

生徒指導上の「荒れ」を克服する 「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を重視した実践に関する一考察

野瀬 薫
NOSE Kaoru

抄録：

今日的課題に対応していくため、12年ぶりに「生徒指導提要」が改訂された。生徒指導上の「荒れ」を改善するため、学校改善や学校づくりの中核に「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を位置づけて取り組んだ事例を取り上げ、特に、不登校や生徒指導における自尊感情の意味について考察した。

【キーワード】

生徒指導 「生徒指導提要」の改訂 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導 漢字音読名人
言葉による伝え合い 授業改善 学校改善 不登校 自尊感情

I 研究の目的と方法

今日的課題に対応していくため、12年ぶりに「生徒指導提要」が改訂された。平成22年に作成されて以来、いじめ防止対策推進法等の関係法規の成立など、学校・生徒指導を取り巻く環境は大きく変化し、生徒指導上の課題がより一層深刻化していることを踏まえ、生徒指導の基本的な考え方や取組の方向性等が再整理された。

生徒指導上の「荒れ」を改善するため、学校改善や学校づくりの中核に「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を位置づけて取り組んだ事例を取り上げ、特に、「生徒指導提要」の「不登校」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を視点とし、その成果と課題について考察することを目的とする。また、生徒指導における自尊感情の育成の意味について、考察することを目的とする。

II 生徒指導提要の改訂について

生徒指導提要は、小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して事柄の要点をまとめたものである。生徒指導を行うにあたり、教職員の間や校種間で共通理解を図り、組織的・体系的な取組を進めることができるよう、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として、平成22年に作成された。

近年、SNSが普及するとともに、より多様性が尊重される社会となり子どもを取り巻く環境が変わり続けている。また、いじめの重大事態や児童・生徒の自殺者数の増加傾向が続き、それらに対応して「いじめ防止対策推進法」や「こども基本法」、「義務教育の段階における普通教育に相当する機会の確保等に関する法律」など様々な法律が成立・改正され、平成22年の生徒指導提要の作成時から生徒指導をめぐる制度は大きく変化した。

こうした状況を踏まえ、生徒指導の基本的な考え方や取組の方向性等を再整理するとともに、今日的な課題に対応していくため、「生徒指導提要の改訂に関する協力者会議」が設置され、生徒指導提要について令和4年8月に12年ぶりの改訂が行われた¹⁾。

子どもたちの多様化が進み、様々な困難や課題を抱える児童・生徒が増える中、学校教育には、子どもの発達や教育的ニーズを踏まえつつ、一人一人の可能性を最大限伸ばしていく教育が求められている。生徒指導は、このような状況のもとで一人一人が抱える個別の困難や課題に向き合い、「個性の発見とよさや可能性の伸長、社会的資質・能力の発達」に資する重要な役割を有している。

(1) 改訂「生徒指導提要」の構成

改訂「生徒指導提要」は時代の変化に合わせ、「『性的マイノリティ』に関する課題と対応」や「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」等の項目が追加され、第4章 いじめ、第5章 暴力行為、第6章 少年非行、第7章 児童虐待、第8章 自殺、第9章 中途退学、第10章 不登校、第11章 インターネット・携帯電話に関わる問題、第12章 性に関する課題、第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導で構成されている。

(2) 生徒指導の定義について

一般的に生徒指導とは、児童・生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。また、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行うことである。生徒指導は、児童・生徒が自身を個性的存在として認め、自己に内在しているよさや可能性に自ら気づき、引き出し、伸ばすと同時に、社会生活で必要となる社会的資質・能力を身に付けることを支える働き（機能）である。

したがって、生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たし、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言える。

生徒指導においては、自信・自己肯定感等の児童・生徒の心理面、興味・関心・学習意欲等の学習面、人間関係・集団適応等の社会面、進路意識・将来展望等の進路面、生活習慣・メンタルヘルス等の健康面の発達等を包括的に支えることが重要であり、児童・生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的としている。

言うまでもないが、問題のある行動に対して「指導」して是正していくことばかりが生徒指導ではなく、その理念の実現のためには、学校の心理的安全性を確保することが必要であるとしている。今まで以上に、従来の「生徒指導」観をアップデートしていくかが問われている。

(3) 生徒指導とキャリア教育の関係について

生徒指導と同様に、児童・生徒の社会的自己実現を支える教育活動としてキャリア教育がある。

生徒指導を進める上で、両者の相互作用を理解して、一体となった取組を行うことが大切であり、小・中学校学習指導要領の総則において、キャリア教育について「児童（生徒）が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていく

ことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」と示されている。

キャリア教育を学校教育全体で進めるという前提のもと、これまでの教科の学びや体験活動等を振り返るなど、教育活動全体の取組を自己の将来や社会につなげていくことが求められる。

進路指導については、「その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」(中学校)とある。つまり、キャリア教育の中に進路指導が包含されており、高等学校の学習指導要領にも同様の内容が示されている。さらに、小学校学習指導要領第6章、中学校及び高等学校学習指導要領第5章の特別活動の学級活動・ホームルーム活動の内容項目(3)が「一人一人のキャリア形成と自己実現」となっており、小・中・高を通じたキャリア教育の積み重ねの重要性が指摘されている。

Ⅲ 事例：生徒指導上の「荒れ」を克服する

「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を重視した実践

本節では、生徒指導上の「荒れ」を改善するため、学校改善や学校づくりの中核に「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」を位置づけて取り組んだ滋賀県内A小学校の事例を取り上げ、特に、「不登校」や「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」に焦点を当てて考察をする。また、生徒指導における自尊感情の意味について考察することを目的とする。

(1) はじめに 一本実践に取り組み始めた頃のA小学校の児童の実態―

本実践に取り組み始めた頃の滋賀県内A小学校の子どもたちの様子を振り返ると、いわゆる生徒指導上の「荒れ」が見られる状態であった。

例えば(令和元年度)は、①時間意識の欠如…登校が午前8時20分の始業時間に間に合わない。登校してきても、昇降口近くで「たむろ」している。教室に行って朝の用意をするように勧めても、行動しようとはしない。たとえば、前日帰宅後のオンラインゲームで「なんで、俺を助けなかったんや」などと言い合い、昇降口前で喧嘩寸前の様子が見られることもしばしばであった。

また、②授業を抜け出し、休み時間が終わっても教室に戻れない、戻らない。その際には、管理職や生徒指導主任をはじめとする教務部の先生方、時にはその子たちの学級担任が寄り添って、教室への移動を促すことに努めていた。③さらに、思いが伝えられず「すぐに手が出る」「足が出る」という状態であり、④「うっさい」「黙れ」「あっちへ行け」等の否定的な言葉があふれ、言葉の「荒れ」も見られる状態であった。

本節では、上記のようないわゆる生徒指導上の「荒れ」を多少なりとも改善するために、「学校改善」「学校づくり」の中核に「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」、および漢字の読みの学習を位置づけて取り組んだ実践の成果と課題について考察することを目的とする。

