

## 関係としての生徒指導論（その1）

野 淵 龍 雄\*

### Guidance Function as Relationship (Part I)

Tatsuo NOBUCHI

#### I 生徒指導のガイダンス的側面

「生徒指導」は、学校の教育目標を達成するための重要な教育のひとつとされている。その具体的な意義について、『生徒指導の手引』（以降、『手引』という）は次のように記している<sup>1)</sup>。

（生徒指導の意義）

1. 生徒指導は、個別的かつ発達的な教育を基礎とするものである。
2. 生徒指導は、一人一人の生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や行動を高めようとするものである。
3. 生徒指導は、生徒の現在の生活に即しながら、具体的、実地的な活動として進められるべきである。
4. 生徒指導は、すべての生徒を対象とするものである。
5. 生徒指導は、統合的な活動である。

ここに表わされた生徒指導の考え方には「ガイダンス」(Guidance)の影響のあることが指摘される。例えば、次のような記述にそのことを窺い知ることができる。

——アメリカで発展したガイダンスの理論と実践は、諸外国にも導入され、わが国には第2次世界大戦の終了した翌年1月に伝えられた。それにより今日の生徒指導の基本的骨格が形づくられ、わが国の情勢に合致したものになるよう改変されつつ、今日に至っている<sup>2)</sup>。

——ガイダンス的な立場の生活指導を、“生徒指導”という言葉でよび、……（中略）……（わが国には）生活指導観からみても少なくとも三つの立場の生活指導が存在する。すなわち、ガイダンスの考え方を取り入れた生活指導、生活つづり方の手法を取り入れた学級づくり生活指導、ソビエトのマカレンコの集団主義教育の考え方を取り入れた学級集団づくり生活指導、の三つである〔（ ）内は筆者による〕<sup>3)</sup>。

---

\* 人間関係学部 人間関係学科

——文部省などで用いる生徒指導という用語は、広義に解釈すればこのガイダンスに最も近い用語といえる<sup>4)</sup>。

これらの記述は、生徒指導とガイダンスの関連性、生徒指導にガイダンス的側面のあることを指摘したものと解される。

ところが、周知の通り、現行の中学校、高等学校学習指導要領では、「生徒指導の充実を図ること」（総則）、「生徒指導の機能を十分に生かす」（特別活動）というこれまでの記述は変えないで、「ガイダンスの機能の充実を図ること」（総則）、「ガイダンスの機能を充実する」（特別活動）という記述が新たに加えられ、併記された<sup>5)</sup>。

この措置は、事柄の是非はともかく、ガイダンスが従前の生徒指導とは異なる別個の教育機能であるかのような印象を与えたことは否定できないであろう。事実、この度の改変については、今日の生徒指導の状況——生徒の変容や問題行動の複雑化、多様化等——に鑑み、特に学業指導、生活適応指導、進路指導等が教育施策の重点となることを鮮明にすべく、これらを「生徒指導」から一括して取り出し、「ガイダンス」とした、という穿った見方さえある<sup>6)</sup>。

もしその通りであれば、今回の措置は、先に示した「生徒指導」の「意義」の5.「生徒指導は、統合的な活動である」と矛盾することになる。また、生徒指導からその主要な部分である学業指導等を取り出すのであれば、生徒指導そのものの空洞化や形骸化は避けられないであろう。

なお、「生徒指導は、統合的な活動である」の趣旨は以下のようなものである。

——生徒指導は、学業指導、個人的適応指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、進路指導、保健指導、安全指導、余暇指導などを含むが、人格の発達ということを中心にこれらを統合して行うべきである（下線は筆者による）<sup>7)</sup>。

生徒の変容と問題行動の複雑化、多様化——特に、学びからの逃避、不登校、いじめ等の他、普通の生徒が突然「キレ」て教師や他の生徒に暴力を振るったり、学級の秩序が崩れて授業が成立しなくなるといった新しい「荒れ」を含む——に対応すべく、今日の学校生徒指導に「選択と適応、問題解決の際の指導・援助」の充実が必要であるなら、まさにその機能をもつガイダンスを内に含んでいる生徒指導こそ充実させるのでなければならない。

