

わが国における近年の生徒指導システムの変容

The Altering Tendency of the Recent Student Guidance System in Japan

遠藤 忠（宇都宮共和大学シティライフ学部）

長田 勇（現代教育実践問題研究会代表）

桜井 均（大阪府立大学名誉教授）

櫻井 誠（元三重大学大学院）

高林直人（静岡県教育委員会）

Tadashi ENDO (Utsunomiya Kyowa University, City Life Department)

Isamu OSADA (The Cap of The Study Group about Present Education Practice Problems)

Hitoshi SAKURAI (Professor Emeritus at Osaka Prefecture University)

Makoto SAKURAI (ex-Mie Graduate School Student)

Naoto TAKABAYASHI (Shizuoka Prefectural Board of Education)

【概略】

最近10年ほどの間に、学校における生徒指導の内実がだいぶ変化してきている。以前より、子どもの自律化支援に傾注する教師が増えた。具体的には、子どもをよくほめる教師が増え、そういう教師ほど子どもへの声かけ等の働きかけも多く、授業等での話し合い実践も積極化している。それらが、他者認識の機会提供、教師が学校/学級の中心軸になる、などのことにつながり、子どもが学校で平穩に暮らせる状態を作りつつある。それを調査で実証した。

【キーワード】 生徒指導, 自律化支援, 他者認識, 教師中軸性, 特別活動

1 研究課題

本論は、科研費研究「現代の子どもの友人関係における特質と生徒指導システムのあり方に関する実証的研究」（研究代表遠藤忠，基盤研究（C），課題番号26381282，平成26年度～28年度）でおこなった二種の調査のうちの第二段階調査（教員調査）の結果について報告するものである。

本研究の第一段階調査として小中高の児童生徒を対象にしておこなった「子どもの友人関係」調査では、つぎのことが明らかにされた（昨年の本紀要に掲載）。

① 2003年時の父母祖父母の子ども時代に比べると、2003年時の子ども（小5，中2，高2）も約10年後の2014年時の子ども（同）も友人関係にナーバスになっている傾向がある（ナーバスとは、神経過敏の意味で、友人との心理的な距離がうまくコントロールできな

いという負の心理状態で友人関係に意識がとらわれてしまう傾向をいう)。

② ただし、2003年の子どもと2014年の子どもを直接比較すると、2014年のほうがナーバスさは低減している。同時に、子どもと教師の関係も2014年のほうがいくらか良好化し、学校に適應する層も増加している。

これらの変化の要因をどうとらえるか。

第一に、②の変化だが、これは何に起因するのか。学校とは関係のないことが要因で子どもに変化が起きているだけ、とはいえない。学校に適應する層が増加している点を考えると、学校内にその変化の要因を見るべきである。

そこで、私たちは、学校における生徒指導システムがこの十年ほどの間に変化してきていることがその要因ではないかという仮説を立て、それを実証するための教員調査を実施した(「生徒指導」とは、基本は「子どもの自律性の形成を目的とする学校における支援活動」のことをいい、「社会性の発達とアイデンティティ〈自己肯定感〉の形成支援」を構成要素とする活動である。この生徒指導は、実際のところ、学校/学級経営、各授業、道徳教育、特別活動、狭義の生活指導/生徒指導など広範囲の領域にわたって子どもの自律化支援としておこなわれる。その各領域の活動は、少なくとも個々の教師においては、子どもをどう支援するかという点で相互に関連しあったものになっているはずである。それを「生徒指導システム」と私たちは呼ぶ)。

第二に、①と生徒指導システムとの関係はどうか。2003年時の父母祖父母世代(調査時に20代後半から70代)の子ども時代となると、いまから30~40年からそれ以上も前のことになる。そこで、退職校長会構成員を対象にして、かなり以前の状況を調査し、それと②との相関を実証することにした。

本研究は、この第一と第二を実証することを課題とするが、第二のほうは次回の本紀要で論ずることとし、今回は第一に関することに限定する。

2 教員調査の概要

2.1 調査対象

小学校、中学校、高等学校の教員(非常勤、養護教諭等は除く)。

2.2 調査地域・学校

「子どもの友人関係」調査との関連を考慮し、その調査を実施した学校の所在都県市(青森県、茨城県、東京23区、横浜市、名古屋市、石川県、和歌山県、岡山県、山口県、徳島県、大分県、沖縄県)。これら調査地域に所在する小中高等学校のそれぞれについて層化無作為抽出法(各都県及び各都市の小中高等学校それぞれの学校総数に比例させて各地の抽出校数を割り当て、『全国学校総覧』(原書房、2014年版)に基づいて乱数表で小中高の各学校を無作為抽出する方法)により調査校を選定。ただし、児童生徒数が全学年で100名以

上の学校に限定。該当の各学校に調査協力を依頼し、応諾した学校に以下のように調査票（文末に付属資料として添付）を送付した。調査依頼校は、小学校630校、中学校509校、高等学校320校、総計1459校。調査に協力していただいた学校は、小学校33校（依頼校の5.2%）、中学校39校（同7.7%）、高等学校27校（同8.4%）、総計99校（同6.8%）。

2.3 調査方法

アンケート形式（質問紙法、回答は無記名、必要時間は15分程度）。以下の手順で実施。

① 調査協力校の教員数分の調査票、各教員の回答を収めるための封筒、学校ごとの全回答を収める大型封筒を協力校の協力担当者へ送付。

② 各教員は調査票に回答の後、封筒に厳封して、各学校の調査協力担当者へ渡す。調査協力担当者は回収した回答入り封筒を大型封筒に収め返送する。

2.4 回答票数

小学校459票、中学校745票、高等学校1,025票、総計2,229票。このうち無回答やそれに類するものは集計の際に無効票として処理。

さらに、全国で111名の退職校長会構成員の協力を得て、数十年前の生徒指導状況を調査した。

2.5 調査期間

教員調査 = 2015年9月 - 12月。退職校長会調査 = 2016年1月 - 3月。

3 調査結果および分析

3.1 分析の前提

(1) 現役教員調査の有効回答総数は2,229票であり、そのうち、教員経験年数の設問で「無答」が22票、「1年未満」の回答が65票であった。以下の分析では、現在と過去（10年±3年前）とを比較するので、比較の妥当性を考慮し、上の「無答」と「1年未満」を対象外とした（新人教員が現場になじむのに1年はかかる、と見た）。したがって、対象回答総数は2,142票。内訳は、小学校435票、中学校720票、高校987票。

また、現在についての設問の多くは、現在担任をやっている教員とそうではない教員とでは回答に偏りができる（担任をやっている教員のほうが子どもとの接触機会が多い）ので、「現在担任をやっている」教員に分析対象を絞った。そういう教員であれば、過去にも担任をやっていた可能性が高いので、過去についての設問も「現在担任をやっている」教員を対象とした。

その結果、現在についての対象は総数1,244票で、小学校315票、中学429票、高校500票となる。過去についての対象は総数1,024票、小学校259票、中学343票、高校422票であった。

以下の分析は、この最後の数値を基にしている（参考までに全教員の結果も設問によっては示すことにする）。なお、表の総計欄がこれらの数値といくらか違っている場合がある。それは、設問ごとの無答は削除していることによる。

なお、以下では「教員」という語は対学校組織（本調査項目関連を含む）との関係において使用し、子どもとの関係においては「教師」という語を使う。

(2) フェイスシートを示しておく。

<表1> フェイスシート(合計数が2,229に満たないのは無答を除外しているから)