(2) 「言葉による伝え合い」を重視した生徒指導の取組と、地域・保護者の協力

- ① 生徒指導上・学校生活全般における「自分の気持ちを言おう 相手の気持ちを聞こう」の合い言葉
平成29年8月、上記のような生徒指導上の「荒れ」を重く見た当時の教職員、及び学校評議員による話

し合いが行われた。そして、同年2学期のスタートから「自分の気持ちを言おう 相手の気持ちを聞こう」を子どもたちだけにとどまらず、教職員みんなの合い言葉とし、学校生活全般において意識する取組がスタートした。先生方はこの合言葉のもと子どもたちに寄り添い、根気強く言葉で思いを引き出す取組が始まった。

② 地域18団体のメンバーによる「朝の見守りあいさつ運動」のスタート

一方、子どもたちがあいさつできない実態等、学校の様子を心配した地域の方々の支援により、平成29年9月より朝の「見守りあいさつ運動」がスタートした。

この朝の見守りあいさつ運動は、毎週月・水・金曜日の午前7時50分ごろから8時30分頃の間、地域18団体のメンバー（例えば、区長会、長寿会、民生委員・児童委員、女性会、少年補導委員、日本赤十字奉仕団支部、小学校同窓会、公民館等の方々）が、校門近くで、一人一人の子どもたちの顔を見て「おはよう」と声をかけ見守っていただく活動である。この取組を進めるうち「以前に比べるとあいさつが返ってくるようになりましたね」という言葉もいただけるようになった。

地域の方々の温かい見守りの中で、「がんばって歩いて来たね」「しんどくても、よくがんばって学校にきたね」などのメッセージを、「おはよう」の言葉に込めて子どもたちに伝えていただく活動がスタートした。

③ PTA「見守り活動」のスタート

A小学校では、学校教職員・保護者が課題を共有しつつ、同じ方向を向いて取り組めるようにと、保護者の都合のつくときには、学校にいつでもきていただき、子どもたちの様子を参観してもらう取組をはじめた。

導入する際には、授業中いつでも保護者が見ていることが想定され、子どもたちの集中が今以上に続かなくなるのではないかなど教職員からの導入反対の意見が出ることも予想された。しかし、教職員は、保護者に子どもたちの実態をみていただき、また、教職員の苦労も見ていただき、保護者と学校が同じ方向を向いて協力していけるようにと前向きに捉えた。

保護者の中には、「今日は、仕事のお休みをいただいたので、朝の登校の様子を見に来ました。」と来校してくださる方、廊下から「授業中の様子をそっと見させていただきます。」と子どもたちの様子を温かく見守ってくださる方などが多数来校され、保護者の方から子どもたちの様子・学校の様子を知ろうと努めてくださる機運が醸成された。

見守り活動に参加する保護者は、教室・廊下に行く前に来校者受付名簿に名前等を記入し、見守り後感想を書いていただくこととした。また、校長もしくは教頭の都合がつく時には、校長室で見ていただいた感想等をお話いただいた。管理職も、日頃の学校の様子、子どもたちの様子等をお話し、少しでも本取組への理解が深まるように努めた。

学習中の様子や登下校中の様子についても、必ずしも望ましい姿ばかりを見ていただくという訳にはい



写真1 朝の見守りあいさつ運動の様子

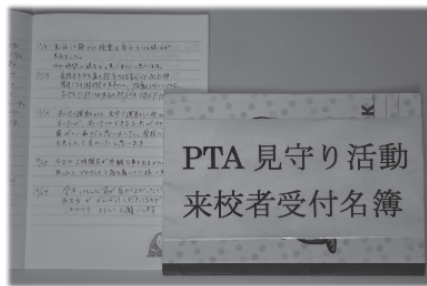


写真2 PTA 見守り活動の様子とノート

なかったが、地域と保護者と学校が同じ方向を向いて共に考えていただいていることに感謝する状態であった。

当時のPTA会長をはじめ多くの保護者による「朝の見守りあいさつ運動」や「PTA見守り活動」に対する理解と協力があり、子どもたちは徐々に落ち着く様子を見せはじめた。

（３）この流れを利用した「授業改善」

このよき流れを大切にし、さらなる改善につなげるため、生徒指導と「授業改善」を一体として取り組んだ。

時を同じくして、令和元年８月にＢ町教育委員会主催の「教育フォーラム」が開催され、京都大学大学院教育学研究科准教授の石井英真先生の講演を全教職員で聴く機会を得た。

この講演の中で、石井先生は「『いい学校』とはどんな学校か」という問いを出され、いい学校とは、１）「いい学校」とはということを実日常的に語り合える学校、２）授業のことを日常的に話し合える学校、３）本丸のところでどういう子どもを育てたいかなどの価値を話し合える学校であり、４）その学校にいと普通の先生がかつこよくすごい先生と見えてくる学校、５）子どもを舞台にのせて「いちびらせる」ことのできる学校。６）伸びていく空気感がある学校であるというお話をいただいた。これらのお話は、当時の教職員の心に響いたと感じられた。

また、そのお話の中で、荒れている学校が立ち直っていくには３つの段階があり、１）荒れている状況から落ち着くまでの段階、２）「授業改善」が進む段階、３）リーダーが代っても改革が持続する段階であり、「学校が落ち着きを取り戻した後の『授業改善』は難しい。荒れている状況から落ち着くまでの間に、授業改善のための「仕組み」を作っておくことが大切である。仕組みを作っておけば、管理職やリーダーが代っても持続する可能性が高まる」というお話をいただいた²。

さらに、一人一人の授業力を上げるためではなく、本業で話し合える場を作ることが大切であり、授業改善を学校改善に結び付けるためには「面の授業改善」を行うことが大切であり、先生方の学びの改善を並行して行っていくことが大切であると話された。Ａ小学校でも、これらのお話を受け、職員会議・研究会ごとに振り返り、本実践を進めていく機運が醸成された。

加えて、授業改善を学校改善につなげていくためのポイントは、「給湯室のOLの話し合い」であり、教室の中に先生の目の届かない隙間空間を作り、教師への忖度を外す工夫した上で、教師同士「ビジョンの対話的共有（手法を共有するのではなくビジョンを共有すること）」「目の前の子どもたちを見たときに持っている願いをすり合わせること」「教師が学びあう場づくりに努めること」等の示唆をいただき心掛けるようにした。

この授業改善の一画として、校内研究の推進とともに、「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」となる「学びにくさのある子どもへの指導充実事業」（滋賀県教育委員会特別支援教育課指定）を、学校経営・学校運営の中核に据えることとなった。

また、校内研究「『わかった』『できた』を実感し、学ぶ喜びが広がる授業づくり」のテーマを大切にしつつ、Ｂ町教育委員会が行っている「授業力向上パートナー事業」、校内OJT研修、加えて校内初任者研修 年間70時間の授業研究と連携させて、授業改善・学校改善に取り組むこととした。

(4)「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」とも連動する「学びにくさのある子どもへの指導充実事業」(滋賀県教育委員会事務局特別支援教育課指定)の推進³

