

教室における意図的な非言語メッセージ

—正統化や勘違いとしてのコミュニケーション—

榎原禎宏・森脇正博・西村府子

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

Conscious Non-verbal Message in the Classroom

—Legitimation and Misunderstanding in Communication—

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA

2015年11月30日受理

抄録：学校教育は、教授—学習の場であると同時に、児童・生徒にとって生活の場でもある。そこにあるコミュニケーションチャンネルは様々だが、書き言葉と違って話し言葉や所作は、瞬時に表出し消えていく。本報告は、教員と児童・生徒、あるいは生徒同士のメッセージのやりとりが非言語によってなされる場面の多いこと、ならびにそれが非言語による発信であるがゆえに、誤解や勘違いが生じやすく、その認知的ズレの補正や対応が教員のリスクマネジメントとして問われていることを明らかにした。合わせて、教育活動の場として扱われがちな教室において、非言語での発信と受信を教育の対象とする困難さに言及した。

キーワード：教室、非言語、コミュニケーション、教育的文脈、認知的歪み

I. 問題の所在

1. ずれない／ずれるメッセージ

学校は、教職員と児童・生徒のメッセージであふれている。それらは、教職員においては、共通理解、合意形成、周知徹底、「わかりやすい授業」、働きかけ、実践や指導といった言葉で示される。自分の意図が相手に間違いなく伝わるように、言葉や身振り手振りが用いられ、さらには周辺環境が設定される。そこではメッセージとして言語そして非言語が活躍する。

もともと、これらは間違いなく相手に伝わる訳では決してない。自分のつもりが相手に理解されなかったり、あるいは違うように受け取られたり、受け取られることのない場合もあり得る。書き言葉よりもはるかに多く学校で多用される話し言葉、さらに仕草に至っては、瞬時に現れては消えるもので、くわえて各々の理解も必ずしも一様ではないために、メッセージが発信者の意図とずれることはむしろ当たり前でもある。「言った、言わない」諍いや勘違いが起こるのはこのためだ。

さらに学校という場は、これ以外にもメッセージが貫徹しにくい背景をもっている。すなわち、何のために学校や教室にいるのかという前提や理解、つまりメッセージの文脈が学校の構成員の間で大きく異なっているという事情である。

2. 教員と子ども／児童・生徒間の基本的な不幸

教室は建前的には、教授—学習の場として捉えられるけれども、その実際は複雑な様相を呈している。教育を担う教員にとって教室は職場であり、自身のミッションの達成を目指すべきところだが、かたや児童・生徒と名付けられる子どもにとっては、あまりそうではない。なかでも、義務教育段階の学校の教室にいることは、彼らにとって決して業務とは捉えられず、「何故かはわからないけれど」いなければならないから、そうしているだけである。

もちろん、生徒の中には教員や教科のことが好きで、授業も楽しいという場合もあるが、それは幸いなことに、と見るべきものであって、そうあって当然という訳にはいかない。彼らは保護者が家から送り出すから、あるいは

は他に行くところがないから学校に行くのであって、生徒がこんな学習をしたい、この先生に教わりたいなどと思う余地はない。学校では彼らのニーズは問われていないし、そもそも問われるべきとも観念されていないのである。

教室に子どもがいなければ、学校は成立しないが、にもかかわらず学校の目指す方向に子どもが支持的さらには協力的とは限らない、という学校教育の基本構図が、教員と生徒との間にしょっちゅう不幸をもたらしている。なぜなら、子どもにとっては教室にいることの必然性がないにもかかわらず、「生徒のために」尽くそうとする教員にとっては、彼らがそこにいること、しかも教員である自分と関わることが自明でなければならないからだ。

両者にこうしたズレがあることから、自身の振るまいが基本的に自己完結している事柄、つまり、他者に発信しようとしていない事柄に関しても、受け取る自分に関わりのあることだと捉えられることで、当事者の間には摩擦が生じる。これは、意図した発信ではない場合が多い、非言語的な所作においてよく観察される。

たとえば、揺れるさまが心地良くて、椅子をギョコンバタンしていたら、授業に集中していない、いい加減な態度だと叱られる¹、あるいは、風邪を引いて鼻水が止まらないので、ティッシュ箱を机の上に出していたら、「授業に関係のないものは片付けなさい」と注意される。いずれも自己完結している行為、すなわち教育関係の問題として捉えるべきではないにもかかわらず、教員の前提や眼差しによって、よろしくない態度を示していると過剰に解釈されてしまうのだ。

こうした中でも悲劇的なのは、授業に集中するあまり、無意識のうちにペンを回していたら、授業に集中しろと怒られることである(榊原ほか、2011)。行為が正反対の意味に捉えられ、くわえて、望ましくないさらには失礼なふるまいだと勝手に解釈される。これ以上の不幸は、他にそう見当たらないだろう。

