

教師にとって実践力とは何か

——わたしの経験から見えてきたもの——

生越達*

(2007年9月28日受理)

An Essay on Practical Ability for Teachers Based Upon My Experience

Toru OGOSE

キーワード：実践力、権威性、同僚性、反省的实践家、見えないものを見ること、

今日、教員養成において実践力の育成ということが強く言われるようになってきている。だがいっぽうでは、育成すべき実践力をどのようにとらえたらよいのかについては少しも明確ではないように思われる。そこで拙論においては、教師の置かれた現代的状況を明らかにし、そこで教師に求められる実践力とはどのような力なのか、またそうした実践力育成のために教員養成において何ができるのかについて考えてみたい。方法としては、私自身がスクールカウンセラーとして学校にかかわるなかでの経験をフィールドワーク的に取り上げながら、またこれまで出会ってきた教師や同僚のことを振り返りつつ、エッセイ的に考察する。はじめに教師の置かれた現代的状況を、権威性の失墜、および同僚性をキーワードに考察する。教師は、こうした時代的变化に対応する実践力を求められるようになってきている。その後、こうした状況下での教員養成において育てておかなければならない実践力について明らかにする。教師は反省的实践家でなければならない。重要なのは、マニュアル的な方法ではなく、見えないものを見ようとする態度育成、あるいは、学び「合う」力の育成である。

はじめに

最近、教員養成における実践力の育成ということが声高に語られる。ところが、実際に実践力とは何かと考え始めるとわからなくなってくることに気づかされる。実践力が大切だという「紋切り紋切り型の言い方に満足しているかぎり、私たちの思考は停止してしまう。だが、そもそも、実践

*茨城大学教育学部

性をどのように理解したらよいかについては様々に語る事が可能なのであり、けっして実践性が何を意味しているかは自明ではないのである。

とらえ方のいっぽうには、非常に具体的なスキルをもつことを実践力ととらえる立場があるだろう。スキルを積み上げていくことによって教師は実践力をつけていく。そうした立場にたつと、これまでの大学教育の反省点として、理論は教えてきたけれども実践を教えることは不十分だったということがでてくる。そこでは、理論と実践は反対概念としてとらえられている。「理論 v s 実践」という二項対立的思考である。

こうしたとらえ方に基づいて、これからの教員養成について考えると、「理論ばかりではなく実践を教えなければならない」という考え方がでてくるだろう。そして、小学校や中学校の教員になるために求められるものとして、学びの場を大学外に求める実習型の学習か、模擬的に実践を行う学習が強調されることになる。地域の小中学校に出かけてみよう、指導案を書いてみよう、いじめへの対応をロールプレイでやってみよう、模擬授業をやろう、などといった学習である。

また、同時に、大学教育は、実践力を育てるのにふさわしい組織ではないといった考えが生まれる。実際の授業や生徒指導のなかでしか教師の実践力は育たないという考え方は、大学教育の座学への根強い批判となる。そもそも実践そのものが重要ならば、実践の場そのものがもっともふさわしい教育の場だということにもなるだろう。オン・ザ・ジョブ・トレーニングである。たしかに授業を行う力は、咄嗟にはたらくタクトであり、暗黙知といってもいい部分が多い。そしてこうした力は実践の場に立つことによって身につくと考えるのが自然であろう。「学級全体の授業を組織し発展させていくことも、そういう（授業における教材や子どもとの）対決、そういうたたかいよりほかに、教師自身が学習し、自分を変革させていく方法はない」¹。

こうした指摘を教員養成機関としての大学が受け止めるとするならば、以下の点について考えてみなければならない。

第一に、最も厳密に言えば、大学教育は実践力の中身について語るべきではないという考え方が成立しうる。実際に、教材や子どもを目の前にして、授業を行い、さまざまな困難を乗り越えていくことを通してしか実践力を身につけることはできないと考えると、いくら言葉でそうした困難やその乗り越えについて語ってみても、あるいは模擬的な授業経験を積んでも、実際の経験の代わりにはならないということになるだろう。こうした考え方は、いつけん大学教育に対する厳しい見方に思えるかもしれないが、実は大学教育に一種の免罪符を与えるものである。大学教育にとって、実践性の呪縛から逃れることが可能になるからである。大学は理論を教えればいい、基礎を教えればいいということになる。基礎がなければいくら実践といっても授業はうまくできるはずもないという立場にたつ。大学側から見れば、今の学生が授業をうまくできないのは、学生の学力不足の側面が大きいのだという言い方にもなるかもしれない。だから大学では基礎を教えればいいのである。

第二に、実際の経験を積むことは無理だとしても、大学教育のなかで、できるかぎり実際の実践に近い体験を積むことを可能にする授業を開講するという考え方があろう。それは、ひとつには、現職の小中学校の教員、あるいは高校や養護学校の教員を招いて実践力を育てる授業を行うべきだという実務家重視の発想となるだろう。学生たちが授業を実体験することは無理だとしても、そうした経験を語ってもらうことにより、間接的に授業や子どもたちとのかわりについて体験することができる。また、ひとつには、ロールプレイや模擬授業などをとおして、学生自らが模擬的

に授業や子どもたちとのかかわりを体験するということも考えられなければならないだろう。模擬授業やロールプレイの指導という点では、必ずしも大学教員はふさわしくないかもしれない。過去に教師をしたことのない大学教員に実践を指導する力は期待できない。また、ここからは、大学教員は、自分たちのできることを限定すべきだという考え方にもなる。大学教員に実践力育成を求めることには無理があるので、できる範囲で実践力の基礎を養うといった考え方である。あるいはまた、できる範囲で大学教員もスキル習得を目指した授業を行うべきだという発想にもなる。

第三に、むしろ大学で可能な、あるいは大学で育てるにふさわしい実践力があるのではないかと考えることがある。実践性を必ずしも現場での体験に還元することなく、実践を離れた場のなかでこそ育てることができる実践力があるのではないかと、しかもそうした実践力が教師にとって重要ではないかと考えるのである。こうした立場は、たとえば新たに設けられる免許更新制において、現職教員への研修として大学にできることは何か、何か現職教員の実践に寄与できることはあるのかといった問いへと連なっていく。

