

感情資本を携えて教師はどのように児童生徒に臨んでいるか
—教室におけるコードの交差—

榊原禎宏・松浦康太・森脇正博・西村府子・土肥いつき

感情資本を携えて教師はどのように児童生徒に臨んでいるか

—教室におけるコードの交差—

榊原禎宏¹・松浦康太²・森脇正博³・西村府子⁴・土肥いつき⁵

(1: 京都教育大学・2: 京都教育大学附属南山小学校・3: 神戸市立伊川谷小学校・4: 京都市立勤修中学校・5: 京都府立城陽高等学校)

Teachers' Engagement with Students through Emotional Capital.

- Crossing Codes in the Classroom

Yoshihiro SAKAKIBARA・Kouta MATSUURA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2025年9月30日受理

抄録：産業構造が物的生産から対人サービス労働へと重心を移動させたことに対応して、学校教員の職務も、児童生徒に対する知識と技術の伝達よりも、かれらを主体化するための鼓舞や支援につながる関係の構築へと基本的構造を変えている。そこで職制上の職能だけでなく個人的な行為のありようも問われる教師は、児童生徒の意欲を喚起し学びへと誘う感情労働に臨むとともに、これを資本として活用することが求められるが、その過程では、明るさ、朗らかさのほか、雰囲気や「空気」を通じた場づくりなど、感情を一つの柱にする感覚質（クオリア）に関わる言動が大きな役割を果たす。それは学校の公式ルールとは異なる、「教室とはこういう場」という理解に関わる解釈枠組みであるコードに依拠しつつ「なんとなく」を含めて作動するのである。教室ではコードの支配権が教師と児童生徒の間で揺れる中、互いのコードの許容範囲に収まれば、教室や授業の秩序は保たれるが、コードが違いすぎあるいは解釈の余地が乏しいために交差できない場合は「物別れ」、つまり学級の体をなさなくなる。こうした仮説の妥当性を考察することが、本稿の目的である。

キーワード：教師、感情、ルール、コード、感覚質（クオリア）

I. 問題—感情が資本になる時代の教育関係

産業構造は経済の発展に伴って変化し、第一次、第二次、第三次産業の順に経済に占める比重が高まっていくと説明するペティ・クラークの法則に拠れば、第三次産業が主流となった現代は、高い生産力を背景に、人間に要求される能力が外面から内面に向かう社会でもある。すなわち、第一次、第二次産業の物的生産で強く求められる筋力に替わって、第三次産業つまり対人サービス労働で必要になるのがコミュニケーション力であるように、期待される人間像は変化する。自然に働きかける栽培、畜産、酪農、養殖あるいは、物的生産であるモノづくりという労働から、人間の気分、感情に働きかけて快適さや弛緩、さらには緊張や恐怖まで生み出すことが欲求（ニーズ）となり、これらを満たすための労働が意味を持つ時代へと変わっているのである。

「経済的關係がますますエモーショナルなものとなる一方で、親密な關係が売買契約や交換、公正といった経済的政治的モデルによって規定されるようになるプロセスが進行」（山田：100）する様相は、明らかである。大阪府のある店舗スタッフのアイデアから1980年代に生まれたという「いつでも笑顔」というお客様への大切なお約束である「スマイル0円」（マクドナルド）は、ハンバーガーを食べるだけでは十分ではないという消費者の欲求に応えるものである。そこでは顧客の空腹を満たすだけでなく、笑顔で迎えられ、楽しげに商品が渡されるという顧客の感情的充足にまで至らなければ労働は完結しない、という観念が支配的になる。そうでなければ「愛想の悪い店」や「覇気のない店員」という酷評が、いまやインターネットを通じて世界中に流布されかねない。物的生産物が交換される際にも、感情的な対人サービスを無視できなくなっているのだ。

こうした使用価値から象徴価値に力点が移動した労働環境のもとに、学校教員も置かれている。かれらには、前の世代から引き継ぐべき知識や技術を、次の世代の児童生徒に伝達することにくわえて、かれらが「自らすすんで」教えられることに参加する、すなわち学ぶように方向づけることまでが求められる。伝達が第一義だった時代は、「嫌がってもさせる必要」が優位だったため、跳び箱や鉄棒、掛け算の九九や詩の暗誦は、否応なしに身につけるべきと強いるものであった。この点で「飴と鞭」という言い方は、いかに外的動機づけを起こさせるかを示すものである。

かくも暴力的とも言える教育論が中心だった時代を経て、子どもの関心や意欲のありようが重要と捉えられるようになり、およそ21

世紀に入って急速に学習論が台頭するようになる。曰く、「子どもの学びを支援する」、「教師は牽引者から伴走者へ」である。そこでは、児童生徒の意欲をいかに引き出すか、やる気にさせるかが課題となる。かれらが知識や技術を習得する、あるいは情緒や徳性を備えるには、その主体性や自主性が不可欠という論理が構成される。これは、児童生徒に対する直接的な働きかけとともに、学校や教室の環境を整えて、学習に向かう風土を醸成すべきという論調にも連なる。

