

協働的な学年部生徒指導体制の在り方を探る：
情報共有の場づくりを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩尾, 秀幸 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007725

協働的な学年部生徒指導体制の在り方を探る

—情報共有の場づくりを通して—

岩尾 秀幸

Interaction among Teachers in the Same Grade for Better Guidance:
Sharing Student Information and Exchanging Views Frankly
Hideyuki IWAO

1 問題の所在と目的

生徒指導上の諸問題が複雑化・多様化している中学校の現状にあっては、教師一人の力では限界が存在し、特に多面的な生徒理解や柔軟な問題対応においては、教師間の協働がより大きな効果を生み出すと考えられる。つまり、校内教師組織のサブグループとして共同歩調を求められる機会の多い「中学校学年部」を基礎として、各教師の信念や教育観・授業観・生徒観などを互いに尊重しつつも、互いが生徒に関する情報や思いを積極的に提供しながら対話し、特に生徒指導上の諸問題に対する学校・学年・教師としての基本方針が共有され、新たに実践されること、すなわち「協働的な学年部生徒指導体制」を構築することが重要であると言えよう。そこで、本研究の目的を、第1に「協働的な学年部生徒指導体制に必要な要素と有効とされる手立てを探ること」、さらに第2に「学校教育現場における生徒指導のより一層の充実につながるような手がかりを得ること」とした。本研究では、協働性を「個々の専門性を活かし、相互に尊重しあいながら、共通の目的や課題のために対話し、新たなものを創りあげていこうと協力して働くこと」と定義した。

2 研究の方向性

研究Ⅰでは、調査①において質問紙調査を実施し、中学校教師の職務満足感の構造とその影響因について明らかにするとともに、協働的な学年部生徒指導体制構築に結びつく要因を探り出した。調査②では、質問紙調査を実施し、中学3年生の学校生活満足感の構造とその影響因について明らかにするとともに、協働的な学年部生徒指導体制を構築するために必要な中核的な要素を抽出した。調査③では、学年部教師及び校長を対象とした聞き取り調査を実施し、協働的な学年部生徒指導体制を構築するために有効と考えられる概念を選び出した。さらに、調査①②③から抽出された要素を組み合わせ、協働的な学年部生徒指導体制構築の具体的な手立てを考案した。

また、研究Ⅱでは、考案された手立てをアクションリサーチとして実施し、その結果をもとに検証、考察を行い、中学校現場で継続可能で、かつ生徒指導のより一層の充実

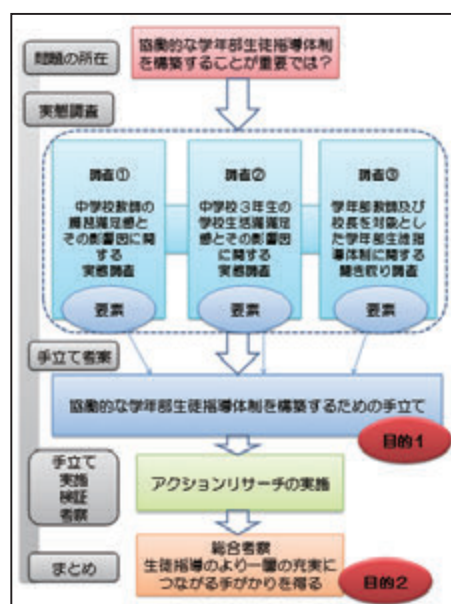


図1 研究の方向性

につながる手がかりを示した（図1）。

3 研究Ⅰ：教師および生徒を対象とする調査

研究Ⅰでは、3つの調査（調査①「中学校教師の職務満足感とその影響因による実態調査」、調査②「中学3年生の学校生活満足感とその影響因に関する実態調査」、調査③「学年部教師及び校長を対象とした学年部生徒指導体制に関する聞き取り調査」）を実施し、協働的な学年部生徒指導体制に結びつくと考えられる要素を選び出した。

