

琉球大学学術リポジトリ

ある中学校教師の教育観の変容：
生徒指導スタイルの変容を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2016-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 玉城, 博康, 道田, 泰司, Tamashiro, Hiroyasu, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/35645

ある中学校教師の教育観の変容

—生徒指導スタイルの変容を通して—

玉城博康¹・道田泰司²

Transformation of a junior-high school teacher's "perspective of education": Through his change of student guidance style

Hiroyasu TAMASHIRO, Yasushi MICHITA

要約

本稿の目的は、生徒指導体験を通して、教育観（指導観、生徒観）がどのように変容し成長するのにかついて、一教師の事例を通して検討することである。検討の結果、2校目の赴任校で強権的な指導が通用しない経験をしたものの、どのように指導したらよいのかは見えなかったが、3校目で同僚教師や生徒に言われ、生徒を信用して任せる指導を行ったところ、その有効性を体感できたことが大きかったようである。この事例をもとに、実践者である第一筆者、研究者である第二筆者それぞれが、教師の教育観の変容について考察を行った。

問題と目的

本稿の目的は、生徒指導体験を通して、教育観（指導観、生徒観）がどのように変容し成長するのにかついて、一教師の事例を通して検討することである。

人が職業を通してどのように成長するのにかついて、たとえば楠見(2012)は、初心者(1年目)―一人前(3～4年目で到達)―中堅者(6～10年くらいで到達)―熟達者という4段階に分け、熟達し実践知を獲得する過程を説明している。第二筆者はこれまで、附属小学校に赴任した中堅教師が、附属小学校というやや特殊な場で、どのようなきっかけで専門性を形成し(森・道田, 2013)、あるいは教育観を変化させたか(井崎・道田, 2014)について、事例を通して検討してきた。それは、先生の立てたプランにうまく子

もが乗ってくれないことがあったり、児童とのトラブルを通して子どもから学んだりすることによって、自分自身が成長・変化したという事例であった(道田, 2015)。

本稿では、これらよりも幅を広げ、初任(初心者)から一人前を経て中堅者へと至るプロセスを検討する。焦点を当てるのは「教育観」である。教育観に関する心理学的研究として伊藤(2000)は、「公平に叱ることができる先生」「友だちのように親近感がある先生」「授業が分かりやすい先生」「学級経営がうまい先生」「子どもの悩みと一緒に考えてくれる先生」「優しく寛容な先生」「授業や教材研究に熱心な先生」という7項目から、理想の教師像上位3位までを選択させることで教育観の指標として、教師のバーンアウト傾向との関連を検討している。秋田(1996)は、比喩生成課題を用いて各教師が持つ暗黙の個人的態度を検

¹ 琉球大学教育学部附属中学校

² 琉球大学教育学部教育実践学教室

討している。これは、比喻という形で教育観（授業観、教師観、教授行為観）をあぶりだしているといえるであろう。道田（2004）は文献検討を通して、権威者の特権性—対等性、貼り付け型—組み込み型学習観、固定的—対話的知識観があることを指摘している。これも一種の教育観といえよう。

教育観がどのような経験を経て変容するかを具体的に検討するために本研究では、一個人を対象事例としたライフヒストリー（谷，1996）的アプローチを用いる。ライフヒストリーは、教師の授業観・知識観・子ども観を得た理由やきっかけを明らかにするために用いられる（森脇，2010）。

第二筆者はこれまで、附属小学校教員と、附属小学校在職中という短期間ではあるがその間のライフヒストリーに焦点を当てて2件の事例研究を行っている。森・道田（2013）では、附属小学校2年目の授業において、一部の子だけが教師の思惑に乗ってくれるが、多くの子は教師が思った通りに動いてくれない、という子どもたちとの出会いが変化のきっかけとなっている。それに対して、数年に渡ってさまざまな試行錯誤を繰り返した結果、自分なりの授業スタイルを、附属小から転出する直前になってようやく確立している。この事例に対しては、金井・谷口（2012）が社会人の「一皮むける」経験として挙げているもののひとつである「修羅場」という観点から考察している。

井崎・道田（2014）では、こちらも附属小学校2年目のことであるが、運動会前の教師の指導に対して我慢せず児童が抵抗して事件となった、ということがきっかけとなっている。それに対して、自分なりに振り返り方を工夫することでより児童の考えに触れ、寄り添うことで教育観が変容している。その際には、本人のもともと持っていた素養として、特別支援教育の知識や経験があり、また、附属小学校では子どもの見取りとリフレクション（振り返り）を重視する研究がなされており、本人も特別活動を専門教科として研究していたり、外部講師や書物を通してさまざまな考えに触れたりすることができたという、本人が在職していた附属小学校という環境の持つ影響も少なから

ずあったようである。この事例に対しては、進化心理学者ハンフリー（2004）の「獲得と喪失」という観点から考察している。2つの事例で考察の観点やヒントとした考えは異なっているが、しかし論じていることはほぼ同じで、要するに、それまでのやり方や考え方が通用しない、というある種の修羅場があること、通用しないということはそれまでの自分が否定されるというある種の喪失体験であること、しかしそれがあって初めて、それまで以上のもの（授業スタイルや教育観）を「獲得」することが可能であること、とまとめることが可能であろう。