生徒自身の心地よさ、体調管理、自分流の学び方に至るまで、教室にいることすなわち、教育—被教育あるいは教育—学習の関係が成り立つはず、成り立たなければならない、と捉える教員には、生徒の一举手一投足にまで、教育的文脈で理解しようとする認知的歪みを生じがちだ。うなずいたのは学んだから、窓の外を眺めているのは授業が嫌だから、ルーズソックスを穿いているのは校則に反発しているから、という具合である。彼らは特段、何かを伝えようとしてそうしているとは限らないのに、教育という立場に人は置かれると、被教育者や学習者は何かしらのメッセージを表現しているはずだ、と思い込みやすくなる。なぜこのような認知的歪みが生じやすいのか。それは、自分と関係なく生徒がいること、彼らが振る舞っていることを認めるのは、教員にとって相当に辛いことだからだ。児童や生徒が自分と関係ない振る舞いをしてしていると認めることは、自分が教室にいる意味に疑義をはさむ、危険な状況である。かくして、児童・生徒にとって、教員である自分は必要不可欠の存在でなければならない、と考えがちになる。

3. 意図的な発信ですら難しい

自己完結型とも言うべき非意図的な所作が、過剰な解釈によって意図的な行為と捉えられがちなのが前段のような事実であるが、かといって、他者に発信されている意図的な振る舞いの場合でも、思いこみや勘違いは生じうる。

たとえば、言語的に明示されており、学校内外にアピールされている、学校や学級の教育目標は、何を意味しているだろうか。それらを仮に復唱できたとしても、当事者すべてが同じように理解しているものではない。児童・生徒の変容を目指す学校教育においては、その見えにくさから、起こる事実の主観性、相互性、そして不安定性(瞬時性)を外すことができない(榊原ほか、2015)ので、たとえ言葉であっても客観的に捉えられる余地は限られる。

誰かに伝えようとして発信されるメッセージが、言語的であってすら当事者に容易には共通理解されない一方、受け取る側の解釈の余地がより大きい非言語的なメッセージは、教室でどのように発信、受信、解釈されているだろうか。発信しているけれど、思うようには受信されない、あるいは、受信してほしい相手ではない別の人に掴まえてしまうといった不幸が、この領域でも観察されるのではないだろうか。

たとえば、M. ヴァーガス(1987,72-73)は、子どもの育った環境と子どもが出会う状況との違いについて、次のようなエピソードを挙げている。

アメリカに移住したベトナム難民を例にとってみよう。ベトナム式の生活様式の中で育った子どもは「えらい人」から個人的に話しかけられている時は、その人の目を見つめたままのようにと教え込まれているようだ。また相手を攻撃したり、自分を防禦したりする気持ちがないことや、謙遜の気持ちを表す場合には、立ったままで腕組みをしているようにとも、しつけられているようだ。そこで、アメリカの教師が、はじめてベトナムの子どもを叱らなければならなくなった場合のコミュニケーションを想像してみよう。しつけの行き届いたこの子どもは、恥ずかしさのため椅子の上で身をすくめ、首をうなだれている代わりに、まっすぐ立ったままで、しっかりと腕を組んで、その先生の目をじっと見つめていることになるのだ。

以上の問題設定から、本稿は瞬間的に表出されがちで、また言語的に表現しにくくもある非言語的なメッセージの発信が、教員と生徒の間あるいは生徒同士の間でいかに見られ、それがどのように捉えられるのか、あるいは捉えられないでいることによって、どんな結果を導いているのか、またそれは教育—学習の文脈からいかに説明できるのかなのか、を確かめてみたい。

児童・生徒が幼いほどに語彙的な限界が大きいことから、彼らからのメッセージは非言語的に表出されやすいと考えられる。その一方で、教員が望ましいと見なす非言語的な所作は、教員自身が生徒だった頃のそれと親和性が高い、つまり向学校的、しばしば学校への過剰適応であるために、その枠から外れる生徒たちは教員とラポールを築きにくいのだ。教員が苦手なタイプの生徒が、その教員を好きになる可能性は低い。こうした構図のもと、教室で起こっていることは、教育や学習あるいは指導や支援といった言葉で説明されるようなものに留まらないだろう。

教員と生徒、生徒と生徒との間は、指示や命令、協調や同調、反発や抵抗、交渉や妥協の連続であること、それらが、ときに言語を伴いながらも、非言語的に行われている事実を明らかにしたい。もって、教員と生徒が狭い教室に同居していることの怖さを、学校のリスクマネジメントとして認識すべきと主張できるのではという予想のもと、以下を記述する。

Ⅱ. 教員—児童・生徒間の非言語的メッセージ

教室における非言語コミュニケーションの所作は、次のように例示できるだろう。①身振りや手振りといった動作、ほほえみ・眉間にしわをよせるといった表情、②声のトーン・スピード・高低・抑揚、発問に対する応答に見られるような間合い、③教師—子ども、子ども—子ども間の実際の距離、仲間意識や関心の有無といった精神的な距離感、④掲示や整頓の有り様、服装や身なりといった視覚的・感覚的情報、などである。

これら非言語的な発信と受信が教室内の様々な場面で観察される。そこでは、肯定的・否定的なものどちらであれ、両者間で共通理解できる場合はさほど問題とならない。しかしながら、ときに言語を伴いつつも意図的に行われる非言語的なやり取りが、共通理解できていないにもかかわらず、そのはずだと一方的に捉えられることで、教師—児童・生徒間の親和性を崩す危険因子となっていることを、いくつかの事例を交えつつ明らかにする。

