

自己指導能力を育てる積極的な生徒指導について

—授業に生徒指導の三つの機能を生かす手引きの作成をとおして—

内田 利広・藤 秀成

(京都教育大学・向日市立寺戸中学校)

About positive student guidance that fosters the self-guidance ability

—It pushes with making the guidance that makes the best use of the function of the student guidance (psycho education support program) for the class—

Toshihiro UCHIDA, Hidenari FUJI

2009年11月30日受理

抄録：積極的な生徒指導を進めるに当たって、中核となる生徒指導の三つの機能「自己決定の場を与える」「自己存在感を与える」「共感的人間関係を育成する」が意図的に生かされてはいない現状が見受けられる。特に、日常の教育活動の中心である各教科の授業場面において、どのように三つの機能を生かせばよいかにについては、個々の教師の経験則に任されてきた場合が多い。そこで、この研究は、先行研究や授業の分析・検討を行い、中学校における日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かした指導の現状を明らかにし、および各種の心理教育支援プログラムを生かした授業の在り方について探求し、それを基にした手引きを作成し、積極的な生徒指導の充実に役立てようとするものである。

キーワード：自己指導能力、積極的な生徒指導、生徒指導の三つの機能

I. 問題と目的

生徒指導の実際について考えていく場合でも、あくまでも日常の教育活動の中心をなすのは、各教科の授業(学習指導)である。教師が毎日の教育活動の中で、多くの生徒と多くの時間を共有するのは、なんと言っても授業の時間である。また、問題行動への対処といった消極的な生徒指導に汲々としていると、日々の授業どころではなくなってしまう場合も多くなるのではないか。十分な教材研究もできないままに場当たりの授業の連続になりかねない。そうすると、「分かる授業」「できる授業」から遠ざかってしまい、それが新たな問題行動へと結びついていくことも少なくない。

したがって、日常の授業の中でこそ、生徒指導を機能させていくことが何よりも大切なことなのである。そしてその際、生徒指導の三つの機能をどのように生かしていくかは、積極的な生徒指導を進める上での重要な視点となる。つまり、授業をとおして共感的な人間関係を育み、授業の中で生徒に自己存在感を与え、生徒の自己決定を促していくことで、生徒の自己指導能力を育成することになるのと考えられる。

よって、本論では教師が「日常の授業に生徒指導の機能を生かしているか」について、意識や実態を調査したことを基に現状を把握し、課題を明らかにしていきたい。

II. 方法

1. 調査対象

乙訓教育局内中学校の教諭及び常勤講師を対象とし、向日市立の中学校3校と長岡京市立の中学校4校と大山崎町立の中学校に配布した。109名回収、有効回答100名

2. 調査の時期と方法

平成20年8月22日に配布し、約3週間の記入期間を経て回収した。方法は、現在の日常の授業に生徒指導の機能を生かしているかについて教師の意識と実態を知るために、先行研究を参考にした質問紙を使用した。

『生徒指導の三つの機能』に関して、日常の授業の中で具体的にどのような取組がなされているのか、先行研究からそれぞれ10項目ずつ、合計30項目取り上げ、4段階で自己評価してもらった。

3. 調査の内容

質問項目の内容は、大きく3つに分類した。4件法では、「よくしている」、「時々している」、「あまりしていない」、「ほとんどしていない」で回答していただいた。

1) 教師が生徒指導に重点的に取り組んでいる場面はどんな場面かについて数多くある学校教育活動の場面で、優先的に生徒指導に取り組んでいる場面はどれか、10項目の中から順位付けをする。

