琉球大学学術リポジトリ

貧困問題と学力問題で苦悩する教師たち：沖縄の教師（A 教諭）の語りの省察を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2020-10-22 キーワード (Ja): 貧困問題, 学力問題, 教師の専門性, 教師の語り, 沖縄 キーワード (En): 作成者: 望月, 道浩, 村上, 呂里, 山口, 剛史, Mochizuki, Michihiro, Murakami, Rori, Yamaguchi, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/47082

貧困問題と学力問題で苦悩する教師たち
―沖縄の教師（A 教諭）の語りの省察を通して―

望月　道浩[1]・村上　呂里[2]・山口　剛史[3]

Teachers Suffering from Poverty and Academic Achievement Problems : Through Reflection on the Narrative of a Teacher (Teacher A's) in Okinawa

Michihiro MOCHIZUKI[1], Rori MURAKAMI[2], Takeshi YAMAGUCHI[3]

要約

本研究では、貧困問題や学力問題など困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何かという課題に迫ることを目的として、沖縄県の島嶼地域に所在するＸ小学校に教職１年目から赴任したＡ教諭の語りを通して省察した。具体的には、Ａ教諭の協力のもと、2018 年８月２日に半構造化インタビューを用いて聴き取りを行い、そこで語られた「教職をめざすきっかけ」、「教職１年目の苦悩葛藤」、「『豊かな学び』をめざす同僚との出会い」、「『豊かな学び』をめざす授業づくりとの出会い」、「現在の葛藤について」の観点から省察した。その結果、困難を抱える地域においては、「先輩教師が子どもにも経験の浅い教師にも『寄り添って』子どもとの小さなエピソードを日々共有するという体験を生み出すこと」、並びに、「子どもに『寄り添う』ことの意味を認識し、『豊かな学び』に結ぶ授業づくりへ展開する体験を生み出すこと」の２点を生み出すことを持ち味（専門性）とした教師の存在が求められることが明らかとなった。

キーワード：貧困問題、学力問題、教師の専門性、教師の語り、沖縄

はじめに

沖縄県では、「平成 27 年度沖縄県子どもの貧困実態調査」（平成 28 年１月 29 日及び３月 25 日公表）により、子どもの相対的貧困率を算出し、29.9% という推計結果を公表した[1]。実に子どもたちの３人に１人が貧困状態にあると調査結果で明らかにされたことになる。また、子どもが１人で食事をする「孤食」の割合が増えていることも指摘されており、沖縄は以前より、その割合が全国平均の２倍〔小５で 4.1%（全国 2.2%）、中２で 12.4%（全国 6.0%）〕という数値であったこともあり、「子ども食堂」など懸命な取り組みが学校外でなされている[2]。

一方、学校現場では全国学力・学習状況調査の正答率において、市町村毎、学校毎の順位は公開されてはいないというものの共有される状況にあり、その順位において、下位に置かれた市町村や学校ほど「学力向上」というスローガンのもと、「全国学力・学習状況調査」の正答率向上に力を注がざるをえないという状況に置かれている。そのことは、ある地域の行政機関 Web サイト内に示された学習指導案の書式において、「平成〇〇年度□□調査を受けて」という項目が冒頭に置かれていることにも象徴されるだろう（図１）[3]。こうしたなかで評価規準による学びの見とりの厳格化（ＡＢＣによる）など、多様な生活背景や個性を生きる子どもへの理解を深める方向ではなく、学習のスタンダード化によって同一の指導事項を徹底させようとする行政指導が強化されている。そのような状況も相俟って、学校現場からは、「貧

[1] 琉球大学教育学部　Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus
[2] 琉球大学教育学部　Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus
[3] 琉球大学教育学部　Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus

国語科

第○学年　国語科学習指導案

平成　年　月　日（　）校時
年　組
男子　名　女子　名　計　名
授業者　　㊞

平成○○年度○○調査を受けて

グラフ　等

1　研究主題との関連
※「研究主題」に対して、「この単元（教材）」によって、児童・生徒に「どのような資質」を望むのかを記述する。

2　前回の検証授業の課題を受けて
※校内研究で行った研究を積み上げ、PDCAサイクルを生かした研究にするため、前回の課題・改善策を記述する。

3　単元名　『○○○』「○○○○○（教材名）」　教科書p○
［年間指導計画　（　）学年（　）月計画　P（　）］

4　単元目標
※授行の学習指導要領や指導書に示された目標から、本単元での到達目標を明記する。（何を学ばせたいのか、どのような学力を育てたいのかを具体的に記述する。）

5　単元の評価規準（平成28年3月告示の学習指導要領による）

国語への関心・意欲・態度	○○能力	言語についての知識・理解・技能

6　指導と評価の計画（●時間）
※単元の評価規準を基に、単元の指導計画・評価計画を示し、各時間の目標や学習活動に応じて、学習活動における評価規準を設定し明記する。
※本時については、「本時」と明記したり、太線で囲んだりする等、本時であることが分かるようにする。

7　単元について
（1）教材観
※学習指導要領から、本単元に係る目標や内容に即し、教材のもつ価値や活用する理由を述べ、児童・生徒の資質の期待について記述する。他の単元との関連等も記述する。（系統図等で分かりやすくするとよい）

- 1 -

図１　ある地域の行政機関 Web サイト内に示された学習指導案の書式

困問題」が見えなくさせられているのである。

こうした状況を背景として、琉球大学教育学部教員は沖縄県内の公立 X 小学校と「豊かな学び」を求める共同研究（本稿執筆時点において 11 年目）を積み重ねてきた。X 小学校において、長期に亘り共同研究を続けてきたなかで見えてきたことは、初任者研修や教職 5 年経験者研修などで行政的課題を指導される一方で、「豊かな学び」観と出会い、その間で葛藤苦悩する若い教師達の姿が見られたということである。

