



生徒指導における教師成長の現状と研修

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 公開日: 2014-07-29 キーワード: 作成者: 瀬戸, 健一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009484

生徒指導における教師成長の現状と研修

瀬戸 健一*

本書の特集テーマの趣旨は、「一般的な教師の成長を念頭におきながら、教師の成長とその中での教職大学院の役割を改めてとらえる」というものである。筆者は教職大学院（札幌キャンパス）において生徒指導の研究者教員として約2年間、講義や実習など担当してきた。そのなかで、感じてきた「生徒指導における教師成長の現状と研修」について限られた体験に基づく論考になるが、考察したい。なお、生徒指導における教師成長とは何か、多様な観点があり、様々な議論が想定される。本稿では、生徒指導における教師成長を、「①教師が生徒指導における様々な困難感を克服して、②日々の実践を継続していく同僚との協働プロセス」として検討するものである。

表1 生徒指導における教師成長の枠組み

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 教師が生徒指導における様々な困難感を克服し、 ② 日々の実践を継続していく同僚との協働プロセス |
|--|

学校現場における生徒指導の問題は多様である。日々の基本的生活の指導に加えて不登校、いじめや暴力行為なども依然として憂慮すべき状況にある。学校生活への適応や人間関係の形成、進路選択など多くの課題が表面化・深刻化してきており、前述の不登校は、フリーター、ニート、ひきこもりなどとの関連が指摘されている。学校現場では、教職員の共通理解にたった実践、いわゆる生徒指導体制が求められている。しかし、これらの問題対応の実際は教師にとって困難感を伴い、日々の教師のメンタルヘルスに少なからぬ影響を与えている。落合（2003）は、これらの問題状況を①生徒指導の困難さと教育技術のギャップ、②教師の協働と相互サポートの衰退、が要因であることを指摘している。このような指摘は従来から見られる。

一方で、都丸・庄司（2005）によれば、「担任をするクラスをまとめられない」など「指導の困難感（クラス運営やかかわりの効果低調など）」の教職についてから前年度までの悩みの程度の変化を尋ねた結果、「指導の困難感の変化（認識変容）」は、「同僚の励まし、悩み愚痴などを聞いてもらう」など「同僚の支え」と実際には関連していなかったことが明らかにされている。予備面接では同僚や管理職の一言が生徒との関係で悩む教師のその後の認識・行動の変容を促した事例があると断ったうえで、全体傾向としては「指導の困難感変化」と「同僚の支え」は関連していなかった。本研究で想定している（生徒指導における教師成長）、「①教師が生徒指導における様々な困難感を克服して、②日々の実践を継続していく同僚との協働プロセス」の関連を詳細に検討する必要がある。

従来、生徒指導の困難さは、事例の検討や個別学校の差異、教師の力量の観点から検討されてきた。本稿では、あらためて、生徒指導における教師の困難感や同僚教師との協働プロセスを数量的な観点

