

現代社会と生徒指導における児童生徒理解

—— 学級経営と教師の存在を生徒指導提要から考える ——

生越 達*

(2016年10月28日受理)

Modern Society and Understanding of Children in Student Guidance
: Classroom Management and Being of Teachers

Toru OGOSE

キーワード: 生徒指導、現代社会、学級経営、生徒指導提要、教師の存在

学校が荒れていくのを見ていると、そこには力で子どもたちを抑え込もうとする教師が存在し、子どもたちの行動に対する教師の鈍感さが蔓延しているのに気づく。

小論では、まず『生徒指導提要』を取り上げ、その全体像や本質を把握するとともに、生徒指導にとって「自己指導能力」よりも共感的理解(児童生徒理解)が重要であること、また丁寧な児童生徒理解をする場としてとくに学級経営が大切であることを明らかにする。

次に、現在の教師が、子どもを共感的に理解すること(児童生徒理解)がうまくできない理由を、教師の仕事の難しさという観点から論じる。指導評価のプレッシャー、曖昧性、無境界性、忙しさが、児童生徒に寄り添い、丁寧に子どもたちを理解することを困難にしている。とくに現代社会においては、成熟社会や消費社会の到来、「大きな物語」の喪失などの影響により、ますます子どもたちは自尊感情を低下させ、信じるものをなくしてしまっている。こうした状況下では、共感的理解を行うことが教師にとってどんなに困難であるとしても、これまで以上に子どもたちを共感的に理解し、受けとめていくことが必要とされる。教師は、子どもと出会い続けることを求められているのである。

はじめに

荒れていく学校現場では、しばしば教師が、力づくで、子どもたち¹⁾を押さえつけている場面に遭遇します。なぜなのでしょう。そのような学校では、子どもたちが荒れてくればくるほど教師の力を誇示しようとしています。そこには強い教師が存在しているように見えます。しかし、実はその

*茨城大学教育学部

場を支配しているのは教師の弱さではないかと思うのです。「力で押さえつける」ことは、教師の力を可視的に、つまりはわかりやすく見せることですが、そのような安易ともいえる手段に出るのは、実は教師が子どもたちと向き合えなくなっているからではないでしょうか。荒れていく学校のなかにおいて、自分の存在意義が問われる教師は、その状況に耐えられず、ますます力で押さえつけようとしていきます。そもそも、そのような対応が生み出した荒れなのですから、力で荒れが治まるはずはないのですが、力の悪循環に陥ってしまうのです。

力をもって子どもとかかわることは、子どもに寄り添い、子どもとともに世界を見ていくような視点を教師から奪っていきます。そのような学校には、「俺がいればこの学校は大丈夫だ」というような教師が存在しています。そしてそうした教師の指導に周囲の教師は、寄りかかってしまうのです。また、そうした学校では、子どもに甘く見られては学校運営が成り立たないと考え始めるようになります。

いじめがひどくなっていくような学校にも同じ特徴があるようです。その結果、教師の眼差しは、子どもに寄り添い共感的に理解する眼差しではなくなり、子どもを押さえつけるための道具となるような細かな管理の眼差しになっていくのです。かつて学校を細かな校則が支配していたことがありましたが、学校というのは管理的眼差しに支配される危険性をもった場であるといえます。それは、すでに述べたように、教師の「弱さ」から生じてくるのです。しばしば教師の子どもへの対応に、なんでこんなことをしてしまうのだろうという教師の「鈍感さ」を感じるがありますが、子どもの行動の意味を捉えそこなうこの「鈍感さ」は、教師の弱さの裏面なのだと思います。

確かに、教師が力に頼りたくなる気持ちもわかります。教師という職業に内在する特徴が教師を不安にさせるからです。教師は、1) 周囲からの期待、2) 孤立しやすさ、3) 指導評価のプレッシャー、4) 曖昧性、5) 無境界性、6) 忙しさといった状況に投げ込まれています。しかし、だからこそ、子どもたちとのかかわりにおいては、一人ひとりの子どもたちと「出会おうとする」ことが大切なのだと思います。

たとえば、小学校学習指導要領(平成 20 年 3 月)において、生徒指導に関して、「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」と述べられていますが、ここに書かれている「教師と児童の信頼関係」は、教師と子どもたちとの「出会い」のなかで生まれてくるものですし、児童生徒理解もやはり「出会い」から生じるものであって、校則が守られているかをチェックするときのように教師の側の眼差しで子どもを振り分けることではないはずです。

以下においては、『生徒指導提要』(以下提要)のなかで、学級経営や生徒指導がどのように扱われているかを引用しながら、児童生徒理解のあり方や共感的理解の重要性について考え、その後、現代社会との関連から、生徒指導の難しさを明らかにします。その上で、学級経営、とりわけ教師の存在の重要性を導き出せたらと思っています。

1. 『生徒指導提要』における学級経営と生徒指導

提要には、生徒指導の意義として、「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い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。」(1ページ)と述べられています。

まず気づくことは、生徒指導が、一人ひとりの子どもの成長と幸せのために行われるものだという事です。けっして、学校という場を集団として管理するために、生徒指導があるわけではないはずです。まずは、こうした生徒指導の意義が忘れられてはならないでしょう。

ただし、だからといって生徒指導が、個人に向けて行われる教育活動だということにはなりません。それは生徒指導もまた、学校という集団活動の場において行われることだからです。生徒指導は、すべての教育活動をとおして行われるべきものです。「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。」(4ページ) 生徒指導は教育課程のすべての領域で行われるべきものであり、そこから生徒指導にとっての学級経営の重要性ということが生じてきます。すでに挙げた小学校学習指導要領の記述のなかでも、学級経営と生徒指導の充実が結び付けられています。

