

1章 これからの学校と生徒指導・教育相談を理解する

< 3 >

これからの生徒指導(教育相談)の展開

ポイント整理

1. 生徒指導は、「社会性の育成」を目的として「学校全体」で取り組むべき教育活動であり、「学力向上」とともに学校の最重要課題の一つである。
2. 事後治療的生徒指導・予防治療的生徒指導・予防教育的生徒指導の特徴(効用と限界)をふまえた、適切な実践が重要である。
3. 現状でとくに不足しているのは、子どもたち自身が実体験を通して力をつけ問題を未然に防止できるようにする、予防教育的生徒指導の実践である。

1 生徒指導とは

生徒指導の定義は、知られているようで知られていない。都道府県等の教育委員会や教育センター、学校等を訪れると、学習指導要領に目を通したとは思えない解釈や定義のもとに研修等が組まれていたりして驚くことがある。少し長くなるが、ここに学習指導要領の解説書からの引用を示しておく。

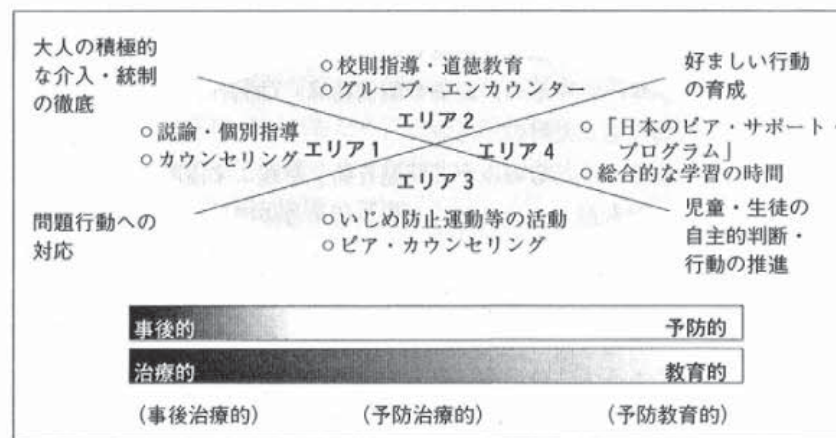
「生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」(文部省「中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—総則編—」1999年、85頁)。

ここから明らかなように、生徒指導というのは学校全体の総意で取り組むべき、幅広い教育活動である。その時々必要性によって、生徒指導は、指

導、相談、支援等の形をとる。そのいずれか(たとえば指導)だけで生徒指導が成り立つわけではないし、それらの間の優劣も決められない。だから、教育相談を生徒指導とは別に考えるのも、カウンセリングの理論だけで生徒指導を行おうとするのも、学校教育の役割や生徒指導の機能、現実の課題や実践を正しく理解していないことの現れと言える。

2 生徒指導実践の4領域

下の図は、先に引用した学習指導要領の解説書の趣旨を図解し、実際に学校現場で取り組まれている生徒指導実践の代表例を配置してみたものである。どの領域も優劣なく生徒指導として取り組まれるものであること、各領域にはそれぞれのねらいにふさわしい手法があること、ある領域の手法を他領域にも応用できるかのような考えが誤りであること等が図示されている。



※出典：滝元「生徒指導の理念と方法を考える—生徒指導モデルと事後治療的・予防治療的・予防教育的アプローチ」『生徒指導学研究』創刊号、2002年8月。

また、各エリアの手法は、図の下段に示されているとおり、左右に連続的に変わる、①事後的—予防的、②治療的(問題対応志向)—教育的(学習支援志向)という2つの特徴を持っており、エリア1は事後治療的(=対症療法的な生徒指導)、エリア4は予防教育的(教育的発想の生徒指導)、エリア2と3は予防治療的(=治療的発想の生徒指導)と分類できる。ちなみに、エリア2と3については、小学校ではエリア3が、反対に高校ではエリア2が、実施困難である場合も多く、実際、そのいずれかだけでも対応できる。

