琉球大学学術リポジトリ

教師の生涯発達と教育方法 一認定講習「教育方法」での試み一

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター
	公開日: 2008-11-20
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/8168

教師の生涯発達と教育方法

----- 認定講習「教育方法」での試み ----

藤原幸男*

(1997年9月30日受理)

Lecture on Lifelong Career Development and Educational Methods of Teachers—an Attempt in Lectures
"Educational Methods" for Qualifying Teachers—

Yukio FUJIWARA

教師は教職についてから退職するまでにさまざまな経験をする。そのなかで教師としての職業的アイデンティティと教育実践の力量を獲得するとともに、そのありようをしだいに変化させていく。この過程は教師の生涯発達といわれている。最近の教師教育研究において、教師に採用されるまでの教員養成の過程だけでなく、教職活動のなかでの職業的アイデンティティの形成と教育実践の力量の獲得が問題になってきている。今年の夏に、認定講習で中堅の現職教員を対象として「教育方法」を担当することになった。この機会に教師の生涯発達と教育方法の変化・発展について講義を試みたので、その実践を報告する。

1 認定講習「教育方法」について

各都道府県の教育委員会は、1988年の教育職員免許法の改正にともなって、2種免許状保持者に3年間で1種免許状に必要な単位(10単位)を取得させるための認定講習を開催することになった。各都道府県の教育委員会は地元の国立教員養成大学・学部に実施協力を依頼し、国立教員養成大学・学部は会場・講師を提供・紹介し、夏季休業を使って継続的に認定講習を行うことになった。沖縄県では1994年より琉球大学教育学部において認定講習を実施してきた。今年で5年目にあたり、2サイクル目の2年度にはいる。

私は平成9年度の認定講習で「教育方法」を

担当することになった。日頃は大学生を対象にして「教育方法」(2単位、30時間)を講義しているが、認定講習の受講者は経験豊富な現職教員であり、教育方法についても熟知・鬼童しているはずで、どのように進めればよいものを取る負債があり、教育の本質に立って教育方法をとらえ直すことが欠落しているように思われた。生身の教師が生身の学習者に教育方法を展開するということを意識化させ、この視点から教育方法の身体論的・関係の重要性を認識させること。そこから教育目標・内容をとらえ直すこと。また最近の教育方法をめぐる動向について知らせ視野を広げ

^{*}琉球大学教育学部 教育学科

ることを認定講習の内容として考えた。

だが、間近になって「教育方法」は1単位8コマ(16時間)で、1日2コマ(4時間)で4日間の日程だと知り、当初の構想を変更せざるをえなくなった。時間数を半分にしなければならず、どのように組み立てればよいかまよった。ともかく上記内容に関わる関係論文や実践記録の抜粋を中心にして資料を作成し、それをもとに講義することに決め、資料の作成に力を注いだ。

沖縄県教育庁から実施要領と受講者名簿が届いた。実施要領を見ると、目的に「併せて本県における現職教員の資質の向上を図る」とある。受講者は 105名。受講者名簿に受講者ごとに年齢と勤務年数が記載されていた。年齢をみると、35~39歳に集中している。勤務年数をみると、23年、24年の受講者もいるが、7~11年に集中していた(表1)。受講者の多くは人生においても教職生活においても中年・中堅にある。受講者の集中している層を意識しながら、有意義な認定講習にするにはどんな内容を設定し、講義の流れを組み立てればよいかを考えた。

そこでまず、最近研究が進んできている「教 師の生涯発達」をとりあげ、自分が教師人生に おいて中年・中堅の位置にあることを確認し, そこにどのような葛藤があり、どのように乗り 越えていくことが求められているかを話し、そ れをふまえて、中年・中堅期における教育方法 の重点移動を意識化させることにした。それを 動機づけにしながら、個別的テーマにはいって いくことにした。人間が人間に教育をするので あり、そこでは教師という人間のあり方、子ど も観と身体的交わりが教育実践において基底的 であるということを, 「教師の子ども観と教育 実践」「身体的交わりと教育実践」という項目 で扱い、その上に立って、教授と学習の統一、 教育内容と教材、学習活動の創造を視点として 「授業の創造」を扱うという流れで認定講習 「教育方法」の内容を構成した。なお、限られ た時間ではあるが、講義だけでなく、討論やビ デオ視聴もとりいれて充実したものにしたいと 考えた。実践記録などにより実践の様子を知るとともに、すぐれた授業などをビデオで実際に見てイメージを豊かにすることも大切であると考えた。

ここでは、「教師の生涯発達と教育方法」についての実践を報告する。「教師の生涯発達と教育方法」の授業構想、教材とその展開、受講者の感想、それをふまえての考察を述べることにする。

表1 受講者の年齢・勤務年数

年齢	人数	勤務年数	人数
30	1	5	0
31	3	6	4
32	6	7	14
33	11	8	17
34	6	9	23
35	12	10	12
36	8	11	10
37	12	12	2
38	9	13	8
39	9	14	5
40	4	15	5
41	4	16	3
42	8	17	0
43	3	18	0
44	8	19	0
45	1	20	0
46	0	21	0
47	0	22	0
48	0	23	1
49	0	24	1
50	0	25	0
計	105	計	105

