

中学校における学年連携と教員の多様な生徒理解

学校教育学専攻
学校心理学コース
M10026A
今井 眞美

1. 問題と目的

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。中学校では従来から生徒指導上の学年連携がなされてきたが、その連携は臍的要素が強く、生徒の抱える問題の根本的な解決は担任一人に任されていることが多い。そのため、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、同様の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、まず中学校における学年連携の実態を明らかにし、次に学年での連携が徹底していないと考えられる問題に対して、教員の生徒理解と学年連携の関係を検討する。その際、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. 中学校における学年連携の実態

1) 調査方法 2010年12月～2011年1月、A県17校の現職公立中学校教員122名(109名が有効回答)に質問紙調査を実施した。調査内容は、中学校現場で起こる生徒指導上の17の問題に対して、学年連携の5段階のプロセス「担任が関わる」「学年に報告」「学年で情報を共有」「学年の指導・支援の方針に従って動く」「学年で指導・支援の方針や方法を見直す」に「校内のスクールカウンセラー(以下、SC)や特別支援のコーディネーターと連携する」を加えた6項目を学年で実践しているか

どうかを尋ねた。

2) 結果と考察 17事例の全てで97.2%以上の協力者が「担任が関わる」、92.7%以上の協力者が「学年に報告する」「学年で情報を共有」、また、17事例中13事例で91.7%以上の協力者が「学年の指導・支援の方針に従って動く」と回答した。このことから、中学校現場では生徒指導上のいかなる問題に対しても学年で連携して指導にあたる実態がうかがえた。しかし、他の生徒への波及性が比較的低いと思われる登校渋り、発達障害、学力不振、家庭の問題の4事例では、13.8%、16.5%、20.2%、23.9%の協力者が「学年の指導・支援の方針にしたがって動かない」と回答した。これらの事例では学年で必ずしも連携して指導・支援にあたっているわけではないことが示唆された。

3. 中学校における教員の生徒理解と学年連携

1) 調査方法 2011年3月～4月、B市立中学校5校の現職教員119名(80名が有効回答)に、以下の3つから構成された質問紙調査を実施した。

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、16の情報から構成された事例Aと18の情報から構成された事例Bの2つの仮想事例を提示し、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。また、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、その理由と事例の生徒が「どのような生徒だと思うか」を記述させた。対応理由の記述は内容の類

似性から整理し、12のカテゴリーが生成された。

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より校内連携に関係する「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」の 2 因子 12 項目を用いて 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)によって山口ら(2010)とほぼ同様の 2 因子が抽出された($\alpha=.794, .795$)。また、協力者を各因子の合計得点の中央値によって高群・低群に分割した。

2)結果と考察 教員の生徒理解の 12 カテゴリー、イラショナル・ビリーフ高低群、学年の支援体制高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%となり、説明変数による対応の判別が可能であると示された。アイテムレンジは Table1 に示した通りとなり、両事例共に「教員の生徒理解」は対応の選択に大いに関係しているが、「イラショナル・ビリーフ」「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明らかとなった。「教員の生徒理解」のカテゴリースコアからは、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、カテゴリーごとの「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ふか」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($p<.05$)、複数の原因の記述の有無($p=.092$)において差異が認められた。また、事例 B では「気になるところ」の生徒の問題状況に関する記述の有無($p=.060$)、疑問形の有無($p<.01$)において差異が認められた。情報別の着目は、事例 A の「入学当初より時々欠席があった($p<.05$)」「欠席が何度か見られた($p<.01$)」「A さんも『何も気になることはない』と言う($p=.059$)」、事例 B の「相変わらず一人で過ごしている($p=.057$)」において差異が認められた。これらの結果から、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。

4. 総合考察

本研究より、指導・支援の緊急性や他の生徒への波及性のない問題に対する教員の理解は多様であり、その理解によって対応も変わる可能性が明らかとなった。支援の必要な全ての生徒を的確に理解して援助するためには、どのような問題に対しても複数の教員や SC が意見を交えて生徒を総合的に判断することができるような機能を持つ学年連携の確立が必要なのではないだろうか。教員の多様な生徒理解と、生徒支援における校内連携の重要性を訴えていくことが大切であろう。

主任指導教員 小林 小夜子
指導教員 秋光 恵子

Table1 数量化Ⅱ類分析結果

		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