

生徒指導上の諸課題

Issues in student guidance surrounding children

春 田 淳 一・矢 口 元 晴・田 代 雄 一
Junichi HARUTA, Motoharu YAGUCHI, Yuichi TASHIRO

I はじめに

今日、一人一人の児童が学校生活において伸び伸びと楽しく仲間と学び、遊び、自己実現を図っていく上で障害となるものの一つが「いじめ」問題であろう。

いじめが社会問題として取り上げられるようになってきたのは、昭和55年（1980年）頃からといわれている。確かに、いじめは以前からもあった。しかし、この1980年代に入ってからそれは、かつての言わば「ガキ大将型いじめ」とは大きく性質を異にする様相を示してきた。

このような状況を受け、文部科学省もいじめ問題を深刻な問題行動としてとらえ、1985年には、「いじめ問題に関する指導の充実」を通知した。さらには、各種の指導資料や「調査研究協力者会議」を組織し専門家による対策のための提言を学校現場や社会に対して行ってきた。

今日、依然として様々な取り組み、人々の努力等にも拘らず根絶することはできず、それに起因する自殺が発生するなど問題が深刻化・陰湿化し、その要因の把握も対応方法も複雑・困難を極めているのが現状である。

本学において、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、いじめ及び不登校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。

「いじめへの指導」 事前（18人：64.3%）→事後（2人：7.1%）

- ・いじめが、どれほどやってはいけないことかを確認させ、二度といじめはしないと知らせる指導が出来るか不安。
- ・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出来るか不安。
- ・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良いかわからない。
 - ・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。
-
- ・こういう問題は、絶対一人に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。

「不登校への指導」 事前（8人：28.6%）→事後（6人：21.4%）

- ・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。
-
- ・学級に二人の不登校の児童がいたがどうして良いかわ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。

アンケート結果からも、「いじめ」「不登校」に対する不安を持って実習に行ったことが結果として出ている。また、実際の教育実習では、対応が必要な児童がいない学級に入った学生が多かったことから反応は少なかったが、教員として学校現場に立った時の不安を感じている学生はいた。この後は、学生の不安に対し、どのように対応すべきか、全国及び北海道の状況を踏まえ、論述していく。

II いじめ問題と教育相談

「いじめの問題に関する総合的な取組みについて～今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するとき～」1996年（H.8年）（文部科学省いじめ問題に関する専門家会議「児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議」の報告）

いじめの問題に関する総合的な取組みをまとめたもので、学校関係者のみならずできる限り多くの人々が様々な取組みを積極的に推進することを期待する内容となっている。

何点かその概要を述べる

1 いじめの背景

(1) 家庭における要因

基本的な生活習慣や生活態度が十分に教育されていないなど家庭のしつけの不徹底が要因の背景にある。

(2) 学校における要因

一人一人の個性、特性を伸ばす教育が十分に行われていないこと。また、教師のいじめに関する基本的な認識が十分に徹底されておらず学校教育の問題との受けとめが弱いことが要因の背景にある。

(3) 地域社会における要因

住民の連帯意識が希薄化する中で地域の教育力が低下。都市化の進展等による子どもの遊びの変化、生活体験の不足が要因の背景にある。

(4) 社会全体の要因

社会全体に「いじめは絶対に許されない」という意識が不十分。異質なものを排除するという社会の同質志向の意識が要因の背景にある。

*いじめの問題に関する五つの基本的認識

・「弱い者をいじめることは人間として絶対に許されない」との強い認識を持つこと

どのような社会にあっても、いじめは許されない、いじめる側が悪いという意識を毅然とした態度で行き渡らせる。いじめは子どもの成長にあっては必要な場合もあるという考えは認められない。また、いじめをはやし立てたり、傍観する行為もいじめる行為と同様に許されない。

・いじめられている子どもの立場に立った指導を行うこと

子どもの悩みを親身になって受け止め、子どもの発する危険信号をあらゆる機会をとらえて鋭敏に感知するよう努めること。自分のクラスや学校にも深刻ないじめ事件が発生し得るという危機意識を持つこと。なお、いじめの件数が少ないことのみをもって問題なしとすることは早計である。

・いじめは家庭教育の在り方に大きな関わりを有していること

いじめの問題解決のために家庭が極めて重要な役割を担う。いじめ問題の基本的な考え方は、まず家庭が責任を持って徹底すること。家族の深い愛情や精神的な支え、信頼に基づく厳しさ、親子の会話や触れ合いの確保が必要である。

・いじめの問題は、教師の児童生徒観や指導の在り方が問われる問題であること

社会の過度の同質志向を排し、個性や差異を尊重する態度やその基盤となる新しい価値

観を育てる指導の徹底。道徳教育や心の教育を通じてかけがえのない生命、生きることの素晴らしさや喜びなどについて指導することが必要である。

・家庭、学校、地域社会などすべての関係者がそれぞれの役割を果たし、一体となって真剣に取り組むことが必要であること

いじめの解決に向けて関係者のすべてがそれぞれの立場からその責務を果たすこと。地域を挙げた取組みも急務である。

2 いじめのとりえ

(1) いじめの定義

平成17年度調査までの「いじめ」の定義

「いじめ」とは

- ①自分より弱い立場にある者に対し、一方的に、
- ②肉体的・心理的な攻撃を継続的に加え、
- ③相手が深刻な苦痛を感じているもの。

「起こった場所は学校の内外を問わない」とする。なお、「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと」とされていた。

文部科学省がいじめ等の実態を把握する「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において平成18年度（2006年度）からこの定義は、いじめられた児童生徒の立場に立って、より実態に即して把握ができるようにする趣旨から定義を見直し、より詳細な注釈を加えた。（以下の囲み中の「本調査」とは、上記の調査を指している）

本調査において、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

（注1）「いじめられた児童生徒の立場に立って」とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視するということである。

（注2）「一定の人間関係のある者」とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。

(注3)「攻撃」とは、「仲間はずれ」や「集団による無視」など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものを含む。

(注4)「物理的な攻撃」とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。

(注5)けんか等を除く

また、従来は「発生件数」としていたが、以降「認知件数」とすることとした。さらに、学校がいじめを認知するに当たっては、アンケート調査など児童生徒から直接状況を聞く機会を設けるよう留意することが求められるようになった。

これは、従来の把握にあっていじめの実態把握、指導体制、問題発生時の対応の不適切さが疑われるような事実が指摘される事例が発生したことに対するものである。

(2) いじめの認知件数の推移（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結果～文部科学省初等中等教育局児童生徒課～より）

()の数字は中学校

H.25年度	H.26年度	H.27年度	H.28年度	H.29年度	H.30年度
認知件数	認知件数	認知件数	認知件数	認知件数	認知件数
118,748 (55,248)	122,734 (52,971)	151,692 (59,502)	237,256 (71,309)	317,121 (80,424)	425,844 (97,704)

