III　自立的な自己の育成を図る生徒指導・教育相談の実際

中学校生徒指導　　広島市立口田中学校教諭　　山村健一

1　研究主題

生徒の自己存在感の高揚を図る教師のかかわり方に関する研究

－学級担任と生徒とのかかわり合いの場面に視点を当てて－

(1) 研究主題設定の理由

今日の情報化や高齢化・少子化に見られる社会の急速な変化は，子どもたちの生活環境や意識に大きな影響をもたらしている。とりわけ，教育環境においては，教育上の様々な課題として，いじめや不登校，凶悪化する青少年非行，子どもたちの倫理観や社会性，規範意識の欠如といった憂慮すべき状況となって顕在化している。これらの課題に対処していく上で，生徒指導は重要な役割を担っている。

しかし，学校教育における生徒指導の本来の目的は,子どもの自己実現のため支援を行うことにある。この目的を達成するためには，子ども同士あるいは子どもと教師との共感的な人間関係が育まれ，子どもたちが安心して，自分たちの能力を発揮，伸長できるような場が形成されることが必要である。

ところが，これまでの実践を振り返ると，他とのかかわりをもつことに必要性を感じていない生徒やかかわりをもつ方法が分からない生徒も少なくはなく，生徒が能力を発揮できるような場を形成することは容易ではない。このような現状において，まず教師が，生徒との共感的な人間関係を築いていくことに努めなければならない。そのためには，個々の生徒を理解し，個に応じた適切なかかわりを持つことが必要となってくる。特に生徒に最も多くかかわることができ，身近な存在である学級担任(以下「担任」とする)の役割は，生徒の自己実現のためにも極めて重要であり，まず担任と生徒との間に共感的な人間関係が育まれ，その中で自己存在感の高揚が図られることが大切であると考える。

そこで，本研究においては，担任と生徒とのかかわり合いの場面を観察することを通して，生徒の自己存在感の高揚を図るための教師のかかわり方を探ることとした。

(2) 研究主題に関する基礎的研究

ア　自己存在感

自己存在感の高揚を図ることは，生徒を自己実現へと動機付ける上で重要な要件の一つである。自己存在感とは「自分は，自分に代わる人が存在しない，かけがえのない価値ある存在であるという実感」であり，図１のように，「自分を肯定的にとらえる」という自己肯定感を感じ，さらには「自分は友達の役に立っている」というような自己有用感や「自分にだってやればできる」という自己効力感などを実感することで高まっていくものであると考えられる。自己存在感の高揚を図るためには，共感的な人間関係の中において，一人一人の生徒が例外なくあらゆる学校生活の場で独自性，個別性を大切にされることが必要である。

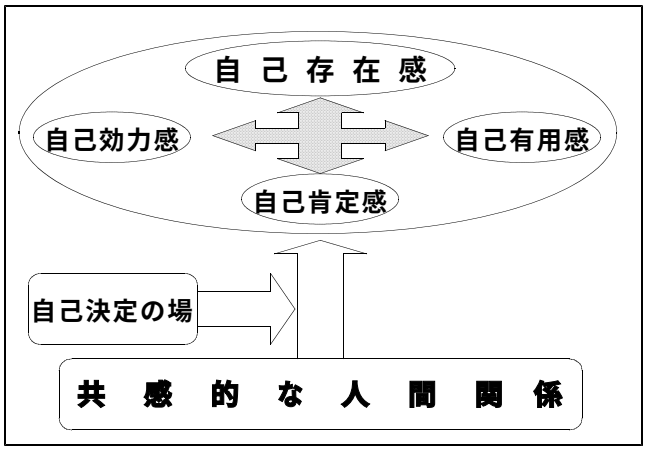

図1　自己存在感の高揚

また，自己存在感は，「自分で決断し，実行し，責任をとる」という自己決定の場を経験することにおいて高められるものである。たとえば，学習活動において，生徒が自分で決断した課題をやり遂げたときに味わう達成感や成就感によっても，自己存在

感は高まるのである。

イ　共感的な人間関係

学級における人間関係には，生徒同士の関係，担任と生徒の関係があるが，生徒が自己存在感を高めていくためには，この両方の人間関係が共感的な人間関係になることが望ましい。学級における生徒同士の人間関係はそれだけが単独にあるのではなく，担任の指導性の影響を受けているため，生徒同士の人間関係をより共感的な人間関係へと高めるためには，まず担任と生徒の共感的な人間関係を育てていく必要がある。

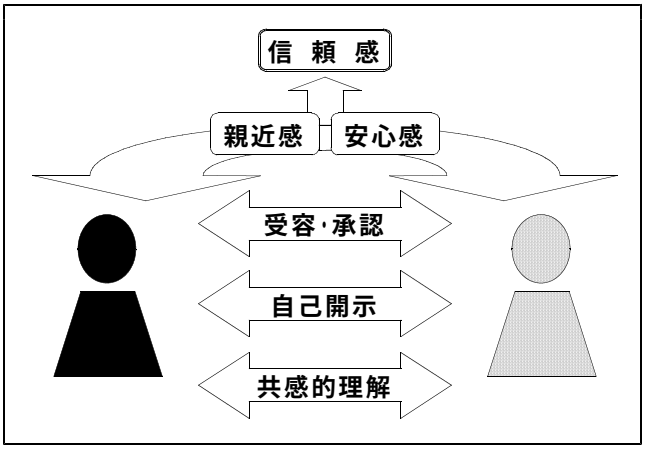

図2　共感的な人間関係

共感的な人間関係とは，「相互に人間として無条件に尊重し合う態度で，ありのままの自分を語り，共感的に理解し合う人間関係」[1]であり，図２のように，相手をありのままに受け入れ，認めるという「受容・承認」，ありのままの自分を語るという「自己開示」そして，相手の立場に立って察するという「共感的理解」が相互に働かなければならない。これらが働くことで，相互に親近感や安心感が感受され，さらには信頼感が高まり，共感的な人間関係が育っていく。教師と生徒の間の共感的な人間関係も，このような過程の中で育まれるが，特に，生徒は成熟への発達の過程にあるので，自己開示などにおいては教育的な配慮が必要である。

