

〈研究論文〉

# 生徒の自律性を涵養する生徒指導の理論的・実践的検討

—— Luhmann 理論における「社会化」と「教育」の違いに着目して——

早 坂 淳

## 生徒の自律性を涵養する生徒指導の理論的・実践的検討

—— Luhmann 理論における「社会化」と「教育」の違いに着目して——

早坂 淳

### 1. 研究の問題背景と目的

生徒の自己指導能力の涵養を通して、生徒を自律的に学校秩序を形成・維持する主体として育成することは「生徒指導の究極的目的」とされている（江川2000, p.8）。この指導が「究極的目的」とされているのは、この指導のもつ実践面及び理論面における困難さに一つの理由がある。その困難さとはすなわち、教師の指示が明示的であるほど生徒による学級秩序の形成・維持が教師主導の他律的になりかねないという指導と自律性との二律背反性である。

本研究の背景にある問いとは、あらゆる行為選択が可能な生徒たちが一定の範疇に自らの行為を統合（あるいは縮減）している場合、教師による指導はどのようなものなのか、といういわば「教育的秩序問題」<sup>(1)</sup>—学校における秩序はいかにして可能か？—である。

これまで、学級における秩序に関する研究は、「問題行動とは何か」<sup>(2)</sup>、「なぜ問題行動は発生するのか」<sup>(3)</sup>、「どうすれば問題行動は解消しうるのか」<sup>(4)</sup>といった問いに基づき多くの知見を提供してきた一方で、「秩序はいかにして可能か」という問いは、研究関心の異なるこれらの研究においては半ば自明のこととして研究の埒外に置かれてきた。

しかしながら、現在、不登校や学級崩壊といった学校存立上の問題が広く社会で取りざたされており、教育実践の場面においてはこれまで自明であったことが自明でなくなりつつある。このような教育実践の現状に対して、教育学者に求められることの一つは、これまでの研究が

学級の常態と考えてきた学級秩序がいかにして可能であるのか、あるいは、これまで自明とされてきたことが如何に自明たり得ていたのか、というラディカルな問いであろう。

これに対してこれまで教育方法学は、授業研究として、教師の指導がもつ学級秩序の形成・維持機能に関して多くの研究成果を出してきた<sup>(5)</sup>。しかしながら、それは主に教師の発話（言語的ふるまい）に着目してきたため、そこで対象とされている指導の多くが明示的形態をとり、生徒の秩序形成・維持は半ば他律的に記述されてきた。また、分析にはテキスト化された記録を用いるため、教師の非言語的ふるまいは分析の過程でその大半が捨象されてきた。

このような問題背景および研究関心に鑑み、本研究は、教育実践の場面においてあらゆる行為選択が可能であるはずの生徒が自らの行為を一定の範疇に縮減させて秩序を形成・維持している場合、そこにおいて教師はどのような働きかけを生徒に対して行っているのか、という問いに教師による非言語的な指導に着目して一つの回答を提示することを目的とする。

### 2. 本研究の対象とする生徒指導と研究の方法

ここでは本論に先立って、本稿で扱う「教師の非言語的な指導」を具体的に示した上で、本研究で用いた研究の方法について述べる。

生徒指導は一般的に対症療法的・事後的指導と予防的・開発的指導に分類される（例えば、江川2000, pp.9-10）。前者の対症療法的・事後的指導とは生徒による問題行動の発生後に施される指導であり、後者の予防的・開発的指導とは問題行動の発生を事前に抑制するための指導

を指示する。ここで両者を分類する基準は、生徒による問題行動である。

生徒指導は、この他にも明示的・顕在的指導と暗示的・潜在的指導とに分類される（早坂2002）。前者の明示的・顕在的指導とは生徒の行為選択を導くべき規範（審級）を教師が持つ場合であり、生徒に求められることはその規範を教師から習得することである。その一方で、後者の暗示的・潜在的指導とは生徒に行為規範を委ねることを志向する指導であり、生徒に求められることは主体的に規範を獲得することである。両者を分類する基準は、行為選択を導く規範が教師にあるのか／生徒にあるのか、である。

さらに、生徒指導は意図的指導と無意図的指導とも分類される（教師の無意図的教育効果については、渡邊1996, 2007）。前者の意図的指導とは教師がある教育的意図を自覚して生徒に働きかけるものであり、後者の無意図的指導とは教師が教育的意図を自覚していないにも関わらず生徒に対して一定的教育効果をもつような教師の言動を指示する。生徒指導がもつ無意図的教育効果としてはピグマリオン効果やゴレム効果が知られているが、渡邊（1996）が指摘するように、教育実践の場における無意図的教育効果についてはこれからの研究をまつ状況にわれわれはいる。

先に述べた生徒指導の「究極的目的」における指導の意図性・明示性と生徒の自律性の涵養とにみられるパラドキシカルな関係を解消する為には、秩序の成立・維持を志向する教師の指導は時に暗示的である必要が出てくる。学校における秩序の成立・維持を志向する際に教師の明示的・具体的指導のみに頼っている、生徒の自律性を損なうだけでなく、Foerster (1981) のいう入力に対して単純に出力を繰り返すだけの「trivial machine」<sup>6)</sup>として生徒を扱うことを避けられそうもない。

すなわち、生徒の自律性の涵養を志向する場合、秩序形成・維持を目的とした教師からの指示・指導はあくまできっかけにとどめ、生徒が自ら考え、行動する契機を生徒に与えるような指導がなされなければならないといえよう。

さて、以上で述べた生徒指導をマトリクス化したのが表1である。その内、本研究が対象とする生徒指導は、表1における指導O（非言語的、予防的・開発的、暗示的・抽象的、意図的指導）及びP（非言語的、予防的・開発的、暗示的・抽象的、無意図的指導）となる。

次に本稿で用いた研究の方法を示そう。研究の方法として第一に、理論的枠組みをN. Luhmann (1927-1998) の理論を元に構築する。具体的には、教師による指導を教師と生徒との間でなされるコミュニケーションととらえ、「コ

表1：生徒指導の分類

		明示的・具体的		暗示的・抽象的	
		意図的	無意図的	意図的	無意図的
言語的	対症療法的 事後的	A	B	C	D
	予防的 開発的	E	F	G	H
非言語的	対症療法的 事後的	I	J	K	L
	予防的 開発的	M	N	○O	○P