本稿もこれまでと同様の目的・方法で検討を行う。すなわち、教員が学校現場での体験を通して、どのように変容し成長するかを検討するのが目的であり、ライフヒストリーを通して検討するために、実践者と研究者が対話を行うのが主な方法となる。教育観の変容という点に焦点化するのも、井崎・道田（2014）と同様である。

ただし異なる点もある。これまでの2事例は小学校教員であったのに対し、今回は中学校教員である。またこれまでの2事例は、主に「附属学校という場が教師の変容・成長にどのように影響するのか」という観点で附属学校在職中の出来事を中心に扱ったが、今回は、附属学校赴任前の公立学校での出来事も含めて検討する。また今回は、特に生徒指導に対する考え方や指導方法に変容があったことから、生徒指導体験を通じた教育観（指導観、生徒観）の変容に焦点を当てる。ただし最終的には、これまでの2事例も含め、総合的に考察を行う予定である。

方 法

調査対象者 琉球大学教育学部附属中学校教諭1名。教職歴14年の30代男性であり、本稿の第一筆者玉城氏である。玉城氏は、大学では教育学部で技術教育を学び、在学中に沖縄県の教員候補者選考試験に合格したが、すぐの採用はなく、卒業後、離島の小学校で1年間、補充教員を経験した。その後正採用となり、公立中学校を2校経験したのちに、附属中学校に赴任し、5年を過ごしている。

手続き 本研究における結果の記述の中核部分は、第二筆者が調査対象者である第一筆者にインタビューを行う形で得られた。インタビューは附属中学校内で行われた。それを第二筆者が整理したものを第一筆者が確認し、それを元に2名で語り合い、その結果をもとに第一筆者が加筆する、という作業を複数回繰り返した。

以下、結果として得られたものは第一筆者と第二筆者の語り合いの中で協同的に構成されたものであるが、煩雑さを避けるため、結果の記述は第一筆者の視点で構成する。

結 果

初任校における生徒指導

初任校であるM中学校には6年勤務したが、特に初年度は初任研もあったため、目の前にある仕事をこなすことで精一杯の毎日であった。教科指導に関しては、覚えることに精一杯だったので毎日夜遅くまで残り授業準備をしていた。また、部活指導にも追われる日々の連続であった。

生徒指導に関しては、2年目から学年で一番の問題傾向を抱えている生徒の担任をしていたこともあり、ほぼ毎日しつけ中心の強権的な指導を行っていた。とりあえず指示通りに生活態度を直させることが目的なので、教育というよりも、集団コントロールという感じだった。「こうじゃなきゃいけない」というルールが自分の中にある、そのルールに従わせることが集団の秩序を守る為に必要な指導だと思っていた。年齢も子どもたちと近い20代前半であり、感情論が先だった指導になっていた。技術教室は学校の端にあって、近くには学校を抜け出す子のたまり場もある。そういう場で、授業を抜け出して喫煙している生徒の指導や反抗する生徒をどう制圧するか、という指導をしていた。その後、クラスの生徒が傷害事件を起こしたりしたこともあり、色々な対応に追われていた。教師になって初めての経験の連続で、日々の生徒指導は苦しかった。

M中学校では、子どもたちは荒れていたが、職員数も多く生徒指導体制もできていたため、職員の連携と頑張りによって荒れを収めることができていた。

2校目における生徒指導

2校目は、T中学校で3年間勤務した。1校目のM中学校では、初年度は1年生の担任をしており、小学校からの伝達事項として、非行行為等の問題を抱えている生徒が多い学年であった。夏休み明けから制服の乱れが見られたり、眉を剃ったりと目に見える形で少しずつその兆候が見られはじめた。これまでは、教師が強権的な指導をしても、生徒が敵意をもって反抗することはなかったが、2校目のT中学校では、指導に対して生徒も大きく反発してきたので、ほとんど喧嘩に近い状態になっており、荒れが収まる感じではなかった。T中学校1年目の生徒指導は、子どもたちにとって威圧感のある先生がおり、そうでもなかったが、2年目にその先生が他校に転出してからは、子どもたちもタガが外れたように荒れ始めた。

たとえば、口頭で注意しても、しらばっくれたり、うそをついたり、暴言を吐いたりする。そして、至る所につばを吐きかけるなどその行為はどんどんエスカレートしていった。そういう時には、その場を取り押さえて、行為をきつく指導したり、生徒指導室や職員室に強制的に連れて行き、反省できるまで強権的な指導を繰り返していた。しかし、どのような手を打っても効果が見られず、やればやるほど状態は次第に悪化していった。

また、日が経つにつれて子どもたちが集団化して言いがかりをつけるようになってきた。10～20名で群がって学校に嫌がらせをしてくるとか、校舎の壁に落書きをしたりトイレの壁を壊したりするなど、学校内の施設を壊す行為が増えてきた。T中学校1年目は個人対応で指導できていたのが、2年目からは1対1での話ができなくなった。複数の生徒がいるとなかなか話が出来ない状況のため、リーダー格の生徒との信頼関係を作ろうと2人で校舎外に出て話しをしたり、学校車でドライブしながら昼食を共にしたりして、グループの安定化を図ろうと試みた。そうすることで、荒れている生徒達の不良行為の原因や理由について探ることができると思った。しかし、話をしていると他のメンバーが押し寄せてきて、指導していると思われ「○○を早く帰せ」「お前の説教等いらぬ」等の暴言を吐く状態になり、なかなかグル

