

青年期教育と学校パラダイムの相対化 —生徒指導とその方法過程に必要なもの—

川瀬 八洲夫^{*}, 菊入 三樹夫^{**}

(平成4年10月1日受理)

Education of the Young and Re-investigation on the Paradigm of School: What is Essential for Educational Guidance and Practice?

Yasuo KAWASE, Mikio KIKUIRI

(Received October 1, 1992)

はじめに

生徒指導とは本来、個々の子供の成長過程において現れる諸処の問題に対して、子供自身がこれを乗り越え、解決をするための援助をする事にある(1)。だが生徒指導は従来、その理念は唱われてはいたものの、現実には集団教育の遂行における問題対策的な事柄に、おもにエネルギーが注がれてきた。

近年、すでに日常の問題になっている、いわゆる学校不適応生徒にたいする多様の取り組みは、多くの事例とともに報告されている。この問題はまさに、学校教育における生徒指導の新たな段階を示すものである。健全な人格的発展を援助するという観点から捉えるならば、個々の生徒の人格の特性にまで踏み込んだ指導が必要になっている。その意味において学校不適応生徒への指導が目されるのである。

さて、学校不適応生徒に対する取り組みの多様な報告を検討してみると、そこに共通する性格を見いだすことができる。この共通性は何も学校不適応生徒に対する取り組み姿勢ばかりではない。たとえば特別活動の個々の遂行の目標や原理として、日常的な学校の運営や、多くの教育活動にもまた見出すことのできるものである。これは近代教育制度に、深く関わる強固なパラダイムをなすものである。

この小論においては、いわば学校パラダイムとも呼ぶべき、この共通する特徴を通して、今日のわが国における学校社会がどのような位置関係に存在し、どう理解されているかを考察し、またそこにおける問題点を検討し、

* 教職教養科 教育史研究室

** 非常勤講師

子供の社会化の本来的な意味、生徒指導一般のより高次の取り組みの方向性について考察して行きたい。

1 現在の学校と社会化教育

a 特別活動にみる社会像

特別活動は一見明らかのように、集団を通しての教育活動である。それは「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」(2)という表現に端的に示されている。

だが、ここで問題とせねばならないのは、第一に集団をとおして、子供のどのような能力を陶冶するのかということであり、いま一つには、ここで言われる集団がいかなる集団特性をもっているかということである。特に後者にたいする疑問を解決せずに、集団を集団一般として捉え、アприオリな一義性を保持したものであるとの前提で集団教育を遂行して行かならば、所属する具体的な集団の保持する集団特性への無条件の(強制的な)適応を、集団教育の名の下で行うのと何等変わらないことになる。

注(2)に示した文言は、全体を通じてつねに「集団の一員」であることを念頭においている。このことから推論すれば、ここで要請されているものは、子供が直面する集団に適応することにある。極言すれば、子供が違和感や疑問を持つことなく、集団に適応すること、その集団のなかにおいて諸価値を自覚していくことにある。そしてそれを実現する実践の場として、生徒会活動やクラブ活動、各種の学校行事といった各種の具体的な活動や

行事が設定されているのである。

しかし、すべての集団存在は一様な一般性を保持するものではなく、それぞれその形成の契機や、集団構成素子の関係、集団構成の目的、また集団の運動経過における新たな関係の形成など、それぞれ集団存在は多様である。それゆえ、集団存在に対する省察を欠いたところでの集団教育に関する議論は、乱暴なものであると言わざるをえない。

結果的にこれらの文言が想定しているのは、集団活動による社会化とは言うものの、集団の範疇のうちで、いわば共同体型の人間結合を念頭ににおいた、ある一定の傾向を有した集団である。そのため、集団教育の理念は別としても、実際に子供に集団として理解されるのは、共同体型の人間集団およびそこに生じるさまざまな関係や価値であり、決して集団存在一般についての実践的な体験ではなく、それゆえまた、多様な集団体験をしたと言うこともできない。むしろ、共同体型の集団のモデル、及びにその集団規範が集団一般のあり方として理解（誤解？）される恐れを持っていると言えよう。

例えばホームルーム活動における具体的な諸活動においても、学校行事の参加・構成単位が概ね学級となっている現今、むしろこのホームルーム活動こそが、この共同体型の集団観の実践的な訓練・陶冶の場となる傾向を持っている。もともとホームルーム活動には集団教育的側面と、子供の青年期における人間的な成長を、一人ひとりをそれぞれ別個に指導する、個人的側面とがある(3)。だが、一週あたり1ないし2標準単位時間の枠内では(大多数の中・高等学校においては一週1標準単位時間である)、他の特別活動行事の遂行のための準備・訓練の時間になりがちであり、また現実的にもこのようなあり方は追認されている。

