

# 中学校における教師の生徒指導と生徒指導に対する生徒の評価

金子 泰之

キーワード / 問題行動, 学校適応, 教師と生徒の関わり, 中学生

## 問題と目的

中学生による問題行動への対処としては、生徒指導のような教師から生徒への関わり方が重要である。中学校内で繰り返される問題行動や学校の荒れには、生徒と教師の関係や生徒指導のあり方が影響する（加藤・大久保, 2005b; 加藤・大久保, 2006a）。その他にも、生徒による非行や問題行動を抑制する要因としては、教師への愛着が指摘されている（斉藤, 2002）。スクールカウンセラーによる実践においても、非行傾向生徒と担任との関係改善から学校への不満を軽減する支援が行われている（竹田, 2005）。これらの先行研究から、中学生の問題行動を収束させるにあたっては、教師が中心的な役割を担う必要性が示唆されるだろう。

これまでの問題行動や非行に関する研究で扱われてきた生徒指導は、生徒による問題が起きた後の事後的な指導や消極的な指導といったものが多かった。そして、その事後的指導や消極的指導の効果が検討されてきた（住田・渡辺, 1984）。生徒指導が問題行動にどのような影響を及ぼすのか、実証的に明らかにされてきた。しかし、先行研究の課題を2つ挙げることができる。

1つ目は、教師は、問題が起きた後に事後的に生徒と関わる受動的な存在ではないという点である。生徒が問題を起こす場面以外でも、教師は生徒と関わりを持っている。例えば、普段から生徒に声をかける、教師が生徒に役割を与えるなど、日常的な場面で教師は生徒に能動的に働きかけている（金子, 2008）。事後的指導や消極的指導に限定せず、教師の生徒に対する関わり方を広く捉える必要がある。

2つ目は、指導を行う教師と、指導される生徒の両者から生徒指導を検討できていない点である。教師側、生徒側のどちらか一方から生徒指導を捉える研究が多かった。生徒指導は、教師と生徒の2者間で行われるものである。教師と生徒の2者間から生徒指導の構造を明らかにする必要がある。

本研究では、生徒指導を行う教師と、指導される生徒という二者間に焦点を当てる。具体的には、生徒指導を行う教師と、指導された生徒をつき合わせ、それぞれにインタビューを行う。そして、教師は生徒にどのような関わり方をし、生徒は教師の関わり方をどのように評価しているのかを事例から検討することを目的とする。

## 方法

### 対象者の選定と質問内容

〈教師〉対象者は、調査時において勤続年数23年の男性教員1名（以下H先生とする）であった。東京都内A区において2校、B区において1校、C市において1校、中学校での勤務

経験があった。調査依頼時は、再び A 区の中学校に勤務していた。H 先生を対象者とした理由は、生活指導主任として荒れていた Q 中学校の立て直し<sup>1</sup>に携わっており、Q 中学校が荒れていた状態から落ち着くまでの3年間、Q 中学校に勤務していたからである。学校が落ち着くまでの過程において、様々な生徒との関わりを持ってきたと考えられる。2007年8月7日に、H 先生が当時勤務していた X 中学校の職員室で面接を行い、その記録を IC レコーダーに記録した。面接実施時間は、3 時間半程度であった。

**質問内容** 半構造化面接により、大きく 2 つのことを質問した。1 つ目は H 先生が受け持っていた学年で問題生徒とされていた K の 3 年間の様子についてであった。2 つ目は H 先生が勤務してから転勤するまでの 3 年間における Q 中学校全体の変化や、生徒の問題行動の変化であった。

〈生徒〉対象者は、調査実施時に高等専修学校に通う男子高校生 1 名（以下 K とする）を対象とした。年齢は調査開始時点で 16 歳であった。K を対象者とした理由は以下の 2 つである。1 つ目は、K は中学 3 年間、学校内で問題行動を繰り返しており、教員からは問題行動の多い生徒として認識されていたからである。特に、生活指導主任であった H 先生からは頻繁に指導を受けていた。2 つ目は、司法的な処遇の対象とはならない学校内の中学生による問題行動を検討できると考えられるからである。なぜならば、K の生育環境や現在の K の状況をふまえると、Moffitt (1993) が指摘する青年期のみで逸脱行動に関与し、成人期にさしかかるにつれて非行や問題行動から離れていくタイプと推測されるからである。鑑別所や少年院に収容された経験のある生徒ではなく、一般の中学生の問題行動を検討するため、本研究では K を対象者とする。2007年3月13日と7月19日の2回、面接を行った。K に対する 2 回のインタビューは喫茶店にて行われ、IC レコーダーに記録した。面接実施時間は、1 回目は 2 時間半程度、2 回目は 1 時間半程度であった。

