

生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究

瀬戸 健一*

Unique Theory and Common Theory in School Teachers; Recognition of the Teachers who Cope with the Problems

Kenichi SETO

要 旨

筆者の関わった教職大学院での講義「生徒指導の実際（2010年12月～2011年2月）」における生徒指導モデルの作成、2011年度に生徒指導モデル一覧として整理、2011年度末に筆者を含めた院生など4名で分析、その後、関係する先行研究などをまとめて、2015年度、「実践と理論（生徒指導提要）の関係」とは何か、報告した。今回は、参考とする理論を生徒指導体制に限定し、さらに検討を重ねた。生徒指導体制は①指導イメージの明確化（適用範囲は児童生徒、カウンセリング機能とガイダンス機能）、②校内連携（適用範囲は同僚教師）、③校外連携（適用範囲は家庭地域・関係機関）、からなる。本研究では、実践者や研究者に共有された理論を共有理論として設定し、個々の実践者に固有の理論を固有理論として設定し、両者の差異を検討することで、「実践と理論の関係」を明らかにする。

1 問題と目的

近年、学校現場ではベテラン教員の大量退職と新人教員の大量採用が急速に進み、包括的な生徒指導を行うための考え方や方法を継承させていくことが困難な状況にある。このような状況にあって、①教員相互の実践知の積み重ねとともに、②研究による理論知と経験知の往還を図ることが不可欠であると言われている（新井、2015）。

前段の①実践知の積み重ねに関して、筆者は次のような問題意識をもっている。それは、学校現場の教師の懸命な努力にもかかわらず、「生徒指導の実際」を教育関係者がなかなか共有できないという現実である。実践における根源的な壁の存在である。いわゆる教師同士の指導観の差異、指導の温度差、経験の差などはこれまでも報告されてきたが、「生徒指導の実際」を共有するための壁は他にもあり、もっと根源的な問題があるのではないかと筆者は考えている。例えば、生徒指導にかかわる用語の多義性問題（解釈の多様性）である。生徒指導という用語は、実践者によってそのイメージが異なる。基本的な生活の指導や非行指導から個性伸長や進路指導まで、用語のもつイメージは一様ではない。このような研究的側面からの視点も必要であろう。そのためには、実践者と研究者の日常的な研究交流が求められている。そのような研究交流の場として教職大学院の可能性が期待されている。後段の②研究による理論知と経験知の往還を図ることが教職大学院の使命でもある。

各教職大学院において貴重な実践成果が報告されている（中央教育審議会、2012）。例えば、①他校種の教員や社会人、学部新卒学生という様々な経歴を持つ者が集まり、従前の研修では得られなかった

* 三重大学教育学部学校教育講座

刺激を受けられるという点、また、これまで②経験と勘に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ、改めてこれまでの実践を整理し、理論化して後進に引き継いでいける自信を持てたという点、など具体的な成果が報告されている。しかし、取り組むべき課題があることも指摘されている。それは「理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発が不十分である」という指摘である。

本研究は、指摘されている「理論と実践の往還」とは何をさすのか、「理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出す方法」とは何なのか、強い関心をもっている。全国で教職大学院の拡充が進む中、「実践と理論の往還」を単にスローガンで終わらせることなく、具体的な教育実践から「実践と理論の関係」とは何か、検討する必要がある。

本研究では、実践者や研究者に共有された理論を共有理論として設定し、個々の実践者に固有の理論を固有理論として設定している。両者の差異を検討することで、「実践と理論の関係」を明らかにすることが目的である。具体的には、共有理論として生徒指導体制を設定し、「理論の適用範囲の差異」を考慮したうえで、下位概念は①指導イメージの明確化（適用範囲は児童生徒、カウンセリング機能とガイダンス機能）、②校内連携（適用範囲は同僚教師）、③校外連携（適用範囲は家庭地域・関係機関）、と構造化している。共有理論は先行研究を概観し検討し、固有理論はモデル発想法を用いて個々の実践者の固有の理論を明らかにしている。

研究の背景

(1) モデル発想法への挑戦

筆者は、上記のような「理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発が不十分である」という問題を解決するため、実践者が各自で構築する生徒指導モデル開発への取り組みを続けている。おもに、教職大学院や臨床心理学の実践者への演習になるが、一定の効果が得られている。具体的には、モデル構築による各自の振り返りが可能になり、他者との比較の結果、他者との協働が可能になるという点である。2011年度、担当する受講生が考案した生徒指導モデルを報告する（表3）。院生の考案したモデルの概要にみるように「教師」「子ども」「家庭環境」「社会」「指導」「理解」などの用語は共通していてもその関係性・構造とコンセプトはそれぞれ異なっている。そのようなモデルの相違がなぜ生じるのか、そこに受講生自身の「生徒指導観・教育観」が表出している可能性がある。

