

子ども理解規範の概念枠組設定の試み —— 学校組織における教職役割との関係から ——

安藤 知子*
(平成13年7月19日受理)

要 旨

本研究では、第一に子ども理解規範と学校組織の構造的矛盾の可能性について考察を行い、第二に実践場面における子ども理解表現を二人の中学校教諭の事例に基づいて検討した。その結果、受容、共感、個別的配慮という子ども理解規範の構成要素と、教師-生徒関係による秩序維持を必要とする学校組織の枠組みとは、両立の不可能性が内在していることを指摘した。さらに、二教諭の子ども理解表現の相違は、学校組織における教職役割と子ども理解という二つの期待の間でのバランスの取り方によって生じているものと捉えることができた。これらの検討を経て、全面的な受容としての子ども理解規範へのコミットメントと、学校組織における教職役割へのコミットメントの間での、バランスの取り方による子ども理解表現の多様性を把握するための概念枠組みとして、「子どもへの同調性尺度」を試論的に提示した。

KEY WORDS

norm about understanding children 子ども理解規範, school organization 学校組織,
teachers role 教職役割, professional development of teachers 教師の職能発達,
sympathize with children 子どもへの同調性

1. 本研究の目的

本研究は、教師にとって今や自明ともいえる価値規範となっている「子ども理解」について、その内容を整理しつつ、実践場面での表現のされ方を学校組織の存立構造や教師の役割認知との矛盾や葛藤への対処という観点から検討し、そこから子ども理解規範の多様な在り方を理解するための概念枠組みを設定することを目的としている。

近年は、「子ども理解」が流行の観を呈している。教師の指導力に関する研究や、子どもや保護者の期待を巡る数々の調査は、共通して子ども理解能力の重要性を強調しているし、一方教師の側でも、こうした期待にたがわず子ども理解を重要なものとして意識している。だからこそ、教師の悩みの第一が「子どもがわからない」ことであり¹⁾、これがストレスやバーンアウトの原因にもなるのである²⁾。教師が思うように子どもを理解できないと感じる状況の背景には、確かに子どもの変容があるのかもしれない。しかし、もう一つには、教師が学校組織の一員として行動する際の価値志向と、子ども理解の価値志向とが本質的に矛盾を孕んでいるという問題を考えることができるように思う。

* 生徒指導総合講座

もちろん、子どもを理解することと教師であることが矛盾なく統合されたうえで、教師の専門性が発揮されることが必要であろう。しかし、そこに至るまでの過程は必ずしも容易ではない。考えようによっては矛盾しているように見える、子ども理解規範と学校組織の存立構造との間をどのように整理して自らの職務を描くかという問題は、個々の教師の職能発達の問題としても、また単位学校の教育成果の問題としても重要である。

子ども理解能力は、これまでの教師の力量や職能発達に関する研究では、特に若い教師の段階で重要な力量として多々指摘されてきた⁹⁾。しかし、実践の実態からすればその能力の内容理解は多様であり、その多様性ゆえに教育のありようが異なり、その後の教師としてのアイデンティティ形成までが多様に分岐しうるといふ点まで踏み込んで扱った研究は見あたらない。そこで、個々の教師の職能発達支援という観点からも、単位学校のカリキュラム経営改善という観点からも、まず学校における「子ども理解」規範の多様な在り方を認め、概念的に整理していくことが必要になるといえよう。

本論文では、このような問題意識に基づき以下の三点を課題とした。第一に子ども理解規範と学校組織の構造的矛盾や問題の本質について考察すること。第二に実際の子ども理解表現の二つのタイプについて、二教諭の事例をもとに検討すること。第三に、上記二点の検討を踏まえて子ども理解規範の概念枠組みを試論的にモデル化することである。

2. 子ども理解規範を構成する内容

(1) 感覚的かつ全面的な心の理解〔受容〕

酒井朗が指摘するように、子ども理解といっても、その捉え方には歴史的な変遷がある⁴⁾。戦後新教育の中で子ども理解の重要性が主張されたのは、主として米国のガイダンス概念を中心とする生徒指導によってであった。おおまかに把握するならば、目的合理主義の時代的価値を背景として、客観的に測定可能な尺度を利用する科学的手続きが強調された初期の子ども理解から、子どもの生活全てを含む包括的な理解へ、また、「カウンセリング・マインド」というキーワードに象徴されるようなカウンセリング理論に学ぶ子どもの心理や心情の理解へ、といった方法的移行が認められる。

