



特集

# 教師の仕事とは何か

—「知識を授ける」と「心を育てる」—

放送大学教授 深谷昌志



## 脱学校論の中の教師批判

数年前に、脱学校論がつぎつぎと訳出され、教育界に衝撃を与えたことがあった。あらためてふれるまでもなく、学校は、ほんとうに子どもの人間形成に役立っているのか。教育という名を借りて、子どもを抑圧する機関なのではないかという指摘である。

たしかに、学校は、程度の差こそあれ、制度化されているので、人間味に欠ける面が生じるのは否定しがたい。それだけに、脱学校論に一面の真理が含まれており、それが教育関係者にある種の共感を与えたのであろう。

しかし、脱学校論の主張を調べてみると、かなりの部分を教師批判で占められているのがわかる。

例えば、イリッチ(I. Ellich)は『脱学校の社会』(Deschooling Society、東洋、小沢周三訳 東京創元社)の中で、教師は、①何が正しいか、何が誤っているかを子どもたちに指示するイデオロギストであると同時に、②ルールへの遵守を求める裁判官、そして、③子どもの内的な生活にふみこんで治療する医師の3つの権限をあわせ持つと指摘している。このように、三種の権威が教師の中に統合され、その結果、ひとりの教師が道徳性、合法性、個人的価値の権限をあわせ持つようにな

る。したがって、通常の生活では考えられないほどの権限を教師が握る結果となる。

そうした批判をふまえて、イリッチは、ネットワークを基本とした新しい教育制度の中で、教師は教育カウンセラーとならねばならないと指摘している。

また、ホルト(J. Holt)は『21世紀の教育よこんにちは』(“Instead of Education”, 田中良太訳 学陽書房)の中で、教師を、「キョウシ」(Teacher)と「きょうし」(teacher)とに分類している。そして、「生徒以外の誰かが学ばなければならないと決めた内容を押つけている人」を「キョウシ」、「自ら望んだ事柄について学びたいと思っている生徒を援助する人」を「きょうし」とよぶ。

現代の学校——ホルトは、学校も、School と school とに区別しているが——では、多かれ少なかれ、教師はキョウシにならざるをえないが、それでは、子どもの自主性を生かした教育はできない。教師がきょうしとなり、子どもたちの学ぼうとする意欲を尊重する時に真の教育が始まると指摘している。

もうひとりの脱学校論、ベライター(C. Bereiter)は『教育のない学校』(Schools Without Education, 下村哲夫訳、学陽書房)で、教師の仕事を、「知的な技術(skill)の伝達」と「子どもの世話(take care)とに分類している。そして、この二つの役割を同一の人間が担うのは基本的に望ましくないし、それに、実際にもむずかしいという。なぜなら、技術を伝達する「訓練」は、目標を決め、権威を持って、目標達成を子どもたちに求めるのに対し、「世話」は、目標を定めたり、ことの成功や失敗を問うたりすることなしに、子どもの側に立って、子どもの心を育てる営みであるから、この二つの役割をひとりの教師では果たしえないという論理である。

## 教師のヘッドシップ

今まで、脱学校論の中で提起された教師論を概観してきた。脱学校論そのものがそうであるように、批判が的を射ていると思ふ反面、そうした批判の後に、どういう教師像を理想とするのかが、今ひとつ、明らかでない。

したがって、脱学校論を空想にすぎ、現実性に欠けると批判するのは容易であろう。しかし、脱学校論の提起した問題は、おおむね妥当と考えられるだけに、教師批判についても、謙虚に耳を傾ける態度も必要となろう。

すでにふれたように、脱学校論者の教師批判は、それぞれの立場を反映して、アクセントの置き方に多少の開きが認められるものの、いずれの場合も、教師が、必要以上の権威を持ちすぎている点に問題を見いだす態度は共通している。

考えてみると、教師は、そうでなくとも、権威を持ちやすい状況の中で生活している。なによりもまず、教師と子どもとの関係は、おとな社会の権威を代表した教師が、一定の



知識や技術の習得を、被教育者である子どもに求めるので、教師の圧倒的な優位の形となりやすい。つまり、単なる、おとなと子どもの関係でも、おとなが優位なのに、教育者と被教育者の関係が加わるので、教師の権限は、ヘッドシップとよばれるほどの強さを持ち始める。

さらに、教育の行われる場、教室は、教師以外のおとなが入りこむことが少ない密室を構成している。考えてみれば、当然で、学校内の他の教師はそれぞれの授業を担当しているし、校長などの管理職も、よほどのことがない限り、教室をのぞくことはしない。したがって、通常の教室内で、教師はリリパットに住むカリバーのような巨大な存在となる。

そうした密室文化も、授業参観や研究会などの折りに、公開されることがあるが、それは、月に1~2度で、限られた時間内にすぎない。

さらにいえば、教師たちは、朝早くから登校し、そして、夕方、ときには、夜遅くまで、在校しているので、世間とのつき合いが乏しく、学校の中がすべてとなりやすい。もともと、学校は、子どもたちを除くと、親ぐらい

しか入ってこない閉鎖社会の性格が強い。しかも、親たちは、担任から子どもを評価されるので、教師との間に、純粋な人間同士といった横の関係をもちにくい。

つまり、閉鎖的な学校の雰囲気の上に、密室的な教室の条件が重なり、教師の力はカリスマ的なものとなりやすい。しかも、学校や教室の中では、教師がそうしたカリスマ的なヘッドシップを合法かつ妥当に行っているかどうかをチェックする機構に欠ける。そのため、教師は、ともすると、巨大な権限の持ち主である状態に慣れ、そうした力を持っていることを当然のように思い始める。

そうになると、力そのもの、そして、力の行使を自戒する気持ちが薄れてくる。その結果、子どもたちを教える対象とみて、子どもを統制する態度が強まりがちになる。

## 教育者としての良心

これまで、教師の暗い面ばかりを指摘してきたのかもしれない。もちろん、実際の教室では、カリスマのように子どもたちに君臨する教師は、決して多くはない、というより、



子どもたちの心に気を配りながら、学級を運営している教師を見かけるほうが、むしろ、一般的ですらある。つき放した見方をすれば、教師は権威主義的になりやすい機構の中で毎日を送っている。それにもかかわらず、権威があらわにならない。それは、教師たちが、教育者としての職業意識から、子どもと接する時には、子どもの心を開くために、やさしい態度でのぞむ必要があると感じているからであろう。

つまり、すでにふれた教師のヘッドシップが行きすぎているかどうかを抑制するのは、教師自身の良心、あるいは、職業倫理のように思われてならない。

こうした言い方をすると、歯止めのなさを憂うるむきがあるかもしれない。しかし、専門職をイメージに置くと、良心への依存は決してまれな現象ではない。

例えば、われわれが医師にかかる時、何の専門の、どういうキャリアの持ち主なのかを知らなくとも、その医師がベストを尽くしてくれるのを信じて、患者となる。考えてみると、患者としては、医師の良心——専門的な知識や技術を最善に駆使してくれる——に頼っているが、もしかしたら、その医師がベストを尽くさない場合もありうるのである。

もちろん、統計的に、圧倒的に多くの医師はベストを尽くしているし、そうであるから、医師に対する信頼が揺るがないのであろう。

医師に限らず、専門職の中には、職業人としての良心や倫理に、専門職としての支えを見いだしている場合が多い。そう考えてみると、教職が、教師のあり方に多くを依存しているのは、それだけ、専門職に近い証しとい



えなくもない。

## 子ども理解のおずかしさ

そこで、問題となるのは、教師たちが、子どもの心を扱い、そして、子どもの心を育てる態度や技術を、どの程度持っているかであろう。

教師の研修というと、国語や算数といった教科の領域が浮かんでくる。事実、公開研究会などの折りに、教材研究にたくさんの人たちが集まる。たしかに、「ごん狐」にせよ、「大造じいさんと雁」にせよ、教材の解釈を深めることは教師としての研修の重要な部分を占めるのはたしかであろう。

しかし、そうした意味での研修は、いわばペライターのいう「知識や技術の伝達」機能の強化であって、「子どもの世話」的な面には結びつきにくい。なぜなら、授業場面での子どもは、あくまで、被教育者としてとらえられ、どうしても、理解力の良さが、子どもを測るものさしになりやすい。そのため、トータルとしての子ども像がつかみにくくなりやすい。

そうした傾向を裏がきするかのようには、授業のベテランといわれる教師が、かならずしも、子どもの心をつかみきれていない事例に接することが少なくない。

先にふれた脱学校論者の指摘している通りに、授業中の教師は権威を持って、目標への到達を子どもに求めるのに対し、子ども理解は、課題を与えたりするのでなく、素顔の子どもと接するところから出発するからなのであろう。

子どもの素顔をとらえるのには、帰宅してからの子どもを見つめるのが最善であろうが、学校内でも、昼休みや給食時、そして、放課後などに、子どもの素顔があらわれてくる。子どもからすると、教師の目を忘れ、友だちとともに過ごしている時間帯である。

さまざまな雑用に追われる教師たちの生活を考えると、教師が昼休みや放課後に、子どもの輪に入るのは、言うは易く、行い難い行

為に属そう。それに、ほんの1時間前まで、権威を持って算数を教えていた人と、こんどは権威を離れて、人間同士としてつき合うのは、教師も大変であろうが、子どものほうもとまどわざるをえない。

そうしたむずかしさをかかえているだけに、子どもと接しているはずの教師が、かえって、子どもの心をつかまない状況を迎えやすい。そうした意味で、教師は、裸の王様になりがちなものかもしれない。

しかし、あらためてふれるまでもなく、教授・学習過程が成り立つためには、学習者サイドに、学習しようという意欲が存在するのが前提となるし、それだけに、学習者の心をつかむことが必要となる。教授側の論理をいかにちみつに展開しても、学習者を欠いては、教授・学習過程は完結しないのである。

そう考えてくると、子どもの心をつかんで



ど  
の  
も  
こ  
で、  
そ  
う  
交  
言  
ら  
ふ  
會  
々  
う  
さ

授業をすることのむずかしさを痛感せざるをえない。しかし、「知識の伝達」と「世話」の両面を教師たちが満たしているかどうかを知るためには、子どもにたずねるのが近道であろう。もちろん、子どもの声がすべてでないのはいままでもないが、やはり、教師の力をもっとも知っているのは子どもたちであろう。

そこで、以下、子どもたちが、教師をどうみているかの調査を実施した結果を紹介することにしたい。



# 調査レポート／子どもの求める教師像

放送大学教授 深谷昌志

東京都目黒区立菅刈小学校教諭 土橋 稔

千葉市立平山小学校教諭 広森 滋

## 要約

### ① 先生を好きが57%、嫌いが16%

先生を好きと答えた子どもは、わりとを含めても57%で、はっきり「嫌い」と答えた子どもが16%に達した。そして、先生を好きという子どもは学年があがるにつれて減少し、6年生では50%となる(図1)。



### ② 叱るけど、ほめてくれない先生

先生からきびしく叱られたことのある子どもは47%と、半数に近い。しかし、ほめられた思い出を持つ子どもは27%にとどまっている(図3、図6)。



### ③ 自分の心をわかってくれない



先生は、自分がどんな教科が嫌いか、あるいはどんな悩みごとを持っているかなどについて、ほとんど知っていないだろうと、子どもたちは考えている(図4)。



④ 嫌いになるのは「気にしていることをいわれた時」

ついで「理由もなく叱られる」、「ひいきをする」、「約束を破る」が並ぶ。子どもたちは、自分の心を傷つけるような教師を嫌っている(図7)。



⑤ 理想的なのは、熱心でやさしい先生



具体例をあげるなら、「鉄棒ができるように熱心に教えてくれる」と同時に、「仲間外れになりそうになったら、かばってくれる」ような熱心さとやさしさを持った先生に教わりたいと子どもたちは考えている(図19)。

⑥ 子どもは熱意のある教師を求めている

子どもたちが求めているのは、なによりも熱意のある先生で、その先生がめんどうみがよければ申し分ない。それに反し、放任型や管理型の教師は子どもから敬遠されている(P33)。



全体として

子どもたちは、担任との人間的なコンタクトを求めている。しかし、多くの教師は、子どもの心の中に、いまひとつふみこんでいない印象を受ける。授業技術もしっかりしてい

るし、子どもを集団として扱うのはうまい。しかし、一人ひとりの子どもとの対応に乏しい。ここらの力をどうつけるかが、教師に課せられた今後の課題であろう。

サンプル数 (人)

