

「児童・生徒指導についての自己チェックリスト」

「人権感覚についての自己チェックリスト」解説

～子どもの人権に配慮し、適切な行動に注目する児童生徒指導～



「子どもたちが自分の指示に従ってくれない…」 「授業中うるさくなったときに注意したり叱ったりしても、なかなか静かにならない…」 子どもに対する指導場面で、思い通りにならないことがだれにでもあります。そんなとき、少し立ち止まって「子どもとの関わり方」について振り返ってみてはいかがでしょうか。この小冊子は、そのようなときに活用できるように作成したものです。参考にしてみてください。

平成28年9月 逗子市教育委員会

目 次

A	はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p 1
1	こんなことはありませんか？
2	児童・生徒指導とは
B	児童・生徒指導の成立～望ましい人間関係を基盤として～・・・・ p 2
1	教師の「信頼性」3要素
2	教師の注目・声かけ
コラムⅠ： 授業中の声かけの例	
C	児童・生徒指導の目標 ～社会性を育てる～・・・・ p 4
1	非社会的・反社会的行動の背景
2	自己肯定感と自己有用感
3	他者との関わりの中で認められること
4	具体的にほめる・認める
コラムⅡ： マズローの欲求段階 コラムⅢ： ジョハリの窓	
D	子どもの「行動」を理解する・・・・・・・・ p 6
1	児童・生徒指導は「〇〇」を指導する…
2	適切な行動を増やすには
コラムⅣ： 本当は伝えたい、この気持ち	
E	子どもの行動を変えるには・・・・・・・・ p 10
1	毅然とした指導
2	未来志向の教育相談
3	環境調整
F	チーム指導・支援の確立・・・・・・・・ p 15
1	対応レベルによる指導体制
2	早期発見・早期対応
3	初期対応の事例（校内指導・支援体制）
4	指導困難な事例（子ども理解とチーム支援）
5	外部機関とすぐに連携が必要な事例
コラムⅤ： 問題行動って、「誰にとって」の問題？	

A はじめに

1 こんなことはありませんか？ — ある学校の一場面

- ① 廊下で…先生が「おい、シャツ！」…
- ② 授業中「うるさい！静かにしろ！」
- ③ 事情があって遅れてきた生徒に…
「早く席につけ！何度言ったらわかる！」
- ④ 学級活動中…
「忘れ物をしたものは誰だ？罰掃除だぞ！」
- ⑤ 職員室での会話…
A先生「Bくんが授業中騒いで困っています。」
C先生「私が注意すると静かになりますよ。」

①～④に共通しているのは「力（罰）で従わせる指導」。⑤は「個人の指導力に頼る指導」。このような指導が盛んに行われた時期がありました。このような指導は何をもたらすのでしょうか。

- ・子どもの自主的・自発的な行動が減少する
- ・「人によって態度を変えてもよい」ことを学習してしまう

また「力で抑えられない」先生に対する、生徒による対教師暴力が頻発した例も過去にありました。



2 児童・生徒指導とは

学校生活のあらゆる場で、一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す…

(生徒指導提要：文科省より)

文科省は、児童・生徒指導とは、「自己指導能力の育成」をめざすものとしています。

自己指導能力とは「その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行する能力」をいう。(生徒指導提要より抜粋)

自己指導能力を育成するためには、「適切な行動が何か」を学習することが必要です。また、この学習は「その時、その場」において「自分で判断し実行」できることをめざす体験的な学習です。

<指導計画作成において配慮すべき事項>

「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好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」(小学校学習指導要領総則)

また、児童・生徒指導を進めるうえで配慮すべき事項として、

<児童・生徒指導の課題>

- (1) 生徒指導の基盤となる児童生徒理解
- (2) 教師と子ども、子どもどうしの望ましい人間関係づくり
- (3) 学校全体で進める児童・生徒指導 (生徒指導提要より抜粋)

をあげています。児童・生徒指導が成立し、豊かな心を育てるためには、教師と子ども、子どもどうしの望ましい人間関係が必要です。

B 児童・生徒指導の成立 ～望ましい人間関係を基盤として～

1 教師の「信頼性」3要素

「教師と子どもとの信頼関係」とは、いわゆる「友だち関係」になることではありません。なぜなら同年齢の友人と大人（教師）とでは、求めるものが異なるからです。

それでは、子どもが教師に求めるものは何でしょうか。「学級経営についての自己チェックリスト解説」p2にも掲載しましたが、子どもが教師を信頼する「要素」として3つあげました。

- ① 安心感
先生と話す「気持ちが楽になる」、先生の「考えていることや気持ちがわかる」
- ② 人間性
先生は「同じ人間として接してくれる」「自分のことを理解してくれている」
- ③ 正当性
先生には「正義感が感じられる」「大人としての毅然とした姿勢がある」

(1) 安心感(傾聴と自己開示)

児童・生徒指導についての自己チェックリスト
I 子どもとの関係づくり
⑤ どの子にも丁寧な言葉づかいで接し、子どもの話を最後まで聴いている



よく話を聴いてもらえると、気持ちが楽になることがあります。批判を交えずに子どもの話をじっくりと聴いてくれる。そういう教師に子どもは安心感を持ちます。また、先生の考えや気持ちがわかると子どもに安心感を与えます。例えば、子どもに教師の思いを伝えるとき、「〇〇しなさい！（結論のみ）」と言うか、「先生も△△という経験をしたので、〇〇の方がいいと思っていますんだよ。（過程や理由を伝える）」と話すか、どちらが子どもによく伝わるのでしょうか。

(2) 人間性

児童・生徒指導についての自己チェックリスト
I 子どもとの関係づくり
① どの子にも、笑顔であいさつするなどの声かけをしている
② 授業時間以外にも、できるだけ子どもたちと過ごす時間をつくるようにしている
⑥ 自分が間違ったときは、子どもに対しても「ごめんね」などと謝るようにしている
⑦ どの子にも、「ありがとう」「助かったよ」などの感謝の言葉を伝えている

上記のチェックリスト項目はいずれも教師が「同じ人間として接する」「子どもを理解しようとしている」ものです。同年齢の「友だち」にも言えないこと、それを誰かに聞いて欲しいという切実なニーズのある子がいます。大きな悩みだからこそ、誰にも言えない。いじめなどの問題で誰にも言えず、心が傷ついている痛ましい子どもたちがいます。

子どもたちは声に出せなくても、ニーズをちょっとした表情やしぐさ、態度、服装の変化などで伝えています。時には「暴力・暴言」などで表現することさえあります。

まずは、それをニーズ（困っていること）として受け止める、教師としての「アンテナ感度」を高めることが大切です。

さまざまなニーズの表現



(3) 正当性(モデリング)