*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）札幌

から検討してみる。

「1」生徒指導の困難感の差異

(1) 消極的生徒指導、積極的生徒指導

生徒指導という用語は、現場の教師にとって何を指すのか定まっておらず、今だ議論が分かれる問題でもある。いわゆる教育用語に独特な多義性問題である、ひとつの教育用語が多様な解釈を包含するという問題も指摘されている。本稿では、先行研究（瀬戸、2006）をもとにして、「生徒指導は大別して非行事故等の対応における消極的目的の生徒指導（以下、消極的生徒指導）と人格の完成を目指すなどの積極的目的の生徒指導（以下、積極的生徒指導）に分けられる」と想定した。学校現場で両者における明確な区別はされていないが、生徒指導という用語のニュアンスには両者が包含されていると言えるだろう。なお、参考にした先行研究における用語の定義は、次のように限定されたものである。消極的生徒指導は、「生徒指導は、基本的生活習慣や日常的な生活について指導すべきである」「生徒指導は、遅刻や校則の指導をすべきである」「生徒指導は、反社会的な問題傾向がある児童生徒への指導をすべきである」「生徒指導は、いじめ問題・不登校問題への対応をすべきである」の4項目を指している。積極的生徒指導は、「生徒指導は、児童生徒の人格の完成を目指すものである」「生徒指導は、児童生徒の自己指導能力の育成を目指すものである」「生徒指導は、児童生徒の好ましい人間関係を育てることである」の3項目を指している。近年、生徒指導に欠かせない「生徒指導は、教師の共感的態度が必要である（以下、共感的態度）」についても設定されている。先行研究では、これらの質問項目に対して現場の教師の「賛同の程度（以下、賛同度）」「実践の程度（以下、実践度）」の2側面を尋ねている。具体的には、「賛同度」は、（私は日常的な教育活動の中で）5とても賛同している、4少し賛同している、3どちらともいえない、2あまり賛同していない、1全く賛同していない、の5件法で、「実践の程度」は、（私は日常的な教育活動の中で）5とても実践している、4少し実践している、3どちらともいえない、2あまり実践していない、1全く実践していない、の5件法である。また、「効力の程度」、「困難の程度」という2側面も尋ねている。具体的には、（私は日常的な教育活動の中で）「効力の程度（以下、効力度）」は、5とても良かったと感じている、4少し良かったと感じている、3どちらともいえない、2あまり良かったと感じていない、1全く良かったと感じていない、の5件法で、（私は日常的な教育活動の中で）「困難の程度（以下、困難度）」は、5とても困難を感じている、4少し困難を感じている、3どちらともいえない、2あまり困難を感じていない、1全く困難を感じていない、の5件法である。対象は中学教師である。

(2) 教師集団の共通傾向、教師集団の困難度認識の差異

先行研究（瀬戸、2006）の報告によれば、図1に見るように、生徒指導における教師行動は、教師集団に共通する傾向があることと同僚同士で相違点があることが明らかになった。共通点としては、両生徒指導の賛同・実践・効力の得点は高くなるという傾向であり、多くの教師が生徒指導目標に強く賛同し、実践した結果、良かったと認知している。生徒指導目標への賛同度・実践度・効力度の高得点の連鎖である。しかし、困難度の認識において教師回答は3類型となる。生徒指導に対してのこのような教師行動を、本稿ではいくつかの観点から説明してみた。

前段の賛同・実践・効力の高得点傾向は、先行研究（卜部他、2000）においても「教師の間では生徒に指導が必要か不要かという問題は指導内容に関わりなく決まっており、必要と考える教師はあら

ゆる項目を指導し、不要と考える教師はどれも指導しないということになる。大多数の教師は、生徒に指導は必要であると考えている。」と報告されている。教師は生徒の指導にあたるものという社会的な了解のなかで、日常的にすべての生徒指導目標に対して奮闘し、その結果、賛同度・実践度・効力度の高得点として連鎖している可能性がある。