そこでは、指導要領的な理念の片輪をなしている、個人の精神的な成長の援助については排除されがちとなり、本来それに当てられるべき時間とエネルギーが、いま片方の集団行事の円滑な運営のためにあてられることになる。その結果子供は、学校・学級といった集団を核とした行事・活動になじむことで、学校が提供する集団行動の要領を、実践的に獲得することになっていくのである。ホームルーム活動を通して、学校が集団教育として子供に付与したのは、集団の円滑な運営に関する事項である。しかし問題は、集団を形成する一人ひとりの子供の精神的・内面的な成長については、それを削除、あるいは無

視することになるので、個々の子供がそれぞれの立場で、意識的にまた自覚的に、いかに集団と関わるかという基本的な事項については、なおざりになって行くのである。

こういった集団にたいする適応をもとめる指導は、青年期における子供の成長・発展しつつある自我を、集団価値に適応させることで、その内的な発展を既成社会の枠に押し込め、多様な発展への契機を摘みとってしまう事態にもなりかねないものである。また、さきに問題にしたが、集団には多種多様な成立契機や維持理念が存在する。すなわちある集団にたいして、集団を構成する生徒の人格がいかに関わるかは、それぞれの状況や主体性に関わる問題である。それにも関わらず、このような集団教育は、集団を完成した実態として捉え、それをいわば運命的な存在として、アプリアリに受容することを訓練する場へと陥っていると言うことができよう。

同様に集団教育における集団に対する理解も、客観的な立場からのものと言うよりは、一定の立場からなされるものになっていることにも、留意しておかねばならない。さきに述べたように集団の理念は多様である。指導要領からうかがわれる集団の理念は共同体型のそれであり、構成員としての在り方についての（特に人間関係的に）実践学習は多く行われる。だが、共同体型とは異なる、いわば機能的集団型の集団の構成原理や、そこでの構成員としての行動についてなどは取り上げられない。しかし、今日の社会はこの機能的集団型の社会集団が、社会を運営する基盤となっている。個々の人間は多様な複数のこの社会集団に属することで、社会生活を営むことができる。今日の集団教育にとって必要なものは、むしろ複数の機能的な集団にどう主体的に対応するかと言うことであり、その実践的教育の場として特別活動を位置づけ直す必要があると考える。

ここで特別活動における学校行事の個々の場合を考えてみたい。広く一般的に実施されているもののうち、入学式から卒業式までの儀式的行事、いわゆる文化祭や送別会などの学芸的行事、体育祭などの健康安全・体育的行事、修学旅行などの旅行・集団宿泊的行事、地域清掃や施設慰問などの勤労生産・奉仕的行事などがあり、またこれらをいくつか組み合わせたものがある（たとえば、農業体験学習ホームステイなど）。これらは皆、「全校もしくは学年又はそれらに準ずる集団を単位として、学校生活に秩序を与え、集団への所属感を深め」(4)るものとして実施されている。集団に所属することを、直接に

意識する行事である儀式的な行事を先頭に、その他の行事も集団帰属性を認識・体感するものである。そして、それにより「学校生活の充実と発展に資する」(5)ものと理解がなされている。

そもそも行事それ自体が、集団への帰属性を維持・強化するために共同体型の社会の中で発生してくるものである。学校社会を維持・活性化する、学校のいわば「年中行事」として、特別活動の各行事が現実にはその役割を果たすことになっているのである。集団を前提にしている学校教育にあっては、このような行事の消化は日常的ルーティーンとして何等の疑問も浮かび上がってこないであろう。しかしすでにこのような在り方自体が、個の内面に対する集団優位の規範を子供に対して価値づけているのである。またそこでの集団も、共同体型の構成をとる集団を優位性のあるものとして価値づけ、それを自明のこととしているのである。

b 特別活動行事にみる学校観と社会観

学校をとりまく社会の動向にも少し触れておきたい。上述したような社会観を支持し肯定しているのは、実は学校をそのような場として期待する社会であり、社会の支持のもとにはじめて、学校は上記したような学校行事を遂行し、これに対する社会の評価を学校の自己目的とするのである。論を学校とその周辺の地域社会に限ってみても、地域から学校が要請されているものは、地域の前世代が通過してきた共同体的な集団体験を世代世代へと同様に受け継ぐことにある。学校は地域社会の集団維持にとって必要な、共通体験を付与する場ともなっている。そしてそれは、校風や伝統といった形で受け継がれ、地域共同体的な意識を形成するものとなっているのである。特別活動における旅行・集団宿泊的行事や体育的行事、また学芸的行事はその最も典型的な実例である。後者は直接に地域社会を想定したものになっており、前者は共同体的な共通体験を通して、人間関係を整え、またこの共通体験を前世代と共有する機会として受けとめられるのである(6)。

近代日本の学校教育制度のなかで、学校がいかなる役割を社会に対して果たしてきたか、そしていかにあるべきか、いかなる役割を果たすべきかとの主張や考察には枚挙に暇がないほどである。だがここでは、社会において学校はどんな役割のものとして理解され、期待されているかということについて、いわば「民俗学」的に捉え

