

指導力を養成するための一考察

— OODA ループ思考の視点から —

木村 嘉延（北海道札幌北高等学校）

1. 本研究の背景と目的

学校でおこなわれるすべての活動において、どのように児童・生徒を指導するかという判断は極めて重要であり、適切に生活指導を実践することができなければ、学校経営や学級経営は著しく困難な状態となる。さらに、生活指導とは問題行動への対応ばかりを指すのではなく、日々の教員と児童・生徒の間でおこなわれるやり取りの多くが生活指導である。したがって、生活指導なくして学校教育は成り立たないの言うまでもない。

文部科学省は2015年の「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」において「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること¹⁾」として、カリキュラムマネジメントの側面からPDCAサイクルの実践を推奨している。国立教育政策研究所も2015年の「PDCAのCは、『評価』か『点検』か？」において「定期的な『見直し』の実施と、そのための『点検』があって、取組が真のサイクルになる²⁾」と指摘し、生活指導におけるPDCAのあり方について説明している。

しかし、PDCAサイクルは学校のすべての活動に適応できるものなのだろうか。この問いについて、清原（2006）は「教職員のすべての活動にPDS（PDCA）を適応すべきではないのである³⁾」と述べている。学校におけるPDCAサイクルに基づく実践においては、時間的な余裕が必要な場合が多い。多くの学校では計画や反省を各分掌や各学年で実施し、後日それを全教職員で検討するというように、PDCAサイクルでおこなわれる計画や評価だけに限ってみてもその実施には数日必要な場合が多い。生活指導の現場では判断や行動を瞬間的にしなければならない場面が多くある。時間的な余裕がない生活指導の現場ではPDCAサイクルを回すことができない。計画や評価のために一定の時間を必要とするPDCAサイクルは、瞬間的な判断が必要な場面においては有効に機能しないと考えられる。また、実際に生活指導をおこなう際には、PDCAサイクルにより作成された年度当初の計画も教員に意識されない場合がある。教員は目の前にいる児童・生徒をどのように指導するかで精一杯の状況であり、このような緊迫した場面においてはPDCAサイクルを意識する余裕がない。教員がその日にあった出来事を反省し、その反省を次の日からの生活指導に活用することはできる。しかし、その場で状況を判断し行動しなければならない場面においては、現在学校で実施されているようなPDCAサイクルの方法では次の行動に間に合わない状況が発生する。これまでのような計画や評価に多くの時間をかけるPDCAサイクルのやり方では、生活指導の現場で起こっている状況への対応に間に合わないのである。

PDCAサイクルにおいては、教員はある時の指導に失敗したとしても、その指導を見直し、新しく作成した計画のもとに新たな指導方法を実践することが可能である。教員はPDCAサイクルを繰り返すことにより日々スキルアップを図っていくことができる。しかし、教員からの指導を受ける児童・生徒は、担当する教員のスキルに応じた指導を受けるため、教員の力量が児童・生徒や学級の現状を処理する能力に達していない場合には、教員からの

指導が必ずしも適切に受けられない場合がある。

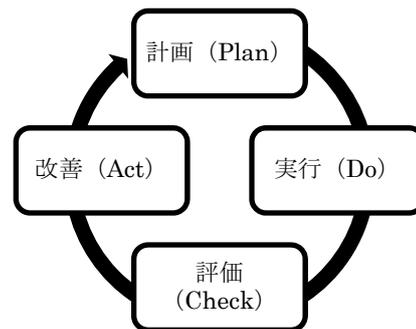
では、PDCAサイクルでは対応できないような状況においても適切に指導できるような指導力をどのようにして養成していけば良いのだろうか。石井（2010）は本物の学習について、「サッカーのルールや歴史をよく知っているからといって、サッカーが上手とは限らない⁴⁾」と述べている。従来の知識詰め込み型の学校教育が否定的に捉えられているように、教員の指導力の向上についても、机上におけるQ&Aやマニュアル本を学習するような知識詰め込み型の学習では十分とは言えないのではないだろうか。単に指導方法を知っているだけではなく、教員としての態度や価値観を身に付けていなければ現場では通用しないのではないだろうか。

そこで、本研究では生活指導力を向上させるために、これまで一般的に実施されてきたようなPDCAサイクルによる教員のスキルアップの方法について課題を明らかにするとともに、生活指導を実際におこなう場合の教員の状況判断と行動の重要性を検証する。さらに、教員が生活指導の現場において状況を適切に判断し行動することができるような資質を効果的に養う方法について考える。