また提要においては、「生徒指導を進めるに当たっては、一人一人の児童生徒の性格、能力、適性、家庭環境、将来の進路希望などをよく理解し、また児童生徒や保護者と接触する機会の多い、学級担任・ホームルーム担任の教員の果たす役割が大きい」(138ページ)と指摘され、さらに「学級・ホームルームを場とする児童生徒の生活は、極めて多様な内容を持っています。そして、学校における児童生徒の人間形成ないし成長発達は、その多くが学級・ホームルームを場とする生活の中で行われます」(138ページ)と述べられています。

子どもたちの学校生活は、いい意味でも悪い意味でも、学級を中心に展開するのであり、やはり生徒指導の基盤は、学級経営にあります。したがって、提要でも述べられているように、「学級経営・ホームルーム経営の具体的な仕事として生徒指導が行われていると考えてもよいわけです。つまり、学級経営・ホームルーム経営は、生徒指導の推進力の役割を果たすだけでなく、生徒指導が学級経営・ホームルーム経営の重要な内容を構成している」(139ページ)ということになります。提要では、生徒指導と学級経営とのかわりとして以下の3点が挙げられています。

第一に学級経営における「児童生徒理解の深化」(139ページ)です。「学級担任・ホームルーム担任の教員は、学級・ホームルームに多様な児童生徒がいることを前提に、学級・ホームルームでの児童生徒との人間的な触れ合い、きめ細かな観察や面接、保護者との対話を深め、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に理解していくことが大切である」(139ページ)。日々学級のなかで生じるエピソードに丁寧に寄り添い、彼らの行動の意味を理解することが、学級経営の出発点なのです。子どもたちを多面的に理解するために他の教職員と連携しながら子どもを理解していくことが大切ですが、児童生徒を理解することは、「児童生徒一人一人の内面に対する共感的理解と教育的愛情を高め、個に応じた適切な指導を進めていく上で必要なこと」(139ページ)なのです。担任教師にとって学級経営の基本は、一人ひとりの子どもたちの理解にあります。子どもたちを動かす前に、そして集団として管理する前に、まずは一人ひとりの子どもたちを丁寧に理解することから出発するということでしょう。

第二に、学級経営における人間関係づくりがあります。「学級・ホームルームにおける児童生徒

の人間関係を調整し改善し、よりよい集団づくりを進めていくことも、学級担任・ホームルーム担任が行う学級経営・ホームルーム経営そして生徒指導の重要な内容です。」(139 ページ) 学校教育が、集団としての学級を基盤に行われるということは、人間関係づくりが学級の大きな課題であることを意味します。

さらに提要では、「学級・ホームルームでの児童生徒相互の人間関係の在り方は、児童生徒の健全な成長と深くかかわっています。学級集団・ホームルーム集団には多様な個性が存在し、様々な人間関係があり、時に軋轢が生じることも多々あります。それを乗り越えて、より深い人間関係も築かれていくでしょう。しかし、逆に、他者を無視したり否定したりするような人間関係の中では、人間関係のゆがみが生まれることが多々あります。こうした排他的な集団や人間関係の中では、児童生徒の健全な成長発達は期待できません。」(139 ページ) と述べられています。ただし、この点については、現代社会を踏まえて丁寧に考えてみる必要があります。後に述べますが、今日のような成熟社会においては、もはや学級に濃密な人間関係を求めることが不自然なことであるかもしれません。内藤はいじめをなくすためには学級をなくすことが必要だとさえ述べています²⁾。学級経営において、提要で求められているような「深い人間関係」、濃密な人間関係を求めることが、現代社会を前提とした際に、あるべき学級経営なのか、それとも時代に合わせて別の学級経営の在り方を考えるべきなのかは、そう簡単に解決できない問いであるように思われます。

もう少し具体的に見てみましょう。提要では、「児童生徒が、自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手の良さを見付けようと努める集団、互いに協力し合い、主体的によりよい人間関係を形成していこうとする集団、言い換えれば、好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級やホームルームの教育的環境を形成していくことが必要です。また、児童生徒のコミュニケーション能力を高め、開かれた人間関係づくりを進めていくことが大事です」(140 ページ) と述べ、さらに「児童生徒一人一人が存在感を持ち、共感的な人間関係をはぐくむ『心の居場所』としての集団が創り上げられ、その中で、児童生徒はお互いの絆を深め、自己実現を図っていくことができるようになるでしょう」(140 ページ) と結論づけていますが、このような目標をもって学級経営を行うことが、むしろ子どもたちを息苦しくさせ、彼らから逆に「心の居場所」を奪っていくといった考え方があるのです。教育が上記のような目標にそって学級経営を行うことによって、まさにいじめが生じるということになります。この点については、別途詳細な議論が必要でしょう。

第三に、学級経営における具体的な生徒指導や教育相談の取り組みがあります。児童生徒や保護者の訴えに耳を傾け(教育相談)、あるいは子どもたちの問題行動に対しては毅然と対応することを求められます(生徒指導)。「学校においては日常の問題行動からしっかりと注意するなど、その行為の意味やそれがもたらす結果や責任などを理解させる毅然とした指導が大切です」(140 ページ)。「そのためには、『社会で許されない行為は、子どもでも許されない』といった学校全体の基本的な指導方針の下、学級・ホームルームでも児童生徒の発達の段階を踏まえて生徒指導の方針を明確に示し、児童生徒や保護者に対して『社会の一員』としての責任と義務の大切さを伝えていくことが必要です」(140 ページ)。

ここには、たとえば子どもの暴力(いじめを含む)に対して、どのような対応をするかということも関わってきます。子どもであっても社会の一員であるとするならば、暴力行為に対しては、学

校内で対応するだけではなく、警察に通報することが「毅然とした態度」であるという考え方もできます。実際に、暴力を用いたいじめなどにおいては、警察に通報すべきだと考える立場も存在しています。たとえば、内藤は、「加害者が生徒である場合も教員である場合も等しく、暴力系のいじめに対しては学校内治外法権（聖域としての無法特権）を廃し、通常の市民社会と同じ基準で、法にゆだねる。そのうえで、加害者のメンバーシップを停止する。」³⁾と述べています。

