

# 教師と子どもの承認関係構築と省察の深まりを通じた 「子どもを尊重する教師の職能成長モデル」の提案

—教師がやりがいや喜びを見いだすために—

新元朗彦\*・蘭 千壽\*\*・越 良子\*\*\*

(令和4年9月1日受付；令和4年11月9日受理)

## 要 旨

本研究は、学校現場における若手教師の増員とその職能成長という喫緊の課題を鑑みて、教師の子どもとの関りにおける主体的な成長過程を通して、教師の職能成長のあり方について検討することを目的とした。教師は「子どもに学ぶ教師」「子どもを承認する教師」「子どもに寄り添う教師」という3つの段階における省察の深まりにより職能成長することを示した。また、教師は、教師と子どもが互いに承認し合う両者の承認関係を構築しながら、子どもから自己が承認されることにより、やりがいや喜びを見出していると考えられた。以上のことを総合的に考察し、「子どもを尊重する教師の職能成長モデル」を提案した。

## KEY WORDS

teacher 教師, professional growth 職能成長, reflection 省察, recognition 承認

## 1. 問題と目的

### 1. 1 学校現場が抱える課題

今日の学校現場が抱える大きな問題の一つに、教師の大量退職・大量採用の時代を迎えた実態がある。中学校では、教職経験年数5年未満の教師の割合がその他の経験年数の教師たちのそれと比較してもっとも高い状況にあり、学校現場は最近30年間で未曾有のアンバランスな経験年数の教師たちの学校配置状況となっている。以前から指摘されてきた長時間勤務の問題も深刻で、若手教師が増えた結果、学校全体でさらに勤務時間が長時間化している。年齢が若い教師ほど、勤務時間が長くなる結果も出ており、平均すると小学校では月に約59時間、中学校では月に約81時間と、教師の時間外勤務が膨大となった。このような激務の状況では、かつてのように、先輩教師から若手教師へ豊富な知識・技能を伝える余裕もないという指摘もあり、2019年には、精神疾患が原因で休職した公立小中高・特別支援学校などの教師の数は過去最高となった（中央教育審議会、2015；2019；2021）。

一方、教師環境の国際比較調査（TALIS, 2018）によると、わが国の中学校教師は、教職が第一志望だった割合が8割以上と参加国平均に比べてかなり高い。志望理由として「教職に就けば、子どもや若者の成長に影響を与えられる」との回答が最も高かった。他方、職能開発の時間は、わが国の教師たちは小中学校ともに参加国の平均時間を下回る結果で、「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」と回答した割合も低かった。若手教師が、長時間勤務に追われることで、その成果に満足することもできないまま、自己研鑽の時間も確保できない現状にあるといえる。このような状況が、わが国の教師の「もう一度仕事を選べるとしたら、また教師になりたい」と回答した割合が最も低いという結果につながったと考えられる。これらの結果について、中西（2022）は、TALIS（2018）のデータを再分析し、教師たちの給与への不満やメディアから学校が低く評価されていることなどが影響していると、明らかにした。日本の教師たちは、自分たちの教育実践や職務内容が社会や国民から承認されず、不全感に陥っていると考察できる。

### 1. 2 教師に求められる専門性と学び続ける姿勢

ところで、わが国では近年、「学び続ける教師」や「教師の個別的な学び」の促進が求められ、「教師に求められる資質能力」が改めて論じられている（中央教育審議会、2015；2021）。鈴木（2014）は、教師の資質能力につき、近代型能力に代わってポスト近代型能力が求められるようになったという。知識の伝達を前提とした近代型能力に対して、ポスト近代型能力とはコミュニケーション能力に加え、ネットワーク能力、子どもの個性や課題解決能力を

生かす能力を指す。これらの能力のためには、子どもたちが互いに交流し、互いの理解の仕方や考え方の違いに気づき・認め・承認し合う授業の構築や学級経営が重要になる。そのため教師の職能成長のためには、実際の事例を通して実践的に学ぶことが必要で、他者との人間関係の中で学び合う本質的な教師の力量を育む研修の開発や工夫が求められている（久米，2022）。教職研修は本来、自己研修を基本としながらも、学校業務の複雑化・多様化を理由に自己研修が困難であるとの判断から、公的な研修機会が増やされ体系化されてきた経緯がある（小坂，2022）。そのため、今日のように、若手教師の職能成長が喫緊の課題である学校現場では、その基本に立ち返って教師自身が主体的に課題解決に取り組むことで、自ら成長することのできる自律的な教師の育成が求められる。安藤（2021）は、これまで自己の成長に関わって受け身の立場にいる日本の教師に対して、教師自身が当事者意識を持って「教職スタンダード」というその職務の内実を埋めていく必要性を指摘している。この指摘は、教師が自ら専門職となっていくためには重要な指摘だと考えられる。

