

平成 16 年度岩手県立総合教育センター

中学校における  
積極的な生徒指導の在り方に関する研究  
- 日常の授業に生徒指導の機能を生かす  
手引きの作成をとおして -

(第 1 報)

研究協力校  
花巻市立花巻中学校

教科領域教育室  
本 田 守

< 目次 >

研究の目的	1
研究の方向性	1
研究の年次計画	1
本年度の研究内容と方法	1
1 研究の目標	1
2 研究の内容	1
3 研究の方法	1
4 研究協力校	2
研究結果の分析と考察	2
1 中学校における積極的な生徒指導の在り方についての基本的な考え方	2
(1) 積極的な生徒指導の重要性	2
(2) 自己指導能力とは	2
(3) 生徒指導の三つの機能	3
2 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想	3
(1) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすことの意義	3
(2) 日常の授業に生徒指導の機能を生かす手だて	4
(3) 教師の意識調査からみた実態	6
(4) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想図	8
3 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした 積極的な生徒指導の指導構想	8
(1) 指導構想作成のための実態調査	8
(2) 指導構想作成のための授業分析と考察	13
(3) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための視点	15
(4) 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした 積極的な生徒指導の指導構想作成上の留意点	17
(5) 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした 積極的な生徒指導の指導構想の作成	18
研究のまとめ	18
1 研究の成果	18
2 今後の課題	19

[おわりに]

【引用文献】

【参考文献・参考 Web ページ】

【補充資料】 資 1

## 研究の目的

生徒指導のねらいは、一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら、社会的な資質や能力・態度を形成していくための指導・援助をとおして自己指導能力を育成することにある。その際、単なる問題行動への対応といった消極的な生徒指導にとどまらず、すべての生徒の健全育成をめざす積極的な生徒指導を進めていくことが大切である。

しかし、積極的な生徒指導を進めるに当たって、中核となる生徒指導の三つの機能「自己決定の場を与える」「自己存在感を与える」「共感的人間関係を育成する」が意図的に生かされてはいない現状が見受けられる。特に、日常の教育活動の中心である各教科の授業場面において、どのように三つの機能を生かせばよいかについては、個々の教師の経験則に任されてきた場合が多い。

そこで、この研究は、先行研究や授業の分析・検討を行い、中学校における日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かした指導の在り方について明らかにし、それを基にした手引きを作成し、積極的な生徒指導の充実に役立てようとするものである。

## 研究の方向性

日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かした指導を行うため、どのような手だてを講ずればよいか指導の在り方を明らかにし、指導構想を立案する。そしてそれを基に、より具体的な手だてや注意すべき点などをまとめ、手引きを作成し提示する。これにより、中学校における積極的な生徒指導の充実に資するものとする。

## 研究の年次計画

この研究は、平成 16 年度から平成 17 年度にわたる 2 年次研究である。

### 第 1 年次（平成 16 年度）

中学校における積極的な生徒指導の在り方に関する基本構想の立案、先行研究の分析・検討、授業の分析・検討、指導構想の立案

### 第 2 年次（平成 17 年度）

日常の授業における生徒指導の機能を生かした指導構想を基にした手引きの作成と研究のまとめ

## 本年度の研究内容と方法

### 1 研究の目標

中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の在り方について、先行研究や授業の分析・検討を行いながら、明らかにする。そしてそれを基にして、日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想を立案する。

### 2 研究の内容

#### (1) 積極的な生徒指導の在り方に関する基本的な考え方の検討

先行研究や文献を基に、積極的な生徒指導の在り方に関する基本的な考え方についての検討を行う。

#### (2) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想の立案

日常の授業に生徒指導の機能を生かすために具体的な手だてはどうあればよいかについて、先行研究や意識調査の分析・検討をとおして、基本構想を立案する。

#### (3) 日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想の立案

基本構想を受け、研究協力校での実態調査や授業の分析・検討をとおして、生徒指導の機能を生かした授業をどう進めればよいかについて、指導構想を立案する。

### 3 研究の方法

#### (1) 文献法

主題にかかわる先行研究や文献等を参考に、日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的

な生徒指導について検討する。

(2) 質問紙法

質問紙により、日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導に関する調査を実施し、その結果について分析・考察する。

(3) 観察法

実際の授業場面において、生徒指導の機能を生かした指導がどのようになされているか、分析・検討する。

4 研究協力校

花巻市立花巻中学校

研究結果の分析と考察

1 中学校における積極的な生徒指導の在り方についての基本的な考え方

(1) 積極的な生徒指導の重要性

生徒指導に関して、「中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）解説 - 総則編」では、次のように示されている。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するため重要な機能の一つであり、一人一人の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、援助するものである。すなわち、生徒指導は、全ての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生徒にとって、有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面にとどまるものではない。

学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深くかかわっている。各学校においては、生徒指導が一人一人の生徒の健全な成長を促し、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ある。

すなわち、生徒指導は、「単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面にとどまるもの」ではなく、「一人一人の生徒の健全な成長を促し、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」ものであり、それが積極的な生徒指導と言われるものである。

確かに学校現場においては、生徒指導上の様々な問題への対応に日々苦慮を重ねている。いじめや不登校あるいは暴力行為、授業の荒れ、喫煙や万引きなどの反社会的な逸脱行動などへの指導がクローズアップされて、教師は、その対応にエネルギーのほとんどを費やしてしまっているような状況も少なくない。

しかし、生徒指導は、そのような消極的な面にとどまるべきものではない。そもそも、「一人一人の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」が生徒指導であるならば、問題行動をおこした生徒だけに対症療法的に応じていく生徒指導は、やはり消極的なものである。「一人一人の生徒」に応じて、その「自己指導能力育成」を目指す積極的な生徒指導の推進こそが、求められている。そしてそれは、問題行動を未然に防ぎ、生徒の健全育成を目指す生徒指導の姿である。

(2) 自己指導能力とは

生徒指導の目的は自己指導能力の育成にある。それは、消極的・積極的を問わずにあてはまることである。その自己指導能力について、坂本(1999)は「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で決めて、実行する能力」と定義付けをしている。そしてさらに、「“どのような行動が適切か” その適切性を決める基準は、他の人の主体性の尊重と自己実現とである。くだけていえば、他の人のためにもなり、自分のためにもなるという行動を児童生徒が自分で考えることである。」と言う。

一方で、「どのような行動が適切か」を決めていく場合、周りを取り巻く社会環境の変化も

視野に入れていかなければならない。国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2003)では、これからの生徒指導として、次の3点をあげ見直しを求めている。

青少年を取り巻く社会環境等の変化を視野に入れた社会的自己指導力の育成  
学校における生徒指導體制・相談体制の充実改善を図る開かれた生徒指導の確立  
問題行動等の予防や解決、健全育成を推進するネットワークと行動連携の実現

激変する社会の中で、自己実現を図っていくことは容易ではない。しかし、「社会の変化を前提とし、現在将来にわたり自己をよりよく導く力、つまり社会的な自己指導力を、児童生徒の発達段階を踏まえて継続的・発展的に高めていく生徒指導」を進めていかなければならない。もちろんそのためには、「開かれた生徒指導の確立」や「ネットワークと行動連携の実現」が必要である。現在の児童生徒の問題行動等は、従来の学校における指導體制だけでは必ずしも対応できない場合も少なくないからである。

### (3) 生徒指導の三つの機能

坂本(2001)は「生徒指導の指導内容が、問題行動の指導や校則の指導や体験活動の場等に限定されるべきものではなく、各教科、道徳、特別活動という教育課程のすべての領域に、また、給食・清掃などのすべての学校教育の場に作用しなくてはならない」と主張する。

問題行動等への対処という消極的な生徒指導の場合は、「すべての学校教育の場」とはなかなかならない。積極的な生徒指導であればこそ、「すべての学校教育の場」に作用し、学校の教育目標を達成するための重要な機能となるのである。

では、そのために具体的にどうあればよいかについて、坂本は続ける。

ア 児童生徒に自己決定の場を用意すること  
イ 児童生徒に自己存在感を与えること  
ウ 児童生徒との共感的人間関係を基盤にすること

この三つの機能を作用させることの大切さを繰り返して述べている。\*1

以下、三つの機能について簡単にまとめる。\*2

#### ア 自己決定の場を与える

自己決定とは、「児童生徒が決められたことを決められたとおりにやるということではなく、自分で決めて実行する」ということであり、「つねに、『相手』と『自分』の両者を中心にすえて行動する」ことが求められる。すなわち、自分勝手な「自己決定」ではなく、他の人々の主体性を大切にすることを根拠にして、自分の行動を考えなければならない。また、「教師が生徒の自己決定を多く取り入れる教育実践をするためには、教師の指導性が必要」とされる。児童生徒がどのような「自己決定」をするのか、教師の指導の中で選択の幅を示すことや、児童生徒自身で責任のとれる範囲内で認められるものである。

#### イ 自己存在感を与える

自己存在感とは、自分は価値ある存在であるということを実感することである。そのために、教師は、児童生徒一人一人をかけがえのない存在としてとらえ、一人一人の存在を大切に思っ

#### ウ 共感的人間関係を育成する

共感的人間関係とは、相互に人間として無条件に尊重し合う態度で、ありのままに自分を語り、理解しあう人間関係である。そのためには、教師が自己開示をし、「指導する人と指導される人」という関係ではなく、「人と人」という関係をつくり出すことが大切である。もちろん、共感的人間関係は、教師と生徒との関係だけではなく生徒同士の間でも大切なことである。

## 2 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想

### (1) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすことの意義

生徒指導はすべての学校教育の場に作用されるものであるが、このことに関して、「学校にお

ける道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うもの」(「中学校学習指導要領」第1章第1の2)であるということが想起される。生徒指導もまた、「すべての学校教育の場に作用」するものであるが、道徳の時間のように中核をなす時間(場)が位置付けられているわけではない。<sup>\*3</sup>まさに「すべての学校教育の場」で行われるのである。

