教師の話す奇妙なことば
－学校における「普通」の特殊性－

榊原　禎宏・森脇　正博・西村　府子・土肥　いつき

Strange Words Spoken by Teachers
-The Peculiarity of "Normal" in Schools-

Yoshihiro SAKAKIBARA, Masahiro MORIWAKI, Motoko NISHIMURA, Ituki DOHI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第５号（2023年１月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5（January 2023）

教師の話す奇妙なことば

－学校における「普通」の特殊性－

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）（京都市立洛友中学校）（京都府立城陽高校）

Strange Words Spoken by Teachers

－The Peculiarity of "Normal" in Schools－

Yoshihiro SAKAKIBARA･Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2022 年 8 月 31 日受理

抄録：学校では、明確に存在する教育－学習関係のダイナミクスが捨象され、これが教育－被教育関係と整合的なものに読み替えられることによって、対話（ダイアローグ）ではない独白（モノローグ）の言説が成立している。学校で教育しようとする者は、双方向の関係を通じた学習や変容が見られることを経験しているにもかかわらず、これを看過して表象にもとづく信念としてのヒューリスティックな非科学的で非論理的、あるいは精神論的な奇妙なことばを登場させるのである。その一方、教員と生徒、生徒たちの間の対話的な関係においては、教育に関わる目標は明瞭な意味をほとんど持ち得ず、可変的さらには創発的であり制度として確定されえない。学級目標が学校教育目標と齟齬を生じるのはこのためだが、このずれは現在、学校教育論で正統とされがちなモノローグの立場から見れば奇妙であると同時に、異端とされるダイアローグの立場から見ても奇妙という、合わせ鏡の構図をなしている。

キーワード：教育労働、アルゴリズムとヒューリスティック、モノローグとダイアローグ、表象、信念、ことば

Ⅰ．生成される教師のことば

それぞれの業態において遣われることばの多くは、働き手の存在以前に定められており、働き手が生み出すことばは限られる。職務記述書や作業マニュアルは、業務を担う誰もが了解すべきルールを示した「辞書」であり、これらを習得し駆使できることが、そこで働く者にとって第一の仕事となる。なぜなら、業務に不可欠な「ひと・もの・かね」ほか資源の調達、道具や装置の稼働と維持、収穫や加工などの製造、商品の完成と納品、廃棄や回収といった経営管理の一連の過程は客観的な事実として存在し、これらを説明することばが組織内およびステークホルダーの間で共有されなければ、業態は維持、継続できないからだ。そこでは、心に浮かぶ表象よりも実在する事物が圧倒し、信念の生じる余地は乏しい。この点で多くの業態は、業務の目標達成に向けたアルゴリズムに則した労働と言える。そして、手順や規格にもとづくアルゴリズムは、モノローグ（独白）でもある。

これに対して、第三次産業に分類される非物質生産労働、つまり対人サービス労働にあっては、客観的に語りにくい業務が観察される。そこでは、顧客やサービスの受け手の心理的な欲求さらには満足に適うこともミッションとされるため、曖昧で主観的かつ関係論的な要素が入り込まざるを得ない。ここに、働き手の持論／自論[1]が台頭する。そして、対人サービス労働の中でも、教育労働が行われる学校、とくに普通教育を扱う学校は何を生産しようとするのかが明らかでなく、そのための資源とその種類、作業の工程と結果も不透明なことが多い。そもそも、学校にとって児童や生徒は業務上の不可欠な存在だが、かれらは顧客なのか商品なのか、学校にとって子どもはどのような利害関係者なのかですら、説明は決して容易でない。

つまり、校舎や教室、教科書やテスト、教材教具など、業務の入力段階に関わる事物は用意されうるものの、それらを用いる過程では、対象とされる児童生徒の様子をいかに捉え、どのような判断を行い、行動するのか、

[1] 持論が造語である自論とも表記されるのは、それが主観的でもあることを承認するがゆえと捉えられる。

そして、何がどうなれば業務を終えたことになるかが定式化されず、刻々と変化する状況に対して子どもあるいは子どもたちとのやりとりを含め、短い時間での意思決定を通じて行為を選択しなければならない。これら一連の行為の妥当性は、経験則あるいは「カンやコツ」などの曖昧なもの、つまり、手順を踏んで解にたどりつくアルゴリズムとは対比的な、発見的手法であるヒューリスティックに依拠せざるを得ないのである。

かくも教育労働のマニュアル化、客観的な文書化は難しい。学校そして教師に独自のことばが生まれるのは、このためである。換言しよう。優れて価値的な内容を扱い、また新たな価値の創造が求められる教育労働は、働き手の表象を促す。教師はどのような業務に携わっているのか、それはいかに測定され、その進捗や課題は何かといった多くの事項が、不明確かつ不安定な状況にある。そこに見られるのはモノローグではなくダイアローグ（対話）であり、これをアルゴリズムに即して述べることは困難である。

他方、ヒューリスティックに依拠すれば教育労働を語ることができるといえば、これも事実に即さない。なぜなら、労働の対象である子どもの主体性が前提にされた、即興的で再現性の乏しい対応が不可避な学校での業務は、教育側だけで記述されえないからである。しかしながら、それでは学校の正統性や公共性が担保できないために、教育労働の実際とは異なることばが必要になる。そこに登場するのが教育を通じて学習者が育つという、現実的にも論理的にも精度の低い「物語」[2]である。