ープ内の生徒一人ひとりと面と向き合って話しができるタイミングを徐々に失っていった。

1校目のM中学校のときは指導したら生徒にはそれなりに響いて、改善が見られていた。しかし、2校目のT中学校の生徒は違った。授業中に教師に殴りかかり暴れた生徒や、校外からの通報や警察沙汰になった生徒もいた。教師としても、学校にいながらいつか集団で暴行されるのではないかと身の危険を感じていた。もう学校じゃない状態だった。やっていることが無意味というか、人間として裏切られる場面があったため、教師を辞めようと思ったこともある。しかし、学年全体で粘り強く指導を続けたため、これ以上悪化することはなんとか食い止めることができた。当時の生徒指導主任や学年主任、担任に支えられ、教師集団は一致団結して毎日夜遅くまで対応策を模索した。

またこのころから、教師の体罰が全国的にマスコミで取り上げられるようになってきた。T中学校の子どもたちも、それを知って今までにはないような形で挑発してくるようになった。「教師は殴ったらダメなんだろう」とどんどんつけあがってきた。強権的な指導をやればやるほど逆効果、悪循環になり状況が悪化していった。今までのやり方は通用しない。どう指導していいか、正直言ってわからなくなった。まったく術が見つからない。そこで、とりあえず集団にならないように、生徒の家に行って他のメンバーが呼びに来る前に学校に来させる、という手段を取ったりした。当時、学年生徒指導を務めていたが、空き時間のほとんどはその生徒対応に追われ、授業もうまく進めることができなかった。しかし、その頃から生徒指導に関する書籍や資料、データ等を読む機会が増え、指導の原因発生やその対処法について自分なりに勉強し始めた。これまでは、先輩教師のアドバイスや我流の方法で解決しようとしていたが、この頃より、原因を追及するとともに自分なりの方法が間違っているのではないかと思い始めるきっかけとなった。文献を通して色々な場面における対応策を学び、カウンセリングの手法を自分なりに取り入れようとするきっかけとなった。単なる対処療法ではなく、今、本質的にどのような指導方法が求められているのかについて真剣に

考え始めた。

T中学校3年目、地区内の荒れた学校で生徒指導を経験してきた先生が集められ、校長が具体的な方向性を打ち出し、学校全体の方向性や対応が次第に明確になってきたこともあり、共通した指導方針が整理され荒れていた生徒達も少し落ち着いてきた。また、彼らも3年生へ進級し、受検や将来のことを考え始めたこともその要因の一つとしても考えられる。同時に、これまで学年で抱えていた課題も学校全体で共有され、職員もどのようにして動けばいいのか具体的な対応策が少しずつ見えてきた。全体的に学校も落ち着きはじめ、その頃には、どう指導していいかわからないという迷いは次第に薄くなっていった。

現在の考え方

現任校である琉球大学教育学部附属中学校では、これまでの2校のような生徒指導上の問題はほとんどない。しかし、もし同じような問題が起きたとしても、あるいは今、当時のM中学校やT中学校に赴任したとしても、あの時と同じ指導はしない。

たとえば、タバコを吸っている生徒を見つけた時、以前だったら、その場でタバコを吸っていることを責めていたが、今ならその場ではなく、話ができる場所に移動して、その背景を聞く。以前は、「タバコ＝ダメなこと」なので即指導、と考えていたが、今だったら、指導の前に「なぜなのか」という問いかけから始める。子どもたちが何考えているのかを聞き、話し合う時間をとる。行動する前に、一歩引いて考えることができる。

以前は、あまり生徒のことを信用していなかった。それは、裏切られることが多かったからだ。そういう場面が結構あったため、信頼したほうが馬鹿を見ると考えていた。行事などの時に、「どうする？」と学級に投げかけても、発言力の強い一部の子が「こんなのはやらないでいいよ」などと言い、他の子もそれに流されたり。生徒に任せたらハチャメチャになったり。投げかけても反応がなかったり。だったら、教師側でルールを組んで、これはこうするからね、と上から与えた方がいいと思っていた。

今は、生徒のことを信用して進めることができる。信頼して、仕事のこの部分は任せる、という

ことができる。あるいは、生徒の言うことを「なるほどそうなんだ」と、素直に聞くことができる。

また、以前は「生徒はこうしなければいけない」「学校はこうあるべきだ」「こう決まっているのだから従わなくてはならない」という考えがとても強く、それに全部あてはめようとし、すべてをその枠で見えていた。その方法が絶対的に正しいと思い込んでいた。また、自分の性格としてそういう強権的な部分が根底にあることは自分自身よく把握している。

最近では、そうではなくもっと色々な考え方や、一人ひとり異なる考え方や色々な見方があると捉えることができるようになってきた。「こうあるべきなんだけど、こういうのもあるよ」という感じ。もっともこれは、いい面も悪い面もある。これまでは「教育はこうである」「教師がルールをきめて物事を進めることによって真面目に頑張っている生徒が報われる」というこだわりが強く、その気持ちに支えられて、学級経営やその他行事等を成功させる原動力になっていた。現在は、決して妥協している訳ではないが、今はそうじゃなくてもいいんじゃないか、と自分に対して寛容になった気がする。

この変化に影響を与えたもの

なぜこのように考え方が変化したのか。T中学校で、強権的な指導が通用しないことを痛感したこともある。年を取って経験を重ねたこともあるが、中学生が考えていることが少しずつ読めるようになったこともある。また、家庭環境の変化として、結婚して子どもができたのも大きいかもしれない。

