

## 児童・生徒への対処にみる教師の行動(2)

—— 小・中学校生徒指導主事の意識調査 ——

南 本 長 穂

(教育学研究室)

(平成7年9月29日受理)

### 1. 研究の目的

本稿では、前回の報告に引き続き、教師の職業的社会化（主に職業的能力形成の過程）の問題を検討する<sup>(1)</sup>。

従来の職業的社会化の研究では、おもに職務遂行に必要な知識や技能を、個々の教師がどの程度習得できているかというその習得の水準の問題、あるいは、教師集団に共有されている一定の価値や態度を、個々の教師がどの程度形成できているかという内面化の程度の問題に、関心をむけてきた。

しかし、本稿では、こうした習得の水準の問題としてではなくて、個々の教師が自らの教育活動に取り組むなかで、知識や技能をどのように具体化・実現化しているかという点に注目して、教師の職業的社会化を検討することにする。とくに、学校や学級といった場面で、児童生徒の学習や生活の問題に、教師がどのように対処しているかという点を検討することによって、教師の職業的社会化の特徴を明らかにできるのではないかと構想した。

周知のように、教師が、学級や学校における指導の諸場面において、出会うさまざまな課題や問題に対して、その対処のしかたがまずいと、その教師の職業的能力、とくにその水準が問われるし、逆に、その対処のしかたが適切になされると、その教師の職業的能力は教師の世界だけでなく、子どもや保護者を含め、社会的に受容され、評価を受ける傾向がみられる。

ところで、こうした問題や課題への対処にさいして、個々の教師が用いている各種の方策やスタイルは、個々の教師がまったく独力で創意し、形成しているものとは考えられない。つまり、個々の教師が一定の問題や課題に対して、その問題や課題の解決を求めて、なぜ、特定の対処の方策やスタイルを選択しているかという職務遂行（教育活動）のあり方の問題は、教師の個人的なレベルでの問題や課題の解決であると理解することにとどまっては明らかに不十分である。

教師は問題や課題に直面したときには、その問題や課題の特徴に即して、その解決のために考えることができるいくつかの対処の方策やスタイルの中から特定のものを選択する。この選択の行為（意思決定）そのものは、教師集団として望ましいと考える価値や信念に依拠しながら、過去から今日までの間に、その職務遂行のなかで、繰り返し繰り返し直面してきた問題や課題を解決する過程で、発達させてきたものと考えられることができる。

したがって、個々の教師が選択している具体的な対処の方策やスタイルを、自らの教育活動

を通して個人的な体験としてだけ身につけたものと理解するよりも、むしろ教師文化という概念を用いて理解するほうが望ましいと考えられる。このために、ここでは、教師文化とは教師の世界で歴史的に生み出され、教師なら誰もが共有している、問題への対処にみられる問題解決をめざした特定の教師の行動様式（パターン）であると定義しておく。

こうした問題設定から、今回の報告では、学校のなかで生徒指導主事の役割（校務）を担う教師を取り上げ、生徒指導主事として、各種の問題場面で、どのような対処をするのが望ましいと考えているか。同時に、生徒指導主事の立場から同じ勤務校の同僚教師にどのような対処のし方を求めたり、期待しているかという問題を、以下の3点から検討していくことにする。

第1に、生徒指導主事は学級・学校における秩序維持にかかわるきまりや規範に対して、どのような考えをもっているか。とくに、児童生徒の問題行動に対して、どのような対処のパターンを示すことを望ましいこと（選択）と考えているか。

第2に、学校のなかで、制度的に生徒指導分野で中心的な役割の遂行を期待されている生徒指導主事が、同僚教師に対して学校や学級における問題場面において、どのような対処を選択する（意思決定）ことを期待しているか。そして、その期待は個々の教師の実践のなかでどの程度実現していると考えているか。その期待する対処のパターンとその達成の程度との関連を明らかにしていく。

第3に、教師が会おうと考えられる日常的で、典型的ないくつかの問題場面を設定して、そこでの教師の対処の現状を検討していくが、その際、とくに授業場面と授業場面以外とに区別して、この問題場面での教師の対処の行動にみられる特徴を探っていく。

以上の検討は、生徒指導主事の立場にいる教師が、とくに生徒指導の分野において、教師としての職務遂行にかかわるなかで、どのような行動の様式や態度を身につけて（形成して）いるか、また、身につけて（形成して）いくことが期待されているか、という教師の職業的社会的の内実を明らかにしていく手がかりになるとと思われる<sup>(2)</sup>。

## 2. 調査の方法と回答者の属性

四国四県の小・中学校の生徒指導主事に対して、郵送法による質問紙調査を実施した。表1に調査の概要を、表2に回答者の属性を示している。調査対象は、1164人（内訳は、小学校700人、中学校464人）である。調査実施時期は平成7年3～4月である。有効回答者は、小・中学校の生徒指導主事あわせて、640人。その有効回答率は、55.0%である。

表1 調査の概要

調査方法	郵送調査
調査時期	1995年3月～1995年4月
調査地域	高知、香川、徳島、愛媛
調査対象者	生徒指導主事、1164人 小学校：700人 中学校：464人
回収数	641人
有効回答数	640人 小学校、390人（55.7%） 中学校、250人（53.9%）
有効回答率	55.0%

