平成17年度（第49回）
岩手県教育研究発表会発表資料

生　徒　指　導

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２年次）

研究協力校
花巻市立花巻中学校

平成１７年１月１３日
岩手県立総合教育センター
教科領域教育室
本田　守

≪目次≫

Ⅰ　研究の目的 ---------- 1

Ⅱ　研究の方向性 ---------- 1

Ⅲ　研究の年次計画 ---------- 1

Ⅳ　本年度の研究内容と方法 ---------- 1
　１　目標 ---------- 1
　２　研究の内容と方法 ---------- 1
　３　研究協力校 ---------- 1

Ⅴ　研究結果の分析と考察 ---------- 2
　１　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き作成のための基本的な考え方 ---------- 2
　（1）　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
　（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 ---------- 3
　２　生徒指導の機能を生かした授業の指導構想 ---------- 4
　（1）　指導構想作成のための実態調査 ---------- 4
　（2）　指導構想作成のための授業分析と考察 ---------- 5
　（3）　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手だて ---------- 5
　（4）　日常の授業に生徒指導の機能を生かすための視点 ---------- 5
　（5）　日常の授業に生徒指導の機能を生かすための留意点 ---------- 6
　（6）　生徒指導の機能を生かした授業の指導構想の作成 ---------- 8
　３　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの作成 ---------- 9
　（1）　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き作成に当たっての留意事項 ---------- 9
　（2）　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの概要 ---------- 9
　４　「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」の活用についての分析と考察 ---------- 12
　（1）　分析と考察の方法 ---------- 12
　（2）　アンケート調査の分析と考察 ---------- 12
　（3）　「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」の改善・修正の視点 ---------- 18
　５　中学校における積極的な生徒指導の在り方に関するまとめ ---------- 18
　（1）　成果 ---------- 18
　（2）　課題 ---------- 18

Ⅵ　研究のまとめ ---------- 19
　１　研究の成果 ---------- 19
　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】
【別冊資料】

Ⅰ　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。

Ⅱ　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。

Ⅲ　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）

第１年次に作成した指導構想を基にした手引きの作成、授業実践及び実践結果の分析と考察、研究のまとめ

Ⅳ　本年度の研究内容と方法

１　目標

日常の授業において生徒指導の三つの機能を生かした指導を行うための手引きを作成し、それに基づいた授業実践を行う。そしてその結果の分析と考察をとおして、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のまとめを行う。

２　研究の内容と方法

(1)　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの作成（文献法、観察法）

第１年次に作成した指導構想を基に、文献研究や授業の観察をとおしながら日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きを作成する。

(2)　「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」の活用についての分析と考察（授業実践、調査法）

作成した手引きを基に授業実践を行い、その結果について担当指導教師等へのアンケートを基に分析・考察する。

(3)　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のまとめ

授業実践から明らかになった手引きの改善点や修正点に基づき、手引きを検討し改善する。そして、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のまとめを行う。

３　研究協力校

花巻市立花巻中学校

Ⅴ　研究結果の分析と考察

1　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き作成のための基本的な考え方

(1)　積極的な生徒指導の在り方についての基本的な考え方

ア　積極的な生徒指導の重要性

生徒指導に関しては、「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い」「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て、その一層の充実を図っていくことが必要」(「中学校学習指導要領解説－総則編－」) とされている。

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「自己指導能力の育成」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。

イ　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考えて、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。くだいていえば、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」としている。

ウ　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与えること
(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育成すること

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て指導することが大切であり、児童生徒の独自性や個別性を大切にした指導が必要とされる。

(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、理解し合う人間関係である。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) 日常の授業に生徒指導の機能を生かすための基本構想

ア 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。[*3]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、特にも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いると、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、場当たり的な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。[*4]

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。学習意欲にかかわって「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。

イ　教師の意識調査からみた実態

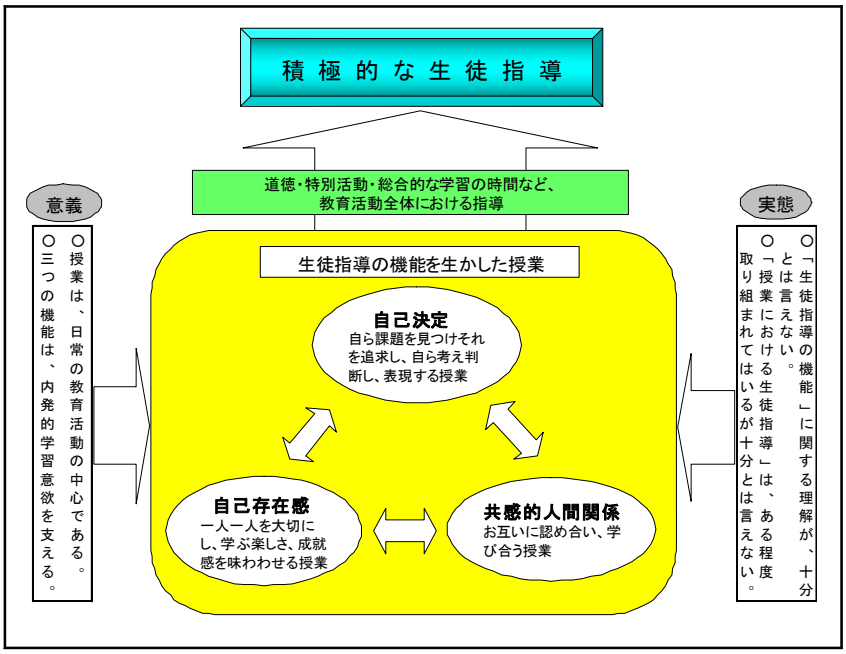
次に、「日常の授業に生徒指導の機能を生かしているか」について、実態としてはどうなのか、教師の意識調査の結果を示す。[*5]

○　「授業における生徒指導」については、必ずしも十分とはいえないまでも取り組まれてはいる。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よいのかなど、十分に理解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。

ウ　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作成した基本構想図を、【図１】として示す。



【図１】　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

２　生徒指導の機能を生かした授業の指導構想

(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、研究協力校において実態調査を行った。「『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。その結果から、以下のようなことが明らかとなった。[*6]

○　「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。

　また、「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、経験年数と正の相関関係がみられる。

○　「どんな授業にしたいか」について、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状況には差がある。“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

さらに、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を対象として分析・考察を行った。分析・考察に際しては、(1)の調査項目をチェックリストとして活用した。その結果を示す。[*7]

○　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_1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、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。(1)の調査項目を改めて整理し直し、「授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト」として作成した。それを【表１】に示す。[*8]

(4)　日常の授業に生徒指導の機能を生かすための視点

【表１】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言えよう。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の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。

【表１】　授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト

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、資料や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、一人で考えたりす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、資料を準備したりしていますか？	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	自分の考えや思考過程が分かる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	間違った応答も大切にしたり、どんな発言でもとりあげ大切にしたりするようにしていますか？	4	3	2	1
	12	名前を呼んだり、目を見て話したりなど、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たりするように、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？	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生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工夫をしていますか？	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、熱心に聴いたりしていますか？	4	3	2	1
	23	間違った応答を笑わないように指導していますか？	4	3	2	1
	24	生徒一人一人を受け入れてほめ、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、お互いのよ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

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

経験年数と正の相関関係が見られるものの、それは経験を積めば自ずと身に付く、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。

(5)　日常の授業に生徒指導の機能を生かすための留意点

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

① 目標を明確にする。**（何のために）**
② 教材の内容を的確に把握する。**（何を）**
③ 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）**
④ 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）**
⑤ 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）**
⑥ 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）**
⑦ 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、③（どのように）④（どんな形で）⑤（だれに、どのような）⑥（何を使って）⑦（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、⑤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かわりをもつ事項である。[*9]

これらを基に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。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『思考過程が分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『どの授業場面で生かせるか』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。

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基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大切なことは、次の３点である。

①　授業開始の合図（チャイム・ベル）を守って始めること

②　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、必要な声がけを行うこと

③　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。

①　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

②　①を基に、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、主体的に課題解決を図ることができるようにするために、次の３点が大切である。

①　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

②　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すること

③　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、表現したりすることができるようにすること

(ｴ)　終末場面で大切なことは、次の２点である。

①　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

②　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　１時間の授業全体としての評価や次の時間へつなげるような言葉かけを行うこと

②　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、前頁アで見てきた留意点（とりわけ③～⑦）に関して、具体的にどうであったのか、ふり返る必要があることは言うまでもない。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ふり返りも取り入れていく。これら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ったりすること

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て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。

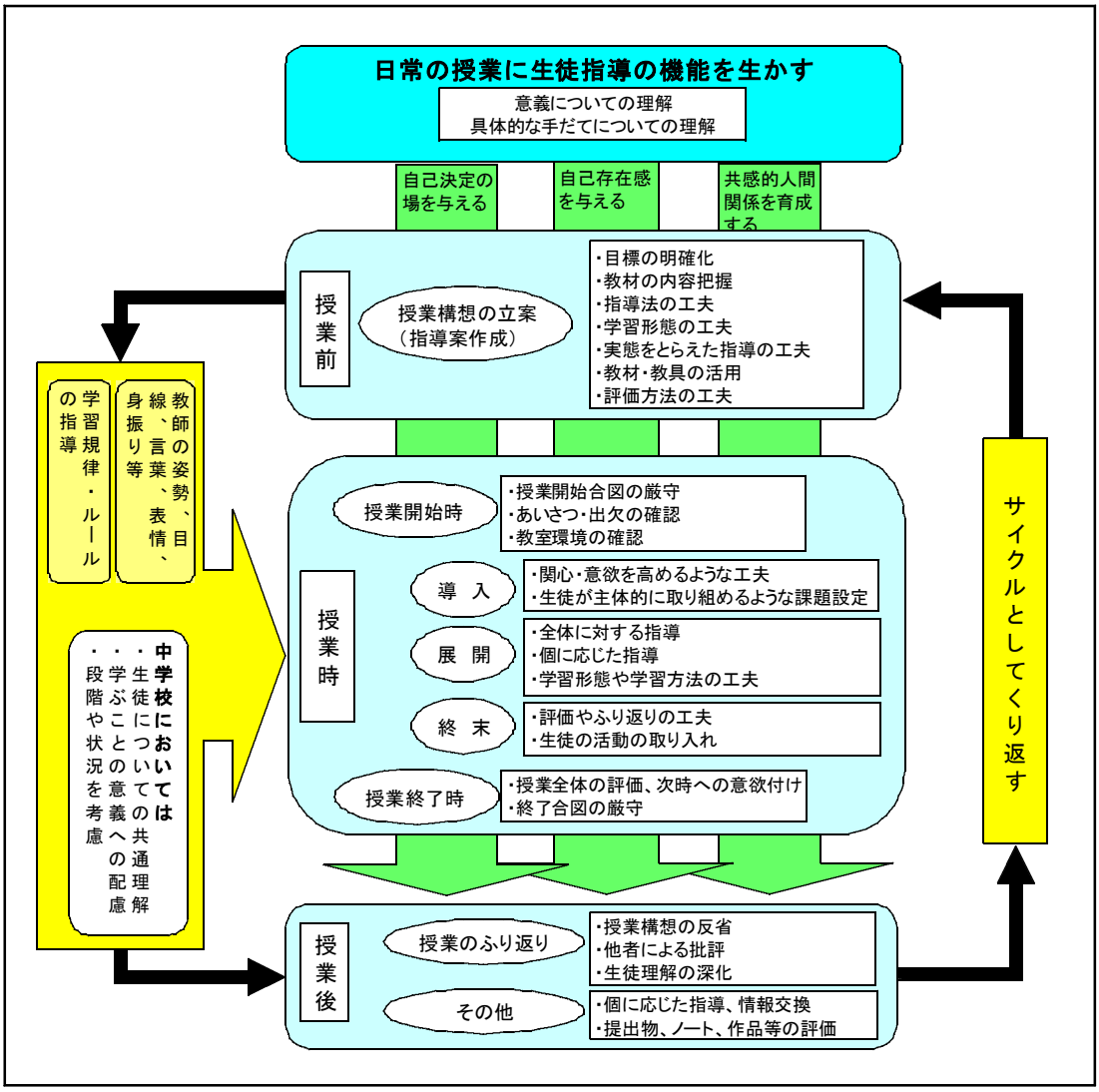
(ｳ) 段階や状況を考慮すること

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）でも対応が違ってくる。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。

(6) 生徒指導の機能を生かした授業の指導構想の作成

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の指導構想を【図２】のようにまとめた。



【図２】　生徒指導の機能を生かした授業の指導構想図

３　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの作成

(1)　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き作成に当たっての留意事項

作成に当たっては、次の３点に留意する。

ア　読み手の対象をどこにおくか？

基本的には、初任者など経験の浅い教師を中心としつつも、すべての教師を対象とする。

> ○　「どのように授業を進めればよいのかよく分からない」「授業を成立させることそれ自体に困難を感じている」ような経験の浅い初任者に対して、生徒指導の機能を生かした授業をすることの意義を理解してもらい、実践化が図られるようにする。
> ○　一方で、「『生徒指導の機能を生かす』という視点から日常の授業の見直しをし、改善を図りたい」と考えているようなある程度の経験を積んだ教師や、「具体的に、どんな視点から指導助言をすればよいか」を考えているような指導的立場の教師でも活用が図られるようにする。

イ　内容構成をどうするか？

「理論編」「実際編」「発展編」の３部構成とする。

> ○　理論編では、「生徒指導のとらえ方」「授業に生徒指導の機能を生かすことの重要性」等々についてまとめる。
> ○　中核となる実際編では、生徒指導の機能をどう生かせばよいかについて、具体的にまとめる。また、実際の授業における留意点等々についてまとめる。
> ○　発展編では、「手引き」の活用方法や、実践例等々についてまとめる。

ウ　作成上の配慮事項

(ｱ)　読みやすく分かりやすい内容構成とする。そのために、次のことに配慮する。

> ○　基本的に、１ページ１項目、あるいは見開き２ページで１項目の構成となるようにする。
> ○　文章だけではなく、図解で分かりやすく示す。
> ○　読みやすさを考え、２段組の構成とし、レイアウトやフォント（書体、サイズ）を工夫する。
> ○　一文を短くし、できるだけ平易な記述となるようにする。
> ○　具体例をできるだけ多く盛り込むようにする。

(ｲ)　「読んで終わり」ではなく、読んだことを基にしてさらに活用が図られるようにする。そのために、次のことに配慮する。

> ○　書き込み欄やチェック欄を設け、読みながらふり返り（チェック）ができるようにする。
> ○　引用・参考文献（ＵＲＬ）を明記し、活用できるようにする。
> ○　“中学校”における授業を想定し作成した「手引き」ではあるが、小学校や高等学校においても活用が図られるようにする。

(2)　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの概要

(1)の留意事項に基づいて「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」（以下「手引き」）のベータ版を作成した。作成した「手引き」（ベータ版）は、Web上で公開するとともに研修講座等で講座資料として活用を図った。[*10]以下、その概要を示す。

ア　理論編の概要

○　意識調査等から、生徒指導に関して理解が十分とは言えない実態があるため、この理論編を設けた。生徒指導の機能を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。
○　理論編は、昨年度の研究をベースに記述した。自己指導能力の育成を目指す生徒指導の意義、「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」という生徒指導の三つの機能、教育活動の中心である日常の授業において生徒指導三つの機能を生かすこと等についてまとめた。

基本的に、１ページ１項目で構成し、読みやすさに配慮し２段組みとした。また、タイトルは網掛けをし大きく示した。

小見出しを設け、読みやすくなるように配慮した。

ポイントとなることについては、ゴシックで示したり、箱枠で囲んだりして示した。

文章中心とならぬよう、ポイント等を図解で示したり、イラストを活用したりした。

引用・参考文献（Webページ等は、参照しやすいように各ページごとに紹介した。

◆　理論編　◆

自己指導能力とは、どんな力なのでしょうか？

■　自己指導能力とは？

では、「自己指導能力」とはいったいどのようなものなのでしょうか。端的に言えば、それは次のようになります。

その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で考えて、決めて、実行する能力[*1]

例えば、あまり適切な例とは言えませんが、友人からタバコを勧められたような場面を考えてみましょう。その勧めをきっぱりと断ることができる、それが自己指導能力と言えるでしょう。もっとも、「断り切れずについ……」という結果になったかも知れません。あるいは、「自分で決めて、タバコをくわえた」という結果もあるかも知れません。しかし、「“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。くだいていえば、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。」[*2]という考えからすれば、やはり誤った行動です。

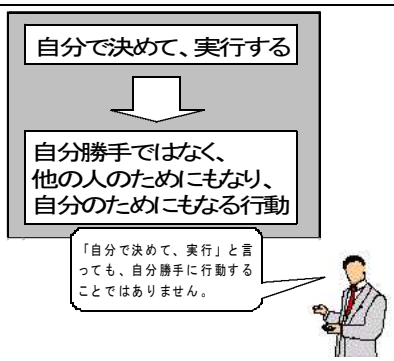
また、修学旅行の班別行動で集合時間に間に合わなくなりそうだ、という場面を考えてみましょう。どのように行動すればいいか、先生に聞くことができません。頼れるのは自分たちだけです。班員が自分たちで考えて、決めて行動しなければなりません。このような場で発揮されなければならないのが自己指導能力なのです。

■　自己指導能力の育成には？

一方、自己指導能力の育成に当たっては、

> 自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行することなど、生徒が、ダイナミックな日常生活のそれぞれの場でどのような選択が適切であるか、自分で判断して実行し、またそれらについて責任をとるという経験を広く持つことの積み重ねを通じて育成が図られる。
>
> 文部省『生徒指導資料第20集』1988）

とされています。「経験の積み重ね」が大切であるという考え方です。しかし、それは生徒たちに対して、「自分で勝手に決めなさい」ということではありません。あくまでも教師の指導がなければなりません。



【参考】中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－総則編

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。

*1　坂本昇一(1999)，『生徒指導が機能する教科・体験・総合学習』，文教出版，p.10
*2　同上

－ 2 －

イ　実際編の概要

○　生徒指導の機能を生かした授業を行う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必要があり、実際編をまとめた。この「手引き」の中核的役割を果たすものである。

○　実際編は、具体的な手だてについて、５頁に示したチェックリストの項目に沿って、その意義や指導例、注意点などをまとめた（三つの機能についてそれぞれ10項目、計30項目）。

○　また、実際の授業場面を想定し、「授業前に」「授業時に」「授業後に」それぞれどんな点に留意すればよいか、また中学校において留意すべきことは何か等についてまとめた。

◆　実際編　◆

自己決定の場を与えるために　自己存在感を与えるために　共感的人間関係を育成するために

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

課題に対して、何らかの形で自分なりの考えをもつには、その課題に対して「どうしてだろう」「なぜ、そうなるのだろう」というように、興味・関心をもち主体的に追究することができるようにする必要があります。ですから、資料や教材提示の方法を工夫し、生徒の興味・関心を引き出すことができるようにすることが、自己決定のためにまず何よりも大切です。

■　教材や資料そのものの吟味を

実際の場面では、まず「生徒の興味・関心を引き出すような教材や資料であるかどうか」がカギとなります。例えば、

○身近なことがらや日常の生活と結び付けるようなもの（家庭、学校、地域から）

○既存の体験や知識に対して、ゆさぶりをかけるようなもの（意外性があるもの）

また、実際に具体物で示した方が効果があることはいうまでもありません。

■　提示の仕方もポイントです

せっかく良い教材や資料を準備しても、提示の仕方いかんでは興味・関心を引き出すことができなくなってしまう可能性があります。そこで、ＯＨＰやビデオ、パソコンなど視聴覚機器の活用を図ることも効果的です。

TOPIC

Ｉ先生がパソコンを使ってスクリーンに映像を映したところ、生徒は釘付けとなり、「すごいなあ！」という声も上がりました。生徒を引きつける資料のもつ強みや大切さを改めて感じたＩ先生でした。

さらに、わざと隠して提示しじらしながら興味・関心を引き出す手法も小学校ではよく使われます。隠すことによって、「あれ？何だろう」と思わせることができます。これも、教材提示の工夫です。

■　提示するタイミングの大切さ

しかし、提示するタイミングが悪いと、良い資料であっても生かせないこともあります。さらに、せっかっく機器を用意してもそのセッティングに手間取ってしまっては台無しです。どの場面でどのように提示するのか、そのタイミングを十分に考えておくともに、準備には万全を尽くしましょう

■　「発問」「指示」等の工夫

良い教材や資料は、それだけで関心・意欲を引き出すことができます。しかし、さらに関心・意欲を引き出し、その後の授業展開につなげていくためには、発問や指示などをさらに工夫する必要があります。

気をつけましょう

あくまでも興味・関心を引き出すのは、主体的に追究することができるようにするためです。しかし、生徒に迎合してしまったり、授業と関係のない方向の「興味・関心」をもたせてしまったりしてはいませんか。また、興味・関心を引き出すことができたけれども、その後の授業展開でしぼんでしまうようなことはありませんか。

□　生徒が興味･関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材や資料を工夫していますか？
□　また、その提示の方法を工夫し、興味・関心を引き出していますか？
□　引き出した興味・関心を、その後の授業展開につなげていますか？

－10－

「三つの機能」のどれについて述べたものか、分かるように示した。

基本的に、１ページ１項目で構成した。タイトルは網掛けして大きく示し、「～していますか？」という形式をとった。

最初に、それぞれの手だての意義について、短くまとめて示した。

小見出しを付け、具体的な指導例について、コンパクトにまとめた。

「気をつけましょう」というコーナーを設け、注意しなければならないことをまとめた。

「TOPIC」では、実際の事例などを紹介した。

最後に、より具体的なチェック項目を示した。

ウ　発展編の概要

◆　発展編　◆

授業を進める上での、課題は何ですか？

実際にこの手引きを活用し、日常の授業に生徒指導の機能を生かしていくために、まず、自分の授業をふり返ってみましょう。そこから、授業を進める上でのあなたの課題が見出されてくるはずです。

■　進みつつある教師のみ人を教える資格あり

「あなたの課題は何ですか？」と聞かれて、即答できる人は少ないでしょう。多くは、聞かれて初めて自分の課題は何だろうかと考え出すのではないでしょうか。言い換えれば、課題をはっきりと自覚しているのであれば、日々その課題を解決するために授業の改善に取り組んでいるはずです。

教師自身も、課題意識をもって主体的に授業改善に取り組むことが大切です。そして、より生徒に力をつけ、もっている力を伸ばしていくことができるようにしなければなりません。まさに、「進みつつある教師のみ人を教える資格あり」なのです。

◆　授業をふり返りましょう

９ページには「授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト」があります。その具体的な内容については、実際編で述べてきました。このチェックリストを基に、日頃の授業をふり返ってみましょう。

三つの機能のうち、どれが良かったでしょうか。あるいは良くなかったでしょうか。また、特に、落ち込んでいる項目（手だて）は何だったでしょうか。そしてその要因は何であると考えられますか？

もちろん、教科の特性、生徒や学校の実態等も考慮しなければなりませんが、それでも自分の授業における課題が見えてくることでしょう。

自己決定の場を与えることに関する手だて

例）
- 授業の遅れを取り戻そうとするあまり、生徒に考える時間や場を保障していないことに気付かされた。
- 特に、(2)(4)(5)(10)などが不十分なので、改善していきたい。

自己存在感を与えることに関する手だて

例）
- 普段、あまり気にしていなかったが、自己評価してみると、「うん、そうだよな」という項目が多かった。これからも意識して取り組んでいきたい。
- ほめ言葉を、もっとたくさん身につけるようにしたい。

共感的人間関係を育成することに関する手だて

例）
- 生徒の実態をみると、まだまだ課題が多い。
- 人間関係が固定化しているので、生徒同士の共感的人間関係を育成していきたい。特に、発言をつないでいくことに取り組む必要がある。

TOPIC

Ｉ先生は、さっそくチェックリストを使って自分の授業をふり返ってみました。Ｉ先生は、次のように言います。

「ここ数年間の授業をふり返り、見直す良い機会となりました。特に、「自己決定の場を与えること」に関しては、評価の低い項目が多いので課題です。今の学校は生徒も少ないので、一人一人に目を向けることができます。しかし、人数に関係なくより確かに生徒を見つめる目を鍛えていきたいと思います。」

－ 53 －

○　理論編、実際編をふまえ、「手引き」の活用がより図られるようにするため、発展編を設けた。

○　発展編では、生徒指導の機能を生かした授業づくりに取り組むに当たって、課題設定の仕方や、校内研修等での活用の在り方などについてまとめた。また、実際の事例についても紹介した。

基本的なページレイアウトについては、理論編・実際編と同じとし、統一を図った。

実際に書き込みながら、活用が図られるようにした。例）は、その一例である。

「TOPIC」では、実際の声などを紹介し、参考となるようにした。

4　「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」の活用についての分析と考察

(1)　分析と考察の方法

作成した「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」を基に授業実践を行い、その結果について担当指導教師等へのアンケート（評定尺度法と自由記述法併用）に基づいた分析と考察を行う。その計画については、次の【表２】、次頁【表３】のとおりである。

(2)　アンケート調査の分析と考察

次頁【表３】の設問内容により、評定尺度法と自由記述法を併用したアンケート調査を実施した。対象は、以下のとおりである。

・研究協力校の教師22名
（以下「協力校」と表記）

【表２】　分析・考察の内容と方法

調査項目	対象	調査内容	調査方法	処理・解釈の方法
「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」全体の妥当性	教師	内容構成が、分かりやすいものであったか	質問紙	授業実践後に調査し、分析・考察をする。
「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」に基づいた授業の実際		生徒指導の機能を生かした授業を行う際、役に立ったか		
自己指導能力に関わる生徒の変容の状況		教師がとらえた、生徒の状況はどうであったか		

・平17年度中学校初任者研修講座対象者26名
（以下「初任研」と表記）
・平成17年度中学校教職経験者10年研修講座対象者12名
（以下「10年研」と表記）
計60名

それぞれに作成した「手引き」を提示し、それに基づいた授業実践に取り組んでもらい、実践後にアンケート調査を実施した。

【表３】　質問紙の設問内容

1	「理論編」について、分かりやすい内容構成であったか
2	「実際編」について、分かりやすい内容構成であったか
3	「発展編」について、分かりやすい内容構成であったか
4	「自己決定の場を与えること」に関して、「手引き」は役に立ったか
5	「自己決定の場を与えること」に関して、改善・修正が必要と思われる点
6	「自己存在感を与えること」に関して、「手引き」は役に立ったか
7	「自己存在感を与えること」に関して、改善・修正が必要と思われる点
8	「共感的人間関係を育成すること」に関して、「手引き」は役に立ったか
9	「共感的人間関係を育成すること」に関して、改善・修正が必要と思われる点
10	自己決定にかかわる生徒の変容
11	自己存在感にかかわる生徒の変容
12	共感的人間関係にかかわる生徒の変容
13	その他

ア　「手引き」は、分かりやすい内容構成であったか？（設問１～３）

【表４】は、「『手引き』は分かりやすい内容構成であったか？」について、結果をまとめたものである。

全体としての平均は3.60である。「分かりやすかった」の割合も65.8%であり、「どちらかといえば分かりやすかった」を含めると、94.3%となる。その理由としては、「生徒指導＝問題行動ではなく、『自己指導能力』の育成を目指すことだということを、段階を踏んで説明してあり分かりやすかった。」（理論編）、「『～していますか』という入り方で、自分のことのように考えることができた。自分でやってしまうことが『気をつけましょう』の中に入っていて、勉強になった。」（実際編）、「説明にしたがって、自分の考えを書いたり、分析するための表が入っているので、読むだけでなく一緒になって参加し、活用できるので良かった。」（発展編）等々であった。

【表４】　アンケート調査の結果１

「手引き」は、分かりやすい内容構成であったか？

割合は、無回答を除く。			理論編について	実際編について	発展編について	計
割合（%）	4	分かりやすかった	71.7	80.0	45.8	65.8
	3	どちらかといえば分かりやすかった	28.3	18.3	39.0	28.5
	2	どちらかといえば分かりにくかった	0.0	1.7	15.3	5.6
	1	分かりにくかった	0.0	0.0	0.0	0.0
平　均			3.72	3.78	3.31	3.60
対象別平　均		協力校平均	3.59	3.59	3.05	3.41
		10年研平均	3.75	4.00	3.50	3.75
		初任研平均	3.81	3.85	3.44	3.70

＊平均とは、「分かりやすかった」を4点、「どちらかといえば分かりやすかった」を3点、「どちらかといえば分かりにくかった」を2点、「分かりにくかった」を1点として算出した数字である。

３部構成とした編別に見ると、「発展編」については、「理論編」「実際編」と比べ、平均で3.31、「分かりやすかった」の割合も45.8%と低かった。その理由として、「ＳＯＷＴ分析やＳＥＣＩプロセス等、内容が難しく感じた」というようなことがあげられている。しかし一方で、「理論編、実際編ともに『それができれば苦労はない』と思える部分が多かったが、活用編（発展編）はその疑問に答えてくれるような内容であった。」「記入できるようになっているので、授業をふり返るには良かった。」というように、プラスの評価をしている教師もいる。

また、対象別に見た場合、「発展編」について特に協力校での評価が低かった。これについて、「自己分析まではいいのですが、その解決にあたっては、他の人の意見をもらったり、他の人の実践を見たりすることが大切だと思います。校内研の在り方にもかかわると思います。」「できれば、手引きだけからではなく、現場の教員同士の学び合いや体験を通して身につけたい内容です。」というような理由についての記述があった。個人としてではなく、組織として校内体制の中でどう活用すればよいのか、という指摘であるとも言える。したがって、“現場での学び合い”を行う際に、活用できるように内容構成について見直しを図る必要がある。

以上まとめてみる。

○　「手引き」は分かりやすい内容構成であったかどうかについては、概ね肯定的に受けとめられていると言える。
○　しかし、「発展編」については、より分かりやすく、活用が図られるように内容構成についての見直しが必要である。

イ　生徒指導の機能を生かした授業を行う際、「手引き」は役に立ったか？（設問４～９）

【表５】は、「生徒指導の機能を生かした授業を行う際、『手引き』は役に立ったか？」について、結果をまとめたでものである。

全体としての平均は、3.57である。「役に立った」の割合も62.1%であり、「どちらかといえば役に立った」を含めると、95.1%となる。その理由としては、「『決めなさい』という場を設定するだけでなく、自己決定できるような手だての組み方がわかった。」（自己決定の場を与えることに関して）、「意識して授業を行うことで、より生徒理解を深めることができ、授業の見直しを図ることができた。」（自己存在感を与えることに関して）、「自分では分かったつもりでもうまくいかないことが、『気をつけましょう』を読んでその原因が分かった。」（共感的人間関係を育成することに関して）等々であった。

【表５】　アンケート調査の結果２

生徒指導の機能を生かした授業を行う際、「手引き」は役に立ったか？						
割合は、無回答を除く。			自己決定の場を与えることに関して	自己存在感を与えることに関して	共感的人間関係を育成することに関して	計
割合（%）	4	役に立った	60.3	63.0	63.0	62.1
	3	どちらかといえば役に立った	34.5	35.2	35.2	35.0
	2	どちらかといえば役に立たなかった	3.4	0.0	0.0	1.1
	1	役に立たなかった	1.7	1.9	1.9	1.8
平　均			3.53	3.59	3.59	3.57
対象別平　均		協力校平均	3.45	3.45	3.33	3.41
		10年研平均	3.42	3.42	3.58	3.47
		初任研平均	3.65	3.82	3.79	3.75

*平均とは、「役に立った」を4点、「どちらかといえば役に立った」を3点、「どちらかといえば役に立たなかった」を2点、「役に立たなかった」を1点として算出した数字である。

さらに、「自分がやっていることが間違いではないと、安心感をもてた。さらに向上させたい。」という記述もあった。個々の教師の経験則に任せられていた部分を、「手引き」としてまとめ上げたことが、「役に立った」と受けとめられた要因になったと考えられる。

また、生徒指導の三つの機能別に見ると、「自己決定の場を与えることに関して」は3.53、「自己存在感を与えることに関して」は3.59、「共感的人間関係を与えることに関して」は3.59と大きな違いは見られなかった。

しかし対象者別に見た場合、協力校及び10年研の全体としての平均がそれぞれ3.41、3.47であるのに対して初任研の平均は3.75と高かった。初任者の理由では、「まだまだ授業に手一杯で、生徒の様子が見えていないことが多い」「私自身できていなかったことが多かったので、気付きの点で大いに役立った」というようなものも見られた。この「手引き」は、生徒指導の機能を生かすという視点から、授業づくりについて参考になる部分が多かったのではないかと考えられる。初任者にとっては、授業づくりそれ自体がまさしく課題である。実際、「課題に対する興味・関心を高めるために、教材や資料の提示の工夫を意識して授業に臨めるようになりました。」「以前よりも生徒一人一人の学習の様子を気にかけ、認め、ほめることを強く意識するようになりました。」「集団での学び合いやお互いの良さを認め合う場面を設定し、互いの人間性を認めることができるようにしました。」というような記述もあり、授業の改善に役立てられた様子がうかがえる。

