教員の信念が意思決定に及ぼす影響
―教員の意味世界への接近―

榊原　禎宏・森脇　正博・西村　府子・土肥　いつき
（京都教育大学教育学科）（京都教育大学附属京都小中学校）（京都市立嘉楽中学校）（京都府立城陽高校）

Influence of Teacher's Belief on his Decision-Making
－An Approach to inner World of Teacher－

Yoshihiro SAKAKIBARA, Masahiro MORIWAKI, Motoko NISHIMURA, Ituki DOHI

2016年11月30日受理

抄録：学校教育は法制や指導助言などを通じて，計画に即した具体化が期待される一方，学校教育にとって不可欠ながら主体的な当事者ではない児童・生徒が存在することから，教員の裁量の余地が生まれざるを得ない。それゆえに，教員の信念と状況認識，判断（意思決定）と行為が、最前線では重要な意味を持つ。そこで信念はどんな位置を占めるのか。また，これは個人的なものに留まらず，神話とも呼びうる共同体的な性格も帯びるのではないか。それらが小学校・中学校・高校でいかに見られるのか，また解釈しうるか。これらを具体的な様相に即して述べた。

キーワード：教育労働，信念，意思決定，意味世界，合理化

Ⅰ．課題設定

第一次・第二次産業で中心に労働においては，労働の結果が直接に生産に結実するものとされ，労働の妥当性は生産・製造された客観的なものの量や質から逆算される。たとえば，多くの魚を獲る，料理に合わせた野菜を栽培する，価格に対して高機能のPCを生産する，といったことが評価の基本的な指標になる。

これに対して非物質生産労働である第三次産業，対人サービス労働においては，生産されるものが必ずしも客観的ではない点で，労働の妥当性を適切に評価することが難しい。そこでは，顧客数の増減といった客観的なものの提供されたサービスの質そのものとは少し距離を置く指標や，顧客の満足度といった主観的な指標に即して，労働に対する評価がなされている。つまり，労働が直接的に生産にむすびついているとは言えない。

こうした中にあって，教えるという職業，教職は第三次産業かつその評価が極めて難しい位置を占めている。なぜなら，教育労働は義務教育段階を始め，児童・生徒に対する強制的・暴力的な側面を多分に持つために，そもそも彼ら／彼女らを顧客と捉えることが難しく，また児童・生徒の満足が高ければ適切な労働と判じることもできない。くわえて，いずれの指標であれ労働の成果をいつ測るべきかですら，明らかではないからだ。

ここに，教育労働の特徴を見出せる。こんにち教育労働の多くは公教育として，さらにその大部分は学校に組織化され，法制と公費の裏づけを明確に持つ公共的事業として現れている。学校教育には，人的・物的・財的な方針とその条件整備が求められ（教職員配置，教員免許状，学習指導要領，教科書，学校設置基準など），学校教育の目標に接近するための経営方略が問われる（教職員の権限と責任，教員の養成・採用・研修，「チーム」としての教職員，学習指導要領の改訂と周知，指定研究，学校施設・設備への財的支援など）のである。

また，教育労働は児童・生徒への働きかけであり，かつ相手との関わりを経るために，自分だけでは行為が完了しない。このため，最終的にどのような行為となるかは，生徒たちにもっとも近い，教室や体育館など教育－

学習の最前線でその多くが決定される。最前線に到達する以前の段階で、そのようになるとつもりはできない。つまり，再現性を前提にするシステムとして授業や指導を設計することが，原理的に不可能である。

たとえば，国語の授業で盛り上がって収拾がつかないと判断すれば，次の時間に予定していた理科を変更して国語を続けることは，小学校ならばあり得る。あるいは，生徒から相談が寄せられ，話を聴いていくうちに教員の立場を越えた感情や振る舞いを生徒にしかねない場合も想定しうる。かくしてどんな実際になるかは，教員自身ですらわからない場合を含め，事前には相当に不透明である。

これらの状況はいずれも，教育労働が結果から逆算して業務の妥当性，そしてその効果や効率を評価するというモデルを採用できず，「良かれと思ってやるしかない」と「出たとこ勝負」の教育労働に多分にならざるを得ないことを意味する。すなわち，教員による業務遂行は，事前の計画に沿って行われることを前提にする官僚制的性格よりも，状況依存とともに偶有的，創発的な非官僚制的性格が強いと言える。

よって，「かくあるべし」と教員の業務が標準化されたとしても，その規定力は必ずしも高くならず，反標準や非標準への志向性はなくならない。たとえば，法規や職務上の上司の命令，あるいは指導助言が制度的に成立していても，これらとは異なる指標にもとづく教員の行為の見られる場合がある。たとえば，体罰と称される暴行や暴言，教育課程計画にそぐわない授業進行，「教師らしくない」服装やその他の格好である。あるいは，長らく不登校のため評定が事実上できない生徒であるのに「勉学意欲は見られるから」と，「各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たっては，児童の平素の成績を評価して，これを定めなければならない」（学校教育法施行規則，第57条）という法規が，個々の教員を越えた教職員間の合意によって形骸化されている点も指摘できるだろう。

こうした業務の標準化が難しい領域，正統性を必ずしも持ち得ない領域については，裁量としての個々の状況認識と判断（意思決定），そして行為が業務の本質を形作っているのである。しかしながら，その検討以前の問題として，まず，各教員はどのように業務に関わる状況を認識しているのか，その際に基準となるのは何なのか，そしてこれらの優先順位はいかなるものか。こうしたことすら，明らかになっているとは言えない。

