

## 生徒指導における試論としての四領域論と指導上の留意点

On Four Tried Categories of Student Guidance and Several Points Concerned with them to Make it more Substantial

後口伊志樹 (Ishiki USHIROGUCHI)

Student guidance could be defined as a totality of educational activities to help students to develop themselves. There could be four tried categories of it; the first is as to how to be, the second how to live, the third how to learn, and the fourth how to keep healthy. What is important to make student guidance substantial is teachers' precise understanding of students in each category which is against their deep considerations of stages of human growth and desire and through their sympathetic relationships to them closer to those of therapists to clients. Several remarks follow, made as to points for effective student guidance in real situations.

### 1 はじめに

筆者は実務家教員として三十数年の星霜を重ねた経験から「生徒指導」という概念に新たな思弁を加え、今日的文脈の中で定義し直してみる必要を常々痛感してきた。そうした折、2005年度本学資格教育センターに所属して教職課程を担当する中、本稿執筆の機会を得ることとなった。本稿は生徒指導にかかるいわば試論である。

周知のように、戦後六次にわたる学習指導要領の改訂は、経験主義→系統主義→教育の現代化→教育の人間化→新学力観→生きる力と確かな学力の追求という形で推移してきたが、大枠として指摘すれば、そこには、モダニズムからポストモダニズムへの移行を促す時代背景が介在して今日に至っているという方位性が明らかに存在する。モダニズムを機械論的、ポストモダニズムを生命論的思考システムと一先ず規定するなら、生徒指導にかかる本試論も常にそこへ向かってどうリンクするかを意識しながら展開されていくものでありたいと考えている。

先ず、「生徒指導」を定義することから始めねばならない。本稿における「生徒指導」とは「生徒の人間としての望ましい成長にかかる教育的営為の総体」を意味する。生徒指導はこれまで例えば基本的な生活習慣の確立であるとか、善悪に関する適正な判断力の育成であるとか、遵法精神の涵養であるといった事柄を表す言葉として狭義に遣われがちであった。しかし、ここでは広義の意味で用いる。指導とは案件に対する正解を用意して指し示し導く行為である。本稿では、その指導の対象が児童や学生ではなく他ならぬ生徒であることを簡明に（或いは厳格に）表記する言葉として用いることとする。

「生徒の人間としての望ましい成長にかかる教育的営為の総体」としての生徒指導は概ね四領域に収斂される。その第一領域は「在り方指導」である。卑近には「生活指導」という言葉が分かりやすいのだが、ここでは含意をもたせて「在り方指導」を採用する。第

二領域は「生き方指導」である。もとより「進路指導」の領域だが、就業指導と進学指導という二分化法で捉えられがちな表記を避けて、ここでは「生き方指導」を用いる。第三領域は「学び方指導」である。いわゆる「学習指導」の領域だが、生きて働く知識の習得を強調する現行学習指導要領の趣旨にも配慮し、「学び方指導」を採用する。そして、第四領域としての「保健指導」はその表記をそのまま生かすことにしたい。以上の四領域について、以下必要な構造化を試みながら、併せて生徒指導に資する理論的背景（知見）等や指導上の留意点についても論及する。

## 2 生徒指導の四領域と目指す能力の相関

生徒指導における四領域と目指す能力の育成との相関を、教師・生徒のそれぞれの立場から示すと図1<sup>2</sup>のようになる。

図1 四領域と目指す能力の相関

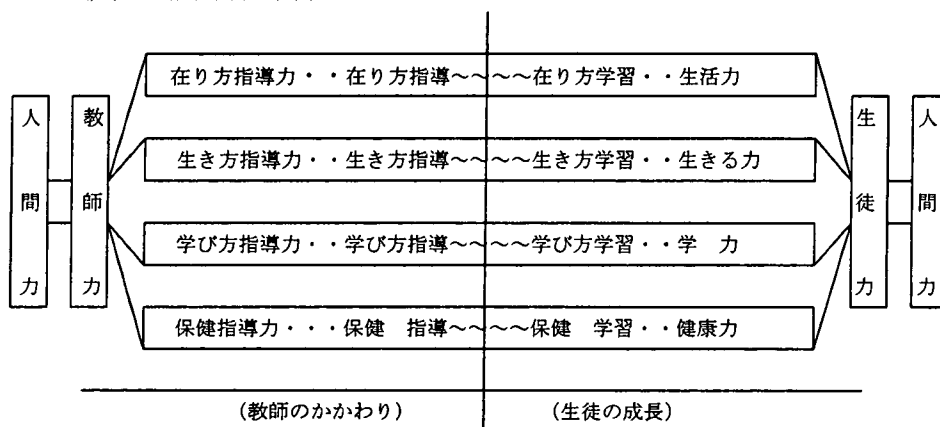
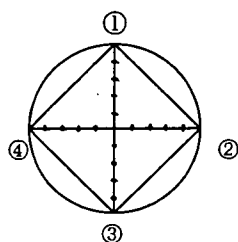


図1に示す基本構図を念頭に、先ず教師サイドに求められる資質能力について言えば、図2に示す水準であることが望ましい。この水準に到達するために教師（又は教師を目指す

図2 教師に求められる能力水準



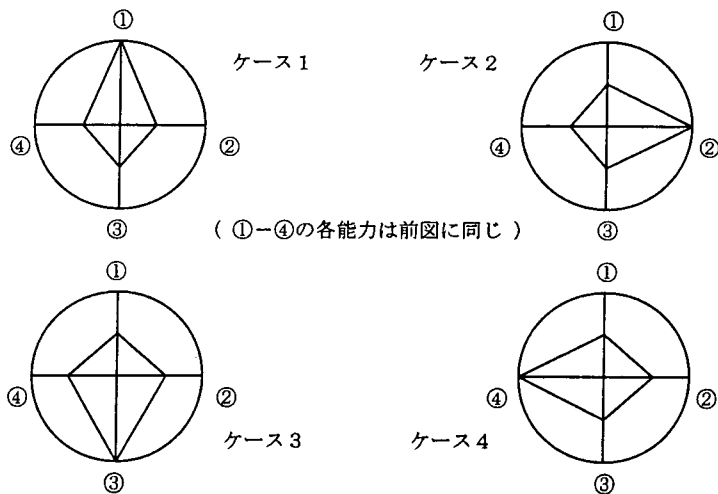
- ① 在り方指導力
- ② 生き方指導力
- ③ 学び方指導力
- ④ 保健指導力

