

教師の課題

高田 熱美

はじめに

江戸期の安定した社会にくらべると明治期以降の社会の変化は著しい。この変化はさらに速度を速くしている。科学技術、経済の拡大は世界的規模の変化としてのグローバル化を生み出した。ここでは、私的欲望が肥大し、共同体が崩壊し、公共が浸食され、教育の目標が拡散している。これは、教師の課題をも拡散させて、あいまいにした。このため、教師の働きが分散する。教えることの意味も確かでない。現在では、この課題を明らかにすることが求められている。

この稿は、この古くて新しい問い、いわば不変的で現代的という意味での問いを立てる。もちろん、課題を明らかにするということは、教師の自発的かつ自由な活動を外から規制することではない。こうした課題は教師の活動に干渉する内容をもっていない。発見される課題は、あくまで教師の力量を集中・発揮させ、自由な活動を促すものである。

1 期待される教師

かつて、「期待される人間像」というものが中央教育審議会によって答申された。昭和41年10月31日のことである。ここには、個人、つまり人間としての在り方、家庭においては、父母や夫妻、子どもの保護者としての在り方、社会における市民、職業人、隣人としての在り方、最後に国民、いわば日本人としての在り方が示されている。

教師も期待される人間像のなかに含まれることはいうまでもない。だが、ここから期待される教師像を導き出すことはできない。期待される人間像は人間一般を語ったものであり、ここには子どもも老人も含まれる。期待される人間像がすべての人間に当てはまるということは、すべての人間に当てはまらないことでもある。すべての人間は、個々の具体的な現実の只中を生きているからである。現実はその人が巻き込まれている状況である。状況は人を期待から引き離し、期待を裏切らせ、引き裂き、葛藤させる。人は期待どおりに生きることはできない。ある者は、家族のために職務において手抜きをし、ある者は仕事のために家族を顧みない。人は、多様な価値が対立・錯綜する状況のなかで判断して生きるほかはない。

教師もまた状況を生きる。教師は職業をもつ者とはいえ、職業一般の視点からその在り方が導かれるわけではない。ましてや期待される人間像から期待される教師が明らかになるわけではない。

期待される人間像はひとつの理想的なかたちであるとしても、それが現実直接発言することはない。教師は、それ独自の状況に立ってその力学のなかで生きる。したがって、期待される教師はこうした状況から導かれねばならない。だが、これは果たして可能であるのか。

2 教師への願い

期待は本来他人からかけられるものである。期待とは、時を期して待つ、望みをかけるということである。自分で自分に期待をかけるということはない。他方、期するは自分に対して向けられる。心に深く期するところがあるは、成し遂げようと心に決めるのである。再会を期するは会うことを約束するということである。

期待は、待つて望むことであるから、待つだけの時を要する。教師は児童・生徒に期待することができる。教師には、児童・生徒がいつの日か学び、成長するであろうとの期待がある。期待は教育する者には不可欠である。

それでは、教師に対する期待は何か。期待は、他者が何者かに成る、あるいは何かができるように成ることを待つ。子どもは、大人に成る、人間に成ることが期待される。だが、教師は何に成ることを期待されるのであるか。そもそも、教師に期待されるものがあるのか。

期待は、時を待つということをも前提にしている、これは出来上がっていないものを対象としている。期待の対象は海のものとも山のものともつかないものでもある。期待の対象は漠然としたあいまいなものである。子どもへの期待、政治への期待、若者への期待、などというときの期待は確信などとは程遠い。期待は他者に向けられる淡い望みである。それは賭けにちかい。それゆえ、期待は裏切られ、失望に変わりうるものである。このような意味において、教師は期待の対象にはならない。

教師自身に期待することはなにもない。したがって、教師は期待を裏切ることもない。教師が期待の対象なりうるとすれば、これほどあいまいな職業はない。現に、児童・生徒も保護者も、地域も国家行政も教師に対する期待を語ることはない。期待される教師像は現実の意味をもたない。教師が児童・生徒のためになすべきことは、もっと明瞭で具体的なことである。クラスのみんに掛け算ができるようにするとか、みんなが泳げるようにするとか、みんなが協力して文化祭を開くとかいったことである。こうした自明のことを人びとは、願い、望み、要求する。これは期待ではない。これは、教師がやらねばならないことに対する当然の要求である。

