

教室における児童生徒に対する教員の感情調整方略

－即興としての教育－学習関係－

榊原 禎宏・森脇 正博・西村 府子・土肥 いつき

Teachers' Emotional Regulation Strategies for Students in the Classroom
-Teaching-Learning Relationship as Improvisation-

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6号（2024年1月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.6（January 2024）

教室における児童生徒に対する教員の感情調整方略

—即興としての教育—学習関係—

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)

Teachers' Emotional Regulation Strategies for Students in the Classroom

—Teaching-Learning Relationship as Improvisation—

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2023 年 8 月 31 日受理

抄録: 学校は公共事業であるがゆえに、官僚組織として目標、計画に沿った効果的・効率的な活動を追求する一方、児童生徒という学校経営上の構成員ではないにもかかわらず必要不可欠なメンバーを擁することから、即興的、創発的であることも余儀なくされる。くわえて、児童生徒と教員の関わりは認知的なものに限られず感情的でもあり、かつ、これを重視することが教育的価値や規範にもかかっている。こうした学校を取り巻く環境から、即興の具体は教育内容についてだけでなく、児童生徒と授業者の主体と客体、能動と受動のあり方として問われることになる。本報告は教員の経験を振り返るとともに報道記事を参照することを通じて、教員はどのような感情調整方略を駆使しており、その可能性と限界はどのようなものなのか、そして、規則ではなく方略が個々の教員に求められ、教員がこれに応えようとするのはなぜか、について考察した。

キーワード: 教室、感情、教員、方略、即興

I. 問題—学校教育における即興の意味

学校が公教育の代表的存在として、多くの資源を用いて運営される公共事業体であることは明らかである。このことを、主な経営資源であるひと、もの、かゝるに即して見れば、教員養成—採用—研修さらに処遇ほかの教職員人事、教育課程、教育予算と学校予算に関わる事項に対して、莫大な人員と労力が費やされている。そして、これらの大部分は公費であるからこそ、学校での問題の多くは教育問題として、さらに社会問題として人々の関心を集めるのだろう。

その一方、学校は児童生徒なしに存立しえない組織体でもある。教職員、教育課程、教育予算をいかに確保したとしても、かれらなくして活動が成立しないのである。ところが、児童生徒が学校においてどのような位置を占めるかを確かめれば、その不思議さは明瞭だろう。すなわち、少なくとも義務教育段階の小・中学生は、保護者に対する就学義務を受けて学校に通うことを求められ、特定の学年や学級に配属される。そこに、かれらの希望や意思は基本的に認められず、学校の決めたことに付き従うだけである。そして、ほどなく授業が始まる。教科と教育内容は、学習指導要領に準拠して文部科学省による検定を経た教科書にもとづき、定型発達と見なされる児童生徒の場合、ここから外れることは良しとされない。「落ちこぼれ」も「吹きこぼれ」も生じないように「みんなで一緒に」進むことが望ましいと価値づけられる。そして、これに沿わない場合、「特別支援を要する」と分類されるか、「反学校的な生徒」とラベリングされることになる。このように児童生徒は、教育対象としてまず受動的な立場に位置づけられ、学校の設定する目標やねらいに即して変容することが期待されているのである。

しかしながら、「個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」(教育基本法前文)とあるように、子どもは社会的に設定された価値を重んじ、希求し、尊ぶ主体としても見なされる。つまり、子どもは学校における活動の客体とされる一方、主体でもあるべきとされており、ここに近代の教育思想が主客関係の矛盾を内包している点を見て取れる。言い換えれば、「主体的に取り組ませる」「自己成就感を味わわせる」といった、論理的には整合しない表現が、教育の世界では自明のものとして常用されており、予定した方向に沿う結果を導いた場合、教育関係者は「教育の成功」と客体のまなざしを児童生徒に注ぐとともに、「学習の促進」が図られたとかれらを主体としても評価するという、迷い少なく両義的な態度を取ることがで

きる。

かくして、論理的には相容れないが、教育と学習が整合すべきという観念が支配的な学校では、理念としての計画に対して、現実としての即興という構図が成立する。制度としては、教育目標を具現化するべく授業やさまざまな指導が構想されるものの、その実際は、授業者が進めようとする方向をたどらない児童生徒との調整、交渉、妥協といった対応や、かれらとの衝突、圧倒、決裂といった危機的な状況が頻繁に生じるのである。そこでは、教育しようとする側の臨機応変さ、柔軟さ、機転を利かせるといった、曖昧な言葉が現実味を帯びることになる。たとえば、PDCA サイクル論が述べるような、計画にもとづく実施といった業務モデルとは異なる世界が出現する。「授業はライブだ」といった表現が、最前線にいる教員に得心されるのは、このためだろう。

さて、ここで捉えるべき即興は、たとえば音楽の世界で語られる意味と同じだろうか。「すでに完成された、あるいは完全に記譜された楽曲を楽譜どおりに演奏するのではなく、演奏者自らが音楽創造とその現前化を同時的に行なう演奏形態。即興は音楽演奏自体の非記録性、瞬間性と合致した創造行為で、楽譜や録音によって記録、保存された音楽とはまったく違うベクトルを向いた音楽のあり方を呈している」¹という説明を引けば、次の点に違いを見出せる。

