

私立通信制高等学校の教育実践における不確実性とそれに対応する教員の人生と特徴 —ライフストーリー研究法と KJ 法を併用して—

石倉 篤（東京未来大学）

新川 瑤子（筑波大学国際統合睡眠医科学研究機構 (WPI-IIIS),
医療法人社団 Nobisuko 半蔵門のびすここどもクリニック）

野中 俊介（武蔵野大学）

本研究ではオルタナティブな実践と合理的配慮を進める通信制高等学校で教員がどのように不確実さの高い実践に取り組む素地を身につけてきたのかという過程と、その通信制高校での不確実さのある状況と教員の認識を検討することを目的とした。方法として、私立通信制高校1校の教員2名を対象とした半構造化面接の逐語記録を基に、教員の来歴をライフストーリー研究法によって検討した。また、不確実な面のある状況と教員の認識については逐語記録を基にKJ法によって検討した。その結果、不確実さの高いオルタナティブな実践や合理的配慮における状況やその状況に教員が魅力を感じていること、そして通信制高校の現場で活かされる専門的知識を教員が有していることも明らかになった。他方で不確実さのある状況と認識については、オルタナティブな実践と合理的配慮において「未だに残る難しさ」がある中で「目の前の生徒に合うこと」や「ともにあること」に挑戦し、「教員間の相互扶助」を通して、生徒や教員と「価値ある関係性の実現」を進み、それが一人ひとりの学びが大切にされる「オルタナティブな学校文化」となっていた。このような反省的実践が見られ、不確実で曖昧な状況下で固有の知恵を見出し、不確実さにおける不安を払拭し認識を変えつつあることが新たに分かった。

キーワード：通信制高等学校、不確実さ不耐性、ライフストーリー研究法、KJ 法

問題と目的

近年の通信制高等学校を取り巻く環境

通信制高等学校(以下、通信制高校)に通う生徒は近年多様化している。勤労学生を主な対象として始まった通信制高校は、その後不登校経験者も対象とするようになってきた(山口,2018)。文部科学省の委託調査によると広域通信制高校の場合、約3分の2の生徒に不登校経験がある(全国高等学校定時制通信制教育振興会,2018)。さらに近年では、発達面の特性を持つ生徒も増えている(蔵岡,2018)。また、広域通信制高校の場合4.8%の生徒が心療内科などの通院歴があるとされており(全国高等学校定時制通信制教育振興会,2018)、不安が強くて他生徒がいる教室に入れないといった精神・心理面で疾患を持つ生徒も少なくない。そうした特性に対応しようと、通信制高校では学校生活や学習を進めるうえで何らかの障害によって支障がある生徒に応じた「合理的配慮」を重視している。この合理的配慮は2024年度よ

り私立の学校でも義務化され、そのマネジメントも求められている。他方で、これまで通信制高校では、生徒個々によって学習経験や学習する能力が異なることから、個の状態に応じて課題に取り組ませたり、個別の学習サポートを実施したりするなど、柔軟な「カリキュラム(学びの履歴)」が営まれてきた。

そうした中、全日制高校とは異なり、近年の私立の通信制高校では、狭義の「オルタナティブスクール」での実践に含まれるオルタナティブな実践が求められるようになってきた(峯村,2022a)。例えば峯村(2022b)は、特に私立の通信制高校の入学者の場合、中途退学、不登校、いじめをはじめとした様々な「前歴」を持つ生徒が多く、「個に応じた」「丁寧なかかわり」が必要だと述べている。また石倉・中田(2022)は、私立の通信制高校総合学科での、従来サポート校が担ってきたオルタナティブな要素を盛り込んだコースの実践を検討している。その学校では担任・副担任が学習支援だけでなく、様々なワークを通した心理教育や動機づけも含む心理支援や進

路支援を通しての居場所づくりを生徒と一緒にしている。そして、オルタナティブスクールの一種であるサポート校の要素を通信制高校に取り入れるという独自性によって、多様な背景を持つ生徒をサポートすることができ、多くの生徒に高校卒業資格を取得させることで次の進路へと後押ししていると指摘している。峯村(2022a)は、私立の通信制高校がオルタナティブな要素を含むだけでなく、教育基本法第1条に則った「高等学校の卒業」のために選ばれる「学校」とであると指摘している。つまり、フリースクールやサポート校といった「学校」ではない要素と、高等学校という「学校」の要素を併せ持つことが、私立の通信制高校の使命の一つとなってきた。

尚、本研究では、オルタナティブスクールで行われてきた実践のうち、生徒全員に過度な同一化を求める実践でなく、通信制高校に取り入れた、生徒一人ひとりに合った教育実践を「オルタナティブな実践」と呼ぶこととする。また、「合理的配慮」については「『障害者の権利に関する条約 第二十四条 教育』において、教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度等を確保することとし、その権利の実現にあたり確保するものの一つとして、『個人に必要とされる合理的配慮が提供されること』」と定められている。本研究では合理的配慮をオルタナティブな実践と全般的な学校の実践のそれぞれに含まれるものと捉える。こうした生徒一人ひとりに合わせるという点でオルタナティブな実践と合理的配慮には重なる所があるが、オルタナティブな実践にはグループワークを通じた批判的思考力の醸成や心理教育など、合理的配慮に含まれない実践もある。

オルタナティブな実践と合理的配慮における対応の難しさ

通信制高校における障害のある生徒に対する「合理的配慮」については、すでに石川(2015)が教務的なルールと配慮の両立について問題提起をしている。その後、田中・吉利・伊藤(2021)は、全国の通信制高校における合理的配慮に関して調査し、約半数の通信制高校で、特別な支援を要する生徒への支援・対応のための職員研修と特別支援教育コーディネーターの指名がなされていること、約7割でスクー

ルカウンセラーの配置があることを報告している。

しかし、合理的配慮には難しさも指摘されている。例えば、星加(2017)は、オルタナティブな実践と合理的配慮が、個別的な対応において共通しているものの、合理的配慮は制度的な「特別扱い」であるとしている。一方のオルタナティブな実践では児童・生徒は一人ひとり特別扱いされていると思われるが、合理的配慮では原則全員に同じルールや規範がある中で、一部の対象生徒のみが特別扱いをされることとなる。こうした一律にはいかない曖昧さや不確実な面がある合理的配慮の実践が広まる過程で、特別扱いについて検討されていく必要があるが、教員が合理的配慮をどのように捉えて対応をしているのかについては十分な知見がない。

本研究は、これまでの個別対応も行うオルタナティブな実践と合理的配慮において一律ではいかない曖昧さや不確実な状況に加えて、不確実になりがちな認識も検討するものである。先述した峯村(2022b)にあるように、私立の通信制高校における教員は多様な背景を持つ生徒に対応することとなり、全日制高校よりも不確実な要素が多いと考えられる。佐藤(1997)によると、教員が数十人の生徒を対象として一斉に授業をすることが可能な学校であっても、扱う内容や方法によっては、同様に一斉授業が成立しないという「不確実性」が生まれることがある。その不確実性が高まるとこれをすればこうなるという教員の仮説が複雑になり、検証が困難になる。さらには他の現場で評価されたものが、自分の現場では評価されないことも起きうる。その結果、教員は既存の権威にしがみついたり、万能なプログラムを求めたりすることがある(佐藤,1997)とされている。

