

生徒指導論の試み

—教科指導と生徒指導との関連を念頭において—

吉田 稔 理数科学教育講座

キーワード：生徒指導、教科指導、算数・数学科指導、学級活動、学級経営、カウンセリング、
学級会、教育相談

1. はじめに

生徒指導とは一体何なのであろうか。生徒の何をどう指導することなのであろうか。

またなぜ児童指導、子ども指導とはいわず生徒指導という言葉が使われそれが広くまかり通っているのだろうか。こうした疑問は、そこで使われている生徒という言葉は何を指し示しているのか、「子ども」や「少年」という概念とどう異なるのだろうかといった問いを浮かび上がらせるかもしれない。

勿論、このような疑問や問いは、単なる「ことば遊び」にすぎないものであって、およそ考えるに値しない問いであると思う人も数多くいるだろう。だが、果たしてそれは意味のない問いや疑問なのであろうか。「子ども」や「少年」という言葉については『『子ども』の誕生』（アリエス）や『少年』（大岡昇平氏）などという書名になって思想史や小説の中に見出すことができるが、しかし生徒についてはおよそ「生徒」という名のついた書物を、教育書以外で目にすることはない。そうした現状を考えると、上述した問いや疑問は「生徒指導」を考える上で、何がしかの意味がある示唆を与えてくれるように思うのだがどうなのだろうか。しかし、残念ながらいまはその示唆が何であるかを明確に語るができない。

だがそれ以上に、生徒指導について気になることがある。それは最近この言葉がついている教師向けの書物を手にとりて見てみると、一様に「教科指導」に関する内容がそこで触れられていないことである。勿論、それはすべての書物ではなく、中には教科指導と生徒指導との関係をきちんと「章」として位置付けて論述している書物がないわけではない。しかし、調べてみると今、そうした書物がきわめて少ないのである。特にここ数年の間に出版された最近の生徒指導関係の書物は、大旨カウンセリングや教育相談など臨床心理学関係の内容が多くを占めていて、その他の内容、とりわけ教科指導関係の内容が全くといっていいくらい記述されていない状況を目にするのである。

もちろん、前述したように「生徒」という存在をいかなる「存在」としてとらえるかによって生徒指導のとらえ方も異なり、従って書物に書き入れる内容も違ってきて当然であろう。しかし、少なくとも生徒といった場合、そこでは学校という場で学ぶ学習者を指し示していることは否定することはできないはずである。そうだとすれば、生徒指導は、学校で学び、生活する学習者をどう指導するかということを含意してはならないことになる。従って、生徒指導のありようを論ずるときには、不可避免的に学校生活の中で多くの時間を占める教科指導の場面における生徒の学習状況、生活状況を念頭において考察が展開されていなくてはおかしいことになる。それなのに、現在、「生徒指導」を論ずる書物においても、また大学教育学部等で教えられる教職科目「生徒指導論」においても、およそこの学校で大きなウェイトを占める教科指導のありようがほとんど語られず、生徒指導は教科指導とは異なるものであるととらえられていて、その暗黙の了解のもとで生徒指導が学生に指導・実践されている状況にある。果たして、こうした認識で生徒指導を論じてよいのであろうか。筆者は自己の中学校教師の体験を振り返るとき、そうした認識に問題があると感じざるを得ないのである。むしろ上述した文脈のもとでは、生徒指導はいわゆる「しつけ」と同じようなことであるという言明も問題とせざるを得ないことは言うまでもない。

そこで本稿では、「生徒指導」では何を指導するのかを念頭におきながら、とくに、中学校教育段階で「教科指導」を含めて考えたときに、そこではどのような「生徒指導論」が現出するのかを述べ、将来、教師になろうとする学生にはどのような「生徒指導論」を教職科目として設定し、授業を実践していけば

よいのかその基礎となるシラバスを提示して考察を深めてゆこうと思う。

2. 算数指導と学級指導

それにしても教科指導と生徒指導とはどのようなかわりがあるのだろうか。

筆者は、水本徳明氏（筑波大）と安藤知子氏（上越教育大）とともに「小学校教師の算数指導と学級経営の力量に関する実証的研究」（代表、水本徳明氏、2000年）を行い、その力量の様相を質問紙調査を通して明らかにしようとした経緯がある。

この研究を行おうとした我々の動機は、「学級崩壊」など世間で騒がれている問題の根底には、学級指導に対する教師の力量の問題が潜んでいるであろうし、さらには教科指導、とりわけ算数指導においては「学力差」に対する指導のあり方が小学校教師には切実な課題となっているにちがいない、そこで、その両方の問題を解決するにはその関連はどうなっているのかを考える必要があるのではないかというところにあった。

特に、小学校教師の場合は、中・高校教師の場合と違って学級担任による全教科担任制を基礎としているので、それだけに、その関連を考えることが有益ではないのかと思念したのである。

予想したとおり、調査結果を分析したところ、次のような興味ある知見が得られた。

「算数指導を数学の本質に即して理解して行っている教師は、そうでない他の教師に比べて学級経営において個性を尊重する割合が高い。」

すなわち、教科指導と生徒指導、つまり算数指導、生徒指導をどう考えるかという理解のあり方が学級経営の方針及び学級経営観に、深く影響を与えていることがわかったのである。

下記の表は、算数指導のねらいと学級経営観とをクロスさせて集計したものであるが、そこには、「上の学年・学校で困らない学力」といったように算数・数学の指導のねらいを外在的な側面に注目している教師と「ものごとの処理の工夫」や「人間の知恵の伝達」といった算数・数学の内在的側面に注目している教師とでは、その学級観には無視し得ない差異が現出していることがデータの上で目撃でき、算数指導と生徒指導が深い関係にあることがはっきりと現れていることがわかったのである。