拙論では、この第三の立場の可能性を探りながら、教師のおかれた今日的状況を明らかにし、こうした状況において教師の実践性をどのようにとらえたらよいのか、大学にできることは何なのかについて考えていくことにしたい²。

1・有能性を自ら証明しなければならない教師

実践力をとらえるためには教師の専門性を明らかにしなければならないが、教師の専門性をどのように理解したらよいのだろうか。まずは社会状況との関連でとらえる必要があるだろう。もちろん、つねに変わらない教師の専門性はある。だが、今日における教師の困難は、教師の置かれた状況変化に起因している点も大きいように思われるからである。専門性をとらえるときに、以下の二つの変化について考えてみなければならないだろう。教師の権威の低下と同僚性の強調である。

(1) 権威が失われることによる教師の困難

第一に、教師の権威の低下である。これまで、教師は教師であること自体によって尊敬の対象とされた。「先生が言うんだから、信頼して任せようよ」という教師の存在への信頼が地域や家庭にあった。教師は地域に根づいていて、いわば教師であること自体が教師にとっての専門性の一部だったのである。

だが、最近では、教師の専門性は厳しく監視されるようになった。教師であること自体が尊敬の対象ではなくなり、教師は自らの有能さを具体的な形にして証明することを求められるようになる。このことは二重の困難を教師に課す。

ひとつは、説明責任を教師が負わなければならないようになったことである。これまでならば、普通にしていれば教師の存在は肯定されるように思われた。だが、今日では、説明責任は教師の側にあるように見える。教師は、自分が瑕疵なく教育を行っていることを保護者や地域に対して証明しなければならない場にしばしば直面する。それはまずは日常的な意味であり、ときには非日常的な意味である。現代の教育は、日常的に、頻繁に保護者及び地域に対する説明を行うことを求められる。

生徒指導の問題の解決のためには、多くの時間をPTAへの説明に割かなければならない。その話し合いは、ときに一緒に問題を解決するというよりは、保護者によって学校側が弾劾されるということにもなる。そのために、学校は、自らの正当性を証明するために証拠を残しておくことを必要とする。つまり、対応に関して、正確な記録をとっておくことが求められるのである。

記録の意味が、実践それ自体のためというよりも、実践の無瑕疵性を保証するためのものへと変質してしまう。このことは教師にとって大きな意味をもつだろう。子どもに学び、つまり学び「合い」、実践を豊かにしていくためにあるはずの記録が、自分たちの実践を守り、弁護するための記録へと変質する。当然、記録に向かう際の教師のまなざしのあり方はまったく異なったものとなる。このことは教師の実践に悪影響を与えるだろう。自分を豊かに「変えていく」ことではなく、自分を「守る」ことが重視されざるを得ないことは、教師にとって不幸なことに思われる。

さらには、こうした説明責任は、ときに日常性を超えて裁判といった場において求められることにもなる。冗談ではなく、いつ自分の実践から裁判が起こるかもしれない状況を教師は生きている。

もう一つは、ひとつ目の点の裏返したが、自らの有能さを具体的な形で示さなければならないということである。このことは、どうしても教育の表層化、効率化を促すことになるだろう。教育が、本質的に目に見えるような仕方でも成果があがるものでないこと、しかもそんなに短期に成果があがるものではないことは明らかな事実であるように見える。したがって、自らの有能さを具体的な形で示すことは困難なのである。

もともと教師にとって仕事の効果が目に見えにくいこと、そして仕事の範囲がはっきりせず無限に仕事があるように見えることはストレスの大きな要因であった。その結果、教師は仕事を抱え込むことになり、バーンアウトに陥るということにもなる。こうした教師の困難が、教師の権威が失墜するなかで、ますます克服困難なものになっていくのである。しかも、教師は、自分の有能さを具体的な形で示さなければならないことに、自らの専門性を限定されて評価されてしまうことに耐えなければならない。このことも、教育がどうしても目先の成果にとらわれていくことを促進してしまうだろう。そして教育はつじつま合わせや効率競争へと巻き込まれていく。

たとえば、学校の優秀さを、不登校者数の減少や一斉学力テストの点数アップで示すほかにないといったことも、目に見える形での成果にとられる結果だと考えることができるだろう。不登校児童・生徒に対して共感的でなければならないと考えるいっぽうで、やはり何としてでも学校に来させたいという考え方にとらわれてしまう。また、教師は自らのうちの矛盾に苦しんだり、点数だけが学力ではないと思いつつも、点数アップのための戦略を立てたりするほかにないことにもなる。

その結果、最終的には、教育という営みは目に見えるものへと還元されていく。このところ教育界、あるいは教育界ばかりでなく社会においても、〇〇力といった力について語られることが多いが、まさに〇〇力によって教育をとらえようとするものが多くなってきているように見える。そして多くの場合、こうした〇〇力は目に見える能力である。したがってまた個人に還元される能力である。そして、このように見えるものに教育が還元されていくことによって、見えないものはますます見えなくなっていくという悪循環に陥る。たとえば、人と人とのつながりのなかで教育がおこなわれるということが見えなくなっていくのである。教育は、多くのヒドゥンカリキュラムを抱え込みながら、ますますそれが見えなくなっていく危険にさらされる。

そしてこうした傾向は、教育が新自由主義的政策のもとで、サービス業化し、消費社会のなかで

教育が商品となる時代のなかですっぱりおさまるのである。学校ぐるみで、さらには教育委員会ぐるみで学力アップを見えるようにするためにカンニングまがいのことをするといったことも生じる。