こうした移行の中で、一つにはカウンセラー的な心持ちを持つことが子ども理解の有効な方策であると考えられるようになってきた。つまり、ロジャースに代表される非指示的カウンセリング論のいう「①純粋性(ありのままの自己の受容)、②無条件の肯定的配慮(相手を無条件に受容する)、③共感的理解(相手の枠組みからの理解)」⁵⁾である。また、客観的・科学的手続きにこだわらない子ども理解の在り方について、津守真は知覚による理解を超えて感得する理解の重要性を強調する⁶⁾。上野ひろ美はこれをさらに深める形で、客観的観察者から向かい合い同時に存在する者への移行を提案し、「臨床の知」としての子ども理解を主張した⁷⁾。これらの主張に見られる「子ども理解」の特徴は、まず子どものありよう、つまり「心」を理解することの重視であり、それは子どもの人間としての在り方全ての表現に向かい合う中で感得されるもの、と考えられるということである。こうした「子ども理解」は、それを実践しようとするれば、津守がいう「無構造の心の構え」⁸⁾で臨床的相互作用として展開されることになる。

(2) 楽しさ＝価値観・世界観の共有〔共感〕

以上のように、カウンセリング理論に接近した子ども理解では、第一に言語・身体・表情等によるあらゆる子どもの表現を、受容し肯定することの重要性が指摘される。とはいえ、こうした全面的な受容や肯定は、共感を抜きにして達成されるものではない。そこで第二に子ども理解規範には子どもとの共感を要請する側面があると考えられる。

では、共感とはどのような形で要請されるのだろうか。教師像や教師への期待に関する諸研究では、まず楽しさの共有、例えば「一緒に遊ぶ」「おもしろい」「ユーモア」などが挙げられている⁹⁾。しかし、楽しさの共有は意外と困難である。授業中の冗談がかえって子どもとの距離を大きくしてしまったり、一緒に遊ぼうと張り切ってみたのに一人相撲で空回りをしてしまったという経験を持つ教師も少なくないはずである。実際、子どもは子どもの価値基準に準拠しながらおもしろさや楽しさを測り、この基準に合致する教師であることを期待する。従ってこうした期待には、その前提に教師が子どもの価値基準を共有できて、その上でおもしろい人であること、といった意味が付加されている。

そもそもロジャースが強調した共感的理解(empathic understanding)とは、「教育と学習の過程がその学生(強調原典)にはどのように見えているかを敏感に気づく」ことであり、これは、「私には判っているよ」という表現になりがちな評価的理解(evaluative understanding)と非常に異なるものであることが指摘されている¹⁰⁾。つまり、子ども理解規範には、評価者としての立場を離れて子どもの世界観や価値観を知り、それと共感できること、という意味内容が込められていると理解することができよう。

(3) 一人一人へのまなざし〔個別的配慮〕

第三に、子ども理解規範が内包する教師への期待として、一人一人への配慮があると思われる。子ども理解が「心」の理解であり、子どものあらゆる表現の全面的受容であり、子どもの世界に同時に存在し意味を付与することであると考えれば、当然複数の子どもの表現を一括りに扱うのでは十分ではない。このような子ども理解規範は、本質的に対面する子ども全員に対して、個別に対面する構えを要求するのである。

これについても、子どもや保護者からの教師への期待はいたって単純かつ具体的なものである。池田隆は、教師への期待に関する保護者対象の質問紙調査結果を分析する中で、「家庭との連絡を密に」「成績が下がった時に特別の指導を」等が高い支持率であるところから、親の期待には「わが子を中心とした個別的な感じ」がするという¹¹⁾。また、差別へのネガティブな認知や公平さへの期待も複数の質問紙調査結果でしばしば見られるが¹²⁾、これらは結局は、自分が(あるいは我が子が)除外されないことへの期待であり、十分に配慮されることへの期待であるといえよう。公平、平等といった価値は一見すると集団内で皆均一に扱われることの要求であるように見えるが、むしろその逆で、集団単位であろうとなかろうと、その中の一人一人が全員忘れられたり省略されたりせずに処遇されることを意味しているのである。この意味で「子ども理解」規範の中には「一人一人への緻密な配慮」¹³⁾が内包されているといえるだろう。

3. 学校の存立構造から由来する教師一生徒関係¹⁴⁾

さて、子ども理解規範の構成要素として、感覚的・全面的受容、価値観・世界観の共有、一

人一人への個別的配慮という三つの教師の態度への志向性を抽出することができた。しかし、こうした子ども理解規範から期待される教師の在り方は、以下のような学校組織の存立構造から要請される教師役割と相反する可能性を孕んでいるといえる。