教師は期待されるのではなく当てにされる者である。その当てにされたものを着実かつ地道にやりぬく者である。この点で、教師は一獲千金を狙う山師、当て外れの多い漁民や狩猟民ではなく、農民にちかい。農耕は人的な労苦である。この労苦は天地災害でもなければ報われる。おおよその成果は予測できる。ここには、期待はずれや見込み違いもない。教師の仕事もこのような内実のものである。

教師は人との対面において活動する。そこで願われ、要求されることは直接的で具体的である。

まず、教師は学年の始めに最初の授業において児童・生徒と出会う。この瞬間はすべての児童・生徒が最も緊張し、教師に注目する時である。「この先生はいったいどのような人であるか」「自分のことをどう思ってくれるだろうか」「自分をよく思ってくれるだろうか」といった問いが次々と生まれる。そして、「えこひいきをしないでほしい」「やさしく、勉強がよく分かるように教えてほしい」「クラスみんなが仲良くなれるようにしてほしい」という願いも生まれる。学ぶ者にはこれ以上の願いは生まれがたい。これは学ぶ者の願いであって、要求ではない。とくに年少者においてはそうである。願いは祈りに近い。これに対して、要求は対等な関係において生起する。それゆえ、要求は大人の立場から出される。

教育はかくあってほしいという願いである。これはものを与えることに通じている。これは、とりわけ食べ物のやり取りから明らかにすることができる。

ちなみに、チンパンジーは、仲間がもっている食べ物が欲しいとき、物乞いをする。仲間は、その表情から相手が食べ物を欲しがっていることが分かる。分かるとは、自分を相手の身（立場）に置き、重ね合わせるができるということである。こうして、自分が持っている食べ物を相手に分けたいという気持ちが起る。仲間は、しぶしぶ犠牲的に、ときには喜んで相手に食べ物を分ける。チンパンジーは相手の気持ちが分かるから分けることができる。分かるとは分けることである。

相手が欲しがっているものを分けることから、両者の間にあった緊張が解ける。もらった相手うれしそうにしているのを見ると、与えた方は安らぎ、平和な気持ちになる。相手の喜びが自分の喜びになる。これがものを分けた者の報酬である。

教育も同様な構造をもつ。学びたいという願いと教えたいという願いが共にあるとき、教育は成立する。ここで、学んだ者の喜びが教えた者の喜びを喚起する。児童・生徒の学ぶ喜びが教える者への報酬である。教える者にとって、真の報酬は支払われる賃金や謝礼ではない。

もっとも、ヒトにおいては、食べ物をやることもなにかを教えることもチンパンジーのそれと同じというわけではない。ヒトは相手が食べ物を欲しがっていても食べさせようとすることがある。相手の生育や健康を願ってのことである。教えることもそうである。教師は児童・生徒が学ぶことを願う。このため、児童・生徒が学びにおいて我慢し、努力や忍耐を重ねることを求める。労苦のすえ学びが成就したことの喜びは大きい。

児童・生徒が教師に願うことは学びが成立する関係があることである。教師が自分たちへの思いやりや1人ひとりの可能性への期待をもっていること、児童・生徒は、鮮明ではないが、このようなことへの願いを抱いて、教場に現れる教師を迎える。教師と児童・生徒とが反目して教室が荒れ、授業ができない状況を願う者はいない。たとえ、それを引き起こす当事者でさえ心からそれを願っているわけではない。

保護者もまた児童・生徒と同じ願いをもっている。ただし、保護者は現実を生きる者である。現実には、様々の欲望や感情、私欲、私情あるいは無私、公正の感情などが凌ぎをけずり、葛藤する場である。保護者は、この現実のなかで子どもが競争に勝ち、社会的地位を上昇させ、安定した生活を手に入れることを望む。受験競争、成績、偏差値、これらが保護者をして子どもの学びに介入さ

せる。そのため、保護者は教師に受験のための学習を要求する。保護者は学級崩壊を恐れる。自分の子の成績に気をもみ、不振であれば教師に批判的にもなる。やがて、私塾の学習に望みを託する。または、私立の学校に子どもを通わせるようになる。

このような状況には、教師への願いなどはない。期待も要求もなくなる。公立の学校の教師は、子どものための教育と社会・保護者の要求にこたえる教育との板ばさみになる。ここには、社会の競争原理が浸透している。ここでは、落ちこぼれが作られ、負け組みと勝ち組とができる。学級は引き裂かれる。こうして、児童・生徒と教師は1960年以前の牧歌的雰囲気を見失った。

