

「緩やかなつながり、絆」で育つ教師 —「教師の希望学」の可能性ⁱ—

中妻 雅彦

教職実践講座

Teachers Grow Up in “Bonds” —A Possibility of “Social Science of Hope for Teacher”—

Masahiko NAKATSUMA

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

3.11 東日本大震災から1年6か月が経過している。震災直後の多くの学校、子ども、教員が大混乱から立ち上がり、徐々に復興が進んでいることも事実だが、福島第1原発の炉心融解まで進んだ事故によって、震災による困難をより深刻に、増大している状況もある。震災直後は、年度末にもかかり、卒業式・入学式の延期、中止が相次いだ。さらに、学校の倒壊、学校が避難所となり学校の機能を全部または一部失った。福島第1原発事故後の影響、復興の遅れは、学校そのものの喪失を含み、学校の再開、再建後も、変則的な授業、転校による地域集団から離脱などにより学校の機能がかなりの程度失われたり、制限されたりしている。しかし、1995年の阪神・淡路大震災での学んだように、学校が避難所となり、教員や子どもがその運営に携わることによって、新しい力も生まれてきた。今回の東日本大震災でも、学校づくりや教員の役割に新しい示唆や教訓が生まれている。

一例をあげれば、震災直後、被災した学校の再開のために、避難所となっている学校で共同生活を送りながら、生徒と連絡をとり、校舎や教室の準備をしている高校教師集団がいた。そして、その高校の生徒の多くが、地域で、学校でボランティア活動に参加していることが報道されている。これらの教師集団や生徒集団の活動は、学校づくりや生徒指導に新たな意義を見出し、地域や学校ごとの創意や工夫が新たに生まれ、学校と地域のつながりに新たな可能性を示している。さらに、被災地を支援する高校生等の若者の行動も、被災地の学校と結びつき、人々の行動への新たな可能性を持つことができるであろう。

それらの地域・学校における教職員と子どもたちの奮闘を支え、励まし、認めることができる教育行政や

施策の継続が望まれると同時に、これらを励ますことが、学校の閉塞的な状況を変革することにつながるのではないだろうか。画一的な管理や国家的な規制ではなく、地域に根ざし、子どもと生活の現実に立った学校づくりが、全国的に進められるような教育政策への転換である。

学校の閉塞状況を改革するのは、教師が仕事へのやりがい、希望をもち、生き生きと仕事に取り組むことである。希望の見えない管理的な教育活動から、子どもの成長と発達に喜びを見出すことへの変革である。教員の早期退職、特に若手教員の退職や精神的な問題による休職等が増加している。教師としてのやりがい、希望を見いだせないことがその原因の一つであろう。

教師の希望とは何か、それを明らかにすることが、教師の困難を展望と希望に転換することになるであろう。

「教師の希望学」は、勝野正章氏が、日本生活教育連盟の『生活教育』2010年11月号特集「教師を愉しむ」に「『希望の教師学』にむけて」の中で使用した。これは、東京大学社会科学研究所の「希望学」研究に触発されているが、残念なことに「希望学」研究には、教育学関係者は参加していない。筆者は、勝野氏の提起を受けて、管理が厳しくなり息苦しい学校職場、インフォーマルな関係によって見えないところで学校の形が決められる不思議さ、こうした状況を変えていく道すじと展望に「希望学」研究の定義が参考になるのではないか、「希望学」によって、教師集団の同僚性や協同性、自律性を再提起できるのではないかを考えている。

勝野氏が指摘する霜村三二氏の実践事例ⁱⁱからは、「教師の希望」は、日々の教育実践の中の子どもや地域とのささいな経験の中にある。子どもの可愛らしさ、健気さ、誠実さなどの毎日の活動、ちょっと工夫

した教材や学習方法がうまくいった時、あるいは、地域の方に支えられた実践の中に、息苦しい教員管理に勝る「教師の希望」を見出し、教師を続ける力が湧いてくる。これは、筆者の小学校教員の経験からも同意できるものであり、勝野正章氏の「教師の希望学」の提起は、今の学校の状況を転換する可能性を持っていると考える。教師が、毎日の教育実践、子どもとの出来事、授業の具体的な場面等を互いに語り合い、聞きあうことを始めることが、新たな教師の希望を生み出すことにもなるであろう。しかし、こうした時間が生み出せない、語り合うつながりを作り出せない学校と教師の状況を、教育政策の転換を待つのではなく（もちろん、政策の転換が基本ではあるが、学校の状況は緊急性が問われている）、教師の自律的な協同性の再構築によって転換したいと考える。

「希望学」研究を進めている玄田有史氏は『希望のつくり方ⁱⁱⁱ』で、希望を次の言葉で表している。

Hope is Wish for Something to Come True by Action.
「行動によって何かを実現しようとする気持ち」と訳している。さらに、教育学の立場からの門脇厚司氏の指摘を受け、

Social Hope is Wish for Something to Come True by Action with Other.

