

指導を聞かない児童・生徒への 教師の「対処法」について

— テキストマイニングの手法を用いた学校種別、教師経験別分析 —

青木多寿子・小河 響子¹

(2010年10月7日受理)

What Kind of Strategies do Teachers Use to Manage for Hard Handling Students?

— Analyzing on the differences among careers of teachers and schools with text mining method —

Tazuko Aoki and Kyoko Ogawa

Abstract: Recently, school teachers find new types of hard handling students. They do not always do illegal behavior, but they make some troubles. However, it is difficult for teachers to manage them. The purpose of this research is to identify what kinds of strategies teachers use to build good conduct for hard handling students. Sixty four elementary school teachers and fifty nine middle school teachers were participated in this research. They answered questionnaires with high quality text data about copying styles against these students. We analyzed them by text data mining method with word miner in four levels of teachers' career and in the differences of elementary schools and junior schools. The results are as follows: Teacher use the strategies, such as, 'addressing to her/him,' making good relationship with her/him' for the most difficult managing students. Additionally, in the case of hard handling students, teachers make closer relationships with other teachers, parents and the principal. We also found the differences of strategies according to careers; young teachers are used to keep out of her/his problems, on the other hand, elder teachers use to some strategies, for example, giving her/him some responsibly to encourage doing good thing and trying to manage them by themselves against their problems. In elementary school, teachers ask their principle to help them; on the other hand, in middle school teachers asked other teachers to help them. We discussed how we establish richer strategies to build good conduct of hard handling students in Japan.

Key words: hard handling students, method of text mining, the strategies to manage, teachers' career

キーワード：扱いにくい子ども、対処法、教師経験、テキストマイニングの手法

1. 問題と目的

教師は、学校生活の様々な場面で、多様な個性を持った子どもたちと日々関わっている。そのような中、今

日の学校現場では、「子どもが理解できない」「指導がうまくいかない」と言う教師の声が聞かれるようになった。教育現場から、子どもたちの変化を取り上げた河上(1999)は、このような子どもを「新しい子ども」と表現している。他方で中野・初澤・昼田・松崎(2002)は、最近の子どもの問題行動の理由として、

¹ 兵庫県太子町立石海小学校

子どもの取り巻く環境の変化をあげる教師が多いと指摘している。具体的に子どもを取り巻く変化を考えてみると、IT革命で社会が大きく変化しつつあり、少子化も進行し、子ども同士の社会性の低下が懸念されている。加えて1996年の文部科学省の中央教育審議会では個性が重視されるようになった。このような社会の大きな変化の中で、今までにないタイプの子どもの見られるようになるのは必然の結果といえるのかもしれない。そして教師は、今までにないタイプの子どもたち、個性の多様化した子どもたちと学校場面で日々向き合っていかなければならない。

学校教育の場は、すべての子どもの人格の発達を援助する責務がある。したがって、問題が顕在化している子どもには直ちに手厚い援助の手が伸びる。しかし、問題が明らかに顕在化しているわけではないが、教師にとって少し扱いにくく、気になる程度の子どもは、援助されないままになってしまうことも多い(吉田, 2003)。

今日の学校における問題は、主として不登校、いじめなどがあり、これらについては多くの研究がなされている。しかし上記の扱いにくい子どものような、指導困難になりそうなレベルにある子どもの研究は、ほとんどなされていないのではないだろうか。このため扱いにくい子どもは、研究が盛んに行われている不登校やいじめ以外の問題であるために、教師はどのように対処してよいかかわらず、その対処法に苦勞している可能性がある。

そこで青木・小河(2009)では、触法行為や非行など明らかに目に見える形の問題行動を起こすわけではないが、学校で教師が指導困難になる可能性の子ども、つまり指導困難予備軍の子どもを「扱いにくい子ども(児童・生徒)」と呼び、その特徴をテキストマイニングの手法を通して分析した。その結果、最も指導困難な児童・生徒には「いじめ」や「不登校」のような今日の学校教育問題として取り上げられやすいものだけでなく、「騒ぐ」「服装・頭髮の乱れ」「教室には入れない」「教師への反抗」「指示が通りにくい」「問題行動の頻度が多い」など、多様な問題行動があることがわかった。加えて、扱いにくい児童・生徒の実態として挙がってきたものは、最も指導困難な児童・生徒の実態に類似した特徴の他に、「自己中心的」「協調性がない」「嫌がらせをする」など、学校での集団生活を乱すような児童・生徒の特徴が新たに明らかになった。教師達は触法行為や非行など、明らかに目に見える問題行動だけではなく、顕在的な問題行動にも日々対応していることが明らかとなった。