2 「教師の生涯発達と教育方法」の授業構想

近年、教師の生涯発達が注目されてきている。 教職につけばそれで教師として完成するのでは ない。教師も教職の過程をとおしてさまざまな ことを経験し成長・発達していく。その意味で は教師として採用され教職についてから退職す るまでを生涯発達の過程としてとらえ、その進 行過程を研究対象にし, 進行過程の意識化をと おして教師の自覚的成長・発達を促すことが必 要になる。教師の生涯発達にともなう教育方法 の変化・発展にも注目されてきている。教師の 生涯発達研究には、稲垣忠彦・寺崎昌男・松平 信久編『教師のライフコース』(東京大学出版 会,1988年),およびこれに連なる山崎準二の 研究(静岡大学教育学部紀要など), 今津孝次 郎『変動社会の教師教育』(名古屋大学出版会, 1996年)などがあり、授業構想を立てる準備と してそれらを読み進めた。幸運なことに、この 時期に雑誌に連載されていた秋田喜代美の「教 師の生涯発達 --- つまずきと成長①~③ | (『児童心理』1997年4~6月号)を見つけ, さっそく読んだ。これと関連して, 石井順治・ 牛山栄世・前島正俊『教師が壁を越えるとき― -ベテラン教師からのアドバイス──』、『シ リーズ授業①, 国語 I, 漢字の字源をさぐる』 を読み進めていくうちに、「教材」のめどが立っ た。(1)

「教材」とは、「これを媒介に使うことによっ て、指導目標を、それなしには達することので きない深さにまで、より多くの子どもに、より たのしく習得させるべく特別に加工された文化 財」である(2)。このような「教材」を発掘・ 活用することが認定講習において重要であり、 「教材」をとおして「教育内容」を深く楽しく 味わうことが可能になる。上記の研究書・文献 を読んでいくなかで、「教師のライフサイクル における危機の事例」, 「教師が出会う発達課 題モデル」, 「中堅教師の危機」, 「熟練教師 の発達の契機」を内容項目とし、それに該当す る資料を「教材」としてとりだした。これらの 説明で時間をとるだろうと考え、時間があれば、 熟練教師の授業ビデオとして石井順治の「文字 の根っこ」授業を見せることにした。時間不足 のことを気にして、あれこれまよったあげく、 最終的に、配付資料には「当初ビデオの視聴を 予定していましたが、時間の都合で取り止めま す」と注記した。

3 教師のライフサイクルにおける危機 と発達課題

ここでは今津孝次郎『変動社会の教師教育』 (名古屋大学出版会,1996年)を中心にして組 み立てた。まず教師のライフサイクルを「教師 としての職業人の生活周期」と押さえ,「新任 教師として教職に就いた段階から中堅教師に成 長した時期を経てベテラン教師となり,最後に 教職から離れるまでの一連の規則的な推移」を 指すとした。

このもとで、ライフサイクル上の諸段階の区分方法として、1)年齢による区分、2)教職経験年数による区分、3)教職活動上の諸経験による区分をあげ、2)と3)に注目することによって教師ストレス・バーンアウトの問題が浮かび上がってくるとした。そのあと、「教師のライフサイクルにおける危機の事例」として今津孝次郎『変動社会の教師教育』であげられている事例(同書、102 ~ 105頁)をそのまま紹介した。それは次のような事例である。

〔事例A〕:教職5年目の男性。小学校勤務。 既婚。教育学部の学生時代から自閉症児の教育 に関心を持つ。市内の養護学校で3年間勤務し た後、地方のやや保守的な土地柄の小学校へ転 勤。周囲からは、剣道4段でスポーツマン、子 ども好きで、教育熱心、真面目な教師として見 られていた。理想的教育を目指し、日記指導な どに熱心に取り組む。一方では管理職の学校経 営に不満を抱き、組合に加入。3年生を1年間 担当した後、4年生担任となる。発達遅滞児を 学級に受け入れたり,「同和教育」にも力を入 れるなど実践に取り組むが、保護者のなかで、 そうした教育方針に批判的な声が出た。6月下 旬の学級懇談会で、授業の進度の遅れについて 一部の親から意見が出された後, 7月に入って 「父兄一同」と書かれた投書を受けとる(あと で,これは一部の親が書いたもので他の親は知 らなかったことが判明した)。わかりやすい授 業を、組合活動で子どもを犠牲にしないで、な どと書かれてあった。Aは投書のことを妻や同 僚に相談し「学級懇談会で投書のことを話しあっ

たら」との助言も受けたが、結局は自分一人で解決しようとした。「学力について」という長文の学級通信を出すことによって、父母の理解を得ようとした。あまり反応はなく、気落ちしたようであったが、投書のことには触れずに「教師が変わらなければ」と実践に努力を傾またる。ところが秋頃から元気がなくなり、授業にも自信を失いはじめ、冬には自責感や抑鬱状態が見られるようになる。3学期に入ると、不明を訴えるようになる。1月下旬の夜、自宅の風呂場で両手首などをカミソリで切って意識不明で倒れているところを発見されて病院へ運ばれるが、死亡した。1982年に起こった、この"熱心教師の自殺"事件は地元の新聞でも報道され、地域の社会問題となった。