表2 回答者の属性

男 女 別			年 齢 構 成			勤 務 年 数		
男 性	529人	82.7%	23-32歳	135人	21.1%	1-5年	37人	5.8%
女 性	109	17.0	33-36歳	228	35.6	6-10年	186	29.1
無 答	2	0.3	37-40歳	162	25.3	11-15年	249	38.9
			41歳以上	113	17.7	16年以上	166	25.9
			無 答	2	0.3	無 答	2	0.3
			学 校 規 模			学 担 の 有 無		
			大規模校	110人	17.2%	学 担	445人	69.5%
			中規模校	191	29.9	副 担 任	85	13.3
			小規模校	337	52.7	学・副担なし	107	16.7
			無 答	2	0.3	無 答	3	0.5

### 3. 調査結果の報告

#### (1) 子どもの逸脱行動への対処

生徒指導主事は子どもの問題にどのように対処しているか。なお、ここでとりあげた問題は、日常的に教師がしばしば直面するレベルの問題である。そして、こうした日常的なレベルの問題に、生徒指導主事の実践の方策やスタイルがどのように具体化されているかを検討していく。

学校や学級には、子どもの秩序ある生活を維持するために、一定の規則やきまり（規範）が設定されている。生徒指導主事は同僚教師にいかなる対処を期待しているか。

最初に、この規則やきまりから逸脱する子どもの問題からみていく。教師の立場からみて、学級や学校の一定の規則やきまりから逸脱したと考える子どもに対して、教師の実践行動としては、一般的に、次の3つのタイプを設定できはしないか。すなわち、これを、A型、B型、C型と名づけることにする。その設問と選択肢は次の通りである。

設問は、「学級や学校のきまりをまもれない子どもに対して、同僚教師がどのような態度で取り組むことをのぞみますか。」である。

**A型：** 学級や学校で秩序ある生活を送ることは、子どもの将来の生活にも有意義なので、子どもの反発を感じても、まもれるように積極的に注意してほしい。（秩序維持尊重型、ないし規範遵守型）

**B型：** まもれていない程度にもよるが、子どもに要求したり、命令したりするよりも、子どもの自主性を育てるために、最少限の注意しかしないほしい。（子どもの自主性尊重型）

**C型：** 厳しくまもらせることにはあまり意義を認めない。しかし、同僚教師との連携や学校の立場もあるので、きまりをやぶるのがめだつ子どもには注意してほしい。（同僚連携尊重型）

表3-1は、小学校と中学校の校種別に結果を示している。小学校、中学校とともに、A型の対処が選択される比率が最も高い。そして、校種別にみると、統計的に有意差がみられ、中学校の生徒指導主事の方が、A型の秩序維持尊重型の対処を、同僚教師に望む傾向がみられる。このA型は、学級や学校における児童・生徒としてのあるべき態度や行動、規範意識の形成を

志向した、いわば規範尊重の対処行動を同僚教師に期待するタイプであり、おそらくこうした対処を選択する生徒指導主事は具体的な問題場面では規範への厳格な遵守をとる子どもに求めることになるだろうと予測できる。なお、B型の子どもの自主性を尊重した対処を選択する比率は、小学校の生徒指導主事の方が中学校の生徒指導主事に比べて高い。

さらに、この結果を、表3-2では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができてい同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、生徒指導主事が同僚教師に期待する対処のタイプを、同僚教師が問題対処の場面においてどの程度達成できているかを明らかにしたものである。

表3-1 きまりを守れない子どもに対する対処

(実人数)

	A 型	B 型	C 型	その他	計
中学校	53.8 (134)	18.1 ( 45)	19.7 ( 49)	8.4 ( 21)	100.0 (249)
小学校	43.7 (170)	29.6 (115)	16.2 ( 63)	10.5 ( 41)	100.0 (389)
全 体	47.6	25.1	17.6	9.7	100.0

$$\chi^2=12.99 \quad df=3 \quad p<.01$$

表3-2 きまりを守れない子どもに対する対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A 型	21.3 ( 64)	43.7 (131)	26.0 ( 78)	9.0 ( 27)	100.0 (300)
B 型	26.9 ( 43)	53.8 ( 86)	17.5 ( 28)	1.9 ( 3)	100.0 (160)
C 型	27.7 ( 31)	52.7 ( 59)	16.1 ( 18)	3.6 ( 4)	100.0 (112)
その他	29.5 ( 18)	44.3 ( 27)	18.0 ( 11)	8.2 ( 5)	100.0 ( 61)

24.6                  47.9                  21.3                  6.2                  100.0

$$\chi^2=21.89 \quad df=9 \quad p<.01$$

結果をみると、全体では、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、72.5%である。つまり、七割以上の生徒指導主事は、同僚教師が期待する対処をできていると、受けとめている。なお、対処のタイプ別にみると、統計的に有意差が認められる。すなわち、A型の規範尊重の対処行動を同僚教師に期待している生徒指導主事は、「こうした対処ができてい同僚教師が多いですか。」という質問に、B型やC型を同僚教師に期待している生徒指導主事に比べて、「多い」と考えている比率は最も低い(65.0%)。ただし、B型とC型の間には、その期待の実現度に、差異が認められない。このことから、規範の厳格な遵守を同僚教師に期待する生徒指導主事は多いけれども、B型やC型を期待する生徒指導主事に比べると、達成できていると考える者はすこし少ないことがわかる。

つぎに、表4は、生徒指導主事の立場から、さまざまな問題をもつ子どもを指導する場合に、「実践的な知識や技能が少し乏しいと感じ」て、その指導力量を向上させたいと考えているのは、どのような問題を抱える子どもの指導に対してであろうか。