今、学校には、教室では過ごしにくい児童や、集団生活に適応することが難しい児童が多く在籍している。ADHD(注意欠陥・多動性症候群)や自閉症スペクトラムなど、発達障害のある児童も多く、その児童は、通常学級で担任等の支援のもと学習したり、場合によっては通級指導教室による指導や別室による指導を受けたりしている。

このような状況から、教職員は発達障害等に対する理解をより深め、個に応じた指導・支援の工夫が求められることになる。しかし、それらが十分でない場合もあり、専門性を向上させていく必要があった。また、個別の指導計画には、指導・支援について記載しているものの、効果的に活用できているとは言えない実態もあった。

こうした背景から、B町教育委員会では、重点地域として「学びにくさのある子どもへの指導充実事業」の指定を受け、取組を進めることとした。発達障害に対する専門的な指導・支援を受けるため、滋賀県より発達障害支援アドバイザーの派遣を受け、発達障害を的確に理解し、その特性に応じた指導の充実を図るとともに、授業のユニバーサルデザイン化により、分かりやすい授業への改善を目指すことを目的とした。

(5) 発達障害支援アドバイザーの指導

A小学校においては、校内研究テーマを『『わかった』『できた』を実感し、学ぶ喜びが広がる授業づくり』と設定し、「主体的・対話的で深い学びをめざして」というサブテーマで取り組んでいた。

研究教科は全教科を対象とし、教職員一人一人が各自の研究教科と研究テーマを決め、子どもたちの「わかった」「できた」につながる授業の実践という校内研究テーマの柱に沿って、年間を通して研究に取り組んだ。その発表の場として、一人一研究授業を教職員全体に公開することにした。

発達障害支援アドバイザーは、原則毎週木曜日に来校し、例えば3校時は2年A組の参観・4校時は2年B組の参観をして、放課後に2年生担任との懇談を持つような日程で、指導をいただいた。

発達障害支援アドバイザーにご指導いただいた点は大きく3つあり、

- ① 各学級の授業参観と、放課後の学級担任との懇談を通して、授業全体の教師の指導の様子や、個別支援が必要な子に関わる指導の様子、授業の発問の様子やその時の児童の反応など、発達障害支援アドバイザーならではの視点で、ビデオに撮りながら、細かく見ていただき指導いただくこと。
 - ② 放課後には学級担任との懇談をもち、ビデオを見て授業の様子・児童の様子をふり返るとともに、担任から日頃の悩みを相談したり、「わかった」「できた」につながる指導の仕方について、より有効な方法について教えていただいたりすること。
 - ③ 日頃の授業参観とは別に、研究授業も参観いただき、研究会で指導助言をしていただくこと。
- などであった。

このように、教師の先輩としていろいろな経験豊かな発達障害支援アドバイザーのアドバイスは、一つ

発達障害支援アドバイザー上野芳樹先生の来校日と指導予定について【1学期】

日	月・日	(曜)	参観(3・4校時)予定	放課後予定
1	5月7日	(火)	年間計画について	
2	5月15日	(水)	5年A組・5年B組	読み聞かせの指導について講義
3	5月16日	(木)	6年A組・6年B組	6年担任と懇談
4	5月23日	(木)	1年A組・1年B組	1年担任と懇談
5	5月30日	(木)	2年A組・2年B組	2年担任と懇談
6	6月6日	(木)	3年A組・3年B組	3年担任と懇談 (水泳指導についての打ち合わせも)
7	6月13日	(木)	4年A組・4年B組	4年担任と懇談 (水泳指導についての打ち合わせも)
8	6月20日	(木)	5年A組・5年B組	5年担任と懇談 (水泳指導についての打ち合わせも)

一つが具体的・的確で、温かく、担任一人一人の明日からのやる気や活力につながっていると当時の教務主任・研究主任は語っている。

特に、発達障害支援アドバイザーから、1) 一時間の授業のどのような場面で子どもの主体が起きていたか、2) 授業に全員参加ができていたか、3) 教室にいる誰もが「わかった」「できた」の思いにつながっていたか、という点について、丁寧にアドバイスをいただいていること、各学級の授業参観や研究授業を通して感じられたことを職員通信として毎週発行していただいていたことが意義深かったと思われる。

職員通信「one of them」には、A小学校の子どもたちの良い点についても悪い点についても、タイムリーな内容を取り扱いながら書かれてあり、読んだ瞬間からすぐに自らの実践に移せる素敵な通信となっていた。

また、学びにくさのある子も、ない子も、どんな子もやる気になって力が付く「読み優先の漢字教育」の教材をたくさん提案していただいた。

(6) 一人一授業公開を行うために、取り組んだシステムづくり

「学びにくさのある子どもへの指導充実事業」を推進し、授業改善・学校改善に寄与するよう一人一授業以上の公開をし、「ビデオによる授業カンファレンス(授業の事例研究)」として、授業における子どもたちの様子をビデオで撮影し、子どもたちの学びの変化について実際に即して話し合うことを重視して取り組んだ。

しかし、校務多忙な中、一人一授業(以上)公開を軌道に乗せるためには、放課後の授業研究会は、1時間以内とし、できるだけコンパクトに行うように心がけた。

授業研究会のだいたいの流れとしては、参加者による30分程度の意見交流、B町教育委員会等から講師に来ていただいている場合は約10分間の指導助言、その後、映像で振り返りながら発達障害支援アドバイザーから20分程度の指導を受けることとした。

その際、授業研究会は「子どもの姿で語る」こと。指導案の稚拙云々は(できるだけ)話さないこと。授業公開にあたり、例えば学年での事前授業、事前研究会は原則行わないこと。先生の思いやアイディア、取り組みたい課題を大切にすることなどを申し合わせた。

(7) 「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」に関する取組の実践

発達障害支援アドバイザーからは、読み、考え、自分の思いを伝えるための漢字の読みを中心とした多様な背景を持つ児童に対応する「漢字音読名人」、「漢字音訓カルタ」、「一日一漢字」、「漢字書き名人」等の取組を学級の実態に合わせて紹介・提案いただいた。



個人テーマ・研究授業日一覧(★は全体研)

1	A	書写	「おもしろそう」「なるほど」「やってみよう」と思えるような導入の工夫について	12月12日(木)
	B	国語	登場人物の行動を中心に想像を広げて読む指導法の工夫について	1月23日(木)
2	A	国語	対話的な学びのある授業づくり～低学年における効果的なペア活動・グループ活動の仕方について～	10月2日(水)★
	B	算数	自分の考えを持ち、表現することで互いに学び合う学習の仕方について	11月28日(木)
3	A	道徳	道徳的価値に迫り、学んだことを振り返り、自分の言葉で表現できる授業づくり	11月14日(木)
	B	国語	「できた」「わかった」「やってみよう」と思えるような言葉活動の展開の仕方について	1月15日(水)★
4	A	学活	話し合いにおいて、子どもたちが考えを深められる手立てについて	10月17日(木)
	B	総合	話し合いにおいて、子どもたちが考えを深められる手立てについて	11月19日(水)★
5	A	体育	子どもたちが主体的に取り組める体育科の授業づくりについて	11月21日(木)
	B	算数	考えが深まるための交流活動の仕方について	1月30日(木)
6	A	社会	児童の疑問から広がる授業づくり	12月4日(水)★



