

生徒指導の研究

藤 勝 宣

はじめに

今日、いじめや非行等の児童生徒の問題行動を改めて取り上げるまでもなく、学校教育における生徒指導の意味と役割は極めて大きいと言える。とはいえ、学校における生徒指導が、日常のルーティン・ワークに終始し、熟考されることなく、組織的・計画的対応というより、むしろ場当たりの・対症療法的対応に行われている場合もあると思われる。そこで、本稿においては、生徒指導に関する基本書である『生徒指導提要』（以下、『提要』と略す）をベースにしなが、生徒指導を正面から考える際には避けては通れないテーマについて理論的考察を行っていきたい。

1. 生徒指導の意義

『提要』は「第1章 生徒指導の意義と原理 第1節 生徒指導の意義と課題 1 生徒指導の意義」から始まっている。そして、そこでは、まず生徒指導の定義が示され、それに続いて生徒指導の意義が述べられている。では、生徒指導とは何であり、どのような意義を持つものなのであろうか。

「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと

です。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。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すものであり、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ます。

各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において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という生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要です。』¹⁾

そして、これに対しては、通常、次のような解説がおこなわれることが多い。

「生徒指導といえば、兎角、いじめや不登校、非行など問題行動ばかりが注目される。しかし、『生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています』と『提要』に記されているように、生徒指導は、問題行動を起こす子どもだけではなく、すべての児童・生徒を対象として行われるものである。

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すものであり、『学習指導』と並んで学校教育において重要な意義をもつ。各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において一人ひとりの児童・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』の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。したがって、生徒指導は、教育課程における特定の教科等だけで行われるものではなく、教育課程のすべての領域において機能することが求

められている。}^{2)}

つまり、生徒指導は、いじめや非行といった問題行動とそれを起こす特定の児童生徒を対象にしたものではなく、また、それらの行為の防止や改善を目指す消極的営為(マイナスの価値しかない行為を消去する営為)ではなくて、すべての児童生徒を対象として、その人格のよりよき発達を目指す積極的営為(プラスの価値を実現する営為)だというわけである。この点は、別のテキストでも次のように述べられている。

「上記の『提要』の内容から、生徒指導といえは、とかく非行や不登校、いじめなどの問題行動の児童生徒が指導の対象と思われがちだが、そうではなくすべての児童生徒を対象として行われるものであるとしている。また、生徒指導は、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つことや児童生徒自ら現在および将来における『自己実現』を図っていくための『自己指導能力』の育成を目指し、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことの必要性など、生徒指導の基準について明確に記している。}^{3)}

以上のことから、生徒指導の定義と意義については、おおよそ次のようにまとめることができるであろう。

第一に、生徒指導は、すべての児童生徒を対象にしているということ。問題行動を起こす特定の児童生徒を対象とした生徒指導は、本来の生徒指導の在り方を矮小化しているということ。

第二に、これは第一の点と関連しているのだが、生徒指導の本来の役割は、問題行動の予防や除去という消極的なものではなく、児童生徒一人一人のよりよき人格の発達を目指すという積極的なものであるということ。

第三に、従って、生徒指導は、学校教育において、学習指導と並んで、車の両輪とでもいうべき重要かつ積極的な意義を持っているということ。

第四に、生徒指導の具体的な役割は、児童生徒の現在及び将来における自己実現を図るために、児童生徒の自己指導能力の育成を目指すものであるということ。

第五に、そのような生徒指導の目的を達成するために、生徒指導は、特定の時間に行われるのではなく、学校の教育活動全体を通じて行われるべきであるということ。

第六に、生徒指導が学校教育全体で行われるべきであるということから分かるように、生徒指導は何等か特定の領域や内容を持つものではなく、一種の機能であるということ。

『提要』に従うならば、生徒指導の特徴は、さしあたって、このような6つに要約できるように思われる。しかしながら、本当の問題は、ここから始まる。というのも、一見、明快に見える生徒指導の特徴も、熟考してみれば、さほど明瞭なものではなく、次第にその輪郭がぼやけてくるように見えるからである。

まず、素朴に感じることは、生徒指導とは学校教育そのものではないかということである。生徒指導という固有の名称が与えられてはいるものの、上記のような『提要』の定義に従うなら、その実体は学校教育とほとんど重なるものであって、生徒指導そのものの特徴や固有性は無きに等しいと言わざるを得ないのではなからうか。事実、国立教育政策研究所が出している「生徒指導を理解する～『生徒指導提要』入門～」の中では、学校教育と生徒指導との関係について次のような解説がなされている。