大切なことは、課題と状況に応じて事後治療的・予防治療的・予防教育的

という3つのアプローチを適切に実践することである。不登校対応を例にとって説明してみよう。不登校状態の子どもへの対応に用いるのはエリア1の事後治療的手法である。自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる「心の居場所」づくりは、エリア2の予防治療的手法が適している。そして、教師や友人との心の結び付きや信頼感のなかで主体的な学びを進め、共同の活動を通して社会性を身に付ける「絆づくり」の取り組みは、エリア4の予防教育的手法が必要になる。

なお、予防・開発的と称するエンカウンター等は、図から分かるとおり、予防治療的手法である。予防教育的手法であると勘違いしてはならない。

3 各領域の特徴：効用・限界・弊害

各領域の特徴を、その限界等を含め、さらに詳しく説明しよう。

(1) エリア1

「大人の積極的な介入・統制の徹底」による「問題行動への対応」

事後治療的アプローチ中心の、説諭や個別指導、(個別)カウンセリング等

- 効用：個の問題に応じた対応が可能。
- 限界：一部の特殊な子どものみが「問題行動」を起こす段階なら十分だが、問題を起こす子どもが1クラス2～3名を超える規模になると対応が困難。
- 弊害：生徒指導が、特別な能力や資格のある者だけで行うことであるかのような印象を与えがちで、教職員全体の取り組みに広がりにくい。

(2) エリア2

「大人の積極的な介入・統制の徹底」に基づく「好ましい行動の育成」

予防治療的(予防開発的)アプローチ中心の、すなわち予防的ではあるが問題対応志向の、「校則指導」や道徳教育、構成的グループ・エンカウンター等

- 効用：多くの子どもを対象にした未然防止の効果。
- 限界：学級担任等の判断(問題意識)に基づいた、その時々課題に応じた指導中心の実践であり、子どもの主体的な力が養われるわけではない。
- 弊害：学級や学年に抱え込む形で行われることが多く、学校全体や発達段階を考慮した、「見通し」や「広がり」のある活動を妨げたり、子どもが主体となる体験の機会を奪いがちになったりする傾向が強い。

(3) エリア3

「児童・生徒の自主的判断・行動の推進」を重視した「問題行動への対応」

予防治療的(予防開発的)アプローチ中心の、予防的ではあるが問題対応

志向の、生徒会によるいじめ防止運動等の活動、ピア・カウンセリング等

- 効用：子どもの意欲や力が活き、未然防止の効果(子どもへの影響力)も教師主導の場合より高いことが多い。
 - 限界：教師に代わってリーダーシップをとる子どもは主体的な実践によって大きく成長するが、他の子どもまで同じように成長することはない。
 - 弊害：取り組み内容が子どもの発達と比べて高度な場合、リーダーシップをとる子どもに負担がかかったり危険なことに巻き込まれることがある。
- (4) エリア4

「児童・生徒の自主的判断・行動の推進」による「好ましい行動の育成」

予防教育的アプローチ中心の、すなわち子どもが育つことで問題を未然に回避する、「日本のピア・サポート・プログラム」「総合的な学習の時間」等

- 効用：すべての子どもに「自己有用感」を与えることにより、幅広い問題に対する未然防止の効果が期待できる。
- 限界：短時間での劇的な変化は期待できず、緊急の問題対応にはむかない。
- 弊害：時間と手間がかかるため、他の教育活動にしわ寄せがでたり、教職員のかかわり方が不明確のまま実施すると形骸化したりすることが多い。

4 これからの生徒指導の課題

先に4領域に優劣はないと述べた。ただし、各学校によって、その優先順位に差がでることはある。学校によっては、まずエリア1を徹底させなければ進まない場合もあろう。また、伝統的にエリア3が充実しているという学校もあろう。しかし、先の不登校対応の例からもわかるように、一般的にはエリア4の実践が遅れている学校がほとんどと言ってよい。

「総合的な学習の時間」を教科教育と同様の発想で実施する学校があるくらいだから、エリア2とエリア4が区別できない教職員がいても不思議ではない。しかし、教師主導の取り組み(エリア2)は子ども主体の活動(エリア4)の代わりにはならない。エリア4の実践では「教職員の指導力で子どもを変える」という治療的(開発的)発想を捨て、コーディネーターとしての役割を自覚して働きかけていくことが重要である。

