

教師は生徒指導をいかに体験するか？ —— 中学校教師の生徒指導をめぐる物語

松嶋秀明 滋賀県立大学人間文化学部
Hideaki Matsushima University of Shiga Prefecture, School of Human Culture

要約

本論では、中学校教師たち、なかでも生徒指導にかかわった教師たちは、生徒をいかなる存在としてとらえ、自らの関わりをどのように意味づけているのだろうか、この問いに答えるべく、教師へのインタビューの解釈的な探求を試みた。語りの内容を総合すると、(1) 生徒を集団の一部として/個人としてとらえる視点軸、(2) 生徒を教師に比べて未熟な存在として/生徒を教師と対等な存在としてとらえる視点軸という、2つの相矛盾するような視点対によって構成される軸に言及していた。なかでも教師がそれぞれの生徒とのかかわりのなかで重視しているのは、「人間的なつきあい」と称される、生徒への半ば対等な関わりである。そのことは教師に葛藤を感じさせることもあれば、重要な思い出として本人の指導観を大きく左右することもある。また、この軸は明確な境界というよりも、教師の実践のなかでその都度、揺れ動くものである。揺らぎをふくみつつ、教師が対話的に生徒にかかわることで、生徒からは次第に教師が「動かない/不変の」対象として存在するように体験されること、それが生徒にとっては肯定的に評価され得ることが仮説として示された。

キーワード

生徒指導, 語り, 対話的關係, 揺らぎ, 存在すること

Title

Narrative Inquiry of The Student Guidance Teachers' Practical Knowledge.

Abstract

The narratives of junior high school teachers who had been engaged in student guidance over a long period were examined. Ten guidance teachers participated in semi-structured interviews. It was found that teachers described their students using two sets of contradictory perspectives: "student as a member of a group" vs. "student as a person", and "student as immature" vs. "student as equal partner". Most teachers' perspectives were situated somewhere between these two sets of contradictory images. Most teachers pointed out that treating each student as an equal partner is very important to the process of developing a good relationship with that student. In the context of these relationships, it is suggested that students often feel that a guidance teacher is a person in whom they can trust.

Key words

narrative, student guidance teacher, dialogical relationship, fluctuation, presence

問題・目的

はじめに

中学校教師たち、なかでも生徒指導にかかわった教師たちは、生徒をいかなる存在としてとらえ、自らの関わりをどのように意味づけているのだろうか。本稿では、教師へのインタビューを中心とした質的データの分析から、この問いにアプローチする。

今日、学校に関連するとされる問題は数多く発生し、またその責任がますます問われるようになってきている(生島, 1999)。スクールカウンセラーをはじめとした、外部者による「心のケア」も、こうした背景から推進されてきた。「カウンセリング・マインド」「共感的理解」といった言葉に代表されるように、従来、学校教育では臨床心理学的概念が多くとり入れられてきた。臨床心理学の発想によって、学校教師の指導をみなおそうという立場もある(例えば、森谷・田中, 2000)。

しかしながら、現場教師の生徒理解を、立場も役割も異なる心理臨床的視点で置き換えることには困難が予想される。スクールカウンセラーの導入1つとっても、外部者の貢献は限定的なものにとどまる。新たな視点を学校に輸入することもさることながら、学校教師が個々につみかさねた実践をとらえる視点、論理といったものを理解し、その機能を再評価していくこともまた重要ではないだろうか。伝統的に学校には「生徒指導」と呼ばれる生徒理解の方法が存在した。近年になって、近藤・志水(2001)の「学校臨床学」、石隈ら(田村・石隈, 2003; 瀬戸・石隈, 2003; 家近・石隈, 2003)の「学校心理学」など、学校教育の特性をふまえた臨床的研究がさかんになってきた。本研究は、こうしたながれをふまえつつ、教師の思考・意味づけについて検討していく。

教師の思考に関する研究

教師の生徒観、指導観などに関わる信念を扱った研究はいくつかある(伊藤, 1995; 油布, 1995, 1998; 東・秋葉, 1996)。例えば、油布(1998)は教師が教

科指導だけに自らの職務を限定するのではなく、生徒の生活のあらゆる場面で指導するという「無限定的役割観」に関して、それが日本の教師のエートスであるというよりも、ある実践を遂行するうえでいやおうなくとらされる型であるといった見解を示している。しかしながら、これらは質問紙による検討であるがゆえに、詳細な検討ができていないとはいえない。

久富(1997)がいうように、学校はひとつの文化的実践と考えることができる。日本の教師文化、人間関係についての研究では、淵上(1996)がそれぞれの学校には独特の風土があり、同僚、生徒、あるいは先輩教師との人間関係のもちかたに差があるとしている。伊藤(1998)も、「学級風土」という概念を提唱しつつ、個々の教師の関係の多様なあり方をとらえることを試みている。久富(1994, 1996, 1997)は、例えば「自己犠牲的」といった教師の価値観を描きだしている。また、藤田・油布・酒井・秋葉(1995)、酒井(1998)は、教師たちの抱える「多忙感」の源泉をフィールドワークからさぐっている。このような諸研究にみられるように、教師が参加する文化的実践は、教師のやる気(鹿毛, 1998)や「バーンアウト」(伊藤, 2000; 落合, 2003)、あるいは教師のメンタルヘルス(田上・山本・田中, 2003)にも影響を与えていることが示唆されているが、それらは質問紙調査ではうかがい知ることが難しく、質的調査の有用性がみだされる。

教師研究のなかにあつて佐藤(1994, 1997)は、教師の経験世界を「再帰性」「不確実性」「無境界性」という3点に集約して述べている。すなわち、教育という実践は常に外に対して働きかける実践でありながら、実際のところ常に自己への問いなおしをせまるものであり(再帰性)、常に通用する知識、誰にでも受け入れられる価値観といったものがなく(不確実性)、自分の職務の範囲を自ら決定しえない(無境界性)という世界に生きているというものである。

そして、教育の「公共的使命」を失った現代にあつては、佐藤はこのような3つの特徴が、かえって教師の尊厳を低める結果となっていると指摘する。佐藤(1997)がこの危機への対処として提唱するのが「反省的实践(Schön, 1999/1987)」である。佐藤(1998)は、「反省的实践」概念をふまえた教育研究の新しい

形態として、教師や子どもが内面化している「理論」の所産として実践を記述することが必要であるとしているが、実践的知識を探ることもその流れのなかにある。実践的知識とは、個々の教師が日々の実践を通して形成している、個性的で状況依存的な知識である。この概念についての一連の研究（佐藤，1997；秋田，1992，1998；秋田・佐藤・岩川，1991）は本論における教師の意味付けを探るという方向性と一致しており参考になるが、生徒指導など、授業という単位を超えた活動における思考については直接的に扱われてはいない。

ナラティブな探究にむけて

ジーン・克蘭ディニンらは（Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1995）は、教師のアイデンティティや専門性の発達を、まさに「ナラティブな探究」の対象として位置づけている。これらは教師の実践的知識を生成することに力点が置かれている（Cochran-Smith & Lytle, 1999）。日本では、藤原・由井・荻原・松崎（2000）が、同様にナラティブな探究として、教師の授業構成についての実践的知識を扱っている。ここで扱われているのはシュルマン（Shulman, 1986）が「事例的知識（Case knowledge）」と呼んでいるものに近い。シュルマンが同時に提唱している「命題的知識」が、脱文脈化されて詳細がなく、想起しにくいものであるのに対して「事例的知識」は命題が文脈化され詳しくなったものである。それらは単に出来事の報告のようでありながら、それらを事例たらしめた知識についても教えてくれる。グッドソン（Goodson, 1999/2002）は、授業をはじめとした教師の仕事には、教師のこれまでの人生、あるいは現在の状況などが不可避的に大きく影響を与えており、職務内容だけをとりだして論じることはできないと述べて、グッドソン自身がライフヒストリー法と呼ぶナラティブの分析をおこなっている。日本でも松平・山崎（1997）は教師の発達過程を、当時の社会、歴史的な状況とあわせながら検討している。

やまだ（2000）は、語りの性質を、人びとが各々の経験を組織化し、意味づける媒介であり、同時にそうした意味づけを聞き手と共同的に作りあげる行為でもあると述べている。近年、日本でもさまざまな事例

に付与された意味づけが検討されている。他方、語りは本来的に多声的であり、聞き手の応答を先取りしてなされること（Bakhtin, 1996）、語り手は語ることで自らを社会的に位置づける（Davies, & Harré, 1990）というように、語りのもつ行為性が強調されることもある。例えば、石井（1997）は沖縄の人々の故郷についての語りから、語り手は、語ることを通じて「問題」や「故郷」をつくりあげると指摘している。菅野（2001）は、社会学の一分野であるエスノメソドロジーに影響を受けながら、乳幼児をもつ母親が、わが子を「嫌」だと感じる瞬間についての語りを「アカウンティング」、すなわち語り手を一定の規範性、道徳性をもつ人物として呈示する行為（山田，1999）として解釈している。このように語りは、語り手の内的世界をうつつ表象でもあり、また、聞き手との関係を参照しつつ、その都度、調節していく行為でもある。

教育行為の一部としてのナラティブ

もちろん、語りと実際の行動とはしばしば食い違ふ。福島（2001）が指摘するように、教師にとって言語化しにくい暗黙知化した知識は語られない。このような限界はありつつも、ナラティブによる検討は重要であると考えられる。というのも、教育的活動のなかでは「教えようと思ったが、うまくいかなかった」「本来はすべき教育ができていないことが悩み」といった事例があらわすように、実際に教育者がなにをしているのかということもさることながら、それをいかに意味づけているのかということが重要な意味をもつからだ。

