

高校教師の生徒認知変容プロセスの検討

—学級担任の縦断的インタビューを通じて—

教職開発コース 阪下 ちづる

An Examination of Changes in High School Teachers' Perception of Students:
Through Successive Interviews with Classroom Teachers

Chizuru SAKASHITA

This study was done for the purposes of examining changes in teachers' perception of high school students through narratives told by classroom teachers. Successive interviews were conducted with two teachers who had first taken charge of the classroom. The resulting narrative data analyzed using the Trajectory Equifinality Approach revealed the following observations: 1) teachers' distress can be caused when teachers interact with students, but they later reflect on such hard experiences positively, 2) changes in teachers' perception of students are not always avoidable because the timing of facing a turning point varies so much among teachers, and 3) looking towards students' further education and their futures does not change teachers' perception even though they have changed perception of other students.

目次

- 1 問題と目的
- 2 方法
 - A 研究協力者
 - 1 選定の方法
 - 2 勤務校の概要
 - B データの収集
 - C 分析方法
- 3 結果と考察
 - A 学級担任として悩みを感じる生徒
 - B 星野先生の事例
 - C 安斎先生の事例
- 4 総合考察
 - A 肯定的な経験としての生徒に関する「悩み」
 - B 「これまで通りの生徒認知である」こと
 - C 高校教師特有の認知次元
 - D 本研究のまとめと展望

1 問題と目的

生徒が学校生活を送る上で基盤となるのは学級である。そのため学級における活動は、生徒が有意義な学校生活を送る上で極めて重要であり、生徒を主体とした学級経営のあり方が問われている(2010, 鈴木)。

しかし、高校生の抱える課題は多様化しており、学級という集団で個々の生徒を適切に指導することは容易なことではない。

白井(2003)が指摘するように、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段階にある。青年期の課題を含め、様々な困難を抱える高校生との関わりにおいては、工夫と配慮をもって接することが求められている。

また、学校ごとに教育課程が異なるという高校特有の特徴も、高校における学級経営の難しさを示している。義務教育ではなく、学校風土や生徒の特質が一律でないという特徴は、勤務する学校や生徒集団に応じた学級経営が求められることを示している。このような状況において、生徒と多くの時間を共有する学級担任に求められるのは、日頃から一人ひとりの生徒理解に努め、生徒の成長を支援する学級経営を行うことである。以上の理由から、高校の学級担任が果たす役割は非常に重要であり、教師と生徒の関係性を検討する必要がある。しかし、高校の教師-生徒関係に関する先行研究の多くは、教科指導における教師-生徒関係を検討しており、学級担任に着目した研究はほとんど見当たらない。

そこで本研究では、高校の教師と生徒の関係性を検討するために、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り（飯田，2000）、認知次元とは、教師が生徒を捉える視点であり、教師は生徒を複数の認知次元から捉え、生徒理解を深めている。本研究では、教師の生徒認知の様相と変容を縦断的に検討し、高校における望ましい教師－生徒関係の視座を得ることを目的とする。

これまでの研究によると、教師の認知次元の多様性が、教師－生徒関係において重要であることが明らかにされている。茅野（2007）によると、認知次元が多様な教師は、生徒をより多面的に捉えることができるため、教師－生徒関係において相互作用的な対応を取りやすいという。認知次元の多様化の要因として指摘されているのは、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）である。生徒認知が多様化する過程の検討においては、教師用RCRT（近藤，1984）などの量的な観点によるアプローチに限られており、質的な検討は見当たらない。また、1つの生徒集団を継続的に担当する過程で、教師の生徒認知にどのような変化が生じたかという縦断的な検討は見当たらない。

以上のことから、本研究では、学級担任としての語りによって、生徒認知の変容モデル（阪下，2019）を採用した検討を行う。検討においては、一定期間の縦断的な検討であることを考慮し、生徒認知の変容が見られない場合も想定する。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

1 選定の方法

これまでの研究では、勤務する学校や担当する集団が変わることによる「生徒集団の変化」が、生徒認知の変容の転機の一要素として考えられることが指摘されている（阪下，2019）。そこで、以下の基準を設定

し、研究協力者を選定した。

選定の基準は、勤務する学校が教育課程や常勤・非常勤の形態を問わず、教師にとって2校目の学校であること、また、インタビュー1回目の年度から数年間、同じ学年集団の学級担任を任されることが想定されること、の2点である。2校目を基準としたのは、生徒集団の変化が生徒認知の変容をもたらすことが示唆されたことによる（阪下，2019）。これらの基準をもとに各学校の管理職に教師の紹介をお願いし、異なる公立高校に勤務する2名（男性1名、女性1名）から研究協力と語りの論文化の承諾を得た（表1）。また、倫理的配慮から、本論文における教師と生徒の名前はすべて仮名で記載した。

2 勤務校の概要

星野先生の勤務するa高校は、関東地方の定時制課程の高校である。働きながら勉強をする生徒、心身に課題を抱える生徒、小・中学校で不登校を経験した生徒など、幅広い年齢層で多様な背景をもつ生徒が在籍している。生徒の個性や適性、能力を最大限に生かすため、多岐にわたる分野から履修科目を選択できるカリキュラムが組まれており、生徒へのカウンセリング体制も充実している。

安斎先生の勤務するb高校は、関東地方の全日制課程の高校である。難関大学への進学率は高くないが、生徒は一定の学力を備えており、多くの生徒は学習や生活の基本的な姿勢が十分に培われている。ほとんどの生徒が部活動に加入しており、学習と部活動の両立を図りながら、学校生活を送っている。落ち着いた校風で、生活指導や中途退学者も少なく、いわゆる伝統的な中堅校である。

B データの収集

データの収集にあたり、1回につき1時間から1時間半程度のインタビューを各教師に4回実施した。1回目は2017年5月、2回目は2017年11月、3回目は2019年8月、4回目は2019年9月であった。面接場

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
星野先生	20代	女性	7年目	2	3年	a高校	定時制
安斎先生	20代	男性	6年目	2	3年	b高校	全日制

※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

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。なお、研究協力者には、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、承諾を得た。

3回目までのインタビューは、以下に示す事項を継続して質問し、必要に応じて付加的な質問を加える半構造化形式で実施した。対生徒関係の悩みから生徒認知を検討するため、まず、学級担任としてどのような生徒に悩みを感じるか、という質問からインタビューを開始した。教師が生徒を捉える際に重要であると考えられる側面を検討するため、「悩み」という言葉を用いたが、言葉の受け止め方や質が異なることを想定し、生徒に関する「悩み」を言いかえるとどのような言葉になるかという質問を加えた。