「各学校は、国が示した『学習指導要領』を基準にしながら、地域や学校の実態と児童生徒の心身の発達段階や特性を考慮し、独自の教育課程を編成します。そして、これに基づいて1年間の教育活動を進めていきます。個々の教師の児童生徒に対する日々の働きかけも、この教育課程を踏まえてなされるべきものであることは言うまでもありません。児童生徒や学級、学年の状

況に応じて働きかけ方を変えることがあるにしても、基本は教育課程に沿ってなされていくものなのです。

このようにしてなされる教師の働きかけは、すべて生徒指導とかかわりを持っていると言えます。なぜなら、生徒指導の主たる役割は、冒頭にも示したとおり、社会参加をしながら適切に自己実現を図り、自己と社会の幸福や発展を求めて生きていこうとする、そんな人間像へと児童生徒を導くことであり、それは学校教育の目的を実現しようとすることに他ならないからです。

要するに、そのように児童生徒を導く意図でなされる教師の言動は、学習指導の中心となる教科の指導場面においてなされるものも含め、すべて生徒指導であると考えられます。』⁴⁾

ここからも分かるように、この解説では、生徒指導は学校教育と同義であって、生徒指導自体の特徴や固有性は消失してしまっている。たしかに、生徒指導が学校教育の中で行われる教育的営為である以上、その両者の目的・内容・方法・評価さらには機能が重なる面が出てくるのは当然であろう。しかし、その両者が表裏一体のものであり、区別不能であるというのは大変困る。上記の国立教育政策研究所の解説は、生徒指導を理解することを促進するどころか、逆に、生徒指導の理解を困難にさせている。では、いったいどうしてこのような解説が飛び出してくるようなことになってしまったのであろうか。

本を正せば『提要』の本文がこのような読み込みを可能にするような余地を持っていたからだと見ることができるのだが、この点をめぐって、生徒指導の固有性を何とか概念化し、生徒指導を説明しようとしている住田の解説は興味深い。住田は生徒指導を次のように解説している。

「児童・生徒指導は、児童・生徒の『個性の伸長』と社会的な資質・能力・態度の育成という『社会性の育成』を目的とし、さらに将来の自立をも見据えた『自己指導能力』の育成を指導し、援助することであるという。要する

に、①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成を目的とする教育活動を児童・生徒指導というのである。

個性の伸長というのは、いうまでもなく個性化のことである。『個性』とは、その個人が有する固有の特性、固有の行動傾向のことであり、この個性を発達させていく過程を『個性化』という。また『社会性』とは、その社会の価値・規範・態度・行動様式、また社会生活に必要な知識・技能などの能力、一言でいえば『文化』であるが、この文化を個人が習得し、社会成員としての態度・行動がとれるようになるという社会的適応性を意味する。平たくいえば、社会性とは社会生活に必要な思考・行動全般を指す。要するに、その社会の成員性である。そして個人がその社会の文化を習得し、社会の成員性（社会性）を獲得していく過程を『社会化』という。だから児童・生徒指導は、①個性の伸長、すなわち個性化と②社会性の育成、すなわち社会化を意図しているわけである。

ここで『文化』とは、その社会の価値・規範・態度・行動様式、また社会生活に必要な知識・技能などの能力のことであり、その社会の成員に広く承認され、共有されている思考様式・行動様式のことである。

学校は、こうした文化を伝達するための教育機関である。ただし、その文化とは社会生活に要求される思考様式・行動様式を精選し、能率的に系統化したものであり、大別すると認知的文化と規範的文化とに分けられる。『認知的文化』とは社会生活に必要な知識・技能などの能力であり、『規範的文化』とは社会的な価値・規範・態度・行動様式をいう。そして児童・生徒が認知的文化を学習し、認知能力を形成していく過程を『認知的社会化』といい、規範的文化を習得し、社会的な価値・規範や態度、道徳性を形成していく過程を『規範的社会化』という。

学校の教育活動は、この文化の区分に従って認知的文化にかかわる教育活動と規範的文化にかかわる教育活動とに分けることができる。前者の、認知的文化にかかわる教育活動が『学習指導』であり、後者の、規範的文化にか

