

Teacher Education Research in ELT (VI)

女性新任教員の 3 ヶ月 (4 月から 6 月まで)
— 「教師」としての権威確立までの葛藤 —

八 田 玄 二

Genji HATTA

はじめに：

教師は経験によって作られると言われる。新任教員として初めて教壇に立ち、手探りの教育実践を繰り返すうちにやがて年月を重ねて教える「こつ」を呑み込んでゆく。しかしながら、この「教えられるようになること」(learning to teach) はあくまでも無意識のうちに「なる」ことであり、教師は普通自分が新人 (novice) からベテラン教師 (expert) へと変容して来たプロセスを振り返ることはしない。

本小論の目的は、平成 9 年度より愛知県内の公立中学と高校に採用された 3 名の新任教員 (中学教員 2 名、高校教員 1 名) とのインタビュー調査を通して、教壇に立って最初の 3 ヶ月間に彼らが「教師としての自己」(me-as-a-teacher) を発見し、確立して行くプロセスを探ることにある。第一章において、主として欧米での教師発達 (teacher development) の先行研究に拠り、教師が教室での生徒との日常の関わり (interaction) の中から経験的に、しかも大方の場合、無意識のうちに体得してゆく実践的な知識 (practical knowledge for teaching) とは何かを考察する。第 2 章はその習得のプロセスを 3 人の新任教師がそれぞれのインタビューの中で述べている特徴的な発言を手がかりにして明らかにして行く。

1. 教師に必要な実践的知識

§1. 経験を積んだ教師が持つ実践的知識：

授業が上手な教師になるためには専門教科に明るいことだけが必須の条件ではない。当然のことながら、例えば、高校や大学での英語の成績がよくても、将来、英語教師として有能になり得るかどうかは別問題である。では、熟練した教師が教室で駆使する知識とはどのようなものであろうか。Leinhardt と Smith によれば、教師にとっては専門教科の知識 (knowledge of subject-matter) だけではなく、その知識体系を学習者に合わせて分かり易い授業に構成する知恵 (knowledge of lesson structure) も必要であるとしている (1985 : p. 247)。Borko et al. はこれを knowledge of subject-matter for teaching と呼び、教師が学習内容を効果的に教える際に最も必要な知識として位置づけている (1992 : p. 50)。

Shulman はこの二つの異なった種類の知識をそれぞれ ‘content knowledge’, ‘pedagogical content knowledge’ に区別し、生徒の理解を促すためには、教師は「多様な方法で教材を提示する知恵と技術を自分のレパートリーの中に持っていなければならない」と述べている (1987:p. 110)。Shulman の主張で特徴的なことはこれらの異なった知識を単に二項対立的に挙げることにとどまらず、もう一つの視点としてこの二つの知識を結び付ける pedagogical reasoning と称する、いわば、「教授に関わる想像力」とも言うべき専門的な行為が介在するとしていることにある。Shulman は pedagogical reasoning によって「教師は自分と生徒の理解の間に橋渡しをすること」が可能になる— ‘Pedagogical reasoning enables teachers to think about how to build bridges between one's own understanding and that of one's students’ —と述べている (1987: p. 15)。

教室のコンテクストに合わせて、生徒一人一人の顔を思い浮かべながら教材の調理法をあれこれ考えることは教師の仕事の中心である。このような想像力を働かせるには、学習者である生徒個人に関する幅広い情報（学力、モチベーションの度合い、将来の進路、クラスの中の人間関係など）に加えて、自分の担当する教科のカリキュラムに関する情報（例えば、指導要領などに記述されている教科の目標、年間指導計画、大学入試との関わりなど）、そして何よりもまして、過去の自分の教師経験から体得している直感、子供を管理する要領も持ち合わせていなければならない。つまり、教師はこれらの広範に及ぶ情報を一つのスキーマ (schema) として備えており、教室での生徒との接触の中で時折発生する“予想外の出来事”，例えば、当然クラスの大部分の者が理解しているはずだと思い込んでいたのに実際はそうではなかった、というようなことに遭遇した場合に、自分が持っている生徒の学力に関する情報、クラスの雰囲気などと照らし合わせながら問題解決の方法を“瞬時に”かつ“直感的に”見つけ出すことができる。このように「環境と対話’ ‘conversation with the situation’ (D. Shön:1983:p. 103) をしながら、ベテラン教師は学問体系としての知識 (content knowledge) をそれぞれの状況に適合するように教育的に“翻訳”し直し、pedagogical content knowledge として生徒に再提示することができる。新任教師とベテラン教師を区別する最大の要素は、新任教師は専門教科の知識は備えているが、生徒に関する情報と教科内容を咀嚼して生徒一人一人に理解させる術を持たない。換言すれば、pedagogical reasoning をすることにより知識体系を“教育的に変容”させることは、未経験で、教科と生徒に関するスキーマを持たず、「対話すべき環境条件」が整っていない新任教師には出来ないということである。