図は任意の集団における各能力水準を5段階で示したもの。円内の四角形の広狭が水準の高低に比例する。以下同形同趣旨

す者)は大学までの養成段階、教育機関設置者による採用段階、採用後の現職研修段階の

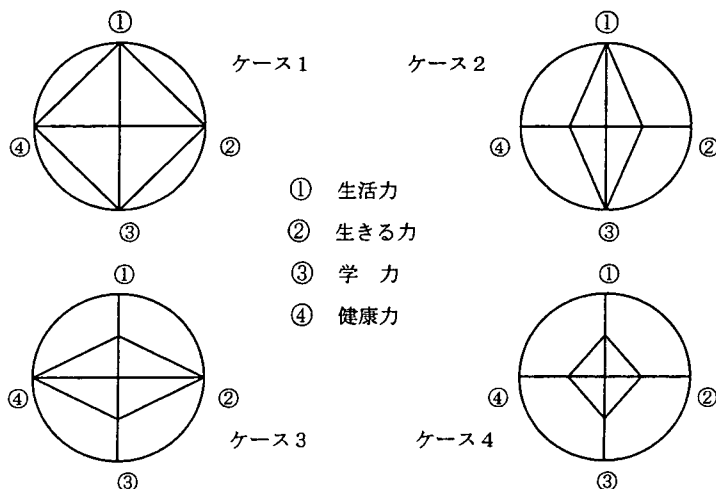
それぞれにおいて適切な資質能力の向上のために努力を惜しまない態度や普段の取組が欠かせない。しかしながら現実的には、教師の資質能力の水準はその経験（在職）年数や個々の興味関心の方向性やかかわる生徒集団の実態や優先課題の如何によって、任意の年次における3年間（生徒の在籍期間）に限定してみると、図3（4例のみ）に示すように十人十色の様相を示す。従って、教師は個々の領域における力量の維持・向上図る一方で当面は、自らの強みを生かす形で生徒指導に取り組む必要がある。ここに、生徒とのかかわりの中で自らの強みを発揮するという視点から「一（教師）対 多（生徒）」の関係性のみならず、強みを寄せ合う形で成立する「多対一」或いは「多対多」という関係性に改めて着目してみなければならない所以がある。生徒集団を、例えば能力分野の習熟度別にグループ編成し、グループのレベルに応じた指導を展開することが有効性をもつためには、教師サイドもそれぞれの強みを生かした指導グループの編成を通して対応するという形で呼応しなければならない側面がある。

図3 教師の多様な指導力水準



さて、生徒の能力レベルは、彼らが成長期のただ中にあること一点を取り上げても極めて多様な様相を呈する。図4（4例のみ）に示すように、個の場合であれ同様の傾向を共有する集団の場合であれ、その能力水準が様々であるなら、そこで展開される指導の方向性や指導内容の軽重・濃淡にはおのずから相違が生じるはずである。例えば図4のケース1のような生徒或いは生徒集団には、更に高次の目標や志を抱かせる指導が必要である。四つの能力が最高値に達していることはもとより評価されてしかるべきであり、水準堅持を当面の学習動機とさせる指導方針に異論は挟むべくもないが、それはあくまでも可変的な物差しで計測された途中経過でしかない。そのことを踏まえて、優越感に毒されやすい傾向へのブレーキ装置を自ら作動させる見識を身につけさせる指導を展開する必要がある。

図4 生徒の多様な能力水準



もう一つケース4のように、各能力が全体として低位に留まっている生徒若しくは生徒集団の場合、生徒の発達段階、欲求の水準等に関する知見を基盤に生徒の実態を的確に把握すること、すなわち周到な生徒理解(次項で触れる)が前提条件として一層重要となる。その前提条件を踏まえて、当面緊要な指導の方向性を引き出し、ある生徒または生徒集団に対してはケース2またはケース3に見られるような強みづくりへの取組を促し自信を培わせる指導が展開されなければならない。いずれにしても、的確な対応のためには指導上のいわば羅針盤を用意することが明らかに要件となる。

### 3 生徒理解に資する知見とアプローチ

前項で筆者は生徒指導上の羅針盤を用意することに関連し、指導の前提条件として生徒理解の重要性に言及した。そこで、実務家教員としての経験を踏まえ、生徒理解に資する点で極めて有効であると想到して久しい二つの知見と一つのアプローチについて以下に取り上げる。知見の一つはエリクソンの発達論であり、もう一つはマズローの欲求階層論である。そして、一つのアプローチとは[ロジャースの来談者中心療法]的アプローチ<sup>3</sup>のことを言う。

#### (1) エリクソンの発達論

生徒理解を進める上で有効と考えられるエリクソンの所論とは、ライフサイクルに基づく八つの人生段階論を想定している。この発達段階論は世代発達をも射程し、例えば単なる固体発達という地平のみで解釈されてしまうのは一面的な解釈であるといった指摘<sup>4</sup>があるのだが、ここでは、生徒理解の指標として捉えるだけでも極めて説得力ある所論という認識に立って論を進める。