また、直接影響しているかどうかはわからないが、T中学校3年目の後半、県立総合教育センターの長期研修に行ったこともあるかもしれない。この頃、何で自分は教員になったのか、生徒の不良行為を矯正させるために教職という道を選んだのではないと思い始めた。しかし、授業で子どもたちと深く関わるといことは少なかった。授業で学んだり楽しんだりするよりも、どうしたら生徒を50分間問題なく座らせることができるのか、集中して話を聞かせることができるのかというしつけ中心の日々だった。教職9年目を過ぎる頃になると、そうではなく、純粋に授業のことで

子どもたちに関わりたい、教師としての授業力を高めたいと思った。そこで指導論や教科のことを学んだ。研修が終わって附属中学校に来て、授業を通して子どもたちが変わった、子どもたちに響いたという手ごたえが感じられるようになった。センターで学び、附属中に赴任したことで、授業の中身を通してどう伝えるか、教えるか、ということにこだわりが出てきた。もっともこれは、生徒指導の変化にどれほど直接的に影響しているかはわからない。

この変化に影響を与えた一番は、附属中1年目の経験かもしれない。3年生の担任だったのだが、よく生徒と意見や考えの衝突があった。主導権はすべて教師が持っており、「こうしなさい」「こうするからね」と言っていた。それに対して生徒が反発した。「全部担任が決めるから面白くない」、「なぜ自分達にさせてくれない?」と生徒によく言われた。それに対しては、「生徒だけではまもらないから」と答えていた。4月に赴任した頃は、担任としての自分の学級のペースをつくることに力を入れてきた。6月までに学級の中の約束事やルールについて学活の場で確認することが多かった。9月には、スポレク(体育祭)に向けての取り組みで、学級全体で話し合ったり、学年共通の決めごとを行ったりする機会が増えていくこととなる。しかし、あくまでも自分の理想とする学級像があり、自分の考えと生徒の考えにおいて温度差が開いていた。生徒達は、担任以外の授業で愚痴や不満を噴き出すように「前の学級が良かった」「これまでの担任とのやり方と違う」等、他の教師に愚痴をこぼすようになった。そのことを察して、担任としての意見を伝えても、なかなか生徒の共感を得ることに時間がかかっていた。

その様子を見ていた同学年配属の先輩教師に「もっと生徒に任せなさい」と指摘された。「もっと生徒を信頼してやっていこうよ」と言われた。5月頃から私の学級経営を気にかけてくれ、事あるごとに意見を言われていたが、今までは特に気にすることなく過ごしていた。しかし、学年が始まってから現在まで振り返ってみても、現状がなかなか改善できないことに少しずつ焦りのようなものを感じていた。

もやもやした気持ちを抱えながら前期後半が

始まった。これから本格的に始まるスポレク練習を前に、先輩教師から「担任一人の意見や考えだけでは生徒は動かないよ」と再度指摘され、その言葉が頭から離れなかった。そして、翌日の道徳の授業になぜ学級の生徒の意見を取り入れずに、自分の意見しか伝えることができなかつたのか、その理由について自分が経験してきた生徒指導や、その時感じたことを交えながら、自分の考える「集団の規律を守るための学級経営」等、溜まっていたものをすべて吐き出して話をした。「何で中学生にそんなことまで話したのだろう」と後から少し恥ずかしくなったが、その時思っていることを正直にすべて話したことが生徒の心に響いたのだと思う。これまでの道徳の時間の話とは違い、自分の思いや気持ちを生徒に分かるように一つひとつしっかりと伝えることができた。その日の授業は、すべての生徒が目を背けることなく真剣に話を聞いてくれた。その時、教師になって初めて心のなかに思っているすべての気持ちを話せることができた。その日を境に学級が少しずつ変化し始めた。その後「生徒達からスポレクの練習計画を立てたい」との話が出てきて、生徒達のそのままの意見を取り入れて任せてみた。すると、生徒がリレーで1位を取るために自分達で練習を企画し、リーダーの生徒が学級全体に呼びかけて朝練を設定したりして、本格的な取り組みが始まった。当日の結果は残念ながら目標としていた1位を取るができなかつた。スポレク終了後のグラウンドに皆で座り、それぞれ思ったことを語った。すると、ある女子生徒が「自分が頑張るべきところを、怪我したから頑張れなかつた」と泣き出した。すると、他の生徒達も共感して泣き出し、担任も含むほぼ学級の全員が本音で学級に対する自分の気持ちを語り始めた。他の子が「そうじゃないよ」と言ってフォローしたり、生徒達と一緒に泣いたり、つくり上げたりする、というのを1年目の担任で経験し、教師になって初めて「行事の感動」を味わうことができた。

スポレクが終わって、学級の雰囲気が変わった。それまでは担任に文句を言う雰囲気があったが、生徒会室前に貼られた生徒の感想に「先生のクラスでよかった」という感謝の内容のコメントが複数あった。半年経ち、ようやく生徒達から受け入

れられた。

自分ではよく分からないが、当時同学年を組んでいた先生から「生徒を見る目が変わったね」とよく言われるようになった。今までは、こうしなきゃいけない、こうあるべき、と生徒の考えを聞くよりも自分の考えを優先させていたが、この時から生徒と一緒にどうしたらいいかなあと考えたり、投げかけたりする機会が増えた。そうすると、生徒からより良いアイデアが出たりする。学級の生徒達にも、「ようやく先生認めてくれたよね」と言われるようになった。

