

関係としての生徒指導論（その2）

野 淵 龍 雄*

Guidance Function as Relationship (Part II)

Tatsuo NOBUCHI

はじめに

「関係としての生徒指導論」というテーマのもとで筆者がこれまで述べてきたことは、〈社会的道理〉や〈責任性〉といった社会的資質を体得させようとして教師が生徒にきびしくする場面では、教師と生徒間に「関係性」——『前稿』（その1）で取り挙げた「論理的帰結」では肯定的関係、「現実療法」では温かで、パーソナルで、親密な関係——を築くことがその前提とならなければならない、言い換えれば、生徒にきびしくする、きびしく要求する場面では、まず教師と生徒間に良好な関係を作ってからのことではなければならない、ということであった。

では、「論理的帰結」や「現実療法」よりもさらに指示性が強く、教師のコントロールの度合いが最も高い指導法のひとつであると考えられる「アサーティブ・ディシプリン」（Assertive Discipline）、あるいは、「規律」や「集団性」の教育という観点から生徒にきびしく要求する局面が顕著な集団主義的生活指導、さらには、解放から規律へという発展的指向性の内にある種のきびしさを求めている生活綴方的学級づくりの場合はどうか。生徒にきびしくする場面では、そこに何が求められたのであろうか¹⁾。

本稿は、こうした問題に答えるとともに、生徒にきびしくする場面に必要なとされる一般的な前提条件を探ることを目的としている。

I 〈肯定・承認〉と〈禁止・命令〉——カンター, L. の場合——

カンター, L. が提唱した「アサーティブ・ディシプリン」は、指導法としては、「行動主義」に基づくものと同様、最も指示性の強い指導法のひとつである。が、たんに指示性が強いというだけではなくて、この指導法は、教師の指示や学校・学級のルール——それが合理的で合目的なものであれば——を生徒が進んで受け入れ従うよう強くリードする場合であっても、そのことにかかわっていたずらに生徒の自尊心が傷つくことがないよう

* 人間関係学部 人間関係学科

に配慮して、〈肯定・承認〉(Positive Recognition) という教育技術を同時的・平行的に用いる指導法なのである。

「アサーティブな教師は——とカンターは言う——教師としての自分の主張、要求、期待等を生徒に明瞭かつ確実に伝えることができる教師のことである。また、大切なことを生徒に是非教えたいという教師自身の要求を満足させるとともに、生徒の成長・発達とその真の利益に最大限の関心をはらい、これを損なうことのないよう適切に対処することができる教師のことでもある²⁾」。

これだけでは教師として当然のことを述べているようにみえるが、アサーティブ・ディシプリンは、一方では、生徒の行動面で教師の最大の要求である生徒が教室のルールを順守すること、他方では、内面の成長・発達という点で生徒の最大の要求である責任ある行動をとることによって自尊心を高めること、というふたつの要求をともに充足させることを目指しているのであり、この二重の目標の実現こそアサーティブ・ディシプリンの眼目であることを知らなければならない。

一例を挙げると、授業中、課業に集中できないで勝手な行動を取っている生徒がいたでしょう。アサーティブな教師は、授業を中断することなくその生徒のところに静かに近づき、落ち着いて、しかしはっきりと、授業に集中するように生徒に告げるであろう。が、このとき、教師は、その生徒のことを気にかけていることをその生徒が気づくような仕方、言語的であれ、非言語的であれ、何らかのメッセージを発信しなければならない。教師はいつもこのことに成功するわけではないが、アサーティブな教師は的確な状況判断と創意・工夫によってこの事態に適切に対処し、その目的を遂げるよう努めなければならないのである³⁾。

このように、アサーティブ・ディシプリンにあつては強い指示性——その典型は禁止や命令であろう——が示されるにもかかわらず、生徒を肯定し、承認するという配慮を捨てていないことに注意しなければならない。つまり、教師が生徒に対して禁止や命令を打ち出すとき、教師側に或る基本姿勢ともいべきひとつの態度が保持されており、必要に応じていつでもどこでもそれを発動する用意があるということである。この基本姿勢が〈肯定・承認〉の態度の本質に他ならないのであるが、それは、ほめる／勇気づける／関心を示す／特権を与える、といったおよそ行動主義的なものを基本とする強化子——その最強のものは〈ほめる〉であろう——から成るとされる。