表1 エリクソンの発達論（ライフサイクル論）

発達段階	心理的社会的危機	重要な対人関係の範囲	関係の深い秩序要素	心理・社会的様式
I 乳児期	信頼 対 不信	母親的人物	宇宙的秩序	得る お返しに与える
II 早期 児童期	自立性 対 恥・疑惑	親的な人物（複数）	法律と秩序	保持する 手放す
III 遊戯期	積極性 対 罪悪感	基本的家族	理想的な標準形	思い通りにする（＝追いかける） まねをする（＝遊ぶ）
IV 学齡期	生産性 対 劣等感	近隣・学校	テクノロジー的要素	ものを作る（＝完成する） ものを一緒に作る
V 青年期	同一性 対 同一性拡散	仲間集団と外集団 指導性のモデル	イデオロギーの展望	自分自身である（自分自身ではない） 自分自身であることの共有
VI 初期 成人期	親密と連帯 対 孤立	友情、性愛、競争 協力関係の相手	共同と競争のパターン	他者の中で自分を見失い、発見する
VII 成人期	生殖 対 自己吸収	分業と共同の家庭	教育と伝統の思潮	世話をする
VIII 成熟期	安全性 対 絶望	人類・わが種族	知恵	あるがままに存在する 存在しなくなること（死）に直面する

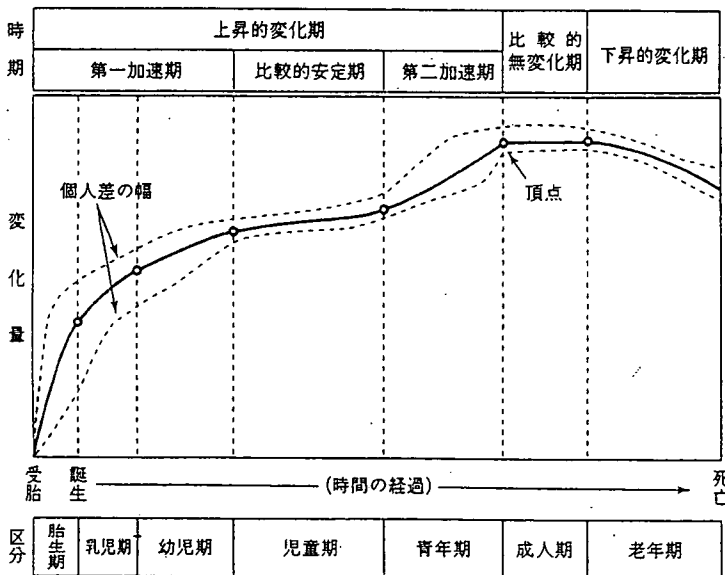
（出所） 内藤 （2000）

エリクソンが示しているライフサイクル論（表1）の内、生徒指導の当該段階は言うまでもなくV段階の青年期である。エリクソンはこの時期における心理的社会的危機を同一性対同一性拡散という対比モデルで説明している。心理的社会的危機とは、その段階において乗り越えるべき心理的社会的障壁のことであり、乗り越えることによって次の発達段階に至る地平が開かれてくる。その一方で、乗り越えることができないときには心理的社会的発達を阻害する危うさを伴う。青年期においては様々なかかわり（例えば、あるときは友人であったり、世話をされる人または世話をする人であったり、先輩または後輩であったり、リーダーまたはフォロアであったりすることなど）の中で、自らの存在価値やあるべき自分像をスケッチして自分が自分であることの意味論を紡ぐことができるか（同一性）或いはできないか（同一性拡散）、その二者択一を重く突きつけられる。それが青年期の特徴であるとする。その際の重要な対人関係の範囲とは仲間集団と外集団及び指導性のモデル。一般にこの時期が孤立を避け集団に所属することを特に求める傾向を示すとするなら、集団の中のどの位置にみずからの居場所を確保するかという差し迫った問題意識の中で、重要な意味をもってくるのは指導性のモデルであろうし、自らが所属しない集団との区別や比較の問題も併せて認識化されていく。なお、関係の深い秩序要素としてイデオ

ロギー的展望とあるのは、集団形成の根幹にはイデオロギー的収斂の問題が介在することと重ねて捉えてみる必要がある。また、心理・社会的様式の面で「自分自身であることの共有」とはイデオロギー的呼応の中で自分自身であることを共有できる人こそ仲間集団の形成者であると考えられることから説明がつく。

さて今、例えば中学1年生クラスの担任として年度当初の学級活動の指導に臨んでいるとする。担任が抱く生徒たちへの期待感とはどのようなものであろうか。エリクソンのライフサイクル論によれば、彼らはIVの学齢期を経て中学校に入学してきている。彼らはすべて生産性対劣等感という心理的社会的危機を乗り越えてきているのであろうか。順調な成長を遂げて危機を脱し、すでに青年期の様相を（場合によっては十分に）帯び始めた生徒もいるであろうが、彼らは少数である可能性が時として高い。危機を脱することができずに劣等感の淵に沈んでいる生徒もいるであろうし、極端な場合、IIIの遊技期の危機すらまだなお引きずっている生徒がいなくても限らない。従って、エリクソンのライフサイクル論は、既に危機を脱した者、危機を半ば脱した者、危機に目下翻弄されている者、その前段階の危機すらまだなお引きずっている者のそれぞれに対して、生徒指導上今何が特に緊要であるのかについて構想する際の道標として有効に機能することになるはずである。そして、もうひとつ付言して置きたいことが図5と関連する。言うまでもなく生徒指導の領域は図中の第二加速期に重なる。変化量に加速性が見られるこの時期の生徒たちはフィジカルな面とともにメンタルな面でも激しい揺らぎに直面する。つまり、見た目の大きな変化（身体的）に呼応して、見た目には分らない変化（心的）が見えない部位で激しく動揺している時期にある。見えないから無いのではなく、見えなくても在ることに気づく感性が指導する側に求められるということに想到する必要があるであろう。

図5 発達曲線



(2) マスローの欲求階層論と高次欲求論

エリクソンの発達論とともにマスローの欲求階層論は、生徒理解に資するという点で極めて有効な所論と考えられる。マスローは表2のように、欲求の階層論を展開し<sup>5</sup>欲求を建設的・開発的に捉えている。更に、欲求階層論を補完するような形で、高次欲求論についても示唆に富む所論を展開しているのです、簡潔に表3として<sup>6</sup>示しておく。