学年/性	男子	女子	計
4年	123	119	242
5年	111	113	224
6年	356	357	713
計	590	589	1,179

調査概要

対象●東京、千葉の小学4・5・6年生  
 時期●昭和58年6、7月  
 方法●学校通しによる質問紙調査

# 1. 先生とのふれ合い



子どもたちの1日の生活の中で、学校の占める割合は高い。その中でも、担任教師の占める割合はきわめて高い。図工や音楽、家庭科というような芸能教科での専科時間を除けば、子どもたちは、好むと好まざるとにかかわらず、一日のほぼ大半を、担任の先生と一緒に過ごすからである。

## 担任の先生の評価

そうした担任の先生と子どもたちは、どんな気持ちで生活しているのだろうか。まず、単純に今の担任の先生が好きかどうかをたずねた結果を、図1に示した。

「vol.2-5 子どもにとっての学級」で報告されているように、ここでも調査した学級により、かなりの開きが認められるが、平均して、おおまかにとらえてみると、クラスの半の子どもたちは担任の先生が「とても好き」とであると、積極的な好意を示している。しか

し一方で、「とても嫌い」と反感をもっている子どもも8%と、クラスの中に3~4人程度いるとの結果が得られている。また、「どちらともいえない」と、態度を保留するものも、約3割と、かなり高い数値を示している。全体的には、「とても好き」とする子どもたちの割合が、意外に低いような印象を受ける。

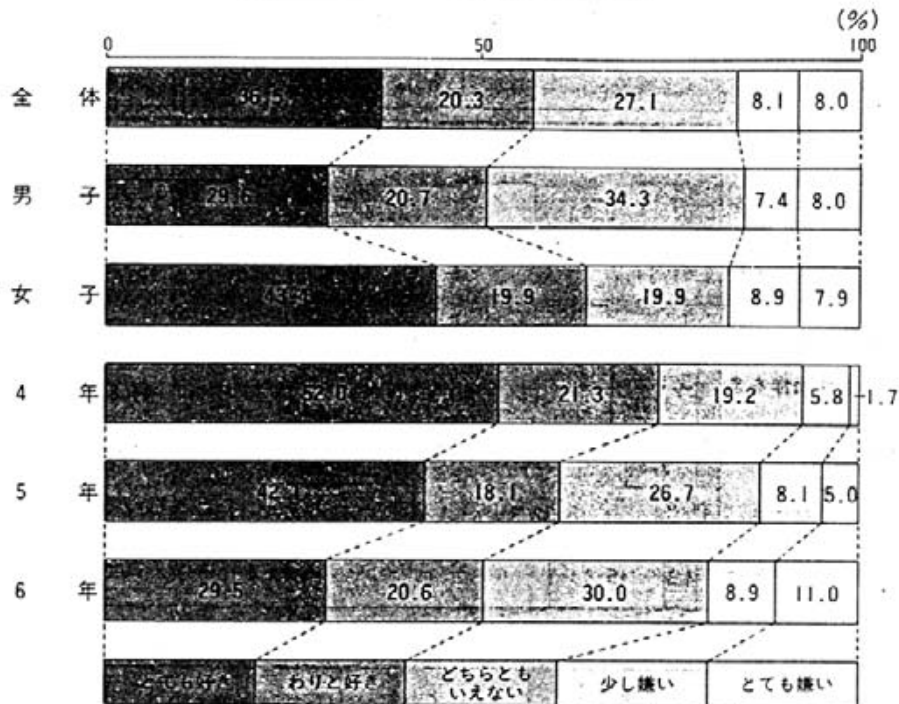
そしてこの低さは、女子よりも男子に。また、4年生よりも5年、6年と学年があがるにつれて、より顕著になってきている。

6年生では、先生に好意を持っている子どもたちは、「とても」と「わりと」を合わせても、やっとな半数という状態である。

毎日、一緒に生活しており、長い時間かか

わりをもっている割には、担任教師に対しての評価があまり高くなく、かつ鮮明でないというのはどうしてであろうか。

図1・担任の先生が好きか



## 先生との接触

図2は、このことを考える一つの材料となる。これは子どもからの先生に対する具体的な接触行動をみたものである

図が示すように、先生とのかかわりでは、机のまわりに行って話をするのがたまにいる程度であり、年賀状や手紙を書いたことが全くないものが約半数もいる。さらに、あだ名をつけたり、口ぐせをまねたりするといった、先生との人間的なふれ合いを示す数値は、さらに低くなっている。

このように、先生との接触は、一斉授業という学習場面に限られており、それ以外の場

面ではあまり行われていないというさびしい結果である。

さらに、先生の側から子どもたちへの接触を図3に示した。

先生が子どもたちへかかっていることのトップに「厳しく注意する」がきているのは、先生と子どもの関係のありさまをよく示している結果といえよう。続いて、「熱心に勉強を教えてくれた」「心に残るような話をしてくれた」と、学習場面での接触が続き、「休み時間一緒に遊ぶ」「掃除を一緒にする」といった具体的な行動は、あまりみられないよ

うに見える。加えて、「みんなの前でほめられた」「心配ごとを一緒に考えた」というような心のふれ合いの部分での数値はさらに低下している。

全体をみても、「とてもある」と「わりとある」を合わせても50%を超える項目はひとつもなく、教師から子どもたちへの接触も極めて低いと言わざるをえない。

図2・先生との接触

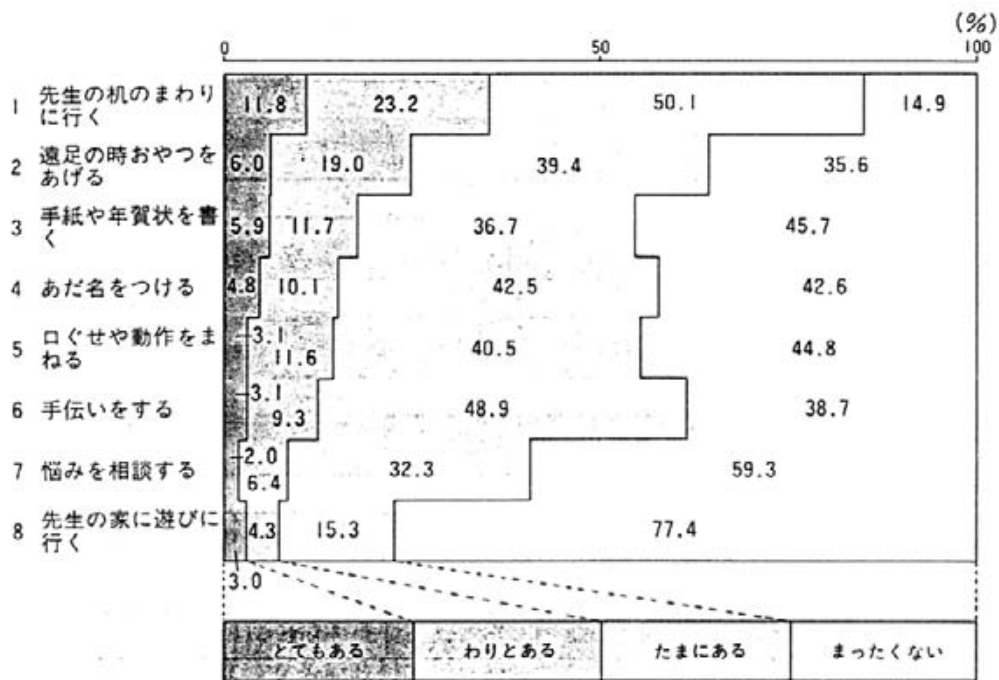
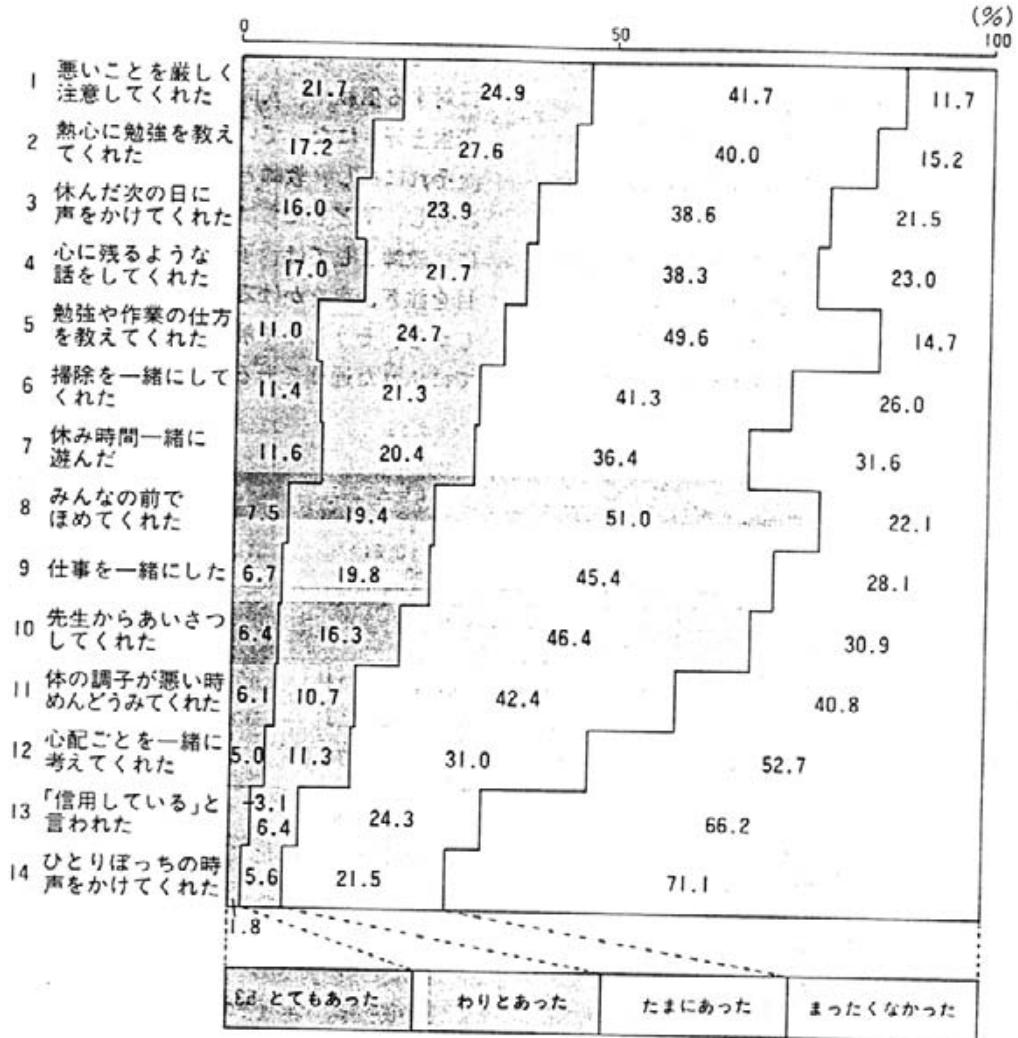


図3・先生からしてもらったこと



### 接触の少なさがもたらすもの

このような接触の低さのもたらす結果として、表れてきたものが図4である。

これは、子どもたちが担任の先生からどれくらい知られていると思うかをたずねたものである。

みょうじや名前を知っているのは当然としても、その他の項目での数値の低さには驚かされる。担任の先生は、あまり自分の事を知

らないだろうと、子どもたちは感じている。先生は自分に関心を持っていないと思っているのであろうか。

中でも、いやがおうでもかかわらざるをえない学習場面においてすら、「好きな勉強」や、「嫌いな勉強」を担任の先生が知っていると思う子どもたちの割合は、「だいたい知っている」を含めても4割にしか達しない。

ここに掲げたものは、児童理解の基本的な事柄ばかりである。子どもたちと接触し、少し雑談でもすれば、すぐにわかるはずである。教師は子どもたちの心の内をあまりにも知らなすぎると思わざるをえない。

それでは、子どもたちと先生との接触量の多少は、相互の関係にどのような影響を与えるのであろうか。

図5は担任教師に対して、積極的な好意を示すグループと、反感を覚えるグループに分け、過去の接触を分析した結果である。

図が示すように、好意をもつグループは、

すべての項目にわたり先生との接触を多くもっているのである。つまり、さまざまな場面で、自分のことを考えてくれたり、認めてもらったり、一緒にやったという経験が、教師に対する信頼や、人間的なつながりを生み、先生を好きになっていく傾向が得られている。

それに反し、教師との接触を欠くと、教師に対し、子どもたちは反発を示す。それだけに、教師としては、子どもたち一人ひとりに目を注ぎ、声をかける態度が必要であろう。しかし、そうした接触を欠きがちなことはすでにふれた通りである。

