

“すべての子どもに対する生徒指導”の実践

—現場教員の語りを通して—

近藤龍彰¹

The Practice of “Student Guidance for All Children” —Focusing on the Narrative of School Teacher—

KONDO Tatsuaki

概要

本研究では、現職の教員を対象にインタビューを行い、(A)「問題行動」に限定しない形で生徒指導について問うた場合、すべての生徒に対応した実践が語られる、(B) 生徒指導の概念(イメージ)について、自己指導力の育成といったより積極的な側面について語られる、の2点を検証した。教員歴13年目の小学校教諭(男性)に、(1) 過去に行った生徒指導の具体例、(2) 生徒指導の上手な(下手な)先生、(3) 生徒指導の課題、(4) 生徒指導のイメージの変化、(5) 学生のうちに学んでおくべきこと、(6) 生徒指導とは何か、を質問した。(1) について、特別支援教育への示唆、特に個別ニーズを考慮しつつ子どもの実態を把握すること、および周囲と子どもとの関係性、が語られた。(2) について、すべての生徒に対する生徒指導の具体例が語られた。(3) について、生徒指導体制(特に役割分担)の構築の必要性が語られた。(4) について、チームで動くことの重要性が語られた。(5) について、発達障害の知識、子どもと関わる感覚、困った時に相談できるコミュニケーション力が語られた。また、専門機関とつなぐ専門性が課題として挙げられた。(6) について、子どもの学校生活がより充実したものになっていくために、問題が見られない子に対する生徒指導の重要性、特に中学年でのあえて課題を与える実践、が語られた。このことより、生徒指導は問題行動への対処といった側面だけでなく、「子どもがよりよく学校生活を送る」ことを目標とした教育実践として捉えられることが示唆された。さらに、そのような生徒指導を行っていく上で、教員間の責任・役割分担、専門機関と学校をつなぐ専門性、困った時に相談できる教員間コミュニケーションの重要性が見出された。

キーワード：積極的生徒指導、消極的生徒指導、現場教員、語り

Keywords: Active Student Guidance, Passive Student Guidance, School Teacher, Narrative

I. 問題と目的

生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」のことであり、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになること」が目指される(文部科学省, 2010, p.1)。上記の定義からも明らかなように、生徒指導はその本質的に「すべての生徒」を対象になされるものである。とはいえ、学校現場において生徒指導の用語が用いられる場合、いじめや不登校といったいわゆる「問題行動」への対応や、教員からの叱責といった厳しい関わりがイメージされる(吉田, 2016)。これは教員を目指す学生にとっても同様の事態である(藤田・清水・伊谷, 1999; 岩井, 1991; 三島, 2017; 関口, 2016)。この点に関して吉田(2016)は、「生徒指導は(中略)

問題行動を起こした生徒に対処療法的な指導をするだけでなく、生徒一人ひとりの個性に応じて社会に適応した自分らしい生き方ができるように、全職員で全生徒に「自己指導能力」を育成していかなければならない」(p.100)と指摘し、前者を消極的生徒指導、後者を積極的生徒指導として分類している。

吉田(2016)のような指摘はありつつも、生徒指導に関する研究状況としては、校内暴力(京免・宮古, 2017)、いじめ(井上・岩橋, 2016)、荒れ(井・鈴木, 2015; 川村, 2014)、不登校(松下, 2016¹⁾)といった、いわゆる「問題行動」を軸にした理論、調査、実践研究が主だと言える。これは、研究状況としても、生徒指導が、問題行動を起こした生徒に対する指導として(暗黙的に)捉えられていることが要因であると思われる。実際、岡田・小田・笹尾(2017)は、生徒指導は「あらゆる教育活動と関連するきわめて重要な機能」だと述べている一方で、生徒指導上の具体的な課題としては「いじ

¹富山大学人間発達科学部

め、不登校、授業規律、服装の乱れ、さらには体罰問題」(p.1)を挙げているのみである。もちろん、いじめや不登校といった問題は教育臨床的に極めて重要なテーマであり、学校や教員がいかにしてそれを解決していくのかを明らかにしていくことは必要である。一方で、その点にばかり着目してしまうと、いわゆる「問題行動を起こさない」児童・生徒に対する生徒指導の在り方が問われなくなってしまう。生徒指導の実践をより充実したものにしていくためにも、「問題行動」にとらわれない、包括的な概念および実践としての生徒指導の内実を明らかにしていく必要があると言える。そのためにも、「生徒指導」がどのような実践であるのかを、現場レベルから捉えていく必要がある。

そこで本研究では、教育現場においてそもそも「生徒指導」がどのような実践であり、どのような概念だと捉えられているのかを明らかにする。その際、現職教員1名を対象に、生徒指導についてインタビューを行い、その語りを分析する。この方法を用いる意義は以下の2点である。第一に、インタビューを用いるということの研究的意義が挙げられる。現職教員を対象とした生徒指導研究では、質問紙による調査が主であり(e.g., 石川, 2016; 片山・角田・小松, 2017; 川村, 2014; 山崎, 2017)直接的にインタビューを行ったものは少ない。インタビューを行った数少ない研究の1つである井・鈴木(2015)の研究でも、対象者は管理職であった。そのため、現職教員の語りそのものを取り上げた研究は少ないのが現状である。生徒指導は理論的な側面に加えて実践的な側面が重要になってくることから、実際に生徒指導を行っている者がその実践をどう語るのかを取り上げる研究手法は、より積極的に活用されるべきであろう。そのことにより、当事者目線での生徒指導の実態が明らかになると思われる。

第二に、1名を対象にするという理論的意義が挙げられる。本研究の対象は1名に限定しており、ここで得られた結果を普遍化することは困難である。その代わり、他と比較するのではない、その個人唯一の「生徒指導」論を取り出すことが可能となる。特に生徒指導は、一人ひとりの生徒すべてに対してなされる教育活動であることを考えると、その実践例もまた1つ1つ違ってしかるべきである。瀬戸(2017)が指摘しているように、「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」(p.343)ので、多数の対象者を設定し、そのデータ(語り)を比較する作業の前に、まずは個別的な形で生徒指導についての語りを取り出すことが必要である。いわば、生徒指導のもつ「個性」を十全に拾い上げるために、1名の語りをより深く分析すると言える。

以上、本研究の目的をまとめると、生徒指導の概念と実践について、現職の教員を対象にインタビューを行い、その個別的意味を明らかにする。

II. 方法

参加者 小学校教員である37歳の男性Aさんが研究に参加した。学部卒業後1年間教員以外の活動を行い、その後13年間小学校教員をしている。全部で3つの小学校に勤めている(5年, 3年, 5年(現在に至る))。担当学年は、1年目からそれぞれ3年生, 4年生, 3年生, 4年生, 1年生(ここまで第一の赴任校), 5年生, 6年生, 3年生(ここまで第二の赴任校), 5年生, 6年生, 3年生, 5年生, 担任なし, である。

手続き X年7月14日の10時30分ごろからおおよそ1時間程度、大学内にある心理実験室にて、半構造化インタビューを行った。あらかじめ設定していた質問項目は以下の6点であった。

- (1) これまで行ってきた生徒指導について、具体的に教えてください。
- (2) 生徒指導の上手い先生とは、どのような先生ですか?また、下手な先生とは、どのような先生ですか?
- (3) 現在の生徒指導上の課題について教えてください。
- (4) 教員生活を送っていく中で、生徒指導の考え方について変わったところがありますか?
- (5) 生徒指導について、学生のうちに学んでおくべき事項は何だと思われますか?
- (6) 改めて、「生徒指導」とは何でしょうか?