そこで求められるのは、最大の学習環境ともいべき教員のあり方である。職制上の職能を持つものとされる教員とは別に、支援や伴奏という新たな役割は関係性を前提にすることから、状況に応じて主体的・自律的あるいは個性的に自身の行為を決めていかざるを得ない点で教員は、曖昧な意味合いを合わせもつ教師という面も持つことになる。そして、教師は自らが知識や技術を有するだけでなく、児童生徒を観察し、必要に応じて働きかけるべきとされる。その際に重要となるのは、自身の感情への注目とそのマネジメントであり、自らの感情とくに怒りの感情に留意しながら、基本的には冷静沈着に業務に臨むことである。教育業務上の感情管理は、マイクロレベルの学校経営なのである(榊原:175)。もっとも、「感情の管理は労働者の内面で行われるため不可視的であり、客観化しにくい」(阿部:73)ため、経営できない領域はどうしても残り、そこで示しうるのは条件というよりも構えや心がけに留まる。

まず、教師は明るく朗らかでなければならない。「優しさや思いやりと明るさ」(沖縄県)、「明朗かつ、健康」(京都府)といった、教員採用選考で求められる教師像はこのことを例示しており、教師は児童生徒の関心や意欲を誘引する役割とされる。さらに教師には、自身の感情を制御し、児童生徒とラポールを成立させるのみならず、表情豊かで、積極的かつ楽しげに教育課題に臨むように誘うことも求められる。教師と同様、児童生徒の感情も評価の対象とされ、ただ学ぶのではなく意欲的に学ぶことが大切というメッセージが送られるのである。かくして、教師には現在、教科書、教材・教具、学習指導案に止まらない、「空気」や雰囲気、風土といった、質的な条件が必要とされている。さて、こうしたつかみどころのない、けれど確かに存在するものをどのように説明すればよいだろうか。

たとえば、「あの先生の授業が楽しみ」と生徒に思われる理由に、「脱線」や「雑談」とも言われる教科書以外の内容とそこで流れる時間に惹起されることが挙げられる。この気持ちよさは、ある感覚質を示すものだが、それは、生徒にとって「授業とはこのようなもの」という前提的な理解があり、それを起点にどこまでであれば目の前のことを受け入れられるかに関わる。こうした、ただ規範を指すのではなく、ある制度を下敷きに構成員が構築する暗黙的な意味の枠組みであり、かつ、行動の実践的ガイドラインを含む準拠枠を、先行研究における「生徒コード」(稲垣)、「ジェンダー・コード」(上床)などにしたがってコードと呼ぼう。このコードが、生徒そして教師も持つ言語的、倫理的さらに美的な性向に関わる「なんとなく」の感覚質(クオリア)を導く基盤となるのである。

このコードについて、ある高校教師に言わせれば、たとえば「あいつはこっち側の人間だ」と生徒に教師を認知させることができることである。また、ある小学校教師は「通貨のようなもので、両替ができるもの」というメタファーで述べる。つまり、いわばベースキャンプのように各々のコードに立ち返りつつも、準拠枠ゆえに柔軟な対応も可能にしている。教室、授業、教師—児童生徒関係に関わる公式的・正統的・制度的で明文化されたルールとは異なるコードに依拠しつつ、コードの解釈余地が大きな教師は、児童生徒との関係構築に成功するが、かれらにもコードが存在することを踏まえ、学校のルールを絶対視して振る舞う教師はしばしば困難に陥る。あるいは、生徒コードにもとづく解釈が優位する教室にあっては、生徒が自身のコードを読み直す場合も起こりえる。

一例だが、児童に暴力を振るったある教師について、所属校の校長は「子どもの前ではいつもこうですから」と両腕を腰に当てる仕草を見せた。これを「教室とはこういう場」という公式的理解にとどまったがゆえの防衛機制、とは説明できないだろうか。つまり、ルールとは別のコードがあり、コードにもとづく解釈を通じて当事者の感情が表出されるとともに、感情はあたかも土地や工場、そして貨幣のように保存可能なもので、かつ当事者の交換を通じて増減する。感情とそれに伴う振る舞いは、学校社会を生きる上での資本として作動する。感情資本とは、「感情管理の特定のスタイルを「自然に」身につけた人間が、より有利な社会的地位を「個人的に」獲得するかにみえるような事態を招くもの」(岡原:77)であり、感情に依拠する対人関係に教師もまたしっかり組み込まれるのである。

そして、「人気のある先生」はルールを振りかざすだけでなく、自身の「教師コード」にもとづき教室を席卷するか、生徒の年齢や教室の状況によっては「生徒コード」に依って、葛藤しがちな両者の調整を図ろうとする。こうして生成される感情を柱とするクオリアが、学級や授業の経営を可能にするのである。よって、「学級経営力」と称されるものの実際は、それぞれのコードが交差し、解釈、納得、いわば折り合いをつけることを通じて、教室をそれなりに安定した状態に導くことであり、これを教師と児童生徒は互いに観察、調整しつつ、日々の学校生活に臨んでいる。かくして、教室ではコードに依拠した解釈とそこで生成される感情を携えて、各々の対処戦略がとられることになる。これらは、学校や家庭などを通じて得られる知識以外の行動様式に属する、趣味や感性という文化資本の一部と見なすことができるだろう。

さて、以上のような把握は、実際の教室とそこでの動態をどれほど説明することができるだろうか。本報告は、学校段階ごとの教師の経験と振り返りを通じて、教室と授業に影響を及ぼすルール、コード、さらに感情をまとうクオリアがいかに存在し、また変化しているのか、そして、これらを通じて教師と児童生徒がどのように学校生活を送っているのかを明らかにしようとするものである。

Ⅱ. 教室の空気をつくり出す「もの」

1 教室の空気とは

人が集まる集団においては、目には見えないがその場に漂う雰囲気あるいは空気が認められる。それは、学校の教室でも同じであり、その場所にある物、そこにいる人間や人間同士の関わりが醸し出す空気が存在する。ここでは、空気と喩えられるものが何によって生み出されるのか、変わっていくのかを探りたい。