ただし、「毅然とした態度」は、子どもたちに寄り添うことの代わりに彼らを力で抑えつけることとはまったく関係がないことに注意をする必要があります。提要においても、上記に述べたように、丁寧な子ども理解に基づいた学級経営や生徒指導が求められています。

このように生徒指導にとって、学級経営は極めて重要な役割を担っているのですが、提要においては、重要であるがゆえに、担任が問題を抱え込んでしまう危険性について触れています。「このような役割や責任を強く考えるあまり、様々な問題を自分だけで抱え込もうとしたり、誤っていわゆる学級王国・ホームルーム王国的な考えにおちいるようなことがあつたりしてはならないでしょう」（141-142 ページ）。「生徒指導は、全校職員の共通理解を図り、学校全体として協力して進めることが大切」（142 ページ）なのです。

そのために、生徒指導の組織が学校のなかに位置づいていることが必要です。「生徒指導を全校体制の中で推進するためには、校長の経営方針の下に学校のあらゆる組織が効果的に機能することが重要です」（78 ページ）。「とりわけ、生徒指導と強く関連する教育相談、進路指導、保健・安全指導及び学年・学級経営の位置付けや内容などについては、全校職員はもとより保護者や地域の関係者などにも十分に説明する必要があります」（78 ページ）。提要でも、全校指導体制の構築が強調されています。「生徒指導を推進するに当たって配慮すべき点は、全校指導体制を構築したうえで業務を推進することが大切だということです。生徒指導主事が学校内において孤立したり、学級担任・ホームルーム担任を含む他の教員が生徒指導主事に問題を丸投げして生徒指導の任務から解き放たれたような錯覚を起こしたりすることのないよう留意する必要があります」（79 ページ）。

2. 教師であることの危険

「はじめに」において、学校が荒れていくひとつの原因として、力で抑えつける生徒指導の在り方があるのではないかということを書きました。しかし、生徒指導提要を読むかぎり、生徒指導は、一人ひとりの児童生徒の理解に基盤を置かれるべきであると述べられていますし、そのために担任教師のみではなく、教師がチームになって多様な理解、多様なかわりをしていくことの必要性も強調されています。それでは、なぜ、このような規定にもかかわらず、教師が力で抑えつけるということになってしまうのでしょうか。

すでに生徒指導が全校指導体制を構築したうえで行われるべきことに触れましたが、その中心となるのが生徒指導主事です。しかも、その指導主事が、以下に述べるように、学校における力による子どもの管理にかかわっているのではないかと思われる状況もあります。そこで生徒指導主事⁴⁾の役割に注目することにより、本来あるべき生徒指導の方向性と現実の指導のずれについて考えてみたいと思います。「生徒指導主事は管理職や関係機関との連携・

調整を図り、問題への組織対応の要の役割を果たします」(79 ページ)。提要には生徒指導主事の役割が具体的に規定されています(80 ページ)。

- ① 校務分掌上の生徒指導の組織の中心として位置付けられ、学校における生徒指導を組織的・計画的に運営していく責任をもつこと。教科指導全般にわたるカリキュラム開発をリードしていくことも重要な役割です。
- ② 生徒指導を計画的・継続的に推進するため、校務の連絡・調整を図ること。
- ③ 生徒指導に関する専門的事項の担当者になるとともに、生徒指導部の構成員や学級担任・ホームルーム担任その他の関係組織の教員に対して指導・助言を行うこと。
- ④ 必要に応じて児童生徒や家庭、関係機関に働きかけ、問題解決に当たること。

こうした規定をみても、生徒指導主事が生徒指導上の非常に大きな権限をもっていることがわかります。だからこそ、提要では、続けて生徒指導主事に求められる資質や能力として次のような規定をしています。

- ① 生徒指導の意義や課題を十分理解していて、他の教員や児童生徒から信頼されている。
- ② 学校教育全般を見通す視野や識見を持ち、生徒指導に必要な知識や技能を身に付けているとともに、向上を目指す努力と研鑽を怠らない。
- ③ 生徒指導上必要な資料の提示や情報交換によって、全教員の意識を高め、共通理解を図り、全教員が意欲的な取り組みに向かうようにする指導性を持っている。
- ④ 学校や地域の実態を把握し、それらを生かした指導計画を立てるとともに、創意・工夫に満ちたより優れた指導が展開できる。
- ⑤ 変貌する社会の変化や児童生徒の揺れ動く心や心理を的確に把握し、それを具体的な指導の場で活かしていく態度を身に付けている。

これらを読むと、提要においては理想論が述べられているにしても、生徒指導主事が非常に高い資質や能力を求められていることがわかります。

しばしば学校では、「力で抑えつける教員がいないと学校が荒れてしまう。担任は寄り添う役割をとって、生徒指導主事は演技をしてでも子どもを抑えつける必要がある」といった発言を聞きます。チーム指導における一つの役割として生徒指導主事はあえて「怖い教師」を演じているということでしょうか。

たしかに学校という場所では、しばしば怒鳴る声を聞きます。やくざまがいといった言い過ぎでしょうか、しばしば子どもたちを指導する教師の声は怒鳴り声になっています。それは必ずしも、子どもたちがひどい問題行動をしてしまった場合に限らないように思います。課外活動の指導において、しかも音楽関係の課外活動において、小学校の女性教師が、ひどく激しい言葉で児童を指導しているのを聞いたこともあります。たしかに、児童は教師の思ったとおり活動できないでいたのかもしれませんが。ただ外から見ている限り、児童も一生懸命やっていました。それでも怒鳴られるのです。もちろん、全国大会に出場するためにはそのぐらいの練習をくぐらなければいけないのかもしれませんが、そうした指導を受けたことを児童が感謝し、その教師を尊敬するようになるということもあるでしょう。しかし、学校を支配するそうした雰囲気子どもたちに与えるマイナスの影響も考える必要があるでしょう。また、指導のなかで怒鳴ることは、体罰になるといった考え方もできるでしょう。

