

「生徒指導力」をもつ教員の指導観に見られる要素
の検討：
インタビュー調査、モデル教師の観察を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉山, 真史 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028178

「生徒指導力」をもつ教員の指導観に見られる要素の検討

ーインタビュー調査、モデル教師の観察を通してー

杉山真史

1 問題の所在と目的

(1) 問題の所在

2018年に文部科学省が公表している「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、生徒指導上の諸課題が増加していることが分かる。これら諸課題の解決に向け、学校は、これまで以上に組織として一丸となって取り組むことが必要になってくるであろう。同時に、それを支える個々の教員の指導力の向上も強く求められていると言えよう。ところで、静岡県教育委員会は平成29年度に高度専門職としての職責、経験、適性に応じて教員が身に付けるべき資質能力を目標として示している「静岡県教員育成指標」を策定した。それによれば、生徒指導力を「児童生徒理解を深め、健やかな成長を支援する力、児童生徒理解、生徒指導、学級経営、人権教育、キャリア教育、特別支援教育など」としており、本研究では、教員育成指標に定められているこれらを「生徒指導力」の定義として位置付けることとする。

鈴木(2018)は、「個人の生徒指導に対する考え方は何によって形成されるのかと考えた場合、生徒指導提要在もとになっているのは当然のことだが、それ以外の部分や学校の実態に応じたものがある。そのように個々の教員が持っている考え方が指導観である。」と指摘している。このように、生徒指導においては、対象児童生徒の実態や、指導場面などに応じて様々な手法が存在し、児童生徒にどのような手法で、どのように関わっていくかについては、個々の教員のもつ「指導観」をもとに選択されるものであると考える。本研究では、経験5年以上の現職教員に、これまでの実践やそこにおける経験に係るインタビュー等を通して、教員のもつ指導観の要素を調査・検討していくこととする。

(2) 研究の目的

本研究では、中学校現場における教員に、教職に就く以前も含めたこれまでの経験についてのインタビュー、モデル教師の観察を行い、それらを分析することによって、「生徒指導力」をもつ教員の指導観の要素を明らかにしたいと考えた。

2 研究の方法

(1) 教員の指導観の要素を探るためのインタビュー調査

<調査時期>

20xx年4月23,24日の2日間で行った。

<B中学校における8名の教員の概要>

表2-1 B中学校における8名の教員の概要

発言者	年齢	性別	経験年数(講師年数)	経験校数	教科	役職
1	40代	男	15年(2年)	3校	美術	生徒指導主事・3年担任
2	50代	男	29年	5校	社会	教頭
3	30代	女	13年	4校	国語	1年担任
4	40代	男	21年(6年)	5校	英語	1年副主任・担任 学年生徒指導担当
5	30代	男	10年(7年)	8校	保健体育	2年担任 学年生徒指導担当
6	20代	男	7年(1年)	2校	理科	3年担任 学年生徒指導担当

7	40代	女	20年(育休4年)	5校	理科	3年副主任 進路指導主事
8	30代	女	10年	3校	英語	1年担任 総合的な学習の時間担当

<インタビュー調査事項>

- ①現在の中学生をどのようにとらえているか
- ②どのような生徒を育てたいと考えているか
- ③生徒の学級所属感を高めるにはどんな取り組みをしているか
- ④授業における生徒指導に対する考えとは（具体的な実践内容）
- ⑤生徒の自律に向けて、具体的にどのような指導をしているか
- ⑥教師としての成長を感じたのはいつ頃か、それ以前にまたどんな出来事があったか

<インタビュー調査の分析方法の手順>

表 2-2 生徒指導力に影響を与えたと思われる過去の経験、生徒指導力の仮分類

インタビュー調査から得られたデータを逐語録に書き起こし発話分析を行った。まず、先行研究で得られた内容をもとに、生徒指導力に影響を与えたと思われる過去の経験、生徒指導力について仮のカテゴリーをそれぞれ 5 つずつ作成した(表 2-2)。作成したカテゴリーをもとに、ベテラン教員 2 名分のインタビュー内容について分析し、カテゴリーの整合性を確認した。以上の分析を進めるにあたり、ステップ毎に教員 2 名(元中学校長・臨床心理学の専門家)と大学院生 1 名で検討を行った。その後、教員 8 名分のカテゴリー分析を行った。そして、インタビュー内容について各カテゴリーに該当する発言内容を抽出し、最下位カテゴリーを作成した。その最下位カテゴリーの中で、同様の内容と思われるものをまとめた小カテゴリーの作成をした。