その一つは、音楽での即興はそもそも頻繁に生じず、起こったとしてもその主導権はあくまでも舞台上の演奏者にあるのに対して、教室では客体とも見なされる児童生徒に多分に預けられることになる。演奏会あるいは観劇において、聴衆や観客が舞台に注目するのは当たり前であり、そちらを向かないことは想定外である。さらに、舞台を妨害しようものなら即刻、連れ出される。これに対して、授業者の教員は、授業を進める主体とされているけれど、そこでは児童生徒が教員に呼応しているかどうかを常に確かめる必要があり、かつ、そうでない場合、注意喚起をしなければならぬと観念されている。生徒たちが自分に注目しない教室に身を置くことは、教員にとって悲劇的だからだ。

もう一つは、舞台では演出のほとんどが予め定められているのが前提であり、その残りにわずかな余地があるのに対して、教室では授業者が教科書や発問などを伴いながらも、その優先順位は絶対的ではなく、まったく臨機応変な点で、即興はそうあること自体がもっとも優位するとも言うべきである。舞台での「場当たり」、すなわち、俳優のほか照明、音響、大道具や小道具などの配置や順番を本番と同じように確認する稽古を踏まえることは大前提とされる。これに対して学校教育の世界では、教室をなごませるために「雑談」を入れる、あるテーマでの話し合いが思いのほか盛り上がったので授業内容を変更する、あるいは、小学校ならば児童の人間関係を重視するばかりに授業を中断して「学級会」に替えるといったことは、十分に可能だ。「場当たり」が舞台の世界では綿密な稽古を指すのとは対照的に、学校でのそれは真逆とすら言えるほどの臨機応変ぶりを意味し、柔軟な対応ができない教員は、「児童生徒の実態に即していない」と批判されかねないほどである。教室での即興は、決して例外的なものではない。

このように同じ言葉を用いながらも、教室では、教員が受け身的でもあること、また優先順位のきわめて高いことがわかる。「教育の担い手」や「教育目標を実現する」と勇ましくも語られる教員像は、教育の文脈では「光」に相当するが、それだけでは語り得ない「陰」の部分、つまり、教員のあり方は児童生徒次第で大きく変わり、教員の臨機応変さは自らの意思に必ずしも発するわけではないことにも、注意を向ける必要がある。

くわえて、看過できないのは学校での即興がすぐれて感情労働としても行われており、教員はアンビバレントな中に置かれていることである。学校での教育－学習のプロセスは、かたや国家を前提にした公共的事業として、平等、公平、冷静に進められるべきとされながら、もう片方で「人間的ふれあい」や「優しさと厳しさ」といった個人や個々のケースに応じた「教育的配慮」も望ましいとされるので、教員の感情は常に引き裂かれる危険に晒されている。このことは、教員の感情表出をばばつもりしていない学習指導案と、褒める、叱る、笑う、ときに怒鳴るといった感情的場面に溢れている実際の授業との対比として示すこともできる。

そこでは、「スマイル0円」といったマニュアルに沿った感情規則に従う労働とは異なり、疑似家族的にすらなりうるような学級経営や日常的な教員－児童生徒の関係が求められる教員は、没人格的とは真逆の、そして既成の感情規則でもなく、自身の立てたルールに従って感情のマネジメントを行わなければならない。しかも、それは能動的とは必ずしも言えず、むしろ児童生徒の言動に影響される受動的でもあるために、自己効力感が下がることはあっても、上向くことを期待するのは難しい。「学級崩壊」事象が、授業が成立しない状況に留まらず、教師が困惑し怒りを覚え、また無力感や悲しみに強く彩られることを想起すれば、教員の労働は感情のマネジメントのあり方として、いっそう説明できるのではないかを試みるべきだろう。

以上の課題設定から本稿は、教室における即興が認知面だけでなく、むしろ感情面でより生じているのではないかと仮説し、そこでの教員の感情調整がいかに行われているのか、教員による回想にもとづきその方略の効用と限界を明らかにしようとするものである。

¹ Artscape アートワード「即興」(<https://artscape.jp/artword/index.php/即興>) 2023年8月31日最終確認。

Ⅱ. 教員が用いる感情調整方略の諸相

1. 感情調整方略が支える教師のアイデンティティ

教員には生涯にわたって、「より良い」授業の創造や円滑な学級経営を行っていくために、最新の専門的な知識や技術などを身につけていくことが求められる。そのため、勤務校や都道府県等の教育センターにおいて、校内研修での授業研究が企画され、自己形成を支える組織的かつ継続的な研修が企画される。

この一方、教員の資質能力については、自身だけでは完結しないという業務上の特性を確認することもできる。というのは、教育一学習活動においては教員のみならず児童生徒による影響を避けられないために、「こういう教師でありたい」という自身の持つ教師像だけでは教室の現実を十分に説明できないからだ。

まず、教室に集う子どもたちは十人十色なため、それぞれの個性に柔軟に対応する能力が教員には求められる。そもそも、児童生徒にとって教室にいることの目的や意味づけが一樣でないことから、教員に求められる「指導力」も異ならざるを得ない。このため、「専門的」な知識や技術を習得しさえすれば、どのような子どもにも対応可能なわけではなく、研修経験の多寡といわゆる実践力が正に相關するとも限らない。つまり、教員の資質能力の向上のためには、児童生徒ほか学校の条件を踏まえた上で、柔軟な対応を行うこと、そして自身の教育観を更新していくことが必要だろう。

