

児童・生徒の言葉は教員にどのように響いているのか

榊原禎宏・森脇正博・西村府子

(京都教育大学教育学科)(同附属京都小中学校)(京都市立京都御池中学校)

How do Voices and Sounds of Students affect Teachers?

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA

2013年11月30日受理

抄録：学校教育は政策や行財政、制度や組織といったマクロ・メゾレベルにおいても規定されるが、ミクロレベルすなわち教室や体育館などの最前線で具体化される余地が、すこぶる大きい。なかでも教員と児童・生徒とのコミュニケーションは、教育一学習目標を達成するための道具であると同時に、それ自体が教育一学習上の成果や課題でもあるという特徴を帯びる。本報告はこの観点から、非言語コミュニケーションと同様に、教員の解釈に大きく委ねられる一方、発声・発言されるために客観的でもあるために了解できるはずと見なされがちな児童・生徒の言葉が、教員にどのような影響を及ぼしているかについて省察した。その結果、その響き方が教師にとって子どもとのせめぎ合い、すなわち主張や主導権あるいは統制、やり過ぎや妥協あるいは忌避、勘違いや正統化といった相互関係の契機となっていることを説明した。

キーワード：コミュニケーション、言葉、交渉、マイクロ・ポリティクス、友人関係

I. 問題の所在

学校教育は、政策や行財政制度といったマクロレベル、個々の学校の経営や運営といったメゾレベル、教室等における教育実践というミクロ（マイクロ）レベルに腑分けして観察できる。各レベルでのあり方が、児童・生徒の被教育や学習の具体を規定することから、それぞれのいかなる状況がどのような結果をもたらしているかについて、説明が試みられようとする。

たとえば、義務教育段階の教科書無償制というマクロレベルの条件がどのような現実を導いているかを明らかにするには、同制度が設けられていない地域と比較する方法が考えられる。あるいは、各学校の規模や教職員の年齢別構成といったメゾレベルのあり方が何を生じさせているかについても、空間的・時間的な比較を通じて検討できるだろう。

しかし、こうしたマクロ・メゾレベルにおける状況の影響力を鑑みてもなお、ミクロレベルの事実が学校教育の実際を規定する余地は大きいと見なせる（石田 1994、榊原・辻野 2011）。とりわけ、児童・生徒に対する影響は教職員、その中でも学級担任や授業担当の教員を通じて及ぼされるが、それは次の二点で特徴的である。

その一つは、教員が児童・生徒と直接に接する「教育現場」とも称される最前線においては、たとえ彼らが学習指導要領や教科書あるいは学校経営の基本方針などを理解し、これらに則して職務を果たそうとしても、具体的な進み方はそれぞれの場に応じたものとならざるを得ない。たとえば、教員の信念の実現としての行動が観察される（中川・小林、2007）場合もあれば、これとは反対に、教育課題の達成よりも教室の秩序維持が最優先された「サバイバル・ストラテジー」（清水 1997）が見られる場合もある。

というのは、児童・生徒が存在するという事実が、教員だけでその場を規定できないことの証左となっているからである。つまり、彼らは教室で不可欠な存在な一方、指導案や学校経営計画、そして教育振興計画の当事者ではまったくくない。教職員と違って彼らは、業務として学校に来ている訳ではない。なかでも小・中学校段階では義務教育すなわち「強制教育」として就学が求められるほどに児童・生徒が客体的である。また、自分のニーズや欲求によってその場に臨むというよりも、獲得すべき知識、理解や技能があらかじめ用意され、それらに自身の興味関心を合わせるように求められる点で、学校に通うことはときに苦行ですらある。

ミクロな場がこうした特徴を持つゆえに、学習指導案はいつまでも「案」に留まるのであり、事前に行うべきことが確定され、そこに常に同じように作動することが予定されるマニュアルやアプリケーションは決して成立しない。まさに「出たところ勝負」である。

すなわち、多くの仕事において当初は「案」であっても、製造やサービスの提供といった最終段階ではこれが外れ、計画どおりに実施されるはずと想定されるだろう。これに比べれば、学校では教室や体育館という最終段階に至ってもなお「案」のままであり、さらには事後に「指導案通りに進む授業が望ましい訳ではない」とも批評されることを顧みれば、学校教育はいかにユニークかを改めて確かめることができる。もし「授業アプリ」なるものを想像するならば、教員はおらず、児童・生徒がある場に足を踏み入れれば、あるプログラムが自動的に始動、そして停止するものだろう。そこには、子どもの予想外の反応や教員のひらめき、両者のやりとりといった創発的で臨場的な要素は含まれることなく、いわば淡々と時間が流れるはずだ。

ところが実際には、変化する児童・生徒そして教員の様子に応じて、授業そのものが生成される特徴のゆえに、マクロやメゾの段階で予め設定される条件がミクロレベルまで貫徹されるわけではない。その好例は、教室における教員の意味決定の様子に見出すことができる(榊原 2011)。この点で教員は、教育内容を伝えるのではなく、各々の「辞書」にもとづいて内容を翻訳、発信するメディアとして位置づいており(榊原 2013a)、その具体は決して一様ではない。同じ学年なのに、あるいは同じ教科であっても、児童・生徒の経験する授業ほか学校生活がかくも様々なのは、このことから説明できる。

もう一つの特徴は、教員は教育目標に近づくべく授業や指導の努力をするけれども、そうした関わりがいずれの方向であっても、児童・生徒に影響を及ぼし、教員の振る舞いそのものを変化させるという、観察者効果と呼ばれるものが確認されることである。