そこで本稿では、貧困問題など厳しい生活背景を抱える子ども達へのケアと「学力向上」へのプレッシャーの間に置かれた教師達が、「豊かな学び」をめざす授業づくりを経験するプロセスにおいて、どのような葛藤苦悩に陥り、どのような気づきが生まれ、なおかつどのような葛藤のただ中にあるのか、教職 1 年目から X 小学校に赴任した A 教諭の語りを通して省察していきたい。そのことを通して、貧困問題や学力問題など困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何かという課題に迫ることを目的とする。

1．X 小学校の概要

筆者らが共同研究を進めてきた学校でもあり、A 教諭が教職 1 年目から赴任した学校でもある沖縄県の公立 X 小学校について、その概要を以下に述べておきたい。

X 小学校は、1994（平成 6）年に開校した 26 周年を迎える学校である。筆者らが X 小学校との共同研究を開始したのは 2009 年度であり、開校 15 周年を迎えた年であった。学校規模については、共同研究開始以降、若干の変動はあるものの概ね各学年 2 学級編成であり、教員数 18 名、全校児童数 280 名ほどの学校である。

X 小学校が所在する地域は、沖縄本島から離れた島嶼地域である。X 小学校の校門をくぐると沖縄の伝統的な小型漁船であるサバニが出迎え、2 階の教室からは青い海と空が広がっている。X 小学校開校以前は、漁港であったところを埋め立て造成された地域ということもあり、校門を一歩外に出れば、すぐに漁港という環境にある。いわゆる「海人」である漁師の方々が保護者に多い海人文化に豊かに彩られた地域の学校でもある。

一方で、共同研究開始当時、X 小学校では「子どもの暮らし向きの困難」を感じる教師が、「ときどきある:88%」と「よくある:12%」をあわせ、実に 100% を占めていることも明らかとなった[4]。

「はじめに」でも述べたように、沖縄県が置かれている状況も深刻ではあるが、この X 小学校においては、「学力格差」問題、離島・へき地教育の問題、貧困と子ども期の問題といったように、沖縄県の教育諸課題が集約された「格差の最前線」ともいえる学校である。

以上のような X 小学校の実態を概観したうえで、本稿では、その X 小学校に新採用時から赴任した A 教諭の語りに焦点をあてて考察を加えていくこととする。

2．研究対象と調査方法

本稿では、教職経験 6 年目の教師（以下 A 教諭）に対して、教職をめざすきっかけ、並びに、X 小学校での新採用とその後の「豊かな学び」をめざす授業づくりとの出会いのなかで、当時の様子と困惑・苦悩や気づき、及び、現在の葛藤について聴き取りを行った。

A 教諭は、教職 1 年目に 3 学年の担任、教職

2～4年目に1学年の担任としてX小学校において4年間経験したのち異動となり、現在（2018年のインタビュー当時）は、2校目となるY小学校の3学年と4学年の複式学級の担任として勤めている。

聴き取りは半構造化インタビューを用い、2018年8月2日（木）11時頃～12時30分頃にかけて、ホテルの喫茶コーナーにおいて、A教諭と筆者ら（望月、村上）の3名のもとで実施した[5]。なお、A教諭には、事前に研究の内容、目的についての説明を行い、インタビューの録音と研究への協力に同意を得たうえで実施した。録音記録の内容については逐語化し、インタビュー・ノートを作成した。そのインタビュー・ノートから、A教諭が教職をめざすきっかけ、X小学校での新採用とその後の「豊かな学び」をめざす授業づくりとの出会いのなかでの困惑・苦悩や気づき、及び、現在の葛藤に焦点をあて省察し、貧困問題や学力問題など困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何かについて迫ることとした。

3．A教諭の語り：教職をめざすきっかけ

A教諭は、沖縄県内島嶼地域の出身である。進路選択や職業選択において、「離島という地域性」を次のように述べている。枠内に示した語りの中の（ ）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である（以下同様）。

> ここに戻るっていったら、職業も限られていて、で、私もちっちゃい頃からB先生もちょっと怖いところもあるんですけど、でも、一回も怒られたこともなくて。小学校6年生の時の担任の先生で、恩師で、ほんとにかかわった先生方がとっても憧れになるような、教師という職業というより、人として憧れというか、こういう人になりたいなぁという憧れというか、ほんとにそういう方が、小学校も、Z小学校にいるC先生とか、Z小にいるんですけど。
> （中略）
> 中学校でたあと高校とか大学とか、そういう進路に関しても誰も何も教えてくれないというか、やっぱり、中学校では先生方が教えてくれますけど、なんだろう、その先のこともまったく考えられない、大学とかも見ることってないじゃないですか、大学ってどんな場所とか、そういうイメージもないまま、高校に行って大学。でも、大学で何やりたいかもわからない。そういう仕事に関してもG市にある職業しかわからないんです。だからもう、おのずと、市役所だとか公務員、学校の先生、そういうものしかイメージできないというか。

教職をめざすきっかけについて、A教諭は、「ここに戻るっていったら、職業も限られていて」、「そういう仕事に関してもG市にある職業しかわからない」、「おのずと、市役所だとか公務員、学校の先生、そういうものしかイメージできない」と述べている。A教諭が生まれ育った島嶼地域における進路選択と職業選択のイメージを持つ難しさが語られている。

一方で、A教諭は、「小学校6年生の時の担任の先生で、恩師で、ほんとにかかわった先生方がとっても憧れになるような」との語りに見られるように、小学校時代のB教諭やC教諭との出会いが自身の教職へ就くことの大きな要因であることが語られている。

