

開発的生徒指導を行うための教職員の協働的な組織づくり —互いのよさを認め合い生徒の自己有用感を高めるための指導を目指して—

久和原 聖子（教育経営探究コース：現職教員）

1. 現任校の現状と研究テーマ設定の理由

現任校は、以前は生徒指導上の問題行動が多い「生徒指導困難校」であった。そのため、教職員で問題や指導の方向性を明確化し、全校集会や学年・学級単位で生徒たちに丁寧に指導していったことで、生徒の学校や教員に対する不満もなくなり、落ち着いた学校へと変化していった。校則やルールを生徒にも教員にもはっきり分かるように細かく作ったこと、教員間での共通理解を持ち同じ方向性で指導していったことで指導は統一化されたが、他方で生徒は画一化していった。したがって、「荒れ」を抑えるために行われた「予防的生徒指導」は、教員間では有効に働いてきたが、これからは生徒が自分で「やってみたい」、「学びたい」と思うような「支援・指導」を軸にした生徒指導の在り方が必要であると感じていた。

最近では、ほとんどの教員が生徒の様子を見て、素直で元気な挨拶ができるなど良い面を認めながらも、生徒が自ら考え判断し、自分を表現したり行動したりできるかという点で課題に思っていることが分かった。また、教員集団の組織や運営について、多くの教員が組織としての良い点を感じている反面、「意見をほとんど言わない」とか「意見をもっと言い合える集団になるとよい」などの声もあり、同調的職場風土のある学校組織の課題も見えてきた。

そこで、現任校の生徒の課題を克服するためには、開発的生徒指導の視点から、様々な教育活動の中で「出番」や「役割」を意図的に設け、「承認」される場を設定することで、生徒は「自分是可以する」、「受け入れられている」、「居場所がある」という自己効力感や自己存在感を高めることができるのではないかと考えた。また、他者との関わりの中で育まれる生徒の自己有用感を高めることは、生徒が自ら新しいことにチャレンジしようとしたり、自分を自由に表現しようとしたりして、自ら進んで行動できるようになるのではないかと考えた。そして、生徒の課題を教職員全員で共有し、その解決に向けた積極的で開発的な生徒指導の在り方を探り、取組を通して協働的な組織づくりを構築したいと考え、本研究のテーマを設定した。

2. 先行研究のレビュー

(1) 開発的生徒指導と生徒の自己有用感の必要性

生徒指導提要（2010）では、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図り、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」、「生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指す」と示されている。しか

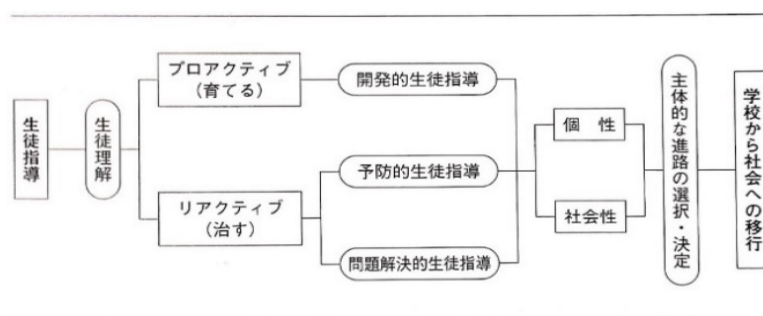


図1 生徒指導の実践モデル（出典：八並光俊，2008）

し、一般的に生徒指導とは、特定の児童生徒を対象とした対処的な生徒指導の印象が強い傾向にある。八並（2008）は、生徒指導を3つに分けており（図1）、依然として『問題行動や非行対応＝生徒指導』という受け止め方が強いと述べている。他方で倉本（2007）は、開発的生徒指導は生徒のよさを日常の教育活動から発見し、自覚させ、引き伸ばしていく生徒指導であり、教育活動の多くの場面で指導することができることを述べており、全ての児童生徒にとって有効であることを指摘している。

国立教育政策研究所（2015）の生徒指導リーフ『「自尊感情」？それとも「自己有用感」？Leaf.18』によると、日本の児童生徒の場合、社会性を培うためには他者からの評価が大きく影響すると述べている。内閣府の2019年度版「子供・若者白書」では、日本の若者は他国に比べて自己肯定感が最も低いことを明らかにしており、日本の若者の自己肯定感の低さには自分が役に立たないと感じる自己有用感の低さが関わっていることも示している。斎藤（2019）は、諸外国の若者の自己肯定感が「自己評価」であるのに対して、日本の若者の自己肯定感は「他者評価」に左右されているのかもしれないという。生徒指導リーフでも、「自己有用感」は相手の存在なしには生まれてこない点で、「自尊感情」や「自己肯定感」等とは異なるとあり、他者の存在を前提としない自己評価は、社会性に結びつくとは限らないと述べている。そして、「褒める」より「認める」という行為が重要で、教師や級友などの他者から認められることで「自己有用感」が育つことを指摘している。