例えば、「めざす子ども像」は、ダイアローグを通じて生成される人間の経験や成長をつづめて、いわば近道としてモノローグで語られることになる。これら一方的なことばが反復されることで、信念は強化され、さらにキーワードや常識として記号化すらされる。くわえて、教師の持論には、かれらの経験と願望が入り交じっている。教育審議会等を経る政策的用語ほどの高い説明責任が求められないからこそ、「何となく」価値化され、正統化される。「子どもへの思いと願い」が尊いゆえに、その語りが疑われ、吟味されることが少ない。

ここに至って、信念はあたかも現実化されるべきものと位置づけられ、現実と信念が乖離していることは現実に問題があると描かれる。表象が優位するあまりに、信念と現実に関わる認識の倒錯が生じるのである。こうして、「～しなければならない」論、当為論が浮上する。その基調は、学習指導要領やこれに由来する一連の用語にも明らかだろう。時代の「要請」や「必要」という客観的な立ち位置を称する立場から語られる学校の課題は、モノローグでしか存立しえない。なぜなら、これらは学校以前の政治の領域で回収されているからだ。

そして、この方向を確かなものとする論理や方法が明らかでないにもかかわらず、当為論として語られる流行り言葉が無前提の命題として現れ、種々の教育実践はこの文脈に位置づけられる。謳われる理念は実現されるべきであり、その妥当性の分析、議論は想定されていない。皮肉なことに「主体的・対話的で深い学び」は、対話を通じてではなく独白で語られることになる。ましてや、児童生徒の「関心」や「意欲」など当人に委ねられる主観的領域が教育目標に焦点化される昨今、この近道をとる傾向はより強まる。見えない子どもの内的状況をみとるには、教育側の立てた命題に依拠するしかないからだ。その一例は、「授業において～の工夫をすれば、～の子どもの力がつくだろう」と述べる「仮説－検証」型の校内研究に見出せる。もっぱら教師を主体に語られるこの形式は、子どもによっても授業が左右される事実を見て見ぬふりすることで成立するモノローグである。

こうしてモノローグの形式が濫用される一方、学校での授業や学級での実際は、「教えられる」ことを「学ぶ」と位置づけられる児童生徒による、受容と再構成、あるいは葛藤と反発、妥協と諦念といった過程を経ており、教員と児童生徒あるいは児童生徒間のダイアローグは不可避である。かくも、双方向である教育－学習関係を一方向の教育－被教育関係と措定するのは、まったく現実的ではない。にもかかわらず、このことを取り上げると、教育という業務の結果は、最終的には学習側に委ねられざるを得ない「アテのない」ものだということが赤裸々になってしまう。それでは、学校の存立根拠を危うくするために、言語的な危機管理が必要とされるのである。

本報告では、学校におけることばの形式に関する以上の理解から、学校でどのように教師のことばがいかなる表象から生じ、信念として発露され、さらに記号化されているか、また、それが通用しない世界も実は学校に厳然と存在することを記述する。もって、教師が奇妙なことばを生成する主体である一方、それに縛られるがゆえに現実との不整合に葛藤させられる客体でもあること、そして、この不整合にもやりがいや喜びを感じる存在であることを説明しようとするものである。

---

[2] 杉尾は、これを指して「理念的、ユートピア的価値」と述べる。杉尾編(1988)、p. 51

Ⅱ．客観的な説明が難しい教師のことば

1．科学的・実証的ではない教師のことば

学校特有の慣習や光景というものがある。例えば、朝・終礼時における学級担任との一斉挨拶、授業の開始・終了を告げる当番による号令などである。また、教室の壁面に目を移せば、学習時の望ましい姿勢や正しい掃除の仕方といった学校生活上の決まりごとなどが掲示されている。これらは学校文化とも称される学校独自のものでもあり、「不易と流行」という言い方に倣えば、伝統という名の下の前例踏襲、つまり不易と見なされているものだろう。だが、社会の変化に伴い学校も変化していくことが望まれる昨今、これらは時代を超えて変わらない価値のあるものだと言い切る根拠を、はたして有しているのだろうか。

そこでまず、少なくない小・中学校で実践されている無言清掃を取り上げよう。無言清掃とは、掃除時間中はお喋りをせず黙々と活動することを求める取り組みであり、学習指導要領において必ず行うべきものという位置づけではない[3]にもかかわらず、多くの教員は重要な教育活動のひとつに捉えている。そのため、事あるごとに学校で掃除することの意義を聞かせたり、子どもたちに模範を示すべく、掃除の仕方に特化した校内研修なども計画する。なかには、小学校と中学校の連携の取り組みの一環として掃除体験会を設定し、時間になると指定の体操服に全員着替えさせ、掃除を行わせる徹底ぶりを見せる学校すらある。

また、このような学校では、業者委託も可能な清掃活動を「気づく力、感謝する心を身につける」、「環境を良くして、心を洗い、磨く」といった具合に、「清掃は心を磨く」という精神論的な語りをもって教育活動として扱う。そこでは、「真剣に清掃に取り組むことで、子どもたちに達成感や自己肯定感が育ち、集中力も高まり、落ち着いた学校生活を送れるようになる」といった、「掃除をしっかりすれば、〜な態度の子どもたちになるはず」と、教員の願望とでもいうべき根拠の乏しい信念が支えとなっている。かつての同僚が、清掃活動を学級経営の中心に据えていたが、トイレ掃除を嫌がる子どもにはある楽曲のワンフレーズ[4]を用い、女神様のいる場所だからしっかり取り組むべきと説いていた。根拠の不確かな精神論的なことばを、教師が濫用する例と言えるだろう。

