

生徒指導をめぐる教師の“新たな力量”について の一考察

筑波大学研究生 柳原葉子

はじめに

戦後第三のピークと呼ばれるように、青少年非行が多発し、社会問題化している状況の中にあつて、東京都青少年非行問題対策委員会は、1982年3月に最終報告「すこやかでしなやかな自我の形成を — 東京都における青少年非行とその対応の基本的方策 —」を公表した。同報告書では、青少年非行問題に対しての学校に関連した施策として、今日、教師に「新たな力量」が要求されており、その力量の向上を図る必要のあることが提言されている。また、ユネスコは1975年9月、現代社会の急速な変化を考慮し、社会及び教育における変化によって生じる「教員の役割の変化」、今後の変化の時代における教員の「新しい役割と機能」を示唆した「教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告」(Recommendation on the Changing Role of the Teacher and its Influence on Preparation for the Profession and on In-service Training)を採択している。東京都青少年非行問題対策委員会最終報告における教師の「新たな力量」も、ユネスコ勧告における教員の「新しい役割と機能」も、その経緯こそ異なれ、そこに見られるのは、学校・教師の機能拡大の要請であり、教授・学習指導と共に学校教育を成り立たせる機能としての生徒指導の重要性の認識、生徒指導の充実・強化の必要性の認識であると言えよう。

学校教育をめぐる様々な問題が指摘され、それを克服する基本的・本質的な一方途として、教師の質的向上が問われている今日においては、教師の「新たな力量」及び「新しい役割と機能」を提示している上記二資料は、タイムリーかつ示唆的であり注目される。そこで本稿では、教師の「新たな力量」及び「新しい役割と機能」をそれぞれの文脈の中で概観し、その意味するところを明らかにすると共に(Ⅰ、Ⅱ)、今日の学校・教師に強く期待され、求められている役割・機能としての生徒指導が、現代において志向されている新しい学校教育の在り方とどのようにかかわっているかを、「学校の人間化」=新教育課程、生涯教育、コミュニティ形成の三点から捉えて考察してみたい(Ⅲ)。

Ⅰ. 教師の「新たな力量」とは

1982年3月に発表された東京都青少年非行問題対策委員会最終報告「すこやかでしなやかな自

我の形成を ― 東京都における青少年非行とその対応の基本的方策 ― 」では、次のように学校を捉えている。

「学校は、すべての子どもたちに学ぶ喜び、成長の喜びを体験させる場であり、さらに将来への確かな見通しや人生への希望を与える場でもある。また、仲間や教師たちとのふれあいを通して、自分の個性や価値を確認し、生きることの充足感とゆるぎない自尊感情を確立するかけがいのない場の一つでもある。」⁽¹⁾

しかるに、わが国の科学技術の進展や高学歴社会のあおりを受けた学校は、受験競争の渦に巻き込まれ、「知識の偏重による学習の無味乾燥化、一定時間内の無理な消化による学習意欲の低下、生活や生き方とは遊離した学習、人間性の多面的な発達の阻害、学業成績（特に一部の教科の成績）だけによる人間の評価の風潮、それに伴うざ折感や自尊感情の喪失と教師や他の生徒に対する反感や敵意の芽生えなど」⁽²⁾様々な問題を抱えており、「教科の授業を通じてだけでは、すべての子どもに十分な充足感を与え、健康なパーソナリティの発達を図り、自尊感情を確立させることが難しい状況」⁽³⁾（傍点筆者）にある。それにもかかわらず、地域や家庭が子どもの生き生きとした生活の場としての性格を失い始めたために、学校には、今まで以上に過大な期待がかけられるようになり、今日、教師は「新たな力量」を要求されているとしている。

その「新たな力量」とは、

「知識の伝達のみでなく、子どもとのふれあいを通して一人ひとりの子どもの可能性を発見し、これを伸ばしていくこと、また、子どもたちの相互作用と相互学習の増幅効果を生み出すような集団活動を活発にし、一人ひとりの子どもたちに充実感を与え、健康なパーソナリティの発達を促すことなど、いわば児童・生徒理解とそれに基づいて指導する力量」⁽⁴⁾（傍点筆者）⁽⁶⁾であり、また、「子どもたちの心をとらえる力量」⁽⁵⁾、「子どもを見る目、子どもの心を育くむ力量」⁽⁶⁾であると表現されている。

このような力量は、かつて、宮坂哲文によって「生活指導とは、教師が子どもたちと親密な人間関係を結び、ひとりひとりの子どもが現実の日々の生活のなかで営んでいるもの見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれらにささえられた行動のしかたを理解し、そのような理解をその子どもたち自身、ならびにかれら相互間のものにするによって、豊かな人間理解に基づく集団を築きあげ、その活動への積極的参加のなかで、ひとりひとりの生きかたを（生活認識と生活実践の双方を、つまり両者を切り離さず統一的に）より価値の高いものに引きあげていく教師のしごとである」⁽⁷⁾と定義づけられた生活指導の、また、1965年文部省が刊行した『生徒指導の手びき』において、「生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を旨すとともに、学校生活が生徒のひとりひとりにとっても、また学級や学年、さらに学校全体にとっても、有意義に、興味深く、そして充実したものになるようにすることを目標とする」⁽⁸⁾とされた生徒指導にかかわる力量であるとみなすことができる。このような生活指導・生徒指導にかかわる力量が今日、何故、教師の「新

