

わが国における近年の生徒指導システムの変容 II

The Altering Tendency of the Recent Student Guidance System in Japan, Part 2

遠 藤 忠	長 田 勇	桜 井 均
ENDO Tadashi	OSADA Isamu	SAKURAI Hitoshi
桜 井 誠	高 林 直 人	
SAKURAI Makoto	TAKABAYASHI Naoto	

【概略】

生徒指導における個々の具体的な指導は大きく二つの型に区分される。「社会性の発達」の形成に力点を置く「同型化志向」の型、「アイデンティティの形成」に力点を置く「多様性志向」の型である。それらは子ども（小中高生）の友人関係に影響を与えるようで、とくに、好影響をもたらすと見える「多様性志向」が40年前、30年前は多かったが、10年ほど前に減少し、現在はまた復活しはじめている、ということを調査によって実証した。

【キーワード】 生徒指導システム、同型性志向、多様性志向

1 研究課題

本論は、一昨年および昨年の本紀要につづいて、科研費研究「現代の子どもの友人関係における特質と生徒指導システムのあり方に関する実証的研究」（研究代表遠藤忠、基盤研究（C）、課題番号26381282、平成26年度～28年度）でおこなった調査の結果について報告するものである。

これまでの二度にわたる本紀要報告では、つぎのことを述べた。

① 現代の子どもは友人関係にかなりナーバスになっている（ナーバスとは、神経過敏の意味で、友人との心理的な距離がうまくコントロールできないという負の心理状態で友人関係に意識がとらわれてしまう傾向をいう）。ただし、私たちの調査によると、2003年時の子ども（小5、中2、高2）に比べると、その約10年後の2014年時の子ども（同）のほうがそのナーバスさは低減している。また、子どもと教師の関係も良好化し、学校に適応する層も増加している（一昨年の本紀要参照）。

② その十年ほどの間に、学校における生徒指導システムの内実がある程度は変化してきており、子どもの個人性を尊重した自律化支援に傾注する教師が増えている。そのことによって、子どもが学校で平穏に暮らせる状況ができつつあり、それが上記①の好結果につながっている（昨年の紀要参照）。

ここから二つのことが問題になる。

第一。①のはじめに「現代の子どもは友人関係にかなりナーバスになっている」と書いた。これは、2003年の調査時に子どもの祖父母および父母自身が子どもであった頃の傾向と比較してのことである。当時の父母祖父母世代（2003年調査時に20歳代後半から80歳代）の子ども時代となると、いまから3、40年からそれ以上も前のことになる。生徒指導システムが子どもの学校生活と相関性があるという上記②から見れば、かなり以前の生徒指導はどういう状況であったのが問題となる。

第二。「生徒指導」とは、基本は「子どもの自律性の形成を目的とする学校における支援活動」のことをいい、「社会性の発達とアイデンティティ（自分らしさ）の形成支援」を構成要素とする活動である。この生徒指導は、実際のところ、学校/学級経営、各教科の授業、道德教育、特別活動、狭義の生活指導/生徒指導など広範囲の領域にわたって子どもの自律化支援としておこなわれる。その各領域の活動は、たとえば叱ったりほめたりすることでも、領域ごとに変容するわけでもなく、その日その都度で様変わりするわけでもない。少なくとも個々の教師においては、子どもをどう支援するかという点でおおむね相互に関連しあった一貫性のあるものになっているはずである。その一貫性を「生徒指導システム」と私たちは呼ぶと昨年の紀要に書いたが、システム性の中身が問題になる。

本論では、第二のシステム性問題を軸にして、40年前、30年前、10年前、現在（いずれも下記の調査時点から見たおよその時点）にわたっての生徒指導システムの変容について述べることにする。

2 教員調査の概要

教員調査の概要は昨年の本紀要で報告してある。それを参照されたい。なお、40年前と30年前については、退職校長会調査（昨年紀要では未紹介）によるものである。「子どもの友人関係」に関する調査内容および結果については、2003年時と2014年時の子どもおよび2003年時の父母祖父母の子ども時代ともに、一昨年の本紀要「現代における子どもの友人関係の特質」を参照されたい。

本論のためにつぎのことだけを記しておく。

(1) 現役教員調査（2015年実施）：有効票総数＝2229人。現在（ここ1、2年）に関しては全員対象。10年前（10±3年前）は教員歴7年以上の人が対象。以降の調査結果表では問いごとの無答を除外するので合計人数が問いによって異なる。

(2) 退職校長会調査（2016年実施）：有効票総数＝111人。30年前、40年前については、回答にあたり「30年前、40年前、50年前」のどれについて回答するかを選択していただいている。30年前＝71人、40年前＝32人（以降の調査結果表では問いごとの無答を除外するので合計人数が問いによって異なる）。50年前の選択者は4人であったので、残念な

がら少数につき分析から除外した。

3 調査結果および分析

3.1 生徒指導システムのシステム性

昨年報告したとおり、教員調査の内容は、フェイスシート以外、全15問で構成されている。その最後の第15問は昨年の報告では残していた。

問15は意識調査である。生徒指導関係の全域についての実践意識を問うた。この問いが生徒指導システムのシステム性を語る。

「問15 広義の生徒指導では何を柱に実践なさっていますか？ 実際によくあったことをお尋ねします。（もっとも多かったこと、五つまで選択可）」（「広義の生徒指導」については前述のような内容を説明してある）

1.学校の規則や教室の決まりの遵守 2.集団行動での秩序や協調性 3.利己心の抑制
4.礼儀や社会的マナー 5.教師による子ども一人一人の理解と受容 6.子どもどうしの良好な友人関係 7.部活や係り活動などでの充実感や達成感 8.子ども自身の問題解決や自己決定 9.異なる考えや境遇をもつ友人などへの寛容と共感 10.子どもによる自分自身の良さの自覚化 11.現実観察や小説等の読書による人間理解 12.社会問題への見聞拡大 13.その他（退職校長会のみ、14.記憶にない）

上の選択肢は、子どもの側に何を形成するかという視点で構成されている。13「その他」と14「記憶にない」（退職校長会のみ）を除くと、全12項目は大きく二つに分類される。

(1) 同型性志向＝選択肢1, 2, 3, 4, 11, 12

どの子も集団（共同体）の成員であるという点に考え方の基礎を置く生徒指導方法。

指導の力点を「社会性の発達」（社会化）に置き、その成員性として同じ価値基準を身につけさせる、という「同型性」を志向する生徒指導である。これは、子どもが現在および将来の社会において支障なく行動できるようにするための社会的自律化支援として働く。この選択肢はいずれも主として外部から見える子どもの行動そのものに焦点を合わせている。目的面から見ると、つぎの体系をなす（つぎの①から⑩の「」内は、子どもにそれらのことを形成する意図をもつ、という目的を表す。①から⑩をシステム要素という）。

i) 指導目的の上位面（この指導の原理的な機能をもつ）

①「規律性」；集団生活の基準の指導＝該当する選択肢は1「学校の規則や教室の決まりの遵守」（集団は規律があってこそ存立するので、校内規則や教室内の決まりの遵守は学校という集団生活の場における原則である、とする指導。将来の社会的逸脱を防ぐた

めの訓練とする見方もある。具体的指導としては、規則等の遵守事項の制定、命令、逸脱者への注意など)

②「秩序化」;集団生活の維持のための指導=選択肢2「集団行動での秩序や協調性」(秩序を保つことや成員同士が協調しあうことは集団を維持するための必須事項である、とする指導。具体的には、運動会等の行事や係り活動などを経験させて自然発生的に自覚化させること、それらのなかでの説諭、その他、学校にはこういう指導機会が多くある)

ii) 指導目的の下位面 (対自己と対他者/対社会の面での指導内容)

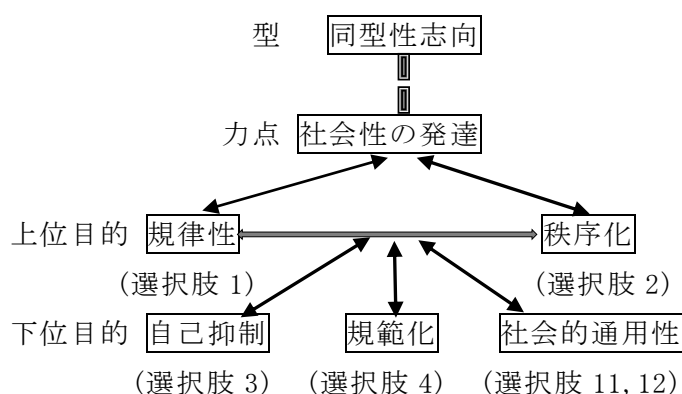
③「自己抑制」;集団生活の重点としての対自己の面での指導=選択肢3「利己心の抑制」(自己中心のあるいは利己的な行動は集団の破壊や自らの孤立を招くことにつながりかねないので、自己抑制の習慣をもたらすための指導。具体的には、②に同じ。教師によってはこちらの目的に重心を置くことがある)

④「規範化」;集団生活の重点としての対他者の面での指導=選択肢4「礼儀や社会的マナー」(日常的な社会規範としての礼儀やマナーを対他者行動において重視する指導。具体的には、さまざまな機会における訓示、説諭、友人関係における自覚化など)