（1）調査①「中学校教師の職務満足感とその影響因に関する実態調査」

静岡大学教職大学院に在籍する中学校の現職教員3名と小学校の現職教員1名に対して、教師という職務に対して満足感を感じるのどのようなときか、教師という職務への満足感を感じることにどのような要素が関係していると考えるか、について個別の聞き取り調査を行い、得られた発話記録を整理して一つひとつの意味単位ごとに短文を作成した。さらに、都丸・庄司(2005)の「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」で使用されている項目の中から一部抜粋して候補項目として

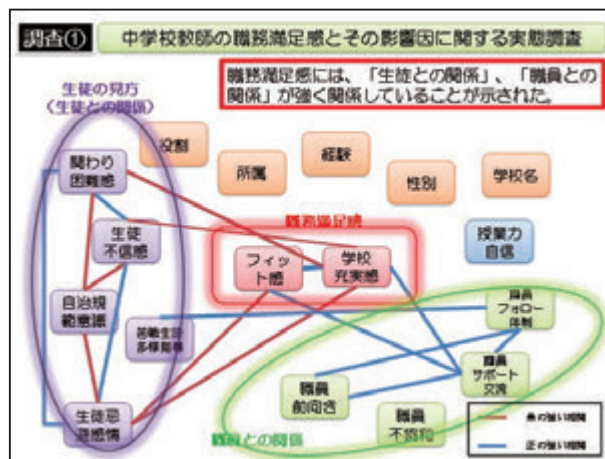


図2 因子間の相関モデル図

加え、質問項目を作成して調査①を実施した。調査①の調査対象者は、A市立中学校（7校）の全教師であり162人から回答があった。その結果、教師の職務満足感（「学校フィット感」及び「学校充実感」）には、「生徒との関係」と「職員との関係」が強く関係していることが見出された（図2）。

また、「学校フィット感」「学校充実感」を従属変数とした重回帰分析を行った結果、「生徒に対する忌避感情」を減らし、「職員同士のサポート的交流」をしながら「職員同士の不協和」を減らしていくことが、教師の職務満足感を増やすことが示された（図3）。ここで「職員同士の不協和」に着目したところ、情報共有がなされないことによる職員同士の不協和が生じていることが確認されたため、職員間の「情報共有」を図ることが有効ではないかと考えた。

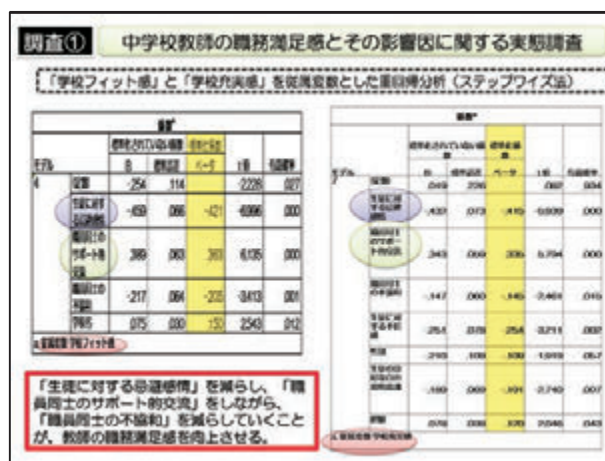


図3 「学校フィット感」「学校充実感」を従属変数とした重回帰分析

（2）調査②「中学3年生の学校生活満足感とその影響因に関する実態調査」

調査②の質問紙調査構成は、(ア)「学校生活満足感」(古市・玉木,1994)を測定する尺度の5つ、[(イ)「問題行動への意識」(加藤・大久保,2006), (ウ)「授業中の問題行動」(加藤・大久保,2006), (エ)「教師への信頼」, (オ)「学校生活問題行動」, 及び(カ)「指導のダブルスタン

ダード」(加藤・大久保,2006)]である。(エ)「教師への信頼」(オ)「学校生活問題行動」については、静岡大学教職大学院に在籍する中学校の現職教員3名と小学校の現職教員1名で検討して作成した。本調査の実施の承諾を得たB中学校、C中学校の中学3年生に無記名式の質問紙調査を依頼し、355人(B中学校143人、C中学校212人)から回答があった。

