

教師の生徒指導行動熟達化のプロセス：
生徒指導行動の質的向上に及ぼす小集団検討会の効果

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木下, 久一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007283

教師の生徒指導行動熟達化のプロセス

—生徒指導行動の質的向上に及ぼす小集団検討会の効果—

木下 久一

Teachers' Expert Processes in Student Guidance :
Effects of Continuous Small-Group Meetings and their Influence
on Qualitative Improvements in Student Guidance
Hisakazu KINOSHITA

1 問題と目的

多くの指摘がされているように、生徒の実態は大きく様変わりし、変化に応じた生徒指導の取組が必要となっている（たとえば森田，2006・尾木，2010 など）。生徒が抱える問題には経験則だけでは対応しきれないことが多く、最新の情報を収集しながら、日々の指導に反映させることが教師には不可欠である。

ところが、多忙化が解消されない学校現場では、職員が膝をつき合わせて指導方法を話し合ったり、指導観をじっくり語り合ったりする時間を持つことができにくくなっている。目の前の生徒が抱える問題に迅速に対処していくためには、現場の実情に見合った効果的な方法を探索しなくてはならない。

これは現代の企業が抱える問題と同様であり、組織マネジメントの領域では、こうした問題を解決するための多種多様な手法が研究者によって開発され、取り入れられている。メンタリング、コーチング、アクションラーニング、チームビルディングなどがそれである。

しかし、これらの技法を学校現場でそのまま活用することは極めて難しい。特に教師にとって必要とされる「内省」は個々に委ねられるものであり、組織的に行われることはない。また、多忙化する学校現場では、研修会や講習会など OFF-JT の機会を設けることには抵抗感が伴う。そこで、本研究を進めるにあたって、時間をとらず、少人数で始めることができ、かつまた個々の教師の内省を促進させる効果が期待できる学びの形態として「小集団検討会」を考案した。そして、小集団検討会の定期実施によって、若手、中堅、ベテラン教師にもたらされるであろう生徒指導行動の熟達化を検証することを目的とした。

2 研究の方法

小集団検討会は、3名の教師が週に一度、約20分間の話し合いの場を持ち、生徒指導に関わる情報を伝え合ったり、思いを語り合ったりする場である。話し合いのテーマは「行事を通じた（特定の）生徒・学級の支援」とし、延べ12回の小集団検討会を実施した。

参加メンバーについては、経験年数や性別などに非対称性があることを重視した。これは「個人の能力向上に寄与する職場における支援は、支援する者の年齢層によって異なる（中原，2010）」ことをふまえたためである。実習校における所属学年の学年主任と検討を重ね、A教諭（ベテラン・女性）、B教諭（中堅・男性）、C教諭（若手・女性）の3名に参加を依頼することとした。

検証にあたっては、小集団検討会の開始前と終了後に「生徒指導行動・生徒指導観に関する質問紙調査」を行い、統制群との比較から3名の変容を分析した。さらに、「小集団検討会における発話指標」に見られる量的な変化、小集団検討会の毎終了後に参加者に記述してもらう「直後質問紙」の内容や「面接」での語りから読み取れる質的な変化も検証した。

本稿では、3名の参加者のうちC教諭の変容を中心に取り上げることとする。

3 C教諭の特性（「生徒指導行動・生徒指導観に関する質問紙調査」より）

生徒指導行動や生徒指導観の特性を測るために、31項目からなる質問紙調査を行った。対象となったのは実習校のD中学校、在籍校のE中学校に勤務する45名の教師である（有効回収数は43名）。調査回答に対して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った結果、「硬軟織り交ぜた指導」、「生徒理解・関係づくり」、「連携・協力」の3因子構造が妥当であると考えた。4件法で行った質問紙調査回答に4点から1点の点数を与え、因子ごとに平均得点を算出した。その結果、C教諭は「生徒理解・関係づくり」が平均値を上回り、「硬軟織り交ぜた指導」「連携・協力」が平均値を若干下回った。