図4・担任の先生が知っていると思うこと

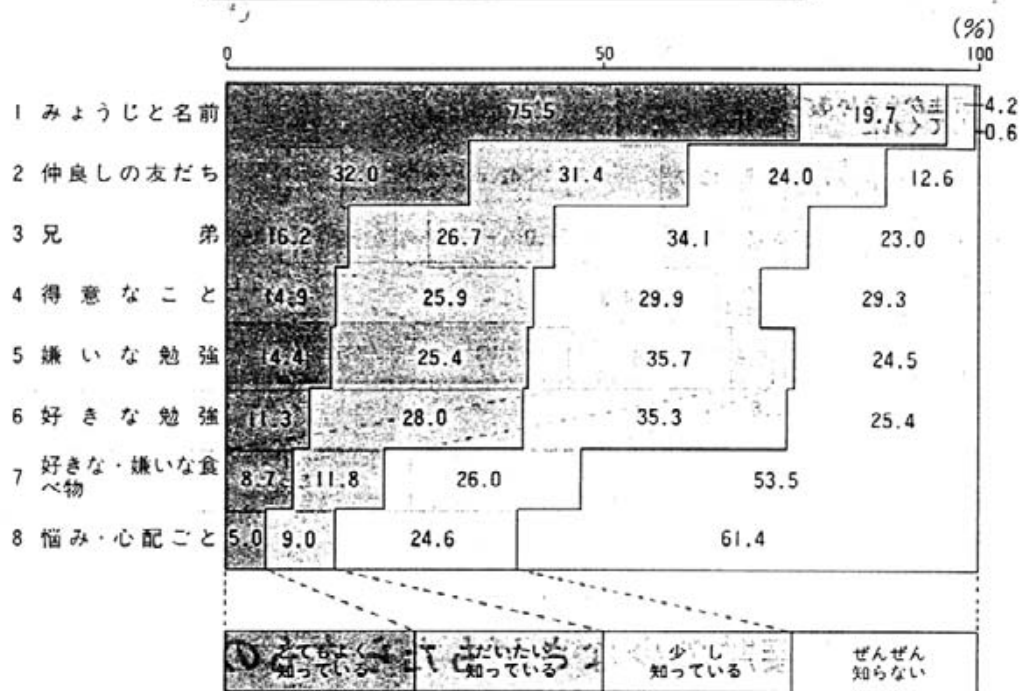
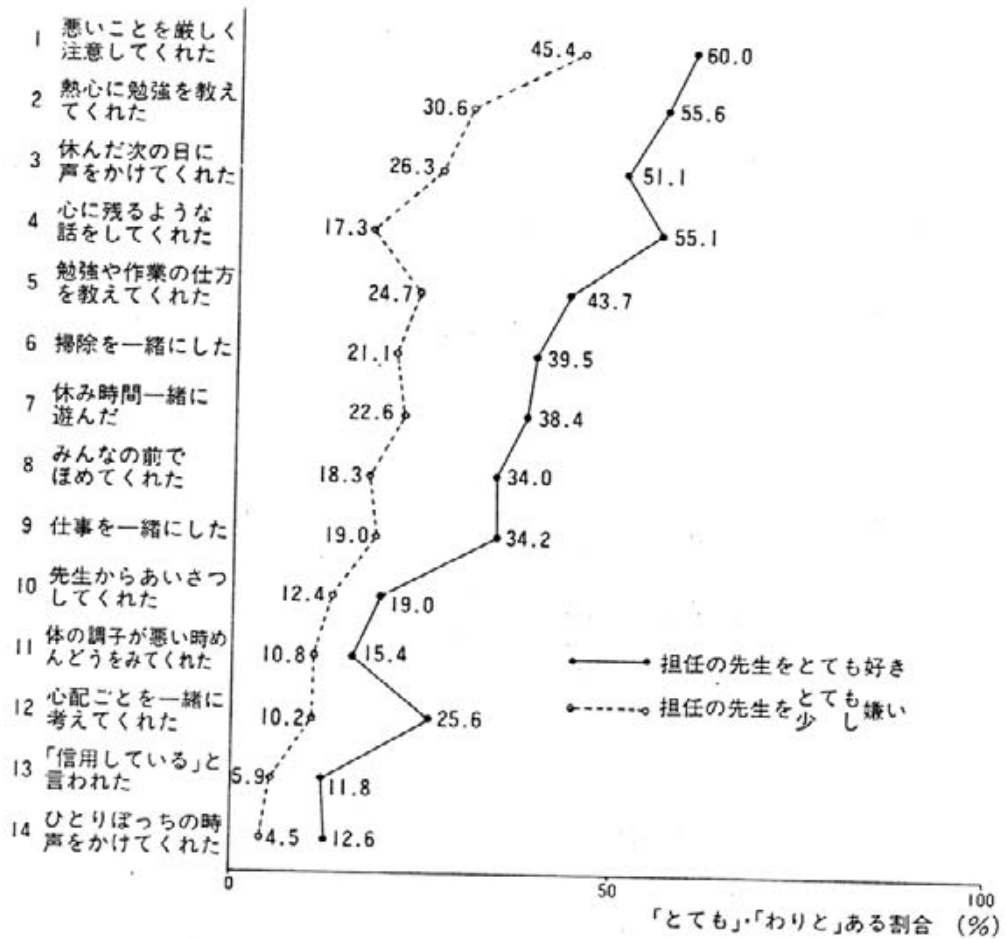


図5・先生からしてもらったこと×先生の好き嫌い



## 2. 先生を嫌いになる時



1章では、先生と子どもたちとの接触の薄さが、お互いの距離を遠ざけていることを指摘してきた。

ここで、もうひとつ考えておかなければならないのは、「先生を嫌いだ」とする子どもたちの存在であろう。

単に接触がないだけならば、「なんとも思わない」程度にとどまり、嫌いになるはずはないのであるから、この場合は、接触不足がマイナスの形で作用している、というように見ることができる。

確かに学級は、おとなの入りこむことのまれな密室社会を構成しており、そこでは、担任教師が、唯一のおとなとして、自分の思いどおりにできる場所でもある。卒業生たちと、クラス会など行くと、教師の側では思いもよらなかった痛烈な批判をあげることがある。そしてそこではじめて、教師は、教育という名のもとに、子どもたちの人間性をも否定してしまうような行為を知らないうちに行ってしまうことに気づく。さらにつけ加えれば、そのことに気づかないままに過ごしている教師も少なくない。

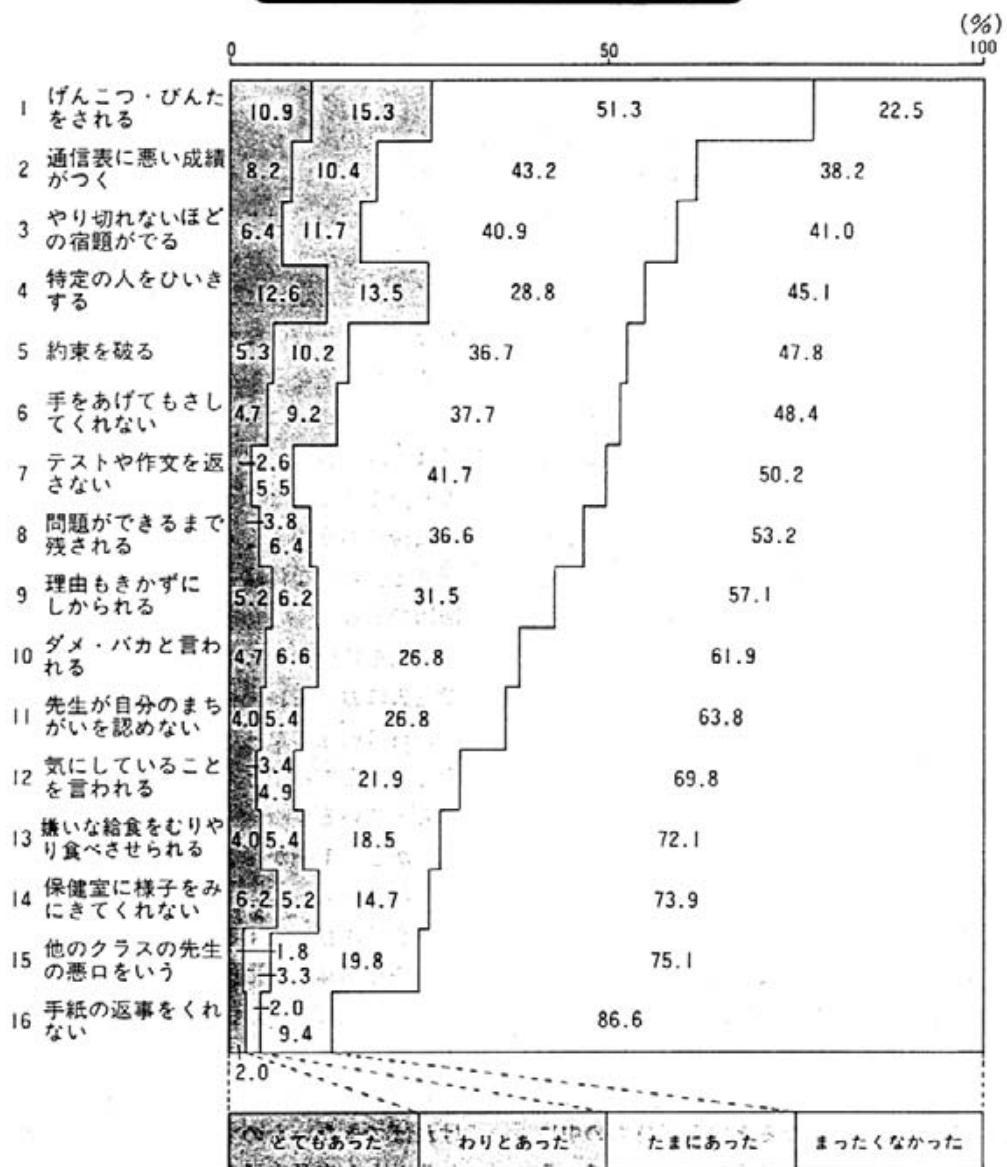


## いやな体験

さて、それでは子どもたちは、先生からどんなことをされたことがあると感じているのだろうか。図6にあげられた16項目は、一般社会の中では、とうてい許されないようなものばかりである。

ところが学校という特殊な状況下では、「げんこつ・びんた」をされたことのあるものが約8割、約束を破られた5割、「ダメ・バカ」と言われたもの4割、手紙の返事を書いてくれなかった1割など、驚くような数値が並ん

図6・先生からされたいやなこと



でいる。

「理由も聞かずにしかられた」とか、「ダメ、バカと言われた」などについては、弁解のしようもないが、「げんこつ・びんた」については、憎くてなくっているわけではないだろうし、「宿題を出す」「問題ができるまで学校に残す」などは、子どもたちのことを考えたものであろう。

したがって、教師と児童との接触が密であ

り、心が通じ合っているのであれば、教育的な効果を発揮するであろうし、約束を破ったことも、いろいろな事情があったからと、子どもたちは、納得してくれるであろう。

しかし、前章でみたように、教師と子どもとのふれ合いが少ない状況下では、ささやかな行為でも、先生に対して不信感を抱いたり、嫌いになっていく要因となりうる。

## 先生を嫌いになる時

それでは子どもたちは、どんな時に、先生を嫌いになるのであろうか。図6と同様な項目を用いて、先生を嫌いになる時をたずねた結果が図7に示してある。

上位にきている項目は、「気にしていることを言われた時」「理由もなくしかられた時」「特定の人をひいきした時」となっており、先生から認められない時、または、自分が考えていることとのギャップを感じた時に、先生を嫌いになっていくようである。

一方、「げんこつ・びんたをされる」とか「嫌いなものをむりやり食べさせられる」といった項目については、あまり嫌いとは感じないようである。いやなことであるには違いないが、先生が自分に対してかかわりをもっていると感じられるだけに、嫌いという気持ちにまで走らないのであろう。

なお、こうした傾向には性差があり、図8が示すように、ほとんどの項目で女子のほうが嫌いになるとする割合が高い。女子のほうが先生をみる目が鋭いように見える。

さらに、図6で示した、先生からされたことと、図7で示した嫌いになる感情を重ね合わせて、子どもたちが先生を嫌いになっていくメカニズムを明らかにしようとしたものが図9である。嫌いになるとする気持ちの中に、実際の体験がどのように入りこんできているのであろうか。