学級指導観 算数指導観	学級担任はカウンセラーでもあるべき	基本的な生活習慣ができていないと学習に支障をきたす	学級では一人一人の個性を伸ばすよりもまず社会性を育成する必要がある	学級の秩序維持のためには厳しさが大切	学級担任は模範的な社会人であるべき	学級で生じる問題は予測不可能なので担任の柔軟性が大切	自己主張する子より従順な子の方が扱いやすい	学級集団のリーダーは担任教師である	学級活動は、本来児童主導で進められるべき
上の学年・学校で困らない学力 (N=477)	91.8	96.2	64.4	84.5	72.7	95.4	41.9	45.7	72.5
ものごとを工夫して処理する力 (N=742)	93.0	95.0	57.2	76.8	64.3	95.7	29.0	31.2	73.6
人間の知恵の伝達 (N=79)	86.1	96.2	58.2	73.4	67.1	98.8	30.4	38.0	77.2
コンピュータ社会で生きる力 (N=5)	80.0	100.0	20.0	80.0	60.0	100.0	20.0	40.0	80.0
集中力・注意力等一般的な能力 (N=81)	92.6	95.1	69.1	79.0	75.3	92.6	30.9	33.3	72.9
協同する力 (N=2)	100.0	50.0	100.0	50.0	50.0	100.0	50.0	0.0	100.0

そして、このデータを様々な観点から分析してみるとその差異が次のように算数指導、学級指導観とのかわりが具体的に示されて指導のあり方を実践的にとらえる際の有益な示唆が得られたのである。

すなわち、「人間の知恵の伝達」といったように内在的に算数指導のねらいをとらえている教師は、「上の学年・学校で困らない学力形成」といった外在的なところにねらいをとらえている教師に比べて、その学級観が次の点において明確な対照性を有していることがわかったのである。

- ①学級担任は、模範的な社会人であるべきだ。
- ②自己主張するより従順な子どものほうが扱いやすい。
- ③学級集団のリーダーは担任教師である。
- ④個性よりも社会性を重視する。
- ⑤学級の秩序維持に厳しさが必要である。

ここで、「上の学年・学校で困らない学力形成」を算数指導のねらいとして重視する教師をA、「ものごとの工夫や処理、人間の知恵の伝達」を指導のねらいとする教師をBとして考えると、①～⑤のいずれの項目も、AはBより支持率が高くなっていることに気づくのである。つまり、形式的、外在的に算数のねらいをとらえている教師Aとそうでない教師Bとでは「社会性優位」、「学級の秩序維持」、「学級担任の模範性」、「従順性の志向」等の点において著しい差異を示しているのがわかるのである。

それにしても、上の調査を見て不思議に感じたのは「学級担任はカウンセラーでもあるべきだ」という項目に対する反応の様相である。最近、学校では教師がカウンセリングマインドを持つことが必要とされているので、もっとこの項目に反応が高いと思っていたのにそれほどでもない事実を目撃したことである。さらに、なぜか「人間の知恵の伝達」を算数指導のねらいとする教師Bのこの項目に対する支持率がAと比べて低くなっているのである。生徒指導は勿論のこと教科指導においても昨今、「カウンセリングマインド」なるものが大切であるとして様々な試みが展開されていてその成果が語られていることを思うとこの予想外の支持率の低さは実に不思議である。しかし、上述した予想に反した結果は、我々に改めて「知的なるもの情緒的なるもの」と「カウンセリング的なるもの」との関係はどうなっているかを教科指導と生徒指導との関連をふまえて深く考察してみる必要性があることを促しているように感じるのである。

3. 生徒指導の諸相

そこで、一体生徒指導とは何を指導することなのかを改めて考えてみることにしよう。いうまでもなくこの課題を考えるにはその指導のねらいと、実際に学校空間の中で展開されている指導の実際を反省的に省察してみることが求められるであろう。そこで、それを考える手がかりとして「生徒指導」の分野においてはリーダー的な存在で、生徒指導について数々の著作を著している木原孝博氏の論考に目を向けて上述した課題を考えてみよう。

氏は、生徒指導の目的を次のように語っている。

「生徒指導にとって何よりも重要な課題はなんといっても人格形成の問題であり、人格形成のメカニズムを明らかにして、それを実践していくことが、生徒指導の中心的な課題である。」

そしてとかく目が向けられがちな、「『不登校』、『いじめ』、『校内暴力』などの『問題行動への対応』は、生徒指導原則の、1つの問題領域に対する援用の問題にすぎない。」とも指摘しているのである。

このことをどう考えるかが重要であろう。

実際、氏の著作には、次のような項目が見られ、それらについてそれぞれ生徒指導の内実が詳しく、説得的に論述されていて示唆的である。

「生徒指導の目的、問題解決能力を中核とした人格構造」、「生徒指導の構造と過程、生徒指導＝精神的条件整備機能論と人格形成機能論」、「生徒指導の過程、生徒指導における受容と要求」、「学級経営と生徒指導、学級経営と受容的学級風土、集団の士気と誇り」、「特別活動と生徒指導、特別活動と人間観、人格形成」、「学級会活動と自己決定の機会、学級会における話し合い活動と学級会活動における教師のリーダーシップ」、「生徒指導論の系譜、ヘルバルト、デューイ、マカレンコ、フロイト等の人格形成理論」等。

勿論、氏の論稿には教科指導の内容もきちんと含まれているがやはり量的には多いとはいえない。それにしてもこれらの項目を通して一体生徒指導についてどんな課題が新たに立ち現れてくるであろうか。その課題に思いをはせるとき、筆者は前述した最近のカウンセリングや教育相談などにウェイトをおいた「生徒指導」のあり方にある疑問を感じ、そこに深い吟味が必要であるように思うのである。

それは、カウンセリングや教育相談的発想には人の心を「いやし」、何か束縛から解放させているよう

に見えるが実はそうではなく、人の感情を支配して、それを鎮め、平穏なる状態にしていくという傾向性が著しく強いのではないだろうか。そして本来念頭におかれるべき個人が属している様々な集団の質というものが人の心を問題にすると、そこではあまり考慮されていないのではないかと思うのである。

言うまでもなく、一人の人間、一人の生徒に視点をあてれば、彼らは決して孤立して存在しているわけではなく学校・学年・学級・クラス・クラブ・部等に属して生活を送っているだろうし、学校外に目を向ければ、家庭・地域・世間・社会といった広がりの中で生活しており、背後にある集団や人間世界のありようの違いによってその生活の様相は大きく異なっているであろう。

例えば家庭の中では許される行為も、学校という空間ではそれが許されないということもあろうし、クラブや部での活動では強調される生活態度も、学級ではそれほど強調されないということも考えられよう。だから生徒指導をどう行っていくかを考えるとき、個々集団のありようの考察が不可欠なのである。