かくして、アサーティブ・ディシプリンは、確かに、禁止・命令といったきびしさが先立つようにみえるが、この指導法には、一人ひとりの生徒に対する配慮や関心がつねに平行して存在していること、きびしさが打ち出されるその前、後には〈肯定・承認〉というそれと対極的な配慮(ケア)が自在になされることを忘れてはならないであろう。

II 〈あたたかく接すること〉と〈きびしく要求すること〉——城丸章夫の場合——

城丸は、学級づくりの過程を定式化[※]するときに、マカレンコ、A. S. の影響があったことを認めて次のように記している。

「情緒的許容ということは、教師がその指導をととして『何でもいえる学級』をつくりあげることをさします。また、『情緒的許容』は、問題がみんなのものとなることによつ

て、共同意識が高まり、よりいっそうの『何でもいえる学級』が発展するという循環した図式となっていくことになります。『『情緒的許容』とは、ただたんに『何でもいえる学級』ということではありません。何よりも欲求に対する社会的禁圧からの解放を意味していました。そして、欲求・禁圧からの解放こそ思想的自由の前提であり、欲求の充足こそ、楽しく明るい学級の根拠であると考えられました。欲求・禁圧からの解放の方法は、教師や仲間があたたく子どもに接することと、きびしく要求することの巧みな併用によってひき出すことにあったと考えました。『教師が要求することによってひき出す』という部分はマカレンコから学びながら、たんなる児童中心主義、あるいは欲求追随主義から脱け出そうとした努力の所産だとみていいでしょう⁴⁾」。

※ 1 学級のなかに何でもいえる情緒的許容の雰囲気をつくること。

2 生活を綴るいとなみをとおして、一人ひとりの子どもの真実を発現させること。

3 一人の問題をみんなの問題にすることによる仲間意識の確立⁵⁾。

上の城丸の説明文のなかで注目すべきことは、「教師が要求することによってひき出す」という部分はマカレンコから学んだとする指摘と、「何でもいえる学級」づくりのための、従ってまた、社会的禁圧——ここでは主として、貧困、差別等のほか、ボスによる抑圧、いじめ、暴力等を指している——から子どもを解放する手だては、あたたく子どもに接することと、きびしく要求することを巧みに併用することにある、と説いている点である。

では、“巧みに併用する”とは具体的にどのようなことを指しているのでしょうか。このことをいくらかでも示唆しているものに生活綴方教師についての城丸の次のような評価がある。

「ある貧しい子どもが非行に陥ったとします。生活綴方教師はその非行の背景である貧困をめぐる心情に子どもたちが感動しあうことでこれを許しあわせませす。そういう形で事態の追求を停止します。非行によって集団が受けた被害、こんごも受けるであろう被害、貧困の現実のなかで、しかもなお非行に陥らない道があるのかなのか、それらは不問に付されてしまいます」——従って、それらを不問に付さず、子どもたちに真実を追求させるためには——「集団の要求と集団による実現の追求をなかだちとして、情緒的許容のある学級から『集団のもつ力』に支えられた学級へと学級集団自体が変容し発展する必要があったのです⁶⁾」。

上記の文脈から判断すると、〈あたたく接すること〉と〈きびしく要求すること〉との巧みな併用は、子どもたちに対する「集団の要求と集団による実現の追求」という“なかだち”となるものがあって初めて可能になる、従ってまた、その巧みな併用ということもこの“なかだち”のはたらき如何にかかっている、との考えが示されていることがわかる。また、生活綴方的学級づくりでは、例えば小西健二郎の『学級革命』に示されているように、〈解放〉（いたいことはいたいといえるような情緒的に解放されていること）から仲間意識の確立によって生み出される〈規律〉へという学級集団の発展が目論まれていたから、ここにいる“なかだち”としての「集団の要求と集団による実現の追求」とは、事実上、学級における集団性の発展過程そのものを指していたと考えられる。それゆえ、〈あたたく接すること〉と〈きびしく要求すること〉が併用される場とは、まさに、こ