このような業務特性を踏まえるならば、教員の感情表出についても、一律の規則（コード）として規定することは難しく、各々の方略、つまり、個々の裁量に委ねられざるを得ない。多様な児童生徒との臨機応変な対応が求められ、「その人らしさ」が伴ってこそ業務に就けるからである。これが、教員としての自身のアイデンティティを形成し、教師としてのやりがいを支える基盤にもなっている。このため、例えば、同じような事案に臨むとしても、感情を露出させて「強い指導」を選択する教員もいれば、「なぜそのような行動をしたのか」と感情を抑制する教員も現れることになる。この場面を子どもの側から見ると、「すぐに怒る、厳しい先生」と「話を聞いてくれる、優しい先生」と教員の個性に即して受け取られがちだが、教員側からすれば、これらは子どもに応じた演出の違いに過ぎないとも言える。

ここに、学校が管理や運営の観点から PDCA サイクルが適用されるべき公共の場という静的な把握と、現実として児童生徒との間合いや距離感、表情や振る舞い方など、教師の感情的方略に委ねられる即興という動的な把握の構図が成立する。そのため、教師には教科書や学習指導要領等によって教育課程の計画的な実施が求められるものの、その計画から外れる児童生徒がいれば授業を中断、学級会に変更したり、雨が止み綺麗な虹が窓から見えたと際には授業を止めみんなで眺め、「虹はなぜ七色に見えるか誰か知っていますか」と問い、考える時間を設けたりすることが認められているのだ。

ただし、この感情的な方略としての即興は、ときに教員間の軋轢を生む要因にもなる。例えば、「チーム学校」や「指導の一致」という論理の下、自らの教育理念や信念と他者のそれとの間に生じる葛藤である。様々なケースに応じ「教育的配慮」が求められる学校において、一律に方法を定めないことこそが、ある種の合理性を持っているにもかかわらず、教員は同僚や児童生徒の手前、歩調を合わせることを求められる。そんなとき、「こんな教師でありたいのに、そうできていない自分」に対する悩みに苛まれ、教師の感情は引き裂かれる。それだけではない。「私なりのやり方ですから、何か問題でもありますか」と、自身のやり方が唯一の方法であるかのように主張し、同僚の助言さえも拒絶する者が現れ、共同歩調を取りたくても、「あの先生なりのやり方があるから仕方ない」と是認、諦念しなければならない場合も出てくるのだ。

このように、教師の感情調整方略は、一方で自身のアイデンティティややりがいの源でもあり、それを規則として行為と合わせて一律に規定することは、自身の自尊感情の低下を招き、職務遂行上の阻害要因となり得ることも指摘できるだろう。

2. 非規定的でもある教師の感情調整方略

深刻な社会問題の一つに挙げられる児童虐待は、一般的に以下の4領域に分類される。それは第一に、体罰などの身体的虐待、第二に、性的虐待としての性暴力、第三に、児童生徒の精神的な健康や発達に悪影響を及ぼす心理的虐待、そして、児童生徒の基本的なニーズや世話を満たさず放置するネグレクト・無視である。この事象に対して、教員は子どもと日々接する中で、虐待の兆候をいち早く察知できる立場にあり、かれらの安全を確保する重要な責務を担っている。ところが、残念なことに、児童生徒への感情的爆発として

² 木岡・榊原（1988、p.73）も、今日の教員研修が教職経験年数や職位によって横断的に切り取られた教員層を対象単位と構想されていることを批判し、教員自らが描く理想的な職能成長像に沿って様々な研修機会を主体的に組み立て、それらを通して自らの専門的成長を図っていくことの重要性を指摘する。

³ 同上において、木岡・榊原が、教師個人の職能成長と教員集団としての教育力の向上とは相即的關係だと指摘するように、同僚教師集団の在り方は、教師個々の変容に少なからず影響を及ぼす。

の暴言や、暴力という有形力の行使という、求められる責務と正反対の行為が後を絶たない。

例えば、60代の中学校教員は、2021年5～6月、個別支援学級の生徒に対して宿題について、「男だからなんでもかんでも逃げてはだめだ」などと配慮のない言動や指示をし、戒告処分を受けた⁴（事例1）。また、50代の小学校長は、2022年4月、自身が勤務する小学校の体育館で行われていた放課後児童クラブの活動に参加し、児童にブリッジを教えていた。その最中、被害児童から虐待ではないかと言われ、「児童虐待とはこういうことだ」と言いながら、児童の首に右腕を回して締め、懲戒処分を受けている⁵（事例2）。両事案とも、「その子のために思っている指導」だっただろうが、思い描いていた児童の反応と現実との間には大きな隔たりがあったのだろう。事例1では、「男たるものこうあるべき」という信念が、事例2では、「私のやり方は正しいはずだ」という思い込みが事案を生じさせている。これらは、教員が自身の信念を疑うことなく感情として表出させてしまった事例と捉えられるのではないだろうか。