てみるならば、学校は地域社会の子供の知育にあたる機関であるとともに、学齢期の子供達の「社会化」の訓練の場、として捉えられていたことも見落としてはならない。集団体験や通過儀式的な行事を多く行い、先輩・後輩といった共同体型の人間関係や、そこから発生する役割分担などを理解修得する場としてである。その意味において、学校は地域社会と密接につながった存在である。

かかるいわば「民俗学」的な意味合いにおいて、学校とは集団体験の場であり、一方地域は学齢期の子供達が集団体験をする事に理解と援助を与えてきたのである。この脈絡からみて、学校における集団教育と言う場合、その集団は最初から一定の傾向を保持するわけである。同様にそこでの社会化も、その前提のもとで大きく制約されたものとなっていた。社会化とは、もとより学校教育において遂行されるべききわめて重要なテーマである。だが、現在する社会の有りように対する相対評価的な見解は多く見られるものの、社会そのものの概念に対する理論的な考察・批判は重要視されなかった。近代学校教育制度のもとでの学校理念も、多くはこの共同体型の集団理念が底流となっていた。また社会も広くそれを支持している。だが、この集団理解の価値観に由来する問題点も見忘れてはならない。

特別活動において提起されている集団教育の、その集団の特性を簡単に捉えてみよう。子供達がここで要請されているのは、先述したように「集団の一員として」、「集団への所属感を深め」ることであり、集団に対してかまえることなく、いわば一次的アプリアリに「溶解」していくような対応や態度を持つこと、多様な社会集団に対してではなく、自らが所属している集団をいわば生活集団、生活共同体的に理解し、むしろそれに適応することにある。

だが、社会集団は多様に存在し、またその性格も多様である。高度に進歩し複雑化した今日の状況において、子供達も同様に多数・多様な集団にさらされており、それにどう対応していくかが重要な課題となっている。これに対応するには、集団に対する洞察理解力と、それに関わるかを決する主体性を要請することに他ならない。しかしながら、特別活動において想定されている集団は、生活共同体型のものに限られ、同様にそれへの対応も、必然的に所属感を強調することになってしまっている。

先述したように、現在の学校教育における社会像は、

すでに一定の立場（共同体型の社会像）に立ったものである。学校観も同様であり、この社会観・学校観を学校当事者がア priori に受け入れることで、生徒指導それ自体もすでに一定の立場からのものとなっている。それゆえ生徒指導における問題対策的な指導は、子供を一定の立場からの2つのグループへの識別ということになりがちである。（「問題のある子供」を作り出していることになる。）子供の社会適応の指導において、その基準となっているもの、およびその基準によって子供を識別する事が何を意味しているかは後述するが、現実に行われる多くの指導例においては、在来的な社会集団への適応を子供に迫り、それに必然性を付与して集団価値を固定化する、いわば聖別する作業を行っているとも言い得るものも多い。

2 現代学校文化の特性と特異性

a 指導根拠のパラダイムの特性

学校教育における社会化とは、子供の主体性を中心に据えつつ、その子供が直面する集団との関わりはどうあるべきか、またどうすることが発展的であるか、といった方向性を示すことであろう。だが教師の集団存在に対する理解が一面的であれば、逆に子供の円満な社会化の契機は奪われることになる。また現にそのような事例も見受けられる。教師の、集団存在に対する無理解や、一面的な理解のもとでの社会化教育は、子供に対して一方的な集団成員としての規律を、ア priori に身につけさせることをもって、社会化の実をあげたとの誤解を与えがちである。

学校という集団社会にあっては、教師は一方において学級集団をはじめとした学校社会の日常的な維持管理者の側面を有している。そして学級集団をはじめとした、学校社会における各種の集団において、一定の規律が確保されている状態にあって、教科教育活動も可能になるとの理解を有する教師も一般的に存在している。このような理解のもとでの社会化とは、集団の円滑な運営のための規律を行きわたらせること、具体的には教師の指示が、速やかに子供の末端までに行きわたる体制を、つねに造りあげておくことを指している場合も多い。このような教師と子供の関係が、教科活動を通して、また特別活動を通して繰り返し訓練され、定着されていく。結果的にここで達成されるのは、社会化とは程遠い指令・受容の反復訓練であり、子供の持つ自主性への契機はスポ

イルされていく。これは単に教師の都合による、学校・学級の「能率的」運営に過ぎず、管理に従順な子供を再生産しているにすぎない。

また、この指令と受容の日常的な反復が、子供の組織や社会存在に対する理解を硬直したものにさせている。子供と組織・社会との関係はバランスを損ない、子供の側からの、その組織に対する能動的な働きかけの意欲は摘み取られてしまい、組織とは個々の成員が、より良い成果を獲得するために改編しうる（そもそも、そうしうるからこそ組織なのだが）ものとしてではなく、ア priori な枠組的な実体として従うべきもの、また個々の意識はこれに合わせて溶解・同化させるべきものとして、個人の前に立ちはだかるものとなっているのである。社会集団になじめない子供や、社会集団から強度の精神的な圧力を感じる子供の存在は、このような組織運営を原因とする場合もあることを、ここで指摘しておく(7)。