2. 1 生活指導の現状

2. 1. 1 PDCAサイクルによる生活指導

PDCAサイクルは、計画 (Plan) → 実行 (Do) → 評価 (Check) → 改善 (Act) のサイクルにより実践される (図1)。計画を立てて実行し、適切に評価をおこない、改善を図ったうえで次の計画を立て実行するというものである。このPDCAサイクルについて学級崩壊を例に考えてみたい。学級崩壊の原因が担任にある場合も少なくない。ここでは担任の力量不足による学級崩壊を例に考える。



【図1】PDCA サイクル

今、過去のある年度において、担任の生活指導の失敗により学級崩壊になった学級があると仮定する。通常、学級崩壊を招いてしまった担任は、この年度の学級経営の失敗を反省し、次年度は学級崩壊を招かないように指導方法の改善に努めるはずである。前回の学級崩壊の原因を見つけ、今までの児童・生徒への指導方法や学級経営の方法を見直し改善を図っていく。このようにしてPDCAサイクルの評価や改善に基づいた次年度の学級経営計画が立てられる。

この担任が新たに受け持つ学級の児童・生徒は、過去にこの担任が担当していた児童・生徒よりも学習環境に恵まれている可能性が高い。過去の学級崩壊を通して学んだ経験が生かされた改善された指導を受けることができるからである。学級崩壊しないように考えられた新しい学級経営は、学級崩壊した前回の学級経営とは違うものになっている可能性が高い。児童・生徒は失敗から学びスキルアップした担任から指導を受けることができる。

しかし、この担任による指導が原因で学級崩壊した過去の学級の児童・生徒はどうだろうか。自分たちを受け持っていた担任が、次の学級でどんなに指導方法を改善したとしても、過去に学級崩壊した学級の児童・生徒には、今回改善されたことが還元されない。児童・生徒にとっては1回しかない学校生活である。担任が新しく受け持つ学級の指導方法

をいくら改善しても、過去に学級崩壊した学級の児童・生徒に還元できるものはない。担任の力量不足により学級経営に失敗した場合、その反省を生かしてどんなにその担任が学級経営の改善を図ったとしても、最初の学級で児童・生徒に与えてしまった不利益を挽回することはできない。このように同じ児童・生徒を再度指導する機会がない状況においては、PDCAサイクルはその効用を有効に発揮することができない。さらに、児童・生徒の命が失われるような痛ましい事件を想像してもらいたい。このような事件の場合、学校は二度とこのような悲惨な事件が起こらないように、これまでの指導方法を評価し改善する。しかし、児童・生徒の命が失われてから指導方法の改善がおこなわれても、失われた命が戻ってくることはない。このような事例においては、事後に反省や改善をする必要がないほど、児童・生徒の命を守るための適切な指導を実施すべきであったと言える。過去に遡って指導を改めることができない以上、その場で最も適切な指導を実践する必要がある。そのため、教員が児童・生徒を指導する際にはより一層高い実践力が求められる。

また、PDCAサイクルは変化の激しい状況の下ではうまく機能しない場合がある。あらゆる事態を想定しても、変化の激しい状況の下では、計画の段階では想定しないことが起こり得る。実際の学校現場で起こるすべての出来事を計画段階で事前に想定することは非常に難しい。ここで、学校では教員が想定していないことが起こるという2つの事例を紹介したい。

A高校の担任Bは、朝のホームルームの時間に自分の学級の生徒から誕生日のプレゼントをもらったそうである。生徒からプレゼントをもらって喜んだ担任Bは、そのプレゼントの箱を生徒たちの前で開けたところ、死ねと書かれた紙が1枚入っていたそうである。担任Bが全く想定もしていない不幸な展開だったに違いない。

C高校で教科担任Dが板書していたところ、一人の生徒が筆箱を床に落としたそうである。その後、その生徒に続いて他の生徒も次々と筆箱を床に落としていったそうである。生徒による教科担任いじめである。教科担任Dは、まさか自分の授業中にこのようなことがあろうとは授業に行く前には想定していなかったに違いない。しかも、普段はおとなしい学級での出来事であった。