〔事例B〕: 教職15年目の女性。12年目の4 年生担任のとき、病弱のために学業が遅れがち な男子が登校拒否になる。「確かな学力を」と 頑張らせたことが、まじめなその子を追い詰め ていたことに気づかされ、教師としての自信を 失う。同じ時期に、児童会費の使い方の問題で 同僚と対立し、職場で孤立する。学年主任をし た11年目の頃から出かかっていた倦怠感や神経 性下痢の症状が再発して、出勤不能になり、鬱 病と診断されて入院と自宅療養を1年半続ける ことになる。休養中に、「いつも人の先頭に立 つこと、人よりもよくできることがいいと思っ ていた」ことや、「子どもや親から『いい先生』 と言われ、同僚から『がんばる人だ』と言われ るのを生きがいにして、かなり無理をしていた」 ことに気づく。「弱点をかかえた私を認めて生 きよう、それが私なのだ」と登校拒否の子ども の立場が理解できるようになる。復帰した新し い職場は、苦しいときには「苦しい」と言え、 「あとはまかせなさい」と言ってくれる同僚た ちがいて、後には励ましてくれる父母たちがお り、多くの人の支えによって仕事を続けること ができた。こうしてBは、登校拒否で悩む人た ちのネットワークづくりにも取り組むようにな る。

〔事例 C 〕: 教職19年目の男性。中学校勤務,

社会科担当。既婚。優秀なエリート教師といわ れてきた。若くして教務主任になったときも、 早く教頭になれよ、と周囲から羨ましがられた。 40歳そこそこで指導主事の試験を受けることに なり、校長からも必ず受かるといわれていたの だが、面接で不合格となる。ショックが大きく、 校長に辞表を送り、妻に置き手紙をして遁走し てしまう。迷ったあげく家に帰り、辞表は取り 下げる旨、校長に電話をするが、行く先のこと に自信を失い、職場不適応に陥る。見かねた妻 が同行して、心理相談に訪れる。「今までは仕 事に燃えていたのに、皆を裏切ってしまって顔 向けができない。もう自信がない」とカウンセ ラーに話す。県教育委員会での面接のとき、てっ きり地元の市の指導主事になるものと思ってい たのが、(僻地の)町の指導主事になっていた だけませんか、と面接官にいわれ、とっさのこ とでつい、家も地元で買っており単身赴任はご めんだと感じて、おもわず断ってしまったので ある。来談を通じて、これまで早くトップにな ろうと無理をしてきた自分が見えてくる。「教 師が競争ばかりしていては子どもの姿は見えて こないし、いい教育もできないと実感している」 と、安定した話し方をするようになり、職場に 復帰していった。

この3事例をもとに、教師のライフサイクルにおける危機において重要なのは、①教師の仕事に向けられた要求をとらえ直して自己を転換すること、②他者との関係性を確立することが重要であること、③さまざまな人のサポート(支援)が大切であること、の3点を話した。

第1日目の最後に時間をとって受講者に感想を書いてもらったが、上述に関わる感想をみると、事例にあげられた3名の教師をわがことのように共感して見ている者が多い。

「まず、ショックなのは、教師として意欲をもって頑張った人が行き詰まって自殺をしてしまったという事例です。昨今問題になっている『いじめ』で命を断つ子どもたちと妙に重なってきて気になります。自分自身は『やめたい』『放棄したい』という気持ちになったことはあ

りましたが、別の生き方もつねに考える方なので、そこまで深刻に考えずにどうにか切り抜けてきました。逆に、これほど真剣に教育に取り組んできたかという自問も大きくなりました。」

「事例を通しながら、自分自身におきかえ、 自分だったらどうするか改めて考えさせられま した。」

また、事例に似た教師を身近にみてきた者もいる。

「自分の前々任校でも中堅教師である女性教員が、理想を追求するあまりに、ついには周りが気になりすぎて、夏でも教室の窓を閉め切り、カーテンでおおった中で授業をするようになり、子どもたちを恐れるようになり、最後には退職された方がいます。私もよい授業をと日々心がけていますが、みんなと共にささえあってやっていくんだという思いをもって実践していきたいと、再確認したしだいです。」

「危機の事例を読み、実際に自分たちの周りでも起こったことをいろいろ思い出し、改めて教職の難しさを感じました。精神を病んで休まれた先生、あるいは亡くなられた若い教師もいました。」

これらの事例を,自分のこれまでの教職生活 の歩みに照らして考えてみる者も多い。

「教師の生涯発達という講習を受けて、私の7年と4か月の教師生活を振り返ってみた。結婚生活と初任研の同時進行、次に出産、毎年変わる受持ちの学年、5年目はすさまじく、日本語のまったく通じない外国人の受入れと初めての1年担任で、とうとう肺炎にまでかかり、入院と療養。さらには現在TT加配という立場での勤務。マイナス思考ではいけないとつねによの動務。マイナス思考ではいけないとつねになり動務。マイナス思考ではいけないとつねになり、対して援があり、子どもや父母、同僚とのよりよい関係に支えられてきた。どんな苦難も周囲のして表が乗り越えさせてくれる。……そして教師で良かったと……。改めて確認させられた講習でした。」

「学生を卒業し、民間企業で10年近くを過ご し、35歳で教員として再出発した自分が、一番 に考えていたことは、 "同年代の同僚には負けられない、早く同等かそれ以上の力を身につけること"であった。そのために気負いだけが先行し、スランプ状態に陥りそうになったことがありました。そのとき支えになってくれたのは、PTAのメンバーで、現在でも付き合いをさせてもらっています。とかく教師というのは、教えるという職業柄、『強い人、手本になる人』を意識しがちになると思いますが、自分に無理強いをさせないことがライフサイクルを上手に過ごせることなんだと感じました。」