それ以降は、自分の意見を最初に出すよりも級長の考えを聞くようになった。それに対して少しコメントする程度で、後はできるだけ任せる。決められない部分はいっしょに考えるといった協働的な部分が増えた。

1校目、2校目は信頼しても裏切られたと述べていたが、それはやり方が悪かつたのだと思う。今だったら、いきなり全体に投げかけるようなことはしない。クラスのなかにどのような考えや意見をもっている生徒がいるかをチェックして、一人ひとりの個人をみる。その子達から情報収集し、何名かの生徒にアプローチをかけ実態を把握した後に、ある程度練ってから話をする、というような段階を踏むと思う。

考 察

玉城氏の生徒指導における教育観や指導法の変化の元となった出来事を端的に要約するならば、次のようになるであろう（以下、「事実」レベルの話には鍵カッコを付した）。最初の指導法は「初任校の環境」のなかで身につけたものであり、それは「自身の性格」とも対応したものであった。それが2校目の勤務校で効果が見られず、「やればやるほど状態は次第に悪化」していった。その後、自分なりに「文献から学ぼう」としたが、大きな変化は見られていない。3校目である附属中学校で、「生徒と意見や考え方が衝突」し、それに対して「先輩教師から生徒に任せるよう言われ」、「道徳の時間に自分の思いを吐露」し、「スポレク練習時に任せてみた」ところ、「学級が変わったという体験」をしたことが大きいようであ

る。

この変容について、以下に、第一筆者（本人）、ならびに第二筆者（研究者）から、それぞれ、教師の教育観がどのように変容するのかについて、考察を加えていく。

教師の教育観はどのようにして変わるのか①…… 第一筆者による自己分析

現在の附属中学校に赴任してからの生徒との意見や考え方の衝突や反発、更に「何で先生は、自分たちに任せてくれないのか」「なぜ、自分達にやらせないのか」という言葉や態度がT中学校での出来事と重なった。そして、当時悩み苦しんだ経験や感じたことを再び思い起こすことに繋がりを、自分自身の考えを変えていくきっかけとなった。また、自分自身を取り巻く環境として、M中学校やT中学校の先輩教師はこれまでの強権的な自分自身の指導方針を後押しして同調しながら協力してくれていたが、附属中学校の先輩教師に、「生徒を信じなさい」「もっと肩意地はらずに任せてみなさい」と自分自身の指導に対して真逆の考え方を言われたことが考えを変えていく転機になったのではないかと思う。T中学校と現任校では、生徒の質は違うものの、そのなかから何か共通するものを感じたことが考えを変える機会となった。反発する質や形は違って、生徒の求める本質的なものは同じであることに気づき始めたことが影響している。また、先輩教師との話を重ねるごとに、生徒の反発する態度や意見から、T中学校での指導の失敗を通して学んだことが活かされたのではないかと思う。特に、自分自身の指導の限界を感じ、これまでの経験値だけでは解決できないことを痛感したことが自分自身の教育観の変容の始まりだったと考える。1校目では、初任校ということもあり、学校の現状に合うように自分自身の学級経営や生徒指導のスタイルを確立しようと模索していた。また、頻繁に発生する生徒の不良行為から、秩序を保つために集団をコントロールすることを最優先に考え、指導後に一定の効果が見られたため、自分に合う一番の指導方法だと認識していた。

1校目の6年間、このスタイルで学級経営を通してきたが、特に何の問題も無くそれなりの効果があったため、2校目においても同様な姿勢で

臨んでいた。むしろ、1校目の経験値が自信となっていたため、最良の指導方針だと捉えていた。しかし、これまでの指導が全く通用しないという現実を目の当たりにして、試行錯誤しながら策を練り悩み続けた。その後、附属中に赴任してから、初めて生徒に実際に任せてみる経験を通して、従来までの教師がすべてを決めて取り組むあり方を根底から見直すことにより、スポレクの事例のような経験を得ることができ、これまでの生徒指導の方針を変えていくことに繋がった。

これまでは、40名の生徒を「どのようにして学級のルールに従わせるか?」「人に迷惑をかけさせないためには、どうしついたらいいのか?」という考えに縛られていたのかも知れない。実際の担任や学年生徒指導の立場から振り返ってみると、常に個より集団のことを優先させていた。学校教育とは、集団教育そのものだという考え方が非常に強かったといえる。その結果、「正しく教える」「従わせる」ことが教育の目的だと思い込み、次第に強権的な指導になってしまっていた。そのため、集団の枠からはみ出た生徒はすべて矯正させる対象として捉え、教師側からの一方向の指導に徹していたのかも知れない。教師一人の考えで生徒を思うように変えることは不可能なことであり、生徒との対話を通して、彼らが何を考え、どのようなことを欲しているのかを考えて接することが求められる。教師の思いや考えも、彼らに伝わらなければどのようなことをしても無駄であることに気づいた。一方向の思いや感情は無意味であり、双方向の関係で伝わらないと生徒指導は成り立たないことを感じた。教師の意見や考えを力任せで押し通そうとすると、互いに負の感情だけが先走ってしまい、かえって現状より困難な状況をつくり出してしまう。