一方、「機能としての生徒指導」の考え方は、文部省の『生徒指導資料 第20集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 生き生きとした学校づくりの推進を通じて』(昭和63年)に取り入れられたが、その中で「特別活動は、生徒指導の機能をいかし、いきいきとした学校づくりを進める上で、有効な機会」「特別活動は最も直接的に生徒指導の機能がいかされる場として重要な役割」とされた。特別活動に焦点化された「積極的な生徒指導」が、比較的多く取り組まれてきているのはそのためである。

確かに、特別活動、特に行事や体験的な学習は、日常の教育活動とは異なり、生徒指導の三つの機能を働かせる効果的な場である。しかし、それは教科の学習と離れたいわば「ハレ」の場であるからこそであろう。あくまでも日常の教育活動の中心をなすのは、各教科の授業(学習指導)である。

また、問題行動等への対処といった消極的な生徒指導に汲々としてしまうと、日々の授業どころではなくなってしまう場合も多い。十分な教材研究もなされぬまま、場当たりの授業の連続になりかねず、「分かる授業」「できる授業」からは遠ざかってしまい、それが新たな問題行動へと結び付いていくことも少なくない。

したがって、日常の授業の中でこそ、生徒指導を機能させていくことが大切であり、その際、坂本の主張する三つの機能をどのように生かしていくかは、積極的な生徒指導を進める上での重要な視点である。授業をとおして共感的な人間関係

を育み、授業の中で生徒に自己存在感を与え、生徒の自己決定を促していくことで、生徒の自己指導能力を育成することになるのである。<sup>\*4</sup>

一方桜井(1997)は、内発的学習意欲を支えているものとして

- 有能感 (sense of competence)
- 自己決定感 (sense of self-determination)
- 他者受容感 (sense of acceptance by significant others)

の三つをあげている。この三つはそれぞれ、「自己存在感」、「自己決定感」、「共感的人間関係」と置き換えてみることができる。「自ら学ぶ生徒」「主体的に学ぶ生徒」「意欲的に学ぶ生徒」等の育成においても、生徒指導の三つの機能を生かした指導をすることが、心理学の面からも有効であるということである。

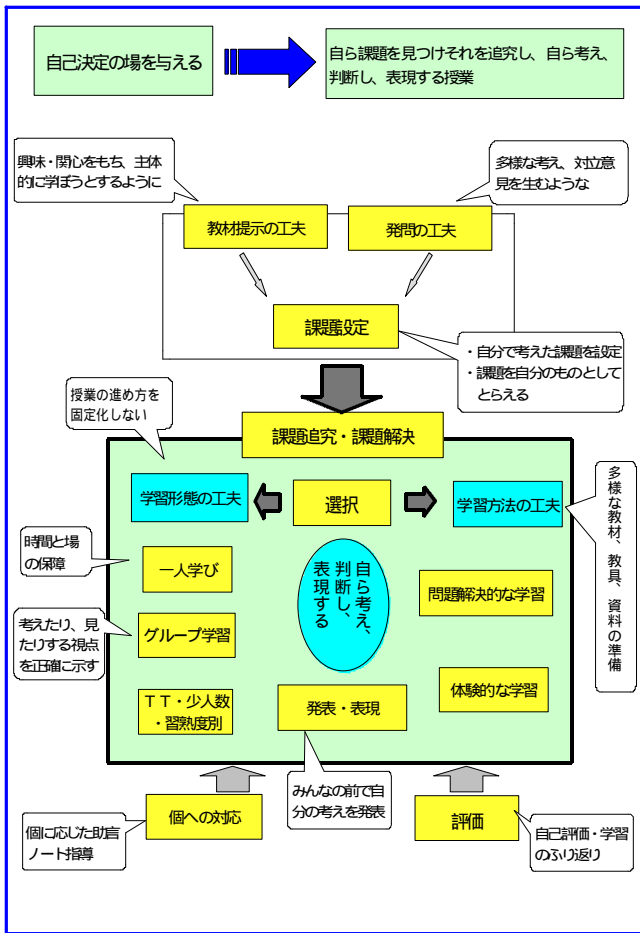
(2) 日常の授業に生徒指導の機能を生かす手だて

では、具体的にどのような手だてを講じていくことが、日常の授業に生徒指導の機能を生かすことになるのであろうか。このことに関して、坂本(2002)は【表1】のように例示している。

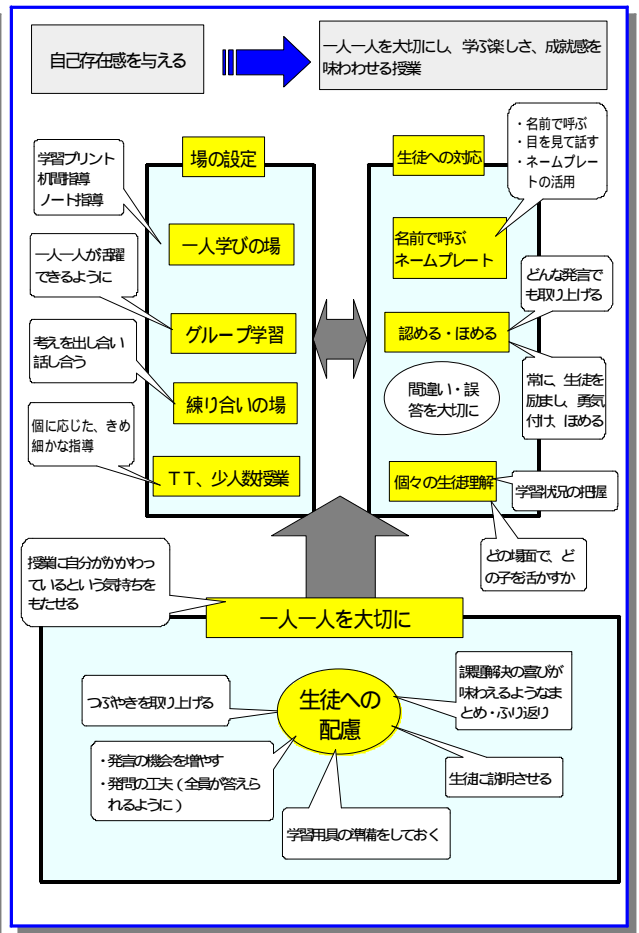
一方、先行研究や実践事例から、さらに具体的な手だてについて分析し、次頁【図1】～【図3】のようにまとめた。<sup>\*5</sup>

【表1】三つの機能を生かすための手だて(坂本の例示)

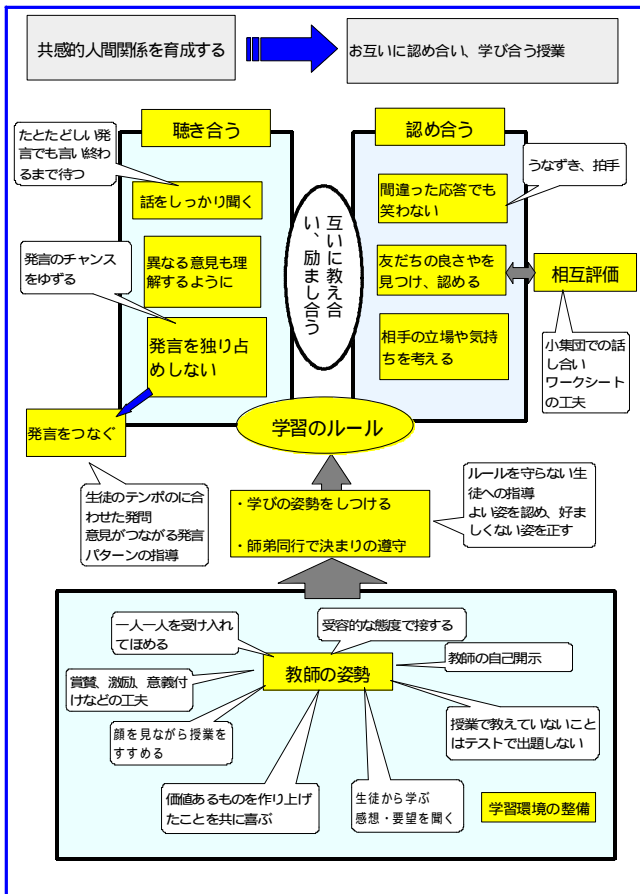
<p>児童生徒の「自己決定」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 選択場面をつくる。</li> <li>・ 考えたり観たりする視点を正確に示す。</li> <li>・ 対立意見を生むような発問をする。</li> <li>・ 一人調べを取り入れる。</li> <li>・ 一人で考える時間を十分に与える。</li> <li>・ 思考過程をわかり易くノートに残していくようにする(消しゴムをあまり使用しない)。</li> <li>・ 思考過程のわかる板書をする。</li> <li>・ 自分の考え(児童生徒の考え)をみんなの前にはっきり表示する。</li> </ul> <p>児童生徒の「自己存在感」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一人ひとりの児童生徒が授業にかかわっていることを大切にするため、ネームプレートを利用する。</li> <li>・ どんな発言でも、とりあげる。無視しない。</li> <li>・ 誤答も大事にして、板書する。</li> <li>・ 全員が応答できるような発問、助言を工夫する。</li> <li>・ つぶやきを積極的に取り上げて発表のチャンスを与えたり、授業のエネルギーにする。</li> <li>・ 一人調べのノートをあらかじめ見ておいて、授業のどの場面で、どの子どもを活かせるか考えておく。</li> <li>・ 自分の考えや気持ちを抵抗なく自由に話せるように工夫する。</li> </ul> <p>児童生徒との「人間的ふれあい」(共感的人間関係)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一人ひとりを受け入れて、ほめる。</li> <li>・ つねに、児童生徒の人間性を認めていく。</li> <li>・ 授業中での児童生徒の発言や表情のかけに潜む気持ちや、感じ方などを教師も児童生徒も大切にしていける。</li> <li>・ 教師も児童生徒も、相手の人間性を認めた上で、相手のつまづきや間違いを修正していくようにする。</li> <li>・ たどたどしい発言でも、言い終わるまで待つ。</li> <li>・ 的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴く。</li> <li>・ 間違った応答に笑わない。</li> <li>・ 友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりする。</li> <li>・ 一度も応答していない仲間が挙手していたら、その仲間に応答のチャンスをゆずる。</li> </ul>
--



