

芦屋大学論叢 第79号
(令和5年7月29日)抜刷

児童理解に基づく生徒指導における 道徳科授業の果たす役割

—小学校現場における学校心理士としての実践を踏まえて—

笠原清次

児童理解に基づく生徒指導における道徳科授業の果たす役割

— 小学校現場における学校心理士としての実践を踏まえて —

笠原清次

芦屋大学臨床教育学部特任教授

1. はじめに

近年の小学校において、暴力行為、いじめなど問題行動の発生件数が増加するとともに、学校不適應を含め、不登校児童数も年々上昇し続けている。このような中、学校現場における日々の生徒指導にあつては、これまでも増して多様な児童及び家庭の存在や社会の変化が進むことなどにより、困難性が増している状況にある。

生徒指導提要改訂に沿って、子どもの権利擁護の視点から指導上の配慮について検討・研究している報告¹⁾や、教育相談コーディネータを核とした「育てる教育相談活動」が生徒指導體制を築く「積極的生徒指導」として必要であるとする報告²⁾、指導困難学級の共通点を分類・整理して状況の改善と問題行動予防の糸口の要点を導き出し、担当教師の指導及び子ども理解の改善に繋げようとする報告³⁾などが見られる。さらに、問題行動を起こす児童生徒に対する、教師の指導・支援の仕方に係る調査から、問題行動が起きてからの対応に偏っていることを明らかにしたうえで、問題行動が起きる前の段階で、児童生徒との信頼関係を築くことができるような指導方法の開発や、対話を通じて問題行動の背景や原因を理解し、支援的な対応を行うことができるような指導方法の開発に言及した報告⁴⁾なども見受けられる。これらは、いずれも問題行動を起こしやすい、あるいは問題行動を起こした児童生徒への個別のアプローチについて、事例をもとに考察されたものである。

一方、文部科学省の改訂版「生徒指導提要」⁵⁾によれば、生徒指導と道徳教育は密接に関連している、としている。具体的には、生徒指導は道徳教育の一環として、児童生徒が自分自身や周りの人々に対してどのような倫理観や行動規範を持つべきかを考える機会を提供すること、生徒指導は、自己責任や公平性、協調性、感謝の気持ちなど道徳教育において必要とされる徳育的な価値観を生徒に伝えることができること、また、道徳教育の実践において、児童生徒が困難な状況に遭遇した際にどのような判断基準や対処法を持っているかを、生徒指導を行う中で促進することができることなどを指摘している。そのため、道徳的な問題について話し合い、議論し、解決策を見つけることが、生徒指導を進める上で重要としており、児童生徒が豊かな人間性を育むためには、両者を統合的に実践することが求められるとしている。

生徒指導と道徳科の関連については、それぞれ独自の領域と機能をもつが、一体となって児童生徒の人格形成を目指すものとして密接な関連性を考慮してこそ、双方の機能を十分に生かすことができるとするもの⁶⁾、生徒指導上の課題を克服するために生徒指導の機能を生かした対話とコミュニケーションによる「考え議論する道徳」の授業展開を開発したもの⁷⁾がある。さらに、生徒指導において道徳的判断力の育成や社会における倫理観の形成など道徳教育が果たす役割、重要性について詳しく解説されている研究報告⁸⁾や、生徒指導における道徳教育の具体的な指導方法を提案している論文⁹⁾が見られ、道徳的指導を行う際のポイントとして、教師自身の道徳的な価値観の確立や、生徒の人間関係、自己肯定感に着目することが必要であると提言されている。また、論文では具体的な指導方法として、自己決定権や思考力を育む指導、ク

ラスやグループでの話し合いを通じて他者との共感や協調性を育む指導の大切さについて言及している。

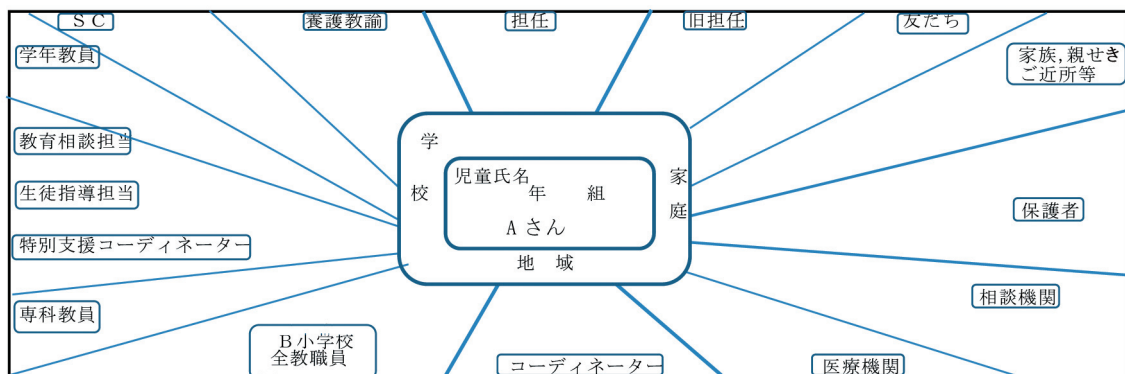
しかし、児童の実態、学年の発達段階等による生徒指導上の課題と特別の教科道徳の指導を関連させ、児童理解に基づいて行う指導の在り方について実践的に研究したものがあまり見られない。