大C	中C	
A 生徒指導力に影響 を与えたと思われ る過去の経験	A-1	就職前
	A-2	同僚との関わり
	A-3	勤務校
	A-4	保護者対応
	A-5	学校生活
B 生徒指導力	B-1	生徒理解
	B-2	生徒へのはたらきかけ
	B-3	教師としての思い・考え
	B-4	保護者対応スキル
	B-5	他者との連携

(2) 生徒指導力のあらわれを見るための C 教諭の観察

<観察期間>

20xx 年 10 月 1 日から 20xx 年 12 月 24 日までの約 1 年間の中で週 1~2 回行った。ただし、当該学校が夏季、冬季、春季休業期間、またコロナによる休校期間は実施しなかった。

<C 教諭の概要>

C 教諭は 40 代男性であり、経験年数は 15 年、A 中学校が 5 校目である。担当教科は理科であり、授業を担当しているクラスは昨年度、本年度共に 4 学級である。昨年度は 1 年生、本年度は 2 年生の学級担任を担っている。また、C 教諭は管理職から生徒指導力が高いと認められている。

<観察事項>

生徒指導力のあらわれについて捉えるため、C 教諭の授業中や休み時間等の日常生活に着目して行動観察を行った。その中で、C 教諭が生徒の成長を促す言動及び、生徒のあらわれに対応した言動を抽出した。抽出した C 教諭の言動を、表 2-2 の仮分類のうち、「B. 生徒指導力」のカテゴリーの内容に沿って分類した。

3 結果

(1) B 中学校における教員のインタビュー調査の結果

B 中学校における教員のインタビュー調査から作成したカテゴリーの詳細を以下に示す。実際は最下位カテゴリーを作成しているが、本抄録では小カテゴリーの結果を示すこととする。

<カテゴリーA>

表 3-1 8名の教員におけるカテゴリーAの発話分析の結果

中C	小C	発言の詳細の例
A-1 就職前	子ども時代の体験	昔は学校以外の集団遊びが学びの場だった（発言者2）
	部活動における経験	理不尽な指導を受ける（発言者1）
	中学生に対するイメージの変容	中学校は叱るイメージが強かった（発言者6）
	学部時代の授業に対する考え方	授業のテクニックを磨いていた（発言者3）
	現在の中学生と自身の中学生との比較	保護者が子どもの教育に手厚い地域の出身（発言者6）
A-2 同僚との関わり	学部時代に形成した育成したい生徒像	教員を目指した理由は自立した生徒の育成（発言者4）
	先輩教員との関わりにおける経験	初任校で叱らなければいけない指導を教わる（発言者1）・外部コーチとして来た恩師が怒らない指導をした（発言者1）・怒らなくていいよ、（あなたは）怒るキャラじゃないよ、と校長から言われた（発言者1）
	後輩教員との関わりにおける経験	若い先生に教えて教わることが多い（発言者3）
A-4 保護者対応	貴重なアドバイスをもらった経験	先輩教員の子どもへの声かけや一緒にいる時間の長さを学んだ（発言者8）
	保護者の立場を理解した経験	中学になると学校（の取り組み）が見えなくなるところもあるので、心配な親には手紙を出して理解を求める（発言者7）・わが子への対応の経験を踏まえた保護者対応（発言者7）
A-5 学校生活	部活動における成長のきっかけとなった経験	競技経験のない部活動の顧問をする（発言者2）・指導力不足を痛感したことにより指導方法を見直す（発言者2）
	問題行動の対応における失敗から学んだこと	自分の中でストーリー作っちゃってお前こうじゃないの（と言う）（発言者5）・自分が思い込んでストーリー作っちゃって、簡単に（関係生徒に）聞き取りして保護者からお叱りをいただいた（発言者5）
	自身の性格の見つめなおし	自分は何ができるのかを教師自身が知ることが大事（発言者2）
	日常生活における効果が得られた手立て	別室登校の生徒がクラスに入れるようにするための学級遊び（発言者8）