## II 訓練論にみる「関係性」——「論理的帰結」と「現実療法」の場合——

ここでは、生徒指導の充実を図り、その機能を十分に生かす上で有益と思われる2つの指導法、「論理的帰結」と「現実療法」を取り挙げたい。これらは特に、望ましい習慣形成、社会性・公民性指導等、生徒指導の訓練的側面の指導に効果的な指導法であり、従ってまた、『手引』に示された「生徒指導」の「意義」の2.「生徒指導は、一人一人の生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や行動を高めようとするものである」（下線は筆者による）の趣旨を実現するのに適している、と考えられるからである。

そして、やや結論的にいえば、これらの指導法は、訓練的側面の指導においてこそ、「関係」——ここでは「教師—生徒関係」（Teacher-Student Relationships）——が決定的に重要であることを示唆するものである<sup>8)</sup>。

### （論理的帰結）

物事の「道理」（a reasonable connection to some action）は人を導く。これがここでの主要なテーマである。道理は「自然の帰結（結果）」（Natural Consequences）と「論理的帰結（結果）」（Logical Consequences）が区別される<sup>9)</sup>。

前者は、「木が良ければ、その実も良いとし、木が悪ければ、その実も悪いとせよ、木はその実でわかるからである」（マタイ：12-33）にみるように、物事の原因と結果が直接、自然に結びつく場合、物事が起こるべくして起こる場合をいい、後者は、自らの行為が原因で生じた悪い結果について自ら責任を負い、再び同じ行為を繰り返さない、という一種の社会的道理を指している。

例えば、生徒Aが生徒Bをいじめた場合を取り上げよう。この場合、Aは、①いじめという行為がBに深刻な心理的・身体的苦痛を与えたことを認めるとともに、②Bに謝罪し、二度といじめないことをBに約束し、その通り履行しなければならない。ここで下線部分①が「自然の帰結」であれば、下線部分②は「論理的帰結」である。そして、「自然の帰結」は、本来、教師が教えるまでもなく、生徒が自らの経験と知識によって知ることができる事柄であるのに対して、「論理的帰結」は、社会的道理を介入させるべく、教師が指導しなければならない事柄である。

ところが、AはBをいじめたのであるから、教師は改めていじめの「自然の帰結」をAに教えるとともに、その体得こそが二度といじめをしないための最善の、自然の方法であることも知らせなければならない。次に「論理的帰結」を教えなければならないが、これには一層大きな困難が伴いそうである。何故なら、Aは自分の（悪い）行為によって悪い結果となった場合であっても、その原因が社会的に受け入れられない自分の行為にあり、従って謝罪等が必要であることを認めるとは限らないからである。さらに、Aが教師の指導を拒否し、抵抗し、反感を抱くことも予測されよう。こうしたことが起こるのは、Aが自分の（悪い）行いにはそうするだけの十分な理由——愛されていない、無視されている、大切に扱われていない、差別されている、心に傷を受けている、等々——があると、意識的にせよ無意識的にせよその行為を意味づけたり合理化している場合である。

ディンクメイヤー、D. が、「論理的帰結」を教える方法として、生徒に自分自身の問題行動の“目標”（goals）——人の注意をひく、力を誇示する、失敗を避ける、仕返しをする、人を困らせる、等々——を自覚させることを重視したのは故の無いことではない。これは、生徒に問題行動の“目標”と向き合わせることによって、生徒自身にその“論理”を崩させるためである、と考えられる。生徒が「論理的帰結」を体得するには、まず自分自身の“論理”と対決しなければならないということである<sup>10)</sup>。

しかしながら、生徒が、自分では受け入れがたいことを受け入れること、自分の問題行動の“目標”と向き合い、自分の“論理”と対決すること、そうしたことが可能となるには、生徒を根底から支える或る大きな力が必要である。それが「論理的帰結」の指導に不可欠な「肯定的関係」（a positive relationship）なのである。