4回目のインタビューは、3回目までのインタビューの内容について、不明な箇所を確認したり、さらに深めたりするための質問を行った。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」という表現を用いる代わりに「生徒に対する見方や捉え方」という言葉を用いて質問した。

すべてのインタビューはICレコーダーで録音し、筆者の発言も含めて筆者自身が文字化を行った。

質問事項

- ・学級担任として、どのような生徒に悩みを感じられますか。
- ・生徒に関する「悩み」とは、言い換えるとどのような言葉になりますか。
- ・そのような生徒とどのように接していますか。
- ・最近の生徒との関わりの中でうまくいったと思うことはありましたか。
- ・高校の学級担任と生徒は、どのような関係が望ましいと思われますか。

C 分析方法

まず、合計3回のインタビューに共通する質問である「悩みを感じる生徒」の語りデータから各教師の生徒認知の様相と変容を検討した。語りデータから悩みを感じる生徒のタイプに分類し、上位カテゴリーを導出した。同一の教師に複数の回答がある場合、悩みを感じる生徒のタイプに対する具体的なエピソードが、他のタイプに関する語りとは混同しないよう注意し、分析を行った。考察においては、分析で得られたデータとともに、教師の語りデータも引用する。

次に、生徒認知の変容過程モデル（阪下，2019）を分析の枠組みとし、生徒認知の様相と変容を精緻に分析した。このモデルは、複線経路・等至性アプローチ（TEA：Trajectory Equifinality Approach）のモデルの一つである発生の三層モデル（TLMG：Three Layers Model of Genesis）を採用して生成したものである。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、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（ミクロレベル）、最下層に意味づけを行う中間層（メゾレベル）から成る（サトウ，2012）。中間層で何からの記号が発生すると、最上層の価値観を揺るがし、最下層の日常行為が変容する。本研究では、このモデルを用いて、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ができると考えた。表2は、生徒認知の変容過程モデルにおける各層の捉え方を示すものである。

表3は、TEAの用語ならびにこのモデルにおける意味を示している。最も重要な概念は、一つの到達点を示す等至点（EFP：Equifinality Point）としての「生徒認知の変容」である。しかし一方、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は、生徒認知が変容することはないため、「これまで通りの生徒認知である」という、両極化した等至点（P-EFP：Polarized EFP）も設定されている。

他には、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

表2 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

表 3 TEAの公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

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) といった概念もある。本研究では, このモデルを分析の枠組みとし, 教師の生徒認知の様相と変容を, 教師を取り巻く文脈とともに検討した。

なお, TLMGを用いた分析において, 《 》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「 」で示している。なお, 各教師の生徒認知の変容および行動のプロセスを明確にするために, 第一層の個別活動レベルの核となる事象

を①～⑤, 第二層の促進記号レベルの事象を I, II で示した。

3 結果と考察

A 学級担任として悩みを感じる生徒

まず, 「悩みを感じる生徒」に関する語りデータから各教師の生徒認知の様相と変容を検討した。

表 4 は, 星野先生の語りから得られたデータを示すものである。星野先生は, 大学卒業後に公立高校の国語教師となった。初任者として勤務した学校は, 専門高校であった。生活指導と総務の分掌業務を担当したが, 初任校で学級担任を受け持つことはなかった。

現在の勤務校は 2 校目である。赴任してすぐ 2 年生

表 4 悩みを感じる生徒 (星野先生)

インタビュー	カテゴリー	悩みを感じる生徒のタイプ	語りデータ	「悩み」を言い換える表現
1 回目	家庭環境	家庭に問題を抱えている	・彼女はハーフなんですね。母子家庭で、ずっと母親が家を空ける時間が長くて、それがけっこう幼少期からで、まともなやり取りをしてこなかったっていう話らしいんです。	やりにくい 扱いづらい
	意思疎通	意思疎通を図ることが難しい	・人とのコミュニケーションが極端に取れない。言葉を発するのにも単語でしかできない。 ・今日はここまで近づいていいのかなとかか測れないのがやっぱり難しいところだな。雰囲気とか空気とかこちらが察して。(中略) 人との距離感とか関係を築くことに構えているなっていうのは思いますね。壁をすごく作っている感じがあって。	
2 回目	家庭環境	家庭に問題を抱えている	・家庭で一人での時間が幼少期から多い環境で (育った生徒)。	すごく神経を使っている
	意思疎通	他者と意思疎通を図ることが難しい	・コミュニケーションに非常に難を感じている生徒です。	
	音信不通	本人と保護者に連絡が取れない	・保護者の方も含め全く音沙汰がない生徒は、なすすべがないので頭を抱えています。	
3 回目	家庭環境	家庭に問題を抱えている	・学校でできる仕事に限界がある (生徒)、家庭に問題があったりとか。支援が難しいなっています。	手こずっている

の学級担任を任せられ、生徒の進級とともに3年生の学級担任を受け持った。赴任して3年目の現在は、1年生の学級担任となり、これまでの2年間とは異なる生徒集団を受け持っている。

星野先生が赴任して1年目に「悩み」を感じたのは、複雑な【家庭環境】で育ち、他者と【意思疎通】を図ることが難しい南さんであった。星野先生によると、彼女は幼い頃に父親を亡くし、母子家庭であったという。忙しい母親と過ごす時間は少なく「愛情に枯渇している生徒」であった。滅多に口を開くことはなく、他者を拒絶する態度であったため、コミュニケーションを図ることは極端に困難であった。南さんは、規則や決められた範疇で行動しなければならない状況に耐えられず、授業を受けずに図書館や廊下で過ごすことも多かったという。当初は、言葉で自分の考えを表現できず、単語を発したり相槌をうったりすることが精一杯であったが、徐々に関係性が構築されてきたという。

2回目のインタビューは、同じ学年集団の2年生の学級を担任し、半年程度経った時期であった。2回目のインタビューは1回目のインタビューから半年以上経っていたが、この時もなお、南さんの【家庭環境】と【意思疎通】の難しさが悩みとなっていた。

