共通理解・合意形成というフィクション

―「わかりあえない」からこその学校の危機管理―

榊原禎宏・西村府子・森脇正博

（京都教育大学教育学科）（京都市立京都御池中学校）（京都教育大学附属京都小中学校）

A Fiction, that tells “common understanding” or “consensus building” in the School －Risk Management, because of not easy to “understand each other”－

Yoshihiro SAKAKIBARA･Motoko NISHIMURA･Masahiro MORIWAKI

2014 年 11 月 30 日受理

抄録：学校教育は多くの事物に囲まれる一方で，児童・生徒の変容，とくに内面的な変容（学び）を課題とするために，そこでの事実の主観性，相互性，不安定性（瞬時性）を基本的に排除できない。このために，事実をいかに認識するかよりも先に作られる当事者の価値観，規範とその論理が優位して，これらが「何となく」肯定され，主張される言説がもっともらしさを持つという危険性を常にもっている。本報告はこの観点から，合意形成や共通理解が可能であり，それができなければならないという論理を取り上げ，それらがいわば二重帳簿状態，すなわち表向きの主張と実態との乖離を前提に学校が運営されている実際を記述した。合わせて，それらを踏まえた学校の危機管理上の着眼に言及した。

キーワード：コミュニケーション，合意形成，直観，閾値，危機管理

Ⅰ．課題設定

次のような言い方は，学校教育の議論においてまったく日常的ではないだろうか。曰く，「教職員が一致団結して職務に臨むべきである」，「教員間の合意形成を図りながら校内研究を進めていかなければならない」，「児童・生徒に関する職員の共通理解があってこそ，統一的な生徒指導が可能だ」と。

これらは，学校スタッフ間の共通理解や合意形成が可能であり，それが難しいのは教職員の意欲やそのための力量に欠けるから，という前提ゆえの主張である。だからこそ，「教職員の意識改革が重要だ」と繰り返し叫ばれるのだろう。

ところが，「話し合いに向けた努力を重ねれば，了解へと至るはず」という発想は，はたして学校の実際に即しているだろうか。その発想と実際との間に齟齬があるのに「何となく」そう思ってしまっていることが，当事者をいたずらに苛み，事態をより困難に陥れてしまう危険性を考える必要があるのではないだろうか。

こうした議論の作法のもっともらしさが確かめられない背景には，観察の結果として論理が構築されるというよりも，「こうである」，「そうでなければならない」とまず論理が構築され，その後に観察対象に目が向けられる，そして論理に合致しない現実が当事者の力量不足，あるいは政治・経済や「社会」の問題として取り上げられるという，人文・社会科学特有の事情がある（「教育条理」を長く唱道してきた教育法学は，この好例である）。この点を少し敷衍したい。

狭義の科学が自然科学に限定されるのは，観察の対象が観察する人間ではないこと，つまり，観察者とその対象とが切り離されているのが前提になるためである。これによって，観察者は冷静に距離感をもって対象を捉えることができる。また，対象は観察されても基本的に影響を受けないと見なされる，あるいは影響を受けにくい環境に置かれてはじめて観察が可能になるので，より自然に近い状態が現れていると判断される。

これに対して，人間と人間が作りだす社会を観察する場合には，観察者がこの中に含められるために，対象は観察者の存在を無視できず，観察されることが対象に影響を及ぼす（観察者効果が生じる）。このため，「本当の」対象を捉えることがきわめて難しい。また，観察者の認知的な歪みも少なくない。かくあるべき，こうあってほ

しいという対象に対する観察者の価値観や規範が，観察者の目に投影されるために，たとえ普段の状態に近い対象に臨めたとしても，その観察が客観的である保証はない。

その一つの証左は，観察のための測定器や観測機がほとんど開発されない，そうした発想すら、人間社会の一つである学校教育の世界において、ほとんど認められない点に見出せる。とりわけ、座学において「見たとおり」，「感じたとおり」の記録が「もっともらしさ」を持つのは不思議なことだが，これを改めようという動きはどれほど明瞭だろうか。ただし，体育や音楽など実技系の授業において生徒の運動や動作が計測され，また撮影されることは，この分野における自然科学のアナロジーの有効性を示すものかもしれない。

こうして，人文・社会科学の領域では，観察の正確さ，さらにその精度よりも，対象に関心を持つ者の願望や主張が先んじ，「言った者勝ち」の状況が起こりやすい。そして，ある主張がひとたび市民権を得ると，そのようになっていない現実が批判の対象となる。ここで登場するのが意識改革という言葉である。現実を合理的な結果と受け止めず，願望する現実になっていないことを嘆き，指弾する。ユートピアでない限り社会問題はいつの時代も存在するから，それを解決することが命題になるけれど，そのための基盤を伴わないままに，主体性や気概，リーダーシップやコミュニケーションという言葉が濫用されるのである。