小学校では多くの場合、年度当初にクラス替えがあるが、新たなクラスでは主として児童から少しずつ雰囲気が生まれていく。筆者のある年度の経験では、持ち上がった学年に昨年度も担任した児童が数名おり、かれらからはその修了式の日に感謝の手紙をもらうなど、温かい空気に包まれていた。そのクラスでは、教師の思いが子どもに届いているように感じていたのである。ところが、新年度になりクラスメンバーが替わると、学級担任と話をする際にまわりの反応を気にするよそよそしい感じがした。その周りにいる児童が昨年度と違うだけで、その半月前とは異なる反応を見せたのだ。また、子どもにおいても、昨年度はよく一緒にいた児童たちが今度は違うグループに入っており、明らかに異なる教室の空気を感じた。

この場合、クラスが替わることで児童は不安を抱いていたように思われる。リーダー格の児童や周りの視線を気にしながら、かれらが振舞う姿から、自身の立ち位置を確かめていた様子がうかがわれた。また学級担任に対しても、「自分達のことをわかってきているのか」、「この1年、ある程度自分達の思い通りにさせてくれるのか」といった懸念があったのではないだろうか。そうした空気を脇に置いて、もし教師がクラスへの思いを一時的に押し付けてしまえば、きっと子どもの反発が生じるだろう。とくにクラスで影響力を持つ児童が納得していない状況においては、教師に従おうとする児童に対する「お前は、教師側の人間になるのか」という、無言の圧力を感じることがあった。それは、周りの反応を伺いながら教師の言葉に反応するかれらの様子から伝わったが、学年が上がるほどにそうした場面にたくさん遭遇した。つまり、説明は難しいのだが、学級の構成員の何気ないやり取りを通じて教室の空気が次第につくり出されていくのではないだろうか。

2 教室の空気が変わるとき

この空気と捉えられるものが、教師と子どもそれぞれの感情を柱にして作り出されるのならば、それが変わるのはどのような時だろうか。以下、二つの例を挙げたい。

その一つは、教師が児童との関わりを通じて空気を変えられる場合のあることである。年度当初は、子どもたちが醸し出す空気が優位するため、学級担任としては意図的に多くを語らず、学校の最低限のルールしか明示しないように努めている。そして、トラブルが起こるたびに一緒に解決策を考えていこうとする態度を示す。たとえば、「日直のやり方」や「給食のおかわりの仕方」については、かれらの意見を聞きつつも、「こんなやり方もあり、そうやってみるとこんな力が付くよ」、「一回やってみませんか」とあくまで提案する格好で、児童の見方を否定せず、教師の意見を決して押し付けないようにする。そうしながら子どもたちの人間関係とそこでの感情を探る。目線やほかの様子から、かれらの感情を読み取っていくのである。

この中で、子どもたちの感情に沿った発言をするように留意しながら、「どんな教師なんだ」というかれらの「品定め」の様子を受け止めていく。また、「あくまでもその子の成長のため」がということが伝わるように言葉を選び、叱ったときは後で適宜補うことで、「ある程度は自分達を受け止めてくれそう」という肯定的な感情を生み出し、「この教師なら聞いてもよいのでは」へと空気を変えていけるように思われる。そこで教師は、自身の感情を抑えつつ、状況にあわせて児童たちと折り合いをつけているのである。

もう一つは、学級目標をつくる過程をいねいに辿る中で、教室の空気が変わっていった例である。教職経験を重ねる中で、教師の価値観を押し付けるのではなく、まずかれらの様子を見ながら少しずつ思いや価値を伝えることが大切だと気づき、次のように進めるようになった。児童の様子がいろいろとわかってくる年度開始から1か月が過ぎたあたりを目途に、学習面と生活面そして人間関係について、この1年間でこんな力を付けてほしい、こんなことを大切にしてほしいと、児童に語る。また、保護者にアンケートを取り、「この1年をどのように過ごしてほしいか、どんな力をつけてほしいか」、「どんなクラスになってほしいか」などの思いや願いをたずねる。これらをもとに学級活動の時間に子どもに発言を求めたのちに、学級目標の文言を提案し、かれらの了解が得られればそこから行動目標を考えさせるように進めるのである。このような過程を踏むことで、児童にある程度の納得感が生まれ、かりにトラブルが起こっても、学級目標に依拠することで問題の解決に向かいやすくなっていると感じる。

このようなプロセスを伴うことで、行事の目標決めやその振り返りの際、あるいは道徳科の授業の中で、児童から学級目標が口にされるようになった。かくも、子どもたちの納得感を得ることは重要であり、そのためには学級や学級担任に対するかれらの捉え方、すなわちコードを受け止めつつも、それを揺るがして徐々に解釈を変えていくやりとりの過程が不可欠ということではないだろうか。

Ⅲ. 教室におけるコードの交渉と更新

上記の記述から、教師の言葉や行動は児童に直接に届けられるのではなく、教師と児童、そして児童間の力学や教室という場の状況を介して解釈され、意味を帯びることがわかる。その過程で、相互の視線、感情、あるいは納得感などが重なり、教室の空気さらには風土が醸し出されることになる。そこで以下、教師と児童の関わりを互いのコードの交渉過程と捉えることにより、教室における教師と児童の動態を説明したい。

