

教師の自己変革における「自己否定」に関する試論 ：問題としての自己肯定と自己否定から抽出見によ る「自己否定」的省察へ

田上, 哲
九州大学大学院人間環境学研究院 : 教授

<https://doi.org/10.15017/1809208>

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 18, pp.29-39, 2016-03-30. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学
部門
バージョン :
権利関係 :

教師の自己変革における「自己否定」に関する試論

— 問題としての自己肯定と自己否定から抽出見による「自己否定」的省察へ —

田 上 哲

1. 問題の所在

(1) 教師の成長について

教師教育を広義にとらえれば, その目的は教師の成長に寄与することである。

それでは教師の成長と何か。このことをどう考えるかによって, 教師教育の方向性は左右される。かつて藤岡(1998)は「長い間わが国の教師をめぐる議論は, 一方における理念的教師論, 他方における人材的教師論という二極構造を有していた」と述べ, 「どちらの議論にも欠けているのは「学習する人」「成長・発達していく人」としての教師である」と指摘した⁽¹⁾。

しかし, 今日, 教師をめぐる議論の現状をみれば, やはりその中心は実践的指導力や授業実践力などのいわゆる教師の力量の向上をめぐる展開されていると言えよう。

そして, そういった力量を向上させるためにはどのような養成教育が必要か, どのような現職研修が必要か, それらをどのように行うのか, 藤岡のいう人材的教師論の方向性に沿った形で, 現在教師教育は研究され, 構想され実践されているといえよう。

そのような状況に対して, 本研究は教師の成長を根源的なところで追究したいという意図をもったものである。

力量の向上と教師の成長を関連させて考えることはわかりやすいものではあるが, 例えば, 多様性を活かす教師像⁽²⁾など, これからの教師教育を構想するために, 教師の成長の根源的な追究は必要な作業だと考えているからである。

(2) 一人ひとり独立した個性ある存在として成長し続ける子ども=人間

筆者は, 子どもたちを一人ひとり個性ある独立した人間としてまた成長し続ける存在としてとらえることを教育の立脚点にすることが非常に重要であると考えている。すなわち, 多様であり変化し続ける独立した存在として子どもをとらえることである。

このとらえ方を言葉の上だけで理解することは比較的容易であるように思われる。しかし, 教育の現実において, 教師がこのとらえ方を自己の根底にすえて思考判断し実践することは非常に困難であることが推察される。例えば, 教師がこのとらえ方に立てば, 学年段階や発達段階によって, 単純にわりきって子どもをとらえ, 対応することはたちまちできなくなるからである。

また、このとらえ方に立てば、子どもたちだけでなく教師自身もまた、一人ひとり個性ある独立した人間としてまた成長し続ける存在ということになる。

しかし、このように教師と子どもが人間としては区別され得ない存在であることを教師が自覚することは大変困難なことであると思われる。

それは、教師が自身を子どもより常に先行している、より完全な、より完成された人間としてとらえ、相対する子どもを常に未だ不完全な人間、未完成な人間としてとらえているからである。あるいは、教師というものは子どもより完全な、より完成された人間でなければならないと考えているからである。

しかし、厳密に考えてみれば、教師をより完全な人間、子どもをより不完全な人間というように明確に分けてとらえることはできない。

例えば、教師がある歴史的事象を教える際に行った教材研究の内容より、幼い頃から歴史に興味を持ち、その教師より多くの歴史書を読み、その歴史的事象にかかわる人物のやりとりした書簡にまで目を通して、様々な角度からその歴史的事象を考えた子どもの考察の方が本質的なものであり深く鋭い場合がある。

教師をより完全な存在として、子どもをより不完全な存在として分けて考えることができるのは、そのような本質的で深く鋭い考察をする子どもを例外として捨象して（そのような子どもは存在しないこととして）、平均的で一般的な子どもを想定することによってである。

