

叱るときこそ丁寧に —教師の子ども呼称における賭け—

榊原禎宏

(京都教育大学 教育学科)

Talk politely even when You Scold Students

-Taking a Bet on Terms of Address on Students by Teacher-

Yoshihiro SAKAKIBARA

2011年11月30日受理

抄録：関係者をいかに呼ぶかは、効果的な業務上、多くの職場でマニュアルにされるべき基本事項である。これに対して学校教育は、活動結果の成果物が明確でなく、また特定できても儂く不安定で、情緒的な人間関係からなる即興的なものであるために、教師の子ども呼称も定型化されにくい。ここに自立的な職務遂行としての教師の意思決定が観察される。そこで教師は、集合的場面で個人をおおむね、氏と名、「くん・さん」と呼び捨ての組み合わせから選んで呼ぶが、氏と「くん・さん」では味気ない、また、子どもに一律に接しなければと考えがちである。この結果、呼び捨てしかも名で呼ぶことになるが、それは嫌悪されるかもしれない点、あるいは感情マネジメントの点で賭けとならざるをえない。これらから、職務遂行上のPDCAサイクルや説明責任が求められても、教育側の意思は貫徹せず、蓋然的で多様な結果が必然であることをマイクロレベルの公教育経営として指摘できる。以上を踏まえれば、教師には生徒との距離感をより適切に推量する能力と手立てが望まれること、また呼称がそれに続く表現や行為に影響を及ぼす点で、相手への慎重な姿勢が妥当といえる。

キーワード：呼称、距離感、感情、コミュニケーション、リスク

I. 問い—学校経営と関係者間の呼称

公教育の代表格といえる学校への社会的眼差しが厳しくなり、教育活動に対する説明責任を求める声が高まっている。大阪府において「知事は、府教育委員会との協議を経て、高等学校教育において府立高等学校及び府立特別支援学校が実現すべき目標を設定する」(第6条)、「校長は、前条第1項の提示した指針をもとに、学校の具体的・定量的な目標を設定したうえ、当該目標の実現に向けて、幅広い裁量を持って学校運営を行う」(第8条)といった内容を含む「教育基本条例」を制定しようとする動きも、この一例だろう。

もともと、それは教育しようとする側、教職員の意図が、実体を輪郭どおりに映し出す影のごとく職務の実際に投影されるならば、という条件つきであることを忘れてはならない。学校や教職員の立てた目標やねらいが、授業その他の職務に予定通り具体化され、その結果が児童・生徒の学力等に現れることが確かならば、教育目標にどれほど接近したかをもって学校や教員を評価するという論理は可能である。

しかしながら、そのような現実が生まれることはあまり見込めない。なぜなら、児童・生徒は学校にとって不可欠な存在でありながら、彼らを学校の教育目標実現のために通学する者と位置づけることは難しく、彼らへの働きかけの結果もどうなるかわからないリスクを常に負うのが、学校教育だからである。

つまり学校教育は、①児童・生徒という相手のある仕事であり、彼らは教職員の意のままになるわけではない。また、②児童・生徒とは職務上の関係を前提にできず、くわえて彼らの学校に対するニーズも一様でないために、何が受け入れられるのか否かは定かでない。なお、学校での活動は、彼らに受け入れられなくとも扱わねばならない(「嫌がってもやらせる」)ことが多く、相手から忌避・拒否される可能性が高い。さらに、③なかでも、教

員が同時に接する児童・生徒は数十人に上ることもあり、彼らの間で集団力学すら生じうるほど、どのような展開になるかは誰にとっても不透明である。

よって、立てられた教育目標に向けて教職員が「できない」のではなく、やりたくとも「できない」と理解すべき場が学校である。そして、目標実現ができないのは教職員の力量不足というよりも、教職員側の意図を貫徹させるほどの強権的な態度は児童・生徒の反発を招きかねず、かえって教育効果が下がること、かといって、教育上の意図と態度が不明瞭であれば「仲よし関係」に留まり、これも教育目標を実現できないというジレンマに置かれている、と説明できる。そこで教職員、とくに個業的職務の性格が強い教員に残される余地は、「自発的にやらせる」という、論理的には矛盾する場面を生み出すことだが、それは運次第といえるほどに難しい演出でもある。