教師と子どもの共感的な人間関係を育む上で重要視すべき点として，岸田は教師と子どもの人間関係を子どもの成長発達に影響を及ぼす関係であるととらえ，そこには「交換の関係」と「触れ合う関係」の二つの関係があり，図３のような「触れ合う関係」の重要性を述べている。[2]

「交換の関係」とは，機械的な相互作用の関係で，それは物，知識・技術や情報を受け渡し交換する関係である。

「触れ合う関係」とは心を交換する関係ととらえることができ，送り手が受け手に伝えたい内容を言

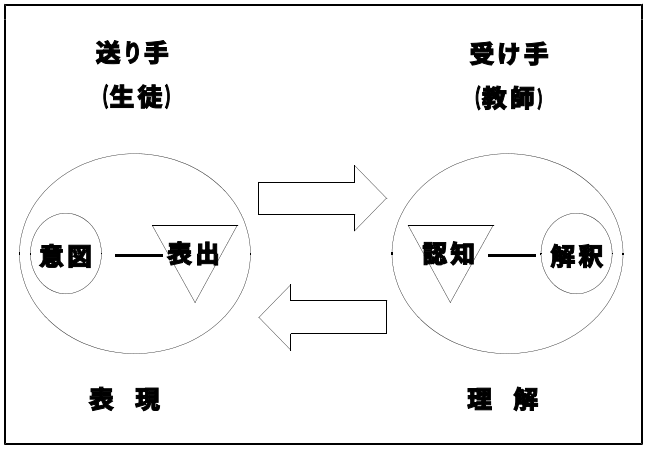

図3　触れ合う関係

葉や文字，表情，動作などの様々な方法で表出し，受け手がそれを認知することからこの関係は始まる。しかし送り手は，伝えたい内容のすべてを上手く表出できるわけではない。特に自分の内面にある心情などは，意図通りの表出が困難で，もっとも重要な部分で意図と表出が重なり合わず伝わらないこともある。送り手はこの伝わらない部分こそを相手に理解して欲しいと感じ，伝わらない部分が十分に理解されないと，心が通じたという実感が湧かない。

送り手と受け手の役割を交替する中で，次第に相互の理解を深め，送り手が表出しきれないものを相手の立場に立って察することが相互に可能になり，「触れ合う関係」が成立したといえる。そして，この関係こそが相互に共感的理解が働いている関係であり，共感的な人間関係を育む上で重要なものである。

2　指導計画の作成とその実践

(1) 指導計画の作成

これまでの基礎的研究を基にして，生徒の自己存在感の高揚を図るための教師のかかわり方を探るた

1)文部省『生徒指導資料第 20 集　生徒指導研究資料第 14 集　生活体験や人間関係を豊かなものにする生徒指導－いきいきとした学校づくりの推進を通じて－(中学校・高等学校編)』大蔵省印刷局 1988
2)岸田元美『教師と子どもの人間関係－教育実践の基盤－』教育開発研究所 1987

め，広島市立Ｄ中学校第１学年Ｅ組の担任の協力を得て，次のような指導計画を作成し，担任の生徒へのかかわりの場面を観察することとした。

期　間	担　　任	観　察　者
12/4	事　前　調　査　の　実　施	
12/9 ～ 12/21	学級指導及び 記録紙の記入 （生徒による 記録紙の記入）	予備観察の 実施 事前調査の 分析・考察
12/27	担任と観察者の協議　○観察対象生徒の決定 ○指導方針の決定	
1/7 ～ 2/12	生徒への支援及び 記録紙の記入 （生徒による 記録紙の記入） 担任と観察者の協議	本観察の実施 ○指導方針の修正
2/17	事　後　調　査　の　実　施	
2/18~19	学級指導	事後調査の分析･考察
2/20	担任と観察者の事後協議　○担任への聞きとり ○指導結果の考察	

なお，予備観察，本観察での観察場面は，学級活動の時間, 昼休憩の時間及び清掃時間とした。また，観察者の見取りの手だてとして, 直接観察とともに，ビデオカメラや小型カセットデッキでの担任と生徒とのかかわり合いの場面の記録及び図４のような担任と生徒の記録紙を併用した。

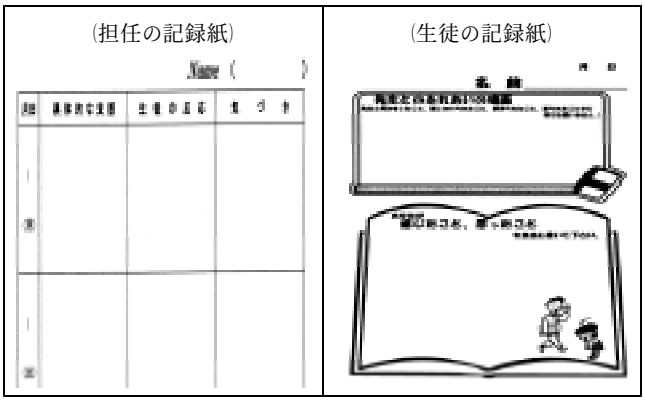

図4　学級担任と生徒の記録紙

また，この指導計画の実施に際して，次のような点に留意した。

○学級経営に影響を与えないよう，観察者は生徒への指導を行わない。

○本観察における担任の指導が，観察対象生徒にのみ偏ることのないよう留意する。

(2) 事前調査の分析・考察

実践計画に基づき，広島市立Ｄ中学校第１学年Ｅ組の生徒 35 名を対象に，表１のような事前・事後調査質問構成表に基づいた事前調査を行った。設問Ⅰの回答と設問Ⅱの回答をクロス集計したところ，次のような傾向が見られた。