§2. 新任教師がたどる成長のプロセス：

4 月から初めて教壇に立つ新任教師にとっては、生徒や学校に関わるスキーマとして持ち合わせているものは自分が中、高生であった頃の思い出と、大学での教科教育法の講義や2週間ないしは4週間の教育実習の経験しかない。逆に言えば、新任といえどもまったく白紙の状態で教壇に立つというわけではなく、自分が学生時代に接したさまざまな教師、その時々を生徒の反応、教育実習での体験などから教師という職業に対して自分なりの先入観をもって臨むのである。それは、しかしながら、あくまでも教師とはかくあるべし、という概念的なイメージであり、現実には「生身の生徒」と接触を繰り返しながら獲得をしてきたものではない。そういう意味では、これは教室での状況判断のために役立つスキーマにはなり得

ず、むしろ、教室に立つ以前に、現実とはかけ離れた所で自分で勝手に作り上げた「理想の教師像」^{註(1)}であるが故に、現実との狭間で新任教師は葛藤を余儀なくさせられる。彼らにとって赴任をして最初の数ヶ月間は、教師としての自分を発見し、一人前の教師としての地位を確立するための「助走期間」とみるのが妥当であるように思われる。

このように、教師がその経験の長さに応じてそれぞれの段階を踏みながら成長を遂げること (developmental stages) は数々の先行研究によって明らかにされている。Fuller and Brown (1975) は、英国の教育実習生 (student teachers) が実習の期間中にどのような成長を遂げるかについて言及し、その時々の実習生の関心を (1) survival concerns, (2) task concerns, (3) impact concerns の3つの段階に分類している (1975: p25)。第一段階では、学生は教室で自分が教師として生き残ることにまっぴら関心が向き、第二段階で初めて専門教科の教師として独り立ちできるようになる。大方の者はこの段階で自分の仕事に満足し、やがて“マンネリ化”に陥る。ごく一部の学生は、さらに次のステップ、つまり、自分の授業が生徒にどのようなインパクトを与えることができるかに関心を持ち、生徒からのフィードバックを受けながらより高い次元を目指す。(英国の教育実習の制度とその実施状況については、梶山女学園研究論集第26号の拙稿を参照されたい)

Furlong と Maynard (1995) はその著書の中で Katz, L. G. (‘Developmental Stages of Pre-school Teachers’ *The Elementary School Journal*, 73 (1): 53, 1972) から次の一節を引用している。

‘... teachers go through a number of different experiences and forms of learning, including: feelings of anxiety; gaining typificatory knowledge about children; beginning to see and respond to individual differences; experimentation; and finally to a more meaningful search for insight, perspective and realism.’

抄訳すれば、教師は先ず(教師である自分に対して)不安を抱くが、やがて子供の特性を知るようになるにつれ、徐々に一人一人の子供たちの個性の違いが“見える”ようになり、いろいろ実験、試行錯誤を繰り返すうちに、教育という仕事に意味を見出し洞察力を深めて行くようになる、という事である。

このような引用をした上で、Furlong と Maynard は自分たちの調査の結果に基づいて次の5つの成長段階を提示している (ibid., pp. 73-96)。

- ① early idealism
- ② personal survival
- ③ dealing with difficulties
- ④ hitting a plateau
- ⑤ moving on

Furlong と Maynard も他の2人の研究者と同様に、教師は現実と理想の狭間でサバイバルをかけて苦闘するところから始まり、その段階を経て初めて新しい環境に‘fit-in’をし、a plateau、つまり「横ばい状態」に達し、優れた教師はさらなる発展を遂げると主張している。教師が真の意味での専門的な成長 (professional development) を成し遂げるのは「教師としての私」(me-as-a-teacher) が確立してからであり、関心が専門教科の方に向くのはさらにその後のことである。

Ⅱ. 新任教師とのインタビュー調査から発見すること

§1. 調査対象とその方法：

今回の聞き取り調査は平成9年4月から愛知県の公立中学、高校に英語科教員として新規採用された3人の女性教諭を対象に行われた。プライバシーへの配慮から3人の教諭を仮にA、B、Cと呼ぶことにする。A、B2名は愛知県内の公立中学、Cは愛知県の県立高等学校の教師である。Aは西三河の中規模都市にある市内では中心校と言われている30学級の大規模校に配属されている。町の中心から離れた所にあり周囲は閑静な住宅街である。保護者は主としてサラリーマンと兼業農家である。Bは尾張部にある生徒数約1,100人ほどの大規模校に勤務する。名古屋市郊外に位置しアパートが立ち並び、学区には某大手製紙工場がある。Cは西三河のいわゆる新設校に属する高校に勤める。自動車の町ではあるが、学校は中心から離れたのどかな田園の中にある。