この年から自分のなかで、ある気持ちが生まれた。「信じること」そして「任せること」である。同時に、裏切られることの怖さが無くなっていった。人間は、真剣に伝えれば必ず伝わる。特に、中学生には絶対に伝わる。いつしかその気持ちが自分の指導を支える柱となっていった。そして、その後の学級経営にこれまでは見られなかった大きな変化があった。学級のリーダーに自分の考えを伝え、そして学校行事や様々のことを堂々と任

せられるようになっていたのである。これまでの教職を振り返ってみると、初任から5年目にかけての頃は、何でも自分一人で解決できると思っていたが、今では協働的な場面を設定して取り組む方がうまくいくことに気づいた。特に学級経営や生徒指導においては、発生している原因の実態を把握するとともに生徒の声に素直に耳を傾け、実際に任せて実行させることで自分の枠のなかでしか解決できなかったことが次第にできるようになった。

学級づくりは、どんなに担任一人が頑張ったとしても良くなるものではない。より良い学級を目指すと思えば、生徒と共に作り上げることが必要である。逆に、教師が一方的な気持ちで頑張りすぎると次第に周りが見えなくなってしまう、生徒との協働場面无意識のうちに奪ってしまうことにつながる。日々の学級経営や行事の成功は生徒と共に創りあげていくものであり、教師は学校の日常で起こる様々な出来事や日々の経験によって育っていくものである。

教師は、生徒と共に成長し、色々な経験を重ねるごとに変わっていくことができる。経験は楽しいものだけではなく、生徒との衝突や保護者との意見の違いなど、うまく受け入れられなかったり、困難な場面も必然的に起こる。しかし、自分自身の教育観を変えるためには、何か大きな出来事や困難を生じる経験が必要だと感じる。教師としての働く意義を見出すことができずに「教師を辞めたい」と思ったT中学校の経験の後に、教師としての自分自身を見つめ直すために教育センターで学び、そして、今附属中学校にいる。この出来事と一連の流れが教師としての自分を変えていった。これまでのやり方が通用しない壁にぶつかり、苦しみ、考えることで、変化せざるを得ない状況から現状を変えていくために必要なことを学んだ。何回も同じ場面において生徒とうまく関係を作ることができない場合は、自分自身の指導のあり方を見つめ直すとともに、これまでの経験から学んだ教育観を違う角度から考えるサインだと捉える必要がある。教師という仕事をしていると、すぐに子どもの変化と自分自身の指導に対する結果を求めてしまう。しかし、子どもの変容はすぐに見られるものではない。時間がかかるため、長

期的な視点が求められる。その時の指導が受け入れられなくても、「いつかきっと気づいてくれるはず」というぐらいのスタンスで生徒に接すると、教師も生徒もお互い楽な状態でいられる。そうすることで心にゆとりをもってじっくりと話を聞くことができる。生徒との対話を繰り返すことが生徒指導の原点である。指導の前に「なぜ、このようなことが起きたのか」という原因の追求とその背景に隠されている本質の部分を見つけ出すことが求められる。同じ程度の不良行為の指導場面においても個に応じた指導がある。一律に指導するのではなく、その生徒の背景にある家庭状況や、交友関係等を考慮しながら説諭するだけで大きな効果がある。教師の指導の視点や考え方を少し変えるだけで、頭ごなしに叱ることなく生徒の行った行為を反省させ、改善させることは可能だと考える。教師の指導が生徒を変えるのではなく、生徒の内省を促すことで良い方向へと変えていくことができるからである。そのための第一歩が相手を信用することから始まる。生徒指導は、教師と生徒の信頼関係が成り立ってはじめてその効果が表れる。信頼関係を構築には、まず、相手を信じて任せることから始まるのではないかと考えている。教師には、堂々と構えて受け入れる素養の大きさと寛容さが求められる。自分自身はまだそこまでは到っていないが目指すべき理想像とした。自分自身の体験を通して、教師の見守る姿勢がきっと生徒に通じ互いの信頼関係で成り立った時に、初めてその子が活かされる真の生徒指導に繋がるのではないかと考えている。

教師の教育観はどのようにして変わるのか②……

第二筆者による考察

玉城氏の変容について、第三者であり研究者である第二筆者の観点から、いくつかのことを論じる。

まず、ここで見られたのは「教育観」の変化といえるが、授業スタイルと関わる「観」（授業観、子ども観、知識観、人生観など）の変容について、森脇(2010)は、「観も明確になっていない時期」から、「できごとと出会い、あこがれを持ち、こだわりを持つ」ことで、「観」が形成されると述べている。すなわち、「不明確な観 → できごと → 明確な観」という流れが想定されて

いるが、本稿の事例の場合は少し異なるように思われる。自身の性格や早い段階での教職経験からすでに、生徒指導と関わる教育観はそれなりに形成されており、それがいくつかの出来事を通して異なる教育観に変容したのが本事例であろう。このような違いは、森脇(2010)が対象としているのが、「授業(授業スタイル)」という教員就職前はほとんど体験できないことであるのに対して、本稿で対象としたのが生徒指導であり、それは日常の対人関係とも少なからず重なる部分があるため、出発点で持っていたのが「不明確な観」というよりも、素朴ではあるけれども明確な教育観であったといえるのではないであろう。

