

教師像の転換を受容する学校経営の展望

—実践記録『のら犬，学校をかえる』を手がかりとして—

安藤 知子

I. 平成版二十四の瞳—I小学校の実践記録—

1998年2月、「平成版二十四の瞳」という謳い文句を付した『のら犬，学校をかえる』という本が出版された。野良犬への対応を通して、のびのびと育っていく子どもの姿を描いた教育実践記録である。車に轢かれてけがをした野良犬をI小学校の教師達が獣医につれていく1996年3月から、子犬の里親探しや保健所とのやりとり、犬小屋作り、そして飼い犬をなくしたばかりの主婦との交流などのできごとにわたり、翌年3月までの1年間を綴る形でまとめられている。記述の中心は、教育課程に位置づけられる教育活動以外の範疇で学校内で展開されている「日常」であり、その「日常」が教師と児童との信頼関係の中で展開されていることを示す点にこの記録の主眼があると見ることができる。

ここで謳い文句とされた『二十四の瞳』は、戦後間もない瀬戸内の小さな島での、12人の児童と若い女教師の交流を描く物語である。出版社がこの記録を『二十四の瞳』になぞらえたのは、教師と児童の交流の物語として描きたかったことと、ここに登場するA教諭が、受動性や無力さの点で『二十四の瞳』の大石先生に重なって見えることに理由があったように思われる。『二十四の瞳』は一般に、戦後教育を支えてきた「人間主義」教師像の基盤として、さらには敗戦で傷ついた人々への「癒し」の物語として解釈されてきた（佐藤，1997）。この解釈に従えば、A教諭と子どもたちの1年間の記録は、世代を超え時代を超えても変わらない「人間主義」教師像の再来を期待され、また教育病理が噴出し「崩壊」寸前の学校状況に対して、教師と子どもとの理想的信頼関係の成立を示すことによって、「癒し」の物語たることを期待されているものと理解することができる。⁽¹⁾

しかし、A教諭に見出されるのは「人間主義」教師像による「癒し」の可能性なのだろうか。筆者にはむしろ、ある意味できわめて現代的な教師の姿と、それを取り込ん

でしう学校経営の典型的な展開例が描かれているように思われる。A教諭は、この実践記録に綴られる1年間で教職2年目という「新米」教師である。著者であるために、自らの行動を控え目に記録している可能性は考慮しなければならないが、少なくとも、経緯を忠実に記述していると思われる箇所からは、ごく普通の「現代の若者」の姿が窺われる。

A教諭は、決して熱血教師ではない。犬を飼うことに対しても、はじめから主体的・積極的であったわけではなく、子どもたちの気持ちに押されながら、他方では学校で犬を飼うことの困難さを実感して繰り返し弱気になっている。そのため、当然犬を教育活動の契機として活用しようという意識も、事前準備もあったわけではない。実際、けがをした犬を獣医につれていこうと言いだしたのは先輩教師であり、里親探しの会の情報や飼い犬を亡くした主婦の投書を見つけてきたのは校長であり、犬小屋づくりのために材料の調達に動いたのは教頭である。犬が保健所につれていかれ、学校としての関与をあきらめるという方針が出されたときにも、校長に直訴をしたのは他の教師であった。

つまり、視点を変えれば現代の若者気質を確認し、教師像の転換を認識すべき課題として提示することも不可能ではない記録なのである。にもかかわらず、この記録ではそうならず、むしろA教諭が子どもと学校の接点となることで様々なできごとが「I小学校の教育の展開」となっている。実は、この実践記録が興味深いのはこの点なのである。すなわち、展開されている活動内容や教育上の意味や教師と子どもの交流よりも、著者であり活動の中心となっているA教諭の、教師としてのI小学校への位置づき方や、それを支えている校長を中心とするI小学校の学校経営の実態に着目すべき意義があるように思われる。

そこで、以下ではまず「教師像の転換」について、どのような理解が必要であるのかを、近年の教師像をめぐる研究や言説の動向から整理したい。そのうえで、逆説的に「教師像の転換」が問題にならない状況とは何かを考察し、この観点から学校経営上の今後の課題を明らかにしよう。

