

消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み

生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して

東京農業大学オホーツクキャンパス 瀬戸 健一

本研究は、中学校教師の生徒指導実践状況に着目し、消極的生徒指導における教師行動の傾向と積極的生徒指導における教師行動の傾向との関連を検討してきた。生徒指導目標への賛同・実践・効力における高得点傾向と困難の認識という得点の分布は異なった様相を見せている。消極的生徒指導困難性の認識によって教師集団は3類型に分類されることが明らかになった。最後に個人志向性と集団志向性の観点から、提言がなされている。

キーワード：中学教師，消極的生徒指導，積極的生徒指導，個人志向性，集団志向性

問題と目的

石隈（1999）の提唱する学校心理学は、アメリカの学校心理学の枠組みを参考にしているが、日本の学校現場との積極的な研究交流を図る中で、理論と実践を支える新たな体系として学校現場に認知されつつある。石隈は、そのような研究交流の中で現在、心理学や教育学を基盤にした複数の専門領域が存在しており、学校教育相談は学校心理学と最も近い領域であると指摘している。本研究では、学校教育相談とは、もともと生徒指導という理論と実践の体系のなかに内包されていたものと考えており、生徒指導における教師行動に着目している。いわゆる消極的生徒指導と積極的生徒指導の関係の実際に着目している。本研究では、生徒指導には消極的目的（以下、消極的生徒指導）と積極的目的（以下、積極的生徒指導）の二つがあるという考え（文部省，1981）をもとに検討しているが、詳細については後述する。学校心理学の理論と実践を支える体系をより充実したものとするためにも、学校現場の教師に広く共有されている生徒指導という用語の理解や教師行動の実際を検討する必要がある。

生徒指導の重要性は、学校現場では繰り返し叫ばれてきたことであるが、深刻化する児童生徒の問題行動に対しては、自己決定、自己存在感、自己実現、

共感的関係、など複数の機能が有効であると指摘されている（坂本，2003）。このことは、学校現場で再

認識されており、教師の間に浸透し定着しつつある。具体的な機能を基本にした日常的な実践は欠かせないと言えるが、一方で、次のような教師の実態が指摘されている。

生徒指導の実践にたいする現職教師（内地留学）のイメージを調査した犬塚（1995）は、小・中学校、高校教師の生徒指導に関するイメージは、否定的イメージ（強制・押しつけ・監視・統制など）が30.7%、中立的イメージ50.4%、肯定的イメージは18.9%となり、否定的なイメージが3割を占めており、中立的な回答においても服装検査や持ち物チェックといった取調べで教師にとって否定的な響きをもった回答が多く含まれていると説明している。否定的イメージの多くが、消極的生徒指導のマイナス面に焦点化した回答で占められている点が、ここ10年間の傾向として変わらないと報告した犬塚は、消極的生徒指導の理解の不足からくる実践の低調を消極的生徒指導の「陰の部分」として問題提起している。

本研究では、生徒指導には消極的目的と積極的目的の二つがあるという考え（文部省，1981）から、前者は問題行動に対する対処療法的な生徒指導であり、生徒集団の安全確保のための管理やきまりの遵守が必要となり、後者は人間らしい生き方を求める「自己指導能力」の育成を目指す生徒指導として区別した。前者を消極的生徒指導、後者を積極的生徒指導として犬塚（2002）の「生徒指導の形態分類」を参考にしてい

る(表1参照)。

表1 消極的生徒指導と積極的生徒指導

	消極的生徒指導	積極的生徒指導
全校児童生徒	<ul style="list-style-type: none"> ○安全確保のための管理 ○きまりの遵守 	<ul style="list-style-type: none"> ○個性・良さ・持ち味の開発援助 ○発達課題への支援
一部の児童生徒	<ul style="list-style-type: none"> ○ルール違反の児童生徒への毅然とした対処 	<ul style="list-style-type: none"> ○SOSを発している児童生徒の心の傷を癒す手当て

*犬塚(2002)の生徒指導の形態分類

両形態による生徒指導は、学校現場では欠かすことのできないものであるが、尾木(2001)によれば、多くの学校現場で消極的生徒指導と積極的生徒指導の二極化という生徒指導実践の乖離が起こっていることが懸念されている。また上杉(2003)は生徒指導の組織運営において屈強な生徒指導主任という分掌担当者の教師イメージが散見されることから、暗黙のうちに生徒指導実践の守備範囲が分かれていたり、両生徒指導が対立的関係になっていることを指摘している。このことは、滝(2002)のいう「生徒指導の理念が必ずしも教職員全体に理解され共有されていない」という指摘とも重なる。両形態における理念や目標の教師認識の現状を検証するため、教師行動の実際について検討することが必要である。とくに教師の生徒指導へのイメージが否定的・中立的・肯定的と分かれるという報告から、教師集団の差異を検討する必要がある。

本研究では、犬塚(2002)の言うように、A. マズローの欲求段階モデルを参考にするまでもなく、児童生徒の安全の欲求が充足されるためには学級集団の安全確保を目指した消極的生徒指導がまずは必要であり、その土台なくして積極的生徒指導が目指すような自己実現の欲求の充足は極めて困難なものになると考えている。

消極的生徒指導の理解の不足からくる実践の低調の状況など、生徒指導の土台となるべき消極的生徒指導の教師行動の現状をあらためて検討する必要がある。また、消極的生徒指導における教師行動の傾向が、積極的生徒指導における教師行動の傾向と関連があるのかどうかを検討する必要がある。