たな力量」と呼ばれるのであろうか。

わが国の学校教育において、今日、生徒指導あるいは生活指導と呼ばれている教授・学習指導以外の教育活動、児童・生徒の生活行動を客観的な教材を媒介とせず、直接に指導することの重要性が意識され始めるのは、明治後期頃からである。より自覚的・本格的に取り組まれるようになるのは、わが国の近代学校における画一的・形式的な教授及び訓練と過密状況⁽⁹⁾という人間疎外の事態から、一人ひとりの子どもを救い、学校教育の中に人間性を吹き込もうとした大正後期から昭和初期にかけての教育運動、すなわち、国定修身教科書に依拠する当時の修身科を解体し、児童の現実生活から学習材を選び、生活指導として道徳教育を行なおうとした大正期の道徳（修身）教育改革運動、公教育の拘束を逃がれて小定員主義を掲げた自由主義的な私立学校教育運動、当時唯一国定教科書をもたない教科としての「綴方」に人間的な教育の可能性を求めた大正期の綴方教育運動を受けて、生活の現実を綴方に表現させ、それを共同で研究させることによって生活を勉強させるといふ、「綴方による生活指導」を行なった昭和初期の生活綴方教育運動などの中においてである。

そして、第二次世界大戦後、民主主義に基づく生徒指導の考え方が広く学校教育の中に浸透し、組織的な取り組みがなされていく。1948年には『指導』が公刊され、ガイダンスについての講義を含んだ教師の再教育のためのIFEL（教育指導者講習会）が全国各地で開催され始め、翌1949年には文部省が『児童の理解と指導』、『中学校・高等学校の生徒指導』を刊行している。その後も文部省は、生徒指導主事の全国配置（1964年）、『生徒指導の手びき』（1965年）・『生徒指導の実践上の諸問題とその解明』（1966年）などの生徒指導資料の作成配布、講習会の開催、生徒指導研究推進校の指定などによって、生徒指導の発展に努めており、また、全国生活指導研究協議会（全生研）などによる民間教育運動も展開されている。

それらの中では、生活指導・生徒指導が教科の指導と共に、教師の重要な仕事として捉えられている。こうしてみると、民官共に生活指導・生徒指導に関する動きが活発になっているのは、戦後の動向をとってみても、社会及び教育の変化と青少年非行の多発期に一致していることに気づく。アメリカからガイダンスが導入され、占領軍教育当局による指導が大きな契機となっていたにせよ、1950年前後は、まったく新しい教育の試行錯誤と戦後の混乱期を背景にした青少年非行の第一のピークにあたる。さらに、1960年代中頃は高度経済成長と技術革新が進行し、教育投資論の観点からのいわゆるマンパワー・ポリシーが推進される。高等学校進学率は70%を越え、後期中等教育の多様化、受験競争の激化、学習内容の過密化などが現われる。おりしも、1964年は青少年非行の第二のピークにあたっている。そして、まさに青少年非行第三のピークにある今日、教師に「新たな力量」＝生徒指導にかかわる力量が求められているのである。

教科の指導・学習指導に比べ、研究や実践の歴史が浅いとは言え、学校教育における生徒指導の重要性が認識され、教師にその力量が求められるようになってからすでに長い。それにもかかわらず、ここで敢えて「新たな力量」と呼ばせたものは、今日教師に求められている生徒指導にかかわ

る力量が、従来から論じられてきた生徒指導にかかわる力量とは異なる「新しい力量」であるというよりは、教師の生徒指導に対する関心や力量形成への意欲が希薄で、その力量が欠如しているということ、そして、教師の関心を高め、力量を形成させていかなければならないはずの養成教育や現職教育が不十分であるという現実そのものであり、この「新たな力量」という言葉には、現状批判と反省が込められているように思われる。

東京都としての対応と方策という報告書の性格上、養成教育についての提言はないが、同報告書では、採用と研修（現職教育）について、次のように提言している。

「(1) 若い教師に期待されるもの

① 教員採用にあたって、児童・生徒理解、児童・生徒の個別指導や集団指導などに役立つ知識や体験を重視すること。例えば、卒業論文のテーマや内容、大学でのクラブ活動の種類と期間（運動系、文化系をとわず）、野外活動の経験や青少年団体の指導者歴、外部機関による講習会や研究会などの所属経験など、児童・生徒理解や健全育成にかかわりのあるあらゆる活動のキャリアを報告させ、採用にあたって考慮する必要がある。

② 大学在学中に、教員免許取得に必要な単位にとどまらず、児童・生徒理解や健全育成にかかわる単位を取得した場合、これらの単位の取得状況を出願の際に資料として添えることも考えられる。

このことによって、教員を志望する者は、おのずと児童・生徒の心理や行動への理解と関心を深め、また、児童・生徒への接近の方法論を身につけるように十分な自己研修を積むことが期待されよう。

③ 若くても真に力量ある教師を採用し、育成するため、教員及び教員志願者に次のような研修を期待したい。すなわち、大学院修士課程の修了者の採用をひろめ、また、在職のまま大学院を修了できるシステムを振興する。さらに教員採用試験合格者には、大学院に進学する場合に限ってその採用資格を2年間延長することも考慮する。

(2) 教員の生涯研修システムの充実を

① 現行の新任研修の一層の充実を図るとともに、さらに若い教員に対して指導的立場をとらねばならない中堅教員の再教育研修（例えば10年目研修）を設定し、その履修を義務づける。そのコースの内容は、教科の指導技術に加えて、児童・生徒理解、生活指導、学級経営、さらには教師自身の人間性を高める幅広い内容を十分に含んだものなどとする。