中学 3 年間の中で、K が自分自身で印象に残っている問題行動として語ったものを Table1 にまとめた。対教師暴力、対生徒暴力、器物破損、喫煙、占有離脱物横領などが見られることから、学校内外において問題を引き起こしていた生徒であることが分かる。

Table1 K が引き起こした 3 年間の主な問題行動

開始時期	中学1年	中学2年	中学3年
1学期			
2学期	担任への暴力	自転車どろぼう(占有離脱物横領)	同級生への暴力
3学期	学校での喫煙	担任にツバをはく 先輩に呼び出されて殴られる	
1~3学期			校外へ抜け出すなどの授業のサボリ
学期不明	校内の廊下でツバをはく 授業のさぼり	職員室から校内のカギを盗む	放送室での個別指導中に暴れる (ロッカーをこぼす、ガラスを割る)

**質問内容** 大きく 2 つのことを質問した。1 つ目は中学時代に実際に経験した問題行動についてであった。2 つ目は中学時代に経験した問題行動を現在からどのように意味づけている

<sup>1</sup> 私服で学校に来ている生徒がいたり、授業を抜け出して学校外で買い食いしている生徒もいたようである。また、他校の生徒が集団で Q 中に来るなど、生徒間のトラブルも何度かあったようである。

かであった。

**教師と生徒の面接における手続き** インタビュアーは筆者自身であった。インタビューはICレコーダーに記録したが、その記録内容は研究として公表することをH先生に事前に説明し、許可を得てインタビューを行った。Kは未成年であることから、調査依頼はKとその保護者に行い、調査実施についての同意を両者から得た。

## 結 果

### 分析1 教師が語る生徒指導と問題行動の多い生徒の様子

H先生がQ中学校に勤務した3年間に、H先生が受け持っていた学年で問題を継続して引き起こしていたKの様子やKに対する評価、Kへの指導に関して語っていたものを以下に抜き出した。

{ } は分かりやすくするために筆者が補足説明したもの、( ) 内は筆者の発話、hhhh は笑いを表している。

#### 生徒が学校内の活動に取り組めていることへの教師の着目

以下に示した〔epi. 1-1〕と〔epi. 1-2〕は、学校行事に取り組めていたKの様子について語られていたエピソードである。

##### 〔epi.1-1〕

体育祭にしてもそうだし、合唱コンクールにしても、クラスでなんかやるって言ったときに、修学旅行もそうだし、まあ外れないっていうか。協力してやる。まわりの友達の言うことは、まわりの先生方の言うことよりも、よく聞くからね。それは助けられたね。あの、3年のクラスのメンバーは。上手だったかな。うん、そこらへんは。それでずいぶん、助かった部分があるんじゃない？Kの方にも。よくまとまってたと思いますよ。クラスの子とは。

〔epi. 1-1〕では、「クラスではなんかやるって言ったときに、修学旅行もそうだし、まあ外れないっていうか。協力してやる」とあるように、問題行動を繰り返しているKであっても、学校内の行事には取り組めていたことが語られている。また、「まわりの友達の言うことは、まわりの先生方の言うことよりも、よく聞くからね。」とクラスメイトの意見には耳を傾ることができていたことが語られている。

##### 〔epi.1-2〕

子どもたちが賢かった。自分の学年の {生徒}。うん、それはあったね。なんかやるってなると協力して、だから、Kなんかもそうゆう女だろうが男だろうが、友達の意見っていうかね、なんかクラスでやるっていったときには、一番よく聞いてたよね。うん。それは生徒が賢かったよね。うん。他の学年よりかは。勉強もできたけども、そうゆうようなところっていうのは、はずさないっていうか、協力するっていうか。(生徒間のつながり?) うん、{生徒間のつながり} がよかったんじゃないかな。で、Kもその中で一応、浮かずにこれたんじゃないかなって。うん。気がするけどね。ずいぶん、3年のときなんかも助けられてるからね。(Kがですか?) Kもそうだし、僕なんかもそうだけど、{クラスの} 他のメンバーに。やっぱり全員でなんぼっていう、そうゆうときは、{Kは} 言うこと聞くんだよ、私が言うことよりも。素直だよ。hhhh。友達の中では。