「担任からの賞賛」と「担任からの信頼」を肯定的に回答している生徒は，自己肯定感及び自己有用感の感受の割合が高く，「担任への安心感」を肯定的に回答している生徒は，自己効力感の感受の割合が高い。有意水準５％の χ^2 検定を実施したところ，これらの間に有意性が見られた。担任と生徒の共感的な人間関係を高めることが，生徒の自己存在感の高揚を図る上で，重要であることが分かる。

表１　事前・事後調査質問構成表

ｶﾃｺﾞﾘｰ	項　　目		設問番号	質　　問　　内　　容
担任との共感的な人間関係に関する項目	情意面	担任への親近感（相互関係）	Ⅰ-③	担任の先生ともっと気軽に話をしたいと思いますか。
		担任への安心感	Ⅰ-⑩	困っているとき担任の先生はあなたを助けてくれると思いますか。
		担任への信頼感	Ⅰ-⑭	悩みがあるとき担任の先生に相談したいと思いますか。（◆）
		担任からの信頼	Ⅰ-⑧	担任の先生に信頼されていると思いますか。
		担任からの受容	Ⅰ-⑫	担任の先生はあなたの性格や考え方をよく分かってくれていると思いますか。
		担任への安心感の期待	Ⅰ-⑪	困っているとき担任の先生に助けてほしいと思いますか。
		担任からの親近感への期待	Ⅰ-⑤	担任の先生にもっと声をかけてほしいと思いますか。
		担任からの信頼への期待	Ⅰ-⑨	担任の先生にもっと信頼されたいと思いますか。
		担任からの賞賛への期待	Ⅰ-⑦	担任の先生にもっとほめられたいと思いますか。
		担任からの受容への期待	Ⅰ-⑬	担任の先生にもっとあなたの性格や考え方を分かってもらいたいと思いますか。
	行動面	担任への親近感	Ⅰ-①	担任の先生に朝のあいさつをすることができますか。（★） 担任の先生と気持ちよくあいさつをすることができますか。（☆）
		担任への親近感（相互関係）	Ⅰ-②	担任の先生と気軽に話をすることができますか。
		担任への信頼感	Ⅰ-⑭	悩みがあるとき担任の先生に相談しますか。（◇）
		担任からの親近感	Ⅰ- 4	担任の先生はあなたによく声をかけてくれますか。
		担任からの賞賛	Ⅰ- 6	担任の先生にほめられることがありますか。
生徒の自己実現に関する項目	自己存在感に関する側面	自己肯定感	Ⅱ- 1	自分のよいところが思い浮かびますか。
			Ⅱ- 2	自分はかけがえのない存在だと思いますか。
		自己効力感	Ⅱ- 3	失敗を恐れずに行動しようと思いますか。
			Ⅱ- 4	「努力すればたいていのことはできる」と思いますか。
		自己有用感	Ⅱ- 5	周りの人から大切にされていると思いますか。
			Ⅱ- 6	周りの人の役に立っていると思いますか。
	自己指導能力に関する側面	目的達成への志向	Ⅲ- 1	自分のやったことを反省し，改善していこうとする方ですか。
			Ⅲ- 2	自分なりの目標を持って行動する方ですか。
		自己決定力　判断力	Ⅲ- 3	自分のことは自分で決めることができる方ですか
			Ⅲ- 4	友達に誘われても，やりたくないことは断る方ですか。
		自己決定力　実行力	Ⅲ- 5	自分で決めたことは，最後までやり遂げる方ですか。
			Ⅲ- 6	面倒なことや苦手なことでもチャレンジする方ですか。
		自己評価力	Ⅲ- 7	自分の行動を振り返り，良かったことを見いだしたり，悪かったことを反省する方ですか。
			Ⅲ- 8	たとえ相手が悪いと思える場合でも，自分を反省する方ですか。

設問番号の○はその理由もたずねていることを示す。
また☆印は★印で◇印は◆印で1または2を回答した場合に回答する設問であることを示す。

そこで，担任との共感的な人間関係に関する項目について, 四つの選択肢の中から「とてもそう思う」「だいたいそう思う」の回答を肯定群とし，単純集計したものが表２である(生徒の自己実現に関する項目については紙幅の都合により省略)。

表2　事前調査（担任との共感的な人間関係）の結果

項　　目	設問番号	肯定群の割合
担任への親近感	Ⅰ-①	65.7 %
担任への親近感（相互関係）情意面	Ⅰ-②	71.4 %
担任への親近感（相互関係）行動面	Ⅰ-③	54.3 %
担任からの親近感	Ⅰ-4	65.7 %
担任からの親近感への期待	Ⅰ-⑤	14.3 %
担任からの賞賛	Ⅰ-6	31.4 %
担任からの賞賛への期待	Ⅰ-⑦	42.9 %
担任からの信頼	Ⅰ-⑧	62.9 %
担任からの信頼への期待	Ⅰ-⑨	57.1 %
担任への安心感	Ⅰ-⑩	85.7 %
担任への安心感の期待	Ⅰ-⑪	62.9 %
担任からの受容	Ⅰ-⑫	65.7 %
担任からの受容への期待	Ⅰ-⑬	34.3 %
担任への信頼感	Ⅰ-⑭	40.0 %

この結果から，この学級の過半数を超える生徒が「担任への親近感」や「担任への親近感（相互関係）」，「担任への安心感」「担任からの親近感」「担任からの信頼」「担任からの受容」を肯定的にとらえている。このことから，担任と生徒の共感的な人間関係がおおむね育まれていると考えられる。

しかし，「担任からの親近感への期待」や「担任からの賞賛への期待」「担任からの受容への期待」を肯定的にとらえている生徒は少ない。そこで，肯定群の割合の極めて低い，担任からの親近感を期待していない生徒について注目すると，十分声をかけてもらっているので，それ以上を期待しない生徒と，声をかけてもらっていないが，担任からの親近感を期待しない生徒(両否定の生徒群)がいることが分かった。後者は担任との人間関係を築くことに否定的であると考えられる。表３のように，他の項目についても，同様に両否定の生徒群が見られた。