1 学級開きにおけるコードの交渉

年度当初の学級開きは、一見すると挨拶や生活指導、時間割の確認、係決めといった手続きが中心である。しかし実際には、教師と児童が新しい関係性を気づく最初の交渉の場であり、その緊張度は日常よりも格段に高い。児童は互いの立ち位置を探りつつ、教師についても、「信頼できるか」「私たちの感情を尊重してくれるか」といった基準で評価を下そうとする。その所作は、発話の間合いや沈黙、視線、表情、身振りなどに現れる。

このとき教師が差し出すのは、校則や学級での決まりごとといった明文文化されたルールだけではない。むしろ「この教室では何が大切にされ、どのような感情表現や行為が受け入れられるか」という暗黙の規範的指針である。それは、言語的なものにとどまらず、声の抑揚、表情、立ち居振る舞いといった非言語的表現を通じても提示される。そして児童は、提示を受け取るだけでなく、それが実際にはどのようなものであるかを確かめるために「お試し行動」を仕掛けるのである。

たとえば、担任教師が「朝は元気に挨拶をして入室しよう」と呼びかけた翌日、ある児童はあえて無言で入室し、数歩進んでから振り返り、小声で「おはようございます」と言い直した。これは単なる失念ではなく、教師が挨拶をどこまで重視しているのか、どの程度の逸脱を許容するのかを探る行為と解釈できる。同様に、応答を遅らせたり、意図的に声量を落としたりする行為からも、かれらのコードの輪郭を測定することができるだろう。

そこで重要なのは、これらが当事者間だけで閉じるのではなく、周囲の児童もそのやり取りを注視しており、教師の反応を手がかりに、自らの行動を調整しているということである。児童のある行動に対して教師は寛容に応じるのか、あるいは厳しく制止するのか。その様子は瞬時にクラス全体に共有され、児童のコードの形成に影響を及ぼす。このように、教室における教師と児童は多くの場合、二者関係ではなく、常に複数の視線が交錯する場となっている。そこで、とくに小学校の教室で観察されるのが、「教師寄りの立場」を選ぶ児童の存在である。こうした児童は教師にとって心強い存在となる一方、クラスメイトからは「最悪されたがっている」と見なされ、しばしば距離を置かれることもある。その結果、児童の間に微妙な緊張関係が生じ、児童コードも分化する。一つの行為をとっても、児童の立ち位置や認識によって意味づけは異なり、このことがコードの形成に影響を及ぼすのである。

こうした学年始めの時期の交渉を、ルールの順守の問題、つまり「指示に従ったか否か」の二分法で捉えるのは適切ではない。むしろ、教室という空間で何が妥当とされ、どのような感情の表現が承認されるかを探索する過程と捉える必要がある。教師は自身の振る舞いを通じて望ましいと考えるコードを示し、児童はそれを読み取りながら、この関係のもとでやっていけるかどうかを測る。そして、両者の解釈がおおむね一致して、コードが共有されれば信頼関係が結び、教室は安定する。逆に、提示と解釈の間にずれが生じ、それが納得を導かず不信として広がれば、児童と教師のコードが共有される余地はなくなり、教室は不安定になる。

したがって、年度当初は教師と児童が互いの応答を通じて関係の方向性を定め、コードの基盤を形成する重要な時期である。このときに生み出される雰囲気は、その後の授業や生活にも影響していく。そしてこれは一度で完成するものではなく、日々「この関係でやっていけるか」と教師が、また児童も確かめあう中で、コードを再構成していく。コードは一度決済されれば完結するのではなく、不絶の交渉を通じて繰り返し更新されるのである。

この過程で、教師の振る舞いは児童にとって「意味あるもの」としていかに受け止められているのだろうか。

2 コードの可読性とその条件

学年始めの段階におけるコードは、日々の相互交渉を通じてその後も調整され、変化していく。それがどのように進展するのかは、教師の言葉や態度が児童にとって応答可能なものとして「読める」かどうかという可読性の水準に拠るのである。ここでの可読性とは、児童が教師の振る舞いを読み取り、応答可能と見なせる度合いを指している。理解の有無にとどまらず、「この合図に応じれば関係が保たれ、さらに深められる」という見通しを児童に抱かせられるかが、その焦点になる。

教師の振る舞いは多分に演技性を帯びており、表情、視線の送り方、間の取り方、さらには教室内の立ち位置や移動のリズムといった非言語的な要素が現れる。そこで重要となるのは、その表現が「本心」から発したものかどうかではなく、児童の解釈枠に接続さ

れ、読めるかどうかである。誠実さはとりえず脇に置かれ、教師の言動が児童の感情と結びつかず否かが問われる。

では、高い可読性を支える条件とは何だろうか。それはまず、振る舞いが直前の出来事や文脈と整合していることである。たとえば、授業の冒頭に「今日も楽しく勉強しよう」と呼び掛ける場合、前時までの成功体験があれば、「挑戦への誘い」として読まれるが、そうではなく注意や叱責があった場合には、教師が取り繕っていると解釈されかねない。また、言動が一貫性することにより予測可能性が担保されていることである。児童は教師の反応がいかに分布しているかを経験的に学んでおり、「この程度の逸脱であれば、介入の度合いはこれくらいだろう」というコードの解釈の範疇を予測している。そして、それなりに予測できるということが、安心感や納得感をもたらすのである。かりに、この範疇を越えることが生じると、たとえ同じ行為であってもその意味が異なるので子どもの可読性は低下してしまう。