[epi. 1-2] では、「K なんかもそういう女だろうか男だろうが、友達の意見っていうかね、なんかクラスでやるっていったときには、一番よく聞いてたよね。」と、友達の意見を聞く力を持っていたことが再度、語られている。そして、「K もその中で一応、浮かずにこれたんじゃないかなくて。」とクラスから大きく外れることなく、学校行事に参加できていたことが語られている。さらに、「やっぱり全員でなんぼっていう、そういうときは、{K は} 言うこと聞くんだよ、私が言うことよりも。素直だよ。hhhh。友達の中では。」とあるように、友達に対して見せる素直さが学校行事への取り組みへとつながっているように語られている。

#### 生徒の能力に対する肯定的な評価

以下に示した [epi.1-3]、[epi.1-4]、[epi.1-5] は、運動面や学習面など K の能力について H 先生が肯定的に評価するような語りが見られたエピソードである。

##### [epi.1-3]

やりゃね、できない子じゃないのに。(運動はそうですね、運動神経はよいですよね?) うんうん、運動神経もそうだけど、字とか書くのもきれいじゃない?意外と。(ああそうなんですか?字は見たことないですね) 乱暴に書いてるけども、きちっとあれ、そんなに汚い字じゃないよ。うん、だからね、勉強もちゃんとやればね。(ああそうなんですか?) うん、バカじゃないと思ったよ。うん、できるよ。(やれば?) やれば。そこは本人が気づいていないと思うけどね。hhhh。「どうせおれはいいんだー」とか。何度同じこと言ったかわかんねえ。hhhh。まだあそこまでね、こう差が開いちゃうとね、仕方がない部分もあるんだろうけどね。うん。

##### [epi.1-4]

いろんな部分での能力っていうのは、みんなと同じようにできていれば、もっと伸びていたと思うよ。うん。でも、やっぱり一番その中でも、あの技術とか美術とか、そういう体育。音楽を除いた実技系統のはできるんじゃない?うん。あのみんなが想像しているよりも。僕は体育だから、なんていうのかさ、運動面はちゃんとやれば普通よりも上だっていうのは。美術とか技術でも、そういう話は聞いたことないから、そっち方面も器用じゃない?だから、思ってるよりも器用だと思うよ。みんなが思ってるよりも。うん。できるはず。うん。まちがいないと思うんだけどね。

##### [epi.1-5]

技術とか美術とかでは、あまりそういう {問題を起こしていない}。だから、好きなんじゃないかな。比較的。器用だと思うよ。うん。それは間違いないと思うんだけど。みんなが思ってるよりかはね。ただ、本人にはコンプレックスがあるから、「おれはできなくていいんだ~」みたいな、なんでも。でも、ちゃんとやればね、そういう部分も、たぶん、秀でてるんじゃないのかなと思うけど。技術と美術はそう思うけどね。運動面は、スピードとバネとか反射神経とかはさ、良いんだよ。持って生まれたものっていうかね。それは本人が努力してとかじゃなくて。そういうのって目立つじゃないですか、比較的。そのへんは秀でてると思いますよ。だから、球技センスなんかも悪くないんじゃないかな。ソフトテニスやってるくらいだから。一番秀でてるって言ったら、運動面だよ。それを書いたんだよ、調査書に。

[epi.1-3], [epi.1-4], [epi.1-5] では、H 先生は体育を担当していたことから、K の運動面の能力について肯定的に評価していた。それだけでなく、H 先生は K の字の丁寧さについても注意を向けていた。「みんなと同じようにできていれば、もっと伸びていたと思うよ」と、学習面全般についても評価している。K の問題部分やできないことだけではなく、K ができるところに着目し、それを評価しようとする H 先生の関わり方が示唆された。

問題行動を引き起こした後の生徒の様子についての着目や生徒への対応

以下に示した [epi.1-6], [epi.1-7], [epi.1-8], は、K の教師に対する暴言について語られていたエピソードである。H 先生がその暴言をどのようにとらえていたのかが語られていたエピソードである。