2. 児童理解を基にしたアセスメント

学校心理士として小学校現場において指導助言に当たった際に重視したのは、支援を要する対象児童及び在籍する学級児童の実態に即した、授業における生徒指導の在り方である。私が介入した学級の担任・学年教員及び当該児童の保護者と連携して指導した実践の概要を以下に記す。なお、倫理的配慮の観点から、本論文中に記載する個人及び学校に関する記載については、その一部のみ取り上げるとともに改定している。

新学期が始まってしばらく経った時に、F市小学校から連絡が入り、急遽対応することとなった。4年児童Aがいわゆる学級不適応状態となっており、この件に関する学校側の対応に当該保護者が不信感を強めていじめの被害を訴えており、解決が見通せない状況に陥っているとのことであった。学校に赴いた直後開催された本件に係る緊急の校内研修会に出席した後、当該学年教員等と本件の対応について話を伺う機会を持ったが、その際先ず、該当児童がどのような資源を持っているのか確認することにした。図1はその際に使用したものの一つであるが、該当児童は実に多くの資源を有していることが確認された。

図1 援助資源シート



また、児童理解を進めるにあたり、表1「援助チームシート」を用いて、担任及び学年教員等で情報を出し合ったが、当初、(A)欄には、字や音読が上手、活動的な遊びを好む、歌うこと、図工が得意など外見上の特徴が共有され、(B)欄には、言葉でイメージしたり感情や感想を言葉で表したりすることが苦手、一人になったり相手児童に過度に対応したりする、友だちから好意的な反応を強く期待するなどが出された。(C)欄には、時間をかけてお話を聞いて安定化を図るなどであった。本人が苦戦していることとして、「つらい時の気持ちを友だちや先生に伝えにくい。相手の子ども(たち)は気が付いてくれない」と仮定し、対応を進めることとした。本表は、該当児童の学級担任と、関係教職員及び該当児童の保護者が共有して対応できるようにするためのものとして提起したものである。

表1 「援助チームシート」フォーマット

児童氏名 □年 ○○○○さん	1.知的能力・ 学習面	2.言語面・ 運動面	3.心理・ 社会面	4.健康面	5.生活・ 進路面
情報	(A) いいところ、自助資源				
	(B) 気になるところ、援助が必要なところ				
	(C) 今まで行った援助とその結果				
援助方針	(D) 目標と援助方針				
	(E) 援助で何を行うか				
	(F) 誰が行うか				
	(G) いつまで行うか				

本票記載内容は、順次改定を続け、3回目からは、学級担任と保護者とで作成できるよう介入を続けることとなったが、別途後述する。

介入2日目以降、当該児童及び学級児童、並びに学級担任の対応について観察する必要があることから、学級に入り観察を続けながら対応策を探ってきたが、その抄録は表2のとおりである。

教室での観察を計5日間続けていると、A児が学習時間に課題に取り組みやすくてできる環境設定に配慮が必要なのが伺えた。A児に限らず、黒板や具体物を用いて視覚を手掛かりにした担任の指導上の配慮が随時見られた。学級活動の時間に、実地に紙花作りを見てから集中して取り組み続けたことがあったが、予定時刻にいち早く気付いてからは、時間延長の指示を聞かずに未完成のまま作業をストップすることもあった。また、授業中に特定の児童に話し掛けるなど接近したい気持ちを表すが、対象児童が取り合わない様子も確認された。この児童との関係は、A児にとって特に気になっており、相手に対するお互いの行き過ぎた干渉がA児を戸惑わせることから、担任が聞き取り支援を続けているとのことであった。

表2 教室介入の記録(抄録)

