

教師の成長について



伊藤 隆 二

一、教師の成長・子どもの成長

教育の場において、教師の成長なしに子どもの成長はのぞめない。教育という仕事は被教育者である子どもの有する人間としての価値を実現せしめることをねらって、教育者が教育的操作をほどこすことであり、教育者ならだれでも、子どもは教育によって、人間として成長することを期待し、また、そのことを前提として教育という仕事に従事していることはいうまでもない。こういうと、教師の成長など、ことさらとりあげる必要はないように思われるかもしれないが、ここに一つの実例をあげて「教師の成長なしに子どもの成長はのぞめない」ということを主張したい。

これは小学校での例であるが、ある学校で知能のおくれた子ども親たちが、特殊学級を設置するように再三にわたって校長に要請

した結果、校長がやっと特殊学級をつくることにふみ切ったが、適当な教室がない。校長の頭には「どうも知能のおくれた子どもたちの教室なら、そんなによくなくともよいだろう」という考えがあり、物置小屋を改造して特殊学級用の教室にした。机や椅子がない。「どうせ知能のおくれた子どもたちには勉強はいらさないだろうから」と考え、倉庫の中に捨ててあった古い机と椅子をあてがって、どうにか格好をつけた。ところが肝心の担任者がいない。これには困ったが思案したあげく、精神病で長いこと休職していた老教師に目をつけ「どうせ相手は精薄だから、あの教師でもつとまるだろう」と考え、担任させた。この老教師ははじめは熱心に教えたが、いくら教えても、さっぱり効果のあがらない子どもたちにあいそがつきて、以後は全くなげやりなことしかしなかった。

子どもたちはほとんど成長しないどころか、仲間どうしで、ケン

カをし合い、力の弱い子どもは退行現象さえ示すようになってしまった、という。

わたくしたちの経験からいって、特殊学級の担任教師がどうせ精薄だからという気持ちで、知能のおくれた子どもたちに接している限り、こうした子どもたちの健全な成長はのぞめないようである。

なぜなら、よくみかける知能のおくれた子どもの無気力な状態や劣等意識や敗北感、かれにかかりをもつ人々（教師や親や社会の人々）の、この子はだめな子だとか、人間として価値が低い存在だといった意識の反映としてつくりあげられていることが多いからである。逆に、知能はおくれていながらも、真剣に明るく、力強く生きようとしている子どもは、真剣に明るく、力強く生きる人間として認め、受容し、また、人間として成長する可能性を信じて、つつ勇気づけ、かれとともに成長している教師（親や友人）をみつけることができるのである。

知能のおくれた子どもや肢体不自由や盲・ろう児などの心身に障害のある子どもたちの場合は、とくに、かれの人間としての価値を低くみようとする人々が（きわめて残念なことながら）多いことから問題が発生しやすく、また、そのことが、こうした障害児の教育上の基本的な問題となつてあらわれやすいのであるが、正常の子どもの場合にも、全くあてはまらないとはいえない問題でもあると考える。

二、教師と子どもの心のふれ合い

教育という仕事は教師と子どもの関係が基盤にあつて展開される。教師との関係にとどまらず、子どもは生誕した時から、人間関係（社会関係）の存在であり、いわば人間関係という社会的条件が子どもの成長の出発であり、基盤になっているわけで、子どもの成長を支える条件として社会的条件は絶対的であるといえる。人間として成長し得なかつたアヴェロンの野生児や狼に育てられた子どもを例を引用するまでもなく、人間が人間として成長するには、正しく人間関係を基盤としているのである。また、子どもが成長するということは（人間の価値は主体的であるということから）、一人びとりが、それぞれ、もつともその人らしきをみがきあげていくということでもある。その人らしきとは、個性ということばでおきかえることもできる。したがって、いくつかのタイプを設定しておいて、そのタイプの中に子どもをあてはめ（型はめ）ていこうとしたら、平均的な人間をつくりあげていこうとするのは、真の人間の成長とはいひ難い。また、子どもの人となりを理解するために、いくつかの性格特性や行動型を用意しておいて、それによって評定したり、特性の数をかぞえあげるということでは、到底、無理である。それでは、子どもがいかにして個性化されていくかといえば、先にもふれたように、かれにかかりをもつ人々との関係において、人

