九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

教師の自己改革を促す子どもの事例に関する研究

田上, 哲
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学 : 教授

https://doi.org/10.15017/1929749

出版情報：大学院教育学研究紀要. 20, pp.85-93, 2018-03-26. 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：

KYUSHU UNIVERSITY

九州大学大学院教育学研究紀要，2018，第20号（通巻第63集），85-93
Res. Bull. Education, Kyushu U., Vol.20, 85-93

教師の自己改革を促す子どもの事例に関する研究

田　上　　哲

１．問題の所在

（1）教師のおかれている現状

現在，教師のおかれている現状には大変厳しいものがある。学校は企業よりもブラックであるとさえ言われている。学校教員は離職する割合が最も大きい職業の一つであり，離職者の数は増加している（文部科学省 2015）。このような現状に対して，様々な制度を改革し労働環境を改善していくことが必要であろう（榊原 2012）。しかし，おそらく制度を改革するだけでは，教師は現状と比べるといくらかは楽になるのかも知れないが，問題の根本的な解決の方向には向かわないのではなかろうか。

筆者は，制度や労働環境という外在的要因だけではなく，人間形成としての教育に向かい合う，そしてその人間形成としての教育のための環境を作るものとして，一人ひとりの教師が人間としてどのようにありうるかという，もともと人間が人間を教育することに伴う困難な内在的要因が問題の根底にあると考えている。

もちろん，教育についての考え方は様々にある。教育を人間形成とは考えず，ある目的を達成するために人間を教化することやもっと極端に洗脳することと同じように考えることもできる。また，社会に適応しその社会に有用な人材を育成することと同義に考えることもできる。しかし，教育が未だ現れていない未来に関わる営み（上田 1958）だとすれば，未来を作る人間を形成していくことが，教育という営みの中核を為すものであると言って良いのではなかろうか。

また，現在では学校教育において管理職である校長のリーダーシップが以前に比べると強力なものとして考えられている。チーム学校という命題が提示され，個人で対処できない問題状況に様々な専門性を持ったメンバーがチームとして協力して対応していくことが求められている。校長は一人ひとりの教師に関わり働きかけるよりも学ぶ合う関係づくり，学び合う環境づくりに取り組むべきだという主張もある（M フラン 2016）。筆者はこのような方向性も実際に必要なものであると考える。しかし，集団として学び合うことや協力が真に成立するためには，すなわち，本来の目的がいつの間にか忘れられ，学び合うことや協力そのものが目的とならないためには，集団として学び合うことや協力が一人ひとりの能動性の発揮を基盤とした一回性として成立するものであることを，集団のメンバーの一人ひとりが十分に自覚することが不可欠である。

一人ひとりの教師がそのような自覚を持つためには，一人ひとりの教師が個別的な独立した存在として，自己の受動性を過度に助長することなく，後述する人間本来の能動性を取り戻す方向性を

もって「自己否定」的に自己改革していくことが重要であると筆者は考える。

しかし，真面目で優秀な教師であると他から高く評価されるような教師であればあるほど，現状の社会（作られて自己を制約している環境）とその社会の一員としてそこで評価されている自己自身に対して矛盾を直観する可能性が低く，「自己否定」的な省察をすることは難しいのではなかろうか。

(2) 教師の自己肯定と受動性・能動性の問題

筆者は，教師が自己を強く肯定していること（またその裏返しと考えられる自己に対する強い否定）とそれを維持する方向にあることを問題にしてきた（田上 2015）。

真面目で他から高く評価される優秀な教師であればあるほど，強く自己を肯定しそれを維持する傾向にある。このような教師の自己肯定の問題は，教育を「善」なるものととらえ，「善」なる教育を行うことを「義」とする教師の立場，そしてその立場を相互に支えあう教師の教育観，すなわち，自己の意図するように「教えることができる」・「教育することができる」という教師の教育観から生じていることをこれまでに指摘してきた。

教師は，一般的なものから個別的なものへという方向性で，子どもを指導する。また，この方向性で自己をとらえることになる。したがって，教師は子どもの受動性を強く助長するとともに，教師自身もまた教師になることによって，受動性を強く助長するように自己形成を遂げていくと考えることができる。この意味で，「善」なる教育を行うことを「義」とする教師は，自己に対する強い自己肯定を維持していくことになるのである。

