

転機によって教師の生徒認知はいかに変容するか

－高校の学級担任の語りによる変容過程モデルの生成－

教職開発コース 阪下 ちづる

Exploring How High School Teachers Change
Teachers' Cognition towards Students

Chizuru SAKASHITA

Teachers' cognition towards high school students is a crucial element for teacher-student relationships. The main purpose of this study is to examine how high school teachers' cognition is changing. Semi-structured interviews were conducted with eight high school teachers who had a turning point. The resulting narrative data analyzed using the Trajectory Equifinality Approach revealed that the changing process proceeded through not only the internal reflection of teachers but also accepting others and finally reached the change of teachers' cognition towards students.

目次

- 1 問題と目的
- 2 方法
 - A 研究協力者
 - B データの収集
 - C 分析方法
 - D データの分析手順
- 3 結果と考察
 - A 生徒認知の変容の基本的枠組み
 - 1 【生徒認知の揺らぎ期】のプロセス
－安定から揺らぎへ
 - 2 【生徒認知の葛藤期】のプロセス
－事象に関する気づきから葛藤へ
 - 3 【新たな生徒認知の確立期】のプロセス
－葛藤から受容へ
- 4 総合考察
 - A 高校文化における生徒認知の重要性
 - B 教師の転機がもたらす生徒認知の多様化
 - C 本研究のまとめと展望

1 問題と目的

学校教育における教師と生徒の人間関係は、生徒の学校生活において特に重要であり、教師の指導行動によって生徒の感情や行動に変化が見られることが指摘されてきた（近藤，1994）。特に高校生は、認知的・

人格的・社会的発達という青年期の中心的な課題を抱えやすい（白井，2003）ことから、他の学校段階とは異なる発達過程にあるため、彼らの心情や行動を受容し、導きを与えてくれる大人としての教師の存在が重要であると考えられる。中でも学級担任は、教科教育が中心の高校において、生徒を日常的かつ継続的に指導する立場にあり、生徒の多様な側面を見出す可能性が高いと考えられ、特に注目すべき存在である。

教師－生徒関係に関する先行研究を概観すると、その検討は小中学校段階に集中しており、高校段階は多くない。しかし、高校は義務教育ではなく、学校風土や生徒の特性等において学校間の差異が大きく、小中学校段階とは異なる特徴を見出す可能性が高い。そのため、高校における教師－生徒関係の検討も必要である。

本研究では、高校の教師－生徒関係を検討する方法として、教師の生徒認知に着目する。生徒認知とは、生徒理解に影響を与える要素であり、複数の認知次元で構成されるものである（飯田，2000）。同じ生徒であっても教師によって生徒の評価や行動の解釈が異なることがあるが、これは教師が重視する認知次元が異なるためであり、どの認知次元が優れているということではない。教師は生徒を複数の認知次元から捉えながら生徒理解を深め、教師－生徒関係を築いているのである。

これまでの研究によると、教師の認知次元が多様で

あるほどより多義的な意味合いをもって生徒を認知できるため、教師－生徒関係において相互作用的な対応を取りやすいことが指摘されている（茅野，2007）。認知次元の多様性に影響を与える要因としては、課題を抱えた生徒と継続的に関わる経験（茅野，2010）や、学期の進行に伴う緩やかな変化（松井，1998）が挙げられている。また、教師の認知次元に関連して、生徒に対する見方や教職に対する考え方が変化する要因を検討した研究もある。山崎（2012）は、教師が転機という特定の出来事において、生徒認知や教師の教育観や指導観を変容させることを指摘している。

これらの研究の蓄積により、教師の生徒認知の特徴や生徒認知の多様性を促す要因が明らかにされつつある。しかし、これまでの研究は、生徒認知の変容を量的な観点から検討したものが多かった。そこで本研究では、特に教師の転機に着目し、質的な観点から生徒認知の変容過程を検討する。

山崎の研究における転機とは「教職に就いて以降の経歴上で生まれる、教材観や子ども観、あるいはそれらを含めたトータルな意味での教育観に関するなんらかの変化や転換のこと」であり、教師の個人的な文脈も含む幅広い経験である。一方、教師の専門性という観点から転機における教師の内的過程を検討した岸野・無藤（2006）は、教師の「専門性の向上に及ぶきっかけとなった要因の重なり」を転機としている。本研究では、「教職に就いて以降、生徒に対する見方や捉え方が変容したと教師が認識している出来事」を、教師の転機と定義する。

以上を踏まえ、本研究では高校の学級担任と生徒の関係に着目し、教師がどのような経験を通じ、生徒を捉える視点を変容させてきたのかを質的に検討する。

また、生徒認知の変容プロセスを精緻に検討することによって、望ましい教師－生徒関係構築の視座を得ることを目的とする。分析においては、教師の語りを採用し、価値観や信念に基づき容易に揺らぐことのない認知次元と、変容の結果として新たに生まれた認知次元の両方を捉える。語りに現れる研究協力者の経験に付随する様々な文脈を分析に生かすことで、教師の生徒認知の変容の機微をより精緻に検討できると考える。

2 方法

A 研究協力者

本研究では、以下の選定基準に従い、8名（男性3名、女性5名）の教師に協力を依頼した（表1）。

高校教師の生徒認知は、現在や過去の所属校や在籍する生徒の特性などに少なからず影響を受けると考えられる。そのような生徒認知を多角的かつ多面的に捉えるため、異なる学校を経験した公立の高校教師を対象にした。そして、異動が教師の転機である可能性も考慮し、現在までに異動経験があり、複数回の担任経験を持つという基準から研究協力者の紹介を得た。年齢や性別、担当分掌などの条件は提示していない。