4 教師が出会う発達課題のモデル

教師の発達課題についてのモデル化の試みが さまざまになされているが、その一つとして、 秋田喜代美の論述をもとに、ヒューバーマンの モデルをあげ、一緒に読んだ(図1)。このモ デルでは、まず初任の時期があげられている。 この時期は、教師としての「生き残り」を達成 し、教材や子どものなかにさまざまなことを発 見して夢中で過ごし, 手応えを感じる時期であ る。この時期を経て、教師としての「安定」の 時期(教職歴4~6年)が現れる。この「安定」 の時期から、二つの方向に分かれていく(教職 歴7~18年)。一つは,積極的に新たな実践を 試みていく「実験」の報告であり、もう一つは、 これまでの教職経験の中であまり意欲がもてな かったときには、授業が停滞し、マンネリズム に陥り、いままでの自分を振り返り、教師にと どまるか転職かの葛藤が生じてくる。さらに教 師を続けていると(教職歴19~30年),がむしゃ らさを突き抜けて、柔軟でしっとりした授業を 追求するようになる。その一方で、生徒や若い 世代に不平不満を訴え、昔を懐かしむ保守主義 に向かう人もいる。こうして、退職のときに安 らかな満足の中で退職する人と、沈んだ気持ち で教職を終える人が出てくる。

このモデルから、自分だけが悩んでいるのではない、教師発達の過程とそれに対応する課題は日本だけでなく世界でも同じだということが見えてきたとする人も多い。

「教師は経験年数を重ねていく中で悩んだり、 自分の頑張りに甘んじたり、これでいいのかと 自問自答していること、みんなどの教師も大な り小なり同じ思いなんだなと思いました。」

「教師が出会う発達課題がモデル化されていることが興味深く思いました。自分の経験と照らし合わせて、うなずける箇所がありました。

と同時に同じ箇所で悩んだり壁にぶつかっているんだと思うと、気が楽になった気がします。」

「自分自身がその発達段階にそのままあては まっていたことに驚いたのと同時に、それが海 外の教師もほぼあてはまっていることが興味深 かったです。」

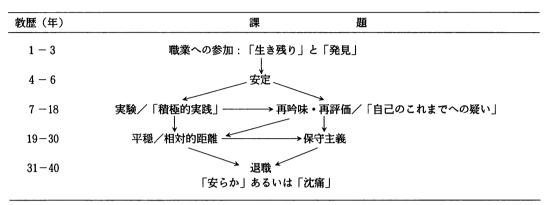


図 1 教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデル (Huberman, 1992, 訳語は秋田の意訳である)

5 中堅教師の停滞と成長

経験年数を積むと学校のなかで職務分担も増 加し、責任も重くなってくる。授業以外にさま ざまな校務分掌があり、それに責任をもって取 り組まなければならない。また学校には突発的 なできごとが多く、それに適切に対応すること が求められてくる。こうして、教師は一つの仕 事にじっくりとりくめず,一時にいくつもの仕 事を考えながら行動せざるをえないこと、どれ か一つにとりくんでも際限がないこと、授業以 外の周辺的な仕事に割かれる時間が多いことな どがあって、ますます多忙感を強めている。(3) こうして、学校教師として職務に適応すれば するほど、授業にとりくむ時間が確保できなく なる。教師生活においてマンネリズム、硬直化、 子どもと気持ちが通わないなどの問題が生じ. 「停滞」が深刻化してくるのである。

このようななかで、どのように危機をのりこえていくのか。いくつかの事例を紹介した。A 先生は家庭科の先生だが、身の回りの広告を考える授業、リサイクルを考える授業など自ら教 材開発をして、子どもが興味をもってとりくむ 授業を創造している。B先生は、国語のなかで 身近な生活をとりあげた絵本をとりいれ、よみ きかせと話しあいによって授業を展開している。 C先生は、教壇での授業スタイルをやめて、自 分も同じ机と椅子に座って子どもたちとともに 話す授業に切り替えている。D先生は、発問を しない授業を試みられている。このようなスタ イルをとることによって、教師の話し方が変わ るとともに子どもの発言の聞き方が変わってき ている、という。

こうして、学校という制度や壁と格闘しながら、自分らしい新しい授業を模索・創造しているのが、中堅教師が成長・発達する一つの道なのだといえる。

秋田喜代美は石井順治の教師としての歩みを 具体例としてあげながらこのことを説明してい る。(4)とくに「ごんぎつね」という同じ教材で 授業したときの授業対話を9年目と21年目とで 対照的に示したが、それをみると質的に大きく

ちがっていることに気づかされる(表2)。9 年目の授業では、教材解釈にもとづいて的確な 発問が具体的に提示され、子どもの発言がつな がってきている。しかし、「複数の考えが出る 発問をし、出された子どもの考えをいくつかに 分類し、その比較から一つの解釈を導き出すと いうパターンを追っていたような気がする。結 局私は、自分自身が味わうことをせず、あこが れから生まれた"すばらしい授業"の形だけを 真似ていたに過ぎなかったのだ」と石井は回想 している。21年目の授業では、「今日は三の場 面ですね。まず読んでもらいましょう。」と教 師はきっかけだけをつくるのにとどめている。 あとは読んでの子どもの感想の表出から授業が はじまる。子どもたちの発言、語りあいから授 業が進んでいき, 先生は子どもの発言に耳を傾 け、多くを語っていない。だが重要なところで は、他の子どもたちへの橋渡しをし、一人の子 どもの発言をみんなに共有できるように働きか けている。このように子どもによりそう授業へ と転換してきている。