② 現行の任意参加による研修は、学校が当面する課題に対応し得るようその内容、方法の精選・充実に努め、積極的参加を奨励する。

③ 一般教員の指導にあたる立場の指導主事は、教科指導の専門家であるばかりでなく、生活

指導や非行問題など、児童・生徒の指導についても十分な力量をもつ人材をあてる必要がある。また、社会の変容に伴う教育課題の多様化に応じるために、指導主事研修のプログラムは見直す必要がある。」

客観的な教材を媒介にして、一定の知識・技能を習得させていく教科の指導・学習指導に対して、児童・生徒と教師の直接的な接触によって、一人ひとりの児童・生徒の望ましい生き方や豊かな人間性を育成していくという生徒指導の特質上、その力量には、教科の指導・学習指導にかかわる力量以上に、教師自身の生き方や人間性が関与しており、その力量形成においては、生徒指導に関する知識・技能の習得と共に子どもとの直接的な接触の体験、自らの人間性の育成が重要となる。また、それ故、ある種の曖昧さがつきまとっているとも言える。教科の指導に比べて生徒指導が軽視され、なおざりにされてきたということについては、教授中心の伝統的な学校観や知育偏重の風潮だけではなく、生徒指導の力量形成そのものの難しさという点にも、その原因が求められるように思われる。その意味で、大学でのクラブ活動や野外活動、青少年団体の指導の経験など、児童・生徒理解や健全育成にかかわりのあるあらゆる活動のキャリアを採用の際に考慮する、また、教員研修のコースに教師自身の人間性を高める幅広い内容を十分に含ませるといふ同報告書の提言には、注目される点がある。

以上、東京都青少年非行問題対策委員会最終報告において示されている教師の「新たな力量」についてみてきたが、日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会の行なった「教師教育の改革に関する調査研究」では、社会変化と学校教育の当面する課題に対応していくための教師教育の改革の基本方向として、「新しい教師像」に関する五つの仮説を設定している⁽¹²⁾。その「新しい教師像」の仮説の一つは、「教科の指導のみでなく、生活・生徒指導を積極的に含む全人教育を行うことのできる教師へ」というものである。

同調査結果によると、教師は「学校は教科指導に専念すればよいので、教科以外の諸活動はできるだけ地域社会にまかせるべきだ」（肯定率33.4%）というのではなく、「教科以外の活動は負担になるのでたいへんだが、子どものことを思うとやらざるを得ない」（肯定率88.1%）という意識をもっている一方、また「教師になる前に、教科指導とともに生活・生徒指導についてももっと教わりたかった」（肯定率71.7%）と思っている。このような調査結果から、現職教師は養成教育において、生活指導・生徒指導に関する教育を十分に受けていない、そのためその力量が欠如しており、教育実践において支障をきたしている、教師は生徒指導の重要性・必要性を認識していると共に、自らの力量不足を自覚している、そこに今後生徒指導の力量を形成していかなければならないという意識と研修意欲が存在している、と推察することができる。

現状において、生徒指導にかかわる力量は「新たな力量」なのであり、その力量をそなえることが「新しい教師像」に求められている。そして、この「新しい教師像」（特に、生徒指導を含めた全人教育を行なうことのできる教師）の実像化は、少なくとも教師の意識・意欲の面からは十分に

可能性があると言えるのである。⁽¹³⁾

II. ユネスコ勧告における教員の「新しい役割と機能」

I. でとりあげた教師の「新たな力量」及び「新しい教師像」という言葉が出される以前、1975年に採択されたユネスコ「教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告」においては、教員の役割と機能が固定した不変のものではなく、社会や教育制度それ自体に生起する変化の影響のもとに進展するという認識のもとに、「従来の伝統的・固定的な教職概念に代わる新しい概念」⁽¹⁴⁾が追究されている。同勧告において捉えられた新しい教職概念、教員の「新しい役割と機能」とはどのようなものであるのか、以下に本文から引用してみよう。

「B 教員の役割

- 4 現職教員及び将来教職につこうとする者に対して、教員の役割の変化を認識させ、かつ、新しい役割と機能を果たせるよう準備をする条件を保障する諸措置が講じられなければならない。
 - (a) 教員は、今日、最新の教育機器や教育方法のもつあらゆる成果を活用しながら、新しい教育活動の実施に従事することが多くなっている。教員は、単に情報の提供者や知識の伝達者として役立つのみでなく、児童生徒の能力を開発し、興味を展開させる教育者でありカウンセラーである。教員は、児童生徒に科学的世界観をもたせるのに重要な役割を果たすものである。
 - (b) 学校の役割が、もはや教科指導（インストラクション）に限定されるものではなくなったので、教員は、教科指導の任務のほかに、地域社会の他の教育関係者と協力して、青少年に社会生活、家庭生活、生産活動などのための準備をさせるという責任までも果たさなければならない。教員は、特別教育活動、校外活動のほか、児童生徒や両親に対するガイダンスとカウンセリング、更に、児童生徒の余暇活動の組織にたずさわるための機会をすらもたなければならない。
 - (c) 教員は、専門家として、かつ、住民として、地域社会の発展と変革にたずさわらなければならないという役割の重要性を認識しなければならず、またその役割を果たす可能性を与えられなければならない。
 - (d) 学校教育の効果は、教員と教育の過程において一層積極的な共同者（パートナー）となる児童生徒との間、教員と彼の同僚及び教員との協力を要請される者との間、更に、教員と児童生徒の両親及び地域社会において教育の過程に関係する他の人々との間の新しい関係の発展に依存することが大きいということが認識されなければならない。⁽¹⁵⁾