上記の質問は、(1)(2)が具体的なレベル、(3)～(5)が概念的なレベルを捉えるものとして設定した。インタビュー開始前にAさんに質問項目を印刷したものを配布し、答えを考える時間を設けた。これは、記憶に関わる質問項目を含んでいるため、思い返す時間を設けたほうがより詳細な語りが聞かれると予想されるからであった。インタビューの内容をメモおよびビデオカメラの録画で記録した。

III. 結果と考察

インタビュー記録について、メモおよびビデオ録画の記録に基づきながら、インタビュー内容を読みやすいように再構成した²⁾。(1)～(6)の質問項目ごとにインタビュー内容の結果を示し、その結果についてそれぞれ考察する。なお、Aさんの語りについては「」で、Aさんの語り内での登場人物(Aさんも含む)のセリフについては『』で、インタビュアーの質問等のセリフは<>で区別した。

1. これまで行ってきた生徒指導について、具体的に教えてください。

インタビューの結果

「発達障害系の子とそうでない子がいる。発達障害系の子はADHDの子とアスペルガーの子³⁾。1年生でもっ

た ADHD だった子は、多動、基本座らない、忘れ物する、すぐ手を出す。お母さんも ADHD だとわかっていて、保育園からの連絡で ADHD だとはっきりしている。無理に座らせるみたいなことをしてもちょっと難しいだろうな、ということが最初にわかっているの、ある程度動いていてもそんなに言わないというか、その子そういう子だよねというニュアンスでやってる。だから周りの子たちも、『お、何々くん座れてるじゃん。今日調子がいいね』『いいね今日がんばってる』という雰囲気です。

<そうすると落ち着いた？>

「落ちつく。基本的にガンガン怒らない。怒ってもあれかな、と最初からそのスタンスなので、落ち着いているという感じはする。それから1年生なので、他の子たちも基本的に座学に慣れていないので、外出て観察してみるとか活動してみる。帰ってきてから、『じゃあまとめの思ったこと紙に書くよ』みたいな感じで。やっぱり ADHD の子はなかなか書けないが、1行でも2行でも思ったこと書こう、という感じで横につく。他の子は、5、6行は1年生でも大体書ける。書く作業としてはそれくらい。少し個別指導するという感じ。個別指導も『こういう風に書くんだよ』とか『もうちょっと字きれいに』というよりも、むしろ『お、書けた書けた、よかったよ』『できてるじゃん』という感じで、ほめながら。

でもやっぱり年間通すと、手を出したりとかやっていることはよくあるので、カーッとなったり、もの投げたり壊したとかよくあるので、その都度保護者との連携はすごくとっているし、相手にケガさせたとかいう話とかちょっとトラブったという話は全部お母さんに話をして、人間関係が崩れないようにお母さんに動いてもらう。」

<手を出すことに関して、(座学のときのように)実践の方向性はあった？>

「手を出してしまったらもちろんダメですというのは、全体指導も含めて、指導をすることになる。あの子だけ手をだしていいという話にはならないので、やっぱり指導はしているというのは現実。あとはたとえば休み時間の遊びはなかなか教員の目の届かないところもあるが、たとえば体育のときなど集団で座って前の話を聞く場合、少し間隔を空けて座らせる。全体的に、手の届かないようにする。特に暑くなってくるとイライラするので、『だいたい間隔空けて座りなさい』とか、そういうことをしている。詰め過ぎないというのはある。

あとは体育や休み時間の学活の活動でドッチボールなど勝負事に関しては、カッコしやすいので、最初から勝負事に関しては、点数というか勝ち負けは、もちろんある程度はするが、それほど勝ち負けを意識しないように、ゲームの設定を変えてしまう。『みんな楽しくてよかったじゃん』というオチにするような形にする。『1位が誰々』というよりも、『あなたたちのチームはたくさん

あてて1位でした』『あなたたちのチームは協力して1位でした』。全部1位にするとか。そういう感じでもにか『僕たちはここがよかったんだ』ということはやっている。」

<アスペルガーの子について>

「アスペルガーの子は、3年生の子で、その子もお母さんがわかっていた。アスペルガーというのは担任同士では話が入るが、そのお母さんはしっかりしていて、担任の先生にこういう子どもだっていうことをわかってほしいということで、お医者さんからの資料とか、家庭訪問に行くとか『こういう特徴があるので』という話で聞く。なので親との連絡はその間ずーっとはじまってという感じがあった。

3年生にもなっていたのであんまり激しくはなかったが、やっぱりちょっとかたまってしまったりとか、ちょっと隅っこにいつてしまったりとかいうことはたまにあった。そういうところ行っても、暴れるということはないので、他の友だちに迷惑かけることはないの、『まあちょっと休憩中』みたいな。『何々くんいないね』という話を子どもはしてるけど『ちょっと休憩中してるから。元気になったらくるよ』と他の子たちには言っている。教員間もわかっているので、そういうときは職員室連絡で、『ちょっと今かたまっていまーす』みたいな。教室の中にいれば、ある程度わかるが、ちょっと廊下出ます、トイレ行ってます、帰ってきませんっていう話だったら、すぐ連絡して『トイレで固まっていますので、ちょっと見てやってもらえませんか』みたいな。大体教務の先生とか教頭先生とかが、その子自体があんまりわーっとならないので走ってくる感じではないが、来て『お、どうした』と。世間話しながらちょっと復活したら戻ってくる。教室の中に強引に入れようということはない。」

<「休憩中」という言葉かけに対する他の子どもたちのリアクションは？僕たちも休憩したいとはならない？>

「勉強するときこんなことを目標にしたいとか目標を立てさせておけばそうはならない。『今日これかけ算できるようになりたい人』『はい』『よしがんばるぞ』みたいな感じですかね。『でも何々ちゃん休憩してるけど大丈夫かね』は聞こえてくる。『大丈夫だよ。まあこの15分間の休憩は後から残ってるかね』『じゃあお母さんに伝えといてお母さんにしてもらおうか』など、休憩してたとか、ちょっと調子が悪くなった部分は他で学習は取り戻すところはあるので、『じゃあ僕たちは今がんばって後から遊ぶ』みたいな雰囲気にはなるかなと思う。」

<そう(発達障害)でない事例について>

「その子は5年生で持った子で、お父さんもお母さんも仕事が忙しい。男の子の5年生で3人兄弟の真ん中。上のお子さんもっておられた担任の先生もあそこ大変、下のお子さんもっておられる先生も、ちょっと大変という話だが、真ん中の子がやっぱり一番大変で、その時は

前のクラスが学級崩壊っぽくなっていた。4年生のときにくずれ、その子中心になる。

学級編成しなおして、5年生のときは、最初からちょっと大変な子がおるよみたいな話を聞いていた。その子の場合は、今から思えば基本的にさみしいというか、保護者の関わりが少なすぎる、っていうのが、まあ結論としてはそうなのかもしれませんが、やっぱり大人を信頼できないみたいなニュアンスをもった時からすごく強く感じた。