⑤「社会的通用性」;集団生活/社会生活の重点の拡張としての指導=選択肢11「現実観察や小説等の読書による人間理解」および12「社会問題への見聞拡大」(実際に社会がどういう価値基準で動いているか、どういう行動が常識の範囲なのかなどに視野を広げて何が社会に通用するのかを自ら学ぶ機会を提供する、という指導。これが学校内行動に影響すると見る。具体的には、新聞、テレビのニュースや情報番組視聴等の奨励、その報告機会や議論機会の提供など)

上が「同型性志向」の指導システム(指導体系)である。①から⑤はたがいに連鎖しあう。①「規律性の形成」は、相即的に集団の②「秩序化」をもたらし、各個人の③「自己抑制」と④「規範化」を求めることになり、それらの社会的事例に目を拡張することでの⑤「社会的通用性」の習得を促すことになる。図示しておく。

<図1> 同型性志向の指導システム



(2) 多様性志向＝選択肢 5, 6, 7, 8, 9, 10

子ども個々人の差異性/多様性を受容するという点を基礎にする生徒指導方法。

指導の力点を「アイデンティティの形成」に置き、集団を超えて個人としての存在性に目を向け、子ども個々人の多様性を指導の認識基盤とする。各自が個人として成長し、自信をもって社会的に行動できるようにするための自律化支援として働く。この選択肢はいずれも主として子どもの内面の成長に焦点を合わせている。

i) 指導目的の上位面（この指導の原理的な機能をもつ）

⑥「自己存在感」；個人の成長の基準として指導＝選択肢 5「教師による子ども一人一人の理解と受容」（この 5 は表現上では教師側の姿勢だけを示しているが、これはカウンセリングの根本姿勢で「子どもの特性/個性を受け容れて、子どもに自己存在感を醸成する」という意味をなす。「この自分が自分だ」という自己存在感が自信と自律性を生み、個人の成長の基盤となる。生徒指導の中核的な働きをもつ。具体的な指導としては、ほめる、支持する、容認する、激励するなど）

⑦「自己肯定感」；各個人の成長を維持させるための指導＝10「子どもによる自分自身の良さの自覚化」（人は時として自己否定に陥る。これでいいのかと不安になる。子どもにもよく見られる。ある面だけの否定が全面化してしまうと自死に至る。防がねばならない。また、自分を見失い、他者に迎合することも子どもにもよくある。迎合してその場をしのいでも、友人関係の間では習慣化する。これではよくないと思ってみても、打開策が見えない。それらの場合、おとなの援助が必要になる。具体的な指導としては、そうした子どもとのコミュニケーションの強化、子どもの特性を見出してほめて助力する、何かのスポーツや芸術的なことへの誘い、その他⑥と同様。そうした子どもにかぎらず、だれもが自分の良さを認識できれば、自己存在感の増殖とともに自分の成長の維持基盤にもなる。いつか壁にぶつかっても自分の良さを再認識して乗り越えていくこともできる。そのための指導）

ii) 指導目的の下位面（対自己と対他者/対社会の面での指導内容として働く）

⑧「自己充実化」；個人の成長基盤となる対自己の面での指導＝7「部活や係り活動などでの充実感や達成感」（自分なりの充実感や達成感をもつことは個人の成長の基盤になる。何か満たされない気分になり続けると、自己否定に陥りかねない。人は絶えず充実感をもつことはあるはずもないが、とくに新たな課題を達成したときには達成感があり、それが自己充実感にもつながる。そのための指導。具体的には、部活や係り活動等の奨励、学校内全活動における支持や賞賛など）

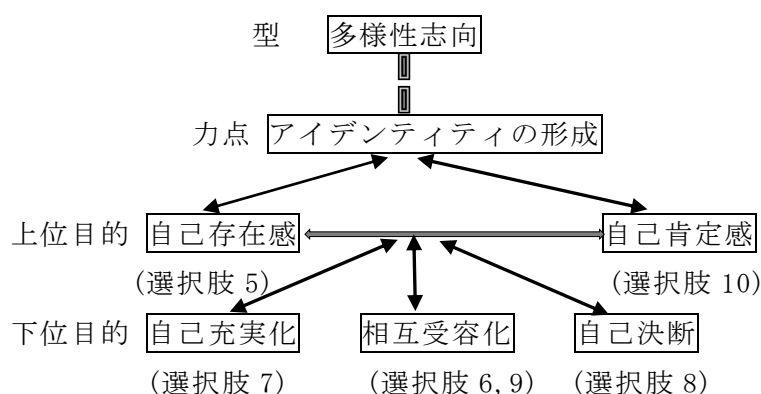
⑨「相互受容化」；個人の成長のための対他者の面での指導＝6「子どもどうしの良好な友人関係」および9「異なる考えや境遇をもつ友人などへの寛容と共感」（多数の人が一か所に集まって何年も同じ生活を送ると軋轢が生じることもある。人間関係が悪化す

る。学校はその典型的な場所で、いじめなどの＜支配—服従＞的な友人関係が生まれる。いじめでなくても対立や対抗心が生じることもある。それを防ぎ、良好な人間関係こそが学校および社会で生きていくための基本であることに意識を広げさせるための指導。また、人間は多様であり、自分とさまざまな点で異なる人がいるのが自然である。そういう認識をもつと他者に寛容になり共感を抱くことにもつながる。その他者も自分に対して同様になる。自分らしさという個性の維持は同時に相互承認に連動する。そういう認識をもって友人等の他者と接することができるようにするための指導。具体的には、部活、班活動、行事等における友人関係の自覚化、訓示、注意、自分と異なる考えをもつ人に気づかせるための議論の奨励、いじめなどに関する訓示、説諭など)

⑩「自己決断」；個人の成長の重点を拡張させる指導＝8「子ども自身の問題解決や自己決定」(⑦にも関係するが、他者に頼りがちであったり他者の顔を気にしたりなどの他者依存は成長を停滞させる。自分の判断で自分の行動を決断するという問題解決力/自己決定力をもつことこそが成長の基準である、とする指導。具体的には、行事や委員会/係り活動などをととしてのその自覚化、奨励、支持など)

これが「多様性志向」の指導システム(指導体系)である。これらも互いに連鎖しあう。

⑥「自己存在感」は自律的に生きていく上での基盤であり、⑦の「自己肯定感」を同時に必要とする。それらがあってこそ、⑧「自己充実化」を生み、他者のアイデンティティに目が向く余裕ができて⑨「相互受容化」につながり、他者依存に陥らずに自らの行動について自ら決断するに至る可能性がでてくる(⑩「自己決断」)。図示する。



選択肢12項目を基にして上記のように生徒指導システムの型を示したが、二つ、断っておく。

① 問15の選択肢は、教師のおこなうすべての具体的な生徒指導を網羅しているわけではない。主として学校内での子どもの行動に関する指導に限定した(11と12は、学校内

での子どもの行動を対象にはしていないが、広く社会に目を向けさせるための機会提供として教師がよくおこなう指導であるので、選択肢に加えた)。

したがって、非行問題、恋愛問題、携帯電話の使用やゲームの没頭などの家庭内における子どもの習慣的な問題、その他、家庭の協力を必須要件とする指導は除外した。非行や恋愛はすべての子どもに共通することがらではなく、特殊なケースであり、家庭内の習慣的なことがらとともに、教師だけではコントロールできない問題であるからだ。目的を①から⑩のように抽象化すると、非行などに関する指導もどれかに含まれるであろうが(たとえば、非行についての説論は「規律性」や「社会的通用性」の形成に該当するが)、選択肢そのものからは学校外の諸問題は除いている。

② 教師の具体的な指導は目的の①から⑩のどれか一つだけに当てはまるとはかぎらない。たとえば、選択肢1「規則や決まりの遵守」は①の「規律性」の形成でもあるし②「秩序化」でもあり、③「自己抑制」にもつながる。選択肢7「充実感や達成感」は⑧「自己充実化」でもあり⑥「自己存在感」の形成でもある。そのほかの選択肢も大なり小なり目的は一つに固定しないであろう。重複はありうる。

しかし、両体系にまたがることはほとんどない。上述の二つの型はシステム性としての理念型であり、各選択肢が「社会性の発達」と「アイデンティティの形成」のどちらかに属するように構成されている。だから、おのずと二つの体系のいずれかに落ち着く。

ただ、選択肢11「現実観察や小説等の読書による人間理解」は、教師によっては反対側の型に属するのではないかと思う(回答者はむろん型は知らないが、結果的に「おや?」と思う)ことがあるかもしれない。読書や世間から生きるモデルを見つけてあこがれ、自分の生き方に反映させることがある点で、11は、「多様性」の⑩「自己決断」あたりに該当するのではないか、または、両方の型にまたがっているのではないか、という疑念である。

しかし、そういう疑念は、統計の誤差の範囲に収まることと私たちは考えている。どんな調査でも、統計処理の段階においては、調査実施者の意図と回答者の意図とにずれが出てしまうことはありうる。したがって、私たちは、そういうずれが仮にあっても統計誤差の範囲にとどまるようにと考えて、調査全体の各設問を構成した。

3.2 「同型性志向」と「多様性志向」の推移

教師個々人の指導意識の力点が二つの型のどちらか一方だけに集中するわけではないことは、とうぜんである。「社会性の発達」の何かの面に力点を置きつつも、ある場合には「アイデンティティの形成」に傾注する、ということはある。それが自然で、たいいていの教師においては「同型性志向」と「多様性志向」が混在しているはずである。