かわる教育活動が『児童・生徒指導』である。これを領域的にいえば、学習活動は各教科のカリキュラムにしたがっての授業、つまり教科指導（あるいは教科教育）として営まれ、児童・生徒指導は教科外の領域における集団指導として営まれている。集団指導とは学級活動（ホームルーム活動）、児童会・生徒会活動、学校行事、クラブ活動という集団活動や集団生活を通しての指導である（教科外指導、教科外教育）」⁽⁵⁾

この住田の解説は当たり前のように見えるが、実は、かなり大胆な解説である。そもそも、これは放送大学のテキストの一部であるから、文教政策に忠実な解説を予想していたが、実は、そうではない。たとえば、注の中で「文部科学省は2010（平成22）年3月に『生徒指導提要』を作成し、その冒頭で生徒指導の規定をしているが、（1988年の生徒指導資料と）ほとんど変わらない。むしろ1988年の規定のほうが要領よくまとまっている」⁽⁶⁾などと、さらりと書いてのけているのである。こうした点に象徴されるように、社会学者である住田は、『提要』に盲従することなく、自身の社会学の視点から生徒指導を解説しているのである。

さて、住田によると、『提要』に従えば、生徒指導の目的は、①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成という3つである。そこで住田は、社会学の概念を援用して、①の「個性の伸長」を「個性化」、②の「社会性の育成」を「社会化」のことだとし、さらに、②の「社会化」に注目しながら、学校教育の役割を（1）「認知的文化」を伝達する「認知的社会化」＝「学習指導」と、（2）「規範的文化」を伝達する「規範的社会化」＝「児童・生徒指導」とに二分するのである。そしてまた、この二分法に従って、「学習指導」は「教科指導」であり、「児童・生徒指導」は「教科外の領域における集団指導」という形で領域的にも二分されている。

こうした住田の解説は、一見、『提要』以前の古いオーソドックスな生徒指導の定義・説明のように見える。しかし、ここで重要なことは、住田の解説に

よって、生徒指導における出発点と到達点の区別、さらに生徒指導の目的と方法の区別が明瞭になされていることである。逆からいえば、住田の枠組みにおいては、生徒指導で最も忌避すべき出発点と到達点の混同、さらには目的と方法の混同が回避されているのである。

なるほど、生徒指導の到達点・目的は①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成という3つであろう、しかし、このことは生徒指導の出発点や方法がこの3つであることを意味しない。一般的には、個性の伸長や自己指導力の育成のためには、自主性の重視や『提要』の言葉を使えば「自己選択」や「自己決定」の重視という姿勢が出てくるのだが、真実はむしろ逆だろう。個性の伸長や自己指導力の育成のためにこそ「規範的社会化」が必要であるということを示した点、この点にこそ住田の解説の卓越性があると思われる。

2．生徒指導の概念

ここでいったん立ち止まって、通時的視点すなわち歴史的視点から生徒指導とは何かと問うてみよう。江津によれば、戦後の生徒指導の歩みは次のようにまとめることができる。

まず、第二次大戦直後、アメリカの影響下で、旧教育基本法に示された個人主義に基づく新しい教育理念を実現するための方法・技術としてアメリカのガイダンスが導入された。このガイダンスは、人生の過程で直面する問題を児童生徒が自分で解決できるように導いて行くものであり、1950年頃までは、特に児童生徒を心理学的に分析・診断する技術に力点が置かれたガイダンスに基づく生徒指導が教育現場で志向された。また、1951年の「学習指導要領一般編」においても、ガイダンスは学校教育の重要な任務として位置づけられた。そして、このようなガイダンスの導入が進むにつれて、問題のある子どもに対する指導についての関心が教師の間で高まっていき、ガイダンスの活動領域と

してのホームルームに関心が集まるとともに、特別教育活動、児童会、クラブ活動などに関する研究や実践が盛んにおこなわれた。

次に、サンフランシスコ講和条約の締結以降、生徒指導は生活指導として展開していった。ガイダンスに基づく形式的な生徒指導に対する批判が高まり、生活の実態に根ざす生活指導が求められるようになった。「山びこ学校」に代表されるような生活綴方による生活指導が展開し、子どもの生活認識を高め意味ある行動をとらせるという教育活動を通した生活指導は1955年以降、「生活綴方的生活指導」として理論化された。その一方で、個性についての心理学的な理解を前提としたガイダンスや生徒指導という用語は教育現場では用いられなくなり、1954年頃より生活指導という用語が一般化した。

