

教科指導における生徒指導の在り方について

—いじめ防止の観点からみた福祉科教育の指導観—

瀧本知加

はじめに

今日、青年の人間関係を巡るトラブルは、学校内のトラブルに留まらず、広がりを見せると共に、複雑化・深刻化している。特に、人間関係の悩みに起因すると思われる中高生の自殺や、SNSに端を発した生徒同士のトラブルが殺人事件に発展した事件に顕著なように、それらの問題は生徒の命に関わる重大なものとなっている。これらの事例を氷山の一角として見れば、その背景には、多くの青年が生きづらさを抱えている現状や、人間関係のトラブルを抱えている状況を想像することができる。

学校での生徒の人間関係のトラブルで最も深刻とも言えるのがいじめの問題である。いじめは1980年前後より、学校の生徒指導上の課題として認識され、文部科学省をはじめとした関係機関によって、いじめ対策の取り組みも断続的に行われている。最近では、いじめを原因とした生徒の自殺がマスコミの報道などによって注目を集め、学校内のいじめが人間関係のトラブルにとどまらず、生徒の生命をも脅かすものであることが広く認識されることとなっている。このような、いじめ問題の広がりに対して、文部科学省は「いじめ防止対策推進法」いわゆる「いじめ防止法」を策定し、いじめ問題に対応しようとしている。このいじめ防止法は、いじめを防止するための各種の対策が総合的・効果的に実行されることを目指し、その基本的な指針をまとめている。同法は関係機関の責任の所在を明らかにすることで、いじめ防止を推進しようとする狙いをもっているが、学校における生徒指導の特徴に照らし合わせて、問題と思われる点も少なくない。特に、いじめ防止法の根底にある、「いじめを防止するための生徒指導」という指導観が、果たしていじめ防止に繋がるかどうか、疑問と思われる点もある。

本論では、このような問題意識をもとに、教師の指導の中心である教科指導の中で、いじめ防止を目指す生徒指導を行うことの有効性に注目し、具体例として、福祉科教育の実践について検討を行いたい。福祉科は教科内容の中に、人権尊重や好ましい人間関係についての内容が含まれている。これらの内容は直接的にも生徒の人権意識の涵養や人間関係の構築に役立つだけでなく、福祉実習を通して経験的に学ぶなど、教科内容を効果的に指導するための様々な特徴を有している。現在、福祉科は職業に関する専門科目として位置づけられているが、福祉科において見られる教科指導と生徒指導の統合的実践は普通科目においても意識され実践されるべき要素を持っている。

本論では、いじめ防止法から読み取れる指導観と、教科指導と生徒指導の統合的実践を志向する指導観、を対比的に検討し、教科指導の中で生徒指導を行うことの重要性について検討したい。

現代青年をとりまく問題—いじめ問題といじめ防止法—

2011年に発生した滋賀県大津市の中学校2年生の自殺事件は、マスコミを中止に大きく報道され、大きな波紋を呼ぶこととなった。「公平」「中立」の視点で実態を調査すべく立ち上げられた第三者委員会による調査報告

書^[i]には、いじめの生々しい実態と経過が解説されると共にプライバシーを理由として黒塗りにされた箇所が多数見られるなど、いじめの発見やその実態の解明の困難さが示されることとなった。この報告書にも述べられているように、第三者委員会による検証と報告書の作成は2度と同じ事件を繰り返さないという強い願いを持っているものではあるが、果たしてこの事例ようにいじめの原因を解明することが、いじめの再発防止にどのような意味を持つのか、ということについては不明確なままである。この事件の発覚以降、全国でいじめが原因とされる自殺の事例が注目されることとなり、これに対して、2013年6月、文科省は「いじめ防止対策推進法^[ii]」を公布し、いじめの防止対策に乗り出した。いじめは既に学校内の問題ではなく、大きな社会問題の一つとして取り扱われ、学校に大きな変革を要求するものとなっている。このような背景を持って成立した「いじめ防止対策推進法（以下いじめ防止法）」は、学校に様々な変革を求めている。以下に整理したい。