「D 役割の変化と教職の準備・現職教育への影響

（前略）

- 18 一般的原則と目的の観点から考慮して、教員の就職前教育プログラムは次のようなものでなければならない。

(a) 今日教員に要請されている役割と機能に密接な関連をもたせること、及び将来教職につこうとする者に教科指導の役割だけではなく、社会と教育の発展によって教員に要請される種々の役割と機能のための準備をさせること。教員は現在、一層さまざまな課外活動や学校外活動に
関与しており、したがって、教員は教授と人間形成を人格の発達というひとつの過程に結合
することができるよう準備されなければならない。

(中略)

(d) 教育実習生に個人的及び職業的な自己開発の用意と保障をして、将来彼らが自己教育や現職
教育課程への出席によって、各自の教育と発達を継続できるよう準備し、かつ、担任する児童
生徒に同様の性向を発達させるよう準備すること。⁽¹⁶⁾」(傍点筆者)

ここにおいて、教員の「新しい役割と機能」とされているもの、すなわち情報の提供や知識の伝達・教科指導以外の教員の役割と機能とされているものは、児童・生徒の能力の開発や興味の展開、社会生活・家庭生活・生産活動などのための準備、特別教育活動、課外活動、校外活動、児童・生徒や両親に対するガイダンスとカウンセリング、児童・生徒の余暇活動、児童・生徒や両親などとの間の新しい関係の発展、人格の発達、個人的及び職業的な自己開発の性向の発達などであり、これらは、生徒指導として捉えることのできる機能、あるいはそれが発揮される領域である。教員の役割と機能は教授であるという伝統的・固定的な教職概念に代わって、教員は教授と人間形成を人格の発達というひとつの過程に結合することができるよう、広範な社会的機能を果たさなければならないという新しい教職概念が打ち出されているのである。

このように、ユネスコ勧告における教員の「新しい役割と機能」、「教員の役割の変化」とは、生徒指導の機能をも含む学校及び教員の機能拡大を意味している。先の東京都青少年非行問題対策委員会最終報告は、非行対策・青少年の健全育成という観点から、今日の教師に求められる「新たな力量」として生徒指導にかかわる力量を提示していたが、ユネスコ勧告における教員の役割と機能の拡大の背景として、高倉は、過去20年間にわたる教育の民主化ないしは量的拡大に伴って学校の機能が大きく変化したこと、発展途上国では教員が成人のための指導までも引き受けねばならないこと、先進国では生涯教育・リカレント教育の考え方が強く取り入れられてきたことなどを挙げ
⁽¹⁷⁾ている。

ところで、学校の機能拡大と教員の機能拡大とは、その意味するところに違いがある。ユネスコ勧告では「学校の役割が、もはや教科指導(インストラクション)に限定されるものではなくなったので、教員は、教科指導の任務のほか、……」とされているが、学校の役割が教科指導に限定されず、生徒指導を含めた広範な社会的機能を果たさねばならなくなったことが、そのまま一般の教員の役割と機能の拡大を意味するとは限らない。たとえば、戦後わが国に導入され、今日の生徒指導に理念的にも方法・技術的にも多大な影響を与えているガイダンスの発展したアメリカにおいては、教授と共に児童・生徒の適応や発達の助成としてのガイダンスが学校の教育計画の重要

な側面として位置づけられており、今日では、特に中等学校において、教授以外の児童・生徒に対する指導援助を総合的・専門的・計画的・組織的に行なう personnel services の一環として、ガイダンスを捉える考え方が一般的になっている。このことは、学校の教育活動・機能としての教授とガイダンスが明確に区別され、それぞれを専門の指導者が担当するという、すなわち、学校教育を担う者の職能分化・専門分化を意味している。ガイダンスなど教授以外の児童・生徒への指導援助は、スクール・カウンセラーを中心とする専門のスタッフが行ない、一般の教員は教授がその本務ということになるわけである。

高倉によると、同勧告の採択にあたって、特別委員会では「教員以外の職業人や専門家（スペシャリスト）を教員とともに教育のプログラムの現実化に参加」させることについて様々な意見が提出され、ソ連がこれに否定的な立場をとったのに対し、アメリカは積極的に肯定的立場をとったこと⁽¹⁸⁾であり、ここにも、上記のようなアメリカの傾向の一端がうかがわれる。結局、勧告では、教員以外の職業人や専門家の活用について、「加盟国の経験を考慮に入れながら奨励され、また、教育上の責任は有資格教員の掌中に残されることを条件に、良い結果をもたらした場合には、一層広範な実施が奨励されなければならない」という部分が草案に追加されたこと⁽¹⁹⁾である。

一方、わが国では、すべての教師が教授と生徒指導の双方にたずさわっていかなければならないという考え方が基本となっている。もちろん、生徒指導を軽視したり、生徒指導は校務分掌上の生徒指導部・係や生徒指導主任にまかせておけばいいという風潮があることは否めない。また、今日では、生徒指導の充実・強化のための専門家の養成と配置が志向されている。先の東京都青少年非行問題対策委員会最終報告においても、「まず、すべての教員の指導力の向上がなによりも期待される」が、生徒指導の一層の充実を図るには、「児童・生徒理解や集団指導、教育相談等についての専門的知識や技術を身につけ、学級（ホームルーム）担任やその他の教員に援助のできる専門家の充実」（傍点筆者）や「何らかの問題が起こったときに、それに速やかに対応でき、外部と連携できる立場の教員を組織的、計画的に増員する」必要があると指摘している⁽²⁰⁾。しかし、それも、すべての教師が生徒指導を担うという基本的な考え方を前提にした上での志向であり、現職教師は「教科指導のみならず教科以外の活動の指導も大切であるので、それは教員の適性に応じて全員が分担すべきである」という意識傾向を示しており⁽²¹⁾、また、教科担当と教科以外担当というような二極化が「望ましくない跛行を招来」⁽²²⁾するという考え方がなされているのである。

