

## 生徒指導における共有理論と固有理論の検討—その2

瀬戸 健 一\*

Unique Theory and Common Theory in School Teachers;  
Recognition of the Teachers who Cope with the Problems 2

Kenichi SETO\*

### 要 旨

筆者の関わった前任校・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。2016年度は、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。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」を明らかにした。生徒指導の基盤となるような理論はあるのであろうか。教師にとって理論とは何であろうか。前任校の教職大学院から継続して研究してきた「理論と実践の融合問題」の成果と課題を改めて整理し（瀬戸、2016；瀬戸、2017）、そこから探索的に実践可能な「理論と実践の融合プロセス」におけるポイントを提言する。

キーワード：生徒指導、生徒指導体制、共有理論、固有理論、共有度

### 1 問題意識と目的

昨年までの研究を継続した筆者の本研究における問題意識は、次のようになる。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」を教育関係者が共有できないことである。いわゆる教師同士の指導観の差異、指導の温度差、経験の差異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る。より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、教育社会学で指摘されてい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。このような用語理解の研究的側面からの視点も必要であろう。いわゆる「理論と実践の融合をどう図るか」という課題に対して、実践者と研究者の日常的な研究交流が求められている。教職大学院においても、日常的な両者の研究交流の中で省察的実践者としての力量を養成していくことが実践されている。

しかし、研究者からの研究的側面の知見（研究知）の実践者への提供は、実践者の求める実践知としての限界があるのも事実であり、「現場の即戦力に即応する」ことは難しい。一方で、研究者には独特の自負がある。この難問を、先輩研究者と長時間にわたり議論したことがある。白熱した議論の中身は、「実践者の側から、理論（視点）が提供されるのではなく、研究者側から理論（視点）が提供されるべ

\* 三重大学大学院教育学研究科 高度教職実践専攻

きものである」という立場と「実践者の側から、理論（視点）が提供され、研究者側の理論（視点）により体系化されるべきものである」という立場であったと思う。それは、長くアカデミックな世界にいた研究者と現場経験のある研究者の差異であったかもしれない。

ここで「生徒指導の実際」を共有するための壁を、「実践と理論の融合問題」として、身近な生活のエピソードに置き換えてみたい。あくまでも比喻であるが、「満足度の高い料理を作る理論とは、一体何を指すのであろう」、果たして塩味の程度、食材の選択に着目した家庭の味は、理論として体系化できるであろうか。このような、研究知と実践知の構造的関係の問題とともに、研究者からの批判（実践者には理論の体系がないという指摘など）、実践者からの批判（現場の実践を知らないという指摘など）などの問題が深くもつれ合っているのが現状である。

### モデル発想法 対比軸への挑戦

筆者は、上記のような「実践と理論の融合問題」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。

難解な教育問題の研究を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。

ひとつ対比軸を設定したい。「実践と理論の融合問題」として、身近な生活のエピソードに置き換えてみたい。著名な料理人の名著がある（木沢、2003）。食材調達から大規模来客への準備、料理人の心得など、まさに実践が理論として体系化されている。冒頭、料理人の仕事の基盤が神話を比喻として説明されている。「専門職としての料理人の仕事は、何なのか」、「ただ美味しい料理を作ればいいのか」、その問いかけに関して次のようなことが説明されている。古代、オリンポスの神から、聖火台の火と家庭の釜戸の火が与えられた。火は聖なるものである。その聖なる火を用いて、料理人は公的な立場で、料理を通して人間の生命・健康を守る使命がある。言い換えれば、料理を通して人間の生命・健康を害してしまうことがある。厳しいメッセージである。

生徒指導の基盤となるような理論はあるのであろうか。教師にとって理論とは何であろうか。前任校の教職大学院から継続して研究してきた「理論と実践の融合問題」の成果と課題を改めて整理し（瀬戸、2016；瀬戸、2017）、そこから探索的に実践可能な「理論と実践の融合プロセス」におけるポイントを提言する。