（2）協働的な組織づくりと学校組織学習

開発的生徒指導を進めるにあたっては全教職員の共通理解を図り、学校としての協働体制、指導体制を築き、学校改善を図っていくことが大切である。学校改善について篠原（2012）は、教師集団の学校改善への内発的動機づけがなければ、学校改善はスタートできないほど最も重要であり最も困難な課題であることを指摘している。また、淵上（2006）は教師の動機づけの条件として、教師自身の「自己効力感」（「自分ならできる」）が重要であり、教師の自己効力感による内発的動機づけを学校全体の改善に拡大させるためには、同僚との問題意識の共有化と協働化に高められた「協働的効力感」（「みんなと一緒にできる」）の育成を必要とすると述べている。さらには、学校改善の阻害要因となる「同調的職場風土」を「協働的職場風土」に変えなくてはならないと指摘している。

一方、佐古（2019）はコア・システムとプロセス・ファシリテート（PF）チームを組み込んだ学校組織の改善により、教員間の協働性が育まれることを述べている。コア・システムとは児童・生徒の実態と課題や、実践とその成果に関する情報の交換と共有を行う場（機会）で、PFチームとはコア・システムにおいて交換され、検討された結果を整理、集約して教員にフィードバックする機能を備えているチームである（図2）。

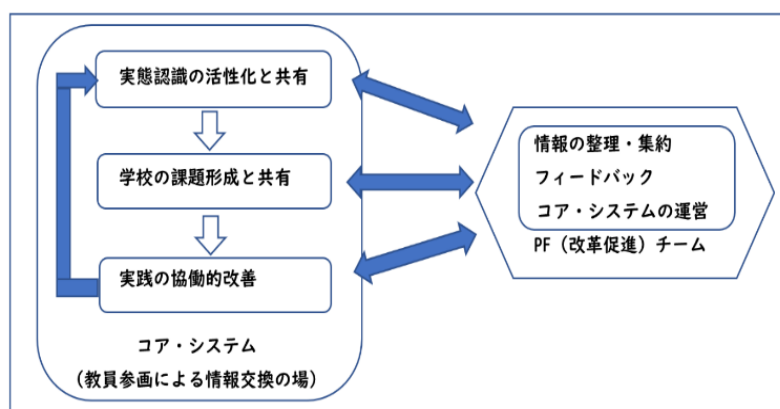


図2 コア・システムとPFの機能関連（出典：佐古,2019より筆者作成）

他方で今津（2017）は、「勤務学校を基盤とする」同僚教員間連携の中での組織学習は、各教師が大学に通って専門知識を習得することからは生まれないような学習成果を上げることができ、新たな学校組織文化として蓄積されていくことを指摘している。したがって、生徒指導を行う上で学校の組織メンバーがどのように入れ替わっても、「勤務学校を基盤とする」同僚教員間連携の中での組織学習が行われれば、そこに携わる教員集団の学習成果をあげることができ、課題は克服されていくと思われる。

（3）学校改善のためのリーダーシップ

最後に、リーダーシップについてである。武井（2013）は、チームリーダーに求められるのは、学校のグランドデザイン実現のための教育活動の在り方を合理的に計画する「プランナー」としての役割と、もう一つは、他の教員を同僚としてサポートする「メンター」としての役割であると指摘している。チームリーダーは、そこに属する各教員の力量や適性を見極め、彼らの仕事の在り方をコーディネートしていく発想も必要であり、各チームの活動の方向性と計画性を示し（プランニング）、チームに属する教員のサポート（メンタリング）をしながら、チーム内外の活性化を促し（ファシリテーション）、他の分掌とのバランスを取りながらその在り方を調整（コーディネート）していく働きが求められるとしている。一方で高階（2006）は、ミドルがアップ・ダウン・マネジメントを効果的に実施することで組織は活性化していくと述べており、ミドルの位置・役割を効果的に機能化することで学校を活性化させ、「成果」を確実に上げる方策を創り出すべきであると述べている。さらに、篠原岳司（2012）は「分散型のリーダーシップ」という新たなリーダーシップ理論を示しており、ときにリーダーシップの役割をフォロワーに移行させ、ときに状況の変革にもアプローチしながら実践を進めることが要請されると述べている。また、教師たち一人一人の主体性のネットワークを築くことで、学校全体を挙げてリーダーシップを発揮していくことが求められるのであり、それぞれの主体性を発揮する学習を基盤とした学校組織づくりが求められていると指摘している。