2) 学習指導（授業）の中では、どのような取組がなされているかについて

各教科の学習指導（授業）の中で、優先的に取り組んでいる事柄について、7項目の中から順位付けをする。

3) 生徒指導の三つの機能に関しての実態調査

「生徒指導の三つの機能」に関して、日常の授業の中で具体的にどのような取組がなされているのか、それぞれ10項目ずつ、合計30項目取り上げて、4件法で求めている。

4) 授業に関する悩みや意見

日常の授業の中で生徒指導の機能を発揮していくための課題を把握するため、様々な考え方を求めるために設けた欄である。自由記述式である。

Ⅲ. 結果と考察

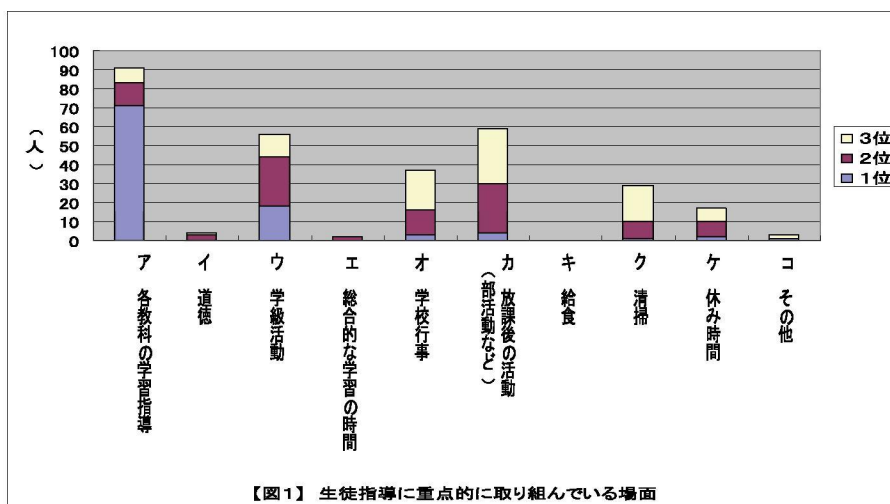
1. 教師が生徒指導に重点的に取り組んでいる場面はどんな場面か

【図1】は、生徒指導に重点的に取り組んでいる場面はどんな場面か、質問した。一番多かったのが、ア：各教科の学習指導である。100人中91人があげている（91.0%）。しかもそのうち、71人が第1位にあげている。多くの教師が、日常の授業の中で生徒指導を重点的に取り組まなければいけないと感じていることが分かる。そのためにも、「授業における生徒指導」がなぜ必要なのか、そのために「生徒指導の三つの機能」をどう生か

していけばいいのかなど、十分に理解し理論的な裏付けをもった上で実践化されることにより、より効果的な指導が行えると考えられる。

次に多かったのが、カ：放課後の活動（部活動など）とウ：学級活動である。しかし、第1順位にあげているのはウ：学級活動の方が多い。

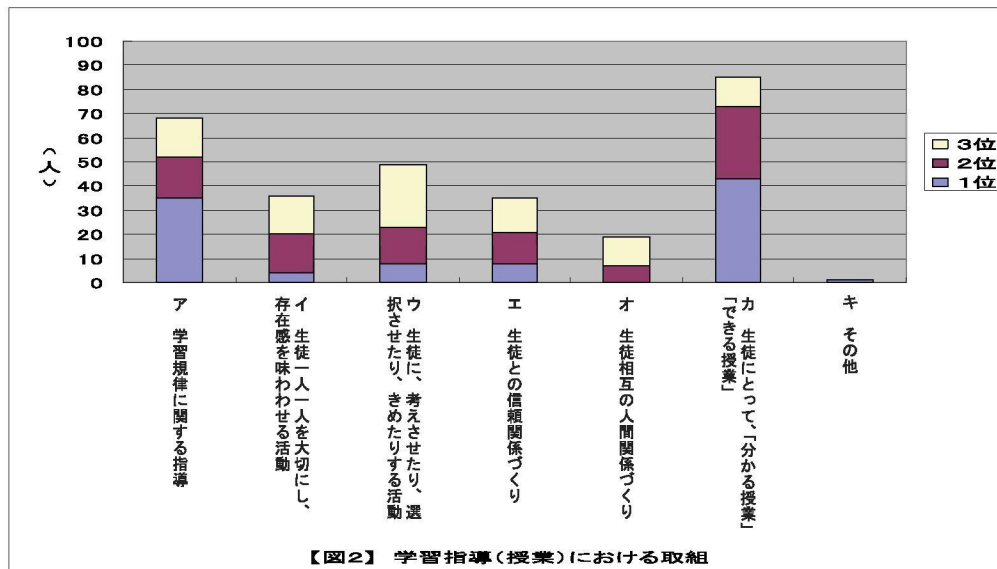
ウとカが多くなったのは中学校の特性だと見て



よいのではないかと。学級担任とクラブ顧問における、生徒指導の役割の高さを示している。学級担任として学級経営を重要視する点と、部活動を通じて生徒との信頼関係を築くことのできる顧問の役割の大きさを示している。担任として一人の生徒に関わっていけるのは、1年間という可能性がある。しかし、顧問の場合、教師の異動がなければ3年間関わっていくことができる。それを考えると、中学校における部活動は課外活動とはいえ、生徒指導の役割を大きく担う活動といえる。

2. 学習指導（授業）の中では、どのような取組がなされているか

【図2】は、学習指導（授業）の中では、どのような取組がなされているかについて、質問した。一番多かったのが、カ：生徒にとって「分かる授業」「できる授業」である。100人中85人があげており、そのうち43人が第1位にあげている。生徒の興味を引く授業、魅力のある授業を展開していくことを重要視している。そのことにより、生徒の興味をひきつけ授業を成立させていくことができると考えられる。