Aとは平成9年6月21日、Bは8月11日に一時間半ほど面談をした。Cとは6月16日と7月31日と二回にわたってそれぞれ2時間弱のインタビューを実施した。面談はいずれもテープレコーダーに録音をし、後日その書き取りを行いその原稿を各先生に発送し通読をしてもらった。Cとの2回目のインタビューは第一回目のインタビューを読んでいたいた上で実施した。

今回の面接調査の対象者はいずれも女子大出身者である。Aは神戸の女子大に進学し、B、Cは共に相山女学園大学英語英米文学科出身者である。これは、昨今のように女性の教員が中学、高校の現場で増加している折り、特に女性の新任教諭に共通する傾向を把握するという点で意味があるように思われる。

§2. 新任教員とのインタビュー：

1. 教育実習生と「本当の先生」とのギャップ

3人の新任教師は共に大学の4年生の時、教育実習で地元の出身学校に戻り、学生時代の恩師の指導をうけて実に楽しく充実した体験をしている。いわば、理想的な環境の中で教師の疑似体験ができたおかげで、将来教職に就きたいという気持ちをいっそう強めたという。Bは卒業年度の採用試験に失敗をしたため、一年間常勤講師を経験した後に再度挑戦し念願の先生になることが出来た。Cも一年間の英国留学から帰り、留年して教育実習を終え、難関の県立高校英語教師の職を手に入れた。

教育実習について聞かれてAは言う：

実習生は本当の先生ではないので、生徒も最初から甘えて、先生、先生と言って寄ってきて、何をしても許されるという面があると思うんですが、私も教育実習は2週間いい思いばかりさせて貰ったと思います。(実習中は)自分にあまり辛いと思ったことがなくて、今、本当に先生になって、とてもギャップを感じているというのが正直なところです。去年はルンルン気分でした。今年も6月に教生が私の学年に配属されてきましたが、生徒の態度が私たち(教員)に対するのとは大変違うと思いました。

以下はBと筆者とのインタビューの一部である：

八田：あなたは教育実習は高校へ行っただけですか？ 実習と現在ともっとも違う点は何だと思えますか？

B：教育実習は2週間の間お客さんなので、生徒は私たちを大切に扱ってくれる。いろいろあっても最後は楽しくいい思い出を残してくれる。でも、現実はそのようではない。

八田：教育実習では生徒の前で先生の顔をしなくてもいいわけだ。

B：すごい。子供たちの扱いが違いますよ。

八田：だから、今は実習と同じ気持ちで教室に入ってはよくない。例えば、指導案を書くときは実習の時とどう違うか？

B：時間が違う。今はゲームを作ったり、考えたり、カードを作ったり、そういう教材を準備するのにずいぶん時間がかかります。

Cは4月の初めの頃の自分を振りかえって、あたかも教育実習の延長線にでもあるかのように、4月、5月の滑り出しは順調であったと言う。“結構毎日が楽しく、生徒も可愛いし、自分は教員に向いているのかな”とうぬぼれるほどであったが、やっと6月に入って教師という仕事の難しさが見えてきて、あれこれ悩む日々が続いているという。教職に就く前に心の中に漠然と描いていた胸躍るセルフ・イメージ-子供たちに友達のように親しまれ、人気のある若き英語教師の私-は赴任して2ヶ月も経たないうちに脆くも崩れる。新任教師たちの葛藤はここから始まる。

2. 生徒と「親しくなること」の落とし穴

教師は誰でも自分が熱心で、心暖かく、友達のように親しみやすく、面倒見がよい先生でありたいと願う。少なくとも、子供の目にはそのように映ってほしいものだと思う。経験のない新任教師にとっては一層この願望は強い。しかしながら、これから「本当の教師」になろうと思っている者にとっては、生徒と「親しくなり過ぎること」はかえって危険であるということに気づいていない。Aは4月の第1週の出来事を回想して次のように言う：

私の学校は4月の最初の1週間は授業がなく、自然教室というオリエンテーション合宿の準備をするんです。授業がないので安心していましたが、じゃ、とりあえず生徒と仲良くならなくっちゃということで、私の副担のクラスの1組の子たちとは仲良くなって、これは幸先がいいと思っていたのですが、それから授業に入ったら、仲良くなり過ぎてしまってこちらの言うことを聞いてくれないんですよ。友達というか、結構なめられてしまったんですよ。他の2つのクラスは名前を覚えるのには時間がかかりましたが、とりあえず違うクラスの新しい先生という感じでまだやりやすかったと思います。

新任教師も教育実習生と同様に、「教師-生徒」間の関係を極度に短絡的に捉える傾向がある。つまり、教師として有効に機能するための必須条件は生徒と同じレベルに立ち、常に友達のような関係を維持することだと信じているくらいがある。Aが“(生徒と)仲良くなりすぎてこちらの言うことを聞いてくれない”と述懐しているように、教室における教師-生徒の関係は教師が生徒に‘friendly’でありさえすれば成り立つというわけではない。