以上から、学校教育は、教育法的・行財政的に規定されるマクロレベル、学校運営に見られるメゾレベルに加えて、個々の教職員が児童・生徒との個人的または集合的な関わりのなかで、シナリオは乏しく偶然に生まれるもの、こうした教育実践のミクロレベルからも説明できる。教師による子ども呼称の問題は、この一例として取り上げることができるのである。

Ⅱ. 教師にとっての子ども呼称

子どもをどのように呼ぶかについて、教育—学習上の特性からいって学校経営の基本方針に定めにくい場合、多くの場合、その判断はそれぞれの教師に委ねられる。個人が特定されている場面では、「きみ」「おまえ」と二人称代名詞が用いられるものの、多数の生徒がいる学校での日常的場面では、おおよそ、氏と名（苗字と下の名前）、「くん・さん」づけと呼び捨ての組み合わせの4類型が想定できるだろう。ここでは学校ならではの特徴として、次の二点を踏まえなければならない。

表 子ども呼称の類型（「山田一郎」という生徒の場合）

	氏	名
くん・さん	山田くん	一郎くん
呼び捨て	山田	一郎

その一つ、多くの呼称は消極的ではあっても、相手の同意や了解があって初めて成立するのに対して、教育関係においては教師がほぼ一方的に決めており、子どもがそれをどう受け止めているかは問われないことである。多くの教師にとって、どのように呼ばれたいかを子どもに尋ねるといった発想は、眼中にないのかもしれない。そこには、教育しようとする側の暴力的性格が認められる。この際、子どもがその呼ばれ方を認めるならば問題は起こらないが、それを嫌だと感じる場合、表面化しなくとも教師への否定的態度や感情を惹起しうる点で、教育上のリスク因子となる。

もう一つ、教師が子どもをどう呼ぶかは、学校単位であれ個人であれ教育側に裁量が与えられるのに対して、子どもにとって教師をどう呼ぶかの選択肢は、事実上存在しないことである。彼らが陰で教師をどう呼んでいるかはともかく、児童・生徒から教師への表向きの呼びかけは「先生」しかありえない。これ以外で子どもから教師が呼ばれるような事態は、教育関係を危うくしかねないので警戒され、教師をあだ名やさらには呼び捨てするような生徒に対して、教師は厳しく「指導」する。これが教育側にとって極めて重要であることは、とくに小学

校において教師が自分を指して「先生の言うことをよく聞いてね」と、「先生」と呼ぶべきことを児童に伝えてある点からもうかがえる。

以上のように教育関係は、教師は自分の判断で子どもの呼び方を決めるのに対して、子どもに自分をどう呼ぶかは「先生」で統一させるという非対称になっている。こうした条件のもと、ある教師は呼び捨てで児童・生徒を呼ぶが、それは次のような賭けが伴うことも意味する。

Ⅲ. 呼び捨てがはらむリスク

多くの教師は、「サラリーマン教師」とも揶揄される、子どもと距離を取ったいわば淡々と職務に向かうイメージと異なって、子どもと良好あるいは濃厚な関係を築き、その上で高い教育効果を見込めることを願う。そこで前提とされているのは、後者を実現する上で前者が必要という論理である。