(国立教育政策研究所生徒指導研究センター総括研究官 滝 充)

< 1 >

ピア・サポート・プログラム

1 「日本のピア・サポート・プログラム」

欧米で「ピア・サポート」と言えば、中等学校等で能力も意欲も高い上級生が下級生の面倒を見る「ピア・サポート活動」のことを指す。活動の中身により、相談活動ならピア・カウンセリング、勉強を教えるならピア・チュータリングと名称が変わることもある。そうした活動をする生徒を、ピア・サポーター、ピア・カウンセラー、ピア・チューター等と呼ぶこともある。

一方、そういった欧米のピア・サポート活動の際に用いられるサポーター養成のトレーニングのことをピア・サポートと呼ぶ人々もいる。しかし、活動抜きでピア・サポートと称するのは、日本だけの誤用と言ってよい。

ここで取り上げるのは、上のいずれでもなく、「ピア・サポート・プログラム」、正確には「日本のピア・サポート・プログラム」という長い名称の実践である。これは、海外の実践に触発され、国立教育政策研究所が横浜ピア・サポート研究会の協力を得て、日本の学校教育の現状と伝統をふまえて5年間にわたる開発・試行を行ってきた、予防教育的生徒指導の手法である。

ここで言う予防教育的生徒指導とは、対症療法的に問題を解消しようとする事後治療的生徒指導や、教師主導で子どもを変えようとする問題対応型の予防治療的（あるいは予防開発的）生徒指導とは異なり、子どもが主体となる活動により、彼ら自身が体験を通じて力をつけることで問題を未然に防ぐ、という発想でなされる生徒指導の考え方や方法を指す。

こうした予防教育的生徒指導を具体的に進めていくための、基本的な考え方や手順（プログラム）を示しているのが、「日本のピア・サポート・プログラム」であり、「トレーニングで子どもを変えるプログラム」とは異なる。

2 「自己有用感」を育てるのが基本

その基本にある考え方・進め方は、次の3点に要約できる。

- ①「お世話をする活動」（他の人の役に立つ体験）を通して、
- ②子どもに「自己有用感」（他者の存在を前提として、自分の行動や存在は意味があるという感覚）を獲得させ、
- ③子どもの社会性の未熟・未発達という課題を克服する。

このような手順をとるのは、以下のような仮説に基づいて開発と検証が進められ、実際にその効果がデータによって実証されているからである。

1. 今の子どもたちの生徒指導上の諸問題の主たる原因は、彼らが対人関係を適切に維持し続けられない点にある。そして、その根本には、他者とかかわることへの関心や意欲の乏しさがある。
2. 他者とかかわることに対する好意的な感情というのは、かつては近隣の遊び集団（ピア・グループ）のなかで、自然に育まれてきたものである。ところが、地域や家庭が変容し、そうした体験が乏しい子どもが増えてきた。
3. そうした体験不足の帰結が今の子どものさまざまな問題状況であるとするなら、求められる対応は、かつてのピア・グループ体験の代わりになるような、異年齢の子どもや地域の大人等とのかかわり合いを通して育つ場を小学校の6年間や中学校の3年間を見通して意識的・計画的に準備することである。
4. そうした場や機会で、自らの体験を通して「自己有用感」を獲得できれば、子どもは他者とのつながりを求め、維持しようとするようになり、現在の問題状況の多くは改善されていく。

ここで注意すべき点は、社会性にしろ、人間関係にしろ、その基礎となる部分は子ども自らが体験を通して獲得するしかないことに対する強い自覚である。大人が与えたり、訓練したりできるのは、表面的な部分に過ぎない。大人にできること、大人がすべきことは、子ども自らが「自己有用感」を獲得できるような場や機会を提供し、それを支援することくらいなのである。

巷には社会性を直接に育成することを目的としたトレーニング類も存在する。しかし、それが効果をあげるには、他者とかかわりたいという意欲が前提となる。今の日本の子どものように意欲そのものを欠いている場合、そうした手法が有効でないことは、改めて指摘するまでもないことであろう。

