

第1章 生徒指導の意義と原理

第1節 生徒指導の意義と課題

1 生徒指導の意義

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。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。生徒指導は学校の教育目標を達成するうえ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て重要な意義を持つものと言えます。

各学校においては、生徒指導が、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です。

自己実現の基礎にあるのは、日常の学校生活の場面における様々な自己選択や自己決定です。そうした自己選択や自己決定の場や機会を与え、その過程において、教職員が適切に指導や援助を行うことによって、児童生徒を育てていくことにつながります。ただし、自己決定や自己選択がそのまま自己実現を意味するわけではありません。選択や決定の際によく考えることや、その結果が本意なものになっても真摯に受け止めること、自らの選択や決定に従って努力することなどを通して、将来における自己実現を可能にする力がはぐくまれていきます。また、そうした選択や決定の結果が周りの人や物に及ぼす影響や、周りの人や物からの反応などを考慮しようとする姿勢も大切です。自己実現とは単に自分の欲求や要求を実現することにとどまらず、集団や社会の一員として認められていくことを前提とした概念だからです。

自己指導能力をはぐくんでいくのは、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会です。授業や休み時間、放課後、部活動や地域における体験活動の場においても、生徒指導を行うことが必要です。その際、問題行動など目前の問題に対応するだけにとどめることがないようにする必要があります。発達の段階に応じた自己指導能力の育成を図るには、各学校段階や各学年段階、また年齢と共に形成されてくる精神性や社会性の程度を考慮し、どの児童生徒にも一定水準の共通した能力が形成されるような計画的な生徒指導が求められます。

他方で、個々の児童生徒の発達状況を踏まえた個別の指導や援助も大切です。足りない部分を補ったり、望ましい部分をさらに伸ばしたりといったことも求められるからです。共通性を基盤に据えつつ個性のさらなる伸長を図っていくためには、学校が組織として計画的に生徒指導を行っていくことが必要なのです。教育課程全体の中で生徒指導がどのように位置付けられ、実際に行っていけばよいのかについて考えておくことが重要です（本章第2節でその詳細が述べられています）。

2 生徒指導の課題

学習指導要領には、生徒指導に関する規定が置かれており、生徒指導の課題が示されています。例えば、小学校学習指導要領（平成 20 年 3 月）では、総則において指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに、児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」と定めています。中学校、高等学校の場合には、このような規定に加えて「生徒が自主（主体）的に判断、行動し積極的に自己を生かして行くことができるよう」と生徒指導充実の方向付けがなされています（本章第 2 節でその詳細が述べられています）。

（1）生徒指導の基盤となる児童生徒理解

この方向付けをもう少し掘り下げると、生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童生徒一人一人についての児童生徒理解の深化を図ることと言えます。一人一人の児童生徒はそれぞれ違った能力・適性、興味・関心等を持っています。また、児童生徒の生育環境も将来の進路希望等も異なります。それ故、児童生徒理解においては、児童生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり、学級担任・ホームルーム担任の日ごろの人間的な触れ合いに基づくきめ細かい観察や面接などに加えて、学年の教員、教科担任、部活動等の顧問などによるものを含めて、広い視野から児童生徒理解を行うことが大切です。児童生徒理解は、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に認識することが第一歩であり、日ごろから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いう姿勢が重要です。思春期の場合には、子どもから大人への急激な成長の変化をとげる時期であり、様々な不安や悩みを経験しながら自分自身を見付けていきます。これに加えて進学等による生活環境の急激な変化を受けている中学生・高校生の不安や悩みにも目を向け、児童生徒の内面に対する共感的理解を持って生徒理解を深めることが大切です。

そのためには、児童期・青年期の心理の特徴を熟知しておくように努めなければならないでしょう（第 3 章でその詳細が述べられています）。

児童生徒理解の深化とともに、教員と児童生徒との信頼関係を築くことも生徒指導を進める基盤であると言えます。教員と児童生徒の信頼関係は、日ごろの人間的な触れ合いと児童生徒と共に歩む教員の姿勢、授業等における児童生徒の充実感・達成感を生み出す指導、児童生徒の特性や状況に応じた的確な指導と不正や反社会的行動に対する毅然とした指導などを通じて形成されていくものです。その信頼関係をもとに、児童生徒の自己開示も進み、教員の児童生徒理解も一層深まっていきます（本章第 3 節でその詳細が述べられています）。

（2）望ましい人間関係づくりと集団指導・個別指導

学校教育は、集団での活動や生活を基本とするものであり、学級や学校での児童生徒相互の人間関係の在り方は、児童生徒の健全な成長と深くかかわっています。児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要です。人間関係づくりは教科指導やそれ以外の学校生活のあらゆる場面で行う必要があります。自他の個性を尊重し、互い

の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める集団、互いに協力し合い、よりよい人間関係を主体的に形成していこうとする人間関係づくりとこれを基盤とした豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の一つでもあります。

このように個人の成長と集団の成長とは不可分の関係にあります。指導場面においては個別指導と集団指導とを分けて考える視点も重要です。個別指導とは、個を高めることを意識して行う指導と表現できます。このとき、ある個人を集団から離して指導することが効果的なこともあれば、その個人を集団の働きを生かしながら、その人間関係の中で指導することが効果的な場合もあることに留意する必要があります。また、集団指導とは、集団を高めることを意識して行う指導と表現できます。個々の児童生徒の能力を最大限に発揮させることが集団としての高まりにつながることもあれば、個々の能力を互いに調和させていくことが集団としての高まりにつながることもあります。いずれにしても、個か集団かといった二分法に陥ることなく、個や集団の状態に応じた指導を行うことが大切です（本章第4節でその詳細が述べられています）。

（3）学校全体で進める生徒指導

教員一人一人の努力を生徒指導の目標の達成につなげるには、学校全体の共通理解と取組が不可欠です。そのためには、生徒指導が学校全体として組織的、計画的に行われていくことが必要になります。すなわち、学校経営の中に生徒指導の視点がきちんと位置付けられ、それに基づいた学年や学級経営・ホームルーム経営が行われ、さらには個々の教員の指導が行われていくという流れが大切なのです（第5節でその詳細が述べられています）。

教育機能としての生徒指導は、教育課程の内外の全領域において行わなければならないものです。学級活動などの特別活動は、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築き、人間としての生き方について自覚を深め、自己を生かす能力を養う場であり、生徒指導のための中核的な時間となると考えられます。しかし、学校の教育活動全体を通じて生徒指導の機能が発揮できるようにすることが大切であり、教育課程の編成に当たっては、この点に十分配慮する必要があります（第2章でその詳細が述べられています）。

このように、生徒指導を進めるに当たっては、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くことは欠くことのできない大切なことです。しかし、学校全体で進める生徒指導とは、学校の中だけで完結するものではありません。家庭や地域社会及び関係機関等との連携・協力を密にし、児童生徒の健全育成を広い視野から考える開かれた生徒指導の推進を図ることが重要です。そのためには、保護者との間で学校だよりや学級・学年通信等、あるいはPTAの会報、保護者会などにより相互の交流を深めることが大切であり、また、地域懇談会や関係機関等との懇談会などを通して交流と連携を深めるなどの取組が必要です。学校が中心となって生徒指導を進めていくことは当然のことですが、家庭や地域の力を活用できれば、より豊かな生徒指導を進めていくことができます（第4章でその詳細が述べられています）。

【コラム】 生徒指導

「生徒指導」に類似した用語に「生活指導」や「児童指導」があるが、「生活指導」は多義的に使われていることや、小学校段階から高等学校段階までの体系的な指導の観点、用語を統一した方が分かりやすいという観点から、本書では「生徒指導」としている。

【コラム】 生徒指導と進路指導

進路指導は、生徒が自ら、将来の進路選択・計画を行い、就職又は進学をして、さらには将来の進路を適切に選択・決定していくための能力をはぐくむため、学校全体として組織的・体系的に取り組む教育活動である。近年では、キャリア教育の推進の中に位置付けられ、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導が系統的に展開され、幅広い能力の形成を目指している。

こうした進路指導と、児童生徒の社会生活における必要な資質や能力をはぐくむという生徒指導は、人格の形成に係る究極的な目的において共通しており、個別具体的な進路指導としての取組は生徒指導面における大きな役割を果たすなど、密接な関係にある。しかし、学校において進路指導の中核を担う教員には、職業や産業社会に関する専門的な知見を有し、進路選択等を行う能力をはぐくむための技能等が求められることや、こうした考えのもと、学校では、進路指導は生徒指導とは異なる校内業務として位置付けられていることから、本書では詳細については記載していない。進路指導の詳細については、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」（平成16年1月28日）を参照されたい。

第2節 教育課程における生徒指導の位置付け

教育課程は、教育の目標を達成するために、国の定める教育基本法や学校教育法その他の法令及び学習指導要領や教育委員会で定める規則などの示すところに従って、学校において編成される教育計画です。

小学校の教育課程は、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動によって、また中学校の教育課程は、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動によって、さらに高等学校の教育課程は、各教科に属する科目、総合的な学習の時間及び特別活動によって、それぞれ編成するものとするのが、学校教育法施行規則に示されています。

学校における教育活動は、上記のように編成された教育課程に基づいて、そこに掲げる目標の達成に向けて展開されます。その際、人間として調和のとれた児童生徒の育成を目指し、地域や学校の実態、児童生徒の心身の発達の段階や特性などを考慮し、教員の創意工夫を加え、学校の特色を生かすなど適切な教育課程の編成が求められています。

しかし、学校における教育活動は極めて多様であり、すべてが教育課程に位置付けて行われているとは限りません。教育的に重要な活動であっても、教育課程外として実施しているものもあります。また、教育課程の教科等として行われる教育活動（各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動など）についても、そこには、その内容に関する学習指

導としての教育機能とともに、教育目標を達成するための重要な機能の一つである生徒指導としての教育機能もあります。

つまり、生徒指導は、教育課程における特定の教科等だけで行われるものではなく、教育課程のすべての領域において機能することが求められています。そして、それは教育課程内にとどまらず、休み時間や放課後に行われる個別的な指導や、学業の不振な児童生徒のための補充指導、随時の教育相談など教育課程外の教育活動においても機能するものです。

以上のように、生徒指導が、学校の教育目標を達成するための重要な機能の一つであることを踏まえて、教育課程における生徒指導の位置付けについて更に詳しく述べることにします。

1 教育課程の共通性と生徒指導の個別性

生徒指導は、一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・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す。そのために、日々の教育活動においては、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の3点に特に留意することが求められています。

そして、教育課程は、学校において児童生徒の人間形成や成長発達に直接かかわる役割を担っています。この教育課程がその使命として果たそうとする人間形成を図るためには、多数の児童生徒を対象として、一定の期間に、一定の資質能力を育成しようとすることから、どうしても共通性が求められます。このことは、必ずしも教育課程のマイナスの側面としてとらえられるものではなく、むしろ人間形成においては、人間として必要とされる資質能力について共通の認識の下、その育成を図る上では重要な側面であるといえます。

しかし、児童生徒は一人一人異なった個性を持っているとともに、それぞれが置かれた生育条件や環境条件も同じではありません。したがって、人間として必要な共通の基盤に立つ資質能力の育成とともに、社会的な自己実現が図られるようにするためにも、一人一人の個性的な資質能力を伸ばしていくことも重要となります。

これまで、教育課程の実施に当たって、各学校においては、少人数指導やチーム・ティーチング、習熟度別の学級編制による指導や個別の学習計画を与えるプログラム学習など、共通性に伴う問題点への対応のために様々な指導体制の工夫がなされてきました。また、指導方法の面においても、各自の興味関心に基づく課題の設定や、探究方法を選択させるなど、学習の過程における個別化や個性化を促す様々な配慮がなされてきました。このように教育課程の編成や学習指導に当たって、児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われてきたことは、教育課程の持っている共通性の問題点を補正し、個性化を図ることを重視している生徒指導の機能を生かすことにもつながります。

しかし、教育課程の実施に際して、上記のような個別化や個性化に対応した指導体制や指導方法を工夫しても、それが形式的なものにとどまっていたのでは、その実は上がりません。例えば、コース選択による多様な学習の場を設定しても、個々の児童生徒の能力、

適性、進路などについての見通しがなければ、適切な選択をさせることはできません。また、個別の指導を行う場合にも、個々の児童生徒についての正しい理解がなければ、十分な成果を上げることはできません。このような見通しを立てたり、児童生徒理解を深めたりすることは、教育課程の展開としての学習指導の機能というよりは、むしろそれに付随して必要とされる指導上配慮すべきことと考えられます。そして、このことこそ、教育課程の実施において果たす生徒指導の重要な役割であり、機能の一つです。

2 学習指導における生徒指導

学習指導における生徒指導としては、次のような二つの側面が考えられます。一つは、各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うことです。もう一つは、各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うことです。

前者は、一人一人の児童生徒の学習場面への適応をいかに図るかといった生徒指導であり、後者は、一人一人の児童生徒の意欲的な学習を促し、本来の各教科等のねらいの達成や進路の保障につながる生徒指導です。そして、先にも述べた生徒指導のねらいである社会的な自己実現や自己指導能力の育成にもつながります。

平成 16 年度に厚生労働省が調査した「子どもが現在持っている不安や悩み」に関して、「不安や悩みがある」子どもの割合は全体の 67.4%と増加傾向にあり、その中でも、「自分の勉強や進路について」の不安や悩みを抱える子どもは 50.0%と最も高くなっています（「生徒指導資料第 1 集（改訂版）平成 21 年 3 月」国立教育政策研究所、p17）。

これまで学習指導における生徒指導というと、どちらかといえば、前者のことに意識が向きがちであったと言えます。しかし、先の調査の結果からも、これからの生徒指導においては、後者の視点に立った、一人一人の児童生徒にとって「わかる授業」の成立や、一人一人の児童生徒を生かした意欲的な学習の成立に向けた創意工夫ある学習指導が、一層必要性を増していると言えます。

そして、そのための指導に際しては、先にも述べた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の三つの視点に留意することが考えられます。具体的には、一人一人の児童生徒のよさや興味関心を生かした指導や、児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び合う場を工夫した指導、一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるよう課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導など、様々な工夫をすることが考えられます（さらに具体的な指導の在り方については、本章第 4 節に述べられています）。

学習指導の場におけるこれらの指導は、単に各教科等における指導上の工夫ということにとどまらず、まさに積極的に生徒指導を行うことでもあります。したがって、これらの指導を行うことは、児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、よりよい人間関係の構築などにつながります。さらには、結果として、後に述べる学習上の不適応からくる授業妨害や授業エスケープ等を軽減したり、より適正な学習環境をつくっ

たりすることにもつながります。

以上、学習指導におけるこれからの生徒指導の在り方として、特に後者の側面について述べてきましたが、昨今の小学校や中学校の状況からは、依然として、学習上の不適應に対する指導、つまり前者の側面についての生徒指導が求められています。そこで、以下に、学習上の不適應に対する生徒指導の在り方について述べることにします。

3 学習上の不適應と生徒指導

教育課程は、上述のように、すべての児童生徒の資質能力の育成をねらいとしていることから、共通の学習内容の設定があり、それについて一定の水準を目指した指導が行われています。この点は、特に教科の場合に顕著な傾向です。

しかし、児童生徒の一人一人は、その能力においても、適性においても千差万別です。到達水準をどのように定めたとしても、何らかの意味で学習上の不適應を起こす児童生徒が出てきます。例えば、一般的な傾向として、学習面で理解の早い児童生徒は、学習が平易すぎて、一種の退屈さを覚えるでしょうし、十分能力を発揮できない児童生徒は、学習内容が難しすぎるため学習の進捗についていけず、いわゆる学習内容について不消化の状態に陥るでしょう。前者の場合には、まだ問題性が少ないでしょうが、後者の場合には、当該の児童生徒にとって毎日の授業は苦痛以外の何ものでもなく、その結果として、例えば授業妨害や授業エスケープなど怠学傾向に陥ったり、非行仲間への加入や犯罪行為に向かったりするなど様々な問題行動に向かうケースも見られます。また、思うように学習の成果が得られないために周囲から求められる目標とのギャップから学習への自信や意欲を失い、不登校に陥るケースもあります。

したがって、このような学習上の不適應から児童生徒を救うためには、「わかる授業」の推進や児童生徒の関心意欲を引き出し主体的に学べるよう指導上の工夫をするなど教育課程実施上の改善措置を図ることが不可欠です。しかし、それだけでは決して十分とは言えません。なぜなら、いくら指導体制や指導方法の改善を図ったとしても、いろいろと異なる能力や適性、環境条件などを持った児童生徒を対象としていることから、学習上の不適應につながる他の要因や不適應現象そのものは依然として残る場合があるからです。

そこで、児童生徒一人一人の持つ様々な学習上の悩みや問題の相談に温かく応じ、その能力や適性、さらには家庭の状況などについての理解に努めることが重要です。そして、現在の学習上の不適應原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うことが求められます。このことこそ、生徒指導の重要な機能の一つです。

具体的には、例えば、①特定の教科についての遅進を補うための本来の意味の補習やその指導について配慮すること、②児童生徒同士で学習を助け合うグループ活動を援助すること、③当該児童生徒にとって比較的得意とする方面を伸ばすような方法を講ずること、④児童生徒の置かれた生活上の問題状況を改善するために、保護者と相談・協力するとともに、必要に応じて相談機関や青少年保護育成関係の諸機関と連携し協力を得ること、⑤不適應の原因が病気その他心身の問題による場合は、関係方面の専門機関と連携し、治療及び相談が行えるようにすること、などが挙げられます。もちろん、これらの方法そのものは、必ずしも生徒指導に直結するものではありません。むしろ、学校経営であったり、

学習指導の一部であったり、社会福祉の仕事であったり、医学的な治療であったりします。

しかし、一人一人の状況に即して、その相談に応じたり、上述のような各種の方途の中から適切なものを選んで促進したりすることなどの援助を講ずるところに、生徒指導の機能があります。

4 豊かな人間性の育成及び教育課程外における生徒指導

本節の冒頭でも述べたように、現行の教育課程においては、各教科以外の領域まで含めて教育課程を編成することになっています。それは、教育基本法に示された教育の目的やその目的の実現のために掲げられた目標、学校教育法に示された各学校段階における目標が基盤にあります。現在、その育成が求められている、自ら学び自ら考え、主体的に判断し行動していく力や、豊かな人間性、たくましく生きるための健康と体力などの「生きる力」は、各教科だけ、あるいは各教科の内容を単に知識として学ぶだけでなく、各教科以外の道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動などによる指導を通して、初めてはぐくむことが可能になるものといえます。特に「生きる力」の核としての豊かな人間性の育成については、道徳及び特別活動が大きな役割を果たしていますが、そこには、児童生徒の人格形成を目指すという従来からの生徒指導の基本的な考え方が最も直接的に機能しているといえます。

また、生徒指導については、学習指導要領総則で、「教師と児童（生徒）の信頼関係及び児童（生徒）相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童（生徒）理解を深め、児童（生徒）が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。」が示されています。とりわけ、特別活動の指導は、個々の児童生徒や児童生徒集団の生活や活動の場面において、児童生徒の自発性や自主性を尊重しながら展開されるものです。したがって、児童生徒の積極的な活動が展開されていくためには、深い児童生徒理解と相互の信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠です。そして、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分があります。その意味で、教育課程の中でも特に特別活動は、生徒指導と極めて深い関連があるといえます。

次に、教育課程外における生徒指導については、既に述べたように、児童生徒に直接働きかける活動として、休み時間や放課後などにおいて個別に行われる随時の指導や教育相談などのような生徒指導が挙げられます。特に現在、様々な心身の悩みや問題を抱えた児童生徒が増加していることから、生徒指導の機能である教育相談的機能を十分活かすことはますます重要視される必要があります。その際、学級担任・ホームルーム担任だけで抱えることなく、学年団の先生方や養護教諭の協力、さらには関係機関の専門家との連携協力の下、チームで取り組むことが求められます（第4章第1節でその詳細が述べられています）。これらの仕事は、教育課程の一つの特色ともいえるべき、組織性や形式性などの性格を補う役割を果たすものであり、このような教育課程外の場における生徒指導を重視することは、全人的な人間形成のためにも非常に大切なことであるといえます。

5 教育課程と生徒指導との相互作用

既に述べてきたように、生徒指導は教育課程だけでは足りないところを補う役割を持つとともに、教育課程の実施を助けることにも貢献しています。例えば、学校における教育活動の中で、教育課程外における指導や、教育課程内における学習指導を支える生徒指導の機能が働くことにより、児童生徒の学校における学習や生活態度が安定することによって、教育課程を円滑に実施することが可能となります。

それとは逆に、教育課程の実施が充実すること、例えば教科における指導の充実によって、児童生徒の中に、基礎的・基本的な学習内容や資質能力が定着し、適正な進路を選択することが可能となり、自己実現に近づくことができます。あるいは、道徳における指導の充実によって、自らの人生をよりよく生きていくための人間としての生き方についての考えを深めたり、特別活動の指導の充実によって、よりよい人間関係を築く態度を形成し、人間としての生き方についての自覚を深め自己のよさを社会の中で生かしていくことを学んだりすることで、本来の生徒指導のねらいの達成につながっていきます。このように教育課程の内容が生徒指導に直接又は間接に貢献することも可能となります。

これらの詳細については、第2章において、それぞれの箇所ですべて具体的に取り上げますが、このような教育課程と生徒指導との相互関係を理解しておくことは、それぞれの教育活動を一層効果的にするためにも大切なことと言えます。

第3節 生徒指導の前提となる発達観と指導観

1 人間観・発達観

人間は、その存在自体が社会的なものと言えます。社会の中で育つことでしか、人間としての資質や能力が成長・発達することはないからです。生まれた時点では自力で生きていく力を持ってはおらず、周りの大人から保護されることなしには存在すらできません。空腹や排便などによる不快感を解消することも、自力ではままならないのです。同じようなことは、程度の差こそあるものの、就学前・就学後の児童生徒についてもあてはまります。大人に保護され、養育されることにより、自立した大人へと成長・発達していくことができるのです。

しかし、人間は社会によって一方的に育てられる受け身の存在でしかないというわけではありません。乳幼児期においてさえ、一個の独立した存在として自らの欲求を主張し、自らの力で成長・発達しようとする存在でもあるのです。いかにすれば自分の欲求を満たすことができ、自分を守ることができるのかという試行錯誤の中で、自分の属する集団や社会の食事の仕方や排便の方法などを学習し、集団や社会で認められたやり方に従うことで自己の欲求を実現する適応力を持った存在でもあります。さらに児童期・青年期へと成長・発達すると、新たな環境、新たな関係、新たな情報や知識などに触れることにより、新たな自己の欲求に目覚めたり、時に他者や社会とぶつかったりしながら、自らの人格を完成させようとしています。

つまり、人間の成長・発達というのは、個としての欲求の充足や人格の完成という側面が、社会への適応や社会の中での成功という側面と不可分の形で営まれていくものと言えます。そのいずれか一方のみで成り立つものではなく、いずれか一方のみが強調され過ぎ

た場合には他方が大きな支障をきたすといった関係にあるとすら言えるでしょう。

生徒指導はもちろんのこと、学校教育そのものも、人間という存在やその発達過程に対するこうした考え方を前提に行われていると言えます。教育基本法の第1条には、教育の目的として「人格の完成」と「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」が併記されています。これも、社会によって守られ、はぐくまれてきた人格こそがその社会の未来を形成していく国民となり得ること、そしてそうした国民こそが次なる世代を適切に育成していくことができる、という人間発達と社会発展の関係を前提としているからと言えるでしょう。

2 教育観・指導観

教育という営みなしに、児童生徒自らが人格を完成させていくことはありません。だからと言って、大人が児童生徒の人格を完成させてあげられる、というわけでもありません。どのような教育や指導が求められるのかを説明します。

(1) 前提となる教育観

① 教育の課題

例えば、学校の教室は、ある面から見れば、個々の児童生徒の欲求と集団や社会からの要請とがぶつかりあう場であると言えます。児童生徒が「したい」と考えた行動がそのまま行わせても構わないことであれば、とりたてて指導することはありません。しかし、そうでない場合には、それを制止したり規制したり、個々の欲求を調整したりする必要があります。時には、その行動を適切なものに修正させる必要もでてくるでしょう。そのような一連の指導が教育の営みの大きな部分を占めているのです。

しかし、その時々行動を規制することが教育の主目的ということではありません。また、適切なやり方を教え、児童生徒の行動が修正されていけばそれで教育の目的が達成されたと考えるわけにもいきません。児童生徒の行動が集団や社会の要請に従うものであれば、それで教育の役目は果たされたと考えるわけにはいかないからです。

問題のある行動をその時点で正すことにとどまらず、児童生徒自らがその行動の適否について判断し、その結果、そうした行動を自ら進んで行わなくなるというように、児童生徒の内面に変化が生じるようにすることが、教育の本来の目的です。さらには、問題とされた行動のみならず、それ以外の不適切な行動についても、それまでの経験や指導から類推し、自ら判断して自らの行為や行動を律することができるようになることが望まれます。

また、問題のある行動だけでなく、好ましい行動に対しても同じことが言えます。すなわち、児童生徒が自らの行動の好ましさについて判断し、進んで好ましい行動をとるようにしていくこと、さらには、それ以外の好ましい行動についても、自ら判断して自ら進んで行えるようになることが望まれます。

形だけの指導や叱責・罰則などによって問題となる行動が抑制されているという状態にとどまっているだけでは、十分な教育を行ったとは言えません。あくまでも、児童生徒が、自らの欲求を大切にしつつ、社会との調和を図りながら、自らの人格の完成を自ら求め、自己実現を図っていけるような資質や能力をはぐくんでいくことが、教育に課せられた大きな課題なのです。生徒指導が、そうした教育活動において中心的な役割を果たしていま

す。

児童生徒に求められるのは、知識や技能に加え、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する力などの「確かな学力」や、他人を思いやる心や感動する心などの「豊かな人間性」、たくましく生きるための「健康・体力」などの「生きる力」を身に付けることです。これらを念頭において、生徒指導を通じて基本的な資質・能力をはぐくんでいく必要があります。

② 基本的な資質・能力の育成

生徒指導を通してはぐくまれていくべき資質や能力には、次のようなものがあります。

ア 自発性・自主性

自らの人格の完成を自ら希求する児童生徒に必要となるものは、他者から強制されなければ行わない、他者から指示されないと行わない、他者と一緒でなければ行わない、などの受動的な姿勢や態度ではなく、能動的に取り組んでいく姿勢や態度と言えます。一般に、自発性や自主性といった言葉で語られる資質がそれに当たります。

他者の指示や意見に従ったり、あるいは他者の顔色や周りの様子をうかがったりして行動するのでなく、自らのうちにわき上がる思いや判断に基づいて行動することを、自発的と呼びます。また、他者に依存することなく、他者に責任転嫁することもなく、自らの考えと責任において行動することを、自主的と呼びます。自発的な行動や自主的な行動を支えていくような資質をはぐくんでいくことが求められます。

イ 自律性

自発性や自主性に基づいて行動しているだけで好ましい結果が得られるとは限りません。その時々自分の欲求や衝動に従った行為や行動を繰り返すだけでは、自身の本意とする結果に行き着けるかどうかは分かりません。とりわけ、目先の欲求や衝動に振り回されてしまっている、自分の欲求や衝動に自分自身が支配されている状態になってしまいます。これが、自発性や自主性とはほど遠い状態であることは言うまでもありません。

そこで必要になるのが、自分の欲求や衝動をそのまま表出したり行動に移したりするのではなく、必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする資質です。一般に、自律性といった言葉で語られる資質がそれに当たります。自分の欲求や衝動を含めて自らが律することなしに、人格の完成は期待できません。自律的な行動ができる資質をはぐくんでいくことが求められるのです。

ウ 主体性

学校においても実際の社会においても、自発的・自主的・自律的に行動できることばかりではありません。あらかじめ行動する内容が決められていたり、自分が中心となって行動できるとは限らなかつたり、既存の計画に従って行動することが求められたりする場合があります。少なくないのです。

そうした場合、行動することを拒否するか、反対に自分の意志や欲求を抑えて行動するか、という二者択一に陥りがちです。しかし、もう一つ、主体性を持って行動する、という選択肢もあります。与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのでなく、

主体として能動的に行動する余地がある場合が多いからです。限られた条件の中であっても、主体的に取り組もうとする資質をはぐくんでいくことも求められています。

③ 自己指導能力の育成

自らの人格の完成を自ら希求する児童生徒を育てるということは、教育にとって最も困難な課題ということもできるでしょう。なぜなら、教育の方法として、「与える」、「導く」、「型にはめる」などの方法をそのまま用いたのでは、自発性や自主性を強要することになりかねず、本来の意味での自発性や自主性をはぐくむことができないからです。

教育という言葉は、「大人が子どもを教育する」というように、大人が主語で子どもが目的語になる形で用いられることが一般的です。生徒指導についても、そうした側面を有するものです。しかし、人格の完成については、「児童生徒が望ましい大人になる」というように、児童生徒自身が主語となる形で行われていく必要があるのです。

もちろん、あらゆる行動を一から児童生徒に決めさせていくことは不可能です。学校教育の場においては体系性や計画性も求められます。しかし、指導の中で児童生徒が主体的に取り組めるような配慮を行うことで、自発性や自主性、自律性をはぐくまれるようにしていくことは可能です。自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力、自分から問題を発見し、自分で解決しようとする力、自己学習力や自己指導能力、課題発見力や課題解決力というものが育つ指導を行っていくことが望まれます。

(2) 前提となる指導観

児童生徒が主体的に人格の完成を求めるように育つためには、以下のような指導観に基づき指導を行う必要があります。

① 場や機会の提供

どのような行動が望ましく、又は問題とされるのかについて、知識や情報を提供することは必要なことです。しかし、それらを伝達しさえすれば、児童生徒がそれに従って行動するようになるというわけではありません。一般的な学習指導の場合と同様、伝えられた内容を児童生徒自身が理解し、身に付け、応用しようとしないう限り、それが行動に移されることはありません。

そのような場合、生徒指導の領域で用いられやすい一つの方法は、賞罰によって行動を促したり、抑制したりする方法です。しかし、これが自律性をはぐくむ考えとは馴染まないものであることは言うまでもありません。行動の基準が自分自身ではなく、第三者にある場合を他律的と呼びます。他律的に望ましい行動を行う、他律的に問題となる行動を抑えるというのは、導入としては意味があります。しかし、そうした他律的な指導が常態化したり、それなしには持続しなかつたりという状況があるとすれば問題です。なぜなら、そこでは児童生徒自身の意欲や意志が十分に育っていないからです。

そのため、児童生徒が主体的に取り組めるような場や機会を提供することが重要です。もちろん、単に場や機会を与えるだけで、児童生徒が進んで行動するとは限りません。重要なことは、児童生徒が主体的に取り組めるような場や機会を工夫することです。そうした場や機会を通して、好ましい行動を進んで行おうとするようになる、そして問題となる

ような行動は控えるようになるというような場や機会を設定することが必要なのです。

② 自己決定と参加・役割・責任感

提供される場や機会の内容そのものが、児童生徒にとって有意義で充実したものであることが大切なことは言うまでもありません。しかし、その内容以上に重要なことは、その指導の在り方です。

指導に当たっては、児童生徒の自発性や自主性をはぐくんでいくための工夫が必要になります。例えば学校行事など全員が参加する活動について、児童生徒が単に参加しているだけというのでは、せっかく準備された場や機会であっても、「やらされている」という他律的な印象をぬぐえません。「どんな気持ちで参加したいか」「どんな行事にしたいか」を問いかけ、考えさせることが必要です。そして、「どのような気持ちで臨むのか」という目標を持って参加させるようにします。そうすることで「主体的に参加している」という気持ちにつながります。

また、自分はそこでどのような役割を果たすのかを自覚させることも重要です。最も一般的なのは、学級や学年、あるいは学校の一員としてというものでしょう。集団の一員として参加できることがうれしいこと、誇らしいことであると感じることは、より自発的・自主的な参加を促します。そのためには、平素から自己の存在感が感じられるような学級経営や学校経営が求められます。その上で、改めて存在感を確認できる場や機会であることを認識させることが大切です。