そこで、大切となるのが教師のモチベーションである。山田（2008）は、公立中学校の教師を対象とした調査から、教師のモチベーションを促進する要因が「自己有能感要因」「職務適正感要因」「向社会性要因」「自己啓発要因」「職場内人間関係要因」の5つであることを明らかにしている。個人の主体的なキャリア形成にはこのようなワークモチベーションが大きな影響を与える可能性があり、重要な視点となる（山下，2010）。学校現場の教師は、具体的にどのようなことに喜びややりがいを見出して成長していくのであろうか。これまでの研修制度に関わる先行研究では、教師は主に育成対象となっており、教師の成長とモチベーションとの関りについての検討は、いくつか見られるが少ない。

本研究は、これまでの議論を踏まえ、教師が主体的に育っていく過程の検討を通して教師の職能成長のあり方について検討することを目的とした。

## 2. 教師の成長

### 2. 1 子どもに学ぶ教師

教師は、どのように職能成長していくのか。教師が成長するための大切な学びの機会は、日々、教師が接する子どもたちとの教育活動や触れ合いである。山崎（2012）は、最初の赴任校時代に教育活動の具体的方法を判断・選択する際に役立ったものとして、若手教師は学校における日常の子どもたちとの交流からもっとも影響を受けたと報告している。若手教師は、教育活動の経験が少ない分、子どもたちとの年齢が近く、彼らとの交流から何かを感じ取り、多くを学び、その後の教育実践に生かしているものと考えられる。若手教師の職能成長に関する研究動向を調査した藤原（2022）は、若手教師は子どもを理解する視点が広がるほど、子どもたちに「成長させられた」と受け止める認識が形成されたことを報告し、「子どもとともに成長していくことが必要だとする実践知」を獲得していると考察している。そして、このような認識に基づく子どもの見取りや受容、信任が、若手教師の成長＝実践知形成における分水嶺であると述べている。すなわち、「子どもに学ぶ姿勢」を持っていくか否かを自覚できるかが、その後の教師の職能成長を大きく分けるということができよう。

教師教育における専門性と能力に関わる概念の一つとして、コンピテンス（competence）がある。コンピテンスとは、職務を遂行するために必要な労働者が持つ潜在的な可能性を同定したものである（岡村，2018）。コンピテンスは労働文脈が異なるごとに発揮される本人の能力も変わることから、潜在的かつ状況可変的な能力観、不固定的な能力観を指している。コンピテンスが文脈を媒介としていることは、教師のコンピテンスは実践経験を重ねることで変容していくことが予想される。そして、このコンピテンスの開発に関わっていると考えられるのが、「反省的実践家」に代表される教師の省察である。自己の教育実践を振り返り、それらを内省材料として活用することは、若手教師でも経験していることである。また、人一般でいえば、誰もが自己を振り返り、その経験を生かすことは人生で経験していることでもあろう。しかしそれ故、「反省的（reflective）」なことだけでは、他の職種と区別する教職ならではの特徴を成す専門性としては捉えられず、教師の専門性として何をもってその教師が「反省的」だと言えるのかの検討が抜け落ちているとの指摘もある（岡村，2018）。

教師が子どもの指導を通してと共に成長していくためには、子どもとの関わりを通して「子どもに学ぶ姿勢」が不可欠である。すなわち子どもへの指導や関わり方を自ら振り返り、その後の教育実践の在り方を改善し、さらにより良き教育実践を目指して追求しようとする省察こそが欠かせない。教師の教育観は、子どもの目線の獲得と自己の教育実践を見直し、積極的な意味づけを行うことで変化させていくこと（岸野・無藤，2006）といえよう。子どもの目線の獲得とは、子どもの心の状態を予測し、子どもの立場に立って考えることであり、教師の実践に意味を与えるも

のは、子どもたちの反応や承認に依拠していることが多い。子どもに学ぶ教師の姿勢と省察は、どちらも日頃の教育実践とその見直しに深く関わっているといえる。

## 2. 2 林竹二の「生命に対する畏敬の念」

「子どもに学ぶ教師」の重要性を説き続けたのが林竹二である。林はソクラテス研究の哲学者で、1970～80年代を中心に全国各地の小中高校で授業を行いながら、当時の教師たちの子どもの見方を厳しく批判した。ここで林竹二を取り上げるのは、林の哲学的思考が「子どもに学ぶ」姿勢をより深く検討する上で、現在にも通用する重要な視点を提供するからである。

林は、多くの教師が「自分と、自分の教える対象である子どもとを、同じ人間として見る観点というものが決定的に欠けている」（林・灰谷，1986，p.173）と糾弾し、教師が「自分で変わろうとしないで、子どもにだけ変わることを求める—これが教師の原罪」（林・灰谷，1986，p.36）と、教師が自己を変えようとしないう姿勢を厳しく言及している。そのため、教師には「子どもを見る目、子どもの事実を見る目が養われることが、決定的に本質的な重要性をもっている」（林，1978，p.85）のであり、「ほんとうに苦しんで自分を超えなければ、子どもから学べない。卑俗な自己が否定されないと、子どもから学ぶなんてあり得ない」（林・灰谷，1986，p.34）と、自己に厳しく子どもに学ぶ姿勢の重要性を指摘している。林にとって、「学ぶことの証は変わること」（林，1978，p.106）であった。そのため、教師が学び続ける存在であるべきだという主張は、教師が子どもを見る目を持ち、常に自らを変え続けていかなければならない存在ということになる。