(3) 全国小学校の状況

平成25年度 学校総数21,131校, 認知学校数10,231校, 認知率48.4%

平成26年度 学校総数20,852校, 認知学校数11,537校, 認知率55.3%

平成27年度 学校総数20,601校, 認知学校数12,765校, 認知率62.1%

平成28年度 学校総数20,335校, 認知学校数14,334校, 認知率70.5%

平成29年度 学校総数20,143校, 認知学校数15,791校, 認知率78.4%

平成30年度 学校総数19,974校, 認知学校数17,145校, 認知率85.8%

※平成24年度以降数字が著しく増加したのは、上述しているように平成18年度より「発生件数」から「認知件数」となったことからと考えられる。

※いじめ防止対策推進法の施行にともない、平成25年度からは、いじめを「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行わ

れるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」として調査。

(4) 北海道のいじめの認知件数の推移：小学校

平成26年度 学校総数916校, 認知件数 639件, 解消したもの 605 (94.7%)

平成27年度 学校総数891校, 認知件数 903件, 解消したもの 816 (90.4%)

平成28年度 学校総数861校, 認知件数1,953件, 解消したもの1,783 (91.3%)

平成29年度 学校総数849校, 認知件数4,737件, 解消したもの1,630 (34.4%)

平成30年度 学校総数835校, 認知件数9,117件, 解消したもの5,064 (55.5%)

※平成29年度から認知件数が増加しているのは、平成29年3月に改訂された国の「いじめの防止等のための基本方針」においていじめの解消の定義が示されたことにより集計方法が変更になったことによる。

(5) いじめの態様 (平成30年度文部科学省初等中等教育局児童生徒課の調査より)

() の数字は平成29年度

小学校

- ①冷やかしかからかい, 悪口や脅し文句, いやなことを言われる……………61.4% (61.7)
- ②なかまはずれ, 集団による無視をされる……………14.3% (15.6)
- ③軽くぶつかられたり, 遊ぶふりして叩かれたり, 蹴られたりする……………23.2% (24.0)
- ④ひどくぶつかられたり, 叩かれたり, 蹴られたりする……………6.2% (6.8)
- ⑤金品をたかられる……………1.1% (1.4)
- ⑥金品を隠されたり, 盗まれたり, 壊されたり, 捨てられたりする……………5.7% (6.2)
- ⑦嫌なことや恥ずかしいこと, 危険なことをされたりさせられたりする……………7.8% (7.5)
- ⑧パソコンや携帯電話等で, 誹謗中傷やいやなことをされる……………1.1% (1.1)
- ⑨その他……………4.2% (4.6)

中学校

- ①冷やかしかからかい, 悪口や脅し文句, いやなことを言われる……………65.7% (63.6)
- ②なかまはずれ, 集団による無視をされる……………13.3% (14.3)
- ③軽くぶつかられたり, 遊ぶふりして叩かれたり, 蹴られたりする……………14.5% (15.3)
- ④ひどくぶつかられたり, 叩かれたり, 蹴られたりする……………4.4% (4.7)
- ⑤金品をたかられる……………1.1% (1.2)

- ⑥金品を隠されたり，盗まれたり，壊されたり，捨てられたりする…………… 6.0% (5.9)
- ⑦嫌なことや恥ずかしいこと，危険なことをされたりさせられたりする… 6.7% (6.3)
- ⑧パソコンや携帯電話等で，誹謗中傷やいやなことをされる…………… 8.0% (8.0)
- ⑨その他…………… 3.7% (3.5)

(6) いじめ発見のきっかけ（平成30年度の調査より） () の数字は平成29年度

- ①学級担任が発見…………… 11.5% (12.2)
- ②学級担任以外の教職員が発見…………… 1.4% (1.2)
- ③養護教諭が発見…………… 0.3% (0.3)
- ④スクールカウンセラー等の相談員が発見…………… 0.2% (0.1)
- ⑤アンケート調査など学校の取り組みにより発見…………… 56.7% (55.2)
- ⑥本人からの訴え…………… 16.1% (16.5)
- ⑦当該児童生徒（本人）の保護者からの訴え…………… 9.4% (9.9)
- ⑧児童生徒（本人を除く）からの情報…………… 2.9% (2.8)
- ⑨保護者（本人の保護者を除く）からの情報…………… 1.3% (1.5)
- ⑩地域の住民からの情報…………… 0.1% (0.1)
- ⑪学校以外の関係機関（相談機関を含む）からの情報…………… 0.1% (0.1)
- ⑫その他（匿名による投書など）…………… 0.1% (0.1)

(7) いじめへの対応と子どものサイン

①いじめの特徴

いじめの態様からも伺えるようにいじめは，授業中，休み時間，部活動や放課後などと教師の目に触れないよう巧妙に行われる。そして，それは繰り返し，繰り返し行われる。親や教師に告げるとチクったと無言電話が家にかかってくるなどますますエスカレートするなど，陰湿に行われるのである。

また，「いじめは楽しい」だとか「スカットする」などと深刻なものとしての自覚はなく，集団での遊びの感覚であることが多く，罪悪感がない。周囲で面白がっていたり，いじめという認識が無い場合もある。

いじめの場には，加害者，被害者，観衆，傍観者，仲裁者などと四層，五層の集団構造となっているのが一般的である。したがって，いじめの発見や指導には，学級にはどのようなグループがあり，どのように関わりあっているのかなど集団の構造を把握することが大切である。

さらに、問題なのはそれぞれの立場は固定化しているのではなく、時によりいじめる子といじめられる子などが複雑に入れ替わることがある。これは学級集団のあり方と強く関わっており、はやし立てて面白がる子はいじめを助長する役目を果たすことになり、見て見ぬふりする子は暗黙裡にいじめを是認することとなり、拡大や陰湿化を一層深めることとなる。また、正義感の弱い学級であればいじめに批判的な子どもが少ないし、仲裁者は少なく抑止力は働かない。このことから明らかなようにいじめの指導にあっては、加害者のみを対象とするのでは効果が少ない。したがって大切なことは、いじめの構造をしっかりと把握し、全構成員に対しての指導が大切なのである。

いじめの被害者も加害者も傍観者も何らかの意味で傷ついているという認識も大切である。そして、対処に関わる教師の基本的な態度は、毅然として、公平かつ公正、一貫性を持った安定的態度が不可欠である。

生徒指導の意義を踏まえ、適切な児童理解や支持的な風土にみちた学級経営、生徒指導が機能する学校体制、さらに開かれた学校づくりを基盤とした学校運営等の推進がいじめをなくす指導となるのである。