#### (1) 用語の整理 理論とは何か

教育現場の実践における「理論」とは、そもそもどのような意味をもつものであろうか。理論とは何か、一般的な理解は次のようになる。①個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識、②実践を無視した純粋な知識、この場合、一方では高尚な知識の意であるが、他方では無益だという意味で用いることもある、③ある問題についての特定の学者の見解・学説（広辞苑）。他には、①個々の事象を法則的、統一的に説明できるように筋道を立てて組み立てられた知識の体系、②実践に対応する純粋な論理的知識、である（大辞泉）。理論家とは、理論に優れた人で、理論を好む人であるが、実践的ではないという冷めたニュアンスも含まれている。

理論とは「個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識」として初めに定義してみたい。

## 理論の多様性

江川（2002）は、理論について詳細に考察し次のように説明している。理論という用語の活用や理解は研究分野によって一様ではないが、一般に理論には、仮説、法則、原則と呼ばれるものが含まれており、ある幅をもって使われている。理論の意味することは一様ではないが、共通する特質として論理的な一貫性、予測性の2点が挙げられると説明している。また、理論という用語と類似したものとして、説、論、学説、仮説、モデル、パラダイム、原理、体系など挙げ、理論が科学的論と認められるための条件を次のように5つ挙げている。①理論の内的な一貫性が保たれていること、②予測性を有すること、③一般性ないし包摂性（ある程度広い適用範囲）を有すること、④適用範囲が明確になっていること、⑤基本概念や基本仮定が定義的明瞭性を有すること、である。

### (2) 基本的理解 実践と理論の関係

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」を追究する立場で、「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。

## 2 継続研究の整理

前任校での教職大学院6年を含めて、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（瀬戸、2016）。2016年度は、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（瀬戸、2017）。

### (1) (2015年度) 生徒指導モデルの観点別評価（再現率の比較）

#### ①評価の観点

生徒指導提要（2010）をもとに、構成する理論を各観点として採用した。「集団指導の目的」として、①児童生徒の個性を十分に理解する、②集団場面で児童生徒が活躍できる機会を作る、③児童生徒の自主性を尊重する、の3点。同じく、「集団指導を行う際の留意点」として、①安心して生活できる、②個性を發揮できる、③自己決定の機会がある、④集団に貢献できる機会がある、⑤達成感・成就観をもつことができる、⑥集団での存在感を実現できる、⑦好ましい人間関係を築ける、⑧自己肯定感・自己有用感を培うことができる、⑨自己実現の喜びを味わうことができる、の9点である。次に、「個別指導の目的」として、①成長を促す指導（個性伸長、成長意欲を高める）、②予防的な指導（初期段階での解決）、③課題解決的な指導（学校生活に不適応、問題行動、特別支援など）、3点である。

生徒指導モデルの観点別評価の手順は、以下のようになる。

例、西遊記モデル（現職）の場合。「モデルの概要とコンセプト」、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。「構成する要素の例」、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、「レポートの中で説明された指導イメージ」、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。以上の説明を参考に評価者4名が「集団指導の目的①②③」と関連していると判断した場合、具体的には評価者Dが①「集団指導の目的、児童生徒の個性を十分に理解する」と関連していると判断した場合、表に「D①」と表記した。

## ②評価の結果

4名の評価者全員が、項目内容と一致したと評価した項目は◎、半数の2名が項目内容と一致したと評価した場合は△で表示。17項目で全員一致したのは、5項目であった。「集団指導を効果的に行うために」、①児童生徒の個性を十分に理解する、「集団指導を行う際の留意点」として、①安心して生活できる、⑧自己肯定感・自己有用感を培うことができる、「個別指導の目的として」、①成長を促す指導（個性伸長、成長意欲を高める）、②予防的な指導（初期段階での解決）、であった。

「集団指導の目的」と「個別指導の目的」は、生徒指導の実践理論として欠かせない主軸となる構成理論でありモデルの中でそれぞれ3割前後と7割前後で確認された。「集団指導の留意点」は、実践者にとって欠かせない実践知であるが、2割前後で確認された。生徒指導提要という外部にある理論の再現率は、留意点で2割、主軸となる構成理論で3割前後と7割前後に別れた背景には、理論観の3類型差が考えられ、分析観点が具体的で細分化するほど再現率が低調である可能性がうかがわれた。また実践理論における留意点（意を留めること、気をつけること）が苦手な実践家の特性があることもうかがわれた。

