

<実践報告>

信頼関係を深め自己指導力を伸ばす生徒指導のあり方

— 「いじめ」をする児童生徒の理解と指導を求めて—

北田愛治 信濃教育会

キーワード：信頼関係の構築， 全領域を通しての指導

1. はじめに

平成 25 年 6 月に公布されたいじめ防止対策推進法に伴い平成 25 年 10 月「いじめの防止等のための基本的な方針」が発表された。これにより，いじめに対し国，地方公共団体，及び学校が設置すべき組織や実施すべき対策が具体的に示された。長野県においても平成 25 年 12 月「長野県いじめ問題対策推進連絡協議会」が設置され，地域，家庭，関係機関等の連携によりいじめ問題の克服を目指した取り組みが始まっている。この他にも，新教育委員会制度への移行や道徳の教科化等の動きが急速に進められている。いじめは複雑な背景を抱えていることから，「いじめの防止等のための基本的な方針」に示されるように学校や生徒を取り巻く環境や制度を変え，組織的な対応を具体化していくことが重要であろう。

しかし，いじめを含めた生徒指導上の問題は，個々の子どもの環境要因や，発達の要因が重要な背景となっていることを考えると，組織的な取り組みの強化のみならず，子ども一人ひとりの背景をとらえ，これに応じた対応を実現していくことが欠かせない。特に，子どもの教育の中心的役割を担う学校現場の地道な実践は，いじめへの対応の鍵を握ると思われる。

そこで，本稿では，小学校でのいじめや問題行動を起こす子どもの事例を基に，いじめを中心とする生徒指導における具体的な指導のあり方について検討する。

2. 事例：友だちを泣かしては楽しんでいた T 男への指導

2.1 問題

クラス替えにより新たなクラスで新しい担任を迎えスタートした 4 月，4 年生の T 男のクラスでは始業式翌日から女子や気の弱い男子からの訴えが続出した。「T 男君たちが何もしていないのに叩いて来る」「消しゴムとって，返せといったら，T 男君が蹴ってきた」等であった。

(1) クラスの子どもたちによる訴えから

T 男を含めた 3 人の男子の行動について，学級会を開き子どもからの訴えを聞き取った。以下は，学級会での子どもの発言内容である。

3人のことについて 4月5日

A子：T男君・S男君・U男君たちが、昨日もそうだけれど、物をとっていじめる。
 B男：本を読んでいたら、急に叩いてきた。叩き返したら、またやり返してきた。
 C子：1年生の頃から、特にT男君とU男君は、A子さんに嫌がることをして泣かしてきた。G子さんにもちょっかいを出していた。昨日も、S男君も一緒になって3人で傘を振り回してきた。
 A子：昨日、T男君が人の物とったりして悪口言ったり手を出したりしてきたから、追いかけたら、S男君・T男君も味方になってあだ名を言ってきた。
 ～略～
 D男：T男君・S男君は、口で言い争いをしているとき、口で言い返せばいいのに、すぐ手を出してくる。
 S男：D男君だって、そうやってないじゃんか。
 D男：自分たちからいつも先に手を出さじゃないか。
 S男：うらみがあるから。
 教師：どういうことかな。
 S男：3人を離そうとするから。(グループを一緒にさせないから)
 T男：女子がいやだから。
 U男：理由があるから。(どんな理由かは言わない)
 ～以下 略～

(2) T男の作文から

「4年生になって」という作文の中で、T男は「勉強を頑張りたい」と記すと同時に、「相手にキックやパンチをして泣かしてやりたい」という思いを強調して書いている。人を泣かすということが、なぜこれほど強調されているのか不思議に思われた。一方で、女子の日記には、T男の様子が多く書かれている。

(3) 問題行動後の指導から

T男を含む3人の男子が女子を泣かせた後、3人から事情を聞く場を設定した。T男からは、「女子は、いい子ぶっている。女子だって手を出す」「人の顔見れば、嫌な顔する」「俺たちだけじゃない。いつも俺たちだけが怒られてきた」等の発言が見受けられた。さらに深く事情を聞こうとしても、同じような言葉を繰り返すのみで、詳細を聞くことが困難であった。

