

自己指導能力の育成を核とした中学校生徒指導

— 学校教育目標の実現に向けて —

* 伊 藤 進

Junior High School Student Guidance Centered on the Development of Self-Teaching Ability
-Toward the Realization of School Education Goals-

ITO Susumu

概 要

本実践報告は、中学校における生徒指導の現状と課題を整理し、自己指導能力の育成を通して学校教育目標の具現化を図ることねらいとした一考察である。生徒指導における目指すべき自己指導能力の明確化を図り、生徒指導の三つの機能を生かした「積極的な生徒指導の多面的展開」による生徒への支援と、それを支える「自己指導能力の育成に向けた教員間の学び合い」について具体的な手立てを立案・実践し、考察することによって、生徒指導の本質を改めて検討し、それを実践に生かすとともにその成果を検証したものである。

Key words : 開発的生徒指導, 生徒指導の三つの機能, 組織マネジメント, 教員間の学び

I はじめに

近年、情報化やグローバル化により社会構造が急激に変化し続けており、未来を予測することは困難な状況にある。このような社会でよりよく生きていくためには、生徒が自らの価値と責任を自覚し、他者と協働しながら自己実現を図っていくことが必要だと考える。しかしながら、学校においては生徒指導等に関わる課題が複雑化・深刻化し、これまで多く行われてきた課題解決型生徒指導では対応しきれない現状となっている。また、教員の大量退職・大量採用の時代に入り、各学校に若手教員が増加している。教科指導はもちろんのこと、生徒理解や教育相談など生徒指導に関する教育の質の低下を回避するための取組が喫緊の課題としてあげられる。

そこで、教員が互いに学び合いながら生徒指導力の向上を図り、協働における取組の中で生徒の自己指導能力を育むことが重要と考え、生徒指導に関する実践研究や現行の取組、指導の実態を調査し、自己指導能

力の育成を図る生徒指導の在り方を探ることを目的として、本主題を設定した。

II 生徒指導の意義の再確認

生徒指導とは、広義な意味を持ち教育活動全般に関わるものである。しかし、中学校においては「頭髪や服装などの校則を守らせる管理統制的な指導」、あるいは「学校生活への不適應や生徒間のトラブル、反社会的行為または非社会的行為に対する指導が主となるもの」と解釈されていることが少なくない。以前より「生徒指導案件」や「生徒指導経過観察」などの言葉が頻繁に使用されている状況からも察することができる。

生徒指導提要(文部科学省2010)において、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、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です。(中略)生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育におい

* 12期生・大河原町立大河原中学校

て重要な意義を持つものと言えます。」(p.1)とされ、全ての児童生徒の発達と充実した教育活動に資する活動として定義されている。この項では、中学校における生徒指導の捉えについて考えてみたい。

1 生徒指導の目的

川上(2016)は「生徒指導は、学校がその教育目標を達成するための重要な教育機能の一つであり、一人一人の個性の伸張を図りながら将来において社会的な自己実現できるような資質・態度を形成していくための指導援助である。生徒指導のねらいは自己指導能力の育成と言える」と述べている(p.100)。また、久保田(2020)は「子供たち一人ひとりの自己実現に向けて、自己指導能力が育まれていくよう支える教育的営みであり、全ての教育活動で行われることが求められており、教師の日頃の教育的実践の中に埋め込まれている」とし、自己実現へ向けた重要な資質・能力として自己指導能力をあげ、教育活動全体でその伸張を図っていくものとしている(p.39)。児童生徒が、予測困難なこれからの社会へ適切に参画していくことやウェル・ビーイングといった社会的成果を推進するために生徒指導を充実させ、自己指導能力を育成していくことの重要性を疑う余地はないものとする。

2 自己指導能力の育成

自己指導能力の育成が生徒指導の大きな目的となっていることは前述の通りである。では、自己指導能力とはどのような資質・能力なのであろうか。坂本(1990)は、『生徒指導の機能と方法』において「自己指導能力とは、その時、その場で、どのような行動が適切であるか自分で判断し、決定して実行する能力」であり、「他の人のためにもなり、自分のためにもなるという行動を児童生徒が自分で考えること」と定義している(p.11)。久保田(2020)は、生徒指導の究極的な目標が単に「自分らしく生きる」自己実現ではなく、「“社会の中で”自分らしく生きる」自己実現が重要とし、①自分らしく生きる自己実現に向けて必要であることが何かを考え、②自他の双方を尊重して行動の適切性を判断しながら、③自分で決めたことを実行する力を自己指導能力としている(p.40)。つまり、自分らしく生きようとしても、それが社会の中で他者の主体性を侵害するものであれば、集団や社会から受容され難く、“社会の中で”という視点が欠かせないものとする。