例えば、古賀（2001）は「底辺高校」と呼ばれる高校において、教師という身分でフィールドワークをおこなっている。そのなかで彼は、教育行為を基本的に、教師が語ることによって作りだし続けるものであると主張している。松嶋（2004）も非行少年の施設職員の語り分析に際して、同様の立場から探究している。そして、指導者の語り少年のどのような側面を可視化し、どのような側面を見えなくしているのかについて考察している。これらは教育的活動に、自らの行為を意味づける行為が本質的に重要な役割を果たすという立場をあらわしたものと見える。前述の佐藤（1997）も、教職とは規範と行動とがセットになったものであ

り、行動だけでなりたつものではないと主張しているが、これも同様の主張といえる。教師の語りと実践とはお互いに作り-作られる関係にあるといえるだろう(茂呂, 2001)。本論も、教師の語りの分析にあたってこうした立場をとってゆく。

現場への貢献という視点

さて、こうした研究は、近年の心理学と実践との関係を再考する議論の方向性とも一致する。例えば、佐藤(1998)は、理論を実践場面に応用することや、実践場面を典型化して理論を作ることといった従来の理論と実践の関係性に代わり、教師や子どもが内面化している「理論」の所産として実践を記述することを提唱している。つまり、これまでのように子どもの能力、教師の専門性、教育制度といったものを自明とするのではなく、その場に参加する諸成員の相互行為によって析出されるものとしてとらえようという流儀である。こうした検討は、ある実践を支える視点、理論が絶対的なものではないことに気づく契機となるという意味で現場改善に貢献しうる(佐藤, 1998)。

本研究では、現場の教師が語る生徒観、関わりイメージから、生徒指導に対して教師が付与している意味づけを探ることを目的とする。

方法

調査協力者

調査協力者の属性

公立中学校に勤務しており、現在、生徒指導を担当しているか、その経験者の教員10名に対してインタビューが実施された。経験年数は前者が約20年(11-38年)であった。特に本稿で焦点をあてる生徒指導的立場にあるものに関して、調査協力者はいずれも経験豊富であり、学校のなかでも指導力には定評のある人物であった。このことから、本研究の目的を果たすうえでは適切と思われた。なお、同じ中学に勤務する養護教諭4名にもインタビューしたが、今回は直接発言が

引用されることはない。あくまでも分析の補助資料とした。

調査参加者の選択について

調査参加者は、筆者が以前にスクールカウンセラー(以下SCと表記)として働いた経験のある中学校、および調査協力者が親しくしている教員からの紹介によって集められた。調査参加者は、いずれも経験年数が多く(前述)、さまざまな経験をへて自分なりの信念がはっきり形成されていることが期待できる人物であった。また、親しい人物からの紹介ということで、筆者らに著しく警戒感を示すことはなく、概して協力的であった。特に自分がSCとして関わった教員とは、お互いの実践内容、学校の雰囲気といったものを共有しつつインタビューできた。調査対象となった学校はいずれも、現在、生徒指導上の困難がなく、教員間の連携も円滑な学校であったため、インタビューに対して過度に防衛的になることや、事実を曲げて語ることは予想しにくく、その点で調査参加者としてふさわしいと考えられた。

調査手続き

調査依頼と公開への同意

学校を単位(5校)として教員に協力を依頼し、半構造化インタビューを実施した。インタビューは、研究主旨が説明された後、インタビュー内容の学術目的での公開への同意をえて実施された。なお、今回の論文でとりあげた事例に関しては、調査参加者自身によって、削除、訂正などをふくめた内容チェックが行われている。

インタビュー手続き

インタビューは語り手の自由な語りを促進するようにつとめた。そのため、インタビューされた項目の順番は、調査参加者ごとに異なるが、以下の質問は必ずおこなった。すなわち、(1)生徒たちの特徴、(2)生徒指導上の対応、(3)その対応について感じた矛盾、疑問、戸惑いであった。正答はなく、実感したままにしゃべってもらいたいことが伝えられた。語り抽象的になった場合は、本筋からはずれないように適宜介

入した。なお、正しいことを喋ろうとする必要はなく、日々の実感に基づいて思うことを話してほしいと強調した。なお、上記の質問項目は、調査参加者となった教員の長年にわたる指導への意味づけを聞きだすためのきっかけとして用いられた。したがって、網羅的だが表面的な回答がなされるよりは、教員が大事にしているポイントが語られていると判断できる内容を聴くことに重点をおいた。

分析・結果の記述

分析手続き

インタビューを録画した映像と、語られた内容を文字化したものを1次資料として用いた。各教員の現所属校についての語りにとどまらず、そこを準拠点としつつも、教員のキャリアを通じての教育に対する語りに注目した。語りを検討するなかで、特徴的と思われるテーマを抽出した。その後、実際の語りの展開にそって、語り手が自らの指導をどのようなものとして説明するのかを検討していった。結果の中では10名全てを満遍なくとりあげることは難しい。また、分析には語りだけではなく、その人物の実際の実践の様子がある程度把握されている必要がある。したがって、筆者がSCをつとめた中学校の教師の語り（T先生、S先生、F先生）、および研究協力者から、実践についての情報を得やすい教師（C先生、K先生）を主にして分析をすすめた。したがって記述上は、便宜的にこの3～5人が中心になっているが、10人全員が検討対象となっている（表1に簡単な情報を付した）。

結果の記述

結果の記述には、分析者である筆者の主観的把握が不可避免的に大きな影響を与える。本論は筆者の影響が一切ない、教員についての客観的、一般的な記述を目指したものではない。むしろ筆者の分析的視点からみた、教員の体験理解のためのひとつの視点モデルである。その意味で、本論の結果はひとつの仮説として継承されることが望まれる（西條，2002）。

もちろん、筆者の主観的な読みとりが不可欠とはいえ、ある一定の科学的な知見として提出する必要がある。以下の4点に留意することで、筆者の解釈が読者

にも再解釈可能になるようにつとめた（南，1996，1992）。すなわち（1）同一校の複数の教員の語りを参照したり、筆者自身がその学校で勤めた経験を加味することで、語りの背景となる情報を補足した。（2）語りの内容が、筆者の質問によって誘導された可能性について明らかにするため、筆者の質問への返答として語られた場面は、質問内容が分かるように記述した。また、このときの質問意図も併記した。（3）ハイファイ性（佐藤，2002）を高めるため、ビデオ映像をもとにして、情報量ができるだけ多いデータを提示した（なお、本文中の事例の提示の仕方については付表を参照のこと）。

以上によって、筆者の提示した資料や解釈が「恣意的」だという判断を回避できると思われる。なお、教員・語られる人物のプライバシーに配慮して、仮名の使用など、論旨を損なわない範囲での改編をおこなった。

結果の内容についての留意点

一般的に教師は個々に生徒指導にあたるというより、学校の教師集団のチームワークでこれにあたる。今回のインタビューでも、しばしば教師からそのような内容が語られた。例えば、多くの教員が「私ひとりがやっているわけではなくて、みんなの先生が・・・（例えばX中学T先生）」といったように教師集団が前提になっていることを指摘したり、「（よい語りがかたれるのは）雰囲気がい学校だからですよ（M中学F先生）」あるいは「荒れた学校にも行くのですか？（そこでは、こうはいきませんよ）（H中学M先生）」と、語りに教員間の連携がうまくいっていることが影響することを強調する語りがあった。この他にも先輩教師、同僚教師の影響にふれた語りもいくつかあった。ただし、本研究では、一人一人の教師の体験に焦点をあてたため、こうした集団に関する言及は十分に検討できなかった。ただし、教師集団の存在は無視するわけではない。解釈をおこなう際に念頭においてゆく。

表1 本論の記述中にとりあげた教員に関する情報

所属校	表記	経験年数	プロフィール
H 中学	Z 先生	38	H 中学の校長をつとめる。
	C 先生	30	Z 先生につぐ古参教員。学年主任。
	M 先生	15	H 中学の現在の生徒指導主事。
M 中学	S 先生	14	M 中学の生徒指導主事。
	F 先生	11	M 中学の生徒指導では重要な存在。
B 中学	T 先生	20	B 中学のもと生徒指導主事。現在でも中心的存在。
	I 先生	15	B 中学の生徒指導において重要な存在。
X 中学	A 先生	25	X 中学の教務主任（以前の中学で生徒指導担当）
	O 先生	20	X 中学の生徒指導主事。
その他	K 先生	33	現在は小学校の校長をつとめるが、それ以前は一貫して中学校の教諭。

※ 経験年数については、臨時採用なども含むために正確な情報は得られていない。表記された情報は本人の申告によるものである。

付表 本文中に提示されたインタビュー内の記号

あの…; だから…	直前の音（この場合、「の」「ら」）がひきのばされたことをあらわす。
[]	筆者からの補足
hh	笑いがおこっていると解釈できる呼気音。
<n 秒沈黙>	何秒間かの沈黙がおこったことを示す。
(.)	1秒に満たないが、聴き分けることのできる沈黙。
↑/↓	語尾があがる／さがることをあらわす。

結果・考察

語られた教師の生徒との関わり

今回、調査に参加した全教員の語りの内容を総合すると、(1) 生徒を集団の一部として／個人としてとらえる視点軸、(2) 生徒を教師に比べて未熟な存在として／生徒を教師と対等な存在としてとらえる視点軸という、2つの、それぞれ相矛盾するようにみえる視点に言及していることがよみとれた（図1）。以上の2つの視点軸は、実際には相互に入り組んで語られた。軸

の一方の極についてのみ言及されることもあれば、両極について明確に言及されることもあった。

図1はインタビューの全体をまとめるために便宜的に提示したものである。以下では、この視点軸を足掛かりとして、教員の生徒指導観を記述する。この2つの視点軸は、我々が教員の職務について考える際、いづれも容易に想像できるものであろう。例えば、佐藤（1997）では、教師をいくつかの2項対立の中間者として位置づけている。実際、今回インタビューに応じてくれた教師は、筆者が本論の執筆のために視点軸を提示したところ、フィードバック内容のなかでも最も共感を得られた。このことから少なくとも、筆者の独善的解釈ではないことはわかる。