コミュニケーション」概念を Luhmann 理論から援用する。加えて、「社会化と教育」論文<sup>9</sup>を中心に展開されている「社会化」と「教育」に関する Luhmann の解釈を、これらの差異に着目しながら援用する。

第二に、教師の非言語的な指導による学校秩序の形成・維持機能の観察に際して、本研究はフィールドワークを行った。分析にあたって学外の第三者の視点を取り入れるが、本稿においてはその第三者が諸外国の教員<sup>10</sup>であり、日本人教員とは異なる発想や考え方も期待できる。

次にフィールドの概要であるが、本研究は公立A高等学校（以下、A校）の協力を得た。A校をフィールドに選定した理由は、A校が生徒による問題行動が比較的少ない<sup>11</sup>学校であるということにある。A校が問題行動の比較的少ない学校であるということはすなわち、A校で観察される指導の大半が予防的・開発的指導となり、問題行動が多く明示的・言語的指導に頼らざるを得ない学校と比較して教師による暗示的・非言語的指導を観察しやすいと考えられるためである。

そして具体的観察場面として、音楽祭に向けての練習風景を選定した。音楽祭の練習風景を観察場面として選定した理由は、教師が言語的な指導を多用すると考えられる授業場面（特に伝統的な一斉授業）と比較して、音楽祭の練習という課外活動<sup>12</sup>では教師が非言語的な指導を行う余地が多くあると考えられるためである。

また、観察期間は練習三日（パート練習二日、全体練習一日）および音楽祭当日の計四日間である。練習期間中に観察したのは、二曲ある自由曲のうち男声四部合唱曲の練習である。その際の観察対象は高等部三年B組（以下、3B）31名である。音楽祭の後日に、3Bの担任教師（英語科教諭）と音楽祭クラスリーダー1名、パートリーダー4名を対象としたインタビューを一回実施し、その内容は逐次記録として残した。諸外国の教員達からは、練習の後に思ったことを自由に話してもらい、その内容もまた逐次記録として残した。本稿では研究の目的に照らして、興味深いものの記録を事例として取り上げ

ることとする。

### 3. Luhmann 理論における「コミュニケーション」、「社会化」、「教育」

本節では、Luhmann の社会システム理論を援用して、教師の指導にかかわる諸概念を考察してゆく。具体的には「コミュニケーション」(Kommunikation)、「社会化」(Sozialisation)及び「教育」(Erziehung)について概括し、それらの諸概念を元に理論的枠組みを構築する。

#### 3-1. Luhmann 理論における「コミュニケーション」

Luhmann の記述するコミュニケーションは、一般的な用法と比べて特徴的である。Luhmann のいうコミュニケーションとは、「二人が共通の解釈図式に基づいて情報を伝達しあうことではなく、二人がそれぞれ自己創出的に存在し、共通の解釈図式をもたないまま、それぞれがそれぞれにある理解を選択し、ある情報（事実確認）を選択し、ある発話（行為遂行）を選択することだからである。」(Luhmann 1995, p. 221)

ここで注目すべきは、第一に、コミュニケーションには「共通の解釈図式」が存在しないと Luhmann が考えている点である。この点において、合意に向かつて、あるいは合意を前提としてコミュニケーションが成立すると考える Habermas のコミュニケーション論と Luhmann のそれとは一線を画している(例えば、Habermas & Luhmann 1971)。

注目すべき第二点目は、コミュニケーションの主体（上記引用の「二人」=教育実践の場面に照らして考えるなら教師と生徒）は「自己創出的に存在する」という点である。「自己創出」(Autopoiesis)とは、端的に言って自分自身を不断に創出し続ける自律的なシステムのことである<sup>13</sup>。Luhmann の言葉を借りれば、「システムの閉じられたネットワーク内部の営みによって、システムそれ自体の再生産がおし進められること」である (Luhmann 1987a, p. 173)。自己創出の一般的特徴としては、①自律性、②個性性、③境界の自己決定、④入出力の不在があげられる。ここで他のシステムと違って自己創

出システムに特徴的なのは④入出力の不在である。これは、外部からの入力や外部への出力が一切存在しないということの意味するのではなく、その入出力自体はきっかけになることはあってもシステム内のメカニズムに直接的な影響を及ぼすことがないということである。これを生徒の意思決定に即して説明するならば、生徒は、自己決定に基づく境界によって他のシステム（例えば教師）と分けられた個性として存在し、その上で自身のもつ知識や経験などを材料にして自律的に意思決定を行う、ということになる。

このような Luhmann のコミュニケーション論に従えば、教師と生徒との間で交わされるコミュニケーションは以下のように特徴づけられよう。第一に、教師と生徒の間にはコミュニケーションを常に円滑に進めることを可能にする「共通の解釈図式」が存在しないために、そこでのコミュニケーションは常に意図するところとは別の仕方では他者に解釈されうることである。第二に、これは本稿において特筆すべき点であるが、自己創出的存在としての生徒にとっては、外部（教師）からの指導や指示が（きっかけにはなかったとしても）直接的に生徒の意思決定を支配することはない、ということである。

これらをまとめると、教師の指導意図とは別のかたちで、あるいは教師の意図していない指導をきっかけとして生徒は意思決定しうる、ということになる。

以上のような Luhmann のコミュニケーション論から生徒の自律性を考えてみると、生徒の自律性とは他者の働きかけによって形成されるものではなく、むしろ、生徒において常に営まれているということになる。これについて田中(2004, p. 35-36)は、「教育者は、子どもの『自律性』を形成しようとして、子どもを『校則』や『競争試験』でしばり他律化してしまうし、子どもの『興味関心』を大事にしようとして、子どもを『作業』や『労働体験』に追いやり管理してしまう」と教師による教育意図と自律性のパラドクスに触れた上で、「(生徒の一筆

者) 自己創出的な事実を忘れて、教育者が『自律性』『興味関心』を子どもに伝達すべきもの、開発すべきものと考え、それによって子どもをつくりかえようとするから、それに背反する『競争試験』や『労働体験』が必要になってくる」とも述べている。