本報告は，こうした素朴な考えが学校教育の議論に気づかぬうちに潜り込み，実際に即してその見方，論理，さらに実践の妥当性が確かめられることなく，いつの間にか議論の前提として位置づけられている言説に注目する。「いじめは撲滅できる」，「仲間づくりが鍵」，「管理職のリーダーシップが学校を動かす」といった語りが、この類である。これらは，唱道者の信念の表明にほぼ留まり，事実を説明するデータとしては十分ではない。また，どのような条件が伴えばこうした変化が生み出せるのか，それらはいかなるモデルで説明できるのか，そしていかに再現可能なのかといった，認識上の手続きを欠いている。

以上の問題関心から本稿では，「学校の状況を正確に把握できるはず」，「報告・連絡・相談というコミュニケーションが成り立たなければならない」といった，学校の現状把握が可能であり，それは当事者間で共有される，という言説を取り上げたい。

この理由は，次のようである。まず，学校は施設・設備のほかに，カリキュラムや教具・教材といった事物にあふれる一方で，そこでどのような活動が行われ，それらはいかに受け止められ，そして「成果」として結果に至るのかという出来事を，高い精度で示すことが事実上できない。これを料理のレシピに喩えれば，むろん料理人の腕にもよるが，材料や調味料の量と調理手順がおおよそ示され，それなりの料理を期待できるのに対して，学校教育はどのような入力，過程をもっていかなる出力を導くことになるのかについて，これほど多くの事物に囲まれているのにもかかわらず説明が難しいのだ。

たとえば，学級編成基準をどれだけ引き下げると，いかほどの教育効果が予想できるのか，方程式を示すことはできない。あるいは，教員がどれだけ長く説明すると，どれほど生徒の理解度が高まるのか否か，さらには，校長としてのキャリアの長さと教職員の意欲の高さ，保護者会の開催頻度と学校への評価についても同じだろう。せいぜいのところ，ある傾向が伺えそうだという辺りに留まる。最近では，政府の財政制度等審議会が文部科学省に公立小学校 1 年生で実施されている 35 人学級を 40 人学級に戻すことを要請したと報じられた（2014 年 10 月，各紙）。この背景には，少人数学級の効果が見られないことがあると伝えられている。

これらに加えて，得られた結果の安定性も、はなはだ心許ない。生徒の理解度はどれほどの期間その状態が維持されるのか，教職員の意欲はいつまでその水準を保つのか，説明できないのだ。このため，「～であれば，～である（～になる）」と命題を提示できない。

この含意は，たとえ，学級の生徒数，教員の話す時間，校長の経験年数，保護者会の回数と事実を列挙しても，その意味づけをなしえない，つまり，そもそも何を捉えればよいのかがわからない，ことでもある。複数の事実の因果関係はおろか，相関関係すらなかなか示せないのが学校教育の基本的特徴であるのに，「見ればわかる」，「適切に評価すれば課題が見えてくる」と主張してよいのだろうか。

さらに，コミュニケーションの自己言及的性格を看過できない点でも，学校教育は特徴的である。たとえば，「教員の積極的な発問が，生徒の反応を促す」と述べようとしても，教員の発問が生徒の反応と直接につながっている訳ではないので，この命題は成立しない。教員が生徒にどのように受け止められているのか，彼らの関わりはどのようか，が授業に影響するからだ。また，生徒の様子は教員との関係だけで決まるものではない。とき

に彼ら自身ですら抗いようのない事実（たとえば，教室に蜂が飛び込んできた，転校生がやってきた、といった）に左右されるために，コミュニケーションの起点を定めることができない。学校教育について，「～すれば，～になるだろう」という語法がそもそも議論に堪えられないのは，こうしたコミュニケーションの特性のためである。

事実の起点を定められないのに，「なぜこうなっているのか」「どうすれば変えることができるのか」を論じることは不可能である。このために，工場の生産ラインのように起点と終点を定めてこの過程を管理する発想，たとえば PDCA サイクルの考え方が，少なくとも授業や生徒指導といった，学校の日常的な個業的性格が色濃い場面に適用できないことは，明らかだろう。

以上，学校教育は，主観性，相互性，不安定性（瞬時性）といったことを踏まえて立論されるべきにもかかわらず，これらを等閑視して，客観性，独立性，安定性という特徴を学校教育が持つべきであり，そうした現実になっていないのは当事者の問題，という慎重さを欠く論理が，議論と実践のあり方を混乱させているのではないか，と仮説できる。

そこで以下，実は根拠が曖昧な，主張者の何気なくの思い込みや願望に留まるにもかかわらず，ある語りが一人歩きして，そうならない現実をいたずらに批判することになっていること，それゆえに学校教育の議論が非生産的，すなわち説明に繋がらず説教に留まっているかを明らかにする。それと合わせて，ではどのように発想，行為することが学校教育に内在する危機への準備や対応となりうるのかについて提案することが，本報告の課題である。