【図1】 自己決定の場を与えることに関する手だて



【図2】 自己存在感を与えることに関する手だて



【図3】 共感的人間関係を育成することに関する手だて

これら研究実践事例から、具体的な授業をイメージしてみると次のようになる。

自己決定の場を与えること  
「自ら課題を見つけそれを追究し、自ら考え判断し、表現する授業」

自己存在感を与えること  
「一人一人を大切に、学ぶ楽しさ、成就感を味わわせる授業」

共感的人間関係を育成すること  
「おたがいに認め合い、学び合う授業」

こうしてまとめてみると、授業に生徒指導の機能を生かすといっても、何かしら特別なことに取り組んでいるわけではない。「よい授業」として、一般的に言われていることに取り組んでいるとも言えよう。

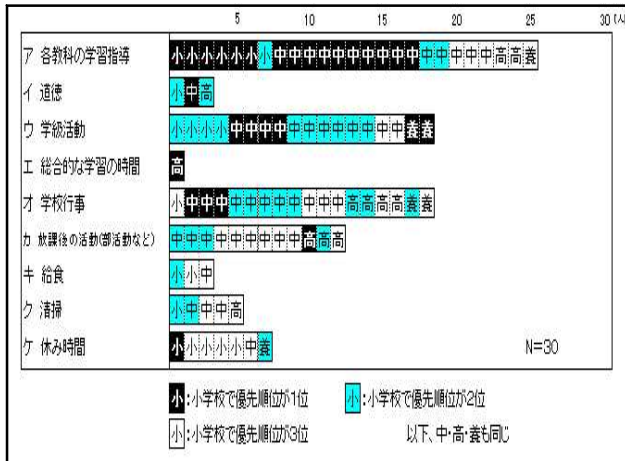
(3) 教師の意識調査からみた実態

次に、「日常の授業に生徒指導の機能を生かしているか」について、実態としてはどうか、二つの教師の意識調査から見てみる。それぞれのねらいは以下のとおりである。

調査 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒指導に重点的に取り組んでいる場面はどんな場面か</li> <li>・ 学習指導の中では、どのような取組がなされているか</li> </ul>
調査 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「生徒指導の三つの機能」についての認知度はどのくらいか</li> <li>・ 授業における生徒指導をどの程度意識して取り組んでいるか</li> </ul>

ア 調査 1 は、当センターで行われた平成 16 年度生徒指導総合研修講座の参加者（小学校 7 人、中学校 17 人、高等学校 4 人、養護学校 2 人、計 30 人）を対象として実施したものである。

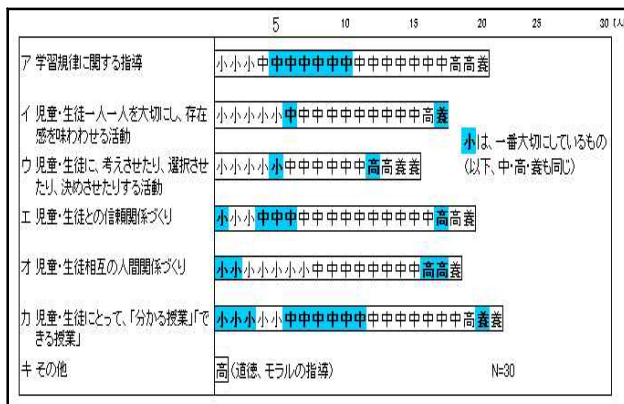
(ア) 「生徒指導に重点的に取り組んでいるのはどのような場面か」について聞いてみたところ、次のような結果であった（優先順位をつけ三つ選択）



【図 4】 生徒指導に重点的に取り組んでいる場面

- ・ 一番多かったのが、ア：各教科の学習指導である。30人中25人があげている（83.0%）。しかもそのうち、18人が第一番目にあげている（72.0%～全体の 60.0 %）。また、校種による差もあまり見られない。
- ・ 次は、ウ：学級活動とオ：学校行事である。しかし、校種による差が見られる。学級活動は、小・中学校ともに多い。学校行事は、小学校ではほとんどないが、中学校・高等学校では多い。
- ・ また、カ：放課後の活動（部活動など）は、中学校・高等学校に多いが、逆に小学校では、ケ：休み時間が多い。

(イ) 「学習指導の中では、どのような取組がなされているか」について聞いてみたところ、次のような結果であった。



【図 5】 学習指導における取組

- ・ 一番多かったのが、カ：児童生徒にとって「分かる授業」「できる授業」である。30人中21人があげており、そのうち11人が一番大切にしているものとしている。また、校種による差もあまり見られない。
- ・ 次は、ア：学習規律に関する指導である。小学校ではあまり多くはないが、特に中学校では重要視されている。
- ・ 3番目が、エ：児童・生徒との信頼関係づくりである。これも、小学校と比べて、中学校・高等学校が多い。
- ・ 逆に小学校では、オ：児童・生徒相互の人間関係づくりが多いのが特徴的である。



イ 調査 2 は、当センターで行われた平成 16 年度教職経験者 10 年研修講座（小学校及び中学校）と中学校初任者研修講座（領域別）における生徒指導の講義に際して行ったものである。

(7) 生徒指導の三つの機能に関して、どの程度理解され、取り組まれているか聞いてみたところ、次のような結果であった。

【表 2】 生徒指導の三つの機能

小学校 10 年研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (92人)	人数	0	24	46	22	24	68
	%	0.0	26.1	50.0	23.9	26.1	73.9
中学校 10 年研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (95人)	人数	4	28	49	14	32	63
	%	4.2	29.5	51.6	14.7	33.7	66.3
中学校初任者研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (71人)	人数	3	20	28	20	23	48
	%	4.2	28.2	39.4	28.2	32.4	67.6

ABCDは、自己評価  
A(理解し、取り組んでいる) ←→ D(理解せず、取り組んでいない)

- ・ 10年研の研修者については、小学校・中学校ともに、「生徒指導の三つの機能」に関する認知度は低い。A 評価と B 評価を合わせても、小学校で全体の 26.1%、中学校で 33.7%にとどまる。中には、「(言葉を)初めて聞いた」という感想もあり、生徒指導に対する理解がまだまだ不十分な状況にあると思われる。
- ・ 一方で、「言葉としては知らないが、やっている」というような感想もあり、実際の場面では、取り組まれているものと思われる。
- ・ 中学校初任者については、数値的には10年研の研修者と変わりはないが、D 評価が全体の 28.2%と多いのが特徴的である。初任者研修の中で、まだ十分な取組がなされていないものと考えられる。

(1) 授業における生徒指導に関して、どの程度意識して取り組まれているか聞いてみたところ、次のような結果であった。

【表 3】 授業における生徒指導

小学校 10 年研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (92人)	人数	12	60	20	0	72	20
	%	13.0	65.2	21.7	0.0	78.3	21.7
中学校 10 年研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (95人)	人数	5	56	31	3	61	34
	%	5.3	58.9	32.6	3.2	64.2	35.8
中学校初任者研修		A	B	C	D	A+B	C+D
全体 (71人)	人数	17	28	22	4	45	26
	%	23.9	39.4	31.0	5.6	63.4	36.6

ABCDは、自己評価  
A(意識し、取り組んでいる) ←→ D(取り組んでいない)

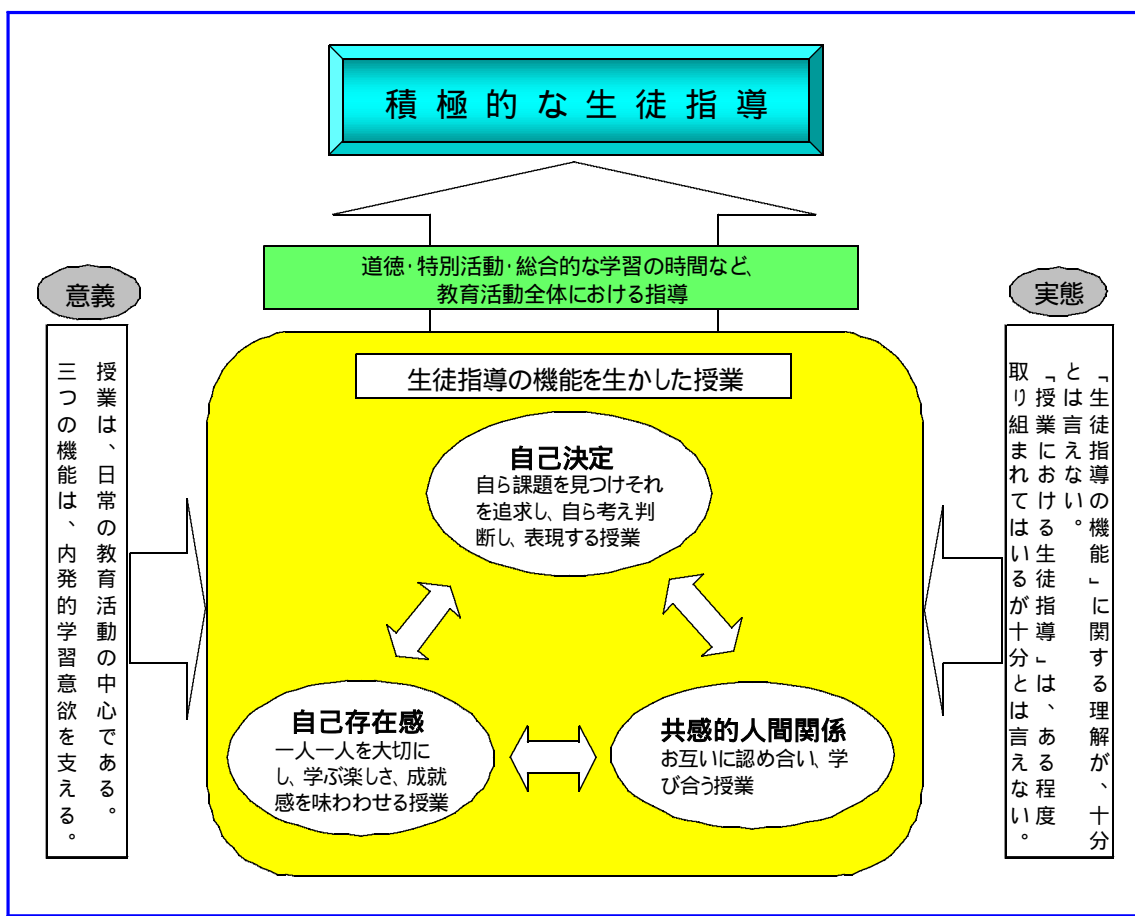
- ・ 10年研の研修者について、自己評価が A と B をあわせると、小学校では 78.3%、中学校では 64.2%と比較的高い割合で取り組まれている。
- ・ 小学校と比べて中学校の割合が低くなっているが、これは、ほとんどの教科を学級担任が指導する小学校と、教科担任制をとる中学校の差であると思われる。
- ・ しかし裏返して言えば、小学校で 21.7%、中学校で 35.8%の教師は、授業における生徒指導に関して、「あまり」「ほとんど」取り組んでいない状況にある。
- ・ 初任者について、A 評価が 23.9%、B 評価が 39.4%であり、両者を合わせると 63.4%になる。10年研の研修者と比べて特に、A 評価に顕著な差が見られ、初任者の方がむしろより積極的に「授業における生徒指導」に取り組んでいる(あるいは、取り組もうとしている)ことがうかがえる。初任者にとっては、まさにそこが現在の課題であると考えられる。