また教師をより完全な存在として、子どもをより不完全な存在として分けて考える際、教師もまた平均的で一般的な教師として想定されている。

教師がその本質的で深く鋭い考察をする子どもと向き合いかわることは、本来その教師の歴史観を深め、そのことがひいてはその教師の教材研究を豊かにするはずである。そうしたかわりあいによって、その教師は自身変化しながら、その本質的で深く鋭い考察をする子どもを含めて子どもたちにかかわっていくことによって、子どもたちにそれまで以上のより教育的な影響を与え得る可能性が生じるのではなかろうか。

子どもたちを一人ひとり独立した個性ある人間として、成長し続ける存在としてとらえるということは、教師もまた自身が独立したひとりの個性ある人間として成長し続ける不完全な存在であることを自覚することである⁽³⁾。

本研究では、教師の成長を、一人ひとり独立した個性ある人間として、成長し続ける存在としての子どものかわり、「自己否定」を通して自身が人間としての自己を恒常的に変革していくことを含み込んだものとして考える。

(3) 教師の自己変革と「自己否定」

OECD 国際教員指導環境調査によると、日本の教員は「学級経営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、高い自己効力感を持つ教員の割合が、参加国平均を大きく下回る。その中でも特に、「生徒の批判的思考を促す」、「生徒に勉強ができると自信を持たせる」、

「勉強にあまり関心を示さない生徒に 動機付けをする」, 「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする」など生徒の主体的学びを引き出すことに関わる事項について, 調査参加国平均よりも顕著に低い」と指摘されている⁽⁴⁾。

このような指摘からは, 例えばどうすれば教師の自己効力感を高めることができるかという課題が生まれる。そして, 教師教育においては教師を励まし, 指導法を鍛えることによって, 指導目標を達成することが「できない」教師を「できる」教師にすることが求められる。

しかし, 人間としての自己変革までを教師の成長としてとらえた場合, 「できない」教師を単純に「できる」教師にすることが中核的な問題とはならない。それどころか, 後に検討する教師の問題としての自己肯定や自己否定の観点から考えると, 単純に「できない」教師を「できる」教師にしていくこと, 換言すれば教師の自己否定を払拭し自己肯定を促すことは, これからの教育を考えた場合むしろ問題であろうと筆者は考える。

本稿では, まず専門職としての教職特有の問題(「善」と「義」としての教育の見方, 他との比較評価)から, 教師の自己肯定と自己否定について検討する。

次に問題としてのそれらを脱構築しながら教師の自己変革を促進するものとしての「自己否定」とその働きを支える教育観に関して考察する。

その上で, 実際に自己変革を促す抽出見による「自己否定」的省察について検討してみる。

2. 教師の問題としての自己肯定と自己否定

(1) 「善」・「義」と教師の自己肯定

まず, 教師の自己肯定について考えてみる。

自己肯定は, 人間が生きていく上で必要なものであろう。全く自己肯定がない人間を想定すれば, その人間は虚無的な存在となり, 十全に生きていくことは難しい。これは, 教師にとっても同様であろう。

しかし, 一方自己肯定は人間にとってしばしば弊害を生むものとしてもとらえることができる。すなわち, 自己を肯定するとは, 変化を望まない, 現状を維持するということでもある。自己肯定は自己を固定化する方向性を持ち, 自己肯定が一層強くなれば, 自己を絶対化するということにも通じている。

この意味合いにおいて, とりわけ教師にとっての自己肯定は, その専門職性とのかか

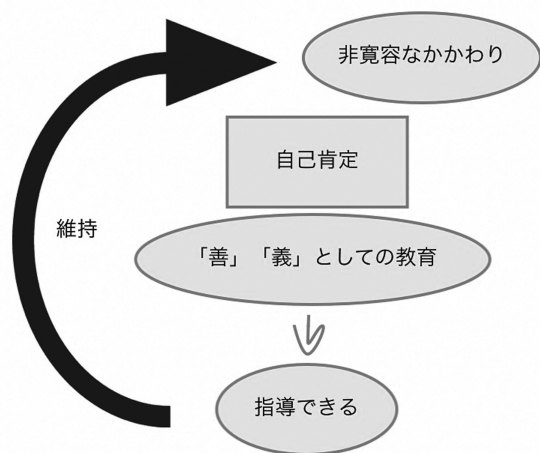


図1. 問題としての自己肯定

わりにおいて、教育の実践上の弊害を生むことにもつながっている。そういった自己肯定を問題としての教師の自己肯定と呼ぶことにする。

教師の問題としての自己肯定が一般の自己肯定以上に問題であるのは、それが教育の「善」と「義」に支えられたものとなりがちであるからである。

子どもを指導し教育して一人前にすることは一般に「善」と考えられている。専門職として教職を志望し、難関の教員採用試験に応じパスした教師の多くは教育を「善」と考える。そういった教師にとって自らが取り組む実践は「義」（「指導できる」「指導しなければならない」）となる。

