

幼児児童生徒の学びと関連して教師が担う役割

—あこがれを形成するモデルとしての役割に注目しつつ—

常磐大学人間科学部

南 館 忠 智

幼児児童生徒の学びと関連して教師が担うべき多様な役割について、特に幼児児童生徒があこがれを形成する際のモデルとしての教師の存在に注目しつつ考察を試みた。この背景に、教師と幼児児童生徒の関係は（教科面を中心とする一方向性の枠組みを超えた）全人格的な双方向性の枠組みが前提となる、との考えがある。幼児児童生徒の抱くあこがれを巡って、特に彼らサイドにおける自己評価と他者評価の相互補完的關係への留意が肝要であるとの暫定的結論を導くに至った。

キーワード：幼児児童生徒の学び、教師が担う役割、役割の多様性、あこがれを形成するモデル、全人格的な双方向性の枠組み、自己評価—他者評価

1. 幼児児童生徒と教師の相互影響性

子供たちの学びのために学校という場を用意すること、そして、彼らの学びを促進するために教師という専門職を確保すること。こうした考え方は今日ほとんど常識化しているといつてよい。実際、学校として（初等中等教育段階を念頭に置くとき）幼稚園・小学校・中学校・高等学校などが設置され、それぞれに教師が配置されているのは周知のとおりである。

小論における主たる関心は、各学校に配属された教師たちに期待される役割は何かを巡る考察に向けられる。それは、幼児児童生徒が展開する様々な活動のうち、特に学び活動との関連において教師が果たすべき役割についての再吟味である。例えば、幼児児童生徒の学習あるいは学びのために教師は教授あるいは教えることに励まねばならない、とする見解が古くよりあった。しかし、今日の状況を顧みるとき、この見解のみをもって事足りるとはいえない。

再吟味に際しては、教師が担う役割を多様な側面を同時に含み持つ構成体と捉える。その上で、それらのうち「あこがれ」をキーワードとする側面に注目し、それを巡る具体的な確認作業を進めたい。この作業は究極的に（教科面を中心とした教え—学びという教師から幼児児童生徒への一方向性の枠組みを超えた）教師—幼児児童生徒間の全人格的な双方向性の枠組みにまで視野を広げる結果を生むこととなるであろう。

2. 教師が担うべき役割の多様性

幼児児童生徒の学びとの関連で教師が担うべき役割の多様性に言及した実例を一つ挙げよう。現行の幼稚園教育要領解説（文部省 1999）である。それによると、「教師は、主体的な活動を通して幼児一人一人が着実な発達を遂げていくために、幼児の活動の場面に応じて次のような様々な役割を果たさなければならない。」

このように考えたとき、教師が実践すべきことは何か。「様々な役割」として列挙されたのが、以下の5

つのポイントであった。

ア。「まず、幼児が行っている活動の理解者としての役割である。」

イ。「また、幼児との共同作業、幼児と共鳴する者としての役割も大切である。」

ウ。「さらに、あこがれを形成するモデルとしての役割や遊びの援助者としての役割も大切である。」

エ。「さらにまた、幼児の遊びが深まっていかなかったり、問題を抱えたりしているときには、教師は援助を行う必要がある。」

オ。「このような役割を果たすためには、教師は幼児が精神的に安定するためのよりどころとなることが重要であることはいうまでもない。」

3. 役割の多様性を捉える枠組みと実際

教師はなぜいくつもの役割を果たさなければならないのか。それは、現行幼稚園教育要領解説によると、教育の基本枠組みのありようと深くかかわる。すなわち、幼稚園教育において「幼児一人一人が着実な発達を遂げていく」ことが肝要と考えられており、そのために彼らの「主体的な活動」が大切だとされており、そこで発生する「幼児の活動の場面」が実に多様だと捉えられているからである。ありていに言えば、多様な場面で多様な活動を主体的に展開する幼児たちとかがわろうとすると、教師はいわば必然的に様々な役割を果たすことになってしまうのである。

この基本枠組みの上に改めて「様々な役割」のキーワードを置き直すなら、教師はア. 幼児の「理解者」であり、イ. 「共同作業」でもあり、ウ. 彼らが「あこがれを形成するモデル」であり、エ. 必要に応じて「援助者」であり、オ. 彼らが「精神的に安定するためのよりどころ」であらねばならない、というのであった。これらのキーワードを通覧するとき、教師－幼児間の全人格的な相互影響関係に大きなウエイトがかかっていることが伺われる。そして、そこでは教科面における教え－教えられ関係に焦点化した伝統的な捉えは明らかに後退している。

