

青年心理の変容と生徒指導における今日的視点

川瀬 八洲夫・菊入 三樹夫

(平成3年9月25日受理)

The Transfiguration of the Youth Mentality and a New Approach to Pupil Guidance

Yasuo KAWASE and Mikio KIKUIRI

(Received September 25, 1991)

はじめに

現代における青年の意識や行動は多様である。本来的な多様さはアクティブなものであり、創造的・個性的な特質を多面的に有するものであろうが、現代青年の生き方は現実には必ずしもそうなっていない。「しらけ」とかアパシー、無気力傾向がむしろ指摘されている。こうした青年への指導・教育はどうあるべきか。また、学校教育はいかに対応すべきかとの問いがいろいろな角度から問われるようになっている。

さて、わが国における中等教育での従来までの生徒指導は、おもに学習障害を持つ生徒に対する問題除去にウエイトがおかれていた。しかし、1981年公にされた「生徒指導の手引」(文部省、以下「手引」とする)は、生徒の生徒指導を人格の尊重、個性の伸長を基軸に、全ての生徒の人格のより良き発達をめざす社会的資質、能力、態度の育成を目的とするもので、すべての教師がすべての生徒に対して、あらゆる学校場面で展開する教育活動であるとしている。それは問題対策的に該当生徒を指導する「消極的」なあり方から、生徒のより健全で、望ましい発達へと促進させる方向へと大きく方向を転換させた。

「手引」や80年代の生徒指導理論(その方法あるいはその実際も)は、共感性が乏しく孤立性が高まった生徒のパーソナリティに、共感的にその内面的理解(internal flame of reference)にいたろうとするものである。この「手引」は従来、特殊分野化されがちであった生徒指導を、教育に欠かす事のできない人格陶冶の一般的な実践的理論・方法として位置づけて大きな成果を教職教養科

もたらしたが、「手引」が出されてから年を経て、青年を取り巻く現代社会的状況はますます複雑・多様化し、それに伴い青年期の発達や発達課題の達成の現れ方も大いに変容を見せ、生徒指導のあり方も新たな展開の段階にたち到っている。

本稿においては、「手引」以降青年期にめだって現れるようになった青年期の性格形成上の特徴的な問題と、それに関する生徒指導の新たなアプローチについて考察してみる。

1. 1980年代後半からの青年意識の際だった変化

加藤隆勝氏は戦後における青年象の変遷を、その時期の研究成果に見られる青年像を整理することで明確にし、その前提に立って現代青年(昭和60年代)像を「しらけ」の青年心理としてあらわしている¹⁾。そして、「しらけ」について、「無気力、無関心、無感動など、目標喪失あるいは放棄状態がみられ、しかも、背景には他者(大人)への不信感や反発がある場合を指す」といいよいかと思う」と洞察的解釈をほどこし、「最近の青年は、少なくとも表面上は、無気力、無関心の態度を示し、人生への『問い』や課題意識に欠けるわけだが、これは問うても答えが見いだせないため、『問い』を停止または放棄していることにもよるであろう。現代のように価値観の多様化・相対化が進行している社会では、自分自身をかけるにたる目標を見いだすことはきわめて困難になっている。また、多様な情報の氾濫は感受性を鈍化させることになる。個々の情報に敏感に反応していたのでは矛盾した情報のなかで感情が揺れ動くことになり、自己の統一性を保つことが難しくなるであろう²⁾」との解釈・見通しを示した。

また氏は、「現代青年は反抗という形式ではなく、『しらける』という形式で大人や社会に反抗している。正面からの反抗を選ばずに、現実からの逃避や自己防衛の反応でもある『しらけ』を選んでる」³⁾として、アイデンティティーの形成という観点からすれば、まさに今日の状況は、由々しい時代に立ち上がったとしている。