そのような点からすると、ユネスコ勧告にみられる教員の「新しい役割と機能」の考え方は、アメリカよりもわが国の考え方に近いということもできる。もっとも、アメリカにおいても様々な考え方があり、実際に教師は教授・教科の指導だけではなく、生徒指導の役割・機能をも果たしている。また、生徒指導の専門分化という点でのわが国の行政施策の立ち遅れが、わが国の上記のような考え方の背景をなしているとも考えられること、ユネスコは発展途上国をも含む全世界の国々を加盟対象とする国際機関であり、アメリカのようなガイダンスの発展した例はまれであるというこ

とを考慮しなければならない。しかし、同報告における教師観は、専門分化では捉えきれない教員の役割と機能の総合性・統合性、すなわち、児童・生徒の人格の発達をめざし、彼等と対面する人間教師の本質とでも言うべきものを捉えているように思われる。

Ⅲ. 新しい学校教育と生徒指導

特殊日本的とさえ形容されるわが国の近代化、他に例をみない高度経済成長や社会の激変によってもたらされた自然環境の破壊、家庭・地域社会における人間関係の荒廃、情報の氾濫、物質的豊かさ、価値観の多様化、学歴社会・受験体制などは、児童・生徒に直接的に、また学校・家庭・地域社会の教育力の低下として間接的に作用し、体力・学力の低下、個性の喪失、スチューデント・アパシー、怠学、登校拒否、自殺、そして今日深刻な社会問題となっている校内暴力や家庭内暴力、非行などの児童・生徒の発達疎外状況を生み出している。このような問題状況の中にあり、教科の指導・学習指導と共に学校教育を成り立たせる機能としての生徒指導の重要性がクローズ・アップされ、その充実・強化が叫ばれている。それは、非行や問題行動、落ちこぼれへの対策という消極的・予防的・対症療法的なものである以上に、かけがえのない一人ひとりの児童・生徒の人格のより健全な発達の助成という積極的・開発的なものとして捉えられる生徒指導である。世界的傾向として、今日、教師に求められている「新たな力量」とは、そのような生徒指導にかかわる力量なのである。以下では、そのような生徒指導が、今日、志向されている新しい学校教育の在り方とどのようにかかわっているのか、新しい学校教育においてどのような役割を果たすのかについて考えてみたい。

(1) 「学校の人間化」＝新教育課程実現のカギを握る生徒指導

教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」（1976年）では、「今回の教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成ということを重視しながら、次のようなねらいの達成を目指して行う必要がある」とし、①人間性豊かな児童生徒を育てること、②ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること、の三点を挙げている。新教育課程は、知識の伝達に偏り、あまりにも非人間的な教育から、児童・生徒の全体的・調和的発達、人間性の育成をめざす教育への質的転換、すなわち、現代の学校改革における国際的動向である「学校の人間化」を志向していると考えられる。

このような新教育課程と生徒指導の関係について、河野は、今回の教育課程の基準の改善のねらいにおいて、特に「充実した学校生活」という言葉が使われていることに注目し、そこに、「学校を生徒たちにとって生きがいのある充実した生活の場としてとらえるという学校観」が示されている

ると指摘して、「このような観点からすれば、新しい教育課程と学習者としての生徒を結びつける機能が生徒指導だ、ととらえることができる。この意味で、生徒指導の展開のいかんは、新教育課程の在り方を左右していくことになる」と述べている。⁽²³⁾

児童・生徒が直面する諸問題を、自らの諸条件（能力、適性、環境、志望など）に即して、彼等自身が自主的・創造的に解決し、明るく、楽しく、しかも充実した学校生活を送れるように援助すると共に、一人ひとりの児童・生徒がその個性や能力を最大限に伸長し、将来の社会においても十分な自己実現が図れるよう、必要な能力・態度の育成をめざす生徒指導は、まさに、人間形成・人間性の育成に密接にかかわると共に、知育そのものの在り方にもかかわり（特に学業指導など⁽²⁴⁾）、知育の充実的展開、真の知育の徹底を促す役割を果たすものである。それ故、生徒指導は、人間性の育成⁽²⁵⁾、ゆとりあるしかも充実した学校生活⁽²⁶⁾、基礎的・基本的な内容と児童・生徒の個性や能力に応じた教育を重視する新教育課程を展開していく上での重要な機能であり、「学校の人間化」を実現するカギを握っていると言えよう。

(2) 生涯教育へ向けての基礎を培う指導としての生徒指導

生涯教育（Education Permanente/Lifelong Integrated Education）は、1965年12月にパリで開催されたユネスコの第三回成人教育推進国際委員会において提出されたラングラン（Langrand, P.）のワーキング・ペーパー（education permanente）を契機に、未来の教育の方向を示す基本的概念として世界的に注目されている。わが国においても、「当面する文教の課題に対応するための施策について」の諮問に対する中央教育審議会答申「生涯教育について」が1981年6月に出されており、生涯教育の観点から今後の教育の在り方が総合的に考察されている。