たとえば、公開授業を目前にした教員が生徒たちに、良かれと思って「今日はがんばろうね」と声を掛けたことが、彼らの反発を招き、普段とは違う授業の様子を導くかもしれない。あるいはその反対に、その声を肯定的に受けとめた子どもが、いつも以上に励むかもしれない。いずれにせよ、子どもたちに関わろうとすること自体が「本来の」状況を破壊してしまい、当初つもりをしていた環境とは異なる場に自身を置かざるを得なくなる。

こうして教育実践と呼ばれるものは、常に働きかける側の期待や不安、あるいは諦念を伴っており、ハロー効果やピグマリオン効果とも称される認知バイアスをもたらさざるを得ない。それゆえに、教員による授業での試みを「仮説」とし、その結果を「検証」とするという論理が入り込む余地はないのである。

教育—学習というコミュニケーションは再帰的であり(水本 1998)、行為の起点を特定することはできない。この点で、とりわけ小学校で仮説検証型とも呼ばれる校内研究が、「発言をたくさんさせる授業をしたら、発言する力が高まるだろう」といった同義反復に陥るのは、学校教育に適用すべき論理を見誤っている(榊原 2013b)からこそである。

以上のような、学校教育の最前線でのユニークな現象が、児童・生徒と教員の学校生活を相当に規定していると想定できるならば、考察すべきは、教員というメディアがどのように発信、受信、そして再発信しているのか、また、両者間のコミュニケーションがいかに織りなされているかである。そこでは教科書や副読本といったテキスト(書き言葉)に加えて、話し言葉が多くを占めることに気づける。教員が話す声の大きさや長さのほか、言葉のアクセントやイントネーションあるいはその「崩れ具合」や「俗語」などが、教室の雰囲気や「空気」に少なからず影響を及ぼすのではないだろうか。

さらに、教室で圧倒的多数を占める児童・生徒たちの様子は、教員にどのような影響を与えているだろうか。非言語的な要素に対する認知のありようが、教員の言動を少なからず左右することは明らかであり(榊原ほか 2011)、さらに、誰であっても操作が困難な、クラスの規模やその日の天気といったような条件からも、教室の様子は多分に規定される。

つまり、教員の言動は主体的に発せられるだけでなく、子どもたちの様子やその時々状況によって影響を受ける(金田 2000)という点では客体的でもある。こうした主体的そして客体的な立場にも置かれる教員が、短い時間での意思決定を求められて、柔軟で臨機応変な、あるいは否応なしの対応に迫られるのが实际的だろう。そこで注目すべきは、児童・生徒の声、発言、「私語」といったものを、教員はどのように受け止めているか、である。

なぜなら、非言語と違って発声や発音は客観的に存在する。にもかかわらず、人々が同じようにこれらを受け止める訳ではないのは、声が厳に存在する一方、その聞こえ方は一様ではなく、聞き手それぞれが自身の「辞書」を参照させてその場に臨んでいるからではないだろうか。すなわち、客観的とは必ずしも言えない非言語の受け止めについては、その幅のあることを前提にコミュニケーションできるのに対して、言語については「聞いた通りだから」「文字を読めるから」わかって当然だと思いがちなために、わかり合うことが却って難しいのではないだろうか。

最近では、千葉県内の中学校の事例がある。体育祭の打ち合わせに遅れてきた教員が「待たせてごめん」と生徒に言ったところ、生徒が「まあ、いいってことよ」と答えたことに対して教員が激高。3年生の胸ぐらを掴んで壁に押しつけ、頸椎捻挫や口を切るなどの怪我をさせた。教員は「生徒の発言に我を忘れてしまった」と話したという（2013年8月21日、各紙報道）。これは「聞こえたままの言葉」であるはずが、その響き方は教員のパーソナリティや置かれた状況等によって異なることを示しているだろう。

こうした問題設定から、以下ではミクロレベルにおいて児童・生徒の言葉を教員はどのように受け止めているのか、さらにそのことが自身の振る舞いにいかに影響しているか、について、現職教員の経験の振り返りを通じて説明を試みたい。

児童・生徒たちの言語上の諸相が、教員ごとに、あるいは同じ教員に対してであっても教職経験年数や教室環境などによって、異なる意味を持ちうること、また教員自身が選択的にそれらを認知、反応していること、だからこそ、「聞こえたとおり」と思わずに自身の経験や教育観に裏打ちされている自分の「辞書」を常に編集、改訂すべき、と導くことが本報告の目的である。

Ⅱ. 教員は児童の言葉をどのように聞いてきたか—小学校の場合—

1. 分別される児童の言葉

初等教育における多くの学校は全科担任制を基本的にとり、教室は常に同じ教師と多数の児童から形成されている。そこでは、教室空間といった物的環境はもちろんのこと、多くの時間を共有できるため、児童と教員間には高コンテクスト状態である。だからこそ、個別に自分の意見をノートに書いたり板書を写すといった「書くこと」、音読・黙読といった「読むこと」も大切にされるが、集団で発問に対する応答や意見に対して議論をするといった「話すこと・聞くこと」にも多くの時間を費やすことが可能となる。

くわえて、そこで行われる授業は、教育者側から被教育者側へ教授するという一方向のベクトルで構成されているというよりもむしろ、児童相互間のコミュニケーションが重んじられ、教師は様々な方向に飛び交うベクトルの交通整理を行いながら授業を展開しているという見方がより説明的である。そのため、「話し合い活動を活発に行おう」「様々な意見を出し合い、みんなで考えよう」と教師によって語られ、子どもの声が響きあうことは「対話のある・生き生きとつながる・盛り上がりのある」授業として推奨されるのだ。