加藤氏によれば、「しらける」とはまた、「現代青年の脆弱さを読み取ることができる」⁴⁾としているが、同時に、「形式こそ変われ、その時々々の社会状況に大きく左右され、それに流されつつも、他方では、その社会状況に抵抗しながら自己確立を求めて歩む青年の姿勢は失われてはいない」⁵⁾として、「古い世代の青年期と同質なもの」⁶⁾を認め、現代青年に期待もつないでいる。だからこそ、現代青年が目標を自ら撰択して、意欲的な活動をなすために、学校教育がなすべきことは、「しらけの底を流れる心理を汲み取ること」⁷⁾の必要性を強調しつつ、「人間の多様な価値を認め、それぞれの特性を生かして自らの充実が可能となるような生き方を積極的に支持する」⁸⁾ことや、「成功経験を豊富に体験できるように援助していく」⁹⁾ことであると結論づけている。

しかし、この論文の発表後5年をへて、青年(中・高生)を取り巻く状況は、加藤氏が指摘した「しらけ」徴候と氏のこの徴候についての理解とは異なる新たな徴候(後述)が現れてきている。

加藤氏の「しらけ」についての分析に賛同し、その上立って、現代青年の今日的状況を分析してみると、後述するように、この「しらけ」をささえる内面的積極性はなおも希薄化していき、もはや「しらけ」ることすらできない状況のなかに現代青年はおかれるところへとさしかかってきたのだと理解しうる。受容・順能・適応型のパーソナリティーの増大である。

また千石保氏は、「しらけ」以降のあらたなインセンティブをあげて、「ネクラを嫌い、深刻さを嫌い、真理を遠ざけ、専ら浅薄なミーハー文化に走る」など、パフォーマンスを得意とする表現主義＝メダチズムとしている¹⁰⁾。このような自己主張のし方がいかに浅薄で疑似個性の発露でしかないと言いつても、自我の肯定的萌芽と見ることはできよう。しかしながら、「しらける」ことはおろか、「めだつ」ことすら不可能な状況が青年を取り巻く今日の状況となってきた。

前項において記述したようなタイプの生徒像は80年代の前半にすでに眼につくようにはなっていたが、これが

学校教育における特別活動を中心とした、生徒が主体となる教育活動において、その教育的運営が困難に陥るほど深刻な状況へとさしいたつたのは80年代後半に入ってからのものである。

特に怠学的、反抗的であると言うわけではなく、服装その他生活に乱れがあると言うわけでもなく、授業中は静かに良く話を聞いているようだが、感動するわけでもまた距離をおいて解釈しているでもない。何か一方通行の授業だったという印象が実践の場でよく耳にされるようになったのはこの頃からである。

かつては、耳塚寛明氏が分析したような、「学校文化」に対する「対抗文化」としての「生徒文化」＝「遊び志向文化」が厳として存在した¹¹⁾。その「生徒文化」の様性を、耳塚氏は「勉強型」・「反抗型」・「遊び型」など多様に分化していることを前提として、その「生徒文化」は、第一に「遊び志向文化」であり、また第二に程度の差こそあれ、「教師文化・学校文化に対する対抗文化の色彩を帯び」ているとの分析をなしているが、今日の状況においては、対抗性・反抗性といった諸兆候も画然とせず、「学校文化」に対していかなる位置に存するかとの位置づけが困難な現れ方を示すような現象が目立つようになってきている。

上述の加藤氏の見解のうちの「最近の青年は少なくとも表面上は、無気力、無関心の態度を示し」とあるが、今日の状況においては「表面上」なのではなく、精神性そのものが旧世代の評価からすれば、「無気力、無関心」としか理解することの出来ない現象として現れてきている。

だからといって、自己中心的・利己的なパーソナリティーが増加したのだと見ることはできない。自己中心性は自己への過大な関心を基盤に存立し得るものだが、ここに多発しつつあるパーソナリティーは、社会・外界ばかりでなく、自己に対しても積極的な関心を示しているとは言えないものである。

だが、これはニヒリスティックな「しらけ」とも異なるものである。学校では、生徒としてなすべき事柄は一応はたし、また消化することもできる。教師の指導には良く従うと言った特徴を持っているが、なぜ指示に従って、何のためにこれを行うかといった理解は持たない。