新任教員にとって4月は新しい環境に入ったばかりで、周囲が「見えていない」時期であ

る。彼らはそれぞれ理想を掲げて、希望に満ちたスタートを切るが、やがて「教室の現実」の前に彼らの ‘early idealism’ (Furlong and Maynard : p. 73) はあえなくも崩れ、教師としての ‘personal survival’ (ibid., 76) に心を奪われることになる。Cは授業中にはばかりことなく“白けた”態度を示す数人の生徒を目の前にして深い絶望感に襲われる：

最初はやっぱりショックでしたね。それを考えると心に余裕がなくなって、やっぱり私の授業がつまらないのか、自分の授業に魅力がないから引き付けることが出来ないんだ、で、ものすごい自己嫌悪に陥って、自分が妙に小さい人間になったような気分になってしまうんです。

教室管理 (classroom management and control) は教師の「自信」と深く関わっているように思われるが、実際は単に自信の有無だけの問題ではない。そこには ‘something else’ がある筈である。もちろん、新任教員の場合は最初から自信を持ち合わせている筈もないが、生徒管理が自在にできるベテラン教師でも普段、その ‘something else’ が一体何であるかを自覚していないのではなかろうか。

Furlong と Maynard は 1992 年に英国の 5 つの学校 (comprehensive school を 2 校, junior school を 1 校, primary school を 2 校) で実習生とその指導教官とのインタビュー調査を行い、ベテラン教師の次のような発言を紹介している (ibid., 125)。

Some children come up and chat to you on a personal basis... say something personal. If someone tells you about themselves, it's special because they're telling you. But if children are becoming too close, when our authority is being threatened, then we'll distance ourselves and draw back.

(抄訳：子供が人懐っこく近づいてきていろいろ喋ってくれると、教師というものは嬉しいものだが、かといって、あまり彼らがこちらに接近しすぎて、自分たちの権威が脅かされると思うや、さっと身を引いて子供たちとの間に距離をあけることにしている。)

要するに、彼らは長い経験によって培ってきた知恵 (professional knowledge) と子供を扱う技術によって、自分と子供との適正な関係や距離 (professional relationship) を保つことが出来るのである。彼らは瞬時にして、かつ滑らかに、‘personal’ から ‘professional’ な立場への切り替えをしているのである。この切り替えこそが、前述の ‘something else’ であることに、当のベテラン教師も気づいていないのである。それは、教師の craft knowledge (Zeichner, et al. : 1987, p. 21) は通常、教師の意識下で蓄積され、リフレクションによって初めて顕在化されるからである。(Rudduck, 1992 : p. 164)

3. 新任教師のジレンマ理想の教師像と現実とのはざま

3 人の女性教師が共通して抱く危惧は、自分は生徒に「なめられて」いるのではないかという事である。Aは生徒との最初の出会いの時に「仲良くなり過ぎた」ために「なめられた」と思い、Cもまたクラスの中の「白けた」集団を前にして言いようのない「自己嫌悪」に陥る。このように明らかに「なめられている」という辛い実感にさいなまれながら、さりとて、生徒を意のままににすることも出来ず、一方では教師になる前から自分の胸の中で膨らませてきた理想の教師像と現実の自分とのへだたりがますます大きくなって行くことに苛立ちを覚える。同時に、彼らはそのような状況を招いた原因が、自分の未熟さ、あるいは生

徒の学習ならびに行動パターンに対するスキーマの欠如にあるとは認識せずに、むしろ他の要因にそれを求めようとする。Cは、自分の授業に対する生徒の評判について言及し、生徒を力で押さえつけるタイプの先生の授業は“一応”静かに座っているが、自分は生徒には「甘えられる先生」、「優しい先生」と思われているから、それはそれで我慢しなければならないと考える。「甘えられる先生」、「優しい先生」は彼女にとっては共に「望ましい教師」に期待される資質なのである。

Bは学校の厳しい管理に対する子供たちのはげ口が、自分や他の先輩女性教員に向けられているのではないかと言う：

ここは伝統校で生徒指導が厳しくて、信じられないかも知れませんが、いまだに“on-the-眉毛”で前髪はこきまでとか、毎月生活集会もあって、先生たちもガンガン言って恐いんですよ。そのはげ口とか逃げ口が全部こっちに来るんですよ。(私の)英語の授業がうるさいと直日誌に書かれると、担任の先生が一応子供を叱ってくれるんですよ。でも、叱られると、翌日その反動でまたわっと騒ぐ。女の先生だから子供たちが騒ぐ。あ、やっぱり私はなめられていると思ってしまう。