授業とは、「学校生活の基本」であり、「最も生徒と正面から向き合える時間」であり、「分かる授業により信頼関係を築くことができる」時間である。

次に多かったのが、ア：学習規律に関する指導である。これも中学校の特性であると考えられる。授業が成立していない、学校・学級の実態もある。それを防ぐためには、まず、学習規律に関する指導を重要視するのは当然の結果であろう。しかし、第1、2位とも具体的にどのような手立てを講じて指導をすれば効果が上がるのかについては、検討が必要である。

3番目が、生徒に、考えさせたり、選択させたり、決めさせたりする活動である。

教師や学級の仲間など周囲から受け入れられるからこそ、自分なりの考えを持ち、行動することができる。また、自分の存在が認められ、自分は役に立っているんだという有用感を味わうことができる、ということである。それが学習意欲を支えるものとして大切である。

学習に対して意欲を持てなくなった生徒は、一体何に興味や関心を見出していくのだろうか。あるいは、授業が分からなくなり教室での存在感を感じることができなくなってしまった生徒は、一体どういう形で自分の存在をアピールするようになるのだろうか。そこに、中学校における生徒指導・学習指導の課題があり、授業の中に生徒指導の機能を生かしていく重要性があると考えられる。

3. 生徒指導の三つの機能に關しての実態調査

教師の意識調査からは、「授業における生徒指導」についてある程度は取り組まれているものの、十分ではなく、その具体的な手立てについても課題として残されている。結果は、次のとおりである。

1) 生徒指導の三つの機能における分散分析の結果

「自己決定の場を与えることに関する手立て」、「自己存在感を与えることに関する手立て」、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」の平均に差があるかどうかを確かめるため、被験者内一要因分散分析を行ったところ、有意な差が見られた($F(2,198) = 85.71, p < .001$)。TukeyのHSD多重比較を行った結果、「自己決定の場を与えることに関する手立て」が、「自己存在感を与えることに関する手立て」及び、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」よりも自己評価が有意に低い結果となった。

すなわち幾分、教師主導の授業展開を行っている傾向があると考えられ、生徒に自己決定の場を与えることに

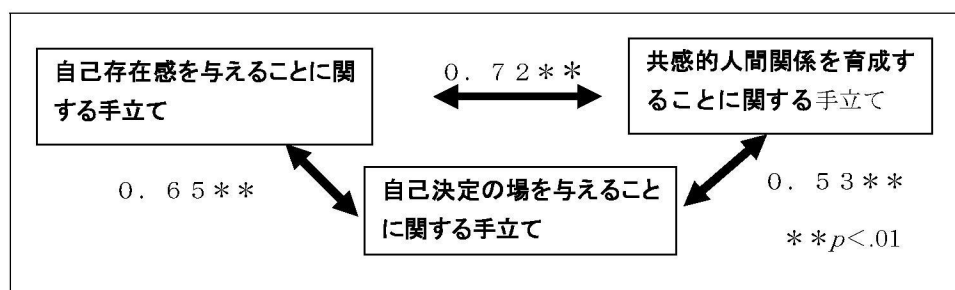
関する手立てについて自己評価が低くなったのではないだろうか。したがって、この機能に関する授業での取り組み方や工夫を検討し、内容を充実させていく必要がある。

2) 学習指導（授業）を第1順位に挙げている教師（以下A群）とそうでない教師（以下B群）についての差の検討

生徒指導の三つの機能に関して、日常の授業の中で具体的にどのような取組がなされているのかという観点から、「生徒指導に重点的に取り組んでいる場面」を尋ねたところ、やはり各教科の学習指導（授業）が一番多かった（100人中91人、そのうち、71人が第一順位にあげている）。そこで、各教科の学習指導（授業）を第1順位にあげている教師（A群）とそうでない教師（B群）にどのような違いがあるかを検討するために、生徒指導の三つの機能についてt検定を行った。その結果、いずれの機能についても、A群とB群の間に有意な差は見られなかった。つまり、B群の教師も第1順位に挙げている訳ではないが、各教科の学習指導（授業）を重要視しながら取り組んでいることがうかがえる。よって、各教科の学習指導（授業）の中で生徒指導の機能を発揮し、生かしていくことが重要である。

3) 生徒指導の3つの機能の相関

三つの機能に関する手立ての相互の関係をみたところ、【図3】のような結果が得られた。相互に正の相関がある。例えば、「自己存在感を与えることに関する手立て」について自己評価が高いほど、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」についての自己評価が高い、ということである。ただし、あくまでも相関関係であって、因果関係ではない。



【図3】生徒指導の3つの機能の相関（相関係数）

4) 経験年数による三つの機能の差についての検討

さらに、経験年数の関係を見るために、平均経験年数で「経験年数の多い教師A群」（17年以上）と「経験年数の少ない教師B群」（17年未満）に分類し、t検定を行ったところ、【表1】のような結果であった。なお、経験年数については、2名未記入であった。