このような状況の中、学級目標を決めるためにクラスの実情や問題点、願うクラスの姿について「クラスのことについて」と題した作文を書く時間を設定した。この作文においてT男は、クラスの友人のことについて記している。具体的には、プロレスごっこをしているとすぐに泣くB男について「すぐ泣くから弱虫だ。もっと強くなって人をいじめるようになればいい」、あるいは女子に対して「甘ったれていていい子ぶっている。今までの恨みを返すためにいじめるんだし、泣くともっと憎たらしくなる」等である。

(4) T男を含む3人の行動から

T男は、様々なところで対人関係の問題を起こしている。低学年の子どもを泣かす、プロレスごっこで相手の限度の超えた技をしかけて泣かす、関係ない他者のけんかに入り目立つ行動をする、上級生にちょっかいを出してふざけまわる等である。T男は、理由な

く誰にでもちょっかいを出してしまうように見受けられた。一方、他の2人の男子S男・U男は、一人で問題を起こすことはほとんどなかった。

授業中の態度からは、S男やU男は意欲的に集中して学習活動を行うのに対し、T男は消しゴムで遊んでいたりと、落書きをしたり、近くの子どもにちょっかいを出したりと、学習への集中が極めて保てない様子うかがわれた。

以上のような問題状況から、問題となる3人の男子の中でも特にT男に焦点をあて、問題の背景を探り、指導の方向を検討する必要があると考えた。

2.2 T男についてのアセスメント

(1) 行動観察

① 課題への取り組みから

先に述べたように、授業においては集中に欠ける様子が見受けられた。具体的には、怪獣や動物などの形をした消しゴムで遊ぶ、落書きをする等である。このような行動は、班の調べ学習や話し合いの活動等の場面で多く見受けられた。また、根気が必要な場面では飽きやすい傾向があった。

一方で、算数の計算や漢字練習などは比較的安定した取り組みが可能であり、集中する時間も長かった。図工では、扱う題材により取り組む様子に違いがあり、特に物を扱う題材ではおしゃべりやいたずらもなく黙々と鉛筆・絵筆を走らせ、細かい部分までとらえた丁寧な作品を仕上げた。野外での学習では意欲的に活動を行うが、遊び相手が近くにいると学習の継続が難しくなり、学習活動が遊びに移行してしまう傾向があった。給食当番や清掃では、熱心に取り組む様子が見られた。

以上のようなT男の行動観察から、取り組むべき課題が明確な場合には集中した取り組みが可能になるものの、課題内容が複雑であったり不明確であったりすると課題への取り組みが困難になり、自分の興味を優先した行動になってしまうと推察された。また、課題を遂行する際の環境も取り組みに影響を及ぼしている様子を感じられた。

② 度を超していると感じられる行動から

T男の行動は、周囲からは度を超しているように感じられることも多かった。例えば、金魚のうろこを取ったらどうなるかと言ってうろこを全部取ってしまったたり、国語の教材「とびこめ」の感想で「少年はどうしてサルに帽子をとられたのか。ぼくは少年をバカだと思う」「少年の父親は撃つぞと言ったら、少年を殺してしまえばいいのに、どうして撃たないのか」と記したり等である。この他にも、教師から注意をされると教師の言葉を繰り返して他の級友を注意すること、自分より弱い子どもとプロレスごっこをして相手を泣かすことが多いことも見受けられている。

ちょっかいと思われる対人トラブルの多さや、相手に対しての限度を超えた行動の多くは、関わり方を知らないことや、心情のくみ取りができないこと、周囲の状況を把握することができないということに起因しているとも考えられた。

③ 具体的な問題状況から

T男が関わる問題の中には、F男が教室に一人で見つけて遊び相手になってやろうと思ひ図書館から借りてきた本を女子便所に置いてきてしまったり、「遊んでやるつもりだったのに相手が泣いてしまった」と下級生を泣かしてしまったり、相手に対する配慮の気持ちはあるものの、結果として問題状況につながってしまうものもあった。また、捨て猫を拾って下級生にあげた際、「いくら子猫が悪いことをしたって捨てるなんてかわいそうだ」と日記に記してきた。

これらのことから、相手の心情のくみ取りができないことに加え、事の全体像を把握する力や先を見通す力が十分でないまま行動する結果、問題状況につながっていくのではないかと考えられた。むしろ、T男本人としては、その時々自分の考えに沿って精一杯行動しており、心情的には優しい一面を持っていることが推察された。