このA教諭の語りからは、教職をめざすきっかけとして、A教諭自身が生まれ育った島嶼地域という環境が、限られた職業イメージしか持つことができない環境ではあったことをネガティブに捉えている一面も窺える。しかし、そのような環境のなかでもA教諭自身が、小学校時代のB教諭やC教諭と出会うなかで、「教師という職業というより、人として憧れ」と述べるように、理想の教師像という以上に「人として憧れる存在」として、教職を選択する基盤が築かれていったことも語られている。

では、A教諭が「人として憧れる存在」として捉えることができた教師とは、どのような体験に基づくものなのだろうか。その憧れの要因について、A教諭は次のように語っている。

> なんて言ったらいいんだろうな、（中略）やんちゃな感じの子もいて、授業中ノコギリ持ってきたり、（中略）でも、ほんといつも寄り添って、（中略）一人の子とケンカしてしまって、「その子を切ればいいだろう！」とか言って、「えー！」と思ったけど、C先生がなだめながら、（中略）C先生がその時に初めて「ワーっ」て声は出さないんですけど、涙流して、「すごい私にとって大事

なあなたがこういうことして、私はとても悲しい」って涙流しながら話していたのを、今でもよく覚えていて、すごいいつもこう、その子にはもちろんですけど、私たちにも寄り添ってくれていたなぁって。

このように、A 教諭は、「『すごい私にとって大事なあなたがこういうことして、私はとても悲しい』って涙流しながら話していたのを、今でもよく覚えていて」との語りに表れているように、恩師である C 教諭とある特定の児童とのやり取りしていた場面を鮮明に記憶していたことが語られている。A 教諭にとって、「人として憧れる存在」であった教師とは、C 教諭とある特定の児童とのやり取りに象徴されるような「その子にはもちろんですけど、私たちにも寄り添ってくれていたなぁって」という語りからも、子どもと真正面から向き合い「寄り添ってくれていた」という原体験にあることが語られている。

また、A 教諭は「寄り添ってくれていた」という原体験について、自身が教職経験を積むなかで次のように実感したとも語っている。

C 先生とか、はい。ほんとに、中学校の先生とか、すごいなんだろう、今、私が教師をしていて、あの先生たちほんとにすごかった、距離感というか、ほんとに安心して学習できるというか、自分が教師になってみて、あれって当たり前のことじゃないなぁと。やっぱり、子どもとのかかわりもなんか、どうかかわっていったらいいんだろうという、距離感とかもちょっと、そうそう、気を遣ったりとか難しいところもあるので、やっぱり（母校が）小さい学校だったということもあると思うんですけど。

このように、A 教諭は、「寄り添ってくれていた」という原体験について、自身も教職経験を経るなかで、「あの先生たちほんとにすごかった、距離感というか、ほんとに安心して学習できるというか」、「自分が教師になってみて、あれって当たり前のことじゃないなぁと」というように、自身の教師としての姿を客観視しながら、「当たり前のことじゃない」「恵まれた体験であったことを実感」したとも語っており、子どもに「寄り添う」ことの難しさを実感していることが語られている。

その一方で、A 教諭は、「離島という地域性」の特色として、次のように語っている。

採用試験受かって X 小学校で勤務するときも、C 先生からお花が届いていて、メッセージで、「一緒に働きたいです。とてもうれしです」というのを貰って、そうそう、だから中学とか高校になってどこかで会っても必ず声をかけてくださって。
（中略）
ほんと離島ならではだと思います。

先に取り上げた A 教諭の語りに見られたように、進路選択や職業選択における「離島という地域性」について、A 教諭が生まれ育った離島における進路選択と職業選択のイメージを持つ難しさがある。しかしながら、A 教諭は「離島という地域性」について、「中学とか高校になってどこかで会っても必ず声をかけてくださって」との語りにもあるように、小学校卒業後の教師と子どものつながりという原体験を「離島ならでは」と表現している。このような、「離島ならでは」のつながりの体験もまた、A 教諭にとって教職をめざすきっかけとなっている。実際に、A 教諭が教員採用試験合格後、地元である離島の X 小学校への赴任が決まった時には、C 教諭からお花とお祝いのメッセージが届いたというように、教師と子どものつながりが継続できる環境にあるのも「離島ならでは」であり、「離島という地域性」からくる教職をめざすきっかけとして A 教諭に影響したものと考えられよう。

4．A 教諭の語り：教職 1 年目の苦悩葛藤

A 教諭が、教職 1 年目に感じた苦悩が以下の語りに表現されている。枠内に示した語りの中の（　）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である。

やっぱりこの、はじめてだったので、ちゃんとさせなきゃいけないっていうのがあって、隣の D 先生（校内初任指導教員）のクラスと差がついてもいけないとか、もう、規律とか、そういうのを整えなきゃいけないっていうのがあって、子どものことをちゃんと見きれていないっていうか。今考えたら、あんなに怒らなくてもよかったのにというのはあります。
（中略）
やっぱり初任研、まわりの同期とかも話を聞いていたり、同期が一回私の授業を観に来た時に、同

期って私のいとこなんですけど、「やばいよ」っていわれて、「学級崩壊じゃない」っていわれて、結構もう４月５月くらいに来て、「大丈夫？」っていわれて、やっぱりまずいんだって思って。

A 教諭は、「ちゃんとさせなきゃいけない」、「隣の D 先生（校内初任指導教員）のクラスと差がついてもいけない」、「規律とかそういうのを整えなきゃいけない」という焦りもあり、子どもたちを怒っていたことを回想している。その回想から、「子どものことをちゃんと見きれていない」というように、子どもの姿が見きれないという苦悩があったことを語っている。

さらに、A 教諭の苦悩を大きなものにした要因として、採用が同期でありいとこでもあり、よく関わりのある人物からの「やばいよ」、「学級崩壊じゃない」というひと言が、A 教諭にとって教職１年目の大きな苦悩として、重圧となって A 教諭にのしかかっていたことも明らかとなった。