いじめ指導の基本は、早期発見・早期指導といわれる。もっとも大切なことであるが、ケースによっては経過を見守ることが必要である場合も当然ある。適切な判断と対応が当然求められる。

ア 確認のポイント1

最初の対応が不適切であると、子どもが大人への不信感を持ったり、それを増幅させたり、話さなくなったり、時には、追い詰められたり、いじめが深刻になったり、潜伏したりするなどの危険性が生じる。常に、適切な対応とは何かを考慮に入れ、タイミングを逃さず対応できる学校体制を整えておくよう心がけることが大切である。

イ 確認のポイント2

よく「いじめのサイン」ということが言われる。必ずしも直接いじめに直結するとは限らないが、いじめにつながる可能性を持ったものが多くある。細やかな観察や直接子どもから聞き取ったり、取り巻く周辺の子どもから聞くことによりキャッチできることが少なくない。教師のアンテナをいかに密度濃く張り巡らせることができるか、教師と子どもとの信頼関係を強く築かれているかが問われるのである。教師自身の感性と意識の高さが判断と行動を左右する。

- ・教師や周囲の大人はこれらのいじめのサインを敏感に感じ取る心構えが大切である。
- ・子どもがちょっとしたことでも相談できる雰囲気作りに心がけることが大切である。

る。そのためには、子どもたちには「先生は忙しいから話す悪い……」などと思わせない日頃ごろの姿勢が大切である。さらに、保護者や地域の人たちの協力を得て、複数の大人が子どもと関わる態勢づくりが広げられるかが重要である。

- ・友達同士で問題解決をしようとする姿勢は大切であるが、あえて大人に相談してみようとする態勢づくりが大きな力となる。

いじめのサイン例

【子ども集団の様子】

- ・日常的なからかい
- ・プロレス、裁判ごっこが流行る
- ・使い走りをさせられている子がいる
- ・わざと一緒にはしゃいでいるように見える
- ・掃除を一人でする子がいる
- ・特定の子の発言に笑いや野次など急に雰囲気が変わる
- ・プリント配りや給食当番をしなくなる
- ・言葉遣いが急に悪くなったり、隠語を使ったりする
- ・教室や廊下にボタンや学用品が落ちているのが目立つようになる
- ・紙片に実名やイニシャルでからかいなどの言葉が書かれたり、張り付けられたりする
- ・特定の子をなんとなく避けたり、授業や遊びの中で不利な立場に立たせる

【個人の行動変化】

- ・顔や表情がさえず、沈みがちで、元気がない
- ・遅刻や欠席しがちになる
- ・休み時間に一人であることが多くなった
- ・職員室や保健室によく行く
- ・食欲が落ち、体調不良を訴える
- ・学校のことを話したがる
- ・電話がきたりすると、落ち着かなかったり、おどおどしたりする
- ・忘れ物が急に増える
- ・風呂やトイレに入っている時間が長くなり、親や兄弟と一緒に入らなくなる
- ・メモや日記に悩みや思いを書き込んだりする
- ・突然母親に甘えたり、チックや夜尿が起きる

【個人におきるできごと】

- ・服が汚れている
- ・靴の跡がついている
- ・持ち物がなくなる、壊される
- ・落書きされる
- ・発言に笑いが起こる
- ・友達が遊びに来なくなったり、外に出て遊ぼうとしない
- ・部屋に閉じこもりがちになる
- ・情緒が不安定となり、いらいらする
- ・些細なことで親に反抗したり、八つ当たりする

- ・ 登校時に体の不調を訴えたり，登校を嫌がる。転校を望んだりすることもある。
- ・ 知らないところへ行きたいとか生まれ変わりたいなどと口にする
- ・ 夜，うわごとを行ったり，死にたいなどと言ったりする

Ⅲ 不登校と教育相談

1 不登校児童・生徒数の推移（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結果～文部科学省初等中等教育局児童生徒課～より）

（ ）の数字は中学校

H.25年度	H.26年度	H.27年度	H.28年度	H.29年度	H.30年度
不登校数	不登校数	不登校数	不登校数	不登校数	不登校数
24,175 (95,442)	25,664 (97,033)	27,583 (98,408)	30,448 (103,235)	35,032 (108,999)	44,841 (119,667)

※年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒のうち不登校を理由とする者について調査。不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由によるものを除く。）をいう。

2 全国小学校における不登校率

平成25年度 全児童数6,676,920 不登校率0.36%
 平成26年度 全児童数6,600,006 不登校率0.39%
 平成27年度 全児童数6,543,104 不登校率0.42%
 平成28年度 全児童数6,491,634 不登校率0.47%
 平成29年度 全児童数6,463,416 不登校率0.54%
 平成30年度 全児童数6,451,167 不登校率0.7%

3 北海道の小学校における不登校児童数と1,000人当たりの不登校児童数

平成25年度 不登校児童数 770 1,000人当たりの不登校児童数3.0
 平成26年度 不登校児童数 812 1,000人当たりの不登校児童数3.2
 平成27年度 不登校児童数 942 1,000人当たりの不登校児童数3.8
 平成28年度 不登校児童数1,031 1,000人当たりの不登校児童数4.2
 平成29年度 不登校児童数1,196 1,000人当たりの不登校児童数4.9
 平成30年度 不登校児童数1,539 1,000人当たりの不登校児童数6.9

4 不登校の態様（平成30年度北海道教育委員会の調査より）

（ ）の数字は平成29年度

小学校

- ①学校における「人間関係」に課題を抱えている…………… 14.4%（12.5%）
- ②「あそび・非行」の傾向がある…………… 0.7%（0.9%）
- ③「無気力」の傾向がある…………… 25.9%（31.0%）
- ④「不安」の傾向がある…………… 37.1%（27.6%）
- ⑤「その他」…………… 21.9%（29.2%）

中学校

- ①学校における「人間関係」に課題を抱えている…………… 22.2%（12.5%）
- ②「あそび・非行」の傾向がある…………… 3.4%（20.9%）
- ③「無気力」の傾向がある…………… 28.2%（26.8%）
- ④「不安」の傾向がある…………… 29.8%（28.4%）
- ⑤「その他」…………… 16.4%（19.4%）

文部科学省が病欠者を除いた「学校嫌い」として長期欠席児童生徒（年間30日以上欠席者）を調査し始めた昭和41年度以降、呼称の変更もあったが不登校問題は、いじめ問題と並んで学校教育における最大の課題であり、現在に至っても依然として深刻な状況であるといっても過言ではない。

※呼称の経緯

S.40年代以前…学校恐怖症（怠け休み）→大きな不安で学校に行けない症状を持つ子どもの対処法や指導上の教育的配慮から

S.40～60年代…登校拒否→単に不安や恐怖からだけでなく多面的に理解するために登校できないさまざまな状態を総称して

S.60年代以降…不登校→登校しなければならないと分かっているといけな子にとっては、登校を拒否しているわけではないことから「行けない」「行かない」状態の存在に配慮。