教師の自己肯定とその維持に関して，上述した「善」なる教育を行うことを「義」とする教師の立場と「教育することができる」という教育観の問題とあわせて，特にその維持に関わって，現時点では教師の受動性の問題があると考えている。

ここでいう受動性は，単に受け身に何かをやらされているということではなく，「意識してそうやらざるを得ない」「意識してそうしてしまう」という意味での受動性である。したがって，表面的に現れる行動としては，一見すると主体的なもの，能動的に見えるものも含まれる。

受動性は所与のものとしてまず規則や制度，枠組み，集団や仲間といった一般的なものがあり，その一般的なものから個別的なものへという方向性のもとで生じるものである。すなわち，一般的なものが主になり，個別的なものが従となる。個別的なものは作れたものとして動かされることになるということである。

それに対して，能動性はいわば「意識する前に思わずそうしてしまうもの」「意識する前にそうしてしまっているもの」である。能動性は受動性と対照的に，先に一人ひとりの独立した個別的なものとしての個があり，その個別的なものから一般的なものへという方向性のもとで生じるものである。すなわち，それぞれ独立した個別なものが主となり，一般的なものが従となる。個別的なものは作るものとして，一般的なものに関して，とらえ直し，働きかけ，こわす＝作り直すということである。

したがって，受動性は一般的なものを維持する機能を有し，能動性は一般的なものをこわす機能とともに，それを作り直す機能を有している。

さて，教師の強い自己肯定とその維持は，教師の成長，自己改革（変化するものとしての自覚）を妨げるものである。本来教師も人間である以上，変化（成長）しているものである。

しかし，「意識してそうやらざるを得ない」「意識してそうしてしまう」という意味での受動性を身につけた教師は，意識して認識した時点では，自己を変化しない，動かない固定したもの，いわば完成したものとしてとらえることになる。

また，強い自己肯定を持つ教師は，自己の意図するように「教育することができる」という教育観のもと，自己の意図するように「教育することができない」独立したいわば能動的な存在である子どもたちに対しては，問題ある対応をすることになる。すなわち，そのような子どもたちについて，無視や閑却の態度をとったり，強い非寛容の姿勢で対応するということになる。

2．研究目的

教師が自覚的に自己を改革していくためには，このような教師の自己肯定を「自己否定」することが必要である。ここでいう「自己否定」とは，実質的には自己（の考え）をプラスの方向でもマイナスの方向でも絶対化しないということである。矛盾に正対することによって成立するものであり，「自己肯定即自己否定」「自己否定即自己肯定」の「即」ということである。

そのような自己を絶対化しない方向性をもつ省察を「自己否定」的省察と呼ぶ。しかしながら，前述したように，真面目で優秀な教師であると他から高く評価されるような教師であればあるほど，作られてそれによって自身を制約している環境としての現状の社会に対して，またその環境の一部として存在しておりそこで高く評価されている自己自身に対して，矛盾を直観的に把握し正対する可能性が低く，「自己否定」的な省察をすることそのものが難しいのではないかと考える。

そのように強度に自己を肯定しその自己肯定を維持している教師も含めて，教師が「自己否定」的省察を行うための手がかり，きっかけとなるのは，教育実践のなかに存在する例外や実践の過程で生じる偶然である。教師が例外や偶然を閑却することなく，例外や矛盾によって表出してくる矛盾と正対するということが重要なる。具体的には教育実践のなかで例外でありまた偶然を媒介する子どもが「自己否定」的省察との重要な鍵となる（田上 2017）。

本稿では，教師の自己改革を促す「自己否定」的省察の鍵となる教育実践のなかで例外でありまた偶然を媒介する子どもとはどのような子どもであるのか，教師や元児童生徒への試行的な聞き取りから子どもの事例を分析検討し，その輪郭について理論的に明らかにすることを目的とする。

3．「子どもから学ぶ」ことと「自己否定」的省察

教師の自己変革（改革）について，上田（1990 p.144）は「教師の病根は，子どもに対することに

よって自己を変革するということの乏しさにある」と述べている。筆者はこの指摘は現在でも妥当なものであるというよりもむしろ一層現状を言い当てたものであると考える。

学ぶということは変わるということである。教育の世界では,「子どもから学ぶ」という表現が使われてきた。教師が「子どもから学ぶ」ということは具体的にはどのようなことであろうか。