しかし、混在はしているが、どちらかに力点の重心が傾く、ということはある。一方を否定するわけではないが、どちらかを自分の生徒指導の中心軸としてこそ、指導に自

分なりの一貫性が出てくる。それこそが自然である。

調査では実際にどうであったか。現在（2015年時のここ1, 2年）、10年前（2015年時から見て10± 3年前。以下「10年前」とする）、2016年時から30年前ごろ、40年前ごろの各時期を比べてみる。その際の分析方法をまず示し、次に結果を表示する。

(1) 分析方法

回答者全員を分析対象とはしない。担任経験者と経験のない者、教諭や講師と管理職とでは、生徒指導として子どもに接触する場面に多寡が生じる。極めて小規模のクラスの子どもの指導する場合とそうではない場合とでは接触の密度がちがってくる。したがって、つぎのことを分析の前提とした。

① 問15は「五つまで選択可」なので、六つ以上を選択した人（指示違反）は除き、五つ以内で選択した人だけを対象とした。

② 「現在」の対象者；現任教員全員から、担任経験なし、管理職、回答時に想定した学級の規模が8人以下と回答した人、および、それらについての無答者を除く。その上に①の指示違反者を除くと、「現在」の対象者は1,150人。

「10年前」；「現在」の場合と同様であるが、現在管理職である人は含めている。ただし、教員経験7年未満の人は回答していない。対象者は1,029人。なお、「10年前」の想定学級の規模については尋ねていない。「現在」の場合で多人数の学級規模を想定した人は、「10年前」についても、自分のなかで比較することになるから、同程度の学級規模を想定することが自然であると判断し、当時の学級規模については「現在」での回答を流用した。

「30年前」；退職校長会構成員で30年前ごろのことを回答した人のうち、学級規模8人以下およびその無答者、担任経験の無答者を除く（学級規模については当時のことを想定するようにと指示してある。「担任経験なし」は一人もいない）。対象者は62人。

「40年前」；退職校長会構成員で40年前ごろのことを回答した人も、上に同じ。対象者は28人。

③ 「同型性志向」と「多様性志向」の各六要素のそれぞれからいくつ選んだかをその選択数とし、その数値の多いほうをその人の志向傾向とした。数値が同じ場合は「中間」とする。ただし、現任教員調査のほうで選択肢13「その他」のみを選んだ人がいたので、その分は除く（現在10人、10年前9人）。同型性要素と多様性要素のどちらもゼロで同じになり、無意味な「中間」ができてしまうからである。退職校長会にはそのケースはない。

④ 統計処理の際には有意性と相関性が問題になる。本論ではつぎのように扱う。

- ・ χ^2 乗検定による有意水準は $p < 0.05$ 、相関係数は $|r| > 0.7$ とする。
- ・ 意味がない場合は相関関係を検定しないことがある。そのときは注記する。

(2) 志向の推移

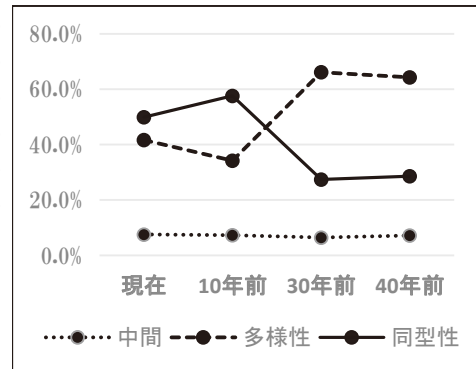
その結果が下記の表とグラフである。

<表1> 生徒指導システム類型の推移

	同型性	中間	多様性	総計
現在	49.9%	7.6%	41.7%	1140
10年前	57.6%	7.3%	34.2%	1020
30年前	27.4%	6.5%	66.1%	62
40年前	28.6%	7.1%	64.3%	28

$p=2.572E-07<.05$ 。二系統組み合わせの相関係数は
すべて $r>0.97$

<図3> システム類型の推移



かなりの変化があったことがうかがわれる。

第一に、「同型性志向」は、「40年前」と「30年前」が3割未満であったが、「10年前」には倍増し、「現在」でややもち直している。

第二に、「多様性志向」は、以前は6割を超えていたが、10年前におよそ半減。

第三に、「現在」は、「10年前」よりも「多様性志向」が増加し、「同型性志向」が減少。まだ開きはあるが、3,40年前の状態に回復するきざしがある。

この推移が何に関係しているかは総括の項で述べる。

(3) 志向別の選択肢

表1は同型性要素と多様性要素の選択数の差でどちらかの型に区分したので、どの選択肢がどの程度あったのかは見えない。「同型性志向」群と「多様性志向」群では、選択肢別にどの程度の差があるのか。それを見たのが下記の表2である。なお、「30年前」「40年前」は少数であるがほぼ同じ数値であるので、合算して「3,40年前」とする。また、「中間」は極めて少数なので以降の比較では割愛する。

<表2> 選択肢の選択数（「中間」群は省略） 退職教員に14「記憶なし」はいない

		現在		10 年前		3, 40 年前	
		同型性 志向群 計 574	多様性 志向群 計 479	同型性 志向群 計 593	多様性 志向群 計 352	同型性 志向群 計 25	多様性 志向群 計 59
選択肢 1	同型性 要素	85.2%	39.7%	88.7%	47.7%	76.0%	25.4%
選択肢 2		90.8%	54.5%	92.6%	57.1%	88.0%	67.8%
選択肢 3		23.0%	3.3%	27.2%	3.7%	32.0%	8.5%
選択肢 4		86.2%	33.4%	84.8%	28.4%	92.0%	20.3%
選択肢 11		3.0%	0.6%	1.9%	1.1%	1.7%	8.0%
選択肢 12		7.8%	4.2%	5.6%	4.3%	12.0%	0.0%
選択肢 5	多様性 要素	28.7%	68.9%	29.2%	71.0%	36.0%	66.1%
選択肢 6		38.9%	61.4%	38.1%	68.2%	32.0%	79.7%
選択肢 7		19.9%	34.0%	24.1%	36.6%	48.0%	54.2%
選択肢 8		16.7%	47.4%	13.3%	44.6%	28.0%	47.5%
選択肢 9		25.4%	61.8%	21.4%	58.0%	12.0%	30.5%
選択肢 10		7.5%	37.6%	5.9%	33.8%	12.0%	39.0%
選択肢 13	その他	1.0%	1.0%	0.7%	0.3%	0.0%	1.7%

上の選択肢11,12,13は少数なので省くと、 $p = 4.72E-286 < .05$ 、二系統ずつの相関性はいずれも $r > 0.72$

両群の選択数の多い順に三つ並べる（要素表示は略記）。

①「同型性志向」群

- ・現在；2「秩序/協調性」≒91%，4「礼儀/マナー」≒86%，1「規則遵守」≒85%
- ・10年前；2「秩序」≒93%，1「規則」≒89%，4「礼儀」≒85%
- ・3,40年前；4「礼儀」= 92%，2「秩序」= 88%，1「規則」= 76%

②「多様性志向」群

- ・現在；5「理解/受容」≒69%，9「異なる人への共感」≒62%，6「友人関係」≒61%
- ・10年前；5「理解/受容」≒71%，6「友人関係」≒68%，9「共感」≒58%
- ・3,40年前；6「友人関係」≒80%，2「秩序」≒68%，5「理解/受容」≒66%

「同型性志向」群は、同型性要素に集中し、いつの時代も「秩序」「礼儀」「規則」が80%前後から90%を超える。その群の多様性要素の選択は「多様性志向」群のその選択よりもおよそ半減。

「多様性志向」群は、この10年の間は多様性要素に集中するが、ある程度のばらつきがある。「3,40年前」は同型性要素の2「秩序」が二位になる。これは何を語るか。総括の

項で述べる。

繰り返すが、この類型化は問15の意識調査を基にしているにすぎない。目的意識はどちらかに重心をかけているが、実際の行動がその意識とくいちがっているなら、意識の類型化は意味をもたない。だから、その類型と指導の実際との関係を点検しなくてはならない。

3.3 両志向群の指導の推移

問15以外は、昨年の報告のとおり、教師の具体的な指導の実際を尋ねている。それらと上述の類型とはどう関係しているか。

(1) 叱る指導とほめる指導

「叱る」は「同型性」,「ほめる」は「多様性」の典型的な指導方法である。

「叱る」;子どもの何かの行動についておとなから見て「これではダメだ」と判断するのは、社会的な価値基準を尺度にしているからである。だから、その子の社会性の発達を強く意識する。そのまま放置してはおけない。静かに説諭しても通じなければ、叱る。ときには、罰する。

「ほめる」;子どもの行動について「それでいいんだ」と判断すれば、黙って認めているだけのこともあるが、肯定的/支持的メッセージを送ることが自然と多くなる。子どものアイデンティティ形成の支援を意識する。笑顔を見せ、何かのことばで評価する、ほめる。支援がかなり必要と思う子はとくにほめる。