表2 マスローの欲求階層論

欲求段階	欲求の特徴	欲 求 の 傾 向
第一水準	生理的欲求	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欲求の段階が低次であればあるほど強力で優先的である</li> <li>・ 一般にある段階の欲求が満たされると次の段階の欲求が発現するが、必ずしも100%の満足度を前提としない</li> <li>・ ある特定段階の欲求満足によって、次の段階の欲求が意識を支配し行動の要因となる。それとともに満たされた欲求は活動を中止し、やがては意識からも消え去る</li> <li>・ 欲求の段階は必ずしもこの五つに厳密に類別されるとは限らない。また、段階順に配列されるとも限らない</li> </ul>
第二水準	安全の欲求	
第三水準	所属と愛情の欲求	
第四水準	尊重の欲求	
第五水準	自己実現の欲求	

表3 高次欲求論

動機水準	動機の特 徴	動機の傾向
欠乏動機	欠乏動機（人格内で精神的、身体的に欠乏状態が生じこれを外界の資源によって補おうとする働き）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 衝動を否定する</li> <li>・ 満足の結果、活動を停止する</li> <li>・ 自己満足の範囲に終始する</li> <li>・ 環境依存の立場をとる</li> <li>・ 学習においては欠乏解消のための学びに終始する</li> </ul>
成長動機	成長動機（人格に充満したエネルギーを外対象に向けて発し、成長のステップにしようとする働き）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 衝動を肯定する</li> <li>・ 満足の結果、活動を高める</li> <li>・ 自己の利害を越えて外界の抱えている課題に傾倒する</li> <li>・ 環境から独立した立場をとる</li> <li>・ 学習においては洞察、発見、創造のための学びが可能に</li> </ul>
高次欲求	高次欲求（基本的な欲求を満たし自己実現している人を高次に動かす働き）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 系統発生的にもっとも発達し優勢でもっとも後期に表れる</li> <li>・ 健康で統合的な立場に立つ</li> <li>・ 何らかの職業に対する献身、没頭という形をとる</li> </ul>

さて、生徒理解をその欲求の水準に照らして進めるといふ視座をもつことの有用性が指摘されなければならない。マズローが言うように、欲求の段階が低次であればあるほど強力で優先的であるとすれば、極端な場合、第一水準の生理的欲求が充足されていない生徒に第五水準の自己実現の必要や意義を説いても、乖離が大きすぎて指導効果は期待できない。眼前の生徒又は生徒集団がどの欲求レベルに達している（或いは留まっている）のかについての確に把握することが、生徒理解の要諦となる。そして、マズローの高次欲求論に立脚して、生徒指導の現場が欠乏動機から成長動機への移行期に直接かかわるものと考えらるなら、指導の在り方如何でその移行の質量が決まると認識する形で生徒指導上の知見が新たに開けてくる。中学生であれ高校生であれ、生徒によっては欠乏解消のための学習すら成立しない欠乏動機以前の様態から抜け出していないケースもあるであろうし、著しい成長を遂げて成長動機を既に凌駕して高次欲求への誘いが必要であるような者も紛れるように存在するかもしれない。となれば動機レベルでそこまでの広がりをもつ生徒の指導が一様であってよいはずはない。マズローの所論はそうした問題意識を鋭く突きつけてくる知見として傍観にふせない。

### (3) [ロジャースの来談者中心療法]的アプローチ

エリクソン及びマズローの所論を有用な知見として生かしつつ、生徒理解の具体的方法論（アプローチ）について構想を巡らすとき、示唆を与えてくれるのはロジャースの「来談者中心療法」である。ロジャースは表4に示すように、三つの条件が充足されてクライアント（来談者）との間に信頼関係が生じれば、次のような治療効果が期待できると言っている。

- クライアントはより深く自分の感情や態度を探り始める。以前には気づかなかった自分の隠された面を発見し始める。

表4 ロジャースの重視する関係性を築く三条件

条件別	条件の特徴	条 件 の 内 容
第一条件	クライアントとの関係の中で真実であり得るかかどうか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 純粋さ又は自己一致。すなわち関係の中で完全にひとつになる。</li> <li>・ 透明性、すなわちセラピストの中に隠蔽されたものがない。</li> </ul>
第二条件	クライアントを大切に、思いやりをもってかわっているかどうか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ クライアントを独立した人格として大切にする。</li> <li>・ 受容、配慮、所有欲のない愛情とも言える。</li> </ul>
第三条件	クライアントの内面を内側から理解することができるかどうか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ クライアントの内面をその人の目で見ると。</li> <li>・ クライアントの感性を表面的意味だけでなく、その下にある意味まで理解する。</li> <li>・ クライアントの体験の世界へ敏感に正確に身を投じる。</li> </ul>



○ 大切にされることで自分自身を大切にできるようになる。また、理解されたと感じると自分に耳を傾け自分の中で進行しつつあることや以前には理解できなかった意味にも耳を傾けるようになる。セラピストの中に、真実を感じると自分自身に対してもより真実になることができるようになる。

○ 自分の内面で起こっていることから目を逸らしていたクライアントは、今この瞬間に自分の中で起こっていることを感じて受け止め探り始め、自己否定から自己受容に移る。自己の外側にある価値基準に引きずられていたクライアントは自分の中の判断力や決断力を信頼する方向に変化していく。

実際にロジャースが、グローリア（クライアント）を相手にカンセリングを行うプロセスを視聴して<sup>7</sup>抱く感慨は上記の内容を視覚的に検証するに足るものであるという確信であった。徒に外の価値基準に引きずられるグローリアがロジャースの真実で共感的な理解に誘われて自らを信頼し始めようとする心理転移を目の当たりにすることは感動的ではある。