しかしながら、特に教育実習生やまだ教員生活が短い教師を中心に、「全ての意見を聞いていたから授業が思うように進まなかった」、「子どもの意見を聞いてそれについて対応していると、いつの間にか別の教科の授業になってしまった」と、子どもの言葉に関する悩みや戸惑いは枚挙に暇がない。これに対して、指導教員や経験の豊富な教員からの指導や助言は、興味深いことに、子どもたちの声に真摯に耳を傾けることが大切であると日頃は説くにも関わらず、「全ての意見を聞いているからそうなるんだよ。取捨選択しなければいけないよ」といったことなのである。

具体を挙げよう。ある国語の公開授業において一人の児童が、「私の意見は〇〇です。理由はなんとなくそう思ったからです」と答えた。教師は、うなずきつつも「なんとなくでは困りますね。他の意見はないですか」と、すかさず他の児童に問うた。すると別の児童が、「私の意見も〇〇です。なぜなら△△と思うからです」と答えた。ところが今度は、「そうですね、いい意見です」と、模範解答かのようにその意見を板書し、授業を進めていったのである。授業後、参観していた実習生が、なぜ同じ意見だったにも関わらず、前者の意見は取り上げず、後者の意見は取り上げたのかを尋ねると、授業者は、「前者は答えとしては正解だったが、理由がなかった。そのため、もっと具体的な説明のある解答が欲しかった」と答えたという。これは、両者から同様の解答を得られ

たものの、前者の意見は理解不十分・説明不足として、聞くに留めやり過ぎ、後者の意見は理解十分・予想通りかそれ以上の解答がなされたとみなし、聞き入れ取り上げた結果と言えるだろう。

つまり、教師は自分が予想していた解答よりも「低い水準」や「無関係」と解釈した場合は、聞くだけに留めたり、言葉を補い言い換えたり、求める解釈に誘導するために問い続けたりする。その反対に、児童の応答が「高い水準」であったり、良い意味で「予想外」だった場合は、その意見をいかした授業を組み立てがちになると導けるだろう。

さらに、同様のことは教員の発問に対する解答に留まらない。それは次の事例が端的に示している。特に小学校低学年の授業で顕著だが、思ったことを我慢できずに発する場面がある。それはときに、「よい気づき・つぶやき」として授業展開の重要なキーワードとして取り上げられ、教師には歓迎される。ここで注視すべきは、授業から逸脱した、たとえば「お腹がすいた」という授業と関係のない言葉であっても、教室の雰囲気や和ませ授業の進行に寄与する、心地の良い発言として教師に受け入れられることである。

ところが、授業の進捗状況が芳しくなく、教員側にも焦りが芽生え、今まで聞き入れていたつぶやきや意見も、たちまち教師は「私語」扱いし、聞き入れなくなる。ひいては、説明を聞いている最中に疑問が生じ、解決を図るため隣人に小声でささやいたとしても、教員はその声を、授業の進行を邪魔する言葉、雑音（noise）として扱う。もちろん、前述した「お腹がすいた」という発言も額面通り受け取られ、「朝ごはん、しっかり食べてきたの。給食まで我慢しなさい」という指導となり、授業の進行に寄与するどころか、反対に授業を妨害する言葉と捉えられるのだ。

このように、教員は授業を進行し学級を運営していく上で、そこに飛び交う多くの声を聞き取らなければならない。その際、一方では、すべての子どもの声に耳を傾け、親身になって聞き取ろうとする。しかしもう一方では、「ポイントだけしゃべって」「もう少し短く話して」と、長々と話し続ける児童の言葉を抑制・制限・制止するという二面性を持つ。そこには、教室において一対一の関係を大切にしつつも、一対多として学級全体の児童と同時に関わらなければならない教員の葛藤が投影されている。そんな中、児童それぞれの反応を踏まえつつ、発せられる多くの言葉を聞き取るか否かという分別を求められる教員が、その時の気分や感情といったある程度恣意的な判断を基に、瞬時の意思決定を行っていることを確認できる。

2. 教科指導や生活指導に利用される言葉

授業中、我慢ができなくなり「先生、トイレ」と、おずおずと願い出た児童に対して、「先生はトイレではありません。トイレに行かせてくださいでしょ」と言ってしまうたり、授業に必要なものを忘れ「体操服」と、恐る恐る訴えてきた児童に対して、「体操服がどうしたのですか。汚れているの。長すぎるの。それとも忘れたの。体操服では分からないわ」と、皮肉交じりに言った経験のある教員は多いだろう。これらは、会話の特徴でもある省略にまつわるエピソードだが、上記の場合、少なくとも教員は状況から児童の訴えを理解している。

しかしながら、教員は「急いでトイレに行ってください」「仕方がないわね。体操服を忘れたなら、体育の時間は見学ね」とは答えず、言い直しを求めたり、よく教室で目にする「発表するときのルール」表に従った発言を求めがちである。くわえて、忘れ物をしたというバツの悪さから、か細い声で伝えようものなら、「そんな声では伝わらないわ」と、声の大きさすら指導の対象とする。このように教員は、子どもたちの言葉を聞き取る際に、授業における発言の決まりごとといった類を、いたる所で無前提に滑り込ませる。