うした集団性の発展に向けられた実践的教育の場そのものであった、と言えるであろう。

上のように理解することができるなら、子どもにきびしく要求するときに併用される教師のあたたかさは、もはや、その場、その場で示されるたんなるあたたかさのことではなく、集団性の発展という観点からとらえられたもの、子どもがこれからどのように変わっていくべきか、どのように成長・発達していくのか、といった子どもの変容・変革についての見とおしをふくんだもの、つまり、“子どもへの期待”という内実をもったあたたかさである、と言ってよいであろう。

ところが、城丸も認めているように、生活綴方的学級づくりでは、情緒的許容ということが、子どもの心理面の感動や許しあいといったことに停止しがちであったこと、そのため、「集団のもつ力」に支えられた学級集団へとは発展しにくいというよわさがあったことが指摘される。つまり、「巧みな併用」といっても、“なかだち”となるもの自体のはたらきが弱かったため、これを実現させる現実的基盤を欠いていたと言わなければならないのである⁷⁾。

Ⅲ 〈受け入れる立場〉と〈与える立場〉——宮坂哲文の場合——

城丸は、「教師が要求することによってひき出す」という部分はマカレンコから学んだと述べていたが、この部分とは、原理的には、「人間にたいするできるだけ大きな要求と人間にたいするできるだけ大きな尊敬」というマカレンコの訓育の原理（訓育の弁証法）を指している。

マカレンコによると、この原理では、〈尊敬〉と〈要求〉とのかねあいが重要であるという。また、そのかねあいとは、「かわいがることときびしくすることのほどあい（中庸）」のこと、「ときに応じて子どもを援助し、ときに応じて子どもを抑制し、方向づけてやる」ことである、と説明している。しかし、同時に彼は「人間から多くのことを要求しているという事実は、その人を尊敬しているということをしめしているのであって、尊敬すればこそ、要求もきびしさをくわえてくるのです」と言い、「わたしの（教育学上の）基本的規則は『できるだけ多く人間を尊敬しできるだけ多く人間に要求する』ということでした。このような見方にたてば、尊敬と要求との間の境は事実上消滅することは明らかです」とも述べているのである^{8), 9)}。

このように、マカレンコは〈尊敬〉と〈要求〉について、一方ではこれらふたつのかねあいが重要であると言い、他方ではこれらふたつの間の境は消滅すると主張する。このことは一見違ったことを述べているようであるが、かねあいが重要であると言うときは、それぞれの特有なあらわれ方と機序を見ており、境は消滅すると言うときは、それらの本質を見ているのであるととれば、別に矛盾したことを述べているのではないことがわかる。

さて、城丸と同様、宮坂にもマカレンコに共鳴しているところが多々みられる。しかし、宮坂に独特なところは、日本の社会や子どもの現実——基本的には城丸が示した社会的禁圧・抑圧の現実を指す——に立脚して、マカレンコの訓育の原理をむしろ〈受け入れる立場〉と〈与える立場〉という新たな観点から捉え直したことであろう。それぞれの立場は、大略、以下の通りである。

「受け入れる立場」とは、一般的にいつて子どもの人間的要求を発現させ、それをひと

まず肯定しながら、やがてそのなかにふくまれている否定的契機にかれら自身をして直面させる方向に導いていくという指導過程をとまなっている。いわば否定の契機をふくんだ大肯定こそ受け入れる立場での指導性の内実を形成するのである。

「与える立場」とは、正しい合目的な教育要求を積極的に打ち出すことによって逆に子どもの現実の変革をもたらそうとする教師の指導性のことである。また、教師の要求は、たんに合目的であるばかりではなく子どもの個性や発達、その法則的順次性からみて適切で、その場、その場の子どもの現実にたいして十分にチャレンジングであるような要求でなければならない。このような教師の側から出される要求は子どもへの信頼と愛情に支えられたものであるから要求的愛情といってよいものである¹⁰⁾。