あるいは、教員が子どもや同僚教員から影響を受ける中で、方略を誤ってしまう事案も散見できる。50代の小学校教員は、2022年12月、算数の授業中、児童の椅子の座り方を正そうと口頭で複数回注意したが従わなかったため、小学2年の男子児童の頭をたたいてけがを負わせ懲戒処分を受けた。「ついかつとなり、感情的になってしまった。児童には怖い思いをさせてしまった」と、反省の弁を述べる⁶（事例3）。また、ある小学校の教員は、授業終了後の清掃前、歌を歌うなど騒いでいるのを注意し、児童たちが従ったのにもかかわらず、暴言を吐いたり暴力を振るった。この小学校では、清掃前に心を落ち着かせる時間を設けているが、児童が騒いだため、当人は「自分の指導力不足を感じ、感情を抑えられなくなり、体罰をしてしまった」⁷（事例4）。

これらは、児童生徒に対する手段でもあるはずの感情が教員自身を規定してしまった例だろう。おそらくは「何度も注意したのになぜ聞かないのか」と、あるいは指導力が足りない教員と同僚から見られかねない不安から、自身の感情を制御できない。かくも、教員の感情調整方略は、教員による主体的行為でもある一方、状況とりわけ児童生徒の様子からも規定される受動的なものでもあることを示すのである。

3. 児童生徒の当事者性を強めようとする教師

教師は、児童生徒との一対一の関わりだけでなく、クラスのメンバーを集団として捉えている。そこでは、個別の対話や単方向のコミュニケーションだけで完結せず、教員は全体を俯瞰しながらかれらと相互作用的にやりとりをする。このため、授業場面では、ある程度の進行予定を心に描きつつも、子どもたちの雰囲気や予定に沿っていないと感じた場合には、雑談を交えて場を和ませたり、生徒からの予想外の質問にも対応してみたりと、教員は感情を調整しつつ児童生徒に接しているのが常と言えるだろう。

例えば、「〇〇さんは、とても丁寧で読みやすい字でノートをとっていて素晴らしいですね」と笑顔を交えて評価したり、「△△さんの頑張りで教室が綺麗になり、勉強しやすくなりました」と、個々の努力や貢献を少し大げさに褒め、授業態度や教室環境を醸成しようとする。また、合唱コンクールや文化祭などの集団活動においても、全体の取り組み姿勢に対し、「みんなのやる気が、私にもエネルギーを与えてくれるよ」と真摯な表情で伝え、参加しづらい子どもを巻き込もうと努力する。もちろん、褒めるだけでなく、注意を払うべき言動には厳しく指摘し、その行為が改善されるべきものと理解させる場合もある。この思いが顕著に表れるのが、年度初めの「学級開き」である。教師は、年間を通じて学級内での互いのコミュニケーションが円滑に進むことを願い、学級通信や語りを通して自身の学級経営方針を熱く述べる。このことは、「児童・生徒を教育・学習関係に引き込む文脈を作り出すための方略であり、『状況の共有』を通じて当事者としてのコミュニケーションを促す、つまり児童・生徒に学級メンバーとしての当事者性を強めることで、働きかける側の予想範囲にかかれらの言動を制御」（神原、2009：p.173）しようとする試みなのである。

ところが、このような立ち居振る舞いがうまくいかない場合もある。筆者が以前勤務していた学校での経験である。事の発端は、教室に飾ってあった夏休みの自由研究の作品が壊れていたことだった。ただ、誰が壊したかは分からない。そこで学級担任は、「教師の思いを伝えれば、名乗り出てくるはず」という瞬時の判断のもと話を始めたが、名乗り出ない。思惑が外れたまま時間は過ぎる。そうこうしているうちに教員は感情的になり、最後には「正直に名乗り出られないきみたちにはがっかりしたわ」と、捨て台詞を吐いて終わった。ところが、この一部始終を子どもたちはいたって冷静に観ていた。実はその作品が最初から一部欠損していたことを、子どもたちは知っていたのである。学級担任は、壊れた作品を目にして怒りを露わにし、子どもたちに接近した。しかし、思惑は外れ、逆に児童との信頼関係に暗い影を落とした。感情的に訴えれば応えてくれるはずという目論見が外れてしまい、かつ自身が感情的に影響されて無様な格好を見せることになってしまったのである。

⁴ 「体罰の主幹教諭、横浜市教委減給 不適切言動の教諭戒告／神奈川県」朝日新聞 2022年3月1日朝刊

⁵ 「小学校長が体罰、減給の懲戒処分 大山の児童、けがなし／鳥取県」朝日新聞 2022年7月22日朝刊

⁶ 「小2男児の頭を教諭がたたき体罰 椅子の座り方で『ついかつとなり』 岐阜・各務原市教委が謝罪」岐阜新聞 Web版 2023年1月6日

⁷ 「心落ちつかせる時間なのに『感情抑えられず』…小学校教師、児童4人に暴言や暴力」読売新聞オンライン版 2022年2月24日

また、常に声を荒らげて生徒に臨んでいた中学校教員に出会ったこともある。当人は、「これくらいガンガンと指導をしないと生徒になめられますよ」と声高に主張する。しかし、生徒は「またガミガミ言っでは。聞き流しておこう」と受け止め、その場をやり過ごしているというのが、傍目の教員の見立てであった。これも、感情を用いた方略が成功しなかった例と言えるだろう。

