

# 小学校教師の職業的社会的化に関する日米比較

酒井 朗 (南山大学)

## 1. はじめに

生徒の問題行動を防ぐため生徒指導の重要性が説かれたり、一斉授業を改めて学習の個別化が説かれるなど、学校での指導(teaching)のあり方をめぐる議論に事欠かない昨今であるが、いったいそれぞれの社会に支配的な指導のあり方はどのように新任教師へと伝達されていくのだろうか。教師の職業的社会的化研究が取り組むべき中心課題の一つは、この点を明らかにすることにある。

何が学校教育の指導の対象であり、それほどのように遂行されねばならないかに関する知識は相互作用過程を通じて教師に共有されるものであり、新任教師もその知識によって自身の指導観を作り上げ、具体的な指導スキルを身につけていく。職業的社会的化の過程とはこれら一連の過程を含むものであり、したがってそれを明らかにすることは当該の社会において学校教育はいかにして維持されていくのか、つまり学校教育の再生産過程を理解する上で不可欠である。また、指導の改善を図るため現在、日本やアメリカで教師教育の改革が図られているが、教師の職業的社会的化研究は改革の今後を予測する上でも役立つに違いない。

しかし、日本の先行研究は教師の職業的社会的化過程が有する、こうした機能の側面をほとんど無視してきた(耳塚・油布・酒井、1988「教師への社会的アプローチ」『教育社会学研究』43)。また欧米においても、象徴的相互作用論の流れを汲む教師研究が注目された結果、もっぱら職業的社会的化過程における現場への適応の問題が取り上げられ、指導の仕方がいかにして伝授されるのかという問題

は看過されてきた(Atkinson, P & Delamont, S. 1985, *Socialization into Teaching: The research which lost its way*, *BJSE*, Vol.6)。

本研究は以上のような問題関心に基づいて東京とアメリカのニュージャージー州で行なった調査結果を分析し、それぞれの社会において学校教育とは何であり、それは教師の職業的社会的化過程を通じていかに維持されているのかを検討するものである。すでに調査結果の一部は論文や第43回大会での発表で報告されているので、データの概要についてはそれらの資料を参照していただきたい。

## 2. 調査結果

詳細なデータの紹介は発表当日に行なうこととし、ここでは分析結果をごく手短かに紹介しておこう。教師の職業的社会的化過程を上記のように定義すると、まず、教師に共有される指導観の内容が問題になってくる。他の機会に報告したように、日本では学校でなされる全ての活動が指導(teaching)の対象として何らかの教育的価値を付与されている。学校教育はこうした多様な教育的活動を通じ、認知的能力や道徳的能力の育成を目指すのである。これに対しアメリカでは、指導はもっぱら授業での教科指導のことだとされ、認知的な能力の育成に力点がおかれている。

また2つの社会では、指導すべき内容をどのように指導したらいいかに関する考え方も異なっている。日本ではあらゆる指導の基本は生徒との信頼関係=きずなの形成にあるとされ、教師はさまざまな場面を通じ生徒と関わり、彼らの悩みを聞いてやることを期待されている。これに対し、アメリカでは学習を促す刺激を生徒に多く与えるほど指導の効果が

上がると考えられている。

以上のような指導観に対応して学級担任教師の役割範囲などが定義されており、また彼らの教育体験にもそのような指導観に基づいたさまざまな教師との関わりが刻み込まれている。こうしたこともあって、新任教師は先輩教師と相互作用する過程でそれらの指導に関する考え方をごく当然のこととして共有していく。

それでは以上のように社会的に構成された指導観に基づいて、教師はどのように実際の指導スキルを身につけていくのだろうか。この点を考えるためには、テキストによるコントロールに注目する必要がある。日本においては、学習指導要領に準拠して作成された教科書とその教師用指導書が授業で何をどう教えるべきかに関する指示を教師に提供する。また、アメリカにおいても算数や理科、社会などには詳細なテキストが用意され、教師はその指示に基づいて授業を進めていく。これらのマニュアルはそれぞれの社会で共有されている指導観に沿って編集されており、具体的なスキルの一部分はこのマニュアルに沿って形成されていくのである。

だが、一方で指導にはこうしたマニュアルの用意されていない部分が存在する。日本においては、生徒指導や学級指導といわれる教科外教育がすべてこの範疇に入り、またアメリカで我々が観察した学校ではreading, writing, languageなどの言語教育で新しい指導方法が提唱され、マニュアル化が避けられていた。興味深いことに、それらの領域はそれぞれの国の学校教育で特に重視され、さまざまな教育的価値の実現が期待されている部分である。教育的な期待の高い領域であるからこそ各教師の工夫が求められているのであるが、それだけに新任教師はその要求の高さと達成の困難さとのギャップに悩まずにはいられない。つまり、彼らの悩みは構造的に作り出されて

いるのである。

また、彼らの遭遇する問題状況はそれぞれの教師集団に共有された指導観に基づいて解釈される。たとえば、日本では生徒指導がうまくいかないのは教師が生徒の気持を理解できないからであり、その生徒との間に信頼関係が築かれていないからだと解釈される。アメリカで生徒の指導に問題がある場合は、教師が効果的な興味づけを生徒に与えられないからだと解釈される。

指導パターンの伝達過程の解明において重要なのは、こうして生じた困難の解決方法である。困難に遭遇することは自らの指導を省みる契機ともなりうるが、日米いずれにおいても新任教師はこうした状況をきわめて慣習的な方法で解決していく。すなわち、彼らは先輩教師のやり方を観察したり、雑談を通じてその方法を教わったりして具体的な問題に対処する術を学んでいくのである。アメリカではいくつかのワークショップを通じて大学の講師が新しい指導観を紹介していたが、それよりも新任教師にとって重要なのは"buddy"とよばれる教職経験2、3年の先輩教師の助言や実際に彼女たちが行っている指導方法であった。また、日本では同学年の先輩教師が同様の役割を果たしていた。この理由は、そもそも彼らにとっての問題状況それ自身が先輩教員と共有する指導観にのっとって構成されているからである。それゆえ新任教員にとって、先輩教員の助言や実践がもっとも自分の抱えている問題に関連性を持つものだと感じられるのである。

以上のように、新任教師は従来の指導パターンを自己の指導観に準拠しながら、いわば「主体的に」選択していくのである。したがって、教師教育の改革はこのような教師の指導観や問題に対する構えをどのように変えていくかにかかっているとと言えるだろう。