

生徒指導の研究（その２）

藤 勝 宣

はじめに

本稿は、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）をベースにしながら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た前稿に引き続き、生徒指導の基本問題を考察しようとするものである。

そこで最初に、前稿で明らかになった点を確認しておきたい。まず、生徒指導の定義と意義についてである、『提要』によれば、この点についてはほぼ6つに要約することができる。

「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も分かるように、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。』⁽¹⁾

ここで重要なことは、生徒指導の到達点を出発点と混同しないことである。換言すれば、生徒指導の目的と手段を混同しないことである。たしかに生徒指導の目的は、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つに集約できる。しかし、この目的は、そのまま手段とはならない。たとえば、個性の伸長や自己指導力の育成のために、生徒の自己選択や自己決定を過度に重視することは教育の論理の本末を転倒している。生徒指導を含む学校教育のあらゆる活動は、生徒の「規範的社会化」を前提として成立している。従って、個性の伸長や自己指導力の育成も「規範的社会化」という一定の枠内で遂行されるべきであり、この2つのみが過度に強調されるべきではない。たしかに、古いタイプの生徒指導の場合、教師が生徒を怒鳴りあげて、一種の洗脳をし、「規範的社会化」が「認知的社会化」を歪めるようなことがあった。このような生徒指導においては、生徒は特定の教員を恐れ、また神聖化し、それ以外の教員には違った態度をとることが一般的である。つまり、生徒は相手によって態度をコロコロ変えるのであり、その生徒の心はカメレオンに等しい。今日でも特定の領域で見られる、このような現象はまさに教育の完全な失敗に他ならない。そこにおける生徒のアイデンティティは拡散状態であり、生徒の個性や自律性は全く消失している。よって、このような古いタイプの生徒指導が否定されるべきであることは言うまでもない。しかし、その反面、学校教育成立の根幹である「規範的社会化」そのものを軽視しないように十分留意する必要がある。

ある。個性や自己指導力も一定の秩序のもとに構築されるべきものである。この点については、生徒指導における他律から自律への移行というプロセスに関する研究が今後、求められるであろう。

次に生徒指導の概念についてであるが、この点については、日本の生徒指導がアメリカ流のガイダンスとして始まったという事実、さらに、生活指導に一時期その座を奪われた生徒指導が学校での非行や問題行動に対処する手段として復活したという事実、この2つの事実が生徒指導の根本特性に深い刻印を押したということが銘記されねばならないであろう。つまり、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目的についてと同様に、一般に生徒指導の三機能と言われるもの、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の3つも、上記のことを前提として考えられなければならない。これらのことを含んだうえで、生徒指導の概念をまとめると、おおよそ次のようになるであろう。

「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の持つ矛盾・課題と同等だと言えるであろう。』²⁾

以上のことをふまえて、さらに考察を進めていきたい。

1．教育課程における生徒指導の位置付け

『提要』では、「第1章 生徒指導の意義と原理」において、「第1節 生徒指導の意義と課題」に続いて「第2節 教育課程における生徒指導の位置付け」が置かれている。そこでは、まず、教育課程や学校における教育活動と生徒指導との関係が説明されている。

「教育課程は、教育の目標を達成するために、国の定める教育基本法や学校教育法その他の法令及び学習指導要領や教育委員会で定める規則などの示すところに従って、学校において編成される教育計画です。

…（中略）…

しかし、学校における教育活動は極めて多様であり、すべてが教育課程に位置付けて行われているとは限りません。教育的に重要な活動であっても、教育課程外として実施しているものもあります。また、教育課程の教科等として行われる教育活動（各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動な

ど)についても、そこには、その内容に関する学習指導としての教育機能とともに、教育目標を達成するための重要な機能の一つである生徒指導としての教育機能もあります。

つまり、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ます。そして、それは教育課程内にとどまらず、休み時間や放課後に行われる個別的な指導や、学業の不振な児童生徒のための補充指導、随時の教育相談など教育課程外の教育活動においても機能するものです。』³⁾