なお、インタビューの依頼時に、筆者が文書または面接にて、研究協力は自由意志であること、プライバシー保護とデータ管理を徹底すること、ICレコーダーで記録を行うことを説明し、研究への協力の承諾を得た。

B データの収集

データの収集にあたり1人あたり1時間から1時間

表1 研究協力者

info.	年代	性別	教職経験	勤務校数	担任経験	学校	現任校	備考
教師A	40代	女性	26年目	4	17回	a高校	全日制普通科	学年主任
教師B	50代	女性	29年目	4	15回	b高校	全日制普通科	分掌主任
教師C	30代	男性	14年目	4	9回	c高校	全日制専門学科	
教師D	50代	男性	33年目	5	4回	d高校	全日制専門学科	分掌主任
教師E	30代	女性	17年目	4	6回	e高校	全日制専門学科	
教師F	30代	女性	7年目	2	4回	f高校	定時制普通科	
教師G	30代	男性	8年目	2	5回	g高校	定時制普通科	
教師H	50代	女性	27年目	7	10回	h高校	全日制専門学科	分掌主任

※勤務校数には非常勤講師・常勤講師として勤務した学校も含む

半程度のインタビューを実施した。実施時期は、2014年12月から2015年3月と2015年6月から2016年1月の2回であった。面接場所は、研究協力者の所属校の会議室など面接内容を周囲の人に聞かれることなく、落ち着いて話ができる場所を研究協力者との合意によって決定した。

インタビューは、研究協力者に事前に配布したフェイスシートをもとにあらかじめ作成したインタビュー・ガイドに従って実施した。フェイスシートは、研究協力者の年齢や性別などのプロフィール、教職経験年数、経験校、担任経験年数、校務分掌経験などを問う内容であった。

まず、「生徒への見方や捉え方が変化した転機について教えてください」という質問を皮切りに、転機の始まりから終わりにかけての具体的なエピソード、生徒への見方や捉え方の変容の内実、経験時の心情の変化について質問した。回答の内容を確認したりさらに深めたりするために、必要に応じて筆者が質問し、さらに説明を求めることもあった。

なお、質問の意図をより伝わりやすくするために「生徒認知の変容」という表現ではなく「生徒に対する見方や捉え方の変化」という言葉を用いた。すべてのインタビューはICレコーダーによって録音し、筆者の発言も含めて筆者自身が文字化を行った。

C 分析方法

分析においては、KJ法と複線経路・等至性アプローチ (TEA: Trajectory Equifinality Approach, 以下TEA) を採用した。KJ法は多様な情報群を統合し、アイデアの創出を可能にする発想法であり、インタビューのような膨大な情報の中で雑然としていた情報を整理し、繋がりや傾向を見出すことができる (川喜田, 1967)。一方、TEAは、非可逆的時間における発生、維持、変容といったプロセスを、背景や文脈を捨象することなく視覚的に表現することが可能な手法である (サトウ, 2015)。断片化したデータをいくつかのまとまりに統合するKJ法は、構成概念をモデル化する手法であるTEAとの親和性が高いと考え、両者を組み合わせて分析することにした。

TEAにおいて特に重要な概念は、時間軸における一つの到達点を示す等至点 (EFP: Equifinality Point) である。本研究の等至点は「生徒認知の変容」である。しかし、すでに多様な観点から生徒を捉えていたり、自らの信念や価値観によって特定の視点から生徒を捉えていたりする場合も考えられるため、生徒認

知が変容しない場合を、両極化した等至点 (P-EFP: Polarized EFP) として記述する。

TEAの強みは、等至点に至るまでに必須のこととして経験される出来事である必須通過点 (OPP: Obligatory Passage Point)、経路が複線化する結節点である分岐点 (BFP: Bifurcation Point)、等至点への歩みを後押しする力である社会的助勢 (SG: Social Guidance)、阻止する力である社会的方向づけ (SD: Social Direction) といった特有の概念を用いて現象を記述できることにある。これらの概念は、教師が置かれた環境や転機と過去の経験との関連性などを、教師を取り巻く文脈とともに検討することを可能にする。

本研究では、TEAのモデルの一つである発生の三層モデル (TLMG: Three Layers Model of Genesis, 以下TLMG) を採用する。TLMGは相互作用を行う際のメカニズムを三層で捉えるモデルであり、行動選択や転換点における内的変容を捉える際に有用である (サトウ, 2012)。

三層は、価値観を示す最上層 (マクロレベル)、日常行為である最下層 (マイクロレベル)、最下層に意味づけを行う中間層 (メゾレベル) から成る。本研究の最下層は、転機における教師の一連の行動である。教師の転機には、教師の行動の変容を促す特定の事象があると考えられる。この事象は、教師が何らかの判断をする際に媒介となるものであり、行動変容に影響を与える象徴的な機能をもつ、いわゆる「記号」である。この記号が教師の信念や価値観を揺るがすものであると、生徒を捉える視点が変化し、生徒の指導行動や教師-生徒関係に影響を与えることがある。本研究では、記号が発生する中間層において、最上層の価値観を揺るがすことにより、最下層の日常行為が変容する過程を精緻に捉える。

このように、TLMGは、教師の行動と生徒認知の変容を、媒介する記号とともに視覚的に示すことを可能にするモデルである。そのため、生徒認知の変容を質的に検討する際には、転機の語りから生徒認知の変容を示す事象を抽出し、TLMGによってモデル化する方法が有効であると考えた。

D データの分析手順

基本的枠組みの作成にあたり、教師8名の語りから1回目のインタビューの逐語記録をすべて起こし、語りデータをまとめ、教師8名の転機において共通して生じた事象を抽出した。その後、KJ法に準じた手続きに従い、転機の始まりから生徒認知の変容に至る

