

研究論文

生徒指導の理論と応用実践の検討

—児童生徒理解を中心に—

朝 日 素 明*

Examination of Student Guidance and Counseling Theory and
Applied Practice:
Focusing on Diagnostic Empathetic Understanding
for Pupils and Students

Motoaki ASAHI

【要 約】

教職課程で開講される科目は実践性を求められるものが多い。筆者が担当する「生徒指導論（進路指導を含む）」もその一つであろう。本研究は生徒指導の理論とその実践性を、〈児童生徒理解〉を中心に検討することを目的としている。生徒指導において児童生徒理解は必要不可欠とされていることから、児童生徒理解の実践性を中心に検討することで、生徒指導の実践性を問うことができる。本稿では、〈児童生徒理解〉の語られ方、受け入れられ方を検討し、現在の児童生徒理解の中心的方法である「共感的理解」がカウンセリングの専門的知識を必要とすることから、外形的な様式ばかりが普及し、かえって生徒指導が機能不全をひき起こす場合があることを指摘した。生徒指導こそはすぐれて教育の現場での実践なので、教職課程において「生徒指導論」を実践的に学修するために、児童生徒理解の手法を、理論や方法論とあわせて教育する必要がある。

* 摂南大学

1. はじめに

大学における教員養成課程（教職課程）で開講される科目は実践性を問われるものが多い。文部科学省が設置した「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が2017年11月17日に示した「教職課程コアカリキュラム」では次のように述べられている。

教員は教職に就いたその日から、学校という公的組織の一員として実践的任務に当たることとなるため、教職課程には実践性が求められている。このため教職課程は、学芸と実践性の両面を兼ね備えていることが必要とされ、教員養成は常にこの二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた。／しかし、この要請に応えることは簡単ではなく、……従来、大学では学芸的側面が強調される傾向があり、そのことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、例えば初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身に付けていない等の批判を受けてきたところである。一方、近時においては、教職課程のあり方、内容、方法について、大学側において反省的検討が進められる動向があり、さまざまな提言や実践的成果の報告が行われるようになってきている。（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会2017、p.1）

ここに述べられているような教職課程に求められる「実践性」が「実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力」にどう結びつくのかについて、教職課程を設置する各大学において主体的に検討され、それぞれの教育活動の内容と方法、編成、組織化に創意工夫がなされる必要がある¹。

このように考えたところで、さて、いったい我々は何をどうすればよいのだろうか、という疑問が頭に浮かぶ。上に引用した「教職課程コアカリキュラム」の文章のなかで、「実践」という言葉は複合語を含めて5箇所で見られるが、それぞれどのようなことを指しているのだろうか。それらは同じ意味の「実践」だろうか。例えば、「実践的任務に当たる」とあるが、「任務に当たる」ことが教員としての「実践」なのではないか。「実践」的でない任務があるのだろうか。初任者は「実践的指導力……を十分に身に付けていない」といわれるが、「実践」的ではない「指導力」はある程度「身に付けて」いるのだろうか。それはどのような指導をする「力」なのだろうか。そもそも教員の「指導」を支えているのは「力」なのだろうか。ここでいわれる「実践」を「学校現場が抱える課題への対応」の意味だと仮定するならば、そのような「実践」を学生は経験することのない大学の教員養成の現場に、どのような「実践性が求められ

1 文部科学省は2020年8月11日、「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」を发出し、コロナ禍において教育実習を例年通り受け入れることが困難な状況が生じていることから教育実習の科目の扱いに関する特例措置を定めるために所要の改正を行うこととし、課程認定を受けた教育実習以外の科目の単位をもってあてることができることとすること（「教育実習特例」）等を措置した。また同時に、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」を发出し、介護等体験についても、特例的な措置として独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修の成果を確認する等の代替措置を定めた。これらの特例的な措置は2021年度にも継続されている。コロナ禍の下での教員養成について、改めて大学における教員養成の〈実践性〉を問い直さざるを得ない状況にある。

るのだろうか。大学のどんな「反省的検討」のうえに何の「実践的成果の報告が行われるようになってき」たというのだろうか。教職課程に「実践性が求められ」ることはあるにしても、いったいどのような／どのように実践性を追求できるのだろうか。

2. 課題の設定

(1) 言説

本研究は、以上のような問題意識に基づいて、筆者が勤務する大学で担当している「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」の一つ、「生徒指導論（進路指導を含む）」（以下「生徒指導論」とする）を事例としながら、生徒指導の理論とその〈実践〉性を、〈児童生徒理解〉を中心に検討することを目的としている。まず、〈児童生徒理解〉に着目する理由を述べることを通して、本研究の課題を設定したいと思う。