そして、学級の実態と教師の思いに応じて「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」・配慮につながるこれらの教材に取り組むこととなった。

① 「漢字音読名人」の取組

「漢字音読名人」は、小学校で学習する基礎的な漢字の読み書きの力が不十分であり、そのことが原因となり文章が正しく読めないというA小学校の多くの学級の実態に即しており、全校的に取り組むこととした。国語科の時間やすき間時間、宿題などで自ら学び進めることとし、友だち同士でどんどん進めていけるところが子どものやる気を持続させたり、子どもの喜びにつながったりしているようであった。

例えば、3・4年生では新出漢字が200文字、135ページにも及ぶ漢字音読名人の冊子となる。令和2年11月には、該当学年の漢字が終了したという児童は25名になり、次の学年の漢字に進んでいる児童も出てきた。令和2年度末には、自らの学年を合格する児童は100名以上となった。

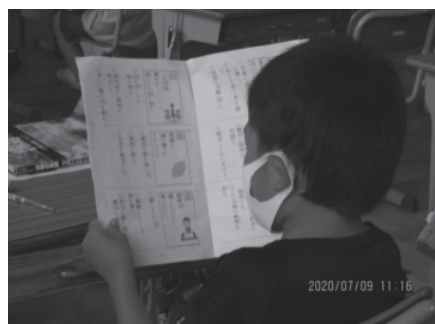


写真3 漢字音読名人を学習している様子

② 「漢字音訓カルタ」「一日一漢字」等の取組⁴

この取組を進めるにあたっては、教材の特性、児童の実態、学級の現状と課題、教師自身のもつ課題・興味関心等に基づき、その時々教育方法を適切に選択して実践することは、教師の専門的力量的根幹であり、教師固有の権利であることを認め、尊重した上で、教材解釈・教材研究の深まりや同僚の助言等をもとに、教師個人の枠組み・既存のやり方から抜け出し、教育方法の幅を広げていくことも必要であることをことあるごとに確認しあった。

その結果、「一日一漢字」「漢字カルタ」については、学校一斉の導入と強制的には実施しないが、学年の先生同士と、漢字ドリル等の扱いについても、十分話し合い納得のもと取り組んでいくことを確認しあった。

③ 校内研究との連携について

右写真4は、授業動画をもとにした懇談の様子であり、発達障害支援アドバイザーからは、授業全体への指導・支援はどうであったかという観点と個への配慮・個に特化した指導はどうであったかという観点での助言があり、担任との共有を図っている。

発達障害支援アドバイザーの助言をもとに、全校職員で行う授業研究会を実施し、教員間の協議を各自の授業実践に活かすように心がけた。



写真4 放課後発達障害支援アドバイザーと担任が懇談している様子

(8) 「学校づくり」「授業改善」に関する成果と課題

本節では、生徒指導上の「荒れ」を改善するために「言葉による伝え合い」「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」に焦点をあてた指導の取組を振り返り、その成果と課題について考察したい。

当時の研究主任は、令和2年11月の公開研究会における研究発表の中でこの取組を振り返り、「一点目は、発達障害支援アドバイザーにご指導いただいたこの2年間で、子どもたちが落ち着いて前向きに授業に取り組めるようになったことはもちろんですが、それ以外にも、5分間休憩で次の授業の準備を済ませてお

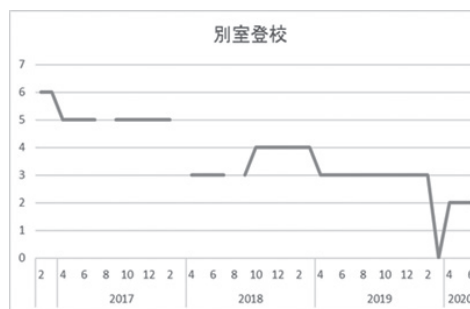
くことができたり、ベル着を守り授業の開始時に全員が着席して先生を待つことができたりするという当たり前の姿が、当たり前に見られるようになったりしたことがうれしい成長であった。」と報告している。

さらに、二点目として、授業の中で対話的な学びの機会が増え、授業を通して子ども同士の横のつながりが良好に築けるようになり、友だち同士のトラブルが減ったり、友だち同士で助け合い励まし合ったりする姿が多く見られるようになったこともうれしい成長であったこと。

三点目として、昨年度の学年当初は発達障害支援アドバイザーがビデオをとることさえためられた学年があったが、その子どもたちも、今では集団としても、個人としても大きく成長し、職員から、保護者から、地域の皆様からほめられることの多い学年となったこと。

四点目として、運動会に向けての取組では、児童が、みんなで力を合わせてやりきることの喜びを感じられるようになったことも、発達障害支援アドバイザーからの私たち職員に対するご指導の積み重ねによるものが大きいと報告している。

また、今後も継続して取り組み、子どもたちの「わかった」「できた」が広がるように、さらに積み上げていきたいと思うと述べている。



これまで見てきたように、「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」と「学びにくさのある子どもへの指導充実事業」、校内研究『「わかった」』『「できた」』を実感し、学ぶ喜びが広がる授業づくりにおいて、

- 1) 各自の研究課題として自らの取組目標を定めて、年間一人一授業以上の授業公開をしたこと、
- 2) 一人一公開授業を年間70回にわたり行い、授業改善を進めてきたこと、
- 3) 「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」「言葉による伝え合い」に焦点を当てた取組として、子どもたちと共に「漢字音読名人」「漢字カルタ」等に取り組んだこと

等は、生徒指導上の他の取組とあいまって、上記のグラフが示す通り、7日以上欠席者が減少し、別室登校の児童数が減少し、エスケープの児童数の減少として現れた。

また、子どもたちが落ち着きを取り戻しつつある傾向として、A小学校において、平成30年度には校舎の窓ガラスが8枚割れていたものが、令和元年度には2枚、令和2年度には1枚と減少する傾向がみられた。校舎の窓ガラスの破損数が、学校生活の安定度を示すかは疑問が残るところではあるが、一つの指標としては、生徒指導上の「荒れ」の改善の成果の一端であると考えられる。

IV 事例にみる「不登校」への対応について

本節では、上記の取組において、年間7日以上欠席者が減少し、別室登校の児童数が減少し、エスケープの児童数の減少が見られたことについて、「不登校」への対応の視点から考察する。

(1) 不登校の実態について⁵

文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、令和3年度の児童生徒の不登校の割合は、小学校において77人に1人、中学校においては20人に1人の割合であった。

小学校不登校児童の割合は、平成5年度の0.17%から平成24年度の0.31%と約1.8倍に増加し、平成27年度には0.5%に迫る値となった。また、令和元年度からさらに大きく増加し、令和3年度は1.30%に達している。