II. 「教師像の転換」をどうとらえるか

1. 「教師像」を論じる3つの立脚点

「教師像」は転換したのであろうか。転換したのであれば、それは何から何への転換で、それにはどのような意味があるのであろうか。規範的・理想的な教師像と、現実目の前にする教師との間で、この問いかけは古くから多くの人々の関心事であった。ただ、無造作に教師像といっても理想的・規範的な像もあれば一般的・典型的な像もある。教師像と類似する概念として「教職観」や「教師役割」、教師の「職業文化」や「行動様式」等々もある。教師という社会的役割の内実を構成する人々の意識や行為について言及するものは、広く捉えればすべて教師像についての見解を示しているといえるが、そ

のような論稿は膨大である。そのことを踏まえて、「教師像の転換」に関わる何らかの見解を示す諸論を整理すると、およそ3タイプに区分することができるように思う。

(1) タイプ1：教師の意識や行為の変化に着目するもの

まず、第1のタイプは、教師の意識や行為の変化に着目して、それを世代論や社会体制論、価値論など、より大きな背景要因に基づく教職への態度変化として把握する視線を持つものである。古くは1960～70年代の「デモシカ教師」「サラリーマン教師」等の呼称が、特に若い教師の教職への期待や構えの変化を捉えて、教師像の転換を表現するのに使用された例がある。油布のプライバタイゼーション研究(1991, 1992)もこのタイプに含まれるであろう。油布は、社会変化に伴う価値意識の変化をプライバタイゼーション(私事化)という視点から実証的に把握し、教職もこの趨勢から無関係ではないことを明らかにした。

「デモシカ教師」がそうであったように、このタイプの見解はえてして若い教師の変化、中堅・ベテラン教師とのギャップに結びつけて論じられやすい。そのため教員養成や採用についての論及も、多くがこのタイプに属するものと分類される。例えば、1997年7月の教育職員養成審議会答申では、新たな時代の教師に求められる資質・能力として、教科の専門的知識の他にも「得意分野を持つ個性豊かな教員」の必要性を指摘し、従来のスーパーマン的教師像を否定した。個性的な教師の養成・採用志向への方向転換は、その後、教養審第2次答申(1998年10月)、最終答申(1999年12月)に引き継がれ、教育課程審議会答申(1998年12月)での総合的な学習の時間創設等を受けて、いよいよその必要性が強調されている。このような個性的で多様な人材を教職へ確保するという考え方は、「教員採用等に関する調査研究協力者会議」の審議のまとめ(1996年4月)での、人物評価を重視する採用改善の系譜上にあり、真面目で知識はあるが個性や主体性に乏しい「偏差値優等生」からの教師像の転換の必要性を示しているものと理解できる。

(2) タイプ2：教師に対する社会や子どもの意識に着目するもの

一方、第2のタイプは、教師自身の行為の変化に着目するのではなく、教師に向けられる評価や期待の内実を解明し、それらを手がかりとして求められる教師像を描こうとするアプローチである。例えば岸田(1987)、鈎(1992～1993)、長尾・伊藤他(1996)、深谷編(1997)等々、この立場の研究はそれぞれ主眼を異にしながらも、社会一般や学習者である子ども、教師予備軍である教員養成系大学の学生などを対象とする質問紙調査によって、様々な人々が描いている教師像を明らかにしてきている。

これらの研究は、教師にとっては他者からの教師評価としての意味をもつ。調査結果を「期待される教師像」という形でまとめ、教師や教師の養成に携わる者、教師を目指している学生らへフィードバックすることによって、各人の自覚や意識変革を期待するという論理構成は、結局、求められる教師像を提示し、おのずと以前の教師像の転換を

要求することになる。ただし、このような「教師像の転換」の要請は、個々人がアイデンティティの一部として持っているそれぞれの教師像の次元で理解する必要があるだろう。というのも、これらの研究が質問紙調査等によって「実証」した結果としての教師像は、必ずしも従来の教師像を転換するような新しいものではないからである。

例えば、鈎（1992）が児童・生徒の教師イメージ調査から言及している望まれる教師像は、「いつの時代にあっても、年齢差を超えて、自らのよき理解者としての教師、常に公平な態度で振る舞い、親しみをもって接してくれる教師」（146頁）である。長尾・伊藤他（1996）では「子ども理解能力こそ教師像の中心に置くべきもの」（105頁）である。この、子どもの理解者としての教師像は、岸田（1987）や深谷（1997）をはじめとする、他の論稿にも共通している。こうした視点に立脚する主張は、ある意味では、古くからある教師への期待を繰り返し確認し、データを積み重ねていくことで、「普遍的な教師像」をより強固なものとすることに貢献していると考えられることもできる。