本研究は、生徒指導の教師行動を先行研究から、次の4側面をもとに検討する。井上(1993)は教師の指導力形成について具体的な実践目標への「望ましさの程度」「実践している程度」の2側面から検証しており、本研究でも各生徒指導目標について「賛同の程度」「実践の程度」の2側面を設定した。久富(2003)は、教師と生徒の関係、教師と保護者の関係、教師と地域の関係などにみる近年の教育関係成立の難しさに着目し、これらの難しい仕事に取り組む教師たちを内側から支えてきた教員文化は、教師たちの認識した「喜びと慰め」「困難と苦悩」などに焦点化されると述べている。変動する社会の中で、より困難な業務としての生徒指導実践は展開されている。本研究では、この枠組みを参考に、生徒指導における教師行動の「効力の程度」(このような生徒指導を実践していることが教育上効果を及ぼすことができ良かったと感じている)、「困難の程度」(このような生徒指導を実践しているが困難を感じることもある)という2側面も付け加えた。以上、「賛同の程度」「実践の程度」「効力の程度」「困難の程度」の4側面をもとに生徒指導における教師行動を検討する。

本研究は、研究1で先行研究から生徒指導における教師の一般的な行動目標を抽出し、質問項目として整理する。その後、研究2で作成した質問項目をもとに生徒指導連絡協議会に参加した教師たちにアンケート調査を実施し、賛同の程度、実践の程度、効力の程度、困難の程度、をまとめた後、消極的生徒指導の教師行動の現状を検討する。また、消極的生徒指導における教師行動の傾向が、積極的生徒指導における教師行動の傾向と関連があるのかどうかを検討する。研究1と研究2の結果から、考察で具体的な生徒指導における教師行動を解明することを目的としている。

調査方法

1. 研究1 文献研究

生徒指導研究(日本生徒指導学会)などの研究、その他一般書を参考に検討した。複数の研究から生徒指導における一般的な行動目標を抽出し、質問項目として整理する。

2. 研究2 アンケート調査

調査対象：A県のB地区生徒指導連絡協議会参加者98名（中学校教師）。各校から2名以上の教師が参加している。B地区の学校数としては、生徒数が200名以下（以下、小規模校）が多く、201～500名（中規模校）と501名以上（大規模校）が同程度に存在する。

A県のB地区のプロフィール：豊かな自然に恵まれ農業が基幹産業となっている。学校規模としては小規模校が多く、少子化に伴い学校の統廃合が進んでいる。都市部に見られるような特別に困難な生徒指導の事例は報告されていないが、規範意識の低下や集団生活の難しさが報告されている。前述の生徒指導連絡協議会は各学期定例で開催されている。同協議会は、生徒指導部を担当する教師が中心となって運営されているが、校長や教頭なども参加するなど、各学校の積極的な情報交換の場となっている。各校の生徒指導の現状や対応について協議すること、そして、その結果を所属校に持ち帰って研修することなど、同協議会の活動状況が広く学校現場から支持されており、継続して開催されている。その他に、不定期ではあるがいじめ・不登校対策会議、教育相談セミナーなどが実施されている。生徒指導実践への教師の共通理解や関心の高さが、ある程度は見られる地域である。2003年度の不登校児童・生徒の出現率は全児童・生徒の0.74%（A県の出現率0.85%）である。各校では、生徒の指導記録作成、校内委員会の設置など教育相談体制の充実に努めている。

調査手続き：参加者98名にアンケート調査を配布・回収。

調査時期：2004年2月。

調査内容：井上（1998）の「賛同の程度（以下、賛同度）」、「実践の程度（以下、実践度）」の2側面を設定した。具体的には、「賛同度」は、（私は日常的な教育活動の中で）5とても賛同している、4少し賛同している、3どちらともいえない、2あまり賛同していない、1全く賛同していない、の5件法で、「実践の程度」は、（私は日常的な教育活動の中で）5とても実践している、4少し実践している、3どちらともいえない、2あまり実践していない、1全く実践していない、の5件法で、その数字を選択するようにした。久富（2003）の枠組みを参考に、「効力の程度」、「困難の程度」という2側面も付け加えた。具体的には、（私は日常的な教育活動の中で）「効力の程度（以下、

効力度）」は、5とても良かったと感じている、4少し良かったと感じている、3どちらともいえない、2あまり良かったと感じていない、1全く良かったと感じていない、の5件法で、（私は日常的な教育活動の中で）「困難の程度（以下、困難度）」は、5とても困難を感じている、4少し困難を感じている、3どちらともいえない、2あまり困難を感じていない、1全く困難を感じていない、の5件法で、その数字を選択するようにした。

調査結果と考察

1. 研究1の結果

日本生徒指導学会の進める課題研究のなかで石田（2003）は、生徒指導の用語理解や目標理解における多義性問題を指摘している。多義性とは、「ひとつの語や表現が多くの意味をもつこと（広辞苑第五版）」である。例えば「生徒指導は生徒理解に始まり生徒理解に終わる」「生徒指導は、生徒の自己指導能力の育成を目指すものである」「学級活動は、生徒指導の全機能が補充、深化、統合される場である」「生徒指導は、日常生活の指導、すなわち生活指導である」「生徒指導は、問題をもった児童生徒を指導することである」など多様な生徒指導に関する表現が散見されるが、石田によれば、これら生徒指導の行動目標は、空体語としての理解と実体語としての理解に分類することが可能である。

広く学校現場で共有されている一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指すものであるという生徒指導の説明（文部省、1981）は、実現可能なものとして教育行為の目的を表現し、その意味で教育行為の機動力であるともいえる（空体語）。

一方、学校現場の教師にとっての現実をとらえた実体語としての生徒指導は、「問題をもつ児童生徒の指導」「児童生徒の日常生活」「具体的には暴力行為、いじめ、不登校、校則などの指導」に分かれると石田は指摘している。実体語としての生徒指導の目標を数量的に検証した明石・武内・穂坂・畠山・大野・河野