1. 発信先と受信先がずれてしまうジレンマ—主に教師が発信する場合

教室という場で行われる教育活動は、教師から子どもへ教授するという一方だけのやり取りで構成されているというよりもむしろ、子ども—子ども間、子どもから教師へとといった相互交渉の連続で成り立っているという見方が説明的である。このことは、学習指導案をみても、教師の発問だけでなく、それに対応する子どもの発言が必ずといっていいほど記述されることや、公開授業後の検討会でも、教師と子どもの対話の有り様について議論されがちなことからもわかる。

ここで行われるコミュニケーションの多くは、発信すれば受信されるはずという前提で考えられがちである。もちろん、その通りの場面もある。しかしながら、そもそも受信されない、または受信されるものの発信者の意図とは異なった情報として届く場合も多い。そこで、まず教師から発信された情報が、受信者である子どもにうまく伝わらない場面について採りあげ、なぜそのような状況に陥るのかを考察する。

授業と関係のないことに夢中になっている子どもがいたとしよう。教師は当然、参加を促すのだが、なかなか

改善が見られない。次第に語気も荒くなる。それでも、なかなか変化がない場合、表情は硬く腕を組み押し黙り、「もう廊下に出ますか」「家に帰りますか」と問いかける。これは、授業を妨げる、あるいは不参加と見なした子どもに対し、「〇〇さん、静かに（集中）しなさい。あなたが授業に参加するまで待ちます」という意思表示であり、指導的な意味合いの非言語による発信である。

このような教師の態度の変化に気づき、授業に向かう姿勢となった子どもは、この時点で教師の意図を受信したといえる。また一方で、状況の変化に全く気付かない子どもに対しては、この方法では伝わらないのだと割り切り、個別に声をかけるなど別の発信方法を考えなければならない。

ここで注目すべきは、「先生は何か考え事でもしているのだろうか」「先生が言ったから廊下に出ます」と考えたり行動したりする子どもである。彼らは、教師の表情や態度、そして言葉の意味をそのなりに理解している。にもかかわらず、教師の意図に沿っていない点でうまくコミュニケーションができていないのだ。前者は、教師の立ち居振る舞いを見て、なぜそのようになったかを理解し切れておらず、後者は、言外に含まれている意味を受信し切れていない。これら両者に共通するのは、教師の所作に対する関心の低さ、解釈の不足である。

それと同時に興味深いことは、すでに授業に集中している子どもたちにも、そのメッセージが届いてしまうことである。彼らは直接には自分たちに関係のない情報まで取得し、より授業に向かう姿勢や雰囲気を一層高めようとする。この結果、さらに授業に集中できていない子どもたちの行動が際立ってしまう。

つまり、教師の言動に対して関心が高い子どもたちは、普段から受信の感度もよく多くの情報を収集する。ところが、関心が低い場合、教師の思惑を受信できないだけでなく、誤った解釈をしてしまう危険性をはらむ。すなわち、教室には、教師からのメッセージを受信、そして対応することに秀でた子どもとそうではない子どもがおり、教師がメッセージをより強く打ち出すことによって、両者のズレが広がってしまうというジレンマがあるのだ。

このような状況下で、教師の意図を十分に解釈し、受信に失敗している友だちに対し仲介役となり「静かにしないとダメだよ、先生怒っているよ」と通訳してくれる関係ならば幸いだが、自分は受信しているにも関わらずそれを他の子どもに伝えない関係の場合、学級経営の不幸は拡大していくことになる。

2. いかに受信されるかを確かめるための発信—主に子どもが発信する場合

前節では、教師に対する子どもの関心が低い場合における認知的ズレ、そこで抱える教師のジレンマについて記述した。本節では、逆に教師に対する子どもの関心が高い状況での対応のあり方について考えたい。

これは、学級編成が新しくなる4月当初に顕著だが、子どもたちが発信者となり、教師の許容範囲、喜怒哀楽の生じる基準を見定める。このとき、決して「先生はこうすれば怒りますか。それとも怒りませんか」という言語での「直球勝負」は挑まない。教師の視線を意識しながら、この場合はどう反応するか、様々な非言語による行動で間接的に探る。たとえば、授業中の姿勢や態度、発言の際における声の大きさ等に変化を付け、どれくらいまで許容してくれるか否かを測ってくる。これは、教員一人一人の感性や感度の幅はいかほどか、という子どもによる閾値の調査活動といえる。

同様に、「制服を着崩す」「学校の決まりを破る」「落ち込んだふりをする」といった事例を考えてみよう。子どもたちがとるこれらの行為は、一方で学校や教員に対して反旗を翻している場合もちろん想定されるが、もう一方からみれば、これらの変化に気づいてくれるかどうか、教師に対する関心の高さから生じる行動といえる。自身の過去を回想しても、体育が得意でそれなりに運動もできたにも関わらず、担任教師に体育が嫌いだとそぶき、関心を引こうとしたことがあるように、後者の立場での行動をよくとったものである。