その結果、生徒の「学校生活満足感」は、「教師への信頼」とは正の、「問題行動の許容」とは負の相関がみられた。また、「学校生活満足感」を従属変数とする重回帰分析を行った結果、生徒も教師との関係を重視していること、教師は悪いことは悪いと言えることが重要であることが明らかにされ、さらに、授業中に起こる指導のダブルスタンダード化に対して生徒は不公平感を感じていることも示された(図4)。調査②の結果から、授業場面で生徒の不公平感を減らすためのアプローチを学年全体で取り組むことが重要であり、その手立てとして授業中の様子を共通の話題とする「題材の選択」を行うことが有効ではないかと考えた。

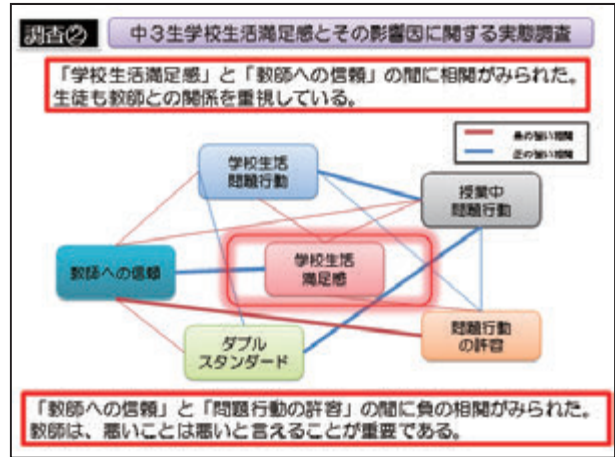


図4 項目間の相関モデル図

(3) 調査③「学年部教師及び校長を対象とした学年部生徒指導体制に関する聞き取り調査」

調査③では、C中学校3年部職員10人と校長にインタビュー調査を行った。インタビューでは、(ア)学級担任の教員：「問題を起こす生徒と問題を起こさない生徒がいる学級担任として、学級経営で苦勞、工夫していることは何か？」(イ)担任以外の教員：「問題を起こす生徒と問題を起こさない生徒がいる学級担任をどのようにフォローするか？」(ウ)全教員：「現在の3年学年部体制と今後目指すべき学年部体制とは？」とそれぞれの教員に2つの質問をした。回答結果をM-GTAを適用してカテゴリーを生成し、概念図を作成した。

その結果、見出されたカテゴリーのうちで「協働的雰囲気」と「柔軟なチーム」、及び「チームシステム構築による共有化」は互いに影響を与えており、協働的な雰囲気を生成するには、情報の共有化が必要であることが示唆された(図5)。調査③からは、生徒に関する情報を共有化するための「場の設定」を行うことが有効ではないかと考えた。

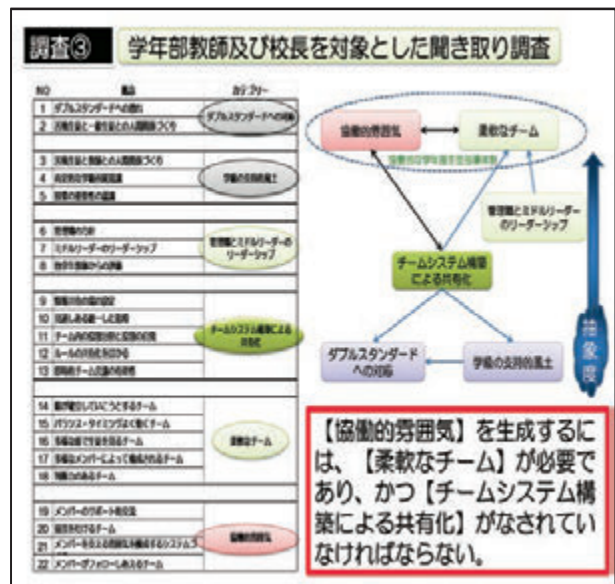


図5 カテゴリー概念モデル図

4 具体的な手だての考案

研究Iの調査①②③の結果より抽出された中核的な要素(「情報共有」「題材の選択」「場の設定」)