さらに、特別な役割（仕事）を与えていくことで、より一層の自発性や自主性が期待できるとともに、責任感を感じさせることができます。その役割を適切に果たすために努力し、それがうまく果たせたときに、さらなる自発性や自主性が生まれてくることが期待できます。その際、与えられたシナリオに沿って演じるだけの場合よりも、児童生徒自身が工夫する場面を設けることで、自発性や自主性が発揮できるようになります。

ここに述べてきたことは、学級単位で提供される小さな活動から、学校全体で取り組むような活動、さらには地域にまで広がる活動の場合において、児童生徒への指導として共通する考え方です。様々な場や機会を利用して、児童生徒に自己決定を求めていくような指導を行うことが、自発性や自主性、自律性や主体性をはぐくむことにつながっていきます。

③ 教員のかかわり方

教員が主導して、役割からシナリオまで準備し、児童生徒はその通りに演じていくだけ、という場や機会の与え方ではなく、児童生徒が自発性や自主性を発揮しながら主体的に取り組める場や機会を提供することが重要であることを理解した上で、児童生徒にかかわり、指導を行っていくことが、教員には求められます。

児童生徒が一から工夫して積み上げたものと、教員がきちんと練り上げて児童生徒に指示したものを単純に比較したならば、その出来映えの優劣は明白です。しかし、ここで大切なことは、そうした場や機会を通して児童生徒の自発性や自主性、自律性や主体性がいかにはぐくまれたかということなのです。出来映えのみを意識するあまり、教員が介入しすぎることは、児童生徒の成長・発達の機会を奪うことになります。

もちろん、児童生徒の考えた内容が不適切な場合には、助言を行っていくことをためらう必要はありません。そのまま進めていくと危険が予想される場合、様々な不都合が生じ

ることが予想される場合、明らかに失敗することが予想される場合など、教員が介入することは必要です。しかし、注意すべきことは、それによって児童生徒の自発性や自主性をそぐことのないような配慮のもとに指導を行うということです。

また、児童生徒を励ましたり評価したりする場合には、出来映えそのものの評価以上に、その取組の姿勢、彼らの自発性や自主性、自律性や主体性に対する励ましや評価を中心に行うことが必要です。同時に、教員からの評価を得たいがために頑張るといふ他律的な行動に陥らせないためにも、自らの取組を自己評価させることが大切です。参加する前に自分で設定した目標を達成できたかどうかを参加後に評価させることで、自らの自発性や自主性、自律性や主体性を自ら評価することができます。

(3) 生徒指導における教育と指導・援助

生徒指導は、児童生徒の自発的かつ主体的な成長・発達の過程を援助するものです。成長・発達の過程を援助するという表現のとおり、生徒指導は、単に望ましい行動の内容について教えることなどで児童生徒を指導するだけでなく、児童生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助することが重要であることを示しています。児童生徒が自らの人格の完成を自ら希求することができるようにするためには、教員が主導して一方的に児童生徒を教育するという方法を用いるわけにはいきません。生徒指導の難しさと同時に醍醐味は、こうした点にあります。

第4節 集団指導・個別指導の方法原理

1 集団指導と個別指導の意義

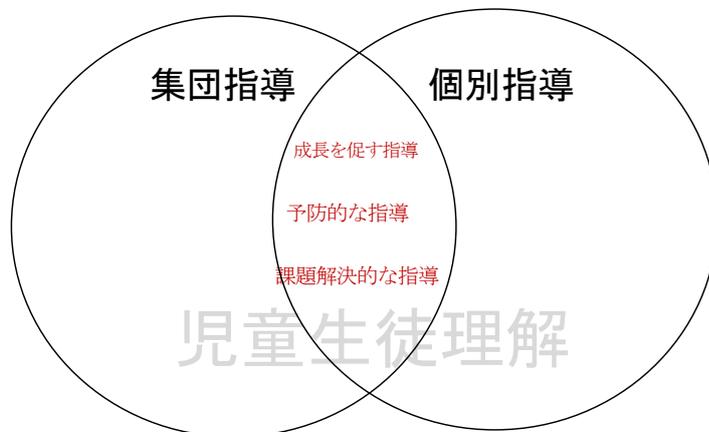
集団指導と個別指導については、集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理があります。

そのためには、教員は児童生徒を十分に理解するとともに、教員間で指導についての共通理解を図ることが必要です。

なお、集団指導と個別指導のどちらにおいても、①「成長を促す指導」、②「予防的指導」、③「課題解決的指導」の三つの目的に分けることができます（図表1-4-1参照）。

図表 1-4-1 : 集団指導と個別指導の指導原理

図 1 : 集団指導と個別指導の指導原理



(1) 集団指導と個別指導のバランス

教育の原点は、端的に言うと、一人一人の児童生徒の「生きる力」を伸ばすことです。

このことについては、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」（教育基本法第1条）や「個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる。」（教育振興基本計画）からも明らかなことです。そして、一人一人の児童生徒の個性を大切に、「生きる力」を伸ばすために働きかけをすることが生徒指導です。

学校の教育活動において、一人一人の児童生徒の生きる力を伸ばすためには、集団指導と個別指導の両方が必要です。

「学校は社会の縮図である」と言われます。多様な他者とともに、よりよい生活や人間関係を築こうとする態度や基本的な生活習慣の確立、また、公共の精神など社会生活をおくる上で必要な力は、集団での活動を通してこそ伸ばすことができます。換言すると、人は集団や社会とのかかわりを欠いては、様々な問題を解決する力を得ることはできないということです。このことから、教員は児童生徒に発達の段階に応じて、段階的に社会的存在としての人間の「私」性の側面のみならず、「公」性をも併せ持っていることを意識させることが重要です。

なお、個別指導には、集団から離れて行う指導と、集団指導の場面においても個に配慮することの二つの概念がありますが、集団に適応できない場合や、より発達的な指導・援助を求める場合には、集団から離れて行う個別指導の方がより効果的に児童生徒の力を伸ばせる場合もあります。

このように、集団指導と個別指導は車の両輪のような関係があります。どちらか一方に偏ることなく、その両方の場面でバランスよく指導をすることと、両方の相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばせるという生徒指導上の原理があります。

(2) 集団指導を通じた「個の育成」

人間は容姿、性格、興味、関心、考え方など、一人一人に違いがあるからこそ意味があります。違った人同士が互いの個性を理解し尊重し合うからこそ、豊かな人間関係が作れるのです。例えば、集団において、人と異なる意見であっても、自由に自分の意見を述べ、お互いに理解し、尊重し合うことは、自他ともに成長する契機となります。

集団指導とは、集団全体のみならず焦点をあてた指導を意味することではなく、集団内の児童生徒一人一人についても考慮を払うことを重視するものとして意味をなすのです。例えば、一斉講義形式の授業で、一人一人の児童生徒の目標や特性に応じたグループ別学習を取り入れるなど、集団指導の場面でも、個に配慮する工夫が望まれます。

このように、教員は、それぞれの集団に属している一人一人の児童生徒のよさや違いを大切に、集団の中で、各自が持っている個性を伸ばすことが、結果的に集団の発展にも結び付くことになるということを強く意識する必要があります。

集団指導と個別指導は別々のものではなく、集団に支えられて個が育ち、個の成長が集団を発展させるように、相互作用によって、児童生徒は社会で自立するために必要な力を身に付けていけるのです。

(3) 教員の児童生徒理解

集団指導や個別指導にかかわらず、一人一人の児童生徒の「生きる力」を伸ばすためには、教員は児童生徒を十分に理解することが何よりも大切です。児童生徒を正しく理解することなしに、指導の効果は期待できません。

例えば、児童生徒の能力、適性、興味、関心、現段階の意欲や目標、家庭状況、これまでの指導の経緯など、常に本人との対話や保護者、クラブ活動、部活動や教科の担当者など、現在及び前年度までに直接関係していた教員等から情報を収集することは、一人一人の児童生徒へより効果的に働きかけることができるため、期待した効果を得やすくなります。

生徒指導は一人一人の児童生徒の生きる力を伸ばすための働きかけですが、個別的に児童生徒を理解することを基本として、集団をとおして、いかに一人一人の児童生徒の成長を図るかということがすべての教員に求められているのです。

(4) 教員による共通理解

学校に在籍しているすべての児童生徒の生きる力を伸ばすために、教員は学校の教育目標、指導の重点目標、具体的な指導・対応方法などに対して共通理解を図る必要があります。

それぞれの学級集団ごとや、一つの学級集団においても、学級担任・ホームルーム担任とその集団に関係している担当教員間で、指導する基準が異なっている場合は、良い集団の環境であるとは言えません。もちろん、各教員の性格や指導方法・技術は一様ではありませんが、教育目標や建学の精神など、学校集団として目指している方向性についての確認や共通理解がなければ、教員間の指導にも差が表れ、それが児童生徒の不信感にもつながり、ひいては、教育効果も期待できないものとなります。

発達の段階によっても異なりますが、児童生徒が生活している集団の環境は彼らの意識や行動に影響を与えます。特に低年齢段階では、その影響は強いものです。

したがって、学級集団やその他の集団とともに、学校全体としての集団環境の質を常に確認し、必要に応じて改善することは、生徒指導をするうえで重要なことです。

2 集団指導の方法原理

一人一人の児童生徒は集団の活動によって、社会で自立するために必要な力を身に付けることができるという生徒指導の原理があります。

教員は集団指導を効果的に行うために、児童生徒の個性を十分に理解することや集団の場面において、児童生徒が活躍できる機会を作るとともに、できる限り児童生徒の自主性を尊重した指導を行うことが必要です。

(1) 集団指導における教育的意義

生徒指導は児童生徒が社会的に自立できるように援助することであり、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本としています。その中で、集団指導は一人一人の児童生徒の個性や能力を伸ばすことと、社会性をはぐくむという側面があります。

現在、日本の学校では、基本的に学級・ホームルーム、授業、クラブ活動、部活動、生徒会などの集団を単位として教育活動が行われています。一人一人の児童生徒が様々な集団に所属して活動することによって、児童生徒の人間関係も多様になり、また生活経験も豊富になるなど、集団での活動には有益な意義が認められます。

集団指導における教育的意義としては、具体的に次の3点を挙げることができます。

① 社会の一員としての自覚と責任の育成

児童生徒の規範意識の低下や自立の遅れなどが指摘されている中で、集団指導には、社会の一員としての自覚と責任を育成することができるという側面があります。

発達の段階によって異なりますが、児童生徒は集団指導を通して、集団の規律やルールを守り、お互いに協力しながら各自の責任を果たすことによって、集団や社会が成り立っていることを理解し、行動できるようになります。

したがって、児童生徒に集団での活動を通して、社会生活上のルールやモラルの意義について考える機会を与えたり、正義感や公正さを重んじる心、自律・自制の心などの大切さについて理解する機会を与えることは、児童生徒が社会の一員として生活を営む上で必要なルールやマナーを体験的に習得していくことに結びつくのです。

② 他者との協調性の育成

集団指導には、一人一人の児童生徒が所属する集団内で、互いに尊重し、よさを認め合えるような、望ましい人間関係を形成し、共に生きていく態度をはぐくむなど、他者との協調性を育成するという側面があります。

児童生徒は協調性をはぐくむために、集団での活動を通して、他人を理解するとともに、自分の感情や行動をコントロールできるようになります。

教員は集団指導において、児童生徒全員が活躍できる場と機会を与えるように配慮する必要がありますが、役割の意義を児童生徒に事前に十分に説明しておく必要があります。例えば、ある集団活動で劇の発表をする際には、当然のことですが、だれもが主役にはな

れません。そのため、児童生徒は役割分担の過程で、各役割の重要性を学びながら、自己統制できるようになり、ひいては、協調性を身に付けることにもつながります。そして、自らも集団の一員であることを自覚し、互いが支え合う社会の仕組みを実感するとともに、集団において、自分が大切な存在であることを実感します。

このように、協調性は集団指導を通してのみはぐくむことができるものです。

③ 集団の目標達成に貢献する態度の育成

集団指導は、集団における共通の目標を設定し、その目標を達成するために一人一人の児童生徒がそれぞれの役割や分担を通して、自分たちの力で日々起こる様々な問題や課題の解決に向けた取組を行うことで、集団の目標達成に貢献する態度を育成することができるという側面を持っています。

しかしながら、児童生徒は集団の目標と個人の目標との狭間で葛藤している場合が少なくありません。このような場合、教員は一人一人の児童生徒の個性や特性を生かすことを重視するとともに、目標の設定に児童生徒も参画するように配慮することが、児童生徒がより自発的に集団に貢献するようになります。

このように、児童生徒は学級活動などを通して、自分の意見をしっかりと述べるとともに、他者の意見に耳を傾け理解に努めることは、自分と異なる他者との仲間意識をはぐくむことや、集団活動での達成感や充実感を得たり、集団内でのルールやマナーに対する意識も醸成されることで、社会で生活していく上で必要な力を体得できるのです。このことは、児童生徒の所属感、帰属感にも結び付くことです。

(2) 指導における留意点

あらゆる場面において、児童生徒が人として平等な立場で互いに理解及び信頼し、そして、集団の目標に向かって励まし合いながら成長できる集団をつくるのが大切です。

そのために、指導的立場である教員は一人一人の児童生徒が、①「安心して生活できる」、②「個性を発揮できる」、③「自己決定の機会を持てる」④「集団に貢献できる役割を持てる」、⑤「達成感・成就感を持つことができる」、⑥「集団での存在感を実感できる」、⑦「他の児童生徒と好ましい人間関係を築ける」、⑧「自己肯定感・自己有用感を培うことができる」、⑨「自己実現の喜びを味わうことができる」ことを基盤とした集団づくりの工夫が必要です。

特に、教員は児童生徒の個性を十分に理解したうえで、集団活動でのあらゆる機会でも、できるだけ多くの児童生徒が活躍できるように配慮した役割を与え、集団生活の充実・向上に努めようとする責任ある態度や、進んで仲間に協力をするなど、集団の一員として、自分の果たすべき役割を自覚することは、集団の発展とともに、児童生徒一人一人の成長にとっても大切なことです。

一般的に集団での指導は教員が中心となる場合が少なくありません。もちろん、発達の段階や状況に応じて、教員が中心となる指導が必要な場合もありますが、児童生徒の自主性を尊重する指導が必要です。

児童生徒の自主性を尊重することで、物事がうまく進まなかったり、失敗したりする場合にも、教員がすぐに指示を与えたり、自らが児童生徒に代わって行動をするということではなく、できるだけ児童生徒自らが解決できるようなヒントを与えるにとどまるなど、

粘り強く指導・援助をすることが大切です。

その際、児童生徒や保護者等に「教員が手助けをしてくれない」などといった誤解を与えないように、集団における指導目標等について、事前に十分に説明をしておく必要があります。

【コラム】 「学業指導」の取組

「集団の中で学ぶ」という学校教育の特質を生かして、児童生徒一人一人を成長させるという視点に立って、それぞれの学級を「学びに向かう集団」に高めながら、児童生徒一人一人が自らの力で様々な不適応を解消し意欲的に学習活動に取り組めるように指導・援助していく「学業指導」という考え方がある。

学業指導では、帰属意識の高い学級づくりやお互いを高め合うことができる学級づくりなどの「学びに向かう集団づくり」と、児童生徒に自信を持たせるような授業やコミュニケーションの力をはぐくむ授業の実現などの「児童生徒が意欲的に取り組む授業づくり」の両者の関連を図りながら指導・援助を充実していく取組が行われている。

3 個別指導の方法原理

個別指導は一部の児童生徒を対象として、集団から離れて教員が別室で一定の時間を充てて1対1で指導をするだけでなく、学校教育のあらゆる場面で、児童生徒が社会で自立するために必要な力を身に付けるために、個別に配慮した指導・援助をする必要があります。

個別指導を効果的に進めるために、教員は日常の学校生活を通して、児童生徒との信頼関係をつくるように努めることが大切です。

(1) 個別指導における教育的意義

一人一人の児童生徒が持っている個性や能力を最大限に伸ばすことが必要であるという「個性重視」の考えが、臨時教育審議会（昭和62年）以降、強く推進され、学習指導要領や教育振興基本計画においても「個性を生かす教育」の重要性があげられています。

「個性を生かす教育」とは、「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んじる態度を養うこと」（教育基本法第2条）に依拠しているように、「一人一人の児童生徒のよさや違いを大切にしながら、彼らが、社会で自立していくために必要な力を身に付けていくことに対して支援をすること」ととらえられます。このことは、生徒指導の目的である、「個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や行動を高めようとするもの」と合致します。したがって、生徒指導の形態の一つである個別指導とは、学校教育のあらゆる場面で、個別に配慮した指導・援助をすることと考えることができます。

なお、授業など、集団で一斉に活動をしている場合においても、個別の児童生徒の状況に応じて配慮することも個別指導ととらえられます。

(2) 個別指導の目的

個別指導というと、集団から離れて教員が別室で一定の時間を充てて児童生徒と1対1で指導をすることと考えられがちですが、必ずしもそうであるとは限りません。

ここでは、図表1-4-1で示したように、個別指導を三つの目的に分けて考えてみることにします。

① 「成長を促す個別指導」

発達的な個別指導とは、すべての児童生徒を対象に、個性を伸ばすことや、自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとしたものです。

例えば、個々の児童生徒に応じた情報提供や各種の基礎的な技能や学習技術についての習得や熟練の機会を与えたり、将来の生き方などについて話をしたりするなどの働きかけが考えられます。

また、集団の形態で行われている学習指導にしても、それぞれの児童生徒にとって身に付いた学力の向上を図ろうとするならば、当然、学力の個人間の差異に十分な考慮をした個別指導の必要があります。

したがって、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の授業、朝の会や帰の会の時間、給食の時間、休み時間、放課後など、学校で行われるあらゆる教育活動を通して臨機応変に個別指導を行うことが大切です。

② 「予防的な個別指導」

予防的な個別指導とは、一部の児童生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように、初期段階で諸課題を解決することをねらいとしたものです。

例えば、ある時期に遅刻・欠席が増加する傾向が見られたり、身だしなみなどにも変化が見られる児童生徒に対して早期に面接などをする働きかけが考えられます。

教育振興基本計画においても、「未然防止、早期発見・早期対応につながる効果的な取組」が必要としているように、学校教育において、予防的な視点は一層必要なことです。

どの児童生徒も、学習、進路、対人関係、健康、経済的困難などの点で多少なりとも悩みを持っています。このような悩みが原因で、学校生活にも支障をきたす可能性は少なくありません。したがって、諸課題を持つ児童生徒への個別指導は、児童生徒の不安や悩みが増長する前段階で解決をする必要があります。

具体的には、児童生徒が連続2日間欠席をした場合、特定の曜日や時間に保健室へ行っている場合、また、衣服が汚れているなど、通常と異なる様子の児童生徒に対しては、即座に本人と話をする必要があります。

具体的な指導方法としては、児童生徒が抱えている課題そのものの解決を助ける方法と、本人自身が課題を解決できるように援助する方法があります。個別の状況によって異なりますが、自発的・主体的な成長・発達の過程を援助する働きかけを生徒指導のねらいとしていることから、後者の援助方法がより望ましいと考えられます。

このように、児童生徒が自らの力で課題を解決しようとする態度や力を身に付けることは、将来、直面する可能性のある様々な課題にも柔軟に対応し、社会で自立していくために必要な力を身に付けることができると考えられます。

この段階で個別指導を行うためには、教員が生活習慣等に変化が見られる児童生徒を早期に発見することが大切です。例えば、出席簿を日常的に整理する、常に児童生徒の様子に敏感になる、他の教員との情報交換を活発にするなどが挙げられます。

また、清掃の時間などで、教員が様子の気になる児童生徒に積極的に話しかけたことで、児童生徒の不安が解消され、意欲を取り戻すことができたという例は多々見られます。

なお、保護者とも連絡を密にすることも効果的に個別指導を進めることに結び付きます。

日本の学校では、学級担任・ホームルーム担任が学習指導のみならず、学級・ホームルームで、児童生徒に寄り添って、生活面全般についての指導も担当しています。このことは、集団の中において個別指導を行ううえで、とても有効なシステムと言えます。

①と②の個別指導では、時間、場所、対象者を特定しないことが原則です。学級担任・ホームルーム担任や教科担当者である教員は、「いつでも」、「どこでも」、「だれでも」、個別指導をする機会がありますので、日ごろから児童生徒をよく観察し、必要に応じて積極的に個別指導の機会をつくる必要があります。

③ 「課題解決的な個別指導」

学校生活に適応できない児童生徒の増加は、社会問題の一つと言えます。特に、深刻な問題行動や悩みを抱え、なおかつその悩みに対するストレスに適切に対処できないような特別に支援を必要とする児童生徒に対しては、学校は課題解決に焦点を充てた個別指導及び支援をする必要があります。

しかしながら、課題解決的な個別指導は、学級担任・ホームルーム担任一人だけでは解決に導くことが困難な場合が多く見られます。学級担任・ホームルーム担任が児童生徒本人や保護者からこのような課題についての相談を受けたときには、話をしっかりと聞く姿勢を持ち、そして、自分一人だけでは判断せずに、必ず管理職などと相談し、養護教諭やスクールカウンセラー等の専門家の意見を踏まえて対応することが、課題解決的な個別指導には必要なことです。学級担任・ホームルーム担任の抱え込みにより、課題が悪化してしまい、解決が長期間に渡ってしまったなどのケースも少なくありません。

児童生徒が持つ課題の背景には、児童生徒の個人の性格や社会性などの個人的問題、児童虐待・家庭内暴力・家庭内不和・経済的困難など家庭の問題、LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群などの発達障害、また、友人間での人間関係に関する問題などが多く見られます。学校としては、このような課題の背景を十分に理解し、管理職、生徒指導主事等、学級担任・ホームルーム担任、養護教諭、スクールカウンセラー等の専門家でのチームとしての支援体制をつくることが求められます。そして、チームとして該当している児童生徒の見立てをし、場合によっては、早急に精神科医などと連携することが必要です。

このように、特別な支援の必要な児童生徒が社会で自立するために必要な力を付けるために、学校は誠意を持って対応する必要があります。

(3) 指導における留意点

個別指導を効果的に進めるためには、日常の学校生活を通して、児童生徒と教員の信頼関係をつくるように努めることが大切です。

このことは、個別指導にかかわらず大切なことではありますが、学校で個別指導の対象となるのは、児童生徒であり、その意味では児童生徒と教員の間には好ましい人間関係をつくることが重視されなければなりません。信頼関係は教員の児童生徒に対する日ごろの接し方や言動によって作られるものです。

一般的に、コミュニケーションで伝わる内容は、言語的内容は 30%で、非言語的内容が 70%とされています。つまり、教員は言葉だけではなく、言葉と同じメッセージを態度でも伝える必要があります。例えば、「廊下を歩くときはゆっくり歩く」、「児童生徒とすれ違うときは、目を合わせる、声をかける、笑顔を見せる」などを心がけることや、「廊下で児童生徒に声をかけられたら、足を止める、身体を逆向きにしないで話を聴く」、「職員室などで仕事に声をかけられたら、ペンを置く、キーボードから手を離す」などは、児童生徒との信頼関係を築くうえで大切なことです。

第5節 学校運営と生徒指導

学校運営とは、各学校がそれぞれの学校の掲げる教育目標を実現するために組織的・計画的に展開する活動を総称しており、教育活動も含めて、広義の組織的・計画的活動を意味するものとして用いられています。本節では学校運営と生徒指導の関係の基本的な考え方について述べます。

1 学校運営と生徒指導との関係

(1) 学校運営における生徒指導の意義

本章第1節では、学校教育の中で果たす生徒指導の役割について「生徒指導は学校教育目標を達成するうえで重要な機能であり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言えます」と述べた上で、「自己指導能力をはぐくんでいくのは、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会です」と説明しています。これは、児童生徒に対する教員の働きかけの多くが、生徒指導的役割を担うものであることを強調したものと言えます。

このことは、学校運営として一つのまとまりとして言われている学校の活動の多くが、生徒指導に関係しているということです。学校運営の内容は、学習指導やその他の教育活動と同様に、生徒指導を除外して考えることはできないのです。

例えば、学校運営として重要な取組となる学校評価や学校運営の情報提供という事項についても、そこから生徒指導に関するものを一切除外又は省略することは想定することが難しいでしょう。このことは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校などあらゆる学校種に当てはまることです。

(2) 学校運営と生徒指導の相互的な関係

学校運営と生徒指導の両概念の内容的関連性は強く、相互に深くかかわり合っています。学校の組織体制や学校評価の結果の反映の見直し、学校業務の精選・校務の情報化、学習指導の改善など、学校運営全体の工夫を加えることで、学校全体での指導が可能となり、児童生徒の豊かな心がはぐくまれ、問題行動を未然防止・早期発見ができるようになるなど、生徒指導がより効果的に行われるようになります。また、成長を促すような生徒指導や問題を抱える児童生徒にきめ細やかな指導を行っていくことで、学習指導に効果が現れ、

家庭や地域との協力体制も円滑に行うことが可能となり、教職員の負担が軽減されることで勤務時間に余裕が生まれるようになるなど、その他の学校運営が改善されることにつながります。

このように、学校運営の在り方を考える場合に、生徒指導を切り離して論ずることはできないほど生徒指導は重要な課題であり、学校運営と生徒指導が相互に貢献していることを意味します。学校運営をどのように進めていくかによって、生徒指導の成果を左右するのです。学校運営を生徒指導の観点から見直し、また、生徒指導を学校運営の観点から見直すという視点を持つことが必要です。

2 生徒指導が機能するための学校運営

(1) 目標の明確化と目指すべき児童・生徒像

本章第1節で述べているように、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達と学校生活の充実を目指して行われる教育活動のことです。生徒指導の目標は、一般的には、このように説明されますが、包括的で抽象的な表現であることから、このような説明だけでは、児童生徒にその働きかけに対応する実践的意欲を効果的に促すことはできません。そのためには、各学校において、生徒指導を通して児童生徒に身に付けさせたい具体的な力や目標を決めなくてははいけません。

多くの学校では、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる大人への指向性・方向性を持った成長・発達の姿をイメージ化して、子ども像（児童・生徒像）として数項目に具体的な目標として明確化する試みを行っています。また、「校訓」や「建学の精神」として、生徒指導を含む包括的な教育目標が明示されている例が多いことが知られています。

これらを効果的に生かすようにして、各学校の生徒指導が目指している方向性を児童生徒にも理解しやすいように工夫することが望まれます。このことは、また、全教職員の共通理解を図り、「息の合った」指導上の取組を推進することとなり、学級・ホームルームや学校全体の士気を盛り上げ、児童生徒の自主性・主体性などをはぐくむという効果が期待できます。

(2) 校長のリーダーシップ

学校運営は、校長の裁量に任されている部分が多く、校長がリーダーシップを発揮して全体を調整するとともに、生徒指導の目標を定め、学校運営の方向性を示す必要があります。校長の十分なリーダーシップの下に、校長を支える副校長・教頭・主幹教諭・主任などの校務分掌組織を整備し、全教職員の一致協力した体制を確立するとともに、家庭や地域住民の意向や評価を把握するとともに、関係機関との密接な協力・連携体制を構築する必要があります（生徒指導の組織・体制の考え方については、第4章でその詳細が述べられています）。

校長がリーダーシップを発揮することで、教職員の意識や取組が変わり、児童生徒の豊かな心をはぐくまれ、問題行動が改善した例も多くあります。教員の多忙化が指摘されている中で、学校組織体制の見直しや学校業務の精選を行うことで、教職員が児童生徒理解を行うための時間が確保でき、計画的に自主性や自律性、主体性をはぐくむ生徒指導を行

うことが可能となります。また、いじめや不登校、児童虐待といった様々な問題についても、校長のリーダーシップの下、組織的な対応を行うことで、深刻な問題となる前に適切な関係機関と連携することなどを迅速に判断することができます。暴力行為など、生徒指導上の課題を多く抱える学校では、指導の効果が見えにくく、教職員が自信を失い思い悩むことになりがちですが、そのような際にこそ、校長が指導の方針を明確に示すことで、一人一人の教職員の意欲を高め、粘り強い指導を行っていくことができるという面もあります。

このように、円滑で効果的な学校運営を考えるに当たって、校長のリーダーシップは欠かせないものです。したがって、「豊かな生徒指導の鍵は校長が握っている」という自覚を持ち、校長がリーダーシップを存分に発揮し、児童生徒の自己指導能力をはぐくむ多様な教育活動が展開できるように学校運営を行っていく必要があります。

第2章 教育課程と生徒指導

第1節 教科における生徒指導

1 教科における生徒指導の意義

児童生徒にとって、学校生活の中心は授業です。児童生徒一人一人に楽しくわかる授業を実感させることは教員に課せられた重要な責務です。ここに、教科における生徒指導の原点があります。生徒指導は教科指導を充実したものとして成立させるために重要な意義を持っています。

毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組み、学校や学級・ホームルームの中での居場所をつくることにほかなりません。このことには、児童生徒一人一人に自己存在感や自己有用感を味わせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義があります。また、教科において生徒指導を充実させることは、学級・ホームルームでの座席やグループの編成などを工夫することでもあり、学習集団における人間関係を調整・改善し、豊かな人間性を育成することにつながります。

教科指導と生徒指導は相互に深くかかわり合っています。教科において生徒指導を充実させることは、生徒指導上の課題を解決することにとどまらず、児童生徒一人一人の学力向上にもつながるといふ意義があります。すなわち、教科において生徒指導が充実することによって教科指導が充実します。その結果、教科指導が一層改善・充実し、児童生徒の学力向上につながります。基本的な生活習慣が改善されてくると、不登校や学習への不適應などの課題が解決されることもあります。このことは、生徒指導が教科指導によって充実するということであり、教科指導に生徒指導が貢献していることを意味しています。

2 教科における生徒指導の推進の在り方

教科において生徒指導を充実させるためには、次のような観点から教員が指導力を一層発揮することが求められます。

(1) 授業の場で児童生徒に居場所をつくる

まず、教員は、児童生徒一人一人を深く理解し、授業の場での活躍の場をつくることです。そして、すべての児童生徒が楽しくわかる授業を展開するよう努めることです。学校には、学力や運動能力に差異が見られる、多様な種類や程度の障害がある、外国から帰国し十分適應できない、日本語の不十分な外国籍であるなど、様々な意味において多様な児童生徒が在籍しています。教科指導に際して、教員はこれらの課題について正しい知識と認識をもち、児童生徒一人一人の生活や学習における課題を把握・理解するよう努める必要があります。その上で、それぞれの課題解決の方策を工夫・改善するとともに、授業の中で児童生徒一人一人のよさや得意分野を積極的に生かすようにします。こうした指導によって、すべての児童生徒が学習に対して充実感や達成感を味わい、自己理解を深めるようになります。自分に対する理解や認識を深めることは、将来の自分の在り方や生き方を

考える際の基盤になるものです。

(2) わかる授業を行い、主体的な学習態度を養う

教員は、児童生徒一人一人が学習の目標を持って意欲的に生き生きと授業に参加し、主体的な学習態度を養うように努める必要があります。より質の高い授業にするためには、児童生徒が学習に対して自ら目標や課題をもち、自ら考え、自ら判断し、自ら行動しながら主体的に問題を解決していく能力や態度をはぐくむ必要があります。こうした資質や能力は、生徒指導が目指していることでもあります。そのためには、教える内容を効果的に習得させるための個に応じた指導や教材・題材の開発と作成、発問や指示の構成などの指導方法、ティーム・ティーチングなどの指導体制を継続的に工夫・改善することが欠かせません。

また教員は、コンピュータなど情報機器を活用した指導方法を習得し、授業の場で活用することによって教科指導の効果をさらに高めることができます。コンピュータや情報通信ネットワークなどを活用して学習する際には、正しい操作のための知識や方法を身に付けさせるとともに、情報モラルや著作権などのルールについての指導も重要です。

