

<研究論文>

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——

A Study on the Philosophy and the Method of Guidance and Counseling
in Japanese Schools

~Guidance and Counseling Model and the Three Approaches~

滝 充 (国立教育政策研究所)

本研究は、生徒指導の理念と方法について考えていくための一試論である。現在の日本の学校教育における生徒指導実践をめぐる混乱状況、あるいは生徒指導上の諸問題が解消していきにくい問題状況の背景には、生徒指導の理念が必ずしも明確な形では教職員に理解・共有されておらず、学校として生徒指導の実践に取り組む姿勢が弱い、という点があるものと思われる。

本研究では、生徒指導の主要な二つの「目的」に着目した「生徒指導モデル」の提案、それを用いた各実践の整理と「方法原理」の抽出、このモデルを用いることによる、実践や議論をめぐる混乱解消の例示、を行っている。

このような形で生徒指導の実践を理論的に整理していくことは、単に学問上有意義であるというだけでなく、学校現場における実践を安全かつ効果的に行っていくうえでも不可欠なことといえる。

キーワード：生徒指導、理念、方法、実践、予防教育

はじめに

「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旨とするものであり、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, 1999a, p85)⁽¹⁾

あえてここに引用するまでもなく、生徒指導は問題行動への対応にのみ終始するものではない。その積極的な意義は、「一人一人の生徒の健全な成長を促し、生徒自ら現在および将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」(同上)点にある。坂本(1999, p10)が指摘しているとおり、「反社会的行動や非社会的行動を矯正したり治療したりすること」や「決められたことを決められたとおり実行する児童生徒を育てること」が生徒指導の主なねらいというわけではない。児童生徒

が健全に成長するよう学校生活全般を充実させていくことこそが目指されるべきものであることは、冒頭の引用にもはっきりと謳われている。

しかし、だからといって、問題行動への対応が不要であるとか無意味である、ましてや間違いである、ということにはならない。何より、実際に問題行動が顕在化している学校では、その対応を避けて通るわけにはいかない。問題行動への対応は、現実の生徒指導の場面において、間違いなく重要な位置を占めているのである。

この「重要ではあるが主たるねらいではない」といったいまわしに、我が国の学校教育における生徒指導の複雑かつ微妙な位置が象徴されているといえよう。そして、そうした位置にあることが、各学校における生徒指導の実践をも曖昧なものにしてしまっているといえる。たとえば、生徒指導についての教職員の共通理解が乏しかったり、異なる理念が混在したまま実践がなされたり、相矛盾する指導を行っていたり、という具合にである。

そもそも物事を積極的に進めようとする際には、その理念というものが常に問われる。それゆえ、どんなに新しい研究や実践にとっても、理念をめぐる問題は「古くて新しい問題」なのである。にもかかわらず、近年、生徒指導と称して（生徒指導上の諸問題に関わりを持つものとして）紹介されている新しい研究や実践の多くが、この問題を避けているかのように見える。生徒指導上の諸問題の解決に役立つとの理由だけで、「生徒指導とは何か」といった理念等にはほとんど触れないまま、特定の「手法」や「ツール（道具）」を「生徒指導の方法」と主張したり、「目新しい手法の導入＝新しい生徒指導の実践」といった短絡的な論理を展開していたりする。

そして、こうした傾向が研究者レベルにとどまらず、学校での実践段階にまで持ち込まれてしまっている点が、一番の問題といえる。目の前の事態に対応することに汲々としている学校現場は、先のような主張に疑問を挟む余裕すら

なく、時には藁をもつかむ思いで「新たな手法」を無批判に受け入れ、実践を始めてしまいがちだからである。しかも、学校を単位とした実践であればまだしも、個々の教師の判断によって学級単位で異なるアプローチが公然となされるに至っては、それを座視するわけにはいくまい。

なぜなら、そこには生徒指導の理念や方法をめぐる教師間の論議が存在する余地はもはやなく、その結果もたらされるのは、一つの学校の中で目的や方法を異にする実践が、無自覚なまま同時並行的に、時には混同されたり安易に折衷されたりしながら、児童生徒に提供されかねない、という由々しき事態だからである。明確な学校経営方針と、それと齟齬のない一貫した生徒指導が存在しないまま、学級担任が替わるたびに相異なる実践が児童生徒に提供される状況下では、いつその副作用が現れても不思議ではない。否、現在の生徒指導上の諸問題の増加の背景に、そうしたツケが潜んでいる可能性は否定しがたい。たとえば、不登校の数が中学校になると急増する背景に、生徒指導に対する小学校と中学校の認識の差、そしてそれに基づく対応の差が影響している可能性は高い。同じ学校内においてもそうした差は存在しうる。

