール化されていない部分が、おそらく教師にとっては自分の解釈に無前提に拠る、すなわち「子どもたちも自分と同じように理解しているだろう」と推測する可能性、あるいは「自分の理解のようであればならない」ことを所与のものとする可能性についてである。ところが一般に、制度化されていない部分はそれぞれの解釈に委ねられるから、自分の判断はその一つに過ぎないと捉える。たとえば、親指と人差し指で輪を作ることが、了解なのか、お金なのか、それ以外の意味なのかは地域や時代によって異なるから、自分の理解をすぐには普遍化しないのが多くの場合である。

にもかかわらず、教室で最大の権力を持つべき立場にいる教師は、みずからの解釈について相手側の了解なしに「そういうものだろう」と想定してはいないだろうか。あるいは、意地の悪い言い方だが、「子ども相手の仕事」ゆえ、自身の解釈が優位しても構わないと思こんでいる部分はないだろうか。たとえば、子どもの呼称について、姓であれ名であれ、呼び捨てにする教師は決して少なくないだろうが、ならばたずねよう、呼び捨てをすることについて本人の了解を求めたのかと。そのような例はおそらく稀だろう。ここに、教師による思い込みや一人合点な解釈が暴走する危険があるように思われる。

さらにこのことは、教室が授業のためだけの場ではないことを想起すればいっそう明らかとなる。教師にとって教室は、授業や生徒指導（あるいは生活指導）のための場であることが原則だが、それは児童・生徒にも前提とされている訳ではない。教室は教師にとって職場だが、子どもたちにとっては生活の場なのだ。学校生活という言葉は、まさにそのことを指している。

この基本的な前提が両者の間で異なることは、互いの振るまい、とくに子どもを評価する教師にとって大きな困難を生じさせる。なぜなら、教室とはどのような場であるかについての合意が当事者間で成立していないことは、教室で行われ、あるいは起こることについて、解釈とそれを表明するプロセスをことごとく経なければならない点で大きなコスト、つまり時間と労力を要し、さらに合意形成に成功しない可能性を多分に有するからだ。

以上の課題設定から、本報告は従来もつばら授業について語られてきた非言語面のコミュニケーションを、授業に限らず教室において不可避に現れる現象として捉え直し、これがルール化、つまり制度化されていないことを具体例を通じて明らかに

したい。すなわち、授業中の生徒による「ペン回し」ほかに見られる、非言語的であって、かつ各々の表現や解釈を伴う多くの事実注目し、それはいかに発生するのか、またそれを教師はどのように捉えがちであり、そしてどんな結果を導きがちなのか、を深めることにより、教師と子どもたちの間に生じうる不幸の断面を明らかにすることをねらいにしている。もって、これらが非制度的であるにもかかわらず、教育－学習関係として前提にあるいは一般化しがちな、教師の価値志向性の背景についても検討したい。

Ⅱ. 授業中の「ペン回し」という出来事

どのような態度で、児童・生徒は授業を受けるのが望ましいだろうか、と問われれば、静かに話を聞くことが大切と答える教師もいれば、授業を妨げる言動を行わないことが重要と答える教師もいるだろう。あるいは、自由に意見を伝えよう態度を示すことが重要と述べる場合もあるかもしれない。このように授業中の児童・生徒のあるべき姿について、教師たちの解釈にはかなりの幅があるように感じられる。

ただし、これらの判断は、「これはよい」「あれはいけない」と教師個々のものさしにもとづくために、子どもたちは同じ態度であっても「この先生はいいと認めてくれるが、あの先生は認めてくれない」というように、教師の顔色をうかがう必要が生まれる。このようなことをきっかけに、「学級崩壊」といった問題が生じることもあるだろう。

そこで、授業中の児童・生徒の振る舞いやありように対して教師はどのように感じ、それらに対応しているのだろうか。その一例として、「ペン回し」という所作を検討したい。

まず、「ペン回し」とは、どのような行為を指すのだろうか。広義には、ペンを指で弾くなどして回すものや、手指以外を用いるアクロバティックな動作を行うことも含めて「ペン回し」と呼ぶ。また、「ペン回し」の別名としては、回す道具を明示した「シャーペン回し」「鉛筆回し」「ボールペン回し」などがある。「浪人生がよくペン回しをしている」あるいは「ペン回しをすると受験浪人になる」といった、俗にいう都市伝説から、「浪人回し」という表現も存在する。なお、インターネットが普及した 1990 年代末からは、この愛好者の交流が盛んになるとともに厳密な技の定義がなされ、現在ではヨーヨーや剣玉、ジャグリングのような体系を持った遊びの一つとして考えられるようになってきている。これらから、「ペン回し」は手遊びに始まり、のちにバリエーションを持つようになってきたと捉えられるだろう。