学級担任による指導が基本になっている小学校では、教科指導の中で生徒指導を行うことが比較的進めやすいと考えます。これに対して、教科担任によって指導されている中学校や高等学校では、学級担任・ホームルーム担任、学年主任や他教科の担当者との連絡・連携が必要になります。校内や学年間で日常的に情報交換できる仕組みがつけられているとよいでしょう。教科指導においても、一人一人の生徒をみんなで見守り指導するという意識を持ち、そのための体制をつくる必要があります。自分の担当する教科指導において生徒指導を推進することは、その教科指導の成果を上げることにつながります。中学校や高等学校ではこのことをまず理解することが大切です。

(3) 共に学び合うことの意義と大切さを実感させる

教科指導においても、児童生徒一人一人が大切にされる授業を展開し、互いのよさや可能性が発揮できるようにします。これは学校ならではの教科指導の在り方であり、大切な指導方法です。学級や学校は、様々な友達と協力し合いながら共に学び合う集団です。児童生徒に協同で学ぶことの意義を知らせ、学級やグループで協力して学ぶことの大切さを実感させます。

また、学校は「小さな社会」だと言われています。一斉学習やグループ学習の場で、学び合う場を積極的につくります。一人一人に学力を付けるためには、一人で学ぶ場だけでなく、みんなで学ぶ場を設けることが教科における生徒指導のポイントになります。自分と違った友達の見方や考えなどを認めたり、学習に遅れがちな友達やつまづいている友達を支えたりすることは、児童生徒一人一人が互いの違いを認め合い、互いに支え合い、学び合う人間関係を醸成することにつながります。教科指導を通して思いやりのある心や態度を形成することができます。

具体的には、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習など個に応じた指導、体験的な活動や作業的な活動

、実験や実習を伴う学習、問題解決的な学習など児童生徒が主体的に取り組む学習活動、話し合いや討論、共同作業、グループ学習など協力し合う学習活動などを積極的に取り入れます。

(4) 言語活動を充実させ、言語力を育てる

様々な人たちとコミュニケーションを図るとともに、豊かな感性や情緒の基盤となるものに言語があります。言語は、思考を促し理解を深めるなど論理や思考など知的な活動を支え、人と人をつなげる重要なツール（道具）です。自立的な活動や協力的な活動は言語活動によって支えられます。各教科の指導において、聞く、話す、読む、書くといった言語活動を充実させ、人権尊重の視点に立って豊かな言語環境を整えるようにします。生徒指導を充実させ、よりよい人間関係をつくるためには、教科において児童生徒一人一人に確かな言語力を育成することが欠かせません。

(5) 学ぶことの意義を理解させ、家庭での学習習慣を確立させる

国語、社会、地理歴史、公民、理科、生活などの教科においては、児童生徒の生き方と直接かかわる教材や題材も扱われます。児童生徒の生活と関連付けて指導することにより、児童生徒の生活の向上や改善につなげることができます。ややもすると生活と遊離しがちな教科の学習内容を、実生活や実社会と結び付けて指導することが大切です。このことは、児童生徒一人一人に学ぶことの意義と大切さを理解させることでもあります。

家庭での基本的な生活習慣を確立させることが課題になっていますが、特に学習習慣を確立させることが重要です。そのためには、日々の授業において、予習や復習の仕方、学習計画の立て方、図書館や博物館などの利用の仕方、さらには学用品などの選び方や使い方など、学習の仕方について指導します。家庭学習の習慣化に結び付くような宿題の出し方を工夫することも大切です。家庭での学習習慣が身に付いてくると、学力の向上が期待されるだけでなく、情緒の基盤や気持ちのモチようそのものが安定してきます。

教科において生徒指導を推進するときにも、確かな児童生徒理解に基づき、それぞれの家庭の状況を十分に踏まえて、適切に指導する必要があります。

第2節 道徳教育における生徒指導

1 道徳教育と生徒指導の相互関係

学校における道徳教育は、豊かな心をはぐくみ、人間としての生き方の自覚を促し、児童生徒の道徳性を育成することをねらいとする教育活動で、要としての道徳の時間の授業（以下「道徳の授業」という。）をはじめ各教科や外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動など教育活動全体を通じて行うものです。生徒指導も、教育活動のあらゆる場面において行う機能としての性質を持っています。しかし、道徳教育は、児童生徒の道徳的心情、判断力、実践意欲や態度などの道徳性の育成を直接的なねらいとしているのに対して、生徒指導は、児童生徒一人一人の日常的な生活場面における具体的な問題について指導す

る場合が多くなります。つまり、生徒指導は道徳的実践の指導において重要な役割を担っているといえます。

このように両者の性格や機能は異なっていますが、両者には密接な関係があります。例えば、道徳教育において児童生徒の道徳性が養われれば、それはやがて児童生徒の日常生活における道徳的実践が確かなものになり、ひいては自己実現にもつながるため、生徒指導も充実します。逆に、児童生徒の日常生活における生徒指導が徹底すれば、児童生徒は望ましい生活態度を身に付けることとなりますから、これは道徳性を養うという道徳教育のねらいを側面から支えることとなります。

道徳教育で培われた道徳性や道徳的実践力を、生きる力として日常の生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働きです。このように、道徳教育と生徒指導とは緊密な関係にあるといえます。

2 道徳の授業と生徒指導

(1) 道徳の授業と生徒指導

学校における道徳教育は、教育課程の中で児童生徒の道徳性を養うための一領域として設けられています。道徳教育の要としての道徳の時間について学習指導要領では、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成することを目標としています。

ここでいう道徳的実践力とは、一人一人の児童生徒が道徳的価値及び自己の生き方を深く考え、人間としての生き方についての自覚を深め、学校、その他における具体的な生活場面、状況において道徳的行為を主体的に選択し、実践する意志や構えがもてるような内面的な資質を意味しています。

道徳の授業の特質は、児童生徒一人一人が、道徳的価値の自覚及び自己の生き方、人間としての生き方についての考えを発達段階に即して深め、内面的資質としての道徳的実践力を身に付けることにあります。

このように道徳の授業の指導は計画的、発展的に毎週1時間行われるのに対して、一般的に生徒指導も年間指導計画に基づいて指導しますが、児童生徒一人一人の日常生活における具体的な問題に対して援助し、指導するという機能もあるため、いわゆる偶発的な問題を指導する機会が少なくありません。

道徳の授業においても、偶発的な問題やその原因等について取り上げることもありますが、道徳の授業の性格からすれば、おのずから制約があるため、突発的、偶発的に生じた問題をその場で指導することについては、生徒指導に期待することが多くなります。

(2) 道徳の授業と生徒指導との相互補完関係

道徳の授業と生徒指導との関係には、次のような相互補完関係があります。生徒指導は、道徳の授業の指導の効果を高めるのに役立ち、逆に、道徳の授業の指導は、生徒指導に貢献するという関係です。この関係は、形式的には教科指導と生徒指導の関係に似ていますが、このことについて、以下項目を分けて具体的に示します。

① 道徳の授業に役立つ生徒指導

ア 道徳の授業に対する学習態度を育成することができる。

例えば、教員と児童生徒の人間関係を育てるとともに児童生徒理解を深め、自主的に判断、行動し積極的に自己を生かすことができるよう生徒指導の充実を図ることは、自分の生き方とかかわらせながら学習を進めていく態度を身に付けることになり、道徳の授業が充実することになります。

イ 道徳の授業への資料を提供することができる。

例えば、児童生徒理解のために行った調査結果などを道徳の授業の導入段階で活用したり、生徒指導上の問題を資料化して展開段階で用いたりすることによって、道徳的価値についての理解や道徳的価値の自覚に役立てることができます。

ウ 学級内の人間関係や環境を整備して望ましい道徳の時間の雰囲気醸成する。

例えば、児童生徒の人間関係を深めるとともに、一人一人の悩みや問題を解決したり、教室内の座席配置やグループ編成を弾力化したりするなどの指導によって、道徳の授業を充実させることができます。

② 生徒指導への道徳の授業の貢献

ア 生徒指導をすすめる望ましい雰囲気醸成することができる。

例えば、道徳の授業で児童生徒の悩みや心の揺れ、葛藤などを生きる課題として取り上げ、自己の生き方を深く考え、人間としての生き方についての自覚を深め、児童生徒の道徳的実践力が育てられることによって、生活上の悩みを持つ児童生徒を温かく包み、その指導効果を上げるのに役立つことになります。

イ 道徳の授業を生徒指導につなぐことができる。

学習指導要領では、道徳の授業で指導する内容として、望ましい生活習慣を身に付けるなど規律ある生活に関する事、他者に対する思いやりの心を持つ事、生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重することや、自然を愛護し人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること、自分の将来を考え、法やきまりの意義の理解を深め、主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどが示されています。これらの指導は、そのまま生徒指導につなぐことができます。

ウ 道徳の授業の展開に生徒指導の機会を提供することができる。

例えば、道徳の授業の学習の過程において、教員と児童生徒及び児童生徒相互のコミュニケーションを通して人間的な触れ合いの機会が与えられます。これらは、児童生徒の相互理解、児童生徒の教員理解を通して信頼関係を築く機会ともなるので、生徒指導の良い場になると考えることができます。また、適時適切な話し方や受け止め方などの望ましい授業態度を指導することは、直接的な生徒指導を行う機会にもなります。

第3節 総合的な学習の時間における生徒指導

1 総合的な学習の時間とは

総合的な学習の時間の目標は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら

課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方（高等学校は、在り方生き方）を考えることができるようにする。」というものです。

基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は教科で行うことを前提に、総合的な学習の時間では、従来から目指している、既存の教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習となることに加えて、体験的活動に配慮しつつ探究的な学習となることを目指しています。

各学校では、国が示す目標を踏まえ、より具体的な目標や内容を定めることとなります。総合的な学習の時間については、補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしているとの指摘や、学校間の取組に差がある状況や学校段階間の取組が重複しているとの指摘があります。特色ある学校として創意工夫した実践をしていくためにも、総合的な学習の時間の目標の各要素を、各学校における具体的な目標や内容に責任を持って反映させ、横断的・総合的な学習や探究的な学習としての総合的な学習の時間の性格を明確にして実践することが重要です。

2 総合的な学習の時間と生徒指導

(1) 横断的・総合的な学習や探究的な学習と生徒指導

総合的な学習の時間においては、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習となるよう充実を図ることが重要です。具体的には、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童生徒の興味・関心に基づく課題や地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動、職業や自己の将来に関する学習活動などを行うことが考えられます。

この場合、各教科、道徳、外国語活動、特別活動などで身に付けた知識や技能、資質や能力を相互に関連付け、それらが総合的に働くようにすることや、日常生活や社会に目を向けたときに沸き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、情報を収集、整理・分析し、問題の解決に取り組み、そこからまた新たな課題を見付けるといった探究的な学習の過程が重要になります。

こうした学習活動により、児童生徒は、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を身に付けていくこととなりますが、ここで大切なのは、教員が、児童生徒一人一人が持つ本来の力を引き出し、伸ばすように適切に指導することです。例えば、児童生徒の主体性が発揮されている場面では、児童生徒が自ら変容していく姿を見守り、児童生徒の取組が停滞したり迷ったりしている場面では、適切な指導をすることで、児童生徒を援助する働きかけが必要です。ときには、すぐに答えの出ないような困難な問題の解決に向けた連続的な学習の過程が繰り返されることもあります。そのようなときには、児童生徒の自発的・能動的な取組を重視するだけでは学習の広がりや深まりは期待できませんので、児童生徒の学習を動機付けたり、方向付けたり、支えたりするための適切な教材を用意し、教員が指導性を発揮することが必要です。

こうした場合でも、児童生徒一人一人の状況を踏まえ、共感的に受け止め、直接的ある

いは間接的に指導していくことが大切です。総合的な学習の時間では、問題解決や探究活動において容易に解決されないような複雑な問題を探究し、物事の本質を見極めようとする児童生徒の姿が見られます。そのような児童生徒の姿に積極的に寄り添い、幅広い情報を収集し、選択・判断しながら、よりよく児童生徒の学習を支えるとともに、その主体性が発揮できるように、児童生徒の学習状況に応じて教員が適切な指導を行うことが重要です。

このように教員の適切な指導の下で総合的な学習の時間を充実させることは、総合的な学習の時間の目標を達成するのみならず、児童生徒一人一人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にもつながり、そのまま、生徒指導の充実を図ることにもつながります。

(2) 協同的に学ぶことと生徒指導

総合的な学習の時間では、その目標に「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」とあることから、特に他者と協同して課題を解決しようとする学習活動を重視することが必要です。今後の社会では、積極的に他者と協同して共存・共栄することが求められることから、様々な社会的課題の解決に他者と協力しながら参加し貢献しようとする態度をはぐくむことは重要なことです。

そのためには、グループや集団で学習活動を進めることや、地域の人々や専門家など校外の人々と交流する機会を設けることが有効です。一人ではできないことも集団で実現できることは多くあります。また、学習の過程でつまずきの見られる仲間を助け合うことで、仲間がいることで成し遂げられることがあることを実感できます。地域の人々との交流は、児童生徒の社会参画意識を目覚めさせることになるでしょう。

このとき、教員は、協同的に取り組む学習活動において、児童生徒が多様な情報を活用し、異なる視点から考え、力を合わせたり交流したりして協同的に学ぶように、意図的に働きかけるとともに、共に学ぶことが個人の学習の質を高め、同時に集団の学習の質も高めていくように指導することが重要です。

(3) 自己の生き方を考えることと生徒指導

総合的な学習の時間において自己の生き方を考えることとは、人や社会、自然とのかかわりにおいて自らの生活や行動について考えること、自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくこと、そして、これら二つのことを活かしながら、学んだことを現在と将来の自己の生き方につなげて考えること、という三つの側面から考えることです。

これは、自己の幸福と社会の発展を追求する人間となる一連の過程で、社会において自分らしく生き、自己実現を図ることにも通じるものです。児童生徒が自己を生かし、自己を模索し、自己を振り返り、自己を創る過程を援助する指導が肝要です。

第4節 特別活動における生徒指導

1 特別活動の目標と生徒指導

特別活動の目標は、小・中・高等学校ともその学習指導要領に、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団（や社会）の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の（人間としての）生き方（在り方）についての考え（自覚）を深め、自己を生かす能力を養う。」と示されています。この目標は、学級活動・ホームルーム活動、児童会・生徒会活動、学校行事、クラブ活動それぞれの目標や内容の実現を持って達成されるものです。特別活動の目標を実現するには生徒指導の充実が不可欠です。また、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もあります。この意味で、特別活動と生徒指導は密接な関係にあると言えます。

特別活動の基本的な性格と生徒指導とのかかわりについて、生徒指導の見地から見ると、次のように考えることができます。

（１）所属する集団を、自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ

特別活動の目標にある「望ましい集団活動を通して」とは、特別活動の基本的な性格をあらわす指導原理です。この原理は特別活動の諸活動を進めるに当たっての前提的な条件になると同時に、日々の生活や活動の中で徐々に作り上げていく、いわば指導目標でもあるととらえるのが現実的でしょう。

特別活動には、児童生徒の自発的、自治的な集団活動もあれば、教員主導の集団活動もあります。しかも、学級・ホームルーム単位で行われる活動もあれば、学級・ホームルームや学年の枠を超えた集団で行われる活動もあります。いずれの場合も教員の適切な指導が行われる集団の中で、「なすことによって学ぶ」という実践活動を通して様々なことを身に付けていくものです。

生徒指導の観点からは、特別活動の内容の特質に応じて、可能な限り児童生徒の自主性を尊重し、創意を生かし、目標達成の喜びを味わわせるようにすることが大切です。特に、学校種や学年等の発達の段階に応じて、児童生徒による自発的、自治的な活動を重んじ、成就感や自信の獲得につながるような間接的な援助に努めることが大切です。また、児童生徒が学級・ホームルームや学校生活上の諸問題を自ら積極的に見だし、自主的に解決できるようにするために、一人一人の思いや願いを生かし、話し合いを繰り返す過程で、望ましい集団活動の方法や実践的な態度を身に付けていくようにさせることが重要です。

（２）集団生活の中でよりよい人間関係を築き、それぞれが個性や自己の能力を生かし、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶ

現実の集団生活の場においては、個々の人格が軽視されたり、無視されたりすることがあり、誤解や対立が生じるものです。しかし、本来、どのような集団であってもそのようなことがあってはなりません。

特別活動では、多様な集団が編成され各種の集団活動が行われます。それらの集団活動では、学級・ホームルームにおいて日々生活や学習を共にする同年齢の児童生徒の人間関係、学級・ホームルームを離れた同年齢の人間関係、異年齢の集団活動を行う際の人間関係など、実に様々な人間関係の中で、児童生徒どうしが協力し合って生活づくりや生活問題の解決に取り組んだり、生活や学習への適応などに関する学習に取り組んだりします。

そうした集団活動における協力し合う過程で互いの理解が深まり人間関係が結ばれ豊かに広がっていくものです。

児童生徒は望ましい集団活動の場においてこそ、それぞれが個性を生かし、持てる能力を発揮して協働できるのであり、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学びながら社会的に自立し人間的成長を図っていくものです。

(3) 集団としての連帯意識を高め、集団（社会）の一員としての望ましい態度や行動の在り方を学ぶ

個々の児童生徒がよりよく成長を遂げるためには、学級集団・ホームルーム集団など児童生徒の毎日の生活の基盤となる集団が望ましいものでなければなりません。しかし、この集団を構成しているのは、児童生徒一人一人です。つまり、個人と集団とは相互関係にあるので、児童生徒にとって望ましい学級・ホームルーム、学校などの集団をつくること、同時に、自らの成長を促進させることにもなります。

したがって、特別活動では、多様な集団活動の中で児童生徒にそれぞれに役割を受け持たせ、自己存在感を持たせ、自己の思いを実現する機会を十分に与えるとともに、集団との関係で自己の在り方を自覚させるように指導し、集団の一員としての連帯感や連帯意識、責任感を養うことが大切です。また、社会の一員として生活の充実と向上のために進んで貢献していこうとする社会性の基礎となる態度や行動を身に付け、様々な場面で自己の能力をより良く生かし自己実現を図るようにさせることも大切です。

特別活動における集団活動には、生徒指導の機能が生かされる場や機会が多いのです。

2 学級活動・ホームルーム活動と生徒指導

(1) 学級活動・ホームルーム活動の特色と生徒指導

特別活動のうち、学級集団・ホームルーム集団を単位とした集団活動が基本になるのは、小・中学校の学級活動と高等学校のホームルーム活動です。それぞれの目標に大きな違いはなく、内容でも、発達の段階上の特性からの違いが見られるものの、集団活動を指導する教員の役割や生徒指導との関連を考える上での差異はありません。

学級活動・ホームルーム活動の内容と生徒指導の関連としては、次のような点を挙げることができます。

① 学級活動・ホームルーム活動を通して、自主的、実践的な態度や健全な生活態度を身に付けること

現在の学習指導要領における小学校の学級活動の活動内容には、低・中・高学年ごとの発達の段階に即した指導の内容が示されており、次のようになっています。

○低・中・高学年ごとの発達の段階に即した活動内容と生徒指導

〔第1学年及び第2学年〕

学級を単位として、仲良く助け合い学級生活を楽しくするとともに、日常の生活や学習に進んで取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。

〔第3学年及び第4学年〕

学級を単位として、協力し合って楽しい学級生活をつくとともに、日常の生活や学習

に意欲的に取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。

〔第5学年及び第6学年〕

学級を単位として、信頼し支え合って楽しく豊かな学級や学校の生活をつくとともに、日常の生活や学習に自主的に取り組もうとする態度の向上に資する活動を行うこと。

これは、特別活動で行われる集団活動を発達的な観点から充実を図ることを目指して設定されたものであり、生徒指導の充実の面でも意義深い活動です。この内容は中学校や高等学校には示されていません。

小学校の活動内容の共通事項（１）と中・高等学校の活動内容（１）は、次のように小・中・高等学校一貫した内容になっています。

○学級・ホームルームや学校の生活づくりと生徒指導

ア 学級・ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決

イ 学級・ホームルーム内の組織づくりや仕事の分担処理

ウ 学校における多様な集団の生活の向上

これは、児童生徒が自発的、自治的に自分たちの生活上の諸問題を見だし、学級会などの話し合いを通してよりよく解決し、充実した学級や学校生活の創造に取り組む活動です。生活上の工夫や係活動、集会活動などに意欲的に取り組み、互いの思いや願いなどを生かして粘り強く合意形成を図って実現する実践活動の経験は、児童生徒一人一人に自己実現の喜びや連帯感を与えます。また、活動を通して身に付けた自治的能力は、児童会・生徒会活動を充実させ学校行事にも生かされるものです。

こうした自発的、自治的な実践活動は、学級・ホームルームや学校への所属感を抱かせるとともに、児童生徒一人一人をよりよく集団生活に適応させます。このことは結果的に生徒指導の充実につながります。

② 学級活動・ホームルーム活動は、きめ細かな生徒指導を行う中核的な場であること

学級活動・ホームルーム活動は、協力的で実践的な集団活動や自己指導能力を育成する適応等に関する指導を通して、きめ細かな生徒指導を行う中核的な場です。特に、小学校の活動内容の共通事項（２）、中・高等学校の活動内容（２）は、適応に関する指導であり、生徒指導の機能を生かす直接的な場であると言えます。

○適応（と成長）及び健康安全等と生徒指導

（小学校の共通事項（２）：日常の生活や学習への適応及び健康安全）

ア 希望や目標を持って生きる態度の形成 イ 基本的な生活習慣の形成

ウ 望ましい人間関係の形成 エ 清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解

オ 学校図書館の利用 カ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成

キ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成

（中学校の活動内容（２）：適応と成長及び健康安全）

ア 思春期の不安や悩みとその解決 イ 自己及び他者の個性の理解と尊重

ウ	社会の一員としての自覚と責任	エ	男女相互の理解と協力
オ	望ましい人間関係の確立	カ	ボランティア活動の意義の理解と参加
キ	心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成		
ク	食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成		
	(高等学校の活動内容(2)：適応と成長及び健康安全)		
ア	青年期の悩みや課題とその解決	イ	自己及び他者の個性の理解と尊重
ウ	社会生活における役割の自覚と自己責任	エ	男女相互の理解と協力
オ	コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立		
カ	ボランティア活動の意義の理解と参画	キ	国際理解と国際交流
ク	心身の健康と健全な生活態度や規律ある習慣の確立		
ケ	生命の尊重と安全な生活態度や規律ある習慣の確立		

学級活動・ホームルーム活動は、好ましい人間関係を基盤として、児童生徒が日常生活を営む上で必要な行動の仕方や望ましい在り方・生き方を追求する態度を、学級担任・ホームルーム担任が計画的、発展的に指導する教育活動です。その意味で、この内容は、生徒指導の全機能を補充し、深化し、統合することを目指し、生徒指導の一層の充実、深化を図る役割を持っています。

また、これらの教育活動は、各教科、道徳、総合的な学習の時間等や特別活動の他の内容と関連が深く、それらの教育効果を支え、高める基盤になっているとともに、学校全体の教育機能を一層充実し、強化する役割を担っています。生徒指導もまた、その狙いや機能からみて、全教育活動の基盤としての役割を果たすと考えられます。

児童生徒は、一日の多くの時間を学校で生活しており、学校生活の中でより楽しく豊かな生活を送りたいという思いをもちながらも、様々な問題や悩みに直面するものです。それらは、学級集団・ホームルーム集団が好ましい人間関係で結び付いているとき、集団として適切な解決が可能となるとともに、適応等に関する学習もよりよく行われるでしょう。つまり、好ましい人間関係が醸成されている集団においては、一人一人の児童生徒が自ら設定した目標実現に取り組んだり様々な集団活動に協力的に取り組んだりし、学級集団・ホームルーム集団や自己の生活の向上を目指して努力します。

したがって、学級・ホームルーム担任は年度当初から児童生徒との人間的触れ合いを基盤にした学級経営の充実に努めつつ、人間関係を密にする指導を工夫する必要があります。

また、児童生徒の問題行動の現状などから、幼稚園と小学校、小学校と中学校といった学校段階の接続時の適応に関する指導の充実が求められています。小学校の希望や目標を持って生きる態度の形成や望ましい人間関係の形成、中・高等学校の望ましい人間関係の確立の指導の充実などが課題です。学級生活づくりの自発的、自治的な活動とも関連させ、児童生徒が自ら人間関係づくりに取り組めるようにすることが大切です。

③ 学業生活の充実や進路選択の能力の育成を図る教育活動であること

生徒指導上、学業上の問題や進路の選択にかかわる問題の解決を図ることは、極めて重要な課題です。中・高等学校の活動内容(3)として学業と進路が設定されており、適切な指導が望まれます。

○学業と進路と生徒指導

(中学校の活動内容(3)：学業と進路)

ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 自主的な学習態度の形成と学校図書の利用
ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用 エ 望ましい勤労観・職業観の形成
オ 主体的な進路の選択と将来設計

(高等学校の活動内容(3)：学業と進路)

ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用
ウ 教科・科目の適切な選択 エ 進路適性の理解と進路情報の活用
オ 望ましい勤労観・職業観の確立 カ 主体的な進路の選択決定と将来設計

中・高等学校においては、一層、自己の将来に夢や希望を抱き、意欲的かつ主体的に学習に取り組むとともに、将来の生き方や進路に関する体験、情報の収集や活用を図ったりしながら、自己の個性や学習の成果を生かす進路を自らの意志と責任で考え、選択していく能力を身に付けるようにすることが重要です。

また、キャリア教育の充実の観点も踏まえ、各教科や総合的な学習の時間等との関連や特別活動の他の内容との関連などを押さえて作成された年間指導計画の下で、適切な指導が行われるようにする必要があります。特に、活動内容(2)と(3)の相互の関連、それぞれに例示されている活動内容について、発達の段階などの系統性を踏まえた指導計画の作成と指導の充実は、個々の生徒が将来にわたってよりよく自己実現を図って生きていく力を身に付けることを目指す生徒指導の重要な課題でもあります。

④ 児童生徒の問題解決を援助する教育活動であること

児童生徒が学級集団・ホームルーム集団や学校生活によりよく適応し、自己を生かして主体的に生きていくことができるよう指導・援助するのが学級担任・ホームルーム担任の役割です。そのためには、児童生徒一人一人について理解を深めるとともに、日常の望ましい生活態度の形成をはじめとして、学業上の問題、発達上の問題などについて、その解決を援助する必要があります。特に、生活や学習などに係る自己の問題について理解し、その解決方法などについて自己決定して、努力するなどの活動内容(2)及び(3)の指導は、生徒指導の機能が直接的に生かされる教育活動です。そのための学級担任・ホームルーム担任の在り方として、次のことが望まれます。

- ア 教員と児童生徒及び児童生徒相互の人間的な触れ合いを基盤にすること。
- イ 児童生徒の問題を親身になって受け止め、共感的理解に努め、共に考えること。
- ウ 児童生徒に常に温かく、公平に愛情を持って接し、児童生徒の信頼や期待に反する言動は厳に慎むこと。
- エ 教育者としての識見や判断力を生かすとともに、問題によっては毅然とした態度でのぞむこと。
- オ 児童生徒の自主的、実践的な活動を促し、実際の指導の場面においては、発達の段階等を踏まえ、できる限り児童生徒自身による創意を生かして解決させ、達成や成長の喜びを味わわせるようにすること。

⑤ 自己理解や他者理解と集団活動への自信と喜びを体験させる教育活動であること

学級活動・ホームルーム活動においては、生活上の諸問題の解決にあたり、例えば、学

級会といった話し合い（集団討議）により問題解決をし、よりよい生活づくりに取り組むこととなります。また、生活づくりのための学級活動・ホームルーム活動において実践されることが予想される学級新聞づくりや学期末などの思い出づくり集会などに取り組む場合も、学級・ホームルームの成員全員によって役割分担が行われます。その役割や創意工夫に取り組む集団活動の過程で、他者からの承認がきっかけで自分の成長を実感し自信を得たり、普段の学習活動では見られないよさを発見したりもします。また、適応、健康安全、学業や進路等に関する学習活動においても自己理解、他者理解を深める指導は行われます。

（２）学級活動・ホームルーム活動の指導の工夫と生徒指導

学級活動・ホームルーム活動の特色や役割をよりよく生かすためには、授業の充実とその授業を支える様々な学校・学級・ホームルームでの運営上の工夫が欠かせません。生徒指導との関係を踏まえた運営上の工夫として、次のようなことが考えられます。

① 年間指導計画などの工夫改善に努めること

学校や地域、児童生徒の実態に応じた年間指導計画の作成・改善が重要です。発達の段階を踏まえ、自発的、自治的活動の範囲や活動例、適応等の指導内容の学年系統を明示するなど、活用しやすい指導計画を作成し適宜に改善を図るようにします。

② 活動の事前・事後の場や機会を確保すること

授業時の話し合いや活動を充実するには、事前に授業時の活動への共通理解を図り準備することが大切です。児童生徒による運営組織が主体的に事前の活動を推進し、学級の成員一人一人が自らの思いや考えを持って意欲的に活動に参画できるようにすることです。また、始業前に「朝の学級話し合いタイム」などを設定することも考え、授業に向けた準備の話し合いなどが行えるようにし、朝の会や帰りの会などとの関連も工夫することです。

③ 児童生徒の自発的、自治的な活動の充実に向けたオリエンテーションを実施すること

望ましい自発的、自治的な活動は、適切な教員の指導の下で育成されます。児童会・生徒会活動との関連や生活づくりの諸問題の発見、実践への挑戦の意義など、年度はじめや学期の変わり目を中心に、適宜オリエンテーションを実施することです。

④ 資料等の作成の工夫、協力的な指導の充実を努めること

特に、活動内容（２）及び（３）の指導においては、授業の展開過程に即した適切な資料を活用することが児童生徒の自己指導能力を育成する鍵となります。また、学級・ホームルーム担任が他の教員や地域の人材と連携し、授業の充実を図ることです。

⑤ 教育相談を充実し、家庭や地域等との連携を図ること

集団活動においては、往々にして個別的な指導が疎かになります。適宜に児童生徒理解を進め個別指導の充実を努める必要があります。学級活動・ホームルーム活動の授業の充実という観点のほか、他の集団活動、学校生活全体に関する教育相談も大切です。さらに、家庭や地域との連携も生徒指導の充実にとって重要な課題です。

３ 児童会・生徒会活動、クラブ活動と生徒指導

（１）児童会・生徒会活動、クラブ活動の特色と生徒指導

特別活動の内容のうち、小学校の児童会活動と中・高等学校の生徒会活動、小学校クラ

ブ活動は、それぞれのねらいや活動形態等の違いはあるものの、集団活動の基本的な性格や指導の在り方において共通の特色を有しています。それらの活動の役割や意義と生徒指導の関係については、次のように考えることができます。

① 異年齢集団活動を通して、望ましい人間関係を学ぶ教育活動であること

児童会・生徒会活動は、全校の児童生徒で組織する異年齢集団活動です。児童生徒は常に全校的な視点を持ってよりよい学校生活の充実と向上を目指して活動することになります。日常的に触れ合う学級集団の人間関係を越えた広いかかわりの中で協力し合って学校生活上の諸問題の解決に取り組みます。

児童会・生徒会が取り組む学校生活上の諸問題については、学習指導要領に次のように示されています。

(小学校の児童会活動の内容)	(中・高等学校の生徒会活動の内容)
(1) 児童会の計画や運営	(1) 生徒会の計画や運営
(2) 異年齢集団による交流	(2) 異年齢集団による交流
(3) 学校行事への協力	(3) 生徒の諸活動についての連絡調整
	(4) 学校行事への協力
	(5) ボランティア活動などの社会参加

小学校においては、主として高学年の児童が児童会活動の運営に当たることとされています。例えば、代表委員会や委員会活動の運営を推進する過程で協力的な人間関係を学ぶこととなります。全校的な集会活動などでも高学年のリーダーシップで様々なかかわりが生まれます。当然ながら中・高等学校においても同様の集団活動が行われます。