次に第三のステージとして、1960年代半ばからの時期が挙げられる。少年非行が増加傾向を示し、第二のピークを迎えた1964年に、文部省は生徒指導講座を開催し、生徒指導研究推進校の指定を行った。また、1965年には生徒指導資料第1集として『生徒指導の手びき』を公刊し、中学校・高等学校へ配布することによって、生徒指導を公式な用語として再び位置づけた。この『生徒指導の手びき』では、一方で、生徒指導は「すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達をめざす」としながらも、他方で、少年非行や問題行動は近年、増加傾向にあり、これは学校教育にとっても重大な関心事なので、この『生徒指導の手びき』の中でも重点的に取り上げたと述べ、生徒指導が非行や問題行動のある生徒のみを対象とした指導であるかのような印象を与えることにつながった。

そして、少年非行が第三のピークを迎えた1980年代前半以降、生徒指導は第四のステージに移行することになる。1984年の臨時教育審議会は、偏差値や学歴偏重の画一的教育が子どもの個性への配慮を欠いていることや学校における徳育の機能が不十分であることを指摘し、それを受けて文部省は従来の生徒指導の課題に加えて、生徒の不安の解消や自己指導能力の伸長を挙げて、積極的・能動的な生徒指導の展開の必要性を主張した。さらに1996年の中央教

育審議会答申ではいじめや不登校が最優先課題として取り上げられ、開かれた学校運営を提言して、それを受けて、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが配置されることになった。こうして、現在では、保護者や地域社会に「開かれた生徒指導」が求められており、その方向での改革の取り組みが進められている。⁽⁷⁾

江津によるポイントを押さえた要領の良い戦後生徒指導の歩みをさらにコンパクトにまとめると、おおよそ以上のようなものになる。

さて、短くはあるが、このように振り返ってみると、そこには現在の生徒指導の特徴やその概念を考えるうえで非常に重要な観点が含まれていることに気づく。

まず第一に、生徒指導はアメリカ流のガイダンスとして始まったということである。あらゆることにおいて、その始原の性質は、その後のその存在の在り方に様々な強い影響を及ぼすものであるが、このことは生徒指導にもあてはまる。ガイダンスとしての生徒指導という性格は、その後の生徒指導の在り方に抜きがたい刻印を残していると言えるであろう。ポイントは、そのような事実を十分にふまえた上で現在の生徒指導を捉えるべきだということである。ガイダンスは、そもそも生徒への共感的理解と肯定的評価・受容を基礎にしているのであって、この意味ではカウンセリングと共通の水脈に根ざしている。そして、このことは、一般に生徒指導の三機能といわれるもの、すなわち、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」⁸を実現する際には最重要項目になるはずである。しかし、にもかかわらず、『提要』の中では、生徒指導と教育相談との関係が次のように説明されているのである。

「教育相談と生徒指導の相違点としては、教育相談は主に個に焦点を当て、

面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとするのに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容に至るところにあります。

児童生徒の問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分は生徒指導の領域である一方、指導を受けた児童生徒にそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題がどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高める上でも重要な役割を果たし得ます。

このように教育相談と生徒指導は重なるところも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます。} ⁹⁾

教育相談は生徒指導の一環であり中心的役割を担うだが、生徒指導と重なるところも多くあり、しかし、生徒指導が主に集団に焦点を当てるのに対して、教育相談は主に個に焦点を当てるという説明は、分かるようで分からない。この場合の教育相談は、カウンセリング(たとえばロジャースの非指示的カウンセリング)などとは正反対に位置づけられているのであって、児童生徒に自己存在感を与えるように機能するものでもなければ、児童生徒の個性を伸ばすようにも機能しない。ここでの教育相談は、個人主義に基づく本来のガイダンスではなく、歴史的には非行や問題行動への対応策として構築された生徒指導によって影響を受け、変質した存在である。そして、このことは、生徒指導における「個別指導の方法原理」と教育相談との関係を考える場合にも看過することはできないと思われる。

第二に、ガイダンスとして出発した生徒指導は、その後、一時期、生活指導にその座を奪われたが、しかし、学校教育における児童生徒の非行や問題行動に対処するための手段として1960年代半ばより復活した。学校における秩序