以上のことから、Luhmann のコミュニケーション論及び田中の解釈に従うと、生徒はすでにその存在からして自己創出的、すなわち自律的な存在となる。ここでは生徒の自律性は涵養すべきものではなく、むしろ教師の指導によって干渉（あるいは棄損）されるものとして捉えられる。ならば、当然次のような問いが生起されることとなろう。それはすなわち、生徒の自律性を損なわない形でなされる教師の指導とは一体どのようなものなのであろうか、ということである。

### 3-2. Luhmann 理論における「社会化」と「教育」 (1) 制御不能で無意図的な「社会化」

社会化とは、一般的に、(教師などの具体的指示によらずに) 人が日常的な実践を通じて社会の秩序や規範を内面化することを通して、世代間に渡って秩序や諸規範を維持・継承してゆく過程として考えられている。そこでは、社会化される客体は人であるが、社会化する主体は社会や世間あるいは空気というあいまいな存在として説明される。

しかしながら、Luhmann による社会化概念もまた一般的な用法とは異なっている。Luhmann のいう社会化とは「心的システムと社会システムの統合という、恒常的で潜在的に進行する事態」(Luhmann 1987b, p. 59)、あるいは、「心的システムとそれによって制御される人の身体的行動が(他の心的システムや社会システムなどとの一筆者) 相互浸透(Interpenetration)を通じて形成される過程」のことである(Luhmann 1988, p. 326)。

先に、Luhmann 理論に拠って、生徒を自己創出的な存在であると述べた。これはすなわち、生徒の行動を律している心的システムが基本的には外部からの影響を直接的に受けないことであつた。そうであるならば、社会化が生徒の行

動に変容をもたらすこと——Luhmannの言葉でいえば、(生徒の) 身体的行動を制御する心的システムと社会的システムの統合とがいかにして生じうるのか——について説明がなされなければならぬ。

これを解く鍵が、Luhmannのいう「相互浸透」である。相互浸透とは、「ある人の複雑性(Komplexität)が他者にとって有意義であり、相互の立場を入れ替えても同じことがいえる状態」のことである(Luhmann 1988, p. 303)。人は生きてゆく上で何らかの複雑性(=他でもありうる可能性の総体、あるいは生きる上で克服すべき問題)を抱えているが、コミュニケーションを行っている両者の間で、相手の問題を自分の問題のように感じている場合、そこには親密な関係が生まれて両者の心的システム(=心)は相互浸透し、そこに社会化の契機が生じるというのである。

つまり社会化は、コミュニケーションの主体がコミュニケーションの客体やその主題への興味関心を抱く際に生ずるのである。相互浸透について、Luhmannはあまり明確には記述していないが、社会化が相互浸透(=他者への関心)を契機として生じるのであれば、他者への関心が深まるほどに社会化による影響もまた増大すると考えることができる。

ここで、同様の複雑性に直面したもの同士が相互浸透することと、共通の解釈図式に基づいてコミュニケーションすることが異なることに注意する必要がある。相互浸透は複雑性をいくらか縮減することはあっても、共通の解釈図式のように複雑性そのものを打ち消す機能は備えていない。それゆえに、共通の解釈図式をもたないコミュニケーションには「過去から入手しうる情報を過剰利用(überziehen)して将来を規定するというリスク」が常に付きまとうことになる(Luhmann 2000, pp. 23-24)。であるからこそ、コミュニケーションに不可避なリスクや誤解の内に、われわれは生徒指導の無意図的な教育効果を見出すことができるのである。

さて、従来の社会化概念とLuhmannの社会化概念とで大きく異なる点は、従来の社会化は

その主体があいまいな存在であったのに対し、Luhmannの社会化はその主体が固有名を伴う個人としても現れうるという点にある。これはすなわち、教育実践の場面において、教師が社会化を考慮に入れた上で指導を行うことが可能になるということである。

では、複雑性を共有する両者が相互浸透した結果として社会化が起きるとして、また、教育実践の場面において社会化を考慮に入れた指導が可能であるとして、次に問題となるのは教育実践の場面において社会化は制御可能か、という問いである。

このことについて田中は次のように解釈する。「心的システムと社会的システムの統合としての『社会化』は、予定調和的に進行するわけではない。それどころか、たとえ誰かが他の誰かの社会化をコントロールしようとしてもコントロールできないところに、社会化の本質がある。社会化は、他者の心的システムが決して介入できない私の心的システムにおいて生じる出来事である。その意味で、社会化は無意図的な営みである」(田中2004, p. 37)と、社会化の制御可能性を退ける。すなわち、社会化を考慮に入れた生徒指導を想定する場合、社会化の制御不可能性をも考慮に入れなければならないということである。

しかし、社会化が直接的には制御不能であるからといって、教育者が社会化を考慮に入れた指導ができないということにはならない。教育者は、教育者自身あるいは教育の主題について子どもに関心を持たせ、教育実践の場における社会化の影響を増大させることができる。すなわち、社会化そのものを制御するのではなく、社会化が活性化する環境を整備することを通して、われわれは社会化を考慮に入れた生徒指導を考えることができるのである。

## (2) 制御可能で意図的な「教育」

「社会化」が制御不可能で無意図的である一方で、Luhmannは「教育」をどのように考えるのであろうか。

まず、Luhmannは「人間(Mensch)を人格(Person)に形成することが教育の機能である」

(Luhmann 2002, p. 28) とし、予測不能がゆえに他者との協働ができない存在の「人間」から予測可能であるために他者との協働ができる存在の「人格」へと作り変えることとして教育をとらえている。

また Luhmann の考える「教育」は、「社会化」と次の二点において大きく異なる。それは第一に、「社会化と異なり、私たちは教育を、人間を作りかえることを専門にする社会システムの営みとして理解しなければならない。(中略) 社会化が常に社会的コミュニケーションを契機として生じる一方で、教育は教育的コミュニケーションの営みそれ自体である」(Luhmann 1988, p. 327) ことである。Luhmann のいう社会化が無意図的で制御不能であったのに対して、教育とは教育者の教育意図を元に子どもを意図的に作り変えることを志向したコミュニケーションそのものであるという。

そして第二に、「社会化は、どのような文脈においても進行するが、基本的にその文脈に制限されたままである。これに対して教育は、他の社会システムで利用できるような結果を求め、さらにそれを自分の功績にできるという利点をもっている。教育は教育を目的とする行為ではない。教育は他の社会システムにおける人との共同作業を実現するための条件づくりであり、18世紀以降、教育において顧慮されているのは、主に職業上のキャリアである」(Luhmann 1987a, p. 177-178), と述べている。

