

# 発達理論を基底とした開発的生徒指導モデルの構想

手塚 裕\*・柳生和男\*\*

## A plan for the student guidance model which made development theory a base

Hiroshi Tezuka, Kazuo Yagyū

### はじめに

ここでは、従来までの生徒指導の問題点を克服するために、道徳性の発達理論を基底とした新たな生徒指導モデルを構築していくことを目的とする。それは、真木<sup>1)</sup>のいう対自的共同態に基づく「教室という社会」<sup>2)</sup>を構想することであり、即自的な管理的生徒指導でもなく集合態的な受容的生徒指導でもない、新たな枠組みで構成された相互主体的な生徒指導である。そのモデルをハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に求めながら構築していくこととする。

### 1. 「教室という社会」の発達のプロセス

問題状況を抱えている現代の学校教育に注目してみると、そこでの教育的行為が子どもを操作可能な目的・手段の対象と捉える「成果志向的」な行為に片寄り、「了解志向的」な行為に欠ける面があると推測される。あまりにも教師側から子どもへの一方通行とも思われる意図的行為が目立ち、コミュニケーション的行為が欠落しているのではないだろうか。教育的行為を啓蒙する側とされる側の区別をはじめからつけるのではなく、教師も子どももお互いに共通の世界と言語を媒介として何が真理であるのかを見極め、両者が納得できるような自由な状況の下で行われる相互行為がかけられているのである。今日の問題状況を克服していくには未だ実現していない対自的共同態に可能性を見出すことができる。それを志向すべく子どもたちの間にコミュニケーション的行為をとおして「教室という社会」を発達させていくことこそ、現代の学校教育における教育的行為の重要な部分であると考えられる。即自的共同態、集合態、対自的共同態それぞれの発達を促す生徒指導の在り方を構想していくことによって、とかく固定的に見られていた「教室という社会」を、発達する「教室という社会」という観点からアプローチすることが可能となるのである。

\* てづか ひろし 野田市教育委員会

\*\* やぎゅう かずお 文教大学情報学部

う。そのためには、まず「教室という社会」の発達のプロセスが明らかにされなければ、どこに焦点をあてて働きかけていくのかが分からない。そこで、「教室という社会」が発達していくプロセスをハーバーマスの相互行為の発達から探り、「教室という社会」を発達させていく可能性をコミュニケーション的行為理論に求めていくこととする。

ここでは、ハーバーマスの相互行為の発達段階と真木のいう3つの社会とを対応させながら、「教室という社会」が発達していくプロセスを明らかにしていく。そのことによって、「教室という社会」が発達したり、停滞したりする原因の追求ができ、今日の生徒指導の問題点やそれを克服する新たな生徒指導モデルの在り方を探ることが可能になると考える。ハーバーマスによる相互行為の発達段階は、表1の通りである。

表1 相互行為の段階、社会的パースペクティブ、そして道徳段階<sup>3)</sup>

| 認知の構造<br>行為類型                          | パースペクティブの構造         | 行動期待の構造          | 権威の概念              | 動機づけの概念          | 社会的パースペクティブ           |                | 道徳判断の段階 |
|--|---------------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------------|----------------|---------|
|  |                     |                  |                    |                  | パースペクティブ              | 正義の観念          |         |
| 前慣習的段階<br>権威に左右される相互行為<br>利害に左右される相互行為 | 相互性を基とするパースペクティブの結合 | 個別的な行動パターン       | 個人的な外的な権威に意図的に従うこと | 個人の忠誠心/処罰による方向づけ | 自己中心的パースペクティブ         | 命令と服従の相補性      | 1       |
|  |                     |                  |                    |                  |                       | 補償の対称性         |         |
| 慣習的段階<br>役割行為                          | 観察者としてのパースペクティブの調整  | 社会的に一般化された行動パターン | 個人的な内面的な権威         | 傾向性/対義務          | 第一次集団のパースペクティブ        | 役割同調性          | 3       |
| 規範に導かれた相互行為                            |                     | 社会的に一般化された役割     | 超個人的な意志の集合化/権威     |                  | 集合体的パースペクティブ(シームの観点)  | 現存する規範同調性      |         |
| 脱慣習的段階<br>ディスクルス                       | パースペクティブの世界の統合      | 規範の吟味のための規則      | 理想的妥当性/社会的通用性      | 自律性/他律性          | (社会的に適用可能な)原理パースペクティブ | 正義の原理による方向づけ   | 5       |
|  |                     | 原理の吟味のための規則      |                    |                  | 手続きに基づくパースペクティブ       | 規範の根拠づけによる方向づけ |         |