4 「非介入的小集団検討会（第1期研究）」の結果

（1）発話指標に注目した分析（量的分析）

小集団検討会の第1期は、話し合いの途中での介入を一切行わず、参加者による自然な進行に委ねた。話し合いでの発話を10の指標に分類し、発話内容がどのように変化していくのかを指標を通して分析した。

6回を通して多く出現したのが、「同意」と「客観的情報」であった。「同意」については、先輩教師からの指示的・提案的な発言を受け、それに対してうなずく、というケースで度々見られた。「客観的情報」については、先輩教師から特定の生徒や学級について尋ねられ、事実をありのままに述べる、というケースが頻出した。

また、C教諭自身の解釈を伝える「個人的見解」は、6回を通してみると増加傾向にある。第1期の後半では、単に事実を伝えるだけで終わらずに、自分なりの解釈を踏まえて情報を伝える場面が見られた（図1）。

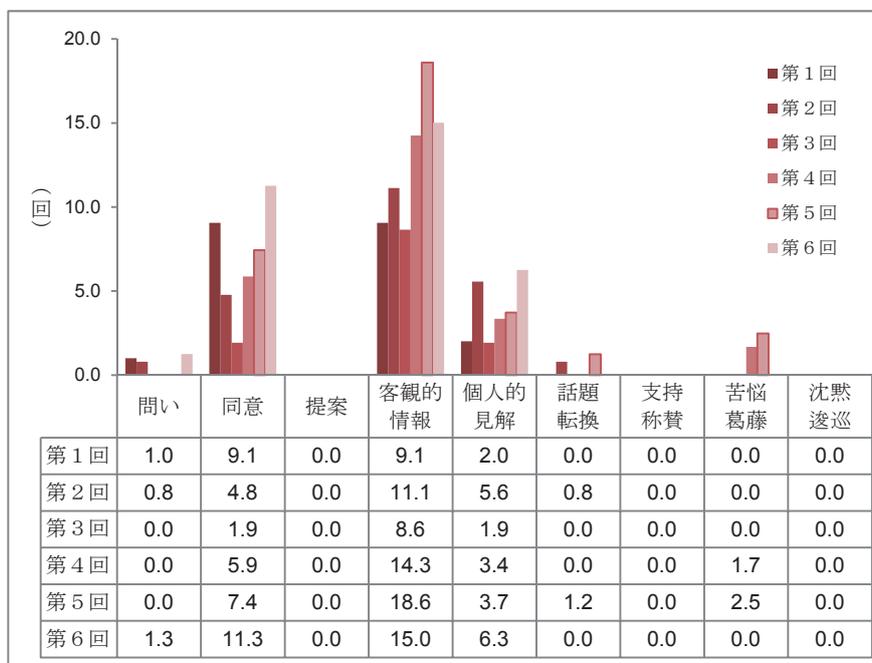


図1 第1期小集団検討会におけるC教諭の指標ごとの発話

（2）直後質問紙に基づく分析（質的分析）

3名の参加者には、小集団検討会の毎終了後に直後質問紙へ「新たに気付いたこと、感じたこと」と「今後につなげたいと思ったこと」の2点を回答してもらうように依頼をした。

まず、話し合いを通して、実際の指導に即座に生かすことのできる「具体的な手法の獲得」がなされたことが、次の記述から分かる。

まずはF男の周りの子との関係をすぐに把握し、班編成や後期への準備に生かしたいです。またG子にもサポートに回ってほしいことを伝え、F男を活かせるようにしたいです。

また、初めて学級委員になった男子生徒をリーダーとしてどのように育てていくかをテーマにした話し

合いの後に、C教諭に「視野の拡大」が起こったことが、次の記述から推測できる。

女子の委員や周りの男子にうまくサポートさせることが大切だとよくわかりました。自分がかかり手を入れなくてはいけないと思っていましたが、それではあまり意味がないのだと気がつきました。