(1) 公教育プログラム推進者としての役割

第一に、教師には、子どもの意思に密着しそこから立脚するという在り方に徹底できない、公教育プログラムの推進者としての役割がある。学校には学習内容や進度、評価や進路指導などの側面で問われることになる習熟度などの外在的要請があり、学校組織はこれらの要請を学習指導要領や時間割、教育課程、習熟度の指標としての学年、成績表、指導要録等々の条件によって形あるものに構成している。近代学校教育制度成立時点でのモニトリアル・システムは、多数の子どもを同時に教育することを可能にした画期的な発明であったが、それはつまり個々の子どもとの向かい合いによる教育の限界に対処する発明でもあったわけである¹⁵⁾。この意味で学校教育システムは根本的に一人一人の子どもに向かい合い、そこから立脚する教育を展開するには仕組みられていないといえる。

このことは、知育や体育のみならず情操面についても同様である。生徒指導や小学校での生活指導の実態が、もっぱら問題への対処に追われていることからすれば、そこには問題と対になる「問題ではない状態」が想定されていることになるだろう。すなわちこれは、情操面においてもある標準的な態度表現へ向けて指導を意図しなければならないことを示している。こうした実態の中で一人一人の世界に向き合いながらそれを受容し、そこから路をつけていくことの困難さはいうまでもない。

しかも学校の現実には、諸外国と比較しても大規模校が多く、実質的な教師一人当たり児童数も多い状況である¹⁶⁾。さらに、「勤務時間の割振りと実際の勤務時間ないし『仕事時間』は乖離している」との指摘もある¹⁷⁾。こうした物理的多忙や負担の大きさに甘んじながらの教育活動は、一人一人への配慮の不十分さを助長する要因となろう。

(2) 学校経営の当事者としての役割

第二に、教師としての教育行為は、子どもと対面する教育実践場面のみで成立しているわけではない。教室での実践場面は、学校を単位とする教育活動の一部に包摂されたものである。教師は教育の主体であると同時に学校経営の主体でもあることを求められている。学校においては、個々の教師が一人一人の子どもに対して責任を持つのみではなく、学校として責任を持つことが求められる。特に、近年の教育改革動向は自律的学校経営を強調する方向にあるが、ここには、教育要求の多様化や個性化を背景とする個別の教育課題に対して「学校が責任を持って処理、解決することが望ましいし、効果がある」とする国の認識の変化がある¹⁸⁾。外部社会との関係における学校としての「専門性」や「責任性」の確立が、いよいよ重視されるようになってきているわけである。

そこで、堀内孜がいうように、「個業として行う教育活動—授業においては、教師は個々に専門家としての意思決定権限を認められているが、それはそのまま学年組織や教科組織で認められるわけではない」¹⁹⁾ことになる。個々の教師の専門性に基づく教育意思は、集团的・組織的意思に連なる一環としてあるのである。その際、「個人としての意思決定は個業としてなされる活動を軸に、同心円的な拡がりをもって協業的な活動に及ぶが、それは次第に教育的観点からの

判断から経営的なそれへと基準を変えることが求められる²⁰⁾。そこには、教育に関する個別の意思決定を組織化する学校の意思形成の働きがある。ゆえに、組織体たる学校における意思は、「教師の『自由な意思』を単純に集積したものでない²¹⁾」のであり、これは子ども理解規範に準拠する意思や態度についても同様なのである。複数の同僚教師間での交流を経て、相互に模索しながらその学校としての子ども理解が形成される。そこには個人も主体に含まれつつ、個人の意思とは層を異にするもう一つの意味が立ち現れることになる。

(3) 組織秩序としての教師-生徒関係の承認

第三に、同じ世界や価値観を共有する者として在るのみでは成り立たない関係が教師と生徒との間には存在する。学校という組織の枠内で子どもと対面する限り、教師は組織秩序の維持を志向せざるをえない。おしなべて組織秩序が維持されるためには組織成員の合意が不可欠となるが、そうすると学校組織の場合、「教師」と「生徒」の関係が相互の主体的意思に基づいて合意されることが必要になる。この関係とはすなわち、「教える者と教えられる者」という一種の権威関係である。これは、例えば「情報を提供する者とそれを受け取る者」とか、「意味を付与する者と表現する者」と表現してみても同様である。そこにはやはり非対称な統制された秩序関係があるのである。

1987年に滝充は、こうした権威関係の正当性を喪失した教師集団と子どもとのありようを教育病理の根底に共通する原因として指摘した²²⁾。教師は、合法的支配・伝統的支配・カリスマ的支配のいずれによっても権威関係の正当性を説明できなくなりつつあり、強制的統制・規範的統制・功利的統制といった統制手段の中でも、規範的統制の困難に直面していると滝はいう。たしかに、子どもは合法的支配関係の認知とは別の次元で教師に従っていると思われる。ゆえに、社会の変化に伴う知識のゲートキーパーとしての教師の地位の相対的低下²³⁾は、伝統ゆえの支配関係や尊敬や畏敬を根拠とするカリスマ的支配関係を揺るがし、正当性の確保を困難にしているといえよう。同様に規範的統制も、学校や教師が示す価値が規範として受容されなければ、強引に規範としての正当性を押しつけることになり、実質的には強制的統制へと転化する危険と背中合わせの状況である。