林が子どもと接するうえで中でも大切にしていたのが、子どもという「生命に対する畏敬の念」（林・灰谷，1986，p.27）を持つことである。「生命に対する畏敬の念」とは、子どもの命を自分と同じ人間としてかけがえのない唯一無二の存在としてとらえ、子どもの主体性を尊重しながら子どもと真摯に向き合う態度だと考えられる。林は「生命に対する畏敬の念、自分が勝手につくれないもの、そういう絶対のものとして、生命なり、子どもなりを見るということがないと、教育というものは、まったく親の都合中心の努力になったり、あるいは社会のためとか、国家のためというように、そのときどきのうたい文句に合わせた教育になってしまう」（斎藤・林，1978，p.28）と危機感をもって述べている。子どもと接するうえで、林が徹底して「生命に対する畏敬の念」を大切にしていたことがうかがわれる。

教師が子どもと同じ地平に立ち、子どもを見る目を養い、子どもから学ぶということは、時には自己を否定してまでも見方を変え、子どもと一緒に生き暖かいまなざしを持ち続けることが求められると考えられる。

## 3. 承認と教師の成長

### 3. 1 子どもを承認する教師

それでは、このような「子どもに学び」、「生命に対する畏敬の念」をもって子どもに接し、「自己を変革し続ける」教師とは、一言でいうとどのような教師だろうか。本研究では、それを「子どもを承認する教師」と名づける。

承認とは、自己とは異なる同一化もコントロールもできない他者を、自立的な価値ある個人として無条件に尊重することである（Honneth, 1992, 山本・直江訳, 2014; 新元・越, 2018）。承認は、他者への認識が成り立つ基盤になるもので、人は、相手の存在に関心を寄せ、相手を承認することで、相手に対する認識を深める。相手の主体性を尊重する承認は、その人の価値観を受け入れることでもある。そのため、承認した側がこれにより自己の価値基準を変更したり、新たな価値を発見する機会を得る。教師と子どもは、互いに承認し合う関係の構築を通して、互いの主体性を尊重し理解を深め合いながら、双方が新たな自分自身を啓き・変容していくことにより、両者の成長の機会を生み出すものと考えられる。このように「子どもを承認する教師」は、子どもとの承認関係を構築しながら教師と子ども双方の変容をもたらす可能性があるところに特徴がある。人は、他者からの承認を得ることで、自己を信頼し、未知なる自己の可能性に気づき自ら成長していく。このことは、教師のみならず子どもの成長にも当てはまることだろう。そのため学校における教師と子どもの教育的関係には、教師は子どもを承認するだけでなく子どもからも承認され、同様に、子どもは教師から承認されるだけでなく、教師を教師として承認する、両者の承認関係の構築が不可欠であると指摘されている（藤井，2003）。このような承認関係において他者は、新たな自分自身を啓くことを導き、自己の活動や存在にさらに意味を付与してくれる重要な存在となる。すなわち教師は、子どもを承認することで自ら子どもから学ぶ機会を生み出すとともに、子どもから自己が承認されることで教師としての信念や教育観を形成していくものと考えられる。教師は、このような過程における省察を繰り返すことで、自己の認識や考え方を変容させながら成長しているものと考えられる。

### 3. 2 教師の3つの承認と内的報酬としての生徒による承認

承認には、「愛」「法」「連帯」という3つの承認形式がある。この3つの承認経験がそろふことで、人は自己を「信頼」「尊重」し、その価値を「評価」することで自律した人間になるとも考えられている(Honneth, 1992, 山本・直江訳)。新元・越(2018)は、Honnethの3つの承認形式を、学校における教師や子どもの承認の実情を踏まえ、それぞれ「愛」「人格」「貢献」の承認と置き換えている。「愛の承認」とは、個々の子どもを大切に受容し、必要に応じて無条件の「愛情」を注ぐことである。「人格の承認」とは、どの子どもにも関心をよせて平等に接し、道徳的帰責のある「人格」として尊重することである。「貢献の承認」とは、学級目標の達成や集団の連帯のために個々が主体的に「貢献」することを積極的に評価することである。学校における子どもや教師は、他者から「愛」「人格」「貢献」の3つの承認を直接得ることにより、自分自身と良好な関係を築き、それにより自律へと歩み出すと理解することができる。

新元・蘭・越(2021)は、担任教師が成長していくプロセスとその影響について、臨界事象法による事例の選定とエピソード記述による学級崩壊克服事例を検討した。その結果、担任教師は「生徒を操作する」「生徒を理解する」「生徒を承認する」「学級を承認する」そして「承認しあう関係を形成する」という5つのプロセスを経て変容したことを報告している。また、この事例からは担任教師が生徒からの承認に支えられ、教師と生徒が相互に承認し合う関係の構築を通して自ら変容していたことが示唆された。これらの知見から、教師の成長にとって、子どもからの承認は不可欠なものであることを確認することができる。