ここでまず考えてみたいことは、学校において「怒鳴る」といった指導が自明視され、その結果、学校文化がそのような指導を高く評価するようになってしまっている根っこにどのような要因があるのか、ということです。

その第一にあるのが、教師に課せられている指導評価のプレッシャーでしょう。教師の仕事は子どもたちを指導・評価することです。以前、校則が細かくなり、子どもたちの行動の細部までをも照らしだそうとしたように、指導評価の眼差しは、しばしば子どもたちの行動の意味よりも、行動の特徴、さらにはよりはっきりと細分化できる服装等の細かな特徴のチェックへと向かいやすいという危険性を持っています。服装等の特徴は細かにチェックすることが可能ですし、管理するという視点からすると、こうした特徴は権力関係のなかに位置づける（力で押さえつける）ことが容易だからです。

乱暴な言い方をすれば、子どもたちの行動に対する監視は、教師にとっては自分の優位性を確認する手段であり、他者をコントロールできる喜びを与えてくれるものになりうるのです。子どもたちの行動の意味を捉えるためには、彼らの世界を子どもたちの側からとらえるという共感的理解の視点を必要としますが、そうした理解のスタイルは、教師が自ら安定した権力関係を壊すことを求めます。したがって、指導・評価のプレッシャーのなかで、教師の児童生徒理解は、固定的で管理的なものになっていくということにもなるのです。

つまり、提要のいうような児童生徒理解を行うことは、実際には困難なのです。提要には、「生徒指導は、……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ものです。これは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ように指導、援助するものでなければなりません」（40 ページ）と述べられていますが、一人一人の個性を育てることは難しく、どうしても管理という視点が前面に出てしまうのです。さらに提要では、「生徒指導においては、児童生徒理解そのものが教育的関係の成立を左右するといっても過言ではありません。人は理解してくれている人には安心して心を開きますが、理解してくれない人に対しては拒否的になり、心を閉ざしたまま対応するものだからです。しかも生徒指導においては愛と信頼に基づく教育的関係が成立していなければその成果を上げることができません。……そのため、生徒指導においては共感的理解が求められるのです」（40 ページ）と述べられていますが、共感的理解を実現することは非常に困難なのです。つまり、教師は指導評価のプレッシャーのなかで自らの存在の安定のために、共感的理解を管理へと変質させていく危険性につねにさらされていることとなります。こうした危険性から目を背け、理想論を語っているのは、事態は改善されないでしょう。

第二に、教師の専門性に内在する仕事の「曖昧性」があります。教師の仕事の成果は目に見えにくいものです。提要に述べられているように、生徒指導が、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指す」ものであるのならば、やはり目に見える学力や行動ばかりでなく、子どもたちの内面がどのように豊かになっているのかを見る必要がありますが、それはとても難しいことなのです。そのことが教師を不安にします。そして、何が成果なのかははっきりしないため、どうしても目に見えるものにしがみつきたくなります。

だが、一方では、こうした不安に耐え、子どもたちを捉える力をつけることが教師の専門

性でもあります。たとえば、斉藤喜博は、教師にとっての「見える」ことの重要性を強く訴えています。斉藤は、教師にとって「見えることがすべて」だと語ります。見えることは、まずは一人ひとりの子どもが見えることです。「つぶやいていたり、かすかに表情に出してたり」⁵⁾する子どもに気づかなければならないのです。さらに見えることは学級の子もたちが全体として見えることです。見えることは「教室全体の空気を感じとり、つかみとる」⁶⁾ことなのです。

このように考えると、見えることは教師に高い専門性を求めます。斉藤は、見えることの職人技のような性格を次のように記しています。「一つの場面のなかに、本質とか方向性とかはふくまれているのである。…部分をみれば全体とか方向性とかはわかる。」⁷⁾さらには、次のような比喩的な表現を用いて教師にとっての見えることの奥深さを述べています。「『皮膚や肉体で感じとり』、『背骨でものを感じ背骨で反応』するようなことができはじめて、事実が咄嗟に的確に見え、事実の底にあるものまで咄嗟に見ぬくことができるようになる。」⁸⁾

このような力量形成には時間もかかりますし、どのようにしたらこのような力量がつくのかもわかりにくいのです。そこで可視化できるものにしがみつきます。その際、たとえば校則などは可視化のための「ものさし」として、重宝します。一人ひとりの子どもや、あるいは集団としての子どもそのものが捉えられるのではなく、「ものさし」という眼差しで捉えられた子どもの姿が、あたかも子どもの存在そのものであるかのように捉えられていくのです。提要の言う「共感的理解」とは、他者の世界を他者の側から理解することですが、明らかに校則の「ものさし」は、管理する教師側のものです。

第三に、教師の専門性に内在する特徴として、仕事の「無境界性」があります。この点は、第二の点とも結びついています。教師の仕事の成果が曖昧であればあるほど、教師はどこまで仕事をしたらいいのかわからなくなり、なかなか達成感をもてないため、無制限に仕事を抱え込んでしまうことにもなります。本来、たとえば部活動の指導が教師の仕事なのは微妙なはずですが、さらには、地域の行事の度に教師が巡視をすることは仕事なのでしょう。限度なく仕事を抱え込むことが、次の第四で述べる教師の忙しさをさらに増すことになります。そして、その結果、子ども一人ひとりを共感的に理解することを困難にしてしまうのです。

ただし、提要は教師の仕事を広くとらえようとしているようです。提要において、部活動は、学年の活動や学校行事、委員会活動などと同様に扱われています。「中学校・高等学校での部活動も、学校の教育活動として重要な意義を持っています」(134 ページ)。さらに具体的に次のように書かれています。「生徒の自主的・主体的な参加により行われる中学校・高等学校の部活動は、放課後等において従来からおこなわれてきました。学習指導要領では、『スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること』とされています。部活動を通して、生徒の自己指導能力の育成が図られるよう、……指導を行っていく必要があります」(134 ページ)。