これらの事例からもわかるように、何が起こるかかわからない生活指導の現場では、PDCAサイクルで立てた計画通りにはいかないこともある。児童・生徒がどう反応するかによって計画したことが予定通りにできない場合が多々ある。年度当初に決めた生活指導の基本方針でさえ、緊迫した場面においては教員がそれを意識して指導することは難しい。これは生活指導の基本方針を振り返る精神的な余裕がないためである。教室で何かあった場合、職員室に戻って来てから、その時の自分の指導方法を評価し次回の指導に生かすことはできる。しかし、今まさに直面している問題に対して、自らの指導方法を評価し、改善して次の指導に移す時間的な余裕がない場合がある。PDCAサイクルは目まぐるしく変化する生活指導の現場ではその変化のスピードに対応できないのである。

2. 1. 2 生活指導の現場

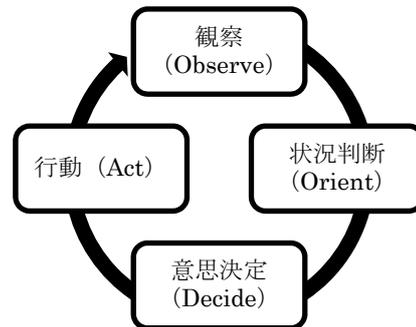
チーム学校という言葉がある。中央教育審議会答申も2015年の「チーム学校としての学校の在り方と今後の改善方法について」の中で「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育

活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である⁵⁾」と述べ、チーム学校の重要性を説いている。学校を取り巻く様々な人々が学校と連携・協働しながら学校を支え作っていくという考えである。多様な専門性を持つ人々が連携し協働することで複雑化する学校解題を解決していくことが期待されている。このことからわかるように、チーム学校とは関係するすべての人々で児童・生徒を育てていくということであり、特定の教員1人だけで児童・生徒を育てることではない。また、チーム学校であることが教員にとって大きな心の支えになる場合もあると考えられる。

しかし、実際の生活指導の現場においては、自分だけで判断しその場で行動しなければならない場面が多いのではないだろうか。他の教員と協力することができずに、自分だけで判断し行動しなければならない緊迫した状況において、チーム学校であることを教員が意識することができるだろうか。このような状況においては、教員はその場でその瞬間に最も適切だと思われる方法で対処するしかない。自分1人でその状況を乗り切るしかない。したがって、教員にはその場で状況を適切に判断し行動することができるような実践力が求められる。

2. 2 状況判断と行動

その場に応じた迅速な対処ができるところに特色がある思考の方法にOODAループとよばれるものがある。このOODAループは、中村（2006年）によれば戦闘機のパイロットが意思決定することに着目し、ボイドが発表したものであるとされる⁶⁾。OODAループは、観察（Observe）→状況判断（Orient）→意思決定（Decide）→行動（Act）のサイクルにより実践される（図2）。観察で得られた情報が変化する度に、状況判断も変化し、それに伴い意思決定や行動も変化する。OODAループはその場で状況を判断し実際の行動に移されるため、臨機応変な対応ができるところにその特徴がある。



【図2】OODA ループ

田中（2016）は、OODAループは事前の計画よりも事後的な臨機応変さに重点を置いていると述べている⁷⁾。OODAループは刻一刻と状況が変化する現場において、観察で得られた情報から事前の計画を臨機応変に見直し、その場で適切な状況判断をおこないながら行動するというものである。

この思考の過程を学校にあてはめて考えてみたい。教員は授業や学級活動などにおいて、まず児童・生徒の観察を始める。注意深く観察をおこない、児童・生徒の様子や関係性などを監察する。学校現場においてはこの観察に慣れてくることができれば、多くのベテラン教員がそうであるように、教室に入った瞬間に児童・生徒のその日の様子わかるようになってくる。いつもと違う教室の雰囲気を感じ取ることが可能になる。このようにして注意深く観察した結果をもとに状況判断をおこなう。どのような行動をとるかはこの状況

判断に基づいておこなわれる。このため状況判断はOODAループにおいて最も重要な思考のプロセスであり、野中（2017）もOODAループにおいては、状況判断が最も重要な過程であると述べている⁸⁾。このようにして状況判断された後にどのような行動を取るかの意思決定がなされ実際の行動に移される。

生活指導の現場においてもOODAループのような意思決定の素早さが求められる場面が多いのではないだろうか。現状のようなPDCAサイクルの実施方法では対応できない流動的な状況において、OODAループによる思考の方法は学校現場においても有効であると考ええる。

では、ある状況において教員はどのような状況判断をおこなえば良いのだろうか。OODAループの考え方を参考に行動する場合、教員は観察された情報から状況判断をおこなうが、同じ情報でも実際には個々の教員により状況判断が異なってくる。このような状況判断における教員間の相違には、各教員の意識の違いが影響しているのではないかと考えられる。