たとえば，「くん・さん」付けで生徒を呼ぶ教員がいる一方で，なぜ呼び捨てをする教員がいるのか。業務上，重要な相手への呼称が組織として統一されていないのである。また，なぜ教科ごとに出される宿題の総量が生徒の処理能力を上回っていても，学校として対応できないのか。生徒の負荷を測定するという発想が基本的に欠落しているのである。あるいはなぜ，教員の超過勤務の状況に対して学校管理職が指導しにくいのか。業務を終えるためにどれだけの時間や労力が適切かを示せないのである。こうした現象は，「チーム学校」の実現が異職種間で難しいのみならず，教育職だけに限っても同様なことを示している。

このような観点から本報告は，教員が持つ業務上の価値観，すなわち信念に注目し，その種類と論理化，そして行為に至る道筋を，教職経験者による遡及法（回想法）と観察によって迫ることで，彼ら／彼女らが形成する意味世界と行為との関係を探ろうとするものである。

Ⅱ．学校の日常に見られる教員ー子ども間の折衝

1. 集団と個を相手にする難しさ

教職の特徴に，「～を実践すれば，必ず～になる」と法則を導きだし，マニュアル化することの難しさを挙げることができる。そのため，自然科学のように再現性を追求するよりはむしろ，教員がその場での出来事をどのように捉え解釈しているか，またどういった対応をするか否かが問われる。

ただ，そこには幾つかの困難が待ち受けている。それは，対象が，子どもというモノではなく感情を持った人であることはもちろんのこと，「一対多」の関係として子どもたちを集合的に扱う場面と，「一対一」の関係を大

切にした個別対応が求められる場面が，同時進行で訪れ，選択を迫られるからである。

このことは，学習指導案を例にすればよい。本時の授業形態の欄を見れば，一斉指導と個別指導の記載がある。これは，学級全体を対象に，ある一定の教育内容を教えることと，それだけでは不十分であったり逆に高次の思考ができる児童生徒に対して、更に課題を提示することの必要性と連続性を示している。

つまり，学校とりわけ学級という場では，あるときは子どもたちを集合体として画一的に扱い，別のときは別々の思考が予想される個体として扱う。なぜなら，多数を同時に扱う場合，効率的なのは一斉指導だが，それと合わせて個に応じた指導も大切と認識しているからである。このことは，年度初めの学級びらきに明白だ。担任は知・徳・体の観点を踏まえ「学び・優しさ・元気があるクラスを目指そう」といった，スローガンで学級目標を設定するとともに，個人目標も設定させ，全体と個々のベクトルを合わせようとする。ここにも，規律や秩序を一括して統一しつつ，個性の伸長を目指した指導を大切にしていることが現れている。

しかしながら，教師－子ども間に幸せな関係が成立するのは，これら２つの関係をバランス良く扱えている場合に限る。ときに，両者の思惑にズレが生じ均衡が崩れると，途端に不幸が巻き起こる。

事例を挙げよう。図画工作の時間，風景を描くため校外へ出かけた。それは，年間指導計画に位置づけられた内容項目であるとともに，学校の文化祭に展示する作品づくりも兼ねていた。写生会当日，ほとんどの子が完成間近となっていたが，ある児童だけが時間内に仕上がりそうにない。その状況を知った担任教師は，彩色を手伝った。その甲斐あって全員が時間内に完成でき，満足して帰校したのだが，教室に戻った途端に児童は描き上がったばかりの絵を破り捨ててしまったという。その子曰く，「これは僕の絵ではない。先生の絵だ」と。

手伝ったのは，「1人だけ完成しないのは可愛そう」，「なんとか時間内に作品を完成させることが重要」と，考えたためである。もちろん，作品が仕上がらなければ文化祭に展示できないため，描き上げる時間を別に捻出しなければならないことを懸念しての行動でもあった。時間内に全員の作品を完成させることを第一義に，全体の流れに個の流れを合わせたことが起こした不幸である。後に，「今回の行動は教育的配慮をしたつもりだった」と振り返るのだが，満足したのは教師であって，子どもはそう捉えていなかったことを物語る。

上記の事例は，教師からすれば，子どものためを思ってとった行為であり，児童は集団と同じペースを望んでいるはずと疑わないで意思決定をした。ところが，その思いは的を射ておらず，皆から遅れても自分のペースで完成させたい，という強い希望との間に，ズレが生じた。

もちろん，進捗状況を考慮し，もう一時間写生の時間をとるといった個の流れに合わせる判断もあったはずだが，そちらを選択することはなかった。その理由には，多少の裁量の余地は残されているものの，学習指導要領に示される標準時数や学校の校時表を守り，決められた流れで進むことが大切だからだけでなく，１年間の学級経営を登山や航海にたとえて，全員が運命共同体として生活しているかのような語りに象徴される，「みんな一緒に歩んでいくことが重要」という価値志向性が優位したためだろう。

このように，教員はある状況に直面したとき，「子どものため」とか「クラスの一員だから」といった動機のまっとうさを盾に，行為の正当性を主張しがちだ。だが，学校において，子どもは「集団の一員」であるが，「意思をもった個」でもある。だからこそ，意思決定を迫られたとき，自身の信念が一方向からの見立てに偏っていないかどうか疑い，別の選択肢もあるのではないかと検討し，とるべき方策を決めることが重要となる。