まず、「ほめる」ほうから類型別に見てみる。

1) ほめる指導の推移

「問4 子どもをほめることができましたか? 子どもによって、また、ケースによっても異なるでしょうが、総体的にいついかにでしたか? (一つだけ選択)」

- 1.よくほめていた
- 2.ときどきほめていた
- 3.ほめることは少なかった
- 4.ほめなかった
- 5.その他

むやみやたらにほめる、すなわち、重みのない軽薄そうなほめ方は、子どもに見透かされる。教師の軽さが際立つ。誠意を込めたほめ方であれば、子どもには通じる。

昨年の本紀要でつぎの趣旨のことを述べた¹⁾。

おおむね10代の少年期は、自我の形成過程で、「自分はこれでいいのだろうか」と精神的に不安定になりがちな時期である。他の人への羨望や自分自身への否定感がうごめく。自分の姿勢が定まらない。そういうことが多分にある時期である。

だから、そういう少年期の子どもは、教師(あるいは、親などのおとな)からほめら

れば、「これでいいんだ」と自己肯定感が強まるし、「自分の良さの自覚化」にもつながっていくことができる。部活等でほめられれば、「充実感、達成感」も生じる。自分の気持ちに落ち着きができて、自律化へのルートができていく。他者に寛容になる方向性もでてくる。そうすると、友人関係にナーバスになることも減少する可能性も生まれる。

現在までの推移を見てみる（無答、「その他」は除く。以下同様）。

<表3> ほめたか（「中間」は除く） $p=2.54655E-30<.05$,「よく」と他の相関最少 $|r|=0.7116>0.7$

		よくほめた	ときどき	少ない	ない	総計
現在	同型性	32.2%	62.7%	5.1%	0.0%	571
	多様性	50.8%	46.7%	2.5%	0.0%	478
10年前	同型性	23.4%	55.8%	20.2%	0.5%	593
	多様性	38.5%	49.6%	11.7%	0.3%	351
3,40年前	同型性	40.0%	44.0%	16.0%	0.0%	25
	多様性	52.5%	45.8%	1.7%	0.0%	59

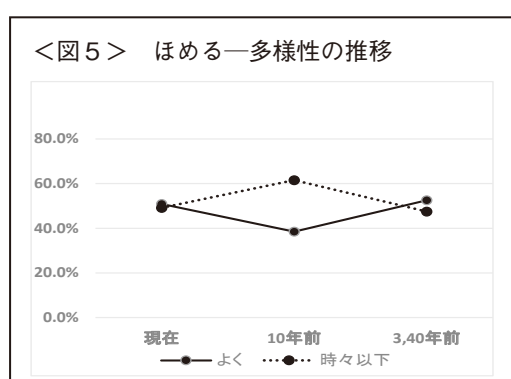
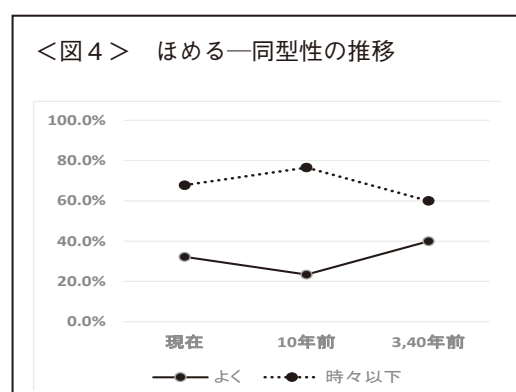
上の「ときどき」以下を合算し、「よく」と比べてみる。

<表4> ほめたか—「よく」「時々以下」比較 $p=1.283E-19<.05$, 時代相関 $r=0.7046>0.7$

	現在		10年前		3,40年前	
	同型性	多様性	同型性	多様性	同型性	多様性
よく	32.2%	50.8%	23.4%	38.5%	40.0%	52.5%
時々以下	67.8%	49.2%	76.6%	61.5%	60.0%	47.5%

「同型性志向」群は、「よくほめた」がどの時代も「多様性志向」群より15ポイント前後は少ない。また、両志向群とも「よく」は「10年前」が「3,40年前」から激減し、「現在」で復活気味となる。それに反比例するかのように「時々以下」が推移する。

グラフをつぎに示す。グラフを見れば上に述べたことがはっきりと見てとれる。



前出の表1で見たとおり、「同型性志向」群は「10年前」が「3,40年前」の倍になっていた。それが生徒指導の一つ「ほめる」の推移傾向に対応している。

2) 叱る指導の推移

子どもを叱るというのは、その子のある面を否定することである。否定されれば、子どもの心は曇る。自己否定に向かってしまう子どももいるだろう。子ども自身が悪いとは思っていないことであるなら、教師などから叱られれば子どもは内心では反発し、表立って反抗することもあるが、自己肯定感は育たない。八つ当たりのクラスメイトなどの友人の欠点や異人性をあざ笑う方向に進みかねないし、友人たちからの離脱感が生まれもしかねない。友人関係がナーバスになる可能性は否定できない。

むしろ、叱ることは社会的自律性を育てる意図でなされている。子どもが利己的であれば、自己抑制や協調性を促す。社会生活はこうやってなすものだと言しもある。

しかし、長年にわたって形成された子どもの行動パターンはすぐには変化しない。スポーツ選手の練習の場であるなら、局所的な訓練の継続により、叱ることが技能の上昇をもたらすことはあろうが、一般的な学校生活の場合は異なる。個人としての存在性がある面で否定されれば、成長の原動力はなかなか生まれてはこない。

調査では、学校の決まりなどを破った場合にどう指導したかを尋ねている。

「問9子どもが決まりや約束を破った場合、どのように対処なさることが多いですか？
ことがらにもよりますが、総体的にいついかながらですか？ 実際にあったことをお尋ね
します（複数選択可）」

1.罰を与えた 2.厳しく叱った 3.学級全体で話し合った 4.叱らずに本人と話した
5.黙認した 6.その他（退職校長会調査では、上の選択肢以外に「決まりはなかった」「そういう子はいなかった」「記憶にない」があるが、選択率が「いなかった」だけが1%未満で、他はゼロあるので、ここでは割愛する）

学校の決まりなどには軽重があるだろうから、いつも同じ対応をするとはかぎらないはずだ。だから、複数選択可にしている。したがって、一人で二つ三つを選択することもあるので、選択率の計算は選択総数を母数にして示す。

現在までの推移を見てみる。

<表5> 決まりを破ったときの指導 $p = 5.755E-16 < .05$ 相関の検定はなし

		罰	叱る	学級で	本人と	黙認	他	総計
現在	同型性	8.1%	35.4%	16.1%	35.4%	1.5%	3.4%	985
	多様性	3.9%	30.6%	20.2%	39.5%	1.2%	4.6%	866
10年前	同型性	11.5%	42.3%	15.6%	26.1%	1.5%	3.1%	1015
	多様性	6.7%	36.5%	19.7%	30.7%	2.0%	4.5%	661
3, 40年前	同型性	12.1%	36.4%	33.3%	18.2%	0.0%	0.0%	33
	多様性	7.3%	25.6%	36.6%	30.5%	0.0%	0.0%	82

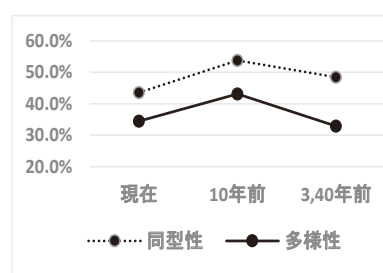
「罰」は「叱る」の極限形態である。正座などの体罰もあったかもしれないが、どういふ罰にしても子どものしでかした違反行為そのものには直結しない形でなされる。反省させ心を入れ替えさせるための一種の儀式で、子どもからすれば早く通過してくれるのを待つしかない、という教師側の権力だけが浮き彫りになる“指導”である。それでも「叱る」の一種であるので、「罰」との合計の推移を見てみる。

<表6> 「罰」+「厳しく叱る」の推移 $p=7.749E-05 < .05$ $r=0.9671 > 0.7$

	現在	10年前	3, 40年前
同型性	43.6%	53.8%	48.5%
多様性	34.5%	43.1%	32.9%

子どもに厳しいのは「10年前」が際立つ。どちらの志向群でも他の時代より5から10ポイントほど多い。「ほめる」がその時代にごくんと落ちていたことと符合する。とくに、10年前の「多様性志向」群の〈「罰」+「厳しく叱る」〉が他の時代の「同型性志向」群にはほぼ匹敵する数値を示すのは特徴的である。

<図6> 「罰」+「厳しく叱る」の志向群推移



3)「ほめる」「叱る」の子どもへの影響

「ほめる」「叱る」の時代推移を見てきたが、それらは各時点の子どもにどういふ影響をもたらしたか。ただし、因果関係は定かではない。調査対象の子どもと教師が同時期の同一学校ではないからである。しかし、各時点の傾向は見えてくるはずである。

退職校長会の40年前は母数が少ないので「3,40年前」で示すが、子どものほうは「30年前」「40年前」に合わせて区分しておく。

2003年の調査時の父母祖父母は20歳代から80歳代までであった。退職校長会の調査は2016年におこなったので、その「30年前」は幅をとって1986年±3年とすれば、1983年～1989年。このとき小学5年(おおむね11歳)から高校2年(おおむね17歳)であったのは、1965年～1978年あたりに生まれている方々である。その方々は、2003年の調査時には25