「社会的希望は、他の誰かと共有し、行動すること。」と改訂し、さらに、

Social Hope is Wish for Something to Come True by Action Each Other.

「社会的希望は、お互いが尊重され、実現に向けて試行錯誤しながら進んでいくこと。」と希望を定義している。

他の誰かとの共有、行動は、子ども同士、子どもと教師のつながりによる教育実践、学校づくりに通じる定義である。また、互いが尊重され、試行錯誤する協同性は、学習集団、学校組織が必要とする学習の内実、そのものであるとも言えよう。勝野氏が「教師の希望学」に感じた言葉の力の内容がここにある。使い古されたと感じていた希望が、「希望学」によってよみがえったと感じさせる新鮮さであり、同時に、教師集団の同僚性や協同性、自律性という学校を再構成していく新たなキーワードの内容が示されているのではないだろうかと考えている。

多くの教師集団、学校の問題だけでなく、若い教師や「未来の教師」である教員養成系学生にもこれは的をえている。石川県の元小学校教師金森俊朗氏に会いに行く若い教師や学生をみていると彼らが感じる金森氏への魅力とも通じるものである。これらの教師や学生が、金森氏の実践と言葉に感動し、会ってみたいと考えるのは、金森氏の「一緒にやろうよ」と呼びかける

言葉にある。それが、瑞々しい期待を持って教壇に立ち、しかし現実の姿に苦闘している若い教師、教師になろうと高揚している学生の気持ちに共鳴し、これからの教師としての生き方の琴線に触れるのである。そして、一緒にやってみたいという気持ちが高まり、教職・教師への希望が膨らむのであろう。教職大学院の院生の中にも、事前に、お互いの参加を知らずにぱったりと金森氏の講演会で顔を合わせた二人の学生が、互いに共感し合い、その後共に教壇に立っている。さらに、別の院生は、夜行バスや車に相乗りして、東京まで金森氏講演会に駆けつけている。6年一貫コースの学生たちは、昨年9月、学内での金森氏の講演会を約200名の参加で成功させている。彼らは、金森氏の言葉と人柄に、教職への希望、教師という仕事への希望を見出し、共感している。そして、仲間とのつながりの中で、教師の希望をさらに強くしている。この仲間とのつながりが、教師の希望を強く語ることになる。

玄田氏は、「希望学」で、「ウィークタイズ (Weak Ties)」「緩やかなつながり、絆」という人間関係を提起している。教師集団の同僚性や協同性、教師志望学生の「未来の教師」というつながりは、この「ウィークタイズ」に大変近い関係づくりではないだろうか。

教師集団の同僚性や協同性あるいは、自律性による学校の再構築が、教師集団の在り方を問い直し、学校を変革し、現在の困難を打開するための示唆を与えている^{iv}。学校の再構築が「希望学」研究から学んだ「教師の希望学」の構築によって、さらに明確になり、教職そのものが教師の希望となるようにしたい。

II 教育行政の教師像と教師の希望

2010年10月、東京都教育委員会は、教育行政からの「期待される教師像」育成カリキュラムである『小学校教諭教職課程カリキュラムについて』を発表した。この策定にあたって、教育行政からの教員養成への要望の背景を次のように述べている。

- ①教師の大量退職、大量採用が続くために、新規に採用される教師に実践的な指導力を身に付けさせることが喫緊の課題である。
- ②採用2年目の教師と所属校管理職のヒアリングでは、「実践的指導力」「学術的な知見の現場への活用」「コミュニケーション能力」「組織の一員として仕事ができる力」「今日的課題への対応力」を、採用される以前に身に付けておく必要がある。
- ③「教職実践演習」の新設・必修化によって、教職を志す学生は、自己の課題を自覚し、必要な知識や実践的指導力を身に付けておくことが、教員養成には極めて重要である。
- ④教員養成・教育実習の長期化の中で、教員の資質向上を「養成課程・採用選考・採用後の育成」を一体

としてとらえ、小学校教員養成課程カリキュラムへの都教委の考えを示す。

この『小学校教諭教職課程カリキュラムについて』の内容は、東京都の小学校教師として「最低限必要な資質・能力」であるとしている。都教委、教育行政側が定義する教師の在り方論といえよう。内容は、「教師の在り方に関する領域」「各教科における実践的な指導力に関する領域」「学級経営に関する領域」の3領域に構成され、各領域に4～8の小項目があり、全部で17項目から構成され、「教師の在り方に関する領域」「各教科における実践的な指導力に関する領域」「学級経営に関する領域」の3領域によって、大学における小学校教員養成がなされることが目的とされている。

