

中学校における学年連携と教員の多様な生徒理解

今井 眞美 / 秋光 恵子

1 研究目的

今日、学校現場における生徒の問題は複雑化・多様化しており、その対応策としてチームによる支援が提唱されている。チームによる支援のメリットは、石隈(1999)によると、「1. 子どもをより多面的に見ることができる、2. 子どもを総合的に把握できる、3. 援助方針が整い、混乱なく援助できる」とある。中学校においても従来から生徒指導上の学年連携がなされてきた。これもまたチーム援助の一つであろう。しかし、その連携は問題が発生した際の一時的なものであり、臍的要素が強いものだと考えられる。生徒の抱える問題の根本的な解決にとって重要な初期の支援や問題発生後の支援はというと、担任一人に任されていることが多い。そのために、担任が生徒やその問題をどのように理解するかによって、生徒への指導・支援が異なることとなる。支援の必要な全ての生徒に的確な支援をするためには、それを可能とする学年連携が必要である。そこで、本研究では、学校現場において特に学年での連携が徹底しにくく指導・支援のばらつきが生じやすいと考えられる「登校渋り」と「発達障害」の2つの問題に対して、教員の生徒理解と学年連携の関係を検討する。教員の生徒やその問題の理解の違いは、イラショナル・ビリーフによっても影響されるであろう。さらに、生徒の問題解決のための連携にはこのような個々の教員による生徒やその問題の捉え方や教員自身のビリーフだけでなく、学校全体の支援体制の有無も影響しているであろう。よって、教員のイラショナル・ビリーフと校内の支援体制との関係も検討することとした。

2 研究方法

1) 調査対象者

A市立中学校5校の現職教員119名(有効回答は80名)に質問紙調査を実施した。

2) 調査時期

2011年3月～4月

3) 調査内容

使用した尺度については、以下の通りである。

① 仮想事例を用いた教員の生徒理解の測定

高嶋ら(2008)を参考に、2つの仮想事例を提示して教員が事例のどのような情報に着目し、また、その着目箇所をどのように理解しているかを調査した。仮想事例は、「登校渋り」と「発達障害」を取り上げた。2つの事例の具体的な記述はTable1に示した通りである。まず、事例の「気になるところ」に下線を引かせ、その下線部に対して思うことを自由に記述させた。次に、事例の対応として「自分で対応」「学年で対応」のいずれか

を選択させ、その理由を記述させた。さらに、事例の生徒が「どのような生徒だと思うか」を記述させた。

Table1 事例別の各情報

事例A(登校渋り)	事例B(発達障害)
1 中学1年生の女子生徒で	1 中学2年生の男子生徒
2 家族構成(母親と高校2年生の姉と3人暮らし)	2 家族構成(両親と小学校5年生の妹との4人家族)
3 部活動は家庭科部	3 成績はよく
4 週3回の活動は休むことなく参加	4 自分のこだわりを持って物事に取り組む
5 勉強はどちらかというと苦手なほう	5 漫画を描くのが好きで
6 おとなしい生徒であり	6 美術部に所属している
7 休み時間はいつも決まった数名の女子生徒と一緒に	7 場の空気を読み取るのが下手であり
8 入学当初より時々欠席があった	8 人とコミュニケーションがとれない
9 2学期になってもうすぐ体育大会だという頃	9 いつも休み時間は1人で読書をしている
10 欠席が何度か見られた	10 気になって声をかけてみた
11 母親からは体調不良との欠席連絡	11 「1人で読書をするのが好き」なのだと言う
12 どうしたのだろうと思い	12 グループ分けでは、自分の意見を言わない
13 いつも一緒にいる女子たちに聞いてみた	13 クラスのみんなは困っている
14 「特に気づいたことはない」ということはないと言う	14 2学期になり、委員選挙で委員長に立候補した
15 翌日登校したAさんにも聞いてみた	15 みんなの前で堂々と自己アピール
16 Aさんも「何も気になることはない」と言う	16 クラスのみんなは驚いた
	17 選挙には落選
	18 相変わらず1人で過ごしている

②イラショナル・ビリーフの測定

河村ら(2004)のビリーフ尺度 20 項目に 4 件法で回答を求めた。分析には IT 相関が有意であった 12 項目($\alpha=.775$)を用い、合計得点の中央値によって協力者を高群・低群に分割した。