本稿は、生徒指導に関わる各種実践を、生徒指導の「目的」と「方法原理（課題への接近方法と前提や志向等を含め、そう呼んでおく）」に着目して整理することで、生徒指導の理念と方法を考えていく一助にしようとするものである。もとより、これは学会全体として取り組まれるべきテーマであるが、この一試論が波紋を呼ぶことになれば幸いである。

1. 生徒指導の「目的」に関わる二つの軸

冒頭の議論からも明らかのように、生徒指導には少なくとも二つの重要な目的が存在する。一つは、中学校学習指導要領に謳われている「生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができる」（学習指導要領、第1章第6の2(3))に象徴される点で、「児童

生徒の自主的判断・行動の推進」とでも呼ぶべきものである。もう一つは、現実的な要請としての「生徒指導上の諸問題の解決・解消」に象徴される点で、「問題行動への対応」とでも呼ぶべきものである。生徒指導に関わる実践と称する以上は、この2点のうちの少なくともいずれか一つには、強く関与しているはずであろう。

この2点は、学校現場においては、ややもすると対立的なものとして捉えられがちである。すなわち、それらはあたかも一つの軸の両極にあるかのように受けとめられ、たとえば「自主性の尊重」か「問題行動の減少」か、といった二者択一的な議論になることが多い。しかし、両者は必ずしも背反的というわけではない⁽²⁾。むしろ、「強い相関を持ちつつも独立した二つの軸」と捉えるほうが実態に適っているように思われる。すなわち、①「児童生徒の自主的判断・行動の推進⇔大人の積極的な介入・統制の徹底」という対立軸と、②「問題行動への対応⇔好ましい行動の育成」という対立軸の二つが、負の相関を持ちつつ（すなわち図1に示すような方向で斜交して）存在している、と見なせる。

この二つの軸は、図に示されているような四つのエリアを構成するとともに、二つの軸が強い相関をもつことから、左右方向に一次的に変化する潜在的傾向をも併せもつと予想できる。そこで、次節以下ではこの図を手がかりに、生徒指導に関わる実践の整理を行う。まず、二つの軸が構成する各エリアを代表するような実践

を配置し、次にそこから推測される一次元的な傾向について（主に「方法原理」に注目して）検討する。そうすることにより、似ているように見えても目的や方法原理が異なる実践を区別したり、異なる表現を用いてはいても根本は同じ実践を一括りにしたりできる。「心を育てる」「社会性を育てる」等の表現では共通するのかなような諸実践が、実はどのような点で異なるのか、そこで育てられる「心」や「社会性」とはどのようなものなのか、等を明らかにできる。

その作業に入る前に、簡単な注釈を加えておきたい。まず、こうした議論をする際に用いられる「理念型」という考え方を十分に理解しておいてほしい。「児童生徒の自主的判断・行動の推進⇔大人の積極的な介入・統制の徹底」という軸を想定したからといって、現実のアプローチが「児童生徒の自主的判断・行動の推進」か「大人の積極的な介入・統制の徹底」かという、完璧な二項対立の上に成り立っていると主張しているわけではない。また、「児童生徒の自主的判断・行動の重視」と分類されたアプローチでは、「大人の積極的な介入・統制の徹底」があってはならない、と主張しているわけでもない。しかし、おおむねどの実践もそのいずれかに分類できるとするならば、それは良いモデルといえる。