教師の役割たる〈教育〉が児童生徒の「学習を組織化しようとする事」（広田2009、p.9）であるとするならば、教師の〈教育〉する行為はまずその対象たる児童生徒に向けられることになる。後述のように、児童生徒に対する指導の質が理解の質によって規定されると考えれば、生徒指導（進路指導を含む）²論において、生徒指導の効果を高めるための児童生徒理解のあり方が議論されることになるのは、当然のことといえる。文部科学省（2010）は次のようにいう。

生徒指導における児童生徒理解は、指導に役立つものでなければなりません。／そのためには、児童生徒理解においては、まずその理解の仕方が客観的で正確でなければなりません。誤った理解や独善的な理解からは正しくかつ有効な指導が導かれるはずはないからです。（p.45）

この引用からは、学界（生徒指導研究者・実践者）や行政（文部科学省）が、生徒指導の〈実践〉における効用を媒介して〈児童生徒理解〉を生徒指導において自明視してきたことがわかる。生徒指導において〈児童生徒理解〉が自明視されるのは、〈児童生徒理解〉が生徒指導の実践の指針となったり根拠となったりするためである。種々の仕方によって児童生徒を理解しよ

2 広義の生徒指導論には、その一領域として進路指導に関する議論も含まれるとされてきた。例えば飯田芳郎ほか編（1980）で「生徒指導の領域と機能」の中項目を解説した飯田（1980）は、〈生徒指導〉の「生徒の直面する諸問題という見地による分類」として、「個人的適応指導または人格性指導（personal guidance）」「社会性・公民性指導（social and citizenship guidance）」「道徳性指導（moral and ethical guidance）」「学業指導または就学指導（educational guidance）」「職業指導または進路指導（vocational guidance）」「保健指導または健康指導（health guidance）」「余暇指導（leisure time guidance）またはレクリエーション指導（recreational guidance）」を挙げたうえで特に「進路指導の位置づけ」に言及し、戦後に「生徒指導」の語が充てられたガイダンスは、元来、アメリカにおいて「職業指導（進路指導の前身とあってよい）の研究や実践から育ってきたものであり、……職業指導の必要が叫ばれ、その研究や実践が進むうちに、広範な人間形成上の諸問題の解決なくしては、職業指導の目的も十分に達成され得ないということに気付き、その研究や実践の範囲がしだいに拡充されてい」（p.35）ったものだとする。そして、「生徒指導を狭義に解した場合には、それと進路指導とを並列的に位置づけることも可能となるが、その場合も、結局両者は、広義の生徒指導の機能の重要な部分をそれぞれ担当しているということになる」（p.37）とする。

うとすることは、すべては「生徒指導のため」として回収されるということだ。ここから、〈児童生徒理解〉についての関心は、生徒指導の効果を高めるための児童生徒理解の仕方に偏る傾向となって現れることとなる。そして、生徒指導の成否はそれをを行う教師の児童生徒理解のスキルにかかっており、生徒指導をより効果的に行うためには教師が児童生徒理解のスキルを高めることが重要だとして、教師の指導力に議論の重点が置かれるようになっていく。

いかに正確に理解することができるのか、何が真正の理解されるべき事柄なのか。これらを追求・解明しようとする議論が、後ほど確認するように、過去から現在まで生徒指導論においてなされてきた。「正しい理解が誤りのない指導を導く」というのだから、生徒指導における〈児童生徒理解〉に関する議論は、言説として、生徒指導の実践を支えてきた。

ここで、生徒指導に関する言説という視点について確認しておきたい。今津（1997）は「教育言説」を、「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力をもち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」（p.12）と定義している。教育の実践は、「（現在は—引用者）まだ存在しない（未来の—引用者）状態に向けて子どもを変容させるという点で」（広田2009、p.43）きわめて価値志向的な営みなので、教育に関する言明には「事実命題」のみならず「価値命題」や「当為命題」が含まれざるを得ない。「教育が言語化された目標を不可欠とする以上、教育実践ほど言語の支配を受け、ことばに呪縛される営みもない」（今津1997、p.9）。すなわち、教育の言説が、「聖性が付与されて人々を幻惑させる力をもつ」のである。それは「言説のもつ序列性ないし権力性に由来している。……いくつかの言説がせめぎあい、……特に「聖性」を強く帯びた教育言説は宗教教義のような性格をもち、それ自体についての分析的批判的議論がタブー視されるようになり、教育に関する認識や価値判断の自明の枠組みとなり、教育実践の動機づけや指針として機能する」（今津1997、p.13）。