「自己決定の場を与えることに関する手立て」について有意な差が見られ、他の機能に比べて平均は低く、且つ経験年数の低い教師群は低い値を示している。ということは授業を展開していく上で、ゆとりがなく、生徒たちに自己決定をさせる場面を授業の中に組み込めていないということが言える。当然、経験が少ないということでは様々な失敗や悩みを抱え、日々試行錯誤を繰り返すことで経験を積みながら成長し、自身の授業法の確立をしていくことは大切なことである。しかし、生徒の視点から言えば、経験が多かろうが少なかろうが先生は先生である。授業を受ける訳だから、「分かる授業」「できる授業」、質の高い授業を受けたいはずである。そのために、初任者や経験の浅い教師の授業実践に役立つことのできる手引きや、各学校の支援・研修が必要であると考え。

【表1】経験年数についてのt検定

	A群(n=54)		B群(n=44)	t
自己決定の場	2.94(0.38)	>	2.66(0.33)	3.72***
自己存在感	3.28(0.4)		3.14(0.45)	1.62n.s.
共感的人間関係	3.23(0.38)		3.13(0.44)	1.20n.s.

()内はSD

***;p<.001

5) 授業における生徒指導の取り組み状況について

授業における生徒指導の取り組み状況について検討する。

段階を数値化した全体の平均は 3.07 である。日常の中である程度の取組がなされていることがうかがえる。

三つの機能に関する手立てのそれぞれの平均は、「自己決定の場を与えることに関する手立て」については 2.81、「自己存在感を与えることに関する手立て」については、3.21、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」については、3.18 であった。

特に、「自己存在感を与えることに関する手立て」では、11「名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしている。」(3.57) や 12「間違った応答も大切にしたり、どんな発言でもとりあげ大切にするようにしている。」(3.57)、13「授業の中で、『よくできたね』『がんばってるな』等の、承認や賞賛、励ましを行っている。」(3.52) などの平均値が高い。すなわち、よく取り組まれているということである。

また、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」については、21「チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしている。」(3.58)、22「間違った応答に笑わないように指導している。」

(3.58)、23「たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴くようにしている。」(3.53) の平均が高く、よく取り組まれている。

しかし、「自己決定の場を与えることに関する手立て」については、他の二つに比べて十分な取組がなされているとは言えない。中でも、8「対立意見を生むような発問を工夫している。」(2.49)、9「生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態など選択できるようにしている。」(2.49)、10「自分の考えをはっきりさせたり、思考過程がわかるようなノートの取り方の指導を工夫している。」(2.42) の平均値が低い。

6) 教師の思い

自由記述欄「日頃授業を行う上で、一番心がけていること」「日頃授業を行う上で、不安に思っていることや悩んでいること」の記述から、教師の思いについて考察する。100 名中、2 名が未記入で 98 名の先生方に答えてもらっている。教師の生の声をそのまま伝えたいと考えたので、先生方が記入していただいた表現をそのまま載せることにした。

①②③④⑤の教師は、いずれも、三つの機能を生かす手立てについての自己評価が比較的高かった教師 5 名の記述である。これに対し、⑥⑦⑧⑨⑩の教師は自己評価があまり高くなかった教師 5 名である (表 2)。

①の教師は、「生徒のよい面をほめて、やる気のおきる授業」に重きをおいて授業を行っている。よい面をほめるということは、「共感的人間関係」につながることである。実際、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」についての自己評価は、4.0 と高い。

②の教師は、全体と個別に対してコミュニケーションを図ることに重きをおいている。コミュニケーションを意欲的にとるということは、「共感的人間関係」「自己存在感」につながることである。実際、「自己存在感を与えることに関する手立て」4.0、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」3.9 と、自己評価がそれぞれ高い。

③の教師は、生徒一人一人を呼び方や、声のかけ方まで丁寧に扱い、良さを認めることに重きを置いている。この姿勢も、「共感的人間関係」「自己存在感」につながることである。実際、「自己存在感を与えることに関する手立て」3.9、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」3.8 と、自己評価がそれぞれ高い。また、苦手な生徒、時間のかかる生徒と良く出来る生徒の時間の保障と、できる生徒の時間を無駄にしないようにするにはどうすればよいかという点を悩みながら取り組まれている様子が伝わる。その結果「自己決定」にもつながり、「自己決定の場を与えることに関する手立て」3.7 と自己評価が高い。

④の教師は、どんな学力の生徒も参加できる、分かる授業に重きをおいている。わかるということとは「自己決定」につながり、「自己決定の場を与えることに関する手立て」3.6 と自己評価が高い。