男の担任なので、最初はやっぱり距離感をみながら大人しいが、5月ぐらいから、このへんまでいけるかなと、ちょっとハメをはずしてみたり、『俺勉強せんわ、さよなら』とどっかいってしまったり、相手の胸倉つかんだり殴ろうとしたり、というのが見受けられる。私が思ったのは、大人を信頼しないというか、どっかで見捨てられるみたいなニュアンスを感じていたので、ある程度大人を信用していかないと、たぶんなおらないと感じました。能力的には高い。学習は少しサボってた分落ちているが、みんなをまとめていく応援団長気質というか、そういうところはあるので、6年生になったらそういう役つけてやろうみたいな思いもあり、ちょっと人間関係もつけていかなあかんという感じだった。

7月くらいだったかな、夏休み前だったと思うが、バーッと暴れる。その時に一度だったか二度だったか、人を殴ったりがあったので、発達障害ではないとこっちは分かっているの、ある程度、『絶対あんたの指導あきらめんよ』っていうことで、こうグッととはがじめした。バーッとやってる暴れてるけど、『絶対先生あんたのことあきらめんからね』『こんなこと絶対ゆるさんから』『先生ひかんよ、あんたがきちんとできるまで信じとるから』みたいな感じで、こうグッと抱きかかえる。『うるせー』と暴れ続けるんだけど、『絶対あんたのことあきらめんからね』『ちゃんとできる子だから』みたいな感じで。そういうことが、1回大きなことがあったと思う。それくらいからちょっとずつこっち側の方にも視線を送り始めてくるというか。何か出始めてきたので、ちょっと前進した感じ。秋ぐらいになってきたら、『これやっといてくれるか』と言うと『わかりました』とやってくれる。男気みたいな感じで『ちょっとこまっとるからお前助けたらんといかんぞ』と言うと『おうわかった』とっていくようになってきたかな。」

質問1についての考察

具体的な生徒指導について尋ねたところ、発達障害(ADHD、アスペルガー)および家庭環境の厳しい子への実践について回答があった。本研究の目的である「すべての子に対する生徒指導」というものではないものの、「厳しい」「注意する」といった一般的な生徒指導イメージとは異なる実践であったと言える。また、上記3つの実践は特別支援教育について示唆する点が多いと思われる。

る。以下、2点について考察する。

第一に、具体的な子どもの姿に根ざした指導のスタンスが挙げられる。これらの実践で興味深いのは、発達障害の子についてはあまりガミガミ言わないというスタンスがあったのに対し、家庭環境の厳しい子については抱きかかえてはなさないといった強い姿勢で臨んでおり、対比的な印象を受ける。このような「使い分け」が可能な要因として、「その子」に配慮した関わり、すなわち障害特性や個別のニーズに配慮しつつ、その知識だけにとらわれないことが考えられる。言い換えると、「この子はADHD」として子どもを捉える(結果として、ADHDの特徴で捉える)のではなく、「ADHDのこの子は〇〇」という形で、後に具体的な子どもの姿が描かれていると言える。実際、家庭環境の厳しい子の内面について「寂しかったのだと思う」と記述されていることから、個別のニーズを踏まえつつ、その子の実態に即した子ども理解が出発点となっていたと思われる。

第二に、環境への働きかけが挙げられる。特に、周りの子への働きかけについても、これらの実践で学ぶべき点が多い。たとえばADHD児の指導について、「座る時に間隔を空ける」という指導の背景には、手を出さず子が問題ではなく、手を出せる環境が問題だという視点の転換が感じられる。また、アスペルガー児の「休憩」の捉え方について、通常であれば、「あの子だけなぜ休憩できるのか」と周りの子どもが捉えそうなところである。しかしAさんは、目標を立てることによって、みんなその目標に向かってがんばっている、ただし頑張るところは人それぞれという構造を作り出している。そのことが逆に、その子は特別なのではなく、頑張りどころが違うだけで、がんばっているのはみんな同じだという視点に立たせている。このことは、子どもたちの『じゃあ僕たちは今がんばって後から遊ぶ』という反応からもうかがえる。このような「違うけど同じ」という意識を作り出す実践は赤木(2014)でも報告されている。がんばるところは「違う」けど、がんばっているのは「同じ」という雰囲気を作る働きかけが、個別のニーズに配慮しつつ全体指導を展開していく1つのポイントだと言える。

2. 生徒指導の上手い先生とは、どのような先生ですか？

また、下手な先生とは、どのような先生ですか？

インタビューの結果

「上手いなーと思った先生は1人おられて、41か2ぐらいの先生かなと思う。全体指導の時に、伝えたいことを、ものすごくわかりやすく伝える。どの子にもわかるように伝えるということが上手。発言する言葉が短いとか、言葉の中で考えさせるというテクニックもあったし、その先生はパソコンが堪能だったので、映像とか、文字とか、アニメーションというか、パワーポイントみたいな、そういう情報みたいなものをパーンと出してやって、『これどう思う』『次何が出てくると思う?』と質問する。

結構楽しいが、でもそこでふと考えさせられる。それから全体の前で話をさせるといふか、『君これをどう思ってる』としゃべらせていて、『こう思います』といい話がポンポンと（生徒から続いて：インタビューー注）くると、そうじゃない子たちもいるので、どうしても価値観的に『だってそんなこと言ったって』といった子の話もさせる。『こんなん言うとするけど、どう思う』とか『いや俺でもさあ』みたいな話もさせる。『そうやのー』『そんな上手いこといかんわのー』みたいな話もしながら、でも正義感の強い子たちも話をしながら、『あんたたち向かっていくところはどこだと思う？』みたいな感じでちょっと方向を示してあげる。

<男性の先生？>

「男性の先生。」

<学年集会をよくされる？>

「よくされる。学年主任なので、学年を掌握して、他の若い担任たちの面倒も見るといふか、3学年100人くらい集めて、『あんたたちの今の時期はこういう時期なんだ』とか『今ここがんばりどころだ』っていう話もされたりとか。

<学年集会でもみんなで話す？>

「みんなで話す。学年集会の前でみんなで話をし、前に立たせて、100人くらい子どもがいて、担任たちは後ろのほうで子どもたちと一緒に聞いている。

その先生が上手いなと思ったのは、私たち若い担任たちにも、上手に話をふってくれるというか、話しやすいところをふってくれる。そうすると、若い担任はしゃべれる内容でふられるので、『いや私たちはこうで』と話すとはぁー』って子どもたちが言う。結局若い先生たちも上手に使う、(子どもたちも⁴⁾)『はぁーやっぱ先生だな』という感じ。主任だけがすごくて後は若い先生だからみたいな感じにならないようにやっておられるところが上手い。」

<100人の前で子どもが発言できるのは、子どもが話しやすい話題をふっているから？>

「そんな感じだと思う。抽象的な話は最初にはふらない。具体的に『こんなときどうするん』とかかなり具体で出だしが入ってくるので、子どもたちも『あるあるー』とか。映像見ている、(子どもたちの間で⁴⁾)ざわざわってくるじゃないですか。『なんでざわざわしてるん。言っでござらん』というやりかたで、しゃべる準備ができた子がしゃべる。そうするとそれにのっかってしゃべりたい子たちが出てくる。出てくると、さっきのアンチみたいな感じの、まぁアンチじゃないんですけど本当は、『そうおもってるんだけど、本音はそうじゃないよな』っていう子たちがまたしゃべってきて。」