モデル発想法における研究知見の紹介

院生の声を参考に、モデル発想法の実践的成果を紹介したい。授業終了後の振り返りシートから引用すると、「モデルを考えることが、自分の学びの価値づけと構造化につながっていることが面白いと感じました」、「院生の多様なモデルに触れてみると、子どもの育ちを豊かにする要素を掘り起こす重要性に気づくことができました」、「モデルの要素を語れることは、子どもの育ちを広く、深く語るにつながるように思います」など、一定の成果が認められる。このようなモデル発想法の活用は、特別なことではなく、企業の現場でも活用されている。失敗学の研究で知られる畑村（2003）は、文字列だけの表現だけではなく、図や絵を活用することによって、①実践者の考えも整理され、②関係者で情報が共有され、③創造のスピードが速くなると説明している。また、図や絵による伝達は、一度に伝達できる情報量が圧倒的に多いとして数々の実践事例が報告されている（畑村、2012）。

より研究的な知見として、月本（2008）は、「理解する」ということに関して次のように述べている。

その言葉を聞いてイメージが作れれば、理解ができると判断する。それを想像可能性とよぶ。理解するというこのもうひとつの側面が記号操作可能性であり、記号を形式的に処理できることであると説明している。実践者が何かを理解するということは、想像可能性・記号操作可能性の二重性を考慮することになる。

著名な数学者の言葉を引用した月本は、一例として、「難解な数学的対象を理解するため、空間に見立てるという比喻」に着目し、数学の多くの記号操作の体系を理解するとは、その記号操作の体系のイメージを獲得することではないかと述べている。生徒指導の実際には、基本的生活指導の育成から豊かな心の育成まで、数多くの用語が散見される。生徒指導の体系を理論と考えれば、生徒指導の理論を理解するとは、その記号操作の体系のイメージを獲得することが必要である。

このような記号操作の体系をイメージするため、図や絵を用いたモデルを設定し共有することは、人の理解をより促進することになる。宇宙の研究者で有名なホーキング（2011）は、このことを「モデル依存実在論」とよび、物理の理論や世界の描像は、モデル（一般的には数学的なもの）やモデルの要素を観測事実とつなぐ法則の集まりであると述べている。異なる分野のモデル研究を参考にすると、物理学や地学という科学の発達の歴史は、モデルの構築と修正の歴史であるといえる。例えば、原子モデルの変遷の例（益川、2011）は次のようになる。「パウンドケーキ型モデル」⇒長岡半太郎（1903）「土星の環モデル」⇒ラザフォード（1911）「太陽系型モデル」⇒現在は「クォークモデル」。宇宙モデルの変遷の例（三田、2009；ホーキング、2011）は、「静的宇宙モデル（1920年代）」⇒「宇宙膨張の観測（ハッブル1929）」⇒ガモフ「大爆発説」⇒批判「ビッグバンモデル（子どもの擬音にちかい音により揶揄）」（ホイール）⇒現在「ビッグバンモデル」が支持されている。

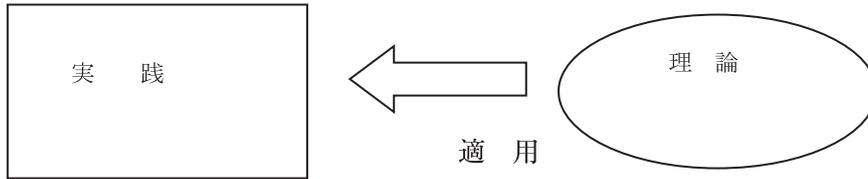
(2) 実践と理論の関係 基本的理解 3類型（図1）

実践と理論の関係については、次の三つに大別して分けられる。教育心理学に着目した佐藤（1998）は、理論的研究と実践的研究の関係について次のように説明している。第一は、実践を外部にある理念や科学的な原理の適用として認識する立場であり、「外部理論の合理的適用」として実践と理論の関係を説明している。第二は、「実践の典型化による理論の構築」を追求する立場で、「優れた授業には一定の原理と法則が埋め込まれている」と考える立場である。第三は、「実践そのものを教員が内化している理論を外化したもの」とみなし、内在的に機能している理論を研究対象とする立場である。以上は、第一の「理論の実践化（theory into practice）」、第二の「実践の典型化（theory through practice）」、第三の「実践の中の理論（theory in practice）」として区別されている。

