



達成のない課題としての「児童生徒理解」
—☒教師たちの語りから☒—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-04-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 稲葉, 浩一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009626

達成のない課題としての「児童生徒理解」

— 教師たちの語りから —

稲 葉 浩 一*

概 要

本稿は『生徒指導提要』に代表される公的な児童生徒理解言説（観念）が、饒舌なまでに「理解」のありかたを示す一方で、何をもってそれが達成されるのか示すことができないまま、無限定的に学校教育現場に児童生徒理解を課す構造となっていることを指摘する。これは公的言説（観念）が想定する他者理解のありかたが、日常生活者が実際に行っているそれを根本的に捉え損なっているためである。そこで本稿では、実際に学校教育現場の最前線に立つ教師たちは、「児童生徒理解」をどのようにとらえ、またその技法を身に着け、実践しているのかを、インタビューデータをもとに分析し、その一端を明らかにする。そのなかで明らかとなったことは、教師たちは生徒たちの客観的な唯一の「真実」に到達するよりも、むしろ教師同士生徒たちに対する「解釈」を協働的にその都度生成し、ときにはその「解釈」にあえてバリエーションをもたせてさえいるということである。

はじめに

本研究の初発の関心は、公的な教育言説（「受容・共感的理解」や「いじめの早期発見」など）に対し、教師はそれらの規範を引き受けつつ、実践者としては何をより「問題」とみなすのか、という関心のもとにたてられたものであった。だが研究を展開していく中で、この方策は幾分の軌道修正の必要に直面した。とりわけ児童生徒のトラブルと密接にかかわる生徒指導実践の語りにおいて、教師たちは次々に異なるトピックと関連づけていく。つまり生徒指導（児童生徒理解）実践というある活動について話を聞いても、純然とした生徒指導実践の語りが得られることはむしろまれであって、それはたとえば他の教師との連携や学年団の問題、あるいは生徒の家族とのかかわりあいといった事柄と接続されながら語られていたのである。とりわけ本研究で得てきた教師たちの生徒指導実践の語りにおいては、他教員との連携は教師たちの中心的課題でさえあるといえるだろう。

そこで本稿では、「教師は何を問題とみなすのか」という主題から展開し、教師にとって生徒指導、とりわけ「児童生徒理解」とは、そもそもどのような課題ないし実践としてみなされているのか、という問いを設定した。純然たる「生徒指導」の語りに遭遇することはむしろまれであるように、児童生徒ひとりひとりを「理解」する実践もまた、教師の学校教育におけるあらゆる活動、児童生徒それぞれの学級や部活動の様子、友人関係、家庭などの文脈から独立して行われているものとは想定しがたい。

この社会では「いじめ」等のトラブルが報告されると、「なぜ気づかなかったのか」と、教師たち

*北海道教育大学 教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）旭川

の「理解の失敗」に対する非難が遡及的になされることが典型となっているが、そもそも教師たちがどのように児童生徒らを「理解」し、またその実践をどのようにとらえているかということについては、ほとんどといっていいほど話題にならない。そこで本稿は、まず公的な言説からこの社会が有する「児童生徒理解」観の、そのうえで現職の学校教員たちが語る「児童生徒理解」の様態を明らかにすることを目指そう。

1. 観念としての児童生徒理解と実践としての児童生徒理解

1-1. 「児童生徒理解」観の隘路

まず、公的に「児童生徒理解」がどのように語られているかを確認しよう。『生徒指導提要』（以下『提要』）では、「児童生徒理解」のありかたについて以下のように述べている。

一人一人の児童生徒はそれぞれ違った能力・適性、興味・関心等を持っています。また、児童生徒の生育環境も将来の進路希望等も異なります。それ故、児童生徒理解においては、児童生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり、学級担任・ホームルーム担任の日ごろの人間的な触れ合いに基づききめ細かい観察や面接などに加えて、学年の教員、教科担任、部活動等の顧問などによるものを含めて、広い視野から児童生徒理解を行うことが大切です。児童生徒理解は、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に認識することが第一歩であり、日ごろから一人一人の言葉に耳を傾け、その気持ちを敏感に感じ取ろうという姿勢が重要です。思春期の場合には、子どもから大人への急激な成長の変化をとげる時期であり、様々な不安や悩みを経験しながら自分自身を見付けていきます。これに加えて進学等による生活環境の急激な変化を受けている中学生・高校生の不安や悩みにも目を向け、児童生徒の内面に対する共感的理解を持って生徒理解を深めることが大切です。（『提要』 p.2. 傍点強調は引用者）