このような不確実さへの反応の一つとして、心理学では不確実な状況や出来事に対して情動的、認知的、行動的レベルでネガティブに反応する傾向として「不確実さ不耐性(intolerance of uncertainty)」(Dugas, Schwartz, & Francis, 2004)が注目されてきた。Dugas et al.(2004)によると、不確実さ不耐性とは、「情動、認知、行動レベルで、不確実な状況を受け止め、解釈し、反応する仕方に影響する情動的なバイアス」を指す。人の悩みは、機能不全的な状況よりも、不確実さ不耐性に関係している(Dugas et al.,2004)。しかし、人は曖昧な状況でこれから

起きることがわからず、思い悩むことがあるものの、確かなものへ向かう傾向がある(Birrell, Meares, Wilkinson, & Freeston, 2011)。例えば、Birrell et al.(2011)によると、人には不確実な状況において、特にネガティブなことについて、あらかじめ知っておきたいという願望によって、状況をより予測できる。また、驚くようなことを避けるために、前を向き、進展させるうえで、すべてのものの組織だてができるようにしようとするポジティブな要素がある。ただし、不安を持つ人には行き詰まる感じもあり、それらは「麻痺感」や「阻害感」といった用語であらわされる感覚・感情があり、不耐性が高まり不確実なものを避けようとするとも述べられている。

この不確実さへの不耐性が増すことは、近年求められる合理的配慮に対する対応や、オルタナティブな実践の要素が増すことへの対応に関係している。このように不確実な状況だけでなく、不確実になりやすい認識へ着目することには、教員が自身の教育実践でうまくいっていないと感じた際、どのあたりが不確実で、自身の認識でなく、対応が曖昧になっているかに気づくことができるようになる。その結果、そこに集中的に取り組んだり、同僚や責任者の助けを求めたりすることができるようになり、耐性がつく過程とその要素の一端を明らかにできるという意義があると考えられる。

教員の専門性の向上

こうした私立の通信制高校のオルタナティブな実践と合理的配慮における不確実さ不耐性を解消していくうえで、教務ルールの明確化や教員の適性などに加えて、教員の専門性の向上が欠かせない。教員の専門性の向上の一つに、佐藤(1997)は不確実性への対応として反省的实践を挙げている。また、岸野・無藤(2006)は、「反省的实践家(reflective practitioner)」(Schön,1983)として、専門的知識が熟達化していき、困難を乗り越えて段階的に変化していき、心理的に発達するとしている。さらに専門性を向上させる要因として大きく分けて、第一に個人が経験する時間の変化や教師自身がかつて受けてきた教育によるもの、第二に校内の授業研究など学校内の環境によるもの、第三に大きな時代の流れや教育行政の転換によるものを挙げている。

岸野・無藤(2006)にあるように、現代の通信制高

校の教員においては、単に技法や知識を蓄えるのではなく、今ここの生徒との関わりの中で「反省的思考(reflective thinking)」(Dewey,1933)を行うことが求められている。特にオルタナティブな実践や合理的配慮において教員は、教育実践に関する専門的知識の熟達や、生徒や同僚や保護者との関わりから心理的に成熟している必要があると考えられる。そこでの教員の専門性の向上には、生徒として学校生活を経験し、教員としても学校生活を経験した過程やそれぞれの学校の文化や方針といった認知だけではない、環境面での要因も大きい。また、オルタナティブな実践の要素や合理的配慮を求める時代の流れも大きく影響していると考えられる。

教員になり教員として変容していくプロセス

これまで見てきたように、私立通信制高校のオルタナティブかつ生徒個々への配慮を行う教育実践では不確実さへの耐性が求められることが多い。そのため、不安を感じつつも不確実さのある取り組みに新たに向かう反省的实践を通して生徒個々人を見る観点と理解する仕方を身に付け、安定したメンタルヘルスが求められている。

不確実さに耐えうる素地を持つことが求められる中で、対人関係面でも葛藤が生まれやすい私立の通信制高校の教員はどのような人物であり、どのような人生を歩んできたのか、教員の特徴や、教育への意欲や、これまでの過程を明らかにすることで、不確実さ不耐性に必要とされる共通した要因や背景を明らかにできると考えられる。

本研究での方法論

教員の長期間の人生の過程及び特徴には質的な検討によって明らかになる側面がある。多様性を類型化するのでなく、教員を一人ひとり深く理解することで、個々人のプロセスを見る観点に加えて、個人を「理解する仕方」を培えられる。また、そうした一人ひとりの個性記述的な検討によって、オルタナティブな実践や合理的配慮に対応しうる教員がどのような過程を経験してきたのか、どのような特徴や意欲を持っているのかを探索する。加えて、オルタナティブな実践や合理的配慮を行う私立通信制高校を対象とすることで、教員がどのように高校の特徴を捉えて考えているのか、そのデータから得られた発想を、質

的分析を通して一般化することが有益である。

目的

そこで本研究では目的1として、オルタナティブな実践と合理的配慮を進める私立通信制高校1校の教員2名がどのように変容して不確実さの高い実践に取り組む素地を身につけてきたのかという過程を、全日制高校での実践との差異にも着目しつつ、教員の主観的なふりかえりから検討する。目的2として、その通信制高校での不確実さがどのようなもので、学習面や人間関係の面の葛藤をどのように抱えて乗り越えて、生徒と自分に合った実践を展開しているのかを質的に検討し、一般化の足掛かりとする。目的1では研究協力者の内面を扱い、目的2では学校の実態とその場における教員の振る舞いやあり方を扱う。

こうした検討によって、不確実さの高い状況になりやすい私立通信制高校ならではの教員一人ひとりの葛藤や変容や意欲を理解する視点を得られると考えられる。また、不確実さの高い教育実践がどのようなものなのかを一般化して理解していく一助となるだろう。

調査の手続き

研究協力者(語り手)

A通信制高校(以下、A高校)の教員で、担任やスクーリングを担当してきた外国語(英語)科教員のBさん(50代)と国語科教員のCさん(60代)に依頼した。第一筆者の調査研究者はBさんとCさん(以下、両者)と5年間ともに働いた。この両者は女性で、全日制高校で働いたことがあり、通信制と全日制の違いや、通信制高校の教員としての自身の変容の過程について第一筆者に語っていた。また、両者はオルタナティブな実践と合理的配慮を進める通信制高校の実践を検討するうえで、普段からそうした実践に取り組み、熟慮していると第一筆者が聞いていた。そのため、今回の研究における語り手としてふさわしいと考えた。こうしたことを学校長と共有して両者に依頼することとした。