21年目の授業記録は、秋田が石井順治の授業 ビデオから文章化したものだが、この二つの授 業記録における教師と子どもの対話のありよう のちがいが鮮明にでている。この二つを対比す ることによって、それぞれの時期の授業があり ありとイメージできる。

「ひたすら高い授業を求めて実践をしてきたのですが、だんだんいきづまってきたころ、子どもたちの反発に合いました。私が懸命になればなるほど冷やかになる子どもを前に、今自分を変えるしかないと思いました。それ以来子どものもっている願い、考え、発想をいかし、子どもに追求する授業への道を歩むことになりました」という石井の発言をもとに、秋田は、「教師は惜しみなく授業に挑戦していても、ときにそれが目の前の子どもに沿わない自分だけの満足になったときには、一つの壁となるのである。この状況を、自分にとっての壁、危機ととらえたときに、さらなる熟練への道が開かれるのではないだろうか」と述べている。

ここまで進んできて、次の「教師の子ども観と教育実践」に移ろうかと思ったのだが、受講者の顔をみていると、もう少しこの問題について考えてみたいように見えた。それで思わず「石井先生の授業ビデオがあるのですが、見たいですか」と言ってしまった。配付資料には「当初ビデオの視聴を予定していましたが、時間の都合で取り止めます」として「文字の根っこ」の授業の概要だけを掲載してあったのだが、結局、授業ビデオをみせることにした。軟弱だと思うが、この予定変更は結果的にはよかった。これまで見てきた子どもによりそう授業という石井の見解を、具体的な授業実践をとおして生きと味わうことができたからである。

「文字の根っこ」の授業ビデオをみての受講 者の感想をあげる。

「石井先生の授業をみて感じたことは、児童 一人ひとりが思ったことを発言するが、先生は それに対してうまく対応しており、しっかりと ねらいにむけて授業を自らもたのしく進めてい ることがすごいと思った。」

「石井先生の授業では、教師が調べてきたことを子どもたちに教え込んでいくのではなく、子どもたちの発言に耳を傾けていた。そして子どもたちとの会話をたのしんでいるようでもあり、とてもゆとりのある授業であった。…今後は、"子どもに向かっていくからだ"をの姿勢で授業にとりくんでいきたいものです。」

「子どもたち全員が先生に、そして授業に引きつけられていく、先生のことばかけ、間の取り方、おもわず子どもになって授業をうけている気分にさせられ、すばらしいと思いました。」

石井の授業をビデオでみると、授業での教師と子どもの表情のゆたかさに驚かされる。教師の子どもにむかう身体のやわらかさと志向性の強さに驚かされる。そうした教師の表情と身体にひきよせられて、子どもは授業にさそいこまれる。子どもの表情のゆたかさ・身体のやわらかさはそこから生じているように思える。授業の中の石井は、子どもの発言から発展させて深めていく、そのさい子どもとの会話をたのしみ

ながらにこやかに応答し、発見へとみちびくそ の間を楽しんでいるようにさえ感じられた。

このことについて、上記の感想では、授業で の教師・石井と子どもたちの表情と応答をよく とらえている。多くの受講者には、このような 授業は新鮮にうつったことであろう。「人間を 感じた授業でした」という指摘をした受講者も いるが、この授業の全体的把握はこのことばに 端的に現れているように思われる。

日頃の研究授業での授業と比べて、また日頃 の自分の授業と比べて、次のような感想を述べ

ている受講者もいた。異質な授業との出会いの 大切さを教えてくれるものである。

「こういうビデオなどを視聴するたびに思う ことは、われわれが現場で授業研究会などに実 践する授業は、授業の流れとかが決まっており、 形式的な域を出ず、誰がやってもある程度うま くいく (大人の側からみて) 授業でマンネリ化 してしまっていることを感じる。ビデオをみて 思ったことは、 「ふだん着」の授業のすごさ. だからこそ「ふだん着」の授業を支える教師の 感性をみがくことの大切さ、厳しさの重要さを

教歴9年目と21年目での同一教材での授業会話(石井、1996)

〈9年目〉 子ども
ごんに目を落とした時ごんと分かったんやけど、どう 子ども
そこには、ごんしかおらんだんやろやで、ごんと分かっ 子ども
ごんが兵十の家の中に入っていって栗を持ってって、 子ども ごんのほかにだれもおらんやろ。だから、もしかする 子ども。まだはっきりとは分かっていない。 子どもはっきりは分からんけど、もしかするとごんかもと思っ 子ども
ごんかなと思った。そこにごんがおったんやで。 子ども ごんがぐったり目をつぶってうなずいた時。 子ども
家の中を見て、栗が固めてあるのが目について、兵十 教師はっきり分かったのは、ごんがうなずいた時としますと、 教師 じゃあ、はっきりごんだと分かったのはいつですか。 子ども。違う人が置いてったか分からんやん。 子ども(目を落とした時は、ごんとまだ分かってない。 子どもうなずいてから。 子ども「鉄砲を撃って「ごん、お前だったのか」と言った時。 教師 ごんに目を落とした時はどうですか。 教師 三つに分けます。目についた時、ごんに目を落とした時、 とごんかなと思った。 て、「ごん、お前だったのか、くりをくれたのは」と言った。 がびっくりして、ごんに目を落とした時。 から、何しろびっくりしたんや。 しても信じ切れやん。いたずらしに来たと思とったんが、毎 栗が固めて置いてあったで、ごんやと思った。 口を出ようとするところをどんと撃ったんやでさ、家の中に うなずいた時、栗が目についたその時はどうなんですか。 土間に栗が置いてあるのが目についた時はどうなんですか。 いつですか。 日栗を持ってきてくれとったんやから。神様やと思ったんや 「ごん、お前だったのか、いつもくりをくれた 景子 ごんは気持ちが通じると思っていても、兵十はいたずら 美貴子 私も宏美さんと同じで、今はいたずらをしていないか 教師 景子さんの言っている「通じない」ということ、……… 重樹 ぼくもね、気持ちが今だけは通じると思います。ごんの 秀克(ごんの気持ちのどこかにはやさしい気持ちがある。 明香 ごんは、自分がひとりぼっちで寂しい思いをしているか 貴司 ぼくも、自分がひとりぼっちだから、友だちになりたい 秀克 ごんは、兵十がひとりぼっちになっているのを見て、自