具体的には「各教科における実践的な指導力に関する領域」では、(1) 学習指導要領の到達目標は「学習指導要領の法令上の位置づけや基準、各教科等の目標・内容等について理解している」(2) 教材研究・教材解釈と授業づくりは「各教科等の指導内容に関わる教材研究・教材解釈の意義を理解し、指導方法を工夫した授業づくりをすることができる」としている。「学級経営に関する領域」では、(1) 学級経営の意義と学級づくりは、「学級経営の意義や、学級集団づくりの方法等を理解し、学級経営計画案の作成方法を身につけている」などと規定している。この内容に沿って、各大学の小学校教員養成カリキュラムを改善することが求められており、東京都とその近辺の大学の教員養成は、この内容が大きく影響することとなっている。

詳しく見ると、「各教科における実践的な指導力に関する領域」の(1)は、文言上は「理解」を求めていると書かれているので、教科専門の「知識」をもった教員が期待されているように読み取れる。さらに、(1)の「内容」①「学習指導要領の法令上の位置づけや教育課程を編成する際の基準性を理解している」も同様に、「理解」「知識」が求められているように読み取れる。しかし、これらの評価項目は〔意欲・態度、知識〕となっている。この評価項目は、他のどの内容でも同様であり、前述したように、知識や実践的指導力を規定している内容であっても、評価の第一は、〔意欲・態度〕となっている。

教育行政の期待する教師像として、「法令遵守」や「組織の一員」は想定される内容である。また「指導方法の工夫」「学級経営案の作成方法」のように、「即戦力」となる教育技術を求めることも想像できる内容であり、また、必要な能力の一つでもあろう。「即戦力」としての教育技術を身に付けた若手教員を獲得し、4月の着任早々から、教育活動のスムーズな展開を期待しているのであるから、当然のことである。しかし、これらの「即戦力」となる教育技術は、教師の希望となるだろうか。また、金森講演会に駆けつける若い教師や学生のように仲間とのつながりを育てられるだろう

か。教師の希望は日々の教育実践であり、未来の教師の希望は未来を語る仲間とのつながりである。教育技術という限られた範囲だけでは、希望学が、門脇氏の意見から修正した「社会的希望」を「他の誰か」と共有することも、それを志向することはできないのではないだろうか。教育技術を身に付けている技術的な教師という教育行政の期待される教師像では、教師の希望は見いだすことは困難ではないだろうか。さらに、この期待される教師像が身に付け、評価される内容の第一は「意欲・態度」であり、教師としての知識や実践的指導力は後景になっている。教師としての心構えが問われ、「行動的な教師」が期待されているが、それは、教師の心情や心構えのレベルに留まっており、教職の多様性や自律的な教育実践という教師の希望の糸口をつくることができないのではないだろうか。都教委、教育行政の期待する教師像では、実際の教師の日々の営みから生じる希望にはつながらないであろう。

また、「教師の在り方に関する領域」では、(1) 教師の仕事に対する使命感と豊かな人間性は、「子供に対する深い愛情と教育者としての自覚と責任をもち、子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる力を身に付けている」ことが、到達目標である。内容①「子供に対する深い愛情をもち、絶えず研究と修養に努めようとしている」となっている。この内容の指導方法は、「常に子供に寄り添い学び、考え、遊び、骨身を惜しまず行動する」ことを大学の講義等で身に付けることが求められている。文言だけではだれにも肯定でき、納得できる内容であり、前述したように行動的な教師像を教育行政として求めていることもわかる。この領域①教師の在り方に関する領域(1)教師の仕事に対する使命感と豊かな人間性の内容①②③でも、行動的な教師像で一貫している。他の領域でも「意欲・態度」が指導内容の評価の第一であることは先に述べたが、それが行動的な教師像を期待していることの現れである。

金森氏の講演会に駆けつける若い教師や学生は、自らの教師像、教育実践を試行錯誤しながら追究し、教師の仕事への「意欲・態度」にあふれた若者である。しかし、これらの学生と都教委の間にはかなりのかい離がある。彼らと都教委、教育行政が求めている教師像との違いは、仲間とともに学ぶことを通して、子ども集団や子ども一人一人に寄り添い、子どもからも学び、0教育実践を創造しようとする姿勢である。仲間とともに学ぶことには、「誰かと共有する」希望がある。手探りではあるが、子どもへの思いや実践を語ることは「実現に向けての試行錯誤」がある。そして、語り合う中で「社会的な希望」を共有する。そこに、教師として、教師を目指す未来の教師としての希望を見出している。