⑤の教師は、授業は教師と生徒で共同して作るものだと言うことを強調して、そのためにお互いがどうしていくのが大切かと話をしながら授業作りをしている。また、個人で考える時間、グループ、となり同士、全体等いくつかのパターンでじっくり考えたり相談する時間をとるようにしている。これは、三つの機能を常に実践しているといえる。「自己決定の場を与えることに関する手立て」3.4、「自己存在感を与えることに関する手立て」3.8、「共感的人間関係を育成することに関する手立て」3.7、とそれぞれ高い自己評価をしている。

【表2】教師の思い

NO.	一番心がけていること	不安に思っていること、悩んでいること	自己決定	自己存在感	共感的人間関係	全体
①	生徒一人一人の良い面をほめて、やる気の起きる指導	無回答	3.5	4.0	4.0	3.83
②	・全員とコミュニケーションをとること。 ・机間巡視等では多くの子に声をかける。かけない子は休み時間等にかける。信頼関係につながると考えています。	・もっと自分の引き出しを多くしたい。 ・勉強、研究不足を感じる。	3.6	4.0	3.9	3.83
③	・まずあいさつ。そして、その時間の授業目標の提示。 ・「～くん、～さんで呼ぶこと。命令はしない。」「～してください。」「～しましょう。」と言うようにしている。(叱る時は別) ・ほめる代わりに意見を受け止める。良さを認めるということを大切にしている。 ・間違いは素直に認めて謝罪する。 ・苦手な生徒、よくできる生徒への配慮。	・学習意欲を失くしている生徒を、クラスの中で指導する方法が無いのかという点。(個別指導なら可能だが、クラスでは不可能) ・子どもたちの未発達がだんだん顕著になってきて、授業規律の維持などが困難さを増している点。 ・苦手な生徒、時間のかかる生徒と良く出来る生徒の時間の保障と、できる生徒の時間を無駄にしないようにするにはどうすればよいのかという点。	3.7	3.9	3.8	3.80
④	・どんな学力の生徒も参加できる授業 ・わかる授業、もしくは少なくともわかった気になる授業 ・演習の時間ももうけること。	・年々、広がる学力格差に対して、TTの活用や少人数学級の実現など、多様で柔軟な個に応じた指導体制をいかに作るか。	3.6	4.0	3.5	3.70
⑤	・授業は教師と生徒で共同して作るものだと言うことを強調して、そのためにお互いがどうしていくのが大切かと話をしながら授業作りをしている。 ・個人で考える時間、グループ、となり同士、全体等いくつかのパターンでじっくり考えたり相談する時間をとるようにしている。	・低学力層の授業への参加 ・わかる授業をどうするか ・相互援助や助け合い学習などをどのようにしてやっていくか	3.4	3.8	3.7	3.63
⑥	1日1つ以上の発見や驚き。社会に役立つ知恵、技術。	無回答	2.6	2.3	2.6	2.50
⑦	わかる授業。考える授業。きっちりと板書をとること。	授業レベルの設定(どの生徒に焦点をあてるか)。授業スキルの未熟さ。	2.1	2.7	2.4	2.40
⑧	授業規律が身につくように指導している。	無回答	1.7	2.3	2.9	2.30
⑨	生徒が授業を受けて、ニュースを見よう、見て少しわかるよう、興味を引き出すよう心がけています。	クラスによっては静かで反応がないので不安。	2.0	2.6	2.2	2.27
⑩	・わかる授業 ・興味のわくような授業 ・日常に関係づける	無回答	2.3	1.9	2.3	2.17

①②③④⑤は、いずれも、三つの機能を生かす手立てについての自己評価が比較的高かった教師の記述である。これに対し、自己評価があまり高くなかった教師(⑥⑦⑧⑨⑩)はどうであろうか。

⑥の教師は、「1日1つ以上の発見や驚き。社会に役立つ知恵、技術」を身に付けさせることに重きをおいている。発見や驚きは「自己決定」につながることである。その意味では③の教師と大きく変わるものではない。しかし、項目別に見た場合、「生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材提示の方法を工夫している」について、⑥の教師は2であるのに対して、③の教師は4と大きな違いがあった。生徒が興味・関心を持てる、教材の示し方がポイントではないかと考える。

⑦の教師は、「分かる授業。考える授業。きっちりと板書をとること。」に重きをおいて、考えさせることはこれも「自己決定」つながり、③の教師と変わるものではない。しかし、項目別に見た場合、「生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態など選択できるようにしている。」「生徒が今日の学習をふり返り、これからの学習について考えるような場を設けている。」について、⑦の教師はいずれも1であった。それに対して、③の教師はいずれも3であった。生徒が授業の中で、自ら考える時間の設定や、活動できる場の設定がポイントではないか。