2. 眼差しの範囲を限定する信念

中学校で校長を務めたある男性は，「登校時や給食，清掃，朝夕の会などでよく見ていれば，生徒の異常に気づくはず（2016年10月24日、朝日新聞10面）」と主張し，いじめを防止するためには，教師が自分の関わっている生徒の生活を知ることに尽きるという。これは，学級という場で，教員と児童生徒は高コンテキスト状態にあるため，様子をしっかり観察さえしていれば，対象がどのような状況で，どういった気持ちかかを読み取ること

は可能という論理だ。

たしかに，初等教育の多くの学校は全科担任制をとり，教師の目が行き届きやすい。またこれに対して，教科担任制をとる中等教育では，より多くの目で子どもたちの変化を看取ることができる。さらに，新任教員に比べると，熟練教員は子どもたちを捉えるアンテナの感度が高いと言われることからも，経験を通じ教師の眼差しは，より多くの行動を捉えることができ，かつ何を考えているかまで，読み取る機能を備えているかのようである。しかし，千里眼とでもいうべき眼差しを，教員は持ち合わせることが可能だろうか。

事例を挙げよう。小学校3年生の教室である。普段なら休み時間になると一番に外に駆けだしていく活発な男子児童が，朝一番は元気だったにも関わらず，その日は休み時間になっても自分の席に座ったまま浮かない顔をしている。風邪でも引いたのだろうか，それとも友達と喧嘩でもしたのだろうか，と想像し心配になった教職歴約20年の筆者は，予測した要因を念頭に声をかけた。

ところが反応は鈍く，それらの理由ではないという。そこで再度，朝から現在までの出来事を思い出すのだが，特段引っかかる事はない。担任して半年，ラポールも築けており，それなりに子どもを見る目にも自信を持っていたのだが，理由が判明したのは，それから数時間後のことであった。彼は，5時間目に行われる授業に必要な体操服を忘れたため，あの場は，反省の姿を示していたのだった。結果論ではあるが，「たいした理由じゃないなら，外で遊んで来なさい」と判断を保留し，言わなかったことが救いであった。もし，そのような言葉を発していれば，築き上げた関係が崩れてしまったかもしれない。

この事例で，筆者はいつもと違う雰囲気を感じ取ることはできたにも関わらず，なぜ該当児童の背景を言い当てることができなかったのだろうか。もちろん，子どもを看取る自身の眼を過信していたのかもしれないが，これまでの経験則から，このような態度や行動は友人関係のトラブルや健康状態の変化，日々の不安や悩みといったものだろうと，範囲を絞って状況認識を行っていたことが一因だ。くわえて，普段は忘れ物に気付いたとき，すぐさま申告し，その後の対応を相談するタイプの児童であったため，忘れ物というミスへの反省の現れかもという視点を，勝手に除外してしまっていたのだ。

もう1つ，大人の眼差しと子どもの行動が乖離していた事例だ。子育てについて心配された保護者から，新聞に掲載された記事が，我が子にとっては不適切なので見せたくないと相談を受けた。たしかに，新聞記事には週刊誌の小見出しや様々な事件の詳細までもが書かれており，できることなら見せたくない，読ませたくない，という気持ちを察することはできる。そこで，それとなく子どもに，新聞記事のどんなところを読んでいるのか尋ねたところ，当の本人は，「テレビ欄しか見ていない」と。

これら2つの事例から，対象への眼差しは，見る側の価値観，主観の範囲内にしか届かないと導ける。前者の事例では，「浮かぬ顔」を見て，何か問題が生じているはずだから，その原因は何なのかを探って解消してやらなければならないという意思が働いた。だが，「困りごとはなんなのか」に絞って子どもと向き合ったため，その困りごとから派生した思いや行為は想定外となり，捉えきることができなかった。後者の事例では，この記事を見ているのではないかという大人側の先入観の下，子どもの行動を予見したため，取り越し苦労となる的外れな方向へ眼差しを注ぎ，一方的に不安を抱えてしまったのである。

このように，教員は教室内で何かが起こったとき，自身の考え得る視点と文脈からその事象を捉え解読しようとする。その際，過去の経験に照らしつつ分析し，自身の被教育体験を遡って，課題に向き合う。これらは，経験から学ぶという点で合理性がある。しかしながら，思い込みや決めつけによって解釈を誤ったり，視点そのものがずれてしまったり，不安を増幅する場合がある。ましてや，ある状況に直面したとき，教員は短時間で意思決定しなければならず，不適切な判断をする可能性も多分にある。このことを踏まえれば，判断に躊躇したり困難だと認識したときこそ，想定の範囲外に要因が潜んでいるかもしれないと自身の信念をメタ的に分析することこそが，より重要と指摘できる。

3. 日常の全てを指導と捉える教師

1日の学校生活の中で，教師が教え子どもに学ばせる機会だと捉えている時間は多い。授業時間はもちろん，給食時間には配膳の仕方から食事のマナー，掃除時間には掃き方や拭き方，登下校の際には，挨拶や道の歩き方といったことまで，多種多様なことを扱う。一方，子どもたちにとって学校は教育を受ける場であると同時に，友達と過ごす生活の場でもある。なかでも比較的自由度が高く，自発的に活動できるのが休み時間である。以下では，休み時間に見られる子ども主体の世界を，教師はどのように眺め捉えようとしているか検討したい。