この際、生徒指導に関する言説のなかでもとりわけ教義性を帯びやすいのは、〈児童生徒理解〉についてのものだろう。児童生徒を理解することを根拠に「正しくかつ有効な指導が導かれるはず」だからである。どのような言説が教義性を帯び、それが人々の認識や行動にどのような作用を及ぼすのか、明らかにされなければならない。本稿が生徒指導の理論とその〈実践〉性を検討するために〈児童生徒理解〉に焦点づける理由の一つは、ここにある。

（2）誤謬

ところで、教師間でたびたび聞かれる「生徒指導は生徒理解に始まり、生徒理解に終わる」という表現は、学校における生徒指導のありようを象徴しているように思われる。生徒指導と〈児童生徒理解〉の関係は、「理解は指導の前段階であり、理解の仕方によって指導が変わると同時に、指導の仕方によって理解が枠づけられる」（有馬2002、p.45）といわれる。両者は表裏一体で、いかなる生徒指導の実践も児童生徒理解の実践と切り離すことはできない。と同時に、相互に一方が他方の前提であるかのように考えられているところがある。

しかし、この有馬（2002、p.45）の言辞は、いくつか困難な問題を抱え込んでいるように思われる。児童生徒理解が生徒指導のあり方を左右するので「誤った」「独善的な」理解をしない

よう教師の児童生徒理解の知識やスキルを高めましょう、などという話には単純にはならない。

第一に、「正しい」指導をするためには「正確な」理解（の仕方）がなされなければならないが、「指導の仕方によって理解が枠づけられる」のだから、「正確な」理解の仕方は最初に確定できない。そこで「正確な」理解を確定するために「正しい」指導（の仕方）をしようとすれば、「理解の仕方によって指導が変わる」のだから、今度は「正しい」指導の仕方が定まらない。永遠に理解も指導もできない、パラドクシカルな因果ループとなる。このパラドクスはいかに解決されるのか。もちろん現実の学校では、児童生徒理解も生徒指導もなされている。だから、なにがしかの方法でパラドクスは解決されているのだとすれば、それはどのような方法なのか。

第二に、それともかかわって、児童生徒は常に理解されるばかりの存在としてあるわけではない。ということは、児童生徒は常に指導されるばかりの存在としてあるわけでもない。教師による理解や指導の対象に特にならないような児童生徒（例えば、いわゆる生徒指導上の問題がみられず、「適応阻害状況の改善」を図る生徒指導の「治療的」機能が及ばない児童生徒）の存在を指しているのではない。「生徒指導は生徒理解に始まり、生徒理解に終わる」という表現は、おそらくこの第二の点の含意からくるのだろうと推察するが、その含意とは何か。

第三に、経験的に、理解と指導は相即不離であるにしても、ここには異なる位相の〈実践〉が伏在している。理解の仕方の（「正しい」）知識・スキルの修得と、その（「正しい」）仕方による児童生徒の理解は、ともに〈児童生徒理解〉にまつわる〈実践〉で、従来、前者の後に後者が達成されると考えられてきた。何よりも教師の指導力が求められてきたのは、そのためである。そして次は、その理解に導かれる生徒指導にまつわる〈実践〉である。理解そのものが指導ではない以上、ここでも生徒指導のスキルの習熟と、現実の児童生徒に対する指導が、〈実践〉として想定されてきた（おそらく前者が、教職課程に求められるものだったのだろう）。さらに、「正しくかつ有効な」生徒指導は、教師一人の行為としてはもちろんだが、教職員集団や関係機関・団体の関係者、学校における様々な教育領域を巻き込んだ活動として組織されなければならない。文部科学省（2010）では全体を通じて41箇所「共通理解」に言及されている³。この〈共通理解〉を図るといふ〈実践〉もここに加わる。このように位相の異なる〈実践〉には、当然、そこに参与する主体やその関係、参与の態様が異なる。では、「理解は指導の前段階

3 文部科学省（2010）で言及されている〈共通理解〉は、「生徒指導を進めるに当たっては、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くことは欠くことのできない大切なことです。」（p.3）のように、生徒指導体制・方法の確立に関わる教職員間の〈共通理解〉、「気付きを適切な指導につなげていくためには、対応を担任教員一人に委ねるのではなく、情報を共有化して共通理解を図り、組織やチームで考えていくことが重要です。」（p.173）のように、理解対象についての学校内部・教職員間の〈共通理解〉のほか、同様に、「保護者との間で、学級通信・ホームルーム通信や学年通信、保護者会や家庭訪問などによる相互の交流を通して、児童生徒理解、児童生徒に対する指導の在り方について共通理解を深めることが大切でしょう。」（p.152）のように、教職員と保護者といった関係者主体間の〈共通理解〉、さらに、「校則の指導が真に効果を上げるためには、その内容や必要性について児童生徒・保護者との間に共通理解を持つようにすることが重要です。」（p.206）のように、指導対象そのものである児童生徒と教職員間の〈共通理解〉（「理解」ではなく「指導」そのものとも思われるが）などに大まかに分類できる。