例えば、かかる生徒は試験においては、穴埋め問題やいわゆる暗記ものには強く、高得点を獲得するが、文章で答えることには不得手である(何も記さないことも稀

ではない)という特徴も共通することが多い。そして文学作品の読書感想などにおいても、「感動する」ことよりも、そこから何がしかの人生教訓を引き出そうとして、「私もこのように生きたいと思います」といった、手で押したような型にはまった文章展開のレポート文によく行きあたる。この2例から理解すべきは、小学校時以来、選択問題・暗記問題になれ親しんだ結果、日常生活上のあらゆる状況においてポジティブに対応することが、単に不得手となったということに留まらず、複雑・多様化した今日の社会における、青年の外界に対する防衛反応(あるいは問題行動)とも表現し得るが、その根底に生徒の確立しつつある自我を認め、それを動機づけ、方向づけを働きかけることを基本においた、80年代までの生徒指導論の限界の限界も看取できる。

自由に文章を作成するといった自発性そのものが希薄化し、いくつかの項目からある一つの事項を選択することそのものが自発性そのものであるように、本人には意識されているのである。感想文などでも同様に、自分の感受した事柄とは別に、教師に気に入られるような文章を書いたとはあながち言い切れないものがある。このような型にはまったような反応的な発想しか持ち得ていない場合が多いのである。このいずれの場合にも主体性の希薄化をみることが出来る。その主体性も既存の規範に自己を適応させることに発揮されるのみであることが多い。

自我・主体性の希薄化がなお一層進行し、自我の未発達という考え方では、対処できない現実が現れているのである。このパーソナリティーの特徴は外界の既成価値や確立した権威(idola)に、単に自己を適応させるというのではなく、それらを自己同一化することが成長であるようになんのためらいもなく、意識されていることである。一つの動作をなすとげるとあっても、マニュアルどおりに作業することが最善であるとの前提が見られる(ファッションやファーストフードの流行、受験勉強のノウハウにいたるまで)。それゆえ、対人・対社会的には、その対象に容認させることが、自己存在の確認となっているのである。

このようなパーソナリティーは今後は一層多出するものと考えられる。中学校段階における高校受験のとき以来、受験産業による成績評価、いわゆる「輪切り」によって(大学受験も同様に、偏差値による「輪切り」のシステムが近年格段に強化された)、パーソナリティーそ

のものが外部の力によってステレオタイプに形成され、高校段階に入っても企業・商品情報を自己同一化する疑似アイデンティティー形成システムが成立して、それが80年代より強化されているからである。

2. 「問題のない生徒」の問題化

このようなパーソナリティーを明示する例は、1989年3月に告示された新指導要領の特別活動編における学級活動・ホームルーム活動の項目の文章表現のなかにも見ることができる¹²⁾。

特別活動については、1989年刊行の新指導要領においても基本的には中高とも同一の発想から成立しているが、それぞれの発達段階に対応して、若干の相違を見せている。文末の注¹²⁾であげた例では、中学校編がアで「個人的な不安や悩みの解消」をあげているのに対し、高等学校編においては「人間の生き方の探求」をあげている。またイにおいては、前者が「自主的な学習の意欲や態度の形成」をあげているのに対して、後者では「主体的な学習態度の確立」をあげている。

アにおける発達段階上の相違は、高等学校編では「人間」として概念化されているのに対して、中学校編では「個人」として自己の問題を解消する(解決ではない)ことに力点が置かれていることである。また、イにおいては高等学校編の「主体的」に対する、中学校編の「自主的」という表現の相違である。

中・高の両者を比較して理解するならば、「主体的学習態度の確立」とは、社会状況と自己の進路についての希望のかかわりのなかにあって、自己の希望を実現すべく学習の具体的必要を認めて、内発的に意欲することが「主体的」という言葉で表現されるのである。しかし、「自主的な態度の形成」とは、学習の意欲がいかなる物によって促されるものであれ、とにかく他に促されず自発的に学習にかかることと理解できよう。

だが、本稿で問題にするパーソナリティーの生徒は、高校生の段階にいたっても、いまだに「個人」としての発想から離れることができず、それぞれの多様な日常生活において「個人的な不安や悩み」は持っても、それを青年期の各段階における、解決課題として対象化・一般化されることはなく、またその上「解消」は可能であっても「解決」するすべを持ち得ないのである。いやむしろ「解消」をもって解決と同一視しているとの理解の方がより正確であろう。