さて、こうした「ペン回し」を児童・生徒が授業中することに対して、教師はいかなる解釈をなしているだろうか。次の表のように整理してみよう。

表 授業中の児童・生徒のペン回しと教師の状況や解釈

教師 児童・生徒		
	意識的	無意識的
気になる	①授業に集中していない、反抗的な態度を表明している。	② ？
気にならない	③おもしろいことをやっている。気づいていない。	④ おもしろいことをやっている。気づいていない。

③と④はいずれも、教師が肯定的に捉えている、あるいは気づいていないので直接には問題とならない。また、①は生徒が教師に対して否定的な意味の意思表示をしている、もしくはそのように取られることを想定しており、これらを教師が受け取っている点で、両者間のコミュニケーションは成立している。

これに対して、②は生徒と教師の間で大きく解釈の分かれる部分である。考えごとをしている最中の「ペン回し」や、これに熟達しているゆえに、知らず知らずのうちにしている場合、①のように教師に受け止められたとすれば、生徒にとっては困惑すべきことだろう。ここに、教室における両者のコミュニケーション関係が制度化されていない点を見出すことができる。

もともと、こうしたコミュニケーションの不全、つまり両者の間の不幸は、教室内に限ったことではない。たとえば、「ペン回し説明の医師に失望」という投書（朝日新聞、2009年6月12日付）には次のようにある。大学病院で末期臓臓がんであった夫の治療について担当医師がペン回しをしながら説明した。迫り来る死と懸命に闘っているがん患者の家族に対して、ペンを回しながら説明する医師は軽率で許されないという趣旨である。

さらに、生徒による同じ行為であっても、教師の状況によって解釈が分かれる点に注目しよう。たとえば、教師が自己評価して、うまく授業を進めていると自信を持っている場合、「ペン回し」はさほど気にならない。これに対して、授業の進み具合にぎこちなさを覚えたり、生徒たちとの関係に懸念材料を抱えている場合、受け止めは一変する。こうした状況で「ペン回し」を目撃すれば、自分の授業にどこか問題があるのではと不安がよぎる。このことは、表の②についてだけではなく、①と③との間に引かれる境界線が上下しうることをも意味している。また、気持ちに余裕のない状態で見える「ペン回し」は、その動作のみならず、僅かではあっても雑音（noise）までもが気になる。耳障りにすら感じられる場合もあるほどである。

このように捉えれば、「ペン回し」が問題となるのは、それを行う側よりもむしろ、それを目にする側の状態によるだろうと推測ができる。ペンを回す子どもにとって、「前は注意されなかったことなのに、今日はどうして怒られるのか」と疑問が残る場合が生じる。こうした齟齬から、否定的な教室の雰囲気が生まれる場合もあるだろう。

かくして、「ペン回し」を意識的に、あるいは無意識に行っていると明確に区別はできず、教師と生徒の間で了解できるものとなりにくいことを踏まえるとき、教師は「ペン回し」にどのように臨めばよいのだろうか。考えられるのは、その状態をまずは受け止めること、教師と児童・生徒との間に柔軟な関係を築くことである。こうした「ハンドルの遊び」のような幅を伴うことで、両者の関係がよりスムーズに運ばれるというのが、これまでの経験則から言えるだろう。

しかしながら、教師という立場にあつては、指導しなければいけないという思いが強い。このため子どもに対して命令的な口調となり、ともすれば特定の価値基準を押しつけがちであることを教師は振り返り、認識する必要がある。なお、子どもの思いを受け止めるばかりでも彼らは満足しない。本当に自分たちに必要とわかれば、少々厳しい指導でも子どもは納得するからだ。ここでも教師と子どもたちとのコミュニケーションの必要性を強く感じる。