歳から38歳ほどである。「40年前」は、同様に計算し、1955年～1968年生まれで、2003年の調査時には35歳から48歳ほどである。

歳が重なっているところがあるので、「30年前」を25～36歳、「40年前」を37～48歳として話を進める。2003年時の子どもと2014年時の子どももあわせて表示する。

子どもが教師をどう思っている（思っていた）のかについて二つの問いを挙げる（子どもの調査については一昨年の本紀要²⁾を参照されたい）。

①「そばに来ないでほしい、とあなたがいつも思う人はだれかいますか？ いくつ選んでもいい」（おとな世代には「子どもの頃、……思っていた人……」）

人への接触拒否感を単刀直入にたずねた問いである。「父、母、祖父、祖母、兄弟姉妹だれか、友だちのだれか、自分をいじめる人、学校のある先生、……」という選択肢のうち「学校のある先生」を選択した割合はどう推移したか。

②「学校にいるとき何がいやですか？ いくつ選んでもいい」（おとな世代には「小中学生時代、……何がいやでしたか？」）

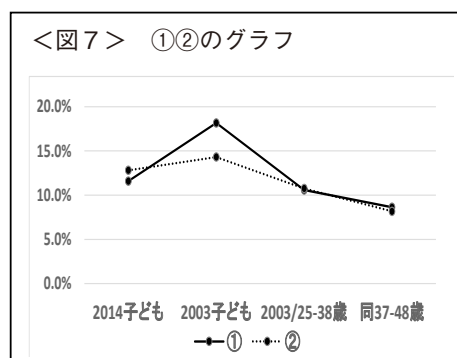
学校でのつらさをたずねた問いである。「きらいな授業、つきあいで友だちと話したり遊んだりすること、いじめられること、先生のこと、……」のうち「先生のこと」を選択した割合はどうであったか。

2014年時の子ども（小中高全員）、2003年時の子ども（小中高全員）、2003年時の25 - 36歳、37 - 48歳で表記する。

<表7> ①＝そばに来ないで先生、②＝学校で先生がいや 「総計」は各設問合計から無答と「その他」を除いた数値。全体 $p=1.753E-93<0.05$ ①②の相関性 $r=0.879>0.7$

	①	総計	②	総計
2014子ども	11.6%	2953	12.8%	3004
2003子ども	18.2%	2477	14.3%	2494
2003/25-38歳	10.6%	1039	10.8%	1051
同37-48歳	8.6%	3320	8.2%	3378

①②は教師への忌避感情を示す。さほど多数ではないが、2003年時の子どものその忌避感が目立つ。



教員調査をおこなった2015年から見ると、2003年はほぼ「10年前」になる。前記の表4と表6で見たとおり、その「10年前」（実際には10±3年前）は「よくほめる」が他の時代よりも目立って少なく、「罰+厳しく叱る」が多かった。それが教師への忌避感情に反映しているように見える。ほめられることが少なく、叱られることが多ければ、子どもが教師に忌避感を抱きがちになるのはありうることだ。2016年時の「3,40年前」の子どもが他の時代よりも忌避感が比較的小さいのが表4と表6の数値に符合するところを見れば、それはやはりありうることである。

再度、「ほめる」と「罰」「厳しく叱る」を表示する。今度は、志向の「中間」群も含めた数値で示しておく。

<表8> ほめる；全志向群一括
p=1.36E-07<.05 r=-1 |r|>0.7

	よくほめた	時々以下	総計
現在	40.5%	59.5%	1146
10年前	28.9%	71.1%	1026
3,40年前	47.8%	52.2%	90

<表9> 罰と厳しく叱る；全志向一括
p=0.00015<.05 r=0.7269>0.7

	罰	叱る	総計
現在	10.4%	58.6%	1144
10年前	16.3%	71.2%	1025
3,40年前	11.2%	40.4%	89

「10年前」はやはり際立つ。2002年ころから2008年ころまでの学校事情である。

3.4 子どもの友人関係と教師の指導—その推移

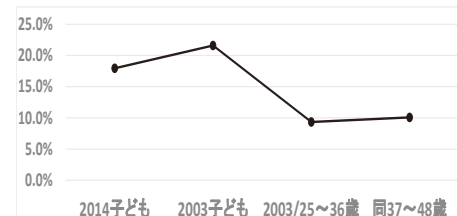
はじめに「現代の子どもは友人関係にかなりナーバスになっている」と述べた（この詳細については一昨年の本紀要を参照されたい）。そのことと教師の生徒指導はどう関係するか。

前述の「そばに來ないでほしいと思う人」のうち「友だちのだれか」が選択された時代推移がつぎの表である。一昨年の本紀要とは異なり、2003年のおとな世代は25～36歳と37～48歳で計算する。

<表10> 友だちのだれかそばに來ないで p=2.759E-30<.05 r=0.7064>0.7

	友だちのだれか	総計
2014子ども	17.9%	2953
2003子ども	21.6%	2477
2003/25～36歳	9.3%	1039
同37～48歳	10.1%	3320

<図8> 友だちのだれかそばに來ないで



学校での友だち接触拒否感である。学校での生活に安心感がないと、友人関係にもひずみが生まれる。子どもの調査につぎの問いがある。

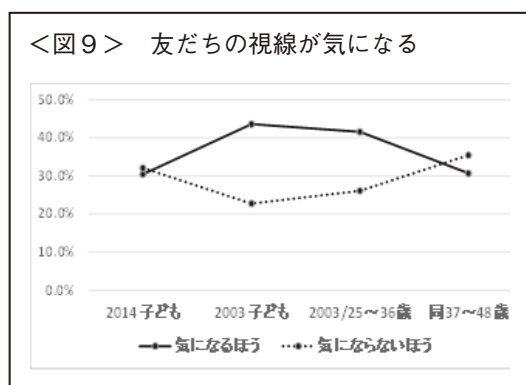
「なにかをするとき、友だちにどう思われるか、ということが気になりますか？」

1 たいてい気になる 2 気になるほうが多い 3 半々くらい 4 気になるほうが少ない
5 気にならない 6 その他

1 + 2を「気になるほう」、3を「半々」、4 + 5を「気にならないほう」とする。

<表11> 友だちの視線が気になる p=7.54E-38<.05 (1+2):(4+5)の相関r=-0.9593|r|>0.7

	気になるほう	半々	気にならないほう	総計
2014子ども	30.5%	37.5%	32.1%	3102
2003子ども	43.6%	33.6%	22.7%	2489
2003/25～36歳	41.6%	32.3%	26.1%	1053
同37～48歳	30.7%	33.9%	35.4%	3380



グラフ化すると一目瞭然である。2003年時の子どもは、「気になるほう」が最高で、「気にならないほう」が最低だ。当時の25～36歳も数値がやや似ているが、その子どもたちには及ばない。

つまり、友人関係にひずみが生まれる状況がここでも見てとれる、ということである。それが友人関係のナーバスさに

つながる。

2003年時は2015年教員調査でいう「10± 3年前」にあたったが、前述のとおり、その時代の「ほめる」教師の少なさと「叱る」教師の多さは際立っていた。それが子どもにとって安心感の欠けた学校環境となり、友人間の不安定さをもたらしたのではないか。

では、「ほめる」「叱る」以外の生徒指導はどうであったのか。それを見てみる。

1) 話し合い活動

「問11 各授業や学級活動（ホームルーム）などで、子どもどうしの話し合いはよく実践なさいですか？（一つだけ選択）」

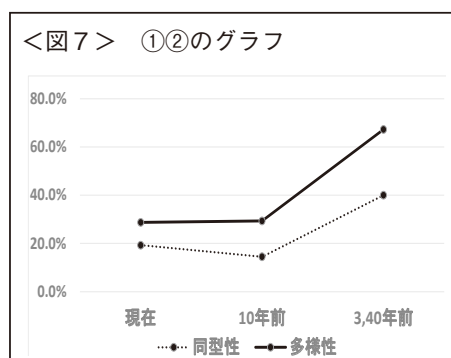
- 1.よくおこなう 2.ときどきはおこなう 3.おこなうことは少ない
- 4.おこなわない 5.その他

話し合い（討論、議論）の機会は学校には多くある。授業はもちろん、ほぼ毎日あるホームルームや小中で週一回はある学級会、行事のたびに開く討論会など、回数は多い。

この話し合いは子どもには重要である。結論を出す過程が大事で、子どもは他者の存在（他者との差異）に気づいていく。これが自分のアイデンティティの形成に役立つ。

<表12> 話し合い実践 $p=2.37E-19<.05$ $r=-1$ $|r|>0.7$

	現在		10年前		3,40年前	
	同型性	多様性	同型性	多様性	同型性	多様性
よくおこなう	19.3%	28.7%	14.5%	29.3%	40.0%	67.2%
時々以下	80.7%	71.3%	85.5%	70.7%	60.0%	32.8%
総計	565	474	587	351	25	58



「よく」は「3,40年前」の「多様性志向」群の数値が飛びぬけて高い。同時代の「同型性志向」

群がそれに次ぐ。当時の子どもが学校で「友だちのだれか、そばに来ないで」と思った数値が他の時代と比較して数値がぐんと低かったことに関係しているのではないか。こ

ういうところで友人関係のナーバスさの低さに関係していると見える。この傾向がつぎの二つの問いに如実に現れる。ただし、現役教員調査ではその二つは「10年前」については尋ねていないので、「現在」と「3,40年前」との比較だけとする。