[epi.1-6]

まああと暴言ね、心にもない。「うるせえハゲ、じじい」とかね。「チビ」とかね。(チビ?) 小さい先生がいたんですよ。hhhh。まあ、心にもない暴言をはくというのかな。hhhh。うん、やっぱりあそこまではないんじゃないかな。どうしてそうコントロールがきかないんだろうって思ってたけどね。あれを真に受けると怒るはな、ほかの先生方はな。うん。やっぱり初めて来た先生なんかは、「なんだその態度は!」「言葉遣いは!」っていうのはなると思いますよ。言うんだ、そういう先生は、デカイ声で。

[epi.1-7]

(暴言なんかは、H先生としてはどうゆう意識で対応したんですか?Kからの暴言なんかは。) ああまたか。ただそれは周りも聞いているし、自分も損することだから、でも心にもないこと言うわけよ。はっきり言うとは本気じゃないっていうかき。うん。言っちゃうんだよね。うん。こう、自分の気分が悪かったりとか、自分の機嫌が悪いときだとか、なんかあったときだとかにね、こう。だから、また出たなあとか思って。まあ、大人になっていけば、減っていくんだろうなあとは思っているけれども、うん。家でもそういうようにね、おかあちゃんとかに言ってたのならば、言ってるんだろうなあとは思ったけども、これはたまったもんじゃないなあって。でも、ほとんど本気じゃないよね。本気じゃないっていうか、心にもない自分が本当に思っているようなことではないよね、うん。そこまでは思っていると、本気でそういうふうには言ってると思っていなかったから、うん。(それはなんでですか?) えっ、だってそういうふうには言ったって、最終的にはなんていうの、やることやるっていうか、言うこと聞くっていうか。うん。戻ってくるでしょ?暴言はいて、それでおしまいなわけよ、うん。そのあとなんか、暴力的な行動に出るとかそういうことはなかったから。

[epi.1-6], [epi.1-7] では、K の暴言に対する H 先生の見方が示されている。「まあ、心にもない暴言をはくというのかな。」「最終的にはなんていうの、やることやるっていうか言うこと聞くっていうか。」とある。K が教師に対して暴言を吐くなど反抗的な態度を示しても、最終的には教師から言われたことに従う部分のある生徒として K を捉えていた。

[epi.1-8]

同じ注意するにしても敵視しちゃだめなんだよね。(Kのことを?) うん。と思うよ。基本はそこだと思うんだよね。一番怒鳴ったのは、うるさかったのは僕だと思いますけどね。うん。たぶん。うん。立场上間違いなく僕だと思うんだけど、でもそういう敵視した指導だとか、ムカついた指導とかはしなかったから。うん。それは、感情を出したときもあったよ。このやろうみたいな。hhhh。あるけれども、そういうなんていうのかな、本当にこいつはダメだなと思ってはいなかったね。うん。なんでちゃんとやんねえんだよバカ、みたいなことは思ってたけども、うん。

[epi.1-8] では、「一番どなったのは、うるさかったのは僕だと思いますけどね。うん。たぶん。うん。立场上間違いなく僕だと思うんだけど、でもそういう敵視した指導だとか、ムカついた指導とかはしなかった」とあるように、諦めることなく、Kに対して一貫した指導を行っていたことが語られている。

#### 生徒の問題行動や荒れに対する方針

以下に示した [epi.1-9] と [epi.1-10] は、学校の立て直しにあたり、H先生の指導の方向性が語られていたエピソードである。

[epi.1-9]

あんまり大幅に {学校を} 変えるつもりはなかったんだけど、当たり前のことを当たり前にしていこうぜみたいな感じ。何かをチェンジするんじゃなくて、当たり前のことを当たり前でできてなくて、好き勝手にやってたから。だから、これからの先生方のほうが、やりやすいかな。気はしますけど。うん。よくなる学校の1つじゃないですか。うん。あれ {Q中に} ずっといたらば、やっぱり今までの流れを知ってる先生ならば断ち切れなかったと思う。

[epi.1-10]