学校基本調査では、H10年（1998年）より「不登校」という用語が使われるようになった。不登校の子どもにとって、学校教育を受けることができないということだけでなく、本人自身が学校に行くことができないことについて悩み苦しんでいるのはもちろんのこと、その家族にとっても進学等をめぐる将来への不安はもとより、子どもが学校に行かない・行けないことについて一種の罪悪感を抱いたり、自分たちの育て方が悪いせいでこのようになって

たのではないかと、他の人から子どもや家庭に何か問題があるとみられているのではないかと考えたり、精神的にも非常に大きな圧迫感を持って日々すごしていると考えられる。

不登校問題は、このように不登校に陥っている子どもや家庭にとって大変深刻な問題である。それはとりもなおさず不登校の子どもを抱える学校にとっても辛く・苦難に満ちた問題である。原因の判然としない状況への戸惑いもあり、何とか学校に登校できるようにしようと努力してもその成果が実らない。長期にわたって解決できずに続いている状況、今なお小・中学生合わせて16万名近い子どもが登校できない状況など、不登校問題はそれぞれにとっていずれも深刻な問題なのである。

この不登校問題は、豊かな人間性や社会性、生涯学習の基礎となる学力を身につけるなど、すべての児童生徒がそれぞれ自己実現を図り、また、社会の構成員として必要な資質能力を育成する義務教育制度にあってはその根幹に触れる問題である。

不登校問題が深刻さを増す初期の段階では、不登校を起こす子ども本人の性格的傾向などに何らかの問題があるために不登校になると考えられていた。しかし、これらの子どもをきめ細かく見ていくと必ずしも本人自身の属性的要因によるものとはいえない事例が多いことが明らかとなり、学校、家庭、社会等さまざまな要因が複雑に絡み合っていることが多い。

「怠け」が原因であるとか「病気」が原因であるとかという言い方は、すなわち、『不登校は、特定の子どもに起こる』ものという考えに立つものである。

このようなとらえ方を大きく転換させたのが、平成4年の学校不適応対策調査研究協力者会議報告「登校拒否（不登校）問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して」であった。

この報告は、従来の不登校問題に対する見方・考え方等を大きく変えるものであった。今までの学校や教育委員会がさまざまな取組みの成果を踏まえ、登校拒否（この報告では、「登校拒否（不登校）」という表記をしていた）を予防するため、また現に陥っているケースに適切に対応するために、今後教育の専門機関である学校はどのような取組みを行い、また、地域や家庭とどのような連携を図っていくことが必要であるか、そして教育委員会や国は学校の取組みをどのように支援し、また自らどのような取組みを行うべきかなどについて全般的な検討を行ったものであった。

5 登校拒否（不登校）問題への対応の基本的視点

まず、協力者会議としては、登校拒否（不登校）問題に対して、次のような視点に立って学校、家庭、関係機関等がそれぞれの立場で対応していくことが重要と考えた。

第一は、登校拒否はどの子どもにも起こりうるものである、という視点に立って登校拒否

(不登校)を捉らえていくことが必要である。すなわち現在元気に通学している子どもも、さまざまな要因が作用して登校拒否に陥る可能性を持っているという認識を持つことが、登校拒否の予防的観点からも特に必要となる。

調査から休み方は、飛び飛びに休む子、長期休みあけに休む子、特定教科がある日に休む子、30日までにならないが休みの多い子、また、遅刻の多い子には学業が思わしくない子、友人関係がうまくいかないために登校することにプレッシャーを持つ子など登校拒否の可能性を持った子などがいる。つまり、登校拒否は特定の児童生徒に特有の問題があることによって起こるようなパターン化して予測できるものではなく、共通して潜在的に持ちうる「学校に行きたくない」という意識の一時的な表出として登校拒否となるケースが考えられる。

第二は、いじめや孤立など友人関係の中で起こる子ども同士の葛藤、学業の不振、児童生徒の教師に対する不信感など学校生活上の問題に起因して登校拒否になる傾向があることに留意すること。

授業がわからない、進度について行けないなどが学校に行きたくない、行ってもつまらないなど学校嫌いを生み、登校拒否(不登校)につながってしまうケースがある。児童生徒にとって友人関係の持つ意味や意義は大きく、これがうまくいかないことから登校拒否になってしまうケースがある。したがって、この問題の解決に向けての学校の努力、教師の児童生徒理解を深め、指導の改善を図る努力はきわめて重要である。

第三は、学校、家庭、関係機関、本人の努力等によって登校拒否はかなりの部分を改善ないし解決できる。

文部科学省の調査によれば、家庭訪問をする、電話をかける、家庭に働きかける、いじめなど友人関係を改善したり、教師との関係を改善したりするなど学校内での指導の改善工夫を行う、相談センターなど相談機関と連携して指導に当たる等、学校での取組が効果を上げ、多くの子どもが再登校ができるようになっている。

学校、家庭、関係機関等があらゆる機会に緊密な連携を図っていく取組が登校拒否の解決につながっていく場合が多い。

第四は、子どもの自立を促し、学校生活への適応を図るために多様な方法が検討される必要がある。

登校拒否の問題は、あくまでも児童生徒の学校への復帰を目指して支援策が講ぜられる必要があるが、ケースの中には親が何が何でも学校に行かせなければならないという義務感を抱く結果、それがプレッシャーとなり、登校拒否の状態が悪化してしまうケースが少なくない。

第五は、子どもの好ましい変化はたとえ小さなことであってもこれを自立のプロセスとしてありのまま受け止め、積極的に評価すること。

この自立とは、子どもが社会の変化の中で主体的に生きていく力を身につけ、豊かな自己実現を達成していくことである。その力はいったん獲得されればそれで目的が達成されるというものではなく、子どもの成長の状況に応じ、絶えず高められなければならない。こうした自立する力の獲得によって、子どもは様々なハードルを乗り越えることができ、学校はまさに児童生徒のこのような自立の営みを支援する場にしなければならない。

子どもの自立への歩みは、一様ではなく中にはゆっくりとした足取りを示す子もいる。したがって、教師や保護者は登校拒否に陥った子どもがその立ち直りを図る中で、明るく生き生きとした表情を見せるようになった、朝きちんと起きられるようになった、身の回りのことを自分でできるようになった、あるいは友人と交わることができるようになったというようなことなどは、その事柄自体が子どもの成長であり、自立へのステップであると受け止め、ともに喜ぶ姿勢を持つことが大切である。一人一人の子どもの成長発達にも個性があることを理解しなければならない。