教師が奇妙な論理で構成されたことばを遣いがちなことを、さらに説明しよう。例えば、登校時の校門付近で行われる教員や児童会活動の一環としての挨拶運動である。この取り組みに対して、挨拶は「お互いの心を通わせる潤滑油」、「全世界に通用するコミュニケーションツール」と、教師は児童生徒に必要性や重要性を語る。ところが、一方的で機械的な挨拶に教師が求めるほどの効果を期待できるだろうか。実際には、多様性が尊重され心理的融和が築けている間柄であるほど、「おはようございます」といった丁寧な受け答えにはならず、どちらからともなく、「おはよ〜」、「今日も元気？」と自然発生的なやり取りになることは想像に難くない。設定された挨拶「運動」という人工的なものに、協調性や信頼関係が伴うのが自然と見るのは、およそ科学的な態度ではないだろう。

あるいは、上靴やトイレのスリッパ等はきれいに並べるべきという呼びかけである。靴が床に散乱し足の踏み場もない状況ならばまだしも、下駄箱に収まっているにもかかわらず、「靴の乱れは心の乱れに繋がる」と力説し、並び直しを求めがちである。この行為に対する教師の思考過程が分かる、ある中学校の学年通信[5]を示そう。そこでは、標題に「学級・学年の心をそろえるために、履き物を揃えよう」という文言を充て、「脚下照顧」という曹洞宗の開祖である道元禅師の言葉を引用し、書き綴られている。内容をつづめると、環境は、それぞれの心

3　小学校学習指導要領には、特別活動のなかの学級活動として、「清掃などの当番活動や係活動等の自己の役割を自覚して協働することの意義を理解し、社会の一員として役割を果たすために必要となることについて主体的に考えて行動すること」（p. 184）とはあるが、これはあくまでも当番活動の一部という位置づけである。また、中学校の学習指導要領に、この記述は見られない。

4　植村花菜・山田ひろし作詞、植村花菜作曲「トイレの神様」の歌詞に、「♪トイレ掃除だけ苦手な私に、おばあちゃんがこう言った。トイレには それはそれはキレイな女神様がいるんやで、だから毎日 キレイにしたら 女神様みたいにべっぴんさんになれるんやで」というフレーズがある。この教師は、歌詞の一部分を援用し、「トイレには女神様がいる。だから、神様がいるところは綺麗にしなければいけない」という論理により、指導していた。

5　愛知県知多市立東邦中学校　http://tobujhs.com/wp-content/uploads/2013/06/fda2cdffc1500426872d5e4988b8fea5.pdf（2022 年 8 月 19 日最終確認）

を映し出し、自分の足元をしっかりと見つめることで、行動に責任が生まれる。そして、思いやりを持って接することで自身の成長に繋がる。だからみんなで履き物を揃えようという教え、「自分の足下を顧みて照らす。私の身、私の心を、私自身で振り返り、私自身でよく点検し、物事を行いなさいという意味」[6]である。にもかかわらず、教師は、僧侶たちが功徳を積むために行う修行過程での仏教用語の一部分を借用し、あたかも科学的根拠にもとづくかのように児童生徒に説諭しがちだ。

これらの他にも、「確かな学力をつけるために、姿勢を正して授業を受けなさい」、「宿題を忘れないためにも、整理整頓をしなさい」など、教員の放言とも言うべきことばは枚挙に暇がない。というのも、子どもたちの「学力」と「授業中の姿勢」、「宿題忘れの多さ」と「整理整頓の有無」に、際だった相関は確認できないからである。これらの語りは、あくまでも教師の持論、自身の教職生活の中でそういう場面もあったという経験に過ぎない。

このように、教師は科学的でなく実証も困難な、根拠が曖昧なことばを紋切り型のモノローグとして語り、自らの価値観や信念を押し付けがちである。かくも、教師のことばは、再現性のあるできごとかのごとく表象され、語られ、さらにはパターン化された記号にまで至ることを指摘できる。

2. 主観的かつ当為論に陥りがちな教師のことば

一般に、コミュニケーションが円滑に行われ、当事者の信頼関係を高めるためには、それぞれの価値観を確かめるとともに、納得するように議論したのちに合意形成を図ることが望まれる。しかしながら、学校における教師と児童生徒の間では、子どもが年齢的に幼い相手だからか、必ずしもこれらの手続きが踏まれず、かつそのことに対する了解も得られないままに、教師側の価値観が席巻する状況にある。これらの点を、以下の具体に見てみよう。

一つ目は、「人を無視してはいけません」、「学校には必要のないものを持ってきません」、「〇〇さんがルールを守らなかったから連帯責任で△△しなさい」といった「定言命法に類することば」である。これらのことばは、様々な解釈が可能であり、一概にそのように言い切れない場面があることを容易に想像できる。

例えば、公共交通機関やエレベータ内で見知らぬ人と視線が合ってしまう場面を想像すればよい。そんな場合、いたずらに視線を交差させるのではなく、さっと視線を逸らして無関心を装うのが自然だろう。学校生活に引きつければ、友だちが教師から指導を受けているところに遭遇した場合、「なぜ、叱られているの」とたずねるのではなく、見て見ぬふりをすることが友人としての良き振る舞い、「礼儀正しい無視」なのである。

また、学校に必要か否かの分類も、可愛らしい鉛筆や香り付きの消しゴム、バレンタインデーのチョコレートなど、教師側は不必要または不都合と判じるものかもしれないが、子どもたち側にとっては必要なものでもある。あるいは、ひとりの児童が約束を破った場合、当の本人が指導されるのであれば、やむなしと受け止めもできるが、とくに義務教育段階の子どもたちにおいては、志を同じく学校生活を送っているわけではない。それを連帯責任として扱うのは、教師の考えが絶対的な正義であると正統化し、権威を振りかざしているに過ぎないだろう。