Ⅱ．学校の教育目標との向き合い方

1．教育目標に対する認識と意思統一

ある教科の指導主事が，研修会でこのようなことを言われた。「授業始めの板書で，教科書のページ数とタイトルを書いても，“本時の目標”を書かない人がたまにいるんですよね。」更に話は続く。「考えてみて下さい。船を漕ぎ出したはいいけれども，どこに行くか終着点を告げられないで乗っているのは，そりゃあ生徒も不安ですよ。だから終着点を，きちんと示してあげて下さいね。」ごもっともである。

かくして，授業は板書された「本時の目標」に則して展開される。授業の説明が本筋からそれそうになっても，「本時の目標」を見返しては，そうそう逸脱していかないように，時折修正を入れながら。

この話を，学校経営にそのまま当てはめてみよう。新年度が始まる４月当初，最初の職員会議で学校長から新年度の学校教育目標が提示され，その説明が為される。これをやらない学校は，まずないだろう。それを聞いて内心、「昨年度と何がどう変わったのだろう？」と素朴な疑問を持ちながらも，新年度が始まったという思いを改めて感じる教員は多いだろう。新年度が始まったという新鮮な空気が醸し出してくれるのか，その「何がどう変わった」のかわからない学校教育目標も，恭しく捉えられる。そして，年度初めの多忙さの中で，この学校教育目標は次第に顧みられなくなる。

そうこうしている内に季節は夏になり，夏季休業が近づいてくる頃になると，今度は夏休み前の懇談に向けて更に仕事は煩雑さを増し，また同時に「夏休みが近い！」という開放感から，学校教育目標など益々問われなくなり，いずれその存在意義さえかすんでいく。

実際，筆者にしても，自校の学校教育目標をそらんじられる訳などなく，年度当初に確認して以降，すっかり忘却の彼方になっている。しかしそういった教員は勿論私だけではなく，大抵の教員が「そんなもの」なのである。学校によっては，職員室に大きく掲示されている場合もあるが，時の流れと共に色褪せてしまい，存在意義も色褪せることになる。一年間，教職員みんなが目指す終着点が「どこ行くんやったっけ？」という状態で，学校教育は各学校で何となく動いている。

では，何となく動いているという状況のもとでなぜ学校がそれなりに回っているのか，それにはいくつかの要素が挙げられる。学校組織の下部組織にあたる学年団が，学年としての意思統一をきちんと確認しながら毎日の教育活動に邁進しているから。担任をしている教員が，自分自身のクラスの子ども達と丁寧に関わり，クラスを掌握しているから。とりわけ中学校においては教科担任制であるので，魅力的な授業を展開する教科担任が多く

いれば，それも教育活動が円滑に回っていく一つの要素となるだろう。

上記のそれぞれに，学年会が持たれたり，教科会が開かれる。しかしそれは，学年や教科としての意思を確認する場に過ぎず，そこでは学校教育目標がいちいち確かめられる訳ではない。学校規模が大きい場合，学年団の教員の人数も自ずと多くなる。学年会を行おうとして，時間と場所を設定していても，まず集まるのに時間がかかったり，全員が揃わなかったりということもある。そうなると，会議のために用意した資料も「必ず読んでおいて下さいね。」という一言で片づけられ，折角の意見であるのに軽視されてしまう。資料を用意した教員のモチベーションは、当然下がる。

また、朝の教員の打ち合わせを毎日するのは困難となり，パソコン上で「掲示板」に類するようなシステムを作って，そこで一日の流れを把握する，という学校もある。しかし残念ながら，パソコン操作に堪能でない教員はいる。また，様々な段取りをする朝の時間帯に，パソコンを起動させる時間すらもったいないと感じる教員もいる。そのような状況で，意思統一がうまくできる筈がない。それらも想定の上で，紙媒体を用意して打ち合わせをしても，活字を読むのが面倒なのかそれは顧みられず、その日の終わりにはただの紙くずになってしまっている場合もある。様々な方法で意思統一は図られようとするが，ことごとくなし崩されているのである。

2. 学校教育は円滑に動いているのか？

ここまで，教員の意思確認に関するありがちなケースを論じてきたが，さてそれでは「それなりに回っている」という状況は，どこから生じてくるのか。そこには，教員の個々の力量も影響しているのかも知れないが，別のことにも起因しているのではないかと考えた方がよいだろう。と言うのも，個々の力量というのは，教員年数とある程度、共に積み重ねられるものである。だからといって、それなりの教員年数を経た教員が多くいる学校だけが，円滑な学校経営を行えているかと言うと，そうではない場合もある。また，若手の教員が多くいる学校が円滑でないという訳でも必ずしもない。