かつて、高度経済成長以前の教育では、勉強のできない子はたくさんいたが、この子たちが落ちこぼれといわれることはなかった。たんに勉強が苦手というだけであった。それは、木登りやお手玉、なわとび、かけっこ、将棋などが下手か上手かといったことと同じであった。いまのように、成績が競争に勝った証と見られ、第一の価値となつてはいなかった。

保護者とちがって、地域・社会の人びとは教師に何を願っているのか。現在では、すべての家庭に子どもがいるわけではない。そういう家庭はすくない。少子化、高齢社会では高齢者だけの家庭も多い。この人たちは、児童・生徒に身だしなみ、所作、態度、礼儀、いわば社会を生きる在り方を教師が教えることを願っている。高齢者は、子どもや若者の粗暴さ、身勝手さ、風紀の紊乱、非行などに眉をひそめ、家庭の躰に問題があるとしながらも、教師が何ほどの対応をすることを望んでいる。

これは要求ではない。むろん、期待などではない。教師がこれを正すことの難しさを人びとはよく知っており、願い以上のものをもってはいない。家庭も学校も地域も教育する力を失っていることを多くの人びとは気づいているからである。

3 教師への要求

経済産業社会にも教師への願いがある。だが、この願いは明確な目標を示している。それゆえ、これは願いや期待を越えて強い要求となって現れる。目標はグローバル化のなかで国際的競争に勝つことである。このための有能な人材の育成を学校の教師に要求する。コミュニケーション能力（英語能力を含む）の形成、学力の向上、社会常識（礼儀・判断力を含む）の涵養、職業教育の充実、体力と精神力の強化などが要求される。

これらの要求に教師が応えることは容易ではない。むしろ、これらの要求は教師を混乱させる。ここには、保護者が要求する受験学力の向上、経済社会が要求する競争の原理が介在しているからである。このうえ、国家の要求がある。法としての国家は願うのではなく要求してくる。それは、私より公を尊重し、国家を愛することを教えるということである。公、国家への同化が教師に要求される。国家は、その力学において必然的に富国、国力の強化を狙う。

国家は、小さな政府、地方分権であれ、大きな政府、中央集権であれ、自らの強化を図る。学校における国旗の掲揚や国歌の斉唱を国が要求するのもそうである。教師はその要求に応えねばなら

ない。かつて、教師は読み書き算を教えることが期待されていたが、いまや多様な願いを受け、多くの要求を課せられることになった。教育の自由化、規制緩和が叫ばれても、教師はこれらの願いや要求から逃れることはできない。

それでは、教師は何を第一義として教場に立つべきであるか。子どもや保護者の素朴な願いに応えるためであるか。保護者の私益、社会的階層の上昇への願いに応じるためであるか。あるいは、経済産業社会や国家行政の要求を実現するためであるか。

教師もまた子どもに期待し、なにごとかを願い、具体的ななにかを要求する。だが、それを明瞭に描くことは容易ではない。学校教育のなかには、あまりにも多くの願いや要求が流れこんでいるため、それを困難にしている。こうして、教師は自己自身による期待、願い、要求をも定めることができない。これは教師の課題を見うしない、機能を発揮できないことである。現在の教育の病弊がここにある。

4 教師の現在

教え - 学ぶという働きは子どもの間にもある。子どもはお菓子やおもちゃを他の子にやるように、情報や知識をやるができる。ただし、こうしたやりとりは教育的関係ではない。子どもは相手のためになることを考えて、価値を選択して教えるわけではない。教育的関係は子どもの成長に何ほどの責任を負う者と子ども間に生まれる。したがって、子どもに対して責任を持つとする者は、子どもの欲求に応えることを第一義とはしない。ためになるかどうかを考える。これは、食べ物でも知識でも同様である。子どもの成長を思う者は、やわらかくて食べやすいものだけではなく、かたいものも子どもに与えるであろう。そうしなければ、歯も顎も強くないからである。

教育的関係は教師と児童・生徒との間に典型的にあらわれる。教師は児童・生徒がほんとうに学ばなければならないものを教える。学ぶ者にとっては、学ばねばならないものを学ぶのであるから、当然、努力、忍耐、労苦などが求められる。それゆえ、教える者の励まし、助成、興味や意欲の喚起が必要になる。さらに、学ぶ者が、自らより以上の学びを求めようになるため、学ぶことへの渴望、飢えが喚起されねばならない。これは学ぶことそのもの、それに随伴する喜びの経験から導かれる。