この脈絡において、学校という場において子供が会おういくつかの集団・組織は、主体としての子供を中心とした同心円的な形態、すなわち子供の欲求や要求を満足させる発展的なメカニズムとは決してなっていない。むしろ、集団存在は得体もしれず強固で、組織と個人の精神的な交流（相互影響）は、そもそも存在しえないとの理解（と言うより諦観か）を持つようになっていく。子供は、現代大衆社会を特徴づけている、幾重もの個性を抑圧する社会組織の、強固な枠組みを学校において体験するのである。

また、子供と学校組織の指示と受容の関係ばかりではなく、その日常的な反復訓練は、それを行う意味・目的性に対する意識を希薄化させる。この指示・受容の関係の維持が目的と化し、その円滑さのみが要求されるようになっていく。こういった場において、その円滑な運営のためのガイドである諸規則が多量に作られ、成員である個々の子供への強制力は強固になり、子供達はその諸規則を常に身近に意識していなければならない仕組みができあがってくる。学校は子供に対しては、円滑な組織運営を至上として、規範を強制する仕組である「権力機構」の様相を示してくるのである。

同様に、このような強固な規範によって維持・運営されている集団においては、同一の生活規範に服することによって、個々の構成員同士の関係は広範なものになる。それぞれの関係が、一過的・部分的・表層的なものではなく、「人格的」に触れ合い影響を与え合うものへ向か

う傾向を示してくる。しかしながら、成員同士のこの「人格的」なフラクナ関係は、組織集団の内側へと向かったものであり、集団の内部で異質とされた者、また他の集団やその成員に対する排他性や閉鎖性の強さと、表裏一体となったものであることを見落としてはならない。

b 「要指導生徒」を作り出す生徒指導

上述したような集団特性を持つ集団においては、集団運営・維持のための規範が、多量かつ強固に存在することになる。今日、日常的に多くの学校において行われている、生徒指導の名もとの規制型の指導根拠は、このような学校集団の在り方を前提としたものである。このようなシステムにおける教師を、子供の側の視点に立って見れば、教師とは現在する学校のシステムに対する、没疑問的な学校の秩序維持者であり、当為的な学校スタイルを、外的には髪型や服装から始まり、内面的な思考の様式にいたるまでを管理強制する、匿名の権力組織の有形の執行者として立ち現れた者となる。

実は指導を要するとされる生徒とは、このようないわば学校パラダイムとも称すべきシステムの中から作り出されてくる。個々の子供が持つライフスタイルを重視しつつ、学校生活への柔軟な適応も可能にするガイダンスとしての生徒指導ではなく、個々の生徒のライフスタイルを無視し、本来集団生活では問題になりえない些細な点までも管理することで、指導の根拠とし実際に指導をし、指導を要する生徒が作られて行くのである。

生徒指導についての理念は、社会や集団についての柔軟な理解からなされなければならない。社会化とは、もとより子供を一定の鋳型にはめることであってはならず、子供に与えられた社会集団において、その集団と緊密な連携を保ちつつ、子供自身が主体性を創造していくことでなければならない。とすれば、何よりも学校教育における、生徒指導の名の下での生徒管理を目的としている生徒指導の実際は、根本から改められねばならないだろう。

次に今まで述べてきた論旨から、学校社会をいわば一つの聖域とも表現しうる、共同体型の原体験社会としてきた近代日本の教育システムにおける学校観において、曖昧となっていた点についても考える必要があろう。

一人の子供の成長に関わるものとしては、子供自身を中心とせず家庭（両親、保護者）、それから教育シ

ステムとしての学校（教師）、さらにその背後で有形無形の影響を与え、これらを包括している社会が存在する。（社会においては最も身近な地域社会から、国家・国際社会までであるが、ここでは当事者に大きく影響を与える、世論的な枠組みとして考えることにする。）今日反省されねばならないのは、子供を中心としたこれらの存在者達が、子供に対して何を、どれだけ、他の存在者との関わりにおいてどのようになすか、またそれがどのような意味を子供に対して持つか、などといった点については曖昧のまま残されていることである。

学校教育の可能範囲の自己設定が極めて曖昧であったことは否めない。家庭・学校・社会などのそれぞれの存在特性から勘案した、子供への教育特性をはっきりさせ、教育目的とその責任を明確にする必要がある(8)。これらの相互関係の曖昧ななかで、管理型の生徒指導がなされてきた。また、社会に対する明確な認識と理解が得られず、家庭・学校・社会の相互の了解到達しないままに、社会化という形を取った生徒指導や集団教育としての特別活動が「強行」されているのである。