A児の様子	担任宛てコメント
○月○日 (理科 双葉の観察記録) ・・・鉢植えの双葉を教室に運んできたが、課題の観察記録をしないまま離席し、すぐに水槽の小金に餌をやり始める。他児が取り組む課題に気が乗らない様子。担任から「終わらなければ、残ってやるかどうか自分で選びなさい。」に「オーケー。」と即答。その後席に戻り、「観察してもおもしろくない。」と呟く。少しの間取り掛かるが、再度離席し餌やりをし始める。・・・	・・・本時の課題の「具体的な目当て」は、彼には必要と思われま。例えば「前の観察と比べて、どこがどんな風に違ってきただけが分かるように観察して絵に書く、言葉にする。」など。変化の着眼点（茎の長さや葉の縦・横幅の長さ、葉の色、本葉など）の具体的な指導を試みるとよいのかもしれない。
△月△日 (国語 新出漢字) ・・・小黒板のお手本の字を見ながら、前に出た子どもが書き方等を皆に説明する。新出漢字の言葉集めの板書時は注視時間が長く、その後の漢字練習への切り替えも素早くできている。担任が「声を出さずに書く」ことを全体に注意した直後に私語をやめた。指名され、「気を付けているところがどこか？」の問いに無言。この時に、相手を見て話を聞くことを指導される。漢字の空書きに取り掛かる際、「鉛筆を持っている人！」との注意を受け、周りを見てから、鉛筆を持ちながら空書きの早書きする。・・・	・・・Aさんに対する切り替えの指示を、全体に投げかけるのは良いと思います。「鉛筆を持っている人！」の注意は、「鉛筆を離して！」と、動作の指示を具体的に話してあげるといいですね。とがった物を手から離さないまま、友だちのところに行ってしまわないように、普段から自分の手元に視線を向けさせるといいのではないのでしょうか。・・・
□月□日 (毛筆書写) ・・・筆をいじっていることの注意を受けるが、担任の指示どおりすぐ書写を始められる準備はできている。担任の書写の様子を注視しており、「なにか、不細工。」とつぶやくが、縦画の長さのことが気になっている様子。書写には無言で取り組み一文字書き上げるが離席し、板書にさわりに行きしばらくぶらぶらする。1枚目の半紙に続けて練習するように担任が指示するも、指示通りにする様子はない。自席に着き、静かに過ごす。しばらくして、2枚目、3枚目の書写に取り組む。・・・	・・・不適切な行動をしている自分の姿に、本人が気が付いていないようなところも見受けられるようです。このような場合には、本人にどのようにして気づかせることができるのか、言葉かけを色々工夫して、注意してみてはどうでしょうか。・・・

A 児に対してより良い対応を図る上で、アセスメントが欠かせないことについて保護者の理解を得た上で、学級担任と保護者お互いが持つ A 児の情報を出し合い協働して取り組みを進めることができるよう、下記アセスメント表に記録を整理することとした。このような機会を数回持ったが、約 1 ヶ月後のものが下記である。

表 3 児童 A のアセスメント (抄録)

苦戦していること：つらい時の気持ちを、友だちや先生に伝えにくい。相手の子ども(たち)は、その時に気が付いてくれないこと

児童氏名 □年○○○○さん 担任 △△先生	1.知的能力・学習面 (知能・学力) (学習の様子) (学習スタイル) など	2.言語面・運動面 (言葉の理解や表現) (上下肢の運動) など	3.心理・社会面 (情緒面) (人間関係) (ストレス対処スタイル) など	4.健康面 (健康状況) (視覚・聴覚の問題) など	5.生活・進路面 (身辺自立) (得意なことや趣味) (将来の夢や計画) など	
情報 の ま と め	(A) いいところ、 自助資源	●気付きが多い ●手順の明確な学習 の習得が得意 ●記憶力が…	●言葉に対する高い 関心・興味(諺、四 字熟語、部首など)	●友だち思い ●自分なりの怒りの 対処法を知っている…	●学校で友だちと 外で遊ぶ機会が増 えた…	●優れた美的感覚 ●ウイットで和ませ る ●明確な指示は…
	(B) 気になるこ ろ、援助が必 要なところ	●注視時間が短い ●国語の時間の学習 意欲…	●冗談半分などの言 葉をそのまま受け止 める傾向 相手の言動の意図が 分かりにくい…	●C さんとの間に生 まれやすい好感情と 悪感情 ●いやな思い出が残 りやすく楽しい思 い出が残りにくい…	●同年齢の子と目上 の子や大人への対応 の区別が… ●指示のないことは…	
	(C) してみたこと、 今行っている 援助とその結 果	●視覚を手掛かりに して話し言葉や書き 言葉をとらえやすく し、注視や認識に効 果…	●相手の言葉の意図、 冗談をくみ取るよう その都度支援…	●いさかい後の聞き 取りと仲裁、見守り による情動の安定化 ●その場で相手の攻 撃を遮るような言葉 で伝える…	●ルールに沿った行 動(用のない時は立 ち歩かない)を呼び かける ●「仏の顔も三度ま で」を使った行動規 制…	
援 助 方 針 ・ 案	(D) 目標	怒りそうになった時に、言葉で気持ちを伝え合う。 (大人や友だちの協力も得ながら、本人が表現しやすい環境をつくる。)				
	(E) これからの援 助で何を行う か	●国語学習での支援… ●「良い気付き」の代 弁により、表現の意 欲を持たせる…	●ケンカにならない ような言い方をよく 知らせる(諺、四文 字熟語) ●相手の言葉の意味 を広げて受け取るよ う支援	●友だちと気持ちを 伝え合う経験を増や す ●聞き取り、見守り の継続 ●一日の楽しい場面 の振り返り…	●学級内のルールづ くりの検討 ●行動の手順を明確 にして課題に取り組 みやすくする …	
	(F) 誰が	担任と指導教員	担任と指導教員 保護者	主に担任 保護者	主に担任 保護者	
(G) いつまで	～個人懇談会	～個人懇談会	～個人懇談会	～個人懇談会		