各教員が「それなりに」「何となく」学校運営の歯車の一つとして機能するのは，たとえ経験を重ねていなくても，実は経験してきたからなのである。教員になる者は，大抵，自身も学齢期を日本の学校で過ごしてきている。学校における一年間が、どのように動いていくかを，誰しもが体感している。そこには教員として必要な知識や資質を身につける場があった訳ではなく，自分自身が教育的に育つ場として経験できる学校教育が展開されてきたゆえある。したがって，そこで教員が身につけるのは，教師として即応できる力ではない。結局、経験や体感によって指導している場面が多い，ということではないだろうか。ある種の「感覚」で子ども達と向き合っていると見た方がよいのだ。

仮に、学校教育の経験として「荒れ」を体感しているならば，自分と同様の学校生活を送らせてはならないと，自身の感覚にしたがい締めつけた指導を行うだろう。或いはその「荒れ」の中でゆるゆると過ごしてきたならば，緩い感覚で指導を行うだろう。また、とても厳しい担任に育てられた経験があれば，それがロール・モデルとなって，自分も子どもに厳しく接するようになるというのも，よく見られる。そういった感覚やモデルがあるので，学校教育目標に則したビジョンを皆が持ち合わせていなくても，何となく教育活動は展開され，学校現場は回っている。円滑とまではいかなくとも，何となく回っているのである。

例えば，生徒指導の際に，学校教育目標をいちいち思い返す教員などいるだろうか。重大な生徒指導の事象は，大抵突発的に起きる。そんな時に，生徒をより良い方向に導いていく指標として，学校教育目標を思い返す教員は，まずいない。そんなことよりも，即時対応が重要である。しかし残念ながら，学校教育目標を反芻しながら「あるべき生徒像」を議論する研修会はあっても，即時対応力を研鑽するような研修会はない。けれども，何かが突発的に起きた場合，各教員は「ほうれんそう」という便利な言葉の下に歩み寄り，課題解決をしていくのである。便利な言葉と述べたのは，そこに意思確認のタイミングがある訳ではなく，その言葉によって，意思を統一できているような気になるからである。それでもその言い古された表現ではあるが，「ほうれんそう」というマジックワードの下に，課題は解消の方向に向かう。それはどうしてなのだろう。

3. 学校教育の中の「職人」

自分自身の経験を振り返ってみた時に，「ほうれんそう」という言葉をどこで初めて聞いたかと言うと，恐ら

く生徒指導に関する研修会や，何か緊急事態が生じた時の陣頭指揮を取っていた教員からだったと思う。「報告・連絡・相談」、教職員間で情報を共有しよう，方策に行き詰まりそうになったり，いやまず行き詰まる前に周囲の教職員と相談しようということである。各教職員は，ひょっとすると学校教育目標よりも，この短いワードの方をいろいろな場面で反芻することしきりにし，様々な事象に対応してきた。そして，その言葉を反芻しながら，先輩教員に自身の学級の課題をいかに克服するか，教科の授業に関する行き詰まりをいかに解消していくかを報告，連絡，相談するのである。

相談や報告を受けた教員は，そこで生徒指導の how to を語る場合もあるし，自分自身がどうやって課題を克服したか等の経験を語る場合もある。しかしそれは，生徒指導上のスキルとしてきちんとしたマニュアルがあるものではなく，それらの教員が経験の中から積み上げてきたものなのである。長く務めてきた教員には独特の「嗅覚」が備わり，「この子，表情悪いけど何かあったのかなぁ？」とか「最近急にしおらしくしているけど，ちょっと大人になってきているのかなぁ？」というようなことを，ちょっとしたタイミングで嗅ぎわける者がいる。

自身にこんなことがあった。新採教員として赴任した学校で副担任となり，４月の最初の学活時に，担任の先生が「学級開きの学活は，一緒に教室に来てや」と言われたので，「え？行って何すればいいの?!」と大変緊張しながら教室に入った。その学活を終えて，その先生は私にこう聞かれた。「誰か気になった生徒はいたか？」その時，名前はわからないものの，一応「一番廊下側の列の後ろから二番目に座っている女子」とか答えたと思う。その先生は，「なるほど」というような曖昧な返事をされていた。今から思い返してみると，私の「嗅覚」を試されていたのかも知れない。新採の教員に「嗅覚」など発達している訳がないのだが，未分化な「嗅覚」の可能性を見出そうとされたのではないかと思う。

また，こんなこともよく言われた。「頭を働かさなくていいから，取りあえず体動かせ！」何か突発的に事が起こったら，とにかく走った。でも何回か走ると，走りながら情報を獲得し，「この場合は，これを持って駆け付ければよい」とか「この生徒だから，ちょっと対応に気を付けなければならないなぁ」とか，自分で少しは「頭を働か」せながら走るようになる。そういったことが，教員独特の瞬発力を育てたり，独特の「嗅覚」を得させたのではないだろうか。