(1991)は、教師に必要な能力・姿勢として抽出された行動目標を次のように報告している。第1位ホームルームの運営がうまい(80.8%)、第2位問題を起こした生徒を諭す(79.8%)、第3位進路の相談を適切に指導(75.6%)、第4位欠席生徒への電話(61.0%)、第5位部活動を熱心に指導58.3%)、第6位一声で生徒を静かにさせる(57.7%)、第7位昼休み等に生徒と雑談する(54.5%)、第8位専門性の高い授業をする(43.3%)、と説明した後、遅刻・欠席生徒の指導、不登校傾向の生徒の指導、服装指導、などの行動目標が生徒指導において不可欠であることを説明している。

本研究では、上記の研究成果を参考に、大学で生徒指導論を担当する教師と中学校教師の2名で、消極的生徒指導と積極的生徒指導の関係項目を収集し、字句の修正等を行った。それらの質問項目は、次のようになる。

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」「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」の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」「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」の3項目である。近年、積極的生徒指導の光の部分として問題(犬塚, 2002)となっている「生徒指導は、教師の共感的態度が必要である(以下、共感的態度)」についても尋ねた。

2. 研究2の結果

調査対象86名(回収率87.7%)回答。教職経験の平均18.4年、教職経験5年以内10名、6年~10年19名、11年~15年16名、16年~20年12名、21年~25年11名、26年~30年9名、31年以上9名、計86名。男55名、女31名。教諭53名、養護教諭18名、管理職11名、その他実習助手等4名。教諭らの担当分掌は、生徒指導部である。各校から2名以上参加、生徒数が200名以下20校(46.5%)、201~500名10校(23.3%)、501名以上13校(30.2%)。

(1)教師属性・学校属性と両生徒指導のカテゴリー得点、共感的態度得点の関係(表2・表3参照)
消極的生徒指導の賛同度・実践度・効力度・困難度の各尺度得点

消極的生徒指導の賛同度4項目を主成分分析した結果、それぞれの負荷量は.65以上、実践度4項目の負荷量は.58以上、効力度4項目の負荷量は.64以上、困難度4項目の負荷量は.73以上となり、それぞれ一因子性が確認された。各カテゴリーで4質問項目の合計を4で除したものを消極生徒指導における賛同度・実践度・効力度・困難度とした(得点1~5)。

積極的生徒指導の賛同度・実践度・効力度・困難度の各尺度得点

積極的生徒指導の賛同度3項目を主成分分析した結果、それぞれの負荷量は.65以上、実践度3項目の負荷量は.84以上、効力度3項目の負荷量は.77以上、困難度3項目の負荷量は.83以上となり、それぞれ一因子性が認められた。各カテゴリーで3質問項目の合計を3で除したものを積極的生徒指導における賛同度・実践度・効力度・困難度とした(得点1~5)。

以下、教師属性と各得点の比較を検討した。性差、生徒数の有意差は認められなかった。教師の個人属性としての性差、学校の属性としての生徒数(学校規模)の有意差はなかったので提示していない。有意差のあるものを表として提示した。

職種別の比較(表2参照)

職種において「その他実習助手など4名」は、サンプル数が少ないため省いた。両生徒指導の賛同度(平均4.5前後)・実践度(平均3.8~4.0)・効力度(平均3.7~3.8)の分布は、高得点側に偏りが見られたが、両生徒指導の困難度(平均3.3前後)については高得点側の偏りがみられなかった。標準偏差は、両生徒指導の賛同度が小さかった。教師の教育信念や使命感、教職のもつ役割期待、という側面から両生徒指導の賛同度や実践度は高得点傾向になり、それにつれて効力度も高くなる可能性がある。一方、学校の抱える問題の程度や実際の生徒指導における教師個人の取組みの違いや具体的な力量差など、生徒指導実践の困難度に表示している可能性がある。これら両生徒指導の回答

表2 職種の違いと各得点の差

消極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
職種	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
教諭	53	4.56	0.65	4.13	0.83	3.86	0.82	3.42	1.24
養護教諭	18	4.36	0.46	3.31	1.03	3.14	0.90	3.08	0.99
管理職	11	4.73	0.45	4.68	0.49	4.59	0.69	3.27	1.10
その他	4	4.63	0.48	3.63	0.95	3.75	0.87	3.69	0.63
(全体平均)		4.54	0.59	4.00	0.93	3.80	0.91	3.34	1.14

積極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
職種	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
教諭	53	4.48	0.46	3.81	0.84	3.73	0.84	3.19	1.22
養護教諭	18	4.15	0.97	3.20	1.02	3.13	0.88	3.26	0.98
管理職	11	4.70	0.48	4.45	0.56	4.33	0.86	3.30	0.98
その他	4	4.75	0.50	3.83	0.88	3.67	0.72	4.00	0.72
(全体平均)		4.44	0.62	3.77	0.91	3.68	0.89	3.26	1.12

共感的態度		賛同度		実践度		効力度		困難度	
職種	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
教諭	53	4.74	0.59	4.17	0.89	3.98	0.99	3.13	1.39
養護教諭	18	4.28	0.83	3.83	0.92	3.83	1.10	3.00	1.08
管理職	11	4.91	0.30	4.91	0.30	4.73	0.65	2.91	1.30
その他	4	5.00	0.00	3.50	1.00	3.75	0.96	3.50	0.58
(全体平均)		4.67	0.64	4.16	0.90	4.03	0.99	3.09	1.27

*全体平均とは各職種の平均ではなく86名の平均値である

分布プロフィールから、教師の役割期待としての側面が反映されやすい賛同度・実践度・効力度と実際の指導場面における困難度は、分けて考えることが可能であると判断した。

職種の有意差は4カテゴリーにあり、消極的生徒指導・実践度 ($F=7.07, p<.001$)、消極的生徒指導・効力度 ($F=7.34, p<.001$)、積極的生徒指導・実践度 ($F=5.04, p<.001$)、積極的生徒指導・効力度 ($F=4.80, p<.001$)。多重比較 (Tukey法) の結果、消極的生徒指導・実践度 (教諭・管理職 > 養護教諭)、消極的生徒指導・効力度 (管理職 > 教諭 > 養護教諭)、積極的生徒指導・実践度 (管理職 > 養護教諭)、積極的生徒指導・効力度 (管理職 > 養護教諭)。管理職・教諭が養護教諭よりも、両生徒指導を実践し効力度を高く評価していた。