上記の相互行為の発達に基づいて3つの社会と対応させていくなら以下のように考えられる。

(1) 即自的共同態と前慣習的段階

即自的共同態を志向する「教室という社会」は、権威や個人の利害に左右される相互行為であり、相互行為類型としては前慣習的段階に対応している。それは、教師と子どもの関係においては、命令を与える者、服従する者という相補的な関係で表現される。そこには、賞罰による指導

も成立する。また、その教室で育つ子どもは、自己中心的なパースペクティブの下にあり、相互行為を自己の立場から、他者である教師や友達を見ていく。子どもと子どもの関係は、一人称（私）と二人称（あなた）の二者間における関係の維持であり、教師やより強い子どもとの権威と服従の関係（1段階）か、自分の利害を基準にした友人関係（2段階）である。教室と子どもたちにおける関係は、教師という権威者によって一体化することが要求され、子どもは教室の中に埋没している。

## (2) 集合態と慣習的段階

集合態を志向する「教室という社会」は、役割行為や社会的規範によって導かれる相互行為であり、相互行為類型としては慣習的段階に対応している。教師と子どもの関係は、教える者と教えられる者というそれぞれの社会的役割や社会的規範に基づいている。よって、集合態では、教師としての役割と義務、子どもとしての役割と義務の遂行が強調され、それぞれの子どもは即自的共同態とは違い、自立した存在として扱われていく。指導は教師と子ども一人ひとりとの個に応じた指導が重要視される。また、その教室で育つ子どもは、具体的集団のパースペクティブ及び社会全体のパースペクティブの下にあり、私とあなたという二人のパースペクティブの関係に、第三者的な観点からのパースペクティブが加わり、客観的な観点から相互行為を把握できるようになり、観察者のパースペクティブが完成する。それによって、身近な友達や教師の期待する役割に即した行動（3段階）や学級を維持するため（4段階）の行動もとれるようになる。それは、さらに観察者のパースペクティブと参加者のパースペクティブが構造化され、次の段階の話者のパースペクティブへと繋がっていくこととなる。教室と子どもの関係は、パースペクティブの広がりとともに、子どもそれぞれが個性的認識によって独自の役割や独自の教室の規範を取り込んでいく。そこでは、市民社会同様に集団の呪縛から解放されており、個人的で主体的な活動が奨励される。また、観察者と参加者のパースペクティブの統合によって、各自の認識に基づき、個人の権利を主張することもできるようになる。個人が社会の在り方を取り込むことで、集団よりも個人が優位に立ち、距離をおいて教室を見ることができるようになる。

## (3) 対自的共同態と脱慣習的段階

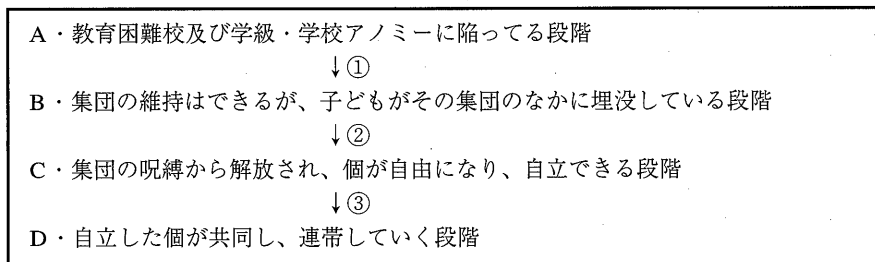
対自的共同態を志向する「教室という社会」は、ディスクルス（討議）によって導かれる相互行為によって成立するのであって、相互行為類型としては脱慣習的段階に対応している。この教室は、理想的発話状況を設定した中で討議が行われる。その討議は、「教室という社会」に存在している規範や秩序そのものを対象化し、いわば日常性から離れることによって、教室の在り方を論理的に捉えることから始まる。集合態では既にある教室の規範に従っていたが、対自的共同態ではディスクルスによって教室の規範を新たに作り替え、それに自律的に従っていく。また、脱慣習的段階では、話者のパースペクティブと世界のパースペクティブが結合されることになる。集合態では、話者のパースペクティブが完成し、各自がそれぞれの観点で主張することはできるようになったが、他者と了解し、関係を構築し合うということまでは意図していない。対自的共同態では、討議のテーマとなっている世界のパースペクティブが加わることによって、語られている世界における様々な観点と語りつつある者の様々な観点を自由に行き来できるようになり、互いに相互主体性に基づき了解を目指す中で、コミュニティーとアイデンティティーの形成が追求できるようになる。それは、個人的活動と集団的活動が統合されることであり、教師と子ども、