この「善」と「義」に支えられた自己肯定は、教師をして、自ら指導する子どもの多様性や例外に対して極めて非寛容なものにさせる⁽⁵⁾。

(2) 比較評価と教師の自己否定

次に、教師の自己否定について考える。

自己否定という言葉は、教育において忌み嫌われる言葉である。自己否定は、極論すれば人間が自己の存在そのものを否定するものであり、とくに教育においては払拭されなければならないものとしてとらえられているといえよう。

もちろんこのとらえ方自体は、全面的に否定されるものではない。ここで論じたい問題としての教師の自己否定もそのような文脈に位置づくものである。問題としての教師の自己否定は、教職を構成する重要な要素である評価と深く関わるものとして考えることができる。「指導できない」という考えが維持され固定化されると、病的な症状にもつながるものと考えられることができる。

教師はその専門職性から評価と深くかかわる存在である。教師は子どもを評価する存在であると同時に、子どもや保護者、管理職や社会から評価される存在である。

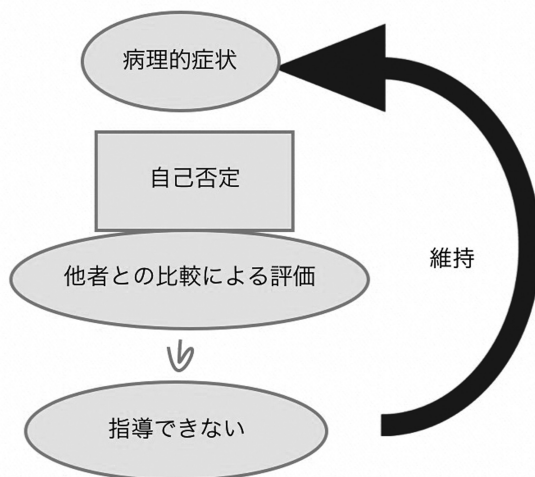


図2. 問題としての自己否定

その評価はどのようなものであるか。教育における評価の問題は、古くから重要な問題として考えられてきた、今も考え続けられている常に新しい問題である。

教師の問題としての自己否定は、他者との比較による評価、すなわち管理職や同僚教師、指導している子どもや保護者からの他者評価、また自己評価に基づくものである。

「指導できない」という他者からの評価や自己評価は、ある基準に照らして、また自己の指導を他者の指導と比べて下されるものである。その他者評価や自己評価が繰り返され、「指導できない」ということが維持され固定化される。

この教師の問題としての自己否定は、教職と子どもに真摯に向き合うことから教師を遠ざけていく。

(3) 教師の自己変革の阻害

以上のような教育の「善」と「義」に支えられる教師の問題としての自己肯定、他者との比較による評価によって形成される教師の問題としての自己否定は、教師の人間としての自己変革を阻害するものと考えることができる。

また、それは共に教師の「わりきり」を同根としている。単純に言えば、前者は「指導できた」「指導できる」「指導しなければならない」という「わりきり」であり、後者は「指導できなかった」「指導できない」（自分は）「指導してはいけない」という「わりきり」である。

したがって、例えば、自己肯定を維持し固定化している教師は指導がうまくいかなかった場合、それは「たまたま」できなっただけだと（自身もあるいは周囲の人間もそう）考える。指導がうまくいかなかったそういった事態は偶然であり例外として片付けられる。

また、自己否定を維持し固定化している教師は、たとえ指導がうまくいったとしても、それは「たまたま」できただけだと（自身もあるいは周囲の人間もそう）考え、偶然であり例外として処理する。