⑨の教師は、「クラスによっては静かで反応がないので不安」としている。ある程度、授業規律は保たれているみたいであるが、静かで反応がないことを不安に感じており、「共感的人間関係」につながると考える。項目別に見てみると、「生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性をみとめるようにしている。」「自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢を持っている。」の自己評価は2であり、「相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしている。」では1と低い。一方で②の教師は、「生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしている。」「自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢を持っている。」はそれぞれ4で、「相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしている。」では3と大きく違ってくる。教師と生徒との信頼関係、生徒同士の信頼関係を築き上げていけるかがポイントではないか。一つの課題に対し、生徒が意見を活発に発言し、それを教師が上手に汲み取りまとめることのできる授業を、ほとんどの教師が目指しているのではあるが、思いが同じであっても、具体的な手立ての取組で違ってくるのである。

IV. 総合考察

1. 日常の授業に生徒指導を生かす視点

「生徒指導の機能を生かした授業」について、ある程度の取組がなされている。しかし、「自己決定の場を与えることに関する手立て」については、他の「自己存在感を与えることに関する手立て」「共感的人間関係を育成することに関する手立て」に比べて十分とは言えないので、改善の余地がある。

また、個々の教師により取組の状況にばらつきはあるが、生徒指導の場として授業を重視しているかどうかでは、差が見られなかった。この共通理解を基にして、取組を進めていく必要があり、それは積極的な生徒指導の推進につながる。

そして、「生徒指導の機能を生かした授業」に関して、三つの機能に関する手立ては相互に相関関係がある。また、「自己決定の場を与えることに関する手立て」については、経験年数が多い教師ほど、よく取り組まれている傾向にあることが分かった。

「どんな授業にしたいか」、たとえ日頃一番心がけていることが同じであっても、具体的な手立ての取組について差がある。「思い」を実践化するためには、工夫が必要である。

当然ながら、1時間の授業の中で分析の視点とした30項目がすべて取り組まれているわけではない。その時間その時間に、何を中心にすえて指導をするのかという教師の姿勢を反映し、重点化して取り組まれているか否かはわからない。

結果で示した【図1】～【図3】、【表1】の具体的な手立てを見ると、何らかの目新しいことに取り組まれているわけではない。言われてみればごく当たり前のことである。言い換えれば、日常の授業において当たり前の指導を当たり前に進めることが、生徒指導の機能を生かすことにほかならないともいえる。そして、その積み重ねにより積極的な生徒指導が進められていくのである。

そこで、教師の意識・実態調査、先行研究を踏まえ、日常の授業に生徒指導の機能を生かしていくための視点を2点あげておく。

1) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすことの意義について、理解を深めること

教育活動の中心である日常の授業においてこそ、「自己決定の場を与えること」「自己存在感を与えること」「共感的人間関係を育成すること」の三つの機能を生かした指導が必要であることについて、まず十分に理解を深めることが必要である。

2) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための具体的な手立てについて、理解を深め実践化を図ること

経験年数で「自己決定の場を与えることに関する手立て」について有意な差が見られたものの、それは経験を積みめば自然と身につく、という性格のものではない。意図的に取り組み、実践を積み重ねていく中でこそ身につくものである。また、思いは同じであっても、具体的な取組には違いがある。したがって、日常の授業に生徒指導の機能を生かすための手立てについて、その内容を理解し、実践化を図ることが必要である。

2. 授業を進める際の留意点

さらに、生徒指導の機能を生かした授業を進めていく際、留意すべき事項を次の4点(表3)から述べる。

表3 留意すべき事項

- 1) 授業前に留意すべきこと
- 2) 授業時に留意すべきこと
- 3) 授業後に留意すべきこと
- 4) 中学校において留意すべきこと

1) 授業前に留意すべきこと

1時間の授業を行うに当たっては、一般的に右のような事項(期待に応える教員を目指して一教職の手引き—平成20年度 京都府総合教育センター、表4)に留意する必要がある。生徒指導を生かした授業を行う際にも、当然これらの点には留意しなければならない。とりわけ、◎に関して言えば、「学習定着状況の実態」だけにとどまらず、さまざまな実態もおさえ、指導の仕方を考える必要がある。例えば、普段は意欲をなかなか示さない生徒でも、自分が関わりのあることや興味をもっていること(スポーツや音楽など)が題材であれば、意欲を引き出すことも可能となるからである。

また、1時間の授業全体をととして、学習規律・ルールに関する指導をどうするかも大切なことである。さらに、教師の姿勢、目線、言葉、表情、身振りなども、授業を進める上で大きな関わりをもつ事項である。

これらをもとに1時間の授業構想を練り上げていくが、実態調査から明らかになった取組が十分とは言えない手立て(例えば、「自分の考えをはっきりさせたり、思考過程がわかるようなノートを取り方の指導を工夫している。」2.42)については、配慮が必要である。しかし、すべてということではなく、この時間では特に、何に重点的に取り組むか、ポイントを絞ることも必要である。例えば、「今日は『対立意見を生むような発問』を工夫してみよう」、とか「A君を『どの授業場面で活かせるか』考えてみよう」のようである。