一方で、「共感的人間関係を育成することに関して」では、協力校が3.33と低い評価であった。昨年度協力校において行った実態調査では、「『自己決定の場を与えることに関する手だて』については、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」という結果が得られた（４頁参照）。これと重ね合わせて考えると、「共感的人間関係を育成すること」に関しては、すでにある程度取り組まれているので、

この「手引き」それ自体が役に立ったと必ずしも言えないということも考えられる。

さらに、改善・修正点としては、「もう少し、具体例があると活用しやすいのではないか。」「チェック項目について、文末を手だてを含めた表現にするといいのではないか。」というような指摘もあり、見直しが必要である。

以上まとめてみる。

> ○　生徒指導の機能を生かした授業を行う際、この「手引き」は役に立ったと肯定的に受けとめられている。特に、経験の浅い初任者にとっては、授業づくりや授業改善に役立つものであったと言える。
> ○　改善・修正点については、指摘を受け見直しを図る必要がある。

ウ　「手引き」に基づく指導により、生徒の変容は見られたか？（設問10～12）

【表６】は、「『手引き』に基づく指導により、生徒の変容は見られたか？」について、結果をまとめたものである。

全体としての平均は、3.03である。「生徒の変容が見られたか」について、「そう思う」の割合も22.1%にとどまった。生徒指導の三つの機能ごとに見ると、自己決定にかかわる生徒の変容については3.04、自己存在感にかかわる生徒の変容については3.09、共感的人間関係にかかわる生徒の変容については2.96であった。理由の記述を見ると、「目に見えてはっきり分かる変容には至っていない。」「『手引き』に基づく変容かどうか分からない。」というようなものであった。また、「経過観察中のため判断できない」といった理由から、無回答も多かった（８名）。

【表６】　アンケート調査の結果３

「手引き」に基づく指導により、生徒の変容は見られたか？						
割合は、無回答を除く。			自己決定にかかわって	自己存在感かかわって	共感的人間関係にかかわって	計
割合（%）	4	そう思う	17.0	25.9	23.5	22.1
	3	どちらかといえばそう思う	71.7	59.3	52.9	61.3
	2	どちらかといえばそう思わない	9.4	13.0	19.6	14.0
	1	そう思わない	1.9	1.9	3.9	2.6
平　均			3.04	3.09	2.96	3.03
対象別平　均		協力校平均	2.95	2.89	2.56	2.80
		10年研平均	3.55	3.27	3.09	3.30
		初任研平均	2.87	3.17	3.23	3.09

*平均とは、「そう思う」を4点、「どちらかといえばそう思う」を3点、「どちらかといえばそう思わない」を2点、「そう思わないを1点として算出した数字である。

このようにア、イに比べて評価が低かったのは、まず、生徒の変容については、短い時間ではなく長いスパンで見取っていく必要があることが指摘できる。１時間、あるいは１単元の授業の中で、大きな変容を見取っていくのは、なかなか困難である。先に、「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。」（８頁）と述べたが、生徒指導の機能を生かした指導をくり返し実践することによって、より確かな生徒の変容に結び付くものと思われる。

また、生徒の変容にかかわっては、授業以外の場面での指導も大きく影響をしており、「手引き」が有効であったかどうかについて、一概に言えない側面も指摘できる。授業を中心としつつ、教育活動全体において指導がなされることが重要であると思われる。実際、「授業にかかわらず、短学活、学活でも意識できることが多く、参考になった。」「部活動での生徒の意識が変わったように見える。」など、日常の授業以外の場面で応用したという記述もあった。

さらに、設問では、生徒の変容を“どんな場面でどんな姿を”見取るかについて具体的に例示しなかったので、どのように見取ればよいのか分からなかった、ということも考えられる。生徒指導の機能を生かした授業により、どのような生徒の育成を目指すのか、具体的に示す必要があると考えられる。

しかしそれでも、「教材を選ぶ際、幅を広げることで興味をもって学習に取り組むようになった。」「今まで以上に発言が増え、下位の生徒も『やればできる』ということをつぶやくようになった。」「ほめられたことで意欲的に授業に取り組むようになった。授業以外でもかかわりを求める生徒が

増えた。」というような記述もあった。したがって、生徒の小さな変化を丹念に見取っていくことが大切であり、そのような小さな変化に気が付くかどうか、すなわち、きめ細かに生徒理解を進めていくことの重要性を改めて指摘できる。

対象者別に見た場合、共感的人間関係にかかわる生徒の変容についての見取りに違いがあった。協力校の平均が2.56であるのに対し、10年研は3.09、初任者は3.23であった。初任者の評価が高いのは、「手引き」を基にした指導により教師と生徒の共感的人間関係の育成が図られたことが大きいと思われる。実際、「自分の思いを生徒に伝えていったら、学級の良さを認め、さらに良くしていこうという生徒がふえた。」「生徒が発言したり、活動したりする場面を多くすると、生徒と教師が一つになり良い授業ができると思います。実際に、生徒の表情でわかりました。」等々、手応えを感じている様子もうかがえた。しかし、一方で２学期に入り、４月以降さまざまなことに取り組んできた効果がようやく現れてきたことも考えられる。

以上まとめてみる。

○　生徒の変容については、「そう思う」の割合は低く、あまり顕著な変容は見られなかった。短い期間の実践では変容を見取ることが難しかったと考えられる。
○　また、生徒の変容が「手引き」に基づいた指導からなのかどうかについては、一概には言えない。
○　一方、初任者については、共感的人間関係にかかわって生徒の変容が見られたとする評価が高かった。
○　生徒の変容については、その具体的な姿を示す必要がある。

エ　「手引き」について気付いた点の記述から

アンケート調査では、「『手引き』に関し、どのようなことでも結構ですので、お気付きの点があればご記入をお願いします。」という欄を設けた（設問13）。その主な記述例を【表７】に示す。

まず、１、２、３のように「手引き」の有用性について記述したものが多かった。

さらに、４、５のように「もっと若い頃知ることができたら」「学級経営に悩む後輩教員の多くは、この手引きに書かれている内容を知らない、またやれない」という記述もあった。共に10年研の記述であることを考えると、経験を積む中で、生徒指導の機能を生かす指導の手だてを意図的に身に付けていくことの重要性を指摘できる。

その一方で、６、７のように「ただ、だからと言って、すぐ『変容した』と言うなら、普段の対応が

【表７】　「手引き」に関して気付いた点の記述

1	授業をする上で考えなければいけないことが詳しく説明されていて、とても役に立つと思います。（初任研）
2	とても参考になります。このような資料があることで、困った時は、自己評価し、自分の姿勢を振り返ることができると思います。（初任研）
3	非常に自分自身のためになる「手引き」であった。ポイントを押さえながら、できることから始めていきたいと思います。（協力校）
4	大変詳しい資料で、素晴らしいと思いました。手引きの後半に書いてある、暗黙知から形式知へという経験則の共有化はいい考えだと思います。今、教職10年にもなって、やっと書いてある中身について「うん、うん、やっている」「そうだ、これが大事だよなあ」と思う内容ばかりでしたが、もっと若い頃知ることができたら、もっと勉強できたかなあと思いました。(10年研)
5	今回、この手引きを読むことで、非常に勉強になった。学級経営に悩む後輩教員の多くは、この手引きに書かれている内容を知らない、またはやれないために、うまく生徒をまとめられずにいるため、初任研や５年研、校内研等で大いにこの手引きを活用していただければと思いました。(10年研)
6	手引きは、よく工夫されたすばらしい出来だと思います。手引きを読んで、自分をふり返り、もう一度意識して授業にのぞむには、とても良い資料です。ただ、だからと言って、すぐ「変容した」と言うなら、普段の対応がよっぽどひどいという事ではないでしょうか？いわば、「あたり前のこと」を書いてある資料だと思うし、「これをやれば生徒は変わります！」というなら、それほどの資料か???と思います。（協力校）
7	正直、このような手引き書がなければ現場が成り立たないという現状に恐れを感じますが、この内容や表現を、素直に受けとめる強さが必要だなとも思います。教育を取り巻く現状がどんどん悪くなる中で、生徒を育てているのは、直接接する者の言動だからです。しかし、今中学生には学級会をきちんと経験したり、道具の使い方をきちんと知っている子は希になりました。物や人の大切さを知らない教員も目につきます。新しいことではなく、人として大切にされてきたものをきちんと見直すという意味でしょうか。その根元的なところに、ぜひふれてほしいです。（協力校）

よっぽどひどいという事ではないでしょうか？」「正直、このような手引き書がなければ現場が成り立たないという現状に恐れを感じます」という声も寄せられている。

14頁のイで述べたように、今まで各教師の経験則に任せられていたことをこの「手引き」は生徒指導の機能を生かすという視点でまとめたものである。言い換えれば、「暗黙知」的な手だてを「形式知」的な手だてとして共有化ができるようにとしたものである。[*11] そして教師なら誰しもが心がけておきたい、身につけておきたいことを示し、その実践化を目指そうとしたものである。したがって、「手引き」の作成のねらいや、活用の仕方等々についての説明を十分に吟味し、より有効に活用してもらえるようにしていく必要がある。

オ　具体的な活用の事例

アンケート調査の記述に見られた具体的な活用の事例としては、【表８】のようなものがあった。

アンケート調査の対象となった教師の担当教科は、さまざまである。しかし、それぞれの教科に応じ、「手引き」に基づいた指導の手だてを工夫して取り組んでいる。また、10年研、初任研など学校の実態、生徒の実態についても一様ではなくさまざまであった。しかし、それぞれの実態に応じて、指導の手だてを工夫して取り組んでいる。さらに、「その他」に見られるように、授業だけにとどまることなく授業以外の場面においても、「手引き」で示した具体的な手だてを応用した取り組みがなされた様子もうかがわれる。

したがって、教科の違い、学校・学年・学級の実態の違いがあるにもかかわらず「手引き」の活用が図られたと言えよう。また「その他」に見られるように、授業以外の場面においても、「手引き」に記述された考え方を基にして、応用を図ることが十分可能であったと言えよう。

しかし、その一方で「より具体的な場面における指導の在り方」について望む声もある。「手引き」では具体的な場面をできるだけ取り上げて記述したが、すべてを網羅したわけではない。したがって、「手引き」を基にしながら、実態に応じて手だてを工夫して取り組むことが重要である。具体的な場面を取り上げて記述するとともに、応用を図ることが大切であるという視点も加えていく必要がある。

【表８】　具体的な活用の事例

自己存在感を与えることに関して
・ ＯＨＰを利用して視覚に訴える授業をしてきたが、課題に対して意欲を見せ、自分の考えをもち、発言が多くなってきた。（協力校）
・ ＶＴＲやパソコンを活用した授業を行う中で、苦手意識をもっている生徒も興味関心をもつようになった。（10年研）
・ 観察場面での視点の明確化は、技能を習得させる上で非常に効果的であり、多くの授業場面で活用している。（10年研）
・ ペア読みや、インタヴューの場面で、個人の選択をさせたところ、意欲的に取り組む姿が見られた。（初任研）
自己存在感を与えることに関して
・ 発言をしない生徒に心配りを意識して努めていくと、指名したときにも精一杯応えようとする姿勢が出てくる。（協力校）
・ １時間に一度は発言の機会を与えると、ぼやぼやせず、しっかり授業に集中しなくてはという様子が見られます。（10年研）
・ 学力不振な生徒に対し、達成感を与えるように発問、応答させたところ、満面の笑顔になった。また、クラスの中でもその子が答えたことに対してとても良いムードになった。（協力校）
・ グループでの学習を取り入れたことで、相手の気づかない点をお互いに共有することができた。（初任研）
共感的人間関係を育成することに関して
・ 生徒がスモールティーチャーになって、分からない子に説明するようになった。（協力校）
・ 美術作品の名札づくりを、他己紹介の形ですすめた。級友が作品のどこに力を入れたのか等を知るきっかけを得ることができた。その相互評価をもとに、「よく気がついたね」と誉め、認めることで、生徒の笑顔が返ってきた。（10年研）
・ 始業時間に余裕をもって教室に入ると、ベル着の取り組みもよく、また小テストに臨む姿勢もよかった。（初任研）
・ 「一人一人を受け入れてほめる」ことを実践してみた。授業中たくさん手を挙げた生徒を、「今日、とてもよく頑張っていたね」とほめたところ、とてもうれしそうな顔をしていた。　（初任研）
その他
・ 部活動で具体的にほめるように努力した結果、笑顔がふえ、返事を前よりも大きな声ではっきりするようになり、たくさん話すようになった。（初任研）
・ 家庭学習ノートの班内での交換会をすることで、お互いのがんばりを認められるようになった。（10年研）
・ 授業ではないが、「自己存在感を与えること」を意識して接することで、不登校を防ぐことができると感じる生徒がいる。（10年研）

(3) 「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」の改善・修正の視点

アンケート調査の分析と考察を基に、「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」を次のような４点から改善・修正する。

ア　読み手として初任者など経験の浅い教師を中心としつつも、すべての教師に心がけておきたいこと、身につけておきたいことを示し、生徒指導の機能を生かした授業を推進することができるようにすること イ　「活用編」については「発展編」と改称し、「手引き」を基にした授業の見直しや校内研等での活用の仕方、実践事例等についてまとめるようにすること ウ　より分かりやすい内容構成となるよう、具体例を加えたり記述の仕方の見直しを図ったりすること エ　「手引き」のねらいや、特色・使い方等についての説明を加え、生徒指導の機能を生かした授業を行う際、より活用が図られるようにすること

なお、改善・修正した「手引き」は、別冊資料のとおりである。

５　中学校における積極的な生徒指導の在り方に関するまとめ

本年度の目標は、昨年度の成果と課題を踏まえながら、日常の授業において生徒指導の三つの機能を生かした指導を行うための手引きを作成し、それに基づく授業実践を行い、その結果の分析と考察をとおして、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のまとめを行うことであった。その成果と課題についてまとめる。

(1) 成果

ア　第１年次に作成した指導構想を基に、文献研究や授業の観察をとおしながら日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きを作成し、提示することができた。

(ｱ) 初任者など、経験の浅い教師を中心としつつも、すべての教師を対象とするものとした。

(ｲ) 「理論編」「実際編」「発展編」の３部構成とし、読みやすく分かりやすい内容構成となるようにした。

(ｳ) 作成した手引きは、研修講座のテキストや補助資料として活用を図ることができた。

イ　作成し提示した「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」を基に授業実践を行い、その結果についてアンケート調査を基に分析・考察を行うことができた。

(ｱ) 「手引き」は、分かりやすい内容構成であったと多くの教師から受けとめてもらうことができた。

(ｲ) 「手引き」は、実際に生徒指導の機能を生かした授業を行う際に役に立ったと多くの教師から受けとめてもらうことができた。

(ｳ) 「手引き」に基づいた指導による生徒の変容については不十分ではあったが、少なからず変容が見られ､継続的な指導により効果が望めるであろうという見通しをもつことができた。

ウ　アンケート調査等から明らかとなった改善・修正点に基づき、「手引き」（ベータ版）の見直しを図り、正規版としてまとめることができた。

(2) 課題

生徒の変容については、短期間の実践のため、十分な見取りをすることができなかった。したがって、「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」に基づく授業実践を継続的に取り組む必要がある。

以上のことから、課題はあるものの、本研究で作成した「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」は、日常の教育活動の中心である授業において、生徒指導の機能を生かした指導をする上で有効であり、中学校における積極的な生徒指導の充実に役立つものである、という見通しをもつことができた。

Ⅵ　研究のまとめ

この研究は、日常の授業に生徒指導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、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として作成提示し、中学校における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年次である昨年度は、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。

第２年次である今年度は、日常の授業において生徒指導の三つの機能を生かした指導を行うための手引きを作成し、それに基づく授業実践を行い、その結果の分析と考察をとおして、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のまとめを行った。

２年間の研究の成果と課題については、次のようにまとめることができる。

１　研究の成果

(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。

(4)　日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引きの作成

基本構想及び指導構想を受け、「理論編」「実際編」「発展編」の３部構成をとった「日常の授業に生徒指導の機能を生かす手引き」を作成することができたこと。また、作成した「手引き」を研修講座等で講座テキストや資料として提示し、活用を図ることができた。

(5)　授業実践及び実践結果の分析・考察

「手引き」に基づく授業実践を行い、実践結果についてアンケート調査を行った。その結果、分かりやすい内容構成」であり、実際に授業を行う際「役に立つ」ものとして受けとめられたことが分かった。

(6)　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のまとめ

作成した「手引き」は、日常の教育活動の中心である授業において、生徒指導の機能を生かした指導する上で有効であり、中学校における積極的な生徒指導の充実に役立つものである、という見通しをもつことができた。

２　今後の課題

(1)　日常の授業に生徒指導の機能を生かし、生徒の自己指導能力の育成を図る積極的な生徒指導を推進するためには、継続して実践に取り組む必要がある。

(2)　今回作成した「手引き」について、さらに修正・改善をし、より活用されるものにしていく必要がある。

［おわりに］

この研究を進めるにあたり、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。また、アンケート調査にご協力いただきました教職経験者10年研修講座及び初任者研修講座の先生方にも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
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
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),「生徒指導と教育課程」,『子どもをとりまく問題と教育－⑯　生徒指導のあり方』, 開隆出版株式会社, pp.128-143、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　この意識調査は、平成16年度生徒指導総合研修講座研修者（30名)、平成16年度教職経験者10年研修対象者（小学校92名、中学校95名）及び中学校初任者研修講座対象者（71名）に対して行ったものである。その詳細については、「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）を参照されたい。　http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/h16_siryo/h16_6706.pdf

*6　詳細については、同上第１報を参照。

*7　詳細については、同上第１報を参照。

*8　参考にした文献（Webページ）について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目ざして」
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ー校内研修を通した『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/kennkyuu.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（授業のアイディア集）
http://www.nsknet.or.jp/~hide0508/evaluate/t-plan.html

*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・表情に豊かさがな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 ベータ版では、対象を「初任者など経験の浅い教師」とし、「理論編」「実際編」「活用編」の３部構成をとった。しかし、その後のアンケート調査等の結果により、「初任者など経験の浅い教師を中心としつつも、すべての教師を対象」とした。また、「活用編」を「発展編」名称を変更し再編した。

*11「暗黙知」「形式知」に関しては、野中郁次郎／紺野登(1999),『知的経営のすすめ―ナレッジマネジメントとその時代』, 筑摩書房　などを参照。

生徒指導の機能を生かした授業づくりの手引き

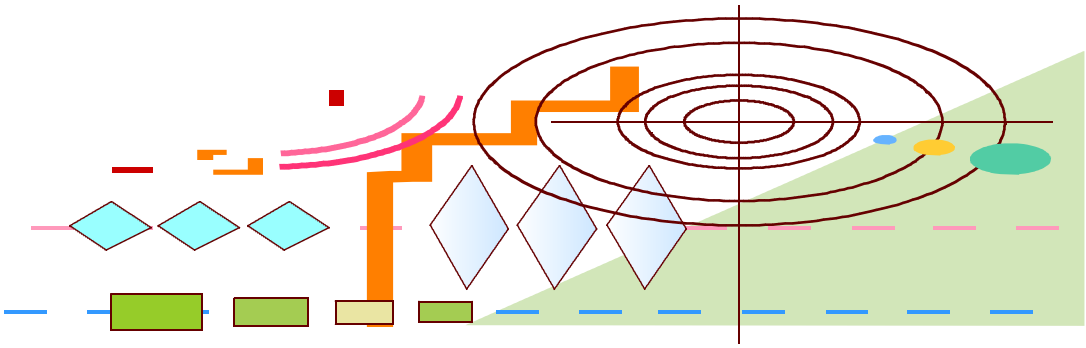
中学校

授業が変わる
生徒が輝く

自己決定の場を与えるために

自己存在感を与えるために

共感的人間関係を育成するために



岩手県立総合教育センター

■はじめに

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ります。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す。

しかし実際には、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ます。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です。

そこで、中学校において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の具体的な手だてや注意すべき点などをまとめた「『授業が変わる　生徒が輝く』－生徒指導の機能を生かした授業づくりの手引き－」を作成しました。

この「手引き」は、理論編、実際編、発展編の３部構成をとっています。

理論編では、自己指導能力の育成を目指す積極的な意義について述べてあります。そして、自己指導能力の育成を目指すために、「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」という生徒指導の三つの機能を生かすことの重要性を述べています。その上で、教育活動の中心である日常の授業において、生徒指導の三つの機能をどう生かせばよいかについて述べてあります。また、授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリストもあわせて掲載してあります。

実際編では、チェックリストの項目に基づき、生徒指導の三つ機能それぞれについて、10項目ずつ具体的な手だてを、その意義や指導例、注意点などについて述べてあります。また、実際の授業場面を想定し、「授業前に」「授業時に」「授業後に」それぞれどんな点に留意すればよいかについて述べてあります。

発展編では、理論編、実際編をふまえ、よりこの「手引き」の活用が図られるように、課題設定や校内研修での活用の在り方などについて述べてあります。また、実際の事例も紹介してあります。

「授業の進め方がよく分からない」「なかなか思うような授業ができずに困っている 」というような若手の先生や、「日頃の授業を見直し、改善を図りたい」と考えているようなベテラン先生など、多くの先生方に読んでいただきヒントになれば幸いです。また、この「手引き」は、中学校における授業を想定して作成したものですが、小学校や高等学校の授業においても十分応用ができるものと思われます。

授業をとおして積極的な生徒指導が推し進められ、より多くの生徒が笑顔を見ることができるようになればと思います。

目　次

理　論　編

◆生徒指導は、自己指導能力を育成することを目指します。 ----------1
◆自己指導能力とは、どんな力なのでしょうか？ ----------2
◆自己指導能力の育成を図るためには、
　生徒指導の三つの機能をあらゆる教育活動に機能させることが大切です。 ----------3
◆日常の授業においてこそ、生徒指導の機能を生かすことが重要です。 ---------- 5
◆日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かすためにはどうすればよいでしょうか？ ---------7
　＊授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト ----------9

実　際　編

■　自己決定の場を与えるために

(1)　生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように、
　　資料や教材提示の方法を工夫していますか？ ----------10
(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？ ----------11
(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？ ----------12
(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？ ----------13
(5)　一人調べを取り入れたり、一人で考えたりする時間を十分に与えていますか？ -------14
(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？ ----------15
(7)　教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備たりしていますか？ ----16
(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)　自分の考えをや思考過程が分かるような
　　ノートの取り方の指導を工夫していますか？ ----------18
(10) 対立意見を生むような発問を工夫していますか？ ----------19

■　自己存在感を与えるために

(11) 間違った応答も大切にしたり、
　　どんな発言でも大切にとりあげ大切にしたりするようにしていますか？ ---------20
(12) 名前で呼んだり、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？ ----------21
(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？ ----22
(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ていますか？ ----------23
(15) 生徒全員が応答できたり、参加しているという気持ちをもてたりするように、
　　発問などを工夫していますか？ ----------24
(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？ ----------25
(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？ ----------26
(18) 生徒の実態を把握し、
　　授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？ ----------27
(19) 多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせる工夫をしていますか？ ----------28
(20) 発言をしない生徒への心配りに努めていますか？ ----------29

■　共感的人間関係を育成するために

(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？ ----------30
(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、熱心に聴いたりしていますか？ -------31
(23) 間違った応答を笑わないように指導していますか？ ----------32
(24) 生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか？ -------33
(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？ ----------34
(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
(27) 自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか？ ----------36
(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？ ----------37
(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進めていますか？ ----------38
(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？ ----------39

■　実際の授業では

◆授業前に留意すべきことはどんなことでしょうか？ ----------40
◆授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
・その１　授業開始時に ----------41
・その２　導入場面では ----------42
・その３　展開場面では ----------43
・その４　終末場面では ----------46
・その５　終了時には ----------47
◆授業後に留意すべきことはどんなことでしょうか？ ----------48
◆中学校において大切にしたいこと ----------49
＊生徒理解を深めるために ----------52

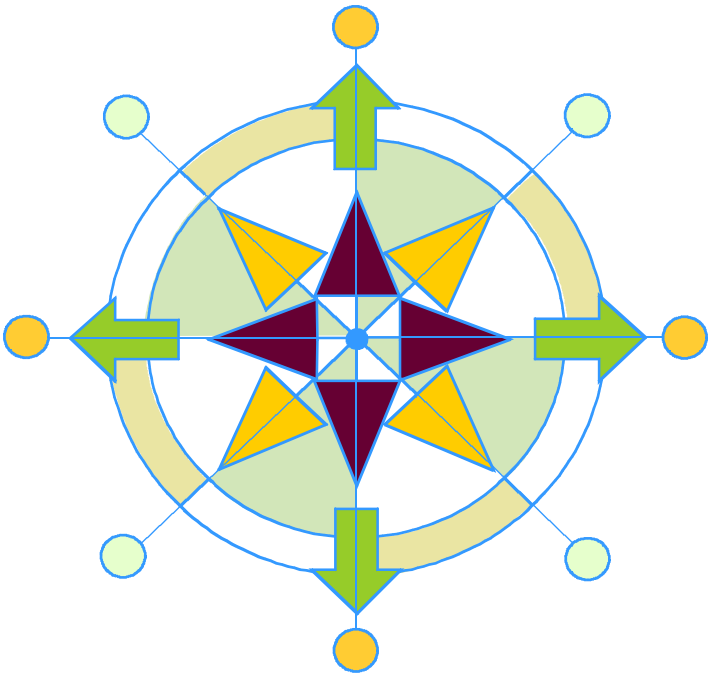
活　用　編

◆授業を進める上での課題は何ですか？ ----------53
＊ＳＷＯＴ分析の活用 ----------57
◆暗黙知から形式知へ ----------59
◆活用の場としては？ ----------61
◆生徒指導の機能を生かした授業の実践例 ----------63

【参考文献・Webページ】

＊この「手引き」は、平成16 -17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あり方に関する研究－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」に基づくものです。

理論編



そもそも、生徒指導とは何を目指すものなのでしょうか？

授業における生徒指導と言うけれども、何をすればいいのでしょうか？

生徒指導の三つの機能とはどんなことでしょうか？

問題行動が多く、授業どころではないのですが・・・・・・

生徒指導は、自己指導能力を育成することを目指します。

■　生徒指導と言うと・・・・・・

生徒指導と言うと、ともすると問題行動への対応といった側面が強調されてしまいがちです。例えば、

- 服装や頭髪のきまりを守れない生徒が目につくようになってきた。
- 携帯電話など不要物の持ち込みが多く、指導が難しい。
- 飴やガム、お菓子を教室に持ち込んで食べている。
- 遅刻をしても全然平気な生徒がいる。
- 人間関係をめぐるトラブルがあり、学級づくりが大変である。
- 落ち着きのない生徒が増えてきている。
- 喫煙が常習化していて、吸い殻が落ちている。
- 家庭の協力も得られず、指導に困っている。
- 不登校傾向にある生徒の指導に苦慮している。
- 学級でいじめがあった。

等々です。確かに、解決しなければならない課題は多く、その対応に日々苦慮し指導に当たっているというのが、中学校における現状でしょう。

ですから、「この学校（学年・学級）では、**生徒指導**が大変で授業どころではない」というような声も聞かれます。一方で、「**生徒指導**の問題もなく、この学校（学年・学級）はよいですよ」という声もあります。

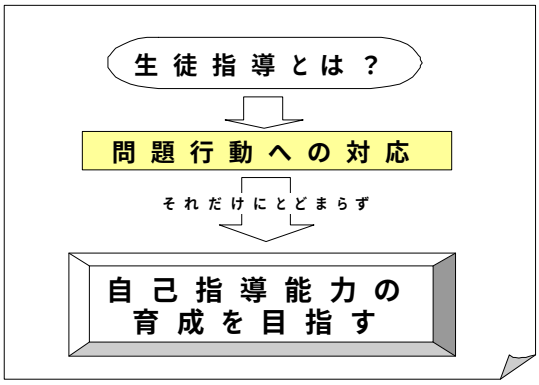
■　生徒指導が目指すものは？

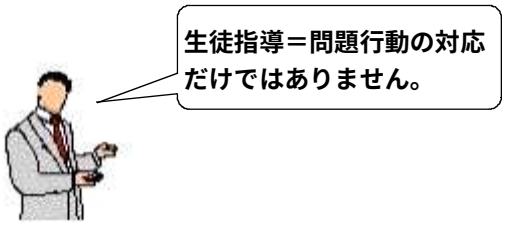
しかし、このような声の背景には次のような問題点があります。それは、

生徒指導＝問題行動への対応

という一面的なとらえ方をしていることです。なぜならば、生徒指導とは、本来「単なる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」（中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－総則編－」）からです。

「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」が生徒指導なのです。ですから、問題行動を起こした生徒だけに対症療法的に応じていく生徒指導は、消極的な生徒指導なのです。「一人一人の生徒」に応じて、その「**自己指導能力の育成**」を目指す積極的な生徒指導の推進こそが、求められているのです。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していくものです。





積極的な生徒指導

○ すべての生徒のそれぞれの人格のより良い発達を目指すとともに、学校生活が個人にとっても、有意義で充実したものにさせるような指導

○ すべての生徒が対象

消極的な生徒指導

○ 非行対策に代表されるように、生徒たちの問題行動に対する直接的な指導や適応上の問題や心理面の問題などをもつ生徒に対する指導

○ 一部の問題を抱える生徒が指導の対象

自己指導能力とは、どんな力なのでしょうか？

■　自己指導能力とは？

では、「自己指導能力」とはいったいどのようなものなのでしょうか。端的に言えば、それは次のようになります。

> **その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で考えて、決めて、実行する能力**[*1]

例えば、あまり適切な例とは言えませんが、友人からタバコを勧められたような場面を考えてみましょう。その勧めをきっぱりと断ることができる、それが自己指導能力と言えるでしょう。もっとも、「断り切れずについ……」という結果になるかも知れません。あるいは、「自分で決めて、タバコをくわえた」という結果もあるかも知れません。しかし、『“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。くだいていえば、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。』[*2] という考えからすれば、やはり誤った行動です。

また、修学旅行の班別行動で集合時間に間に合わなくなりそうだ、という場面を考えてみましょう。どのように行動すればいいか、先生に聞くことができません。頼れるのは自分たちだけです。班員が自分たちで考えて、決めて行動しなければなりません。このような場で発揮されなければならないのが自己指導能力なのです。

■　自己指導能力の育成には？

一方、自己指導能力の育成に当たっては、

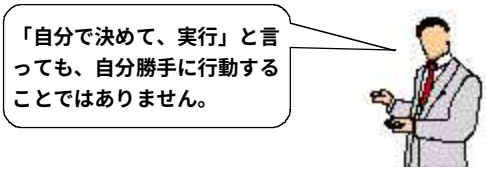
> 自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行することなど、生徒が、ダイナミックな日常生活のそれぞれの場でどのような選択が適切であるか、自分で判断して実行し、またそれらについて責任をとるという経験を広く持つことの積み重ねを通じて育成が図られる。
>
> 文部省『生徒指導資料第20集』1988）

とされています。「経験の積み重ね」が大切であるという考え方です。しかし、それは生徒たちに対して、「自分で勝手に決めなさい」ということではありません。あくまでも教師の指導がなければなりません。

自分で決めて、実行する

↓

**自分勝手ではなく、
他の人のためにもなり、
自分のためにもなる行動**



[参考] 中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－総則編

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。

---

*1　坂本昇一(1999),『生徒指導が機能する教科・体験・総合学習』，文教出版，p.10

*2　同上

自己指導能力の育成を図るためには、生徒指導の三つの機能をあらゆる教育活動に作用させることが大切です。

■　あらゆる教育活動に

生徒指導に関して、本県の「学校教育指導指針（平成17年度）」では次のように示されています。

> 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工夫し、その充実を図る。

問題行動等への対応という消極的な生徒指導の場合では、「あらゆる教育活動」とはなかなかなりません。一部の生徒を対象に、限られた場面でしか行われません。積極的な生徒指導であればこそ、すべての生徒を対象に、自己指導能力の育成を目指し「あらゆる教育活動」に機能していきます。

■　生徒指導の三つの機能とは？

では、自己指導能力の育成を図るために、具体的にどうすればよいのでしょうか。次の三つが大切であるとされています。

> ・生徒に自己決定の場を与えること
> ・生徒に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

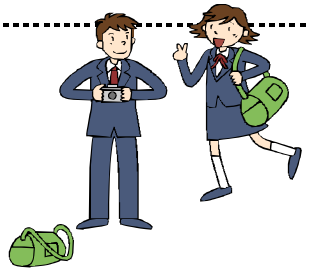
いわゆる生徒指導の「三つの機能」を作用させることが大切なことです。以下、この三つについて簡単に説明していきましょう。[*1]