以上、調査 1 と調査 2 から次のようなことが言える。

「授業における生徒指導」については、必ずしも十分とは言えないまでも取り組まれている。しかし「生徒指導の三つの機能」に関して、その理解は不十分である。「授業における生徒指導」がなぜ必要なのか、そのために「生徒指導の三つの機能」をどう生かしていけばいいのかなど、十分に理解をし理論的な裏付けをもった上で実践化されることにより、より効果的な指導が行えると考えられる。

内容的には、中学校では、「学習規律に関する指導」や「生徒との信頼関係づくり」が重視されている傾向にある。しかし、具体的にどのような手だてを講じて指導をすれば効果が上がるのかについては、検討が必要である。

- (4) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想図  
 これまで述べてきたことを基に、基本構想図を次のように作成した。



【図6】 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想図

### 3 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想

#### (1) 指導構想作成のための実態調査

教師の意識調査からは、「授業における生徒指導」についてある程度は取り組まれているものの、十分ではなく、その具体的な手だてについても課題として残された。そこで、研究協力校を対象とする実態調査を行った（質問紙は、補充資料参照）。「『生徒指導の三つの機能』に関して、日常の授業の中で具体的にどのような取組がなされているのか」、先行研究や実践事例からそれぞれ10項目ずつ、合計30項目取り上げ、4段階で自己評価してもらった。

結果は、次頁【表4】のとおりである。\*6

#### (ア) 全体の傾向

段階を数値化した全体の平均は3.10である。日常の授業の中で、ある程度の取組がなされていることがうかがえる。三つの機能に関する手だてのそれぞれの平均は、「自己決定の場を与えることに関する手だて」については2.95、「自己存在感を与えることに関する手だて」については3.19、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」については3.15であった。

特に、「自己存在感を与えることに関する手だて」では、11「間違っただけでも大切な発言も大切にしたり、どんな発言でも取りあげ大切にするようにしていますか」(3.61)や12「名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか」(3.57)、13「つぶやきを積極的に取り上げて、発言のチャンスを与えるようにしていますか」(3.50)などの平均値が高い。すなわち、よく取り組まれているということである。

【表4】 授業における生徒指導の取組状況

\* 平均値は、「よくしている」人数×4+「時々している」人数×3+「あまりしていない」人数×2+「ほとんどしていない」人数×1/全体の人数で計算

質問項目 (平均値の高い順に並べ替え)	N=28	よくしている	時々している	あまりしていない	ほとんどしていない	平均値
		4	3	2	1	
自己決定の場を与えることに 関する手だて	1 生徒が興味・関心を持ち、主体的に学ぼうとするように、教材提示の方法を工夫していますか。	39.3%	57.1%	3.6%	0.0%	3.36
	2 思考場面や観察場面で、考えたり観たりする視点を示していますか。	32.1	64.3	3.6	0.0	3.29
	3 生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか。	21.4	67.9	10.7	0.0	3.11
	4 生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか。	17.9	64.3	17.9	0.0	3.00
	5 一人調べを取り入れたり、一人で考える時間を十分に与えていますか。	28.6	42.9	28.6	0.0	3.00
	6 生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか。	28.6	42.9	25.0	3.6	2.96
	7 教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備していますか。	21.4	57.1	17.9	3.6	2.96
	8 生徒が今日の学習をふり返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか。	17.9	53.6	28.6	0.0	2.89
	9 自分の考えをはっきりさせたり、思考過程がわかるようなノートの取り方の指導を工夫していますか。	10.7	42.9	35.7	10.7	2.54
	10 対立意見を生むような発問を工夫していますか。	3.6	35.7	60.7	0.0	2.43
平均	21.4	49.0	21.8	1.9	2.95	
自己存在 感を与える こと に 関 する 手 だ て	11 間違った応答も大切にしたり、どんな発言でもとりあげ大切にするようにしていますか。	67.9	25.0	7.1	0.0	3.61
	12 名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか。	64.3	28.6	7.1	0.0	3.57
	13 つぶやきを積極的に取り上げて、発表のチャンスを与えるようにしていますか。	50.0	50.0	0.0	0.0	3.50
	14 生徒相互が協力して学習できるように、グループでの学習などを取り入れたりしていますか。	39.3	42.9	17.9	0.0	3.21
	15 全員が応答できたり、参加しているという気持ちをもてるように、発問などを工夫していますか。	21.4	75.0	3.6	0.0	3.18
	16 授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわないような生徒も、学習していただけるような配慮をしていますか。	28.6	60.7	10.7	0.0	3.18
	17 授業の中で、「よくできたね」「がんばってるな」等の、承認や賞賛、励ましを行っていますか。	39.3	46.4	7.1	7.1	3.18
	18 生徒の実態を把握し、授業のどの場面でのどの生徒を活かせるか工夫していますか。	21.4	46.4	32.1	0.0	2.89
	19 多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせるように工夫していますか。	10.7	60.7	28.6	0.0	2.82
	20 発言をしない生徒への心配りに努めていますか。	17.9	46.4	32.1	3.6	2.79
平均	34.7	48.3	15.3	1.2	3.19	
共 手 感 的 に 人 間 関 係 を 育 成 す る こ と に 関 す	21 よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにしていますか。	67.9	32.1	0.0	0.0	3.68
	22 たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴くようにしていますか。	60.7	32.1	7.1	0.0	3.54
	23 間違った応答に笑わないように指導していますか。	64.3	25.0	10.7	0.0	3.54
	24 生徒一人ひとりを受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか。	35.7	53.6	10.7	0.0	3.25
	25 チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか。	39.3	46.4	14.3	0.0	3.25
	26 友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促していますか。	35.7	35.7	17.9	10.7	2.96
	27 自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか。	14.3	64.3	17.9	3.6	2.89
	28 相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか。	25.0	46.4	17.9	10.7	2.86
	29 教師主導にならず、生徒のテンポに合わせながら授業をすすめていますか。	14.3	50.0	32.1	3.6	2.75
	30 発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか。	14.3	46.4	39.3	0.0	2.75
平均	36.9	43.7	16.6	2.7	3.15	
全体の平均	31.8	48.1	18.2	1.9	3.10	

また、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」については、21「よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにしていますか」(3.63)、22「たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴くようにしていますか」(3.54)、23「間違った応答に笑わないように指導していますか」(3.54)の平均値が高く、よく取り組まれている。

しかし、「自己決定の場を与えることに関する手だて」については、他の二つに比べて十分な取組がなされているとは言えない。中でも、10「対立意見を生むような発問を工夫していますか」(2.43)、11「自分の考えをはっきりさせたり思考過程がわかるようなノートの取り方を指導していますか」(2.54)の平均値が低い。

(1) 取組状況のばらつき 【表5】 取組状況のばらつき

次に【表5】は、取組状況のばらつきをみたものである。これを見ると、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」につい

	平均値	標準偏差	最小	最大	A群	B群	差
自己決定の場を与えることに関する手だて	2.95	0.38	2.40	3.70	3.03	2.80	0.23
自己存在感を与えることに関する手だて	3.19	0.44	2.40	4.00	3.29	2.98	0.31
共感的人間関係を育成することに関する手だて	3.15	0.52	2.00	4.00	3.26	2.91	0.35

て、平均値は3.15であるものの、最小と最大の差が一番大きい。最大値は4.00、すなわちすべての項目で「よくしている」という自己評価であり、それに対して最小値は2.00、すなわち平均して「あまりしていない」という自己評価である。また、標準偏差の値も大きい。取組状況にばらつきがあるということである。項目別にみると、26「友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手をしたりするようにうながしていますか」や28「相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合うことができるようにしていますか」などにばらつきがある。

このばらつきについて、別の角度からも分析してみた。調査1の(ア)と同様に、「生徒指導に重点的に取り組んでいる場面」を尋ねたところ、やはり「各教科の学習指導」が一番多かった(28人中26人、そのうち19人が第一番目にあげている)。そこで、「各教科の学習指導」を第一番目にあげている教師(A群)とそうでない教師(B群)にどのような違いがあるかをみてみた。両者の平均値に差がみられる。A群の教師ほど、三つの機能に関する手だての自己評価が高い傾向にあった。具体的な手だてを講じながら、授業を重視して取り組んでいることがうかがえる。

各項目ごとにみて、差が大きかったものをまとめてみると次の【表6】のようになる。つまり、生徒指導において授業を重視している教師ほど、このようなことによく取り組んでいるということである。特に、「チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか」の差が一番大きい。