③学年における支援体制の測定

山口ら(2010)の学校におけるチーム援助の実態測定尺度から校内連携に係る「教員間の協働とそれを支える自由な雰囲気」「援助しやすい環境設定」に関する 12 項目を用い、4 件法で回答を求めた。因子分析(主因子法、プロマックス回転)では山口ら(2010)とほぼ同様の 2 因子が抽出された($\alpha=.794, .795$)。各因子を構成する項目合計得点の中央値によって協力者を高群・低群に分割した。

3 結果と考察

教員がどのように生徒やその問題を理解しているかを見るために、まず各事例において選択した対応に対する理由の記述がどのようなカテゴリーに分けられるかを検討した。その結果 12 のカテゴリーが生成された。12 のカテゴリーとその度数は Table2 に示した通りであった。次に教員の生徒理解の 12 カテゴリー、イラショナル・ビリーフの高さ(高群・低群)、2 種類の学年支援体制(それぞれ高群・低群)を説明変数とし、事例の対応を目的変数として数量化Ⅱ類の分析を行なった。その結果、事例 A と事例 B の相関比と判別の中率は、それぞれ、 $\eta=.936$ と 79.8%、 $\eta=.947$ と 81.3%となった。菅・藤越(2011)によれば、0.5 以上の相関比、また 75%以上の判別の中率であれば、説明変数による対応の判別が可能であるという。したがって、事例 A でも事例 B でも、その対応は教員による生徒理解、イラショナル・ビリーフ、学年の支援体制のいずれかによって異なることが示されたと言える。

Table2 カテゴリー分けした対応理由の記述例及び度数

	カテゴリー	記述例	度数(N)	
			事例A	事例B
1	担任のすること	クラスの様子を一番に観察できるのは担任である / 自分なりにAさんの人物像をもう少しつかむ / 自分のクラスの生徒だから / 学級経営の問題、意志だと考える	12	12
2	学年で情報共有・共通理解	共通理解しておくため / 中学校は集団での指導が基本 / 全体で取り組むべき / 気になる生徒がいいたらみんなで共有する / Bくんは学年の生徒	6	10
3	一人でするのはよくない	一人ではなにもできない / 自分一人で考えるのはダメ / 自分の見立てだけで判断してしまうと、まちがった指導に陥る可能性がある	3	0
4	多くの目で子どもを見る	いろいろ情報を集めることにより、柔軟な対応がとれる / たくさん目で見てもらったほうが、気づきも多い / 他の授業や部活動の様子も参考に考えたい / 自分の見ていない場面もたくさんあり、なるべく多面的に状況をつかむ必要がある	17	10
5	たくさん意見を聞く	より多くの意見を聞き、考えを聞いて仕方を考えるほうが良い方法を取れる / 色々な人の意見を聞き、対応策を考えたい / 色々な意見、側面からアプローチする必要がある / 多くの意見を聞き、協体制を作りたいから	11	13
6	自分では対処法が分からない	まだ未熟なので、先輩からの意見を聞いて動きたい / 自分だけではどのように対処していいかわからない	3	2
7	大きな問題ではない	クラスの中で何か問題が起きているわけではない / 全体に悪影響を与えるような事例ではない / 何の問題もない / 欠席が連続していないので大丈夫だと思う / 他人とトラブルになっていない	6	13
8	様子を見る段階である	まだ始めの方の段階である / 様子をまだ見ておくべき / 更に変化が見られた時に相談する / 様子を観察し、他の生徒からのイジメ等がないかと孤立して困ることはないかを見て対処する	4	5
9	このままだと今より悪い方向に行く	そのまま悪化する可能性あり / 大きな問題に発展してしまうと後手にまわってしまう / 確実に特別な支援を必要としています / 発達障害の疑いがある	5	5
10	2と3	相談するより、学年の教師集団に事実を知ってもらい ひとりでは何もできない	2	3
11	4と5	たくさん目で見てもらったほうが気づきも多いし、対処の仕方もいろいろ考えられる	2	0
12	その他	クラス全体のこととして話していく Bくんをよく見てできるだけ輪に入れるような動きを心がけて欲しいと連絡しておく	2	2