ともすれば、教師からの一方的なメッセージの発信という子どもとの関係の中で、それぞれの教師の授業観は、思っている以上に異なっていることをもう一度自覚しなければならない。また、「これぐらいのことは、わかるだろう」と判断するのではなく、生徒たちになぜその態度がよくないと判断したのかをしっかりと伝えることも大切だ。さらに、生徒の受け止めをじっくりと聞くことも必要だろう。こうしたやり取りは、一見遠回りのように見えても、その積み重ねが信頼関係を築ききっかけとなり、今後の授業をより共有することにつながる。このためには、教師が自分をどのように表現できるか、発達段階に応じて言葉も選ぶ必要があるだろうし、それぞれの子どもをいかに捉えられるかも重要である。子どもの好き勝手を許すというのではなく、教師はどうしてそのように考えるのか、を振り返ることを通じて、教室での児童・生徒との関係をさらによいものへと構築できるのではないだろうか。

Ⅲ. 教室内の非制度としての諸行為

「ペン回し」に見られるように、教師は教室において、身勝手な思い込みで教育実践としての意思決定をままた繰り返している。つまり、教師は常に自身の解釈が優位して構わないという立場に立って、教室での子どもたちの所作を捉える傾向がある。さらにこのことは、教師と子どもたちの間の、制度化されていない部分が教室に多分に見られるにもかかわらず、一方的な把握に基づく指導が、「ペン回し」の他にも多数あることを示唆するのである。

1. 「雑音」に関する事例

子どもたちにとって、教室は「教育を受ける場」であると同時に「生活の場」である。しかし、教師にとって、教室は紛れもなく「教育を行う場」である。教師は一所懸命教えることに価値を見だし、自分の役割を果たそうとする。その実現のためには、子どもたちがおとなしく従順であることの方が都合であり、逆に秩序が乱れることは都合が悪いと考えるのである。なぜなら、教室空間は対面式の一斉教授型に象徴されるように、一方的で効率的な空間であり、所定の教育内容を決めた時間内に終わらせたいと教師は捉えているからである。このため、子どもたちが話を静かに聞き、一つにまとまった集団として、同時に笑ったり同時に反応したりするなど、一体感のあるよう振る舞うことを期待しがちである。だから子どもたちは、発言する時を除いて、静かに授業を受けることが正しいと見なされ、この流れを遮る行為は、間違っていると解釈されやすい。

そこで、児童・生徒が、音をいかに発生させることになっているのか、また教師がそれをどのように捉えがちなのか、そしてこれらの結果はいかなるものとなりがちなのか、に焦点をあてて検討する。

【事例1】 小学校低学年の頃、私は、4本ある椅子の脚のうち、2本を床から浮かせて、座ったまま椅子を半分倒したり元に戻したりする行為をしていた。その行為は、1時間の授業中に必ず誰かが行うほど日常茶飯事であった。それに対して教師は注意を促した。「それをしていたら、ひっくり返ると危ないよね。だからやめましょう。それとね、ギコンパタンっていう音が気になる人もいるんだからやめようね」と。私は止めなければならないことを認識した。ところが、その行為が習慣になっている子もおり、それ以降も何度もそれを見つけては、教師は注意するのであった。



45 分ないし 50 分の授業中、多人数から構成される教室において、子どもたち全員が微動だにしないことは、まったく不可能であり、手や足、あるいは体全体を前後左右に揺らすことは避けられない。その結果、椅子のギコンパタン音は発生する。子どもたちの中には、リズムカルな心地よい音として捉え、意識的に出すこともあるだろうが、総じて、授業に対する集中力が途切れないよう、ほんの少しリラックスするために、無意識に体を動かしたときに発生する音として捉えるほうが自然であろう。

【事例2】 英語の授業で、和訳をしろという時間、私はシャープペンシルをカチカチと押していた(ただし、高速にという訳ではなく)。これに対し教員は、「うるさいのでやめなさい」と注意した。このとき、私としては無意識にしていたため、何がうるさいのかということを理解できなかった。そのまま授業の時間が終わり、友達に「何で注意されたか分かる？」と問うと、「シャープペンシルでカチカチしていた音じゃないの」と言われた。この後の授業でも、何度も同じことで注意をされた。そのたびにシャープペンシルのノッキングを行っていることに、私は気づかされるのであった。

挙手と指名による発言や応答、板書による要点の整理とノートへの筆記など、授業は多数の慣行に支配されている。通常、筆記用具は授業に必要不可欠であり、教師と生徒との間で、その際生じる音に関する解釈のずれは少ないだろう。しかしながら、問題となるのは、授業の隙間ともいえるべき、教師の説明を聞く場面や、課題に対し思考している場面において、無意識に発生させてしまう筆記用具によるノッキング音である。