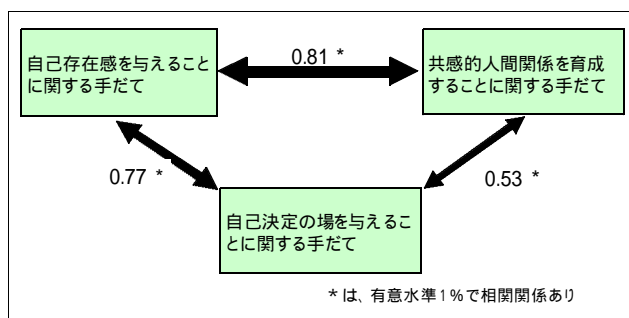
【表6】 授業を重視している教師の取組

	質 問 項 目	A群	B群	差
自己決定の場を与えることに関する手だて	8 生徒が今日の学習をふり返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか。	3.05	2.56	0.50
	4 生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか。	3.16	2.67	0.49 *
	3 生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか。	3.26	2.78	0.49 *
	6 生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか。	3.11	2.67	0.44
自己存在感を与えることに関する手だて	20 発言をしない生徒への心配りに努めていますか。	2.95	2.44	0.50
	14 生徒相互が協力して学習できるように、グループでの学習などを取り入れたりしていますか。	3.37	2.89	0.48
	17 授業の中で、「よくできたね」「がんばってるな」等の、承認や賞賛、励ましを行っていますか。	3.32	2.89	0.43
共感的人間関係を育成することに関する手だて	25 チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか。	3.53	2.67	0.86 **
	28 相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか。	3.05	2.44	0.61
	30 発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか。	2.89	2.44	0.45
	26 友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促していますか。	3.11	2.67	0.44

\*は、有意水準5%で差あり、\*\*は有意水準1%で差あり

(ウ) 相関関係

三つの機能に関する手だて相互の相関をみたところ、【図6】のような結果が得られた。相互に正の相関関係がある。例えば、「自己存在感を与えることに関する手だて」について自己評価が高いほど、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」についての自己評価が高い、ということである。\*7



さらに、経験年数との相関をみたところ、【図7】 相互の相関（相関係数）

【表7】のような結果であった。経験年数が多いほど自己評価が高い、ということである。特に、「自己存在感を与えることに関する手だて」と「共感的人間関係を育成することに関する手だて」については、全体として経験年数との相関がみられる。

【表7】 経験年数との相関

	質問項目	相関係数
自己存在感を与えることに関する手だて (0.44*)	18 生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を活かせるか工夫していますか。	0.56 **
	20 発言をしない生徒への心配りに努めていますか。	0.40 *
	12 名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか。	0.39 *
共感的人間関係を育成することに関する手だて (0.44*)	28 相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか。	0.69 **
	21 よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにしていますか。	0.46 *
	26 友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促していますか。	0.42 *
	25 チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか。	0.42 *

\*は有意水準5%で相関関係あり、\*\*は有意水準1%で相関関係あり

しかし、経験を積み手だてが自ずと身に付く、というものでない。(イ)で「共感的人間関係に関する手だて」にはばらつきがあることを述べたが、たとえ同じ経験年数であっても、自己評価を見る限り、取組状況は決して同じにはなっていない。

(I) 教師の思い

自由記述欄「日頃授業を行う上で、一番心がけていること」「日頃授業を行う上で、不安に思っていることや悩んでいること」の記述から、教師の思いについて考察する(【表8】)。

【表8】 教師の思い

	一番心がけていること	不安に思っていること、悩んでいること	自己決定	自己存在感	共感的人間関係	全体
	考えさせること。そのため工夫を心がけている。	考えようとしていない生徒を何とかしたい。	3.6	3.8	3.9	3.77
	授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわない生徒に対する配慮 学級集団を中心に高めていくような授業	個々の生徒を生かそうとすると時間がかかりすぎ、進度が遅れること なかなかの生徒にも平等に指導がゆきとどかないこと	3.2	3.6	3.9	3.57
	今日はこの子をという生徒を班一人ずつ決め、声がけや観察を重点的にする。	あまりにも上位、下位の差がありすぎて、レベルをどこに合わせるか苦労することが多い。	3.3	3.5	3.2	3.33
	個々の生徒の実態に応じた個別指導	意欲をもっていない生徒に対する指導	2.4	2.6	2.7	2.57
	こちらが忙しくても、生徒の言葉をじっくり聞き、対応する。	個に応じた指導が十分にできない。 認め合えるような雰囲気づくりが難しい。	2.4	2.6	2.4	2.47
	生徒が自分で学ぼうとする姿勢を身につけられるような指導を心がけている。	無回答	2.7	2.4	2.1	2.40

の教師は、「考えさせること」に重きをおいて授業を行っている。自分の考えをもたせるということは、「自己決定」につながることである。実際、「自己決定の場を与えることに関する手だて」についての自己評価は、3.6と高い。

の教師は、個々の生徒に対して配慮を行いつつも、学級全体に対し集団を高めようとする配慮もしながら、授業を行っている。個への対応と集団への対応のバランスを考慮しながら指導しているとも言えよう。実際、「自己存在感を与えることに関する手だて」についての自己評価は3.6、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」についての自己評価は3.9と高い。

の教師は、「今日はこの子を」と決めて重点的に指導にあたっている。一人一人をかけがえのない存在として認めることこそが自己存在感を与えることであるが、1時間の授業の中で全ての生徒に対して行うことは難しい。そこで、「今日はこの子を」と決めて指導にあたっているのである。実際、「自己存在感を与えることに関する手だて」についての自己評価も3.5と高い。

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

の教師は、「個に応じた指導」を心がけている。その意味では、やの教師と大きく変わるものではない。しかし、項目別に見た場合、「授業の中で『よくできたね』『がんばっているな』等の、承認や賞賛、励ましを行っていますか」について、の教師の自己評価が2であるのに対し、の教師は4と大きな違いがあった。生徒に対する具体的な声かけがポイントであるとも言える。

の教師は、「生徒の言葉をじっくり聞き、対応する」ことを心がけている。それは、生徒を受け入れて認めることであり、自己存在感を与えることや共感的人間関係を育成することにつながっていく。しかし、実際に自己評価を見ると、それぞれ2.6と2.4である。特に、「友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするように促していますか」と「相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか」については、自己評価が1であった。悩みとして「認め合えるような雰囲気づくりが難しい」と記述しているが、それが自己評価にも現れている。個への対応と集団への対応のバランスの取り方の難しさが見られる。そこで、の教師との比較をすると、「授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわないような生徒も、学習していけるような配慮をしていますか」や「生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を活かせるか工夫していますか」などの自己評価に違いがあった。「じっくりと聞」いた上で、それを指導にどうつなげていくかがポイントであるとも言える。

の教師は、「生徒が自分で学ぼうとする」ような授業を日頃心がけている。それは、まさしく自己決定につながることである。しかし、自己評価は2.7と低い。そこで、先のの教師と比較してみる。「生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか」について、の教師は4であるのに対し、の教師は1であった。また、「生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材提示の方法を工夫していますか」「生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか」などについても違いが大きかった。思いは同じであっても、具体的な手だての取組で違ってくるのである。

以上、実態調査をまとめてみると次のようなことが言える。

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

個々の教師により取組の状況にばらつきがあり、特に「共感的人間関係を育成することに関する手だて」に差がみられる。また、生徒指導の場として授業を重視しているかどうかでも、差がみられる。共通理解を基にした取組が必要である。

「生徒指導の機能を生かした授業」に関して、三つの機能に関する手だて相互に相関関係がある。また、「共感的人間関係を育成することに関する手だて」は、経験年数と相関関係がある。

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

## (2) 指導構想作成のための授業分析と考察

授業に生徒指導の機能を生かすことについて、実際の授業場面ではどうなのか。研究協力校の学校公開における授業（3年生社会科）を対象として分析・考察を行う。

### ア 授業の概要

- ・授業は、調べ学習のまとめの発表であった。ポスターセッション方式をとり、それぞれのブースで班ごとに発表するようになっていた。そのため狭い教室を離れ、広い多目的ホールを授業会場としていた。
- ・「全員に発表をさせたい」というのが指導者の願いであった。「表現力」にこだわった授業であり本時の目標も、それに限定されたものであった。
- ・三人の教師が一つの学級に入って指導を進めた。六つの班でそれぞれのテーマに基づいて調べ学習を進めていくわけだが、一人の教師が二つずつの班を見る形で単元の指導が進められたという。本時においても、三人の教師が二つの班の発表について指導・援助をしながら授業（発表会）が進められた。
- ・発表は、それぞれのブースで三人1組で発表をし（聞く側も三人1組）、発表4分質疑1分という形で、ローテーションしながら進められた。その都度、担当の教師が今の発表について手短かにアドバイスを行っていた。
- ・授業のまとめの場面では、他の班の発表を聞いての感想を発表し合った。その中で生徒の評価が高かった班は、「～についてどう思いますか」というように、発表の中にクイズを入れる工夫をしていた班であった。

### イ 分析と考察

先の実態調査の質問項目をチェックリスト的に用い、手だてが有効であったと思われるものについて述べる。なお【 】は、質問項目とのかかわりを示したものである。

#### (ア) 自己決定の場を与えることに関して

ポスターセッション方式を取り入れた発表であった。【6「生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか」】

普通の発表会と違い、同じ内容の発表をくり返すことにより、表現力を高めようとする工夫がなされていた。また、学級全体での発表会ではないので、より聞き手を意識した発表ができるし、聞く側も真剣にならざるを得ない。これにより当事者意識が生まれ、主体的に取り組めるようになっていた。

TT授業を組んだということで、よりきめ細かに個に応じた指導ができた。【3「生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか」】

「今の発表がどうであったのか」という評価は必要であるし、より上手に発表するためにはどうすればよいかのアドバイスも欲しい。一人の教師では難しいことでも、TT授業により可能となり、よりきめ細やかな指導を行うことができていた。

#### (イ) 自己存在感を与えることに関して

生徒への細やかな目配りがあった。【12「名前と呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか」、16「授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわないような生徒も、学習していけるような配慮をしていますか」】

授業はT<sub>1</sub>が全体を見ながら進められた。T<sub>1</sub>は40代のベテラン教師である。そのT<sub>1</sub>が全体を指導する場面の中で、次のような言葉かけがあった。

