

〈原著論文〉

学習指導場面と生活指導場面における教師のかかわり方についての一考察
 — 生徒指導での支導と指導のバランス —

工藤 亘

(玉川大学教育学部)

A Study of the Relationship how the teacher in teaching scene and lifestyle guidance scene

キーワード：生徒指導、学習指導、生活指導、支導と指導

KEYWORD：Guidance and Counseling, Educational guidance, Lifestyle guidance,
 Facilitation and Guidance

1. はじめに

社会の変化が著しい今日、子ども達をめぐる教育環境や状況も大きく変化し、それに伴い子ども達の問題状況とその深刻さは増大し、多様化と複雑さが複合的になっている。そのような背景の中、文部科学省は平成 22 年 9 月に学校・教職員向けに生徒指導に関する基本書として「生徒指導提要」を作成した。これまでに文部省は昭和 40 年に「生徒指導の手びき」、昭和 55 年に「生徒指導の手引(改訂版)」を刊行しているが、「生徒指導提要」の特徴は、小学校から高等学校までの生徒指導を扱い、その指導の理論や考え方、指導法までが網羅的にまとめられている点である。

OECD 教員白書の TALIS 調査(2007-2008 年)参加国平均で、最も高い割合で教員の専門性開発のニーズがあった領域は「特別な学習ニーズをもつ生徒の学習指導」であり、次いで「ICT の教授スキル」、「生徒指導」の順であり、先述した生徒指導提要と合わせて「生徒指導」⁽¹⁾ に対する関心やニーズが高いことがわかる。生徒指導は小学校段階から高等学校段階まで組織的・体系的に進められ、教員間や学校間の共通理解が図られることが重要であるが、生徒指導に関連する用語及び定義は、社会的背景の影響や研究者によって差異があり、不明瞭な点がある。

そこで本研究では、生徒指導に関連する用語や定義を整理することを 1 つ目の目的とする。次に生徒指導を実践するにあたり、教育現場で子どもたちと直接かかわっている教師は学習指導場面と生活指導場面において、どのようなかかわり方が求められていると認識しているのかをグループインタビューを基にまとめ、今後の子どもと教師の望ましい関係構築に貢献させたいと考える。さらに「支導」という観点を加え、「支導と指導」のバランスを考慮した生徒指導について考察することを目的とする。

2. 指導・支導・生徒指導に関連する用語・定義の整理

生徒指導を通し学習指導場面と生活指導場面での教師のかかわり方について考察するにあたり、類似した用語や定義を先行研究から整理した上で論を進めることにする。ここでは、学習指導場面

や生活指導場面に限定したが、その理由は、長谷川（2008）の「教育方法の中心概念は、学習指導と生活指導である」⁽²⁾を根拠とし、教師が子どもたちとのかかわりの中での教育活動はこの2つの指導が重要になると考えたからである。

まず、「指導」とは広辞苑（第五版）によれば「目標に向かって教え導くこと」⁽³⁾である。三輪（2012）は、「指導は教育者の主導性、支援は学習者の主体性」⁽⁴⁾を重視した教育に使われると区分している。本研究では以上を踏まえ、指導とは、「教育者の主導のもと、目標に向かって教え導くこと」と定義する。この「指導」はバズとアヴォリオ（1997）が開発した「全方位型リーダーシップ・モデル」⁽⁵⁾でいう交流型リーダーシップの発揮の仕方（フォロワーが果たすべき役割や実行すべき課題の要件を明確にすることにより、組織や集団の設定された目標の達成に向け、フォロワーの動機づけを導くリーダーの働きかけ）に相当すると考える。

筆者（2012）は「支導」の定義を、教育者（指導者）が主導性を発揮し、目標に向かって子ども達に直接的に指示を与え教え込む「指導」ではなく、「子ども達（学習者）の主体性を最大限に尊重した上で双方向のやりとりを大切に、個人やグループのプロセスに気づき、その状況を的確に判断し、個人やグループの能力を十分に発揮できるように支援しながら導くこと」⁽⁶⁾とした。

この「支導」は、先述した全方位型リーダーシップ・モデルの変革型リーダーシップ（フォロワー自身の自己に向けられた関心を、集団や組織に対する関心へと転換させ、フォロワーに理想的な影響を与えるようなリーダーの働きかけ）に当たり、ファシリテーション型リーダーシップ（ビジョンと決断力があるリーダーと、人の話に耳を傾け、人に権限を持たせることができるリーダーとの二種類のタイプをミックスしたタイプのリーダーシップ）と共に教師のかかわり方の観点として示唆に富んでいる。

石隈ら（2014）は「児童生徒を理解する視点のアプローチ」⁽⁷⁾として、①伝統的アプローチ②行動的アプローチ、③現象学的アプローチの3つを示している。ここでいう現象学的アプローチは、子どもの主観的体験を尊重する見方であり、子どもが感じる事、語ることを中心に考える「支導」と共通する点が多く含まれると考える。

坂本（1990）は「かかわる」とは、「児童生徒が自発的にすすんで、その集団（学級や学校など）で、分担した役割を遂行することによって、その人々や社会を自分のものとする（それ自己を内包する）ようになる自主的選択の過程」⁽⁸⁾とし、単に班やグループという小集団に入って活動するという形の上でのことではないことを示している。

生徒指導について生徒指導提要では、「生徒指導には、類似した用語に生活指導や児童指導があるが、生活指導は多義的に使われていることや、小学校段階から高等学校段階までの体系的な指導の観点、用語を統一した方が分かりやすいという観点から、本書では生徒指導」⁽⁹⁾としている。

また生徒指導については、小学校学習指導要領第1章総則の第4の2の（3）で、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の望ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」と示されている。つまり、教育活動のすべてにおいて教育活動の目標を果たすための基盤であり、条件整備の役割を果たすものである。

坂本（1990）は、生徒指導の指向について「問題行動の矯正・予防というような消極的側面に

ポイントがあるのではなく、すべての児童生徒が、それぞれの発達段階において達成しなければならない課題を達成するように援助するという積極的・発達の側面に力点を置くもの⁽¹⁰⁾と考え、「生徒指導は“はたらき（機能）”として、学校教育のあらゆる場に作用する」⁽¹¹⁾とも述べている。また生徒指導の実践に際して、「全校の教師による生徒指導についての教師の共通理解が重要である」⁽¹²⁾とした上で、その原理として以下の4つを挙げている。