表３　担任との人間関係を否定する生徒群の割合

分類	項　目	設問番号	両否定の生徒群の割合
A	担任からの親近感	「Ⅰ-4」,「Ⅰ-⑤」	36.7 %　(N＝11)
B	担任からの賞賛	「Ⅰ-6」,「Ⅰ-⑦」	80.0 %　(N＝16)
C	担任からの信頼	「Ⅰ-⑧」,「Ⅰ-⑨」	40.0 %　(N＝6)
D	担任への安心感	「Ⅰ-⑩」,「Ⅰ-⑪」	30.8 %　(N＝4)
E	担任からの受容	「Ⅰ-⑫」,「Ⅰ-⑬」	39.1 %　(N＝9)

そこで，これらの担任との人間関係を築くことに否定的である生徒とその他の生徒について，次のように分析したところ，自己存在感の感受の状況と自己指導能力に対する意識の状況のそれぞれについて，図６，７のような結果が得られた。

＜分析の方法＞

分類A～Eについて，それぞれの設問を両否定している生徒群とその他の生徒群に分け，それぞれの生徒群の自己存在感の感受の状況と自己指導能力に対する意識の状況を，回答結果が「とてもそう思う」を4ポイント，「まあまあそう思う」を3ポイント，「あまりそう思わない」を2ポイント，「まったく思わない」を1ポイントとして数値化し，その平均値を比較する。ただし，設問Ⅱの回答は「とてもそう思う」，「まあまあそう思う」，「あまりそう思わない」の3択で，設問Ⅲは上記のような4択となっている。

両否定の生徒群を，その他の生徒群と比較すると，自己存在感の感受の状況，自己指導能力に対する意識の状況ともに低く，特にA，B，Cについてその傾向が顕著であった。その反面Dについては，両否定の生徒群の自己存在感の感受がその他の生徒群より高く，自己指導能力に対する意識は低い傾向が見られた。これは，Dを両否定している生徒群には自分の世界があり，担任に援助されることを望まない生徒が多いことから，自分なりの自己存在感は高くても自己指導能力は低い状況にあると考えられる。

これらの生徒に教師がかかわりをもち，教師との間に共感的な人間関係を育むことができれば，自己存在感の高揚にもつながると考え，これら両否定の生徒群を中心に予備観察を行った。予備観察の結果と事前調査の結果を基に担任と協議の上，３名の生徒を抽出して，本観察の観察対象生徒とし，焦点化して，分析・考察を行った。

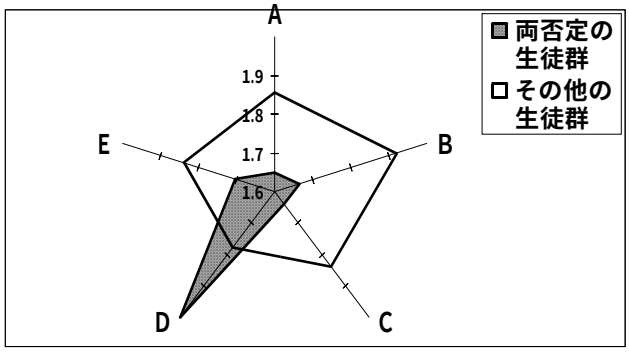

図6　自己存在感の感受の状況

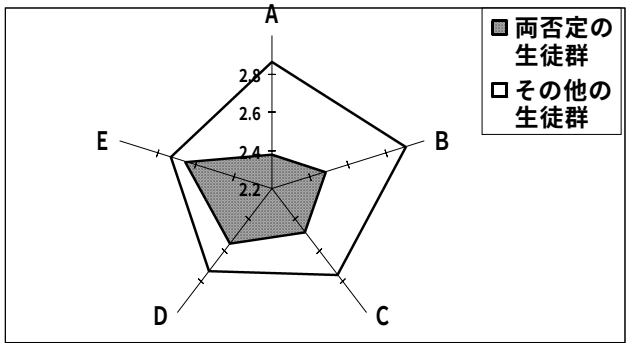

図7　自己指導能力に対する意識の状況

ア　観察対象生徒Ａについて

(ｱ) 予備観察期間の担任とのかかわりの場面

月 日	担任の記録･担任のかかわり	生徒の記録･生徒の様子
12/9		＜学級活動の観察記録＞
	肩をたたき，「おい，頑張ろうで。」	班ごとの話し合いの場面で，Ａ（観察対象生徒Ａ）は参加せず，机に伏せている。
	「おい！」と両肩を抱え，体を起こす。	顔を上げたが，担任の声かけには何も答えない。しばらくするとまた机に伏せる。
		相変わらず反応は示さない。
		「ちゃんと掃除しろ」と言われた。面倒
12/11		「教室をスタジアムにするな」と言われた。めんど。
12/16		＜掃除時間の観察記録＞
	「Ａ！雑巾！」	Ａは担当の雑巾がけをせず，遊んでいる。
	「Ａ！！」と大きな声で呼びかける。	返事もせず，渋々，雑巾がけを始めるが，一度だけ雑巾をかけた後また遊び始める。
		少しやってはまた遊ぶ。
	掃除をなかなかしないので注意。	「ちゃんと掃除せえや！」と言われた。たいぎー。
12/17	掃除をなかなかしないので注意。	「ちゃんと掃除しろ！」。たいぎー。
12/19	掃除をなかなかしないので注意。	「掃除しろー！」。はい。

観察の結果，担任のかかわりの主たるものが注意になっていることが分かった。

(ｲ) これまでの担任の見取り

何を話しても反応しないことが多く，指示したこともできないことがよくある。代議員に立候補はしたが，その仕事に責任を持ち，やり遂げているわけではない。クラブ活動に大変熱心なように，朝読書の時間も本に熱中しており，ときには号令をかけることを忘れるほどである。このように，やりたいことや興味のあることにはとても熱心で，そうでないことには関心を示さない。これは教師など周りの目を気にしていない，ある面純粋ということなのかもしれない。しかし，学級での行動面からどうしても注意をすることが多くなっている。