西村(2013)は、教師のやりがいについて子どもからの手紙に「先生のクラスではほんまに良かった。自慢の先生やで!」と書かれていたことで、教師自身が自分の指導に自信を持てるようになったことをあげ、「教師という天職にめぐりあえて本当に良かった」と報告している。教師の喜びに関して質問紙調査をおこなった高木(2021)は、教師生活で嬉しかったこととして「成長を感じたこと」「認められること」「かかわること」の3つに分類している。教師は、日々、子どもたちと関わりながら、自分自身や子どもたちの成長を実感し、自らも子どもたちから承認されることで、教師としての喜びややりがいを見出していると考えられる。

このような自分自身の満足感にあたる「内的報酬」を求めることは教師の特性の一つと考えられるが、その「内的報酬」が今日の学校の多忙化により得られにくくなっていることが、教師にとって本当の精神的報酬を得るかどうかの問題だ(今津, 2012)との指摘もある。教師が子どもたちの成長のために児童生徒を承認することは重要であるが、教師も承認を求める一人の人間でもある。そのため、学校現場における教師と子どもたちの教育的関係には、双方の承認関係が不可欠であるといえる。

## 4. 教師の省察と信念

### 4. 1 教師の子どもへの承認と省察

このような教師の承認に関わって、今津(2012)は、教師に望まれる資質として「子どもが好きなこと」を挙げつつ、教師も生身の人間なので「どんな子どもでもすべて好きという訳にいかない」と指摘している。そのうえで、「問題は無意識的に除外されがちな子どもたちに対して担任教師はどう接するのか」にあるとして、「子どもが好き」という教師の真価はそこで問われると述べている。このことについて、新元・越(2018)は、どの子にも平等に接することのできる「人格の承認」を、教師自らが自分自身に問いたすことの重要性を指摘している。すなわち、教師が「子どもを承認する教師」であり続けるためには、毎日の子どもたちとの交流において、「愛」「人格」「貢献」の承認という視点に基づいた省察が不可欠となる。

Schönは、「活動過程における省察的思考」(reflection in action)を教師の専門性における中心概念と位置付けている(Schön, 1983, 柳沢・三輪訳, 2007, p.338)。このような教師の「活動過程における省察的思考」は、日々の様々な経験を重ねることで、教師の教育観や教師としての信念の形成へとつながる。藤木(2000)によると、教師の信念が初期に形成され維持され続けたものは変容しにくいだが、その構造は、教師の意味付与、価値付与により有機的に関連しているものと考えられている。現職教師の成長に関する研究動向を調査した住本・岡出・近藤(2020)は、教師の成長を促した要因は「省察経験」「信念変容経験」「知識の再構築経験」という3つのカテゴリーであったとし、「意味ある他者の存在」がその要因となる場合があると指摘している。このことから教師の成長には、省察と信念の変容が重要な関わりをもつ。そして、そこには自己の教育実践に対して承認を通して意味や価値を付与してくれる他者(子どもや同僚)の存在が関わっているものと考察することができる。

#### 4. 2 教師の変容と職能成長

教師の成長を促す省察について渡邊・越（2022）は、自らの信念や教育観を問い直す、痛みを伴う省察であり、それまで子どもの表面上の言動しか見えていなかったことに気づくことだと述べている。Schön（1983）は、教師が子どもの言動に対して「その子なりの理由がある」という見方に立って好奇心を持つことが「行為の中の省察」を促すと述べている。これは、その子の視点に立てば、その子なりに行動する理由があるため、その子の文脈に沿って理解しようとするのが省察を促す、と解釈することができる。すなわち、ここに至って教師の省察が、どのような質の、どのようなレベルの省察なのか、その省察の深さが問われることとなる。

今津（2017）によると、「全体としての自己（self）」は、「基底的自己（substantial self）」と「状況的自己（situational self）」に区分でき、教師には「個人としての教師（teacher as person）」と「教師としての教師（teacher as teacher）」があると、それぞれを対応させている。「痛みを伴う省察」とは、この「基底的自己」や「個人としての教師」のレベルから問い直される経験だと解釈できる。すなわち、教師は教師としての自己のみならず人間としての自己の在り方や生き方から問い直すことにより、自己の信念や自らの教育観を形成しているものと考えられる。林の「ほんとうに苦しんで自分を超えなければ、子どもから学べない。卑俗な自己が否定されないと、子どもから学ぶなんてあり得ない」（林・灰谷、1986、p.34）という言葉は、ここにつながると考えられる。そのため、教師の成長とは単調な右肩上がりの積み上げ型の向上曲線を描くものではなく、「考え方や技術等を脱ぎ捨てながら、新たな方向を自己選択しつつ非連続を伴って変容」（渡邊・越、2022）していくのである。