(2) 過重労働と精神的ストレス

誠実な教師ほど、教育が目に見える成果に飲み込まれていくことに悩み、また生真面目な教師は、目に見える成果が出せないことでますます頑張り続け、自分を追い込んでいくことにもなる。そもそも、教師の仕事は年々増加し、教師の時間外労働時間は拡大しているように見える。月の時間外労働時間が80時間を超えるような教師も多い。しかも、教員評価導入によりますます真面目な教師は働かざるを得なくなるだろうし、さらには、まじめな教師に仕事が集中する傾向があるなかで、仕事を抱え込む教師はどんどん追い込まれていくことになる。その結果、教師は過重労働と先の見えない精神的ストレスを抱え込んでいくことになる。精神性疾患による休職も増加するだろう。

また、効率が重視されることは、教師の存在にも決定的な影響を及ぼす。テキパキとはたらく教師が有能な教師とみなされる。教師の仕事は多い。子どもたちとかかわること、授業をすること以外にも、証拠づくりのための書類を作成したり、出張にいたりといった仕事（雑務）をたくさん抱え、てきぱきと仕事を片付けていかざるをえなくなる。おのずから時間の流れが速くなる。スピードを求められる。だが、このことは子どもとの関係にとって、非常に大きな意味をもつ。子どもの話をゆっくりと聴く時間がとれない。また時間はとったとしてもテキパキリズムを生きる教師には子どもの気持ちを丁寧に聴きとることができなくなってしまっている。繰り返し同じことを話す子どもにいららし、結論を求めてしまう。表面に見えているものしか見ようとしなくなる。もともと評価の場である学校は見えるもの（評価できるもの）を重視する傾向が強いのだが、テキパキリズムの支配のなかで、この傾向はこれまで以上に強くなる。スピードが教育を支配してしまうのである³。極端な話だが、子どもの話を丁寧に聴く教師は、多くの仕事を処理できなくなり、出世できないといったおかしな事態を生む可能性も強まっていくことになる。

さらには実践力を高めるために行われる研修さえもが、教師を忙しくし、ゆっくりと実践力を育てる余裕を奪ってしまう。そして促成栽培的に実践力を高めていくことが必要となり、研修が求められるようになる。当然、そうした研修ではマニュアルを教えるような色彩が強くなるだろう。だがこの研修によってますます教師は忙しくなるという悪循環に陥る。また研修で学んだことを器用につまみ食いできる力が実践力だということにもなる。すぐにわかってしまう器用な教師が生き残り、不器用な教師は淘汰されていく。とにもかくにもスピードが求められるのである。

2. 同僚性を構築しなければならない教師

教師に生じつつある第二の変化として、同僚性の強調がある。これからの教育においては、教師は、さまざまな意味で人とのつながりを作り出していくことが求められるであろう。子どもたちとのつながりはもちろんのこと、保護者とのつながり、地域とのつながりなどである。

教師に、コーディネーターとしての役割が求められるようになってきているといえるかもしれない。そして教師に求められるもっとも大切なつながりが同僚性である。第一の点で述べたように、

子どもたちは、もはや教師の権威性にしがたってくれるとは限らない。その結果、子どもたちとのミスマッチが表立った問題になりやすくなる。学級王国を維持することは、その是非の議論以前に、もはや子どもたちの状況が許してくれないのである。学級崩壊が、権威を重視するベテランの教師のもとでも起こっていることは、その一つの証拠である。

また、総合的学習の時間をはじめ、ますます教師の果たすべき役割は大きくなってきている。とてもひとりではこなすことはできない。教師同士の連携の下、役割分担をして実践していくことが求められる。チームティーチングも増えていこう。その意味でも同僚性の構築は重要である。あるいは、次々と新しい試みが導入される今日の状況においては、協力して実践を積み上げていくことが求められる。実践にスピードが求められる。その結果、同僚との人間関係を構築できない教師は、追い詰められていくことにもなるだろう。あるいは生徒指導においては、連携は必須である。たとえば、不登校児童生徒への対応も担任一人で行うことはできない。学年主任との連携、生徒指導主事や教育相談担当との連携、養護教諭との連携、管理職との連携、さらにはスクールカウンセラーとの連携、場合によっては栄養教諭や事務職員との連携、さらには外部機関との連携など、さまざまな連携によって一つの実践が動いていくのである。

ところがいっぽう、学校内で雑談しながら、相談し合うような機会が少なくなっている。その理由は、ひとつは教師集団の変化であろうし、もうひとつは、学校に流れる時間自体の変化であろう。後者に関して言えば、スピードを求められ、時間の流れが速くなってしまっている学校においては、ゆっくりとお茶をのみ雑談をするといった雰囲気は奪われていく。テキパキリズムが支配することは、子どもたちの話をゆっくりと聴くことを困難にするだけではなく、教師同士がゆっくりと雑談し、授業や子どもについて語り合う時間を奪ってしまうことにもなる。教材解釈について検討したり、また授業を参観したりする時間もとれない。

そこで同僚性の構築のためには、わざわざそのために時間をとらないとむずかしい、ということになる。そして、授業以外に、部活の指導や、校務、出張などがつまっている状況では、教員の時間の隙間をみつけて、会議のための時間を確保しておくことが必要となる。つまり会議が増えるのである。ここには悪循環がある。会議が増えることで、教師はますます忙しくなり、時間の流れが速くなってしまふからである。子どもひとりひとりを理解するための会議の設定が、子どもひとりひとりを理解するゆとりを奪うという矛盾を生み、さらにはこの矛盾によって子どもを理解する会議を必要とするという悪循環を生むのである。授業研究も研修会などに頼ることになる。

いずれにしても、今日学校では、雑談をとおしておのずからできてくる「雑談型同僚性」から、会議をとおして構築する「システム型同僚性」への変化を求められている。そこでは当然、効率や合理性が重視されていくことになるだろう。だが、雑談型同僚性の良さを忘れてはいけないように思う。雑談型同僚性は、柔らかさをもっている。ブレイン・ストーミング的な場がつけられ、自由な発想が生かされたり、ちょっと無理かなと思われるようなアイデアが雑談のなかで洗練されていたりする可能性をもっている。それが正式な会議や研修会を通すとすると、突出したアイデアは平準化され、結局何も変わらないことになりかねない。システム型同僚性ではまなざしは常識へと収束し、アイデアは骨抜きにされていく。私自身の経験からしても、たしかに会議のなかの多様な意見は貴重なものかもしれないが、下手をするとアイデアは批判的まなざしにつつまわされているうちに常識化され、会議の結論としては何も変わらないままに終わってしまうことも多々ある。