男女別	男1264	女925				
年代	20代327	30代469	40代593	50代745	60代以上89	
教員歴	1年未満65	1-5年320	6-10年285	11-20年507	21-30年605	31年以上371
担任年数	未経験170	1-5年453	6-10年440	11-20年721	21-30年381	31年以上54
現在担任	yes1281	no879				
職位	管理職144	教諭1,857	講師217			

3.2 生徒指導システムの変容

今回の調査内容は、フェイスシート以外、全15問で構成されている。ただし、そのうちの13問については、教員経験年数が7年以上の現役教員に対して「現在（この1、2年以内）」と「過去（10±3年前。以下、「10年前」と略すことがある）」の二点において尋ねている。それを基に現在と過去を比較する場合がある。

なお、以下のすべての統計結果については有意水準を5%($p < .05$)とする。相関係数(r)は $|r| = 0.4$ 以上の場合に正負の相関があるとする。

3.2.1-1 自律化支援の増幅1 ……ほめる教師の増加……

子どもが学校で平穏に暮らすためには、教師は何をなすべきか。三つある。①子どもの自律化を支援すること。②人間に差異がある（多様である）のは人間の自然である、と認識させること。③教師が学校/学級の中心軸となること、すなわち、子どもからの信頼に基づく教師の権威性を確立すること。

まず①にかかわることから述べる。②③は後述。

子どもの自律化を支援することは生徒指導システムの中核である。

自律するというのは、「自分は自分だ」という自己肯定感（自己存在感）が子どもの生活意識の根底にできあがることである。それが子どもの中に醸成されれば、自分の生活スタイルができあがり、友人関係のナーバスさは低減される（あるいは、解消される）。

それに関することを具体的に見てみる。

「問4 子どもをほめることがありましたか？ 子どもによって、また、ケースによって異なるでしょうが、総体的にいついかがでしたか？（一つだけ選択）」

- 1.よくほめていた 2.ときどきほめていた 3.ほめることは少なかった 4.ほめなかった
5.その他

教師は子どもをどのくらいほめているのか。現在担任経験中の人の現在と過去についての結果はつぎのとおり。

<表2> 小中高教員歴1年以上現在担任 問4：子どもをほめるか（無答を除く）
r = 0.943 p=0.000 <.05

問4	よく	時々	少ない	ない	他	総計(人)
現在	41.6%(517)	54.0%(671)	3.9%(49)	0.2%(3)	0.2%(2)	1,242
過去	29.1%(284)	53.4%(521)	16.4%(160)	0.8%(8)	0.2%(2)	975

これ以降、総計以外の実人数は省略する。

小中高の全教員(管理職含む。教員経験年数が無答も1年未満も含む)の結果で見ても、ほぼ同じである。

<表3> 参考(全教員：無答を除く) r=0.944 p=0.000 <.05

問4	よく	時々	少ない	ない	他	総計
現在	41.3%	54.3%	4.0%	0.2%	0.3%	2,226
過去	29.3%	53.1%	16.7%	0.6%	0.2%	1,777

表2で(表3でも)明らかなように、子どもをよくほめる教師は10年前よりも10ポイント以上も増加し、逆に、ほめることが少ない教師は10ポイント以上も減少している。

おおむね10代の少年期(小学校入学からの児童生徒期)の場合、ほめることは生徒指導方法の中核である、と私たちは考える。

乳幼児期の場合は、自分のおこなったことで親などから過度にほめられると、自分と行動対象のことがらとの関係以外に親などの他者の評価が自分の行動の動機に位置づけることがある。＜自分—対象＞の二者関係が＜自分—他者の評価—対象＞の三者関係になりかねない。何かをやりきって充実感や達成感をもつことで十分なところ、他者の評価がなければ行動対象自体に関心を失うこともありうる。

ところが、おおむね10代の少年期は、自我の形成過程で「自分はこれでいいのだろうか」と精神的に不安定になりがちな時期である。他の人への羨望や自分自身への否定感がうごめく。自分の姿勢が定まらない。そういうことが多分にある時期である。

だから、そういう少年期の子どもは、教師(あるいは、親などのおとな)からほめら

れば、「これでいいんだ」と自己肯定感が強まるし、「自分の良さの自覚化」にもつながっていく。部活等でほめられれば、「充実感、達成感」も生じる。自分の気持ちに落ち着きができ、自律化へのルートができていく。他者に寛容になる方向性もでてくる。自分が確立できると、友人関係にナーバスになることも減少する可能性も生まれる。

したがって、学校における教師が子ども一人一人を理解し受け容れ、「それでいいんだよ」という肯定的メッセージを送ることは、そういう少年期の子どもには自律化への強力な支援となる。子どもの自律化には、ほめること以外に、「自分による問題解決」や何ごとかによる「充実感や達成感」などもかかわってはいる。けれど、教師からの自律化支援としては、子ども個人の現状を肯定する鮮明なメッセージとしての「ほめる」行動が子どもにはもっとも影響力がある。そういう意味で「ほめる」に注目する。

そういう観点から見ると、子どもをよくほめる教師が増えたことは、子どもの自律化支援が増幅していることを示す。

「ほめる」について学校種別（現在担任に限定）で見ても同じである（「時々以下」は「時々」「少ない」「ない」の合計。以下、同様。「無答」「その他」は除外）。

<表4> 教員歴1年以上現担任学校種別 問4：ほめるか 小学 $r = -1.0$, 中高 $r = 1.0$, 両方 $p = 0.000 < .05$

学校種	小学校			中学校			高校		
	よく	時々以下	総計	よく	時々以下	総計	よく	時々以下	総計
現在	57.3%	42.7%	330	42.3%	57.7%	435	30.3%	69.3%	500
過去	41.3%	58.7%	247	26.8%	73.2%	328	23.5%	76.0%	400

注意すべきことは、人がすべて入れ替わっているのではないということだ。教員歴7年以上の人は、自分の現在と過去との差を自ら語っていることになる。教員歴の設問には「7年以上」という選択肢がないので、フェイスシートの回答による「11年以上」の方々について調べてみる。この方々であれば、勤務校がちがう場合はあっても、同一人が自分の現在と過去を見ていることになる（無答は除外。以下同様）。

<表5> 小中高教員歴11年以上現在担任 問4 $r=0.944$ $p=0.000 < .05$

問4	よく	時々	少ない	ない	他	総計
現在	41.4%	54.0%	4.0%	0.4%	0.3%	797
過去	28.6%	55.2%	15.3%	0.6%	0.3%	791

表は略すが、教員歴11年以上の全教員（現在担任外も含む）で見ても、傾向は同じであった。「よく」は現在：過去 = 41.4%：29.2%、「時々」は54.1%：53.9%である。

教師が自ら変化した。10年前の結果の反省からか、いまの子どもには10年前のやり方では通用しないと判断したのか、それはわからない。匿名の調査だから、「少ない」が

「よく」に様変わりしたのか、「よく」が「時々」へ、「時々」が「よく」へ移動したのか、それも定かではない。しかし、ほめることが少なかった教師はたしかに激減し、よくほめる教師は激増した。

前述の研究課題の項で「学校における生徒指導システムがこの十年ほどの間に変化してきているのではないか」と書いた。その変化の一因が自律化支援の中核となる「ほめる」教師の激増にあった、といえる。

3. 2. 1-2 自律化支援の増幅2 ……厳しい教師の減少……

「問9 子どもが決まりや約束を破った場合、どのように対処なさることが多いですか？ ことがらにもよりますが、総体的にいついかがですか？ 実際にあったことをお尋ねします。（複数選択可）」

- 1.罰を与えた 2.厳しく叱った 3.学級全体で話し合った 4.叱らずに本人と話した
5.黙認した 6.その他

<表6> 小中高教員歴1年以上現在担任 問9：規則違反の場合
r=0.953 p=0.000 <.05 (「その他」略。複数回答可なので、合計は100%を超える)