これに対して、鉛筆など音の出にくいもののみ使用可とすれば良いという意見もあるだろうが、ボールペンやシャープペンシルに代表されるノック型の筆記用具が、多くの教室内に普及している現状からみて、このことは現実的と言えないだろう。

【事例3】体育の授業後、暑かったので、下敷きで扇いでいたところ、次の授業にきた教師は次のように言った。「うるさいので扇ぐな！授業に集中しなさい！」それでも何人かの生徒は、扇いでいた。その生徒たちに対して、この教員は何度も注意をした。休み時間になって、私たちはこの件で話をした。そこで、出た意見はおおよそ以下のようなものである。

- ・だいたい暑かったら、集中できない。もうちょっと生徒のことを考えてほしい。
- ・暑いんだから仕方ないだろう。
- ・だいたいうるさいか？そんなに大きな音じゃないだろう。

このような意見のやり取りの結果、最終的には「暑くて我慢できない時は、注意されるのを覚悟で扇ごう」という意見に達した。さらに、扇ぐ行為で出る音がうるさいということは生徒としては合点がいかなかった。それ以降、この教師の前ではできるだけ扇ぐ行為はしなかった。だが、どうしても暑くて仕方がないときは扇ぎ、また注意をされるということを繰り返した。



体育のあとの教室でよく観察される場面である。子どもたちが下敷きや、持参したうちわで扇ぐことにより、少なからず音が出ることは事実である。しかしながら、全員が同時にやれば大きな音になる可能性もあるが、数人ならば、それほど大きな音にはならないだろう。教師にとっては気になることだが、運動して汗が出る、身体の熱を下げるべく行われるこれらの行為は、いたって自然なことである。

かくも、教室で「雑音」に気づくと、教師はその発生源を捜し、対処しようとしがちである。というのは、それが授業の流れを遮る、障害だと捉えるからである。生徒から音が出ている場合、教師は説諭して、椅子を揺らしたり下敷きを扇ぐ行為を止めるように指導する。ときに、下敷きを取り上げるといったように、高圧的な態度で強制的に制止することもある。

そこで起こる教師と生徒の間の不幸は、教師がこれらの「雑音」が自分や授業に対する何らかのメッセージとして解釈する場合が多く、そのつもりのない生徒との間との齟齬が少なからず生まれる点にある。すなわち、それ自体は感情を持たない音に対する解釈は、教師の感情にもっぱら依拠しており、同じく感情を持つ子どもたちの解釈は顧慮されにくいのである。

くわえて注目すべきは、教師の解釈は子どもの発する音に限らず、たとえば授業終了を告げるチャイムにすら及ぶことがあるということである。授業が予定通りに進み、チャイムの鳴るのを待つばかりであれば、それは教師にとって心地よい音（sound）と受け止められる。しかし、授業の途中ましてや自分の話している最中などの場合は、同じ音でありながら、不快な音（noise）と見なされるのである。その判断基準の恣意性は明らかだろう。

以上のように教室には、児童・生徒が無意識に発する音だけでなく、多数の音が存在する。教師はこれらに対する意思決定場面において、即興的に、あるいは感性的に対応しがちである。そのとき教師は、授業場面の流れに則して解釈を試みようとするものの、多くの場合相手の了解を得ず、一方的に捉えがちであり、教室における「雑音」に対する指導の不確実さが露

呈することは否めない。くわえて、教師と子どもたちの間に捉え方の相違がある状況下における指導は、教師不信を招く可能性があり、指導の困難を導く危険性も伴う。教室は本来、子どもたちにとって、自身の居場所が確保できる空間であり、存在が承認される空間であるにもかかわらず、実際は、両者の間で必ずしも了解されない不安定な状況が渦巻く空間になっており、このような双方の捉え方の相違をどのように埋めていけるかが、大きな課題となっている。

2. 「振る舞い」に関する事例

授業中の生徒の振る舞いの中で、生徒の意識ではそれほど「良くないこと」と思っていなくても、授業を進める教師の立場からは注意の対象となる場合がある。両者が了解している言動については、大きな問題は生じないだろう。しかし、両者の認識が異なる言動については、指導の行き違いが生まれたり、お互いの納得がなく、不幸な結末を招く可能性を孕んでいる。

〔事例4〕席替えをすると、私は教室の端の列になった。その後、英語の授業を受けていると担当教員は私の座っている姿勢を見て、「前を向いて座れ！足を机の横に出すな！」と注意をした。もっとも私としては、前を向いて姿勢を正して聞くよりは、横を向いたほうが集中できると感じていたのだった。