これらは、なにも授業中に限ったことではなく、学校生活のいたる場面で見られる。たとえば、休み時間や放課後の教室を想像すればよい。そこでは、多くの子どもたちが思い思いの会話に花を咲かせている。もちろん、教員も一緒になっておしゃべりに参加することもあるが、傍でノートの丸付けや採点をしつつ、同じ空間に身を置いているだけのことも少なくない。そんな折聞こえてくる、「昨日、ドッジボールをして遊んだの、楽しかったね」、「今日の給食、カレーだよ。私、大好きなんだ」といった楽しい会話は、教員にとって、あたかも心地よいBGMであり、反芻されることなく次々と聞き流される。

ところが、「〇〇って腹立つよな」、「昨日、宿題をしないでテレビを見ていたら、お母さんにめちゃくちゃ怒られてむかついた」といった、教員にとって「気になる単語」を耳にすると途端に、「それってどういうこと。もう少し詳しく聞かせてくれる」、「それはあなたを思っていることよ。だから叱られたのよ」と、子どもたちの会

話に自ら割り込み、まだ話題に上っていない内容まで語らせ、説教を始めた経験を持つ教員は多いだろう。

ここで注目すべきは、教員の恣意的な判断をもって、「気になる」と感じた場合は、子どもたちに断りなく「私的な会話」に割り込み、教師を交えた会話に一方的に変化させ、指導を行うという指向性が観察されることだ。そもそも学校内に限らず、様々な場所でなされる子ども同士の「私的な会話」の多くは、教員に聞いてほしい訳でも、聞かせようとしている訳でもない。あくまで、友だち間におけるコミュニケーションの一つに過ぎない。それ故、子どもたちからすれば、「先生に話をした訳じゃない」、「なぜ、急に会話に入ってくるの」と、驚き・憤懣・反感・拒否といった感情を抱く原因ともなる。

にもかかわらず、教員は常にあちこちから聞こえる声を、自身の教育的フィルターを通し変換・翻訳し、指導の対象外領域にあった子どもたちの言葉を、指導の対象内領域へと引き込む。子どもたちからすれば、お節介・過干渉と受けとりかねない対応だが、教員は「生活指導」、「教育的配慮」といった名のもとに美化し、実行するのだ。このように、子どもたちの言葉は教員によって、教科指導の対象と見なされたり、生活指導の対象としても利用される。

3. 一義的でない児童の言葉

経験だけでなく語彙量も豊富な大人からすれば、小学生の言葉は、多少省略されていても声の調子、おかれている環境や状態から、意図を正しく聞き取り「理解する・了解する」ことは、さほど難しくない。ところが、想像以上に言葉の認識において乖離があり、判断を誤る場面がある。

これは、筆者自身の失敗談である。あるとき、学級活動で〇〇役を決定することになり、立候補が多くじゃんけんを行った。その結果、ある子が独り勝ちを収めたのだが、その瞬間、周りで状況を見守っていた子どもたちの中から「きもっ！」¹という声が挙がった。すぐさま、気分を害する言葉と受け取った私は、「何が気持ち悪いのか！」と、その言葉を発した児童に指導を行ったのだが、当人曰く「ありえないほどすごい」という感嘆の声だったとのこと。独り勝ちをした児童を含め、子どもたちは共通理解をしていたが、異なった解釈をした私との間には、気まずい空気が漂った。

この事例では、「きもっ」という言葉を聞いた私は、「きもい＝気持ち悪い」と解釈し、そのような言葉遣いや態度は許さぬという意思表示で指導を行った。ところが、発言主だけでなく周りにいたすべての児童が、「きもい＝すごい」という意味で捉えており、勝者に対する賞賛の言葉として使っていた。つまり、教員は一義的と解したが、子どもたちは多義的な言葉として使用し、かつ認識していたことを確認できる。

また、こんな場面もある。教員が黒板を背に授業をしていた際、後ろから児童が、「先生、へりくつです」と発した。教師は特段へりくつととられるような説明や指示はしていなかつたため戸惑いを感じ、その場は、「先生はへりくつを言っていないよ」とたしなめるに留めた。ところが、その後も何度となく、「先生、へりくつです」とくり返したため、授業後その児童を呼び、どういうことかと問い詰めた。すると、どこかで聞き覚えがあったのだろう。「へりくつ」という言葉を、「先生が黒板の前に立っているから、邪魔で字が見えない」という意味で使用していたと判明した。今回、こうして両者は了解できたが、その上でなお、児童にとっては、授業中ずっと自分の発する言葉を聞いてくれないと感じ続けていたことに変わりはないのだ。

さらに、これら二つの事例は、授業における児童の言葉を額面通り受け止めてよいか、再考する機会を与えてくれる。たとえば、ある児童の発言を受けて述べられた、「私も同じ意見です」、「はい、分かりました」という言葉を考えてみよう。これは一般的に、前者の発言を受けた肯定意見として同意・承認・認可の解釈がなされることは想像に難くない。教員はその言葉を聞くことで、自身の指導に納得し、授業を先へと進めるのだ。

しかしながら、多数の児童から構成される学級では、様々な力学が働いている。低学年のころは我先にと挙げていた手が、高学年ともなれば周りの目を気にして自重し少なくなることは経験則からも明らかのように、そこには学級における友人関係の配慮からくる遠慮や、自分の考えがまとまっておらずその場をやり過ごすための言葉といった余地が存在する。上述の言葉も、本当は異なった意見を持っていたにも関わらず、友だち関係での同調だったり、よく分かっているが、とりあえずその場をしのぐために「分かったふり」をしたものかもしれない。