二つ目には、「教師は、生徒に、当たり前のことが当たり前にできる行動力を身につけさせる」、「子どもの自尊感情、あるいは自己肯定感を高めるためには、良さを積極的に見いだし褒めることが必要である」といった言説にみられる「決めつけことば」である。これらのことばは、「子どもは、〜であるべき」、「〜のためには〜するべき」といった、教師側の対話なき独白である。

その現れとして、体育の授業や講堂に集合した際、いわゆる体育座りをして話を聞くべきという主張に対し、教師がどのような根拠を持ち合わせているかに注目すればよい。そこでは、児童生徒の意識が教師側に向けられているならば座り方は特に問題とならないのではないか、身体への負担を考えると違う座り方の方がいいのではないか、といった問い直し[7]の声を、聞くことはほとんどない。あるのは、「以前からそのようにしてきたから、

6　例えば、曹洞宗　圓通閣　澤龍山　少林寺（岡山県津山市）の住職は、「私の身、私の心を、私自身で振り返り、私自身でよく点検し、物事を行え」という脚下照顧の真意を述べた上で、それから転じたものとして、長野県円福寺住職　藤本幸邦氏の「はきものをそろえる」という詩を紹介しているにすぎない。
https://www.shorinzenji.com/%E4%BD%8F%E8%81%B7%E3%81%AE%E8%A9%B1/%E8%84%9A%E4%B8%8B%E7%85%A7%E9%A1%A7/（2022 年 8 月 31 日最終確認）

7　例えば、山口県下関市立豊北中学校では、無理な姿勢を長時間続けることは生徒の健康に関わるという判断から、体育座りを止めたという事例は注目に値する。（毎日新聞、2021 年 9 月 25 日夕刊）

当然～させるべき」といった、当為論に陥った疑うことのない声である。また、「褒めることで、子どもたちは喜び、伸びる」ということばに関しても、子どもたちが「そんなことで褒めんといて。恥ずかしいわ」とか、「こんなことで褒められたら、友だちから変な目で見られるから嫌や」といったマイナスの感情を抱く[8]かもしれないことは想定されていない。つまり、教える側は学び手の声を反映させようとせず、前例に倣ったハッピーエンドを迎える物語を、一方的に発信している状態なのである。

なお、「当たり前のことが当たり前にできる行動力を身に付けさせる」という表現は、「規則は規則だから守りなさい」、「やるときはやりなさい」と同じく、同義反復している。そのため、論理的には堂々巡りに留まり、問題の解決にはつながらない。にもかかわらず、教師がこれらのことばを遣うのは、対象が子どもであるがゆえの安直さの発露なのか、それとも同義反復に留まることに気づいていないのか、ここで判じることはできないが、学校的な物言いとして注目に値するだろう。

三つ目は、「建前と本音が共存することば」や「二律背反することば」を遣いがちなことだ。まず、「建前と本音」は、小学校の給食時によく聞かれる「無言給食」、「もぐもぐタイム」の取り組みに確認できる。これは現下のコロナウイルス禍における飛沫感染の予防対策ではない。給食を作ってくださる方々に感謝して残さずに食べようという食育の一環としての語りが建前に掲げられる一方、本音、つまり実のところは異なる。それは、子どもたちが話をしながら食事をすると、それに夢中となり、予定している時間内にはなかなか食べ終わらないため、残さず早く食べさせるためなのである。教師は、否定しづらい内容を建前に掲げつつ、その裏で、違う意図を携えて子どもたちに接しているのだ。教師は場面に応じて、これらのことばを巧みに使い分けている。

また「二律背反することば」に関しては、例えばテストなどでケアレスミスが続く子どもが二人いる場面を想起すればよい。児童 A に対しては、「二度あることは三度あるというでしょ。見直しを疎かにするから同じことを繰り返すんですよ」と強い口調で指導する。だが、児童 B には、「頑張って見直していたけれど惜しかったね。三度目の正直。次こそは満点を取れるよ」と激励するのだ。なぜなら、教師の行動は自身の信念にもとづいて、その場の状況やそれぞれの子どもの性格等を踏まえて行われる感情労働(emotional labor)の側面が強い[9]からである。そのため、子どもたちからすれば、「先生。前は○○っていっていたのに、今回は△△。どっちが正しいの」という疑問を抱くこともあるだろう。しかしながら、初めから「一石二鳥／二兎を追うものは一兎をも得ず」、「嘘つきは泥棒の始まり／嘘も方便」といった、二律背反することを認識しつつ指導している教師は、そんなことにお構いなしとなる。指導はケースバイケースなのだから。

このように、教員と児童生徒は対話を通じた双方向の関係というよりはむしろ、一方通行の教育－被教育の関係にある。そこで教師の遣うことばは、主観的かつ当為論に陥りやすく、かつ正統化されている。児童生徒はこれら命題の客体にならざるを得ず、主体として意見し、教師と対峙する関係へと変更を求める可能性は低いのである。

Ⅲ．たかが学級目標、されど学級目標

教育の現場では、一時的に流行る言葉がある。京都市では、SDGs を踏まえて、「誰一人取り残さない」というフレーズが、ここ数年声高に叫ばれている。京都市教育委員会にはそもそも、人権教育を「学校指導の重点」の底辺に据えて教育活動を展開してきた歴史があるので、その古くから教育の根幹を支える精神と、SDGs が謳う「誰一人取り残さない」という意味合いが合致するので、このフレーズがもてはやされるのだろう。

この「重点」が、京都市の各小中学校の学校教育目標の基盤となっていて、その方針に倣って各校が学校教育目標を設定しているならば、京都市の子どもたちはどれほど人権意識の高い人として成長していくだろうか。