維持の手段としての生徒指導の登場である。そして、この学校の秩序維持機能という特性が、生徒指導にその第二の根本特性として刻印を押しただと言えるだろう。この生徒指導の第二の特性は、いくら個人の「個性の伸長」などという表現を使ったところで、児童生徒個人の側から要求される類のものではない。それは、住田の言うように「規範的文化」を伝達する「規範的社会化」としての「児童・生徒指導」に他ならない。この点を見誤り、①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成という生徒指導の3つの到達点を出発点だと捉えないように十分留意しなければならない。そしてまた、前述の生徒指導の三機能といわれるもの、すなわち、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」¹⁰を捉えるにあたっては、これら3つを生徒指導の出発点や直接的方法だと決めてかからないように注意すべきである。これら3つは、ある意味、非常にレベルの高い教育的行為であり、特定の前提をクリアしなければ（住田の言葉を援用すれば一定の「規範的社会化」が達成されていなければ）到底、実現は不可能なのである。

さて、次に生徒指導を共時的視点すなわち地理的・国際的視点から生徒指導とは何かと問うてみよう。この点については、二宮の所論をふまえた河村の整理が参考になる。河村は次のように整理している。

「世界の学校は、『教育課程』と『生徒指導体制』の2つの軸でみると、以下の3つのタイプに大きく分類できる（二宮、2006）。

①教科学習中心の学校

ドイツ、デンマーク、フランスなどヨーロッパ大陸の国々では、伝統的に、学校は教科を教える勉強の場であって、クラブ活動を楽しむ場ではなく、しつけや生徒指導的ケアリングは家庭や教会の責任と考えられ、学校は関与しない。生徒指導体制はほとんど整備されておらず、教育課程も教科中心で、

課外活動（特別活動）は行われていない。

②『思想』と『労働』重視の学校

ソ連や東ドイツといった、いまはなくなってしまった旧社会主義の国々や、キューバや中国の学校である。旧社会主義の国ではヨーロッパ大陸の伝統に基づく教科中心の教育課程を基本としながらも、その教育課程に社会主義思想・イデオロギー教育を組み込み、同時に労働を重視する『労働科』の時間を特設している。

③教科学習とともに課外活動を積極的に実施する学校

イギリスやアメリカをはじめ、オーストラリア、ニュージーランド、カナダなど、かつての英連邦国家であった国の学校である。英米諸国では教科指導に加えて、生徒指導体制が確立され整備されている。アメリカでは生徒指導はガイダンス・アンド・カウンセリングと呼ばれ、学校の中に定着している。生徒指導の対応内容は、教科・科目の選択履修指導、学業指導、進路・職業ガイダンス、心理相談、教育相談などからなっている。

日本は第二次世界大戦後、連合国軍最高司令官総司令部（GHQ）の占領政策が始まり、教育に関してはアメリカ教育使節団の指導を受けたので、特にアメリカのシステムがモデルになっていることが多い。生徒指導の概念も、アメリカのガイダンス・カウンセリングをモデルにしたものである。これは子どもの個人的・社会的発達の援助や教育相談を骨子としており、単に規律指導を意味するものではなく、すべての子どもの学校生活を援助する役割である。^{〔11〕}

ここから分かるように、日本の生徒指導は世界的に見ても特殊な一つのパターンに他ならない。しかも、上記の三番目のカテゴリーである「③教科学習とともに課外活動を積極的に実施する学校」に属する日本であるが、河村によれば、その中でも、日本はさらに固有の性格を持っている。この点について、河村は次のように説明している。

「日本の学校教育は、アメリカをモデルに『学習指導』と『生徒指導』から成り立っているが、両国ではその展開方法がかなり異なる。

アメリカでは、教師は学習指導に従事し、子ども個人の違いに対応することを目的とした個別化された学習指導（能力別指導、補償教育、特殊教育、ギフテッド教育、バイリンガル教育など）を行っている。

生徒指導全般に関する仕事は、その専門の資格を有するガイダンスカウンセラーが担当する。学校には常勤のガイダンスカウンセラーが複数在籍し、そのほかにも非常勤のスクールカウンセラーやキャリアカウンセラー、退職警官らが携わるセーフティオフィサーなどの教師以外の専門家が組織され、生徒指導全般に関する仕事を担当している。