◆自己決定の場を与える

自己決定とは、「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」ということです。そして、「つねに、『相手』と『自分』の両者を中心にすえて行動する」ことが求められます。つまり、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りません。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」とされます。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、生徒自身で責任のとれる範囲内で認められるものです。

具体的には例えば、次のようにです。

> ・修学旅行の班別行動、目的地や決まりを自分たちで決め、行動に責任をもつ。
> ・話し合いで学級に必要な係を決める。
> ・清掃場所を自分たちで決める。
> ・一人で考える時間を十分に与える。
> ・自分の考えを、みんなの前ではっきり表示する。



◆自己存在感を与える

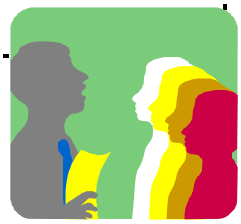
自己存在感とは、自分は価値ある存在であるということを実感することです。そのために、教師は、生徒一人一人をかけがえのない存在としてとらえ、一人一人の存在を大切に思って指導することが大切です。生徒の独自性や個別性を大切にした指導が必要とされます。

具体的には例えば、次のようにです。

---

*1　三つの機能については、坂本(1999)、文部省(1988),『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－』など参照。

・風邪で休んでいた生徒に、声をかける（挨拶に私的な話題を添える）。
・テストや宿題にその子のみに通用するコメントを書く。
・活躍の場を与えプラスの評価をする。
・どんな発言でも取り上げ、無視しない。
・授業のどの場面でどの生徒を生かせるか考えておく。



◆共感的人間関係を育成する

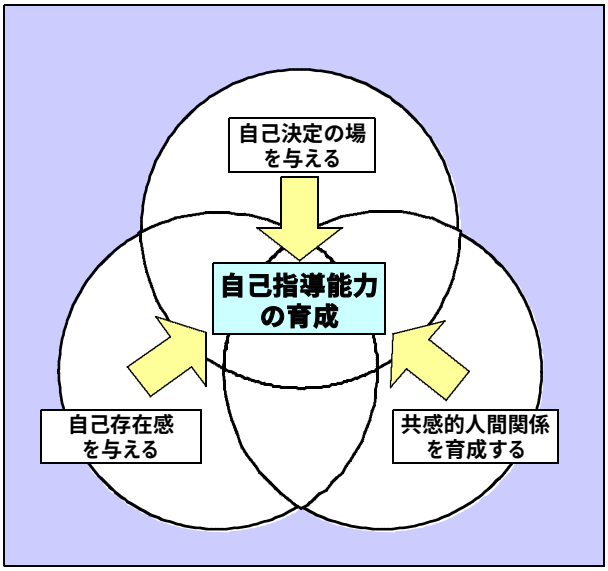
共感的人間関係とは、相互に人間として無条件に尊重し合う態度で、ありのままに自分を語り、理解しあう人間関係を言います。そのためには、教師が自己開示をし、「指導する人と指導される人」という関係ではなく、「人と人」という関係をつくり出すことが大切です。もちろん、共感的人間関係は、教師と生徒との関係だけではなく生徒同士の間でも大切なことです。

具体的には例えば、次のようにです。

・放課後や校外活動のときなどで、いっしょになって遊ぶ。
・一人一人を受け入れて、ほめる。
・自らもけじめのある生活を生徒に示す努力をする（チャイムと同時に授業を開始し、チャイムと同時に授業を終える）。
・つねに、生徒の人間性を認めていく。
・ただただしい発言でも、言い終わるまで待つ。

以上のようなことを、あらゆる教育活動に機能させていくことが、自己指導能力の育成を目指す上で、大変重要なことになります。もちろん、日常の授業においてもです。

あらゆる教育活動に！



自己指導能力について			
A	B	C	D
0	10	26	11
生徒指導の三つの機能について			
A	B	C	D
3	15	23	6

理解している　　していない　（単位：人）
A ←→ D　　自己評価による

初任者を対象に、「自己指導能力」「生徒指導の三つの機能」についてどの程度理解されているか聞いてみたところ、このような結果が得られました。

いずれも、まだまだ理解が十分とは言えなく、中には言葉自体「初めて聞いた」というような声もありました。十分な理解を踏まえた上での、実践が望まれます。

平成17年度中学校初任者研修対象者(47名)

日常の授業においてこそ、生徒指導の機能を生かすことが重要です。

■　生徒指導の中心となる場は？

生徒指導はあらゆる教育活動において機能するものです。では、中心となる場はどこであると考えればよいのでしょうか。道徳教育において「道徳の時間」がありますが、カリキュラムの中には、「生徒指導の時間」というものが位置付けられているわけではありません。

■　調査によると

このことに関し、当センターで行った調査があります。「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」尋ねたところ、下のような結果が得られました。

生徒一人一人に自己決定の場や自己存在感を与えたり、生徒との共感的人間関係を育成したりするといったとき、どちらかというと行事や学級での係り活動や、放課後の部活動などがイメージされるかも知れません。実際、そのような研究実践事例も多くありますし、先ほど述べた具体例にも多くあります。また、このアンケートでも「学級活動」「学校行事」「放課後の活動（部活動など）」は上位にあります。

■　授業は、学校生活の基本です

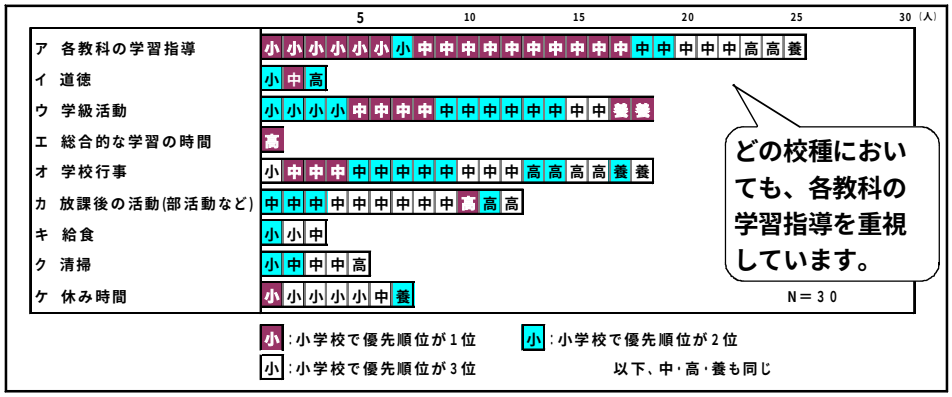
しかし結果を見ると、小学校、中学校、高等学校とも共通して「各教科の学習指導」の場面を第一にあげています。つまり、授業場面を重視しているということです。なぜならば、授業は「学校生活の基本」であり、「長い時間生徒と正面から向き合える」からであり、また「分かる授業により信頼関係を築くことができる」からです（「　」内は選択した理由の記述より）。

確かに、特別活動、特にも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す。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しょう。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）です。私たち教師が毎日の教育活動の中で、多くの生徒と多くの時間を共有するのは、何といっても授業の時間です。

■　問題行動の対応に追われていると･･･

また、問題行動等への対応といった消極的な生徒指導に汲々としていると、日々の授業どころではなくなってしまう場合も多くなるでしょう。十分な教材研究もできないままに場当たり

＊生徒指導で重点的に取り組んでいる場面はどこですか。優先順位をつけて三つ選んでください。



＊対象

平成16年度生徒指導総合研修講座受講者（小学校、中学校、高等学校、養護学校教員　30名）

的な授業の連続になりかねません。そうすると、「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ありません。

例えば、こんな場面はありませんか？授業を抜け出し、廊下や空き教室にたむろする生徒たち。具合が悪いと言い訳をし、保健室に入り浸る生徒たち。そんな生徒たちに、「教室に戻りなさい」「今は、大事な授業の時間だよ」と声をかける。しかし返ってきたのは、「だって、授業がつまらないし・・・・・・」「どうせ分からないから・・・・・・」という声。肝心かなめの「授業の充実」という視点が抜けてしまっている生徒指導は、やはり消極的なものといえるでしょう。

■　日常の授業においてこそ

したがって、日常の授業においてこそ、生徒指導を機能させていくことが何よりも大切なことなのです。そしてその際、生徒指導の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となります。つまり、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つながるものと考えられます。

■　生徒指導の機能を生かすことは、学習意欲を支えます

一方、桜井(1997)*1 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)

の三つをあげています。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でしょう。よく、「自ら学ぶ生徒」「主体的に学ぶ生徒」「意欲的に学ぶ生徒」等の育成ということが謳われています。校内の研究主題としても取り上げられることが多いです。その学習意欲にかかわって、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す。

つまり、教師や学級の仲間など周囲から受け入れられるからこそ、自分なりの考えをもったり、行動したりすることができる、ということです。また、自分の存在が認められ、自分は役に立っているんだという有用感を味わうことができる、ということです。それが学習意欲を支えるものとして大切なことなのです。

◆◆中学生がやる気になるのは？◆◆

■「とてもやる気になる」「やる気になる」合計　ベスト5■		%
中学校	1　授業がよく分かるとき	94.0
	2　授業がおもしろいとき	91.8
	3　将来つきたい職業に関心を持ったとき	90.5
	4　成績が上がったとき	87.1
	5　将来行きたい学校がはっきり決まったとき	86.8
■「とてもやる気がなくなる」「やる気がなくなる」合計　ワースト5■		%
中学校	1　授業がつまらないとき	95.0
	2　授業がよく分からないとき	77.2
	3　家族の仲が悪かったりしていやなとき	75.4
	4　母親に「勉強しなさい」といわれたとき	73.5
	5　家の人に友だちと比べられたとき	69.4

学習意欲に関する調査研究」（国立教育政策研究所平成12、13年）によると、中学生が学習に関して「とてもやる気になる」「やる気になる」のは、「授業がよく分かるとき」「授業がおもしろいとき」である、ということです。また、逆に「とてもやる気がなくなる」「やる気がなくなる」のは、「授業がつまらないとき」「授業がよく分からないとき」である、ということです。（左表参照）

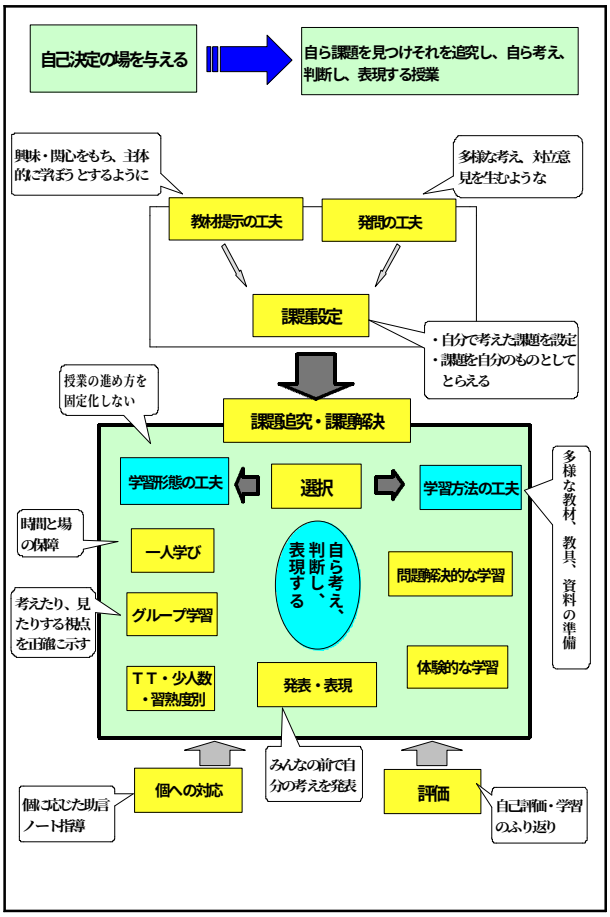
学習に対して意欲を持てなくなってしまった生徒は、一体何に興味や関心を見出していくのでしょうか。あるいは、授業が分からなくなり教室での存在感を感じることができなくなってしまった生徒は、一体どういう形で自分の存在をアピールするようになるのでしょうか・・・。

*1　桜井茂男（1997），『自ら学ぶ意欲を育てる先生』，図書文化，pp.55-58

日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かすためには、どうすればよいでしょうか？

では、実際の授業においてどんな手だてを講ずればよいのでしょうか。これに関しては、様々な研究実践があります。その中から具体的な手だてを洗い出し、それらをまとめて整理してみました。[*1]

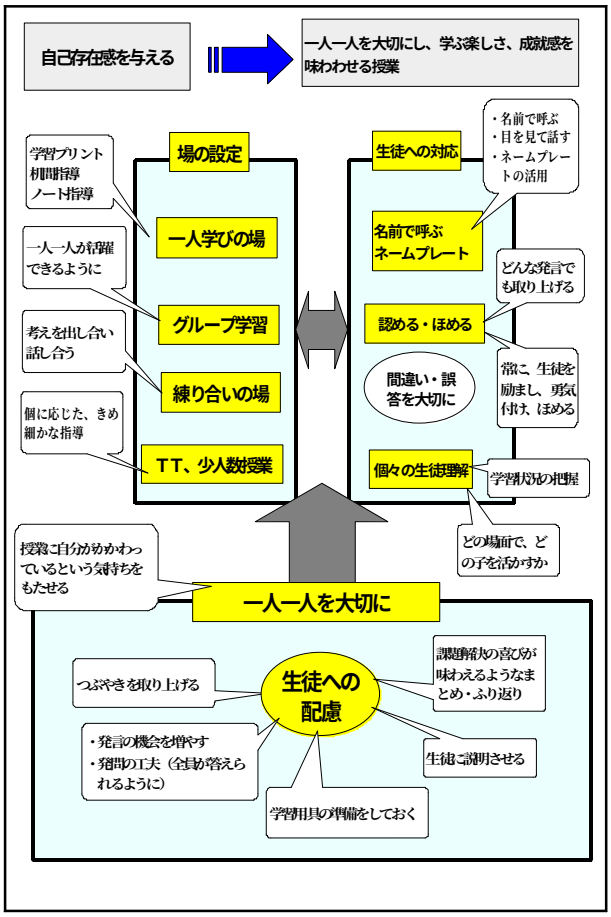
■　自己決定の場を与えるために



自己決定の場を与える授業とは、「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」とまとめてみることができるでしょう。

そのためには、課題設定をどうすればよいか考えなければなりません。追究の場面では学習形態や学習方法の工夫が必要です。さらに、自分の考えを発表したり、ふり返ってみたりする場も大切になります。

■　自己存在感を与えるために



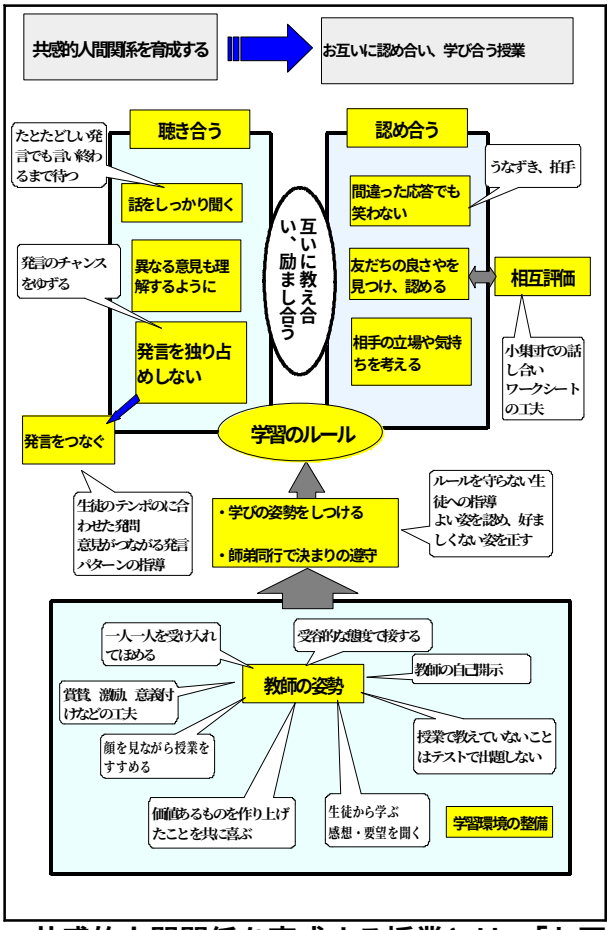
自己存在感を与える授業とは、「生徒一人一人に学ぶ楽しさや成就感を味わわせることができる授業」とまとめてみることができるでしょう。

そのためには、生徒一人一人に対する配慮が必要です。個々の生徒が活躍できるような場を設定し、授業に自分がかかわっているという気持ちをもたせなければなりません。また、生徒一人一人をかけがえのない存在として認め、ていねいに対応していかなければなりません。

*1　参考にした文献、Web ページ等については、巻末を参照。

その前提となるのは生徒理解です。個々の生徒の学習状況を把握し、どの場面でどの生徒を生かせるか考えておく必要があります。

■　共感的人間関係を育成するために



共感的人間関係を育成する授業とは、「お互いに認め合い、学び合うことができる授業」とまとめることができるでしょう。

共感的人間関係は、まず教師と生徒の間において育成するようにしなければなりません。生徒が安心して授業に取り組むことができるようにする必要があります。そのためには、受容的な態度で生徒と接することが大切です。また、同時に生徒間においても共感的人間関係の育成を図らなければなりません。お互いの考えを交流させ、学び合うことができるようにする必要があります。

■　授業の姿は？

こうしてみてみると、よく言われるようなごく当たり前のことのように思えるでしょう。ですから、生徒指導の機能を生かした授業に今まで全然取り組んではいなかった、ということではありません。言い換えると、生徒指導の機能を生かした授業というのは、一般的に言われるような「よい授業」そのものである、と言っても過言ではないでしょう。「生徒指導の機能を生かして」と言われても、何かしら目新しく特別なことをするわけではないのです。

自己決定の場を与える
自ら課題を見付けそれを追求し、自ら考え、判断し、表現することができるように

自己存在感を与える
生徒一人一人が、学ぶ楽しさや成就感を味わうことができるように

共感的人間関係を育成する
お互いに認め合い、学び合うことができるように

つまり

◆すべての児童生徒に“出番”を与える[*1]

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に助力する。

もっとくだいていえば、**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の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。

◆自分の授業をふり返ってみましょう！

先行実践から重要と思われるような手だてを、三つの機能に関してそれぞれ10項目ずつ合計30項目ピックアップし、チェックリストとしてまとめてみました（次ページ参照）。それぞれ、４段階で自己評価してみましょう。

（次ページへ）

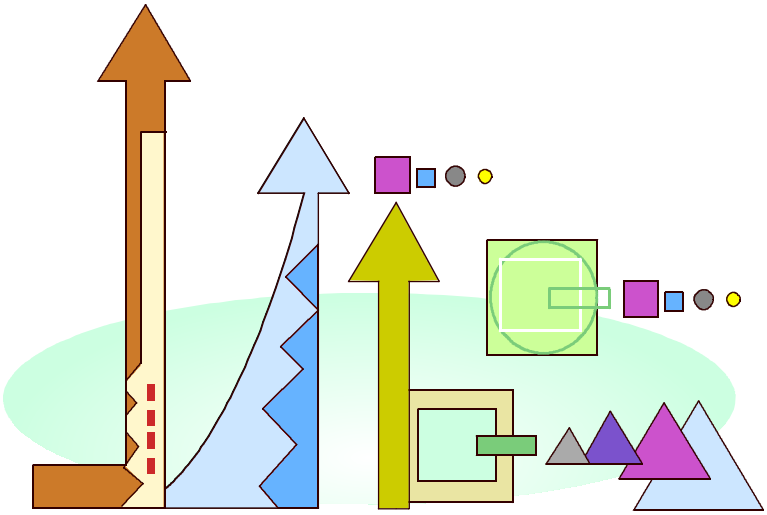
*1　坂本昇一(2002),「生徒指導と教育課程」,『子どもをとりまく問題と教育―⑯　生徒指導のありかた』,開隆堂出版株式会社, p137

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				参照ページ
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、資料や教材提示の方法を工夫していますか？	4	3	2	1	10
	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	11
	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	12
	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	13
	5	一人調べを取り入れたり、一人で考えたりする時間を十分に与えていますか？	4	3	2	1	14
	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	15
	7	教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備したりしていますか？	4	3	2	1	16
	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	17
	9	自分の考えや思考過程が分かるなノートの取り方の指導を工夫していますか？	4	3	2	1	18
	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	19
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したりするようにしていますか？	4	3	2	1	20
	12	名前を呼んだり、目を見て話したりなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか？	4	3	2	1	21
	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	22
	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ていますか？	4	3	2	1	23
	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たりするように、発問などを工夫していますか？	4	3	2	1	24
	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？	4	3	2	1	25
	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	26
	18	生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？	4	3	2	1	27
	19	多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせる工夫をしていますか？	4	3	2	1	28
	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	29
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	30
	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、熱心に聴いたりしていますか？	4	3	2	1	31
	23	間違った応答を笑わないように指導していますか？	4	3	2	1	32
	24	生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか？	4	3	2	1	33
	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	34
	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	35
	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	36
	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？	4	3	2	1	37
	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？	4	3	2	1	38
	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	39

どうでしたか？詳しくは、次からの実際編で見ていきましょう！

実際編



生徒指導の機能を生かした授業をと言うけれど・・・・・・

具体的はどんなことをすればいいのですか？

どんなことに気を付けて取り組めばいいのでしょうか？

頭では分かっているつもりなのですが・・・・・・

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

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

課題に対して、何らかの形で自分なりの考えをもつには、その課題に対して「どうしてだろう」「なぜ、そうなるのだろう」というように、興味・関心をもち主体的に追究することができるようにする必要があります。ですから、資料や教材提示の方法を工夫し、生徒の興味・関心を引き出すことができるようにすることが、自己決定のためにまず何よりも大切です。

■　教材や資料そのものの吟味を

実際の場面では、まず「生徒の興味・関心を引き出すような教材や資料であるかどうか」がカギとなります。例えば、

○身近なことがらや日常の生活と結び付けるようなもの（家庭、学校、地域から）

○既存の体験や知識に対して、ゆさぶりをかけるようなもの（意外性があるもの）

また、実際に具体物で示した方が効果があることはいうまでもありません。

■　提示の仕方もポイントです

せっかくよい教材や資料を準備しても、提示の仕方いかんでは興味・関心を引き出すことができなくなってしまう可能性があります。そこで、ＯＨＰやビデオ、パソコンなど視聴覚機器の活用を図ることも効果的です。

TOPIC

Ｉ先生がパソコンを使ってスクリーンに映像を映したところ、生徒は釘付けとなり、「すごいなあ！」という声も上がりました。生徒を引きつける資料のもつ強みや大切さを改めて感じたＩ先生でした。

さらに、わざと隠して提示しじらしながら興味・関心を引き出す手法も小学校ではよく使われます。隠すことによって、「あれ？何だろう」と思わせることができます。これも、教材提示の工夫です。

■　提示するタイミングの大切さ

しかし、提示するタイミングが悪いと、よい資料であっても生かせないこともあります。さらに、せっかっく機器を用意してもそのセッティングに手間取ってしまっては台無しです。どの場面でどのように提示するのか、そのタイミングを十分に考えておくともに、準備には万全を尽くしましょう

■　「発問」「指示」等の工夫

よい教材や資料は、それだけで関心・意欲を引き出すことができます。しかし、さらに関心・意欲を引き出し、その後の授業展開につなげていくためには、発問や指示などをさらに工夫する必要があります。

気をつけましょう

あくまでも興味・関心を引き出すのは、主体的に追究することができるようにするためです。しかし、生徒に迎合してしまったり、授業と関係のない方向の「興味・関心」をもたせてしまったりしてはいませんか。また、興味・関心を引き出すことはできたけれども、その後の授業展開でしぼんでしまうようなことはありませんか。

- □　生徒が興味･関心をもち、主体的に学ぼうとするように、教材や資料を工夫していますか？
- □　また、その提示の方法を工夫し、興味・関心を引き出していますか？
- □　引き出した興味・関心を、その後の授業展開につなげていますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(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？

ただ漠然と「～について考えてみましょう」では、何をどのように考えたらいいのか分かりません。それでも、上位の生徒は教師の意図をくみとって考えることができるかもしれませんが、下位の生徒にとっては何をすればいいのか分かりません。ですから、何をどう考えたらいいのか視点を示すことが重要です。これは、思考場面に限定されることではありません。作業的な学習において、例えば対象物を観察したり、資料を読み取ったりする場面でも同様です。視点を示すこと、即ち、何をすればいいのかより具体的に示すことが大切です。

■　具体的に視点を示しましょう

思考場面においては、何をどう考えればいいのか具体的に視点を示すことが大切です。例えば、「○○をどう思いますか」より、「○○について賛成ですか、反対ですか」と問うたり、「賛成・反対の理由は何ですか」と、より具体的に考えさせたりすることが大切です。また、「○○と比べるとどんな違いがありますか」というように、考えるヒントを示すことも視点を与えることの一つです。

このように視点を示すことは、思いつきの発言を減らすことにもつながります。

もちろん、できるだけ分かりやすく的確な言い方で発問・指示をすることが大切です。

■　観察場面でも同じです

理科の観察場面や社会科の資料読み取り場面でも同じようなことがいえます。何をどう見ればよいのか、具体的に視点を示しましょう。その際、例えば「○個以上見つけましょう」というように、数を示すのも一つの方法です。数を示すことで、より詳しく見るようになります。

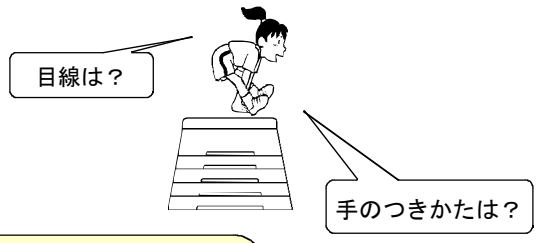
■　技能教科でも同じです

いわゆる技能教科においても、基本的には同じです。例えば体育で「よい動き」に気付かせたい場合、上手な生徒に実際にモデルを示してもらう場面などがあります。ただ漠然とではなく、どんな動きを見ればいいのか、体のどの部分の動きに着目すればいいか等、ポイント示すことが大事です。

美術や音楽の鑑賞においても、技術・家庭科の作品制作においても、同じことが言えます。

TOPIC

W先生は、具体的な視点を示すことで、生徒の表情が安心しているように感じ取りました。しかし、いつもそれでは応用が利きにくくなるのでは、と心配するW先生。どこを（何を）見ればいいのか、その視点を自分で考えることができるような力を付けさせたいとも思いました。



気をつけましょう

もちろん意図したことと違うような考えが出されるかもしれません。あるいは、考えや気付きが意図したことより出ないというようなことも考えられます。そのようなときは、生徒の実態を重ね合わせながら発問や指示が適切であったかどうか、考えてみる必要があります。反応がよくないのを、決して生徒のせいにしてはなりません。

- □　思考場面や観察場面で、考えたり、観たりする視点を具体的に示していますか？
- □　その際の、発問や指示は分かりやすく、的確なものとなっていますか？
- □　生徒の実態と重ね合わせながら、発問や指示が適切であったか振り返っていますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(3) 生徒が主体的に学べるよう、個に応じた指導を行っていますか？

受け身の姿勢での学習では、いつまでたっても自己決定にはつながりません。生徒が自分の考えをもち、主体的に自己解決が図られるように個に応じた指導を行うことが大切です。その際、学習内容の習得や定着の程度、興味・関心に応じながら行うことが必要です。下位の生徒にはもちろん、上位の生徒にも同様にです。

■　生徒の実態把握

個に応じた指導をするには、個々の生徒に対しての生徒理解、実態把握が必要不可欠です。日々の授業の中から生徒の実態を把握したり、必要に応じてレディネステスト等を実施したりして、より的確な実態把握を行います。

■　指導方法の工夫

一斉指導の中では、個々に調べたり、課題を追究したりするなど個別に学習を進める場面があります。その際、実態把握を基にして、よりきめ細かな個に応じた指導を心がけましょう。

また、例えば調べる学習では、図書館の資料を使って調べてみるとか、インターネットを使って調べてみるとか、あるいは実際に校外での調査活動を行う等、個に応じて調べ方を選択させるというような工夫もあります。数学では、様々な解き方（見通し）の中から、自分の選んだ方法で課題解決させる、というような工夫もあります。（次ページ参照）

さらに、指導内容に応じてグループでの活動を取り入れ、話し合い活動や協同的な活動に取り組ませることも大事です。

このように様々な指導方法を工夫することにより、一斉指導ではなかなか難しい個に応じた指導が可能となります。

■　学習形態の工夫

一方、学習内容の習熟の程度に応じて、ティームティーチング（T・T）、少人数指導など、指導体制の工夫も必要です。特に、少人数指導を取り入れることにより、「一つの指導に要する時間が短くなる」「一人一人に応じた指導がしやすくなる」というような効果があります。

しかし、何でもかんでもT・Tや少人数指導を取り入れればいいというわけではありません。教科により、領域により、教材により効果的な取り入れ方を考えていく必要があります。

気をつけましょう

個別指導を行う際には、集団への対応と個への対応のバランスが大事です。個別指導の場面で特定の生徒にだけかかりっきりだと、「どうしてオレばっかり･･･」というように、かえって劣等感を抱かせてしまうこともあります。よかれと思ってやっていることが、生徒にとってマイナスになってはいませんか？

- □　あなたは、常日頃から生徒の実態把握に努めていますか？
- □　指導形態や指導体制の工夫を行い、個に応じた指導の工夫をしていますか？
- □　集団への対応と個への対応のバランスに気を付けて指導していますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(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？

授業においては、最終的なゴールは一つ（ねらいの達成）でしょうが、そのゴールに至るまでのルートは決して一つの道ではありません。教師が敷いたレールの上を脱線しないようにゴールに導いていくことは、確かに効率的です。しかし、それでは受け身の学習であり、自己決定にはつながりません。したがって、学習課題や学習方法、学習形態などを生徒自身に選択させることが大切です。また、いつもいつも同じ学習のスタイルでは、マンネリ感を与えてしまうことにもなりかねません。学習のスタイルを変えることによって、意欲を引き出していくことも可能です。

■　見通しをもって

そのためには教師自身が、単元や１単位時間レベルにおいて、どんな学習課題や学習方法、学習形態があるか、あらかじめ想定し準備しておくことが前提です。見通しをもって計画を立てていなければ、いきあたりばったりの授業になってしまいます。

◆学習課題を選択する

例えば、「〇〇の特色を調べよう」という大きな学習課題があったとします。それをさらに「ａについて」「ｂについて」「ｃについて」etc.というように細分化し、どの課題について調べたいのか、生徒自身に選択させて取り組ませると方法があります。同じ課題どうしでグループを作る進め方や、グループ内で誰がどの課題に取り組むか分担する進め方などがあります。

◆学習方法を選択する

どんな方法で課題解決に取り組むかを、生徒自身に選択させるのです。例えば、検証のための実験方法をいくつか考えさせ、その中から選択させる。表現の仕方をいくつか考えさせ、その中から、選択させる。等々いろいろ考えられます。

◆学習形態を選択する

一斉指導だけでなく、様々な学習形態が取り入れられるようになっています。グループでの学習、学級を分けての少人数指導や習熟度別指導等ありますが、ポイントとなるのは、生徒の希望を尊重してのコースを選択です。

TOPIC

Ａ先生が、学習課題や学習方法を選択させてみると、意欲的にかつ仲間と協力をして授業に取り組む様子が見られました。「自己決定」だけに限らず、効果があると感じたＡ先生でした。

気をつけましょう

授業の進め方がはっきりしていれば生徒は安心して学ぶことができるでしょう。見通しをもって学習に取り組むことができるからです。したがって、生徒に選択させた方がいいからといっても、いつもコロコロと変えるのは考えものでしょう。単元（教材）や生徒の実態に応じて取り組むことが大切です。

また、選んだスタイルが、生徒にとって果たして妥当であったかどうかもポイントです。適切な課題や方法、形態であったかどうか、ふり返らせましょう。

- □　生徒自身が選択できるように、見通しをもって授業の計画を立てていますか？
- □　学習課題や学習方法、学習形態などを選択できるよう工夫していますか？
- □　生徒が選択したことを、生徒自身にふり返らせていますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(5)　一人調べを取り入れたり、一人で考えたりする時間を十分に与えていますか？

「自己決定の場を与える」と言いながら、実際の授業場面では５０分の時間の中で、どのくらいの時間が与えられているのでしょうか。自分の考えをもたせるための時間を確保することは、自己決定を促すために必要不可欠なことです。ともすると、一部の発言力のある生徒だけが「ハイ！」「ハイ！」と答えてしまう授業や、考える余裕を十分に与えずにいきなり指名をし「分かりません」「考え中です」が続く授業に陥ってしまいがちです。

■　明確な発問・指示

そのためには、まず何よりも、明確な発問をする必要があります。漠然とした問いでは、考えようにも考えることができません。発問は十分に吟味をしなければなりません。そして、口頭で言うだけでなく、板書で示したり、それをノートに書かせたりするような手だても必要です。こうすることで、言い直しをすることを防いだり、生徒にとっても何について調べたり考えたりすればいいのか分からせ、課題意識を明確にもたせることができるのです。