ここに見られるように、生徒指導とは、教育課程のすべての領域で機能するだけではなく、学校における教育活動の全面において機能するものとして捉えられている。そしてまた、「学習指導としての教育機能」とは別の重要な機能であることも確認されている。生徒指導による「規範的社会化」は学習指導による「認知的社会化」の土台になっており、学校での教育課程を超えてあらゆる教育活動の基盤でなければならない。そしてまた、学校での正常な秩序生成・維持が、あらゆる教育活動を成立させる前提条件であるということがここで明白に示されているのである。では、さらに具体的に、『提要』では、生徒指導と教育課程との関わりはどのように示されているのであろうか。

第一に、「教育課程の共通性と生徒指導の個性性」⁴⁾が取り上げられている。ここでは、そのタイトルに掲げられているように、教育課程が多数の児童生徒を対象に一定の期間で一定の資質や能力の育成を目指すために「共通性」が求められるのに対して、生徒指導では「教育課程の持っている共通性の問題点を補正し」⁵⁾、児童生徒一人一人の個性、能力、適性、進路などを見通して個性化を図ることが求められている。だが、この『提要』の図式はいささか短絡的すぎるであろう。教育課程でも共通性と個性性は当然存在する。それは学習指導における一斉授業とアクティブ・ラーニングを並べてみれば分かることだ。

伝統的な一斉授業方式をすべてアクティブ・ラーニング方式へ転換することほど愚かなことはないし、その逆も同様である。また、生徒指導もいくら児童生徒の個性の伸長を図りながら、社会的な自己実現を目指すといっても、児童生徒の「個別性」に比重をかけすぎた解釈は生徒指導の本質を見失うものと言わねばならない。生徒指導の本質は「規範的社会化」であり、個性の伸長はその「規範的社会化」という学校共通の土台の上に花開くものなのである。従って、教育課程と生徒指導との相補関係は、「共通性」と「個別性」ではなくて、生徒指導という土台（「規範的社会化」）の上に教育課程（「認知的社会化」）が載っているという関係に他ならない。少なくとも生徒指導をカウンセリング的な個別性の次元で捉えることは誤っているし危険でもある。

第二に、『提要』では、「学習指導における生徒指導」⁶⁾の問題が取り上げられている。ここでは、学習指導と生徒指導との関係が次のように語られている。

「学習指導における生徒指導としては、次のような二つの側面が考えられます。一つは、各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うことです。もう一つは、各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うことです。

前者は、一人一人の児童生徒の学習場面への適応をいかに図るかといった生徒指導であり、後者は、一人一人の児童生徒の意欲的な学習を促し、本来の各教科等のねらいの達成や進路の保障につながる生徒指導です。そして、先にも述べた生徒指導のねらいである社会的な自己実現や自己指導能力の育成にもつながります。

…（中略）…

これまで学習指導における生徒指導というと、どちらかといえば、前者の

ことに意識が向きがちであったと言えます。しかし、先の調査の結果からも、これからの生徒指導においては、後者の視点に立った、一人一人の児童生徒にとって『わかる授業』の成立や、一人一人の児童生徒を生かした意欲的な学習の成立に向けた創意工夫ある学習指導が、一層必要性を増していると言えます。

そして、そのための指導に際しては、先にも述べた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の三つの視点に留意することが考えられます。具体的には、一人一人の児童生徒のよさや興味関心を生かした指導や、児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び合う場を工夫した指導、一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるよう課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導など、様々な工夫をすることが考えられます(さらに具体的な指導の在り方については、本章第4節に述べられています)。

学習指導の場におけるこれらの指導は、単に各教科等における指導上の工夫ということにとどまらず、まさに積極的に生徒指導を行うことでもあります。したがって、これらの指導を行うことは、児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、よりよい人間関係の構築などにつながります。さらには、結果として、後に述べる学習上の不適応からくる授業妨害や授業エスケープ等を軽減したり、より適正な学習環境をつくったりすることにもつながります。』⁽⁷⁾

一読して分かるように、ここでは「学習指導における生徒指導」を二つの側面から捉えている。一つ目は「各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うこと」⁽⁸⁾であり、「一人一人の児童生徒の学習場面への適応をいかに図るかといった生徒指導」⁽⁹⁾である。つまり、