まず、生徒指導主事は、さまざまな問題をもつ子どもを指導する場合に、どのような問題に対してその実践的な知識や技能が少し乏しいと、考えているのか。また、生徒指導主事という役割を担うなかで、同じ勤務校に勤める同僚教師のこうした問題を抱える子どもの指導力量を、どのようにみているのか。今回の調査では、これについて、今日、問題視され、教師の関心を集めていると考えられる、10種類の問題を示し、この問題に対する生徒指導主事の自己評価と彼らからみた同僚教師に対する評価とを求めている。

この結果をみると、第1に、最も多くの生徒指導主事が子どもの問題の指導に際して、「知識や技能が乏しい」と考えているのは、「登校拒否的な問題を抱える子ども」の指導である。とくに、この登校拒否的な問題を抱える子どもへの対処だけが過半数をこえており、指導の困難性を理解できる。ついで、「家庭的な問題を抱える子ども」「情緒不安定な問題を抱える子ども」「いじめの問題を抱える子ども」の順になっている。

第2に、自己評価の数値と同僚教師への評価の数値とを比較すると、以下の3つの問題の指導を除き、自己評価の数値が同僚教師への評価の数値より高く、生徒指導主事が自らを厳しく評価していることがわかる。なお、同僚教師への評価が厳しいのは、「いじめの問題を抱える子ども」「教師に反抗・反発的な問題を抱える子ども」「規律・規範意識が乏しいという問題を抱える子ども」の3つである。

第3に、校種別にみて、自己評価、同僚教師への評価ともに、中学校の生徒指導主事の方が、「知識や技能が乏しい」と考えているのは、「登校拒否的な問題を抱える子ども」「いじめの問題を抱える子ども」「学習意欲が乏しいという問題を抱える子ども」「学業不振の問題を抱える子ども」である。逆に、小学校の生徒指導主事の方が、自己評価、同僚教師への評価ともに、「知識や技能が乏しい」と考えているのは、「家庭的な問題を抱える子ども」「情緒不安定な問題を抱える子ども」である。これは校種別にみて、各学校で何が問題になっているかを示すものである。

表4 問題をもつ子どもへの対処に際しての実践的な知識や技能の乏しさ

	自 己 評 価			同僚への評価 (%)		
	計	中学校	小学校	計	中学校	小学校
1. 登校拒否的な問題を抱える子ども	61.7	64.8	59.7	54.8	55.6	54.4
2. 家庭的な問題を抱える子ども	42.8	41.2	43.8	35.8	34.4	36.7
3. 情緒不安定な問題を抱える子ども	36.1	32.8	38.2	32.2	27.6	35.4
4. いじめの問題を抱える子ども	33.3	33.6	33.1	35.8	40.0	33.3
5. おとなしく引っ込み思案な問題を抱える子ども	29.1	32.4	27.2	20.9	20.4	21.5
6. 学習意欲が乏しいという問題を抱える子ども	25.9	30.8	22.8	19.7	20.8	19.2
7. 教師に反抗・反発的な問題を抱える子ども	25.3	21.6	27.7	28.4	38.0	22.6
8. 暴力をふるう問題を抱える子ども	18.9	17.2	20.0	16.1	22.8	12.1
9. 規律・規範意識が乏しいという問題を抱える子ども	16.6	15.6	17.2	19.1	22.4	16.9
10. 学業不振の問題を抱える子ども	16.6	17.2	16.2	10.2	12.4	9.0

## (2) 秩序維持場面への対処

つぎに、秩序維持場面への対処について、まず、表A-1からみていく。この設問は、「学級の生活目標がまもられているかどうか、教師が問題を感じたとき、どのように指導するのがよいと思いますか。」と、学級であればどの学級にもみられる、生活目標の設定後の子どもの生活目標の達成にかかわる行動に、問題が生まれたのではないかと、理解したときの対処のし方を聞いている。その選択肢は次の通りである。

A1型：生活を良くするために学級のみんなが合意したことだから、目標が守れるように積極的に指導する。

A2型：学級活動の議題に取り上げ、教師の考えを話し、みんなで決めた目標の意味を再確認する。

B型：子どもの自主性を尊重し、できるだけ子どもが決めた目標の意味や必要性に気づくまで待つ。

C型：終わりの会で、教師が守れていない点を指摘し、守れるように軽く注意を与える。

この問題設定では、学級の生活目標が守れているかどうか、疑問を感じたときに、どのような対処をするかをみている。もちろん、この設定では、生活目標の決定のし方も関連している。

例えば、学級で生活目標を決める場合に、教師が決定に強く関与する場合もあろうし、逆に、子どもが自主的に決定する場合もある。とうぜん、どのように決めるかということも、子どもたちの生活目標の達成行動に影響してくると予測される。しかし、この点については今回は触れない。

A1型の積極的に秩序維持を図る対処を期待する生徒指導主事が、60.6%と最も多くを占めている。とくに、小学校より、中学校で、このタイプを選択する生徒指導主事の比率が高く、68.9%を占める。なお、この結果には校種別に有意差がみられる。

なお、B型の「子どもの自主性尊重の対処」やC型の「秩序維持をそれほど意識せずに、秩序維持が崩れない程度の対処」を選択している生徒指導主事は多くない。

さらに、この結果を、表A-12では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができて同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。すなわち、生徒指導主事が同僚教師に期待する対処のタイプを、同僚教師が問題対処の場面においてどの程度達成できているかをみたものである。

