

高校における特別指導の研究

千葉勝吾（東洋大学大学院）

1. 問題関心

高等学校には小中学校にはない生活指導の特徴的な指導方法として、一般的に特別指導といわれている方法がある。この特別指導は、法令違反や校則違反あるいは問題行動をおこなった生徒に対しておこなわれるもので、その内容は厳重注意、家庭あるいは学校での謹慎、自主退学の勧告といったものである。この特別指導のなかで中心となる指導法は謹慎指導であるが、一定期間授業に出席させずに反省をもとめるといった指導方法はその必要性が認知され、最近では法改正により中学校においても、反復する暴力行為をおこなう生徒に対して出席停止の措置をとることが可能となっている。さらに特別指導は法令上の懲戒行為としてではなく、教育的な指導の一環として位置づけられており、実質的な懲戒的要素を内包しつつも、指導の目的としては教育的効果を意図するものであるという認識が教師間では広く共有されている。

しかしながら、生徒の学習権を制約するという結果をもたらす有形力の行使である特別指導がどのようなプロセスでおこなわれ、その実際の教育的効果がどのようなものであるのかをあきらかにした研究はほとんどない。社会学的なアプローチによる研究はもちろんのこと、生活指導の教育実践を内容とする教育雑誌などにおいても特別指導についての記事や報告は多くはない。現実的には特別指導を通じて、態度や行動が改善される場合もあれば、反抗的態度が増幅され自主退学へと水路づけられていく場合もある。仮説としてはこのようなプロセスはシコレル・キッセのいう学校の官僚制化と位置づけられると考えられ、教師集団により処遇が選別されて指導が実施されているのである。また、生徒側の視点にたてば、リストは教師の態度が生徒の行動様式や自己認識に影響していることをラベリング理論で説明している。

また、従来の研究では進路や学習といった比較的评价しやすいものを対象としていたが、特別指導の対象は行動や態度といった多元的な価値を持つものであり、ここでの生徒－教師間の関係性は一元的にとらえることは困難である。

そこで、本研究では高校において特別指導の指導内容がどのようなプロセスにより決定され、それが実施されることによって発生する直接的効果と間接的な効果について、その機能をあきらかにすることを目的とした。

2. 調査の対象と方法

本研究でもちいるデータは、首都圏の大都市部の公立高校に勤務する生活指導主任または主任経験者 10 名に対して 02 年度におこなったインタビュー調査と、筆者が大都市部の女子が在籍者の 8 割を占める公立職業高校の教員として、01 年度、生活指導部を担当した際におこなったフィールドワークである。

したがって、分析枠組みとしては質的なデータを解釈して仮説生成的な分析をおこなった。

3. 調査結果

(1) 特別指導のプロセス

各学校で多少の相違はあるが、高校で特別指導をおこなう場合は以下のようなプロセスを経ておこなわれ、受理から申し渡しまでは、1 日か 2 日、3 日以上を要する場合はまれである。

① 受理

事件の通報を受け生徒指導部が特別指導の対象とするか否かを判断し、特別指導対象と判断した場合、受理する

② 事情聴取

当事者及び関係した生徒から個別に聞き取りおよび作文を書かせる

③ 部会

指導部学年合同で、聴取内容をもとに経緯や個別事情も考慮しながら指導原案を作成

④ 職員会議

事件の概要を報告し指導原案を提案、多数決による承認をおこない、校長が最終的に決定

⑤ 申し渡し

校長から本人・保護者に指導内容が申し渡しされ、説諭がおこなわれる

⑥ 評価・指導

反省状況、課題等の進捗状況を電話、面接等により確認し指示を与える

⑦ 部会

特別指導の解除について、担任や指導にあたった教員から意見をもとに検討する

⑦ 職員会議（無期謹慎などの場合）

反省状況解除の原案を職員会議に提案し多数決による了承をおこない校長が最終決定。

⑨ 申し渡し

校長が本人・保護者に対して解除の申し渡しをおこない、その後の学校生活について注意を与える。

（2）指導内容の実際

特別指導のプロセスは一樣でも、具体的な指導の内容はいくつかのパターンに類型化される

① 単純型

喫煙やバイク通学などで、本人が事実行為を認め保護者も協力的である場合、学校側の指導方針どおりに指導がすすみ、ある一定期間後に指導の解除がおこなわれる。

② 妥協型

本人が事実行為を否認し続けたり、保護者が学校の指導方針に強く反発しているような場合、学校の方針どおりの指導が困難となり、指導内容や保護者への説明・説得が妥協的なものなる。

③ 意向型

暴力行為や恐喝行為などを繰り返す生徒など場合などについては、相対的に解除の認定が厳しくなり、授業に復帰するためには生徒はより多くの努力を必要とする。結果として退学の方角への意向が作用する。

4. 考察

（1）懲戒か指導か

特別指導は、法令に基づく懲戒処分とはなっていないが、実質的な機能としては教育的な反省を求めるという点では、懲戒としておこなわれる場合と大きな差異があるとは思えない。特別指導を教育活動の一環として位置づけているのには以下のような背景が考えられる。

① 生徒に不利にならないようにするため

懲戒処分をおこなった場合は、その内容が指導要録に記載され記録として残るので、懲戒処分としない。

② 客観性・厳密性を確保できないため

事件の際に、教師が事情を聞く手順や方法などは必ずしも、懲戒処分を前提とした厳密なものではない。そのために教育的な指導と位置づけている。

③ 説明責任の問題

懲戒処分をおこなった場合、保護者や外部に對する十分な説明をおこなうための、労力や時間を確保することは困難である。

（2）指導内容の決定メカニズム

懲戒処分の決定と同じく、特別指導の内容についても最終的に学校長が決定するのであるが、実質的に指導内容の決定に最も大きな影響をもつのは、特別指導の指導原案を決定する生徒指導部と学年担任とでひらかられる部会（拡大部会）である。この部会の機能としては以下のものがあげられる。

① 情報の集約・検討・精査

事件の事情聴取は、多くの場合、個別におこなわれるので、思い違いや虚言による食い違いがあるので、調整し場合によっては事情聴取を繰り返し、整合性をはかる。

② 事実の認定と指導内容の決定

事情聴取の結果から最終的な事実認定をおこない、特別指導が相当かどうかを再確認し指導内容を検討する。基本的には過去の類似した指導事例を参考にしながら、指導案が作成される。過去に指導事例がない場合は、他の事例を参考にしながらより慎重に検討する。

③ 指導パターンの類型化

部会における事情聴取から指導案の決定までの話し合いのなかで、扱われている事件がどのような性質のものであるかということの共通理解が非自覚的にはかれる。この類型化は特別指導後の生徒の処遇にも大きな影響が与えられる。

5. まとめ

特別指導の指導内容を決定する部会での非自覚的な指導内容の類型化は、たとえば「この生徒は持たないですね」といった語りでおこなわれ、これが共通理解された場合には、経験的には成就的予言として実現されることが少なくない。

この予言の実現を防ぐ教育的な実践をおこなうことを学校は目指さなければならないわけであるが、そのためには有形力の行使である特別指導をより効果的に実施するための検討が必要であると思われる。