では、教師達は、このような扱いにくい子ども達に

どのような手立てを取っているのだろうか。それは、指導困難な児童・生徒と扱いにくい児童・生徒では異なるのであろうか。また、教師経験の違い、小学校と中学校という学校種の違いで差はあるのだろうか。もし、違いがあるのなら、互いの良い点を取り入れれば、指導を聞き入れない子ども達への対応について、教師の側が使える方策が増えることに繋がるだろう。

そこで本稿では、指導を聞き入れない場合の教師の対処法について、①最も指導困難な子どもの場合、②指導を聞き入れない場合の対処法、③指導を聞くようにする工夫の3点に絞り、個人で取れる対応法、学校種別の違い、教師の教職経験年数別の違いを中心に分析と考察を行うことにした。

2. 方法

【調査対象】O県下の公立小学校教師64名、中学校教師59名、計123名を調査対象とした。(内訳は、性別：男性45名、女性76名、不明2名、教職経験：1～5年10名、5～10年18名、10～15年27名、15～20年24名、20年以上40名、不明4名、担任：有79名、無44名)

【調査時期】2002年6月から7月

【調査方法】アンケートは、O県下の小・中学校の教師に配布した。配布方法は次の2種類である。まず、1小学校、1中学校については全職員に回答を依頼した。この際、職員室に一定期間回収袋を用意してもらい、その後、その回収袋を郵送してもらった。もう一種類は、個人的に依頼する方法で配布した。その際、面識のある小学校、中学校の教師に一人10程度お願いし、小・中学校の教師をしている同僚、友人、知人にアンケートを配布してもらった。アンケート用紙とともに返信用封筒を配布し、記入後は個別に返信用封筒に入れて郵送してもらった¹⁾。

【調査内容】

1. 最も指導困難な児童・生徒

今回は対処法を分析した。これは「現在、最も指導に困っているのはどんな児童・生徒ですか」と尋ね、その後「どのような対処法をとるか」について自由記述で回答を求めたものである。

2. 扱いにくい児童・生徒

扱いにくい児童・生徒を指導困難予備軍という補足説明をし、扱いにくい児童・生徒の特徴を自由記述で回答を求めた後、指導を聞き入れないときにどのような対処法を行っているか、指導を聞くようにどんな工夫をしているかについても合わせて自由記述で回答を求めた。今回は対処法と指導を聞くようにする工夫について分析した。

3. フェイスシート

所属、性別、教職経験、学級担任の有無、担当学年について尋ねた。

【自由記述アンケートの解析手順】

分析には、Word Miner 1.01cを用い、以下の手順で行った。

- (1) 回答を任意の単語に分割する。
- (2) 単語を削除（例：句読点を省く）や置換（例：「教師」と「先生」のように意味が同じ単語を統一する）し、編集する（表1）。
- (3) 回答×単語の出現頻度に基づくクロス表を作る（対応分析）。
- (4) 得られた数量得点に基づき、回答のクラスター化を行った。

3. 結果と考察

1) 最も指導困難な児童・生徒への対処法

個人的な対処法 出現頻度2度以上の単語に反応した回答者を分析対象とした。5クラスターから11クラスターまでクラスター数を変化させて、[機嫌次第で声をかけられたり関わらないでいたりする]、[指導・注意するがよいところは褒める]、[家庭に連絡する]、[頭ごなしに叱らない]、[最低限の指導をする]、[その都度言って聞かせる]、[信頼関係・人間関係を作る]、[とにかく関わる・話しかける]の8つのカテゴリーに分類することにした（表2）。