しかしながら、教育の現状はそのように進んではない。百年を越える教育の歴史をもち、教育の過程も六年にわたる歳月を重ね、そのうえ、高等学校の三年間が加えられる現在においても、学ぶ意欲が経年的に豊かになっているわけではない。それどころか、むしろ後退しさえしている。学びの意欲もまた学ばねばならないものである。

ここで、教師は何を教えることを願われているのか。国が検定した教科書を教える指導書があって、教師がそれに従って教えても、児童・生徒は学んではいない。学ぼうとしない者も増えている。これは、学びの場が学校以外にも増えたためであるか。たしかに、学ぶものはいくらも手に入る。学ぶところはいくらでもある。学習の場と手段には事欠かない。情報機器を介した学びも急速に広

がっている。このことが、児童・生徒が学校で学ぶ意欲を減退させているのか。

保護者も学校以外に学びに目を向ける。学校に対する願いも要求も後退する。これは学校の地位を低下させる。このような状況になかで、教師は児童・生徒の前に価値あるものを掲げ、それを学ぶことの大切さをどのようにして示すことができるかが問われている。

本当に大切なもの、学校でしか教えることができないものとはなにか。このことを、児童・生徒にも保護者にも、地域社会にも明らかにせねばならない。そうでなければ、「なぜ学校に行かねばならないのか」という問いに答えることができない。

もちろん、この問いに答えることは容易ではない。高齢化社会になったとはいえ、人の一生のうち九年間もの間、学校という箱物のなかに人を閉じ込める権利は誰が与えたのか、と問われるならば、教師は返答に窮するであろう。「学校に行くのはあなたのためだ」という答えは、納得できる答えになっていない。相手が低学年の児童であれば、「みんな学校に行っている、だから、あなたも行くのです」という答えで足りることが多い。ところが、高学年の児童・生徒になると、自分が理解し、納得できないことには、行こうという欲求も従う意志も生まれぬ。

これに対して、「生きるために」、祖先の、すでに死んでしまった子どもたちの言葉を受け継ぐために、学校に行くのだとも言える。だが、これさえも、頭ではなく心で納得させてはじめて意味をもつ。とすれば、学校でしか学ぶことができないもの、学校でどうしても学ばなければならないもの、これは言葉で問われながらそのなかにはないことになる。これは、言葉を超えた信頼という人と人との結びつきから生まれ出る。

5 教師の課題

学校神話が凋落しはじめている。学校が相対化して、その地位が低下している。いまでは、学校は聖域ではない。教師は、学校という聖域にいる聖職者ではない。かつて、教師は、地域のなかでは数少ない知識人であったが、いまでは知識人は教師だけではない。また、明治の初期では、小学校を出ただけでも知識人になれる、出世の道を開かれることもあったが、いまでは大学を出ても知識人といえるわけではない。さらに、正規の学校のほかに学ぶところはいくらかもある。学びの場が広がり、学校に代わるものが生まれることで、ますます学校の存在理由、その目的はあいまいになる。このため、脱学校論が生まれ、学校否定の論説も現れる。

また、現在では、働くことの意味が相対化され、働くことへの意欲が衰弱している。これは、社会全体の学ぶ文化および学ぶことへの意欲を後退させる。生涯学習が喧伝されるが、これは学ぶことへの意欲の低下と表裏をなしている。生涯学習など若年者には無縁なものになっている。社会における学ぶ文化の衰退は子どもの学ぶ意欲にも響いてくる。

もちろん、学びの文化が衰退しているということは、学びがいまの社会にないということではない。生活の競争に勝つための技術や知識の習得、資格の取得などは激しくなっている。ただし、これは学びの文化の一面である。

学びとは、本来、何かの手段のためだけにあるのではない。学ぶことの目的は学ぶことそのものにある。ゆえに、学ぶことそれ自体が学ぶことの報酬ないし喜びである。これは、金銭や地位やなにかの利益を越えている。ところが、この学びを何かのための学び、競争に勝つための学びが侵食している。この学びは共同体の崩壊の一翼を担い、個人を私人に変え、共に学ぶ仲間を切り崩す。

