

児童の立場に立った生徒指導とキャリア教育

Student guidance from the standpoint of children and career education

田代 雄一・矢口 元晴・春田 淳一
Yuichi TASHIRO, Motoharu YAGUCHI, Junichi HARUTA

はじめに

生徒指導とは、「一人一人の児童の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的な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」であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指すものである。

生徒指導が目指す目的は、個性と社会性を伸ばすことであり、その方法としては、児童生徒自らが自己指導能力を身につけるように指導・援助することである。

自己指導能力の育成を図るための生徒指導の「三つの機能」

- 共感的な人間関係を育成すること
- 児童生徒に自己存在感を持たせること
- 児童生徒に自己決定の場を与えること

このことから、生徒指導は、「生徒理解（児童理解）に始まり、生徒理解（児童理解）に終わる」ということが理解できる。

小学校生徒指導資料「小学校における教育相談の進め方」で『教育相談は、一人一人の児童の発達と教育にかかわる諸問題をめぐって、本人及びその保護者などに必要な心理・教育的援助を行うものであり、児童の人格の調和のとれた発達を促すために重要な役割を果たしているものである。』とその意義を述べている。そして、近年の不登校などに見られる児童の学校不適応に対する指導の充実のためにも、一人一人の児童に対する個別的な指導・援助の充実を図る上で極めて大切であり、個々の教師が教育相談に必要な態度や技術を習得し、日常の教育活動や生徒指導に生かしていくことが強く求められているとしている。

I 小学校教育実習に係わるアンケート分析から

令和元年度、教育実習を行った学生に、アンケートを実施し、生徒指導に関して不安に思うことを下記の項目から選択させ、理由を記述させた。また、教育実習終了後、教育実習中、実際に直面した問題や不安に思った項目を選択させ、理由を記述させた。

大項目	小項目
1. 基本的な生活習慣に係る指導	①日常の学校生活における「挨拶の指導」 ②日常の学校生活における「言葉遣いの指導」 ③「服装・身だしなみの指導」 ④「衛生習慣・健康管理の指導」 ⑤「整理・整頓の指導」 ⑥「給食の時間を利用して行う食事の指導」
2. ルール・規範意識に係る指導	①「登下校の時間・ルールの指導」 ②「学級のルール作りの指導」 ③「休み時間の使い方・遊びのルールの指導」 ④「清掃活動における指導」 ⑤「規範意識を育てる全般的な指導」
3. 授業に係る指導	①授業時における「言葉遣いの指導」 ②授業時における「私語への指導」 ③「教科指導における学習ルールの指導」
4. 問題行動に係る指導	①「器物破損への対応と指導」 ②「暴力行為への指導」 ③「いじめへの指導」 ④「不登校への指導」
5. 豊かな心を育成することに係る指導	①「豊かな心を育成する日常生活での指導」 ②「道徳の時間を活用した豊かな心を育成する指導」

「1. 基本的な生活習慣に係る指導」に関しては、次の記述等がみられた。

①日常の学校生活における「挨拶の指導」 事前（4人：14.3%） →事後（8人：28.6%）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 普段、自分から挨拶をすることがないので、児童に対して、積極的に挨拶ができるか心配。 ・ 教師という立場になりきれるか自信がない。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・ 廊下をすれ違うたびに挨拶をかけるのが小学校の中で日常になっている中、挨拶をしない児童に対しては、自ら挨拶をし、挨拶を促した。 ・ 毎朝、出勤してすぐに昇降口にて子ども達に挨拶をし、子ども達の顔色をチェックしたり、会話のきっかけを作った。 ・ クラス全体で移動している時は、すれ違った先生に挨拶をしていたが、一人や数人だと挨拶ができていない子がいた。声かけを行い挨拶を促す指導をした。 ・ 挨拶の習慣や言われたことに対して「はい」や「わかりました」など、返答もあまりなく指導したことが伝わっているのか把握できない場面が多くあった。習慣づけさせるのが難しかった。
②日常の学校生活における「言葉遣いの指導」 事前（10人：35.7%） →事後（8人：28.6%）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 小学生の前では大学生ではなく先生になるので、「やばいね」「そんな」等、児童がマネしてはいけない言葉をつい気を抜いて言ってしまわないか心配。 ・ 私自身、小学生から正しい敬語を学んでいるわけではないため、どこまでの規準を設ければよいか分からない。また、学年によっても違いがあると思うため。 ・ 言葉遣いが悪い児童にしっかりと注意できるか不安。 ・ 授業中と休憩時間中のメリハリを付けるのが難しい。 ・ 普段から自分の言葉遣いが良い方ではないので、児童に指導できるか心配。 ・ 「さん付け」「くん付け」「ちゃん付け」をどのように使い分けたらよいか分からない。 ・ ため口を許してよいのか。 ・ アルバイト等で敬語はかなり身に付けたと思うが、日常生活での言葉遣いは、まだまだ不十分であると思うから。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・ 先生という立場だが、指導に当たっては距離感をつかむことが難しかった。 ・ 授業では、語尾に「です」や「ます」とつけ丁寧に話すが、休み時間になると1年生は、「～でしょ」や「～しよう」など、普通に話すことが多く、どの状況で指導すべきか難しかった。 ・ 児童に正しい言葉遣いの指導をする立場になってみて日々の自分の言葉遣いも気をつけなければと感じた。 ・ 「うるさい」「めんどくさい」「だるい」が口癖の児童がいたので指導しようと思い、軽く注意をしたが、次の日になっても変わらず口に出していた。指導の仕方が分からなかった。 ・ 先生への言葉遣いを丁寧にさせるよう児童に意識させることが難しかった。 ・ 低学年だったので言葉遣いが正しくない児童もみられた。厳しく指導すべきか悩んだ。

<p>・実習生を友達のように思い、敬語を使わない児童がおり、対応に困った。</p>
<p>③「服装・身だしなみの指導」 事前（4人：14.3%）→事後（2人：7.1%）</p>
<p>・それぞれの家庭の考え方もあるので。 ・自分自身、小さい頃から言われていたが、動くとき服装が乱れるので指導の仕方がよく分からない。 ・着衣のみだれを直さない子がいて、なかなか毎回注意ができなかった。 ・毎回、同じ服を着てくる児童がいたが、家庭の話もたくさんしてくれるし、問題があると感じられなかったので何もすることができなかった。</p>
<p>④「衛生習慣・健康管理の指導」 事前（2人：7.1%）→事後（1人：3.6%）</p>
<p>・現状、自分もしっかりできるとは言えないし、家庭環境が違う中でどう配慮すべきか不安。 ・体の不調を訴えてきた児童に対しては、保健室に連れて行くしかできなかった。 ・授業中、「クラクラする」という児童が数人いて不安だった。先生は、窓際に座らせたり、風通しを良くして配慮していたが、何度も保健室に行って、すごく不安だった。何もできない自分の無力さがショックだった。</p>
<p>⑤「整理・整頓の指導」 事前（6人：21.4%）→事後（10人：35.7%）</p>
<p>・自分自身の家もちらかっているため。 ・自分自身が整理・整頓が苦手なので、「きちんと整理・整頓をなさい！」と言われることが嫌だということを理解しているため、自分の苦手なことを児童にどのように指導すればよいのか不安。 ・小学生時代、なかなか自分のものを整理できていない友達がいたのでどのように指導すればよいのか不安。</p> <p>・教育実習に行ってみて、机の上に必要な物以外の物があると集中力が低下してしまうので整理・整頓は、とても大切なことだと感じた。 ・学年が3年生ということもあり、机の周りが片付いていなかったり、物が床に落ちたままになっている児童が多かった。何度も声かけをしたが、次の日も同じ様子だったのでどうすればよいのか分からなかった。 ・準備の遅い児童に対しては、カウントをしたりして時間を意識させた。 ・図工を行ったが、作成する中で整理されている机で作業させるというルールで行ったが、なかなか難しかった。 ・自分自身も苦手なことであり、人を注意できる立場にないと感じて指導は、難しかった。 ・整理や整頓がとても苦手な子がいた。 ・何度も注意をしてもできない児童がいた。</p>
<p>⑥「給食の時間を利用して行う食事の指導」 事前（6人：21.4%）→事後（18人：64.3%）</p>
<p>・食に関する知識が少なく、自信がないから。 ・ボランティアに行った時、「嫌い」と言って野菜を食べない児童がおり、困ったから。 ・自分自身、好き嫌いが多いため、児童が嫌いな物を残したりしても何も言えないから。 ・食事の取り方や食べ方などは、それぞれの家庭によって違うから。</p> <p>・給食指導をやらせてもらった時に、箸の持ち方やお皿を持って食べていない児童に対してどのように注意したら良いのか分からなかった。 ・ほとんどの児童の箸の持ち方が間違っていて指導が必要だと思った。 ・野菜が苦手な児童がいたので、「1回食べているところ先生見たいな〜」と、言って給食への美味しさを伝えるようにした。 ・友達と話すのに夢中になって給食時間に全て食べ終わらない児童がいたので、食べることにもう少し集中するよう指導した。 ・食べ物が口に入っている状態でしゃべるのはものすごく汚いことだが、実習生の先生と話したい気持ちが強く伝わってきたので注意できなかった。 ・給食の時間といえば、食育に関わることを想像していたが、給食の時間には、たくさんのルールが隠れており、そこを明確に定めないと児童がやりたい放題となり、最悪の場合、学級崩壊につながるという指導を受けた。 ・嫌いな食べ物を児童が食べない時、いろいろと話してみたが、食べてくれなかった。 ・配膳に時間が掛かったため、食事の指導まで手が回らなかった。</p>