つまり、教員側の「この言葉は、この意味に違いない」という、一方的な意味付けや都合のいい判断は、児童

との間に不幸を起こしかねない。さらに、子どもと大人、それぞれが持ち合わせている辞書が共通ではなく、異なっているかもしれないことを認識しておかなければ、いくら「子どもの声に耳を傾ける」、「心の叫びを聞く」と語っていても、それは美辞麗句に過ぎず、自ら児童理解の幅を狭めるとともに、子どもたちからは、「自分たちの思いや声」を聞いてくれない先生の烙印を押されかねないのである。

Ⅲ. 教員は生徒の言葉をどのように聞いてきたか—中学校の場合—

1. 人の話を聞こうとしない耳

授業の導入をどのように行うかは、教師によって様々なやり方がある。小テスト等を冒頭に導入して、それを終えたら淡々と授業に入っていく。或いは、授業の頭にいわゆる「まくら」を用意し、これを語ってから授業に入っていく。全く何の前置きもなく教科書を開くように子どもたちを促し、ごく当たり前に授業に入っていく。やり方は人それぞれである。ここでは、とりわけ「まくら」を語りたがる教師について論じたい。

これを語りたがる教員の中には、「トークがうまい＝生徒を飽きさせない＝生徒が授業に集中する＝生徒たちから信頼を寄せられる」というような図式に、自分は当てはまると勘違いする教員がままいる。実はこの図式中の「＝」はいくつかが省略されたり、いくつかは「≠」で結ばれたりしていて、本当は「トークがうまい」と自分が信じきっているだけで、生徒は案外、大人の目線で教師を包容的に見ている場合がある。

つまり、この「勘違い教師」には生徒たちが何か反応してくれた声が、「ブラボー」と称賛の声に聞こえる。生徒たちにとっては、「まくら」が長くなればなるほど難しい話を聞く時間が先送りになったり、退屈な授業が少しでも短く感じられたりと、好都合なのである。生徒たちは、自分たちにとってのメリットを考えてうまく教師を乗せているのだが、教師はそんなことに気付いていないのだ。

この手の教師が授業をする教室では、無防備・不用心な発言は、教師にも他生徒にも寛容的に受け入れられる。教師が「まくら」として、前日に見たテレビ番組の内容にでも触れようものなら、生徒たちはそのネタに食らいついてきて、番組評論家なのか、果てはメディア評論家なのかというぐらいに、自論を展開しようとする。そうになると、教師の側は軌道修正に無駄に労力を費やさなければならない破目に陥る。授業時にそのネタでいくら盛り上がりながらも、それはあくまでも雑談でしかないので、教師はそれがどんなに愉快的雑談であっても、その内容に迎合することは許されず、「まくら」で振った自分のネタについて、後悔することになる。

これを語りたがる教師は、当然授業の前に「今日はこの話で子ども達の関心を引き出そう」と話す内容を準備している。なかなか入念に準備している場合もあるので、そんな時の教師は、これをひとしきり語り終えないと気が済まない。しかし生徒たちは、他クラスの友人から休み時間にその内容を聞いていたりするので、授業で話が始まるとおさらいをするようになる。生徒によっては、「それもう知っているから早く授業に入ってくれないかなあ…」という思いを表情に露わにする者もいる。中にはその話に興味津々という目で、半ば笑みまで浮かべて話を聞いている生徒もいる。でもその笑みは、友人からの情報が寸分違わぬことに皮肉を込めた笑みなのである。しかし、導入話に入り込んでいて、人の話を聞こうとしない教師、いや表情を見ようとしなない教師は、そんな生徒の様子にはお構いなしに延々とどうでもいいようなトークを展開する。

「話し上手は聞き上手」と言うが、この手の教師は、話し上手であるかもしまいちわからない様子である上に聞き上手である訳でもなく、生徒たちの方が逆に大人なのである。この場合、教室内の空気や雰囲気は教師が支配しているように見えて、実は生徒たちがイニシアチブを握っているのである。

2. 教師主導の耳

教師の姿は実に多様で、「まくら」を語りたがる教師もいれば、それは生徒に媚びているだけと考える教師もいる。ある程度、生徒たちの話に耳を傾けはするが、生徒の反応については計算ずくで、展開する授業プランが明確であるという教師が、このパターンの教師であると言える。こういった教師が展開する授業の中では、生徒が自由に発言していいような隙は全くと言っていいほど与えられない。

授業で扱っている単元に関する発問が為され、それに対する受け答えが淡々と続いていくような授業なのだが、少々の脱線があってもそれは教師にとっては想定範囲内なので、生徒たちはその脱線に更に乗じていくことはで

きないのである。

教室内の空気や雰囲気は、すっかり教師の手の内にあり、生徒たちは教師が規定している雰囲気の中に身を置いているという状態である。このような教室の中で、生徒たちは慎重に発言する場合もあるし、無防備、いや不用心に発言するような場合もある。しかし教室では綿密な授業が展開されており、生徒たちの発言は教師の力によって、様々に規定される。教室の空気や雰囲気自体が、教師が支配しているかのような様相を呈しているので、発言を求められてもなかなかその空気や雰囲気を打ち破ることが難しいのである。

こうした教師は、生徒たちの声を極力排除する力に長けている。授業の中で少々の脱線があっても、それもまた想定範囲内なので、教師にとっては授業展開上の「生徒の反応」として処理される。淡々とした中にも、専門教科の豆知識的な小ネタをちりばめたトークも交え、教科の魅力に溢れた授業を展開するというサービスをしているのである。