このように、具体的に生じた事態を偶然や例外と考える「わりきり」は、問題としての自己肯定と自己否定を維持しさらに強固に固定化していくものであり、教師の自己変革を阻害するものである。

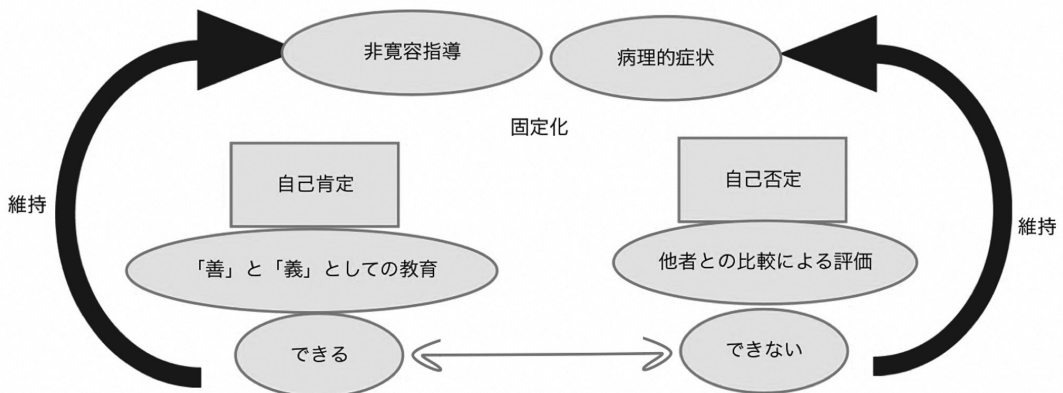


図3. 問題としての自己肯定／自己否定

3. 「自己否定」による自己肯定と自己否定の脱構築

教師の自己変革を阻害する自己肯定と自己否定を克服するために、単純に言えば、自己肯定する自己、それを維持しようとする自己を否定していくこと、自己否定する自己、それを維持しようとする自己を否定していくことが必要である。

換言すれば、肯定即否定であり、否定即肯定である。この即を本研究ではいわゆる自己否定と区別して「自己否定」と呼ぶ。

このような「自己否定」は問題としての自己肯定と自己否定を脱構築していく働きである。

この「自己否定」は、教師が「完全」を目指しつつも実際には「不完全」であることを自覚することによって働くものとなる。

4. 「わかる」「できる」を基盤におく教育観の問題と「自己否定」

「完全」を目指しつつも実際には「不完全」であることを自覚することは、これもまた言葉の上だけで理解することは容易であるが、現在の教育システムのなかで、教育され養成され、採用され研修している教師、その過程で子どもを評価し、自身も他から評価されてきた教師にとっては大変困難なことである。

問題としての自己肯定にとらわれている教師においては「実際には「不完全」であること」の自覚が、問題としての自己否定にとらわれている教師においては「「完全」を目指しつつも」ということの自覚が重要であると考えられるが、教師によるその自覚は困難なことであると考えられる。

それは一般に教職としての教師の行う指導や評価の前提となっている教育観が「わかる」「できる」を基盤におくものであるからである。この教育観のもと、問題追究がなされた場合、わかったか／わからなかったか、また、できたか／できなかったかということが問題になる。それはさきほどの「わりきり」にもかかわる問題である。わかった、できたとわりきる、すなわち、わかったからもういい、できたからいいとわりきる。あるいは逆に、わからなかった、できなかったとわりきることになる。「わりきり」は発展と変化を押しとどめ維持と固定化を促進する。

子どもを、一人ひとり独立した個性ある人間としてまた成長し続ける存在としてとらえると、「わかった」「できた」という状態は、一時的な一瞬の状態でしかない。「わかった」「できた」と認識した時にはそれはすでに過去のことになっている。

目標を定めて、教育実践が展開されるが、実践が展開する中で、一人ひとりの子どもも、また教師自身も変化している。したがって、本来当初立てた目標はそれをそのまますべての子どもにあてはめて維持していくことは原理的には困難である。

「自己否定」は、「わかる」「できる」を基盤におく教育観のもとでは働かない。「自己否定」が本来の働きをするためには、「わからない」「できない」を基盤におく（「わかった」「できた」とわりきらない）教育観が必要である。