(ｳ) 事前調査・予備観察での観察者の見取り

学級の活動などの場面で，その活動に関心を示さないことが多く，必要最低限しか，担任にかかわることもない。事前調査の回答では，「教師との共感的な人間関係に関する項目」の設問に対して，否定的なものが多く見られた。これらは，予備観察の結果見られた，担任のかかわりの大部分が注意や指導であることや家庭においても母親の様子から注意を受けることが多いのではないかと推察され，大人から認められるという経験が少ないのではないかと考えられる。代議員に立候補した背景には，認められたいという思いもあるのではないだろうか。

イ　観察対象生徒Ｂについて

(ｱ) 予備観察期間の担任とのかかわりの場面

月 日	担任の記録･担任のかかわり	生徒の記録･生徒の様子
12/9		学活のとき話しかけて欲しい。
12/10		総合のとき先生が話をしなかったからもっと話せばいい。
12/11		今日あんまり話してなかったから，もっと話せばいい。
12/13		希望調査の紙をもらった。あんまり話さなかった。
12/16		今日はあんまり話をしなかった。
12/17		先生に選択教科の紙を渡した。でもあんまり話さなかった。
12/18		あんまり話さなかった。
12/19		昼ッカーの近くで遊んでいたら怒られた。今度からやめようと思った。
12/20		いつもあんまり話をしない。
12/21		2学期はあんまり話せなかった。

予備観察から，担任のかかわりがほとんどないことが分かった。しかし，生徒Ｂは担任とのかかわりを期待していることもうかがえる。

(ｲ) これまでの担任の見取り

１学期は体調面やいじめなどで気になることもあり，意識して声をかけていた。最近はその心配も減り，声をかけることも少なくなっていた。話しかけてもあまり多くのことは語らず，自分から声をかけてくることはほとんどないので，かかわりはあまりなかった。わりとしっかりした面があり，学習などにも真面目に取り組むことができる。事前調査の「生徒の自己実現に関する項目」の設問で，否定的な回答が多いのは，自分への厳しさからではないだろうか。

(ｳ) 事前調査・予備観察での観察者の見取り

事前調査の回答からは，自分に対する自信のなさがうかがえる。また「信頼されてみたい。」という記述も見られ，このことは，これまでに周りから承認された経験が少ないことを示しているとも考えられる。また，予備観察においては，担任とのかかわりの場面が非常に少ない。しかし，生徒Ｂには担任ともっと話がしたいという欲求もある。性格上自分から担任に話しかけるという行動には出られないでいるのであろう。

ウ　観察対象生徒Ｃについて

(ｱ) 予備観察期間の学級担任とのかかわりの場面

月 日	担任の記録･担任のかかわり	生徒の記録・生徒の様子
12/9		今日は何も話していません。今日は月曜日で，掃除の内容が書いてある紙を先生が私に渡してくれました。「頑張って」とか言って欲しかった。
12/10		総合の時間はみんながうるさかったので，先生が怒るかと思っていたら怒らなかった。怒って欲しかった。
12/11		朝会のとき，みんながうるさいのに先生がみんなを叱らなかった。叱って欲しかった。
12/12		今日も何も話していません。(4日連続) 掃除をさぼっている人をあまり叱らない。叱って下さいと思いました。
12/17	先週木曜以来の登校だったので，「よくなったの」と声をかける。「うん」と一言返事があった。	掃除時間に「ちゃんとやろうでー」とか「女子！やるよ」とか言われた。何で今日に限って怒ったのか。いつも怒らないくせに。
12/18	PTCの写真を渡す。	今日も先生とは何も話していません。今日はいつもより真面目に掃除したから誉めてほしかった。
12/19		先生とは何も話していません。男子が掃除をさぼったから，叱って欲しかった。
12/20		今日も何も話さなかった。総合の時間うるさかったから叱って欲しかった。
12/21		今日も何も話していません。朝読の時間うるさい人がいるから静かにさせて下さいと思いました。

観察の結果，担任とのかかわりが少なく，担任に厳しさを求めていることが分かった。

(ｲ) これまでの担任の見取り

わりとおとなしく，自分の方から話しかけてくることもない。これまで生徒Ｃとは雑談のような会話など余りしたことがない。生徒Ｃに対してかかわりにくいという思いもある。同じ手芸部に入っている生徒などとは，仲良く過ごしている。予備観察での記録に書いているような思いがあることは気付かなかった。これが本心なのだろう。

(ｳ) 事前調査・予備観察での観察者の見取り

事前調査では信頼されることに対して，それを裏切るかもしれないという不安を記述している。これは自信のなさからくるものではないか。また，自分の方から教師に話しかけることには苦手意識もあるようだが，決して担任を否定しているわけではなく，むしろ話ができるようになることを望んでいることもうかがえる。担任の方からかかわっていくことが必要ではないか。また，予備観察からは，担任に対して厳しさを求めているような記述が連日見られた。

(3) 本観察における観察対象生徒への指導計画

予備観察及び事前調査に基づき，担任と協議の上，個々の生徒について，次のような指導計画を立てた。

観察対象生徒	指導方針	指導における留意点	期待する生徒の変化
A	承認や賞賛の声かけを行う。	○注意や指導だけの声かけにならないようにする。	賞賛されることにより，自己肯定感が高まる。
	共同作業を行う。	○清掃時間において，「○○をしなさい」という指示をするのではなく，「一緒に掃除をしよう」という姿勢でかかわる。	同じ活動をすることで，担任に対する親近感が高まる。
B	意識的に日常的なかかわりを増やしていく。	○ただ声をかけるだけではなく，肩に触れながら声をかけるなどスキンシップを加えたかかわりを図る。	スキンシップを図ることで，親近感が高まる。
	承認や賞賛の声かけを行う。	○学級活動や班活動の場面で，生徒Ｂの活動を評価し，賞賛するなどする。	肯定的な評価により，自己有用感や自己効力感が高揚する。
C	生活ノートを活用しかかわりを増やす。	○教師と話すことに苦手意識があるので，生活ノートでのかかわりを図る。様子を見ながら，直接声をかけることなどのかかわりももっていく。	かかわりを増やすことで，親近感が高まる。