あまりに淡々と授業を進めているので、この耳もまた「人の話を聞こうとしない耳」と言ってもよいかも知れない。しかし、実は生徒の発言を瞬時に適格に分別し、必要なことを盛っている。「授業で勝負」をしている教師なのである。その対角にいる「まくら」を語りたがる教師が、喋ることによって子どもの授業に対するモチベーションを高めようとしているのであれば、こちらのタイプは教科の魅力を生徒たちに示すことによって、授業に対するモチベーションを高めようとしているのである。

3. 生徒を理解しているようで、理解していない耳

中学生の場合、相手によっては発問に気を遣わなければならない場合に出くわすこともある。とりわけ女子に質問する時に、男性教員が妙に言葉を選びすぎて聞かなければならない場面があったりする。中学生ともなると、体の成長だけではなく、心の成長も著しい時期であり、思春期を迎えている生徒もいるので、特に女子を指名する時にはいろいろと配慮しなければならないことがある。「これを聞けば、この生徒はどう答えればいいのか反応に困るかも知れない。でも、女子の意見も必要だしなあ」という思いで発問をするのである。しかし結局デリカシーに欠ける聞き方をしてしまい、その生徒はその教師の前では一生貝のように口を閉ざしてしまうという不幸に陥ってしまうことがある。

中学生ともなると、この発言をしたら周囲がどう受け止めるだろうか、ということを考えて発言するような生徒も増えてくる。自我の芽生えと共に、周囲の目を気にし始めるのである。「こんなことを言えば、みんなの反感を買うかも知れない」とか、「間違っていたら、どうしよう」とか、答えた後のことを様々に想像して、発言を躊躇するという場合である。この周囲の目が気になるというケースは、これまた女子によく見受けられるようになる。いわゆる優等生タイプ的女子にありがちなのだが、小学生の頃には算数の思考を必要とする問題であろうが、国語の感性を必要とする問題であろうが、学級会で正義感を必要とする場面であろうが、自分自身の信念を固持して堂々と発言していたのだが、中学生になると、わかっているのに答えないとか、言いたいはずなのに遠慮するとか、残念な場面に出くわすことがある。それまで自分自身の価値観の中で、良しとしていた優等生のイメージを面倒臭く感じるようになっていたり、拭い去りたくなったりで、それまで別に演じていた訳でもないのだが、優等生ぶっていた自分を否定したくなるのである。

こんな場面もよくある。何か難しい問いかけをしたとして、「君なら答えられるだろう」と言ったふうに生徒を指名する場合である。こんな時、実は生徒の側は教師の問いかけが難しくなると同時に思考停止だったり、実は発問をきちんと聞いていなくて、それなのに質問されてうろたえてしまうことがままある。こちらの場合も、教室をいわゆるフリーズ状態にしてしまう。

またこの場面には、発展バージョンもある。誰も答えられない状況になった時に、よくある手段として優等生タイプ的女子を切り札と思って指名するバージョンである。しかしその女子は、わかっているのに答えようとしないで、発問した教師を困らせる状況を生む。ひどい場合になると、「〇〇ちゃん、どうしたんだろう？先生に反抗するようになってしまっている。彼女に何があったの？」と周囲の友人のいらぬ憶測を呼んだりもする。周囲が彼女の激変ぶりに戸惑うこともある。

その反応を予期していなかった教師の側は、当然うろたえてしまうことになる。「しまった、この子なら答えてくれると思って当てたのに」とか、「あれ？何か気に障るような聞き方をしたっけかな？」とか、「ははあ、多

分家で何かあったんだな？後でそっと話を聞いてやるか」とか、教師の側は教師の側で、懸命に気を回そうとしたり、あれこれ推測したりと、その反応のために無駄に労力を費やさなければならない破目に陥る。けれどもそれは、思春期という不安定さがもたらす「気分」であって、そこに何らかの原因を見出すのはこれまた徒労になる。しかしその教師は、それでも生徒のもつ背景を懸命に理解しながら授業展開していくのだが、中には残念ながら生徒の抱える諸事情をあまり汲み取らずに発問する者もいる。

これらいくつかのパターンは、教師の側が勝手に思い込んでいたり、あくまで教師のペースで授業を進めたいという思いが強かったり、生徒の言葉にきちんと耳を傾けたいと思いながらも耳がデリケートさをもち合わせていなかったり、これらの場合もある意味「人の話を聞こうとしない耳」と言ってもよい。

ここまでは、生徒の声を聞いているようで聞こうとしていない耳について述べてきた。けれども、中学校の教師の耳は決して子どもの声に耳を傾けたがらない訳ではない。小学校の教室の様子をよく「学級王国」と皮肉ったりするが、中学校の場合も同様なものではなかろうか。中学校は教科担任制を採っているので、学級担任として生徒の前で勝負するよりも、授業の中でいかにわからせるかが力の見せどころであると言える。そのために、時には役者のようにオーバーワーク気味に生徒の反応に喜んでみたり、答えに詰まった生徒のために過剰に残念がってみせたり、サービス精神を忘れずに生徒と時間を共有しているのである。この点では、中学校の教員こそ、究極のサービス業なのではなかろうか。ただし、どの程度までサービスできるかは、個々の力量に関係したり、教職歴に関係してきたりする。様々な経験の中で自分の「辞書」の編集、改訂を繰り返してこそ、「人の話を聞こうとしない」ようであり、実は生徒のいろいろな「気分」をしっかりと汲み取ろうとする耳に成長しているとも言えるのである。