さらに、子どもの発達や学習の進展により、読み取られる内容そのものが変わることから、担当する学年やクラスの状況に応じたコードの設定とその更新が求められる。たとえば、低学年では明快で一貫した表現が安心感を生み出すが、高学年になると児童は教師の発言や態度の背後にある含意やニュアンスを読み取るようになる、というようにである。

3 交差できるコードであるために

かくして、コードは状況に応じて頻繁に更新を必要としている。ところが、このことに気づかぬままに日々の学級生活を過ごすと、思いもかけないところから、教師と児童のコミュニケーション不全、つまり、了解されていたはずのコードにもとづいた言動とは解釈するのが難しい事態が生じる。たとえば、「今日の授業は集中して取り組もう」という声かけが互いの励ましと捉えられるのは、「学校は教員を含めて勉強するところ」という解釈が教師コードの範疇に収まっているからである。ところが、何かをきっかけに「学校は児童が勉強するところであって、教員はこれを指導する役割」という解釈に変わったのだと児童に捉えられるようになれば、同じ声かけが「普段の自分たちは認められていない」と受け止められることになる。これでは、学級を安定させることが難しい。

そうならないためには、折に触れて、コードそのものを問い返すべき時期や状況となっていることを、教師が児童に示すことが重要だろう。つまり、建前的なルールを基盤にしながらもクラスには教師コードが存在しており、これにもとづき教師と児童が解釈可能な範疇で学校生活をそれなりに安定的に送っている。しかし、子どもの変化などに伴ってこれまでの解釈では対応できない現実が生じた場合、コードを書き換え、そして読み替えることが必要であることを確認することである。

たとえば、従来であれば「授業中は静かにする」ということは、教師が語ることは絶対的に受け入れるべきと児童が捉えていたので理解できていたけれど、教師の権威が低下あるいは、子ども同士の学力差が明らかになる中で、このコードを維持することが難しくなってくる。そこで教師は、「クラスメイトの説明を最後まで聞けば、自分が新しい考え方に気づけるよ」と、利他的な行動が利己的でもあるという新しいコードを示す必要がある。こうした、いわば編集作業を通じてコードは更新され、クラスの空気が少しずつ変わっていくのではないだろうか。

IV. 高値をつけられても「スマイル」する気になれなかった子どもたち

1 値踏みされるかのような教師たち

中学校での新年度、生徒たちは新しいクラスにどんなメンバーがいるのか、クラス発表にときどきしながら登校してくる。特に、昨今の中学生事情としては、同じクラスになる同級生の面子によっては通学が憂鬱になったり、行き渋りを起こしたりと、新年度になったというのに中学校生活に暗雲立ち込める場合もある。生徒にとって予期せぬメンバーや苦手の取り合わせになっているような時には、ひどい場合不登校傾向に陥ってしまうようなこともある。それくらい、中学生にとってのクラス替えや新クラス発表は、人生の一大事と言っても過言ではないイベントとなってきた。

そして、クラス発表が終わったら始業式となり、次に学級担任の発表が待っている。生徒たちにとって誰が担任になるかも、一年間の明暗を分ける大事となる。発表は校長先生が担当ののだが、学校によっては発表前に「担任の先生のお名前を紹介した時に、歓声を上げたりするのは止めてください」と、注意を促されることもある。その注意を聞いた担任の中には、安堵でほっと胸を撫でおろす者もいる。と言うのも、この発表は実は、教師にもちょっとしたイベントと捉えられるからである。

担任として自分の名前が発表された瞬間、歓声・どよめき・悲鳴、いろいろな種類の声が生徒たちから発せられる。当然、人気のある教師の名前が発表されると、歓声や黄色い声が飛ぶ。指導が厳しい教師の名前が発表されると、落胆の声や悲痛な叫びが漏れ聞こえてくる。「え？あなたが担任ですか？誰ですか？」といった感じで赴任したばかりの教師の名前を聞くと、妙に静まり返ったりどよめい

たりと、受けとめる教師も困惑するような声が耳に届く。その声の色や様子は、あたかも教師を値踏みしているかのようである。子どもたちは、ラポールを築ける相手かどうかを瞬時に見極め、それを声色に分かり易く表してくれる。自分自身が生徒たちにどのように見られ、そのパーソナリティをどのように受け止められてきたのか、教師自身が教師である自身の人気や生徒受けを確認するかのよう瞬間となる。教師は、子どもたちの人権を守ることを大前提に生徒を大切に育てているのに、この瞬間だけは教師の人権など全く無視されているなあと感じてしまう。教師は、生徒たちをずっと見守り見つめてきた…という立場であるはずなのだが、この場面だけは生徒から自分自身が見られてきた、見つめられてきたと感じる決定的瞬間なのである。

2 「どよめき」後の学級開き、そして…

40代半ばを少し過ぎた頃、教職生活4度目の学校間転任をすることになった。3月中旬に赴任校にご挨拶に伺った際に、担当学年等を告げられた。「3年生を担任してもらいます」という学校長の言葉に、絶句した。えっ、修士論文を仕上げんならんのに、進路指導もあるし、何かと行事も頑張らんならんし、と戸惑う筆者に、「そう、2カ月後にはオキナワ、行っちゃうよ」と答える校長の軽いノリに、ますます言葉を失った。「修論完成させんならんのに…」と脳裏には、12月末からの進路実務と修論の締切間近の追い込みとかが、果たして同時進行で大丈夫か、という心配が渦まいた。