表2を見ると、教師の対処法は、[機嫌次第で声をかけたり関わらないでいたりする]、[指導・注意するがよいところは褒める]のように、児童・生徒の様子を見ながら子どもに合った指導を行っているように思われる。また、[指導・注意するがよいところは褒める]、[信頼関係・人間関係を作る]のように、教師は叱るだけではなく、褒めたり、声をかけたり、普段から児童・生徒との信頼関係を築こうとしていることがわかる。

以上のことから、児童・生徒の指導の困難さが多様なのに対し、教師個人にできることは、教師個人による「言葉かけ」がほとんどであることが窺える。

学校種による違い 有意に多く出現した単語を学校種別に表3に示した。この結果を見ると、小学校では、

個別に対応するという特徴がある。小学校では学級担任制であることにより子どもと深く関わることができるといえるという特徴がよく表れている。

経験年数による違い 有意に多く出現した単語を表4に示した。この表を見ると、経験の短い教師は子どもを理解することに努めている特徴があり、カウンセリングマインドを教師の資質として重視する今日の風潮が表れている。一方、経験の長い教師は、休み時間を使って話をしたり、家庭に電話したりするなど多様な対処法を用いている。しかし、20年以上教職経験のある教師では、他に比べ有意に「連絡」という言葉が少なく、自力で解決しようとしていることが窺える。

3種類の分析から、最も指導困難な児童・生徒への対処法としては、基本的に「言葉かけ」「人間関係づくり」以外の方法はほとんど見られないことが明らかになった。ただし、その方法は学校種や教職経験によって異なっている。たとえば、小学校では個別に言葉かけを行い、中学校では学年団で言葉かけをしていることが窺える。また、教職経験別では、若い教師ほどカウンセリングマインドを重視して子どもを理解しようとする態度が見られるが、それ以上の教師は、やはり言葉を使って話しかけたり、気持ちを和らげたり、厳しく優しく指導したり、家庭に連絡したり等の関わりをしていることが窺える。そして20年以上のベテランになると、相談する同僚がいなくなるためか、自力で解決しようとする姿が明らかとなった。

2) 指導を聞き入れないときの対処法

個人的な対処法 出現頻度2度以上の単語に反応した回答者を分析対象とした。5クラスターから10クラスターまでクラスター数を変化させて、[じっくり話をする・時間をかける]、[日頃から指導しやすい人間関係を作る]、[保護者に連絡する・校長・教頭・他の教師の協力を得る]、[他の教師・保護者と連携する]、[ゆっくり見守る]、[一対一で話し合う]、[説得する]の7つのカテゴリーに分類することにした（表5）。

この表を見ると、[じっくり話をする・時間をかける]など、長期的な指導を視野に入れながら、何とか児童・生徒が指導を聞き入れるように努力している様子がうかがえる。しかし、これは特効薬とは言いがたい。また、自分ひとりだけではなく、[保護者に連絡する・校長・教頭・他の教師の協力を得る]、[他の教

表1 Word Miner による編集例

ローデータ	編集後
遅刻が多く、自己中心的でわがままである。友達に対して暴力的な面もある。多動傾向。	遅刻 自己中心的 わがまま 友達 暴力的 多動傾向

表2 最も指導困難な児童・生徒への対処法（特徴的な単語）

カテゴリー名	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度
1 機嫌次第で声をかけたり 関わらないでいたりする	時	4.25	0.00	5	5
	には	3.7	0.00	4	4
	声	3.07	0.00	3	3
	かける	2.3	0.01	2	2
	こちら	2.3	0.01	2	2
	フィーリング	2.3	0.01	2	2
	観察	2.3	0.01	2	2
	関わらない	2.3	0.01	2	2
	機嫌	2.3	0.01	2	2
	必要	1.88	0.03	2	3
2 指導・注意するがよいところは褒める	指導	2.51	0.01	23	27
	注意	2.06	0.02	8	8
	褒める	2.06	0.02	8	8
	機会	1.62	0.05	6	6
3 家庭に連絡する	家庭	3.81	0.00	8	9
	親	3.17	0.00	5	5
	連絡	3.11	0.00	7	9
	相談	3.09	0.00	6	7
	本人	3.09	0.00	6	7
	訪問	2.73	0.00	4	4
	担任	2.32	0.01	5	7
	学級	2.21	0.01	3	3
学校	2.21	0.01	3	3	
4 頭ごなしに叱らない	頭ごなし	2.79	0.00	1	2
5 最低限の指導をする	最低限	2.79	0.00	1	2
6 その都度言って聞かせる	都度	2.56	0.01	1	2
	聞かせる	2.56	0.01	1	2
7 信頼関係・人間関係を作る	関係	5.17	0.00	5	6
	信頼	3.1	0.00	2	2
	人間	3.1	0.00	2	2
8 とにかく関わる・話しかける	とにかく	3.98	0.00	2	2
	何	2.22	0.01	1	2
	関わって	2.22	0.01	1	2
	話しかける	2.22	0.01	1	2