「肯定的関係」とは、生徒が教師によって受容されること、教師の「勇気づけ」（encouragement）が生徒に受け入れられるような教師—生徒関係を指している。実際、この関係が築かれて初めて「論理的帰結」の展開が担保されるのである。今、この「肯定的関係」を組み込んだ形で「論理的帰結」の指導の「機序」——筋道や流れ——を捉え

るとおよそ以下ようになる<sup>11)</sup>。

〈まず、生徒は教師によってその存在が受容、肯定される〉→〈次に、これまで充たされてこなかった生徒の要求、特に自尊、所属と愛情への要求が教師によって配慮される〉→〈さらに、教師からの勇気づけによって、生徒は自分の“論理”と対決し、これを崩し始める〉→〈生徒は次第に社会的道理と「論理的帰結」を受け入れ、身につけ始める〉

### (現実療法)

「現実療法」(Reality Therapy)はセラピーのひとつの立場であるが、「訓練論」(Discipline)の類型の一つでもある<sup>12)</sup>。

グラッサー、W. が提唱した「現実療法」の特色は、端的に言えば、生徒(クライアント)が自分の「基本的要求」(Basic Needs)——生存、所属と愛情、力、自由、楽しみ——を「責任」(Responsibility)をもって、つまり、他者がその基本的要求を充たす権利を奪うことなく充たすことができるよう指導(治療)することにある。この観点からすると、「問題行動」とは、生徒の無責任な——自己中心的、身勝手な、他人任せの、等々——行動のことであり、指導の目標もこの無責任な行動の治療、矯正、訓練等に向けられるとよい。

生徒の無責任な行動を指導するためには、しかしながら、外部からの刺激やコントロール、強化等、特に処罰による方法は避けなければならない。何故なら、人の行動はすべて、その人が自らの意志で選んだものであるから、責任ある行動も、外部からの刺激や強化等によることなく、その人が自らの意志で選んだものとしなければならないからである。

グラッサーによると、処罰によらない指導上の原理は以下の7つに集約されるという。

1. かかわり合い、2. 現在の行動、3. 行動の評価と計画、4. 責任ある行動の計画、5. コミットメント、6. 口実には耳をかさない、7. 処罰しないこと。

そこで、教師が以上の7つの原理を生かして生徒の指導に当たる時、その指導の「機序」はおおよそ次のようなものとなる。

(教師は)〈1. 生徒と十分かかわり合いながら、基本的要求の充足という観点から、生徒の現在の要求、充たされていない要求、要求間のバランス等を把握し、理解することに努める〉→〈2. 生徒には、「あなたは今、何をしていますか」「あなたがしていることはあなたの役に立っていますか」などと聞きながら、生徒が現在の行動に目を向け、評価するように励ます〉→〈3. 生徒に意味のある具体的な行動の計画を立てさせ、それにコミットし、実現するように促す〉→〈4. 計画を実行しない時、約束を守らない時、その口実や言い訳は一切許さない〉<sup>13)</sup>

ここで、「現実療法」の第1原理は「かかわり合い」であるが、第2原理以降は現実性や責任性に関する諸原理であること、また、指導の「機序」の1. はかかわり合いや基本的要求の充足に関するものであるが、2. 以降はやはり現実性や責任性に関することで占められていることに注意を向けたい。それは、このことが、生徒が現実と向き合うこと、自分の基本的要求を充たそうとする時は、他者の権利を奪わないで充たすこと、そうした社会的な資質や行動を高めることに関する指導には、多様な手順やプロセスが必要であること、多くの労力が要することを窺わせているからである。一方、第1原理の「かかわり合

い」は、「現実療法」の「機序」の最初の段階でのみ働くようにみえるが、実はすべての原理の基礎となるものであるから、指導の「機序」全体を貫く一般原理であることにも留意しなければならない。

グラッサーが「かかわり合いが治療の基礎である」(Involvement is the foundation of therapy)という時、かかわり合いは第1原理であるとともに、指導過程の全体で機能しており、従ってまた、教師が生徒とかかわり続けることによって指導の効果が高まることを暗示しているのである。グラッサーはこの辺りの事情について次のような説明を加えている。