5. 抽出児の省察機能

ここまで教師の問題としての自己肯定と自己否定について考察を行い、それらが教師の自己変革を阻害することを示した。それらを脱構築する「自己否定」は教師の「不完全」の自覚と「わからない」「できない」を基盤におく教育観によって機能する。

しかし、教師の問題としての自己肯定と自己否定は、前述したようにそれが教職のあり様と深くかかわっているが故に強固なものである。

次の課題は、教師の問題としての自己肯定と自己否定を「自己否定」によって具体的にどう脱構築していくかということになろう。

筆者は、その一つの方途として、授業研究における抽出児に注目している。筆者は抽出児には、関連追究機能と省察機能があることを示した⁽⁶⁾。このうち省察機能を「自己否定」の観点から基礎づけることによって上述の課題に応えることができるのではないかと考えている。

省察機能は抽出児の選定にかかわるものである。

例えば、気になる子どもという言い方がある。複数の教師が同じ授業参観した場合、教師たちの気になる子どもは必ずしも一致しない。ある教師には気になる子どもが、他の教師には気にならないということはある。

これを詳しくみれば、その教師のもつ子どもに対する見方、授業に対する見方、ひいては教育に対する見方に、何らかの形で抵触する子どもが気になると考えることができる。そして、気になる子どもが異なるということは、子ども観、授業観、教育観が教師によってずれがある、異なっているということである。

また、抽出児を複数の人間で検討していくと、当初気になった子どもが気にならなくなり、その子どもとかわる他の子ども、あるいはその子どもといわば対極の立場にある子どもの方が気になり始めることもある。

したがって、抽出児を検討するということは、その子どもを選定した教師自身の意識、子どもに対するとらえ方をそのものが批判的に検討されることにもなる。抽出児の省察機能とはそういったものを指す。

次に、教師の省察をめぐる問題を考察した上で、この抽出児の省察機能について、「自己否定」の観点から問い直してみる。

6. 教師の省察をめぐる問題

現在、教師教育において、また、ひろく教育の実践の局面において、省察が非常に重視されている。ある種のブームと言ってもいい状況がある。教師による省察だけでなく、授業における子どもによる学習のふりかえりの活動なども、このいわば省察運動の方向性に沿ったものではないかと考えることができる。

教師において省察は、専門職としての反省的実践家の考え方が主張されるようになって、とくに重要なものと考えられている。そこでは、省察は教師にとってしなければならないものであり、教師が身につけなければならない資質能力であると考えられている。その結果、省察することそのもの、省察できることが目的になり、そのために省察をサポートするツールが開発され、省察力を向上させる研修などが構想され実施されることになる⁽⁷⁾。

しかし、そこでは、一体省察とは何か。何をどうすることが省察なのかという議論が十分に成されないまま、省察の範囲が拡張され、教師教育において省察は様々なものを包括するような方向性で考えられているのではなからうか。

筆者自身、前述した抽出児の省察機能では省察を明確には定義せずにこれまで使用してきた。省察ということ整理して考えていかなければ、いわば「省察疲れ」「省察離れ」という事態さえ生まれ、結果として省察が一時の流行で終わる事態さえ考えられよう。

次に検討するように抽出児の省察機能には本質的に「自己否定」が含まれており、そのことを教師が自覚して省察することを「自己否定」的省察と呼ぶ。

7. 抽出児による「自己否定」的省察

(1) 抽出児の選定と教師

ここでは改めて抽出児の省察機能を、抽出児の選定の角度から検討してみる。

授業研究における抽出児は、特別支援教育や療育でのいわゆる対象児 (Target Child) とは異なるものである⁽⁸⁾。対象児の選定にあたっては、典型的にはテストやチェックリストが用いられる。つ