(それは、学校が良くなってからそれを維持するのっていうのは、何かコツみたいなものってあるんですか?) だから、改善していくことだよ。例年通りでいいんだけど、ちょっとずつ。大きく変えることはないけども。ちょっと変化させるっていう。マンネリ化しないように。(どんなことを変えるんですか?) うん? 例えば、今年は重点ポイントで、時間を守ることに置いて行こうだとか、全体を。だから、上履きと外履きをきちんと区別させようだとか。でも次の {重点ポイントは} あれは時間かなあと思ってたんだけどね。(最初は標準服から入ったんですか?) 本当は時間から入りたかったんだけど、形としてはね。まあでも、これではあまりにも私服はぜったいゆるさんぜみみたいな、hhhh、標準服があるんだから。ってことかなあ。

[epi.1-9] では、荒れている学校の立て直しにとって大まかな方針が語られている。「あんまり大幅に {学校を} 変えるつもりはなかったんだけど、当たり前のことを当たり前にしていこうぜみたいな感じ。」とある。学校の立て直しにあたっては、特別な対策を実施するのではなく、中学生として学校内で取り組んで当たり前のことを、教師が生徒に徹底させることが必要であると語られていた。[epi.1-10] では、雰囲気の良い学校を維持するために、どのような取り組みが必要なのか語られている。「改善していくことだよ。例年通りでいいんだけど、ちょっとずつ。大きく変えることはないけども。」と、学校内で生徒に取り組ませる課題を少しずつ変えながら、学校を運営していく必要性が語られている。

そして、具体的な課題としては、「重点ポイントで、時間を守ることに置いて行こうとか」、「上履きと外履きをきちんと区別させようとか」のように、教師として生徒に取り組みせたいと考えている行動が語られている。教師は、生徒の問題行動を減らそうと考えているというよりも、学校内で生徒に取り組みせたい目標を設定し、その目標を生徒に達成させることによって学校の良い雰囲気を維持しようと考えていることが推測される。

<結果の整理>

ここまでのH先生によって語られたエピソードをまとめる。

エピソード〔epi.1-1〕～〔epi.1-2〕では、問題生徒Kが学校内の行事に取り組めるときにH先生が着目していたことが示唆された。

エピソード〔epi.1-3〕～〔epi.1-5〕では、運動面と学習面、両方において、Kの能力をH先生は肯定的に評価していたことが語られていた。

エピソード〔epi.1-6〕～〔epi.1-8〕では、Kが問題を起こしても、最終的には教師の指示に従える生徒として評価しており、敵視しない生徒指導が語られている。

エピソード〔epi.1-9〕～〔epi.1-10〕では、生徒の問題行動や学校の荒れへの対応としては、特別なことに取り組むのではなく、“時間を守る”、“標準服を着用する”といったような教師として中学生として当たり前のことができるように指導を行うことが必要であると語られていた。

こういったH先生の生徒指導を、中学生だったKはどのように受け取っていたのだろうか。分析2では、3年間、H先生に指導されてきたKの語りについて検討し、生徒指導をどのように意味づけているのかを明らかにする。

分析2 中学校教師の生徒指導に対する生徒の評価

中学3年間の中で、KがH先生との関わりについて語ったものを以下に抜き出した。

教師の生徒指導に対する肯定的な評価

ちょ～スズ長かったじゃん？(ああ)ズボンとか。(ダルダルだった)あれでも(他の先生には)何も言われぬい。(制服じゃなくて、スウェットのズボンあるよね？あそこまではあれかな？さすがに。)あれでもね、Hにね、「なんだそれは？」って言われたただだよ。その後もね、別に普通だった。(H先生は？)他の先生は、言ったら反抗するから、みんな言わないもん。めんどくさいから、たぶん。(H先生ぐらい？)うん。ウザいから。服装でどうこう言われるの、めんどくさいじゃん？やっぱ。だから、そこで言われたらとことん反抗してやろうと思って。(H先生には反抗しないんだ？)反抗するときはする。あいつはね、おれのこと見捨てなかつたんだ。(いくら反抗しても？)いくら裏切ってもね。見捨てなかつた。(裏切ったの？)何回もね。(何で裏切ったの？)だから、「しっかり授業うけるよ」って言われて、「わかった」って言うんだけど、一回も受けてないから。(ああ)何回もそれで怒られてるし。

〔epi.2-1〕では、学校で指定された標準服を着用しないKに対して、H先生が行っていた指導が語られていた。「他の先生は言ったら反抗するから、みんな言わないもん。めんどくさいから、たぶん。」とあるように他の先生方について語るのに対し、H先生は、「あいつはね、おれのこと見捨てなかつたんだ。(中略)いくら裏切ってもね。」と肯定的に意味づけていることが分かる。