そしてさらには実際の指導を考えた場合には、何か問題行動を起こした場合、その生徒をどこか隔離された部屋で指導するのか、それとも、そうした行動を起こしたその場において即座に指導するのかということも重要な課題となつてこよう。自分一人しかしない部屋で、教師に指導されるのと、他の生徒の面前で指導・注意されるのでは、そこで惹起される生徒の「こころ」（心・精神・情念）の動きは想像以上の大きな違いを見せることは改めて指摘するまでもないことである。果たしてそのような点がカウンセリングや教育相談では十分考えられているのだろうか。しかし、その「こころ」の動きの違いこそ、生徒指導にとっては大事なことなのではないのだろうか。そうしたこころの動きの様相を深くとらえて学校現場における生徒指導が行われていかねばならないと思うのである。そこで、ここではまず生徒が覚えるいろいろなこころの働き、すなわち情念の諸相に目を向けて、生徒指導のあり方を考えてみることにしよう。そしてその後、集団とのかかわりを背景に生徒指導のありようを考えてみようと思う。

さて、ここで取り上げる生徒の「こころの動き」、すなわち情念としては、「怒り」「恥」「うそ」「不安」「嫉妬」の5つを考えこれらを神澤惣一郎氏の「新情念論」をもとにしながら論述していこうと思う。5つの情念を取り上げたのは問題を起こした生徒を教師が指導するとき、これらが深く問題行動とかかわっているのではないかと思うからである。

まず、何かに対して怒りを覚え、まわりの平穏な雰囲気をごわそうとする生徒がいたとしたら、その生徒に対してどんな指導を教師は行えばよいであろうか。それを考えてみよう。

ふつう「怒り」はよくないこととされる。だから指導をするとき、「怒り」をおさえ、その感情を解消させようといろいろ心配るのではないだろうか。

しかし、「怒るべきことがらに対して怒りを覚えないことは腑抜け（『ニコマコス倫理学』第四巻第5章）である」（傍点原著者）ともいえる。ではどうしたらよいのだろうか。人間が怒りを覚えるときは、どういう場合で、その背景には何があるのかを考える必要がある。神澤惣一郎氏は、それを次のようにまとめて我々に考える手がかりを与えてくれている。

人間が怒りを覚えるのは、次のような場合である。

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| ①自己の願望や欲求が直接妨害されるとき | ③自己のディグニティーが傷つけられるとき |
| ②自分の願望や欲求に協力が得られないとき | ④人倫現象の中に応報が実現されていないとき |

確かに、例えば静かにしていてももらいたいときに騒がれると多くの人間は、ある種の怒りを感じる。そして、それが一時ではなく、何回もあれば、その怒りはさらに強まろう。強まるのは他人によって自分の意向が無視され、軽視されていると思うからである。さしずめ、この場合の怒りは①に相当しよう。

それでは、②の場合としてはどんなケースが考えられるだろうか。

例えば学校で、下級生が上級生の言うことを聞かなかつたり、いつも親しくしていたので当然協力してくれると思っていた人が協力してくれなかつたりするときに、当事者はある種の怒りを感じるに違いない。そのとき、「なめるな」とか「ばかにするな」という言葉が、出てくるのではないだろうか。

③の場合にはどんな状況が考えられるだろうか。例えば相手から見くびられると思ったときや、乱暴な言葉で何かを命令されたりするときに覚える怒りはそういう場合であろう。自己のディグニティーがこわさ

れるから従って、自惚れの強い者やひがみを持つ者にそうした傾向が特に顕著である。

④は、これまでの違い、不当や不正、不公平や不合理に対して向けられるとき生ずる怒りである。このときの感情は怒りというより憤慨という言葉が適切であろう。憤慨は、正義や応報にかかわる心の動きであり、そこには理性が働いていると言うことにその特徴がある。そして怒りが単純にパトスといえない理由もここにある。従って、怒りは感情の乱れであって好ましいものではないと簡単に決めつけることはできないのがわかって。確かに、怒りには怒号、罵倒、刃傷など他者への攻撃と害を与えることも多々あるが、しかし人倫現象における不当、不正、不公平、不合理について怒りを覚えることは、それ自体好ましいことといえよう。むしろそうした状況で怒り、憤りを覚え、平然として何の心の動きも示さない人間は、むしろ正義に対して道徳感覚が欠如しているともいえるのではないか。さらに怒りの本質をつかむのには怒りと同時に普通はよいものとされている同情心についても深く考察し、その心のうらにある問題性を認識しておくのも重要であろう。同情というものは、不当な不幸を持っている者に対して生じ、対等な関係にある人間に対してはめったに生じないものである。そのことの意味を考える必要があるのである。

怒りをあらわにしてものごとに攻撃的な素振りを見せている生徒の指導には、ただ怒りを静めて、心を穏やかにして相手の立場を考えよと言って同情心を持たせればよいと考えるだけではだめなのである。

次に、よく現場で問題になる生徒のつく「うそ」について、考えてみよう。普通「うそ」をつくことは悪いことだと単純に考えられているようだが、果たしてそうだろうか。実は「うそ」は他の動物には見られない特有な現象なのである。ある意味で人間の創造性につながる現象でもある。小説や芸術などにおける「フィクション」は、いい意味でのうそが源になっていよう。

だが人間はうそを嫌う。それは人間が真実に反することを嫌うからであろう。そもそもうそを嫌うというのは、人間の道徳感情の基本であるからである。それにしても、人間はうそを嫌いながらも何故、うそをつくのだろうか。その矛盾した様相に着目することが教師には必要とされる。

うそをつくのは、1つには人間の威信と面目、それを守ろうとする防衛本能が働くからであろう。しかしながら、そうではなく周知のように自己の利益を得るために人間はうそをつくこともある。勿論、うそには様々な様相があるだろうがこのうそは倫理的に許されることではないだろう。生徒指導の一環として「うそ」をつくことに対して指導するときは、上述したことを念頭においておかねばならない。しかしその際、前でもふれたように、「うそ」のもつ創造性についても考えておく必要があることを忘れてはならないであろう。

さて、最近多い心の不安についてはどんなことを念頭において指導していく必要があるだろうか。

人間は誰も「不安」を持っているが、とりわけ最近の生徒の場合は、それがはなはだしい。よく話題になる保健室に行ったり、あるいはスクールカウンセラーに相談しに行くのは、恐らく不安が原因である場合が多いのではあるまいか。