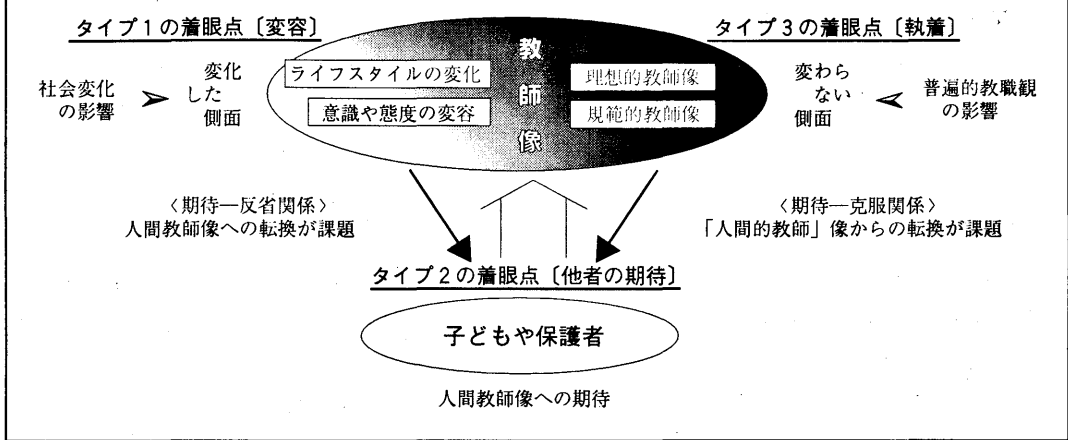
（3）タイプ3：教師の意識や行為の「とらわれ」に着目するもの

上記2タイプのどちらでもない見解として、第3に、教師の意識や行為の変化しない側面に着目するものがある。様々な教育問題への対処や、社会の変化に伴うライフスタイルの変化など、教師が変わってきたことは認めながらも、その行動様式の中に変化しない一部分を見出し、背後にある根深い教師像からの「とらわれ」を指摘する。このタイプの見解においては「教師像の転換」は、現代の教育をめぐる様々な困難を直視し、克服していくための、切実かつ切迫した課題なのである。

例えば、『（現代社会と教育5）教師』（1993）や『（岩波講座現代の教育6）教師像の再構築』（1998）では、複数の論者によって教師像の今日的課題が論じられているが、どちらも基本的に転換が必要であるとの立場をとっている。久富（1998）は、教師の職業文化として「献身的教師像」を取り上げ、それが対生徒関係や権威確保という難問に対する解決策となってきたこと、専門性の高低に関わる自己認知の葛藤を緩和してきたことなど、多面的に「その職業に携わる個人と集団の生活と意識を支える」機能を果たしてきたことを論じている。そして、現代の教師の困難は、このような職業文化が機能しなくなっているにもかかわらず、相変わらず「献身的教師像」への価値づけが根強く残っていること、それに代わる職業文化組み替えの決め手が見出せない点にあると指摘する。

また、教師の意識や行動を拘束する様々な「とらわれ」や「呪縛」を描きながら、その呪縛から解放されていくことの重要性やその方策を模索する研究も少なくない（田中・1993、横湯・1993、佐々木・1998など）。佐藤（1998）も、「人間主義」イデオロギーの再検討を含めた教師像の解体と再構築の作業が必要であることを、「教師存在の危機」からの要請としてここ数年繰り返し論じている（1994、1997など）。これらの主張は、現在直面している教育問題への対応策として「教師像の転換」を課題とする点では、タイ

図1 「教師像」の3つの位相



プ1の見解と同趣旨のようにも見える。しかし、その課題として求めている転換の方向を踏まえると、まったく異なる地平に立っていることが明らかである。

2. 「教師像の転換」論の位相

このような3つのアプローチは、それぞれに立場を異にしながらも、現代の「教師像の転換」をめぐる問題枠組みの中に位置づいている。すなわち、教養審答申（1997, 1998, 1999）の示す個性豊かな教師への転換や、岸田（1987）、長尾・伊藤他（1997）らの見解は、教師の子ども理解への努力や、徹底してつき合おうとする「人間教師」的側面の希薄化、すなわち久富の指摘とまさに逆の「献身的教師像」からの転換を問題とし、それへ向けて教師像を（再）転換する必要を論じるものであった。それに対して、佐藤（1997, 1998）や久富（1998）、横湯（1993）らの見解は、教職に根強く浸透して教師や保護者の教師像に形を与え続けている「献身性」「人間性」から、教師像を転換させる必要を論じている。