<カテゴリーB>

表 3-2 8名の教員におけるカテゴリーBの発話分析の結果

中C	小C	発言の詳細の例
B-1 生徒理解	生徒の行動から分かること	昔も今も中学生は変わってなくて素直で感情のままに動いてしまう（発言者1）・色んな所で悩んでいたりうまくいってなかったりという子はいる（発言者4）
	生徒を取り巻く環境理解	家庭に課題を抱えている生徒が多い（発言者4）・家庭環境やネット環境等の変化による生徒の内面的変化（発言者2）
	中学生という発達段階の理解	自我が芽生えるときに自分とは違う存在を見ることによって自分と他人を比較する（発言者1）
B-2 生徒へのはたらきかけ	授業におけるはたらきかけ	クラス内の状況を把握しそれにあつた授業展開をする（発言者3）
	生徒の実態に合ったはたらきかけ	生徒は目標を与えてあげて必要ときにアドバイスをしてあげると自然と一生懸命になる（発言者1）・生徒指導には多くの手法があり場面に応じて使い分ける（発言者1）・支援が必要な生徒には必要な配慮をする（発言者5）・自分の素を出して部活動指導を行う（発言者2）
	教師としてやらなければならないこと	挨拶、掃除、返事は大事だし、自分（教員）もやっているところを生徒に見せる（発言者1）
	教室整備につなげるはたらきかけ	掲示を大切にするという姿勢を教員が見せると掲示物へのいたずらがなくなる（発言者1）
B-3 教師としての思い・考え	保護者と教師の関係性における考え	学級通信の内容で生徒が親に褒められる（発言者4）・学級だよりの裏面に重要な情報を印刷したり、親の返事を求めたりといった工夫をしている（発言者7）
	生徒間関係性における考え	他人の良さや弱点を理解できるようにするためには人間関係づくりが大切（発言者1）
	部活動における考え	部活動は能力ではなく、求めてきた生徒と一緒にやりたい（発言者2）
	学級づくりに対する考え	自分が言われて嫌なことが強みになっていけばよい雰囲気のクラスになる→悪口を言われたとしてもそれがプラスに作用するようになる→学級の雰囲気は暖かくなる→教員と生徒との関係性もよくなる（発言者1）
	授業に対する考え	授業では、その場において楽しい、できたと感じるものが大切（発言者7）
	指導の在り方に対する考え	問題が起きた時、被害生徒だけでなく加害生徒にも話をきいて思いの丈を吐かせる（発言者5）・怒るのは指導力不足（発言者1）
	生徒を取り巻く環境に対する考え	便利な社会の中で生活する現在の子どもたちの「生きにくさ」を分かってあげることが大切（発言者2）
B-4 保護者対応スキル	保護者との信頼関係の構築	学級だよりで、行事の取り組みの様子や生徒の頑張りを掲載する（発言者7）
	保護者へのはたらきかけ	学級だよりは毎週出す（発言者7）・学校の情報を提供することによって親が子どもに関わるようになることを狙っている（発言者7）
B-5 他者との連携	他教員との連携	授業に入るクラスの担任と情報交換を行う（発言者3）
	部活動における地域人材との連携	外部コーチをうまく活用して技術指導を行う（発言者2）