星野先生によると、勤務校では毎年異なる集団の学級担任を受け持つことが通例であるという。しかし、南さんとコミュニケーションを図ることができる

教師は星野先生だけであったことから、継続して南さんを学級担任として受け持つことになった。3年生に進級しても「コミュニケーションに非常に難を感じる生徒」であることは変わらなかったが、南さんに緩やかな成長が見られたこと、彼女とのコミュニケーションに関して学校医や管理職と連携するようになったこと、保護者との良好な関係性ができたこと、などから以前よりも「やりやすくなった」と語っていた。この時期には、他に、保護者、生徒ともに【音信不通】の生徒がおり、「進路も本格的に考えている中」で、「なすすべがなく頭を抱えている」状況であった。

3回目のインタビューは、2年間受け持った生徒が卒業し、新たに入学した1年生の学級担任となり、数ヶ月を経た時期であった。星野先生は、自閉症や学習障害などの生徒への支援に関する悩みについて触れたが、2年間担任し「てこずった」生徒以上に「悩み」を感じることはなく、現在は「あまり大きな悩みというのは抱えていない」と語っていた。

インタビューを通じて一貫して語られたのは、生徒の【家庭環境】に関する課題である。赴任して1年目は、南さんとの適切な距離を意識し、適切な関係性を築こうとしてきた。やがて、進学という新たな課題に直面する中で、学級担任として南さんを導く方法を模索するようになり、生徒をより多面的に観察しようとしていた。生徒の【家庭環境】の課題に苦悩するだけでなく、星野先生自身も課題に向き合い、試行錯誤していた。

表5 悩みを感じる生徒（安齋先生）

インタビュー	カテゴリ	悩みを感じる生徒のタイプ	語りデータ	「悩み」を言い換える表現
1回目	自己表出	意思表示が乏しい	・こちらが質問しても、自分の考えてることをストレートに出してくれない生徒というのは、どうやったら言ってくれるのかなって思うところはありますね。	上手いかわない
2回目	生活態度	生活指導が難しい	・何度指導しても響かないというか、行動が改善されない生徒に対しては、どういうふう to 動けばいいのかなと考えていますね。 ・遅刻が多い生徒とか、提出物のでない生徒とか、言ってもなかなか直らないので、どういうふう to アプローチすればいいのかなってというのは。	気になる
3回目	進路意識	進路決定に対する意識が乏しい	・進路についていまいち考えていない生徒はどうしようかなというのがありますね。 ・将来やりたいことがあるとは言ってるんですけど、そこに向けての具体的な行動とか、そういうものは全くないので、保護者の方もずっと心配されていて話しているんですけど、なかなか・・・。	生徒の考えることがわからない

表 5 は、安齋先生の悩みを感じる生徒に関する語りである。安齋先生は、大学卒業後に私立高校の数学教師として 3 年間勤務した後、公立高校に採用された。昔から子どもが好きであり、職業として教師を選択したのは自然な流れであったという。現在勤務している学校は、中堅校として安齋先生があり、大学や専門学校に進学することを目標に、真面目に学習に取り組む生徒が多い学校である。

安齋先生は、現任校で 2 年間教務の分掌業務を担当し、赴任して 3 年目に 1 年生の学級担任を受け持った。1 回目のインタビューで語られた悩みは【自己表出】が乏しく、「自分の考えていることをストレートに出してくれない生徒」であった。安齋先生にとっての悩みとは生徒とのコミュニケーションが「上手く行かない」状況であり、面談等で十分に意思を示してくれない生徒には、どのようにアプローチすれば「自分の気持ちを言ってくれるのかな」と考えていた。

2 回目のインタビューは、同年の冬季休業前に実施した。遠足、体育祭、文化祭などの学校行事後であったことも作用し、先生と生徒との関係だけでなく、生徒同士の関係性にも変化が見られていた。このとき「気になる」生徒として言及したのは、遅刻や提出物のような【生活態度】に課題のある生徒である。何とか状況を改善させようと様々なアプローチを試みたが、「何度指導しても響かない」生徒に対する指導の難しさを語っていた。

3 回目のインタビューは、学級集団の構成は異なるが、同じ学年集団の 3 年生の学級担任となった時期に実施した。この時に、悩みを感じる生徒として挙げたのは、【進路意識】が希薄な生徒であり、「生徒の考えていることがわからない」ことの難しさに言及していた。「将来やりたいことがある」と言っても、具体的に行動に移すこともなく、日々を無思慮に過ごす生徒について、進路指導の難しさを指摘していた。

安齋先生は、継続して 3 年間同じ学年集団の学級担任を受け持ってきた。【自己表出】の乏しさ、【生活態度】の課題、【進路意識】の希薄さは、生徒の成長とともに悩みの種類が変化してきたことを示している。生徒は当該学年におけるそれぞれの課題をクリアし、最終的に進路決定という課題と向き合っていたのである。安齋先生の生徒を捉える視点は、生徒の成長に応じた課題に寄り添うものであったと考えられる。

このように、教師はいくつかの観点から生徒を捉え、生徒との関わりを深めている。次に、生徒認知の様相と変容を縦断的に捉えるために、生徒認知の変容

モデルを枠組みとした検討を行う。

B 星野先生の事例

図 1 は星野先生の生徒認知の変容を示すモデルである。星野先生は、初任校で生活指導と総務の分掌業務を担当していたが、学級担任を補佐する副担任を任されたことで、学級担任に必要な責任感を実感したという。《初めて学級担任を受け持つ》ことになったのは、採用されて 5 年目に現任校に異動したときであった。異動した学校は定時制課程であり特色あるカリキュラムを採用していたことなどから、赴任してしばらくは戸惑いの連続であったという。

星野先生は、異動するまでに教師として大切にしているものについて思慮を深め、自分なりのスタイルや教職に対する考え方を定着させてきた。現任校へ異動は「自分の軸がぶれちゃうような」状況と対峙することであり、前任校までの経験を通じて得た《SD1 それまでの生徒観》との比較に戸惑っていたが、《SG1 教師として大切にしてきたこと》を軸に、「自分が何を大事にしようと思ってきたかを忘れないように」して、新しい環境に飛び込んだ。

星野先生が《① 転機となる事象に直面する》のは、意思疎通が困難である、南さんとの出会いであった。南さんは、他者とコミュニケーションをとることが極めて難しい生徒であり、言葉をほとんど発することもなく、話しかけても単語で応答することが多かったという。