一方、生徒との関係を全人格的・情緒的に結ぶことで人間関係上の秩序を意図するという形での規範的統制への志向性もありうる²⁴⁾。こうした志向性は、子ども理解規範が教師に期待する態度に近いものであるが、しかし人間関係の秩序によって、まさに規範的に組織が成り立つことを結果しているという点に関心を向ける必要があるだろう。つまり、学校が実質的には強制的統制による権威関係の維持確保を志向している場合には、子ども理解規範を強く内面化している教師は相反する規範間での葛藤に悩まされることになる。また、幸いにして学校全体が子ども理解を重視する規範的統制を志向していた場合にも、子どもを理解するという態度が結果的には教師-生徒関係の秩序維持の手段として意味を持ってしまうというジレンマからは逃れることができないのである。

4. 「子ども理解」の日常的表現

もちろん、以上のような学校組織の構造から由来する教師の役割は、常に子ども理解規範を制限するわけではないし、必ず葛藤の源泉になるわけでもない。しかし、受容、共感、個別的

配慮という子ども理解規範の構成要素と、非対称な権威関係を本質とする教師と子どもとの間で、集団を活用しつつ一定内容の知の習得を目指す学校組織の枠組みには、両立の不可能性が内在しているといえよう。子ども理解規範の普遍化は、両立可能性を当為論的に前提としているように思われるが、理念としてではなく実践として両立可能なかどうかをこそ問題する必要がある。そこで、日常的には子ども理解規範がどのように表現されるのかを、二人の中学校教諭の典型的な表現から検討しよう。

(1) 二教諭の子どもとのかかわり方

1998年6月、筆者は茨城県の中学校で、それぞれの教師の出勤から退勤まで行動を共にする職務観察を実施した²⁵⁾。その中から各教諭の子どもとのかかわり方を描き出してみると、それぞれ1日づつではありながら、偶然とは言い切れない相違が見出された。

① A教諭(28歳・男性・音楽・2学年担任)の場合

A教諭は教職経験5年目の若手である。やせて背が高く、いかにもやさしそうな面持ちをしている。A教諭の子どもとのかかわり方は第一に、全体的に「クール」であった。給食は教師用の机でとり、清掃の見回りも終学活も必要以上の話はしない感じである。筆者が観察をした日には、昼休みに国語小テストの2学年全体での追試に教室を使用することになったため、A教諭は昼休みの始めに教室のゴミ拾いや整理整頓など簡単な片づけをしたが、学級の生徒はこうしたA教諭の行動にまったく無関心であり、A教諭の方でも子どもが無関心であることに構わずに片づけるといった場面が見られた。

第二に、子どもとのコミュニケーションは個別対応の傾向が強かった。例えば観察日には、2時間目の授業中にふざけていた男子生徒の一群から授業後一人だけに声をかけたが、それは一緒にふざけていたのかそれともいじめられていたのかを確認し、自分の意志をしっかりと主張できるように励ますものであった。また、5時間目には一人の男子生徒が癩癩をおこして泣き出す場面があったが、その生徒とも授業後に個別にじっくり話をする時間をとっている。また、生徒に関する情報交換や生徒指導に関する雑談等を同僚教師と交わす場面も少なめであったことから、子どもと個別に対応するという意味ばかりではなく、一人で判断することの多さも含んで個別対応の傾向が強いことが窺われた。

第三に、自己の行為は、対象である子どもの状況や心理状態に応じて決定されるものという理解が窺われた。A教諭は、生徒のみではなく同僚教師からも「やさしい先生」と評価されていたが、この評価には話をよく聞いてくれるという意味に加えてあまり怒らないという意味も含まれていた。事実授業中の騒々しさや集会での集まりの悪さ、給食や清掃の首尾の悪さ等について、様子をみている場面が多々あったが、これはまずそれができない生徒たちを受容しようとする意識の現れであると思われた。しかし、こうしたスタイルに関係して、A教諭自身が「月曜の朝が一番元気があるが、土曜日の夕方にはもうエネルギーを使い果たしている」という消耗感を意識していた点は特筆すべきであろう²⁶⁾。