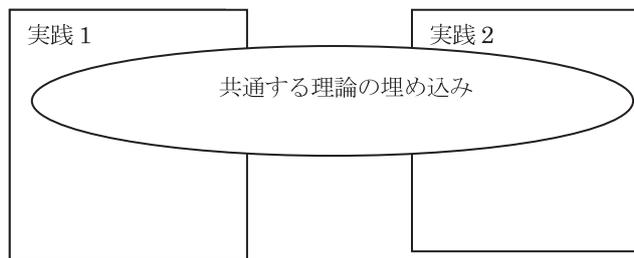
次に3類型の特徴を順に筆者が解釈し説明する。Aタイプは、権威性のあるものによる外部からの影響が強くなるのが特徴である。権威性の前に理論の是非は、なかなか吟味されにくいのが特徴である。Bタイプは、優れた実践には、共通した理論があると想定するもので、検証が必要である。Cタイプは、実践者のモチベーションにつながる個々の実践者における内部理論である。実践者自身のこだわりやモットー、「自分がどうしても気になること」で「自分の弱さや本音をさらけ出す」ことなどが特徴的である。

3タイプの理論観があり、複数の実践者や研究者が理論を語る際、それらは混在している。AやBやCを明確に区別するのが難しくなる可能性がある。実践者同士が白熱の議論を展開しても、「実践と理論の融合」はいわゆる不毛の議論となる危険性がある。筆者は、どのタイプの理論観も必要だと考えている。優先順位をつける必要はないであろう。しかし、Cタイプの内部理論は実践者にとって不可欠だと考えている。なぜならば、実践者が実践を省察した際に発見した独自の理論、その理論は眩いばかりの光とエネルギーを放つからである。言い換えれば、他者から伝達された理論は、深い所では活用されにくく、自分で発見した理論のみが深い所で活用できる可能性がある。表1にそれぞれの理論観の特徴を表示した。

① 「理論の実践化 (theory into practice)」



② 「実践の典型化 (theory through practice)」



③ 「実践の中の理論 (theory in practice)」

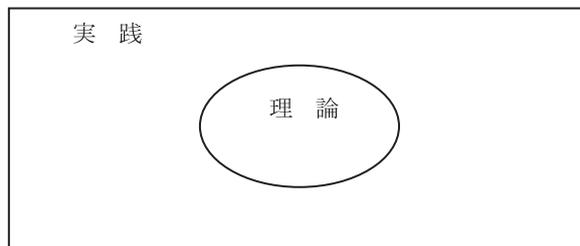


図1 実践と理論の三つの関係

表1 理論観の3類型とそれぞれの特徴

理論観の3類型	特徴
Aタイプ 外部にある理論	①適用範囲、説明性、予測性などから構成される ②一定の権威性があるため吟味しにくい ③伝達されても活用されにくい
Bタイプ 共通性のある理論	①共通性を検証するため研究的手法が必要になる場合がある
Cタイプ 実践者の内部にある理論	①実践者の省察プロセスが基本的に必要 ②実践者の強いモチベーションになる ③思い込みリストや持論の限界がある

これらの説明は「省察力を高める実践テキスト（瀬戸、2012）」でも紹介した。筆者は、「実践と理論の関係」という根源的問題を、あえて現場から離れて外から見るため、異なる世界の実践者の話題を積極的に紹介している。筆者は、このことを対比軸を設定すると呼んでいる。

著名な映画監督であった伊丹万作は、「実践と理論の関係」について次のような名言を残している（佐藤、2002）。「他者から伝えられた理論は残念ながら活用できない、自分で発見した理論のみが活用できる」「映画監督は演技の専門家でない。演技の指導を役者に伝えるとき、うまくいくときは役者の個性を引き出し両者が響き合う、うまくいかないときは訓練に留まる」。伊丹の直感的な言葉であるが、示唆に富む言葉である。やや乱暴な解釈になるが、伊丹監督の言葉を応用すれば、「他者（実践者・研究者）から伝えられた理論は残念ながら活用できない、実践者が自分で発見した理論のみが活用できる」「研究者は実践の専門家でない。実践の指導を実践者に伝えるとき、うまくいくときは実践者の個性を引き出し両者が響き合う、うまくいかないときは訓練に留まる」。