4. 不安定な時期にいる生徒たちの声

ここまでの内容で、では中学校の教師は子どもの発言をきちんと聞いていない者が多いのだろうかという疑問を持たれてしまうかも知れない。しかし決してそうではない。授業の場合はとにかく、「この単元はあと何時間で終わらなければならない」などと、かなり時間に追われて授業をしている場合が多いので、子どもたちの発言について正解が出れば良しで終わる場合が多い。また、発問に対する返答に生徒たちが困らないように、答えやすさを考えた発問をしている場合が多い。そのために授業中、珍解答・迷解答には出くわさないことが多いのである。

しかしちょっとした授業の一場面での、生徒の受け答えの中に見られる苛立ちには、とても注意を払って聞いている。また休憩時間等の友人同士の会話の中に見え隠れする「よろしくない事象」には、耳を凝らして注意深くその内容を聞き取ろうとしている。

たとえば、休憩時間の友人同士の会話の中で発せられた「きもい」という声が、ちょっと通りすがりの教師の耳に飛び込んできたとする。そんな時、「きもいと言う、あなたの気持ちがきもいです」と、あまり馴染のない生徒に対してでも間髪入れずに注意をする教師がいる。また、友人同士の冗談めいたやりとりの中で、「うざい」という言葉を発した時に、そこだけを切り取って聞いた教師は、「〇〇、何があったんや。昼休みにちょっと時間作ろか」という感じで生徒に近づいていったりもする。このように、中学校の教師は生徒と共有している空間においては、生徒を指導しなければとか、ちょっとでも生徒理解に努めなければと気を回すのである。

ちょっとぞんざいな物言いをする生徒に出くわせば、それをいちいち言い直させたりもする。例えば、職員室に期限遅れのプリントを提出に来た時、生徒がそこにいる先生に「先生、プリント」と単語のみで喋ったとする。たいていどの教員も間髪を入れずに、「単語で喋るな!」とか「プリントをどうするの」と言い直しを求める。特にこれが中学3年生の生徒ともなると、「あんたそんなんで、入試の面接きちんとしゃべれるの?!!」と、心配とともに言い直しを要求される。そこには進路指導というその生徒が背後に抱えている事象が介入してくることになる。

休憩時間に、生徒が何か聞き捨てならないジョークを教師に言ってきたとする。「あなたと私はお友達ちゃうねんからな」と生徒指導上のスタンスで対応することも当然ある。友達同士のやりとりで、何か困っている表情の生徒に出くわした時には、後でちょっと呼んで話を聞いてやるか、という感じで、これまた生徒指導という姿勢で子どもの話を聞いているのである。

中学校の教師は、生徒の話を聞く耳を持っていないように書いてきたが、その内実では「指導」という重大業務を常に意識しながら子どもの話を注意深く聞いているのである。だからこそ、生徒が発した言葉をきちんと咀嚼できないでやり過ごすとか、生徒の発言をちょっと聞き間違うということは、あってはいけないことなのである。そしてまた、その生徒の話をきちんと聞く耳は、教職歴と共に生徒の抱える事情や背景を考慮しながら聞くという厚みを帯びた耳になる。子どもの声に敏感に反応しながら、うまく子どもの声を取捨選択する高性能な耳になっていくのである。

5. 教室に飛び交う生徒たちの声

「黄色い声」。声を形容する時に使う常套的な表現である。声に色合いがあるとすれば、教室の中で教師の耳に届いてくる子ども達の声は、極彩色。そして学年が低くなっていくにつれ、その極彩色の中に蛍光塗料が落とされたかのように、その色合いはにぎにぎしくなる。極彩色が美しい色合いを呈してくれればいいのだが、その色合いは混ざり具合によってはカオスになる。

教室の中を統制するものはいろいろあるが、その一つに始業のチャイムが挙げられるだろう。様々な話し声で混沌としている教室は、チャイムの音で「秩序」を呼び起こされる。秩序という言葉で括るべきなのか、教室特有の「空気」と表現するべきなのか難しいところだが、始業のチャイムは教室特有の雰囲気を出す。

教室特有の雰囲気と表現すると、そこに居合わせる第一の当事者である教師がその空気を規定するように受け止められるかも知れない。しかしそうではなく、始業のチャイムは、子ども達にとってのプライベートな空間を一気にオフィシャルな空間に変える合図なのである。

始業のチャイムによって、やや秩序を帯びた教室という空間は、当番の生徒による「授業がよいよ始まるぞ」という立礼の合図によって、益々厳粛な空間となる。その立礼の合図の後には、教師の声によって教室はより緊張を帯びてくる。まるで教師の声が、唯一その空間を支配してよいかのような状態になる。

教室という空間にある雰囲気や空気は、教師が規定しているということは、ここまで何度か書いた。しかし、これもまた何度も書いているが、中学生ともなると自我が芽生えてきて、学校という小社会の中でどう生きていけばいいかを体験的に学びとっていく。そんな体験的な学びの中で、授業をしている公的な空間としての教室と、休み時間を友人と過ごす私的な空間としての教室をきちんと住み分けて、授業の時だからこそ言ってもいい内容を考えながら発言できるようになる。そんな時期にいるからこそ、実は自分自身の「気分」で発言するような生徒もいて、教師が規定しているはずの教室の空気や雰囲気に良い意味でも風穴を開ける場合もあるし、悪い意味でも風穴を開けてしまう場合がある。また中学校の教師は、そういった生徒たちの「気分」をしっかり受け止めながら、生徒たちの声に耳を傾けているのである。