本研究のフィールドは、私立通信制課程総合学科のみを設置するA高校であった。このA高校は、政令都市内の中心地に位置し、近隣の府県からも生徒

が通っている。そこでの通学日数は週に1~5日のの中から生徒が選んでいる。この学校のモットーは「人間の尊厳」のための実践で「価値教育」を重視している。尚、合理的配慮についてはX-3年から取り組み、合理的配慮の仕組みの運営をしている。その後、全校生徒の約3分の1が合理的配慮を求めるようになり、新たな対応として、コース毎に全生徒共通の配慮事項を柔軟に定めていくユニバーサルデザインラーニングを進め、一人ひとりの「特別扱い」を模索している。その一環で、A高校には多種多様なコースがある。その中には、通常スクーリング期間にインターネットを通じたサポートをして、通常スクーリングがない期間に短期集中型のスクーリングを行う「集中スクーリングコース」もある。この「集中スクーリングコース」の生徒は短期集中型のスクーリング期間以外に、「一般コース」のスクーリングにも出席できるように配慮している。尚、コース名はすべて仮名である。

加えて、スクーリングの必要最低出席回数よりも多くスクーリング回数が設定されており、近年設置が増加している「通学型の通信制高校」(神崎・サトウ,2015)の一種と言える。そこでは生徒と教員の距離感が近いことが指摘されている。尚、どのコースに所属してもクラス担任がいる。このA高校では、担任以外にもスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーや特別支援教育コーディネーター、養護教諭などの専門性を持った職員も、生徒・保護者や教職員をサポートしている。また、A高校では、生徒のための「居場所カフェ」も開店しており、学年やコースに関係なく、語らいや遊びを楽しむ居場所を提供している。

調査研究者(聞き手)

調査研究者は第一筆者であり、X-1年まで5年間A高校で生徒支援部長や、担任やスクーリングの担当やカウンセリングも担当していた。その後X年以降A高校の非常勤カウンセラーをしている。この聞き手は通信制高校で生徒支援全般に加えて、担任も兼務するなど、通信制高校の仕組みや働きを熟知していた。

半構造化面接

X年A高校の面談室にて、個人インタビューを約80

分～90分実施した。その際両者には、「教員になろうと思った頃から現在までの過程」と「通信制高校で働いていて、どのような曖昧なことや不確実なことがあるか」を問うた。前者は目的1に、後者は目的2について焦点を当てることを意図した。この質問に対する各返答は、各側面の結びつきが聞き手である調査研究者に理解される程度まで詳細に聞き出した。面接はボイスレコーダーで録音し、同時にメモをとった。この録音から逐語記録を作成し、インタビュー内容の確認を両者におこなってもらい、インタビュー内容を公表するため加筆修正を行った。その後、結果と考察の個所を両者に確認してもらい、加筆修正を行った。

分析方法

目的1に関連して「教員になろうと思った頃から現在までの過程」については、語り手と聞き手の今この相互作用を検討する「ライフストーリー研究法」(桜井,2005)を用いることとした。その理由として、桜井(2005)が述べるように、調査研究者がインタビューを通してライフストーリーの構築に参加し、それによって語り手や社会現象を理解・解釈する共同作業に従事することが可能となるためである。そこでは、語り手の生とは異なる、もうひとつの生である聞き手の「自己」を通して、語り手のものの語りを理解・解釈する。ここでの手続きとして、録音記録から逐語

記録を作成し、変容に関する語りを抽出し、主に語り手がもの語った内容や意図の読み手への伝わりやすさを意識しつつ結果にまとめ、考察した。

目的2に関連して「通信制高校で働いていて、どのような曖昧なことや不確実なことがあるか」は、私立の通信制高校における不確実性の高い実践や、オルタナティブな実践と合理的配慮に関して一般化を目指した発想を得るため「KJ法」(川喜田,1986)を使用した。

倫理的配慮

学校長に研究を実施することと、インタビューのため施設を利用することの許可を得た。その後、研究説明書を用いて研究と研究発表について説明して同意を得た上で対象とした。また、本研究の実施に際し、第一筆者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。

結果

教員になろうと思った頃から現在までの変容の過程

ここではBさんの変容をまとめたものをTable1に提示する。Iは調査研究者(聞き手: Interviewer)を指す。次に、Cさんの変容をまとめたものをTable2に提示する。

Table 1
Bさんの変容

I1: 教員になろうと思った頃から現在までの過程を教えてください。
B1: 元々教職に興味がなく、なりたくないなと反発を感じていました。小中高と先生と密な関係を持ったことがなく、教師に対する見方は冷めていて、すごく批判的に見ていました。教師の言動に対して、そんなふうにするべきではないのに、とか、こうすべきだろうに、とか思っていました。
I2: 教師に対する反感があったけど、教師になっていった
B2: 英語が好きで大学で英語を専攻しましたが、自由に話したりはできないので、とりあえず大学院に留学することにしました。何を専門にするかで悩みましたが、教育に対して批判的だったからこそ、教育の理想を考えようと教育学を学ぶことにしました。英語力が不十分だったので、子ども扱いされることもあって、言葉で勝負ができないのはすごく悔しくて、日本で仕事をしようと帰ってきました。日本で、本当は気が進まなかったけれど、私立(の全日制)高校に就職しました。でも、自分の理想としていることと全然違って。英語だけで授業したりすると先輩教師に怒られたりして。職員会議で疑問に思っていることを話すとあきれられたりしました。当時は本当に病気になりそうでしたね。
しばらくして結婚をしたので、海外に行って、(英語を教える需要がなかった)ので)外国語学部の日本語講師として働きました。日本語を教える仕事は楽しかったです。学生や地元のいろんな方が友だちになってくれて。大学の仕事は自由度が高くて、教え方も自分の考えを実践することができました。それなりに、日本語教育のセミナーや研究会にも参加して勉強したり、小さな論文を書いて発表したりする機会もありました。3年ぐらいして日本語の文法や語彙を型通りに教えるのに飽きて、次第に言語の形式よりも内容を重視した言語教育に関心を持つようになりました。(中略)(海外で日本語教育に取り組んでいる方々と連携し)教育の理論と実践を繰り返す過程で、教師としての自分が作られていったんだと思います。

当時、私が関心を持っていたテーマは戦争の記憶や歴史認識でした。学生は中学・高校で日本による侵略と占領の時期について学んでいます。一方、日本の学校では日本の戦時の加害、植民地主義や帝国主義についてはほとんど学ばない。だから、私はその国で何があったか全然知らないわけです。本当に恥ずかしいことでした。自分の無知な言動が彼らにどのように映っていたのかと思うと。戦争中この国で日本が何をしたのか知りたいという気持ちが高まって、個人で戦争体験者にインタビューをしてまわったりしました。日本語の授業のプロジェクトとしても、学生と一緒に調査をしたり、インタビュー動画を作ったり、それをYouTubeにアップしていました。(中略) 大学が経済難になって、帰国することになりました。大学のポストが見つからず、知り合いの紹介で今の高校を知り、A高校の校長に会った時に、この方と一緒に働きたいと思い、転職しました。