であり、理解の仕方によって指導が変わると同時に、指導の仕方によって理解が枠づけられる」ことによって表象されるのは何だろうか。

本研究は、生徒指導の理論とその〈実践〉性を、〈児童生徒理解〉を中心に検討することを目的としており、上述のような問題を明らかにすることを課題とするが、そのために本稿は、先の言説の側面から考察を進めるものである。

3. 文部省編『手引き』等に見る生徒指導における〈児童生徒理解〉の言説

(1) 戦後(『中学校・高等学校の生徒指導』)における〈児童生徒理解〉

1949年に文部省が発行した手引書『中学校・高等学校の生徒指導』においては〈児童生徒理解〉について次のように解説されている。生徒指導⁴の役割は、「各人が……自己の要求、興味に従って、その人の最大限の線にまで彼の能力を発揮することができるように発達することを助ける」(文部省1949, p.16) ことであり、それを行うために「十分な生徒理解」が重要となる。この当時に生徒指導(ガイダンス)について概説した小見山(1949)は、理解の方法として観察法、知能検査などのテスト法、日記・自叙伝の分析、面接法、質問紙法、事例研究を挙げ、また理解の対象として必要なものに次のような項目を挙げる。

- 本人の状況 1 氏名、性別、生年月日、生育地、本籍、現住所
 2 学歴—学校名、程度、新旧、進学状況、成績、転校
 3 保証人—氏名、住所、職業、地位、本人との関係
- 家庭状況 1住所 2家族 3住居の状況 4住居の環境 5家庭の雰囲気 6教育方針
 身体発育
 知的発達
 情緒的社会的発達 社会性、情緒性、交友関係、興味および趣味
 校外における体験
 希望・理想

そして小見山(1949)は次のようにいう。

ガイダンスの基づく資料が正確にして客観的なものでないならば、正しい指導が行われな
 いことはいうまでもない。そして、……その事実が不十分であるならば、偏った見透(マ
 マー引用者)しや推論による指導となることも事実である。したがって、個人についての
 あらゆる情報が、科学的な方法によって収集されなければならない。(pp.94-5)

このように、戦後の〈児童生徒理解〉は、その〈正確さ〉〈事実〉〈科学性〉が強調され、そ
 れを担保する児童生徒理解の方法や対象について詳述される一方で、そうした〈児童生徒理解〉
 が生徒指導の成果に及ぼす影響についての「科学的」な説明はない。「推論による指導」すなわ

4 当時の「生徒指導」は、アメリカから導入された「ガイダンス」を意味していたという。教育学
 者・心理学者の小見山(1949)は「指導という言葉の原語は“guidance”である」と記している。
 その「ガイダンス」には、戦前からの職業指導に加え病理現象への対処や社会への適応促進とい
 った多岐にわたる指導が含まれ、また、新しい民主的社会的建設が最終的な目標として掲げられた。

ち「正しい」理解に基づかないものは「正しい指導」ではないことが繰り返し強調され、生徒指導にとって〈児童生徒理解〉の〈効用〉は自明のものと考えられている。

(2) 1960年代(『生徒指導の手びき』)における〈児童生徒理解〉

1965年に文部省が発行した生徒指導資料第1集『生徒指導の手びき』の「まえがき」では、「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とするとともに、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ものである」とされ、「人格の発達」が生徒指導の目標に掲げられた。これに呼応するように、〈児童生徒理解〉については次のように述べられている。

生徒指導において、それぞれの生徒の人格を望ましい方向に形成させようとするときも、それぞれの個性を生かし、個人のもつ特徴に従って進められなければならない。そのためには、生徒のもつそれぞれの特徴や傾向をよく理解し、はあくすること、いいかえれば、生徒理解ということがどうしても必要になってくる。生徒をよく理解することによって、どこを伸ばすべきか、どこを改善すべきかという長所短所ははっきりしてくるであろうし、また、いつ、どのような方法によって指導するのが最も効果的であるかということも明らかになるであろう。(文部省1965、p.53)