小学校のクラブ活動は、主として第4学年以上の同好の児童による異年齢集団活動です。よりよいクラブ活動づくりに参画し、共通の興味・関心を追求する過程で互いを理解し合い、互いのよさに学び合って交流し人間関係を豊かにしていくのです。

児童会・生徒会活動やクラブ活動は、教員の広く豊かな視野からの適切な指導助言の下に、学校という社会的な場で多様な組織による集団活動を通して人間関係を学ぶ機会であり、生徒指導の充実に大きく貢献する教育活動であると言えます。

② より大きな集団の一員として、役割を分担し合って協力し合う態度を学ぶ教育活動であること

児童生徒がその所属する各種の集団の中で、自主的に活動を進めようとする際には、各成員に集団の一員として行動することが期待されます。つまり、児童生徒は、それぞれの能力に応じて集団活動におけるそれぞれの役割を分担し、集団に貢献することが望まれます。児童会・生徒会活動においては、例えば、代表委員会、各種委員会などの活動が行われますが、児童生徒はこれらの組織的な活動に参加し役割を果たすことによって、全校としての集団活動に協力し貢献することになります。

小学校クラブ活動においては、希望するクラブを主体的に選んで所属し、自発的に活動するという態度そのものが尊重されなければなりません。このことは生徒指導の一つの働きである問題行動の指導の場合には特に大切になります。その児童が自分の興味や特性を生かそうと努力することによって、失いかけた自信や自己の価値に対する信頼感を取り戻

し問題傾向から抜け出ることができたという事例も少なくありません。

児童会・生徒会活動やクラブ活動では、児童生徒がその集団の一員として積極的に役割を分担し合ったり協力し合ったりすることが期待できるという点で、生徒指導の充実に大きな役割を果たすこととなります。

また、活動の中で、児童生徒間の意見がぶつかり合ったり人間関係にもつれが生じたり、児童生徒の意見と学校の教育目標などがぶつかり合うこともあります。そのような場合には、話し合いやかかわりを深めることで互いのことをより深く理解して互いを思いやり、意見を調整しながら問題解決の方法を考えるなど、共に協力し合うことのできる望ましい人間関係を築く態度を育てるよう、計画の段階や活動の場面で教員が適切な指導を行うことが必要となります。

③ 自発的、自治的な実践活動を通して、自主的な態度の在り方を学ぶ教育活動であること

児童会・生徒会活動、クラブ活動のいずれも児童生徒の自発的、自治的活動を特質とする集団活動です。このことは、児童生徒の自発性、自主性、社会性を促進させる生徒指導の機能と密接に関係しています。

学級における生活上の諸問題を児童生徒自身が発見し、学級会の話し合いで解決し、係を編成し創意工夫する活動は典型的な自発的、自治的な活動です。それらの経験が児童生徒の自治的能力を育成しますが、学級集団の人間関係を超えて異年齢の集団活動として組織を運営する児童会・生徒会活動や小学校クラブ活動などの社会的に広がりのある実践的な集団活動を経験することも人格形成上極めて意義深いものがあります。

児童会・生徒会活動、小学校クラブ活動における自発的、自治的な活動には、発達の段階に応じた活動への指導や援助が必要です。つまり、小学校は1年生から6年生までの年齢差が大きく全校的な活動をするに当たっては、常に低学年の実態を考える必要があり、高学年のリーダーシップへの指導が欠かせません。中学校から高等学校にもなると、それまでの生活経験や学習経験、集団活動などの積み重ねを考えると、自治的な能力にも広がりや深まりが出てくることから、活動内容や運営において生徒自身の自主的な活動の成果や可能性に大きな期待がもてるようになります。例えば、学校行事の実施において生徒会がその運営などにかかわることや学校行事の体験を生かした生徒会活動主催のボランティア活動などの社会参画の活動など様々な取組が考えられます。

(2) 児童会・生徒会活動、クラブ活動の指導の工夫と生徒指導

児童会・生徒会活動、クラブ活動の特色や役割をよりよく生かすためには、自発的、自治的な実践活動を支える様々な学校・学級での運営上の工夫が大切です。生徒指導との関係を踏まえた運営上の工夫として、次のようなことが考えられます。

① 児童生徒の創意工夫を生かす指導計画の作成と改善に努めること

児童会・生徒会活動の伝統的な活動を生かしながらも、常に、児童生徒の創意工夫を尊重する観点から、具体的な内容、方法、時間などの枠組みはあらかじめ定めておき、児童生徒の発意・発想を生かすなど年間指導計画の改善に努めることです。

② 学級活動・ホームルーム活動、学校行事との関連を図ること

児童会・生徒会活動の充実に、内容相互の関連を図ることが大切です。学級活動で児

童会や生徒会活動の内容について話し合ったり、学校行事の展開過程の中に児童会や生徒会の組織を活かしたり活動を組み入れたりするなど関連を図ることで。

③ 実践活動の場や機会の確保、授業時数の確保に努めること

自発的、自治的な活動を活かす時間、活動場所等の確保が必要です。児童が自らの興味・関心を協力し合って追求し個性を豊かにしていく小学校クラブ活動については、継続的な活動が行える十分な時間確保は生徒指導の充実にとっても重要です。

4 学校行事と生徒指導

(1) 学校行事の特色と生徒指導

学習指導要領上の学校行事の目標や内容は、小、中、高等学校とも基本的には同様の規定になっています。つまり、「学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。」という目標の下に、全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを内容とする教育活動です。

学校行事の持つこのような特質は、多くの点で生徒指導の機能が比較的働きやすい教育活動であるとも言えます。学校行事の特色や役割と指導の在り方については、次のように考えることができます。

① 学校生活を豊かな充実したものにする教育活動であること

児童生徒にとって学校生活は、教科学習など知的な理解を中心とする指導が多くを占めます。しかし、学校行事は、学校生活に直結した集団活動の実践を通して学年以上の人間関係における協働の喜びや達成感を味わう学習であり、教科等の学習を、集団活動を通して発展させ、実社会とのかかわりを深めるなどダイナミックな学びの機会です。

小・中・高等学校とも児童生徒は、入学式、始業式で学校生活を始めます。新しい生活や学習への不安を解消し、夢や希望を抱いてその実現への構えをつくり、例えば、遠足や集団宿泊活動で全校又は学年の集団による行事活動を通して自己理解や仲間意識・連帯感などを深めるのです。また、文化祭や運動会など教科等の学習を発展させる実践的な集団活動に取り組み、成就感などを味わったりします。学期の変わり目の終業式、始業式や学年末、小、中、高等学校への進学や卒業時にも儀式的行事で成長を実感し高い夢や目標を持つなどの機会として学校行事が行われます。学校生活に折り目と潤いを与え、総じて児童生徒にとっての学校生活を豊かにするのです。

学校行事においては、児童生徒一人一人が受け身でなく主体的に参加できるよう十分に配慮することが肝要です。教科学習でつまづきがちであったり、問題行動や障害のある児童生徒に対しても適切な役割を与えたり、自分の得意とする能力などを生かすことができるような役割を分担させるなどの配慮をすることによって、積極的な参加・参画を促すことが期待できるのです。このような配慮によって、集団生活への意欲や自信を失っている児童生徒も自己存在感を持つとともに、自分の能力への自信を回復することができます。また、様々な問題行動を未然に防止する機能を果たすことにもなります。

② より大きな集団により人間関係を学ぶ教育活動であること

学校行事は、学級の間を超えた全校又は学年の規模で行われる集団活動です。他の学

級・ホームルームや学年の児童生徒との接触や交流が行われ、普段の学級・ホームルームの生活では経験の機会が少ない人間関係の体験が得られるのです。特に、運動会や遠足などでは全校縦割りの活動で協力や励まし合う集団活動や、長期にわたって実施される集団宿泊活動などで寝食を共にし、自然体験などに協力し合い支え合うなどして人間関係が深まり、命の大切さを学んでいじめ問題や不登校などが改善されているといった事例が多く報告されており、生徒指導の充実に果たす学校行事の意義は大きいものです。

学校行事においては、活動に参加する児童生徒も多く活動の場も広く、まさに非日常的な体験的な活動を行う場で、児童生徒にとって魅力的な教育活動です。学校行事は、学級などで往々にして見られる、自分の学級以外のものに対して排他的になりやすいというような好ましくない傾向を打破し、より大きな集団への所属感を高め、連帯意識を育て、さらには愛校心を高めるなどの教育的な意義を持っています。また、多様な集団活動を通して、集団の規則や秩序を守る態度や、集団生活に必要な基本的行動様式を習得させるなどの効果も期待できます。

③ 多彩な内容を含んだ総合的、創造的な教育活動であること

学校行事は、一般に学校生活に変化とリズムを与え、学校生活を楽しく豊かなものにし、生活に活気と張りを与えることに効果的ですが、このことは、学校行事の内容が多彩かつ多様であることによって一層助長されるものです。さらに、その内容の多様性は、学校の実態に即して創意工夫を生かすことができ、児童生徒一人一人の特性に応じた役割の分担を容易にしますので、児童生徒個々の個性を發揮させ、役割遂行の喜びや自己の能力への自信をもたせるのに好都合です。このことを適切に生かせば、児童生徒の学校生活における劣等感の解消や問題行動の防止にも大いに役立つと言えます。

(2) 学校行事運営上の工夫と生徒指導

学級活動・ホームルーム活動の特色や役割をよりよく生かすためには、授業の充実とその

授業を支える様々な学校・学級での運営上の工夫が必要になります。生徒指導との関係を踏まえた運営上の工夫として、次のようなことが考えられます。

① 体験活動の工夫・改善と特色ある学校行事の実施

児童生徒や保護者等の学校行事への意識などの実態を踏まえ、児童生徒にとって魅力ある学校行事の実施に努めたいものです。児童生徒一人一人が個性や能力を生かし自己存在感、感動や成長を実感できる活動計画づくりに努めることです。

② 学校行事の精選と関連・統合など実施に当たっての工夫

体験や活動の質を検討し、種類ごとに行事を精選し、学校行事の関連・統合を図って活動の充実を目指すことです。自然の中での集団宿泊活動、職場体験活動、就業体験・奉仕体験活動等に十分な活動時間を確保し、児童生徒が自己発見、人間理解を深め、実社会を知り、人間としての生き方の探究の機会となるようにすることです。

③ 家庭、地域社会との連携を一層推進する

長期的な取組など体験活動の充実のためには、家庭や地域の人材の協力を得ることが必要です。例えば、幼児・高齢者・障害のある人々などとの交流や連携を図るとともに、行政上の支援なども受けて学校行事の充実を図ることも大切です。

第3章 児童生徒の心理と児童生徒理解

第1節 児童生徒理解の基本

1 生徒指導における児童生徒理解の重要性

(1) 生徒指導の目的と児童生徒理解

生徒指導は、既に明らかにしてきたように、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ものです。これは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ように指導、援助するものでなければなりません。

実際の指導においては複数の児童生徒や集団を対象にすることも多いのですが、最終のねらいはそこに含まれる個人の育成にあります。また実際の指導では問題行動などに直接対応する指導が多いのですが、最終のねらいは人格の発達の形成にあります。

このことから、指導者に求められる二つのことが浮き上がってきます。一つは、一人一人の児童生徒をどのように理解し、指導に当たるかということであり、もう一つは一人一人を理解する上で、特に欠かすことのできない人格の発達についての一般的な傾向とその特徴についての客観的・専門的な知識を持つことです。後者については特に次節以降で述べることにします。

(2) 児童生徒理解に求められる姿勢

教科指導においても生徒指導においてもその他のどのような教育活動においても、教育実践が成果を上げるための大前提の一つは児童生徒理解です。なかでも生徒指導においては児童生徒理解そのものが教育的関係の成立を左右するといっても過言ではありません。人は理解してくれている人には安心して心を開きますが、理解してくれていない人に対しては拒否的になり、心を閉ざしたまま対応するものだからです。しかも生徒指導においては愛と信頼に基づく教育的関係が成立していなければその成果を上げることはできません。

そのため生徒指導においては共感的理解が求められるのです。児童生徒を共感的に理解するためには児童生徒について、また児童生徒の生育歴や環境などについて客観的事実を知る必要があります。生徒指導はまず児童生徒理解から始まると言えるでしょう。

ところが、児童生徒一人一人を理解しようとするときに、最も困難な問題は、児童生徒がすべて個性的な存在であるということです。それぞれ独自の特徴を持ち、一人として同じ者はいません。すべての人の人格はその個性の上に成り立っています。生徒指導において、それぞれの児童生徒の人格を望ましい方向に形成させようとするときにも、それぞれの個性を生かし、個人の持つ特徴に従って進められなければなりません。

このためには、児童生徒の持つそれぞれの特徴や傾向をよく理解し、把握すること、言い換えれば、児童生徒理解が不可欠なのです。児童生徒をよく理解することによって、長所や短所もはっきりすることになり、また、いつ、どのような方法によって指導するのが最も効果的であるかということも明らかになるといえます。

(3) 集団についての理解

生徒指導の実際場面としては、集団的な場面が少なくないため、集団を理解しなければならぬことは言うまでもありません。この場合集団を理解するためにも、集団を構成している児童生徒個人を理解する必要がありますが、さらに集団の構造や性格そのものを理解することが大切です。

というのは、集団には、それを構成する個人の理解だけではとらえきれない集団特有の問題があるからです。特にいじめ問題が頻発して以降は、児童生徒には、集団から孤立することを恐れ、不満を内に秘めたまま、表面的に他者に合わせる傾向が強くなっています。こうしたことから、集団の理解は児童生徒理解の重要な一部と見なす必要があります。

2 児童生徒理解の対象

(1) 多角的・多面的な理解

個性や人格と言われるものは、極めて複雑な構成を持ち、その表れ方も多様です。実際の生徒指導では一人一人の行動傾向、すなわち行動に際してどのような判断力のレベルにあるのか、感情の動きはどうか、意志の強さや弱さなどはどのようなものであるかをとらえて指導に当たることが多いのですが、そうした知・情・意の働きの事実を知るだけでなく、その背景となる様々な事実をできるだけ多角的・多面的かつ正確に知る必要があります。

そのため、児童生徒を理解するため特に重要と思われるものは、能力の問題、性格的な特徴、興味、要求、悩み、交友関係、生育歴、環境条件などです。

(2) 児童生徒理解の対象の例

能力の問題には、身体的な能力、知的な能力、学力などが含まれます。これらは学校生活への適応を規定している基本条件であることから、指導に当たっては一人一人の児童生徒の能力を把握した上で、その児童生徒なりに活躍できる場を作るなどの工夫をして一人一人の居場所があるようにする必要があります。

性格的な特徴を知るとは、生徒指導の方法を示唆してくれるとともに、様々な問題の把握にも役立ちます。性格によって、禁止や叱責が有効なこともあるし、激励が必要なこともあります。また問題行動についても、非行の傾向や情緒的に不安定になりやすい性格などが考えられます。それらを理解することによって、予防的な指導もある程度まで可能になると考えられます。

児童生徒の興味や要求や悩みなどは、児童生徒の日常生活に直接関連しています。児童生徒がそれぞれどのような方面に興味を持っているのか、何を要求しているのか、また何に悩みを持っているのかを知ることは児童生徒の行動を理解し、指導の仕方を決定する上でも極めて重要なことです。

交友関係の把握は生徒指導においては特に重要であり、どのような友人とどのような交際をしているのかを学校の内外を通じて把握することが大切です。また最近では情報機器を使って面識のない不特定の人との交流があることも多く、その面についても把握する必要があります。また児童生徒が交友関係のなかでどのような位置にいるのかも知る必要があります。集団を利用して指導するような場合には、先に述べたように、集団そのものを把握する必要があります。また青年期においては、特に異性との交友関係に関する指導を欠くことはできません。

環境の問題として、まず理解しておくべきことは家庭環境です。これは、物理的、客観的な条件だけでなく、家族の人間関係や家庭の雰囲気なども重要です。また、生育歴を知ることが児童生徒理解のためには欠かせません。その他近隣社会の状況を把握することも大切です。

3 児童生徒理解に必要な資料の収集と解釈

(1) 資料の収集・整理

生徒指導における児童生徒理解は、指導に役立つものでなければなりません。

そのためには、児童生徒理解においては、まずその理解の仕方が客観的で正確でなければなりません。誤った理解や独善的な理解からは正しくかつ有効な指導が導かれるはずはないからです。できるだけ多角的多面的でかつ客観的な資料を得ようと努力しなければなりません。

指導に役立つためには、得られた資料をいかに記録し、整理するかということも極めて大切です。またプライバシー保護の観点から細心の注意を払う必要があります。

(2) 資料の解釈を行う観点

得られた資料をどう解釈するかは、最も大切で困難な問題です。集めた資料が先入観を生むだけであっては資料の収集も意味がありません。生徒指導の立場では、児童生徒に何らかの問題が見られたとしても、そのとらえた行動の結果だけを問題にしてはなりません。その行動の原因を把握することによってその児童生徒の行動を改善し、望ましい人格の形成につながらなければなりません。

問題の起こり方や表れ方はそれぞれ異なり、同様の原因が人によって異なった表れ方をしたり、異なった原因が時には類似した行動になって表れたりすることもあります。したがって、それぞれの児童生徒において、どのような原因が、どのような過程をとって今の問題になっているかを、児童生徒自身の要因から解釈していかなければなりません。一人一人の児童生徒が特定の意志を持って、独自の判断で行動しています。共感的な理解に基づき、一人一人の児童生徒の判断力を高め、意志決定の力を向上させる指導へとつながらなければならないのです。

第2節 児童期の心理と発達

1 児童期の発達の特徴

児童期とは主として小学生の時期を指します。その前の時期が幼児期です。青年期とは主に中高生ないし大学生くらいの年齢を指し、思春期は小学校高学年から中学校年齢の性的成熟が始まり、おおむね完了するくらいの時期を指します。

幼児期から児童期にかけて、自分を統制する力が高まり、学習を意図的・意識的に遂行することが可能になります。幼児期はむしろ遊びという楽しさの中で学ぶ時期です。中学生くらいになると、学んでいることへの自覚が高まり、自己像をめぐっての悩みが起こると同時に、学習は自己像に支えられた高度なものへと発展します。

他方、近年、学校内外において児童生徒による暴力行為などが多数発生しており、その要因の一つとして、自分の感情をコントロールすることができず、「キレやすい」児童生徒が増加していることが指摘されています。こうした児童生徒を含めて一人一人を理解するためには客観的・専門的な知識が不可欠です。

そこで、以下、この節では、発達心理学・教育心理学の知見を基に、児童期の子どもの指導に必要な心理学的な事柄を整理して示し、知的な発達、情動的な発達及び社会性の発達が学校という制度の中でどのような影響を受けるかについて述べます。

(1) 幼児期から児童期へ

幼児期は、主として楽しいということに支えられて活動を進め、その活動から結果的・潜在的に学びが成り立つ時期です。身の回りの様々なものにかかわり、それらのものに馴染み、巧みに使うことから、生活で出会うものの在り方を知っていきます。そこから気付きが成り立ち、次第に自覚的なものへと発展していきます。

幼児期の終わりくらいから、意識して努力して、特定の課題に取り組む力が生まれてきます。その自己を統制して物事に取り組む力は、今行おうとしている活動の目的を考えて見直し、更に有効なものにすることに役立ちます。その課題に意識して取り組み、そこで分かることに自覚的になることが小学校の学習の特徴です。

それに見合って、幼児教育は無自覚の学びの時期と言えます。楽しく活動している間に、対象の特性を理解し、また活動を持続的に進めるところで、より高いものを目指す目的的な志向が生まれます。そのために級友同士が協力するようになり、協同的な学びの芽生えが成り立ちます。

小学校に入り、学級で集団としてまとめ、授業で特定の学習課題に向けて意識して学ぶようになります。そこでは次第に何が分かっているか、何を分かっているかの自覚が学習を支えるようになります。

こういった幼児期と児童期の違いが幼児教育と小学校教育の基本を構成します。いわゆる幼小の教育の接続はこの二つの時期の橋渡しをするものであり、幼児期に見られる様々な芽生えを教員が取り出し伸ばしていきます。

(2) 幼児期・児童期の知的発達の特徴

知的能力の発達は、論理的な思考の抽象化の違いから、感覚運動期（誕生～2歳）、前操作期（2歳～7歳）、具体的操作期（7歳～12歳）、形式的操作期（12歳以降）という四つの段階に分けることができます。なお、最近の研究では発達の時期と年齢の対応はそう明確なものではないことが分かっています。

幼児期は前操作期に該当します。この時期になると、イメージや表象を用いて考えたり行動したりできるようになります。まだ論理的に頭の中で思考できず、頭の中で言葉やイメージなどを使って考える心的な操作が完全ではありません。そのために、この時期には、みかけへのとらわれやすさ、自分の視点から離れて他者の視点を取ることが難しく、例えば水や風のような無生物にも知るとか感じるといった擬人化という特徴がみられます。そういった幼児的特徴は小学校の低学年くらいまでは残っています。

幼児期の終わりくらいから具体的操作期の特徴が芽生えます。そこでは、具体的なものに関しては心的な操作による変換ができるようになります。すなわち、保存課題でみかけに惑わされなくなります。同じ水の量を二つの形の異なる容器の間で比較したときに、「量は変化していないのだから同じ」、「水面は高くなったが、その分横幅が狭くなった」、「また元の容器に戻せば同じようになる」などの正しい理由を述べるようになります。

また、物を分類する際に、例えば色と形というように、同時に二つ以上の基準で系統的に分類ができるようになります。さらに他者の視点を取り、自分の視点と比較できるようになります。ただし、この時期の操作はまだ材料が具体的かどうかにより大きく影響されず。

(3) 自覚化の発達

自覚化とは心理学では「メタ認知」とも呼びますが、自己の認知現象についての知識やこれをモニターすること、それに基づき行動を調整することなどを指します。自分にはAの学習よりBの学習の方が難しいとか、Cを忘れてしまいそうだからメモしておこうなどと考えているときに、自覚的な思考が働いているのです。

自覚化がうまく働かないと、自分の考えを現実と照らし合わせることができず、結論が現実には起こり得ない内容であっても疑問を持たなかったり、あてずっぽうな規則を理由なく使い続けたり、洞察をしなかったりなどの不適切な状態になってしまいます。

(4) 幼児期・児童期の自己の発達

① 自己概念の発達

幼児の自己概念は、身体的特徴、持ち物、行動といった他者からでも見える具体的特徴が中心です。加えて「やさしい」や「おりこう」といった簡単な人格特性語を使用することができます。また嫌いなところや悪いところは、「ない」と答えることが多く、おおむね肯定的なとらえ方をしていることも特徴的です。

小学校に入ると、児童の自己描出に変化が見られ、身体的特徴に関する描出が減少し、能力評価や勤勉性に関する描出が増加します。ただ単に「サッカーをする」ではなく、「サッカーがうまい」、「サッカーで得点できない」といった得意なこと、苦手なことを述べる児童が増えます。また「規則を守る」、「話をきちんと聞く」といった自己統制的な勤勉性に関する描出が増え、さらに小学校中学年からは「明るい」、「暗い」などの外向的性格特徴が描出されるようになります。

児童期には、責任を持って行動し、仕事や学習を適切にこなし、秩序のとれた生活をおくるといった勤勉性の重要度が高まることや、友人とのかかわりや対人的属性への意識が高まるために、このような描出が増えると考えられます。

② 自己評価の発達

幼児と小学生が「好きなところ・嫌いなところ」、「良いところ・悪いところ」という二種類の質問に対して、肯定と否定の両側面を回答できたか否かを調べた研究によると、幼児は5歳児では肯定的側面のみを答えることが多いのに対して、年齢が上がるにつれて

両側面から自己をとらえられるようになることが分かっています。また4年生では「好き－嫌い」質問よりも「良い－悪い」質問の方で否定のみが多く、二つの評価次元に対して異なる反応が見られました。

この研究結果より、まず幼児の自己評価は非常に肯定的という特徴があげられます。その理由として、急速に様々な能力が発達するために、大抵は「ちょっと前よりできるようになった」という肯定的な評価になることが挙げられます。これは、この時期の認知能力の限界として、他者との比較によって客観的かつ正確に能力を認識することができないことや、肯定・否定といった対立する特性を同時に認識できないことが影響していると考えられます。

このように幼児の自己評価は、客観的に見て正確とは言えないものですが、肯定的に評価しているからこそ「自分はできる」という認識につながり、それを自信として様々なことにチャレンジできるという利点があるものと考えられます。

児童期中期から後期（8～11歳）になると、児童は対立する特性を同時に考えることができるという認知能力を獲得し、人間は肯定的・否定的側面を同時に持つことを理解できるようになります。また同年代の他者との比較（社会的比較）が可能になり、自己概念は肯定・否定の両方を統合したものになっていきます。さらに視点取得能力の発達によって、他者が自分に対して持つ意見や、社会的な規範や基準も取り入れることができるようになるために、「好き－嫌い」という個人的な基準と、「良い－悪い」という社会規範を反映した評価基準が分化していくと考えられます。

このような自己理解の発達が児童の社会的な振る舞い方の基礎を形作っています。内面的かつ多面的な理解が次第に成り立つと、自己理解はより現実的なものとなっていきます。

ただし、個人差がかなり大きく、自己理解の未熟さが多くの問題行動と関連しています。生徒指導上、まずこういった自己理解の発達を促す活動を増やしていくことが教育的な働きかけの基本となります。

（5）自己制御と感情制御の発達

① 反抗期と自己主張

1歳半ごろから始まり、2歳代で顕著になる自己主張の盛んな時期を一般的に「第一次反抗期」と呼びます。子どもは、自己主張や反抗を通して、自分の意志や願望が周りの人と異なること、自分の意志を通せることと通せないことがあることに気付いていきます。しかし、この時期は自己を主張することが中心で、自分の意志や思いを抑えることは難しいのです。

② 自己制御の発達

やがて3歳ぐらいになると、幼稚園や保育所などで同年齢の子どもたちとかかわることを通じて、少しずつ友達への配慮や連帯意識が生まれてきます。「一緒に」「わたしも」という言い方をするようになります。さらに他の子どもとのいざこざを通じて、自分の意志を通すばかりでなく、自分を抑えることができるようになってきます。幼児期の終わりから小学校を通して、この自己を抑制する力が発達していきます。

他者とのかかわりの経験や言語の発達などによって、子どもは、自分で自分の行動をコ

ントロールする力を持ち始めます。これは自己制御と言われ、その機能は二つの側面に分けられます。一つは「嫌なことや他と違う意見をはっきり言える」、「やりたい遊びに他の子を誘って遊べる」など自己主張・実現的な側面です。もう一つは「欲しいものを待てる、人に譲れる」、「きまり・ルールを守る」、「悔しいことや悲しいことに感情を爆発させない」などの自分の意志・願望・感情を抑える自己抑制的側面です。

幼稚園での担任教諭による観察評定を用いた研究によると、この二つの側面は、幼児期にそれぞれ異なった発達を見せることが明らかになっています。

自己主張は、3歳から4歳後半にかけて急激に増加し、その後はあまり変化しません。他方、自己抑制は、3歳から小学校入学まで、一貫して伸び続けます。また男女差が見られ、どの年齢でも女兒の方が自己抑制が高いことが示されています。自己抑制の発達はさらに小学校の時期においていろいろな場面で可能になり、確かなものへと進んでいきます。自己主張と自己抑制の両側面のバランスのとれた自己制御能力の発達が、実際の向社会的行動と関連することも実証されています。

最近の研究では、従来の二側面に加え、「注意の移行（例：何かに夢中になっていても名前を呼べばすぐに反応する）」と「注意の焦点化（例：話を最後まできちんと聞いていることができる）」を加えた四側面から自己制御をとらえています。そして問題行動との関連においては、自己主張と自己抑制のバランスを考慮するだけでは十分でなく、注意の制御の低さも考慮する必要があることが示唆されています。

また発達差だけでなく、引っ込み思案の子どもや、主張し過ぎる子どもなど、自己制御能力の個人差も存在します。個人差の原因としては、気質や神経生理学的要因、養育の影響などが挙げられます。

以上のような自己制御の発達は主に幼児期から小学校低学年を中心として見られ、小学校高学年から中学校くらいではほぼ安定したレベルに達します。ところが個人差が相当に大きく、児童の問題行動の多くにこの自己制御の力の不足があることが分かっています。

小学校に入学したばかりの児童が落ち着いて教員の話の聞けなかったり、教室を歩き回ったりして授業が成立しない、いわゆる「小1プロブレム」の問題の要因としては、遊びが中心だった幼稚園・保育園から学習が中心の小学校への大きな環境の変化や家庭内でのしつけの問題が指摘されていますが、こうした児童の知的能力発達の観点からの理解も重要です。

③ 感情制御の発達

児童は、自分の激しい感情を緩和し、また他者の気持ちや場の特徴を考慮して、自分の感情の表出を抑制するようになるなど、幼児期から徐々に自分の気持ちをコントロールすることができるようになります。このような感情表出の制御は、幼児期から行動面において可能になっています。児童期になると、なぜ表情に出さないのかという動機や理由についても自覚的になり、場の特性や他者との関係性に応じて感情を制御することへの理解が深まっていきます。

④ 自己制御と感情制御の教育

自己制御・感情制御は個人差が大きいので、年齢とともに自動的にできるようになるとは言えません。これらは教育的な活動を通して身に付けていくのであり、友達と遊び、衝突し、折り合いを付ける体験が重要です。また、社会的な場面で社会的な技能を教えるこ

とも役立ちます。トラブルがあったときに、それを振り返り、考え直す経験も自覚化を促す上で必要なことと言えます。

(6) 自信の獲得と低下

① 自己評価の低下

自分の能力への関心は、小学校中学年ごろから高まってきます。自分が適応的に行動できるというような能力についての確信は有能感と言われますが、これは学業に関する有能感と学業以外の有能感（友人関係や身体的魅力、スポーツ能力など）に分けられ、さらにそれらをまとめた全体的な有能感が想定されています。有能感に関する研究では、小学校3年生から中学校3年生にかけて、学年が上がるにつれて全体的な自己評価が低下すること、また学習にかかわる有能感も、学年が上がるほど低下することが明らかになっています。

その理由としては、児童期後半には、同年代の児童と比較して自分の能力を把握することが可能になり、幼児期に比べて正確に自分の能力が理解できるようになることが考えられます。また、授業の中やいろいろな場所で、他の児童と比べられたり比べ合ったりする機会が増えてくること、さらに勉強が難しくなり、うまくできない場面に出会うことも多くなるといったことも考えられます。

② 劣等感

自己評価が客観的になり、より正確になっていくことは必ずしも悪いことではありません。しかし、自己のマイナス面のみに目を向けてしまったり、やる気を失ってしまったりした場合は、「私は（他者より、ある水準より）劣っている」というような劣等感を生み出す可能性があります。

劣等感が生じる要因としては、失敗経験を繰り返すことが挙げられます。小学生から中学生を対象に、成績の良い児童と悪い児童で能力に関する自己概念の変化を比較すると、学年が上がるにつれて、成績の良い児童と悪い児童の差が大きくなり、成績の悪い児童は良い児童よりも、自分には能力がないと強く認識するようになります。これは学年が上がるとともに学校での成功や失敗が累積されていくためだと考えられます。

学業が社会的に最も価値の高い領域ととらえてしまう場合にも、劣等感が生じると考えられます。児童の習熟度や適性には個人差があり、必ずしもすべての領域で知識や能力を身に付けられるわけではありません。たとえある領域でうまくできなくても、ほかの領域での評価が補ってくれるならば、自分の価値を下げなくて済みます。自己を評価する際に複数の観点からとらえられるとよいのですが、単一の評価尺度しかない、その領域で失敗した場合、劣等感が生じやすくなります。

また他者からの評価に敏感になることも要因の一つです。親に友だちと比べられたり、兄弟姉妹と比べられたり、親や先生から他の児童より劣っていると言われたり、期待されなかったりすると、劣等感を持つようになります。友人からの評価も児童の自己評価に影響を及ぼし、友人から劣っていると扱われると、劣等感を感じるようになります。