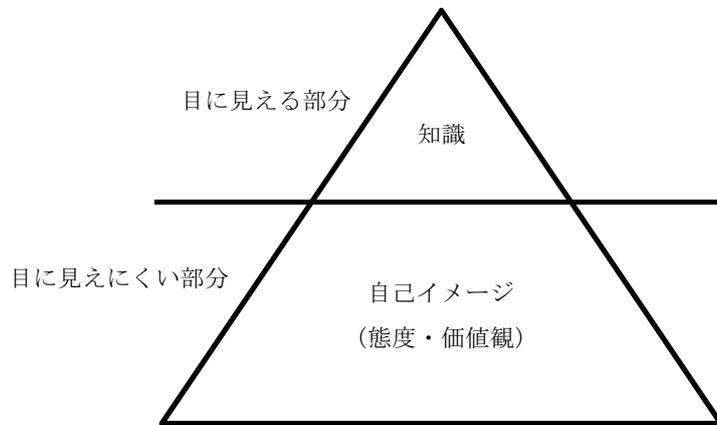
2. 3 指導力向上のために

2. 3. 1 目に見えにくい部分

では、教員間の意識の違いはどのようにして起こっているのだろうか。スペンサーらのコンピテンシーについての研究をもとに考えてみたい。スペンサーら（2001）によるとコンピテンシーとは「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性⁹⁾」であり、「さまざまな状況を超越して、かなり長期間にわたり、一貫性をもって示される行動や思考の方法¹⁰⁾」であると述べられている。コンピテンシーの全体像を図式化すると図3のように示される。コンピテンシーは図3にあるように「目に見える部分」と「目に見えにくい部分」で構成されており、「目に見えにくい部分」は行動に大きな影響を与えるが、一般的には評価しにくいものである。たとえば、学力試験による偏差値が高い学生が必ずしも就職後に高い実績を出すことができないのは、「目に見える部分」に該当する知識は日頃の学習により鍛錬されていたが、その下にある「目に見えにくい部分」に該当する自己イメージについては鍛錬されていなかったために、就職後に実績が出せなかったと考えられる。「目に見える部分」にあたるテストの点数が高い社員を採用したが、「目に見えにくい部分」はテストで評価することができなかったために、適切な人材を採用できなかったということである。教員についても、「目に見える部分」だけではなく「目に見えにくい部分」がどの程度鍛錬されているかが重要であり、この「目に見えにくい部分」を鍛えることで適切な生活指導をおこなうことができるのではないかと考えた。

生活指導の場面において、図3の「目に見える部分」は、生活指導の方法になると考えられる。たとえば、児童・生徒が靴のかかとを踏んでいた場合に、かかとを踏まないように指導することを知っているかどうかこれがこれにあたる。このような単純な指導においても、教員によっては指導できない場合がある。あるいは、そもそも児童・生徒が靴のかかとを踏んでいることに気付けない、または靴のかかとを踏んでいることに対して全く注意を払わない教員もいる。これは、靴のかかとを踏んでいる児童・生徒を見かけたら指導しなければならないという「目に見える部分」にあたる知識はあるものの、「目に見えにくい部分」にあたる自己イメージには、靴のかかとを踏んでいたら実際に指導できる、または指導しなければならないという態度や価値観が欠けているために起こるのではないだろうか。し

たがって、教員の「目に見えにくい部分」にどのように働きかけるかが、生活指導力の向上には重要であると考えられる。



【図3】コンピテンシーの冰山モデル

出典) スペンサーら (2001) 『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・活用—』 14頁をもとに筆者作成。