また、地域との連携についても、「教職員の自己研鑽・研修の必要性」のなかで、「教職員は幅広く社会の出来事に関心を持つとともに、積極的に地域社会の活動に参加し、地域社会

を知るように努めていくことが必要です。地域の防災訓練やボランティア活動への参加や、社会教育施設での講座の実施などの社会教育の分野においても、教職員の自発的な参加が求められています。『校務ではないから』『学校の教育活動でないから』と敬遠せずに、積極的に参加することで、教職員自身の視野が広がるだけでなく、地域や関係機関との信頼関係の構築につながるとともに、教職員自身が生涯にわたって自己実現を目指すという人間像を児童生徒に示すことにもなります。そのことによって、教職員への尊敬の気持ちや教員と児童生徒との信頼関係を強めることにもなり、学校における生徒指導を進めるに当たって有効な場合もあります。」(133-134 ページ) と記してあります。

だが、このような提要の教員の役割規定は、とらえ方によっては、無限に教師の仕事を広げていくことにもなるでしょう。提要にこのような規定をすること自体が、教師の仕事の無境界性を強固なものにしてしまっていることとなります。どこまでを教師の仕事にするのかについては、教師の立場に立った議論が必要にも思われます。

第四に、教師の忙しさの問題があります。最近では、法令遵守に対しても厳しい状況があり、教師にとって管理的な仕事が多くなってきています。教師は、子どもたちに向き合う時間を犠牲にして、書類を仕上げるために机に向かっていなければならなくなっているのです。教師から、休み時間や放課後などにゆっくりと子どもの遊びに付き合う時間がなくなってしまったと聞くことも多くなってきました。

管理的な仕事で、教師から時間を奪っているというのは、二重の意味で捉えられる必要があると思います。一つは、現実には、子どもたちとかかわる時間を「奪われる」という意味です。もう一つは、管理的な仕事で教師の仕事のリズムに影響を与えて、早いリズムで時間を生きるようになり、ゆったりと子どもたちと関わるリズムを教師から「奪っている」ということです。もちろん、第一の意味での時間の収奪も重要な意味をもっていますが、より深刻なのは、第二の意味での時間の収奪ではないかと思えます。この点については、以前ミハエル・エンデの『モモ』の分析で扱ったので⁹⁾詳しくは論じませんが、リズムの問題は教育現場に大きな影響を与えているように思えます。

仕事をこなすというリズムのもとでは、子どもたちと関わる際にも管理する眼差しで子どもたちを見るようになっていきます。私は、時には管理的な仕事を後に回す決断と、日常的に自分のリズムを子どもにゆったりと向き合えるように整えていく努力を必要とすると考えています。たとえばですが、ときにゆっくりと流れる雲を見て時間を過ごすことも、自分の生きる時間のリズムをゆっくりさせるためには必要かもしれません。

いずれにしても、これらの要因が相互に影響し合って、共感的理解の困難な状況を生み出しています。

3. 現代社会における生徒指導の難しさ

(1) 現代社会と共感的理解の間の齟齬

成熟社会と言われる社会が到来しています。この成熟社会は、はじめは近代を乗り越えるための

言葉として用いられました。もともとはイギリスのガボールが用いた言葉で、物質万能主義を排し、単なる経済成長やそれに支えられた大量消費のかわりに、精神的な豊かさや生活の質 (QOL) の向上を大切にすることを意味していました。

ところが、成熟社会になっても、人々の生活は上記のような幸福を志向することにはならず、量的な幸福を求め続け、限られたパイのなかでさらに競争を激化させてしまっています。かつては一億総中流と言われた日本社会も、今では OECD 参加国のなかでも、相対的貧困率の非常に高い国に移り変わってしまっています。2010 年段階での日本の相対的貧困率は、OECD 参加 34 カ国中 29 位であり、また一人親家庭においては 33 位という結果ですが、その当時、日本が世界に冠たる格差社会であることが私たちを驚かせました。成熟社会になっても、ガボールの言うようには、人は物質的な幸福から離れられないということなののでしょうか。ますます社会は市場主義によって支配されるようになり、従来はお金で買えなかったようなものまで、市場原理が貫徹するようになってきています¹⁰⁾。成熟社会になって、ますます私たちは、お金のしがみつくようになってきているのです。

成熟社会は、同時に、自己決定・自己責任社会でもあります。小論では詳しくは論じられませんが、もともと人間は「つながり」のなかで生き残ってきた本質的に社会的な動物です。それが、この成熟社会において、これまで以上に、自己実現が賞賛されると同時に、自らの招いた結果に対しては個人で責任を負うことを求められるようになってきました。そのように判断して決定したのが自己であるかぎり、その結果に対しても個人で責任をとるほかないのです。新自由主義の到来です。

提要のなかでも「自己指導能力の育成」ということが強調されています。「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 ページ) と生徒指導の意義と課題について述べられています。提要には、何度か、自己実現、自己指導能力がセットで用いられ、また生徒指導の前提となる教育観のなかの一つとして「自己指導能力の育成」が挙げられているのです。提要を素直に読めば、生徒指導の目標は、自己指導能力の育成だということがいえるかもしれません。

もちろん、提要では、子どもたちの「自発性や自主性をはぐくむ」ために自己指導能力が求められるという規定の仕方になっていて、一人ひとりの幸福のために生徒指導が存在しているというように読むこともできるかもしれません。ただ、「自分から進んで学び、自分で自分を指導していく力、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」(11 ページ) という言葉を見ると、社会が自己指導能力をもった子どもたちを必要にしているのが、生徒指導ではそのよう力を育てる必要があるというふうにも読めるのです。

その点が、よりはっきりするのは、提要が、その最後の部分で、「社会の形成者としての資質の涵養に向けて」という節を設けていて、そこで「社会の形成者としての資質と能力」を強調している点です。少し長くなりますが、引用します。