(南さんは) 謝れないし、これダメだよねって言われると背中を向けてしまう。(中略) 規則的な、決められた範疇のところに定められるのがすごく嫌だというのが強くて。決められた席にも座らずに、1 人だけ勝手に教室の隅っこの端の方に座って窓の方を向いて鼻歌歌いながら授業を受けていたりするんです。

学級担任を受け持った当初は、《SD2 保護者対応の難しさ》も感じていたという。

自閉症なのかアスペルガーなのか何かがあるだろうということで、スクールカウンセラーとかから、きちんと診断をしてもらいたいという話はあるんです。でも親は極端に過小評価で、子どものことを「この子は何もできないんです」って(言うんです)。病院に行って何かしらの診断が出ればいんですけど。こちらも対策が取りづらい状況なんです。

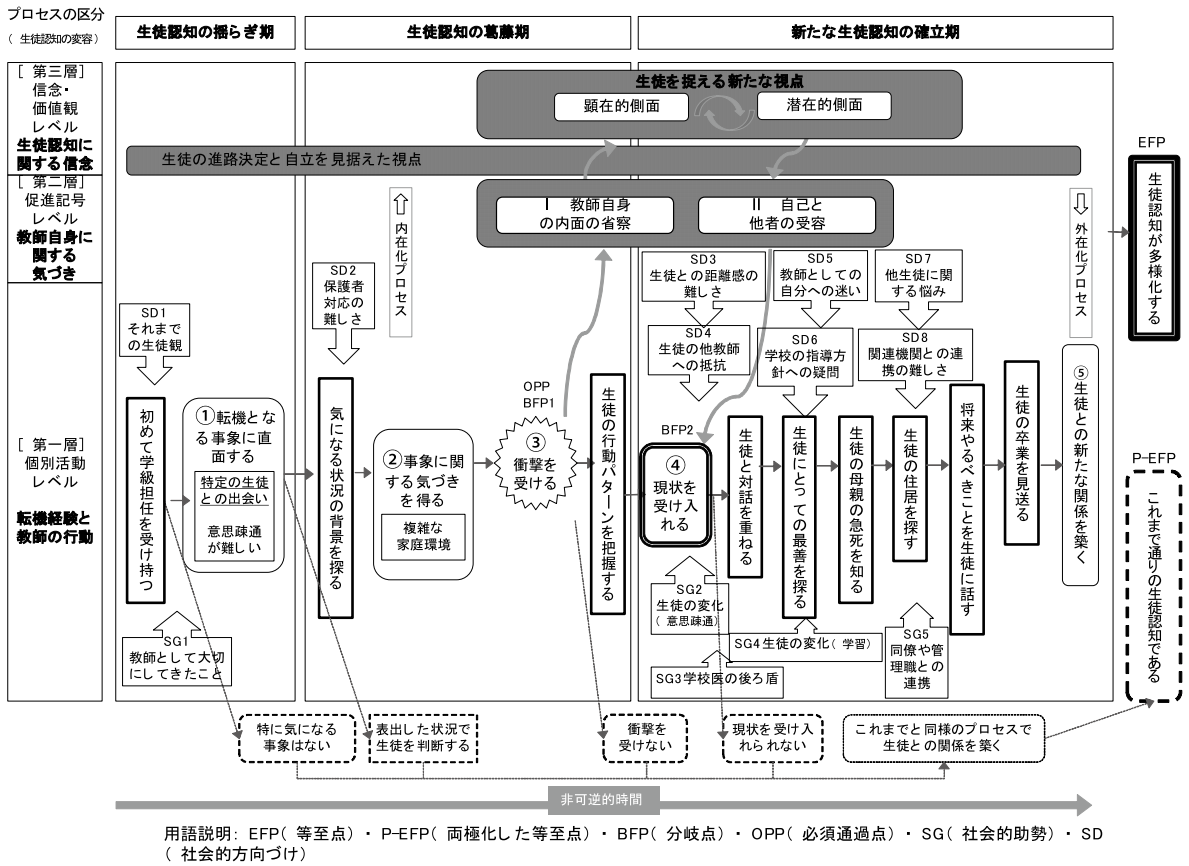


図1 生徒認知の変容プロセス (星野先生)

教師が発達障害の可能性を想定したとしても、保護者にその可能性を伝え、協力を求めるには相当の配慮が必要である。星野先生は、南さんに関して《気になる状況の背景を探る》ことで《②事象に関する気づきを得る》ことになる。南さんは、幼い頃に父親を病気で亡くし、母親と2人で生活してきた。仕事のため母親の帰宅が遅かったため、幼少期から1人で過ごし、家庭で「まともな会話をしていなかった」と考えられるという。「愛情に飢えて」育ててきた南さんの境遇を知り《③衝撃を受ける》ことになったが、《生徒の行動パターンを把握する》よう努めたという。

彼女がいる場所は各階の休憩スペースか図書室なんです。ちょっともう、習性っていうか。そこから(学校の)食堂に行ったりとか、無駄にフラフラしてるんですね。(先生が)明らかに自分のことを注意しに来たって思うと敵意をむき出しくるんですよ。だから小芝居をしなくちゃいけない。「もう食堂閉めちゃうからねー」とか。

《SD3生徒との距離感の難しさ》や《SD4生徒の他教師への抵抗》はあったものの、《SG2生徒の変化(意思疎通)》や《SG3学校医の後ろ盾》が助けとなり、《④現状を受け入れる》ことができるようになり、《生徒との対話を重ねる》ようになったと語っている。

ちょっとした顔つきとか目つきとか、その辺りではか（生徒との距離感を測れない）。今日はここまで近づいていいのかなとか。それがやっぱり難しい。彼女の守りたいテリトリーもおそらくあるんだろうなって。雰囲気とか空気とかこちらが察して。（中略）学校医の先生とどうやって連携をとればいいんだろうっていうのも悩みの種ではあったんですが、私のやり方でいいよっていう形で太鼓判というか、オッケーを出していただいて、非常にやりやすくなってきたと感じています。

南さんとの関わりを通じて、《SD5教師としての自分への迷い》や、星野先生の考える最善の指導方針と学校の指導方針が異なっていたため、《SD6学校の指導方針への疑問》を感じることもあった。それでも、《生徒にとっての最善を探す》指導を続け、やがて学習面にも《SG4生徒の変化（学習）》が見られるようになったと語っている。以前は登校しても授業に出席しないで、図書館や休憩スペースで時間を持て余す生活であった南さんが、「大学に進学したい」という意思を示すようになったのである。