つまり、授業以前に生活指導・生徒指導、あるいは受容的關係が重要と考えられており、教師によってはさらに、人間関係こそが何にも増して大切と捉えられている。そこでは、子どもとの距離感、心理的距離の近いことが、「子ども理解」の上でも望ましいとされる。「子どもたちと笑い、泣きあえるクラス」を、少なくとも教師が理想的に描くとすれば、呼称についても、名字や「くん・さん」では味気なく物足りず、下の名前でもしか呼び捨てすることで、ちょうどテレビドラマに見られるような「子どもにぶつかっていく」、「ファミリーのような感じ」を得たいと考えるのだろう。かくして、とりわけ中学校・高校の少なくとも教師は子どもを呼び捨てにしがちだが、それは、次の三つの点でリスクをはらむものとなる。

その一つは、ある生徒にとって自分が呼び捨てされることは不快に感じられるために、呼び捨ては教師の思惑と違って人間関係を好転させるものにはならない、ということである。そこでは、どのような言い方が生徒にとって好ましいのか、嫌なのかというやり方の問題というよりも、教師に対する生徒の評価が含まれる点を踏まなければならない。

つまり、親しみを感じない、あるいは尊敬できない相手から呼び捨てされることは、学校での人間関係に限らず不快なことだろう。反対に、敬う相手から呼び捨てされることは「大人扱いされた」と嬉しく感じる」ことすらありうる。かくも、呼び捨てで相手と呼ぶことの結果や効用を見通すのは難しい。

また、学級経営や授業経営を進める上で、教師は生徒たちを同じ類型で呼ばなければならないと考える傾向が観察される。それは、多少の幅を持つものであったとしても、「えこひいき」をせず、どの生徒にも平等に接すべきという教師の信念の現れと捉えられる。一部の生徒を呼び捨てし、他の生徒を違う類型で呼ぶことは、生徒間および対教師関係に否定的な影響を及ぼしうる点で、教師にとって避けるべきことなのだ。このため、教師が生徒を呼び捨てにした場合、それを嬉しく思わない生徒が出現することは、どうしても避けられない。

しかもその不満を、多くの生徒は教師に伝えることができない。教える—教えられる関係は、対等ではまったくないので、教師は不満を抱かれていることにすら気づかない可能性がある。他の生徒がいる前で中学校1年の女子を「ブス」と呼んでいたことなどから戒告処分を受けた50歳代の教諭が、「生徒とは親しい間柄なので、嫌がっているとの認識はなかった」（読売新聞、2010.7.28）と語っているのは、その一例だろう。

もちろん、「くん・さん」づけで呼ばれることを嬉しく思わない生徒がいることも、同様である。つまり、教師がどのような呼び方を選ぶにせよ、それを好ましく思う生徒とそう思わない生徒の両方がいる、と考えるべきである。そして、不快な呼ばれ方を続けられる生徒が、その教員と望ましい関係を取れないことも明らかだろう。

また二つ目は、生徒への呼称はそれだけで完結することはなく、その後の表現と密接に関わっていることである。相手を「くん」または「さん」で、あるいは苗字で呼ぶことは、丁寧な姿勢を相手だけにではなく、その旨を話す自分に対しても言い聞かせることになる。このため、たとえば「山田さん、～の点についてどのように思いますか」というように、呼称に続く言葉は相手を慮ったものになりやすい。これに対して、呼び捨ての場合は、「山田、～の点はどう」というように、ぞんざい、あるいは省略して相手に話すことになる。話し手が表現の一貫性を保つものならば、この両者が入れ替わることは考えにくく、呼び捨てで相手と呼ぶ場合は、そのあとに粗雑な表現が続く可能性が高い。

くわえて、自分を呼び捨てする相手に対しては、自分も相手を呼び捨てする可能性が高いと仮説すれば、この場合、教師が陰で生徒から呼び捨てられることを意味する。それははたして、尊敬されるべき立場として望ましいことだろうか。