小学校で人気の遊びに，かくれんぼや鬼ごっこがある。教師も子どもたちと共に遊び，走り回るが，ただ人数合わせで遊んでいるのではない。周りを見渡し，1人になっている子はいないか，何かもめ事が起こっていないか注意を払う。もちろん、それ以前に布石も敷いている。たとえば，事前に誰もが納得できるルールを設定し，それを守ることの重要性を説く。鬼はしっかり目をつぶった状態でいくつか数えてから探しはじめる。見つけられた者やタッチされた者は，文句を言わず鬼を交代するといった具合に。遊びの中にも，決まりを遵守することの大切さ，そして友達関係が円滑になるための術を伝えようとする。教師にとって，休み時間も指導の大切な時間なのである。

ところが，その場を共に過ごしていると，今決めたばかりの遊び方やルールが守られていない，もしくは子ども独自のルールが勝手に入り込んでくることに気づく。たとえば，鬼に追いつかれそうという際どいタイミングで，「ちょっと待った」とタイムを要求したり，鬼は1人のはずだったにも関わらず，いつの間にか数人に増えていたりする。さらに注視すべきは，鬼が追いかけてこられない範囲に逃げるというよりも，タッチされやすい範囲内で逃げ回っていることである。かくれんぼもしかり，目隠しをしている間に隠れはするものの，どこか見える範囲内で留まり，様子を伺い，決してずっと見つからないよう物陰に隠れ続けたり，遠く離れた場所に行くことはない。

このことは，子どもたちの中でルールを守ることを通して，円滑な仲間関係を形成するというよりはむしろ，友達と一緒になって走り回り，見つかるか見つからないか，といった駆け引きを通して，関係をつくっているといえる。くわえて興味深いことに，遊びに参加している全ての子どもたちが，この思いを共有していることだ。ルール上認められているからという理由で逃げ切ったり隠れきったりすれば，その楽しさは半減し，約束事を守っているにも関わらず，文句の言い合いに発展しかねない。

この事例から，教師は自身の指導をもって教育と見なす傾向が顕著であるが，子どもたちは教師の指導如何に関わらず，その場の空気を読み，経験を通して自ら学び続けている。つまり，教えたから学ぶ（順接）や教えたのに学ばない（逆接）の関係ではなく，教えていないのに学ぶ（無関係）関係なのである。

このように，教員は日頃から子どもに対し，適切な指導を行い育成することこそが，重要な役目だと信じてやまない。そのため，全ての子どもの行為を指導の対象として捉える。しかしながら，榊原（2002）が指摘するように，指導という言葉は，教育界でもっとも頻繁に用いられながら意味の説明が難しい。教員の多忙感が問題となる今日，学校における全ての時間において，指導の必要性を信じ，際限なく続けることは教員の疲弊感を産む。そこで，例えば給食中のお箸の使い方や食べ方，身の回りの整理整頓の方法，忘れ物を減らすための時間割チェックなど，指導という名のもと，教員が引き取りがちな行為に関し，失敗しながら自分たちで学ぶという視点から，子ども自身に委ねたり，家庭教育に戻してもいいのではないだろうか。そうすることで，全ての時間で指導しなければならないという信念から解き放たれることで，ゆとりが生まれ，様々な角度から子どもたちの学校生活を眺め，捉える力が沸いてくる。

Ⅲ．学級の団結・絆とはー担任教師の信念を持った闘いから

1. 学校行事の中で見られる教員の信念―体育的行事の場合

子どもたちが学校に何をしにきて，どういったことを一番に遂行すべき業務としているか。それは，当然「勉強」である。しかし，学校という場所は，生徒たちにとって，社会性を身に付ける場にもなる。集団行動の中で社会的秩序を身に付けたり，社会的な規範に対応する力を身に付けたり，学業以外のことをしながら，「小社会」の中で，社会的な様々な力を培っていくのだが，学校行事，とりわけ文化的行事，体育的行事の中で，彼ら／彼女らはいろいろなことに努力し，成長を遂げる。

しかし実は，これらの行事は，生徒の力を様々に引き出すだけではなく，担任力も育てる。特に担任の学級経営の手腕は，学校行事で成功を収められるか否かで，大きく問われるところがある。その分，担任教員は，いかに信念を持って，それを維持して子どもたちと向き合っていくか，いろいろと画策する。

体育的行事の成功を願うのであれば，子どもをつついて，昼休みにできる練習をしてみようか，と提案する。例えば二人三脚。「ペアの人と息を合わせる練習しておいて」と呼びかけると，紐など用意してやらなくても，子どもはペアの友人と足を一緒にそろえて出す練習をしている。例えばリレーのバトンパス。「バトンの代わりに，トイレットペーパーの芯は短いし，うーん，何か良いものないかな」と言うと，「先生，ラップの芯は？キッチンペーパーもいける」と言って，次の日にはキッチンペーパーの芯を片手に，4人ほどが廊下で，「はいっ」「ほいっ」と掛け声をかけて練習している。子どもたちの頭の中には，優勝した自分たちが思い描かれ，担任は良い集団になってきている実感を得て，ややほくそ笑む。行事に向けて団結する理想のクラスという図式が頭の中で思い描けるからである。