Ⅲ 学校における生徒指導の現状

1 生徒指導上の課題から見える生徒の現状

学校における生徒指導上の今日的課題として、いじめ防止に向けた取組の強化と不登校生徒への対応があげられる。「いじめ防止対策推進法」の施行を契機として積極的ないじめの認知が進み、平成30年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の結果では、全国の小学校のいじめ認知件数は425,844件、中学校は97,704件と過去最多となっている。「不登校」に関しては、同調査の結果によれば全国の不登校児童生徒数は小学校では44,841人、中学校では119,687人と過去最多となっており、中学校においては、クラスに1人は不登校生徒がいる割合となる。要因は、児童生徒個々によって様々なケースが見られるが、本人に係るものは「不安傾向がある」「無気力傾向がある」「学校における人間関係に課題を抱えている」、学校・家庭に係るものは「家庭に係る状況」「いじめを除く友人関係をめぐる問題」「学業の不振」が主なものとなっている。井上(2020)は、このことから見えてくる児童生徒の様子として、「不安や嫌な気持ちになったとき、自力で不快感を解消することができない、誰にも相談できない、いわゆる外界から受ける刺激により喚起される情動的反応や身体的変調を低減する(ストレスに上手につき合う)方法を知らない」と分析している(p.80)。多くの児童生徒が自己に係る問題に対して、主体的に判断し、決定して実行することができていない状況が窺える。このことは、いじめや不登校などの表面化したものだけではなく、学校の教育活動全体における課題として捉えていく必要があると考える。

2 消極的生徒指導と積極的生徒指導

「生徒指導の包括的把握」で述べたように、「生徒指導＝問題行動や課題への事後対応」というイメージは根強く残っている。もちろん、それも生徒指導場面の一つではあるが、本質は教育活動全般に関わり、全ての児童生徒の発達と充実した教育活動に資するものである。上地・嘉数(2014)は、「校内生活のルールや学習のルールの順守及び非・反社会的行為を行う一部の児童生徒への対処的な指導や児童生徒全体を対象としたきまりの順守や安全管理等、問題行動を起こさせない予防的な指導」を消極的生徒指導としている。反対

に、「すべての児童生徒のために、すべての教諭により、すべての教育活動において、自己存在感を与え、共感的人間関係を構築し、自己決定の場を与え、自己指導能力の育成をする指導」を積極的生徒指導として、具体的な指導内容を表1のように対比させて示している(p.1)。両者に軽重はなく共に重要な指導であるが、自己指導能力育成の見地からすれば積極的な生徒指導をより充実させていく必要がある。

3 生徒指導に携わる教員の現状

次に、実際に生徒指導にあたっている教員の現状について考察したい。滝(2002)は、生徒指導の理念や目標が必ずしも教職員全体で共有されていないことを指摘し(p.76～77)、尾木(2001)は中学校においては、消極的・積極的生徒指導の乖離が起きていると述べ(p.36～45)、生徒指導体制の在り方や実践に対して警鐘を鳴らしている。さらに、上地・嘉数(2014)は、生徒指導に関する教員の認識を明らかにするために実施したアンケートの結果から、「中学校教員は、消極的生徒指導・積極的生徒指導における役割認識の乏しさや指導体制、指導内容等について共通理解と共通実践が弱いということが考えられる」としている(p.7)。中学校において、特に消極的生徒指導の際は主に学級担任が直接的に生徒の指導にあたることが多い。無論、学年主任や生徒指導主事との密な連携における指導となるが、担任の力量が結果に大きく影響していることは否めない。キャリアの違いや各教員の特性による得手、不得手があることは必然であるが、全ての生徒の成長に資する指導内容、方法、指導体制の在り方等の共通理解を図り、共通実践につながる行動の変容を図ることが求められると考える。

IV これから求められる生徒指導

八並(2008)は、いじめや不登校など学校の抱える課題に対して、早期発見・早期対応の重要性が増している現在、従来の生徒指導を漫然と継続していくだけでは、課題の解決を図ることが難しいことを指摘し、「これまでの生徒指導から一歩先を見据え、問題が起こってから対応する問題解決的生徒指導だけに力を入れるのではなく、自己指導能力の育成に力点を置いた生徒指導、すなわち『開発的生徒指導』が求められている」とし、積極的生徒指導の重要性を述べている(p.12～15)。