従来の伝統的な生徒指導のイメージであり、「認知的社会化」の土台を構成する「規範的社会化」を指している。ここでの生徒指導は、生徒の共通性を形成するものとして捉えられていると言えるだろう。二つ目は、「各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うこと」¹⁰⁾であり、「一人一人の児童生徒の意欲的な学習を促し、本来の各教科等のねらいの達成や進路の保障につながる生徒指導」¹¹⁾である。そして、この二つ目のものは「先にも述べた生徒指導のねらいである社会的な自己実現や自己指導能力の育成にもつながる」¹²⁾とされ、今後の生徒指導の中心となるべきものと捉えられている。しかし、この学習指導における生徒指導の二つの側面は、非常に異なった、むしろ矛盾するような要素を持っている。なぜなら、第一の側面は生徒に共通性を生み出す教育的営為であるのに対して、第二の側面は生徒の個性・個別性に重点を置いているからである。従って、この二つの側面の整合的理解はかなり困難であるが、ここでは二つのことを指摘しておきたい。まず、第一に、生徒指導の本来の役割は、この第一の側面であるということである。学習指導が成立するのに必要な秩序の形成こそ生徒指導の最も重要な役割である。生徒の個性の伸長や自己実現さらに自己指導能力の育成という美名の下に、生徒指導の強制力が否定されてはならない。そして第二に、生徒指導の第二の側面は、第一の側面が保障されてこそ実現するものであり、いわば、段階論として考えるべきであって、第二の側面は第一の側面が実現できていることが前提となって成立するということである。よって、生徒指導の第一の側面と第二の側面を同列に扱い論じることは間違っている。この両者は段階・次元が異なるのである。第二の側面の方が、より高度な指導力が求められるし、この側面は生徒指導固有の論理、すなわち教師と生徒との二項関係では完結しない。むしろ、学習指導に必要な不可欠な教材があって初めて有効に機能するのであって、第一の側面が生徒指導のみで完結・機能するのに対して、第二の側面は生徒指導と学習指導の緊密な連携が存在して、初めて有効に機能するのである。従って、生

生徒指導の第一の側面が生徒指導本来の機能であるとするれば、第二の側面は学習指導における生徒指導的側面とでも呼ぶべきものであって、あくまで学習指導の枠内の話である。あらかじめ言うておくなら、実のところ、このような学習指導の枠内の問題を生徒指導の問題として押しつけることはかなりの問題を生じさせることになると思う。たとえば、学習指導の問題としての学力問題は生徒指導では解決しない。数学や英語や国語等の各教科の学力問題は、個性の伸長や自己実現などの方法で解決できるものではない。「一人一人の児童生徒のよさや興味関心を生かした指導や、児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び合う場を工夫した指導、一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるよう課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導など、様々な工夫をすること」¹³⁾これらの努力は、すべて学習指導の側面から考察されるべきであって、生徒指導の話ではない。

第三に「学習上の不適応と生徒指導」¹⁴⁾が取り上げられている。ここでは、伝統的な生徒指導の第一の側面の問題に立ち返りつつ、それを「学習上の不適応」との関係で論じている。では、学習上の不適応に直面した場合、生徒指導はいかにあるべきなのか。『提要』では、およそ次のように述べている。

「教育課程は、上述のように、すべての児童生徒の資質や能力の育成をねらいとしていることから、共通の学習内容の設定があり、それについて一定の水準を目指した指導が行われています。この点は、特に教科の場合に顕著な傾向です。

しかし、児童生徒の一人一人は、その能力においても、適性においても千差万別です。到達水準をどのように定めたとしても、何らかの意味で学習上の不適応を起こす児童生徒が出てきます。例えば、一般的な傾向として、学習面で理解の早い児童生徒は、学習が平易すぎて、一種の退屈さを感じるでしょうし、十分能力を発揮できない児童生徒は、学習内容が難しすぎるため