姿勢を「整えて」「正して」話を聞くと授業の理解も深まる、と多くの教師は考えている。確かにその通りであろうが、例えば体を横に向けて、脚を机から出している生徒は、集中して授業を聞いておらず、また、授業の理解度も低いのであろうか。

生徒それぞれによって、自分に合った姿勢や態度があり、きちんと前を向いて背筋を伸ばして授業を受けることが必ずしも最良の授業の受け方とは言えないだろう。

端の席で黒板が光って見えず、横を向いているのかもしれないし、単純に体が大きくて机の下に脚がおさまらないのかもしれない。考え出せばいろいろな可能性があり、その行為だけを見て、問答無用で注意するのは危険なことである。



〔事例5〕世界史の授業中、教師の話聞いてるとだんだん眠くなってきた。そのうちに本格的に眠くなってしまい、机に伏してしまった。するとその教師は、「眠いのか？眠いのだったら、保健室に行って寝てくれ。そこで寝られると、迷惑だ」と言い放った。どうやら彼は、私が寝ることによって何らかの意思表示をしていると勘違いしたらしい。私とその前日に、数学の宿題で午前2時まで起きていたということを全く知らずに。



では、体を伏せる、あるいは眠る、という行為についてはどうだろうか。教師にとって生徒に授業を聞かせられず、授業で寝られることは屈辱的である。たしかに、授業では集中して聞くことが大原則だろうが、生徒に興味・関心を持たせながら授業を展開することは教師の責任である。「授業が分かりにくい」「授業が面白くない」ということを言葉でなく、体を伏せる、寝るという行為で生徒が訴えているのかもしれない。その可能性も考え、教師は謙虚な姿勢を持つべきであり、「あの生徒はやる気がない」という考えだけで片付けてはならない。

教師である筆者も、生徒に寝られることがある。特に、教師になりたての頃は授業を聞かせることが難しく、大変な苦勞をした。しかし、「生徒が寝る」という行為の裏にはやはり、授業展開の未熟さや授業の準備不足があった。現在でも、教師自身が「今日の授業はうまくいかなかった」と思う時は、生徒の集中力が欠け、寝てしまう生徒が多い。そのような時に限って、準備不足など反省すべきことが多い。

ちなみに、非常に驚いた講演会が某高校であった。その高校では授業中に寝る生徒が多く、教師も手を焼いていたが、来校

した講師は「講演中は生徒を一切寝させません。講演を見てもらえばわかります」と事前に語ったのである。その高校の教師は「本当にできるのか」という思いを抱いていたが、講演が始まると衝撃が走った。生徒だけでなく教師までもその講演内容に聞き入り、寝る生徒や私語をする生徒がほとんどいなかったのだ。まったく、あっという間に時間が過ぎてしまった。その時、授業内容や展開、話し方、雰囲気作りなどいろいろなことに準備や研究を怠らないことの重要性に改めて気づかされたのだ。「生徒が寝る」ことを無言のメッセージとして謙虚にとらえ、教師としてのスキルアップを目指したいものである。

〔事例6〕私の学校に制服はあったが、これに関する厳しいきまりはなかった。そんなある時、数学の授業を受けている際に、制服のボタンを上から2つ外していた。すると、その教師は、「制服をちゃんと着ないとは何事だ。失礼だろ!」と注意したのだ。ただ、この授業の前が体育だったため、暑くてボタンを外していたのであって、決してその教師に対して何らかの意思を示すものではなかった。

制服というのは、きちんと着るべきものだろう。特に正式な場ではそうだ。では、授業はそうした正式な場なのだろうか。たしかに、教師にとって授業は職務を行うことであり、生徒の本分は勉強することに異論はないだろう。この点では、生徒にとっても制服をきちんと着るべき場とは言える。ところがその一方、教室は生徒たちにとって生活の場でもある。生徒たちがそうした場で授業を受けていると認識しているとすれば、制服を着くずすということも十分にありえるだろう。



〔事例7〕授業が始まってすぐ、その教師は、「授業に関係のないものは机の中かロッカーにしまいなさい。」と全員に注意をした。その中、私はティッシュボックスを机に置いたまま授業を受けていた。すると彼は私に、「そのティッシュは、かばんの中にでもしまいなさい。そんな状態では勉強できるはずがないだろう」と。私としては、その日は体調が悪く、どうしても鼻水が止まらないのでティッシュがすぐに取りれるようにと思ったゆえのことであった。さらに言えば、そうすることにより何とか授業についていこうという意気込みを私なりに示すものでもあった。