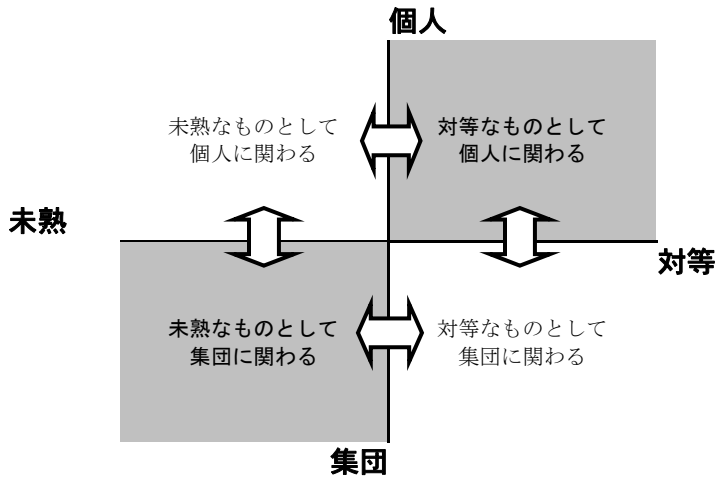


図1 語られた教師の関わりイメージ

「集団」としての生徒

集団として生徒をみた語り

すべての教員が、生徒を「集団」としてとらえ、集団を基本にして関わるというポジショニングについて語った。そのことを明示的に語ったT先生の語りをみてみよう。B中学のT先生は教員歴20年。筆者がSCをつとめた当時、生徒指導主事を担当していた。ハキハキと大きな声でしゃべり、厳格で有無をいわさぬ雰囲気をもっていた。同僚教師へのインタビューでも、「T先生なんかすごく信念があって動いてみえるんだけど（自分は違う）」というように、自分の考えを強くもつ先生として位置づけられている。生徒に対しては決して怒鳴りちらすということはないが、生徒からは一目おかれる存在であった。T先生は、「生徒指導」にもバリエーションがあり、一概に語ることはできないと前置きしながら、以下のように語った。

普通、生徒指導というと……、う……んと……、いろ、落ち着いた学校は……、全体のことが……、生徒指導であって……、で……、あの、荒れてる学校だと……、そういう問題を抱えてる生徒に関わって

くというのが生徒指導というような感じになってしまうんですね。でも……、う……ん、忘れちゃいけないのは、ま、母体は、まあ、全体の生徒指導ですね。

T先生と同様の意見は、他の多くの教員からも聞かれた。「正義が通る学校にする」、「安心感のある学校にする（M中学S先生）」あるいは、「頑張っている子が損をしない学校にする（H中学B先生）」といった言葉がそれにあたる。もちろん、これは生徒個人にかかわらないということを意味しない。例えば、生徒指導の役割として一般に理解されている「非行生徒」の指導では、教師は個人にかかわらざるをえない。こうした個人にかかわることについての意味づけは後述することにして、以下では集団についての語り続ける。

集団をパターン分類する／見立てる

さて、教師が逸脱した生徒に対しても関わっていくのは、その生徒の行動のみを変えようとして行われているわけではない。むしろ、その1人に関わることが、学校にいる生徒全員に働きかけることにもなることが意識されている。例えば、先述のT先生は、生徒には大きく分けて3つのパターン（上位層、中間層、飛び出した層）があるという。先生がその中で注目するの

は中間層である。例えば以下のように語られる。

[学校が荒れはじめると] 生徒の中でも、「先生がきちんとしてよ」[というものがでてくる]。だから、中間層ですよ。その「お前らも注意しろよ」と思うんだけど…;、その…;、う…;ん、問題をもつ生徒が暴れている。で、先生たちは指導に入りますよね。でも、こっち[非行生徒]のパワーが強いもんでうまく指導できない。そうすると、その、上位層の子たちは…(略)…「先生たち一生懸命やってくれとるな。俺らのためにやってくれとるよな」というのが分かる。だけど、その、少し、その、中間的なレベルで、心の、も…;、荒れてはいないけどもどっちつかず、という、なかなか理解されない。……(略)……「先生たちもしっかりやってよ」「先生のせいじゃん、こんなにくしゃくしゃに[こんなに滅茶苦茶な状態に]なるとるのは」「先生のせいじゃん」というような雰囲気が大きくなる。

このように問題なのは、当該の逸脱行為をおこなう非行生徒だけではなく、それを見ている日和見主義的な「中間層」の生徒だという。ある教師がうまく指導ができないところが「中間層」と呼ばれる生徒に目撃された場合、彼らは、自分たちにばかり教師の注意が向いているように感じて不満をつのらせることがあるとT先生は語る。T先生は非行生徒には行動上は、求める基準が一般生徒に比べて甘くなるという側面は「ありありだ」と述べる。

で、集団はそれをみていて、「先生は俺らに厳しいじゃないか」「問題生徒にはなんで許しとる[許すのか]？」。生徒指導という立場で、「なんでだ？」という不満がでますよね。でも、だからこそ、ある意味、シャツ出しだとか、スカート丈については言わないかん[言わなければならない]ですよ。他の生徒が見とってめちゃんと「あかん、ちゃんとシャツしまえ」と言わないかん。最初は「うるせー」ですよ。だけど、関わりを増やしていけば…;、う…;ん、他の生徒が見ている時に…;、先生の言うことを聞き入れてくれますよね。

そのため、T先生は集団にアピールするという意味

もこめて、非行生徒に注意するのだという。そしてひとたび非行生徒が言うことを聞いてくれるようになれば、それはその生徒一人の行動の変容ではなく、それを見た集団の意識を変えることにもつながるということである。

M中学のF先生もまた、明示的に集団を視野におくと語る。K先生は筆者がSCを務めた中学において、学年をまとめたり、行事のために集団をまとめることが上手い先生であった。いざという時には、普段の柔らかな人柄からは全く想像できないような大声で生徒を叱りつけ、静まらせてしまう迫力をもっている。F先生はインタビューの冒頭から、自分の仕事について「(新入生が入学した時)3年後にこの子たちが200人(現任校の生徒数)みんな集団として、どうなって卒業して行くかなっていうことを考えて仕事をしていきます」と語った。そして、以下のような実践的知識を教えてくれた。

……[200人の中で]個性っていうことを考えるのは、まずその学年とか、クラスとかを引っ張っていける、ま、リーダー的な子。どいつが、しきれんだとか、人前できちと話ができるんだという。まず、どの子とその役割を担うのかというのをこちらが見極めないダメなので。やっぱりその、教員の目がいつもいつも行き届いていわけじゃないので、抽象的な言い方だけど、良い雰囲気っていうかその、感じの良いクラスとか、良い学年っていうのを作っていくためには、そういう子たちの存在というのが絶対に必要……。

すなわち、生徒の個性を、まずは学年全体をまとめるという観点からみていくというものである。これは集団全体をひとりの人間としてみて、その中で、個々の生徒がもつ能力を、集団という人間のもつ機能のひとつとして見立てているともいえる。一般的に「個性」とは、集団を前提とせず、ひとりひとりを認めていくという発想のなかで用いられることが多い。その意味でF先生の語りは、学年全体を成立させるという目的のために「個性」を用いるという視点として理解できる。いずれにしても、自分達の指導上の目的にあわせて集団を分類し、見立てていることがわかる。

集団を維持する困難

集団に関わるという視点は、教師である自らの存在と自己一致して語られるとは限らない。自分のあり方と、生徒指導の役割とのあいだで葛藤を感じる教員もいる。

例えばH中学のM先生は、インタビューを実施した年度にはじめて生徒指導主事となったが、そのことに対する戸惑いが語られている。M先生は、全体に対して「決まり」を示していくのが得意ではないと語った。「学校の中で生徒指導が基準になるのかなっていうので、昨年度に比べると自分自身について少しくらうるさくなくなっちゃったかな」と、自分が「らうるさい」ことに苦笑している。筆者が「苦笑していますね」と、この苦笑を話題にとりあげると、M先生は自分の指導スタイルについて語りはじめた。

どちらかという生徒指導むきじゃないな……と自分では思っている。……（略）……う……ん。まあ、これは良い……ことか悪いことかわかりませんが、生徒指導……でやる……担当のものとしては、やっぱり、一線画して、生徒と。やっぱりピシッと、え……、生徒からするとやや怖い存在であること、っていうのも必要なかな……という気がするんですね。

ここでは、M先生は自分が生徒指導という役割に対して「どちらかといえば苦手」という感覚を持ちつつも責任感や義務感からそれを遂行している様子うかがわれる。では、その責任感、義務感はどこから出てきているのだろうか。もちろん、M先生個人のパーソナリティにそれを求めることもできる。

しかしながら、ここでは本人の語りのなかからその理由について考えてみたい。M先生は以下のように語っている。

私が黙っちゃうと。要するに黙っちゃう、見て黙っちゃうということは、認めるということになる、なっちゃうのかなっていうので。一応他の先生方も意識して声をかけて下さったりするんですけども（沈黙 2 秒）生徒の感覚からいうと……、黙ってるっていうのは。注意されなかったと言うのは認められた、という意識になるみたいで。「だって……、先生。誰々先生は [みている]

何も言わなかったよ」というふうなのができてちやうと [困ったことになる]。

この語りからはM先生が「言わなければならない」と感じている責任感や義務感の源泉の一端を知ることができる。すなわち、「見て黙っちゃう」ことは、生徒から「認められた」と見られるということである。M先生以外にも、黙っていれば「なめられる」と表現し、自らの役割を「防波堤」（M中学のF先生）と表現することも見られる。