先行研究（瀬戸、2010）においても、カウンセリング技法に限定されるが、カウンセリング理論における教師の認識した留意点は「苦手な子、反抗的な子、無気力な子への配慮」（グループエンカウンター）や「来談者が多い場合」「感情的に混乱している生徒への対応」（非指示的技法）などアンケートで抽出されていた。しかし、教師アンケート回答を個別に見るとグループエンカウンターで「技法活用の留意点なし（2点あまり当てはまらない、1点全く当てはまらない）」と回答した教師は56.8%（「留意点なし」への回答が低得点であるため、以下、留意点があると判断）で半数にしか過ぎない。学校現場での技法の無批判的な受入姿勢の可能性も考えられる。非指示的技法でも「留意点がある」と判断し回答した教師は41.6%であった。これらのことから残りの58%の教師が「技法の留意点」を看過している可能性がある。

表1 外部理論（生徒指導提要）の再現率一覧

<p>生徒指導モデルにおける外部理論（生徒指導提要）の再現率</p> <p>「集団指導の留意点」で2割と低調。</p> <p>主軸となる構成理論「集団指導の目的」3割前後と低調。</p> <p>「個別指導の目的」7割前後と高調。集団指導イメージ&lt;個別指導イメージ</p> <p>分析観点が具体的で細分化するほど再現率が低調である可能性（仮説）。</p> <p>実践における留意点（意を留めること、気をつけること）が苦手な実践家の特性がある（仮説）。</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(2) (2016年度) 生徒指導体制に限定し生徒指導モデル評価 (共有理論と固有理論の共通比率)

翌年は、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。生徒指導体制は実践者と研究者の先行研究を概観し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)、の3理論からなる。研究では、実践者や研究者に共有された3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」を明らかにした。具体的には、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共通比率」から検討した。両理論の共通比率が高い程、適用範囲における共有度が高いと判断した。

その結果、3理論の共有度は①指導イメージ (適用範囲が児童生徒) 88.2% (17例中15例) であった、②校内連携 (適用範囲が同僚教師) は58.9% (17例中10例) 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例中8例)、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。

3つの理論は、共有度の高い理論「指導イメージ」と共有度の低い理論「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、「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「外部にある理論」と比較した場合、実践理論の共有度は二分され、共有度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、「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共有度を高めるのか、今後も検討が必要である。

表2 共有理論と固有理論の共通比率一覧

<p>生徒指導モデル17例における「共有理論と固有理論の共通比率」</p> <p>①指導イメージ (適用範囲が児童生徒) 88.2% (17例中15例)、</p> <p>②校内連携 (適用範囲が同僚教師) は58.9% (17例10例)、</p> <p>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例8例)、</p> <p>実践理論の共有度は二分され、共有度の高低が出現する可能性がある</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3 考察 校内連携・校外連携の理論はなぜ共有度が低いのか

設定された用語である生徒指導体制、言うまでもなく「体制」という語句が出ているにもかかわらず、同僚教師やカウンセラーなどの連携が実践モデルに再現されにくい。実証的研究 (瀬戸、2009) と現場の声 (池端、2010) を参考に検討する。

(1) 小学校・中学校・高校における教師認識の差異 (瀬戸、2009)

教師コミュニティの協働性や協働的な指導体制における事例報告は数多く散見されるが、数量的研究は数少ない。次の研究 (瀬戸、2009) は、生徒指導上の問題に対応するために異なる学校種におけるそれぞれの教師認識と相違について明らかにしたものである。具体的には小学校・中学校・高校という異なる学校種における「A 生徒指導観・困難感 (生徒指導・校内連携・校外連携)」、「B 同僚評価 (調和評価・

指導評価・関係評価)」、「C 組織評価 (学習充実・協働性・情報共有・職場満足)」の教師認識の現状を検討している。指導の困難を感じる教師が、「教師文化の一側面」である同僚教師との同調性をもとにした同僚評価をどのように認識しているのか、同じく所属する学校組織の協働性や情報共有など、どのように認識しているのか調査したものである。