各変数のアイテムレンジは Table3 に示した通りとなり、両事例共に「教員の生徒理解」は、「自分で対応」するか「学年で対応」するかという対応の選択に大いに関係していることが明らかとなった。しかし、「イラショナル・ビリーフ」と「支援体制」は対応の選択とほとんど関係していないことが示された。「教員の生徒理解」のカテゴリ

リースコアからは、問題を重大だと理解することが学年連携につながり、重大だと理解しないことが学年連携を阻むことが示唆された。また、「教員の生徒理解」の特徴を見るために、「気になるところ」「どのような生徒だと思うか」の自由記述の特徴について Fisher の直接検定を行なった。その結果、事例 A では「気になるところ」の着目数 ($p < .05$)、「どのような生徒か」の記述の長さ ($p < .05$)、疑問形の有無 ($p < .05$) において差異が認められた。また、事例 B でも疑問形の有無 ($p < .01$) において差異が認められた。記述の長さには視点の多さや考え方の柔軟さが表れていると考えられる。また、着目数の多さや疑問形の記述には生徒の問題状況や支援方法をすぐに決めてしまわずに十分に考えた上で把握しようとする姿勢が表れていると思われる。つまり、同じ事例を見ても生徒やその問題をどのように理解するかは教員によって様々であり、そのような相違は生徒の問題への対応とその理由にも関連していることが明らかとなった。

Table3 数量化Ⅱ類の分析結果

		偏相関係数	レンジ
事例A	教員の生徒理解	0.9663	2.3205
	イラショナル・ビリーフ	0.1186	0.0640
	支援体制1	0.1516	0.0824
	支援体制2	0.1205	0.0651
事例B	教員の生徒理解	0.9723	2.1294
	イラショナル・ビリーフ	0.1173	0.0569
	支援体制1	0.0760	0.0373
	支援体制2	0.1267	0.0613

※支援体制1=教員の協働とそれを支える自由な雰囲気
 ※支援体制2=援助しやすい環境設定

4 まとめ

学校現場の様々な問題は、最初に問題に対応する教員が生徒や問題をどう理解するかによって連携が左右されることが分かった。その教員が問題を重大だと理解すれば学年連携につながり、重大だと理解しなければ学年連携につながらないことが明らかとなった。そして、同じ事例であっても教員の理解がいかに多様であるかもまた明らかとなった。特に、発達障害（事例B）の理解は教員によって様々であり、たとえ発達障害であると理解していたとしてもその支援に対する考えもまた様々であることが示唆された。このような教員によってばらつきのある生徒理解が、連携して的確に生徒を支援することを阻んでいるならば、どのような問題においても早い段階から担任だけではなく多くの目で生徒を見て、総合的に生徒を把握し、それを共有できるようにする機能をもった体制を確立することが不可欠であろう。

中学校では教科ごとに教員が変わり、多くの教員が生徒に関わる。つまり、従来多くの目で生徒を見ることができると考えられる。また、部活動の顧問、養護教諭、特別支援のコーディネーター、SCなど学年の枠を越えて校内全体で生徒を見ることが可能なのではないだろうか。このような中学校のメリットを活かして必要に応じた連携を組むことは生徒の十分な理解にとって大いに有効であろう。そのためにも、本研究のTable2にも見られた「生徒の理解は担当する教員の責任である」といった意識を「校内全体で考えるべきものである」という意識へと完全に改革していくことが必要であろう。多くの目で生徒を見ることがより可能にすることで、担任教員は担当する生徒の問題に一人で悩むことがなくなり、また、担任ではない生徒に対しても自由に意見を述べるができるようになるであろう。さらには、生徒の理解も深まり、支援の必要な生徒に対して平等に支援の機会を与えることができるようになるであろう。中学校現場においてよりよい連携を推し進めていく上で、本研究において明らかとなった教員の多様な生徒理解を示し、全ての生徒の成長を支える校内連携の重要性を訴えていくことが望まれる。

引用文献

- 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 pp197 pp227 pp279.
- 菅民郎・藤越康祝 2011 質的データの判別分析 数量化2類 現代数学社 pp11-30.
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究 教育心理学研究, 52, 1-11.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田 智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 2008 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴 心理臨床学研究, 26(2), 204-217.
- 山口豊一・山本麻衣子・宮崎圭子 2010 学校におけるチーム援助の実態測定尺度の作成 日本学校心理学会第12回大会発表抄録集, pp51.