結果をみると、対処のタイプ別にみた同僚教師の実現度（生徒指導主事が期待する対処がどの程度できているか）には、有意差が認められない。つまり、どの対処のタイプも同じ程度の実現度である。全体では、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、69.2%である。ほぼ七割の教師は生活目標の守れない子どもに対処できる

表A-1 生活目標が守れない場合の対処

(実人数)

	A1型	A2型	B型	C型	計
中学校	68.9 (168)	19.7 (48)	4.1 (10)	7.4 (18)	100.0 (244)
小学校	55.3 (210)	23.2 (88)	6.8 (26)	14.7 (56)	100.0 (380)
全体	60.6	21.8	5.8	11.9	100.0

$$\chi^2=14.08 \quad df=3 \quad p<.01$$

表A-12 生活目標が守れない場合の対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A1型	16.7 (62)	49.6 (184)	26.4 (98)	7.3 (27)	100.0 (371)
A2型	18.8 (25)	51.1 (68)	22.6 (30)	7.5 (10)	100.0 (133)
B型	25.7 (9)	40.0 (14)	22.9 (8)	11.4 (4)	100.0 (35)
C型	23.3 (17)	60.3 (44)	16.4 (12)	0.0 (0)	100.0 (73)
	18.5	50.7	24.2	6.7	100.0

$$\chi^2=13.87 \quad df=9$$

と、生徒指導主事は受けとめている。

つぎに、表A-2は、「ふだん成績も態度も良い子どもが、珍しくふざけた学習態度をとったとき、同僚教師にどのような対応をすることを望みますか。」という対処のタイプを聞いている。その選択肢はつぎの通りである。

U型： なんら他の子どもと比べて、扱い方に違いはない。注意したり、叱ったりする。

Pa型： 教師の思いこみを反省して、以後の指導観や方法を変える。

Pb型： ふだん良い子どもなので、今回だけのことと思い、注意はするが、少し大目にみる。

なお、U型とは、子どもに対する教師の対処行動に、より普遍主義的な特性がみられるタイプである。つまり、どの子どもに対しても、同じ問題場面では、同じ判断基準で（いわば普遍主義的な）対応していくといった特徴がみられる対処のタイプである。これに対して、Pa型、Pb型とは、子ども一人ひとりに対して個々別々な判断基準によって、同じ問題が生じた場面でも、その時の教師の対処が異なるという特徴を示すタイプである。いわば、問題が同じで、対処のし方が子どもの特徴に応じて異なるという個別主義的な対処行動である。

U型の普遍主義的な特徴がみられる対処のタイプが、小学校、中学校ともに最も選択されており、全体で、71.2%を占めている。この結果には校種別に有意差がみられ、中学校では、U型の選択率が76.4%とあっそう高くなっている。小学校では、中学校に比べて、Pa型の選択率が少し高い傾向がみられる。

さらに、この結果を、表A-22では、「あなたの目から見た場合、こうした対処が

表A-2 成績も態度も良い子どもがふざけた態度を示したときの対処

(実人数)

	U型	Pa型	Pb型	その他	計
中学校	76.4 (191)	10.4 (26)	2.0 (5)	11.2 (28)	100.0 (250)
小学校	67.8 (263)	19.1 (74)	5.2 (20)	8.0 (31)	100.0 (388)
全体	71.2	15.7	3.9	9.2	100.0

$$\chi^2=14.44 \quad df=3 \quad p<.01$$

できている同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。先の表（表A-12）と同様に、すなわち、生徒指導主事が同僚教師に期待する対処のタイプを、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである。

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差がある。実現度の高いのはU型である。「できている教師はかなり多い」という回答は、28.7%と最も高く、逆に、Pa型では、8.1%と低い。なお、全体では、期待する対処がどの程度実現しているかをみると、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、80.5%に達している。

表A-22 成績も態度も良い子どもがふざけた態度を示したときの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
U 型	28.7 (127)	56.6 (250)	12.7 ( 56)	2.0 ( 9)	100.0 (442)
Pa型	8.1 ( 8)	56.6 ( 56)	25.3 ( 25)	10.1 ( 10)	100.0 ( 99)
Pb型	16.0 ( 4)	68.0 ( 17)	16.0 ( 4)	0.0 ( 0)	100.0 ( 25)
その他	21.1 ( 12)	49.1 ( 28)	22.8 ( 13)	7.0 ( 4)	100.0 ( 57)
	24.2	56.3	15.7	3.7	100.0

$\chi^2=43.50$  df=9 p<.0001

表A-3は、「教師が、教室内でボール投げなどの危険な遊びを見かけたとき、どのように対応することを望みますか。」という対処のし方を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。

なお、以下の選択肢の類型もほぼ同様になるようにしているが、A1型は秩序維持型であるが、より説得に比重をおいた点に特徴がある秩序維持型あり、A2型は同じく秩序維持型であるがより強制的なタイプである。他方、B型は子どもの自主性尊重型であり、C型は秩序維持をそれほど意識せずに、秩序維持が崩れない程度の対処のタイプである。

表A-3 教室内でボール投げなどの危険な遊びを見かけたときの対処

(実人数)

	A1型	A2型	B型	C型	計
中学校	38.5 ( 95)	16.2 ( 40)	42.1 (104)	3.2 ( 8)	100.0 (247)
小学校	35.5 (138)	14.4 ( 56)	49.4 (192)	0.8 ( 3)	100.0 (389)
全 体	36.6	15.1	46.5	1.7	100.0