「問1 学級で友人関係に悩みを抱えている児童生徒（以下「子ども」という）がいるかと思いますが、何人ほどいると推定しますか？ 現在あなたが知っているクラス（担任外を含む）でお考えください。（一つだけ選択）」

1. いるかないかわからない 2. そういう子はいない 3. 1～2人はいる
4. 3～5人はいる 5. 6～9人はいる 6. 10人以上はいる 7. その他

「問2 学校に来てはいるが、内心では『学校に行きたくない』とよく思う子どもがいるかと思いますが、上の問1と同じクラスでは何人くらいいると推定しますか？（一つだけ選択）」

1. いるかないかわからない 2. そういう子はいない 3. 1～2人はいる
4. 3～5人はいる 5. 6～9人はいる 6. 10～15人 7. 15人以上はいる 8. その他

<表13> 問1；友人関係に悩む子ども数の推定
(選択肢1と7は除外。2+3, 4, 5+6に三分割する)

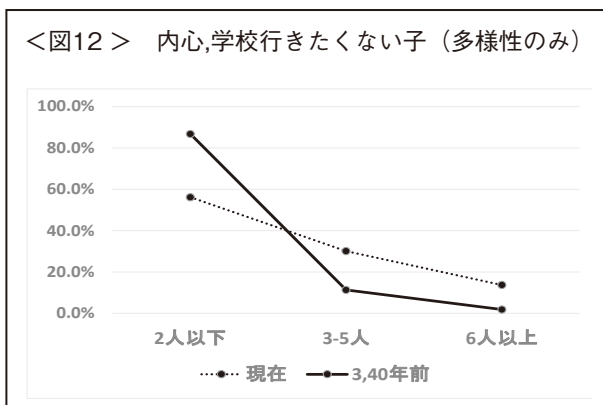
		2+3 (2人以下)	4 (3-5人)	5+6 (6人以上)	総計
現在	同型性	31.3%	39.6%	29.1%	543
	多様性	26.5%	44.3%	29.3%	461
3, 40年前	同型性	60.9%	34.8%	4.3%	23
	多様性	58.2%	36.4%	5.5%	55

$p=8.2816E-06<.05$ 相関性 $(2+3):4=-0.9299$, $4:(5+6)=0.8841$, $(2+3):(5+6)=-0.9940$ いずれも $|r|>0.7$

<表14> 問2；内心は学校に行きたくない子の推定
(選択肢1と8は除外。2+3, 4, 5+6+7に三分割する)

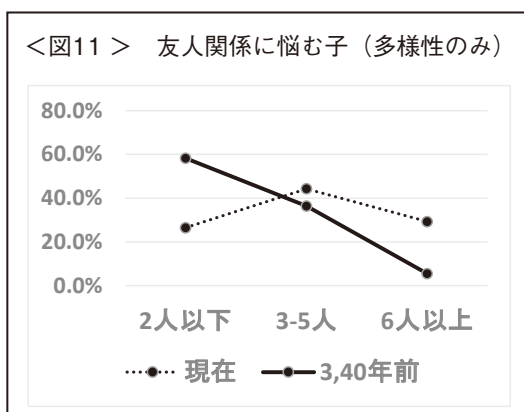
		2+3 (2人以下)	4 (3-5人)	5+6+7 (6人以上)	総計
現在	同型性	54.2%	31.6%	14.2%	548
	多様性	56.2%	30.1%	13.7%	452
3, 40年前	同型性	87.5%	12.5%	0.0%	24
	多様性	86.8%	11.3%	1.9%	53

$p=0.0003<.05$ 相関性 $(2+3):4=-0.9982$, $4:(5+6+7)=0.9890$, $(2+3):(5+6+7)=-0.9961$, いずれも $|r|>0.7$



教師自身の推定が事実を正確にとらえているとはかぎらない。だが、子どもをいつも地道に見てきているのが教師である。信憑性はある。少なくとも時代の傾向は見て取れる。

その二つの問いは、子どもが学校を敬遠しがちになる傾向があるかどうかの事情を現す。そのどちらの問いでも、「3,40年前」は「現在」よりも「6人以上」が極端に少なく、「2人以下」が相当に多い。あくまでも教師から見たことだが、友人関係がうまくいっていたことを物語る。ここに、上で述べたこと（その時代の子どもに友人関係のナーバスさは低かったこと）の穏当さが示唆される。それはつぎの問いの回答にも現れる。



らの問いでも、「3,40年前」は「現在」よりも「6人以上」が極端に少なく、「2人以下」が相当に多い。あくまでも教師から見たことだが、友人関係がうまくいっていたことを物語る。ここに、上で述べたこと（その時代の子どもに友人関係のナーバスさは低かったこと）の穏当さが示唆される。それはつぎの問いの回答にも現れる。

下の選択肢のうち「友人関係からの逃避」を選んだ教師はどの程度いるか。

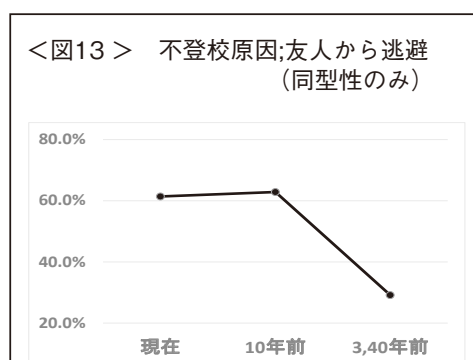
「問3 子どもの不登校の原因は何だとお考えですか？ 現在と過去、校内で話題になった子に関してお尋ねします。(複数選択可)」

- 1.不登校の子は知らない 2.本人の性格 3.家庭の事情 4.いじめられたこと
- 5.友人関係からの逃避 6.勉強がきらい 7.勉強への圧力に耐えられない
- 8.部活などへの不適応 9.先生とうまくいかない 10.原因不明 12.その他

＜表15＞ 不登校原因；友人からの逃避 $p=5.288E-20<.05$ $r=0.9980>0.7$

		友人から逃避	総計
現在	同型性	61.4%	570
	多様性	65.8%	471
10年前	同型性	62.8%	584
	多様性	65.2%	348
3,40年前	同型性	29.2%	24
	多様性	28.1%	57

各時代とも両志向群の間に大差はない。しかし、現在を含むここ10年間ほどと「3,40年前」とは雲泥の差である。6割超え対3割未満である。それだけ「現在」「10年前」は教師から見ると友人関係がうまくいっていないという状況がうかがえる。



2)「声かけ」という“指導”

教師には、子どもを安心させ信頼もされるという意味での「権威」が必要である（権力とは異なる）。それがあってこそ、学校/教室はアノミー化しない。教師が中心軸になってこそ、学校生活での子どもの安心感は増し、そういう教師につねに見守られているという意識が子どもの友人関係のナーバスさを低くする。

「問10 休み時間や放課後などで子どもへの声かけや会話は実際にどのくらいなさっていますか？（一つだけ選択）」

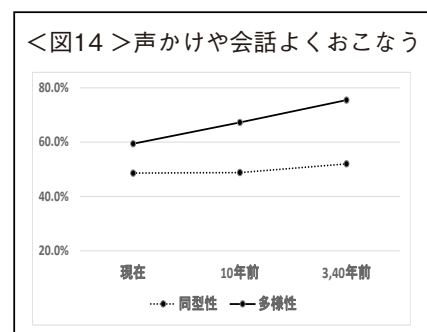
- 1.よくおこなう 2.ときどきはおこなう 3.おこなうことは少ない 4.おこなわない
- 5.その他

「声かけや会話」は、あいさつなどの気軽なことでもいいし、よもやま話でもいい。それらは子どもから見れば「指導」には見えないであろうが、教師はその子たちの存在を認めていることのメッセージを込めている。それが学校空間に安心感をもたらす。そのことを教師は自覚している。だから、気軽な「声かけ」でさえ、一種の生徒指導である。

<表16> 「声かけ等」はよくおこなうか;「よく」「時々以下」比較 $p=7.27E-08<.05$ $r=-1$ $|r|>0.7$

		よくおこなう	時々以下	総計
現在	同型性	48.6%	51.4%	570
	多様性	59.4%	40.6%	473
10年前	同型性	48.8%	51.2%	588
	多様性	67.2%	32.8%	348
3,40年前	同型性	52.0%	48.0%	25
	多様性	75.4%	24.6%	57

「よくおこなう」は「多様性志向」群に多く、とくに「3,40年前」の多さが目立っている³⁾。



4 総括

生徒指導システムの型（志向性）を軸にして述べてきた。問題が残っている。それを含めて、三点にまとめる。

(1) 「多様性志向」の教師の多い時代は、子どもの友人関係は比較的よかった。子ども個々人の多様性を理解し受け容れて対応する教師たちであるからこそ、子どもは学校生活を平穏に送ることができた。多方面において教師が学校の中心軸となり、子どもを見守った。30年前40年前の子どもと教師の状況がそれを証左する。それとは逆に、「同型性志向」の教師が激増した「10年前」は、友人関係にナーバスになる子どもが多くなった。子どもを「生徒」として同型化しようとコントロールすることが子ども個々人の学校生活の

安寧を失わせることになる。教師の生徒指導のあり方は子どもに強く影響する。

(2) 調査時点から30～40年前すなわち1970年代半ばから'80年代半ばでは、「多様性志向」教師が多く、その後、「同型性志向」教師が激増したのはなぜであろうか。