(3) 先行研究の概観 生徒指導体制の設定

様々な問題に対応するための学校の役割について、学校長の立場から松尾（1999）は、学校の日常的な組織のあり方は、生徒指導上の問題発生など危機に対して弱い側面があることを説明している。それは学校における日常の業務組織が大別して「学年」「教科」「事務」の3層構造からなり、各層はさらに小さな分掌組織に分かれおり、それらの分掌を横断する形で教師は複数に所属するので、結果として教師の業務は重複し、責任・権限が不明瞭となっているという指摘である。同じく校長である富山（1999）は、問題に対処するための協力体制をより経営論的な観点から、①学年内の支援体制を整える、②各教科担当の協力体制を整える、③主任層を生かして学級・学年を支援する、④生徒のメンタルヘルス、⑤保護者との協力・連携を図る、⑥関係・関連機関との連携、と具体的な実践を提言している。これらの教師として認識された要素が、日常的問題に対応するため必要である。次に辻畑（1993）は、生徒指導論の立場から、問題に対応するため、①教師の共通理解の確立、②指導組織の確立、③担当教師の姿勢、④管理職のリーダーシップ、が代表的な指導体制の要素であるとしている。同じく生徒指導論の立場から松下（2003）は、①教職員の指導協力体制、に②地域社会の人たちとの協力体制、を加え、生徒指導といえば非行対策のような暗いイメージを持ちがちであることを懸念し、③明るいイメージの指導姿勢を提言し、両者とも「校内体制」「指導体制」「協力体制」など体制という表現を用いている。

また、学校現場の指針となる生徒指導提要においても、「学校における生徒指導体制（文部科学省、2010）」として、①生徒指導の方針・基準の明確化・具体化、②すべての教職員による共通理解・共通実践、③実効性のある組織・運営の在り方、が挙げられている。また、生徒指導体制の在り方についての調査研究では、「生徒指導体制の見直し（国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2006）」として、①校務分掌の組織、②学級担任や学年の連携、③学校全体の協力体制、④組織内リーダーシップやマネジメント、⑤メンバーの役割分担やモラル、⑥保護者やPTAとの関係、⑦関係機関等との連携、が挙げられている。

以上、経営論を背景にもつ松尾・富山の校長としての認識、辻畑・松下の教師一般に共通するであろう生徒指導論を背景にもつ認識は、当然重なるべき要素が多く、本研究では、まずは学校現場で共通して認識され活用されている生徒指導体制という用語に着目した。松下と辻畑の説明を参考にすれば、生徒指導体制とは、①教師の指導イメージの明確化、②校内での教職員の協力関係（以下、校内連携）、③地域社会・関係機関との協力関係（以下、校外連携）、などが理論的な枠組として浮かび上がってくる（表2）。

表2 生徒指導体制の下位概念の比較例

生徒指導提要	生徒指導体制の在り方についての調査研究	学校経営論	実践的な指導論	実践的な指導論	本研究での枠組み
学校における生徒指導体制（文部科学省，2010）	生徒指導体制の見直し（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2006）	協力体制をつくるリーダーシップ（富山，1999）	指導体制（辻畑，1993）	指導体制（松下，2003）	生徒指導体制（瀬戸，2016）
①生徒指導の方針・基準の明確化・具体化 ②すべての教職員による共通理解・共通実践 ③実効性のある組織・運営の在り方	①校務分掌の組織 ②学級担任や学年の連携 ③学校全体の協力体制 ④組織内リーダーシップやマネジメント ⑤メンバーの役割分担やモラル ⑥保護者やPTAとの関係 ⑦関係機関等との連携	①学年内の支援体制を整えて担任を支援する ②教科担当者の協力体制を整える ③主任層を生かして学級・学年を支援 ④関係生徒のメンタルヘルス ⑤保護者との協力・連携 ⑥関係・関連機関との連携	①教師の共通理解の確立 ②指導組織の確立 ③担当教師の姿勢 ④管理職のリーダーシップ	①教職員の指導協力体制 ②地域社会との協力体制 ③明るいイメージの指導姿勢	①教師の指導イメージの明確化 ②校内での教職員の協力関係（校内連携） ③地域社会・関係機関との協力関係（校外連携）

指導イメージの理論的な枠組み例

(ア) 目的と方法原理の観点

滝（2002）は、生徒指導における①目的と②方法原理（課題への接近方法と前提や志向等）に着目した生徒指導モデルを提言している。具体的には、①目的（「児童生徒の自主的判断・行動の推進」「問題行動への対応」）、②方法原理（「大人の積極的な介入・統制の徹底」「好ましい行動の育成」）からなる。二軸が構成する各エリアの特徴は、代表的な実践例から説明されている。

(イ) 機能の観点

犬塚（1995）は、現職教師が抱く生徒指導に対するイメージが消極的イメージ（59.7%）・中立的イメージ（33.5%）・積極的イメージ（6.8%）が分かれることを報告し、学校カウンセラーとしての臨床経験や教師研修の講師経験から、「生徒指導の実践が管理主義と受容主義の間で振り子のように揺れている」と指摘している。これらのことを踏まえた犬塚は、生徒指導の機能類型をモデル化して提言している。