③ 有能感を育てる教育

自己の能力の正確な把握は必要なことです。しかし、どの児童も個人差はあるにして

も、学習を通して確実に伸びていっているのです。個人内評価とはこの一人一人の伸びに注目することであり、児童の良さはこの伸びていく経験を基に成り立つということです。したがって、児童が自分の成長を実感し、さらに先に向けて見通しを持って努力していける学級の在り方を実現することが大切です。

(7) 性役割の獲得

① 性同一性の発達

多くの児童は、世の中に男性と女性という二つのカテゴリーがあることを2・3歳くらいまでに理解できるようになります。性のラベル付けができるようになると、自分が父親・母親のどちらと同じ性に属するのかを理解し、やがて、社会においてそれぞれの性にとって何がふさわしいとされているのかについての知識を、身近な事象から獲得していきます。しかし、5歳くらいまでの児童は、性が一生変わらないこと、また、服装や髪型、行動などによっても変わらないことが理解できていないことがあります。

性が基本的には不変であることを児童が理解することを性の恒常性の獲得と言います。そして、性のラベル付けや、性の恒常性の獲得によって、自分が男であるか女であるかの自覚、つまり性同一性の獲得がなされていきます。自己概念としての性同一性は、2、3歳ごろから小学校入学のころまでに確立されると考えられています。その後、思春期の身体的発達や性的成熟を経て、青年期では自我同一性の一部として性役割同一性が確立することが発達課題となります。

② 性役割の発達

心理・社会的な性のことをジェンダーと呼び、そのジェンダーにふさわしいと考えられ、社会から期待されている行動や特性のことを性役割（あるいはジェンダー役割）と呼びます。これは「男らしさ」「女らしさ」と呼ばれるものです。

性の恒常性を獲得する以前にも、児童はそれぞれの性の特徴や、それぞれの性に何がふさわしいとされているのかについて知識を獲得していきます。小学校に入ると、児童の性役割についての知識はほぼ完全と言えるほどのものになります。性格特徴のような抽象的概念においても、幼児期から児童期に知識が増大していきます。

一般的に、就学前の児童の方が、男子はこうあるべき、女子はこうあるべき、といった、ジェンダーのステレオタイプに固執しがちです。しかし、年齢が上がるにつれて、日常生活の中での様々な観察や経験を通し、ステレオタイプに合致しない例に遭遇することを重ねるなかで、性役割に関する知識がむしろ柔軟になる傾向が出てきます。

児童の性役割の発達には、親の性役割に関する態度や性別しつけなどの家庭内の要因や仲間からの圧力、学校での性別の取扱いといった家庭外の要因の両方があります。さらに、テレビや絵本、雑誌などのメディアも早くから児童の性役割の発達に影響を及ぼすことが様々な研究によって指摘されています。

こういった性役割は社会の働きとして大事なことなので、きちんと把握でき、ある程度それに沿った行動ができる方が適応がしやすくなります。とはいえ、現代社会においてあまりに固定的な性役割に固執することは柔軟な行動をできなくさせ、社会の中でまた将来家庭を形成していくところで不利になることがあります。男女共同参画社会の形成には柔

軟な性役割の獲得が欠かせません。

(8) 道徳性の発達

① 道徳性のとらえ方

道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳行為を可能とする人格的特性であり、人格の基盤をなすものです。すべての生命のつながりを自覚し、すべての人間や生命あるものを尊重し、大切にしようとする心に根ざして、向上心や思いやり、公德心などの道徳的価値が形成されていきます。

② 道徳性の発達

道徳性は生まれたときから身に付いているものではありません。人間は、道徳性の萌芽を持って生まれてきます。人間社会の様々な体験を通して学び、開花させ、固有のものを形成していきます。道徳性の発達には、様々な要素がかかわり合っており、特に次の点に留意する必要があります。

- ・ よりよく生きようとする力を諸能力の発達に合わせて自ら引き出すこと
- ・ 体験等の広がりに合わせて豊かなかかわりを発展させていくこと
- ・ 認識能力や心情等の発達にあわせて道徳的価値の自覚を深められるようにしていくこと

③ 各段階における道徳性の育成

ア 小学校低学年

低学年の時期には、道徳性の基本である自分でしなければならないことができるようになります。幼児期の自己中心性はかなり残っていますが、他人の立場を認めたり、理解したりする能力も徐々に発達してきます。善悪の判断や具体的な行動については、教員や保護者の影響を受ける部分が大いなもの、行ってよいことと悪いことについての理解ができるようになります。

そのため、児童の諸能力の発達を見守る姿勢を持つことを基本として、行ってよいことと悪いことの区別がしっかりと自覚でき、社会生活上のきまりが確実に身に付くよう繰り返し指導する必要があります。

イ 小学校中学年

中学年の時期には、社会的な活動能力が広がり、地域の施設や行事などに興味を示し、自然等への関心も増してきます。自分の行為の善悪については、ある程度反省しながら把握できるようになります。

この時期は、自主性を尊重しつつ、特に自分を内省できる力を身に付け、自分の特徴を自覚し、そのよい所を伸ばそうとする意識を高めることが大切です。また、児童の間に個人差が目立ちはじめ、善悪の判断に基づく行動形成ができるかどうかの重要な時期であるため、特に一人一人をよく観察して、道徳的価値の自覚を深めるための適切な指導を行うよう留意する必要があります。

ウ 小学校高学年

高学年の時期には、相手の身になって人の心を思いやる共感能力が発達してきます。

この時期の児童の価値観は、理想主義的な傾向が強く、自分の価値判断に固執しがちです。そして、自律的な態度が発達し、自分の行為を自分の判断で決定しようとするのに伴い、責任感が強くなり、批判力も付いてきます。

教員は、児童の自律的な傾向を適切に育てるように配慮する必要があります。指導に当たっては、自己に対する肯定的な自覚を促し、この時期の特徴である理想主義的な思考を大切にして未来への夢や希望をはぐくむことができるよう、道徳的価値の自覚を深める指導を工夫する必要があります。

(9) 仲間関係の発達

① 幼児期の仲間関係

保育園や幼稚園で集団生活を送るようになると、子どもたちは多くの時間を同年代の子どもと過ごすようになり、特定の友達という意識が生じてきます。次第に気が合う子、一緒に遊んで楽しい子が、友達になっていきます。また特定の仲の良い友達とその他の仲間を区別して、仲良しの友達と互恵的な関係を形成していくようになります。また年長児になると、お互いに仲間という意識を持ってかかわるようになります。

② 児童期の友人関係

小学校低学年でも、幼児期と同じように同じクラスの遊び仲間が友達としてとらえられています。そして小学校中学年以降になると、同性で同年齢のメンバーが集まって、自発的に仲間集団を形成するようになります。この仲間集団は男児に特徴的であり、メンバーの結束が強く、皆で集まって一緒に遊ぶことを楽しみます。

高学年になると、「親友」という存在ができて、特定の友人と親密なかかわりを持ち、互いの考えや気持ちを共有し合う関係を持つようになります。特定の友人との関係においては、ただ行動を共にすることや、一緒に遊ぶだけではなく、会話を通して、自分の興味関心や気持ちを伝え合うことが重要な役割を果たすようになります。また先生や親には言えない秘密を分かち合うこともあります。仲間とのコミュニケーションにおいては、男女差も見られ、「交換日記をする」、「プリクラを撮る」、「おそろいのものを持つ」などの行動は、男児よりも女児の方がよくします。女児の方が友人集団の規模が小さくなりがちで、集団内の親密性や集団外への排他性が高まります。この排他性が悪く働くと、集団内あるいは他集団との関係において、いじめが生じることもあります。

③ 仲間関係の個人差

仲間関係が形成されてくると、人気のある児童、拒否されやすい児童、孤立しやすい児童など、集団内で地位の差が生じてきます。児童の個人差の要因として、仲間から拒否されやすい児童は攻撃性が高いこと、孤立しやすい児童は引っ込み思案の傾向があることが示されています。そしてこのような児童は、他者との関係において、非論理的・非合理的な特定の考え方、ものとのとらえ方をしてしまう認知の歪みがあることが見出されています。

例えば、攻撃的な児童は他者からの働きかけの意図を悪く受け取ってしまったり、また引っ込み思案の児童は過去に拒否された経験から、仲間関係での失敗を自分のせいと思ったりしがちになります。さらに攻撃性が高い児童や友達が出来ない児童は、将来の不適応

行動が予測されており、留意することが必要です。

最近では仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力（ソーシャルスキル）が注目されており、仲間関係においてトラブルを起こしやすい児童が適切な仲間とのやりとりを学ぶ社会的技能訓練（ソーシャルスキルトレーニング）が実践されています。

2 発達障害の理解

（1）発達障害の定義

発達障害の定義については、平成 17 年 4 月 1 日に施行された発達障害者支援法において、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と示されています。なお、「その他これに類する脳機能の障害」については、政令や厚生労働省令において示されており、これらの法令により想定される障害については、その法令の通知において、「ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）における「心理的発達の障害（F80-F89）」及び「小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F90-F98）」に含まれる障害」と示されています。

文部科学省では、学習障害（LD）、自閉症等と注意欠陥多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症等の定義を以下のように示しています（平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、平成 11 年 7 月の「学習障害児に対する指導について（報告）」を参考に作成）。

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害（LD）の定義<Learning Disabilities>

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害（ADHD）の定義 <Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder
>

ADHDとは、年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※ アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は広汎性発達障害（PDD）に分類されるものである。

広汎性発達障害（PDD）は、一般に自閉症及び自閉症に近似した特徴を示す発達障害の総称として用いられる障害概念です。また、自閉症スペクトラム障害（ASD）という用語が使われることもあります。これは、自閉症やアスペルガー症候群がそれぞれ独立したのではなく、状態像に類似性のある連続的なものであるという考え方で、広汎性発達障害とほぼ同義で使われています。

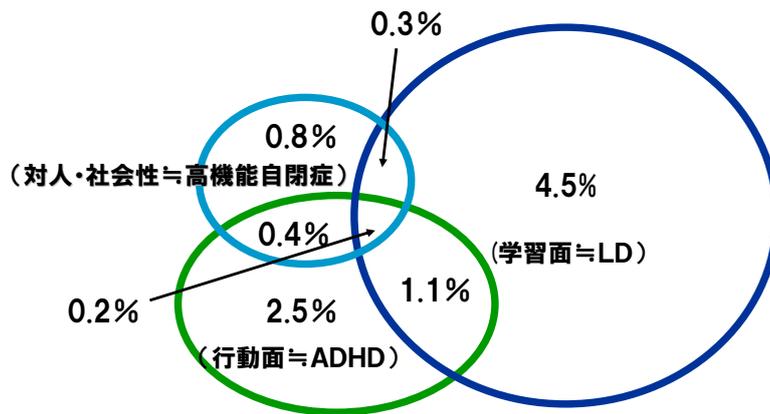
（２）一人一人の特性を理解することの大切さ

文部科学省が2002（平成14）年に実施した、「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、LDのように学習面に困難のある児童生徒が4.5%、ADHDや高機能自閉症のように行動面に困難のある児童生徒が2.9%、そのいずれかもしくは両方に困難のある児童生徒が6.3%の割合で小中学校の通常の学級に在籍していると報告されました。つまり、ごく単純化して考えると、40人学級には発達障害のような特別な支援を必要とする児童生徒が2～3人在籍しているという計算になります。

この調査結果でもう一つ注目したいことがあります。それは、状態像が重なっている児童生徒がいるということです。図表3-2-1に見られるように、LDのように学習面に困難のある児童生徒は4.5%いましたが、そのうち1.1%はADHDの状態像との重なりが見られました。また、0.3%は高機能自閉症の状態像との重なりがありました。ADHDと高機能自閉症との状態像の重なりがある児童生徒も0.4%おり、LD、ADHD、高機能自閉症の三つの状態像が重なっている児童生徒も0.2%いることが分かりました。

なお、この調査は、担任の教員等の回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに留意する必要があります。

図表3-2-1：通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査



発達障害の障害の特性は生涯にわたり持続するといわれていますが、成長に伴いそれらの特性が変容したりする場合があります。例えば、幼少期には目立たなかった症状が、児童期以降に見られるようになり、診断名が変わったり、新たに加えられたりすることも少なくありません。また、成長に伴いそれらの特性が目立たなくなることもあります。そのため、児童生徒の状態を把握するときに、診断名や障害名だけで判断すると、間違った実態把握となってしまうことがあります。これは、診断名や障害名による先入観からステレオタイプな見方をしてしまう可能性があるからです。児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、特性を理解することが大切です。

(3) 発達障害の特性の理解

LD、ADHD、高機能自閉症のような発達障害のある児童生徒は、個別的な場面よりも通常の学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多く見られます。このような児童生徒は学級での学習活動において、できることとできないことのギャップが大きいため、教員からは、能力的な遅れや偏りが分かりにくいです。

そのため、発達障害は見えにくい障害とも言われています。うまく取り組めない原因は、発達障害によるつまずきや困難というよりも、「わがまま」や「努力不足」「やる気がない」等の問題であると受け止められがちです。その結果、支援がないままに見逃されていたり、無理強いするような強引な対応をされたりするなど、適切な対応がされないために、状態が全く改善されない場合も多く見られます。

発達障害のある児童生徒は、物事の見方、とらえ方、感じ方などに他の児童生徒とは少し違う特性があります。

① LDのある児童生徒

LDのある児童生徒は、知的発達には遅れはなく、指示を聞いて、取り組むべき課題については理解することができます。しかし、頭ではすることが分かっているにもかかわらず、実際に読んだり、書いたり、計算したりなどの学習が難しいために、失敗経験とともに学習に対する不全感がとても強くなります。

他の児童と同様にできることと、同様にはできないこととのアンバランスさが大きいのがLDの特性といえます。「発表はよくできるのに簡単な文章が書けない。」「視覚的な手がかりがあれば取り組めるのに、話を聞いただけでは活動できない。」など、取り組めない理由が周りの大人にとっても理解できないことが多くあります。やる気の問題や努力不足と見られてしまい、苦手なことを何度も繰り返し練習させられたり、無理強いされたりして、さらに失敗経験を積み重ねることになります。

② ADHDのある児童生徒

ADHDのある児童生徒は、故意に不適切な行動をとるのではなく、自分の気持ちや行動をコントロールしきれずに無意識に取った行動が、結果として問題となる行動につながってしまうことがよくあります。不注意な誤り、早合点が多く、落ち着いて考えればできることでも、あわてて取り組んでしまうため、なかなか良い結果につながりません。

また、抑えきれない多動や衝動的な行動は、自分勝手な振る舞いに見えたり、他者の邪魔をする状況になったりすることから、友達とのトラブルも多くなり、対人関係がうまく保てなくなります。指示が聞けない、ルールや約束が守れなかったりすることで、周りからの信頼も失ってしまいがちです。生活を共にする人たちにとって、様々な不都合が生じてくれば、当然、注意や叱責をすることが多くなります。その結果として、「自分はダメな人間である。」「どうせやってもできないに決まっている。」などと、自己評価が下がってしまいがちです。

③ 自閉症のある児童生徒

自閉症のある児童生徒に対する配慮として気を付けたいことは、先の見通しが持てないことへの不安感がとても大きいということです。本人にとって、予想外の出来事が多い学校生活では、集団の中にいるだけでたくさんの不安になる要素を経験していることになります。

知的発達に遅れのない高機能自閉症も含め、自閉症のある児童生徒は、対人関係やコミュニケーションに障害があります。多くの児童は、経験の中から文脈を理解し、場面状況を把握し、暗黙の了解なども学んでいきますが、それらのことが苦手なことも自閉症の特性です。相手の気持ちを推し量ることや自分の言動が周りにどのような影響を与えているのかを把握することにも難しさがあるため、周りの児童と同じ行動が取れなかったり、指示に従えなかったりすることが多く見られます。わがままで自分勝手な行動と受け止められることもあります。

(4) 実態把握から特性に応じた対応へ

LD、ADHD、高機能自閉症などの特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたる特性です。発達障害のある児童は特性に応じた適切な支援があれば、適応状態は改善していきます。行動観察からつまずきや困難さの実態を把握し、対応を考えていく際には、担任の教員が一人に対応を考えるのではなく、同学年の教員を始めとして、特別支援教育コーディネーターなど複数の目で検討し、理解を図ることが大切です。必要に応じて、外部の専門家から助言を得たり、校内で事例検討を行ったりして、個別の指導計画を作成し、校内の協力体制のもとで対応を工夫していきます。

LDの特性に応じた対応のポイントは、難しいこと、できないことなどのつまずきや困

難さを把握するだけでなく、得意なこと好きなことを把握しておくことが大切です。うまく取り組めずに自信や意欲を失いかけている児童に対し、得意なことやできていることを認めることで、自尊感情や自己肯定感を高めます。

ADHDの児童生徒には、行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせるとともに、全体ができていなくても、部分的でも本人が努力していることを認めることができる環境を整備することが大切です。また、必要に応じて、薬の利用など医療機関との連携を図ることが有効な場合もあります。

突然の予定変更が苦手な自閉症の特性のある児童生徒は、先の見通しを持たせる、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性がある場合にはあらかじめ伝えておくなどの対応が大切です。相手や周りの人たちとの関係をつくるのが苦手なので、対人関係や社会における基本的なスキルを習得できていない場合があります。場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくことがとても重要になります。

先にも述べたように、これらの障害特性は単独で見られる場合もあれば、重なっている場合もあります。学校生活のどのような場面でどのような行動が見られるのか、「障害」として理解するのではなく、日常の行動観察により、個々の児童生徒の「特性」として理解し、対応の工夫をすることが大切です。また、うまくいかなければ対応を変えていく柔軟性も求められます。適切でない「かかわり」や「環境」は二次的障害を招いてしまうことにも留意が必要です。

第3節 青年期の心理と発達

1 青年期の発達の特徴

青年期というのはいろいろな意味で使われますが、ここでは中高生の時期を中心にその発達の特性を述べます。その始まりは性的成熟の開始にあります。身長・体重が急激に増加し、男子は精通、女子は初潮を迎えます。これは個人差が大きく小学校半ばから中学校の終わりくらいに広がります。その後知的な能力が拡大し、自分をとらえ直し、これからの人生を考えるようになっていきます。

また、いつ成人となるかも現代社会では難しい問題となっています。伝統的な社会では、仕事を持つことと結婚が一つの成人への区切り目になりましたが、今は必ずしもそうは言えません。さらに青年期の傾向は成人初期に延長されていく傾向があります。ですから、青年期とは中高生の時期を中心として、小学校高学年からその芽生えが始まり、大学生ないしそれに相当する年齢時期も青年期として含めることも増えてきています。20代全体を青年期としてとらえるべきだという考えも出てきています。

(1) 小学校から中学校への移行の問題

小学校から中学校への移行期に、非行、校内暴力、いじめ、不登校などの学校における問題行動の発生率が著しく増加します。また学校の勉強についていけない児童生徒の割合も高まります。これらの問題の背景には、どのような変化がかかわっているのでしょうか。

① 学校の移行

小学校から中学校への学校移行に伴って環境面で様々な変化があります。小学校は、中学校と比較すると学区も狭く、規模も小さい場合が多いですが、中学校は、学校の規模、学区ともに広がります。また、小学校では、学級担任制を採っていますが、中学校では教科担任制へ移行します。中学校では、小学校のように学級・ホームルーム担任が児童と身近な触れ合いを通じて常にかかわりを持つという関係は見られなくなります。また、担任と接触が短くなり、教員と生徒の間に距離が出来ること、自分で学ぶことが求められることなどが指摘されています。

さらに、問題行動の増加への予防や対策として、中学校では規範意識を養うための毅然とした指導も行われるようになります。児童生徒との葛藤場面において、教員が強制力をどの程度行使しているかどうかを、小・中学生と教員への質問紙調査を通して検討した研究からは、その結果の一つとして、小学生に対してよりも中学生に対しての方が、厳しい強制的態度を取っているということが示されました。これは、児童生徒・教員双方とも共通に認識されています。他方、ソフトな強制的態度には、小学校と中学校で差がないことも示されています。

こういった違いがいわゆる「中1ギャップ」を生み出している可能性があります。しかし、小中の間で必ずしもすべてが一気に変化するわけではなく、また問題行動も小学校の時期から芽生えとして出てきていることが多いということも確かです。

② 発達的な変化

中学校は、部活動での友人・先輩後輩関係などの人間関係、高校受験といったストレスを抱える時期でもあり、校則等の規則に疑問を持つようにもなります。また、中学校への移行期は、心身ともに変化が大きく、認知的側面でも抽象的な事象が理解できるようになり、自己の内面への関心も高まるなどの変化が起きます。

発達的な変化は、開始時期や速度、程度に個人差があり、また、すべてが小学校6年生から中学校1年生への移行と同時に生じるわけではないのですが、多くの場合、小学校高学年から中学校1年生くらいへの長い移行の時期と重なっています。学校移行の時期に、発達的な変化が重なりやすいことが、移行期における問題行動の増加にかかわる要因であると考えられています。

(2) 抽象的思考の発達

① 知的な能力の高度化

小学校高学年から中学校の時期に多くの児童は具体的操作期から形式的操作期に移行していきます。青年期には、具体的な出来事から離れて、抽象的な思考ができるようになります。形式的操作期には、仮説演繹的思考、組合せ思考、命題を単位とした思考が出来るようになります。

仮説演繹的思考とは、事実と矛盾するような仮説であっても、その仮説から論理的に推論して、結論を導き出すことです。組合せ思考とは、事象の可能な組合せを系統的に列挙し、いくつかの変数の値を統制して、ある変数の効果を調べることです。命題的思考とは、現実の対象を扱わずに、真偽の判定できる言語や式を使って推論することです。例えば、小学校の算数では具体的な物を扱いますが、中学生の数学では、数字を x や y に置き

換えて考えることができるようになります。

青年期には、抽象的思考ができるようになることで、「現実のこと」から現実にはないが「あり得ること」が考えられるようになり、可能性について考えることができるようになります。これにより、未来を含んで見通しを持って考えるなど、時間的な展望も持つことが出来るようになります。このような思考の発達が中学校の学習活動を支えていくのであり、また生徒が自己を将来にわたり、様々な可能性の下で考える力を作り出します。それは生徒指導にあたり、生徒が自分の考えを深めるための最も基本的な力が生まれることを可能にしています。

② 自覚化の高度な発達

青年期は、自分の思考過程を自覚して、それを制御できるようになります。自分の認知についての知識を持ち、自分の認知過程の状態を把握し、目的に応じて自分の認知行動を制御するようになり、自覚化は小学校の時期に対してかなり完成度が高いものとなります。青年期における自覚化の発達は情報処理の能力を飛躍的に高め、自己の思考過程の全体を自覚することができるようになることで、自己理解が進みます。

さらに、形式的操作が可能になると、他人の思考過程も様々な証拠に照らして論理的に推論できるようになりますが、青年期前期は青年自身の関心内容に引き付けて他人の思考が向かう対象をとらえがちなために、思考の新たな自己中心性が現れます。例えば、青年は自分の容姿に関心が奪われがちですが、それを周りの人も同じように見ていると考えてしまい、想像上の観客を勝手に作り上げて、それに反応してしまうということがあります。

ただ、形式的操作期に達するのは中高生のすべてではなく、むしろかなりの割合が成人期でも形式的な操作の課題が十分に解けないことが明らかにされており、多くの研究がこの結果を支持しています。

(3) 将来展望の成立

① 将来展望

時間的展望とは、ある時点における心理学的過去及び未来に関する見解を指しますが、将来展望とは、時間的展望の未来の方向のことを指します。つまり、時間的展望は、過去ばかりでなく未来によって規定される行動にも着目します。「今が楽しければよい」と考える人と「将来のために今は苦しくても頑張ろう」と考える人では、どのような違いがあるのか。これは将来に向かっての見通しのある人とない人を説明しようとする概念と言えます。

② 時間的展望の発達

青年期は、認知的な発達が進み、未来への見通しを持って物事を考えられるようになります。これに対して児童期は、未来を肯定的にとらえていますが、人生設計は空想のレベルにとどまっています。青年期の自己の確立には、社会的自立という目標を目指した行動が重要になるので、現在と結合した積極的肯定的な未来を望む思考への変化が必要であるとされています。

先の目標に向けて計画を立てる能力の発達に伴って、時間的展望も精密化されます。例えば、小学校5年生に、自分の目標とその実現までの手段を質問すると、「頑張る」とか

「努力する」といった姿勢や、「勉強する」とか「計算に強くなる」などといった現在の活動が多く挙げられます。中学校2年生になると、「警察学校を卒業する」などの一段階の進路の記述が多くなり、高校生になると、「教員になるために、教育学部に入って教員免許を修得し、教員採用試験を受ける」といったような、何段階にも及ぶ回答が出てきます。

青年期は、目標手段関係の認知が発達して、人生の目標について段階構造が形成され、それに基づいて人生設計できるようになる時期です。しかし、高校生に見られるように、置かれている状況において、その現れ方は違ってきます。

時間的展望・未来思考と動機付けの関連研究は数多くあります。それによると、時間的展望の確立とその逆の拡散は青年期の重要な発達課題の一つであり、その人の人生を方向付ける機能を持つと考えられます。そこで、時間的展望が主として自己の確立（次に述べる自我同一性の達成）を基礎付けるモデルが提唱されています。

他方、将来展望が長ければ長いほど良いとは言えないことが明らかとなりました。例えば、大学生を対象に自我同一性（後述）との関連を調べたところ、5年以上先の目標を挙げる者は、自我同一性が拡散している場合が最も多いことが分かっています。遠過ぎて漠然とした目標は、その人の現在の行動を動機付けるように機能しないことが示唆されています。

（4）自我同一性の芽生え

① 自我同一性

青年期は、自分とは何かを問い、それに対して一定の答えを出す時期です。自我同一性（アイデンティティ）の発達と呼ばれています。青年期の発達課題は「同一性対同一性拡散」とされます。青年期においては自我同一性を確立することが最重要課題であると考えられています。

自我同一性とは、自分が自分であるという自覚を言います。ただし、これは厳密に言えば自我についての同一性であり、ほかにも、ある民族に自分が属していることについての明確な自覚である民族同一性や自分が男又は女であることへの確固とした自覚である性同一性などがあります。自我同一性とは、自分自身が時間的に連続しているという自覚と、自分がほかのだれかではない自分自身であるという自覚とが、他者からもそのようなものと見なされているという感覚に統合されたものを指します。

このような自我同一性を確立するために、青年期は「自分は何者であるのか」「これからどう生きていくのか」という問いの答えを求めて思い悩む時期と言えます。

② 自我同一性の地位

自我同一性を獲得する過程について、「危機」と「関与」に着目し、危機の経験の有無と関与の有無を軸として、自我同一性の在り方の種類を「地位」と呼び、これを「拡散」、「早期完了」、「モラトリアム」、「達成」の四つに分類することができます。ここで、「危機」とは、いくつかの選択肢の中で選択に迷うことであり、「関与」とは、自分のやりたいことに自覚的に時間や力を注いでいるかどうかということです。

「拡散」とは、危機の経験がなく、関与もしていない、つまり自分の将来についてどの道に進むか決定もしておらず、関心もない状態です。「早期完了」とは、危機は経験して

いないが、関与はしている状態で、自らの決定ではなく、親などの権威者から与えられた道を、自分の進むべき道と考え、力を注いでいる状態を意味します。

「モラトリアム」とは、危機の最中であり、関与すべきものはまだ見つかっていませんが、拡散とは異なり、達成への移行を積極的に模索している状態です。「達成」とは、危機が過去にあり、現在は関与しています。様々な選択肢の中から自分で何かを選び取り、その決定にエネルギーを投入している状態のことであり、自分が進むべき道に進み出していることを意味します。

自我同一性の模索を可能にする場面は、特に学校の体験的な活動や部活動、友人関係などにおいて見られます。将来を展望したり、自分を振り返ったりする機会も重要です。

自我同一性の発達は、拡散から早期完了を経てモラトリアムに移行し、最後に達成に至る、という順序で必ず進むというわけではなく、複雑な過程をたどることが明らかになっています。青年期に達成されたとしても、中年期、老年期といった人生の節目において、再び自我同一性が揺らぎ、組替えが行われることが示されています。

③ 自我の確立と第二反抗期

青年期の心理的な発達は、いわゆる自我の発見や自我の確立を中心に考えることができます。

青年期における自我の目覚めは、まず親や教員への反抗や批判という形で現れます。急速な身体的発達は、青年に一人前の大人になった自覚を持たせ、知的発達は、両親や教員や世間一般の大人たちへの批判を増大させることとなります。青年は、独立的、自立的な行動への要求を感じ、自己を主張して大人と同等の権利を獲得しようとしませんが、大人たちが青年の未熟さを指摘して依然として子ども扱いを続け、事あるごとに干渉すると、その干渉をはねのけようとして、青年は反抗します。

このような青年期の特徴は、一般に「第二反抗期」と呼ばれています。しかし、この場合の反抗は、支配や干渉という他人からの圧力に対する反抗であり、親や教員からの誤った支配や干渉が青年に押し付けられているために青年が反抗しているのであれば、親や教員の側の態度を改める必要があります。つまり、「反抗期だから仕方がない。」というような表面的な理解では、青年期の指導を効果的に進めることはできません。

青年期の反抗には激情的な傾向が見られ、激しくいら立ったり、過度に虚勢を張ったり、対立の解消や解決に時間がかかったりします。青年はいろいろな面での生活経験が不十分であることを心の奥底では自覚しており、自分だけに頼りきれない不安感を抱き、依然として大人たちに依存したいという要求を感じているため、このような依存への要求と独立への要求とが心の中で激しく葛藤して過度に情緒的な反応を示すのです。

自我の確立は、まず他人との対立を意識することから始まりますが、青年の自己認識は更に発展し、自己の創造という課題への展開へと進んでいきます。人格形成の過程とは、絶えず自己をつくり直し、創造していく過程であり、自己の創造のための産みの苦しみをまた、青年期を特徴付けるものなのです。

青年期における自我の確立という課題は、また「人間とは何か」、「人生とは」、「社会とは」という問いに連なっています。

親や教員や一般の大人たちに対する青年の不満や批判の多くは、「大人は、現実には妥協しなければ生きていけないと言うが、理想はどうなるのか」といった青年の人生観・世界

観上の問い掛けです。青年は、このようにまず親や教員や社会一般の大人の中で、理想と現実とずれがあることを感じているのですが、やがて、友人や自分自身の中にある理想と現実の食い違いにも気付いていきます。「人間とは」、「人生とは」、「社会とは」という問いかけは、結局「自分とは何者なのか」という問いに戻ってくるのです。

以上のような自我の発見と確立や人生観・世界観の形成の過程は、青年期全体の中心的な課題ですが、このような心理的な発達には、大きな個人差が認められます。

一般に、現在の青年たちには、第二反抗期の兆候が明確でなくなっていると言われてるように、自我意識や人生観・世界観の形成過程においても、かつての青年と比較して深刻な苦痛体験を持つ者の割合が少なくなっており、現実主義や楽天主義を早くから身に付けている青年が増加していると言われています。

いずれにせよ、特に高校生の時期には、人間について、人生について、多面的な考え方を身に付けていけるよう、「人生の先輩」としての教員の配慮が望まれます。

④ 青年期の延長

従来、青年期は、学費や生活費は大人が負担してくれるため、経済的な自立は猶予されており、自我同一性を積極的に模索する時期であると仮定されてきました。青年は、半人前の状態から早く大人になりたいと自立を渴望し、将来への不安を抱えつつも、どのように生きていくのかについて、真剣に自己探求しているにとらえられてきました。

そして、青年期の終わり、つまり成人期への移行を意味するのは、一般的には、親への依存を抜け出し自立すること、社会人として一人前の意識を獲得することと考えられ、人生の出来事（ライフイベント）としては、就職や結婚が目安と考えられてきました。