## 教師に対する両価的な意味づけ

以下に示した〔epi.2-2〕は、K に対して、H 先生が行った指導と、B 先生が行った指導を対比させながら語っているエピソードである。

〔epi.2-2〕

Hはウザいけど、(ウザいけど hhhh) 親も言ってるけど、だから、おれのこと分かってくれてたのね。おれの生活とかも。ウザいんだけど、いいときもあるから、だからおれは、(hhhh)、だからおれはあいつのこと好きだよ。(中略) なんか〜、H とかはまじめだけど、だけどおチャラけるところもあって。(おチャラける部分?) H とかは、言うときは言うの、H も。でも、普段はいいやつなの。B は、おれだからかもしないけど、あいつが言うことすべてウザかったの。

〔epi.2-2〕でKは、「Hはウザいけど、いいときもあるから」と否定的な面と肯定的な面の両方を語っていた。また、「H とかは言うときは言うの、H も。でも、普段はいいやつなの。」と、K に対して指導するときと、指導以外の場面のH先生の態度が異なるものとして語られていた。

このように、KはH先生による生徒指導を、「ウザいけど」と否定的に語る一方、「普段はいいやつなの」と肯定的に語っていた。また、H先生と対比させ、B先生は「すべてがウザかった」と語られていた。

## 生徒によって肯定的に振り返られた教師の関わり方

以下に示した〔epi.2-3〕、〔epi.2-4〕は、K に対して、H 先生が行った指導と、Y 先生が行った指導を対比させながら語っているエピソードである。

〔epi.2-3〕

あいつ〔H先生〕は、いいよ。なんかね、Y とかってね、ネチネチしてるわけよ。なんか終わった後も言うわけよ。(説教終わったあとに?) あのときは、どうだったとか、みたいな感じで。あいつの説教はないんだけど。受けなかったから、一回も。言われても、バックれたけど。でも、H は、怒るときは怒るのね。でも、終わった後、(うん)、終わったあとは、さっぱりしてんの。

〔epi.2-4〕

どんなだろ、H、なんていうの、人がいい、H、なんかね、わかんない。だけど、あの人は良い人なんだよ。(良い人か。でも、怒るんだよね。怒るけど、良い人なんだ。) 怒るときは怒って、怒らないときは怒らないの。怒らないというか、なんつうの、遊ぶところは遊ぶみたいな。そんな感じなの。だから、メリハリがついてるから。

〔epi.2-3〕では、Y先生を登場させ、H先生と対比させることでH先生の特徴をKは語っていた。ここでKは、「Y とかってね、ネチネチしてるわけよ。なんか終わった後も言うわけよ。あのときは、どうだったとか、みたいな感じで」とY先生がKに対して常に指導的な態度で接していたことが語られた。

一方、H先生に対しては「怒るときは怒るのね。でも、終わった後、(うん)、終わったあとは、さっぱりしてんの。」とあるように、Kが問題行動を引き起こした問題時にある場合と、Kが問題行動を引き起こしていない非問題時にある場合とで、H先生はKへの接し方を明確に区別していたことが分かる。そして、〔epi.2-4〕に「怒るときは怒って、怒らないときは怒らないの。怒らないというか、なんつうの、遊ぶところは遊ぶみたいな。そんな感じなの。」



だから、メリハリがついてるから」あるように、Kの様子に合わせて関わり方に変化をつけるH先生の関わり方が、KがH先生を肯定的に評価している理由であることが推測される。

#### <結果の整理>

ここまでKによって語られたエピソードについてまとめる。

エピソード〔epi.2-1〕では、Kは、何度も指導するH先生を、自分を見捨てなかったと肯定的に意味づけていた。エピソード〔epi.2-2〕では、H先生を否定的な面と肯定的な面の両側面から意味づけていた。エピソード〔epi.2-3〕と〔epi.2-4〕では、他の先生との比較から、H先生は、Kが問題時にある場合とKが非問題時にある場合とでは、Kに対する関わり方を明確に区別して関わっていたことが示唆された。他方で、Kに対して常に指導的な態度であったY先生には、Kは否定的な評価をしていた。