6 不登校の定義

文部科学省は、不登校の調査を実施するに当たり、学校基本調査や児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査において『不登校児童生徒』を次のように定義している。

「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席したもののうち、病気や経済的な理由による者を除いた者」

生活保護や就学援助の制度がほぼ整っている現在は、経済的な理由による不登校は、ほとんどないから、病気以外で年間30日以上欠席した場合を除いた者が、不登校児童生徒としてカウントされることとなる。

7 不登校の要因・背景

(1) 不登校の要因・背景と態様

態様については様々な区分が行われている。文科省は態様を次のように区分している

- | | | | |
|---------------|------------|---------------|--------|
| a. 不安など情緒的混乱型 | b. 無気力型 | c. 学校生活に起因する型 | |
| d. 遊び・非行型 | e. 意図的な拒否型 | f. 複合型 | g. その他 |

しかし、このように態様を区分したとしても、実際は何か単一の理由があつて不登校に

陥るということは、特別な場合を除いてはなく、いくつかの理由が複雑に絡み合って不登校になるのが一般的である。不登校には典型的形ということはありません。

調査においても「複合型（複合的な理由により、いずれの理由が主であるか決め難い）」が、小学校においても年々増加してきており、不登校の要因・背景の複合化・多様化がうかがえる。

このことは、不登校の指導上きわめて大切なことである。要因・背景を捉えることは指導をどうするかを考えると極めて大切なことである。

例えば、欠席の理由を子どもに尋ねると「友達がいない」とか「算数が嫌いだ」などと答える子が珍しくない。この子は、普段どちらかというと優柔不断な子なので、子どもの背を少し押してやれば登校を決断できると考え、教師は朝、迎えに行かせるなど積極的に登校刺激をする。しかし、段々それが深みにはまっていくという例がある。

子どもにとってこの理由がかなり深刻であるとき、この登校刺激が子どもの心情を逆なですることとなり、次第に子どもとの関係が壊れていく。このような事例は珍しくない。「登校したい」「登校しなくては」「教室での孤独はつらい」「45分間のわからない授業に耐えることのつらさ」など子どもの心の葛藤を理解することから対応を構築していかなければ成功しない。

もちろんこの事例のように積極的な登校刺激が必要なことは多い。要因・背景をしっかり見極め、どの段階で刺激が効果的なのかの見極めが大切である。登校刺激の時機（チャンス）を逸すると対応に成功しない。一般的に、登校することへの不安や緊張感が強く、対人接触を拒否しているときには、登校を促したり、励ましたり、説得するなどの登校刺激は避けるべきであり、クラスのことや友達のことなどが話題に出てくるとこれは回復期の兆候として考えられることから、家庭訪問や友達を意図的に差し向けるなどの方法を工夫することが考えられる。

不登校への適切な対応には、全体像の把握と的確な見立て、（要因の態様、進み方）不登校の過程の段階（初期、中期、後期など）が必要であり、その的確な見立てにより具体的な対応が考えられるのである。それだけに、一担任教師がすべてを抱え込むのではなく、学年や生徒指導部、養護教諭など組織的な取組みが大切であり、必要によっては専門機関の支援・指導などを受けることが必要なのである。

(2) LDやADHD, 「ひきこもり」問題等とのかかわり

不登校問題との関連で最近その関連が指摘されているものがある。それは、LD（学習障害）やADHD（注意欠陥多動性障害）、「子どもの虐待」、「ひきこもり」問題である。

LD, ADHD等の児童生徒は、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまづきが克服できない状況が進み不登校に陥るケースが多く見られるとの指摘がある。正確な数字ではないがLD, ADHDの児童生徒は通常学級の約6%にも上るとの見方もある。

また、最近の保護者による子どもの虐待は、深刻な数字に達している。平成29年度の児童相談所における相談処理件数は133,778件に達している。身体的虐待、性的虐待、保護怠慢・拒否（ネグレクト）、心理的虐待など多様である。ネグレクトの中には、保護者が学校へ行かせないなど登校を困難にするような事例があり、不登校の背景にはこうした疑いのあるものも見られる。いずれの虐待も子どもの心身の成長に重大な影響を及ぼすものであり、人間関係を作れなかったり、非行の要因になることが強く懸念される。

もちろん、LD, ADHD等発達障害のある子どもや虐待等を受けた子どもが直ちに不登校に陥ることは決してないが、これらの課題に対して適切な対応をとることが不登校対策上重要であることは間違いない。

近年、問題化しているいわゆる「ひきこもり」問題であるが、「ひきこもり」については公式の定義はない。「6か月以上自宅でひきこもって社会参加しない状態（学校や仕事につかない）が継続しており、統合失調症等ではないと考えられるもの」とされるのが一般的である。

調査によると年齢層では、一部学齢児童生徒を含むが多くはそれ以上の者で20歳代や30歳代の者も相当の割合を占めている。しかし、同じ調査では、「ひきこもり」の一年間の相談件数の約40%が小・中・高等学校で不登校経験をもっていることが明らかになっている。すなわち、不登校の深刻化からその後の長期にわたる「ひきこもり」につながることも懸念されることから「ひきこもり」防止の観点からも不登校への早期対応、解決の意義が大きい。

8 不登校問題に対する学校の取組み

(1) 魅力あるよりよい学校づくりのために

学校における不登校への取組みは、ややもすると児童生徒が不登校になってからの、事後的な対応を考えがちである。しかし、大切なのは、学校は児童生徒が不登校とならない、児童生徒にとって魅力ある学校づくりが基本である。児童生徒にとって、一人一人が大事にされ、認められているなどの存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる『心の居場所』として、さらに、教師や友人との心の結びつきや信頼感の中で主体的な学びを進め、共同の活動を通して社会性を身に付ける『絆づくりの場』として、十分に機能する魅力ある学校づくりを目指すことが必要である。すべての児童生徒にとって学校が安