学級児童との関係でトラブルが続き、学校生活に適応することに課題のある A 児にとって、課題となっていることのがどのようなかを、この間のいくつかのエピソードをもとにアセスメントし、関係職員と保護者とで共有を進めてきた。それは、A 児がつらい時の気持ちを、学校生活の中で友だちや先生に伝えにくいということ、その際、相手の子ども(たち)は、A 児の気持ちに気が付いてくれない、というものではないかと考えた。

3. 課題解決に向けた取り組みについて

A 児は、相手の言動に怒りを覚えた時にどのようにするか、その対処法を持っていた。その場を離れ気持ちを鎮める場所でしばらく時を待つというものである。しかし、このような消極的な対処法だけでは対処

しきれなくなっているのだから、切り抜ける方法の選択肢を増やす必要があると考え、担任と相談して、次に記載の学級指導を行うこととした。

児童間によくある事例を取り上げているが、相手の言動でいやな気持ちになったり、場合によっては怒りを覚える場面に遭遇したりした時に、どのように対処するか、その対処法を知らせる指導である。ロールプレイは学級児童と学年教員が行い、担任が指導することとした。

相手の言動に不快な気持ちを持った際に、その場を離れたり相手と距離を置いたりするなどの消極的な対処法は当該児童がしばしば採用しているものである。ここで児童たちに紹介している対処法は、自分の不快な気持ちを相手に察知させ、これ以上の不快さから逃れるためのものである。学級指導の最後に、子どもたちは互いにロールプレイを体験していた。授業中にはA児も取り組んでいたが、どうやらあまり気に入る新たな対処法とはならなかったようであった。そこで、担任と話し合い、下記の道徳科の指導を行うこととしたが、私がゲストティーチャー

となって子どもたちに指導することとした。指導内容は、表4の通りである。道徳科の指導を行うに当たって留意したことは、A児に対する援助方針（怒りそうになった時に、相手に言葉で自分の気持ちを伝えることができるよう支援する）の具体化である。しかし、道徳科はあくまで学級児童全体に対する指導であるから、該当学年児童の実態と主題、指導目標については、担任と話し合い決定することにし、下記の通りとした。

○主題名：「おたがいに気持ちよくすごそう」

○指導目標：怒ってしまいそうな時、どんな言葉で相手や周りの人に助けを求めればよいか分かる。(A児：怒ってしまいそうな時、他児がどんな言葉や話し方で切り抜けているかを知る。