（4）本研究の分析の視点

以上の先行研究のレビューを踏まえ、本研究における分析の視点を次のように設定する。

- ① 現任校に適した「開発的生徒指導」の在り方は、どのようなものがよいか。
- ② 開発的生徒指導を共有し、実践するための協働的な組織づくりとはどのようなものか。
- ③ 現任校に適した開発的生徒指導を推進する組織運営のためのミドルリーダーはどうあるべきか。

3. 研究の概要

（1）コア・システムとしての「職員研修」及び「生徒指導全体会」の実施

現任校において生徒の課題を教員全員が把握し、問題意識の共有化を図ることが必要である。そのために、佐古（2019）が提唱しているコア・システムを現任校に導入し、教員全員が意見を出し合っ
て研修したり、生徒の実態や課題を見出したりできる場の設定を既存の職員研修と生徒指導全体会を
活用して行い、教員相互に共通理解を図っていくことにした。職員研修では、生徒課題や「校則の見
直し」に係る課題意識の共有化を図った。また、毎月行われる生徒指導全体会を利用した勉強会では、
「生徒のよさを見つけ、認め、褒め、伸ばし、開発する」といった開発的な指導の取組についての事
例研究や、生徒主体の学級づくりについて意見を交わし、新たな考えに気づいたり、よりよい支援・
指導の手立てを見出したりすることができた。また、学校組織学習を通して、教員の指導力向上や意
識の向上を図りながら協働的効力感や自己存在感を育むことができた。さらには、意見の言いやすい
雰囲気醸成に努めたことで教員集団が協働的職場風土へと変わっていった。

（2）PFTとしての「生徒活動推進部会」の設置と「生徒活動推進コーディネーター」

佐古（2019）は、「コア・システム」だけではなく、「プロセス・ファシリテート・チーム（PFT）」
を組み込んだ学校組織の改善によって、教員間の協働性が育まれることを述べている。現任校におい
ても、職員研修や生徒指導全体会での情報や意見を整理・集約し、新たなアイデアの提案も含め、各
組織へフィードバックするPFチーム「生徒活動推進部会」による支援体制を新たに組織の中に位置
づけることにした。生徒活動推進部会の構成メンバーは、各学年の学級担任、生徒会主担当、特別活

動主担当，生徒指導主事，学力向上推進教員とし，男女や年齢のバランスを考えながら組織を編成した。また，新たな役職として PF チームのメンバーへの助言や他の組織（特に企画委員会や生徒指導部会）との連絡調整役を担う「生徒活動推進コーディネーター」を設け筆者がその担当を務めた。この生徒活動推進部会は筆者を加えて7名で編成することとし，諸活動に取り組んだ。

（3）生徒主体の「校則の見直し」に係る取組と Unity 会議の設置

開発的生徒指導の取組は，学校全体や学年，学級での行事や学級活動，教科指導において様々な取り組みを行った。中でも，力を入れて取り組んだのは，生徒主体の「校則の見直し」についてである。見直しにあたって，教員側の組織だけでなく，生徒側の組織も編成し，両者が意見交換できる現任教独自の「Unity 会議」を設置した。その中で，生徒実行委員会が全校生徒の意見を吸い上げながら「みんなが安心して過ごせる学校」を目指して，生徒と教員が何度も意見を交わし，合意形成を図りながら校則の見直しが実現した。この取組を通して生徒と教員の間に信頼関係が生まれ，よりよい学校改善につながった。さらには，実行委員の生徒一人一人の成長も見られた。

4. 本研究の結論

（1）現任教に適した「開発的生徒指導」の在り方は，どのようなものがよいか

自主性や主体性を育成するためには生徒の自己有用感を高めることが有効であると考え，生徒に「出番」や「役割」を与え，互いに「承認」する指導の在り方について教員全体で共通理解し，取組を行った。その結果，教員全員が昨年度以上に「認める」という意識をもって学級活動や教科指導の中で生徒の支援及び指導を行っていることが調査結果から明らかになった。中でも，「生徒との共感的な関係づくりに努めている」は90%から100%へ，「授業の中で自己開示（自分を語る）をしている」は79%から93%へと，昨年度の数値と比較しても教員の意識はよい方向へ大きく変化したことが分かった。積極的，開発的な生徒指導「ほめ・認め・伸ばす指導」を意識して取り組んでいる教員は，全体の88%になるという結果もみられた。