ここで述べられている「児童生徒理解」のありかたは、規範的には異議の挟まる余地がないように思われる。だが、延々とつづく「理解」の方法が、実際的に妥当なものであるかどうかは異なる問題である。まずこの「児童生徒理解」観は、理解する対象として客観的な実在があり、それに対しあらゆる角度から教師が接近すべしという視座に支えられているように読み取れる。だがこういった他者理解観は、同時に「精確な」情報や理解の存在を想定するものであって、結果として無限定的な課題を教師に突きつけることとなることは、これまで多く指摘されてきた。（伊藤, 1996、北澤, 1997、酒井, 2014、伊勢本, 2017等）。実際『提要』においても、こういった「理解」の方法の列挙は続いており、おそらくこういった「注文」には限りがない。

ところでこれほどまでに多種多様で、際限のないアプローチをもってしなければ、私たちは他者を「理解」できないのだろうか。素朴に言って、私たち日常生活者はふだんから他者を「理解」しているし、通常そのことについて特段の不都合を感じることはない。もしそれほどまでに他者理解が困難であるのなら、社会生活が成り立つことは不可能であるだろう。一方、私たちは身近な他者を「完全に」「精確に」理解しているという実感をもっているわけでもない。時折「誤解」や「すれ違い」を経験することも確かだし、対象への「理解」が十分ではなかった、そのような思いに打ちひしがれる経験は誰にしもあるだろう。ただ、だからといって『提要』で述べられているような「理解」のありかたを実践したからとしても、さらに対象がただのひとりであっても「十分に理解できた—誤解やす

れ違いが生じる余地がないほどに」と「理解」を達成することを想定できるだろうか。

私たちはひとりの身近な人間に対してであっても、他者とのかかわりで不可避免的に「誤解」や「すれ違い」を経験する。このことは、私たちはあらゆる場面で「理解の失敗」を経験すると言い換えることができるかもしれないが、それではそもそも何をもって「理解の成功」といえるだろうか。実は『提要』においてもその到達点は示されておらず、述べられているのは「理解を深める」「理解に努める」といった表現ばかりである。上掲の文を見ても、「児童生徒理解」の方法がじつにさまざまに述べられているものの、それで「理解」が達成できるとは一言も述べられていない。すなわち傍点協調をしたように、広い視野から理解を行うことが「大切」であったり、多面的・総合的に理解していくことが「重要」であったりと、挙げられている「理解」の「重要性」を繰り返し読み手に訴え続けることに終始しているわけである。ここで示されているのは「児童生徒理解」という課題に対する「純化された当為」（稲葉, 2018）ともいべきものであり、日常生活世界における文脈や意味秩序を捨象した「掛け声」が、現職教員や教員志望者に延々と投げかけられているのみだといえよう。

では、なぜ公的な「児童生徒理解」言説において、当為ばかりが羅列される一方、「理解」の成功ないし達成が述べられないのだろうか。このことは、「他者理解とはそれほどに難しい」ということを意味するわけではない。たとえば日本の教育界における「児童生徒理解」の先駆けともいえる「個性調査」の議論において、稲葉（2020）は、この実践の是非が分かれつつも、いずれの立場も児童らの「ありのまま」や「真実」に到達するものであることを前提としていることを示した。

児童生徒の「真実」は、現代ではとりわけ「心」という概念で置き換えられる。現代社会の心理（学）主義化の議論が指摘するように⁽¹⁾、私たちにとって児童生徒らの「心」は強い関心事であるばかりでなく、あらゆる問題行動を説明する鍵概念となっているといえよう。だが児童生徒の「心」を受容・共感すべきという要請は、さらなる難題を立ち上げることとなる。たとえば伊藤（1996）は、教師に求められる「正しい指導」が『『ふれあい』程度の、また客観的に検証し得る範囲のことを意味するのであれば、要請に応えるのは教師にとってさほど困難ではない』が、『『心』を受容・共感しているかどうかは客観的に測定できるようなものではない』（p.31）ないことを指摘している⁽²⁾。

現代においても、『提要』においてさまざまな理解の方法が饒舌に語られる一方で、その到達点は明示されず当為を投げかけることに終始しているように、伝統的に日本における「児童生徒理解」観は、子どもたちの「真実（『心』）」を想定し、そのアクセスの試みを手を変え品を変え論じ続けながらその十全な達成を示すことなく、「そのように理解することが大切である」と規範的な要請が繰り返し発し続けてきたといえるだろう。

このような「理解」観は、「誤解」や「すれ違い」を「理解の失敗」として記述できたとしても、また「それが大切なのだ」と訴え続けたとしても、十全な「理解の成功」を提示することはできない。もちろんあるとき、私たちは他者を「理解した」という気持ちになることはある。だがその感覚は、のちに「誤解していた」「見誤っていた」という裏切りに出会わないことを保証しない。むしろそういった裏切りに出会ったときに、再度私たちは「よりよい理解」という課題に直面することとなるだろう。