論述の展開上以上を要点に、[ロジャースの来談者療法]的アプローチを生徒指導の前提条件である生徒理解を進める有効な手立てと見る観点をも更に推し進める意味で、若干の言説を加えたい。それは、「生徒理解のための具体的アプローチとは生徒の自己理解の過程に寄り添うことである」というテーゼに立脚している。生徒理解とは生徒の外見や朴訥で刹那的な言葉遣いの類から教師の意識レーダーに目立った形でキャッチされた情報の集積のみで済ませてしまうのものであってはならない。見た目からだけでは見えないものの潜在や、不用意な物言いの中にも成長段階を背景にした複雑な意味論が存在することに反応できなければならない。何よりも当該生徒自身が明快な自己表現の術をいまだ身に付けていない（青年期がエリクソンの言うように同一性対同一性拡散という心理的社会的危機に直面する時期とすれば、自己表現は決して容易なことではない）とすれば、当該生徒が何よりも先ず自分が何であるのか、自分が何をしたいのか、そのために何を学べばよいのか、或いはまたそのために心身の健康が如何に大切であるかについて自ら考え表現し、自ら行い、自ら発見することができるよう粘り強く誘う必要がある。そういう意味での自己理解のプロセスに寄り添うこと、つまり、生徒の自己表現を阻害する心理的ないわば卵殻を啐啄同時の関係性を目指しつつ外からこつこつとたく形で生徒の自己理解を促し、その自己理解の過程を理解することがすなわち生徒理解であると考えてみるのである。ロジャースの[来談者中心療法]的アプローチは、その際のかかわり方として大きな意義をもつはずである。対生徒との関係の中で、「真実であり得るか」、「思いやりをもっているか」、「内面から理解できるか」という三条件を満たし、生徒中心の立場に立って、生徒の自己表現力を引き出すことに勝る生徒理解の方法は他に考えられない。ただし、教師はカウンセラー（治療者）ではない。従ってカンセリング（治療）を施すことはできない。そこに、カウンセラーの方法論や心態に接近するという意味においてカウンセリング・マインドをもつことの意味が強調されなければならない所以がある。

#### 4 四領域における生徒指導上の留意点

生徒理解に資する「二つの知見」を羅針盤に「一つのアプローチ」を有用な操舵法として生徒を理解し実態に即した指導を目指すことの重要性はどんなに強調されてもされすぎることはない。その点に立脚し以下、今日の学校現場で実際に生徒指導を展開する上で、留意さるべき諸事項の内、その主要と考えられる何点かについて領域ごとに述べる。

(1) 第1領域 (在り方指導)

学校における在り方指導は人間としての在り方を踏まえ、学校生活を円滑かつ有意義に営むための基盤となる諸要件を身に付けさせることを目指す。学校をミニチュア社会とするなら、学校での在り方指導は実際の社会で期待される在り方の如何を射程し、それに対する備えを整えさせる意味をもつとの認識が介在するからである。「在り方」指導は、現行学習指導要領が道徳教育について述べる中で用いる用語<sup>8</sup>であり、人間としての在り方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行う必要があるとする。従って、その指導の地

表5 在り方指導における指導題材

題材別	指 導 題 材
日常的指導題材	○ あいさつ ○ 遅刻・欠席 ○ 身だしなみ(頭髪、服装、ピアス、化粧など) ○ 問題行動(いじめ、暴言・暴力、喫煙、万引き、窃盗、占有離脱物横領など) ○ 授業規律 ○ 登校・下校時のエチケット ○ 携帯電話のマナー、その他
対症療法的指導題材	○ 交通事故(死亡・重症) ○ 突発的事件(部外者侵入、運動部活動事故、実験事故など) ○ 変質者対策、その他
計画的指導題材	○ 薬物乱用防止 ○ 情報乱用防止(インターネットの功罪)、その他

平には徳性の涵養という目標が強く確かな形で掲げられていなければならない。表5に示した「指導題材」にしても、そうした題材をもとに何を教えるのかという視点をもつことが大切である。そして、奥行きのある指導過程の中で、最終的にはそれが徳性の涵養を具現する形で昇華するものであることが求められている。

在り方指導に関して何よりも留意すべきと考えられる点は、それを通して生徒に身に付けさせる能力(生活力)にも近年格差が拡大しているということである。例えば学力がそうであるように、生活力も又個人差が歴然と存在する。この事実に立つとき、個に応じた指導の展開がこの領域でも喫緊の課題であることが認識される。「生活力」という物差しで生徒の実態を把握し、個→小グループ→クラス→学年→学校全体という形で優先課題を的確に設ける。そして、プロセスにおいては説明責任を前提にいわゆる「合わせる指導」だけでなく、「違える指導」を導入する。身だしなみ指導を例に取るなら、学生服であれ、ブレザーであれ、それが制服と規定されているかぎり、そこには社会規範上の判断を含めた相応の理由が存在する。しかし、その認識に達していない(或いは拒絶する)生徒にとつ

て制服は、改造したり（短くしたり長くしたり切り込みなどを入れる）裾や袖を殊更磨耗させて不釣合いを競うなどの対象でしかない場合がある。所定の制服を美しく清楚に着こなすことを目指す「合わせの指導」を非難する人はいない。しかし、認識レベルに差異（能力差）のあるケースでは、違いを段階的に許容して達成可能な目標を設定させ、段階的に成長を促す必要がある。そうしたかかわり方のほうがむしろ指導の有効性を保証してくれがちであったという筆者の多くの事例経験にも裏付けられて、この領域の指導上の留意点を5点にまとめて示しておく。

- ① 生活力にも能力差が歴然と存在すること念頭に、「合わせる指導」と「違える指導」を段階的に導入して個（能力）に応じた指導の実質化を図る。
- ② 日常的、突発的、計画的指導項目の如何であれ、それはあくまでもひとつの題材であり、それを教材に何を論じ何に気づかせるのかについて展望と短期的・中期的・長期的計画をもつ。
- ③ 指導対象事例の背景は生徒によってすべて異なるので、生徒理解（発達・欲求段階、生育環境、友人関係等）に努める。その際、真実な傾聴や言語化への促しを通して自己理解を支援することがそのまま生徒理解と重なることに着目する。
- ④ 違いを段階的に設けることについて説明責任<sup>9</sup>を遂行する。
- ⑤ 報告・連絡・相談を通して指導のネットワーク<sup>10</sup>を構築する