また、図1で「エリア1」から「エリア4」と表示しているのは、単なる整理上のラベルである。数字が高くなるほど好ましい、優れている

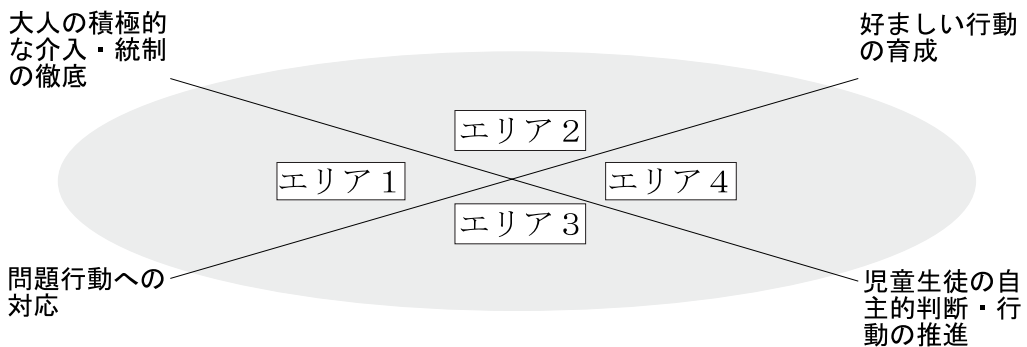


図1 主要な二つの「目的」に着目した、生徒指導のモデル化

る、といったことを示すものではなく、それらの中には区別されるに足る違いがあることを主張しているだけである。だからといって、「各エリアは等しく大切である」とは限らない。その時々の問題（課題）によって、いずれかのエリアが特に重要な役割を果たすこともありうる。だが、いずれにしても、そうした優劣等に関する判断は別の議論や論証によって導かれるべきことであり、モデル自体から導かれてくるものではないことを十分に理解しておいてほしい。

2. 各種生徒指導実践のモデルへの配置

では、図1に示した「エリア1」～「エリア4」の中に、実際に存在するどのような実践が含まれてくるのかについて考えていこう。

①「エリア1」：問題行動への対応をねらいとした、大人の積極的な介入・統制の徹底

最も代表的な実践は、問題を起こした児童生徒に対する懲戒を目的とした説諭や個別指導であろう。子ども自らに反省を促させるといった、一見「子ども中心」に見える対応をとる場合でも、それは手法上の違いであり目的上の違いではない。実際、そうした場合に児童生徒に任せきりにすることはありえず、個々の児童生徒に対するきちんとした指導が大人によってなされる。なぜなら、それがそもそもの目的だからである。もう一つの代表的な例として、いじめの被害者や不登校（傾向）の子どもに対する対応（処置）も、ここに含まれてこよう。傷ついた子ども、悩みを抱える子どもに対するカウンセリング⁽³⁾は、大人が責任をもって介入（統制）するものである。子どもの同意なしには成り立たないカウンセリングといえども、その目的が大人の積極的かつ適切な介入にあることに間違いはない。また、適応指導教室等においてカウンセリング等の合間にグループ・エンカウンター等が用いられる場合や、特定の子どもの問題解消のためにそうしたものが用いられる場合（富山県総合教育センター、2000など）も、やはりここに含まれてこよう。

②「エリア2」：好ましい行動の育成をねらいとした、大人の積極的な介入・統制の徹底

いわゆる「校則中心の生徒指導」や「道徳の時間」になされる生徒指導の実践は、おおむねここに含まれると考えてよかろう。先にも触れたとおり、できるだけ子どもに考えさせるという手法をとるか教師の講話中心の手法をとるかという違いは、目的に関わるものではない。また、いわゆる「学級づくり」を目的としてなされる構成的グループ・エンカウンター（國分、1996など）もここに含まれる。「子ども中心」に見えるエクササイズであっても「エリア4」に含まれることはない。そもそも、エクササイズは「教師の考えるねらいを達成するために考えられた課題」であり、その選択自体が大人の判断に基づいてなされるうえ、「リーダーが必要に応じて介入行動」をとる（同上、p16～17）。さらに、ねらいを確実に達成するためのシェアリングまで含めた全体は、明らかに大人の介入・統制を目的としているからである。

③「エリア3」：問題行動への対応をねらいとした、児童生徒の自主的・行動の推進

生徒会等を中心とした「いじめ防止運動」等が、代表的な実践といえよう。ただし、生徒会役員が教師に代わって前に立つだけの実践は該当しない。生徒会活動を含む特別活動は、「生徒が自主的、実践的に集団活動を進め、その間の生徒の相互作用を第一義とする」（文部省、1999b, p9）。形だけ「子ども中心」というのではなく、その経験を通した子どもの成長そのものを目的とする限りにおいて、ここに含まれる。また、児童生徒にカウンセラー役をさせることでいじめ等の防止に役立てるイギリス式のピア・カウンセリング（相談を基本とするピア・サポート；国立教育研究所、2000, p17, 20）も、相談を通したカウンセラー役の子どもの成長（それには相談した子どもが救われることも必要になるが）を目的とする限りにおいて、ここに含まれる。トレーニング段階は大人主導でも、相談活動は子どもの判断や行動が中心になるから