(2) 家庭環境—父親に焦点をあてて—

T男は、父親を怖い存在だと言い、父親の前ではおとなしくなる。T男にとって父親の存在が大きいことがうかがわれた。

父親は、T男が抱える問題状況に対して父親なりのアドバイスを伝えてくれている。例えば、社会見学の班を決める場面で、T男・S男・U男の3人が別々の班になるだろうと話していた際、「当たり前じゃん」と言ったE子に腹を立てたT男は、E子のボールペンを壊してしまった。T男からこの話を聞いた父親は、「そんなに悔しかったら、決める立場の班長になれ。言葉で言われたら言葉で返せ、物を壊すのは卑怯だ。社会見学の班作りで腹をたてたのなら、社会見学に行くな」というアドバイスをしたと言う。この父親からのアドバイスを受け、T男も社会見学には「行かない」と主張した。

また、T男に対する教育方針について担任に以下のように語った。「けんかはいけないとは言っていない。弱い物いじめをするのでなければ、自分がどうしても腹がたったときはやっても仕方がない。ただ、物を壊したり、隠したりするのはよくない。それにやるなら強い者とやれ。男として卑怯なことをするなど言っている」とのことだった。

これらのことから、父親は独自の教育方針を持っているように思われた。また、キャッチボールを一緒にしたり、ボールペンを壊した問題が生じた頃からランニングを毎日一緒にしたり等、子どもとのふれあいを大事にしていることがうかがわれる。

このように教育への関心も高い一方で、大人の間であれば冗談だと流せる話を子どもの前でもしてしまう等、父親の対応はT男の年齢や発達にそぐわない場合もあることがうかがわれた。

以上のことから、バランスの悪さを感じさせるT男の行動は、T男の個人的な特徴に加え、父親の表面的な姿や言葉尻をとらえ、父親の判断や行動をまねているために生じているように思われた。

(3) 学級の環境

T男のクラスの中には保育園から一緒に生活している子どもたちが少なからずいた。お互いによく知り合い、友だち同士のつながりを大事にしたいという意識が感じられる反面、

クラス内の友人関係が地域の家同士の関係の影響を受け、知らず知らずのうちに既存の序列意識に従った形になっているよううかがえた。このような背景から、T男を取り巻く学級の子どもたちは、それぞれが縦の関係に位置づけられたクラスという社会の中で、閉鎖的になり、集団思考を敬遠する傾向が見受けられた。他人の心情を汲み取ったり、他人から学ぼうとしたりする気持ちは希薄であった。このことは、授業中などの柔軟な思考力や関係判断力の欠如とも密接に結びついている問題のようにも思われた。

こうしたことから、子どもたちは、新しいものに対して拒否的な反応を示し、新しい価値や深い価値を追究する態度を失いがちであるように思われた。また、お互いに利害関係の一致をみた場面では、激しく燃え上がり結合するが、このような関係が継続せず、まともに欠ける学級集団でもある。

これらのことから、学級の特徴として、自分より弱い者をとらえて自分の立場を保とうとする傾向があると思われた。

2.3 指導方針

上記のようなT男および学級の子どもたち捉えを基に、基本的な指導方針を以下のように設定した。

- ・まず、教師と個々の子どもとの信頼関係を構築する。その上に立って、是は是、非は非であることを示す態度と指導を行う。
- ・当面は問題行動を減らすことからはじめ、長期的には自己コントロールができることをめざし、長期的展望を持った個別指導、学級集団づくりを行う。

2.4 4年時前半の指導経過

(1) 信頼関係づくりー釣り好きな特徴を活かしてー

T男・S男・U男の3人の子どもは釣りが好きであった。担任も釣りを趣味としていたことから、関係を深める一助となればと考え、釣りの話をしたり、釣りの本を学級文庫に持ち込んだりした。T男を含め子どもたちは、机の中にしまってはまた出して読むようになり、借りていく者も出てきた。T男のように「ちょうだい」という子どもも出てきた。