このように、「児童生徒理解」とはそもそも達成が想定されていない（想定不可能な）課題であり、だからこそ「理解を深めることが大切」といった当為が際限なく語られている。日常生活者であればこういった「理解」と「誤解」の往還は生活風景の一部に収まることかもしれない。しかしながら教師たちは、この原理的に困難な課題を職業上の課題として担っているわけである。そのため「いじめ」をはじめとした教育問題において、しばしば「児童生徒理解」の失敗には、「教師失格」といった道徳的な非難までも向けられることとなる。

それでは、このような困難な課題の要請が、なぜ今日まで維持・強化されてきたのだろうか。その根本的な理由としては、他者を「理解」という概念に対し、私たちが大いなる「誤解」をしていることが想定できる。たとえばライル(1949=1987)は、物理的な身体の中に精神的実在としての「心」を想定することを「機械の中の幽霊 (ghost in the machine) のドグマ」として徹底的に批判した。

(略) 私が主張しようとしていることは以下のようなことである。すなわちそれは、われわれが心的述語を用いて人間を記述する場合、われわれは、意識の流れの中に生起する実体のない幽霊のような過程を求めての推論—他人の意識の流れは垣間見ることが禁じられているので当然のことながらこの推論は一般にはテスト不可能となる—を行っているわけではなく、むしろ、顕著な公的振舞いを構成するもろもろの部分が統括される有様を記述しているということである。
(p.62.)

ライルの議論に即せば私たちは普段、他者理解を容易に行っている。そうでなければ社会生活は成立しえないことは先に見てきたとおりである。通常私たちはその場の文脈における他者の振る舞いから、対象の意図や感情を「理解=記述」しており、その際、特段対象の私秘的世界を覗き込んだり想像をめぐらせたりしながらある人物の意図や感情を「理解」しているわけではない。むしろ対象の私秘的世界を想定し、その「真実」に迫ろうとする「理解」の実践を行おうとするのは、絶え間なく織り成されていた日常世界の意味秩序が乱れるというイレギュラーな事態においてである。

たとえば典型的に語られる「いじめ問題」で考えてみよう。ある生徒が自殺をしたとする。それを受けて社会は「いじめ」の有無を調べ始めることとなり、生徒の「サイン」があった、あれが生徒の「SOS」だったのだ、といったことが取り上げられる⁽³⁾。しかしながらこれは「生徒の自殺」というそれまで織り成されてきた学級の日常生活世界を破壊するイレギュラーな出来事がおきたとき、その出来事が何であったかを遡及的に「理解」する営みである。このことは言い換えれば、そういったイレギュラーが起きるまでは、学級における日常生活世界は特有の意味秩序を保ちながら継続していたのであって、〈生徒の苦しみに気づいてやれなかった〉という「理解の失敗」は、破壊された「日常」という意味秩序を「いじめ」という新たに立ち上がったイレギュラーな意味秩序へと再構成するために立ち上がったリアリティであるといえる。このことは、自殺前・自殺後いずれにおいてもひとつとは、対象の「心」に接近しているのではなく、生活世界における意味秩序のなか互いを「理解=解釈」していることを示している。

以上の議論から明らかなことは、児童生徒の「真実」を想定し、それに接近することを想定した伝統的な「児童生徒理解」観には重大な論理的欠陥があるということである。端的に言ってそれは日常生活者である私たちが行っていない「理解」である。実際公的言説は、「…という形で理解することが重要」と「当為」を繰り返し発する一方で、十全な「理解」のモデルを示すことはできない。結果、なにか日常的な文脈を破壊するような出来事があったときに、遡及的に現場教師が「理解できていなかった」と非難を受けるさまを、私たちは日々の報道でみてきたわけである。むしろこういった「理解の失敗」が語られることで、さらなる「よりよい理解」を求める規範が拡大・強化し続けられてきたといえ、その規範はしばしば際限のない課題を教育現場につきつけることになったように思われる⁽⁴⁾。

1-2. 十全ではなくとも十分な理解

実際の現場教員は「児童生徒理解」という課題をどのようにとらえているのだろうか。伊勢本(2017)

た。それを受け教師は指導を行い、結果は良好（あるいは改善なし）だった」という、「横軸の物語」と、各学年を経てどのように変容していったか（あるいはしなかったか）を示す「縦軸の物語」を構成するものとなっていた。そして現場の教員は、当該児童に対する前年度の「個性」の記述を参照しつつ、目下の児童の「個性」を記述していくという、「語り継ぎ」の実践を行っていたわけである。このことが示唆するように、現場の教員たちの「児童生徒理解」実践は、単なる情報の入手や共有に留まらない、言説－解釈実践（稲葉, 2013）ともいえるべき特質を有しているといえよう。