単に、知識や技術、断片的な個々のリテラシー、社会的な資質や能力を身に付けるだけではなく、

社会のなかで、その時々状況を判断しながら、それらを適切に行使することによって、個人や社会の目的を達成していく包括的・総合的な能力。それを社会的なリテラシーと呼ぶとすれば、生徒指導の最終目的は社会的なリテラシーの育成にあるといえます。知識やスキル、断片的な資質や能力を寄せ集めただけでは、真に社会性が育ったということではできません。大切なことは、それらを統合して主体的に行動できるようになることです。それこそが、国家・社会の形成者としての人格の完成であり、自己指導能力や課題解決能力の育成にもつながる生徒指導の最終目標であるといえるでしょう。

この文章の読み方は、いろいろあるでしょう。しかし、読み方によっては、私たち人間が相互依存の存在であるよりも、個人が、価値や判断を行い、そして責任を負うことを大切にしているようにも思われるのです。つまり、私たちは、つねに自己責任の社会を生き抜いていかなければならないことになり、つねに自己責任・自己決定の重荷や不安に耐えながら生きていかなければならない、ということです。食べることに心配のない社会が到来したからといって、決して私たちは心穏やかに生きられているわけではありません。それどころか、教育基本法にも規定されているように、生涯学習という名のもとで、学び続けなければならないプレッシャーと自己責任のもとで、がんばり続けなければならないのかもしれないのです。日本の国民は今この成熟社会の負の状況のなかで苦しんでいるようにも見えます。

だとするならば、生徒指導は、自己指導能力以上に、「相互依存」や「つながり」を育むことを大切にする必要もあるようにも思われます。もちろん、こうした言葉には、自己指導能力とは違った意味での危険性が纏わりついていることも事実で、こうした言葉をどのように捉えたらいいのかについては、丁寧な議論を必要とするでしょう。大雑把な言い方をすれば、教師は子どもたちに、この自己決定社会を生きぬくことを可能にする自己指導能力をつけることを求められるいっぽうで、それだけいっそう、個人的な社会が行き過ぎないよう他者への共感力とでもいうべき力を育てていかなければならないこととなります。教師は、こうした二つの教育観のあいだで引き裂かれるということにもなりかねないのです。

自己責任を問われる社会と相互依存を育まなければならない社会という両義性は、家庭教育の難しさとも関係しています。提要では、「親子関係や、親自身の不安定さ、しつけが一貫しないこと、子への監督が乏しいこと、親から子への愛着の弱さ、子への虐待／ネグレクト、家庭内葛藤が多いことなどが、非行のリスク要因です」(59 ページ)と述べられていますが、こうした家庭の問題は自己決定・自己責任を求める自己実現社会と深くかかわっているはずで、提要によれば、生徒指導の目標は、子どもたちの自己実現であり、その自己実現をはかっていくための自己指導能力の育成なのですが、このような方向性の教育は、人と人とのつながりを断ち切り、家族のつながりを断ち切ることになってしまう危険性を孕んでいるのです。

(2)「大きな物語」の喪失と信じるものの欠如

日本は長らく「世間」の存在が、日本人としての道徳性、ひいては「思いやり」とでもいうべき他者への優しさを育んでいました。しかし、阿部謹也が言っているように、日本社会は急激に「世間」を失ってしまいました。その結果、大平健¹⁾や土井隆義¹⁾²⁾が述べていますように、

優しさは変質し、互いに深くかかわらないための「やさしさ」をもって他者とかかわるようになっていきます。その「やさしさ」は、他者に眼差しの届くような優しさではなく、あくまでも自己防衛的で、実は見ているのは自分自身であるといったナルシスティックな「やさしさ」なのです。つまり、この「やさしさ」は、共感的理解とはまったく正反対の性質をもっていることとなります。

もちろん、「世間」には、絆し（ほだし）と表現できるような、縛り合うとか自由を奪い合うといった側面も強くあったのですが、個人が自由になることの代償として、同じ物語を生きていることの安心感を失い、つねに周囲との距離感をはかり、空気を読み合い、様子を伺いながら生きなければならなくなってしまうのです。

この点については、むしろ「世間」があるときこそ、空気を読み合っていたのではないかという反論が成りたつと思います。だとすれば、以前は社会全体でひとつの空気を生きていた（それが世間）のが、「世間」がなくなったがゆえに、自分の所属する非常に小さな集団のなかで空気をつくって行かなければならない。その空気は、「世間」と異なり一定の方向性をもっていないために、つねに空気を読み合いながら自分の居場所を確認しなければならなくなっている、と言ってもいいでしょうか。いずれにしても、この問題は、小論には荷が重いので、別の機会に丁寧に論じてみたいと思います。

また、今日の子どもたちの集団が広がりやを失い、少数の構成員のなかに閉じ込められるようになってきたとするならば、近いところでは同質的な生き方を求める一方で、同じ物語を生きている実感がないために、他者への感受性を失い、周囲を風景化した生き方を生み出します。「世間」がある時代においては、知らない人に対しても同じ「世間」という物語を生きている他者として、親近感をもつことが可能でしたが、もはや今ではそうした他者と気持ちを通わせることは困難になっているのです。

提要においては、校内規律の維持をとおして規範意識を醸成しようと考えています。「学校全体で校内規律を維持することは、学校における教育活動の基盤になるとともに、学校が安心・安全な居場所となることで児童生徒に安心感を与え、暴力行為、いじめや不登校といった問題を未然に防止することにつながります。」(145 ページ)提要では、「価値観の多様化」と述べられていますが、まさにそれぞれ別個の物語を歩き始めている子どもたちにとって、どのようにして、ともに生きていく場を準備していくかは、現代社会の大きな課題なのです。提要では、それを「校内規律の維持」をとおして行おうと考えているのでしょうか。