いじめ防止法は、その目的を「いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定める」としている。つまり、この法は、「いじめ防止」を名目としているが、実際には「いじめの早期発見」や「いじめの対処」を含めた、いじめに対する包括的な対策をまとめたものである。そして、次に「国及び地方公共団体等の責務を明らかにし」とあるように、いじめに関する責任の所在を明らかにすることを目的としている。つまり、「いじめに対する責任」について明確に定めることによって、関係各所に「責務」としていじめ防止といじめ発生時に責任ある対応を求めるという構造が読み取れる。

いじめ防止法においては、いじめを「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等、当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」と定義しており、同じ学校に在籍する者など、直接的な人間関係のある児童生徒間に限定していることが注目される。さらに同法においては、基本方針を「いじめが全ての児童等に関係する問題であることに鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない」こと、「全ての児童等がいじめを行わず、及び他の児童等に対して行われるいじめを認識しながらこれを放置することがないようにするため、いじめが児童等の心身に及ぼす影響その他のいじめの問題に関する児童等の理解を深めることを旨として行われなければならない」こと、及び「いじめを受けた児童等の生命及び心身を保護することが特に重要であることを認識しつつ、国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の連携の下、いじめの問題を克服することを目指して行われなければならない」と定めている。

このような、いじめ防止法のねらいをまとめると、①「いじめの防止」を最優先する施策を実施すること、②そのためには児童等のいじめに対する理解を深めること、③発生した場合には関係各所と連携してその克服に取り組むこと、であるといえる。

いじめ防止の具体策については、文科省・地方公共団体・学校それぞれに「いじめ防止基本方針」を定めることを求め、地方公共団体に「学校、教育委員会、児童相談所、法務局又は地方法務局、都道府県警察その他の関係者により構成されるいじめ問題対策連絡協議会」を置くことを求めている。児童生徒への教育に関しては、「児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うこと」がいじめ防止につながるとし、「全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない」と述べている。これに加えて、学校及び教育委員会には「いじめ早期発見のための調査」の実施や「相談体制の整備」「インターネットを通じて行われるいじめの防止」など、様々な対策が求められている。

同法23条において、いじめが発生した場合には「いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報」することを定めており、通報を受けた（いじめを発見した）学校は「速やかに、当該児童等に係るいじめの事実の有無」を確認し「その結果を当該学校の設置者に報告すること」そして、「いじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため」「いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行うものとする」ことが定

められている。

「いじめ防止法」における指導観と教科指導における生徒指導

この「いじめ防止法」は、学校を中心として対策を行うという旧来のいじめ対策を引き継ぎつつも、「防止に重点を置く指導」及び「発生した際の対応に対する責任」を強調するという特徴を持っている。同法は2013年9月に施行されたが、今後はいじめが発生した際に、学校は同法に基づく措置をとらねばならないこととなり、措置を怠った場合には違反の罰則等が設けられる可能性もある。このような法による厳格な措置は、いじめに対する強固な姿勢を表すという点では評価できることであるかもしれない。しかし、学校はいじめを防止する場という以前に児童生徒の学習の場であり、生活の場である。したがって、学校に対するいじめ防止に対する義務と、いじめ発生時の責任の追及が間接的に児童生徒への指導に及ぼす影響について今一度考える必要があるだろう。

今日、学校に対する社会の要請は多岐に渡り、学校の教育に対して責任が追及されることも少なくない。しかし、学校とは教育に対する責任を負うものである以前に生徒の生活の場であり、教育の場である。いじめを発生させる場である以前に生徒が共に学び合う場である。「いじめ防止法に定められている義務を果たすことによっていじめが防止される」という発想は、学校の自由な教育活動を制限する作用があり、学校の能動的な教育実践の姿勢を否定するものとなる可能性がある。このような法が施行され、その実施が厳格に行われるようになった場合には、いじめ発生時の責任の追及を逃れるために、実態の隠蔽や、対外的に分かりやすい防止対策のみを実行するなど、内実の伴わないいじめ対策となる可能性がある。さらには、義務と責任を課され、積極性を失った教育現場において行われる生徒指導は消極的なものにならざるを得ない。加えて、同法においては、「いじめを起こさない事」を目指した生徒指導を標榜しているが、問題行動を起こさないように生徒を指導することは結果として、生徒の統制と管理に繋がる可能性もある。学校の管理教育の強化はいじめの潜在化・陰湿化につながる恐れがあるとも考えられる。