３　指導の結果とその分析・考察

担任は，指導方針に基づき本観察でのかかわりをもった。観察対象生徒それぞれについて，その後の経過を次に示す。

(1) 生徒Ａについて

ア　担任とのかかわりと協議による指導方針の修正

担任は指導方針に基づき，生徒Ａへのかかわりが注意だけにならないよう，授業やクラブ活動のことなどでの声かけを意識的に行った。その中で生徒指導上, 必要な注意の場面が以下に示すように続いた。

場　面	担　任　と　生　徒　の　か　か　わ　り
1/14 観察1	＜昼休憩の観察記録＞ T (担任)：　A (観察対象生徒A) が廊下を歩いているところを呼び寄せ, 「A！名札ない。」 A：　「落とした。」 T：　「いつ落としたんや？」 A：　「忘れた。」
1//15 観察2	＜昼休憩の観察記録＞ A：　友達と話をしている。 T：　「名札，売店に注文せえよ！」 A：　担任の顔をチラッと見て，小さく頷き，また友達と話し始める。 言葉による表現はない。
1/16 記録a	＜担任の記録＞「名札注文した？」と尋ねる。「まだです。」
1/17 記録b	＜担任の記録＞朝会時，名札がないので仮名札を貸してやる。
観察3	＜昼休憩の観察記録＞ A：　仮名札がなくなっている。 T：　「A，今日2回目。どうぞ。」と仮名札とホッチキスを差し出す。 A：　「そんなこと言ってもとれるんじゃもん。」 T：　「また新作で作れ。」 A：　頷きながら仮名札を受けとり，自分で名前を記入する T：　「5，6カ所とめとけ。落ちんように。」 T：　「A，ついたか？よっしゃ，ワシも1カ所やっちゃろう。」 とホッチキスで名札をとめる。 「これで大丈夫じゃ。」

いずれも名札についての注意の場面であるが，観察場面1，2とも，生徒Ａの対応は素っ気ないもので，観察場面2では，頷くだけで言葉もなかった。しかし，観察場面3では，担任の指摘に対して，受け答えをし，指示通り仮名札を作り始めた。１月 17 日に１回目の協議を行い，このような変化をもたらした要因を次のように考えた。

> ○観察場面1，2では，担任の口調が投げつけるような，威圧的な命令口調であったが，観察場面3では，口調が柔らかく，励ますような口調であった。

このことから，生徒に注意や指導を行う場合の教師の口調や態度は，生徒とのかかわりに影響を与えると考え，柔らかい口調と受容的な態度でかかわることを確認した。また, 生徒Ａを賞賛できる場面で，できるだけ賞賛することも改めて確認した。

その後，担任が，生徒Ａを賞賛する場面や共同作業を行う場面が観察できた。そのかかわりの場面を次に示す。

場　面	担　任　と　生　徒　の　か　か　わ　り
1/20 観察4	＜学級活動の観察記録＞ T：　[illegible]「よく聞いておいて下さい。」 A：　[illegible]時折全体へ指示を出す。 A：　担任の援助を受けながら議事を進める。
観察6	＜掃除終了後の観察記録＞ T：　議事終了後[illegible]やって来る。 A：　[illegible]司会をして話を進めるというのはなかなか難しいもの[illegible]代議員さんがやってくれたんですが，先生もちょっと口をはさんだけど，頑張ってやってくれました。いくら前にでている人が一生懸命や[illegible]協力する姿勢でないと難しいです。このクラスでやるのもだ[illegible]上手にやる。そんなクラスに[illegible]代議員さんご苦労さんでした。」 A：　担任が話し始めたとき，隣の者と話をしていたが，「代議員さんが・・・」と聞いてしばらく担任の話に耳を傾ける。その後，集めたプリント類を整理し始める。終始うつむいているが，その表情は明るい。
1/21 記録c	＜担任の記録＞朝，Aが自分から「仮名札を貸してください。鞄を背負うととれるんです。」と言ってきたので，仮名札を渡す。
1/24 観察5 観察6	＜清掃時間の観察記録＞ T：　ぞうきんを持ち，Tを含む3名の側に行き[illegible] A：　[illegible] T：　[illegible]1コースIくん，2コースMくん，3コース[illegible]スタート[illegible]」 A：　はじめ少し躊躇していたが，ぞうきんをかける担任の後を追うようにぞうきんがけをおこなう。[illegible]終了後にはバケツの片づけを行う。

予備観察では，清掃時間の生徒Ａは注意や指示を受けてから清掃に取りかかり，それも長続きしないという状況が観察された。しかし, 観察場面5では，一度も注意を受けることなく，最後まで清掃に取り組んだ。また，その清掃終了後には，自分から初めて名札がなくなったことを担任に報告してきた。観察場面6では，担任からの特別な指示がなかったにもかかわらず，自発的に清掃に取り組んでいた。名札に関しては記録cでも同様に自分から名札を借りに来ている。１月 24 日に２回目の協議を行い，これらの変化をもたらした要因を次のように考えた。

> ○観察場面4で全体の場において生徒Ａの代議員としての活動を評価した。
> ○観察場面5で，担任が生徒Ａとともにぞうきんがけをした。
> ○担任がＡに継続的にかかわりを持った。

イ　指導結果の分析・考察

担任は実践後に生徒Ａに見られた変化として次のような点を挙げている。

> ○自分から話しかけてくるようになった。
> ○以前は声をかけても頷くだけで終わることも多かったが, 実践後は会話が続くようになった。
> ○掃除を以前より熱心にやるようになった。