——関わり合いが治療の基礎である。他の原理はこれを基礎としそれに付け加えられるものである。……（中略）……この関係では相互の関心をひく問題は何であれ、関わり合いを築く掛け橋の役を果たす。どういう問題でも落伍者に対し、自分が他の人に受け入れてもらい、また受け入れることができると自覚させるのに役立つ温かい協調性の心を与えることができる。……（中略）……話し合うことから、人びとは協同の仕事を始めるわけであり、人はたがいに関わり合うことによって相手を助けることになる。自分を救うためにはだれか他の人と関わり合うことが必要である（下線は筆者による）<sup>14)</sup>。

### III 関係としての生徒指導——媒体のある中間的なものについての考察——

『手引』の観点からみると、「訓練」にかかわる事柄は生徒指導の消極面——青少年の非行その他の問題行動等の対策——に向けられた指導である<sup>15)</sup>。

生徒の変容と問題行動の複雑化、多様化が一段と進む中で、この消極面の指導において、ややもすれば教師の上からの強制的、威圧的な指導のみが前面に現われ、生徒指導といえ、そうした教師の上からの強い指導を指す用語として受け取られることもなかったわけではないであろう。

いずれにせよ、IIの「訓練論にみる関係性」で指摘したように、教師の上からの強い指導が求められるところでは、かえって教師と生徒の関係性が重要となるということは銘記されてよいであろう。生徒が自分の“論理”を崩し、社会的道理を受け入れるには「肯定的関係」が、また、生徒が自分の基本的要求を他者の権利を奪うことなく充たすには「かかわり合い」が必要であった。「関係としての生徒指導」とは、このように、まさに教師—生徒関係が、生徒の社会的な資質や行動を高める転機を生み出すような生徒指導を指していたのである<sup>16)</sup>。

ところで、エドワーズ、C. H.によると、「論理的帰結」と「現実療法」はともに指導上の効果が最も期待できる指導法であるという。彼が行った指導法の効果性に関する比較研究の結果をみると、これら2つの指導法は、「自律性を高めること」(self discipline, autonomy), 「健全な自己概念を形成すること」(good self concept), 「良好な教室行動を維持すること」(good classroom behavior), 「問題行動を予防すること」(prevention of discipline problems)等、指導／訓練上中樞を占めるどの基準においても、教師中心型(行動主義等)や生徒中心型(来談者中心主義等)指導法を凌駕していたからである。この時、「論理的帰結」と「現実療法」は、教師中心型と生徒中心型の中間にある指導法として位置づけられたから、中間型の指導法の効果が裏付けられたことにもなる<sup>17)</sup>。



「論理的帰結」と「現実療法」がそうであったように、中間型指導法は、いわば教師のニーズと生徒のニーズの両面に配慮した指導法である。教師は、生徒の社会的な資質や行動を高めようとしてその指導を強めるが、それを上からの一方的な指導によって行うのではなく、生徒の基本的要求の充足ということに配慮し、その自主性、自律性、主体性等を引き出すことによって実現しようと努めるのである。

では、何故このような指導法は効果性が高いのであろうか。エドワーズはその理由をもっぱら「中間性」に求めているようである。しかし、筆者は、仮説としてはあるが、より重要なのは、基本的要求の充足から社会的道理や責任性の受容への転機を作り出す教師と生徒の「関係性」、乃至は、基本的要求の充足と社会的道理や責任性の受容とを結びつける「媒体」の存在ではないか、と考えている。

ここで、少し違った観点からではあるが、ブロンフェンブレンナー、U. がマカレンコ、A. S. の「子どもには最大限の支援と最大限の挑戦を」(the maximum of support with the maximum of challenge) ということが、ガイダンス／訓練の原理ともなると指摘したことを想起しよう<sup>18)</sup>。この原理は、もともと、マカレンコが子どもの指導には「愛すること」と「厳しくすること」のほどあいが必要であり、このほどあい、つまり中庸をきわめることが教師の仕事であるとしたことに由来する<sup>19)</sup>。