を組み合わせ、具体的な手立てとしてM（ミニ）会議、S（ショート）会議（以下「M・S会議」）を考案し、アクションリサーチとして臨むこととした（図5）。M会議とは水曜日の放課後に10分程度、職員室に集まって行うもので、各学級の気になる生徒1,2名の授業中の様子や学級の様子について話し合う会議である。S会議とは水曜日以外の放課後に3分程度、職員室の学年主任の机の周りに集まって立ったまま行うもので、問題行動を起こした生徒を中心とし、問題行動がない場合でも突出した生徒の様子について情報交換する会議である（表1）。

表1 「M・S会議」の主な内容

	M（ミニ）会議	S（ショート）会議
実施期間	毎週水曜日	毎週月、火、木、金曜日
実施時刻	16:30～	16:30～
実施時間	10分程度	3分程度
会議場所	職員室内 （それぞれの椅子に座って行う）	職員室内 （主任の机周囲に集合し立って行う）
参加者	3年部10人 （学年主任1人、進路指導主事1人、担任2人、級外1人）	3年部10人 （学年主任1人、進路指導主事1人、担任2人、級外1人）
内容	・授業中における気になる生徒についての情報交換（連絡、心配等） ・授業の各学級の様子	・問題行動を起こした生徒中心 ・今日の動き、様子、明日以降の対応
リーダー	20代若手男性教諭（学年生活担当）	20代若手男性教諭（学年生活担当）
フォロー	40代教諭3名（男性2人、女性1人）	40代教諭3名（男性2人、女性1人）
記録	ICレコーダー メモ デジカメ	ICレコーダー メモ デジカメ
連絡方法	・会議に出られない先生には、ヘアになっている先生が伝える。 ・付箋紙に内容を簡単に書いて机に貼る。	・会議に出られない先生には、ヘアになっている先生が伝える。 ・付箋紙に内容を簡単に書いて机に貼る。
ヘア	学年部内でヘアをあらかじめ決めておく	学年部内でヘアをあらかじめ決めておく
その他	最後は主任の言葉で終わる	最後は主任の言葉で終わる

5 研究Ⅱ：アクションリサーチの実施および成果

研究Ⅱでは、考案した「M・S会議」を実践することで学年部教師や生徒の変化を追究し、生徒指導のより一層の充実につながる手がかりを得ることとした。「M・S会議」は、10月下旬から12月上旬まで計27回実施された。27回の内訳は、M会議が6回、S会議が21回であり、諸事情で実施できなかったのは2回であった。実施時間については、M会議は10分程度、S会議は3分程度と計画したが、ほとんどの会議で時間を超過した。参加者については、3年部の教師全員が揃うことはほとんどなかったが、3年部の教師以外にも教頭や生徒指導主事が会議に加わることもあった。「M・S会議」を実施したことが学年部教師に与えた積極的効果として、①「教師の成長促進効果」、②「共通・共有体験蓄積効果」、③「積極的コミュニケーションへの発展効果」の3つにまとめることができる。

（1）「教師の成長促進効果」

「教師の成長促進効果」とは、「M・S会議」で複数の教師が一堂に会し、相互に情報交換を行うことを通して生徒や授業の雰囲気をも面的にみることの良さや視点を変えていくことの良さを知り、教師は今まで以上に生徒への理解を深める機会が提供されたことで、個々の成長に結びついたことを意味する。教師一人だけではこのように生徒への理解を深めていくことは難しく、学年部教師とともに話し合う場が設定されて、話し合いが行われたからこそ自分の視野が広がったという実感を持つことができたのであろう（表2）。つまり、「M・S会議」を通して学年部教師が生徒を多面的にみていく方策を教師として学び、教師と生徒の関係も良好に変化する中で、教師の生徒理解における成長を教師自身が実感することができたと考えられる。