一年生の英語を担当するAは、中学入学以前にすでに多くの子供が塾で英語に接していることや、小学校に英語の授業を取り入れる文部省の実験校が学区にあることを引き合いに出し、4月、5月に教室で行う導入段階の英語は彼らにとっては既習事項であり、それが英語の授業を、ひいては、「私」をも「なめる」原因だと嘆く。

Aは、昨今の中学生の気質の変貌が著しい上に、特に数年前に同じ市内で起きた中学生のいじめによる自殺事件などもあり、中学教師の権威が全体的に低下したことと関係があるのではないかと考える。Aは自分の中学時代と比較して、今の生徒は「さめている」と言う：

今の生徒は客観的に見て先生の権威を認めていないと思うんです。昔は先生というものは恐くて、先生の言うことは聞かなくてはならないという存在でしたが、今の生徒はそんなものは認めない。彼らにとって良い先生なんていないんじゃないかと思います。私の目にはすごくしっかりしていらっしゃって学級をうまくまとめようという姿勢もしっかりしており、生徒のことも気遣っている先生がいるんですが、生徒は陰では平気でその先生の悪口をいうんです。今の生徒は何にも怖いものはないんじゃないでしょうか。

Bも同調して裏表のある「内申書世代の」生徒の気質を嘆く：

いい授業をすればなめられないとは限らないのではないかと思います。生徒が静かに聞く授業をする先生でも、彼らに聞くと、その先生の悪口をいろいろ言うんです。統率の取れた授業をすれば、生徒のニーズには合っているかも知れませんが、人間的には生徒はその先生を尊敬していないという事もあると思います。そういう意味では、ベテランの先生でも新任でも生徒はなめてかかっている点では一緒だと思います。一応先生の前ではいい子ちゃんだけど、陰ではガンガン悪口を言うんです。生徒の素顔を知らない先生が多い。

新任教師たちは生徒管理の不如意の原因を自分以外のところに求めつつ、同時に、自分があえて「管理をしないこと」の正当化を図ろうとする。Aは「むやみに」管理したくない現在の自分の心情を説明する：

私は英語というのは、今の中学一年の段階で嫌いにさせてはいけないと思っているんです。自分が中学の時、人前で発音することがとても恥ずかしいと思ったり緊張しましたから、そういう風に自分の授業はしたくないんです。英語の授業は緊張なんかするようなことではないということをお子たちに教えたいんです。

さらに、騒がしかった大学の講義や、自由で束縛のなかった学生生活に言及し：

私も女子大でしたから、先生が喋っていても聞かないという雰囲気になれてしまっていて、中学生というのはそんなにきつくしめなければならないのかな、と自分でも疑問に思っちゃって、でも、やはり、そのの所は自分でもよく分からないんです。だから学年集会でも、他の先生方が生徒をきちんと整列させて、服装検査でも前髪は何センチというように言うんですが、一方で個性重視の教育といいながら、そこまでやっていいのか、自分でもよく分かっていないんですよ。

「そのところが自分でもよく分からないんです」と自信なげにこぼすAの言葉が語るように、生徒指導部的な管理への心理的抵抗感とその妥当性への疑念は、自由な大学生活を終えてまだ日も浅いだけに、3人の新任教師に共通していることである。生活指導的な管理(discipline)と授業をスムーズに運ぶための管理(classroom management)とを混同しているとするのが妥当であろうが、自分の過去の経験が若い教師の教育的な理念や信条を形成する上で大きな影響力をもつという事実の証左でもある。こうした信条と、彼らが目の当たりにする現実との間で若い教師は心をすり減らすような葛藤を余儀なくされるのである。

4. ベテランと新人の違いー“見えない”ことの不安：

多くの新任教師は、自分で描き上げた理想の教師像と教室での現実との間に何とか折り合いをつけようとして悩み苦しむ。筆者が面談をした3人の新任教師もより良い英語の教師を目指して日夜努力を惜しまない。Aは教材研究について次のように言う：

最初の頃は教材研究を朝の2時、3時までやっていました。授業中に頭が真っ白になっちゃうといけなかったので、言うべき事を全部ノートに書き込んでおきました。シナリオみたいに。また5時に起きて確認をするという状態でした。授業が騒がしくなって隣のクラスに迷惑にならないように授業中のアクティビティーを工夫することが一番大変です。

Bに、ベテランの先生の授業と自分を比較して一番違うと思う点を尋ねると次のように言う：

指導教官のU先生は生徒を退屈させないで楽しく、生徒と冗談など、軽く駆け引きなどをするような調子で授業を進めてゆかれる。このごろ、私も迷っている状態なんです。いつも考えているんです。授業を少しでも楽しくしようと毎晩遅くまで授業の案など考えているんですが、やっぱり空回りに終わってしまう。