教職経験の比較。両生徒指導 (賛同度・実践度・効力度・困難度) 尺度得点の関連

教職経験の有意差は2カテゴリーにあり、積極的生徒指導・実践度 ($F=3.01, p<.01$)、積極的生徒指導・効力度 ($F=1.89, p=.09$)、多重比較 (Tukey法) の結果、積極的生徒指導・実践度 (31年以上 > 5年以内、6年~10年以内)、積極的生徒指導・効力度 (31年以上 > 5年以内)。31年以上の教職経験の長い教師は、新任教師よりも積極的生徒指導を実践し効力度を高く評価していた。

教師属性と共感的態度 (賛同度・実践度・効力度・困難度) 得点の関係

共感的態度得点は、1項目で測定されており、測定上の問題があるが、本研究では必要不可欠な質問項目

表3 教職経験と各得点の関係

消極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
教職経験	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1～5年	10	4.35	0.74	3.65	0.76	3.50	0.90	3.63	0.96
6～10年	19	4.74	0.36	3.74	1.11	3.78	0.96	3.17	1.35
11～15年	16	4.47	0.48	4.05	0.90	3.81	0.87	3.41	1.16
16～20年	12	4.27	0.96	4.10	0.88	3.60	1.03	3.58	1.26
21～25年	11	4.61	0.49	4.07	1.08	3.73	1.00	3.32	1.16
26～30年	9	4.56	0.45	4.11	0.88	3.89	0.82	2.94	0.93
31年以上	9	4.75	0.50	4.56	0.58	4.39	0.69	3.36	1.07
積極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
教職経験	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1～5年	10	4.27	0.70	3.23	0.52	3.23	0.70	3.20	0.82
6～10年	19	4.37	0.69	3.58	1.15	3.42	1.24	2.93	1.30
11～15年	16	4.33	0.87	3.65	0.85	3.79	0.86	3.27	1.16
16～20年	12	4.47	0.30	3.83	0.75	4.03	0.48	3.55	1.12
21～25年	11	4.52	0.46	3.64	0.84	3.76	0.82	3.42	1.33
26～30年	9	4.52	0.53	3.48	0.96	3.81	0.60	3.11	0.80
31年以上	9	4.85	0.34	4.48	0.56	4.67	0.55	3.59	1.06
共感的態度		賛同度		実践度		効力度		困難度	
教職経験	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1～5年	10	4.30	0.95	3.80	0.79	4.00	0.82	3.40	1.26
6～10年	19	4.68	0.67	4.11	1.05	4.00	1.11	3.42	1.35
11～15年	16	4.81	0.40	4.19	0.75	3.88	0.89	2.94	1.44
16～20年	12	4.67	0.65	4.25	0.62	4.25	0.97	2.50	1.00
21～25年	11	4.55	0.69	3.91	0.83	3.82	1.08	3.00	1.26
26～30年	9	4.67	0.71	4.22	1.39	4.00	1.32	2.78	1.30
31年以上	9	5.00	0.00	4.78	0.67	4.44	0.88	3.56	1.13

の代表として尋ねている。教職経験の有意差はなし、職種の有差は2カテゴリーあり、共感的態度・賛同度 ($F=3.60, p<.05$)、共感的態度・実践度 ($F=4.49, p<.01$)、多重比較の結果、共感的態度・賛同度(教諭・管理職>養護教諭)、共感的態度・実践度(管理職>養護教諭)。共感的態度については管理職・教諭が養護教諭よりも、賛同し実践していると高く評価していた。

(2)「各要因の相関」

各要因の相関を求めている。ここでは、前項で説明

したように教師の教育信念や教育観から両生徒指導の賛同度・実践度・効力度間の相関は、必然的に高くなる可能性があり、他方、教師個人の生徒指導における力量差は困難度に表出する可能性があるため、賛同度・実践度・効力度と困難度を分けて考えている。

教師属性と各要因(表4参照)

やや弱い相関($r>.30$)が見られたのは、教職経験と職名($r=.56$)、教職経験と積極的生徒指導の実践度($r=.37$)の2項目であった。管理職は教職経験が長く、教職経験が長いほど積極的生徒指導を展開

表 4 教師属性と各得点の関係

	性別	教職経験	職名	生徒数	消極				積極				共感			
					賛同度	実践度	効力度	困難度	賛同度	実践度	効力度	困難度	賛同度	実践度	効力度	困難度
性別	1.00	-.13	-.12	-.06	.12	-.06	-.12	-.11	-.12	-.07	-.09	-.10	-.16	-.13	.03	-.12
教職経験		1.00	.56**	.10	.07	.25*	.18	-.05	.23*	.37**	.25*	.13	.16	.19	.08	-.07
職名			1.00	-.20	.04	-.03	.07	-.02	.08	.08	.07	.12	.04	.04	.11	-.01
生徒数				1.00	.02	.19	.24*	-.13	-.05	.15	.08	-.24*	.03	.03	.07	-.12