心感・充実感の得られる生き生きとした活動の場としての学校づくりである。

(2) 学校における取組みの充実

- ① 学校は、子どもにとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる場所。『心の居場所』としての役割を果たすこと
- ② 学校は、登校拒否の予防的対応を図るため、児童生徒一人一人の個性を尊重し、児童生徒の立場に立って人間味ある温かい指導が行えるよう指導のあり方や指導体制について絶えず検討を加え、次のような取組みをすること
 - ア 個に応じた指導に努めるなど指導方法、指導体制について工夫改善に努めること
 - イ 児童生徒の自主性、主体性を育みながら一人一人がたくましく生きていくことのできる力を養うこと
 - ウ 児童生徒が適切に集団生活に適応する力を身に付けることができるよう学級活動等を工夫すること
 - エ 主体的な進路選択能力を育成するため、発達段階に応じた適切な進路指導を行うこと
 - オ 児童生徒の立場に立った教育相談を充実すること
 - カ 開かれた学校という観点に立って家庭や地域社会との協力関係を築いていくこと
- ③ 全教職員が登校拒否問題をあらかじめ十分理解し、認識を深め、この問題対応に当たって一致協力して取り組むとともに、次の点に留意すること。
 - ア 何らかの前兆や症状を見逃さないよう常日頃から児童生徒の様子や変化を見ていくことが大切であり、変化に気づいたときには速やかに適切な対応をすること。
 - イ 登校拒否が長期に及ぶなど学校が指導・援助の手を差し伸べることが困難と思われる状態になったとき、陥りそうになった場合は適切な時期を捉え教育センター等専門機関に相談し、適切な対応をとること。その際、保護者に対して専門的な観点から適切な対応をすることの必要性を助言し、十分な理解を得ることが大切であること。
 - ウ 登校拒否児童生徒が登校してきた場合には、温かい雰囲気のもとに自然な形で迎え入れられるよう配慮するとともに、徐々に学校生活への適応力を高めていくような指導上の工夫を行うこと。

(3) 不登校のサイン

- | | |
|---|---|
| <p>① 活力の低下を示すサイン</p> <ul style="list-style-type: none">・口数が少なくなる・表情に明るさが消える・一人でいるときが増える・受け答えが少なくなる・忘れ物が増える | <p>③ 保護を求めるサイン</p> <ul style="list-style-type: none">・頭など痛いと訴える・用なく教師のそばに来る・保健室に行きたがる・家に帰りたいがる・教師への訴えが増える |
| <p>② 身体の変調によるサイン</p> <ul style="list-style-type: none">・頻繁にトイレに行く・給食を食べなくなる・緊張することが増える・オドオドしがちになる・発熱・腹痛を訴える | <p>④ 自己防衛を表すサイン</p> <ul style="list-style-type: none">・すぐにカッとなる・乱暴な行動が増える・目立とうとする・投げやりな態度が多い・言葉遣いが荒れてくる |

IV 授業改善と教育相談

すでに述べてきたように生徒指導は、その本来的な意義から単なる児童生徒の問題行動に対するものではなく教科指導など学校の全教育活動のすべての内容や領域に機能として作用させ、結果として一人一人の児童生徒の人格のより正常な、より健康な発達を助長させることである。

本来、子どもは「できるようになりたい」「わかりたい」「知りたい」存在である。しかし、現実の世界では、「授業がわからない」「なんとなくぼんやりと授業時間をすごしていることがある」などの姿が各種調査に見られる。学年が進むにつれ学校生活に対して無気力・倦怠感を持つ子どもが増える。

学校生活では、授業だけでなくすべての場面で、かけがえのない一人の人間として大切にされ、頼りにされていると実感できることが大切である。児童生徒が無気力で非社会的な行動が目立つような状況が目立ってきた昭和50年代に入ると生徒指導の機能を生かした授業が強く求められるようになり、『生徒指導の機能を生かした授業』が実践的に展開された。

生徒指導の機能とは、「自己決定の力を付ける」「自己存在感を与える」「共感的な人間関係を育てる」という三つの機能をさしている。授業の場面において、これらの三つの機能をバランスよく位置づけられることにより一日の生活の大半を占める授業の中で「分かりたい」「知りたい」という思いや願いが満たされ、心を安定させる中でわかる授業・楽しく学べる授業を通して自分のよさや可能性を發揮することができる。

1 学習カウンセリング (counseling of learnig) とは

(1) 学習カウンセリングの意義

学習指導は「学習者の取組むべき問題を学習者自身に明確にさせ、そのとりくみを見守り、それを援助・指導し、発展させる」ことである。この際の援助・指導の観点は、学習意欲、学習環境、学習への興味・関心、学習技能、学習習慣、学習態度などである。

学習カウンセリングとは、

『一人一人の学習者に対して、学習のつまづきや悩み等学習上の諸問題についてともに考え学習への興味・関心を醸成し、取り組むべき問題を学習者自身に明確にさせ、自己学習への援助を図ろうとする』ものである。学習とカウンセリングは表裏一体のものとしてとらえる。

(2) 学習カウンセリングの方法

カウンセリングの精神や技法を授業に生かす教師は、共感、受容、傾聴の姿勢で児童生徒に接し、支持、感情の明確化、対決の技法を身に付けた教師である。

① 学習カウンセリングの基本的態度

共感 empathy

「他者の気持ちをその人の身になって感じ取り、理解する」ことである。empathyには、相手の中に入り込む、感情を移入するという意味がある。

他者を外から眺め、判断し、分析したり、他者を知的な側面からとらえるのではない理解の仕方は、カウンセリングや心理療法の他者理解の本質である。

児童生徒を知的に理解したり、理論的に解釈したりするのではなく、児童生徒の内的世界（気持ち、感情、ものの見方、考え方）をあたかも自分自身のものであるように理解しようとする姿勢である。このような教師の姿勢・態度に対して児童生徒は次第に信頼感を持ち、感情、思考、行動が自発的、創造的、積極的な方向へ変化していく。「うん、なるほど、そんな風に考えたんだね……」といわれると、児童生徒は、自分の気持ちをわかってもらえたという満足感に満たされ、勇気付けられ、知識探究への意欲が高まってくる。

受容 acceptance

大きく分けて次の二つの意味がある。一つは、児童生徒の発表や説明などに評価や判断を加えず、そのまま受け取ろうとする教師の応答の技法である。「うん、なるほど……」などと相手の気持ちに共感して「あいづち」を打ちながら話を聞いていく。これ

は単純な受容 (simple acceptance) と言われる。もう一つは、応答の技法というよりもっと深いレベルでの教師の受容的態度や姿勢である。ロジャースは、受容を技法というより、姿勢・態度とし、「肯定的配慮」としている。肯定的配慮とは、温かさ、好きになること、同情、受容などの態度である。つまり、受容の概念は、肯定的配慮の概念に含まれる。拒否的ないしは指示的な関係の中では、児童生徒の自己概念は、変化するというよりも自己防衛されることが多い。教師はややもすると知らず知らずのうちに非受容的な態度をとっていることがある。

- 命令・指示…「文句を言う前に、さっさと宿題をやってしまいなさい」
- 注意・脅迫…「小遣いほしいなら、今すぐ勉強をしたほうがよい。さもないと……」
- 説教・訓戒…「学校は勉強するのが仕事だよ、やる気無いなら帰りなさい」
- 助言・忠告…「家庭学習の計画を立てなさい。そうすれば、宿題は忘れないよ」
- きめつけ・嘲笑…「お前に当てても無理だな。ザルに水を入れているようなものだ」