ここでは、「生徒指導における生徒理解は、どこまでも理解が指導に役だつものでなければならない。単に生徒理解のための生徒理解の研究では意味がない。しかしながら、生徒理解においては、まず、その理解が科学的で、正確でなければならない」(文部省1965、p.55)とされ、戦後からの〈児童生徒理解〉の〈正確さ〉〈事実〉〈科学性〉を重視する考え方が踏襲されている。やはり、「理解が指導に役立つ」、〈児童生徒理解〉の効用を説き、それが「どうしても必要」というばかりで、その根拠が明らかに示されることはなく、〈児童生徒理解〉の〈効用〉が自明のものとされている。

(3) 1980年代(『生徒指導の手引』)における〈児童生徒理解〉

1981年に文部省が生徒指導資料第1集を改訂し発行した『生徒指導の手引』は、生徒による校内暴力やいわゆる非行が増加傾向にあるという背景を反映した表現が多く見られる⁵。同じ時

5 例えば、生徒指導の意義は次のように述べられる。「現在の学校教育、特に中学校や高等学校の教育において、生徒指導の充実強化が強く要請されている根拠として、青少年の非行その他問題行動の増加の現象とそれに対する対策の必要性が挙げられるが、生徒指導の意義は、このような青少年非行等の対策といった言わば消極的な面にだけあるのではなく、積極的に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、生徒一人一人にとっても、また学級や学年、更に学校全体といった様々な集団にとっても、有意義にかつ興味深く、充実したものになるようにすることを目指すところにある。……それぞれの生徒の人格の、より正常な、より健康な発達の助成のために必要な教育活動としての生徒指導の原理は、いろいろな形態の生徒の集団の指導にも、また、非行に走る可能性のある生徒の指導にも、更には非行の兆候を示している生徒の指導にも通ずるものであり、また、そのような原理に立つ生徒指導を考えなければならない。」

期に発刊された飯田ほか編（1980）⁶で大項目「生徒理解」のなかの中項目「生徒指導と生徒理解」を執筆した鈴木（1980）は、さらにその小項目「生徒理解の必要」について、生徒指導の特質は「「ひとりひとり」を対象とすること、および「適応」への援助ということであり、「この特質をたどればおのずから生徒理解をいかに必要とするかが理解されよう」（p.65）と述べている。小項目を立てて解説するほどのことなく、生徒指導において〈児童生徒理解〉は自明のことだとしているのである。

鈴木（1980）は続く小項目「生徒理解の対象」で、「特に重要と思われるものは、身体的状況、知的能力、性格特性、要求、興味、悩み、交友、環境条件などである」（pp.65-6）とし、「これらを明らかにするためには、関連する資料をできるだけ広く集め、整理し、かつそれらを正しく解釈して指導に役立たせなければならない」（p.66）と述べる。戦後に小見山（1949）が「知的発達」としていたものを鈴木（1980）は「知的能力」としていること、小見山の「情緒的社会的発達」に関連して鈴木は「性格特性」を対象に挙げていることなど、細かな変化はあるが、理解の対象が戦後からほぼ踏襲されていることがわかる。また、〈児童生徒理解〉の〈正確さ〉〈事実〉〈科学性〉重視の考え方も戦後から一貫している。飯田ほか編（1980）の大項目「生徒理解」は、鈴木（1980）に続き「児童期の発達的特徴とその理解」（大西誠一郎）、「青年期の発達的特徴とその理解」（加藤隆勝）、「生徒理解の方法〔観察〕」（高野清純）、「同〔面接〕」（村瀬孝雄）、「同〔実態調査〕」（加賀秀夫）、「同〔心理検査〕」（清水利信）、「同〔日記・作文〕」（真仁田昭）、「同〔資料の解釈と利用〕」（清水利信）などの中項目・小項目が、科学的な理解、正確な事実の把握と活用といった観点から解説されるのである。

さらに鈴木（1980）は「生徒理解における留意事項」として、「適応への援助という生徒指導の仕事は、生徒の人間形成にとって致命的な意味をもつ。生徒理解の誤りや偏りは指導の歪みをもたらすので、常により正しい理解への努力を忘れてはならない」（p.66）と述べている。このように1980年代になっても、「生徒理解は、あくまで生徒指導に役立てるためのものである」（鈴木1980、p.66）という〈児童生徒理解〉の効用を自明のものとして前提し、他方で生徒指導の効果を高めるための児童生徒理解の対象や方法、それを行う教師の努力、スキルの方に、〈児童生徒理解〉についての関心を集中させていることがわかる。結局、ここからは、〈児童生徒理解〉は生徒指導の実践に対する効用を媒介して生徒指導において自明視されることになったと指摘できよう。「児童生徒理解の実践は生徒指導の実践に役立つものである（役立たなければならない）」ということだ。