児童・生徒指導についての自己チェックリスト	
Ⅲ	生活規律やルールの定着
①	時間通りに授業を始めるなど、自ら子どもたちのモデルとなるよう行動している

子どもが教師の指導を「正当」だと認めるのは、どのようなときでしょうか。注意するだけでは、感情的な反発も予想されます。

例えば「授業の始まる時間に着席して授業準備をしましょう」という指導をした教師が、教室に入る時間に遅刻してしまったら、子どもはどう思うでしょうか。「率先垂範」とか「後ろ姿で教える」という言葉が昔からあります。教師は子どものモデルであること。その姿が人間関係における信頼感を醸成します。

2 教師の注目・声かけ



教師と子どもはその立場上、「対等」とは言えません。なぜなら、教師は児童・生徒を評価できる立場であるからです。教師は「評価者」として、その力をどのように使うのか。そこが大きなポイントです。

いわゆる「通知表」や「指導要録」に載せる評価・評定（総括評価）だけでなく、日常的な「声かけ」も子どもたちにとっては重要な「評価」となります。教師が子どもたちと接するとき、どこに「注目」し、どんな「声かけ」をするかによって子どもたちの行動は大きく変化します。子どもたちのがんばりや努力を、どう把握して適切に評価するかが問われています。

児童・生徒指導についての自己チェックリスト	
Ⅱ	子どもの適切な行動に着目する
①	どの子にも適切な行動をした時には、「できているね」などと声かけをしている
②	目立たなくても適切に取り組む子どもに着目し、肯定的な声をかけている
③	子どもの興味や目標を把握し、「がんばっているね」などと応援している
④	給食準備や清掃などの活動を子どもとともにし、肯定的な声かけをしている
⑤	提出物を返却する際には、肯定的な言葉をかけている

コラム I： 授業中の声かけの例



今の〇〇さんの聴き方はいいね！
うなずいてきていたね。

〇〇さんは、ノートにすぐメモしたね。力がつくよ。

わからないことを質問した〇〇さんは、聴き手の見本だね。
他の人もよく理解できるようになるね。

具体的に！
事実を指摘する！
努力やプロセスを評価！
端的に理由を加える！

C 児童・生徒指導の目標 ～ 社会性を育てる ～

1 非社会的・反社会的行動の背景

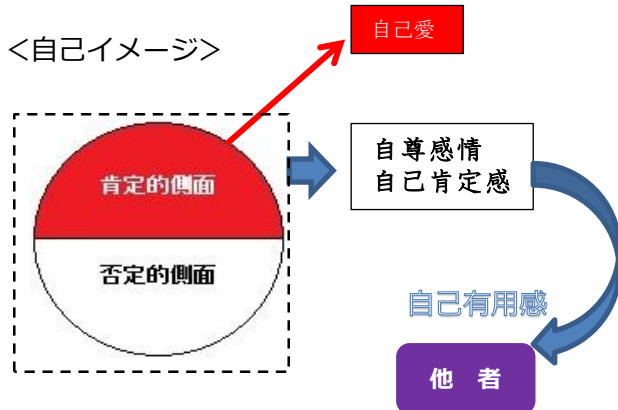
…その背景に「人と関わりたい」という意欲そのものが低下しているところにあると考えた。そのことが人間関係の希薄化を生んだり、他人を平気で傷つけたり、ルールを守らなかったり、集団への参加を妨げたり、といった現象になっていくのではないかと、という仮説である。
「社会性」を育む基礎は、「人と関わるのが楽しい」ということを体験的に学習することによって獲得される。
(平成 13-15 年度文科省委嘱研究)

怒りやいらだちの感情をうまくコントロールできない子どもがいます。地域や家庭環境等の変化に伴い、地域の遊び仲間や親子関係など人との関わりの中でコミュニケーション力を身につけ、感情をコントロールすることが困難になっている子どもも多くなっています。

2 自己肯定感と自己有用感

自尊感情や自己肯定感は「ありのままの自分」を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて受容することです(I am OK)。自己有用感は、自己の存在が他者にとって役立つている (You are OK) と思える感情です。社会性を育てるためには、この自己有用感を育むことが必要になります。

3 他者との関わりの中で認められること



自尊感情や自己肯定感を高めるために「ほめる」機会を増やしても、「他者との関わり」の視点が欠けていると、実力以上に過大評価したり、周りの子どもからの評価を得られず自他の評価のギャップにストレスを感じるようになることがあります。

行事や学習に取り組むときに、子ども自身に目標や努力する点を具体的に考えさせ、その基準に沿ってどこまで達成できたか、またはどこまで努力できたかを

他者（教師や他の子ども）から認められる経験を通して「自己有用感」を育むことが子どもの社会性の育成につながります。（参考：「生徒指導リーフ」leaf. 18 国立教育政策研究所）

4 具体的にほめる・認める

子どもたちの心を育むうえで「ほめる」ことが必要とされていますが、以下のような点に注意する必要があります。

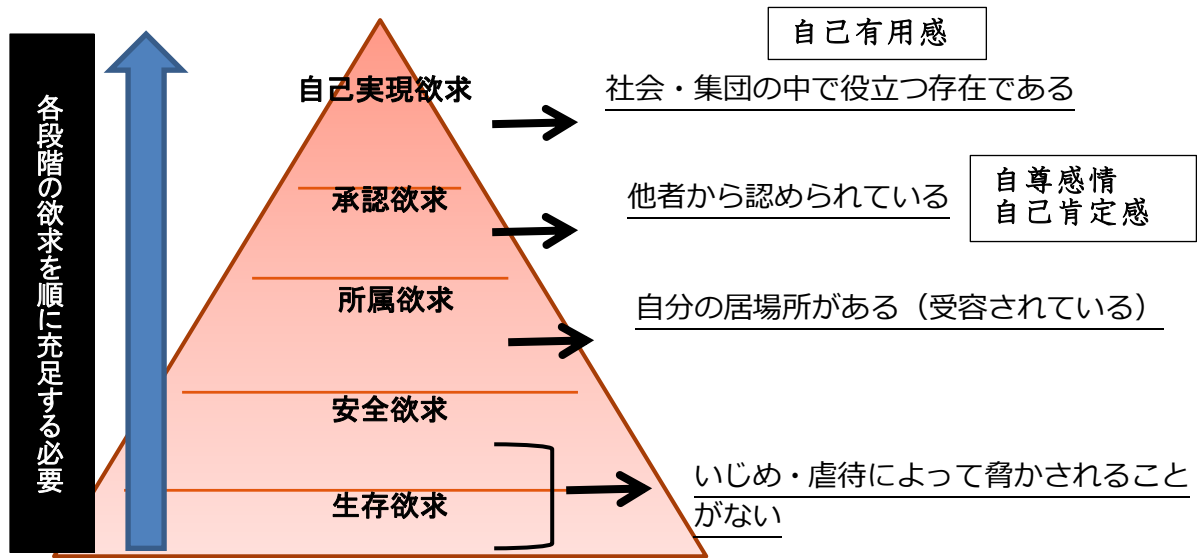
…他人への迷惑な行いなど、子どもの不適切な行動には触れず、ただひたすらほめ続けたり、子どもの努力や工夫、頑張りを具体的に見ることなく、表面（上辺）だけほめたりすると、…結果として「傲慢さ」を助長し、自分が認められないと興奮して暴力的になったり、逆に、ちょっとした困難に直面すると投げ出したりするようになることがある。