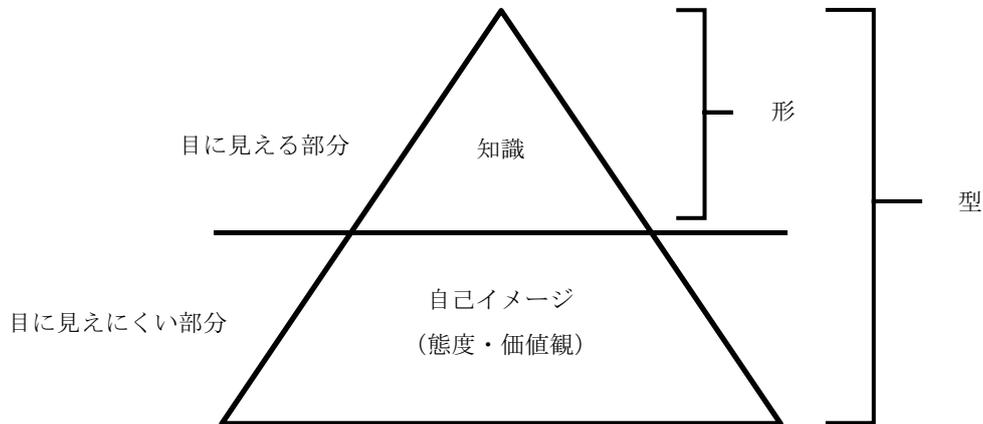
2.3.2 模倣

「目に見えにくい部分」への働きかけについて、伝統芸能の世界における師匠から弟子への「わざ」の伝達を参考に考えてみたい。生田 (1987) は「彼らが究極に目指すものは『形』の完璧な模倣ではなく、いわばそれを越えた『型』の習得にあると言わなければならない¹¹⁾」と述べている。この「型」について生田は、モースのハビトスを引用し、単なる形の模倣を超えて形をハビトス化していくことが、型の習得であるとしている¹²⁾。ハビトスとは存在のあり方を示し、教員にあてはめると教員としてのあり方を指すと考えられる。さらに、形の模倣について生田 (1987) は「必然の部分については自分なりに変化させることは許されず、そういう場合に師匠から叱責を受けるのであり、偶然の部分については自分に合った工夫をすることも可能であるし、またそうしなくては、師匠の「形」のコピーで終わってしまうという認識が学習者のなかに生じてくる¹³⁾」と述べている。教員における形の模倣とは、模倣の対象となる教員の指導のやり方を真似ることである。「目に見える部分」を、実際に自分の目に見えているとおりに同じように実践してみるということである。しかし、先輩教員の模倣をしようと思っても、あの先生にはできるが、自分にはそのような指導はできそうにもないと思うことがある。そのような場合においては、生田が言うように、どうしても変えることができない部分以外については、自分なりに工夫し、自分に合った指導方法を実践すれば良いのではないだろうか。教員としてふさわしい態度や価値観を持っていれば、その指導方法については自分なりに工夫が許される点は、生活指導も伝統芸能の「わざ」の伝達と同じであろう。

模倣の対象となる教員と同じようにやってみるという模倣を繰り返すことで、教員の「目に見えにくい部分」が影響を受け、生活指導をするにあたっての態度や価値観が養成されていくのではないだろうか。伝統芸能で言うところの「型」ができあがると考えられる (図4)。先ほどの例であれば、靴のかかとを踏んでいる児童・生徒を見かけたら自然に指導ができるという状況判断とそれに伴う行動様式が教員の意識の中にできあがっていく

と考えられる。

また、このような生活指導についての態度や価値観ができあがるためには、模倣の対象となるような教員の存在も必要である。さらに、教員同士が模倣を通して成長することができるような学校の組織文化作りも重要である。



【図4】 コンピテンシーの氷山モデルと型

出典) スペンサーら (2001)『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・活用—』14頁をもとに筆者作成。

2. 3. 3 教員の現状と教員養成

多くの教員はある程度落ち着いている学校で学生時代を過ごしてきたのではないだろうか。そのため、今までの学生生活では経験したことがなかったような出来事を学校現場では経験する。自分自身が経験したことがない状況に対して、どのようにして対応する力を養成していけば良いのだろうか。

大学での教員養成を考えてみたい。大学4年間の間に、実際の学校現場で起こり得るすべての問題に対応できる力を養うのは不可能である。しかも、先ほども述べたように学校では何が起こるかわからない。学校で起こり得るすべての事を事前に予想し、それらすべてについて大学で研究し、実際に学生が現場に出た時に十分な対応ができるようにすることは不可能である。

そこで、一つひとつの問題を個別的・具体的にどのように解決するかという知識を学習することより、経験したことがない事態に遭遇した時にどのような態度や価値観でこれを乗り切れば良いのかということ学習の方が有効ではないだろうか。問題解決のための態度や価値観を育てることによって、未知の問題が起こったとしても乗り切ることができるようにするのである。図4の「目に見えにくい部分」である態度や価値観を鍛えることで、様々な状況下における問題解決のための力を養うのである。「目に見える部分」にあたる問題解決のための個別的・具体的な知識が不足していたとしても、その問題を読み解く、または解決するための態度や価値観を養成しておくのである。