質問項目の整理とアンケート調査：調査内容 (表 3 参照)：「A 生徒指導観」の消極的生徒指導は、「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」など 4 項目である。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」なお 3 項目である。校内連携は、「生徒指導は、教師全員で一致協力して指導すべきである」など 3 項目である。校外連携は、「生徒指導は、保護者との連携を図りながら実践すべきである」などの 3 項目である。「このような実践しているが困難を感じることもある」とそれぞれの困難の程度を 5 件法で尋ねた。

「B 同僚評価」項目は 3 側面からなる、「同僚との調和行动の評価」は「(同僚教師の行動の望ましさにについて) 学年全体の調和を考えて生徒指導をしている」など 6 項目である。「同僚の指導姿勢の評価」、「(同僚教師のあり方・姿勢の望ましさにについて) 新しい指導の仕方に意欲的である」などの 9 項目である。「同僚との関係行動の評価」、「同僚教師の行動の望ましさにについて」同僚の相談によくのっている」など 5 項目を設定した。5 件法で回答を求めた。

「C 組織評価」は「学習活動の充実」「職場満足」「協働性」「情報共有」の 4 側面を設定した。「学習活動の充実」は、「所属校は学習指導に熱心である」など 6 項目である。「職場満足」、「私は、同僚と話していて楽しい」の 6 項目である。「協働性」は、「所属校は、校内研修が活発である」などの 6 項目である。「情報共有」は、「所属校では、校内のコミュニケーション (情報伝達) がスムーズである」など 6 項目、を設定した。組織評価項目についても、「所属校について」5 件法で回答を求め、その数字を選択するようにした。