体験量の多いものの中でも、「げんこつ・びんた」「宿題」「悪い成績」「テスト・作文を返さない」などは、あまり気にならないようであるが、「ひいきをする」「約束を破る」といった項目については、実際の体験もかなりあり、嫌いになる率も高くなっている。

このデータを手がかりとすると、子どもたちが先生を嫌いになっていく一番の原因としては、「特定の人をひいき」、続いて「約束を破る」ことであるように思える。

最後に本章のまとめとして、担任の先生の評価と、いやな体験との関係をみたものが、図10である。

先生を嫌いな子どもたちは、すべての項目で過去において、いやな体験を多くもっており、特に前述した「ひいき」については、先生を嫌いとする子どもたちの約半数が、体験をもっている。

しかし、1割から2割の子どもたちは、いやな体験をもっている先生が好きだとしている点は注目値する。これらの子どもたちはいやな体験以上に、楽しい体験や、心に残るようなすばらしい体験をもっており、担任の先生を信頼しているのであろう。

教育するという仕事は信念をもって行わなければならないものであろう。子どもに嫌われるからと安易に子どもに迎合してしまっているのは、指導など行えるはずはない。また、

子どもたちは、権威の象徴としての教師に対し、反発を感じたり、どうにもならない怒りを覚えたりしながら成長していくものである。しかし、教育という名のもとに、すべて

が正当化されてよいはずはない。教師は子どもとできる限りの接触をもち、深い愛情と、児童理解のもとで、教育を実践していかなければならないと思われる。

図7・先生を嫌いになる時

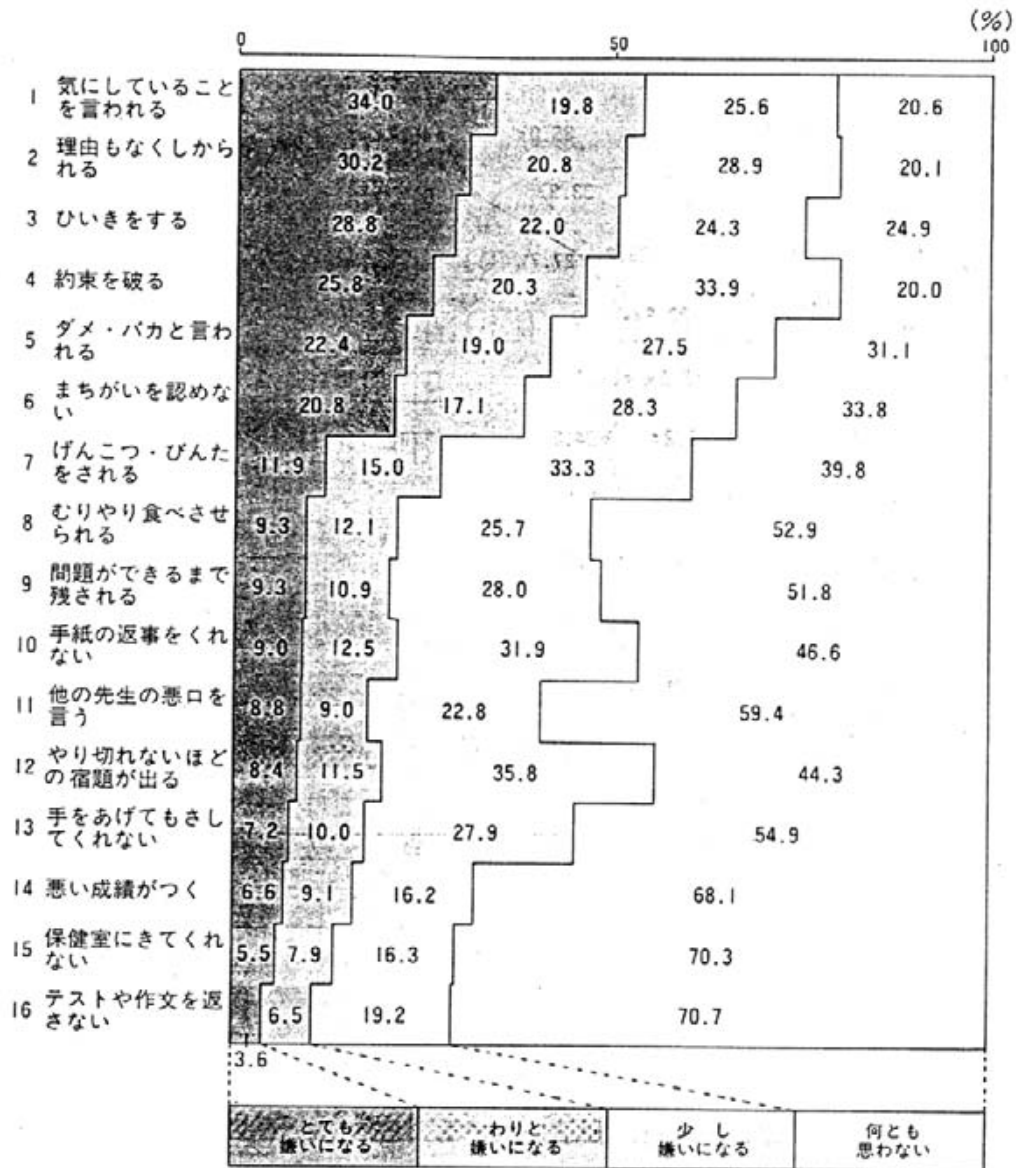


図8・先生を嫌いになる時(性差)

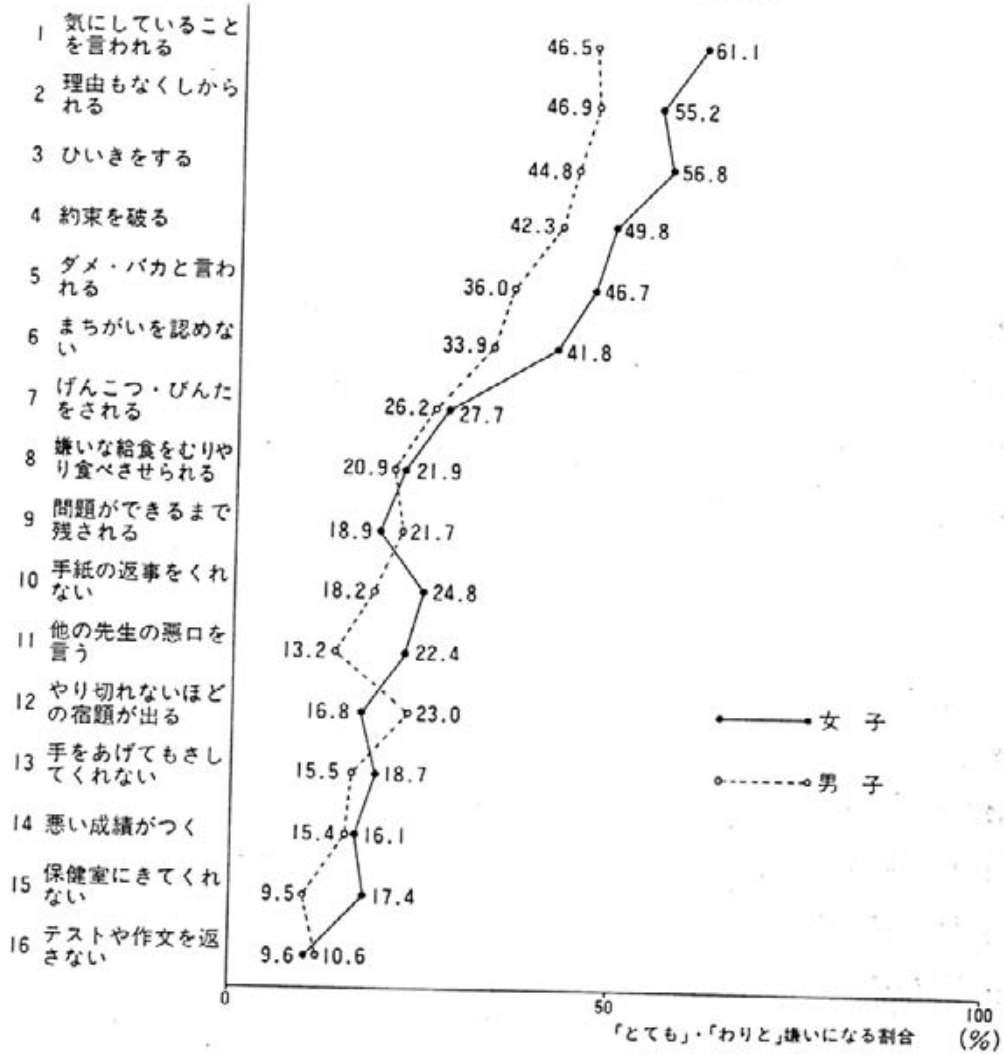


図9・先生を嫌いになる時×先生にされたこと

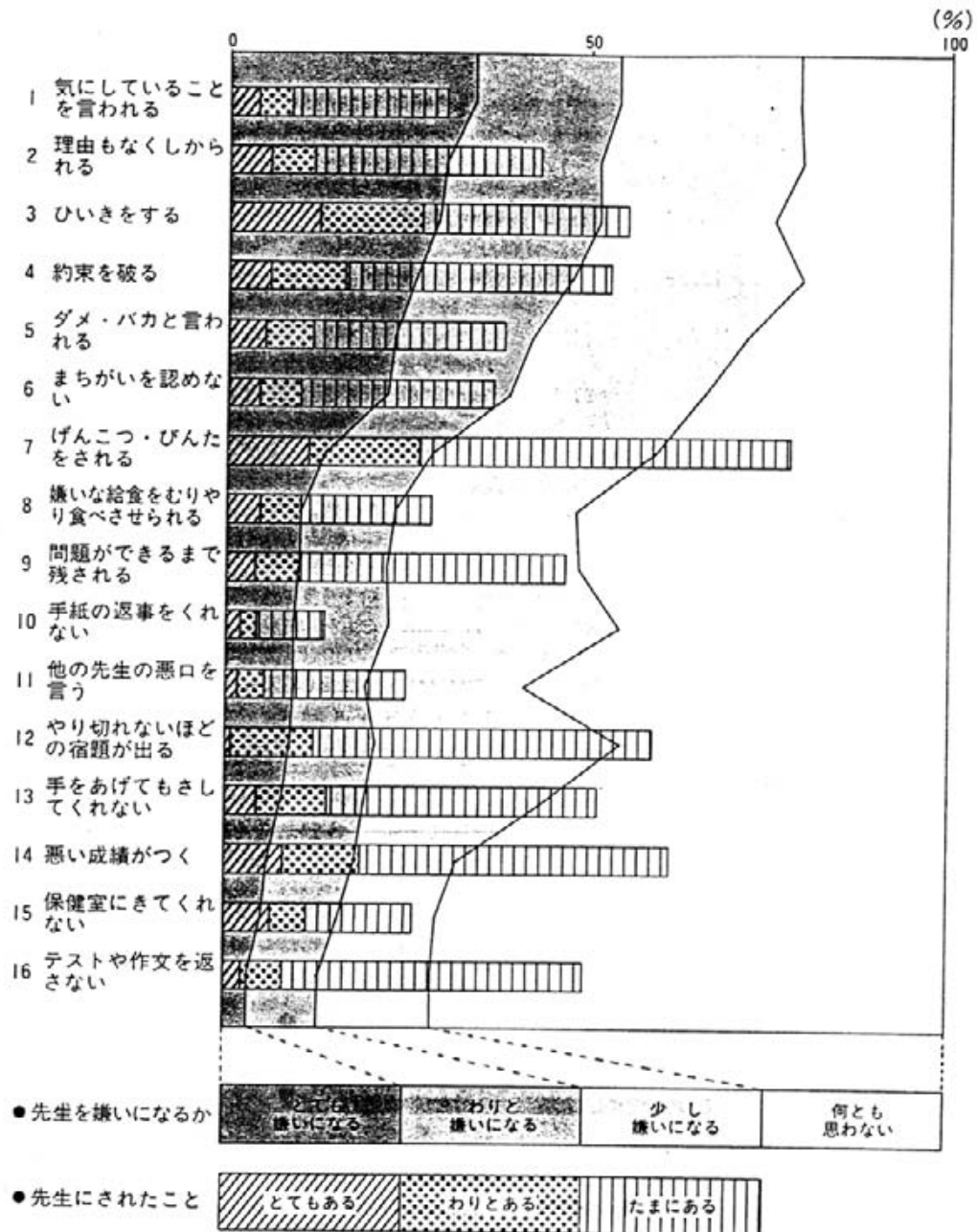
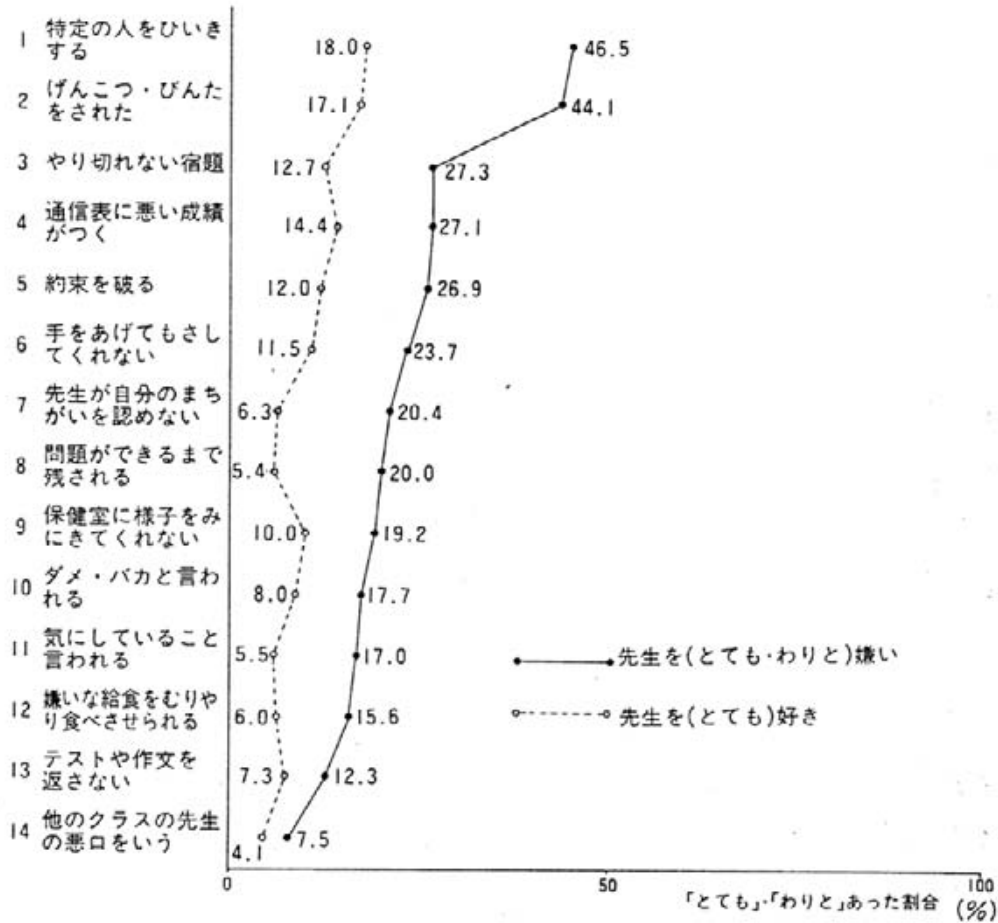