進路実務等での負担を考慮して、3年生では1クラスの人数を減らす措置として、学級数が増える。そのため、その中学校に限らずどここの中学校でも学級数が増えるのだが、そこには新参加者がはめられることがある。自身の事情を話しても、「大丈夫やって」と、相変わらず軽いノリで言い放つ校長に、もう何を言っても同じだと判断し、不承不承で3年生の学級担任をすることになった。不満と不安しかない新年度の幕開けとなり、そして始業式を迎えた。

新転任教員の紹介はか始業式の話が終わり、担任紹介となった。その名前が発表された瞬間、どう理解してよいかわからないどよめきが起こった。そのクラスメンバーの中で既に出来上がっていたイヤな雰囲気、それぞれ個々にひそひそと会話する中に含まれているであろうコードのやり取りが、この春に着任した者には当然見えなかった。何となく嫌な感覚というか、言葉がうまく見つからない。ただ、明らかにマイナスの感覚としか言い表せないような感懐を抱いたまま始業式が終わった。そしてその後、学級開きが始まったのである。

学級担任、とりわけ3年生を担任する時には、いつも子どもたちの卒業の時や、さらにその後を想像しながら学級開きをする。義務教育最後の1年間が、思い出深く甘なものとなるよう、担任としての所信表明をしたり、クラスみんなにどんな人に育てほしいか、クラスをどんな集団にしていきたいか、いろんな話をしたりする。というのも、30代になった頃に、同僚の先生から聞いた卒業後の生徒たちに実践しているエピソードに感銘を受けたからである。それは、自分が担任した学級の生徒たちが20歳になった時、クラスの全員にお祝い電報を送る、というものである。とても素敵な実践だと感じ、その後、何世代かの卒業生に電報を送るようになった。そして、再会を果たした。そんなふうには、教師という職業に就いているからこそ、言い知れない感動を味わえる実践である。だからこそ、自分自身が中学3年生の子どもたちを担任する時には、一人ひとりを大切にすることを考えて、やや緊張し、でも高揚しつつ学級開きに臨むのである。

ところが、新天地での学級開きは、自身の感情の高まりなど全くないがしろにされるものとなった。寒々としていて味気のない教室に、最初の掲示物を創るために、自分なりに工夫を凝らした学級開きをした。でも、その労力は無駄に帰した。生徒たち、いや生徒の内の数名の反応が、あまりに冷ややかだったのである。子どもたちの数名が、その年の3月まで自分たちが所属していた学級のよろしくないノリで、「何のために、この掲示物に参加しなければならぬのか」というようなことを言ったのだ。その瞬間、心は凍りつき、卒業して5年経った時のイベントを、このクラスの子どもたちにはしないなど直感した。

新クラスで頑張りたいこと等を生徒に書いてもらうカードには、適当なことが書かれていた。その掲示物は一年間教室の背面掲示板に貼っていたのだが、何度となくその数名のコメントを見返して嫌な気分になった。ラポールを築く一つの方法として提案した掲示物を、独自のコードにもとづく数名の生徒に拒絶されてしまったからである。この学級開き以降、自身の感情をかなり制御するようになった。以前、生徒たちに必要以上にすり寄ってこられないようにと思って、にこりともしないという態度を取ることがあった。が、それとは違った意味で笑顔を見せようとするのがなくなった。逆に、自クラス以外の授業では、笑顔を見せなくなった教師を、生徒たちが不審に感じるのか、淡々と授業をしようする姿をほぐしにかかってくるようなことがあった。けれども、自分自身で感情の表出を封印しようと心に決めたようなどころがあり、自分から子どもたちと打ちとけようとはしなくなった。

この経験が、その後の学級経営に少なからず影響を及ぼしたことは言うまでもない。手を抜いた訳では勿論ない。それまで過剰に入っていた力を若干弱めただけである。けれども自分の感情は、子どもたちと共に一喜一憂するというのではなく、淡々とそつなく学級経営をするという一年間に徹した。

3 コード共有の難しさ

少し遡るが、教師として脂がのってきた40代前半にも、学級経営にかなりの労力を要する学年やクラスを担当・担任することが多かった。その頃、大学院への長期派遣研修を希望していたのだが、それは自分の希望から2年遅れのスタートとなった。2年待たなければならなかったのは、当時勤務していた中学校の学校長からの申し入れで、学年崩壊を起こしてその学年の学年主任とすべての担任が他校に転任してしまい、その学年を受け持つことになったからだ。

「貧困・生活不安定層出身である〈ヤンチャな子ら〉」（知念：73）だった中学3年生の子どもたちを卒業させたばかりの「落下傘部隊」が、2年生を受け持つことになった。10年以上その地域の子どもたちと関わってきた教師たちに対する信頼は、子どもたちはもちろん、保護者からも厚いものがあり、学年の「荒れ」は見るみる間に沈静化した。もっとも平穏な日々が続いたのは2年生時だけで、3年生になってからは荒れが復活してしまった。

その学年を担当しての1年目と2年目と、それぞれ何が違っていたのかを思い返してみた時にまず考えられるのは、子どもたちの教師への期待感に違いがあったことだ。1年生の時に信頼を寄せたい大人に裏切られ、すっかりそれらの大人を乗り越えてしまった子どもたちは、ラポールを築ける大人を渴望していた。幸いにも子どもたちは懐いてくれた。けれどもその子どもたちの大人を見る目は厳しくて、その学年の教師の中にラポールを築けない者がいると嗅ぎ分けると、その大人やその周辺にいる者だけに分かるような空気感を醸し出していった。それは明らかに教師を拒絶するものとわかるようになり、子どもたちは嫌な雰囲気を放ちながらそれぞれにコードを交信し、教師を避けたり反抗したりするようになった。