3・専門家としての教師像の変化

(1) 反省的实践家としての教師

以上、権威性の喪失、同僚性のシステム構築について述べてきたが、教師がますます高度な専門性を求められる仕事になりつつあることがわかる。しかも、求められる専門性は、多岐にわたっている。また今後、時代の変化に合わせてその専門性も変わっていくことが考えられる。

専門家としての教師像をどのように描いたらよいのだろうか。私は、教師は、技術的熟達者から反省的实践家への変貌を求められていると言っていいように思う⁴。技術者としての教師とは、子どもを教育「対象」としてとらえ、技術をもって子どもを成長させようとする教師である。つねに効果的な技術をもっているのが教師である。教師は、一定の技術を身につけていくことによってベテランになっていく。技術的熟達は、安定した時代を前提とした専門性ともいえるかもしれない。

いっぽう、反省的实践家としての教師は、つねに自分の実践をとらえなおし、フィードバックして、自らの実践、さらには自分の存在そのものを変えていくことのできる教師である。その前提にあるのは、教育は一定の性能をもった製品づくりを目指しているのではないということである。教育とは、教師と子どもたちが相互的にかかわりのなかで、ともに成長していくプロセスを意味する。教育とは学び「合い」である。したがって、教師は子どもたちに添うことを求められる。また、子どもに添うことのできる柔軟な自己を必要とするのである。教師の権威性の失われた現代は、その意味で、教師が生まれ変わるチャンスだと考えることもできるだろう。

上記に述べてきたように、現代の教育にこれまでの方法の踏襲と精緻化で対応することは困難になってきている。変化の速い時代において、子どもたちも変わり、学校も変わっていく。そうした状況に柔軟に対応できる教師が求められているのである。したがって教師は自らの教師像を反省的实践家へと移行させていかなければならないだろう。また、すでに述べてきたように、教師の権威が弱まり、教師自ら説明責任を負い、有能性を示すことを求められるようになってきている状況では、ますます反省的实践家としての専門性を求められるようになるだろう。教師は常に新たな状況に対応していかなければならない。そうしないと、実践は固定化し、表層化してしまう。また、同僚性の構築にも自らを見つめ、変えていく力量が求められる。

ただし、いっぽうでは、教師の実践は、一瞬の判断を求められる。したがって、そこでは、どうしても身体化した教育方法が求められる。教師は次々と動いていく実践と向かい合い、刻々と発動する力、つまりタクトを持たなければならないのである。いちいち立ち止まって考える時間は与えられない。考えることはつねにできるかぎり省略されなければならない。いつもできるかぎり近道することを求められるのである。つまり、子どもたちのことがおのずから見え、また実践の場で生じていることがおのずから見えることが求められるのである。考えるのではなく見えることが実践の本質であることは、すでに斎藤喜博の言葉で引用したとおりである。

だが、こうした実践的課題は、考えることにある癖を生む危険性をもつ。それはできるかぎり問い直さずに、これまで経験してきたことの積み上げのなかに実践を位置づけようとする傾向である。その結果、思考が知らないうちに一定の傾向をもち、問いなおされることがなくなってしまうのである。したがって、教師にとって常識にとらわれないこと、つまり先入見にとらわれないことが求められる。「判断中止」が求められるのである。また、そのためにはすぐにわかってしまわないこと

が求められるともいえる。見えないものを見続けることが必要である。つまり瞬時の判断を可能にするタクトを育てるには、逆にわからない状態に耐えることを求められるということになるだろう。

つまり、教師が反省的实践家であることを求められるということは、非常に困難な課題がつけつけられることを意味する。思考をできるかぎり節約し、状況を実践へと端的につないでいくことは、自分の実践を振り返り相対化することとはまったく反対の方向を向いた課題だからである。ひとりひとりの教師をとりあげてみてもこうしたことがいえるだろうし、また教師文化が振り返りを苦手とする文化であることもよく理解できるようになる。教師は、思考が節約され固まってしまう傾向に逆らって、つねに自らの実践を相対化し、やわらかい土壌を守る力をもたなければならない。実践は「やわらかさ」を求められるのである。つまり、教師は即座に判断できる方法をもたなければならないと同時に、その方法を子どもたちとの出会いのなかで「壊す」⁵ことのできる柔軟性をもたなければならないことになる。積み上げるのではなく壊す専門性である。

(2) 無謬性から対等性へ

上記のように、教師は非常に高度な専門性を求められる。しかも、「積み上げていく」専門性のみではなく、「壊していく」専門性をも求められるのである。このことは、教師に強いプレッシャーを与えることになるだろう。なぜなら、つねに具体的事実学びながら新たに自分を作りかえていくこと、現在の自分によりかからずに相対化していくことは、大変な作業だからである。しかも上記に述べたように、同僚性の構築が困難な時代にあつては、ますます教師は孤立し、自信を失う危険性のなかで仕事をしなければならない。もともと、教師の仕事の専門性を具体的に規定しようとするともむずかしい。とくに、上記にも述べたように、教師の仕事の成果が見えにくいこと、また仕事の境界が明確ではないことは、教師の存在を不安定にする。この二つの困難が絡み合い、教師は際限なく仕事を抱え込むことにもなりやすい。成果が見えず、しかも子ども、さらには保護者、地域からその仕事を認められないようになると、子どものためというより、自分の存在をアピールするためにも、多くの仕事をこなそうとすることになる。こうして仕事を抱え込むことによって、学校に適応しようとする。こうした抱え込みは、一人ひとりの自覚に任せておく限り解決することは難しく、個人を超えたシステムのなかでの対応を求められるであろう。