AにとってもBにとっても、翌日の授業のプランを立てることは殊のほか困難な作業となる。何を取り上げ、何を捨てるかの取捨選択の要領も心得ていない。生徒を一時開放して教室の中をインタラク션을させながら言語活動に従事させる際に、子供たちの出すノイズのレベルはどの程度になるかを知るためには、実際隣のクラスの担任に苦情を言われるのを覚悟で数回試してみるより他に有効な方法はない。実験をしてその結果を評価し、リフレクションをするというサイクルを繰り返す、経験的に学習を積んでゆくのである。教壇に立つ

ようになって3ヶ月にも満たない者には、子供たちの学習 (learning) に関するスキーマがなく、彼らの教室での振る舞い (behavior) がまったく予測できないのである。活用可能な pedagogical content knowledge の蓄積までにはまだ時間が必要である。

女子高、女子大出身のCもまた生徒とカリキュラムに関するスキーマの欠如が状況を「見えなく」していると嘆く：

私が教員になった時、先生 (筆者) が私に、あなたが教えることになる生徒はあなたみたいな環境で育った者ばかりではないとおっしゃったのを今でも覚えています。が、やはり、最初は男の子なんかどうやって扱っていいか分かりませんでした。その何というか、私には男兄弟もいませんし、大きいですし、だからあのくらいの男の子がどういう行動を取るのかまったくわかりませんでした。最初恐かったですよね。え、え、こういう表現が適切かどうか分かりませんが、人の前に立つということは、自分が透かされて見られている、自分の立ち振る舞いで自分を生徒が評価している。そして生徒の目で自分を評価してしまう。それに、高校時代には、受験経験もない。3年生なんか (受験のことを) 聞きにくるんですね。文法でも、一年生での位置づけみたいなのが見えていないので、今は文法をあまり詳しく説明するのはやめましょうというような動きがあるにしても果たしてどこまで説明したらいいのか、またこの後、2年生になってまた文法をやり直す機会があるのかどうかも分からない。ふーん、その辺が難しいですね。

果たして、自分は生徒に見透かされているのではないかという不安、経験不足が故に周囲が「見えない」苦痛、そして女性で、若いのが故に子供に「なめられている」という辛い実感にさいなまれながら、新任教師は「教師としての“私”の発見」‘Discovering Me-as-a-Teacher’ (Furlong and Maynard, *ibid.*, p104) の手がかりをつかみ始めるのである。

5. 「教師としての私」へのめざめ：

子供たちとの蜜月期間は予想外に早く終わってしまう。4月には「自分の性格は教員に合っている」と心地よいぬばねで教壇に立ったCも、5月になるや、白けた一部の男子生徒の前で「自己嫌悪」の念に襲われる。教室で騒いでいる子供を前にしても、Aは「授業であまり叱っても迫力が無い、と生徒に言われるんです。一方では叱りたくもないという気持ちもある。」と半ば諦めに似た心境に陥り、Bは指導教官に、「やはりお前は子供になめられているんだよ。」と面前で断言され自信を失う。これは、しかしながら、彼らにとっては克服をしなければならない試練となる。今後、教師としてやって行くためにはどうしても「オーソリティー」を確立し、「私は先生、君たちは生徒」という鉄則を子供たちにしっかり呑み込ませなければならない。

この‘survival-as-a-teacher’の段階では、新任教師たちは周りにいる先輩教師のように振る舞うことを心がける。しかし一方では、多くの (特に、男性) 教師のように、強権的に子供の「従順」を要求するようなやりかたは、今でも心のどこかに潜んでいる理想の教師イメージ親しみの持てる、話しの分かる青年教師—を汚すことになる。そこでBは、さまざまなストラテジーをもって臨む：

自分が中学生の時も、思い出してみると、男の先生が怒ると、あ、恐いな、と思い

ましたが、女の先生が怒ってもただヒステリーにしか聞こえない。一体、あの先生は何を怒ってるんだろうというのがあったから、こう頭ごなしに言うんじゃないくて、こっちも何か作戦を立てて、授業の大切なところで、大きな声で喋っていて、大事な所は「ここはすごい大事！」と言って急に小さい声にすると、皆が一瞬パット静かになるんです。でも、これもいつもいつも使える手ではないんですよ。

Bは、中学時代の女性教師のようにヒステリックにはなるまいと努める。Bはさらに続けて、毎月行われる体育館での服装検査の時の「彼女流の」アプローチの仕方を語る：

うちの学校は髪の毛が赤いと昇降口のところでスプレーで黒くされちゃうんですよ。ところが私は地毛が赤いもんですから、先生は赤くていいの、なんて生徒が言うんです。それはともかくとして、私は男の先生のように注意が出来ないんで、そうすると、ある男の先生から自分だけいい顔するな、足を引っ張るな、と言われてしまったんです。仕方ないから、私は「遊び感覚」で子供に近づいて行って「君のその服装をチェックしてみよう！」、一応私は学校の規則を気にはしているけれど、そこまでは厳しくはしないよ、ということですが、子供はそこそこは分かってくれているみたいです。