しかし、「大きな物語」なき時代において、そのマイナス面を補うのに、規範意識という視点から対応することには無理があるようにも思われます。提要が、学校という、子どもたちにとって、小さいけれども重要な場（学級）での生活のなかから物語を紡いでいこうとすることはそのとおりだと思うのですが、それは校内規律の維持をとおした規範意識の醸成で大丈夫なのでしょうか。「大きな物語」の喪失が、子どもたちに「やさしさ」を生み出させ、その「やさしさ」が、共感的理解とまったく反対の性格をもったものだとするならば、この「大きな物語」の喪失に対応するためには、やはり共感的理解を生徒指導の基本に掲げることが必要ではないでしょうか。

たとえば、子どもたちの「だれにも迷惑をかけていないのだからいいじゃないか」といった

問いかけ¹³⁾に本気で応えるためには、他者への共感性を育みながら、物語共有の可能性について考えざるを得ないように思われます。

もちろん、すでに述べたように、「大きな物語」を生きることは、私たちに縛ることであり、そのような社会を強要することがいじめなどの教育問題の基盤にあると考える立場もあります。たとえば、内藤は、「日本は、学校が児童生徒の全生活を囲い込んで、いわば頭のとっぺんから爪先まで学校の色に染め上げようとする、学校共同体主義イデオロギーを採用している。学校では、ひとりひとりの気分やふるまいがたがいの深い部分にまで影響しあう、集団生活による全人的な教育の共同体がめざされ、それがひとりひとりにきめ細かく強制される。若い人たちは、一日中ベタベタと共同生活することを強いられ、心理的な距離を強制的に縮めさせられ、さまざまな『かかわりあい』を強制的に運命づけられる。」¹⁴⁾と学校の共同体主義イデオロギーを厳しく批判している。この主張の是非については慎重な議論が必要だとしても、共感的理解が、縛り合いに変質しないよう注意する必要があるのは確かなことでしょう。

いずれにしても、「大きな物語」が喪失し、新しい物語が出てこない時代だからこそ、そのことをチャンスととらえ、新しい物語の可能性を探ってみることが大切なのだと思います。つながりの欠如した時代だからこそ、新たに別の「つながり」のあり方を模索できるからです。「大きな物語」の喪失から生まれてきている私たちの孤立感をどのように昇華していくのかが問われているのだと思います。また、「大きな物語」の喪失は、私たちが信じるものを見失うことにもなっています。そして一方では孤立し、一方では信じるものを失った私たちは、つねに不安のなかを生きることになるでしょう。

いずれにしても、現代社会が「大きな物語」を失っているということは、人と人とのつながりの土壌が揺らいでいることを意味します。そのひとつの結果として、提要の言うような、規範意識の低下があります。したがって、規範意識が、単に規律を守ることを教えることで高まると考えることは危険であり、「つながり」の土壌を耕す必要があるようにも思われます。

(3) 消費社会と学びの変質

現代社会のもうひとつの大きな特徴は消費社会の進行です。消費社会は学びの場である学校に大きな影響を与えています。なぜなら学びは本質的に消費行動にそぐわないからです。そもそも教育をPDCAサイクルに閉じ込めることは危険です。なぜなら、教育には、教師が最初にたてた目標が子どもたちとの出会いによって乗り越えられるということが、その本質として内在しているのです。

最近の教育政策は、PDCAサイクルに乗せて教育改革を行おうとしています。教育基本法第二条において教育の目標を具体的に定めたことも、また第十七条において国としての教育振興計画を定めると同時に、各地方公共団体にも教育振興計画の作成を求めたことも、教育の目標を明確に定めたうえで、教育を実施し、その目標に即して評価を行い、次の教育改革を行うというPDCAサイクルの実施を意識したものです。ここには経営管理の発想が強く働いています。

もちろん、生徒指導においても目標を立てることは重要視されています。提要においても、「年間指導計画を作成する際に、まず重要な視点となるのは、自校の生徒指導の目標について教職員が共通認識を図り、その目標を教育の根底に据えることです。」(82ページ)と述べられ

ています。

たしかに、計画を綿密に立てることは必要なことです。計画を立てることは、デザイナーとしての教師にとって、その力を試される重要な仕事です。だが、考えてみればわかるように、教育は子どもたちと教師、子どもたち同士、そして子どもたちと世界との出会いのなかで生起するものです。その意味で教育から偶然性を奪い取ることはできません。というより、本質的に、教育にとっては、計画以上に出会いが重要な構成要素となっているはずなのです。もちろん、計画が綿密に立てられていればいるほど、その出会いの偶然性は、子どもたちに深い学びをもたらすでしょう。しかし、忘れてならないことは、学びは計画が乗り越えられるところにその本質があるということです。

具体的な例をとおして考えてみましょう。たとえば、総合的な学習の時間においても、きちっと体験の目標を立てましようということが言われています。もちろん、目標を立てることは大切です。ただ体験をさせればよいということになれば、戦後新教育が陥ったような「這い回る経験主義」にもなりかねないからです。しかし、体験活動は、当初定めた目標を超えるからこそ体験活動です。だとすれば、その体験を目標のなかに閉じ込めるとすれば、体験の最も体験たる部分を否定することになるはずなのです。教育はつねに教師の意図を超えているのです。あるいは別の例を挙げてみましょう。現在、大学教育においてシラバスの作成が非常に重視されています。そしてシラバスは教師と学生との契約関係を示しているのだから、教師はシラバスを守らなければいけないと言われます。ときに、授業アンケートのなかでも授業がシラバスどおりに行われたかが問われたりもします。だが、学びが「出会い」だとするならば、こうしたシラバスの位置づけは、おかしいのではないかということになります。ときに教師の当初の目標を超えた課題が学生たちによって引き起こされることもあるのであって、教師と学生との「出会い」のなかに学びがあるのです。