- ① 子どもを「主体的存在」、「独自の存在」として考える人間観（哲学）に立っている。
- ② ねらいは、子どもに「自己指導の能力」を内に育てること（自己決定）
- ③ 子どもに自己存在感（自尊感情）を与える（自己存在感）
- ④ 「人間的ふれあい」を基盤にして行われる（人間的ふれあい）

坂本の生徒指導の原理を踏まえながら、生徒指導提要では、人格形成に関わる教育活動として生徒指導（キャリア教育含む）を3つの機能（自己存在感、共感的な人間関係、自己決定）を重視しており、生徒指導の定義に反映されていると考える。その生徒指導の定義について表1にまとめることにする。

表1 生徒指導の定義

生徒指導資料第20集	一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現できるような資質・態度を形成していくための指導援助であり、個々の生徒の自己指導力の育成を目指すものである。
学習指導要領 解説 (文部科学省、2008b、d、2009b)	学校の教育目標を達成するために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。
生徒指導リーフ (国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2012b)	社会の中で自分らしく生きることができる大人へと児童生徒が育つように、その成長・発達を促したり支えたりする意図でなされる働きかけの総称のことである。
日本生徒指導学会 八並(2008)	子ども一人ひとりのよさや違いを大切にしながら、子どもたちの発達に伴う学習面、心理・社会面、進路面、健康面などの悩みの解決と夢や希望の実現を目指す総合的な個別発達援助である。

日本生徒指導学会で採用している生徒指導の定義をもとに、さらに八並は(2008)は「子ども一人一人異なる教育的なニーズや実態(個別的)に関する生徒理解に基づいて、発達段階に応じた(発達の)、多面的な援助(総合的)を行い、個性と社会性の育成を図りながら、主体的な進路の選択・決定を促進し、すべての子どもの学校から社会へのスムーズな移行を援助する」⁽¹³⁾と解釈を加えている。

また八並は、すべての子どもを対象とし、問題行動の予防や子どもの個性・自尊感情・社会的スキルの伸張に力点を置く「プロアクティブな生徒指導」⁽¹⁴⁾と、一部の気になる子どもや特定の子どもによって引き起こされた問題行動に対応する「リアクティブな生徒指導」⁽¹⁵⁾の実践モデルを示している。

本研究では、八並の生徒指導の定義を尊重しながらこれまで文部省の中央教育審議会専門委員を務め、生徒指導研究の泰斗である坂本の生徒指導の哲学を基底にし、学習指導要領（生徒指導提要含む）及び生徒指導リーフの定義に従うことにする。

生徒指導の基本的内容としては、学業指導・適応指導・社会性指導・公民性指導・道徳性指導・進路指導・保健指導・安全指導・余暇指導がある。しかし先述したように、本研究では教師が子どもたちとのかかわりの中で重要な教育活動と位置付けている学習指導と生活指導に着目することにする。ここでも、学業指導と学習指導といった類似した用語があるため、生活指導と共に以下の表2で整理することにする。

表2 学業指導・学習指導・生活指導の定義

学業指導	教材を使用することなく、児童生徒の学習意欲を高め、学習習慣を強めることをねらいにして、カウンセラーや学級担任の教師によって行われる。	出典：坂本昇一『生徒指導と学級活動・体験学習』文教書院、1990年、p43
学習指導	ある一定の成就水準を設定して、そこへ到達するようにし、教材（教科書）を使用して知識・技術を修得させるように、主として教科の教師が行うもの。	長谷川榮『教育方法学』協同出版、2008年、p118
生活指導	子どもをひとりの独立した人格として尊重し、その発達する権利を保障し、その生活主体としての自立を支援・指導していく包括的な営み。	出典：折出健二編『生活指導改訂版』学文社、2014年、p66
生活指導	子ども一人ひとり及び集団に働きかけて、生活で直面する問題を自力で解決する努力を通して、人間性としての生き方を培うように、直接に指導する教育方法上の機能である。	長谷川榮『教育方法学』協同出版、2008年、p119

表2から坂本（1990）は、学習指導は、主として教科の教師が行うものとし、学業指導は、カウンセラーや学級担任の教師によって行われるとして明確に区別している。本研究では長谷川（2008）の定義を尊重しながらこれまで文部省などで生徒指導に多大な影響与えてきた坂本の学習指導の定義を支持する。つまり学習指導とは、「ある一定の成就水準を設定して、そこへ到達するようにし、教材（教科書）を使用して知識・技術を修得させるように、主として教科の教師が行うもの」であり、陶冶・教授を指す。その坂本の生徒指導の哲学を反映している生徒指導提要では、学習指導には2つの側面あるとしており、表3にまとめておくことにする。

表3 学習指導の2つの側面

側面1	各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の中で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等について指導を行うこと。	出典：文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010年、p5-6
側面2	各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うこと。	

生活指導では、長谷川（2008）の定義を尊重しながら、折出ら（2014）の定義である「子どもをひとりの独立した人格として尊重し、その発達する権利を保障し、その生活主体としての自立を支援・指導していく包括的な営み」⁽¹⁶⁾を支持し訓育を指す。その意義は「他者とのつながり・出会い直しを通して、他者との関係と自己の自立の意味を学ぶのを援助し導く実践」⁽¹⁷⁾であり、さらに生活指導は2のタイプがあるとしている。（表4）

表4 生活指導の2つのタイプ

タイプ1	指導者は集団に対する正しい方針をもっていて、子ども集団を自分の指導のもとに従わせ、その指導・非指導者関係を確立することが教育であるという生活指導感。	出典：折出健二編『生活指導改訂版』学文社、2014年、p18
タイプ2	活動の主体性の方向づけという視点に立ち、子ども集団の対話・討論・討議を保障し、一人ひとりの主体的な現実の把握を大事にし、子どもたちなりの力で選び取り、共同で決めていくことを重視する生活指導感。	

タイプ1は統制主義的であり、「子どもたちの生き方は絶えず教師の示す価値規範に従属し、一人ひとりの生活は（権威への）順応、従順な態度を特徴とするように変わっていく」⁽¹⁸⁾指導である。タイプ2は、民主主義的であり、「子どもたちの生き方は状況を批判的につかみ、自分たちの関係性を認識しながら生活世界にいどむもの」⁽¹⁹⁾となる指導である。