傾聴 listen

児童生徒が、言葉のみならず全身で表現している内容、感情、意図を教師は、心にゆとりを持って静かに児童生徒の心の叫びに耳を傾けて聴こうとする姿勢・態度である。

日常教師は忙しい。つつい子どもが勇気をもって教師に相談をしようと来た時、教師は手を休めず顔を見ることも無く「なんだい、何でも言っていていいよ」。しばらく待つが、教師は相変わらず仕事を続ける。子どもは、「やっぱり、なんでもない」と言って帰る。

ア 不信を生むダブルメッセージを出さない

「何でも言っていていいよ」という教師が、顔も上げずに仕事を続けている。本当は、先生は忙しいから「僕の話聞きたくないんだ」と迷ってしまう。このように相反するメッセージは子どもを混乱させる。そして、これは不信へとつながっていくことになる。

児童生徒と話をするときは、目を見て話す。話すときの態度、姿勢に注意する。子どもの声に答えられないとき、そのことをはっきり告げ、次の場を約束する。などが大切である。

イ 「聴く」ための基本姿勢

- 話しやすい雰囲気を作る…話す・聞く雰囲気があり、教師が心静かに、ゆっくり聴く姿勢を示すこと。
- 先入観を持たずに聴く…心を込めて最後までしっかり聞く忍耐を持つこと。
- 思考過程を聴く質問をする…はい・いいえなど単純な返事にならないよう質問を

工夫すること。

- 最後まで聴く…話しが途中で途切れたときは、「考えている」「迷っている」「整理している」「不安になっている」など色々の状態にあることを理解すること
- 勝手な解釈や評価、批評をしない…相手の考えや気持ちを理解し、子どもの一つ一つの発言や説明を大事に受け止めること

(3) 学習カウンセリングの技法

明確化 clarification

児童生徒が発表の途中で適切な言葉が見つからず、言葉に詰まったり、感情がこみ上げ、言葉が途切れ、沈黙することがある。

このような時、教師は、児童生徒の内面にある気持ちや感情を感じ取り、あたかも鏡に映してみせる言葉で返したり、共感しながら的確な言葉で表現したりすることを「感情の明確化」という。

「A君の言いたいことは、こういうことかな……」と返したり、「A君のこの文章は、こういう意味ですか……」などと「感情の反映」や「意味の反映」である。

忙しい教師は、途中で中断し、勝手な解釈をしたり、批評したりすることがある。理解しようとする教師の姿勢が、児童生徒の心を開くのである。

支持 support

児童生徒の言動に対して「You are OK」というサインを出すことを「支持」という。例えば、教師Aが「誰でもそうですよ……」、教師Bが「よくできたね。これで正解だよ」、教師Cが「君は、今苦しいだろうが、きっとその苦労が役に立つよ」などと教師が自分の考えや感情を児童生徒に伝えることである。これは、支持するからには、教師にきちんとした根拠が無ければならない。例えば教師Aでは、今までの指導の中で事例を持っていること。教師Bでは、教科に対する知識等理論があること。教師Cでは、教科指導や生活経験の中でさまざまな説得に値する体験で裏打ちされていること。

支持が強調されるのは、小学校では比較的多いと思われるが、授業等の中で教師から支持されることが少ないと考えられる。支持は本質的に愛や優しさをもっている。それによって児童生徒は自信や自己受容、自尊感情を高められる。

対決 confrontation

児童生徒の言動の矛盾、問題解決のプロセスの矛盾などに気づかせ、解決に導く方法で

ある。例えば、算数の授業で「うん、ここまではいいね。次のこれはどうしてこうなるの?」と指摘することにより、矛盾に気づかせ解決に導く。この技法は、子どもとの信頼関係が大切である。対決という、追求的、評価的、尋問的なイメージを持つが、そうではなく客観的な真実(事実)を求めることである。

これにより、○思考の働きが発動するバネとなる ○思考が進行する方向を助ける ○新しいイメージを着想する刺激となる ○分析したり、統合したりするのに役立つ ○応用思考させる一助となる などの学習効果があるといわれる。

このように、姿勢・態度として「共感」「受容」「傾聴」、技法として「明確化」「支持」「対決」と述べてきたが、これらの根底には『信頼・尊重』がある。児童生徒相互の信頼関係、教師と児童生徒の信頼関係が成り立っていることが不可欠である。そして、相手の説明を聞かない、ひやかすなど人の心を傷つけるような言動を厳に慎み、相手の意見を受け入れるような態度を取ることが大切である。人は、受容されて始めて自己を受容し、自己実現が可能となる。したがって、教師の「共感的理解」―「受容的な態度」―「積極的な傾聴」という条件が整うほど児童生徒の心は満たされ、目の輝きとなって現れ、自発的な表出が促進される。これが児童生徒の主體的な学習の基礎となるのである。

2 生徒指導の機能を生かした授業のあり方

今日、児童生徒がいじめや不登校、各種の問題行動に苦しんだり、学級崩壊など突然思いもしない子から授業妨害を受けたり、拒否されたりなど「授業がわからない」「授業が楽しくない」「教師が子どもを十分に理解していない」などの指摘を耳にすることがある。児童生徒にとって、一日の生活の大半を占める授業時間に、心の居場所を見出せずにいることは大変不幸なことである。

「分かるようになりたい」「知りたい」という思いや願いが満たされ、心の安定を図り、豊かにしていくために、教師は子どもとの人間関係を豊かにし、一人一人にかかわっていくことが求められるのであり、授業にあってもこのことが実現されなければならない。

(1) 生徒指導の機能を生かした授業とは

生徒指導の機能とは、児童生徒に「自己決定の能力を付ける」、「自己存在感をあたえる」「共感的人間関係を育てる」の三つである。

授業の場面でこの三つの機能のバランスがとれた授業を行うためには、次の3点が大切である。

①自己決定能力を身につける。

子ども一人一人が自分なりの課題を持ち、自分で考えて判断したり、選択したりすることが出来るようにすることである。

そのためには、子どもが問題に対する思いを持つ、迷う、決定するなど、自己決定までに至る過程を十分に理解することが必要である。ともすれば教師は、自分の描いた授業展開にとらわれ、自分本位の授業をしがちである。教師は、子どもが自分なりの思いや願いを巡らせながら自己決定することを待つ姿勢を持つとともに、子どもたちが互いの存在を尊重しあいながら自己の考えを明確にすることなどについて適切な指導・援助を図ることが肝要である。