そもそも、学校における生徒指導の原則は教育に対する「子どもの『権利保障』・『権利の実現』」から「こどもの最善の利益」を目指す^[iii]、という能動性・積極性の必要な実践である。生徒指導を担う教員は、その教育実践における能動性・積極性を保障されることなしには、子どもの権利保障を目指した教育実践は行えない。しかし、いじめ防止を巡る文科省の方針は、学校に厳格な責任を課し、義務としていじめ対策を行うことを求めている。これは、本来の生徒指導の目的とする、生徒の健やかな人格発達を保障すべく行われる教員の指導を萎縮させる作用を持っているといえるだろう。

文科省の生徒指導に関する手引書である「生徒指導提要」においては、生徒指導を「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長をはかりながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」と定義している。そして、それらは学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会で行われるとされている。すなわち、生徒指導は教科指導の時間にもその実践が意識されねばならず、学校で教える教員全てが共通に取り組まねばならないものである。そのように捉えれば、教師が最も多くの時間を費やしている教科指導において生徒指導を実践することの重要性が際立ってくる。

しかしながら、この提要の内容をみると、「学校における生徒指導体制」や「教育相談」など、生徒指導のために各部門を組織的に運営すべきことや「生徒指導の進め方」として「組織的対応と関係機関との連携」「教職員の責務」「校内規律に関する指導」などについて解説されているが、「教科における生徒指導」は2頁内に述べられているのみである。さらにその内容も5つの観点が示されているのみで、教科内容と生徒指導との関係や、教科指導の本来的特性と生徒指導との関係について深くは触れられていない。生徒にとって、学校生活の中心は授業すなわち教科教育であり、教師も多くの時間を教科指導に費やしている。したがって、教科教育内における生徒指導に対する意識が高められることなしには、学校における生徒指導は不十分なものとなるであろうし、教科指導において生徒指導を行うことが学校全体の生徒指導にとって重要であると考えられる。

今日、生徒指導は学校内において、生徒指導主事を中心として、学校組織全体で計画され進められている場合

が多く、生徒指導担当教員が行う指導が生徒指導の中心であるとの認識がなされている場合もある。しかし、生徒指導はそれぞれの教員が教育活動全体を通して実践するものであり、その方法も一律のものではなく、それぞれの教員が得意とする方法で行われることで、その実践もより多くの生徒を対象とした多様で豊かなものとなる。そのような意味で、各教員自身が担当する授業時間内において生徒指導実践を行い、創意工夫と研究を重ね、指導法の研鑽を図ることが重要といえる。その際には、生徒指導提要に示された観点以上に、教科の専門家として教科内容と生徒指導の相関関係を意識した実践を行うことが更に重要であるといえるだろう。

以下では、教科そのものが持っている特性及び教科目の内容を生徒指導実践に生かすための指導観を検討するにあたって、教科「福祉」の実践を題材として、教科内容と生徒指導との豊かな往還関係の構築の可能性について検討したい。

高等学校福祉教育の展開

高校における教科「福祉」は1999年の学習指導要領改訂に伴って、職業に関する専門科目として設置された。その創設は1985年の理科及び産業教育審議会答申「高等学校における今後の職業教育の在り方について」が契機となっている。同答申は、今後新設が適当とされる学科の例として「福祉」の設置を挙げ、その必要性を国民の福祉ニーズに応える」と説明している。これを受けて、文科省は「福祉科について（産業教育の改善に関する調査研究）」（1987年）を講評し、学科としての「福祉」の具体的内容を明らかにした。そこでは、福祉科として2つのタイプが想定されていた。すなわち①専門的な職業人の養成を目指すタイプ、②社会福祉関係の高等教育機関への進学を目指すタイプ、である。つまりこの時点においては、福祉科は「介護福祉士養成などの直接的な職業教育を行うタイプ」と「専門学校や大学等に繋がるような基礎的な福祉教育を行うタイプ」の2つが想定されていた。つまり、介護以外の福祉職や、一般教養的な意味をもった福祉教育の実施も想定して、福祉科が構想されていたのである^[iv]。