そして，そこに結果が伴えばそれ以上言うことなし，である。行事が終わってからの子どもたちのモチベーションは高まり，「最強クラス」とか他を寄せ付けないような呼称を自ら名乗り，「勉強でもトップに」ぐらいの勢いに膨れ上がることもある。もっとも、残念なことにこの成功は子どもたちの運動能力の方が肝心で，モチベーションだけではどうにもならない，という弱点がある。結果が伴わないと，最悪の場合モチベーションは急降下，どころかクラスの輪が乱れることにもつながりかねない。そうなると，担任教師の信念では全くどうしようもないので，ここは信念を持ってことに当たろうとしても，なかなかリスキーである。それに対して，文化的行事，とりわけ合唱コンクールの場合は，信念がうまく作用する場合がある。

2. 学校行事の中で見られる教員の信念―文化的行事の場合

夏の厳しい暑さを乗り越え，幾分凌ぎやすくなってきたかなあという頃になると，合唱コンクール（以下，「合唱コン」とする）の練習が始まる。合唱コン，それは担任する教員にとって，なかなか難儀な代物である。

幼少期にピアノを習っていた，というような文化的素養のある教員にとっては，まずまずやり過ごせる行事だが，体育系の部活動しか体験したことのない，肉体武闘派的な教員にとっては，学級を率いて優秀賞に導くのは，なかなか至難の業だ。そういった教員が合唱指導をする場合，合唱には必要なのだろうか…といった「根性」で賞を獲得しようという傾向に陥る。根性で歌詞を覚える，何で他につられとるねん，根性でメロディを覚えろ，根性で大声を出せ，というような具合である。そして，ハーモニーの美しさを競う場の筈が，大声大会になってしまい，それが１年生の場合だと，「元気な歌声ですね」というような評価を得てしまう。しかし，敵もさるもので，そんな学級に限って，「元気」が似合う楽曲を選んでいたりして，ハーモニーの美で高評価を得ようとしていたクラスは，歯噛みすることになる。

対して，ハーモニーの美を創り上げようと，根性論ではなく正統に純粋に音楽としての指導をする教員の場合，学級のモチベーションを高める様々な努力をする。クラスの皆の意志を一つ方向に導くために，特別な掲示物を

用意する。音符の形に切った色画用紙に，合唱コンに向けての目標を書かせたりするのだが，大体「最優秀賞を獲る！」と書くに決まっている。顛末を予測しながら，わざわざやるのも空々しいのだが，「先生，こんなん用意してくれはったんや」と子どもたちに信じ込ませる演出としては，なかなか効果がある。信頼の気持ちを手繰り寄せるのである。そして，その子どもたちから得た信頼は，教師である自分の信念へと昇華していく。

この手の教員は，なかなかの策士である。夏休み前から範唱ＣＤや，楽譜を整理する紙ばさみ（大抵，子どもをうまく巻き込んで可愛いイラストを描かせていたりする）を用意したり，他クラスに先がけて朝練習を始めたり。子どもたちのやる気の高まりを，自分への評価と確信し，それをエネルギーに換えて，合唱コン優勝を夢見て努力するのである。根性論の大声大会を打倒しようものなら，喜びは一入である。子どもたちをほめたたえつつ，自分自身の頑張りに対して，自分で自分を褒めていたりする。

「根性論対策士」の図式をここまで述べてきたが，両者共になぜここまで合唱コンに肩入れするのかは，勿論そこに，行事の成功が良いクラスへの道という神話めいたものがあるからである。とりわけこの合唱コンは，他の行事と比べて，そういった思いにさせる得体の知れない何かがある。そして，「合唱コンに優勝して，クラスの団結を図るぞ」という信念の下，担任教員は悪戦苦闘をするのである。「優勝→団結→良いクラス」を夢見て，担任は頑張る。

しかし，人心を束ねられているかどうかを測る術などない（最近京都市では「クラまねアンケート」　なるものを実施している）。どんなに学級経営に趣向を凝らしたところで，子どもたちから先生の通信簿をつけてもらう訳でもなく，自分のやっていることはカラ回りしていた，という場合もある。それでも学級経営に力を注ぎ，毎日子どもたちと全力でぶつかり，奮闘するのは，信念を持って向き合っているからである。

ところで，「信念」の辞書を引いてみると，「正しいと信じる自分の考え。（小学館「大辞泉」）」とある。そう，自分の考えなのである。ということは，自分のやっていることが正しいかどうか，他者の評価などこの言葉の言質にはないのである。それなのに信念を持って学級経営をし，クラスの様々な行事を成功させようとする教員に対して，保護者は格段の信頼を寄せるし，他の教員もその手法を学ぼうとする。

3. 教師の信念，学校（いわ）をも通す

その手法は，学級という小集団だけに留まらず，学校という大規模集団にも踏襲される。

ある中学校で，こんなケースがあった。Ａ中学校は，教員が異動していくことを拒むような荒れた学校だった。その中学校に，教諭時代・教頭時代をずっとそこで勤め上げた，所謂「叩き上げ」の校長がいた。その校長は，様々な方策で学校改革に乗り出した。教員たちが学校運営の大きな動力になるように，教員同士がざっくばらんに語れる場を設定する。生徒たちと色んな場面でふれ合えるように，ゴミ缶と金ばさみを持って校舎中を巡回する。とにかく校長室にじっとしていることが殆どない，という校長だった。その校長が，改革のいくつかの柱の一本に据えたのが，合唱コンを実施する，だった。