ところで、この枠組みと役割リストは幼稚園という校種にのみ認められる限定的なものなのか、それとも校種を超えて認められる一般性のあるものなのか。確認のための一方法として、2. における引用文中の「幼児」を「児童」あるいは「生徒」に置き換えてみるとよい。その結果、基本的には、挙げられた役割が小学校・中学校・高等学校などの校種に無縁のものとは考えにくいこと、実際これらの校種にも共通して該当する部分の少なくないことが明らかとなろう（ただし、役割リストが校種を超えて完全に一致するかどうかについては、更なる検討が必要なことはいうまでもない）。

4. あこがれ：その心的機能

教師が果たすべき役割リストのなかから特にウ. 「あこがれを形成するモデル」としての役割部分に注目し、以下、若干の考察を試みたい。この部分へのこだわりは、この過程に一般的な意味合いにおける観察学習あるいはモデリングを超えた興味深いポイントが包摂されている、という予感によっている。

あこがれと呼ばれる心的機能は、改めて整理するなら、次のような特性を（その一部として）併せ持つ。

カ. あこがれは、いまだ実現できていないからこそ、存在理由を持つ。

キ. あこがれは、実現できていないにもかかわらず、存在する（もしくは存在し得る）ことが確信されている。

ク. あこがれは、努力することによって実現できる（もしくは実現できるかもしれない、あるいは実現できないかもしれない）と考えられている。

ケ. あこがれは、実現できたことによって、当初の存在理由を失う。

つまるところ、あこがれは「未来」を「現在」に引き寄せる。さらには「過去」「現在」「未来」をつなぎ合わせる。その結果において「現在」は「過去」「未来」ともども強靱なものとなっていく。

こうした特徴を含み持つあこがれを抱き得るためには、いささか高度な心的活動が必要となる、というべきであろう。そして実際、これをすでに幼児が（原則的に）成し遂げている、という。

5. あこがれ：モデルを求める幼児児童生徒

幼児あるいは幼児たちは教師を自らのあこがれを具体的に形成するモデルとして捉え、あこがれの実現に向けて一連の活動を開始し、かつ展開し続ける。これは、幼児にとっても教師にとっても、まさに両者間の全人格的な相互影響関係を前提とした活動／役割である。これは同時に、（両者間の直接的関係をより豊かにする）人やものを含む三者関係を前提とした活動／役割でもある。

このことを裏打ちするのが、幼稚園教育要領解説にある次の一文であろう。「教師がある活動を楽しみ、集中して取り組む姿は、幼児を引き付けるものとなる。『先生のようにやってみたい』という幼児の思いが、事物との新たな出会いを生み出したり、工夫して遊びに取り組んだりすることを促す。」

改めて確認するなら、あこがれ形成モデルとして（も）教師を位置付けるこの提案は、次の3点を指摘した点において貴重である。

サ. あこがれのきっかけたり得るものは教師サイドに内在している。

シ. あこがれのきっかけを顕在化させるのは幼児サイドである。

ス. あこがれ実現のために、幼児と教師、両サイドの協同作業が必要である。

ただし、これらの点を孤立的あるいは並列的に列挙しただけでは（当然ながら）不十分である。それらを相互に有機的に関連付けられてはじめて有意義となる。

児童生徒の場合はどうであろうか。彼らにおいても基本構図は幼児の場合と共通する、と捉えてよい。もちろん、校種による差あるいは学年差あるいは年齢差は皆無だということではない。しかし、それ以上に、例えば個人差への留意こそが肝要と思われる。校種や学年などの違いを超えて、個々人はどのようなポイントにおいて、どのような特徴を見せるのであろうか。

6. あこがれ：内在的なきっかけの顕在化

幼児児童生徒が教師の姿のなかにあこがれを実感する、そのきっかけのメカニズムに注目してみよう。先ほどのシ. を若干手直しして「幼児児童生徒サイドにおけるきっかけの顕在化」と表現するとき、その過程にかかわるメンバーについて、次のような3つのケースが想定される。