しかし、最近は高学歴化により就職時期が後退しており、経済的な自立の時期も遅れてきています。また、就職した後にも親に経済的に依存したり、結婚後も親からの精神的な自立ができなかったりなどの現象も出てきました。青年期が延長され、成人期への移行はさらに曖昧になってきています。

(5) 抑うつ傾向の特徴

① 抑うつとは

青年期は心の問題が起きやすい時期ですが、特に抑うつを訴える傾向が高くなります。抑うつとは、幅広く用いられる言葉ですが、青年期での抑うつ傾向とは精神医学で厳密に言う「うつ病」とは異なり、一時的にまた繰り返し憂うつな気分が出てきますが、変わりやすいのが特徴です。

抑うつ気分とは減入った（悲しく、憂うつになった）気分のことです。このような気分はだれでも経験するもので、継続している期間や、症状の程度が著しい場合に、うつ病と考えられますが、それは青年期にはそう多くありません。抑うつ症状は抑うつ気分と一緒に生じやすい心身の状態です。その発生には、①その人の元々の生物学的な要因、②性格傾向などの心理的要因、③環境の困難さや変化に対する不適応などの社会的要因、④身体疾患や過労、睡眠不足、ホルモンの変化などの身体的要因が複雑に関連し合っていると考えられています。

② 抑うつ傾向を訴える生徒の多さ

日本においても、いくつかの調査結果から、抑うつ傾向を訴える中学生が 20%を超え

る値で存在しているという結果が出ており、中学生で抑うつ傾向が比較的高くなります。その程度が高いと、成人期に慢性的にうつ傾向になる危険があると言われていています。また、抑うつ状態は、男子より女子に多いことも知られています。

③ 発達的变化と抑うつ傾向

早くに性的成熟を迎える女子の発達を追った研究からは、早い成熟がその後適応上問題を起こす場合があることが見出されています。女子の場合、身体的にも目立つため、いつどのような形で成熟するかが、その後の友達関係と関係していきます。

男子の場合には、はっきりとした性的成熟の影響が見出されていません。しかし、早期に性的成熟を迎えた時に、変化に対応する知的、社会的、情緒的発達の程度を備えていないために困難を生じることは男女ともに考えられます。

青年期は、自身の内面への関心が高まります。また、自己への意識の高まりとともに、他人に対する意識も急激に高まります。他人と自分を比較する中で、自己評価を下げることになり、様々な悩みの原因にもなります。

また、青年期の女子において、他人に合わせて本当の自分とは違う自分を示す「偽りの自己行動」が見られるようになります。これは自分を抑えて演技して他人に合わせてたりする行動ですが、女子の方が、性役割期待に合わせてようしたり、関係性の維持への願望が強いことが影響していると考えられています。身体的な変化も著しい時期ですが、女子の方が性的成熟に対する受け止め方が否定的になりやすく、大人になることへの戸惑いの気持ちも生まれます。思春期以降、女性が男性に比して抑うつを訴える傾向が高いのには、このように、否定的な事象に遭遇する、あるいは遭遇したと感ずる頻度が男性より高いこともあると言えます。

(6) 非行の芽生え

① 非行の増加

生徒の臨床的な問題は、攻撃的行動など逸脱した顕在化した行動として示される「外在的」なもの、不安、抑うつといった感情・情緒の問題として内的に表現される「内在的」なものがあります。中学生の「外在的」な問題として多いものとしては、非行行動の増加、「内在的」な問題としては、抑うつ傾向の増加があります。

非行はどのように芽生えていくのでしょうか。警察庁(2008)のまとめによると、平成21年度上半期の刑法犯少年の構成比は、14歳が23.2%、15歳が22.7%、16歳が22.0%を占め、14歳から16歳がピークとなっています。その後、18歳になるとかなり減少します。海外でも同様の現象がみられ、成人期に達すると犯罪は減少します。

② 非行のリスク要因

なぜ非行が青年期という時期と密接にかかわるのか、青年期の問題行動を促進するいくつかのリスク(危険)要因が明らかにされています。リスク要因は、固定的な要因と動的な要因に分けられます。

固定的なリスク要因は修正不可能で、経歴の変数や人口統計的変数が含まれます。これらは介入して変えていくというわけにはいきませんが、予測効果が高く、長期間での累犯の可能性を評価して、援助を焦点化して手厚くするのに役立ちます。

動的リスク要因は修正可能で直接的な介入に適しており、非行行動を行っている「逸脱

した友人」といった変数が含まれます。ここでは動的なリスク要因のうち、親子関係、友人関係、個人の要因の順に非行のリスク要因を整理します。

③ 親子関係と友人関係

親子関係では、親自身の不安定さ、しつけが一貫しないこと、子への監督が乏しいこと、親から子への愛着の弱さ、子への虐待/ネグレクト、家族内葛藤が多いことなどが、非行のリスク要因です。

友人関係では、社会的な規範から逸脱した友人の存在が指摘されています。青年期の非行と逸脱した友人の関係についての発達の変化を調査した研究では、青年期中期にかけて徐々に逸脱した友人とかかわることが増え、それにつれて非行行動にかかわることが増加します。そしてその後、成人期前期にかけて逸脱した友人とかかわることが減少するにつれて、非行行動が減少することが明らかにされています。

また、中学生のタバコを吸うなどの非行傾向行為に影響を与える要因では、低学年では親子関係が影響を及ぼしていますが、学年が上がるとその影響が減少し、それに代わり友人の影響を受けるようになることが示されています。

④ 個人の要因

個人の要因では、多動、行動のコントロールが苦手なことといった衝動性の高さや自己統制（セルフコントロール）の低さが非行のリスク要因です。また、抑うつも非行と関連していることが示されており、抑うつ傾向のある生徒は、抑うつ的でない生徒より身体的攻撃、盗みといった非行行動に関与しやすいという結果もあります。学校不適応も非行のリスク要因です。

非行傾向行為の開始を縦断的に検討した結果からは、非行傾向行為にかかわることに、逸脱した友人の存在があり、親子関係が親密でないなどの家庭の問題に、セルフコントロールの低さなど個人の要因が重なり、さらに学校を楽しみと感じる気持ちが減少する場合に、促進されることが示されています。リスクの高い生徒が学校不適応に陥らないよう学校での指導に配慮する必要性が示唆されています。

(7) 性的成熟と性的行動

① 性的成熟

思春期には、性的器官の成熟である第二性徴が訪れます。第二性徴は、男性ホルモン（アンドロゲン）と女性ホルモン（エストロゲン）の分泌が高まり、血液中の性ホルモンの濃度が高くなることによって始まります。

男子は、精通が生じ、髭が生え、体毛が濃くなり、声変わりが起こり、喉仏が大きくなります。さらに、肩幅が広くなり、筋肉が発達します。女子は、初潮に続いて次第に月経が規則的となっていきます。乳房が発達し、臀部が大きくなります。また、男女ともに、恥毛や腋毛が発生します。そういった身体的変化は男女ともに戸惑いを起こし、またときに恥ずかしさの感情を感じるようになります。同時に大人になるという誇らしさにもつながります。

② 性的行動

第二性徴とともに、青年期は、性に対する関心が高まり、異性に対して興味を持つようになります。日本性教育協会（2007）による調査では、性交経験率を1974年と2005年

で比較すると、この30年で大学生男子(23%→61%)、大学生女子(11%→61%)、高校生男子(10%→27%)、高校生女子(6%→30%)のいずれにおいても、経験率が増加しています。

中学生は、どの年齢でも、2～4%程度であり、中学生にとっては少数が経験する性行動にとどまっています。1999年に大学生の女子の性交経験率が半数を初めて超え、2005年には男女差は消滅しています。性的な関心を持つ年齢には大きな性差はありませんが、性的な興奮を体験する年齢は、男子は14歳ごろであるのに対し、女子の場合は19歳で差がみられます。

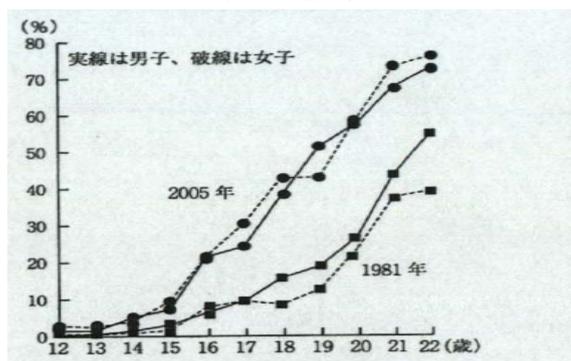
性交経験率を年齢別に見たものが、図表3-3-1です。1981年と2005年度を比較すると、経験率が同じ%に達成する年齢が、中学生から高校1年ごろまででは約1歳、それ以降は3歳から4歳ほど早まっており、性行動が早期化されていることが分かります。

初交の理由は、男女ともに、「好きだったから」が一番高くなっています。しかし、女子より男性で、「好奇心から」や「経験してみたかった」を選んでいるものが多く、男女ともに、性交の理由に、相手への好意があることは共通していますが、男女差もあり、好奇心は男子に多い特徴です。

また、女子においては、経験者の方が、家庭や学校の友人との関係を「楽しくない」という者の割合が大きく、女子の場合、特に、家族や学校の友人に不適應を示す者ほど、性行動が活発化する傾向がみられます。

性行動の低年齢化については、肯定的、否定的な二つの議論が混在しています。一つは、交友関係が活発で、より積極的なパーソナリティを持っている少年がおり、その特性が性行動にも現れているというものです。他方、家族や学校への不適應から代償的に性行動に逃避するという見方があります。上記の結果からも、性行動の活発化には、この二つの要因が働いていると言えます。生徒指導に当たっては、そういった背景に十分に配慮していく必要があります。

図表3-3-1：年齢別性交経験率



(出典) 「若者の性」白書—第6回青少年の性行動全国調査報告 日本性教育協会(編集)
小学館 2007

(8) 身体像の形成

① 身体的変化

思春期・青年期は、乳幼児期に次いで成長の著しい時期です。既に述べたように、身長

が伸び、体重が増加します。この突然の急成長は、思春期スパートと名付けられています。女子は男子よりも、1～2年これが早く訪れて小学校高学年で、男子は中学入学後にスパートが始まり、第二次性徴も訪れます。

これらの変化は、生徒に戸惑いと不安を引き起こします。また、身体の変化には、個人差があることから、生徒は他者と自分をより比較するようになり、自己に様々な影響を及ぼすようになります。特に、性的成熟がもたらす体験は、身体的にも精神的にも男女差が大きく、それを受け入れていくことは男子よりも女子の方が難しいと言われています。

② 身体像の低下

自己評価は、小学校高学年から中学校1、2年生で低下することが多いですが、特にこの時期、身体像（ボディー・イメージ）の自己評価が低下することも全体的な自己評価の低下に関連していると考えられます。

研究によると、「自分の身体的外見についての知覚」と「自尊感情」は、男女ともに児童期後期から成人期を通して関連していること、女子では小学校4年生くらいから自分の外見への満足度が下がっていき、高校生の終わりにはその下がり方が男子に比べて著しいこと、相関している自尊感情も下がっていくことが明らかにされています。

大人の身体へと変化していく過程で、女子のほうが自分の外見の変化をめぐる葛藤が強く、容姿が自己概念の重要な要素となることが分かります。また、男子は身長が、女子は体重が大きな悩みの種になります。女子の場合、高校生の9割以上、中学生の8割近くが、小学校5・6年生でも約4割が「痩せたい」と思っているという結果があります（日本学校保健会、2006）。なお、男子でもそういった傾向が出始めています。

③ 摂食障害

思春期から青年期に好発する病気に摂食障害があります。摂食障害は、思春期と深く関連していることから「思春期痩せ症」という病名も用いられてきました。これは圧倒的に女性に多い病気です。摂食障害には、食事制限をして極端に痩せる拒食期と、むさぼるように食べる過食期があります。

拒食期と過食期のある神経性無食欲症と、過食・嘔吐を反復する神経性大食症があり、両者を合わせて摂食障害と呼んでいます。拒食の場合は、食べ物をコントロールすることで自分をコントロールできると感じ、性格は、完璧主義・自己批判的であること、自己像が歪んでいることが多いことなどが指摘されています。

摂食障害の背景には、成熟の嫌悪や拒否があると考えられてきました。第二次性徴を回避する、つまり、大人になりたくないという願望からの成熟の拒否と女性化の拒否です。乳幼児期の家族関係、親子関係に原因を求められることが多かったのですが、時代の変化とともに成熟嫌悪・拒否など様々な見解が出されるようになってきています。

最近の摂食障害の背景には、「痩せていること」に優越感を持ち、価値を見出す「痩せ礼賛」の文化も存在すると指摘されています。「痩せ礼賛」文化の中で、ダイエットは若い女性にとっては特別なことではなくなっています。

生徒の指導に当たり、体重や身体イメージや食行動に注意を払う必要があります。

（9）親からの独立

青年期は、子どもから大人への過渡期です。青年期の発達上の課題には様々なものがありますが、これらの課題の中心は、未来への準備ということです。児童期の子どもは多くの場合が現在という瞬間に生き、大人は現実即して生きようとする傾向があります。青年たちは否応なしに未来に直面させられ、時には重荷になり、時には苦悩を感じます。

中間的な時期にある青年は、大人との間に溝を感じ、大人の考え方を批判的に見るようになります。「もう少し、私たちの気持ちを理解してほしい。」といった青年たちからの批判は、未熟で、依存的で、現実的でない面もあります。大人としては、子どもの内面的な成長や心理の動きを十分に理解しようとするだけの心のゆとりが必要です。

表面的に激しい反抗や批判の形をとるにせよ、穏やかな過程をとるにせよ、青年は次第に精神的に親から独立していきます。この過程を一般に「心理的離乳」の過程と呼んでいます。

青年の反抗、親子間の葛藤という現象は、青年に対する親の深い愛情と理解があり、また親に対する青年の深い信頼と尊敬がある場合には、ほとんど目立たない、穏やかなものになります。しかしその場合であっても、心理的離乳の過程は進んでおり、このことから青年自身の心の中には、程度の差こそあれ、悩みや苦しみが伴います。

心理的離乳の側面は、「一度は崩れ落ちる親の偶像」という言葉で表現することができます。青年は、児童期に偶像的に仰ぎ見ていた両親が、今やただの平凡な一人の人間に過ぎないことが分かり、失望と不満を感じるのですが、この際に、健全な親子関係が成立しているならば、青年はやがて親に対して以前とは質的に異なった信頼感を回復します。その信頼感は、偶像視的なものではなくて、「人生の先輩」に対する信頼感へと成長していくものです。

青年はこのような過程を経て親からの独立を図っていくものであり、心理的離乳は大人の世界へと成長していく道標になるので、心理的離乳の度合いに応じた、大人の世界への接し方が大切になるのです。

(10) 親友関係の成立

① 親友関係と仲間集団

友人関係は、青年期における人間関係の中核と言えます。青年期は、親からの分離に伴い、親とは違う自己の考えに共感してくれる同世代の友人へと関心が向かいます。この時期の同世代の友人との交流は、家庭から社会に向けた第一歩となります。

相互に自己の存在を確認しあうところに力点のある親友関係の確立が特に中学生前後の発達課題とされています。これは興味や関心を共有することから結びついたグループであり、互いの類似性・共通性を重視し、グループへの同調傾向が強いことも中学生の特徴です。友人関係は、正常な対人関係の成長と発達において重要となり、また、同性の友人とのしっかりとした信頼関係を築くことが、親からの心理的分離を成し遂げるためにも必要となっていきます。

中学生で高校生以上に多いとされるのが、同年代の友人からなる仲間集団（ピア・グループ）です。ここでは互いの興味や関心が似通っているという共通性・類似性だけでなく、互いに異なる部分を持ち合わせていても、自他の違いを許容しながら友人関係を育んでいけます。仲間集団は同一であることのみを強調する親友関係とは異なっています。

青年期において、友人との付き合い方は性別によって異なります。男子は友人と「遊ぶ関係」から「互いに尊重する関係」に変化し、女子は友人との「類似性に重点をおいた関係」から他者を入れない「閉鎖的な関係」へと変化することが多いようです。さらに、友人関係の活動的側面では、男子は「共有活動」から「相互理解活動」へと変化し、女子は「親密確認活動」から「閉鎖的活動」へと変化しその後「相互理解活動」を伴った関係へと変化する傾向があります。つまり、女子の方が親密で閉じた関係を重視する傾向があります。なお、現代社会では男女の違いはかなり縮まっています。

② 友人関係の機能

友人関係の機能としては、対人関係能力の学習、情緒的安定化、自己形成のためのモデルなどがあります。つまり、友人関係を通して、対人関係場面での適切な行動を取るための社会的スキルを学習します。また、友人が緊張や不安、孤独などの否定的感情を緩和・解消する存在となります。さらに、自分の行動や自己認知のモデルとなります。青年期の友人関係は、これらの機能を果たすものとして重要なものとなってきます。

③ 友人関係と親子関係

青年期は親離れをする時期であり、友人関係は日常生活において重要な役割を持つこととなりますが、親との関係も子どもの適応にとってやはり重要となります。友人は、日々の事柄の主要な社会的支援（ソーシャル・サポート）源となりますが、両親からの支援はいざというときの緊急事態において重要です。青年期の親子関係における子どもの心理的な自立は、親との心理的な結びつきをベースにして発揮されます。

児童期まで子どもは、親の価値観に基づいたしつけの中で育ってきましたが、青年期になると、新しい仲間など親以外の価値観を取り入れて、自分で意思を決定しようとしていきます。ただ、親との心理的な結びつきが出来ていないで急激に親離れし、それに伴い新しい価値観を取り入れることが、かえって時に、非行のある友人との結びつきなどの問題行動として現れることもあります。

2 発達障害と思春期

(1) 思春期の課題

思春期という時期は、第二次性徴期、第二次反抗期の時期を含み、精神的にも身体的にもそれまでとは違う大きな変化を経験する時期になります。大人と子どもの狭間にあり、見えない将来への不安を抱えながら、親からの精神的な自立に向けて悩み、絶対だった大人に対する否定が反抗という形で表現され、友達関係も内面を共有する仲間へと変わっていきます。ここでは、思春期として小学校高学年から高等学校段階までの時期の課題について述べます。

発達障害のある児童生徒にとっても、他の多くの児童生徒と同様あるいはそれ以上に精神的に過敏な時期であり、とても傷つきやすい時期でもあります。学校生活における度重なる失敗経験、苦手意識や挫折感から、些細なことも自分の欠点であると思ひこみ、情緒的に不安定になりやすく、自己評価が低くなったり、自己嫌悪に陥りがちになります。対人関係や学習面等におけるちょっとしたつまずきや困難をうまく解決できないことがきっかけとなり、不登校や引きこもりなどの二次的な障害につながってしまう場合も見られます。

思春期における発達障害のある児童生徒の課題は、多くの児童生徒の抱える課題と基本的には同じです。例えば、①行動する仲間から内面を共有する仲間へと発展する友達関係、②肉体の変化と性的な成熟に付随するエネルギーの増大、初潮や精通の受け入れ、③性格や容姿、能力などの自己像の形成、自我同一性（アイデンティティ）の確立、④自立と甘えの葛藤を経験しながらの親からの精神的自立、そして、⑤見えない将来の進路選択に対する不安などが挙げられます。

一般の多くの児童生徒は、身近な大人との関係や友達関係の中で、あるいは様々な自分の経験を通して、課題に対する自己解決能力を高めていきます。しかし、発達障害のある児童生徒の場合には、不安や悩みを身近な人とコミュニケーションを通じて理解してもらうこと、課題解決のために他者に援助を求めること、過去の経験に照らし合わせ自分なりの工夫をしてみるなど、社会性や対人関係に関する能力の弱さがあるために、自己解決能力が育っていきにくい面があります。

（２）配慮したい思春期の対応

周りの児童生徒との違いに気付き、うまく取り組めない自分に対する不安を取り除くためには、欠点を指摘するよりも長所に注目し、認めていくことが大切です。

学校生活において学習面のつまずきは適応に大きなウェイトを占めてきます。LDなどの学習面に困難のある児童生徒は、児童期から既に様々な学習上の困難を経験しており、意欲や自信を失い、「自分にはできない」などと自己評価が低くなってしまっています。中学校、高等学校と学習内容が次第に難しくなればハードルはさらに高くなります。

授業における個別的な支援の手立てについては、中学校であれば小学校から、高等学校であれば小学校、中学校からの支援に関する情報を十分に収集し、各教科担任の共通理解として、できるだけ同じような対応ができるように心掛けていく必要があります。

そして、個別的な支援を行う際には、何よりも対象となる児童生徒自身のプライド、自尊感情に配慮することが重要になります。特別扱いされることが、配慮とならず、逆に心の痛手になることがないように、十分に説明し、納得の上で進めることが大切です。

学習面とともに特に配慮したいのが友達関係です。友達からの何気ない一言が自尊感情を傷つけ不適応につながってしまうこともあります。障害特性に関する基本的な理解は、教職員だけでなく、周りの児童生徒や保護者にも進めていく必要があります。

その際、障害ということを強調するのではなく、障害による困難さや行動の特徴、それに対する対応の仕方についての理解を図ることが重要です。学校生活における児童生徒の言葉遣いや態度の荒さなどが気になる場合には、発達障害のある児童生徒との関係だけでなく、学校全体で取り組むべき課題として、集団づくり、仲間づくり等の人間関係を学ぶ指導を積極的に取り入れていく必要があります。

通常の学級において、発達障害のある児童生徒に対して個別的な支援を効果的に行うためには、学級全体が落ち着いて学べる環境を保障し、児童生徒たちに学ぶ意欲を持たせることが重要になります。それは、特別な支援の必要な生徒だけでなく、学級のすべての児童生徒にとっても学びやすい学習環境を整備し、分かりやすい授業を工夫することが基本となるということです。発達障害のある生徒が参加できている授業には参加しやすい条件が整っており、うまく参加できない授業にはそれ以外の児童生徒にとっても参加しにくい

状況があるということです。

これらのことはどの教科においても共通のことであり、対応の工夫を個々の教科担任に委ねるのではなく、学年体制の中で十分な話し合いと共通理解により工夫していきたいことです。

また、言葉かけやかかわり方などの工夫は、教科学習に限られたことではなく、部活動や委員会活動などの課外活動においても関連してくることから、学校全体で共通理解を図る必要があります。必要に応じて、外部の専門家から助言を受けたり、個別の指導計画を作成したりしながら、対応の見直し検討をしていくようにします。

(3) 自己理解の難しさ

発達障害のある児童生徒は、思春期になると多くの場合、学習活動などにおいて皆と同じように取り組めない経験の積み重ねから、自分に苦手な分野があることや他の児童生徒との違いに気付いてきます。対応の難しい場面で自分なりの試行錯誤を繰り返したり、他者からの助言を受け入れたりしながら、苦手なことに対する解決方法や対処の仕方などを身に付けていきます。また、そうしなければならないことを本人なりに理解するようになります。

発達障害のある児童生徒が将来に向けてこれからの自分の生き方を考えていく上で、発達障害としての特性を把握し、障害を個性として受け止め、自己理解を図ることが重要です。そして、身近で生活している人たちにとって、本人の障害受容をどう手伝うかが問題になってきます。

しかし、本人にとっては、それらの難しさが障害に起因するものと認めることには大きなハードルがあります。発達障害に対する社会の受け止め、理解が十分ではない現状では、障害という言葉は非常に重いもので、傷つき、悩み、不安感が高まります。障害の受容を進めることが、必ずしも社会への適応の早道ではなく、本人の自己理解の段階によっては苦しむことになるということを、周囲の者が十分に理解しておくことが重要です。

少し時間をかけて、障害特性を個性として受け止めることから、得意な面は伸ばし、苦手な面は工夫して取り組める努力をしていくことに目を向け、心の面も含めて対応していくことが大切です。

(4) 相談できる人や場の確保

思春期の発達障害のある生徒に対しては、こうした児童生徒自身が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することがとても重要になります。これまでの教育相談は、担任や養護教諭、スクールカウンセラーなど、一部の担当者が個別に相談を受けることが多く、教職員全体が情報を共有化することが難しく、対応の仕方に誤解が生じたり一貫性がなかったりするなど、期待したような成果が得られない場合が見られました。

今後は、校内の相談体制をシステム化し、コーディネーターをはじめ、養護教諭、特別支援学級担任、生徒指導担当教員やスクールカウンセラーなどがうまく役割分担する中で必要な情報を共有化して対応していくことが望まれます。相談は相談者のニーズが第一ですが、発達障害のある児童生徒にとっては、相談することもコミュニケーションという苦

手な社会的スキルの一つです。無理強いや押し付けの指導にならないように、児童生徒が話しやすい雰囲気の日ごろからつくっていくことがとても大切になります。

第4節 児童生徒理解の資料とその収集

1 資料収集の目的

児童生徒の様々な情報を収集する目的は、的確な児童生徒理解に基づいた生徒指導を行うことです。個人情報保護法の施行により、学校も児童生徒についての資料の収集や取扱いにこれまで以上の注意を払わなくてはならなくなっていますが、児童生徒の自己実現を目指し、自己指導能力を育成するためには、児童生徒をより深く理解する必要があります。それは、児童生徒、また、彼らを取り巻く環境について、計画的、多面的、継続的に資料を収集、共有することから始まります。

2 把握理解すべき内容

従来から、生徒指導において把握することが求められているものとして、身体的能力、知能、学力などの能力の側面、性格、興味、要求、悩みなどの心理的側面、交友関係、家庭環境を中心とした環境の側面があります。さらに、今日の児童生徒の生活実態などの現状と課題を踏まえ、就寝時間や朝食摂取、日常的なスポーツ活動などの基本的な生活習慣、家庭での人間関係、地域での人間関係、友人関係、日常的な自然体験や直接体験の有無、情報メディアへの接触状況なども把握する必要があります。

これらの基本的な情報とともに、教員が生徒指導に必要であると感じた事項を、主に以下の方法を用いて収集し、よりよい児童生徒理解につなげていくことが求められます。

3 資料収集の方法

児童生徒から必要となる資料を直接収集する方法と、他の連携先（学内の他の教員、養護教諭、保護者、地域、異種学校の教員、病院の医師、警察官など）から収集する場合があります（連携については、第5章4節、第8章でその詳細が述べられています）。資料収集に当たっては目的に応じた方法を採用することが必要であり、複数の方法による情報の多面的かつ統合的解釈を通じた児童生徒理解が求められます。

児童生徒から、直接資料を収集する主な方法として、観察法、面接法、質問紙調査法、検査法、作品法、事例研究法などが挙げられます。

（1）観察法

児童生徒の個別的な理解の促進を目的とします。そのため、児童生徒一人一人について、心身の健康状態を丁寧に観察することが求められます。

観察の場としては、朝の会などでの健康観察を始めとし、登校時、授業中、昼休み、清掃活動、特別活動、部活動、下校時など、常に観察できる場面があります。日常的な観察は、体調面だけでなく、心理的ストレスや悩み、いじめ、不登校、虐待や精神疾患など、児童生徒の心の健康問題の早期発見・早期対応にもつながることから、その重要性は増し

てきています。学校保健安全法（平成 21 年施行）でも、健康観察が新たに位置付けられています。

教員が児童生徒を観察する立場として、児童生徒と直接コミュニケーションを取りながら、関与しながらの観察を行う場合もあれば、第三者的立場に立ち、児童生徒が集団の中で周りどどのようにかかわっているのかを観察し資料を収集する場合があります。

いずれの場合も、言語的側面ばかりでなく、表情や姿勢、歩き方などは普段と比べてどうかといった非言語的側面、すすんで挨拶ができるか、教員から話しかけたときにどのように応じるか、友人とどのようにかかわっているか、話をしているときに視線を交えることができるかなどの社会的側面、挨拶や会話をしたときに気持ちが通じ合うかなどの情緒的側面についての資料を収集します。

日常的な児童生徒とのかかわりの場を、観察を通した資料収集の場とするためには、ただ漠然と接するのではなく、児童生徒を観察する視点をいくつか持って臨むことが必要となります。各教科等での評価の観点なども、児童生徒理解につながる視点の一例となります。

観察者自身が児童生徒に対して、あるいは、児童生徒の様子をどのように感じたかということも重要な資料となりますが、主観や感情に大きく流されることは、児童生徒の的確な理解の妨げとなります。

また、例えば、保護者の目に映る家庭での児童生徒の姿と、地域で見せる姿、また、学校で見せる姿は異なる場合が少なくありません。複数の観察者による観察を行い、観察したことを記録・整理し、教職員同士、あるいは、必要に応じて、保護者、関係諸機関との情報共有をすることが求められます。そのことを通して見えてくる児童生徒の多様な顔を矛盾ととらえるのではなく、一人の人間の諸側面ととらえること、それらの側面を意識しながら日々の観察を続けていくことが大切です。

教員同士の情報共有には、共通の記録用紙を用いるなど、共有のしやすさを考慮することも大切です。また、情報共有の際には、身体的健康だけでなく、メンタルヘルスの視点も含めることが必要です。

（2）面接法

児童生徒との面接では、指導を主たる目的とする場合と、児童生徒の理解を主たる目的とする場合とに分かれます。ここでは、理解を主たる目的とする面接の在り方を考えます。理解を目的とする面接では、児童生徒と対面のコミュニケーションを取り、彼らの知識、要求、考え、悩み、性格などについての資料を収集することを目指します。

通常、面接のため1時間程度の時間を見積もります。面接者、児童生徒双方ともに都合の良い時間をあらかじめ設定する必要があります。場所も、児童生徒が周囲の目を気にせず、落ち着いて面接できる場を用意します。教育相談室などは、その一つと考えられます。

面接の際には、その目的や守秘義務について、まず、児童生徒に明確に伝える必要があります。面接の内容から、ほかの教員や親、ほかの児童生徒に情報を提供する必要があると判断した場合にはなるべく本人の了解を得ることが望まれます。ただし、本人の了解を得ることが必ずしも望ましい結果をもたらすとは限りません。状況により、望ま

しい結果をもたらさないということが見込まれる場合は、本人の了解を得ることなく進めていくこともあります。

何をどのように質問し、話を進めるかといったアウトラインは、1時間の面接時間を考慮してあらかじめ考えておきます。ただし、実際に面接をしてみると、当初と異なる部分が重要であると考えられる場合、予想していなかった事実や児童生徒の内面に直面する場合など、あらかじめ想定していたものと大きく異なる状況になることもあります。その際、事前に想定したアウトラインに過度に固執する必要はありません。

面接の際に重要なことは、ラポール（コラム参照）の形成と傾聴の姿勢です。話の内容によっては、批判したくなる場合もありますが、共感的な態度で話を聴くことが大切です。児童生徒は、面接者から怒られるのではないかと、秘密を探られるのではないかなど、不安な気持ちで面接に臨むことが想定されます。受容的で温かい雰囲気、話の内容にかかわらず傾聴する姿勢は、児童生徒の不安を和らげ、よりの確な児童生徒理解へとつながると考えられます。

実際に考えられる工夫として、例えば、答えやすい質問から徐々に答えにくい質問へと移っていくこと、児童生徒の興味関心のある話題を盛り込むこと、「閉じた質問」「開かれた質問」を効果的に盛り込むことなどが挙げられます。さらに、簡単受容、重要単語の繰り返し、内容の要約、感情の明確化といった基本的なカウンセリングの技法について、教員も訓練する必要があります。教員自身の価値観や事情をいったん取り払い、無条件の受容的態度を持って面接をすることは容易なことではありません。そのための訓練も積む必要があります。

面接をしながら、言語的なやり取りによる内容だけでなく、話し方、表情、身振りなどにも注意を払います。また、話せない、あるいは話さない状況が生じたときには、何が原因で話せないのかあるいは話さないのかを理解することから始めます。これには話したい内容があるのに言葉として表現できない、そもそも何を聞かれているのかわからない、緊張や不安が原因で話すことができないなど、様々な原因が考えられます。