Ⅲ. 余儀なき変更を求められる感情調整方略

1. あの頃君は若かった―かけ出し教員だった頃の私

「私はめっちゃくちゃ不愉快です！」

私は教卓が大きな音をたてるほど叫び、生徒たちを怒鳴りつけた。感情の抑止などできていけないように見せながら、実は計算ずくでこの言葉を放っていた。

当時私は新採教師として、「荒れ」の真っただ中にある中学校に赴任し、既に出来上がった感を見せている2年生の教科指導を担当していた。床を掃除するつもりですか、と尋ねたくなるようなロングスカートをはいっているやんちゃな風情の女子生徒たちは、授業に出ていても内容には参加せず化粧にいそしみ、男子生徒も教科書の代わりにマンガ雑誌を読みふけり、それを注意しようものなら、たてついてくる。そんな毎日、先輩教師からは「自分の授業も自分で守れへんのか！」と罵声を浴びせられ、それでもきちんと授業を聞こうとしている生徒たちに分かりやすい話をしようと、結構練ったアイデアで臨んだ授業だった。

その教材文は、草野球に興じている「僕」たちがある時、顔なじみの若い警官に審判を頼むのだが、審判以上の役割を務めようとする警官に「僕」は不快な気持ちを募らせていくというものだった。不安→不快→不愉快といった主人公の感情の変遷は、私の赴任した頃の頃の感情のうつろいと同じで、私は自分の感情のうつろいを、その主人公の感情の変遷になぞらえて訴えたつもりだった。けれどもそれは、ものの見事に失敗に終わった。

私が、このセリフを言い放った瞬間、その女子生徒たちは大笑いした。「何言ってるの、あんた？」みたいな失笑混じりの質問をその生徒たちのボス的な存在の者から受けて、また私が大真面目に解説するものだから、その生徒たちだけではなくクラス中の失笑を買った。そのボス的な生徒にとっては、笑いのつぼにはまってしまったようで、廊下やいろんな場面で出くわして私の顔を見ると、「私はめっちゃくちゃ不愉快です」という件のセリフを真似て、私を嘲笑するようになった。

計算ずくで感情の抑止をしたはずなのに、反対に自身の感情をさらに逆なでされるハメに陥ってしまったのである。

自分の授業センスがなかったのか、感情の表出があまりに芝居じみていたのか、私の「作戦」は失敗に終わった。いやこの失敗については、私の授業に対する生徒たちの態度がひどすぎて自分の怒りが沸点を超えるくらいになってしまったところに、恐らく失敗の要因があるのだろう。でも、この頃私はまだ若かった。若気の至りという常套句でまとめるのは、国語科の教師としてはいまひとつとは思うのだが、この頃の私は「教師修業時代」の真っただ中にいてもがいていたのだ、と過去の自分自身を赦したい。

2. 冷静と情熱の間で―それなりのベテラン教員になった私

「雪のおもしろく降りたりし朝」に、教室内で朝学活前から雪合戦にうち興ずるような子どもたちに、中堅どころになった頃に出くわした。その子どもたちは、雪が降れば「庭駆け回り」喜ぶ子犬たちのように、教室内で雪合戦をしたり高校入試の日に試験を終えて学校にわざわざ戻ってきてグラウンドで雪だるまを作ったり、いつまでも子どもらしい様子を捨て去れない生徒集団だった。そんな、いつまでも子どもじみた様子を見せる集団だったので、私自身は、ワナにはまらないように、常に感情を制御しながら接することになっていた。

子どもたちのやっていることを少しでもおもしろがったりすると、次に何をしでかすかわからない。その生徒たちとの毎日は、「スキを見せるとつけ上がる」という自身の揺るぎないラベリングと共に過ぎ去ろうとしていた。けれども、「俺らにニコリともしよらん、ほんまムカつくお婆はんや」と言われたこともあり、自身の態度を少しは軟化させていた私には、この子どもたちとの日々を少しは楽しむ余地も出てきていた。

合唱コンクールが近づくとう鬼コーチになって、共に合唱練習をした。文化祭で映像作品を創る時にはそれぞれのキャラクターを生かした台本作りに励んだり、台詞もろくに覚えようとしない生徒たちを相手に演技指導をしたりと、しんどいけれどもそこそこ楽しい時間を過ごせるようになっていた。いや、むしろ子どもたちの前で、熱く熱苦しい教師だったが、それを気取られないように日々注意を払っていた。

そんな日々を振り返って、今思うのは、子どもたちが私のことをよく観察していたな、ということである。私は元来笑うことが苦手

8 五味太郎「クロスプレイ」光村図書・中学校国語2年（1987年度～1992年度版に所収）

で、人から不愛想と感じられることがある。ただ、この子どもたちの前では、本当に意図的に愛想を振りまかずにいた。そんな私の様子を知ってか知らずか、子どもたちは私の前でわざとどおけてみたりすることもあったし、意味不明の面白くもないショートコントを披露してくれたりした。「たまには乗ってやるか…」という思いを持ちながら相手をしていたが、実は乗せられていたのかもしれない。不愛想にしてはいるが、かみ合わない訳ではない。それは自分も知っていたし、子どもたちもわかっていたのだろう。腹を探り合っているような段階では、お互いに一緒に大笑いできない。そんなことが言えるのではないかと、今さらながら思う。