以上のことから、学習指導と生活指導にはそれぞれ2つの側面や指導タイプがあることがわかったが、長谷川（2008）は学習指導と生活指導との関係性について、相違と相補性があると指摘している。（表5）

表5 学習指導と生活指導の相違と相補性

相違	相補性	出典：長谷川榮『教育方法学』協同出版、2008年、p123-124
①直接的課題	①指導の対象が同じ人間であり、子どもである	
②指導内容の性質	②指導の究極的課題が健全な人格形成である	
③指導の方法構造		

これらを踏まえ本研究では、生徒指導の定義は、先述した坂本の生徒指導の哲学を基軸に学習指導要領（生徒指導提要含む）及び生徒指導リーフの定義に従い、学習指導を「ある一定の成就水準を設定して、そこへ到達するようにし、教材（教科書）を使用して知識・技術を修得させるように、主として教科の教師が行うもの」と定義し、生活指導を「子どもをひとりの独立した人格として尊重し、その発達する権利を保障し、その生活主体としての自立を支援・指導していく包括的な営み」と定義する。

3. 現職教員へのグループ・インタビュー調査

3-1. 調査目的

①学習指導場面及び生活指導場面における教師に求められるかかわり方について、現職教員はどのように認識しているのかを検証し、②学校種別によって学習指導場面及び生活指導場面における教師に求められるかかわり方に差異があるのかを検証することによって今後の生徒指導について一考することを目的とした。

3-2. 調査期間

調査期間は、H 26 年度 T 大学教員免許状更新講習対面授業方式選択領域「円滑な対人関係を促進するためのコミュニケーション B」が行われた H 26 年 8 月 11 日（月）であり、講習終盤の 40 分間で実施した。

3-3. 調査対象

本研究対象者は H 26 年度 T 大学教員免許状更新講習対面授業方式選択領域「円滑な対人関係を促進するためのコミュニケーション B」を受講した 31 名であり、その内訳を以下の表 6 に記す。（表 6）

表 6 受講者の内訳

年齢	性別		人数	校種				
	男性	女性		幼	小	中	高	特・養
30代	3	7	10	1	6	0	2	0
40代	3	11	14	4	1	5	4	1
50代	4	3	7	2	4	2	1	3
計	10	21	31	7	11	7	7	4

3-4. 調査・分析方法

31 名を無作為に 3 グループに分け、グループ・インタビュー調査を実施した。本研究対象者が受講しているのは教員免許状更新講習であり、対面授業方式選択領域「円滑な対人関係を促進するためのコミュニケーション B」という内容からフォーカス・グループ・インタビュー及びグラウンデッド・セオリーアプローチ、SCQRM に準拠した方法を用いた。

受講者の承諾を得た上で記録担当者 1 名を各グループに配置し、落ち着いたホールで話しやすい雰囲気配慮しながら半構造化インタビューを実施し、インタビュー内容を記録した。

調査内容は、「学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方」についてであった。その記録からコード化した重要な言葉（重要アイテム）を抽出し、KJ 法を用いて学習指導場面及び生活指導場面においてそれぞれ整理し、学校種別のカテゴリーも含め特性を分析した。重要な言葉を抽出するにあたり、受講者自身が講習資料（ワークシート）に記述した学習指導場面及び生活指導場面における教師に求められるコミュニケーション能力とは何かを参考にした。

3-5. 調査上の配慮

本研究の目的と内容を説明し、プライバシーの保護やデータ管理を徹底すること、記録の許可、学会誌投稿の許可、講習の成績に一切影響を与えないことの許可を協力者から得た。

3-6. 調査結果

学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方についての本調査結果を表7・8、図1・2に表す。また、学校種別に学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方をまとめた結果が表9である。

表7 学習指導場面での教師に求められるかかわり方

教師からのほたらきかけ	
1	挨拶・笑顔・声などの表現力
2	達成感を持たせる褒める力
3	本人が納得するような叱る力
4	順序立てて論理的に話す力
5	授業の目標やポイントを明確に伝える力
6	易しく噛み砕いて伝える力
7	教材などを視覚的に分かり易く表現する力
8	年齢に合わせた言葉で正しく表現する力
9	発問力
10	子どもの理解度やつまづきに気づく力
11	子どもの意見を拾い上げ方向づける力
12	リーダーシップとフォローシップ
13	焦らずに、ユーモアをもった柔軟性
14	臨機応変に対応する力
15	個別と全体を使い分ける力
16	五感を刺激するような表現力
17	「理解できた」と実感を持たせる力
学習するための環境作りと支援	
1	興味・関心を持たせ面白いと思わせるような環境作り
2	ルールや規範が守られ安心できる環境作り
3	発言のしやすい環境作り
4	挑戦や失敗ができる環境作り
5	協同学習ができる環境作り
6	成功体験を重ねられるような企画力と支援力
7	子どもの表情・態度・発言の意図を見取る力
8	子どもの意見を尊重する力
9	子どもの日常や家庭などの様子を収集する力
10	子どもの目線に合わせながらも適度な距離感を保つ力

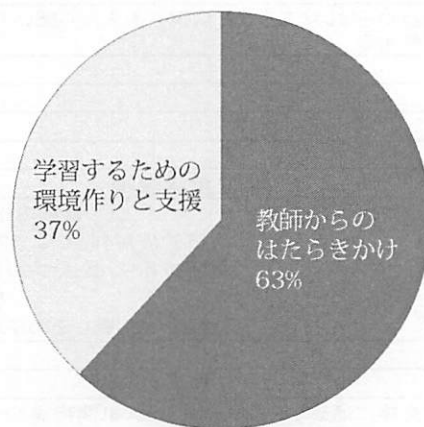


図1 学習指導場面での教師に求められるかかわり方

表8 生活指導場面での教師に求められるかかわり方

教師からのはたらきかけ	
1	挨拶・声掛け・褒めるなどの表現力
2	個に応じた対応力
3	説得力
子どもとの関係作りと支援	
1	一人ひとりとじっくりと傾聴する力
2	話を引き出す力
3	ファンリテーション力
4	子どもの感情をくみ取る力
5	教師の感情のコントロール力
6	共感的理解力(肯定的な受容)
7	楽しい雰囲気作り
8	自己開示をしやすい環境作り
9	挑戦や失敗ができる環境作り
10	ルールや規範が守られ安心できる環境作り
11	子どもの立場や意見を尊重する力
12	子どもの表情・態度・発言の意図を見取る力
13	公平公正な判断力
14	子どもの日常や家庭などの様子を収集する力
15	同僚・管理職との協働力
16	子どもと一緒に活動する時間の確保