５．A 教諭の語り：「豊かな学び」をめざす同僚との出会い

５．１．E 教諭との出会い

教職１年目の苦悩を経験した A 教諭は、教職２年目に１学年の担任として組んだ E 教諭の存在の大きさを以下のように表現している。枠内に示した語りの中の（ ）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である（以下同様）。

ほんとに、E 先生の存在がすごく大きくて、一年生なので、これもまたすごい責任が重大だなぁと思っていて、ひらがなも二学期になっても書けなかったら大変とか、足し算引き算もできなかったら大変とかいろいろ思っていたんですけど、E 先生が子どものちょっとした成長も一緒に喜んでくれるし、自分のクラスの子にもよく声かけしてくれて、叱ってもくれて、なんか面白いことがあると授業中でも呼びに来てくれるんですよ、E 先生が「ちょっと、A 先生来て」って言って、「見て見てこんなこと言ってるよ」とか、「こんなことやってるよ」とか、こういう姿を E 先生と共有しながら、子どもって一年生ってかわいいなぁって、一学期はかわいいなぁだったんですけど、一学期できなかったことが二学期できるようになってるとか、そういうのを実感しました。

教職１年目の A 教諭は、クラスの児童全員が同じように同じことをさせられるのが良い教師であるという物差しにとらわれ追われていた感覚に苦悩を抱いていた。しかし、教職２年目に担任を組むこととなった E 教諭から語られる日々の子どものことばや姿から、一人ひとりの子どもの成長・発達の姿を、教師同士で楽しく語り合い共有することの経験を経ることとなる。

A 教諭は、E 教諭の存在を「すごく大きくて」と表現している。ここでの存在の大きさは、教師の物差しとしての権威的な存在ではなく、「E 先生が子どものちょっとした成長も一緒に喜んでくれる」という語りにもあるように、日常的につながりを感じられる同僚教師としての存在である。A 教諭は、E 教諭とのエピソードについて「E 先生が子どものちょっとした成長も一緒に喜んでくれる」、「なんか面白いことがあると授業中でも呼びに来てくれるんですよ E 先生」と語っているように、E 教諭から語られる子どものことばや姿を通して、A 教諭自身も気づきを得ることができたものと推察できる。A 教諭の「一学期できなかったことが二学期できるようになってるとか、そういうのを実感」できたという語りからは、各々の子どもの生活背景をともにみとることの本質的な意味や指導観についても、E 教諭との出会いを通して、深く理解できたという感覚へ変化していったことを物語っている。

A 教諭は、E 教諭との出会いのなかでの具体的なエピソードの１つとして、次のようなエピソードを語っている。

（A 教諭が E 教諭から）一回、給食時間に呼ばれて、何かなぁと思って行ってみたら、E 先生の机の上に子どもたちのパンが山積みにされてるんですよ。「何ですか！」って言ったら、（E 教諭が子どもたちに）パン食べきれない人は、半分こしなさいって言って（教室を離れて）、ちょと職員室行っている間に、子どもたちはパンを半分 E 先生にあげなさいって言われていると思って、子どもたちは全員パンを半分ちぎって E 先生の御膳の上に（置いていた）っていう、こういう面白いことがよくあって、（E 先生は）それをほんといつも呼んで「見て」って。

このエピソードのように、A 教諭は、E 教諭から、日常的に子どもたちとのやり取りを、楽しく

共有してもらえたことにより、A 教諭が 1 年目に抱えていた「子どもをおさえなきゃ、ちゃんとさせなきゃ」という苦悩から解放されていったことを語っている。

E 教諭の姿を見て A 教諭は、「そうそう、安心もしますし、（中略）指導もやっぱり必要ではあるんですけど、ある程度は、のびのびとさせてもいいし、子どもによっては目をつぶることがあってもいいし、みんな同じ指導ではないなぁと」と語っており、やはり、教職 1 年目の苦悩から解放されていったことを語っている。

5．2．D 教諭や F 教諭とのかかわり

A 教諭は、同じ X 小学校に勤務していた D 教諭や F 教諭とのかかわりについても、自身の悩みを和らげる大きな要因であったことを次のように語っている。枠内に示した語りの中の（ ）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である。

> ほんとに X（小学校）のこの E 先生だけではなく、（校内初任指導教員だった）D 先生もそうですし、F 先生も校長先生も、何かあったらすぐ相談できるし、で、困っててもそれを笑いに変えてくれるっていうか、自分はすごい落ち込んで放課後に湯茶室で相談するけど、周りの先生は、笑いながら「こんなことあるよ〜」とか、湯茶室で「今日はこんなことあったよ〜」とか、それぞれのクラスの子の話をいつも夕方になるとみんな集まってする、そうして笑いながらお茶を飲むっていうのが、なんだろう、私のリフレッシュの仕方というか。

教職経験の浅い A 教諭にとって、「何かあったらすぐ相談できるし、で、困っててもそれを笑いに変えてくれる」ような、E 教諭をはじめ、D 教諭や F 教諭の存在も、教職 1 年目の葛藤や苦悩を和らげる存在として重要であったことが語られている。悩みを笑いに変えて聴きあえる同僚性、聴き合う場としての湯茶室文化というものが、X 小学校にあったことが大きな救いとなっていたことが窺える語りである。

A 教諭の教職 1 年目の悩みは、教職 2 年目の E 先生との出会いで解消されていったこともあるが、教職 1 年目に校内初任指導教員だった D 先生、F 先生、校長先生もその悩みを笑いに変えてくれる教師間の関係性が、X 小学校にはあったことも、A 教諭を支える要因となっていたことが窺える。