「2. ルール・規範意識に係る指導」に関しては、次の記述等がみられた。

①「登下校の時間・ルールの指導」 事前（2人：7.1%）→事後（2人：7.1%）
<ul style="list-style-type: none"> ・どこまで指導すればよいか分からないから。 ・登下校中、こちらから積極的に声かけができるか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・登下校中、車道に近づく子への声掛けが難しかった
②「学級のルール作りの指導」 事前（4人：14.3%）→事後（2人：7.1%）
<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営がうまくできるか不安。学級経営がうまくいかなければルールも徹底できないから。 ・担任の先生が意識しているルールに近づいた指導ができるか不安。 ・ルールを決めて学級のまとまりを高めるようにするにはどうすればよいか分からないから。 ・平等にクラス全員と話すことができるか不安。 ・児童と必要以上に親しくなってしまうか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の言うことを半分くらいしか聞いてくれない時があった。 ・児童同士の関係づくりを含めて難しかった。 ・学級独自のルールが多くあり、自分自身がまずそれらを全て覚える必要があり大変だった。
③「休み時間の使い方・遊びのルールの指導」 事前（2人：7.1%）→事後（4人：14.3%）
<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを知らないで行くので、児童と遊ぶ中で、ルールから外れたことをしてしまう不安があるので。 ・ルール全般に使えるが、細かいルールまでは把握しきれず、児童から逆に注意されるのではという不安があるので。 ・信頼関係ができていないのに指導できるか不安。 ・児童とうまくコミュニケーションが取れるか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間に決まった集団でしか遊びの輪を作らない児童が多く、全員で遊ぶ難しさを痛感した。 ・ルールを守れない児童がおり、対応に苦慮した。 ・休み時間の遊びの時、「ずるい」ことをしている児童がいたが、その児童への対応がうまくいかなかった。 ・鬼ごっこが多く、休み時間は、ほとんど走り回っていた。体力をつけておく必要があると感じた。 ・廊下を走り回っている児童に対しての注意の仕方が分からなかった。 ・何をして遊ぶか決める時、少しけんかになってしまいまとめるのに苦労した。 ・大人数で体育館で鬼ごっこをしていたので、児童同士ぶつからないか心配だった。 ・鬼ごっこで体育館から出てしまう児童がいたため、安全に遊べるように注意喚起することが多くあった。
④「清掃活動における指導」 事前（2人：7.1%）→事後（8人：28.6%）
<ul style="list-style-type: none"> ・児童にも掃除は面倒だという印象があると思うから。 ・さぼりがちな児童に対してどのように指導すればよいかよく分からないから。
<ul style="list-style-type: none"> ・清掃時にどのように指導していくのか全く分からなかったので指導教諭の指導を見ながら行っていた。 ・掃除の仕方が分かっていない子がいたり、担任の先生目が離れた時、ふざけていたので注意をしたが納得いってなさそうだった。 ・学級全員で行う掃除だが中には、何もしないで話をしている児童もいて、その子どもたちに毎日きちんと掃除させるのは少し大変だった。 ・1年生から6年生までの縦割りの清掃があったが、学年が全く違う集団をまとめているのを見て、大変だと感じた。
⑤「規範意識を育てる全般的な指導」 事前（4人：14.3%）→事後（4人：14.3%）
<ul style="list-style-type: none"> ・学校には、さまざまなルールがあるが教育実習中の三週間で、その学校のルールを全て把握し、児童たちにも規範意識を持つように促すことは、簡単なことではない。 ・自分の価値観を押しつけてしまわないか不安。 ・無理な制約を作ってしまうか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・規範意識やルールは、とても大切な事で指導を間違えたりすると学級崩壊やいじめにつながる事が理解できた。しかし、指導に自信がなく不安を感じた。 ・時間を守ることや度が過ぎてしまわないように遊び方を教えたり、注意しなければ規範意識や他人を思

- ・う心が育たないということを強く感じた。
- ・上手に児童を叱ることができなかった。注意と叱るの違いを考えさせられた。
- ・強く指導し過ぎると、逆に規則を守らない児童がいて困った。

「3. 授業に係る指導」に関しては、次の記述等がみられた。

<p>①授業時における「言葉遣いの指導」 事前（10人：35.7%）→事後（2人：7.1%）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童と話している流れで児童と同じような言葉遣いをしてしまいそうだから。 ・意識していない時に、ふと普段、友達と話す言葉遣いになってしまわないか不安。また、児童も普段、友達と話している言葉遣いで話してこないか不安。 ・普段使っている言葉が授業中に出てしまわないか心配。例えば「まじ」など不適切な言葉が出ないように気をつけたい。 ・親しみやすい先生が理想だが、悪い言葉遣いの子に対し、指導した時にそれまでの良い関係が崩れないか、また、どう指導すべきか不安。 ・授業中とそれ以外の時間（休み時間・放課後等）と、どう切り替えさせていけるか不安。 ・先生や目上の人に敬語を使うように言っても、敬語を使わない児童もいるから。 ・授業の進行との両立が不安。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・語尾に「です」「ます」を付けていない時に、促すのに困った。 ・どこまできちんと指導すればよいのか分からなかった。 ・親しみをもってもらえるように「どうかな？わかるかな？」と言うべきか、「わかりますか！」と、きちんと言うべきか悩んだ。
<p>②授業時における「私語への指導」 事前（10人：35.7%）→事後（10人：35.7%）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「しかる」と「おこる」の違いをきちんとつけられるか。 ・子ども同士の会話の中には、ただの私語だけではなく授業についての話や教え合ったりすることもあるので、許容のラインをどう引いて指導すればよいか不安。 ・授業時には、私語だけでなく立ち歩いてしまう児童も時にはいる。そうした場合、学習へ向かわせる声かけや指導に難しさを感じる。 ・あまり注意しすぎると授業が進めにくくなるのではないか。 ・授業をすることでいっぱいになり、私語まで気を配れるか自信がないから。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中、隣の子とずっと話をしている子がいたため注意をしたが、話を聞くことが苦手なようで一人一人に合わせた指導の難しさを痛感した。 ・児童が話し始めてしまったり、後ろを向いて話していたりして先生の話聞いていない時があり、指導の難しさを感じた。 ・1年生ということもあり、校外学習になると私語が止まらなく、なかなか自分の声が通らなく、指示を明確に伝えることができなかった。 ・1年生ということもあり、ちょっとしたことが気になって友達と話してしまう場面があった。そのため、「かっこいい姿勢で先生の話聞いてね」と、注意ではなく自然と話をさせないよう誘導した。 ・授業中、うるさかった児童を注意したところ発言していい場面で発言しなくなってしまい、授業中のオン・オフの入れ方の指導が難しいと思った。
<p>③「教科指導における学習ルールの指導」 事前（6人：21.4%）→事後（8人：28.6%）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で正しい、一番良いと思う指導が児童を混乱させてしまうのではないか。 ・児童にとって理解しにくくなってしまっているのではないか。 ・「学習ルールの指導」というのがよく分からないから。 ・自分自身がしっかりと授業できるか自信がないので。 ・注意の仕方がよく分からないから。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間に入った時点で次の授業の準備をしていない児童が多く、授業がなかなか始められないことが何度かあったので繰り返し指導した。 ・自由発言や正しいことを言っているが挙手しない児童が多くいて、周りにはきちんと手を上げて発言している人がいることを指導した。 ・教師が話す時は、全員が前を向くというルールがあったが、実習最初の頃は、前を向いているか確認せ

- ・ ず、授業を進めていた。
- ・ 毎回、授業準備時に確認することが大変だった。
- ・ 個別の指導が必要な児童に付きすぎると、他の児童への指導がおろそかになるのではないかと不安になった。
- ・ 習熟度別のクラスでの授業の時、どのように指導すべきかわからない時があった。

「4. 問題行動に係る指導」に関しては、次の記述等がみられた。

①「器物破損への対応と指導」 事前（2人：7.1%）→事後（0人： %）
・ トラブル時に対処できるか不安。
②「暴力行為への指導」 事前（6人：21.4%）→事後（10人：35.7%）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 感情が高ぶってしまいすぐに手を出してしまう人を知っている。その人は、自分では、注意しているのに気がついたら手を出してしまうという話を聞き、そのような児童がいた場合、どのように指導したらよいかわからずとも不安。 ・ 児童にとってじゃれあいの範囲か暴力行為かの線引きが難しい。 ・ どの程度で叱ればよいか分からない。 ・ 何故、暴力を振るってしまったのかしっかりと聞き出し、児童が納得できる形で指導を行うことができるかが不安。 ・ 急に喧嘩が始まった時の対応が分からないから不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 普段は、とてもよい子なのだがカーッとすると他の児童に暴力的な言動になってしまう児童がいた。実習中何度か対応する場面があったが、担任の先生に聞くと家庭環境が起因しているのかもと言われ、適切な対応に悩んだ。 ・ 私に対してたたいてきたり、軽い暴言を吐いてきた児童がいて、どのように注意したら分かってくれるのか、指導教諭と話し合ったが、最後まで十分な指導ができなかった。 ・ 実習初日に何をして遊ぶか決まらない時に自分のやりたい遊びになるよう友達を叩いてしまう児童がいた。その時は、担任の先生が指導してくれたが自分は何もできなかった。 ・ 児童同士のケンカがあったが、止めることのできない場面もあった。 ・ 叩き合いや蹴り合いを止める際の声掛けが難しかった。 ・ 特に男子がじゃれ合っているとヒートアップすることがあり、危ない場面を何度か見た。
③「いじめへの指導」 事前（18人：64.3%）→事後（2人：7.1%）
<ul style="list-style-type: none"> ・ いじめが、どれほどやっちはいけないことを確認させ、二度といじめはしないとかわせる指導ができるか不安。 ・ いじめは悪いことと理解はしているだろうが、何故、そうなのか考えさせ、いじめのない学級をつくらうとすることができるのか。 ・ もし、いじめが行われていたら、いじめを受けている児童のケア、いじめをしている児童の思いを聞き、良い方向へ向かわせることができるか不安。 ・ 低学年の場合、いじめと思えない場合がある。 ・ 注意していても見ていないところで行っている場合があるので。 ・ 三週間という短い期間で全ての児童の実態を把握することは極めて困難であり、また、実際にいじめの問題を近くで体験したり、見たこともないので、どのように指導したらよいか分からない。 ・ いじめをしたこともされたこともないので、指導できるか不安。 ・ 小学校で「いじめ」と確認される回数が多くなっていると聞いたので。 ・ 正直、どっちが悪い、どう悪い等、無責任には言えない重大なものであるため。 ・ いじめに気付けるか、いじめた子を注意したら今度は、その子が標的にならないか不安。 ・ もしも、いじめのあるクラスに配属されたらどうしたらよいか分からない。
<ul style="list-style-type: none"> ・ こういう問題は、絶対一人で対応しないよう何度も指導された。実習校では見られなかったが、自分がこの問題に直面した時は、必ず学年集団の先生や管理職に連絡することを心がけたい。 ・ 遊びの中での仲間外れが起こったときに困った。

④「不登校への指導」 事前（8人：28.6%）→事後（6人：21.4%）
<ul style="list-style-type: none"> ・家庭の事情（ネグレクト・虐待）、学校での事情（いじめ、仲間はずれ）等、様々な要因があるため、見極めや適切な対応ができるか不安。 ・どうしても学校へ通えない場合、どのような対応をしたらよいかわからない。 ・不登校が100%悪いことだと言えないから。 ・深く理解しないで接してしまいそうだから。 ・不登校の児童に実習生という立場でどのように考えさせればよいかわからないから。 ・児童の気持ちを理解できるか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・学級に二人の不登校の児童がいたがどうしてよいか分からず結局何もしてあげられなかった。 ・不登校児童の対応をされている先生の様子を見て、大変そうだった。 ・実習校のクラスでは不登校児童はいなかったが、対応に不安。