また、こうした傾向は、いっぼうではともかくがんばるという学校文化を再生産していくことになる。こうした再生産を止めることは困難である。その結果、教師は朝早くから夜遅くまで働くことになり、休日も部活の指導に追われる。こうした状況でも、うまく気分転換できる教師はいいだろう。だが対人関係に不器用で、仕事を抱え込んでしまった教師は追い詰められていくことにもなりかねない。今日の学校においては教師がバーンアウトする条件がととのっているのである。

すでにのべたように保護者や地域も教師の味方とは限らない。マスコミは、つねに教育を監視し、どこかに攻撃のための材料がないか探しまわっているように見える。地域もまた、同様である。中学生が公園にたむろしていようものなら、学校やさらには教育委員会にまでも何十本という電話がかかることになる。見守るのではなく監視するまなざしが強まる。

さらにはモンスターペアレントと言われる親の存在は、教師にとって対応が困難というだけにとどまらない。そうした保護者は、教師の自信や使命感さえも奪ってしまうのである。その結果、教師の意識も防衛的になる。そしてすでに述べたように、結果を求め、すぐに役に立つマニュアルを

求めるようになる。また保護者への対応も防衛的になる。

このことが教師のリズムに大きな影響を与える。教師は現在をゆったり生きるのでもなく、また遠い未来をまなざすのでもなく、ごく近い未来をサーチライトで映し出しながら実践を行うことにもなる。教師に見えてくる子どもの姿は、このサーチライトで照らされた範囲にとどまる。もはや教師はそこにあるものしか見えなくなってしまう。子どもの話をゆっくりと聴くこともできない。このような状況は、教師を追い込んでいくだろう。教師は、自らの実践を反省したり、相対化する時間を奪われる。その結果、自らの存在への問い直しのない言葉だけの指導になる可能性も高まる。

だが、いっぽう、今日の子どもたちは、教師の言行不一致には非常に敏感である。教師の権威が失われる状況のもとで、子どもたちが教師を機能主義的にとらえ、一挙手一投足に反応するようになったこともあるだろう。だが、教師に批判的であるのは、それ以上に、教師に生きるモデルを求めざるをえないことがかかわっているように思われる。徒弟制の時代とは異なり、近代学校の教師はモデルとして子どもたちの前に立ってきたわけではない。なぜなら、子どもたちはけっして将来教師になるための教育を受けているのではないからである。これまでは、教師は近代社会を生きていく知を与えてくれる装置でよかったのである。生きている方向性は社会そのものが与えてくれた。

ところが、今日の子どもたちは生きる方向性そのものを見失っているようにも思われる。相談室でかかわる子どもたちのなかには、なんで勉強しなければならないのかわからない、生きる意味がわからない、生きていてもつまらない、死んでもかまわない、といったように自らの存在を問わずにいられない子どもたちも多い。生きることにそれ自身の地盤を見失ってしまっている。そして、存在の不安を抱えた子どもたちは、教師の言動に過敏に反応するのである。

たとえば、ふだん人の話を聞きなさいと繰り返し言っていた教師が、自分の話を聞いてくれなかったといったことを相談室に訴えにくる子どもは多い。次のような例もそのひとつである。

ある男子は、ふだんから少し教師に反抗的などころのある生徒だった。修学旅行での出来事である。彼は班長であった。班長は班員を確認し、教師に報告すること、そして班長以外は部屋から出ないようにと指示がされていた。班長である彼は教師に報告に行く途中、廊下を歩いていたところ、一人の教師に出会い、そこで、いきなり部屋の外にいたことを怒鳴られる。その生徒は、そうした教師の態度にふてくされ、おさまらない怒りを、数日後の相談室にまで持ち込んだのである。彼は教師が許せないという。その理由を聞いてみると、怒られたことそれ自体よりも、教師の言行の不一致に傷ついていることがわかる。その教師が、ふだん、人の話を聞きなさいと言っていたことを訴え、その教師が彼の話を聞かずに突然どなったことを憤る。

彼が許せないのは、誤解されて怒られたこと以上に、教師の言行不一致なのである。なぜなのだろうか。話を聞いてみると、教師の言行不一致は、彼から安心の地盤を奪い、不安を与えるからであることがわかってくる。そんなことをする教師は信用できないという。それは、信用できるものがほしいのにそれが与えられないという不安の裏返しである。私は、子どもたちが教師は信用できないというのを聴くたびに、本当は学校のなかに信用できる存在を見出したいという強い願いと、人生を導いてくれるモデルが存在しないという不安を感じ取ってきた。そして子どもたちが安心の地盤と生きる方向性という自己形成にとっての二つの要素を奪われていることに気づく。たしかに表面的には子どもたちは教師を軽く見る。だが、こうした経験から気づくことは、教師は知を与えてくれる装置である以上に、自分の生を保証してくれる重要な他者なのだということである。

保護者の訴えからも同様の点を感じることもある。モンスターペアレントと呼ばれるような保護者は、実は自分が不安でいっぱい、信頼できるもの、信じることのできるものを強く求め、生きる方向を模索している。そして、教師がそうした求めに応えてくれないのがわかると、すべてが攻撃の材料となってしまうのである。こうした保護者の存在も、教師を追い込む。スクールカウンセラーをしていると、追い込まれた教師の側からの話を聞くこともある。芥川の『藪の中』ではないが、とらえる立場によって、事態はこれほど違って見えるのかと思うことも多い。そのなかで、教師の側にも防衛的なまなざしが作られてしまうと感ずることも多い。教師が外在的なまなざしをもたないと、異なったまなざしの対立のなかに教師もまた巻き込まれてしまう。