このような状況に教師は立っている。ここで、教師が、果たすべき課題はあるのか。学校での学びが成立するためには、教師は、世界には本当に大切に価値のあるものがあって、これはどうしても学ばなければならないということを児童・生徒に示さなければならないのであった。ただし、これは言葉による説明で示されるものではない。学びの大切さは、以前には、地域の人びとが学校を聖域として支持することに示されていたが、現在では、教師が自ら示さねばならない。これは、可能なことであるか。

学びはいかなる場合でも一対一の対話である。たとえ、40人のクラスであってもそうである。教師はこの一対一の対話を創造することができる。このなかで、教師は、価値あるものを示し、それはどうしても学ばねばならないものであることを納得させることができる。

では、学び成立させる対話はいかにして生まれるのであるか。これは、教師が児童・生徒の一人ひとりを気づかうことから生まれる。気づかいは関心である。したがって、これは、児童・生徒について学力、体格、性格などに関心をはらい、それに関してデータをもっていると知っているとかいうことではない。これらは、児童・生徒を対象化して得られた客観的資料である。

気づかいは現実かつ具体的である。日々、折々、児童・生徒の在り様を思い巡らすことである。「太郎君はねんざが治っただろうか」「花子さんのお母さんの病気はよくなりかけているだろうか」「次郎君は宿題をやっているかな」など、在り様を思うことである。それゆえ、この気づかいは共に在ること、生きることである。

かつて、教師にはこのような気づかひが見られた。教師は、地域共同体のなかに住まいをかまえ、住民・保護者と共に暮らしてきたからである。この気づかひが教師と児童・生徒の学びを育んできた。この気づかひのゆえに、児童・生徒は、教師が大切なことを教えているのだと思い、学んできたのである。ここで、教師は児童・生徒の学びが進んだとき共に喜びなのであった。これは共に学ぶ者の報酬である。学ぶことそのものが喜びの源泉である。このような関わりが、学ぶことへの意欲を触発し、知への渴望を喚起する。

気づかひということにおいて、児童・生徒の保護者・親たちは最も顕著である。親は子どもの生活のすべてを生涯にわたって気づかう者である。親は子どもの学習のための負担を惜しまない。親は無償の愛を子どもに注ぐことができる。

にもかかわらず、親が教育者になることはむずかしい。アランはかつて、親は子どもの教育はできないと語ったというが、たしかに親は子どもの将来を思うことがあって、現在の社会の世俗的要求を直に子どもに要求する。その要求は今日では受験競争に勝つことである。ここには、親の私的欲望が介在して、そのために子どもと教師に学習を要求することさえ起こる。自分にできなかったことを子どもに託することもある。そのため、自分の思いどおりに子どもが学ばないと怒り、叱責

することにもなる。子どもに対するあまりにも大きく、性急な期待が子どもの自立、学ぶ意欲を損なう。気づかいは、子どもへの見張りや管理に変わり、子どもを窒息させる。

教師の気づかいは、いま・ここに在る児童・生徒の学びを支える。教師は、自分の私的欲望によって子どもの将来を決定しようとはしない。子どもの出世や社会的地位の向上を念頭において教育をするわけではない。どのような仕事について欲しいとか親の職業を継いで欲しいとも思わない。教師は、児童・生徒が生きる技を学び、生きる力を身につけることを願う。この願いは、気づかいのうちに具体的に現われる。教師に求められる最も切実な課題は、この気づかいである。これによって、教師の力量が発現し、児童・生徒の学びが触発される。

気づかいは現在の学校における教師の存在根拠である。この気づかいは、教師の力量の力量、いわば原力量である。この気づかいは、学習塾にも予備校にも希薄である。情報機器による学習には気づかいは存在しない。

気づかいは人間性の基本である。気づかいという地平において、あらゆる知識、理解、技能、技術が人間性の育成に向かって収斂する。これは、現在では、学校の教師が、すぐれて負うことができる課題である。

参 考 文 献

大江健三郎 『「自分の木」の下で』 朝日新聞社 2001 (p.14参照)

フランス・ドゥ・ヴァール 『利己的なサル、他人を思いやるサル』 西田利貞・藤井留美訳 草思社
1998

O. ルブール 『学ぶとは何か』 石堂常世・梅本洋訳 勁草書房 1984

P. ベナー、J. ルーベル 『現象学的人間論と看護』 難波卓志訳 医学書院 1999