このように、教師からすれば学校や学級のルール、ひいては自身の教育方針に反対しているかのような行為に見えるが、実は教師のことを信頼し、関心や注意を引きたいという思いがこもった発信があるのだ。ある行為に対し、どのような解釈を行い、対応するか。その有り様が信頼関係を築けるかどうかの分岐点となる。

敷衍すれば、授業における挙手や発言のさせ方にも、教師は細心の注意を払わなければならないことを導ける。たとえば、経験則からも明らかのように、小学校低学年は多くの児童が率先して手を挙げるが、高学年になるにつれ徐々にその数も減る。もっと発言して欲しいと願う教師からすれば、そのような状況は許しがたく、高圧的な指導に発展しかねない。しかし、子どもからすれば周りの友だち関係等を鑑み自粛している場合もある。そう

いった声に出さないメッセージを教師が受信してくれる否か、子どもたちは期待と不安を抱きながら学校生活を送っているといっても過言ではないだろう。そこででの対応の違いが、授業や学級経営の善し悪しにつながるのである。

3. 発信のされ方によって受信そのものが変化する

学級づくりにおいて、「親身の指導」や「熱血指導」は好まれる。なぜなら、保護者からすれば子どもをよく見てくれる教師を意味し、教師からすれば子どもとの間に受容的で親和性のある高コンテキスト状態をつくる姿勢ⁱⁱの1つと解されるからだ。もちろん子どもも、自身の善き理解者として教師を位置づける。ところが、彼らにとって善かれと思いついた行為が、正反対の結果を招くことがある。

あるとき、算数の問題につまづいている児童がいた。授業中、そのことに気づいた担任は、全体指導の中で理解できるよう試みたが状況に変化がない。そのため、机間指導の際、傍で理解が深まるよう説明をしたが、手応えを感じない。当然さらに指導は続く。そうこうするうち、「こんなに説明しているのになぜ理解してくれないのか。指導方法が悪いのか」と気持ちも高ぶり、語気も強まる。子どもにとって、「分かるまで教えたい」という積極的な姿勢は、親身に教えてくれるという好感を抱く一方で、「みんなの前で私だけ教えられている、恥ずかしい」という思いにもつながる。

もちろん、本人だけではない。周りにいる子どもたちも、だんだんと指導に熱を帯びてくることを感じ取る。先生は一所懸命なのだと思える子もいるが、指導時間の長さや傍にいる威圧感から、なかなか理解しないことを怒っているのではという思いが芽生え、教師への眼差しが変化する子もいる。前者が大半を占めている場合はよいが、後者の占める割合が増えるにつれ負の連鎖が起こる。問題につまづいた子どもも、教えてもらって嬉しいという感情から先生に怒られている、と認識が変容し嫌悪感さえ抱く。

この事例は、理解させたい、置き去りにしたくないというメッセージの発信であり、教師からすれば教育的に推奨されるはずとの理解である。しかし、対象となった子どもをはじめ周りも、あの子だけ指導されて可哀想、同じようになりたくないという、反感や恐れといった教師が望まない感情を抱かせてしまうのだ。

つまり、ここで注視すべきは、意図の変化はないが、指導時間や対象との距離といった発信のされ方によって、受信者の捉え方が変化する点である。熱のこもった指導もそれなりの距離のある全体の場面では心地よい刺激として捉えられるが、距離が縮まり個別指導が長くなり、許容範囲を超えると意図に反した受信をしてしまうのだ。このことは、全体指導と個別指導が繰り返される教室で、発信者側になりがちな教師が常に考慮すべき事項といえるだろう。

4. 教師からの発信と子どもからの発信は非対称的

非言語コミュニケーションは解釈の幅が広い上に、正解が必ずしも存在しない。たとえば、「腕を組む」という振る舞いは、一方で偉そうな態度ともみなせるが、もう一方では、思索したり納得している態度ともいえる。日常のコミュニケーション場面では、瞬時に表出する仕草として扱われ、意味づけはそれを「見た側」の眼差しに相当委ねられている。

ここで、子どもが腕を組んだり、頬杖をついたりしながら授業に参加している場面を想像してみよう。教室における教員—子ども間でのやり取りでは、多くの場合、偉そうだとか、授業に参加していないと捉え、子どもに対し、聞く姿勢が悪いという理由から行為の是正を求める。もちろん、腕を組んだり頬杖をついている子どもの本当の意図を問うこともなければ、反論する余地もない。教師は授業の展開をコントロールしているし、なによりそれを見た側の判断で授業は進む。

では、行為の主体が逆の場合、つまり生徒の発言を教師が腕を組んだりして聞いている場面を考えてみよう。上述のような関係が成り立つとすれば、この場合、行為を見た子どもの判断が優位するはずである。だとすれば、子どもが「私の発言がおかしいですか。間違っていると言われていたようで嫌なのですが」と、嫌悪感を示すと、教師は行為を改めなければならない。しかしながら、そうした状況にはならないのが常である。そして、教師の多くは次のように答えるだろう。「いやいや、私は君の発言に納得しているだけなのだよ」と。