図2 生活指導場面での教師に求められるかかわり方

表9 校種別のかかわり方

幼稚園	
学習指導場面	生活指導場面
興味を待たせる(ゲーム形式)	その子の把握
わからないところなど状況を本人から聞いて指示する	具体的、視覚的に
	待つこと・見守ること
	提案する
	繰り返し
小学校	
学習指導場面	生活指導場面
行動の指示は2つぐらいまで	
共感的理解(個ではできても全体ではできないこともある)	
雰囲気作り、関係づくり(失敗しても大丈夫と思えるように)	
明確な指示	
共感(繰り返しその子の言ったことを返してあげる)	
中学校	
学習指導場面	生活指導場面
全体に通っているか確認する(机間指導や一人一人に声をかける)	生徒が話すことを大切にする
説明を長々しない	周りの協力を求める
聞く気になってもらってから授業に入る	2者面談(3者面談ではわからないこともある)
	生徒と関わる時間を増やす
	認めてもらった人には話してくれる
高等学校	
学習指導場面	生活指導場面
わかっていないところをいろいろな面から把握する	全員に役割を与える(生徒一人一人にどのような働きかけをすればよいのかを考える)
興味を持ってもらう(発言の工夫・答えやすい問いかけ)	集団は集団、個人は個人への投げかけを考える(引き出すため)
個々へ投げかける(学力差が大きい)	認めてもらった人には話してくれる
聞く気になってもらってから授業に入る	

4. 考察

4-1. 学習指導場面における教師に求められるかかわり方

2で述べたように学習指導とは、ある一定の成就水準を設定して、そこへ到達するようにし、教材（教科書）を使用して知識・技術を修得させるように、主として教科の教師が行うものであり、教育者の主導のもとに目標に向かって教え導くことである。

その指導場面において教師に求められるかかわり方として本研究結果では、2つに大別できることが表7、図1からわかる。その一つは挨拶や笑顔で接することや、褒めること、叱ること、発問すること、論理的に明確に伝えることなどであり、「教師からのほたらきかけ」であり、千々布（2013）のいうコーチング、つまり「1対1の対話を通じて相手の意欲向上と目的達成を支援することを目指すコミュニケーションスキル」⁽²⁰⁾に相当すると考えられる。

もう一方は、興味・関心をもたせ、ルールや規範を守り、発言のしやすい環境などを整えることや、子どもの表情や様子から感情を読み取り、子どもの立場に立って支援する「学習するための環境作りと支援」であった。

この2つの比率はおおよそ6対4であり、学習指導場面では表7に示した教師からの直接的なほたらきかけが求められていることがわかる。この結果は、学習指導の定義にあるように、カリキュラムに則り、一定の成就水準に向かい、教材を使用して知識・技術を修得させるように、教師の主導性を発揮することの必要性を裏付ける結果を示していると考えられる。ただし、一方的に教師が主導的に指導するだけではなく、基本的な学習態度や子ども達が意欲的に学習を促進するための環境への配慮や支援も同時に重要視している点では支導的なかかわりが求められていると考える。

本調査対象からは、学習指導場面における教師に求められるかかわり方は、「指導 \geq 支導」のバランスが求められていると考える。

4-2. 生活指導場面における教師に求められるかかわり方

先述したように生活指導とは、子どもをひとりの独立した人格として尊重し、その発達する権利を保障し、その生活主体としての自立を支援・指導していく包括的な営みであり、その指導場面において教師に求められるかかわり方として本研究結果では、2つに大別できることが表8、図2からわかる。

その一つは挨拶や声掛け、褒めることや個に応じて対応すること、説得することであり、学習指導場面と同様に「教師からのほたらきかけ」である。もう一方は、一人ひとりの話を傾聴することや話を引き出すこと、子どもの感情を組みとることや教師の感情をコントロールすること、共感的な理解を示し子どもが自己開示しやすい環境づくり、子どもとの時間を確保し子どもの表情や態度などから意図を組みとるなどの「子どもとの関係作りと支援」であった。

この2つの比率は図2で示した通り顕著に差が示されている。教師からの直接的なほたらきかけよりも子ども一人ひとりを尊重し、子どもの様子や状況を把握するために話すことや傾聴することにより、共感的な理解を図り、子どもとの関係性を作りながら支援していくことが求められていることがわかる。

この結果は、生活指導の定義にあるように、子ども一人ひとりを主体とし、その発達段階に応じながら子どもの自立を支援・指導していくために包括的に営まれることが示されていると考える。特筆すべきは主体である子どもとの関係づくりを重要視している点であり、生活指導場面では「支導>指導」というバランスが教師に求められるかかわり方であり、学習指導場面とはかかわり方が異なると考える。

4-3. 学校種別に学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方

学校種別に学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方を論じる前に、主体である子ども達の発達課題を整理しておく必要があると考える。各学校種では被教育対象である主体（子ども）が異なり、教師に求められるかかわり方は課題や指導内容を含め年齢によって異なる視点を踏まえておく必要があるためである。

ここでは、幼児期には自立性・自律性と積極性が高まること、少年期には勤勉性と活動性が高まること、青年前期には自発性が高まること、青年後期には自己同一性が高まることを発達課題とし、発達課題には適時性と累加性があるとする。

幼稚園

インタビューに回答してくれた7名の幼稚園教諭から、「強いて学習指導場面と生活指導場面で分けて考えると」という前置きがあった点を強調した上で、表9から、幼稚園教諭が考える学習指導場面での教師に求められるかかわり方は、ゲーム形式などでまずは興味を持たせ、わからない点は子ども本人から聞いて指示を出すということであった。

生活指導場面における教師に求められるかかわり方は、その子を把握した上で個に対応しながら提案するように具体的（視覚的）に示すことであり、繰り返しながら見守り、待つというかかわり方が求められていることがわかった。幼児期には、教師との信頼関係に支えられたふさわしい生活を展開することで、安心感や安定した情緒を育むことができるためであり、それを踏まえて、自分以外の幼児と遊びや直接体験などを通した生活全体の中で教育活動が行われている点を踏まえた教師のかかわり方をしている。