同じく中学校不登校生との割合は、平成5年度の1.24%から平成24年度の2.56%と約2.1倍に増加し、令和3年度には5.00%に達している。

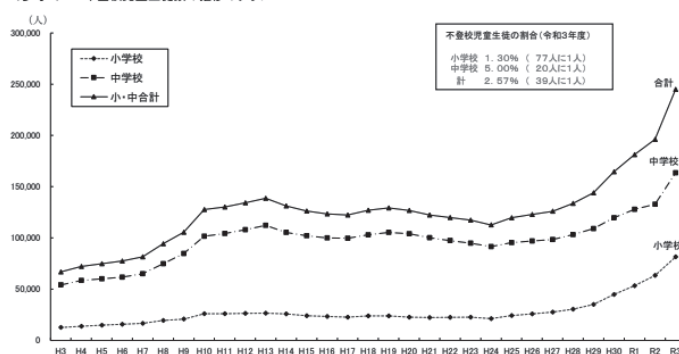
新「生徒指導提要」では、不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童・生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的に自立する方向を目指すように働きかけることを求めている。また、児童・生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益、社会的自立へのリスクが存在することにも留意する必要があるとされている。

不登校の原因・背景が多岐にわたることを踏まえた上で、適切にアセスメントを行い、支援の目標や方針を定め、個々の児童・生徒の状況に応じた具体的な支援を展開していくことが重要であるとされている。

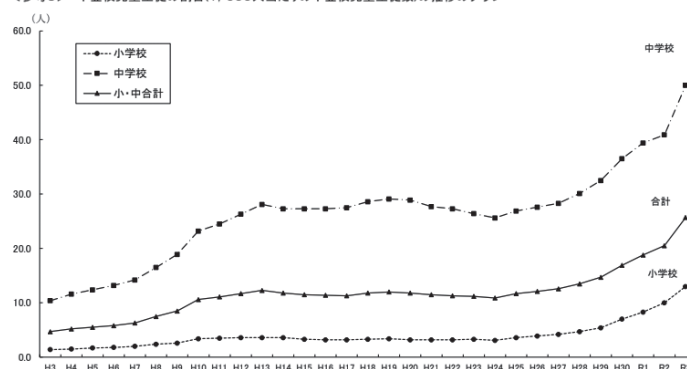
(2) 不登校対策の経過と不登校の要因の変遷

新「生徒指導提要」によると、不登校が注目され始めたのは昭和30年代半ばで、当初は学校に行けない児童・生徒の状態は「学校恐怖症」と呼ばれていた。ところが、その後、学校に行けない児童・生徒が増加し、教育問題として注目され始め、呼称は「登校拒否」へと変化した。昭和60年代頃までは、神経症

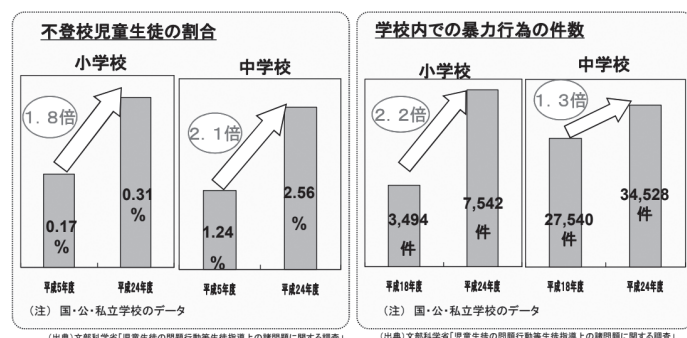
<参考2> 不登校児童生徒数の推移のグラフ



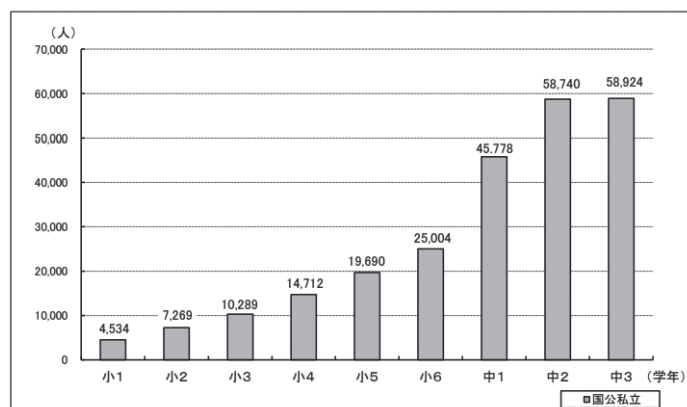
<参考3> 不登校児童生徒の割合(1,000人当たりの不登校児童生徒数)の推移のグラフ



(注)調査対象:国公立小・中学校(小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含む。)



<参考4> 学年別不登校児童生徒数のグラフ



的な不登校が中心で、登校時間になると頭痛や腹痛になり登校できない葛藤を抱える児童・生徒が多く見られたという。

その後、さらに不登校の数が増加すると同時に、背景要因もますます多様化・複雑化し、その状況に対応するため、平成27年に「不登校に関する調査研究協力者会議」が発足し、多角的な議論の末、平成28年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（以下「確保法」という。）が成立した。

さらに平成29年には、確保法第7条の規定を受け、教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進するため「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」が策定された⁶。

竹内常一による不登校と非行に関する記述を見ると、「1980年前後から、前思春期から思春期にある子どもの中に、さまざまな問題行動が多発している。その中でも不登校と非行はいずれも戦後最高の発生率となる。不登校・登校拒否は高校進学率が急上昇しはじめた1950年代末ごろから注目されはじめ、それ以降年を追ってひろがり、80年代にはいって非行とならぶ思春期のひとつの『病理』となった」としている。

竹内は続けて「このような不登校、非行の多発にもかかわらず、それらはいまも一過性で終わるのが普通である」とし、「しかし、これらのなかに深く落ちこんで、対人関係のすべてにおいてトラブルを起こし、そこから抜けだすのに数年もかかる子どもが低所得層、崩壊家族を中心に多くなっているのもまた事実である」と記している。加えて、「実際、かれらの経歴をみると、親や教師、家庭や学校とのトラブル、同性の友だちや異性の友だちとのトラブルが並んでいることが多い」としている⁷。

竹内が見た1987年当時は、「一過性」が多いとした上で「病理」とし、「かれらが不登校や非行のなかにおちこみ、長い遍歴を強いられるのは、ひとつには、幼・少年期からの生活環境、とりわけ学校環境のなかでつくられたかれらの生き方が破綻し、そのなかにひそんでいた問題が火を噴き出すからである」と説明している。幼・少年期からの対人関係上のトラブルや人格発達上のもつれが噴き出して、もうこれまでのような生き方では生きることができなくなるという「生き方の再編の試み」という認識があった。

しかし、これだけが子どもたちに苦しい遍歴を強いる理由ではなく、親や教師、家庭や学校が、かれらの行動のみだれをさらにこじらせ、対人関係のトラブルを激化させ、人格発達のもつれをひどくするからである。かれらの心理的離乳の試みを阻止し、これまで通りの生き方に閉じこめようとするからだとする。

現在、不登校の要因や背景はますます多様化・複雑化しており、「本人・家庭・学校に関わる様々な要因が複雑に絡み合っている場合が多く、更にその背後には、社会における『学びの場』としての学校の相対的な位置付けの低下、学校に対する保護者・児童生徒自身の意識の変化等、社会全体の変化が少なからず影響していることが指摘されている」としていることから比べると、以前は、幼・少年期からの生活環境や学校環境という限定した理由に原因を落としていた。