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 5 各得点の相関関係

	消極・ 賛同度	消極・ 実践度	消極・ 効力度	消極・ 困難度	積極・ 賛同度	積極・ 実践度	積極・ 効力度	積極・ 困難度	共感・ 賛同度	共感・ 実践度	共感・ 効力度	共感・ 困難度
消極・賛同度	1.00	.40**	.50**	.14	.10	.07	.17	-.01	.11	.13	.09	.03
消極・実践度		1.00	.81**	.27*	.44**	.75**	.72**	.18	.20	.44**	.46**	.04
消極・効力度			1.00	.22*	.38**	.60**	.63**	.15	.23*	.40**	.40**	.08
消極・困難度				1.00	.12	.06	.04	.73**	.11	-.03	.03	.54**
積極・賛同度					1.00	.62**	.52**	.10	.25*	.20	.09	.07
積極・実践度						1.00	.90**	.08	.20	.50**	.46**	-.05
積極・効力度							1.00	.10	.25*	.56**	.57**	-.04
積極・困難度								1.00	.05	-.07	-.07	.55**
共感・賛同度									1.00	.42**	.37**	-.14
共感・実践度										1.00	.74**	-.15
共感・効力度											1.00	-.21
共感・困難度												1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

していることがわかった。

各要因間の相関（表 5 参照）

ア各生徒指導（賛同度・実践度・効力度）内の関連、消極的生徒指導においては、賛同度と実践度（ $r = .40$ ）、賛同度と効力度（ $r = .50$ ）が中程度の相関を示し、実践度と効力度（ $r = .81$ ）が高い相関を示した。積極的生徒指導においては、賛同度と実践度（ $r = .62$ ）、賛同度と効力度（ $r = .52$ ）が中程度の相関を示し、実践度と効力度（ $r = .90$ ）が高い相関を示した。イ両生徒指導（賛同度・実践度・効力度）間の関連、消極的生徒指導の実践度については、積極的生徒指導・賛同度（ $r = .44$ ）、積極的生徒指導・実践度（ $r = .75$ ）、積極的生徒指導・効力度（ $r = .72$ ）、それぞれ中程度の相関を示した。消極的生徒指導の効力度については、積極的生徒指導・賛同度（ $r = .38$ ）、

積極的生徒指導・実践度（ $r = .60$ ）、積極的生徒指導・効力度（ $r = .63$ ）、それぞれ中程度の相関を示した。ウ消極的生徒指導の困難度と消極的生徒指導（賛同度・実践度・効力度）、消極的生徒指導の困難度と消極的生徒指導の実践度（ $r = .27$ ）、効力度（ $r = .22$ ）とそれぞれ弱い相関が見られた。エ積極的生徒指導の困難度と消極的生徒指導（賛同度・実践度・効力度）、いずれの組み合わせにも相関が見られなかった。オ積極的生徒指導の困難度と積極的生徒指導（賛同度・実践度・効力度）、いずれの組み合わせにも相関が見られなかった。カ両生徒指導（困難度）の関連、消極的生徒指導の困難度得点と積極的生徒指導の困難度得点は中程度の相関があった（ $r = .73$ ）。消極的生徒指導の教師行動に困難性を感じている教師ほど、積極的生徒指導の教師行動に困難性を感じている。キ共感的態度と生徒指導、a 共感的態度（賛同度・実践度・効力

度・困難度)賛同度と実践度(= .42), 賛同度と効力度(= .37)が中程度の相関を示し, 実践度と効力度(= .74)が高い相関を示した。b 共感・賛同度と各生徒指導, 消極的生徒指導においては, < .30 となった。c 共感・実践度と各生徒指導, 消極的生徒指導においては, 実践度(= .44), 効力度(= .40), 積極的生徒指導においては実践度(= .50), 効力度(= .56)と中程度の相関を示した。d 共感・効力度と各生徒指導, 消極的生徒指導においては, 実践度(= .46), 効力度(= .40), 積極的生徒指導においては実践度(= .46), 効力度(= .57)と中程度の相関を示した。e 共感・困難度と各生徒指導の困難度, 消極的生徒指導・困難度(= .54), 積極的生徒指導・困難度(= .55)とそれぞれ中程度の相関を示した。

(3) 「質問項目に着目した回答結果の分類」(表6参照)

先行研究より消極的生徒指導の理解の相違による教師集団の差異が予測されるので, 消極的生徒指導の困難に着目し, 消極的生徒指導の困難度の回答分布をZ得点に換算した結果, 3つに分類された。消極的生徒

指導(困難度)得点の高い順に, H群(n=28)M群(n=30)L群(n=28)とした。それら3群と「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」の3項目の困難性回答を分散分析(Tukey法)した結果, それぞれの質問項目の回答結果(平均値)に差異が認められた。

消極的生徒指導の困難度の3分類, H群・M群・L群は, 他の質問項目においても次のように差異が認められた。消極的生徒指導・賛同度(F=3.30, p<.05), 消極的生徒指導・実践度(F=3.40, p<.05), 消極的生徒指導・困難度(F=187.56, p<.001), 積極的生徒指導・困難度(F=31.24, p<.001), 共感的態度の困難度(F=15.05, p<.001), となり多重比較の結果, 消極的生徒指導の困難度の3分類H群・M群・L群は, 消極的生徒指導・賛同度においてもH群>M群, 消極的生徒指導・実践度においてもH群>L群, 消極的生徒指導・困難度H群>M群>L群, 積極的生徒指導・困難度においても3群はH群>M群>L群, 共感的態度・困難度においてもH群>M群>L群, となる(図1参照)。

表6 消極的生徒指導の困難度による3類型

消極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
類型	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
L群	28	4.53	0.73	3.64	1.19	3.52	1.25	1.99	0.67
M群	30	4.38	0.55	4.12	0.75	3.91	0.66	3.48	0.38
H群	28	4.74	0.39	4.24	0.71	3.96	0.68	4.54	0.39
積極的生徒指導		賛同度		実践度		効力度		困難度	
類型	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
L群	28	4.40	0.76	3.67	1.17	3.63	1.11	2.32	0.90
M群	30	4.40	0.64	3.82	0.80	3.67	0.84	3.34	0.77
H群	28	4.55	0.44	3.81	0.76	3.74	0.74	4.14	0.89
共感的態度		賛同度		実践度		効力度		困難度	
類型	n(人)	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
L群	28	4.61	0.74	4.11	1.07	3.93	1.15	2.21	1.13
M群	30	4.67	0.66	4.20	0.81	4.07	0.98	3.23	1.04
H群	28	4.75	0.52	4.18	0.86	4.11	0.88	3.82	1.16