このように、貧困問題など厳しい生活背景を抱える子ども達へのケアと「学力向上」へのプレッシャーがある中において、「豊かな学び」をめざす授業づくりへ向かう原動力として、悩みを笑いに変えて聴きあえる E 教諭、D 教諭、F 教諭とのかかわりも重要な意味合いを持っていることがわかる。

このような教師間の関係性について、アンディ・ハーグリーブスは、米国オンタリオ州のブルー・マウンテン校を「学び合うコミュニティとしての学校」、「ケアリング・コミュニティとしての学校」という観点から、活発で効果的な学習する組織の在り方を例証する学校として紹介している[6]。そのなかで、ハーグリーブズは、改革によって競争という圧力が高まる困難な状況下において重要な意味をもつ「学び」と「ケア」について、ブルー・マウンテン校のある教職員の次のような声を取り上げている（下線は、筆者による補筆である）[7]。

> *人々が色々なことでお互いに笑い合ってアイデアを共有する場をもつ情動的な経験が決定的に重要なんだと私は思っている。そこでは多くの学びが実現するだけじゃなくて、関係が何度も紡ぎ直されることもあって、こういうことは本当に大切なことなんだ。*

この声は、先に取り上げた A 教諭の語りの中にも顕れていた悩みを笑いに変えてくれる教師間の関係性とも共通するものである。X 小学校においては、教えと学びとケアが効果的な教育に向けた専門性を高める機会として A 教諭を支えていたものと考えられよう。

6．A 教諭の語り：「豊かな学び」をめざす授業づくりとの出会い

ここでは、「豊かな学び」をめざす授業づくりとの出会いについて、A 教諭の授業実践をもとに省察された語りをもとに見ていくこととする。ここでの A 教諭の「豊かな学び」をめざす授業づくりとの出会いについての語りは、X 小学校との共同研究に基づきまとめられた書籍（明石書店, 2018 年）においても紹介している[8]。これは、A 教諭が教職 2 年目に E 教諭と 1 学年の担任を組みながら迎えた 3 学期「本のプレゼントをし

よう」の実践に基づくものである。

「本のプレゼントをしよう」は、「だれかを大切に思う気持ち」をテーマに、以下に示したような単元の全体像のもと実践された。

＜単元の全体像＞

Ⅰ.「ずうっと、ずっと、大すきだよ」（光村図書・一下）に、書き込みや吹き出しを活用し、登場人物の思いを豊かに想像しながら読む。

Ⅱ.読み深めたことをもとに、「ぼく」と「エルフ」にお手紙を書く。

Ⅲ.担任の先生や校長先生からプレゼントしたい本を紹介するお手紙を読んでもらい、その本の読み聞かせを聞く。本をプレゼントされる喜びを体験するとともに、本の選び方、紹介・読み聞かせの仕方について学び、自分もお友だちや家族に「本をプレゼントしたい！」という気持ちをふくらませる。

Ⅳ.お友だちにプレゼントしたい本を選び、選んだ理由、「たいせつだ」「だいすきだ」と思うところとその理由を書いたお手紙を書く。お手紙を読み、本の読み聞かせのプレゼントをする。それに対してお返事を書く。

Ⅴ.家族にプレゼントしたい本を選び、同じようにお手紙を書き、お返事をもらう。

表１　「だれかを大切に思う気持ち」をテーマにした 66 冊の本

授業のために集めた本の一覧表

1	あらしのよるに	34	だいすきっていいたくて
2	あるはれたひに	35	ちいちゃな女の子のうたわたしは生きてるきくらんぼ
3	きりのなかで	36	てぶくろかいに
4	くものきれまに	37	どうしたのぶたくん
5	ふぶきのあした	38	とべないほたる
6	おまえうまそうだな	39	どんなにきみがすきだかあててごらん
7	いいからいいから	40	どんなにきみがすきだかあててごらん（はる）
8	いいからいいから３	41	どんなにきみがすきだかあててごらん（あき）
9	いつだってそばに	42	どんなにきみがすきだかあててごらん（ふゆ）
10	おれはティラノサウルスだ	43	ないた
11	きみはほんとうにステキだね	44	ねえねえ
12	であえてほんとうによかった	45	ねこの木
13	ぼくにもそのあいをください	46	ねずみくんのひみつ
14	わたしはあなたをあいしています	47	ねずみくんのたんじょうび
15	あくれたラルフ	48	ねずみくんねずみくん
16	いつだってともだち	49	コップをわったねずみくん
17	おおきなおおきな本	50	ぞうさんとねずみくん
18	おかあちゃんがつくったる	51	ぎた！ねずみくんのチョッキ
19	おじいちゃん	52	リンゴをたべたいねずみくん
20	おばあちゃんがいるといいのにな	53	葉っぱのフレディ
21	おばあちゃんといつもいっしょ	54	パパのくれたおくりもの
22	かばはどこへいくの	55	１００万回いきたねこ
23	悲しい本	56	ふたりいっしょだねちいさまくん
24	きみにあえてよかった	57	ぶたばあちゃん
25	串カツやよしこさん	58	ペンちゃんギンちゃんおおきいのをつりたいね
26	さあああこうよおじいちゃん	59	ぽちぽちいこか
27	しゅくだい	60	ママだいすき
28	サルくんとブタさん	61	ままぼくのことすき？
29	せいちゃん	62	みどりのふえ
30	せかいでたったひとつのこもりうた	63	もりのなか
31	だいじょうぶだいじょうぶ	64	ラブ・ユー・フォーエバー
32	でもすきだよおばあちゃん	65	わたしはだいじなたからもの
33	てんごくのおとうちゃん	66	わすれられないおくりもの

この単元を行うにあたっては、読書環境デザインにも気を配り、X 小学校 1 学年教室脇のオープンスペースの畳の間に、「だれかを大切に思う気持ち」をテーマにした 66 冊の本のコーナーを設置した。66 冊の本については、表 1 に示した通りである。