また、反抗的、あるいは攻撃的な姿勢で面接に臨む児童生徒の場合、面接者は、その雰囲気に巻き込まれることなく、真摯な態度で面接に臨みます。児童生徒の興奮状態を和らげる時間を設ける必要のある時はそのようにします。彼らの力になりたいという本質的な目的を誠実に伝えることが大切です。

【コラム】 ラポールとは

臨床心理学の用語で、心理療法を行う治療者とこれを受ける相談者との間に親密な信頼関係があり、心の通い合った状態にあること。

心理療法や調査・検査などを行う場面において重視すべき基本的な前提条件とされている。

(3) 質問紙調査法

児童生徒の特性を、平均的な傾向と比較しながら理解することを目的とします。比較的短時間に多数の児童生徒の実態を把握することができます。学校独自に行われる、生活実

態調査、悩み調査、学習意欲調査、進路希望調査なども含まれます。ただし、検査法のように高い信頼性を持たないものが多いため、児童生徒一人一人の結果を基に理解を進めるというよりは、学級、学年、学校といった、集団の傾向の理解に用いられます。

実施に当たっては、調査の目的を可能な限り児童生徒に伝え、個人情報への取扱い方や、成績とは関係ないことを児童生徒に明確に伝えることが望まれます。さらに、児童生徒の不安などの心理状態は、検査結果に大きな影響をあたえるため、検査者とのラポールの形成や環境の調整なども必要となります。同じ検査を繰り返し実施すると学習効果が生じ、結果にゆがみが生じることがあります。

質問紙は、一見、だれにでも作成できるように感じられますが、妥当性や信頼性のある質問紙作成は容易なことではありません。これは学校の教員が必要に応じて作成する質問紙を用いる場合と、既成の質問紙で妥当性や信頼性が確かめられているものを用いる場合とに分けられます。生活実態調査でも既存のものに倣うと、他の調査結果との比較が可能になります。

調査質問紙は専門家の協力を得て、なるべく十分に妥当性・信頼性の確かめられたものを用いると、有効性が高まります。妥当性や信頼性の高い調査の多くは、一見同じような質問内容の項目を複数回尋ねているように見える構成となっていますが、それらの複数の項目をまとめ、分析することが有効とされています。独自に作成することは専門的な訓練が必要なため、大学諸機関などの専門家と連携して質問紙を作成、実施、分析、解釈することが求められます。

結果の解釈にも注意が必要です。該当者の割合（％）、平均値と比較したときの個人（や対象クラス）の得点、1学期と比べた時の2学期の得点などのような時系列を追った変化が、各基準より数ポイント高い低いということで、結果の良し悪しを判断することはできません。質問紙調査結果には誤差が多く含まれます。児童生徒も、答えたときの気分やその日の出来事により回答が大きく揺らぎます。基準と比較したときの差に基づいて結果を解釈する場合は、その誤差の範囲を超えて割合や得点の高低の有無を検定し、解釈していく必要があります。

また、例えば、朝食摂取の有無と学習意欲の高さとの関連を検討することなどもできますが、関連の有無と因果関係の方向性を混乱しないようにする必要があります。朝食を食べないことと学習意欲の低さに関連が見られたとき、学習意欲の高低の原因を朝食の有無に求めてしまいがちですが、一回限りの質問紙調査からは、因果関係を見出すことはできません。因果関係を見出す場合は、複数回の質問紙調査による縦断的な分析が必要になります。

さらに、学年比較をする場合も、同年度の学年を比較する横断的分析法と、同じ対象者を学年を追って追跡する縦断的分析法があります。横断的な方法での学年差は、学年が上がることによる発達的变化ではなく、各学年の特性（コホートの特性）として結果を理解することが求められます。縦断的結果は、各学年の児童生徒の発達的な変化を反映しているものとして解釈することができますが、コホートの特性が維持されていることを考慮した上での解釈が求められます。つまり、その調査対象とした集団のたまたまの特性がいつまでも影響することになります。どの方法も長所と短所があるので、組み合わせることが大事です。

調査結果から何らかの問題点が見つかったときは、調査の妥当性や信頼性を再度確認した上で、他の調査結果や資料と照合させながら問題点を明らかにします。さらに、児童生徒本人や、必要に応じて保護者との面接を実施し、問題の早期発見、児童生徒理解に努めます。

【コラム】 妥当性と信頼性

妥当性とは、調査内容や項目が、調べたいことを調べられているかというもの。類似した調査との相関の高さにより確認することもできる。

信頼性とは、同一の人物が同一の調査を受けた場合、条件が同じであれば同一の結果を示すか、また、同じような項目に対して同様の回答を示すかというもの。ある程度の期間を置き、同じ調査を複数回繰り返し、相関の高さにより確認することもできる。

(4) 検査法

標準化された検査を用いて、児童生徒の能力、性格、障害などを把握することを目的とします。主なものとして、知能検査、人格検査、神経心理学検査、学力検査などがあります。課題の遂行結果が標準化された数値で表されるため、個人や集団の特性や問題状況の把握に広く用いることが可能です。心理検査は、過度に絶対視される傾向がありますが、あくまでも多くの資料の中の一つととらえ、他の資料と併せて結果を理解することが大切です。

検査の実施や結果の分析・解釈に当たり、訓練が必要な場合や、専門家による実施が望ましい場合があります。同じ検査を繰り返し実施すると学習効果が生じるものもあります。いずれの検査も、調査の目的を可能な限り児童生徒に伝え、個人情報取り扱い方や、成績とは関係ないことを児童生徒に明確に伝えることが望まれます。

さらに、児童生徒の不安などの心理状態は、検査結果に大きな影響を与えるため、検査者とのラポールの形成や、室温、湿度などの調整が求められます。小学校低学年の児童、知的障害のある児童生徒などは実施できない場合があります、保護者などが代わりに検査を受けることもあります。

児童生徒理解を進めていくにあたり、正当で妥当な児童生徒理解を行うためには、一般に教員自身が、可能な限り自分自身の好き嫌い、偏見などの主観を離れた態度を持って児童生徒を理解するよう努めるべきです。また、特定の場面で特定の行動をとらえて、それを児童生徒の行動傾向の全般を示すものと決め付けるような性急な態度は、厳重に慎まなければなりません。

科学的な手続で作成された検査や調査の結果は、このような主観的な誤りや資料の偏りを修正するための手掛かりとなりますが、検査結果は、あくまでも多くの資料の中の一つの情報源としてとらえるべきであり、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ります。中には信頼性の低い検査法があること、検査を受けた際の気分に結果が左右されやすいことから、実施する検査法や検査実施状況の吟味が必要です。投影法は、実施方法だけでなく、検査結果の判断も難しいため、専門家による注意深い解釈が求められます。

①知能検査

児童生徒の知能の水準や知的能力の特徴を理解し、個々に適した学習方法や指導法につなげていくために用いられます。検査者と被験者が1対1で行う個別式知能検査と、一度に大勢を被験者とする団体式知能検査とがあります。

②個別式知能検査

特に知的障害を有する児童生徒の検査などでも精密な知能測定が可能です。しかし、実施に時間がかかり、検査者は熟練を要するという難点もあります。団体式知能検査は、個別式知能検査よりも短時間で実施ができますが、集団実施であるため、個人の実情に合わない、誤差が大きいなどの点に留意が必要です。また、これは測定材料により、言語性検査、非言語性検査、混合式検査に分類できます。ウェクスラー式は、言語性検査と動作性検査に分かれています。

③人格検査

情動・能力・欲求・態度・興味などの心理的特質や心理的状态を把握することを目的に用いられます。その種類は膨大で、テスト形式により、質問紙法、投影法、作業法などに分類されます。投影法の多くは個別式検査ですが、質問紙法、作業法などは集団的施行が可能です。

ア 質問紙法

質問紙法の多くは、高校生を対象としています。小学校中・高学年以降に実施可能なものもあります。質問紙法は、回答形式が単純で比較的短時間に回答が可能で、調査の意図も分かりやすいため、児童生徒に不安を与えずに実施することができます。ただし、回答者が回答を操作してしまう可能性もあります。

イ 投影法

言語化しにくい気持ちなどを表すためにあいまいな図などを示して、その気持ちの言語化を助ける手法です。いずれも実施に時間がかかり、課題の意図が見えにくく、回答者は不安を感じやすくなります。結果の解釈も主観が入りやすい傾向があるため、熟練者による実施と解釈が求められます。

ウ 作業法

加算作業、図形の模写や構成、積木組立などの比較的簡単な作業を実施し、一定時間内の作業量とその変化、作業内容などから、課題取組に対する態度、精神身体的状態、パーソナリティなどを検査します。

④神経心理学検査

認知行動の障害の検出を主な目的とします。問題の背景に記憶や言語、認知などの基礎的な心理機能の低下があると予測される場合に、状態に合わせた諸機能の検査を実施します。例えば、注意欠陥多動性障害（ADHD）や自閉症などの発達障害の検査に用いられます。

⑤学力検査

児童生徒の学力を把握し、適切な学習方法や指導法につなげるために用いられます。何年も継続しているものが多いので、過去の資料と比較することで、児童生徒の一般的な変化の様子をとらえることができます。全体的傾向と、当該校あるいは学級とを比べ、その特徴を見出すこともできます。ただし、平均と比べて数ポイントの高低で良し悪しを判断することは避けるべきです。標準化されたものは、集団の特性だけでなく個人の特性の把握にも用いられますが、その目的は、児童生徒に適切な学習方法や指導方法を提供することであることを忘れてはなりません。

(5) 作品法

図画工作・美術・技術・家庭・体育・保健体育・音楽などを含む各教科や、総合的な学習の時間での作品、運動能力、自己表現を通して児童生徒の理解につなげます。学習理解の状況や進度だけでなく、児童生徒の心理状態の把握にも役立ちます。

日記、作文などは、対面では表現できない気持ちが表現される場でもあり、教員として相互にコミュニケーションできる場でもあります。書かれている内容だけでなく、文字の大きさ、丁寧さも心理状態を表していることがあります。解釈や教員からのコメントなどには、学習指導の側面のほかに、面接法と同様に、冷静で共感的な態度が求められます。書かれている内容によっては、面接の必要性が生じたり、日々の観察に新たな視点が加えられたりします。

(6) 事例研究法

児童生徒の蓄積された事例を基に理解を深めていく方法です。この事例は、日々の観察記録、面接記録、調査結果、他の機関などからの情報を基に構成されます。これは児童生徒の資料・情報の共有を通じた、学校の組織的な生徒指導の促進を目的としています。ある児童生徒について、複数の教員が持ち寄った資料を分析・検討して適切な指導を考えることとなります。

この方法は、事例研究会を開き、問題を共有することが基本となります。主な手法として、シカゴ方式（短縮事例法）、インシデント・プロセス法などがあります。

いずれも、当事者の立場で課題への対応策を考えることを通して、分析力や思考力を高めていくことが期待されます。注意点は、研究会の目的が事例研究に終始してしまうことなく、児童生徒の的確な理解、資料の共有に基づいた組織的な生徒指導の促進が目的であることを常に忘れずにいることです。

①シカゴ方式

事例に出てきた教職員や学校が行った指導上の問題点、その改善策を客観的に考えることを目的としており、ステップ1からステップ5までのプロセスを踏みます。

ステップ1（約5分）：事例文が提供され、参加者は、事例文の気になる点、問題だと思われる点にアンダーラインを引くなどして課題を整理します。

ステップ2（約20分）：参加者個人で、事例提供者の立場に立ち、具体的な課題への対応策を考えます。

ステップ3（約40分）：個人で考えた対応策をもとに、グループで対応策を考え、課題と対応策を対応させた形で表示できるようなワークシートにまとめていきます。

ステップ4（約20分）：グループで考えた対応策を全体の中で発表し、意見交換をします。

ステップ5（約5分）：事例提供者が感想や意見を述べ、講師、生徒指導主事などが講評を行います。

②インシデント・プロセス法

児童生徒に関する情報収集と理解を積極的に進める中で、問題点の背景や解決策を考えることを目的とします。この方法も、事例提供から始まり、個別での理解、グループでの理解、全体での発表、まとめのステップから構成されています。インシデント・プロセス法は、個人で対応策を考える前に、20分程度、必要な情報を質疑応答という形で収集する段階を踏みます。

4 保護者からの資料収集

保護者を通して児童生徒理解につながる資料を収集する際は、面接法が多く用いられます。この場合も、児童生徒との面接と同様に、双方の都合のよい時間帯で1時間程度の面接時間をあらかじめ設定します。面接場所は、原則として学校内が考えられますが、家庭訪問をする場合などもあります。その場合は、複数の教員で訪問するなどの対応が必要となります。

児童生徒との面接と同様、保護者とのラポールの形成や傾聴の姿勢が大切になります。保護者も、面接の際には、批判されるのではないかなどの不安や、子どもとの関係での悩みを抱えています。また、教員に対する不満を抱えている場合も少なくありませんが、その場合も反論ではなく、まず共感的な態度で傾聴することが大切です。

面接の目的や守秘義務については明確に伝えるべきですが、保護者から相談したことを児童生徒には秘密にしてほしいと依頼される場合もあります。このとき、なぜ児童生徒に知られたくないのかをよく理解し判断をすることが求められます。原則的には、児童生徒に対して保護者との相談・面接の目的とその内容についてきちんと話すことが望まれます。

面接法のほかに、学校行事への保護者の参加、PTAとの交流を通じた資料収集など、学校の日常的な活動を通して保護者から有益な情報を得ることができます。

5 資料収集に当たっての留意点

児童生徒の情報や資料を収集するにあたり、最も大きな問題となるのが、個人情報の保護と情報共有の両立です。個人情報保護法が施行されて以来、学校は、児童生徒とその環境に関する情報の収集は、より慎重に行うことが必要になりました。また、今後の児童生徒指導のために、必ずしも、すべての情報を共有することは望ましくない場合もあります。しかし、児童生徒の的確な理解を通して有効な生徒指導を進めるためには、プライバシーの保護に細心の注意を払いつつも、児童生徒、保護者を始め、地域、関係諸機関との情報の共有が求められる場合も少なくありません。

(1) 個人情報の保護

いずれの方法をもって資料を収集する場合でも、個人情報を学校としてどのように守っていくか、情報を共有する範囲はどこまでかを明記した文書を、保護者や児童生徒に配布する必要があります。

保護者から資料収集の同意を得ることは大切です。同意を得るまでには、資料収集への協力を得るために多くのプロセスを踏まなくてはならない場合もありますが、収集の目的、児童生徒のどのような側面の成長を目指しているのかを具体的に伝えることが大切です。当初予定されていない関係者との情報共有が必要となった場合も、共有先や、共有が必要となった理由や目的を明記した文書を、児童生徒、保護者に配布し、了解を得る必要があります。

収集した資料は、個人ファイルで学校での保管場所に注意して共有すること、教員が家に持ち帰ったりしないことなど、その整理と保管にも細心の注意が必要です（第4章第5節でその詳細が述べられています）。

(2) 学内、家庭、地域、学校種間、関係諸機関との連携・情報共有

収集した資料は教員個人で所有するだけでなく、目的に応じて整理し、教員同士の情報共有や、地域、各機関との行動連携につながるような情報の共有が求められます（関係機関等との連携については第5章4節、第8章でその詳細が述べられています）。

幼小連携、小中連携、中高連携の重要性が増す中で、その間での情報の共有も不可欠となります。連携先の教員からの間接的情報とともに、直接観察して得られる資料も役立ちます。

学外との行動連携をより有効なものとし、有効なサポートチームを形成するためには、日ごろから学校と家庭・地域とが児童生徒について情報交換を行う必要があります。地域に対しては、PTA組織を通じて積極的に働きかけ、学校に来てもらう機会をつくったり、学校評議員制度や学校モニター制度を導入し、地域住民からの意見や情報を積極的に収集します。

医療機関による「診断」は、短期的・長期的な生活指導、学習指導、生徒指導の方針の決定に重要な情報となります。医療との連携を必要とする場合には、本人や保護者の了解を得たうえで、あるいは本人・保護者・教員が同席して主治医等と相談して対応方針を決めていきます。ただし、専門機関の数は限られているため、診断と関連して学校が求める情報について、連携先から十分な説明を受けることが困難な場合があります。そのような場合、同じ診断を受けたケースを担当した経験のある教員や、関係機関の相談員などとの情報共有が大切になります。

警察との情報共有では、日常的な情報共有や相談の体制を整えるとともに、緊急の通報への対応の体制も別途整えます。

(3) 計画的、多面的、継続的な資料収集と客観的な資料解釈

児童生徒の資料を収集し、それを基に指導を考えるのは、学級担任・ホームルーム担任をはじめとする学校の教員です。そして、教員は日常的に児童生徒と接しているため、彼らに対して様々な感情や願いを持っていますし、現実的な人間同士の関係の難しさも抱えながら生徒指導を行っていくことが求められています。そのような中で、計画的、多面的、継続的な資料収集を行うことで、的確な児童生徒理解が促されます。

観察法を始め、様々な方法で収集した資料は、目的に応じて適宜整理される必要があります。また、面接法、検査法、質問紙調査法などは、目的に応じたものを実施しなくてはなりません。資料の収集・整理はできる限り計画的に行うことが望まれます。質問紙調査法などは、年間計画に組み込むことが可能な場合もあります。

得られた資料の解釈の仕方にも留意が必要です。観察法や面接法による資料は主観的で質問紙調査法や検査法による資料は客観的であると判断されやすいですが、決してそうではありません。道具としての質問紙法や検査法は中立ですが、それをどのように用いるか、何を比較し検討するか、結果のどこに注目するかは、教員をはじめ、その道具を用いる人の判断に任されます。どの資料にも主観が入り込んでいることを自覚した上で、できる限り客観的、多面的、正確な児童生徒理解を進める努力が求められます。

そのためには、一つの方法で一人の教員が一回だけ資料を収集するのではなく、目的に

応じて、複数の方法で複数の教員が、必要であれば専門家の協力を得て複数回資料を収集することが大切です。また、いずれの方法を選択するにしても、その手法を自己流で行っている場合は、効果的な資料収集は望めません。各手法についての実施方法から結果の解釈の方法まで、最低限の学習、研修が求められます。そのことを通して、資料の客観性、信頼性の向上につながり、また、児童生徒の変化や成長を把握することも可能になります。

第4章 学校における生徒指導体制

第1節 生徒指導体制の基本的な考え方

学校が一人一人の児童生徒に対して、組織的な生徒指導を展開していくためには、校内の生徒指導体制をより早期に確立することが必要です。

すなわち、校内の生徒指導の方針・基準を定め、これを年間の生徒指導計画に盛り込むとともに、授業研修などの校内研修を通じてこれを教員間で共有し、一人一人の児童生徒に対して、一貫性のある生徒指導を行うことのできる校内体制をつくる必要があるということです。

また、一人一人の児童生徒の個性を踏まえるためには、第3章第1節に述べた適切な児童生徒理解が前提になるため、児童生徒理解に必要な個々の児童生徒に関する資料を適切に整理・保管しておく必要もあります。

以上のような生徒指導の取組そのものを、学校評価において取り上げ、そこでの評価結果を踏まえて生徒指導の取組に改善を加えていくことも学校における生徒指導体制の充実に資するものといえます。

1 生徒指導の方針・基準の明確化・具体化

生徒指導体制を充実させるためには、生徒指導の方針・基準に一貫性を持たせることが必要です。共通実践には、目標が定まっていなくてはなりません。その基盤である指導方法は様々ありますが、目標に至る基準に足並みをそろえることは大切です。「社会で許されない行為は、学校においても断じて許されない」「当たり前にするべきことは、当たり前にする」などを始め、「社会生活上のきまり・法を守る」、「あいさつをする」「してはいけないことはしない」「他人に迷惑をかけない」「時間は厳守する」「常に感謝の気持ちを忘れない」「授業時間中の態度をきちんとする（私語をしない、話をよく聞くなど）」など、基本的な生活習慣を含めて、生徒指導に当たっての方針・基準を明確にし、具体的にしておくことが必要です。

こうした明確化・具体化によって、ある教員は、児童生徒との信頼関係の下に、厳しい指導をすることがあり、また、ある教員は、児童生徒とじっくりと話すことで、粘り強く指導することができます。生徒指導体制を強固にするためには、こうした教員の様々な個性、年齢、体力、経験を互いに理解し、信頼関係を構築していくことが重要です。

そのためには、校長・副校長、教頭などの指導の下に、生徒指導主事をコーディネーターとするマネジメントが必要です。それによって、学級担任・ホームルーム担任、学年主任、養護教諭、事務職員、スクールカウンセラー、特別支援教育コーディネーター、保健主事、学校医、歯科医、薬剤師、給食関係職員など、様々な関係者が、それぞれの役割・分野において、児童生徒一人一人への指導ができるのです。したがって、方針・基準の明確化・具体化に当たっては、児童生徒の基本的な生活習慣や体力、学習習慣や学力、児童生徒間の人間関係、児童生徒と家庭・地域との関係など、実態把握が欠かせません。また、教職員と児童生徒との信頼関係や人間関係も重要であるとともに、学校・家庭・地域との信頼関係、学校と関係機関との連携状態なども把握しておくことが必要です。

2 すべての教職員による共通理解・共通実践

校内生徒指導体制が確立し、機能的に働くためには、校長のリーダーシップの下に教員一人一人のモラル（意欲や道義心）、そして生徒指導主事を中心にして、それぞれの教員の役割分担としての校務分掌、さらには学校全体の協力体制の中での共通理解・共通実践が基本になります。

すべての教職員の共通理解とは、学校教育目標としての「どのような児童生徒を育てるか」の共通理解を図ることです。もちろん、教職員の積極的な参加、協議が必要ですし、学校内のみならず家庭・地域・関係機関との連携を視野に入れる必要があります。

すべての教職員による共通実践は、言うは易く行うは難しです。教員にもそれぞれに個性があり、年齢、体力、経験の差があります。ややもすると、生徒指導は「厳しさ」を望みがちですが、一方で「やさしさ」こそが児童生徒の指導の本性に合うともいわれます。そのどちらとも大切であり、必要であるといえます。

ただし、すべての教職員が共通理解した「どのような児童生徒を育てるか」という目標の下、児童生徒に対して、毅然とした粘り強い指導が必要です。教員は生徒指導の問題を一人で抱え込まず、組織的な取組が必要であり、教職員間の信頼関係や温かい人間関係を常に心がけておくことが大切です。

共通理解・共通実践に当たっては、児童生徒を取り巻く社会状況などの変化を踏まえた指導が必要です。次に、学習指導要領でも強調されている発達の段階を踏まえて実践することが大切です。年齢的な発達の段階だけでなく、児童生徒の性格的な差やLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉症等の障害を踏まえた個々の児童生徒に応じた指導が必要です。さらに「自分の大切さとともに他の人の大切さを認める」人権尊重の視点に立った生徒指導が求められます。

3 実効性のある組織・運営の在り方

生徒指導は、すべての児童生徒を対象として行われる教育活動です。したがって、その推進に当たっては、全教職員がその役割を担い、全校を挙げて計画的・組織的に取り組むことが必要になります。その運営に当たっては個々の教職員の役割が十分に発揮され、その組織が目的とする課題の達成や組織の構成員にまとまりがみられるように展開されることが大切です。

学校という組織では、児童生徒の可能性をよりよい方向に引き出そうとする教育の目標の下、児童生徒の主体的な学びがあり、それらを指導・援助する教員の適切なかかわりも不可欠です。また、ここに有益かつ効果的にかかわる家庭を始めとした地域社会や関係機関とのかかわりも必要です。これらが機能的に作用し合うところに、生徒指導の役割と使命が存在します。

それゆえに、生徒指導の組織・運営の基本原則を次のように考えることができます。

① 全教職員の一致協力と役割分担

校長がリーダーシップを発揮し、指導の体制を統括するとともに、教職員一人一人が指導援助の目的を理解し、自らの専門性を生かして役割を遂行する。

② 学校としての指導方針の明確化

例えば、「日ごろから個々の教職員が適切な児童生徒理解に努める」、「それらの情報を職員会議や生徒指導の委員会などで共有し合う」、「児童生徒の基本的な人権や生き方を尊重した指導援助に努める」など、各学校の実態を踏まえて具体的な方針を明確にし、校内研修などで共有を図る。

③ すべての児童生徒の健全な成長の促進

児童生徒の人間としての在り方や生き方に寄り添い、積極的・開発的な指導援助体制を確立する。また、すべての教職員が児童生徒の性格特性や心身の発達課題などを十分に理解し、傾聴と受容及び感情の明確化などカウンセリング感覚のある指導援助を行う。

④ 問題行動の発生時の迅速かつ毅然とした対応

事態の内容や問題の背景を的確に把握するとともに指導援助の方向性を明確にする。その上で、児童生徒や保護者などへの周知及び説明をきめ細かく行う。

⑤ 生徒指導体制の不断の見直しと適切な評価・改善

教職員が自己評価や内部評価を計画的に行い、児童生徒及び保護者、関係機関などの意見や評価を十分に取り入れて改善策を検討する。また、それらの評価結果や改善案などを積極的に公表するとともに、必要な助言や援助などを要請する。

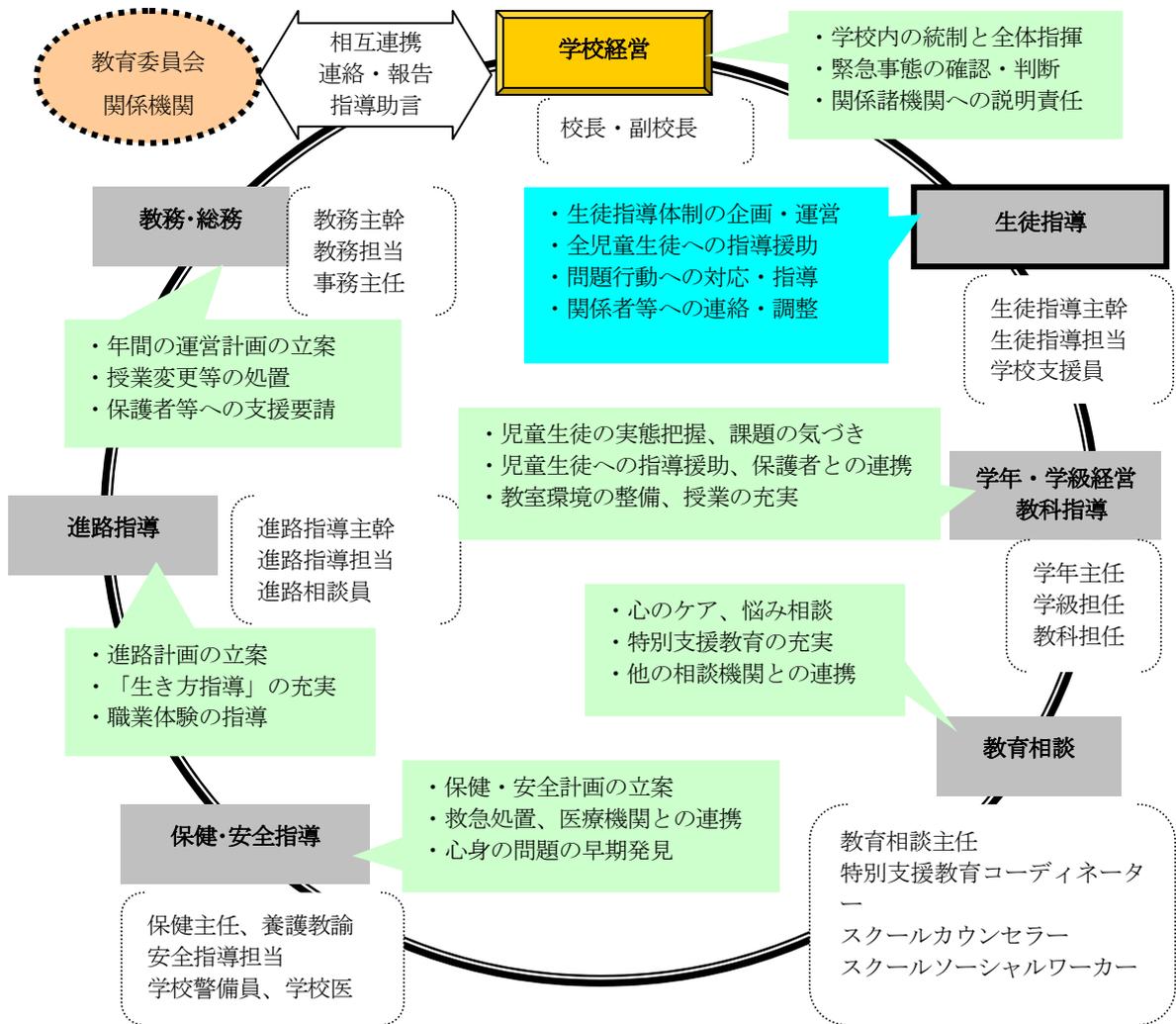
第2節 生徒指導の組織と生徒指導主事の役割

1 学校における生徒指導の組織の位置 — その役割と機能

生徒指導を全校体制の中で推進するには、校長の経営方針の下に学校のあらゆる組織が効果的に機能することが重要です。例えば、中・大規模の学校（児童生徒数 600 名前後）の場合を想定すると、図表 4-2-1 のような教育活動の特性と役割及び担当がすべての教職員に理解されていることが求められます。このことが、日ごろから児童生徒の個々の成長や将来展望を見守り、学校生活の多様な学びを適切に指導する予防的・開発的な援助を可能にするものです。また、時として発生する児童生徒の問題行動においても、生徒指導の役割と機能が十分に発揮され、適切な対応と指導援助がなされることとなります。

とりわけ、生徒指導と強く関連する教育相談、進路指導、保健・安全指導及び学年・学級経営の位置付けや内容などについては、全教職員はもとより保護者や地域の関係者などにも十分に説明する必要があります。これらの教育活動が各学校において道徳教育などとも総合的にかかわり合い、適切に営まれるとき、児童生徒が心身ともに安定した学校生活を過ごせることとなります。それと同時に、児童生徒の不安や悩みの解消や問題行動の未然防止にも資することにもなります。

図表 4-2-1 生徒指導の学校教育活動における位置付け



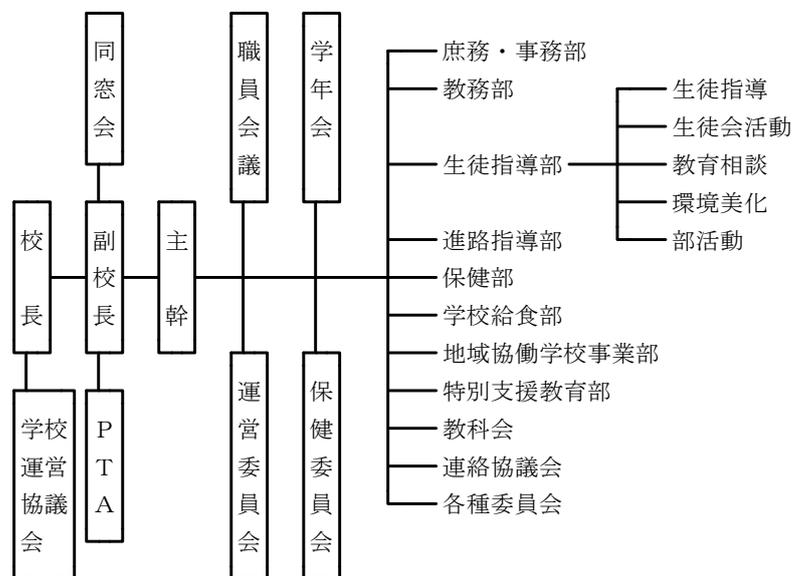
2 生徒指導の校務分掌上の位置付け

校務分掌とは、学校教育の効果を上げるため、学校運営に必要な校務を校長が所属職員に学校全体を見通して分担し、処理していくことです。法的には、学校教育法施行規則第43条において「小学校においては、調和のとれた学校運営が行われるためにふさわしい校務分掌の仕組みを整えるものとする。」と規定され、中学校・高等学校においても、第79条及び第104条に準用されています。また、公立学校の場合は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第33条に規定されている教育委員会の定める「管理運営規則」に基づき、所属職員に校務を分掌させることができるようになっていることが一般的です。