一般に、我々が他者からの問いかけに対して黙ることが、「容認」という意味を持つとは限らない。返答がないことが「怒っていること」を意味する場合もある。このようなコミュニケーション（例えば、「先生は怒ってるみたいだから静かにしよう」といったような）は、学校場面でも生じうるだろう。しかし少なくともM先生にはこの選択肢は重要性をもたない。

近藤（1994）は、教師は生徒に規則を守らせるために権威を必要としているので、「甘くするとナメられる」といった言説に代表されるように、権威を失うことに対して常に不安を感じていると述べている。教師は、自分が学校で沈黙することが、自らの権威の失墜という、いまだ起こっていないリスクに結びつく不安を感じているとも解釈できる。実際、H中学校は、数年前にひどい「荒れ」を経験しており、比較的規則が厳しい体制ができあがり、現在に引き継がれているのだという。M先生は生徒の頑張りや甘え、教師が現在の状態を（過去の努力によって作り上げられてきたものと考えず）自明の前提としてふるまうことに危機感をもっている。こうした危機感はM先生だけに固有のものではない。先述のF先生の所属するM中学においても、「今はよくなっているが、いつ逆戻りするかわからない」という言説が古参教員によってしばしば語られていた。学校はひとりの教員の努力ではなく、集団として機能することが求められる場でもある。上記の語りにもみられる不安からは、ひとりの教員の不安が、いかに学校の教員集団、学校システムという集合的なレベルにおいて、あるいはその学校がこれまで歩んできた歴史性にうめこまれて成立しているかがわかる。例えば、M先生は自身を「あまり人付き合いがうまくない」と評し、そのために、学校の現状に危機感を抱

きつつも、年輩の先生に（危機感をもつことを）指示しにくいと語る。ここではM先生自身によって、自分の個人的問題へと還元されているが、実際のところ、H中学では2番目に高齢のC先生は「自分が動かないと周りも動かない」と率先して生徒指導にあたっている。したがって、M先生が感じる周囲の動かなさは、M先生だけが感じとっている葛藤ではないことがわかる。H中学の校内体制については詳しく分からないためにこれ以上の言及はできないが、H中学の教員集団がおりなすシステムがもつ矛盾が、M先生という一人の教員の危機感、あるいは個人的特性の問題となつてあらわれていると見ることもできるだろう。

個人としての生徒との関係性についての語り

「未熟」という生徒観と、「人間味のある」つきあい
ここまで検討されてきたのは、主に未熟な存在としての生徒集団への関わりと考えられる。集団に対して関わるという語りには、生徒を「(大人に比して)規範が獲得されていない存在」ととらえ、それを教えることが教師の役割であるという語りと関連している。典型的な語り口として、H中学のZ先生の語りをみよう。

子どもも……って違うんかい？って。今も昔も子どもは子どもだと思ふの。昔も今も、子どもは子どもなの。あの、いたずらな子ども、髪の毛を染めてる子ども。真面目な子ども。子どもは子どもなの。そんなに違やしないって思うの。基本的に。昔もいたでしょう。……(略)……いずれにしろ子どもっていうのは、誰でも、僕らからみたら未熟な発達途上の人間なんだから。それを僕らがどう、こう、みていくのか、接していくのか。

Z先生は、筆者が呈示したインタビューの主旨にあった「この学校の生徒の特徴」という文言に反応して以上のように語った。その際、Z先生は中学生を「子ども」「未熟」「発達途上」というように語っている。Z先生のように明示的に語られずとも、教員という「何かを教える立場」についている者からすれば当然のことかもしれない。教えたいこと、伝えたいことがあって教師を志したと語る教師(X中学O先生、T中学

C先生、M中学S先生)もいる。

ただし、そのことはすぐさま集団への指導と結びつくわけではない。より個別に関わることの根拠として語られることもある。学校によっては、最近の生徒のコミュニケーション能力の低下を憂えて、前よりもさらに個人に関わってやらなければならないという語り(X中学A先生、O先生)もある。集団を前提にして規範を教えていくことが大事だと語ったT先生もまた、集団を前提にしつつも個人に関わらざるをえないとして、以下のように語っている。

規則は大前提なんですけども……、それを縛っていく、枠にはめていく……、生徒指導じゃなくて……。やっぱり自分たちが考えて、それから自分たちが感じながらやっていく……。で、それに対して、じぶん、まあ、教師サイドというのか、先生サイドが……、う……ん、「俺らはこう思う」し……、「やっぱりこういう方がいいじゃないか……」ってことで……[やっついていかないと]……結局、シドウ、シドウっていう言葉が強すぎて……、あの……、スカート丈が短けえ[短い]だとか、シャツ出しとるだとか……、ねえ、髪の毛がどうのどうの……、そういうところだけの指導になっちゃう。

近藤(1994)が指摘するように、生徒指導のなかでは服装や生活態度は、教師によって、将来の、より大きな生徒指導上の困難と結びつけて考えられる。T先生もスカート丈やシャツのチェックといったような行動をしばしば行っていた。また、筆者はSCをしている当時、T先生から、こうした子細にみえる行動のチェックでも、それをしないことで、特に非行生徒にとっては教師の注目を集めたいという気持ちをもたせることになり、結果的により大きな問題を引きおこす可能性があるとの見解をきいたことがある。しかしながら、T先生にとっては、それは必要条件であって十分条件とは語られていない。あくまでも教師が自分の考えを開示しつつ、生徒に規則の大切さを訴えていくことが重要だとされている。規則の正しさではなく、むしろ生徒が規則を守る必然性を見いだすような関係性をつくることと言い換えることもできるだろう。

T先生は別の箇所では「うるさい、そこら辺のおじ

さん、おばさん・・・ただ口うるさい人たちだけ」では、彼らは心を開かないと述べている。「おじさん、おばさん」という言葉を使うことによって、教師の専門性は注意をすることよりも、むしろ、それをわからせていくことにあるということが示されている（「おじさん、おばさん」とは違うという語りは先述のX中学A先生からも語られた）。このように、生徒に規則を守らせるための目に見える行動だけではなく、T先生が「人間味」とよぶ「理解させること」の重要性は、例えば「信頼感を与える」（M中学S先生）といったように語り手によって表現は異なるが、多くの教師がみとめている。

ただし、こうした外面的な注意に終わらない態度を見せることは、さきほどのT先生も「経験がないとできない」と言うように、おいそれとできることではない。M中学のS先生は自分の生徒との関わりのなかでの成功談として以下のような話をきかせてくれた。M中学は数年前、ひどい荒れから立ち直った学校である。現在は落ち着きをとりもどしたM中学は、教員が全体的にいれかわっているのだが、S先生はそのなかで荒れていた頃を知る数少ない教員である。学校全体でも他の教員への発言力があり、一目置かれる存在であった。

さて、S先生の語りとは以下のようなものである。ある日、タバコを集団で吸っている生徒に注意しようとして「じゃあ、お前は、信号無視とか交通違反したことねえのか」「お前大人だったら、そんなことしたことないのか。1回もしたことないな？」と逆につめよられたという。以下はそれに続く部分である。

困りましたね、これ hh。はい。でも・・・（略）・・・そこでごまかさなかったですねえ・・・（略）・・・（確かに違反はしたけど）「すいませんでした」ってことは、俺は人としてやったよって。でも、君たちは煙草吸ってって……、今、先生に聞いた問いていうのは……、全く責任転嫁みたい……、お前だって破つとるがやって言って……、一緒の仲間に入れようってことじゃないの、って。素直じゃないがやそれ、って言ったの。俺は煙草吸ったことはいかんって言うてるんだから、ああ、いかんかったな……っていう気持ちを見せるということが……、今の状況の中では……、俺は求めてるよ……ってことを伝えたら……、急に〔生徒は〕元

気なくなりましたね……。

ここでは、S先生は生徒と語りあうことによって、生徒を言い負かすことに成功している。誤解のないようにいっておくが、ここでS先生が強調しているのは、自分がいかに生徒をやり込めることができたかということばかりではない。生徒に、自分はこう思うということ伝えることが重要だということが示唆されている。実際、このエピソードを語る以前、S先生はルールだからといって押しつけても生徒は動かないので、「人間対人間」としてつきあう必要があると述べている。このように自分の立場をだしていくうえでは、規則を破ることを容認することも覚悟しなければならない時もある。H中学のZ先生の語りにもそれがみられる。

（教師が）自分の考え方をはっきりさせていかない。・・・（略）・・・いつも人のせいにしてる。と、子どもは、信用してこないね。だから、「僕はこう思うんだよ」・・・（略）・・・時々やり込められるけどね。子どもにね。うん。前にね、茶髪〔チャパツ〕の子がいてね。激しい茶髪で、おまえよせよっていったら、「先生、みかけで人を評価したらいけないっていつも言ってるじゃない」って言うわけ。で、で……、「なぜ僕の茶髪をみて先生は僕を悪いというの」と。（3秒沈黙）「う……ん、いや、そうじゃないけど、君がそういう格好をしていると、世間様はこう見るだろうし、この学校もこう見られるし。それは僕らにとっても君にとってもあまり良いことじゃないよ」といろいろ言ったんだけど、最後に「でも、先生、これは僕のポリシーだ」って言われてさ。じゃあ、良いとは言わないけど、じゃあ、黙ってるって。

Z先生は、正しいからといって従わせようとするのではなく、生徒に自分の考えを開示することが重要なのだと強調している。実際、Z先生はS先生と同様の状況において生徒にやりこめられる結果に終わっている。結果だけみれば失敗なのである。しかし、生徒と自分の考えをだしてぶつかった結果、仮にやりこめられたとしても、自分の考え方を出すこと自体が大事だということだ。先生はインタビューを通じて生徒に「それはNoだ」ということを示すことが教師の役割