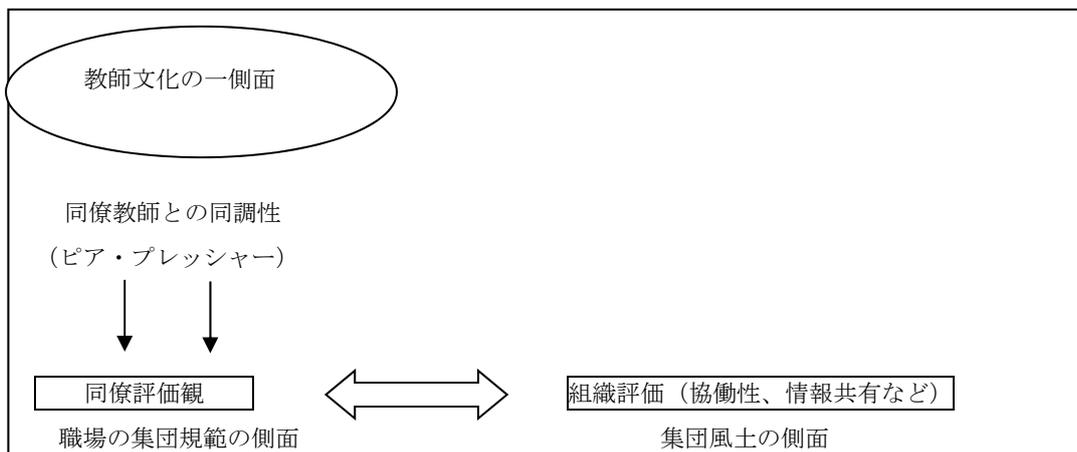


図 1 想定している各概念の関係

表3 質問項目の構造

A 生徒指導観 (困難感)	I 消極的生徒指導の困難感	「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」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上4項目、 $\alpha$ 係数=0.85
	II 積極的生徒指導の困難感	「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」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目、 $\alpha$ 係数=0.86
	III 校内連携の困難感	「生徒指導は教師全員で一致協力して指導すべきである」「生徒指導は教師全員が共通した指導をすべきである」「生徒指導は教育の領域ではなく教師全員が行うすべての教育活動での機能である」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目、 $\alpha$ 係数=0.83
	IV 校外連携の困難感	「生徒指導は保護者との連携を図りながら実践すべきである」「生徒指導は地域との連携を図りながら実践すべきである」「生徒指導は専門機関との連携を図りながら実践すべきである」(このような実践しているが困難を感じることもある)。以上3項目、 $\alpha$ 係数=0.74
B 同僚評価	I 同僚との調和行动の評価	(同僚教師の行動の望ましさについて)学年全体の調和を考えて生徒指導をしている。学校全体の調和を考えて生徒指導をしている。生徒指導のあり方で周りとは歩調を合わせている。教科指導の仕方でも周りとは歩調を合わせている。生徒との接し方で周りとは歩調を合わせている。学級経営のあり方で周りとは歩調を合わせている。以上6項目、 $\alpha$ 係数=0.84
	II 同僚の指導姿勢の評価	(同僚教師のあり方・姿勢の望ましさについて)新しい指導の仕方に意欲的である。研修に熱心である。児童生徒の要望に耳を傾けている。授業に熱心である。児童生徒から好かれている。授業の進め方が上手である。児童生徒にきまりを守らせることができる。教科の専門知識が豊かである。教科の専門知識が豊かである。部活動、クラブ活動などに熱心である。以上9項目、 $\alpha$ 係数=0.85
	III 同僚との関係行動の評価	(同僚教師の行動の望ましさについて)同僚の相談によくのっている。同僚とコミュニケーションがとれる。自分の主張をはっきり述べる。共通理解に基づいた連携ができる。同僚に親しまれている。以上5項目、 $\alpha$ 係数=0.87
C 組織評価	I 学習活動の充実	所属校は学習指導に熱心である。所属校は、進路指導に熱心である。所属校は、学校行事が盛んである。所属校は、学校行事が盛んである。所属校は、学校生活全体にゆとりがある。所属校は、校則指導に熱心である。所属校は、生徒指導が少ない。以上6項目、 $\alpha$ 係数=0.60
	II 満足度	私は、同僚と話していて楽しい。私は、この学校で長く勤めたい。私は教師という仕事にやりがいを感じる。私は、勤務校で充実感がある。私は職場にくつろげる場所がある。私は、生徒に愛着を感じる。以上6項目、 $\alpha$ 係数=0.83
	III 協働性	所属校は、校内研修が活発である。所属校は、職員の協力体制がある。所属校は、分掌が機能的に活動している。所属校は、低外的な行事・研究会の当番校によくあたる。所属校は、管理職の指導力が発揮されている。所属校は、管理職の理解がある。以上6項目、 $\alpha$ 係数=0.79
	IV 情報共有	所属校では、校内のコミュニケーション(情報伝達)がスムーズである。所属校では、他校の教職員との交流が盛んである。所属校では、仕事に必要な情報を集めやすい。所属校では、仕事の決定のプロセスが良く伝わってくる。所属校では、他部門(学年・分掌・教科等)との連絡調整がされている。所属校では、仕事の指示・報告のルートがはっきりとしている。以上6項目、 $\alpha$ 係数=0.89

生徒指導に関する研究は中学校・高校に数多く散見されるが、小学校でも見られるようになった。小学校教師を調査した佐古(2005)は、7割の教師が「自分の経験や知識だけでは指導が困難な子どもが増えてきている」と回答、6割の教師の回答「教師同士が子どもの実態や課題をじっくり話し合ったり、とらえ直す機会や時間を確保することが難しい」を参考に「個業化が進展している」ことを懸念している。このような個業化に教師が陥らないために、協働性を発揮した指導体制の構築をすることの必要性は学校種を超えて共有されている。

## 調査の結果

調査対象の地区では、生徒指導上の特別な問題行動は報告されていない。

### ①小学校教師の認識

調査によれば、小学校教師の生徒指導観（困難観）の4要因は同僚評価（3要因・12組合せ中で0組）と関連がなかった。長谷川（2003）によれば、小学校教師にとって同僚との関係で第一に重要なことは、「自分の学級活動の裁量を侵さないでいてくれること」であり、言い換えれば「同僚教師の裁量も侵さないでいる」という暗黙の了解が存在する。このような同僚との距離感をもった関係性の認識の結果、同僚との相互評価関係を示す同僚評価は生徒指導観（困難感）と関連がなかったものと考えられる。しかし、組織要因（4要因・16組合せ中で2組）としての職場全体の協働性認識においては生徒指導観の一部に関連があり、積極的生徒指導の困難認識が高い教師ほど職場の協働性を低く評価しており、同様に校内連携の困難認識が高い教師ほど職場の協働性を低く評価していた。日常的な職場の協働性を高く認識すれば、教師の生徒指導の困難感が低くなることがうかがわれた。また同僚評価と組織評価（12組中の4組が相関）の関連を見ると、小学校教師は同僚への調和評価と職場の組織評価の認識と別々に捉えている傾向があり、一方で同僚への指導評価の認識が高い教師は職場全体の学習充実・職場満足・情報共有を高く評価している。