◎ねらい：いきなりいやなことを言われ、ムカッとした時の「消火のしかた（ストップ→深呼吸）」を知る。

- T：「Aさんの様子をよく見ておいてください。」
 AとBが一緒に遊んでいると、いきなり
 A：「あのさあ、この前貸したゲーム、まだ返してもらってないよね。」
 B：「えっ、あれかあ。(とぼけながら) そうだったっけ。」
 A：「えっ！覚えてないの？ ひどいなあ。」
 B：「この前、〇〇さんが家に来た時に一緒にやってたら面白いから貸してって言われてね、貸しちゃったのよ。(軽く) ごめん。(軽く) 明日返してくれる約束だからさあ・・・。」
 A：(不服そうにしながら、黙って聞いている。)
 B：「でも、すぐ戻ってくるんだからいいじゃない。」
 A：(怒りの表情をしているが、少しして)
 「ストップ。」
 (少し離れて、後ろを向いて深呼吸する。)
 その様子をしばらく見ていたAがBに近づき
 B：「わたしが悪かった、ごめんね。」
 (Aはその場を立ち去りながら)
 A：「あとで話そう。」
 B：(Aを心配そうに見送る。)
 この後、子どもたちに、先生が、
 T：「Aさんの怒り気持ちが分かりますか。」
 「A子はどんな方法で、怒りを爆発しないようにしましたか。」
 「ストップ。」の後、後ろを向いて深呼吸。その後「あとで話そう。」と伝えた。
 T：「みんなもやってみましょう。大事なことから、ふざけないでやること。」
 掌を広げて「ストップ」と「深呼吸の仕方」を教える。
 2人組で、交代してさせてみる。
 T：「怒ってしまいそうな時、できそうですか。」
 2, 3人の子どもの感想を言わせる。
 T：『「ストップ」』は、もうこれ以上我慢できない時に、相手に伝える言葉です。この言葉を使って、自分の気持ちを相手にとりあえず伝えることができれば、怒りを爆発させないで済みますね。」
 「この言葉を聞いたら、相手が一生懸命、怒りを抑えようとしていることを分かってあげることが、とても大事なことです。」

表4 道徳科授業記録

T	板書「おたがいに気持ちよくすごそう」
T	「今日はお互いが気持ちよく過ごせる仕方の勉強をします。 私たちは、だれでも友だちと仲良くしたり、仲良くできなくてケンカになったりしたことがあります。だれでもこういう経験を繰り返してきていますよね。 仲良く過ごせたら気持ちのいい一日が過ごせることが多いです。反対に、友だちとケンカになったりしたら、それこそいやーな一日になってしまいます。腹が立って、つい相手に強く言い過ぎたり叩いてしまったりすることは、だれだってあったはずですよ。 でも、あなた方は、体が少しずつ大きくなるのと同じで、心も少しずつ大きく強くなってきているはずですよ。例えば、友だちと仲良く遊んでいた時にいつの間にかケンカになってしまった時なんか、ひどいケンカにならないようにしてきたはずですよ。 今からロールプレイをします。ロールプレイに登場する子たちを紹介します。Aさん Bさん 最後に田中さんです。短いロールプレイですが、特に田中さんが言っていること、していることをよく見ていてください。」
	<ロールプレイ>
T	「では始めます。ヨーイ、スタート。」 ー田中さんとAさんBさんの三人で、ボールの受け合いをしながら楽しくおしゃべりをして仲良く遊んでいるー
A	「田中さん、ナイスキャッチ。」
田中	「まかしといて、へへへ。」
B	「うまい、うまい。田中、おもいきり投げてこいよ。」
田中	「いくよーっ、それーっ。」
B	思い切り投げる田中さん。 「どこに投げとんねん、もうはら立つー。」
田中	ボールを自分で拾いに行こうとするが、走るのを止めてとつぜん、 「田中。自分で拾いに行きや。あんなん受けられへんやろ。」 「えっ。」
A	相手に聞こえない声で、ぶつぶつと、 「思い切り投げて来いやって言ってたやん・・・。」
田中	田中さんに向かって、せめるでもなく同情するでもなく、 「田中、めっちゃ強いボール投げたなあ。」
田中	「・・・。」
田中	自分だけが悪くないのに、自分だけ責められていると思ひ怒りそうになる。
田中	怖い顔をしだし、いきなり走ってその場を去る。
T	「ストップ。これでロールプレイは終わりです。」 「田中さん一人になっちゃったね。一人になる前の田中さんに巻き戻ししましょう。『田中さん、巻き戻し』と皆で言ってみましょう。」
皆	「田中さん、巻き戻しー。」
田中	声に合わせて巻き戻り、AさんBさんと三人になる。
T	「田中さんはどうやら怒っているようです。さっきぶつぶつ言っていたことを、聞いてみます。田中さん、あなた何か小さい声で何か言っていましたか、どんなことを言っていたのですか。良かったら教えてください。」
田中	よく聞こえない声（小声）で、 「思い切り投げて来いやって言ってたやん・・・。」
T	「あのう、すみません。もうすこし張り切って言ってみてください。」
田中	普通の声で、 「思い切り投げて来いやって言ってたやん・・・。」
T	「ありがとうございました。よくわかりました。 もう一つ、いいですか。あの時、どうして急にいなくなったんですか。」
田中	「だって、Bさんに腹が立って、ケンカになりそうだったから・・・。」
T	「そうなんですか。よく我慢しましたね。 どうやら田中さんはこの時に、前にもBさんにいやなことを言われたことを思い出して、またやーって思っていたようです。 では、ロールプレイをしてくれた三人の人に拍手でお礼をしましょう。」