学校教育目標は、どこの学校でも設定される。ただ、今ここに、自分自身が勤務している学校の教育目標を諳んじて言えない自分がいる。以前勤務していた学校でも、そういったことが教員の中で、話題になったことがあ

8　白松は、自尊感情や自己肯定感を高めるために、ほめることが大事という一般的な言説について、無批判のまま指導方法として取り入れることは、偏った裏付けのない指導につながる危険を孕むと指摘している。白松（2017）、p.50

9　学校における教育実践の多くが感情労働であることを確かめたものとして、榊原（2009）が挙げられる。

る。年度当初に、市教委に提出する文書を作成するにあたり、自校の教育目標を確認したりはするが、その時だけと言ってもいいくらい、後々顧みることはない。

そんなにも軽んじられた学校教育目標は、年度当初の学年目標決定の時ですら、一瞥もされないことが多い。そうなると、学級目標に反映される訳もない。担任たちは、自分の受け持ちクラスの生徒の様子から、親しみやすいキャッチコピー的な学級目標を想定する。

①手のひらサイズだ３年５組だっ！だっだっ!!
②２く min（にくみん）
③猪凸猛進（ちょとつもうしん）
④SMILE and LOVE and PEACE　～さあ、みんなで九九（くく）っと笑おう!!
⑤未来に向けて明るく元気に伸びだそう！～心は Dande Lion♡～

これらは、私がかつて担任したクラスで考えた学級目標である。この中には、もちろん最初の学級開きで担任としての所信表明をし、私自身の熱い、熱苦しい思いを受けて生徒たちが練り上げてくれたものもあるが、中には当時流行っていたゲームのタイトルや商品の CM コピーをもじったものや、その年の干支にちなんで考えたもの等、まったく担任の意向を無視して考えられたものもある。

①は、中学３年生を担任した 1998 年当初流行していた小型のビデオカメラの CM コピーをもじったものである。担任が小柄なので、そんな担任の掌に皆が入ってしまうくらい団結力のあるクラスになっていきましょう、という心意気が盛り込まれたものである。

②も、当時流行していた家庭用ゲームソフトのキャラクターの名前をもじったものである。しかし、このネーミングについては、特にこれと言った思い入れもなく、ただの語呂合わせと響きの良さで学級目標に決まった。

③の場合はもっとひどいことに、その年度の干支が亥年であったことで、こうなったという目標である。担任が、「何か意味を込めてよ！」と注文を付けたところ、中３なのでいろんなことに勢いつけていきましょう、というようなもっともらしい理由をつけ、「凸」にはみんなのとんがった個性が表れているとか、更にもっともらしいこじつけをされた。

④も、やはり中３を担任した時の学級目標である。クラスで、「これは」といったフレーズを募集して、皆が納得のいくものを合体させ、目標にしたものである。担任がこだわりを持つ自分たちのクラスらしさという点は、最後の「九九っと笑おう」の部分に表現されている。小中一貫校のグレードの呼称として、最高学年は９年生と数えられる。この時担任していたクラスは、９年９組だった。それで最後の部分が付け足されたのである。でも、このクラスも皆とても仲が良くて、笑いの絶えない日常を過ごすことができた。

⑤は、これまでの例とは少し趣を異にする。むしろ、学級目標としては成功例ではないかと感じる。これは、中１を担任した時の学級目標である。どんなふうに一年間を過ごしたいかを考えて、クラスで意見をまとめた。最後の「心は Dande Lion♡」については、私がこのクラス用に書き始めた学級通信の名前から転用された。

その年の学級通信の名前を、私は「Dande Lion」と付けていた。それは、その当時の勤務校の学校長が、「風に立つライオン」という道徳教材が大好きで、生徒の自己有用感を高めるために、「ライオンハート」という、やさしさ探しをして、学校だよりに掲載する等の取組をされていたことに依拠している。私自身は、1 年生は「Dande Lion」、２年生は「ライオン・キング」、３年生は「獅子奮迅」というように、「ライオン」を自分自身の意味づけの中で、グレードアップしていこうと考えていた。だから、学級目標のサブタイトルに、自身の思いを汲んで学級通信の名前が盛り込まれたことは、とても嬉しかった。

dandelion はタンポポの英語名で dande は歯を意味しているので、直訳すると、「ライオンの歯」となる。タンポポの葉のギザギザとした形状が、ライオンの歯を連想させるということでついた名前だそうだ。私自身は、か弱げな野辺の花が地に根を張って、冬（すなわち試練）を乗り越え、たくましく素敵に成長していく姿に、生徒の様子をなぞらえてタイトルにした。タンポポの小さな綿毛のようであっても、地に根を張る姿を、中１の生徒たちにイメージしたからである。だから、学級目標にも「Dande Lion」とあり、そんな思いを生徒が汲んでくれたような気がして、嬉しかったのである。

ただし、私の「三か年計画」は学校長の耳に入れる前に潰えてしまい、２年生を担任する年度を迎える直前に「え？まだ担任するつもり？若い先生に譲ってやってよ」と言われ、「３年間担任して、絶対いい学年にする！」

と思っていた私の思惑は、「担任」という立場では無理になった。「一年計画」で終わってしまったが、実はこの⑤の学級目標こそが、学校教育目標に適った学級目標なのではないかと自負している。

この時の学校教育目標は、「将来の夢を実現するために、自らを磨き続けられる人間の育成」 であった。学級目標にある「明るく未来に伸びだそう！」の部分は偶然ではあるが、学校目標を踏襲するようなイメージで出来上がっている。ただ、この時に学年目標はなかった。このあたりには、同じ「目標」と言っても、学校・学年・学級それぞれに齟齬があり、よく言う「チーム学校」といった感覚からはほど遠い。