また、同様に「自発的」な態度をもって「主体性」あるものと同視し、ポジティブな性格形成がなされているものと思込んでしまうのである。

それゆえ、前述したような80年代以前に見られた、「しらせ」・「反抗」・「パフォーマンス」等々と言った問題行動が減少したことをもって、望ましい方向に事態が進行しているものとは決して理解するべきではなく、80年代に問題化された問題を越えて、生徒指導は自我の発達という前提そのものから再前提化する必要が生じているところへとさしかかかったと、むしろ見るべきであろう。

このようなパーソナリティーは、社会規範や権威（校則や教師の指導も含めて）に対して、以前に見られた反発や「しらせ」は見せることはなく、それに同化してしまい、反社会的な問題行動とすることはなく、「健全」な様相を示すので、教師の表面的な生徒への対応では往々に見逃され、許容されてしまいがちである。

青年期における社会・文化的アパシー、アノミー状況は強固に進行しつつある。社会のあり方すべてを受容してしまうようなアパシー、通俗類型的な社会理解で満足してしまうようなステレオタイプのパーソナリティーや、またパーソナリティーの形成それ自体を拒否する幼児化現象が静かに進行しつつある。社会それ自体の枠構造の強化によって、このような現実が問題になりにくい状況も同時に存在している。

松原達哉氏は、学習意欲を心理学的に分析して、学習への主体性・集中力・持続力・回復力の4者をあげている¹³⁾。氏の論の目的は学習意欲の向上におかれているのであるが、今まさに問題にしているパーソナリティーはこの4者がいずれも満足すべきものとは言えないと言うことで共通しているように思われる。氏の論調から読み取ると、もっとも重要な基盤は主体的な意欲であると言うことができる。だが、ここで問題としているパーソナリティーが4者のいずれも満足すべきものを持たないのは、主体的な意欲そのものが欠如しているからである。むしろ問題を作らないことを「個」の課題であると思込んでいるふしもあると思われる。

さて、青年が健全に円満に発達して行くには、自己の帰属母体である社会や文化、また政治や経済などからまったく離れて、いわばアパシー・アノミー状態にあってはならないし、またあらせてはいけぬ。青年は文化や社会との関わりの中で、自己を発達させて行かねばならない。社会の中で自己を自己らしく発達させること、い

わゆる自己実現をはかって行かねばならない。

もともと自己実現とは、自己の素質や才能、能力や可能性の使用と開発であり、自己の資質を十分に発揮してなし得る最大限のことをする事にある。静止せずに、到達しきらずに、常により良い成熟に向かって動いている。その実現化のプロセスは、真の自己の発展あるいは発見、実在あるいは潜在している能力の絶えざる発展を意味している。

マスロー (A. H. Maslow) は、健康な手本となる人間の客観的な特徴として以下のことをあげている。明快で有効な現実認知、それに経験に一層よく開かれていること、また、人格の統合性と自発性、自立性、自己超越の増大、創造性の回復などである。こうした諸特徴の中に自己実現あるいは自己実現に向かうための諸特徴がある。これらはいずれも生活における喜びや冷静、責任などの感情、問題解決等に確信を抱く感情等が中心となっている。

さて、自己実現を着実に進めていくタイプのパーソナリティーは独りよがりな態度や認識ではなく、他者の意見に慎重に耳を傾ける一種の謙虚さを身につけている。自己実現する人間は、重要とみなす何らかの仕事、課業、義務あるいは職業に例外なく専心していること、また非常に勤勉であることが特徴であり、一様に創造性に富んでいることも特徴となっている。この場合の創造性とは、柔軟性や自発性、開放性や謙虚さとも結びついており、周囲の目にかかわりなく、進んで難関に立ち向かうことができるタイプのパーソナリティーと表現することができる。

自己実現の人間は、いわゆる「心理的自由」を確保し、対立や葛藤の中にあっても、自分自身の判断を下すことができるもので、どんな状況下にあっても自己の理性や判断を維持し、行動できるタイプのパーソナリティーを指している。この「心理的自由」を確保できる態度や能力は、自己実現をはかる上で欠かすことのできないものである。