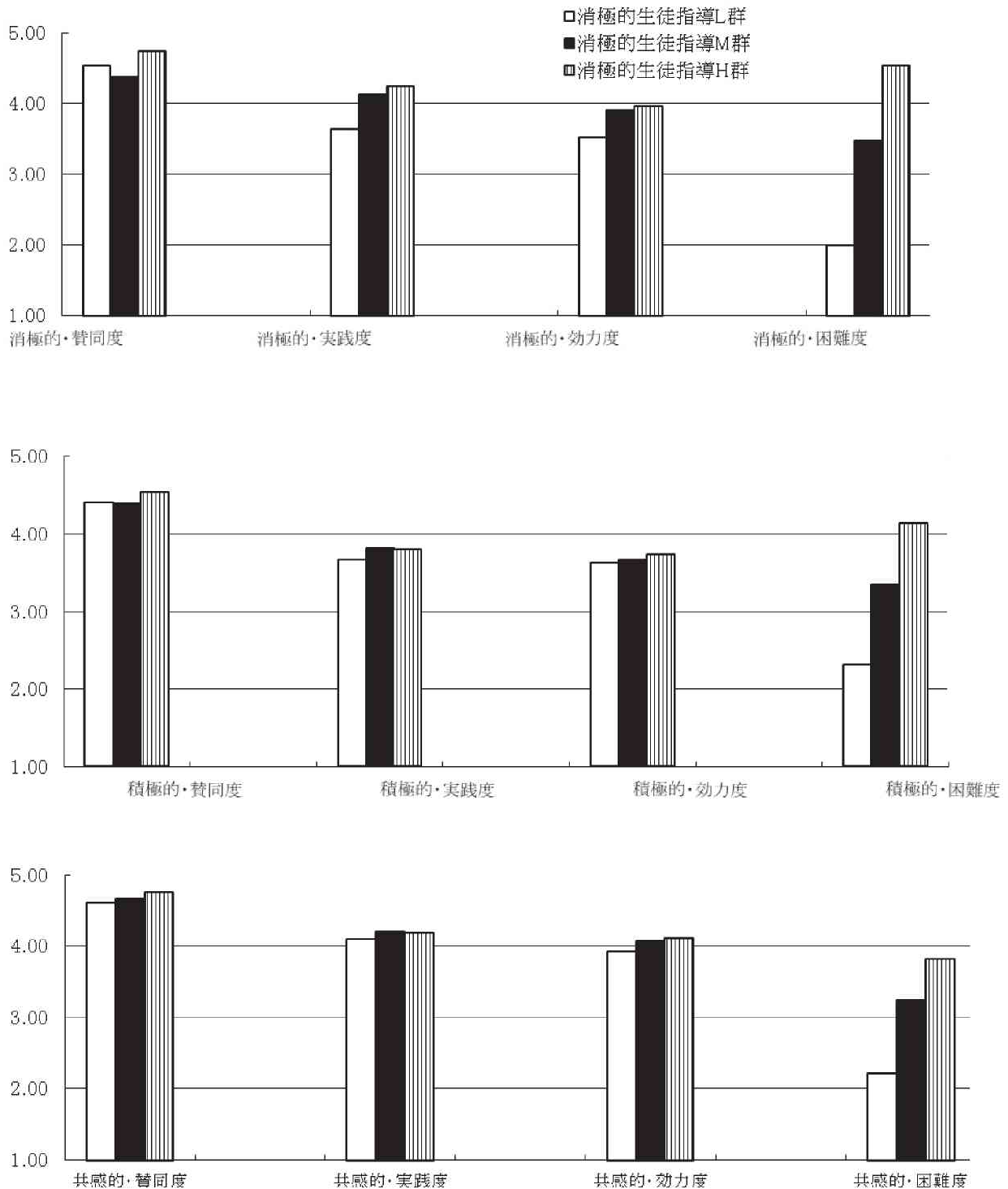


図1 消極的生徒指導の困難度による3類型の各得点

後段の困難度の認識において教師回答は3類型となる傾向を説明してみたい。一つは、生徒指導における教師力量の差異である。生徒指導の経験が豊かな教師ほど、生徒指導における困難感が低くなるという想定である。しかし、この想定は、中堅の現職教師にインタビューした結果、反論もあった。異なる見解も散見されたのである。それは、生徒指導における危機感が不足している教師の「問題行動を看過する」というマイナス面での鈍感さという困難感の過度な低さである。他にも、蛭田(2003)は多様化する教職員として「指導への意欲・情熱があまり見られない」「子どもへの関心や愛情が見られない」「子どもを理解しようとする姿勢や方法に欠ける」など指導力の低い教師が存在し、教育実践上の何らかの挫折や障害が過去にある場合が多いと説明しており、これらの教師の困難感の深刻化の可能性がある。以上のように、多様な背景が考えられるが、教師集団の困難感認識は差異があることを参考に、教師成長を検討する必要がある。