これはすなわち、前近代のように社会移動が固定的で社会的機能も分化していない社会であれば、子どもへのはたらきかけは社会化で十分であったが、近現代のように社会移動が流動的で社会的機能が細分化されている社会においては、社会化は教育に移行してゆかなければならないということである。

#### 4. フィールドでの観察

本節では、フィールドで観察した音楽祭の練習風景及び音楽祭当日の様子について概説する。練習風景の描写は、その全体の様子と教師の言動を中心に記述してゆく。

#### 4-1. A校における音楽祭の概要

A校で開催される音楽祭は、教師が関与するのは音楽祭の開催日程の決定のみで、それ以外のすべてを生徒が取り仕切ることになっている。具体的には、会場の確保、学内外への告知、学外審査員の選出及び依頼といった運営面から、曲の選択やパート選択、練習方法、時には曲の編曲といった実践面に至るまで生徒自身の手で行われる。音楽(選択科目)の授業でも、生徒からの要望がない限り音楽祭に関する指導はなされない。すなわち、各段階において教師による承認が必要とはしながらも、全体を通して生徒主体で企画・運営されているのである。

音楽祭の日程が4月に教師から示されると、約二ヵ月後の音楽祭に向けて生徒たちは概ね次のような手順で音楽祭に臨む。

- ① 実行委員の選出(各クラス1名、主として運営面を担当)
- ② クラスリーダーの選出(各クラス1名、主として実践面を担当)
- ③ 選曲(各クラス2曲(自由曲))
- ④ 伴奏者・指揮者の選出(一曲につき各一名、計4名)
- ⑤ パート分け
- ⑥ パートリーダーの選出(曲によって2人から4人)
- ⑦ パート練習(パートリーダーを中心に)
- ⑧ 合同練習(クラスリーダーとパートリーダーを中心に)
- ⑨ 音楽祭本番

筆者が諸外国の教員と共に観察したのは一連の過程のうち⑦⑧⑨である。

#### 4-2. パート練習(初日)の様子

パート練習はパートリーダー(以下、PL)を中心として放課後に教室を使って行われた。練習時間は放課後の16:30から18:30の二時間であった。練習中に観察した曲は男声四部合唱(トップテノール、リードテノール、バリトン、バス)であったため、観察した3Bには全部で4名のPLがいた。

PLは各パートの代表というだけでなく、担当パートの技術指導(発声方法や音程の取り方

など)までも担当していた。クラスリーダー(以下、CL)は各パートの様子を常に気にかけているようでPLとのコミュニケーションも頻繁であった。PLもまた各パート内で積極的に動き、パートの中で一番多く声を出している様子が確認できた。

しかし、練習が20分を過ぎたころ、バリトンとバスパートで技術的な課題が浮上したため、バリトンとバスのPLが音楽教師に指示を仰ぎに教室を抜けたのをきっかけとして、パートごとに集まっていた生徒たちの一部がパート集団から離れていった。その中には他パートの集団に交じって練習とは関係のない話で盛り上がり、携帯電話を操作したり、時に教室を出ていたりする生徒が現れはじめた。PLが教室に戻ってきてからもその雰囲気は続き、必ずしも全員がパート練習に集中している様子ではなかった。

教師は、初めの一時間は職員室にいて練習に参加することはなかった。一時間を過ぎたあたりで同じ学年の担任教師を連れて教室に入り、教師間で10分ほど歓談していた(そこでの具体的な話の内容は確認できなかった)。その間も騒然としていた練習風景に特段の変化はなかった。

その後、20分ほど筆者が引率した諸外国の教員と各国の教育実践について英語で話をしてから教室を出て、最後の30分は教室には戻ってこなかった。この日、教師から生徒に直接話しかける様子は一度も観察されなかった。また、音楽祭の練習について、教師から生徒への具体的な指導や指示は何一つなされなかった。ただ、教師が教室を出た30分間は携帯を操作したり教室外に出ていたりする生徒も無く、練習時間の中で一番まとまっている様子が観察できた。

#### 4-3. パート練習(二日目)の様子

二日目のパート練習は、初日の練習の三日後に行われた。時間は、初日と同じ16:30から18:30の二時間であった。

練習を始めてからの30分間は、初日の練習のように全体としてまとまりのない様子であった。CLやPLの呼びかけに応じない生徒や、練習開始時間に教室に来なかった生徒もいた。CL

やPLは初日と変わらず積極的に動き回っていたが、一つ違ったのは、PLが練習において何らかの技術的課題を見つけると、それらは一旦CLのもとに集約されて、CLが代表して音楽教師のもとに相談にいき、得た助言を各PLに伝達し、PLはその助言を練習にいかす、といったシステムティックな練習風景が観察されたことであった。PLがパート集団を離れないことや、CLやPLが前回の練習の反省をふまえて改善を試みている点などが影響したのか、初日の練習ではCLやPLが中心だった周りの生徒への声かけを、CL・PL以外で積極的に行っている生徒が各パートに2、3人うまれていた。30分を過ぎたあたりから携帯を操作するものや、練習と関係のない話で盛り上がる生徒はいなくなり、前回の練習と比較して全体としてまとまりを練習にみとることができた。

この日、担任教師は初めの一時間は前回と同様、教室にはおらず一時間を過ぎたあたりから教室に入った。その後で諸外国の教員と共に各パートを回り、そこでの練習を観察していた。その際に、教師は諸外国の教員に対してA校の音楽祭の歴史や、練習曲の説明、パートの説明を英語で行っていた。20分を残したあたりで教師は教室を出て行き練習の解散まで戻ってくることはなかった。

この日の練習でも、教師から生徒へ直接声をかける様子は一度も観察されなかった。また、教師から具体的な指導や指示が生徒になされた様子も前回同様観察されなかった。この日の練習で一番まとまった様子が確認できたのは前回と同様最後の20分間であった。