Bは、真に教師らしくなるためには、最初の教師イメージ—a 'warm' and 'friendly' teacher—とあっさり決別をして、a 'firm' and 'efficient' teacher—毅然とした有能教師—にならなければならないということは、もちろん頭では理解をしているが、それでもなお、自分の'initial idealism'は捨て切れないでいるのである。

子供の前で泣いたことはありますか、との間にBは：

それは無いです。感情は押し殺しています。(笑い) だから、普通の先生だったらガツンと行く所を自分でグット押し殺してしまって、でも生徒は私が押し殺している瞬間を見ていて、ある先生に、B先生は前を向いて話している時は笑っているけれど、下を向いているときは怖い顔をしている、とか言ったらしく、考えてみると、私が下を向いている時は、必ず何かあって、ここは生徒にしっかりと言うべきかどうか躊躇している時だと思うんです。例えば、言ってもヒステリーになってしまう、などと心の中で葛藤している時なんですよ。で、生徒はその顔を見逃さない。

彼女はある生徒の「許し難い」問題行動に対して、ここで介入すべきかどうか迷う。介入するにしても、その行動にどのように対処すべきかも自信がない。本来ならば、ここで「一発、ガツン」と“雷を落として”教師の権威を見せ付けてやるべき所なのに、もし失敗でもしたら、教師としての自尊心も何もかも無残に碎けてしまう。新任教師にとって「教師宣言」は危険な賭けなのである。

6. 職員室の顔と教室の顔：

子供たちに親しまれる存在でありたい、と願うのは教師共通の思いである。しかし、3人の新任教師とのインタビューから明らかになったように、それは同時に教師の権威を脅かすものでもある。子供たちは彼らの新しい先生に出会ったその日から、教師を挑発し、教師の権威を試し、脅かそうとする。Cは6月のある蒸し暑い日の授業を回想して言う：

私も、少し生徒がだらだらしていたから、あまりいつも優しい顔ばかりしては

いけないかな、少し、私も先生らしく怒らないといけないかなと思ってある生徒を叱ったんです。後から女子生徒が私のところへやってきて、男の子が先生の悪口を言っていたというんです。それだけのことで、私はその時無性に泣けてきたんです。誰が何を言ったということではなく、とても悲しかったのはこちらはすごく一生懸命にやっているのに、分かってもらえないのかと思うと、単純に悲しくて…でも後から考えてみると、これは生徒が私をやっと教師という存在として認めたという事かと。

Cに教室で叱られたことに腹を立てたその男子生徒は、Cが果たして彼らの「仲間」なのか、それとも「教師」なのかを見極めるためのテストを繰り返し、Cは「教師」であるという結論を得たのである。Cが今後この生徒とどのような関係を作り上げるか、それこそがC自身の「教師としての成長」(professional development)の証となる。

Bは教師の持つ二つの顔—職員室の顔と教室の顔—に言及して：

最初のころはクラスがわいわいなっちゃって、でも今考えてみると、その頃は教師は職員室にいる時の顔と生徒の前の顔は違うようにすべきだ、ということに気づかなかったんです。職員室では、にこにこわいわいやってる先生も、生徒の前にでると「お前ら、いいか!」という感じになるじゃないですか、男の先生というのは。そういうことをあまり考えていなかったんです。どこでもへらへらして、そういう感じだったもんだから、生徒には「いけるな」という印象を与えてしまって歯止めが利かなくなってしまう。「うるさい」と叫ぶとそれにもましてうるさくなる…6月の半ばくらいに部活の時に、最近先生も先生らしくなった、って生徒に言われました。え!と言ったら、顔が違うって言うんですよ。職員室で見ると、部活でも、昇降口でも(朝の登校時の立ち番)同じ顔だけど、授業の時の顔は怖くなったと言うんですよ。何か、それはいい事なのかそれとも悲しむべき事なのか…

Bが懸念する「それはいい事なのか、悲しむべき事なのか」は、Cの場合と同様、今後彼女が教師として生徒たちとの間に‘professional relationship’を作り上げることが出来るにかかっている。教室において「もう一人の私になること」、‘becoming the other person’ (Furlong and Maynard, *ibid.*, 116) によって初めて生徒の前で教師として機能出来るのである。心の通った暖かい教育は教師が「素直で裸の私」をさらけだして子供に接することも大切であることは当然であるが、事実上、教室では「裸の私」(one's personal self) はあくまでも「プロの教師としてのもう一人の私」(one's professional self) の一部でなければならないという事である。逆は真ではないのである。