犬塚は、生徒指導の機能の類型化として、①母性的機能と父性的機能、②積極的支援と消極的支援、

という二つの軸を設定している。母性的・父性的という表現は、河合（1976）の、「母性の原理は、『包含する』機能によって示される」「父性原理は『切断する』機能にその特性を示す」という見解を踏まえたものであり、性役割を固定化したものではない。二軸が構成する各領域の特徴は、「分かち合う」「委ねる」「寄り添う」「共に在る」として説明されている。

(ウ) ガイダンス・カウンセリング、積極的生徒指導・消極的生徒指導、の観点

犬塚（2002）は、生徒指導の機能とガイダンスの機能を統合した、臨床生徒指導の機能類型モデルを提言している。積極的生徒指導・消極的生徒指導を横軸に、ガイダンス・カウンセリングを横軸に位置付けている。前述のモデル（1995）に改良を加えたものとして提言している。

(エ) ガイダンス・カウンセリングの観点

犬塚（2016）は、生徒指導の機能「自己存在感」「共感的関係」「自己決定」とガイダンスの機能「情報提供や案内、説明」を統合した、機能類型モデルを提言している。

本研究では、教師の指導イメージの明確化・共有を吟味するため、最低限の要因が絞られていると判断した（エ）ガイダンス・カウンセリングの観点（以下、G 機能、C 機能）を採用した。

3 実践報告（講義内での生徒指導モデル・プレゼンテーション）

(1) 実践報告の時期等

①報告者：学部卒院生 10 名、現職院生 7 名 ②報告時期：2010 年 12 月～2011 年 2 月 ③報告時間：約 20 分、④参加者：17 名

(2) 実践報告のテーマ 「私の考えた生徒指導モデル」

(3) 実践報告①モデルの概要とコンセプト、②構成する要素の例、③指導イメージ。

以下、受講生の構成したモデル名、分類、受講生の説明（モデルの概要とコンセプト、各要素の関係性など）を一部、提示する。

例 1 「西遊記モデル（現職教師・中堅）人体系」。両手は教師、右手の指は子ども環境、左手の指には教師役割、笑顔マークは子どもを示している。生徒が、教師の手をこぼれ始めたら教師の手を広げることが大切である。

例 2 「ひまわりモデル I（ストレートマスター）自然系」。地中は、教師の人生経験による指導観の形成、右の葉は校内研修、左の葉は校外研修、幹は子どもへのアプローチ、花びらは児童の環境、空は時代背景、太陽は社会を示している。

例 3 「学校洗濯機モデル（現職教師・中堅）生活系」。洗濯は指導、指導の前に衣類のタグ（生徒理解）の吟味、水かお湯（適した指導）、洗剤・柔軟剤・漂白剤（やさしさ、厳しさ）を示している。その衣類（生徒）にあった洗濯（指導）を選択すると生徒は成長する。以下、表 3・表 4・表 5 に現職院生とストレートマスターの作成した生徒指導モデル 17 例を示す。

4 実践報告にみる「実践と理論の関係」 共有理論と固有理論

(1) 評価の時期等

①評価者1名、評価者A（筆者、教職経験のある研究者）、②評価時期：2016年8月。

(2) 評価の観点

先行研究をもとに、構成する理論を各観点として採用する。具体的には、共有理論として生徒指導体制を設定し、「理論の適用範囲の差異」を考慮したうえで、①指導イメージの明確化（カウンセリング