$\chi^2=7.71$  df=3

A1型： 学校の規則に反し、危険であるなどの理由を遊んでいた子どもによく説明し、止めるよう説得する。

A2型： 遊びの理由の如何を問わず、すぐ



に力づくでも止めさせ、二度としないように注意する。

B 型： その場での注意も重要だが、学級活動の時間などに改めて危険な遊びについて考えさせて、子どもがその危険に気づき、自主的にやめるような方向の指導を望む。

C 型： 何か問題（けがや器物破損など）が起これるか、授業に支障がでると、指導するが、そうでない限り子どものエネルギーの発露としてそれほど神経質に指導することを望まない。

結果は、選択肢のA1型とB型に分かれている。A1型は、36.6%の選択率である。B型の選択率は46.5%である。この結果には、校種別に有意差が認められなかった。

さらに、この結果を、表A-32では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができてい同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差がある。実現度の高いのとともにA型であるA1型とA2型の秩序維持尊重型である。すなわち、「できている教師はかなり多い」という回答は、A1型が31.6%であり、A2型が31.9%である。B型とC型のその選択率は低い。なお、全体では、期待する対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、79.9%と高い。

表A-32 教室内でボール投げなどの危険な遊びを見かけたときの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A1型	31.6 (73)	58.4 (135)	7.8 (18)	2.2 (5)	100.0 (231)
A2型	31.9 (30)	56.4 (53)	9.6 (9)	2.1 (2)	100.0 (94)
B型	18.9 (55)	50.5 (147)	25.1 (73)	5.5 (16)	100.0 (291)
C型	10.0 (1)	60.0 (6)	20.0 (2)	10.0 (1)	100.0 (10)
	25.4	54.5	16.3	3.8	100.0

$$\chi^2=44.69 \quad df=9 \quad p<.0001$$

表A-4は、『「廊下を走らない」という規則がある場合に、休み時間に走っている子どもを見かけたとき、どのように対応するのを同僚教師に望みますか。』という場面での対処を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。なお、A1型は秩序維持型であるが、より説得に比重をおく点に特徴がある秩序維持型あり、A2型は同じく秩序維持型であるがより強制的なタイプである。C型は秩序維持をそれほど意識せずに、子どもが自主的に危険を回避できることを志向した対処のタイプである。

A1型： 「走ると危険である」という規則の意味を教えて、規則の意味をよくわかるように注意するのがよい。

A2型： 規則なので、どの学年、学級の子どもであろうと、その場で厳しく注意するのが

よい。

C 型：どの学年、学級の子どもであろうと、その場で軽く注意するのがよい。

結果をみると、中学校では、A 1 型の選択(47.5%)と、C 型の選択(49.2%)がほぼ同じであるのに対して、小学校の場合には、A 1 型の選択率が60.2%であるのに対して、C 型の選択率は、34.6%と低い。校種別にみて有意差が認められる。

表A-4 休み時間に廊下を走っている子どもへの対処 (実人数)

	A 1 型	A 2 型	C 型	計
中学校	47.5 (116)	3.3 ( 8)	49.2 (120)	100.0 (244)
小学校	60.2 (231)	5.2 ( 20)	34.6 (133)	100.0 (384)
全体	55.3	4.5	40.3	100.0

$$\chi^2=13.38 \quad df=2 \quad p<.01$$

さらに、この結果を、表A-4 2では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができていた同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差がある。実現度の高いのはC型である。すなわち、「できている教師はかなり多い」という回答は、C型が24.2%であり、逆に、秩序維持尊重タイプのA 2型が低く、7.7%である。なお、全体では、期待する対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、61.3%となる。A 2型では、「できている教師はあまり多くない」と「できている教師は少ない」を合わせると、57.7%と過半数をこえる。

表A-4 2 休み時間に廊下を走っている子どもへの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A 1 型	15.5 ( 53)	40.8 (139)	34.3 (117)	9.4 ( 53)	100.0 (341)
A 2 型	7.7 ( 2)	34.6 ( 9)	42.3 ( 11)	15.4 ( 4)	100.0 ( 26)
C 型	24.2 ( 61)	46.0 (116)	23.0 ( 58)	6.7 ( 17)	100.0 (252)
	18.7	42.6	30.0	8.6	100.0

$$\chi^2=19.09 \quad df=9 \quad p<.05$$

### (3) 授業場面にかかわる対処

まず、表B-1は、「授業中に子どもから自分の間違いを指摘され、自分でもその間違いに気づいたとき、同僚教師にどのような対応をすることを望みますか。」という場面での対処を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。

誤答修正型：「先生の勘違いだった。」と、素直に謝り、間違いに気づいた子どもをほめる。

回答保留型： 「先生は今はっきりしないから詳しい答は次に調べてきます。」と言って、  
 答えを保留し、次時に答えを発表する。

誤答発展型： 授業の計画を一時中断して、間違いのところを学級全体で考えるようにする。

権威保持型： 間違いに気づきながらも、教師の権威や立場を考えて、「余計なことを言う  
 な。話は最後まで聞きなさい。」と対処し、子どもの意見をつっぱねる。

懐柔型： 「君達がよくわかっているかを試すために、先生はわざと間違えた。」など  
 と言って、何とかその場に適当に対処し、その授業を終える。

選択肢として、5つの対処のタイプを設定したが、誤答修正型と名づけた対処のタイプがほとんどの生徒指導主事から選択されていた。全体で95.9%の集中した選択率である。校種別に有意差は認められない。なお、これ以外の対処のタイプは、「回答保留型」から「懐柔型」まで、ほとんど選択されていない。