### 考 察

本研究では、教師と生徒の2者関係から生徒指導の構造について検討を行った。具体的には、Q中学校で生活指導主任であったH先生と、Q中学校の生徒であり、学校内で問題行動を繰り返していたKにインタビューを行うことによって検討した。生徒指導をする側であったH先生と、H先生からの指導を受ける側であったKの発話データをマッチングすることにより、生徒指導を行う教師の意識と、生徒指導に対する生徒の評価を探索的に検討した。その結果、以下の3点が明らかとなった。

第1に、教師が生徒の問題行動ばかりに注目するのではなく、生徒が問題を引き起こしていないときや、学校内の活動に取り組んでいる非問題時に注目した指導が有効であることが示唆された。ここでの生徒の非問題時とは、問題行動をしていない状態だけでなく、中学生として取り組んで当たり前と教師が考えている活動に取り組んでいるときであることも明らかとなった。

第2に、生徒が問題を引き起こす問題時にあるときと、問題を起こしていない非問題時にあるときの教師の関わり方を明確に使い分ける必要性が明らかとなった。

第3に、学校の立て直しや学校の雰囲気維持にとっては、特別なことを実施するというよりは、教師が生徒に取り組ませたいと考える目標を設定し、それを学校内で徹底させていくことであることが考えられる。生徒指導と生徒について明らかになった点について考察していく。

#### 問題行動を引き起こしていない生徒に注目する生徒指導の有効性

教師が生徒の問題行動ばかりに注目するのではなく、生徒が問題を引き起こしていないときや学校内の活動に取り組んでいる非問題時に注目した指導が有効であることが示唆された。ここでの生徒の非問題時とは、問題行動をしていない状態だけでなく、中学生が学校生活に関与して生活しているときであることも明らかとなった。さらに、生徒が学校内の活動に取り組めないときに、教師は指導を行うだけでなく、生徒が問題を引き起こしていない状態に対しても日常的に関わっていくことの重要性が示唆された。

問題が起きていないときや問題の程度が比較的軽いときに着目し、それをいかに拡大できるかを考えるアプローチは解決志向的アプローチと呼ばれ、その有効性が明らかにされている(de Shazer, 1985; 長谷川, 2005; 和田, 1999)。非行臨床においては、少年が問題を引き起こさなかったときを非行少年自身から引き出し、それを本人に気づかせる支援が非行臨

床で行われている (e.g. 瀧川, 2007)。その他にも、非行の原因を問うのではなく、なぜ非行少年が立ち直ることができたのかを明らかにした研究がある (白井・岡本・栃尾・河野・近藤・福田・柏尾・小玉, 2005)。

しかし、学校内の生徒の問題行動や学校の荒れについては、生徒が問題行動を起こしていない非問題時についてはあまり焦点が当てられてこなかった。これまでの問題に対処する考え方は、逸脱などの問題を観察するモデルが主だったため、問題ではない行動や非問題時があったとしても、その変化は注目されにくかった (吉川, 1999) からと考えられる。非行少年は遵法的な文化と逸脱的な文化を漂流する (Matza, 1986)。非行や問題行動を継続して引き起こす生徒であっても、朝から晩まで四六時中、その問題だけを引き起こしているわけではない。いつもは問題を引き起こす生徒であっても、授業によっては積極的に参加したり、クラスメイトと協力して学校行事に取り組んでいたりすることもあると考えられる。これは、非行や問題行動を抑止する要因と、それとは反対の非問題時における生徒の学校生活に関与した行動を促進する要因は、水準を分けて考える必要性を示唆するものと考えられる。

問題行動のような生徒のマイナスの面に焦点を当てるだけでなく、“学校に関与し、中学校の活動に取り組んでいる生徒のプラスの状態”を、よりプラス方向へと拡大する視点からも、中学生の学校適応を検討していく意義があると考えられる。