だと述べている。

Z先生と同じくH中学で教鞭をとるC先生は、より柔軟性のある次のようなエピソードを語った。先生はH中学において校長をつとめるZ先生について高齢であり、豊富な経験で信頼されている教員であった。インタビュー中に同席していたある研究協力者は、このC先生の教え子であったが、その指導の厳しさがとても印象に残っていると述べていた。また、その授業を通じた指導方法には「おもしろい」という定評があるという。C先生はまた授業以外でも生徒の相談にのることが多いのだが、一度、困難な事態に遭遇したという。

ここでいうマイナスっていうのは……、よりもっと人間的に……、将来のことを大きく見定めてやれば、いいんじゃないかって思ったわけ。だから、逆なこと……（5秒沈黙）悪いことした。不良をこいた。で、もっと悪いこと「ガラス割る hh」[と言った。そこで]。「ガラス割ると一枚、うん万円とか10万円するよ。やってみない？」[といたら、生徒は]「やりたい」[というので、自分は]「やってみるか」って言ったら、結局子どもはやらなかった。

ここではC先生は「マイナスにマイナスをかければプラスになる」という数学の公式をもちだして、一見、逸脱と見えることであっても、それは長い目でみれば生徒にとってプラスになるという自説を展開している。このことは、もし、その生徒が本当に逸脱行為をってしまったときにどう対処するのかというリスクを背負うことになる。例えば、上記のように対応した結果として、もしかしたら、本当にガラスを割ってしまう人物がでてくる可能性もあっただろう。C先生は自分のこうしたやり方を「本当はこんなのダメだろうけど」と自嘲げみに話した。時には、こうしたリスクをおかしてでも生徒との関係をつくらねばならないことが意識されているといえる。

教師の「しつこさ／うるささ」についての語り

教師のなかには人間味のある関わり、あるいは信頼感をはぐくむ関わりを志向しつつ、そのなかで規範を示していく。この成果は、どのような行為によって検証されているのだろうか。T先生は次のように語って

いる。

同じ指導、自分と、ねえ、あの先生が「なんだあ、シャツ入れろやあ」って、同じ言葉をいった。でも……、生徒は片一方の先生には「うるせえ」。片一方の先生には「な……ん、あ……、これでいいかや……」って。で、きちんとじゃないけども……、多少自分と接するあいだはきちんとする。というようなことになるんですね。同じ言葉を発しても。それは……、その……、相手も……、口調は同じですよ……、トーンも同じですよ……、でも、相手がある印象は、やはり「うぜえなあ」と思っているやつは、う、うぜえけども……、まあ、なんかかかってくれとるな……とか思っているかんけいで、やっぱり違う。

このように教師が諦めることなく訴えかけ、関係をつくっていけば、たとえ生徒にとっては「うるさい」、聞き入れがたい行為だったとしても、やがて聞き入れてくれるようになるという。このように生徒が自分の訴えを聞き入れてくれたことによって、教師は自らの努力が報いられたと感じることもある。

しかし、このようにすぐに目に見えた反応が返ってくるわけではない。T先生は別の文脈では以下のようにも語っている。T先生は、小学校での教師体験もっている。ある学年の生徒が中学校にあがるのと同時に、T先生も小学校から中学校に移動してきたのだ。小学校時代であれば、T先生は生徒を権力で抑えることができたし、自分の注意が聞き届けられないことはなかったという。それが、中学校になり、次第に自分の注意をきかない生徒が増えてきた。それをみた生徒のなかにはT先生のイメージが、とても逆らえないというものから、逆らえるものへと変わったとT先生は語る。

[先生のイメージが]本来は崩れないんですけど、一瞬崩れていくわけです。でも……、そこで、私も人間ですから、立ち向かっていくわけですよね。んふふ hh。で、結局、卒業までに……、や……つぱり変わってくる。うん、変わってくる。や……つぱり先生は……、小学校のときと変わってねえな……つということ……、卒業までに感じられる生徒もおれば……、卒業してからね、自分なんか卒業して

から……、生徒から電話もらって……、「やっぱ先生かわらんねえ」っていつて。う……ん。その……、揺れていた頃には感じないですよ。自分 [=生徒] のなかで。でも……、卒業して……、う……ん、大人に近付くと……、やっぱり先生がひとつのものという [ことがわかってくる]

以上のように、注意が聞き入れられなくともあきらめずに関わったT先生は、卒業後にある生徒からうけた「やっぱ先生かわらんねえ」という声を重要なものとして引用している。大人に近付けば、自分達の指導の正当さが生徒にも実感されるという体験から、自らの実践への自信も深めているように読みとれる。

M中学のS先生もまた、卒業した生徒の言葉を引用して、同様の体験を次のように語っている。

共通して僕にいうのは、「お前しつこかったよなhh」という。そのしつこいってのは、やっぱり社会規範的なものでは……、こうあるべきだということを……、かなり……、え……、話をした部分というのは常にあったもんですから……。今、社会にでて、たぶん言ってたことが……、ある程度、彼らは実感できる場面があると思うんですよ。やっぱり、人に対してきちとした言葉を使わないかんとか……、自分が感情的にたかぶっても……、それを暴力とか……、または威圧的な態度っていうのは……、社会的な、周りからみると、これはいけないなということを感じる場面が多分できて……、「ああ、あいつ言ってたこと……、多少、一理あるな」ってことを……分かってきてるから……。「しつこかったよな……」って言葉の裏には……、そこの中で、今、共感している部分があって……分かっている。

ここでは「しつこかった」という生徒からの評価が重要なものとして引用されている。一般的にみて「しつこい」という評価は、肯定的な意味をもたないことが多い。しかし、S先生の一連の語りからは、この「しつこかった」という言葉は、卒業生からは肯定的に発せられていることがうかがえる。これは一般的に考えれば、なかなか理解しがたいことだろう。S先生も「たぶん」と、生徒が卒業後に遭遇したかもしれない体験を想像して、たとえその時点では聞き入れにくいことであっても、教師が諦めることなく、コンスタ

ントに訴え続けていくことで、生徒にとっては、そうした経験の積み重ね自体がのちにより思い出となりうるということが語られている。

指導観の揺らぎの語り

揺らぎと信念の強化

ここまで図1で示すように、生徒を「未熟」なものとしてみるか、「対等」なものとしてみるかを分けて話してきた。ところで、こうした教師のポジショニングは安定的なものだろうか。幾人かの教師の指導観の形成過程の語りから検討する。

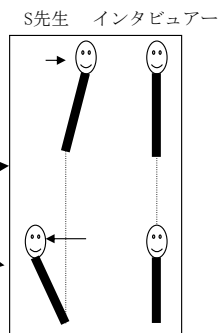
A中学のS先生は、ある非行生徒（K）との出会いによって、それまでの自分の指導観が変わったという。Kは「荒れていた」当時のA中学においても特に反抗的な少年だった。S先生は粘り強く関わっていたが、まったく指示を聞き入れようとせず、S先生をはじめ、教師たちは疲弊していたという。S先生は学生時代に取りくんだ水泳をいかして水泳部の顧問をつとめていた。そこで生徒が伸びていく様子を見て、自分が地道に努力を積み重ねて生徒に伝えることで、努力は報われるという信念をもっていた。K少年との取り組みは、その信念が揺らぎそうになる体験だったようだ。

ある体育の授業後、K少年はS先生と揉み合ってケガをさせてしまい、そのことで謹慎処分となった。S先生は、謹慎処分がとけて再登校してきたK少年を罵倒したい気分だったというが、K少年はこれをきっかけにして、教師の言葉を聞き入れることが多くなってきた。S先生が印象深いエピソードとして語るのは、こうした状況の中で迎えた、卒業式でのエピソードである。K少年は、S先生らの熱心な誘い掛けにもかかわらず、卒業式には姿をあらわさなかったという。「だけどー」とS先生は以下のように続けた（表2）。

1～9行目では、少年が言った思いもかけない言葉が語られている。9行目の少年の語りの引用が終わる際、それまで姿勢をくずさずに話していたS先生は少し聞き手である私の方に身をのりだし、そして次の瞬間、10行目では大きく身をのけぞらせて「あれっ、君は立派な大人だなあ」という心なかの声を語っている（表2）。ここで「大人だなあ」という言葉は、それまでのその少年が、S先生にとって自分たちよりも未熟な存

表2 「あれ、君は立派な大人だなあ」

話者	内容	ジェスチャー
1 S	ああ、これは僕達の気持ちを通じたなあと思ったのはですね::::	
2	門出式って行って、卒業式が終わって最後、門をでていくときには::::	
3	彼は制服をきて::::, 来たんですよ。	
4 I	はあはあ。	
5 S	で、僕が::::, 話かけた応答としては::::	
6	「なんで式に来なかったんだ」ってことを言ったら::::	
7	彼が答えてくれた言葉はですね::::	
8	「1時間半も、先生我慢できんで::::, 迷惑かけるもん」ったんですよ。	
9	<u>「だから、このタイミングだけは来た」って行って</u>	
10	<u>「あれっhh、君は立派な大人だなあ」</u>	
11	って思ったんですね。僕。心で。	
12	[中略]	
13 S	あれを見た時にですね::::	
14	「あ::::, 人ってのは::::, 変わる場面ってあるんだな::::」と。	



注 SはS先生, Iはインタビュアーをあらわす。

在として映っていたことを示しているといえるだろう。また、語りにもなう一連の動作からは、少年の言葉がS先生にとっては驚くべきことであったことも同時によみとることができると思われる。S先生はどんなに困難な生徒であっても、あきらめずに地道に関われば、変わらない生徒はいないのだと思うようになったという。S先生は東の間の揺らぎを経験しつつも、その経験をリソースとして、以前からもっていた信念を強化している。

揺らぎと信念の転換

一方で、同様に荒れた中学を経験したK先生は、その体験から自らの指導観が180度変わったという。それは、生徒の人格を尊重せず、ただ教師が偉い存在だと思い込んでいた時代から、生徒もまたひとつの人格をもつ存在であり、「最高に大切な存在」だという認識への変化である。K先生は以前に自分の態度を以下のように振り返る。