それまでの同校は，まず音楽室に生徒を移動させられない（移動させると，様々な悪さをするので，修復に費やす労力が膨大になってしまう）。音楽科の教員が定着しない（授業が成立しないので，余程の根性がないと，根を挙げてしまう）。でもそれは，音楽の授業だけではなく，若手教員，とりわけ女性が担当する教科は，どれもひどいものだった。本当にすさまじく荒れていた。

そんな中学校で校長は，合唱コンを実施するための労力は厭わなかった。音楽の授業が成立するように，自らパトロールに赴いたり，音楽科の指導主事を何度も呼んでアドバイスを仰いだり。また教員は勿論，生徒も一緒になって「合唱コンクール」という看板を手作りしたりもした。そして，その労力は校長就任後の次の年に報われることになる。

床掃除をしてくれそうなスカートをはいている女子生徒や，太もも辺りがやけに膨らんだスタイルのズボンを

はいた男子生徒が，大声で歌を歌ったのである。校長の目にうっすらと涙がにじんだのは，言うまでもない。そして合唱コン最後の挨拶で，体育館に轟きわたらんばかりに「感動した」と一言だけ講評した校長のその声は，勿論涙で震えていた。

こんなケースもあった。Ｂ中学校は，周期的に荒れの時期を迎え，一旦荒れると，それが５～６年収まらないという状況が長く続いていた。その中学校に，教育委員会からすご腕の校長が着任した。その校長が赴任するまでは，エスケープ・喫煙・対教師暴力，列挙すればきりがない程に問題行動が多発していた。そしてその校長も，学校改革を始めた。学校の環境整備から始め，子どものいいとこ探しをして自ら学校だよりを書いた。そしてＢ中学校でも校長が改革の柱の一本に据えたのが，小中学校の合唱交歓会だった。それも，着任２年目で実現した。その会を終えての校長の挨拶はやはり，「感動した」だった。

どういう訳か，二例とも「合唱」なのである。確かに歌には何かしらの力があるのかもしれない。「歌はともだちだ　歌は喜びだ」，こんな歌詞の歌 があった。昔ＮＨＫでペギー葉山と児童合唱団が歌っていた。ずっとこのフレーズが続く。歌は「友だち」，良い響きである。いかにも人と人とがつながっていて，そのつながりが膨れ上がり団結力へと転化していく気にさせる。

なぜに合唱なのか。筆者自身は，中学・高校・大学と10年間吹奏楽部に所属していた。一つの音楽を大勢で創り出す素晴らしさや喜びというものに，長年慣れ親しんできた。音楽の力は素晴らしい，一人で奏でる音が更に一人，また一人と増えて，うまくブレンドし美しいハーモニーになる。自分自身の耳に響いてくるタイミングで、とても甘美な音となる。

合唱では，こういった体験が楽器を通さずに，肉声で響き合うことになる。たくさんの声が協和音になった瞬間の興奮は，尚更高まる。甘美な音は，人の心を高揚させる。吹奏楽，また合唱は，そういった高揚感を一度に大勢に抱かせる。感動するタイミングを共有するのである。そしてまた，それをクラスで体験するとなると，感動を共有した仲間との連帯感が強くなるのは言うまでもない。

小川（2003年）は，このように書いている。

特に合唱コンクールは，同じ時間に，同じ場所で，同じ思いで，同じ音楽を表現する活動なので，集団の一員として，一人一人の責任や互いの協力が必要となる。その中で自分たちの良さを発見し，その良さを活かして活動し，喜びと課題を共有しながら活動を展開していけるという利点がある。たとえ歌が苦手でも自分にできることを見出し，それぞれの立場からクラスへ何かを投げかけることが自己表現（伝える）力を養うとともに，相互理解を深めながら，信頼の絆を強くし，帰属感を高め，努力の成果に喜びを分かち合うことができると考える。

団結，絆というものには形がない。しかし，自分たちがクラスメートと心を一つにし，それらの言葉を信じながら創り出した合唱が賞を受けると，団結，絆は「形」を成す。いや，形が見える訳ではないのだが，見えた気にさせる。そんな蜃気楼のようなものを，教員はオアシスを見たと信じ込む。信念の為せる幻覚と言えないか。しかし多くの教員がその信念を，学級経営，はたまた学校経営にまで持ち込もうとするのである。

Ⅳ．高校教員のジェンダーにかかわる信念の様相

1．体育祭の入場行進をめぐって

次にあげる会話は，筆者がかつて体育祭の入場行進についての打ち合わせの時におこなったやりとりである（「筆」は筆者，Ｘはやりとりの相手）。

X「入場行進は学年別男女別でおこないます。先頭は３年男子，次に３年女子とし，２年生・１年生と続きます」

筆「なぜ男女別でおこなうのですか？」

X「え？それは，男女別の方がスムーズにおこなわれるかなと思って」

筆「なぜ男女別の方がスムーズなんですか？」

X「え？男女で歩く速度が違うので，わけた方がスムーズかなと思って」

筆「そうですか。歩く速度は個人差だと思うのですが。まあいいです。じゃ，なぜ男子が先なんですか？」

X「え？男子の方が速いから，その方がスムーズかなと思って」

筆「そうですか。でも，遅い方にあわせる方がスムーズじゃないですか？」

Xも筆者も入場行進をスムーズにおこないたいと考えている。しかしながら，その実現のための方法は異なる。Xは「歩く速度の差は性別にもとづき，男子が速い」「したがって，男女にわける必要がある」「遅い生徒を前にすると速い生徒が歩きにくいので，速い生徒，すなわち男子を先にする方がスムーズである」と考えた。一方，筆者は「歩く速度の差は個人差である」「したがって，男女にわける必要はない」「遅い生徒が速い生徒に追いつくのはたいへんなので，遅い生徒に速い生徒があわせたほうがスムーズである」と考えた。