それらの空気感は、コードを共有できない大人や教師には、なかなか気づけないものに膨れ上がっていった。その学年が3年生になって、学年の構成メンバーや学級編成が変わるといった要素も加わって、2年生最後にできあがっていた「大人は分かってくれない」空気は大きく膨張してしまい、すぐさま炸裂してしまった。学年崩壊を一度経験し、教師集団に反抗することにためらいのない子どもたちは、勢いを簡単に増幅させ、その学年はまたも崩壊と言わざるを得ない状態に陥ったのである。

教師の中には、時代の変遷を経ても教師然とした振る舞いで子どもたちに対応しようとする者がいる。けれども、現行の学習指導要領に即するには、指導のスキルだけではなく、かれらと向き合う感覚や感性も変えていかねばならないと思うことしきりである。子どもたちにすり寄るような様子で子どもを理解しようとする態度までは不要だが、その匙加減は難しい。けれども、子どもたちの示すコードは容易に意味合いを変えたり増幅したりする。そんな微妙な世界に住む子どもたちを相手に、教師は様々な意味で、自身のスキルアップを目指さなければならない。

V. コードの共有と教師の感情資本

冒頭に述べたように現在、教師に期待される役割は「知識や技術の伝達」から「関心や意欲の喚起」へと変わり、これに伴い、必要とされる技能も、単に知識や技術を習得「させる」ためのものから「支援者」としてのそれへと重心を移動させている。言い換えるならば、教師と生徒の間で暗黙のうちに存在していた「知識や技術の伝達しなければ／されなければならない」という規範をもとにした実践とは異なる方法で教室内に安定をもたらす必要があるということである。そこで、ある高校での事例を示した後に、準拠枠となるコードを教師と生徒が互いに参照しながら行う実践によって教室に安定がもたらされていることを説明しよう。

高校では、2022年度入学生から本格実施となった観点別評価の、とりわけ第3観点をどのように扱うかが勤務校の教科会議で大きな議論となった。たとえば、英語科であればペアワークやスピーチの参画度を用いるなど評価が可能だが、数学という教科の場合、その特性から問題を解くことがもつぱらとなるため、そもそもこの観点は非常に評価しにくいのだ。もっとも、勤務校で議論になった理由はそれだけではない。なぜなら、勤務校には数学が苦手な生徒が多数在籍しているからである。

学習指導要領の「数学」を見ると、「目標」の3つ目は「数学のよさを認識し積極的に数学を活用しようとする態度、粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする態度、問題解決の過程を振り返って考察を深めたり、評価・改善したりしようとする態度や想像力の基礎を養う」となっている。つまり、第3観点とは、「数学のよさ」を認識できる能力があることを前提とし、「積極性」や「粘り強さ」、あるいは「態度」を評価するということである。しかしながら、数学が苦手な生徒にとって「数学のよさ」を認識することはもちろん、たとえば「積極的に問題を解く」ことや「粘り強く問題にとりくむ」ことに対するハードルは、数学が苦手ではない生徒に比べて格段に高い。また、たとえば週末課題の提出などを評価の対象にするとしても、そもそも問題が解けない生徒にとっては課題にとりくむことそのものが不可能なのである。

同様のことは、本校で生徒に対して実施している授業アンケートの結果にも表れている。本校の授業アンケートは4件法で答えても

らうものだが、設問の中に「授業の内容に興味をもって、もっと学びたいと思う」という項目がある。昨年度、3つのクラスを担当したが、この項目の平均は2.5であった。「授業を受けることで、その教科の知識や学力が身についたと思う」という項目の平均が3.2であったことを踏まえると、かなり低い値と言える。かくも、中学校までに数学に対する苦手意識を植え付けられて高校に入学してきた生徒は数学へのモチベーションが低く、「授業の内容に興味を持つ」ことそのものがきわめて困難なのである。

しかしながら、高校では単位の不認定がありうるため、このような生徒にも数学へのモチベーションを持ってもらう必要がある。一般的には「進路の役に立つ」といった理由づけでやる気を持たせようとすることが多いが、現任教では大学入試で数学を選択する生徒はごく少数なのでこの論理は有用ではない。その結果、数学の授業を運営するためには、数学の知識や授業の技術にとどまらない、独特な交渉術が必要となる。

ここで、かつて経験した事例を述べよう。グラウンドに面した教室で授業を行う場合、時として授業中に窓際に行き体育の授業をのぞく生徒がいる。もちろん、数学へのモチベーションが低いがゆえの行動である。かつては、単に「席に戻れ」と注意してきた。しかしながら、生徒たちはなかなか席に着こうとはしなかった。そこで次のような、まったく異なる言葉かけをするようになったのである。「君たちがグラウンドを見ているのを体育の教員が見るやろ。すると、体育の教員は授業の後、どのクラスの生徒かを調べるねん。そして授業を担当している教員がわかったら『また土肥か』と、私が怒られるねん。だから席に戻ってな。すると、生徒たちは笑いながら「土肥ちゃんのためならしゃーないな」とばかりに席に着き、授業に参加するようになった。