こういった家庭・学校・社会の自己特性の不明確なままの曖昧な相互関係が、それぞれのもたれ合いを作りだし、結果的に子供の人格をすべて管理する、一見共同体規範型の生徒指導と、このような強固な枠組みに適応させることを目的とする社会化指導が行われることになったのである。若者達に取って極めて魅力的であり、またたいへん危険な存在でもあるバイクについての対応は、学校教育の場においては古くより声高に論じられているが、高等学校におけるバイク問題は、今論じている典型的な事例である(9)。バイク問題に対する、従来の家庭・学校・社会の対応は、結果的に子供の社会化を妨げてきたにすぎない。この問題が示唆しているのは、子供をとりまく存在者達の子供達への希望（これが正当なものかどうかの考察が必要）の調整と、実施の内容やその段階等の明瞭化と、相互批判の必要性である。

子供を取り巻く教育存在者の、相互の関係と役割を曖昧にさせていたものには、今日の学校の広く行き渡っている「母性原理」(10)もある。このパラダイムの中では、お互いのマイルドな諸関係を維持することが最も優先し、対立は不合理を是正するものであっても極力回避される。これは同時に負うべき自己の立場と責任を、全体の諸関係のなかに溶解させてしまうことでもある。生徒指導にあって、子供の発展的な成長よりも、現在の安寧的な

関係の維持に主眼がおかれ、自己の責任による指導は避けられていく。社会的な責任は、共同体的な社会解釈によって曖昧にされていく。このパラダイムそのものが、子供の自立を阻む原因にもなっていることを忘れてはなるまい(11)。というのは、この原理の特徴が、子供の諸々の要求を受け容れていくところにあるからである。これらの諸要求を受け容れ子供に付与するところに、共同体型の価値観が実効性を持ってくるのである。しかしながら、子供に対する「母性原理」的な要求は、本来学校教育における社会化の動機づけや、集団教育のガイダンスとしてある生徒指導のなすべき事柄とは、無縁のものである場合が多い(12)。実際の生徒指導の実践においては、集団秩序を維持し引き締めをはかるものである場合が多く、ア prioriに既存の集団が肯定され、その価値に基づいて子供が判定されるというのが実状であろう(13)。

3 社会化の方法過程

a 2つの実践例の要約

今まで論じてきた脈絡にそって、生徒指導を科学的な教育実践として再確認するために、生徒指導のあり方とその実践を考えてみると、多くは見過ごされがちではあったが、留意せねばならないことがいくつか浮かび上がってくる。実際の実践においては多様の試みがあり、中には現在の「学校パラダイム」を越えようとする、特別活動を通した生徒指導の展開例も存在する。これらに生徒指導の新たな展開の契機が示唆されるのだが、ここでは、社会化の方法を考察するにあたって、まず示唆に富む実践事例を二例あげてみることにする。誌面の関係から大枠のみとする。

[実践事例1] (14)

進学指導の最重視（進学別クラス編成や早朝、業後、夏休み補習の日常化から、文化祭も行われず、学芸的行事も一部の教師が取り仕切る、「生活指導」の厳しい（正座の日常化）新設の高校。沈滞して男女生徒の交流はなく、バラバラな生徒達に対するある担任教師の動機づけの事例。

1. 担任は班を編成し、班長会中心にクラス作りを試みる。（当初は出席番号順の班編成とした）
2. 1カ月後、不満が出て班は解体した。
3. 担任はクラスの精神的な交流、まとまりを作り出すことを試みる。

4. 担任は6月の合唱大会出場をクラス形成の好機とした。
5. 女子は合唱に積極的なのだが、男子生徒にやる気がなかった。
6. 担任は中心的な生徒（パートリーダーや指揮者など）にテコ入れし、彼らが頑張りはじめ、徐々に盛り上がっていった。（早朝練習、優勝を目標とする）
7. 結果的に合唱大会では、準優勝を獲得した。
8. クラスで女子を中心にキャンプの計画が持ち上がった。（担任は当初知らなかった。）当校は管理的な禁止事項が多く、実現の見通しはまったくなかった。
9. 期末試験後の球技大会に備え、男子が中心に練習して好成績を残した。（男子ソフトボール優勝、女子バスケットボール準優勝、総合全校3位）
10. キャンプの計画も進み、リーダー中心に自発的に班が作られた。（今度は班編成に反対はなかった。）
11. 管理が厳しく、学校側はクラスキャンプを中止するよう圧力をかけた。
12. クラス投票の結果、圧倒的多数で実行する意思が固まる。
13. 校則の網の目をくぐるようなこともする（担任も共謀）。この間（夏休み中）、幹事会が何度か開かれ具体的な計画が細部までねられる。（担任が指導）
14. 事前調査（交通機関の利用法、買い物をする店、キャンプ場の設備など）は、生徒が自主的に細部にいたるまで綿密に行っていた。
15. クラス全員が参加することになり、いよいよ実施した。
16. 役割分担をして、それぞれの仕事に全員が積極的に取り組んだ。
17. たいへん盛り上がり、深夜には逸脱（飲酒？）もあった。だが、生徒は担任の心情を思い、逸脱を自主的に修正した。
18. キャンプは盛会のうちに無事終了た。
19. 生徒管理上の問題で、担任は管理職から厳しい叱責を受けた。
20. このクラスはその後の体育大会でも積極的に、好成績を残した。
21. HR運営も生徒の自主的な運営となり、楽しくかつ規律あるクラスになった。