<具体的なテーマでこんな話し合いがあったというのを>

「たとえば、宿泊学習での集団行動も、上手にやっておられた。事前指導って、けっこう、スケジュールのことババッと説明したり、たとえばトイレのスリッパなら

べるとか、しなさい系が多くなりがちなんです。でもそれが、すごく楽しいこといっぱい写真があって。でも『実は先生ここ何回もいってんだけどこういうことがあってさ、みんなどう思う』みたいな感じで、仲間割れたときの話とか、過去の経験とか、『こういう人がおってね。でも先生この子たちわかるんだけど』っていう感じで、ちょっと話をしていたら、それは実は4年生のときに自分たちも経験したことがあってという話をしやすい。」

<子どもたち自身が？>

「子どもたち自身が。で『じゃあどう思う？』みたいな感じで話をし。ありそうなことがポンポンと具体的に入ってくるっていう感じ。」

<こういう指導をすると子どもたちが何が違ってくる？何が生成される？>

「自分の中で具体的な基準ができてくるような感じがする。正義感、道徳的な基準であったり、社会的な基準であったりというその具体が、いい子でいればいいとか、何となくぼんやりとか、いい生活すればいいというのではなくて、具体的にこういうときはこうしないといけないとか、こまった時にはこういう風にしたほうがいいとかっていう、かなり具体ができる。たとえば宿泊学習であったら、事前指導があって、最後に目標を班で考えましょうみたいなこともやるんですけど、その先生たちが指導すると、目標が具体になっていくという感じ。『協力することがいいこと、協力する班にしましょう』のようなアウトではなくて、何々のときには助けてあげるんだとかっていうことがポロポロと出てくる。」

<下手な先生は？>

「下手なのは、やはり管理的な感じで指導されるところは、特に高学年になると、反発する。『まぁいっことはわかるけどハイハイって言うところか』みたいな、そんな雰囲気になっちゃう。それから、説明が分かりにくいと、抽象的すぎたりとかすると、子どもたちは、何となくわかるんだけど、結果的に話し終わった後に、『結局今の話なんだ？協力せえってこと？あぁわかったよ』みたいなそんな話になっちゃう。なので抽象性が高いもの、わかりにくかったりとか、おなじこと繰り返していたりとか、要点がはっきりしなかったりとかっていうのは、大きいと思う。

後は、言葉だけでなかなか伝わりにくくて、小学生にとっては。さっきのプレゼンみたいに文字がパーンと入ってくると、入りやすい。今これのことについて話しているとか、協力のこととか、あきらめないこととかっていうことについて、ポンポンと文字が出て、これについてはこうこうこうこうって話だったら、『あぁー』となる。聞く側の育ちもあると思うが、あまりにも大人に話してみたいな感覚でやられるとわかりにくい。」

<管理的だと高学年で反発するという点について。一般的には高学年には毅然とした態度が求められるイメー

ジだが？>

「しなさい系が多い。時間守りなさい、なんとかしなさい、なんとかしなさい。たとえば、『廊下走ったらいけません』『高学年としてそれでいいんか』『プライド傷つかんのか』みたいな感じでやられると、『はいわかりました。そうですね』みたいな話になる。というよりも逆に、『こういういい人があんたたちの中におったよ』『どう？』という話をすると、さっきの上手い先生たちとかは、『俺たちの中にもこういうやつおったんだ』とか、よさが価値観として位置付けられていく。ガミガミの話をすると、わるいほうが出てくる。わるいほうが出た後、それを価値観として位置付けられない。『じゃあ具体的に何をすればいいんだ』という話になる。だからモデルを示してやるというのはすごい大事。

さっきの上手な先生たちの話にいくと、いいことした子どもたちが、『それ、どうしてそういうことしようと思ったん？』と聞いてやる。そうすると、その子たちが行動プラス気持ちの面をしゃべって、『こんな風にしたらいいかなー』とか『だってみんななんかよろこんでくれる』とか『ちょっとなんか汚くなっているのはどうかな』『やっぱりきれいな学校でいきたいんだ』という話をすると、伝播する。そういう聞き方も上手。」

質問2の考察

本研究の目的である、「すべての子どもを対象とした生徒指導」の実態について、豊富な語りが得られた。特に「管理的」「しなさい系」「ガミガミ」といった生徒指導は、むしろ「下手な生徒指導」として捉えられていることは興味深い。上手い生徒指導のポイントとしては、「話をさせる」「考えさせる」という側面と、それを可能にする実践上の工夫（例：子どもたちに「あるある」と思わせる素材、話す準備ができた子に話しやすい内容を聞く、その意見に反対の子たちにも発言の機会を与える）という側面が挙げられるであろう。いずれも一般的な生徒指導でイメージされるような、注意事項を生徒に伝達し、守れなければ注意、罰を与える、という実践とは一線を画すものであろう。

もちろん、子どもたちの話し合いを通した生徒指導でも、管理的な＝しなさい系の生徒指導でも、子どもたちが守るべき事項（例：宿泊学習での集団行動）は同じであろう。したがって、生徒指導で求められるべき結果もまた同じであると言える。にもかかわらず、わざわざ時間のかかる話し合いを行わせる意義はなんだろうか。この点に関しても、インタビューで明確に回答が得られている。それは、子どもたちの中で自らの行動を律するための価値基準が具体的になっていくことである。インタビューの中では『こういういい人があんたたちの中におったよ』『どう？』という話をすると、さっきの上手い先生たちとかは、『俺たちの中にもこういうやつおったんだ』とか、よさが価値観として位置付けられていく。ガミガミ

の話をすると、わるいほうが出てくる。わるいほうが出た後、それを価値観として位置付けられない。」と述べられている。これは、自己指導能力を育成していくための積極的生徒指導（吉田，2016）という概念を具体化したものと言えるだろう。これらの語りから示唆されることは、自己指導能力は外部からの価値観の押し付けでは具体的な行動基準としては育成されず、子どもたち自身の中で価値観を議論する（インタビューでは、アンチな子どもの意見も取り上げるといった実践で言及されている）機会によって育成されていくということである。ともすれば抽象的になりがちな「自己指導能力」や「積極的生徒指導」の用語ではあるが、具体的な実践を展開する上でも示唆に富む内容であったと思われる。

3. 現在の生徒指導上の課題について教えてください。

インタビューの結果

「発達障害の話はかなり広がってきていて、理解も深まっている。教員や担任たちも、知識としてはだいぶあるし、その知識プラスノウハウ的なものもだいぶ出てきている。それがより充実していくことがまずはすごく大事。教員研修の中でも発達障害についての研修をやっているのだから、それをつなげていくのがまず1つ。事例検証みたいな形もあるだろう。それはとても大事なかなと思う。あとは見た目でどんな子が発達障害なのか、発達障害のグレーの可能性のある子など、1人1人の教員がもしかしたらと思える能力を高めることは大事だと思う。

それがある程度できるようになったとして、次は組織的に生徒指導が動けるかというのがとても大事。公立はやっぱ強いし、もっと言えば中学校はものすごく強い。一般校の中学校は生徒指導に関して組織で動くというのはすごく強いと思う。生徒指導主事が、きちっとコントロールしてあって、管理職がタッグを組んでという感じ。生徒指導上課題のある子っていうのは、一番担任がひどい（つらい⁴⁾）。何かしでかしたりとか何かうまくいかなかったり保護者と何かトラぶったりすると、担任の責任になる。まずい学校は『担任は何しとったんや』という話になる。それだと、学校全体としてはうまくいかなくなって、担任がだんだんつぶれていく。