*消極的生徒指導困難度の高低による3類型をもとに平均点を比較

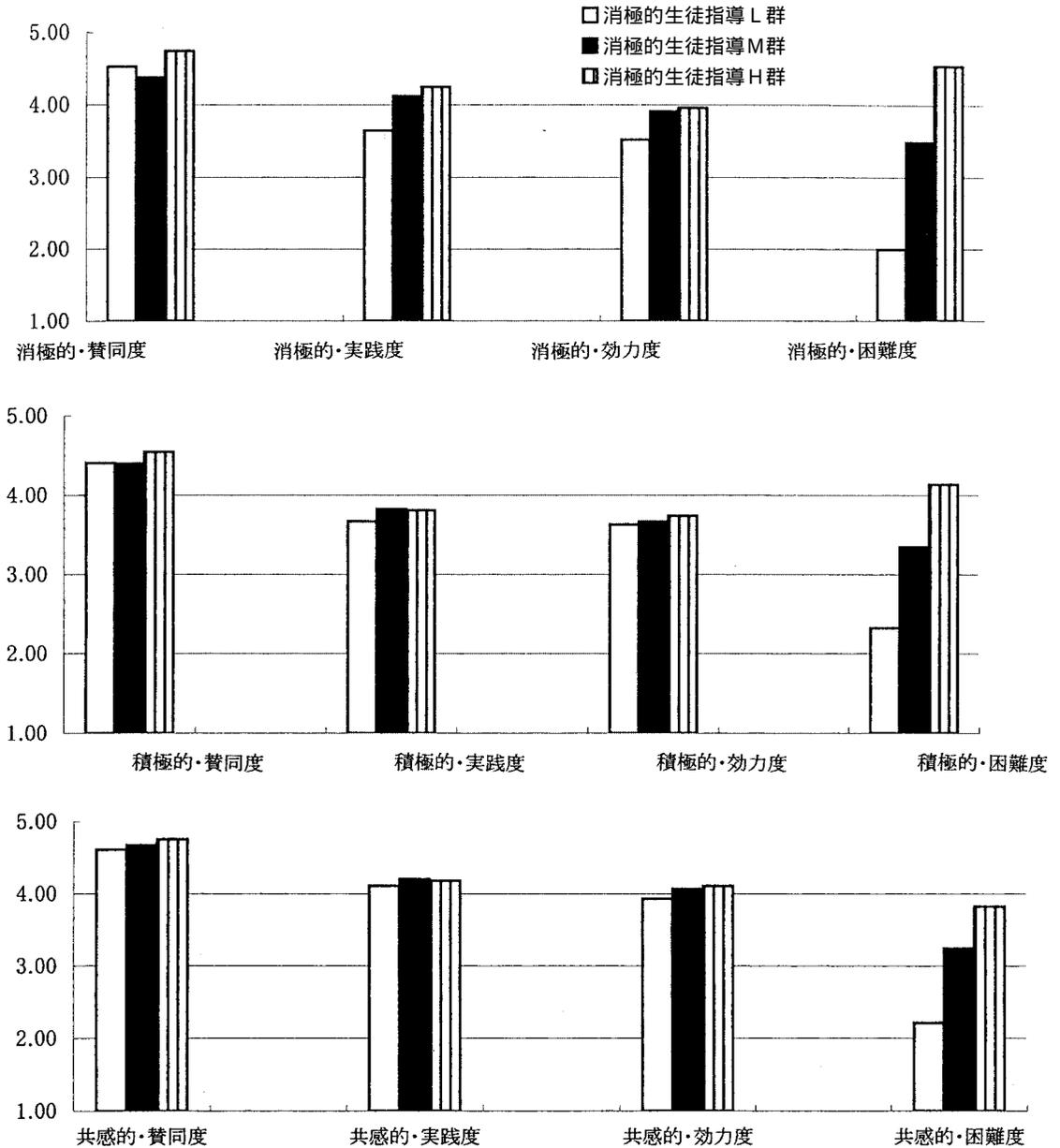


図1 消極的生徒指導の困難度による3類型の各得点

(4) 結果のまとめと考察

生徒指導実践における教師行動の現状として、次のようなことが明らかになった。

賛同度・実践度・効力度

両生徒指導、共感的態度においてもこれらは高い得点傾向を示した。

教師属性・学校属性と各得点の差異

ア両生徒指導と性差は認められなかった。イ両生徒指導の職種と一部に有意差があった。管理職・教諭が養護教諭よりも高い。ウ両生徒指導実践は全体の傾向として教職経験と有意差がないが、一部に差異が認められ31年以上の教師が初任の教師よりも高い。工生徒

数(学校規模)と関連があったのは2項目であったが弱い相関であった($<.30$)。学校規模別に分析した八並(1996)は、小規模校では生徒指導体制の充実度が高いと報告しており、小規模校における消極的生徒指導の効力度の高さや積極的生徒指導の困難度の低さが予想されるが、八並(1994)の指摘するように学校規模とは別に地域特性の差異が影響している可能性があるため、今後の検討が必要となる。

消極的生徒指導の困難度による3類型

消極的生徒指導の他の2カテゴリー(賛同度・実践度)の一部にも差異が見られた。他に積極的生徒指導の困難度、共感的態度の困難度にも共通した差異が見られた。前項と重なるが差異の見られなかった積極的生徒指導の賛同度・実践度・効力度、そして、共感的態度の賛同度・実践度・効力度は高得点であり、生徒指導の教師行動において一つの連鎖(賛同-実践-効力感)を示している可能性がある。一方、困難性は、それらの連鎖と異なった分布を示している。