[実践事例2] (15)

管理に従う態度や義務から行動する態度から、自発的な行動の態度を養うべく、担任が清掃当番にボランティア制の導入を試みた経過。担任はクラスに対して、①「やりたくないはやらない」、②「やりたい・やらなくちゃはやる」、③「言いたい・言わなくちゃは言う」の三原則を示している。この担任によれば、①の意味するところは「拒否の自由」、管理社会において自分の意思を明確にするからである。

1. 1学期当初、「教室の掃除当番は決めない」ことを、担任は生徒に宣言。（担任は常に清掃に参加することにしてきた。）
2. 最初のうちは物珍しさか、常時4～5人の生徒がやっていた。この時点で担任は、もう少したば人数は減るだろう。また、メンバーは固定化するだろうとの予想をたてた。（前者は当たったが、清掃のメンバーは固定しなかった。）
3. 担任は掃除をした生徒をねぎらったり褒めたりしなかった。
4. 所用で担任が掃除に参加できないときも、誰かの手で清掃はなされていた。
5. 5月に、ある生徒が当番制に戻してほしいとの意見を言いきた。理由は、「掃除は、権利と義務に分けると義務である。義務でないものには行動の選択の自由があるが、あるが、義務は拒否権を行使する範疇に入らない。自分は掃除をする事は決していやではないが、義務から逃げる人間を見るのがいやなのだ云々」である。
6. これを本人の同意を得て、文書にしてクラスの掲示板に張りだした。
7. ボランティア掃除制度に対する意見を問うてみると、賛成・反対・どちらでも良い、わからないは丁度3分の1ずつだった。
8. 教室の他の掃除分担の所の清掃は、班長が清掃の必要を感じた日のみ、必要あるところだけ清掃する制度を導入した。生徒が自分達で掃除のシステムを作り出すことを期待したが、期待はずれに終わった。
9. 班長会は教室掃除を当番制に戻すことを提案した。
10. ホームルームの議論では、当番制は当然という雰囲気が進んだ。「サボる者がでたらどうするか」、「公平な当番制にするにはどうしたらよいか」という発言が相次いだ。発言のほとんどは班長達に集中していた。
11. 決をとったところ、以外にも（担任にも）班長会の

提案は否決されてしまった。（最大票数は棄権票である）討論のなかでボランティア制支持の発言は一回もなかった。班長会は大いに不満を持っている。

b実践例からの社会化の見直し

両事例に共通するのは、どちらも担任教師が積極的に生徒に対する社会化のための動機付けを試みていることである。そして、生徒を引率する態度を捨てて、どのような結果になるにせよ、生徒の出した結果をまず尊重する態度（忍耐力）を持っていることである。また、担任教師自身が、集団を決定し固定化して、個人はこれに適応するものという理解をしていない。そのため生徒にたいしても、正確に導くと言った態度を取らず、管理的側面は極力控えたものとなった。結果的に生徒は社会集団を、眼前に聳える強大な存在として無力感を得ることなく、参加して形成していく過程として実感することができたことが、積極的評価をしよう点である。

社会化という場合の社会が教師において、どのようなものとして捉えられているかがまず問題である。既存の社会を絶対的なものとの前提に立つのであれば、また教師がそれを根拠として生徒に対するならば、生徒に対しては必然的に管理的・教化的な対応となる。結果的には同様の事柄・内容が生徒に理解されたとしても、管理的にそこへと誘導するのと、生徒達が試行錯誤の課程を通してそこに到達したのではまったく異なるものである。

この両担任がどれだけ自覚的に、生徒に対して独自の立場に立とうとしたのかは、この報告からのみでは子細には判断できないが、今日ありがちな優劣結果による「競争原理にもとづく序列主義」（遠山啓）的な評価・秩序化を極力避けようとしたことが効果的な結果をもたらしていることは事実であろう。序列主義は結果のみで判断する立場に立ち、試行錯誤の過程に重きがおかれることはない。いきおい、試行錯誤の過程の中での子供の内面的な体験は無視されることになる。それ故、集団を通した社会化とは言いながら、実際には個々の子供はそれぞれ内的結合を伴わない存在へと孤立していく。

生徒指導において、管理的な立場からとしてではなく、教師が子供の成長の共生者としての自覚に立つならば、既存社会的な価値観でもって生徒を判断、評価することは自己矛盾である。子供それぞれの人格の多様性をまず認めた上で、学校や教師が子供に対していかなる役割を果たすのかを、従前の学校パラダイムを一度相対化して