入場行進をスムーズにしたいと考えているのは，Xも筆者も同じである。しかしながら，その時にとろうとした方法は正反対とも言える。なぜだろうか。

2. 高校教育におけるジェンダーにもとづく扱いの差異

学校教育におけるジェンダー研究は豊富にある。木村（1999）は，学校教育にはジェンダーを再生産する担い手としての役割があるとしながら「男女の差異を捨象する／同質性を強調する平等主義と，男女の差異と非対称な関係を強調するセクシズムという，矛盾するふたつの原則が共存」するとしている。

日本の学校教育は，言うまでもなく教育基本法にもとづいておこなわれている。教育基本法は，その前文にあるように「日本国憲法の精神にのっと」っている。したがって，日本国憲法第14条に規定されている「法の下に平等」であること，すなわち「男女平等」であることが原則である。しかしながら，土肥（2015）が「トランスジェンダー生徒は学校の性別分化によりジェンダー葛藤を抱える存在である」としたことからも明らかなように，実際の学校教育現場では，ジェンダーにもとづく扱いの差異がある。その差異のあり方をマクロ（文部科学省）・メゾ（教育委員会・学校）・ミクロ（個々の教員）の各段階で見ることにする。

まずは，文部科学省が定める学習指導要領を見てみる。高校家庭科については，1960年に改訂された学習指導要領で「女子必修」となり，ジェンダーにもとづく扱いの差異が明文化された。しかし，1989年の改訂で「男女必修」となり，その差異はなくなった。その他の科目については，保健体育も含め，男女の差異はみあたらない。次に，文部科学省が定める「高等学校施設整備指針」には，便所・更衣室・寄宿舎の部屋などの設置するにあたって「男女別に計画することが重要である」としている。

公立高校の設置は，各都道府県あるいは政令指定都市の教育委員会に委ねられている。全国的に見た場合，男女別学の公立高校があったり，共学ではあっても募集定員を男女別に設定している県も見られる 。

一方，制服や髪型などについては，同じ都道府県で制服のある学校とない学校が混在していることからも明らかなように，文部科学省あるいは教育委員会レベルでは決められておらず，各学校の判断で校則に記載されている。

さらに，名簿を男女別で作成するか男女混合にするかといった事柄は学校の諸規定集などにも記載されていない。作成方法を変更する際には職員会議などで論議されるが，それ以降は慣例や合意といった明文化されない形で実施される。また，男女別の体育の授業も先に述べたように学習指導要領によって定められるものではなく，

各学校の体育科の判断でおこなっている。

このような規則・合意・慣例の枠内に，個々の教員の行為がある。これらの行為を，ジェンダーにもとづく扱いの差異に着目して表にすると，次のようになると考えられる。

文書の有無	判断の主体	差異の根拠	差異の事例
あり	文部科学省	高等学校施設整備指針	便所・更衣室・寄宿舎などの設置
	教育委員会	入学試験募集要項	男女別学・募集定員
	各学校	校則	制服・髪型など
なし		慣例や合意	名簿・体育の授業・便所や更衣室の運用・健康診断の実施（・呼称）など
	個人	ジェンダー観	座席・呼称・生徒指導など

表　マクロ・メゾ・ミクロの各レベルにおけるジェンダーにもとづく扱いの差異

3. 高校教員のジェンダーにかかわる行為の多様性

表を見ればわかるように，明文化されていないジェンダーにもとづく扱いの差異は意外と多いことがわかる。そして，ここに「チームとしての教職員」や，個々の教職員の意味世界と行為が存在する。

最初に示した「入場行進の方法」はもちろん，男女別に設置されている更衣室についても，実際には必ずしもそこを使うことを各学校が定めているわけではない。さらに，「男女別に使うのが当然」とされる便所についても，実際には信念が介在する余地がある。筆者はかつて，ある高校の生徒指導部長に「男子生徒が女子便所に，あるいは女子生徒が男子便所に入っているところを見つけたらどうするか」という質問をしたことがある。その時の生徒指導部長の返答は「なぜ入っていたかを聞いたうえで，緊急性があったなら指導の対象とはしない」というものであった。「高等学校施設整備指針」には「（便所は）男女別に設置することが重要である」とされているが，その運用についての規定は，指針はもちろんのこと，校則にも書かれていない。したがって，生徒指導部長としては，先にあげた行為を，いわゆる生徒指導の対象にはできないのである。

また，男女は別に実施することが自明とされている身体測定についても，必ずしもそうとは言えない。寺町（2014）はジェンダー教育を実践することが教員に葛藤をおこし，それが変容へとつながっていく可能性があることを，教師Aへのインタビューにもとづいて明らかにした。その教師Aが在籍するB中学校では，身体測定を「『性別に関わらず個人を尊重する』という方針から，プライバシーが保証された空間で一人ずつ測定を行っている」のである。

このように，「明文化されていない」ジェンダーにもとづく扱いの差異については，あたかも「当たり前」とされることも，実際には当たり前ではないことがわかる。さらに，個人のレベルになるとどうだろうか。