までの教師の言動、感情、周囲の出来事に関するデータをすべて抽出し、意味のまとまりごとに切片化した。切片化したまとまりには内容を簡潔に表すラベルをそれぞれ付した。類似したラベルが複数得られた場合、ラベルのグループ化を繰り返して抽象的な上位ラベルを抽出し、ラベルを出来事の時系列順に並べた。そして、TEA の基本的概念を参照し、基本的枠組みを作成した。この基本的枠組みは、他の高校教師についても援用可能なモデルとなるように留意した。2 回目のインタビューは 1 回目のインタビューをもとに作成した基本的枠組みを確認するために実施した。

3 結果と考察

A 生徒認知の変容の基本的枠組み

まず、分析で得られた生徒認知の変容の基本的枠組みについて説明する。基本的枠組みは、高校教師 8 名のインタビューで共通して得られた事象をもとに本研究を通じて作成したものである。

以下の説明において、《 》は語りから得られたラベル及び本研究の三層の概念、〈 〉は語りから得られなかったが論理的に考えられる経路、【 〓はプロセスの区分を示している。また、語りデータの引用は『 』、本研究において特定の意味で用いる表現は「 〓で示している。なお、図 1 および文中の概念レベルの対応を明確にするため、第一層の個別活動レベルの事象を①～⑤、第二層の促進記号レベルの事象をⅠ、Ⅱで示した。

分析の基本的枠組みにおいては、多くの教師が取りうる経路を想定する。教師の生徒認知の転機に関するラベルを時系列順に並べたところ、生徒認知が変容した結果として、生徒を捉える教師の視点が多様化していることが示された。そのため、等至点を《生徒認知が多様化する》とし、両極化した等至点として〈これまで通りの生徒認知である〉という事象を設定した。

《生徒認知が多様化する》ことは、生徒を捉える視

点が多様になることであり、教師にとって望ましい変化であると考えられる。しかし、すでに多様な視点から生徒を捉えている教師もいると考えられるため、〈これまで通りの生徒認知である〉という表現が適切であると判断した。

TEA の概念に基づき得られた基本的枠組みにおける意味(表 2)と本研究での TLMG の捉え方(表 3)から生徒認知の変容プロセスに関するモデルの作成を試みた。

まず、第一層の転機と教師の行動について検討したところ、教師は《①転機となる事象に直面する》ことで《②事象に関する気づきを得る》過程を経験し、《③衝撃を受ける》というプロセスをたどっていた。しかし、そのような衝撃にも関わらず《④現状を受け入れる》ことで、《⑤生徒との新たな関係を築く》ことができた。《③衝撃を受ける》と《④現状を受け入れる》事象は、その先のプロセスへ向かう経路を左右すると考え、分岐点として示した。

また、《③衝撃を受ける》経験は、生徒認知が多様化する全ての教師が経験している過程であると判断し、分岐点かつ必須通過点と設定した。これらの概念に従い完成した生徒認知の変容プロセスの基本的枠組みは、3 つの時期に区分された(図 1)。以下、区分ごとに精緻な検討を試みる。

1 【生徒認知の揺らぎ期】のプロセス - 安定から揺らぎへ

生徒認知において特徴的であったことは、自身が生徒であった時期の経験や一定の教職経験を基盤とし、教師によって異なる認知次元に重きを置いていたことである。《①転機となる事象に直面する》経験は、それまで安定していた認知次元が揺らぐ出来事として語られていた。

表 4 は 8 名の教師の生徒認知の転機に関する語りの冒頭部分を示したものである。生徒認知の転機の契機となる段階は、生徒に対する見方や捉え方の一部に迷

表 2 TEA の用語ならびに基本的枠組みにおける意味

用語	本研究における意味
等至点	EFP : 生徒認知が多様化する
両極化した等至点	P-EFP : これまで通りの生徒認知である
分岐点	BFP1 : 衝撃を受ける
	BFP2 : 現状を受け入れる
必須通過点	OPP : 衝撃を受ける

表 3 本研究におけるTLMGの捉え方

概念	捉え方	捉え方の説明	本研究での捉え方
第三層	信念・価値観レベル	価値観や信念に影響するレベル	生徒認知に関する信念
第二層	記号レベル	行動変容を促進するレベル	教師自身の内面的な気づき
第一層	個別活動レベル	日常的な行動・思考レベル	転機経験と教師の行動