S 中の最初のほうはやっぱりえばってましたよね::::。……(略)……そういうだから::::, その::::ね, 人格をもった大切な存在だなんて思ってませんでしたよ。「こいつら俺のいうこと聞くべきだ」って。「聞くのが当然だ」って思っていました。

K先生は、初任者の頃の印象的出来事として、家庭訪問の際、生徒の祖母から「先生さま」と呼ばれたという出来事を語った。久富(1994)は教師の「尊大さ」について述べるなかで、このK先生と類似したエピソードを引用している。K先生がS中学校に赴任した当時の心性として、教師の権威が自明なものであったことは容易に想像できる。このような前提をもつことはS中学のように、ひどい「荒れ」を経験し、生徒による対教師暴力、警察の介入といった出来事は、自己のあり方についてのギャップを感じさせるものであったと思われる。

さて、生徒の反抗に対して、当初、教職員は体罰で応じることもあった。そのことがさらなる悪循環をうむという気づきから、この連鎖を断ち切るべく、教師たちは「生徒に暴力はふるわない」ことを生徒の前で誓い、「教育相談」的な手法をもちいて生徒と接するようになった。K先生によれば、最初は「話をきくだけなんて効果があるわけがない」と半信半疑だった「教育相談」だったが、ワラをもつかむ思いで実践してみたところ、次第に荒れていた中学校は落ち着きを取りもどしたという。

K先生はこの変化を「教師と子どもが仲のよい学校になった」と評している。K先生が、学校が変化したことを象徴する言葉として挙げるのは、当時の生徒がしばしば教員に言った次のような言葉である。

あの「荒れていた」頃はなんか、「先生っていいな……」って子どもたちが言ってたんですね。「なんでいいなっていうんだ」ときくと、「掃除しねえじゃねえか」と。「職員室。なんで俺があそこ、おれたちが掃除しなくちゃいけないの。私たちが掃除しなくちゃいけないの」。掃除日直あったわけですから。で、「先生たちはいいな……↑」っていう……(略)……ところが……、今度は落ち着いてくると……、私たちが教育相談の勉強をして、子どもたちの接し方が変わると……、子どもたちが「先生、ありがとう」って言うようになってたんですね……。う……。私達のためにこんなに一生懸命にやってくれてありがとうって。

上述のような、生徒の教師への態度の変化は、教師が「自分のことしか考えていなかった」時代から、生徒を「人格をもった大切な存在」として尊重する方向へと、見方を変えたことによってもたらされたのだとK先生は考えている。冒頭で紹介したK先生の生徒観、指導観は、こうしたエピソードによって支えられているといえるだろう。

以下では、当時の具体的ななかかわりをあらかず語りをとりあげる。ここでは非行生徒たちの喫煙に対し、K先生自ら禁煙を宣言することで対処したというエピソードが語られている。このエピソードに先立ち、K先生は生徒への喫煙指導の際、自らは喫煙していたことを先輩教師からとがめられたというエピソードを語ってくれた。以下では、その後のK先生の行動が語られている。

K先生は生徒たちに煙草を吸わせないと同時に、自らも禁煙するという手段にでたと語る。これはK先生にとっては決して計画された行動ではないだろう。禁煙が多くの人にとって難しいことを考えれば、そう簡単に決断できるものではない。また、生徒が約束をやぶったことで「頭きてねー」と語っていることから、冷静な判断が難しい状況でもある。それゆえ「〇〇先生にタバコ怒られたのもあったんだけど」と、先輩教師のたしなめがあったことが決断の要因として語られてはいるものの、同時に、自分でも説明のつかない即興的な決断としても語られていると受けとることができるだろう。

注目すべきは、人称の変化である。K先生は事例の

冒頭でも「子ども」と生徒を表現しているが、タバコ事件について語られた際には、生徒を「やつら」と呼んでいる。「子ども」という言葉によって、同時にそれを語るK先生は「大人」として位置づけることができる(例えば、Sacks, 1972)。これに対して「やつら」はK先生と生徒たちの関係性を対等なものとして表象する。

もちろん、生徒について言及される時、K先生はしばしば「そいつら」「こいつら」と呼ぶことから、人称の変化を語られる場面の特徴に帰属して理解することもできる。しかしながら、と同時にこのエピソードが、筆者のインタビューに比べて語られているというよりも、K先生にとっても重要なエピソードとなっていることがよみとれるだろう。K先生が冒頭で「人格をもった存在」というように、ある意味で対等な存在として生徒を遇するという語りは、単にインタビューの依頼にこたえて語られたものというよりも、K先生の語りのレベルでも達成されていると考えられる(表3)。

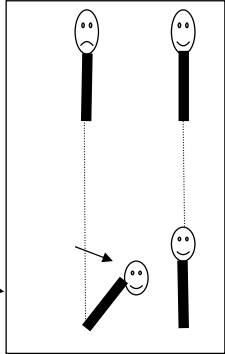
また、エピソード後の非行生徒らの「先生、本当にうちで吸ってねえな」「学校では先生吸わねえ(ない)と思ったけど、家では吸ってると思ったよ」という言葉は、K先生の認識が彼らにすら予想できないかたちで変化したことをあらわしている。ここに前節でのべたK先生の生徒観、指導観の変化と同じ構造をみることができる。すなわち、「先生いいな」という不公平さへのクレームと、その後の「先生、ありがとう」という、教師の行動に対して生徒が自発的にだした反応というものである。K先生は揺らぎを経験しつつ、その揺らぎをリソースとして信念を転換するにいたったのだ。

スタンスは変えない

K先生やS先生のように、変化(あるいは強化)を語る教師がいる一方で、揺らぎも明示的でなく、また、スタンスは変えていないという教師もいた。例えばO先生は次のように語った。

スタンス的にはあまり変えてないから……、ないんですけど……。ただ、年齢にともなうっていう部分は……、やっぱりありますね。……(略)……20代のころは……(略)……その子どもへの接し方の

表3 K先生の語り「俺もやめるから、お前らもやめろ」

内容	ジェスチャー
<p>1 それで、ある時、その子どもたち…</p> <p>2 別にケンカばかりしてたわけじゃないからね、</p> <p>3 [夜釣りにつれていってと頼まれたので] 連れていったわけですよ。</p> <p>4 ちょっと席をはなしてたらね、大人がね、「あんた先生か？」っていうから、</p> <p>5 「そうだ」っていったら「こいつらさっきからプカプカ煙草すってるぞ」っていう。</p> <p>6 で、「な～に～」って。煙草すうなよって約束していったの。</p> <p>7 で、もう頭きてね… もう、全部煙草とりあげてね…</p> <p>8 あ…んときは〇〇先生にタバコ怒られたのもあったんだけど、どうしてもね、</p> <p>9 橋の下でタバコ、ガンッとやって、私が火いつけてね。</p> <p>10 もう、「俺も止めるからお前らも止めろ」って言いながら、こうやって燃しちゃって。</p> <p>11 で、それからは1本も吸ってない。うん。</p> <p>12 でも…やつらと1つの話題ができたんだよね、だから。</p> <p>13 <2秒沈黙></p> <p>14 「先生苦しくないかい？」とかね。(筆者をのぞきこむように)</p> <p>15 やつら最終的には影ですってみたいんだけど…(笑)</p> <p>16 うん。卒業して、やつらが卒業して私のうちに遊びにきて、</p> <p>17 「先生、本当にうちで吸ってねえな」っていうんだよね。</p> <p>18 「俺は学校では先生すわねえと思ったけど、家では吸ってると思ったよ」とかってね。</p> <p>19 <3秒沈黙></p> <p>20 ま、それはちょっと余談ですけども…やつらのおかげで煙草やめられたってことhhhh。</p>	<p style="text-align: center;">K先生 インタビュアー</p> 

部分で…、うん、ガムシヤラっていう言い方がまあ、適、あうかなと。自分的にはですね。うん。その、後先、考えずに行動しちゃうというね。

(略)

それがまあ 30 代、そうですね…半ばぐらいから、ガムシヤラにやっても、こっちの気力がついていかないっていう部分が…。時としてありますよね。うん。なかなか自分の指導がうまくいかない(.)っていう…ようなね、ジレンマなんかにつづかった時ね。・・(略)・・ちょうど 35～6 [歳]のときかな。ちょうど、中途半端な時。アニキ…でもないし。むこうからしてみれば。オヤジ…にはちょっと若いし。…(略)…ところが…、40 [歳]の壁超えちゃうと、今度は、オヤジとして…、子どものほうも。

スタンスを変えていなくても、生徒からの「見え」

は年齢とともに変わる。ある時は「アニキ」として、またある時は「オヤジ」として見られるというように、生徒にとっても教師の意味づけが定まらず、関係のとり方が難しかった様子が語られていると解釈できるだろう。ここでの「ジレンマ」もまた、一種の揺らぎと考えてもよいだろう。

ところで、これはO先生が現在の時点から振り返った時、はじめて認識できるようなものであり、「ジレンマ」に苦しんだまさにその時には気づけなかったものだったようだ。例えばO先生は当時の具体的関わりについて聞いた私に対して以下のように語っている。

接し方も多分〈2秒沈黙〉違ってるんじゃないかな…。だから、先日も[卒業生と会ったが、その卒業生が在学当時のことを思うと]、まあ[顔がほころぶ]あの時がねえ、そんな時がちょうど[右斜うえを見上げる]サン、30 [歳

代] 前半でしょう……。その頃から思うと、だいぶ、その子たちが見にくくと、大分丸くなったって言うんでしょうね hh。 ……部活動の OB たちが顔をだすことがあるが……。 こう、見かけは「先生、全然変わんないよね」って言うけどもやっぱり、教え方とかそういう部分からね……「先生、丸くなりましたね」っていう言い方しますよね。

