

共通認識に基づく生徒指導を阻害する要因に関する研究 —「生徒指導」に関する用語の齟齬に着目して—

高橋 典久 新井 肇

1 研究目的

現在の生徒指導上の課題を解決するためには、校内教職員の共通理解に基づく組織的対応や他校種との校種間連携はもとより、スクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）をはじめとする外部人材の協働による取り組みが不可欠である。しかしながら、支援会議等の場で、それぞれが使用する用語について、互いの理解や用語そのものに込めた意味に齟齬が生じ、共通理解や意思の疎通が不十分となり、実際の指導・支援に支障をきたすケースも散見される。

本研究は、小・中・高等学校教員や勤務する外部人材に対する質問紙調査結果を手がかりに、生徒指導上の用語に関する齟齬が実際の支援に支障をきたした経験の有無や齟齬をきたしやすい用語について分析し、指導・支援を阻害する要因を明らかにすることにより、協働的な生徒指導を推進する上での留意点を探り、生徒指導実践に資するとともに、生徒指導の理論化に向けた基礎的知見の蓄積を図ることを目的とする。

2 研究方法

（1）研究の概要

調査1：SCやSSWをはじめとする外部人材に対して、教員との協働による支援を行う際に、互いが使用する用語の理解に齟齬が生じたために効果的な支援が阻害された経験と、齟齬が生じやすい用語を質問紙調査により明らかにする。

調査2：小・中・高校の生徒指導担当者に対して、校内外での生徒指導を行う際、使用する用語の理解に齟齬が生じたために効果的な指導・支援が阻害された経験と、齟齬が生じやすい用語を質問紙調査により明らかにする。

（2）対象校種：公立小学校、中学校、高等学校

（3）調査協力者

調査1：各校種に勤務しているSC、SSW

調査2：各校種の生徒指導担当教員

（4）調査時期：平成27年5月～7月

3 結果と考察

（1）調査協力者の属性

表1 調査協力者の属性

		SC・SSW				教師			
		経験年数			計	経験年数			計
		10年未満	10年以上 20年未満	20年以上		10年未満	10年以上 20年未満	20年以上	
校種	小 N(%)	21(46.7)	6(13.3)	0(0.0)	27(60.0)	6(5.0)	16(13.3)	27(22.5)	49(40.8)
	中 N(%)	11(24.4)	2(4.4)	0(0.0)	13(28.9)	11(9.2)	9(7.5)	15(12.5)	35(29.2)
	高 N(%)	2(4.4)	3(6.7)	0(0.0)	5(11.1)	13(20.8)	4(3.3)	19(15.8)	36(30.0)
合計 N(%)		34(75.6)	11(24.4)	0(0.0)	45(100.0)	30(25.0)	29(24.2)	61(50.8)	120(100.0)

(2) 用語・言葉の齟齬（ズレ）に起因する生徒指導上の困難経験の有無

調査協力者に対して、「生徒指導を行っている時、関係者の間で“用語・言葉”の理解について互いに齟齬（ズレ）が生じたため、その後の支援・指導に影響が出た経験はありますか？」との質問紙調査を行い、調査協力者の属性によるクロス集計を行い、同時にカイ二乗検定を行った。

調査協力者の所属（SC・SSWの場合は配置校、教師の場合は勤務校の校種）別の集計では、有意差は認められなかったため、統計的に解釈することはできないが、所属に関わりなく、調査協力者の多くが用語・言葉の齟齬（ズレ）が原因と考えられる支援・指導の困難を経験していることが明らかになった。

次に、調査協力者の経験年数（10年未満、10年以上、20年未満、20年以上）別の集計では、SC・SSWでは有意差は認められず、すべての経験年数で困難経験を有しているのに対して、教師では、1%水準で有意な差が見られ、経験年数20年以上の教師は、20年未満の教師と比べて、困難経験を有する割合が低いことが明らかになった（表2）。

表2 経験年数別による用語・言葉に起因する支援・指導の困難経験の有無（教師）

教師		経験有無		合 計
		経験あり	経験なし	
経験年数	度数 (%)	28 (93.3)	2 (6.7)	30 (100.0)
	10年未満			
	期待度数	24.250	5.750	30.000
	残差	3.750	-3.750	
	度数 (%)	27 (93.1)	2 (6.9)	29 (100.0)
	10年以上			
	期待度数	23.442	5.558	29.000
	20年未満			
	残差	3.558	-3.558	
	度数 (%)	42 (68.9)	19 (31.1)	61 (100.0)
	20年以上			
	期待度数	49.308	11.692	61.000
	残差	-7.308	7.308	
合 計		97 (80.8)	23 (19.2)	120 (100.0)

※ カイ二乗値 (2) = 11.495 p < .01

調査協力者の立場（SC・SSWと教師）を変数とした両者の間の困難経験の有無について集計では、1%水準で有意な差が見られ、SC・SSWは教師と比べ、相手との間で支援・指導上の困難経験があると回答した割合が高く、逆に教師の方は経験がないと回答した割合が高いことが明らかになり、両者の間で差が見られた。

学校内で教師が日常的に使用している教師同士の間のみに通じる用語・言葉の存在や、教師集団の閉鎖性が改めて確認できた。また、チーム支援を行う際に、外部から学校に入っている専門家側の方が、支援・指導について困難さを感じていることも明らかになった（表3）。