ある朝、始業前、T男・S男たちと溪流釣りの話をしていると、S男が釣りに連れて行ってと言い出した。そばにいたT男・U男・F男たちも同じようにせがんできた。しばらくしたら連れて行くことを約束する。6月下旬、安全面や技術面等を考え、A湖に連れて行った。子どもたちは、大きな音を立てたり、ふらふら歩き回ったりするため、なかなか魚が釣れない。担任は、T男の仕掛けを調節しながら、「魚を釣るのも人間を相手にするのと同じで、魚の気持ちになってどうしたら釣れるか考えなければいけない」こと、「見えない水の中のことを考えながら釣らなくてはいけない」ことを伝えた。そして、T男にウキの動きを静かに見ていることを指示し、釣り竿を渡した。その結果、T男は15cmくらいのフナを釣りあげ、「俺が釣った。俺が釣った」と大喜びした。

釣りという共通の話題が関係づくりのきっかけとなったのではないかと思われる。また、見えない水の中の様子を想像し、言葉にならない魚の思いを考えなければならない釣りは、

他者の視点を持ちにくいT男にとってよい趣味かもしれないと感じた。

(2) 学級づくり—中核活動・自分の自分たちの財産づくり活動—

学級の中核活動を通しての学級づくりを検討し、「とっこ磨き(図1)」「学級旗づくり」「家紋づくり」の3つの活動を取り上げることとした。当初、子どもたちの動きから題材を見つけようと考えたが、ふさわしいものがなく、一人ひとりの財産になり、一人ひとりが活動できる題材を選択した。

「とっこ磨き」「家紋づくり」の題材は、時間をかけた丁寧な活動が要求され、出来上がったときには、家庭に飾ることができる作品である。できあがった作品を見ながら家族や訪れた人と一緒に制作過程の苦勞を語れることができる。また、時間をかけて仕上げていく題材であるから、自分と作品とのかかわりは深いものになる。何かトラブルがあれば、自分を出すことも期待できる。「学級旗づくり」は、学級としてのまとまりに欠ける子どもたちに視野の拡大や意識づくり等を期待してのものであった。

「とっこ磨き」の活動を通して、T男は家で父親と二人で大きなとっこを磨き、家に飾ったと言う。他の子どもたちの家でも、子どもたちが先生になり、父親や祖父に教えて素晴らしいものを作り上げ、床の間に飾ったとの報告が聞かれた。

「家紋づくり」でも、親戚の家紋を頼まれるなど子どもたちは気を吐いたようである。

これらの集団活動では、家紋作りのガラスを割ってしまったり、大事なとっこの根を折ったり等、小さなトラブルが多々生じた。M男は、ぴかぴかに磨いたとっこの1本の根をS男の不注意から折られてしまい、S男に泣きながら訴えた。気が弱く普段は言い返すこともできないM男の訴える姿に驚いたS男は、

「悪気があってやったことではない」と泣きながら謝った。このような姿は今まで見られない姿であった。こうしたトラブルは学級指導や道徳の時間につなげていった。

これらの活動を通して学んだことは、子どもたちの中に中心的な活動として位置づき、意欲的に活動しているときは、生活が安定し、学習への取り組みもよく、学級全体に良い影響を与えることとなった。

2.5 4年時前半の指導の振り返り

4年時前半の指導では、T男をはじめクラスの子も一人ひとりと担任との信頼関係を構築するとともに、信頼関係に基づいた学級づくりを進めてきた。これらの指導でT男との信頼関係が構築でき、学級としてのまとまりを形成する等、一定の成果が得られたと思われる。しかしながら、「学級旗づくり」において男子と女子が敵対する等、学級としてのまとまりを高めるには至らなかった。この背景には、T男・S男たちの問題行動や現象面

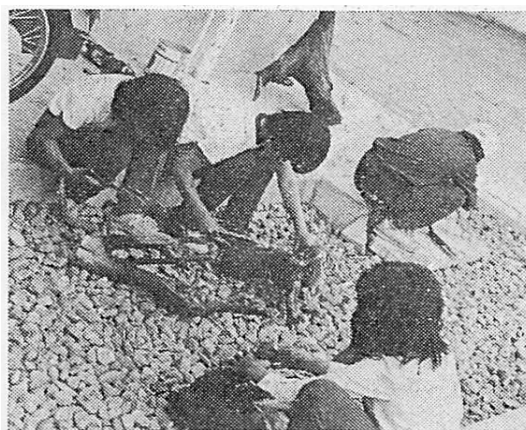


図1 とっこ磨きに取り組む子どもたち

に担任の注意が向き、問題行動を少なくしようとする意識が強すぎたことがあるのではないかと考えられた。つまり、問題およびそこに関わる子どもたちに注目するあまり、A子やB子に代表されるように自分を表現できないでいる子どもたちの気持ちや苦しきについて、担任が十分に理解できていなかったことがこの時期の課題であると思われた。