表B-1 授業中、生徒から間違いを指摘されたときの対処

(実人数)

	誤答修正型	回答保留型	誤答発展型	権威保持型	懐柔型	計
中学校	94.4 (236)	5.6 (14)				100.0 (250)
小学校	96.9 (377)	3.1 (12)				100.0 (389)
全体	95.9	4.1				100.0

さらに、この結果を、表B-12では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができて  
 いる同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題  
 場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差はない。全体では、期待す  
 る対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を  
 合わせると、87.7%となる。

表B-12 授業中、生徒から間違いを指摘されたときの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
誤答修正型	38.8 (233)	48.7 (292)	10.7 (64)	1.8 (11)	100.0 (600)
その他の型	19.2 (5)	73.1 (19)	3.8 (1)	3.8 (1)	100.0 (26)
	38.0	49.7	10.4	1.9	100.0

$$\chi^2=7.15 \quad df=3$$

表B-2は、「宿題をしばしば忘れる子どもに、同僚教師がどのように指導することを望み  
 ますか。」という場面での対処を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。宿題はわが国  
 の学校教育のなかで重要な位置を占めてきている。このために、宿題をしてこない場合の対処

を聞いた。その選択肢はつぎの通りである。

1. その子どもだけを後で個別に呼び、忘れた理由をよく聞き、忘れたところをその日のうちにやらせる。
2. 学級の子ども全員の前で、忘れた子どもに注意して、他の子どもにも忘れないように声をかける。
3. その子どもに厳しく注意するとともに、ときには家庭にも連絡する。
4. やむをえない理由があると思い、個人的に軽く注意をする程度。
5. 宿題を忘れることは子どもにはよくあることなので、なるべく神経質に対応しないことを望む。

結果には、校種別に有意差がみられない。選択肢の1である、「その子どもだけを後で個別に呼び、忘れた理由をよく聞き、忘れたところをその日のうちにやらせる。」といった対処が最も多く選択されている(71.4%)。宿題を忘れるという問題場面では、学級の場において全体的な指導を重視するタイプである選択肢の2である、「学級の子ども全員の前で、忘れる子どもに注意して、他の子どもにも忘れないように声をかける。」は選択されておらず、全体で、4.4%に過ぎない。このことから、宿題を忘れてくるといった問題に関しては、個々の子どもの個別的問題として教師はとらえ、個別的問題を選択する者が多いことがわかる。なお、表3-1の対処の分類基準にあてはめて、選択肢を整理し、選択肢の1をA1型、同じく2と3をA2型、4と5をB型と表示した。

表B-2 宿題をしばしば忘れる子どもへの対処

(実人数)

	A 1 型	A 2 型		B 型		その他	計
	1	2	3	4	5		
中学校	72.8 (182)	6.0 ( 15)	2.4 ( 6)	6.4 ( 16)	4.4 ( 11)	8.0 ( 20)	100.0 (250)
小学校	70.4 (274)	3.3 ( 13)	3.1 ( 12)	7.7 ( 30)	7.5 ( 29)	8.0 ( 31)	100.0 (389)
全体	71.4	4.4	2.8	7.2	6.3	8.0	100.0

$$\chi^2=5.46 \quad df=5$$

さらに、この結果を、表B-2 2では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができてい同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差はない。全体では、期待する対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、76.5%となる。

表B-3は、「ふだん成績も態度も良くない子どもが、珍しく授業中に積極的に良い意見を発表したとき、同僚教師にどのような対応をすることを望みますか。」という場面での対処を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。

表B-2 宿題をしばしば忘れる子どもへの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A 1 型 1	19.6 ( 87)	57.1 (253)	19.4 ( 86)	3.8 ( 17)	100.0 (443)
A 2 型 2 と 3	23.9 ( 11)	56.5 ( 26)	15.2 ( 7)	4.3 ( 2)	100.0 ( 46)
B 型 4 と 5	17.6 ( 15)	55.3 ( 47)	22.4 ( 19)	4.7 ( 4)	100.0 ( 85)
	19.7	56.8	19.5	4.0	100.0

$$\chi^2=1.57 \quad df=6$$

U 型： 多くの子どもができてきていることなので、とりたててほめるなどの違った対応のし方はしていない。他の子どもと同じように公平に対応する。

Pa型： 「頑張ったらこんなによくできるのに、今までなぜやらなかったの!」と、ほめると同時に、今後のことも考えて少し注意も加える。

Pb型： 「よい意見だ!」「よく頑張っている!」などと、他の子どもの場合に比べて少し、ほめたり、励ます。

Pb型の『『良い意見だ』『よく頑張っている』などと、他の子どもの場合に比べて、少しほめたり、励ます』という対処が、最も選択されており、全体で67.3%である。

なお、この選択肢を構成する対処のタイプの設定は、表A-2と同様である。すなわち、U型とは、子どもに対する教師の対処行動に、より普遍主義的な特性がみられるタイプである。これに対して、Pa型、Pb型とは、子ども一人ひとりに対して個々別々な判断基準によって、同じ問題が生じた場面でも、その時の教師が対処が異なるという特徴を示すタイプである。いわば、問題が同じ場合だが、対処のし方は子どもの特徴に応じて異なるという個別主義的な対処行動である。