表3 立場別による用語・言葉に起因する支援・指導の困難経験の有無（SC・SSW）

SC・SSW←→教師		経験有無		合 計
		経験あり	経験なし	
立 場	度数（%）	28（62.2）	17（37.8）	45（100.0）
	SC・SSW 期待度数	30.978	3.022	45.000
	残差	7.545	-7.545	
	度数（%）	47（39.2）	73（60.8）	120（100.0）
	教師 期待度数	10.022	0.978	120.000
	残差	-7.545	7.545	
合 計		75（45.5）	90（54.5）	165（100.0）

※ カイ二乗値（1）=7.016 p<.01

（3）齟齬（ズレ）が生じやすい用語・言葉

調査協力者に対して、「生徒指導を行う上で、齟齬（ズレ）が生じやすい（＝共通理解が難しい）と考える“用語・言葉”をお書きください」との質問紙調査を行った。

その結果、教師、SC・SSWともに、「支援」「様子を見る・見守る」といった用語・言葉が齟齬（ズレ）が生じやすいものとして挙げられた（表4）。挙げられた用語を概観すると、用語・言葉そのものの定義や理解によるズレというよりも、指導や支援場面での関わり方の程度や頻度など、用語・言葉をめぐる関係者の「解釈」に影響される困難感を持っている可能性があるように思われる。

表4 齟齬（ズレ）が生じやすい用語（複数回答以上）

教師		SC・SSW	
用語・言葉	N	用語・言葉	N
指導	17	受け容れる・認める	5
支援	14	様子を見る・見守る	4
様子を見る・見守る	10	発達障害	4
困り感	6	カウンセリング	3
SEL・DV・SNSなどの略号やカタカナ語	5	支援	3
自己有用感・自尊感情・自己肯定感	5	守秘義務	3
共通理解	4	抵抗	2
いじめ	4		
連携	4		
生活指導・生徒指導	4		
受け容れる	3		
発達障害	3		
寄り添う	3		
ネグレクト	3		
距離を置く	2		
声かけ	2		
担任の責任	2		
登校しぶり	2		
特別指導	2		
早急に・即、対応	2		

4 まとめ

生徒指導上の課題を有する児童生徒への支援の過程としては、一般的に以下の手順が考えられる。

- ①児童生徒の情報を収集する。
- ②児童生徒の状況を見立てる（アセスメント）。
- ③支援の方向性を考える。
- ④方向性に沿った具体的な支援策を立て取組を進める。
- ⑤定期的に取り組を検証・修正し、新たな支援を行う。

このような支援は、学級担任など教師個人で行うこともあるが、現在の生徒指導では複数の支援者がチームで行うことが求められている。

では、この支援の過程のどこでズレが生じ易いのだろう。もちろん、全ての段階でズレが生じる可能性は否定できないが、最も大きな弊害を生むのは、②児童生徒の状況を見立てる（アセスメント）段階でのズレであろう。病気になった時、見立て（＝診断名）が異なっていたら、その後の治療方針や投薬等が違ってくる。同様に、生徒指導上の支援においても、見立てがズレると、③支援の方向性や、④具体的な支援方法が異なってきて、結果的に適切な支援が行われず、指導の効果が望めない状況を生む。また、支援者によって児童生徒への関わり方が異なる「指導のダブルスタンダード化」につながり、被支援者である児童生徒に更なる混乱を招くだけでなく、支援チーム内でも支援の足並みが揃わず、チームとしてのパフォーマンスも低下する。いわゆる「荒れた学校」など、生徒指導上の困難を有する学校に多く見られる状況である。

さらに、本研究において、SC・SSW、教員共に指摘した齟齬が生じ易い用語として「様子を見る・見守る」があるが、これらの用語が児童生徒の見立て（アセスメント）時に、今後の支援の方向性や程度を規定する用語と考えられることから、見立て（アセスメント）の重要性並びに、④方向性に沿った具体的な支援策を立て取組を進める段階で、支援の回数や担当者の明確化等、具体的な支援策について計画し、共通理解を行うことの重要性が再確認できたものと思われる。

生徒指導においては、用語の定義の拠り所となるのが『生徒指導提要』であるが、教師を始め、支援に関わるメンバーが、それぞれの局面で、その用語を正しく使用しているか。その用語が支援に関わるそれぞれの組織でどういった意味に解釈されているのかを、定期的に確認していく必要があると思われる。

教師は校種が異なることによる多少の違いはあるにせよ、基本的に全員が教育という同じ仕事を行う職場の中、仲間同士で相手が言いたいことをくみ取って、仮に情報が十分にそろっていなくても、それを補うことで仕事を行ってきた。

しかし、多忙化が進む中、同僚間でもコミュニケーションが十分にとれない現実が指摘される中、これまで暗黙に存在してきた「基本的に同じ職種である」という安心感や相互理解が不足し、情報が欠落している場合は「自分にとって都合がいいように解釈」されてしまい、

取組に支障が生ずるという実態がある。

平成27年12月の中央教育審議会により、今後、いじめや不登校などの課題に教員だけでなく、外部人材が連携して対応する「チーム学校」を推進する答申案がまとめられた。近い将来、学校に「教師ではない」職種のメンバーが加わり、共に仕事をしていくという、教師にとって未経験の職場環境に遭遇した時、これらコミュニケーションに起因する様々な問題が増加していく可能性もあると考えられ、今後は、具体的な指導困難場面における阻害要因についてより詳細に分析を行っていきたいと考える。