また，事前調査，事後調査の回答を比較すると，「担任からの信頼」「担任からの信頼への期待」「担任からの賞賛への期待」「担任への安心感の期待」「自己評価力」が否定的回答から肯定的回答へ変化した。自己存在感の感受に高まりは見られなかったが，清掃などの行動面での変化を見取ることができた。それは担任の賞賛の言葉や共同で行ったぞうきんがけという活動が影響していると考えられる。

また，「担任からの信頼への期待」「担任からの

賞賛への期待」が肯定的に変化した理由として，「内申が上がるから」と事後調査には記述している。このことから，担任とのかかわりの中で，生徒Ａの内面に「よく見られたい」「自分を高めていきたい」という思いが芽生えたと考えることもできる。生徒Ａは友達も多く，学校生活では仲間で行動していることが多い。より共感的な人間関係を育んでいくためには，担任は継続的なかかわりを持ち，生徒Ａの内面を察しながら，じっくりと会話ができる場を設定することも必要であると考える。

(2) 生徒Ｂについて

ア　担任とのかかわりと協議による指導方針の修正

担任は指導方針に基づき，連日生徒Ｂに対して体調面を気遣う声かけや係の仕事についての連絡などのかかわりを持った。その結果，生徒Ｂは記録あのように「けっこう優しい先生だと思った。」と記述している。このような記述が見られたのはこの場面が初めてであった。

場　面	担　任　と　生　徒　の　か　か　わ　り
1/8 記録い	＜担任の記録＞朝，お腹の調子が悪いと言っていたので，昼休憩に，肩に触れながら「お腹の調子どう？」と声をかける。「大丈夫」との返事。
1/9 記録う	＜担任の記録＞今日もお腹が痛そうなので，体育の見学ことなどについて話す。
1/10 記録え	＜担任の記録＞総合的な学習の時間，「今日は調子どう？」と声をかける。
1/20 記録お	＜担任の記録＞休憩時，先週はすべて欠席していたので，「調子はどう？新しい班はどんなの？」と尋ねる。「大丈夫」と一言だけ返事。あまり表情は変えないが，まあまあ元気そう。
1/21 観察1	＜昼休憩の観察記録＞ B（観察対象生徒B）：友達のNと話をしている。 T（担任）：「Nはまだ病院に行きよるんか？」 N：「うん。」 B：Nに担任が声をかけたとき，表情が硬い。 T：「Bは調子どう？」 B：少しニコッとして「鼻がつまる。」 T：「病院は行きよるんか？」 B：「昨日行こうと思ったけど，行かれんかった。」 T：「じゃあ，まだ行かにゃあいけんのか？」 B：頷く。
記録あ	＜生徒の記録＞先生に話しかけられた。けっこう優しい先生だと思った。

１月 24 日に協議を行い，生徒Ｂに「優しい先生」という心情をもたらした要因を次のように考えた。

○連日にわたる生徒Ｂを気遣う担任の声かけがあったこと。

しかし，語りかけが常に同じ内容であると，会話が発展しにくいことも考えられるため，今後の指導方針として，生徒の目線での気軽な雑談等を意識していくこととした。また，これまでの観察から生徒Ｂの場合は，１対１でかかわるよりも，Ｂが友達といるときの方がかかわりを持ちやすいと考え，生徒Ｂが友達といる場面での声かけを行うこととした。その後の観察において，観察場面2，3のような場面が見られた。

場　面	担　任　と　生　徒　の　か　か　わ　り
2/6 観察3	＜昼休憩の観察記録＞ B：友達のNと自分の席に座っている。 T：「Nは今日は学校に来ているんか？」 B：Nの方を向いて，「来ている。」と答えるが，顔を合わせることは無かった。 T：「Bは今日は調子どう？」 B：「そうでもない。」と明るい表情で答える。 T：「そうじゃあないんか，いや，なんか今日Hがワシの所へいろいろ聞きに来たとき，あんたも一緒に側におったけえ・・・。ぜんぜん知らんわけじゃあないんよ？」 B：頷く。 T：「ふうん。遊ぶこともあるんか？たまには。」 B：「いや，あんまりない。」 T：「あんまりないんか。」

観察場面2では，生徒Ｂは一人で席に座っているときに，担任が声をかけた。生徒Ｂは担任の問いかけに対し頷くだけの答え方しかしておらず，その後もすぐに顔をそらした。観察場面3では，生徒Ｂが友達のＮと話をしているとき，担任が声をかけた。ここでは，言葉は多くはないが，受け答えをしており，表情も明るかった。

イ　指導結果の分析・考察

実践後の生徒Ｂの変化について，担任は次のように感じており，担任としては生徒Ｂの実践による変化を見取ることはできなかった。

○担任が話しかけることは嫌ではないかもしれないが，口数は以前と変わらず少ない。
○休憩時も特定の友達といることが多い。

しかし，事前・事後調査の回答を比較すると，否定的回答から肯定的回答へ変化した項目として，「担任への親近感」や「担任への親近感（相互関係）」「担任への信頼感」「担任からの親近感の期待」「自己有用感」「判断力」「実行力」「自己評価力」が挙げられ，担任への親近感や信頼感が高まり，さらには，自己有用感も感受している様子が分かる。観察終了後に，生徒Ｂに直接聞き取り調査をすることができた。生徒Ｂは，担任への信頼感や自己有用感を感じた理由として，担任が「調子はどう？」など心配して声をかけてくれたことを挙げた。

観察者も担任も，生徒Ｂへのかかわりは体調を気遣う声かけがほとんどであり，生徒Ｂの口数が少ないことや声かけをしたときの表情(目を合わさないなど)から，望ましくないかかわりではないかと見取っていた。しかし，事後調査の結果や聞きとりから，実際には生徒Ｂの内面には大きな変化があったことが確認できた。このように，生徒の態度や表情から内面をすべて察することは難しいが，教師は，個々の生徒の物の見方や考え方をかかわりの中から