#### 4-4. 合同練習の様子と音楽祭本番の様子

観察した合同練習は、観察二回目のパート練習から一週間後の17:00から18:00の一時間で行われた。この日は音楽祭本番まであと2日と迫った日であり、本番前にできる最後の合同練習の日であった。観察二回目のパート練習の後にほぼ毎放課後練習を重ねてきた生徒たちは、観察二回目とは比較にならないほどのまとまりを見せた。携帯を操作したり教室に出たりする生徒がいらないどころか、CLとPLの練習にかか



わる指示以外で話をする者すらいなかった。一つの目指す方向に全員が向かっているような印象を受けた。

この日、担任教師は最初から最後まで教室で練習の様子を見ていた。ところが、前回前々回と同様、教師から具体的な指導や指示が生徒になされた様子は観察されなかった。

音楽祭本番は、観察三日目の合同練習の一週間後に都内にある大学講堂を貸し切って行われた。3Bは二日前に見せたクラスのまとまりを、大きな講堂の壇上でもいかに発揮しているように見えた。壇上での所作、発声、表情の全てに絶妙な一体感があった。

歌い終わった後、観客席で3Bの合唱を聞いていた担任教師は立ち上がり、「ブラボー！ブラボー！」といいながら大きな拍手を送っていた。四日間観察した中で、担任教師による3Bの合唱への具体的・明示的な反応は観察できたものは唯一このスタンディングオベーションだけであった。

歌った二曲の合計点数でなされた審査の結果、3Bは総合優勝を果たした。

## 5. 言語記録から得られた知見

ここでは、採取した逐次記録から、本稿の目的に照らして興味深いものを取り上げてゆく。第一に諸外国の教員による発言を、次いでCL及びPLによる発言を、最後に担任教師による発言を取り上げる。

### 5-1. 諸外国の教員による視点

当初、諸外国の教員たちは皆、生徒たちがなぜあのように時間をかけて放課後に残ってまで歌を練習するのかと疑問に感じていた。それは、観察した練習初日の後に交わされた会話から確認できる。

言語記録Ⅰ-3（会話は英語。以下は筆者による和訳。）

教員A：なぜあんなに生徒たちが熱心に歌を歌うのかよく分からない。プロの歌手になるつもりなのか？

教員B：いえてるね。放課後に残って、たくさ

ん時間使ってね。クラスメイトと一緒に歌うっていうのが彼ら生徒にとってどんなものなのか、かなり興味深くはあるけどね。

音楽祭（あるいは合唱祭）を母国で経験していないものは10名の諸外国の教員の内7名であった。教育実践の場面で時間を削って歌の練習をすることの意義に首をかしげる諸外国の教員たちではあったが、しかしながら練習を見ていく間に、諸外国の教員たちは特別活動としての音楽祭や課外活動としての練習風景に興味を深めていった。以下は合同練習を観察した後でなされた会話である。

言語記録Ⅲ-2（会話は英語。以下は筆者による和訳。）

教員B：国に帰ったら、音楽祭を勤務校でやってみようかと思ってるんだ。

教員C：俺もまさにそう思っていたところだよ。何か一緒にやるっていうのは、生徒同士の絆を作るのにいいね。特に歌うっていうのがいい。

担任教師の音楽祭への指導については意見が分かれた。以下はパート練習二日目の後でなされた会話である。

言語記録Ⅱ-2（会話は英語。以下は筆者による和訳。）

教員A：〇〇先生（＝担任教師）は生徒の練習にあまり興味がなかったみたいだね。

教員D：先生（＝筆者）、彼は日本ではちょっと変わった先生ですか？今まで12校訪問観察してきて、日本の先生は生徒の生活のいたるところにまで細かい指示を出すのが好き、っていうのが私の見解なんですけど。

教員B：そう！（今まで見てきた）日本の先生は何でもかんでも首を突っ込んでこようにする。

教員D：その意味で、あの先生は変わってる。もし私だったら、携帯を握ってる生徒には何かしてたかもしれない。

教員B：例えばどんなことするの？

教員D：そうだなあ。叱るかな、多分。

諸外国の教員からすれば、細かい指示を出しがちな日本の教師たちと比較して、まとまりのない練習に何しなかった担任教師は独特(unique)に見えたようである。この意見に対して反論もあった。

言語記録Ⅱ-3（会話は英語。以下は筆者による和訳。）

教員C：でも、私の国でも一緒だよ。韓国でも先生が何もしないっていうか、待つだけっていうのは結構大変。もしも、あの先生が何かしたとするでしょ、例えば生徒に具体的な指示を出すとか。それっていいことなのかどうなのか私にはよく分からない。生徒の為に何もしないようにしているんじゃないかな。

この教員Cの発言は興味深い。諸外国の教員たちがこれまで観察訪問してきた学校には、明示的・言語的な指導を行う教師が多かったようである。その教員たちと比較して3Bの担任教師は何もしていないことが多くの教員の目に独特であるとうつたのであるが、この意見に対して、教員Cは「何もしないことをしようとする」に何らかの教育的効果を見出そうとしている。

#### 5-2. 生徒たちから得られた知見

音楽祭が終わった5日後に、諸外国の教員A～Dと共に、3Bの生徒へのインタビューを行った。これは、担任教師にインタビューを行ったのと同じ日である。インタビューは主にCL1名、PL4名を対象として行われた。時間は12:00-13:00の一時間で、昼休みを利用して昼食をとりながらリラックスした雰囲気の中で行った。

言語記録Ⅴ-2（会話は日本語。）

教員B：音楽祭優勝おめでとうございます。

CL：ありがとうございます。

教員A：興奮は収まりましたか？

CL：だいぶ。

PL1：「総合優勝、3年B組！」を聞いた時の興奮からすればね。

PL2：頭の前から、何かが飛び出すような。

PL3：鳥肌が立つような。

CL：泣きそうになりました。（自分たちの優勝を）聞いたときには。

（中略）

教員B：歌を歌うことは楽しいですか？

PL2：楽しいです。

PL1：あの（大学から借りた）講堂がいい。

CL：声が響くしね。

PL2：それに、みんなで歌うのがまたいい。

P44：そう。ハモってる感覚。ぴったりきた時の、自分が巨大になったような感覚。

教員C：スポーツとは違いますか？

CL：スポーツも楽しいですけど、一体感というか全体感という意味では音楽祭の方が盛り上がるよね。

PL2：体育祭よりもね。

PL4：みんなが見てる、視線が全部こっちを向いている、っていう感覚も。

PL2：燃えるよね。

まだ興奮冷めやらぬ様子の生徒たちであるが、歌うことの一一体感とは他ではなかなか経験できないものであると述べている。これを聞いてからの教師Bの発言とそれに対する生徒の応答が興味深い。