私の以前の学校の校長先生が、中学校出の校長先生だったので上手だなと思った。私が最後の年は生徒指導主事になって、校長室に呼ばれて、『今年生徒指導主事させるから』。そのとき32ぐらいだったんですけど、たいてい50ぐらいの先生がやる。全貌をしきるといって感じではないが、『先生たちのつながりをしっかりとってという動きをするのが生徒指導だぞ』という話をされて。たとえば何か交通事故が起きましたとかあると、生徒指導がまず行け、行って話を聞いてこい、警察にも行ってこい、そしてすぐに学校にその場で携帯で連絡しなくなって。学校からは教頭に連絡して教頭から指示バンバンバンバン出して。担任はやはり子どもがどうなった

かって気になるから病院に行ったりとか、保護者への対応もある。その時は校長・教頭が、それぞれにやるべきことをきちっと言う。ミーティングをしっかりと。その時は、校長が『担任が一人で責任を抱えることはない、これは学校の問題だから』という話を毎回のようになされる。具体的に何をすべきかがそのミーティングではっきりわかる。担任はこれする、保護者とのあれとここまでする。生徒指導はここからこういうことをする。教頭は保護者との連携を取り合う、専門機関として具体的にスクールカウンセラーの先生はここまでできるからすとか、これ病的だったらどうすると聞いて専門的な知識をもらえば、じゃあ病院にかかるように教頭が保護者に対して言いなさいとかいう話をする。担任は子どものことも考えて保護者のことも考えて、周りのことも考えてというのは不可能なので、担任は子どもに接する、その他のほうは他の人間がするっていう感じで、きちっと役割分担できる組織はすごい上手いなと思う。」

＜システム上はどの学校も同じだろうが、運用が各学校で違ってくる？＞

「違ってくると思う。結局生徒指導の動き次第で全く違ってくる。生徒指導ばかりが山ほど動いてもなかなかうまくいかない。生徒指導には何の権限もないただの教諭がやっているだけ。どちらかと言うと、話を聞いてきて、記録を残して、報告するというぐらい。あとは子どもたちが担任とか学年だけでまかなわなかったら、子どもの話を一緒に聞いてやるぐらいはするが、そこぐらいまでしかできない。実際は担任ももっているし、自分のクラスもあるし。だから校長のリーダーシップ、教頭のリーダーシップがすごく大事になってくる。

先生方も、教頭先生がこれしなさいって言われたり、校長先生がこうするぞって言われたら、『わかりました』って言って動きやすい。たとえば教諭レベルが、これしてくださいって言われても、それが管理職と話が違ってたら、ちょっと都合悪い。生徒指導としても、いっせいにバンと指示が出ると動きやすいし、ちょっと責任の肩の荷もおりる。私はここまででいいとか。

うまくやっている先生たち、それがわかっている先生や管理職の先生たちは上手にやっておられる。その経験が薄い先生たちはなかなかうまくいかなくて、下っ端はワタワタみたいな。これいったいいつ解決するんだ、早く学校レベルで対応すればいいのにみたいな話になっちゃいがち。」

質問3の考察

質問3では、1つは発達障害に関する知識、ノウハウの蓄積と展開、もう1つは教員間の連携の充実について語られた。特に教員間の連携は質問3への回答の大部分を占めると同時に、発達障害の子への対応でも語られていたポイントでもあり、注目に値する。ただし、発達障害の子への対応で語られた教員間連携は、どちらかとい

うと学校現場内での指導上の役割分担であったのに対し、質問3への回答（そして今後の課題）として挙げられた教員間連携は、対外的な活動における責任体制の確立と分担の必要性であったと思われる。

また、単に校長、教頭のリーダーシップが必要である、という一般的なシステムの話ではなく、どの場合に校長、教頭のリーダーシップが必要であるのか、それがなぜ必要なのか、についても、実践現場の人間ならではの身体感覚（例：肩の荷がおりる）でもって語られたと言える。特に、「生徒指導には何の権限もない」「どちらかと言うと、話を聞いてきて、記録を残して、報告するというぐらい」という生徒指導が対外的に行える範囲についての言及は、（実践現場では当然のことかもしれないが）一般的、社会的なイメージとギャップのあるものである。学校内での課題解決のための実践という側面と同時に、学校外での課題解決のためのシステムとしても、生徒指導を捉える必要性が示唆された。

4. 教員生活を送っていく中で、生徒指導の考え方について変わったところはありますか？

インタビューの結果

「若手のときはやっぱり、担任は子どものことみんな知らないといけないとか、これは私の責任だとか、そういうものがすごく強い。だけど、これは中堅になったからなのか、生徒指導を担当させてもらった経験があるからかもしれないが、責任分担しながらチームで動く。チームで動こうねと言葉では言えるんだけど、それが実際チームで動いていることになってるかって言われたら、クエスチョンっていうこともよくあるので、ほんとに質的に高く動いてるってことは大事だなとも思う。

でも、ちっちゃいことはみんな担任である程度やっていける。だからケンカしました、ケガさせましたとかってというのは保護者との関わりがすごく大事なので、保護者との関係を保ちながらっていうことが、ベースはあるかなと思う。」

＜担任がもてる範囲の生徒指導と責任の分散して対応する生徒指導では問題のレベルが違ってる？＞

「違ってると思いますね。」

＜どこでそれが区切られる？＞

「やっぱりケガの大きさにもよるし、ケガしたときに相手がいた場合は、その意図にもよるかなと思う。たまたまだったら、お互いの親もまあたまたま、とのまれるということもあるが、故意になってくるとちょっと話が変わってくる。それからいじめとかになってくると、全然話が違ってくるので、即学校（全体で対応する⁴⁾）。ちょっといじめっぽいとかちょっと継続してるなって話だったら、即学校。レベルが上がるって感じだと思う。」

質問4の考察

質問3と同様、ここでも教員間連携の必要性（とその

意識の変化)が語られた。これはこれから教員を目指す学生に「生徒指導」について講義する上で大事なポイントであると思われる。また、先ほどの教員間との連携に加えて、質問4では、言及量こそ多くないものの、保護者との連携の重要性が語られた。学校レベルで対応する問題と担任教諭レベルで対応する問題を区別するとともに、担任教諭レベルで対応する問題の場合は保護者との連携が大事であるという意識は、教員志望の学生に伝えておくべき実践知であろう。

5. 生徒指導について、学生のうちに学んでおくべき事項は何だと思われますか？

インタビューの結果

「具体的な話はなかなかやってみないとと思うが、1つは発達障害の特徴とかはきちんとわかっておかないといけないと思う。教員になってからの研修もそういう研修が多い。知識を入れる。

でも、生徒指導って、結局やっぱり子どもとのつながりがすごく大事だと思うので、子どもと関わっていくような感覚というか。教育実習だけでなく、バイトでも子どもと関わるバイトしてみたりとか、そういう感じで、『子どもってこんなもんかなー』といったざっくりとした捉えっていうのもありかなと感じる。ただ、ちょっと問題になりそうなのは、それしかもってなくて、できずみたいな感じで、学生だからそうなりがちなんですけど、それでいくとちょっと危険かもしれない。私は勉強してきましたからでボーンと入ってくると、こける可能性がある。だいたい知識としてざっくり見れるよぐらいの捉えでもいいのかなと感じる。