- |                                |
|--------------------------------|
| a 「だいたいできた人？ まだの人いる？ じゃちょっと」   |
| b 「もう少しで始まるけど、資料とか忘れた人はいないかな？」 |

aは、まとめで感想を記入している場面である。全員が書き終えたところで感想発表に

進みたいわけだが、まだ作業中の生徒もいる。書きながら感想を聞くわけにはいかない。そこで、終わっていない生徒に対してこのような言葉がけをしていた。しかも、それだけでは足りない。書き終えたことをきちんと確認した上で、「終わったかな？」と、先ほどまだ終わっていないと手を挙げた生徒の方を見ながら確認をしていたのである。一人一人の生徒を大切に、自己存在感を与える配慮であった。

またbは、授業が始まる前の場面である。事前に配布された発表資料（レポート集）をもってきているかどうかの確認である。実際には忘れた生徒はいなかったようであるが、ともすると授業それ自体のことにのみ目がいってしまうが、前提となる学習用具の事についてまで配慮されていた。

全員が発表にかかわり役割をもって参加していた。【15「全員が応答できたり、参加しているという気持ちをもてるように、発問などを工夫していますか」】

ポスターセッション方式を取り入れた少人数での発表であった。発表する側は、役割を分担するなど、それぞれが主体的にかかわっていた。授業前には、グループ内で一生懸命に発表練習する姿が見受けられた。発表というと、ともすれば一部の生徒だけが活躍することになってしまいがちであるが、本時においては、それがなかった。

(ウ) 共感的人間関係を育成することに関して

授業時間が守られていた。【25「チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか」】

学校公開における研究授業ということもあってか、授業が始まる前に準備は整っており、時間どおりに授業が始められた。一方終了時も、ゆとりをもって終わりのチャイムの前に授業を終えることができた。研究授業では、どうしても授業がのびてしまうことが少なくないが、本授業では授業時間がしっかりと守られていた。

残念ながら他のある授業では、終わりのチャイムがなってもまだ授業が続いていた。それでも研究授業ということもあってか、生徒たちは集中を切らすことなく取り組んでいた。しかし、教科担任制をとる中学校では、授業時間を守り休み時間にくい込まないようにしないと、次の授業の準備（学習用具の準備、教室の移動、着替えなど）にも大きく影響してしまうことになる。<sup>\*8</sup>

相互評価を取り入れた授業であった。【28「相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか」】

それぞれの発表について評価できるよう、あらかじめ評価シートが用意されていた。生徒は、発表の合間に記入をしていたが、さらに最後のまとめの場面でも記入の時間が確保されていた。その評価シートを基に全体で感想を発表し合い、お互いの良さを認め合うことができていた。

一方で、実態調査において平均値が低かった項目、例えば、

10「対立意見を生むような発問を工夫していますか。」

20「発言をしない生徒への心配りに努めていますか。」

30「発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか。」

等々についてどうであったかは、「発表会」という形式の授業であり、本授業では分析することはできなかった。

以上、授業分析から次のようなことが言える。

生徒指導の三つの機能に関して、実際の授業場面で確かに生かされている。特に、T<sub>1</sub>が経験を積んだベテラン教師だったこともあり、生徒に対して細やかな配慮がなされており、共感的人間関係を基盤として自己存在感が育まれ、自己決定を促すような授業であった。

当然ながら、1時間の授業の中で分析の視点とした30項目がすべて取り組まれているわ



けではない。その時間その時間に、何を中心にすえて指導をするのかという教師の姿勢を反映し、重点化して取り組まれている。

### (3) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための視点

先に4頁～5頁で示した具体的な手だてを見ると、何かしら目新しいことに取り組まれているわけではない。言われてみればごく当たり前のことである。言い換えれば、日常の授業において当たり前の指導を当たり前に進めることが、生徒指導の機能を生かすことにほかならないともいえる。そして、その積み重ねにより積極的な生徒指導が進められていくのである。

そこで、教師の意識調査及び研究協力校における実態調査や授業分析を踏まえ、日常の授業に生徒指導の機能を生かしていくための視点を2点述べる。

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

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

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

経験年数との相関関係が見られるものの、それは経験を積みれば自ずと身に付く、という性格のものではない。意図的に取り組み実践を積み重ねていく中でこそ身に付くものである。また、思いは同じであっても、具体的な取組には違いがある。したがって、日常の授業に生徒指導の機能を生かすための手だてについて、その内容を理解し、実践化を図ることが必要である。

### (4) 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想作成上の留意点

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

- ア 授業前に留意すべきこと
- イ 授業時に留意すべきこと
- ウ 授業後に留意すべきこと
- エ 中学校において留意すべきこと

目標を明確にする。(何のために)  
教材の内容を的確に把握する。(何を)  
指導法を考える。(板書、発問、反応、机間指導、作業・実験の取り入れ方など)(どのように)  
学習形態を工夫する。(個人か、グループか、一斉か)(どんな形で)  
一人一人の児童生徒の学習定着状況の実態をとらえ、指導の仕方を考える。(だれに、どのような)  
教材・教具の活用を考える。(資料、視聴覚機器等の活用)(何を使って)  
評価の方法を考える。(何のために、いつ、何を、どのような形で)  
(「平成16年度 初任者研修の手引き」岩手県教育委員会)

#### ア 授業前に留意すべきこと

1時間の授業を行うに当たっては、一般的に右のような事項に留意する必要がある。生徒指導の機能を生かした授業を行う際にも、当然これらの点には留意しなければならない。

とりわけ、(どのように) (どんな形で) (だれに、どのような) (何を使って) (評価:何のため、いつ、何を、どのような形で)は、重要である。

さらに、に関して言えば、「学習定着状況の実態」だけにとどまらず、さまざまな実態もおさえ、指導の仕方を考える必要がある。例えば、普段は意欲をなかなか示さない生徒でも、自分がかかわりのあることや興味をもっていること(スポーツや音楽など)が題材であれば、意欲を引き出すことも可能となるからである。

また、1時間の授業全体をとおして、学習規律・ルールに関する指導をどうするかも大切なことである。

さらに、教師の姿勢、目線、言葉、表情、身振りなども、授業を進める上で大きなかわりもつ事項である。\*9

これらをもとに1時間の授業構想を練り上げていくが、実態調査から明らかになった取組が

十分とは言えない手だて（例えば、「対立意見を生むような発問の工夫」）については、配慮が必要である。<sup>\*10</sup>しかし、すべてということではなく、この時間では特に、何に重点的に取り組むか、ポイントを絞ることも必要である。例えば、「今日は『思考過程がわかるようなノートの取り方』を工夫してみよう」とか「A君を『どの授業場面で活かせるか』考えてみよう」のようにである。

そして、必要に応じてより具体的な指導案を作成していく。その際、授業のイメージとしては、先に5頁で見てきたように次のようなものを目ざしたい。

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

## イ 授業時に留意すべきこと

アにより作られた授業の構想をもとに実際の授業が進められるが、「授業時」として次の(ア)～(オ)の五つの場面に分けて考える。もちろんそれぞれの場面で、実態調査から明らかになった取組が十分とは言えない手だて（例えば、「発言をしない生徒への心配り」「教師主導にならず、生徒のテンポに合わせながら授業をすすめる」など）については、配慮が必要である。

(ア) 授業開始時において留意すべきことは、次の3点である。

授業開始の合図（チャイム・ベル）を守って始めること<sup>\*11</sup>

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

教室の環境を確認し、授業に集中できるように配慮すること

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

関心・意欲を高めるような導入の工夫（資料の提示）をすること

をもとに、生徒が「追究してみたい」「取り組んでみたい」と思うような学習課題を設定すること

(ウ) 展開場面では、主体的に課題解決が図られるように、次の3点が大切である。

全体に対する指導では、発問（指示）指名 反応に対する評価という流れの中で、一人一人の生徒を生かし認めていくようにすること、さらに、発言をつなげ集団での学び合いとなるようにすること

個に応じた指導を行い、一人一人の生徒をかけがえのない存在として大切にできるようにすること

学習形態や学習方法の工夫をし、生徒が自ら考えたり判断したり、表現することができるようにすること

(エ) 終末場面では、次の2点が大切である。

達成感や充実感を味わうことができるような評価や振り返りの方法を工夫すること

教師からのまとめや評価だけではなく、生徒の活動も取り入れること

(オ) 授業終了時には、次の2点が大切である。

1時間の授業全体としての評価を行ったり、次の時間へつなげるような言葉かけを行うこと  
終了の合図（チャイム・ベル）を厳守すること

## ウ 授業後に留意すべきこと

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

さらにこの他には、次のようなことも大切である。

提出物・ノート・作品等に対して、点検や評価を行うこと

必要に応じて個に応じた指導(つまずきに対する指導や問題行動に対する指導)を行ったり、他の教師との情報交換を行うこと

## エ 中学校において留意すべきこと

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

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

小学校の場合では、学級担任がほぼ全教科の指導を行うのに対して、中学校では教科担任制をとる。生徒理解が生徒指導の基本であるが、授業を行う教師によってその生徒に対する理解が異なっているは一貫した指導が難しい。一方で、さまざまな視点から生徒を見ることによってより理解も深まる。したがって、個々の生徒や学級集団がどのような状況にあるのか、あるいは、授業の中で具体的にどうだったのかについて、情報交換をし共通理解を深めることが生徒指導の機能を生かした授業を行う上で不可欠なことである。