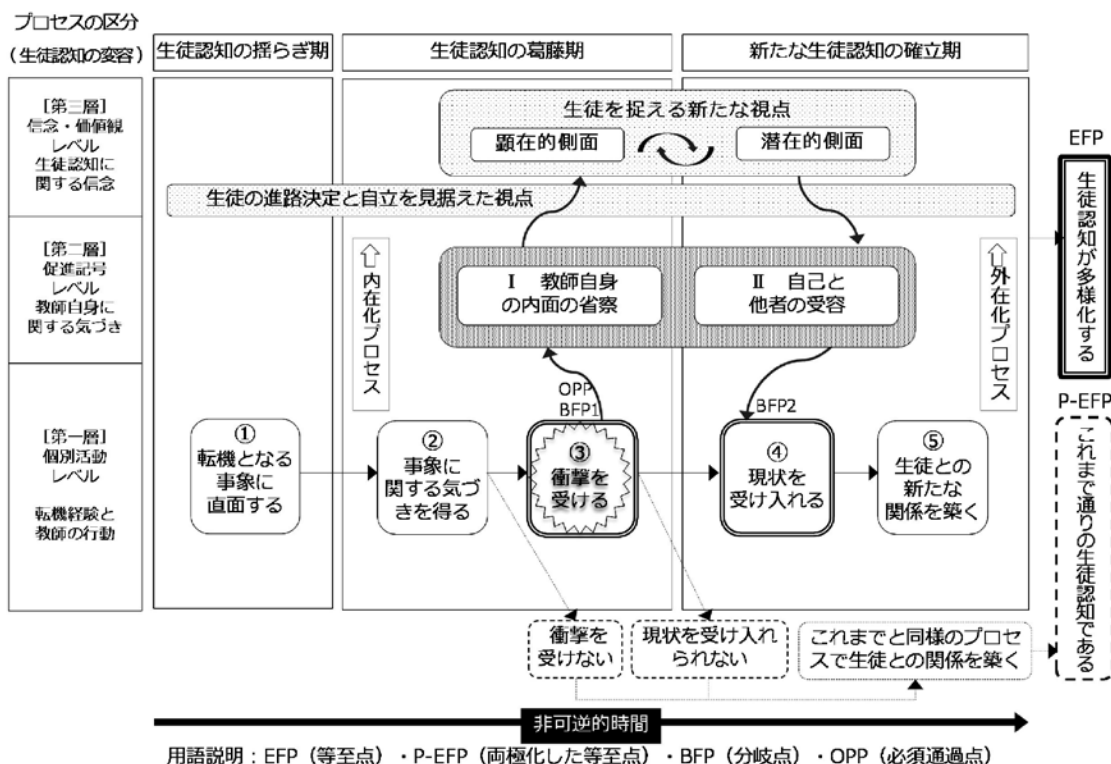


図 1 分析の基本的枠組み (TLMG図)

いが生じ、認知次元が揺らぐ時期であるため、この時期を【生徒認知の揺らぎ期】とした。これは、それまで確立していた信念や価値観が、転機という出来事を機に様相を変化させ始める時期である。

転機には、教職を通じて経験した出来事と、家庭や学校外でのコミュニティなど、教師としての自分とは異なる場で生じた出来事、つまり、「家庭・社会的状況の変化」があった。教職を通じて経験した出来事は「特定の生徒との出会い」と、異動などによる「生徒集団の変化」の二つに分類された。

『カルチャーショック』(教師A)(教師B), 『衝撃的だった』(教師C), 『衝撃を受けた』(教師E)などの表現は、転機における特定の事象が引き金となり、

生徒の行動や言動に対する戸惑いや驚きといった複雑な感情が生起していたことを示している。

教師Aや教師Hのように、転機を『ストレス』、『辛い経験』のようにネガティブな経験として捉えていた一方で、教師Bや教師Dのように、特定の生徒や新たな生徒集団に出会ったことで人間の肯定的な側面を認識し、未来に希望を持つほどポジティブな経験として語られている場合もあった。

高校は、教育課程や学校風土が学校によって大きく異なるため、学校間の生徒集団の特性の差異が表出しやすいたことが想定される。異動や異なる集団を担任することによって出会う生徒が、既知の生徒の特性と著しく異なる場合、その事実に関し衝撃を受け、生徒認知の

表 4 教師の<転機>に関する語り

info.	語りデータ	転機の内容
教師A	目の前にいる生徒も全然変わっちゃってっていうのは、まあ、すごく転機だった。教員としての仕事もね、今までもなんか本当に進路指導で教科指導でその入試対策でってことばかりやってて。4月になって、こうも無気力の塊みたいな、誰が話を聞かだいや、みたいな空気のところにポンって来たから、やっぱりそれはそれですごくカルチャーショックだったし、ストレスだし。	生徒集団の変化
教師B	私にとっては逆にカルチャーショック。(中略) S高校までのときは、これじゃ日本ダメじゃないかって、この若者が将来大人になったときにこれで日本は滅びるなって思うくらい、何言ってもやらないっていう子が多かったんですけど、K高校に来て学校の将来に希望を持ちました。そのくらい若者でもこんなにしっかり自分たちでできるんだって思ったのがK高校です。	生徒集団の変化
教師C	自閉症のような生徒と接したときは、やっぱりすごい私の中では衝撃的だったなって。今までに出会ったことのないタイプだったので。もう誰かれかまわずかまわってほしいっていうような生徒。衝撃的という言葉は悪いかもしれないですけども、今まで出会ったことがなかったなっていう意味でね。こういう子もいるんだ、いろんな子がいるんだなっていう。	特定の生徒との出会い
教師D	ペースメーカーの子(と出会ったとき)かな。何やっても一生懸命やる。不自由な体なのに明るくて一生懸命やるようなものを持ってっていうのをすごい感じたんですね、僕の中で。普通だったらそういうようなもの(ペースメーカー)をつけて体が傷だらけなわけですから、やっぱりどっちかっていうとこううつむくような子かなと思ったわけなんですけど、全然そうではなくて、プールなんかだって傷だらけでもみんなに見てもらっても全然苦にならず。あ、こんな子がいるんだなって。	特定の生徒との出会い
教師E	私の転機になった部分というのは初任校の定時制が強く印象にありますね。(中略) 読み書きができないんですね。私は日本の高校に入ってくる子の中で読み書きができない子がいるってことに衝撃を受けたんです。日本でもこういう子がいるのかと。自分自身がそういう苦勞をせずに、いつの間にか字が書けて、いつの間にか読めてたので。書けないとか読めないっていう子が存在するっていうこと自体がすごい衝撃的だったんですね。	特定の生徒との出会い
教師F	転機という私は出産。この休み期間。やっぱり大きかったなって、親としてのね。生徒を見るときに、復帰して、あー変わったなって思う面はちょっとあります。	家庭・社会的状況の変化
教師G	転機は？って言われると、僕の場合は東日本大震災がすごく大きかったんで、それが転機かな。教員としてもそれはすごく大きかった。自分がこういう経験(阪神淡路大震災)をして、今まさにこれから先もし大きい災害が起きたときに自分は果たして何かできるのか、学校の先生っていうのを今やってるけど、自分はなにもできなかった人間だっていうのが強くあって。これから先、大人としてどういう姿を見せられるのかっていうのを考えてるっていう話を前に担任してたときにして、その数日後に震災が起きたので。	家庭・社会的状況の変化
教師H	何か変わるってね、やっぱり何か問題があって、辛い時が転機なんですよね。辛い経験だったなっていうことしかないですよ。うちの娘(が転学したとき)だと思います、転機は。やっぱり親として体験して初めてわかったっていう。だから教員じゃないんですよ私は。教員としてじゃなくて親として変わった。そういう思いをしてるからやっぱり(生徒を)理解しないとということですかね。	家庭・社会的状況の変化