また、「Dande Lion」では学校長の「ライオンハート」の向こうを張って、「だんでらいおんはーと」というコーナーを紙面に盛り込んだりしていた。生徒の自己有用感を高める取組を、担任として学級通信はもちろん、自身の想像・創造の赴くままに実践しようと試みた。自身の中では、学校長の教育理念に共鳴して、日々の実践の中で取り込もうと活動をしたと考えている。

このように、学校教育目標に呼応するように学級目標を設定できたという例はごく稀な気もするが、なんやかんや自身が思い出深かったり、気に入っていたり、いろいろな思い入れがあるからこそ、そんなに一生懸命思い出そうとしなくても、ここに示せるのであろう。

これらを振り返ってみた時に、⑤の例はともかくとして、勤務していた学校の教育目標が反映されているものなど、ほぼなかったと言えなくもない。それどころか、当時の世相を思い出すことはできても、学年目標も何だったのか、その時の校長先生の名前や顔すら忘却の彼方に行ってしまっている。

学級目標を、出来上がった経緯も含めて自分自身がすんなり思い出せるのは、生徒たちが学級に寄せる期待や一年間をどう過ごすのかといった希望も含めて、担任が確実に「生徒が主役」といった思いを持って、生徒との協働作業で作り上げたからこそではないだろうか。けれども、学校教育目標ともなると、「生徒が主役」という様子はあまり見受けられないものが多く、生徒をどう育てるかといった文脈のほうが濃厚になってしまっているものが多いのではなかろうか。

学校教育目標の下に活動する「主役」は、そもそも生徒であるはずである。そして、その目標に掲げられる姿に、子どもたちを導き近づけていくのが、教員の仕事である。けれども多くの学校で掲げられている学校教育目標は、教員目線で子どもたちをこんなふうに育てたいといった、教員主導で設定されているものが目立つ。それでは、学校生活のすべての場で「主役」となっていくべき子どもの活動は阻害されることにつながりはしないのか。そんな学校教育目標であれば、その存在は軽んじられ、果ては忘れ去られていっても仕方がない。

それに比して学級目標は、生徒たちが、学級担任の人となりをある程度知ってか知らずか、担任好みのフレーズを上手に考えてくれる。学級担任の口癖をどこかに反映させてみたり、担任の風貌を何となく文字化してみたりと、とても素敵な言葉の魔術師となってくれる。巧みな語呂合わせや言葉のチョイスで、担任教師好みの学級目標を練り上げてくれるのである。

このように担任が「いいね」と独りごちる学級目標が出来上がるには、その学級に向けて最初に話す所信表明が、実はとても重要になってくると言える。どんなクラスにしたいかという所信表明では、もちろん自分自身が30〜40 名の子どもと一年を過ごすに当たって、子どもたちの顔を思い浮かべながら、また一年後を見据えながら内容を考える。これが 3 年生の担任時は、かれらが社会に巣立つことも想像しながら内容を構想する。

生徒たちと学級担任の出会いには、「運命の赤い糸」ではないが、不思議な縁を感じるような出会いがあったりもする。③の学級目標のクラスを担任することになった 4 月の始業式、私は正直なところなかなか沈鬱な気持ちで学級開きを行った。 1 年生から持ち上がった学年ではあったが、並外れたやんちゃな子どもが多い学年で、私は 4 月当初、「何とか一年間、平穏無事に終わりますように」というような思いしか持てずに、そのクラスを担任することになった。最初の所信表明も、残念ながら特段の思い入れも込めずに話していたのではなかっただろうかと、今さらながら思い返せる。けれども生徒たちも、そんな担任の腹の底を知ってか知らずか、学級目標を考える時にテキトー感溢れるフレーズでその場をやり過ごそうとしていた。

私の頭の中には、「このやんちゃどもにスキを見せたら、絶対に付け込まれる」といった思いが常にあった。だから、授業中にクラスの子どもたちが、何か楽しい雰囲気に包まれるような場面があっても、決して笑顔を見せない、という様子で対応していた。そんなある日、やんちゃナンバーワンというようなクラスの生徒が、私に向かってこう言い放った。「ほんま、このおばはんだけは腹立つわ。おれらが何か頑張ってクラスのこと盛り上

げても、ニコリともしよらへん。なんやねん、むかつくねぇ！」私が衝撃を受けたことは、言うまでもない。でも、衝撃を受けた理由は、面前でそんなことを言い放たれたことにではなく、私の腹の内をすっかり見透かされていたということにであった。それは正しく私にとって、目からウロコが落ちるという体験であった。

このクラスを担任するまでの二年間、「油断大敵」という四文字が私の脳裏をよぎることが多かった。決して、悪い意味で子どもたちに裏切られたことはないのだが、油断が子どもたちのいたずら心をくすぐるらしい。雪が趣き深く降った日、朝学活に行こうと教室の扉を開けると、教室内で雪合戦にうち興じる姿に出くわし、ほうきとちりとりを手に怒声を浴びせたことがあった。夏の暑い盛りのクーラー設置が間に合っていない教室に、もうろうとした頭で授業に行った時、何人かが脱走を試みたのか教室にいない。開け放たれた窓から外を見下ろすと、小道をはさんだところにある自動販売機でジュースを買っている生徒たちを発見した。窓から怒鳴って呼び戻すと、校門をくぐるまでにジュースを飲みほしたその生徒たちは、悪びれもせずに「だって、体育の後、のど渇いてしゃーなかってん」と言うのである。そんなやんちゃどもにスキを見せたら、3年生という大切な時期のクラスが滅茶苦茶になる。何とか無事、進路が決定するまでは、平穏無事に毎日を過ごさなければ…、というのは、教師であれば当然の発想である。