### (イ) 学ぶことの意義に配慮した指導が必要であること

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

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

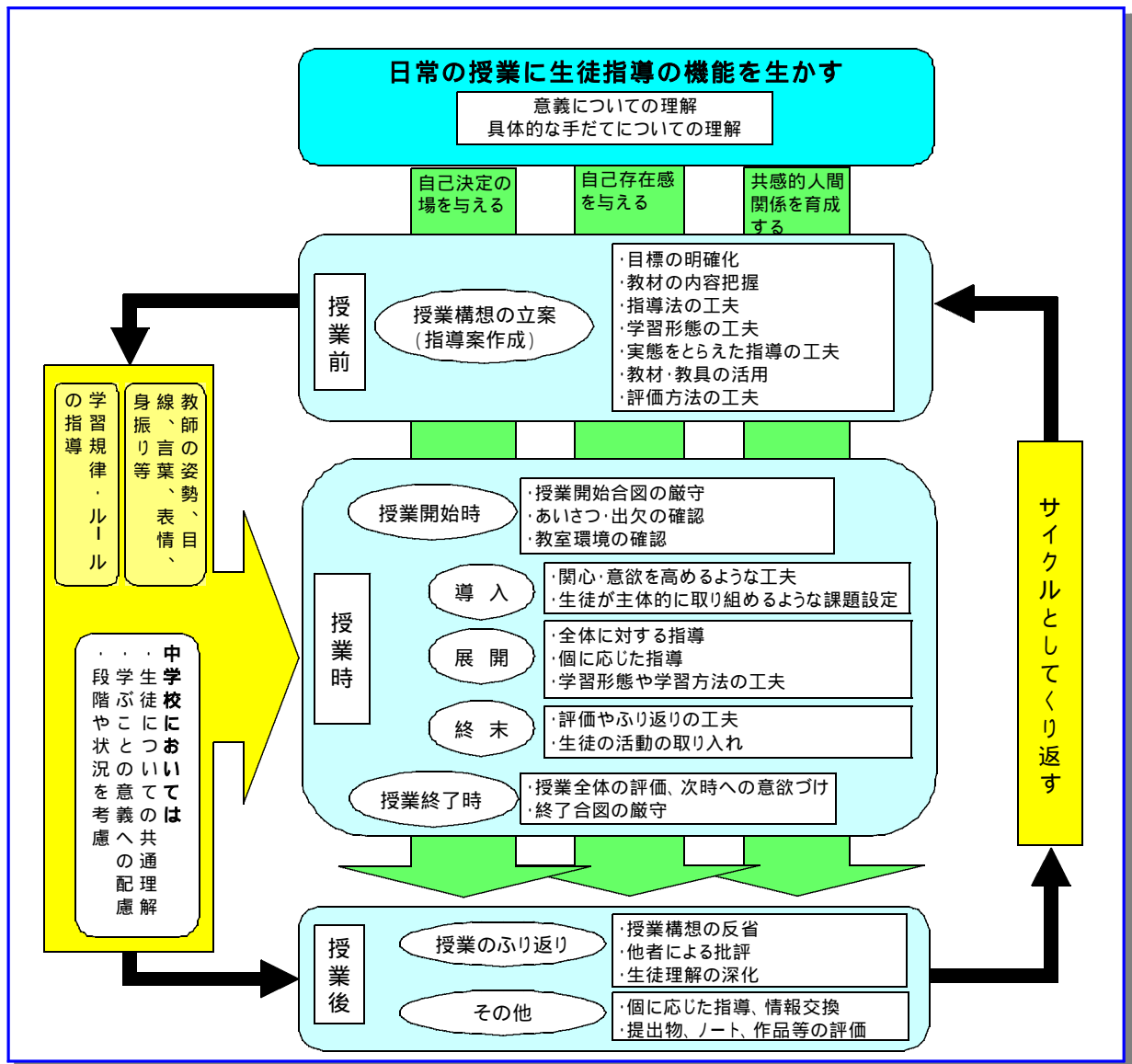
### (ウ) 段階や状況を考慮すること

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

以上、エで述べた中学校における留意点を踏まえ、ア～ウを一つのサイクルとしてとらえ、くり返し実践していくことが必要である。

### (5) 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想の作成

これまで述べてきたことを踏まえて、生徒指導の機能を生かした授業を進め積極的な生徒指導を行うための指導構想を次頁【図8】のようにまとめた。



【図8】 中学校における日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

この研究は、主題に関する先行研究や授業の分析・検討を行い、中学校における日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かす指導の在り方について明らかにし、それを基にした手引きを作成し、積極的な生徒指導の充実に役立てようとするものである。

2年次研究の第1年次である本年度は、先行研究や文献から得た資料を基に、日常の授業に生徒指導の機能を生かす指導について、基本的な考え方を検討し、実態調査を踏まえて基本構想の立案、さらに指導構想の立案を行った。

研究成果の概略については、次のとおりである。

#### (1) 積極的な生徒指導の在り方に関する基本的な考え方の検討

先行研究や文献を基に、積極的な生徒指導の在り方に関して、「自己決定の場を与えること」「自己存在感を与えること」「共感的人間関係を育成すること」の三つの機能を生かすことが重要であるという考えを示すことができた。

#### (2) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想の立案

日常の授業に生徒指導の機能を生かし積極的な生徒指導を進める上で、三つの機能を生かす

ためにどのように取り組めばよいか、先行研究の分析をとおして明らかにすることができた。  
また、実態としてどうなのかについて、意識調査から分析し、それらに基づきながら基本構想を立案することができた。

(3) 日常の授業に生徒指導の機能を生かした積極的な生徒指導の指導構想の立案

基本構想を受けて、1時間の授業をどう進めればよいかについて指導構想を立案するために、さらに研究協力校における実態調査や授業分析を行った。そしてそれらを基に、指導構想を立案することができた。

2 今後の課題

第2年次の研究では、本年度の研究成果を踏まえて、指導構想を基により具体的に指導の在り方や注意すべき点などを明らかにする。そしてそれらを集成し「指導の手引き」を作成、それに基づいた指導実践とその分析・考察を行い、研究のまとめを行う。

[おわりに]

この研究を進めるに当たり、ご協力いただきました研究協力校の先生方に心からお礼を申し上げます。

【引用文献】

- 市川伸一(2002),「学力低下問題と学習意欲」,『指導と評価』5月号,図書文化,pp.17-20  
国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2003),「『生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導』データに見る生徒指導の課題と展望(生徒指導資料 第1集)」,ぎょうせい,p.118  
坂本昇一(1999),『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』,文教出版,p.10  
坂本昇一(2001),「生徒指導の機能論の提唱」,『生徒指導の現代的課題』,学校図書,p.151  
坂本昇一(2002),「生徒指導と教育課程」,『子どもをとりまく問題と教育 生徒指導のあり方』,開隆堂出版株式会社,pp.128-134  
桜井茂男(1997),『自ら学ぶ意欲を育む先生』,図書文化,pp.53-58  
桜井茂男(2004),「心理学からみた学習意欲が育つメカニズム」,『指導と評価』5月号,図書文化,p.10  
佐藤学(2000),『『学び』から逃走する子どもたち』,岩波書店,p.10

【参考文献・参考 Web ページ】

- 家本芳郎(2002),『授業規律で学ぶ力を』,学事出版  
佐藤彰彦・佐藤学(2003),『公立中学校の挑戦 授業を変える 学校が変わる』,ぎょうせい  
秋田県総合教育センター(2003),「教育活動全体に機能する生徒指導の在り方」  
<http://www.akita-c.ed.jp/center/kenkyu/h15/hanken01.html>  
広島県立教育センター(2003),「問題行動を未然に防止する新たな視点に立った生徒指導に関する研究 主体的に判断し行動する児童生徒の育成を目指して」,『研究紀要第29号』  
<http://pfrq3.hiroshima-c.ed.jp/publish/ki/pdf1/kk29/5.pdf>

\*1 坂本(2001),p.151など。また、「中学校学習指導要領(平成10年12月)解説-総則編-」においても、「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く望ましい集団の実現はきわめて重要である」とされている。(p.101)

\*2 坂本昇一(2002),文部省(1987),『生徒指導資料 第20集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 生き生きとした学校づくりの推進を通じて』,pp.16-19など。なお、坂本はこの『生徒指導資料第20集』の作成協力者である。

\*3 このことに関し、次のような主張もある。「私は、基本的に生徒指導をカリキュラムとして取り上げる時代になったのだと思います。カリキュラムという言葉の定義の問題もありますが、少なくとも時間割の中に生徒指導という部分があっていいのではないのでしょうか。」滝充:国立教育政策研究所生徒指導研究センター(1999),「効果をあげ