だが、本来「不安」は「うそ」と同じように人間特有の現象であり、不安の場合はそれはある意味で人間になったという徴でもある。ちなみに小さな幼児には不安は存在しないであろう。それは、幼児には今日、明日という不安を生起させる時間の観念がないからである。

しかし、だんだんと成長し、心の中に明確に今日、明日という時が意識され、自分の人生のありようについて気遣いはじめる頃になると不安の情念が芽生えてくるのがわかる。ではそうした不安が芽生えてくると人間は一体どのような行動をとっていくのであろうか。最近とはかく、そうした行動をしっかりと見つめずこの人間の徴ともいえる不安をあつてはならないものと考え、ひたすら、それを無きものとして解消することにつとめているように思えてしかたがない。担任指導、特にカウンセリングや教育相談ではその傾向が強いように感じられるが、実際はどうかのだろうか。しかしながら、周知のように不安の中にはなにかの希望なる情念が存在するものである。つまり、不安は失望、絶望と違ってある意味で絶望と安心との中間にあるグレーな情念といえる。だとすれば、人間は不安を覚えることによって、かえって主体的に勉学や習練に励み、その結果不安が自己の有する創造性に火をつけるという契機になることがありえるのではないだろうか。すなわち、不安の感情を考えるとときには、そうした感情を持つ人間は不安の中にあつて希望を見出し、油断なく仕事や勉学に励み、すぐれた業績を生み出していくという、いわば「不安

こそ想像の母胎である」ことを経験していく契機であることを忘れてはならないのである。「不安」をめぐる生徒指導では、少なくとも上述したようなことが念頭におかれなければならない。

さて、次に「嫉妬」について考察を進めてみよう。このような情念は、生徒指導に関係ないと思われるかもしれないが、最近、学校教育で問題とされる「いじめ」は、この「嫉妬」の情念が深く関わって起こる現象ではないかと思われる。例えば、学力が高く、先生にも好かれ、気持ちの素直ないわゆる優等生が「いじめ」に遭う可能性が高いことを考えればわかろう。「嫉妬」というものは、そもそも自分が欲しているものを他者が所有し、それを自分も所有したいと思いつつもそれが叶わぬときに現れるある種の感情であることを思えば合点がいく。考えてみれば、人間の感情の中にはいつも潜在的に憧れと口惜しさが伴うものである。そのとき、もし、口惜しさよりも憧れの気持ちが強ければ、尊敬の念といった晴れがましい感情が生起するが、その逆の場合には陰鬱な嫉妬の情念が現れて、相手をけなしたり、ケチをつけたり最悪の場合は、「いじめ」に走るようになるのである。

したがって、そういう事情を念頭に置くと学校では、応々にして「人をうらやむことはやめよう」、「他の人とはりあうことはやめよう」といって子どもにできるだけ嫉妬心を持たせぬような指導をすることがあり得るのではないだろうか。しかし、それは問題である。

たしかに、前で考察した怒りや憤慨などと違って嫉妬は、淡白で陽性でなく、屈折して陰性であるので、教師はそれを一方的によくない感情としてとらえ、生徒の「心の教育」を行いがちである。しかし、冷静になって考えてみると、成長して様々な分野でよい仕事を人たちの中には淡白であるよりはどちらかという執拗で嫉妬心の強い人が意外にたくさんいたのではないだろうか。それは嫉妬というものが他者の持つよりよきものを自分もまた所有したいと強く思ったときに生ずる感情であって、その中には自己の強い欲求と願望が必然的に存在しており、人間が何かをやろうとするときの動機が潜んでいるからである。嫉妬はまた、口惜しさを他者にストレートにぶつけ、破壊的な行為をするのを控えさせ、静かに自分の力量を蓄えつつ他者を圧倒する建設的な行為を促す情念とみることもでき、一概に否定すべき感情とはいえないことに気づく。むしろ、生徒の「やる気」を育てる生徒指導をしようとしたら、嫉妬心の持つこうした生産的で有効な側面に着目する必要があるのではなかろうか。

最後に、「恥」について取り上げてみよう。

「恥」は、アリストテレスも述べるように、人間の有するある種の「苦痛」と「恐怖」の情念といえる。人は一般的に自己の尊厳（ディグニティー）が傷つけられることを嫌い、自己の面目の失墜を恐れている。だから人間には恥なる感情・情念が現出し、人間の行動・行為を規定していくのであろう。

生徒たちの受験の際の行動に目を向けてみよう。生徒が有名校にこだわるのは、学歴の善し悪しが自己の尊厳のよりどころになるからであり、しかも受験勉強に一生懸命になるのはその自己尊厳に傷がつくのを恐れるからである。受験に失敗した生徒が応々に人の集まりや人の目をさげようとするのは、そこで威信の損傷がおこり、恥の感情が生起して生徒を支配し、その結果人を恐れるようになるためであろう。

恥のメカニズムを通してものを見ていくと、よく問題とされる不登校の原因もあるいはこの人を恐れる過剰な恥の意識のなせるわざと考えられるかもしれない。

しかし、この場合も他の感情と同じように、恥にもマイナスの要素だけでなく、プラスの要因があるので、それに無頓着であってはならないだろう。この恥にはむしろ「正義」を実現する力があり、そのことがプラトンの対話編『プロタゴラス』において、「正義（モラル）の基礎に情念（恥）を置き、それによって人間社会の構築とあるべき国家の再建を計った」と語られていて恥に対する我々の認識を新たなものにする。

従って、恥についてもまた恥をかかないようにといった予防的指導をして「心の教育」を実行していくことがよいかどうか問われてくるのである。

さて、これまでいくつかの情念を考察して「こころの動き」、「心の教育」の指導のありようについて述べてきた。しかし、これまでの論述の中でもそれとなく触れてきたように、こうした「『心の教育』は『心』というものを分離してしまった人たちが子どもをコントロールするために」（山下恒男氏）行っているもので、そこには様々な問題があるだろう。例えば、「心の教育を行うときの補助教材『心のノー