A 教諭は、この単元での授業づくりにあたり、次のような願いを持ちながら臨んだことを述べている[9]。

＜A 教諭の願い＞

本学級の子どもたちは、皆元気で明るく、一言でいうと非常に子どもらしい子どもたちでした。しかし、その背景に、複雑な家庭環境を抱え、落ち着かなかったり、不安定になったりしている児童もいました。本をプレゼントし合うという活動が多くの人との豊かな関わり合い、心の通い合いを生み、クラス一人ひとりがかけがえのない存在として大切にされ、たがいに認め合えるようになってほしいという願いを持って本実践を行いました。

A 教諭のこのような願いの背景にあるものについての語りを取り上げる。なお、以降、A 教諭の語りの中に出てくる児童の名前は仮名としている。

この単元における A 教諭の願いの背景は、次のようなキョウヘイとの関わりを通しての語りのなかに顕れている。枠内に示した語りの中の（ ）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である（以下同様）。

でも、キョウヘイが 11 月頃から・・・ほんとにおりこうさんだったんです。でも、お母さんのことで、家庭のことで 11 月頃から急に落ち着かなくなって不安定になることがあって、でも、私も何で今まで普通だった子が、急にこんなになるんだって思って、もうびっくりするし、どう指導していいか、どう関わっていいかわからないお手上げ状態になっているところもあって、そのときもやっぱり E 先生が来てくれて、私の話を（キョウヘイは）聞かないから、E 先生がなだめながらお話ししてくれて、授業に向かえるようにしてくれたり

A 教諭が、「どう関わっていいかわからないお手上げ状態になっているところもあって」と語るキョウヘイには、次のような事情もあった。キョ

ウヘイの家庭は、当時、両親が別居状態にあり、キョウヘイは母親に 2 週間に一度しか会えない状態であったという。A 教諭は、冬休みに入る前に校長とも相談し、校長を交えて母親と面談することとなる。その時の面談では、母親へ冬休みの間にキョウヘイと過ごす日を一日でもつくって欲しいことを伝えたとのことだったが、実現はしなかったとのことである。

また、A 教諭は、当時のキョウヘイの姿をみてきたなかで、次のようにも語っている。

やっぱり、キョウヘイのことがあって、キョウヘイに焦点をあてた授業、キョウヘイにとって意味のある授業になるといいなぁって思っていて、やっぱりこの、お家が落ち着かない、で学校に来てもずっとあばれて、授業中も床に寝そべったり、ほんとにあの頃は一番ひどくて、私も毎日噛まれてて、この辺ずっと青アザだったので・・・、友達との関わりで何かこう自分のこと見てくれている・・・私もそうなんですけど、担任も友達も自分のこと見てくれているというのを、キョウヘイが感じてくれたらなぁっていうのは考えて授業はつくりました。授業つくる前から、キョウヘイのことを考えた授業にはしようと思っていました。

A 教諭は、家庭が落ち着かず、不安定な状況にあったキョウヘイに寄り添うために、「キョウヘイに焦点をあてた授業、キョウヘイにとって意味のある授業」を模索していた様子が語られている。A 教諭の「担任も友達も自分のこと見てくれているというのを、キョウヘイが感じてくれたらなぁって」という語りからは、今回の単元を通して、さまざまなかかわり合いの中で「みんながあなたのことを見ているよ」、ということや「ひとりじゃないんだよ」ということを伝えたい思いを語っている。

A 教諭は、そのような願いをもちながら研究授業でもあった「本のプレゼントをしよう」の当日の授業を次のように語っている。

ほんとにもう、（キョウヘイは）11 月後半くらいから授業も一切できない、椅子にも座っていられない状態だったので。でも、私も研究授業だったので、キョウヘイには、たくさん先生達来るからって言って、がんばってよって話もしたんですけど、やっぱりダメで（教室を飛び出してしまった）。

結局、教室にも入ってこれなかったので、（友達が）大きな声で玄関にいるキョウヘイに聞こえるように、自分のワークシートだとか、キョウヘイのものも代わりに（友達が）読んでくれて

このように、心に淋しさと痛みを抱えたキョウヘイは、研究授業の日も教室を飛び出してしまう。ところが、キョウヘイが教室を飛び出してしまった後も、同じグループの子どもたち全員が、教室の外にいるキョウヘイに聞こえるように大きな声でワークシートを読み上げていたという。

A 教諭が、この単元における授業づくりで願いとしていたことは、キョウヘイを中心に子どもたちがかかわり合いながら学びをつくるということであった。教室を飛び出してしまったキョウヘイではあったが、それでもなお、キョウヘイに寄り添ってあげたいという子どもたちの姿として、キョウヘイに聞こえるように大きな声でワークシートを読み上げていた姿となって顕れている。そのような子どもたちの姿は、教室全体を優しく、温かい雰囲気に包まれた学びの場としても構成されていたものと考えられる。

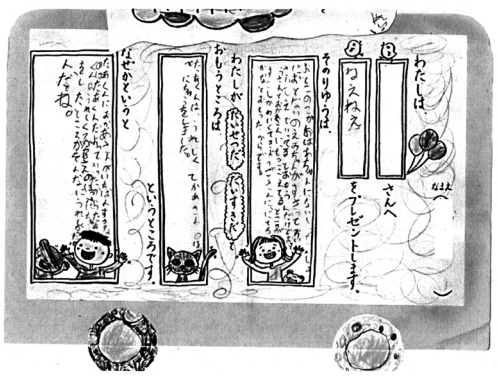

図 2　リエコからキョウヘイへのワークシート

この時、キョウヘイとペアを組み絵本をプレゼントしたリエコからキョウヘイへのワークシートが図 2 である。リエコは、いつもキョウヘイに優しく声をかけサポートする子であったという。リエコは、キョウヘイへプレゼントする絵本を選んだ理由として、次のようにワークシートへ記述している。