表2 「M・S会議」終了後
T7からの聞き取り

広く浅くでいいから情報が出回って共有していると、後からいろいろな情報がつながることがあって、「そういうことか」と思うことがある。生徒をみる目が変わるときがある。生徒がよみえてくるんですね。そういう意味ですごく良かったですよ。

（2）「共通・共有体験蓄積効果」

「共通・共有体験蓄積効果」とは、「M・S会議」という共通の会議を繰り返しながら、情報の共有はもちろん感情の共有まで行うことで、教師と教師の物理的な距離感と精神的な距離感が縮まり、笑いのある和やかな雰囲気や弱音や悩みを打ち明けることのできる安心感、信頼感のある

雰囲気生成されたことを意味する(表3)。このような雰囲気をつくりだすことができた「M・S会議」は、学年部教師の仲間意識をより強くし、教師と教師の関係を良好にしていったと思われる。さらに「M・S会議」という場の設定が教師と教師の自然な交流を生み、学年部教師に安心感や元気を与え、職務に対するモチベーションを高めていたと考えられる(表4)。

表3 「M・S会議」に関する質問紙調査における T3・T8の自由記述

T3: 生徒が変わるというよりも、職員間で共有できたこと、共通意識をもてたことが一番良かったと思います。職員の連携が生徒を変えたいと思います。

T8: 短い時間でも積み重ねると、とても有効で学年の仲間意識も高まったと感じた。とても有効であった。教職大学院の提案がなかったらやらなかったので、とてもありがたかった。

表4 調査①におけるC中学校「3年部」と「他学年部」の5月から12月の変化(有意差のみられるもの)

	3年部	他学年部	全体
学校フィット感(5月)	13.100	15.219	14.71429
学校フィット感(12月)	15.400	12.781	13.40476
学校充実感(5月)	13.900	17.406	16.57143
学校充実感(12月)	15.400	15.063	15.14286
生徒の良好な自治規範意識(5月)	8.000	8.781	8.59524
生徒の良好な自治規範意識(12月)	9.000	7.531	7.88095
職員の前向きな雰囲気(5月)	22.300	23.625	23.30952
職員の前向きな雰囲気(12月)	23.500	20.531	21.23810
	** [P<.01]	* [P<.05]	

(3)「積極的なコミュニケーションへの発展効果」

「積極的なコミュニケーションへの発展効果」とは、生徒や授業の様子を題材として「M・S会議」を積み重ねていくことで、学年部教師の間にさまざまな意見交換が行われ、時には合意形成されたり、棚上げされたりしながらも、教師同士が相互に関わり合いながら、コミュニケーションが深まっていったことを意味する(表5)。また若手教師のファシリテートにより、インフォーマルな雰囲気の中で共通・共有体験を積み重ねることで、学年部教師一人ひとりが「M・S会議」で発言することに積極的になり、その結果、学年部教師によるコミュニケーションの質も高まったと推察される(表6)。

表5 「M・S会議」に関する質問紙調査における全体的評価の質問項目平均値(4件法)

下位尺度項目	平均値	標準偏差
情報共有は大切だ	3.90	.316
共有設定の場は大切だ	4.00	0.000
教職大学院との連携はよかった	3.90	.316
MS会議をやって良かった	3.90	.316

表6 「M・S会議」終了後 T1からの聞き取り

例えば主任が仕切ると、あのようになされたからというような受け止め方をされるのではないかと思います。でも、若手が司会をやってくれば、他の人が発言しやすいし、意外と本音も言える。そういう部分があると思います。違う意見も出やすいと。イベントの企画ではなくて、生徒指導上の話し合いなので、いろいろな教員の違う視点からの発言が出てくる割合が多かった気がします。ですから、こういうところもあるよとか、こういう見方もできるよという言い方が多かったです。非常に意義があったと思いますよ。

「M・S会議」という教師による情報や感情の共有、共通題材による教師と教師の交流のプロセスを学年部集団として積み重ねることで、学年部教師たちの相互の関係性は新しい意味のある関係性へと発展していき、学年部という集団は、アリー・デ・グース(2002)が「行動するのに互いを必要とする人たち」と言い表した「チーム」へと変化していったと思われる。斎藤(2013)は、