それぞれの見解の相互関係を図示してみると、図1のようになる。つまり教師には、周囲を取り巻く環境として、「社会の変化からの影響力」と「普遍的教師像からの影響力」とが考えられる。そして、それぞれの影響力との関係において意識や行為上の「変化」、あるいは理想や規範への「執着」が人々に可視的なものとなる。文部省通知や一連の答申が「教師の変容・変質」に着目しているのに対して、佐藤や久富らは、まず「教師の執着」を認識する、つまり教師の変化しない側面に着目しているわけである。

また、他者の視線を立脚点とするタイプ2との関係についてみると、タイプ1では「教師の変容」から反省的に規範的期待を再認識し、理想的な教師像を描き直す点で、他者からの期待と親和的であるといえる。特に、「子ども理解」「子どもへの愛情」「専門的知識や熱意」といった価値規範を軸として、〈期待—反省〉の関係で結びつき、結果的に

は伝統的な規範的教師像の維持・再生産を促している傾向が認められる。一方、タイプ3はこのような教師と他者の〈期待—反省〉関係をも含めて「教師の変わらぬ（変われぬ）側面」と認識する。教師自身の〈反省〉や、他者の〈期待〉は、タイプ3の立場からみれば、教師の意識や行為を結局伝統的な教職規範による教師像へと呪縛するものである。そこで、タイプ2とタイプ3は〈期待—拘束〉関係として位置づいているといえる。

このように図示してみると、課題とされる「転換」の内容や方向も、タイプ1とタイプ2では親和的であるが、タイプ3はそれらと異なる方向性を志向するものとなる。タイプ3は、タイプ1とタイプ2がともに描き出そうとする子ども中心の「人間教師像」や「献身的教師像」の解体を指して「教師像の転換」と述べているのである。

III. 学校経営問題としての「教師像の転換」

1. 教師の意識や行為の現実（リアリティ）

以上のように3つの位相を位置づけると、タイプ1と2とが普遍的・規範的な「人間教師像」への再転換を志向するのに対して、タイプ3がそれに対抗する形で旧来の「人間教師像」からの転換をこそ目指すという主張の対立図式が認められる。しかし、このような「教師像の転換」をめぐる主張の対立構造の中には、現実の教師のありようが、そもそも変容している部分と変わらぬ部分とを併せ持っている、という現実感覚が抜け落ちてはいないだろうか。それぞれの主張は、その主張の範囲で正当なものではある。しかし、あくまでも「転換論」の論理構成として正当であるに過ぎないように思われる。現実感覚に即していえば、「教師像の転換」は、静的で観察可能な事実を説明するようなものではなく、場面ごとに動的に実践されるものとして理解する必要がある。

例えば、石飛（1995）は校則の運用について、本来的に校則が持つ「曖昧さ」に着目し、その「曖昧さ」に対する原理的解決と実践的解決との循環過程をエスノメソドロジック的モデルとして説明している（153-156頁）。そこでの主眼は、「曖昧さ」が教師と生徒によって積極的に運用されているものであり、それによって学校組織の存続が支えられているという仕組みの解明である。彼によれば「常態」としての校則運用は、「校則違反」であるか否かの境界線（暗黙のライン）を教師と生徒が相互に探り合い、作り上げる「曖昧さ」の実践的解決過程として成立している。この過程は、『「曖昧さ」の原理的解決を『一義性の追究』というならば、実践的解決とは、『多義性の認知的排除』と呼ぶものである』（154頁）とされている。石飛のモデルは、こうした「常態」から相互の解釈に亀裂が生じた場合の問題解決方略の原理的解決、すなわちスケープゴードイングへの切り替えまで展開されるが、ここではさしあたって「常態」として説明された、『「暗黙のライン」は、教師／生徒いずれの独断でもないまさに相互主観的存在として同定されねばならない』（154頁）という点に着目したい。個々の学校において実際の教師の意

識や行為から「教師像の転換」を問題とする場合には、これと同様のエスノメソドロジ的なモデルを想定することが必要になろう。

すなわち、教師像が転換したのか否か、転換する必要があるのか否かといった問題の認識は、教師のライフスタイルや価値観の変化した部分と変わらない部分との間で、状況に応じた態度が選択され、それが意味づけられる中から生じると見ることができる。実際の行為は、相変わらず教師を捉えている献身的な「人間教師像」とともに、変わりつつあるライフスタイルや新しい価値観が取り込まれ、ある程度柔軟な運用の幅を確保されている相互作用の過程で、問題視されない許容範囲が模索され、そのつど当事者間で実践的に境界線が引かれるという解釈過程によって成立していると考えられるのである。