そのような「素朴な観」の変容は、自然科学分野を中心に研究されている「素朴概念」に似ているように思われる。子どもは自身の生活経験のなかから、たとえば「重いものほど速く落ちる」「物体を投げると物体の中に力が蓄えられる」「水中深いところほど浮力が大きい」などといった素朴な考え(素朴概念、誤概念)を持っており、それがあがるがゆえに、科学概念の習得が妨げられたり、一度は習得したかに見えたものがもとに戻ったりするのである。学習者がどのような素朴概念を持っており、それが学習者の概念変化にどのように影響するのか、素朴概念を乗り越えて科学概念を獲得するにはどうしたらよいか、などの研究が行われている。

ここでは、素朴概念とその変化について村山(2011)を参考にまとめ、教育観の変容を理解するうえでの示唆が得られるかどうか検討してみる。素朴概念克服の条件についてはさまざまな研究がなされているが、事実や論証によって素朴概念を単に反証するだけでは、素朴概念は変わりにくいことが明らかになっている。ポズナーら(ストライク & ポズナー, 1994)は、科学哲学者クーンのパラダイム論(クーン, 1970)のような枠組みで概念変化モデルを考えている。それは、1. 既存の概念に対する不満が存在する、2. 新しい概念は理解可能である、3. 新しい概念は妥当である、4. 新しい概念は生産的である、という4つの条件の下で概念変化が起きるといえるものである。

この、概念変化の4条件は、玉城氏のケース

でも当てはまっているように思われる。すなわち、2校目であるT中学校で強権的な指導が通用せず、やればやるほど状態が悪化していったのは、「既存の概念に対する不満が存在する」状態といえる。それはすなわち、その時点で持っていた教育観が攻撃され反証されているわけであるが、それだけで概念変化が起きるわけではなく、それに代わる「新しい概念」が必要である。彼にとっての新しい概念は、T中学校時代に接した生徒指導関連の文献からも得られていたかもしれないが、その時点で変化が起きているわけではないことからすると、大きかったのは、附属中で同僚教師に言われた「もっと生徒に任せなさい」という言葉であろう。そして実際に任せてみると、学級が変わり、教師-生徒関係が変わったという意味で、その概念は妥当で生産的なものであることが分かり、それが彼の教育観として定着したといえるのではないだろうか。

なお、本事例では「既存の概念に対する不満が存在する」状態は、1回のみ存在したわけではなく、T中学校のみならず、附属中学校でも、生徒と意見や考えの衝突がある、というように複数回、あるいは少なくとも2年以上(T中学校2年目～附属中学校1年目前期)に渡って起きていたことであった。附属中学校では、生徒に「なんでやらせないのか?」と言われて「生徒ではできないから」と答えていることからすると、彼の素朴教育観は相当に強固なものであったことが伺える。クーン(1970)も科学研究において、あるパラダイムの下で変則事例が観察されても、最初はそれに気づかず、気づいても最初は抵抗されると考えている。そこから躊躇や混乱を経て、ようやくパラダイム変換が起こるのである。

それと同様、本事例でも、変則事例(強権的指導が通用しないこと)はすぐには受け入れられず、むしろ強権的指導は正当化され、当面の間温存されていることは、パラダイム変化や概念変化の状況とかなり対応しているようである。教育観というものが日々の活動の根底に位置するものであり、少なくとも1校目ではそれなりに妥当で生産的なものであったことからすると、容易には変化せず、混乱があったとしても抵抗(旧パラダイムへの固執)があることは当然のことと言えよう。

森・道田(2013)や井崎・道田(2014)では「修羅場」「喪失(と獲得)」という概念で論じたが、それに出会えば容易に次に移行するわけではなく、新たな獲得までには抵抗があり、獲得のための時間やきっかけが必要である。これまでの事例でもそういう面は見られたが、その点はあまり丁寧に考察してこなかったが、本事例から改めて、旧教育観から新教育観に移行する距離の遠さについて、確認することができたのではないだろうか。

次に、「教育観」について論じる。冒頭でも述べたように、教育観に関する心理学的研究としては、伊藤(2000)がある(井崎・道田(2014)でまとめているが、教育観の語をタイトルに掲げている教育心理学研究はさほど多くない)。試みに玉城氏に、伊藤(2000)が挙げている理想の教師像7項目について、T中学校時代に理想としていたもの、ならびに、現在の理想の教師像上位3項目を選んでもらったところ、次のようになった。

- T中学校時代：1位「学級経営がうまい先生」、2位「集団の秩序が維持できる先生」(当時強く目指していたことであるが、これに対応する項目が伊藤(2000)にないため、新たに作った)、3位「子どもの悩みを一緒に考えてくれる先生」
- 現在：1位「公平に叱ることができる先生」、2位「学級経営がうまい先生」、3位「子どもの悩みを一緒に考えてくれる先生」

2項目が重なり、2項目が異なっているという結果になっている。重なっている項目はしかし、内実においては異なっている。「学級経営がうまい先生」は、旧教育観の下では、「教師の力で引っ張る」ことでうまく学級経営できることが理想であったという。しかし現在は、「生徒の内側に内在するやる気を引き出す」ことでうまく学級経営できることが理想となっている。「子どもの悩みを一緒に考えてくれる先生」も同様で、旧教育観の下では、一緒に考えはするが、基本的には教師の立場でアドバイスすることが主となっていた。それに対して現在は、問題を解決できるのは本人だけなので、アドバイスするのではなく、子どもが自分で解決策を見つけられるよう子どもと同じ目線で考えることを心がけているという。いずれも「教師が引っ張る」という教育観から「子