#### 4. 3 子どもに寄り添う教師

このような省察を通して、今まで子どもが見えていなかったことに気づいた教師、すなわち子どもが見えるようになった教師とはどのような教師をいうのであろうか。

教師にとって子どもが見えるとは、子どもを感じることである。谷本・酒向（2022）は、教師の子どもに対する感性について次の2点をあげている。教師の「感性」とは、感じるという①子どもの表情や姿勢などの身体に関する非言語情報の認識する段階と、②それを基に、子どもの内面やその背景への想像（イメージ）を広げる段階から構成されている。教師たちは、子どもたちの言葉にできない思いや気持ちを感じとり、その情報の見取りと行為を決定する判断を同時に行いながら子どもと接しているのである。教師は、子どもから学び、子どもを承認することで省察を深め、教師としての感性を磨き、その感性を日々の教育実践に活かしているものと考えられる。

一方、子どもは主体性をもった一人の人格である。そのため、子どものことをすべて理解したと教師が思うことを戒める必要がある。そのため、教師には「子ども理解」は可能とする前提と決別して、正確さや客観性といった「揺らぎなき」世界への誘惑に抗い、その困難さと丁寧に向き合いながら、今ここを生きる子どもの理を、子どもの文脈の中で捉えようとする（吉永、2020）が必要である。生越（2007）は、教師には他者の他者性に開かれた態度の必要性を次のように指摘している。

「教師がいくら頑張っても子どもを理解しつくすことは無理だろう。だが、子どもが他者であるかぎり、それは当然のことである。理解しつくせないにしても、あるいは理解しつくせないからこそ、子どもを理解しようとし、そこで理解しえないものが現出してくる。またそうした語りえない子ども理解を言葉にしようとすることによって語りえない子どものすごさがわかり、尊重する気持ちが生まれる。真の共感はこの態度においてようやく成立するのではないだろうか。簡単に子どものことが分かってしまう態度から共感は生まれない。わかりやすく耳触りのよい理解に飛びつく態度と共感とは相容れないのである。」（生越、2007、p.100）

子どもの理解に努めながらも、その一方で、安易に子どもを理解できるとは思わない、わからないことが多くあると謙虚に受け入れることのできる教師を、本研究では「子どもに寄り添う教師」と名づける。

このように早急に答えを求めることなく、不確かさや疑問の中にある状態を耐え抜く能力をネガティブ・ケイパビリティ（negative capability）という。精神科医の帚木（2017）は、医師の処方には特別な＜目薬＞があるとして、人は誰も見ていないところでは苦しみに耐えられないが、「ちゃんと見守っている眼があると耐えられる」と述べ、見守る人がネガティブ・ケイパビリティをもって見守り続けることの重要性を指摘している。このことは、様々な悩みや苦しみを抱える子どもたちに日々寄り添う教師にも、共通して求められる姿勢である。ネガティブ・ケイパビリティには、見守る人の発展的な深い理解や対象者の成長に対する希望が含まれるものと考えられる（帚木、2017、p.201）。「子どもに寄り添う教師」の指導姿勢にも、教師としての「感性」とともに、子どもの成長への希望を粘り強く持ち続ける教師のネガティブ・ケイパビリティが含まれている。

## 5. 教師の職能成長プロセス

### 5. 1 教師の職能開発における3つの成長段階

本研究は、教師が主体的に育つ過程の検討を通して教師の職能成長の在り方について検討することを目的とした。ここでは、これまでの議論を踏まえ、教師の専門性と職能成長について検討する。

教師の専門性に関わって岡村(2018)は、「反省的(reflective)」なことだけでは、教師ならではの特徴を成す専門性としては捉えられず、何をもってその教師が「反省的」だといえるのかの検討が抜け落ちていと指摘していた。

これまでの考察から、本研究では、その教師の専門性とは次の3つの職能成長段階を基盤とした教師の省察にあると考える。

(1)「子どもに学ぶ教師」は、その後の職能成長に大きな影響を及ぼすことになる。「子どもに学ぶ教師」とは、教師自身と同じ今を生きる一人の人間として子ども個々を敬い、その主体性を尊重し、彼らとの交流を通して、教師自身を見つめ直して、常に変容し続けようとする教師である。その際、教師は自らが子ども個々から学ぼうとしているか、子どもたちの主体性を尊重しているかが省察の重要な視点となる。

(2)「子どもを承認する教師」は、子どもへの「愛」「人格」「貢献」の3つの承認を通して子どもに対する理解を深め、子どもと教師が承認しあう関係のなかで互いの価値感を学びあい、互いの活動や存在に意味を付与することで、互いを創造していく教師である。この段階では、子どもに対して3つの承認をそれぞれできているか、教師と子どもが互いに承認しあう承認関係を構築しようとしているかが、教師の省察のポイントとなる。