ところで私たちは多数の人間に対する「理解」を他者と共有しあうような実践を行うことはまれである。とりわけそれを業務上重要な課題として日々組織的に行う職業というものはそれほど多くないだろう。こういった学校現場特有の「理解」実践に対する接近法として、本研究ではあえて彼ら自身にその実践について再記述をしてもらうこととした。ここで目指されているのは、教員各自が「児童生徒理解」に対しどのような考えを持っているかを精確に引き出すことではない。むしろ教員たち同士がそれぞれ話し手・聞き手と立場を入れ替えながら、「児童生徒理解」に関する自身の経験やとらえ方をどのように語るのか、このことが主たる関心となる。というのも、学校・校種の異なる教師たちがそれぞれの経験やとらえ方を語り引き継いでいくことで、そこで展開される「児童生徒理解」観は個人の閉ざされた主観ではなく、「教師」としての「理解」のあり方に開かれたものとなるためだ。本稿が行う方法は、インタビュー対象者から精確な情報を引き出すのではなく、参与者たちが能動的に自身の経験を他者との語りのなかで再構成することで立ち上がる現実を記述する「アクティブ・インタビュー」（Holstein and Gubrium, 1995=2004）の形態をとることとなる。

3. 教師たちの語る「生徒理解」

以下のデータは、2019年末に実施した座談会形式のインタビューである。この集まりは生徒指導を考える勉強会としての性質も併せ持っており、各教員の生徒指導を中心とした教育実践の課題について話し、また意見やアドバイスを出し合うという趣旨のもと行われている。参加者はA教諭（中学教諭、40代前半・男性）、B教諭（中学教諭、30代後半・男性）、C教諭（高校教諭、40代前半・男性）となる。

3-1. 「心の問題」の扱われ方

次に見るのは、この座談会において教師たちは「生徒理解」をお互いにどのようなやりとりをしているのか、という問いから始まる談話である。

Q1：【教師同士で生徒理解の話が起きた際】具体的にどうしようという話になるんですかね。

C：でも、やっぱり、それは、心の話なんて、それは分からないですよね、それは。分からないから、やはり、具体的な、あの一、事象の、うーん、擦り合わせしかないですよね。

Q1：そうですよね。

C：うーん。やっぱ、まあ、問題行動があれば、どういう家庭環境なのかとか、うーん、どういう、まあ、あれですね、まあ、部活やってるとかやってないとかバイトやってるとかやってないとか、そういう、その子の、こう、環境をまず情報としてたくさん、うーん、出すっていうのが基本。うーん。

B：何でこれをしたんだろうっていう仮説を立てようと思います。文脈を考えたいっていうんです

か。「これが起きたのは、その前のここがあって、で、ここがあるからだ。ここは、この現象はおそらくそれが表出したんだろう」とか。「だったら、その前の前のこの部分をちょっと押さえとくか」とかっていう話はするかもしれないですけど。

教員間による生徒の情報の共有は、いまや必須の課題となっているといえるだろう。とはいえC教諭が「心の話なんて、それは分からないですよ」と断っているように、そこで共有されることは具体的な事象（家庭環境、部活、アルバイト）やその前後と文脈の情報なのであって、生徒個人の私秘的な事象をとらえたとか、そういうことがかわされることは想定しにくい。むしろC教諭が述べるように彼らの語りの中で重要となっているのが、具体的な事象の「すり合わせ」であるのだが、それに同調しつつB教諭は「文脈」に対する解釈を協動的に織り成す実践であると述べている。

このことは教員間のやりとりにおいて教師各自が対象の児童生徒に対する「見方」「捉え方」を示す機会に常に開かれていることも示している。当然ながら他の職業集団と同様に教員集団には経験のばらつきが存在し、経験の浅い教師は経験を積んだ教師にさまざまな活動を教わる立場にあるといえるのだが、このことは「児童生徒理解」という実践に対しても同様のことがいえるだろう。調査者は、「見方」や「捉え方」はどのように身に着けていくものなのかを教師たちに問うている。

Q1：そういう見方とか捉え方とかっていうのは、先生お一人お一人がやっていく中で、先ほどの集団の話もそうですけど、見つけていくものなのか、先輩教員から何かアドバイス受けてたりして。両方ですかね。何か、うーん、教わったりしたようなことってありますか。「ああ、なるほど」って。