である。

なお、日本におけるピア・カウンセリングの主な実践は、「エリア3」には当たらない。たとえば森川(2000)は、スクールカウンセラーや教師による、ピア・カウンセラー(子どものカウンセラー)の養成とスーパーバイズの必要性を強調するものの、カウンセラー役の子どもの成長については、文末に数行触れるのみで(p.159)、副次的な扱いにとどまる。これは、子どもを前に立てただけの「エリア1」の変型と考えるべきものである。

④「エリア4」:好ましい行動の育成をねらいとした、児童生徒の自主的判断・行動の推進

筆者の関わっている「日本のピア・サポート・プログラム」(滝,2001など)が、代表的な実践である⁽⁴⁾。準備段階にあたる「領域-1」のトレーニング部分では大人による指導が入るものの、中心となる「領域-2」の「お世話をする活動(他の人の役に立つ体験)」は児童生徒の判断や行動の推進を目的としている。また、そのような実践であるからこそ、子どもは「自己有用感」を獲得でき、好ましい行動ができるようになる、というのがこのプログラムの根幹にある考え方である。他には、「総合的な学習の時間」に位置づけられた「生き方学習」や「人権学習」などが、生徒指導の観点に基づいて実施される場合に、ここに含まれてこよう。実際、全国各地でなされている「職業体験活動」の中には、こうした「エリア4」に相当する目的を強く意識した実践も見受けられる。いうまでもないことであるが、「体験活動」であればすべて「エリア4」ということではない。

3. 二つの軸から示唆される「方法原理」

前節では、「目的」に着目した二つの斜交軸の中に具体的な実践を配置してみた。次に、そうした目的が求める「方法原理」について検討してみることにしよう⁽⁵⁾。

(1) 「事後的-予防的」アプローチ

「エリア1」と「エリア4」に含まれる実践

を比較することから示唆される一つの傾向は、図の左にあるものほど「事後的」な、右にあるものほど「予防的」なアプローチをとる、というものである。ここで筆者の用いる「事後的」と「予防的」については、簡単な定義づけを行うだけで十分であろう。すなわち、「問題が起きた後に、その問題に対処するために、当該児童生徒に即して、働きかけを行っていく」アプローチと、「問題が起きる前に、問題の発生を未然に防ぐ(発生しにくくする)ために、広く一般を対象に、働きかけを行っておく」アプローチを、そう表現する。もちろん、「エリア1」の実践も、「再発防止」といった意味合いで予防的色彩をもつことはありうる。しかし、まだ問題を起こしていない一般の児童生徒を対象として広く予防するという意味合いとは根本的に異なる。

では、「エリア2」と「エリア3」はどうであろうか。基本的には、両者とも「予防的」アプローチといえよう。「エリア2」については補足の必要はあるまい。「エリア3」は問題行動への対応を強く意識する活動であるが、そのことが「事後的」を意味するわけではない。別な子どもの問題が発生した後に、それを意識しつつ他の子どもに波及しないようにする実践は、明らかに「予防的」といえよう。

(2) 「治療的-教育的」アプローチ

「エリア1」と「エリア4」に含まれる実践を比較することから浮かび上がるもう一つの傾向は、左にあるものほど「治療的」な、右にあるものほど「教育的」なアプローチをとる、という傾向である。ここでの注目点は、実践の際の「方向性」や「進め方」(解決に至る過程)である。以下に補足説明を行う。

① 「治療的」アプローチ

ここで思い浮かべていただきたいのは、いうまでもなく病気の治療である。一般に治療を行う際には、ある症状に注目し、それを引き起こしている原因を特定し、その原因となるものを取り除くことにより、問題を解消していく、と

いうプロセスをとる。このように、「(被治療者の)問題の原因を(治療者が)特定し、その部分に対して働きかけることにより、問題を解消する」という、いわば「治療モデル」に依拠するアプローチを「治療的」と表現しておく。その際、主導権はあくまで「治療者」にあり、何が問題なのか、それにどう対処していくかは「治療者」の見識に委ねられている点も指摘しておきたい。「被治療者」はそれに同意し協力することはあっても、主導権を握ることはないからである。