2年生の後半には無遅刻、無欠席で授業に出席するようになり、2年生に申請していた単位を全ておさめ、3年生に進級することができた。1日の授業時間の短い定時制課程を3年で卒業するためには、主体的かつ計画的に学習することが求められる。この段階では、3年生で卒業するという目標だけでなく、推薦入試で大学に進学することも視野に入れられる状況だったという。

あと一步のところだったんですけど、保護者が亡くなってしまったんです。母子家庭で、もともとお父さんと死別していた生徒で、お母さんが唯一の保護者だったのに、そのお母さんが病気で急死してしまって。もうその子のせいじゃないんです。私もその子のことを怒れるわけじゃないですし、その子自体のメンタルも支えつつ、その子の生活も支えなくちゃいけないという形になり、学校の教員じゃないことばかりやりましたね。

急転直下の事態の変化は、星野先生の学校業務や、南さんとの関係性に大きな変化をもたらした。この時に苦悩したことは、南さんとの関わりではなく、《生徒の住居を探す》ことだったという。住居を探す過程で障壁になったのは、南さんに頼れる親戚がおらず、児童相談所の入所年限である18歳になっていたこと

だった。さらに、自立支援ホームなどの施設に入所するために必要な、精神障害者福祉手帳などの手帳を取得していなかったことも大きな障壁となった。住居を探さなくてはならない、頼れる親戚もいない、進学を諦めて就職しなくてはならない、という状況は、高校生にとってはあまりに過酷であった。

進学も諦めて就職もしなくちゃいけないっていう状態になったんですけど、本人はいきなりのことで納得できないし、気持ちも追いつかない。そういったフォローもしつつ、家を探すのをどうしようって。自立援助ホームもダメ、児童相談所もダメ。どこか一時的にでも預かってもらえるところがあるって思ってたんですけど、全部ダメで。いろんな制度の狭間に入っちゃってた子なんです。（中略）自治体の人に毎日毎日電話をしてどこに住めるかってやりとりをするんです。3畳半の高架下の鍵なしの部屋しかありませんとか。そんなところに住まわせられないじゃないですか。（中略）そして、最終的には更生施設に入ったんです。何も悪いことしてないんですけど、そこしかなかったんです。

星野先生によると、まずは住居を探し、生徒の生活を安定させようとしたものの、《SD8関連機関との連携の難しさ》もあり、遅々として進まなかったという。最終的に居住先が決まったのは、母親の死去から数ヶ月経っていたという。当時は《SD7他生徒に関する悩み》も同時期に生じ、「激動の年」だったと振り返っている。突然母親が亡くなり、進路を変更せざるを得ない状況に苦しむ南さんに心を痛める日々であったが、《将来やるべきことを生徒に話す》ことで、徐々に状況を好転させるための方法を模索し続けていたのである。

彼女に関しては、更生施設に入って終わりじゃなくて、また次に(別の)更生施設に変わることが予定されてるけど、長い目でやっていかなきゃいけないことは、最終的に就職なんだよって話をしたりもしたんです。本当は根深いところでは進学したいっていう気持ちは消えていないので、進学したかったらすればいいよって。ただそれは、お金を貯める必要があるよねって。お金を貯めるにはまず就職することなんだよって話をして。就職するには手帳が必要なんだよ、あなたの場合はって。手帳が必要だからまず通わなきゃいけないよね、病院にって。(中略) ここが目標だよって教えておいてあげられるといいかなって。

《生徒の卒業を見送る》ことができたのは、南さんの住居が決まり、新しい生活に慣れた頃のことであった。卒業した今でも来校することがあるようだが、「本人なりに自立しようとしている」という。「ちょっと不安ではあるんですけど、もう私は関われないので、

頑張っていってもらわなければならないですね」と語り、《⑤生徒との新たな関係性を築く》ようになったのである。

「人の人生を一人背負う」経験は、星野先生に、教師としてのあり方や生徒を捉える視点を変容させる経験であった。「自分がこの学校で一教員として生活していくときに、自分をどこに置こうかと思った」という迷いは、これまでの生徒認知や、生徒との関係性に関する迷いでもある。「卒業後にどこに進めばいいのかっていうのを、ちょっとこう照らして、光ぐらいでもいいから見えるようにしておいてあげられる先生になれたら」という語りからわかるのは、《生徒の進路実現と自立を見据えた視点》が、今回の事象を通じて、より具体的かつ多面的に変化していたことである。

C 安齋先生の事例

図2は安齋先生の生徒認知の変容を示している。安齋先生は、昔から小さい子どもに好かれることが多く、幼稚園教諭や小学校教諭など、教師という職業へ常に憧れを持ってきた。小さい頃から6歳年の離れた