A：うん。教わったこともあるし、自分の、それこそ経てきた経験とか、教員になってからの経験とか、いろんなことと、あと、人としゃべる中で、ああかな、こうかなっていうことで、やっぱり、一つの答えとか、まあ、幾つかの答えを導き出そうとしてるんだと思います。それが理解みたいな形になってるのかもしれないんですけど。やっぱり、さっき、事象っていうふうに言ったら、やっぱり、「忘れ物があの子多いよね」とか「ちょっと着てるものが乱れてるね」ってなった時に「何でだ、何でだ」ってそこに掘り下げてって、その、心の問題とかっていうところに入っていきことは多いかもしれないですね。だから、やっぱり、入学してすぐって結構みんな子どもたち頑張ってるので分かりづらいんですけど、だんだんだんだん、「あれ？おかしいな」って。「あれ？この子、どうかな」っていうふうになってった時に、そこに、こう、入って行って、さっき言ったように、「ちょっと、あ、この子、ちょっと違うかもしれない。何が違うんだろう。どう考えてるんだろう」っていう、多分、そういうふうに当たりをつけていく。だから、最初から、全員、当たりをつけてるわけじゃないような気がする。

Q1：ああ、やっぱ、じゃあ、「あれ？」っていう子がいてからですね。

A：そうですね。はい。

Q1：その、教わったこともあるというのだと、どういうようなことを。目のつけ方とかですかね。こういう忘れ物する子、注意だよとかですかね。どういうものですか。

A：やっぱり、あいさつを、なんか、生徒指導の基本的な部分っていったら、「あ、あいさつをちゃんとさせようよ」とかって言ってきたら、なんか、そこ、「あ、こいつ、あいさつできるな」とか「返事がいいな」とか「ああ、なんか弱いな」とか。あとは、そうですね。うーん。係

活動とか班活動で、ああ、協力的な子もいれば、ちょっとサボろうとしてるなどか。サボろうとしてるのは、でも、自然なことかもしれないですけど、なんか、うん、なんか、ちょっとそういう部分、基準というか。

Q1：まあ、もう、先輩教員のそういうのを見て「ああ、なるほど」というふうに参考にしてみたいな感じですか。

A：そうですね。ここをやらせるんだぞみたいなことを言われてきた経験で、それこそ、あいさつ指導をしようとか、やっぱり授業の最初と最後だよなとか、うーん、それこそ、ロッカーのあれじゃないですけど、ロッカーがやっぱり整理整頓できてる子とそうじゃない子の部分とか。

この場に参加した教師たちも、公的な「児童生徒理解」言説が求めるような、十全たる「心の理解」というものに同調しているわけではない。だがその一方で、A教諭が示すような日々の細かい「おかしなところ」に着目し、「心の問題とかっていうところに入っていく」という感覚もまた併存するようだ。特にA教諭は、忘れ物や着ているものの様子、あいさつの返事の様子など、「目のつけ方」を教わりながら、こういった「生徒理解」に経験を蓄積していったという。

だが、これらの「おかしなところ」から「心の問題に入っていく」という感覚は、必ずしも対象の生徒の「心」そのものに到達するわけではないようだ。つまり、「あれ？この子、どうかな」とか、「この子、ちょっと違うかもしれない。何が違うんだろう。どう考えてるんだろう」という感覚は、さらなる「心」の接近にはむすびつかない。むしろA教諭が語るのは「あいさつ」や「係活動や班活動」という具体的な活動のなかで「ここをやらせる」という指導とセットになる形で、生徒たちの生活状況を把握することを教えられてきた、というものである。

1節でみてきたように、公的な「児童生徒理解」言説も、「理解の達成」を示すことはなかった。同様にA教諭も、「あれ？」という違和感を覚える生徒に「心の問題」を想定したとしても、だからといって対象の「心」そのものに接近することを行わずにはない。そのかわりに彼が先輩教師から教わってきたのは、日々の活動のなかで常に「理解」しつづける具体的な活動のありかただというわけである。

3-2. プロットとしての「観点」

一方対照的に、高校教師のC教諭は「生徒理解」に関して先輩教師からその方法やありかたについて、具体的に教わった記憶はほとんどないという。

Q1：C先生、いかがですか。

C：いや、でも、私は、あまり、具体的にこうだよって先輩教員から教わった記憶はほとんどないと思います。まあ、やっぱり、その、まあ、長く生徒指導部にいた時もあるんですけども、その、生徒指導部の生徒指導部会って、こう、部会があって、その、生徒指導部会の議論は勉強になりますよね。

Q1：どういうところが勉強になるんですか。

C：やっぱり、その、指導方法とか指導の観点とか指導方針とか、うーん、それをやっぱり話し合うので、で、特に若い人とか新しく来た先生がいると、どういう、その、指導の観点で行くかっていうのが確認が入るので。その、例えば、たばこ一つにしたって、あの一、「いや、