子どもたちが3年生になった時には、それまでよりもっと笑顔の場面は増えた。最も印象的な出来事は、修学旅行で訪れた九州北西部・有明海の干潟で「ガタリンピック」をした時のことである。そこでは、すさまじいドロにまみれて綱引きをしたりすることがメニューに入っていたのだが、周囲の先生方が「ちょっと女性の先生は…」と配慮してくださり、私が担任するクラスは副担任の先生がメンバーに入ることになっていた。私のクラスのいつもは勇猛果敢な子どもたちは、ドロの中では口ほどにもなく弱かった。「ちょっとお、本気出せえ！」と水際に叱咤激励する私に、子どもたちたちは仕掛けてきた。「そんなん言うんやったら、先生やってみいな。」

かれらは見事に、私の負けず嫌いの性格に火をつけた。その子どもたちの言葉の奥に、「かかってこいや」と言った含みが読み取れた。私自身も用意周到で、実は服の中に水着を着込み、コンタクトレンズもはずし、というふうにならざるを得ない状況で、水際に身を投じて、ドロに抗いながら、綱を引いているのか何なのかのたうち回っているカタマリに近づき、私もそのカタマリの一部になった。そして、表現しがたい形相で、一緒になって綱らしきものを引いた。そして奮闘むなしく、負けた。私自身は、鼻の穴から耳の穴までドロだらけになって、皆と一緒に大笑いしていた。ドロを落としながら、自分自身の中でドロが落ちたのか、気持ちの上であか抜けたのか、そんな思いにふけっていた。

この子どもたちには、自分自身が感情を制御しながら接することが多かったのだが、その制御が効かない場面は多くあった。でも恐らく、この時にこの学年を担当していた先生方の多くは、私と同じように感情をコントロールされていたようで、それは卒業シーズンに明らかになった。

卒業式の練習を何度かして、学年だけで行う最終確認の練習後に、最後の学年集会を行った。その時、学年所属の先生全員が生徒たちにはなむけの言葉を送る。万感込めて、それぞれの先生が話をされる、とてもしんみりした場面である。まずは、学年主任の先生が話を始められた。すると、話し始めて何分も経たない内に、その先生が涙声になられたのである。男勝りの先生なので、まさかの涙であった。そして、その次に話し始めた先生も、前の先生の様子につられて涙を流されたのである。

私はその次くらいに喋る予定になっていたのだが、お二人の涙を前にして最早泣けなくなった。万感込めて自分も話したい、数分では語りつくせない「情」がある。そんな思いでいたのだが、前二人に泣かれて自分までという訳にはいかず、感情を交えず理路整然と挨拶をし、自分自身のはなむけの言葉とした。この時に、私自身の卒業式にいつもよくある感情の高ぶりはとても平らかなものになり、卒業式当日も、淡々と呼名をして答辞も聴き遂げて卒業式歌も聞いて、といった具合に感情は穏やかなままに式全体の終わりを迎えた。

花道を生徒と共に歩く時も、「泣かなかったなあ」と思いながら卒業生を先導した。式場に後で取りに来ようと思っていた荷物を、卒業生を見送ってから体育館に取りに戻った時である、一人の女子生徒が私を探して体育館に戻ってきた。私の名前を呼びながら、息せき切って私に近づいてきた。「先生には、ちゃんと挨拶しておこうと思って」と前置きをして、「先生、3年間ありがとう。私、中学校の3年間、先生に教えてもらったお陰で、自分自身の民族に誇りを持って生きよう、て思えるようになった」と言ってくれた。この生徒は在日コリアンで、本名で在籍している生徒だった。私が勤務していたその学校には、彼女と同じような生徒がたくさんいて、私は人権学習の内容を考える度に、かれらが「在日」を引け目に感じることなく、胸を張って世の中を渡っていけるよう、その存在を応援できるようにと、指導案を試行錯誤しつつ作成していた。人権学習の時だけではなく、通常の教科でも進路に関する指導でも、そういった自分自身の気概は、生徒たちには十分伝わっていたと思う。そんな私にとって、彼女が語ってくれた言葉は、私が平らかに保っていた感情を思いきり揺るがした。彼女は、それまでの私にとって、最大の賛辞でお別れを言ってくれたのである。

卒業式間近の私の感情は、周囲の先生の熱によって逆に平らかに保っていたが、涙腺はずっと熱を含んでいた。そして彼女の別れの挨拶を聞いた瞬間、私の涙腺は決壊した。嗚咽こそ洩らさなかったが、私は大泣きに泣いた。卒業式練習等の間中我慢していた涙が、一気にあふれ出た。

この卒業式からもう15年くらいの時間が経っているのだが、今でもこの生徒たちとの卒業までの日々は、「やられた…」と感じる思いに出彩られている。スキを見せるとつけ上がる、といった考えからわざと感情を抑止することばかり考えてこの生徒たちに接していたが、それは私の勝手なラベリングでしかなかった。生徒たちは、いつも私よりいっそう真剣に、私に向き合ってくれていたのかもしれない。

3. 呼応する感情—かなりベテランになって思うこと

振り返ってしみじみ思うことは、言葉としてまっすぐ過ぎて文字として書くのは面映ゆいのだが、私はこの生徒たち、そしてこの中学校の生徒たちが大好きだったということである。