問9	罰	厳しく叱る	学級討論	本人と話す	黙認	総計
現在	11.9%	61.8%	35.1%	64.0%	3.6%	1,235
過去	17.1%	71.9%	33.6%	51.7%	3.8%	977

叱らずに本人と話すのが10ポイント以上も増加したのとは逆に、厳しく叱るのが10ポイント減少し、罰を与えるのもいくらか減っている。厳しい教師はおおむね少なくなってきた、といえよう。

「罰」「叱る」は、子どもの社会化への一手段として存在する。社会の現実を子どもの身にしみこませて、社会人としての将来の自律化へ向かわせる意図をもつ。親子の日常でもありえることだ。

しかし、それらは同時に子どもの現状を強圧的に否定することとして働く。子どもにも自分の行動の理由があるはずだが、強圧性に打ちのめされて、自我を見失う。こらえながら時のすぎるのを待つ。終われば、強圧者への反発心が動き出すか、儀式を通過しただけのあとのようにふだんの自分に回帰するだけか、あるいは、自制心が生まれることもあるかもしれない。叱責等が積み重なれば、一部分の自己否定への強圧が自分の内部をすっかり破壊させて自己存在の価値さえも見失う虚無感にさいなまれることもありえる。

カウンセリングとは対照的である。カウンセラーは、クライアントの自己存在性を支援して、否定的なメッセージは基本的に発さない（とくにロジャーズ学派¹⁾）。そうしたことによって、子どもの自律化を促す。そのカウンセリング技法が昨今の生徒指導方法に取り入れられている²⁾。中途半端になりがちな学校カウンセリングには批判はあるが³⁾,

カウンセリングは学校に浸透した。

調査ではカウンセリングについては質問していない。だから、詳細はわからない。しかし、厳しい教師が減少したのはカウンセリングの学校浸透の影響ではないかと思われる。

3. 2. 2-1 他者認識の促進1 ……話し合い実践の増加……

分析の前提で、教師がなすべきことの②に「人間に差異がある（多様である）のは人間の自然である、と認識させること」を挙げた。自分は他者とある面で異なり、他者も自分とある面で異なっている、という差異性/多様性の認識（他者認識）は、他者からの視線に過度におびえることもなく、友人関係を円滑に進行させるためには不可欠である。それによって、友人関係が円滑にいくとともに、他者への共感の醸成も可能になる。

「問11 各授業や学級活動（ホームルーム）などで、子どもどうしの話し合いはよく実践なさいますか？（一つだけ選択）」

- 1.よくおこなう 2.ときどきはおこなう 3.おこなうことは少ない 4.おこなわない
5.その他

討論授業、学級会での討議など、話し合い実践は多い。その現在と過去を比較させたのがつぎである。

<表7> 小中高教員歴1年以上現在担任 問11：話し合い実践 $r=0.987$ $p=0.015 < .05$

問11	よく	時々	少ない	ない	他	総計
現在	25.1%	51.7%	20.8%	1.5%	0.9%	1,238
過去	19.2%	54.8%	23.8%	1.6%	0.6%	976

「よく」は6%ほどの微増にすぎない。学校種別に過去→現在の形で見ても同じこと。「よく」は小学校35.9%→41.2%，中学校18.1%→24.8%，高校9.3%→15.3%である。これを「問4ほめるか」とクロスさせると、どうなるか。様相がちがってくる。現在だけで見てみる。

<表8> 小中高教員歴1年以上現在担任 問4ほめるか×問11話し合い実践 $r=1.00$ $p=0.000 < .05$

問4ほめるか	問11話し合い実践		
	よく	時々以下	総計
よく	36.2%	62.6%	514
時々以下	17.2%	82.2%	720

上表のとおり、「よく」ほめる教師は「時々以下」の倍以上話し合い実践をおこなっている。よくほめる教師ほど話し合い実践をよくおこなっている。なぜそうなるか。

ほめるというのは、相手としての他者の言動をよく知ろうとすることを原点として、そこから始動する。したがって、よくほめる教師は、自分の姿をとおしてその他者認識

の行為世界を子どもにいつも見せていることになる。もちろん、いい加減にほめる場合はこの限りではない。

話し合いは、自分の頭の中をことばで他者に示すとともに、他者の頭の中をその他者のことばによって知り、自他のちがいに目を向けて、互いに議論することをいう。「論」とは、ことばの積み重ねのあとに「ね、みんなそう思うだろ？」と付け加えることのできる一般性のある（他者と共有できる）内容のことだ。したがって、話し合いは、自己認識と他者認識を自分の中で交流させることではあるが、とくに他者認識がなければ成立はしない。

他者認識を根底に据える「ほめる」ことのメカニズムが「話し合い」のメカニズムに連動する。だから、よくほめる教師ほど話し合いの機会をよくつくることになる。

さらに一言する。話し合いは他者認識をとおして自律化を活性化させもする。

議論において自分の論が不利になりそうになれば、論構成の基にある世界の切り取り方を広げて視野を修正する。切り取り方を一変させて視野の変革を試み、より説得性のある論を生むこともある。他者の論のほうが正当と思えば、自分の論を捨てる。自分の中ではかなりの葛藤ではあるが、何よりも自他のちがいに目が向く。自分と他者を調整しあう以前に、自分とちがう他者の存在に気づいていく。

話し合いは何かの結論を生み出す過程ではあるが、自分とはちがう他者の存在を認知する過程のほうが自律化には重要である。いろいろとちがう人間がたくさんいる中でどう自分を形成していくかの問題が立ち現れる。その問題を克服していくところで自分を律する方途を学ぶ。

もちろん他者問題は話し合いの中だけで立ち現れるわけではない。遊び、けんか、何かの競争、その他、日常のいろいろな場面で現れる。しかし、教師が学校で子どもの中に他者問題を意図的に生み出す機会は唯一「話し合い」であろう。自律化支援としての重要なファクターとなる。

また、話し合いは、論優先文化を子どもが学んでいく機会としても機能する。だれがいったかではなく、何がいわれたか、という論優先の文化こそが民主主義の中核である。学校における話し合いは、民主主義の維持と発展に不可欠の訓練場なのである。教師にはそこまでのねらいはないかもしれない。しかし、それが学級活動が教育課程化されている日本の学校文化の一側面であることは確かなところである。

前述のとおり、現在の小学校教師41.2%、中学24.8%、高校15.3%が話し合いをよく実践しているが、この数値はどう評価すべきか。諸外国との比較をとおすことで今後の研究課題とする。

3. 2. 2-2 他者認識の促進2 ……気になる子への対応……

「問5 指導上いろいろな意味で気になる子どもがいると思いますが、そういう子をほめたことはありますか？（一つだけ選択）」

- 1.ほめる必要性はなかった 2.ほめる機会がなかった 3.意識的に人前でほめた
4.個別にほめた 5.その他

いろいろな意味で「気になる」という子どもはいるものである。学業面もあるだろうが、非行、粗暴、いじめる、いじめられる、友だち関係で悩む、不登校、自信喪失、家族問題、その他、いろいろある。それらの内容によっても異なるし、子どもの特性によっても異なるが、総体的にどうであったかを尋ねている。結果はつぎのとおり（「必・機会なし」は選択肢の1+2のこと。表は示さないが、全教員で見てもほぼ同じ傾向である）。

<表9> 小中高教員歴1年以上現在担任 問5：気になる子をどうほめるか $r = 1.000$, $p = 0.000 < .05$

問5	必要・機会なし	人前	個別	他	総計
現在	3.0%	55.3%	38.9%	2.8%	1,214
過去	9.0%	47.2%	41.2%	2.6%	955