教師が具体的に「子どもから学ぶ」前提として，何か引っかかりを覚える子どもがいるということがなければならない。つまり「子どもから学ぶ」ということが成立するとすれば，教師が教育実践の過程のなかで個別的なものとしての具体的な子どもの何かに引っかかることが枢要である。

筆者はこれまで授業研究における抽出児について理論的実践的に追究してきた。例えば,「気になる子ども」として一人ないし数名選定される，授業研究で用いられる抽出児は，選定する教師自身のもつ子ども観や授業観，教育観に抵触してしまう（引っかかってしまう）子どもと考えることができる。言い換えれば，教師が一般的なものから個別的なものへという方向で，子どもたちをとらえた場合，その教師にとって例外に当たる子どもであり，偶然を媒介する子どもである。

「自己否定」的省察とは，それぞれの教師がこのような例外としての子どもに自覚的に対峙し，教師に能動的に生じるものである。その過程をとおして，またその結果，教師が自己の子ども観や授業観，教育観を「自己否定」的に変革し，深めていくことになる。

４．教師にとって「都合の悪い思考・表現をする子ども」・「苦手な子ども」

さて教室には様々な子どもがいる。教師の意図に沿った思考・表現をする子ども，教師の意図を先取りして，思考・表現をする子どもがいる。一方，後述するような，教師にとって都合の悪い思考・表現をする，教師にとって「苦手な子ども」がいる。

後者のような子どもは，教師の想定している教育の対象としての子どもから外れた子どもであり，後で事例をあげるように，ある面では，あるいは総合的に教師よりも卓越した，優れた洞察力や思考力を持った人間である場合もある。

これまで「教師にとって都合の悪い思考・表現をする子ども」について，国内でまた，韓国（ソウル）や中国（上海）で，試行的な聞き取りを繰り返してきた。

その結果,「教師にとって都合が悪い」という表現は教師にとってある意味大きな抵抗があることがわかった。すなわち通常，多くの教師は，子どもが自分にとって都合が良い，都合が悪いというようには考えないようにしていることを了知した。

そこで試行的な聞き取りの際，表現の仕方を少しずつ変えていった。例えば,「変わった子ども」や「生意気な子ども（失礼だと思う子ども）」,「授業中に困る発言をする子ども」といった表現を用いた。現段階では，主に「苦手な子ども」という表現を使用して聞き取りを行っている。

5．教師にとって「苦手な子ども」

(1) 病理的症状のある子ども

まず，これまでの聞き取りのなかで多くの教師から「苦手な子ども」として共通して言及された子どもは，いわゆる発達障害や学習障害といった病理的症状のある（実際に診断されていない場合も含めて）子どもである。

端的に言えば，他の子どもと同じようには教えることができない子どもである。ただ，ここでは教師の認識として，障害があることが教えることの難しい原因と単純に割り切ってとらえられていることが多いため，自身と子どもとの関係を十分顧みることなく教師自身が自らの子ども観や教育観を問い直すような「自己否定」的省察は比較的生まれにくい。

この点について，発達障害や学習障害の診断や判断そのものは，学習指導や教育方法を考える際に重要であるが，病理的症状に対する診断や判断の基準そのものは決して普遍的で絶対的なものではないこと（クーパー 2015）に教師は留意しておく必要があろう。例えば同じ子どもを見ても，複数の個々の教師ではその特徴のとらえ方や気になり方が異なる。このことからもわかるように，外部にある基準に全面的に頼ることなく，子どもの具体的な実態を介してその基準を問い直すことが必要であろう。そして，自己の内部にそれぞれの実践者なりの判断基準を作り直しながら，一回ごとの指導の手かがりとして見とっていく方向性が生まれれば，このような輪郭を有する苦手な子どもは「自己否定」的省察を促す存在となると考えることができる。

(2) 言葉遣いに問題を感じる子ども

次に，多くの教師が言及する「苦手な子ども」は言葉遣いに問題を感じる子どもである。発達障害や学習障害といった病理的症状のある子どもと同様に，日本，中国，韓国の３カ国で共通に現れる「苦手な子ども」である。

具体的にはその年齢にふさわしくない，大人のような表現をする子どもである。ここにはまず年齢の上下や立場の関係性による礼儀が重んじられるいわゆる日本，中国，韓国の儒家思想的な関係の問題があることが推察される。