では、児童生徒理解の実践とは何か。これについては戦後から、明瞭なかたちをもって捉え

6 飯田ほか編（1980）は、「1968年に出版された『生徒指導事典』の改訂版である」。1965年の「文部省による『生徒指導の手びき』の発刊を含む、一連の生徒指導充実方策を契機として、「生徒指導が、今日のような形で、学校教育に位置づけられた」。「旧版の『生徒指導事典』は、……小・中・高の学校現場における生徒指導のいっそうの推進に寄与するため、……文部省の『生徒指導の手びき』を補完する最良の資料として、江湖の歓迎を受けた」。旧版の発刊から十余年の間に新たに明らかになってきた「問題点に対応し、新しい時代の生徒指導の要請に応えようとして生まれた」（『まえがき』pp.1-2）のが、この改訂版の『新生徒指導事典』である。このように、文部省による『手引き』との補完的關係は1960年代、1980年代とも同様といえよう。

ることが十分にできないままだった。もちろん、児童生徒理解の実践がなされなかったという意味では全くない。例えば『村を育てる学力』の著者として知られる東井義雄は、新しい学年を担当した際に子どもを知るうえで、指導要録や身体検査票などが重要な資料となるが、さらに前担任による申し送り・口伝で「公簿の記述をふくらませ、いのちあるもの、生きたものとしてとらえるように」（東井1967、p.129）することの大切さを説いている。つまり、子どもの何をどこまで理解すれば「理解した」と判断されるのかの基準（規準）は外部の者からすれば曖昧なままであり、実際、理解が実践される現場では「より正しい理解」の〈感覚〉に教師は依っていたのであろう。

全国生活指導研究協議会が編集した雑誌『生活指導』は1964年12月号で「子どもをどうとらえるか」という特集を組んでいるが、そのなかで、福島県の郡部で小学校教師をしていた金沢隆夫（1964）の論考は、酒井（1997）をして、「児童生徒理解とは生活苦にあえぐ子どもの生活を理解することや子どもが本来的にもっている美しい、親切な気持ちを理解することだと語っている」（pp.145-6）と言わしめている。現場の教師やそれに近い立場の人々にとって「児童生徒理解とは、教師が実践のなかで児童生徒との相互作用を通じて経験的にその者たちの生活や気持ちを理解することなのであった」（酒井1997、p.146）。

戦後から現代まで、〈児童生徒理解〉において〈正確さ〉〈事実〉〈科学性〉がことさら強調されてきたことは、「児童生徒理解は生徒指導に役立つものでなければならない」という言説を具体化し、「児童生徒理解は（児童生徒についての正確な事実を導く）科学的なものでなければならない」という当為命題として規範化するものであった⁷。この言説は現場教師の実践の〈感覚〉や〈経験〉に少しでも裏付けを付与するためのものとして利用されてきた、ともいえよう⁸。

4. 「共感的理解」による〈児童生徒理解〉と「カウンセリング・マインド」言説

他方、1960年代には早くも「共感的理解」の重要性が説かれる。沢田（1965）によれば、1957年にロジャーズ（Rogers,C.R.）の「翻訳が出て以来、彼のいわゆる「非指示的な立場」のカウンセリング理論が日本に広まった」（酒井1997、p.159注（25））。例えば飯田（1966）は、「共感的理解」について、「カウンセリングの基本的な精神は、暖かい人間的な態度とか、共感的な理解の態度とかのことで表現されている。……共感的な理解の態度とは、常に親和的、許容的、受容的な態度で人（生徒）を理解しようとする立場であり、平たくいえば、生徒の立場を

7 戦後期の「科学的」理解の目標について、「児童理解は、その児童の行動の法則をもって完成する。その児童の行動の法則を把握することができたかどうかは、その児童の行動について予言が適（ママ—引用者）中したかどうかによって見ることができる」（後藤1948、p.5）というように、自然科学的規準が適用されていた。しかしこの間、教育の「科学」そのものが発展し、自然科学的なそれから変容してきた。筆者は、そうした発展を背景とした「科学的」理解の言説の後押しによって、現場教師たちの素朴ではあるが確からしい「理解の〈感覚〉」が「共感的理解」概念へと接合していったとの見方も可能だと立場を、本稿では採ろうとしている。