から子供に対して臨むことである。

教師の生徒指導における共生的な態度とは、青年期の子供の発達段階を念頭におき、理解の上に立った指導であるのは当然である。ここでつけ加えるならば、教師として自己が確立した学校像を一旦棚上げして、他者からの学校像、特に子供の日常としての学校社会とはいかなるものかに、共感的理解をすることである。ここに、中心存在としての子供、子供の一次的基盤としての家庭、それにたいする教師と学校、これらを取りまく社会などの、それぞれの固定・孤立した関係を、柔軟な変化に富んだものとする契機が生ずる。

この両実践例に戻れば、1例においては、当初担任が編成した班は、「彼らにとっては必要性の感じられない、いわば押しつけにすぎなかったのだ。だから彼らは拒否したのだ」と担任自身が理解する柔軟性を持っていたことである。また秩序作りが優先しがちな新設校では、「わが校の教員に言わせると、本校の生徒は学力の面で他の有名学校に劣るため、自治の力などはない」との観念に陥りがちではあるが、「この子らの力をわれわれ教員側が引きだそうという気がないだけだ」と生徒の潜在的な力を信頼していたことである。そして、生徒の中からの自主的な、性格にあった役割分担が実践され、生徒内部からの共通の目的を目指す、規律ある社会形成がなされつつあることである。2例においては、社会運営にあたっての権利・義務のアプリオリな受容にあえて疑問を呈し、社会形成の主体として必要な権利・義務を内面的に掘みとることで、かえって社会集団と個人の有機的な関係をいきいきと体現させることに一定の成果をあげていることである。

c 生徒指導の内面化と社会化を担う生徒指導・特別活動

今まで論じてきたことから結論すれば、本来的な社会化において最も重視すべきは、子供の内発的な社会化への契機を育てることであり、そのために教師・学校は積極的にその機会を作り上げることが必要である。社会化の動機付けとその実践に、学校教育において最も効果的に対応し得るモデルとして、学級・ホームルーム活動、クラブ・部活動、各種委員会・生徒会活動、各種学校行事への生徒の積極的な参加など、特別活動の場は適しており、またこれらに何らかの形ですべての教師が関わっている。社会形成の必然性や形成された社会に必要なもの・必要な態度など、社会集団理解の場として、特別活

動は学校教育の中に再位置づけする必要がある。

この内発的な社会化に必要なものは、現在する学校社会・学校文化の強固なパラダイムを相対化し、生徒の試行錯誤の過程を重要視することである⁽⁶⁾。そのためにはまず、学校における社会化教育の社会の正確な理解が必要になる。学校・家庭・社会の緊密な連携と役割・責任の合意的な分担の確認である。とかく教育効果を期待しがちな家庭・社会に対して、家庭や社会の持つ学校像と実際の学校とのそれぞれの理解像の乖離を埋め、その三者の子供にとっての存在意味をそれぞれが了解し、その上に立った教育分担が必要であろう。

また、学校教育内部にあっては、教師は社会集団・機構に対する科学的な理解と、これへの人間の多様な関わりに対する理解を持つ必要がある。そのためには人間と社会の関係をアプリオリに結び付けることから、目的論的に社会集団を理解せねばならない。また学校・家庭・社会の役割の分担が必要であるように、学校教育にあっても、機構としての学校の果たすべき事柄と個々の担当教師のそれとの、緊密かつ合意的な役割・責任の分担の明確化が必要なこともつけ加えておきたい。

ま と め

生徒指導が本来、学校という場を通した子供の社会化のガイダンスであると言われながら、同時に教育実践の実際において、これと最もかけ離れた事態が展開している分野も他にあるまい。それは、学校という具体的な社会において、教師自身はその社会に対する正確な理解に至っていないことに大きな原因がある。また、学校社会の日常的な運営に、教師はどう関わるべきかといった点についても、見直される必要がある。この点についての無理解が、子供を既存的な学校社会に管理的に適応させることをもって、生徒指導と了解してしまう事態をもたらすのである。今まで論じてきたように、これは社会化としての生徒指導の理念に対立するものであり、子供の社会化の契機を摘み取っているにすぎないのである。生徒指導は、常に一個人の社会化の援助という観点に戻るところから出発することが肝要である。

またこの実践に際しては、子供に総体的な試行の場を提供することも大切なことである。ここに生徒指導と特別活動との間の、緊密な関係の必然性が保障されるのである。しかしながら、この実践の場は、あくまでも総体的な様相を常に保持されていなければならない。それ

は子供一人ひとりが、全人格的なものとしての活動を保障されなければならないからである。ある限られた活動場面で、そこでのある限られた分野の能力を発揮させることでの社会化実践は、子供を能力特性によって分類評価し、結果的に子供を相互に孤立させて管理することへと連なって行くからである。それゆえ、個々の場合ごとに制約を緩めることで子供の自主性を高めるとするような見解は、目的にかなったものとは言いかねるのである。

子供には元々、現在する学校パラダイムは存在しない。子供に取って学校に特有のパラダイムは常に外的なものである。それゆえ、社会化とは、まず学校パラダイムを即目的環境としてアブリオリに是認しがちな、まったく教師に向けられた問題に他ならないと言えよう。