2. 学校現場や教師を目指す学生と教師の希望

教師を志望する学生の多くは、国立・私立教員養成系学部や教職課程をもった大学に在籍する。教員免許の取得は開放性であり、多様な大学の多様なカリキュラムによって養成されている。もちろん、教員免許法によるカリキュラムの制約はあるが、それぞれの大学によって、免許取得までの学習の歩みはさまざまである。

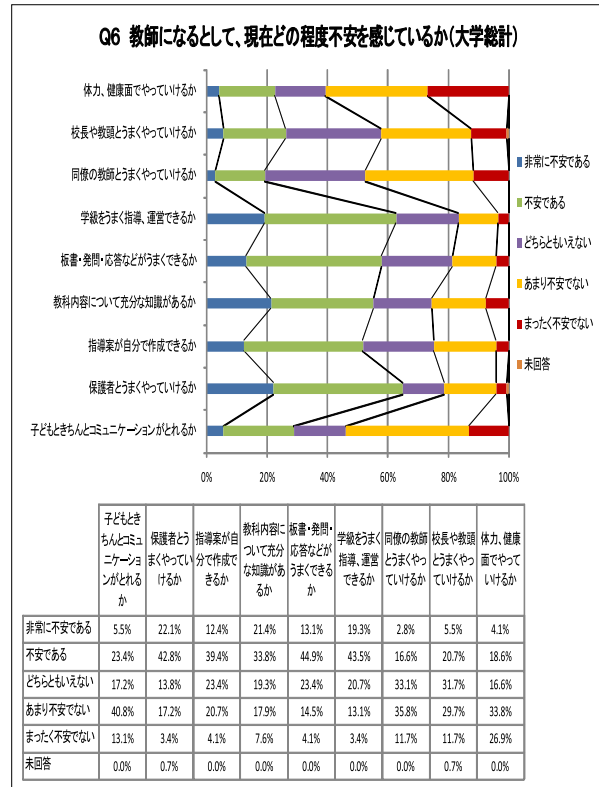
本学教職大学院に在籍する学生は、学部における1種免許状取得が入学条件となっているが、出身大学の範囲は、北海道から四国まで広がり、国立大学教員養成学部、私立大学教員養成学部・学科、国立・私立一般学部教職課程と、1種免許を取得した学部は多様であり、それぞれの出身大学で学んだ教員養成に関する学習内容も多様である。多様な教員養成システムによって養成される教師を志望する学生はどのような不安をもっているのであろうか。教師になるにあたっての不安は、それを解消することによって、教師としての働きがい、やりがいに転嫁することになることは、筆者の小学校教員経験や多くの教育実践によって感じている。そして、教師としてのやりがい、働きがい、日々の教育実践の質を高め、教師を続けていくための希望に転嫁する^v。その教師になるにあたっての不安の調査を、教師を志望する学生に向けた教職大学院の模擬授業をいくつかの大学で行い、そこに参加した学生に実施した。その結果から、教師を目指す学生、そして、大量採用の中で、学校職場に急増している若い教師の希望を考えてみたい。

教師になるにあたっての「不安」を、教師を志望する学生はグラフ1のように感じている。

このグラフからは、半数を超える学生が、「学級をうまく指導、運営できるか」（以下、学級経営）「板書・発問・応答などがうまくできるか」（以下、授業技術）「指導案が自分で作成できるか」「教科内容について十分な知識があるか」（以下、教科内容）「保護者とうまくやっていけるか」（以下、保護者との関係）が「不安」であると回答している。「体力・健康」「管理職との関係」「同僚との関係」など、他の質問項目との差は2倍以上となっている。

この内容を在籍している大学の教員養成課程の種別によって分析すると、以下のことが分かる。

- ・学級経営は、教員養成学部・学科在学学生と一般学部教職課程在学学生（2大学）で45%～70%が「不安」であると回答しているが、教員養成学部・学科と一般学部教職課程に二分する傾向はない。
- ・授業技術は、教員養成学部・学科で70%近くが、「不安」と回答しているが、一般学部教職課程は55%程度であり、傾向がわかる。
- ・教科内容は、教員養成学部・学科は80%近くが「不



グラフ1：教師になるにあたっての不安^{vi}

安」と回答し、一般学部教職課程（2大学）は、27%と50%であり、傾向がわかる。

- ・保護者との関係は、「不安」が44%から69%の幅があるが、教員養成学部・学科と一般学部教職課程に二分する傾向はない。

教師志望学生の一般的な傾向として、学級経営、授業技術、教科内容、保護者との関係と幅広い内容で、「不安」をもっていることが分かる。学級経営の不安は共通しているが、教科内容に対する「不安」は、教科教育の専門内容を学部教育の中で身に付けてきたと考えている一般学部教職課程の学生では少ない。これらの一般学部教職課程在学学生の多くは、小学校よりも中学校・高校教師志望者が多いと考えられるので、専門教科への「不安」は少ないのであろう。授業技術への「不安」は、教員養成学部・学科の方が高くなっているが、小学校教員志望が多いこと、教育実習前後などの事情もあり、実習経験や大学での授業内容、担当教員の学校経験が影響していることが考えられる。また、小学校教師が、全教科を受け持ち、授業実践していることが、小学校教師志望の多い教員養成学部・学科の特性として影響があろう。