図10・先生からされたこと×先生の好き嫌い



### 3. 先生の評価



ここまで、教師と子どもとの人間的なふれ合いが少なく、その中でも接触量に乏しい子どものほうが、先生を嫌いになる割合が高いことを明らかにしてきた。しかし、子どもと先生は、「好き嫌い」の感情だけで結ばれているのではない。「好き嫌い」は先生に対する評価の一面にすぎないだろう。そこで、ここでは、子どもたちが他の面で先生をどのように評価しているのか、さぐってみることにしたい。

#### 先生の社会的な評価

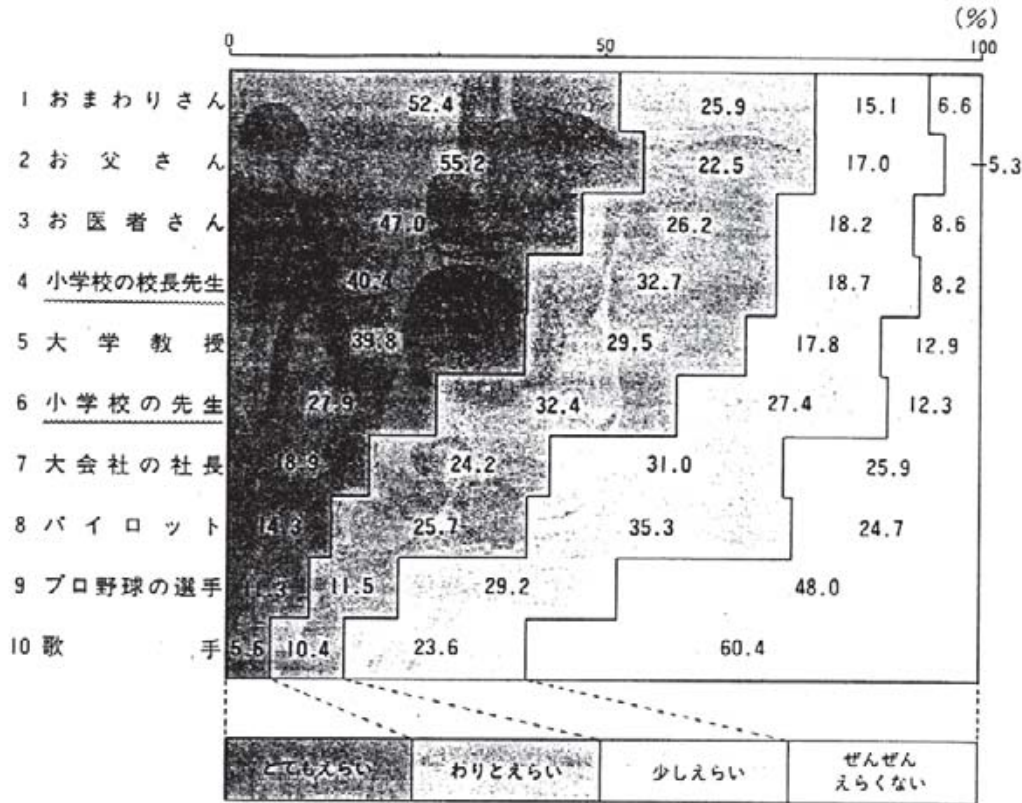
まず、子どもたちは他の職業に比べて、教師をどのくらいの位置に評価しているのか、教師の社会的評価からみてみよう。

図11は、10項目の職業についてどのくらいえらいと思うか、をたずねたものである。

図が示すように、「小学校の先生」は、「とてもえらい」が約3割、「わりとえらい」まで含めると6割で、「大会社の社長」や「パ

イロット」よりも上位に位置している。さらに、「小学校の校長先生」になると、「とてもえらい」と「わりとえらい」を加えて7割を超えている。その数値は「大学教授」よりも上位に位置し、「医師」とほぼ同じ程度である。したがって、「えらい」という言葉の解釈にもよるが、教師はかなり高い社会的評価を得ていると言えなくもない。

図11・えらいと思う人(教師の社会的評価)



もちろん、「大学教授」や「大会社の社長」や「パイロット」は、「おまわりさん」や「お医者さん」や「小学校の先生」などと比べ、子どもたちにとって身近な職業ではなく、そ

の実態がよくわからなかったのかもしれない。しかし、そうした事情が認められるとしても、子どもの目からみた先生の社会的な評価は、かなり高いのもたしかであろう。

## 先生のがんばり

教師に対する評価が高いことがわかったところで、次に子どもたちの先生像はどうなっているのか、具体的にさぐってみよう。

図12は、先生にあてはまることをたずねた結果である。反応の数値の高い順に並べてあるが、第1位から第9位までは、先生をプラスに評価している項目が並んでいる。また、「とてもあてはまる」と「わりとあてはまる」

を加えて5割を超す項目が、第1位の「いろいろできるようにさせたいと思っている」から第7位の「おそくまで学校で仕事をしている」までの7項目に達する。これらのことから、子どもたちは、「先生はがんばってやっている」ととらえているようにみえる。

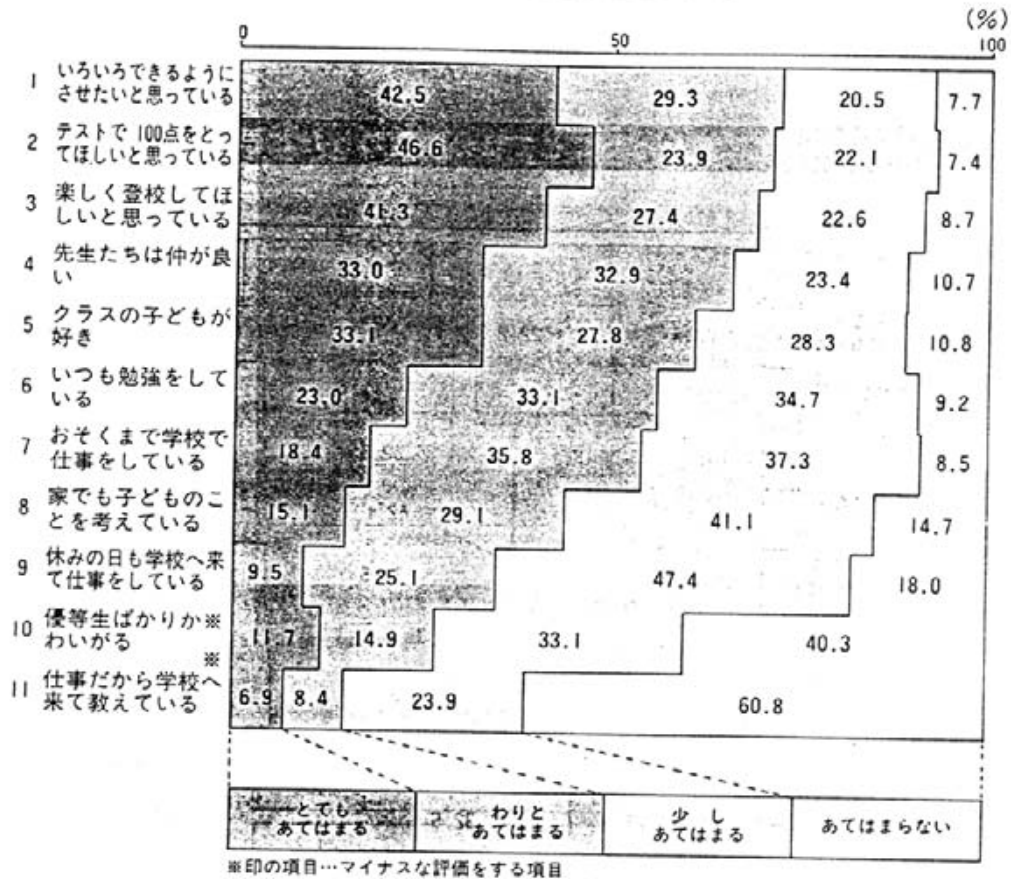
しかしここで、気にかかるのは、第7位の「おそくまで……」と第8位の「家で……」



と第9位の「休みの日も……」の3つの項目の数値が、わりと低いことであろう。当然のこととはいえ、子どもたちの目に映る先生のが

んばりは、学校の中だけ、しかも子どもたちが学校にいる平日の昼間だけに限られている。

図12・先生にあてはまること



## 先生の影響力

それでは、教師の影響力や教育力を子どもたちはどうとらえているのであろうか。

図13は、ある先生に教わったことで、自分がどう変化したのか、それとも変化しなかったのかをたずねたものである。なお、先生の影響を受けて、良く変化した場合と悪く変化した場合があるので、それぞれ+と-で表し