8 酒井（1997）は、「心理学にもとづいた「科学的」理解の言説の方が、むしろこの（教師たちが経験的に共有してきた—引用者）現場の考え方、およびそれにもとづいた言説に対抗し、教育活動の科学化を目指して発せられたとみた方が適切だろう」（p.146）という。なお、本節の記述は、酒井（1997）を参照しながら、ほぼ同じ資料を用いて言説の展開の再構成を試みたものである。

生徒の気持ちになって理解する態度であるといえよう」(p.100)と紹介している。

そもそも「共感的理解」は、ロジャーズが1957年に発表した論文「パーソナリティ変化の必要にして十分な条件」のなかでカウンセラーとクライアントの関係性について明示した6点のうち「ロジャーズの3条件」と呼ばれる第3・第4・第5点、この第5点に位置づけられるものである⁹。爾来これらの3条件は、ロジャーズのカウンセリング理論のなかでも中心的な概念として広く知られるようになった。ただ、現代の視点からすれば、純粹にカウンセリングの理論であった「共感的理解」をそのまま学校の生徒指導に導入しようとしたところに、今日も残る混乱の芽があったといわざるを得ない。しかし、その後には混乱を招くことになったとしても、当時の〈児童生徒理解〉に「共感的理解による児童生徒理解」という「輪郭」が与えられることになったとみることはできよう。

1970年代になると、酒井(1997)によれば、それまで「科学的」理解と並存していた共感的理解は、「科学的」理解に「とってかわる」方法として、「その優位性を主張するようになった」(p.149)。理解の対象についても、「それまでは生徒に関する幅広い情報を収集することが目指されていたが、この頃には生徒の心をとらあげようとするようになった」(p.149)という。雑誌『児童心理』は1975年1月号で「子どもを理解する」という特集を組んでいるが、そのなかで岡山(1975)は従来の児童生徒理解の考え方を、「児童心理学や教育心理学の進歩と相まって、児童理解は客観的かつ科学的であらねばならぬという考え方が大勢を占めるに至る。かくしてわれわれは児童理解といえ、すぐに客観的な観察やテストや評定などの手段によって、子どもについての客観的資料を収集し、これらを総合することによって一定の児童像を描き出してみることだと考えるようになった」(p.4)と批判している。そのうえで岡山は「ロロ・メイの『実存心理学』やデュルタイの了解心理学、ロジャーズのカウンセリング理論に依拠して、「生きた子どもの心を全体的に理解する」ことの必要性を説き、その際「彼が望ましい児童生徒理解のあり方として指摘したのが共感的理解であり、子ども自身の枠組みに従って子どもを理解せよと主張した」(酒井1997、p.149)のだと、酒井はいう。筆者は心理学が専門ではないので素人の感想になるが、岡山(1975)の主張は児童心理学や教育心理学に対する批判と実存心理学や了解心理学の称揚となっており、細分化された学問分野内での論争にみえる。それを背景に学校の生徒指導が混乱したのだとしても、それは学問が発展の途上にある証左であり、少なくとも従来とは異なる児童生徒理解のモデルが提示されたとの見方もできよう。

1980年代には、非行や校内暴力、いじめなどの「問題行動」を生徒の「心の問題」と捉え、生徒の〈心〉にアプローチする生徒指導の意義が明確に強調されるようになる。例えば文部省(1988)は次のように強調している。

校内暴力やいじめの問題が大きな社会問題となる中で、生徒指導においては、ともすれば表面的に現れた問題行動そのものへの対応と言った消極的な面のみが強調されがちであ

9 第3点は「自己一致」あるいは「純粹性」、第4点は「無条件の肯定的配慮」あるいは「受容」と位置づけられる。「ロジャーズの3条件」は、「来談者中心療法」でカウンセラーの基本的態度として重要視されている。カール・R・ロジャーズ=伊東博編訳(1966)、登張(2021)を参照。

た。しかし、問題行動もその行動の担い手である生徒と生活環境との間に生じた様々な葛藤から発生してくる心の問題なのである。したがって、生徒指導に当たる者は、表面的に現れた問題行動のみに目を奪われることなく、生徒指導の原点に立ち返って、生徒の内面、心に目を向けて、生徒一人一人のより良き発達を促すような指導の充実に努めていかなければならない。(文部省1988)

これと前後してカウンセリング理論の適用とカウンセリング技法による生徒指導が推進されるようになり、また、教員のカウンセリング研修が奨励され、「カウンセリング・マインド」をもって児童生徒に接することが求められるようになった。