したがって、個々の学校で実際にある教師について「教師像の転換」が意識される状況があるとすれば、それは相互作用の過程で、当該教師は状況に応じて選択しているつもりである態度が、他者からは許容範囲を超えて問題視されていることを意味している。つまり、「教師像の転換」とは、教師と教師の行為相手との相互作用の中で、両者の了解範囲に折り合いをつけられないという、「相互行為の失敗」に対してつけられる説明であると理解できる。

2. 「教師像の転換」の意識化

以上のように教師の行為の成立を理解するならば、「教師像の転換」が問題になる仕組みやそれへの対処の可能性は、特に学校経営の問題として視野に入れられ、検討されていくことが必要になるだろう。というのは、「教師像の転換」が意識されるレベルは個人間での意識のレベルから学校単位、地域単位、社会・国家単位等多様であるが、特に学校内で「教師像の転換」が意識される場合には、行為者の主観に依存する相互作用としてばかりではなく、組織的な価値統合の問題として扱われる余地が大きいからである。

基本的に「教師像の転換」は、教師の意識や行動の基盤となる価値規範、教育に関する理念や思想に関わる領域を問題とする。これらの価値規範が許容されるか否かの「暗黙のライン」を相互に設定できない場合や、複数の価値の間に揺れ動きが認識されている場合に問題になるわけである。したがって、学校レベルで「教師像の転換」が意識されている状態は、1つの組織体内部での価値のゆらぎを表明するものでもある。具体的には、往々にして校長の方針や多数派の意見に代表されがちである学校としての目標や教育的価値と、個々の教師の意識や行為の間での、価値規範の相互解釈による「暗黙のライン」模索の失敗として想起される。その許容範囲の模索に失敗している2つの価値観の対応関係が代代的な視点、すなわち正一誤ではなく新一旧によって区分されており、しかも新一旧の間に価値的な序列がつけられず、揺れ動いているような場合である。

これは、逆に考えれば、日常的な相互作用の中で価値規範の許容範囲模索による「暗黙のライン」確認がうまくなされている場合には、「教師像の転換」が問題にならないこ

とを示唆している。または、実践的に統合されない学校単位での価値規範の対応関係が、例えば正一誤のように明確な価値の序列に基づいて理解されており、「統合されない」という問題は意識されても価値観の揺らぎは意識されないというような場合、「教師像の転換」という形での問題の意識化は生じない。そこで、課題は「暗黙のライン」模索という相互作用をいかに実践するか、という点に焦点づけられる。

IV. I 小学校における「教師像の転換」

1. I 小学校での教育活動の展開

そこで、冒頭に紹介したI小学校の事例に戻ってみたい。この活動記録からは、個々の教師の意識や行為が学校全体の活動に緩やかに統合され、「I小学校の教育」として把握されている様子が窺われる。A教諭もI小学校の構成員としてその中に違和感なく位置づけられているため、「教師像の転換」は当事者間では意識化されることがない。

犬を飼うという行為は決してA教諭一人の個人行動ではなく、I小学校が展開する全体的な教育の一環に取り込まれていたと見ることができる。A教諭が悩んだように、通常、学校で犬を飼うには数多くの越えるべきハードルがある。しかし、I小学校の場合は数多くのハードルを越えられるだけの許容力が、そもそも学校環境の中に用意されている。それは第1に教師間での犬を許容する雰囲気である。これは、「本物の体験」や「主体的に考え、行動すること」を重視する校長が、児童と犬とのやりとりを見守り、必要ところで方向性を与えようという姿勢をとっていたことと無関係ではないであろう。また、第2には児童の雰囲気であり、さらには学校の立地条件や保護者・地域との関係である。保護者や地域との関係については、実践記録から十分に把握することは困難であるが、それでも「里親探しの会」への付き添い、子犬出産の際の仮犬小屋の提供、犬小屋作りのための木材の提供等、多くの保護者の協力によって支えられていたことが窺われる。