あとは、困ったときは相談できる相手がいるんだっていう感覚、学年の中とか学校の中には。そのへんのコミュニケーション力は、つけたらいいかな。」

<困った時に相談できるコミュニケーション力？>

「どうでもいいときにはよくしゃべってるんだけど、日頃からの子どものいいところも話せるしとか、子どもの悪いところとか、ちょっと気になるところみたいなところも話せるし、みたいな。大人同士のコミュニケーションみたいなことも大事なと思う。」

<発達障害に関して、知識だけでは通じないのはなぜ？>

「たぶん、学生のレベルと大学の先生のレベルは全然違うので、それは話が別になってくるかもしれない。だから知識が諸刃の剣になるということはないと思う。でも学生のレベルで学べることはやはりうすい感じなので、いくらそれを専門でやってきましたって言ったって、やっぱりそこに現場の知識(が必要⁴⁾)」。本当に先生になられる学生さんたちだったら、やっぱり、知識は知識でおいといて、やっぱりまた現場は現場で、ということは大さかなと思います。

逆に言えば大学の先生たちの知識は、現場の人間は借りたいたいとか、ノウハウは借りたいたい、専門的な知識は

借りたいたい、っていうのは、現場は望みだし、そこがうすいのは現場。さっきの課題の話になるが。今大学の先生たちとか、ほんとの専門の先生たちが来ておられるという感覚はあんまりないかなーって感じはある。」

<どのような連携のやりかたがあるか？>

「たぶん学校の中に生徒指導の部会というか、校長がトップにあって、『いやこれちょっともしかして子どもの発達障害もあるかな』とか『いやお母さんちょっと精神的にだいぶ病んでんじゃないの』『これちょっと専門的な話が必要んじゃないの』っていわれたときに、一番最初に入るのが、スクールカウンセラーが入ってくる。スクールカウンセラーは基本的にカウンセラーだから、話を聞きましょうかみたいな話だけ。指導まではなし。だから親の指導までは基本的にはされないし、子どもの指導みたいな話もあんまり、基本的にはされない。人によってかもしれないが、『こんな話してましたよ』ぐらいの情報が入ってくる感じ。先生にはしゃべれないことだけど、っていうニュアンスで入ってくる。素人(教員⁴⁾)が考えて専門的な知識を入れたほうがいいんじゃないってスクールカウンセラー(のところに先生が⁴⁾)いって、スクールカウンセラーも、『う〜んそうですね。もしかしたら』みたいな話になったときにこの子どもにつなぐのっていう話なんだと思う。直接病院という話もあるが、病院はやはり敷居が高くて、病院にかかるってこと自体がなかなか。その間に、大学の先生とか、ちょっと専門性のある先生、病院というパターンにはないところが入るというのは大きいかもしれない。スクールカウンセラーさんと話して、『もしかしてそんな話だったらこのテストちょっとしてみちゃいいんじゃないの』とか、事前に何かするとか、大学の先生が教室の後ろ来て見て、『あーあれはねー』みたいな話になってくると、病院に行くほどでもないですよとか、いや病院いったほうがいいよこれはみたいな話になってくると思うんで。」

<病院という敷居に行く前に、でもリジッドな知識が欲しいという感じ？>

「そんな感じですね。本当はスクールカウンセラーができたらいいいのかもしれないが、あまりスクールカウンセラーは病院いってくださいという話をされないというのがいまの経験。された先生もいるが、私の知っている先生は大学の教員。」

<専門機関にかかるかどうかの専門的知識が欲しい？>

「そうなんだと思います。専門機関にかかってしまったらもうお医者さんの指示通り。やはりお母さんたちとかお父さんたちも、お医者さんにかかって、言う事聞かなあかんだろうっていう話になってくるので、そこからは早い。薬飲みます、薬飲みません、学校こうしてください。病院から直接学校に電話かかってきて、『学校の先生ちょっと話を聞くから、インタビューするから来て』『わかったよ。じゃあ先生これとこれとこれしてね』みたいな話で『わかりました』みたいな。」

質問5の考察

学生のうちに学んでおくべきこととして、大きくは(1)発達障害の知識、(2)子どもについての感覚、(3)困ったときに相談できるコミュニケーション力、の3点が語られた。また、追加の質問から、質問3(今後の課題)に関する内容も語られた。

まず(1)に関して、発達障害の知識についての重要性に言及しつつも「具体的な話はなかなかやってみないとと思うが」と語られている。ここには、質問1の考察で述べた、「発達障害のこの子は○○」といった、発達障害の知識からその子を捉えるのではなく、その知識を踏まえつつ現実の子どもの姿から指導を展開するAさんの姿勢が見て取れる。

(2)に関して、子どもとコミュニケーションを取る上での感覚の重要性を述べたものと解釈できる。先ほどの(1)では知識に言及していたが、ここでは感覚という用語も使われていたのは興味深い。おそらくAさんのイメージとして、子どもと関わることというのは、言語化できる知識というよりも、(たとえば自転車の乗り方といった)身体感覚で捉える側面も多いのではないかと推察される。とはいえ、そこはやはり感覚なので、学生のうちに身につけた感覚だけで「できますみたいな感じでいくとちょっと危険」だと注意もされている。

(3)に関しては特に示唆に富む指摘であると思われる。教員間の連携はこれまでの質問でも語られていたことであるし、生徒指導提要(文部科学省、2010)でも、学校における生徒指導体制で言及されている。ただし、これまでの質問への回答や生徒指導提要との違いは、「困ったとき」に焦点を当てていることであろう。Aさんは端的にこのようなコミュニケーションの在り方を「大人同士のコミュニケーション」と述べている。役割分担といったどちらかと言えばシステム的なコミュニケーションの在り方に加えて、「日頃からの子どものいいところも話せるしとか、子どもの悪いところとか、ちょっと気になるところみたいなところも話せる」ような、教員自身の感情的な側面も含めたコミュニケーションを取れる力が必要なのであろう。これもまた、現場の教員だからこそその身体感覚であり、だからこそ、少なくとも知識としては学生に伝えておくべき実践知であろう。

質問3への回答と重なって、「専門家との連携」の必要性が語られた。その際の専門家には大きく2つの役割が求められていると考えられる。1つは、実践そのものの見直しをつけることである。これは、「スクールカウンセラーは基本的にカウンセラーだから、話を聞きましょうかみたいな話だけ。指導まではなし。だから親の指導までは基本的にはされないし、子どもの指導みたいな話あんまり、基本的にはされない。」という回答があったことから逆説的に推察される。現場の教員からすると、今までの教育実践では上手くいかないときにどのようにすればよいかの筋道を立ててもらいたいという思

いがあるのであろう。もちろん他分野の専門家が学校教育に直接介入して実践の方向性をつけていくということの是非については議論の余地があるが、少なくとも現場ではそのような要求が高まっている現状を認識しておくことは必要である。もう1つは、専門機関と学校とを橋渡しする専門性が挙げられる。学校が念頭に置く専門機関の第一は「病院」だと推察されるが、「病院はやはり敷居が高く、病院にかかるってこと自体がなかなか」と言う。だからこそ「その間に、大学の先生とか、ちょっと専門性のある先生、病院というパターンにはないところが入るというのは大きいかもしれない」と述べられている。専門家同士をつなぐコーディネーターの重要性は高まっており、その必要性も語られるものの、まだ現場レベルでは上手く機能していない現状がうかがえた。まさに今後の課題として、解決していくべき問題であろう。