常習性があるんだったら禁煙できるまで停学にするでしょう？」とか「特別指導するでしょう？」。「いや、たばこは一律5日間とうちは決めてる」とか。「でも、たばこ吸うってことはその環境はどうなんですか」って。「そこには理由があるんじゃないか」とか。特に学校内でたばこ吸うケースとかは、さっきの話じゃないですけども、やっぱり何かSOS出してるんだよねって。「見つけてほしいんだよね、彼は」っていう。そういうこと、結構、あるんですよ。ずっと「たばこ臭い、たばこ臭い」って先生方で話題になってて、まあ、捕まるんですけど。で、俺だったら外で吸うよねって。いや、どうしても。学校入る前に吸っていて、吸いだめして、まあ、吸って、うん。

Q1：まあ、そうですね。

C：学校のトイレなんかで吸ったら絶対ばれるんだから、そんなばかなこと、普通はしないよねって。吸い殻、その辺に見えるように捨ててったりとかってしないじゃないですかっていうことを生徒指導部会で話して。だから、指導の観点は、その観点はここだよねっていう。それが、その子の、例えば友人関係だったり、例えば、有職少年とすごい付き合ってるとか、そういうのが指導の観点じゃないかとかっていうのを生徒指導部会で話すので、それがやっぱり今までの私の中の結構勉強になってるかなとは思いますがね。

Q1：それを部会で学ばれて、若い先生に何かそういうことを話す、そういうことってありますか。

C：うーん。まあ、例えば、ある先生が、こう、言った時に、それは別に私は否定しないんですけども、こういう見方もあるんじゃないですかっていうことは言ったりしますよね。はい。

Q1：まあ、見方の提示ぐらいにとどめる？

C：そうですね。それが偏ってたりしたら「いや、こういう見方もあるんじゃないか」とか「こうですよ」とかって言ったりしますがね。

Q1：じゃあ、まあ、積極的に、てきぱき、こうこうこうだとか教えるっていうことはあまりしないという？

C：あんまり、自分も、教えられたこともなければ教えたこともあんまりないかもしれません。いや、私の、その、経験的にはですけどね。

ここで興味深いのは、A教諭のように生徒理解のありかたについて教わったことも教えたこともないが、生徒指導部において（特に新しい先生が入ってきた場合に）「どういう、その、指導の観点で行くかっていうのが確認が」入ったり、「やっぱり何かSOS出してるんだよね」「そんなばかなこと、普通はしないよね」「見つけてほしいんだよね」「指導の観点は、その観点はここだよね」という解釈（観点）が出され、そのことが勉強になったと語っているということである。

生徒がわざわざ行う喫煙に対する「『そんなばかなこと』は通常しないのであって、それが『SOS』であり、『指導の観点』はそこにある」という「理解」は、たぶん物語性を含んで構成されていることが理解できるだろう。「指導の観点」を定める必要がある、というのは、対象の生徒をどのように「理解」すべきか、そのプロットを教員間で構築する必要がある、ということである。生徒の校内での喫煙は単なる規則違反ではない。教師に対して意図的に行う反社会的行為であるといえ、それゆえに学外の（おそらく同様に非行傾向のあるであろう）少年との交友関係があるのではないかと「観点」を広げていくことになる。

このようにC教諭の語りからみえてくるのは、それこそ『提要』では際限なく語られているような

生徒理解の方法が具体的に教授される姿というよりも、教師たちのコミュニティのなかで生徒の逸脱行動から「解釈」を行い、生徒指導上の「観点＝プロット」を立ち上げ、今後注意してみていくべき具体的な事柄について共有していく教師たちの姿である。C教諭は具体的な方法を教わったわけではない。だが教師たちが協働的に生徒指導上の「観点」を構築し、その後の指導方針が決められていくやりとりのなかにいること自体が、「教わってはいない」が、彼にとっての大きな「学び」になってきたというわけである。

3-3. 「達成」を目指さない「理解」

このC教諭の話題を引き継ぐ形で、中学教師であるB教諭は見方が「立体的になる」様態について語っている。

Q1：これ、現場の経験がないと、そんな部会とか分からないもんな。B先生はどうですか。

B：どうなんだろうと思ってたんですけど、結局、その、正しいやり方じゃないですけど、なんか、インシデンス・プロセスってあるじゃないですか。あんな感じのことを炉辺談話的にやってるのかもしれないです。あの子のことをどう見てる？とかっていうのは、いろんな人で見るとですよ。『あいつら、だらしねえ』っていう人もいれば『あいつ、頑張ったよ』って話をしてて、その中でこの子がちょっと立体的になるんですよ。で、立体的になっていく中で自分のない視点が見えてくるんですよ。『あ、こういうふうに見るのもありなんだ』とか『ああいうふうに見るのもありか』