(3)「子どもに寄り添う教師」とは、子どもと承認しあう関係を構築して子どもを感じとる「感性」を身につける一方で、子どもの全てを理解できているとは受け止めずに、子どもの将来的な成長とその可能性に希望を持ち続けるネガティブ・ケイバビリティの姿勢をもち、子どもに寄り添う教師である。この段階の教師は、日々、子どもの変化を敏感に感じ取る一方で、子どもの自己成長力やその未来に希望をもち、子どもを忍耐強く見守ることができているかが省察の大事な視点となる。

このように、「子どもに学ぶ教師」「子どもを承認する教師」「子どもに寄り添う教師」の3つの過程を基盤として、教師は必要に応じてそれぞれの成長段階に立ち返りながら省察を深めるところにその専門性があり、これらの達成や繰り返しにより、教師は職能成長すると考えられる(図1)。

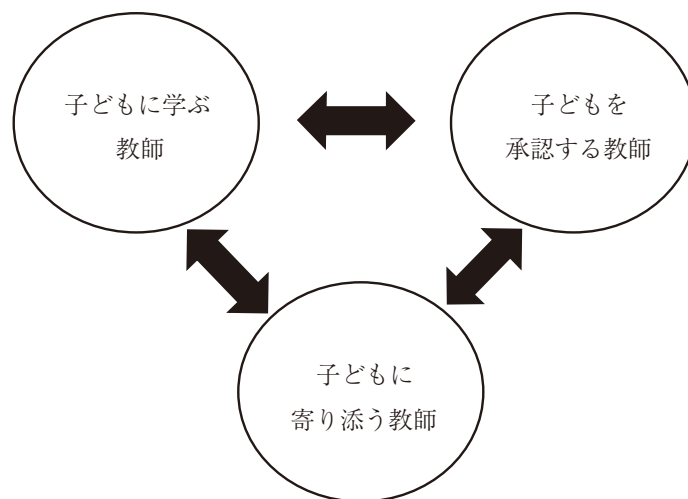


図1 教師の職能成長における3つの基盤

### 5. 2 教師の職能成長と省察の深まり

次に本論文のまとめとして、「子どもに学ぶ教師」「子どもを承認する教師」「子どもに寄り添う教師」の3つの段階と省察の繰り返しによる教師の職能成長について総合的に考察する。

図2によれば、(1)「子どもに学ぶ教師」は、日々の子どもの触れ合いにおいて子どもからの学びを重ねることで、常に古い自己を壊し新しい自己を形成し続ける。その変容する指導姿勢は、子どもから承認されないこと(①未承認)もあれば、②承認されることもある。その場合、教師は子どもからの反応(承認・未承認)を手掛かりに③省察を深める。状況によっては、教師は④自己の教育観や信念の変容を余儀なくされることもあり得る。この場合、教師は生き方や人間性といった「個人としての教師」(今津, 2017)の在り方から問い直すことで、教育者としての信

念や教育観の④揺らぎを経験しながら「教師としての教師」（今津，2017）を形成していく。

「子どもに学ぶ教師」としての省察を重ねることにより，教師は子どもを承認することの大切さを学ぶ。そして（2）「子どもを承認する教師」としての自己が②子どもから承認されることで，子どもとの⑤承認関係を形成しながら③省察を深め，④教育者としての信念や教育観を⑥確立させていく。時には，子どもとのコミュニケーションの不全から，自己の指導姿勢が承認されずに（①未承認），④教育観や信念が動揺することもあり得るだろう。その③省察の際，教師は「自分は本当に子どもを承認しているか」（「愛の承認」），「どの子どもも同じ人格として承認しているか」（「人格の承認」），「その子の頑張りや貢献を積極的に承認しているか」（「貢献の承認」），さらには「自分の承認は子どもに伝わっているか」などの視点から自己の承認に対して理解を深めながら，子どもを承認し続けることが肝要である。子どもの中には，辛く厳しい成育歴等の影響を受け，自分が教師からどのように見られて（承認されて）いるか，感受性の強い子どももいる。それ故，教師は，無条件の「愛」を子どもに伝え，等しく「人格」を尊重する承認に細心の注意を払いながら，⑤子どもとの承認関係を構築していくことが求められる。

教師が子どもに対して3つの承認を続けることで，教師としての感性は磨かれ，生徒理解や省察はより深まる。しかし，子どもには教師が理解しつくすことのできない一面が存在する。そして，教師はその未知なる一面にこそ子どもの可能性を見出すようになる。その際，早急な理解や解釈を求めるのではなく，不確かさや問を抱えたまま「子どもに寄り添う教師」のネガティブ・ケイパビリティが重要になる。このようなプロセスを経て，教師は（3）「子どもに寄り添う教師」へと成長していく。この寄り添う姿勢が子どもたちから②承認されると，教師は⑤子どもとの承認関係を深めてやりがいや喜びを見出し，その関係を通して，さらに③省察を深めることで⑥自己の教育観や教師としての信念を確立していく。教師と子どもの承認関係は，両者が承認し合う関わりを通して双方の学びや成長をもたらすものであった。教師は，「成長を感じたこと」「認められること」「かかわること」から教師としての喜びを感じていた（高木，2021）。子どもと日々関わる喜び，子どもや教師が成長する喜び，子どもを承認し教師も子どもから承認される喜び。これらの喜びを教師が得ることは，昨今の社会や国民から承認されず不全感に陥っている日本の教師たちにとって，彼らが求める「内的報酬」に当たるものと考察することができる。