時、ごんだということがはっきり分かったんですね。 のは」という言葉に対してごんはうなずいたのですね。

兵十はごんと同じになったと思いました。 (前出の本文を音読)

教師 栗を持ってきてくれたのはごんだと兵十が分かったのは

〈21年目〉 千春 自分と比べている。 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というところで、

しのぶ(ごんと同じひとりぼっちの兵十だから、よく気持ちが

通じるんだなあ。

重樹 ぼくもね、ごんがひとりぼっちやしね、兵十のおっかあ

分もひとりぼっちだから、友だちになりたいなあと思った。

が死んだからね、ごんは、ひとりぼっち同士だから友だちに

なりたいと思った。

今日は三の場面でね。まず読んでもらいましょう。

ばっかりされているから、ごんのことはいたずらぎつねと思っ

もうちょっと景子さん説明してくれる?

でね、ちょっとはやさしい。

気持ちの中にはね、意地悪の気持ちとやさしい気持ちがある

私も、今は通じるかもしれないと思います。

教師 言いたいことが分かる?

景子(だれかが出した「気持ちが通じる」というのはおかしい 由紀(兵十もひとりぼっちになったから、何かしてあげたいと

思ったかもしれない。

ら、兵十の寂しい気持ちが分かっている。

りぼっちになってしまったから、自分も寂しいから、寂しい とよく似てるんだけど、ごんもひとりぼっちで、兵十もひと

気持ちがよく分かっているんだと思います。

と思います。ごんは、いたずらばっかりしているのに、気持

宏美 今はいたずらをやめているんだから、気持ちが通じるこ

ちが通じるのはおかしいと思います。

とがあると思います。

ら、気持ちが通じると思います。

再確認した。」

「ビデオをみて,教科書もノートも使わず, 教師と児童の会話を中心として成り立つ知的な 授業のあり方にも新鮮な驚きを感じた。」

また、授業ビデオでは直接はみえないのだが、 多くの受講者は石井の授業実践の背後に教材研究の深さ、学級経営の確かさを見ている。教材研究と学級経営がこのような応答的授業を成功させていることに気づいている。これまでの長年にわたる教職経験から痛切に感じ取っていることなのであろう。

6 「レポート」での感想から

受講者には、4日間にわたる認定講習の全日程を終えて、土・日の2日間をおいて「勉強になったこと・学んだこと」をこれまでの教職経験と結びつけてレポートに書いてもらった。その「レポート」のなかからいくつかあげておきたい。

1)全体的感想

「今回の研修は、自分自身の普段の仕事に対する姿勢を見直すと同時に、少し自己嫌悪に陥っていた自分をカウンセリングする機会となり、 充実した研修となりました。」

「教育の仕方、やり方などを論じる場合、技術や教材などに重点が置かれ、『教師』が軽んじられる傾向にある。が、藤原先生の講義では『教師』をまず筆頭に置いてくださった。正直言って初めはかなり面食らったが、話を聞いているうちに、教師としての自分をみつめ、振り返る良い機会にもなった。」

2)教師のライフサイクル――私の場合―

「教職に就いて十数年、これまでの自分を改めて振り返ってみました。/まず、補充の経験もないままに採用され、クラス担任になった年は、真っ白の一年間でした。オロオロしながら教科書を片手に、一方的に子どもたちに教えていました。それでも子どもたちとのふれあいは楽しいもので、私は、『友だち先生』だったように思います。/5~6年経た頃は、『頑張りの時代』でした。まわりの先輩たちの実践をそっ

とのぞいては、模倣して成果を出すことに熱中しました。子どもたちの作品がコンクールに入 選することや100 点をとることに一喜一憂していた頃です。私の思い込みの教材を子どもたちに押しつけていたように思います。/そして、今の私は重たい荷物を一つ一つはずしはじめているところです。子どもたちの目の高さで、子どもたちに向き合いたいという気持ちをどのように実践に移していったらよいかを考えています。」

「新採用の頃は毎日が新しい発見であると同時に失敗の連続でした。子どもに対しても『何とかしなくては』という気持ちから、高い要なを望むあまり子どもたちを叱ったりすることも度々ありました。しかし、今は子どもを叱る前に『この子は生まれてまだ十年そこそこしか生きていないんだ。わからなくて、できなくてあたりまえではないか』と思うことができます。投業に対しても『だめ元』という気持ちできないぞ』と半ばプレッシャーのようなものも感じています。」