（3）教育社会学から見た不登校

加野芳正は、「不登校問題の社会学に向けて」⁸において、「私たちが歴史的なデータによって不登校を語るのか、それとも個々の子どもの生育環境、親子関係、教師と児童生徒の人間関係を視野に入れて、不登校を語るのかによって、不登校の見え方は異なってくる」とし、「歴史的な視点をもたなければ、不登校の背景は学校や教師、あるいは子どもたちの『いま、ここ』を掘り下げていく以外にない。しかし、個々のケースも、不登校の背景も千差万別であるから、どのような不登校をイメージするかによって、語り方

が異なってこざるをえないという状況がある」と記している。

加野は続けて、「これまで、不登校増加の背景については大きく二つの立場から論じられてきた」とした上で、一つは「個人に向けて対策を講じる一連のプロセスである。例えば、ほんのちょっとした苦痛にも耐えることのできない子どもの未熟な自我、そうした自我を産出する今日の親子関係や家庭環境が問題とされることになる。」「他方、『教育制度責任論』では、学校のあり方を批判することを通して、子どもの正常さを主張する。例えば、学校は管理と規則づくめで、体制に順応できない子どもはむしろ正常な感性の持ち主なのだ、といった具合である」と述べている。

もちろん、不登校が子どもの問題か学校の問題かという二者択一的な発想でとらえられないことは明らかであるとした上で、「むしろ、子どもや家庭の変容と学校の変容が相互に関連しあって、不登校を増大させているという視点も重要である」としている。

また、「教育の近代化過程は、同時に合理化の過程と読み替えていくことが可能だから、近代に位置するほど儀礼的空間が失われ、合理的空間が支配する。しかし、この合理性の徹底が、不登校を生み出さずにはおかない。なぜなら『合理的思考』が強くなれば、なぜ学校に行かなければならないのか、学校に行くことによってどのようないいことがあるのかという、かつてであればタブーであった問いに人々を駆り立てるからである。しかし、学校に通うことに万人を納得させるような合理的な理由などあろうはずもなく、それが、必ずしも学校に行くことに縛られる必要はないのだというメンタリティを蔓延させ、不登校を増大させているのではあるまいか」とも述べている⁹。

小泉英二は、不登校の背景を1) 神経症的登校拒否 2) 精神障害によるもの 3) 怠学傾向 4) 積極的・意図的登校拒否、5) 一過性の登校拒否 の5つのタイプに分類しているが、現在は「多くの子どもたちにとって、なぜだかわからないままに学校はつらい場所、苦しい場所となった」可能性があり、「家庭の居心地が良くなったために、子どもにとって学校が相対的に居心地が悪くなったということ」¹⁰であり、「今日では、不登校はどの子にも起こりうるという、いじめ論議でみたと同じようなロジックで語られる」ようになったことが現場での一つの実感である。

さらに、「臨床心理学的知は発達や成長の『物語』(ナラティブ)の中に不登校現象を回収する傾向が顕著である」とし、「不登校は成長のための一つのステップであり、成長する過程での一休みである」と説明されることも多い。しばしば「さなぎ」に例えられ、「内では大変な変化が生じているのだから、本人にとってもそれはわからないことが多い」とする見立てにより、「不登校を克服することで一段と成長する」という言説が、不登校児童・生徒の関係者にとっても、多分本人にとっても少し納得のいく言説となっている。

しかし、加野も言うように「確かにこの種の言説は、神経症の児童・生徒である場合にもっともリアリティが得られるであろうが、怠学傾向の子どもには有害である場合も少なくない」¹¹と言うのが現場の(私の経験してきた)感想でもある。

以上見てきたように、不登校への対応は難しく多様なアプローチが求められるが、A小学校の実践から振り返ると、B町子育て・教育相談センターの臨床心理士との連携を図りつつ、学校が、わかり合える人間関係を目指し「自分の気持ちを言おう 相手の気持ちを聞こう」という合い言葉による生徒指導上の取組を行ったこと、校内研究による教師の専門的力量を形成することに努め、漢字音読名人等の取組を通して子どもたちの学習意欲を喚起するなどの取組を通して、学習環境・生活環境の改善を図り、学校や教室が相対的に少しでも家庭より居心地の良い場所となるよう努めたことが、少しは結果につながった可能性があると思われる

V 事例にみる「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」への対応について

本節では、前記の取組において、年間7日以上欠席者が減少し、別室登校の児童数が減少し、エスケープの児童数の減少が見られたことについて、「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」の視点から考察する。

(1) 「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」について

生徒指導において、多様な背景を持つ児童・生徒への理解が求められている。発達障害、精神疾患、健康、家庭や生活背景などは、その一つ一つが直接に学習指導や生徒指導上の課題となる場合がある。特に、近年、それぞれの課題とその影響がクローズアップされ、関連する法律や通知等が整備される中で、生徒指導においても、そのことを理解した上で取り組むことが強く求められるようになってきていると、生徒指導提要も記している。

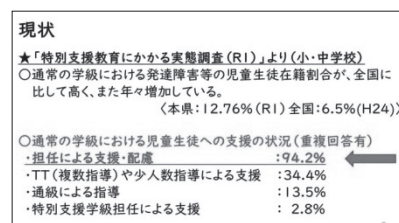
発達障害は、生まれつきの脳の働き方の違いにより、対人関係や社会性、行動面や情緒面、学習面に特徴がある状態であり、学習活動において困難さを抱えるものもあれば、容易に取り組めるものもある。学業成績が優秀であっても、生活上の困難さを抱えている場合もある。そのため、発達障害による能力的な偏りに気付かれず、苦手なことは誰にでもあること、経験や努力不足、意欲の問題、甘えやわがままなどと誤って捉えられてしまうことも少なくない。つまりきや失敗が繰り返され、苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、暴力行為、不登校、不安障害など様々な二次的な問題による症状が出てしまうことがある。これらの二次的な問題による不適応の問題を考える際は、見えている現象への対応だけでなく、見えない部分にも意識を向け、背景や要因を考えて対応することが必要となる。

(2) 「多様な背景を持つ児童生徒」の状況について

集中力が続かない、自分の席から離れてしまう、話を聞くことが苦手、文章を読むことが苦手、文書を書くことが苦手、自分の考えをまとめることが苦手、自分の考えを伝えたり話したりすることが苦手、注意を受けることが苦手等、近年通常学級で多くみられるこのような子どもの姿に、学級担任を中心とした適切な指導や支援が求められている。

LDやADHD、高機能自閉症等の発達障害により特別な教育的支援を受ける必要があると校内委員会で判断した児童・生徒数の推移を見ると、右グラフの通り、どの校種においても増加傾向を示しており、発達障害の特性を的確に把握し、適切な指導や支援の充実を図ることが急務である¹²。