お互いの中に新しい意味がうまれる関係性を「クリエイティブな関係性」と呼び、このように各々の教師がいつでもどこでもクリエイティブに関わり合う場や状況をつくりだす力を育成することが、協働性を生成させることにつながると考えられる。

6 総合考察および今後に向けて

3つの効果（「教師の成長促進効果」、「共通・共有体験蓄積効果」、「積極的コミュニケーションへの発展効果」）が確保できれば、教師は多忙化が進行し、複雑化・多様化している苦しい中学校現場においても、職務に対するモチベーションを下げることなく前向きに中学校教師生活を送ることが可能となり、職務満足感の向上につながるであろう。このようなプロセスを学年部教師が共通して積み重ねることで、学年部教師たちの関係性はクリエイティブな関係性へと変化する。

クリエイティブな関係性にある学年部教師一人ひとは、それぞれの持ち味を発揮し、それぞれがもつ良さをチームとして統合することで、現実に生じているさまざまな生徒指導上の課題を学年部というチームとして対応する必要性が高まっていると感じ取ることになるであろう。そのようなチームの一員である教師は、チームとしての思考が必要となり、チームのシステム全体を考えていくことに発展すると思われる。複雑化・多様化する中学校現場においては、そのようなシステム思考がなされるチームづくりが求められていると言えよう。つまり、【学習するチーム】である。学習するチームとは、教師と教師が相互作用をすることによって、より良いものに変化し続ける状態を表している。学年部教師が学習するチームの一員となれば、学年部はもちろん学校全体としてもプラスに機能すると思われる、さらに教師と生徒との関係も良好となり、結果として、生徒にとっても良い影響を与

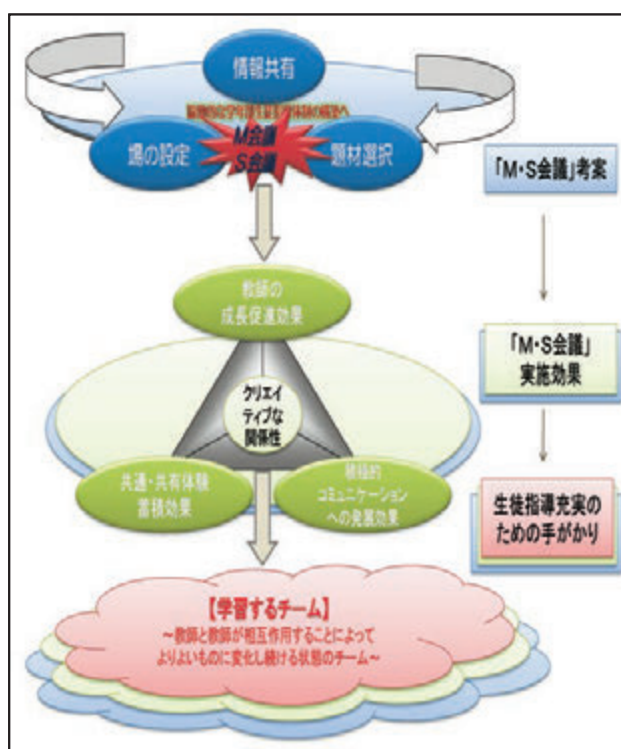


図6 【学習するチーム】までのプロセスモデル図

えると考えられる。つまり、本研究の第2の目的である「学校現場における生徒指導のより一層の充実につながるような手がかかりを得ること」の手がかかりとは、クリエイティブに関わり合う場をつくりだせるチーム、つまり学習するチームをつくっていくことだと思われる。

協働的な学年部生徒指導体制づくりの本質的なプロセスとは、教師と教師が受け入れ合って、より高度な教師像を創造し、その教師像を形作るチーム（学年部）が、複雑化・多様化している中学校現場という環境との相互作用の中で、より高度なものに変化していくことだと言えよう。そして、協働的な学年部生徒指導体制づくりのプロセスには終わりはないということも考えておく必要があるだろう。