ト』では現存するものをすべて素直に受け入れ」、「現存するものに疑問を抱き、その意義を批判的に検討することが大切だなどというメッセージは全くありません」（高橋哲哉氏）というようにこの批判精神の啓培とはかかわりがうすい「心の教育」については、心理学関係者のみならず政治・哲学の関係者からも異論が出ている。また、その異論は生徒の心の動きを念頭において生徒指導をするとき、真空地帯にいる一人の人間として扱うことであってはならず、生徒指導をするときはいつも相対している生徒がどのような集団に属している人間かを想像できなくてはならないということにも結びつく。我々教師は、もっと「その人の置かれている物質的あるいは経済的裏付けというものを無視して、『心』に訴えかけるということのおかしさにもっと気づくべき」（山下恒男氏）ではなかろうか。例えば前述した嫉妬の情念も「同質グループ」内で発生しやすいという。そうした事例を通して個人の心の動きがその個人の属している集団のありように深く関係していることを深く認識すべきであろう。

従って、生徒指導は、個人的にカウンセリングをやったり教育相談をしたりすればそれで十分であるというわけにはいかないのである。様々な集団のありように関係づけて行わなければならない。そのためには、教師は「学級」とは何か、「学級」と「クラブ」とはどう異なるのか、「学級」と「その他の集団」との違いは何か、そしてさらに、その差異が学校で生活をする生徒一人一人にどんな影響を与えていくのか、その結果、生徒指導はどのようになされるべきかが考察されなければならない。集団のありようからめて生徒指導を行うとすれば学習集団と生活集団のありようとその関係も念頭におかなくてはならないだろうし、大きくは国家というもののありようとの関係も問題にしていく必要がある。

特にいま日本は、自由と平等平和を基調とする憲法のもと、基本的人権が尊重される民主主義の国である。とするならば、そうした精神が一人一人の生徒にどう身についていくかに関心を持って生徒指導がなされなくてはならないだろう。「いじめ」などの学校教育の病理現象もそうした視点からとらえられる必要があるし、そのためにはそうした精神（自由・平等・平和・民主主義）を身につけつつ生徒自らが様々な現象をその観点からみられるようにしていかなければならない。

実は、学校というのは、そのような民主主義的精神を育てる上で最良の場所なのである。そのことを自覚して生徒指導を行わなければいけないことに教師は気づくべきであろう。

なぜならば、学校には様々な家庭層、考え、利害等が存在し、力の強い者、弱い者という層も現れて、政治的な現象としてそれをとらえれば、いわゆる治者と被治者がそこで生じている。考えようによってはそうしたものが激しく渦巻き、層と層、個人と個人との対立、抗争が他のどこよりも生じやすい葛藤の諸矛盾の集中する場であるともいえよう。だからこそ学校という場で民主主義の理念が感得できやすい、そういうものではないだろうか。

藤田省三氏が「現代史断章」で述べるように、そもそも民主主義の理念は、人間世界の運動の中にのみ存在し、その理念は、具体的過程の間にのみ存在するという抽象的理念であって、自然科学などのように具体的過程から離れることによって抽象的となっているのではないのである。そのような性格をもつ民主主義の理念を教えるには、まさにその矛盾に満ちた学校という空間の中で、受容や批判など様々な経験をさせ、その生きた経験を通して、生起する諸矛盾をとらえさせていくようにするとよいだろう。まさに本音と建て前が鋭い形で存在する学校であるがゆえに、上述したことが実現しやすいともいえる。そして、そうした諸矛盾の解決の方途として例えば「『反抗と統合』を通して、『治者と被治者との一致』」（藤田省三氏）を目指すという志向性が生まれてくれば、そこに民主主義の理念が現出してくるから、それを生徒が体得していけば、文字通り民主主義的なものの形成者として育てていくその基礎体験を付与することができるのではあるまいか。

生徒指導の諸相を考えると、こうして一人の生徒個人に見える現象を表層的に着目するだけでなく、深層にも目を向け、さらにはその生徒を取り囲む様々な環境、とりわけ学級、学年、クラブなどといった学校におけるいろいろな集団のもつ特徴をも深く広くとらえ、それら集団と生徒との相互の関係を学校外の集団等を念頭において対比しつつ考えていかなければならないのである。

3. 教科指導と生徒指導

関連づけてとらえるべきであるといわれながら、通常は教科指導と生徒指導は分けて考えられている。それはなぜなのだろうか。よく言われるのは、生徒指導は教科指導と違って実践的体系に対して責任を持つところにある、その点が違うのだという論である。また、生徒指導においては、子どもに指導すべき内容が最終的には人間としての生き方そのものであり、教科指導に比べて教師の現実に即するという点においてより厳しい要請がなされ、子どもや子どもをとりまく現実が教科指導よりも多様な要素を含み、その結果、その現実によって強く規定されているそうした点に違いがあるという指摘もよくなされる。

確かにそうした点において違いが見られるかもしれない。そうであるがゆえに、生徒指導と教科指導はねらいが異なり、従って学校教育においては違った指導領域であるとしてとらえ、教師がそう意識して実際の指導を行っているのであろう。だが、そうした意識で指導することはどうなのであろうか。

生徒指導のねらいは「人格の形成」にあると前に述べた。だが、教科指導もまたこの人格の形成を目指して営まれている教育的行為であるはずである。そもそも「人格の形成」は生徒指導、教科指導というふうに分けてとらえられるべきものではなく、本来学校教育全体で目指されるべきものであろう。なぜそれが現在のように生徒指導、教科指導というふうに分けてとらえられるようになってしまったのだろうか。

「教科中心主義にはしりながらもある程度個性教育、人格教育を行うことができたのは、教育規模、学級規模の小ささではないか。児童・生徒の数が少数であったから教師はすべての子どもに目を行き渡らせ手をかけることができたのではないか。」という指摘がある。この指摘には「教科教育と人格教育ないし個性教育とは二つのことではなく、『教育』という名のもとに統合されたものである」、「教科指導と生徒指導は異なる指導としてとらえていくのではなく、関連させ統合化されてとらえていかなければならない」、といった考えがある。ということは前述の言明を支える条件の崩壊が生徒指導、教科指導の分立化を促したといっているのであろう。

上述した事情はある意味で、「『知』というものをソクラテスは人間の行為の隅々まで支配しているものととらえたのに対し、アリストテレスはその知を理論知、行為知、製作知と区別してとらえた」（藤沢令夫氏）ことと対比できるかもしれない。つまり、「総合」から「分化」への移行である。