指導・支援をしたい生徒に対して直接働きかけるのではなく、周囲の環境を変えていくことで本人の指導・支援とするという手法は、C教諭が小集団検討会を通して自分自身で獲得したものである。

5 「介入的小集団検討会（第2期研究）」の方法および結果

(1) 第1期研究との差異

筆者は、第6回までの小集団検討会に観察者として参加した。ところが、話し合いが進むに従って、「なぜそのように考えたのか」「その時どのような気持ちになったのか」などと発言者に対して問いかけてい衝動に駆られることがしばしばあった。Marquardt (2004)によれば、話し合いにおける質問は、学習者に問題の捉え直しを促し、事象の意味づけを行う呼び水となる。また、たとえ質問が一人にだけ向けられたものであったとしても、内容に共通項や共感できる要素さえあれば、それは他の参加者にとっても考えたり、学習したりするきっかけとなるはずである。

このような考えに基づいて、後半6回の小集団検討会では、C教諭が内省を起こす場面をつくるために、ファシリテーターからの質問に対し、C教諭が答える機会を取り入れた。

(2) 発話指標に注目した分析（量的分析）

まず、「沈黙・逡巡」が見られるようになった点が特徴的である。1回の小集団検討会あたり約5回の出現は大きな変化である。質問によって考え込んでしまったり、言葉に詰まったりするケースは、第1期にはまったくなかったものであった。

また、「苦悩・葛藤」については、出現が一定ではなかった第1期までと異なり、すべての回において出現した。また、悩みは会話の自然な流れで打ち明けられることが多かった。（図2）

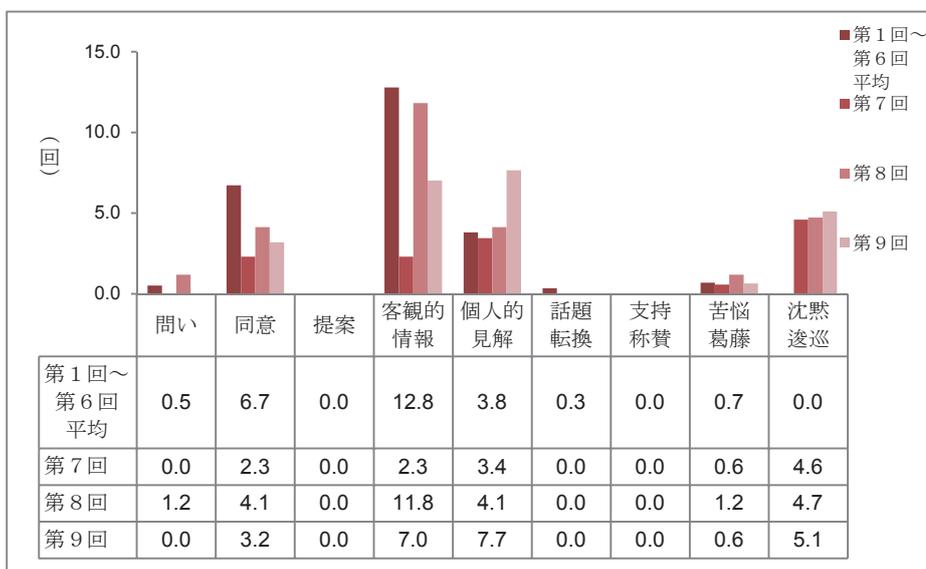


図2 第2期小集団検討会におけるC教諭の指標ごとの発話

(3) 直後質問紙に基づく分析（質的分析）

質問を多く用いたことによってC教諭に内省が促されていたことが、次の記述から分かる。

学級経営、授業のどれにも「こうしたい、させたい」という気持ちはあるのですが、日々のなかでは忘れがちになっています。できていないのに、新しい仕掛けをしていないのがだめだなあと思いました。

「だめだなあと思いました」という表現はネガティブな印象を与えはするが、決して自分自身の生徒指導に関して後ろ向きになったわけではない。むしろ、自身の生徒指導観や関わった生徒指導を深く顧みるという行為が、新たな指導を試みようとする意欲を導き出していることが、次の記述から分かる。