懲戒とカウンセリングという、一見、正反対の実践がなぜ同じ「エリア1」に位置づくのかという疑問をもたれた方もおられよう。その答えはここにある。対象とする児童生徒やその問題状況が異なることが多いために、そこで用いられる手法は対照的に見えるものの(一方は性根を叩き直そうとするのに対し、他方は心を開かせようとする)、問題の原因に遡及することによって解決を図ろうという姿勢では、両者は共通しているのである。

② 「教育的」アプローチ

ここで思い浮かべていただきたいのは、教育と称される全体像ではなく、理想的に語られる一つの教育のありようである。それは、「馬を水辺に連れていくことはできても、無理に水を飲ませることはできない」という中国の故事になぞらえて語られる教育(学習)観といってもよい。「指導者」は「被指導者」の内に能力や態度、知識等が育つよう働きかけはできるものの、実際にそうしたものが育つかどうかは「被指導者」の姿勢に委ねられていると考える。すなわち、「(被指導者の)問題を(被指導者が)自覚し、(自ら)対処する意欲をもつことにより、問題(課題)が解決(克服)される」という、いわば「教育モデル」に依拠するアプローチを「教育的」と表現しておく。この時、主導権はあくまで「被指導者」にある。何が問題なのか、それにどう対処していくのがよいのか、等、「指導者」は助言したり支援したりはでき

る。しかし、「被指導者」がそれを進んで受け入れない限り問題は解決しないので、「指導者」が主導権を握って強制しても意味はない。消極的にも見えるが、「指導者」の手を離れても「被指導者」が活動していける点では、むしろ積極的といえる。

なお、すべての教育活動が「教育的」アプローチとは限らないし、その必要もない。学校でなされる教育活動の中には、「治療的」アプローチに基づくものも少なくない。生徒指導の例ではないが、授業のつまづきの原因を明らかにして新しい指導方法を導入する、というのは「治療的」アプローチに基づいて教育活動を進めようとする例といえる。

また、「治療的」については「治療者-被治療者」、「教育的」については「指導者-被指導者」と表現したが、便宜的なものである。「教職員(大人)-児童生徒(子ども)」がそれらに該当するものと考えてほしい。

③ 「治療的」と「教育的」の関係

いうまでもないことであるが、ここでは「治療的」と「教育的」(あるいは「事後的」と「予防的」)のいずれが好ましいか、という議論をしているわけではない。いずれのアプローチが適切であるかは、子どもの問題(課題)状況や発達段階によって決まる。ただし、両者は相異なる方法原理に立つものであり、同時に二つのアプローチが成り立つことはまれである点に注意する必要がある。両者はいわば相互補完的な位置にあり、単純に両立させたり融合させたりできるものではない。たとえば、病気の治療に関して「手術は完璧でした。回復するかどうかは、患者の治りたいという意欲次第です」と語られる場合などは、ある段階で両者が交代することを示す好例である。その後の看護は「治療的」アプローチではなく「教育的」アプローチが中心になる。もちろん、看護には「治療的」アプローチをとるものが多い。

さて、「エリア1」が「治療的」アプローチ、「エリア4」が「教育的」アプローチであるこ

との補足は不要であろう。紛らわしいのは、「エリア2」と「エリア3」が「治療的」アプローチに含まれる点である。なかでも「エリア2」の構成的グループ・エンカウンターは、「開発的カウンセリング」と称して「治療的カウンセリング」とは一線を画しており、「教育的」アプローチに該当するかのような印象を与えがちである。しかしながら、「開発」の主導権は「指導者」がしっかりと握り、児童生徒の「レディネスの有無や度合いによって、エクササイズを選ぶ」（國分、1996、p69）点などは、ここでいう「治療的」アプローチであることを端的に示すものである。実際、それを「児童生徒の診断」と比喩的に表現する者もいる。また、適応指導教室等で治療目的の実践が成立するのも、それが「治療的」アプローチに基づいているからであろう。

ちなみに、「エリア4」（「教育的」）と「エリア2」（「治療的」）の違いを象徴的に示すものとして、生徒指導学会第2回大会の課題研究『生徒指導への新しいアプローチ』のやりとりが興味深い。「大人（教師）は子どもの社会性を直接に育てられるか」とのフロアからの質問に、「日本のピア・サポート・プログラム」を代表する話者である筆者が「大人は子どもの社