同答申では、自己の充実・啓発や生活の向上のため、各人が自発的意思に基づき、必要に応じて自己に適した手段・方法を自ら選び、生涯を通じて行う学習が生涯学習であるとし、「この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方」であり、言い換えれば、「生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」と、生涯教育を定義づけている（第一章 我が国における生涯教育の意義）。そして、青少年を対象とした学校教育における生涯教育の観点として、①学習のための意欲、能力の涵養、②生徒の個性に応じた教育内容・方法の多様化、③進路指導の充実、④学校教育と社会教育との連携・協力等の四つを挙げている。そこでは、直接、生徒指導という言葉は使われていないが、進路指導の充実はもとより、各観点の説明の中でとりあげられているもののうち、児童の多様な能力・関心に積極的に働きかけること、学年を超えた異年齢層の児童の接触・交流がもたらす教育的効果に配慮し、その一層の推進を図ること、生徒の個性・能力の伸長やその心情の理解に一層努めること、自己形成の責任は基本的に自らにあるこ

とを自覚させ、自己を適切に表現し、他者に正しく理解されるよう努める態度を養うことなどは、生徒指導の充実として捉えることのできるものである。

また、上記答申のもとになったものであるが、中央教育審議会が1979年6月に公表した「生涯教育に関する小委員会報告」では、生涯教育の観点から学校機能の検討を行ない、「学校教育において、生涯教育の基礎を培うため、それぞれの学校段階において生涯にわたって学習を続けるために必要な意欲や能力の育成を図るとともに学ぶことの楽しさを理解させ、将来の生き方や職業観の育成についての指導を充実すること」を提言している。ここにおいても、生涯教育の基礎を培うためのこれらの指導は、生徒指導にかかわる内容とみることができる。これからの学校教育の在り方について重要な視点を与えている生涯教育は、その基礎を培っていくための重要な機能として、学校教育における生徒指導の充実を要求するものであると言えよう。

(3) コミュニティ形成を志向する生徒指導

地域社会は直接的に、そして、家庭・学校への影響を通して間接的に子どもの人格の発達に影響を与える。かつて、地域社会は自ら子どもの人格の発達を促す固有の教育力をもっていたと共に、家庭や学校における教育を側面から支えていた。しかし、特殊日本的近代化、高度経済成長の中で地域社会は崩壊し、その教育力を低下あるいは喪失してしまった。今日、学校はその側面からの支えを失い、かつ、地域社会の崩壊による悪影響をこうむっているにもかかわらず、さらに、地域社会や家庭が果たしていた役割さえも引き受けなければならないという過重負担の下であえぎ、機能障害をきたしているのである。

国民生活審議会答申「人間環境整備への指針」（1970年）では、地域社会の崩壊による問題状況が示され、「人間性回復」の場としてのコミュニティ形成の必要性が強調されており、「当面する文教の課題に対応するための施策について」の諮問に対する中央教育審議会答申「地域社会と文化について」（1979年）においても、文化の問題を地域社会とのかかわりで捉えながら、「住民の一人一人が互いに尊重し合い、その協力の下につくりあげていくもの」、「住民が温かい心の触れ合いを通じて、豊かな人間性を回復し、生きがいに満ちた生活を営んでいくことができる場」としての地域社会の形成が提示されている。また、先の東京都の報告書においても、青少年非行の対策という観点から、「地域社会は大人のものだけではなく子どものものでもあり、大人は地域住民として自覚し、子どもにも受入れられる地域社会を、大人同志はもちろん、子どもとも協力しあってつ(27)くらなければならない」と、地域社会の再編成を提言している。

今日、生涯教育や地域社会学校、また、非行対策などの観点から、新しいコミュニティの形成が志向されているわけであるが、生徒指導もそのことに大きくかかわっている。すなわち、生徒指導は学校におけるどの教育活動にもまして、家庭・地域社会の理解と協力、関係諸機関の専門的援助、小・中・高のタテの学校間や地域内のヨコの学校間の協議・連絡など、外部との連携・協力を必要

とするものであり、それは、「開かれた学校システム」を要求するものである。そして、児童・生徒のより健全な人格の発達をめぐる学校・家庭・地域社会の協力の在り方を問う生徒指導は、児童・生徒の人間形成・人格の発達⁽²⁹⁾の場、教育空間・道徳的意味空間としてのコミュニティ形成を志向し、その推進に積極的にかかわっていくものである。今日志向されている「開かれた学校システム」や「学校と地域社会の新しい関係」あるいは「新しいコミュニティ形成」の展開・推進にあたって、生徒指導は、その必要の緊急性故に、極めて実践的な一つの糸口となるのではないだろうか。

以上のような新しい学校教育を創造し、推進していく上で、重要な役割を担うものと考えられる生徒指導が十分に機能するかどうかは、まさに、教師の力量にかかっている。これまで、生徒指導は教科の指導・学習指導と共に学校教育を成り立たせる重要な機能として、その力量が教師に求められてきた。しかし、生徒指導の特質からくるその力量形成の困難性に加え、教授中心の伝統的な学校観や知育偏重の風潮を背景に、教師自身の生徒指導に対する関心の薄さ、その重要性についての認識不足、その力量形成への意欲不足、さらに養成教育や現職教育における行政施策の立ち遅れなどによって、生徒指導にかかわる力量は、今日、なおも教師の「新たな力量」と呼ばざるを得ない状況にある。その新しさは、学校教育の荒廃や逆機能が露呈された中であって、一層現状批判的であり、かつ、今日志向されている新しい学校教育の実現にかかわっているという意味では、期待の念が込められているように感じられる。

一人ひとりの教師が、生徒指導にかかわるこの「新たな力量」の重要性を認識し、自らに求められている「新しい役割と機能」を遂行すべく、「新たな力量」の形成に努めることが何よりも必要である。しかし、このことは、教師個々の問題にとどまるものではない。教師の「新たな力量」の形成、その発揮にかかわる問題は、生徒指導研究の一層の充実・進展と行政側の「新たな力量」の発揮を要請しているのである。