クラスの中で、あるいは、友人のいる前で（人前で）ほめられるのは、本人にとっては恥ずかしい面もある。その後にからかいの原因になることもあるかもしれない。しかし、一人になって顧みれば、自分の行動が教師から賞賛されたことはうれしくもあり、自己肯定感が高まることへの道程となる、と思えてくるにちがいない。

教師から「気になる子」と思われていることは、自分でもある程度は承知しているだろう。非行であれば、教師の賞賛は自分の非行性のどこか一部に亀裂を生ませ、自制への契機となる可能性をもたらす。それを教師は知っている。だからこそ、その可能性に賭けて教師はほめる。

「意識的に人前でほめる」の「意識的に」とはそういう意味であるが、同時に他者認識の機会提供としての意図ももつ。非行その他で仲間以外からは疎外されかねない子どもが自分たちの前で教師からほめられれば、評価が変わるきっかけになる可能性もある。友人関係にいい結果をもたらすこともある。その機会を教師は意識的に提供する。

また、「ほめる必要がなかった」「ほめる機会がなかった」が減少している。合計ではもともと10%未満だったが、それが1/3に減少した。如上の意識をもつと、ほめる機会もなんとか見出す。表では省略したが、「必要がなかった」だけでは2.1%→1.0%、「機会がなかった」だけでは6.9%→2.1%へ減少した（小数点第二位以下の四捨五入により上表の合計といくらか異なる）。ほめることが子どもの自律化支援と他者認識の機会提供として重要であることを自覚して、ほめる機会に目を凝らす教師が増えた、ということの意味しているのではないか。

よくほめる教師とそうでもない教師にもこの面ではちがいがあ。現在についてのみ

クロスさせてみる。それが表10である。よくほめる教師は「時々以下」の教師よりも「人前で」が10ポイント以上も多く、「個別に」が10ポイント以上も少ない。ほめる人は、やたらとほめているのではなく、どこでほめればいいのかというシチュエーションもわきまえている。

<表10> 小中高教員歴1年以上現在担任 問4ほめるか×問11気になる子のほめ方 $r=0.944$ $p=0.000 < .05$

問4ほめるか	問5 気になる子をどうほめる					総計
	必要なし	機会なし	人前で	個別に	他	
よく	0.6%	1.0%	63.5%	31.9%	3.0%	499
時々以下	1.3%	2.8%	49.5%	43.9%	2.5%	711

3. 2. 2-3 他者認識の促進3 ……異なる意見への対応……

「問8 意見を自由にいえる授業や学級活動（ホームルーム）などで、他とかなり異なる意見をいう子どもがいるのではないかと思います。その場合、どう対応なさっていますか？ 実際にあったことにお尋ねします。（複数選択可）」

- 1.そういう子はいない
- 2.まちがった意見なら否定した
- 3.まちがっていても一つの意見として黙認した
- 4.発言としてできるだけほめた
- 5.子どもたちの討論に任せている
- 6.その他

どの学校でもいつも必ずいるわけではないが、他とかなり異なる意見をいう子どもがいることがある。クラスメイトから失笑をかってしまうこともあれば、クラスの雰囲気悪くすることもある。そのようなとき、教師はどうするのか（意見によっては、あるいは、場面によってはちがってくることもありえるので、「複数選択可」としてある）。

<表11> 小中高教員歴1年以上現在担任 問8：他とかなり異なる意見にどう対応する $r=0.969$ $p=0.012 < .05$

問8	いない	否定	黙認	ほめた	討論	他	総計
現在	4.4%	34.9%	36.4%	35.1%	16.6%	9.5%	1,241
過去	3.2%	42.3%	35.5%	30.4%	15.4%	8.7%	977

まちがっていれば否定してしまう教師がいくらか減り、発言としてできるだけほめる教師がほぼ同程度に増加している。差はそれほど顕著ではないが、ほめる場面の一端が見える。

「発言としてほめる」というのは「奇異な意見でも受け入れる、あるいは、かばう」という意味として受け取られていると思われる。こういう場面で受け入れられれば、子どものアイデンティティは失われずにすむ。自分がそう思うからそう発言しているのだが、それが完全否定されてしまうと、突然に自分の居場所の喪失感が生じて、アイデンティティが崩れかねない。それを防ぐ。

また、教師の受け入れ方次第で周囲の反応を変えもする。教師が受け入れていけば、

他の子どもも「こんな意見でも何でもいいんだ」と思うこともある。発言者への見方もちがってくる可能性ももつ。こういう形でも他者認識の機会に教師が介在する。

その「否定」と「ほめる」の差が過去は10ポイント以上も「否定」が多かったが、現在はほぼ同程度になっている。こういうところにも教師の変化が見てとれる。

3. 2. 3-1 中心軸としての教師1 ……積極的な対面交流……

教師がなすべきことの③は「教師が学校/学級の中心軸となること」であった。

巷間いわれる「教師中心主義」のことではない。いわゆる「校則」に代表されるように、学校/学級の運営について教師が権力で子どもに従属させる、ということとは異なる。

子どもに信頼され、子どもに安心感を生ませる教師の権威性のことだ。「権威」とは、本来、相手の信頼と安心に裏打ちされた影響力をいう。教師からのメッセージを子どもが自発的に納得し受け入れてこそ、教師への信頼が生まれ、学校/学級生活における安心感が子どもの中に醸成される。そういう教師につねに見守られているという意識が子どもの友人関係におけるナーバスさを低減させることになる。教師との関係も良好化する。

「問10 休み時間や放課後などで子どもへの声かけや会話は実際にどのくらいなさっていますか？（一つだけ選択）」

- 1.よくおこなう
- 2.ときどきはおこなう
- 3.おこなうことは少ない
- 4.おこなわない
- 5.その他

声かけは「おはよう」でも「元気か」でもいい。会話もよもやま話でいい。自分に向けられた声・ことばは、教師から自分の存在が認められていることの証左になる。子どもは自分の自己存在感を確認する。

ほんのひとことにさほどの意図はないように思えるが、ちがう。教師はいつも意図的である。挨拶などのルーチンワークでは無意識になることもあろうが、自覚すれば、自律化支援の一環だという意図の存在に気づく。

教師からのそういう発信は、子どもの中に学校生活の安心感を醸成する。親近感をもたらす「会話」であれば、教師にいつも見守られているという実感をもつ。教師の日常の発言に重みがあり、授業内容も濃ければ、なおのこと子どもは教師に権威を見る。信頼する。教師が学校/学級の中心軸になる。

ルーチンワークの挨拶などはこなすが、他面では別の顔を見せるのでは元も子もない。子どもは不信感をもちかねない。

現在についてのみ、これを「問4 ほめるか」とクロスさせてみる（表12。その他は除外。過去も同傾向なので、過去との比較は省略する）。表は略すが、学校種別でほめるも声か

けれどもどちらも「よく」おこなう教師を見ると、小学校78.9%、中学校73.4%、高校68.7%である。ほめるが「時々以下」で声かけをよくおこなうケースは、小中高順に48.9%、46.1%、40.8%となる。表12と同じく、どちらも「よく」おこなうほうが他を圧倒する。

<表12> 小中高教員歴1年以上現在担任 問4ほめるか×問10声かけ $r=-1.0$ $p=0.000 <.05$

問4 ほめるか	問10 声かけ		総計
	よく	時々以下	
よく	74.2%	25.8%	512
時々以下	44.1%	55.9%	717

よくほめるというのは、子どものよいところを評価して、それを素直に表出することである。よいところをつねに見出そうとする目をもたなければ、それはできない。したがって、それだけ子どもとの直接的なコミュニケーション（対面交流）の機会が増えてくる。だから、自然と声かけや会話が多くなる。