それとともに，大人のような表現ということについて掘り下げて問うと，教師から見て，そのような表現は相手（自分）に対する情緒的な配慮（気遣い）が少ない論理的な表現であることがわかる。すなわち，言葉遣いに問題を感じる多くの子どもは，教師にとって教師としての自分を立ててくれない，自分の機嫌を取らない子どもとして認識される。

ここで生じている事態は教師の感情とコミュニケーションにかかわる問題であり，前述した例外としての子どもに対する情緒的な対応として，その子どもの存在を閑却したりその子どもに対して不寛容になってしまうという対応の在り方に直接かかわる問題である。

(3) ものごとを広く深くとらえ論理的に考える子ども

第三に，上述の言葉遣いに問題を感じる子どもの情緒的な配慮（気遣い）が少ない論理的な表現とも関わるが，教師にとって自分よりものごとを広く深くとらえ論理的に考える子どもが「苦手な子ども」としてあげられる。つまり，他者への情緒的な配慮よりも自分の論理的な思考を大事にする子どもであり，教師が教えることを素直に鵜呑みにしない，批判的で理屈っぽい子どもとして，特に仲間や人間関係を重視する教師にとって「苦手な子ども」である。

このような子どものことは，聞き取り対象者である教師が調査者に対して心理的に開放的になる（安心して相手に対してある程度素直に表出・表現する）と現れる（ならないと現れない）。ある意味，教師にとっては他には隠しておきたい子どもである。すなわち，一般的なものから個別的なものと自己の意図するように「教育することができる」という教育観を持つ教師が，自己の意図するように「教育することができない」独立したいわば能動的な子どもである。

次にあげるのは教師ではなく，学校を卒業した元児童生徒への学校経験についての聞き取りから，ものごとを広く深く知っており論理的に考える子どもの事例である。

①授業を分析する子どもの事例

E 男は，国語や社会の授業のなかで，同級生がどんな発言をするのか，自分が考えていることとどう違うのか，自分の考えは間違っていないか，他にどんな考えがあるのか，とても興味があった。だから話し合いが行われるとき，ノートに子どもたちの発言をメモしたり，子どもたちのかかわりについての図示を書いたりしていた。そして，A 男はなぜあのような発言をしたのだろうか。A 男の後，B 子はなぜその内容を発言せず，話題を変えたのか。また，どうして先生は，C 夫を指名したのか，今指名するのであれば，D 美ではないか。

E 男のクラスでは，黄色の蓋つき糊容器を回して順番に発表するというルールがあった。僕の番が回ってきたらこれまでのやりとりを踏まえてこう発言しようと考えていた。次が E 男というときに，教師は話題を変え別の子どもを指名した。

②シューベルトの魔王の感想をめぐる事例

小学校高学年の音楽の時間，シューベルトの魔王の楽曲を聴いて感想を書くことになった。H 子は「怖くて眠れない」という感想を書いた。教師はその感想は感想としては認められないとして，感想の書き直しを命じた。当時の H 子は死の問題と（自分の中にある）悪の問題を考え始めていた。

そこで次に H 子は「音源が悪い」という感想を書いた。しかしこれもまた教師は感想としては認められなかった。H 子は，感想のなかで演奏の問題，とくにピアノのミスタッチについて指摘したが，それでも認められなかった。

そこで次に「ウィーンフィルの演奏で聴きたい」という感想を書いた。しかしこれもまた感想としては認められない。H 子は魔王の音の調べにすごく惹かれた。このような美しい音楽ならウィー

ンフィルオーケストラの演奏で，またドイツ語で聴きたいと思った。
H 子は母親に頼んで魔王の CD を買ってもらった。

このような子どもは教材研究や実際の授業において教師にとって大変都合が悪い存在である。前述したようにこのような子どもも例外的な子どもとして取り扱われ，指導において閑却されることも多い。しかし，教師への聞き取りを通して，一方では少数ながらこのような子どもたちの思考や表現をなかったものにも閑却することもせず，それを生かそうとする教師も少数ながら存在することが推察された。

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が歴史を考える上では非常に重要だとして，そのような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深く鋭い。

教師をより完全な存在として，子どもを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。その際，同時に教師も平均的で一般的な教師として想定されている。

こういった子どもが教師の教材研究とは違う方向で，思考し授業で表現した場合，教師がそれを取り上げるとすれば授業は計画通り時間通りには進まない。したがって，教師の多くはその表現に気がつかなかった態度をとる（無視する）か，表現がなかったことにする。