消費社会は、このような学びの「出会い」を奪ってしまいます。サービスの買い手は買う前に商品＝学びの内容を熟知していなければなりません。そうではないと、買うか買わないかの判断ができないからです。だが、果たして、学びのもつ価値が、学ぶ前からわかっているということはありえるのでしょうか。あるいは、はじめから買う価値がわかってしまうような学びなら、むしろ学ぶ必要などないのではないのでしょうか。このように考えると、学びに消費行動を持ち込むことは、学びの本質に反することのように思われます。学びは、ただ学び手によって買われる商品ではなく、学び手と教え手とが、ともに作り出して共同作業ですし、時間的にいっても、学びは学んだあとで初めてその価値がわかるものだからです。

このように考えると、消費社会の到来により、学び手と教え手の共同性が失われつつあることになるでしょう。

また別の問題もあります。消費社会を生きるまなざしが、教師を見るまなざしのうちにとどまっているときにはまだいいのかもしれませんが、そのまなざしが子どもたち自身に向かったときには何が起こるのでしょうか。それは自尊感情の低下であるように思います。なぜなら、消費者の目はある意味で厳しく、その目で自分を見るかぎり、自分が消費に耐えうる存在であるとは思えないのが普通だからです。だとするならば、消費社会の進行は、多くの自尊感情の低い子どもたちを生み出すことになるでしょう。またときにその反動で、理由もなく自分を高く

評価するような自己防衛的な子どもたちを生み出すでしょう。実際に、PISA 調査の質問紙によると、日本の子どもたちの自信や意欲が極端に低いことがわかりますが、その背景には、こうした消費社会の存在があるように思われます。

4. おわりにかえて～出会うことの大切さ

現代社会の状況を考えると、教育において「出会い」が非常に大切な意味をもっていることがわかります。社会の変化が子どもたちから「出会い」を奪っています。毎日毎日、子どもたちと「出会う」とすることが、生徒指導の基本であり、「開発的・予防的生徒指導」の根幹なのだと思います。

小論でも、市場原理に基づく新自由主義政策をとっていること、「大きな物語」を失いつつあること、消費社会が到来していること、といった3点に絞って、現代社会の特徴を述べてきましたが、そこで明らかになったことは、共感性の成り立ちにくい社会、そしてその結果として子どもたちの孤立しやすい状況でしょう。そのため、子どもたちは、小さな集団のなかでは空気を読み合い、外側に対しては風景化をすることで自分たちを守っています。そして自己中に見える子どもたちですが、実は自尊感情が低下しているのです。現代社会に影響されて、このような生き方をしている子どもたちに対して、一番大切なことは、子どもたちの行動の裏側にある淋しさや苦しさを共感的にとらえていくことだと思います。少なくとも学校をそのような柔らかな理解の場にしていくことが、生徒指導にとってもっとも大切なことであり、それが予防的・開発的生徒指導だということになるでしょう。

いっぽう、学校現場は、共感的理解の難しい場になってきています。小論で取り上げたように、教職にそもそも内在する教職の「曖昧性」や「無境界性」、「指導評価のプレッシャー」に加えて、現代社会の動向ともかかわりますが、教師の仕事はますます忙しくなり、教師が子どもたちに寄り添うことが難しくなってきました。そのため、教員研修等においては、共感的理解の重要性等がテーマとなり、教師は子どもに寄り添う眼差しを持つことが重要であることは知っている一方で、実際の指導においては依然として力による指導が評価されていたり、またなぜ教師はこんなに鈍感なのと思われるような対応をすることになったりしています。つまり何か思い切った対応策を考えない限り、事態は変わらないどころか、より管理的な方向に向かって進みかねない状況にあるのだと思います。そして、その際の対応のキーワードは、「自己指導能力」ではなく「共感的理解」であるようにも思います。

提要ではつぎのような記述があります。「今後、人権感覚を養うとともに、共同社会の一員であるという市民性意識と社会の形成者としての資質を育成するための開発的・予防的な生徒指導がますます求められているといえるでしょう。」(174 ページ)。開発的・予防的生徒指導にとって重要なことは、決して特別のことではなく、一人ひとりの子どもたちと「出会い」続けることなのだと思います。

「出会う」ということは、規範意識の醸成といった教師側の社会に子どもを同化させることでもなく、また子どもたちの側にある空気を読み合う同質化に加担することでもありません。

そのためには、教師が子どもの世界に出会うことを可能にする物理的時間、精神的時間の余裕を生み出すことが条件になるはずで

注

-
- 1) 小論では、「子どもたち」とは、おもに初等中等教育段階の児童生徒を指しています。
 - 2) たとえば、内藤朝雄. 2009. 『いじめの構造』(講談社)を参照してください。
 - 3) 同書, p.199.
 - 4) 法的には、中学校、高等学校、特別支援学校には公務分掌として生徒指導主事が位置づけられていますが、小学校にはその規定がないため、生活指導主任が置かれています。
 - 5) 斉藤喜博. 1970. 『斉藤喜博全集 6』(筑摩書房), p.406.
 - 6) 斉藤喜博. 1970. 『斉藤喜博全集 8』(筑摩書房), p.89.
 - 7) 斉藤喜博. 1970. 『斉藤喜博全集 6』(筑摩書房), p.422.
 - 8) 同書, p.414.
 - 9) 生越達. 2010. 『『モモ』における時間性：教育における時間再考』『茨城大学教育実践研究』 29 巻、pp.237-253
 - 10) 市場主義がこの社会を支配しつつあることについては、たとえば、マイケル・サンデル. 2012. 『それをお金で買いますか』(早川書房)にわかりやすく描かれています。
 - 11) 大平健. 1995. 『やさしさの精神病理』(岩波新書)
 - 12) 土井隆義. 2008. 『友だち地獄』(ちくま新書)。あるいは森真一. 2008. 『ほんとにこわい「やさしさ」社会』(ちくま新書)など。
 - 13) この点は、生徒指導や道徳教育にとって非常に重要な問題を提起しています。別途考えてみたいと思います。
 - 14) 内藤. 前掲書, p.164.