今、本稿の文脈に沿って、仮に、「支援」と「愛すること」を「生徒のニーズ」(基本的要求の充足)、「挑戦」と「厳しくすること」を「教師のニーズ」(社会的道理や責任性の受容)に対応させると、「ほどあい」と「中庸」は「中間性」と対応する。しかし、ここでも、子どもの生活の指導において、最大限の支援と最大限の挑戦を結びつけること、愛することと厳しくすることのほどあい、中庸が肝要であることは了解できても、これら2つの事柄を結合させるもの、その媒体は必ずしも見えてこないのではないだろうか。

本稿では、「論理的帰結」と「現実療法」の特質を押さえるなかで、その媒体を求めてきたともいえるのであるが、特に「現実療法」においてその媒体がより具体的な形で示唆されていたように思われる。ここでは、「かかわり合い」は、教師と生徒間の「温かで、パーソナルで、親密な」(warm, personal, friendly) 関係を指していたが、単にそれだけのことでなく、この関係の中で、処罰しないことを前提にして、教師が生徒の充たされない要求を充たそうと最大限の努力をしていたのである。そして、このことがまたかかわり合いを強める結果となり、これらが重なりあって、生徒が責任性を受け入れる転機を実質的に生み出した、と考えられる。媒体というのはかかわり合いの実体であるが、それは、「現実療法」にあつては、「温かで、パーソナルで、親密な関係」「基本的要求の充足」「処罰しないこと」の三位一体によって構成される実体であったのである<sup>20)</sup>。

「媒体のある中間的なもの」、これが生徒指導上の一般原理となるかどうかは、もちろん、さらなる検証が必要である。I の「生徒指導のガイダンス的側面」に示した生活指導の3つの類型——①ガイダンス(生徒指導的生活指導)、②生活つくり方的方法(学級づくり生活指導)、③学級集団づくり生活指導(集団主義的生活指導)——の各々について、そこにどのような媒体が存在していたのか、改めて捉え直す必要のあるゆえんである。

# 注

- 1) 文部省 (1965, 1981), 生徒指導の手引, 1-10。
- 2) 江川玖成編 (1992, 1997), 生徒指導の理論と方法, 学芸図書, 7。
- 3) 坂本昇一 (1978, 1989), 生活指導の理論と方法, 文教書院, 16-18。
- 4) 中西信男 (1990), ガイダンス, 細谷俊夫他編集代表, 新教育学大事典, 第1巻所収, 311。
- 5) 中学校学習指導要領 (1998), 高等学校学習指導要領 (1999), 参照。
- 6) 日本進路指導協会 (1999), 『進路指導』誌, 第72巻第2号, 3-11。
- 7) 文部省, 前掲書, 5-6。
- 8) Edwards, C. H. (2000), *Classroom Discipline and Management* (3rd. ed.), John Wiley & Sons Inc. 17-41.
- 9) Edwards, C. H. *ibid.* 93-121.
- 10) Dinkmeyer, D. and Dinkmeyer, D. Tr. (1976), *Logical Consequences*, Phi Delta Kappan, 57., 664-666.  
および, Dreikurs, R., et al. (1998), *Maintaining Sanity in the Classroom*, Taylor & Francis, 117-129.
- 11) 「機序」について考え方は次の記述から示唆を得た。  
——われわれは疾病があっても生きている限りは必ず病理的な機序を越えていけるだけの生理的機序が存在するということである (下線は筆者による)。  
吉田寿三郎 (1981), 高齢化社会, 講談社現代新書, 171。
- 12) Edwards, C. H., *ibid.*, 17-41. および, Burden, P. R. (1995), *Classroom Management and Discipline*, Longman, 35-61, Rich, J. M. (1982), *Discipline and Authority in School and Family*, Lexington Books, 57-79.  
・Edwards の場合: 訓練論は, ①<sup>マネジメント</sup>管理統制型, ②リーダーシップ型, ③<sup>ノンディレクティブ</sup>非指示型, と3分される。②の典型が「論理的帰結」や「現実療法」である。これらは, 生徒の内的, 外的諸条件を包括的に捉えながら, 状況適応的に, 一方では非指示的な配慮をするとともに, 他方ではコントロールを強めるなど, ①と③の折衷的, 中間的性質をもつ指導法であり, それだけに教師のリーダーシップが求められるタイプである。  
・Burden の場合: 教師が用いる統制力の高低によって, 訓練論は, ①低コントロール型, ②中コントロール型, ③高コントロール型に3分される。各型の典型は, ①が交流分析, ②が「論理的帰結」と「現実療法」, ③が行動主義である。  
・Rich の場合: 訓練論は, ①厳格な訓練法, ②助成論 (子どもの自然の成長・発達を見守り助成する立場), ③欠乏理論 (基本的要求が欠乏した時に訓練の問題が発生すること, それをいかに適切に充足させるか, その方法論が訓練論であるとする立場) と3分される。「現実療法」は③の典型例である。なお, Rich は「論理的帰結」については言及していない。
- 13) Glasser, W. (1972, 1975), *The Identity Society*, Perennial Library, 72-102.  
Glasser, W. (1965, 1975), *Reality Therapy*, Harper and Row, 1-50.  
——グラッサーは, 当初は自分の理論を「現実療法」の名称で, その後は「コントロール・セオリー」「選択理論」等の名で公表したが, その理論上の立場や考え方は, 基本的に「現実療法」と変わらない, と考えられる。  
Glasser, W. (1984), *Control Theory*, Harper Perennial, 1-236.  
Glasser, W. (1998), *Choice Theory*, Harper Collins Publishers, 3-24.  
野淵龍雄 (1998), ウィリアム・グラッサーの学級経営論, 梶山女学園大学人間関係学部, 『人間の探求』所収, 265-278。
- 14) ウィリアム・グラッサー著, 鈴木重吉訳 (1975), 同一性社会, サイマル出版会, 96-101。  
なお, ここでの引用は, 上記 (注13) に記載の原著と対照後, 訳文に従った。