先述した幼稚園教諭からの発言である「強いて」が特徴の一つであり、学習指導場面と生活指導場面を基本的には分けて子ども達の自立・自律のために指示を出し指導している点では、幼稚園では「支導≦指導」のバランスであると考えられる。

小学校

インタビューに回答してくれた11名の小学校教諭からは、「学習指導場面と生活指導場面でのかかわり方は基本的には分けて考えていない」という意見で一致が見られ、全科制・学級担任制である日本の初等教育の特性が顕著に表れていると考える。多くの小学校教諭は、登校から下校まで、授業中や休み時間、掃除などを含め児童と共に過ごすため、すべてにおいて生徒指導を領域ではなく機能として実践していると考えられ、「支導=指導」のバランスであると考えられる。

発達課題である勤勉性は、社会における技術や道具の使用などに関し外の世界に向かって集団の中で発揮される知的技能である。30～40名前後で構成される学級の中で教師は1日のほとんどを

児童と共に生活するため、学習指導場面と生活指導場面を通して発達課題に向き合った「支導=指導」が求められていると考える。

中学校・高等学校

中学校と高等学校は中等教育期間であり、教科担任制度を基本に、学級担任と教科担任と連携の上で学校生活が営まれており、初等教育である幼稚園や小学校とは異なる点である。中等教育という点と青年期という枠組みから、ここではインタビューに回答してくれた中学校教諭7名と高等学校7名の意見を集約することにする。

表9から学習指導場面でのかかわり方として、まずは興味を持たせ生徒が聞く気になってから授業に入ることや集中力ややる気を引き出すような点が強調されている。学齢が上がるにつれ、学習内容も難易度が上がり、学習習熟度にも個人差が現れてくるため、その対応の必要性があると考える。

ただ坂本(1990)は『やる気は「出させる」のではなく、「育てる」のである。』『やる気』を育てるといふ感情の領域へのアプローチは、教師が子どもといっしょになって行動するという「ともに努力しあう」関係で初めて可能になる。』⁽²¹⁾と述べており、この点が教師が抱える課題の一つであることを示唆している。

またゴードン(1985)は「教師の欲求は生徒に尊重され、生徒の欲求も教師に尊重されるという関係ができていれば、生徒は授業に興味を持ち、喜んで学習する」⁽²²⁾と指摘しているが、今回の調査からは容易ではないことが推察される。

生指導場面では、思春期が影響し自分を認めてくれた教師とは生徒が話すようであり、より一層個に応じたかかわり方が重要である。関係性を構築するためにも周りの協力を得ながら生徒とかわる時間を増やし、生徒一人ひとりに役割や自分と向き合うようなかかわり方が求められている。

これらのことは、発達段階に応じて、幼→小→中→高校のように自治的になっていくことや、自発性や自己同一性が高まることを目指し、自己に気づき個を発揮させられるような教師のかかわり方が求められ、「支導≧指導」のバランスが一層重要になると考える。なぜなら、生徒指導は、単に望ましい行動内容について教えることなどで生徒を指導するだけでなく、生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助することであるからである。

以上の学校種別における支導と指導のバランスを図式化すると図3のように表すことができると考える。(図3)

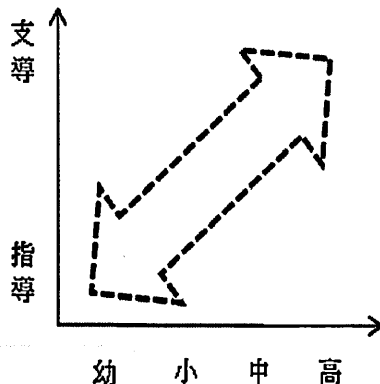


図3 学校種別による支援と指導のバランス

幼児期から児童期にかけて基本的な生活習慣を身に付けることや学校文化に慣れること、仲間たちとの集団生活を通して規範意識や基本的な社会習慣を身に付け自己コントロール能力を高めていくためには、学習指導場面と生活指導場面の両方を通して教師の主導性が高い「指導」の割合は高くなると考える。

青年前期・後期である中学校や高等学校では、心身の変化も著しく自己への関心が高まり、将来への期待や不安と葛藤をかかえながら心理的な自立を目指すため、児童期と比較すると教師の主導性が高い「指導」よりも漸次的に生徒の主体性を尊重した上での「支導」の割合が高くなると考える。その前提条件には幼児期・児童期の発達課題が達成されていることであり、達成されていない場合には「指導」の割合は高くなると考える。

幼児期から青年後期にかけて学習指導場面と生活指導場面のそれぞれの状況に応じて「支導と指導」は必要であり、どちらか一方だけに偏重するものはないと考える。図3の中で波線によって示した矢印には幅があり、「支導と指導」の両方向への往還を表現したものであり、そのバランス感覚が教師の専門性の一つでもあると考える。

この「支導と指導」のバランスをどのように図るかは、教師の仕事の特性の一つである「不確実性」⁽²³⁾にも通じ、教育実践の文脈から教師が判断し、創造的かつ探求的に教育活動に実践されることが重要であると考えられる。

5. まとめと課題

本研究では、生徒指導に関連する用語や定義を整理した結果、生徒指導の定義は、八並の生徒指導の定義を尊重しながら学習指導要領（生徒指導提要含む）及び生徒指導リーフの定義に従い、坂本の生徒指導の哲学を基軸にすることにした。そして学習指導の定義を、「ある一定の成就水準を設定して、そこへ到達するようにし、教材（教科書）を使用して知識・技術を修得させるように、主として教科の教師が行うもの」とし、生活指導の定義を、「子どもをひとりの独立した人格として尊重し、その発達する権利を保障し、その生活主体としての自立を支援・指導していく包括的な営み」とした。

指導とは「教育者の主導のもと、目標に向かって教え導くこと」であり、支導は、「教育者が主導性を発揮し、目標に向かって子ども達に直接的に指示を与え教え込む指導ではなく、子ども達（学習者）の主体性を最大限に尊重した上で双方向のやりとりを大切に、個人やグループのプロセスに気づき、その状況を的確に判断し、個人やグループの能力を十分に発揮できるように支援しながら導くこと」とした。