また、「資料集で調べてみましょう。時間は〇分間です。」とか「ノートに自分の考えをまとめましょう。」というように具体的な指示をつけ加えることが大事です。

■　思考パターンの指導

ノートに考えをまとめさせる際には、書き方の例を具体的に示す方法が有効です。例えば、

私は、～～に賛成・反対である。
理由は、・・・・・・・・・・・・だからである。

というようにです。この例ですと、最初に「賛成」「反対」というような立場を明確にすることで、その理由付けを考えさせるような思考のパターンを指導していることにもなります。

■　個に応じた指導が大事です

場合によっては、早く終わってしまったり、なかなか取り組めなかったりする生徒もいるでしょう。そんなときこそ、「もっと別な考えたかはないかな」とか、「〇ページを見てごらん」など、個に応じた指導を行うことが大切です。そして、誰がどんな考えをもっているかを把握し、その後の授業の中で生かす工夫を考えましょう。

TOPIC

Ｔ先生は机間指導しながら、考えました。「〇くんは賛成意見だな。反対意見は△さんだな。この２人を軸にして話し合いを進めれば･･･。」また、「いつもは、大人しい□さんが、張り切って調べているぞ。意図的に指名して･･･。」

気をつけましょう

復習問題などテンポよくポンポンと進めなければならない場面などは別です。時間をかけなくてもよいところに、ていねいに時間をかけてしまって、結局大事なところで時間不足になり中途半端に終わってしまうことがありませんか？あくまでも、時間をとってじっくりと考えさせたい場面、つまりはその時間のねらいとかかわるような場面においてです。メリハリをつけることが大切です。

- □　明確な発問や指示をし、課題に取り組ませていますか？
- □　生徒一人一人の学習状況を見取りながら、個に応じた指導を行っていますか？
- □　時間をかけなくていいとことろまで、時間をかけてしまってはいませんか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

⑹　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？

自分なりの考えをもつことができれば、まずは第一段階はクリアでしょう。しかし、それをみんなの前で発表することで、その考えがよりしっかりとしたものになっていくのです。例えば、その考えに対して、賛成の意見が述べられれば、自分の考えに自信をもつことができるでしょう。反対の意見があった場合でも、さらに反論を加えたり、違う観点から見直したりすることができます。ですから、考えを頭の中に留めおいたり、単にノートにまとめさるたりするだけではなく、それをみんなの前で発表する場を設けることが大切です。

■　段階を踏んだ指導

いきなり、みんなの前でというとなかなか抵抗があります。特に中学生ならなおさらです。ですから、考えをノートに書かせた上で、次のような段階を踏む指導が考えられます。

①隣どうしで意見交流をする
→②グループ内で意見交流をする
→③みんなの前で発表する

みんなの前では、なかなか発表することができなくでも、普段接している隣どうしやグループ内であれば、抵抗感はそれほどではないでしょう。たとえ隣どうしやグループ内での発表であっても「なるほど、私もそう思う」「いや、僕は違うと思うけど」等の意見交流ができれば、自分の考えはより確かなものとなっていきます。

■　意図的な指名

また、事前に誰がどんな考えをもっているか把握し、全体での話し合いの場面で意図的に指名をしていく、という方法もあります。単に、「賛成意見・反対意見はないかな？」と問うては、発言力のある生徒中心の話し合いになってしまいます。「○○さんは賛成のようだけどどうかな」「○○君は、反対意見を書いていたけど発表してごらんよ」というようにです。

■　意思表示をさせる

発表ということをもう少し幅広くとらえるならば、「賛成か反対か」「Ａ、Ｂ、Ｃ、Ｄの４つのうち、どれが正しいか」などを挙手して意思表示をさせる、ということも一つの形態として考えられます。ですから、授業の中でこのような意思表示の場面を意図的に設けたいものです。

■　発表のスタイルの指導

一方で、上手に自分の考えを発表できないということも考えられます。発表のスタイルの指導が必要です。ノートへのまとめ方の指導のように、「私は、賛成・反対です。理由は・・・・・・だからです」というようなパターンを身に付けさせたいものです。

気をつけましょう

「発表するのが恥ずかしい」という背景には、みんなに「受け入れてもらえるかどうか不安」という気持ちがあります。冷やかしがあったり、無視されたりするような中では、なかなか難しいです。聞く側への指導も必要です。つまり、共感的人間関係の育成を図るということです。

- □　あなたは、授業の中でみんなの前で発表する場を設けていますか？
- □　発表できない生徒に対して、段階的な指導や意図的な指名、発表の仕方の指導などを取入れていますか？
- □　聞く側への配慮をしながら、発表の指導をしていますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(7)　教育機器の活用を図ったり、多様な教材、教具、資料を準備したりしていますか？

様々な教育機器の活用を図ることは、単に意欲付けだけではなく、主体的に学習を進める上でも効果的なことです。特に、最近ではＩＴ関連の機器の活用がポイントです。そして同時に、生徒の興味・関心を引き出すような、教材、教具、資料などをたくさん準備しておくことが大切です。教育機器（ハード）が充実していても、それを使って提示するもの（ソフト）が貧弱であれば、効果はあがりません。

■　教育機器の活用

ＩＴが果たし得る教育効果としては、次の７つがあげられています。[*1]「自己決定の場を与える」ためにも、有効活用を図りましょう。

①基礎・基本の確実な習得
②子ども一人ひとりの力の伸長
③学ぶ楽しさの実感と自ら学ぶ意欲の向上
④思考力、判断力、表現力の育成
⑤学び方、問題解決能力の育成
⑥創意工夫を生かした質の高い授業づくり
⑦障害のある子どもの障害に基づく様々な困難の改善・克服、社会とのコミュニケーションの拡大

■　意識調査では

文部科学省の調査によれば、「コンピュータを使って調べる学習」が様々な授業や学習活動の中で好きな活動の第１位となっています。[*2] 小学校でも同じく第１位であることを考えれば、中学校になって「黒板とチョーク」だけの授業であれば、興味や関心、意欲をもてなくなってくる可能性が十分にあります。ですから、機器の活用は重要なポイントです。

■　コンテンツの活用

とは言え、機器の操作にもなかなか慣れず、ましてどう活用すればいいのか、分からないという声もあります。当センターを始め様々な教育機関では、開発したコンテンツや実際の授業例を紹介しています。それらを参考にしながら、活用を図っていくといいでしょう。[*3]

■　インパクトのあるものを

「音を聞かせる」「動きのある映像を見せる」「実物を示す」等の工夫がありますが、何よりもインパクトのあるものを提示することがポイントです。

気をつけましょう

教室に教育機器を持ち込めば、すぐ学習意欲を引き出すことになる、とは限りません。また、多様な教材、教具、資料を準備しても、それをどう授業の中で料理するか、が大切です。どこでどのように活用していくのか、授業の構成がしっかりしていないと、効果的ではありません。

- □　あなたは、教育機器の活用を図り、主体的な学習を進めていますか？
- □　多様な教材、教具、資料などを用意し、生徒の興味や関心を引き出すようにしていますか？
- □　効果的な活用となるように、授業の構成を工夫していますか？

---

*1　「初等中等教育におけるＩＴの活用の推進に関する検討会議報告『 ITで築く確かな学力 ～その実現と定着のための視点と方策～（概要）（PDF形式）』」（2002）
*2　文部科学省(2004)　「義務教育に関する意識調査」
*3　例えば、岩手県立総合教育センター情報教育室　http://www1.iwate-ed.jp/kakusitu/joho/index.html
NICER教育情報ナショナルセンター　http://www.nicer.go.jp/　など

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

⑻　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？

授業の終末では、学習をふり返らせる場面が設定されます。例えば、「学習課題の解決が図られたか？」「学習したことが身に付いたかどうか？」「学習に＜意欲的・主体的＞に取り組んだか？」等々です。つまり、生徒自身に自分の下した「自己決定」をふり返らせるのです。自分の下した自己決定が、「正しかった」「妥当であった」というようにプラス面の評価がなされる場合もあれば、反対に「よく考えてたら違っていた」「ＡではなくＢの方がよかった」というマイナスの評価がされるかもしれません。大切なのは、自分の自己決定をふり返って、「よし次は‥‥‥」というように、これからの学習につなげさせることです。

■　いろいろなふり返り

ふり返りの方法には、いくつかあります。生徒自身が行う自己評価、生徒がお互いに行う相互評価、そして教師による評価等々です。教師による評価はもちろん大切なことですが、生徒自身による評価活動を取り入れていくことは、「自己決定」を考える上で、大変重要です。

簡単なカードに書かせたり、挙手を求めたりする方法などがあります。また、ノートに「今日の学習をふり返って」と毎時間継続的に書かせる方法もあります。

■　何をふり返るのか

評価は、当然のことながら「評価の観点」に基づいて行われます。しかし、自己評価ではともすると、「～ができてよかった。」「～が分かるようになってうれしかった。」というような情意面が出されます。そのような情意面ももちろん大切なことですが、「どうしてできるようになったのか」「なぜ分かるようになったのか」というような学習内容にかかわるふり返りも大切なことです。

例えば、国語で「主人公の心情が理解できてよかった」ではなく、「‥‥‥という表現から、主人公の心情をとらえることができ、よかった」というようにふり返らせたいものです。つまりは、「学び方」が身に付いたかどうかをふり返らせるのです。

■　自己決定のみならず

このように、ふり返りの場を設けることは、「自己決定の場を与えること」だけにとどまるものではありません。自己存在感を与えることにもつながります。

・自己評価～自分なりに、よく頑張ったなあ
・相互評価～〇〇君、すごいなあ
・教師評価～よくできたね、がんばったね

というように、周囲から認めてもらうことで自分自身に自信がもてるようになっていきます。

そして、お互いのよさに気付きそれを認め合っていくことは、共感的人間関係の育成にもつながっていくことです。

気をつけましょう

ふり返って終わりではありません。そのふり返りを次の学習にどうつなげていくかが大事です。「今日のように次の時間も‥‥‥」「今日はあまりよくなかったので、次の時間こそは‥‥‥」というようにです。

- □　あなたは、今日の学習をふり返るような場を設けていますか？
- □　自己評価や相互評価など、生徒の評価活動を取り入れていますか？
- □　そして、次の学習へつなげるようにしていますか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

⑼　自分の考えや思考過程が分かるようなノートの取り方の指導を工夫していますか？

「自分の考えをもつ」ということは、自己決定をする上で重要なことです。授業においては、発問によって思考を促し、生徒一人一人に「自分の考え」をもたせるようにしなければなりません。また、自分がどのような考えをもち、「自己決定」したのかについては、ノートに記録させたいものです。黒板に書かれたことを書き写すだけのノートではなく、なぜそう考えたのか、みんなはどう考えたのか、結論としてどうだったのか等々、思考過程がわかるようなノートの取り方の指導が大切です。それが、授業をふり返るときの重要な判断材料となります。

■　ノートは作戦基地

ノートの指導に当たっては、「ノートは、自分の考えを記録するものであって、単に黒板を写すだけのものではない」ということをくり返し指導する必要があります。ノートはいわば作戦基地なのです。

例えば学習課題に対しては、

・予想、見通し
・解決の方法
・課題解決
・ふり返り

等々を書かせます。そして、他の人の考え、それに対する意見なども書かせていきます。最後に、授業のまとめや感想等々を書かせます。このような指導を継続して積み重ねていくことにより、より確かな自分の考えをもつことができるようになっていきます。

■　実際には

最初は、ひな形を示し（学習シートなどで）指導するのも一つの方法でしょう。また、実際の指導場面では、

・説明を聞く時間とノートを取る時間を分ける。
・すばやくていねいに書かせる。
・ノートはケチらずに使わせる。
・日付を必ず書かせる。

等々、細かな指導が大切です。

■　ノートの評価

ノートを評価することも大切です。短くてもいいので、コメントを添えて評価するようにしましょう。

さらに、よいノートを紹介して共有化を図っていくことはとても効果的です。

・実際のノートを見せる。
・コピーを展示する。
・先輩の良いノートを借りておき、授業開きなどで紹介する。

良い点（工夫している点）を具体的に示すことがポイントです！

気をつけましょう

黒板を書き写させるだけで手一杯という状況もあるかもしれません。そうであれば、板書それ自体を思考過程がわかるような構造にしておけばいいのです。課題を書かせ、予想を書かせ、それに対する自分の考えを書かせる･･･といったようにです。

ということは、授業構想を立てる段階で、どのような板書にするか、板書計画をしっかりと立てておく必要があります。黒板は、教師にとってはいわば“ノート”なのです。

もちろん、読みやすい大きさや丁寧な字で板書することは言うまでもありません。

□ あなたは、ノートの重要性についてくり返し指導をしていますか？
□ ノートの取り方について、具体的な指導をしたり、その評価を行ったりしていますか？
□ 分かりやすい板書となるように、工夫していますか？

(10)　対立意見を生むような発問を工夫していますか？

授業では、発問を通じて「自分なりの考え」をもたせるわけですが、どのような発問がベストなのか、いつも悩むところでしょう。その中でも対立意見を生むような発問は、話し合いの論点が絞られており、話し合いがより深まり、それにより自分の考えがより確かなものになっていきます。

■　様々な発問の中で

答えが一つとなるような一問一答式の発問は、全員が答えることができ、授業に参加しているという意識を高めます。しかし、話し合いとはならず、単に答えを確認して終わってしまいます。

一方、多様な考えが出されたり、答えがバラバラになったりするような発問は、様々な考えが出され、話し合いも活発になります。しかし、反面、話が広がりすぎて、収拾がつかなくなってしまう可能性もあります。

それに対して、対立意見を生むような発問は、「ＡかＢか」「賛成か反対か」というように論点が絞られており、話し合いがより深まっていきます。自分の考えを確かなものとするために、証拠となる資料を見つけたり、相手に対して反論を加えるために反証となる資料を見つけたり、より主体的な学習を展開することができるでしょう。

■　論点を絞る

最初から「ＡかＢか」「賛成か反対か」というような発問もあります。しかし、まず多様な考えを出させ、論点を整理しながら最終的に対立する二つの意見に絞っていくと効果的です。

■　対立する意見から新たな考えへ

「～だからＡである」「いや～ということもあるからＢである」というように話し合いが進みますが、場合によっては、「よくよく考えてるとＡでもなくＢでもなく、Ｃなのではないか」というような新たな考えが出されることもあるでしょう。話し合いの中から新しい考えが生み出されたことをほめていくことが大切です。

■　対立意見が出なかったら

発問の工夫をしても、多様な考えが出されなかったり、ある一つの考えに集中してしまったりすることもあります。このように対立意見が出なかった場合には、教師があえて対立するような意見を出したり、少数派の意見に応援してゆさぶりをかけたりします。話し合いを深め、より確かな自分の考えをもつことができるようにするためにです。

TOPIC

Ｅ先生は、明らかに、生徒側の意見が正しい場合でも、簡単には引き下がりません。「先生が納得するように説明してごらん」「確かな証拠を探してみよう」というようにゆさぶります。生徒は、先生を打ち負かそうと、より一生懸命考えたり調べたりするようになりました。

気をつけましょう

発問には、生徒の思考を促し、深めさせる機能があります。しかし、「対立意見を生むような発問」といっても、すべての発問においてということではありません。あくまでも時間をかけてじっくりと考えさせたい中心的な発問において、という意味です。

- □ あなたは、対立意見を生むような発問を工夫していますか？
- □ 論点を整理して、話し合いの指導をしていますか？
- □ 生徒の考えがより確かなものとなるように、ゆさぶりをかけていますか？

（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したりするようにしていますか？

「いくら間違ったって、変なことを言ったって、先生はそれを受け入れ大切にしてくれる」という安心感が、自己存在感を与えることにつながります。間違いや変な答えを否定されるということが、人格そのものまで否定されてしまっているかのように受け止められてしまうこともあります。ですから、どんな発言であっても、まず肯定してとりあげ大切にするようにしなければなりません。

■　受容すること

「間違ってもいいから言ってごらん」「何でもいいから発表してごらん」と言いつつも、正しい答えへと導こうとするあまり、「他にありませんか？」などと進めてしまってはいませんか。まず、「うん」「そうだね」「なるほど」など、生徒の応答を受容することが大切です。自分の発言・発表を取り上げ認めてくれた、ということが自己存在感を与えてくれます。

■　「教室はまちがうところだ」

「教室はまちがうところだ」という有名な詩があります。[*1] この詩の中には、

> まちがうことをおそれちゃいけない
> まちがったものをワラっちゃいけない
> まちがった意見を　まちがった答えを
> ああじゃないか　こうじゃないかと
> みんなで出しあい　言いあうなかでだ
> ほんとのものを見つけていくのだ
> そうしてみんなで伸びていくのだ

というフレーズがあります。実際の授業の中で、この詩のような場面を作り上げていくことが大切です。「教室は間違うところだ」を単なるスローガンで終わりにしてはいけません。

■　間違いを生かす

例えば、数学で間違った答えが出された場合、

・どこで間違えたのだろうか
・なぜ間違えたのだろうか
・どうすれば間違えないようになるだろうか

等々について、生徒たちに気付かせ考えさせていくのです。そうすることで、より理解も深まり定着も図られることでしょう。

このように授業の中で、間違いをとりあげ、それを意図的に生かしていくことが大切です。

気をつけましょう

間違いを大切にすることと間違いをそのままにすることは違います。誤答に対しては、きちんと指導をして、理解させなければなりません。アフターケアが大切です。また、受容するといっても何でもかんでもではありません。受容と許容は異なります。あくまでも教室は学びの場であることを忘れてはいけません。

- □　あなたは、間違った応答も大切にしたり、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？
- □　間違いや失敗を授業の中に生かすようにしていますか？
- □　間違いをそのままにせず、アフターケアをし理解させていますか？

*1　蒔田晋治／長谷川知子（2004），『教室はまちがうところだ』，子どもの未来社

(12)　名前を呼んだり、目を見て話したりなど、生徒に存在感をもたせるようにしていますか？

よく、「そこの誰それ」とか、「今日は〇日だから〇番の人」というような指名の仕方することがあります。一人一人の生徒には名前があるのですから、名前を大切にし名前で呼ばなければなりません。生徒に自己存在感を与えるための基本中の基本です。また、生徒の話を聞いたり、話しかけたりするときは、目を見て、「〇〇さんのことを」ちゃんと見ているからねというメッセージを送り、自己存在感をもたせるようにすることが大切です。

■　名前を覚えることは教師の基本

中学校では、複数の学級の教科を受け持つことになります。５クラスであれば40×5=200人の生徒と授業をとおして接することもあります。

まずは、一人一人の生徒の名前を覚えることです。名前を覚え、名前で呼ぶことは教師としての基本です。まして、注意をしたときに、名前を間違ってしまったら・・・・・・。

授業の中で、顔と名前を一致させるように努力することはもちろんですが、授業後に、「〇〇さんはこんなことを発言したっけな」とふり返る中で覚えていくことも大事です。

TOPIC

Ｉ先生は、せっかく手を挙げた生徒の名前を思い出せず、名前が分かる別の生徒を指名してしまったことがありました。そのときの生徒の残念そうな顔を、今でも思い出してしまいます。やはり名前を覚えることは、大切なことだとしみじみ感じています。

■　座席表や名簿の活用

最初のうちは、座席表や名簿に頼ってしまうかもしれません。また、座席表や名簿に写真を貼り付けておいて覚えていくという工夫もあるでしょう。しかし、いつまでも頼ってばかりではなりません。実際の授業において、生徒を指名するとき、いちいち座席表などに目をやっていたのでは、授業のテンポが崩れてしまいます。

■　ネームプレートの活用

生徒の発言を取り上げる際、ネームプレートを活用する方法があります。「これは〇〇君の意見だよ」と言うように、板書と一緒にネームプレートで示すのです。黒板にその生徒の意見を位置付けることが、存在感につながっていきます。また、他の生徒にとっても「〇〇君の意見に賛成（反対）です」と意見を言いやすくなり、お互いに存在感を認め合うことにつながっていきます。

■　目を見て話す

生徒に語りかけるとき、目は生徒の方を向いているでしょうか？伝えたい相手に視線を送りながら語りかけるようにしないとメッセージは届きません。生徒一人一人と目を合わせるようにし、「元気そうだね」「よい発表だったよ」「今日も頑張ったね」と声をかけることが、存在感を与えることになります。

気をつけましょう

生徒との親密感を求めるあまり、生徒をニックネームで呼ぶことがありませんか。笑顔で受け答えしてても、その呼び方を気にしている場合もあります。やはり「くん」「さん」を付け、正しい名前で呼ぶようにしましょう。

- □　あなたは、生徒の顔と名前を一致させることができますか？
- □　一人一人の生徒を、名前で呼ぶようにしていますか？
- □　生徒の目を見て、語りかけるようにしていますか？

(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？

授業中にぼそっと出たつぶやきが、授業を思わぬ展開に導くことがあります。授業内容とかかわっていないようでいて、意外と奥深いつぶやきもあります。それが、普段はあまり発言しないような生徒のつぶやきであれば、積極的に取り上げ発表のチャンスを与えましょう。それが自己存在感につながります。小さな「つぶやき」といえども、立派な発言なのですから。

■　つぶやきに対して

例えば、「〇〇って何なの？」というようなつぶやきに対して、
「それは・・・・・・だよ」と教師が即答してしまってはもったいない話です。
「いい疑問だね。君はどう考える？」
「先生も分からないなあ。みんなはどう思う？」
と、その後の授業展開に生かすような工夫があります。

また、
「放課後（昼休み)、一緒に調べてみようか？」
というような対応も考えられます。さらに、
「調べてみたら〇〇だったよ。いい質問を出してくれてありがとう」とコミュニケーションをとることも大切です。

■　生徒の動きを見逃さない

生徒が「おやっ？」「あれっ？」という表情を見せたときがチャンスです。何か言いたげな様子をキャッチしたら、すかさず「〇〇さん、何か言いたいことがあるの？」と発言を促すようにこちらから積極的に働きかけるのも一つの手です。そのためには、生徒の表情や動きにも目配りをし、授業を進めていきましょう。かすかな動きでも見逃さないことが大事なことです。「先生は、よ～く見ているんだなあ」と思わせることです。

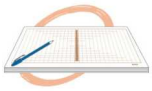
■　生徒をよく見ること

そのためには、何よりも生徒をよく見ることです。教室全体を見渡すとき、一人一人の生徒へ目を向けていますか。漠然と見ていては何も見えません。

また、板書をするとき、黒板に向かってばかりではいませんか。背中で生徒の動きを感じ取ることはできません。

■　ひと言感想を生かして

授業後に、ひと言感想のようなものを書かせる場合もあるでしょう。その中に書かれた何気ない感想もつぶやきの一つです。次の授業で取り上げて、生かしていくことを考えましょう。また、短くてもいいからコメントを書き添えて生徒に返すようにしましょう。



気をつけましょう

「こんなことを言ったら笑われるかな」「こんなことを聞いたら恥ずかしいな」というような雰囲気の中では、つぶやきすらなかなか出てきません。共感的人間関係ができていないからです。ですから、何でも言える雰囲気づくりが大切です。

- □　あなたは、つぶやきを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？
- □　生徒の動きを見逃さぬように、目配りをしていますか？
- □　書かれたつぶやきも大切にしていますか？

(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ていますか？

グループでの学習を取り入れることにより、お互いに学び合うことができます。そして、お互いのよさに気付き認め合うことができます。一斉授業の中ではなかなか活躍の場がなかった生徒でも、小集団の中では積極的に取り組むこともあります。それが、自己存在感につながっていきます。

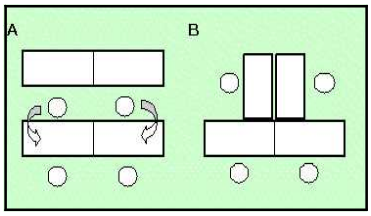
■　グループ学習の進め方の指導

ただ、「では、グループで話し合いなさい」という指示でスムーズに学習が進むわけではありません。具体的に何をどのように話し合うのか、それをどのようにまとめるのか、より具体的な指示が必要です。つまり、グループでの学習の進め方、それ自体の指導をしっかりと行うことが前提です。

■　人数の工夫

グループ学習というと、生活班が多く使われます。実態にもよりますが、６～７人の生活班では人数が多い場合もあります。グループ内で役割を決めることで存在感を与えようと考えますが、人数が多いとどうしても活動に加わらない、積極的に参加しない、他人任せにしてしまうような生徒が出てきてしまいがちです。経験的には４人ぐらいがベストでしょう。

４人ですと、移動することなく前後の座席(A)で話し合わせることができますし、前列を向かい合わせるような方法(B)もあります。



■　素早く移動する

グループ学習を前提とする場合には、授業のはじめから座席の配置を変えておくこともできます。途中に取り入れる場合には、座席配置の変更や移動が静かに素早くできるかどうかも大切なポイントです。だらだらと時間をかけてしまえば、授業のテンポが崩れ集中を欠くことになってしまいます。

■　多様なグループ編成を

なかよしグループは、「仲がよい＝居心地がよい＝存在感がある」ととらえがちです。しかし、グループ内の力関係（人間関係）によって大きく左右されてしまったり、その関係を守ろうとするあまり、相互に批評しあうことができなくなってしまったりすることもあります。

したがってグループ学習を進める際には、メンバーを固定化することなく、様々なグループ編成を考えることも大切です。むしろ、いろいろな生徒とのかかわりをもたせるようにすることが効果的です。

気をつけましょう

グループでの学習を支援する際、なかなか活動に加わらないような生徒へのケアはもちろん大切です。しかし、一斉指導の中ではなかなか活躍できなかった生徒が、よい動きをしていることがあります。そのような動きを見逃してはいませんか？

- □　生徒相互が協力して学習できるように、グループでの学習を取り入れていますか？
- □　グループでの学習の進め方を、きちんと指導していますか？
- □　グループ編成の仕方を工夫していますか？

(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たりするように、発問などを工夫していますか？

「全員が答えることができる」という点がポイントです。もし、ここで分からなかったり、手を挙げることができなかったりしたら、その生徒はその１時間をただ座ってノートを取ったまま、ということにもなりかねません。ですから、特に導入時の最初の発問などでは、全員が応答できたり、参加しているというような気持ちがもてたりするように工夫する必要があります。できる生徒・分かる生徒を中心に進められる授業では、全員に存在感を与えることは難しいです。

■　発問構成の工夫を

最初は簡単なものから次第に難しい発問へというのが一般的です。いきなり、難しい発問をし誰も答えることができなかったら、重苦し雰囲気で授業が始まってしまいます。また、分かる生徒が限られた少数であるような発問では、全員が「今日の授業は頑張るぞ！」というような意欲付けにはつながりません。

ですから、前時の復習や既習事項の確認など、全員が分かって答えることができるような発問でウオーミングアップを図ることが大切です。

■　体を動かせる

教室では、どうしても黒板の方を向いて椅子に座ってという形が多くなります。全員に授業に参加しているという気持ちをもたせるためには、例えば、「指で示させる」「立って音読させる」「隣の人と話し合わせる」など、授業の中に動きを取り入れることも大切です。

TOPIC

W先生は、生徒に指で示させたとき、その動きから生徒の意欲や理解度を見取ることができました。自信なさそうに示したときは、説明が足りなかったのではと、もう一度説明し直し、理解させるようにしました。

■　こまめに作業を取り入れる

講義中心で、教師の説明を一方的に聞かせるような授業では、参加しているという気持ちにはなりません。話し合わせたり、ノートに書かせたり、実験や観察をさせたりなど、こまめに作業を取り入れていくことが必要です。

小さなことで構いません。例えば、「今の意見に賛成か反対か、ノートに書きなさい」もっと単純化すれば、「○ですか×ですか？ノートに書きなさい」というような指示もあります。

■　小さなことでも

もちろん、それに対する評価も大事です。こまめに評価を行い「分かった」「できた」という喜びを、小さなことでいいからもたせるようにすることが大切です。小さなことの積み重ねが、達成感や成就感に結び付いていきます。

気をつけましょう

全員が答えることができるような発問は、特に導入時において効果的です。しかし、展開時おいても、思考が行き詰まってしまったり、集中がとぎれてしまったりしたときなどは、仕切り直しをする意味でも効果的です。また、単元のまとめやテスト前の時間に取り入れれば、「分かった」「できた」と自信をもたせることができます。効果的な取り入れ方を工夫しましょう。

- □　あなたは、全員が応答できるような発問を工夫していますか？
- □　体を動かしたり、作業的な学習を取り入れたりしていますか？
- □　達成感や成就感を味わうことができるように、こまめに評価を行っていますか？

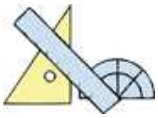
(16)　授業に意欲を見せない生徒や学業が振るわないような生徒も、学習していけるような配慮をしていますか？

学級の中には、一生懸命に取り組む生徒もいれば、なかなか意欲を見せない生徒もいるでしょう。また、学業がなかなか振るわないような生徒もいるでしょう。そんな生徒たちにこそ、授業の中で存在感を与えてあげるべきです。「やればできるんだ」「できたらおもしろかった」というように達成感や成就感を味わわせてあげたいものです。

■　忘れ物をしたら

「どうせ勉強したって・・・・・・」と思っているような生徒には、学習用具の忘れ物が多いです。教科書はおろか、ノートや筆記用具すら揃っていないこともあります。「忘れ物をしないように」と注意をすることはもちろん大切です。しかし、学習用具が揃っていない状態で授業が進められれば、ますます授業が分からなくなってしまいます。ですから、教科書やノート、筆記用具などを余分に準備しておき、それを貸してあげるといった細かな配慮も必要です。

もちろん授業後に返しに来たときは、「どうだった？分かったかな」「今日は頑張っていたね」というような励ましの言葉を忘れずに。また、次の時間、忘れ物がなかったら、それだけでもほめる価値があります。



■　具体的で明確な指示

指示が具体的でないと、「何をやればいいのか分からない」という状態になります。ですから、より具体的で明確な指示をする必要があります。また、個別に「○ページだよ」というように声をかけて確認したり、「大丈夫かな？」と目で合図したりすることも大切です。そうすることで、安心して取り組むことができるようになります。

■　ほめること

意欲が低下している生徒や学業が振るわない生徒は、自分に対して自信がもてなくなってしまっています。ですから、認めてほめてあげることが大切です。一斉指導の中であるいは個別指導の中で声をかけ、小さなことでいいのでほめること。それをくり返しくり返し行うことが大切です。

TOPIC

A先生は、勉強が苦手なMさんに何とか達成感をもたせようと考え、発問を工夫してみました。それにしっかりと答えることができたMさんは満面の笑み。また、クラスも温かな雰囲気に包まれました。

■　周囲からも

認めてほめてあげることは、教師からだけではありません。周りの生徒たちから、「すごいね」「がんばったね」と声をかけてもらうことは、うれしいことですし、励みになります。自己存在感は教師から与えられるものだけではありません。生徒間相互に生み出されていくものです。

気をつけましょう

先生から目をかけてもらっているということは、生徒にとってうれしいことである反面、「何でオレだけ・・・」という意識もあります。生徒の心の様子を上手にキャッチして対応しないと、逆効果になってしまいます。特別扱いにならないようにしなければなりません。

- □　あなたは、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に細かな配慮をしていますか？
- □　何をやればいいのか、具体的で明確な指示をしていますか？
- □　小さなことでも認め、ほめるようにしていますか？

自己決定の場を与えるために　**自己存在感をを与えるために**　共感的人間関係を育成するために

(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？

生徒に対して、承認や賞賛、励ましを行うことの大切さについては、言うまでもありません。認められ励まされ、ほめられることで存在感をもつことができます。また、そのことで自信がついたり、意欲をもって取り組むことができるようになります。特に、自信や意欲を失い欠けている生徒に対しては、小さなことでもいいから声をかけてほめたり、励ましてあげたりすることが大切です。

■　ほめ言葉をいくつもっていますか？

「生徒を認め、ほめてあげるように」とよく言われますが、どのような言葉かけがあるでしょうか。また、そのようなほめ言葉をいくつもっているでしょうか。いつも同じように「いいね」「いいよ」「すばらしい！」のワンパターンになっていませんか？まずは、自分がどんなほめ言葉をかけているのか、思い出してみてはどうでしょうか？

■　より具体的に

単に「いいね」では、何がどういいのか分かりません。何がいいのか、どこがいいのがより具体的に示すことが大切です。例えば作文の評価で、「よく書けていますね」ではなく、「～について詳しく書けているね」「～という表現がいいね」「字がていねいで読みやすいよ」etc.のようにです。

■　表情や声の工夫

表情や声にも気を配りたいものです。同じ言葉をかけても冷たい表情であれば、受け止め方も違ってきます。大げさにオーバーアクションでほめたり、握手をして力強くほめたりさまざまな工夫があります。