本研究は、先行研究により指摘されていた消極的生徒指導の理解の不足からくる実践の低調の状況に着目し、消極的生徒指導における教師行動の傾向と積極的生徒指導における教師行動の傾向との関連を検討してきた。結果のまとめのように、生徒指導目標への賛同・実践・効力における高得点傾向と困難の認識という得点の分布において、教師回答は数量的に異なった様相を見せている。このことが本研究の第一の成果である。

次に、消極的生徒指導困難性の認識によって教師集団は3類型に分類されることが明らかになった。この3類型は積極的生徒指導、共感的態度の困難性においても同様に有意差を示した。このことは重要なことであり、両生徒指導、共感的態度のすべてにおいて同じような程度で、教師は困難を認識しており、消極的生徒指導が困難ならば、積極的生徒指導・共感的態度に対していずれも同程度の困難を感じていることになる。このことが本研究の第二の成果である。困難性認識における差異の原因のひとつとして、消極的生徒指導の理解の不足、教師の生徒指導への姿勢、指導力量の不足など個人要因の影響が考えられる。このことは、教師の生徒指導へのイメージが否定的・中立的・肯定的と分かれるという報告とも関連している可能性がある。また柳生(2002)は、免疫性(教師が突発的な問題解

決場面に遭遇した際に統制不可能になることで挫折、無気力になることへの抵抗作用)という概念を用い、免疫性得点の低い教師は、組織的な活動促進性、同僚との親近配慮性が低いことを報告している。生徒指導に関する組織的活動、協働性形成の力量に関して教師集団の差異が存在していることになる。蛭田(2003)は多様化する教職員として「指導への意欲・情熱があまり見られない」「子どもへの関心や愛情が見られない」「子どもを理解しようとする姿勢や方法に欠ける」など指導力の低い教師が存在し、教育実践上の何らかの挫折や障害が過去にある場合が多いと説明している。これらの観点を参考に、今後教師集団の差異を検討する必要がある。

総合的考察

生徒指導における教師行動は、教師集団に共通する傾向があることと相違点があることが明らかになった。共通点としては、両生徒指導の賛同・実践・効力の得点は高くなるという傾向であり、多くの教師が生徒指導目標に強く賛同し、実践した結果、良かったと認知している。しかし、困難度の認識において教師回答は3類型となる。生徒指導に対してのこのような教師行動を、本研究では次のような教師の実践的関心の過度な強さから説明してみた。

Sergiovanni(1989)によれば、教師行動は教師の実践的関心(clinical mind)から説明可能であり、無自覚で極端な態度志向のため、アメリカの学校現場においても課業の選択において論理的プロセスが動くことは極めて少ないと述べている。本研究で着目している様々な生徒指導目標の実践が成功する見込みがないときでも、まずは実践するのである。問題に直面し、困難を感じているにも関わらず、教師は問題が解明されるのを待つようなことはしないでまずは行動する。Sergiovanni(1989)の分析は、生徒指導における「まずは実践」という教師行動の特性を見事にとらえている。日本の研究(ト部他,2000)においても「教師の間では生徒に指導が必要か不要かという問題は指導内容に関わりなく決まっており、必要と考える教師はあらゆる項目を指導し、不要と考える教師はどれも指導しないということになる。大多数の教師は、生徒に指導は必要であると考えている。」と報告されてい

る。教師は生徒の指導にあたるものという社会的な了解のなかで、日常的にすべての生徒指導目標に対して奮闘しているのである。

しかしながら、子どもの求める生徒指導は一人の教師が担当するには、すでに実施困難な領域まで広がっていると言える。結果として消極的生徒指導の困難度の認識により教師行動は3類型に分かれているのであり、同様なことは積極的生徒指導・共感的態度の困難度の認識においても認められた。これは、社会や子どもの求めている生徒指導のあり方が変貌し、より個別対応することや共感的態度を求めていることに関連している可能性がある。中学生の評価が高い教師行動としては(永井, 1997), 『先生のほうからあいさつしたり、ほめたり、悩み事の相談にのる』といった行動が挙げられ、集団的な一斉指導の教育力ではないことが報告されている。しかし、日本の教師は、アメリカの教師と比較した結果、「他者の気持ちをよく推し測って」同調する子どもを肯定的に評価するという傾向があり、集団志向性が強いのが特徴である(永井, 2002)。

近年の個性尊重にみる保護者や生徒の個人志向性傾向の存在は、集団という共同性形成を目指す教師にとって調整の難しい問題となってきた。生徒との親和的関係を目指した教師行動には現代の教育問題が内包されていると言える。個人志向性と集団志向性という関係の調整の難しさは、消極的生徒指導の理解の不足からくる生徒指導実践の低調として指摘されている可能性もある。

このような個人志向性は、生徒指導の初任者研修(全国調査)においても認められ、「カウンセリングの進め方」が他の研修内容より群を抜いて多いことが報告されている(河合, 2003)。生徒指導の研修が、個人志向性に偏った傾向が見られることから滝(2002)は、「生徒指導とは何か」という理念に触れる実践や研究が少ないことを危惧している。今後、生徒指導における集団志向性(教師側)と個人志向性(生徒側)の調整のバランスという問題をどのように克服していくのか、心理教育的援助サービスの実践という学校心理学の立場から議論して行くことが必要であろう。両志向性を二項対立で捉えるのではなく、「どのような生徒指導の目標に焦点をあてて実践していくのか」が問われている。