② B教諭(40歳・男性・社会科・3学年担任)の場合

B教諭は大きな声で叱ることもあり、生徒からは「厳しい先生」だと見られている。子どもとのかかわり方は、第一に規律ある教師-生徒関係を基本としている。観察日にB教諭が大きな声で叱ったのは、部活動の終わりに明日の県北大会参加の最終確認について話をしているのに、ふざけていて聞いていない部員に対してであった。その他、廊下を走る生徒やチャイムが

鳴ったのに席に着いていない生徒など、こまめに指導をする場面が見られた。また、遅刻を報告に来た生徒に対しても、報告する際の態度や報告に必要な内容等を指導するやりとりが見られた。A教諭と異なっていた点として、子どもに応じた意思決定よりも、教師の側からルールを示し、子どもをそこに引きつけていくような方法が採られていたことを指摘できる。これは特に授業場面で顕著であった。

しかしその反面で、第二に生徒と共に行動する機会にも配慮しており、規律が単なる上下関係にならないよう工夫していることが窺われた。それは、例えば給食を生徒の作る班に日替わりで参加して食べるとか、清掃を一緒にやる、様々な場面でのスキンシップも含む雑談などである。この学校には各学年教師の控室兼授業準備室として学年室があり、休み時間には生徒の出入りも多くあるが、B教諭が学年室にいる時に入ってきた生徒は、ほとんど全員がB教諭と何らかの会話をしていくようであった。

また、第三にA教諭との相違点として目についたのは、子どもとのコミュニケーションが個別的ではないという点である。B教諭の場合は同僚教師との生徒指導に関する相談や生徒に関する情報交換が頻繁にあり、それに基づく生徒への声かけも複数観察された。

(2) 二教諭が内面化し、表現している「子ども理解」

以上のような二教諭の子どもとのかかわり方から、子ども理解規範の表現や、学校組織が要請する教職役割との両立可能性の認識はどのように読みとれるだろうか。おそらく、両立可能なものとしてわかりやすく実践されていたのはB教諭である。B教諭は学年や学校全体として教師と生徒の権威関係を肯定し、維持する態度を明確にしている。その上で細やかに子ども理解への配慮をしているのである。これは先に言及した全人格的・情緒的な関係への配慮といえるだろう。つまり、まず学校教育目標が明確にあり、子ども理解規範はその目標の円滑な達成を促進する条件として内面化されているのである。

このような子ども理解規範の捉え方は、授業場面に顕著に現れていた。B教諭の授業にはリズムとルールがあり、子どもとのやりとりの中にゲーム性が成立していることが窺われた。例えば、観察日の授業風景は以下のようなものとして始まっている。

(筆者の存在を気にする生徒に対して、筆者を紹介しながら、)

B教諭：じゃあ、上越市は何県にある？(席順に全員指名。)

生徒1：新潟県。

生徒2：山形。

生徒3：新潟じゃないの？

：

生徒4：もうないよ…。宮崎県。

生徒5：あっ、沖縄県！

B教諭：本当か？

生徒6：商品券

B教諭：はい、起立。

生徒7：(周囲の生徒たちにそそのかされて起立しながら、)志村けん。

B教諭：おいおい。起立ね。

(B教諭、黒板に挙がった県名を全て板書。)
正の字で票を入れていく。

(半分の指名を過ぎて答えが出そろった後、指名される直前の生徒たちはどう答えるか周囲と相談を始める。次第に、学級全体の雰囲気は、いかに意外な回答を出すかに関心が集中。)

(この後、正解を示して新潟県の地理的特徴や気候、主要産業等の質問へ移行。)

ルールは簡単である。指名されて誤答した者、あるいは全くふざけて回答した者は起立して授業を受け、次に質問に正答すれば着席できる²⁷⁾。事例中生徒7の女子生徒は、B教諭から見れば意外な生徒の逸脱であった。本人も教諭に指示される前に自ら起立しており、始めから逸脱するつもりでの回答である。これは、学級全体が脱線する雰囲気であったことと同時に、比較的着実に再度着席できる生徒に逸脱発言をさせるという生徒たちとB教諭とのかけひきの現れとして理解することができる。実際にこの生徒は次の質問にいち早く正答し着席している。このように、ルールを守った範囲内での授業からの逸脱は許容され、教師も共に脱線を楽しむわけである。一人一人の生徒の逸脱欲求や情動は受容され、共感されながら、教師の用意したルールの中で再び授業へと引き戻される。生徒は好き勝手に逸脱するが²⁸⁾、それでも授業場面での意思決定の主体はB教諭なのである。