前者では、補充・新採の頃にオロオロしながら夢中で過ごしたこと、5~6年経ての中堅に向かう頃に成果を出そうと頑張ったこと、そしていま、「子どもの目の高さで、子どもたられている。このような教師発達の過程は多を、わている。このような教師発達の過程は多を、おいて共通する。後者では、同じ歩みを、のともない方に視点をおいて述べている。そして、子どもによりそう気持ちになって時によりそう気持ちになっていることが率直に述べられている。と同時にといることが率直に述べられている。と同時にといることが率直に述べられている。と同時によいできないだ。この気持ちがほどよい緊張をもたらし発展をもたらすか、それとも緊張に押しつぶされ消極的な道程を歩むか、まさにその分岐点にある。

3)新任の頃

「私の教師のライフスタイルの危機は、初任校で起こった。……私の場合、15年前に離島に採用され、残りの2クラスの中堅教師同士の仲

が悪く、一度の学年会だけで一年が終わった。 先輩方の仕事ぶりや授業を見せてもらう機会も 少なかった。教育実習や数少ない初任者同士の 研修などを手がかりにしてどうにか乗り越えた 一年であった。私は、抱いてきた教師の仕事や 教師の人間性のイメージを大きく崩されたので ある。」

「私は教職に就いたその年に初めての挫折感を味わいました。初任で6年生担任であることひもありましたが、脳腫瘍の手術後ぶつぶつとり言を言う子や、児童園の子どもでやたらの発する子、学年末には集団家出をしたうちの一人が反抗的な態度をとるなど、さわやかな教を生活の幕開けどころではなかったのです。といるも理解を示さず『来年も6年を頼む』というらせ、急性肺炎で入院し、4月の1か月は病を取ることになりました。幸いにも、5月の1か月は病を取ることになりました。幸いにも、5月の連れてもが素晴らしい子たちだったので、自分でも立ち直ることができ、こうして教職を続けていられるのです。」

「そもそも教師になろうとした動機があやしい。子どもが特別好きなわけでもなく、教えることが特別好きだったわけでもない。気持ちのどこかでいつも『あまえ』をもっている私には、人にもまれた方がいいだろうという、あいまいな、実に私らしい、いま思えば恐ろしい動機だった。だから補充時代や新採用のときは、子どもの前に立つのが苦しかった。胃はピリピリと痛みだし、通動時は緊張していた。先輩教師からは、『はじめが肝心だから、ビシッとやるのよ』と言われたこと数回、子どもの前で自分らしい自分を見せることなく、肩ひじ張っていたように思う。

あるとき、授業で使う材料をもってくると子 どもと約束していたことをすっかり忘れ、子ど もたちに非難されたとき、言い訳でもして許し てもらおうかと思ったが、『ごめんね』と頭を 下げた。すると、『先生でもあやまるのか。先 生があやまるなんて初めて見たよ。』という。 大人は、子どもにあやまることはしないものだ と思っていたのです。学級のなかに安心感がた だよった。私は子どもに救われたのである。」

初任者は同じように歩むのではない。職場において学年の同僚や全校教師集団がうまくいかず、教師発達のイメージをもてなかったり、実践上の諸問題を相談できずに自己の殻に閉じこもったり、苦労した経験をもっている者もいる。こうしてみると、教師集団のなかで教師発達がなされていくという視点が重要になる。教師集団との関わりにおいて教師発達をとらえることが重要である。信頼できる教師集団に見守られて、どこかで相談相手を見いだし、子どもと出会い、子どもに自己をさらすことで関係を形成し、危機をのりきった者も多い。

4)数年経て――授業(あるいは教えること) の見直し――

「私は,新採3年目に国語の研究授業をした。 その前に、高学年担当の職員が教科書をもって 集まり、教材解釈や授業展開の方法を研究しあっ た。そして数日後、その方法で研究授業をした のだが、授業は決して授業プランのようにはい かなかった。/その一時間の授業は、教材の中 の一部分の重要な問題を追求していく計画であっ たが、授業は非常な速さで進んでしまい、研究 しあっておいた文章全体のすべての問題に触れ てしまった。だから、授業はその一時間で終わ りということになってしまった。/私は、その 時間の問題をやろうとしていたのだが、子ども との触れ合いが少しもできず、そのため授業が 展開しないので、やむを得ず汗をふきながら、 教材の全部に触れてしまった。/あとの反省会 で、『これは教師の発問の仕方が悪いとか、教 師の教材解釈の仕方が悪いとかいうことではな かったか』という意見が出た。そういうものは 一応できていたのだが、実際に発問をし、子ど もがそれに反応していくとき、授業者がまたそ れに反応して、子どもの思考を意義づけたり、 発展させたり、他の子どもの思考とつなぎあわ せたりすることができなかったからである。だ から授業者は、確実に授業プランにしたがって 授業を進め、子どももよい意見をだしているの に授業に創造が生まれず、そのまま進行してしまった。やせて、形式的な平板な授業にあって しまった。|

ここには、教材解釈ばかりに目を向けるのではなく、授業での子どもとの触れ合いと思考のつなぎあわせという授業展開固有の問題に目を向けることの大切さに言及されていて、授業を見る目の転換が示されている。そしてまた、こうした反省に応えるような形で授業検討会がなされなかったことが触れられ、子どもとの関わりで検討されずに終わってしまう授業研究会の問題性に触れている。ここには、教師発達の視点からの授業研究のあり方が言及されていて、重要な指摘だと思われる。