てある。

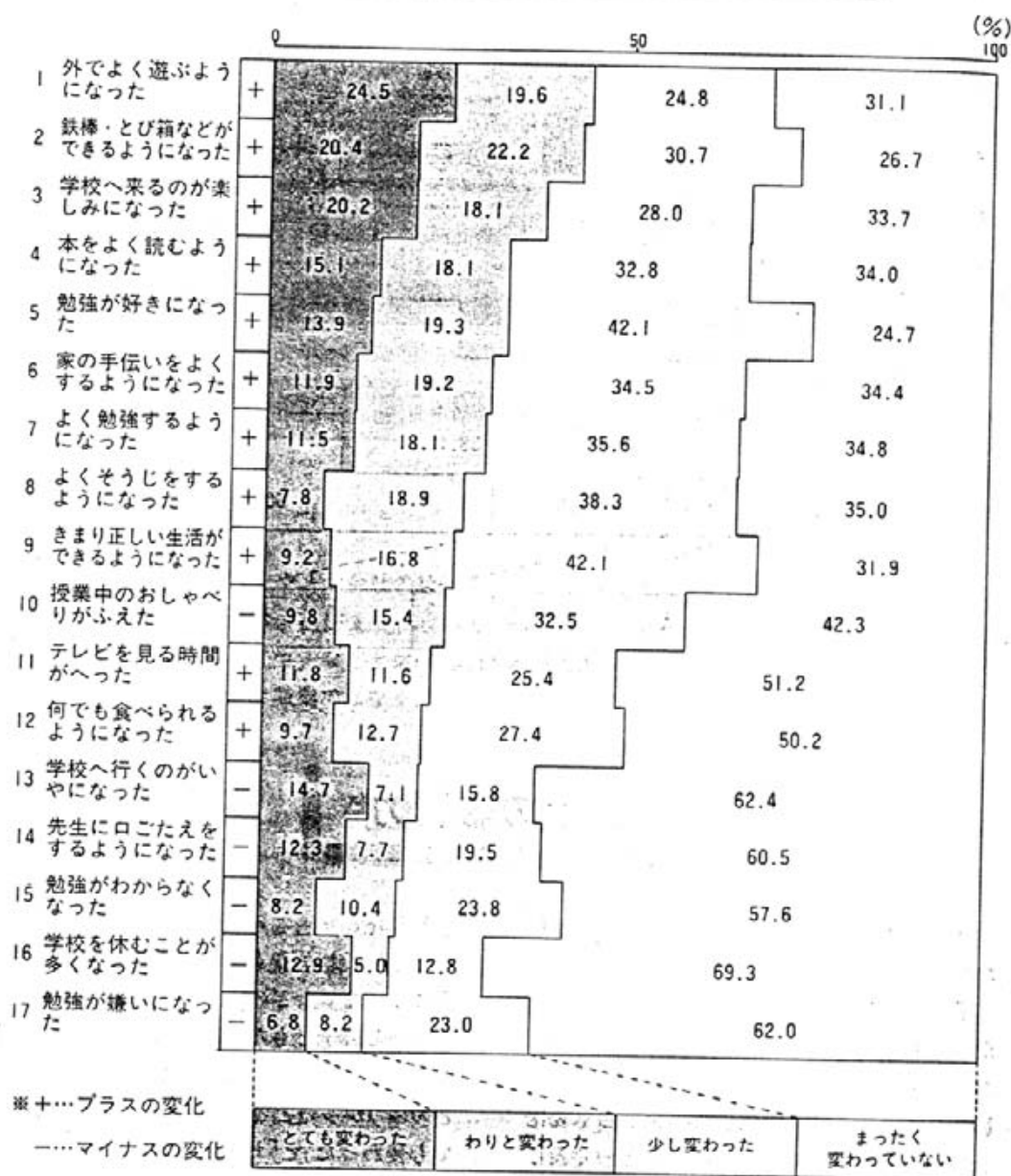
一見してわかるように、「外でよく遊ぶようになった」などのプラスの変化が上位に並んでいる。子どもたちは、先生に教わったことで、悪くなったことよりも、良くなったことのほうが多いととらえている。しかし、「とても変わった」と「わりと変わった」を加えても

5割を超す項目はない。そして5割に近い項目も「外でよく遊ぶようになった」と「鉄棒・とび箱などができるようになった」の運動や遊びに関する2項目に限られている。思っていたよりも、教師の影響力は低いようにみえる。しかも、「よく勉強するようになった」などの学習の面（第4・5・7位の項目）や「きまり正しい生活ができるようになった」

などの生活習慣の面（第6・8・9・10・11位の項目）で、低い数値を示している。この数値はこの分野での教師の影響力が低いことを意味している。そして、学習指導が、教師の教育活動の中心であることを考えると、この結果は考えさせられる内容を含んでいる。

なお、図14に、担任の先生が子どものころどうだったと思うかをたずねた結果を示した。

図13・先生に教わったことで自分が変わったと思うこと



図が示すように、上位に「外でよく遊んだ」「運動が得意だった」という項目が並んでいる。そして「よく勉強した」などの学習面の

項目（第3・6・8位の項目）や「よくそうじをした」などの生活習慣の面の項目（第4・5位）が下位に並んでいる。

図14・担任の先生が子どものころ

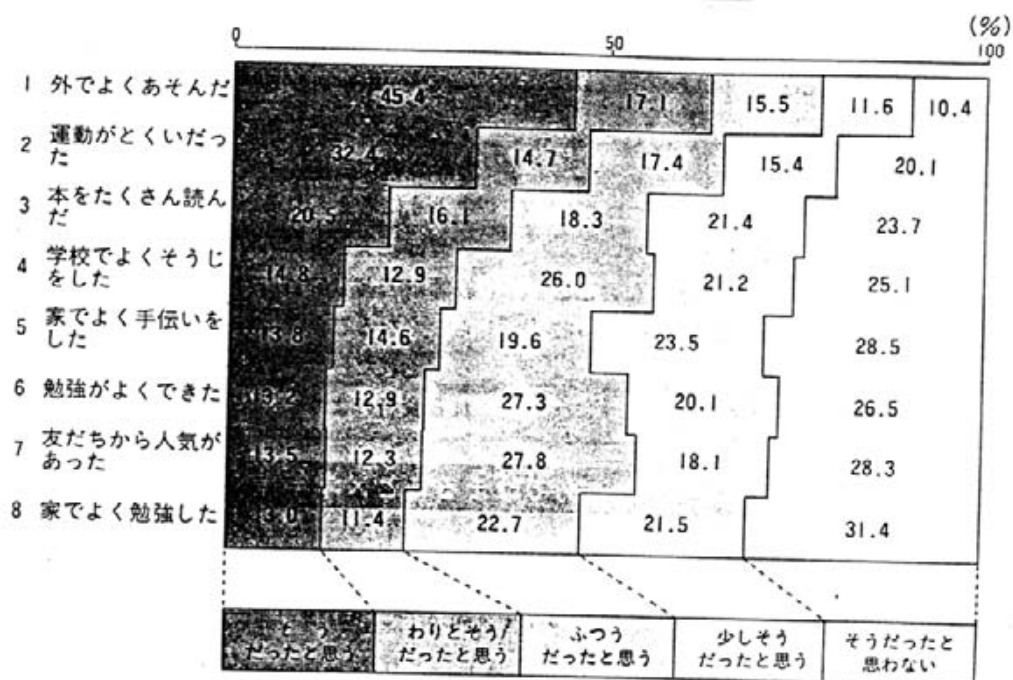
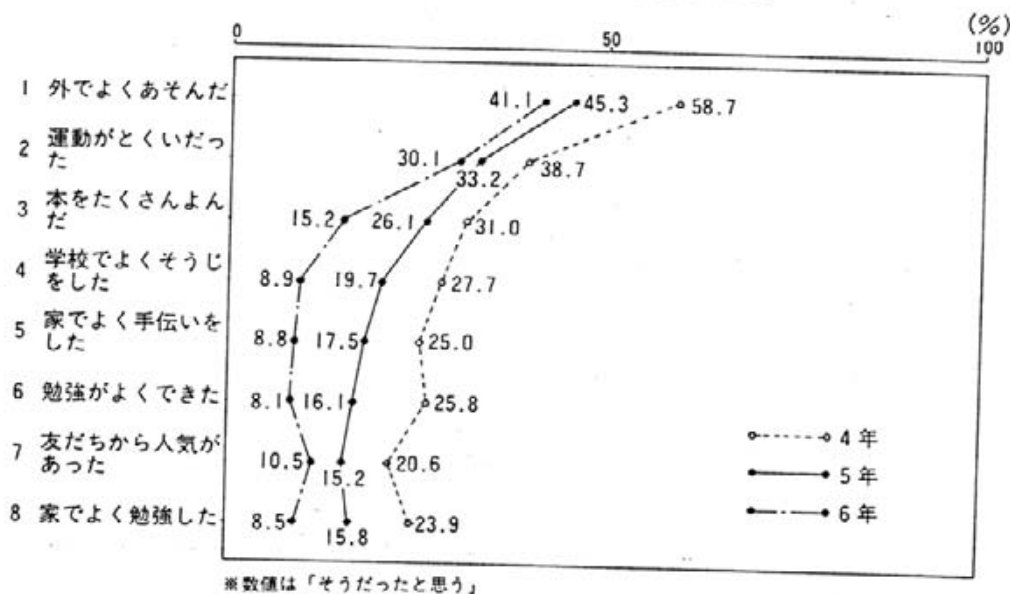


図15・先生が子どものころ×学年差



教師といえば、知識を伝達するのであるから、「勉強がよくできた」の回答がもっと多くてもよいように思う。しかし、勉強をあまりせず、勉強もさほどできなかったと、子どもたちは感じている。この結果を好意的に見れば、子どもたちが担任に親しみを感しているあらわれであり、冷たい見方をすれば、軽視しているともいえよう。

それでは、担任に対する評価に、学年差が認められるのであろうか。

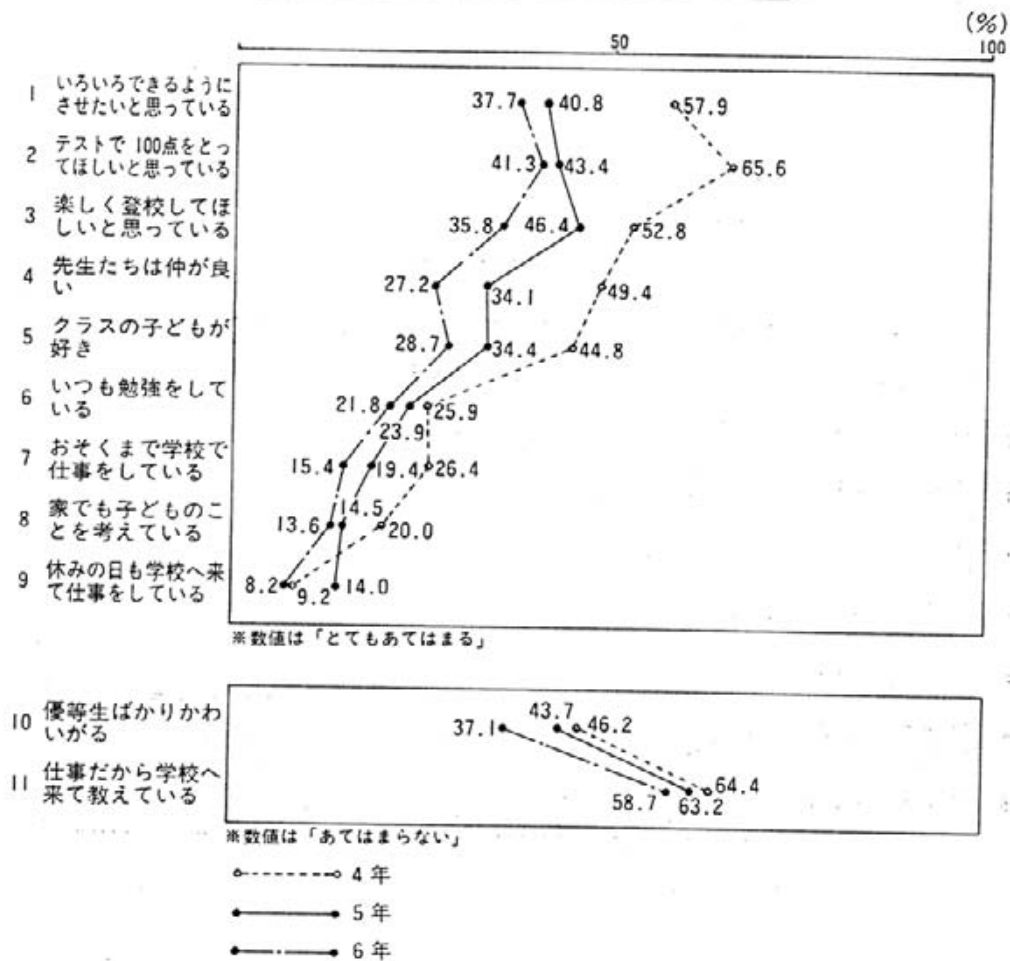
図15は「先生が子どものころ」について、図16は「先生にあてはまること」について、それぞれ学年差をみたものである。なおここで、破線は4年生を、実線は5年生を、長い破線は6年生を表している。

図15・16の両方の図がともに示すように、

学年を増すごとに、担任に対する評価は低下している。このことは、1章で示した「先生を好きだ」と答えた数値が、高学年になるほど低くなっていたことと一致している。どうやら、学年を増すごとに、子どもたちは教師離れをみせ始めるように思える。