表3 最も指導困難な児童・生徒の対処法（学校種による違い）

校種別	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度	回答例
小学校 49人	個別	1.88	0.03	11	13	個別指導、個別に話をする
中学校 47人	特になし					

指導を聞かない児童・生徒への教師の「対処法」について
 —テキストマイニングの手法を用いた学校種別、教師経験別分析—

表4 最も指導困難な児童・生徒の対処法（教職経験による違い）

教職経験別	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度	回答例
1年未満から5年 11人	した	1.75	0.04	2	3	子どもを理解する
	理解	1.75	0.04	2	3	
5年から10年 15人	しまった	1.95	0.03	2	2	とにかく話しかける 休み時間に個別に話をする
	とき	1.95	0.03	2	2	
	機嫌	1.95	0.03	2	2	
	休み	1.95	0.03	2	2	
	話しかける	1.95	0.03	2	2	
	時間	1.86	0.03	3	5	
	話	1.68	0.05	9	31	
10年から15年 20人	気持ち	2.29	0.01	3	3	気持ちを和らげる・ 通じ合わせる 家庭に電話する
	思う	2.29	0.01	3	3	
	電話	1.64	0.05	2	2	
15年から20年 18人	厳しく	1.91	0.03	2	2	厳しく優しく指導している
20年以上 30人	連絡	-1.9	0.03	0	9	

表5 指導を聞き入れないときの対処法（特徴的な単語）

カテゴリー名	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度
1 じっくり話をする 時間をかける	話	2.65	0.00	22	27
	じっくり	1.89	0.03	6	6
	時間	1.69	0.05	12	15
	個別	1.62	0.05	5	5
2 日頃から指導ししやすい 人間関係を作る	関係	3.3	0.00	2	2
	駄目	3.3	0.00	2	2
	作る	1.69	0.05	1	2
	努める	1.69	0.05	1	2
3 保護者に連絡する 校長・教頭・他の教師の協力を 得る	指導	3.67	0.00	14	17
	保護者	3.55	0.00	12	14
	連絡	3.44	0.00	8	8
	協力	3.19	0.00	9	10
	教師	2.92	0.00	12	16
	教頭	1.66	0.05	3	3
	校長	1.66	0.05	3	3
得る	1.66	0.05	3	3	
4 他の教師・保護者と連携する	連携	3.96	0.00	2	2
5 ゆっくり見守る	見守る	3.84	0.00	2	2
	ゆっくり	1.71	0.04	1	5
6 一対一で話し合う	一	6.28	0.00	6	6
	対	4.13	0.00	3	3
7 説得する	説得	3.74	0.00	2	2

師・保護者と連携する]のように、他者とも連絡を取り合って、協力して指導するようにしている。最も指導困難な児童・生徒への対応の際には、家庭に連絡することはあったが、同僚に協力を依頼することを意味する「校長」、「教頭」、「他の教師」のような単語は検出されなかった。注意を聞き入れなくて一人ではどうする手立ても無いときには、同僚の協力を得ていることが窺える。指導を聞き入れなくなる前に、[日頃から指導しやすい人間関係を作る]と回答している教師もいた。

学校種による違い 有意に多く出現した単語を表6に示した。この表を見ると、小学校では、一対一で、つまり個別に指導しており、最も指導困難な児童への対応と同様である。中学校では、繰り返し言ったり、保護者と連携したりしている。