問いは二つである。第一は、生徒指導の類型として「同型性志向」と「多様性志向」があるのはなぜか。第二は、'80年代半ば以降「多様性志向」が減少し、「同型性志向」が増加したのはなぜか。

第一。「同型性志向」と「多様性志向」という相反する類型があるのは、それが教育作用の本質だからである。以下、日本の近代学校の歴史を事例としてそのことを略述する。

教育は相手に何かを学ばせたいと思い始まる行為である。その時、教え手には一定の知識などがあり、それを相手に学ばせるわけである。すなわち同型化である（いつの時代でも学校教育の基本はここにある。これが教師の「同型性志向」の原基である）。

しかし、相手によっては容易に学習(同型化)するものもいる一方で、なかなか学習しないものや異議・異論を唱えたり、教えようとすることに敵意や無関心で応えるものもある。学び手は実際には多様なのである。

明治維新後の近代的学校教育の仕組みの中で、そうした学び手側の多様な行動に対してどのように対処したか。処罰と落第である。当時の「生徒心得」には学習規律に従わない場合の処罰が説諭から退学まで定められており、さらに、落第制度によって教師の教えに同化できない生徒（試験で合格点をとれないもの）は容赦なく学級から排除されていたのである。当時は「生徒指導」という概念はなかったが、現在から見れば当時の学校は生徒指導上の「同型性志向」教師を必然的に生んでいたのだ。

このような厳しい学習管理は児童（保護者）の学校からの積極的な離脱も引き起こしたと考えられる。近代的学校制度の導入期である1880年代の四年制下等小学校において卒業率は数パーセント程度であった。

ところが、1890年から1900年にかけての小学校改革を経て落第制は著しく緩和され、1920年代には大半のものが6年制義務教育を修了するようになる。この間の改革目標の一つは国民教育の実現であり、全員就学・全員卒業であった。落第制の著しい緩和の結果、学級は極めて多様な生徒によって編成されることになり、指導困難状態が頻発したであろう。これに対し、同型化が一層強化される場合もあったろうが、むしろ生徒の多様な状態を理解し、指導の在り方を新しい状況に適応させてゆく試みが数多く登場した。

たとえば、校長専断の学校経営から教員参加の学校経営への動き。この動きの中で担任による「学級経営」というアイデア及び用語が生まれ、大正期から昭和初期にかけて一大「学級経営」ブームが起った。さらに、児童生徒による「学級自治会」や「学校自治会」の試行が現れ、児童生徒の学校生活への参加による教育が生み出された。生徒参加を通しての生徒指導の萌芽である。あるいは、模範文による作文教育から児童の実感

に基づいた「綴り方教育」、さらには生活を見つめ思考する「生活綴り方」への発展。訓話や偉人から学ぶ修身教育から身近な生活課題の共同解決を図る「生活修身」など多様な試みが現れた。こういう状況において、教師に「多様性志向」が浸透していく。

これらは昭和戦前期の極端な国家主義化による強烈な同型化によって姿を消すが、戦後の民主化の息吹のもと新しい装いで復活してくる。すなわち、生活綴り方運動による「仲間づくり」の実践であり、アメリカのガイダンス運動の影響のもとで生まれた生徒指導、そしてその中核的な指導の場とされた特別活動（初期には特別教育活動）という新しい教育領域の誕生である。特別活動では、個性が尊重され、生かされるような集団活動が理念とされていたので、教師の「多様性志向」が強められた。

上に見るように、教育の具体的な姿は「同型化」と「多様化」のあいだを揺れ動いて進んできた。「同型化」は新しい教育内容（より真実のより正しい今までにない教育内容）を教える、すなわち教育の始発においての姿であり、「多様化」は多様な学び手のより深い学習を達成しようとする際に必然的に現れる動きである。それらは教師の生徒指導上の志向性にも反映した。

第二の問いに進もう。昭和戦後期の教育は多様性志向を基調としてもっていた。

特に戦後の高度経済成長期を終え安定成長期に入った1970年代半ばから'80年代にかけての初等中等教育に関わる学校教育は、「特別活動の黄金時代」を迎え、全ての児童生徒の健やかな人格形成のための「積極的生徒指導」の中核的な場として配当時数の増やされた特別活動が多彩に展開された時期だったのである。だから、「3,40年前」の教師の6割以上が「多様性志向」になったのだ。

ところが、この時期は校内暴力が深刻化し、その対策としていわゆる校則による生徒の管理が厳しく行われるようになっていた。「管理主義教育」という言葉も生まれ、行き過ぎた指導が問題となり、体罰や校則に関わって数多くの裁判が提訴された。生徒指導において「同型化志向」が強まってきた時期でもある。「3,40年前」の教師たちの「多様性志向」群において問15の選択肢「集団行動における秩序や協調性」（同型性要素の一つ）が2位を占めるのは、このような状況を反映していると考えられる。

このように'70年代から'80年代にかけては戦後の「多様性志向」の教育が、特別活動という実践の場においてピークを迎える一方、急激な進学率の高まり等を背景にして教科学習における「同型化志向」の強まりと、それが引き起こす「非進学志向」生徒の抵抗に対する生徒指導の管理的傾向（生徒指導の同型化）の強まりによって、'90年代、2000年代初頭へと「多様性志向」の勢いが衰えていったと考えられる。

(3) 上の傾向に変化が現れている。「現在」は、ある程度ではあるが、「10年前」よりも「多様性志向」群が増えだしている。なぜか。理由は三つある。

第一に、学校教育がカウンセリングの方法に影響を受けたことが挙げられる。理解と

受容が中核のカウンセリング理論の研修が義務づけられ、教師に受容意識が強まってきている。1995年に文部省がスクールカウンセラーの配置事業を154校で開始し、2003年度には7000校弱、そして2013年度には配置数は2万校（箇所）を超えた⁴⁾。

このように2003年から2014年にわたる時期はスクールカウンセラー配置事業が急速に全国展開した時期である。このようなスクールカウンセラーの普及を通して、「同型性志向」に傾いていた学校文化に「多様性志向」多様性のベクトルが生まれているのである。

第二に、上の動きを追いかけるようにして、特殊教育から特別支援教育への転換がおこなわれたことが「多様性志向」を強めた要因として挙げられるだろう。障害者だけではなく性的マイノリティなどを含む社会的包摂の動きの中で障害概念の拡張と教育的処遇の柔軟化が図られ、その結果、特別支援学校、特別支援学級、普通学級＋特別支援学級への通級指導という三つの処遇を受ける児童生徒の数が激増している。障害児として分離されがちであったものが、より身近な存在として可視化され、その学習・発達の姿が理解、共有されるようになってきたのである。

第三に、地域との関連がある。学校は積極的に地域住民の力を借りる試みを行なっている。非行があれば、地域のおとなと連携して子どもを見守る。「おやじの会」⁵⁾のように、地域の人と子どもとの学校における共同的な活動もある。老人の学習教室が学校内の空き教室でおこなわれる。空き教室に毎日父母が集まれる空間もできる。

つまり、第三の目が学校に入ってきたのだ。いままでの「聖域」がいい意味で「世俗化/日常化」（一般社会と似た空間）の様相に転換してきた、といえるのではないか。おとな数十人に子ども多数（教室内でいえば、おとな一人に子ども30、40人）という他に類を見ない社会が、何人ものふつうのおとなの参加により、教師もふつうの市民性（おとな性）を取り戻し、子どもをおとなとして優しく見つめる方向に変わってきている、といえよう。それが、「多様性志向」群の増加につながったのではなかろうか。

これらの「多様性志向」を強めるこれらの動きが進行中ではあるが、一方、グローバル化の中で学力保証や高学力化の圧力が強まっており、今後については予断を許さない。

注記

1) 遠藤忠他「わが国における近年の生徒指導システムの変容」宇都宮共和大学論叢、第19号、2018.3、p.39～p.40

2) 遠藤忠他「現代の子どもの友人関係における特質」宇都宮共和大学論叢、第18号、2017.3、p.36～p.53

3) 本論を読む人の中には「退職校長は自分の昔を美化しているのではないか」などの疑念をもつ方がいるかもしれない。ちがう。自分の過去をよく見つめた回答であると考えerほうが实际的である。

たとえば、つぎの二つの問いがある。

「問7 一年以内の期間で、子ども（担任外を含む）から進路相談以外の『悩みごとの相談』を受けたことはありますか？（一つだけ選択）」

1. 受けなかった 2. 1人から受けた 3. 2人から 4. 3～4人から
5. 5人以上から 6. その他

「問13 学級の子ども全員を対象とした教育相談（個別面談）はどのくらいなさっていますか？（一つだけ選択）」

1. 担任ではない 2. 年に3回 3. 年に2回 4. 年に1回 5. 必要に応じて実施
6. 実施していない 7. その他

表は省略する。問7では、「受けなかった」の最大は「3,40年前」の「多様性志向」群の28.3%, 最少は「10年前」の「多様性志向」群の10.2%で、「5人以上から」という一種の自身の好感度を示す回答の最少は「3,40年前」の「多様性」群の13.2%であり, 最大は「10年前」の「多様性」群の40.7%であった ($p=6.349E-12<.05$)。