たとえば次のような例である。その日、突然の面接が二つ入っていた。そしてその二つの面接は、同じ一つの事件をめぐる相談であった。また二人は相談して面接にやってきたのでもなかった。給食指導での出来事であった。ある男子は、自分の担当した役割を終え、自分の席に戻って休んでいた。そこに担任教師が入ってきて、彼がさぼっていると決めつけ、いきなり汚い言葉でどなりつけたのであった。相談に来たのは、怒鳴られた当人の親ではなく、同じクラスの別の母親二人であった。怒鳴られた当の生徒の母親は、一度校長に対応を頼んだが、その後どのような対応がなされたのかが見えないので、クラスの雰囲気がおかしくならないか不安になってやってきたということだった。問題の一つは、使われた汚い言葉についてだったが、それ以上に問題になったのは、その教師が、ふだん人の話を聞くことが大切だと言っていたということであり、その証拠として保護者会で配られた資料までもってきてくれていた。そこには、人の話を聞くことが大切だと考えていて、日ごろからそうした実践を心がけているという内容が書かれていた。こうしたことを言っておきながら、行動がそれと一致していないことを保護者は心配してやってきたのだ。

私は、教室で起きた出来事についても一度学校に伝え、保護者が心配していることもわかってもらおうと約束した。そして生徒指導主事をとおして、この件を校長先生に伝えてもらった。ところが、そこで私が生徒指導主事から、スクールカウンセラーは学校への苦情には対応しないでくれと強く指導されたと聞かされた。学校側は、保護者の話を苦情として受け止めたということである。

だが、保護者は苦情を言いに来たのだろうか。少なくとも、私には、保護者の側からは、当の出来事はこのように見えている。子どもたちは、このように受け止めている。こうしたことを理解してもらった上で、一緒に学校を良くしていくためにどうしたらいいのか考えたいということであったように思えた。それを学校は苦情と受け止めたのである。これは、これまでの学校と保護者との不幸な関係からつくられてきた枠組みなのかもしれない。だがこうした苦情というまなざしの在り方が学校と保護者を敵対関係にしてしまう。私は、苦情として受け止めるのではなく、他からの一つの見方として受け止めていくことが必要なのではないかと強く感じた。学校は苦情と受け止めることで、保護者に傷つけられることから自分たちを守ろうとしているようにも見える。だが、苦情と枠づけることで、教師と保護者の関係が規定されてしまう。

もはや教師は間違いを犯さない存在、間違いを犯しても安易に認めてはいけない存在といった教師の無謬性を前提にしたかわりはうまくいかないのではないだろうか。教師自ら、その権威性にこだわらないことが大切であろう。そして教師自身が権威性から自由になれると、すでに述べてきたような苦悩から、少しは教師も解放されるのではないだろうか。教師は子どもや保護者を支えなければならないなどと思うことはない。お互いに支え「合おう」、学び「合おう」とすることで、ま

なごしの在り方は変わるように思われる。教師は、自らが強い主体であることから脱却し、子どもたちや保護者との相互性を生きることが必要なかもしれない。教師も強がらずに自分の弱さを認めればいいのではないだろうか。自らの弱さを見つめる勇気を求められているようにも思われる。子どもや保護者と対等な人間として、誤りは誤りとして認めればいいのではないだろうか。

4・課題はどのようにしたら解消されるのだろうか

(1) 聴くことの大切さ

拙論の目的は教員養成で育てるべき教師の実践性について学校の置かれている現代的な課題の側から問い直すことであった。教師に求められ実践的課題はどのように整理されるだろうか。一言でいえば「聴く」ことのできる教師ということではないだろうか。これまでの考察の中で明らかになったことは、子どもとかかわること、保護者とかかわることは簡単ではないということである。

こうした事態は私の経験だけにとどまらない。茨城県教育委員会への「卒業生の教育実践に関する能力、知識等についての問い合わせ」及び二度の教職大学院へ向けての聞き取りや連絡協議会での話し合いにおいても、教員初任者が、子どもたちとかかわろうとする気持ちはあるのだが、そのいっぽうで、①子どもと距離を置く傾向があり、踏み込んだ理解にまで至らないこと、②子どもの言葉・態度に振り回されてしまうこと、③子どもに寄り添って共感的に理解する力に欠けていること、などといった問題を抱えているという指摘がなされている。

これらの課題を克服することは、生徒指導のためだけではなく、授業においても、子どもたちの語る言葉を深くくみとり、うまく取り上げることや子どもたちの言葉を軸に柔軟に授業を展開することにも結びつくものである。また、実際に茨城県教育委員会との会合においては、今日の学校現場においては、子どもや保護者とかかわる力が重要であることが繰り返し語られ、またそうしたかわる力の欠如が教職を続けていくうえでの躓きの石となることが述べられた。

教師は、子どもたちや保護者とコミュニケーションする能力を求められている。教師の権威が失われ教師が機能的にとらえられる時代において、権威の代替として求められる教師の能力の一つは、コミュニケーション能力である。つまり、教師には子どもたちや保護者とつながる力が求められるのである。ここで求められるコミュニケーション能力については、いくつかの構成要素に分けることができるだろう。①自らの見方を意識すること、②そのうえで、自らの見方を絶対視せず、相対化する力をつけること、③そのために、異質なものに開かれる力をつけること、④共感性を高めること、である。そしてこうしたコミュニケーション能力は、反省的实践家としての力量形成にとっても重要な能力である。なぜなら、自分の実践を振り返るには、子どもや状況に学ぶ力を求められるからである。見る力を求められるからである。そして見る力はコミュニケーションをとる力を前提とする。

教師は、自らの見方が客観的であると考えすることはできない。見ることには、必然的に、見る枠組みがかかわるからである。教師の側から見ることと、子どもや保護者の側から見えることは異なっており当然である。たしかに、従来ならば、子どもや保護者にも教師の側の見方が尊重される傾向があったといえるだろう。だがすでに述べてきたように、そうした状況が大きく変化した時代にあ

って、教師は自らの見方を意識化することを求められる。自らの見方が一つの見方に過ぎないことを知らなければならないのである。見ることは「わたしが見る」ことに過ぎない。