（2）第2領域（生き方指導）

2005年度版『労働経済白書』によれば、2004年度段階でフリーター（年齢15～34歳）  
表6 職業的（進路）発達にかかる諸能力の育成プログラム（抜粋）

高等学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 就業等の社会参加や上級学校での学習等に関する探索的・試行的な体験に取り組む</li> <li>・ 社会規範やマナー等の必要性や意義を、体験を通して理解し習得する</li> <li>・ 多様な職業観・勤労観を理解し職業・勤労に対する理解・認識を深める</li> </ul>	
中学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解する</li> <li>・ 体験等を通して勤労の意義や働く人々の様々な思いを理解する</li> <li>・ 係・委員会活動や職場体験等で得たことを以後の学習や選択に生かす</li> </ul>	
小学校	高学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 施設・職場見学等を通し、働くことの大切さや苦勞を理解する</li> <li>・ 学んだり体験したりしたことと生活や職業との関連を考える</li> </ul>
	中学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 係や当番活動に積極的にかかわる</li> <li>・ 働くことの楽しさが分かる</li> </ul>
	低学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 係や当番の活動に取り組み、それらの大切さが分かる</li> </ul>
学年 段階 目標 す能力		職業理解能力（様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今行わなければならないことなどを理解していく能力）
		情報活用能力（学ぶこと、働くことの意義や役割及びその多様性を理解し幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす能力）

（出所） 渡辺（2004）

層)の数は213万人で前年(217万人)とほぼ同水準を示している。また、働く意思をもたない点でフリーターとは区別されるニート<sup>11)</sup>の数が前年同様64万人で、社会問題化傾向に拍車をかける数値となっている。さらに、2005年度版『青少年白書』によれば2003年度における中・高・大学卒業者の就職1年目の離職率を見ても、順に47.6%、25.6%、15.3%に達し、この数値はこの5年間ほぼ変わらない<sup>12)</sup>。こうしたデータは学校における当面の生き方指導の中心に、職業観・勤労観を育む学習プログラムの構築といった問題を差し迫った課題として位置付けることを強く迫ってくる。表6に示した学習プログラム<sup>13)</sup>は、この視点から生き方指導を展開する上で有用な座標軸として機能するものと考えられる。

「生きる力」を狭義に職業を通じた自己実現能力と捉えて、生き方指導の領域を闡明化させ構想を練るとする。その際、下級学校から上級学校への接続の問題を構想の視野から外した指導プログラムは、羅針盤をもたない航行に近いものになる。例えば、中学校における生き方指導に関して表6における職業理解能力の項目を例に取ってみる。係や当番の活動(低中学年)や職場見学等(高学年)を通してその仕事の大切さや楽しさや苦勞を理解し、学んだり体験したことと生活や職業との関連について考えることができるようになって中学校に入学してくるとするなら、中学校における生き方指導はそれを踏まえた上で構想されるとともに、高等学校へどのように接続させていくかについても配慮が求められる。つまり、校種間の連動性を視野に入れることも生き方指導の今日的課題の一つと言えるのだが、現実的には事態はもっと複雑である。この職業理解能力一つを取っても、中学校入学時段階の能力レベルは決して一様ではない。場合によっては小学校中学年の水準に留まっているケースもあるであろうし、既に高等学校レベルに達しているケースもある。下級学校における教育活動の成果の問題のみならず、生育環境や家庭および地域の教育機能等の質量の問題が介在するからである。従って、この領域でもまた、生徒の実態把握が何よりも緊要である。その上でここでも、「合わせる指導」に「違える指導」を適切に織り成して生徒の実態に即した目標設定を掲げ指導することが大切である。この領域の指導上の留意点としては次の4点が掲げられる。

- ① エリクソンの発達理論やマズローの欲求段階論等を背景に、渡辺教授グループの「職業観・勤労観を育む学習プログラム等」も参考にしながら、生きる力にかかる生徒の実態把握に努め、個(又は共通項を有する集団)に応じた指導目標を設定する。
- ② その際、[ロジャースの来談者中心療法的アプローチをベースに、生徒の生き方に関する自己理解を支援することを通して生徒理解を徹底し実態を掴む。
- ③ 生き方にかかる情報を豊かに収集・提供するとともに、対象生徒が自ら主体的に判断する能力を身に付けることができるよう体験的な学習機会や学習メニューの多様化を図る。<sup>14)</sup>
- ④ 生き方指導にかかる人的ネットワークを構築する。<sup>15)</sup>

### (3) 第3領域(学び方指導)

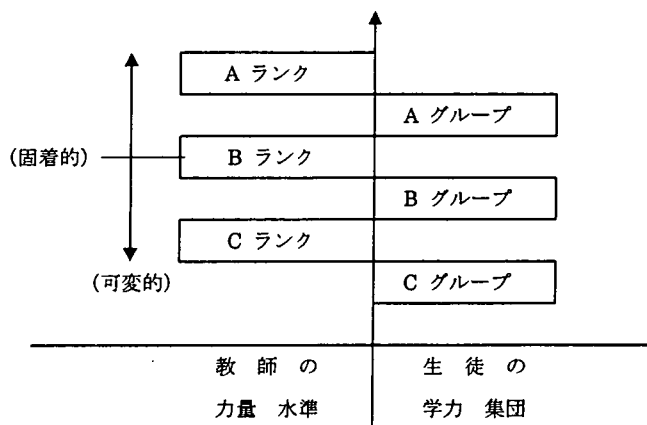
確かな学力とは、「知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動し、よりよく問題を解決する資質や能力など」と定義<sup>16</sup>されている。要するに、断片的な知識の単なる総和ではなく、個々の知識が関連し合っただけでなく、全体として生きて働く知の形質を、確かな学力と捉える必要があるということであろう。そういう意味での「学び方指導」が今日強く求められていると言ってよい。そのためには、確かな学力の育成を目指す明確かつ具体的な教育方法の構築という観点から、教材・教具・指導方法・学習環境、更には学習グループの編成や評価の方法等のそれぞれについて、検討が行われ実践に移されなければならないのだが、紙数の制約上、ここでは教材・指導方法に関連して、学び方指導における三つの指導レベルと、固着と可変性の問題に絞って論じることにしたい。