また、自己実現の理論の中に「社会的自己実現」の理論がある。これは、自己実現にあっては諸々の文化や制度、また組織や人間集団との関わりを重視するもので、ブレイメルド (T. Brameld) の主張する理論である。彼によれば、これらの関わりの中で中心的なものが「人間関係」である。それゆえ「人間関係」は教育の中心的な重要課題であるとし、この内容をかれは「中心問題的

性格」・「相互依存的性格」・「規範的性格」の三者から構成している。

「中心の問題性格」は、人間における誤解や緊張、偏見や憎悪などの領域と対抗するために設けられた認識と実践の分野である。「人間関係」においては健全な個人相互の関係と集団相互の関係から個人と社会の調和、相互理解、集団協力などの一般的感情が現れてはきたが、好ましい関係を生み出すことはできなかった。あらゆる形で、依然として迷信や不合理、権威主義がつきまわっている。それゆえ、「人間関係」に科学的方法を適用することから始めなければならない。これへの適用は問題の整理、診断、仮説、仮説の選択、実践への問題などである。

「相互依存的性格」では、「関係」の重要性を認識しなければならない。これまでの研究においては普通、個々の事実や別個の出来事に関心が向けられてきた。部分だけに関心が傾き、部分相互の関係が重視されてきたとは言いがたい。こうした経験の原子化（automization）はあまりに例が多い。さらに個人的成功や競争の助長、習慣や伝統文化もこれに拍車をかけている。

「人間関係」の統合は、知識と文化の分裂過程に挑戦していくものでなければならない。全体的な関連の中で人間の問題を処理していくことがどうしても重要になってくる。「人間関係」はいかなる問題であったとしても、人間科学や自然科学、哲学・宗教・芸術などの諸分野と密接な関係を有している。問題は常に個人的な基盤によってではなく、集団的基盤に基づいて究明されねばならない。「人間関係」の研究には諸領域が全体としてまとまっている集団的かつ相互の関係が必要とされている。

「規範的性格」については、「人間関係」の分野は価値論的、規範的原理に関わりを持ち、また導かれていく。しかしこの価値的規範的哲学が一者によって収斂されるものとして見るべきではない。「人間関係」という規範的概念は、個人的動機や社会的動機、習慣・態度といった視点から考察されねばならないばかりではなく、より広く、家族や産業の形態、学校制度や国家の制度などの文化的制度の視点からも考察されねばならない。規範的価値としての指導目標は、人間が広く共有し得る価値として了解する必要がある。

以上のような自己実現への理解を配慮に入れつつ、現在の学校における教育理論をさらに発展させる必要がある。

3. 「手引」の発展と新しい視座からのアプローチの必要

生徒指導はすべての教師がすべての生徒に対して、あらゆる学校場面で展開する教育活動であり、具体的な個別の状況のもとにおける生徒と、それに具体的にかかわる教師といった無限の係わりの中で行われる極めて実践的な分野である。そして、その係わりも、時代の状況のなかでそれとともに変化し、生徒の精神性や意識、またその現れとしての行動・現象も当然時代とともに推移する。それゆえ、ある行動や意識を考察するにあたり、まず古典的な指導のパターンにしたがってその意味するところを解釈し位置づけようと試みるのではなく、時代の状況のあり方と生徒の精神性との相関関係を解明することが重要であろう。そのためには、教師の社会に対する主観的な立場を除いた冷静かつ学問的な洞察が極めて重要になってくる。

81年に発表された「手引」は、生徒をかけがえのない存在として、自己指導する力を育てることを生徒指導の目標とした優れたものである。これをまとめて、生徒指導の機能として、主要なものを坂本昇一氏は次の3つに分類した¹⁴⁾。

1. 生徒に「自己決定」を与えること。
2. 生徒の「自己存在感」を与えること。
3. 「共に努力する」人間関係（人間的ふれあい）を基盤とすること。

いづれも「自己」の形成を計ることを目的としていることに違いはあるまい。しかしながら、この「手引」の精神に従って生徒指導の実践がなされるのも束の間、今日の状況がすでにはるかに早いスピードでこの実践を通り越してしまったと言える。前述してきたように、今日的自己は、決定の場を与えられないことによるジレンマにあると言うより、また、存在感の希薄さからより充実を求めているといったものと言うより、まず今日的自己そのものの見直しが何よりも必要なものであり、そしてその上に立脚した方向性を示すことが必要なのである。