机の上に、授業とまったく関係のないものを出している生徒を見ると、教師はつい注意をしてしまいがちだ。そこには、関係のないものがあると、授業に集中できないという考えがある。むしろ、他の教科書や文庫本などが机の上に出ている場合に、授業への集中を妨げかねないという考えはありうるだろう。ただし、事例のように一見そのように思われても、実は関係のある場合も存在する。短い時間の観察をもとに判断し、注意という行動に臨むことは、危険なことでもあるのだ。

このように事例を振り返ってみると、音を出さない振る舞いについても当事者間で了解されていない行為の存在することがわかる。教師は授業中も生徒たちの様子を観察しているのであろう。ただし、その見方にはしばしば、相当なバイアスがかかっており、生徒の振る舞いを、直接的に教師に対する意思表示だと受け取りがちである。この際、生徒の意図と教師の解釈との間に違いがあれば、不幸が生じる。

教師にとって教室は職場であるだけでなく、教育的価値の実現のための神聖な場であることだろう。しかし、学校に行きたくなくて、教室に嫌気を覚える生徒、あるいは反面に、教室だけが心安らぐ場と思う生徒もいるかもしれない。こうした彼らの捉え方と教師の教室に対する理解が衝突することは当然とも言える。このような教室をめぐる理解の違いを踏まえずに、教師の価値観だけで教室のありようを構成しようとすることは、決して賢明とは言えないのである。

Ⅳ. ルール化しようとする教師のメンタリティ

重ねて振り返ってみよう。教室という場所を、どう捉えるか。教師は大抵そこを、授業する場と考えていることだろう。しかし、実際に教室で1日の大半の時間を過ごす生徒たちにとってはむしろ、友人とおしゃべりする場、給食やお弁当を食べる場、友達とじゃれ合う場、様々に変身する場である。なぜならば、生徒たちにとって学校に来ることは生活の一部であり、教室は生活の場の一つだからだ。例えば、教室が食卓に変身しているお弁当の時間、生徒たちはリラックスし過ぎて「おかん、それ取って」と、家庭を教室にそのまま持ち込んだ言い間違いをするようなことがある。そんな時、生徒たちの意識下に、教室や学校にいるという感覚はない。生徒たちにとって教室は自分自身の生活リズムによって変身するのである。しかし、教師にそういった認識はない。いや、自分自身がそこで生活する生徒だった頃は、同様の感覚を持っていたが、教職に就いたがために、その感覚をどこかに置き去りにしてしまったのである。そして、その感覚のズレが、実は大きな不幸をもたらす要因になっている。

生徒たちの中には、生活の場の一つである教室で、個別に割り当てられる机・ロッカー等を、ここは私のテリトリーだ、自分好みに仕立てて何が悪い、と言わんばかりにデコレーションしている者がいる。一方の教師は、そこが生徒たちとの共有スペースであるにもかかわらず、生徒たちに良かれという思いで、自分好みにコーディネートするのである。と言うのも、多くの学校がそうなのだが、教室は非常に画一的で均質、また無機的だ。そこで教師は季節や行事に適した掲示物を「生徒たちと共に」作っては掲示し、様々に趣向を凝らして、そのような状態から脱却しようと試みるのである。

教室という場は不思議なところで、画一的・均質・無機的な筈なのに、そのクラスを担当する教師の「カラー」とか「におい」のようなものを感じさせる。それは上述のように、教室にその教師なりのコーディネートが為されていることに起因するからなのか、その教師自身の持っている雰囲気によるものなのか、恐らくいろいろな空気や雰囲気を吸い込んで、その担当教師なりの趣きが生み出される。言い換えてみると、教師の個性や独自性が教室に反映されるのである。

ただし、この個性や独自性はなかなか厄介なもので、それを受容する者によっては、教師の単なる独りよがりを受け止められる場合がある。なぜならば、担任による学級経営は、その教師の掲げる理想の下に推し進められたり、その教師の価値判断の下に行われることが殆どだからである。多くの担任は、生徒の意見を取り入れながら、いや実は取り入れるという体裁をとりながら、「〇年×組、№ 1クラス！」とか「栄光の△年□組」というような学級目標を掲げてクラスをまとめようと努力する。そして、その教師の姿勢に共感して、「このクラスの一員として、頑張るぞ！」という気になる生徒は勿論いるのだが、中には「暑苦しい...、もっと穏やかに過ごさせて」と感じる生徒がいる場合もある。そうなると、後者のような生徒はその担任にとって、指導に「乗らない」扱いにくい存在になってしまう。けれども、それはその担任教師にとってそう感じられるだけであって、また別の教師の視点ではごく一般的な生徒であるということは、よく見られるケースである。どうしても、教師の価値判断の下に生徒に一定のレッテルを貼ってしまうことも、教室や学校の中で起きてしまいがちな不幸の一つである。