6. 改めて、「生徒指導」とは何でしょうか？

インタビューの結果

「難しい。場合によってもただけど。でも、その子どもがよりよく学校生活を送るってことがたぶん一番ベースかなと思う。発達障害がある子たちもそうだし、単純に集団で、不適応じゃないけど、少しヤンチャやってみみたいな子たちもそうですし。今回質問の中には話が出なかったけど、普通の子、特に問題を起こさない子も生徒指導で大事なかなと思うので、それは、よりよく生きるという感じかなと思う。

本当は生徒指導が必要なんだけど、いい子ちゃん、見えない子も結構いる。それは中学年のときは見えないけど高学年になったら出てきたみたいな子たちもいるので、意外に普通の子たちに対する生徒指導というか、人と人が関わっていく経験であったりとか、あえて困難を乗り越えさせる経験であったりとか、ちょっとしたトラブル経験させる経験とか。そういう積極的な生徒指導みたいなことはすごく大事なかなと思う。」

<問題がない子、問題が見えない子の生徒指導について、具体的に>

「たとえば女の子たちでもよくあるが、中学年のときは先生たちのいう事を聞いていればいいとか指示通り動けばいいみたような感覚。やるのがわかっているのでその通りやればいいみたいな、あえてそんな反発する必要もないかなみたいな子たちなんだけど、高学年になってくると、友だちとうまくいけなくなったりとかする。そのときに、善悪の判断だけではなかなか処理できない問題がいっぱいあって。そうすると、トラブルになって、絶対善悪の判断としてはこっちが正しいのにみたくないんだけど、そこはやっぱりお互い引き合わないといけない。ある程度のりしろの部分を作っとかないと、人間関係うまくいかないが、のりしろがない状況でくると、トラブルがすぐに解決しない。あえて中学年のときにトラブルが起こるような内容の、ちょっとしたハードルみ

たいなものがちょこちょこつけていって、こんな風に解決するんだっていうことをやっておかないと。誰でも、生徒指導が必要、誰でも立ち止まったり誰でもこけちゃうときがあるよね、というニュアンスがないと、私は完璧みたいな話になると高学年になってからちょっと大変かな。

なので中学年がすごく大事な学年なんだってよく言われる。昔は中学年に初任者つけていたが、その後の高学年が大変だったみたいな話がよくあるので、最近ではけっこう中学年はベテランの先生がつかれることがよくある。」

<ここでトラブルを経験させるのが実践知としては大事?>

「競い合わせてみたりとか、上手いかなかった経験させるとか、あとは、目標に向かって何かさせる。私(Aさん自身が⁴⁾) ちょっとそれがやりやすいというか、得意なので、何かこういう目標立てるとみんな『やるぞ』みたいな感じでやるんだけど、がんばってるけど成果が出なかったりすると子どもたちは人のせいになしたりとか、そういうことを自然に起こってくる。そんなときに、『いやほんまに人のせいなんか、考えてみようぜ』みたいな話し合いになると、『やっぱりコツコツ努力していかないと。きっと必ずできるはずだから。自分たちを信じてやろうぜ』とか『さっき人のせいにしたけどどこが悪かった』とか『私はちょっと』とかって言う。『私はいわんかったけど心の中で思ってた』みたいな話とか出てきたりとか。」

<逆にトラブルが起こらなかつたり、管理的なところで過ごしてきた子どもたちはしんどい?>

「しんどい。それがたとえば中学年もそうだし高学年も管理が強いと、そこも発散できないし、経験もないし。で、たぶん中学校行ってからある程度はじけちゃう可能性はあるかなという感じはする。どこかでやっぱり経験させてやらないと。」

<トラブルを経験させる>

「トラブルって言ったら語弊があるかもしれないが、生きていくうちでは普通に経験するような内容のことは、していかないといけないという感じはする。」

<生きていくうちで普通に体験するような葛藤?>

「葛藤とか、ジレンマみたいなものとか。自分の価値観だけではやってけないんだみたいなニュアンスのこと。相手は相手の価値観があるとか、相手は相手の生活スタイルがあるとか。お互い言ってることは正しいんだけど、相手の話も聞いてあげないとうまくいかんよねみたいな。お互い間違ってたこと言っていないだけって言う。」

<中学年から?低学年は難しい?>

「低学年はちょっと難しい。中学年から少しできてくるかなって感じはする。上手い出来ないが中学年のときも、結局先生がこうこうしたらどうみたいな提案的

な話になってくる。それでも、やらないよりはいいかなという感じはする。」

質問6の考察

本研究の目的である、「すべての生徒に対する生徒指導」が語られた部分であった。着目すべき語りは非常にたくさんあるが、大きく2点について考察する。

第一に、積極的生徒指導の意味についてである。Aさんの回答の中にも「積極的生徒指導」が用語として語られていた。ただし、Aさんが述べる積極的生徒指導は、通常用いられる意味での積極的生徒指導とは異なる面もあった。生徒指導に関する文書を歴史的に検討した石田(2005)では、直接的に問題行動に対処する生徒指導を消極的、そのような問題行動を未然に防ぐものとしての生徒指導を積極的として捉えられている経緯を紹介している。この意味での「積極的生徒指導」は、結局のところ、「子どもの問題はないほうがよい」という暗黙の前提を出発点にしている。しかし質問6でのAさんの語りには、「問題がない子が問題」という逆説的な生徒指導観が読み取れる。そしてまた、あえて問題を引き起こしてみるという逆説的な生徒指導実践が語られる。もちろんここでの問題は、「生きていくうちでは普通に経験するような内容のこと」であり、具体的な実践としては、「競い合わせる」「上手いかなかった経験をさせる」「がんばってるけど成果が出なかったりする」体験をさせることである。そのことを通して「葛藤とか、ジレンマみたいなものとか。自分の価値観だけではやってけないんだ」ということを理解していく。そのことが、より大きな問題を予防していくことにつながっていく。ただしここでの「大きな問題」とは、いじめや暴力行為といった目に見える問題行動というよりも、「しんどい」「トラブルが解決しない」といった、「その子どもがよりよく学校生活を送る」ことを困難にしている状況を指していると思われる。この点については、吉田(2016)が指摘する、すべての生徒の「自己指導能力」を育成するという意味での積極的生徒指導に通じる部分がある⁵⁾。

以上のことを踏まえて、Aさんの述べる「積極的生徒指導」と、従来用いられている意味での積極的生徒指導の違いを述べる。従来の積極的生徒指導は、非行やいじめ、不登校といった目に見える(見えやすい)問題行動の予防のために行うものという意味合いを含んでいると言える。したがって、「問題はないほうがよい」「問題は引き起こさない」「そのことが非行や不登校を予防する」といった前提が(それがすべてではないにしても)あったと言える。しかし、Aさんの言う積極的生徒指導とは、1つには「問題がないのがよいというわけではない(問題がないことが問題の可能性がある)」という生徒指導観に立っており、2つには「人が生きていくうえで経験する問題・課題を意図的に引き起こしていく」という実践を行っており、3つ目に「そのことが、よりよい学校生活を送ることを可能にする」という目標につながって