教職経験による違い 有意に多く出現した単語を表7に示した。この表を見ると、教職経験が1年から5年の教師のそっとしておく以外は、何らかの対処法をとっていない。経験が短い教師は、まだ児童を聞き入

れない児童・生徒に遭遇した経験が少なくしてどうしたらよいか戸惑っているのか、そのような児童・生徒には「対処法がない」「対処法がわからない」と考えているのか、それとも異なる理由があるのか本研究からは読み取れない。いずれにせよ、大きな問題行動とは言えない、「指導を聞き入れない」程度の問題は、教職経験によって指導の仕方に大きな差があることがわかる。

以上のことから、指導を聞き入れないと人間関係を基盤とする言葉による指導の他、保護者に連絡する、他の教師と連携する等の指導の時間を増やすか、周囲の人の力を借りるか、という方法がとられていることが窺える。加えて教職経験には大きな差が見られ、若い教師は「そっとしておく」などのカウンセリングマインドを重視する対応を取っていることが示された。

3) 指導を聞くようにする工夫

個人的な対処法 出現頻度2度以上の単語に反応した回答者を分析対象とした。5クラスターから10クラスターまでクラスター数を変化させて、[指導する]、[一

表6 指導を聞き入れないときの対処法（学校種による違い）

校種別	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度	回答例
小学校 45人	子ども	2.09	0.02	8	8	一対一で指導する
	一	1.65	0.05	6	6	
	指導	1.64	0.05	14	17	
中学校 47人	生徒	2.03	0.02	7	9	繰り返し言う 保護者と協力・連携する
	繰り返し	1.99	0.02	4	4	
	保護者	1.65	0.05	9	14	

表7 指導を聞き入れない場合の対処法（教職経験による違い）

教職経験別	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度	回答例
1年未満から5年 10人	そっと	2.26	0.01	2	2	そっとしておく
	おく	1.84	0.03	2	3	
	ように	1.67	0.05	3	8	
5年から10年 15人	関わって	2.09	0.02	2	2	時間をかける 自分で関わってみて、それでも駄目なら他の教師に関わってもらおう
	かけて	2.06	0.02	3	5	
	それでも	1.64	0.05	2	3	
10年から15年 20人	いただく	1.95	0.03	3	3	前担任に相談する
	前	1.95	0.03	3	3	
15年から20年 17人	とことん	2.13	0.02	2	2	とことん話し合う
	続ける	1.69	0.05	2	3	
	話し合う	1.65	0.05	3	7	
20年以上 29人	気持ち	1.8	0.04	3	3	子どもの気持ちを理解する 自分の気持ちを伝える
	言う	1.72	0.04	5	7	

指導を聞かない児童・生徒への教師の「対処法」について
 —テキストマイニングの手法を用いた学校種別、教師経験別分析—

対一で話す・担任に連絡する],[よく声をかける],[接触を増やす],[コミュニケーションをとる],[指示する]の6つのカテゴリーに分類することにした(表8)。この表を見ると,[指導する]や[一対一で話す]というような、密な指導が目立つ。また,[よく声をかける],[接触を増やす],[コミュニケーションをとる]というように、決して見過ごすわけではなく、児童・生徒のことをより理解しようとし、教師と児童・生徒との関係が途切れなないようにしようとしている姿勢がうかがえる。そして、信頼関係を作った上で、指導しようとしていると考えられる。

学校種による違い 指導を聞くようにする工夫に差は見られなかった。

教職経験による違い 有意に多く出現した単語を表9に示した。この表を見ると、教職経験が1年から5年の教師は、どんな事でもよみから声をかけるというように、接触を欠かさないようにすることがわかる。しかし、本調査では声かけの中身が具体的にはよくわからない。経験が長い教師になると、その子が活躍できる場を作る、その子ども自身が駄目ではないと伝えるというようにより具体的な接し方を表している。