校務分掌組織は、学校の種別、規模、経営方針などにより様々に規定され、その名称や役割の分担にも創意が見られます。一般的には、庶務会計、教務、生徒指導、保健衛生、渉外などに大別され、さらに、学年、教科・学科、委員会等の組織、及びこれらとの連絡調整の組織、その他学校の実情に応じた組織を設定しています。この中で、特に教務と生徒指導は児童生徒の指導に直接かかわる内容を多く含んでおり、重要な位置付けとなっ

ています。図表4-2-2は、中学校の校務分掌組織図の一例です。この図では、生徒指導部のみ詳細に記述してあります。なお、小学校、高等学校、特別支援学校等においても児童生徒の発達のな特徴を踏まえた同様の組織体制が考えられます。

図表4-2-2 校務分掌組織図の例（中学校）



ここで、生徒指導を推進するに当たって配慮すべき点は、全校指導体制を構築した上で業務を推進することが大切だということです。生徒指導主事が学校内において孤立したり、学級担任・ホームルーム担任を含む他の教員が生徒指導主事に問題を丸投げして生徒指導の任務から解放されたような錯覚を起こしたりすることがないように留意する必要があります。児童生徒が荒れて生活が乱れてくると、どうしても指導の当事者になりたくない、指導から逃れたいとの気持ちが働きますが、そうしたときこそ、組織的対応を図ることが必要なのです。学級担任・ホームルーム担任は問題の当事者として情報収集・分析、生徒及び保護者等との折衝を、学年の教員は学年主任を中心に担任の教員を援助したり指導が欠落している部分を補充したりします。生徒指導主事は管理職や関係機関との連絡・調整を図り、問題への組織的対応の要の役割を果たします。

3 生徒指導主事の法的位置付け

生徒指導主事の法的な位置付けは、学校教育法施行規則第70条第1項に「中学校には、生徒指導主事を置くものとする。」とあり、同条第3項に「生徒指導主事は、指導教諭又は教諭をもって、これに充てる。」、第4項に「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」と身分や業務内容について規定しています。

高等学校や特別支援学校等については、学校教育法施行規則第104条第1項、第135条

第4項及び第5項に、中学校における第70条に規定する内容を準用すると示されています。つまり、高等学校や特別支援学校等においても、生徒指導主事の位置付けなどは中学校と同じであると規定しているのです。しかし、小学校については、生徒指導主事に当たる職の規定がありません。学校教育法施行規則第47条の「…のほか、必要に応じ、校務を分担する主任等を置くことができる。」という規定を受けて、小学校の校務分掌に生活指導部及び生活指導主任を置いているのが実情です。

4 生徒指導主事の役割と生徒指導主事に求められる資質・能力

生徒指導主事には、担当する生徒指導部内の業務をラインとして処理してだけでなく、学校経営のスタッフの一人として、その学校の生徒指導全般にわたる業務の企画・立案・処理が職務として課せられています。生徒指導主事の役割は、次のような内容です。

- ① 校務分掌上の生徒指導の組織の中心として位置付けられ、学校における生徒指導を組織的・計画的に運営していく責任を持つこと。教科指導全般にわたるカリキュラム開発をリードし、推進していくことも重要な役割です。
- ② 生徒指導を計画的・継続的に推進するため、校務の連絡・調整を図ること。
- ③ 生徒指導に関する専門的事項の担当者になるとともに、生徒指導部の構成員や学級担任・ホームルーム担任その他の関係組織の教員に対して指導・助言を行うこと。
- ④ 必要に応じて児童生徒や家庭、関係機関に働きかけ、問題解決に当たること。

以上のような役割を確実に果たしていくためには、生徒指導主事には次のような資質・能力が求められています。

- ① 生徒指導の意義や課題を十分理解していて、他の教員や児童生徒から信頼されている。
- ② 学校教育全般を見通す視野や識見を持ち、生徒指導に必要な知識や技能を身に付けているとともに、向上を目指す努力と研鑽を怠らない。
- ③ 生徒指導上必要な資料の提示や情報交換によって、全教員の意識を高め、共通理解を図り、全教員が意欲的な取組に向かうようにする指導性を持っている。
- ④ 学校や地域の実態を把握し、それらを生かした指導計画を立てるとともに、創意・工夫に満ちたより優れた指導が展開できる。
- ⑤ 変貌する社会の変化や児童生徒の揺れ動く心や心理を的確に把握し、それを具体的な指導の場で活かしていく態度を身に付けている。

5 学校種別にみた生徒指導部の位置付け

小学校、中学校、高等学校、特別支援学校など、学校種によって学校の置かれた状況や背景、人事構成の違いなどから指導体制が異なってきています。

(1) 小学校

小学校では小規模校化が一層進み、各学年単学級で構成している学校も少なくない状況にあります。児童の生活が荒れ始め指導が困難な状況となっても、学年が単学級の場合、担任一人ではなす術がなく、対応に苦慮していることも少なくないのです。小学校の6年

間を低学年、中学年、高学年と、2年ごとの三つの集団に分けて、それに専科の教員や養護教諭、スクールカウンセラー、管理職などを配置して組織的対応ができる体制づくりを進めていくことも大切です。また、生徒指導主事（小学校では生活指導主任という名称で呼ぶ場合が多い）は教員をもって充てることになっており、他の学年の学級担任・ホームルーム担任あるいは専科の教員が担当することとなりますが、当該教員に業務が集中することがないよう、全校的視点に立って人選と校務分掌組織の業務分担を決めていくことが大切です。小学校では、生徒指導主事の果たすべき役割が大きく、学級の問題を全体の問題としてとらえ、全校指導体制を構築するために中心的役割を担っているのです。

（2）中学校・高等学校等

中学校や高等学校等では、各学年を構成する教員が数名から十数名と多く配置されているので、複数の教員による組織的な対応が図られるというメリットがあります。中学生・高校生という時期は、青年前期に位置し、活発な精神活動と運動性に優れ、人間的にも大きく成長する時期です。しかし、この時期特有の悩みや心の揺れ、不安といった発達課題を抱えており、問題行動も多発する時期なのです。各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などの全教育活動を通して、どのように生徒指導を進めるかというカリキュラムを教職員の総力を結集して開発しておく必要があります。部活動や放課後、昼休みなどにおいても生徒指導は可能であり、学校として、あるいは生徒指導部としてこの時間帯の生徒指導をどのように展開するか示しておくことも大切です。

他方、生徒指導主事は、担当する教科の指導を通して生徒理解を深めることができますが、教科指導にあまり時数をかけ過ぎると、生徒指導主事本来の仕事がおろそかになる可能性があります。生徒指導主事として、問題や課題の本質を見極め、全体を見通して業務を展開できるよう時間的・空間的な余裕を確保しておくことが大切です。

（3）特別支援学校

特別支援学校では、幼稚部、小学部、中学部、高等部が同じ敷地・建物の中にあっても、各部が別組織で運営されていることもあります。そのため、生徒指導の面については、全体を統括する生徒指導主事の下に各部を代表する生徒指導担当教員を置き、全体として一貫した指導が展開できるようにしていることが多いといえます。特別支援学校においても、小学校・中学校・高等学校と同じように教育課程を編成したり、校務分掌を組織したりして、指導を展開しているのです。このことを基本的に押さえて対応することが大切です。

第3節 年間指導計画

生徒指導を全校体制で推進していくためには、指導計画の整備と改善が重要な鍵をにぎります。特に、児童生徒にかかわる様々な事故や問題行動を未然に防止して、計画性のある発展的な生徒指導を実現していくには、年間指導計画の果たす役割に着目して、適正な計画を作成していくことが求められます。

ここでは、意図的・計画的な指導につながる機能性の高い年間指導計画の在り方について、押さえるべき視点を挙げてみます。

1 指導の「目標」と「基本方針」の確立

年間指導計画を作成する際に、まず重要な視点となるのは、自校の生徒指導の目標について教職員が共通認識を図り、その目標を計画の根幹に据えることです。

この目標とは、目指す子ども像ともいべきもので、当然のことながら学校の教育目標と共通するものといえます。あわせて、この目標を達成するための学校及び学年の基本方針や重点目標を設定していくことも重要な視点となります。さらに、児童生徒が入学してから卒業を迎えるまでの長期的なスパンを見通した系統的・発展的な指導の方針を打ち立てていくことも大切です。

このように、自校の教育目標に基づく生徒指導の目標や基本方針などを計画の中に明確に位置付けることにより、問題行動への対応に終始してしまいがちな言わば対処的な生徒指導からの脱却を図ることが期待できます。それにより、児童生徒が将来において社会的に自己実現を果たすことができる資質や能力・態度がはぐくまれる本来の生徒指導の在り方が重視されるようになり、計画性を重視した効果的な指導を積み上げていくことができます。

2 指導する「時期」と「内容」の検討・改善

年間指導計画は、各学校の創意に基づいて作成されており、学校種の違いや学校の実態によって様々な項目で構成され、形式も学校ごとに異なっています。しかし、計画が確かな実践への拠り所として機能を果たすためには、すべての学校で計画の重要な柱となる、指導する「時期」と「内容」を的確に記す必要があります。また、毎年、立案の段階で十分な検討を重ねて改善を図っていくことも重要です。

その際、指導する時期については、指導効果の高まりが最も期待できる状況や学校行事の計画などを考慮しながら、新たな一年間を綿密に見通して適切に割り当てていくことが大切です。

他方、指導する内容については、前年までの自校の生徒指導の実態を振り返って課題を分析したり、関係機関との連携の在り方を見直したり、積極的に内容の改善を図っていく必要があります。特に、前年の内容を安易に踏襲することは避け、常に変容を遂げる児童生徒の実態や学校内外の動向の把握に努め、計画全体にしっかりと反映させていくことが望まれます。

このように、毎年作成する年間指導計画は、これまでの指導の成果を踏まえながらも、新たな課題に対して指導が浸透するように精度を高めていくことが求められています。それにより、実効性の伴う充実した生徒指導の実現を図っていくことが可能になってきます。

3 教職員の当事者意識の醸成と組織的な体制の確立

生徒指導を発展的・効果的に進めていくには、全教育活動と密接な関連を図りながら

指導を推進していくことが重要です。

そこで、年間指導計画の作成を通して、各教科を始め道徳や特別活動などのかかわりを具体的に明らかにしていくことが求められているといえます。このため、計画を作成する段階から全教職員が作業に参画するようにして、全校体制で生徒指導に当たっていく意識を高めることが大切です。

また、年間指導計画の中に、生徒指導にかかわる教員研修の機会を意図的に組み入れて、常に全教職員が組織的に取り組むことの重要性を啓発するとともに、生徒指導の最新の動向などを提供していくことも大切です。なお、計画の中に担当部署や担当者名を明記するなど、教職員一人一人に生徒指導に対する当事者意識を喚起していくような工夫を図っていくことも有効であるといえます。

このように、年間指導計画の作成を通して、教職員に対して生徒指導にかかわる当事者意識を醸成するとともに、全校体制で指導を推進していく基盤を築いていくことが重要です。それにより、組織的に取り組む効果的な生徒指導の実現を図っていくことができます。

4 家庭や地域との連携と情報の発信

生徒指導の効果を高めていくには、学校における取組を充実させていくとともに、家庭や地域との連携を促進していくことが重要です。特に、生徒指導を円滑に進めていくため、家庭と一致協力した体制を築くことや、地域の教育力を積極的に活用していくことなどが問われているといえます。

それを実現していくためには、年間指導計画の中に、家庭や地域とかかわる項目を設けたり、地域の行事を記載したりするなど、様々な工夫を重ねて、常に連携の定着を目指していくことが大切です。また、学校だよりやホームページなどを活用して、年度当初から生徒指導にかかわる情報や年間指導計画の内容を積極的に発信するなど、生徒指導が計画性を持って組織的に推進していく重要な取組であることを家庭や地域に示していくことも必要です。

このように、年間指導計画の作成を通して、家庭や地域との連携を一層強固なものにしていくとともに、情報を広く発信することによって充実した生徒指導の展開を図り、指導の効果を確かなものにしていくことが望まれます。

第4節 生徒指導のための教員の研修

1 生徒指導に関する研修の意義

本章第1節で述べたように、生徒指導体制を充実するためには、すべての教員が問題意識や生徒指導の方針・基準を共有することが不可欠であるとともに、生徒指導の仕事は広範な領域にわたるものであり、教員としての仕事の極めて重要な部分を占めます。したがって、それを着実かつ的確に遂行するためには、不断の研究と修養が必要です。そのためには、まず何よりも教員一人一人が絶えず研修に努めるという心構えが大切です。また、

それを組織的、計画的に実施することによって、教員集団の総和としての学校の実力を高めることができます。とりわけ、多様な問題が生じる教育現場には、教員間の適切な連携によって組織としての力量の向上が何よりも強く求められるようになっていきます。総じて、生徒指導に関する教員の研修は、新しく複雑な課題を克服し、学校が総力を挙げて社会の信頼に応えるためにますますその重要性が高まっています。

研修は、校内研修と校外研修に大別されます。ここでは校内における研修と教育委員会などが主催する研修への参加を中心にして、生徒指導にかかわる教員研修の機会と望ましい在り方、そこで修得すべき知識やスキルについて示します。

2 校内における研修

校内における研修には、全教員が参加して組織的、計画的に行う研修と、校務分掌に基づいて特定の教員だけで行う研修があります。教員のそれぞれが果たすべき役割や可能性などについて理解し、適切な組合せを考えておきたいものです。

(1) 全教員が参加して行う研修

学校内において実施する研修は、同じ学校という組織において教育に携わる教員たちが行うという点に特徴と意義があります。したがって、理念や教育方法、生徒指導の方針・基準などについての共通理解を図り、日常的な指導のための共通基盤を形成することを目的とします。そのため、生徒指導を担当する教員や管理職だけではなく、全教員が参加して行うことが必要です。年度や学期などの初めに実施計画を立て、協議内容についてもあらかじめ決定しておくことが大切です。また、特定の教員による講話や資料提供だけでなく、全教員が主体的に参加しそれぞれの職務の遂行に反映できるように、参加型研修や小グループごとの事例研究など、研修方法にも工夫が必要です。

協議題としては、以下のようなものが考えられます。

- ① 学校を取り巻く状況の共通理解や生徒指導上の重点事項に関する協議
- ② 生徒指導に関する年間の計画や共通理解事項に関する協議
- ③ 指導後の成果の総括や今後の課題に関する協議
- ④ 必要に応じた外部講師などを招へいた研修の実施
- ⑤ 教員一人一人の力量を高める参加型研修の実施 など

(2) 主として生徒指導担当教員などによる研修

学校内における研修には、全教員が参加して行う研修以外に、生徒指導を主として担当する複数（部会やグループ）の教員によって行う研修があります。限定したメンバーによる研修は、より専門的な内容に関する知見を深めたり、特定の問題に対する対策などについて具体的に協議したりすることが通例です。そこでの協議題としては、以下のようなものが考えられます。

- ① 指導の成果や各学年における状況に関する情報の共有化
- ② 特定の複雑で解決が困難な問題などに関する対応策の協議
- ③ 新たな指導方法や技法に関するより専門的な研修
- ④ 校内における全教員が参加する研修会の企画運営 など

3 校外における研修会

生徒指導に関する校外における研修は、主として教育委員会（教育センター）などが主催しています。

（1）対象層を限定した研修

生徒指導主任や教育相談主任など、校内でリーダーシップを発揮することが求められる教員を対象とした研修があります。そこでは、参加者個々の力量を高めることが目的となるのは当然のことではありますが、それ以外にリーダー層として必要とされる資質・能力の向上に資する内容も企画します。そのために、以下のような内容を盛り込むことが期待されます。

- ① 生徒指導に関する新たな理論や情報の提供
- ② 生徒指導における校内のリーダー層として必要とされる資質・能力
- ③ 校内における生徒指導上の問題に対応するチームサポートの在り方
- ④ 校内における生徒指導に関する研修の企画運営
- ⑤ それぞれの学校における情報交換や事例の提供、参加者による協議 など

（2）生徒指導に関する内容を経験年数に応じた各研修に盛り込む

生徒指導を適切に行う資質・能力は、担当する学年や専門教科にかかわらず、どの教員にも必要とされるものです。したがって、初任者研修や10年経験者研修などを始めとしたあらゆる層を対象とした研修の内容に盛り込むことが望まれます。受講者の年齢や力量にもよりますが、以下のような内容を盛り込むことが期待されます。

- ① 初期層（中期層、後期層）教員に望まれる生徒指導上の資質・能力
- ② 生徒指導の機能を生かした学習指導の在り方
- ③ 学級担任・ホームルーム担任として身に付けたい生徒指導上の知識・情報やスキルなど

4 その他、研修に関する留意事項

用意された研修の機会を待つだけでなく、教員一人一人の自発的意志によって自らの資質・能力を向上させようと努めることが肝要です。また、学校外の研修に参加した場合は、その内容を簡潔にまとめて校内の他の教員にも伝達や報告をするように心がけることが大切です。そうした努力を全員で継続することにより、効果的で効率的な研修になることを承知しておきましょう。

第5節 資料の保管・活用と指導要録

1 生徒指導に関する資料

学校教育法施行規則第28条は「学校において備えなければならない表簿」をおおむね定めていますが、その中には指導要録、出席簿、健康診断に関する表簿など、児童生徒の

個人情報を含むものがあります。学校が扱う個人情報にはこれらのほか、教員が主体的に作成した記録や、さらには、学校が必要に応じて独自に作成する記録などがあります。これらの情報は、生徒指導において、児童生徒理解のための基礎資料として活用されています。

このほかにも、適切・効果的に生徒指導を行うために、児童生徒の基礎資料（学年・学級・出席番号・氏名・生年月日・住所・緊急連絡先など）、生育環境などを把握するための情報・資料（在籍学校履歴、健康診断記録など）、現実の状況を把握するための情報・資料（指導記録、進路適性の検査の結果など）など、多くの個人情報の活用が図られています。

また、保健室などで得られる情報が、適切に管理されることにより、重要な生徒指導の情報源となって教育相談、生徒指導部会や職員会議に生かされ、障害のある児童生徒に対する支援や虐待の発見などにも有効に機能したケースもあります。

このように、学校の諸活動に関する児童生徒の情報や資料は、適切に記録・管理されることにより、生徒指導に有効に活用されます。

2 資料の取扱いに関する留意点

（1）個人情報保護に関する留意点

学校がこのように情報を収集し、生徒指導に活用されていること自体は、社会から一定の理解が得られていると考えられます。しかし、学校が求めている個人情報が指導に活かされているのか、そもそも本当に必要なのかといった検証も同時に必要なことといえます。教員が不用意に学校外に持ち出した生徒指導に関する記録が盗難にあい、児童生徒の情報がインターネットを通じて全世界に提供されるなどのケースが発生する状況の中では、個人情報を提供する側の危険が安全性の担保よりも大きくなっているのではないかと懸念も生じてきます。とりわけ、電子媒体による情報交換や情報管理が進展し続けている近年では、情報に対する正しい認識と十分な管理が欠かせない状況となっています。学校では、個人情報の流出事故を防ぐために、電子メールやFAXの誤送信、USBメモリーなどの媒体の紛失や業務を委託する場合の委託先の選定には、特に注意する必要があります。また、万が一の事故に備えて、パーソナルコンピューターやUSBメモリーなどにはパスワードや暗号化を施しておくこと、個人情報にかかわるデータは校外には持ち出さないことをルール化することなど、個人情報が漏洩することのないよう個人情報の管理・保管に関する整備が必要です。

（2）情報の収集方法・活用・管理

学校が保持する個人情報を特定し、その利用目的を保護者に通知・公表することは学校経営上重要なことの一つです。例えば、緊急連絡先の情報について、学校生活を送るに当たって保護者と緊急に連絡を取り合わなければならない状況が生じることを説明し、その必要性や利用範囲、目的、廃棄を確実にすることなどについて、保護者に十分な説明を行うことが求められます。学校は、そのような説明と公表の上で情報や資料の収集に当たることがまず必要なことを認識しなければなりません。

個人情報保護法や個人情報の保護に関する条例の制定により、学校において名簿や緊急

連絡網の作成ができなくなったという誤解が一部にみられましたが、同法や個人情報保護条例は、名簿などを作成するときには、ルールを守って、あるいは手続きを踏まえて作成するという趣旨を述べているに過ぎないのです。

生徒指導上記録した内容については、個人情報保護の原則を踏まえて取り扱われることになりますから、その理念と留意点について整理しておく必要があります。まず、個人情報の管理責任者を明確にすること、学校の情報運用方針を成文化することなど、学校が個人情報を組織として所有していることを確認します。その上で、生徒指導に関する個人情報を確定し活用する方針を策定するとともに、情報の管理体制や利用計画、個人情報保護体制を確立しなければなりません。具体的には、個人情報管理委員会の設置、収集手順、保護・管理計画の策定、個人情報利用目的の確定作業、児童生徒への指導計画、収集された情報の廃棄手順、苦情窓口などが整備の対象となってきます。個別指導に利用される情報は正確でなければなりません、記録された情報に対する本人からの疑義に対する処理手続きなどについても整備されなければなりません。

(3) 学校体制づくりの課題

生徒指導に当たっては、児童生徒に係る各種の資料を活用して適切に行われることが期待されますが、当該資料は個人情報そのものであるため、その収集や活用、管理・保管などの取扱いについて慎重でなければなりません。個人情報を取り扱う上で配慮すべき収集制限、利用制限、公開・自己管理、適正管理、責任明確化などの原則について、学校は不断に見直しを図る必要があります。生徒指導は緊急対応を必要とする事案を扱うことが多いものですが、それだけに、普段から原則の振り返りと適切な取組が求められるのです。

また、資料や情報の取扱いに関する教員研修も必要なことです。生徒指導記録や情報が安易に教職員以外の者の目や耳に触れることがないよう、秘密の保持に関する義務や教員の取扱い意識を高める工夫と、互いに留意し合う体制がつけられなければなりません。

3 指導要録などへの記入に関する留意点

指導要録は、児童生徒の学籍や指導の過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿となるものです。生徒指導に関する記録も、記載時以後の教育指導に役立てられると同時に、他の指導・活動に係る記載事項と同様に一定期間保存されることとなります。生徒指導に関して記載する事項については、情報開示の対象となる場合もあることなどを踏まえつつ、児童生徒の成長の状況を総合的にとらえるために必要なものとなることが望まれます。

また、日常的に行われる生徒指導の記録は、集団生活の向上、一人一人の個性の伸長及び社会的な資質や能力・態度の育成指導に資するものです。

したがって、生徒指導に係る事項の記載に当たっては、その趣旨を十分に踏まえ、可能な限り明白な事実限定するなど客観性のある記録になるよう心がけるとともに、特定教員による一元的なものの見方に陥ることがないよう、留意することが大切です。

第6節 全校指導体制の確立

生徒指導体制というのは、生徒指導部など校務分掌、学級担任・ホームルーム担任や学年の連携、学校全体の協力体制、校長のリーダーシップ、教職員の役割分担とモラル（意欲や道義心）、さらには関係機関との連携など、各学校の生徒指導の全体的な仕組みや機能を表しています。それは、各学校段階、学校の規模や地域の状況などによって違いはありますが、しっかりとした生徒指導体制の確立は、どの学校においても問われる共通の課題です。

1 全校で取り組むための体制づくり

各学校では、教育活動を滞りなく推進するために「校務分掌表」を作成し、学校教育目標や年度の重点目標の実現を目指して、それぞれの分掌ごと立案された「年間指導計画」に基づいて様々な活動が行われます。

この段階で確かめておきたいこととして、次の2点が考えられます。

第一は、校務分掌（分担）で作成するそれぞれの役割・機能を示す段階で、「生徒指導についての項目」を位置付けることです。具体的には例えば、教科指導を核として、道徳や外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動も含めた「学習指導」という分掌（分担）では、どのような生徒指導の機能があるのかを、分担した校務として明示することです。それは、「授業の規律を学ばせることにより、集団の一員として参加したり行動したり意識を育てる」ことや、「学習活動を行う中で、発言する人の方を向いて聞く姿勢を育てる」ことなどの、学習における規律を尊重する姿勢や態度を育てる指導を行うといった示し方が考えられます。また、保健・安全指導の分掌（分担）では、「他の児童生徒の安全や安心を尊重する意識や態度を育てる」ことは、生徒指導の理念と重なり合います。

第二は、このような校務分掌（分担）における生徒指導の機能を目標として位置付けたら、それをどのように具体的に児童生徒に定着させるのかについてのプロセスを、時期や段階を踏まえて具体的な計画として共有することです。そのためには、生徒指導担当だけでなく、すべての教職員がかかわることが必要です。全校で取り組む体制づくりのためには、このように、計画段階から、全教職員が参画するという意識を共有することが望まれます。

その上で、年度途中の様々な段階で、目標の達成についての評価を行うことです。それぞれの分掌（分担）ごとに、当初の目標の達成度を検証し、不足していることは何か、それはどのように改善する必要があるかを検討し、新たな中期的な目標を立て直し、具体的に行動化することが、学校としての生徒指導の体制を確固としたものにしていきます。

【コラム】 校訓を活かした学校づくり

校訓を活かした学校づくりとは、それぞれの学校の教育理念や目標を成文化しているという校訓の意義を見つめ直し実践することにより学校づくりに活かそうとする取組のことである。

全国各地の学校で、伝統的な校訓の継承や、新たな校訓の創造など創意工夫ある取組が行われている。

・地域に根ざした伝統的な校訓を教育活動に活かした事例

- ・家庭と連携して、児童生徒に身に付けさせたいマナーを定め、校訓に取り入れた事例
- ・生徒が主体となり、理想とするスローガンを定め、校訓に取り入れた事例
- ・生徒・保護者・教職員の希望を集結した「生徒憲章」を定め、校訓に取り入れた事例
- ・英語の校訓で多種多様な背景の児童生徒を統合する事例 など

2 指導体制の確立と協働のシステムづくり

学校では、多くの児童生徒が活動しており、日々様々な事例があります。このような事例に対して、学校はどのように対処してきたのでしょうか。生徒指導の組織や生徒指導担当が中心となって対処することは、その機能から見て当然のことですが、問題は、どのような事例に対しても、「学校全体にかかわる問題」だという意識が生まれにくいことです。生徒指導担当だけが多くの事例を抱え込んでしまい、本来その解決のためにある組織が機能しなかったり、情報が共有されないために、解決のための糸口となる情報が伝わらず解決のために多くの時間が費やされたりすることがあります。

ある問題の解決のために、関係する教職員が集まって、時には外部の関係機関にも参加を求めて「ケース会議」が持たれることがあります。そのような時でさえ、残念ながら、当事者意識の共有さえ図れないということが起きることがあります。

このような状況を抜け出して、「学校全体で取り組む」ためには、1で挙げた「校務分掌（分掌）ごとの生徒指導の機能」についての認識が共有されることが、その起点になります。問題となっているケースについて、学級担任・ホームルーム担任としてどのように考えているか、養護教諭として、学年のメンバーとして、生徒指導担当として、どのようなかかわりができるのか、ということについてそれぞれの分掌（分掌）を超えて共有することです。当該の児童生徒の問題について、多様な視点から様々なかかわりを持つ中で、解決の糸口が見えてきます。生徒指導担当は、その中心にあって、問題解決のための方向性を明らかにしたり、さらに掘り下げるべき課題はないかを検討したりすることが求められますが、その会議に参加している全員が当事者であるという意識が共有されるように、さらには、会議のメンバー以外の教職員も巻き込んでいく働きかけが求められます。そういう学校の体制づくりこそが、すべての児童生徒が安心して通える学校づくりの礎となるからです。

生徒指導担当（主任、又は主事）は多くの役割と機能を担いますが、このような体制を作り上げていくために、「調整機能」を発揮することが求められます。

年度当初に、「本校における生徒指導上の課題」を明らかにした上で、その課題を解決するために生徒指導担当としてどのように取り組むのかを示します。そして、各分掌（分掌）でどのような取組がされるのかということについて、生徒指導の機能が発揮されるように、全体を調整しながら、学校として整合性の保たれた年間計画を作成することも、調整機能の一部ととらえることができます。

また、実際に事例に対処する場合にも、次のような「調整機能」が求められます。

- ① 事件や事故が発生した場合、その情報を集約し、その問題の本質を明らかにする。
- ② 関係する児童生徒の安全の確保について確認する。不詳の場合は、そのために学校全体を動かして、情報を収集するとともに、必要な手立てを講ずる。
- ③ 問題の解決のために必要な情報を整理し、短期目標・長期目標に整理して、方針を

明示する。

- ④ 短期目標に沿って、その場で対応すべき体制を組織し、必要な行動を起こすよう指示する。
- ⑤ 初期対応が終了したと判断される状況に至ったら、その対応により得られた情報を整理して、次の段階への対応について方針を示す。

このような生徒指導担当が発揮する調整機能に基づいて、学校全体が機能することが生徒指導の本質です。全教職員が、それぞれの機能を発揮しながら、学校全体として明確な方針の下で機能することが求められます。そのためには、一人一人の意識が、「組織として動くために、今自分がすべきことは何か」という方向に向くことが必要です。

第7節 生徒指導の評価と改善

1 生徒指導の評価の意義

学校評価は、平成14年に「小学校設置基準」、「中学校設置基準」（文部科学省令）により、自己評価の実施と結果の公表が努力義務として規定されて以来、段階的に整備されてきました。平成20年に改訂された「学校評価ガイドライン」（文部科学省）では、学校評価の目的を①学校自らが教育活動・学校運営についての組織的・継続的改善を図る、②保護者・地域住民への説明責任を果たすとともに、連携協力を得た学校づくりを推進する、③設置者への報告により条件整備等の支援を得る、の3点を挙げています。

生徒指導の評価の意義も同様で、生徒指導体制の確立、保護者・地域住民との協働による児童生徒の健全育成、教育委員会などの支援を受けた生徒指導の充実に集約されます。

2 生徒指導の評価の位置付け

まず、始めに、学校の環境、児童生徒の状況、保護者や地域住民の願いなどを調査（リサーチ=R）する。これに加え、各種審議会答申や世論の動向などを見据えて、「どのような児童生徒を育てたいか」「何を生徒指導の重点とするか」などの目標（ビジョン=V）を立てます。これを基に、生徒指導計画（プラン=P）を策定し、実施（ドゥー=D）、評価（チェック=C）、改善（アクション=A）へとつなげます。

生徒指導の評価は、生徒指導マネジメントサイクルの実施と改善の間に位置します。指導体制や指導方法を吟味し、その改善を図るための重要な役割を果たしています。

3 評価規準・基準の作成

生徒指導の評価規準は、①開発的指導内容（児童生徒に身に付けさせたい、あるいはよりはぐくみたい資質や能力・態度など）、②指導方針（目標・基本方針・教育課程）、③指導体制（生徒指導組織・校内協力連携体制・教育相談体制・特別支援教育体制・研修体制）、④問題行動への対応（未然防止策・危機準備・初期対応・再発防止策）、⑤家庭・地域・関係機関との連携・協働、の5分野に分け、さらに分野ごとの具体的な評価項目を設けます。

評価は評定尺度法（4件法）で行い、「達成できた」「ほぼ達成できた」「あまり達成できなかった」「達成できなかった」の評価基準は具体的に示すことが求められます。

4 生徒指導の評価の方法

生徒指導評価は生徒指導部会での自己評価を基に進めます。生徒指導部内評価を行うに当たっては、児童生徒のアンケートや教職員の観察結果などを参考に、児童生徒がいかに変容したかを見据えて評価することが大切です。

生徒指導部内評価を校内で十分に検討した後、保護者や地域住民などの学校関係者により構成された評価委員会で、学校の自己評価の結果について吟味します。さらに、学校と直接関係しない専門家による客観的な第三者評価に委ねると評価の信頼性が増します。

なお、問題行動への対応など緊急を要することについては、保護者への緊急アンケートなど、機に応じた随時評価をすることが大切です。