さらには、生徒指導と教科指導の分立化をめぐるのはフッサールが問題にした学問と生活とのかかわりあいについての考察にまであるいは行きつくかもしれない。

なぜなら周知のようにフッサールは「学問一般が、人間の存在にとって何を意味してきたか。何を意味することができるか」を問い、哲学的考察を展開した。つまり「客観的事実が主題となり、学問は生に対する意義を喪失し、主観・客観に基づく『客観的真理』という理念があらゆる認識にとって規範となって学問は以後単なる事実学に還元されてしまい、学問の存在意義を喪失してしまった」（阿部謹也氏の「学問と『世間』」）という認識を提出しているからである。

いずれにせよ、今我々が認識している生徒指導と教科指導とのあり方を根本的に問い、そしてそれらができるだけ関連させ、統合化してとらえていかなければならないその必要性は強く感得されるであろう。では、その関連性と統合化をどうはかっていけばよいのだろうか。

そのことを実感的に理解していくために、以下いくつかの数学の指導場面をとりあげ、それを通して教科指導と生徒指導の関連性を具体的に考察してみようと思う。

・ [論証の指導場面をめぐる]

証明の指導に苦勞している教師は多い。むしろ教師よりもそれを学ぶ生徒の方がいろいろ問題を感じて苦しんでいることであろう。しかし、そうした教師の苦勞と生徒の学習上の困難性が存在しているのに、それが何に由来しているかは深く考察されることはない。勿論、扱う教材や指導の方法についてはいろいろと工夫がこらされて授業は展開されているが、しかしそうした工夫にもかかわらず、なぜ相も変わらず指導や学習に深刻と思えるほどの困難性が現象しているのかという問いが深く問われていないのである。言うまでもなく、困難性というものは多分に物事を深くとらえ、その根拠を探究し、提示された命題を批判的に考察するという人間の精神の働きに起因する。しかしそうであるのに、とかく教科指導が生徒指導と関連づけて考えられるとき、そうした側面は考慮されず「分かる授業は生徒指導の機能をはたす」（木

原孝博氏)といった観点からのみものごとがとらえられ、生徒の学習が滞りなくスムーズに進むためのその具体的な手立ての探究の手段として生徒指導というものが考えられているような感じを受けるのである。勿論、生徒の「つまずき」に着眼して、そうした局面における生徒指導の役割を考察しようという論考がないわけではない。しかし、そこでも「学習の『つまずき』に対する学習指導論的接近と生徒指導論的接近」(木原孝博氏)というように、学習指導と生徒指導が分けてとらえられており、学習指導と生徒指導とを1つのものとしてとらえようとする姿勢はみられない。学習の困難性や「つまずき」の背後に何があるかを深く総合的に考究する視点が求められていない現実の反映がそこには伺える。

例えば、論証指導で証明が嫌われるのは、証明の手続きそのものにあるのではなく実は自分の思考のプロセスとその様相が表に出て、それを批判されるのがいやだからなのである。論証は根拠を明らかにして、他人を説得していかねばならないが、そのようなことはわずらわしく、できればそれとなく互いに了解しあい、面倒な手続きをしないで避けて通りたいという感情が働くからなのである。確かに論証では、ついうっかりして間違ったという言い訳ができない。しかも論証するという行為そのものが実は他者と深く関わり合う行為であり、ある意味で相争う行為であることに気づく。しかし、人はできるだけ相手の感情を害したくないし、自分も害されたくないと思うだろう。特に何となくまあまあで事を済ませたいという感情を強く抱いている人間には、「論証活動」というのは、あたかもそうした感情を逆撫でしていくきわめてわずらわしい行為、行動であると考えられよう。事実その活動においては、根掘り葉掘り問い返されてしかも問いを問うていくことが強く要請される。また、論証活動ではそこに参加するすべてのものが自己の思考の様相のすべてをさらけださなければならず、自分のそれまで抱いていた誇りや自己の体面がすべて批判にさらされる。つまり論証活動では自己の責任が厳しく問われるという状況が現出するのである。それゆえ責任をできるだけ取りたくない人間にとっては、いち早く逃げ出したくなるような学習場面が現出したといつてよい。それが実は論証の学習場面といえるのではないか。

従って教師にとっても論証を教えるときは、他の内容を教えるときとは違った心構えを要求される。前述したように、論証ではいつも根拠が問われる。ということは、論証指導では論証活動を行うことの意味がどこにあるかを問われる状況を抱え込まなくてはならず、その問いに対していつも根拠を持って答えていかななくてはならない責務を教師は負うことになる。例えばもし、生徒や親からこんな七面倒くさい学習をなぜするのかと問われたら、教師は根拠を持ってその問いに答えていかなければならないだろう。そのとき、指導要領や教科書で教える内容になっているからそれを教えていると答えたのでは答えにならず、逆にそうした答えしか出せなかったら、その教師による「論証指導」は全く意味のないものになってしまうだろう。

こう考えていくと「論証指導」の難しさがどこにあるかわかってこよう。その底には人が市民として生きていくための条件、すなわち表現、批判、伝達といったことなどが深く関わっており、単なる教科内容の消化で終わらない重要な事象が現出しているのである。つまりそこには我々の人間的生存のありようを問う状況が現れていると考えることができるのである。論証指導ではまさに生徒指導で強調される「現実性」、すなわち「教師の現実」、「子どもの現実」そして「子どもを取り囲む現実」に対する認識が要求される。そして、それをふまえ、教師の有する価値観や考え方に基づいて指導し、そのことによって、人間としての生き方、子どもの具体的な生き方を建前とホンネの区別を取り払って指導しなくてはならない状況が論証では数学の他のどの内容よりもはるかに如実に現れているといえるのではないか。そして、論証の場合、さらに次のような特殊事情が加わって、状況がより複雑化し、それゆえ生徒指導との関連がより強くなっているように思える。すなわち、日本では、論証的行為・行動といったものが問題になるのは、明治以降学校に洋算が取り入れられ「証明」というものが強調され始めてからのものであって、江戸時代以前においては、論証するといった人間的活動が意識的に取り上げられそれをめぐっていろいろ取り沙汰されることはまずなかったのである。