タ. 幼児児童生徒本人自身の気付きによる場合。

チ. 他の幼児児童生徒（たち）の気付きが陰に陽に関与する場合。

ツ. 保護者や地域の人々など第三者が介在する場合、である。

これらのうち、タ. が最も典型的なケースといえよう。ある瞬間、ある状況において、自らの目で捉えた

先生の姿にうたれ、「自分も先生のようにになりたい。やってみよう。」と発奮するケースである。これには、いうまでもなく、最初の挑戦の後に「もう一度。」と再挑戦するケースなどのバリエーションが考えられる。その一方で、実際にはチ.も少なくない。ある瞬間、ある状況に居合わせた複数のメンバーが「私たちみんなでがんばってみよう。」と言い出すケースである。さらには、(同年齢の仲間の範囲を超えた)一部の大人がかかわるツ.に分類されるケースも昨今増えつつあるように思われる。

3つのケースのうち、タ.では、きっかけの顕在化はもっぱら本人のみによって用意され実行される。これに対してチ.とツ.では、本人の周辺にいる他者の存在と関与が前提となる。その上で、彼らとのかかわりのもとで本人の出番となる点でこれら両者は共通性を持つ。

ここで想定したカテゴリーに関して、現実活動場面において、目の前で生じた事例がいずれに属するのか、分類判断に迷いを生じる場合が少なくないかもしれない。こうした場合、現段階にあっては、決着を急ぎ過ぎないことが肝要と思われる。急ぐことなく、困難がどのような内容のものなのか、丁寧に読み解く努力に徹すること。このことこそが大切である。明確に分類できないという実態は、それが当該幼児児童生徒の持つ特徴の一つと解釈することもできるかもしれない。

7. あこがれ：教師サイドにおける内在的なきっかけ

先に指摘したサ.「教師サイドにおける内在的なきっかけ」に目を転じよう。幼児児童生徒が教師の姿のなかにあこがれを実感するきっかけとなる典型的なポイントは何か。それを考えるヒントの一つが、すでに引用した幼稚園教育要領解説のなかにあった。教師が「ある活動を楽しみ、集中して取り組む」ことこそがそれである。その意味するところを具体的にいえば、

- ナ. 教師が楽しみをもって活動しその活動に集中できる状況にあり、かつ、
- ニ. 実際、楽しみをもって活動しその活動に集中できていること、と思われる。

これらのポイントは確かに重要な意味を持つ。教師が日々の活動場面において、自ら選び取った活動を楽しみつつ集中的に取り組んでいる。そして、そのことを幼児児童生徒が実感できていればこそ、彼らのあこがれ意識は機能する方向に向かい、そして、実際に教師に向けられることとなろう。このことに繰り返し言及するのは、これを実行できにくい状況が現実の活動場面でしばしば生じているからに他ならない。

そうだとしたら、こうした困難から脱するために何をどうすればよいのだろうか。ここで2つの方向が考えられる。

ハ. 教師が楽しみを持って集中して活動できる態勢づくりに（不退転の）努力を傾ける。

ヒ. あこがれの心的機能として挙げた特性を内包する活動・態勢を別に探し求める。

前者ハ.は、先ほどのヒントの枠内で、その実現の可能性を最後まで追求し続けることを意味する。後者ヒ.では、あのヒントからいったん離れた上で、いわば新たな可能性を探り出そうとする。例えば、ここで教師の意図性という次元を導入してみよう。教師の見せる活動は、

マ. 教師の意図のもとで周到に用意される場合があるに違いない。その一方で、

ミ. 教師の意図とは無関係に生じる場合もあろう。

教師の意図性の次元と、先ほど来の幼児児童生徒へのモデルとしての影響性の次元を重ねてみよう。両者の間に浮かび上がる関係は（意図があればモデルとされる、といった）単純なものではなからう。そこに

どのような関連が存在しているのか、慎重な読み取りの積み重ねが大切となる。

8. あこがれ：関連する自己評価と他者評価

学校生活を送る幼児児童生徒たちが、あこがれを抱き、教師をモデルとしながら、その実現を目指そうとする。「あこがれを形成するモデル」は、幼児児童生徒の学びとの関連で教師が担うべき役割の一つとして集約される。ただし、あこがれ形成モデル役割を巡る現実は総じて厳しい。それにもかかわらず、ここには興味深い可能性が秘められている。こうした基本見解をもとに述べてきた。小論の締め括りに向けて、(いささか唐突ながら) 評価の観点を導入してみよう。