また、「人間関係づくり」や「学級づくり」を謳うエンカウンターが、「居場所づくり」には成功しても「絆づくり」にならない（社会性の育成に効果がない）のは、それが教師主導で集団適応を図る取り組みであり、子ども自らが主体的に意欲や力を獲得する実践ではないからである。

3 プログラムの概要

小学校や中学校での具体的な実践例については、「参考にしてほしい本—4章」（188頁）をご覧ください。いくつかのバリエーションが紹介されているので、自分の学校で導入しやすい例を見つけることができよう。

以下、大まかな内容を紹介する。

A 「お世話活動（他の人の役に立つ体験）」

「日本のピア・サポート・プログラム」の中心である。「他の人の役に立つ体験」を通して、「自己有用感」を獲得することがねらいである。学校によって、異年齢交流、職業体験活動、奉仕体験活動などを中心に据える。

B 「事前学習」

体験活動をさせたら自然に子どもが育つ、というわけではない。何の準備もないままの体験では、時間がいくらあっても足りない。また、自分たちの主体的なめあてを持って参加しなければ、「自己有用感」も獲得できない。活動内容、役割分担、時間配分、回数などを話し合っ、どんな「お世話活動」にしたいかを考え、準備するための時間が大切なのである。

C 「事後学習」

同様に、体験活動によって得られた意欲や感情を定着させていくために活動の整理やまとめを行うのが、この時間である。

D 「体験的トレーニング」

「お世話活動」に取り組む前の、対人関係に関するウォーミングアップの場である。今の子どもは対人関係が苦手である。そんな彼らをいきなり「お世話活動」に送り出したのでは、いくら「事前学習」の時間をとっていても子どもの負担は大きい。そこで、「事前学習」の一環として同じ学年の子ども同士でゲーム等を行うことにより、抵抗感を少なくしておく。同時に、「お世話活動」に向かう動機づけを行っていく。

実際の流れはD—B—A—Cと進んでいくので、「日本のピア・サポート・プログラム」では、Dの「体験的トレーニング」を「領域-1」、続くB・A・Cの「事前学習」「お世話活動」「事後学習」を「領域-2」と呼んでいる。グループ・エンカウンターやソーシャルスキル・トレーニング等は、ここ

で言う「領域-1」（D）のみで成果をあげようとする手法であり、従来の特別活動等は、「領域-2」、とくにAのみで成果をあげようとする手法である。

「日本のピア・サポート・プログラム」の特徴は、「領域-1」と「領域-2」の両方を計画的に組み立て、大人が手をかけるところと手を離すところを意識的にプログラム化している点であり、それが効果をあげる理由である。

4 「学校全体」で取り組むプログラム

ところで、もう一つ大切なポイントがある。ここまでの話から、当然、予想されることだが、「日本のピア・サポート・プログラム」は「学校全体」で取り組む実践である、という点がそれである。

子どもの社会性が生まれにくくなってきたのは、実は地域や家庭の変容だけが原因というわけではない。教職員の「抱え込み」意識、すなわち自分の学級や学年のなかだけで事を進めたい、他の教職員の手は借りたくない、と考えがち傾向も、やはり子どもの体験不足を生んできた原因なのである。

そのことに気づき、教職員が意識を変えていくことなしには、学校における社会性の育成はあり得ない。「日本のピア・サポート・プログラム」の考え方や手順を取り入れると、否応なくそうした体制を学校内につくることになる。「日本のピア・サポート・プログラム」が社会性の育成に成功するのにも、「学校づくり」のプログラムという異名を持つのも、そのためである。

児童・生徒の主体性を損なうことなく彼らの活動を促すためには、コーディネーターとしての意識と行動が教職員に求められる。従来の実践のように、教師主導の発想であってはならない。下に示したのは、その自覚を促し、事前学習・事後学習を軽んじないための「教師用活動整理票」である。

教師用活動整理票	領域-1	領域-2		
	体験的トレーニング	事前学習	お世話活動	事後学習
実施期間				
内容				
ねらい				
担当者				
教師のかかわり方の留意点				

（国立教育政策研究所生徒指導研究センター総括研究官 滝 充）