子どもと子どもは、教室に学習共同体を建設していく共同構成者として相互主体的関係である。  
 以上、「教室という社会」が発達していくためのプロセスを探ってきた。次項でそれに対応する生徒指導を位置づけていく。

## 2 「教室という社会」に対応する生徒指導

「教室という社会」を即自的共同態、集合態、対自的共同態の3つに分け、問題状況克服の可能性として、即自的共同態と集合態から対自的共同態への転換の必要性を述べてきた。それを実際場面で適用していくことになると4月の学級開きにおいても子どもの実態には大きな違いがある。最初から話し合いのできるクラスもあれば、人の話を聞くということが全くできず私語や授業妨害が当たり前というクラスもある。現在の学級の状況が3つの「教室という社会」のどこに位置するかを教師の方で見極めていくことが必要となってくるであろう。その上で「教室という社会」の発達を促していくための生徒指導の在り方が要求されていくであろう。その「教室という社会」の発達を促す生徒指導の在り方を下記のように構想してみた。

### 「教室という社会」の発達を促す生徒指導



- |                       |          |
|-----------------------|----------|
| ①に焦点をあてた指導が、管理的生徒指導   | Bが即自的共同態 |
| ②に焦点をあてた指導が、受容的生徒指導   | Cが集合態    |
| ③に焦点をあてた指導が、相互主体的生徒指導 | Dが対自的共同態 |

教育困難校及び4月の学級開きの頃の「教室という社会」はアノミーまたは即自的な社会であり、それに基づく生徒指導①が要求される。その後、個人の自立化を図るために一人ひとりとの関係を作っていくのが、集合態に対応する生徒指導②であり、さらに、個人主義的な目的合理性を越える、対自的な共同態を目指す相互主体的生徒指導③に転換していく必要がある。

今日の生徒指導は、①だけ、②だけ、または①から②の移行としてまで、要するに管理だけか、受容だけか、または管理から受容までの生徒指導にとどまっているのではないだろうか。今日の社会同様、個人主義の限界としての問題こそが受容的生徒指導の問題であり、その結果、集合態に停滞するか即自的共同態に戻るかという袋小路に陥るのではないだろうか。

「教室という社会」は発達するということを念頭に置き、③の開発的生徒指導である相互主体的生徒指導モデルにその打開の可能性を求めていきたい。

### 3 相互主体的生徒指導モデルの構想

ここでは、管理的生徒指導と受容的生徒指導と新たに相互主体的生徒指導の特徴を含め、「教室という社会」と対応させながら以下のように構想した。

上記の表の相互主体的生徒指導を現在の生徒指導と対応させながら詳しく述べていくこととする。

#### (1) 生徒指導のねらい

個の社会化は他者との関係性の在り方に規定されるのであり、集団の質の向上なくしては、個の社会化は成り立たないし、逆も同様である。ただ、それは集団の質と個の社会化は同時に行われるのであり、一方に焦点をあて他方が結果として発達が促されたというのではない。相互主体という視点に立つての生徒指導のねらいといえるのである。

今日のいじめの特徴として、多くの論者は、集団的な同調性、異質性の排除、遊びの雰囲気、陰湿さ、残酷さというような諸点を指摘している<sup>9)</sup>。今日の子どもは友の陰が見えない遊びに象徴されるような孤立した状態におかれ、しかも、親密な人間関係をつくりうる可能性は、家族以外には、学級しかない状態である。今日では、学校、教室という枠が子どもにとって全世界となっているから、そこにおける友達を求める欲求はきわめて強いものとなっている。今日のいじめ問題の一面としては、共同性欲求、コミュニケーション欲求の充足の阻害された形態がそこには見られるということである<sup>9)</sup>。子どもたちは多かれ少なかれ孤立化したクラスの状況の中でコミュニケーションがきわめて歪められた結果、お互いの深い共感や信頼感に基づく親密な友達関係や共同的な仲間関係をつくるのが困難になっている。共同性欲求が適正に実現した親密な友達