冒頭で O 先生は自分の関わりが、当時と現在とでは「たぶん」「違ってるんじゃないかな」と自分のことではないかのように語る。過去に世話した生徒からの「変わりましたね」という言葉によって、はじめて O 先生は自分の変化に直面しているといえる。O 先生の語りからは、K 先生、S 先生のような主体的な自己のとらえなおしは明示的には語られない。しかし、O 先生もまた揺らいでいたことがうかがえる。

総合的考察

二重性のなかで揺れ動くということ

インタビューから得られた結果を総合すると、以下のようにまとめることができる。まず、第一に、教師は生徒とのあいだに、「集団をみる／個人をみる」、「生徒を未熟なものとして関わる／対等な人間として関わる」という2重の関係を結んでいる。なかでも、教師にとって生徒指導上もっとも重要なこととされているのは、1人の人間として生徒に関わり、人間関係を築くということである。教師がその根拠としているのは、以下の2つである。

第1に、教師には当該生徒の特質のゆえに、自分が呈示した枠組みの中に、その生徒が納まることを期待できない。そのため、「人間的にかかわる」ことが、生徒を枠内に納めることを達成するための手段として意味づけられるというものだ。第2には、教師自身、自らが生徒に従うことを求める規則について、その全てを理論的に説明することはできず、むしろ矛盾があるものにとらえている。そのため、理屈では説得できない事柄への同意をとりつけるために、関係をとろう

とするというものである。いずれの場合も、規範が正しく守られることはもちろんだが、かりに守られない場合でも、教師自らが規範を示すことによって、生徒に常に規範にしたがった行動を求めることが志向されている。

まとめれば、教師の仕事は、生徒像、あるいは関わり方の質といった点に関しての2重性をもつ矛盾に直面し、なんとか折り合いをつける技術、説明を獲得していくことといえる。これは佐藤（1997）のいう「中間者＝媒介者としての教師」とも通じる。バフチン（Bakhtin, 1996）は人間のコミュニケーションのあり方に次の2つの言葉を見いだす。すなわち、「権威的な言葉」と「内的に説得力のある言葉」である。前者は権威、政治権力、制度などと分かちがたく結びつき、無条件に承認されることを求める言葉である。それは「描き出されない。それはただ伝達されるのみ（pp.161-162）」である。他方、後者は「我々の意識の日常において（略）半ば自己の、半ば他者の言葉」であり、「自己を対話化する新しいコンテクストのなかに置かれるたびに、あたらしい意味の可能性を余すところなく開示する（pp.164-165）」ものとなりうる。バフチンは後者の言葉に「対話」の可能性をみている。教師が生徒との間にもつことが必要と感じる関係に、この2つの言葉との相似形をよみとることができる。

一般に、教師は、バフチンのいう「権威主義的な声」の体現者として、つまり硬直した枠組を生徒に押しつけるという抑圧的なイメージでとらえられがちである。しかしながら今回の結果からは、教師自身にとって、指導はまた、自分たちとは異質の論理をもつ他者との対話としての意味も持つことがうかがえる。その中では、生徒と教師の関係は固定化された権力関係にはおさまらず、S先生、K先生のエピソードにもあるように、両者の境界が束の間なくなることもある。関係の2重性は、固定化されたものというよりも、常に〈いま—ここ〉の状況のなかで生成され続け、達成され続けているものだとも考えることもできよう。クリス・グティエレス（Gutiérrez, Rymes, Larson, 1995; Gutiérrez, Baquedano-Lopez, Tejada, 1999）は、教育実践のなかに教師の声が支配する空間（Teacher's Space）と、生徒の反抗する声の空間（Counter Space）をみだし、実践のなかでごくまれに、その

両者のいずれでもない空間（第3空間, The Third space）が即興的に生成されると述べている。今回のS先生, K先生に代表されるような関わりは, この第3空間的な関わりとして注目できる。

もっとも, M先生のように集団に規範を示し続けることと, 自分の持ち味との間に齟齬を感じ, その違和感を「生徒指導担当だから」というように, 役割へと帰属してのりきることがあることも忘れてはならない。また, 生徒イメージへのとらえ直しがおこったとはいえ, 語られたエピソードのなかで肯定的に語られたエピソードでは, 生徒が教師にとって好ましい方向へと変化しており, このことが重要な意味をもった可能性はある。すなわち, 教師にとって自らにとっては苦々しい結果にも関わらず, 生徒を重要な他者として見なすことはなかなかできないのではないかとということだ。実際, 今回のインタビューからはほとんど聞かれなかったし, 例外的に自らの失敗例からの学びを多く語ってくれたC先生にしても「こんなこと, 本当はいけないんだよ」と自らの立場を否定的に位置付けている。

対話のなかで「存在する」ということ

さて, 学校教師は以上のような手続きを踏むことによって「先生, 変わらんねえ」「しつこかったよなあ」といった生徒の言葉にあらわれるように, 生徒から「動かない/不変の」対象として体験されるととらえている。そして, それを有用と感じている。生徒の前に「存在する」という, 一般には当たり前だが, 教師にとっては, とても当たり前だといって片付けられないほどの難しさと, 重要さをもっているといえよう。

精神医学領域においてウィニコット (Winnicott, 1960) は, 乳幼児期の母子コミュニケーションからのアナロジーとして, 母親の「だっこ (holding)」するという機能をセラピストが果たすことがクライアントへの効果的な援助モデルとなるとしている。彼はいわゆる「非行少年」への精神分析的関わりについても言及しているが, 安定した居場所が共有されつづけるという環境設定が充分なされることが, 心理療法的かわりを持つうえで重要であると指摘している (Winnicott, 1990)。すなわち, 反社会的な子どもたち

はしばしば治療者が設定する治療の枠組みを揺さぶったり, 壊そうとしたりする。治療者はそうした生徒の働きかけに振り回されて右往左往するのではなく, 一貫した態度で常に受け止めることが重要だということである。ウィニコットのこの指摘と, 生徒指導についての教師の語りとの関連性をみてとることができる。

ここで「変わらないこと」「動かないこと」とは, 教師と生徒との相互関係のなかで, 協同で達成される出来事である。すなわち「達成」とは, 1人でできることではなく, 相手が必要になるということである。ウィニコットが母親と子どもとの間観的なコミュニケーションについて, 子どもの示す子細な行動に母親が敏感に反応しこたえることが不可欠であるというように, 生徒がさまざまに教師の呈示する規範を崩そうとするのに対し, その都度応えることを通じて, 教師は「変わらないもの」として体験される。つまり, そういった関係を結ぶことが達成されるのだ。この関係性の中で始めて, 生徒は教師の呈示する規範を内面化できるのかもしれない。もちろん「自分のスタンスは変えない」というO先生の語りにみられるように, 自分ではスタンスは変えていないといっても, 生徒からみれば変化したことが報告されることもある。O先生が事例のなかで語っている生徒は, 部活動で接している健康度の高い生徒である。これに対してS先生, T先生などは主に学校に登校できない, 非行傾向の強い生徒の言葉について言及している。この点で, 生徒の健康度が教師イメージに影響を与えている可能性もあるが, ここではあくまでも可能性にとどまる。

すべてが関係の中にあるとしても

ただし, このような教師のとらえ方では, 関係にすべてが解消されてしまうというリスクを負うことにもなる。例えば, 全てが関係性に解消されることにより, 肝心の教育内容, 規範への問い直しが起こらず, なんでもありの状況がうまれることがあってはならないだろう。青木 (2000) は学校場面において, 生徒は, 例えば教師が「フツーの子には厳しいが, 本当に悪い子には何もいわない」という感想を持つというように, 教師に理不尽さを感じることもあると指摘している。

そして「ほどよい理不尽さ」を心掛ける必要があると述べる。H中学のT先生が集団を維持する方略として語った「ちゃんと（非行生徒にも）言わないかん」という言葉は、こうした教師の理不尽さをほどよいものに保っておくための工夫とも読める。

関係性の強調は、教師側にも諸刃の剣となる。例えば、M先生の意味づけにみられる「不安」からは、教師がゲートキーパーとして存在しようとして強迫的になってしまう可能性が唆された。これはK先生がモットーとする、勤務時間にこだわらない関係を推奨するというあり方や、あるいはB中学のT先生のように、学校の内外を問わずに生徒と接し続けるという態度を理想化するような方向とあいまって、教師のバーンアウトなどの問題をひきおこす可能性をはらんでいることは認識されるべきだろう。また、正しさを求めるのではなく、自分の立場をだしていくという主張は教師の入門書にもみられる（例えば、澤本、1999）が、初心の教師にとっては難しい課題である。

こうした困難を、個別の教師の人格の問題へと矮小化することなく、学校というシステム全体の問題が、ひとりの教員の困難観となつてあらわれたとみることも必要かもしれない。例えば、近年、「同僚性（秋田、1998）」の重要性がいわれているが、これは学校の問題を考える際、これを個々の教員に焦点づけて考えるのではなく、教員集団の水準において考える重要性を指摘するものであると思われる。さらに、本稿では十分に述べられなかったが、初任者の時に出会ったメンターの存在を、今でも教師の理想像として、おりにふれて想起しつつ自らの実践を反省しているという教師もいた（M中学F先生）。こうした記憶にのこる教師の存在もまた重要である

また、これに加えて、筆者は、教師が過去にあった生徒、家族の思い出もまた重要だと考える。学校において教師が直面する問題は、単に専門家としての技術的な問題としてのみではなく、その教員の人生をとおした歴史性に埋め込まれてはじめて理解できるものだと考えられるからだ。今回、教師から語られた大切な生徒との関わりの思い出は、いずれも教師の現在を方向づけ、困難を感じた際の決断の拠り所となっている。もちろん今回のインタビューは援助を志向したものではない。しかし、教師のなかで大事な思い出を語って