U型の対処は、20.3%である。なお、校種別に有意差がみられる。校種別に比較すると、小学校では、Pb型が74.2%（中学校のその選択率は、56.5%）、中学校では、U型が26.6%（小学校のその選択率は、17.0%）と、比較的高い選択率である。

さらに、この結果を、表B-3 2では、「あなたの目からみた場合、こうした対処ができてきている同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである

表B-3 ふだん成績も態度も良くない子どもが良い態度を示したときの対処

(実人数)

	U 型	Pa型	Pb型	その他	計
中学校	26.6 ( 66)	8.9 ( 22)	56.5 (140)	8.1 ( 20)	100.0 (248)
小学校	17.0 ( 66)	4.6 ( 18)	74.2 (288)	4.1 ( 16)	100.0 (388)
全 体	20.8	6.3	67.3	5.7	100.0

$$\chi^2=22.28 \quad df=3 \quad p<.0001$$

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差が認められる。実現度の高いのはP b型である。すなわち、「できている教師はかなり多い」という回答は、36.2%である。全体では、期待する対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、88.9%となる。

表B-3 2 ふだん成績も態度も良くない子どもが良い態度を示したときの  
対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
U 型	19.8 ( 25)	61.1 ( 77)	15.9 ( 20)	3.2 ( 4)	100.0 (126)
P a型	17.5 ( 7)	72.5 ( 29)	10.0 ( 4)	0.0 ( 0)	100.0 ( 40)
P b型	36.2 (154)	55.9 (238)	7.5 ( 32)	0.5 ( 2)	100.0 (426)
その他	19.4 ( 6)	58.1 ( 18)	19.4 ( 6)	3.2 ( 1)	100.0 ( 31)
	30.8	58.1	10.0	1.1	100.0

$$\chi^2=32.21 \quad df=9 \quad p<.005$$

表B-4は、「授業中、反抗的な態度をとり、他の人の学習のじゃまをし、迷惑をかける子どもがいる場合には、同僚教師にどのような対応をすることを望みますか。」という場面での対処を聞いている。その選択肢はつぎの通りである。

- A 1型： 授業が終わった後で個別に呼び、なぜ授業中にさわぐのか、その理由をよく聞き、そうした行為や態度は悪いことであると説明し、やめさせるような指導を望む。
- A 2型： 授業中は他の人の学習のじゃまをせずに静かにするように、厳しく指導して授業での秩序を守ることを望む。
- B 型： なぜ、そうしたことをするのかを、学級のみんなの問題として話し合わせる指導を望む。
- E 1型： 教師としてその子の行為の意味をよく考えて、そういう行為をする子どもに対す

表B-4 授業中、反抗的で、他の人の学習のじゃまをする子どもへの  
対処

(実人数)

	A 1型	A 2型	B 型	E 1型	E 2型	計
中学校	37.0 ( 84)	32.6 ( 74)	5.7 ( 13)	16.7 ( 38)	7.9 ( 18)	100.0 (227)
小学校	33.3 (121)	12.9 ( 47)	6.1 ( 22)	33.3 (121)	14.3 ( 52)	100.0 (363)
全 体	34.7	20.5	5.9	26.9	11.9	100.0

$$\chi^2=45.95 \quad df=4 \quad p<.0001$$

るそれまでの理解や取り組みの不十分を反省することを望む。

E 2 型： 授業の進め方や方法のどこかにまずいところがあるために、授業に興味を持つことができずに、そうした行為や態度を示す子どもがでてくることを理解し、授業のやり方を少しでも改善することを望む。

全体では、A 1 型の個別指導のタイプが最も選択されている。ただし、校種別に有意差が認められ、中学校では、A 2 型の学級全体の場面での秩序の維持をはかる厳しい指導のタイプが望まれ、小学校では、E 1 型とE 2 型のこうした反抗的な問題をもつ子どもに対する教師自らの指導の取り組みの不十分さや自分の授業のやり方への反省に関連した、自己反省のタイプが望まれていることがわかる。この問題にみられる対処の校種別の差異は、今日の学校のおかれた問題状況をよく示していると思える。

さらに、この結果を、表B-4 2 では、「あなたの日からみた場合、こうした対処ができて同僚教師は多いですか。」という設問と関連づけてみている。この表は、同僚教師が問題場面への対処においてどの程度期待通りに達成できているかをみたものである。

表B-4 2 授業中、反抗的で、他の人の学習のじゃまをする子どもへの対処の実現度

	かなり多い	まあまあ多い	あまり多くない	少ない	計
A 1 型	20.1 ( 41)	56.4 (115)	20.1 ( 41)	3.4 ( 7)	100.0 (204)
A 2 型	27.8 ( 32)	54.8 ( 63)	16.5 ( 19)	0.9 ( 1)	100.0 (115)
B 型	20.0 ( 7)	48.6 ( 17)	20.0 ( 7)	11.4 ( 4)	100.0 ( 35)
E 1 型	5.8 ( 9)	44.5 ( 69)	35.5 ( 55)	14.2 ( 22)	100.0 (155)
E 2 型	8.7 ( 6)	36.2 ( 25)	40.6 ( 28)	14.5 ( 10)	100.0 ( 69)
	16.4	50.0	26.0	7.6	100.0

$$\chi^2=73.48 \quad df=12 \quad p<.0001$$

結果をみると、期待する対処の実現の程度にはタイプ別に有意差が認められる。実現度の高いのはA 2 型であり、それは82.6%である。ついで、A 1 型が、76.5%。逆に、実現の程度が低いのは、E 2 型の44.9%であり、E 1 型もそれは、50.3%にとどまっている。このことは、E 1 型とE 2 型のように反抗的な問題をもつ子どもへの対処として自らの指導の取り組みの不十分さや自分の授業のやり方への反省をまず行うといった対処をする、自己反省のタイプが望まれているが、これを問題場面に直面したときには、現実にこの対処ができる教師は少ないことを示している。全体では、期待する対処の実現度は、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせると、66.4%である。