（「指導と評価」2016.5 水國照允『問題行動の心理的要因』より引用）



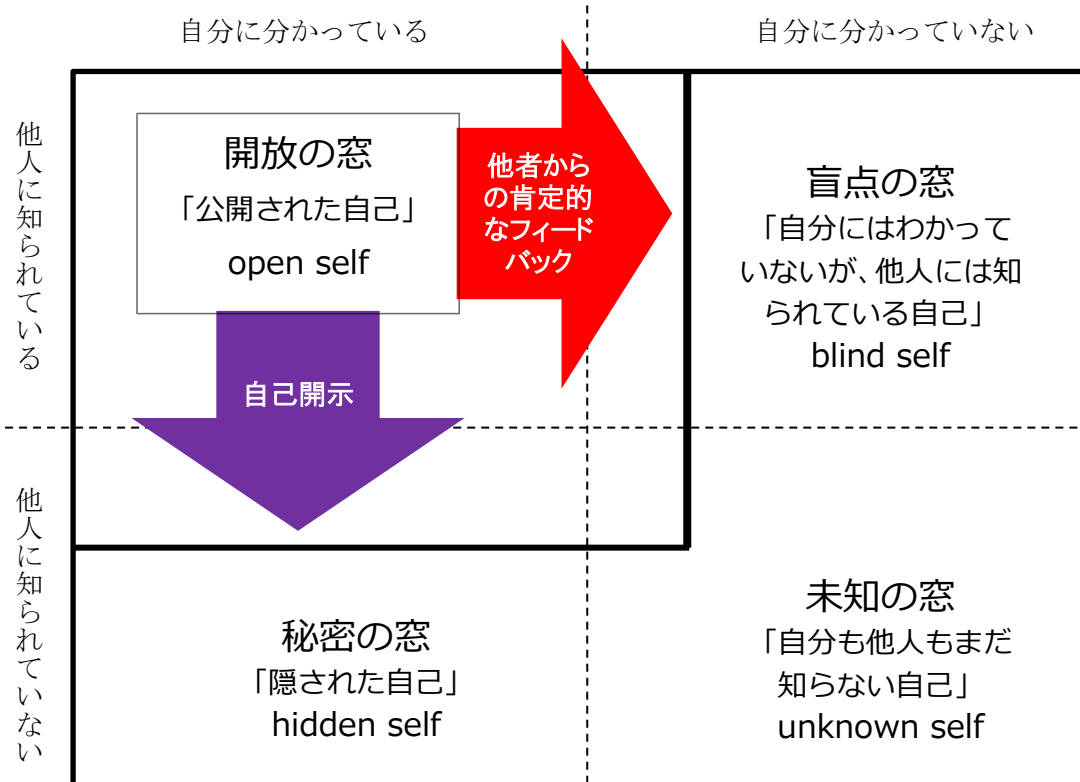


コラムⅡ：マズローの欲求段階



コラムⅢ：ジョハリ(Joseph & Harry)の窓

自尊感情・自己肯定感を高める



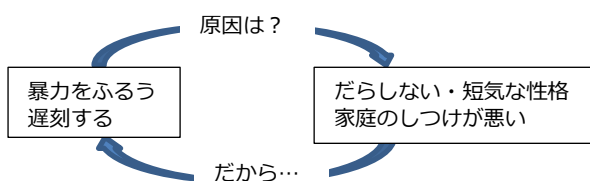
D 子どもの「行動」を理解する

1 児童・生徒指導は「〇〇」を指導する… 「〇〇」に入るのは何でしょうか？

(1) ある職員室での会話です。

A先生「Bさんの指導で困っています。Bさんは乱暴な性格で、ちょっとしたことですぐに手を出してしまうんですよ。暴力を振るってはいけない、と常々注意しているのですが…遅刻も多く、注意してもなかなか治らないんですよね…」

C先生「Bさんって、だらしないよね。遅刻のこともあるから保護者に学校に来てもらって、家庭で注意してもらったらどう？」



このような会話についてどう思いますか？

この話の中では、Bさんの暴力や遅刻は「性格のせい」になっています。また、「家庭のしつけ」も問題であるとの立場ですね。

これだと、「原因」を解決するのは極めて困難であり、さらに「性格や家庭が悪い」という悪循環に陥りがちになります。この悪循環から抜け出すには、問題点を「行動」として具体的にとらえる必要があります。

(2) 行動とは…

指導対象が「行動」であるなら、行動というのは何かをはっきりさせる必要があります。

行動分析学では「行動＝死人にはできないこと」とあるととらえています。

* 行動ではない例（死人にもできること）

- ・ 静かにする
- ・ じっとしている
- ・ 学校に行かない
- ・ 無駄遣いしない
- ・ 嘘をつかない
- ・ おしゃべりしない
- ・ 黙っている
- など

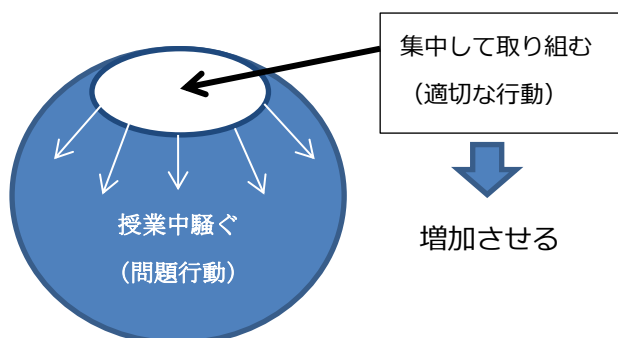
また、行動は客観的で具体的なことなので、以下の条件を満たすものになります。

* 主観的な推測、解釈、判断等を除いたもの

* 具体的なこと

* 数値化できるもの（1回、2回…など）

(3) 「適切な行動を増やす」という考え方



「学習課題に集中して取り組む」適切な行動と「授業中騒ぐ」不適切な行動は、同時に両立できません。適切な行動を増やしていけば、不適切な行動が減少するというようになります。