一方、A教諭の表現はB教諭に比べると学校の組織構造が意識されにくいものになっているように思われる。例えば生徒の騒々しさや手際の悪さへの許容は、学校的な規律への規範的価値付けの曖昧さと関係している。また、規律への価値付けの相対的な意思表示の少なさは、指導という形態でのコミュニケーションの少なさと関係しており、教師-生徒関係を非対称的關係ととらえる意識の希薄さともかかわっている。そしてまた、個別相談的なコミュニケーションは相手の生徒とA教諭との関係のみで成立しており、そのコミュニケーションの学年における意味や学校全体との関連については曖昧であった。このように、学校組織の枠組みがA教諭自身にも生徒にも意識されにくい表現になっているがゆえに、A教諭の子ども理解はまさに全面的な受容であり、生徒との共感であり、一人一人への配慮となっていたのである。

5. 子ども理解規範の概念枠組み

このような二教諭の相違は、学校組織における教職役割と子ども理解規範という二つの期待の認識の仕方の違いと捉えることができる。B教諭は二つの期待の両立を意図し、その範囲内で子ども理解を実践していたが、A教諭は二つの規範の存在を意識化せずに子ども理解規範により強く接近しているように思われた。

A教諭の場合は、学校組織における教職役割自体が曖昧であるために、二つの規範の両立への関心が現れないものと考えられたが²⁹⁾、二つの規範の両立に対する認識という観点から見ると、学校の組織的条件を意識しつつもそこに信頼をおいていないために両立を意図せず子ども理解規範のみに接近するような認識の仕方もありうる。このタイプでは、組織条件に由来する教職役割は行為の準拠枠から除外されることになり、必然的に教職役割を「裏切り」ながら子ども理解に努めることになる。さらに、子どもが「生徒」であることを裏切ろうとする在り方に対して大幅に寛容であり、そうした子どもの感情に共感しやすいという意味で、そこには「子どもへの同調性」を指摘することができるだろう³⁰⁾。

そこで、子ども理解規範の多様な在り方について、近年特に主張される全面的な受容として子ども理解規範へのコミットメントと、学校組織における教職役割へのコミットメントを二つの軸とする行動様式モデルを設定してみたい。図1からは四タイプの子どもの理解表現が想定されうる。しかし、特に二つの価値規範のバランスをどのようにとることで矛盾や葛藤に決着

をつけようとしているか、という観点から子ども理解規範の多様性を把握しようとするれば、「どちらの価値規範も強く意識している」第一象限のタイプと、「どちらの価値規範も意識が希薄である」第三象限のタイプはさしあたって問題とせず、図中の矢印で示した尺度で一元的に捉えることが有効であるように思われる。この尺度に準拠すれば、第四象限へ向かうベクトルの矢印は、限りなく学校の組織構造へのコミットメントを縮小し、全面的な子ども理解を実現しようとする志向性の方向であり、第二象限へ向かうベクトルの矢印は、逆に可能な限り学校の組織構造へのコミットメントを優先しようとする志向性の方向である。従って、この矢印の一軸のみに注目すれば、子ども理解志向の強弱と学校組織の秩序維持志向の強弱の組み合わせによる2タイプの教師を両極に設定することになる。

このうち、極端に子ども理解志向が弱く秩序維持志向が強い教師については、教師の権威主義や管理教育の問題としてこれまでも数多く指摘されてきており、ここで改めて繰り返すまでもないであろう。しかし、このように捉えることでもう一つ、極端に子ども理解志向が強くそれゆえに学校組織の秩序維持への志向性が希薄になっている教師の意識の問題が見えてくる。このタイプの教師の場合は優れた能力を可能性として秘めながら、反面、学校組織への不信感を潜在的に持つために、教職アイデンティティの形成上多くの困難が予想される。しかもこの種の困難は離職という選択に直結しやすいことがより鮮明に理解されるだろう。そしてまた、学校経営の立場から見れば、このような教師の存在は、学校単位での教育意思の組織化の阻害要因となる可能性がある。

とすれば、学校はこのような形で子ども理解規範を内面化している教師を組織の中に取り込み、その専門性を発揮できるよう支援しつつ、なおかつそれが学校教育としての成果に反映されるよう配慮するための組織的対処を求められるだろう。この課題は、内からも外からもともかく「子ども理解」が期待され、反面、学校組織の秩序や規律が問題視されがちな近年の言説状況を踏まえるならば、権威主義や管理教育の問題と同等に重要な課題として扱われる必要がある。そこで、あえて子ども理解志向への極端な偏りの問題を強調するために、このタイプへ