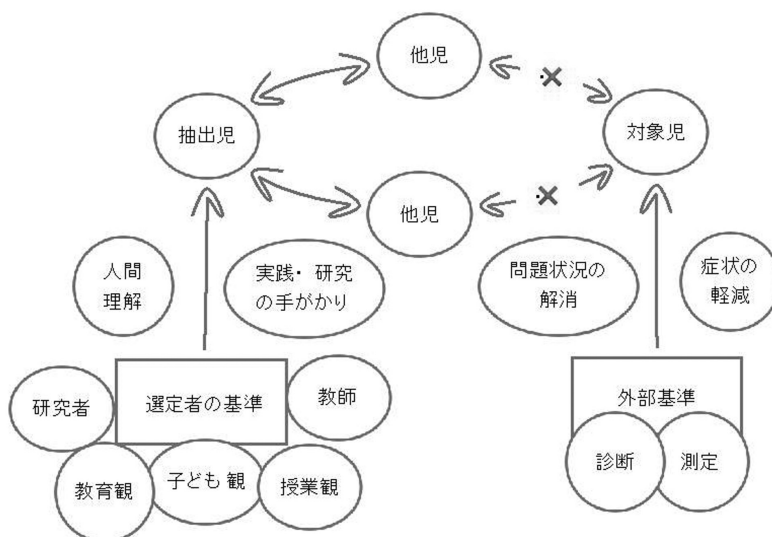


図4. 抽出児と対象児の選定基準と検討の方向性

まり対象児は原理的には外部に立てられた基準に基づいて選定される。

それに対して抽出児は、その子どもが所属するクラス集団の中から教師が主体的に選定するものである。つまり、対象児が外部に固定された基準に基づいて選定されるのに対して、抽出児はいわば内部の動的な基準によって選定される。

前述したように、例えば「気になる子ども」としての抽出児は、選定者の子ども観や授業観、教育観に何らかの形で抵触するから「気になる」、のである。したがって、「気になる子ども」を抽出児として検討することは、選定者たる教師自身がなぜ「気になる」のかを省察することになる。

(2) 抽出児による教師の「自己否定」的省察

教師の自己肯定は、自身を子どもより完全な人間としてとらえ、相対する子どもを常に未だ不完全な人間としてとらえること。あるいは、教師は子どもより完全な、より完成された人間でなければならぬと考えることを維持していこうとする。問題は、この維持しようとする方向性を教師がどう「自己否定」していくのか、そのことをどのように自覚できるのかということである。

この点で抽出児の省察機能に関して、とりわけ教師の自覚ということに焦点を絞れば、単に気になる子どもということではなく、教師にとって都合の悪い思考や表現を行ういわゆる「都合の悪い子ども」を抽出児として選定し検討することが考えられる。

「都合の悪い子ども」は、教師の想定を超えた思考や表現を行うから都合が悪い。教師は自分の計画や意図からはずれたそういった思考や表現について例外として無視し、なかったことにする。

しかし、教師が「都合の悪い子ども」について検討することは、自身の子ども観、授業観、教育観に明確に焦点をあてて省察し、それを見直していくことになる。そのような省察はいわば「自己否定」的省察であり、それを通して教師自身が変わっていくことが教師の自己変革である。

「自己否定」的省察を自然に行うことは、例外として扱ってきた教師の想定を超えた思考や表現を行う子どもを含めて多様な一人ひとりの子どもたちを（実践の中で生まれてくる教える対象としてひとくくりにしようとする方向性に対抗して）独立した個性ある人間として認め続けることを支えるものとなる。

教師にとって「都合の悪い子ども」を、抽出児として多面的多角的に検討することは、問題としての自己肯定と自己否定を「自己否定」によって脱構築し、教師自身の自己変革を促すものである。

8. まとめと今後の課題

本稿では、まず教師の問題としての自己肯定と自己否定の成立要件について考察を行い、それらが教師の自己変革を阻害することを示した。そして、それらを脱構築する「自己否定」は教師の「不完全」の自覚と「わからない」「できない」を基盤におく教育観によって機能することを示した。