この事例から、非言語コミュニケーションの多くは、着眼や解釈によって相当の幅を持つにも関わらず、教室

においては教師の見方や考え方が無前提に正統化されがちなことを導ける。同じ所作であっても、それは同等と見なされず、多くは教師の眼差しや思惑によって意味づけられるのである。

このことは、すでに榊原ほか(2011)が明らかにしたように、ペン回しに代表されるような無意図的で、かつメッセージ性の弱い非言語の所作であるにもかかわらず、教師は教育的文脈に即して子どもたちの一挙手一投足まで意味づけし、子ども理解を深めようと過剰な解釈を行うことに通じる。これは学校で、常に教師は子どもよりも年齢が高く、権威や権力が優位するために起こる認知的歪みともいえる。

このように、日常生活の中で表出する非言語メッセージのやり取りにおいて対称的な関係、つまり両者間で均等に勘違いやズレもあり、それを許容しあえる関係ならばお互い様と了解しやすいが、一方向に偏った非対称な場合、不満や軋轢が生じる温床となることを、教員は気付いていなければならない。

Ⅲ. 児童・生徒間の非言語的メッセージ

平成生まれの子ども達と括っていいのか、「今どき」の子ども達の間関係の結び方は、我々大人の理解の範疇を越えている部分が多い。とても仲が良いと傍目を感じ取れる友達同士でも、同じクラスで活動している場面で、「本当に仲がいいのだろうか」と不思議に感じてしまう場面は多々ある。

例えば、教師から頼まれた時間のかかりそうな用事を、友達ならば手伝ってあげればいいものを、頼まれていない他方の子どもは知らん顔して自分の用事を済ませている。或いは、下校の時間にいつも一緒に帰っている子ども同士が、片方に用事があり、それが5分で済ませられるようなことであっても、他方はさっさと帰ってしまうということもある。とても仲の良い友達同士のはずなのに、昭和生まれの子ども達とは違った距離間で接していると感じられることはよくある。

うまく人との距離間が取れない子ども、例えばパーソナルスペースにずかずか入ってくる子ども達のこと、他の研究者が多く取り上げているだろうから、ここでは紙面を割かないが、今どきの子ども達の人付き合いの仕方を見ていると、「もっと上手に渡り合うことはできないのか」と感じてしまうことは多いⁱⁱⁱ。

それでも子ども達の友達付き合いを見ていると、子ども達なりに社会性を身に付けて、うまく渡り合っているな、ということはよく感じられる。

学級内で班長会議をしている時の会話や、昼食時の会話の内容から、教師の目が行き届いていない場面の様々な情報を得られることは、ままあることである。

「先生、このクラスのカップルって、誰と誰かわかる？」といういわゆる「恋ばな」から始まって、クラス内のヒエラルキーといった教師としては不可触にしておきたいこと、女子同士にある見えない確執とか、子ども達の関係図がつかさになってしまふことはよくあることだ。はたまた、そこに居合わせている子どもが、クラスでちょっといただけないと感じている友人の、何が気に入らないのか、といった「お友達品評会」のような会話に巻き込まれることも、時にはあることだ。こういった会話の中に見られる子ども達の生態系は、なかなかシビアな面もある。

1. プリントの回し方

大抵の子どもは、配布されたプリントを後ろの者に渡す時、少しは気を遣って、ちょっと様子を見ながら回す。ところが、後ろにいる者が苦手な級友だと、ちら見もしないで渡す場合がある。

「先生、Aちゃんのプリントの回し方、めっちゃいらつくねん。後ろを振り向きもせず、肩越しに渡さるねんけど、すぐに取らへんかったら、無言でプリント揺らさはるねん。なんか言ってくれたらいいのに、むかつくやろ。」

クラス内で、「こんばば(=根性ばば)」扱いされる生徒の、日常のちょっとした振る舞いを評しての、ある生徒の発言である。そのAちゃん自らの「3秒ルールか」と言わんばかりの振る舞いは、周囲の善良な人をいらつかせる。Aちゃん当人に、実は悪意はないようなのだが、常日頃のわがままがちょっとした場面にも出てしまい、どんどんと友達を遠ざけてしまう。

口を利きたくないのか、口を利く必要などないと思っているのか、当人に大意はないのかも知れないが、周囲

の友だちはいろいろな意味を読み取ろうとする。「私、この人に何か悪いことしたっけ」、「今、機嫌悪いのかなあ」、「家で何かあったのかなあ」、「先生にさっき、何か注意されていたっけ」、いろいろとその前にあった事柄を思い返してみる。けれども、勿論そこには明確な答えは見当たらず、結局は「感じわる…」という結論に陥ってしまう。そしてAちゃんは、「彼女はわがまま」というレッテルを貼られ、そんな些細なことで友達をなくしていく。

友達をなくすならまだしも、反感は更なる反感を招き、体育の前後の更衣室など、男子のいない場所で、そこにAちゃんが登場するまで、彼女に対する誹謗中傷は嵐のように際限なく続けられる。Aちゃんがそこに入ってきた瞬間、その誹謗中傷は一時休止するが、その場には嵐で吹き飛ばされた残骸が残り、それをそう簡単に覆い隠すことはできない。