もらい、それを聞き手が評価する関係性のなかには、教師の直面する困難感を軽減し、エンパワーする潜在力が宿っているといえるかもしれない。

引用文献

- 秋田喜代美. (1992). 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32, 221-232.
- 秋田喜代美. (1997). 実践の創造と同僚関係. 浜田寿美男・藤田英典・佐藤学・田中克彦・佐伯裕・黒崎勲(編), 教師像の再構築. 現代の教育6 (pp.235-259). 東京: 岩波書店.
- 秋田喜代美. (1998). 授業をイメージする. 浅田匡・生田孝至・徳岡完治(編著), 成長する教師: 教師学への誘い (pp.74-88). 東京: 金子書房.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長: 熟練教師と初任教師の比較検討. 発達心理学研究, 2, 88-98.
- 青木省三. (2000). 「問題行動」を通して青年が訴えるものⅠ: 反社会的行動. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦(編), 青年期の課題と支援(教員養成のためのテキストシリーズ) (pp.66-71). 東京: 新曜社.
- 東 和晃・秋葉英則. (1996). 教師の教職能力認知の研究: 教師像の理想と現実のズレと指導観, 子ども観の関係. 大阪教育大学紀要第IV部門, 48, 1, 15-29.
- Bakhtin, M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎, 訳). 東京: 平凡社. (Bakhtin, M. (1975). *The dialogic imagination*. Texas: University of Texas Press.)
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement a decade later. *Educational Researcher*, 28, 7, 15-25.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (Ed.) (1995). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York, NY: Teachers college press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- 淵上克義. (1996). 職場内での教師の人間関係. 蘭千尋・古城和敬(編), 教師と教育集団の心理: 対人行動学研究シリーズ2 (pp.177-210). 東京: 誠信書房.
- 藤原顕・由井はるみ・荻原伸・松崎正治. (2000). 授業構成にかかわる教師の実践的知識: 二つの授業実践

- の意味づけと関連づけに基づいた実践的知識の物語的構造。兵庫県立看護大学紀要, 7, 1-15.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 (1995). 教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究: その研究枠組と若干の実証的考察. 東京大学教育学部紀要, 29-66.
- 福島真人. (2001). 暗黙知の解剖: 認知と社会のインターフェイス. 佐々木正人, 国吉康夫 (編), シリーズ身体とシステム. 東京: 金子書房.
- Goodson, I. (2002). 歴史・文脈・そして質的方法. 教師のライフヒストリー: 「実践」から「生活」の研究へ. 藤井泰・山田浩之 (編訳), (pp.117-142). 京都: 晃洋書房. (Goodson, I. (1991). *History, Context, and Qualitative Research*. Goodson, I., & Walker, R. (Eds.) *Biography, identity & schooling: Episodes in educational research*. (pp.114-136). New York, NY: Falmer Press.)
- Gutiérrez, K., Rymes, B., Larson, J. (1995). Script, counter-script, and underlife in the classroom: James brown versus brown v. board of education. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and Hybrid language practice in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6, 286-303.
- 家近早苗・石隈利紀. (2003). 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究: A中学校の実践を通して. 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 石井宏典. (1997). 語られる共同性: ライフストーリーを読む. 茂呂雄二 (編), 対話と知: 談話の認知科学入門 (pp.175-202). 東京: 新曜社.
- 伊藤亜矢子. (1998). 学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程. 心理臨床学研究, 15, 659-670.
- 伊藤美奈子. (1995). 教師の生徒観・教師観に関する一考察: 理想の教師像による6タイプ間比較. 神戸国際大学紀要, 49, 26-34.
- 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.
- 鹿毛雅治. (1998). 教師のやる気を支えるもの. 浅田匡・生田孝至・徳岡完治 (編著), 成長する教師: 教師学への誘い. (pp.271-287). 東京: 金子書房.
- 古賀正義. (2001). 〈教えること〉のエスノグラフィ: 「教育困難校」の構築過程. 田島信元・無藤隆 (編), 認識と文化12. 東京: 金子書房.
- 近藤邦夫. (1994). 教師と生徒の関係づくり: 学校の臨床心理学. 東京: 東京大学出版会.
- 近藤邦夫・志水宏吉. (編著). (2001). 学校臨床学への招待: 教育現場への臨床的アプローチ. 京都: 嵯峨野書院.
- 久富善之. (1994). 教師と教師文化: 教育社会学の立場から. 稲垣忠彦・久富善之 (編), 日本の教師文化 (pp.3-20). 東京: 東京大学出版会
- 久富善之. (1996). 学校文化の構造と特質: 「文化的な場」としての学校を考える. 堀尾輝久・奥平康熙・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・太田政男・横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一 (編), 講座学校第6巻: 学校文化という磁場 (pp.7-42). 東京: 柏書房.
- 久富善之. (1997). 教師の生活・文化・意識. 浜田寿美男・藤田英典・佐藤学・田中克彦・佐伯胖・黒崎勲 (編), 教師像の再構築. 現代の教育6 (pp.73-92). 東京: 岩波書店.
- 松嶋秀明. (2004). 非行少年の「問題」はいかに語られるか: ある更生保護施設職員の語りの事例検討. 発達心理学研究, 14, 1-11.
- 松下佳代. (2001). 教室における活動システムの相互行為的構成: IRE連鎖の再検討. 群馬大学教育実践研究, 18, 259-288.
- 松平信久・山崎準二. (1997). 教師のライフヒストリー. 浜田寿美男・藤田英典・佐藤学・田中克彦・佐伯胖・黒崎勲 (編), 教師像の再構築. 現代の教育6 (pp.119-146). 東京: 岩波書店.
- 南博文. (1992). 事例研究における厳密性と妥当性: 触岡論文 (1991) を受けて. 発達心理学研究, 2, 46-47.
- 南博文. (1996). 経験に近いアプローチとしてのフィールドワークの知: embodied knowingの理論のための覚え書き. 九州大学教育学部紀要教育心理学部門, 39, 1-2, 39-52.
- 森谷寛之・田中雄三 (編著). (2000). 生徒指導と心の教育: 入門編. 東京: 培風館.
- 茂呂雄二. (2001). 実践とエスノグラフィの意味. 茂呂雄二 (編著). 実践のエスノグラフィ: シリーズ状況論的アプローチ3 (pp.1-21). 東京: 金子書房.
- 落合美貴子. (2003). 教師のバーンアウト研究の展望. 教育心理学研究, 51, 351-363.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow, D. (Ed.) *Studies in social interaction* (pp. 31-74). New York, NY: Free Press.
- 西條剛央. (2002). 生死の境界と「自然・天気・季節」の語り: 「仮説継承型ライフストーリー研究」のモデル提示. 質的心理学研究, 1, 55-69.

- 酒井 朗 (1998). 多忙化問題をめぐる教師文化の今日的様相. 志水宏吉 (編著). 教育のエスノグラフィー: 学校現場のいま (pp.223-250). 京都: 嵯峨野書院.
- 佐藤達哉. (2002). モードII・現場心理学・質的研究: 心理学にとっての起爆力. 下山晴彦・子安増生 (編), 心理学の新しいかたち: 方法への意識 (pp.173-212). 東京: 誠信書房.
- 佐藤 学. (1994). 教師文化の構造: 教育実践研究の立場から. 稲垣忠彦・久富善之 (編), 日本の教師文化 (pp.21-44). 東京: 東京大学出版会.
- 佐藤 学. (1997). 教師というアポリア. 神奈川: 世織書房.
- 佐藤 学. (1998). 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 (編), 心理学と教育実践の間で (pp.9-56). 東京: 東京大学出版会.
- 澤本和子. (1999). コミュニケーション能力を育てる. 藤岡完治・澤本和子 (編著), 授業で成長する教師 (pp.85-96). 東京: ぎょうせい.
- Schön, D. (1999). 専門家の智慧: 専門家は行為しながら考える. 東京: ゆみる出版. (Schön (1983) *The Reflective practitioner. How professional think in Action*, New York, NY: Basic Books) .
- 生島 浩. (1999). 悩みを抱えられない少年たち. 東京: 日本評論社.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- 菅野幸恵. (2001). 母親が子どもをイヤになること: 育児における不快感情とそれに対する説明づけ. 発達心理学研究, 12, 12-23.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀. (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究. 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 田上不二男・山本淳子・田中輝美. (2003). 教師のメンタルヘルスにおける研究とその課題. 教育心理学年報, 43, 135-144.
- 田村節子・石隈利紀. (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開: 援助者としての保護者に焦点をあてて. 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 油布佐和子. (1995). 教師の多忙化に関する一考察. 福岡教育大学紀要. 第4分冊, 教職科編, 44, 197-210.
- 油布佐和子. (1998). 教師の指導観に関する実証的研究. 福岡教育大学紀要, 47, 89-99.
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-child relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Winnicott, D. (1990). 反社会的傾向: 児童分析から精神分析へ (北山修, 監訳). (pp.214-218). 東京: 岩崎学術出版社. (Winnicott, D. (1975/1956). *Through paediatrics to psycho-analysis*. London: Hogarth Press)
- 山田富秋. (1999). セラピーにおけるアカウンタビリティ. 小森康永・野口裕二・野村直樹 (編著), ナラティブセラピーの世界 (pp.151-166). 東京: 日本評論社.
- やまだようこ. (2000). 人生を物語る. 京都: ミネルヴァ書房.

付 記

本稿の作成にあたっては多くの方々のご協力をいただいた。まず、お名前を挙げられませんが、10名の中学校教員のみなさんには、多忙な職務のあいまの貴重な時間を割いてインタビューにお答えいただき、また筆者の草稿にコメントいただいた。また、学校関係者の皆様には校内でのインタビュー実施にあたって、さまざまにご協力いただいた。記して感謝します。

(2004.5.31 受稿, 2004.10.22 受理)