(2) C 教諭における行動観察の結果

C 教諭の行動観察の結果を以下に示す。

表 3-3 C 教諭の行動観察の結果

大C	中C	行動の詳細
B 生徒指導力	B-1 生徒理解	・授業アンケートを通じた生徒理解・様々なことに対して生徒は教師を試している・生徒の状態を見極める・遅刻してしまうことはサボりではない・生徒を叱る時に全体で言って良い生徒と悪い生徒がいる
	B-2 生徒への はたらき かけ	・半期ごとに授業アンケートの実施（授業のわかりやすさなど）・授業の最初に小テスト→休み時間との切り替えができる・授業前に教室環境の確認（ロッカーや床）・授業に遅れてきた生徒にはあえて休み時間に個別指導・叱らなければいけない時はしっかり叱る・行事でリーダーが話をする時には聞く姿勢を作らせる・合唱コンクールが終わった後の授業では生徒を褒める（他クラスでも）・問題が起きたら瞬時に対応・発表を間違えたとしてもフォローする・遅刻してくる生徒に対して頭ごなしに叱らない・席替えて嫌な席になった次の日にしっかり来たら褒める・ワークの提出が遅れた生徒には指導・生徒間での問題が起きたら一人一人話を聞く・年度末に学級一人一人が作るカレンダーの作成・遅刻してきた生徒に対して心配する投げかけをする・次学年に向けての声掛け・非行傾向の生徒に対して人間関係が出来ているから指導ができる→他学年でも関わること大切さ・問題に対して話をする時は情報を集めてから・昨年度不登校の生徒に対して小さなことでも褒める（自己肯定感向上のため）・時には放っておくことも大事・休んだ生徒には放課後電話をする・行事は事前と事後の振り返りをしっかりやる・行事はなるべく生徒主体で・教室復帰した生徒には早めに行って対応する（普段通り、特別扱いほしない）・全て話すのではなく態度で示すときもある・遅刻してきた生徒が制服を着てこなかったため教師に指導される→気に食わずに教室を出てしまう→休み時間に話を聞く
	B-3 教師として の思い・考え	・生徒指導は父性と母性が必要・非行傾向の生徒は1人しつけることが大事（大規模校であれば時に）・非行傾向の生徒との関係づくりが大事・行事は思い出になるように・行事の成功はリーダーが確立するかどうか・ボイスシャワー（良い言葉を掛け続けると伸びる）・生徒の気を引く授業から保護者への信頼感につながる・生徒の悪い行動に対して指導しないのは認めていることと同じ・背面黒板は掲示でいっぱいにする（いたずら書きを防ぐため）・土地柄によって家庭環境も変わってくる・社会に出て通用するような人間性の構築・大人目線ではなく生徒目線（言葉使い）・人間関係づくりが出来ているからこそできる指導がある・教師が言いたいことを言うのではなく生徒の話を聞く・良いことと悪いことの線引きは教師がする・学級経営の根本は授業・指導するときは人間性は否定しない・指導した後のフォローをする（良い所を褒める）・生徒主体で問題が解決しない時は教師が仲介役に・教室環境も大事だが生徒の性質が一番大事・生徒の問題に対して見守ることが大事・叱るときは生徒に何が悪かったのかを考えさせる・年度当初頑張った学級経営は1～2月に花が咲く・写真を掲示する際は必ず全員がいずれかに写っているようにする
	B-4 保護者対応スキル	・帰国子女への対応の相談・生徒の物が行方不明になり電話がくる（小学生の時にいじめられた過去）・教師評価は生徒から伝わる・雑談ができる関係性・登校渋りになっている生徒の親と進路について話し合う→生徒の登校渋り解消の手立ての一つ・発達障害についてクラスに話すかどうかを親と相談（申し出があれば話す）
	B-5 他者との 連携	・学年部で協力して生徒を成長させる・指導の共有・心のプレーキになれるような存在の必要性・昨年度担任した生徒とその親への対応・部活内でのめもごとは顧問と連携