学習の進度についていけず、いわゆる学習内容について不消化の状態に陥るでしょう。前者の場合には、まだ問題性が少ないでしょうが、後者の場合には、当該の児童生徒にとって毎日の授業は苦痛以外の何ものでもなく、その結果として、例えば授業妨害や授業エスケープなど怠学傾向に陥ったり、非行仲間への加入や犯罪行為に向かったりするなど様々な問題行動に向かうケースも見られます。また、思うように学習の成果が得られないために周囲から求められる目標とのギャップから学習への自信や意欲を失い、不登校に陥るケースもあります。

したがって、このような学習上の不適応から児童生徒を救うためには、『わかる授業』の推進や児童生徒の関心意欲を引き出し主体的に学べるよう指導上の工夫をするなど教育課程実施上の改善措置を図ることが不可欠です。しかし、それだけでは決して十分とは言えません。なぜなら、いくら指導体制や指導方法の改善を図ったとしても、いろいろと異なる能力や適性、環境条件などを持った児童生徒を対象としていることから、学習上の不適応につながる他の要因や不適応現象そのものは依然として残る場合があるからです。

そこで、児童生徒一人一人の持つ様々な学習上の悩みや問題の相談に温かく応じ、その能力や適性、さらには家庭の状況などについての理解に努めることが重要です。そして、現在の学習上の不適応原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うことが求められます。このことこそ、生徒指導の重要な機能の一つです。

具体的には、例えば、①特定の教科についての遅進を補うための本来の意味の補習やその指導について配慮すること、②児童生徒同士で学習を助け合うグループ活動を援助すること、③当該児童生徒にとって比較的得意とする方面を伸ばすような方法を講ずること、④児童生徒の置かれた生活上の問題状況を改善するために、保護者と相談・協力するとともに、必要に応じて相談機関や青少年保護育成関係の諸機関と連携し協力を得ること、⑤不適応の原因が病気その他心身の問題による場合は、関係方面の専門機関と連携し、

治療及び相談が行えるようにすること、などが挙げられます。もちろん、これらの方法そのものは、必ずしも生徒指導に直結するものではありません。むしろ、学校経営であったり、学習指導の一部であったり、社会福祉の仕事であったり、医学的な治療であったりします。

しかし、一人一人の状況に即して、その相談に応じたり、上述のような各種の方途の中から適切なものを選んで促進したりすることなどの援助を講ずるところに、生徒指導の機能があります。』¹⁵⁾

ここでは「学習上の不適応」という学校現場での最も深刻な問題が取り上げられている。学習指導が中核となる授業では「学習上の不適応」こそ克服すべき最大の課題に他ならない。この点について、『提要』では、「十分能力を發揮できない児童生徒は、学習内容が難しすぎるため学習の進捗についていけず、いわゆる学習内容について不消化の状態に陥る」¹⁶⁾という認識を示している。つまり、学校の授業について行けないのはその児童生徒が「十分能力を發揮できない」からであるという認識を示しているのである。このことは、逆に言えば、児童生徒が十分能力を發揮すれば、すべての児童生徒は授業について行けるはずという暗黙の前提がある。この暗黙の前提が妥当であるか否かは、教師の経験を少しでも持っていれば直観的に分かるであろう。

さて、理論的な想定は別として、現実的には「学習上の不適応」という課題が存在しているのだが、『提要』は、この課題が授業妨害や非行・犯罪、不登校といった問題を引き起こす原因になっていると見ている。そして、『提要』によれば、「学習上の不適応」は学習指導での工夫や教育課程上の改善では解決しない。なぜなら、「いろいろと異なる能力や適性、環境条件などを持った児童生徒を対象としていることから、学習上の不適応につながる他の要因や不適応現象そのものは依然として残る場合があるから」¹⁷⁾なのである。よって、「児童生徒一人一人の持つ様々な学習上の悩みや問題の相談に温かく応じ、その能力や適性、さらには家庭の状況などについての理解に努めることが重要」¹⁸⁾と