そして、必要に応じてより具体的な指導案を作成していく。その際、授業のイメージとしては、先に「結果と考察」で示した【図1】～【図3】で見てきたように次のようなものを目指していく必要がある。

- 生徒が自ら課題を見つけそれを追求し、自ら考え表現するような授業・・・・・・自己決定
- 生徒一人一人を大切に、学ぶ楽しさ、成就感を味わわせるような授業・・・・・・自己存在感
- 生徒がお互いに認め合い、学びあうような授業・・・・・・共感的人間関係

2) 授業時に留意すべきこと

上で述べた授業の構想をもとに実際の授業が進められるが、「授業時」として次の(1)～(5)の五つの場面に分けて考える。もちろんそれぞれの場面で、実態調査から明らかになった取組が十分とは言えない手立て(例えば、「生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態など選択できるようにしている。」2.49、「対立意見を生むような発問を工夫している」2.49など)については、配慮が必要である。

(1) 授業開始時において留意すべきことは、次の3点である。

ア) 授業開始の合図(チャイム・ベル)を守って始めること

イ) 授業開始のあいさつや出欠の確認は、生徒一人一人と目を合わせながら行い、生徒の様子を観察すると共に、必要な声かけを行うこと

ウ) 教室の環境を確認し、授業に集中できるように配慮すること

(2) 導入場面では、意欲を持って授業に取り組めるようにするために次の2点が大切である。

表4 授業における留意事項

- ㊦ 教科の目標や内容の把握
 - ㊧ 綿密な指導計画
 - ㊨ 個に応じた指導の充実
 - ㊩ 指導形態(一斉指導、グループ指導、個別指導)
 - ㊪ 体験的・問題解決的な学習の促進
 - ㊫ 発問と助言
 - ㊬ 板書
 - ㊭ 実習・実技を伴う授業の充実
- (期待に応える教員を目指して一教職の手引き—
平成20年度 京都府総合教育センター)

- ア) 意欲・関心を高めるような導入の工夫（資料の提示）をすること
 - イ) ア) をもとに、生徒が「追求してみたい」「取り組んでみたい」と思うような学習課題を設定すること
- (3) 展開場面では、主体的に課題解決が図られるように、次の3点が大切である。
- ア) 全体に対する指導では、発問（指示）→指名→反対に対する評価という流れの中で、一人一人の生徒を生きかし認めていくようにすること、さらに、発言をつなげ集団での学び合いとなるようにすること
 - イ) 個に応じた指導を行い、一人一人の生徒をかけがえのない存在として大切にするようにすること
 - ウ) 学習形態や学習方法の工夫をし、生徒が自ら考えたり判断したり、表現することができるようにすること
- (4) 終末場面では、次の2点が大切である。
- ア) 達成感や充実感を味わうことができるような評価や振り返りの方法を工夫すること
 - イ) 教師からのまとめや評価だけではなく、生徒の活動も取り入れること
- (5) 授業終了時には、次の2点が大切である。
- ア) 1時間の授業全体としての評価を行ったり、次の時間へつなげるような言葉かけを行うこと
 - イ) 終了の合図（チャイム・ベル）を厳守すること

3) 授業後に留意すべきこと

授業を終えたら、1) で見てきた7つの留意点（とりわけ㉔～㉞）に関して、具体的にどうであったのか、振り返る必要があることはいうまでもない。また、生徒の様子を思い浮かべながら生徒理解を深めていくことや、可能であれば他者からの批評をとおしてのふり返りも取り入れていく。これを意図的に行っていくことで、より生徒指導の機能を生かした授業を進めることができよう。

さらにこの他には、次のようなことも大切である。

- ア) 提出物・ノート・作品等に対して、点検や評価を行うこと
 - イ) 必要に応じて個に応じた指導（つまづきに対する指導や問題行動に対する指導）を行ったり、他の教師との情報交換を行うこと
- 4) 中学校において留意すべきこと

上記の1)～3)は授業一般に言えることであるが、さらに「中学校」において留意すべきことは、次の3点である。

(1) 教科担任制をとる中学校では、生徒に関しての共通理解が不可欠であること

生徒理解が生徒指導の基本であるが、授業を行う教師にとってその生徒に対する理解が異なっている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より理解も深まる。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、授業の中で具体的にどうだったのかについて、情報交換をし、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。