会性の発達を支援することはできても、社会性の獲得は子ども自身が自らの体験を通して行うものでしかない」と答えたのに対し、構成的グループ・エンカウンターを代表する話者の岡田弘や「開発的カウンセリング」を支持する犬塚文雄らは「大人は子どもの社会性を育てられる」と明言している。

いずれが正しいかということではなく、誰を主体として問題に接近するのか、主導権がどこにあると考えるのか、等の違いを反映した回答だといえよう。すなわち、子どもは活動の主体として位置づけられているのか、指導や治療の対象（客体）として位置づけられているのか、という差が見事に表れている。

4. 「生徒指導モデル」が解消する生徒指導の研究・実践をめぐる混乱

以上の議論を図1に書き加えた結果が図2である。上段には先に例示した実践を各エリアに列挙し、下段には「目的」に対応する「方法原理」を配置した。さらに「事後治療的」（「事後的」・「治療的」）－「予防治療的」（「予防的」・「治療的」）－「予防教育的」（「予防的」・「教育的」）の各アプローチが、「エリア1」－「エリア2」「エリア3」－「エリア4」にそれぞれ

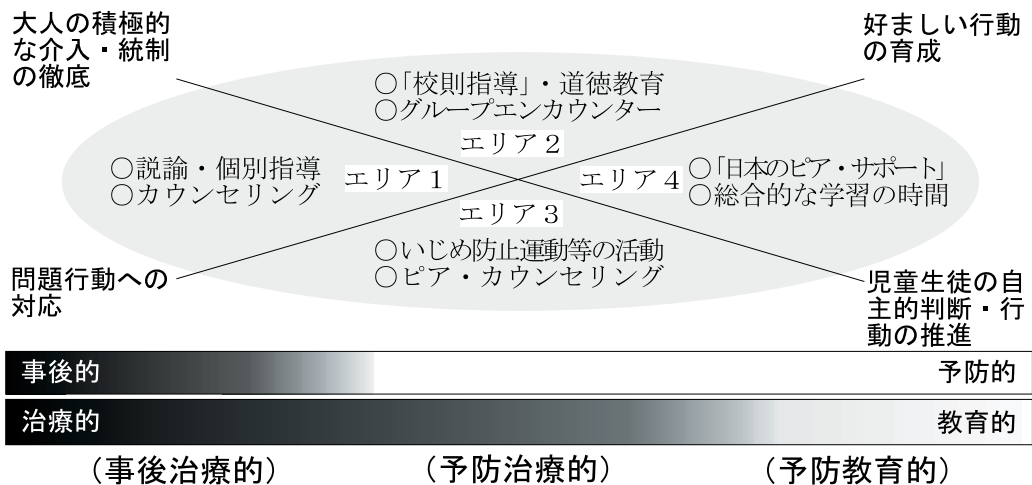


図2 「生徒指導モデル」から見た生徒指導の諸実践とその特徴

適格的であることも示されている。

では、なぜこうしたモデルが必要になるのだろうか。それは、冒頭でも触れたとおり、生徒指導の理念や方法をめぐる混乱や誤解が存在し、このまま研究や実践が進めば子どもへの悪影響は避けがたいからである。以下では、「生徒指導モデル」を用いることで混乱や誤解が整理・解消される例を示したい。

(1) 構成的グループ・エンカウンター等についてなされる議論の例

構成的グループ・エンカウンターは、幅広く応用できる点が強調されることは多いが、限定的・排他的な定義が示されることは少なく、「治療にも予防にも用いることができる」といった「万能性」を主張するかのような表現ばかりが目立つ⁽⁶⁾。しかし、そうした表現は極めて正確性・適切性を欠いている。なぜなら、「事後治療的（エリア1）」に用いられる場合と、「予防治療的（エリア2）」に用いられる場合とでは、そこで用いられるエクササイズが異なったり、同じエクササイズを用いているように見えてもシェアリングが変わってきたりするはずだからである。

先の表現の奇妙さは、道徳にも国語にも用いられる読み物教材の例と比較してみると理解しやすい。目的が異なればアプローチが異なるのは当然で、指導案の組み立ても変わる。そうした時に、「この教材は道徳にも国語にも使えるから素晴らしい」とか「道徳と国語が同時にできてしまう」とは、誰も大声ではいうまい。そうしたいいまわしが安易になされてしまうのは、それが何のために用いられ、そこでとるべき方法はどうかあるべきか、等に対する関心が乏しい（理念や方法に対する関心が欠落している）からであろう。