なり、「現在の学習上の不適応原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うことが求められ」¹⁹⁾ることになる。そして、「このことこそ、生徒指導の重要な機能の一つ」²⁰⁾だと言うのである。しかし、これでは学習指導で対応できない児童生徒の問題をすべて生徒指導に背負わせることになっている。具体的には、上記の5つの解決策が示されているのだが、「これらの方法そのものは、必ずしも生徒指導に直結するものではありません。」²¹⁾と『提要』自身が認めているように、これら5つの例は生徒指導の領域を超えたものを含んでいる。学校における斉一的な活動から外れるものをすべて生徒指導の担当に押しつけてしまえば、生徒指導の領域は無限に拡大してしまう。たとえば、上記5つの解決策すべてに対して生徒指導主事が責任を持たねばならないかどうかを考えてみればすぐに分かることである。『提要』の提言にもかかわらず、現実問題として、「学習上の不適応」は学習指導によってしか解決できず、それを生徒指導の問題へとすり替えるのは間違っている。少なくとも、「学習上の不適応」に対して主に責任を持つべきは学習指導であって、生徒指導は間接的に応援できるに過ぎない。

第四に、「豊かな人間性の育成及び教育課程外における生徒指導」²²⁾に言及されている。「豊かな人間性の育成」に関しては、道徳及び特別活動と生徒指導との関係が示してあり、「教育課程外における生徒指導」に関しては、休み時間や放課後における指導なども視野に収められている。但し、『提要』に見いだされるこれらの見解が、すべて妥当なものであるかどうかは意見が分かれるであろう。すでに述べたように、生徒指導は学校での教育活動全面に渡る営為であり、それがために、それぞれの領域で処理できない問題はすべて生徒指導へ押しつけられる傾向がある。しかし、「学習上の不適応」と生徒指導との関係でも指摘したように、これでは生徒指導の領域は無限に拡大してしまうのであって、結局は無責任体制へ陥ってしまう。従って、現在求められているのは、生徒指導の機能や領域を拡大することではなく、逆にそれらを限定し、生徒指

導及び教員の負担を軽減することだと言えるだろう。

第五に、「教育課程と生徒指導との相互作用」⁽²³⁾に触れられている。ここでは、教育課程（具体的には、各教科や道徳や特別活動の指導）が生徒指導へ影響を与え、逆に生徒指導が教育課程へ影響を与えるという良い意味での相互作用が指摘されており、この両者の相互依存関係が示されている。

2. 生徒指導の前提となる発達観と指導観

『提要』の「第1章 生徒指導の意義と原理」においては、次の第3節で「生徒指導の前提となる発達観と指導観」が論じられている。

まず、「人間観・発達観」については、次のような伝統的な見解が示されている。

「人間は、その存在自体が社会的なものと言えます。社会の中で育つことでしか、人間としての資質や能力が成長・発達することはないからです。生まれた時点では自力で生きていく力を持ってはおらず、周りの大人から保護されることなしには存在すらできません。空腹や排便などによる不快感を解消することも、自力ではままならないのです。同じようなことは、程度の差こそあるものの、就学前・就学後の児童生徒についてもあてはまります。大人に保護され、養育されることにより、自立した大人へと成長・発達していくことができるのです。

しかし、人間は社会によって一方的に育てられる受け身の存在でしかないというわけではありません。乳幼児期においてさえ、一個の独立した存在として自らの欲求を主張し、自らの力で成長・発達しようとする存在でもあるのです。いかにすれば自分の欲求を満たすことができ、自分を守ることがで

きるのかという試行錯誤の中で、自分の属する集団や社会の食事の仕方や排便の方法などを学習し、集団や社会で認められたやり方に従うことで自己の欲求を実現する適応力を持った存在でもあります。さらに児童期・青年期へと成長・発達すると、新たな環境、新たな関係、新たな情報や知識などに触れることにより、新たな自己の欲求に目覚めたり、時に他者や社会とぶつかったりしながら、自らの人格を完成させようとしています。

つまり、人間の成長・発達というのは、個としての欲求の充足や人格の完成という側面が、社会への適応や社会の中での成功という側面と不可分の形で営まれていくものと言えます。そのいずれか一方のみで成り立つものではなく、いずれか一方のみが強調され過ぎた場合には他方が大きな支障をきたすといった関係にあるとすら言えるでしょう。