C：それはありますね。

Q1：そうか。

B：そういう流れで、いつの間にか、その、この子どもへの見方っていうのが出てきたり。で、やっぱ、いろんな解釈をしてもらえることで見方が増えてきて。あの、僕が一番あったのが、学級が2学期初めぐらいにがちゃがちゃし始めた。で、何でだろうなと思ってた時に先輩が『いや、仲良くなったからだよ』と。『がちゃがちゃするっていうことは、仲良くなって、ただ、関係性が良くなった分、トラブルも起きてるだけ。そうやって見ればいいんじゃない？』って言われた時に『ああ、そうだよな』っていう。で、そこでまた違う引っ掛かりができるので。で、そういう引っ掛かりが増えてきて、もうちょっといろんな見方ができるっていうようになる。だから、教えてもらったっていうか、解釈の教え合いをしてるというか。だから、若い子に対してっていうか、できるだけ僕がやりたいなと思ってるのは、話したりするんですけど、できるだけ、若い人が持ってない解釈、『こうです』って言われた時に『いや、この解釈もあるんじゃないの？』っていう解釈をどれだけ持てるかだなと思ってます。できるだけいい解釈をしてあげるっていうのが若い子がつぶれない方法だとも思うんで。『これは駄目だ』じゃなくて『こうやってみたら、ちょっとこの子ハッピーじゃない？』っていう。『そうしたら、付き合い方も楽しくできるよね』みたいな。

通常、物事を「立体的に見る」というのは、複数の性質の違う情報をもとに、よりただしく対象を理解することを指すように思われる。『提要』において「生徒指導の基盤となる児童生徒理解」のなかで示される、児童生徒を「多面的・総合的に理解」(p.2) せよという課題はまさに複数の情報を統合的に扱うことで、「客観的かつ総合的に認識」(p.2) することを目指したものといえる。

ところがB教諭の語る「立体的に見る」様態は、そういった「客観的」な理解とは正反対の向きにあるとあってよい。なぜならば、そこで期待されているのは生徒の「正しい」「客観的な」姿ではなく、むしろ「あ、こういうふうに見るのもありなんだ」とか「ああいうふうに見るのもありか」といった、異なった「見方」を得ることであるからだ。つまり、唯一の真実に近づくことではなく、むしろ「やっぱ、いろんな解釈をしてもらえることで見方が増えてきて」と、見方＝解釈のバリエーションを増やすことをよしとしているというわけである。

ここでB教諭の語る生徒理解実践は、生徒の「真実」に近づくことも、そのための方法も重視されていない。むしろ「『いや、この解釈もあるんじゃないの?』っていう解釈をどれだけ持てるか」こそが重要であって、とりわけ若い教師に対してそれが「できるだけいい解釈をしてあげるっていうのが若い子がつぶれない方法だとも思う」というのである。

C教師が「解釈の教え合い」と形容する「生徒理解」のありかたは、まさに生徒に対する解釈を教師たちが伝え合う、言説実践であるといってよい。客観的な、100パーセントの理解が難しいのではない。彼らの目指すところはそもそも異なった地平にあるのだ。この解釈－言説実践としての教師たちの「生徒理解」の活動は、「達成」を目指さない代わりに、むしろ解釈のレパートリーを増やすことで、生徒一人一人の「理解」に対し、オルタナティブ・ストーリーの可能性を常に用意しておくものであるとあってよいだろう。

おわりに

以上のように、駆け足ながら3人の教師の「生徒理解」実践についての語りを見てきた。言うまでもないことだが、彼らは脱文脈化された真空状態で生徒たちの真実にアクセスしているわけではない。日常生活の中でのあらゆる状況、文脈において、「生徒たちの異変」に關与する技法を、先輩教師から教わりつつ経験を重ねていくものであるだろう。

冒頭でみたように、そもそも公的に語られる「児童生徒理解」は達成点を想定することのできない課題であった。そして実際の教師たちも「唯一の」「100パーセントの」理解を目指しているわけではないことが、彼らの語りの中で示唆される。それは教員間における「解釈のすり合わせ」であったり、ある生徒の問題をどのように解釈し指導方針を決めるかという「観点の共有」である。それは「心の問題」としてとらえたとしても同様であり、その概念は日常生活の具体的な活動から生徒を「解釈」するためのプロットのひとつなのである。

これらの生徒に対する「理解＝解釈」のありかたは、教員集団のなかの相互作用のなかで、協働的に作りあげられるものだ。たとえば「心の問題」や「指導の観点」として教員間で「見立て」を構築することは、対象生徒を読み解くプロットを形成する組織的な言説－解釈実践といえるだろう。一方で、興味深いことに教師はかならずしも単一のプロットのみ「理解＝解釈」を絞り込むわけではない。B教諭が述べ、C教諭も同調しているように、多様な「解釈のストック」を用意する「教え合い」というような、生徒に対する「理解＝解釈」の幅を教員間で共有することも教師は行っている。これはいわば逆方向の言説－解釈実践であり、この二つのいずれも教師たちは協働で行っているといえるだろう。