2.6 4年時後半～5年時前半の指導方針

第1期の指導の振り返りから、第2期の指導では、(1)学び合う関係づくりを目指した班活動の重視、(2)発表場面の工夫、(3)個々の子どもの実態に応じた指導、(4)教科・教材の特質を活かした指導、(5)道徳教育を重視した指導、(6)見返しを重視した指導に取り組んだ。以下、それぞれの取り組みにおける方針とその内容について述べる。

(1) 学び合う関係づくりを目指した班活動の重視

班活動では、学び合う関係づくりを目指して以下のような方針を立てた。

- ・その子が安心して自らの考えが発表でき、自他が認められるグループの学習活動を展開する。
- ・班づくりは、できる限り子どもたちが願う班員構成を実現することを目指し、子どもの考えを聞きながら行う。

このようにして始まった班づくりに際して、普段言いたいことを表現しない傾向があるB子は、T男やS男について「ふざけたり、いやなことをしたりすることがあるけれど、考え方が面白いし、いざとなると中心になってやってくれる」と言い、S男たちと一緒になることを選んだ。これにより、B子の班の構成員は、T男・S男・U男・F男・B子・K子の6人となった。

この班で活動した2カ月半、今までになくよい活動ができた。特に、S男・U男の学習への取り組みには目を見張るものがあった。一方で、T男には班活動が重荷になっていったようだった。その原因の一つは学力であると考えられた。T男には、基礎学力も含め教科の力をしっかりと身につけさせる取り組みが求められると思われた。

(2) 発表場面の工夫

発表場面の工夫においては以下のような方針を立て指導を行った。

はじめに、班の中での発表・話し合いを行い、次に学級全体での集団思考につなげることとした。これにより、安心して自らの考えを発表し、自他が認められる場を確保すると共に、教え学び合う学級づくりを目指した。

次に、聞く・話す姿勢づくりを意識した指導を行った。相手の話を聞き、分かるように話すということは、相手の視点から考えると同時に、互いを尊重し認め合うための基本となる。考えを分かりやすく発表するための工夫として、OHPや実物投影機等視聴覚機器を活用した。

(3) 個々の子どもの実態に応じた指導

個々の子どものつまずきに対応して考えの糸口を示す指導ができるよう、指導の手だてを複数準備した。文章題では、文章を補足する絵や図、線分図等を用意し、一人ひとりの

子どもが困っている部分に応じてこれらの教材を使い分け、子どものつまずきに応じた指導や助言を行った。また、指導記録の累積と見返しを行い、家庭学習の指導を行った。

(4) 教科・教材の特質を活かした指導

T男をはじめ男子は、先の見通しを持たずに行動する傾向があった。このため、各教科の教材として、失敗したらやり直すことができる教材は、考えないで活動することを助長することにもなりかねない。このため、先を見通す必要がある教材を取り上げることとした。例えば、図画工作のスケッチでは、消しゴムが使えない墨やコンテを使ったり、掘り直しがきかない彫刻等の教材を取り上げたりするといった工夫である。

(5) 道徳教育を重視した指導

福祉教育的な視野の拡大も考え、古切手の収集と関係団体への送付する活動に取り組んだ。この他にも、様々な資料を使って道徳の時間を実践し、他人の心情を汲み取ったり、生き方に関わっての自らを見つめ直したりすることを重視した指導を展開した。これらの指導は、学級全体の子どもが抱える問題としても関連させて行った。

(6) 見返しを重視した指導

問題が生じた際には、T男の話をじっくりと聞き、その上で考えさせ、視野を広げるための話をするように指導することとした。また、問題の経緯を書くことにより、時系列で状況を見返させ、その上でじっくりと聞き考えさせるようにした。一方的にしかられているとの印象をもつT男と問題解決を図るためには、まず本人の言い分を理解することからはじめる必要があると考えた。