その残骸を瞬時に拾い上げてしまったAちゃんは、放課後担任に泣きついてくる。女子同士の小さな諍い、それは教師にとってはなかなか邪魔臭いものだが、取りあえず担任は双方の言い分を聞く。対抗している女子の軍団は、Aちゃんのちょっとした行動まで「感じわる…」に結び付け、勢い盛んである。Aちゃんは、身に覚えのない周囲の苛立ちに訳が分からなくなっている。担任が軍団の言い分を伝え、諸悪の根源であるプリントの件を伝えても、やはり彼女には覚えがない。しかし、その諍いが収束する様子も見えないので、「プリント事件」の一日を朝から担任は彼女と辿ってみる。すると、その日は朝からAちゃんは寝違いで首が痛く、後ろを振り返れなかった、ということが判明した。「え、そんなことで…」とAちゃんは更に泣き崩れる。軍団にその内容を説明しても、一度上げてしまった拳を簡単に下ろすことはできず、Aちゃんは「はみご」は免れたものの、ある種、腫れ物のように扱われる存在になってしまった。

2. 新手・荒手のスキンシップ

スキンシップ。肌と肌のふれ合いによる愛情の交流、という素敵な意味を持つ和製英語である。生徒指導という名の下に集約される様々な事象を解決・解消していく時に、スキンシップの重要性は、しばしば熱く語られるものである。教員と子ども間で交わされるスキンシップは、うまくいけば教員—子ども間の関係性をよろしくする。度が過ぎると、「うざ」がられたり、教員の年齢によっては、変態扱いされたりする。

子どもと子どものスキンシップは、教員—子ども間よりも更に頻繁に為されている。子ども同士のスキンシップは、同年のよしみからか、当事者間で互いが「うざ…」と感じるような場面はそうないだろう。しかし、最近ちょっと事情が違うものがある。

「かたばん」という新手のスキンシップである。「肩パン」と書くべきか、「肩ぱん」と書くべきか、「肩をパンチする」の略語か、「肩をぱんと叩く」の略語なのか、どちらがよりふさわしいのか、難しい。

と言うのも、子ども達の間で交わされるかたばんは、ぱんと軽く叩くレベルからパンチするレベルまで、色々な強さがあるが、それらはすべてスキンシップという便利な表現で片付けられる。その強さによってそれは、挨拶代りのスキンシップになったり、「嫌がらせ」という種類の問題行動になってしまったりするのである。けれども、子ども同士のスキンシップの一種なので、教師はかたばんがトラブルに発展していることに気付きにくい。

このかたばんは、男子生徒の間でよく交わされる。廊下ですれ違いざま、中学生ぐらいになると、様々な形で体をふれ合って挨拶の代わりにする。女子の場合、ハイタッチをしてみたり、抱き付いてみたり、力の強さが関係しないスキンシップを行う。男子の場合は、そこに少し攻撃が入る。

と言うのも、「パー」で叩くのではなく、「グー」で叩くからである。当然そこには、パー以上の力の強さが加わる。男友達同士で友好的な関係が築かれていたら、すれ違いざまのかたばんは、「お、やってきやがったな」といった感覚程度で受け止められる。けれども、何か不幸なタイミングでかたばんされたり、よくわからない力の強さが加わってしまったりすることもあり、このかたばんは「肩にパンチされた」と受け止められ、トラブルに発展する場合がある。不幸なタイミングというのは、前の授業時間に何かことをしでかして、教科担任から注意された、こっぴどく叱られた、というような場合とか、朝から家で親と喧嘩をしてきて、苛立ちを抱えたまま登校したとか、様々な背景がある。そういった時には、いつも挨拶で交わされるかたばんの力の強さも、「何するねん」と捉えられて、むしゃくしゃした気分を更に増幅させてしまう最悪の事態に陥るのである。

また、例えば部活動の仲間同士での、レギュラー・非レギュラーといった、ちょっとしたヒエラルキーのある

関係の中では、このかたばんのやり取りは、実は非レギュラーのやっかみによって、肩にパンチするレベルになっていたり、レギュラーが非レギュラーを見くびって肩にパンチしている場面があったりもする。