次に，「校則の見直し」に係る取組を生徒主体で行えるように開発的生徒指導の視点に立ち，生徒実行委員会の活動をできるだけ自分たちで考え判断し，行動するという取組を行った。その結果，生徒実行委員の13名は，主体的で自分を大切にする姿や自信，達成感，自己有用感，愛校心等が育まれるという変容が見られた。また，教員と生徒が意見交換できる「Unity 会議」を設置したことも，生徒と教員の連携・協働につながり有効な取組となった。これらの取組を進めてきた生徒活動推進部会は，現任教に適した開発的生徒指導のための大変有効な組織であったと言える。

さらには，本研究の前と研究実践後に行った「教員の生徒指導に抱くイメージ調査」において，研究前は「生徒指導」に対する負のイメージが高かった「威圧的な」や「厳格な」，「抑える」，「拘束的」，「固定観念的な」が研究実践後は10%～20%以上減少した。加えて「多様な」や「認める」，「伸ばす」，「個性豊か」，「容認的」という「生徒指導」に対する肯定的なイメージが大きく増加し，研究実践を通しての教員の意識変容が明らかになった。教員へのインタビュー調査からも，「生徒指導はある特定の教員が問題行動のあった生徒に対し行うもの」という教員の意識が，研究実践後には，「生徒指導は教員全体で取り組み，全ての生徒に対して行うものである」という認識に変化したことが明らかになった。このように教職員が生徒指導の在り方を見直し改善することは，生徒に様々な心の変化や行動の変化を与えるという知見を導くことができた。

（2）開発的生徒指導を共有し，実践するための協働的な組織づくりとはどのようなものか

現任教には，以前から職員会議等での協議は，声の大きな教員の意見または発言に左右されるとい

う同調的職場風土があった。そのため、開発的生徒指導の視点に立って生徒の活動を支援するだけでなく、教員のための職員研修や勉強会を行い、様々な意見や思いが発言しやすいようにグループ・ディスカッションやペアでの意見交換会を多く取り入れることにした。

毎月開催した勉強会では、生徒の支援指導に関わるテーマについて様々な思いを話し合ったり、議論し合ったりして教員全体で意見を共有することができた。そのため、全ての教員が勉強会のよさを感じており、教員個々の生徒に対する指導の在り方を見直す機会となり大きな意義があった。勉強会での教員間のグループ編成では毎学年、年齢、教科が異なるように考慮して、普段話すことの少ない教員同士の意見交換を行ったことで、誰とでも対話できる教員集団へと変化し、自分の意見を発言しやすく、相談しやすい雰囲気の醸成につながった。教員へのアンケート調査やインタビュー調査の結果からも、昨年度までの同調的職場風土から協働的職場風土へ変化したことが窺えた。特に若手教員の学びの場ともなり、教員らに「自己存在感（自分は居場所がある）」や「協働的効力感（みんなと一緒にならでできる）」という感情が芽生えており、開発的生徒指導を実践するための協働的な組織づくりは成果があった。また、生徒指導のあり方についての組織学習は、教員同士の職場の人間関係の中に「教える・教えられる」や「相談する・相談される」、「助ける・助けられる」などの同僚性の構築につながったことが窺える。組織学習は教員個々の成長や発達だけでなく、同僚性の構築や連携・協働という教員集団の発達にも影響を及ぼしたと言えるだろう。

さらに、先行研究において佐古（2019）は、マネジメントサイクルである R-PDCA サイクルとして教員間での認識や情報の共有に関するモデルを提唱している。R-PDCA とは、R（実態確認：Research）-P（計画：Plan）D（実行：Do）C（評価：Check）A（改善：Action）である。そこで、現任校の生徒の実態（R）について整理し教員全体で共有することで、PDCA サイクルを創り出すこととした。大きな学校組織としての R-PDCA サイクルと小さなサイクルとして生徒活動推進部会が行う R-PDCA サイクルの循環が行われていることが分かった。また、組織学習を通して個々の教員がこれまでの自身の指導を振り返りながら学級の実態を確認し（R）、その生徒集団に合わせた教育活動を計画し（P）、学級活動や教科指導を行う（D）。そこから生徒の学びや変化を確認したり（C）、自分の指導を見つめ直し（C）たりして、さらに改善していく（A）という取組も行われるというさらに小さなサイクルが連動して動いていたことが明らかになった。これらのことを通して、生徒活動推進部会が生徒活動の支援や教員の勉強会の企画運営を行い、生徒と教員の思いをつなぐパイプ役としての役割や教員の勉強会でのファシリテート機能としての役割を担ったことで内発的な学校改善にもつながったと言える。