これらの定義や用語を踏まえ、グループ・インタビューの結果から現職教員が考える学習指導場面での教師に求められるかわり方は「教師からのほたらきかけ」と「学習するための環境作りと支援」であった。「教師からのほたらきかけ」とは、挨拶や笑顔で接することや、褒めること、叱ること、発問すること、論理的に明確に伝えることなどであり、もう一方の「学習するための環境作りと支援」とは、興味・関心をもたせ、ルールや規範を守り、発言のしやすい環境などを整えることや、子どもの表情や様子から感情を読み取り、子どもの立場に立って支援することである。

この2つの比率はおおよそ6対4であり、学習指導場面における教師に求められるかかわり方は、「指導 \geq 支導」のバランスが求められていると考える。

学習指導場面では教師からの直接的なたらきかけが求められ、カリキュラムに則り教師の主導性を発揮することの必要性が裏付けられる結果を示している。しかし、一方的に教師が主導的に指導するだけでなく、基本的な学習態度や子ども達が意欲的に学習を促進するための環境への配慮や支援も同時に重要視され、支導的なかかわりが求められていると考える。

生活指導場面での教師に求められるかかわり方も2つに大別できることができ、「教師からのはたらきかけ」と「子どもとの関係作りと支援」であった。ここでの「教師からのはたらきかけ」とは、挨拶や声掛け、褒めることや個に応じて対応すること、説得することであり、「子どもとの関係作りと支援」とは、一人ひとりの話を傾聴することや話を引き出すこと、子どもの感情を組みとることや教師の感情をコントロールすること、共感的な理解を示し子どもが自己開示しやすい環境づくり、子どもとの時間を確保し子どもの表情や態度などから意図を組みとるなどである。

この2つの比率には顕著に差が示され、生活指導場面では教師からの直接的なはたらきかけよりも、子ども一人ひとりを尊重し、子どもの様子や状況を把握するために話すことや傾聴することにより、共感的な理解を図り、子どもとの関係性を作りながら支援していくことが求められている。

この結果は、生活指導の定義をあるように、子ども一人ひとりを主体とし、その発達段階に応じながら子どもの自立を支援・指導していくために包括的に営まれることであり、主体である子どもとの関係づくりに重点がある。生活指導場面では「支導 $>$ 指導」というバランスで教師が子どもとかわることが求められていると考える。

学校種別における学習指導場面および生活指導場面における教師に求められるかかわり方は、幼稚園では、学習指導場面と生活指導場面を基本的には分離せずに、子ども達の自立・自律のために指示を出し指導しており、「支導 \leq 指導」のバランスが求められていると考える。

小学校でも、学習指導場面と生活指導場面での教師のかかわり方は基本的には分けて考えずに、全科制・学級担任制である日本の初等教育の特性が顕著に表れている。小学校教諭の多くは、登校から下校まで児童と共に過ごすため、学校生活のすべてにおいて生徒指導を機能として実践している認識が高く、学習指導場面と生活指導場面を通して発達課題に向き合った「支導 $=$ 指導」が求められていると考える。

中学校と高等学校は、教科担任制度を基本に、学級担任と教科担任と連携の上で学校生活が営まれており、初等教育である幼稚園や小学校とは異なっている。学習指導場面でのかかわり方は、興味を持たせ生徒が聞く気になってから授業に入ることや集中力ややる気を引き出すような点が強調されている。学齢が上がるにつれ、学習内容の難易度が上がり、学習習熟度にも個人差が現れてくるため、「やる気」を育てることが教師の抱える課題の一つであることを示唆している。

生活指導場面では、生徒は自分を承認してくれた教師とは会話をする特性があることを踏まえ、より一層個に応じたかかわり方が求められている。生徒と教師との関係性を構築するために生徒・同僚教師などの協力を得ながら生徒とかわる時間を増やし、生徒の個に応じた役割や自己内省や自己発見を促進するようなかかわり方が求められている。発達段階に応じて自治的になり自発性や

自己同一性が高まることを踏まえ、自己に気づき個を発揮させられるような教師のかかわり方が求められ、「支導≧指導」のバランスが重要になると考える。

初等教育期間には、基本的な生活習慣を身に付けることや学校文化に慣れること、仲間たちとの集団生活を通して規範意識や基本的な社会習慣を身に付け自己コントロール能力を高めていくことなどが目標であり、学習指導場面と生活指導場面の両方を通して教師の主導性が高い「指導」の割合は高くなると考える。

中等教育期間では、心身の変化も著しく自己への関心が高まり、将来への期待や不安と葛藤をかかえながら心理的な自立を目指すため、児童期と比較すると教師の主導性が高い「指導」よりも漸次的に生徒の主体性を尊重した上での「支導」の割合が高くなると考える。その前提条件には幼児期・児童期の発達課題が達成されていることであり、達成されていない場合には「指導」の割合は高くなると考える。

幼児期から青年後期にかけて学習指導場面と生活指導場面のそれぞれの状況に応じて「支導と指導」は必要であり、どちらか一方だけに偏重するものはないと考える。「支導と指導」のバランスをどう図るかは教職の特性の一つである「不確実性」にも通じ、教育実践の文脈から教師が判断し、創造的かつ探求的に教育活動で実践されることが重要であると考え。生徒指導は、単に望ましい行動内容について教える指導だけではなく、生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助することが基本である。

これまでの教師主導で教師が指差す方向へ導いてきた指導やその力量「指導力」に加え、子ども達を支え、子ども自身で進むべき方向を決め、自ら歩いていけるように導く力量「支導力」⁽²⁴⁾も教師に求められる力量の一つであり、生徒指導において実践されることが必要であると考え。

梅澤（2014）は、いま求められる教師の教育方法は、「①能動性/自律性（自ら学ぶ）、②協同性（仲間と学ぶ）、③創造性（新たな世界を拓げる）を発揮させる授業デザインを行うこと」⁽²⁵⁾とし、各授業場面で重要になる教えは、授業デザイン自体の改善を図ること、個や集団の状況を見とり、それに応じた学び合いを促進させるはたらきかけであると指摘している。このことは「支導と指導」のバランスを図る必要性と同義であると考え。

またゴードン（1985）は「教師と生徒の良い関係」⁽²⁶⁾を、お互いに相手に対して率直かつ正直でいられ、思いやりがあり、相手から尊重されているとわかり、相互依存性と独立性があり、相互に欲求を充足できていることとしている。