けれども、3年生の大切な時期、という考えがそもそも自分の独善であることに、「ほんま、このおばはん」発言に気づかされたのである。3年生という時期は、進路決定もするが、中学校生活最後の学年でもある。当たり前に、楽しい日々を子どもたちは過ごしたいはずである。新年度を迎えてすぐの私は、恐らくそのもう一つ大切なことに目もくれない状態で、学級経営に臨んでいた。子どもたちが、そんな私に「ニコリともしよらへん」と反発するのは当然である。子どもたちときちんと向き合ってこなかった自分の姿が、鋭すぎる子どもの指摘によって露わになった瞬間であった。

そこからの私は、子どもたちの前で急激な変容を遂げたと思う。何事もこの子たちと共に楽しもう、という気概に満ちて毎日を過ごすようになった。そうなると、子どもたちも調子づいて、私に全幅の信頼を寄せるようになる。そんな相乗効果もあってなのか、私自身の最初の思惑とは裏腹に、このクラスの面々とは、笑顔に彩られた毎日を過ごし、共に涙にむせぶ卒業の時を迎えることとなった。今思い返してみても、とんがった個性がうまく融合したすばらしいクラスであった。

「猪凸猛進」と学級目標が決まった時には、「ほんまテキトー」としか思えなかった。が、その目標を決めていった時の経緯こそが、それまでの自分自身の生徒に対する働きかけを映す鏡のようなものだったのだなと感じる。生徒に対する働きかけが「テキトー」だった訳ではないのだが、自分の中での日々「平穏無事に…」といった思惑が、子どもたちに伝播していたのかもしれない。

以上のように学級目標を振り返ってみると、自分自身の頭の中を行きかうことは、生徒たちにこれまでどのように向き合ってきたかという、自身の教師たる立場の根幹のようなものにまで及ぶことがある。「このように育ってくれたら理想的だろう」といった確たる理想の中学生像などある訳もないのに、自分自身の「こんなクラスにしたい」、「こんな子どもたちを育てたい」といった信念が入り混じって、最初にぶつ所信表明を考えるのである。また、学級目標は生徒が主体となって考え、自分たちが「こうなっていきたい」とか、自分たちが主役という目線で出来上がっていく。そう、「こんな子どもたちを育てたい」という教師の信念と、「こうなっていきたい」という生徒たちの思いが共鳴した時に、そのクラスはすばらしい集団に育ってくれる。

ただ、再度これまでの担任クラスでの学級目標を思い返してみた時に、③のようにテキトー感溢れる学級目標であったにもかかわらず、思い出深い良いクラスに育ってくれた例もあれば、⑤のように自身の思い入れを汲んで出来上がった学級目標の下、良いクラスに育ってくれた例もある。何が功を奏したのか全然わからないのだが、ここには「信念」という得体の知れない言葉と、「偶然」という不思議が相まっていることは間違いない。

Ⅳ．おわりにー教室内の相互行為の中で構築されることばー

2007 年の学校教育法改正以降、学校は評価の対象となった。それにともなって、教育目標をたてるだけでなく、その具体化のために学校経営計画をたてることとなった。例えば、京都府立高校の学校経営計画は、3 年程度を目途とした中期目標と、さらにその実現のための単年度の短期目標によって構成される。年度当初に、この

学校経営計画を設定し（P）その計画を実施し（D）、先に述べたように評価（C）をおこなう。この評価は、個々の教員自身が自らを評価するとともに、教科や分掌といったセクション単位の評価がなされる。ここには、高校の場合、マイナスの評価としての転学者・退学者数や、プラスの評価としての進路実績などが加味され、それらは数値化される。この自己評価をもとに、保護者や生徒へのアンケートなどの数値も参考にして、最終的な評価が定まる。年度末に学校経営計画の改善（A）を行い、翌年度のそれが設定される。このようにして、よりよい教育をめざすということが、現在標榜されている。

上記のように、学校経営計画が示しているのは、入力と出力が明確であり、かつ手続き的であるという意味で、学校はアルゴリズム的な性格を強く帯びているということである。

中期目標のさらに元となる、各学校の「教育方針」「教育目標」には、「めざす子ども像」といった「業界用語」が記述されている。この子ども像を個々の児童や生徒にあてはめたとき、なにをもってその「子ども像」に近づき、あるいは達成できたのかは、数値化そもそも測定が不可能である。もちろん、高校では進級ができたかどうか、希望進路が達成できたかは、測定可能である。だからこそ、進級や希望進路を教員と生徒が合意できる具体的な目標を掲げ、その達成を目指すことになる。しかしながら、進級できなかった、希望進路が実現できなかったことが、そのまま子どもの成長を否定するわけではない。また、計測可能な指標であっても、例えば中学校において学年の進級を、あるいは小学校で希望進路の実現を目標に設定するのは、およそ現実的とは言えない。

このように、教員は「子どもの成長」という測定不可能な業務に携わっているのである。また、ある生徒に対する指導が子どもの成長に結びついたという実感があったとしても、他の生徒に対して同じ方法で成長に結びつくとは限らない。そこで、教員は自らの経験則に基づいて子どもたちを指導することになる。学校経営というマスの観点からは学校をアルゴリズムと捉えることができるかもしれないが、教室内の個々の教員は教育をヒューリスティックなものととらえ、自らの信念に基づいたことばを用いているのである。以上のことから、現在の学校は教育を「アルゴリズム」と捉える立場と「ヒューリスティック」と捉える立場がせめぎ合う場所と言えよう。