こうした教師の価値判断や価値観は、クラスの成員に対して、学級という場所は勿論、授業自体にもいろいろな影響をもたらす。自分の教室に配置してあるものすべてに対して、こうでなくてはならない、とか、この発問に対してはこんな反応が戻ってくるだろうという、勝手な思い込みである。また、この価値判断や思い込みは、学校だから通用するとか、学校という大きな背景を持っているから、正論として受け止められるというようなものもある。

にもかかわらず、教師は「自分にとっての当たり前」を生徒たちにも押しつけてしまうのである。例えば、教室の掲示物がほんの少しはがれかけていたことをきっかけにイタズラされた例がある。自分が掲示物にかけた労力を何とも思わずにイタズラするのであれば、この教室には掲示物など何も必要ない、と当の教師はヒステリックに言い放って、ありとあらゆる掲示物、教室内の時計までも取り去ってしまったのだった。授業中に、自分の期待する笑いの反応が返ってこなかったために、うすら

寒いジョークをいつまでも展開する教師の姿というのも、ちょくちょく見受けられる例である。それらは立ち返ってみると、教師の価値観だけで形作られている教室での一場面だろう。

これらの価値観は、何に起因するのか。それは教師個々によって様々ではあるが、一つには何事についても画一的・無機的、ひどい場合は無味乾燥となってしまうかも知れない生徒たちの日常生活を、より豊かなものにしたいという教師自身の愛情による場合もある。しかしながら、これもまた独りよがりであって、教師の価値観による押し付け、ということもできる。学校という場で展開される日常の様々な事象を捉えて学校文化という言い方をする場合があるが、学校という場には何かしら独特の時間の流れがあって、独特の雰囲気がある。

滝川一廣は、学校が帯びる絶対性や聖性について述べているが、そこに梶井基次郎の『冬の日』という短編が引用されている。

—それはたとえば彼が半紙などを忘れて学校へ行ったとき、先生に断わりを言って急いで自家へ取りに帰って来る、学校は授業中の、なにか珍しい午前の路であった。そんなときでもなければ垣間見ることを許されなかった、聖なる時刻の有様であった。

自分自身の記憶を辿った時に、小学校入学当初、自分がそれまで過ごしていたのとは違う時間の流れに放り込まれて、何か身の置き所に困ったような感覚に囚われていた記憶がある。学校での時間をたくさん過ごしていく内にその感覚は薄れ、中学校を卒業するくらいの頃になると何の違和感も持たなくなっていたのだが。単に、45分という規定の時間の枠内で活動することに不慣れであっただけなのかも知れないが、梶井基次郎の文学的表現を拝借すると、「聖なる時刻」が行き来する中で過ごしにくさを感じていたのかも知れない。けれども、その「過ごしにくさ」とか「身の置き所に困る」ようなものこそ、学校というものの持つ聖性や絶対性が生み出す感覚なのかも知れない。

そして、教師は其中で仕事する内に、自分自身も持っていた感覚をどこかに置き去りにして、自分も聖性とか絶対性という雰囲気に取り込まれ、一部になってしまうのである。そのなりふり構わぬ様子は、時として学級王国と形容される場合があるが、まさしくそういった場で、自らの価値観をゴリ押しする教師もいるだろう。そこにいろいろな不幸が生じる。自分の見方だけで、学級とは授業とはこうあるべきとルールを作ってしまう、目の前の生徒をその枠内に収めようとするのである。掲示物をすべて取り去った教師、うすら寒いジョークを続ける教師もその一例だが、もっと頻繁に起こりうる例として、上記の「ペン回し」を筆頭とする例と、それにまつわる教師の反応ということも挙げられる。

教室という場は、前述のように生徒にとって生活の場である。授業時間であっても自分自身の癖が無意識に出ることもあり、とりわけその授業がリラックスできる雰囲気の時間だったりすると、生徒の様子の中に家庭での習慣や癖が出ている場面に遭遇することは結構ある。