表3 生徒指導モデルの概要とコンセプト、構成要素、下位概念の分析 - その1

モデル名	モデルの概要とコンセプト	構成する要素の例	指導イメージ	校内連携	校外との連携	指導イメージ	機能とガイダンス機能	カウンセリング機能
1 西遊記モデル	両手は教師、右手の指は子ども環境、左手の指には教師役割、笑顔マークは子どもを示している。生徒が、教師の手をこぼれ始めたら教師の手を広げることが大切である。	①教師、②生徒を取り巻く環境（学校、保護者、地域、社会、その他）③教師が担う役割、④児童	○	-	-	教育は受容であり、子どもの可能性は無限大、子どもの適切な環境設定が必要である。	C機能	
2 ひまわりモデル	地中は、教師の人生経験による指導観の形成、右の葉は校内研修、左の葉は校外研修、幹は子どもへのアプローチ、花びらは児童の環境、雲は時代背景、太陽は社会を示している。	①児童、②児童を取り巻く環境（友人、家族、教師、専門機関、その他）、③教師（経験、学級経営、授業、分掌）、④校内研修・校外研修	○	△	△	夢や希望に満ちあふれ、光り輝く人生を送ってほしい。	-	
3 学校洗濯機モデル	洗濯は指導、指導の前に衣類のタグ（生徒理解）の吟味、水又はお湯（適した指導）、洗剤・柔軟剤・漂白剤（やさしさ、厳しさ）を示している。その衣類（生徒）にあった洗濯（指導）を選択すると生徒は成長する。	①学校、②指導過程、③生徒、④地域社会	○	-	-	個々の生徒にあった指導によって、生徒は成長し、社会・地域に帰っていく。	-	
4 ひまわりモデル	花びらの中心は児童、土は教師の人生経験や同僚の知見など、茎は授業・学級経営・校務分掌、葉は校外研修、社会の影響、同僚からの逆風など示している。児童の成長とひまわりの成長が重なる。	①児童、②児童を取り巻く環境（友人、家族、教師、専門機関、その他）、③教師（経験、学級経営、授業、分掌）、④社会	○	○	○	児童がひまわりの中心であり、土には教師自身の経験がしみ込んでいる。	-	
5 車輪（アルミホイール）モデル	中学校学習指導要領解説総則編を参照し、子ども理解、教師・生徒の信頼関係、生徒同士の人間関係、教職員の協働、を内輪から外輪へひろがる車輪の構造に重ねた。	①子ども理解、②教師・生徒の信頼関係、③生徒同士の人間関係、④教職員の協働	○	○	-	子ども理解が基本であり、教師と子どもの信頼関係が不可欠である。	C機能	
6 鳥の渡りモデル	短いスパンの指導計画で、生徒が困難に遭遇しながらも成長する様子を、目的地を目指して飛ぶ渡り鳥にたとえた。教師を安心して羽を休めることのできる止まり木にたとえた。生徒の価値観や直面した課題に応じて教師が指導・支援していくプロセスを重視している。	①生徒、②自己指導能力、③人間関係力・感情統制力・情報選択力・問題解決力、④学校・家庭・地域	○	○	○	生徒の価値観や課題に応じて、教師が柔軟に指導・支援していく、安心して羽を休める止まり木が教師の役割である。	C機能 G機能	

機能とガイダンス機能)、②校内連携、③校外連携、からなる。モデル発想法を用いて個々の実践者の固有理論を明らかにしている。生徒指導体制の下位概念がモデルの中で、確認された(○印)、ほぼ確認された(△印)、確認されなかった(ー印)として区別して表記している。

(3) 評価の結果

生徒指導モデルの適用範囲は、生徒指導の先行研究を参考に、①指導イメージ(適用範囲が児童生徒)、

表4 生徒指導モデルの概要とコンセプト、構成要素、下位概念の分析ーその2

モデル名	モデルの概要とコンセプト	構成する要素の例	指導イメージ	校内連携	校外との連携	指導イメージ	機能とガイダンス機能	カウンセリング機能
7	学校の心臓=コミュニケーションモデル	学校組織を人体に想定し、教師は個々の細胞である。各細胞に栄養分を運ぶのは血液であり、これは同僚教師とのコミュニケーションを表す。コミュニケーションを形成する場こそ、職場の協働性を発揮する心臓部である。生徒指導の機能を発揮するには、教師集団の協働性が最重要である。	①学校組織、②同僚、③コミュニケーション	ー	○	ー	ー	ー
8	風船モデル	子どもの成長を風船に乗って上がっていく過程として想定した。子どもが成長していく手助けとして生徒指導を考えた。	①子どもを取り巻く環境、②子どもが身につける生きる力、③生徒指導は風船に空気を入れる、④子どもが取り巻く問題・子どもが目指すもの	○	ー	○	子どもが成長していく手助けをするのが指導である。	ー
9	発電機モデル	子どもの心のエネルギーを蓄えるタンクが発電機、電球をともしイメージが他者とのつながりが見えるということを示している。教室で気になる不安感の強い児童へ、教師がどんなスタンスで接したらよいか示している。児童の心のうちには、動き出したいという欲求が必ずある。	①経験の変容・周囲の励まし(経験・成功・失敗)、②問題解決体験、③自己受容・共感・効力感など	○	ー	○	不安感の強い子どもに接するのが必要である。	C機能
10	いじめ抑止パズルモデル	いじめが起きた当初は、立場によるいじめ認識の差異がある。これを不揃いな形のパズルとして表した。いじめ認識の違いを修正して、共通したいじめ認識に立つ必要がある。いじめ認識は、すべての児童が対象とされし土俵の上に立つ必要がある。	①教師の指導・支援、②傍観者の認識変容、③学級内の集団構造(被害者・加害者・観衆・傍観者・抑止力)	○	○	ー	いじめ防止に焦点化した共通の指導イメージが必要である。	ー
11	空気循環モデル	空気の塊は、教師の思いや悩みを表している。この雲は、大きく膨らんだり、しぼんだりしている。そのような塊がバラバラにあるが、シーリングファンの稼働により、空気が循環し、一つの塊となる。この過程は、教師集団が会話を増やして協働体制を構築することを示す。	①個々の教師の思いや悩み、②週1回30分程度の交流	ー	○	ー	ー	ー
12	惑星一磁石モデル	子どもの様子(自転・公転)を見ながら、家庭・学校・地域・他機関はそれぞれの立場や使命を果たしつつ自転・公転する。不登校は、自分の居場所がないことが原因である。	①消極的・積極的・間接的な働きかけ・見守り静観、③子どもの意欲あり・なし	○	○	○	教室に居場所がある事を子どもに理解させる。	ー