以下、先行研究における各種調査と学校の現況を鑑み、これから求められる実態に即した生徒指導について考えてみたい。

1 三つの機能に基づいた生徒指導

生徒指導提要(文部科学省2010)では、教育活動全般において「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」に特に留意し、自己指導能力の育成を図るよう述べられている。井上(2020)は、これらを生徒指導の三機能として、各機能の考え方を次のように整理している(p.82)。

・児童生徒に自己存在感を与える

自己存在感とは、自尊感情のことで「自分は価値のある存在であるという実感」である。そのために教師は、児童生徒一人一人を「かけがえのない存在」として捉え、児童生徒の個性、独自性を大切に指導する。

・共感的な人間関係を育成する

共感的な人間関係とは、お互いに人間として無条件に尊重し合う態度で、ありのままに自分を語り理解し合う人間関係である。そのためには、教師と児童生徒

表1 消極的・積極的生徒指導の主な指導内容(上地・嘉数2014, p.1)

	消極的な生徒指導	積極的な生徒指導
全校児童生徒	○校則やマナー、エチケットの指導 ○安全・安心確保のための管理・指導 ○社会のルール、規範意識の徹底	○各教科等における学習のルールの徹底 ○居場所づくり、人間関係づくりの支援と自己決定の場の提供
一部の児童生徒	○校則違反への指導 ○マナー違反等の非社会的行為の是正指導 ○他人に迷惑や危害を及ぼすなどの反社会的行為の早期対応と継続的な指導	○問題行動の未然防止のための教育相談 ○問題行動を起こす児童生徒の居場所づくりと家庭への支援 ○支援を要する児童生徒と家庭の連携

が「指導する・指導される」という関係ではなく、「人と人」という関係をつくり出す」ことが大切である。これは教師と児童生徒の間だけでなく、児童生徒同士の間でも大切な事でもある。

• 自己決定の場を与える

児童生徒に、決められたことを決められた通りにするのではなく、「自分や自分たちで考えて決めて実行する場を与える」ことである。決定の根拠は、「自分もみんなも喜ぶ」であり、両者を中心に据えて行動することが求められる。児童生徒自身で責任が取れる範囲内で認められるものであって、児童生徒が自己決定するにあたり、選択の幅を示すことも考えられるために、教師の指導性が大変重要になる。

2 自己指導能力の育成に向けた組織的な取組

学校現場においては、日々の教育活動の中で生徒指導の三つの機能を具現化した取組が求められるが、実践に対して困難を感じている教員は少なくない。京都市中学校生徒指導研究会が実施したアンケート調査(2016年度、小中学校の教師合わせて約200名を対象に実施)によれば、「自己存在感を与える指導ができて」との回答は18%、「共感的人間関係を育成する指導ができて」との回答は27%、「自己決定の場を与える指導ができて」との回答は18%に止まっており、井上(2020)は「自己指導能力の育成に向けた指導に対する自信のなさが窺える」と分析している(p.84)。学級担任をはじめとした個々の教員に指導の

すべてを委ねるのではなく、学校や学年などの組織として体系的・計画的に実践していく必要がある。その上で個々の取組を可視化し、全体での課題共有や双方向の意見交換を通して省察を深めることで、各教員のスキルアップやエンパワーメントが期待され、指導の更なる充実につながっていくのではないだろうか。

3 自己指導能力の育成に向けた指導の手立て

自己指導能力はいつ、どの場面(活動)で育成を図っていくべきものだろうか。生徒指導提要(2010)では、「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要」と示されている。これを踏まえて、井上(2020)は授業場面と生活場面から具体的な指導の手立てを表2のように整理している(p.82)。自己指導能力の育成にあたっては、生徒が授業や特別活動などの学校生活それぞれの場面において、他者とのかかわりの中からどのような選択が適切であるか、自分で判断・実行していけるよう意図的に課題を設定したり、環境を整えたりすることが必要であると考えられる。

4 学校教育目標の具現化に向けた組織マネジメントの有用性

学校では従来、自己指導能力の育成を目指して教育課程を立案し、教育活動が展開されてきた。このこと

表2 教師に求められている具体的な指導の手立て(井上2020, p.82)