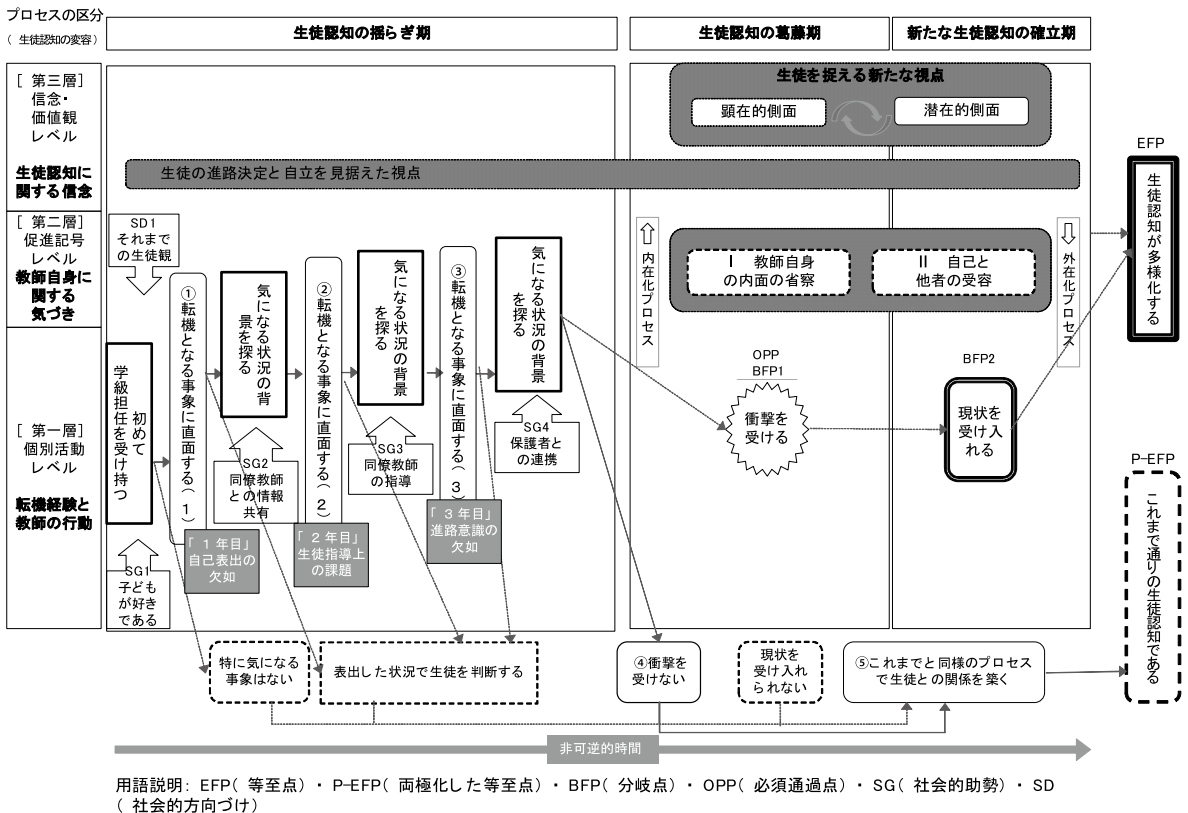


図2 生徒認知の変容プロセス(安齋先生) 認

弟の世話をしていたことも影響したという。《SG1子どもが好きである》という感情は、幼い頃から根付いていたもので、実際に職業として教師を選択したことは、ごく自然な流れであった。高校の数学教師を希望したのは、中学校と比べてより専門的かつ抽象的な数学を教えたいという思いがあったからだった。

数学の専任講師として3年間勤務した私立高校では、進路部、生徒部、教務部と様々な分掌業務を経験した。4年目に、学級担任となるよう管理職からの打診があったが、「授業だけではなくて、行事などをクラスの生徒と一緒にやっていくということを経験したい」という思いがあり、私立高校を退職し、公立高校の教師になることを決意した。

現任教では、赴任してすぐ初めての学級担任を受け持った。私立高校で様々な分掌業務を経験したことを振り返り、「学校行事を経験すると、自分の心もちも含めて、分掌（業務）のように外から学年をサポートするのはまた違う見え方」になると認識したという。

1年生の学級担任である1年目に《①転機となる事象に直面する》経験として語られたのは、《自己表出の欠如》が見られる生徒であった。質問しても「うんとか、はいとか、違いますとか、そういうぐらいの発信しかもらえない」生徒だと、「会話が成立しなかったりかみ合わなかったり」するため、「どうしたらいいのか」と考え、迷うことがあったという。

コミュニケーションをとる上で何かうまくいかないという（生徒です）。その生徒が本当にそういう子（コミュニケーションをとることが苦手である生徒）で、うまくいってないかはちょっとわからないですけど、僕からすれば、他の子は何か2個、3個と会話が広がっていったりするところが、彼女だけは、やっぱり、ポンと（会話が）終わっちゃうので、何かもう少し話を広げるにはどうしたらいいのかというのがありますね。

安齋先生によると、当初は生徒と十分にコミュニケーションをはかろうとすることで、様々な方法で生徒に関わり、より生徒理解に努めようとしてきた。やがて、《SG2同僚教師との情報共有》で、他の教師とのやり取りでも「一方通行のようなアナウンスだけ」になることがわかると、「そういう子なのか」と考え、生徒にとって適切な距離感を意識してコミュニケーションをとるようになったという。この生徒との出会いは、教師と生徒の適切な距離感を意識するき

かけになったと語っている。

2年目には、遅刻が多い生徒や提出物を出さない生徒など、《生徒指導上の課題》のある生徒が、気がかりな生徒であった。「何度指導しても響かないというか、行動が改善されない生徒に対してはどう動けばいいのかと思う」と語っている。

遅刻の回数が増えてくる子は、授業とか他の生活面でもけっこう乱れてる子が多いので、そういう話もしたりとかしましたけど、最近はなかなかそれでも直らないので。（生徒の心に指導が）響かないですね。あまり気にしてないんだろうなって。家庭に連絡を入れても、やっぱり夜遅く起きてたりとか、帰ってくるのが遅いとか。高校生の男子って反抗期というか、特に母親の言うことをきかないっておっしゃってて、僕から言ってるときのほうがまだ聞いてるって感じなんですよ。

安齋先生は、電話や保護者会で母親と生徒に関する情報を共有したり、同じ学年集団を担当する同僚と連携したりするなど、生徒を取り巻く様々な人々と共に指導を続けてきた。しかし、様々な方法で生徒に理解を促そうとしてもコミュニケーションが難しい状況が続いていたという。来年度に向け、家庭との連携を重視した関わりが必要であると語っていた。

3回目のインタビューは生徒が3年生に進級してから実施した。この時期に安齋先生が最も懸念した生徒は《進路意識の欠如》がみられる生徒であった。

将来こういうことはやりたいと言っているんですけど、そこに向けての具体的な行動とかそういうものは全くないので。保護者の方もそこをずっと去年から心配されていて。ずっと話はしているんですけど、なかなか。去年のほうがまだ大学に行きたいとか専門（学校）に行きたいとか言っていて。（中略）（3年生の）4月の段階では何か就職しようと言ってきたんですね。年度当初はそういうふうには本人もやろうとしてたとは思んですけど、ここへきて何もやってないですね。

学習意欲が喚起されることもなく「家でなにもしないでだらだら」しており、現時点で目標が定まらない生徒への関わりは容易でないという。それでも「生徒の反応を見ながら」関わることで、生徒が良い方向に転換する糸口を見出そうとしていた。生徒が進路実現において最善の選択をするためには、《SG3保護者と

の連携》が重要である。今後も家庭との連携を重視し「(助言を) 言い続けるしかない」と語っていた。以下は、安齋先生が学級担任として重視していることに関する語りである。