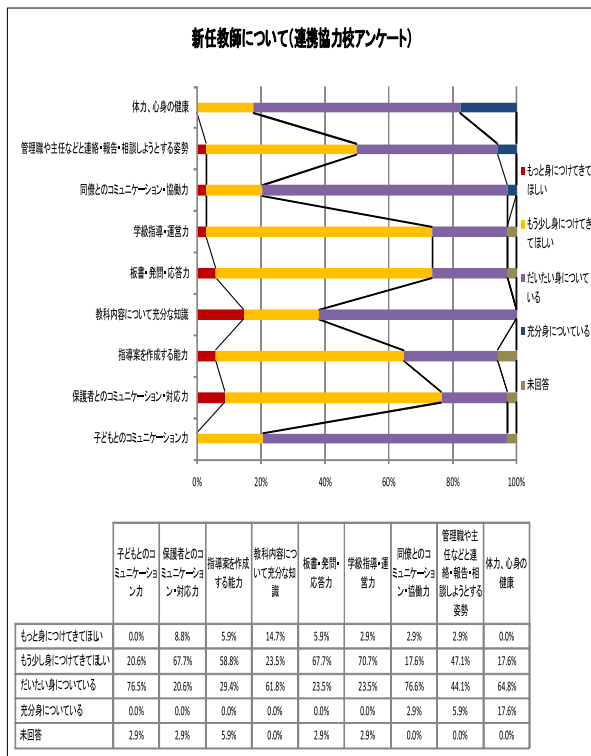
在籍している大学によって学習内容や教育実習経験が違ったり、学校種による教師像の違いがあったりして、学生が持つ「不安」に差があるが、学級経営、教育技術、教科内容、保護者との関係という学校と子ども、教師と子ども、子ども同士のつながりに「不安」

を抱えていることがわかる。特に、教員養成学部・学科に在籍し、教育実習を控えている学生が、教育技術、教科内容に大きな不安を持っていることは、教師の仕事の授業が多様であり、多忙であることを意識し、その困難さを自覚しながら教師の仕事にかかわろうとする姿勢でもあると解釈することもできる。また、学級経営は、子どもとの関わりに対する不安である。

この教師を志望する学生が抱えている不安は、一方では、学校現場に携わる学校長の新任教師への即戦力としての期待でもある。学校長を対象としたアンケートによると、学級経営、教育技術、教科内容、保護者との関係づくりの力をつけてほしいと考えていることがグラフ2からわかる。

このアンケートは、教職大学院の学生を実習生として受け入れている学校の校長である。教職大学院の院生が、修了後は、ほとんど全員が、教職に就くことを考えると、新任教師に身に付けておいてほしい資質・能力について、学校運営に日々携わっている学校長の意見は、学校現場の切実な要望でもある。

新任教師への要望として、「学級指導・運営力」（学級経営）、「板書・発問・応答力」（教育技術）、「保護者とのコミュニケーション・対応力」（保護者との関係）、「指導案を作成する能力」（教科内容）が十分ではないことを60%以上の学校長が指摘している。これは、教師を志望する学生の「不安」と共通している。これらの学校現場が要望する教師の姿や学生の抱く不安に応えることができる教員養成や学校実習が求められていると言えよう。



グラフ2：学校長の新任教員への期待^{vii}

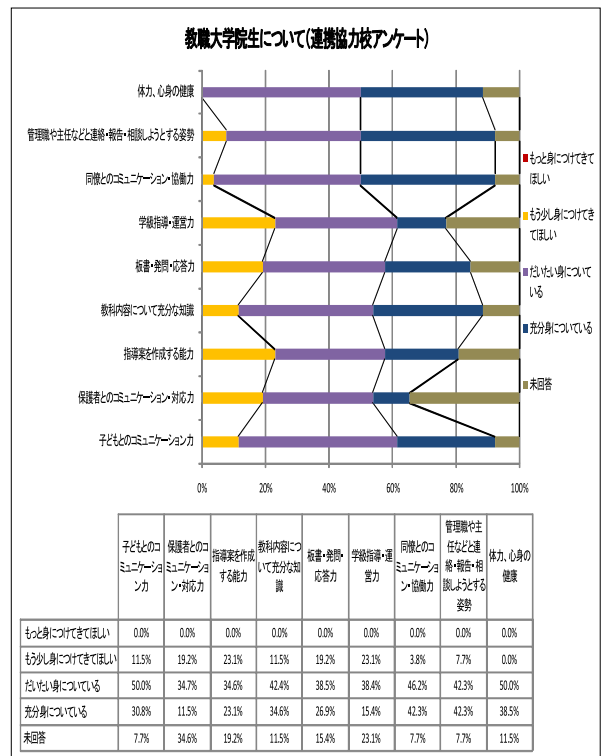
一方、これらの学校で実習をしている教職大学院生については、グラフ3に見られるような評価がなされている。