以上のことから、指導を聞くようにする工夫は、学校種に関係なく、声を掛ける、接触を増やすなどの、日頃からの人間関係を基盤にしたコミュニケーション

の他、中堅の教員に見られる「その子が活躍する場を創る」という工夫が見られることがわかった。

総合考察

本稿の目的は、教育現場の教師からの自由記述アンケートを①指導困難な児童・生徒への対処法、②指導を聞き入れない場合の対処法、③指導を聞くようにする工夫の3点について、個別指導、学校種別指導の違い、教職経験の違いによる指導法を分析し、教師の指導の多様化につなげようというものであった。

本研究で明らかになったように、生徒の指導で有効な対処法とされていたのは、「個別に指導する」と「その児童・生徒本人と人間関係を深める」であった。生徒指導では、小学校学習指導要領で「…教師と児童の信頼関係および児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに、児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」(文部科学省、2008、第1章「総則」より)と記されている。つまり声かけをして人間関係を育てる、声かけをして児童を理解するように勤める姿は、文部科学省の方針でもあり、ほとんどの教師が学習指導要領に沿った対処法を取っている姿が窺える。

しかし上記の「人間関係を創る」「声かけをする」という二つの対処法は、「指導すべき場合」と「受容

表8 指導を聞くようにする工夫(特徴的な単語)

カテゴリー名	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度
1 指導する	指導	1.67	0.05	16	16
2 一対一で話す担任に連絡する	一対一	4.38	0.00	4	4
	連絡	3.3	0.00	3	4
	担任	2.84	0.00	3	6
	一人	2.8	0.00	2	2
	合わせる	2.8	0.00	2	2
	目	2.8	0.00	2	2
3 よく声をかける	かける	5.78	0.00	6	6
	声	4.61	0.00	5	7
	授業	3.01	0.00	3	6
4 接触を増やす	接触	3.94	0.00	2	2
	増やす	2.19	0.01	1	2
5 コミュニケーションをとる	いう	2.98	0.00	3	6
	あなた	2.89	0.00	2	2
	コミュニケーション	2.89	0.00	2	2
	持つて	2.89	0.00	2	2
	示す	2.89	0.00	2	2
	駄目	2.89	0.00	2	2
	立場	2.89	0.00	2	2
6 指示する	指示	4.05	0.00	3	4
	こう	3.37	0.00	2	2

表9 指導を聞くようにする工夫（教職経験による違い）

教職経験別	特徴的な単語	検定値	有意確率	クラス内頻度	全体頻度	回答例
1年未満から5年 10人	どんな	2.18	0.01	2	2	どんな事でもよいから 声をかける
	やる	2.18	0.01	2	2	
5年から10年 16人	普段	3.8	0.00	8	11	普段から生徒と会話をする
	点	2.1	0.02	3	4	
	こう	1.88	0.03	2	2	
	こちら	1.88	0.03	2	2	
	話	1.84	0.03	7	19	
10年から15年 19人	場	2.4	0.01	4	5	その子が活躍できる場を 作る 日頃からの人間関係作り 日頃から声をかける
	日頃	2.17	0.02	6	11	
	くれない	1.69	0.05	2	2	
	叱る	1.69	0.05	2	2	
	常	1.69	0.05	2	2	
	心	1.69	0.05	2	2	
	日常	1.69	0.05	2	2	
15年から20年 15人	みたり	2.76	0.00	3	3	
	よく	2.04	0.02	2	2	
	いる	2.02	0.02	7	21	
20年以上 20人	子ども	1.99	0.02	8	12	その子ども自身が駄目 ではないと伝える
	自身	1.74	0.04	3	3	
	その	1.68	0.05	7	11	
	ように	1.62	0.05	13	25	

する場合」を、どう区別するかという選択基準が明確でない。つまり、教師は日々出会う小さな問題行動の前兆について、「指導する場合」と「受容する場合」の判断の難しさが現れた結果とも取れるだろう。「個性の尊重」が重視される現代、もし小さな問題行動への教師の対応が、受容・共感が中心に偏ってしまえば、積極的なアプローチが必要な場合にそれをためらう教師もでる可能性が大きいと考えられる。これについて、金山（2000）が主張するように、「受容と指導」のバランスをとることが重要であろう。