通常学級における児童・生徒への支援の状況について滋賀県による調査を見ると、「担任による支援・配慮」が94.2%、TT（複数指導）や少人数指導による支援が34.4%、通級による指導が13.5%、特別支援学級退院による支援が2.8%であり、学級担任、授業を実施する教科担任が授業内で、いかに有効な支援をしていくかが求められている¹³。



(3) 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導、及び授業改善の効果に関する考察

現在、多くの学校において、教室では過ごしにくい児童・生徒や、集団生活に適応することが難しい児童・生徒が多くみられる。ADHDや自閉症など発達障害のある児童・生徒も多く在籍し、その児童・生徒は、通常の学級で担任等の支援のもと学習したり、場合によっては通級による指導や別室による指導を受けたりしている。

このような状況から、教職員は、発達障害等多様な背景を持つ児童生徒について理解し、個に応じた生徒指導の工夫が求められる。しかし、それらが十分でない場合もあり、専門性を向上させていく必要がある。

先の事例のA小学校では、発達障害支援アドバイザーが、学年ごとに授業を観察し、児童の学習の様子を動画で撮影することと

していた。そして、その映像をもとに、発達障害支援アドバイザーと学級担任と懇談したり、全職員参加の授業研究会等で振り返ったりするなどして、授業改善を進めていた。

また、A小学校においては、校内研究のテーマを生徒指導とリンクさせ、研究教科は全教科を対象とし、教職員一人ひとりが自身の研究教科と研究テーマを決め、校内研究テーマに沿って、各自年間を通して実践に取り組むこととしていた。また、その発表の場として、一人一研究授業を全教職員に公開することと

していた。これらの授業改善の取組より、生徒指導上配慮を要する「多様な背景を持つ児童生徒」の環境が変わったかを検証するため、令和2年2月にA小学校教職員26名を対象に実施されたアンケートを見てみると¹⁴、「発達障害や個々の児童の特性に応じて指導を工夫するようになりましたか」の質問項目に対して、肯定的な評価は約80%であった。

また、発達障害や個々の児童の特性に対して教師が指導方法を工夫した具体的な点としては、「可能な限り黒板に指示を書き残すこと」や「受け止められるところでしっかり受け止め、その子なりの努力を認める」等と答えており、今回の取組により、指導の改善が見られるようになったと考えられる。

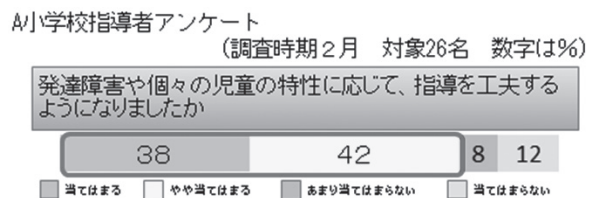
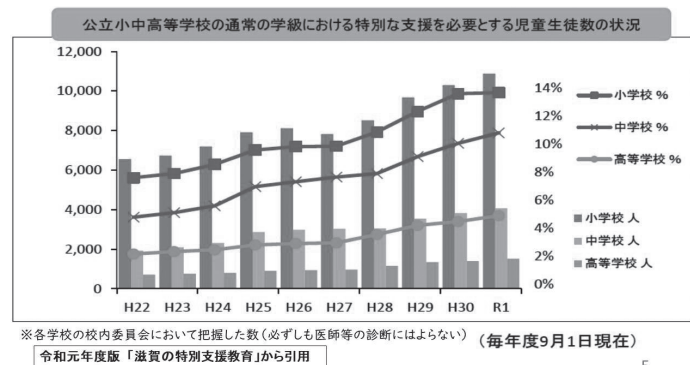
また、「肯定的な評価を選んだ場合の具体的な工夫」としては、

- ・口頭の説明では理解できなかったり、自信が持てなくて活動できなかったりしてしまうことが多いため、可能な限り黒板に指示を書き残すようにした。支援の必要のない児童に対しても効果があつたため、今後必要だと感じた。

- ・発達障害支援アドバイザーの助言によって、学習課題の提示後は子どもたちが考える時間にした。すると、わからない子たちは級友と話をするようになった。級友と話をすることに抵抗がある子は指導者に質問してくるようになった。そのときに、できるかぎり級友と話をしよう指示をしている。

- ・その子に今足りないものや必要に感じていることを想像して、接するようになった。単に叱るだけでなく、受け止められるところでしっかりと受け止め、その子なりの努力を認めるようにした。

等の意見が寄せられ、多様な背景を持つ児童・生徒への支援・配慮がなされていることがうかがえる。



これらのことにより、先に示した7日以上欠席者の減少、別室登校の児童数の減少、エスケープ（問題行動）の減少につながったと考えることができる。

Ⅵ 事例にみる生徒指導上の取組と自尊感情について

本節では、生徒指導と自尊感情の意味について考えることを目的とする。

先のA小学校の事例では、子どもたちのよい行いを見つけては、それを学校全体に広める意図を持った生徒指導主任による「ほめ言葉のシャワー」や、教育相談主任によるスクールカウンセラーやスクール・ソーシャルワーカーとの丁寧な情報交換と連携、B町の子育て・教育相談センター等との連携、「学びにくさのある児童への指導充実事業」による発達支援アドバイザーの支援と助言、校内研究による授業改善などの取組が、総合的・効果的に絡み合っている一定の成果をもたらしたものと考えられる。そして、これらの取組に共通して感じられたのは、子どもたちとの信頼関係の構築、教師をはじめとした大人を信用してもいいという信頼関係の構築、自尊感情の育成などであった。「自分の気持ちを言おう 相手の気持ちを聴こう」の合言葉による一人一人の思いの表出、自分自身の感情の表出とそのための支援、友達と話し合うことの意義・大切さに気付く体験とそれらの行動による成功体験であった。

（１）自尊感情の水準と対人関係

認知心理学者の遠藤由美は、「教育の中の『自尊感情』を考える」¹⁵という論考の中で、自尊感情の高い人は、他人からほめられたりけなされたりしてもそれほど左右されることなく、自分やその相手をあたたく静かに受け入れることができる。また、自分は多くの人から、さまざまなかたちで援助してもらっていると考えており、みずからも進んでいい行動をとろうとする。これに対して、自尊感情の低い人は親和傾向が低いうえに、ほめられると、その相手が急にいい人に思え、けなされるとひどく悪い人になってしまう。こうした傾向の結果として、自尊感情の高い人は、周囲の人たちと良好な人間関係を結ぶことができ、実際に援助も受けやすく、感情的にも極めて安定したいい感情状態にあるという。逆に、自尊感情の低い人は、あまり良好な人間関係をもてず、感情的に不安定になったり、あるいは悪い感情状態を経験したりすることになり、実際に他人から援助されることも少なくなるという。

（２）成功体験と自尊感情

自尊感情の定義はさまざまであるが、一般的には自己を肯定的にとらえること、自分に自信を持っている、自分を尊敬し、受け入れることだといわれる¹⁶。そのため、何か自信を持たせようとして、幼い時からいろいろと習わせたり、子どもにいろいろな経験をさせて、注意を細かに与え、助け舟を出して、とにかく成功体験を積みせるように配慮して、本人が自信を持てるようにしたりしていることも多い。何か他人より優れたものがあれば、自分に自信を持てるはずだと考えることが一般的である。