A教諭は児童と秘密を共有したり共に泣いたりするが、教育活動では「裏方」に徹している。働きかけは常に校長からのアドバイスを介しているし、積極的に犬をめぐる活動の方向づけに関与しようという意思は見出せない⁽³⁾。しかしこの実践記録では、A教諭はなくてはならない存在なのである。A教諭であったから児童と秘密を共有することもでき、それを学校の方針に反する行為としてではなく、教育活動の中に取り込むことが可能になったのだと見ることもできる。教師間の意識も、校長がA教諭に情報を提示して以降⁽⁴⁾、「犬のことはA先生」という暗黙の役割分担ができていたことが窺われる。

2. I 小学校におけるA教諭の位置づき方

活動記録から窺われるこのような二面性は、A教諭が「教師像の転換」論で論点とされていた、ライフスタイルの変化や気質の変化と、子ども中心の「人間教師像」との双

方を自然に内に含んだ教師の姿として描かれていることから生じている。この記録の中では、A教諭の受動性や後追的な態度は「子どもに対する支援者としての態度」や「新米教師」の態度として説明され、そのようなものとして人々からも解釈されている。重要なことは、校長ばかりでなく先輩教師たちもまるで示し合わせたかのように、全員がこうした解釈に従っているように見える点である。このことによってA教諭は、自らアイデアを提供する方針決定者ではないことが許容され、方針決定者ではないにもかかわらず、犬をめぐる活動の中心として認識されているのである。結果、A教諭は世代的背景を持つと思われる「変化」の部分をも併せ持ったまま、伝統的・規範的教師像にも結びつけられた行為を「とらうとしている」と解釈されている。例えば、A教諭自身による態度への説明づけが行われている場面には、次のようなものがある。

【場面1：事故にあった犬を獣医へ連れていく】

「連絡とれたじよ。いつでもいけるって」

「それだったら、僕が車出します！」

先輩教師がすぐに応じる。

「犬積むんだったら、段ボールがいるわな」

テキパキと段取りが進んでいく。

「僕も行かせて下さい」

私はなぜか、どうしてもこのメンバーに入れてもらいたかった。(中略)

普通の学校なら…見てみぬふりをしてやりすごすか、せめて近寄ってなでてやるくらいのもんだろう。とんとん拍子に、こういう人間的なあたたかい方法で解決しようとする学校の教師であることに、私は胸を張りたいような誇らしい思いがしていた。

この場面でA教諭は、テキパキと行動する先輩教師たちに遅れて参加する。それは、このような事態に対して学校がどこまで関与するのかわからなかったからであり、予想以上の話の進展に驚いていたからである。しかし、A教諭の意識はすぐにこの先輩教師の動きに同調し、こうした教師集団へのコミットメントを表明している。こうして、A教諭の驚きやとまどいは、即座に「人間的な」I小学校の価値観に対する肯定的評価として意味づけられているのである。

【場面2：犬小屋を作る】

でも、普段の仕事に加え、犬小屋を作るとなると…。私はてっきり教師の手で作るとばかり考えていたのだった。

「遠藤君な、子どもに全部まかせて、やらせてみいよ」

校長先生からのアドバイスだった。教師サイドからは、木材のみを与えて、あとは、なんと設計から製作まで、(すべて子どもたちにまかせろ)というのである。

「手は出したらあかん。どうしてもな、子どもの手で無理なときだけ、『方法』だけを教えてやったらええんじゃ」

(中略)

私はハッとした。校長先生は、『犬小屋作り』という作業の中でも『子どもを育てる』ことを一番に考えていたのだ。(自分の仕事だ)なんて…。そんなことを考えていた自分が本当に恥ずかしい。

(中略)

校長先生の話聞いて、私も教師としてもうひとつ目が開いた感じだった。

(あせらずに、とにかく子どもたちにまかせて、じっくりと活動を見守ってやろう!)

(子どもたちを、生かすも殺すも教師次第だ!)

私もまたやる気になった。いよいよ犬小屋作りがスタートする。

また場面2からは、「子ども主体」という価値観の提示が、この場面にも適用可能であることをまったく予期していなかったA教諭が、抵抗なく素直に校長に「学んでいる」姿勢が読みとられる。この記録では、この場面以外にもしばしば「あえて子どもを挑発」、「パイプ役に努めよう」等の説明が見られるが、これらの態度は、こうした校長の指導観を受け入れ実践に移そうと試みていることを表明していると理解される。こうして、A教諭はI小学校で「子ども主体の教育を目指して努力する好ましい新米教師」という位置を占めている。このようなA教諭の位置は、I小学校が学校教育目標として、あるいは校長の示す教育方針として採用している教職の価値規範⁽⁵⁾へ対応させた形でのA教諭の態度の説明づけ作業によって構成され、確認されているといえる。