注

- (1)・(2)中学校および高等学校指導要領「特別活動」第一目標。ただし小学校の指導要領では、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」とある。
- (3) 中学校学習指導要領「特別活動」第2内容A学級活動(2)個人及び社会の一員としての在り方、学業生活の充実及び健康や安全に関すること。(3)将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。高等学校学習指導要領「特別活動」第2内容Aホームルーム活動(2)個人及び社会の一員としての在り方生き方に関すること。(3)将来の生き方と進路の適切な選択決定に関すること。にも示されている。
- (4) 中学校・高等学校学習指導要領「特別活動」第2内容D学校行事
- (5) 同上
- (6) 「現代青年の高校観の断面」菊入三樹夫、『道徳と教育』№274, 1991
- (7) 学校不応或や不登校の問題については別に論究する予定であるので、ここでは論じない。「学校不応或の本質と改善のための学校・家庭・社会の役割」原野広太郎、『中等教育資料』№556, PP.8, 1989.8に、不登校の実態について極めて詳細な分析がある。そのなかで、不応或者の暮らしぶりの特徴について、クラブ・部活動に参加していない生徒が90パーセントに達していることを指摘している。この論文は全体的に、学校

に対するコミット性の乏しい者と不応或の相関性を強調しているが、筆者はクラブ・部活動における集団規範の優先傾向が、逆に学校に対するコミット性を低めているという側面にも、注目の必要性があるものと考え。また、「学校不応或の解消を目指す学校の指導の改善の視点」中西信男、『中等教育資料』№598, P P.10, 1992.6も同様の観点から、不登校についての分析と解決への提案がある。

- (8) 昨今問題となっている学校給食廃止決定(埼玉県庄和町, 1992.6.19新聞各紙報道)に絡んだ論争は、子供に対する家庭・学校・社会の教育可能範囲を明確化する契機という意味合いにおいては、評価すべきであろう。
- (9) 神奈川県教育庁高等学校課は、昭和55年以来実施してきた「バイクの4+1ない運動」(免許を取らない。車を持たない。車に乗らない。乗せてもらわない。それに、子供の要求に負けない。)を大きく転換した。この運動を推進してみたものの、事故がいっそうに減少しない現実に対応したもののだが、当の高校生がこの運動の主体になっていなかったことから、「車社会を生き抜く、高校生の、高校生による、高校生のための交通安全運動」への転換を目指してのことである(かながわ新運動、『中等教育資料』№570, PP.78, 1990.8)

従来の運動は交通安全教育ではなく、高校生からバイクを遠ざけることでしかなかった。高校生からバイクを遠ざけておくには強制力が必要となり、校則による禁止とその違反に対する処分という、秩序維持の優先策が取られてきた。現在でもこのような方法での「指導」は一般的に行われている(「バイク禁止校則訴訟」毎日新聞1992.3.20, 「バイク3ない運動の堅持」京都新聞1992.6.16)。これらの事例に共通しているのは、子供達への具体的な行為の行使主体が学校と社会となっており、最も緊密な当事者である家庭がその後方に隠れて現れてこないこと、あるいは家庭は他の存在者にその当事者的実質を委ねてしまっていたことである。
- (10) ここでの「母性原理」の用語の内容は、『子どもと学校』河合隼雄、岩波書店1992, I 3, II 3の用法に従っている。「対象を客観的に見たり、全体からある部分を切り取り、その部分を明確に認識するのではなく、自他の未分化な状態のまま、主観の世界を尊重しつつ、ものを見る。それは明確さを犠牲にしても全体

を把握しようとする（PP.81）」ような態度で、対決や対立を回避した相互依存的な関係のなかで、円満な日常をもっとも重視するようなありかたに通じてくる。このような全体的な傾向を指している。

(11) 『子どもと学校』PP.19～30

(12) 一例としてヘルメット通学がある。郊外や地方で中学生のヘルメット着用登下校がよく見受けられるが、この根拠は「交通事故から子供を守る」ことにあり、校則に規定されている場合が多い。だが、この着用によってどれだけ事故から子供を守るかとの科学的なデータはない。親の責任と判断、安全教育とのかねあい、事故の場合の責任の所在、服装その他を一律に規制することの是非など、曖昧なままに子供に着用させている。（毎日新聞1992.5.8関連記事）

(13) 体罰などによる無制限の管理も、疑似的な親子関係、共同体型の人間関係に起因していると思われる。共同体パラダイムの社会にあっては、個人は創造力よりも、社会への親和を要求される。家族などになぞらえられた組織への忠誠・親和・貢献が要求されている。『無気力の心理学』波多野諠余夫・稲垣佳余子、中央公論、1981,PP.157参照

(14) 「実践の途上から」植田享、『je pence』高文研1991.4,P.22

(15) 「実践の途上から」和田徹、『je pence』高文研1991.10,P.22

(16) 『人間と教育』改訂版、川瀬八洲夫酒井書店1990「IV教育と学習の場」参照