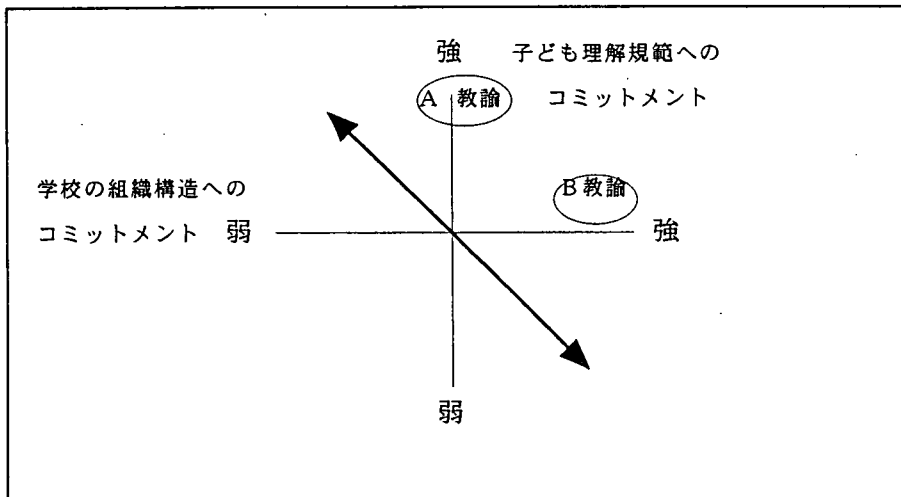


図1 子ども理解の表現スタイル

の偏りを「子どもへの同調性」の強弱によって表現し、図中の矢印を「子どもへの同調性尺度」と呼ぶことにしたい(図2)。

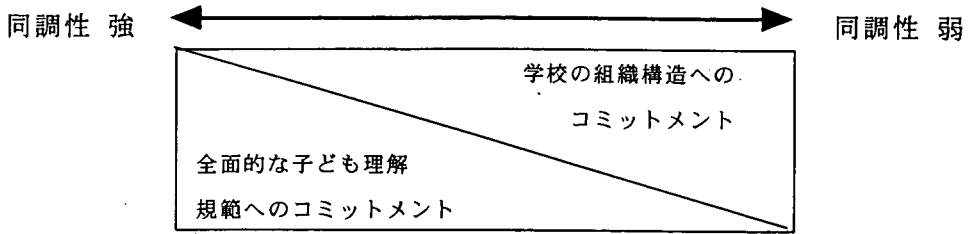


図2 子どもへの同調性尺度

本研究では試みとして「子どもへの同調性尺度」の提案までに止まったが、こうした尺度を利用して子ども理解規範や子ども理解表現の多様性についての実態を明らかにしていくことが次の課題である。そのうえで、子どもへの同調性の強い教師が学校組織の中にどのように位置づいているかを明らかにするとともに、そうした教師の特性や指導性が、学校からの離脱ではなく、学校変革への促進要因となることを志向できるような職能発達の支援に向けた組織的対処を模索してゆく予定である。

注・引用文献

- 1) 1999年4月に日本教職員組合教育政策調整室が実施した『学級担任調査(小学校編)』では学級担任をやめようと思ったことのある教師のうち56.6%が「子どもとの関係」を理由に挙げている。また、東京都立教育研究所「教育活動における教師の問題意識に関する研究」『研究紀要』第35号,1992年の調査では、子どもの心の把握の困難さなどを理由として、74%が教師に向いているかどうか悩んだことがあるとしている。
- 2) 例えば、土居健郎監修『燃えつき症候群』金剛出版,1988,116-117頁等。
- 3) 例えば、岸本孝二郎他「教師の職能成長モデル構築に関する研究(II)」『広島大学教育学部紀要』第30巻,1982,筑波大学教育学系内教師教育研究会『教師の力量形成と研修システムの改善に関する実証的研究』(文部省科学研究費補助金研究報告書),1983等。
- 4) 酒井朗「“児童生徒理解”は心の理解でなければならない—戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」『教育言説をどう読むか』新曜社,1998,131-160頁。
- 5) 伊東博「カウンセリングの観点を教育に生かす」『教育と医学』No.39,1991,40頁。
- 6) 例えば、津守真『子どもの世界をどうみるか』日本放送出版協会,1987,148頁。
- 7) 上野ひろ美「子ども理解における『意味づけ』に関する一考察」『教育方法学研究』第19巻,1993,19-27頁。ただし、上野は説明的理解やカウンセリング的受容にとどまらない子ども理解の模索から、津守の子ども理解に着目している。
- 8) 津守真『子ども学のはじまり』フレーベル館,1979,33頁。
- 9) 例えば、植田真澄「子供の性格や行動上の特性による教師との人間関係」『教育方法学研究』第20巻,1994,81-90頁では、「一緒に遊んでくれる」「話が合い友達の如く付き合える」「冗