実習校の学校長は、教職大学院生の資質・能力について、学級経営、教育技術、教科内容、保護者との関係の全ての項目において、新任教師としての資質や能力の向上を認めている。

これらの高い評価を得ている教職大学院生は、大学での授業のほかに、ほぼ1年半にわたる学校サポーター（週2日）と、のべ10週間にわたる学校での長期の実習を実践している。文科省や中教審答申に示されている教育実習期間の長期化や教員養成の修士化、高度化の一つのモデルと考えることができる。

学校長をはじめとした学校現場の教師から高い評価を得て、教壇に立っている教職大学院の修了生は、教師として大切にしたいこととして、次のように記している^{ix}。

「児童が学級で人間関係を形成して、徐々に安心感をもつように、職員室もまた、安心できるあたたかいかわりが必要であると感じている。大量の事務仕事に追われパソコン画面と向き合う時間が非常に長いが、少し手を休めて教師どうし、今日の出来事や児童生徒の様子を語り合いたいものである。ストーブを囲んでお互いの授業のことや児童のこのみならず、自身の考えや思いを伝え合う、あたたかい関わりをもちたい。暗いニュースが多いが、これから始まる教師人生に夢をもち、教壇に立ちたいと思っている。」（修了生A）



グラフ3：実習校学校長による教職大学院生の評価^{viii}

「私は教師になりたくて、今その夢を実現させようとしている、しかし、それが実現したことには多くの人との出会いや、何よりも家族の支えがあってこそだ。この自分の状況を当たり前ものと思わず常に感謝し続けたい。さらに逆に考えれば環境に恵まれなかったり自分の夢をあきらめてしまったりという子どもも自分の前に現れる。自分と環境が違うからといってつながることができないようでは教師たる資格がないと思う。私自身これから多くの人や考え方に出会い人間性の幅を広げていきたい。そして子どもたちが私とも出会いをいい思い出として刻んでくれるような教師でありたい。」(修了生B)

実習校の校長から高い評価を得ている学生たちは、模擬授業で訪問した大学の学生アンケートに見られるような不安を抱いてはいない。むしろ、職員室での教師どうしのつながりや関わりに、教師としての希望を持とうとしている。そして、多くの人とのかかわりの中で人間性の幅を広げ、子どもとかかわろうとしている。また、彼らは、学級経営や教育技術という技術的な教師の在り方を大きな問題とはしていない。むしろ、長いスパンの中で人間的な成長、人間性の伸長を教師として求めることによって、子どもの前にたつ教師像を磨こうとしている。彼らが考えている教師像は、学校現場での長期のサポーター活動や学校実習によって、子どもとあたたかい関係をつくり、学校の先生方に支えられて成長してきたことを感じているからこそ考えることができたのであろう。

アンケートに見られる教師を志望する学生の不安は技術的なレベルである。学校で子どもとかかわる力、学習活動を支える土台となる力は、多くの人とかかわる力や多くの人と共に学ぶ力である。希望学が定義する「社会的希望は、他の誰かと共有し、行動すること」「お互いが尊重され、実現に向けて試行錯誤しながら進んでいくこと」は、教師の技術的なレベルを乗り越えて、つながりあえる教師の希望を語ることと共通している内容ではないだろうか。前述した教職大学院生の言葉は、教師の希望が、教師同士のつながりの中で、子どものことを語り、思考錯誤しながらともに進んでいく教師の姿であることを表している。ここに、希望学が提唱している希望の定義によって、教師の希望を再定義することができる可能性があるのではないだろうか。

3. 教師たちの希望

『教師の成長と専門性に関する教員アンケート調査2010報告書*』によると、教師をしていて「困ったこと」の上位には、「生徒との関係(28%)」(学級経営)、「授業の進め方(18%)」(教育技術)、「授業の準備(10%)」(教科内容)となっている。