■　いろいろな方法で

授業の中で直接声をかけるのが一番ですが、場合によっては、授業後にノートや作品などにコメントを加えることも、承認や賞賛、励ましの一つの方法です。また、休み時間等に「さっきの時間は～だったね」と声をかけてあげることや、担任の先生にも話し「○○先生がほめていたよ」と間接的に伝える方法もあります。

TOPIC

Ｔ先生は、直接学習内容と関係のないようなことでもほめるようにしています。「聞き方がいいよ」「手がピンとあがっているね」「返事がハキハキとしていて元気だね」というような生徒個々の姿。あるいは、「教室がきれいで気持ちがいいよ」「花が飾ってあるね」というような教室の様子をほめることもあります。Ｔ先生は、「ほめることを探してでも」と、いつも考えています。

気をつけましょう

みんなの前でほめられ自信をもつ生徒もいれば、逆にみんなの前だと恥ずかしさが先行してしまう生徒もいます。特に、内向的な生徒の場合は、みんなの前でよりも個別に声かけをした方が効果的な場合もあります。生徒に応じた声のかけ方を工夫する必要があります。

- □　あなたは、承認や賞賛、励ましなどの言葉をたくさんもっていますか？
- □　より具体的に声をかけていますか？
- □　生徒に応じて、声のかけ方を工夫していますか？

(18)　生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？

一人一人の生徒がどんな特性を持ち合わせているか？どんな学習状況にあるか？等を的確に把握し、個に応じた指導を行うことは、学力の向上を図る上でも大変重要なことです。そして、授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫することで、「オレにもできるんだ」と自信をもたせ、周りからも「〇〇くんすごいね」と認めてもらうことができるようになります。

■　的確な実態の把握

教科の好き嫌い、得手不得手、レディネス、興味・関心等など、学習状況については、アンケートやテスト、授業での観察、ノートや作品などから把握することができます。

特に、生徒が抱いている疑問や課題意識などは、事前に調査をするなどして的確にとらえ、指導に生かせるようにしましょう。

■　授業中にも

実態把握というと、事前の調査がまず思い浮かびますが、授業をしながら生徒の学習状況を把握していくことも大切です。机間指導をしながら生徒がどんな考えをもっているか把握したり、生徒の表情を読み取ったりして、意図的に指名をすることが大切です。

■　生徒を生かすために

実態を把握したら、それを生かす工夫をしましょう。例えば、

・得意とする生徒にモデルを示してもらう。
・あることについて、それに詳しい生徒に、説明してもらう。

というようなこともあるでしょう。また、

・今日は、〇〇さんを中心に授業を組み立てよう。
・これは、〇〇君が出した課題だけれども･･･。

というように授業の中に位置付けてみましょう。

■　固定化して見ないこと

一度実態について調査をすると、その結果を固定化して見てしまいがちです。その時々によって状況は変わるでしょうし、その教科が嫌いだった生徒も好きになっているかもしれません。ですから、固定化したり決めつけたりするような見方は慎みたいものです。

また、前の学年ではこうだったから、と実態把握をしないで臨んでしまうのもよくありません。生徒の実態はつねに変化をしています。

さらに、兄弟姉妹を知っていると、先入観から固定化してその生徒をとらえてしまいがちです。比べられることを嫌がる生徒も少なくありません。

気をつけましょう

押さえたい実態は、学習状況だけではありません。生徒の生活の実態についても、把握しておく必要があります。例えば、健康状態です。ぼーっとして授業集中できないのは、体調が悪いせいかもしれません。あるいは、友だちと何かトラブルがあったのかもしれません。

また、クラブ活動、趣味や特技などについても把握しておくと、それを手がかりとして授業の中で生かすことができるでしょう。普段、あまり意欲を見せない生徒でも、自分が興味・関心のあることが題材として取り上げられれば、授業にのってくることもあります。

- □　あなたは、生徒の実態を的確に把握し、指導に生かせるようにしていますか？
- □　授業の中で、どう生かすか工夫して取り組んでいますか？
- □　生徒の実態を固定化してとらえてはいませんか？

(19)　多様な考えを提示して、お互いの考えに気付かせる工夫をしていますか？

教室には、様々な生徒がいます。一人一人、ものの見方や考え方も違って当然です。ですから、多様な考えを提示し、お互いの考えに耳を傾けさせることが必要です。相手の考えを認めたり、尊重したりすることは、その存在感を認めることにつながります。つまり、教室に居場所があるということになります。このようにして、生徒間でも存在感を認め合わせるようにしていきます。

■　多様な考えが出される発問

答えが決まっていて全員が答えることができるような、一問一答形式の問いは、確かに授業に参加しているという意識を与えます。そして、みんなと答えが同じだったという安心感ももたらします。他と違うことを気にかけてしまいがちな生徒も少なくありません。

しかし、「みんな違ってみんないい」わけですから、多様な答えが出されるような問いも必要です。むしろ、みんなとは違う答えだったけれども、正しい答えだったということもあります。

■　「同じです」でも

例え「同じです」という答えであっても、「どこが同じなのか」「どう同じなのか」「なぜ同じなのか」といったことを問い直していくことも大切です。「やっぱり同じ考え方をしていたんだな」と安心したり、逆に「なるほど、別な理由もあったんだ」と気付いたりすることもできるからです。

■　聞き方の指導

ある生徒が発言をする。しかし、誰も聞いていない状況では、互いの考えに気付かせることはできません。まず、聞き方の指導をする必要があります。話し手の方に注目させることはもちろんですが、「今、○○さんがよいことを言ってくれたけど、聞いていたかな？」と注意を促すことも大切です。

ポイントは、「うん、そうだ」「なるほど」といった同意、あるいは「なぜだろう？」「本当かな？」といった疑問や反論などを意識させながら聞くように指導することです。ぼんやりと聞いていたのでは何も生まれてきません。

■　最後まで話を聞くこと

誰かが発言していると、勝手にしゃべり出すような生徒もよくいます。授業内容と関係ない話であれば、「私語をしないように」と注意もできますが、「そうだ～だよね」「僕も知ってるよ」いうような関係あることだと、つい認めてしまいがちです。しかし、話の腰を折るような行為に変わりはありませんから、「最後まで話を聞くように」「今は、○○さんが発言している途中です」と指導することも大切です。

気をつけましょう

話し合いの場面で、「○○さんに反対です。」と切り出して発言する場合があります。注意しなければならないのは、あくまでも「○○さんの“考え“に反対である」ということです。また、自己主張が強すぎるあまり、他の意見を受け容れないような場合もあります。他の人格までも否定するような発言を認めてはなりません。

- □　あなたは、多様な考えが出されるような発問の工夫をしていますか？
- □　お互いの考えの違いに気付かせるようにしていますか？
- □　話の聞き方についての指導にも気をつけていますか？

(20)　発言をしない生徒への心配りに努めていますか？

これは(11)と対になっています。「どんな発言でもとりあげ大切に」といっても、対象となっているのは、あくまでも発言をしている生徒です。より多くの生徒が（できれば全員が）発言をしているのなら話は別ですが、ひょっとしたら限られた一部の生徒しか発言をしないような授業になってはいないでしょうか。発言をした生徒は存在感を認められていきますが、発言しなかった生徒はどうでしょう。ですから、発言をしない生徒への心配りを忘れてはなりません。

■　発言している生徒よりも

生徒が発言しているとき、教師がその生徒の方を見ることはもちろん大切なことです。その生徒を受け容れ、認めてあげているからです。しかし、発言を聞いている他の生徒にとってみれば、反対のことです。ですから、発言している生徒よりも、それを聞いている周りの生徒の方へ目を向けることが大事です。

TOPIC

E先生は、「集中して、話を聞いているかな？」「メモをとったり、うなずいたりして聞いているかな？」「よそ見をしたり、別なことをしたりしてはいないかな？」と、周りの生徒へも目を向けるようにしてみました。聞いているときの表情から、理解の様子を見取ったり、次の指名を考えたりすることができました。

■　分かっていても発言しない場合

「ハイ」「ハイ」と元気よく手を挙げて発言してた生徒たちも、中学生ともなるとなかなかそうはなりません。お互いに牽制し合って、分かっていても発言しない場合も出てきます。ですから、

・君の考えをみんなに聞かせてくれないか？
・○○くんと同じ（違う）意見のようだけれども、どうかな？

というように、教師側からの働きかけも必要です。そのためには、個別指導の場面を利用して、どんな考えをもっているかを把握したり、生徒の表情から意図的に指名したりすることです。

■　分からないから発言できない場合

発問に対して、まるっきり分からないのであれば発言のしようがありません。考えるヒントを出してあげたり、個別にアドバイスをしたりする必要があります。また、いきなり発言させるのではなく、まずノートに書かせてから発言させたり、隣どうしや小集団で話し合わせてから発言させたり、というような工夫もあります。

もちろん、「どう答えたらいいのか分からない」というときは、発問や指示そのものが明確であったかどうか反省しなければなりません。

気をつけましょう

発言をしている生徒より発言をしていない生徒たちへ目を向けることが大切です。しかし、そのバランスには十分気をつけなければなりません。せっかく発言しているのに、「目を向けてくれなかった」ととらえられてしまっては、逆効果になってしまいます。個への対応と集団への対応のバランスをとることがポイントです。

- □　あなたは、発言している生徒はもちろん、発言していない生徒たちへ目を向けていますか？
- □　発言しない生徒でも発言できるように配慮していますか？
- □　個への対応と集団への対応のバランスに気をつけていますか？

(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？

「こんな学級をつくりたい」「こんな学習集団にしていきたい」という願いを、誰しもが抱いているでしょう。それを実現するためには、よい姿をほめていくとともに、好ましくない姿は正すことが大切です。教師がそのような姿勢を示すことで、生徒間でも認め合ったり、注意し合ったりして、共感的人間関係を作り上げることができます。

■　ほめること

生徒が何か、よいことをしたときに、ほめて認めてあげることはとても大事なことです。その際、「何がよかったのか」「どこがよかったのか」「なぜよかったのか」等々を具体的に示すことが必要です。よい姿というのを具体的に示した上で、そのような姿が見られたときには、取り上げてほめるのです。どんな姿が望ましいのかを、共有することが大切です。

それは、小さなことでもいいのです。例えば、「忘れ物をしなかった」というのであれば、それをほめるのです。「教え合いながら学習を進めていた」のであれば、それをほめるのです。また、生徒があまり気付かないようなよさもとりあげてほめるようにしましょう。例えば、「前に習ったことと比べて発表してくれたね」というように、こうすればよいんだということを、気付かせることも大切です。

■　周りの生徒にとっても

よい姿をほめられた生徒は、自分に対して肯定的な気持ちをもちます。それだけでなく、周りの生徒たちもその生徒に対して肯定的な見方をすることができるようになります。

■　正すこと

好ましくない姿を正す場面でも同じです。ルールを破ったとき、それを見逃してしまったり、注意をしなかったりしたらどうでしょうか。それは、「ルールは守らなくても構わない」というメッセージを生徒に伝えていることにもなるのです。例えば、居眠りをしている生徒をそのままにしていることは、「授業中は居眠りをしてもいいんだ」ということを暗黙の内に伝えていることになります。好ましくない姿には、毅然と注意する必要があります。生徒は優しさと同時に厳しさも求めています。

■　本当は分かりたい

私語をしたり、授業とは関係のないことをしたりしている生徒も、本心では「分かるようになりたい」「できるようになりたい」と思っています。しかし、それを素直に表現できないのが中学生の難しさです。ですから、表面に現れた姿だけをとらえるのではなく、その下に隠された本当の気持ちを理解してあげるように努めましょう。

TOPIC

Ｉ先生は、授業中よそ見をして集中していない生徒に気づきました。「こらッ！」と注意した後で、「ひょっとしたら、授業に飽きてしまっていたのかも。むしろ、原因はこちらにあったでは？」と反省しました。

気をつけましょう

授業中にあくびをしたり、おしゃべりしたりして集中していない生徒を見つけたとき、その生徒を叱る前に、「どうしてだろう？」と考えてみたことがありますか？原因は、つまらない授業それ自体にあることも多いです。

- □　あなたは、よい姿をほめるようにしていますか？
- □　好ましくない姿にはきちんと正対し、それを正すようにしていますか？
- □　生徒の表情に隠された気持ちを理解してあげるようしていますか？

(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、熱心に聴いたりしていますか？

すべての生徒が、理路整然と自分の考えを発表できるわけではありません。なかなか話がまとまらなかったり、ポイントがずれた発言をしたりする生徒も決して少なくはありません。大事なことは、「うん、うん」とうなずきを入れたりして肯定的に受けとめるとともに、どんな発言でも、終わりまで熱心に聴いたりすることです。教師がこのような態度で生徒に接していくことが、共感的人間関係の育成につながります。

■　聞き上手になる

生徒の発言に対しては、「うん」「うん」とうなずきを入れたり、「そうだね」「なるほど」などと受容的な言葉を返したりすることが大切です。「自分の考えを聞いてもらっている、分かってもらっている」という安心感を生徒に与えます。そして、より親密な関係を結ぶことができるようになります。

◆　聞き方のポイント[*1]

第１条：子どもの話をひと言ひと言「うん」「うん」と肯定しながら聞く。
第２条：集中して話を聞き、細かい所も聞き逃さない。
第３条：素速く大きなリアクション。
第４条：子どもの答えが質問からずれたり、要領を得なかったりしても、最後まできちんと話を聞く。決して否定しない。

■　授業の中でこそ

聞き上手になることは、個別の教育相談の中でならともかく、時間的な制約もあり、授業の中ではなかなか難しいことかもしれません。しかし、教師が発言を否定的にとらえたり、受け入れないような姿勢を示したりすることは、その生徒だけでなく、他の生徒にとっても信頼感をそこねてしまうことになりかねません。ですから、むしろ授業の中でこそ大切にしていくべきでしょう。

■　要約する、くり返す

なかなかまとまりのない発言の場合には、「～ということだね」と要約してあげることも効果的です。それによって、生徒は自分の考えを整理することができます。また、生徒の発言の中からキーワードを取り上げて、「○○だね」とくり返すことも、自分の発言したことを改めて認識することができ、効果的です。周りの生徒にとっても、発言の内容が整理され分かりやすくなります。

■　沈黙も一つの答え

なかなか上手に発表することができず、途中で沈黙してしまう生徒。教師は何とか言わせようと、次々に問いかけ発言を促してしまいがちですが、かえって逆効果になる場合が多いです。「もう少し時間をとって考えたいのかな」とさりげなく対応する方が効果的です。沈黙も一つ答えであることを理解しておく必要があります。

気をつけましょう

当然ながら、発表の仕方の指導も必要なことです。そのためには、いったんノートに書かせてから発表させる。最初に結論を言わせる。理由を言わせる。等々のようにです。また、声の大きさや表情などについての指導も大切です。

- □　あなたは、生徒の発言に対して最後まで聴くようにしていますか？
- □　聞き上手となるよう、心がけていますか？
- □　要約やくり返しなど、生徒への言葉かけを工夫していますか

*1　上條晴夫(2005)，「お笑いの世界に学ぶ教師の話術」，たんぽぽ出版，p. 12

(23)　間違った応答を笑わないように指導していますか？

ユニークな発言や機知に富んだ発言は、教室に笑いを生み出し明るく温かな雰囲気をつくり出します。しかし、間違いに対してあざ笑ったり、馬鹿にしたり、あるいは冷やかしたりするようなことに対しては、毅然と指導をしなければなりません。互いに認め合う中で共感的人間関係が作られていきます。

■　相手の立場で考えさせる

直接的には、毅然とした姿勢で指導をしなければなりません。そのまま見逃してしまうと、「あざ笑ったり、冷やかしたり、馬鹿にしてもいいんだ」というメッセージを生徒の伝えてしまうことになります。

そして、「せっかく発言したのに笑われたり、馬鹿にされたりしたらどんな気持ちになるだろうか」と相手の立場で考えさせてみることが大切です。自由に何でも言い合える雰囲気はもちろん大切ですが、相手の立場になって考えさせ尊重させるようにしなければなりません。

■　間違いは宝

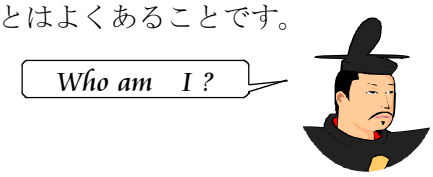
(11)で紹介した「教室はまちがうところだ」という詩には、次のようなフレーズがあります。

> まちがいだらけの僕等の教室
> おそれちゃいけない　ワラっちゃいけない
> 安心して手を上げろ
> 安心してまちがえや

「間違っても安心」という雰囲気を作っていくためには、授業の中で間違いを大切にし、それを基に授業を組み立てながら内容を深めるようにしていくことが大事です。「間違いのおかげで、より理解が深まった」「どこで間違ったかを考えることで、いろいろな見方や考え方をすることができた」というように、間違いを生かす指導が大切です。「間違いは宝」と考え、逆に指導のチャンスであるととらえましょう。

■　逆転現象をしかける

笑われて馬鹿にされた応答が実は正解で、馬鹿にした方が間違いだった、とうような逆転現象をしくむという工夫もあります。実際、「間違いだと思われていたことが実は正しかった」「正しいと思われていたことが実は間違っていた」ということはよくあることです。



■　多様な考えを認め合う

ブレインストーミングでは、どんな考えでも批判しないことが前提となっています。グループでの話し合いの場面では、このようなブレインストーミング的手法を使って、批判せずに多様な考えを出させ、認め合うようにしていくことも効果的です。

気をつけましょう

特定の生徒に対して、あげ足を取ったり、馬鹿にしたり冷やかしの発言があったりするような場合、いじめの可能性を考える必要があります。そのままにしないで、担任と連携をとりながら、すぐに対応をしなければなりません。

- □　あなたは、間違った応答を笑わないように指導していますか？
- □　間違っても安心という雰囲気を作るようにしていますか？
- □　生徒の様子からいじめの可能性も考え、担任と連携をとって対応していますか？

(24)　生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認めるようにしていますか？

実際はなかなかウマが合わない生徒や、こちらが心を開いても受け入れてくれないような生徒もいます。しかし、ありのままの生徒を受け入れ、そして生徒の人間性を認めるようにすることは、教師としての基本姿勢の一つです。このような姿勢を見せることが、共感的人間関係を育成していくためには大切なことです。

■　小さなことから

まず小さなことから始めてみましょう。例えば、個別指導の場面で、

・一番早くできたね。
・字がとても上手だね。
・ここまでは〇だよ（合っているよ）。
・（前よりも）できるようになったね。

というように、一人一人に声をかけるようにします。

TOPIC

W先生は、直接学習内容にかかわらなくても、「風邪はもう治ったの？」「髪を切ってさっぱりとしたね。」「クラブを頑張っていたね。」と声をかけるようにしています。「私のことを見てくれているんだ」という安心感や信頼感にもつながっているのでは、と思っています。

■　生徒をよく見ること

そのためには、常日頃から生徒をよく見ることが大切です。ともすると、生徒の欠点ばかりが目についてしまいがちが、できるだけほめる材料を探し、ストックしておくのです。

また、「さっきよりよくなったね」「忘れ物をする人が、５人から３人に減ったね」というように、たとえかすかな進歩でもあっても、それを認めほめてあげるようにします。そのかすかな進歩に気付くかどうか、そしてそれを取り上げていくことができるかどうかがポイントとなります。

■　共通理解の上で

教科担任制をとる中学校では、多くの教師が生徒にかかわりをもちます。Ａ先生にとって苦手な生徒でも、Ｂ先生では何ともなかったり、Ｃ先生はむしろうち解けた雰囲気の中で接することができたりする、というようなケースは少なくはありません。

ですから、共通理解の上で、チームとして「生徒一人一人を受け入れてほめ、生徒の人間性を認める」方向でいくと効果的です。複数の違った目で見ることで、生徒を固定的にとらえてしまうこともなくなり、見えなかった生徒のよさに気付くことができるでしょう。折に触れて、授業での生徒の様子について情報交換をすることが大切です。くれぐれも自分一人で抱え込まないように。

気をつけましょう

私語をする。居眠りをする。手紙を回す。等々、何かしらよくないことやルール違反の行為があった場合、それに対して注意をし正すことが大切なことであることはいうまでもありません。その際、あくまでもそのような行為を叱るのであって、その生徒の人間性まで否定するような叱り方ではいけません。「だからダメなんだ」「何度言ったら分かるんだ」というような叱り方では、かえって逆効果です。

- □　あなたは、生徒一人一人を受け入れてほめるようにしていますか？
- □　また、生徒の人間性を否定するような叱り方をしていません？
- □　共通理解を大切にし、チームで対応するようにしていますか？

(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？

生徒に要求する以上、教師もまた同じ努力をしなければなりません。一方的なものでは共感的人間関係は生まれません。ですから、「時間を守りなさい」と指導する以上、教師もまた時間に対してけじめをもたなければならないことはいうまでもありません。まず、教師が範を示す必要があります。その一番が、「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」ことでしょう。教師が時間に対してルーズであれば、生徒もその影響を受けてしまいます。

■　授業のはじめ

始業のチャイムと同時に授業を始めるためには、職員室を早めに出なければなりません。しかし中には、チャイムが鳴ってからようやく重い腰を上げてという教師も少なくありません。これでは、「時間は守らなくてもいいものだ」ということを生徒に教えてしまっていることになります。

例えば、職員室には戻らずに次の教室へ向かうことはどうでしょうか。そうすることで、休み時間の生徒たちと触れ合うことができます。また、そのことにより生徒理解にも大きく役立ちます。また、もし遅れたのであれば、生徒に対してそのことを詫びる必要があることはいうまでもありません。

TOPIC

A先生は、始業時刻に余裕をもって教室に入るようにしました。生徒のチャイム着席の取り組みもよくなり、開始時の小テストに臨む姿勢もよくなりました。

■　授業の終わり

チャイムと同時に授業を終えることは、チャイムと同時に授業を始めることよりも難しいかもしれません。どうしても授業が終わらないと、休み時間にくい込むような形で「あと１分だけ」と進めてしまいがちです。しかし、その１分で学習したことは、たとえ大事なまとめであってもまず頭の中には入っていません。教師の熱心さは、時として逆に働いてしまいます。生徒は、次の授業のことに意識が向かっているものです。

■　授業が延びてしまったのは？

授業が延びてしまったのはどこに原因があったのでしょうか。時間配分を考えて臨んだはずなのに、どこがいけなかったのでしょうか。授業を終えたら、ふり返って反省することが大切です。

・説明がくどくなってしまった。
・作業に時間をかけすぎてしまった。
・予想以上に、理解させるのに時間がかかってしまった。etc.

そして、その反省を生かし次の授業を計画する必要があります。もちろん生徒には、「この前の時間は、延びてしまってゴメンね」という気持ちを伝え、次の時間の授業を始めるようにしましょう。

気をつけましょう

次の授業は、音楽室や美術室など特別教室かもしれません。また、着替えをして校庭での体育かもしれません。延びてしまった場合には、次の時間の教科担任に、お詫びの言葉を添えて事情を話しておくことはいうまでもありません。「どうして遅れたんだ」と叱られるのは生徒たちなのですから。

- □　あなたは、チャイムと同時に授業を始めるようにしていますか？
- □　また、チャイムと同時に授業を終えるようにしていますか？
- □　授業が延びてしまった時には、反省をし、次の授業への配慮をしていますか？

(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？

共感的人間関係は、教師と生徒の間で育成されるものだけではありません。生徒相互でも育成をめざすべきものです。周りから認められ受け入れられるような温かな雰囲気を集団の中に作り上げていくことが大切です。うなずきや拍手はその一つの表れです。「えーっ！」と否定的なことを言われると、それだけで意見だけではなく、人格まで否定されるような気持ちになってしまうことがあります。

■　心で聞く

「聞くときには話し手の方に注目させる」というのは、聞き方の指導の基本です。「話し手の方を向いて」「話し手の目を見て」等々は、たとえ中学生であってもしっかりと指導しなければなりません。さらに、「相手の立場になって」という指導も必要です。自分が話しているときに聞いてもらえなかったり、無視されてしまったりしたらどうだろう、と考えさせるような指導も必要です。つまり「心で聞く」という指導を心がけましょう

TOPIC

Ｔ先生は、まず自分自身が率先して、「うん」「そうだね」とうなずいたり、よい発表には拍手をして見せたりしました。そうすることで、生徒たちも自然と同じようにすることができるようになってきました。

■　聞き方をほめる

生徒が意見を述べているときは、教師もその生徒の方へ目を向けますが、同時に聞いている側の生徒へも目を向ける必要があります。そして、話の聞き方がどうであるかをよく見て、よい聞き方をしている生徒がいれば、すかさずほめましょう。例えば次のようにです。

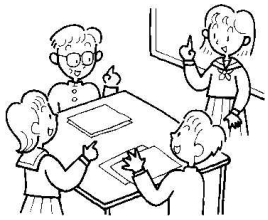
・聞き方が上手だった人が５人いました。それは・・・・・・。

・〇〇くんは、「うんうん」とうなずきながら聞いていたね。

・真っ先に拍手をしたのは、△△さんだったよ。

■　話を聞き合うこと

小集団でのグループ学習や隣どうしでのペア学習などを意図的に組み入れて、互いの考えを聞き合う場面を設定するようにしましょう。特に、正誤を話し合うのではなく、アイディアを出し合うような課題であれば、どんな考えでも肯定的に受け止め、よりたくさんのアイディアを出し合うことができるようになります。「相手の意見を絶対に否定しない」というルールでの話し合いも効果的です。



気をつけましょう

特定の生徒に対してのみうなずいたり、拍手を送ることがなかったり、あるいは逆に極端に行うような場合があるかも知れません。(23)と同様に、いじめの可能性を考えてみる必要があります。

- □　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？
- □　「心で聞く」よう、聞き方の指導を行っていますか？
- □　教師が率先してお手本を示したり、よい聞き方をほめたりしていますか？

(27)　自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか？

「教師と生徒」という関係はもちろん大事なことですが、共感的人間関係を育成していくためには、「人と人」という関係がむしろ大事なことです。教師がありのままの姿を生徒に示していくとき、共感的人間関係が生まれていきます。ですから、自己を開示し、生徒から学ぶ姿勢をもつことが大切です。

■　自己開示をすること

自己開示とは、自分のありのままの姿を見せることです。そのことにより、相手に自分のことを理解してもらい、そこから互いの信頼関係が生み出されていきます。教師が生徒を理解しようと努めているように、生徒も、「どんな先生なのか」大変興味をもっています。ですから、授業開きのときだけに限らず折に触れながら、自分に関する情報や体験、考えなどを示すようにしていくと、生徒との距離感もぐっと縮まってくるでしょう。

■　生徒から学ぶ

面子や体裁を気にし、生徒から難しい質問が出され答えに窮しても「分からない」と言えなかったり、生徒に間違いを指摘されても、それを直そうとしなかったりするようではいけません。「分からないことは分からない」と言ったり、間違いは「ごめんなさい」と詫びて訂正したりして、生徒とともに考えたり、生徒から学ぶ姿勢を大切にしたりしていきたいものです。

■　生徒による授業評価

「授業アンケート」や「先生への通知票」のような形で、自分の授業に対して生徒がどう感じているかを書かせたり、生徒による授業評価を行ったりすることも大切です。授業の進め方、話の仕方、板書の仕方など、中学生ともなると結構冷静に見ているものです。また、教師の癖や果てはファッションまで生徒は見ています。そんな生徒の声を聞き入れながら、授業改善に取り組んでいくことが共感的人間関係を育成していく上で大切なことです。もっとも、聞きっぱなしで改善なしでは逆効果です。

■　自分の思いを伝える

「あなたのいいところはこんなところだよ」「この学級の素晴らしいところはこんなところだよ」その生徒のよさや学級の素晴らしさをなどを、言葉にして伝えることが大切です。教師がどう思っているのか、どう見られているのかなども生徒が気にかけていることです。ですから、教師が自分の思いや気持ちを伝えていくことで、生徒との関係をより深めていくことができます。

気をつけましょう

同じように自己開示をしても、それが嫌味に受け取られる場合があります。えてして自慢話のときが多いようです。それでは信頼感も生まれません。むしろ失敗談の方が親近感を覚えることが多いです。

また、中学生ともなれば、生徒に迎合をするような話ばかりに終始していては、見透かされてしまうことも十分あり得ることです。

- □　あなたは、自分のありのままの姿を見せるようにしていますか？
- □　生徒とともに考えたり、生徒からから学んだりする姿勢を大切にしていますか？
- □　生徒による授業評価を取り入れたり、自分の思いを伝えたりするようにしていますか？

(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？

お互いのよさを見つけ合ったり、それを認め合ったりすることで、生徒どうしに共感的人間関係を築いていくことができます。そのためには評価において、生徒どうしの相互評価を取り入ることが効果的です。

■　相手を尊重する

自分を大切するのはもちろんですが、相手の主体性も大切にする態度を育てていく必要があります。相手の立場になって、相手の気持ちを考えて、どうすればよいのか考えさせ行動させることが大切です。

■　相互評価の場

相互評価というと、一般的には「評価カードを利用して」「終末時に場を設定して」ととらえがちですが、それだけではありません。「今の意見はどうですか？」という問いかけや、「隣どうしでお互いに確かめてみましょう」というのも相互評価の一つです。「うなずき」や「拍手」にしても同様です。

また、美術や技術・家庭科で制作した作品を鑑賞し合い、コメントを書き添えるような活動や、作文やレポートを読み合う活動も相互評価の一つです。

周囲から受け入れられている、認められている、よい評価をもらっている、ということが大切ポイントです。評価カードの使用は、その一つに過ぎません。

■　減点法ではなく加点法で

ＡＢＣをつけたり、減点法を取り入れたりしがちですが、生徒間であら探しをさせるような相互評価では、かえって関係を悪くしてしまう可能性もあります。ですから、「よい点を３つ以上探しましょう」「工夫している点を見付けましょう」というように、できるだけプラスの点を探して認め合うような活動を仕組んでいくことが効果的です。

■　相互評価をほめる

お互いのよさを認め合うことができる相互評価を行うことができていたら、それをとり上げてほめることも効果的です。中には、どのようによさを見つければいいのか分からない生徒もいるからです。

また、教師が気付かなかったようなよさに気付く生徒もいるでしょう。そんな場合も、大いにほめていきましょう。時として、生徒の方が優しいまなざしをもっていて、仲間のよさを見つけ出すことがあります。そんな生徒の優しさを教師は学びたいものです。

TOPIC

Ｅ先生は、作品の名札づくりを、他己紹介の形ですすめてみました。生徒たちは、級友が作品のどこに力を入れたのかを知るきっかけを得ることができました。また、Ａ先生がその相互評価をもとに、「よく気がついたね」とほめ、認めることで、生徒の笑顔が返ってきました。

気をつけましょう

上下関係や固定化した人間関係の中では、相互評価もうまく機能しない場合があります。表面的な評価になってしまったり、いつも同じような評価になってしまうこともあります。誰と相互に評価をしあうのかも、考慮しておく必要があります。

- □　あなたは、お互いのよさを認め合うようにしていますか？
- □　授業の中に、様々な相互評価の場を取り入れていますか？
- □　生徒どうしにあら探しをさせるような相互評価をさせてはいませんか？

自己決定の場を与えるために　自己存在感をを与えるために　共感的人間関係を育成するために

(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？

教師が勝手に自分のペースで授業をしていては、生徒からは受け入れられません。まして、「一人一人を大切に」と言っておきながらでは、言動が不一致であり、信頼を欠くことになります。ですから、生徒をよく見て生徒のテンポに合わせながら授業をすすめることが大事です。そうすることで、先生は僕たちを大切にしてくれているんだ、と信頼を寄せるようになります。

■　メリハリをつけて

例えば、こんな授業になってはいませんか。

- まだ理解が不十分なうちに、次の問題へと移ってしまうような授業
- まだ、ノートに書き終わっていないのに、次の説明が始まってしまうような授業
- 練習が十分ではないのに本番になってしまうような授業

あるいは逆に、

- もう十分に分かっているのに、だらだらと説明が続くような授業
- 次に進みたくてうずうずしているのに、なかなか先に進まない授業
- 教師が一人悦に入って得意げに進めるような授業

時間をかけるところ、パッパッと進むべきところ、メリハリをつけた授業を展開していく必要があります。

■　時にテンポよく

テンポがよい授業は、それだけで心地がよいものです。無駄を省き、ポンポンと進めることでテンポがあがります。そのためには、話し方がどうかふり返ってみましょう。「えーっと」「ですからー」「と言うことでー」というような間延びした話し方をしてはいませんか。

■　時にじっくりと

時間配分を間違えてしまい、時間をかけなくていいところで時間をかけすぎ、かえって時間をかけるべきところで時間がなくなってしまい、駆け足で授業が進んでしまうようなことは、少なくないでしょう。こうならないためには、どこにどれだけ時間をかけるのかあらかじめ考えておくことがまずもって必要なことです。そして、もし時間がかかるようだったらどうするか。なかなか分からない・できない・終わらない生徒にはどう対応するかなどもあらかじめ想定しておくことが大事です。