人がその子どもを、どう見（児童観）、どう価値づけ（価値観）、どう受けとめ（受容）、また、どう働きかける（操作）かによるといえるし、その子どもの人となりを理解するためには、このようななれをとりまく社会的条件とのかかわり合いを無視しては不可能である、といえる。

再び、知能のおくれた子どもの例を引くが、故人になられた正木正先生がかつて、滋賀県の信楽学園で、精神薄弱児の人格性の発達を研究されたが、その研究報告（京大教育学部紀要第五号）の中で、一人の重度の知能のおくれた子どもの事例をかかげ、「ふれる人に共感をもよおさせるもの、それがこの子（精薄児）に成長してきている人格性である。その人格性の発達をうながしたものは、第一に、この信楽学園の教育状況をあげることができ。なかならず、重要なのは、どんな子どもでも見捨てず、いつも受容していく指導者の態度、および学園の雰囲気にあると思われる」と述べ、さらに両親の心の成長について、「両親ははじめ、このような精薄の子をもったこと不幸のなげきのなかから、（精薄児のための）学校への入学を転機として、希望、精薄児教育への新しい教育的展望を得、さらに、このような子どもをもつ卑屈、恥じらいの感じを克服して積極的に、この子の教育に精進し、信楽における成長に、ますますこの子の教育に喜びと誇りを感じるようになった。……家庭におけるこのような態度の進展が信楽学園の教育状況に相応じて、こ

子の人格性の発達に中心的に寄与していると思われる」と述べている。この場合は両親の成長をも問題にしているが、教師の成長と子どもの成長が、両者の心のふれ合いを基盤として展開されることの正しさを如実に示してくれているといえる。人間と人間との心のふれ合いの底には、お互いの信頼と愛情が、ゆったりと流れている、と仮定される。つまり、教育の成功・不成功は、教育者と被教育者の心のふれ合いの成長によって規定される、ということができよう。

三、教師の成長の過程

このような教師と子どもの心のふれ合いは両者の出会いから成立するものなのか、それとも、両者の関係内の心の動きの展開とともに成立し、また深まっていくものなのかは、きわめてむずかしい問題であり、簡単には論じられないが、私は次頁の表のように仮定して、目下、研究をすすめているので紹介したい。なお、念のために断わっておくが、これはあくまでも仮りに設定されたものであり、また、設定されている各発展過程の段階の区分は截然としたものではなく、後の段階が前の段階にとって代るものではなく、それを包摂するものである。また、段階5が最終的な段階というわけではなく、さらにいくつかの段階が発展し、続いていくものとも考えられる。いずれにせよ、さらに研究をすすめて、これらの仮りに設定された展開過程の妥当性を高めていきたい、と考えている。