河村（2012）は「教育環境の良好な学級集団」⁽²⁷⁾には、①集団内の規律、共有された行動様式（学級内のルール）、②集団内の子ども同士の良い人間関係、役割交流だけでなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係（リレーションの確立）があり、2つの要素が確立している良好な学級集団の育成には、①と②を同時に確立させることが必要であるとしている。しかしその一方で、集団斉一性、自己開示と愛他性、集団凝集性、集団機能、集団圧と集団同一視が、何らかの理由により低下していると考えられ、教師の考える良好な学級集団とは異なり、学習指導や生活指導を含む生徒指導が困難な状況でもある。それゆえに教育実践を行う教師にとって生徒指導は重要かつ喫緊な課題である。

これらの課題に対し、教師と生徒との精神的触れあいが教育作用の本質的要件であり、教育的人間関係のあり方である「教育的タクト」⁽²⁸⁾が学習指導場面や生活指導場面でも求められており、教師はその認識を深める必要があると考える。そのような認識を持って子どもとかかわることで、自主的に子どもが学び合い、支え合い、高め合うような学級が促進され、「Adventure」⁽²⁹⁾がしやすくなっていくと考える。ここでいう Adventure とは、成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦し、自ら踏み出すことによって、新たなる自分を創生していくことであり、その関係性を表したのが図4である。なおこの図は、蘭ら(2008)の「教師の制御と生徒の作動」⁽³⁰⁾を参考にしている。

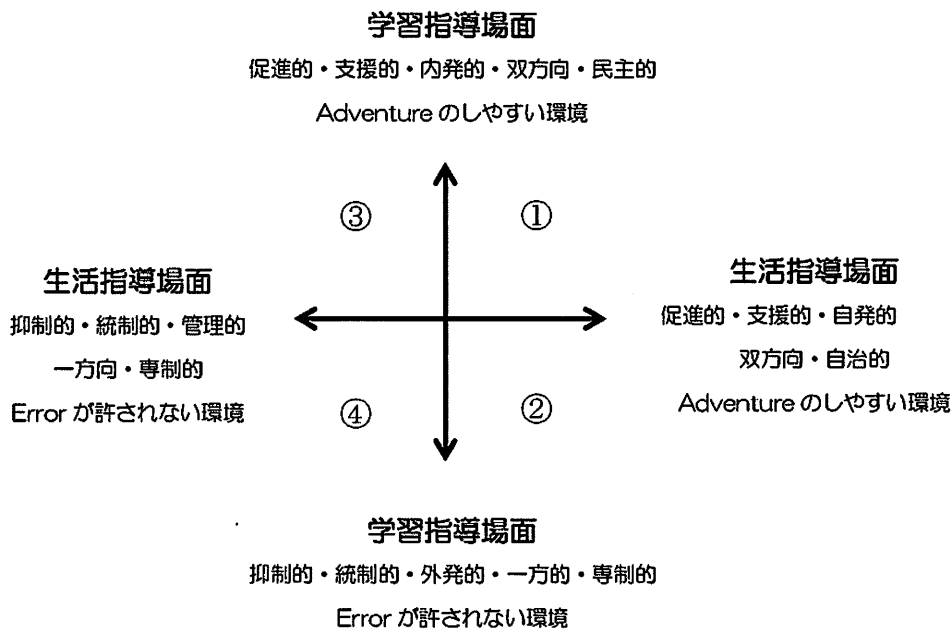


図4 教師のかかわり方と子どもの Adventure との関係

①の領域は、子どもの Adventure が最も促進され、学習場面と生活場面の両方において生き生きとし、自発的かつ自治的な学校生活が送れると考えられ、「支導と指導」のバランスが良好であり、教育的タクトを認識した教師が子どもとかかわっていると考える。Adventure がしやすい環境とは、tap- Commitment⁽³¹⁾ (Play Safe、Play Hard、Play Fair、Be Positive、Have Fun、Be Here、Respect) が守られているのが前提である。

②の領域は、学習場面以外ではのびのびできるが、学習場面では失敗が許容されにくく、Adventure はしづらいと考える。教師のかかわり方に一貫性がないため、子どもは戸惑いながら教師とかかわると考えられる。もし教師側に意図があるなら子どもたちに理解させておくことが必要であると考えられる。

③の領域は、学習場面では生き生きとして活発になることが推測されるが、普段の生活場面では萎縮してしまい Adventure はしづらいと考えられる。②の領域と同様に教師のかかわり方に一貫性がないため、子どもは戸惑ってしまうと考えられる。

④の領域は、子どもの自発的な行動や Adventure は期待できず、教師の顔色を伺い、指示待ちのマニュアル化された子どもをつくることを助長すると考えられる。このような教師のかかわり方は「生きる力」や「自己指導能力」は育たないと考えられ、生徒指導上、最も好ましくない教師のかかわり方だと考える。

ここで特筆すべきは、「支導だけが全てではない」という視点である。社会性について学び始めている初等教育時代、特に幼児期や小学校低学年などでは、まず、指導によって「型」を教え、安定した環境が整備されることが重要であり、それが前提になれば学級は成立することは困難であり、支導には至らないと考える。

畑村（2005）は、「教育現場で真に求められているのは、正しい知識の伝達もさることながら、物事に挑戦し、失敗による体感・実感を基にし本当に使える知識を獲得させること」⁽³²⁾と主張し、決められた設問への解を最短で出す方法や失敗しないことを学ぶ方法を批判し、失敗を恐れるあまり行動を起こさないことは何も得ることができないと警鐘を鳴らしている。

また、上條（2013）は「思考力・判断力・表現力の教育には試行錯誤が必要で、その試行錯誤を成立させるには、学習者が失敗した場合にも安心して学べるセーフティネットのような、暖かい空気が教室の中に必要だ」⁽³³⁾と述べ、失敗をも尊重した試行錯誤と周りの環境の重要性を主張している。

さらに一柳（2013）は「わからなさを聴いて寄り添おうとする聴き手の存在と、わからないと安心していえる雰囲気と話し手を育てていく必要性と、教師の聴くという行為が、子どもにとって聴き手のモデルになり、子どもをよい聴き手として育てるためには、教師がまずよい聴き手になることが必要である」⁽³⁴⁾と主張している。

以上から、失敗や試行錯誤を認め合い尊重できる関係づくりが重要であることがわかる。子ども同士や子どもと教師の間にも Adventure のしやすい環境が求められており、教師側には「指導」するだけではなく、「支導」する視点が必要であると考えられる。