Ⅳ. 児童・生徒の言葉の響き方と学級・授業の経営

以上、小学校と中学校において子どもの声は教員にどのように響いているのか、そこには当事者間のいかなる受容や排除、駆け引きや勘違いなどが見られるのかについて確かめてきた。これから、以下が結論づけられる。

その一つは、学級や授業において、教員と児童・生徒との間には常にコミュニケーション不全が生じており、そこでは臨機応変な経営というよりも「出たところ勝負」、さらには「あなた任せ」にすらならざるをえない面が、多分に見られることである。

つまり、数十人までの児童・生徒と同時に接する教員が、すべての発言や声を漏れなく正確に把握することは不可能なこと、また、生徒たちの発言がすべて教員に向けられている訳でもないことから、彼らの発言の取捨選択が聴く前の段階で求められることである。つまり、聞こえた声や音がはたして自分に向けられたものだろうか、そしてこれをいかに受け止めるべきかについて、発した相手への対応以前に判断しなければならないのは、認知資源上、相当の負荷となるはずだ。くわえて、判断ミスやその修復のための負荷も担わなければならない。この点で、教室におけるコミュニケーションは、そもそも「無理を承知で」行われているのである。

さて、これらはどのような意味で経営なのだろうか。学級経営や授業経営という言葉を再考すべき理由はここにある。また、本研究の主題を直截的な「聞いている」ではなく間接的でもありうる「響いている」と表記した

のは、このためである。かたや、視線ほかの身体の動きを主とする非言語とは異なり、客観的に見え聞こえもする言語であるがゆえに、わかるはずとの理解が先行する一方、どのように「わかる」のかは発言と同時に了解されるものではない。この点で、児童・生徒の発言や発声は、教員にとってまず「響き」として、そして短時間で状況認識や意思決定ののちに「聞こえ」として現れるのである。

もう一つは、児童・生徒の言葉が教員に向かって発せられたと受け止められても、それはまま教育的配慮という教員側のフィルターを通過すること、あるいは状況によっては聞こえないふり、「やり過ごし」も起こることである。また生徒の側においても、教員との距離を慮った上での、ときにクラスメイトとの関係ゆえになされる発言でもある。すなわち、両者のコミュニケーションは情報の伝達や意思の表明というよりも、教室という舞台での統制と正統化、あるいは忌避の現われとして捉えられる。

子どもの発言を「国語教育」の教材にしかねないように教員が扱う、おずおずとした生徒の話しぶりは教員よりも周りの同級生に気を遣った結果でもある、といった事例は、コミュニケーションという名での当事者の主張と同調のありようを色濃く示している。

ちなみに、このようなせめぎ合いが教室で行われていることを等閑視し、「コミュニケーション能力の育成」などの授業研究が行われていることは、灯台もと暗しの状況であり、教員たちが日頃振りかざす論理と彼らの行為とがいかに乖離しているかを示すものでもあるだろう。

以上から、「児童・生徒理解」をどう図るかという問題の前に、いかに彼らの言葉が自分に響き、そして聞く／聞かないに至っているか、その際に自分がどのような状況認識や判断を行っているか、その際に用いられる自分の「辞書」はどのようなものであるかを吟味できる教員が、教室でままする不幸をより回避し、楽しい場を生み出す上で望ましいと述べるができる。そして、こうした方向に誘う教員研修のあり方や働き方とはどのようなものかについて、構想し、試み、確かめてみることに有意義と導ける。

参考・引用文献

- 石田 純(1994)「教室マイクロポリティックス前史(I)」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』2、pp.105-112
- 金田裕子(2000)「教室の参加構造に関する研究の展開」『教育学研究』67(2)、pp.201-208
- 榊原禎宏(2011)「学校組織における意思決定再論」『京都教育大学紀要』118、pp.17-26
- 榊原禎宏ほか(2011)「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—」『教育実践研究紀要』11、pp.197-207
- 榊原禎宏・辻野けんま(2011)「学校の自主性・自律性と教員の『教育上の自由』の定位」『京都教育大学紀要』119、pp.155-167
- 榊原禎宏(2013a)「教師の仕事と教職員の感情」水本徳明研究代表「分権改革下における公立小、中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究」(科学研究費補助金、最終報告書) pp.111-118
- 榊原禎宏(2013b)「校内研究における『仮説—検証』問題」『京都教育大学紀要』123、pp.171-181
- 清水睦美(1997)「教室における教師の意識的な『振る舞い方』の諸相—教師の教育実践のエスノグラフィ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』37、pp.241-250
- 中川一史・小林祐紀(2007)「教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性の解明」『金沢大学教育学部紀要 教育科学編』56、pp.51-72
- 水本徳明 (1998)「学校経営研究におけるルーマン組織論の可能性—組織の作動的基礎としての意思決定を中心に」『日本教育経営学会紀要』40、pp.82-94

注釈

ⁱ 「きもい」とは、気持ち悪いの略で、生理的に気持ち悪いというより、見た目が気持ち悪い場合に使われることが多い。「日本語俗語辞書」<http://zokugo-dict.com/> による。(最終閲覧 2013 年 11 月 18 日)

附記、本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村と議論を重ねた上で、次のように執筆を分担した。Ⅰ、Ⅳ—榊原、Ⅱ—森脇、Ⅲ—西村。