	授業場面	生活場面
自己存在感	<ul style="list-style-type: none"> 間違った応答を大切にしたり、つぶやきを取り上げたりして発表のチャンスを与える プリントやノート、テスト等に、その生徒に応じた個別のコメントを書いて返す 適切に呼名したり、目を見て話したりするなど、一人一人を大切に 	<ul style="list-style-type: none"> あらゆる場面で、その生徒だけに通用するコミュニケーションをとる 昼食開始時は全員、掃除開始時は担当の生徒が揃っているかを確認する 欠席生徒の机上を荷物の置き場にしない、机の中にプリント類が溜まらないようにする
共感的人間関係	<ul style="list-style-type: none"> チャイムと同時に授業を始め、チャイムと同時に授業を終える 仲間の意見にうなずいたり、拍手をしたりするように促す ペアやグループ学習では、お互いのよさを認め合えることができる相互評価を取り入れる 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒に手伝ってもらったら、「Aさん、ありがとう」と感謝の気持ちを伝える 生徒の努力に対しては「Bさんから大切なことを学んだ」と人として感じたことを話す 間違ったら「ごめん」と謝り、自分の非を素直に認める
自己決定	<ul style="list-style-type: none"> 一人調べをしたり、考えたりする時間を十分に与える 考えをより明確にするため、ペアやグループ学習を取り入れる 本時の学習をふり返り、これからの学習について考える場を設ける 	<ul style="list-style-type: none"> 学級目標や学級の生活目標は、自分たちで考え決めさせる場を設ける たて割りやグループ活動は、提示したプランから自分たちで考え決めさせる 反省を促す際には、自らの行動をふり返り、今後どうすればよいかを考えさせる場を設ける

は、各学校の学校教育目標からも鑑みることができる。しかし、学力低下に対する懸念や生徒指導に関する課題が複雑化・深刻化する昨今、これまで取り組んできた生徒指導の三つの機能に基づいた働き掛けを再検討しながら、指導体制や指導方法の在り方を見直す必要がある。また、学校教育目標の具現化に向けては全教職員による課題の共有と実践が必須であるが、大量採用が進む昨今、若手教員の資質・指導力の向上が強く求められる。ミドルリーダーとの協働実践を通した指導技術の継承、ピアメンターの役割を担うことによる職責への自覚や責任感の醸成を図りながら、学校運営に主体的に参画する姿勢を養っていくことが重要であると考えられる。一方で、ミドルリーダーは若手教員の強みを生かすための働き掛けを工夫したり、初任者はピアメンターである若手教員の取組を参考にして指導に生かしたりする双方向の学びを得るなど、好循環につながるものと考えられる。

V 自己指導能力の育成に向けた実践事例

1 X中学校における生徒の現状と目指す姿

X中学校は、全国学力学習状況調査生徒質問紙の「自分にはよいところがある」の項目で、全国平均を下回っている。校内研究における教員アンケートでも「自ら目標を掲げて学習や諸活動に取り組む生徒が少ない」という意見が多い。また、「教員からの指示を受けてから取り組む」「指示がないと何もしない」という受動的な生徒も少なからずいることが指摘されている。この現状を鑑み、生徒指導の三つの機能を生かした手立てを講じて実践することにより、教師主導ではなく各生徒が主体性を持って諸活動に取り組み、自己と学級あるいは班などの状況を省察して、改善を図ろうとする態度や資質を養っていくことが重要だと考える。

2 積極的生徒指導の多面的な展開

教科担任制の中学校では、他教科の授業や指導に関わることは少ない。また、教科指導と生徒指導を別のカテゴリと捉えられていることも少なくない。しかし、学習指導要領や学校教育目標においても最終的には生徒の全人格的な発達を目指しており、そのためには生徒指導の得手、不得手や教科の枠を超えた教員間の協働が求められる。そこで、X中学校における現状と課

題や中学校の特性を踏まえ、「積極的生徒指導の多面的な展開」として以下の領域を取り上げ、自己指導能力育成に向けた組織的・具体的な手立てを次のように整理して実践に取り組んだ。

(1) フィードバックの積み重ねによる特別活動の充実

合唱コンクールにおいて自己評価とフィードバックを通して、次の機会でも更なる向上を目指した活動の改善・充実を図った。教師ではなく生徒主導による行事等への取組を念頭に、生徒が自己の取組や学級の状況を省察し、他者との協働を通して主体的に活動に取り組めるよう、学級担任や学年主任、担当教員の共通理解のもと、具体的な指導計画や手立てを立案、実践した(表3)。特別活動や総合的な学習の時間は、担当教科の区別なく全教員が協働で指導、支援を行うものであり、その過程を通した教員の学びや気づきは、自己指導能力の育成を通した学校教育目標の具現化に向けて大きな土台になるものと考えられる。

なお、これらの実践にあたっては、各生徒の自己指導能力には差異があることを踏まえ、「主体性を発揮する場」や「個に応じた支援」などの場面を意図的に設定し、他者との関係構築や肯定的他者理解による協調性・協働性の向上を見据えて自己指導能力の引き上げを図ることが重要であると考えられる。