明日からの1週間の中で自分が朝や帰りの会でどんな話をしようか、毎日考えて臨んでいきたいと思いました。子どもの表情や、授業、行事への取り組み方などを日々に合わせて話していたのですが、技量的には足りていないことだったと感じたので、すべての行動・言葉を意図的に考えようと思います。

そして、内省という行為は、新たな課題や潜在的な問題の存在に気づかせるきっかけになることが次の記述からも明らかである。

学年職員の一人として何が出来るか、自分の何が生かせるかを、これからは考えていきたいです。自分にできることは生徒に近いところでの指導だと思いますが、線を引かないと友達のようにになってしまうので、難しいと思います。かといって、母のようにはなれないし…どうしようと思ってしまいます。

6 「介入的小集団検討会（第3期研究）」の方法および結果

(1) 第2期研究との差異

第3期小集団検討会では、「内省」をより起こしやすい環境をつくるために、B教諭に2つの新たな役割を演じてもらうように依頼をした。

1つが「自分自身の失敗体験を語る」役割である。失敗のパターンを知ることは成功につながる、というノウハウの面での効果への期待はもちろんであるが、先輩教師が弱みを見せることが、若手教諭が抱えている悩みや不安を語ることへの抵抗感を和らげることにつながるのではないかと考えたからである。

もうひとつが、「若手教師の実行した内容や考えを、積極的に褒めたり後押しをしたりする」役割である。自分自身の行為や考えを認めてもらうことが、業務への自信や達成感の保証につながり、他者との関係や自分自身の職能成長を好転させると考えた。小集団検討会における「支持・称賛」は、語り手の発言を自由闊達なものへと導き、感情の吐露を引き起こすのではないかと推測される。

(2) 発話指標に注目した分析（量的分析）

まず、「苦悩・葛藤」の出現割合が増加した点に特徴が見られる。これは話し合いの中で、「C教諭が抱え持つ生徒指導法や生徒指導観に関わる悩み」が話題に挙げられたことによって出現したと考えられる。