声かけ等だけではない教師の常日頃の自律化支援があるからこそ、教師は信頼される。中心軸にもなる。

3. 2. 3-2 中心軸としての教師2 ……教師の洞察力……

友人関係に悩む子どもは少なくない。

文科省は、中学3年時に不登校であった人についての追跡調査「不登校に関する実態調査」において、「学校を休みはじめた時のきっかけ」として「友人との関係（いやがらせやいじめ、けんかなど）」が52.9%であったという⁴⁾。「生活リズムの乱れ」34.2%、「勉強が分からない」31.2%、「先生との関係」26.2%、「クラブや部活動の友人・先輩との関係」22.8%などの他を圧倒する。

学校に行けばクラスメイトに会う。そういう子たちとどういふスタンスをとればいいのかに迷う子がいる。いやがらせやいじめを受ければ、自分の居場所を失い、学校からの逃避に向かう。

私たちの以前の調査でも、同じ傾向が見えた（昨年の本紀要で発表）。前述のとおり、2003年と2014年の調査時における子どもは、40～50年以上も前の子どもに比べると、友人関係にナーバスになる傾向が強い。その二つの調査時の子どもに関しては、最近のほうが約10年前よりもナーバスさはいくらか減少しているとはいえ、まだ目立つ。

だから、「ふだん（病気や悪天候などの特別な日以外で）『学校に行きたくない』と思うことはありますか？ よく思う、ときどき思う、1～2回は思った、思うことはない」の質問ではつぎの結果となった（昨年は学校種別に発表したが、ここでは全体結果のみ示す）。

<表13> 学校に行きたくないと思うか (2014年子ども調査)

よく思う	ときどき思う	1～2回は思った	思うことはない	総計
16.3%	29.7%	22.8%	31.2%	3,052

直接「友人関係に悩みをかかえているか」は尋ねてはいない。昨年の本紀要で示したとおり、「そばに来ないと思う人は？－友だちのだれか」が19%を超え、「友だちの視線が気になるか？－たいてい」が13%であり、それが「学校に行きたくないと思う」約16%におおむね符合している。それらの全員が友人関係に悩む子どもであるとはいえないが、クラスの1～2割程度は友人関係にある程度の悩みをかかえていると推察できる。30～40人クラスであれば、だいたい3～8人というところか。

今回の教員調査ではこのあたりのことについてはどうであったか。

「問1 学級で友人関係に悩みを抱えている児童生徒（以下「子ども」という）がいるかと思いますが、何人ほどいると推定しますか？ 現在あなたが知っているクラス（担任外を含む）でお考えください。（一つだけ選択）」

1. いるかないかわからない
2. そういう子はいない
3. 1～2人はいる
4. 3～5人はいる
5. 6～9人はいる
6. 10人以上はいる
7. その他

この設問については、「現在あなたが知っているクラス」の人数を尋ねている。クラス人数「9人未満」の回答者73人、「9人以上30人未満」239人、「30人～40人」1,092人、「41人以上」45人であった。ここでは、「30～40人」を対象にした。次表では「無答」「いるかないかわからない」「その他」を除いている。

<表14> 小中高教員歴1年以上全員 問1：友人関係に悩む子 $p=0.000 < 0.05$

友人関係に悩む子：30-40人クラスで	いない	1～2人	3～5人	6～9人	10人以上	総計
	1.7%	23.3%	43.0%	19.6%	12.4%	1,004

多くの教師は「3～5人」と答える。「1～2人」がつぎで、「6～9人」がそれに続く。

対象者が所属する学校によって「友人関係に悩む子」の人数は異なるのではないかと、という疑問があるかもしれない。そうではない。たとえば、ある高校の対象者のうち「30～40人」クラスを見ている教師が「友人関係に悩む子」の人数をどう答えたか。「いない」から「10人以上」までのすべてにわたっている。どの学校も同じ傾向である。つまり、同じ学校に所属していても、教師個人によって子どもを見る目がちがう、ということだ。

また、教員経験年数によっても差が出てくるのではないかと、という疑問もあろうが、これもちがうようだ。現在担任についてのみ経験年数を「1～10年」「11～20年」「21年以上」に区分して調べると、表15の結果が出てくる。

教員歴21年以上の方々のほうがむしろ少なめに推定している。クラス等で子どもと接触する機会は若い教師のほうが多くなる傾向があると思われるので、その差が現れているのかもしれない。しかし、「10人以上」の回答がベテランのほうが若干であるが多い。それを勘案すると、全体的に見て大幅な差はない。教員歴というよりは、やはり子どもを見る個々人の問題であると見るべきである。

表にはないが、「10人以上」と回答した教師は合計で10.2%（総計576人）もいた。内訳は、小学校教師6.7%、中学校教師15.4%、高校教師6.2%。少年の成長過程で最も精神的に揺れる中学生時期が多い。

<表15> 小中高教員歴1年以上現在担任 問1：友人関係に悩みを抱える子
*①② r=0.990 ②③ r=0.965 ①③ r=0.939 p=0.000 <.05

30-40人クラス	問1 友人関係に悩む子の人数推定					
教員歴	いない	1～2人	3～5人	6～9人	10人以上	総計
①* 1-10年	1.5%	21.7%	49.3%	18.2%	9.4%	203
② 11-20年	1.1%	24.6%	44.3%	19.7%	10.4%	183
③ 21年以上	5.3%	29.5%	38.4%	15.8%	11.1%	190

この「友人関係に悩む子の人数推定」と問5「気になる子をどうほめたか」のうち「人前で」と「個別に」だけとクロスさせてみる（現在担任だけ。「いない」は「2人以下」,「10人以上」は「6人以上」に含める）。

<表16> 小中高教員歴1年以上現在担任 問1友人関係悩み×問5気になる子への対応
r=0.484 p=0.006 <.05

30-40人クラス	問5気になる子をほめたか		
問1 友人関係悩み	人前でほめた	個別にほめた	総計
2人以下	46.7%	53.3%	150
3～5人	58.5%	41.5%	234
6人以上	64.7%	35.3%	150

推定人数が多くなるほど「人前で」が増加し、「個別に」が減少していく。なぜなのか。教師は子どもを見ていないようでよく見ている。たとえば、顔を見る。表情を読み取る。だれかと話しているときの視線を確認する。視線が泳いでいないかを見定める。不安げな感じならば、あしたも確かめる。休み時間に校庭にいるときの姿を職員室の窓辺から見やる。ときどき「元気か」などと声をかける。その反応を読む。

そのようにして多くの子どもを見る。家庭状況を念頭に置きながらも、主として友人関係に注視の比重をかける。精神的に揺れがちの子にはとくに気をつける。何人かが目にとまる。より慎重に観察する。教師の洞察力が問われる問題である。洞察力があればあるほど、子どもの異変は見逃さない。少なくない子どもが視野に入る。

自律化支援などで子どもにいい影響を与えていても、友人関係に悩む子どもはいるも

のだ。「この子は友人関係に問題があるかもしれない」と判断した教師は、その子を支援するために自己肯定感を回復させようとする。よい面はほめる。周囲にそれを知らせようとする。だから、「人前でほめる」ことが多くなる。そういう子どもが多いほど、「人前で」の機会は増える。その姿を見せることで、教師の中心軸性は増す。