#### 中学生をとらえる2つの生徒指導

生徒が問題を引き起こす問題時にあるときと、問題を起こしていない非問題時にあるときの教師の関わり方を明確に使い分ける必要性が明らかとなった。これまで扱われてきた生徒に対する教師の関わり方として、教師のソーシャルサポートがある (e.g. 岡安・嶋田・坂野, 1993)。これは、生徒が困っているときなどの問題場面に主に焦点が当てられている。また、問題を引き起こした生徒に対して、事後的に叱ったりほめたりするような、教師像が強く示されている (e.g. 鈎, 1997)。しかし、本研究の結果からは、教師の生徒に対する関わりは、生徒が問題を引き起こしたり、困っていたりする場面だけではないことが分かった。むしろ、生徒が問題を引き起こしていない日常場面において、教師から生徒への関わりが重要であることが示唆された。そして、生徒が問題を引き起こした場面での教師の関わり方と、生徒が問題を引き起こしていないときの教師の関わり方を明確に区別して、教師の指導と生徒の問題行動について検討する必要性が明らかとなった。こうした問題時と非問題時を区別した指導は、生徒が教師を両面的に意味づけていることにも関連していると考えられる。教育現場には権力関係が存在し (広田, 2003) 教師と生徒は相容れない関係にある。両者の関係をふまえると、“ムカつくけどいい先生”といったような、権力性を持って生徒に指導しながらも、時には生徒と同じ目線から関わりを持つ両面的な存在として教師を捉える必要がある。

最後に、本研究の課題を2点述べる。

1つ目は、回想法を用いている点である。中学校を卒業して約1年後に中学時代の教師のことについて面接している。中学校に在籍中だったときのことを冷静に語る時期という理由で、卒業してから1年後に調査を実施した。しかし、中学校に在籍しているときに教師に対して感じたことを捉えきれていない部分があると考えられる。

2つ目は、この調査結果の一般化についてである。本研究では、マッチングされた教師と生徒のインタビューデータをもとに、生徒指導を検討した。しかし、対象者は、教師1名と

生徒1名であるため、本研究で得られた知見をすぐに一般化することはできない。今後、量的調査を行いながら、本研究で得られた知見を積み上げていく必要があるだろう。

## 引用文献

- de Shazer, S. 1985 Keys to solution in brief therapy. W.W. Norton & Company, Inc. (小野直広 (訳) 1994 短期療法解決の鍵 誠信書房)
- 長谷川啓三 2005 ソリューションバンク 金子書房
- 広田照幸 2003 教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み 春秋社
- 金子泰之 2008 教師からみた生徒像と生徒に対する教師の関わりについての検討 中央大学大学院年報, 38, 95-104.
- 加藤弘通・大久保智生 2005b 反学校的な生徒文化の形成モデル—教師—生徒関係の在り方からの分析— 常葉学園短期大学紀要, 36, 133-140.
- 加藤弘通・大久保智生 2006a 学級崩壊と生徒指導の関係 —まじめな生徒, 問題生徒, 中間生徒, 問題はどこにあるのか?— 常葉学園短期大学紀, 37, 95-105.
- 鈎 治雄 1997 教育環境としての教師 北大路書房 pp.78-105.
- Matza, D. 1964 Delinquency and drift. John Wiley, & Sons, Inc. (非行理論研究会 (訳) 1986 漂流する非行少年: 現代の少年非行理論 成文堂)
- Moffitt, T. E. 1993 Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy Psychological Review, 100, 674-701.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 斉藤知範 2002 非行的な仲間との接触, 社会的バンドと非行行動—分化的強化仮説と社会的コントロール理論の検証— 教育社会学研究, 71, 131-150.
- 白井利明・岡本英生・栃尾順子・河野荘子・近藤淳也・福田研次・柏尾眞津子・小玉彰二 2005 非行からの少年の立ち直りに関する生涯発達の研究 (v) —非行から立ち直った人への面接調査から— 大阪教育大学紀要, 54, 111-129.
- 住田正樹・渡辺安男 1984 生徒の非行行動に対する教師集団の指導性とその効果—F県の事例調査から— 犯罪社会学研究, 9, 98-118.
- 竹田明典 2005 スクールカウンセラーによる中学非行生徒への包括的支援 —相談室の枠組みを越えて— カウンセリング研究, 38, 385-392
- 瀧川由紀子 2007 少年の内省の支援を考える —認知行動療法的アプローチからの試み— 家裁調査官研究紀要, 5, 90-100.
- 和田憲明 1999 中学校での事例 (吉川悟 (編) システム論からみた学校臨床 金剛出版) pp.138-151.
- 吉川悟 1999 システムズ・コンサルテーションの学校臨床での利用 (吉川悟 (編) システム論からみた学校臨床 金剛出版) pp.217-234.