■　思い切って

授業には思い切りも大切です。生徒も集中して取り組み、予定より早く終わったのなら、思い切ってそこで授業を打ち切ってみるのも時には効果的です。そしてちょっとしたミニゲームやクイズを取り入れたり、授業から離れた体験談等を入れたりすると、親密度が増します。また、どうしても終わりそうにない場合、思い切ってカットして次に回すということもあるでしょう。最後までやることは、生徒にとって決してありがたいことではありません。

気をつけましょう

授業を進めながら、「先に進みたい」と思っているのか、あるいはもっと「じっくり考えたい」と思っているのか、生徒が今どんな状況なのかを見極めていくことが一番のポイントです。教室の空気を読むのです。

- □　あなたは、生徒のテンポに合わせて授業を進めていますか？
- □　生徒の様子を見ながら、メリハリをつけて授業を進めていますか？
- □　思い切って、時にはゲームやクイズを取り入れていますか？

(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？

授業の中で共感的人間関係を育んでいくためには、集団での学び合いとなるようにすることが大切です。Ａさんの意見を受けてＢ君が賛成意見を述べ、さらＣさんが反対の意見を述べていく。そうする中で、考えがより深まりを見せ、より深い理解となっていく。そんな授業を目指したいものです。発言をつなげていくことは、生徒どうしの関係をつなげていくことです。

■　発言をつなげる

一問一答を繰り返すような授業では、発言はつながりません。また、問いに対して、誰か一人が答えてそれで終わってしまうようでも発言はつながりません。多様な考えが出されるような発問が前提です。「Ａさんの意見に賛成な人は？」「Ｂ君の意見に反対な人は？」というように、他の生徒へ発言をつないでいくような働きかけが大切です。

また、生徒自身はつながりに気付かずに発言するかもしれません。「今の意見は、さっきのＣさんの意見に関連していますね」と位置付け、気づかせる指導も大切です。

■　発言の仕方の指導を

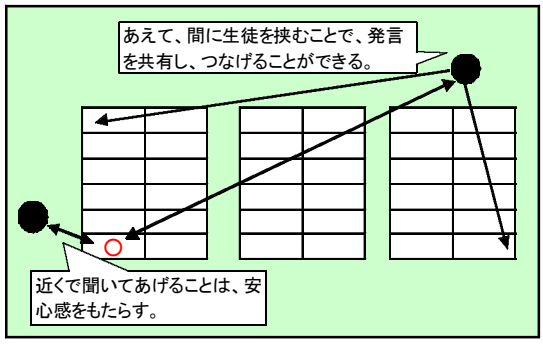
例えば、「Ａさんは・・・・・・と言ったけど、私は違うと思います。」というように、他の生徒の発言を受けて自分の考えを述べるような発言の仕方を、教える必要があります。「今の意見につけたしだけど・・・・・・」「私は、Ｂ君の意見に反対ですが・・・・・・」のようにです。誰かの発言にからませつないでいくような発言の仕方を身に付けさせたいものです。

■　取り上げてほめる

このような発言の仕方を指導するとともに、実際にそのような発言が出てきたら取り上げてほめていくことも大切です。「友だちの意見をしっかり聞いていたよい発言です」「友だちの意見と自分の考えを比べているところがすばらしい」というようにです。そして、みんなでいろんな考えを出し合い、高め合うことができたことをほめるようにすることが大切です。

■　教師の立ち位置

発言をする生徒の側に寄り添うようにして聞いてあげる、ということも時には必要なことです。しかし、それでは「教師－生徒」という関係で終わってしまいます。「生徒－生徒」というように、“発言をつなぐ”ことにはなりません。ですから、生徒の側で聞くよりも、距離をとって聞いた方が、発言を共有し、つなげることができます。また、距離をとることより、生徒もより大きな声で発言するようにもなります。



気をつけましょう

他の考えを聞きたいあまり、「他にありませんか？」とよく言ってしまいます。しかしこれでは発言が切れてしまうことにもなってしまいます。生徒の発言は最後まで熱心に聴くようにしなければなりません。

- □　あなたは、生徒の発言をつなげるようにしていますか？
- □　発言の仕方を指導したり、よい発言の仕方を取り上げてほめるようにしていますか？
- □　教室での立ち位置を意識して、授業を進めていますか？

実際の授業では

授業前に留意すべきことはどんなことでしょうか？

日常の授業に生徒指導の機能をどう生かしていけばよいかについて述べてきましたが、実際の授業は具体的にどう組み立て進めていけばよいのでしょうか。まず、授業前に留意しなければならないことからみていくことにしましょう。

■　一般的に

１時間の授業を行うに当たっては、一般的に次のような事項に留意する必要があります。

①目標を明確にする。（**何のために**）
②教材の内容を的確に把握する。（**何を**）
③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**）
④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**）
⑤一人一人の児童生徒の学習定着度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**）
⑥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**）
⑦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17年度「初任者研修の手引き」
岩手県教育委員会　より

生徒指導の機能を生かした授業を行う際にも、これらの点には留意しなければならないことは当然のことです。

■　特に、こんなことには

①②に関して、ねらいをきちんともって授業を行わなければならないことは、当然のことです。これだけは、何としても分かるようにさせたい、できるようにさせたい、身に付けるようにさせたいというこだわりをもつことが何よりも大事なことです。

また③④では、どんな授業を展開するか、そのイメージを？考えていきます。「自己決定の場をどこでどのように‥‥‥」「自己存在感を与えるためには？「共感的人間関係を育成するためには？」等々について、先に述べてきたことを参考にしながら、授業を組み立てていきます。

⑤に関していえば、学習にかかわる実態だけにとどまらず、さまざまな実態もおさえ指導に生かすようにしましょう。

⑥では、どんな資料、教材、教具が効果的であるか検討していきます。もちろん、視聴覚機器等を活用する場合には、その機器のチェック怠ってはなりません。

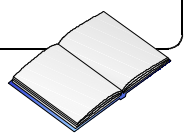
そして、⑦の評価では、教師による評価はもちろんですが、自分の学習をふり返らせる自己評価、お互いに評価し合う相互評価も位置付けていきましょう。

■　重点を決めて

これらをもとに１時間の授業構想を練り上げていきますが、チェックリストから取組が十分とはいえない手だて（例えば、「対立意見を生むような発問の工夫」）については、配慮が必要です。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す。

TOPIC

I先生は、ノート指導が十分ではありませんでした。そこで、まず板書計画をしっかりと立てることから始めました。さらに、その計画に基づき実際に黒板に書いてみました。分かりやすい板書を心がけることで、生徒のノートもずいぶん変わってきました。



■　授業ノートの作成

授業の構想を練り上げていく際、頭の中だけで考えていくのもいいですが、それをアウトプットすることで、より明確になったり、改善点が見えてきたりします。「ノートを用意し、見開き２ページで１時間の授業について構想をメモしておく」ような工夫は、多くの先生が取り組まれていることでしょう。簡単なメモ書きでもいいですから、継続して取り組んでいきたいものです。

実際の授業では

授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
その１　授業を始めるときには

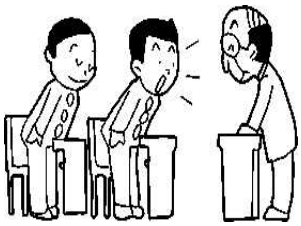
授業の構想をもとに、実際の授業は進められます。では、授業時として、「開始時」「導入」「展開」「終末」「終了時」の５つの場面に分けてみていくことにしましょう。

■　授業開始の合図は守っていますか？

まず、授業開始の合図を、守ってはじめることが大切です。これについては34ページで述べたとおりです。時間に対してけじめを付けることを教師が要求する以上、教師もまた時間を守って行動することが必要です。その一つが授業開始の合図を守ることです。

TOPIC　W先生は、休み時間、ある生徒の対応に追われ、授業に間に合わなくなってしまいました。遅れて教室に入ってみると、生徒たちは静かに自習をしています。聞くと、隣の教室の先生が「W先生は、少し遅れるから○ページの問題を解いておくように」とフォローしてくださったそうです。改めてチームで対応することの大切さを感じたW先生でした。

■　あいさつや出欠の確認



授業は１時間１時間が真剣勝負です。まずは、授業開始のあいさつがしっかりとできるようにしなければなりません。気持ちを切り替えて授業に集中することができるようにです。

生徒の前に立ったら、生徒一人一人を目を合わせるようにし、生徒の様子や学級の雰囲気を観察しましょう。顔色が悪い生徒は、体調が悪いのかもしれません。あるいは、休み時間に何かトラブルがあったのかもしれません。

また、居ない生徒がいたら、その所在を確認しなければなりません。ひょっとしたら授業を抜け出してサボっている生徒がいるかも。しっかりと確認してから授業をはじめる必要があります。

そして、風邪で休んでいた生徒が治って出席していたら、「もう大丈夫かな」と声をかけてあげることも大事です。「先生は、私のことを心配してくれていたんだ」と安心感をもたせます。

■　授業に集中できるような教室環境

例えば、

- 黒板はきれいか？
  （落書きなどはないか？）
- 教室の明るさはどうか？
- 机が乱雑になっていないか？
- 換気の必要はないか？
- ゴミが散乱してはいないか？

など、授業に集中できるような教室環境であるかどうか確認をしていますか？あまり良い状態でないときは、「ちょっと机を揃えようか」「周りのゴミを拾ってごらん」と声をかけることが必要です。そして、「きれいになって気持ちよく勉強できるね」と、ひと言加えることも忘れてはなりません。

もちろん、「花が飾ってあっていいね」「黒板がきれいだね」というような言葉を添えたり、カーテンを閉めてくれた生徒に対しては、「ありがとう」と感謝の気持ちを伝えたりすることが大事です。

■　場合によっては

外的な環境だけではなく、生徒の心にも配慮が必要です。例えば、真夏の昼下がり。「授業に集中しなさい！」と言ってもなかなか無理があります。あるいは、前の授業が長引いたため、全員が揃っていないような場合も授業に入るわけにはいきません。

そんなときは、簡単な体を動かすようなミニゲームを取り入れてみたり、トピック的なことを話題にしてみたり等々の工夫も必要でしょう。気持ちを切り替えてさせ、「よし、やるぞ！」というような雰囲気を作ることが大事です。

実際の授業では

授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
その２　導入場面では

導入場面では、興味や関心を引き出し、意欲をもって授業に取り組ませるようにすることが大切です。しかし、時間をかけすぎることなく、シンプルにテンポよく進めることがポイントです。

■　興味や関心を引き出す導入

導入場面では、興味や関心を引き出し、意欲をもって授業に取り組ませるように、資料や教材提示の工夫をすることがポイントです。このことについては、10ページでも詳しく説明してあります。

・教材や資料そのものの吟味
・提示の仕方の工夫
・タイミングの大切さ
・「発問」「指示」等の工夫

に配慮していくことが大切です。

■　学習課題の設定

次に、高まった関心・意欲を基に、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必要があります。

課題の設定については、生徒の主体性を尊重するべきです。与えられた課題よりは、自分たちで考えた（設定した）課題の方が、より追究の意欲がわくでしょう。

しかし、いきなり「課題を設定しなさい」と言っても無理があります。最初のうちは、教師が提示して同意を求めるのも一つの方法です。また、生徒の言葉（表現）を取り入れて課題を設定していくのも手です。そうして次第に、生徒自身が課題を設定することができるように指導していきます。

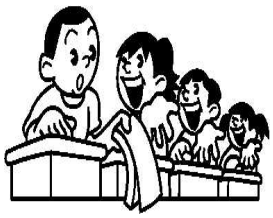
■　課題を把握させること

課題を設定したら、それを生徒個々にしっかりを把握させる必要があります。「今日は、何の学習をするのか」明確にさせるのです。そのためには、ノートやプリントに課題を書かせることは最低限必要なことです。また、それを枠で囲んだりする工夫もあるでしょうし、口頭でも言わせるというような工夫も必要です。

紙板書を用意しておくのも時間短縮のための一つの工夫ではありますが、生徒が設定した課題の方が良い場合は使えませんし、黒板に一緒に書いていくということも、また大切なことです。

■　シンプルにテンポよく

普通の授業であれば、導入にかける時間は、せいぜい５分程度、多く見積もっても１０分が限度です。生徒から引き出そう引き出そうとするあまり、時間をかけすぎてしまうようなことはありませんか。シンプルにテンポよく進めることが導入の一番のポイントです。



TOPIC

A先生は、導入で前時の復習を取り入れています。しかし、予想外に時間がかかってしまうこともあり、肝心の本時の内容になかなか入れません。「前の時間に十分理解させることができなかったからだ。」と反省することしきりでした。

■　学習課題を選ばせる

全員が同じ学習課題に取り組むのではなく、複数の学習課題を設定し、生徒に選ばせるという方法もあります。個々の生徒が「調べてみたい」「追究してみたい」課題に取り組ませる方法です。最終的に調べたり、追究したりしたことを交流し合って、共有化を図っていきます。

もちろん、どんな課題に取り組ませるのか、生徒の実態（特性）に応じて指導をする必要があります。生徒に好き勝手に選ばせるのでは、主体性を尊重したことには決してなりません。

実際の授業では

授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
その３　展開場面では

展開場面では、全体への指導や個に応じた指導を工夫しながら、主体的に課題解決が図られるようにすることが大切です。今まで述べてきたことを重なる部分も多いので、触れてこなかった点を中心にみていきましょう。

■　全体への指導

一般的には、発問（指示）をする→指名し答えさせる→反応に対する評価を行う、という流れをとります。この一連の流れの中で、一人一人の生徒を生かし認めていくようにすることが大切です。そして、発言をつなげ集団での学び合いとなるようすることが大切です。

◆「つなぐ」ことの大切さ[*1]

「つなぐ」ことは、授業の核心と言ってよい。教師は授業において、教材と子どもをつなぎ、ある子どもと別の子どもをつなぎ、ある知識と別の知識をつなぎ、昨日学んだことと今日学ぶことをつなぎ、教室で学ぶことと社会の出来事をつなぎ、子どもの現在と未来をつないでいる。授業における教師の活動を検討することは、その活動が「つなぐ」活動になっていたかどうかを検討することにある。

◆発問や指示の吟味

このことについては、これまでも　繰り返して述べてきたとおりです。いくら教材研究を深めても、実際に授業にかける段階で発問や指示が的確でないと、良い教材であっても効果が半減です。何を考えれば良いのか、何に取り組めばよいのか明確に示すことが大切です。

◆全体から個へ

次の２つを比べてみます。

Ａ：「～はどうかな。〇〇くん」
Ｂ：「〇〇くん、～はどうかな」

一見同じような問いかけに思えますが、実は全く違った問いかけです。両者とも、答えるのは〇〇くんです。しかし、Ａは、全体へ問いを投げかけて思考を促し、その後に〇〇くん個人へと指名しています。したがって、「～はどうかな？」という問いかけに対しては全員がどうしてだろうなと考えることになります。一方Ｂは、最初から〇〇くん個人を指名し、答えさせています。全体への思考を、必ずしも促してはいません。「〇〇くん」と問いかけた段階で、他の生徒はあてられなくて良かったとほっとし、考えることを止めていまいます。ですから、思考を促すためには、Ａのように「全体から個へ」という問いかけ方をするべきです。

◆生徒への指名の仕方

挙手させ指名するというのが一般的です。しかし中学生ともなると、恥ずかしさもあって小学生のように「ハイハイ」ということは少なくなります。そこで、時には、列毎に順番に当てていったり、意図的に指名をしたりする工夫も必要です。ただ、挙手→指名の形をとっていても、挙手しない生徒や発言が少ない生徒に対する配慮を忘れてはなりません。

また、教師側から指名しない形での発言や、生徒間で指名を行うやり方もあります。この場合も、同じ生徒ばかりが発言しないように、まだ発言していない生徒を優先するように、といった発言の仕方のルールを確認しておく必要があります。

◆反応に対する評価

生徒が発言したことに対して、教師は何かしら評価をします。どんな発言でも取り上げて大切にすることがもっとも大事なことです。正解を急ぐあまりに、「他にありませんか？」と聞くのは良くありません。

*1　佐藤学(2003)，『教師たちの挑戦』，小学館，pp. 18-19

また「分かりません」「・・・・・・（沈黙）」も一つの反応です。「まだ考えがまとまらないのかな」「もう少し、時間が欲しいかな」と肯定的にとらえてあげる必要があります。

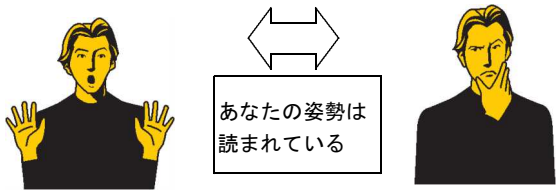
さらに、発言の仕方や表現の工夫に対する評価も必要です。「○○さんと自分を比べてたね」「前に習ったことから考えていたね」「結論から述べていたね」「大きな声で分かりやすかったよ」等々のようにです。直接的には、その生徒をほめていることが、間接的には周りの生徒たちに対して、どのように発言すれば良いのかを示すことになります。

◆　教師の身体性

もちろん、これらのことが、どのような口調で、表情で、表現でといった教師の身体性も忘れてはならない大事なことです。例えば、

・聞き取りやすい声であるか？
・語尾まで明瞭であるか？
・目線を合わせて指名をしているか？
・アクションを加えながら評価しているか？

等々、たくさんあります。黒板の方を向きながらなんてもっての他です。同じ内容で話しても、口調や表現の仕方で受け止め方はずいぶん違ってくるものです。教師は、良きパフォーマーであることも大切なことです。[*1]



◆「話す・伝える力」[*2]

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・表情に豊かさがないなどの共通事項がある。

a　生き生きとした声と表情
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、決して天性のものではない。努力して身につける力である。

■　個に応じた指導

個に応じたについては、12ページで述べたとおりです。生徒が主体的に課題解決に取り組むことができるよう、個に応じた指導を工夫しましょう。

個別指導では、教師が動き回りながら机間指導を行う場合と、教卓の側などに生徒を集めて行う場合と、大きく二通りがあります。時と場合に応じて使い分け、一人一人の生徒に対応することができるようにしていきましょう。ともすると、特定の生徒にかかりっきりということがありますが、マイナス面があることを忘れてはなりません。

TOPIC

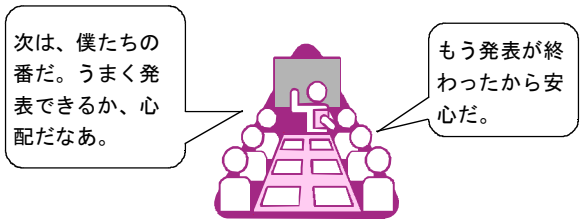
T先生は、個別指導をしながら評価を行う際、自分自身がチェックマンになっていることに気が付きました。「C」をつけるその前に、何としても「B」になるように指導をしなければならないはずなのに…。

■　学習形態や方法の工夫

学習形態や学習方法の工夫については、13ページで述べたとおりです。学習形態や方法を工夫し、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が大切です。

◆カラオケ型発表になっていませんか？

グループ学習を取り入れる際に気を付けなければならないのは、「カラオケ型発表」にならないようにすることです。カラオケ型発表とは、「あるグループが発表している際，他のグループはその発表を聞きもせず自分たちの発表の準備をしている状況を批判的に呼称したもの」[*3]です。ちょうどカラオケで歌を聞かずに選曲に余念がない様子になぞらえたものです。これでは、主体的な学習にはなりません。



*1　河野義章(2003),「あなたの姿勢は読まれている」,ttp://psycho.u-gakugei.ac.jp/teacher/kouno.html
*2　家本芳郎(2002),『授業規律で学ぶ力を』，学事出版，p.190
*3　松尾博臣(2001),「小学校社会科学習支援法の研究～調べ学習へのワークショップの技術の応用」，
http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/Syakai/RONBUN/kiyou2000/paper1.pdf

そうならないためには、ポスターセッション形式の発表会にしたり、ジグソー学習を取り入れたりするような工夫があります。

◆　「協同的な学び」へ

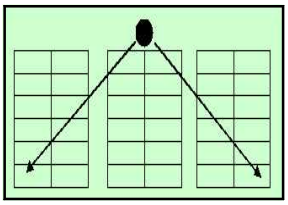
グループ学習について佐藤（2003）は、次のように言います。[*1]

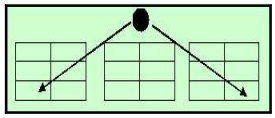
> グループ学習は、分からなくて困った子どもが仲間に自分から「教えて」と聞くことができる機会でもある。反対に質問された子どもは、責任を持って仲間に応えることが要求される。仲間同士で学び合うことは、他者を知り、互いに支え合うかかわりを作ることでもある。

ともすると、話し合いをし、その結果まとまったことを発表し合う形になってしまいます。しかし、大事なのはその話し合いの中で自分がどう考えたかです。そして、教え合いではなくいかに学び合いの場にするかが大切です。

◆　少人数指導の中で

学級を分けての少人数指導では、教室も複数になります。気を付けなければならないのは、人数が少ないのに、教室の広さは同じであるということです。広い空間に生徒がポツポツと座っているようでは、少人数であることの利点（目が届きやすい）が生かされなくなってしまいます。座席配置を工夫しなければなりません。





＊生徒一人一人に目が届くようにするためには？

■　授業規律やルールの指導

「生徒指導の機能を生かした授業」というと、授業における規律やルールの指導をまず考えるかもしれません。確かに実際の授業場面では、授業規律やルールの指導も行わなければなりません。大切なことであるのは言うまでもありませんが、あくまでもその一部です。

◆授業規律

一口に授業規律とか授業のルールといっても様々なものがあります。例えば、

- チャイムが鳴ったら席に着く
- 学習用具を忘れない
- 私語をしない
- ノートをきちんととる
- 先生の話をよく聞く

など、授業の受け方の基本的な態度にかかわることがあります。また、

- 人の意見は、馬鹿にしたり、笑ったりせずに聞く。
- 分からないことをそのままにしない。
- 互いに学び合うようにする。

というようなものもあります。

学校として共通のものを確認して取り組んでいる場合がほとんどでしょうし、さらに個々の教師が決めている細かなものがあるでしょう。

◆隠れたカリキュラム

もし、このような規律やルールに反した場合、それをそのままにしておくことは、「規律やルールは守らなくてもいい」ということを教えていることにもなります（隠れたカリキュラム：hidden curriculum ）。教師が無自覚に行っている行為が、生徒の価値観の形成に影響を与えてしまうことがあるからです。ですから、規律やルールとして生徒に提示した以上、それを守らせるように指導しなければなりません。

◆生徒とともに

しかし、教師がいくら注意を促し指導をしてもなかなか授業規律が確立せず、かえって反感を買って余計悪くなってしまうこともあります。大切なのは、生徒とともに授業規律やルールを確立していこうとすることです。生徒の動きがなければうまくいきません。そのためには、

- 係や委員会の活動として、学級、学年、全校の課題として授業規律の確立に取り組む。
- 互いに注意しあえるような関係づくりをすすめる。
- 生徒の声に耳を傾けたり、生徒による授業評価（アンケート）を取り入れたりする。

など、様々な取り組みが考えられます。

もちろん、生徒にとって「分かる授業」「できる授業」「力のつく授業」をつくり出すよう努力することが何よりも肝心です。

*1　佐藤雅彰(2003)，「公立中学校の挑戦　授業を変える　学校が変わる」，p. 90

実際の授業では

授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
その４　終末場面では

終末場面では、授業をふり返りながら１時間のまとめを行います。

■　評価やふり返りの場を位置付ける

設定した課題の解決が図られたかどうか、ふり返ります。そして達成感や充実感を味わうことができるようにすることが大切です。「分かるようになったぞ」「できるようになったぞ」といような気持ちが「よし、これからも頑張るぞ」という意欲につながっていくのです。

場合によっては、分からなかったこと、さらに追究したいことなどが課題として残されたり、新たに出されたりするかもしれません。「何が分かって何が分からないか」「どこまで分かってどこからが分からないか」を明確にして次の時間につなげることが大事です。

■　生徒の活動も取り入れて

終末場面では、時間が迫っていることもありどうしても教師主導でまとめてしまうことが多くなりがちです。しかし、本来的には学習者である生徒主体に考えていきたいものです。

例えば、

- 教師の言葉でまとめるのではなく、生徒の言葉でまとめる。
- まとめを自分の言葉でノートに書かる。
- 書かせたことを発表させる。

等々の工夫があるでしょう。

また、自己評価や相互評価を取り入れることも効果的です。

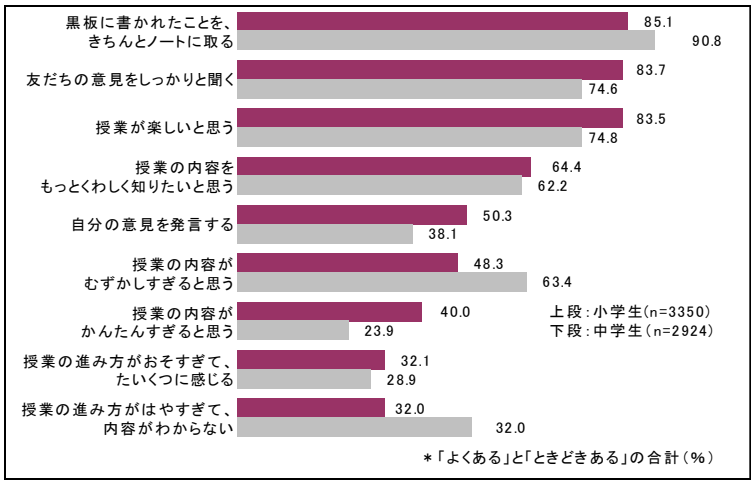
■　課題解決に至らなかったら

しかし、必ずしも計画どおりの授業が進むとは限りません。一つの課題が解決されても新たな課題が見出されることもあります。また、期待とおりに解決できなかったり、中途半端な形で終わってしまったりすることもあるでしょう。

時間を延ばしてまで、なんとか終わらせたいと考えてしまいますが、思い切って切り上げ、仕切り直しをすることも必要です。あえげばあえぐほど、泥沼にはまって抜け出せなくなってしまうことの方が多いです。

■　オープンエンドの授業も

時として、終末にあえてまとめを行わず、次時へつなげていくというオープンエンドの授業も授業形態としては、一つの工夫でしょう。「えーっ」「どうして」「なぜ？」あるいは、「もっとやりたいなあ」というような思いを残して終わりにします。それが次の時間への意欲へとつながります。



左は「授業中の様子・授業に対する意識」を小学校と中学校を比べたものです　これによると、「授業の内容がむずかしすぎると思う」「授業の進み方がはやすぎて内容がわからない」という項目で、中学生が高いパーセントを示しています。１時間の授業をふり返ったとき、「むずかしかったな」「進め方がはやすぎて分からなかった」というふり返りにならないように、授業改善をしたいものです。

（文部科学省，「義務教育に関する意識調査中間報告書」，平成17年６月　より

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901.htm）

実際の授業では

授業時に留意すべきことはどんなことでしょうか？
その５　終了時には

終了時には、授業全体の評価や、次の時間につなげるような言葉かけをし、終了の合図は厳守することを心がけましょう。また、授業後においても生徒とのコミュニケーションも大切にしたいものです。

■　授業全体への評価

学習の内容に対する評価はもちろん大切ですし、行わなければならないことです。それに加えて、授業全体への評価、例えば、

・暑いのに集中してよく頑張ったね。
・みんなテキパキと進めたから、早く終わったよ。
・発言がいつもより多かったよ。
・協力し合いながら進めることができたね。
・〇〇くんがすごく良いことを言ってくれて助かったよ。

というような、言葉かけも大事なことです。できるだけ、プラスの評価をしてあげることがポイントです。小さなことでもいいから、

・注意される回数が減ったね。
・忘れ物をする人がいつもより少なかったよ。
・お互いに注意し合うことができるようになったね。

というように、具体的なことを取り上げてほめるようにしましょう。そして、「みんなが一生懸命だったので、先生は嬉しかったよ」というような思いも伝えるようにしましょう。それが、

■　次の時間へつなげる

ということとも関連してきます。例えば、「注意される人が減ったね」という言葉の裏には、「もっと減ってくれるとうれしいな。先生から注意される前に、お互いに気付いて注意しあえるようになるといいですね」というメッセージが隠されています。

「次の時間も頑張ろう」だけではなく、「次の時間こそ、頑張ろう」という気持ちを抱かせるように励ましていくことが必要です。

■　終了の合図を厳守すること

始めの時間を守ることより、終わりの時間を守ることの方が難しいのが実際でしょう。しかし、くり返しますが、これほど生徒にとってははた迷惑なことはありません。教師の熱心さは、時として罪作りなものであることを自覚しましょう。

■　コミュニケーションを大切に

終了の挨拶を交わし、教室を後にする前に、もう一度だけ、生徒の方を見渡しましょう。ひょっとすると、

・質問があるんだけど……
・分からなかったので教えてくれませか？
・さっきの問題だけども……

という生徒がいるかもしれません。

また、「先生、先生」と側にすり寄ってくる生徒もいるかもしれません。コミュニケーションをとる絶好のチャンスです。次の授業の準備があるかもしれませんが、コミュニケーションをできるだけ大切にしたいものです。

TOPIC

Ｅ先生は、授業中にみんなの前でほめることもありますが、授業後に個別にほめることもあります。「さっきの発言はすごく良かったよ」「〇〇くんに、優しく教えてあげていたね」「なかなか真剣な態度だったよ」等々、教室で声をかけたり、職員室へ戻る廊下の途中で声をかけたりすると。授業では見せなかったような笑顔が返ってきます。

もちろん、直接授業と関係ないことでも声をかけコミュニケーションを図っていくことは大切なことです。

実際の授業では

授業後に留意すべきことはどんなことでしょうか？

授業を終えたら、ふり返って反省をすることが何よりも大事なことです。機器を使って授業をふり返ってみるのも効果的です。

■　授業のふり返り

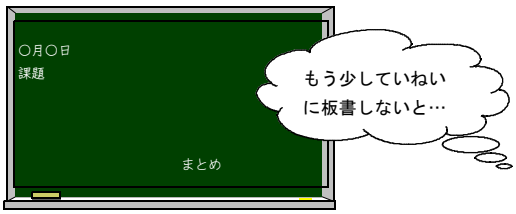
授業を終えたら、先に見てきた７つの留意点（40ページ参照）に関して、具体的にどうであったのか、ふり返る必要があることは言うまでもありません。ふり返り反省したことについては、授業ノートにメモしておきましょう。そのために、見開き２ページとし左側には授業の流れを書き、右側には反省点を記入することができるような工夫をしましょう。その際、生徒の顔を思い浮かべながら行うことで、生徒理解も深まることでしょう。

■　機器の活用を

授業をふり返る際、ビデオに録画したり、テープやボイスレコーダーに録音したりするのも一つの方法です。最近では、テープ起こしをすることなく、音声をパソコンに取り込んでテキスト化することも可能となっています。

TOPIC

I先生は、毎時間の板書をデジカメで撮って記録しています。自分自身のふり返りとしてとても便利です。またプロジェクターを使って映しだし、「前の時間は、こんなことを学習したね」という復習にも使っています。



■　他者からの批評

自分一人では見えなかったものや気がつかなかったことが、他者の目を通せば見えてきたり、気付かされたりします。可能であれば、実際に授業を見ていただいて批評をもらうようにするといいでしょう。研究授業という大それたものではなくても、日常的に授業をお互いに見せ合うことが大切です。幸いなことに中学校では、「空き時間」というものがあります。上手に活用していきたいものです。

■　点検や評価

提出物やノート、作品等の点検や評価も授業後に行わなければならない大事なことの一つです。学習状況を点検していくことはもちろんですが、生徒の思考過程を追っていったり、書かれた内容から生徒の思いを理解したりしていくことができるようにしたいものです。そして、生徒の実態を把握し、次の授業へつなげていきます。また、短くてもいいので的確なコメントも添えることがポイントです。それが一人一人の生徒を大切にすることにつながります。「返却は、できるだけ早く」が原則です。じっくりと目をとおして、ということもありますが、いつまでも職員室の机上の積んであるような状態や、忘れた頃に返されても効果的ではありません。かえって信頼をそこねてしまうこともあります。

■　必要に応じて

その他には、つまずいている生徒への個別指導、授業中に気になった生徒への指導なども必要に応じて行います。

例えば、いつもは意欲的な生徒が元気がなかったとき、何かしら悩みごとがあるのかもしれません。あるいは、体調が悪かったということもあるでしょう。担任の先生と連絡を取り合い対処することが大切です。小さな変化に気づいて対応することが、問題を未然に防ぎます。