②校内連携（適用範囲が同僚教師）、③校外との連携（適用範囲が家庭・地域専門機関など）、と想定した。

対象の生徒指導モデルにおける「共有理論と固有理論の比率」は、全17項目中の○印のついた項目数の割合を算出した。

その結果、①指導イメージ（適用範囲が児童生徒）88.2%（17項目中15項目）であった、②校内連携（適用範囲が同僚教師）は58.9%（17項目中10項目）であった、③校外との連携（適用範囲が家庭・地域専門機関など）47.1%（17項目中8項目）、であった。院生の作成した生徒指導モデル全理論の適用範囲を比較した結果（生徒指導体制にみる3つの下位概念）、17の生徒指導モデルで、①指導イメージという理論内容は約9割共通していた。しかし、②校内連携と③校外との連携は、約5～6割に留まっていた。またカウンセリング機能とガイダンス機能に着目すると29.4%（17項目中5項目）の比率に留まっていた。

表5 生徒指導モデルの概要とコンセプト、構成要素、下位概念の分析—その3

モデル名	モデルの概要とコンセプト	構成する要素の例	指導イメージ	校内連携	校外との連携	指導イメージ	機能とガイダンス機能	カウンセリング機能
13	ストレスマネジメントの鍋モデル	生徒のストレスを沸騰する鍋にたとえた。教師の指導は、鍋のふた、さし水、おしぼり、コンロの火の調整レバーとした。教師は、生徒の実態を踏まえながら、適宜心のケアをおこない、生徒のストレスを軽減させていく必要がある。	①ストレス（状況、圧力、子どもの容量）、②消極的・積極的指導、③ゆとりを与える指導・状況悪化の防止	○	—	○	心のゆとりを与える指導、消極的指導、積極的指導がある。	—
14	惑星—磁石モデル	子どもの様子（自転・公転）を見ながら、家庭・学校・地域・他機関はそれぞれの立場や使命を果たしつつ自転・公転する。不登校は、自分の居場所がないことが原因である。	①消極的・積極的・間接的な働きかけ・見守り静観、③子どもの意欲あり・なし	○	○	○	間接的な働きかけ、積極的な働きかけ、見守りが必要である。	—
15	ピラミッド構造モデル	4層構造からなる。①教師の人間性の層（指導観や経験・価値観）、②実践知の層（直面した事例）、③実践知の理論化（事例研や交流からの考察）の層、④理論知（実践と理論を照らし合わせる）の層	4層構造からなる。①教師の人間性の層、②実践知の層、③実践知の理論化の層、④理論知の層	○	—	—	教師の人間性（子ども関わり、経験や価値観）の層に指導観が含まれる。	—
16	お出かけモデル	生徒指導の目的を3つに分け、開発的目的は山に、予防的目的は知人の家に、治療・矯正的目的は木に例えている。この目的地に運転手としての教師が向かっていく。生徒指導の目的を3つ、要素を4つ提言している。	①開発的、②予防的、③治療・矯正的目的、④子ども理解、⑤信頼関係、⑥家庭連携、⑦地域連携	○	○	○	開発的、治療・矯正目的、予防的の目的がある。	C機能
17	ベースボールモデル	ピッチャー（担任）、バッター（児童生徒）、ランナー（母親）、コーチャー（父親）、他バッター（兄弟）、応援席（地域社会）、守備陣（教師集団）に例えている。教師は、実践全体を把握することが必要である。	①担任、②児童生徒、③母親・父親、④兄弟、⑤地域社会、⑥教師集団	○	○	○	児童生徒が自信を持てる場になっているかを把握することが必要である。	—

5 課題と提言

昨年の研究を継続し、院生の作成した生徒指導モデル 17 例を「共有理論と固有理論の比率」から検討した。その結果、共有性の高い理論「指導イメージ」と共有性の低い理論「校内連携」「校外連携」に分かれた。院生の発表した生徒指導モデルは、「C タイプ、実践者の内部にある理論」であり②実践家の強いモチベーションに基づいており固有の理論である。貴重ではあるが、先行研究（生徒指導提要など）である「A タイプ、外部にある理論」と比較した場合、実践指標の再現率は二分され、再現率の高低が出現する可能性がある。「実践と理論の融合」を目指すためには、「C タイプ、実践者の内部にある理論」であろう本研究での固有理論を省察し、より深化させるのか、外部理論である共有理論の再現率を高めるのか、今後も検討が必要である。