表2 生徒指導における教師認識の傾向

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 生徒指導目標への賛同度・実践度・効力度が高得点として連鎖している ② 生徒指導目標への困難度の認識において教師回答は3類型となる |
|---|

「2」生徒指導の教職経験による差異

前項のように、生徒指導における教師集団の困難感認識は差異があり、多様な背景が考えられた。ここでは外部からも観察可能な教職経験の差異を参考に、同僚との協働プロセスの差異を検討する。協働プロセスとは何か、ここでも多様な観点が想定される。本稿では、先行研究(瀬戸、2011)を参考に、教師集団の認識(指導観や同僚と足並みをそろえるための同僚評価観)の差異を指導観・同僚評価観の側面から検討したものを参考にする。

(1) 指導観と同僚評価観

学校現場は急速に変化する社会の中で生徒指導上の多様な問題を抱えており、組織的な対応が求められている。いわゆる生徒指導体制として、教師集団が共通の指導方針・目標を共有しつつ、①個々の教師の指導観が尊重され、②同僚教師と足並みをそろえること(同僚教師への評価の視線)、が必要であるとされてきた。先行研究(瀬戸、2011)によれば、①指導観と②同僚評価の関連が報告されている。なお「A指導観」は、「I消極的生徒指導」の「生徒指導は、基本的な生活習慣や日常的な生活について指導すべきである」他4項目、同じく「II積極的生徒指導」は、「生徒指導は、児童生徒の人格の完成を目指すものである」他3項目で、指導目標の賛同度・実践度・効力度・困難度について尋ねている。「B同僚評価」は、「I調和行动の評価」は「学年全体の調和を考えて生徒指導をしている」他6項目、「II同僚の指導観の評価」は「新しい指導の仕方に意欲的である」他9項目、「III同僚との関係行動の評価」は「同僚の相談によくのっている」他5項目で、3側面からなる同僚評価項目を指している。対象は高校教師である。先行研究では、これらの質問項目に対して現場の教師が、以下のように回答している。「(自分自身の)指導観について」「同僚教師の行動やあり方の望ましさの程度について」、5とても当てはまる、4少し当てはまる、3どちらともいえない、2あまり当てはまらない、1全く当てはまらない、5件法で回答している。

(2) 教職経験の差異

その結果、指導観のなかでも消極的指導について教職経験による相関係数（指導観・同僚評価）の差異が認められた。限られた質問紙に限定した調査であるため、生徒指導における協働プロセスの全体像を検討することはできないが「教師集団の認識の差異」は以下ようになった。

例えば、教師の分掌による差異として、生徒指導主任は、他の教師よりも指導観の得点が高くなっている。当然の結果といえるが、数量的にも確かめられた。個々の教師にとって「(教師自身が)指導において何をすべきか」という指導観は、犬塚(1995)が説明したように教師にとって一様ではなくまずは分掌による認識の差異が見られた。次に、個人要因の中でも教職経験(各年代での相関係数)をもとに指導観・同僚評価の関連を検討した結果、次のようになった。先行研究から生徒指導の実践は、教師の使命感からくる各指標への賛同―実践―効力という連鎖、と指導の困難感が異なって表出することが明らかになっており(瀬戸、2006)、本稿では困難感と効力感に着目して引用する。

「(消極的)指導の困難感(私は、このような指導を実践しているが困難を感じることもある)」に着目すると、20代の経験の浅い教師は、「(消極的)指導の困難感」得点が高い教師ほど同僚教師に対する「調和評価」「関係評価」を低く認識している。20代の教師は、日常的な指導の困難感を高く認識するほど「学年全体の調和を考えて生徒指導をしている」「同僚の相談によくのっている」など、同僚教師の認識の程度が低くなっており、職員室での協働プロセスへの関与が低くなる可能性がある。その一方で、中堅の教師30代・40代とベテランの50代教師は、「(消極的)指導の困難感」と同僚教師との「調和評価」「指導評価」「関係評価」とは関連が認められなかった。30代教師・40代教師・50代教師の指導観と同僚評価観が関連していないことから、指導の困難感を認識することと同僚教師への協働プロセスへの関与は、相互に独立している可能性がある。