V. 「教師像の転換」を視点とする学校経営の展望

以上のようなA教諭の事例は、現代の学校における「教師像の転換」と学校経営の間を説明するものとして、2つの意味で典型的であるといえる。

その1つは、ライフスタイルや価値規範が「変容」しているとかく言われがちな若い教師の態度としての典型性である。A教諭の意識や行動は「教師像の転換」論が主張するタイプ1とタイプ3のどちらを説明するものでもない。まだ主体的判断に基づく行動が困難な若い教師であっても、志向性としての「人間教師像」は根強い拘束力を持っている。しかし、同時に教職規範の拘束力は、意外に曖昧なものでもある。実際には、非常に幅広い範囲の行為が教職規範を志向したものと解釈されているわけである。

久富が指摘するように、「献身的教師像」に代わる新たな教師像の核心を掴み得ていない今日、伝統的な規範的教師像の囚われから離れて一足飛びに違う教師の姿を追うことは、現実的には困難である。とすれば、結局、両面を内にはらみながら「変容」と「普遍」との間を柔軟に往復する態度は、一般的な教職意識のあり方であろう。このような

実践記録は「深刻な教育病理から縁遠い世界の夢物語」だといわれるかもしれない。しかし、深刻な教育病理に悩む学校の教師たちも、おそらく同様に、学校が採用している教育目標や教職規範と自己の距離を測りながら、自らの意識や態度を説明づける作業を行っているはずである。この点で、A教諭は1つの典型であるといえるのである。

また、もう1つには、「教師像の転換」が問題化しない学校のありようとしても典型的であるといえる。I小学校では、教育活動が展開される場面での解釈過程において、A教諭の行為や態度が「新米教師の好ましい態度」として意味づけられたため、様々な意識や態度の齟齬が生じうる契機は、いずれも暗黙裡に同一の価値規範を志向しているものと理解され、2つの価値観の対立という形では認識されなかった。学校として統合された教育課程を編成し実施する学校経営作用の中に、A教諭も埋め込まれていたわけである。

例えば吉本（1965）は、学校経営を「一つの学校組織体（協働体系）の維持と発展をはかり、学校教育本来の目的を効果的に達成させる統括作用である」（88頁）と定義する。それはつまり、個別学校単位での教育目標達成のために、「職員の努力を調整し、協働の体系に保つ作用である」（87頁）。学校では、授業を中心とする個々の教育活動と学校全体での教育活動が教育課程によって統合され、学校全体の教育目標のもとに位置づけられている。こうした1つの学校での教育全体の見通しと、個々の教師による指導との関係を視野に入れ、全体の活動体系を明確に描くことは、学校経営の重要な課題である。とりわけ個々の学校の自律性が強調され、特色ある教育課程編成がいつそう期待されつつある近年の動向に照らせば、外部環境との区別を手がかりとして、個々の学校が組織的な単位であることを自覚する必要は切実である。

こうした学校経営作用が十分に機能するために、これまでには個々の学校が抱えている課題の共通認識や目標の共有、そのための協働体制づくり、コミュニケーション機会の確保などが重要性を指摘されてきた。これらは、いずれも学校全体が目指している方向性と個々人の意思の調整・統合を促進するための方法であるが、その関心はどちらかといえば、個々の構成員の意識にいかにして学校全体の意思を浸透させ、位置づけるかという点にあったのではなかろうか。しかし、I小学校の事例に見るように、「暗黙のライン」模索のための相互作用は、むしろ個々の構成員の意思をどのように理解し学校全体の志向の中に位置づけるか、という関心からの調整・統合への発想転換の重要性を示唆しているように思われる。

そこで、「教師像の転換」を学校と個々の教師との価値規範をめぐる折り合いの失敗としてとらえる観点からは、学校経営上の課題が2点考えられよう。すなわち1つは、明文化された教育目標に照らした成果の評価のみではなく、それぞれの学校が採用している教育価値（子ども観、指導観、学校観など）と、それに沿っていないように見える教師との「距離」の読みとりをも意図した総合的な学校評価である。この距離の読みとり方法次第で、個々の教師が教育課程の計画・実施上どの位置に必要なのかという判断も異な

ってこよう。もう1つは、このような距離の読みとりと実際の行為の意味づけ作業によって、学校内での役割配置や組織作りの際に教師一人一人が生きる学校経営を構想することである。このような形で、個々の教師が「学校」との相互交渉による「暗黙のライン」同定に参加できることが、教師全員が関わる学校経営の実現を促し、また、教師のバーンアウトを予防することにもつながっていくと考えられるのである。