教師があこがれ形成モデル役割を担い得るためには、教師サイドはいうに及ばず、幼児児童生徒サイドにおいても「自己評価」と「他者評価」の営みが適切に機能することが肝要である。ここでいう自己評価とは、基本的に、

- ヤ. 幼児児童生徒が自分(たち)自身を捉えることを意味する。これに加えて、
- ユ. 他者によって捉えられたであろう自分(たち)を捉えることをも含むと考えよう。他者評価は、
- ヨ. 幼児児童生徒が周辺の人(あるいは人々)を捉えることを意味する。

9. あこがれ：自己評価と他者評価の相互補完的關係

先ほどの自己評価—他者評価の枠組みを適用すると、あこがれ形成モデルの成立に向けて、例えば次のような活動をその一部として含む一連のイベントが進行することとなるかもしれない。

- ラ. 幼児児童生徒は、教師を、自分(たち)にとって有用な存在とみなしている。
- リ. 教師は、幼児児童生徒に、彼らがあこがれを感じるであろう姿を見せる。
- ル. 幼児児童生徒は、教師の振る舞いのなかにあこがれを実感する。
- レ. 教師は、幼児児童生徒があこがれを感じ取ったことを実感する。
- ロ. 幼児児童生徒は、あこがれを感じた教師の振る舞いの再現を試みる。
- ワ. 教師は、幼児児童生徒の努力を辛抱強く見守る。
- ヲ. 幼児児童生徒は、教師が見せた姿の再現に成功する。
- ン. 教師は、幼児児童生徒の努力を心嬉しく受け止める。

これは、数ある事例中の単なる一例のスケッチに過ぎない。もしラ. が次のら. のとおりであった場合、どうであろうか。

- ら. 幼児児童生徒は、教師を、自分(たち)にとって有用な存在とみなしていない。

この場合、リ. はもはやリ. ではあり得ないかもしれない、もしそうならば、ル. 以降のありようも大幅に違うものになってしまうかもしれない。

こうした事例を丁寧に読み解いていくとき、一つ一つの活動の背景に自己評価—他者評価が相互補完的に関与し合っていることが明らかになるはずである。なかでも、ユ. のタイプの自己評価の関与に十分に留意すべきと思われる。

10. 多様な役割の相互分担の可能性

小論の出発点は「教師が担う役割」についてであった。現状に鑑みると、考察は「教師が担う多様な役割」を巡ってのものとなった。さらに今後を見通すとき、それは「一人一人の教師が担う多様な役割」についての考察でもなければならない。教師に期待される実に様々な役割の全てを、個々の教師が全員例外なく果たさねばならぬのか、それとも教師たちが分担し合いトータルとして果たせばよいのか。

この問いは二者択一で答えられるレベルの問題ではもちろんない。教師の養成・実践・研修に深くかかわる以前よりの固有の問題に加えて、幼児児童生徒の教育を巡る昨今の新しい動向のなかにも、明快な回答を難しくしている理由の一部がある。後者について一言のみするなら、子育て支援の名のもとで取り組まれている活動のなかにまで、実は教師の多様な役割のテーマと直結する部分が生じている（南館 2003）。事態はそれほどまでに錯綜しているのである。

先ほどの問いに暫定的ながら答えるとすれば、「全員が」も「分担して」も、となろう。教師という専門職にあるからには全員が足並みを揃えて実践すべき部分と各人がそれぞれの持ち味を生かして実践すべき部分の双方ともが重要である、とする回答である。その上でワンステップ踏み込むとしたら、後者への傾斜を意識的に模索することへの挑戦だと思われる。その挑戦は、実は、「あこがれ」としての役割への挑戦と軌を一にする。さらにいえば、これらの試みを陰で支えるのが、オ・幼児児童生徒の「精神的に安定するためのよりどころ」という役割であることを忘れないようにしたい。

文献

南館忠智 2003 幼稚園における子育て支援—在園児に意味ある支援の創出— 小田豊・神長美津子編 新たな幼稚園教育の展開—幼児教育の充実に向けて— 東洋館出版社

文部省 1999 幼稚園教育要領解説 フレーベル館

付記

本稿は、2005年7月2日開催の教育実践学会第13回大会パネルディスカッション「教師の教育力を問う」における提案発表の前提となった考察の一部をまとめたものである。