しかし考えてみれば、教師は、問題行動場面で子どもと接する以前に、その子どもに対して何らかのかかわりをすでにもっている場合が多く、すでに子どもには関係が築かれている。だとすると、問題行動場面に対処するときには、人間関係を築くことに注意を注ぐと言うよりは、教師と子どもの日々のかかわりの深さに応じて、受容だけに偏らない指導を考えていけばよいのではなかろうか（飯野、2000）。指導と受容のバランスは、生徒指導において、今後も考えてゆかなくてはならない問題だと考える。

学校種による違いとしては、小学校では暴力的な行

為をする児童に対して、校長・教頭の協力を得るといふ対処法が有効とされていた。一方、中学校では暴力的な行為をする生徒に対して、他の教師の協力を得るといふ対処法が有効とされていた。

この違いは、指導体制の違いに由来すると考えられる。中学校では、まず担任が指導するのは当然であるが、生徒指導主事を中心に学年主任や学年単位の教師がまとまって指導にあたることが多いと考えられる（中野ら、2002）。小学校では、学級担任制で学級が成り立っていることから、まず担任が指導し、担任が抱えきれなくなった問題には、担任をしておらず威厳のある教師、つまり、校長・教頭が指導に加わることになると考えられる。中学校教師は、教師同士のヨコのつながりが比較的うまくいっており、小学校教師は教師同士のタテのつながりが比較的うまくいっているといえよう。

しかしこのことは同時に、小学校教師は、問題を一人で抱え込みがちになる恐れがあり、中学校教師は、問題が大きくなりなると管理職に情報が伝わらない恐れがある。子どもたちの実態をより多面的に判断するためには複数の教師による情報交換が必要である。法

令上小学校では生徒指導主事を置くこととされていないが、小学校でも生徒指導を担当する教師を配置したり、チームティーチングを活用したりするなど、多様な教師が子どもに関わることも必要であろう。この点、アメリカの中学校では、問題行動は教科の教師ではなく、スクールカウンセラーと管理職がすべて対応しているという（青木，2007；加藤，2000）。中学校の場合は、タテの繋がりを作る仕組みも必要ではなかろうか。

調査を行った時点では、関係諸機関に連絡するのは、対処法としてあまり用いられないことがわかった。関係諸機関に連絡するほどの問題ではないと考えていたり、関係諸機関に連絡するのは問題を大きくしてしまうため好ましくないと考えていたりする教師がいる可能性もある。学校は、学校外の他の社会資源との連携の視点にかけるといふ指摘がある（石川・中野，2001）。しかし、警察や児童相談所などの関係諸機関を、学校が連携できる地域の社会資源の一つとしてあらかじめリストアップしておくことは必要であろう（大里，1999）。連携できそうな社会資源を把握していれば、たとえ、指導の限界を感じてしまっても、指導の限界を広げることではできようであろう。

アメリカでは、1980年代後半から学校をドロップアウトするようリスクを抱えた子ども（at-risk student）が増加し、ドロップアウトを防ぐため、これらの子どもたちが抱えているリスクの要因を探る研究がなされている。リスクを抱えた子どもは、明らかな問題行動は顕在化していないが、何らかの問題を抱えているという点で、青木・小河（2009）が取り上げた、扱いにくい子どもと共通する点がある。at-risk studentという言葉が示しているように、今は問題行動を起こしてなくても、リスクを抱えた子どもたちを何か問題が発生する前にケアしていくという予防的な発想に立った教育を重視しているように思われる。しかし、日本ではこのような発想での教育があまりなされていない。

アメリカの場合、リスクを抱えた子どもの定義は明確ではないが、一般に①学業面、②感情面、③行動面のいずれかに問題のある子どもを指す（T.F. McLaughlin & Vacha, 1992a）。①学業面の問題は、学業達成テストの点数が低い、宿題をしてこないなど、②感情面の問題は、学校での成功感・動機づけが低いなど、③行動面の問題は、触法行為、自殺未遂などとなっている。他方、このような多様なリスクを抱えた子どもへの支援対策として、アメリカでは各種のスクールプログラムが開発されている。