2.7 5年時前半の指導経過

(1) T男の作文から

5年生の6月、ミニ水田の耕作中H男を泣かしてしまったT男は、そのときの様子を以下のように記している。

S男君とU男君が、H男君を少しからかっていたから、ぼくもおもしろそうだからからかった。…略… 後になって悪いということがわかった。H男は何もしていないのに、ぼくたちは、わざといじめてしまった。わるいと思う。5年になって、人のところを少し泣かしてしまった。わるいことだということをよく考えて、よいことか、そういうことを考えてやればよかった。…略… ぼくは、H男にそういうことはやらないで田をほっていればよかった。ぼくはかんげいがないのに、なぜやっちゃったのか。こんどから、そういうことはやらないようにしたい。

(2) T男の問題行動から

これ以降、T男は全くと言っていいほど人を泣かす様な言動をしなくなった。しかし、対人関係のまずさからくる問題がなくなったわけではない。低学年の子どもからは、「パンツ見せてと言われた」「夏休み中の作品の人形の首をとられた」「そうじ中に、じゃましに来た」等T男に関する訴えが校長宛に届いている。T男にこれらの行動について確認すると、「やっちゃうん」「やるつもりはないのに、変なこと言ってきた」等の言葉が返ってきた。また、先の見通しを考えずに行動してしまうこともある。

(3) 周囲の子どもたちとの関係の変化から

学級内では、T男に対する反発的な思いが影をひそめ、T男に接する態度が変わってきた。友だち関係も、S男やU男から、H男やいじめていた男子に変わってきたことも大きな変化である。下級生との関係では、多くの下級生から未だに“いじめっ子”と思われているようではあるものの、一部の下級生とは談笑する姿が見られるようになっている。

2.8 5年時前半の指導の振り返り

1年半の指導を経て、下級生や級友を泣かさなくなり、問題行動もごくわずかになった。人の気持ちが考えられるようになってきて、自分を見返しすることができるようにもなってきた。これらの変化は大きな成果と評価することができよう。

しかし、ある場面で変わってきたと思っても、相変わらず対人関係でつまづく傾向が見うけられる。また、授業中の様子や、問題行動の理由や原因を考えると、現象的には変化を見せつつ、内面においてはまだまだ指導を継続する必要があるというのがT男の実態であろう。

3. 考察（指導を省りみて）

本実践では、T男の問題行動に対してT男の個人的特徴、家庭や学級などの環境的特徴に目を向けながら、将来に対応できる指導をめざしてきた。その指導を省りみて考察する。

3.1 信頼関係の構築

児童相談所のある所長は、「子どもは自分を信頼してくれた人を信頼する」と語られた。T男との関係が信頼関係の上に成り立っているのかどうかは分からないが、「繋がっている」という感覚はある。これは、T男への指導や、一方的に叱るのではなくとことん聞くという姿勢、家庭との関係から構築できたものであると思う。T男たちは、これまで、問題を起こせば叱られてばかりであったという。非は自分たちにあると分かっているにもかかわらず、反発が先にきてしまっていたことが推察できた。信頼関係が無くては、指導も生きてこない。しかし、このことは、信頼関係が先にあって指導があることを意味するものではない。指導をしながら信頼関係を構築していく過程が重要だと思われるからである。このような指導と信頼関係のスパイラルな展開は、問題行動を起こし、学校でも家でも叱られ、投げかけられる周りからの冷たい視線や態度、このような周囲に対するやるせない気持ちやせつなさ、寂しさに共感し、良くなりたいという思いに応えていく姿勢があって成り立つものである。

中学校で教えた生徒が、成人してから「教師の指導や対応を見て、この先生は自分の味方か敵かを判断し、行動していた」と語ってくれたことがある。まさに、子どもは教師を見ているのである。子どもが、「先生は自分を見ていてくれる、分かっている」「先生はわが子を見ていてくれる」という実感を持つことができるよう、関係を構築することが生徒指導の基本であろう。

3.2 問題行動や活動・考え方をつなげて考察する

問題行動や望ましくない現象への対応は、それだけを取り上げて指導しても効果はない。

このような対応は、問題が形を変えて違う事象として表面化することにつながりかねない。問題行動のみをとらえるのではなく、問題行動を子どもの生き方に関わる問題として、学習や学校生活等教育活動の全領域を通して理解を深めていくことが求められる。問題行動や活動、学び方、友達関係、接し方、考え方、家庭での生活、保護者の考え方等をつなげてみることで、問題行動の背景にある共通するもの、その子がそのように行動する理由・原因が見えてくる。これらの背景から教育活動の全領域に関わる統一した指導方針を考えることが重要となる。問題行動へのこのような対応は、家庭での生活にも大きな影響を及ぼすことになるので、家庭との連携・協力が不可欠となる。特に学力の伸長面では家庭学習の位置づけは重要である。