まず三つの指導レベルとは、端的には①教科書を教える、②教科書で教える、③教科書を越えて（離れて）教えることを言う。教科書がそれぞれの学年段階で主たる教材として位置づけられる意義は言うまでもなく大である。それが最も安定的な知の宝庫として尊重されなければならないことについては、概ね異論はないであろう。そういう認識に立って教科書を取り上げてみると、三つの指導レベルについて言及することの必要が痛感される。①のレベルはもとより基本である。だが、それ自体必ずしも容易でないことは付言に値する。教える側の力量の問題を含めて、学ぶ側に打ち砕くことがたやすくない意欲・関心・態度の欠落が付きまとう現実があり、その打破から開始するということになれば、教科書を教える前段階の学び方指導に立ち返る必要もあるからである。①のレベルが学び方指導の基礎基本とすれば、②のレベルは発展的段階と言えよう。教科書の内容に立脚しつつ、項目・分野によっては応用的・発展的に深化を図る水準を指す。そして、③のレベルも想定しておかなければならない。生徒の中には順調な学力伸張を遂げて、例えば教科書の8割近くに既に習熟しているケースもある。このレベルでは、教科書に充当する時間は全体の2割で済む。教科書を越えて（離れて）教えることが生徒の実態に即した指導の在り方ということになる。この三つの指導レベルの適切な活用は実は、習熟度別クラス編成等とも絡んで、同一校における指導の実質化に資する。或いは積み上げ教科（国語・数学・英語）の指導の場合、1年次はレベル①、2年次はレベル②、3年次はレベル③を用いるといった考え方で生かすこともできるであろう。生徒の学力実態を的確に掴むことを前提に、極めて有効に機能するはずである。

もう一点、指導の固着と可変性について指摘したい。図6に示すように、教師は生徒集団の学力レベルに応じて、例えばAグループの指導には力量水準をAランクの位置に、またCグループの指導に当たっては力量水準をCランクに設定して、当該生徒集団学力実態の120%水準を目標レベルと定める必要がある。しかし教師の側に指導の固着状況が例えばBランク水準にあって硬直しているとすると、Bランク以外の生徒は易しすぎるか難しすぎるかのどちらかになって、学びが成立しない。従って、教師は常に指導上のレベルゲージを上下することのできる可変性を維持していなければならない。この固着の間

題は、定期人事異動によって他校に転勤し現任校と転勤校との間に大きな学力格差が存在

図6 指導の固着と可変性



する場合（高校を想定）、更に深刻化する。固着に対応せず（或いは気づかず）、指導に著しく自信を失ったり、うまく行かない非を生徒に専ら転嫁するだけの教師になってしまう可能性が小さくないからある。

#### （４）第四領域（保健指導）

学校保健法、同施行令、同施行規則或いは独立行政法人日本スポーツ振興センター法、同施行令等の法規定に基づいて展開される保健指導の領域については、特に心理的引き籠りと運動量格差の問題についてのみ言及したい。図5に関連して既に触れたように、丁度第二次成長期に位置する生徒たちは、この時期身体と心の両面で激しい変化に見舞われる。変化の度合いはそのまま不安定さの度合いと比例する。見た目だけでなく、見えないけれども存在するはずの変化を読み取って対応しなければならない。今日の時代性を反映する諸課題の中、特に憂慮されるのは心の闇の問題である。自室に閉じ籠って外界との接触を拒絶する症例はそれ自体重篤なケースで特段の対応が必要であるが、そういう見目に変化が認識できるケースとは相違して、見目の変化が認識できない（問題があるようには見えない）のに、深刻度が時として前例と拮抗するようなケースが増加している。例えば、満座の中にいながらにして心理的に閉じ籠ってしまうケースなどである。厄介なことに、当の本人も心理的引き籠りという自覚がない。そう自覚するための認識装置を具備していないからある。心の健康度を維持するには、どこまでが不健康でどこからが健康であるのかを識別する能力が前提となり、その認識能力の深まりと健康レベルは比例する関係にある。つまりここでも、能力格差の問題があると見なければならない。心理的引き籠りは周囲を見ているようで見ていない、周囲に耳を傾けているようで傾けていない、周囲に語りかけているようで語りかけていないという形で現れるネガティブな現象面を察知することから始まる。在り方指導という切り口に加えて保健指導のスタンスからも心理的引き籠り

が不健康であるという認識を、生徒の自己理解に寄り添うという形で深化させる指導が必要である。

運動量格差については、近年文明の利器が慢性的な運動不足の横行を惹起し、憂慮すべき事態を世代各層に招いている点を先ず指摘したい。健康を維持するために運動の絶対量を如何にして確保するかという問題が今ほど深刻な時代はない。このことは保健指導の前線においても変わらない。生徒たちの運動量は歴然と低落している。それは歩くという本源的な運動の形質を例に取ってみるだけで十分である。移動の手段が専ら歩行であった時代と比較すれば瞭然であろう。つまり保健指導の中核に、健康維持のための運動の絶対量をどのように定めどうやって確保するかという視座をもつことが重要である。そしてもう一つ、個々の生徒間にも運動量の差は極端なまでに拡大している点が憂慮される。スポーツ選手を目指して激しい運動量を自らに強いる生徒がいる一方で、汗を嫌って動こうとしない生徒も多数存在する。運動量の格差は、他者との比較の場合であれ、運動する自分としない自分という自己におけるケース比較の場合であれ、そのまま運動能力の格差につながる。生徒の運動能力レベルに応じて達成可能な目標を設定させることが他の領域同様ここでも緊要である。