4 考察

発話分析、行動観察の結果、指導観が生徒指導力に影響していると考えられる言動が多く見られた。

発言者1は初任校で叱らなければいけない指導をするように言われていた（表 3-1 中カテゴリ-A-2、小カテゴリ「先輩教員との関わりにおける経験」）。しかし、次の勤務校での管理職は発言者1のキャラクター性を考え、叱るだけが指導だけではないということ伝えた（表 3-1 中カテゴリ-A-2、小カテゴリ「先輩教員との関わりにおける経験」）。また、発言者1の恩師も怒らない指導（表 3-1 中カテゴリ-A-2、小カテゴリ「先輩教員との関わりにおける経験」）をしていた。このような経験をした結果、怒ることは教員の指導力不足だと考えるようになり（表 3-2 中カテゴリ-B-3、小カテゴリ「指導の在り方に対する考え」）、叱る指導ではなく、生徒に対して目標を与え、必要なときにアドバイスをするという働きかけ（表 3-2 中カテゴリ-B-2、小カテゴリ「生徒の実態に合ったはたらきかけ」）をするようになった。管理職からのアドバイスを聞き入れ、自身の指導方法を見直したり、自身の恩師の指導を目の前で見たりすることは、発言者1の指導観に好影響を与え指導観の再構築がされているということ推察した。C教諭においても、生徒が授業中に問題行動を起こしたとき、全員の前で指導をするのか、休み時間に個別に指導をするのか生徒の特性を把握した上で指導をするという場面（表 3-3 中カテゴリ-B-1）が見られた。このように生徒の実態や特性を理解した上で指導をすることは、生徒指導力の要素であると考えられる。

また、発言者3は、中堅の教員年数となり、若手教員と会話をする機会が増え、自身が若手教員に色々教えているつもりが、自身も若手教員から多くのことを教わっていたという経験（表 3-1 中カテゴリ-A-2、小カテゴリ「後輩教員との関わりにおける経験」）があった。1校目、2

校目の自身の失敗も含めた経験を教職経験 1～3 年目の若手教員に伝えていくことによって、自身の教師としての考え方、行動をメタ認知することができ、指導観の再構築ができていると推測される。

このようなことから、先輩教員との関わりだけではなく、同僚や後輩教員と共に目の前の同じ生徒と関わることによって問題意識が共有でき、その上での協働や生徒と関わることは指導観の構築に好影響を及ぼしていると考えられる。人と人との出会いを大切にし、他人の考えを受け入れる謙虚な姿勢や、自分の考えを再構築するという姿勢は、教師として成長していくために必要ものであると考える。

発言者 2 は競技経験のない部活動の顧問を任された（表 3-1 中カテゴリ-A-5、小カテゴリ「部活動における成長のきっかけになった経験」）という発言内容があった。そのような中、教職経験 2 年目の時、自身の指導力不足を痛感する出来事が起こり、指導方法を見直すという経験をしていた（表 3-1 中カテゴリ-A-5、小カテゴリ「部活動における成長のきっかけになった経験」）。その結果、部活動指導において、自分の素を生徒に出すという指導方法につながっていると推察した（表 3-2 中カテゴリ-B-2、小カテゴリ「生徒の実態に合ったはたらきかけ」）。発言者 2 は、自身の部活動における指導方法を日々模索していくことによって、手ごたえのある指導方法に行きつくことができたのではないかと考える。また、多くの発言者からも過去に授業方法や、生徒との関わり方、学級経営等において試行錯誤をすることによって、自身の指導方法の引き出しを増やすことにつながったという発言内容があった。C 教諭においても、次の学年に向けた声掛けをしたり（表 3-3 中カテゴリ-B-2）、時には生徒の状態を把握し敢えて放っておいたりする（表 3-3 中カテゴリ-B-2）など様々な手法を使っていることが分かった。

このように、教師は日々多くのことに対応していかなければいけない。その対応をする際に、自身の信念を持って対処することは大切だが、試行錯誤を繰り返しながらその場にあった適切な対応をしていくことが求められる。指導をする際に、1 つの手法に固執するのではなく、試行錯誤をする中で失敗や成功を繰り返すことによって、様々な手法を身に付けることは生徒指導力の要素であると考えられる。