言語記録Ⅴ-3（会話は日本語。）

教師B：来年の3月に国に帰ります。私が帰ったら、学校で音楽祭を開催したいと思います。

CL：ないんですか？音楽祭。

教師B：ないです。

PL4：日本独自なのかな、音楽祭って。

筆者：音楽祭を学校で取り入れている国もあるけど。

教師B：私の国にはありません。

PL4：いいですね、音楽祭。

PL2：うん。でも。  
CL：盛り上がるかどうか難しい。  
PL2：そうそう。  
CL：歌って最初は抵抗あるし。  
PL1：そう。なんで（なぜ）歌うのか、っていうのもあるし。  
PL4：単純に恥ずかしい、ってのもある。  
筆者：恥ずかしがっているようには見えなかったけど。  
PL2：慣れてくる。  
CL：それに、入った時から先輩の見てたし。①  
PL2：今年で6回目だしね。②  
筆者：もう抵抗は？  
CL：全く。  
PL1：無いよね。  
筆者：やってみると、実際に歌ってみると。  
PL1：楽しい。楽しいけど、やってみるまでが。  
CL：ハマるまで（のめり込むまで）に時間がかかるというか。  
PL2：みんなで歌い始めればとまらないけど。  
筆者：そうはいかない？  
PL3：去年の感覚を思い出すまでに結構時間がかかる。③  
CL：そうそう。

他の行為選択をいかに発揮できるはずの生徒たちの行為が集団的に統合している様子に、秩序をみてとることができよう。この秩序（＝生徒のいう「一体感」）は歌うことの本動力となっているようだが、「一体感」を得るためにはまず「抵抗」を乗り越える必要がある。また、下線部①や②から抵抗を乗り越える一つの方策としてこれまでの歴史（あるいは経験）が寄与していることがうかがえる。

しかし、必ずしも歴史や経験は積み重なっていくだけではないようである。下線部③では、6回目の音楽祭であっても初めのうちは歌うことへの抵抗を乗り越えることからやり直さなければならない、と生徒が解釈している様子が確認できる。歴史や経験以外に、生徒に「一体感」をもたらすものは何であろうか。

この後で、担任教師についての発言がまた興

味深い。

言語記録V-5（会話は日本語。）

教師C：音楽祭は、先生は何もしませんか？

CL：あまりしません。

PL2：基本しないよね。

筆者：生徒主体？

CL：はい。

PL2：でも、先生によるよね。

PL3：よるね。

筆者：〇〇先生は？

CL：意外でした

PL2：うん、意外。

筆者：意外？

PL2：もっといろいろ、あれしろこれしろって指示を出すかと。

CL：授業中はそうだしね。

（中略）

筆者：授業とは違ったんだ。

PL1：かなり。

CL：でも、何も言われないから自分たちで考えるようになるし。④

PL2：先生がいなくなった後って雰囲気変わるよね。⑤

筆者：練習の最後とかで？

PL2：そう。

PL4：「あ、歌うのは俺たちだった」って。⑥

この発言から、担任教師が音楽祭の練習という課外活動では授業中とは違って何も指示を出さなかったことが「意外」であると生徒たちが考えている様子がうかがえる。そして担任教師が何もしないことの「意外」さに加えて、担任教師が練習中に教室を出るという行為が練習の雰囲気を変えて生徒たちの自律性を活性化させることになっていることについても下線部④⑤⑥で確認できる。

さらに、次の発言から、担任教師の別の「意外」さが確認できる。

言語記録V-6（会話は日本語。）

CL：英語も意外にうまかった。

PL3：そうそう。

筆者：〇〇先生の英語って、普段聞かない？

PL2：聞くけど、普段よりも良かった。

CL：携帯いじってたやつも聞き入ってたね。⑦

PL2：で、歌い出す。

下線部⑦から、練習に集中していない生徒の関心が担任教師（の英語力）にひきつけられている様子が確認できる。ここで、いかようにも指示を出せるという教師の複雑性が、敢えて黙っているという意図的指導（＝教育）を基礎にして縮減され、「意外にうまかった」担任教師の英語に生徒の関心が移ることで相互浸透し（＝社会化）、いかようにも行為できる生徒の複雑性が縮減されている、と解釈できよう。注目すべきは、教師の意図的指導だけではなく、無意図的指導によってもまた生徒に秩序もたらされたことである。加えて、この無意図的な指導とは、教師と生徒との間には共通の解釈図式が存在しないために起こりうるのである。

### 5-3. 担任教師から得られた知見

音楽祭が終わった5日後に、諸外国の教員5名（教員A～D）と共に、担任教師へのインタビューを行った。時間は、15:00-16:00の1時間である。

冒頭で、諸外国の教員たちが音楽祭に感動した様子を伝えた後で、練習風景での担任教師のふるまいについて話が及んだ個所が興味深い。

言語記録VI-2（会話は日本語。）

教師C：先生は音楽祭の練習を全部生徒に任せ  
ていました。

担任教師：特にやることないですよ。私、歌、  
歌えないし。

筆者：やることないんですね。

担任教師：まあ、口を出そうと思えばいくらで  
も出ますけど。

筆者：そこはあえて出さない。

担任教師：出さないようにはしましたね。

筆者：彼（教師B）は先生がもっと指示を出す  
ものだと思っていたようです。携帯を叱っ

たり、教室を出ていく生徒を連れ戻したり。

担任教師：彼らはもう高三ですからね。授業中  
の指示については、私はかなり細かい方だ  
と思いますけどね。それに、音楽祭は生徒  
主体、っていう本校の伝統もありますし。

この発言から、担任教師が意図的に指示を出  
さなかった様子が確認できる。そして、先の生  
徒の発言で確認したように、担任教師が何もし  
なかったことの意外さが練習に「一体感」をも  
たらしたことを考えると、担任教師が意図的に  
指示を出さなかったことは、秩序形成をもたら  
す教師の意図的生徒指導と解釈しうるであろう。  
また、Luhmann理論に拠れば、この何もしない  
という担任教師の行為は、「教育」と解釈され  
うるであろう。