## 結 語

最後に、調査の問題点と調査結果から考えられることを指摘しておく。1つは、本調査の実施にかかわる問題点としては、対処の特徴を理解しようとしているが、ただ1つの選択肢を選ぶことには少し困難もみられた。つまり、教師の実践は、時と場面と子どもに即応して、臨機応変に対処がなされているのが、まさに現実である。このために、状況の実態を正確にこの調査票で数量的に抽出することができたかどうかということになると、やはり一定の限界があること。2つは、生徒指導主事に、同じ勤務校の同僚教師に期待する行動とその行動の実現の状況をどう理解しているかを聞いているが、この点が、同僚教師に対する評価になりはしないかと、疑問をもって受け取られたことが一部にみられたことである。調査は必ずしも、生徒指導主事の立場から、同僚教師の評価をすることを目的とはしていないが、このように受け取る教師が少しいた。

しかし、この一定の限界のなかで、次のことは指摘できはしないか。

1つは、以上みてきた問題場面への対処をみる限り、一方では、特定の選択肢への回答率だけが高い傾向の対処のタイプがみられたこと。表A-1、表A-2、表B-1、表B-2、表B-3がこれにあたる。この点では、エスノグラフィー的に言えば、教師集団のなかでの「自明視された行動」が教師の職務遂行には多いのではないか。つまり、ある特定の問題場面には、ある一定の対処のパターンがほとんど決まってみられること。このことは、この問題場面には、これが望ましい対処行動であると個々の教師が特別に意識化しているかどうかということには無関係に、かたちづくられているのではないと予想される。もちろん、こうした特定の対処のパターンが選択されるのはそれまでの教職経験（同僚との人間関係とか影響関係も含めて）が深く関与していることは予測できるだろう。

2つは、しかし他方で、必ずしも特定のタイプだけが選択されていないものもみられること。表A-3、表A-4、表B-4などが関係する。同じ生徒指導主事という役割を担う教師においても、このように行動や態度に差異がみられること。このことは、個々の教師が望ましいと考える職務遂行という教師の行動様式や、これを支える価値に関して、その学習の枠組みを形づくっているもの、これを教師の文化とここで定義すると、教師文化それ自体も、単一的なものではなく、下位文化とも呼べる、多様性を内包していることを特徴としているとも考えられる。とくに、教室内でのパターン化される傾向のある教授行動とか、学校や学級における秩序維持という点からみると、さほど大きな問題にならないような個々の子どもの問題への教師の対処行動には、必ずしも顕在化された特徴ある一定の行動のパターン化がみられない。

3つは、教師の対処のパターンとの関連で、同僚教師がその対処のパターンをどの程度達成できているかを検討した。実現度の数値をみると、全体で、「できている教師はかなり多い」と「できている教師はまあまあ多い」を合わせた数値の最も高いのは、表B-3 2 (88.9%)、ついで、表B-1 2 (87.7%)、表A-2 2 (80.5%)の順である。これはまた特定の選択肢への回答率だけが高くなる傾向をもつ対処のタイプである。逆に、この数値の低い、表A-4 1 (61.3%)、表B-4 2 (66.4%)は、特定の選択肢への回答率だけが高くない対処のタイプである。

また、生徒指導担当教師が期待する対処行動を同僚教師がその期待通りにできているかどうかに関しては、A型の秩序維持を尊重する対処を期待し、それが他のB型やC型に比べて、実



現できているのは、表A-32と表B-42である。これは秩序の維持がより困難な問題場面である。逆に、A型よりも、B型やC型の方がより実現しているのは、表A-42である。教師からみて期待通りの行動をするような表B-32では、許容的、支持的な対処行動を選択している。こうした対処行動について、いっそうの整理を進めることも今後の課題の1つである。

4つは、教師の学習は、もっぱら自分の体験や同僚教師の体験の伝承を通してなされていると考えると、個々の教師が、どのような体験を、各教師のライフコースのなかで、積み重ね、どのような同僚教師から学習の機会をもっているかといった問題が重要であることがわかる。今後こうした点を具体的事例に即して深めることが次の課題となる。

注)

- (1) 拙論「児童・生徒への対処にみる教師の行動(1)」愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学、第41巻、第2号、1-19頁、1995年。なお、主要な参考文献は本稿に示している。
- (2) 今回の調査報告をまとめるにあたり、注(1)の報告で採用した類型化の表示のし方を少し整理し、今回、対処行動の類型化の表示のし方は、表3-1を基準として、A型、B型、C型に統一して、これをおもに採用した。

【付記】本研究は平成6年度科学研究費補助金（一般研究（C））により実施したものの一部である。（研究題目「教師の資質能力としての児童生徒の問題行動に対する指導力量の構造と形成過程」課題番号05610212）