宮坂によると、上のような内実から成るふたつの立場は、別々の時間と場所において展開されるものではなく、むしろ、両者がかみあうところ、同時に一体化された姿こそ、生活指導の本質の様相であるというのである。このことは、ふたつの立場はそのあらわれ方、発動の仕方は異なっているが、指導の過程ではそれぞれの立場の内実の一体化がおこることを示唆している。宮坂はこのことに関してマカレンコを引きながらさらに次のような説明を加えている。

「マカレンコがいつているように個々の子どもに任務をあたえるというばあいであつても、その任務の遂行によってその子どもの、他によってかえられない独自の個性、その子の現在の生きかたがどのように変革されていくかについての教師の見通し、その子のなかにどのような要求がひそみ、どんな可能性がはらまれているかについての教師の期待、信頼、愛情があつてはじめて教育の名にあたいする要求となりうるのであらう」「教師は時として理屈ぬきの要求をし、解放のためのきまりを子どもたちのうえに課しながら、同時に子どもの要求を徹底的に表現させ真実化させ組織化させていかなければならない。学級のめあてをかかげ、みんなでそれをつくりかえながら、同時に矛盾をふくんだ生活事実を認めあい、それに深くとりくんでいかなければならない。教師と子ども、集団と個人、解放と規律、これらさまざまの矛盾関係は、たんに相即的ではなく、まさに弁証法的に発展させられねばならないものというべきであらう¹¹⁾」。

これらの所論をふまえるとき、宮坂が訴えたかったことのひとつは、教師が子どもにきびしく要求するときは、同時に、受け入れる立場の内実を最大限に発動させて、子どもを根底から肯定せよ、大肯定せよ、ということではなかったかと思うのである。この同時に必要なもの、それを城丸は〈あたたく接すること〉に求めたのであるが、宮坂はそれを〈大肯定〉というさらなる広がりとお行きのあることばに転換してみせたのであり、またこのことばのうちに教育の世界の大きな可能性をみたのであると思う。

結びにかえて

教育は社会化である、社会化とは現実原則の学習のことである、国分はこう指摘した上で、今日の生徒の間にみられる現実逃避、快楽志向、ひきこもり等の病理現象の原因はまさしくこの現実原則の学習不足にある、従って、こうした病理現象を解消するためには、生徒がこの現実原則——その典型は禁止と命令である——を十分に学習できるよう学校の指導方針を変えなければならない、その方略のひとつは学校教育相談の理論的根拠を母性

原理（例：来談者中心療法）から父性原理（例：現実療法）へと拡大することである、と論じている¹²⁾。

これまで本稿で取り挙げてきた指導法はいずれも生徒にきびしくするという局面が顕著なものであったから、その限りでは、これらは国分が主張する現実原則の学習重視、母性原理から父性原理への拡大という方向性に沿うものであった、といえるであろう。しかし、今、ここで問題にしていることは、その後に来るもの、またはそれとともにあるもの、もしくはきびしくするときの前提となるものは何かということである。本稿でのこれまでの論考をふまえてやや概括的に言えば、このとき必要なものは、生徒を根底から肯定し承認することであり、そのことに向けられた具体的な教育技術である、ということになる。もちろん、このことが、現実逃避、快楽志向、ひきこもり等の傾向のある現代の生徒の指導にも真に妥当することであるかどうかについてはさらなる検証が必要である。