現代青年の自己に関する自己意識はいかなるものかを今少し明確に分析する必要がある。そうすることで、まず現場で指導に当る教師の自己に関する理解と、今日の生徒の自己の自己意識との乖離は縮まり、新しい視座からの生徒指導が実効性を見いだすようになるのではな

いかと考える。

今日、問題行動をとる生徒や学校不適応の生徒に対する対策には、かなりの研究・実践がなされている。例えば、原野広太郎氏はこの点について、小中高校のカウンセラー制度の確立を提案し、養護教諭の制度が確立しているように、相談教師（カウンセラー）の存在が不可欠だとしている¹⁵⁾。

だが、この本稿の文脈から考察するならば、問題行動それ自体を問題にして、これに対処すべき相談教師の制度の充実をめざすことに主眼がおかれるというのではない。問題意識と主体性の欠如が問題なのであるから、一見問題はなく、しかしながら問題意識そのものが欠如した性格そのものに対する理解的なカウンセリングの必要性が強調されるべきである。

問題行動に対する指導という旧来的な社会対応的な指導という発想それ自体が、今日的な状況のもとにあっては、生徒指導それ自体を特殊な分野とさせてしまっているのである。ある問題行動的な生徒に対する対策として生徒指導があるわけではない。

今日、生徒指導の困難さはまさに問題行動として現れないパーソナリティーの問題である。これは従来日常生活において、また教育実践の場において、「問題的」ではないために見逃されてきたものである。だが、「手引」の精神を発展的にとらえた上で、今日的状況を考慮にいれば、問題行動を問題にすることそれ自体が、すでにある一定の立場からの指導であり、固定化した価値からの指導ということにもなる。それを乗り越えた指導がなされねばならないとするならば、問題行動的な生徒を問題化するということではなしに、行動それ自体の問題化こそが重要な課題となってくるのである。

前述のように、社会的に容認される行動が問題のない健全な行動と言うことは出来ない。同時にまた、問題行動が問題対象であると言うこともできまい。そのように考察していくならば、問題行動のない、きわめて健全にうつる行動それ自体が何に由来するものであるかの洞察が重要なものとなってきているのである。

むすびに

生徒指導とは、単なる問題行動を持った生徒の指導にあるのではなく、望ましい人間的発達の見点から、生徒の個性の伸長とともに、社会性の発達を目指すものである。しかし日常的教育実践において、問題の処理と言う

観点で、ややもすると問題対策的な指導に陥りがちである。また、この小論において論じてきたような、問題とすべきような行動はとらず、一見クラスに溶け込んでいるように見られる生徒は、社会性を身につけているものと認められがちである。

しかしながら、ブレイメルド(T. B. Brameld)のいった社会的自己実現(social self-realization)の観点から見てみると、ここで論じてきたようなパーソナリティーにおける自我と社会の関係は一方的なものでしかなく、またその自我自体もステレオタイプ化されたものであり、それゆえ問題行動とはなり得ないのであると考えるべきであろう。自我の伸長と反抗的行動とは、表裏一体をなすものであると捉えられがちであるが、自我も観念的・固定的に把握してはならない。

それゆえ、今日の状況における生徒指導の視座は、より積極的・根底的なものでなければならぬように思われる。例えば、担任教師がそれぞれの個性を授業を通じて理解し得るように、クラス人数を適性化すること(クラス人数の決定を、管理可能人数から理解可能人数へと転換する)や、いっせいで講義型授業から参加展開型授業へと移行することなどが考えられる。

しかし、今日的状況を見れば、精神的孤立型・没自我型のパーソナリティー増加の途をたどることが考えられる。それゆえ、このようなパーソナリティーに対応し得る専門知識・技術を有するカウンセラー教師・学校心理学者の制度化・資格化も必要となってくる¹⁶⁾。また、彼らを通じて校外の専門機関とのより緊密な連携・協力体制も確立する必要がある。

このような視座から生徒指導を考察すると、問題はほとんど今後に残されていることがわかる。これまでの、一分野としての生徒指導と言う枠を越えた、多方面からの活発な研究が期待されるゆえんである。