また、現代消費社会においては、見る事が表層化し、見えるものだけを見ようとする傾向、見たくないものを見ないですまそうとする傾向があることについても述べてきた。こうした社会においては、とくに見る力をつけることが求められていると言えるだろう。教師は、見ることの貧しさを超えていかなければならない。事態そのものを見るのではなく、消費社会を構成する記号として見てすませたり、はじめから見るようにと用意された見方しかできないといった見ることの貧しさに対して、まずはその貧しさを実感することが大切なように思われる。

次に必要なのは、他者の見方に学ぶことであろう。自らの見方を意識化することは、別の見方を対等に認めるということにつながる。自分を変え、別の見方を受け止める勇気が求められているのである。見たくないものを見る勇気が必要なのである。切るのではなくつないでいく勇気である。相対化はミクロとマクロの二つの視点から考えることができる。

第一は、教師個人にかかわるミクロの視点である。教師は、子どもや保護者のもの見方を受け止めながら、自らの見方を相対化しなければならない。ルービンの酒杯のように見方は複数存在し、その見方はみな一つの真理なのである。複数の見方があるということだけを認めるだけではまだ不十分である。他の見方により、自らの見方を相対化してはじめて見ることの豊かさを経験したことになるであろう。

第二は、教育全体にかかわるマクロの視点である。教育や学校を社会とのつながりのなかで問い直すことによって、教育という枠組みを相対化することが求められる。とくに教育の現場にスピードが求められる時代においては、ますますこうした大きな枠組みのなかに教育を位置づけ直し続けていく作業が求められるであろう。

さらに、複数成立しうる見方がそれぞれ一つの真理であるとするならば、ただ複数ありえると自分の見方を相対化するだけではすまないことになる。複数あると外側から言ってみても仕方ないのであって、まさに自分の見方を相対化すると同時に、子どもたちや保護者の見方に自分を映し入れるという実践的な態度を求められる。つまり異質な世界に開かれることを求められるのである。実践性とは、端的にいえば、さまざまな見方に自分を映し入れて、その見方にそって世界を理解することができることを意味する。

教師は対話的存在でなければならない。教師は語る。だが語る事が他者を語りのなかに押し込めることであってはならない。語ることで語りえないもの、語り残しているものが見えてくる。そして何が共有されるもので、何が異質なのかがわかってくる。教師に求められるのはこうした語り、こうした言葉であろう。子どもたちをうまく丸めこむ言葉も時には必要なものかもしれないが、そうではなく、あくまでも開かれている言葉を語る事、子どもたちに語りの場が残される語りであることが、大切なのである。他者は他者であるかぎり、「わたし」が見ることの内に閉じ込められるはずもないからである。つまり他者の他者性に関われることが、他者との対話の前提である。教師は異質なものに開かれた存在であることを求められるのである。このことを言い換えて、教育は出会いだということもできるだろう。他者との出会いとしての教育は教師個人の見方についてももちろんいえるが、教育全体の見方としてもつねに求められる。

その意味で、教師は異界に関われた人、境界を生きる人であることが必要だということがいえる

かもしれない。ミヒヤエル・エンデのモモは聴くことの達人であったが、同時に社会の常識を相対化する境界人であった。

最終的には見ることは共感性を必要とする。教師は、見ることに於いて、自分を観察者の立場においておくことはできない。したがって、見方にはいろいろあるという相対主義を語ることが求められているのではない。見ることは相対的なことであるということを高みにたつて述べるのが自分の見方を絶対視することになってしまうからである。そうした見方を相対化するためには、自ら子どもたちに寄り添い、自らの見方を壊していくほかないだろう。教師もまた子どもたちとともに世界を生きる存在である。したがって子どもたちに共感し続けることによって、自らの見方を壊し続けていくことが必要なのである。逆にいえば、教師はけっして強い存在でなくてもいいのではないかと思う。自分の弱さに向き合うことから共感性が高まっていくようにも思われる。自己責任だと声高にいう代わりに、子どもと学び「合い」、支え「合う」ことを実現していくことが大切なのではないだろうか。

このようにコミュニケーション力をとらえると、必ずしも話がうまいことを教師が求められるのではないことになる。むしろ子どもの世界をとらえ、子どもの世界に開かれること、子どもの世界を聴きとることが求められているのである。語るのではなく、聴くことである。そして聴くことが、極めて実践的な行為であることから、マニュアル化することができないことも理解できる。

たしかに教師がいくら頑張っても子どもを理解しつくすことは無理だろう。だが、子どもが他者であるかぎり、それは当然のことである。理解しつくせないにしても、あるいは理解しつくせないからこそ、子どもを理解しようとし、そこで理解しえないものが現出してくる。またそうした語りえない子ども理解を言葉にしようとすることによって語りえない子どものすごさがわかり、尊重する気持ちが生まれる。真の共感はこちらの態度においてようやく成立するのではないだろうか。

簡単に子どものことが分かってしまう態度から共感は生まれない。わかりやすく耳触りのよい理解に飛びつく態度と共感とは相容れないのである。

(2) 実践性の根底にある想像的思考

教師にとって、たしかに即座に判断できる力をもつことは必要である。そして実際の教育的場面のなかでの実践力がまずそうした力をさすことも理解できる。だが、これまでの考察のなかで、現代の教師は、そうした焦点化された実践力だけではなく、むしろ柔軟に他者に寄り添うことのできるという意味での実践力をもつことを求められることが見えてきた。他者をわかってしまうのではなく、他者の他者性に開かれ、他者をわからない自分につきあう余裕をもつことが求められている。異界に開かれた人、境界人としての教師である。教師は、あえて焦点をはずす力をもたなければならぬといってもいいだろう。

こうした反対の方向を向いた実践力のバランスをとることが教師に求められている。実践力はどうしても理解できないものを、なんとかして理解できる枠のなかに押し込め、見えないものを捨ててしまう方向性に傾く可能性をもっている。見えないものにとどまるのが、即座に判断し、即座に行動することを妨げるからである。だが、こうした傾向がその根っこのところで実践性に求められる柔らかさを維持することを阻害するのである。既存の枠組みのなかでは理解できないもの、見えないものに開かれていることが、理解を深めるのであって、また豊かな実践力を保証するもの