佐藤（2012）は、わかっている子どもが一方向的に教える関係の「教え合う関係」⁽³⁵⁾ではなく、わからない子どもが「ここどうするの？」と質問することから出発する「学び合う関係」⁽³⁶⁾の必要性を強調し、そこにはわからない子どもとわかっている子どもの両方に互恵的関係が成立するとしている。学び合いについて水落ら（2014）は、「先生と子どもたちが目標を共有し、その目標に基づいた評価をフィードバックし合いながら、それぞれが最善と考えられる方法で学習していく学習デザイン」⁽³⁷⁾としている。

これらは、「ここどうするの？」と質問することができる学級づくり（環境づくり）が重要であることを示している。そこには互いに質問を含めた発言がしやすい関係が必要であり、どんな発言も受けとめてもらえる安心で安全な環境、つまり「C-zone（心身ともに安心かつ安全な状態や環境）」⁽³⁸⁾が絶対条件であると考えられる。質問や発言をするためには、C-zone の確保や相互尊重があってはじめて「学び合う関係」が成立し、意見や考えを惜しみなく与え合って相互に恵みと好意の交換を求める「互恵的な学び」⁽³⁹⁾が展開されていくと考える。

そのためにも、教師は学習指導場面や生活指導場面などでは、挑戦による成功や失敗の両方を

支援し、試行錯誤を尊重し、相互に学び合うための環境を目指した「支導」が必要であり、「指導」とのバランスを意識したかかわり方や教育実践が求められると考える。

知識基盤社会の中にある今日、生徒指導は物事の理を悟り、適切に処理する能力である知恵を含んだ枢要徳を重んじる指導と支導を行う機能を果たすべきであると考え。学習指導場面において教師のかかわり方としては、知識の習得を目指し学習環境を整え、知的好奇心を喚起するために、「指導 \geq 支導」のバランスを図り、生活指導場面における教師のかかわり方では、知恵を含む枢要徳の追求をしながらあらゆる場面で子どもに「支導 \geq 指導」することが求められているとまとめることができる。教育全般を通じた生徒指導において、この「支導と指導」のバランスを教師それぞれがどのように図るかが課題の一つであり、検証方法を確立し一般化できるようにしていくことがもう一つの課題である。

引用文献

- (1) OECD 編著、斎藤里美監訳『OECD 教員白書』明治書店、2012 年、p.82
- (2) 長谷川榮「教育方法学」協同出版、2008 年、p.118
- (3) 新村出編「広辞苑第五版」岩波書店、1998 年、p.1200
- (4) 三輪定宣著「教育学概論」学文社、2012 年、p.20
- (5) 伊波和恵、高石光一、竹内倫和編著「マネジメントの心理学」ミネルヴァ書房、2014 年、p.73
- (6) 工藤亘「teachers as professionals としての tap-「指導者」と「支導者（ファシリテーター）」
教育実践学研究第 16 号、2012 年、p.38
- (7) 石隈利紀・庄司一子編「生徒指導とカウンセリング」協同出版、2014 年、p.173
- (8) 坂本昇一「生徒指導と学級活動・体験学習」文教書院、1999 年、p.30
- (9) 文部科学省の「生徒指導提要」教育図書 2010 年、p.3
- (10) 前掲書 (8) p.9
- (11) 前掲書 (8) p.10
- (12) 前掲書 (8) p.3
- (13) 八並光俊・國分康孝編集「新生徒指導ガイド」図書文化、2008 年、p.16
- (14) 前掲書 (13) p.16
- (15) 前掲書 (13) p.17
- (16) 折出健二編「生活指導改訂版」学文社、2014 年、p.66
- (17) 前掲書 (16) p.17
- (18)(19) 前掲書 (16) p.18
- (20) 千々布敏弥「教師のコミュニケーション能力を高めるには」慶応義塾大学出版会、教育と医学
No.719、2013 年、p.58
- (21) 前掲書 (8) p.14
- (22) トマス・ゴードン著、奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵共訳「教師学」小学館、1985 年、p.14
- (23) 佐藤学「教師というアポリア」世織書房、1997 年、p.97

- (24) 前掲書 (6) p.42
- (25) 梅澤秋久「知識基盤社会における「学び」と「教え」-「運動特性」を味わわせるための教育方法-」
体育科教育 2014.12、大修館書店、p.58
- (26) トマス・ゴードン著、奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵共訳「教師学」小学館、1985年、p.31
- (27) 河村茂雄「学級集団理解に基づく学級経営の必要性和取組」日本生徒指導学会機関誌第11号、
生徒指導学研究、p.10
- (28) 前掲書 (2) p.272
- (29) 前掲書 (6) p.27
- (30) 蘭千壽・高橋知己「自己組織化する学級」誠信書房、2008年、p.106
- (31) 前掲書 (6) p.28
- (32) 畑村洋太郎「失敗学のすすめ」講談社文庫、2005年、p.30
- (33) 上條晴夫、「子どもを笑わせる教師のコミュニケーション」慶応義塾大学出版会、教育と医学
No.719.2013年、p.76
- (34) 一柳智紀「子どもの学びを支える教師の聴くという行為」慶応義塾大学出版会、教育と医学
No.719、p.55
- (35) 佐藤学「学校を改革する - 学びの共同体の構想と実践 -」岩波ブックレット No.842. 岩波書店、
2012年、p.29
- (36) 前掲書 (35) p.30
- (37) 水落芳明・阿部隆幸「成功する『学び合い』はここが違う！」学事出版、2014年、p.12
- (38) 前掲書 (6) p.28
- (39) 佐藤学「学びの快楽」世織書房、1999年、p.27

参考文献

- 広岡義之編著「教育実践に役立つ生徒指導・進路指導論 - 生徒指導提要に触れつつ -」あいり出版
2013年
- 山口裕幸、高橋潔、芳賀繁、竹村和久著「産業・組織心理学」有斐閣アルマ、2006年
- 西條剛央「ライブ講義質的研究とは何か」新曜社、2008年
- 安梅勅江編著「ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法」医歯薬出版株式会社、2001年
- 安梅勅江編著「ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法Ⅲ / 論文作成編」医歯薬出版
株式会社、2010年
- 藤井千春「子どもが甦る問題解決学習の授業原理」明治図書、2010年
- 文部科学省「幼児園教育要領解説平成20年10月」フレーベル館、2008年