こうした教師たちの「解釈の教え合い」は、生徒の唯一の真実にたどり着くことはないし、そもそもそういった課題を想定さえしていないように思われる。「児童生徒理解」は達成のない課題である。本稿が冒頭に示した見解は、ほかでもない教師たちにとって所与のものであるのかもしれない。だが

だからこそ、常に開かれた物語のなかに生徒と教師たち自身を位置づけながら、対話を重ねていくプロセスとしてこの課題の本質的な意義を見出しているように思われる。

付言すれば、対話を重ねていくという「児童生徒理解」実践は、単に対象生徒の「解釈＝理解」という課題のみを行っているわけではない。B教諭によれば、それは若い教師にとっては「つぶれない方法」でもあるという。つまりある生徒に対する異なる解釈を提示することは、対象の生徒のみならず、教師個人も支配的な解釈への閉じ込めから守る活動でありうることが示唆されているのである。

【注】

- (1) たとえば森（2000）は社会の心理主義化を「心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって、社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々の性格や内面から理解しようとする傾向、および、『共感』や相手の『きもち』あるいは『自己実現』を重要視する傾向」（p.9）と説明している。
- (2) そうであるにもかかわらず、教師や学校には、いじめ事件などの事後において「恣意的に『受容・共感していなかった』と断罪される危険性が常に」とあると伊藤は指摘している（p.33）。
- (3) 今日の日本社会においては、ここで例を挙げたように子どもたちの自殺と「いじめ」を強く結びつけて理解する文化が支配的となっている。だが「いじめ」と子どもの自殺の結びつきは自然なことでも自明なことでもない。むしろこれは1980年代以降、「いじめ」が社会問題として認識される際に新しく生まれた社会的なりアリティであり、それまでの社会において「いじめ」は必ずしも「死」と結びついて考えられるものではなかった（山本, 1996、間山, 2000、北澤, 2015）。
- (4) こういった社会的な要求の特質は今日の「児童生徒理解」に限られたものでなく、「教育」に対する社会的規範が有するある種の普遍的特質であるといえるだろう。たとえば広田（1990）は日本における「教育的」という語の用いられ方が、「①あたかもある望ましい規範が共有されているかのような語として存在しつつ②恣意性・無限定性（どんどん拡大解釈されてゆく）を持った『教育』が、われわれの日常生活の中で使用されている」（p.44）ことを指摘しているが、現代における「教育」にまつわる様々な用語もしばしば同様の用いられ方をしているように思われる。

【文献】

- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 広田照幸, 1990, 「〈教育的〉の誕生」『アカデミア』人文・社会科学編, 第52号, pp.43-71.
- Holstein, J. A. and Gubrium, J. F., 1995, *The Active Interview*, Sage Publications (=2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳, 『アクティヴ・インタビュー —相互行為としての社会調査』せりか書房).
- 稲葉浩一, 2013, 「記録される『個性』—言説—解釈実践としての児童理解の分析—」『教育社会学研究』第93集, pp.91-115.
- , 2018, 「学級における『見えない壁』と『外部者』, 北澤毅・間山広朗編, 『教師のメソドロジー —社会的に教育実践を創るために』北樹出版, pp.142-155.
- , 2020, 「児童生徒理解実践としての『個性調査』とその『失敗』」, 18H00990・17K04712研究成果報告書『学校的社会化の歴史と現在』pp.157-178.
- 伊勢本大, 2017, 「《教師批判言説》の呪縛—「子ども理解」をめぐる小学校教師の解釈実践—」『教育社会学研究』第100集, pp.347-366.
- 伊藤茂樹, 1996, 「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第59集, pp.21-37.
- 北澤毅, 1996, 「他者の不透明性について」『立教大学教育学科研究年報』第40号, pp.149-159.
- , 2015, 「『いじめ自殺』の社会学—『いじめ問題』を脱構築する』世界思想社.
- 間山広朗, 2002, 「概念分析としての言説分析—『いじめ自殺』の〈根絶＝解消〉へ向けて」『教育社会学研究』第

70集, pp.145-163.

森真一, 2000, 『自己コントロールの檻』 講談社.

Ryle, G., 1949, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London. (=1987, 坂本百大・井上治子・服部裕幸訳, 『心の概念』 みすず書房.)

酒井朗, 2014, 『教育臨床社会学の可能性』 勁草書房.

山本雄二, 1996, 「言説的实践とアーティキュレーション—いじめ言説の編成を例に」『教育社会学研究』 第59集, pp.69-88.

※本稿は18K02407「『児童生徒理解』 実践の領域横断的研究」(研究代表者: 稲葉浩一) の研究成果の一部である。