表2 「教室という社会」に対応する三つの生徒指導の主な特徴<sup>4)</sup>

|   |          | 管理的生徒指導<br>(即目的共同態を志向)                 | 受容的生徒指導<br>(集合態を志向)  | 相互主体的生徒指導<br>(対自目的共同態を志向)                                |
|---|----------|--|--|--|
| 1 | 対象       | 集団<br>集団的で共同体的活動が<br>奨励される             | 個<br>個人的で主体的な活動<br>が奨励される  | 個と集団<br>個人的活動と共同的活動<br>の統合が推進される                         |
| 2 | 生徒指導のねらい | 集団への適応<br>管理、訓育、秩序を重視                  | 自己実現<br>個性の伸長を重視   | 集団の質の発達と社会化<br>他者との関係性の重視                                |
| 3 | 子供と教師の関係 | 尊敬・信頼関係<br>主体-客体モデル (学校<br>中心)         | 心情による結びつき<br>主体-客体モデル (教師<br>行為中心)                                 | 合理性に基づく連帯<br>主体-主体モデル (相互<br>行為中心)                       |
| 4 | 子供と子供の関係 | 教室の内側において異質<br>なものを排除し同質化す<br>る傾向をもつ   | 一般の市民社会と同質<br>であることが理想   | 相互主体的実践によって<br>築かれる共同体的関係                                |
| 5 | 教室の在り方   | 教室の全員が一体感をか<br>もし出し心をつ一つにして<br>協力し合う関係 | 個々の役割と個々の義<br>務の遂行が強調され、<br>個々人が自立的に個性<br>的な方法で教室に参加<br>することが求められる | 自分探しと社会的連帯を<br>通してアイデンティティ<br>とコミュニティの相互媒<br>介的な形成が追求される |
| 6 | 発達段階     | 前慣習的段階                                 | 慣習的段階  | 脱慣習的段階   |

関係こそがいじめを批判的に克服する力をもつのであるが、実は、この現代のいじめはこの欲求が適正に実現されないがゆえに発生しているという困難な状況がある。

したがって、今日のいじめに代表される生徒指導上の問題は、従来の適応を目的とした指導観に基づく教師による監視や管理の強化の方向ではなく、子どもたちが自分たちのことは自分たちで解決するという自治の力を創出することができるという方向で考えることが重要である。抑圧のない親しい友人関係がいくつも自然発生的に生まれてくるような学級づくりや友達との関係を重視した自由に話し合える環境づくりを生徒指導のねらいとしていくべきであろう。

## (2) 子どもと教師の関係

教えるもの—教えられるもの、指導するもの—指導されるもの、といった従来の目的合理性に基づいた主体—客体関係からコミュニケーション的合理性に基づいた主体—主体関係への転換が必要である。その主体—主体関係である相互主体的関係とは、従来の一方向的な関係ではなく、互いに主体として相手に向かい合い応答し合って連帯していく関係のことである。それは、「支援」としての適応を要求するものでなく、子どもたちと合意を形成する中で何かを創造していく関係のことである。

教師と子どもの関係を従来の自然科学的モデルから上記のモデルへ転換していくことが、子どもを操作可能な対象と見なすことによる弊害からの脱却に繋がるであろう。教師から子どもへの一方的な作用ではなく、子どもと共に対象にかかわり、働きかけ、何かを新しく創り出していく中での教師と子どもの相互主体的な関係を教室に生み出していくことである。生徒指導においても価値や規範を伝達していくことを主眼とするのではなく、一緒に何かを作り出していく過程で、既にある価値や規範を共に吟味し、作り直していくことが相互主体的な生徒指導における教師と子どもの関係といえるのである。

## (3) 子どもと子どもの関係

「みんな同じ」を基準にした互いに拘束し合う友人関係でもない、個性的認識を重んじることによる個々ばらばらな希薄な友人関係でもない、相互主体的実践によって築かれる共同体的な友人関係である。互いに個性を尊重し合いながら、話し合いを通して了解を目指し、共有化できる部分で連帯していくことである。「みんなが仲良く生きる」とか、「互いに優しく、気配りし合って生きる」という「調和」ないし「協調」のイメージを相互主体に重ねられることがあるが、ここでいう相互主体的実践とは、これとは違う。内輪で仲良く共存共栄することではなく、生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築き上げていけるような社会的結合である。利害と価値観を異にし、多様な生の諸形式を実践する人々が、ディスクルスをしていくことによって、人間関係は豊かになっていくのである。そのためには、与えられた人生の範型に安住しない自律の気構えと、異質なものとも積極的に関係を取り結ぶ寛容の度量という、人間の資質の陶冶が不可欠となるのである。