紙幅の都合により本稿を閉じるにあたり、「カウンセリング・マインド」言説隆盛の問題点を指摘して、今後の課題につなげることとしたい。

「カウンセリング・マインド」は、主として教師が生徒を理解するときに必要なとされる、カウンセリングの原理や理念に基づいた見方・考え方・態度を意味するものとして使用されてきた概念である(勝見2003)。が、もともと「カウンセリング・マインド」という言葉は、1982年、東京都議会文教委員会でなされた「今や、一人一人の教師がカウンセリング・マインドをもって教育にあたるべきである」との発言が契機となって広く用いられるようになった和製英語であるという(中野1995)。発言した議員がどのような意図でこの言葉を用いたのか不明だが、カウンセラー並みの専門性を教師に求めるのが不可能であることは無論で、「カウンセリング・マインド」言説の隆盛は「教師に課題の期待をかける結果となっている」(酒井1997、p153)。上級教育カウンセラーの飯野(2003)は次のようにいう。

日本に心理療法をベースとしたカウンセリングが普及するにつれて、教育の中には「受容・共感」の思想が広まりました。……/しかし一方で、受容・共感的であらねばならぬという風潮は、「行き過ぎた受容・共感」「不適切な受容・共感」を生んでいるようです。/……「治療と教育の混同」「治癒と成長の混同」が起り、子どもたちから成長のチャンスが奪われているようになりません。/いま必要なのは、本来の生徒指導機能を取り戻すことです。/ところが、従来の生徒指導は、担当教師間の伝達によって受け継がれてきたものでした。指導方法についても、経験を重視して、理論的な押さえが不十分でした。/新しい生徒指導を考えると、経験を支える指導理論、指導方法を確立することが重要です。そのヒントがカウンセリングにあるのです。(p.17)

本誌次号では、本研究で設定した課題の「誤謬」編でさらに追究したい。

引用・参考文献

- 有馬道久(2002)「児童・生徒理解の進め方」高橋超・石井眞治・熊谷信順編『生徒指導・進路指導』ミネルヴァ書房、pp.43-62
- 飯田芳郎(1966)「教育相談の運営」『学校運営研究』5巻6号、明治図書出版
- 飯田芳郎(1980)「生徒指導の領域と機能」飯田ほか編(1980)、pp.33-7

- 飯田芳郎・沢田慶輔・鈴木清・樋口幸吉・堀久編（1980）『生徒指導事典』第一法規
- 飯野哲朗（2003）『「なおす」生徒指導「育てる」生徒指導 カウンセリングによる生徒指導の再生』図書文化
- 今津孝次郎（1997）「『教育言説』とは」今津ほか編著（1997）、pp.1-17
- 今津孝次郎・樋田大二郎編著（1997）『教育言説をどう読むか—教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社
- 岡山超（1975）「『理解』の心理学的考察—子ども理解を中心として」『児童心理』29巻1号、金子書房、pp.1-14
- カール・R・ロージャズ=伊東博編訳（1966）『サイコセラピの過程』（ロージャズ全集4）岩崎学術出版社
- 勝見克彰（2003）「カウンセリング・マインド」『教育用語辞典』ミネルヴァ書房、pp.54-5
- 金沢隆夫（1964）「子どもの生活、行動をつかむことから」『生活指導』6巻12号、明治図書出版、pp.26-31
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）「教職課程コアカリキュラム」（平成29年11月17日）
- 後藤岩男（1948）「児童理解の基礎に横たわる二、三の問題」『児童心理』2巻11号、金子書房、pp.1-7
- 小見山栄一（1949）『ガイダンス』金子書房
- 小見山栄一（1950）「精神衛生とガイダンス」『学級経営』1巻3号、大阪書籍
- 酒井朗（1997）「『“児童生徒理解”は心の理解でなければならない』—戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」今津ほか編著（1997）、pp.131-60
- 沢田慶輔（1965）「カウンセリング論（2）」『進路指導』38巻7号、日本進路指導協会、pp.38-42
- 鈴木清（1980）「生徒指導と生徒理解」飯田ほか編（1980）、pp.65-7
- 東井義雄（1967）「『共同経営』の立場に立って」『児童心理』21巻4号、金子書房
- 登張真稲（2021）「共感性」小塩真司編『非認知能力—概念・測定と教育の可能性』北大路書房、pp.163-80
- 中野武房（1995）「カウンセリング・マインド」真仁田昭ほか編『学校カウンセリング辞典』金子書房
- 広田照幸（2009）『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店
- 文部科学省（2010）『生徒指導提要』
- 文部省（1949）『中学校・高等学校の生徒指導』日本教育振興会
- 文部省（1965）『生徒指導の手びき』（生徒指導資料第1集）
- 文部省（1981）『生徒指導の手引』（生徒指導資料第1集）
- 文部省（1988）『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導』（生徒指導資料第20集）