生徒指導はもちろんのこと、学校教育そのものも、人間という存在やその発達過程に対するこうした考え方を前提にして行われていると言えます。教育基本法の第1条には、教育の目的として『人格の完成』と『平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成』が併記されています。これも、社会によって守られ、はぐくまれてきた人格こそがその社会の未来を形成していく国民となり得ること、そしてそうした国民こそが次なる世代を適切に育成していくことができる、という人間発達と社会発展の関係を前提としているからと言えるでしょう。^{〔24〕}

このように人間とその発達を、社会的視点と個人的視点という複眼的な視点で把握する仕方は非常にオーソドックスなもので、一般にも受け入れられている解釈であると言えるであろう。しかも、最初に社会的視点が示され、次に個人的視点が示されている点、さらにこの双方の視点がともに重要であるという指摘は至極妥当なものである。また、こうした人間観・発達観は、教育そのものの一般的定義とも重なり整合しているのであって、以上の点については全く異論はない^{〔25〕}。

次に「教育観・指導観」の問題である。ここでは、生徒指導の「前提となる教育観」に関して、①「教育の課題」、②「基本的な資質や能力の育成」、③「自己指導能力の育成」の3つが示されている⁽²⁶⁾。

まず、①「教育の課題」についてであるが、ここでは生徒指導の前提となる教育の役割に関して、次のような2つの側面が指摘されている。

「しかし、その時々行動を規制することが教育の主目的ということではありません。また、適切なやり方を教え、児童生徒の行動が修正されていけばそれで教育の目的が達成されたと考えるわけにもいきません。児童生徒の行動が集団や社会の要請に従うものであれば、それで教育の役目は果たされたと考えるわけにはいかないからです。

問題のある行動をその時点で正すことにとどまらず、児童生徒自らがその行動の適否について判断し、その結果、そうした行動を自ら進んで行わなくなるというように、児童生徒の内面に変化が生じるようにすることが、教育の本来の目的です。さらには、問題とされた行動のみならず、それ以外の不適切な行動についても、それまでの経験や指導から類推し、自ら判断して自らの行為や行動を律することができるようになることが望まれます。

また、問題のある行動だけでなく、好ましい行動に対しても同じことが言えます。すなわち、児童生徒が自らの行動の好ましさについて判断し、進んで好ましい行動をとるようにしていくこと、さらには、それ以外の好ましい行動についても、自ら判断して自ら進んで行えるようになることが望まれます。

形だけの指導や叱責・罰則などによって問題となる行動が抑制されているという状態にとどまっているだけでは、十分な教育を行ったとは言えません。あくまでも、児童生徒が、自らの欲求を大切にしつつ、社会との調和を図りながら、自らの人格の完成を自ら求め、自己実現を図っていけるような資質や能力をはぐくんでいくことが、教育に課せられた大きな課題なのです。生

徒指導が、そうした教育活動において中心的な役割を果たしています。』²⁷⁾

このように「教育の課題」は、児童生徒が外的な社会規範を受け入れ、問題ある行動を抑制しているだけではなく、それを内面化し、自発的判断によって自ら進んでそれを行なわないようになることに求められている。いわば、他律の段階から自律の段階へと発達させることが教育の役割として捉えられていると言えるであろう。

次の、②「基本的な資質や能力の育成」については、「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」の3つがキーワードとして挙げられている。

このうちの「自発性・自主性」については、「他者の指示や意見に従ったり、あるいは他者の顔色や周りの様子をうかがったりして行動するのでなく、自らのうちにわき上がる思いや判断に基づいて行動することを、自発的と呼びます。また、他者に依存することなく、他者に責任転嫁することもなく、自らの考えと責任において行動することを、自主的と呼びます。自発的な行動や自主的な行動を支えていくような資質をはぐくんでいくことが求められます。』²⁸⁾と説明してあるが、この説明はあまりに素朴であり、自発性や自主性が成立する条件などに言及されていない。その結果、その直後の「自律性」の項目において、「自発性や自主性に基づいて行動しているだけで好ましい結果が得られるとは限りません。その時々自分の欲求や衝動に従った行為や行動を繰り返すだけでは、自身の本意とする結果に行き着けるかどうかは分かりません。とりわけ、自らの欲求や衝動に振り回されてしまっている状態では、自分の欲求や衝動に自分自身が支配されている状態になってしまいます。これが、自発性や自主性とはほど遠い状態であることは言うまでもありません。』²⁹⁾と早速、「自発性」や「自主性」に限定をつけて修正をおこなう結果を招いている。この説明では、自分の欲求や衝動に振り回され、それらに支配されている状態の偽りの「自発性」や「自主性」と、そうではない真の「自発性」や「自主性」が存在していることになる。しかし、ここでは「自発性」や「自主性」に社会的倫理的価値観を