「5. 豊かな心を育成することに係る指導」に関しては、次の記述等がみられた。

①「豊かな心を育成する日常生活での指導」 事前（12人：42.9%）→事後（4人：14.3%）
<ul style="list-style-type: none"> ・児童に豊かな心を育成させられるほどの経験がないから。 ・ありきたりな指導になってしまうと思うから。 ・豊かな心というものが自分の中であまいなため、豊かな心をどのように育成すればよいか不安。 ・どのような点に注意すればよいかわからない。 ・自分自身、豊かな心を持っているか自信がなく、指導が難しい。 ・日常生活での指導は、信頼関係や日々の関わりがなければできないことだから。 ・自分にそのような指導ができる自信がないから。 ・児童たちに考えさせるのではなく、自分の考えを押しつけてしまいそうで不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間には、思い切り遊び、必ず5分前には椅子に座り、授業を受ける態勢になる児童の規律の正しさに驚いた。こういう小さな積み重ねが次の授業の態度にもつながったり、学級崩壊を防ぐ大切な取組だと感じた。 ・どのようにすればよいか具体的に分からなかった。 ・日常生活の中で児童に仲間意識を持たせる指導が難しいと思った。
②「道徳の時間を活用した豊かな心を育成する指導」 事前（4人：14.3%）→事後（9人：32.1%）
<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身が、豊かな心についてしっかり理解できていないので指導できるか心配。 ・豊かな心を育成するための授業づくりが難しい。 ・授業を通して、目標が達成できるか不安。
<ul style="list-style-type: none"> ・道徳の授業は難しく本来学習させたい内容と違った発言をする児童もいてどのように修正すればよいか戸惑った。 ・道徳の授業をやる中で、本当に豊かな心を育成することができているのか不安に思った。 ・道徳の授業は、自分の考えを深める授業であり、答えが一つではないため、一人一人の意見を尊重しなければならないので難しいと感じた。 ・道徳の時間は、クラスの全員に同じくらい意欲を持たせるのが難しかった。ワークシートを授業後に集めて評価をしたが、たくさん書いている児童とほぼ空白だったり、一言しか書いていなかったりする児童の二極化が見られ指導の難しさを痛感した。 ・動植物を大切に扱うことに気づかせる単元を受け持ったが、児童の良い考えを「いいですね」と全体で取り上げたところ、「私も良い考えを書かなくちゃ」と、良いことばかり考えてしまう児童が多くなってしまった。取り上げ方一つで教師の価値観を押しつけることになってしまい、豊かな心を育成することの難しさを痛感した。 ・道徳教育の目標である児童の心に響くように伝えることが難しかった。 ・道徳の時間に、自分の体験を振りかえさせるのが難しかった。 ・児童に考えさせる発問の仕方が難しかった。

考 察

「1. 基本的な生活習慣に係る指導」に関しては、日常の学校生活における「挨拶の指導」の項目を選択した学生が、事前4人(14/3%)、事後8人(28.6%)と増加した。普段から目につくマナーということから気になった結果だと思われる。また、学生自身も我が身を振り返る機会となったようである。「言葉遣いの指導」の項目を選択した学生が、事前10人(35.7%)、事後8人(28.6%)と高い割合のままであった。事後においても、具体的な場面における指導の難しさを感じ、不安を覚えた学生は減少しなかったと考えられる。

「整理・整頓の指導」の項目を選択した学生が、事前6人(21.4%)、事後10人(35.7%)と、事前に自分自身の整理・整頓に不安を持っていた学生がいたが、事後においても、具体的な場面における指導の難しさを感じた学生は減少しなかったと考えられる。「給食の時間を利用して行う食事の指導」の項目を選択した学生が、事前6人(21.4%)、事後18人(64.3%)と、事後において大幅に増加した。理由は、学生自身、給食指導についての知識が少ない中で実習に参加したことや教師がすべき指導の多さに直面して戸惑ったものと思う。

「2. ルール・規範意識に係る指導」に関しては、「清掃活動における指導」事前2人(7.1%)が事後8人(28.6%)と大幅に増加している。実際の指導の場面でルールに従わない児童への対応に苦慮し、不安を覚えた学生が増加したと考えられる。

「3. 授業に係る指導」に関しては、授業時における「言葉遣いの指導」の項目を選択した学生が、事前10人(35.7%)が事後2人(7.1%)と、事後において大幅に減少した。教育実習を受け入れてくれた学校や学級の教科指導が行き届いていた結果だと思う。「私語への指導」の項目を選択した学生が、事前10人(35.7%)が事後10人(35.7%)と同数であり、事前に不安に思っていたことがある面、的中し、授業を進める上での大きな課題と感じたようだ。「教科指導における学習ルールの指導」の項目を選択した学生は、事前6人(21.4%)が事後8人(28.6%)と若干増加している。具体的な教科の指導の場面で対応が不十分であったことに対して不安感が残ったと考えられる。

「4. 問題行動に係る指導」に関しては、「いじめへの指導」の項目を選択した学生が、事前18人(64.3%)が事後2人(7.1%)と大幅に減少している。実際の教育実習中に、いじめの場面に出くわさなかったからではないかと考えられる。

「5. 豊かな心を育成することに係る指導」に関しては、「豊かな心を育成する日常生活での指導」の項目を選択した学生が、事前12人(49.2%)が事後4人(14.3%)と大幅に減少した。この項目も問題に直面する場面が少なく、指導をする機会がほとんどなかったものと考えられる。「道徳の時間を活用した豊かな心を育成する指導」の項目を選択した学生は、事前4人(14.3%)が事後9人(32.1%)と増加している。実際の道徳の時間を活用して豊

かな心を育成することへの難しさを感じたからであろう。

実習期間中、「児童とどのように触れ合いをしたか」についても記述式でアンケートを取ってみた。

- ・授業実践だけでなく休み時間や給食の時間においても多くのコミュニケーションを図りました。内気な児童には教室移動などで積極的に声かけをして距離を縮めました。小規模な学校だったせいもあり全員の名前を覚えるぐらい深い関係ができました。全員に一度は活躍のチャンスがあるような全員参加の授業を意識しました。
- ・普段あまり話せていない児童の横に座ってできるだけ話をするようにしました。みんなリラックスした状態で話をしてくれて距離が縮まったと思います。
- ・児童との距離を早く縮めるため名前を早く覚え、しっかりと名前前で呼んであげると児童の瞳がキラキラしているように感じました。たくさん触れあえば、触れあうほど子ども達との距離が縮まるのだということが分かりました。
- ・児童との触れ合いは、休み時間になったら一緒に遊び、楽しみながら信頼関係を深めていきました。その触れ合いの中で意識したのは、児童の目線に立って一緒に楽しんだり、一緒に考えたりしたことです。それによって、児童から話しかけられることも増え、会話も増えました。朝には、挨拶運動に参加、放課後は、サッカー少年団のコーチとして児童と触れあいました。
- ・授業中も積極的に児童と関わる工夫をしました。休み時間等も安全面に気をつけ、多くの児童と全力で楽しみました。最終日には、別れを悲しんでくれる子や楽しかったことを伝えてくれる子がいて、他のクラスの児童がビックリするぐらい泣いてくれました。子どもと深く関わった分、ちゃんと自分に帰って来るとい指導教諭の先生の言葉を実感しました。
- ・毎朝、靴箱のところで、児童一人一人に声かけをしました。毎朝、声をかけることで児童の顔色の変化や調子に気づくようになりました。
- ・事前打ち合わせで児童の写真を借りて、その日のうちにクラス全員の名前と顔を覚えて、初日から児童の名前を呼ぶようにしました。自分を知ってもらうため、休み時間や給食の時間にたくさん話しかけました。コミュニケーションの苦手な子がいて、なかなか話してもらえませんでした。話しかけることで、最後の一週間は、その子が心を開いてくれ、たくさん話したり遊んだりすることができました。最後のお別れ会では、ほとんどの児童が泣いて別れを悲しんでくれました。

学生は、教育実習を通して、学校現場が直面する課題について多くのことを学んだと同時に、課題解決のための学びが今後とも求められる。このことから、以下、教育実習前の学生の不安や実際に教育実習で不安に思ったことを念頭に、児童の立場に立った生徒指導について論述していく。

Ⅱ 小学校の生徒指導における教育相談の役割

1. 教育相談の役割

教育相談が生徒指導においてどういう働きを持っているかについては次の7点に集約される。

- (1) 個性的な成長課題への援助を通して個性の伸長を図る。
- (2) 自己を見つめることで価値の内面化を促進する。

児童期では、関心が外に向かう傾向が強く、自己の内的な力によるよりも周囲の注目や評判のような外的な要因によって行動を制御される部分が多い。

- (3) 自己理解への援助を通して個性的自己形成に寄与する。

児童は、自分について考え、書き、話し、温かく聞いてもらう経験を通して適切な自己観察の在り方を学ぶことができる。自己目標の設定、行動の選択、そして自己評価という一連の過程は、教育相談の主要テーマとなる。この過程への援助により、児童の自己指導能力を育て個性的自己形成に寄与できる。

- (4) 受容を通して自己と周囲との関係についての理解を促進する。

教育相談の主要な働きの一つは受容である。失敗したことについても、その悔しい思いについても、話し、受容される経験を通して、児童は自己受容できるようになり、それとともに周囲の人をも受容することができ、それによって自分と周囲との関係を適切に理解し、改善することができるようになる。

- (5) 保護者との面接を豊かなものにし、生徒指導の成果を高める。

面接によって自分自身と児童についての理解と洞察が進む。

- (6) システム作りによって効果的な環境を準備する。

- (7) 学級経営に教育相談の視点を導入する。

①児童一人一人の存在をかけがえのないものとして大切にすることにより、児童が自己存在感を持てるように配慮する。

②教師と児童が相互に人間として深く尊重し合う態度で、ありのままに自分を語り、共感的に理解し合う人間関係を育成する。

③児童に自己決定の場をできるだけ多く用意し、児童がより適切に自ら決断し、責任のあ

る行動を取れるよう援助することにより、自己受容と自己理解を育てる。

Ⅲ 教育相談の推進

1. 学級担任の教育相談

教育相談は基本的にはシステムとして機能する。保護者、学校、教育相談所、あるいは児童相談所など一人の児童を取巻く様々な人と機関が、それぞれの立場と特色を十分に生かすとともに、相互に理解しあい、必要に応じて連携しあう関係を構築できることが望ましい。

学級担任が直接教育相談を行う際の利点として次のことが期待されると考えられる。

- (1) 相談の対象となる児童との間に日常の交流による親和関係と相互理解が深められており、相談関係に容易に入りやすい。
- (2) 日常的に児童と接していることからいろいろな機会を捉えて幅広く相談活動に入りやすい。
- (3) 児童に対する相談活動をより効果的に進めることができるよう学級内の諸条件を整えることができる。
- (4) 学級担任として日ごろの役割を果たす中で、教育相談に生かせる様々な情報や資料を得やすい。

これらと反対に学級担任であるがゆえに困難なこともある。したがって、学級担任が子どもとその保護者の相談に当たる場合次のことに配慮することが必要である。

- (1) 学級担任は、学習指導と学級集団の活動を導く立場にあることから教科学習や集団活動を不得意とする児童の中には、教師と普段の接触があるために、かえって相談を避け、素直に自分を出せない児童がいる。
- (2) いろいろな背景から児童の保護者は、わが子のことで学級担任と話し合う場合、とかく不都合な面を隠し、良いことのみを話したり、あるいは教師に学校での対応を依存する姿勢が強くなって、素直に事態を見直したり、自分がどう変わるかについて関心を向けようとしないことがある。したがって、学級担任として相談に当たる際には、特に相談の基本的関係の構築に十分配慮することが重要である。
- (3) 学級担任は、自分の学級の児童をよく掌握していきたいという願いと児童を最も理解しているのは自分だという自負から、ともすると自分の関係しないところで児童が成長することを認めようとしない傾向があることを自戒しなければならない。