江戸時代には勿論和算というものがあって、庶民が算術に親しみを感じて積極的に数学的活動を行っていたが、その和算の中の図形の問題の中にはおよそヨーロッパで見られる「証明」問題が全くといって存在していないのである。論証活動をめぐっては、このように日本文化と西洋文化との関連が深く関わって

いることにも止目する必要がある。そのような文化的性格を強くもつ教科指導を行う場合には、必然的に人間教育という側面をふまえてはならず、従って教科指導と生徒指導とをとりたてて区別して実践していく必要がないことに気がつかなければならない。

・ [命題の仮定と結論の指導]

論証の指導の中で特に生徒がわかりにくい内容の1つに「仮定と結論」がある。1つの命題が与えられたとき、その命題の仮定と結論が何かを特定していく学習がある。命題が「二等辺三角形ならば2つの底角は等しい」というように「aならばb」という文体で書かれていれば、仮定と結論の特定は何も難しい問題ではない。しかし、「二等辺三角形の底角は等しい」という文体で示されると多くの生徒は学習に困難を覚え、わからないと答える生徒が多い。このわからなさには当然、文体といった表面的なことがらだけでなく、もっと奥深いものがそこにはある。それは「なぜ仮定と結論を特定することが大切なのか」その理由がわからないという「わからなさ」である。言い換えれば、仮定と結論といったことを問題にすることによって人間の認識がどう高まり深まるのかが実感されていないのである。教科指導と生徒指導の関連を念頭におかないで定められた計画に従って数学指導をしている教師は応々にして「教科書問題」が出題者の意図に添って答えられればよいと考えている。そしてその意図にあった答えをどう生徒がスムーズに出していけるかその方法の案出しか目が向いていないようである。とにかくいかに生徒に抵抗なくわかりやすい授業をするかそのことに多くの教師は腐心しているのである。

だが、その一方で多くの教師も気づいているように、課題をわかりやすくして生徒が苦勞なく学べる方法を考えるということは実は生徒に物事を本当に理解させ、本当に理解することの大変さを教えないですませているのである。つまり「理解」をさせず、「理解の代行」を行っているといつてよいのである。

筆者はカウンセリングマインドなどの心理臨床的なアプローチを全面的に信頼できずむしろ逆にそのアプローチを疑問視するのは、そうしたアプローチでは応々にして理解するのが難しい状況をいかにやさしくし、生徒に物事を受容させるかということに注意を集中させて「わからない」「理解できない」という心的状況の持つ価値をあまり重要視していないように思えるからである。

ここで、前述した「仮定と結論」の問題に再び戻ろう。仮定と結論の問題を取り上げるなら、例えば角の二等分線をコンパスと定規を使って引かせる。そこからなぜ角の二等分線が引けたのか、どういうふうにしたから、それが角の二等分線になったのかというふうにして思考を進めていくという方法はどうか。そうすると自ずと「このように描いた」から、その結果として「角の二等分線が引けた」という答えが出てくるであろう。現代社会に生きる人間にとっては物事を「原因—結果」という枠組でとらえることが常識的になっているからこの方法はなはずである。そして、そこからは「aならばb」という文体が「原因—結果」という時間を帯びた観念としてとらえられ、その意味が物語を読むような感覚でもって理解されて、「仮定と結論」の持つ意味が実感をもって了解されていくのではないだろうか。

そのような理解が成立すれば、そこから、必然的に「角の二等分線を引く」には「どんな仮定」を設ければよいかという発想が出てこよう。つまり、仮説的発想である。そうすると、生徒は結論ではなくいろいろな仮定を考えるようになり、そこから物事を考えていくには、結論だけに目を向けるのではなく、その結論はどんな仮定、前提のもとで成り立つ結論なのかといった「仮定」の意識をもつものごとをとらえていくようになろう。

数学は考えてみれば結果を求める学問ではなく、むしろ、前提を探究する学問かもしれない。

実は、数学のこの性格は世の中の現象をとらえるときの重要な視点を与えることになろう。我々の身近な政治や法の世界ではこの視点の存在が不可欠なのである。

こうして、ここでも生徒のわからなさを背景にして考察を深めていくと、そこから数学という教科を通して社会で生きる生徒の生き方そのものにつらなる生徒指導の課題が現れてくるのに気づくのである。

・ [多様なものの見方の学習場面]

算数・数学科では、1つの問題を多様な方法で解くという学習がよく行われる。「証明」でもそうした場面は多い。しかし、そうした学習活動を行わせることの意味は存外考えられていない。生徒がそうすると喜ぶからだとか、教師の指導場面が華やかに見えるからということが語られることが多い。

指摘するまでもなくこのレベルの議論では、教科指導と生徒指導との関連性は生まれない。

次のような人間観に立って「多様性」を問題にすると、生徒指導との関係が現出してこよう。

すなわち、学習というものは、物事を受容と変容、そしてその結果を外部へ発信していくというコミュニケーション過程としてとらえることができる。学校における算数・数学学習もその例外ではない。そのとき、なぜ「多様性」というものに注目するのか。そもそも人間は、機械と異なり、心理的にも生理的にも、ある「ゆらぎ」を持った存在であり、したがって人間は事柄を受容し、それを変容させて外に発信するとき、すでにそこに「ある多様性」を有しつつ、それを行っているともみることができる。すなわち人間はもともと、多様性を生み出すことができるのであって何も多様性を生み出す工夫を他者から施されなくても自ずと多様な考え方をし、物事の認識や認知を行っている存在なのである。

それなのになぜ算数・数学の授業で多様な見方・考え方を主題にして指導が展開されるのか。

実は、ここに大きな問題が存在するのである。すなわち、多様性を生み出しつつ生きる営みをしているはずの人間が、実際はそのように生きておらず、画一的で単一の決まり切った反応しか示すことができない存在でしかなくなっているということである。

そのような人間のある種の疎外状況をどう克服したらよいか、その方途の1つとして「多様な考え方」の指導が展開されているのだと考えていけば、これは生徒指導の問題へと連なっていくであろう。