以下に取組の一例として、「合唱コンクールを通した一連の指導」について述べる。

① ねらいと活動の概要

- 自己存在感を与える → ワークシートを活用した他生徒からの承認、教師からの賞賛
- 共感的人間関係を育む → 目標の共有と協働実践、振り返り(省察)による肯定的他者評価
- 自己決定の場を与える → 学級全体での話し合いによる目標の設定と練習計画の立案

② 具体的な指導事例

- CASE 1 意欲向上を図るための学級全体への働き掛け

練習をはじめの前に、数人の振り返りカードに記入された内容を紹介した。「みんなで取り組むことが楽しい」「昨日の反省点を改善したい」などの個々の思いや抱負を全体で共有し、自分の取組を振り返らせるとともに意欲の向上を図った。普段、積極的に自分の意見を主張しない生徒はクラス全体の前で肯定されることにより、活動前より自信を持って取り組めるよう

になった。これは生徒指導の3つの機能のうち、「自己決定の場を与える」と「自己存在感を与える」に関わる取組である。

• CASE 2 自己指導能力が高い生徒、中間層の生徒への働き掛け

毎回の練習後に実行委員、指揮者、伴奏者、パートリーダーのコアメンバーを集め、取組を進める中で意見交換や課題の解決に向けて話し合う機会を設定した。今後の練習の方向性について合意形成を図ることや他パートの意欲の低い生徒へ進んで声掛けをするなど、小さいながらも変化が見られた。また、話し合いの中で教師が生徒の意見を尊重して認めるとともに「任せる旨」を伝え、主体的な取り組みを促した。生徒は、責任感を高めるとともにリーダーシップを発揮しながら活動に取り組んでいた。生徒主導による取組のきっかけとなり、ほとんどの生徒がリーダーの声掛けに呼応して前向きに練習に取り組んでいた。これは生徒指導の3つの機能のうち、「自己決定の場を与える」と「共感的人間関係を育む」に関わる取組である。

• CASE 3 自己指導能力が低い生徒への働き掛け

合唱が苦手な協力的な姿勢に欠ける生徒に対して、目標掲示物(クラスでの話し合いで決めた合唱コンクールへ向けたスローガン)の作成を依頼した。学級のために貢献する(力を発揮する)機会を設定して活動への参加を促すとともに、クラスメイトや教師から

賞賛を受けることで、満足感や達成感を味わうことができていた。これは生徒指導の3つの機能のうち、「自己存在感を与える」に関わる取組である

③考察(○：成果, ▲：課題)

本実践後、学級担任・学年主任と取組に対する省察を行い、生徒の様子と教員の学びについて以下のように考察した。

【生徒の様子から】

○生徒の自主的な取組を促すため、教師が全面に立たず、適宜声かけや働き掛けをする程度の指導に努めた。その結果、特に女子生徒は自分たちで課題を挙げ、その解決に向かって意見を出し合いながら練習に励んでいた。

○男子生徒は取組前半の意欲が感じられなかったが、パートリーダーの声かけや教師の働き掛けで、しだいに前向きに取り組むようになった。パートリーダーは、その後に行われた学級委員の選出(投票制)において、最多票を獲得して選出された。パートリーダーとして学級に貢献する姿勢をクラスメイトが認めたものと考えられる。

○課題を多く抱えている生徒(問題行動を繰り返す生徒)も、意欲喚起を図るポスター制作に率先して取り組む姿が見られた。生徒個々の適性や性格等を考慮し適切な課題を与えることにより、意欲喚起や所属感、達成感を持たせることができた。

表3 合唱コンクールを通した一連の指導計画

段階	活動内容(場の設定)	指導・支援	目指す生徒の姿
準備	• 以前の合唱コンクールのビデオ鑑賞	• 昨年度までの取組を振り返り、自分達の学級(自分)はどのように取り組んでいきたいのか考えさせる。	• 練習や本番への意欲を高め、よりよい合唱にしようと考えている。
話し合い	• 学級、自分の目標を立てる。 • 学級の約束を決める。 • 練習計画を立てる。	• 目標は分かりやすく覚えやすいものにするよう助言する。 • 約束事はより具体的な内容にするよう助言する。	• 自分の事として主体的に話し合いに参加している。 • 他者の意見を聞き入れながら、よりよい案を立てようとしている。
実践	• 放課後の練習	• 決定事項を教室内に掲示し、自主的に練習に取り組めるよう支援する。	• 自己目標や話し合いの決定事項に従って、協力しながら練習や発表に取り組んでいる。 • ワークシートを活用し、自己評価と他者(生徒・教員)からの肯定的な評価を受け、意欲的に取り組んでいる。
	• 他学級との歌い合い • 学年リハーサル	• 現段階のベストを促し、反省を本番に生かせるよう助言と激励をする。	
	• 合唱コンクール	• これまでの練習を振り返り、目的を持って参加できるよう助言する。	
振り返り	• 事前、事後を含めた合唱コンクールへの取組を通して学んだことを言語化し、次の活動への意欲を高める。	• 自分の努力や学級の団結が深まったことを評価し、仲間や協力してくれた人達に感謝の気持ちを持てるよう助言する。	• 事前、事後を含めた合唱コンクールへの取組を通して学んだことを明確にして、今後の生活や活動への意欲が向上している。