子どもの心の動きの展開過程	教師の心の動きの展開過程	
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>すべてが空しくはね返ってくる。子どものいらした緊張感や孤独感が伝わってくる。自分も子どもから傍観（または批判）され、時には歪んだみかたをされているといった感じがする。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>教師としての自分のとるべき動きがつかめていない。焦燥感、緊張感が強く、また、むりに自分に従わせようとして権威をふりまわしたり、おどしたり、すぐ評価的になつたりする。</p>	<p>段階 1</p>
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>子どもの緊張感や孤独感が消えはじめ、心が自分の方にまっすぐに向けられているような感じがする。子どもの心が固い殻からぬけだして、柔らかかっていることが感じられる。</p> <p>傍観されている感じはなくなる。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>少しずつ、自信めいたものがわいてきたが、やはり子どもを自分についてこさせようとする気持ちがまだ強い。子どもに對してこだわりがあり、子どもに對する動きがぎこちない。</p>	<p>段階 2</p>
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>まだ窮屈だが、打ちつけようとする心の動きが伝わってくる。教師に對する批判の眼や警戒の眼は消え、素直な眼に変わる。また、積極的に教師の心をつかもうとしている。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>よそごとでない、われわれごと（子ども―教師関係）だという感じにうたれる。両者の関係内に温かさが感じられてくる。相互に心が聞かれ、また、心にふれ合うなにかが感じられる。</p>	<p>段階 3</p>
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>子どもに信頼され、子どもも素直に打ちつけてくる。子どもの開かれた心の温かさが伝わってくる。また、子どもが自由に息づいているのが、教師の心にひしひしと伝わってくる。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>落ちつきと自信と、ややゆとりさえでてくる。相手との間に温かさが感じられる。しかしまだ、すっかり裸になつてぶつかり合うことに、少しこだわりが残っている。</p>	<p>段階 4</p>
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>教師の心の動きが子どもの内部にすい込まれていくような感じがする。子どもの充実感、満足感、安心感、のびやかさ、心の温かさがじかに伝わってくる。心の底から信頼しきっていて、快い。両者の連帯感が強い。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>子どもとの一体感がある。自分の気持ちを自由に表現することができるし、自分にかくすものは何もない。子どもと接していることにより、新鮮な感情がわいてくるような感じに打たれる。</p>	<p>段階 5</p>

教師と子どもの関係のあり方の展開過程	教師の関係の仕方の展開過程
<p>いたずらに優越—劣等（権威—服従）の関係に終始し、流れが垂直的で全く一方向的である。教師と子どもとの間に大きな距離があり、心がふれ合うことなく、別々の世界に在るような感じがする。</p>	<p>無能で世話のやける厄介者として子どもをみる。まあまあやってみようか（または仕方なしに）といった義務感から動いているにすぎない。子どもの心に歪んでつまったパイプをむりに押し通している感じである。</p>
<p>権威—服従の関係がやかたむきかけてくる。上へだけは関連性を保っているが、心の底では完全に分離している。しばらくらしい雰囲気はどうしてもぬぐい切れない。しかし両者の距離感はいくらからべて感じられなくなる。</p>	<p>お互いの関係がなんとなく、すつきりしない。お互いにたしかめ合う（さぐり合う）といった関係の仕方があるだけである。どうせ相手は子どもだから、このくらいのことでお茶をにごしておこうといった安易さもある。</p>
<p>優越—服従という関係が薄らぎ、お互いに流れを受けとめ合うようになる。また、両者がともに、主体的に関係し合うとする動きがみえてくる。しかしまだ、お互いの接近に、こだわりがみえてくる。</p>	<p>意識的に子どもを受け入れてやろうとする気持ちが強くなり、お互いの心のつながりは断続的ではない。しかし時には、子どもの心に自分が予想もしなかつた輝きをみつけ、子どもをみなおす（再発見）こともある。</p>
<p>優越—服従の関係はもはや消え、お互いの心の交流がみえはじめる。関係は一応、安定しているが、心をむきだしにすることにまだためらい（こだわり）が残っている。しかしお互いの心が求め合っている。</p>	<p>子どもとの間に違和感がなく、身近に感ずる。子どもの心がひっかかりなくはいつてくるので、教師も自由に自分の気持ちをあらわすことができず、子どもの気持ちに連帯感が見えはじめ、なんとなく心が落ちついてくる。</p>
<p>教師と子どもの世界がびったり重なり合っている。しかもともに感じ合い、ともに成長していくよるこびを感じている。心の底でしっかりと結びつき、また、お互いが主体性を尊重し合い、信頼しきっている。</p>	<p>自分の方からしらすしらすに子どもの心の動きに引き込まれていく。しかもそのことが心の充実感となっていく。安心して、子どもの心に自分の心をふれていくことができる。両者の関係が安定している。</p>

（大阪学芸大学）