しかしながら、教育がいかにヒューリスティックなものであるとしても、教員は子どもたちを指導する際、説得力を持ったことばを使う必要がある。そこに関して本論文で明らかにしたのは、そのような説得力を持ったことばは、あたかも正統であるように見えながらも、実は奇妙なことばだということだった。

Ⅱで見た「科学的・実証的ではないことば」は教科教育とは異なり、どちらかというと「しつけ」の部類に入ると言えよう。例えば、辻本は貝原益軒の『三礼口訣』を引き、「『礼』とは人倫関係における、さまざまな状況の中でとるべき一定の秩序だった身体の形式」[10]としている。そして、その方法として「幼い子どもの頃から、日々の日常的実践の場で、身体的に繰り返し教えられ、それへの習熟が要求される」としたうえで「それは現在『しつけ』の語でよばれているものとほとんど変わるところがない」[11]としている。なお、辻本は、近世は子ども主体の「学び」が中心であるのに対し、近代の学校においては教員が主体となった「教え」が中心となると指摘している。つまり、「科学的・実証的ではないことば」は、「身体を用いる」という近世の「学び」のスタイルをとりながらも、近代の学校での「教え」という教員からの一方通行としてのモノローグになる。それゆえに、近世からの歴史に裏づけられた「正統な」ことばにもかかわらず、教室内では奇妙なことばとなる。

図１に示すように、横軸にアルゴリズム的な認識とヒューリスティック的な認識をとってみる。また、縦軸にモノローグとダイアローグを置く。よって、第１象限と第４象限がアルゴリズム的な立場となる。教育をアルゴリズム的ととらえる立場は、マクロレベルでの教育行政やメゾレベルの学校経営が該当し、第１象限に位置する。

この一方、第２象限と第３象限は、教育をヒューリスティック的なものととらえる立場になる。ここには教室での実践の主体が位置づけられる。これは教員を主体に捉える立場であり、第２象限に位置する。

この立場は、アルゴリズム的なことばを排除しながらも、生徒に説得力を持たせるために用いられる正統性をもつことばのありようだった。それは教室内で顧みられはするものの、「奇妙さ」をもつモノローグである。

これに対して、実践を教員と生徒の相互行為と捉えるならば、生じる事象は第３象限に位置する。それは、ダイアローグを通じて生成されることばが、それがたとえ教室外からは奇妙であったとしても、教室内では常に参

[10] 辻本（2011）p. 131
[11] 同上、p. 132

照され続ける。かくして、学級担任と子どもたちの相互行為の中で、教室内は創発的な場となるのである。

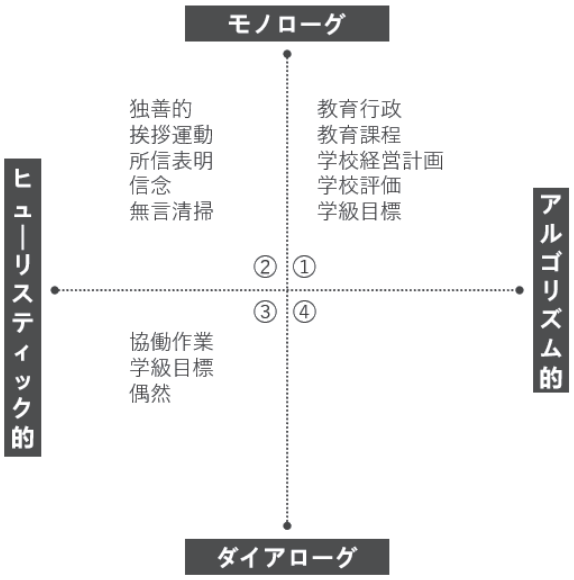

図 1　学校におけるアルゴリズムとヒューリスティック、モノローグとダイアローグの布置

以上の考察から明らかになったのは、次の 3 点である。まず学校は、公的なすなわち正統化されたことばを用いたアルゴリズムの立場と、それとは異なることばを用いたヒューリスティックな立場のせめぎあいの場所である。また、教室内において教員がヒューリスティックに語る際、モノローグとしてのことばとダイアローグとしてのことばが用いられている。そして、ダイアローグなことばによって、教室は教員と生徒、あるいは生徒同士の相互行為を通じた創発的な場になる。

かくも、学校は奇妙なことばに満ちあふれている。説明責任に耐えられる公的なことばは、教室の外では正統と見なされるが、教室の中では現実をあらわすことばには映らない。また、教室内においても、教員からのモノローグなことばは歴史的な正統性を帯びつつも、生徒に「一見もっともらしい」権威と見なされる。

これに対して、教師と生徒とのダイアローグの中で成立したことばは、教室の外からは奇妙なことばとしか捉えられない。しかしながらそれは、かれらの相互行為を通して参照され続け、教室内では有意味なことばとなる。すなわち、年度末には「すばらしいクラス」になるという測定不可能な「奇妙なことば」であっても、教室内においては合意されるのである。

文献

榊原禎宏（2009）「感情のマネジメントとしての教育実践と公教育経営」『教育実践研究紀要』9、171-176
榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき（2017）「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―」京都教育大学附属教育実践総合センター『教育実践研究紀要』17、35-46
白松賢（2017）『学級経営の教科書』東洋館出版社
杉尾宏編（1988）『教師の日常世界－心やさしきストラテジー教師に捧ぐ』北大路書房
辻本雅史（2011）『思想と教育のメディア史　近世日本の知の伝達』ぺりかん社

［附記］本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村、土肥とデータの収集および整理、解釈を繰り返し行った上で、次のように執筆を分担した。Ⅰ：榊原、Ⅱ：森脇、Ⅲ：西村、Ⅳ：土肥。