見い出し，より深く生徒の立場に立って察することのできる力を磨く必要があると感じた。

(3) 生徒Ｃについて

ア　担任とのかかわりと協議による指導方針の修正

担任は生活ノートでのかかわりをすすめながら，直接生徒Ｃに声をかけることも行った。その中で，担任の記録$\boxed{\text{b}}$に示すように生徒Ｃが，自分から担任の所へ話しかけてきた。これまでの生徒Ｃは，自分から話しかけてくることはなかった。この点について１月 24 日に協議を行った。

場　面	教　師　と　生　徒　の　か　か　わ　り
1/8 記録$\boxed{\text{あ}}$	＜生徒の記録＞昼休みに「百人一首のテストがあるけど，覚えた？」と聞かれました。ものすごく驚きました。先生が少し近くに感じられました。
記録$\boxed{\text{a}}$	＜担任の記録＞「百人一首のテストできた？」と尋ねる。ニコニコしながら「うーーーん？」と答える。
1/14 記録$\boxed{\text{い}}$	＜生徒の記録＞先生とは何も話していません。今日は悪いことをした人をちゃんと叱ってくれました。
1/21 記録$\boxed{\text{b}}$	＜担任の記録＞Ｃの方から「先生，今日コンパスいるんですか？」と尋ねてくる。これまで自分から話しかけてくることはほとんどなかった。
1/22 記録$\boxed{\text{う}}$	＜生徒の記録＞何も話さなかった。先生が厳しくなってよかったと思います。

記録$\boxed{\text{あ}}$の場面では担任の声かけに驚きを感じている。また，予備観察では，生徒Ｃは担任に厳しさを求めている面がうかがえていた。記録$\boxed{\text{い}}$の場面は担任の行動が生徒Ｃの表出されていない期待に応える結果となったと思われる。このことは，記録$\boxed{\text{う}}$の場面からも見取ることができる。このことから生徒Ｃに変化をもたらした要因を次のように考えた。

○これまで担任が話しかけることがほとんどなかった生徒Ｃに対して，声かけをした。
○生徒Ｃの内面にある要求に応えた。

イ　指導結果の分析・考察

実践後の生徒Ｃの変化について，担任は次のように見取った。

○自分から話しかけてくるようになった。
○話しかけたときの表情が明るくなった。
○生活ノートに本音が見られるようになった。

事前・事後調査の回答を比較すると，「担任への信頼感」「自己効力感」「目的達成への志向」「実行力」は否定的回答から肯定的回答へ変化したが，「担任への親近感」は肯定的回答から否定的回答へ変化した。その理由として生徒Ｃは，「先生は友達ではないから」と回答している。予備観察における生徒Ｃの記録と合わせ考察すると，生徒Ｃには教師とは，かくあるべきという教師像が存在しているため，気軽に話すことができないと回答しているとも考えられる。

次に示す生活ノートでのかかわりには，徐々に記述$\boxed{\text{II}}$，$\boxed{\text{III}}$，$\boxed{\text{IV}}$，$\boxed{\text{V}}$のように，生徒Ｃの気持ちを素直に表す記述も見られ，このことは，遠い存在であった担任を，より近い存在としてとらえるようになってきたと思われる。

月　日	生活ノートへの担任の記述	生活ノートへの生徒の記述
1/7	ガンバロー，オー！！	ついに3学期のスタート！がんばるぞーオー！！
1/8	百人一首のテストはどうだった？バッチリかな？結果を教えてね。	
1/9	登校校中も覚えたんだね，すごい！	私は百人一首をこんなふうに覚えました。 テスト前日　→　3首 テスト当日登校中　→　2首 〃　朝読中　→　3首 〃休けい時間　→　2首 計　10首
1/14	今朝，つらかった？休み明けだからつらいの？それともつらい理由があるの？	3連休のあと，学校行くのつらい。
1/15	$\boxed{\text{I}}$　よかったね。先生もはじめて自分の部屋をもらったときすごくうれしかったです。大人に一歩近づいたような気がしました。	$\boxed{\text{II}}$　最近自分の部屋ができました。すごくうれしいです。
1/20	新しい班はどうですか？1班はOさんが班長だね。班長さんをもりたててがんばろう。	
1/22	今日は早く下校できるね。帰って何をする？	
1/23	何とかかからずにすませたいね。	最近インフルエンザが流行っているので，はやくねなさいと言われました。
1/24	朝の登校のことですか？いままでとメンバーがかわったの？	FさんとWさんとOさんと私で学校に行くことになりました。
1/27	何があったの？よかったらおしえて。	$\boxed{\text{III}}$　今日ははうれしいことがとってもたくさんありました。
2/3	今日の全校朝会はわりと集合が早かったと思うんだけどどう思った？	ちこくしないように学校へ行かないと！
2/4	もうすぐだねー直前になってあわてないよう勉強しておこう。	$\boxed{\text{IV}}$　2月の終わりには学年末のテストがあるよ〜。やばーい。
2/5	残念‥‥	発表しまくれ！のキャンペーンで1組がダントツの最下位でした。
2/7	そんなわけにはいかないねー6時間の日がつづくから5時間の日がうれしいのかも‥‥そう思わない？	$\boxed{\text{V}}$　5時間が毎日続けばいいなー。

記述$\boxed{\text{I}}$では，Ｃの記述した内容に対する担任の記述に，担任の自己開示に当たる記述がある。今後このような自己開示の姿勢を継続していくことが，より生徒とのかかわりを深めていくことにつながると考えられる。

4　研究のまとめ

今回の研究を通して，担任と生徒の共感的な人間関係の構築を意識した指導を行うことで，自己存在感の高揚が認められる生徒を確認できた。このことから，教師が生徒との共感的な人間関係を高めることは，生徒の自己存在感の高揚を図る上で重要であると考える。

また，担任と観察者の二つの視点から得られた情報を協議し，共有することは，個々の教師の見取りの幅を拡げる上でも，生徒の内面を察する上でも効果的であった。

しかし，本研究で行ったように，個々の生徒の内面を察し，望ましいかかわり方をしていくためには，情報の共有化を図り，その指導法を協議していける，より学校の実態に即した，学年・学校の体制づくり

が課題であると考える。