通信制に対してイメージがなかったのですが、最初の頃は衝撃的、強烈でした。日本には、しんどい暮らしをしている人たちがこんなにもいるんだと。彼ら/彼女らは成績や学力に価値なんて認めてない。言動は荒れている。教師に敬意も信頼もない。担任を持って、毎日来るわけじゃないから、受け持ちの生徒がどの子かわからないし、一回少ししゃべっただけでは顔を覚えられない、という問題もありました。(当時はやんちゃな生徒が多く)、授業では、私語をする生徒に対してルール通りのことを言い渡すと、すごい怒ってきて、怒声を浴びせられて。「それはあなたが私語をするからじゃない」と言ったら、「あなた」と言ったのが、その生徒にはカチンと来て、教師のくせに生徒の名前を覚えられないのかと、みんなの前で言われましたね。そんな経験をして、「ルールやから」とか、「これはできないからね」とか上から言い渡すというのは通用しない、やってはいけなと、ということがわかってきて、しなくなりました。生徒に私語をされたら、やはりいらっとするんです。でも、穏やかに話すようになって、「どうしたん?」とか、「ちょっと静かにしてくれるかな」という風に、下からじゃないけど、お願いするような感じになりましたね。または、個別で相手と話すようにしたり。そうすると違ってきますね。それが私の変化です。あと数年、あの子たちにもまれていたら、私は動じない人間になっていたと思うのですが、そういう子たちがぐんと来なくなったんですよね。かわりに、発達や精神の面で困難のある、おとなしくて、それまでと違った配慮が必要な、教室に入れないとか、話を聞いてもらいたいといったタイプの生徒が増えてきました。私はもう少し、以前の生徒たちに、もまれたかったような気がします。実は。そして、今度はそういう(配慮が必要な)生徒が入ってきたので、気を遣う練習が徐々に始まりました。でも、私はそのような子たちには同情もするし自分から寄っていくんですけど、いわゆる発達の課題の子たちには、ここのスタッフがするほど、授業内では頓着していないんです。海外だと、周りの空気なんて気にせず自分の言いたいことと言っている人、全然人の話をきかない人多いですよ。それに、ペアワークでペアが見つからなくても、ニコニコしている人いますよ。その人の個性としてとらえる向きが多くて、周囲が蔑んだりあまりしないような感じがします。

Table 2

Cさんの変容

I1: 教員になろうと思った頃から現在までの過程を教えてください。
C1: 先生になろうと思ったのは、小さい頃から学校が好きだったことと、魅力のある先生に出会ってきて。学校が好きだったのは、(学校では) 家の中で居る時の自分とは違う自分に出会えたからだと思います。そうした変化・成長する場所、居心地がよかった場所で仕事をしたいと思うようになりました。
I2: それって、家にいる時の自分と、学校に居る時の自分がどのように違っていたんです?
C2: (学校にいる時の自分は) 親から見た子どもでなくて、学校の中の役割、学級委員とかそうした役割を与えられて、家とは異なる役割を一生懸命やろうとして、できることや苦手に気づいたり。人から疎まれたりしたこともあったけれど、みんなと調和を保ちながら、私は人と接するのが好きで、人間というのが大好きやなというのがあって。で、高校卒業して大学に入るときには学校の先生に絶対なぞと思っていて。先生になりたいかったのは人と関わるのが好きということと、誰かのためというよりも、自分がやりがいを持てる仕事かなと思ったからです。ただ、教えるんじゃないって、関わるということ考えた時に、(中略) 中学校の先生になりたいと思って。で、そのところで教科を持つ際、得意だったし好きだったので国語を選んで、生徒と関わって、生徒がいろんな可能性を勉強で見出していく子もいるけど、一方で自分が知らないことを(生徒と)一緒に発見出来たらいいなと思って、中学校の先生を選びました。
I3: ご自身にとって中学校の時に可能性が開かれていくのがあって、そういうのが中学生と一緒にできたらなと思って。
C3: 最初は全日制の公立中学校だったので、決められたルールがあって、その中では自由なんだけど、その枠から飛び出してはいけなような感じがあって。いろんなことをやってみたかったけど、制約を受けて。例えば、生徒に対してちょっと勉強が分からない子を残して一緒に勉強をしたときに、あなただけやったらそのクラスだけになるから、足並みをそろえなさいとなって(笑)。で、お手紙を書いたり、学級通信を出したりというのが好きだったので、そんなことが好きでやりかけていたら、同じ学年の先生からC先生だけやっていて、他の先生がやってないから、それは足並みがそろわないと。(中略)で、あと、いきなり新人でも一人前という感じで、当時は新人の教育がなくて、いきなり生徒も保護者も一人前とあっていて、しっかりしやなあかんと感じ