だからである。

最近の教育はこうした実践力を育てるのによい環境であるとは思われない。すでに述べてきたように、保護者や子どもの機能的まなざしにより、教師はおのずから自らの実践を守ること、すなわち固めることへと方向づけられてしまう。また消費社会、スピード社会は、教師の余裕を奪い、まなざしの届く範囲を狭めてしまう。ますます教師の協働が求められ、同僚性の構築が必要とされているにもかかわらず、その余裕もない。

こうした教師の困難の背景には、社会全体に「遊び」が失われていることがあるように思う。すでに繰り返し述べてきたように、わかりやすい物語、耳触りのいい言葉に引き込まれてしまう。本当の意味でのわかりやすい物語が存在しないからである。理解できないものをそのままにしておくことができない。その先には、わかったふりをするか、排除してしまうかしかない。そして、つねに成果を求める社会。とうぜん、成果は目に見えるものであるほかない。その結果、つねに目に見えるものを求められ、目に見えるものによって評価されていく。学校だけではなく、社会全体が、私たちを評価し、成績をつけ、指導しようとしているようにさえ思われてくる。当然、私たちがまた目に見える力を求めざるを得ないということになる。そこに資格社会が現われてくる。社会全体が一つの学校のようになっている。

このように社会全体が学校化する傾向のなかでこそ、学校が変わらなければならないように思われる。無謀な期待なのかもしれないが、教師自身が目に見えるものにとられることから解放されることができれば、そして見えないものに開かれることができれば、社会が変わっていくことも可能なのではないかと思う。実践性の本質は、むしろ実践的なものではないのではないか。つまり現実をむしろ相対化すること、見ることを深めることによってこの世界をさまざまに見ることができるようになること、現実にとらわれるのではなく、現実も一つの世界にすぎないととらえることができることが実践性の根底にあるのではないか。こうした「遊び」が実践性の本質ではないか。この「遊び」は、隙間であり狭間でもあるだろう。その意味では、すでに述べたように、子どもとかわること、子どもに学ぶことは大切であるようも思われる。子どもは、現実の世界に穴をあけてくれる存在だからである。あるいは老人も同じような存在だろうか。

最近気づいたことなのだが、子育てボランティアの研修会で出会う女性たちが、いっぽうでは老人介護の仕事も同時にしている場合が多い。直観的な感想に過ぎないのだが、子どもと老人が、この社会に穴をあけるヒントを与えてくれるのではないだろうかと思ったりする。子どもまでもが世界を機能主義的にとらえ、教師さえも機能にしてしまうことは、子どものもつそもそもの特徴ではない。大人の論理に子どもたちさえもが飲み込まれてしまっていることを意味する。そうならば、むしろ教師が子どもに学ぶことによって、むしろ教師の機能主義化にも歯止めをかけることができるのではないだろうか。

教師の実践性は想像的思考を育てることと関係する。そして想像的思考を育てるためには、既存の枠組みを壊して見続けること、自らの存在を相対化して見続けることが必要である。それは子どもと学び「合う」ことでもある。

このように考えると、大学教育でこそ実践性を育てることができるかとも考えることもできる。たしかに実践性のいっぽうにある現実対応能力に関しては実践の場からしか学ぶこともできない。そして大学教育はこうした力を育てるためには、やはり実習型の授業を増やしていくことを求められる

だろう。だが、そのいっぽうで、そうした現実対応にとらわれないことが実践を根底で支え、実践性の本質を形成する。したがって、教員養成において、語りえないものにかれる態度を育てておくことが求められることになるだろうし、それこそ大学でこそ豊かに育てることのできる実践性の側面だということにもなるだろう。また、そうした実践性の根をはぐくんでおくことで、彼らが教師として実践を積み上げていく中で培われる実践力も豊かになると考えることもできるのではないだろうか。

おわりに

これまでの考察から、教員養成の段階でこそ育てるべき実践力が見えてきたように思う。見る力を育てること、自分の見方を相対化する方法や態度を学ぶ力である。そしてこうした実践力を育てるためには他者に対して開かれることを求められる。つまり他者を自明な枠組みのなかに閉じ込めずに、つねに自分を越えた存在として寄り添う力をつけることといってもいいだろう。とくに現代社会は見えないものを排除し、紋切り型の理解のなかに他者を閉じ込めようとする社会である。教育は、こうした紋切り型に抗して、見えない世界を聴き取ろうとする態度を大切にしなければならない。そのために教師は、まず自らの存在を超えた子どもに耳を傾け、子どもから学ぶことを求められるだろう。

そして私たち教員養成にかかわるものは、子どもたちから学ぶことのできる学生を育てなければならぬだろう。子どもたちの存在を聞き取り、そして語りかける教師である。子どもたちから紋切り型の意味を超えたことばをききとり、そうしたことばに応えることのできる教師である。学校はわかりきった世界になってしまっはいけないように思う。学校には妖怪が存在しなければいけないのである。

1 齊藤喜博『授業』（国土社、1990）pp.264-265、括弧内引用者。

2 拙論においては、自らの経験に基づいてエッセイ風に考えていくことにしたい。全体的にはハイデガーの思想に影響されているが、とくに引用することはしない。

3 ミヒヤエル・エンデの『モモ』に描かれた時間泥棒は学校にもいるように思われる。だが、その世界に入りなじんでしまうと時間泥棒は見えなくなる。有能な教師ほど、その世界になじむため、より時間泥棒は見えなくなる。有能な教師によって運営される学校はますます時間泥棒を増やしてしまうのである。教師には、時間泥棒を見てとる力をつけることが必要である。

4 反省的実践家、および技術的熟達者はシェーンの概念である。ドナルド・ショーン『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』（ゆみ出版、2001）

5 私には、教育的営みにとって「建設」より「破壊」のほうがより本質的であるようにおもわれる。