2 適切な行動を増やすには

(1) 「直前の環境」と「直後の結果」に注目する

① 「直後の結果」によって、行動が変化する

直前の環境	行 動	直後の結果
部屋が暗い	電灯のスイッチをONにする	明るくなる
ジュースがない	自販機にお金を入れてジュースのボタンを押す	ジュースがある

人の行動には必ず、理由があります。左の例のように、行動は「直前の環境」と「直後の結果」の影響を受けて増えたり減ったりします。例えば、部屋がすぐ「明るくなる」から、電灯のスイッチをONにするわけです。

もし、そうならないとしたらONにはしませんよね。また、部屋が明るくなるのは、電灯のスイッチをONにした「直後」でなければなりません。例えば、ONの5分後に点灯するのであれば、部屋が明るくなったのが「ONにした」結果なのかがわからなくなるからです。

このように人の行動は、その「直後の結果（フィードバック）」によって維持され繰り返されて（強化されて）いるわけです。

② 「直前の環境」によって、行動が変化する

①の例で、初めから「部屋が明るい」のであれば、電灯のスイッチをONにはしません（というより必要がありません）。上の①②のように、人の行動は「直前の環境」と「直後の結果」によって変化します。

(2) 「教師の承認」の有無による行動の変化

① 適切な行動を維持・増加させる

例 1)

直前の環境	行 動	直後の結果
先生の承認なし	集中して学習課題に取り組む	先生の承認あり

「集中して学習課題に取り組む」という適切な行動は、直後にその行動を「認める」先生のフィードバックによって強化されています。

す。「承認欲求」を満足させるフィードバックをすることで、適切な行動を維持・増加させるものです（参照：p5「コラムⅡ：マズローの欲求段階」）。

② フィードバックがないと、適切な行動は減少する

下の例のように「自販機にお金を入れて、ボタンを押す」時、ジュースが出てこなかった

例 2)

直前の環境	行 動	直後の結果
ジュースがない	自販機にお金を入れてボタンを押す	ジュースがない

ら、その行動は維持・増加するのでしょうか。だれもその自販機で「お金を入れて…」という行動をしなくなりますね。

同様に、「おはよう」とあいさつしても、全く反応がなかったとしたら、「おはよう」という行動は維持されるのでしょうか。「おはよう」という行動に対して、その直後に相手から「おはよう！」と返ってくることによって、あいさつの習慣が定着してきます。

例 3)

直前の環境	行 動	直後の結果
先生が「おはよう」と言う	子どもが「おはよう」と返礼	先生の笑顔

もし、集中して学習課題に取り組む行動が何の評価も受けなかったら、その行動はどうなるでしょうか。

例4)

A 直前の環境	B 行 動	C 直後の結果
先生の承認なし	集中して学習課題に取り組む	先生の承認なし

なくなり、それによって、適切な行動が減少してしまう場合があることに注意が必要です。



授業中、「目立たず静かに」学習に取り組んでいる子どもたちが大多数を占めています。「学習に取り組むのは当たり前」という教師の認識が強い場合、フィードバックが

(3) 注意・叱責で、不適切な行動を減らせる？

行動の結果よくない状況が発生する場合は、その行動は減少します。

例5)

直前の環境	行 動	直後の結果
火傷なし	ストーブに触る	火傷する

例えば、小さな子どもがストーブに触ってやけどをしたとします。この場合、「ストーブに触る」という行動は減少します。

例6)

直前の環境	行 動	直後の結果
課題が早く終わる	大声でふざける	先生に叱られる

同じように、注意・叱責・罰を与えることによって「大声でふざける」行動は減少するでしょうか。

実は例5)と例6)では異なります。

例5)の場合、「火傷」というのはおそらく誰にとっても嫌なものですので、ほとんどの場合行動は減少します。

一方、例6)の場合、注意・叱責によって「大声でふざける」行動が増えてしまうことがあります。叱られたり注意されることが「注目されたい」という欲求を満たさず場合(例7)です。

また、先生に注意されても「大声でふざける」ことでクラスの友達が笑うなどの反応を示すことにより「承認欲求」が満たされる場合(例8)不適切な行動が増加します。

例7)

直前の環境	行 動	直後の結果
課題が早く終わる	大声でふざける (注目を得たい)	先生に叱られる

注目が得られるので、行動が増える

例8)

直前の環境	行 動	直後の結果
課題が早く終わる	大声でふざける (他の子どもからの承認欲求)	先生に叱られるが、他の子どもから賞賛される

承認が得られるので、行動が増える

例8)の場合、「他の子どもからの賞賛」がなければ「大声でふざける」行動は減少します。

例9)

直前の環境	行 動	直後の結果
苦手な数学の授業	大声でふざける (苦手な授業を受けたくない)	授業が中断される

授業が回避できるので、行動が増える

「大声でふざける」行動の背景に「苦手な授業を受けたくない」ということがある場合、授業を中断して指導することが不適切な行動を増加させてしまうこともあります。

以上のように、同じ「大声でふざける」という行動でも、その背景によって対応や関わり方を変える必要があります。子どもの行動の背景を「直前—行動—結果」という視点でよく観察し、学年などチームで協議することが有効です。



心の中にある、この「気持ち」… わかって欲しい!

片付けが苦手な子は…

どうやって片付けたいのかわからないんだ。それに、忘れ物をしないようにしようとしても、うまくいかないんだ。

何をどこに片付けるか、紙に書くなど分かりやすくしますね。また、学校に予備を置いておくと、忘れたときも安心ですね。

これで安心!

すぐに手を出してしまう子は…

嫌なことを言われたらすると、すぐに手が出ちゃうんだ。それに、どんな言葉を返してはいけないのかわからないよ。

人に言っではいけない言葉を紙に書くので、みんなで守りましょう。また、注意するときは、お互いに優しく話そうにしましょう。

嫌なことを言われたときは、先生や友達に話すんだよ。

感情がコントロールできない子は…

急に予定が変わると、ものすごく不安になっちゃうんだ。それに、すぐに気持ちを切り替えられないんだ。

一日の予定が分かるように、紙などに書いておきますね。また、予定が変更になった場合は、前もって知らせますね。

明日のばんきょう
んくじ
かんじ
はいいく

体育の授業は明日行きますよ。

言葉でうまく表現できない子は…

自分の気持ちや伝えたいことをどう言ったらいいかわからないよ。

絵カード等を使って、徐々に伝えたいことを伝えられるようにしよう。

ジュースが欲しいのね!