しかし、自分を肯定的にとらえ、自信を持つことは、何かを経験させたり、習わせたりすることで手の中に収めることができるのか疑問が残る。「何かをやらせる→成功を体験させる→自尊感情が高まる→努力する、対人関係がよくなる→多くの教育目標は容易に達成される」という図式が成立することになるが、本当であろうか。

このことに関連して、いわゆる不登校の子どもたちの中には様々なタイプがあってひとくくりにはでき

ないが、ある種のタイプでは、不登校になるまでは「きわめていい子」だった場合が多いといわれる。勉強がよくできる、行動の面でもクラスの模範生である、家庭でも親が叱らなければならないようなことはほとんどせず、幼い時から誉め言葉を十分に受けて成長してきた子どもも多いという。

ただ、他人より何らかの能力が秀でていて、成功体験が多くても、自分への自信とそのまま直接にはつながっていかないことが言える。

ジェームス（William James 1842-1910）は、自尊感情について、「『本人の願望』分の『達成度』」という公式を提出している。ジェームスは、他者が外側から判断するのではなく、本人がうまくいったと思える成功の程度によって自尊感情の水準が決まるとしている。成功しても、それが本人の願いの達成でない限り、自信にはつながらないとしている。

（３）自尊感情は自己決定が育てる

自尊感情は、以下に成功体験があったとしても、それが本人の願いの成就でない限り、自信にはつながらない。しかし、現在の教育は多くの場面で、本人抜きの「至れり尽くせり」が横行している可能性がある。内発的動機付けの研究者であるデシ（Deci 1985）は、自己決定を需要視する。自分の意志や気持ちにしたがって、自分はどうかを決めること、単にある課題に対する動機付けだけでなく、自分の存在のありようを自分で決めることが大切であるとしている。自尊感情は、自分で育てるものであって、大人が与えることのできるものではないとしている。¹⁷

生徒指導と称し、子どもの両側に狭い幅で枠を設け、正しい道からそれないように、正しい目的地に最短距離で到着するように導くことが生徒指導の使命であると考える大人・教師もいる。しかし、そのような操縦は、子どもたちに「自分が自分でなくなる」危うさを感じさせることにつながりかねないことを大人は十分認識すべきであるという遠藤由美論文による提言を、しっかりと心していきたいと思う。

VII おわりに

新生徒指導提要进行を参考に、これまで滋賀県内A小学校の生徒指導上の取組を見てきたが、ここには教師の多大な努力があった。

生徒指導主任は校内放送を活用して「褒め言葉のシャワー」を繰り返し、学校生活上の望ましい行動を意識付け、学校生活のルールを子どもたちにわかりやすいように伝えるように努めた。

教育相談主任は、B町子育て・教育相談センターと保護者を結び、臨床心理士やスクール・ソーシャル・ワーカーと連携をして子どもたちや保護者の支援にあたり、各担任は発達障害支援アドバイザーや教務主任・校内研究主任等の支援のもと授業改善に熱心に取り組んだ。

また、養護教諭は、朝登校を渋る児童に対して、駐車場で、保健室で、教室で、根気強く、保護者と連携して対応し、加えて保護者の心の支えとなるように努めた。

そして、何よりも地域や保護者の支援があり、毎朝10人近くの保護者や地域の方々が自主的に校門前に立って「朝の見守りあいさつ運動」を続けてくださったという事実があった。地域と保護者・学校が同じ方向を向いて子どもたちを思うこれらの取組を続けることができたこと自体が、わずかながらも小さな良き影響を積み重ね、月日や回数を重ねることにより、少しずつ少しずつ生徒指導上目に見える効果となって表れたのだと考えられる。子どもたちが、「大人たちは信用できる」という気持ちになってくれたことが大きかったのではないかと思われる。

加野芳正は、先の論文で、「保健室登校やメンタルフレンドを考える場合には、そこでの人間関係が教師―児童生徒関係や親子関係に見られるような『タテ』の関係ではなく、また、子ども同士の『ヨコ』の関係でもない、『ナナメ』の関係であることに思いを寄せる必要がある。保健室の養護の先生は成績をつけないことに特徴があり、大学生を中心としたメンタルフレンドは年齢ギャップが比較的少ない。それは、今日の子どもの人間関係のあり方にも問題を提起するものである」と述べている¹⁸。

学校においても、地域社会においても、「タテ」「ヨコ」の関係はもとより、「ナナメ」の関係を大切にしていきたいものである。

【参考・引用文献】

- ※1 文部科学省「生徒指導提要」令和4年8月
- ※2 滋賀県内B町教育委員会主催「教育フォーラム」（令和元年8月）において、石井英真先生がお話されたことをもとに記述しているが、石井英真『授業改善8つのアクション 学び合えるチームが最高の授業をつくる』東洋館出版社 2018年 を参考としている。
- ※3 この事例は、令和2年9月滋賀県総合教育会議で報告した内容をもとにしている。
報告の詳細は、令和2年度第3回滋賀県総合教育会議の開催結果 | 滋賀県教育委員会 (shiga.lg.jp) 参照 <https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/gaiyou/iinkai/sogo/314463.html> に詳しい。
- ※4 漢字音読名人 <http://flat-ohita-5712.thick.jp/> 参照
- ※5 ここに示したグラフはいずれも 文部科学省「令和3年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」より引用 https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf
- ※6 文部科学省「生徒指導提要」2022年8月 pp.222-223
- ※7 竹内常一「思春期における問題行動と教育」『岩波講座 教育の方法9 子どもの生活と人間形成』岩波書店 1987年 p.198-199
- ※8 加野芳正「不登校問題の社会学にむけて」日本教育社会学会編集委員会編『教育社会学研究 第68集』東洋館出版 2001年 p.5-23
- ※9 前掲書 p.11
- ※10 前掲書 p.12
- ※11 前掲書 p.17
- ※12 対象児（令和元年度）は、小学校は10,875名（13.68%）、中学校は4,073名（10.81%）。高等学校は1,515名（4.9%）
- ※13 文部科学省田中裕一特別支援教育調査官が特別支援教育研究で示された図に、滋賀県が手を加えたものを参照
- ※14 令和2年9月11日、三日月知事・副知事・県教育委員等の出席のもと行われた「令和2年度第3回滋賀県総合教育会議」（会場：滋賀県庁 主催：滋賀県教育委員会）において「通常の学級における特別な支援の必要な児童・生徒への指導の充実に向けて」をテーマに報告した当時滋賀県内B町教育委員会事務局学校教育課課長補佐 山中博嗣氏の報告を引用
- ※15 遠藤由美「教育の中の『自尊感情』を考える」若き認知心理学者の会著『認知心理学者 教育を語る』北大路書房 1993年 p.183
- ※16 前掲書 p.185
- ※17 前掲書 p.190

※18 前掲書（加野芳正「不登校問題の社会学にむけて」） p.15

野瀬 薫 元滋賀県内公立小学校校長・現滋賀県内公立幼稚園園長