【註】

- (1) このような『二十四の瞳』の一般的解釈と評価について、佐藤（1997）は異を唱えている。大石先生が人々に大きな衝撃を与えた理由が「戦争の記憶の慰藉と、再生の儀式的担い手」としての役割にあったと考えれば、その教師像の本質は「安易な人間主義イデオロギーの拒否」にあったと見るべきであるというのである（321-327頁）。したがって、『二十四の瞳』をどのように評価するかによって、A教諭へ向けられる期待も異なったものとなる点には注意が必要である。
- (2) もっとも、プライバイゼーションの観点から教師の変容を明らかにしつつ、その変容の利点と欠点を踏まえて変化そのものに対する評価はニュートラルであるとする油布のように、規範的な教師像の再提示を意図しないものも皆無ではない。
- (3) より正確に言えば、関与したいという意思は随所に表現されているが、同時に関与してよいものかどうか分からない、という迷いも繰り返し表現されている。
- (4) 例えば、保健所へ犬を引き取りに行ったり、犬小屋作りのボランティア作業に付き添ったりする等、学級単位の活動ではない部分で当たり前のこととしてA教諭が担当しているし、犬をあきらめることになった際、先輩教師たちはA教諭を慰めている。
- (5) このような説明づけが、A教諭の側からのみ行われていたわけではないことは、校長の以下のような文面からも窺われる。

運動場は水浸しだろうと暗い朝明けをついて学校についてみると、運動場側の二階の職員室は明々と電気がついてた。予期していたとはいえ、この学校の先生方はすごいと思った。

しかし、そこには一年目の遠藤先生の気配はなかった。

職員室では教頭先生が電話をしていた。相手はやはり遠藤先生だった。（中略）

駐車場に車のエンジン音がしたのは、それからさほど時間はかからなかった。（中略）

「あっ、分かりました。ありがとうございます。校長先生…」

「え？ …なにが『ありがとうございます』な、どしたんな」

「いや、今さっき教頭先生から…とにかく学校へ来てみ…と言われて急いでとんで来たんですが…そのわけが分かったんです……」

水たまりのできた運動場の様子から、『一を見て、百を知った』遠藤先生の感動シーンである。

【引用文献】

- 石飛和彦, 1995「校則問題のエスノメソドロジー—『パーマ退学事件』を事例として—」『教育社会学研究』第57集, 145-161頁。
- 遠藤岳也, 1998『のら犬, 学校をかえる』ハギジン出版。
- 岸田元美, 1987『教師と子どもの人間関係』教育開発研究所。
- 久富善之, 1998「教師の生活・文化・意識—献身的教師像の組み替えに寄せて—」『（現代の教育6）教師像の再構築』岩波書店, 73-92頁。
- 佐々木賢, 1998「とらわれと呪縛」『（現代の教育6）教師像の再構築』岩波書店, 48-72頁。
- 佐藤 学, 1994「教師文化の構造—教育実践研究の立場から—」『日本の教師文化』東京大学出版会,

21-41頁.

佐藤 学, 1997『教師というアポリア』世織書房.

佐藤 学, 1998「現代社会の中の教師」『(現代の教育6) 教師像の再構築』岩波書店, 3-24頁.

田中恒雄, 1993「教師の不安—多忙化と管理主義の根源—」教育科学研究会編『(現代社会と教育5) 教師』大月書店, 51-71頁.

長尾秀夫・伊藤徹他, 1996「子どもが望む教師に関する研究—教育学部学生自らが体験した教師を通して—」『愛媛大学教育学部紀要教育科学』第42巻第2号, 97-107頁.

深谷昌志編, 1997『好かれる教師はどこが違うか』明治図書.

鈎 治雄, 1992~1993「児童・生徒の対教師感情に関する研究(I)~(IV)」『創価大学教育学部論集』第32号~第35号.

油布佐和子, 1991「現代教師のprivatization」『福岡教育大学紀要』第40号.

油布佐和子, 1992「現代教師のprivatization (2)」『福岡教育大学紀要』第41号.

横湯園子, 1993「強迫パーソナリティ時代の教師」教育科学研究会編『(現代社会と教育5) 教師』大月書店, 86-110頁.

吉本二郎, 1965『学校経営学—現代教職課程全書』国土社.