あるいは、こう語る教員もいる。「先生，いつもとても細かく学活の準備とかされますよね。面倒くさくないんですか？」「いや，わたし実はすごい面倒臭がりなんやで。でも、いま手を抜くことによって，後あともっと面倒臭いことが起きると嫌なので，ここで頑張っておくねん。」取り越し苦労かも知れないとか，やり過ぎかもと感じながらも，用意周到に越したことはないのである。と言うのも，綿密・緻密な学級経営を常に意識している教師が担任しているクラスは，子ども達の中には「大切にしてもらっている」という気持ちが常にあり，いろいろな点で安定している。そして、そういった子ども達の日常の笑顔とか，些細ではあるが温かいひと言を，教師は更に頑張ろうと思いを転化していくのである。丁寧に子ども達を見ようという気持ちは「嗅覚」となり，学級を円滑にまとめる力となっていくのである。

このように考えてくると，教員は学校教育目標をないがしろにしている訳ではないが，殆ど意識しないで日常の教育活動を行っているということになる。結局は，「嗅覚」や「瞬発力」と，曖昧な「力」をそれぞれに信じて活動しているとも言える。要するに，直感によって生徒に対応しているのである。そしてこれらは，「ほうれんそう」の下に，「ここではまとまっておかないとなぁ」という意識で集まった教員集団の中で，よりパワーを増す。或いは，そのような力を持ち合わせていなくても，不思議な化学反応を起こして，持ち合わせていない者にも備わったような錯覚を起こさせるのである。

ただし，逆に人が集まり過ぎると，「船頭多くして船山に上る」にも陥る。教師は，前に出っ張っていたいという習性をどうしても持つように思う。自身の成功例を意気揚々と語り，「このケースは，こうやって解決したので，私に任せてくれ」と言わんばかりの者が現れる。そうなると，周囲を取り巻く者は，どの意見を重要視して動けばいいのか，わからなくなる。そして結局は，個々の判断力が重要ということに気付き，最終的には自身の価値判断力，教師一人ひとりの「さじ加減」がものをいうことになるのである。

Ⅲ．同僚や児童・生徒との向き合い方

1．達成度を示せない学年・学級目標

前述において，学校教育目標をそらんじて言えないものの，日々の教育業務に臨める状況から，学校で語られる「目標」の視点から議論を深めた。つぎに，筆者の勤務校における 2013・2014 年度 2 ヶ年の学年・学級目標の視点から分析を試みる。

表１　京都教育大学附属京都小中学校初等部における学年目標の比較

	学年目標	
	2013 年度	2014 年度
1 年	友だちを大切にし，進んで行動する子どもを育成する	友だちを大切にし，進んで行動する子どもを育成する
2 年	お互いのよいところを認め， 自分から進んで活動できる子どもを育成する	しっかり見て・聞いて・話して，そして考えを深め， 表現する子どもを育成する
3 年	自分の思いや考えをもち， 主体的に活動する子どもを育成する	自分の思いや考えをもち，友だちの思いを大切にし， 活動する子どもを育成する
4 年	初等部の最高学年としての自覚をもち， 意欲的に行動する子どもを育成する	初等部の最高学年としての自覚をもち， 主体的に行動する子どもを育成する

表２　京都教育大学附属京都小中学校における学級目標の比較

		学級目標	
学年	学級	2013 年度	2014 年度
1 年	い組	えがお やさしく やるき あふれる いくみ	えがお いっぱい だいすき いぐみ
	ろ組	おはよう ありがとう がんばろな ろぐみ	げんき なかよし ガンバろ！ ろ組
	は組	げんき･やるき･ゆうき ぐんぐんそだつ は組	あかるく げんきに のびゆく はぐみ
2 年	い組	一人の一歩はみんなの一歩 ～やさしい言葉が，一歩をつくる～	楽しく学びいい感じ 言葉もていねいいい感じ 笑顔いっぱい 2 年い組
	ろ組	何事にもチャレンジ２ろ ～心も体ものびのび大きく～	いろいろ挑戦 笑顔が輝く　きらっとろ組
	は組	ははは の魔力 発表したくなる授業 話したくなる友だち はりきって行動	にじ色発見！ はっきり伝えて はりきる ２は
3 年	い組	みんなで ENJOY　よく考えて 相手のことを考えて 自分の役割を考えて	奏でよう ３いのハーモニー ～やさしい心･豊かな言葉･支え合う姿～
	ろ組	つながる手 広がる心 チャレンジろ組 ～みんながたからもの～	言葉の力 笑顔の力 仲間の力 ～まあるい心でつながる心～
	は組	みんな太陽 みんながあったかい みんなが主役の キラキラしたクラス	なかまとチャレンジ　笑顔かがやく 3 年は組
4 年	い組	より丁寧にすすんで学ぶ子 より仲良く友を助け合う子	One for all,all for one