そこで学級担任が教育相談の機能を十分に担うことができるようになるためには特に普段より次のような配慮が必要になる。

- (1) 一人一人の児童との日常のかかわりの中で、教師として児童に指示したり、教えたり、

注意したりする働きとは別に、一人の人間として児童と一緒に体験し、その経験を交流しあうことを大切にしたい。いわば上下の関係のみで児童とかかわるのではなく、児童と横並びの関係を持つことを心がけることによって、真の共感的理解の関係を築くことができる。

- (2) こうあるべきという価値にとらわれていると現実を否定的に見て、結果的に対応することができない。児童の現実をそれはそれとして受止めた上で、そこからの小さな前進を高く評価できるような、わずかな成長も肯定的に捉える視点をすべての教師が持つことが重要である。
- (3) 一人の児童をその問題場面だけでなく、その児童が興味を持って積極的に関わるなどの好ましい面で理解する幅広い視点を持つことが大切である。

2. 教育相談の充実を図る校内体制

教育相談は、学校の教育活動の様々な時と場所で適切な方法で行なわれるべきである。したがって、校内で教育相談を充実させるためにはすべての教師が教育相談の基本的な考え方と方法を修得することが望まれる。教育相談の体制を整える上で留意することとして次のことが考えられる。

- (1) 教育相談は、学校の教育目標達成のための生徒指導の一環であり、児童の自己実現を図る援助をすることが第一であるからその生徒指導の考え方についての共通理解を図る。
- (2) 校長をはじめすべての教師が様々な機会を活用して教育相談を行うことが必要である。
- (3) 教育相談を全校あげて効果的に進めるには、その中心となって連絡や調整など行なう係・部・学年会などの組織が必要である。
- (4) 組織内の分掌の役割を明確にし、相互の関連が十分に図られるようにする。
- (5) 教師間相互の役割を明確にし、調和の取れた活動ができるようにする。
- (6) 教育相談についての理解と指導力向上のための研修の機会を設ける。
- (7) 学校全体として随時教育相談についての評価を行い、教育相談の改善充実を図る。
- (8) 問題発生時に学級担任が一人で問題を抱え込むのではなく、常に学校全体で対応できる校内体制を組織化しておく。
- (9) 問題により、全校体制でも解決困難な場合は適切な時期に専門機関に委ねる共通理解を図っておくこと。

IV 教育相談の展開

教育相談の展開へと進めていく。教育相談は、教育相談室で特定の方法によって実施され

ることもあるが、一般には日常の学校生活の様々な場面・機会を捉えて、必要に応じて随時行なわれるのが望ましい。そのためには、日ごろから児童との間に、相談活動がいつでも効果的に進めることができるような関係をつくり、それに基づいて個々の児童を理解するための資料を収集する努力が必要である。

1. 教育相談の基礎

(1) 日ごろの人間関係をつくる

学校における教育活動を効果的に進めるためには、日常の学校生活を通して児童と教師の信頼関係をつくる努力を重ねる必要がある。

もちろん、学校での児童の行動には、保護者や地域の住民などとの様々な人間関係が複雑に影響しあっている。特に、家族の中での人間関係は重要である。しかし、教育相談の直接の対象者は児童であり、その意味では、児童と教師の間に好ましい人間関係をつくることが重視されなければならない。学校の中における児童と教師の関係が、自然に両者間の信頼関係を作り出すと考えるのは間違いである。信頼関係は、教師の児童に対する日ごろの接し方や言動によって作り出されるもので、初めから存在するわけではない。信頼関係は、児童と教師の相互の関係であるが、児童と教師との人間関係は、単なる日常の中でのありのままの関係ではない。学校という場における役割関係に基づくものであり、その意味で、信頼関係をつくる責任は指導の専門家としての教師の役割である。

①児童の心や気持ちを優先する

教師には、自分の気持ちより、まず目の前にいる児童の心や気持ちを汲んで接する姿勢が期待される。そのためには、まず教師自身が児童に対して行なう言動の背後に、自分のどのような気持ちがそれを言わしめたか、あるいは、教師の気持ちだけを優先させて働きかけていなかったかなど、常に自分の心を吟味する態度とその能力を身に付けるような努力をする必要がある。児童をほめるにしても叱るにしても、教師本位の気持ちや感情から行ったり、ほかの児童の気持ち、又は周囲の大人たちへの配慮を優先させたりするのではなく、目の前にいる児童を優先する言い方を工夫すべきである。このように児童自身のために叱ったり、ほめたりしてくれる教師の姿勢がお互いの信頼関係を作っていく基本である。本当に自分のためにしてくれたことか否かを、児童は敏感に捉えるものである。

このことは授業においても同様である。例えば、教師が児童に質問し、答えを言わせるとき、つい教師の意向や指導案に沿った応答や意見を重視しがちである。そうでない応答や間違った答えにもそれを一言で否定してしまうのではなく、一生懸命考えた児童

の気持ちを理解し、児童に通じるような言葉を添えて、誤りを指摘してやることが大切である。ましてや指名されても答えられずにいるつらい気持ちは十分に察してやることは必要であり、それを更に傷つけるような言動はするべきではない。それは、児童が教師を信頼したいという気持ちに逆行する結果になるだけである。

②児童をあるがままに肯定的に見る

一般に人についての理解をゆがめる要因の一つに、いわゆる光背効果がある。これは、その人の一つ二つの特徴に対する認識が一度ある観点から行なわれると、それ以後はその人の言動のすべてが同様の観点から判断され、事実を曲げて理解され易い傾向のことである。例えば、学習成績のよい児童の性格すべてに問題はないと見てしまう傾向があり、逆に児童に一度悪い印象を持つと、すべてに不当な低い評価をしがちであるということである。

児童には、長所もあれば短所もある。この両方についてありのままに的確に理解することが大切なのである。短所に目を奪われて児童を的確に把握し、短所を指摘するとしても、それを簡単に否定してしまうのではなく、児童の言動をありのままに肯定的に見ようとする態度からするのであれば、児童にとってもそれは受け入れやすい。

まず、教師が児童のありのままに、また、肯定的に見ようとする態度で接することが人間関係を作る上で重要な条件である。

③児童の個性と自発性を尊重する

教育相談は、本来児童の個性を尊重し、自発的な行動を促進する活動である。このことは日常の教育活動を促進する好ましい人間関係をつくる上でも重要である。

個性を尊重することは、個々の児童に関心を持つことから始まる。学級担任は、学級という集団場面で児童と対することが多いが、集団という実態は実はないのであって、具体的には個々の児童を相手にしているのである。画一的な話しかけ方ではなく、質問の投げかけ方一つとっても児童によって少しずつ違うはずである。このような対応の仕方から始まって、児童は個としての自分が認められていると感じたとき、教師に親しみを持ち、自分を認めてくれる教師に信頼関係を持つようになる。

また、自発的な考え方や行動を理解してくれる教師に対しても同じである。個性や自発性を尊重する態度は、個々の児童の人格の尊重にもつながり、教師が日ごろ信頼関係を作るために重要である。

④自分自身の心を開き、素直な態度で児童に接する

児童と教師が親密で信頼し合える人間関係とは、両者が心を開いて安心して語り合える関係である。このような関係をつくるためには、まず教師自身が自分の心を開いて素

直に話すことが必要である。

児童のよい行動や考えを聞いたときには、素直に教師の喜びを交えて褒めることである。また、何か不適切な行動を見たときは、ただ叱るだけでなく、時には叱らないまでも素直に自分の悲しい気持ちを伝えることの方が、児童に人の心を理解する必要性を知らせるよい機会となるし、そのことから児童自身も自分を語るようになる。このように児童と教師がお互いの心を通じ合えるようにならなければ、信頼関係はつくりえない。

⑤児童一人一人に積極的な関心を示す

児童は、教師が自分に注意を払ってくれることが分かれば、自分からも教師に対して近づいてくるし、また、親近感を持つようになる。例えば、廊下ですれ違ったときには必ず声をかけたり、児童の話し合いや遊びの中に加わっていくなどして、積極的に個々の児童と接触を図ることが大切である。授業時間においても、特定の児童だけに目を向けたり、質問を集中するのではなく、全体に目を配り、視線を合わせる必要がある。その時間で何も聞いてやれなくとも次の授業で必ず質問するなど、一人一人に対し、公平な態度で具体的に関わってくれる教師を見ることにより、児童は教師に対する信頼関係を深め、自然のうちに好ましい人間関係がつけられることが多いのである。

(2) 日ごろの児童理解の進め方

上述してきたようにお互いの信頼関係をつくる努力は、そのまま児童理解につながる活動になる。教育の場における児童理解の重点は、関係の中での理解であり、また、教師の働きかけに対して、個々の児童が示す特徴的な反応の仕方を理解することである。

実際に教育相談を始めるときになって、あらためて補足すべき資料を収集することも必要であるが、日ごろから個々の児童について、日常の接触による理解を深めておくことが非常に役立つ。これに加えて、自分の学校の児童の実態、学級が抱える問題、例えばいじめや不登校などについて児童の一般的な心理的特質や行動の特徴なども知っておくと大いに参考となる。

児童理解は、個別的であるが一般的な知識・理解も個の理解をする際の助けになる。しかし、個の理解は、一人一人がかけがえのない独自の存在であることを忘れてはならない。児童であることの共通性の上に立ちながらもそれぞれの児童がそれぞれに異なった特性を持っていることに気付くことが大切である。日常の指導や教育相談を個に即して行なうためには、児童の個々の特性に重点を置いた理解の仕方をすることが不可欠である。

日ごろの接触の中で行なわれる児童理解は、資料の集め方やその処理の仕方でも同じ資料でも主観的あるいは共感的な理解になるし、客観的な理解にもなる。

若干、資料の種類について取上げ、その取り扱い方から児童理解の留意点を整理しよ

う。

①児童との会話、行動など日常の接触の中から

日ごろから児童と話し合ったり、授業中の答え方や態度を見たりした時、その児童の何らかの特徴について判断をしているはずである。ところが、その時になんとなく行なった判断では、同じ児童の同じ場面での言動でも、教師それぞれによって違いがある。教師のそれぞれが、自分の経験的な常識だけに頼って判断すれば、百人百様の結果になってしまう。それでは信頼性もなく、時には妥当性をも損なうような理解しかできない。

しかし、教師が児童の言動を理解するための専門的な知識や技術を学ぶことによって、例えば主観的な判断・評価であっても、その違いの幅を狭めることは可能である。日常、校内で児童と接する機会が一番多いのは学級担任である。授業や何気ない児童の姿について多くの資料を十分に生かすことが大切であり、そのためには、情報を交換し合うなどして、理解を深める努力が必要である。