3. 2. 3-3 中心軸としての教師3 ……いじめ問題と教師の洞察力……

「問2 学校に来てはいるが、内心では『学校に行きたくない』とよく思う子どもがいるかと思いますが、上の問1と同じクラスでは何人くらいいると推定しますか？（一つだけ選択）」

1. いるかないかわからない 2. そういう子はいない 3. 1～2人はいる
4. 3～5人はいる 5. 6～9人はいる 6. 10人以上はいる 7. その他

前述の子ども調査では、ふだん「学校に行きたくない」と「よく思う」子どもは16.3%いた。30-40人クラスでは、4.9人から6.5人である。教師はどう答えたか。

<表17> 小中高教員歴1年以上現在担任 問2：内心では学校に行きたくない子の推定人数 p=0.000 <.05

30-40クラス：内心では学校に行きたくない子	いない	1～2人	3～5人	6～9人	10～15人	15人以上	総計
	9.3%	46.8%	32.0%	8.6%	1.8%	1.4%	568

「1～2人」が最大であることは意外だ。友人関係に悩む子どもの推定人数と合わない。両方をクロスさせてみる。いずれも、「いない」は「2人以下」、6人を超えるケースはすべて「6人以上」とする。なお、相関係数が規定値に満たないので、参考とする。

<表18> 参考 小中高教員歴1年以上現在担任 問1友人関係に悩む×問2内心学校に行きたくない p=0.000 <.05

問1友人関係悩み	問2内心学校に行きたくない			総計
	2人以下	3～5人	6人以上	
2人以下	80.7%	17.3%	2.0%	150
3～5人	58.4%	35.1%	6.5%	245
6人以上	28.6%	42.2%	29.2%	161

表の列の数値差が目立つ。問1で少なく見積もった教師は問2でも少なく見積もる。逆に、問1で「6人以上」と推定した教師の3割近くは問2でも「6人以上」と見る。他が数パーセントにとどまる点とはまるでちがう。

あくまでも参考ではあるが、何人もの子どもの異変を見届ける教師は、子どもの内面を推察する洞察力に富んでいる、といえるのではないか。

教師は不登校の原因をどう見ているのか。

「問3 子どもの不登校の原因は何だとお考えですか？ 現在と過去、校内で話題になった子に関してお尋ねします。(複数選択可)」

- 1.不登校の子は知らない 2.本人の性格 3.家庭の事情 4.いじめられたこと
- 5.友人関係からの逃避 6.勉強がきらい 7.勉強への圧力に耐えられない
- 8.部活などへの不適応 9.先生とうまくいかない 10.原因不明 11.その他

まず、現在と過去を比較してみる。小中高、現在については教員歴1年以上、どちらも現在担任だけで見ると「その他」は略す。複数選択可能なので合計は100%を超える。

<表19> 小中高教員歴1年以上現在担任 問3：不登校原因 $r=0.984$ $p=0.000 < 0.05$

	知らない	性格	家庭	いじめ	友人	勉強嫌	勉強圧	部活	先生	不明	総計
現在	3.8%	42.8%	57.0%	32.9%	61.1%	34.7%	26.5%	13.9%	12.1%	12.0%	1,225
過去	1.0%	43.0%	61.6%	43.9%	63.5%	33.0%	23.0%	16.0%	14.7%	14.0%	966

「いじめ」を原因とみる層が過去に比べて減っている。ほめる教師の増加、厳しい教師の減少、話し合い実践の増加、ほめる教師は子どもとの直接的コミュニケーションをよくおこなう、その他、教師が教室での中心軸になる傾向が見えてくる。それがあってこそ、学校/教室はアノミー化しない。いじめも減少するであろう。

「いじめ」以外の原因については現在と過去では大差がない。そこで、現在についてのみ、問2「内心では学校に行きたくない推定人数」と上の問3とをクロスさせてみる。

<表20> 小中高教員歴1年以上現在担任 問2×問3 *①② $r=0.980$,②③ $r=0.830$,①③ $r=0.878$
 $p=0.030 < 0.05$ (不登校原因を四項目に限定した。総計は、省略した原因を含む全体の数)

30-40人クラス	問3不登校原因				
問2内心学校に	性格	家庭	いじめ	友人	総計
①* 2人以下	41.5%	56.2%	31.6%	56.9%	313
② 3~5人	49.5%	61.0%	35.7%	68.1%	182
③ 6人以上	48.5%	69.7%	53.0%	71.2%	66

問2で「6人以上」と推定した教師は、当該の子どもを想定したと思われ、「いじめ」でも「友人関係」でも表19の現在値よりも数値が高い。とくに7割以上の教師が「友人関係」が不登校の一原因と見ている点は目につく。

前述のとおり、実際に不登校になった子どもの52.9%が「友人関係」を原因に挙げていた。不登校児10人中の5人以上である。他の原因は30%台以下であるので、子どもの実情に目が届く教師であれば、ほぼ全員が複数選択の一つに「友人関係」を挙げてしかるべきである。他にも原因はあるが、「友人関係」は不登校因の第一になる、と見て当然である。

「6人以上」の子どもの異変に気づき、「内心では学校に行きたくない」のではないかと心理を読むことのできる教師は、それが友人関係に起因しているかもしれないと見るからこそ、その多くが不登校因に「友人関係」を挙げる。洞察力のある所以である。

3. 2. 3-4 中心軸としての教師4 ……教師への信頼……

「問7 一年以内の期間で、子ども（担任外を含む）から進路相談以外の『悩みごとの相談』を受けたことはありますか？（一つだけ選択）」

- 1.受けなかった 2.1人から受けた 3.2人から 4.3～4人から 5.5人以上から
6.その他

私たちの子ども調査（昨年の本紀要発表）には「なにか悩みがあったとき、だれに相談しますか？」という問いがあった。「父，母，……，友だちのだれか，学校のある先生，……相談する人はいない」から選択する（複数選択可）。

悩みがあるとき相談できる人がいると生活に安心感がもてる。たいていは母親が相談相手になる（44.7%）。現代の子どもでは「友だちのだれか」に相談するケースはさらに多い（64.6%）。逆に、「学校の先生」が選ばれるのは昔から少なかった（2003年調査，祖父母の子ども時6.3%，父母の子ども時4.3%）。それが2014年に10%を超えてきた。小学生で13.5%，中学生10.2%であった。学校でいじめられることをいやに思う小学生のうち，23.3%も教師に相談している。教師の信頼性が増幅してきた，と見る。

では，教員調査ではどうか。どの程度の子どもが実際に教師に悩み相談をもちかけているのだろうか。教師側の認識を尋ねた。

<表21> 小中高教員歴1年以上現在担任 30-40人クラス 問7：悩み相談を受けたか

r=0.943 p=0.001 <.05

問7	受けなかった	1人	2人	3～4人	5人以上	総計
現在	14.5%	9.7%	11.6%	36.9%	27.3%	586
過去	10.4%	4.7%	12.4%	36.0%	36.5%	444

「受けなかった」が若干増加し，「5人以上」が減少した。小学校と中学校だけで見てもほぼ同じである。ところが，問1「友人関係に悩む子の推定人数」とクロスさせると，様相が一変する。現在についてのみの集計を示す。

<表22> 小中高教員歴1年以上現在担任 問1×問7 *①②r=0.862 ①③r=0.616 ②③r=0.631

p=0.000 <.05

30-40人クラス	問7 悩み相談					
問1 友人関係悩む	受けなかった	1人	2人	3～4人	5人以上	総計
①* 2人以下	21.7%	15.3%	11.5%	28.7%	22.9%	157
② 3～5人	13.4%	10.7%	9.5%	45.5%	20.9%	253
③ 6人以上	8.0%	3.1%	14.8%	32.1%	42.0%	162