また、第1期から第2期にかけて一旦

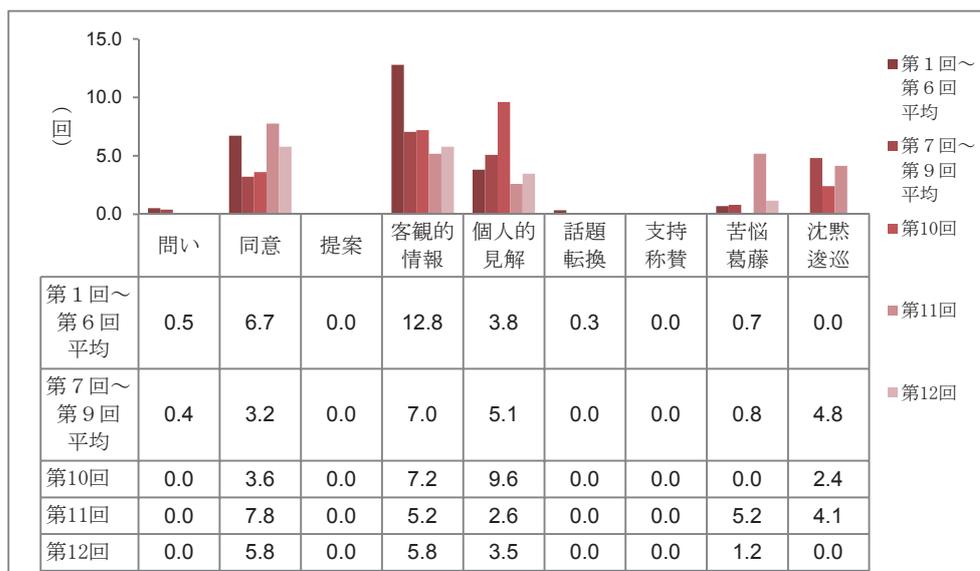


図3 第3期小集団検討会におけるC教諭の指標ごとの発話

減少した「同意」が、第3期では増加した。これまでに見られた「同意」の典型は、先輩教師からの指示的・提案的な発言を受け、それに対してうなずく、というケースであった。しかし、第3期において新たに見られるようになったのは、発言に対して共感的にうなずいたり、相づちを打ったりする「同意」である。C教諭による「同意」をきっかけとして、発言者がさらに話を展開したり、傾聴していた者が関連した発言をしたりしている。C教諭の「同意」が発言を促し、対話を広げるという働きをしていたことが明らかである（図3）。

(3) 直後質問紙に基づく分析（質的分析）

まず、話し合いを通して生徒指導観が変容したことが、次の記述から分かる。

指導も、自分ができないのが100%だめではなく、他の先生の助けを借りてもいいんだと思いました。

C教諭は、A教諭の言葉を借りれば「負けず嫌い」であり、「弱みは見せたくない」と考える傾向にあるという。今日の生徒指導は「学校全体、さらには関係機関や地域・家庭と連携協働して組織的に推進すべきもの」（文部科学省、2011）であり、教師一人で実践するものではない。その点を先輩教師の失敗談から学ぶことができた点において、小集団検討会がC教諭にとって意味ある機会になったと考えられる。

次に、第2期小集団検討会において見られた内省が、第3期においてもC教諭に引き起こされていたことが、次の記述から分かる。

授業を振り返って、準備を重ねるごとに『どんな反応するかな』とか『ここで〇〇がこうやって言うかな』と考えることが、いつの間にか『授業が自分のものになる』のだと思いました。どんな授業・どんな話をするにも、子どもたちがいて、自分の思いがあってようやく成り立つと改めて思いました。

教材研究の背景にある生徒理解、生徒との日常的な関わりのいずれもがC教諭が無意識、かつ暗黙のうちに行ってきた事柄である。それらを「自分ほどのような指導を行ってきたか。その指導の土台となっているのは、どのような考えなのか」というメタな視点で眺めたことで、概念が整理され、自分自身の指導への価値付け、意味づけがなされたことが読み取れる。

7 「生徒指導に関する調査」に見るC教諭の変化

「硬軟織り交ぜた指導」と「生徒理解・関係づくり」において、平均得点の上昇が見られた。「生徒が選択、決定する場面を意図的に設定している」「自分自身が関わった指導を後からじっくりと振り返っている」や、「生徒との共感的な関係づくりに努めている」「休み時間や昼休みなどはなるべく生徒と一緒に過ごしている」等の項目の得点が上昇しており、C教諭の実際の生徒指導行動に変化があった