問13では、「実施していない」の最大は「3,40年前」の「同型性」群の12.5%で、他の群は3%前後以下であった。「必要に応じて」の最大は「3,40年前」の「多様性」群で他を圧倒する41.1%であった（他はどの群も20%～29%台である。 $p=0.0394<.05$ ）。

どちらも、これまでの傾向からすれば逆になるところである。だから、上記の疑念は当たらない。むしろ、悩み相談も個別面談も少なかったのは子どもの友人関係が安定していた、ということの証左ではないか。そう考えるのが妥当である。

4) 文部科学省ホームページ, 2019年3月10日閲覧。

5) 「おやじの会」についてはネット記事がたくさんある。たとえば, 「おやじの会—兵庫教育大学」。

付属資料—退職校長会調査票（質問内容は原文のままだが、紙幅の都合で掲載体裁をいくらか変えた）

★このアンケートは、30年前ごろ、40年前ごろ、50年前ごろの小中高における広い意味での生徒指導の実際について調べるためのものです。広義の生徒指導とは、学校/学級経営、各教科、道徳教育、特別活動、教育相談、いわゆる生活指導/生徒指導領域などの中で児童生徒の自律性の形成を目的とした支援活動のことをいいます。★退職校長会所属のみなさま方には、いまから30年前、40年前、50年前（昭和40年、50年、60年）あたりのいずれか一時期のことをお尋ねいたします。ただし、その当時に小中高のいずれかの学校に勤務されていた方のみを対象とします。★びったり30年前、……でなく、30年前ごろ（だいたい30年前）……、ということにけっこうです。それほど昔のことですから、ご記憶がない場合があるかと存じますが、ご記憶のあるかぎりでもご回答いただければ、と存じます。★なお、各問で「その他」を選ばれた場合は、余白にお考えを自由にお書きください。

以下、ご回答のほど、よろしくお願いいたします。

問A 性別をお尋ねします。1.男性 2.女性 (←いずれかに○をつけてください。以下、すべて同様)

問B 年代をお尋ねします。1. 60代 2. 70代 3. 80代以上

問C 教員経験年数(教育行政等は除き、学校勤務の通算年数)をお尋ねします。

1. 10年未満 2. 11～20年 3. 21～30年 4. 31年以上

問D 学級担任の経験年数(通算)をお尋ねします(校種は問いません)。

1. 経験なし 2. 1～5年 3. 6～10年 4. 11～20年 5. 21～30年 6. 31年以上

問E 下の問1以降の前提としておうかがいします。

① 勤務されていた学校種(校種間の異動もあったかと思いますが、一番長く勤務された校種)をお尋ねします。小中高以外の学校が一番長かった方でも30年以上の前の一時期に小中高のいずれかの学校に勤務されていた方も下のどれかを選んでください。なお、問1以降は、ここで選んだ学校種についてお尋ねすることになりますので、ご注意ください。

1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校

② 上で選んだ学校の何年前のことをご回答いただけますか? どれかにお決めいただいて、下の番号に○をつけてください。

1. 30年前ごろ 2. 40年前ごろ 3. 50年前ごろ (以下、この時代のことをご回答ください)

問1 上の問Eの①で選んだ学校のその当時(上の②で選んだ時期)、学級で友人関係に悩みを抱えている児童生徒(以下「子ども」という)がいまいたでしょうか? 何人ほどいたと推定しますか? あなたが知っていたクラス(担任をなさっていない場合を含め、知っていたどこかの一つのクラス)でお考えください。そのクラスのおよその人数をつぎの①にお書きください。②は一つだけ選んでください。

①そのクラスの人数()人

②そういう子どもは…… 1. いるかいなかった 2. そういう子はいなかった 3. 1～2人はいた 4. 3～5人はいた 5. 6～9人はいた 6. 10人以上はいた 7. その他 8. 記憶にない

問2 学校に来てはいるが、内心では「学校に行きたくない」とよく思う子どもがいたかと思いますが、上の問1と同じクラスでは何人くらいいたと推定しますか? (一つだけ選択)

1. いるかいなかった 2. そういう子はいなかった 3. 1～2人はいた 4. 3～5人はいた 5. 6～9人はいた 6. 10～15人はいた 7. 15人以上はいた 8. その他 9. 記憶にない

問3 子どもの不登校の原因は何だとお考えですか? 当時、学校内で話題になった子に関してお尋ねします。(複数選択可) 1. 不登校の子は当時はいなかった 2. 本人の性格が原因 3. 家庭の事情 4. いじめられたこと 5. 友人関係からの逃避 6. 勉強がきらい 7. 勉強への圧力に耐えら

れない 8.部活などへの不適応 9.先生とうまくいかない 10.原因不明 11.その他 12.記憶にない

問4 子どもをほめることはありましたか？ 子どもによって、また、ケースによっても異なるでしょうが、総体的にいついかがでしたか？（一つだけ選択） 1.よくほめていた 2.ときどきはほめていた 3.ほめることは少なかった 4.ほめなかった 5.その他 6.記憶にない

問5 指導上いろいろな意味で気になる子どもがいたと思いますが、そういう子をほめたことはありますか？（頻度の多かったことを一つだけ選択） 1.ほめる必要性はなかった 2.ほめる機会がなかった 3.意識的に人前でほめた 4.個別にほめた 5.その他 6.記憶にない

問6 勉強にほとんど関心をもたず、成績もすこぶる悪い、という子どもが当時もいたと思いますが、その子のテストの点数がいくらか上がることがあった場合、どう対応なさっていましたか？（複数選択可） 1.点数が上がることはなかった 2.何もしていない 3.少しでも上がれば「もっと伸びるぞ」などと激励した 4.ぐんと上がると「これが君の力。もっと伸びる」などと評価した 5.笑顔を示すだけ 6.補習をした 7.その他 8.記憶にない

問7 その当時、子ども（担任外を含む）から進路相談以外の「悩みごとの相談」を受けたことはありましたか？ 一年にどのくらいの人数（実人数）がいたかをお尋ねします。（一つだけ選択） 1.受けなかった 2.1人から受けた 3.2人から 4.3～4人から 5.5人以上から 6.その他 7.記憶にない

問8 意見を自由にいえる授業や学級活動（ホームルーム）などで、他とかなり異なる意見をいう子どもが当時もいたのではないかとと思いますが、その場合、どう対応なさっていましたか？（複数選択可） 1.そういう子はいなかった 2.まちがった意見なら否定した 3.まちがっていても一つの意見として受け入れた 4.発言としてできるだけほめた 5.子どもたちの討論に任せていた 6.その他 7.記憶にない

問9 当時、子どもが学校の規則（いわゆる校則）や学級の決まりなどを破った場合、どのように対処なさることが多かったですか？ ことがらにもよりますが、総体的にいついかがですか？（複数選択可） 1.そもそも校則や決まり自体がほとんどなかった 2.破るような子はいなかった 3.罰を与えた 4.厳しく叱った 5.学級全体で話し合った 6.叱らずに本人と話した 7.黙認した 8.その他 9.記憶にない

問10 休み時間や放課後などで子どもへの声かけや会話は実際にどのくらいなさっていましたか？
（一つだけ選択） 1.よくおこなった 2.ときどきはおこなった 3.おこなうことが少なかった
4.おこなわなかった 5.その他 6.記憶にない

問11 授業や学級活動（ホームルーム）などで、子どもどうしの話し合いはよく実践なさいましたか？（一つだけ選択） 1.よくおこなった 2.ときどきはおこなった 3.おこなうことは少なかった 4.おこなわなかった 5.その他 6.記憶にない

問12 委員会や係活動などで何人くらいの子どものに何らかの役割をもたせていましたか？（一つだけ選択） 1.当時は学級担任経験はない 2.特殊ケース以外、すべての子に 3.大半の子に 4.半数ほどの子に 5.それ以下 6.その他 7.記憶にない

問13 学級の子ども全員を対象とした教育相談（個別面談）はどのくらいなさっていましたか？（一つだけ選択） 1.当時は担任経験はない 2.年に3回 3.年に2回 4.年に1回 5.必要に応じて実施 6.実施なし 7.その他 8.記憶にない

問14 学級の子ども全員がいっしょに活躍できる学校行事があったかと思いますが、たとえば体育系のマ스ゲームや合唱コンクールなどでは、ひとつの行事につき練習に平均どの程度の時間（昼休みや放課後も含んだ合計）をあてていましたか？（一つだけ選択） 1.クラスの全員がいっしょに参加する行事はなかった 2.約1～3時間 3.約4～5時間 4.約6～7時間以上 5.約8時間以上 6.その他 7.記憶にない

問15 最後です。広義の生徒指導（はじめの枠内のお願い文を参照）では何を柱に実践なさっていましたか？（頻度が多かったこと、五つまで選択可） 1.学校の規則や学級の決まりの遵守 2.集団行動での秩序や協調性 3.利己心の抑制 4.礼儀や社会的マナー 5.教師による子ども一人一人の理解と受容 6.子どもどうしの良好な友人関係 7.部活や係り活動などでの充実感や達成感 8.子ども自身の問題解決や自己決定の機会作り 9.異なる考えや境遇をもつ友人などへの寛容と共感 10.子どもによる自分自身の良さの自覚化 11.現実観察や小説等の読書による人間理解 12.社会問題への見聞拡大 13.その他 14.記憶にない

ご協力ありがとうございました。