（3）現任校に適した開発的生徒指導を推進する組織運営のためのミドルリーダーはどうあるべきか

武井（2013）は、組織のビジョンを具体的に実現していく際には、下位組織がビジョンの実現に向け現場でいかに力を合わせていけるかがポイントであり、そのときの核となるのが下位組織のチームリーダーであると述べている。一方、高階（2006）は、組織の上下関係や横関係をつなぐジョイント役が必要であり、それは主任等を中心とするミドルの役割であると指摘している。現任校では、筆者が生徒活動推進コーディネーターとして、その役割を担うこととした。部会メンバーへのインタビュー調査から、筆者のミドルリーダーとしての役割は、教員間の意見のまとめ役であったり、若手教員にとっては同僚としてサポートするメンターの役割だったりもすることが分かった。ミドルリーダーが組織の中で、アップ・ダウン・マネジメント（高階、2006）を行い、様々なコミュニケーションを取りながら役割を果たしていくことの必要性も感じることもできた。また、今津（2017）は少数であるリーダーの判断や提案が職場に理解され受け入れられて、他の大勢の同僚教員が従っていくフォロワーシップが不可欠であると述べている。フォロワーシップとは、リーダーの判断や提案に質問や意

見を述べながら理解していくことであり、諸課題の解決を担う組織の一員として意識を高めながら、リーダーの牽引行動に共感して自分たちも参加していくという積極的な役目であるという。リーダーとフォロワーの関係は、同僚教員間連携（同僚性）や協働文化の在り方を左右すると述べている。

そこで、筆者は生徒活動推進コーディネーターとして学校改善のために、部会の開催や勉強会の企画運営について部会メンバーらとともに取り組んできた。特に、生徒指導主事や生徒会主担当とは、部会や勉強会、実行委員会等の運営が円滑に行えるよう常に連絡・相談・報告等を相互に行い、計画的に他分掌や学年集団との連絡調整を行い諸活動の活性化に努めた。また、非部会メンバーでリーダーとなる学年主任やフォロワーとなる学級担任、教科担任らにも率先して話を聞くように努めてきた。このように、筆者が部会や学校組織の中でリーダーシップを発揮し、教員集団が円滑に動くよう様々な教員の意見を聞きながら連携・協働して行うことで、部会メンバーの数名が校務分掌や学年集団を通して、リーダーシップを発揮し主体的に学校改善マネジメントに参画する姿へと変化していった。

5. 研究の課題と展望

本研究の実践を通して、課題は次の3点である。第一に、生徒活動推進部会や教員の勉強会の時間の確保と効率的な運営を行うために、開催頻度の工夫と時間の捻出が必要である。会議や勉強会の回数や内容の精選を工夫改善することによって充実した運営ができるものと思われる。第二に、部会のメンバーを現在の7名から4～5名程度の少人数で運営ができれば、さらに効率的な運営ができると思われる。人数が多くなると全員が揃うことが難しくなるため、校務分掌や学年配置等を考慮し精選したメンバーの選出が望ましいと考える。第三に、組織運営におけるリーダーシップの在り方において、分散型リーダーシップ（篠原，2012）実践の難しさである。部会の一部のメンバーは、大きな校務分掌を持っていることや中堅教員であり、ミドルリーダーとして主体的に学校改善に参画することができた。その様子を校長や非部会メンバーも認めている。しかし、部会メンバー一人一人がリーダーシップを発揮し主体性のネットワークを築きながら学校改善に参画するようになるためには、もうしばらくの期間や学習を基盤とした学校組織づくりが必要であることが見えてきた。今後は、本研究で得られた知見をもとに、教員の中にも「出番」や「役割」を作り、互いに「承認」し合い、支え合い、励まし合える協働的な学校組織のマネジメントをさらに工夫し、その成果が生徒の主体性の育成につながるよう今後も研究と実践に努めていきたいと考えている。

—主な参考文献—

- ・今津孝次郎（2017）『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・倉本哲男（2007）『開発的生徒指導論と学校マネジメント—金泉中学校の潜在カリキュラム—』ふくろう出版。
- ・国立教育政策研究所（2015）生徒指導リーフ『「自尊感情」？それとも「自己有用感」？Leaf.18』文部科学省。
- ・斎藤剛史（2019）『自己肯定感向上の鍵は自己有用感』内外教育 時事通信社第6774号。
- ・佐古秀一（2019）『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書。
- ・篠原清昭（2015）『学校改善マネジメント 課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房。
- ・文部科学省（2010）『生徒指導提要』教育図書株式会社。
- ・八並光俊（2008）「これまでの生徒指導とこれからの生徒指導」八並光俊・国分康孝編『新生徒指導ガイド—開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助—』図書文化，12-15頁。