変容に影響することがあると考えられる。

「家庭・社会的状況の変化」は、教師個人の特定の出来事を転機として語っている場合である。教師F, G, Hは、出産、東日本大震災、娘の転学を生徒認知の転機として挙げている。3名に共通するのは、転機を教職のみならず自分自身の生き方やあり方など、教師の人生全般に影響を与えた出来事として捉えていることである。教師Gは、『以前は教員としてって思いながら教育に携わっていたけど、そういう考えが段々変わってきて。生徒と教員でも結局人と人で関わる。今は教員としての立場っていうのはあまり考えてないです。』と語っており、東日本大震災は教師Gの「人として」の転機にもなったことがわかる。

このように、【生徒認知の揺らぎ期】において、教師は転機となる事象に直面し、それまで安定的であった生徒認知が揺らぎ始めていた。

2 【生徒認知の葛藤期】のプロセス ー事象に関する気づきから葛藤へ

【生徒認知の葛藤期】は《①転機となる事象に直面する》ことで、教師が何らかの気づきを得た時期として区分した。表5は転機となる事象で得た気づきに関する教師の語りである。

事象で得た気づきの一つは、それまでの教職経験で出会ったことのなかった生徒の姿であった。『主体的かつ前向きで生き生きとした生徒』（教師B）や、『自閉症などの発達障害のある生徒』（教師C）は、異動あるいは新たに学級担任として出会った生徒集団の中に、教師が見出した生徒の姿である。また、『常に前向きな母親に明るく育てられた生徒』（教師D）、『小学校に通学していなかった生徒』（教師E）のように、生徒の家庭環境や生育歴を反映した生徒の姿も転機となる事象で得た気づきとして語られていた。

一方、教師の個人的な出来事から「親としてのあり方」という気づきを得た教師もいた。例えば、『自分

表5 転機となる事象で得られた気づきに関する教師の語り

info.	語りデータ
教師A	やっぱりその、生徒が怒られ慣れてるっていう感じ。そのころ、だから、すごく自尊感情が低くって。私はまじでその時は、平成6年ですよ、この1年教員やめずに続けられるだろうかってしみじみ思った。
教師B	何言ってもやらないっていう子が多かったですけど、K高校に行ったら、（教師が）言う前から良くなりたいっていうような、こう成長したい思っているか、高校時代を本当に青春、1回しかないこの3年間をどんだけこう輝かせたいかみたいな感じで、一生懸命やるぞみたいな。
教師C	こういう子もいるんだ、いろんな子がいるんだなっていう。要するに今までは自分の友達とか、そういう世界でしか物事を見てこなかったけども、そういう人とも関わって、仕事として関わってくる部分もあるので。
教師D	お母さんもポジティブの感じだったんですよ。（中略）それが何か子どもに素直に良い方向に行ってたなっていう。（中略）その背景として親がそういうような親だったから、この子がこうなったんだなって。
教師E	その子は小学校1年生から4年生まで行ってなかったんですね、学校に。で、中学校は義務教育なので、普通に入れてしまう。テストはすごい下のほうで、やはりあの、勉強に追いつけなかったっていうところがあるそうです。
教師F	うん、やっぱり大きかったかなって、親としてのね、でも見れる（わかる）ようになったので。保護者が何を望んでるんだなっていうのも考えるようになったし。
教師G	何かいろいろだぶらせたんですよ、自分の中で。高校のときサボって、河原で、こう、うーんって昼寝してるときの雰囲気にも似てるなーとも思ったし。（中略）阪神淡路大震災の崩れた建物を思い出したし・・・。色んなものがあそこで重なったような気がして・・・。その学校（訪問した学校）を調べれば調べるほど自分だったらどうしたかなと思うけど、たぶん僕も、なんか動けてないなって。
教師H	娘が公立高校に行かなくなり転校したことで、娘が親のルール（決めつけ）に対して苦痛に感じていたことに気がついたんです。うちの娘が新しい学校に移る時にね、ここがなかったら、ここ落ちたらもう行くところがないよっていう思いがあったんです。だから今はそういう子の気持ちも理解できるし、その子の親の気持ちも理解ができる。

が子どもを産んだことで) 保護者が何を望んでるのかなっていうのも考えるようになった』(教師F), 『(自分の子どもの転学に直面して) 今はそういう子の気持ちも理解できるし, その子の親の気持ちも理解ができる』(教師H) という語りがあった。出産や子どもの転学という個人の生活で生じた出来事を通じて親としての自分を強く意識するようになり, 生徒に対しても, これまでとは異なる視点からより多角的に捉えようとするという内面的な変化が生じていた。