### ②中学校教師の認識

中学校の教師の生徒指導観（困難感）の4要因は、同僚評価（3要因・12組合せ中で1組）・組織評価（4要因・16組合せ中で5組）とそれぞれ関連が認められた。長谷川（2003）によれば、中学校教師は自分の教育活動の場が担任クラスだけではないので、小学校教師と比べて同僚間の協働が必要な範囲が大きいと認識している。このため校内連携の困難度と同僚関係の評価が関連している可能性があり、実際に校内連携の困難度と同僚との関係評価に関連があった。同様なことは、校内連携の困難度と職場の組織評価の全要因にもいえた。また同僚評価と組織評価も、指導評価と学習充実以外、すべての組合せで関連が見られた。同僚評価の得点が高い教師ほど、職場の組織評価を高く評価している。協働性の発揮というスローガンの背景には、同僚教師への厳しい評価の眼差しとともに職場の雰囲気をもどくように捉えているのかという認識があり、それらは相互に関連している。

### ③高校教師の認識

小・中学校教師と比べて、高校の教師の生徒指導観（4要因）は、同僚評価（3要因・12組合せ中で3組）・組織評価（4要因・16組合せ中で9組）のそれぞれで関連が数多く認められた。高校教師は小・中学校教師と比べて自分の教育活動の場を教科や学年など、同僚間の協働が必要な範囲が大きいと考えており、このため校内連携の困難度と同僚関係の評価が関連している可能性がある。同様なことは、校内連携の困難度と組織評価の評価認識にもいえる。同僚評価と職場の組織評価におけるすべての組合せで関連が見られた。同僚評価の得点が高い教師ほど、職場の組織評価を高く評価している。中学校教師と同じように、協働性の発揮というスローガンの背景には、同僚教師への厳しい評価の眼差しの一方、職場の雰囲気をもどくように捉えているのかという認識が認められた。それらの関連性は小・中学校の教師と比べて高くなることが明らかになった。

以上、学校種の違いによる教師認識の現状が明らかになっている。小学校の学級担任制と中学・高校の教科担任制というシステムの違いが、少なからぬ影響を与えているであろう。また、高校には個別学

校に特有な学校文化があり、進学校や指導困難校など学校間格差も大きく、教職員数という学校規模の差異も少なからず影響している可能性がある。

## (2) 同僚への SOS 発信、連携が言い出しにくい教師文化

校内連携・校外連携を推進するためには、教師が個業化に陥らないことが不可欠である。協働性を発揮した指導体制の構築をすることの必要性は学校種を超えて共有されている。しかし、その実際は、学校種による差異が認められた。教師コミュニティにおける連携や協働性の低調を教師はどのように捉えているのだろうか。学校現場の生の声を紹介する。「協働性の低調について、仕事の個業化を感じますか？あるとしたら、その原因や背景には、どんなことがいえるでしょうか」、そんな問いかけを筆者の所属する研究会の若手 A 小学校教諭に投げかけてみた。その際の回答内容を原文（一部略あり）のまま紹介したい(池端、2010)。

### A 教諭からの回答—教師コミュニティの協働性の実際—

(仕事の個業化を感じますか?) この課題に対し、私は、真っ先に、「教師の仕事が、お互いに干渉することなく成り立つ仕事だからでは。」と思いました。共通の指導を実践するという目標に対して相互依存性が低く、お互いに直接影響を及ぼすことが少ない教師という職業。その環境を何とか打開しようと、よりよい職場の雰囲気を作り出そうとしますが、現実には、日々の業務に追われ、相談したくてもできない、忙しそうにしているので、お互いに声をかけにくい、という職務の煩雑さ・・・。「悩む前に、まず相談！」これができれば、お互いに悩みを共有することができ、個業化に陥る先生が少なくなることは明白ですが、私も様々な場面で個業化を感じるがあります。ではなぜそう感じるのか？自分の経験に即した個業化の原因を、素直に考察してみました。