持ち込まず、人間の行動の原動力となる心的エネルギーだと捉える方が自然であると思う。『提要』では、「自律性」を「そこで必要になるのが、自分の欲求や衝動をそのまま表出したり行動に移したりするのではなく、必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする資質です。一般に、自律性といった言葉で語られる資質がそれに当たります。』⁽³⁰⁾という形で説明しているが、これは「自発性」や「自主性」を行動を引き起こす心的エネルギーであると捉えることと何ら矛盾しない。むしろ、社会化されていない自然のままの「自発性」や「自主性」を望ましい方向へ制御・規制するのが「自律性」だと考えるのが妥当だと思う⁽³¹⁾。

ところで、最後の「主体性」については次のような難解な説明が付されている。

「学校においても実際の社会においても、自発的・自主的・自律的に行動できることばかりではありません。あらかじめ行動する内容が決められていたり、自分が中心となって行動できるとは限らなかつたり、既存の計画に従って行動することが求められたりする場合が少なくないのです。

そうした場合、行動することを拒否するか、反対に自分の意志や欲求を抑えて行動するか、という二者択一に陥りがちです。しかし、もう一つ、主体性を持って行動する、という選択肢もあります。与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する余地がある場合が多いからです。限られた条件の中であっても、主体的に取り組もうとする資質をはぐくんでいくことも求められています。』⁽³²⁾

ここで想定されているのは「自発性」「自主性」「自律性」が成立しえない学校教育の場面である。そして、実のところ、学校は意図的教育の機関であり、そこでの活動のほとんどが大人の教育的意思によって（具体的には学習指導要

領や各学校の教育課程等によって)決定されているのであるから、児童生徒の「自発性」「自主性」「自律性」が入り込む余地はなく、こうした場面を想定することは極めて自然である。そのような場面で、生徒に残された第三の選択肢が「主体性」だという説明になっている。よって、ここでの主体性とは、一般的意味での主体性ではなく、自分の行動を自分で意味づけ、自ら積極的に工夫を凝らして能動的に取り組む姿勢を指している。従って、ここでの「主体性」は「自発性」「自主性」「自律性」と比べて、より高度な概念であると考えられる。少なくとも、「主体性」実現のためには、児童生徒のかなり高い知的営為が介在する必要があると思われる。このように見てくると、単に「基本的な資質や能力」といっても、「自発性」「自主性」「自律性」「主体性」では、かなりフェーズが異なることが理解できるであろう。

最後の③「自己指導能力の育成」の項目は、『提要』の中でも最も説明が意味不明の箇所であると言える。そこでは「もちろん、あらゆる行動を一から児童生徒に決めさせていくことは不可能です。学校教育の場においては体系性や計画性も求められます。しかし、指導の中で児童生徒が主体的に取り組めるような配慮を行うことで、自発性や自主性、自律性がはぐくまれるようにしていくことは可能です。自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力、自分から問題を発見し、自分で解決しようとする力、自己学習力や自己指導能力、課題発見力や課題解決力というものが育つ指導を行っていくことが望まれます。」³³⁾と述べられているが、結局のところ、「自己指導力」とは何であるかが分からない。「自己指導力」を「自分で自分を指導していくという力」という形で説明したのではトートロジーであるし、上述の「自発性」「自主性」「自律性」「主体性」との関連も不明である。

最後に「教育観・指導観」に関して、生徒指導の「前提となる指導観」に簡潔に触れておこう。ここで強調されているのは3つの要素である。まず第一が「場や機会の提供」³⁴⁾である。つまり、教師は生徒に知識や情報を直接伝達し