3.3 居場所づくり

本実践で取り上げたT男およびクラスの子どもたちは、人間関係が固定化し、その序列意識の中で自分を出せずにいるという実態があった。このような学級集団では、子どもたちは自らを安心して表出することはできず、それぞれの個性や能力の伸張は望めない。そこで、表出できずにいる子どもの声を反映した班づくりを基に班での発表や話し合いを充実させ、安心して自らの考えを発表し、教えあいや学び合いができる環境づくりを心がけた。このような環境作りにつながる授業中の基本的な態度として、聞く、話す指導を行ったことが重要なポイントであったと思われる。こうした指導は、学習に積極的にかかわり学力を伸張させ、T男を見る目や態度が変わっていく等の変容につながったと思われる。聞くことは相手の話に耳を傾けることであり、話すことは相手に自分の考えを知ってもらうことである。これらの活動は、相手を意識し認めることにより成立するものであり、聞く・話す指導も互いに認め合う環境づくりにつながるのではないだろうか。自分が認められる場、安心できる場があることは、学級における自分の場が確立していくことにつながり、子ども同士の信頼関係の構築にもつながったのであろう。

また、自分の財産づくりは、時間をかけ丁寧に仕上げていく作品に対する思いの深さと同時に、認められる喜びを感じることができる活動であることから、子どもたちの自己肯定感の向上を期待した取り組みであった。自分の作品に対する思いの深さから友達の思いの深さを知ることができ、自他の理解と尊重にも成果が見られたと言えるであろう。

生徒指導というと問題行動を抱える個の指導に目が向きがちであるが、そうした個の指導とともに、望ましい学級集団を目指すための学級全体への指導や、学級成員である一人ひとりの子どもの居場所作りを忘れてはならないと考える。

3.4 学力をつける

問題を起こす子どもたちの多くは、教科学習に課題を抱えることが多い。集中しないため、分からないまま学習が進み、更に遅れていくという悪循環に落ち入りやすい。この悪循環を断ち切るために、基礎的な学力をまず定着させる取り組みが求められる。このような取り組みの実現には、学校だけでは限界がある場合が多い。T男の場合は家庭と協力し、家庭学習で通常の宿題にプラスした学習ノートを課した。また、教科の特徴を活かした取

り組みも重要であった。算数では、見通しを持つことや、数学的に考える態度、国語では、物語の登場人物の気持ちを、叙述を根拠に考えを発表する態度等、図画工作や音楽は、自ら感じた思いや表したい願いをどのように表していくか等、教科においても課題解決的な学習を念頭に取組んだ。扱う教材に置いても、子どもが抱える課題を念頭に選ぶことにより、教科指導を生徒指導とつなげて扱うことが可能となる。子どもに学力をつけるといふと、基礎的な計算力や漢字の書き取り等を思い起こしがちであるが、学習に取り組む態度や姿勢、教科性の特徴を活かした学習、子どもの実態や課題に応じた教材の選択といった視点から指導を検討する必要があるだろう。

以上、T男への指導事例を基に、生徒指導における指導のポイントを検討した。生徒指導は、一人ひとりの児童の人格を尊重し個性を伸張する取り組みであり、社会生活を営む上での資質や態度を高めていく取り組みでもある。このような取り組みは、学級など集団に関わる全ての子どもを対象にすべきものである。生徒指導提要（文部科学省、2010）にも示されている通り、生徒指導は問題を抱える子どものみを対象にした個別的な指導のみで展開されるものではない。一般的に「生徒指導は生徒理解に始まり、生徒理解に終わる」と言われているが、生徒指導では子ども自身とその環境への理解を出発点とすることが何よりも重要であろう。

文 献

文部科学省（2010）．*生徒指導提要*．東京：教育図書

文部科学省（2013）．*いじめの防止等のための基本的な方針*

（平成27年 3月 3日 受付）

（平成27年 3月 5日 受理）