さらに、アメリカの教師は、日本で見られるように、さまざまな学級活動を行っていく学級経営や校務分掌のような仕事は受けもたない。部活動やほかの課外活動に携わることもない。つまり、アメリカでは学習指導と生徒指導は分業で担当されている。

それに対して日本では、学習指導も生徒指導も、ともに伝統的に教師が担っている。学習指導は教師こよる一斉指導が主流で、子ども同士の学び合いが大事にされる。学級集団を構成するメンバーは最低1年間固定され、そのメンバーを単位にして、生活活動、学習活動に取り組みせていく。学級集団は所属する子どもたちにとって1つの小さな社会になっており、その中で、子どもたちには、班活動や係活動、給食や清掃などの当番活動、さまざまな学級行事、学校行事への学級集団としての取り組みなどが設定されている。中学校では放課後の部活動の担当も、教師の大きな仕事の1つである。^{〔12〕}

このように、日本の教師は、世界的に見ても非常に幅の広い仕事を担当させられており、過重な負担を背負わされているということが言えるであろう。他の国では、基本的には、教師の仕事は学習指導であるのに対して、日本の教師は、モデルになったアメリカをも凌ぐような過酷な役割を割り当てられている。

ガイダンスにしたところで、戦後何十年も経ってから、ようやく専門家を導入し始めたに過ぎないのである。

さて、これまでに論じたすべてのことをふまえて、日本の学校教育における生徒指導の概念と特徴、そしてその意味を最後にまとめておこう。

生徒指導とは、極めて伸縮性が高い概念である。広義においては、学校の児童生徒の指導全般を指すため、学校教育の機能すべてと重なる。この場合、視点はすべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達におかれており、①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成を目的とする教育活動であり、①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することをその機能とした教育活動である。この意味で、生徒指導は、すべての児童生徒を対象にしており、学校教育全体を通じて行われるべきものである。とはいえ、「認知的文化」を伝達する学習指導とは異なり、生徒指導は「規範的文化」(これは「認知的文化」とはカテゴリーを異にすると同時に、「認知的文化」の伝達という学習指導が成立する土台を形成するという二重の意味を持っている)の伝達を主に担っているのであるから、生徒指導が問題行動を起こす児童生徒を特に対象にすることは言うまでもない。これが狭義の生徒指導の概念であり、日常の一般的かつ現実的な生徒指導のイメージでもある。この広義・狭義双方の生徒指導は、生徒指導の理念と現実、個人からの視点(ガイダンス)と社会からの視点(社会的秩序維持)という両面を表したものであり、生徒指導の歴史的成立過程を反映したものであって、どちらか一方を強調すべきではないのである。もちろん、場合によっては、この両面は矛盾する要素を有しているのだが、これは本来、「強制によって自由をいかに作り出すか」という学校教育そのもの持つ矛盾・課題と同等だと言えるであろう。

以上で、生徒指導の意義や概念についてのごく大づかみな考察は終了した。

これをふまえてさらに具体的かつ詳細な考察に進まねばならないが、それは稿を改めて行いたい。

注

- (1) 文部科学省『生徒指導提要』、教育図書、2010年、1頁
- (2) 押田貴久「生徒指導の意義と役割」、黒川雅子ほか編『生徒指導・進路指導』、学事出版、2014年、19-20頁
- (3) 磯辺武雄「『生徒指導提要』にみる生徒指導の意義」、磯辺武雄ほか編『生徒指導・進路指導の方法と実際』、成文堂、2015年、4頁
- (4) 国立教育政策研究所「生徒指導を理解する～『生徒指導提要』入門～」、2-3頁、<https://www.nier.go.jp/a000110/kiyou140p.pdf>
- (5) 住田正樹「児童・生徒指導の目的と内容」、住田正樹ほか編『児童・生徒指導の理論と実践』、放送大学教育振興会、2011年、12-13頁
- (6) 同上、25頁、括弧内は引用者
- (7) 江津和也「生徒指導の歴史と理論」、磯辺武雄ほか編、前掲書、5-13頁
- (8) 文部科学省、前掲書、5頁
- (9) 同上、92頁
- (10) 同上、5頁
- (11) 河村茂雄「日本の学校教育の特徴 1 学校教育の基盤」、河村茂雄ほか編『生徒指導・進路指導の理論と実際』、図書文化社、2011年、10-11頁
- (12) 同上、11-12頁