		オンリーワンのより責任感のある 輝くたくましい子	～主体的な学び･相手意識･責任感～
	ろ組	堂々と 笑顔で挑戦 けじめも大切	自ら進んで考え判断し行動する子 自分の力を信じ最後までやりぬく子 相手意識をもつ子
	は組	自分からあいさつ 最後まであきらめない みんなで協力～29 人のハーモニー～	学び合い，伝え合い，認め合い あい（Ｉ･愛）ことばがいっぱいのは組

まず，学年目標の決定に至る過程である。それは，学校教育目標「自らの将来展望を切り開いていく能力を身につけ，21 世紀をリードする人材の育成をめざす」に沿って 3 学級の担任間で決定される。とりわけ学校教育目標を反映させた内容の充実が求められるが，教員間の喧々諤々はまれである。このことは，違う子どもにも関わらず，1 年生は全く同じ文言，他の学年も，友だち関係および学習に向かう姿勢を大事にするという内容のマイナーチェンジに留まっていること（表１）が証左である。

次に，学級目標の決定に向かうが，その方法はクラスにより様々だ。子どもたちに目標を書かせて討議することを通じて作り上げる学級もあれば，教師が一方的にまとめる学級もある。通底するのは，子どもたちと目標を確認する過程を大切にすることである。そうすることで，目指す方向性を共有したという既成事実をつくる。

こうして決定された目標は，知・徳・体の観点で求める子の姿に合致するもの（表２）である。また，各学級で承認され存立しているため，教員はそれらに疑問を呈さず，説明を求めようともしない。なぜなら，それが達成されたかどうかを客観的に数値化したり，たどることができないこと，さらに，「学び合いとはどういうことか」，「元気な子とはどれほどの子をさすのか」と，突き詰めれば何となくこのような感じとしか説明できないことを，いわば公然の秘密として多くの教員は知っているからである。どれほど教職歴が長く経験豊富な教員であっても，この目標に対する達成度はいかほどか，と問われると答えに窮するか，あるいは，日々の学習や生活態度の状況を語ってやり過ごすしかない。

だからこそ，教師－子ども間で議論を重ねて共通認識した学級目標であっても，それはあくまで，指標に過ぎず，進むべき方向を概ね合わせる域を出ない。このことを踏まえた上で，子どもたちと合意形成を図るという手続き自体に意味を求める。そして，教員間で突き詰めた議論をしないことが，和を保つ秘訣と考えられているのである。

しかしながら，この現状でも「うまく学校がまわる」のは，学級経営が順調な場合に限られる。ひとたび授業が成立しない状況や子ども同士の関係が悪化し，「荒れ」が表面化すると途端に，目標に対する手立てが講じられていなかったのでは，と担任は生徒指導会議などで一人矢面に立たされる。ときには，目標を掲げていたにも関わらず実行しなかったのは子どもの責任だ，と批判の矛先が子どもに向くことすらある。

このように，問題が顕在化して初めて，学級経営や学校経営に対する議論が始まるといっても過言ではない。これは，学級に留まらず学校経営上の安全管理のあり方にも関わっており，学校における危機管理体制の確立という点で障壁となる。

2. 言葉の曖昧さと両義性がもたらす危機

教員は授業を進行し学級を経営していく上で，言葉による発信，ならびに子どもの声の受信は欠かせない。同様に，子どもも学校生活をおくる上で，学級内に飛び交う言葉の送受信を大切にしている。このため，とくに教員は学級内にラポール（心理的融和）を築こうと心を砕き，言葉を交わさなくても了解しあえる高コンテキストの状態を保とうとする。しかし，そのような関係になったとしても，言葉の理解において両者が乖離してしまう場合がある。この理由を，次の二点から明らかにする。

１つ目に，「言葉の定義の曖昧さ」を指摘できる。「いじめ」を例にしよう。これは日常茶飯に学校で問題となる言葉にも関わらず，悪ふざけやちょっかいといった行為と明確な違いを示せない。そのため，教員側がいじめだと断定しても，子どもたちの解釈がふざけの域を出なければ，両者間の合意は望めない。その結果，指導は曖昧にならざるを得ず，「児童生徒に真摯に向き合い，小さなことでも，決めたことをぶれずに指導」（秋田県教育センター）するのは困難となる。この他にも，「整理整頓をする」，「けじめをつける」など，教師の考えと子ど

もの考えに齟齬をきたす場面は枚挙に暇がない。その多くは，両者の閾値が影響するのだが，このことを踏まえず「同じ歩調で，一丸となって生徒と向き合う」（苫小牧市立緑陵中学校）ことは，相互理解を深めるどころか，さらに大きな溝を生む一因となる。