次に、「(消極的)指導の効力感」に着目すると20代は、「指導の効力感」得点が高い教師ほど同僚教師との「調和評価」「関係評価」を高く評価している。同じく、30代の教師は、「(消極的)指導の効力感」得点が高い教師ほど同僚教師との「調和評価」「指導評価」「関係評価」を高く評価している。同じく、ベテラン教師50代は、「(消極的)指導の効力感」得点が高い教師ほど同僚教師との「指導評価」「関係評価」を高く評価している。前段の困難感とは別に、生徒指導の効力感を高く認識する教師の同僚教師への協働プロセスへの関与する可能性がうかがわれた。

しかし、40代の教師は、「(消極的)指導の効力感」と同僚教師との「調和評価」「指導評価」「関係評価」と関連を示さなかった。「効力の程度」(私は、このような指導を実践していることが教育上効果を及ぼすことができ良かったと感じている)に着目すると、40代教師にのみ同僚評価に関連が認められなかった。20代教師・30代教師・50代教師と40代教師に差異が認められた。

高木・淵上・田中(2008)は、不登校やいじめなどの問題行動への「授業・学級経営」職務葛藤は、20代の葛藤が高く、クラスをまとめるなど「個別の生徒指導」職務葛藤も20代・30代の教師が高いと報告している。教職経験の短い20代から30代の教師の場合、中堅教師・ベテラン教師と比べて指導経験が少ないため「(消極的)指導の困難感」認識が高くなる傾向にある。本研究の結果から、同じ20代の教師であっても指導の困難感が低い若手教師ほど同僚教師との(周りと歩調を合わせている)「調和評価」や(同僚とのコミュニケーションがとれる)「関係評価」を強く認識する傾向があったと説明できる。また40代の教師は、ベテラン教師としての経験が豊かであるが、なぜ他の世代と異なり指導観・同僚評価の関連が認められなかったのか、「中堅教師の自負、あるいは迷いによるものか」など多様な背景が考えられる。

表3 教職経験の差異による指導観・同僚評価観の関連

① 指導観（困難感）・同僚評価観の関連、20代教師の独自性と他世代の共通性
② 指導観（効力感）・同僚評価観の関連、40代教師の独自性と他世代の共通性

「3」教職経験を参考にした研修の可能性

前項から明らかになった、①指導観（困難感）・同僚評価観の関連、「20代教師の独自性と他世代の共通性」、②指導観（効力感）・同僚評価観の関連、「40代教師の独自性と他世代の共通性」を参考に、教職経験を参考にした研修の機会や内容を設定する必要がある。

(1) 同僚教師への過度な気遣いの省察、苦手意識のモニタリング

一例として、次のような協働プロセスにかかわる直接的な研修内容が考えられる。研修課題は「生徒指導にける教師の仕事の個業化をどう乗り越えるのか」「世代別の省察プロセス」である。個々の職場における「教師集団と個人の間にある問題点」について、本質的な問題提起をする必要がある。教師という専門性の持つ個業の影の側面になるのか、世代間の差異はあるのか、それとも、別の要因があるのか、個々に探求する必要がある。子どもに社会化を勧めつつ、一方では、職場の同僚との関係に悩みつつある教師像。それぞれの論点を再度、研修の参加者が省察する必要がある。〈論点の例〉①生徒指導の問題で同僚に相談したいが、何を相談したらよいかわからないことはないか、それはなぜか。②生徒指導の問題で同僚に相談したいが、思わず躊躇してしまうことがある、それはなぜか。③生徒指導の問題で、周囲の期待に応えようと何でもがんばってしまうことがあり、抱え込んでしまう、それはなぜか。④同僚との協働プロセスを発揮するための知恵はないのだろうか。などである。