ここではエンカウンターを例にとったが、他の手法についても同様である。たとえ似た手法を用いることがあっても、目的が生徒指導にあるのかどうか、あるとしても「エリア1」なの

か「エリア2」なのか、等を常に意識することが重要である。適応指導教室の不登校児童生徒に対して効果があったから普通の学級の子どもにも適用する、あるいはその逆を行う、などはもつてのほかである。しかしながら、現実にもういう慎重さを欠く実践がなされていることも事実である。そうした事態を回避するうえで、こうしたモデルに照らした検討は有効なものといえよう。

(2) 構成的グループ・エンカウンターと「日本のピア・サポート・プログラム」の例

「日本のピア・サポート・プログラム」の「領域-1」のトレーニングを指して、構成的グループ・エンカウンターと似ていると評する人は少くない。だが、「予防治療的（エリア2）」手法と「予防教育的（エリア4）」手法とは、その目的が異なる以上、似ているように見えてもアプローチは自ずから異なる。

まず典型的なのは、「シェアリング」と「ふりかえり」の仕方の違いである。構成的グループ・エンカウンターの「シェアリング」の場合には、指導者のねらいに応じて「引き出す」「高める」ことを考える。しかし、「日本のピア・サポート・プログラム」の「ふりかえり」では、子どもから意見がでるだけで十分と考え、無理な誘導はしない。なぜなら、子どもが中心となる「領域-2」の「お世話をする活動」を終えるまでに、彼ら自ら「気づく」「高まる」ことがねらいだからである。「ふりかえり」では、「指導者がどのような意図のもとに、どのような活動を行い、どのようなものを身につけてもらうつもりであったか」より「子どもが何を感じ、何を大切に気づいたか」（滝, 2001, p18)を大切に。エンカウンターのように「短時間に人間関係をつくる」（國分, 1996, p16)ことは意図せず、そもそも「人間関係」は子どもが実体験（「お世話をする活動」を含め）に基づいて自らつくりあげていくものと考えているからである。

また、「エクササイズ」と「主活動」の選び方も異なる。構成的グループ・エンカウンターは、先に見たとおり、指導者が子どものレディネスを適切に判断し、指導者のねらいで「エクササイズ」を決める。それは、「治療的」アプローチでは当然のことであろう。しかし、「日本のピア・サポート・プログラム」では、「領域-1」はあくまで「領域-2」という子ども中心の活動に至る準備運動（下地づくり）である。そこでの「主活動」は気分がほぐれ集団で活動することへの抵抗感をなくすものと決まっており、子どもの問題状況に合わせて「主活動」を選ぶことはない。また、一部の子どもが「主活動」に適さなければ参加も強要しない。「治療的」アプローチでは、「問題のある子」ほど主たる対象と考え、彼らの参加は不可欠と思いがちである。しかし、「教育的」アプローチでは、まわりの子どもが変わり、その影響で「問題のある子」が変わる機会が増えるならそれでも十分、と考える。

さらに、構成的グループ・エンカウンターは、「だれが行っても同じ結果が出るようになっていく」はずであっても、リーダーの力量により「深まりに違いがある」（國分，1996，p69）とされている。すなわち、エクササイズを選択からシェアリングに至るまで、個人の力量に強く依存している。学級という「密室」での実施が暗黙の前提（最も一般的）で、「治療的」である以上、しっかりした力量を備えていてもらわないと不安には違いない。しかし、「日本のピア・サポート・プログラム」は、そういった特別な力量（教師として求められる一般的な力量以上）を求めることはなく、むしろ複数の大人が立ち会うことによって、指導者個人が介入・統制しすぎないようにする。あくまでも、子どもが自ら気づき変わるこそ大切、と考えるからである。「トレーニングはあくまで『下地づくり』であって、トレーニングで子どもを変えるわけではない」ので「どんなに熟達している指導者であっても、学級担任の立場で学級の