ていました。(中略)朝6時半に学校について、帰るのは(毎日、夜)7時8時で、大変で、子どもができたら無理だと思って(結婚して妊娠した時に)やめたんです。業務量が多かったのと、先輩に相談する機会がなかったです。ただ、生徒と接する時間は一日中な感じで、密な感じで、毎週5.5日担任をしている子たちと会って、クラブの子たちとも会って、関係が密であるから、いい面もあったし逆に出る面もありました。
I4: さっき、先生になる前に一緒に考える、悩むということができればなということがあったのですが、中学校教員の時はどうだったんですか？
C4: 日々いろいろな問題が起こっていて、新人だからこそ一人で悩むということではなくて、クラスに投げかけて生徒と一緒に考える形で、一緒に悩みながら一緒に答えを出していました。そうしていると、私が生徒にどう思う？と言わなくても、クラスがちょっとしんどい時に、リーダー的な子が支えてくれて、私を支えるのではなく、生徒が私を支えてくれて、先生と一緒に考えようや、今のクラスはこんなやなど。こうしたらこうなるかなと。3年間働きました。(中略)生徒から相談を受けた時に適切なアドバイスをできた自信がなくて、今も生徒の相談にのっていて、一緒に悩むというスタイルで、答えは生徒本人が見出してくれるみたいなのがあって。答えを出さなきゃと焦った時期もありましたけど、やっぱり私から答えは出せないなと思って、話を聞くんだけど、答えははっきりと出さなくて。という感じでした。先生というのは、人を指導するというのではなくて、先生がほんまは先に生きているから導かないといけないのかもしれないけど、一緒に、私の方がときに前に出て、時に後ろにいて、こう一緒に歩んでいる感じかなと思います。
I5: その後どのように今の職場に来られたのでしょうか。
C5: で、40歳すぎに、この学校の事務の仕事を始めたんです。10年位。最初は通信制の高校ってやっぱりちゃうねんと思っていました。「なあ先生」という子がいて、私が知っている学校だったら、先生に対して敬語を使ってみたりして、教えてほしいときはそれ相応の態度をとれたりとか、(先生と生徒は違うということが前提だったので、)この学校、こういう感じでいいのかなと思っていて。でも、先生と生徒が仲良そうにしている、生徒は荒っぽいけど、先生が(うまく)かわす、生徒は先生のことをよく見て、よく聞いていて、(そうした態度を)とるんです(笑)。で、先生から、頭ごなしで言われるのではないと思うようになってきて。そのうちに、見ていると困っている生徒がいて。学習面でも生活面もそうで、おとなしくて目立たない子が困ったままでどうしようもない状況があって。そんな中、週に2日サポートルーム(仮名)という学習支援の取り組みがあって、で、そのとこに、休み時間に見に行っていました。そこではボランティアや卒業生が、レポートを教えてくれていて、個別的な感じで寺子屋みたいでいいなと思って校長に伝えたら業務の一環で行うよう認めてもらえました。生徒と関わる中で、(個別に)いろんな相談を受けたり、楽しい話もして、生きた人との関わりがいいなと思うようになって。全日制ではできなかったことでした。全日制ならクラスとしてまとめないといけないから、クラスの一人として見てた気がするんですよ。この子がクラスの一人になるにはどうしたらいいかなと考えていて、この子自身のことをそこまで考え切れてなかったと思っていて。で、通信制に来た時に、本当に個々、一人ひとりをみれる環境だなと思って。その頃、居場所コースができて(そのコースは)中学校に通うのが大変だったり、発達特性があったり、人と関わるのが苦手だったり、学習面がしんどいとか(という生徒が週2日間だけ通うコースで)。気になって、ちょこちょこ見に行くと、生徒と仲良くなったりして。その時はまだ事務員やからあんまりできないんやけど、次の年かな、なんで先生(という業務)に変更したかははっきり覚えていないんですけど、自分から教員という職務にかかわって、それこそ(生徒)一人ひとりを見れるし、何々やったらあかんことはないし、教員として自分は自由だなという感じもあったし、自分の熱をちゃんと出せる、もやもやしたものがなく、きっちり注げる、生徒も明らかにちょっと変化するし、全体で見えたら個々の変化は見えにくいんだけど、一人ずつを見ていたら、小さな変化がすぐみられて、やりがいがあるなということに続いているなと思って。通信制高校ならではのよさがあるって、(その良さは)一人ずつ(しっかり関わるができること)やなど感じました。ルールというものをほとんど設けてないし、うん、何が正解って、それぞれのペースがあって、それぞれの考えでやっていけるというところは最先端じゃないですか。(中略)チームや責任者に先にかけあって認めてもらって、責任者に言ってもらおうという力を借りることが必要やと思います。

通信制高校における曖昧さや不確実性

KJ法の流れとして、逐語記録のデータからオルタナティブな実践と合理的配慮に関係する個所を選出しラベルを作成した。Bさんは17枚で、Cさんは15枚だった。その後両者のラベルを混合した。次にラベルを広げて、まとめて、14の一段目の表札(a-n)を作成

し、さらに6の二段目の表札(あ-か)を作成し、一番上の三段目の表札を作成した。さらに二段目の表札でまとめられた内容に対してシンボルマークを付けた。「お」の31と「か」の28はラベル名を指す。図解化したものをFigure1に示す。

Figure 1

オルタナティブな実践と合理的配慮における不確実さへの対応



考察

教員になったきっかけと、通信制高校の教員に至る過程

教員になったきっかけは、学校教育に対する本来的な捉え方において、両者は大きく異なるが、A高校で教員をするうえで交差する点がある。例えばBさんは、Table1のB1にあるように、小学校中学校高校と、そもそも学校の教員・実践に対して批判的に捉えており、そうした現実とは異なる、どのような実践が良いのかと問い続けてきた。その後、大学院に進学する際、BさんはB2にあるように、第二言語としての英語教育ではなく、教育学を専攻した。ここではBさんの教育に関して探究していこうとする意欲や意志がみられるが、大学院でも自分が理想とする理論や実践には出会えていないと考えられる。一方のCさんは、Table2のC1にあるように、大学に入るまでの学校生活を通して出会ってきた教員を好意的に捉え、教育という営みが自分の働きがいや生きがいにつながるだろうと動機づけられ教職を選んだ。この点は両者が大きく異なる教職に就くきっかけ・経緯である。

その後両者がオルタナティブな実践において交差する発端は、「全日制」の学校での教員経験にある。例えばCさんは、C3にあるように、全日制中学で働く過程で、それまで生徒として経験してきた学校への好意的なイメージが変化し、教員として働くうえで様々な制約を受け、働きづらさを経験している。他方で生徒とは、C4にあるように生徒との対話を通して、互いに関わるクラス運営をしていた。一方のBさんは、B2にあるように、大学院終了後、本意でないものの全日制高校で働いた。その際、かつて自分が批判的であった分、英語を英語で教えるといった価値があると思える取り組みを試みた。しかし、他の教員やクラスと馴染まないという理由で批判された。そして、家庭の事情もあり、全日制高校から離れることとなった。

松井・柴田(2008)は教員全般の調査で教職志望動機の個人経験として学校で働くことや学校という場を魅力に感じる「学校への愛着」があるとしている。両者は全日制的学校に失望して学校への愛着を失った後、通信制高校というオルタナティブな実践を行う学校に魅力を感じ、働くようになった。両者に

はオルタナティブな実践を、全日制での実践とは異なるものとして受け入れる素地が、通信制高校に入職する前にすでにあったと考えられる。

その後Bさんは、B2にあるように、海外の大学での日本語教育をスタートさせ、日本の全日制高校にみられたような制約を受けず、今ここで大切だと思う実践を自由に繰り出していった。ただ数年すると自分の実践が型にはまったようなものと思え、さらに教育実践の探究を進めた。その頃、新たな語学教育を行う仲間を見つけ、自分に合った・学生に合った日本語教育を実践していった。まさにBさんは意欲的にオルタナティブなアプローチに傾斜したと考えられる。

一方のCさんはA高校で事務スタッフとして働き始め、寺子屋的な学習サポートの実践に惹かれていった。さらに、何らかの不登校経験のある、あるいは様々な特性がある生徒たち一人ひとりに合った「最先端」だと自負する、「居場所コース」での実践にも惹かれ、クラス担任をしていくなど、一人ひとりに合った教育実践に惹かれていった。こうした生徒全体に合わせるのではなく、生徒一人ひとりに合わせていく実践はまさにオルタナティブなものと言えよう。

このような実践は両者が一人ひとり異なる生徒と向き合って関わってきたからこそ成り立っていた要素が多いだろう。両者ともに、教員に対して敬うことをしなかった生徒たちのことに言及している。Cさんによると、C5にあるように、生徒がとても偉そうにしているも教職員は彼らをうまく対処し、彼らとのユニークな関係を結んでいた。BさんはB2にあるように、生徒から偉そうに言われて腹が立つこともあった。しかし、両者ともに、生徒を教員自らの懐に入れるように受容し、彼らを大切にしながら関係性は変わったと考えられる。また、A高校に入職した当初衝撃を受けたBさんが、B2で発言したように、教員の態度の変化によって生徒が違ってくることを実感し、教員はそうした生徒に合った対応に動機づけられていった。