こんなこともあった。B君とC君は、同じ部で活動している。出身小学校は違うが、部活動で互いにライバルと思っている内に、それぞれに高め合い、好敵手と言える間柄になった。部活動で着る練習用のTシャツをお揃いにしてみたり、ソックスを一緒に買いに出掛けたりと、とても親密になっていった。同じクラスではないので、廊下ですれ違いざまには、ごく普通に挨拶をしたり、B君がC君の教室に喋りに行ったり、逆の場合もあったりと、傍目に見れば二人は親友なのだろうとを感じるぐらいに仲よく見えた。二人が交わす挨拶も、時々肩ぱんであることがあった。ただ、その肩ぱんの様子が中2の秋頃から変わり、B君はC君に「手荒じゃないか…」と感じ始めていた。C君は男兄弟の中で育っていてその中で揉まれているので、男兄弟のいないB君は力の強さに最初は違和感を抱かなかった。しかし、他の友人から同様に肩ぱんを挨拶がわりにされた時に力加減に驚いた。C君の肩ぱんは明らかに、なかなかの強度なのである。それに気付いたある日、いつもと同じように肩ぱんをしてきたC君にB君が噛みついた。「痛いやんけ！」そのやり取りは、よくある筋書きどおり大ゲンカへと発展した。二人はパトロールをしていた教師に引き離され、別々の部屋に入れられ事情を聴かれた。そして実は、C君はB君と部活内で向きは仲よくしていたが、いつしか自分よりも顧問に一目置かれているB君のことを快く思えなくなってきたこと、レギュラーを決める時期が近づいてきていて、C君はB君のことを「目の上のこぶ」と感じ始めていたことが明らかになった。B君はその事実を知らされ、自分一人がC君を好敵手と感じて部活動の中や部を越えたところでも仲よくしていたことが悲しくなった。いつも挨拶と思っていた肩ぱんに、悪意が込められていたなんて…。仲裁してくれた教師に、この先も同じチームのメンバーとして、うまくやっていくように、と言われても、B君がC君と疎遠になってしまったことは、言うまでもない。

3. 女の子のおてがみ

退屈な授業時に寝る訳にもいかないのに、生徒たち、とりわけ女子が暇つぶしにうち興じることに、友人へ手紙を書く、ということがある。用意のいい生徒は、レポート用紙・ルーズリーフ、はたまた用意が良すぎて便箋を持っているようなこともある。それらは、教師からとがめられても「ノートを忘れたんで、これに書いていました」と、教師の指摘をうまくすり抜けることのできる、女子にとって便利なアイテムとなっている。たまに、国語の教師が、「国語のノートは縦書き！違うことやってんの、バレバレやし」と注意したり取り上げたりする。しかし、敵もその上手をいって、友人あてに縦書きの手紙を可愛く折って、休み時間に渡しに行く。読んでいる側には「何を改まって」と捉えられるような縦書きの手紙も、折り方によって「改まつ」た形を無くし、友達の側もいつもの手紙と捉えてそれを受け取る。そう、おてがみは折り方によって、友人に親密さを感じさせるのである。

その手紙の折り方は、様々ある。ハート型・星型・セーラーカラー型・ワイシャツ型・封筒型、名称をどうつけていいものかという独自の境地とも言える折り方もあったりする。ネット検索してみると、折り方が動画付きで紹介されていたりもする。

生徒であった筆者自身、中学生の頃、新しい折り方を覚えると、すぐにその折り方を習得して、友達に自慢したりしていた。手紙を書く用事がなくても、折り方自慢をしたくて手紙を書くようなことがあったような気もする。

種々ある手紙の折り方は、その時の気分で変えたりするものだが、誰に渡すかによっても選んだりすることがある。大して仲が良い訳ではない人には封筒型とか、仲の良い友達にはセーラーカラー型とか、それに頑張ってスカートを付けてくれる場合もある。最近では、動物シリーズもあるようで、その辺りは幼稚園等で覚えるような本来の折り紙の応用編かと思われる。ただ、この手紙の折り方の様々なやり取りは、女子同士には心和ませるものであるが、女子—男子間の場合はそうもいかない。

Dちゃんは、おてがみの新種の折り方を覚えるのに、結構な力を注いでいる。彼女の手にかかれれば、なぐり書きに近い手紙も少しは可愛いおてがみに変身する。幼少期から幼稚園で折り紙を得意としていたDちゃんは、ブタの顔とかキツネの顔とか手紙を瞬時に可愛い動物にしてくれる。ただ、ハート型の折り方はなかなか高度なので、そう簡単には習得できない。何回か試行錯誤して、ようやく覚えた。覚えてからというもの、その折り方は

Dちゃんにとってマイブームとなり、いろいろな友達にその折り方で手紙を渡していた。

ある時、Dちゃんは学校を休んだE君に、担任の先生から急ぎのプリントを届けてくれるよう頼まれた。このところ、Dちゃんは紙を持った瞬間にハートを折る習性を身に付けてしまっていたので、ついついE君に渡すプリントもハート型に折ってしまった。下校の途中同じ町内に住むE君の家に寄り、E君の母にプリントの入った茶封筒を差し出した。ハート型のプリントは茶封筒にくるまれているので、母は可愛く折られているプリントに気付かない。まだ少し熱が引いていないぼおとした頭で、E君は茶封筒を開けてみた。まず目に飛び込んできたのは、可愛く折られたハート型のプリント。ぼおとしていて、きちんと思考判断できないE君は、そのプリントの「形」の意味だけを即座に読み取ってしまった。「で、で、Dちゃんは、もしや僕のこと…。」夕方になってやや下がっていた熱は、別の熱を帯びぶり返してしまった。ハート型のプリントはとてもインパクトがあったのか、妄想が妄想を呼び、熱に浮かされたE君の夢の中には当然Dちゃんの姿がちらつく。E君にほのかな恋心が芽生えたのは言うまでもない。