4年のころは担任の権威を信じていた。しかし、学年があがるにつれて、教師を、おとなのひとりと感じ始める。こうした子どもたちの心の動きは、子どもたちの心の成熟を示すように考えられる。そうした反面、上記の数値は、子どもたちが成長してくるにつれて、教師が子どもの目に尊敬できる対象として映らなくなることを意味しているように思われる。それだけに、教師として、反省を求められる資料のように感じられてならない。

図16・先生にあてはまること×学年差



## 4. 理想の先生



子どもたちは、担任のことを一応評価しているものの、学年を増すごとに評価が低下していく。その中でも、教師と心の結びつきをもたない子どもが多い。それでは、子どもたちにとって理想の先生とはどんなタイプなのであろうか。

### 4つのタイプの先生

理想の先生をさぐるにあたって、先生像を明確にするために、まず先生像の操作的な分類を試みることにした。なお、類型の設定にあたっては、教師サイドからではなく、子どもたちの視点に立った分類を行うことにした(図17・表1)。

まず、子どもたちが担任を見る時に、その先生を自分の身近な存在として感じられるかどうか重要であろう。ここで身近に感じる先生とは、それだけ子どもとのかかわりが深い先生を意味している。そこで、ひとつの軸と

して、「子どもとのかかわりの深さによる軸(コミュニケーション軸)」を設定してみた。

さて、子どもたちはよく「あまい先生」とか「きびしい先生」とか言う。これは、子どもに対する要求度の違いを指しているように解釈できよう。そこで、もうひとつの軸として、「子どもに対する要求のきびしさによる軸(要求軸)」を設定した。

図17は、この2つの軸によってできる4つのタイプの先生を図示したものである。

まず、図右上の①は、子どもとのかかわり

が深く、子どもに対する要求もきびしい先生である。俗に言う教育熱心な先生が、このタイプにあたるので、熱心型と名づけることにした。

図左上の②は、子どものかかわりは深い、子どもに対する要求はあまい先生である。言ってみれば、子どもを優しく包み込んでしまうような先生なので、保護型と名づけた。

図右下の③は、要求はきびしいが、かかわりが浅い先生である。子どもへのしめつけが

きびしい先生なので、管理型と名づけた。

図左下の④は、かかわりが浅く、要求もあまい先生である。このタイプの先生は子どもの自由に任せて、自分は見ているだけなので、放任型と名づけてみた。

次に4つのタイプの先生について、それぞれの属性を具体的に表す項目を5つずつ設定した。それを、表にまとめたものが表1であるので、参照してほしい。

図17・教師のタイプ

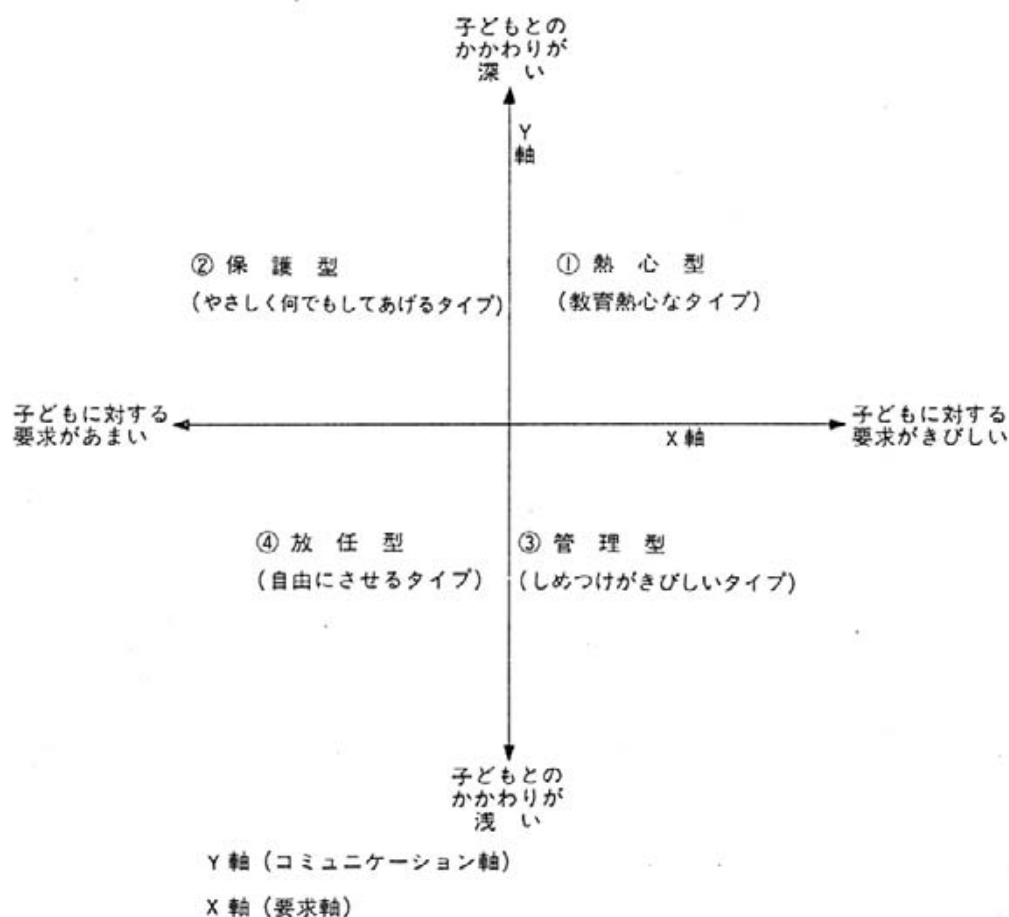


表1・各タイプを具体的にあらわす項目

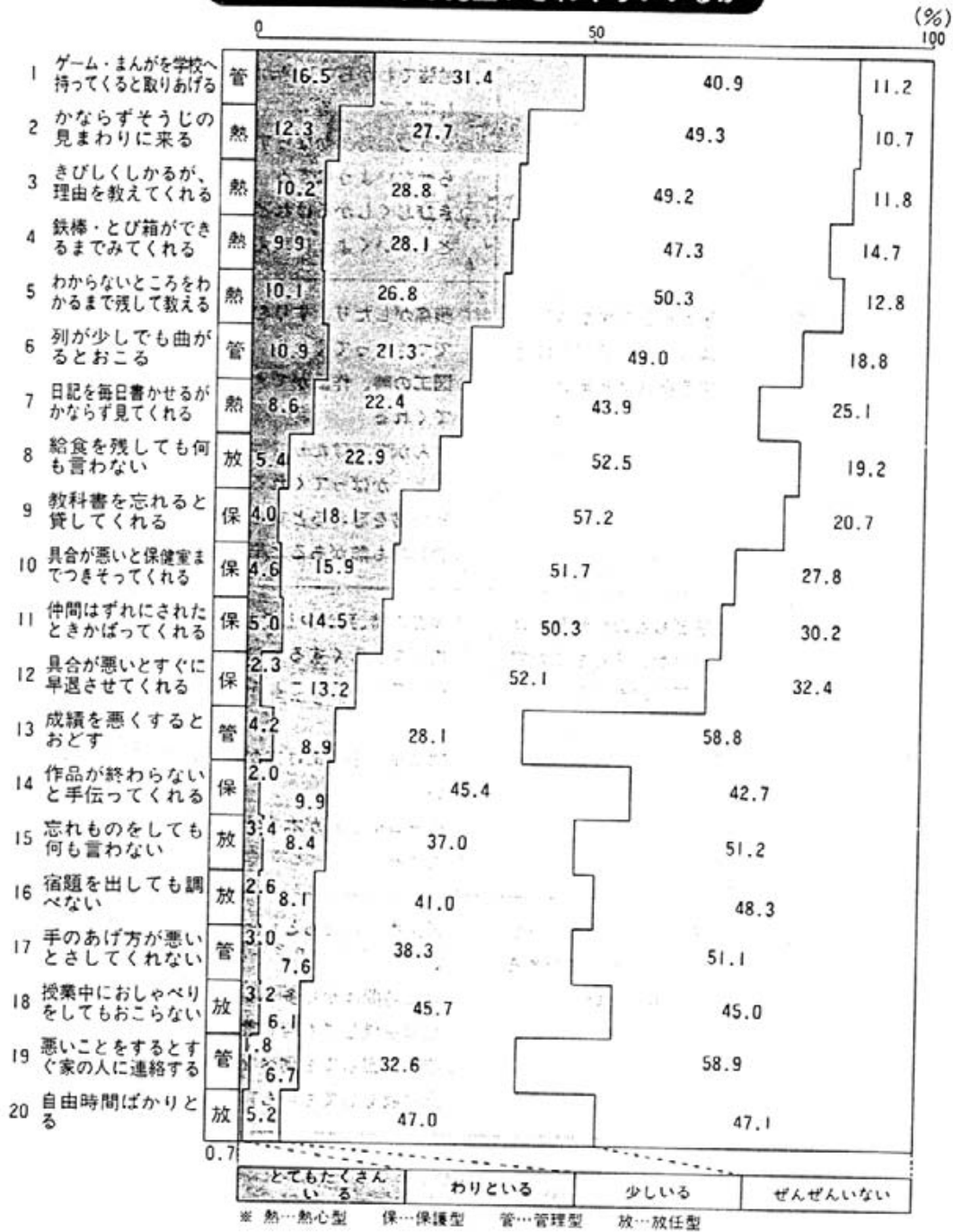
教師のタイプ	属 性	具 体 的 な 項 目
熱 心 型	○子どものかかわりが深く子どもに対する要求もきびしい	○鉄棒やとび箱ができないとできるようになるまでみてる ○日記を毎日かかせるけれども、かならず、みてる ○勉強でわからない所があると、わかるまで残してみてる ○そうじの時、かならず見まわりに来て、さぼらせないようにする ○きびしくしかるけれども、しかる理由をなっとくのいくように教えてくれる
保 護 型	○子どものかかわりは深い、子どもに対する要求はあまい	○頭痛がしたり、すりむいたりすると保健室までつきそってくれる ○図工の時、作品ができあがらないと、手伝ってくれる ○けんかで負れたり、仲間はずれにされたりすると、かばってくれる ○教科書を忘れると貸してくれる ○少しでも熱があると早退させてくれる
管 理 型	○子どものかかわりは浅いが、子どもに対する要求はきびしい	○体育の時、列が少しでも曲がっているとおこる ○成績をわるくするとおどす ○少しでもわるいことをすると家の人に連絡する ○授業中、手のあげ方がわるいとあててくれない ○ゲームやまんが本を学校へ持ってくると取りあげる
放 任 型	○子どものかかわりが浅く、子どもに対する要求もあまい	○授業中、友だちとしゃべっていてもおこらない ○自由時間ばかり多くとる ○給食を残しても何も言わない ○宿題を出しても調べない ○忘れ物をしても何も言わない

# どんな先生が多いか

それでは、本論に移ることにしよう。  
子どもたちは、ここで設けた4つのタイプ

の先生のうち、どのタイプの先生がどれくらいいると思っているのだろうか。理想のタイ

図18・次のような先生がどれくらいいるか





アの先生を調べる前に、現実の姿を調べてみたい(図18)。

図18が示すように、上位に並んでいるのは第2位の「かならずそうじの見まわりに来る先生」などの熱心型の先生がほとんどを占める。逆に、第20位の「自由時間ばかりとる先生」などの放任型の先生は下位に多く並んでいる。調査をはじめの前、管理型の先生が多いのではないかと予想していたが、意外にも、子どもたちは、教育熱心な熱心型が多いととらえているようにみえる。

そこで、ひとつの試算の方法として、図18の中から、各項目とも、「とてもたくさんいる」と「わりといる」に着目して加算し、これを4つの類型ごとに分類して、平均値を算出すると、以下の通りとなる。

「とても」「わりと」いる割合  
1位 熱心型 37.0%

2位 管理型 22.5%

3位 保護型 17.9%

4位 放任型 13.2%

つまり、教師の中で、もっとも多いのが熱心型、ついで、管理型で、これは図17に示したように、いずれも、子どもに対する要求のきびしい教師である。そして、図18では、そうした中で、子どもとのかかわりの深い熱心型が多いとの結論が得られている。

しかし、1章以下でふれてきたように、教師と子どもとのかかわりは必ずしも十分とはいいがたい。したがって図18の結果は、教育に熱心なタイプの教師が多いにしても、全体として、現代の教師が、管理型へ傾斜していると自戒して評価するのが妥当であろう。保護者型の教師まで進むのは疑問が残るが、教師としてもう少し子どもの心をつかむ努力が必要であろう。