#### 原因① 相談したいけど、何を相談したらよいか分からない

「何を(何から)どのように相談していいか、わからない」初任の頃によく感じていたことです。初任校は小規模校で、複式学級の上に、膨大な分掌の量…。当時の自分は何から手をつけてよいものか、不安で仕方がない日々を過ごしていました。二学年分の教材研究だけでもままならないのに、運動会の提案、社会科見学のコース決め、遠足、プール学習の日程調整……。様々な分掌に追われる日々。初めての経験ということもあり、行事などのイメージも持てぬまま、まさに「何がわからないのかが、わからない」状況に陥っていました。幸い、そんな姿を見た先輩教師が、丁寧に指導してくださったので、助けられながら何とかその困難を乗り切ることができました。しかし、あの時、同僚の先生方が温かい手を差し伸べてくれていなかったらどうなっていたのか。きっと話し下手の私は、何も相談できずに一人で抱え込んでしまっていたらどうだろうと考えてしまいます。職場内でお互いの関係性を保ち、お互いの仕事が見える環境だったからこそ、協働性が発揮されたのだと思います。

#### 原因② 相談したいけど、思わず躊躇してしまい、相談ができない

現在の勤務校は中規模校です。職員の人数が20名近くいるので、学年団を組んだり、一つの分掌に複数の教員が携わっていたりしているので、お互いに仕事を共有することができます。このように協働性が発揮されていると思う環境でも、実は個業化を感じる場面があります。それは相談したいけど、時間が合わない、または忙しくしている先生に対し、『じゃましてはいけない』という感情が芽生え、なかなか相談できないという時です。私の場合、相談する機会を失い、結局自分一人で抱え込んでしまう、ということが多いです。引っ込み思案な私は、分掌の仕事でよくこのような経験をします。

相談することを躊躇する理由として、もう一つ考えられることがあります。それは自分一人では解決が困難な問題が生じ、相談しようとするのですが、『「こんなことも知らないの?」「そんなこと、自分で少し考えたらわかるでしょ。」などと返ってきたら、どうしよう・・・。』という不安が生じて、きくことをためらってしまう時です。実際はそんなことを言われることはないのですが、自分の勉強不足からくる不安な気持ちがそう思わせるのだと思います。

### 原因③ 期待に応えようとして、何でもがんばってしまう

私は今年で教職に就いて5年目を迎えます。勤務校には自分より年下の後輩が何人かいるので、先輩らしく振る舞いたい!と、できもしないくせに、見栄を張ってしまうこともあります。また、諸先輩方にも認めてもらいたい、という気持ちから、相談することをためらっている自分がいました。自分の力量に合わない仕事を引き受け、無理をしてしまう。一人で抱え込むだけでなく、周りにも迷惑をかけるという悪循環に陥ることもありました。背伸びをしていると、つい「相談することが恥ずかしい」という心情になり、一人で抱え込んでしまうことがありました。

以上、前段の研究報告で、教師コミュニティにおける協働性認知の現状を、学校種別(小学校・中学校・高校)で数的に比較したものを報告した。後段で現場の教師の抱える問題は指導に係るリアリティそのものであり、切迫したものであることも報告した。

## 4 まとめと提言

生徒指導の基盤となるような理論はあるのであろうか。教師にとって理論とは何であろうか。前任校の教職大学院から継続して研究してきた「理論と実践の融合問題」の成果と課題を改めて整理し、考察した。限られた調査による知見ではあるが、そこから探索的に実践可能な「理論と実践の癒合プロセス」におけるポイントを提言する。

### (1) 生徒指導モデルにおける外部理論(生徒指導提要)の再現率

生徒指導モデルにおける再現率は、主軸となる構成理論「集団指導の目的」で3割前後と低調であった。①児童生徒の個性を十分に理解する、②集団場面で児童生徒が活躍できる機会を作る、③児童生徒の自主性を尊重する、の3点は、繰り返し現場で共通理解されてきた、にもかかわらず再現率は低い。教師にとって集団指導の目的イメージよりも、個別指導の目的イメージのほうが教師にはイメージされやすいことが明らかになった。