「私は教職に就いて9年目です。過去に、研 究授業を一生懸命やるごとに、子どもの心が学 習から離れていった経験をしたことがありまし た。私としては、子どもたちに勉強を少しでも 好きになってほしいという気持ちから、授業の 流れや言葉を何度も考えたり、その子のわから ない点はどこだよと教えたり、その子のつまず きをなくすために多くのドリルをさせたりしま した。いま考えてみると、その指導のなかで、 つまずきの原因やつまずきをなくすことにだけ 必死になっていなかったか、気を配っていたつ もりでも困っている子どもの心に、『わかった』 『できた』という喜びを与えるまえに、傷つけ てしまったことがなかったかと、また教師に責 められているような感じを受けさせてしまった のではないかと反省しました。以前に知り合い のお医者さんに、『私たち医者は、患者の病気 が治らないということで患者を責めたり怒った りはしませんが,学校の先生は,子どもが勉強 をわからないといって、子どもを責めたり怒っ たりしていますが、それはおかしくありません か』と言われたことがありました。確かにそう だと思いました。わからないことを責めるので はなく、教師がわからせる努力をもっとすれば よいのだと思いました。/講習第1日目に, 『教師の危機と授業創造』ということを学んだ

ときに、すごいショックでした。一学期を終え てほっとしているときだったので、今までの自 分はどうだったのだろうか、これからどうした らよいのかと不安にもなりました。自分という ものをみつめ直す良いチャンスになりました。| ここでは、「頑張り教師」にみられる成果志 向の指導のあまり子どもが忘れ去られてしまい, 子どもを傷つけてしまったことが反省されてい る。子どものつまずきによりそい、共感しなが ら、それとつきあい、わかる・できるようにな る道をさぐることの大切さを教えてくれている。 指導のとらえ直しである。このようなとらえ直 しをくぐらない限り、授業は子どものためのも のにならない。そのことに気づくことが危機で もあるが、その意味を問い返すなかで新たな発 展が呼び込まれるのである。ここに、教師発達 において、授業レベルにかかわって教師の授業 観が重要になるのである。

7 おわりに — 「教師の生涯発達と教育方法」を試みて —

教師の生涯発達を教育方法の問題と関わらせ て論じることが私の関心事であった。授業にお ける生涯発達と教育方法については、秋田喜代 美の論文を抜粋して触れたし、そのなかにでて くる石井順治の実践をとりあげ、授業記録をと おして9年目と21年目の授業のちがいに触れ、 さらに「文字の根っこ」の授業ビデオをとおし て教育方法のあり方について具体的に実感する ことはできたように思う。教師の生涯発達と教 育方法の問題についてはこれで終わりではなく, 私としては、2日目以降の「教師の子ども観と 教育実践」「身体的交わりと教育実践」「授業 の創造」の学習をとおして何らかの形で実感で きればよいと思っていた。「レポート」には、 その点について触れているものがいくつかあっ た。その点からすれば、ある程度は成功したよ うに思う。

「教師の生涯発達と教育方法」の講義についての感想を初日に書いていただいたが、疲れと2日目の授業準備で頭が一杯で、感想をまとめ

て受講者に紹介することができなかった。普段 の授業では「教育方法」通信の形で受講者に還 元しているのだが,集中講義ではできなかった。 集中講義ということを意識しながらも,何らか の形で受講者に還元することが必要であろう。 それにしても,予想以上に応答してくださり, 担当者の私の方が励まされたし,救われたよう に思っている。受講者にお礼を申し上げたい。

注

(1) 「教師の生涯発達と教育方法」の講義を終えて、高井良健一「教職生活における中年期の危機」(『東京大学教育学部紀要』第34巻、1995年)をみつけ、読んだ。同論文では、若狭蔵之助の事例がライフヒストリーとしてあげられている。この事例では、問題を共有しつつも異質な実践をおこなっている同僚教師との存在、犬を飼うことをめぐる若い教師のの存在、犬を飼うことをめぐる若い教師のの存在、犬を飼うことをめぐる若い教師のあいだの事件が、従来の教師像の組み替えをもたらしたとされている。教師のライフサイクルにともなう教育方法の転換に関して、若狭の事例を教材として活用することも有効であろう。また、佐藤学「教師文化の構造――教育実践研究の立場から」(稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、

- 1994年)を読み、教師のライフサイクルを教師文化と関連づけて考察することの重要性を示唆された。
- (2) 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店,1988年,55頁。
- (3) 「教師の一日は、多様なワーク・シークエンスが重なり合い、入り組んで展開している」。この意味で教師の教育活動は多様性と複線性をもつ。「教師は、種類やレベルの違う活動を同時に複数担っており、また状況に応じて瞬時にそれらの優先順位を決定し、日常の教育活動を組み立てている」。このことが教師の多忙感を強めている。(藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻、1996年、46頁および56頁)。
- (4) 秋田喜代美「教師の生涯発達――つまずきと成長Ⅲ,熟練教師に学ぶ,発達を支える要因」『児童心理』1997年6月号,118~121頁。石井順治・牛山栄世・前島正俊『教師が壁を越えること――ベテラン教師からのアドバイス』岩波書店,1996年,69頁も参照のこと。