たり、賞罰を利用したりするのではなく、「児童生徒が主体的に取り組めるような場や機会を提供することが重要です。もちろん、単に場や機会を与えるだけで、児童生徒が進んで行動するとは限りません。重要なことは、児童生徒が主体的に取り組めるような場や機会を工夫することです。そうした場や機会を通して、好ましい行動を進んで行おうとするようになる、そして問題となるような行動は控えるようになるというような場や機会を設定することが必要なのです。」³⁵⁾ということになる。しかし、この実現がいかに難しいかは論を俟たない。これは、学習指導におけるアクティブ・ラーニングの課題と同質であり、教師による児童生徒の究極のマニピュレーションの問題なのである。第二の要素が「自己決定と参加・役割・責任感」³⁶⁾である。ここで重要になるのが児童生徒の意識の問題である。「『どんな気持ちで参加したいか』『どんな行事にしたいか』を問いかけ、考えさせることが必要です。そして、『どのような気持ちで臨むのか』という目標を持って参加させるようにします。そうすることで『主体的に参加している』という気持ちにつながります。また、自分はそこでどのような役割を果たすのかを自覚させることも重要です。」³⁷⁾ということがポイントになる。要するに、児童生徒に問いかけ考えさせることが出発点となる。最後の要素が「教員のかかわり方」³⁸⁾である。そして、ここでのポイントは評価の仕方にある。この点については、「児童生徒を励ましたり評価したりする場合には、出来映えそのものの評価以上に、その取組の姿勢、彼らの自発性や自主性、自律性や主体性に対する励ましや評価を中心に行うことが必要です。同時に、教員からの評価を得たいがために頑張るといった他律的な行動に陥らせないためにも、自らの取組を自己評価させることが大切です。参加する前に自分で設定した目標を達成できたかどうかを参加後に評価させることで、自らの自発性や自主性、自律性や主体性を自ら評価することができます。」³⁹⁾という的確なコメントがなされている。たしかに、教育の最終関門は教育評価の問題であり、「教員のかかわり方」を教育評価の在り方で締めくくったのは首肯できる。結果そのもの（出来映え）に対する評価よりプロセスに対する評価を重視

すべきこと、また児童生徒の自己評価を導入すべきことというコメントは全く妥当なものであると考える。

以上見てきた、「教育課程における生徒指導の位置付け」と「生徒指導の前提となる発達観と指導観」の問題は、『提要』第2章の「教育課程と生徒指導」、第3章の「児童生徒の心理と児童生徒理解」によってさらに深められねばならないであろう。それらの点は、稿を改めて行なっていきたい。

【注】

- (1) 拙稿「生徒指導の研究」、九州国際大学教養研究、第23巻第3号、2017年、89頁
- (2) 同上、101頁
- (3) 文部科学省『生徒指導提要』、教育図書、2010年、4頁
- (4) 同上、5頁
- (5) 同上
- (6) 同上
- (7) 同上、5 6頁
- (8) 同上
- (9) 同上、6頁
- (10) 同上
- (11) 同上
- (12) 同上
- (13) 同上
- (14) 同上
- (15) 同上、6 7頁
- (16) 同上
- (17) 同上、7頁
- (18) 同上
- (19) 同上
- (20) 同上
- (21) 同上

- (22) 同上
- (23) 同上、8頁
- (24) 同上、9頁
- (25) たとえば、五十嵐頭ほか編『岩波教育小辞典』、岩波書店、1982年、57-58頁などを参照。
- (26) 文部科学省、前掲書、9-11頁
- (27) 同上、10頁
- (28) 同上
- (29) 同上、10-11頁
- (30) 同上、11頁
- (31) ここでの「自律性」とは、個人の内面における「自律性」であって、動物的本能や欲求を抑え自分で自分をコントロールできるという、いわゆるカントのいう「自律性」に等しいのであって、外からの束縛から個人が自由であるという意味での自律性でない。
- (32) 文部科学省、前掲書、11頁
- (33) 同上
- (34) 同上
- (35) 同上、12頁
- (36) 同上
- (37) 同上
- (38) 同上
- (39) 同上、13頁