ただ漫然と観察していたのでは、信頼のおけない主観的・独断的な理解にとどまってしまう。また、その場、その場で「この子はこういう子で…」と感じるだけでは、理解の仕方が非常に偏ったものになる。やはり、児童の言動をありのままに記録したものを改めて整理してから考えてみる方法をとる必要がある。事実を見ることが大切であり、その時、その場限りの解釈・説明はいくら積み重ねても児童の理解に役立たないものである。積み重ねる一つ一つの事実そのものは、簡単な記録であればよいのであって、長々と書き綴ったものである必要はない。積み重ねた事実を、例えば場面ごとに整理してみれば、その児童の個性的な行動の仕方、その背後にある心理的な要因をより正しく読み取れるはずである。それをさらに観点を定めて整理し、評定尺度などを工夫するなどして判断の目途を付ければ、比較的偏りの少ない判断や理解をすることが可能となる。

日常的な資料は、こうしたありのままの事実を集めるだけでなく、その場面での言動を行なわせた児童の感情の流れに対して、教師が目に向けた資料が必要である。共感的な理解の仕方がこれである。児童との応答の中でそれを取上げて話しかけ、更に児童の反応を待って、児童の行動の真意を理解しようとするやり方である。これは児童との信頼関係をつくるためにも重要な対応の方法といえる。もちろんこれについても資料の積み重ねをしておくことが望ましい。相談のときだけの共感的理解は成り立たない。

②心理テストによる資料

知能、学力、性格、情緒、興味、関心、欲求、悩み、交友関係、家庭環境、社会性な

ときわめて多種多様なテストが作成されている。多くは、評価の基準を統計的な手続きによって定めた標準テストと呼ばれる形式をそなえている。しかし、テストを活用するにしても、その効用と限界を十分に事前把握し、特に限界については常に念頭に置き、テストも一つの資料であることを忘れず、その結果だけから児童を固定的・断定的に捉えることのないように注意が必要である。

テストを実施するには、時に見落とししていた問題に気付かせてくれることがある。しかし、それは直ちに問題があるという判断をしているわけではない。児童との話合いや接触の機会を増やして、よりの確な理解を進めるきっかけをつくるものと考えべきである。

③指導につながる理解の仕方

テストは、問題点の指摘やその児童にもう少し接触をしたほうがよいというサインになるという面で役に立つ。手がかりになるが、指導の仕方については、役に立つ資料を提供してくれるわけではない。しかし、日ごろ、児童を理解するときに先に述べたような実際に指導をしている場面での資料、働きかけてはその反応を蓄積した資料などは、児童について「この子はどういうとき、どんな働きかけをすれば、このようなことをしてくれる」といった具体的な行動の仕方について、貴重な示唆を与えてくれる。また、こうした具体的な資料は、個々の児童が特定の課題をどう解いて、どのように成長するかについても教えてくれる。

日ごろ、児童との信頼関係をつくる努力の積み重ねがこのような指導上必要な理解の仕方そのものになると考える。ただ遠くから眺めて観察した資料は、指導や教育相談活動に直接つながらない。そして、また、児童の行動のメカニズムを説明し・解釈することも、児童を理解する本筋ではない。行動の原因を明らかにしようとしても、それらの多くは、すでに過去の経験であり、現在では意味のないことが多い。実際に話しかけ、働きかけたときに、どのように答えてくれる児童であるかを知ることが児童の理解の本質である。

2. 環境との相互作用の視点

人と環境は相互に影響しあい、相互作用の循環を形成している。環境のうち、特に重要な影響力を持っているのは、友人や保護者などの人的環境である。例えば、仲間づきあいに積極的な児童は、気軽に、好意的に仲間に声をかける行動により、友人から好意的に受け入れられることが多い。これは、一人の児童の積極的行動が原因となって、結果的に仲間という環境側の好意的な反応を引き出したと考えることもできるし、逆に、環境が好意的に応答し

たことが原因で、結果的に一人の児童の積極性を強めたと考えることもできる。これと反対に、何らかの事情で友だちに近づくことをためらう児童がいたとすると、友達という環境はそのような消極的な児童に応じて対応するようになり、一人の児童とその友人との間には、相互に消極的な関係が形成されがちである。また、少しの行き違いから一人の友人に負の態度を示す児童がいたとすれば、その行動によって相手は不快になり、その結果、相手もその児童を避けるようになりがちである。

同様に、学習課題と児童との間にも、相互作用の循環が形成されていると考えることができる。

すなわち、興味がわからないから勉強を避ける、避けるからますますわからない、わからないから興味がわからないという悪循環に陥る場合が考えられる。

(1) 児童の置かれた状況との関係で問題をとらえる

児童とその環境との間には、相互影響の循環が成立していると考えことができるから、児童理解と助言指導においては、問題を単に児童の性格に帰するのではなく、また、単に環境の側のみ帰するのではなく、児童とその環境の相互作用の中で、つまり、状況との関連によって問題をとらえ、助言指導の方策を考えることが肝要である。

(2) 児童に働きかけて、認知と行動を変える

環境から好意的な反応を引き出すためには、児童の考え方と行動を少しでも変える必要がある。特に、児童が周囲の人々に対して誤った見方や考え方をしている場合には、その部分的な修正を指導したり、とりあえず望ましい行動を起こさせることによって、周囲から好意的な反応を引き出せるようにすることが大切である。

(3) 保護者や友人に働きかけて、認知と行動を変える

児童の考え方と行動を望ましい方向に導き、その定着を図るためには、児童の望ましい行動が環境から受け入れられ、環境の好意的な反応によって維持され、強化される必要がある。

3. 関係と働きかけの視点

児童とその環境の間の相互作用によって児童を理解することが大切であるが、児童の環境の中で特に重要なものの一つに、学級担任が含まれることを見逃してはいけぬ。学級担任が一人一人の児童との間にどのような関係を築いて、どのような働きかけをしているかによって、また、学級をどのように経営し、どのような学級の雰囲気を作り上げているかによって、児童は異なる姿を教師の前に現すものである。

(1) 関係の中で見る

もしも、教師が一人の児童に対して厳しい批判的な姿勢で接し続けたならば、その児童は教師を避け、教師に打ち解けなくなるであろう。その結果、教師はこの児童について、人に対して打ち解けないとか、妙に、おどおどしていてとらえどころがないなどと思ひ込みがちになる。教師の目に映る児童の姿は、教師との関係での中で、そのような姿を仮に現しているだけかもしれないのであり、少なくともそのような視点から児童と教師とのかわりを反省してみる必要がある。

(2) 指導しつつ理解する

理解して後に指導をするという考え方は、慎重さという一つの望ましい要素を含むかもしれないが、教育においては、指導しながら理解を深め、理解しながら指導の手立てを工夫するというように、理解と指導は深く結びついた連続体、あるいは一つの活動の両面のようなものと考えられる。理解と指導は、児童と教師の不断の交流の中で柔軟になされるものである。

(3) 自分の目で見る

児童理解の補助的用具として、性格検査や適応検査、親子関係質問紙など標準化された各種の検査や質問紙を用いることもできる。また、前学年の指導要録なども参考にすることもできる。しかし、このような情報は、担任教師によって意味づけられ、現実の指導の中で生かされて初めて意義あるものとなる。生徒指導に当たるすべての教師は、児童との日常のかかわりの中で、自分の目で一人一人の児童を見つめることが何よりも大切なことであり、検査はそのような観察の結果を部分的に補うに過ぎない。

(4) 教師の自己観察と自己指導

児童は教師とのかわりの中で教師の前にその姿を現すのであるし、生徒指導は教師と児童との人間関係の中で日常的に行なわれる活動であるから、生徒指導は、究極的には、教師の人間性による指導であるといえる。生徒指導に当たる一人一人の教師が自己をよく見つめ、絶えず自己の成長を図っていくことが肝要である。

V 児童期の心理と児童理解

1. 児童期の意義

一般に、小学校入学のころから思春期が始まる前の11～12歳ころまでの時期を児童期と呼ぶことがある。この時期は、幼児期と青年期の中に位置しており、小学校生活を中心とした児童の社会的環境が著しく拡大するとともに、心身の目覚しい発達が現れる時期であるという特徴を持っている。児童期が活動性の時代といわれるゆえんである。児童期の心理を概

括しよう。

(1) 幼児期から青年期へ

小学校に入学した児童は、幼児的な一人遊びや並行遊びの段階を終了し、学校生活を中心にして、仲間との集団による遊びへと移行する。次第に友人関係が広がる過程でさまざまな個性を持つ友人と出会うことによって、自分や友人の人格的な特性を認知し、集団生活の場では自分の感情を統制することが必要であることを学ぶ。

また、このような変化の現れと同時に、児童の活動する範囲は家庭から学校、地域社会へと広がり、次第に保護者から心的に離れて、自立的に行動するようになる。「心理的離乳」である。

さらに、高学年になると思春期の特徴が現れてくる。まず、身体的な変化が始まり、それに応じて心理面の変化も生じてくるようになる。個の自覚が高まり、自分なりの規範を持ち、時には保護者や教師への批判や反発も鋭くなる。しかし、これは通常青年期に見られるような自我の目覚めに伴う自己主張的なものにまでは至っていない。ともあれ、高学年の児童は、言葉や行動がそのまま自分を表していた時期と異なり、内省的な思考が芽生えてくる時期であり、言わば児童期と青年期が同居する時期である。

(2) 児童期の基本的な課題

人間が正常な発達を遂げるためには、それぞれの発達期において達成しておかなければならない課題がある。発達課題である。

幼児期の発達課題を達成できなかった幼児は、年齢的に児童期になっても新しい課題の達成に立ち向かって活動することができない。特に、以下の発達を着実に達成していない場合、その偏りや未熟さがさまざまな不適応行動の要因になることが多い。したがって、幼児期からどのように育てられ、生活経験を積んできたか、児童期においてどのような人間性が育てられたかという問題が青年期の適応、ひいては個人の一生の問題と深く関わってくる。

児童期における発達課題の例として一般に次のものが挙げられる。

- ①普通の遊びに必要な身体的技能の習得
- ②自分の身体に対する健全な態度の形成
- ③友人との適切な仲間関係の成立
- ④読み、書き、計算の基礎的な技能の発達
- ⑤良心、道徳性、価値判断の尺度の発達
- ⑥人格の独立性の発達
- ⑦各種の社会的態度の発達 その他

これらの発達課題は、自然に達成され身につくものではない。周囲の意図的な働きかけや本人の生活経験が積み重ねられて育っていくものである。

このように、児童期的人格形成が年齢や発達段階に即して、適切に進められているか否かを的確に把握して指導することが、生徒指導を効果的に進める上で欠かすことのできない基本である。