続くプロセスである《③衝撃を受ける》事象は【生徒認知の葛藤期】の分岐点かつ必須通過点である。いずれの教師も《②事象に関する気づきを得る》過程から《③衝撃を受ける》までの時間差はほとんどなく, 何らかの気づきを得た直後に衝撃を受けていた。事象に関する気づきを得ても(衝撃を受けない)場合も想定し, 実際には生起していないが考えられる行動や思考として示した。

衝撃に揺さぶられた心情は, 教師の語りに示されている。例えば, 教師Aは, これまでとは全く性質の異なる新たな生徒集団に『カルチャーショック』を受け, 『この1年教員やめずに続けられるだろうかってしみじみ思った』と振り返っている。教職を続けるか否かと考えるほどの深刻な衝撃のように, それまでの自身の生き方やあり方を否定するような転機に直面すると, 重大な葛藤に苦しみむ状況も想定される。衝撃の大きさや質は, 転機の内実や教師の捉え方によって様々である。しかし, 葛藤しつつも転機となる事象の背後に存在するものを確と捉えようとする姿は, どの教師にも共通するものであった。

このように, 【生徒認知の葛藤期】には, 教師が自らの姿に向き合う《I 教師自身の内面の省察》が生じていた。同時に, 自分自身や他者に対する姿勢が受容的な方向に変化することを示す《II 自己と他者の受容》が促される例もあったが, これは, 語りによる分析においては《II 自己と他者の受容》が生じたタイミングを判断しにくいためであると考えられる。そのため, 《I 教師自身の内面の省察》と《II 自己と他者の受容》を【生徒認知の葛藤期】と【新たな生徒認知の確立期】をまたぐ促進的記号として示した。

教師に促進的記号が作用すると《生徒を捉える新たな視点》が生じる。教師は, 《生徒の進路決定と自立を見据えた視点》を維持しながら, 《生徒を捉える新たな視点》を重視し始めていた。高校教師にとって《生徒の進路決定と自立を見据えた視点》は重要であり, 勤務する学校によらず, すべての教師に見られた認知

次元であった。

例えば, 教師Hは, 入試選抜にあたって, 『こんな子(問題を起こしそうだと感じる子)を, 学校に入れたら(入学を許可したら)絶対大変だろう』というように, 生徒をどちらかというと表面的な視点から判断していたという。しかし, 『娘が高校に行かなくなる』という辛い出来事は, 生徒に対する見方や捉え方に変化をもたらした。以前であれば拒絶していた可能性のある生徒でも, 生徒の内面にも目を向けるようになり, 『受け入れてやったらどうなんかな』, 『もしかしたら(問題を起こしそうだと感じる子が)この学校で変わるかもしれない』と考えるようになったという。

このように, 【生徒認知の葛藤期】では, 教師がこれまで有していた視点に加え, さらに新たな視点加わり, 生徒を捉える視点が徐々に変容するプロセスが示された。

3 【新たな生徒認知の確立期】のプロセス - 葛藤から受容へ

【新たな生徒認知の確立期】は, 第三層から第一層へ外在化するプロセスであり, 自らの姿勢を受け止め, 教師としてのあり方や姿勢を再構築し, 他者への姿勢も受容的に変化させる時期である。表6は, 教師が《II 自己と他者の受容》を認識している語りを示したものである。

転機は自己を受容する出来事である。教師Bは, 『(生徒が自分たちで主体的に動く姿を目の当たりにして)学級担任がいなきゃいけない場面』がそれほどない現状に戸惑ったという。以下は, 前任のS高校のエピソードを引き合いに出した語りである。

『(S高校は)ゴミ捨てに行かせるだけでどれだけ大変か, 掃除当番済だけでどれだけ大変かっていう学校だったでしょ。それがK高校に行った時に(生徒が)自分でゴミを持って行ったんですよ。あ, 先生ゴミ捨てなくてもいい学校あるんだって思ったの。』教師にとっては, 生徒が学校生活において自ら主体的に動く姿は, 新鮮であり, カルチャーショックでもあった。「生徒の行動に教師が絶えず視線を注ぐ」という学級担任のあり方を再考し, それまでの自己の姿勢を受け入れつつも, 新たな担任像を模索していた。

一方, 他者の受容を示す語りもある。ここでの他者とは, 転機に直接関与する他者である。『相手(生徒)を否定するようなアプローチをしてはいけない』(教師A), 『障害とかに対する, そういうイメージっていうのがだいぶ払拭された』(教師D)という語りには,