友人関係に悩む子を「6人以上」と推定した教師は，悩み相談を「5人以上」から受けるケースが40%を超えていて，悩む子をもっと少なく見積もる教師に比べて突出的であ

る（小学校+中学校だけで見ても同じである）。

子どもをじっと冷静に観察することを重ねる教師は、少なくない子どもの異変に気づく。その日常的な教師の姿が子どもの中にも反映する。だから、子どもはそういう教師を信頼し、悩みがあれば相談する。その数が増え、相談は「5人以上」にもなる。

相談人数が「5人以上」になる教師は、声かけなどの対面交流をよくおこない、話し合い実践もよくおこなう。

<表23> 小中高教員歴1年以上現在担任 相談「5人以上」×問10, 問11 「声かけ」 $r=0.786$ $p=0.000$
「話し合い」 $r=0.971$ $p=0.047 < .05$

30-40人クラス	声かけ等		話し合い実践		総計
	よく	時々以下	よく	時々以下	
相談「5人以上」	34.4%	19.0%	32.9%	25.9%	581

声かけなどの教師からの発信は、子どもに親近感や安心感をもたせる。教師が学校/学級の中心軸であることを子どもは知る。また、子どもに話し合いの機会を与えることは、子どもへの信頼の表れである。たびたびこの活動をおこなっていけば、その信頼が子どもの中に浸透する。それが教師への信頼として返ってくる。自分たちに討論を任せてくれる教師の度量の広さに学級のコントローラーとしての中心軸性を子どもは見る。だから、悩みがあれば頼るようになる。

3. 2. 3-5 中心軸としての教師5 ……教師のクラス運営……

調査票では問12から問14にかけてクラス運営に関してたずねている。このうち問12および問13の回答と他の設問との相関を見ると、有意水準を大きく超えてしまうので、本稿ではその二つについては触れず、問14の結果についてだけ述べる（各問の内容については文末の付属資料を参照）。

問14は学校行事での練習時間を問うものである（「学級の子ども全員がいっしょに活躍できる学校行事があったかと思いますが、たとえば体育系のマスゲームや合唱コンクールなどでは、一つの行事につき平均どの程度の練習時間（昼休みや放課後も含んだ合計）をあてていましたか）。回答の選択肢は「1.クラス全員がいっしょに参加する行事はなかった 2.約1～3時間 3.約4～5時間 4.約6～7時間 5.約8時間以上 6.その他」である。

分析の結果、行事の練習時間は「声かけなど」、「話し合い実践」、「悩み相談人数」と相関することが明らかになった。この点につき練習時間を「5時間以内」と「6時間以上」に二分して簡略に示す（なお、練習時間は学校ごとや学年ごとに一定しているのではない。個々人によって異なることが調査回答でわかった）。

① 問10「声かけなど」との相関（ $r=0.813$ $p=0.000 < .05$ ）……小中高教員歴1年以上現在担任30-40人クラスで見ると、練習「5時間以内」（総計201人）：「6時間以上」（同313人）＝（よく声かけなどをする）44.8%：62.6%。

② 問11「話し合い実践」との相関 ($r=0.946$ $p=0.012 <.05$) ……対象者は同上。「5時間以内」(202人) : 「6時間以上」(313人) = (よく話し合いをおこなう) 19.3% : 28.8%。

③ 問7「悩み相談」との相関 ($r=0.763$ $p=0.003 <.05$) ……対象者は同上。「5時間以内」(203人) : 「6時間以上」(313人) = (よく話し合いをおこなう) 19.3% : 28.8%。

練習時間の多いほうが「声かけ」も「話し合い」も「よくおこなう」が多く、「悩み相談5人以上」も多くなっている。練習時間が多ければ、「声かけなど」も学級会における「話し合い」も必然的に増える。教師の中心軸性を物語っている。

けれど、「悩み相談」も増えるのはなぜか。悩みの内容にも関係してくるが、その詳細は調査項目にない。今後の課題とする。

4 総括

分析の前提に挙げた教師がなすべきことの①子どもの自律化を支援すること、②人間に差異があるのは人間の自然である、と認識させること、③教師が学校/学級の中心軸となること、の三点が最近の教師の多くにできつつある、ということが調査結果に見てとれたといえよう。

とくに①の自律化支援は、②③の基底にも重なり、子どもが学校生活を平穏に過ごすことの支柱的な役割をなす。それを多くの教師が実践しつつある、といえる。

なお、「問6 勉強にほとんど関心をもたず、成績もすこぶる悪い、という子どもがいます。その子のテストの点数がいくらか上がることがあった場合、どう対応なさっていましたか？ 実際にあったことをお尋ねします」は他との相関関係が見られなかったので、本紀要では分析対象外とした。

来年の本紀要では、問15「広義の生徒指導では何を柱に実践なさっていますか？ 現在と過去で実際によくあったことをお尋ねします」の分析を含め、退職校長調査における彼らの現役時代の生徒指導と現在とを比較して検証することにする。

注記

1) ロジャーズ論については、H.カーシェンバウム/V.L.ヘンダーソン編 伊東博他監訳『ロジャーズ選集(上)』誠信書房(2001年)を参照されたい。

2) たとえば、奈良県立教育研究所 平成20年度研究プロジェクトチーム報告書「学校カウンセリングの進め方」がある。

3) たとえば、金原俊輔「カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響」地域総研紀要13巻1号(2015年)がある。

4) 文科省「不登校に関する実態調査 平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」(平成26年)

付属資料（教員用調査票）

このアンケートは、広義の生徒指導のここ10年間の推移について調べるためのものです。広義の生徒指導とは、学校/学級経営、各授業、道徳教育、特別活動、教育相談、いわゆる生活指導/生徒指導領域などの中での児童生徒支援をいいます。したがって、現在（この1、2年以内）のことで過去（10年ほど前）のことについてお尋ねすることが多くなります。「10年ほど前」とは「10±3年」程度とお考えください（教員経験年数が7年未満の方は「現在」のみになります。養護教諭と非常勤は調査対象外です。各問とも「その他」を選んだ方は余白にお考えを自由にお書きください。

問A性別をお尋ねします。1. 男性 2. 女性（←いずれかに○をつけてください。以下、すべて同様）

問B年代をお尋ねします。1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代 5. 60代以上

問C教員経験年数（教育行政等は除き、学校勤務の通算年数）をお尋ねします。

1. 1年未満 2. 1～5年 3. 6～10年 3. 11～20年 4. 21～30年 5. 31年以上

問D学級担任の経験年数（通算）をお尋ねします（校種は問いません）。

1. 経験なし 2. 1～5年 3. 6～10年 3. 11～20年 4. 21～30年 5. 31年以上

問E現在（この1、2年以内）、学級担任はなさっていますか。1. やっている 2. やっていない

問F現在の職位をお尋ねします。1. 管理職 2. 教諭（主幹教諭、指導教諭、助教諭を含む） 3. 講師

問1学級で友人関係に悩みを抱えている児童生徒（以下「子ども」という）がいるかと思いますが、何人ほどいると推定しますか？現在あなたが知っているクラス（担任外を含む）でお考えください。（一つだけ選択）そのクラスの人数を最初にお書きください。

①そのクラスの人数（ ）人②そういう子どもは、1. いるかないかわからない 2. そういう子はいない 3. 1～2人はいる 4. 3～5人はいる 5. 6～9人はいる 6. 10人以上はいる 7. その他

問2学校に来てはいるが、内心では「学校に行きたくない」とよく思う子どもがいるかと思いますが、上の問1と同じクラスでは何人くらいいると推定しますか？（一つだけ選択）