注

- (1) 東京都青少年非行問題対策委員会最終報告「すこやかでしなやかな自我の形成を ― 東京都における青少年非行とその対応の基本的方策 ―」，東京都生活文化局，1982，P. 41。
- (2) 同上，P. 28。
- (3) 同上，pp. 41 - 42。
- (4) 同上，P. 42。
- (5) 同上。
- (6) 同上，P. 43。
- (7) 宮坂哲文『生活指導と道徳教育』，明治図書，1959，P. 23。
- (8) 文部省『生徒指導の手びき』，1965，まえがき。

(9) 明治32年の小学校令施行規則では、1学級当たりの児童数は尋常小学校で70名以下・ただし80名まで許容、高等小学校で60名以下・ただし70名まで許容と規定されていた。

(10) 小島は、これについて、「状況的には『新たな力量』であった」と説明している（小島弘道「学校経営と非行問題」、宇留田敬一他編『教師・学校のもつ問題と対策』（学校における非行問題第二巻）、明治図書、1983、P. 201）。

また、生徒指導の停滞、生徒指導に対する教師の関心の薄さに関連することとしては、「学校それ自体がゲゼルシャフト化し、教師を親とみるがごとき共同体的なイメージから遠く、危険防止のために師と弟の身体ごとぶつかる接触の機会もあえてもたない。（中略）教師のサラリーマン化や労働者意識の強化と労働時間制限が、生徒の生活指導を十分に行うことを不可能にしている」（国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革—諸外国と日本—』、第一法規、1980、P. 359）という現状も認識しておかなければならない。

(11) 前掲報告書、PP. 43 - 44。

(12) 国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編、前掲書、PP. 309 - 355。
なお、「新しい教師像」に関する五つの仮説とは次の通りである。

- ① 教科の指導のみでなく、生活・生徒指導を積極的に含む全人教育を行うことのできる教師へ（全人教育）
- ② 閉ざされた教室の中での独立・孤立した教師から、開かれた協働しうる教師へ（協力関係）
- ③ 学校の中に閉じこもり外界に眼を向けぬ閉ざされた教師から、地域社会に開かれた学校に対応した「開かれた」教師へ（学校開放）
- ④ 教育実践に埋没した教師から、研究・研修と実践との結びつきを考える教師へ（研究・研修）
- ⑤ 国内志向の教師から、国際感覚を身につけた教師へ（国際感覚）

(13) 同上、P. 353。

(14) 高倉翔「〔付〕ユネスコ『教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告』」、真野宮雄・津布楽喜代治編『現代の教師像—専門職性の確立—』、第一法規、1977、P. 210。

(15) 同上、PP. 217 - 219。

(16) 同上、P. 223。

(17) 同上、P. 212。

(18) 同上、PP. 212 - 213。

(19) 同上、P. 213。なお、勧告での「C 教育にたずさわる教員以外の職業人及び専門家」の項目は、次のような内容となっている（同上、PP. 219 - 220）。

- 5 種々の段階の教育機関の機能とプログラムが発展し、たえず多様化と拡大をつづけていくに伴い、教員以外の職業人や専門家を教員とともに教育のプログラムの現実化に参加させるため、

常勤又は非常勤で教育組織において活用する必要が生じるかも知れない。これを実施することは、加盟国の経験を考慮に入れながら奨励され、また、教育上の責任は有資格教員の掌中に残されることを条件に、良い結果をもたらした場合には、一層広範な実施が勧奨されなければならない。

6 いずれの場合も、正規の教員以外の、教育の過程において望ましい職員の範ちゅうを確認するとともに、この種の職員が教育の過程に広く参加することをばばんだり困難にしている行政上又は制度上の障害を発見し、かつ、排除するため、国の現状を分析することが重要である。

7 学校と教員の能率を向上させるため、管理的・技術的分野の双方において、教員を補助するために任用された教員以外の職員、及び教授任務を有しない学校管理担当者にも同様の分析が適用されなければならない。

8 常勤又は非常勤として雇用される教員以外の職業人及び専門家は教育機関に就職する前に、あるいは在職中に教育学的な訓練を受けなければならない。

(20) 前掲報告書、P. 44。なお、同報告書では具体的な施策として、①スクール・カウンセラーの配置、②校務分掌の「教務、生活指導、保健、進路指導」に加えて「教育相談」を併置、③諸機関・諸団体とのパイプ役となって活動する教師の育成、④生活指導、教育相談を専門とする指導主事を全区・市に配置、などが挙げられている(同上、PP. 44 - 45)。

(21) 国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編、前掲書、P. 323。

(22) 同上、P. 310。

(23) 河野重男『現代学校論』(教育学大全集11)、第一法規、1982、P. 89。

(24) 学業指導は、学業上の不適応の解消、学習意欲の高揚、望ましい学習習慣の形成、学習環境の改善、各教科・科目等の選択など、児童・生徒が自主的・意欲的・効果的に学業に取り組むことができるよう行なわれる、学業生活に関する指導である。

飯田は、学習指導と学業指導(その一面の機能)との違いを、次のような例を用いて説明している。

「例えば、数学の学力の低い生徒は、数学についての学習不適応を起こしている生徒と言っ
てよいが、その場合に、数学の教材(例えば、二次方程式の解法)そのものについて指導するのは
学習指導である。しかし、なぜそのような学習不適応が起きているかと考え、その要因となる
その生徒の主体的又は環境的条件について解明し、よりよい学習ができるようにそれらの条件そ
のものの改善を図ったり、また、それらの条件に即した学習ができるように配慮したりするよう
なことは、言うところの学業指導の仕事に属するのである。」(飯田芳郎『「児童・生徒の指導」
の理論 — 生徒指導と生活指導と — 』、明治図書、1976、PP. 222 - 223)