担任の先生とかその他の授業担当であつたりとか、先生方のアドバイスや話って、頼りにしている先生であればあるほど(生徒は) 左右されるのになつて。大きく人生を左右する場面って高校から大学なのかつて思って。高校を出ると就職する子もいて、専門学校に行く子もいて、本当にバラバラの進路になると思うので。高校を卒業するときの道っていうのは、中学から高校よりはものすごく広くなると思います。

安齋先生は、3回のインタビューで、《自己表出の欠如》、《生徒指導上の課題》、《進路意識の欠如》と、様相の異なる認知次元について言及している。これらの認知次元は、高校が、進学または就職という岐路に直面し、多くの選択肢から最善を選びとる段階であるという、安齋先生の信念を基盤としたものである。学級担任としての3年間の経験を通じ、こうした生徒との関わりに苦慮してきたが、事象に《④衝撃を受ける》ことはなく、生徒認知の変容は見られなかった。

《生徒認知が多様化する》と、生徒を様々な視点から観察するようになり、生徒の指導行動にも変化が見られるようになる。しかし、すでに多様な認知次元から生徒を捉えている場合、転機となる可能性のある事象に直面しても、生徒認知が変容するとは限らない。語られた事象は、安齋先生の生徒認知に揺らぎを与えるものであったが、生徒との関係性を築く過程として語られている。現時点では、生徒認知の変容が見られなくても、今後の教師としての経験や、安齋先生自身の環境の変化が、生徒認知を変容させる可能性がある。

4 総合考察

A 肯定的な経験としての生徒に関する「悩み」

本研究では、教師が生徒を捉える際に重要であると考える側面を検討するため、生徒に関する悩みを主たる質問項目とし、2人の教師の生徒認知の様相と変容に着目してきた。教師が生徒に対して抱く悩みは様々であるが、2人の教師に共通していたのは、悩みを感じる生徒に関する苦悩の日々や、試行錯誤してきた経験を、教師として必要な経験であると肯定的に受け止めていたことである。

星野先生は、意思疎通が難しい生徒に出会い、生徒の行動や言動に苦慮する中で、戸惑いや驚きといった生じたことのない複雑な感情が生じたという。初めて出会うタイプの生徒との出会いや関わりは、特定の生徒に対する捉え方だけでなく、生徒全体に対する見方や捉え方にも影響を及ぼし、さらには、星野先生自身の教師としてのあり方を再考させるきっかけになっていた。

星野先生は、インタビューで語られた生徒が卒業した現在、教師としての軸の置き方に悩んだり、教師として生徒にできることに限界を感じたりすることがあるという。しかし、現任校で苦悩した経験は、教師としての自身のあり方や教職に対する新たな視点につながると考え、肯定的な経験として語られていた。

一方、安齋先生は、3回目のインタビューで、これまでのインタビューを振り返り、現在は以前に語った生徒に関して悩みを感じることはないという。以前は、自己表出が乏しい生徒や生活指導が難しい生徒を、関係性が上手くいかない、または、気になる生徒として挙げていた。しかし、こうした生徒が新たな学級担任と良好な関係性を築く様子や、生徒が成長とともに良い方向に変わっていく姿を見て、安堵する感情を覚えたという。

安齋先生によると、学級担任は、生徒が抱える問題をまずは自ら解決しようとする傾向にあり、時にはすべてを一人で抱えてしまうことがあるという。しかし、生徒が考える自分の将来像や目指す場所を支援するためには、教師同士がフォローし合うことが必要である。学級担任として生徒とうまく関係性を築けなくても、他にそれを実現できる教師がいるならば、それは生徒にとって非常に望ましいことであると語っていた。安齋先生は、1回目と2回目のインタビューで悩みとして語った経験を、後に否定的に語り直すことはなく、肯定的に振り返っていた。

このように、初めて学級担任を受け持ち、転機となる事象に直面した出来事は、語りの時点の悩みであるものの、高校生を理解するために必要な経験として肯定的に省察されることを示している。教師は、自身が生徒であった時期の学校での経験、学生時代に抱えてきた教師のあるべき姿、前任校における生徒集団との関わりを基盤とし、認知次元を築いていく。生徒の悩みに関する事象に直面し、試行錯誤を繰り返すことで、自身の教師としてのあり方を再構築していた。

このように、生徒の悩みに関する事象が肯定的に捉えられるという共通の側面が見られる一方で、以下の

ように、両者に相違する側面もある。

B 「これまで通りの生徒認知である」こと

いずれの教師も、学級担任として継続的に生徒と関わることで、想定されない状況に直面し、自身の変容の過程を経験してきた。星野先生は、特定の生徒との出会いを通じ、驚きや戸惑いといった感情と向き合い、生徒にとっての活路を見出す中で、生徒全体を捉える視点が変容し、生徒認知を多様化させている。

一方、安齋先生は、自己表出が乏しい生徒、生活態度に課題のある生徒、進路意識が希薄である生徒を、悩みを感じる生徒であると考え、生徒との関わりに苦慮しながら様々なアプローチを試みてきた。この生徒たちとの関わりは、安齋先生の生徒認知を変容させる可能性がある事象であったが、星野先生のように生徒認知を変容させるに至らなかった。

しかし、安齋先生のように生徒認知が変容しないことは、否定的に捉えられることではない。すでに多様な観点から生徒を捉えていたり、同様の事象を経験していたりする場合、教師の指導行動に変化が見られても、生徒認知が多様化しないこともある。生徒認知は教師としての信念や価値観に支えられており、容易に揺らぐものではない。

安齋先生にとって悩みを感じる生徒たちとの関わりは、迷いや苦悩を感じさせる経験であった。それでも、もともと子どもとの関わりが好きであることや、徐々に生まれる生徒との信頼関係に後押しされ、生徒を良い方向に導いたり、関係性を少しずつ変化させたりしてきたのである。生徒認知の変容は見られなかったが、それまで構築してきた生徒認知に基づき、様々な方法で生徒にアプローチを試みたり、他の教師や保護者との連携を強めたりするなど、行動的な側面における積極的な姿勢が示されていた。

このように、教師がすでに様々な側面から生徒を捉えていたり、すでに同様の事象を経験したりしている場合、特定の事象が生徒認知の変容につながらないこともある。しかし、生徒認知が変容しなくても、教師の行動的な側面が多様化したり、生徒の成長や前向きな変化を見られたりするという、肯定的な側面もある。生徒との関わりに苦慮しながらも、一定の成果や充実感が得られることは、教師の生徒認知や生徒との関わり方が望ましいものであったことを示すことになり、教師として自信を得られる過程にもなり得る。