そうしたことで一見偉そうな生徒たちは教員を信頼し、甘えたりした上で、落ち着くとスクーリングやレポートに向き合い、単位を修得し、卒業していった。そして、Bさん自身は当初受容できなかった生徒達のような大人しくはない生徒をより受容できるようになりたいと思っていた。これまで見てきたように両者と

もに、今ここの目の前の生徒に合った関わりをすることで、生徒の変容を促していた。このように生徒と向き合い、自身の関わり方や在り方を変えていったBさんの変容は上下関係の脱却であり、まさに成長と言えよう。このA高校では、個性豊かで「指導・支援・サポート」が難しい生徒達への対応に慣れるまで大変な苦労があると考えられる。

こうした教員として変容していく経緯には、Bさんが日本語を教える中で、外国人学生の背景を知らない自分を変えようと思い、彼らの背景をとともに探究していくといった「反省的实践家」として反省的思考をしていたのだと考えられる。自分自身の教育観を形成しつつ、それを実践しようとした際、制約を受けつつも、自分の実践の意味や価値を問い、再び実践を重ねた。そうした反省的思考の進展では、Cさんの発言に見られるように不確実さのある状況に対する耐性が高まり、認識が変化し、不確実さのある実践を実施できることに、実践の意義ややりがいを感じていると考えられる。両者の、A高校で、全日制の中学校や高校にみられるような、規範や風土のようなものから解放され、オルタナティブな実践に魅力を感じるようになり、A高校の中にそれを見出し、それをユニークな実践で実現している点も教員の意欲を高めていると考えられる。

教員が抱える不確実性に関して

Figure1の三段目の表札にあるように、KJ法を通して、両者は合理的配慮に難しさを感じつつ、教員の相互扶助の関係と、生徒と教員自身に合った関係づくりを通して価値のあることを実現し、そうしたオルタナティブな学校づくりに取り組み続けているという示唆を得た。以下、二段目の表札のまとめごとにも不確実性に関する両者の発言を検討していく。

未だに残る難しさ 両者は合理的配慮が校内で一般的になっても、配慮をすべきかどうか迷うことが多い一方で、すべての生徒に対して個々の配慮をすることを理想としつつ、そこに難しさを感じている。Figure1の「a」にあるように、合理的配慮の仕組みの導入当初は生徒を特別視する要素があったが、その数年後には配慮対象者が全校生徒の3分の1くらいの規模となり、一部分の生徒のみを配慮するだけでは収まらなくなった。そうした中、「b」にあるように一人ひとりへの個別対応もしつつ、コース別の配慮を

するユニバーサルデザインラーニングへと展開してきている。しかし、合理的配慮として扱うなら生徒のミスや怠学を救済することができる。そのため、調子を崩して通学できないことや、レポートの提出をすっかり忘れたこともその生徒の「特性」だとして、合理的配慮とする動きもある。その結果、「c」にあるように、指導と配慮という認識が曖昧になり、わからなさが生まれている。

Bさんは、Table1のB2にあるように、発達面の特性が目立つ生徒は気にならなかったものの、不安が強かったり集団が苦手だったりする心理面の配慮が必要な生徒が多く入学するようになり、配慮をあつくりしていると捉えられる。先述した星加(2017)は、合理的配慮が「特別扱い」であるゆえの難しさを提起したが、A高校も同様の難しさがあり、特別扱いでなく、各コースの生徒全体への配慮事項を盛り込むユニバーサルデザインラーニングと、その中でも「さらに特別扱いをする合理的配慮」を併用するよう進めている。また、Birrell et al.(2011)が述べたように、Cさんは曖昧な状況でこれからどうなるかわからず思い悩んでいるものの、合理的配慮とユニバーサルデザインラーニングの併用というのが確かなものだとして捉えており、新たな試みに取り組んでいる。

目の前の生徒に合わせる 両者は、今ここの関わる生徒に合ったもので、教員が対応できる支援を見つけた場合上手くいくことが多いと考えている。逆に、教員が学ばせようとするのを絞り込むことで、個々の生徒に合わないことが生まれ、不確実さが高まることもある。

例えば、ホームルームのような活動で、Cさんは「スクイグル」をした。これは一人が紙に殴り書きをして、もう一人が殴り書きを見て、何かの形に見立てて、その紙に書き足して、それを最初の一人に返すペアワークである。ここでは、「g」にあるように殴り書きされたものを受け取った生徒が、何も描けず苦しむ場面があった。このワークは、明確な動作を指示するようなものでなく、「こんな風に見えたよ」と相手とのやりとりを楽しむもので、非常に曖昧で不確実さがある。しかし、Cさんは曖昧だからこそ、「h」にあるように、できない生徒を排除するのではなく、同じ課題でも別の取り組み方をさせるといった、その生徒が対応できる方法を生徒と一緒に模索する姿勢の大切さを語った。その際、教員が生徒をサポート

する中で本人らしく取り組める関わりをしたいと語った。このようにCさんは、生徒の得意不得意を前提として、不確実さがある状況で目の前の一人ひとりの生徒に合った、不確実になりがちな、参加の仕方や声掛けの仕方を模索している。これはオルタナティブな教育実践における、生徒一人ひとりを特別扱いする実践であると考えられる。

そして、Cさんによると、生徒が感想や文章を書く際、どう書くかを具体的に示しても、書けない生徒がいる。そうした生徒には、自分の想いや気持ちを言葉にするうえで、「ちゃんとしたもの」でないといけないとこだわってしまう生徒が多いが、1、2年経つと「雑」でいいことが分かってきて書けるようになる。このように教育実践では、生徒が自分の課題の不確実さ不耐性に向き合う中で、生徒の取り組みに対する不確実さ不耐性のある認識の仕方に向き合っていると考えられる。

通信制高校の教員は生徒一人ひとりの個に合わせた対応に不安を抱えつつも、実は個への対応に魅力を感じて実践に取り組み、困難なことを乗り越えてやり遂げていっている。その過程では、不確実さを好意的に捉えたり、やりがいにしたり、意欲的になったり、自信につなげたりしていると推察される。また、曖昧なものにあえて取り組み、生徒の成長を見届ける過程で教員は自身が曖昧な状況において認識の仕方を充実させ、対応できるようになってきて、耐性が高まると考えられる。

教員間の相互扶助 A高校の教員は、仲間に支えられ新たな配慮が可能となっている。この合理的配慮には不確実さがあるため、教員それぞれの立場があり、不和が生まれることがあり、合理的配慮を進めようとする教員同士の相互扶助が求められる。例えば、スクーリングやレポートに関するイレギュラーな扱いについては学校の全教職員が賛同しているのではなく、反感を買うこともある。不確実な状況がある学校だからこそ、Cさんには確実に行えないことに対して、「e」にあるように、職員会議で「配慮を実施します」と宣言して時に押し切り、時に根回しをして、生徒への対応と彼らの変化を理解してもらおうと、教員の認識に対し試行錯誤していると語った。さらに「f」にあるように、同じ志を持っている教員と連帯し校内の風土を変えようとして続けている。このように不確実さのある合理的配慮は一人ではできず、学校