何か問題が起きてしまってから、「そういえば授業のときも・・・・・・」というのでは、遅いのです。気になったことは遠慮せず、情報交換をすることがポイントです。

実際の授業では

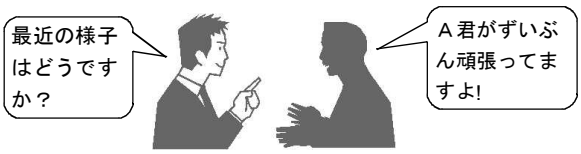
中学校において大切にしたいこと

今まで述べてきたことは、授業一般に言えることです。ここでは、「中学校」という特性を踏まえて、さらに大切にしたいことについて見ていくことにしましょう。

■　共通理解が不可欠です

小学校では、学級担任がほぼ全教科の指導を行うのに対し、中学校では教科担任制をとります。生徒理解が生徒指導の基本ですが、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ては一貫した指導が難しくなります。

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でしょう。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す。[*1]



広い視野からの生徒理解

【中学校学習指導要領解説－総則編－】

生徒指導を進めていくうえで、その基盤となるのは生徒一人一人についての生徒理解の深化を図ることである。一人一人の生徒はそれぞれ違った能力・適性、興味・関心等をもっている。また、生徒の生育環境も将来の進路希望等も異なる。それ故、生徒理解においては、生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり、学級担任の教師の日頃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、学年の教師、教科担任、部活動の顧問教師などによるものを含めて、広い視野から生徒理解を行うこことが大切である。また、思春期にあって生活環境の急激な変化を受けている中学生の不安や悩みに目を向け、生徒の内面に対する共感的理解をもって生徒理解を深めることが大切である。

◆教師間に共感的人間関係を

そのためには、教師どうしが何でも言い合えるような関係でなければなりません。いわば、教師間に共感的人間関係が築かれているかどうかポイントです。お互いに遠慮しあったり、反発しあっていたりする関係では、共通理解を図っていくことは難しいです。

TOPIC

出張で２日間学校を空けたW先生。副担任の先生が、学級に入ってくださいました。その副担任の先生から、２日間の生徒の様子が克明に記されたメモを頂きました。普段、W先生が気付かなかった生徒の様子まで書かれており、もっともっと生徒を見る目を鍛えていかなければ、と痛感させられたW先生でした。また、家庭学習ノートへのコメントも、勉強になるものでした。

◆こんな工夫は？

ノートを使って共通理解を図る工夫もあります。出欠状況の確認はもちろんですが、授業中の生徒の様子を記入し、 学級担任と教科担任、あるいは教科担任どうしでの連携を図るようにします。その際、 マイナス面ばかりでなくできるだけプラス面を記入し、指導に生かせるようにしたいものです。

◆自分から情報発信を！

「なかなか共通理解が難しくて…」という声もあります。まずは自分から情報を発信していくのはどうでしょう。待ちの姿勢ではなく、授業での生徒の様子を周りの先生にどんどん伝えていくことも大切なポイントです。

*1　「『学級運営等の在り方についての調査研究』報告書」（ 国立教育政策研究所生徒指導研究センター　平成17年３月）では、小学校においても「多様な視点を通した児童理解の深化こそ基本」と示しています。なお、「一般に、『学級経営』という用語もよく使われているが、本報告書においては、基本的には同じ概念としてとらえたうえで、学級担任でない教師も協力するという意味を含めて『学級運営』という用語を使って」います。　http://www.nier.go.jp/shido/gakyu/unei.pdf

■　学ぶことの意義に配慮した指導

桜井(2004)[*1]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。」と言います。

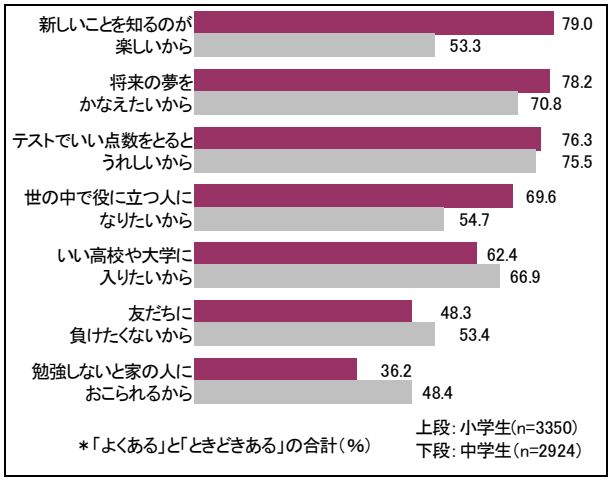
また市川(2002)[*2]は、「『実用志向』にあたるようなような動機づけが学校では比較的乏し」く、「関係志向的な動機づけの弱さ、あるいは、その『機能不全』」を指摘し、「『基礎に降りていく学び』、つまり、自ら関心をもった活動や追求を行うことから、必要感をもって基礎基本に立ち返ってくるような学習の流れをつくる」ことを主張しています。

一方で佐藤(2000)[*3]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ます。

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ります。

◆勉強する理由は？

勉強する理由について、「テストでいい点数をとるとうれしいから」「将来の夢をかなえたいから」「いい高校や大学に入りたいから」と多くの中学生が答えています。(「義務教育に関する意識調査中間報告書」46ページ参照)



しかし小学校と比較した場合、「新しいことを知るのが楽しいから」「世の中で役に立つ人になりたいから」と答える中学生は少なく、逆に、「勉強しないと家の人におこられるから」と答える中学生が多い結果となっています。

やはり、「自己実現のために学ぶ」ということについての指導が必要です。

TOPIC

A先生は、「何で、こんなこと勉強しなくちゃならないんだ。」と、授業中に生徒から聞かれ、答えに窮してしまいました。「高校入試もあるし、大事なことだから…。」と答えてはみたものの、生徒は納得するわけではありませんでした。

■　段階や状況を考慮して

中学校に入学したばかりの１年生の最初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きまし、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ときでも変わってきます。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）でも対応が違ってきます。

このように、段階や状況を十分考慮して指導に当たらなければなりません。

◆段階的な指導を

藤川(2005)[*4] は、小学校の学級経営における児童相互の人間関係を育てる段階的な指導として、次の４つの段階をあげています。

Ⅰ　理解し合う関係づくり
Ⅱ　認め合う関係づくり
Ⅲ　協力し合う関係づくり
Ⅳ　尊重し合う関係づくり

小学校における研究ですが、中学校においても同じように考えることができるでしょう。その際、教科担任制をとる中学校では、教師間の共通理解が前提となることは言うまでもありません。

*1　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
*2　市川伸一(2002)，「学力低下と学習意欲」,『指導と評価』５月号，図書文化，pp. 17-20
*3　佐藤学（2000)，「『学び』から逃走する子どもたち」, 岩波書店, p. 10
*4　藤川公子(2005),「児童相互の好ましい人間関係を育てる学級経営の在り方に関する研究―学級経営プログラムの作成と活用をとおして―」，　http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/h16_siryo/h16_12a02.pdf

◆三つの機能の中では

したがって、三つの機能の中では、共感的人間関係を育成することがまず基盤となります。それは、生徒一人一人が安心して過ごせる環境を作ることでもあります。その中で、自己存在感が生まれ、自己決定が促されていきます。

◆特に大事にしたい１年生の４月の段階

春４月。希望に胸をふくらませて１年生が入学してきます。小学校では、いろいろあった生徒も「中学校では！」と心新たにしてるはずです。このチャンスを逃さないわけにはいきません。そのためにも、

・生徒の実態はどうであるのか？
・（３年後を見越して）どんな生徒に育てたいのか？
・そのためには、どんなことに重点をおいて取り組むか？

等々、しっかりと押さえておく必要があります。

また､最初の出会いとなる授業をどうするか？腕の見せ所でもあります。中学校での最初の授業です。勉強する面白さを思う存分に味わわせたいものです。

TOPIC

転勤したＴ先生は、新しい学校では、４月に１年生を対象にオリエンテーション合宿を行っていることにびっくり。合宿をとおして学習の仕方や、集団行動の在り方などを体験的に学ばせるようになっているのです。しかし、合宿を終えた生徒の表情を見て、二度びっくり。見違えるほど“中学生”の顔になっていました。

◆背景にあるもの

一方、学級の状況をみた場合、教師に反抗的な態度をとる生徒がいて、なかなか学習に集中できないこともあるでしょう。その背景にあるものは何かを押さえ、対応していくことが大切です。例えば、

・勉強が分からない。
・目立ちたい、注目されたい。
・反抗することで存在感を示したい。
・友だちとの関係が悪くなった。
・親とけんかしてイライラしている。

等々です。生徒の内面に対する共感的理解が大切です。

TOPIC

Ｅ先生は、授業中反抗的な態度を取る生徒に対して、思わずカッとなって大きな声を上げてしまいました。冷静な対応ができず、かえって関係がこじれる結果に…。反抗的な態度をとる背景には、Ｅ先生の“つまらない授業”がありました。

◆小学校とのギャップ[*1]

小学校と中学校を比べると、学習内容も増え教科書が厚くなります。教科担任制のもと、それぞれの教師で授業スタイルも異なることが少なくありません。また、一方で部活動もあります。そのために、うまく中学校の生活に適応できない場合もあります。

実際、不登校の児童生徒を見ると、特に中学１年時において小学校６年時と比べて約３倍に増加します。そこで、国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは未然防止のために具体的な取組として、次のような対応例を示しています。[*2]

１．基礎的情報の収集と分類
２．対人関係への配慮
３．チームによる対応
４．対人関係の改善
５．学習面の改善
６．夏期休業中の取組

特に、「５．学習面の改善」においては、「『分かる』授業を実施する」「習熟度別・少人数の授業を実施する」ことをポイントとして示しています。

*1　「小・中の壁を超える中１・１学期の指導とは？いま、なぜ、中１・１学期の指導なのか？」『VIEW21』(2005年　１月号)，Benesse 教育研究開発センター
http://benesse. jp/berd/center/open/chu/view21/2005/01/c01main. html　参照

*2　国立教育政策研究所生徒指導センター（2005)，「中１不登校の未然防止に取り組むために―」
http://www. nier. go. jp/shido/1panf. pdf

【参考】生徒理解を深めるために

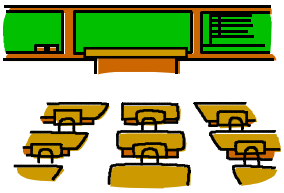
生徒指導において、その基盤となるのが生徒理解であることは言うまでもありません。したがって「生徒指導の機能を生かした授業」においてもそれは同じです。生徒の学習状況はどうであるか、生徒一人一人について的確に把握しておく必要があります。授業を終えた後でも、生徒の様子を思い浮かべながら授業をふり返り、生徒理解をより深めていく必要があります。
そのためにどうすればいいか、一例として座席表を用いた生徒理解の方法を紹介します。

■　座席表を用意します

座席表を用意し、それを用いながら誰がどんな様子であったを簡単に記入し、ふり返ってみる方法です。学習状況に関して言えば、例えば、

・意欲的に取り組んでいたのは誰か？
・発問に対して、誰がどのように答えたか？
・間違えたのは誰か。また、どこで（どんなことに、なぜ）つまずいていたのか？
・作業になかなか取り組めなかったのは誰か？

etc.のようにです。



■　くり返しトレーニングを

最初のうちは、なかなか思い出すことができないかもしれません。どちらかと言うと、「私語をしていた生徒」「忘れものをした生徒」などマイナス面ばかりが目につくかもしれませんが、できるだけ生徒の良かった点にも目を向けることが大切です。また、教科担任制をとる中学校では、複数の学級で授業をするので、どの学級のことだったかよく分からなくなってしまうこともあるでしょう。さらに、何回も「ハイ！ハイ！」と元気よく答えてくれた生徒がいる一方で、どうしても良く思い出せない生徒も出てくることでしょう。

ですから、ある程度のトレーニングが必要です。例えば、「授業中、簡単でも良いからメモをとる。」「授業後すぐに、記録する。」「放課後等に、時間を見つけてふり返りの場を設ける。」などが考えられます。何もせずに、生徒理解を深めることはできません。

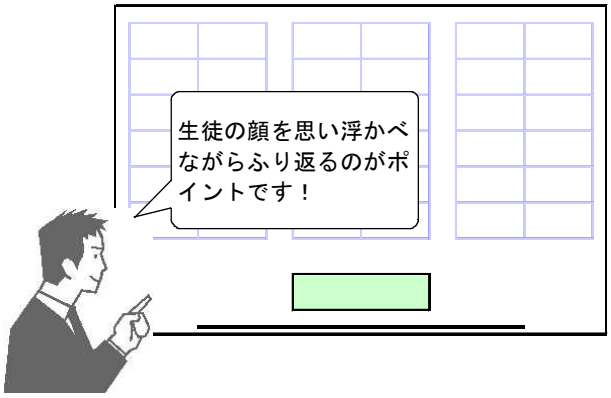
■　なぜ座席表で？

座席表でなくても、普通の名簿でも構いません。しかし、授業の様子を再現するのであれば、座席表の方が場面場面を思い浮かべることができて便利です。「確か、後ろの方の生徒が・・・・・・」「窓側の生徒だったと思うけど・・・・・・」のように、状況を思い出しやすいようです。

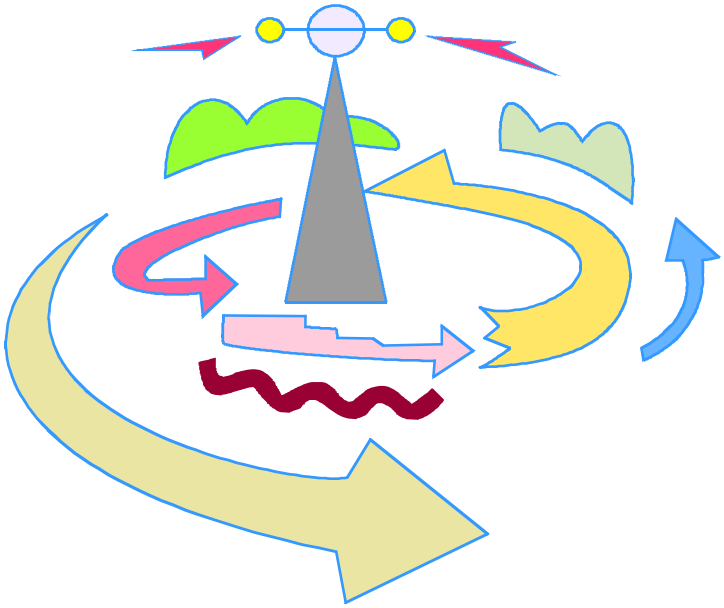
１時間１枚では、全員分を埋めるのが難しいかもしれません。どうしても思い出せない生徒もいます。ですから、３～４時間で１枚の座席表を埋めるというのも構いません。そして「次の授業では、（思い出せなかった）○○さんを中心に」とか、「○班の方をよく見るようにしよう」と考えます。そんなときも、座席表で位置を確認しておくことで、教室のどこを見ればいいかがはっきりとしてくるでしょう。

■　白紙の座席表から

あらかじめ名簿に名前を記入しておけば時間の短縮にもなります。また、生徒写真を取り込んで作成するという工夫もあるでしょう。しかし、「生徒の名前を覚える」という点からすれば、面倒でも白紙の座席表に名前を記入していくことから始めることの意義も否定できません。



発展編



生徒指導の機能を生かした授業づくりに取り組みたいのですが・・・・・・

授業改善のために、「手引」を活用したいのですが・・・・・・

どのようにこの「手引き」を活用すれば効果的でしょうか？

具体的な実践例を知りたいのですが・・・・・・

授業を進める上での、課題は何ですか？

実際にこの手引きを活用し、日常の授業に生徒指導の機能を生かしていくために、まず、自分の授業をふり返ってみましょう。そこから、授業を進める上でのあなたの課題が見出されてくるはずです。

■　進みつつある教師のみ人を教える資格あり

「あなたの課題は何ですか？」と聞かれて、即答できる人は少ないでしょう。多くは、聞かれて初めて自分の課題は何だろうかと考え出すのではないでしょうか。言い換えれば、課題をはっきりと自覚しているのであれば、日々その課題を解決するために授業の改善に取り組んでいるはずです。

教師自身も、課題意識をもって主体的に授業改善に取り組むことが大切です。そして、より生徒に力を付け、もっている力を伸ばしていくことができるようにしなければなりません。まさに、「進みつつある教師のみ人を教える資格あり」なのです。

◆　授業をふり返りましょう

９ページには「授業に生徒指導の機能を生かすためのチェックリスト」があります。その具体的な内容については、実際編で述べてきました。このチェックリストを基に、日頃の授業をふり返ってみましょう。

三つの機能のうち、どれがよかったでしょうか。あるいはよくなかったでしょうか。また、特に、落ち込んでいる項目（手だて）は何だったでしょうか。そしてその要因は何であると考えられますか？

もちろん、教科の特性、生徒や学校の実態等も考慮しなければなりませんが、それでも自分の授業における課題が見えてくることでしょう。

自己決定の場を与えることに関する手だて

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

TOPIC

Ｉ先生は、さっそくチェックリストを使って自分の授業をふり返ってみました。Ｉ先生は、次のように言います。

「ここ数年間の授業をふり返り、見直すよい機会となりました。特に、「自己決定の場を与えること」に関しては、評価の低い項目が多いので課題です。今の学校は生徒も少ないので、一人一人に目を向けることができます。しかし、人数に関係なくより確かに生徒を見つめる目を鍛えていきたいと思います。」

◆あなたの課題は何ですか？

■　さらにこんなことも

しかし、これはあくまでも自己評価に基づいたものです。控えめな自己評価をして「２：あまりしていない」と答えていも、実際には「４：よくしている」のかもしれません。また、たとえ「４：よくしている」と自己評価をしていても、生徒にとっては「１：ほとんどしていない」と受けとめられている可能性もあります。

したがって、この自己チェックとともに、他者からの評価もあればより確かな課題となるでしょう。他者からの評価として、大きく二つ考えられます。

◆授業を見てもらう

一つは、授業を見てもらうことです。授業参観や研究授業などをとおして、あるいは日常的に授業を見せ合うなどして、別な視点から検討してもらうのです。自分では気付かなかったよさを教えてもらうことがあるかもしれません。また、自分ではよかれと思っていたことが、他者からすればマイナスに映っていることも少なくないはずです。特に、中学校においては、教科が違うとなかなか研究会でも話し合いが活性化しない場合もあります。しかし、このチェックリストで示した項目であれば、教科の違いを超えて検討し合うことが可能であると考えられます。

前提となるのは、自由に批評しあえるような環境にあるかどうかです。いわば、教師間に共感的人間関係が築かれているかどうかです。

TOPIC

W先生は、免許外で数学の授業を担当しています。その数学の授業を専門の先生に見ていただき、「具体物を使って、イメージ化を図るようにするとよいですよ。」とアドバイスを受けました。また、「生徒の発言をつなげる活動の場面があってよかったです。」と評され、少しうれしくなりました。

◆生徒による授業評価

もう一つは、生徒による授業評価です。生徒が授業をどう受けとめているか、評価してもらうことです。そうすると、教師の思いとの差異に気がつくことができます。「自分としては、やっているつもりなのに、生徒はそう思っていない。なぜだろうか？」あるいは、「なるほど、言われてみればそのとおりだなあ」と、教師が気付かなかった点の指摘を受けるかも知れません。また、教師の評価と同じく生徒の評価が高いこともあれば、生徒も同じように低い評価をすることもあるでしょう。

生徒による授業評価（アンケート）の一例は、次ページにのせてあります。

■　教師の後ろ姿を見て

坂本も、次のように言います。[*1]

> 教師と児童生徒間におけるこのような人間関係（共感的人間関係）は、教師の絶えざる自己啓発への努力によって成り立つものである。児童生徒は、教師自らの人間的弱さを克服すべく努力している姿をみて、自ら目覚めたり、気づいたりして、自己変容を遂げる。教師のいわゆる「後ろ姿」をみて児童生徒は育つのである。

あなたの後ろ姿は、生徒からはどう見られているでしょうか？

*1　坂本(1999)，p. 18

授業アンケート

このアンケートは、よりよい授業を行うために、みなさんの意見や感想を聞くものです。成績とは関係ありませんので、素直な意見を聞かせてください。

年　　組　　番　　名前　　教科名

	＊あてはまるところを、○を書いてください。	あてはまる	どちらかと言えばあてはまる	どちらかと言えばあてはまらない	あてはまらない
1	先生の板書の仕方は分かりやすい。				
2	先生の話し方や説明の仕方は分かりやすい。				
3	先生は、授業のねらいをはっきりと示している。				
4	先生は、さまざまな教材や機器を活用して授業を進めている。				
5	先生の授業では、やる気が出てくる。				
6	先生は、ほめて自信をもたせようとしている。				
7	先生は、名前で呼んでくれる。				
8	先生は、一人一人によく声をかけてくれる。				
9	先生は、失敗や間違いをしても温かく見守ってくれる。				
10	先生は、分かるまでていねいに教えてくれる。				
11	先生は、授業のはじめと終わりの時間を守っている。				
12	先生の授業の進め方は、ちょうど良い。				
13	先生の授業は、質問や発言をしやすい雰囲気である。				
14	先生は、忘れ物や私語など、きちんと注意している。				
15	先生の授業では、教え合ったりする場がある。				

授業に関しての感想や要望などがあったら、書いてください。

ご協力ありがとうございました。

◆留意事項

１～５は主に「自己決定の場を与えること」に関して、６～10は主に「自己存在感を与えることに関して、11～15は、主に「共感的人間関係を育成すること」に関しての質問事項です。しかし、あくまでも、例ですので、実際の授業スタイルに即して質問事項を考えるといいでしょう。

また、生徒との関係がよくない状態だとかえってマイナスの効果になってしまう可能性もあります。十分な配慮が必要です。

TOPIC

Ａ先生は、教師主導の授業の進め方になってしまっていると日頃から感じていました。生徒の授業評価（アンケート）を行ってみたところ、やはり生徒も同じように感じていることが分かりました。そこで、板書事項を精選したり、生徒が活動する場を設けたりするようにしました。すると、生徒も生き生きと授業に取り組むようになりました。

POINT

授業評価を行うねらいは、よりよい授業を行うためです。生徒の声を聞いたなら、それに応え、授業改善に取り組むことが大事です。

TOPIC

Ｔ先生が授業評価（アンケート）を行ってみたところ、授業以外についての感想も書いてありました（中には、Ｂ先生のプライベートなことについての感想も！）。しかし、授業の中で何げなくそんなことを話題にしたところ、生徒との距離感がぐーんと縮まったと感じられるようになりました。

POINT

自己開示をし、生徒との距離感を縮めることとで、共感的人間関係が育成されます。

自己チェックから

他者評価から

生徒指導の機能を生かした授業を進める上での課題

1

2

3

＊優先順位を付けて３つ

TOPIC

Ｅ先生は、自分の課題を次の３つと押さえました。

1. 教材研究を深めること。（特に、コンピュータのや機器の活用）
2. 教科と学級の取組を連動させること。（家庭学習、復習のさせ方、授業での生かし方）
3. 教師間の連携を深めること。（授業を見てもらう、共通理解を図ること）

これらの課題を克服し、さらに授業の腕を磨いていきたいと決意したＥ先生でした。

◆重点的に

ひょっとしたら、たくさんの課題が見つかることもあるでしょう。しかし、それを一度に全部解決していこうとするのには、やはり無理があります。優先順位を付けて重点的に取り組んでいくことが大切です。

◆定期的に

また、このような作業を定期的に取り組むとより効果的でしょう。生徒による授業評価にしても毎時間というわけにはいきません。常日頃のふり返りはもちろん大切ですが、単元ごとにとか学期に一回とか決めておくといいでしょう。

■　前提となる大事なこと[*1]

先に、「進みつつある教師のみ人を教える資格あり」と書きました。進みつつある教師とは、自らを高めていこう、成長させていこうとする教師です。

そのためには、まず、お互いに授業を見せ合ったり、指導の在り方について自由に言い合えたりするような関係が必要です。つまり、教師間においても共感的人間関係があることが必要なわけです。

そして、「どうせ、やっても無駄だ」ではなく、「自分もやればできるんだ」という気持ちをもつこと、それは自己存在感につながります。

さらに、「よし、私も授業を見直し、指導改善に取り組んでみよう」という自己決定がなされるわけです。すなわち、

○共感的人間関係があること
○自己存在感があること
○自己決定がされること

が前提となる大事なことです。生徒指導の三つの機能は、単に“生徒”に限ったことではないのです。あくまでも教師自らが、自分で把握した課題に取り組むことです。他者から決められて、頼まれてやるのでは、自律的とは言えません。

*1　エドワード・Ｌ・デシ＋リチャード・フラスト　桜井茂男監訳(1999)『人を伸ばす力　内発と自律のすすめ』，新曜社　参照

■【参考】ＳＷＯＴ分析の活用

マーケティングの分析手法の一つにＳＷＯＴ分析があります。最近では、学校経営に関する学校組織マネジメントにも使われるようになってきた手法です。[*1]

もともとは、組織の現状分析や戦略策定のものですが、個人としての活用を考えてみることもできます。

◆ＳＷＯＴとは？

ＳＷＯＴとは、

強み（Strength） 弱み（Weakness）	＞内部環境
機会（Opportunity） 脅威（Threat）	＞外部環境

の４つの単語の頭文字をとったものです。自分の「強み」「弱み」（内部環境）を明らかにし、さらに自分をとりまく「機会」「脅威」（外部環境）を探し出すことにより、自己分析をすることができます。

◆注意すること

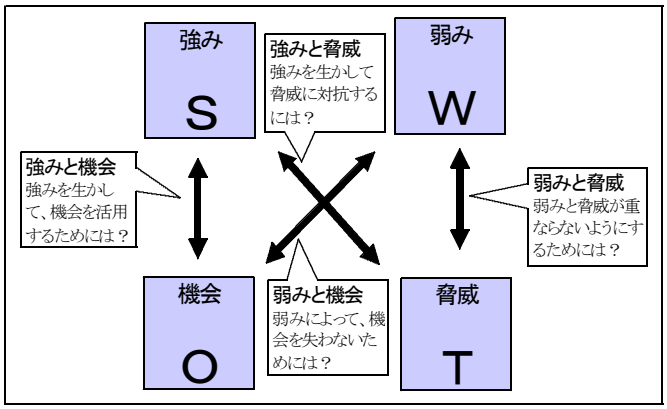
これも、自己分析がもとですから、ひょっとすると自分では弱みと思っていることが、他の人から見れば「強み」と受けとめられているかも知れません。また、どうしても自分の「弱み」に目が行ってしまったり、外部の「脅威」を気にしてしまったりすることもあります。あまりネガティブに考えすぎないようすることが大事です。

＊自分の「強み」「弱み」「機会」「脅威」を分析してみましょう。

Strength　強み	Weakness　弱み
Opportunity　機会	Threat　脅威

◆クロス分析へ

ＳＷＯＴ分析で明らかとなった「強み」「弱み」「機会」「脅威」をさらに、組み合わせてクロス分析することで、取り組むべき課題が引き出されてきます。それを示したのが右の図です。



*1　マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005），『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）　参照

◆ＳＷＯＴ分析の例

Strength　強み	Weakness　弱み
・○○が得意である ・○○の指導には自信がある ・パソコンを使った指導ができる ・イラストが得意である ・○○の資格をもっている	・○○が苦手である ・○○の指導には自信がない ・板書の字がへたである ・声が小さい ・生徒の気持ちがよく分からない
・校内研修が多く勉強になる ・上司に恵まれている ・相談しやすい職場である ・図書室が充実している ・学校関係以外の友人が多い	・転勤したばかりで実態がよくつかめていない ・施設が十分に整備されていない ・テスト結果(学力)が心配である ・学級経営が難しい状態だ
Opportunity　機会	Threat　脅威

POINT

最初は、「強み」「機会」の２つだけでもいいでしょう。プラス思考で、自分のよさを分析し、それを生かしていくようにしましょう！

例えば

		内部環境	
		強み	弱み
外部環境	機会	*強みと機会を生かしてさらに* ・パソコンを使った授業を研究授業で行ってみよう ・校長先生に授業を見てもらって勉強しよう	*弱みを機会でカバーして* ・○○の指導に自信がないので、得意な先生に相談して取り組んでみよう ・進んで研究授業をおこない、苦手な○○を改善しよう
	脅威	*強みを生かして脅威に対抗して* ・得意とする○○授業にを生かせないだろうか ・イラストを活用した学習プリントを工夫してみよう	*弱みと脅威が重ならないように* ・実態をつかめるよう、こちらから積極的に情報を集めよう ・少しずつでも、自作教材を開発していこう

TOPIC

Ｉ先生はＳＷＯＴ分析をした際、脅威を「慣れ」としました。経験を積み重ねていくことは、プラスの面もあります。しかし、ともすると慣れてしまうことで固定的な見方や考え方しかできなくなってしまったり、先入観にとらわれてしまったりします。Ｃ先生は、それを脅威ととらえたわけです。

さて、その「慣れ」という脅威にどう対抗していけばいいでしょうか？

◆クロス分析の例

＊実際に、クロス分析をしてみましょう

		内部環境	
		強み	弱み
外部環境	機会		
	脅威		

暗黙知から形式知へ

教師は、それまでの経験から様々な知識を得ています。そして、経験をとおして指導技術に関するノウハウや勘どころを身に付けています。しかし、それらは言葉や文章で言い表すことが難しかったり、特定な状況におけるものだっりするものです。このような知識は「暗黙知」と呼ばれています。

これに対して、明確な言葉や文章で表され、他に伝達され、共有可能な知識は「形式知」と呼ばれています。例えば、プログラムやマニュアルなどがそれにあたります。

■　経験則に任せられていた

「生徒指導の三つの機能を生かした授業」を考えた場合、「理論編」で見たように、決して今までまったく取り組まれていなかったと言うわけではありません（８ページ参照）。しかし、実際には個々の教師の経験則に任されており、意識して取り組まれてこなかったという実態が少なくありません。つまり、「暗黙知」のままで表には現れず、また個人的な手だてとして、他へ伝えられたり、共有化が図られたりすることもなかなかありませんでした。

この「手引き」は、そうした暗黙知的な手だてを形式知的な手だてとして作り替えたものであるともいえます。しかし、取り上げた手だての例は、あくまでも一つの例に過ぎません。他にもたくさんあるでしょうし、さらに有効な手だても数多くあることでしょう。

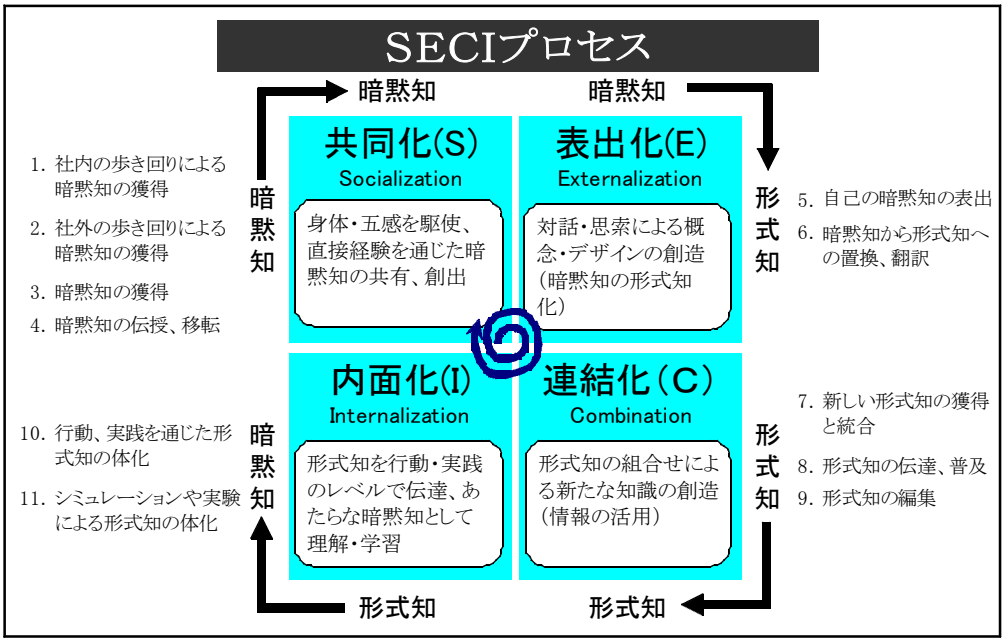
そこで、私たち教師がもっている個人的な「暗黙知」を、他に伝え共有化できる「形式知」へと変換する必要があります。なぜなら、暗黙知と形式知は、相互に作用してスパイラルに回りながら、新しい知を生み出していくものであるからです。

■　ＳＥＣＩプロセス

これを具体的に示したのが、野中郁次郎氏が提唱した「ＳＥＣＩ（セキ）プロセス」です。SECIとは、

Socialization（共同化）
Externalization（表出化）
Combination（連結化）
Internalization（内面化）

の頭文字をとったものです。[*1]



個々の思いや経験から生まれた暗黙知を、対話や共通体験をとおして共同化する。それを言葉や図表のような形で形式知として表出化する。次に、表出化された形式知と組み合わせ新たな知識が連結化される。そして、新たに創造された知識は体験をとおして、より新しい暗黙知と