いる。繰り返しになるが、非行やいじめといった目に見える問題行動を予防するのではなく、すべての子どもがよりよい学校生活を送れるために、あえて問題を引き起こしてみる生徒指導という点に、Aさんが用いる積極的生徒指導の用語の深みがあると言える。この点の理論的・実践的異動については、今後より検討されるべきであろう。

着目すべき語りの第二に、子どもの発達に応じた実践の展開が挙げられる。具体的には、上記のような実践は「低学年では難しく、中学年ででき始める（また、経験しておかないと高学年でしんどい）」と述べている点である。あるいは、中学年でこそ上記のようなトラブルの経験をしておく必要があると述べられている。この中学年という時期は、発達段階的にも1つの節目と考えられている（楠，2009）。具体的には、抽象的な思考や自己客観視といった、目に見えないものの捉えが高次化していく時期である。このような力の育ちがあるからこそ、この中学年の時期に上記のような実践が意味を成してくるのであろうし、また必要になってくるのであろう。教科に関しては、子どもの発達段階に則した教材や教授方法の知識、ノウハウが蓄積されつつあるが、生徒指導についても、子どもの発達＝その時期に大切になってくる経験、という観点から研究や実践を積み重ねる必要があると言える。

IV. まとめと今後の課題

本研究の目的は、生徒指導の概念と実践について、現職の教員を対象にインタビューを行い、その個別の意味を明らかにすることであった。その結果、必ずしも「問題行動」に限らない側面への生徒指導の語りが得られた。たとえば、質問2の「上手な生徒指導」の語りにそのことが端的に示されている。また、それと関連して、「問題行動の修正や予防」よりも自己指導力の育成といった積極的な側面について言及する語りが多く見られた。具体的には、質問2について「管理的」「しなさい系」の生徒指導は行動の具体的な価値基準を育成しないと語られていたり、質問6（生徒指導とは何か）について「普通の子への生徒指導」が語られていた。このことより、少なくとも現場の教員にとっては、生徒指導は問題行動への対処といった側面だけでなく、すべての子どもがよりよく学校生活を送ることを目標とした教育実践として捉えられていることが示唆された。さらに、そのような生徒指導を行っていく上で、教員間の責任・役割分担、専門機関と学校をつなぐ専門性、困った時に相談できる教員間コミュニケーションの重要性が見出された。以上のことは、アンケート調査ではなかなか取り出しにくい部分であり、インタビューを用いた本研究の意義が見出せる。特に具体的な実践例を聞き出せたことは、半構造化の手法によるところが大きい。今後も現場の教員が自

身の実践をどのように語るのかに着目した研究の展開が望まれる。

ただし、インタビュー法を用いたところに本研究の課題も存在する。特に1名の語りを詳細に分析するという手法は、個別性を捉える上では重要であるが、一般化できないところに限界がある。今回の語りで取り出せた個別事例は、普遍的な側面を持っている部分が多々あると推察されるので、今後はより多くの教員にインタビューを取り、同様の語りを取り出せるのか、違っていたとしたらどの点が違うのか、等を検証していく必要がある。

また本研究の参加者はいわゆる中堅教員であり、自身の実践について語るだけの経験はある程度積んでいる人物であった。さらに学校種は小学校であった。片山・角田・小松（2017）のアンケート調査では、経験5年未満の若手教員と5年以上の教員、あるいは小学校教員と中学校教員の間でいくつかの意識の違いが見出されている。今後は、教員歴や学校種という属性にも配慮して、参加者を集めていく必要があるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただきましたAさんに感謝申し上げます。

文献

- 赤木和重．(2014). 目からウロコ！障害児の発達を学ぶ：自閉症の子ども発達と保育・教育（第4回）特別扱い．みんなのねがい，**574**, 12-14.
- 藤田 正・清水益治・伊谷 寛．(1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ．教育実践研究指導センター研究紀要，**8**, 101-108.
- 井 陽介・鈴木 翔．(2015). 生徒指導における「段階的指導」の効果と課題－2 高校の管理職教員へのインタビュー調査から－．秋田大学大学院工学資源学研究科研究報告，**36**, 41-48.
- 井上信子・岩橋祐子．(2016). 「自己実現」に誘う授業・教育相談・生徒指導－いじめから「自己発見」した中学生と「絆」で守った教師の「手記」の分析－．日本女子大学紀要人間社会学部，**27**, 39-57.
- 石川美智子．(2016). 学級経営の動向－学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査．佛光大学教育学部論集，**27**, 15-32.
- 岩井勇児．(1991). 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ．愛知教育大学研究報告（教育科学編），**40**, 79-92.
- 片山紀子・角田 豊・小松貴弘．(2017). チーム学校に向けた現代的課題－生徒指導的観点から－．京都教育大学紀要，**130**, 35-47.
- 川村 光．(2014). 中学校教師の道徳教育観における荒れの影響：2011年度質問紙調査とインタビュー調査の

- 結果から. 関西国際大学研究紀要, 15, 17-29.
- 楠 凡之. (2009). 7～9,10歳の発達の質的転換期. 白石正久・白石恵理子(編). 教育と保育のための発達診断(pp.159-176), 全国障害者問題研究会出版部.
- 京免徹雄・宮古紀宏. (2017). フランスの生徒指導における校内暴力の防止対策—日本との比較を視野に入れて—. 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 66, 117-125.
- 松下行則. (2016). 生徒指導における「問題行動」観を超えた「子どもの意思を尊重する」不登校実践の分析. 人間発達文化学類論集, 22, 81-95.
- 三島知剛. (2017). 教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 97-106.
- 文部科学省. (2010). 生徒指導提要. (http://www.akita-c.ed.jp/~cjid/teiyou_01.pdf) (2017年7月10日アクセス).
- 岡田順一・小田博一・笹尾幸夫. (2017). 教職科目『生徒指導論』の授業改善の試み: 学校現場での即戦力要請を重視した実践. 南山大学教職センター紀要, 1, 1-14.
- 関口洋美. (2016). 「生徒指導」に対するイメージの変化～「生徒指導論」受講前と受講後の比較～. 大分県立美術文化短期大学研究紀要, 53, 33-43.
- 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. 三重大学教育学部紀要(自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践), 68, 343-354.
- 山崎宣次. (2017). 生徒指導に関する現場職員の意識. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 2, 17-24.
- 吉田将康. (2016). VPDCAサイクルを活用し, 積極的生徒指導の視点に立った生徒会活動の支援のあり方. 広島大学附属中・高等学校中東教育研究紀要, 63, 99-111.

〔注/Annotation〕

- 1) ただし松下(2016)は, 不登校を「問題行動」として捉えることを批判的に検討している。
- 2) したがって, 必ずしも逐語的な再現ではない。
- 3) 実際の診断基準ではアスペルガーの用語は用いられなくなっているが, 語りをそのまま用いている。
- 4) インタビュアーによる補足
- 5) ただし, 吉田(2016)の研究は生徒会活動に焦点を当てたものであり, クラスや学年といった単位での「すべての生徒」を対象としたものではない。また, 自己指導能力の高まりを, 生徒を対象とした「いじめ」に関する意識調査で検証していることから, 目に見える問題行動の予防という側面で積極的生徒指導を捉えているとも言える。

(2018年8月2日受付)

(2018年10月3日受理)