VI 児童理解の考え方

これまでも何度となく「児童理解」という語句を使用しながら教育相談について述べてきたが、「児童理解」のための資料、更にその収集の方法などについて考察していく。

1. 児童理解のための資料

(1) 児童理解の必要性

生徒指導は、児童一人一人の人格の望ましい形成を図ることにある。学校における教育活動は、実際は集団を対象に行なわれるが、生徒指導の最終のねらいは、あくまでも児童個人の育成である。したがって、生徒指導は児童一人一人の個性に即して行なわれなければならない。児童はすべて個性的であり、それぞれ独自性を持ち、一人といえども同じ児童はいないからである。

生徒指導は一人一人の児童の個性に即し、且つ具体的にすすめられなければならないということは、これまで度々述べてきたところである。そのためには、一人一人の児童の特徴や傾向を十分に知り、把握するための児童理解が不可欠となる。児童をよく理解することによって個々の児童のどこを生かし、どこを伸ばしていくべきか、どこに問題があるのかが明確になり、また、どのような機会に、どのような方法で指導することが最も効果的なかということも明らかになるであろう。

一方、個々の児童は所属する集団成員から様々な影響を受けている。従って、一人一人の児童を十分理解するためには個人が所属している集団の構造や性格などを理解することも必要になる。

2. 児童理解の在り方

生徒指導では、児童自身の自己形成の方に信頼をおきながら正しい児童理解の上に立って適切な助言指導を与え、個人の特徴を十分に生かして、望ましい人格形成を図らなくてはならない。

したがって、生徒指導における児童理解は、どこまでも理解が児童の指導に役立つもので

なければならない。また、児童理解においては、まずその理解の仕方が科学的で正確でなければならない。誤った理解や独善的な理解からは、正しい指導が生まれるはずはない。

教師は、児童の様々な面について、できるだけ客観的な資料を得ようと努力しなければならない。そのためには、後述するように科学的な方法や用具によって資料の収集を行わなければならない。

しかし、最も重要なことは、生徒指導は教師と児童との間の人間的な触れ合いに基づいて行われることであり、この基盤が失われたならば、効果を期待することはできない。たとえ教師が科学的な方法で資料を収集し、それに基づいて助言指導したとしてもその指導は必ずしも成功するとは限らない。

すなわち、生徒指導では、教師と児童及び児童相互の間に温かい人間的な触れ合いが存在する必要がある、その基盤があってこそ科学的な方法も効果が期待できるのである。

教師と児童との間に温かい人間的な触れ合いが存在することにより、教師は目の前にいる児童のすべてを肯定的に受止め、個々の児童の感情や価値観などを評価や解釈を加える以前に、そのまま共感的に理解し受止めることが可能になる。

このことは、児童理解の仕方というよりもむしろ教師自身の姿勢・態度の問題であり、児童一人一人の言葉に耳を傾け、その気持ちを敏感に感じ取ろうとする教師の姿勢が基本であることを示している。このような受容的・共感的な教師の態度によってこそ、児童は心を開いて本心で話すようになり、自分の考えや気持ちを我がことのように感じ取ってくれる教師に、一層の親しみと信頼を増し、深く人間的な触れ合いを求めようとする気持ちになるのである。これまで繰り返し述べてきたとおりである。

3. 児童理解のための資料

(1) 児童理解に役立つ基本的な資料

前述したが、児童の個性や人格といわれるものはきわめて複雑な構成であり、その現れ方も多様である。したがって、児童を正しく理解するには個人の特徴や傾向をできるだけ広く且つ的確に把握することが大切である。そのためには、一人一人の児童の実態を考えて助言指導に必要な資料を収集し、活用を図ることが大切である。

次に、生徒指導、特に、教育相談など個別的な生徒指導を進める上で必要な資料を上げる。

①一般的な資料

児童の氏名、住所、その他指導要録に記載されている程度の事柄である関係資料

②生育歴

乳幼児期における病気や乳児及び幼児期におけるしつけなど

③家庭生活に関する資料

- ア 家族の生活態度…いわゆる円満な家庭かどうか等
- イ 家族の教育への関心
- ウ 保護者の関係…和合的かどうかなど
- エ 本人に対する保護者の態度…理解的, 合理的, 民主的, 溺愛的, 過保護的, 支配的, 強圧的, 拒否的, 放任的, 過干渉的など
- オ 家族関係…一人っ子, 長子, 末っ子, 無視されている, 偏愛されている, 兄弟姉妹間の関係, 同居人, 祖父母などとの関係など
- カ 保護者のしつけの態度…厳格, 不公平, 感情的など

④情緒的な問題, 性格に関する資料

- ア 過敏性…幼児期に泣き虫であったか, 怒りやすいか, それを両親はどのように扱ったか
- イ 易発性…いわゆるかんしゃくもちであるかなど
- ウ 気分…陽気か陰気か, 気分の変化が激しいかなど
- エ 精神的な打撃を受けた経験の有無やその内容
- オ 不安, 反抗などの経験の有無など

⑤習癖に関する資料

- ア 食事についての特異な傾向
- イ 睡眠の習慣や特異な傾向
- ウ 性についての特異な習癖など
- エ 神経症的な習癖など…チック, つめかみ, 指しゃぶり, 頻尿など
- オ 排便, 排尿についての習慣や便秘, 消化不良の有無など
- カ 言語の異常や早口, 無口など
- キ 攻撃的, 反社会的行動の記録など

⑥友人関係の資料

- ア 友人関係の推移や現状
- イ 交友関係についての本人の特徴…わがまま, 意地悪, 独占的, 付和雷同など
- ウ 問題行動を持つ集団との関係など

⑦身体 of 健康状況に関する資料

- ア 健康状況

- イ 主な病歴
- ウ 身長，体重，栄養などの推移と特徴
- エ 精神・身体的問題の有無…消化不良，頭痛，アレルギー，ぜん息など
- オ 女子の生理の状況など

⑧学校生活に関する資料

- ア 教育歴…幼稚園（保育所）から現在に至るまで
- イ 学業成績…教科の好き嫌い，得手不得手，学校や家庭での学習習慣など
- ウ 出席状況…不規則な欠席，長期欠席，ずる休みなど
- エ 学校に対する態度…本人，保護者，兄弟姉妹などの学校に対する態度など
- オ 学校生活への適応…教師や友人との関係，集団内での役割，活動の様子の記録など

⑨検査や調査結果に基づく資料

- ア 知能について
- イ 学力について
- ウ 知能と学力との関係について
- エ 性格，適性などについて
- オ 悩みや問題行動などについて
- カ 興味や趣味などについて
- キ 将来の希望など

⑩現在当面している困難点について

- ア 身体的困難
- イ 家族関係や家庭訪問など
- ウ 学校生活…学業上の問題，教師との関係を含む学校における人間関係など
- エ 学校内外の交友関係など

(2) 児童理解に役立つ基本的な資料に関する留意事項

①指導のねらいに即した資料収集

生徒指導における児童理解は，あくまでも，それが児童への指導助言に役立つものでなければならない。したがって，児童理解のための資料の収集も児童一人一人の指導のねらいに沿って収集することが必要である。個々の児童の指導に際しては，常にこれらの資料を収集する必要はない，児童によっては，どれかの項目について示している以上に綿密に調べる必要がある場合もある。例えば，学業不振が当面の問題である場合であれば，知能や学力について資料⑧の学校生活に関する資料が検討されるであろう。更に，⑨が必要であることもありうるであろう。

これに対して、これらの資料をほとんど必要とせず親密な個人的相談を何回か重ねることによって、環境に十分適応していく児童もいるであろう。要は、児童の当面の問題を中心にして関連資料を収集し、指導の経過に伴って必要な資料を補足収集していくことが実際の、且つ効果的であろう。

②現有資料の活用

各学校には、指導要録や健康診断票など学校備え付けの表簿があり、児童全員について記録が累積されている。これらの表簿の項目には、すでに触れた項目と重複しているものが多いことからこれらを積極的に活用することが望ましい。特に、指導要録は、文字通り指導に役立たせるために作成されている表簿であることから大いに活用されるべきである。

③日常的な資料の活用

学級を通年で担任する教師は、児童との日常の接触と観察から得られる資料を児童理解に一層役立てることが大切である。これらは、児童の日常の学習活動や交友関係などを把握する有力な資料となり、特に、児童の行動・態度などを理解する上で極めて有用である。

④資料の計画的な収集と整理・保管

資料収集の進め方は、当面の問題を中心にして関連する資料を集めていき、相談や指導の経過に伴って必要な資料を補足していくことが多い。しかし、児童理解を進めるために必要な資料があらかじめ明らかになっている場合は、学校として年間計画に組み込んで必要最小限の検査・調査などを実施し、計画的に資料の収集を図ることが望まれる。

このような検査などによって、児童の潜在的な可能性や諸能力、問題点などを発見することも可能である。また、指導に役立てるためには、得られた資料をいかに記録し、整理・保管するかということも大切である。

⑤原因説明の立場から解釈

生徒指導の立場では、たとえ児童に何らかの問題行動が見られたとしても、その行動を単に分析的に処理することが目的でない。その問題行動がどのような要因で発生したかを探り、その原因を除去することによって、行動を改善し、生活への適応を図らなければならない。ところが、児童は、すでに述べたように、あらゆる面で個性的であり、問題の起こり方、現れ方がそれぞれ異なる。同様の原因が児童によって異なった現れ方をし、異なった原因が、時には類似した行動となって現れる場合もある。したがって、それぞれの児童において、どのような原因が、どのような過程を経て現実の問題となっ

ているかを、発生要因を明らかにする立場から解釈していく必要がある。

(3) 児童理解のための資料収集の方法

児童理解を深め、生徒指導を推進していくためには、学級担任が一定の専門的な資質を身につけ、必要な資料を収集し、その活用を図ることになる。

児童理解のための資料を収集する主な方法としては、観察法、面接法、質問紙法、検査法、作文や日記などによる方法が考えられる。

①観察法

児童の行動を注意深く見て、その行動の特徴や態度をはじめ、心理的特質を見極め、理解するための方法である。行動観察は、児童理解の最も基本的な方法といえる。特殊な設備や条件を設定することなく、自然な状況の中で生じてくる行動や出来事を観察する方法である。

観察に際しては、対象とする児童と場面をあらかじめ決定し、だれの、どのような行動を、いつ、どこで観察かという目標を明らかにしてから観察に取り掛かることになる。

また、観察場面として、学習時間、係の活動、クラブ活動、給食、清掃時間、放課後の遊びなどあらゆる場面が対象となる。なお、見学时や遠足、運動会などの機会には、日常生活とは違った児童の行動が観察できる。

観察した事柄をどのように記録してまとめるかによって、観察の結果の妥当性や信頼性はもちろん、生徒指導における資料としての価値に影響を及ぼすことはいうまでもない。

記録の方法としては、以下のようなものがある。

ア 文章記録法

観察の結果を自由に記述する方法でもっともよく使われる。しかし、観察者が気づかなかつたため、肝心のことを見落としたり、細部に及びすぎてねらいから離れたり、主観が入るため観察がゆがめられるなどの弱点もある。客観性を高めるために、観察のねらいにしたがって計画的に実行することが大切である。