一例として、田村(2004)は、「総合的な学習の時

間」を活用し、児童生徒にとってどのようなスキルの開発が必要か、予防すべき問題状況は何かなど学習課題や教育課題を把握する中で、質の高い体験学習の場を開拓することを報告している。同じく飯田(2003)、山口・飯田・石隈(2005)は、児童生徒の問題傾向の背景に、社会的スキルやライフスキルなどの低下があることを指摘し、発達課題・教育課題の解決を促進する学校生活スキルの構造から、教師の「何に焦点を当てて援助サービスを提供していくのか」という実践のあり方について提言している。また、八並(2001)は生徒指導分野でのスチューデントサポートチーム(SST)の事例研究で、援助目標を明確化したのちに教育効果を具体的に検証している。このような個別学校の具体的な目標に焦点化した生徒指導の実践内容を議論していく必要がある。

本研究は、A県のB地区生徒指導連絡協議会の全面的な協力を得て、参加者に調査を依頼した。調査対象は、各校における分掌として生徒指導を担当するもの、生徒指導実践への関与や理解が一定以上は認められる教師などが対象と考えられる。しかし、結果としてサンプル数が少ないという点が課題になる。また、同協議会に参加しない教師という統制群との比較をしていないことで、一般化するには限界があるが、生徒指導の教師認識や教師行動を振り返るという観点から、今後の教師研修においてひとつの方向性を示している。他に、本研究の今後の課題として、八並(1994; 1996)の指摘するように具体的な学校組織要因、学校規模、地域特性などの観点からも検討する必要がある。また、今後、インタビュー調査など質的研究もあわせて行う必要がある。

文 献

- 明石要一・武内清・穂坂明德・畠山滋・大野道夫・河野銀子 1991 「高校教師の現状分析」千葉大学教育学部研究紀要 第39巻, 127-170.
- 蛭田政弘 2003 「多様化する教職員を活かし支援する協働態勢づくり」木岡一明(編)「学校の組織設計と協働態勢づくり」教育開発研究所 154-159.
- 飯田順子 2003 中学生における学校生活スキルと学校生活満足度との関連 学校心理学研究, 3, 3-9.

- 井上正明 1993「教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究」風間書房 32-33 .
- 犬塚文雄 1995「臨床的生徒指導の特質と機能 - TOSからCOSへの変革をめざして」学校教育研究, 第10号, 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, 11 .
- 石田美清 2003 第4回 生徒指導学会 課題研究「カリキュラム開発と生徒指導」発表資料
- 石隈利紀 1999「学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス - 」 誠信書房
- 河合宣孝 2003『高等学校教員初任者研修改善に関する研究 - 「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発 - 』筑波大学教育学修士論文(未公刊)
- 久富善之 2003 久富善之(編)「教員文化の日本の特性」多賀出版 3-6 .
- 文部省 1981「生徒指導の手引き」(改訂版)
- 永井聖二 1997「日本の教師 - 生徒関係と個性教育の展望」萩原元昭(編)個性の社会学 学文社 145-163 .
- 永井聖二 2002「規範意識と教師の指導力」深谷昌志(編)『子ども規範意識を育てる』教育開発研究所 94-97 .
- 尾木和英 2001「日本生徒指導学会設立記念シンポジウム あらためて生徒指導を問う - 何をなし得たか, 何をなし得るか - 」月刊生徒指導 学事出版 8月号
- 坂本昇一 2003「生徒指導を支える人間観と目標, そして機能」『生徒指導と同行して - 日本生徒指導の体系化を目指す - 』 月刊生徒指導 学事出版 3月号 50-53 .
- Sergiovannie, T.J. 1989 Mystics, Neats and Scruffies: informing Professional Practice in Educational Administration. Journal of Educational Administration, 27-2, pp.7-21.
- 滝 充 2002「生徒指導の理念と方法を考える - 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 - 」生徒指導学研究, 第1号, 76 .
- 田村修一 2004 中学生の「総合的な学習」における教師の指導・援助に関する研究 - 学習動機とその関連要因に焦点をあてて - 学校心理学研究, 4, 27-35 .
- 上杉賢士 「カリキュラム論からのアプローチ - チャータースクールからの示唆 - 」生徒指導学研究 第2号2003 pp.17-26 .
- ト部敬康・今垣菊子・藤原麻美・真鍋亜希子・林理・岡本洋之・長谷川太一 2000 林理・長谷川太一・ト部敬康(編)「職員室の社会心理 - 学校をとりまく世間体の構造 - 」ナカニシヤ 158 .
- 柳生和男 2002「教師の免疫性と活動促進製の相互関係に関する一考察 千葉県における生徒指導教師群と教育相談教師群の比較による検証 - 」生徒指導学研究, 第1号, 96-105 .
- 山口豊一・飯田順子・石隈利紀2005小学生の学校生活スキルに関する研究 - 学校生活スキル尺度(小学生版)の開発 - 学校心理学研究, 5, 49-58 .
- 八並光俊 1994「生徒指導における学校組織要因の分析」片岡徳雄(編)「現代学校教育の社会学」福村出版 108-121 .
- 八並光俊 1996「公立中学校における生徒指導体制と生徒指導機能の学校規模別分析」兵庫教育大学研究紀要 93-103 .
- 八並光俊 2001 スチューデントサポートチームの教育効果に関する研究 学校心理学研究, 1, 19-26 .
- A Study of Student Guidance and Counseling for Active Purposes and Passive Purposes: Focusing on the Perception of the Teachers who Participated in Student Guidance and Counseling Report Conference

Kenichi SETO

In this study, I examined the relationship between teachers' active/passive attitude and their actual behaviors in student guidance and counseling practice in junior high schools. The results showed that score distributions of perception of difficulties and goal agreement/practice/effectiveness of guidance were different. Three types of teachers could be categorized by the perception of difficulty

and passive attitude toward student guidance and counseling. Finally, suggestions are proposed from the viewpoint of individual and group orientations.

Keywords: junior high school teachers, student guidance, counseling, active purposes, passive purposes, individual orientation, group orientation

(2006年5月2日受稿 : 2006年8月23日受理)