返子市子育てリーフレット「困った?子、いいえ、困っている!子です」より

E 子どもの行動を変えるには

1 毅然とした指導

いじめなど命にかかわる行動や他者の人格を否定するような言動については、「絶対に許さない！」姿勢で臨み、妥協せず粘り強く指導することが必要です。

児童・生徒指導についての自己チェックリスト

Ⅲ 生活規律やルールの定着

④ 不適切な行動をしたときには、適切な行動は何かを子どもに問いかけて確認している

例えば、「いじめ」の加害者は「遊び・ゲーム」感覚でやっていたり、集団の心理的な圧力でいじめに加わったり、何らかのストレスが背景にあるケースが多く報告されています。自分の行動（言葉や態度なども含む）がどんなに被害者の心を傷つけ、立ち直れないほどのダメージを与えているかをよく理解できていないのです。したがって、「自分の行動がどんな結果をもたらしたか」を具体的に理解させ、「どう行動すればよかったか」を徹底して問いかける毅然とした指導が「自己指導能力の育成」につながります。



< 効果的な叱り方 >

- ① 十分に「事実」を確かめる
- ② 何が不適切なのかを「具体的」に確認する
- ③ 人格ではなく、行動を叱る
 - ・「感情」を切り離す（あなたなんでもう知らない）
 - ・「過去」と切り離す（またやったの!?!）
 - ・「他の子ども」と切り離す（〇〇を見習いなさい）
 - ・「他のこと」と切り離す（あれもできてない…!）
- ④ 「どうすればよかったか」を一緒に考える

そういう時は、
どうすればよか
ったのかな？



他の子どもの前での注意・叱責は、p 8の例6）例7）で解説したように、逆効果になる場合があるので注意が必要です。

人権感覚についての自己チェックリスト

I 日常の言動

- ② 児童生徒を罵倒したり人格を否定せず、具体的な行動について指導している
- ③ 忘れ物をした児童生徒の名前を掲示しないなど、非難の対象にならぬよう配慮している
- ⑤ 指導する際には感情的にならず、冷静に対応している

Ⅳ 集団の中での人権に配慮する

- ② 児童生徒の能力や特性などを否定するような言動がないように気を付けている
- ⑤ 叱責などの指導については、他の生徒の前ではなく個別に対応するよう配慮している

V 適切な評価

- ② 性格や人格のせいとせず、具体的な行動を取り上げ指導している

2 未来志向の教育相談

(1) 「閉じた」質問と「開いた」質問

A サッカーは好きですか？

B サッカーのどんなところが好きですか？

Aは、「はい、いいえ (yes or no)」で答える質問です。選択肢は限られていて、答えた時点で話は終わります。これを「閉じた」質問と言います。Bは、答えの選択肢が多様で、答える内容によっては話が広がっていきます。これを「開いた質問」と言います。

子どもに自分の行動などについて考えを深めてもらいたいときは「開いた質問」が有効とされています。



(2) 「未来志向+開いた」質問

このスキルを使うと、今まで気づいていなかったことに気づき、行動修正の第一歩を踏み出すことができるかもしれません。

原因追求型	→	未来志向型
先生：どうして、宿題ができなかったの？ 子ども：えーと、(言い訳を考える) 部活の試合があったので… 先生：そんなことは誰も同じだよ…		先生：どうすれば宿題に取り組めるようになると思う？ 子ども：帰宅したらすぐに取りかかるようにする 先生：帰宅してから、一番取りかかりやすい時間を一緒に考えてみよう。 <u>今まで一度でもいいから宿題ができたときは、どんな時だった？</u>

上の表の左側のパターンは「原因追求型」です。できなかった原因を追求し、「やる気」を出すように指導するスタイルです。この場合、精神主義に陥り、結局実行できないことがあります。

一方、表右は「未来志向型」です。どうすればできるようになるかを子どもと一緒に考え、一度でも「うまくいった場面」を振り返って、実行しやすいよう工夫しています。

この背景には、「**解決する力は、本人（子ども）自身が持っている**」（自助資源）という考え方があります。そして教育相談では、**一緒にそれを見つけていくプロセス**を大切にします。

3 環境調整

これまで「直後の結果」を変えることで、行動を増加させたり減少させたりすることを考えてきました。p8 例7) では、「(授業中) 大声でふざける」という不適切な行動は「他の子どもたちの賞賛 (または暗黙の支持や同意)」によって強化され繰り返されていました。不適切な行動を減少させるには授業中ふざける行動を支持するような「学級の風土 (環境)」を改善する取り組みが有効です。

(1) 授業のルールづくり

① 子どもが納得するルールとは

ルールは学級活動だけで浸透・定着するものでなく、授業者が毎回の授業の中で定着させていくものです。

しかし、子どもが納得できるルールでないと「力で従わせる」指導になり、その結果「人（教員）によって態度を変える」子どもを育てることにもつながってしまいます。また、子どもたちの反発が強くなり学級ルール崩壊の危険も伴います。

児童・生徒指導についての自己チェックリスト	
Ⅲ 生活規律やルールの定着	
① 時間通りに授業を始めるなど、自ら子どもたちのモデルとなるよう行動している	

p3「(3) 正当性」の所でも触れたように、子どもたちがルールを納得して受け入れるには、教師自らがモデルとして行動する必要があります。

② 子ども集団の中にモデルを見出す

児童・生徒指導についての自己チェックリスト	
Ⅲ 生活規律やルールの定着	
③ 集団の中で適切な行動をしている子どもを認め、全体のモデルとしている	

子どもは教師の姿から学ぶと同時に、他の子どもの影響を強く受ける傾向があります。たとえ正しい行動であっても、自分一人だけで実行できるかどうかはとても難しいのが現実です。

したがって、集団の中で適切な行動をしている子どもに注目し、「全体の場で『いいね!』と認める」ことによって、適切な行動を支持・強化することでルールが浸透していきます。また、それを見た他の子どもたちが「なるほど、あのよう行動すればいいんだ!」と具体的に学ぶことができます。