このように教師は，職能成長段階における子どもからの承認を，その後の改善や変容のための手がかりとして省察を深め，自ら成長を重ねていくものと考えられる。ここには，どの段階においても教師が子どもを尊重する姿勢が共通している。そこで，本研究では図1の職能成長プロセスを「子どもを尊重する教師の職能成長モデル」と命名した。しかしながら，この「子どもに学ぶ教師」「子どもを承認する教師」「子どもに寄り添う教師」の3段階は，単調な右肩上がりの成長曲線を描くものではない。時には，教師が自分自身を「子どもを承認する教師」だと思っ

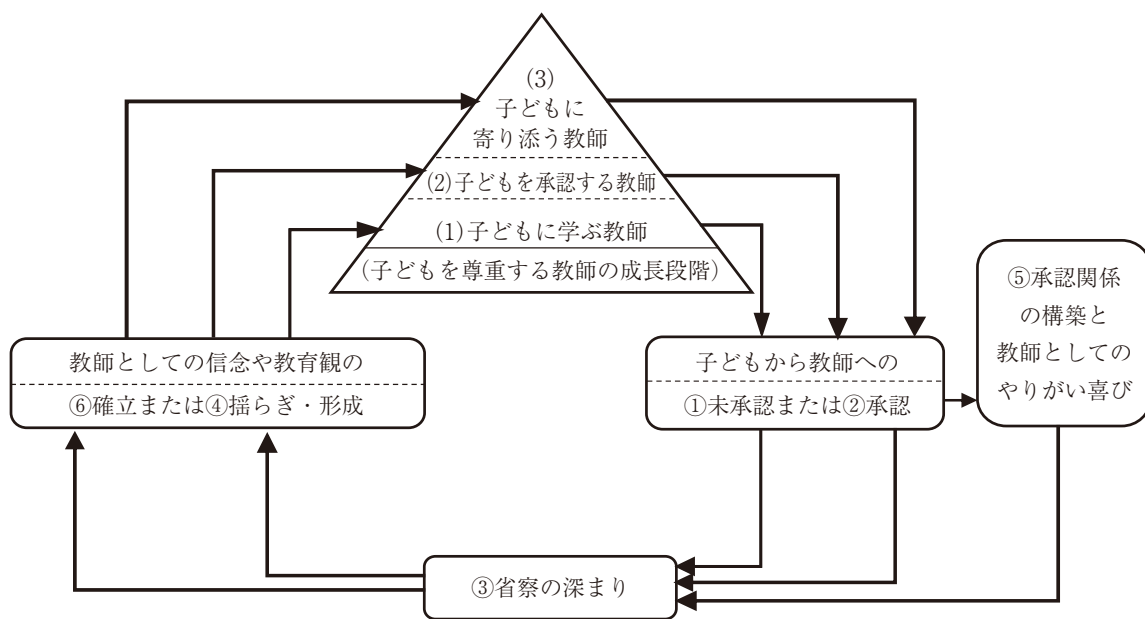


図2 子どもを尊重する教師の職能成長モデル

## 6. 本研究の意義と課題

子どもを指導する立場にある教師は、その日々の交流や触れ合いを通して教師自身も成長し発達している。本研究は、そのような教師の成長を、「子どもに学ぶ教師」「子どもを承認する教師」「子どもに寄り添う教師」の省察という視点から教師の職能成長の過程を新たに提案した。しかしながら、これは教師の職能成長の在り方についての一つの仮説にすぎない。これまでも確認してきたように、教師のコンピテンスとは、さまざまな文脈に依存し、それぞれ教師が状況に応じながら成長発達を遂げるものである。教師の大量退職・大量採用の時代を迎えた今日の学校現場において、若手教師の職能成長は喫緊の課題である。そのためにも今後は、長期的な視点に立った事例検討や演習、質問紙調査等により、教師の職能成長メカニズムがより詳細に検討されていくことが求められる。