問題設定で述べた「呼称」については，名簿と同様に学校や学年で統一する場合もあるが，個人に委ねられる場合がほとんどである。また，各クラス担任に判断が委ねられているものに座席がある。筆者が勤務した高校ではほとんどのクラスでは座席は男女混合であるが，中学校での在職経験を持つある教員のクラスでは男女別に列をつくっていた。さらに，その教員の場合，名前を知らない生徒に呼びかける時「そこの女の子／男の子」というように，性別で呼びかけていた。ここに見られるように，明文化されず合意の必要もない局面では，個々の教員のジェンダー観にもとづいて扱いの差異がなされたりなされなかったりする。

木村が言うように，学校の中には男女平等とセクシズムが同居している。セクシズムの根拠は，「男女は生物学的に異なるから扱いの差異はあっていい／必要である」という，多くの教員が無意識のうちに持つある種の本質主義である。それに対して，「そのような扱いの差異はセクシズムにつながる」というフェミニズムにもとづ

く構築主義的な考え方がある。現在の学校教育現場は，この相矛盾するふたつの立場のせめぎあいの中にある。この中で，個々の教員は意識的であれ無意識的であれ，ひとつの信念のもと，ある具体的な行為を選択しているのである。

では，どのようにして先にあげた異なるふたつの立場を個々の教員は選択するのだろうか。ここで，本章の最初にあげた会話に登場したXと筆者の背景を見ることにしよう。Xは体育教員であるとともに，競技スポーツの現役プレーヤーである。現在の競技スポーツは，例えばオリンピック種目においては乗馬以外がすべて男女にわかれていることからもわかるように，本質主義的なものの考え方が主流であり，Xはその影響を受けている。一方，筆者は人権教育を長く担当するとともに，大学院でジェンダー研究をおこなっており，フェミニズムの影響を受けている。したがって，例えばすべての子どもを「さん」づけで呼ぶことをはじめとして，ジェンダーにもとづく扱いの差異を可能な限り排除している。しかしながら，筆者も教員になった当初は，女の生徒を「さん」で，男の生徒を「くん」で呼んでいた。それは，木村が言う「ジェンダーを再生産する担い手」としての学校による被教育経験の中で得た本質主義的なものの考え方の影響を受けていたからである。

以上のように，ジェンダーにかかわる信念やそれにもとづく行為は，個々の教員の被教育経験や教員としての経験，あるいは職務上の立場や受けてきた研修の内容などでまったく異なることが多くある。しかしながら，筆者の事例からもわかるように，それは固定的なものではなく，その後のさまざまな経験の中で変化していくものでもある。

Ⅴ．結論と課題

以上，それぞれの学校段階に即して，日常的な授業と学級経営および非日常的な行事において，教員（たち）の信念がどのような背景を伴いながら表出されているのかを描いた。そして，これら信念が教員－生徒間，あるいは教員間の状況認識，さらに意思決定といかに接続しており，そこに葛藤，せめぎ合いあるいは勘違いといった当事者間のポリティックスを見られることを明らかにできただろう。

今後は，信念が情動とも関連しうる点で，感情労働としての教育労働をより捉えられるだろうこと，また，意思決定が短時間で求められる場合が多いことから，そこで教員は情報をいかに取捨選択しているか，すなわち状況認識から教育行為に至る過程について、より説明することを課題にしたい。

文献

小川良介「目標に向かって高めあう学級づくり－『合唱祭プロジェクト』への取り組みを通して－」群馬県教育委員会，平成15年度特別研修員研究論文，213集，pp.1-9

木村涼子『学校文化とジェンダー』勁草書房，1999年

榊原禎宏「叱るときこそ丁寧に―教師の子ども呼称における賭け―」『教育実践研究紀要』第12号，2012年，pp.125-129

榊原禎宏「人事行政と教職員管理」堀内孜編『現代公教育経営学』学術図書出版，2002年，pp.127-146

寺町晋哉「『ジェンダー教育実践』が生み出す葛藤と変容－教師へのインタビュー調査から－」『教育学研究』第81巻第3号，2014年，pp.14-25

土肥いつき「トランスジェンダー生徒の学校経験」『教育社会学研究』第97集，2015年，pp.47-66

注

ⅰ　最近の事例では，千葉県内の公立中学校に勤務する27歳の男性教諭が，「生徒から相談を受けているうちに，好意を持ってしまった」と，１人の女子生徒に校内で繰り返しキスをしたり抱きしめたりしたことから，公務員の信用失墜行為と懲戒免職処分となった（NHKニュース，2016年10月19日）。

ⅱ　京都市では，「児童生徒が生き生きとした学校生活を送るためには，不登校やいじめ，授業不成立の未然防止や，その兆候の早期発見・早期対応が不可欠である。」という目的で，年２回，児童生徒の普段の言動や様子の観察に加え，より客観的な情報を得るための質問紙調査である「クラスマネジメントアンケート」を行っている。

ⅲ　平成29年度群馬県公立高等学校生徒募集定員
http://www.pref.gunma.jp/03/x2800207.html（2016年11月8日取得）

付記　本報告は榊原が構想，森脇，西村，土肥が調査，考察して，四人で議論を重ねた。執筆分担は次の通りである。Ⅰ，Ⅴ：榊原，Ⅱ：森脇，Ⅲ：西村，Ⅳ：土肥。