２つ目に，「言葉の両義性（ambivalence)」を指摘できる。事例を挙げよう。教員の多くは授業中に，「積極的」な発言を求める。なぜなら，意見や感想を表現し伝えることは大切だという価値観が根底にあるからだ。子どもたちもそのことを理解しており，どんどん手を挙げて発言する。ところが，当ててもらうために，「はいはい」と挙げ続けたり，勝手に発言したりすると，「周りの状況も考えなさい」「意見を聞くことも大切です」と，とがめられたり発言を遮断される。この場合，「積極的」な挙手でありつつも，教員はほどほどにしなければいけないというバランス感覚を大切にしている。しかし，子どもたちはそういった感覚を持ち合わせておらず，一義的に捉えるために不幸が生じる。

また，次のような場面もある。日々の学校生活や道徳の学習を通じ，「正直」であろうと学ぶ。嘘偽りを語ることは許されぬ行為で，常に正直であれと。ところが，実際に，「あなたのことは嫌い」，「こんな勉強をしたくない」といった気持ちを吐露すると，「そんなことをいうものではない」，「それはあなたのわがままだ」と，すかさず指導の対象となる。これもまた，「正直」という言葉に対して，両者間における相違があったことを物語る。

さらに，教員が「勉強を頑張っているね」，「当番活動もしっかり行えているね」と，子どもたちを褒める場面を挙げよう。教員は「褒める，即ち相手が喜ぶ」と肯定的に捉えがちである。確かに小学生ならばその言葉を聞き，より努力するようになるかもしれない。しかし，それが中学生にもなると，「そんなことで褒められても嬉しくない」と，否定的に捉え，教員が予想する反応と異なることもままあることだ。

以上の事例から，次の３点を確認できる。１つには，当事者間で言葉の理解が一致している場合は，比較的安定した状態を保てるが，そこにズレが生じると，両者の関係は突如として不安定になること。２つには，学校教育の中で教員は，「正直の頭に神宿る」と「嘘も方便」という諺に代表されるような，矛盾した考え方を巧みに操っていること。３つには，そうした教員の振るまいが，両者間における衝突や軋轢の原因になっていることである。

これらのことを踏まえると，学校教育の中で合意形成が難しい，あるいは，共通理解されていたつもりが実はそうなっていなかった背景の一つに，学校で使われる言葉の曖昧さや両義性があると帰結できる。くわえて，それぞれが持つ「辞書」が異なることから，言葉がどのような意味を成しているか，当事者の閾値に相当委ねられていることも指摘できる。

3. 教員の価値観で判断される行動

「教師が変われば子どもが変わる」を合言葉に，山本五十六の「やって見せ，言って聞かせ，させてみて，誉めてやらねば人は動かじ」を引き，師弟同向，率先垂範という実践を行う学校がある（山梨県中央市立豊富小学校)。こういった教師の率先した行動を善とする考え方は，多くの学校で支持されている。なぜなら，教師があるべき姿を示すことで，子どもたちは学び合い，同志として歩むはずだと信じられているからである（例えば，「学びの共同体」を標榜する学校が挙げられよう)。

しかしながら，すでに述べてきたように，教員と児童・生徒は言葉を介して目標や約束事の合意形成を図ってはいるが，実際は必ずしもそのようになっておらず，また言葉の定義の曖昧さや両義性によって，両者間に様々な思惑が錯綜していることも明らかになった。最後に，教師の価値観が優位するために生じるズレについて考察を深める。

誰しも次のような経験がないだろうか。私の小学生時代のことを述べよう。当時の担任教員は，「誰かがいじわるをしたら注意するか，先生に教えてね」と，常々話されていた。ある日，そういった場面に遭遇した。私は，やめるよう注意すべきか，教師に告げやめさせてもらうべきか，それとも見て見ぬふりをしてやり過ごすか，随分と悩んだ。注意や告げ口をすることで自分が標的にされるのではないかという恐れ，反対に見ていなかったことにする罪悪感，子どもながらに心が揺れ動いた。今となっては，何もせず，その場を立ち去った自分の弱さに腹立たしさを覚えるが，当時，頭では理解していたものの，行動が伴わなかったことを思い出す。

これには後日談がある。私はその現場を見たにも関わらず報告しなかったため，指示に従わなかったとして指導されたのだった。しかしながら，私は先生の唱える方針に反対していたわけではない。あくまで賛同していたが，行為が伴わなかっただけである。

もう一つ，教職について間もない頃の失敗談である。私は「どんなときも，みんなで助け合い，仲の良いクラスにしよう」と熱く語り，学級経営を行っていた。もちろん，子どもたちの了解も得ていた。そんなある日，クラスの女子全員が一人の男の子に対し嫌がらせを行った。そのことを知った私は，関わった全員と話し合いを持った。ところが，大半の児童が自分たちの行動は正しい，間違っていないという。そんな言い分は許さないと，私はさらに厳しい指導と反省を促すのだが，頑なに意見を変えない。挙句には，私たちのことを分かってくれない先生という烙印を押し，しばらくの間，教室には鬱屈した雰囲気が漂うこととなる。