熱が引かない様子を心配する母は、届けてもらったプリント類に手を伸ばす。たくさんの折り目がついたプリントが、茶封筒の脇にある。そこには、定期テスト前学習会のお知らせが、とても事務的な書式で書かれているだけだった。

子ども同士の非言語のやり取りは、友達関係にひびを入れてしまうものもあれば、素敵な展開を生むものもある。非言語のやり取りの中で、最も素敵な展開を生むものは、笑いかも知れない。教室の中に一人ぐらいは「げら」と呼ばれる子どもがいる。一度笑ってしまうとなかなかそれが止まらない状態に陥りやすい人をげらと呼ぶ。

教室の中でちょっとした笑いの場面が生じ、そのげらが笑い出すと、連鎖的にその笑いがクラス全体に広がっていく。ひとしきりクラスの全員が笑った後に、「で、何がおかしいんやったっけ？」というようなことに立ち返る。実はそんなに全員で笑い転げるようなことでもないのに、笑いが連鎖していくのである。

クラスの雰囲気は温かいと、その笑いはクラスに更によりムードをもたらし、クラスの連帯感へと高まっていくことがある。しかし、クラスの雰囲気がよろしくない、その笑いはアイロニーを含んだ笑いになってしまう、クラスの雰囲気は冷え冷えとしていく。

みんなが笑うという行為の中に、距離感はない。友人との距離をうまく取れない子どもであっても、笑いという非言語の中で、周囲の様子に巻き込まれて笑っていることがある。非言語の中でも、笑いには素敵な要素もあるかも知れない。

IV. 結論と課題

以上、あるときは教育や学習の文脈に即して、別のときはこれらとは別にメッセージのやりとりが非言語的になされていること、そして非言語的であるがゆえに誤解や勘違いがより生じやすく、そのズレの補正やその他新たな事態への対応が、教室内のマネジメントとして問われていることを明らかにした。

このことから、学級経営あるいは広く学校経営にとって、過不足のない、つまり過剰でもなく不十分でもない事態の解釈を、教員はできる必要があると同時に、どうしても適切には解釈できない余地もあることを心得ておかなければならない、と導ける。言語をもってすら「優しい」「我慢強い」と質的であることを免れず、印象批評の域をなかなか出ない学校教育という出来事にとって、非言語でのメッセージは意図的なものであっても発信した通りに受信される訳ではないこと、すなわち「コミュニケーション能力」があれば問題が生じない、と訳ではないと知る必要がある。

くわえて、非言語での発信の仕方は、おおむね被教育経験を通じてというよりも、それぞれの学習経験によって獲得されると見なせる。どのように身振り手振りをするか、ある状況にどのように非言語的に反応するか、を教えられる機会は乏しいだろう。このことは、非言語での発信と受信を教育の対象として扱うことが難しいことを意味する。教育することが困難な領域が教室や学校に確かに存在すること、これを排除することも操作することもなかなか叶わないということを踏まえて、教員と児童・生徒と生徒間の関係論を考察、議論することが求められるのである。

参考文献

- 河野義章（1988）「教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果」『教育心理学研究』36, pp.161-165
- 榎原禎宏, 森脇正博, 西村府子（2015）「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—」『教育実践研究紀要』15, pp.201-210
- 榎原禎宏, 森脇正博, 西村府子（2013）「教師はなぜ授業中の挙手を好むのか—教師の思惑, 子どもの都合—」『教育実践研究紀要』13, pp.223-232
- 榎原禎宏, 池本淳子, 出来正晃, 西村府子, 守山雅史, 森脇正博（2011）「授業中の『ペン回し』がもたらすもの—非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度—」『教育実践研究紀要』11, pp.197-207
- 菅原正和・粕谷貴志・河村茂雄（1999）「中学生の学校不適応における状態像の検討」『岩手大学教育学部研究年報』59-1号, pp.121-129
- M.ヴァーガス, 石丸正訳（1987）『非言語(ノンバーバル)コミュニケーション』新潮選書

注釈

- i 神戸市教育委員会は16日, 姿勢が悪い児童の椅子の背もたれに押しピンを貼り付けるなどの体罰をしたとして, 須磨区の市立小学校の女性教諭(38)を同日付で戒告処分とし, 発表した。児童にけがはなかった。市教委によると, 教諭は今年4月, 担任の4年生のクラスで, 足を投げ出し椅子に沈み込むような姿勢で授業を受けていた児童にきちんと座るよう注意。従わなかったため, 椅子にもたれかかると背中に針が刺さるよう背もたれに押しピン2個を粘着テープで貼り付け, 両ひざをタオルで結んだという。(朝日新聞, 2015年7月16日)
- ii 河野(1988)は, 授業において高親和的教師からの指導の方が, 低親和的教師の指導よりも学習効果が上がるという知見を示している。
- iii 菅原ほか(1999)は, 児童・生徒の人間関係形成・集団活動への参加意欲の低下と, 対人関係づくりや集団活動をするためのソーシャル・スキルの学習不足について言及している。

附記, 本報告は榎原が課題を設定し, 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: 榎原, II: 森脇, III: 西村。