しかし，もし教師がその深く鋭い考察をする子どもと向き合い，その存在を認めることができれば，その教師は自己の歴史観を一旦は壊して創造し，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。そうしてその教師は自身が変わりながら，その深く鋭い考察をする子どもを含めて子どもたちとともにより深い追究ができる可能性が生まれる。

6．まとめと今後の課題

本稿では，教師の自己改革を促す「自己否定」的省察の鍵となる教育実践のなかで例外でありまた偶然を媒介する子どもとはどのような子どもであるのか，その輪郭を明らかにすることを目的とした。教師にとって広く「苦手な子ども」に関する試行的な聞き取りから，表面的には「言葉遣いに問題を感じる子ども」であり，実質的には「ものごとを広く深くとらえ論理的に考える子ども」であるという輪郭を示すことができた。

今後の課題として，次の２点をあげることができる。

まず，自分にとって「苦手な子ども」から学ぶ教師と学ばない教師にはどのような違いがあるのか，「苦手な子ども」から学ぶ教師はなぜ学ぶのか，学ぶことができるか，「苦手な子ども」から学ばない教師はなぜ学ばないか，学ぶことができないかを実証的に追究し，「自己否定」的省察の実相

に近づくことである。特に教育実践における「苦手な子ども」に対する教師の感情の問題にも焦点を当てて追究することが必要であろう。

また，5（3）の「ものごとを広く深くとらえ論理的に考える子ども」の①②や歴史を深くとらえようとする子どものような事例を収集し，教師の自己改革を促進する「自己否定」的省察に基づく事例研究，授業研究の在り方を追究することである。

付記

本研究はJSPS科研費JP16K13530（平成28年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究「教師の自己改革に関する理論的実践的研究 ──「自己否定」的省察の国際比較 ──」（研究代表者　田上　哲）の助成を受けたものである。また本稿は平成29年度日本教師教育学会第27回大会（会場：奈良教育大学）において口頭発表したものに加筆修正を施したものである。

参考文献

文部科学省（2015）「平成25年度学校教員統計調査（確定値）の公表について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356146_1.pdf（最終アクセス　2018年１月15日）

榊原禎宏（2012）「教員の労働環境としての学校」『日本教育行政学会年報』No.38 pp.35-49

マイケル・フラン（著）・塩崎　勉（翻訳）（2016）『The Principal 校長のリーダーシップとは』東洋館出版社

上田　薫（1958）『知られざる教育』黎明書房

上田　薫（1990）『人間のための教育』国土社

田上　哲（2015）「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児による「自己否定」的省察へ」『九州大学大学院教育学研究紀要』第18巻 pp.29-39

田上　哲（2017）「学習における個と集団のとらえ方と人間形成の課題」『教育学研究』第84巻第４号，日本教育学会，pp.434-445

レイチェル・クーパー著／植野仙経，村井俊哉訳（2015）『DSM-5を診断する』日本評論社

On the Case of Children Promoting Self-Reform of Teachers

Satoru TANOUE

The purpose of this paper is to draw outlines of children who are key to “Self-denial” reflection that encourage self-reform of teachers. Learning is to change. In the world of education, the expression “Teachers learn from children” has been used. What exactly does the expression mean? “Self-denial” reflection is established by “Teachers learn from children”.

“Self-denial” reflection means that each teacher confronts children as such exception subjectively, and active reflections occur in the teacher. Through that process, and as a result, the teacher will reform and deepen their view of children, view of teaching and view of education.

I have repeated trial interviews with teachers domestically, in Korea (Seoul) and China (Shanghai) about “children who think and express expressions that are not convenient for teachers” so far. At the present stage, hearing is mainly done using the expression “children feel unfavorable to me”.

Children inconvenient for teachers are the following three types of children. Firstly, children with pathological symptoms. Secondly, children who feel problematic in wording. Thirdly, children thinking logically deeply and thinking things broadly.

Children of the third type are children as follows. They are children who take care of thinking logically rather than taking emotional consideration, and they does not critically receive what teachers teach. And it is highly likely to encourage “Self - denial” reflection of teachers.

The remaining tasks are as follows. Firstly, to empirically investigate the difference between a teacher who learns from children and a teacher who does not learn. Secondly, to collect case examples of children of the third type and to construct case studies based on “Self-denial” reflection that promotes self-reform of teachers.