③ ポジティブで具体的なルール

児童・生徒指導についての自己チェックリスト	
Ⅲ 生活規律やルールの定着	
② 「～してはいけない」よりも、「～しよう」という声かけをしている	

ルールは「禁止事項」ではなく、子どもにとってはよりよい学校生活を送るための「行動目標」であり、教師にとっては「指導基準」です。教師集団が「どんな行動ができる子どもに育てたいのか」を共有し、そのためのスモールステップを示したものです。したがって、「～してはいけない」ではなく「～しよう」というポジティブな行動ルールが基本です。

そして、このルール（行動目標）を実践している子どもをすべての教職員が積極的に認め、適切な行動を強化していくことで、学校全体が大きく変わっていきます（学校スタンダードの定着）。

例) B中スタンダード

- (1) できている所を認める・ほめる指導を行う
- (2) 問題行動の指導は、その生徒を認める機会と捉える

<基本ルール：すべての場面で適用される>

○五つの大切（時間・礼儀・物・自分・みんな）

○素直にふるまう

○話し合っ解決する

○時間を守る

○自分をコントロールする

(注)「参画型マネジメントで生徒指導が変わる」(図書文化)から引用



上のB中学校では、基本ルールを「教師と生徒でつくろう」と生徒会が呼びかけ、作成してきました。そして道徳の時間や学級活動の時間を活用して、「授業中に、自分を大切にしている行動とは、具体的にどんな行動なのか」「授業中に、みんなを大切にしている行動とは、具体的にどんな行動なのか」などを話し合っ「学級のルール」を作成しました。

(2) 授業での対人関係づくり

教師や他の子どもの適切な行動モデルから学ぶためには、親和的な人間関係が不可欠です。学級集団を構成する子どもたちが、それぞれ孤立し、バラバラな状態の中ではルールは成立しません。例えば「人が話をするときには、話す人の方を向いて聴きましょう」というルールは、話す人と聞く人の親密度によって聴こうとする気持ちが違ってきます。ルールを浸透・定着させるには、対人関係の改善が有効です。

学級経営（「学級経営についての自己チェックリスト解説」参照）と連携して、毎時間の授業でも学習形態を工夫することで対人関係改善の取組を行うことができます。

学習形態	特徴	ルールの明確化
ペア学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 確実に表現する機会がある ・ 短時間で交流できる ・ 話す・聞くという関係が明確 	<p><話し方のモデルを示す></p> <p>「このことについて私は〇〇と思います。なぜなら、△△だからです。」</p> <p><聞き方のモデルを示す></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ うなずき、あいづち、視線を向けて…
グループ学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 小集団での意見発表と合意形成 ⇒ 役割分担が重要（進行役、話し手、聞き手） ・ 4名グループが基本 ・ 進行役（小集団のリーダー）によって成否が影響される ・ 学力差があまり影響しないような課題の設定 	<p><話し合いのルールを示す></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 発表の仕方のモデルを示す ・ 順番に全員が意見を発表する ・ 聞き手は批判しないで、うなずきながら聞く * <u>他人の意見を聞いて感じたこと・学んだことを出し合う（シェアリング*）</u> ・ 意見のまとめ方を示す（多数者の意見を発表する等）

あらかじめ話し方や聞き方、意見のまとめ方などのルールを示すことでお互いに自分の考えや意見を出しやすくなり、コミュニケーションが成立しやすい環境を整えることができます。

また、グループ学習でのシェアリング*（感じたこと、気づいたこと、学んだことを共有する）を行うことで、相互理解を深めることができます。

（「学級経営についての自己チェックリスト」 p9『3 シェアリング』参照）



(3) 直前の環境を整える

再び p 8 の(3)例 7) を見てみましょう。

直前の環境	行 動	直後の結果
課題が早く終わる	大声でふざける (注目を得たい)	先生に叱られる

注目が得られるので、行動が増える

例 10)

直前の環境	行 動	直後の結果
次の課題が提示される	課題に取り組む	先生に認められる

注目が得られるので、行動が増える

次に p 8 例 9) について考えてみましょう。

直前の環境	行 動	直後の結果
苦手な数学の授業	大声でふざける (苦手な授業を受けたくない)	授業が中断される

授業が回避できるので、行動が増える

例 11)

直前の環境	行 動	直後の結果
わからない時はヘルプサインを出すよう声かけ	ヘルプサインを出す	先生に教えてもらえる

適切な行動が強化される

ヒントなしで自発的に適切な行動ができるようになります。この場合、特定の個人にだけでなくクラス全体に声をかけるので、公平性を保つことができます(例 11)。

また、あらかじめ学級活動などで「わからない時には、ヘルプサインを出す」ようルール化しておく、さらに効果的です。

「大声でふざける」という不適切な行動は、「先生に叱られる」という直後の結果によって強化されていました。この行動を修正するにはどうしたらいいのでしょうか。

「課題が早く終わる」という直前の環境を変えてみましょう。

今度はどのような結果になったのでしょうか。「課題に取り組む」という適切な行動が、「先生に認められる」という直後の結果によって強化されるようになりました。

「大声でふざける」という不適切な行動は、「授業が中断される」という直後の結果によって強化されていました。

この場合も例 10 のように、「直前の環境」を変えることによって行動を修正したいのですが、どう変えたらいいのでしょうか。

わからなかったら「ヘルプサインを出す」ように、アドバイスやヒントを提供することによって、適切な行動を引き出す方法があります。

ヘルプサインを出せば、先生に教えてもらえるのでその行動は強化され、アドバイスや



F チーム指導・支援の確立

1 対応レベルによる指導体制

児童・生徒指導上の対応レベル		
レベル0	未然防止の取り組み	育てる
レベル1	早期発見・早期対応	見る
レベル2	初期対応	関わる
レベル3	二次的・三次的対応	つなぐ

今まで、「未然防止」の取り組みを中心に児童・生徒指導の在り方を考えてきました。

しかし、学校環境の改善だけではすべての課題を未然に防止することは困難です。

したがって、下表のできるだけ下位レベルの対応で解決できるように指導体制を整備しておくことが重要です。

(参考：「小学校における問題行動の手引き」愛知県教育委員会)

2 早期発見・早期対応

(1) 早期発見・早期対応

児童・生徒指導についての自己チェックリスト
IV 観察と連携した対応
① 子どもの表情やしぐさ、他者との関わり方などを観察し、変化をとらえている
③ 他者とのかかわりが薄い子どもに、意図的に話しかけている
人権感覚についての自己チェックリスト
III 児童生徒同士の関係への配慮
① ふざけあいやあだ名などで、嫌な思いをしている児童生徒がいないか気を付けている
② 落書きや掲示物へのいたずらなどの異常がないか、常にチェックしている
③ 的を外れた発言などを失笑したり馬鹿にしたりする場面では、適切に指導している