どもを支え、引き出す」教育観に変わっているといえる。これは、井崎・道田(2015)に見られた変容と同様といえる。また、教育観を理解する方法論に関していうならば、伊藤(2000)の7項目では、教師の教育観を十分に区別して捉えているとは言えないことも本研究から示唆される。

次に、旧教育観と現在とで異なる理想となった2項目について見ていこう。現在は「公平に叱ることができる先生」が1位となっているが、旧教育観の下では、問題行動を繰り返す特定の生徒の悪いところばかりを色眼鏡的に見て、「またコイツか」と考えていたが、現在は、生徒の良いところにも目を向け、信頼して接するとともに、生徒全体に目を配ることで、叱ることも公平に行うことを重視しているようである。旧教育観では2位に挙げられていた「集団の秩序が維持できる先生」が、現在は挙げられていない。これは一つには、現任校である附属中学校が、相当の努力をしないと集団の秩序維持ができない環境ではない、という点はあるかもしれない。しかし、旧教育観に基づく指導を、附属中学校赴任1年目の前期ごろまでは行っていたことからすると、環境が変わればそれだけで理想の教師像や具体的な指導方法が変わるわけではないといえる。そこにはやはり、先輩教師のアドバイスや、道德の時間での自己開示、スポレク練習時の経験など、教育観を変えざるを得ない体験と、教育観や指導法を変えようという主体的な意思が必要になってくるのである。

以上まとめるならば、教育観の変容が、自然科学における素朴概念の変容や科学研究におけるパラダイム変換と同様のプロセスを経ること、そして、教育観は、「引っ張る」教育観から「支え、引き出す」教育観という方向に変容するといえそうである。

本事例におけるこのような変容のプロセスは、ライフヒストリー的アプローチを通して明らかにできたわけであるが、今回の研究からは、単純に1,2回話を聞いただけでライフヒストリー上の重要な出来事が明らかになるわけではない、という方法論上の留意点に気付かされたので、最後にそのことについて論じておく。玉城氏の教育観が公立中学校時代と比べて大きく変化していたこと自体は明らかであったが、しかしその影響因を明

らかにすることは、容易ではなかった。最初に「この変化に影響を与えたもの」を問うたときに出てきたのは、「2校目でそれまでの指導が通用しないことを痛感したこと」「年を取って経験を重ねたこと」「子どもが生まれたこと」ぐらいであった。

ではどの時点まで旧来的な指導をしていたのか、どの時点で変わったのか、という問いを投げかけ、持ち帰って考えてもらってはじめて、附属中学校1年目での変化が思い出され、そのきっかけとなった出来事が語られた。その時点では、「スポレク（体育祭）を機会に変わった」という言い方ぐらいであったが、そのインタビューからしばらく日をおいた後に出てきたのが、スポレク練習が変わる直前にあった出来事である「同僚教師からのアドバイス→道徳の時間での自己開示」であった。

これらのことから分かるのは、人は自分がどのように変化したかはよく理解していても、何をきっかけに、どのようなプロセスを経て変化したのかについては、十分に意識できていなかったり、記憶に明確に残ったりしているとは限らないということである。しかしライフヒストリーを通じた検討は、本人の記憶に頼るしかない。とするならば、一通りの話を聞いて終わりにするのではなく、どの時点ではどのような言動を行っており、それがどの時点でどう変化したのか、変化のきっかけとしてどのような具体的な出来事があったのか、その出来事の前にはどのような出来事があったのか、というようなことを丁寧に確認していくことで、ある出来事を引き起こしたきっかけを知ることができたり、ある出来事が次の出来事にどのように影響をしたかを知ることができたりし、教育観変化の様相をより具体的に知ることにつながるであろう。そのためにも、問い返す、語り合う、持ち帰ってじっくりと振り返ってきてもらう、などの行為は、ライフヒストリーを通して観の変容を知るうえで、重要なことと思われる。

引用文献

- ハンフリー、N. (2004). 喪失と獲得—進化心理学から見た心と体 紀伊國屋書店
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究：経験年数・教育観タイプに注目して 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 井崎 重・道田泰司 (2014). ある小学校教師の教育観の変容：附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てたライフヒストリー的アプローチを通して 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 99-107.
- 金井壽宏・谷口智彦 (2012). 実践知の組織的継承とリーダーシップ 金井壽宏・楠見 孝(編) 実践知——エキスパートの知性 (pp.60-104) 有斐閣
- 楠見 孝 (2012). 実践知の獲得——熟達化のメカニズム 金井壽宏・楠見 孝(編) 実践知——エキスパートの知性 (pp.33-57) 有斐閣
- 道田泰司 (2004). 学びにおける(無)批判的思考に関する覚書 琉球大学教育学部紀要, 65, 161-171.
- 道田泰司 (2015). 学び続ける教師 上地完治・西本裕輝(編) 沖縄で教師をめざす人のために (pp. 54-61) 協同出版
- 森 力・道田泰司 (2013). 小学校教師の専門性形成へのライフヒストリー的アプローチ——附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究— 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 179-187.
- 森脇健夫 (2010). 図解! ライフヒストリーアプローチとは何か 授業づくりネットワーク, 296(2010年3月号), 4-7.
- 谷 富夫 (1996). ライフ・ヒストリーとは何か 谷富夫(編) ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために (pp. 3-28) 世界思想社