大学4年間の間に、授業については教育実習や学習塾等でのアルバイトを通して経験することができる。しかし、初めて担任を持った時、自分の学級をどう指導するか、保護者とどのように関係性を築けば良いのかなどについては、教員養成の期間においては実習する機会はほとんどない。つまり、教科等を教えること以外については、実習なしに実践し

なければならず、ほとんど経験を積んでいないにも関わらず指導にあたらなければならない事柄である。したがって、新任教員の実践力の向上は急いで取り組まなければならない課題である。

教員は成功や失敗を繰り返しながらベテラン教員へと成長していく。しかし、先ほども述べたように、児童・生徒にとってはその時間はもう戻ってはこない。もっと良い指導ができたにも関わらずそれができなかつたとしたら、それは児童・生徒にとって不利益になる場合がある。もっと良い指導があるとしたら、できるだけそのような指導をすべきである。失敗が許されない学校現場にも関わらず、教員養成段階ですべてを予習していくことはできない。

そこで、自分が経験したことのない問題や個別的・具体的な指導方法についての知識が不足していたとしても、それらに対応できる態度や価値観を養うことによって、直面する問題に対する指導の糸口を見つけるのである。

模倣を繰り返すことで、「目に見えにくい部分」である態度や価値観が影響を受ける。先ほどの例で言えば、模範の対象となる教員の模倣を繰り返すことで、靴のかかとを踏んでいる児童・生徒を見かけたら危ないから指導しようという態度や価値観が教員の中に生じ、自然に指導ができるようになると考えられる。

では、模倣によって態度や価値観を効率的に養成するためには具体的にはどのような方法が考えられるだろうか。

2. 4 教員としての態度や価値観の養成

2. 4. 1 AAR (アフター・アクション・レビュー)

教員としての態度や価値観を養成するための手法として、OODAループの思考の過程を参考に表1のAAR (アフター・アクション・レビュー) のフレームを作成した。このAARの考え方を活用したシートを使って模倣の対象となる教員とのダイアログを進める中で、教員としての態度や価値観が養成されていくのではないかと考えた。このAARシートは実際の体験でも構わないし、架空の事例を使っても良い。他の教員の態度や価値観についてダイアログを通して共有するのが目的である。

しかし、数回の研修を通して生活指導力が格段に向上するとは考えにくい。したがって、態度や価値観の養成には個人差もあるが、数ヶ月から1年単位の時間を必要とする場合がほとんどだろう。数週間程度の教育実習で態度や価値観を養成するのは現実的には難しい。採用後もAARシート等を活用して先輩教員などを模倣する一定期間が必要である。

教員は自分の状況判断やそれに基づいた行動についてしっかりと振り返ることは少ないのではないだろうか。新しい出来事への対応を迫られることが多く、起こった出来事を振り返るという時間的な余裕も少ないように思われる。高等学校における生活指導についての職員会議においても、教員がどのように状況判断し行動したかということよりも、生徒の言動がどうだったのか、あるいは生徒指部長注意なのか学年指導に任せるのかなどといった生徒の処遇をめぐる議論が中心となっている現状がある。AARシートは、指導後にそれを振り返り、その振り返りを通して自分や他者が新たな気づきを得るものである。関係する教員が集まってダイアログをおこなうことで、教員としての態度や価値観の理解がより深まると考える。

2. 4. 2 授業規律ができていない事例

表1のAARシートは高等学校において授業規律ができていない授業の事例である。AARシートの内容から騒然とした教室の様子を想像できる。教科担任がどのような観点で生徒を観察し、その結果からどのような状況判断をおこない行動に移したのかを知ることができる。