1. いるかないかわからない 2. そういう子はいない 3. 1～2人はいる 4. 3～5人はいる

5. 6～9人はいる 6. 10～15人 7. 15人以上はいる 8. その他

問3子どもの不登校の原因は何だとお考えですか？現在と過去、校内で話題になった子に関してお尋ねします。（複数選択可）

①現在 1. 不登校の子は知らない 2. 本人の性格 3. 家庭の事情 4. いじめられたこと 5. 友人関係からの逃避 6. 勉強がきらい 7. 勉強への圧力に耐えられない 8. 部活などへの不適応 9. 先生とうまくいかない 10. 原因不明 12. その他

②過去 1. 不登校の子は知らない 2. 本人の性格 3. 家庭の事情 4. いじめられたこと 5. 友人関係からの逃避 6. 勉強がきらい 7. 勉強への圧力に耐えられない 8. 部活などへの不適応 9. 先生とうまくいかない 10. 原因不明 12. その他

問4子どもをほめることはありましたか？子どもによって、また、ケースによっても異なるでしょうが、総体的にいついかがですか？（現在と過去、それぞれ一つだけ選択。以下同様）

①現在 1.よくほめた 2.ときどきはほめた 3.ほめたことは少ない 4.ほめたことはない 5.その他

②過去 1.よくほめていた 2.ときどきはほめていた 3.ほめることは少なかった 4.ほめなかった 5.その他

問5指導上いろいろな意味で気になる子どもがいると思いますが、そういう子をほめたことはありますか？（一つだけ選択）

①現在 1.ほめる必要性はなかった 2.ほめる機会がなかった 3.意識的に人前でほめた 4.個別にほめた 5.その他

②過去 1.ほめる必要性はなかった 2.ほめる機会がなかった 3.意識的に人前でほめた 4.個別にほめた 5.その他

問6勉強にほとんど関心をもたず、成績もすこぶる悪い、という子どもがいると思いますが、その子のテストの点数がいくらか上がることがあった場合、どう対応なさっていましたか？実際にあったことをお尋ねします。（複数選択可）

①現在 1.点数が上がることはなかった 2.何もしていない 3.少しでも上がれば「もっと伸びるぞ」などと激励した 4.ぐんと上がると「これが君の力。もっと伸びる」などと評価した 5.笑顔を示すだけ 6.補習をした 7.その他

②過去 1.点数が上がることはなかった 2.何もしていない 3.少しでも上がれば「もっと伸びるぞ」などと激励した 4.ぐんと上がると「これが君の力。もっと伸びる」などと評価した 5.笑顔を示すだけ 6.補習をした 7.その他

問7一年以内の期間で、子ども（担任外を含む）から進路相談以外の「悩みごとの相談」を受けたことはありますか？（一つだけ選択）

①現在 1.受けなかった 2.1人から受けた 3.2人から 4.3～4人から 5.5人以上から 6.その他

②過去 1.受けなかった 2.1人から受けた 3.2人から 4.3～4人から 5.5人以上から 6.その他

問8意見を自由にいえる授業や学級活動（ホームルーム）などで、他とかなり異なる意見をいう子どもがいるのではないかと思います。その場合、どう対応なさっていますか？実際にあったことをお尋ねします。（複数選択可）

①現在 1.そういう子はいない 2.まちがった意見なら否定した 3.まちがっていても一つの意見として黙認した 4.発言としてできるだけほめた 5.子どもたちの討論に任せている 6.その他

②過去 1.そういう子はいなかった 2.まちがった意見なら否定した 3.まちがっていても一つの意見として黙認した 4.発言としてできるだけほめた 5.子どもたちの討論に任せていた 6.その他

問9子どもが決まりや約束を破った場合、どのように対処なさることが多いですか？ことがらにもよりますが、総体的にいついかがですか？実際にあったことをお尋ねします。（複数選択可）

①現在 1.罰を与えた 2.厳しく叱った 3.学級全体で話し合った 4.叱らずに本人と話した 5.黙
認した 6.その他

②過去 1.罰を与えた 2.厳しく叱った 3.学級全体で話し合った 4.叱らずに本人と話した 5.黙
認した 6.その他

問10休み時間や放課後などで子どもへの声かけや会話は実際にどのくらいなさっていますか？（一
つだけ選択）

①現在 1.よくおこなう 2.ときどきはおこなう 3.おこなうことは少ない 4.おこなわない 5.そ
の他

②過去 1.よくおこなった 2.ときどきはおこなった 3.おこなうことが少なかった 4.おこなわな
かった 5.その他

問11各授業や学級活動（ホームルーム）などで、子どもどうしの話し合いはよく実践なさいますか？
（一つだけ選択）

①現在 1.よくおこなう 2.ときどきはおこなう 3.おこなうことは少ない 4.おこなわない 5.そ
の他

②過去 1.よくおこなった 2.ときどきはおこなった 3.おこなうことは少なかった 4.おこなわな
かった 5.その他

問12委員会や係活動などで何人くらいの子どものに何かの役割をもたせていますか？（一つだけ選
択）

①現在 1.学級担任ではない 2.特殊ケース以外、すべての子に 3.大半の子に 4.半数ほどの子に
5.それ以下 6.その他

②過去 1.学級担任ではなかった 2.特殊ケース以外、すべての子に 3.大半の子に 4.半数ほどの
子に 5.それ以下 6.その他

問13学級の子ども全員を対象とした教育相談（個別面談）はどのくらいなさっていますか？（一
つだけ選択）

①現在 1.担任ではない 2.年に3回 3.年に2回 4.年に1回 5.必要に応じて実施 6.実施してい
ない 7.その他

②過去 1.担任ではなかった 2.年に3回 3.年に2回 4.年に1回 5.必要に応じて実施 6.実施な
し 7.その他

問14学級の子ども全員がいっしょに活躍できる学校行事（たとえば運動会等での全員参加競技や
マスゲーム、合唱コンクールなど）があるかと思いますが、ひとつのことにつき練習に平均何時
間くらい（昼休み等も含んだ合計）をあてていますか？（一つだけ選択）

①現在 1.約1～3時間 2.約4～5時間 3.約6～7時間以上 4.約8時間以上 5.その他

②過去 1.約1～3時間 2.約4～5時間 3.約6～7時間以上 4.約8時間以上 5.その他

問15最後です。広義の生徒指導（はじめの枠内のお願い文を参照）では何を柱に実践なさってい
ますか？現在と過去で実際によくあったことをお尋ねします。（もっとも多かったこと、五つまで

選択可)

①現在 1.学校の規則や教室の決まりの遵守 2.集団行動での秩序や協調性 3.利己心の抑制 4.礼儀や社会的マナー 5.教師による子ども一人一人の理解と受容 6.子どもどうしの良好な友人関係
7.部活や係り活動などでの充実感や達成感 8.子ども自身の問題解決や自己決定 9.異なる考えや境遇をもつ友人などへの寛容と共感 10.子どもによる自分自身の良さの自覚化 11.現実観察や小説等の読書による人間理解 12.社会問題への見聞拡大 13.その他

②過去 1.学校の規則や教室の決まりの遵守 2.集団行動での秩序や協調性 3.利己心の抑制 4.礼儀や社会的マナー 5.教師による子ども一人一人の理解と受容 6.子どもどうしの良好な友人関係
7.部活や係り活動などでの充実感や達成感 8.子ども自身の問題解決や自己決定 9.異なる考えや境遇をもつ友人などへの寛容と共感 10.子どもによる自分自身の良さの自覚化 11.現実観察や小説等の読書による人間理解 12.社会問題への見聞拡大 13.その他

ご協力ありがとうございました。