注

- 1) 「現代青年の心理に応じた生徒指導の在り方」加藤隆勝、中等教育資料No. 491、昭和60年、文部省、PP. 11~12 これによれば次のようになっている。
昭和34年(「青年期」津留宏、昭和34年、社会思想研究会出版部)

1. 思想、態度が現実的、実際的であること
2. 自己主張が明確であること
3. 態度が明るいこと

4. 非常に忙しそうで、精神的深みに欠けていること
 5. 異性に対する態度が進歩したこと
 昭和37年（「高校教育の前進」天野利武，昭和37年，民主教育協会）
1. 自己抑制力の欠如
 2. 露骨化する近道反応
 3. 高校生の政治活動
 4. 消極的現実主義
- 昭和37年－2（「青年心理学」松村康平・西平直喜，昭和37年，朝倉書店）
1. 主体性の欠如
 2. 感覚的・実感的傾向
 3. 常識的傾向
 4. 無思想性と狭い合理主義
 5. 即物的・現実的傾向
 6. 自己中心的傾向
 7. 無権威主義とヴァイタリズム
- 昭和45年（「現代青年の意識と行動2」斉藤耕二，昭和45年，大日本図書）
1. 感情の枯渇
 2. 自我の未発達と衝動性
 3. 内発的意欲の不在
 4. 感情的，実感尊重の傾向とムード性
 5. 不自信
- 昭和48年（「青年心理学」西平直喜，昭和48年，共立出版）
1. 既成の権威の否定と匿名の権威の肯定
 2. 自我主張性と自我の脆弱性
 3. 感情的鋭敏さと幻想性への傾斜
 4. 日常的“健全さ”と“健全”な日常性への倦怠，生きがい感の喪失
- 2) 同，PP. 14
 3) 同，PP. 14
 4) 同，PP. 14
 5) 同，PP. 14
 6) 同，PP. 14
 7) 同，PP. 15
 8) 同，PP. 15
 9) 同，PP. 15
 10) 「現代若者文化と学校教育の課題」千石保，同上，PP. 8～9
 11) 「生徒文化をふまえた生徒指導の在り方」耳塚寛明
 中等教育資料No 523，昭和62年，文部省，PP. 13～14
 12) 「改訂中学校学習指導要領の展開特別活動編」高橋哲夫・宇留田敬一・杉田儀作編，1989，明治図書，P. 253，「改訂高等学校学習指導要領の展開特別活動編」高橋哲夫・坂本昇一編，1990，明治図書，P. 304
 原文は次のようになっている。
 中学校学習指導要領「特別活動」（抜粋）
 第2内容
 A 学級活動
 (2) 個人および社会の一員としての在り方，学業生活の充実および健康や安全に関すること。
 ア 青年期の理解，自己の個性の理解，個人的な不安や悩みの解消，健康な生き方の探求，望ましい人間関係の確立など
 イ 自主的な学習の意欲や態度の形成，選択科目などの適切な選択，学校図書館の利用，情報の適切な活用など
 高等学校学習指導要領「特別活動」（抜粋）
 第2内容
 A ホームルーム活動
 (2) 個人および社会の一員としての在り方生き方に関すること。
 ア 個人生活および社会生活の充実
 青年期の特質の理解，自己の個性の理解，人間としての生き方の探求，男女相互の理解と協力，集団生活における人間関係の確立，国際理解と親善など
 イ 学業生活の充実
 主体的な学習態度の確立，教科・科目の適切な選択，学校図書館の利用：情報の適切な活用など
 13) 「生徒指導の機能を生かした教科指導の改善」松原達哉，中等教育資料No 523，昭和62年，文部省，PP. 10～11
 14) 「新教育課程と生徒指導のあり方」坂本昇一，教育委員会月報，昭和57年1月号，文部省
 15) 「学校不適応の本質の改善のための学校・家庭・社会の役割」原野広太郎，中等教育資料No 556，平成元年，P. 15，この号では青森県立七戸高等学校（平出和雄校長）における教育相談体制の実践例が報告されている（P. 30）。また，専門のカウンセラー制

- 度の必要については定説となりつつある。「改訂生徒指導」岸田元美, 1986, 北大路書房, PP. 7 参照
- 16) 「改訂生徒指導」岸田元美監修, 同上, PP. 146~7