## 理想の教師像

それでは、子どもたちはどんな先生を望んでいるのだろうか(図19)。

図19は、図18と同じ項目を用いて、どんな先生に教わりたかたずねたものである。数値の高い順に整理してあるが、上位に並んでいるのは、第1位の「鉄棒やとび箱ができるまでみてる先生」などの熱心型の先生と、第4位の「仲間はずれにされたときかばってくれる先生」などの保護型の先生である。ついで、放任型の先生。最も人気のないのが管理型の先生である。管理型の先生にいたっては、最も数値の高い「ゲーム・まんがを学校へ持ってくると取りあげる先生」でも、「とても」と「わりと」を加えて16.6%しかない。

そこで、図18と同じような手法を使って、子どもたちが、どのタイプの教師を望んでいるのかを試算すると、以下の通りとなる。

「とても」「わりと」そう思う割合  
1位 熱心型 47.1%

2位 保護型 44.5%

3位 放任型 29.9%

4位 管理型 10.2%

これから先の分析は、数値の遊びという感じがしないではないが、次に、各タイプの現実の割合と理想の割合とを対比して示すと、

	現実(A)	望む割合(B)	A-B
熱心型	37%	47%	-10%
保護型	18%	45%	-27%
放任型	13%	30%	-17%
管理型	23%	10%	13%

となる。

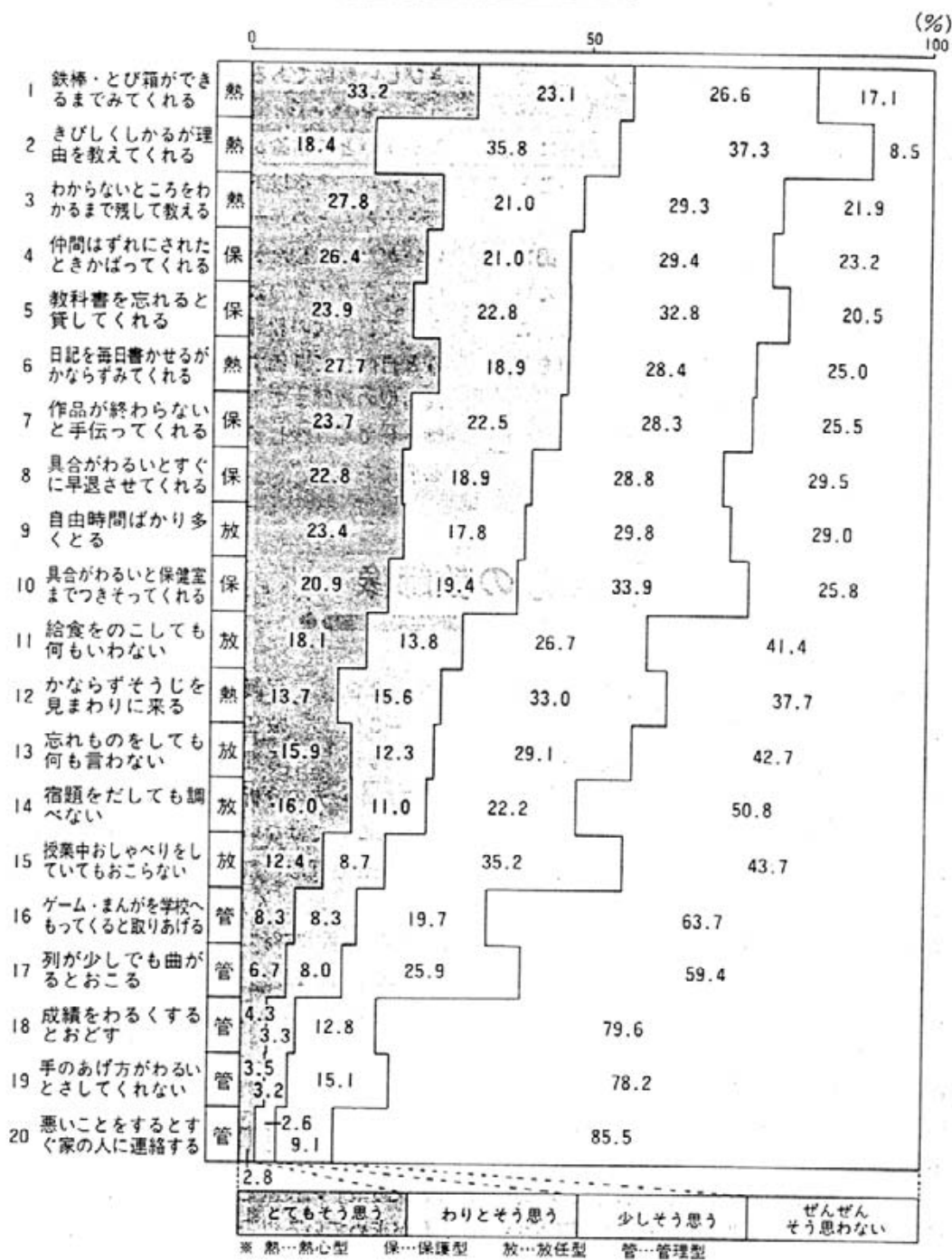
つまり、子どもたちの望む教師像と比べ、現実の教師の中で、もっとも欠けているのは「保護型」の役割であり、それに対し、子どもが求めている以上に、教師が遂行しているのは、管理型のタイプの役割となる。

もちろん、子どもたちが望むからといって、保護的な役割をとることが、教師として望ま

しいかどうかには疑問が残る。しかし、いずれにせよ、保護的な役割をどのようにとらえ

るのが、今後の教師論を考えるさい、重要になるように思える。

図19・教わりたい先生

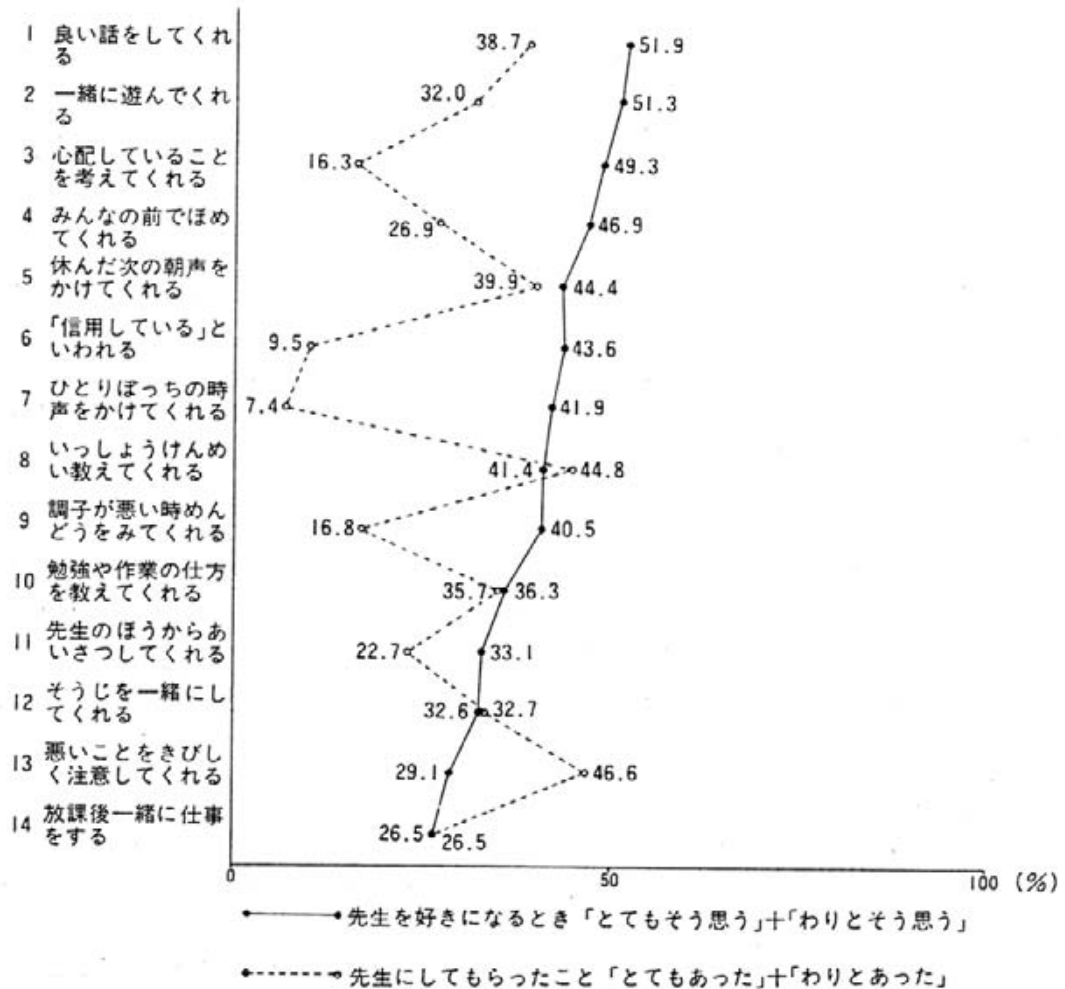


## 先生を好きになる時

なお、そうしたことを考えるための手がかりとして、図20を作成してみた。このうち、実線は、子どもたちが先生を好きになる時はどんなことをしてもらった時なのかを表している。図から明らかなように、「良い話をしてくれる」とか「一緒に遊んでくれる」とかいった項目が上位に並んでいる。「子どもと

一緒に遊ぶ」とは、よく教育現場でも言われることだが、「心に残るような良い話をする」という項目が第1位にきたことは予想外であった。子どもたちに、先生が自分の経験や人生観などを話すことの大切さが、これまで見落とされてきたように思われる。子どもたちの心の糧となるような話をじっくりと聞かせ

図20・先生を好きになる時と先生にしてもらったこと



る、といったような教育も、もっと見直すことが必要なのかもしれない。

次に、破線は、実際に先生にしてもらった経験を表している。ここで、破線と実線の差、すなわち現実と希望の差に着目してほしい。30%以上の大きな差がある項目は、3の「心配していることを考えてくれる」と6の「信用してるよ」といわれる」と7の「ひとりぼ

っちの時、声をかけてくれる」の3項目である。この3項目を見ていると、「先生、私たち一人ひとりの立場に立ってもっと接してください」という子どもたちの声が聞こえてくるような気がする。このへんに、子どもたちとのコミュニケーションを深める糸口があるように思われてならない。

## まとめに代えて

調査を実施する前、もう少し、明るい結果が出されるものと予想していた。ひとりの先生について、一日の何時間をもとに過ごす生活が何か月も続く。そうなれば、先生の人柄に親しみを感じ、いわば身内のような感じで、先生と接するようになると予想したからである。

しかし、すでに紹介したように、担任に反発を示す子どもの割合は決して少なくなかった。嫌いな先生に担任されている子どもたちがどんな気持ちで学校生活を送っているのか、気がかりとなる。

それと同時に、子どもたちが、担任は自分の心の内を知っていないと思う割合が高いのも目につく傾向であった。もちろん、教師サイドに調査をすれば、子どもの心をわかっているつもりという返事が返ってこようし、その答えは正しかろう。しかし、子どもたちが、わかってもらっていないと感じている事実が重要になる。

それと、もうひとつ、子どもたちが、教師から叱られた経験を数多く持っているのに、ほめられた経験が少ないのも特徴的な傾向であった。

先生を「好きになれない」、先生から「わかってもらえない」、先生に「叱られる」は、そ

れぞれ別の文脈に属するが、考えてみると、かならずしも、ばらばらな心の動きではない。叱られる内容にもよろうが、(子どもからすると)理由もなく叱られると、自分をわかってもらえないという気持ちになり、教師に反発する感じが強まる。

そうした意味では、先にふれた循環をまき戻し、先生が「大好き」、先生から「わかっている」、先生に「ほめられる」になるための第一歩は、子どもをほめることかもしれない。良いことをしたり、頑張ったりしたら、思いきり、子どもをほめる。そうすれば、子どもも自信がつくし、先生は自分を認めてくれているから、大好きという気持ちにもなる。

もともと、心の通い合っていない対象を叱ったとしても、それは、反発を招くだけにすぎない。そうだとすれば、教師は、叱る回数をできるだけ少なくし、子どもをほめることに心を注ぐべきであろう。

「太陽と北風」になぞらえるなら、叱るは北風、ほめるは太陽にあたる。もちろん、ほめたからといって、すべてが解決するわけではない。しかし、ほめることが、子どもの心を育てる第一歩なのはたしかのように思える。