結語：

3人の女性新任教員とのインタビューを通して、彼らの教師としての成長の軌跡をたどってきた。彼らは共に次世代の英語教育の担い手として夢をもって教壇に立った。しかしながら、学習 (learning) と教育 (teaching) について何らのスキーマも持ち合わせていない新任教員にとっては、赴任早々から「楽しくて、分かりやすい」英語の先生として子供たちに受け入れてもらうことは出来なかった。それは、「英語の教師」になる前に、先ず「教師」にな

ることが先決問題であったからである。「教師」として有効に機能するためには、彼らとの間にしかるべき関係 (professional relationship) を打ち立て、「オーソリティー」を宣言する必要に迫られたのである。第1章で紹介したように、教師はそのキャリアの過程で段階的な発達を遂げると信じられている。この小論が明らかにしたことは、新任教員の差し迫った関心事 (imminent concerns) は先ず、教室管理と子供の扱い方 (survival concerns) であり、英語そのものをどのように教えるか (task concerns) は教師初年度の後半の関心事となるであろうということである。最後にB教諭と筆者とのやりとりの一節を引用して稿を閉じる。

八田:今のところ、英語の教師としての難しさと教師としての難しさ、つまり英語とは関係なしに教師として生徒との関係をいかに持つか、ということとどっちが難しいですか？

B:両方とも難しいと思いますが、でも英語の授業で私の説明が下手で生徒を混乱させていたら生徒としたら、この先生は何？という目で多分見てくると思うんです。そうしたら英語の授業じゃなくても同じような目で見えると思うんですよ。だからそういう風になりたくないの、授業もちゃんとやりたいし、そこからこの先生は信頼できるというようになって、普通の生活でもちゃんと対応できると思うんで、やっぱり授業の方をしっかりと出来るようになりたいです。

これから彼女らが英語の教師として生徒の信頼を得てゆくプロセスを探ることが筆者の次の研究課題である。(了)

注

- (1) 筆者は平成9年度椋山女学園大学文学部英語英米文学科3年生対象の教科教育法の授業で「理想の教師像」についてグループ討論を実施し、その内容をレポートにまとめさせた。以下に紹介するのはそのフィードバックの一部である。

教師と生徒との人間関係の大切さ

1. 英語を教え以前の問題として、教師は人間的で暖かく、熱意があり、生徒の信頼を勝ちとらなければならない。信頼関係から生徒とのコミュニケーションが可能となる。
2. 教師にとって大切なのはパッションと暖かい人間性である。
3. 教師は平等であるべし。常に生徒の立場で物事を見ることが大切だ。
4. 生徒一人一人の個性に目を向けることが大切である。
5. 教師は生徒を指導すると同時に自分自身も厳しく律して、自ら学ぶ姿勢を堅持すべきだ。
6. 生徒の信頼を得ることも大切であるが、教師はやさしいだけではだめで、毅然とした態度が必要である。
7. 反抗期にある生徒の信頼を得ることは至難であるが、日ごろから生徒との心の交流が大切である。
8. 教師は自分の個性をぶつけて生徒に真剣勝負を挑むべし。
9. 教師と生徒の関係は『タテ』ばかりでなく、『ヨコ』の関係も保つようにすべきだ。
10. 英語教師としては「スペシャリスト」であり、一教師としては「人生の先輩」であるべきだ。

References

- Borko, H., M. L. Bellamy, and L. Sanders. 1992. "A Cognitive Analysis of Patterns in Science Instruction by Expert and Novice Teachers" in Russell and Munby (eds) *Teachers and Teaching*, pp. 49-70.
- Calderhead, James. (ed) 1987. *Exploring Teachers' Thinking*. London : Cassell Education.
- Fuller, F. F. and Brown, O. H. (1975) "Becoming a Teacher" in K. Ryan (ed.) *Teacher Education : The Seventy-fourth Year-book of the National Society for the Study of Education*, Chicago : University of Chicago Press.
- Hatta, G. 1995. "Education Reform and Teacher Education-Issues of School-based Teacher Training in UK and Japan" in Bulletin, Sugiyama Jogakuen University. 26 : pp. 45-62.
- Leinhardt, G. and Smith D. A. (1985) "Expertise in Mathematics Instruction : Subject Matter Knowledge" *Journal of Educational Psychology* 77, pp. 247-71.
- Rudduck. J. 1992. "Practitioner Research and Programs of Initial Teacher Education" in Russell and Munby (eds) pp. 156-170.
- Russell, T., and H. Munby (eds) 1992. *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. London: The Falmer Press.
- Shön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. 1987. "Knowing and Teaching : Foundations of the New Reform" in *Harvard Educational Reviews*, 57.1 : pp. 1-22.
- Zeichner, K., M. B. R. Tabachnick, and K. Densmore. 1987. "Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge" in Calderhead (ed). pp. 1-20.