最初に書いたやんちゃな女子たちには、随分反抗された。その女子たちとは格闘の連続でも、へこたれずに卒業まで見届けようとした私に対して、他の生徒たちは理解のまなざしを向けてくれたり、愛着を持って接してくれたり、教師である私自身の「自己有用感」を十分満たしてもらえたと思う。私は、この中学校に新採で赴任して結局5年間勤務したが、まあまあ周辺の教師からも認めてもらえるくらいに成長はできていたと今では思える。

後に書いた子どもたちは、実は同じ中学校の生徒なのだが、私は新採で勤めていた学校を一度離れてからもう少し研鑽を積んで、その学校に再び赴任した。二度目に赴任した時には、荒れもかなり収まっていた。赴任してすぐに担任を任せてもらえる、いろいろな意味での良いタイミングでの異動だった。その後8年間（在籍は9年間）この学校に勤め、ずっと担任をしていた。

8年間で二回目に担当することになった学年の子どもたちが、今は懐かしい響きを持つ言葉だが、「わんぱく」な子どもたちだった。自分たちの本能のままに生きているような、思いついたことはどんなにいたずらでもどんな善意ある行動でも、全力でやり切らないと気が済まないといった子どもたちだった。

その子どもたちが2年生になった時に、ある事件が起きた。一学年下の生徒たちの間で、許し難いいじめ事案が起こったのだ。クラス全員が移動教室をしていて、誰もいない教室にカバンが残されていた。ある特定の生徒のカバンに、黒の油性ペンで誰かがその持ち主を攻撃するラクガキをしたのだった。生徒が戻った教室は騒然となり、教師が駆けつけ誰がやったのか、名乗り出るよう指導が始まった。その日のうちに名乗り出るようにと話したが、名乗り出る生徒はいなかった。

その様子を聞きつけた2年生のわんぱく小僧たちは、解決に乗り出した。各教室を「誰が書いたんや、出てこいや。俺らの学校にいいじめはないんじゃ!!」と言って回ったのである。それが、このいじめ事案の解決の糸口になった。

このわんぱく小僧たちを担当していた私が所属する学年の教師たちも、その大胆な行動に驚いた。一学年下の生徒を担当している教師たちに気遣いながらも、我々の学年教師は内心、「よくやった」と感じていた。子どもたちが言って回った言葉は荒っぽいものだったが、我々学年の教師が子どもたちに伝えていることと同じような内容だった。「いじめ」とまではいかなくても度を過ぎたいたずらを同級生にした時に、我々学年の教師から言われる言葉を、少し自分たちの言葉に置き換えて言って回っていたのである。我々の学年教師は、度が過ぎたいたずらをする子どもたちに対して、「それ、人としてあかんやろ」といった類の、とても分かりやすい言葉で伝えていた。その分かりやすい言葉が、生徒たちの道徳心や人権意識の涵養につながっていたのだと自負している。

子どもたちの行動は、教師であっても親であっても自分の周囲の大人の行動の写し鏡になっていることがよくある。そしてこの学年の子どもたちは、それをいろんな場面で大人に気づかせてくれた。朝から一緒に登校している友達にケンカをふっかけ、仏頂面をしている子どもたちに対していた時のことである。ある生徒に事情を聞くと、朝から母親とケンカしてきたと白状した。教師としては、「家での気分を学校に持ち込むな」と至極まっとうなことを言うのだが、子どもの方は図星を指されたのが面白くないらしく、応酬してくるのだ。「先生かって、朝学活来た時、打ち合わせでムカつくこと言われたんか、家で何かあったんか、オレらにぶつけてくることあるし」と。そこでは、指導者としてムキになってはいけなく、自分をコントロールして子どもの話を聞くのだが、「ぶつけてませんからあ」と、内心でつぶやきながら結局ムキになりかけたりしていた。

ああいえばこう言うといった感じで、子どもたちは私の心を見透かしていたり、私を始めとした大人たちの行動を写し取っていたりする。そしてある時、指導の揚げ足を取るような感じで、「先生、大人げないですからあ」と気づかせてくれることがある。子どもじみたことをたくさんする生徒たちだからと、子ども扱いをしながら日々の学級活動をしていたのに、実は子どもの方が教師の思いとは裏腹に大人になっていて、「先生、あかんやっちゃなあ」と世話焼きのおばちゃんのようなセリフを先生方に吐きたい気持ちを抑えて、我々に臨んでくれたのかもしれない。

IV. 教員による感情調整方略の可能性と限界

公教育としての学校は学習指導要領によって定められた学習内容を身につけることを目的に制度設計がなされ、そこでは計画通りに授業が進行することが前提となっている。一方、教員が相手にする生徒たちは「モノ」ではなく「人」であり、計画通りにものごとが進むことはほとんどないといっても過言ではない。ここで大切なのは、制度設計と現実との乖離の度合いであろう。そこで、この乖離の度合いを、高校における授業を事例に考察する。