イ 録音法

言語表現を伴う、または言語を中心にする行動を観察する場合によく用いられる方法である。観察の対象から目を離さないうで記録が取れること、感情の動きや性格まで推測できることなどが、文章記録法に勝る。

ウ 評定尺度法

あらかじめ観察項目を定めておき、その項目ごとに幾段階かの評定尺度を用意し

て、各児童を評定していく方法である。この方法は、一度に観察する人数が多く、文章で記録しにくい場合に便利である。また、結果をまとめれば、個人間や集団間の比較ができるという利点もある。しかし、評定尺度の決め方が難しく、観察者の評定基準が異なるという弱点もある。そのため、文章記録で得た資料をもとに、評定項目や尺度を決めること、数人で観察してその平均を求めるなどの組織的な方法を工夫すれば、偏りの少ない資料が得られる。

②面接法

面接法とは、あらかじめ設定した場所で、教師が児童と向かい合い、質問をしたり、何かの作業をやらせたりしてそれに対して児童がどのように答えるか、また、どのように行動するかを観察する方法である。面接法には大きく次の三通りがある。

ア 調査面接法

質問する項目や、やらせる作業をあらかじめ準備しておき、それに従って実施する方法でもっとも普通に行われる方法である。

この場合、教師主導型となりやすいので、児童が正直に話せるように、教師の態度やその場の雰囲気に配慮する必要がある。

イ 相談面接法

教師側から主導的に質問することなく、児童の話に耳を傾け、それをじっくり聞き、必要な質問をその場で加えていく方法である。この方法は、一人ひとりに長い時間（30分～1時間）をかけることになるが次のような利点がある。

- ・肯定的、親和的な態度で接するので、児童の本音を聞くことができる。
- ・受容的で柔軟な態度で接するので、児童が答えやすく、豊富な応答が得られる。

ウ 集団面接法

必要に応じて、児童を5、6人の集団に編成して面接する方法である。教師と一対一で向かい合ったときには言葉の少ない児童でも集団では活発に話すことがある。話題も広がり、教師にとっては多くの情報を得られる。更に、面接の目的よって、集団の編成を組み替え、計画的に実施することによって一層の効果をあげることができる。

面接法は、後述の検査法などに比べて時間はかかるが、細かな面にわたって融通性を持って調査できるという点で優れた特色がある。

しかし、面接法によって正確な資料を得るためには、教師の態度が重要になる。そのためにも、面接に当たる教師の肯定的で、誠意のある共感的、協力的な態度が、児童によく通じてこそ面接の効果が上がる。

面接に当たっての留意点として主に次のことがあげられる。

- ・日常生活において、教師と児童の間に温かい親和関係を育てておくこと
- ・面接者からの質問の言葉は、平易で簡明であること
- ・面接者は、終始じっくり聞く態度で接し、評価を加えない。
- ・相手についての先入観や偏見を取り除いて、表面的な態度や状況に左右されないように心がけること

③質問紙法

調べようとする問題について、あらかじめ一定の様式の質問紙をつくっておき、これを見童に配布して回答を求める方法である。質問の形式としては、小学校では、自由記述式や多肢選択が効果的である。

ア 自由記述式

質問項目だけを印刷しておいて、見童に答えさせる方法である。調査の目標や見童の発達段階によって、全く自由に作文で答えさせる、答えを求める項目や範囲を限定しておくなどの方法が用いられる。

イ 多肢選択式

質問に対して、教師が用意した幾つかの項目の中から、答えを選ばせる方法である。

○×の記号を付けさせたり、該当するものを一つとか二つとか決めて答えさせる場合がある。

尚、質問紙法は、他の方法とともに用い、それらの資料を補足するようにすれば一層効果を挙げることができる。

④各種検査法

児童理解のための検査の利用は、児童理解をより客観的、科学的にするための重要な方法である。

心理検査には、標準化された知能検査、学力検査、性格検査、適応性検査などのほかにも、集団内での人間関係を知るためのソシオメトリック・テストなどの調査方法を用いることも考えられる。しかし、人間の人格は複雑で多くの側面を持っているから、一つの心理検査では不十分である。そこで幾つかのテストを組み合わせる方法もある。

尚、検査がより有効に活用されるためには、検査結果の見方、利用の仕方について手引書等によって事前に十分検討しておくことが必要である。

⑤作文や日記などによる方法

児童の作文や日記からは児童の喜びや悩み、願望、欲求などを読み取ることができ
る。また、交友関係や学校外での生活状況、家庭での話題や家族関係まで知ることがで
きる場合もある。課題を与えて書かせた文章であっても、一人一人の児童の生活経験や
ものの見方、考え方まで推察できる場合が多い。

⑥交友関係の把握

児童の人格形成において、友人関係は大きな影響を持っている。児童の友人関係は、
学校内における友人関係のみではなく、スポーツ団体など学校外における所属集団をは
じめ、自宅の近隣における遊び仲間にも至ることから、生徒指導においては多面的に
友人関係を把握しておく配慮が必要である。

ア 学校内における交友関係

教師の観察や児童との対話、作文や日記などからも交友関係を知ることができる。
しかし、交友関係を更に詳しく理解するためには、ソシオメトリック・テストなどを
実施し、その結果を補足的に用いることが効果的である。

選択も排斥もされない児童、選択を独占している児童、児童間の対立関係、排他
的・閉鎖的な小集団の存在など、一人一人の児童の集団における関係や位置、成員間
の心理的な関係、集団の構造などを、ソシオメトリック・テストによって明らかにす
ることができる。

イ 学校外における交友関係

児童の生活範囲が広がるにつれて、学校外の友人関係も多様になってくる。特に、
高学年ごろからは中学生との接触もあり、ものの見方、考え方や行動に影響を受ける
ようになる。しかし、校外に於ける児童の友人関係は、教師の目で把握し難いことか
ら、情報収集の方法や機会を広げる必要がある。

学級懇談会、個別面接、家庭訪問、学区の巡回などは交友関係の情報収集のよい機
会である。また、児童の日記や何気ない談笑の中からも、どのような友だちと、どの
ような関係があるかを推測できることが多い。

児童の交友関係はわずかな条件によっても変わるものである。そのため、調査で得
た結果を過信したり、固定的なものとして扱うのではなく、調査後の児童の動きを継
続的に観察することによって交友関係の実態を常に把握していく必要がある。

ウ 家庭環境の把握

生徒指導においては、一人一人の児童の適応性、社会性、道徳性、余暇の活用な
ど、多方面にわたる問題を扱うことになる。したがって、これらの背後にある家庭の

状況を見落とすことはできない。殊に、小学生に見られる問題行動の動機には、家庭内の相互理解の欠如、保護者の無関心、生活時間のずれなど多くが関係している。

そこで、家庭訪問や保護者会での話合いの内容、児童の作文や日記、教師と児童との対話などから、必要に応じて各児童の家庭環境を把握しておくことが大切である。

Ⅶ 児童理解のための留意点

児童理解のための収集した資料を総合すれば、一人一人の児童の特性や抱えている問題点などが把握できる。その結果に基づいて、教師としてどのように指導助言していくか、保護者にどのように助言していくという指導方針を立てなければならない。

その際、留意しなければならないことについて考察する。

1. 客観的に理解する態度

児童に対する評価で、教師間にずれが生じることがある。例えば、黙々と作業する児童に対して一人の教師は冷静な子と評価し、他の教師は無口で作業が遅いと評価する。

このように、一人の児童のある行動面の特徴について評価にずれが生じるのは、その理由が教師側にあることが多い。これには、教師の児童に対する好き、嫌いの感情が挙げられる。また、その児童と教師の間の接触の機会の多少や人間関係に起因することもある。更に、教師の資料の分析についての経験不足や児童の行動や動機に対する洞察力のいかんによることもある。

このように、児童に対する教師間の評価が異なれば、学校としての生徒指導の方向性が定まらないことになる。したがって、教師は、主観にとらわれずに児童を理解する必要がある。そのために、教師は安定した精神状態を保つことに努め、客観的な立場から児童を見つめていく態度が大切である。

2. 適切な資料の活用

たとえ標準化された検査であっても、また、十分に配慮された教師の観察結果であろうと、限られた資料のみで解釈したり、一般的な判断を下したりすることは慎まなくてはならない。人間として、実に様々な側面を持つ児童を理解しようとするのであるから、観察、面接、検査、作品などできるだけ多くの方法を用いて多面的、多角的に児童を理解することが大切である。

そのためには、それぞれの問題に応じて、どのように資料を収集するかについて基本方針を立てる必要がある。また、主観的な誤り、資料の不足や偏りを避ける方法の一つとして、

児童に関する事例研究会を計画的に行い、情報交換や資料の分析をするなど学校としての工夫をする必要がある。場合によっては、専門機関の意見や協力を求めることも効果的方法である。

3. 検査結果の活用

科学的な手続きを経て作成された検査や調査などの結果は、主観的な誤りを修正するためのよい手掛かりになる。しかし、この場合も検査自体の持つ限界、つまり信頼性や妥当性の限界に注意する必要がある。たとえば、知能検査や学力検査でさえも、一回だけの検査では、かなりの誤差があることを予想しておく必要がある点を忘れてはならない。

4. 指導方針の明確化

生徒指導における児童理解は、それが今後の指導に生かされるための児童理解でなければならない。

問題行動をもつ児童について、多くの方法で原因や心理的機制について科学的な資料が集められたとしても、その段階で終わっては生徒指導のための児童理解としては不十分である。収集した資料を基にして、指導の方法や重点を具体的に計画することが大切である。つまり、問題点や原因に対して、どのように助言指導していくかという基本方針が定められることにより、児童理解が生徒指導に結びついてくることになる。

5. 共感的な児童理解

資料を整理し、科学的な分析が行われ、指導方針が立てられたとしても、児童や保護者が教師を信頼し、親しみの感情を持って事実を打ち明ける人間関係が教師との間になければ、生徒指導の効果をあげることはできない。

そのためには、教師の態度が大きくかわってくる。つまり、児童または保護者の立場に立って話を聞く態度が必要である。これは共感的または受容的な態度といわれ、相手の感情や気持ちをありのままに理解することである。教師は尋問的、非難的、批判的、評価的な態度で接するのではなく、親和的、許容的、受容的な態度で接するときに、初めて相手は本心を打ち明け、真剣に自らの問題を自ら究明し始めるのである。

この意味で児童理解の基礎、あるいは生徒指導の出発点は教師自身の共感的な態度が理解の成否にかかっていると言い得るであろう。

おわりに

最後に進路指導についても触れてみたい。

進路指導は中学校・高等学校で行うものと、とらえられてきたが、時代の流れとともに、その内容は変わってきている。中学校においては、1990年代に入って、偏差値批判、脱業者テストの流れの中で、「入れる高校から入りたい高校へ」をキャッチフレーズに、生徒が自らの将来を見据えて進路を選択・決定していく進路指導の在り方が求められるようになった。同じ時期に、高等学校においても、価値観の多様化に伴った進路希望の多様化や個別化を受けて、生徒自身の適性と職業の特性との適合を大切にされた進路指導が実践されるようになった。そして、これを機に、いわゆる「出口指導」に傾きがちだった進路指導が、「生きる力」の育成に重点を置いた指導へと大きく変容し、体験的な進路学習なども広く導入されるようになってきた。小学校においては、進路指導という言葉は用いられないものの、「生きる力」の育成をねらい、進路指導的な内容を含んだ授業が、ここ数年、急速に取り入れられるようになってきた。