▲意欲的に取り組むことができない生徒に対して、個別に声がけたものの、数人は改善に至らなかった。各生徒とも音楽が苦手ではあるが、本人なりの到達目標の設定や活動の楽しさを実感させるための働き掛けの不足が要因だと考える。

【教師の学びについて】

○ワークシートを活用した生徒相互の肯定的な評価は効果的だった。振り返りの中で「文字として言語化することで“認め合う”ことをより実感させることができた」という意見が多い傾向が見られた。

○生徒指導の三つの機能を意識しながら指導にあたったことは意義深かった。この活動を通して「誰の何のための活動なのか」「何を生徒に学ばせるのか」「目的は勝つことか、学級づくりか」「どのような集団づくりをするのか」など、これまで深く考えずに指導にあたっていたことを省察する機会となった。

○このような取組は、教員の研修になると感じた。特別活動に指導書はなく、本実践のような詳細な指導計画は特に若手の教員にとって一つのモデルになると考える。また、年齢・キャリア・特性に応じて各教員がカスタマイズしながら指導にあたることもできる。

▲コメント記入など、教師の労力は個人的にはそれほどでもなかったが、全教員がそうとは限らないと思う。

▲時間設定に難しさがあった。生徒の振り返りについても十分に深めたかった。学級、学年の取組では限界があり、タイムマネジメントなど学校全体での取組が必要ではないか。

▲教員間（今回は音楽科教員）の連携が必要。音楽科教員が関わり、音楽の授業における指導と学校行事との連動ができればより効果的になったと考えられる。音楽科の授業において、放課後の練習における技術的なポイントや方法を明確にすることができれば、生徒同士の意見交換や協力的体制づくりも円滑になり、取組の効果が高まると感じた。

(2)個別の配慮を要する生徒（別室登校生徒）への授業を通した適応支援

①概要

生徒の自己指導能力の育成に向けては、全生徒を対象とした指導が求められる。X中学校では、個別の配慮を要する（不登校・別室登校）生徒に対し、スクールカウンセラーや町の適応支援教室などと連携してそれぞれの生徒に応じた段階的な指導・支援を行っており、一連の取組を図1に整理した。本実践では、登校はしているものの、教室には入れず別室で学習を行っている生徒への支援に重点を置き、働き掛けの一つとして技術科「加工に関する技術」の授業における、教室の整理整頓に必要な小物入れや本棚などを製作する学習に取り組んだ（表4）。主体的な課題設定による



写1 生徒の作品（本立て）

不登校	<ul style="list-style-type: none"> ・実態把握 … 小学校との情報共有，ケース会議，養護教諭・SSW・支援員等の連携 ・保護者との連携 … 生活習慣の確立，学習機会の創出に向けた支援等 ・家庭訪問による関係構築 … 肯定的理解，個に応じた学習課題と適切な登校刺激
別室登校	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関との連携 … 適応支援教室の活用（町教委との連携） ・指導態勢の構築 … 個々のカリキュラム，教育相談担当・学年部・支援員との連携 ・教室復帰へ向けて … 生徒の自己決定を促す，受け入れ準備（学級生徒の理解）
教室復帰	<ul style="list-style-type: none"> ・環境整備 … 座席配置，グループ編成や係活動への配慮 ・経過観察 … 教科担任との情報交換，意図的なチャンス相談（認める，賞賛する） ・目標の設定 … 学校生活（学習面・生活面）の明確な短期目標の設定と実践の支援

図1 個別の配慮を要する生徒への段階的な指導・支援

表4 個別の配慮を要する生徒への指導計画

段階	内容	留意事項等
1	意欲付け	生徒の実態を把握し、オリエンテーションを実施しながらレポートの構築を図る
2	テーマ決定	担任と連携しながら、生徒指導の三つの機能を踏まえて生徒の主体的な取組を促す
3	製作	生徒の実態（登校状況・学習への意欲等）に対応しながら、適宜支援・指導する
4	製作過程	担任や支援員と密に情報を共有しながら、肯定的評価や賞賛を与える
5	完成	取組を認めて賞賛しながら、これまでの取組を省察させる