また、学校を安全で規律のある麻薬のない場所にす

るためゼロトレランス（Zero-Tolerance）方式、つまり、規則違反者には寛容さなしで、直ちに罰則を規則通りに適用して責任を取らせる方式で、なるべく早くドロップアウトの芽を断ち切る方法も導入されている（青木，2007；加藤；2000）。ここでは、ルール違反の罰をレベルに分けて児童・生徒と保護者に明示しており、レベルに応じて即座に罰則が与えられる。その罰は、1度目は注意、2回目は保護者呼び出し、それでも問題行動が生じる場合は、日本のように言葉による声かけや説教などではなく、仲間との接触を禁止し、自己内省をさせる為の場所と時間を確保する謹慎やオルタナティブスクール（alternative school）という、別の学校に行く措置が取られている（加藤，2000）。日本の学校では、問題行動に対して明示された罰則や校則を基盤に「自己内省を促す」という指導法は本調査を見た限り見あたらない。そしてこのゼロトレランス方式は、大きな問題行動になる前の段階から、キッチリ本人や保護者、管理職等に連絡が伝わり、本人が自己内省する時間と空間を確保する仕組みを作っているという点で、「声かけ」と「人間関係づくり」だけの方策しか持たない日本より、教師の講じる手段の種類が増え、児童・生徒が立ち直るきっかけも豊かになった仕組みとも言える。

アメリカの問題行動への指導の多様さの背景には、問題行動を起こす前の児童・生徒を at-risk-student（リスクを持つ生徒）と捉えて、問題行動を起こす前に組織的に対応してゆこうとする予防的な発想があるのではなかろうか。日本の生徒指導も、教師と生徒の基本的信頼関係を基盤にした言葉かけによる指導に加え、問題行動が生じる前に児童・生徒との受容と指導のバランスを保ちながら、人格を育む指導が行えるような組織づくりの研究、手立てを豊かにする研究など、指導法の多様性をつくってゆく研究が必要だと考えられよう。

【付 記】

本論文は、第一著者の指導で第二著者が2002年に岡山大学教育学研究科に提出した修士論文の一部に加筆修正したものです。テキストマイニングの使い方については吉村宰先生（岡山大学教育学部、現在は長崎大学）の指導を受けました。記してお礼申し上げます。

【注】

- 1) 調査を依頼した学校には、その当時、生徒指導が困難だった学校も含まれている

【引用文献】

- 青木多寿子 2007 生徒用ハンドブックに見るアメリカの生徒指導, 生活指導 学校教育実践学研究 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター, No.13, 23~34.
- 青木多寿子・小河響子 2009 教師にとっての「扱いにくい子ども」の特徴について:自由記述のテキストマイングを通して 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部(学習開発関連領域) 第58号 25~32.
- 飯野哲朗 2000 受容と指導をつなぐもの 月刊学校教育相談2月号 ほんの森出版, 26~29.
- 石川正典・中野明德 2001 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践紀要, 40, 17~24.
- 金山健一 2000 「受容-指導」「個-集団」のバランスを保つこと 月刊学校教育相談2月号 ほんの森出版, 14~17.
- 加藤十八 2000 アメリカの事例から学ぶ 学校再生の決めて;ゼロトレランスが学校を建て直した 学事出版.
- 河上亮一 1999 学校崩壊 草思社.
- 文部科学省 2003 生徒指導上の諸問題の現状について(概要).
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領.
- 中野明德・初澤敏生・昼田源三郎・松崎博文 2002 子どもの問題行動と教師文化 一日米の中学校教師へのアンケート調査からー 福島大学教育学部論集, 73, 15~30.
- 大里和平 1999 外部専門機関との連携ガイド 月刊生徒指導12月号 特集「指導の限界」を感じる生徒へのかかわり 学事出版, 32~35.
- T. F. McLaughlin & Edward F. Vacha a 1992 The at-risk student: A proposal for action Journal of Instruction Psychology, 19(1), 66~68.
- 吉田隆江 2003 「気になる」は心を育てるチャンス 國分康孝・國分久子(監) 育てるカウンセリングによる教室課題対応全書7 教室で気になる子 図書文化, 10~11.