## 引用文献

- 安藤知子 (2021). 教師研修の現状と今後の職能開発の在り方 日本労働研究雑誌 63 (5), 50-59.
- 藤井佳世 (2003). 教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性: 相互承認による自己形成論へ 教育哲学研究 (88), 67-83.
- 藤木和己 (2000). 実践的な教師教育研究の動向と教師の信念体系 教育実践学研究 2 (1), 59-68.
- 藤原顕 (2022). 若手教師の成長に関する研究動向の検討: 実践知の形成に焦点化して 福山市立大学教育学部研究紀要 10, 85-97.
- 帯木蓬生 (2017). ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力 朝日新聞出版
- 林竹二 (1978). 学ぶということ 国土社
- 林竹二・灰谷健次郎 (1986). 教えることと学ぶこと 小学館
- Honneth, A. 1992. Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M. (山本啓, 直江清隆訳 2014. 承認をめぐる闘争: 社会的コンフリクトの道徳的文法 増補版 法政大学出版局)
- 今津孝次郎 (2012). 教師が育つ条件 岩波書店
- 今津孝次郎 (2017). 新版 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 岸野麻衣・無藤隆 (2006). 教師としての専門性の向上における転機: 生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ 発達心理学研究 17 (3), 207-218.
- 小坂明 (2022). 教師研修の意義と課題: 多様な教師研修からの考察 神戸親和女子大学児童教育学研究 41, 23-48.
- 久米禎子 (2022). 学校教育相談に求められる能力と研修: 教師自身が捉える教育相談および教育相談研修の現状と課題 鳴門教育大学学校教育研究紀要 36, 21-28.
- 中西啓喜 (2022). なぜ「#教師のバトン」をつなぎたくないのか?: TALIS2018データの分析から 桃山学院大学社会学論集 55 (2), 137-147.
- 新元朗彦・越良子 (2018). 学級における教師と児童生徒相互の承認に関する研究の現状と課題 上越教育大学研究紀要 38(1), 35-44.
- 新元朗彦・蘭千壽・越良子 (2021). 担任教師の学級崩壊克服に向けた変容プロセスの検討-教師と生徒が承認し合う関係の構築を通して- 上越教育大学研究紀要 41 (1), 57-67.
- 西村佑理 (2013). 教師のやりがい, 喜びから教育の将来を考える 大阪市立大学教育学会教育学論集 2, 7-9.
- 生越達 (2007). 教師にとって実践力とは何か: わたしの経験から見てきたもの 茨城大学教育実践研究 26 88-102.
- 岡村美由規 (2018). 教師教育における専門性と能力に関わる諸概念の整理と検討 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域 67, 47-55.
- 斎藤喜博・林竹二 (1978). 対話 子どもの事実 教育の意味 筑摩書房
- Schön, D. A (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (柳沢昌一・三輪建二訳 (2007) 省察的实践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- 住本純・岡出美則・近藤智靖 (2020). 現職教師の成長に関する研究動向の分析: 1997年~2018年を対象に 日本体育大学大学院教育学研究科紀要 3 (2), 345-360.
- 鈴木篤 (2014). 「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は意図的・計画的に育成可能か-教師養成における「ポスト近代型能力」と「教える・学ぶ」関係の再考- 大分大学教育福祉科学部研究紀要 36(2), 179-194.
- 高木幸子 (2021). 教職生活を通して得る教師の学びの分析 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編 14 (1), 101-114.
- TALIS (2018). 教師環境の国際比較: OECD国際教師指導環境調査 (TALIS) 2018報告書-学び続ける教師と校長-
- 谷本竜一・酒向治子 (2022). 教師の感性的な省察力に関する研究 岡山大学教師教育開発センター紀要 12, 301-315.
- 中央教育審議会 (2015). これから学校教育を担う教師の資質向上について~学び合い, 高め合う教師育成コミュニティの構



築に向けて～ 文部科学省HP

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1376890.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1376890.htm)) 2023.1.28閲覧

中央教育審議会 (2019). 新しい時代に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申) 文部科学省HP

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm)) 2023.1.28閲覧

中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協同的な学びの実現～ (答申) 文部科学省HP

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)) 2023.1.28閲覧

山田智之 (2008). 公立中学校教師のモチベーションを促進する要因 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 (8), 221-230.

山下顕史 (2010). 教師の職務満足とワークモチベーションに関する研究動向 飛梅論集:九州大学大学院教育学コース院生論文集 10, 69-82.

山崎準二 (2012). 教師の発達と力量形成-続・教師のライフコース研究 創風社

吉永紀子 (2020). 実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新:観の編み直しの契機につながる省察に着目して 教育方法の探究 (24), 31-38.

渡邊信隆・越良子 (2022). 教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題 上越教育大学研究紀要 41 (2), 275-284.

# Proposal for a “Professional Development Model for Teachers Who Respect Children” through the building of a relationship of mutual recognition between teachers and children and the deepening of teacher reflection

—For teachers to find fulfillment and joy—

Akihiko NIIMOTO\*, Chitoshi ARARAGI\*\* and Ryoko KOSHI\*\*\*

## ABSTRACT

This study aimed to examine the professional growth of teachers through their own growth process in their interactions with children, considering the urgent issue of increasing the number of young teachers and their professional growth in the school setting. We showed that teachers grow professionally by deepening reflection in three stages: “teachers who learn from children,” “teachers who recognize children,” and “teachers who are close to children”. Additionally, it was thought that teachers find satisfaction and joy in receiving approval from children while building a relationship of mutual recognition between teachers and children. Based on the above comprehensive study, we proposed a model of professional growth for teachers who respect children.

---

\* Harayama Junior High School (Inzai City School District) \*\* Chiba University \*\*\* School Education