学習意欲の喚起や「公のための製作」をテーマにした製作による学級への帰属意識、所属感の高揚をねらいとして週1時間、全12時間の授業を実施した。

②生徒の変容と継続的な取組に向けて

学習カードによる振り返りや取組状況の見取りから、回数を重ねる度に学習意欲が向上している様子が見られた。作品完成後（写1）は、学級での活用状況やクラスメイトの声をフィードバックするとともに、真摯な取組に対して教員から大きな賞賛を与えた。以前より部分的に一斉授業に参加していた生徒A（3年男子）は、実践の中頃から教室ですべての授業を受けるようになった。また、生徒B（1年男子）は、「校外体験学習（総合的な学習の時間）」に参加してクラスメイトとともに活動に取り組むなど、本実践が当該生徒の自己存在感の高揚につながるとともに、人間関係形成を助長させる効果があったと考えられる。一方で、このような取組を単発的な実施でとどめることなく、生徒の心情の変化や他生徒との関係の変化について適切にアセスメントを行い、次の活動に向けた指導の手立てを図っていくことが求められる。教員間の共通理解のもと、各教科や特別活動を通して継続的に働き掛けていくことにより、生徒の自己指導能力が育まれるものと考ええる。

3 自己指導能力の育成に向けた教員の学び合い

「積極的な生徒指導の多面的な展開」を有機的に結び付け自己指導能力の育成を図っていくためには、教員間の学び合いが欠かせない。生徒観や指導観の不一致を補い、協働実践を行っていくために次のような取組が必要と考え、実践した。

(1)既存の会議・研修会を活用したダイアログによる双方向の学び

学年部会において、自己指導能力育成に向けた意見交換会（5月中旬）から始まり、意見のフィードバツ

ク（5月下旬）、実践（6～10月）、振り返り（8月、10月）を行った。これまでの自己の取組を省察するとともに各教員の取組を共有して相互に意見交換し、組織的・積極的な生徒指導の展開を図った。日常的に行われている指導上の情報交換や意見交換の更なる活性化と各教員による取組の価値付けを目指したものである。話し合いの中で「自身の指導を顧みる機会となった」「新たな気づきを得ることができた」との感想があった。他教員の取組を肯定的に捉えることを主眼として気軽に発言できる雰囲気の中、ダイアログによる省察が内容の充実につながったと思われる。一方で、生徒理解や学級経営に関する意見は多く出されたが、授業における実践は少数であった。何かしらの取組は実施しているものの意図的ではないことや、授業における生徒指導に対する意識が低いことなどの課題があげられた。なお、これらの実践では、手立て（ノウハウ）に止まらず指導の背景やねらいを理論化することで、自己省察や学びの深化につなげていくべきである。生徒指導に対する各教員の指導観は多様であるが、このような取組は教員の相互理解を深めるとともに同僚性を高めるものであり、組織的な生徒指導に向けて欠かすことのできない取組であると考ええる。

(2)各教科授業における自己指導能力育成の意義

教科担任制の中学校では、生徒に関する共通理解が特に重要であると考ええる。生徒理解が生徒指導の原点であり、生徒観の相違が大きい状態では一貫した指導が難しい。一方で、さまざまな視点から生徒を見ることによって理解がより深まる。したがって、個々の生徒や学級集団がどのような状況にあるのか、あるいは授業における具体的な取組の様子について密な情報交換を行い、共通理解を深めることが生徒指導の機能を生かした授業を行う上で不可欠なことである。特別活動や総合的な学習の時間における指導で培った生徒指

導の資質を教科指導に生かし、授業における開発的生徒指導の展開に向けて、継続的に各教員の取組を省察・フィードバックすることで意識付けを図っていくことが重要であると考ええる。

(3)若手教員育成におけるピアメンターの有効性

自己指導能力の育成に向けた1学期の取組について、若手層の教員とリフレクションを通じた任意の勉強会を行った。初任の教員は、同学年4年目教員の取組を大いに参考にして指導にあたっていた。一方で、4年目の教員は初任者が先輩教員の指導や助言を真摯に受け止め実践する姿勢に刺激を受けていた。初任者をはじめとした若手教員に対しては、学年主任や教科主任などミドル層からの指導・支援が基本となるが、年齢が近く、同様の立場や視点を持つピアメンターには悩みや不安を率直に打ち明けやすく、そのアドバイスや実践内容は初任者にとって手本となる重要な存在である。人材育成やメンタルヘルスの観点からも、人事配置や校務分掌への位置付けなどのマネジメントが求められる。