る新しい技法 生徒指導が子どもを変える』『教育ジャーナル』9月号,学研,p.19

- \*4 このことに関し、坂本(2002)は次のように言う。「生徒指導では、画一的になりがちな各教科指導の中に、すべての児童生徒が、一人の例外もなく、それぞれ個性的に自己実現できるよう助力する。もっとかみくだいていえば、すべての児童生徒に“出番”を与えることである。一人ひとりの児童生徒が、各教科の時間に、自分の考え方、感じ方をもって(自己決定)それをみんなの前に示す(自己存在感)。そして、児童生徒はたがいにそれぞれ相手を受容していく(人間的ふれあい)。これを十分に行うことが、教科指導における生徒指導ということである。」
- \*5 参考にした文献(Webページ)は以下のとおりである。
- 坂本昇一(2002)  
生徒指導実務研究会(2002),「生徒指導の機能を生かした教育課程の推進」『小・中学校生徒指導ハンドブック』,第一法規出版株式会社  
稲垣應顕(2000),「生徒指導と教育課程上の指導」『わかりやすい生徒指導論』,文化書房博文社  
長野県教育委員会(1987),「教科学習における生徒指導を~より豊かな学習の成立を旨として」  
<http://www.nagano-c.ed.jp/kenkyoi/jouhou/seitosidou/sidousiryou/siryou-39w.htm>  
埼玉県立南教育センター(1992),「『南教育センター方式』を取り入れた事例研究会の工夫改善に関する調査研究-校内研修を通じた『積極的な生徒指導』の推進を目指して」『研究報告書第238号』  
福岡県教育センター(1996),「生徒指導の視点に立った授業づくり」,『研究紀要 NO.118』  
北海道教育センター(1999),「生徒指導の機能を生かした授業のあり方」,『北海道教育 1999』  
北海道後志教育研修センター(2002),「自ら学び共に高まり合う学習指導 ~生徒指導の機能を生かした指導と評価」 <http://www.tokeidai.co.jp/skc/kiyoutop.htm>  
石川県松任市立光野中学校 <http://www.hikarino-j.matto.ed.jp/ken/kiyou.htm>  
秋田県金浦町立金浦中学校 <http://www.edinet.ne.jp/~konoura/>  
北海道稚内市立潮見が丘中学校 <http://www.siocyu.wakhok.ac.jp/home/>  
滋賀県神崎郡能登川町立能登川東小学校 <http://www.notogawahigashi.ed.jp/kennyuu.htm>  
石川県金沢市立中央小学校 <http://www.kanazawa-city.ed.jp/chuuou-e/kenkyuu14nenndo.htm>  
福岡県板付市立板付中学校(2004),「自己存在感や共感的人間関係を実感できる授業づくり」,『指導と評価』5月号,図書文化,pp54-62  
岩手県宮古市立宮古西中学校(2000),「生徒の自主性・主体性を育てる生徒指導のあり方~生徒指導の機能を生かした教育活動を通して~」,平成11年度第43回岩手県教育研究発表会発表資料  
英語科授業経営案(授業のアイデア集) <http://www.nsknet.or.jp/~hide0508/evaluate/t-plan.html>
- \*6 以下の分析はあくまでも自己評価に基づいたものである。したがって、自己評価では控えめに「あまりしていない」と回答してあっても、実際には、「よくしている」ということも否定できない。また、たとえ「よくしている」と自己評価していても実際に効果が上がっているかについては、この調査からは分析できない。
- \*7 ただし、あくまでも相関関係であって、因果関係ではない。
- \*8 坂本は次のように言う。「もし、けじめのある生活を児童生徒にさせたいと教師が考えるなら、自らもけじめのある生活を児童生徒に示す努力をする。例えば、始業のベルが鳴ったら児童が着席して静かに待つ、ということをかちんとさせたいと思うなら、教師は、始業のベルの鳴る2~3分前に教室に入って、ベルと同時に授業を開始する。そして、ベルと同時に授業を終了する。」坂本(1999),p.15
- \*9 家本は、「授業の力を高める課題」の一つとして、「教師の『身体』の獲得」をあげ、次のように指摘する。「授業が成立しない教師の話し方をみていると、声が小さい・抑揚やハリがなく暗い・表情に豊かさが無いなどの共通項がある。a生き生きした声と表情 bパフォーマンスの豊かさ c親しみやすいフィーリング このような『話す・伝える力』をもつ教師の『身体』をつくる。この『身体』は、教師に必要な基礎・基本の力量であるが、けっして天性のものではない。努力して身につける力である。」家本(2002),pp.190-191
- \*10 実態調査の質問項目をチェックリストとして活用することも可能である(補足資料参照)。どのような手だての取組が十分ではないか、自己分析をし指導に生かしていきたい。また、授業を見る際の視点として活用することも可能である。ともすると中学校においては教科が違うという理由で研究会の話し合いが活発化しない場合もある。しかし、この項目の内容であれば、教科の違いを超えて検討することが可能であると考えられる。
- \*11 このことに関して、生徒指導の場として授業を重視している教師ほど、「チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしている」という実態調査の結果があったことを想起したい。

## 補 充 資 料

### \* 研究協力校における実態調査の質問紙

自己評価について、この質問紙では「よくしている：1」「時々している：2」「あまりしていない：3」「ほとんどしていない：4」としたが、集計の際は「よくしている：4」「時々している：3」「あまりしていない：2」「ほとんどしていない：1」と変更した。

質問項目は、本文中の【表4】では平均値の高い順に並べ替えしてあるので、この質問紙の番号とは一致しない。

### \* 授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト

質問紙の質問項目を、チェックリストとして再構成したものである。番号は本文中の【表4】に合わせてあるので、それと対比することができる。

# 生徒指導に関するアンケート

岩手県立総合教育センター

本年度、当センターでは、生徒指導に関する研究として「積極的な生徒指導の在り方に関する研究」に取り組んでいます。

この研究は、特に日常の教育活動の中心である各教科の授業場面にどのように生徒指導の機能を生かしていくのを明らかにすることを目的としています。アンケートにご協力を頂き、その傾向や生徒指導の課題を把握して研究に役立てたいと考えています。

調査の趣旨をご理解のうえ、ご協力くださいますようお願い申し上げます。

- 1 該当するものを で囲み、( ) には該当する事項をお書きください。

担当学年 ( ) 年 ~ 学級担任の場合は

主な校務分掌 ( )

主な担当教科 ( )

経験年数 ( ) 年

- 2 「生徒指導が、各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間等あらゆる教育活動に機能するように工夫し、その充実に努める」(「平成16年度 岩手県教育指針」)とされていますが、あなたが生徒指導で重点的に取り組んでいる場面は次のどれですか。優先順位をつけ3つお選び下さい。また、簡単にその場面で重点的に取り組んでいる理由をお書きください。

ア 各教科の学習指導(授業)	イ 道徳	ウ 学級活動	エ 総合的な学習の時間
オ 学校行事	カ 放課後の活動(部活動など)	キ 給食	ク 清掃
ケ 休み時間	コ その他( )		

優先順位	項目	理由
1		
2		
3		

- 3 生徒指導では、「自己決定の場を与えること」「自己存在感を与えること」「共感的人間関係を育成すること」が大切であるとされています。このことに関し、授業ではどのように取り組まれているでしょうか。あてはまるものに をつけてください。



(1) 「自己決定の場を与えること」に関して

生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか。

思考場面や観察場面で、考えたり観たりする視点を示していますか。

対立意見を生むような発問を工夫しているいますか。

一人調べを取り入れたたり、一人で考える時間を十分に与えていますか。

自分の考えをはっきりさせたり、思考過程がわかるようなノートの取り方の指導を工夫していますか。

生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか。

生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材提示の方法を工夫していますか。

生徒が今日の学習をふり返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか。

生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか。

教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備していますか。

よく  
している

時々  
している

あまりし  
ていない

ほとんど  
していない

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

(2) 「自己存在感を与えること」に関して

全員が応答できたり、参加しているという気持ちをもてるように、発問などを工夫していますか。

授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわないような生徒も、学習していけるような配慮をしていますか。

名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか。

間違った応答も大切にしたり、どんな発言でもとりあげ大切にするようにしていますか。

つぶやきを積極的に取り上げて、発表のチャンスを与えるようにしていますか。

生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を活かせるか工夫していますか。

授業の中で、「よくできたね」「がんばってるな」等の、承認や賞賛、励ましを行っていますか。

発言をしない生徒への心配りに努めていますか。

多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせるに工夫していますか。

生徒相互が協力して学習できるように、グループでの学習などを取り入れたたりしていますか。

よく  
している

時々  
している

あまりし  
ていない

ほとんど  
していない

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

(3) 「共感的人間関係を育成すること」に関して

よく 時々 あまりし ほとんど  
している している ていない していない

生徒一人ひとりを受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか。

1..... 2..... 3..... 4

教師主導にならず、生徒のテンポに合わせてながら授業をすすめていますか。

1..... 2..... 3..... 4

発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか。

1..... 2..... 3..... 4

たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴くようにしていますか。  
間違っただけに笑わないように指導していますか。

1..... 2..... 3..... 4

1..... 2..... 3..... 4

友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促していますか。

1..... 2..... 3..... 4

相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか。

1..... 2..... 3..... 4

よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにしていますか。

1..... 2..... 3..... 4

チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか。

1..... 2..... 3..... 4

自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか。

1..... 2..... 3..... 4

4 日頃授業を行う上で、一番心がけていることはどのようなことですか。

5 日頃授業を行う上で、不安に思っていることや悩んでいることがありましたら、お書き下さい。

ご多用のところ、ご協力ありがとうございました。

## 授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト

		4:よくしている    3:時々している    2:あまりしていない    1:ほとんどしていない	自己評価			
自己決定の場を与えることに関する手だて	1	生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材提示の方法を工夫していますか。	4	3	2	1
	2	思考場面や観察場面で、考えたり観たりする視点を示していますか。	4	3	2	1
	3	生徒が主体的に学べるよう、個に応じた支援を行っていますか。	4	3	2	1
	4	生徒自身が、学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるようにしていますか。	4	3	2	1
	5	一人調べを取り入れたり、一人で考える時間を十分に与えていますか。	4	3	2	1
	6	生徒自身が、自分の考えをみんなの前で発表する場を設けていますか。	4	3	2	1
	7	教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備していますか。	4	3	2	1
	8	生徒が今日の学習をふり返り、これからの学習について考えるような場を設けていますか。	4	3	2	1
	9	自分の考えをはっきりさせたり、思考過程がわかるようなノートの取り方の指導を工夫していますか。	4	3	2	1
	10	対立意見を生むような発問を工夫していますか。	4	3	2	1
自己存在感を与えることに関する手だて	11	間違っただけでも大切にしたり、どんな発言でもとりあげ大切にするようにしていますか。	4	3	2	1
	12	名前を呼んだり、目を見て話すなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか。	4	3	2	1
	13	つぶやきを積極的に取り上げて、発表のチャンスを与えるようにしていますか。	4	3	2	1
	14	生徒相互が協力して学習できるように、グループでの学習などを取り入れたりしていますか。	4	3	2	1
	15	全員が応答できたり、参加しているという気持ちをもてるように、発問などを工夫していますか。	4	3	2	1
	16	授業に意欲を見せない生徒や授業が振るわないような生徒も、学習していけるような配慮をしていますか。	4	3	2	1
	17	授業の中で、「よくできたね」「がんばってるな」等の、承認や賞賛、励ましを行っていますか。	4	3	2	1
	18	生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を活かせるか工夫していますか。	4	3	2	1
	19	多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせるに工夫していますか。	4	3	2	1
	20	発言をしない生徒への心配りに努めていますか。	4	3	2	1
共感的人間関係を育成することに関する手だて	21	よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにしていますか。	4	3	2	1
	22	たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴くようにしていますか。	4	3	2	1
	23	間違っただけに笑わないように指導していますか。	4	3	2	1
	24	生徒一人ひとりを受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか。	4	3	2	1
	25	チャイムと同時に授業をはじめ、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか。	4	3	2	1
	26	友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促していますか。	4	3	2	1
	27	自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか。	4	3	2	1
	28	相互評価を取り入れ、お互いの良さを認め合うことができるようにしていますか。	4	3	2	1
	29	教師主導にならず、生徒のテンポに合わせてながら授業をすすめていますか。	4	3	2	1
	30	発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにしていますか。	4	3	2	1