【表1】AARシートの例（授業規律ができていない事例）

<p>概 要</p>	<p>○月○日（○曜日）3時間目、授業が始まったが、2年A組の教室には授業を始められるような状況ではなかった。いたるところで私語があり、教員の指示は容易には生徒に届かない状況であった。生徒Bは教室の真ん中で机を並べて寝そべっていた。複数の生徒がマンガを読んでおり、弁当を食べている生徒もいる。他にも数名の生徒が立ち歩き、生徒Cは教室の窓の縁にTシャツ1枚の姿で座っていた。</p>
<p>観察結果 状況判断</p>	<p>授業を壊す生徒が多くいるクラスだと聞いていたので、最初の授業では、なぜ勉強するのかについて20分程度の時間をかけて生徒が興味を持つような話を交えながら説明した。授業中のルールも決めておかなければ何をやっても許されると勘違いする生徒もいるだろうと考え、いくつかのルールを決めて最初の授業で提示した。①ノートは授業中に書き、定期的に教科担任が集めること。②毎回実施するプリントは回収すること。①②の取り組みが悪ければ30点分の平常点を与えることはできないことを話した。しかし、ルールを決めても、授業中は極めてやる気のない態度が多く見られた。</p> <p>この日は、特に落ち着きがなかった。窓の縁に座っている生徒Cは、窓の外に転落する恐れがあるため、1番最初に指導しなければならないと考えた。次に、この教室のリーダー格である生徒Bが、机を並べて寝そべっていたので、この生徒を指導すべきと考えた。その他の生徒の行動は、それほど大きな問題とは感じなかったので、リーダー格の生徒Bが着席すれば落ち着くだろうと考えた。</p>
<p>実際の指導</p>	<p>生徒Cは何度か注意したが、席に座ることはなかった。このため一旦生徒Cへの指導をあきらめ、生徒Bを指導した。起き上がって机に座るように何度も言い、机に座らせることはできた。生徒Bが座ると生徒Cを含むすべての生徒が机に座り始めた。次にマンガをしまうように指導し、生徒Cに学生服を着用するように言った。数回のやり取りのあと、生徒Cは学生服を着た。大声を出しても指導に従うことはないと考え、終始声を荒げることなく、淡々と指導した。</p>
<p>感想 評価</p>	<p>現在まで生徒に対して学習に向かう姿勢を育てることはできていない。ノートを書かない生徒はいない。提出されたプリントを見ると空欄は埋まっていることの方が多い。生徒からは勉強する気がまったく感じられないが、高校を卒業したいと思っているのだろうか。まともに授業を成立させようという気持ちでいると1年間は持ちそうにない。</p>

この事例において、教科担任は「観察結果・状況判断」からもわかるように、授業に行く前に、担当する学級の情報を集めている。その結果として、生徒の興味・関心を高めるような導入を用意し、授業中のルールについても生徒に提示している。1回目の授業においてノートやプリントを平常点として成績に加味することを強く指導したことで、生徒の怠けや授業に対する妨害行為についての多少のブレーキとなっていることが予想される。また、「実際の指導」に記載のあるように、学級全体への指導ではなく、危険度や態度に応じて序列をつけて個別に生徒を指導している。学級の様子から、学級全体に対する指導では通用しないと判断している。このような学級では、教員が注意すると冷やかしてくる生徒や、いわゆる逆切れをする生徒も多いが、教科担任は強く注意しても状況は変わらないだろうという判断のもと、淡々と生徒を指導している。「感想・評価」には教科担任が理想とするような状況にはなっていないという悩みも書かれている。

学校において表1のようなAARシートを活用して教員間でダイアログを進めることで、この学級で授業をおこなっている他の教科担任と共通理解や情報交換をすることもできる。共通理解や情報交換を通して同僚性が高まる可能性もある。生徒への対応によるストレスを抱えている教員も散見されるが、同様な悩みを持つ教員に話を聞いてもらうことで安心できる場合もある。表1には書かれていないが、このAARシートを利用した研修会などでは、教科担任が生徒Bを具体的にどのように指導して座らせることができたのかを直接聞くこともできるだろう。

AARシートを使った研修等においては、場づくりの方法やファシリテーター役となる教員の役割も大きい。実施にあたっては、白けたムードや自慢話にならないような工夫も必要である。

3. 考察

生活指導の実際の現場においては、他の教員から教えてもらった方法を実践したからといって必ずしも自分が担当している児童・生徒に対して適切な指導ができるとは限らない。それぞれの児童・生徒が抱える問題にはそれぞれの背景があるため、まったく同じ指導方法が通用するわけではない。家庭環境や友人関係、担当する教員との相性などすべてが異なっている。そこで、個別的・具体的な個々の事例についての指導方法の知識を蓄えることよりも、教員としての態度や価値観を養成することの方が、より実践的な対応能力を養うことになると考えられる。

現在のような短期間の教育実習では教員としての態度や価値観を作り上げていくことは難しい。失敗が許されないような生活指導の現場において教員が適切な行動をするためには一定期間の模倣期間が必要である。大学での実習期間の見直しや、授業を中心に構成されている教育実習の内容なども再検討が必要だろう。また、採用後の勤務校においても十分な研修体制が必要である。

印南(2002)は「人間は、非常に多くの知識や経験がある事柄に関しては、全くそうした知識や体験のない人に、的確に説明できない傾向があるが、これを知識・経験の呪いという¹⁴⁾」と述べている。生活指導においても、実際に指導をおこなった教員が、その他の教員になぜ自分がそのような指導をおこなったのかについて、口頭で伝えることが難しい場面もあるのではないだろうか。たとえば、自分が当たり前だと思っていたような指導が