(2) 学ぶことの意義に配慮した指導が必要であること

桜井（2004）は、『自ら学ぶ意欲』の発達モデル』を提示し、「中学生以降になると、おもしろいから自ら学ぶ意欲と、自己実現のために自ら学ぶ意欲が相互に関係しながら、人生の牽引役となってくれるのである。」と言う。また市川（2002）は、『実用志向』にあたるような動機づけが学校では比較的乏しく、関係志向的な動機づけの弱さ、あるいは、その『機能不全』を指摘し、『基礎に降りていく学び』、つまり、自ら関心をもった活動や追求を行うことから、必要感をもって基礎基本に立ち返ってくるような学習の流れをつくる』ことを主張している。一方で佐藤（2000）は、子どもたちが「小学校の高学年頃から『学び』を拒絶し『学び』から逃走』している実態を指摘している。

したがって中学校においては、単に興味や関心をもたせるだけではなく自己実現に向け学ぶことの意義に十分配慮しながら、学習意欲を高め、日常の授業を進めていく必要がある。

(3) 段階や状況を考慮すること

中学校に入学したばかりの1年生の段階と卒業を控えた3年生とでは、おのずと指導が変わってくるし、新しく学級がスタートした時点とある程度出来上がってきた時でも変わってくる。また、一方で学級がどのような状況であるか（落ち着いて学習に取り組める状況にあるかどうかなど）でも対応が違ってくる。このような段階や状況を十分考慮して指導しなければならない。

以上、上で述べた中学校における留意点を踏まえ、1)～3)を一つのサイクルとしてとらえ、くり返し実

践していくことが生徒指導の機能を生かした授業を展開していく上では、重要であると考えられる。

V. 引用・参考文献

- 岩手県立総合教育センター, 2007, 平成19年度中学校初任者研修講座「センター研修Ⅰ」, 『授業における生徒指導』, (http://www1.iwate-ed.jp/kensyu/siryou/h19/h19_105sts.pdf より)
- 廣岡秀一, 2002, 教職研修総合特集 No.151 『子どもの対人関係能力を育てる』, 教育開発研究所, p224-227
- 本田 守, 2005, 『中学校における積極的な生徒指導の在り方に関する研究』, 岩手県立総合教育センター
- 市川伸一, 2002, 『学力低下問題と学習意欲』 指導と評価 5月号, 図書文化
- 河村茂雄 (編著), 2001, 『グループ体験による学級育成プログラムタイプ別; ソーシャルスキルとエンカウンターの統合』, 小学校編, 図書文化
- 河村茂雄 (編著), 2001, 『グループ体験による学級育成プログラムタイプ別; ソーシャルスキルとエンカウンターの統合』, 中学校編, 図書文化
- 国分康孝・片野智治, 2001, 『構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方; リーダーのためのガイド』, 誠信書房
- 小泉令三, 2006, 『図説 子どものための適応援助 生徒指導・教育相談・進路指導の基礎』, 北大路書房
- 松本繁・宮脇宏司・高田みぎわ, 2004, 『教師とスクールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育』, あいり出版
- 森田ゆり, 2000, 『多様性トレーニングガイド; 人権啓発参加型学習の理論と実践』, 解放出版社
- Patel, C. 1989, (竹中晃二 (監訳), 1995), 『The complete guide to stress management, Random House.』 (ガイドブックストレスマネジメントー原因と結果、その対処法), 信山社
- P G S (編) 大野太郎・高元伊智郎・山田富美雄 (著), 2002, 『ストレスマネジメント・テキスト』, 東山書房
- R. ネルソン, ジョーンズ著 (相川充訳), 1993, 『思いやりの人間関係スキルー一人でできるトレーニングー』, 誠信書房
- 坂本昇一, 1994, 実践 生徒指導 5 『生徒指導の機能を生かす』, ぎょうせい
- 桜井茂男, 2004, 『心理学からみた学習意欲が育つメカニズム』, 指導と評価 5月号, 図書文化, pp.10
- 佐藤 学, 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波書店
- 竹中晃二 (編), 1997, 『子どものためのストレスマネジメント教育』, 北大路書房
- 富永良喜・山中寛 (編), 1999, 『動作とイメージによるストレスマネジメント教育〈展開編〉』, 北大路書房
- 津村俊充・山口真人, 1992, 『人間関係トレーニング; 私を育てる教育への人間学的アプローチ』, ナカニシヤ
- 津村俊充, 2002, 『教職研修総合特集 No.151 子どもの対人関係能力を育てる』, 教育開発研究所, p10-14
- 津村俊充・山口真人, 1992, 『人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチー』, ナカニシヤ出版
- 山中寛・富永良喜 (編), 2000, 『動作とイメージによるストレスマネジメント教育〈基礎編〉』, 北大路書房
- 吉田俊和・廣岡秀一・斉藤和志, 2002, 21世紀型授業づくり 48 教室で学ぶ『社会の中の人間行動ー心理学を活用した新しい授業例ー』, 明治図書出版