学生の不安と比較してみると、学生では大きな割合

を占めている「保護者との関係」と「職場の人間関係」が、現職教職教師ではあまり困ってはいない。これは、まだ教職についておらず、保護者とのつながりのない学生と学校という組織に在籍している教師の立場の違いを考えれば、当然のことであろう。また、現職教師は、保護者対応で様々な困難を抱えていると言われていたが、その割合はあまり大きくない。教職経験がこれらの問題を解決しているであろう。このアンケートは複数回答であり、学生アンケートと単純に比べることはできないが、学級経営、教育技術は、1/5から1/4の教師が困ったことにしており、学生が抱えている不安と共通している。これは、小学校教師が学級担任制であることや教職経験の差をもう少し分析する必要があると思われるが、学校では授業が一番の課題であることを物語っている。

しかし、教師の不安、困ったことに対して「上手くできたときはどんな時か?」という質問に、「子ども反応が良かったとき(82%)」「子どもの成長を実感できたとき(72%)」と、70%、80%を超える多数の教師が、授業、および子どもとの関係の中に教師の仕事の喜びを感じている。このことは、学級経営や授業が日々の実践の中で、困ったことではあっても、教育活動、教育実践として、何らかの成功体験や実感的な反応によって、逆に喜びとしても感じるができるという教師の仕事の特質を表している。教師の喜びは、毎日の学校の実践、子どもとの授業や人間的な関係の中にあると言えよう。

また、「一人前に育つための必須条件」には「教職員間の連携協力体制(65%)」「教材研究の時間確保(55%)」「モデルとなる教師の存在(40%)」を上位にあげている。教材研究の時間の確保は、教科内容、教育技術を高めるために必要なことである。これが上位にあげられていることは、学校が様々な仕事によって多忙化し、超過勤務、持ち帰り仕事、土日出勤などによって、これらの時間が確保しにくくなっている実態を反映している。このことは学校における教師の仕事が、教師の喜びとなり、教師の成長を促すように改善する必要があることを物語っている。さらに、教職員間の連携は、教職大学院生が述べた職員室での教師のつながりや関わり、地域を含めた多くの人とつながりと共通することである。業績評価や個人での研究・研究が進められ、教師集団としての集団研究や学び合いができにくくなっている学校の現状を反映している。モデルとなる教師の存在は、マスコミで取り上げられるような有名教師ではなく、学校とともに生活指導を進め、教科指導を共同で研究する教師の中に感じ、学ぶことである。これは、教師集団の中で育つことで力量形成をしてきた日本の学校における授業研究の事実によっても理解できる。これらの教師の声は、教師集団のつながりによって教師が育つこと、そのつながり

をつくるのが現在の学校に必要なことを示している。

現職教師のアンケートからは、教師集団のつながりによって育つ教師、教師間のつながりによって一人前になる教師、そして、子どもの授業での反応や生活面での成長に喜びを感じる教師の姿が浮かび上がってくる。これは、希望学が定義する「社会的希望は、他の誰かと共有し、行動すること」「お互いが尊重され、実現に向けて試行錯誤しながら進んでいくこと」を共通していることではないだろうか。教師の希望は、個人の希望ではない。子どもを通して、教師集団を通して、実感できる社会的な希望である。さらに、その社会的な教師の希望は、お互いが尊重され、実現に向けて試行錯誤する教師集団と子ども集団によって実現されていく。教師の希望は、希望学から再定義することができると言えよう。

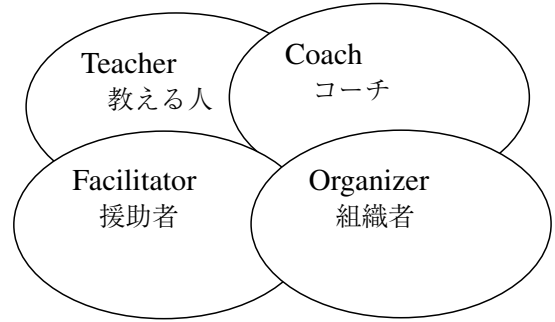
4. 希望を見出す教師～「教師の希望学」のために

「教師は、子どもとの授業が勝負である」「教師は、子どもを支える存在である」「教師は、子どもの親代わりである」「教師は、子どものリーダーである」などと、教師の在り方、教師像は、さまざまに語られている。この四つの言われ方はどれも否定される内容ではない。どの文言も、現実の教育実践の一面では正しい指摘である。どれも正しいのである。しかし、どれも正解ではない。

それは、教師の仕事が多岐にわたり、様々な場面において、一面では正しい言説ではあっても、すべてを包括できてはいないからであり、一つ一つの場面に固有な条件が存在することによる。また、理想とする教師像として、教育技術に優れている教師を求める見方、困難を抱えた子どもに寄り添い支える教師を求める見方、家庭の教育力を補い支える教師を求める見方、子どもをぐいぐいとひっぱり伸ばす教師を求める見方など、いくつものモデルがあり、それは、ある場面では理想ではあっても、多くの場面と条件の中で共通する教師像を描くことが難しいという人間関係を軸とした教師の仕事に課せられた困難でもある。これらの複雑で、困難を前提とした教師の在り方は、大きく括ると次のような教師像が求められているのではないだろうか^{xi}。