上の2種類のチェックリスト以外にも、早期発見するためのチェック項目があります。

- あいさつの声が小さくなったり、目を見て話せなくなったりしていませんか。
- 言葉づかいが粗雑になっていませんか。
- 授業の始まりに間に合わなくなっていないですか。
- 教科書や学習用具の忘れ物が増えてきていませんか。
- 課題や宿題の提出が間に合わなくなったりしていませんか。
- 机やロッカー、持ち物などがいたずらされていることはありませんか。
- 消しゴムや小さな手紙、ごみが落ちている状況が続いていませんか。

(参考：「小学校における問題行動の手引き」愛知県教育委員会)

大切なことは、一人の目だけでなく、複数の目で気づいた情報を共有していくことです。

児童・生徒指導についての自己チェックリスト
IV 観察と連携した対応
④ 遅刻や欠席の多い子どもについては、 <u>養護教諭と連携</u> し早めに対応している
⑤ 子どもの変化について、 <u>学年会で情報共有</u> を図り対応を検討している

(2) 職員室の雰囲気づくり

仙台市立中1年の男子生徒がいじめを苦に自殺した問題では、男子生徒のSOSをくみ取れず、組織的な対応に至らなかった学校の課題が浮き彫りになった。

男子生徒の自殺を調査した第三者委員会は、生徒が通っていた中学校内の情報共有や連携の不十分さを指摘した。いじめの対応が担任ら一部教員にとどまり、学校を挙げての指導には結びつかなかった。

「情報共有が図られるかどうかは、職員室の雰囲気や人間関係が大きい」学校の現状をこう話すのは仙台市内の中学校の男性教諭。管理職の中には、いじめの情報を伝えても「担任の指導不足だ」と取り合おうとしない人もいるという。
(河北新報 2015.9.21)

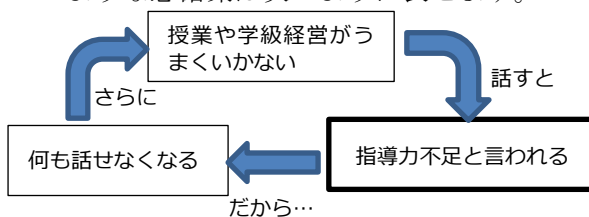
上の記事のように、情報共有を円滑に行うためには「気軽に話せる職員室の雰囲気」が必要です。子どもについて気になる子のことを話そうとしても、「あなたの指導力が問題」になってしまふのであれば、何も話せなくなってしまいます。そして、徐々に職員室での会話が減っていくと、学校全体にも影響が出はじめます。

…ある荒れた学校の再建を託された校長先生の話だ。

校長として赴任してみると、確かに生徒は荒れていた。まともに授業を受ける雰囲気ではないし、校舎のガラスや壁も無残な状態だった。

それ以上に驚いたのが職員室の雰囲気だ。先生同士まともに話をしないし、口をついて出てくるのはグチや不満だけ。ぎすぎすした雰囲気が漂っている。「生徒より、まずは先生だな。」自分から率先してあいさつをし、一人一人に声をかけ始めた…
(「トヨタ流最強社員の仕事術」若松義人)

このような悪循環は次のように表せます。



「トヨタ流最強社員の仕事術」の中で、職員室の雰囲気を変えるために校長先生が行ったこと、それは「自分から（先生方に）あいさつする」ことでした。

…最初はまともにあいさつも返ってこなかったが、気にせず続けているうちに、ひとり、ふたり、とあいさつを返し、次第に相談も持ちかけてくれるようになった。そのうち先生同士でも気軽に話をするようになり、一年もたたないうちに職員室の雰囲気ががらりと変わったという。それがきっかけとなり、学校再建は順調に進み始めることになった。(前掲書)

先生どうしのコミュニケーションが円滑になり、「今日はクラスで〇〇ということがあったよ。」「今日は△△くんは、ドリルに取り組んでいましたよ。」という日常的で気軽な情報共有ができることで早期発見・早期対応につながります。

こんな時、どうしますか？—事例1

Aくんの机に「いたずら書き」が見つかった。

書いたのはAくん？それとも他の子？

他の子が書いたのなら、Aくんはショックだね。どちらにしても、そのままにしておかない方がいいな。



担任は…

その日のうちに

- ・ 写真撮影後、すぐに消す
- ・ 教室に残っている子に確認「知ってることある？」
- ・ 電話で、Aくんに確認「自分で書いた？」

翌日以降

- ・ クラスでの全体指導
自分で書いたのなら…「みんなで使う机だよ」他人だったら…「すごくショックだよ」
「知っていることあったら、教えて」
- ・ Aくんの周りの状況を把握する
「最近、他の子とはトラブルなどあった？」 「最近、似たようなことはなかった？」

3 初期対応の事例(校内指導・支援体制)

こんな時、どうしますか？—事例2

Bくんの母親から、「クラスでいじめられている」という訴えがあった。



そんなことは全く気が付かなかった…
教師の見えないところで、いじめられていることも考えられるな。どちらにしても、そのままにしておけないな。
まずは話をよく聞いてみよう。

担任は…

その日のうちに

- ・ 母親とBくんから直接話を聴く（できれば家庭訪問、学年代表や児童・生徒指導担当が同行する）
「嫌な思いをしたんですね。さっそく事実関係を調べて対応します。」
「遅くとも1週間以内には必ずご報告します。その間何かありましたらご連絡をお願いします。」

その日または翌日以降～学校全体での組織的対応～

◎ 学年、児童・生徒指導担当、教育相談CD、管理職への報告と対応の検討

<事実確認>

- ・ 学級・学年でのアンケート
「嫌な思いを一人でもしていないか、自分のこととして考え、正直に書いてください。」(意味付け)
- ・ アンケートで書かれた事実を詳細に確認(学年)
- ・ Bくんと親しい子やクラスのリーダーなどから話を聴く
- ・ 同じ部活の子や顧問から話を聴く(中学校の場合)

<指導>

- ・ 複数教員による対応、個別指導 { 被害者 → 心のケア
加害者への指導とストレス軽減の方向性を考える
- ・ 学年集会や学校全体集会での全体指導
- ・ 二度と起こさないために → 道徳・学活等を活用する

こんな時、どうしますか？—事例3

近くのコンビニから、「Cくんが万引きした」との通報があった。



担任は…

まさかCくんが…信じられない。

初めてなんだろうか？一人だったのだろうか？

そういえば、最近Cくん様子を変だったな…早く話を聴いておけば良かったな…

その日のうちに

- できるだけ速やかにコンビニに行って、直接様子を聞き取る
- 保護者とCくんから直接話を聴く（できれば家庭訪問して、気持ちを聴く）
「どうしたの？そんなに欲しかったのかな？」