今回、参考とした分析枠組みは、一定の共有度が認められたものであるが、今後も継続した理論研究が必要である。江川（2002）によれば、いかなる研究分野でも、同一対象・事象に関して複数この理論や仮説があるのが普通である。しかも、それらは部分的に内容の重複があったり、あるいは対立関係にあったりすると言われており、恒常的な理論研究が必要である。本来、実証科学・経験科学といえども、実験・観察・調査などによる実証的研究とは別に理論的研究がぜひとも必要である。論理実証主義を持ち出すまでもなく、論理と実証の両方が必要なのである、両翼の一方＝論理・理論の希薄つまり理論的研究の貧困は、研究の発展の障害になるばかりか、研究の衰退をまねきかねない（江川、2002）ことを確認したい。

本研究は、独自の観点から、共有理論として生徒指導体制を設定し、「理論の適用範囲の差異」を考慮したうえで、①指導イメージの明確化（カウンセリング機能とガイダンス機能）、②校内連携、③校外連携、からなる分析枠組みを採用してみた。今後もより実践的な分析枠組みとは何か、検討する必要がある。また、モデル発想法を用いて個々の実践者の固有理論を明らかにしているが、研究上の課題として、評価者が 1 名であり限界がある。

[引用・参考文献]

- 新井肇 2015 教員の世代交代と生徒指導の課題 生徒指導学研究 第 14 号 pp.7-8.
- 江川政成 2002 経験科学における研究方略ガイドブック — 論理性と創造性のブラッシュアップ — ナカニシヤ出版 pp.107-111.
- 畑村洋太郎 2003 創造学のすすめ 講談社 pp.1556-157.
- 畑村洋太郎 2012 みる わかる 伝える 講談社文庫 pp.177-182.
- 犬塚文雄 1995 臨床的生徒指導の特質と機能 — TOS から COS への改革をめざして — 学校教育研究 第 10 号 pp.59-72.
- 犬塚文雄 2002 生徒指導の機能統合に関する一試論 — 「臨床生徒指導」の視点から — 生徒指導学研究 第 1 号 pp.8-16.
- 犬塚文雄 2016 生徒指導の場としての特別活動 — CG 機能に着目して — 日本特別活動学会紀要 第 24 号 pp.13-18.
- 河合隼雄 1975 カウンセリングと人間性 創元社 p.194.
- 国立政策研究所生徒指導研究センター 2006 生徒指導体制のあり方についての調査研究 — 規範意識の醸成を目指して — (報告書)
- 月本洋 2008 日本人の脳に主語はいらない 講談社選書メチエ pp.20-26.
- 松尾忠正 1999 非行問題が起きたときに連携を図るリーダーシップ — 中学校 — 新井邦男編 No.6 教職員の新しい関係づくり 教育開発研究所 215-219.

- 松下静男 2003 生徒指導の組織 高橋一(編)新訂版 生徒指導の理論と実践 学文社 36-39.
- 益川敏英 2011 湯川秀樹 物理の荒野のドリーマー NHK テレビテキストこだわり人物伝 NHK 出版 pp.97-98.
- 三田誠広 2009 原子への不思議な旅 人はいかにしてアトムにたどりついたか サイエンスアイ新書 ソフトバンククリエイティブ pp.210-211.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 佐藤忠男 2002 岩波現代文庫文芸48 伊丹万作「演技指導論草案」精読 岩波書店 pp.7~14.
- 瀬戸健一 2016 「実践と理論の関係」に着目した授業実践についての報告 北海道教育大学・教職大学院研究紀要 第6号 pp.13-20.
- Stephan Hawking: Leonarud Mlodinow 2011 「ホーキング、宇宙と人間を語る」佐藤勝彦(訳) 株式会社エクスナレッジ pp.73-78.
- 滝充 2002 生徒指導の理念と方法を考えるー生徒指導モデルと事後治療的・予防治療的・予防教育的アプローチー 生徒指導学研究 pp.76-85.
- 富山謙一 1999 ある学級に問題が生まれたときに連携を図るリーダーシップー中学校ー 新井邦男編 No.6 教職員の新しい関係づくり 教育開発研究所 190-195.
- 辻畑信彦 1993 生徒指導と学校 秋山俊夫(監修)高山巖・松尾祐作(編) 図説生徒指導と教育臨床ー子どもの適応と健康のためにー 北大路書房 28-30.