皆	拍手。
T	田中さんの顔を黒板に貼りながら、 「怒って、急になくなった田中さんは、この後きっと怒る気持ちを静めて、またAさんBさんと一緒に遊べると思うけど、何回もこんなことを繰り返していると、『前にも言ってたやん。前にも言ってたやん。前にも言ってたやんか。』となって、怒りが爆発してしまうことが心配だね。」 プリントを配る。 「怒っている田中さんに向かって、あなたが言ってあげたいことはどんなことでしょうか。次の中から選んで、その理由を書いてください。」 *1
	①我慢して、ボールをひろいに行ったほうがいいよ。 ②Aさんがあなたの味方(みかた)をしてくれるように言ったらいいよ。 ③Bさんに思っていることを言ったらいいよ。
T	④そのほか ()
T	①～④それぞれの理由を聞き合わせせる。 ②と③の言い方を考えさせる。 「②と③のどちらかを選んでください。」
皆	どんなふうにするかな?やってみて。」
T	発表 「③は、Bさんとケンカにならない言い方ってどんな言い方だろう。隣の人に言ってみてください。」 *2
S 1	やさしく言う。
S 2	お願いするように言う。
S 3	先ず「ごめん。」それから言う。
S 4	困ったように言う。
T	「友だちが言ったことに腹が立って、田中さんのように我慢してその場を離れて一人になって気持ちを落ち着かせることは、ケンカにならない一つの方法ですね。 でも、こればかり続けていると、田中さんの思っていることが相手に伝わらないのです。思っていることが相手に分からないと一人になってしまい、また同じようなことが起きた時に、その場では解決できないのでつらい思いをしてしまいます。 今日は、友だちと仲良く過ごしたいんだけど、ケンカになりそうな時にどうやったらいいかを皆で考えました。今日の振り返りを書いて終わらしましょう。」

*1では、22名の児童が「③Bさんに思っていることを言ったらいいよ。」を選んだ。その理由として、お互いに思っていることを言ったらすっきりするから、仲直りがしやすいから、Bさんも分かってくれる(分かってもらえるかもしれない)からや、お互いに相手の言いたいことが伝わるからが主な理由であった。12名が①②④であったが、ケンカになるといけないから、強く投げ過ぎたと一言いえば仲良く遊べるのだから等であり、A児は①「我慢して、ボールをひろいに行ったほうがいいよ。」(理由記述なし)を選択し、他児の意見理由に聞き入っていた様子であった。*2では、友だちが言う様子を注視しているようであったが、その後、振り返りで「この時間の勉強の中で出された意見は、少し参考になった。」としていた。ちなみに「参考になった」(24名)、「少し参考になった」(9名)「あまり参考にならなかった」(1名)「参考にならなかった」(0名)。自由記述では、「どうやって自分の気持ちを伝えればよいかよくわかった」、「友だちとなかよくする方法が分かったのだから、これからも使える」、「今度こういうことがあったらこの勉強を思い出して思い切って友だちに思っていることを言いたい」、「気持ちよくすごすために考えると少しでも落ち着くことができたから、ケンカした時に使ってみようかな。今までいやなことがあったら人に言わずがまんしていたけれど、自分の気持ちを言おうと思いました」など、前向きにとらえる感想が寄せられた。

4. 一考察

学校生活を送る上で課題を抱える A 児にとって、担任等教員と保護者が連携しながら見守り、支援する体制づくりがなされたのは、この上ない事である。また、学校側としては、この間 A 児に対する課題予防的な生徒指導がなされており、アセスメント表を見直しながら取り組みを前に進めていくことができるようになってきていた。また、A 児を含め学級児童の実態に沿って、学級指導を通じて生活上の取り決めを再確認していくことは、発達支持的生徒指導を基盤にしたいいわゆるプロアクティブな生徒指導を進める上で不可欠と言える。一見不可解な言動であっても、当該児童の視点からとらえる児童理解の重要性が示唆された。

1.1 生徒指導における道徳科授業の果たす役割について-学校現場での実践を通して-

本論文中に紹介したように、発達支持的生徒指導を行う際には、学年発達段階及び当該学級児童の実態に基づくなど主題設定の理由を明らかにし、適切な指導目標を設定したうえで道徳科指導計画案を策定することとなる。今回の事例では、前述したように A 児の教育的ニーズ（つらい自分の気持ちを言葉で適切に相手に伝える）に焦点を当てているが、そのことが他児にとっての教育的ニーズ（伝えるとともに、困っている相手の気持ちに気付く）にも合致するものとして授業化を図ったものである。