あくびをする、伸びをする、という生理的に理解できる動きから、髪の毛を触る、貧乏ゆすりをする、という習性になってしまっている動き、ペン回しやペンのノッキングなどの道具を必要とする動き等、生徒の授業中における動きを見ていると、家庭の中や日ごろの生活の様子が散見できる場面がある。ただし、この生徒たちの無意識をどこまで許容するかは、実に難しい。と言うのは、その許容の範囲こそ、教師の価値観に則ってできているからである。その教師なりのルールによって受け止め方は様々で、ほんの少しのあくびや伸びを気のたるみと捉える教師もいるし、貧乏ゆすりに生徒の情緒不安定さを感じる教師もいる。

教師は、生徒の日常の何気ない行動にも意味を見出そうとすることがある。それを生徒理解の一つと思っているのである。生徒が背景に抱えているものが重ければ重いほど、その行動の意味を懸命に読み取ろうとする。たとえそれが「ペン回し」であっても、である。このため、授業に集中できていない、とひとたび判断された際には、生徒理解に程遠い指導をしてしまう

教師もままいる。また、その「ペン回し」を生徒が無意識に行っている単なる癖であることを理解している教師であっても、その行動が度を過ぎると苛立ってしまい、とんでもない怒声や罵声を放ってしまうこともある。

それは最終的に価値観ではなく、教師の感情や気分に向くままの指導になっているのだが、価値観という素敵な、或いは都合のいい言葉にすり替えられて、生徒のいくつかの無意識の行為は断罪されてしまう。そして教師も子どもも、教室や学校の持つ画一性や均質性の中に埋没していくのである。

V. 課題

以上、教室で起こる非言語的な出来事と教師と生徒による解釈および行為について検討してきた。それらから、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と帰結できる。

このことを踏まえるとき、実践的に問われる一つは、教師のメタ認知や感情管理に関わる能力をいかに高めることができるかだろう。すなわち、教室でどうしても生じてしまう、教育課程や指導案の想定外にある音や子どもの所作に対して、教師が相対的な感覚を持っておおよそ妥当な意思決定を連続的に行えるような労務管理をいかに進めるかである。

たとえば、こうした能力の維持・開発について校内研究や教育センター等で議論をする、あるいは、できるだけ終業時間を越えずに業務を終え、健康を保持できるように労働環境を整える（ワークライフ・バランス）、などを通じて業務の向上が目指されるべきだろう。あるいは、ともすれば「学級王国」や学年あるいは教科だけの付き合いとなりやすい風土にあって、風通しの良い職場づくりを促す学校経営上の仕掛けを用意することも不可欠だろう。

教師の職能開発(Professional Development)は、教育実践や教材研究を通じてのみでは決してない。身体から切り離された「技術」(technology)によってではなく、身体全体で職務に就く職だからこそいっそう生じる感情的、主観的な側面を包摂した「技」(art)を担うものとして教師を捉え、その職能を高めるという視点がいっそう求められる。

参 考 文 献

内田樹『街場の教育論』ミシマ社、2008

榊原禎宏ほか「教師の怒りはどのように生じるか」『山梨大学教育人間科学部紀要』第7巻1号、pp.194-223、2005

榊原禎宏ほか「学級における笑いの可能性」『山梨大学教育人間科学部紀要』第6巻1号、pp.134-150、2004

芝田奈生子「教師ストラテジーに関する一考察—『感情管理』の視点から」『立教大学教育学科研究年報』第46号、pp.51-60、2003

杉尾宏「教師のきまり文句の研究」『兵庫教育大学研究紀要（第1分冊）』第6巻、pp.37-55、1985

新堀通也『「殺し文句」の研究—日本の教育風土』理想社、1985

角和博・石田俊二「授業中における教師と生徒の非言語行動」『佐賀大学教育実践研究』第20号、pp.49-57、2003

佐藤学編『教室という場所』国土社、1995

滝川一廣『家庭のなかの子ども 学校のなかの子ども』岩波書店、1994

記、本論文は榊原が構想し、共同でデータの収集と議論を進めたのち、Ⅰ、Ⅴ—榊原、Ⅱ—池本、Ⅲ—1、森脇・守山、Ⅲ—2、出来・守山、Ⅳ—西村、で執筆を分担した。全体の調整は榊原が行った。また、イラストは、吉田奈未氏（京都教育大学大学院教育学研究科学生）の協力を得た。