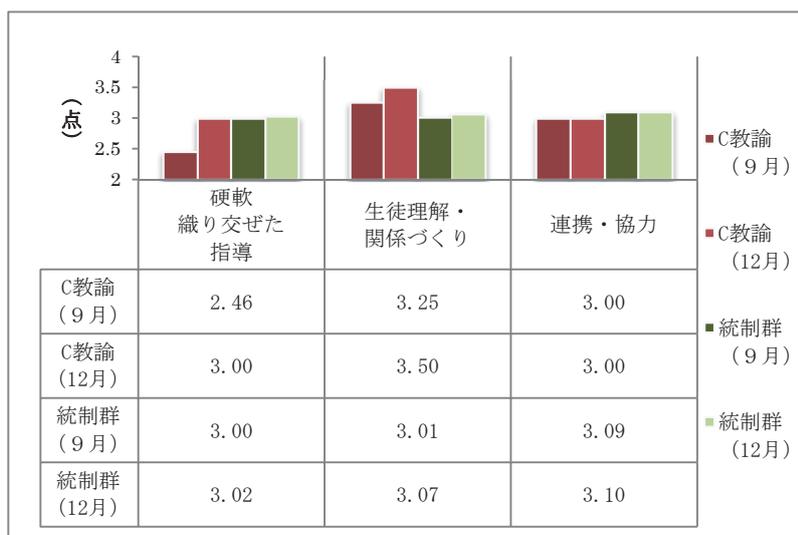


図4 C教諭の3因子ごとの平均得点の変化

ことが明らかになった。「連携・協力」における変化は見られなかった（図4）。

8 考察 -生徒指導行動の熟達化とは-

教師の職務は様々な背景を持つ生徒の指導にある。人間が人間と関わる仕事であるから、生徒指導には多くの要素が複雑に絡んでくる。そのため、その状況が何を意味するのかを読み解いたうえで、柔軟に問題に対する答えを導かねばならない。こうしたスキルを持つ熟達者を波多野・稲垣（1983）は「適応的熟達者」と呼び、同じ手続きを繰り返すことで習熟し、遂行の速さと正確さが際立っている「手際のよい熟達者」と区別している。このことから、教師の生徒指導行動における熟達とは、「獲得した生徒指導に関する技能や知識や、生徒についての情報などを再構成しながら、遭遇した課題に柔軟に対応できるようになること」であるといえる。

この定義について、小集団検討会において見られたC教諭の認識の変化をもとにして考えてみる。C教諭の担任する学級が自習に黙々と取り組めないことが話題に挙がったことがあった。C教諭の従来の指導パターンは、「散々（集中するように）言」う、というものであった。しかし、「（静かに）できない原因」を問われたことで、騒がしいのは男子生徒の一部であり、個別対応で問題を解決できそうなこと、具体策として「その時間のノルマを決める」「進んだところを、その都度見せに来させる」などの方法を考えている。ここでC教諭は、これまでの指導経験や生徒の見立てをつなぎ合わせながら解を導いている。内省することにより、この行為をその場の指導と同時進行で展開できるようになることが、生徒指導行動の「熟達化」なのである。

では、熟達化する過程で、教師が身に付ける特質とは何であろうか。第3期小集団検討会の終了後に実施した「生徒指導に関する調査」において、C教諭は3つの因子のうち2つの因子得点が上昇した。統制群（小集団検討会に参加しなかった教師）との比較においても、C教諭の3つの因子得点は統制群の平均得点を上回ったか、ほぼ等値であった。ベテランのA教諭が、前回調査の時点で既に統制群の平均得点を大きく上回っていたことを考えれば、C教諭は、小集団検討会を経験したことによって生徒指導力が向上したといえる。

小集団検討会を通してC教諭の「硬軟織り交ぜた指導」因子得点は上昇した。「硬軟織り交ぜた」とは、一人の教師が「厳しさと優しさ」を持ち合わせて指導に臨むことを意味する。人間関係において、相手に対して二面性を持って接することはないので、ひとりの生徒に対して相反する態度をとりながら指導をすることは、教師特有の行為である。そうした観点から、「生徒理解・関係づくり」や「連携・協力」にある、「生徒と接する場면을意図的に設定している」「生徒の指導について他の教師と連携をとっている」等の項目は、意識することで実行が可能になる点において「硬軟織り交ぜた指導」とは異質である、と言える。

以上から、「生徒理解・関係づくり」や「連携・協力」に関わる意識と実践力を持つことを必要条件として、教師の指導が「硬軟織り交ぜた指導」へと移行することが、熟達化の一側面を表していると考えられる。本研究においては、「内省」が「硬軟織り交ぜた指導」への移行を促す要素のひとつであると考えられるが、十分な検証には至っておらず、その解明が今後の課題となる。

なお、C教諭の記述や語りの端々からは、実務に対する『よし、やろう』という前向きな気持ちを感じられた。教師が関わることができる生徒や指導には限りがあり、常に「知らないこと」「未経験のこと」を抱え、指導に携わっていかねばならない。その中で「知らないこと」や「未経験のこと」に対しても過度の不安を抱かず、前向きな気持ちで向き合えるようになることは、熟達していく際の力強い支えとなる。