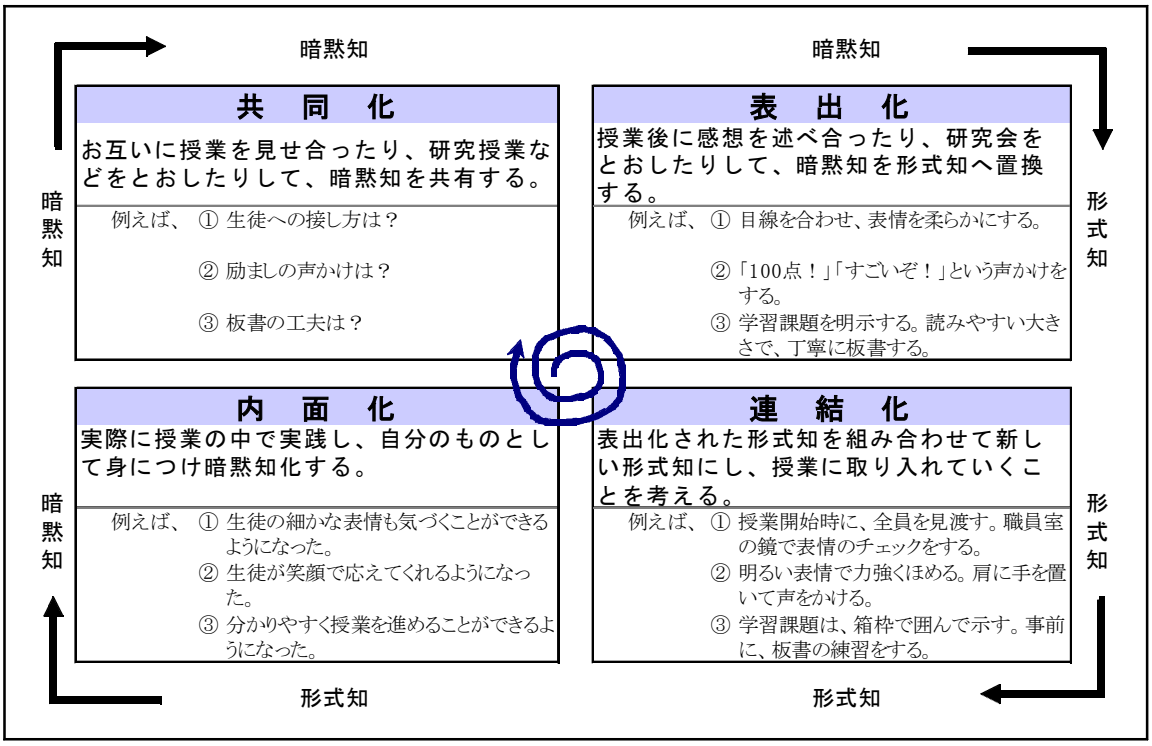
*1　野中郁次郎／ 紺野登(1999)，『知的経営のすすめーナレッジマネジメントとその時代』，筑摩書房，p112

して内面化され個人の内部に蓄積されていく。そしてさらに、内面化された暗黙知が共同化され、形式知として表出化されていき･･･。というプロセスが繰り返されていくということです。

■　授業に置き換えてみると

少し、難しいことを述べてきましたが、実際の授業に即して置き換えてみると下図のようなことになるでしょう。

ＳＥＣＩプロセスは、組織的知識創造のために考え出されたものです。学校もまた一つの組織です。個々の教師がもっている暗黙知を形式知化し共有していくことで、新たな知識が生み出され、それが実際の指導に生かされていくと考えられます。



■　現場での学び合いを大切に

もちろん、研究授業・研究会といった学び合いの場は大切です。しかし、改まってというより、ごくごく日常的な場での学び合いも大切にしたいものです。例えば、職員室での何気ない会話の中に、ヒントが隠されていることもあります。また、同僚や先輩教師へ相談する中で、「あっ、そうか」と気付かされることも少なくありません。そのような現場での学び合いは、教科担任制をとり複数の教師で指導にあたる中学校では、大切にしたいことの一つです。

TOPIC

W先生の学校の職員室は、いつもにぎやか。気兼ねなく生徒のことや授業のことを相談できる雰囲気があります。まだまだ未熟なW先生を時に厳しく時に温かく包んでくれる職員室が大好きなW先生でした。

■　失敗に学ぶ [*1]

実際の授業では、「うまくいった」という授業より、「失敗した」というような授業の方が多いことでしょう。授業を参観した時も、「あそこでこうすればもっとよかったのでは」「自分だったら、もっと別な指導をしたのでは」というような気付きもあります。したがって、その失敗した授業をふり返ってみて、失敗の要因を探り、対策を考え、新たな知識を得て対処することが大切です。それは、失敗を未然に防ぐことにつながるだけでなく、教師としての力量の向上につながっていくことになるでしょう。

つまり、より確かな手だてを開発し、そのより確かな手だてを身に付ける＝身体化することができるように、ということが大切です。

*1　畑村洋太郎(2002)，『失敗を生かす仕事術』，講談社　他参照。

活用の場としては？

この「手引き」の活用の場としてどんな場が考えられるか、今まで述べてきたことを整理しながらまとめてみます。

■　自己研修として

この「手引き」は、理論編、実際編、発展編の３部構成をとっています。

理論編では、生徒指導の意義について学ぶことができます。実際編では、日常授業で具体的にどのような手だてを講ずればいいか学ぶことができます。そして発展編では、「手引き」をどう活用していけばいいか学ぶことができます。

まずは、一人一人の教師が、生徒指導を問題行動の対応といった消極面でとらえるだけでなく、その積極的な意義を理解し、実践すること。中でも、教育活動の中心である日常の授業においてこそ、生徒指導の三つの機能を生かした授業を行うようにすることが大切です。そして、そのために自分の授業をふり返ってみて、課題を見出してその解決に進んで取り組んでいくことが重要です。

TOPIC

Ａ先生は、さっそく研究授業で「生徒指導の機能を生かす」ことに取り組んでみました。まず、どこで「自己決定」させるか、指導案に位置付けてみました。また、「ほめること」を意識して、授業を進めました。

さて、その後の研究会では…。

■　教科部会において

しかし、自分一人だけでは、たとえ生徒からの授業評価を得ていたとしても客観性に乏しい可能性があります。また、具体的な解決策を見出せないこともあります。一番心配なのは、独りよがりになってはいないか、ということです。ですから、他者からの評価を得ることが大事なわけです。

他者からの評価を考えた場合、教科担任制をとる中学校では、まず教科部会が考えられます。同じ教科の教師が複数いる場合、教科の専門性に基づきながら、相互に学び合うことができます。そして、よりよい指導の在り方を追究していくことが可能です。

◆こうならないように

気を付けなければならないのは、専門性を重視するあまり、教材解釈など教材論に終始してしまわないことです。いくら教材解釈が深まっても、実際の授業は別物です。具体的な発問や指示、生徒への対応等によって、授業は変わってきます。生徒指導の機能を生かすということを大切にしていきましょう。

◆とは言え…

とは言うものの、規模が小さな学校では、教科担任が自分一人だけという場合もあります。

この「手引き」の実際編で述べてきた具体的な手だてについては、特定の教科だけに有効であるというものではありません。基本的な考え方を基にして、さまざまな教科においても有効であるものです。

したがって、「手引き」を基にして、授業について教科の違いを超えて語り合うことができます。教科が違うからと遠慮することなく、授業を見合ったり、検討会をもったりするようにしたらどうでしょうか。むしろ、違う教科だからこそ、別な視点からの発見があるかも知れません。ピンチをチャンスに変えていきましょう。

また、免許外教科の授業を担当している先生もいるでしょう。教科の専門性を身に付けていかなければならないのはもちろんですが、授業の基本はどの教科でも同じではずです。この「手引き」に書かれていることを基にしながら、応用を図っていくことが可能です。

POINT

同じ教科の先生がいないからといって、活用できないわけではありません。むしろ、ピンチをチャンスに変えるという発想が大切です！

■　学年会において

学校によっては、学年会（学年部会）が位置付けられているところもあるでしょう。学年というチームで生徒の指導に当たっていく、ということを考えれば大切な位置付けとなります。特にも、同じ学年の生徒を相手にして授業をしているのですから、生徒の状況を報告し合い、共通理解に努めることが重要です。

例えば、「自分の授業ではなかなか集中できない生徒も、他の教科では意欲的に頑張っている。なぜだろう？」という疑問が生じたとします。聞き伝えの情報交換だけではなく、実際に授業の様子を見せてもらったところ、確かに生き生きとした表情で取り組んでいます。どうやら･･･というところに秘密あるようだ、というような分析ができるわけです。

チームを組んでいる同じ学年であるからこそ、職員室で机を並べている間柄であるからこそ、自由に聞き合うことができる、学び合うことができるのではないでしょうか。

TOPIC

Ｔ先生は、思うような授業ができず悩んでいました。思い切って授業が上手と評判の学年の先輩教師であるＥ先生に「一度授業を見せてください。」とお願いしたところ、快くＯＫの返事をもらいました。

生徒への接し方、明るい表情、メリハリのある授業構成、見やすく丁寧な板書など、どれもこれも勉強になることばかり。「また、次回も！」とお願いしました。

Ｅ先生からは、「じゃあ今度は、私が見てあげるから。」と言われ、緊張しつつも「よし、がんばるぞ！」と張り切るＴ先生でした。

■　校内研修において

これらが組み合わさったものが、校内研修であると言えます。

同じ教科の立場からの意見、同じ学級を担当している立場からの意見、あるいは授業ではなく部活動や生徒会活動等で接している立場からの意見、さまざま立場から授業についての検討がなされます。中学校のダイナミズムはここにあります。しかし、それ故に議論がかみ合わなかったり、逆に話し合いが活性化しなかったりすることも少なくありません。

「生徒指導の機能を生かした授業」を考えた場合、教科の違いはさほど重要な問題ではありません。むしろ、違いを超えて「自己指導能力の育成を目指す」という進むべき方向性は一つです。その際、生徒指導の三つの機能がどう生かされているかが大切なポイントになります。

◆効果のある授業研究を

千々布（2005)は、アメリカなどと比べ、「日本の教師たちが無自覚に実践してきた授業研究は、教師の実践的力量を育む非常に優れた方法なのである」「日本の学校は、授業研究を核として教師相互の研鑽が教師の力量を育んできたといえる」しかし、「そのような日本の学校文化が、近年は残念なことに、衰退しつつある」と指摘しています。[*1] そこで、

○授業リフレクション
→ビデオ記録を活用し授業の振り返りを行う。
○授業カンファレンス
→事例に即して、検討を行う。
○カード構造化法
→授業記録のカードを構造化して授業を振り返る。
○振り返りシートの活用
→「事実」と「解釈・感想」を記入したシートを活用する。

など新しい授業研究の手法として紹介しています。[*2] それぞれの詳しい紹介はここではできませんが、形骸化した授業研究ではなく、効果のある授業研究を進める必要があります。

■　知識創造のための「場」を大切に

先に、述べた「ＳＥＣＩプロセス」では、「場」が大切にされます。職員室での雑談、定例の学年会や研究会や教科部会、あるいはアフターファイブの会合等さまざま「場」があります。そのような「場」において、お互いがもっている暗黙知を共有したり、新たな形式知が創造されたりしていきます。このような知識創造のための「場」を大切にしていくことが重要です。

POINT

ちょっとした雑談からも、大きなヒントが得られることもあります。「場」を大切に！

*1　千々布敏弥(2005)，『日本の教師再生戦略』，教育出版，pp. 100-102
*2　同上　pp. 117-121

生徒指導の機能を生かした授業の実践例

生徒指導の機能を生かした授業の実践例を紹介します。具体的な授業場面をとおして、生徒指導の機能がどのように生かされているのかを見ていくことにしましょう。
なお、この実践例については、実際に参観し、さらにビデオによる授業記録を基に分析と考察を行いました。また、授業者から直接聞き取りも行い授業のふり返り（リフレクション）を行ってみました。

■　授業の概要

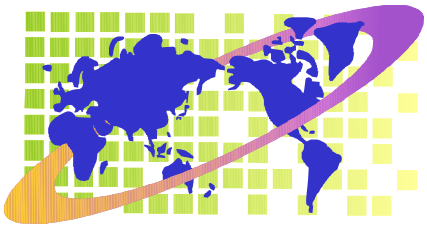
２年生の社会科（地理的分野）、「暮らしを支えるエネルギー」の授業です。

授業者は、初任から２年目の20代男性教師のＫ先生。昨年度から持ち上がりで、担任をする学級での授業でした。

Ｋ先生は、「おとなしい生徒が多い」と生徒の実態を捉えています。指導案でも「授業の復習を自学ノートに取り組むなど、暗記教科としての社会科に対して高い意欲を示す生徒は多い。しかし、思考・判断や資料の読み取りを問われるような発問に対しては、自主的・積極的に自分なりの解答（ないし意見）を導き出そうとする姿勢は弱く、そうした発問に対する解答を教科書等から探す場面も多く見受けられる。」と書かれています。

この授業に関しては、「本単元を通して、資料を読み込む作業を取り入れながら、一人一人がじっくりと考えながら、課題へアプローチする姿勢を持たせるようにしたい。」と考え、本単元を通じて「資料の読み取り」を重視した指導を行い、読み取ったことを基にして「論理的に考えることができるようにさせたい。」という願いをもって指導に当たっています。

では、実際の授業はどうだったのでしょうか。生徒指導の三つの機能それぞれにかかわる部分を、エピソードとして紹介していきましょう。



■　「自己決定の場を与えること」にかかわるエピソード

◆その１　身近な具体物を使った導入の工夫

Ｋ先生は授業の導入で、自分が顧問をしているサッカー部のユニフォームを生徒たちに示しました。その場面を授業記録から見てみましょう。

教師の発言　（●は生徒）	教師・生徒の動き
ハイそれでは始めましょう。	
●起立。気をつけ。お願いします。	
はい、それでは始めますが、予告のとおり資源ということについていきなりやりますが、いきなりじゃイメージわかないでしょう。	
エーこれからものをいくつか出します。何でできているか予想してみてください。	
まずこれ。　あてっぞいきなり。	黄色のサッカーユニフォームを示す。
ハイこれ何で出きているでしょう。＊＊くん。	
●プーマ	
プーマ　ありがとう。	明るく切り返す。

生徒たちは、「なんだろう？」と不思議がります。身近なところから、本時の課題である資源について興味・関心を引き出そうとするＫ先生の意図が生かされました（10ページ「(1) 生徒が興味・関心をもち、主体的に学ぼうとするように資料や教材提示の方法を工夫していますか」参照）。このユニフォームの他にも、生徒が実際に使っている学習用具である定規や消しゴムも示して、そこから資源としての「石油」について考えさせようとしていました。また、資源（原料）としてだけではなく、エネルギー源としての「石油」を捉えさせるために、教室の電灯のスイッチを切ったり、入れたりもしました。

導入場面で興味や関心を引き出すことは、自己決定の前提となる大切なことです。そのために、Ｋ先生は生徒の身近にある具体物を用いた

のです。特に、新人戦を控え部活動に熱が入っている時期でもありましたから、サッカー部のユニフォームを示す工夫は、効果的がありました。この導入にかけた時間はわずかに３分であり、生徒たちはスムーズに本時の授業に入っていくことができました。

POINT　身近な具体物を使った導入は、興味や関心を引き出すうえで、効果的です。

◆その２　指示の工夫

石油の生産が盛んな中東の位置について、地図帳を使って確認している場面です。

教師の発言　（●は生徒）	教師・生徒の動き
はい。じゃあ中東、ちょっと地図で確認しようかな？	すかさず地図帳を広げ始める生徒も。
地図帳。中東別名なんて言うか知っていますか？知ってる人。？西アジアって言います。西アジアのところを開いて…。	手を挙げ、挙手を促す。
見つけた人…大きい…縮尺の小さい…詳しい地図…（指示が混乱）	生徒は、どのページにあるか探している。
はい、＊＊さん。何ページにありますか？	見つけた生徒を指名する。
●24ページ	
探せなかった人、はい24ページ開く。はい、そこでさらに詳しく限定してみたいと思います。はい。ここの下見てください。石油のマーク教えてませんでした。油田のマークがあります。	油田のマーク（♯）を板書する。
これが、こういうマークがいっぱいあるところ探してみてください。探して指さしてみてください。	指で示すように指示する。

Ｋ先生が「地図帳」と言った時点で、何人かの生徒は地図帳を手に取り始めていました。Ｋ先生は、「○ページで調べなさい」と具体的なページについてはあえて指示しませんでした。生徒たちに地図帳のどこで調べればいいか、考えさせ取り組ませたかったのです（13ページ「(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？」参照）。

さらに、Ｋ先生は、「普段から、取りかかりが遅い場合は、注意をしている」ということでした。ですから「地図帳」と言っただけで、何をすればいいか自分で考えて（つまり、自己決定して）取りかかることができたのでしょう。

具体的にどうすればいいかを指示することは大切です。しかしその一方で、生徒たちに「どうすればいいか」を考えさせ、決めさせていくことも自己決定の場を与えることにつながっていきます。　また一方で、「時間がない場合は、ページを指定することもある」ということでした。ですから、授業展開の中で、ポイントをしぼって考えさせ、決めさせるような場を意図的につくることが大切なわけです。

POINT　あえて具体的に示さず、「どうすればいいか」を生徒たちに考えさせることも大事です。

この場面ではもう一つ重要な指示があります。それは、油田のマーク（♯）を「探して指さしてみてください」という指示です（11ページ「(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？」参照）。

単に「探してみてください」だけでは、漫然としていて地図帳をながめるだけになってしまいかねません。そこへ「指さす」という行為を加えることによって、「どこにあるのだろう？」とより集中して作業に取り組むことができるでしょう。さらに、具体的に「指さしてください」という指示は、生徒の自己決定を促す指示です。具体的に「指さす」という行為によって、自分がどう判断したかを表しているのです。教師側からすれば、「指さす」という生徒の動を見ることで、実際に探すことができたかどうか、評価を行うことができます。

また、生徒どうしでもお互いに確認することで、簡単な相互評価を行うことができ、生徒間の共感的人間関係の育成にかかわりをもちます。

さらに、「自己決定の場を与えること」だけでなく「指さす」という動作により、「自己存在感を与えること」にかかわって、全員参加が授業に参加できるような指示にもなっています。

POINT　「指さしなさい」は、自己決定を促すような指示です。また、自己存在感を与えたり、共感的人間関係の育成にもかかわったりする有効な指示の一つです。

■「自己存在感を与えること」にかかわるエピソード

◆その１　指名の際の工夫

先の導入場面で、Ｋ先生は「あてっぞいきなり」とある男子生徒を指名しました。１時間の授業での最初の指名です。いきなり考えこんでしまうような難しい発問をすると、誰も答えることができなく重苦しい雰囲気で授業が始まってしまいます。まして、参観者がいる研究授業であればなおさらでしょう。身近なものを取り上げて「何でできているのか」発問を投げかけてました（24ページ「(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たりするように、発問を工夫していますか？」参照)。

またその生徒を指名した意図について、「昨年度からの持ち上がりの生徒で、普段からユニークな発想をする生徒です。ユニフォームに興味を示していた様子だったので、教室を活気付けさせるために指名しました。真面目な女子生徒だと、考えこんでしまうこともあるのです。」とＫ先生は言います。

最初の発問をどうするかは大事な視点です。と同時に、誰を指名するかはその後の展開を左右してしまうことですからこれも大事な視点となります。Ｋ先生は、「(授業を）活気付けるため」という意図をもち、生徒の実態を踏まえた指名を工夫していました。

Ｋ先生はまた、展開時においては、机間指導をしながら生徒の状況を確認し、普段あまり発言をしないような生徒を意図的に指名する工夫も行っていました（29ページ「(20)発言をしない生徒への心配りに努めていますか？」参照。

このように、授業の流れをみて、生徒の実態をよく把握した上で、効果的に指名を行うことが授業を進めるうえで大切なことです（27ページ「(18)生徒の実態を把握し、授業のどの場面でどの生徒を生かせるか工夫していますか？」参照)。一人一人の生徒を授業の中で生かしていくことが、生徒に自己存在感を与えていくことにつながっていきます。

POINT　意図的な指名をし、生徒を生かすようにすることが、自己存在感を与えることにつながっていきます。

◆その２　個に応じた言葉かけ

プリントによる調べ学習の場面です。Ｋ先生は机間指導をしながら、次のような個々の生徒への支援を行っていました。

教師の発言　（●は生徒）	教師・生徒の動き
・(肩に手を置きながら)がんばった！	個々に対話しながら支援する。
・読んで感じたことを書いてね。	
・そっか。そうだよね。	
・その理由は？	

生徒個々に応じて、言葉かけを工夫したり、また表情や声、動作なども工夫したりしていました（26ページ「(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？」参照)。また、ワンパターンの言葉かけとならず、生徒の実態に応じて言葉かけを工夫しています。さらに、肩に手を置きながら「がんばった！」と励ますなど、スキンシップを図りながら生徒に存在感を与えるように工夫しています。

Ｋ先生は、「普段から生徒に応じて言葉かけを変えている。できない子には、『もうちょっと』、『おしい』、『ニアピン！』と励ますようにしている。また、できる子には、『それだけでは足りないよ』とさらに促すようにしている。」と言います。

このような個に応じた適切な言葉かけもあり、生徒は集中して調べ学習に取り組むことができていました。

POINT　生徒の実態をとらえ、個に応じた言葉かけをし、自己存在感を与えることが大切です。

Ｋ先生は、机間指導をしながら赤ペンを忘れてきた生徒にさりげなく貸してあげていました。忘れ物に対して毅然とした指導はもちろん大切です。しかし、このような配慮も一方で大切にしたいことです（25ページ「(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？」参照)。

■「共感的人間関係を育成すること」にかかわるエピソード

◆その１　教師の自己開示

石油の輸入先を地図帳で確認しようとする場面です。時間をかけたくはなかったので、今度は、具体的なページを指定しています。しかし、何ページなのか、その指示が混乱してしまいました。そしてさらにこの時、石油の自給率について確認することを忘れていたのに気付き、もう一度学習プリントに戻ることにしました。

教師の発言　（●は生徒）	教師・生徒の動き
はい、では次いきましょう。じゃあその石油っていうのは、どっからきているでしょうね。はい、地図帳110ページ。あ、ごめん111ページ。	地図帳を手にしながら指示を出す。
はい110ページを見てください。	指示の混乱
あ、その前にだ。ごめん。ごめん。ひとつかっこをぬかしてしまった。石油はどこからっていう学習プリントありましたね。石油の自給率、自分の国で生産できる分、何パーセントっていうかっこ残ってました。補助プリントに資料があります。どの資料を選んでみればいいでしょうか。	一つ飛ばして、先に進もうとしたのに気づき戻る。
え一資料を選択してみて、はい、書いてみてください。何パーセント。	必要な資料を選択させる。

この場面でＫ先生は、「あ、ごめん111ページ」「あ、その前にだ。ごめん、ごめん。ひとつかっこをぬかしてしまった」と素直に生徒に謝っています。

このことに関してＫ先生は、「普段から『間違ったら間違ったでいいじゃないか』ということを生徒にも指導している。だから教師が間違った時も、『ごめん』と謝りその間違いを直すようにしている。」と言います。確かに、指示が混乱してしまったり、流れが逆行してしまったりすることは、授業の進め方としてはほめられることではありません。指導構想をしっかりともって指導に当たることが大切です。

しかし、それにもまして、教師が素直に「ごめん」と言えることも、大切なことです（36ページ「(27)自己開示し、生徒から学ぶ姿勢をもっていますか？」参照）。間違いやあやまちをそのままにしない姿勢が、共感的人間関係の育成につながっていくのです。

POINT　生徒に対して、「ごめん」と素直に謝る、その姿勢が共感的人間関係の育成につながります。

◆その２　発言の取り上げ方

もう一度導入場面に戻ります(62ページ参照)。ユニフォームを示し何でできているかという問いに、最初に指名した生徒は「プーマ」と答えました。(ユニフォームの胸には、プーマのマークがついていたのです)。「化学繊維」という答えを期待するところだったのでしょうが、まったく想定外の答えでした（この生徒に対し「ユニークな発言をする生徒」とＫ先生は捉えていたのですが、そのとおりの答えが返ってきました)。それに対しＫ先生は、動ずることなくむしろ笑顔で「プーマ、ありがとう」と切り返しています。

このように的外れな答えであっても、決して否することなく肯定的に受け止めることは大切です（(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、熱心に聴いたりしていますか？」参照)。

ともすると、「真面目に答えなさい」と注意をしてしまうような場面でしょうが、Ｋ先生は笑顔で受けとめているのです。先に「間違えてもいいじゃないか」というＫ先生の基本姿勢を紹介しましたが、それが示されている場面でもあります。そして、常日頃からこのような姿勢で生徒に向き合っていることで、生徒との共感的人間関係が育成されていることをうかがえました。また同時に、周囲の生徒もその発言を温かく受けとめ、生徒間にも同様に共感的人間関係が育成されていることをうかがわせる場面でした。

POINT　生徒の発言を否定せずに、笑顔で肯定的に受け止めることが、共感的人間関係の育成につながる大切なことです。

Ｋ先生のこの授業は、残念ながら時間オーバーとなってしまいました。資料の読み取りに時間をかけ、生徒にじっくりと考えさせたいという願いが裏目に出てしまいました。Ｋ先生の反省点です（34ページ「(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？」参照)。

■ 他の授業からのエピソード

以上は、Ｋ先生が行った研究授業から切り取ったエピソードです。他の学級における授業からも生徒指導の機能が生かされている場面をいくつか紹介しましょう。

◆その１　生徒に対する言葉がけ

①　「一番出たクラスは、５つ。トライしてください。」

作業学習に取り組ませる際の指示でした。一つだけではなく、さらに二つ三つを見つけさせたい時に、他の学級での様子を示し、対抗意識をもたせるように仕組んでいました。Ｋ先生は、「１年生の時には、とても有効だった指示である。最近、また取り入れてみた。」言います。

何かしらの課題に取り組ませる際、「単に、～しなさい。」という指示だけではく、より具体的な視点を与えた方が有効です。そしてさらに、意欲付けを図るためには、このように他の学級での状況や前の学年で授業の様子と比較して、対抗意識をもたせるような言葉かけもまた有効でしょう。

POINT　生徒の意欲を喚起するような言葉かけを工夫することが大切です。

②　「時間はたっぷりあるからね」

同じく、作業学習に取り組ませた際の指示です。あらかじめ、「時間は○分です」とか、時計を見て「○分までです」というように具体的に指示する方法もあります。しかし、「時間はたっぷりあるからね」という言葉は、生徒に対して安心感を与える言葉かけです（「手引き」38ページ「(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進めていますか？」参照）。

もちろんそのためには、教師自身が１時間の授業における時間配分のめどをもった上で、指導に当たらなければなりません。そして、生徒の状況をよく見極めた上で、作業を止めさせ（切り上げさせ）次の活動につなげていくことが大切です。

Ｋ先生は、机間指導をしながら生徒の学習状況の把握につとめ、適切な時間配分で作業学習に取り組ませていました。作業が終わらぬうちに発表させたり、終わってしまい飽きてしまっているにもかかわらずだらだらと続けさせたりしてしまっては、生徒の意欲は低下してしまいかねません。

POINT　生徒に安心感を与えるような言葉かけも大切です。

◆その２　自己指導能力を引き出す言葉かけ

①　「聞こえましたか？後ろ」

調べたことを発表する場面です。プリントに記入したことを読み上げて発表すればいいのですが、自信がないのでしょうか声が小さくて教室全体には伝わりません。Ｋ先生はそれに対し「聞こえましたか？後ろ？」と言いました。

普通であれば、

- 聞こえなかったから、大きな声でもう一度言ってごらん。
- 後ろ（遠く）の方の人にも聞こえるように言いなさい。

というように、発表者（話し手）に対する直接的な指導を行う場面でしょう。しかし、Ｋ先生は聞き手に対しての言葉かけを行っています。

実は、この「聞こえましたか？後ろ」という言葉かけは、聞き手に対する指導であると同時に、話し手に対する指導にもなっています。
つまり、聞き手に対しては、

「意識して（集中して）聞いていましたか？」

という指導であるし、話し手には、

「後ろ（遠く）の人にも、声が届くように大きな声で発言しましたか？」

という指導にもなっているのです。

このことにより、聞き手はより真剣に聞こうとしなければならないし、話し手も、教師に対してだけではなく、教室の学習者全体に伝えな

ければならないということに気づいていくです。それが集団での学び合いの前提となります（39ページ「(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？」参照)。

ところで、**自己指導能力とは「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で考えて、決めて、実行する能力」**２ページ参照）です。直接的に「大きな声で」と言わなくても、その生徒の発表は大きな声に変わりました。「大きな声で発表しなさい」と言われなくても、どのように発表をすればいいのか、自分で考えて決めて実行することができたと考えらます。

ともすると、直接的に「～しなさい」という指示をしがちです。しかしそれでは、“自分で考えて決めて実行する”ことにはつながりません。むしろ、間接的に指示したり、問うたりすることによって、“自分で考えて決めて実行する”ことができるようになるものと考えられます。つまり、自己指導能力を引き出すような言葉かけがあることを示唆するものといえるでしょう。[*1]

POINT
直接的に「～しなさい」という指示では、自己指導能力を引き出すことは難しいです。

② 「WOW！」

そのもう一つの例が、この「WOW！」です。授業開始時のことでした。教室の後ろから入室したK先生は、黒板の板書が前時のままで消されないでいることに気が付きました。普通であれば「黒板を消しなさい。」「誰だ？係は？」と注意をし指導をする場面でしょう。しかし、K先生はたったひと言「WOW！」と言いました。このひと言で、係の生徒が気付き、前に出て板書をきれいに消しました。そして、何事もなかったかのように、授業が始まっていきました。

仮にこの場面で厳しく注意をしたり、叱責をしたりしたらどうでしょうか。授業を始める前から重苦しい雰囲気になってしまいかねません。注意された当人はもちろん、学級全体として学習に対する意欲をそがれてしまいなねません。しかし、「WOW！」という明るいひと言が、状況を打開しました。

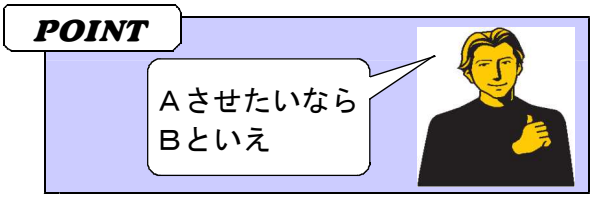
これもまた、自己指導能力を引き出す言葉かけの一つであると考えられます。「WOW！」言葉には「黒板を消しなさい」という意味は、一切含まれていません。しかしそのひと言で、生徒は黒板が消されていないことに気付き、黒板を消すということを“自分で考えて決めて実行する”ことができたのです。

K先生は、「この学級だからできたのかも知れない。自分の学級であればどうだったか難しい」とも言います。同じような言葉かけであっても、学級の状況が異なれば必ずしも効果的とは限りません。言い換えれば、どれだけ共感的人間関係が育成されているか、どれだけ自己存在感が与えられているか、どれだけ自己決定の場が与えられているかによって、自己指導能力の発揮が変わってくることを示唆するものです。

もちろん、言われる前に係の生徒が気がついて黒板を消せばよかったことは言うまでもありません。あるいは、周囲の生徒が「黒板を消していないよ」と注意を促せばよかったのです。先の①の場合も、最初から大きな声で言えればよかったのです。

しかし、それができなかったのであれば、できるようにしてあげるのが「指導」です。その際、直接的に「～しなさい」ではなく、“自分で考えて決めて実行する”ような働きかけを工夫する必要があります。

POINT



*1　このことに関し岩下は、次のように言います。「『Ａさせたいなら Ｂといえ』これがしつけのことばをいうときの原則である。なぜなら、Ａせよといった瞬間に、子どもは考えることを止めてしまうからである。」（岩下修（1986），「『指示』の明確化で授業はよくなる」，明治図書）“しつけ”に限らず、自己指導能力を考える上でも、この「Ａさせたいなら Ｂといえ」は示唆に富む指摘であると言えるでしょう。

【参考文献・Webページ】

有田和正(2005),『有田和正の授業力アップ入門－授業がうまくなる十二章』,明治図書
家本芳郎(2004),『＜教育力＞をみがく』,子どもの未来社
上條晴夫(2005),『子どものやる気と集中力を引き出す授業３０のコツ』,学事出版
河村茂雄・粕谷貴志編(2004),『授業スキル　中学校編』,図書文化
野口芳宏(1986),『授業で鍛える』,明治図書

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

＊「日常の授業に生徒指導の三つの機能を生かすためには、どうすればよいのでしょうか？」で、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目ざして」
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－校内研修を通した『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/kennkyuu.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（授業のアイディア集）
http://www.nsknet.or.jp/~hide0508/evaluate/t-plan.html