子どもを一人で指導することを否定」（滝，2001，p156）するのは、そのためである。

両者は、共に「人間関係づくり」の手法として扱われることが多いが、「生徒指導モデル」に照らして検討してみると、そこでつくられるとされる「人間関係」や、そこで育まれるはずの「対人関係能力」には、質的にかんがりの違いがあることが明確となる。たとえば岸（2001）は、日本の教育界におけるピア・サポートの源流を3派あるとし、「日本のピア・サポート・プログラム」、日本教育相談学会の中野・森川・日比グループ、日本教育カウンセラー協会のS G Eグループを並記している。しかし、それがいかに表面的な類似にのみ着目した議論であるかが理解できよう。誰の、何を、どのように育てようとするのか、についての違いが、「生徒指導モデル」を用いることで明らかになるのである。

おわりに

これまでの生徒指導は、事後・予防ともに「治療的」アプローチ（「エリア1～3」）が中心であった。そのことは、事態の緊急性に鑑みれば極めて適切であった。しかし、スクールカウンセラーの配置等が進むことにより、「予防教育的」アプローチ（「エリア4」）にも力を注げる条件が整ってきた。教育相談と教育活動が混同されたり折衷されたりという時代では、もはやない。何のためにどのような生徒指導を行うのかを明確にしていくうえで、こうした理論的整理は不可欠である。

<注>

- (1)誤植と思われる助詞2箇所を修正した。
- (2)蛇足だが、両者が簡単に両立するとか、そうなることが望ましいと主張したいわけではない。
- (3)本稿では、カウンセリングの語を単独で用いる場合、臨床的カウンセリング（診断的カウンセリング）を指すものとする。

(4)似たような名称で紛らわしいが、前述のピア・カウンセリング（なぜかピア・サポートと改称している実践も含め）との違いについては、滝（2002）が参考になる。

(5)内容や方法は目的によって規定されるべきものである。現実的な理由から目的が「制限」されることはあるにしても、先に「方法ありき」で目的を決めていくとするなら、それは本末転倒である。

(6)もとより、エンカウンター・グループは心理療法等において治療や訓練に用いられる一手法である。それゆえ、その日本的発展型とも言える構成的グループ・エンカウンターを「(使しようでは) 様々なものに」と説明するのは、必ずしも間違いとは言いきれない。だが、「使しよう」の部分が曖昧では、生徒指導実践においては紛らわしさを乗り越えて危険でさえある。

日本における第一人者である國分自ら、「リーダーが用意したプログラム（エクササイズ）で作業や討議をする方法のこと」（國分康孝，1992，まえがき）と表現してしまっているが、普通に読めば学級会のレクリエーションまでもがエンカウンターに含まれるかのようである。少なくとも、「エクササイズ（リーダーが用意したプログラム）で作業や討議をする方法のこと」と表現し、エクササイズの簡単な説明を続けるべきところであろう。

卑近な例をあげて恐縮であるが、「鍋」と呼ばれる道具を使えばすべて「鍋料理」と称することで（味噌汁、煮物、天ぷらさえも含め）、「鍋（料理）」の「万能性」を主張しようとしているかのような乱暴な議論に出会うことが

少なくない点を、危惧している。

<引用文献>

- ①岸俊彦（2001）「書評 滝充編著 ピア・サポートではじめる学校づくり（小学校編）金子書房」『指導と評価』2001年9月号、44頁
- ②國分康孝（1992）（編）『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- ③國分康孝（1996）（監修）『エンカウンターで学級が変わる 小学校編 グループ体験を生かした楽しい学級づくり』図書文化社
- ④国立教育研究所（2000）『ピア・サポートの技法を活かした生徒指導の取り組み』
- ⑤文部省（1999a）『中学校学習指導要領（平成10年12月） 解説—総則編—』
- ⑥文部省（1999b）『中学校学習指導要領（平成10年12月） 解説—特別活動編—』
- ⑦森川澄男（2000）「ピア・サポート活動（中学校）」『臨床心理士によるスクールカウンセラー 実際と展望（現代のエスプリ別冊）』至文堂、149頁～161頁
- ⑧坂本昇一（1999）『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』文教書院
- ⑨滝充（2001）（編）『ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編』金子書房
- ⑩滝充（2002）「日本のピア・サポート・プログラム」とスクールカウンセラー」『臨床心理学』2002年1月号、78頁～82頁
- ⑪富山県総合教育センター（2000）「一人一人が生き生きと学校生活をおくることのできる人間関係づくりに関する調査研究〔第2報〕不適応行動に対する学校の取り組み」『研究紀要』第18号、79頁～104頁