C 高校教師特有の認知次元

星野先生と安齋先生の事例から、勤務する学校や生徒集団の特徴が、教師の生徒に関する悩みの種類、深刻さ、難しさに影響を及ぼすことが示された。定時制課程の高校のように、家庭や生徒自身に課題を抱える生徒が多く在籍する学校では、教師の悩みが深刻化する可能性が高く、教師自身の苦悩が長期に渡ることもある。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、勤務する学校や生徒集団に応じた学級経営が求められるという難しい側面をもつ。特に公立高校の場合、異動によって既知の生徒とは異なる特性をもつ生徒に衝撃を受け、生徒認知の変容のきっかけとなることもある。そのため高校教師はより多様な観点から生徒を捉えることが望ましいと考えられる。

多様な認知次元を有することが望ましいと考えられる一方で、両者に共通し、かつ重視されていた認知次元は、生徒の進路決定と自立を見据えた視点であった。

星野先生によると、定時制課程に在籍する生徒の中には、目前のことだけしか考えられないという逼迫した状況にある生徒や、勉強に重きを置いていない生徒がいるという。また、卒業までに自分の進路を決められなかったり、上級学校に進学しても卒業できなかったりするなど、卒業後に困難に直面する生徒が少なくないという。そこで、現任校での経験を通じて考えるようになったことは、どんなに微かでもわずかな光のようなことであっても、生徒に生きていく上で必要なことを生徒に伝えたいということであった。星野先生には、高校教師として生徒の進路をしっかりと支えるという信念はあったが、特定の生徒との出会いを通じて、生徒全体を多様な側面から捉える過程を経ても、生徒の進路決定や生徒自身の自立を重視する視点は維持されており、かつ、その視点が具体化されていることがわかる。

また、安齋先生は、学校段階としての高校は、小中学校と比べて、より現実的に具体性をもって自分の人生を考える期間であると述べている。特に学級担任としての生徒へのアプローチや助言が、生徒に大きな影響を与えると考えており、責任のある立場として認識していると語っていた。安齋先生の場合、特定の生徒との出会いが、生徒認知の多様化を促すことはなかったが、生徒の進路決定や生徒の自立を重視する視点は、信念として常に維持されてきた認知次元であった。

このように、多くの高校教師は、教壇に立つ前からすでに生徒の進路決定と自立を見据えた視点をもって、この認知次元が生徒認知に占める割合や質は、

教師によって異なると考えられるが、重要な認知次元として高校教師に認識されている。また、教職経験を重ねる過程で、生徒認知が多様化するとしても、重視される認知次元として常に意識されている。このような傾向は、高校の特性や教育課程に関わらず、全ての高校に共通するものである。高校教師の生徒認知の様相は、それぞれの教師が重視する視点を中心に、複数の視点によって構成されているが、常に未来に向けた視点で生徒を捉えていることが示された。

D 本研究のまとめと展望

本研究では、教師の生徒に関する悩みの語りから、生徒認知の変容モデルに基づき、教師が学級担任として生徒を高校入学から卒業まで担当する過程で、生徒を捉える視点がどのように変容してきたかについて検討してきた。その結果、以下に示す内容が明らかになった。

1 点目に、学級担任として悩みを感じる生徒に直面することは、教師にとっての苦悩をもたらすものであるが、教師として高校生を理解するために必要な経験として肯定的に省察されることを示している。生徒との関わりにおいて試行錯誤することによって、生徒が良い方向に変容する姿を目にしたたり、教師が自身の教師としてのあり方を再構築したりすることは、教師がそれまでの苦悩を肯定的に捉えていることを示している。

2 点目に、悩みを感じる生徒に出会い、生徒認知が変容することは、必ずしも教師に必要とされるプロセスではないということである。生徒認知の変容のタイミングや転機は、教師によって異なるものである。例えば、すでに多様な視点から生徒を捉えている場合、生徒認知の変容は必須とされるものではない。生徒認知の変容が見られない場合でも、教師が生徒と向き合い、様々なアプローチを試みるなど行動面に変化が見られることもある。

3 点目に、高校教師にとって、生徒の進路決定と自立を見据えることは、特定の事象による生徒認知の変容に関わらず、揺るぎない認知次元であるということである。高校教師は、生徒を社会へ送り出すという意識をもっており、生徒が高校卒業時に進路を実現したり、今後の人生に希望をもてたりすることを重視している。これは、高校の特色やカリキュラムに依るものではなく、2人の教師に共通して見られる認識であった。以上のことから、生徒の進路決定と自立を見据えることは、高校の教師－生徒関係において重要な認知

次元であると考えられる。

本研究では、生徒認知変容のプロセスモデルを用い、異なる種類の高校に勤務する学級担任の生徒認知の様相と変容を縦断的に分析してきた。生徒認知が変容し、多様化することは、教師が様々な視点から生徒を捉えることであるため、望ましい変化として考えられることが多い。しかしながら、生徒認知が変容しない場合でも、悩みを感じる事象を肯定的に捉えたり、生徒の変容を喜ばしいものであると感じたりすることは、教師にとって貴重な経験を積み重ねるプロセスであると考えられる。

残された課題は、高校教師の生徒認知を構成する認知次元の様相を十分に検討できなかったことである。今後は、高校の特性やカリキュラムの違いに着目して認知次元の特徴を検討するなど、生徒認知の様相を異なる観点から検討する必要がある。また、検討する対象を増やし、量的な研究方法で生徒認知を検討するなど、他の要素も含めたより体系的な検討を行う必要がある。

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.
- 近藤邦夫 1984. 「児童・生徒に対する教師の見方を捉える試みーその1方法について」『千葉大学教育工学研究』第5号, pp.3-21.
- 阪下ちづる 2019. 「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」『東京大学大学院教育学研究紀要』第58巻, pp. 279-289.
- 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.
- 鈴木文雄 2010. 「高等学校における学級経営」『北里大学一般教育紀要』第15号, pp. 147-157.
- 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ー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.
- 安田裕子・サトウタツヤ 編著『TEMでわかる人生の経路ー質的研究の新展開』誠信書房, 2012.

(指導教員 秋田喜代美教授)