他人には理解されないという場合がこれにあたるのではないだろうか。このような場合においても、教員としての態度や価値観が養成されることによって、その教員がなぜそのような指導をおこなったのかについて理解されるものと考ええる。

また、生田（1987）は、「学習者自身が目上の者の行動に権威を認めるという、『善いもの』への同意としてのコミットメントが前提条件となっている¹⁵⁾」と述べ、模倣の対象となる者が、模倣する者にとって善いものでなければならないことを指摘している。このことは、模倣の対象となる教員が模倣する教員にとって尊敬される存在でなければならないことを意味する。したがって、他の教員に模倣されるような教員を養成していくことも重要である。AARシート等を活用したダイアログにより、模倣される教員自身も研鑽を深める必要がある。ベテラン教員の中にも指導力が不足している教員がいるのも事実である。そのような教員の中には、長い時間をかけて研修を実施したとしても指導力の向上が難しい教員がいる可能性も否定できない。したがって、あらゆる伝統芸能の「わざ」の伝達が一般的にそうであるように、教員についても早い時期からの模倣が重要であると考ええる。

筆者がおこなった半構造化インタビューを用いた調査においても、自らの教育観の形成に初任校の影響が大きかったかどうかの質問に対して、約7割の教員は初任校の影響が大きいと答えている（表2）。このことは、良い手本となるような教員が初任校に在籍するということが、その教員がその後教員として相応しい態度や価値観を持った教員となる要因であることを示しているのではないだろうか。裏を返せば、手本となるような良い教員が学校にいなければ良い教員を養成することができないと考えることもできる。初任者ほど初任校の教員から受ける影響が大きいとするならば、教員としての態度や価値観が形成される上で初任校は重要な役割を担っている。筆者の経験からも教員としての当たり前が形成されるのが初任校である。初任校ではどのようにやっていたかが、その後の教員生活の判断基準となる場合もある。したがって、教員としての態度や価値観を形成するうえで初任校での模倣は非常に重要であり、良い手本となるような教員から学ぶことで、教員として相応しい態度や価値観ができあがっていくと考えられる。

【表2】インタビュー調査の結果

質問項目	「はい」の人数	割合 (%)
今までに自分が影響を受けた教員はいるか	9人	81.8%
自分にとって初任校の影響は大きいと思うか	8人	72.7%

※11名の高校教諭にインタビュー調査を実施

失敗が許されない教育現場において、経験の少ない若手教員に責任のある仕事を任せるのは児童・生徒にとって不利益になる場合がある。しかし、現状を考えた場合、担当する教員のレベルが現状の問題を解決できるレベルではなかったとしても、人事交流や校内人事などをおして模倣の対象となる教員を適切に配置し、十分なバックアップ体制を引くことが望まれる。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 (2015) 『学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策』を参照。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm)
(2019年9月15日確認。)
- 2) 国立教育研究所 (2015) 『PDCAのCは「評価」か「点検」か?』生徒指導・進路指導研究センター編, 1頁。
- 3) 清原正義 (2006) 『学校経営における評価と参加』日本教育経営学会紀要第48号, 45頁。
- 4) 松下佳代編 (2010) 『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 254頁。
- 5) 中央教育審議会答申 (2015) 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)』3頁。
- 6) 中村好寿 (2006) 『ビジネスに活かす! 最新・米軍式意思決定の技術』東洋経済新報社, 86頁。
- 7) 田中靖浩 (2016) 『米軍式人を動かすマネジメント—「先の見えない戦い」を勝ち抜くD-00DA経営—』日本経済新聞出版社, 96頁。
- 8) 野中郁次郎 (2017) 『知的機動力の本質—アメリカ海兵隊の組織論的研究—』中央公論新社, 94-95頁。
- 9) スペンサー・L・M, スペンサー・S・M (2001) 『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・活用—』梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳, 生産性出版, 11頁。
- 10) スペンサーら, 同上書, 11頁。
- 11) 生田久美子 (1987) 『「わざ」から知る』東京大学出版会, 24頁。
- 12) 生田久美子, 同上書, 34頁。
- 13) 生田久美子, 同上書, 60頁。
- 14) 印南一路 (2002) 『すぐれた意思決定—判断と選択の心理学—』中公文庫, 253頁。
- 15) 生田久美子, 同上書, 34頁。