## 5 むすび

以上筆者は、生徒指導を広義の意味で捉え、四領域論で整理し、その実質的展開のために生徒の諸能力に関する実態把握（生徒理解）をすべてに優先させることの重要性に力点を置いて論じてきた。背景には長年にわたる実務家教員としての経験から、差し迫った諸問題への緊急対応や諸懸案が強要してくる時間的労力的蓄積に倦勞しがちなまま、現実の壁や変化への臆病さに阻まれて必ずしも適正に実態が把握できないまま、指導にかかる諸事態が漫然と推移しているのではないという認識があって、それが意識の中心に登場して引き下がろうとしなかったからである。そこで、生徒の実態を的確に掴むための方法論として生徒理解上、有効と考えられる二つの知見と一つのアプローチを取り上げ、それらが生徒理解に資する意義について指摘することで、若干の提言の形を成そうと試みた。更に、四領域のそれぞれにおいて特に留意されるべき事項を、紙数の制約上絞り込んで付言したが、それらは結局、生徒理解と生徒指導のミスマッチ（不整合）を防ぐ意図のもとに、四領域のすべてにおいて看過できない能力差が今日性を帯びて歴然と存在しているという視座に立って、教育にかかる諸課題を思弁する必要があることを強調する事例として収束することとなった。いずれにしても、本稿は一つの試論として筆者にとっては、「指導」という教育的営為を窓口に、教育の問題を今日的（ポストモダニズムを意識した）文脈で捉え直してみる格好の機会を提供してくれた。そして、長年の手垢とも言うべき思考の痺れを克服する問題にも迫られて、知的奮戦を余儀なくされるという意味では極めて刺激的な試みの場ともなった。これを機に改めて今後の新たな教育的展開の意味論を切り開く地平に立って捲土重来を期したいものと考えている。

- 1 田中耕治他『新しい時代の教育課程』(有斐閣、2005) p 46 以下に詳しい。
- 2 図1の中、生徒の目指す能力のうち、「在り方学習の成果として身に付く能力を意味する用語として一先ず「生活力」を用いたが、別に適語を模索している。また、「生きる力」については『「生きる力と確かな学力の概念図」(文部科学省初等中等教育局パンフレット、2004)に示されるように、確かな学力と健康・体力と豊かな人間性が固体の中で育成され重なり合い相互に生きて働くことを中核的に意味する用語として捉える考え方が有力であるが、ここでは、むしろ狭義に、「生き方学習の成果として身に付く能力」とする。
- 3 教師はカウンセラーではない。従って療法を施すことはできない。「療法を参考にアプローチの方法を考える」という意味を強調するために [ ] を付した。
- 4 西平 直『エリックソンの人間学』(東京大学出版会、1993) p 93 以下
- 5 上田 吉一『人間の完成 マスロー心理学研究』(誠信書房、1988) p 35 以下
- 6 前掲書 p 59 以下
- 7 カール・ロジャース他『グローリアと三人のセラピスト』(日本・精神技術研究所、1980) カウンセリングの実際を映像化したビデオ。日本語訳は佐治守夫
- 8 現行高等学校学習指導要領第1章総則第1款教育課程編成の一般方針の2に、「学校における道德教育は、生徒が自己探求と自己実現に努め国家社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体と通じて行う・・・」とある。
- 9 「説明責任」は accountability の日本語訳だが、これは本来、必要な人的財政的資源を投じて実施された政策が実効をもち民意に十分応えているかという点で行政の民主性を計測する意味で用いられて(山谷 清志『政策評価の理論とその展開』(晃洋書房、1997) p 67 以下参照) きた。そうした「説明責任」が教育の分野においても求められるに至っている中、ここでの説明責任とは従って、違いを段階的に設けるためにどのような資源を投じ、どのように実践し、どのような成果がもたらされるか(もたらされたか)について説明するとともにその責任を負うことを意味する。
- 10 教師の強みを寄せ合うことで孤立と孤立がもたらす偏狭を回避することも今日鋭く求められているので、付言した。
- 11 2005 年度版『労働経済白書』 p 154 「ニート」とは Not in Education, Employment, or Training の頭文字で、イギリス内閣府が作成した Bridging the Gap という調査報告書がその言葉の由来となっている。
- 12 2005 年度版『青少年白書』 p 34 参照
- 13 渡辺三枝子筑波大教授グループは職業的(進路的)発達にかかる諸能力の育成という観点から、横軸
- 14 現行学習指導要領の趣旨にも照らし、体験的な学習メニューを多様な形態で設定・導入することは今日の要件であるので加筆した。
- 15 教員、保護者、更には同窓生までも活用すれば、学校は大勢かつ多様な人的資源を保有する。その強みを生かすネットワークづくりが今日極めて有用である。文中では特に触れなかったが、重要な教育要素として付言しておく。
- 16 前掲『生きる力と確かな学力の概念図』(2004)の確かな学力(八つの能力)参照

-----  
その他の参考文献：

- 高橋 超他編著『生徒指導・進路指導』(ミネルヴァ書房、2002)
- 広瀬俊雄他編著『教育関係論の現在 関係から解読する人間形成』(川島書店、2004)
- 三浦香苗他編『発達と学習の支援』(新曜社、2000)
- 水越敏行監修『指導組織の改善』(国立教育会館、1995)
- 高橋史朗編『癒しの教育相談 ホリスティックな臨床教育事例集』1～4 (明治図書、1997)
- 堀尾輝久他編『教育の原理 人間と社会への問い』(東京大学出版会、1985)
- 天野郁夫著『日本の教育システム 構造と変動』(東京大学出版会、1996)
- 佐藤 学他編著『いま教育を問う』(岩波書店、1998)