また、沢田は、ハンフリーズ(Humphreys, J. A.)およびトラックスラー(Traxler, A. E.)の『ガイダンス・サービス』(Guidance Services, Science Research Associates, Inc.,

1954)から、学業指導の対象となる学業上の諸問題について、次のような項目を紹介している。

①新しい学校場面へのオリエンテーション、②高校の課程や大学の選択、③教育機関を選択する際に考慮に入れなければならない諸要因、④入学申し込みの手続き、⑤選択科目の選択、⑥学力の弱点の診断と治療、⑦学習意欲不振の克服、⑧学習興味欠如の克服、⑨学習技術・習慣の開発、⑩落第問題の処理、⑪不適切な修学目標の処理、⑫カリキュラムの価値についての質問への回答、⑬英才生徒の援助。

そして、「これらの学業上の諸問題に対して適切な援助がタイミングよく与えられるならば、生徒の学校生活への不適応の多くは防止され、ひいては社会生活への不適応としての非行の多くも防止されることになるであろう。一般の教師はその経験、訓練上の制約から青少年の非行の矯正・治療に関しては専門家となることはほとんど期待できないことであるが、学業上の問題の処理に関しては専門家となることは可能である」(傍点筆者)と述べている(沢田慶輔「学業指導」、飯田芳郎・沢田慶輔・鈴木清・樋口幸吉編『生徒指導事典』、第一法規、1968、PP. 62 - 63)。

(25) 同答申では、教育課程の基準の改善のねらいの一つである人間性豊かな児童生徒の育成のために、①ひとりひとりの児童生徒に対し、自ら考える力を養い創造的な知性と技能を育てること、②強靱な意志力を養い自律的な精神を育てること、③自然愛や人間愛を大切にす豊かな情操を養うこと、④正しい勤労観を培うこと、⑤社会連帯意識や奉仕の精神に基づく実践的社会性を培うこと、⑥健康でたくましい身体の鍛練に努めること、⑦家族、郷土、祖国を愛するとともに国際社会の中で信頼と尊敬を得る日本人を育成すること、などに特に留意する必要があるとしている。

(26) 教育課程の基準の改善のねらいの一つ「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」の説明として、同答申では、「児童生徒が心身ともに安定した状況の下でより充実した学習が行われるようにするためには、学校生活を全体としてゆとりのあるものにする必要がある」とし、各教科等の内容の精選や授業時数等の削減という方策を挙げている。学習内容の高度化・過密化によって、児童・生徒の学習負担が過重になっている現状を考えるならば、まず、このような改善が図られなければならないが、「心身ともに安定した状況」の下でのより充実した学習のためには、飯田の主張する精神的な条件整備機能としての生徒指導(精神的な条件整備機能については、飯田芳郎、前掲書、P. 18, P. 78, 飯田芳郎「学校における児童・生徒指導」、吉本二郎・真野宮雄・宇留田敬一編『全教職員が担う児童・生徒指導の経営』(新教育を創造する学校経営4)、東京書籍、1980、PP. 55 - 56, P. 64 等を、また、このような考え方に対する考察としては、木原孝博『生徒指導の理論』(教育学大全集33)、第一法規、1982、PP. 55 - 66等を参照されたい)の充実をも忘れてはならない。また、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」のためには、教科の指導だけではなく、特別活動の展開が注目されなければならない。

(27) 前掲報告書、P. 49。具体的な提言としては、①地域における子どもの集団活動の一層の活発

化, ②子どもの異年齢集団の活動の促進, ③子どものための社会施設, 特に中学生を対象とする社会施設の充実, ④青少年活動, 特に中・高校生の青少年活動のリーダーの養成と配置の強化, ⑤青少年の健全育成にかかわるすべての地域組織の充実・強化と相互協力の深化, ⑥大人と子どもとの交流の機会の増加, ⑦以上のような地域社会の再編成のための企業の積極的な参加・協力, などが挙げられている(同上, PP. 49 - 51)。

なお, 「地域社会は大人のものだけではなく子どものもでもあり」, 「子どもとも協力しあってつくらなければならない」という点に関しては, コミュニティ形成という観点からではないが, 子どものための環境づくり, 都市政策を論じた『子供と都市』(総合研究開発機構編, 学陽書房, 1982)には注目すべき提言が多い。特に, アレクサンダー・B・レーマン「人間定住社会づくりへの子供の役割」(同書, PP. 249 - 267)は興味深い。

㊸ 新井は, 地域社会と学校との連携について, そこには, 学校が地域社会を利用することによって学校の創造性を高めていくという「学校の地域社会化」と, 地域社会が学校を利用することによって生涯教育を推進させていくという「地域社会の学校化」の二つの観点があり, 共に学校がその機能を拡大するところに基本的な意義があること, これを地域社会の側からいえば, 新しいコミュニティを形成することを意味していると述べている(新井郁男『現代学校改革論 — その視点と方策』, 教育開発研究所, 1981, PP. 185 - 198)。また, この二つの観点については, 清水義弘『地域社会と学校』(光生館, 1980)に詳しく論ぜられている。

㊹ 拙稿「生徒の逸脱行動に関する生徒指導研究の視角」, 大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第8巻, 1983, PP. 90 - 92を参照されたい。