また、次の発言で、生徒が担任教師の課外活  
動中の様子を「意外」であったという話になっ  
た時の、担任教師の発言がまた興味深い。

言語記録VI-4（会話は日本語。）

教師C：さっき生徒さんが、先生を意外だとい  
ってました。

担任教師：意外？

筆者：練習中にもっと指示が飛ぶと思ってた  
ようです。

担任教師：ああ、なるほど。

教師B：英語も上手です。

筆者：思っていたよりも先生が流暢に話された  
もので、驚いていた生徒もいました。

担任教師：それは嬉しい。授業中に英語で話す  
機会はあまりありませんから、生徒に聞か  
せることもあまりないんでね。

筆者：練習中に携帯をいじっていた生徒も、先  
生の英語にひきつけられていたらしいです  
よ。で、その後、歌い出したらしいです。

担任教師：へえ、それは意外です。何が生徒に  
影響を与えるのか分かりませんね。じゃあ、  
これからの生徒指導は英語でやりますか。

筆者：いいかもしれませんね。それと、先生は  
練習の時いつも最後の2、30分は教室にい  
らっしゃらなかったですよ。

担任教師：ええ。英語科のミーティングがあったんです。

筆者：先生が教室を出た後で、「歌うのは俺たちだった」と気付いて練習に集中したと生徒は言っていました。

担任教師：へえ、これも意外ですね。別にそんな意図はなかったんですが、確かに教員がいるとそこに甘えみたいなものが出てくるってことはありますよね。

ここで、担任教師にとって、自身が英語を話したことが携帯を操作していた生徒の関心を生み、結果としてその生徒が歌い出したことは「意外」だったことが確認できる。携帯を操作していた生徒が歌い出したということは、他の生徒の行為に自身のそれを統合したこと、すなわち秩序を形成するように動いたということである。このことから、音楽祭の練習場面で担任教師が英語を話したことは無意図的な生徒指導と解釈できるであろう。また、Luhmannの解釈によれば、担任教師のこの英語を流暢に話すという行為は生徒の関心を引くことで生じる「相互浸透」を確認できよう。その行為が無意図的であったことから、担任教師が英語を話したという行為は「社会化」と解釈できよう。

## 6. 結論

教授・学習スキームに基づいた伝統的な一斉授業は、教師の指導は時として明示的・具体的かつ意図的になりやすい傾向があり、そこにおける指導は生徒の自律性を涵養する契機を生じさせにくいという一面をもつと解釈できる。

その一方で、音楽祭の練習といった課外活動は、一斉授業と比較して生徒を主体として構築しやすいため、暗示的・抽象的かつ無意図的な生徒指導を行う余地が一斉授業と比較して多くなってくる。そこに、学校秩序の形成・維持に関して生徒たちが自律的に振る舞うための契機が生まれてくる。

教師は、例えば3Bの担任教師のように敢えて無言でいたり、具体的な指示を出さなかったりすることで、生徒の自律性涵養の場を構築

することができる。これは、表1で示したO（非言語的、予防的・開発的、暗示的・抽象的、意図的指導）であると解釈できる。また、これはLuhmannによれば、教師の意図に拠り制御可能という点で「教育」と解釈されうるものである。

また、練習を途中で抜けることを一つの契機として、生徒たちに「歌うのは自分たちだ」という自律性が生まれた。しかし、練習を途中で抜けることが音楽祭の練習場面における秩序を構築する一助となることは、担任教師の意図ではなかった。よってこれを、表1におけるP（非言語的、予防的・開発的、暗示的・抽象的、無意図的指導）であると解釈できよう。

また、担任教師が英語を話すことで生徒の関心を引き、それが結果として秩序形成につながったことを考えると、教師の無意図的ふるまいは時に教師自身が考えてもいないような生徒指導上の教育効果を生み出しうるともいえよう。

ここでの「関心」は歌うこととは直接的に結びつくものではない。しかしながら、課外活動中に担任教師が具体的な指示を出さなかったことの意外さに気付かず携帯を操作していた生徒も、担任教師の流暢な英語という別の意外さによって関心を担任教師に向け、それがきっかけで周囲の生徒たちの行為に自身の行為を統合させていった。これらは、意図的ではないし、また必ずしも制御可能であるわけでもない。この点において、これらの行為はLuhmannのいう「社会化」と解釈することができる。

無論、本研究が対象とした秩序の自律的形成の過程を、観察時に見られた事例だけで解釈するのは早計である。しかしながら、生徒の自律的秩序形成の契機は必ずしも教師による意図的指導（＝教育）だけではなく、教師の無意図的教育効果（＝社会化）によってもまた生み出されるという生徒指導のもつ教育効果の一側面を抽出したことに意義を見出せるのではないだろうか。

今後の課題としては、社会化の契機となる相互浸透（＝他者への関心）の種類によって社会化のもつ影響がどのように変化するかを突き

詰める必要がある。そこでは相互浸透が生じやすい生徒教師間関係とはどのようなものであるのかについての検討が必要である。同時に、制御できない社会化のもつ負の教育効果の側面にも着目する必要がある。これらは今後の課題としたい。

#### 注

- (1) 「秩序問題」とは、一般的にその近代的定式化の嚆矢をホップズ (1651) とする、社会学において長年議論が続いている「秩序はいかにして可能か」といった問題群である。
- (2) これは問題行動の記述的研究である。文部科学省、教育庁、教育委員会による統計調査などに多くみられる。例えば文部科学省による「学校基本調査」、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」など。
- (3) これは問題行動を因果律でとらえた研究である。例えば玉井 (2006) など。
- (4) これは問題行動の処方的研究である。臨床心理学を中心としたカウンセリング理論に多くみられる。例えば野村 (2002) など。
- (5) 例えば山田 (2006) は、演劇で用いられる「フォーカス」概念を手掛かりにして、授業場面における生徒の意識散漫を防止する教育方法を提示している。
- (6) 「trivial machine」とは、記憶されている一つのプログラムに基づいて、特定のインプットに対して特定のアウトプットを算出するだけの機械である。
- (7) 「社会化と教育」(原題 “Sozialisation und Erziehung”) は Luhmann (2005) が著した『社会学的啓蒙』(原題 “Soziologische Aufklärung”) の第四巻に収録された論文である。
- (8) 諸外国の教員についてであるが、教員研修留学生 (以下、教研生) 10名の協力を得た。教研生とは、文部科学省が国際協力事業の一環として国費での受入を続けている留学生のうち、母国で教職 (あるいは教育関係の職) に就き、かつその経験が5年を超える者を指す。日本での1年半の研修は原則日本語を用いて行われ、研修の内、初めの半年間は徹底した日本語教育を