- 談がうまい」「面白くユーモアがある」などが挙げられている。また、池田隆「教育期待と教師像に関する調査研究」『鳴門教育大学学校教育学会誌』第2号, 1987, 27-30頁では、子どもの望みとして「おもしろい話」「いっしょに遊ぶ」「ユーモア」などが挙げられ、福本昌之他「子どもと保護者の学校認識のズレに関する調査研究」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第38巻第1部, 1992, 237-247頁では子どもから見た理想の教師像として「おもしろい」が第1位(75.0%)となっている。
- 10) Rogers, C.R., *Freedom to Learn for the 80's*, Bell and Howell Company, 1983/伊藤博監訳『新・創造への教育2 人間中心の教師』岩崎学術出版, 1984, 15頁。
 - 11) 池田前掲論文, 28頁
 - 12) 池田前掲論文では、「相談にのってくれる」「差別(ひいき)をしない」「公平に扱う」、池田前掲論文では「公平なあつかい」「気軽な相談」、福本他前掲論文では「えこひいきをしない」「子どもを成績などで一面的に評価しない」「他の学校や他の子どもと比較をしない」などが挙げられている。
 - 13) 池田前掲論文, 29頁。
 - 14) 教師と子どもの関係は、厳密には教師-児童関係ないしは教師-生徒関係であるが、本研究では中学校の事例を扱うため、「教師-生徒関係」に統一する。
 - 15) 梅根悟『新装版・世界教育史』新評論, 1988, 286-293頁参照。
 - 16) 遠藤忠「廃校の論理」『「人間教育」物語りのパラドックス』川島書店, 1998, 126-133頁。
 - 17) 『変化する社会における学校組織と教職員の職務実態の在り方に関する総合的研究』(文部省科学研究費補助金研究報告書: 研究代表堀内孜), 1998年, 183頁。
 - 18) 小島弘道「新学習指導要領の特徴を読む」『学校経営』第44巻7号, 1999, 96頁。
 - 19) 堀内孜「教師から見た『学校的意思決定』」『教師と学校経営』第一法規, 1993, 12頁。
 - 20) 同上論文, 13頁。
 - 21) 同上論文, 11頁。
 - 22) 滝充「教師による生徒の統制をめぐる諸問題-教師の権威主義と学校の問題状況-」『宮崎大学教育学部紀要(社会科学)』第61号, 1987, 77-86頁。
 - 23) 河上婦志子「教師の役割と学校の機能」『逆風のなかの教師たち』東洋館出版社, 1994, 80頁。
 - 24) 油布佐和子, 「教師の指導観に関する実証的研究」『福岡教育大学紀要』第47号第4分冊, 1998, 89-99頁では、全人格的・情緒的な教師-生徒関係を調査で検証している。
 - 25) この調査は、『教員の年齢構成と教職活動・教育効果に関する調査研究』(文部省科学研究費補助金研究: 研究代表三輪定宣)の一環として行われたものである。
 - 26) 1, 2限の授業を参観した筆者が3限目の空き時間に、生徒が全体的におとなしく真面目なのではないかとの質問をした際、そうでもないという趣旨で説明された。
 - 27) ただし、この事例の場合は全員指名なので起立はふざけた者のみとなっている。
 - 28) このルールは授業中常に適用されており、生徒も暗黙にそのことを了解している。
 - 29) 単純にA教諭が経験年数の浅い「若い教師」であるゆえの相違と理解することも可能である。しかし、他に経験年数が浅くてB教諭と同タイプの教諭もおり、こうした相違を経験年数のみに帰すことにも慎重であるべきだと考える。
 - 30) 例えば、『ハイスクール落書』(朝日新聞社, 1986)の著者である多賀たかこ等。

Try To Set Up the Framework of Norm about Understanding Children

—From View Point of Relation with Teachers Role on School Organizations—

ANDO Tomoko*

ABSTRACT

In this study, I considered variance between norm about understanding children and teachers role on school organizations. And then, I analyzed two teachers daily expressions of understanding children at school. The following points are found.

1. There are contradictions between norm about understanding children and teachers role on school organizations. Because, on the one hand, norm about understanding children consists of the factor that, unconditional accept, empathic understanding, and regard with each other. And on the other hand, school organizations need to teacher-students order and discipline to keep up schools.
2. The difference expressions between two teachers are cause by difference where put stress on between norm about understanding children and teachers role on school organizations.

So, I tried to set up the framework of norm about understanding children. It is one dimension scale that one end of axis points the commitment to norm about understanding children, and the other end of axis points the commitment to teachers role on school organizations, which names "scale of sympathize with children". The end of commitment to norm about understanding children is high sympathize, and the other is low.

This article is limited only set up the scale. But next, I'll investigate the actual conditions of teachers expressions of understanding children by using this scale, and research how school organizations should support high sympathize teachers.

* Division of School Guidance and School Administration