本研究で調査をした教員は全員 5 年以上の教職経験がある。そのような中で、それぞれの教員が様々な勤務校に赴任し、その学校における課題に対応してきている。このようなそれぞれの学校における課題に日々取り組み、対応してきたという経験は生徒指導力に好影響を与えていると考える。その結果、中学生の本質は昔も今も変わらず素直で感情のままに動いてしまうということ（表 3-2 中カテゴリ-B-1、小カテゴリ「生徒の行動から分かること」）や、色んなところで悩んでいたたり、上手くいっていなかったりする子はいらる（表 3-2 中カテゴリ-B-1、小カテゴリ「生徒の行動から分かること」）という発言内容につながっていると推測される。また、家庭環境やネット環境等の変化による生徒の内面の変化を捉えていくことは大切だということ（表 3-2 中カテゴリ-B-1、小カテゴリの「生徒を取り巻く環境の変化」）や、家庭に課題を抱えている生徒がいる（表 3-2 中カテゴリ-B-1、小カテゴリ「生徒を取り巻く環境理解」）という発言内容もあった。そのような認識ができているからこそ、生徒指導には多くの手法があり場面に応じて使い分けていかなければならない（表 3-2 中カテゴリ-B-2、小カテゴリ「生徒実態に合ったはたらきかけ」）ということや、支援が必要な生徒に対しては保護者と密に連絡を取り、必要

な配慮をする（表 3-2 中カテゴリーB-2、小カテゴリー「生徒実態に合ったはたらきかけ」というはたらきかけにつながったのだと推測した。また、便利な社会の中で生活する現在の子どものたちの「生きにくさ」を分かってあげることが大切（表 3-2 中カテゴリーB-3、小カテゴリー「生徒を取り巻く環境に対する考え」というような発言内容も出現していると推察した。C 教諭においても、指導をする際には、生徒の状態を見極めてから行うということ（表 3-3 中カテゴリーB-1）や、指導するときに生徒の人間性は否定しない（表 3-3 中カテゴリーB-3）、教師が言いたいことを言うのではなく生徒の話聞く（表 3-3 中カテゴリーB-3）といった考えを聞くことができた。

このようなことから、生徒理解をする際にも、学校における目の前の生徒の実態だけではなく、家庭環境やその学校のある地域の実情など様々な背景を踏まえた上で行っていくことが大切であると考え。その上で、その生徒に適切だと思われる指導を行っていくことは、生徒指導力の要素であると考え。

発言者 5 は、生徒間の問題が発生した際に、生徒の平素の表われから、教員の思い込みで原因の追究や今後の指導をストーリー化してしまい、その教員と生徒の間で内容の情報が食い違ってしまうということがあった（表 3-1 中カテゴリーA-5、小カテゴリー「問題行動の対応における失敗から学んだこと」）。その後、その生徒達がそれぞれの親と家庭で話をしたところ、実際の内容と違うため、保護者からの信用を失ってしまったということがあった（表 3-1 中カテゴリーA-5、小カテゴリー「問題行動の対応における失敗から学んだこと」）。このような経験から発言者 5 は、問題が起きた時、被害生徒だけでなく加害生徒も話を聞き、双方に思いの丈を吐き出させるという考え方（表 3-2 中カテゴリーB-3、小カテゴリー「指導の在り方に対する考え」）につながっていると推察した。C 教諭においても、遅刻をしてしまった生徒に対して頭ごなしに指導をするのではなく、まずは生徒の思いや考えを聞き入れる（表 3-3 中カテゴリーB-2）ということをしていった。

このように、問題行動が起きたときに教員は生徒の平素の表われからその過程を推測してしまうことは多々あるのではないだろうか。しかし、会話等のはたらきかけをすることによって、被害生徒、加害生徒双方の困り感を解消し、生徒と共に解決策を考えるという生徒に寄り添った指導は生徒指導力の要素であると考え。

5 まとめ

本研究では、教師が指導観を形成するにあたっての経験の重要性が示唆された。さらに、経験したことを内省していくことが指導観の要素である可能性が示された。また、生徒指導力のある教師は、生徒を理解するための多様な視点を持っていることが明らかになった。教師が「経験」によって、多様な生徒に対し適切な指導をするための「引き出し」を増やすことは、生徒の実態・背景を理解した生徒指導を行うことにつながるということが示唆された。

主要参考文献

文部科学省(2018).平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査
静岡県教育委員会(2017).静岡県教員育成指標
鈴木 拓史(2018).教育観を生かした学校づくり—思いを「見える化」し「共有」するための実践—