注

- 1) 本稿では、「生徒指導」という教育用語を、学校生徒指導、教育相談、ガイダンス・カウンセリング、訓育、訓練、等を含む幅広い概念として使用している。また、必要に応じて、理念や方法論において「生徒指導」とは区別される「生活指導」にも踏み込んで論じていることをお断りしておきたい。
- 2) Canter, L., Canter, M. (1992), *Assertive Discipline*, Canter & Associates Inc., 14.
- 3) Canter, L., Canter, M. (1992), *ibid.*, 1-57. および Edwards, C. H. (2000), *Classroom Discipline and Management*, John Wiley & Sons, Inc., 68-92.
- 4) 城丸章夫 (1993), 城丸章夫著作集 第3巻, 生活指導と人格形成, 青木書店, 52-53.
- 5) 日教組教研第六次集会 (1958)
- 6) 城丸章夫 (1993), 前掲書, 53-54.
- 7) 生活綴方の学級づくりについての城丸の評価と重なっているものとして、宮坂の次のような評価が注目される。
「生活綴方的な発想にもとづく学級づくりにおいても集団の規律はそのなかで形成され、無着成恭の『山びこ学校』にもみるような集団規律にもとづく集団の実践はその学級づくりを特徴づけている。…… (中略) ……そこにはいったんきめられたきまりを徹底的に守りぬこうとする集団的努力の側面への方法的着眼はとぼしかった」。
- 宮坂哲文編 (1964), 集団主義教育の本質, 明治図書, 72-73.
- 8) マカレンコ, A. S. (1965/1966), マカレンコ全集刊行委員会訳, マカレンコ全集 第5巻, 明治図書, 315, 400-402.
- 9) マカレンコ, A. S. (1965/1966), 前掲書, 第8巻, 157.
- 10) 宮坂哲文 (1962/1971), 生活指導の基礎理論, 誠信書房, 149-151.
- 11) 宮坂哲文 (1962/1971), 前掲書, 151, 155-156.

「要求の弁証法」についての宮坂の理解はおよそ次のようである。

「教師の要求と子どもの要求とがぶつかりあうところに、ことばのふかい意味でのドラマティックな教育の世界が成り立つと考えることができる。この意味で教師の要求と子どもの要求の対立矛盾の発展としての生活指導の実践過程を、要求の弁証法ということばでよぶことができるであろう」(157)。

なお、上の主張において、宮坂が、マカレンコの「訓育の弁証法」は教師の子どもに対する

関係としての生徒指導論（その2）

要求と尊敬の弁証法であり、子どもの教師に対する要求はこの弁証法の論理にはいりこんでいない、と述べ、日本の生活指導ではとりわけ子どもの教師に対する要求の発現という側面が重要である、と捉えていたことに注意する必要がある（156）。

12) 国分康孝（1988）、カウンセリング研究 Vol. 21, No. 1, 63-65.

参考文献

- 朝日新聞社（1995）、学級革命、8月1日～8月10日付、朝刊紙面
大西忠治（1962）、班のある学級、明治図書／ほるぷ出版（1984）
小西健二郎（1955）、学級革命、新評論／ほるぷ出版（1984）
城丸章夫（1993）、城丸章夫著作集 第4巻、生活指導と自治活動、青木書店
全国生活指導研究協議会編、宮坂哲文編集委員会代表（1962）、学級集団づくり、中学1年、明治図書
竹内常一（1995）、竹内常一・教育のしごと 第1巻、生活指導論、青木書店
土田茂範（1955）、村の一年生、新評論／ほるぷ出版（1984）
野淵龍雄（2000）、学級経営と生徒指導、仙崎 武・野々村 新・渡辺三枝子・菊池武剋編、入門生徒指導・相談、福村出版、所収（77-91）
春田正治（1984）、生活指導とは何か、明治図書／ほるぷ出版（1984）
マカレンコ、A. S., マカレンコ全集刊行委員会訳（1965／1966）、マカレンコ全集 全8巻、明治図書
マカレンコ、A. S., 矢川徳光校閲、池田貞雄訳（1963）、集団主義教育の方法論——教育活動はどう組織するか、明治図書
ア・エス・マカレンコ、矢川徳光訳（1960/1968）、集団主義と教育学、明治図書
宮坂哲文（1959／1964）、生活指導と道德教育、明治図書
宮坂哲文編（1964）、集団主義教育の本質、明治図書
宮坂哲文（1968）、宮坂哲文著作集 全3巻、明治図書
無着成恭編（1951／1969）、山びこ学校、角川文庫版