表 6 自己と他者の受容に関する語り

info.	語りデータ
教師A	その子たちにはやっぱり、その、そういう、ちょっとでもその、自尊感情を尊重するようなアプローチをしなきゃいけないなって。相手を否定するようなアプローチをしてはいけないなって思うようになったのね。
教師B	担任をやった時に一番思ったのは、全部生徒がやっちゃうんですね。行事にしても何にしても。たとえば文化祭の出し物を企画から実践していく段階にしても、委員会に生徒がかけて、生徒が委員会で聞いたことをクラスで言い、クラスの中でリーダーになる子が出てきてそれに協力する子がちゃんと出てきて。いつの間にかもう、できてるんですよ。で文化祭は終わってる、みたいなね。だから担任としては、うーん、なんて言うかな、担任がいなきゃいけないっていう場面がありません。生徒が全部できちゃうから。ま、頑張ってるって。そんな感じだったんですね。
教師C	要するに今までは自分の友達とか、そういう世界でしか物事を見てこなかったんですけども、そういう人（自閉症の生徒）とも関わって、仕事として関わってくる部分もあるので、いろんな視野を広げてじゃないけど、何て言うんですか、同じ対応、一律的な対応じゃいけないんだってということは学びましたね。その時に、その子に合った形でのアプローチはあるんだろうなーとは思って。
教師D	その障害とかに対する、そういうイメージっていうのがだいぶ払拭されたってところがあって。(中略) だからなるほどなって思って、だからもうその子に対しては、それからはもう普通に、もう普通のことを、健常者と同じように、そのペースメーカーがついてないものと思ってずっと対応してて。
教師E	それ（生徒と出会ったこと）で180度（生徒に対する見方を）変えられたし、こう思うようにしましたね。それから先、この子が何か（指導に）乗らないのには理由があるんじゃないかって。それを聞き出す手段として、担任でもあり副担任でもあり、いろんな先生に聞いてもらえばそれでいいかな。
教師F	愛情不足の子達をたくさん見てきたので……。愛情不足というか「俺は親に捨てられた」みたいな感じで言う子もいたし、そういうのを踏まえて、そうしちゃいかんな、自分の子どももいたし、そういう面もあるかな。あと、絶対望まずに生まれてきた子は、絶対って言っちゃいけないですね、少ないと思うので……。生まれた時は一緒なのに、育て方によってだいぶ変わっちゃうんだなーというのは、何か悲しくもあり……。そうそう、それはちょっと感じましたね。
教師G	自分のことを話さないとかかきがない危なっかしいやつに関しても、それは、何か頼りたいと思った時に、物理的に近くにいればいいんじゃないかっていうふう思うようになった。それは何かこう、被災地の人たちに対して、僕がそういうふう自然とそうするようになったから、それと同じようにいればいいんじゃないかって。(中略) 精神的に心に寄り添うというか。
教師H	やっぱり話してたらね、外見と中身が違うっていうのがね、気づいたっていうか。すごく親しみやすい子もいるし、話しててすごい楽しい子もいるっていう、そういうような。(中略) やっぱり外見で判断したらいけないなって、月並みですけど。

他者である特定の生徒との関わりによって、生徒に対する教師の姿勢が受容的に変化したことが示されている。

また、教師Fは『愛情不足というか「俺は親に捨てられた」みたいな感じで言う子もいたし、そういうのを踏まえて、そうしちゃいかんなと。自分の子どももいたし、そういう面もあるかな。』と語り、他者としての「自分の子ども」に注ぐ愛情と、生徒が周囲から受けてきた愛情とを重ね合わせながら、生徒への見方や捉え方を受容的に変化させていたことが示されている。それまでの自己のあり方を省察し受け入れ

つつ、やがて生徒や教師を取り巻く人々などの他者を受容する姿勢につながったと考えられる。

【新たな生徒認知の確立期】は《生徒を捉える新たな視点》によって、生徒への見方や捉え方が変容し、教師の日常的な行動の変化が表出する時期である。教師が転機によって新たに得た視点には、生徒の性格・性質や行為・行動などの顕在的側面だけでなく、家族構成や文化的背景といった家庭環境という潜在的側面が導出された。教師は、表出する行動や言動だけでなく、生徒が内面に抱える事情や心情といった側面にも配慮し、生徒を捉えるように変容していた。

このように、生徒認知が多様化する過程には、転機としての現状を受け入れるという認知面の変化と、《生徒との新たな関係を築く》という行動面の変化が並行して生じていた。しかしながら、生徒に対する見方や捉え方が変容しても、信念や価値観により（現状を受け入れられない）場合も想定し、語りから得られなかったが論理的に考えられる経路として示した。

生徒認知の変容に係る一連のプロセスをたどると、教師は生徒をより多角的、多面的な視点から捉え、《生徒認知が多様化する》という等至点に到達していた。等至点に達すると、特定の生徒や生徒集団に対してだけでなく、生徒全般に対する見方や捉え方も変容していた。

以上、基本的枠組みの精緻な分析を通じて、生徒認知が変容するプロセスを検討してきた。変容というプロセスにおいて、特に注目すべき点は、第二層の働き、すなわち促進的記号である。第二層における、《I 教師自身の内面の省察》と《II 自己と他者の受容》という促進的記号の発生は、教師が自身の内面に気づき、向き合い、受け入れるという一連のプロセスにつながっていた。この変容は、信念・価値観の変化をもたらし、第一層の個別活動レベルにまで影響を及ぼしていた。

安定的な視点で生徒を捉えてきた教師にとっては《I 教師自身の内面の省察》は容易なことではない。省察による行き詰まりの程度が深いほど、教師自身の過去は厳しく否定的に認知され、葛藤することもある。そのため、第二層における教師の転機の捉え方は、生徒認知の変容に重要な側面であると考えられる。

生徒認知の変容に関連する要因としては、社会的助勢と社会的方向づけという諸力も考えられる。特に分岐点においては、等至点の方向に行くか、両極化した等至点の方向に行くかという逡巡が繰り返されていると仮定されており、社会的助勢と社会的方向づけという2つの相反する力が働いている。8名の教師に共通する諸力は得られなかったが、これらは生徒認知の転機という大きな分岐点でせめぎ合う力であり、生徒認知の変容に関連する重要な要因である。

4 総合考察

A 高校文化における生徒認知の重要性

生徒認知という教師の内面の変化を捉えた本研究は、生徒認知を高校の教師－生徒関係における重要な要素としてさらに検討する必要性を示唆する。本研究

の結果、異動の経験や異なる性質の集団を担任するという経験は、生徒を捉える視点を大きく揺るがすものになっていた。特に公立高校は、異動によって前任校とは全く性質の異なる学校に赴任する可能性がある。そのため、学校文化の顕著な違いを目の当たりにし、教師が心理的な衝撃を受ける可能性も高い。