高校は言うまでもなく入学試験という選別制度によって、まずは進学が可能なものと不可能なものをふるい分けし、さらに生徒たち

を学力によって序列化する。序列化された生徒たちがどのような学校を選択するかによって、学校もまた序列化されている。

例えば、勉強が苦手な生徒が集まってくる学校では、生徒たちは高校の内容に到達する前のところで「つまずき」を持っていることが多く、高校以前の内容を授業中にあつかう必要が出てくる。また、「つまずき」の内容は生徒たち一人一人で異なるため、その対処も、一人一人の生徒にカスタマイズした内容にならざるを得ない。さらに「つまずき」の箇所を知っているのは、当の生徒だけである。そこで、教員は個々の生徒を「つまずきを持つ主体」と捉え、「その箇所を表明する」能動的な存在であることを期待する。現実の授業では、教員は生徒から出る中学校段階や小学校段階での質問に答えながら授業を進めることを余儀なくされるので、計画通りに授業が進むことは極めて困難となる一方、教員には計画通りの授業を求められる。したがって、制度設計と現実の乖離は大きくなる。さらに、「授業のわからなさ」は、往々にして学習意欲の低下につながりやすい。ところが、学習指導要領には生徒の学習意欲の有無は記載されておらず、学習意欲の喚起は制度設計の外にある。結果、「学習意欲の喚起」にとりくむことを教員は余儀なくされ、この点でも制度設計と現実の乖離が大きくなる。このような乖離は、いずれの学校のどのような活動の中にもあるだろう。

そして、「主体的・対話的で深い学び」と、生徒を能動的にふるまう主体的な存在と位置づけることで、乖離はより大きくなる。一方で、教員はその職務上、現実を制度設計にあわせることが求められるので、葛藤が生じる。それは両者の乖離に正に相関する。また、生徒を主体と位置づけることは、同時に偶発性をもたらすこととなる。かれらの言動は予測不可能だからだ。つまり、葛藤が生起する状況は偶発的でもあり、そこへの対応として即興が求められることになる。なお、これらの状況の認知については、教員の経験や対応能力により差異がある。

本稿が提示した問いは、このような葛藤を、教員はどのようにして解消しているのかということだった。

Ⅱでは、教員はどのように解消しようとしているかを論じた。そこで明らかになったのは以下の3点である。第一は、ある事案の発生が偶発的であればあるほど、その場で即興が求められ、葛藤縮減のために認知よりも感情がより用いられることである。第二に、事案に対処する際、どのような感情を方略として用いるかは、個々の教員に教育観や指導観にもとづくため、教員としての感情規則是規定しにくいということである。そして第三に、用いられる方略は、状況に依存したり、生徒との関係の中で変化したり、さらには教員の自己増殖的とも言うべき強化を見せたりと、一人の教員の中でも揺らぎがあるということである。

一方、生徒が主体であるならば、かれらは教員の感情に対して感情を表出する能動的な存在である。Ⅲで描いたのは、そのような生徒と、教員である「私」との間でなされた相互行為である。例えば、授業中の化粧やマンガ雑誌を読むという行為は、それ自体が教員に「指導せよ」と呼びかける行為である。これに対して、「私」は「感情を演出する」という方略を用いた。ただし、その方略はあらかじめ用意されたものだった。ところが、生徒と「私」のやりとりはそれでは終わらなかった。生徒は「私」の演出を逆手にとって、「嘲笑」という感情を即興的に選択し、その方略をその場では無化してしまった。

あるいは、「感情を制御する」という「私」の方略についても述べられた。ここでは生徒たちは「制御を解放させる」ためのさまざまな方略を用いた。それは、生徒たちが「私」の感情の調整方略を見抜いていたからに他ならない。しかしながら、個々の場面では無化されても、相互行為を繰り返す中で、「私」と生徒たちの間に少しずつ感情とその表出が生じ、信頼関係が築かれていった。葛藤はその時その場で解決される場合だけでなく、1年単位、あるいは3年単位で行なわれることもあるということである。

このように、公教育の場としての学校は、定められた学習内容を身につけるべき場として設計されている。しかしながら、現実の教室においては、生徒たちは授業を受ける受動的な客体としてだけではなく、能動的な主体としても存在している。教員は制度と現実の間で生じる葛藤を縮減、解消するために、認知的な方略ではなく感情を用いた方略を用いている。しかも、それは教員から生徒への一方通行ではなく、生徒との相互行為としても観察される。だからこそ、それぞれの教員間だけでなく、ひとりの教員の中ですら、定まった感情規則是存在せず、教室における感情表出は方略にならざるを得ない。したがって、その感情表出が「失敗」や、ひいては「処分」という結果に終わることもある。一方、教員が用いるこの方略と、それを無化しようとする生徒たちのふるまいの間でなされる相互行為こそが、日々の学級活動において重要であることも示されている。

本稿で明らかになったのは、教員は即興的な感情表出を方略に用いながら日々の教育に臨んでいること、そして、それは時として生徒たちとの間の相互行為を通じて変更を余儀なくされること、このような感情調整方略抜きに教員という仕事を捉えることはできないということである。

引用・参考文献

川上康則 (2022) 『教室マルトリートメント』 東洋館出版社

木岡一明・榊原禎宏 (1988) 「教師の自己認識から見た職能成長の過程と成長促進要因」 国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとに

して一」『日本教育経営学会紀要』第30号、pp.62-74

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」『京都教育大学教育実践研究紀要』第9号、pp.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、pp.35-46

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

〔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、榊原が全体の調整を図った。Ⅰ：榊原、Ⅱ：森脇、Ⅲ：西村、Ⅳ：土肥。