おとこのこが おばあちゃんに ないしょないしょに
おとなりの えみちゃんが　すきって ちいさいこえで いっているとおもうんだけど、

おとうさんにも おかあさんにも きこえているところが すこしかわいくて
キョウヘイさんに にているかなと おもったからです。

このメッセージを、教室を飛び出してしまったキョウヘイに対して同じグループの子どもたち全員が、大きな声で読み上げていたのである。キョウヘイの耳元までその声が届いていたのかは定かではないが、A 教諭が願いとしていた、クラス一人ひとりがかけがえのない存在として大切にされる思いが、確かに子どもたちの姿にあらわれていたと考えられる。このワークシートは、当該授業の翌日､無事キョウヘイに渡すことができたが､キョウヘイはリエコから受け取ったメッセージを読み、「ぼく、たっちゃん（絵本の主人公）に似ていないよ！」と頬を膨らませつつも、それ以上に絵本をプレゼントしてもらったうれしさがにじみ出ていた様子であったことが、A 教諭から語られていた[10]。

7．A 教諭の語り：現在の葛藤について

A 教諭自身も、X 小学校での多くの人との関わり合いによって、教職 1 年目に抱えていた苦悩から解放されていったわけだが、教職 5 年目に初任校から異動となり、現在の Y 小学校へ勤務することとなる。X 小学校とは異なる 2 校目の文化を経験するなかで、現在の葛藤について、次のように語っている。枠内に示した語りの中の（ ）内の記述並びに下線は、筆者による補筆である（以下同様）。

先生たちみんなが関わってくれるので X 小は。その雰囲気が当たり前にそういう雰囲気で、みんなでこう子どもを育てる保育するっていうのが。私は X 小のことが当たり前と思って、同期とかにお話しするんだけど、「えぇ⁉」って、こんな雰囲気なのって？湯茶室ほんとに行かないよって。行っても飲んですぐ帰るよって。いつも、X 小は仲良しだよねって、いつも言われる。

ここで、A 教諭からは、「湯茶室」という学校内の場について語られている。教育社会学においては、これまで稲垣忠彦らの述べるように「教師たちが個人的及び集団的に形成・蓄積・伝達してきた教育実践力量をも含んで、かれらの世界のもつ独特の行動様式・行動原理の全体」と言われるような「学校文化」や「教師文化」が取り上げられてきた[11]。また、林孝らは､「学校文化」や「教師文化」とともに、「長年それぞれの学校で価値あるものとして大切にされてきた教育技術や思考・行動様式の総体」として「職員室文化」があることを指摘している[12]。今回の A 教諭の語りのなかでは､「学校文化」や「教師文化」及び「職員室文化」にも重なるような「湯茶室文化」の有無ということが、象徴的に語られている。

さらに、A 教諭は、次のようにも語っている。

Y（現勤務校）も、今、（沖縄）本島からいらしている先生がほとんどなので、（中略）、だから研究授業にしても、（中略）、すごい良いところ沢山あるんですけど、それはもういいって、限られた時間なんだから、課題だけをって、限られた時間の中で、課題をみんなで話し合ってそれを改善して授業力向上に繋げていくための時間なんだからって言われて、はぁ、こんな感じかって思って。

A 教諭は、Y 小学校での研究授業後の校内研修について、「研究授業にしても、（中略）、すごい良いところ沢山あるんですけど、それはもういいって、限られた時間なんだから、課題だけをって」と語り、課題だけを指摘し合う「学校文化」や「教師文化」及び「職員室文化」に対する違和感を訴えている。A 教諭のこの語りからは、現在の勤務校である Y 小学校が、X 小学校での E 教諭をはじめ他の教諭らとも楽しく子どもの姿を語ることができた文化から乖離した状況であることが窺える。

そのような状況が、A 教諭には新たな苦悩として、研究授業終了後も子どもの姿を語り合うことができない雰囲気であり、課題のみを話し合う研究授業後の校内研修の状況にあることを、「はぁ、こんな感じかって」という落胆した言葉となって吐露されている。A 教諭にとって、教職 1 年目に苦悩した指導の至らなさを指摘される感覚がよみがえってくる思いが､「はぁ､こんな感じかって」という語りとなって表現されているものと推察される。

8．考察：困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何か

本稿では、貧困問題と学力問題の間で苦悩する地域にある X 小学校へ、新採用として赴任し

たＡ教諭の語りに焦点をあて省察を加えてきた。あらためて、「困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何か」について、Ａ教諭の語りから考察した次の２点を挙げておきたい。

１点目として、先輩教師が子どもにも経験の浅い教師にも「寄り添って」子どもとの小さなエピソードを日々共有するという体験を生み出すことができるかということである。具体的には、日々の教育活動の展開にあたって、一人ひとりの子どもの成長・発達の姿を、教師同士で楽しく語り合い共有できる（悩みを笑いに変える）ことを持ち味（専門性）とすることができるか、ということが問われてくると考える。

２点目として、子どもに「寄り添う」ことの意味を認識し、「豊かな学び」に結ぶ授業づくりへ展開する体験を生み出すことができるかということである。具体的には、教室／教科の内だけにとどまらず、まるごとの子どもから出発する授業づくりを持ち味（専門性）とできるか、ということが問われてくるかと考える。そのためには、当然、１点目の体験が伴わなければならないといえよう。

このような体験を生み出すことを持ち味とした教師が、困難を抱える地域においては何より求められていると考えられる。

おわりに

本稿では、Ａ教諭への聴き取りを通して、貧困問題や学力問題など困難を抱える地域で育まれるべき教師の専門性とは何かという課題に迫った。

しかしながら、Ａ教諭以外にも、Ｘ小学校において「豊かな学び」をめざす授業づくりにかかわった教師らの語りのさらなる分析が必要である。これについては、すでに実施した座談会やＸ小学校勤務経験のある教師らとの研究会における語りの分析を進めていくなかで、検証していく必要があろう。