- (1) 授業を担当し、教える人
= Teacher
- (2) 思考や行動のすじ道を示し、指導する人
= Coach
- (3) 子どもを支え、援助する人
= Facilitator
- (4) 集団を組織する人
= Organizer

図1：求められる教師像



例えば、多くの教科指導の場面では、Teacherであり、話し合いや学び合いの場では、Coachであり、困難を抱えている子どもの前では、Facilitatorであり、学校行事に向かって、Organizerとして存在する教師である。これらの役割が、さまざまな事例の中で、行き来しながら最適な役割を演じていることになる。当然、一日の学校生活の中でもこれらの役割が何回も、何回も形を変えて、教師の演じる役割・仕事となってあらわれては消える。そして、次の場面では、また違う役割が求められることになる。一人の教師が、これらの多様な資質を持ち、適切に役割を演じ、示すことが理想である。しかし、一人ひとりの教師がこれらのすべてに適切に応じることはなかなか難しいことでもある。人間としての生活経験や教育経験の違いもある。また、それぞれの役割を演じる得手不得手もある。スーパーマンではない、多少いびつな人間であるからこそ、温かみがあり、子どもたちの痛みが分かることもあろう。それが、教師の人間的な魅力となることもある。こうしたスーパーマンではない人間的な教師が集い、その集団の力によって学校が組織され、構成されている。

また、スーパーマンのような理想的な教師が、学校に一人いても、子どもたちの成長は保障できないことも、実際の学校づくりでは自明のことでもある。むしろ、学校を構成する教師集団の一人ひとりが、これらの役割や要素を補完しあいながら担うことで、学校が組織として、子どもの成長を保障している。

教師集団は、互いに補完し、支え合う集団であり、教師集団の在り方を、希望学の定義は示唆している。

Social Hope is Wish for Something to Come True by Action with Other.

「社会的希望は、他の誰かと共有し、行動すること。」

Social Hope is Wish for Something to Come True by Action Each Other.

「お互いが尊重され、実現に向けて試行錯誤しながら進んでいくこと。」

この定義を、教師の希望と読みかえれば、教師の希望は「子どもの成長にむけて、教師集団で目標を共有し、教育実践を積み重ねていくこと」と定義できる。教育実践は、試行錯誤の繰り返しであり、同じ実践が、すべての子どもに適切な指導となることはなかなかない。だからこそ、お互いの実践を語り合い、率直に交流し、時間をかけて子どもの姿を語りあうことが必要であり、それが、教師のつながり、絆をより強いものとし、教育の質を高めることになる。

筆者は教師集団の在り方を、同僚性と協同性、自律性の再構築と定義してきた。希望学の定義は、教師と教師集団が、社会的な希望となる目標をもつことで、同僚性や協同性、自律性がより明確になる可能性を示唆している。そのために、教師集団は「緩やかなつながり、絆」という同僚性や協同性の内実を示す関係性としてつながりあうことが必要であろう。

学校改革のために語られている同僚性と協同性、自律性の再構築の内実は、希望学研究に学ぶことによって、新たな教師像、教師集団の在り方を明示することになるであろう。

注

- i 勝野正章『『希望の教師学』にむけて』（『生活教育』2010.11）
- ii 『教育』（国土社、2010.2）。『教育』（2011.2）特集「希望としての教育実践—教育実践研究2011」
- iii 玄田有史『希望のつくりかた』（岩波新書、2010.10）
- iv 中妻雅彦『協力』と『協同』の学校を目指して—『スピーチ活動』10年の実践軸に—（『教育方法学研究』第30巻2004）、中妻雅彦『『協力』と『協同』の学校を目指して—校長からの聞き取りを通して—（愛知教育大学研究報告第60輯 2011.3）
- v 『教育』（2010.2）及び『教育』（2011.2）特集「希望としての教育実践」
- vi 文部科学省平成20年度専門職GP「高い実践力を育てる教員養成プログラム開発」最終報告書（愛知教育大学大学院教育実践研究科、名古屋大学理学部、名城大学教職センター、愛知淑徳大学文学部教育学科）
- vii 同上
- viii 同上
- ix 『愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了論集』第2輯（2011.3）
- x 『教師への成長と専門性に関する教員アンケート調査2010報告書』（民主教育委研究所教師問題プロジェクト委員会調査部会 2010.10）
- xi 汐見稔幸「総論 新たな〈教師像〉を求めて」（『これからの小学校教師』大月書店、1997.11）

（2012年9月11日受理）