そして、この多様性を通して事象を見るとき、変わっていくものに注目する変数的視点とともに、変化している中で変化しないものに着眼する定数的な視点という2つの異なる視点の存在に気づき、算数・数学の世界だけではなく、それを超えて広く社会をとらえ、そこにおける諸現象を考察するとき、これらの視点が生きてくることを実感するのではあるまいか。例えば、不易流行、すなわち社会における伝統や変革とは何であるのかそう言ったことが、変数的視点、定数的視点といった概念をもとにして新しい枠組のもとでとらえられていく契機が生まれよう。

従って、そこではさらに、多様性の問題が個人の思考としての多様性とどまらず、その個人が属する学習集団の多様性というように、多様性を軸に個人と集団のありようということにまで考察が広がって生徒指導では重要な個性の問題がおのずと主題化されると思うのである。

4 教職科目「生徒指導法」のシラバス案

これまで論述してきたことを念頭において教員志望の大学生に一体どんな「生徒指導論」の授業をしたらよいのか、そのシラバスの概要を提示して考察を試みてみよう。

・ 題目 「生徒指導論」

・ ねらい 学校現場で生起する諸現象を具体的にとりあげ、それを生徒の学習や生活、そこにおける考え方、そして学習者や教師のライフスタイル、ライフヒストリー、さらには地域社会、国家という様々なレベルに立ってとらえ、単なるハウツーでものごとを考え、判断するのではなく、深い哲学的思考をふまえて多面的、重層的、批判的に考察を展開していけるようにする。

・ 指導計画

1週	いじめ	8週	進路を考える
2週	学力不振	9週	学級会と生徒指導
3週	学級の風土と学級崩壊	10週	クラブ活動、生徒会活動と生徒指導
4週	複式学級と分校	11週	学校行事と生徒指導
5週	塾と学校	12週	「心のノート」と生徒指導
6週	受験と生活	13週	戦前の教育勅語と生徒指導
7週	日本の学校、外国の学校	14週	戦後の民主主義と生徒指導

・ 活動の概略

およそ、次の形で指導を展開する。

- ① それぞれのテーマに関する本を一冊選んでそれを読み、読んだ本の概要と感想文をレポートにまとめる。授業では各自のレポートを紹介しあう。
- ② 受講者の何人かからレポートの内容を実際に口頭で紹介してもらい、それをみんなで聞きとる。そ

して、それらを聞いて何か気づいたこと、思ったことがあればそれを他の受講者に言ってもらおう。そこで対立した考えが紹介された場合はその場で意見のやりとりを行う。その際、教育臨床演習などにおける学習体験をふりかえさせる。

- ③ ①、②をふまえ、教師の考えを述べる。その際、各週のテーマを考える視点をできるだけたくさん提示し、様々な角度から考察できるようにする。その上で、考察視点の相互の対比を行い、講義する教師自身の考えを明確に示し、学生からの批判、共感を得るように努める。

ここでは、小・中における指導に際しての教師の意見・考えを表明することのもつ意味について考えさせるようにする。

- ④ テーマに対する対立した考えを示す資料を用意し、物事をcriticalにとらえる能力を養うよう心掛ける。なお、テーマを考えさせるときは、参考となる文献名をできるだけたくさん上げ、それを印刷して学生に配る。その際、学生が教員になって実際の指導に問題を感じたときに見ても役立つような参考資料の作成を目指す。

5. おわりに

生徒指導は、本来学校教育のすべての領域、すべての分野に関係しなければいけない。そのことは生徒指導研究では、第一人者の坂本昇一氏も強調していることである。しかし現実はそのようになっていない。特に最近の傾向はそれがひどく、生徒指導関係の書物を手にとってみると、そこには全くといってよいくらい生徒指導にとって重要な領域である教科指導が触れられておらず、その代わり、経営的視点やそれと対極にあるカウンセリングや教育相談等の内容が生徒指導関係の書物の大部分を占めていることを冒頭で述べた。

この傾向をどう考えるか。そこに本来の生徒指導のねらいを考えたとき、何か大きな問題点が存在しないかどうか、それを本稿では考究した。

そこでは、例えばカウンセリングマインドを強調した指導は、得てして生徒の心を受容するという傾向が強く、それゆえ、「こだわり」やそれに類する心理的状況を解消しようと努めるので、その結果、人間が生きていく上で必要な何かを受け入れることを拒否するという抵抗の感覚と思想が育たないのではないか、また従ってそこには自律した人間の教育を行う上で大きな問題がありはしないかと言うことを指摘した。

そして、さらにそこでは生徒という人間を指導していく際に必ず留目しておかねければならない教師のライフスタイル、ライフヒストリーが全く語られず、そのため得てして一方的に生徒の心が一人の教師によって機械的に操作される危険性もあるのではないかということにも触れた。そしてそうならないためには、教師と生徒との間に、学問的営みを介在させて、生徒指導を行っていく必要があることをフッサールの思想の背景などにふれ、そのような思想的探究を通して教科指導と生徒指導との関連をもっと積極的にはかり、その相互の関係が生徒の心や精神の働きにどのような影響を与えているかを論究し実践してみるものの価値と意義についても言及した。

いずれにせよ、生徒指導は「人格の形成」にある。であるとすれば、現代の危機的状況である市場原理のもとでいかにして本来のねらいである生徒指導を現実化していくかを幅広く、しかも深く考察していく必要があろう。たとえば、「有用知の教示活動でありながら、同時に批判的思考の喚起活動」（田中智志氏）といったことを学校教育の中でどう展開していくかを考えることが必要なのではなかろうか。

生徒指導で問われているのは、こうした教師の学問観、人間観、さらにはそのバックにある国家観であり、それらを教師が自分の人生の中でどう実践的にとらえ、現実の己の生を構築しているかという根本的な教育人間観であろう。

引用・参考文献

- | | | |
|------------------|--------------------------------|---------|
| (1) 神澤惣一郎 (1983) | 新情念論 | 創文社 |
| (2) 木原孝博 (1984) | 現代生徒指導論 | 教育開発研究所 |
| (3) 田中智志 (2005) | 人格形成概念の誕生 | 東信堂 |
| (4) 藤田省三 (1974) | 現代史断章 | 未来社 |
| (5) 山下恒男 (2004) | 日本人の「心」と心理学の問題 | 現代書館 |
| (6) 吉田 稔 (1994) | 教材から見た生かす工夫 多様な考え方を生かせる子ども 第7巻 | CRER |

(2005年12月15日 受理)