また、大学における教員養成、現職の教師教育、教室での教師教育へのさらなる熟考が必要である。Ｘ小学校との共同研究は、チームとしての共同研究として 11 年目を迎えている。Ｘ小学校とともに取り組んできた、学校教員、学生、大学教員の「学びの輪」のさらなる充実を図っていく必要がある。このような、「学びの輪」は、ともすれば大学教員が政策の忠実な伝達者として位置づけられてしまう「トップダウン」のような昨今の動向から、「ボトムアップ」的に政策立案のストーリーに入っていくための新たな方法を熟考する上でも重要である[13]。なかでも、貧困問題と学力問題の間で苦悩する地域にあっては、より必要に迫られている課題でもある。困難を抱える地域であるからこそ、子どもの姿をしっかりみとり共有できる教師の資質をはぐくむことが重要であり、「学びの輪」のもとでの検証を継続していくことが求められよう。

【註及び引用・参考文献等】

以下の調査結果資料より確認することができる。（いずれも、2020 年 2 月 27 日現在参照可能）

[1]「沖縄県子どもの貧困率」（2016 年 1 月 29 日発表）〈https://www.pref.okinawa.jp/site/kodomo/kodomomirai/kodomotyosa/documents/okinawakodomotyousa-hinkonritusuikei.pdf〉

「沖縄子ども調査結果概要（中間報告）」（2016 年 1 月 29 日発表）〈https://www.pref.okinawa.jp/site/kodomo/kodomomirai/kodomotyosa/documents/okinawakodomotyousa-gaiyoutyuukanhoukoku.pdf〉

「沖縄子ども調査結果概要」（2016 年 3 月 25 日発表）〈https://www.pref.okinawa.jp/site/kodomo/kodomomirai/kodomotyosa/documents/okinawakodomotyousagaiyouban.pdf〉

[2]鈴木友一郎著「4 章 1　子ども食堂と居場所づくり：地域子どもソーシャルワークと子ども参画」加藤彰彦［ほか］編著，沖縄県子ども総合研究所編『沖縄子どもの貧困白書』かもがわ出版，2017 年，pp.187-193.

[3]本稿においては、地域が特定されることにより個人が特定されることにもつながる可能性があることから、図１の出典について明記しないこととしたが、2020 年 2 月 27 日現在において、当該 Web サイト内にて指導案様式としてダウンロード可能であった。その後、令和 2 年度版の指導案様式に更新（2020 年 5 月 1 日現在）されている。令和 2 年度版の様式においては、「平成〇〇年度□□調査を受けて」という項目は無くなり、「4　単元について」の項目において、「（＊諸学力調査結果から、授業改善の方向性につい

ても記載する)」と明示されている。

[4]『沖縄県内の公立小学校・中学校・高等学校教員の現職研修に関する調査報告書』(琉球大学教育学部, 2011 年) より。

[5]ホテル内の喫茶コーナーではあるが、当時、A 教諭と筆者ら 3 名以外は利用者もなく、インタビュー実施に支障はなかった。

[6]アンディ・ハーグリーブス著, 木村優 [ほか] 監訳『知識社会の学校と教師： 不安定な時代における教育』金子書房, 2015 年, pp.190-214.

[7]同前書, p.210.

[8]本稿において当該文献の書誌事項を明示することは、A 教諭を特定することに結び付くため控える。

[9]同前書.

[10]このような、「豊かな学び」が、他の子どもたち同士の間でも生まれているが、本稿では割愛する。

[11]稲垣忠彦, 久冨善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 1994 年, p.13.

[12]林孝, 米沢崇, 周蘭君, 川原陽子「職員室文化に関する調査研究 (1) (森敏昭先生退職記念特集号：学習開発学の源流と展開)」『学習開発学研究』(8), 2015 年, p.51.

[13]前川喜平「文部省の政策形成過程」城山英明 , 細野助博編著『中央省庁の政策形成過程：その持続と変容』中央大学出版部, 2002 年. においても、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性は、元来教育政策の策定においては教育現場のニーズの積み上げに基づく政策形成が主流であることが指摘されている。

また、石島照代, 大林徹也「小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関するアクションリサーチ：研究者と教師の協働によるボトムアップ的な教育政策の発信を目指して」『東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化センター 研究紀要』(2), 2017 年, pp.81-99. によれば、「教師が自ら教育政策を検討することは、政策採用の有無にかかわらず、自らの行為を内省する意味でも効果があると考えられる」ことを指摘しつつも、「日本の教室の多忙ぶりは国際比較においても顕著である。現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性を理解していても、教師が実行に移すことは容易ではない」とも指摘している。石島らは、そのような課題を克服するため、研究者と学校の教師の協働によってボトムアップ的に行うため、共同実践研究手法であるアクションリサーチを用いて研究する意義を主張している。

註：本稿の文責は全て望月道浩にある。

謝辞

本稿執筆にあたり、本研究の趣旨を理解し快くインタビューの実施にご協力くださいましたA教諭に心より御礼申し上げます。

本稿は、共同研究「沖縄における『格差と学び』をめぐる臨床教育学研究―教師教育の質的向上をめざして」(研究課題 / 領域番号：17K04561、研究種目：基盤研究 (C) 、研究代表者：村上呂里・琉球大学教育学部・教授、研究期間：2017-2019 年度) に基づく研究成果の一部である。また、その報告書へ掲載した論文「貧困問題と学力問題の間で苦悩する地域で求められる教師の専門性とは何か：沖縄の教師 (A 教諭) の語りの省察を通して」へ一部加筆修正を加えたものである。