授業後の感想では、子どもたちが、今回用いたロールプレイのような出来事を身近に経験していて、その際の対応の仕方を考える必然性があり、田中さんの気持ちを理解した上で自身の体験からアドバイスしやすかったようである。また、授業中に様々なアドバイスを田中さんに送ろうとしていた様子から、田中さんにとって“困難な状況”の解決に向け一緒に考えやすかったとみられる。A 児が生活の中で出会う“思いや考えを相手と言葉でよく伝え合うこと”，とりわけ A 児にとってつらい時に使える新たなスキルの獲得と、学級児童たちに A 児の気持ちを受け止め、共に考えようとする姿勢を促したものと捉えることができる。

子どもがストレスを感じる場面での反応とコーピングとの関連に係る先行諸研究⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾では、ストレスサワーの程度が強い場合には SE（自尊感情）の高低に関わらず強いストレス反応を表出するが、SE 得点が高い子どもはストレスの程度（ストレス個数ならびにストレス得点）が低く、自尊心・被受容感が低い場合はストレス反応が高いとされている。今回行った道徳科授業でのロールプレイの場面におけるストレスフルな出来事をどのように認知するか、多様な考え方を案出したり、比較的楽な感情が生まれる考え方に気付いたりすることができれば、ストレス場面に対応できる可能性が拡大することが示唆される。さらに、SE とコーピングそれぞれ下位尺度同士の相関に係る先行研究¹³⁾では、SE（全般・友人）の高さとサポート希求（他者に援助を求める）や問題解決（原因を考え対処する）との正の相関、攻撃行動と行動回避（避け、諦める）との負の相関が報告されている。A 児にとってより積極的なコーピングスキルを獲得するためには、SE との関連を捉えた支援方を講じることも考慮されると考えることができる。

1.2 個に応じた生徒指導における道徳科授業について-大学における授業を通して-

本学において、「個に応じた生徒指導の展開の工夫」をテーマに本事例を用いた授業を行った。学生の授業感想の主なものは、アセスメントの重要性とこれを生かした生徒指導の在り方及び、生徒指導と道徳科指導との関連性についてであった。

前者について、「児童はなぜそういう行動や発言をするのか、コミュニケーションや学校生活の様子を通して原因を追究し、何に困っているかをしっかり見極めることが大切であると思った」や「その児童の背景に何があるのか、何で悩んでいるのかなどすぐに目に見えるものばかりではないと思うので、時間をかけな

がら解決したいことが何なのか、しっかりとした目標を持って対応していくことが必要だ」などアセスメントから指導目標を明確にすることの大切さを感じたようである。さらに、「日々の生活から直接児童を観察し特徴を掴む。そして客観的、多面的、多角的に考えることで理解の度合いも違ってくると感じた。理解の度合いが高くなるほどよりよい支援にも繋がると思う」「支援や解決を行うためのスタートがアセスメントにあり、子どもの行動や状態を子どもの立場に立って理解し、冷静に状況の整理を行い、その原因や要因から子どもに合った支援方法を試行錯誤して解決に向かっていくのだと学びました」などアセスメントを生かしたより良い支援方策の検討と選択に言及している。前年の授業「学校インターンシップ」において学校現場に赴き、課題を抱えた児童の様子と生徒指導の必要性に気付くとともに、教育実習中に実際に生徒指導を経験したことも手伝っての感想と考えられる。

後者について、「道徳の授業による生徒指導は、対象の児童だけでなく、悩みを隠している児童の助けにもなるので良い」や「その児童が苦手なことを克服できるように学級活動や道徳の他教科の時間を使って、クラスみんなで考えることは、その子だけの課題で終わることなく、学級全体としての良い環境づくりに繋がると思った」などと、A 児を含め学級児童にとって必要な主題を明らかにして授業を通して考え合うことが大切なことに言及したものや、「普段で経験したことや見たことのあることを重ねることによってどの行動や言動が正しいかを考えることができ、それを道徳で学ぶことによって理解を深めることができる。また次にこういったことが起きそうになったり、見たときにどういった対応をすればよいかを判断できるようになる」などといった道徳的判断と実践意欲の向上をもたらす授業の工夫を感じたものなどが多く寄せられている。そして、「このような授業を通して、A 君が自分自身の力で問題を解決するための手段に気づいてもらうことが大切」など、本授業実践のねらいに沿った思いなど寄せられている。本授業の受講生たちは、教育実習中など学校現場で観察することはなかったようであるが、道徳科授業と生徒指導とを関連付けた指導に期待できるとした感想が持てたようである。