その日または翌日以降～学校全体での組織的対応～

◎ 学年、児童・生徒指導担当、管理職への報告と対応の検討

<事実確認>

- Cくんと一緒にその場にいた子からの事情聴取（学年や他学年等で分担し、複数で同時に聞く）
- 情報を取りまとめ、状況を明確にする

<指導>

- 保護者や関係した子どもに事実確認した上で、
① 子どもや保護者の思いを聴く
② 今後どうしていくかを話し合う
- なぜ万引きしてはいけないか → 道徳・学活等（*個人情報保護には十分留意する）

4 指導困難な事例

こんな時、どうしますか？—事例4

中1の夏、突如と言ってよいほど急変したDさん、怠学傾向を示し、服装、髪形が急に派手になりました。遅刻が常習となっていたDさんに、ある日担任は「何回言われたら分かるんだ！」と今までになく強く出ました。するとDさんは顔色が変わり、突然興奮して「来たくないからだよ！」と言い捨て、担任の制止に「何するのよ！」と凄み、振り切って帰ってしまいました。

次の日、「昨夜はどこへ行ってたの？」ときりだしましたが、また興奮が高まるだけで、全く口を開きませんでした。その夜は、中退した少年のバイクの後ろに乗り、コンビニに現れたとの情報がありました。

両親が留守がちな家庭環境の中で長電話、深夜SNS、タバコ、万引、異性交遊をするようになりました。バイクを盗み、直結して乗り回し補導され周りの者を驚かせました。少年から教わったと言うことでした。



担任は…

考えられる指導は全部したんだけど … 指導が入らない …

なぜ、急に変わってしまったのだろうか？ 分かっていないことが多いな …

ひょっとしたら、Dさん自身困っているかも … でも、一人では自信がないな …

まずは…

- Dさんが何に困っているのかを把握しよう
Dさんへの声かけを「ダメだよ」から「どうしたの」へ。 Dさんの両親と会って話を聴いてみよう。
保健室の情報を聴いてみよう。
- Dさんに対する支援チームを組織する⇒ 学年、児童・生徒指導担当、教育相談CD、管理職等に相談。

学校全体での組織的対応

- ◎ 支援チームで情報共有と支援の原案づくり
- ◎ 他の教職員と共通理解をはかる

<Dさんのリソース（改善につながるもの）を探そう>

- * 一番心を開ける教師〔大人〕はだれか。
- * 仲の良い友達是谁か。
- * 家庭の理解と協力がどこまで得られるか。
- Dさんが少しでも前向きになれるものは何か。
- 得意な教科はないか。
- 学習以外で興味・関心のあるものは？

<居場所づくり>

- クラスの雰囲気は拒絶的でないか。
- 保健室登校は可能か。
- 支援教室や別室での対応は可能か。
- 家庭での居場所はあるか（または、つくれるか）。

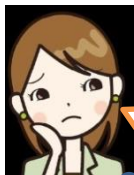
<スモールステップ>

- 一歩でも前向きなことは何か。誰が、どうやってDさんと合意できるか。
- Dさんが実行できたら、すぐ教員が「認める」（全教職員の合意が必要）。
- クラス全体にDさんの目標を理解してもらう

5 外部機関とすぐに連携が必要な事例

こんな時、どうしますか？－事例5

保健室にやってきたEさん。右腕にたばこの火を当てられたような火傷がいくつもありました。傷の理由を尋ねても、口ごもったり、明らかに不合理な説明をします。服もかなり汚れていて、何日も同じ服を着ています。担任の先生にクラスでの様子を聞くと、学校への提出物もほとんど家から届いていないようでした…



担任は…

最近、クラスでも落ち着きがなくなってきた…
家庭で何かあったのかな…
同じ服着てるのは、お母さんが病気？でも、聞いた時の態度がおかしいのはなぜだろう…

虐待？児童相談所へ通告？！
でも…確証があるわけじゃないし…保護者との関係が悪くなったら、どうしよう！
通告したことで、子どもが被害にあわないかな？

児童虐待防止法(学校の教職員の義務)
…早期発見に努め…発見後は直ちに…
福祉事務所または児童相談所に「通告」
しなければならない

通告は「親子関係への支援」開始に必要な手続！

疑いがある場合はすぐに…

① 連絡・報告

教育相談CD、児童・生徒指導担当に連絡し、校内体制で組織的に対応する

② 情報を収集・総合

養護教諭、学年、教科担当（専科）、SCなど、子どもと関わりのある教員や専門家から情報収集・相談

学校全体での組織的対応～通告まで

① 支援チームで対応を検討

② 管理職を交えて通告の適否を判断（学校の総意） *「確証」は必要ない。「心証」でよい。

③ 児童相談所に通告し、教育委員会に報告 *まずは口頭で

④ 外部機関も交えたケース会議で検討も可

<参考> 通告を受けた児童相談所の対応

- ・ 情報収集、実地調査→ 安全確認と状況把握
- ・ 48時間以内の目視→ 立入検査等、臨検・搜索等
- ・ 一時保護、支援方針の策定等

学校全体での組織的対応～通告後

① 児童相談所他、外部機関とのケース会議

② 支援の方策と役割分担

コラムⅤ：問題行動って、「誰にとって」の問題？

「問題は、つくられている?!」

例えば、小学3年生のクラスで、4年生で学習する課題に取り組むように指示したとします。すると、「こんなの、わかんないよ!」とクラスが騒然とした場合、子どもたちの行動は「問題行動!」と言えるでしょうか。

また、家庭で面白いテレビを見ている小学2年生の子が、だんだんとテレビに近づいていくとします。この時、保護者が「目が悪くなるから、テレビから離れなさい。」と注意します。いったんは遠ざかるのですが、また夢中になり、だんだんと近づいて行きます。「何度言ったらわかるの!」。言うことを聴かない子は「悪い子?」でしょうか。大人の指示に従わない子は、「大人にとっての」問題行動と言えるかもしれません。

自分の感情や思いをうまく言葉にできない子は、何とかして相手に伝えるために様々な方法で伝えようとします。嫌なことを言われた子は、言葉で相手に伝えることができず、暴力に訴えてしまうかもしれません。「この子にとって」の問題は「言葉でうまく表現できない。」ことにあります。その場合、そばにいる大人が「本当は、〇〇ということが言いたいんだよね。」というだけで、「問題」行動が減少する場合があります。