行うため、教研生が日本の教育実践を観察することはそれほど困難なことではない。

- (9) 本研究で観察を行ったA校の第3学年において、2009年4月から10月までの間で不登校、校内暴力及び教師によって確認されたいじめは0件であった。
- (10) 音楽祭はカリキュラム上「特別活動」に分類されるものではあるが、本研究で対象とする音楽祭に向けての練習風景が放課後に生徒によって自主的に行われるものであるため、ここでの観察場面を「課外活動」と表記している。
- (11) 「自己創出」(Autopoiesis) とは、もともとは生命組織のシステム論として考えられたものだが (Maturana and Varela, 1980), Luhmann はこれに独自の発展を加えつつ社会学に取り入れている。Autopoiesis は「自己創出」の他にも「自己制作」(河村2000), 「自己産出」(佐藤2008), 「自己創造」, 「自己塑成」(村上1990) などと訳されるが、本稿ではラテン語 poiesis のもつ「創り出す、詩作する」のイメージを生かすために「自己創出」とした。

\* 本研究は、個人情報に関する守秘義務に反しない限りにおいて、インタビューでの発言内容を論文に掲載することについて担任教師及び生徒5名から許諾を受けている。

#### 参考引用文献

- ・江川玟成 (2000) 『生徒指導の理論と方法』, 学芸図書株式会社
- ・河村英夫 (2000) 『オートポイエーシスの拡張』, 青土社.
- ・佐藤俊樹 (2008) 『意味とシステム』, 勁草書房.
- ・田中智志 (2004) 「教育は社会化を制御できるのか?」, 田中智志・山名淳編著 (2004) 『教育人間論のルーマン 人間はく教育くできるのか』, 勁草書房所収, pp. 35-65.
- ・玉井正明・玉井康之著 (2006) 『少年の凶悪犯罪・問題行動はなぜ起きるのか』, 日本生活体験学習学会.
- ・野村俊明 (2002) 「非行少年への臨床心理学的・精神医学的介入の必要性和有効性」, 犯罪心理学

- 研究第40号 (特別号), 犯罪心理学会, pp. 254-255.
- ・ 早坂淳 (2002) 「明文化されていない学校規範の構造に関する研究」, 修士論文, 筑波大学大学院一貫制博士課程人間総合科学研究科学校教育学専攻.
  - ・ 村上淳一 (1990) 『現代ドイツ法の基層』, 東京大学出版会.
  - ・ 山田雅彦 (2006) 「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究—フォーカス概念を手掛かりとして—」, 教育方法学研究第32巻, 日本教育方法学会, pp. 1-12.
  - ・ 渡邊光雄 (1996) 「学校教育と教育学—教える行為を改めて問う」, 教育学研究, 日本教育学会, Vol. 63/3, pp. 270-277.
  - ・ 渡邊光雄 (2007) 「学習指導の「ネガティブな無意図的効果」に関する研究の展望」, 人間科学論究, 常磐大学大学院人間科学研究科, Vol. 15, pp. 1-15.
  - ・ von Foerster, H.(1981) “*Observing Systems*” Seaside, CA: Intersystems Publications.
  - ・ Habermas, J. & Luhmann, N. (1971) “*Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*.” Suhrkamp Verlag. (=佐藤嘉一他訳 (2004) 『ハーバーマス＝ルーマン論争 批判理論と社会システム理論』第6版, 木鐸社.)
  - ・ Hobbes, T. (1651=1965) “*Leviathan*.” Oxford: Clarendon Press.
  - ・ Luhmann, N. (1987a) “*Sozialisation und Erziehung*” *Soziologische Aufklärung. Bd.4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
  - ・ ————— (1987b) “*Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*.” Jurgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth, hrsg., *Padagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
  - ・ ————— (1988) “*Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*.” 3 Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
  - ・ ————— (1995) “*Soziologische Aufklärung Bd.6: Die soziologie und der Mensch*.” Opladen: Westdeutscher Verlag.
  - ・ ————— (1995) “*Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*.” 4. Auflage. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.
  - ・ ————— (2002) “*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*.” Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
  - ・ ————— (2005) “*Soziologische Aufklärung. Bd.4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*.” Opladen: Westdeutscher Verlag.
  - ・ Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). “*Autopoiesis and Cognition: The realization of The Living*.” D. Reidel Publishing Company, Dordrecht. (=河本英夫訳(1991) 『オートポイエーシス：生命システムとはなにか』, 国文社.)

## **A Practical and Theoretical Examination on Student Guidance Fostering Students' Autonomy: focusing on "Socialization" and "Education" in Luhmann's Theory**

Jun HAYASAKA

This article examines the mechanism of fostering students' autonomy with student guidance from the perspective of foreign teachers.

It is thought that students' autonomy might be contradictory to student guidance, since student guidance, especially with specific instruction, could bring about heteronomy as a result. In order to break this bottleneck, the author aims at an implicit type of student guidance, using a framework developed from Luhmann's theory.

First, the author breaks down student guidance into 16 categories, and then draws on the experiences of two students adopting the 16 categories of student guidance. For one student, guidance is "non-verbal, preventive, developmental, implicit, abstract and intended." For the second student, guidance is "non-verbal, preventive, developmental, implicit, abstract and unintended."

Second, the author confirms the difference between "Socialization" and "Education" in Luhmann's theory in addition to the different usage of "Communication" by Luhmann and connects the concept of "Education" with "non-verbal, preventive, developmental, implicit, abstract and intended" student guidance, and the concept of "Socialization" with "non-verbal, preventive, developmental, implicit, abstract and unintended" student guidance.

Third, the author selects several interesting cases observed through fieldwork at a high school. The author sees students making order autonomously.

Last, the author concludes that students' autonomy can be fostered not only with "Education" but with "Socialization."