異質なもののどうしが共有し合う相互主体的関係こそ、今日の「教室という社会」に欠けている関係である。子どもたちはたとえ未熟であったとしても既に子どもどうしで「教室という社会」を形成しており、その社会を子どもたち自らが共同して創造、発展させていかなければならない。そのためには、ルールに基づいて（妥当性要求）本音で言いたいことを言い（理想的発話状況）、対立しながらもお互いに共有化できるものを探し合い（生活世界の再構成）、了解を通して連帯

していく（相互主体的連帯）というコミュニケーション的行為を実践していくことによって、対自的な「教室という社会」への変革が可能となってくるのである。

#### (4) 教室の在り方

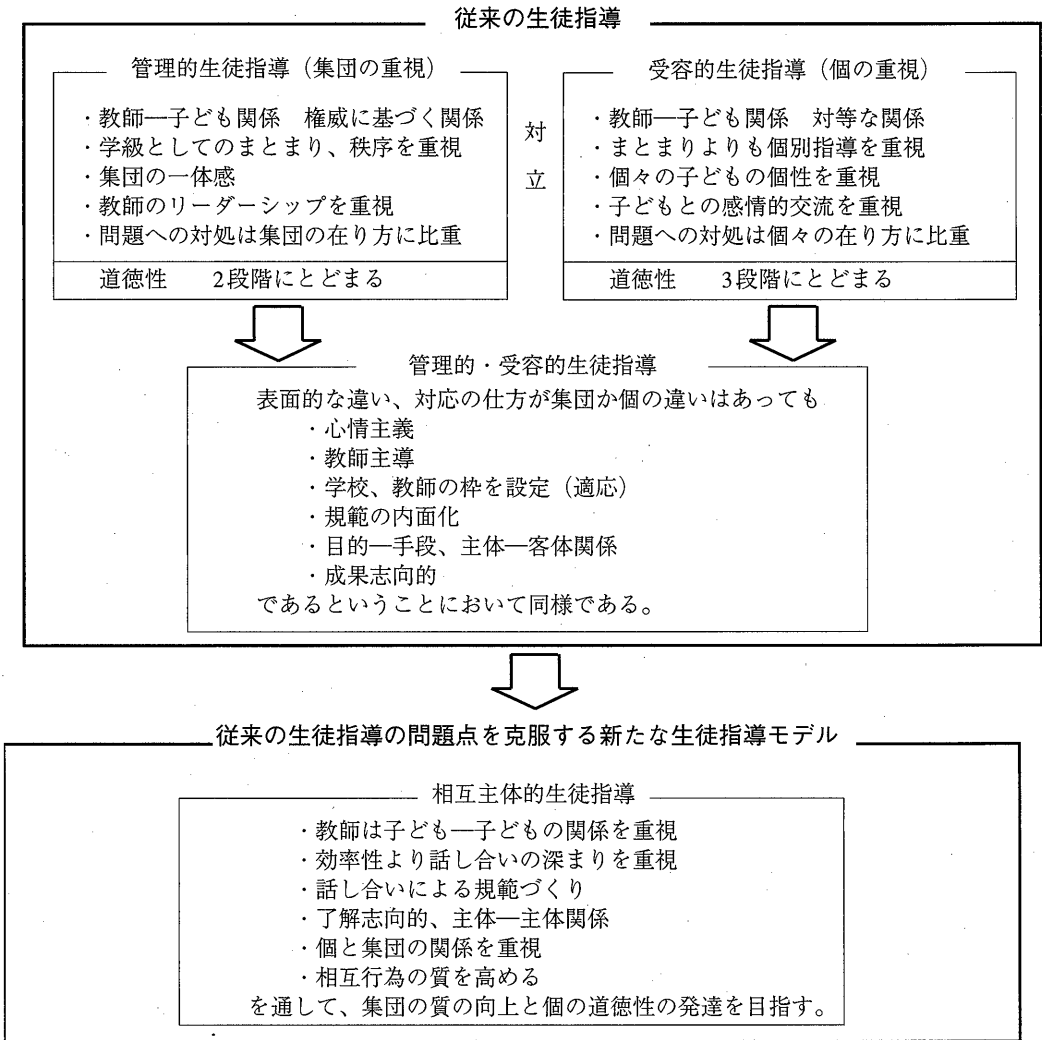
コミュニケーション的行為は文化・社会・人格を再生産していくのである。一般にコミュニケーションとか対話と言ったときには他者との交わりとか一方的な伝達という意味と捉えられることが多いが、対自的共同態を志向する「教室という社会」はコミュニケーション的行為によって成立するのであり、それは他者と了解を形成していく過程において、子どもたちの集団に変容が起り、子ども一人ひとりがその集団に現在の自分を照らし、新たな自分を創造していくのである。ハーバーマスはコミュニケーション的行為を「たんなる了解過程にすぎないのではなく、行為者たちは、世界のあるものについて了解しあうことを通じて、社会集団への帰属性とともに自己の同一性を形成し、確認し、更新するような相互行為に、同時に参加している」<sup>8)</sup>と述べている。これは、ある主張をお互いに了解し合うためには相互行為においていかなる規範が正当なものであるかどうかを承認し合わなければならない、そのための行為調整は「教室という社会」の中で行わざるをえず、それはコミュニティを形成していくのである。また、そのことは同時に、コミュニケーション的行為に参加することによって、アイデンティティの形成をも導いていく。このことをハーバーマスは、「自我は、自分の言明に対してであれ、自分の行為に対してであれ、自分の自己表現に対してであれ、これらを批判することを通じて自分自身に対して関係を取ることができる」<sup>9)</sup>とし、反省的な自己関係を介して人格の同一性が形成されるとしている。他者からの妥当性要求に対して自己の中の自我と他我においてもディスクルスの関係をもう一度繰り返すことが可能となるのである<sup>10)</sup>。コミュニケーション的行為に基づくディスクルスが自我と他我で行われ、合意形成していくことでアイデンティティが形成されていくのである。