しばらくして，改めてなぜあのような態度をとったのかを聞くと，日頃の男子児童の態度が悪いからだという。掃除をしない，授業の邪魔をする，私物を勝手に使う，といった具合である。だから，その対抗策としての行動だったという。つまり，仲の良いクラスにするために，実行した行為であり教師の思惑に沿っていたはずという主張だ。にも関わらず，なぜ私たちが怒られなければならなかったのか，というのが彼女たちの不満であった。

このように，学校教育の中で教員は子ども相手であるが故に，無前提に自身の説明が論理的であり理に適っていると捉え，それに反する行動は間違っていると断罪しがちである。ましてや，子どもたちが反論しようものなら，屁理屈を言うな，とさらに感情が高ぶり指導がより強まることになる。上述した事例も，子どもたちは，「本音」の部分において教員の考え方に合意し共感していた。あくまで，状況によって行動が伴わなかったり，悩み葛藤した上での行動に過ぎなかった。つまり，教員側の恣意的な眼差しが優位したことで，子どもなりの思いや理屈は俎上にさえ乗らず排斥された。そのため，子どもたちには，反省どころか憤懣・反感・拒否といった感情しか芽生えなかったのである。

以上のことを踏まえると，両者間にこういった齟齬を生じさせないためにも，教員は改めて自身の考え方や価値観を俯瞰し，問い直せる思考体力を養うことが求められているのである。

Ⅳ．まとめ

以上，学校全体や学年，あるいは学級のレベルにおいて，当事者間の共通理解や合意形成は多分に形骸化しており，それゆえに「一致団結」や「チーム○○小学校」といった掛け声とは異なって，彼らの認識と実践が決して一様ではないことを見てきた。以下，これらを踏まえて，ズレを前提にした学校運営のあり方をスケッチしておきたい。

その一，学校教育の情報は質的性格が強く，スタッフ間で必ずしも共通に了解されえない。その元で「見える化」「数値化」といった事実の可視化を強調することは，もっぱら形式的に情報の伝達，とくに文書化が促されることでかえって事実から遠ざかり，問題への対処等に遅れをとることにもなりかねないだろう。たとえば，学校評価に関して自己評価の項目を見ると，「どの生徒も意欲的に取り組める内容の教材・発問・活動を工夫したか」（兵庫県教育委員会『学校評価ハンドブック』p.50）と，質問内容はすぐれて主観的，質的にもかかわらず，回答結果は客観的，量的なデータと扱われ，くわえて平均値主義が採用されることで，過年度や他校との比較がより可能なものに扱われる。かくして、学校評価に取り組むことが学校にとって危険因子たりうるというのはまったく皮肉なことだが，こうしたリスクをいかに軽減するかが問われる。すなわち，学校の何をどのように観察，測定，評価できるのか，についての再考である。

その二，これも皮肉なことだが，当事者間でズレが生じやすいのは，「わかりやすさ」を背景にしている。すなわち，学校における個々の事象をつかまえることは難しく，これらの相関関係やましてや因果関係を述べることは決して容易ではない。にもかかわらず，「こんな授業をしたら，あんな力が子どもにつく」とか「子どもが人前で話をしないのは，学級の仲間づくりが不十分だから」あるいは「素直な子，って大切なこと」といった「わかりやすい」説明，つまり既存の理解に馴染みやすい説明が，あたかも本当にそうであるかのように聞こえてしまうのだ。このことを踏まえて，コミュニケーションを分析的，メタ的に捉える能力を高めるように心を砕くこと，が挙げられる。「教育公務員は，その職責を遂行するために，絶えず研究と修養に努めなければならない」（教

育公務員特例法，第 21 条）を実質的にするための働き方が，より問われるだろう。

参考・引用文献

榊原禎宏・清水久莉子(2014)「授業を観るとはどういうことか―ドイツにおける『エビデンスにもとづく授業診断とその開発方法』の提案－」『京都教育大学紀要』125, 89-102
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, 17-26
榊原禎宏(2010)「新たな職の導入と学校の組織力」『日本教育経営学会紀要』52, 15-25
秋田県教育センター(2012)『合意形成を重視した生徒指導に関わる校内研修の手法の開発』2012 年度研究紀要
兵庫県教育委員会(2004)『学校評価ハンドブック』

附記，本報告は榊原が課題を設定し，森脇，西村と協議を重ねた上で，次のように執筆を分担した。Ⅰ，Ⅳ：榊原，Ⅱ：西村．Ⅲ：森脇。