高校は、生徒の発達の側面と学校段階の特性から、義務教育である小・中学校とは異なる学校文化をもつ。また、高校は生徒が多様な進路を選択する段階にあるため、自主・自律を目標に据えて指導する場面も多くある。こうした高校の特徴は、学習面や生活面などの様々な課題の原因を生徒自身に帰属させてしまう可能性も孕んでいる。教師に求められるのは、生徒の発達の軌跡には個人差があり、一人ひとりの多様性を丁寧に見とることである。以上のことから、教師－生徒関係の検討においては、教師の指導行動そのものだけでなく、生徒を捉える教師の視点という内的な側面にも目を向けることが重要であると考えられる。

B 教師の転機がもたらす生徒認知の多様化

本研究では、教師の行動の背景にある内的な側面である生徒認知に着目し、生徒認知の変容プロセスを示す基本的枠組みを作成した。

基本的枠組みの作成においては、教師の転機に焦点を当て、検討した。本研究で導出された転機は、教職を通じて経験した出来事と教師としての自分とは異なる場で生じた出来事であった。転機の種類や性質は教師によって多様であり、ある教師が転機として語った出来事であっても、他の教師も同じ出来事を転機として認識するとは限らない。しかし、転機における特定の経験は、その他の生徒に対する教師－生徒関係にも影響するものであることが示された。

各教師に共通していたのは、転機において生徒の背後に見られる状況や生徒自身の成熟度を慎重に見極めながら教師－生徒関係を構築するよう変化していたことである。転機を契機として、「進路」という高校生特有の課題に関する視点を核としつつ多様な視点から生徒を捉えるようになり、教師－生徒関係の構築にも変化が見られるようになっていた。

このプロセスにおける重要な局面は、教師が転機によってそれまでの自己の考え方の枠組みとは異なる文化に接し、強い衝撃を受けていたことである。この衝撃を機に、生徒の状況を冷静に判断するとともに自己を見つめ直す中で、他者を受容し、やがて生徒認知の多様化へとつながっていた。

生徒認知は教師としての信念や価値観に支えられ形成されているものであり、容易に揺らぐものではない。しかし、特定の出来事が教師の生徒認知に変化をもたらすほど大きな衝撃であると、根幹の信念でさえも覆されることがある。これは、転機に直接的に関連する人に対する視点のみならず、生徒全体を捉える視点にも影響を与える変化であった。

このように、転機という一時点に着目したことで、教師が転機によって生徒を多面的に観察しようとする過程や、教師－生徒関係の緩やかな変化を微視的に分析することができた。

C 本研究のまとめと展望

以上のように、教師の転機に関する語りから生徒認知の変容を詳細に検討した結果、高校の学級担任が生徒の進路実現を主軸とした生徒認知によって、生徒認知を多様化させるプロセスが見出された。研究協力者特有の言葉や文脈に現れる豊かな表現によって、教師がどのような出来事を生徒認知の転機として捉え、いかに生徒認知や行動に変化が生じたかなど、教師の内面と外面に生じた変化の機微を詳細に分析することができた。

本研究の新奇性は、転機の語りから生徒認知の変容プロセスを質的に検討した点にある。このモデル図を用い、複数の事例を検討することで、生徒認知の変容に関する新たな特徴を見出すことも可能であると考えられる。

残された課題は二点ある。本研究は生徒認知の転機を自覚している教師を対象に検討した。しかし、複数の事象が同時に生起していたり、転機の時間幅が長期に渡っていたりする場合、転機を自覚すること自体が困難な場合もある。また、転機はないが、日常的な生徒との関わりや教師自身の生活に生じた何らかの変化が生徒認知に影響を与える可能性もある。今後の課題として、転機を自覚していない教師の生徒認知にも着目する必要がある。

また、本研究では、生徒認知の変容プロセスの検討にとどまり、生徒認知の変化が教師－生徒関係に与える影響について十分に検討することができなかった。今後は、生徒認知の変容プロセスをさらに精緻に検討するとともに、他の要素も含めたより体系的な検討を行い、生徒認知の変化が教師－生徒関係に良い影響を与えるために必要な条件をより明確に示す必要がある。

引用文献

- 飯田都 2000. 「教師の対生徒認知研究の概観と展望」『東京大学大学院教育学研究紀要』第40巻, pp. 181-190.
- 川喜田二郎 『発想法——創造性開発のために』中央公論社, 1967.
- 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』第17巻, 第3号, pp. 207-218.
- 近藤邦夫 「教師と子どもの関係づくり」『学校の臨床心理学』東京大学出版会, 1994.
- サトウタツヤ 「TEAというアプローチ」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ 編著『TEA理論編——複雑経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社, 2015, pp. 4-28.
- 白井利明 『大人へのなり方——青年心理学の視点から』新日本出版社, 2003.
- 茅野理恵 2007. 「中学校教師の生徒認知レベルと対応行動・情報収集の関連についての探索的検討」『学校教育相談研究』第17号, pp. 4-12.
- 茅野理恵 2010. 「中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討」『筑波学院大学紀要』第5集, pp. 81-91.
- 松井仁 1998. 「小学校教員の児童認知の視点枠組みの変動—同一学級集団での繰り返し調査；事例研究」『日本教育心理学会第40回大会発表論文集』p. 214.
- 山崎準二 『教師のライフコース——続・教師のライフコース研究』創風社, 2012.
- 安田裕子・サトウタツヤ 編著『TEMでわかる人生の経路——質的研究の新展開』誠信書房, 2012.

(指導教員 秋田喜代美教授)