内のチームや学校外の機関と連携をしている。

価値ある関係性の実現 A高校には、教員だからすべきかどうかでなく、目の前の生徒と自分のユニークな関係づくりを深め、公私に関係なく、自分にとって価値のある関わりになってきたと感じている教員がいる。例えば、Bさんは「j」にあるように親から生徒への虐待対応の際、間に入ってくれたボランティアに感謝しつつ、そこに踏み込めなかった自分とボランティアの違いに「がんと頭を殴られた」ようにショックを受けた。教員だからこうすべきだ、これはすべきでないとしばられてきたBさんは不確実さのある状況下で対応できない自分を直面した。また、生徒へのイレギュラー対応では生徒の家に行ってテストを受けさせることを「やらされた」とその当時は感じたが、今では価値のあることだったと思っており、不確実さのある状況下で今ここの関係を生徒や関係者と築こうとしている。

そして、A高校には全日制高校にあるようなルールを作ろうとする教員がいる一方で、教務的なルールから逸脱する教員や、生徒の言う通りに従う教員もいる。全日制の学校的な働き方から逸れた働き方に「どうかな」とBさんは最初疑問に思っていたが、その教員らしい取り組みだと肯定するようになり捉え方が変わった。これまで見てきたように、従来から抱えてきた教員はこうあるべきという振る舞いや厳しさから解放され、不確実さのある中で、オルタナティブな実践において今ここの生徒を大切にする関わりに価値を見出すようになったと考えられる。

ともにあることへの挑戦 A高校の教員は生徒と「ともにある」ことを目指し、生徒を受容し共感するよう試みている。そこでは教育実践同様に不確実さの高い生徒対応において単に教師が生徒を指導するのでは不十分である。杉田(2009)が教員の役割について分類した「教師役割」「カウンセラー役割」「友達役割」に沿ってみると、Cさんは、教科を教える時や集団全体に関わるホームルームでは「教師役割」をしている。しかし、「i」にあるように、個人で話すときは人として同じ目線で考えて、相談事では一人の「私」として関わり、受容的かつ肯定的に「カウンセラー役割」をしている。ただし、「友達関係」とは異なると捉えていると語った。一方でBさんは、「k」にあるように自分と想いを交わすような友達としては物足りなさを感じており、教員として関わっている。

そして、生徒と話をするときは、カウンセラーのように受容しようとしている。苦しんでいる生徒から無理に聞き出すことはない一方で、こうしたらと助言が浮かんでもすぐに助言せずに聴くことの重要性を感じるからこそ、自分が思ったことを率直に伝えようとする難しさも感じていると語った。

オルタナティブな実践では生徒の特性だけでなく、価値教育や批判的思考力の醸成においても不確実な面がある。Bさんは授業の目的や考えさせたいことを設定していても、生徒が違った反応や学びをしてがっかりすることがあった。一方で他の先生には生徒の学びをコントロールしないからこそ自由さがあり、その生徒ならではの学びを促していることに気づいた。また、生徒が書いたレポートへの、ある先生が書いたコメントを読み、生徒と対等の目線で生徒の意見を尊重していることに驚いた。さらに「j」にあるようにこのような生徒や生徒の学びをコントロールしない態度と、生徒個々から生まれる考えや意見を尊重する態度から大きな影響を受けたとBさんは語った。こうしたA高校では「人間の尊厳」のため、知識を教えるだけでなく、不確実で曖昧になりやすい価値や思想、生きづらさ、ジェンダーなどを扱う講座もある。そこでは、背景も特性も異なる多様な生徒が集まる場での教育実践が求められる。また、同一の特性を持っていると思える生徒達であっても、コントロールされずに自由度の高い学び方を通して、生徒個々による反省的思考が求められている。このような不確実さがある中で、教える・教えられる関係だけでなく、教員も生徒とともに学ぶ、ともにある立場に立っている。

オルタナティブな実践と合理的配慮を進めるうえで不確実さに対応するため、両者は生徒を中心に考えている。岸野・無藤(2006)は、生活科の導入に関わった教員の教職の体験の意味づけについて検討し、「教師は自分の実践を見直し、教師主導から子ども主導への教育観の変化、安定した教育観の確立、仕事のやりがいや創造性の探求による教師としての自己の確立が起きていた」と述べている。例えばBさんの場合、学生時代の教える内容の価値を重視してきた所から、生徒が構成的に学ぶ内容の価値や学び方に目が向くようになり、教えるべきもの・学ぶべきものから解放され、今ここで求められる教員と生徒のユニークな教育に向かうようになったと考えられる。

オルタナティブな学校文化 A高校ではこれまで保護者や周囲から粗雑に扱われてきた生徒がいて、そもそも教員を信頼していない場合も多くある。同じように声をかけても生徒の反応が異なる。「n」にあるように、そうした生徒を無条件に受容しようとする教務的なルールから逸脱する場合があるが、不確実さのある実践において、あえて教員が逸脱することで生徒の教員に対する信頼感が生まれたり関係性が変わったりしていく。このようにA高校では教師と生徒という関係に加えて、人として出会い、人として関わり尊重し合う関係が望まれている。そうした学校文化がA高校の一部にある。東村(2004)は、サポート校の調査を通して、すべきことを押し付けようとししないなどの「教師らしくふるまわない」教員への親近感が高く、「一見甘やかしに見える」補講などのイレギュラー対応も随時行われていることを報告している。このようにA高校にはサポート校を内に含む要素が以前からあり、合理的配慮やオルタナティブな実践を受け入れる学校としての素地があったと考えられる。

まとめ

本研究では目的1として、オルタナティブな実践と合理的配慮を進める私立通信制高校1校の2名の教員がどのように変容して不確実さの高い実践に取り組む素地を身につけてきたのかという過程を、全日制高校での実践との差異にも着目しつつ、教員の主観的なふりかえりから事例検討した。そして目的2として、その通信制高校での不確実さがどのようなもので、学習面や人間関係の面の葛藤をどのように抱えて乗り越えて、生徒と自分に合った実践を展開しているのかを質的に検討し、一般化の足掛かりをつくろうとした。

本研究で不確実さの高い実践に関して新たに分かったこととして、岸野・無藤(2006)の指摘にあるように、他の学校でも通用するものとは限らないが、A高校という現場で活かされる専門的知識を教員が熟達化させている。また、合理的配慮や生徒支援、そして学習面の支援で困難な状況を乗り越えている。さらに、他の同僚や生徒とともにありつつ、生徒へ受容と共感のまなざしを向けている。ここにはオルタナティブな実践と合理的配慮において「未だに