4 今後の課題について

前述した「実践事例」で示したように、本実践が生徒の主体的な取組を促し、クラスメイトとの共感的人間関係の構築や自己存在感の醸成に効果が認められた一方で、教科指導の中で自己指導能力の育成を図ることが今後の課題として挙げられる。新井(2017)は問題行動が多様化、重層化、不視化する中で、これから求められる生徒指導のポイントに「学びに生きる生徒指導」を挙げ、学習指導と生徒指導の一体化の重要性を示している。また、『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成』(OECD 2015)は、認知的スキルと社会情動的スキル(非認知的スキル)は相互に作用し影響を与え合うものであり、「スキルはスキルを生む」というように社会情動的スキル(非認知的スキル)が認知的スキルの発達と密接に関連している(図2)。これらを踏まえ、各教科において自ら学ぶ姿勢を育んでいくことで授業や特別活動など、教育活動全般を通じて効果的に自己指導能力の育成が図られるものと考ええる。

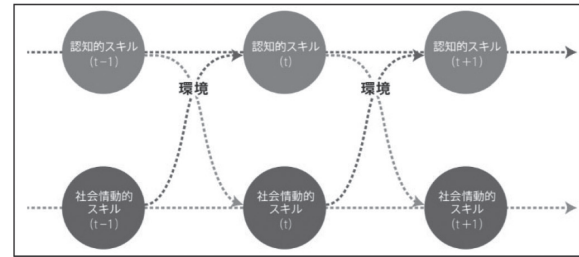


図2 認知的スキルと社会情動的スキルの動的相互作用 (OECD 2015, p15)

VI おわりに

当然のことながら、学校においては学校教育目標に基づいて授業や特別活動などの教育活動が展開されてきた。しかし、筆者個人の経験では初任時をはじめ教職経験が浅かった時期、年度末反省等の学校内部評価において、「学校教育目標の達成度」を自己評価することが難しいと感じることがあった。これは、学校教育目標設定の背景やねらい、目指す生徒の姿などを十分に理解することができなかった、あるいは理解できる環境が整っていなかったことが原因だと省察される。このような課題は、筆者に限らず現在の初任者をはじめとした若手教員にもあてはまることが少なくないと考ええる。本実践は、学校教育目標の具現化に向けて学校行事や特別活動、学年部会や教科部会など、既存の活動や会議を通じた教職員間の学び合いを促し、同僚性・協働性の向上と個々のスキルアップに一定の成果が認められた。

学校教育目標の実現に向けた様々な取組は、複雑化・深刻化する今日的な教育課題の解決に直結するものであり、管理職による組織マネジメントの下「チーム学校」を構築しながら、課題の共通理解や指導の共通実践といった教員間の協働を活性化させ、継続的に「自己指導能力の育成を通じた学校教育目標の具現化」に取り組んでいきたいと考える。

引用・参考文献

- 新井肇 (2017) 「生徒指導」独立行政法人教職員支援機構『生徒指導：校内研修シリーズ13』
(<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/013.html>)
- 井上浩史 (2020) 「今、教師と学校に求められていること－生徒指導の観点で考える力のある教師・学校とは－」『同志社大学教職課程年報』第9号, pp.80-84
- 上地幸市, 嘉数健悟 (2016) 「消極的な生徒指導と積極的な生徒指導における教諭の認識の傾向－O県の小学校・中学校の教諭を対象とした調査から－」『沖縄大学教職支援センター教職実践研究』第4号, pp.1-7
- OECD (2015) 『家庭, 学校, 地域社会における社会情動的スキルの育成』
- 尾木和英 (2001) 「日本生徒指導学会設立記念シンポジウムあらためて生徒指導を問う－何をなし得たか, 何をなし得るか－」『月刊生徒指導』第31号, pp.36-45
- 川上彰久 (2016) 「生徒指導の機能を活かした学校マネジメントに関する実践研究」『帝京科学大学教職指導研究』第1号, p.100
- 久保田愛子 (2020) 「生徒指導の機能と自己決定理論との接点を探る」『宇都宮大学教育学部研究紀要』第70号, pp.39-40
- 坂本昇一 (1990) 『生徒指導の機能と方法』文教書院, p.11
- 滝充 (2002) 「生徒指導の理念と方法を考える－生徒指導モデルと事後治療的・予防治療的・予防的アプローチ－」『生徒指導学研究』創刊号, pp.76-85