ここで、「体罰」問題に敷衍しよう。言葉による表現と身体による表現がつながっていることを想起すれば、呼び捨てのように荒々しい言葉を用いると、勢い乱暴な表現が続き、さらには物理的有形力の行使にすら行きかねないことが考えられる。怒ると乱暴な物言いになると同様に、乱暴な物言いが怒りを増幅させることも導きうるだろう。「部活動の際、ミーティング中によそ見をしたり、私語をしたりした生徒の頭やほおを平手でたたく体罰をしていたほか、『あほ、ぼけ』や『死ね、殺すぞ』などと暴言を吐いたという」(MSN産経ニュース、2010.11.2) 30歳代の中学校教諭の例から察すれば、「思わず、かっとなつて」とも表される体罰の行為が、「くん・さん」づけと同時になされることは、想像しにくい。これらが教師と子どもとの関係のみならず、子どもが安心して学ぶ環境を危うくしていることは明らかだ。

そして三つ目は、感情労働として教職を捉えれば、相手に丁寧に接することは、自身を落ちつかせるマネジメントにつながり、これと反対の状況、すなわち相手に乱暴に接すると、自分を操ることを難しくもする。つまり、呼び捨ては引き続き表現と合わせて、自身をいたづらに興奮させ、また自分の乱暴な物言いに興奮した相手の感情に自分が影響を受けてしまうことで、セルフマネジメントを困難にする可能性を高めるのである。短い時間での意思決定が職務上きわめて重要な教職において、冷静な業務遂行は必須ともいうべき条件だが、呼び捨てはこれを危うくしかねない。

IV. 結—適切な環境管理に向けて

以上の考察から、次の点をまとめることができる。

①学校教育は、組織的活動である一方、児童・生徒をどのように呼称するかは、教職員とくに教員の個業的な業務遂行の一部として、すぐれて自律的な活動領域に属している。つまり、どのように教師が子どもを呼ぶかは、両者の人間関係と教育—学習活動に大きく影響しており、教育法制や行財政といったマクロレベル、それぞれの学校の運営というメゾレベルにも増して、教育実践と称される公教育経営の最前線にあたるミクロレベルでの学校教育に関する説明力が高いことは明らかである。この点で教育実践とは、あくまでも公教育の実践であることが確認されるべきだろう。

②児童・生徒との人間関係を重視する教師にあっては、「くん・さん」よりも親しさを感じさせる呼び捨てを多用しがちだが、それはすべての子どもに好ましく思われる訳ではない。その一方、どの生徒にも同じように接すべきという教師の立てる原則から、必ずといってよいほどに嫌に思う生徒が現れることも避けられない。この点で、自分の発する呼称が子どもにどのように受け止められているのかについて、より敏感になれるような感性と知性を高めるとともに、同僚をはじめ他者から指摘されやすい労働環境を整備するように心を砕くことが考えられる。

③呼び捨ては、それに続く表現が言葉上、さらには行為として乱暴になりがちな点で、認知的・感情的に子どもと教師自身のマネジメントを困難に陥れかねない。楽しく盛り上がる場を作りながらも、冷静に業務を遂行するためには、児童・生徒に対してより丁寧な呼び名を用いるよう留意することが賢明と言える。

なお、本稿では児童・生徒個人に対する呼称を扱ったが、学校では、集団に対する呼称も観察される。たとえば、「部活を頑張る奴は、勉強もできる」、「男子生徒、しっかりしろよ」といった、ある属性を持つ集団に教師が呼称を与えることで教育的効果をねらうものである。個人的関わりと同時に、集団的・集合的関わりも重要な職務として問われる教職を理解する作業として、この点も次の分析課題にしたい。

参考文献

- 小林美恵子「授業談話データベースによる実態調査－教師は生徒をどう呼ぶか」『研究誌 ことば』29、pp.54-72、2008
- 榊原禎宏「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、pp.171-176、2009
- 高橋美奈子「沖縄県の学校場面における教師の呼称」『琉球大学教育学部紀要』75、pp.195-205、2009
- 中村恵子・田上不二夫「中学生への呼称の操作が教師との心理的距離の変化に及ぼす効果」『カウンセリング研究』42(1)、pp.81-87、2009