教室の一体感を要求する即自的な「教室という社会」は、コミュニティの一元的価値・規範を個人が内面化していくことで、アイデンティティは形成できた。しかし、近代的個人主義の拡大なかで共同体は喪失し、集合態的な「教室という社会」は、コミュニティを解体させアイデンティティの拡散を招いた。コミュニケーション的行為を実践する対自的な「教室という社会」は、教師にとっても、子どもにとってもアイデンティティを形成をしていく場であり、同時に相互に高め合っていくコミュニティが成立するのである。コミュニケーション的行為によって、今日の集合態的問題である、いじめ、不登校の解決のための教室の在り方が示されるのである。

#### おわりに

従来の生徒指導の現状と問題点、その問題を克服していく可能性として新たな生徒指導モデルである相互主体的生徒指導を提案してきた。ここでは、それをまとめる形で表3に示していく。上段部分は、管理的生徒指導の特徴と受容的生徒指導の特徴をそれぞれ対比して示しており、教師の生徒指導態度を調査するにあたっての枠組みとなるものである。<sup>11)</sup>中段部分は、管理と受容を総合し両者に共通することをまとめたものであり、新たな枠組みに転換していく際の基底をなすものである。さらに、その問題を克服する可能性を下段に示した相互主体的生徒指導に求めていくことを意味している。

表3 従来の生徒指導と新たな生徒指導モデル<sup>12)</sup>



今後は、指導場面において教師はどのように対応していくことが集団の質を高め、個の発達を促すことに繋がるのかを調査を通して明らかにし、具体的方策へとつなげていくこととする。

**引用・参考文献**

- 1) 真木悠介『現代社会の存立構造』筑摩書房、1977年、6～7頁。
- 2) 渡邊は「教室という社会も発達する」『生徒指導研究』第7号、兵庫教育大学生徒指導講座、1996、において真木悠介の『現代社会の存立構造』及び佐藤学の『教室という場所』の中での「即自的共同態」「集合態」「対自的共同態」の三つの社会の基本的な在り方と、「教室という社会」の在り方を対応させ、教室社会が発達していくという視点から、いじめ克服に向けた道徳教育の構想をしている。



- 3) J・ハーバーマス、三島憲一・中野俊男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年、254～255頁。
- 4) 今井五郎『生徒指導と学校教育相談』ぎょうせい、1994年、12頁（在るべき生徒指導・学校教育相談の表を参照）
- 5) 尾関周二『現代コミュニケーションと共生・共同』青木書店、1995年、36頁。
- 6) 同上、37頁。
- 7) 同上、45頁。
- 8) J・ハーバーマス、丸山他訳『コミュニケーション的行為の理論』（下）未来社、1985年、46頁。
- 9) J・ハーバーマス、藤沢他訳『コミュニケーション的行為の理論』（中）未来社、1985年、295頁。
- 10) 同上、294頁。
- 11) 手塚裕『開発的生徒指導に関する研究』兵庫教育大学修士論文、1996年、93～94頁。
- 12) 同上、77頁。