その上で、抽出児のもつ機能のうち、省察機能に焦点をあて、それが原理的には「自己否定」を特徴とするものであることを示した。

すなわち、抽出児は、選定した教師の教育観や子ども観、授業観との関係で選定され、抽出児を検討することは、「自己否定」的省察であり、それは自己変革を促すものである。

今後の課題として、「自己否定」的省察が教師の自己変革をどう促すのかを様々な事例を通して具体的に検討したい。

また、「自己否定」的省察が自己変革を促し、レッテルや枠組みで相手をとらえることなく、相手を独立した人間として考え尊重することを促すものであれば、それは教師だけでなく、子どもについても有効なものではなかろうか。子ども相互の「自己否定」的省察は可能なのか、自然に成立している事態も含めて、理論的実践的に検討していくことが課題である。

付記

本稿は、田上（2015）「教師教育における「自己否定」に関する理論的考察——教師の自己肯定と自己否定の問題を中心に——」（日本教師教育学会第25回研究大会自由研究口頭発表）ならびに田上（2015）「抽出児の省察機能に関する研究——「自己否定」的省察の理論的考察——」（日本教育方法学会第51回大会自由研究口頭発表）を加除修正したものである。

註

- (1) 浅田 匡・藤岡 完治・生田 孝至 編著（1998）『成長する教師——教師学への誘い』金子書房
- (2) 多様性が増してきたからそれに対応するそれを活かす教師教育をという議論があるが、筆者からみると子どもはもともと多様なのであって、それを教師が自覚していないところに問題があると考えている。OECD 教育研究革新センター編著（2014）『多様性を拓く教師教育多文化時代の各国の取り組み』明石書店
- (3) 「教師はたえず自己を変化発展させることが肝要である。不完全の自覚は、それゆえに基本的なのである。」（上田薫（1990）『ずれによる創造（新装1刷）』黎明書房 p.251）
- (4) 国立教育政策研究所（2014）TALIS 日本版報告書「2013年調査結果の要約 http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf 最終アクセス2015年9月5日
- (5) 例えば、松本健嗣（2007）は「誰よりも子どもをだいにし、熱心に教えてきたという自負を支えてきたものが実は閉ざされた善意に過ぎず、しかも子どもを断片でとらえ、その断片を私の都合のよい操作の対象にしてきたという誤りに気づいたのです。私は自らを義とし、子どもをひとりの人間としてみていなかったことに気づくのに一〇年間もかかりました。」と述べている。（『「未熟者」としての教師』農山漁村文化協会 pp.40-41）
- (6) 田上哲（2009）「授業研究における抽出児に関する基礎的考察——対象児との比較を中心に——」『九州大学大学院教育学研究紀要』第11号
- (7) 山口大学・山口県教育委員会・山口市教育委員会（2010）「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」（独立法人教員研修センター委嘱事業報告書）
- (8) (6) 同論文

On “Self-denial” in the Self-transformation of the Teacher: From the Problem of Self-affirmation and Self-denial of the Teacher to the Reflection as “Self-denial”

Satoru TANOUE

In this study, I will capture the growth of the teacher as a self-transformation rather than a competence formation.

In this paper, first, I will consider the self-affirmation and self-denial of the teacher, through the teaching profession-specific issues as a profession. The specific problems to the teacher are the problem of view of education as “good” and “righteousness” and the problem of the evaluation by comparison with the other. The former is immobilized to strengthen the self-affirmation, the latter to maintain the self-denial.

Then, I will be discussed, while deconstructing teacher’s self-affirmation and self-denial, for its function as “self-denial” as those that promote the self-transformation of the teacher, and also with respect to educational philosophy to support its function. “Self-denial” is born from the awareness of the “incomplete” in the teacher, and “self-denial” does not work in the original educational philosophy that put the “can understand” and “can do” to the foundation. In order to “self-denial” is the original of the work, it is necessary to educational philosophy that put the “do not understand” and “can not do” to the foundation.

How are we going to deconstruction specifically to the problem that the self-affirmation and the self-denial of the teacher by “self-denial”? I have focused on extracted children in lesson study. Extracted children have the reflection function. By basing its function from the point of view of “self-denial”,

I believe that or not than can and meet the challenges described above. To examine the extracted children, it is also to critically examine itself the consciousness and how to catch for the children of the teachers themselves were selected the child. In order to encourage the self-transformation of the teachers themselves, the teacher must select “the inconvenient children” as the extracted children. They are the children of a convenient bad thought and expressions for the teacher.