(2) 実践知と理論知の融合プロセス、教師集団の協働性から組織力への広がり

教師にとってあまりなじみのない協働プロセスに至る理論知も積極的に活用する必要がある。一例として、多様な組織観を整理したものの活用である。金井（1999）が分析しているように「多様な組織観」は基本的な視点がそれぞれ特徴的にある。そして、その基本的な視点の背景には独自の「人間観や世界観」がある。研修の参加者は、どのタイプの組織観と共通しているかモニタリング可能になる。①ハコ型（組織図）は「命令指示、報告のフォーマルな経路」という視点でその背景には「秩序を尊重し、あいまい性を好まない」という人間観がある、②インフォーマルなネットワークは①組織図と並立するもので「人とのつながりを作り出す」という人間観、③協働の体系は「共通の目的に」向かってコミュニケーションをとりながら主体的に取り組んでゆく」ことで「目的に対して自分の限界を知る」という人間観がある、④多次元的重複集団は、「重層的に連なった諸集団」で「組織に所属する様々な集団に属している」という人間観、⑤情報処理システムとは「不確実な環境に対処していくため情報処理システム」で「情報処理者」という人間観、⑥知識想像の母体とは「個人の暗黙の知識を共通する知識に転換」するもので「暗黙知や経験知というべき知識を共有していく」という人間観がある。他にも、⑦資源の束、⑧生涯発達場、⑨政治システム、⑩センス・メイキングなどある。

研修の参加者は協働プロセス構築において、どの組織観が具体的にフィットするのか、省察が可能になる。もし、適合しないとすれば、どこの視点や説明が問題なのか、協働プロセスや組織観のモニ

タリングに際して幅広い視点から整理することが可能になり、研修の効果が期待できる。

本書の特集テーマの趣旨は、「一般的な教師の成長を念頭におきながら、教師の成長とそこでの教職大学院の役割を改めてとらえる」というものである。本稿は筆者の関わった限られた先行研究をもとに論考を展開した。具体的には、生徒指導における教師成長を、「①教師が生徒指導における様々な困難感を克服して、②日々の実践を継続していく同僚との協働プロセス」として検討してきたものである。最後に教職経験別の研修における若干の提案を試みたが、あらためて教職大学院における研修テーマである「実践知と理論知の融合」「省察力の養成」は、生徒指導の困難感をかかえる教師にとって欠かせないものであると再認識できた。

〈参考・引用文献〉

- 金田政弘 2003 「多様化する教職員を活かし支援する協働態勢づくり」 木岡一明（編）「学校の組織設計と協働態勢づくり」教育開発研究所 pp.154-159.
- 犬塚文雄 1995 「臨床的生徒指導の特質と機能－TOSからCOSへの変革をめざして」学校教育研究第10号 pp.59-72.
- 金井壽宏 1999 日経文庫537 経営組織 日本経済新聞社「多様な組織観と人間観」 pp.14～15.
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウトのメカニズム－ある公立中学校職員室のエスノグラフィー－.コミュニティ心理学研究 第6号第2巻 pp.72-89.
- 瀬戸健一 2006 消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み－生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して－学校心理学研究 第6巻第1号 pp.53-65.
- 瀬戸健一 2011 高校教師の指導観と同僚評価の関連－教師集団の認識の差異に着目して－日本高校教育学会年報第18号 pp.46-56.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 2008 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討－年代ごとの影響の比較を中心に－ 教育心理学研究 第56巻第2号 pp.230-242.
- 都丸けい子・庄司一子 2005 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究 第53号 pp.467-478.
- 卜部敬康・今垣菊子・藤原麻美・真鍋亜希子・林理・岡本洋之・長谷川太一 2000 林理・長谷川太一・卜部敬康（編）「職員室の社会心理－学校をとりまく世間体の構造－」ナカニシヤ p.158.