5. まとめ

学校現場においては、年間指導計画に沿って展開される道徳科の授業と、生徒指導上の問題とを結んで指導する場面は未だ十分でない状況にあり、学校によっては、問題行動への事後指導が中心となったり、特定の児童たちに対し問題行動を未然に防いだりするための指導になりがちである。児童たちが学校における集団生活を有意義に送るための諸課題に取り組む上で、生徒指導対象となる当該児童等の資源であり直接関与できる関係者が中心となって、継続したアセスメントとこれを生かした指導支援を進めることが大切なことは、本稿でも浮き彫りになった。その際、当該児童等の自発性、主体性を尊重するとともに、教職員がチームを組み指導・援助を進めることの大切さが明らかになったと考えられる。

また、今回の生徒指導と道徳科授業をリンクさせた指導は、児童らの教育的ニーズにフィットし、道徳的判断と行動を促す機会となったものと捉えることはできよう。しかし、このような単数回の指導事例だけでなく、より多くの実践事例により指導の有効性について様々な角度から引き続き検証する必要がある。本稿紹介の実践事例のように、対象児童及び学級児童の生徒指導上の課題と、これに対応した道徳科の主題を定めることと、考え議論する道徳科授業を行い、生徒指導上の課題解決と合わせ道徳性を高める指導の在り方は、今後ますます求められると考えられることから、一層他の指導実践と合わせて研究を続ける必要が高まっていると考える。

[参考文献]

- 1) 浦田雅夫：生徒指導と子どもの権利意識：生徒指導提要の改訂と子どもの最善の利益，京都教育大学教職支援センター研究紀要，115-122，2023.
- 2) 根津隆男：生徒指導体制を支える教育相談の理論と方法の検討：「チームとしての学校」を踏まえて，神戸松陰女子学院大学研究紀要，109-124，2022.
- 3) 田中亮：小学校・指導困難学級の学級経営から見た教師論に関する一考察－学習指導と生徒指導を中心とした子ども理解のために，東京学芸大学紀要，315-323，2020.
- 4) 田中正典，鈴木一郎，清水亮太郎，鈴木慎一郎：小・中学校における問題行動に対する教師の指導・支援に関する研究，教育心理学研究，第58巻第3号，55-60，2010.
- 5) 生徒指導提要改訂版
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm，文部科学省HP，2022.
- 6) 豊泉清浩：生徒指導と道德教育の関連性に関する一考察，群馬大学教育実践研究，第29号，131-139，2012.
- 7) 小川潔，岡田大爾：生徒指導の機能を生かした道德授業の実践的研究－主体的・対話的な学びと道德性の関連性を通して，広島国際大学教職教室教育論叢，180-191，2018.
- 8) 山下哲也：生徒指導における道德教育の役割と課題，教育と情報，第52巻第4号，35-40，2014.
- 9) 大竹恵子，島井哲志，曾我祥子：小学生におけるコーピングと攻撃性との関係，学校保健研究，第44巻，155-165，2002.
- 10) 児童のストレス反応に及ぼす自尊感情と社会的スキルの影響，日本行動療法学会大会発表論文集，第25巻，94-95，2010.
- 11) 鈴木眞吾，小川俊樹：中学生における自尊心と被受容感からみたストレス反応・本来感の検討，筑波大学心理学研究，第36巻，97-104，2008.
- 12) 富田理紗，谷尾千里，村松常司，松井利幸，佐藤和子：自尊感情からみた小学生の日常ストレスと対処行動，愛知教育大学研究報告，第52巻，15-23，2003.
- 13) 笠原清次：自尊感情，社会的スキル，コーピングスキル，生活習慣の関連性－小学校高学年児童対象の質問紙調査より－，兵庫教育大学学校教育学研究，第27巻，35-41，2015.

Abstract

This is a practical study of efforts to emphasize the connection between student guidance and ethics classes when attempting to shift from student guidance centered on post-discipline guidance for problematic behavior to student guidance that supports development, including problem prevention. For children who find it difficult to convey their troubled feelings to others, or who do not notice their feelings, we provide guidance for students to acquire coping skills to appropriately express them in words, and for class children. We are practicing guidance that links efforts in ethics classes with the theme of spending time comfortably with each other. As a result, it was suggested that the effectiveness of student guidance based on individual assessment and ethics classes in light of the developmental stage of morality of class children was combined.