自己決定能力を身につける視点

- ・ 選択できる場を設定する
- ・ 考える時間を保障する
- ・ 話し合いの視点を明確にする
- ・ 学習を振り返る場と方法を示す

②自己存在感を与える

子どもが授業の中で自分の存在を教師や他者から認められ、自分でもその存在の価値を意識できるようにすることである。

そのためには、その子どもの特性を十分に理解することが必要である。発言が得意な子は、発言を通して充実感を得、それを通して自己存在感を高めていくであろう。不得意な子は、絵や文章にまとめることが得意であるかもしれない。

自己存在感を与える視点

- ・ 子どもが活躍する場面を多く設ける
- ・ 子どもの個性を認め、励まし勇気づける
- ・ 子どもの思いや願いが生きる授業をする
- ・ 子どもの立場になって声かけをする

③共感的な人間関係を育てる

教師と子ども、子ども同士の間に関に学びあうことのできる人間的なふれあいがあり、自分の考えをありのままに話したりすることができるようにすることである。

そのためには、学習集団に温かい雰囲気や風土を醸成していくことが必要である。間違いを冷やかしたり、その子どもの人格を否定したりすることなく、互いに相手の考え

を受け入れ、話し合っ修正しながら確かなものを求めようとする人間関係を築いていくことが大切である。

共感的人間関係を育てる視点

- ・肯定的な態度で子どもに接する
- ・心を込めて子どもの考えを聴き、授業に生かす
- ・子どもの理解が不十分なところを補う
- ・互いに教えあい、励まし合う態度で育てる

(2) 子どもを支える教師の関わり方

①一人一人の心の動きを大切にす。

子どもは「先生はわかってくれている」と感じたときどんな言葉かけよりもうれしく、また勇気づけられる。子ども一人一人の心の動きに寄り添う姿勢を持つことが大切である。教師のゆとりある姿勢は、子どもの心にゆとりを持たせ、自己決定の機会を保障するものである。そして、子どもが自己決定していく経験を多く設定することが必要である。

②「できた」という成就感を持たせる。

子どもは「……のように考えたんだね。よくわかったよ。……」「……このように思ったんだね。よくしらべたね。」というように思考の過程を理解し、肯定的に受け止めてくれる教師に信頼感を抱き、安心感を高めていく。学習結果に対してその裏にある感情やものの見方や考え方を理解することが大切である。結果の評価だけでなく、活動そのものに対しての適切な評価を与えたり、発言を促すことは大切である。子どもの「できた」という成就感を満ちし、自己の存在感に気づいていけるよう配慮することが必要である。

③友達や自分自身のよさを見つめさせる。

子どもは「自分には活動の場がある」「先生や友達が見ていてくれる」というように自分の存在が大切にされているかどうかを敏感に感じ取る。

学習結果の発表の授業では、とかく発表側の活動が中心になりがちであるが、聞く側に聞く観点を示したり、具体的な活動の仕方を指導することにより双方向の話し合いが成立する。

また、自己評価や他者評価の機会を位置づけるなど友達のよさを見つめる活動を意図的に設定し、より深い共感的な人間関係が育まれるよう配慮することが必要である。

V おわりに

学校における全教職員の英知を結集して指導體制・相談体制の充実改善を図ることは、開かれた生徒指導を進める上で不可欠である。今日、生徒指導上の問題は一層複雑で多岐にわたり、学校の指導體制・相談体制を不断に見直すとともに、教育委員会をはじめ関係機関等との連携を深めることが大切である。開かれた学校こそ、生徒指導が有効に機能する基盤となるものであり、それは個々の教職員の資質力量を高めることにもつながる。

コミュニティースクールが広がりを見せ、学校が開かれてきてはいるが今まで以上に保護者や地域社会に信頼され、充実した生徒指導を展開していくためには、教職員や保護者及び地域住民等が学校の運営について多様な意見や情報を交換することが重要である。そして、学校の現状や教育指導の在り方を相互に理解し合い、そこでの課題や改善点を共有し合い、学校・家庭・地域社会がそれぞれの教育力を高め合うことが大切である。その際、学校において重点的に取り組む事項として、児童生徒の生き方を援助する生徒指導をかかげて学校評価を行い、その改善・充実を図っていくことも有効である。

最近の児童生徒の問題行動等は、学校の指導體制や相談体制だけでは十分に対応できない問題もはらんでいる。例えば、児童生徒が内面に深刻な問題を抱えている場合、問題行動が突如出てくる場合もある。さらに、学校教育の範囲を超えた犯罪的行為、医療の専門的知識などが必要となる問題、児童虐待など家庭の養育環境から生じるなど、学校の教育力だけでは対処しきれない問題も増加している。問題行動等（前兆も含む）や少年非行への対応はもとより、青少年の健全育成に当たっては、学校だけ、家庭だけ、関係機関だけという個別の発想でなく、相互のネットワークを形成し、共に社会の一員として子どもを育てていくという意識を持ち、連携協力を深めていくことが大切である。

これまで以上に、社会の変化等を踏まえた、新たな視点からの生徒指導の在り方が現在共通に求められている。その具体的方策については、学校段階や児童生徒の発達の段階、学校や地域及び児童生徒の実態等により異なるであろう。各学校においては、小学校の6年間、中学校の3年間、そして高等学校時代を通じて、自己理解や他者理解、人間理解や社会理解などの学びの深化と合わせて、人間関係の場や機会を広げ大きくするとともに、社会との主体的なかかわりや責任ある態度を深めていくことが大切である。同時に、それぞれの学校や地域の実態を踏まえた取組も必要である。生徒指導の方法論を固定的にとらえることなく、社会や時代の変化を踏まえ、現代に生きる児童生徒のため、また家庭教育への支援のため、さらに地域社会のために、学校の生徒指導が何を果たすべきかを明確にし、家庭や地域との連携協力を進めることが求められている。平成18年12月に60年ぶりに改正された教育基本法においても、その第13条で「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれ

それぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする。」と明記されたところである。

〈引用文献〉

- 1 「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」文部科学省（2018.2）
- 2 「事例に学ぶ教育相談」北海道学校教育心理研究会 ぎょうせい（2001.8）
- 3 「小学校の初任者教員これだけは押さえよう！生徒指導はじめの一步」国立教育政策研究所 生徒指導研究センター（2012.3）
- 4 「改訂版 生徒指導資料 第1集」文部科学省（1981.10）
- 5 「生徒指導資料 第21集」「生徒指導研究資料 第15集」文部科学省（1990.5）
- 6 「生徒指導資料 第22集」小学校・中学校編 文部科学省（1998.3）
- 7 「事例に学ぶ 教育相談」北海道学校教育心理研究会編（2001.9）
- 8 「生徒指導・教育相談研修」有村久春編集 教育開発研究所（2004.6）
- 9 「いじめ・いじめられる青少年の心」坂西友秀・岡本祐子編著 北大路書房（2004.3）
- 10 「新編 生徒指導読本」有村久春編集 教育開発研究所（2007.11）