同じく「集団指導の留意点」で2割と低調であった。「集団指導を行う際の留意点」として、再掲するが①安心して生活できる、②個性を発揮できる、③自己決定の機会がある、④集団に貢献できる機会がある、⑤達成感・成就観をもつことができる、⑥集団での存在感を実現できる、⑦好ましい人間関係を築ける、⑧自己肯定感・自己有用感を培うことができる、⑨自己実現の喜びを味わうことができる、の9点である。仮説レベルではあるが、分析観点が具体的で細分化するほど再現率が低調である可能性がうかがわれた。また実践における留意点(意を留めること、気をつけること)が苦手な実践家の特性があることもうかがわれた。

### (2) 生徒指導モデル17例を「共有理論と固有理論の共通比率」

「生徒指導体制」という共有理論と固有理論における共有度は、3理論で①指導イメージ(適用範囲

が児童生徒) 88.2% (17 例中 15 例)、②校内連携 (適用範囲が同僚教師) は 58.9% (17 例 10 例)、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 例 8 例)、となり実践理論の共有度は二分され、校内連携・校外連携で共有度の低調が認められた。その背景や原因について数量的検証結果や教師の生の声を参考にしながら、連携の声を上げにくい教師文化が紹介された。校内連携は、「生徒指導は、教師全員で一致協力して指導すべきである」など 3 項目である。校外連携は、「生徒指導は、保護者との連携を図りながら実践すべきである」などの 3 項目である。連携の必要性は繰り返し現場で共通理解されてきた、にもかかわらず共有度は低いことがわかった。

今後の教師研修や教職大学院演習などで実践可能な「理論と実践の融合プロセス」を提言する際、何がポイントになるのか。それは、教師に「支持」された理想的理論とは異なる「活用」された理論の差異に、教師は自覚的であるべきであるということである。

一口に理論といっても、共有された理論と固有理論の差異があるため、共有度の高低が出現する可能性がある。「実践と理論の融合プロセス」を目指すためには、「実践者の内部にある理論」であろう固有理論を教師個人が丁寧に省察し、より深化させるのか、外部理論である共有理論の共有度を高めるのか、今後も継続した研究が必要である。

研究上の課題として、分析観点が具体的で細分化するほど再現率が低調になるのか、研究が必要である。また実践における留意点 (意を留めること、気をつけること) が苦手な実践家の特性についての研究が必要である。先行研究 (瀬戸、2016) では、現職院生の作成した生徒指導モデルの評価例、ストレートマスターの作成した生徒指導モデルの評価例を簡単に比較すると、現職院生の生徒指導モデルの方が「集団指導の目的」「集団指導の留意点」「個別指導の目的」の各観点でバランスよく評価されていた。一方のストレートマスターは「個別指導の目的」の観点に偏りが見られた。この相違は、教職経験によるものなのか、今後も調査が必要である。同じく課題として先行研究 (瀬戸、2017) では、研究で着目した用語・生徒指導体制において、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。

## [引用・参考文献]

- 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 107-111.
- 長谷川裕 2003 教員文化を掴むために—教員本調査データの分析から— 久富善之 (編)「教員文化の日本的特性」多賀出版 168-207.
- 池端健二 2010 教育論考・往復書簡 「前号の論考について 悩む前に、まず相談を—小学校教師の個業化について—」 オホーツク管内教育づくり研究会会報 第 59 号.
- 木沢武男 2003 料理人と仕事—いまヘスティアのかまどは— モーリス・カンパニー.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要.
- 佐古秀一 2005 学校の組織とマネジメント改革の動向と課題 日本教育行政学年報第 31 号 51.
- 佐藤学 1998 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭「心理学と教育実践の間で」 22-30.
- 瀬戸健一 2009 協働的な生徒指導体制における教師認識の検討: 小学校・中学校・高校における教師認識の差異に着目して 日本高校教育学会年報 第 16 号 48-57.
- 瀬戸健一 2010 教師の指導実践における心理学的アプローチの検討—カウンセリング技法の活用に着目して— 日

本特別活動学会紀要 (18), 50-61.

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：学部卒院生と現職院生との合同授業に  
みる研究的視点 (特集 学部卒院生の養成と教職大学院).

北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要 第6巻 13-20.

瀬戸健一 2017 生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究 三重大学教育学部研究紀要 第68巻, 343-354.