これまでも学習指導要領や中央教育審議会答申には、小学校における進路指導（キャリア教育）の必要性や趣旨が示されてきたが、平成29年3月31日に告示された小学校の総則に、改めて以下のように「キャリア教育」という言葉を用いてその充実を図ることが明示された。

第1章総則 第4 生徒の発達の支援

1 生徒の発達を支える指導の充実（小学校）

- (3) 児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身につけて行くことができるよう特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。

告示文の第1章総則に明示された意味を考えると、特定の教科等ではなく、教育課程全体に関わるということである。キャリア教育については、その理念が浸透してきている一方で、職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとしているのではないか、社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているのではないか、職業を通じて未来の社会を創り上げていくという視点に乏しく、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提に指導が行われているのではないか、などといった課題が指摘されている。また、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されているのではないか、といった指摘もあり、教育課程全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取組が改めて求められている。

キャリア教育の本来の役割を改めて明確にするためにも、小学校段階から特別活動の中にキャリア教育の視点を取り入れていくことは重要である。小学校の特別活動の中にキャリア教育の視点を取り入れていくことは、これまで行われていなかった内容を新たに加えていくということではなくこれまでも小学校の学級活動等の中で行われてきた学習や活動が基礎的・汎用的能力の育成につながっていることを明確にした上で、内容項目のうち、例えば、働くことの意義の理解や見通しを持ちながら生活するということなど、中学校以降のキャリア教育につながっていくものを整理し、そこで育成する資質・能力を明らかにした上で再構成していく。

第1章特別活動 第2各活動・学校行事の目標及び内容（小学校：内容名のみ掲載）

<p>3) 一人一人のキャリア形成と自己実現</p> <p>ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成</p> <p>イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解</p> <p>ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用</p>

職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）

	小学校（高学年）	中学校	高等学校
職業的（進路） 発達の段階	<p>進路の探求・選択にかかる基盤形成の時期</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己及び他者への積極的関心の形成・発展 身の回りの仕事や環境への関心・意欲の向上 夢や希望、憧れる自己イメージの獲得 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成 	<p>現実的探索と暫定的選択の時期</p> <ul style="list-style-type: none"> 肯定的自己理解と自己有用感の獲得 興味・関心等に基づく職業観・勤労観の形成 進路計画の立案と暫定的選択 生き方や進路に関する現実的探索 	<p>現実的探索・試行と社会的移行準備の時期</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己理解の深化と自己受容 選択基準としての職業観・勤労観の確立 将来設計の立案と社会的移行の準備 進路の現実吟味と試行的参加
人間関係形成能力	<p>【自他の理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の長所や欠点に気づき、自分らしさを発揮する。 話し合いなどに積極的に参加し、自分と異なる意見も理解しようとする。 	<p>【自他の理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の良さや個性が分かり、他者の良さや感情を理解し、尊重する。 自分の言動が相手や他者に及ぼす影響が分かる。 自分の悩みを話せる人を持つ。 	<p>【自他の理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の職業的な能力・適性を理解し、それを受け入れて伸ばそうとする。 他者の価値観や個性のユニークさを理解し、それを受け入れる。 お互いに支え合いわかり合える友人を得る。
	<p>【コミュニケーション能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 思いやりの気持ちを持ち、相手の立場に立って考え行動しようとする。 異年齢集団の活動に進んで参加し、役割と責任を果たそう 	<p>【コミュニケーション能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 他者に配慮しながら、積極的に人間関係を築こうとする。 人間関係の大切さを理解し、コミュニケーションスキルの基礎を習得する。 	<p>【コミュニケーション能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己の思いや意見を適切に伝え、他者の意志等を的確に理解する。 異年齢の人や異性等、多様な他者と、場に応じた適切なコ

	とする。	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーとフォロアーの立場を理解し、チームを組んで互いに支え合いながら仕事をす。 ・新しい環境や人間関係に適応する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを図る。 ・リーダー・フォロアーシップを発揮して、相手の能力を引き出し、チームワークを高める。 ・新しい環境や人間関係を生かす。
情報活用能力	<p>【情報収集・探索能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身近な産業・職業の様子やその変化が分かる。 ・自分に必要な情報を探す。 ・気付いたこと、分かったことや個人・グループでまとめたことを発表する。 	<p>【情報収集・探索能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・産業・経済等の変化に伴う職業や仕事の変化のあらましを理解する。 ・上級学校・学科等の種類や特徴及び職業に求められる資格や学習歴の概略が分かる。 ・生き方や進路に関する情報を、様々なメディアを通して調査・収集・整理し活用する。 ・必要に応じ、獲得した情報に創意工夫を加え、提示、発表、発信する。 	<p>【情報収集・探索能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業後の進路や職業・産業の動向について、多面的・多角的に情報を集め検討する。 ・就職後の学習の機会や上級学校卒業時の就職等に関する情報を探索する。 ・職業生活における権利・義務や責任及び職業に就く手続き・方法などが分かる。 ・調べたことなどを自分の考えを交え、各種メディアを通して発表・発信する。
	<p>【職業理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・施設・職場見学等を通し、働くことの大切さや苦勞が分かる。 ・学んだり体験したりしたこと、生活や職業との関連を考える。 	<p>【職業理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解する。 ・体験等を通して、勤勞の意義や働く人々の様々な思いが分かる。 ・係・委員会活動や職場体験等で得たことを、以後の学習や選択に生かす。 	<p>【職業理解能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就業等の社会参加や上級学校での学習等に関する探索的・試行的な体験に取り組む。 ・社会規範やマナー等の必要性や意義を体験を通して理解し、習得する。 ・多様な職業観・勤勞観を理解し、職業・勤勞に対する理解・認識を深める。
将来設計能力	<p>【役割把握・認識能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会生活にはいろいろな役割があることやその大切さが分かる。 ・仕事における役割の関連性や変化に気付く。 	<p>【役割把握・認識能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割やその進め方、よりよい集団活動のための役割分担やその方法等が分かる。 ・日常生活や学習と将来の生き方との関係を理解する。 ・様々な職業の社会的役割や意義を理解し、自己の生き方を考える。 	<p>【役割把握・認識能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校・社会において自分の果たすべき役割を自覚し、積極的に役割を果たす。 ・ライフステージに応じた個人的・社会的役割や責任を理解する。 ・将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解する。
	<p>【計画実行能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来のことを考える大切さが分かる。 ・憧れとする職業を持ち、今、しなければならぬことを考える。 	<p>【計画実行能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢や職業を思い描き、自分にふさわしい職業や仕事への関心・意欲を高める。 ・進路計画を立てる意義や方法を理解し、自分の目指すべき将来を暫定的に計画する。 ・将来の進路希望に基づいて当面の目標を立て、その達成に向けて努力する。 	<p>【計画実行能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生きがい・やりがいがあり自己を生かせる生き方や進路を現実的に考える。 ・職業についての総合的・現実的な理解に基づいて将来を設計し、進路計画を立案する。 ・将来設計、進路計画の見直し再検討を行い、その実現に取り組む。
	<p>【選択能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・係活動などで自分のやりたい係、やれそうな係を選ぶ。 ・教師や保護者に自分の悩みや 	<p>【選択能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする。 	<p>【選択能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・選択の基準となる自分なりの価値観、職業観・勤勞観を持つ。

課題解決能力	葛藤を話す。	<ul style="list-style-type: none"> ・選択の意味や判断・決定の過程、結果には責任が伴うことなどを理解する。 ・教師や保護者と相談しながら、当面の進路を選択し、その結果を受け入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な選択肢の中から、自己の意志と責任で当面の進路や学習を主体的に選択する。 ・進路希望を実現するための諸条件や課題を理解し、実現可能性について検討する。 ・選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす。
	<p>【課題解決能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活や学習上の課題を見つけ、自分の力で解決しようとする。 ・将来の夢や希望を持ち、実現を目指して努力しようとする。 	<p>【課題解決能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習や進路選択の過程を振り返り、次の選択場面に生かす。 ・よりよい生活や学習、進路や生き方等を目指して自ら課題を見出していくことの大切さを理解する。 ・課題に積極的に取り組み、主体的に解決していこうとする。 	<p>【課題解決能力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来設計、進路希望の実現を目指して、課題を設定し、その解決に取り組む。 ・自分を生かし役割を果たしていく上での様々な課題とその解決策について検討する。 ・理想と現実との葛藤経験等を通し、様々な困難を克服するスキルを身につける。

※国立教育政策研究所生徒指導研究センター調査研究報告書抜粋

「生き方」に関しては、教育課程の中で、学級活動（ホームルーム活動）、道徳、総合的な学習の時間に指導されてきた。しかし、さらなる教育効果をねらい、それぞれの領域における実践が「生き方指導」として体系化され、児童生徒が系統的に学べるようにプログラム化されることが必要となっている。若者の就労問題が、社会の今日的な課題として浮き彫りになっている。国では、「若者自立・挑戦プラン」を打ち立て、文部科学省をはじめとした関係各省が連携して対策を講じている。具体的には、中学生の連続5日間にわたる職場体験「キャリア・スタート・ウィーク」、学校での学びと企業等における実習訓練を一体的に組み入れた教育訓練を行う「日本版デュアルシステム」などが、学校現場に導入されてきている。

企業側から見た若者の実状～平成15年度版「国民生活白書」～の各種調査結果によると、企業側では、現代の若者に対し、マナーや言葉遣いなどの基本的な生活態度、チャレンジ精神、教養、コミュニケーション能力、主体性などを求めている。このことは、企業に雇用される際に限らず、現代社会において、社会人として一般的に求められる資質であるとも言える。やがては社会人となる児童・生徒にも、これらの資質を着実に身に付けていくことが必要とされている。

〈引用・参考文献〉

- 1 文部科学省（2018）「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」
- 2 北海道学校教育心理研究会（2001.8）「事例に学ぶ教育相談」ぎょうせい
- 3 文部科学省（1981）「改訂版 生徒指導資料 第1集」

- 4 文部科学省 (1990) 「生徒指導資料 第21集」, 「生徒指導研究資料 第15集」
- 5 文部科学省 (1998) 「生徒指導資料 第22集」 小学校・中学校編
- 6 内藤 勇次 (2000) 「小学校生徒指導の実際」学事出版
- 7 内藤 勇次 (2000) 「小学校生徒指導の基礎・基本」学事出版
- 8 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002) 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書)」
- 9 文部科学省 (2011) 「小学校キャリア教育の手引き (改訂版)」
- 10 戸田 浩鴨 (2015) 「小学校教育実習における生徒指導の実際」広島女学院大学編集63集