さて、なぜ生徒たちは従ってくれたのだろうか。生徒たちにとって教師は基本的に「怒る存在」である。体育の授業をのぞきに行くような生徒の間には「教師の注意には簡単に従うな」というコードが存在している。したがって「席に戻れ」という注意では、生徒たちは容易には動かない。ところが先の言葉かけによって、本来「怒る存在」であるはずの教師が「怒られる存在」になる。つまり、生徒たちにとって「教師」は「土肥ちゃん」へと変化するのである。このようにして、「怒る存在」である他の教師と差異化がはかれるとともに、「怒られる存在」である生徒との間に共通項が生まれる。そのことによって生徒たちのコードに「土肥ちゃんの注意には従ってもいい」が加えられることになるのである。もちろん、このような教師の言動は「教師の弱みを見せる」という点では、諸刃の剣であろう。功を奏するかどうかかわからない「ハイリスクな賭け」と言えるかもしれない。しかしながら、それゆえに「勝った」場合のリターンも非常に高い。教科への意欲の低い生徒は「興味」や「必要性」から授業に参加するというよりも、「情にほだされて」つまり「感情」によって授業に参加する。生徒の感情を動かすために、教師も感情を資本にした賭けをしながら授業を運営する場合があるのである。

改めて本稿を振り返ろう。小学校、中学校、そして高校を事例に、生徒と教師のコードの生成と交換、受容と反発の姿を明らかにした。小学校では、教師は児童のコードを参照し、絶えずコードを編集、再設定しながら、かれらとの間でコードの共有に努めていた。そこで明らかになったのは、教師が積極的に生徒を教師コードに巻き込む姿であった。それに対して高校では、教師が自らの立ち位置を生徒の側に「寄せる」ことをきっかりに、生徒がコードの書き換えと追加を行い、教師との間でコードの共有をはかっていた。つまり、高校では生徒が成長するにしたがって、教師が生徒に巻き込まれる格好で生徒とのコードの共有を行っていたのである。

そして、中学校においても教師は生徒とコードの共有を図ろうとしていた。ところが、これらの事例が示すのは生徒と教師がコードをめぐる衝突する姿である。一つ目の例では、生徒たちは自分たちのコードを書き換えることなく、かといって、教師の側に「寄せる」隙も与えなかった。また、二つ目のケースでは、2年次の生徒たちは担任を「ラポールを築ける大人」と捉え、自分たちのコードを書き換え教師との共有をはかったが、3年次に再書き換えをすることによってコードの共有を拒否し、学年が「崩壊」することとなった。つまり、中学校では、教師と生徒の間でコードを共有する際の主導権争いがなされていたがゆえに、共有されることはなかったのである。

では、中学校で事例は個々の教師の力量のなさゆえだと捉えるべきなのだろうか。おそらくはそうではないだろう。たとえば、コードを共有することに対する拒否は、小学校での「お試し行動」の延長線上にある。また、本節で見たような生徒からの歩み寄り、生徒によるコードの書き換えの経験があったからこそである。このように考えると、中学校での事例は、生徒がコードの運用を習熟する過程と見なすこともできるだろう。

これまで教師は子どもたちに、知識や技術を伝達することが主に求められてきた。そこで教師に必要とされたのは授業技術や教科についての知識量であった。もちろん生徒から反発される場合もあったが、教師と生徒の間で暗黙のうちに存在していた「知識や技能を伝達しなければ／されなければならない」という規範に準拠して授業を運営することが可能だった。このような規範のもとで実現される教室の安定は、教師と生徒たちのさまざまな応酬はあるにせよ、どちらかという「静的に」達成されたと言えよう。その一方、こんにち教師は、生徒たちの関心や意欲の喚起を強く求められるようにもなっている。それらともない従来の規範に準拠して教室を運営することは困難である。そして、かつ教室には安定が求められるのである。

以上のような構成員の間でのダイナミズムのありさまについて、コードの概念を中心に説明を試みてきた。そこで明らかになったのは、教室において生徒と教師がそれぞれのコードを参照、理解、交換する中で、共有あるいは拒否するという、コードのイニシアティブの争奪を繰り返す姿であった。こうしてもたらされた教室の安定は、ルールとしての規範にもとづくものとは異ならざるを得ない。それは、教師が自らの感情を資本としながら生徒との相互行為を通じてなした「動的な達成」と言うべきものである。

引用文献

- 阿部浩之（2010）「感情労働論」『季刊経済理論』第47巻 第2号、pp.64-76
- 稲垣恭子（1989）「教師－生徒の相互行為と教室秩序の構成－「生徒コード」をてがかりとして」『教育社会学研究』第45集、pp. 123-135
- 上床弥生（2011）「中学校における生徒文化とジェンダー秩序－「ジェンダー・コード」に着目して－」『教育社会学研究』第89集、pp. 27-48
- 岡原正幸（2013）『感情資本主義に生まれて－感情と身体の新たな地平を模索する－』慶應義塾大学出版会
- 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』（京都教育大学教育実践総合センター）第9号、pp.171-176
- 知念渉（2012）「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験－学校文化への異化と同化のジレンマのなかで－」『教育社会学研究』第91集、pp.73-94
- 山田陽子（2011）「「感情資本主義」の進展－ビジネスパーソンのメンタルヘルスケアに見る感情管理－」『社会分析』38号、pp.99-116

[附記] 本報告は榊原が課題を設定し、松浦、森脇、西村、土肥とデータの整理、解釈、議論を繰り返した上で、次のように執筆を分担し、榊原が全体を整えた。Ⅰ：榊原、Ⅱ：松浦、Ⅲ：森脇、Ⅳ：西村、Ⅴ：土肥。