残る難しさ」がある中で「目の前の生徒に合うこと」や「ともにあること」に挑戦し、「教員間の相互扶助」を通して、生徒や教員と「価値ある関係性の実現」を進み、それが一人ひとりの学びが大切にされる「オルタナティブな学校文化」となっている。このような反省の実践が見られ、不確実で曖昧な状況下で固有の知恵を見出し、不確実さにおける不安を払拭し認識を変えつつあることが新たに分かった。

佐藤(1997)の不確実さに対する考え方でも、Dugas et al.(2004)の主張でも、人が不確実で曖昧な状況におかれることでネガティブな感情や感じを持ち、それを避けようとするのが指摘されている。しかし、進歩的な両者は不確実さやネガティブなものを守るのではなく、今ここでの生徒対応に難しさのある関わりや教育実践そのものを乗り越え、ネガティブな感情や不確実さのある状況と認知が変化している。ここでは曖昧で不確実な個別対応をしつつも、全体にも働きかけるという難しさを乗り越えようとし、できる配慮から始め、やがて困難な対応であっても少しずつ解決して行こうになる。その過程で、合理的配慮とユニバーサルデザインラーニングの併用という新たな取り組みも生まれ、生徒の成長や単位修得が可能になってきている。また、教員と生徒、教員と教員など対人関係の面での葛藤に対して、話し合いによる合意を形成することも不確実さを乗り越えることにつながる。

両者のライフストーリーから見られたものとして、全日制の学校への不適応から、それに代わるオルタナティブな実践に価値を見出し、それを実践する素地をつけたうえでA高校に入職し、ためらいながらもオルタナティブな実践を繰り返していた。このようにオルタナティブな実践と合理的配慮を進める通信制高校では、そこに価値を見出せるような教職員と協力して行くことが求められる。

本研究では両者の語りを個別に検討することを通して、不確実さの高いオルタナティブな実践や、合理的配慮に魅力を感じ、受け入れて推進する教員の人生や特徴や素地の一端が明らかになった。これらは今後他の私立通信制高校の教員の実践を理解する視点となるであろう。

今後、不確実さへの対応をさらに検討するには、私立通信制高校の不確実さと、公立の通信制高校や全日制高校での不確実さを比較した研究が必要

である。今回は目的1と目的2について、一連のインタビューを通して検討したため、目的1で扱う両者の内面と、目的2で扱う学校の実態が混合する個所があった。今後の調査では、それぞれの調査を進めていく必要がある。

謝辞

研究に協力してくださったBさんとCさんに感謝いたします。

参考文献

- Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical Psychology Review*, 31, 1198-1208.
- Dewey, J. (1933). *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the education process*, D. C. Heath and company.
- Dugas, M. J., Schwartz, A., & Francis, K. (2004). Brief report: Intolerance of uncertainty, worry, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 835-842.
- 東村 和子(2004). サポート校における不登校生・高校中退者への支援——その意義と矛盾 実験社会心理学研究, 43(2), 140-154.
- 星加 良司(2017). 排除という問題系——「インクルーシブ教育」は答えになるか—— 日本教育学会大会研究発表要項, 75, 414-416.
- 石川 伸明(2015). 通信制高校における障害のある生徒に対する「合理的配慮」 障害者差別解消法の施行(2016年4月)をめぐる問題 日本通信教育学会. 日本通信教育学会第63回研究協議会発表要旨集録, 15-26.
- 石倉 篤・中田 行重(2022). 不登校経験者が通う通信制高等学校における通学の継続に関する一考察 関西大学心理臨床センター紀要, 13, 1-11.
- 神崎 真実・サトウ タツヤ(2015). 通学型の通信制高校において教員は生徒指導をどのように成り立たせているのか——重要な場としての職員室に着目して—— 質的心理学研究, 14, 19-37.
- 川喜田 二郎(1986). *KJ法——混沌をして語らしめる* 中央公論社.
- 岸野 麻衣・無藤 隆(2006). 教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ 発達心理学研究, 17(3), 207-218.
- 蔵岡 智子(2018). 通信制高校における特別支援教育とは——発達障害の特性を持つ事例を通して—— 崇城大学紀要,

43, 51-59.
 公益財団法人 全国高等学校定時制通信制教育振興会
 (2018). 定時制・通信制高等学校における教育の質の確保のための調査研究 文部科学省平成29年度委託調査研究報告書.
https://www.mext.go.jp/content/20210219-mxt_koukou01-000010291_04.pdf
 松井 健二・柴田 雅子(2008). 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター 教育実践総合研究, 7, 141-159.
 峯村 恒平(2022a). 通信制高校卒業生における進学後の「適応」に関する研究：ソーシャル・サポートに焦点を当てて 日本通信教育学会研究論集, 5-21.
 峯村 恒平(2022b). 私立通信制高校からの「進学」とトランジションの課題と構造——入学・在籍・卒業という連続性をたどって—— 日本学校教育学会年報, 4, 55-68.

桜井 厚(2005). はじめに. 桜井厚・小林多寿子編著. ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門 (pp.7-10) せりか書房.
 佐藤 学(1997). 教師というアボリア——反省的实践へ—— 世織書房.
 Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, Basic Book.
 杉田 郁代(2009). 通信制高校における学校教育相談の研究 (1) 環太平洋大学研究紀要, 2, 103-108.
 田中 優花・吉利 宗久・伊藤 武彦(2021). 通信制高校における「特別な支援を要する生徒」の教育的ニーズと支援体制の実態 発達障害研究, 43(2), 214-225.
 山口 教雄(2018). あなたのお子さんには通信制高校が合っている!! 学びリンク.

Uncertainty in educational practice at a private correspondence high school and the lives and characteristics of teachers who respond to it: a combination of life story research method and KJ method

ISHIKURA Atsushi (*Tokyo Future University*)

NIIKAWA Yoko (*International Institute for Integrative Sleep Medicine (WPI-IIIS), University of Tsukuba Medical Corporation Nobisuko, Hanzomon Nobisuko Children's Clinic*)

NONAKA Shunsuke (*Musashino University*)

The purpose of this study was to examine the process by which teachers at a correspondence high school promoting alternative practices and reasonable accommodation have acquired the foundation to tackle highly uncertain practices, and to examine the uncertain situations and teachers' perceptions. The teachers' backgrounds were examined using life story research method based on the recordings of semi-structured interviews with two teachers at a private correspondence high school. The uncertain situations and teachers' perceptions were examined using the KJ method based on the recordings. Teachers are attracted to situations of alternative practices and reasonable accommodation, and have specialized knowledge useful in their schools. In regards to the situation and awareness of uncertainty, while there are still difficulties in alternative practices and reasonable accommodation, teachers have attempted to "adapt to the students in front of them" and "be together," and through "mutual assistance between teachers," they have advanced to "realize valuable relationships" with students and teachers, which has become an "alternative school culture" where the learning of each individual is valued. These reflective practices show that teachers are finding their own wisdom in uncertain and ambiguous situations, dispelling anxiety about uncertainty and changing their perceptions.

Keywords: correspondence high school; intolerance of uncertainty; life story research method; KJ method

—2024.10.21 受稿, 2025.1.10 受理—