- 15) Burden, P. R., *ibid.*, 4. 訓練は、「生徒の問題行動を矯正するための対処である」による。
- 16) 生徒指導を「関係」の視点から見ることについては、Rogers, C. の The Interpersonal Relationship: The core of Guidance から示唆を得た。特に「肯定的配慮」(Positive Regard) に関する次の記述は本稿を構成する上で有益であった。

——I hypothesize that growth and change are more likely to occur the more that the counselor is experiencing a warm, positive, acceptant attitude toward what is in the client. It means that he prizes his client, as a person, with somewhat the same quality of feeling that a parent feels for his child, prizing him as a person regardless of his particular behavior at the moment.

上の記述の中で特に次の2点が示唆的である（上記の筆者による下線部分）。

- ①カウンセラーがクライアントを人間として尊重し、温かで、肯定的で、受容的な態度で接していること。
- ②そのようなカウンセラーの態度は、親が子を無条件的に尊び、肯定する感情と同じ性質のものであること。

なお、上記の Rogers の論文は次の文献に収められているものによった。Mosher, R. L., et al. (1965), *Guidance*, Harcourt, Brace & World, 49–65.

- 17) Edwards, C. H., *ibid.*, 260–278. なお、生徒指導の中間性については、筆者の次の論考を参照。
- 野淵龍雄（2000）, 中間領域としてのガイダンス機能の特質, 相山女学園大学研究論集, 第31号, 社会科学篇, 83–91。
- 野淵龍雄（2002）, 生徒指導経営論, 日本教育経営学会編, 『教育の経営』5巻, 教育経営研究の理論と軌跡, 所収, 91–106。
- 18) Bronfenbrenner, U. (1986), *Alienation and the Four World of Childhood*, Phi Delta Kappan, 430–436.
- 19) A. S. マカレンコ／南信四郎訳（1955, 1964）, 愛と規律の家庭教育, 126, 133–134。
- 20) グラッサーは、「媒体」について直接、語っているわけではない。この考えは、グラッサーの次の文献から筆者が示唆を得たものである。

Glasser, W. (1990, 1992), *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2nd. ed.), Harper Perennial, 1–305. 特に, 275–283 (*Dealing with Very Difficult Students*), 284–293 (*A Proposal for Creating Quality Secondary Schools*) を参照。