このような背景をもって成立した福祉科は、新たに出現した職業学科として、高等学校における介護福祉士養成を担っているだけでなく、様々な形で高等学校教育に位置づいている。例えば、大阪府の高校改革の中で、1994年に制度化された総合学科の設置にともない、「大阪府にふさわしい総合学科」として①情報系列、②国際協力系列、③環境科学系列、④福祉サービス系列、の四つを提示しており^[v]、実際にも大阪府において総合学科を設置する高等学校において福祉関係の教科目が設置されている。総合学科は高校設置基準において「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科」とされており、その教育の特徴は「幅広い選択科目の中から自分で科目を選択し学ぶ点にあり、生徒がそれぞれの個性に応じて達成感を得ることができる学習や、将来の職業選択など自己の進路への自覚を深めるための学習が重視^[vi]」されていると評価されている。つまり、総合学科における福祉科目は専門的な学習以外にも、個性に応じることや、将来の職業選択への自覚を高める、などの役割が期待されるものとなっており、従来の「専門科目」のイメージとは異なるものとなっている。平成23年度現在、介護福祉士養成を行う高校は113校とされているが、介護福祉士養成に限らず福祉科に関係する科目を実施している高校は209校に上るとされており、資格に関係しない福祉科教育の実践は広く行われていることが予想される^[vii]。しかし、これら資格に関係しない福祉科教育が学校教育活動の中でどのような役割を果たしているかについては必ずしも十分には検討されてこなかった。福祉科は人間を対象とした教科であり、その実践には多くの生徒指導的要素が見て取れる。本論ではこのような、福祉科の教育実践とその前提となっている福祉科教育の指導観について分析し、その可能性について検討したい^[viii]。

高等学校福祉科の教科内容とその生徒指導的要素

高等学校福祉科の中心は、介護に限らず、広く社会福祉に関係する事柄を取り扱う「社会福祉基礎」がその基礎科目である。学習指導要領では、その目標を「社会福祉に関する基礎的な知識を習得させ、現代社会における社会福祉の意義や役割を理解させるとともに、人間としての尊厳の認識を深め、社会福祉の向上を図る能力と態

度を育てる」と定めている。ここでいう社会福祉に関する基礎的な知識とは、社会福祉思想の発展や各国の社会福祉制度など基礎的なしくみと、福祉の実践において重視される人間関係やコミュニケーションとその土台となる理念などを指している。例えば、社会福祉基礎ではじめに学ぶ、「社会福祉の理念」という領域の「人間の尊厳と福祉社会の創造」に関する教科書の記述には以下のようなものが見られる。

『社会福祉基礎』実教出版、2013年発行、文部科学省検定済教科書、24頁

「私たちは日本国憲法第11条で、基本的人権の共有を妨げられないこと、第13条で個人として尊重されることが、第25条で、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利が保障されている。世界人権宣言においても同様にうたわれている。

しかし、実際の生活場面では、子どもや高齢者、障害者などへの虐待やドメスティックバイオレンス、あるいは路上生活を余儀なくされている人などが存在する。また、障害があるために教育を受ける機会を奪われたり、就職が困難な状況に陥ったりするなど、依然として社会には差別され、偏見を持たれ苦しんでいる人たちが存在するのである。

みんな大切な「人間」なのに、自由と権利を行使できない人がいるとしたら、それは健全な社会ではない。人間の尊厳という価値は人間に内在するものである。その時々、外部の基準を持ち込み、外見や態度、行為で人の価値を判断するものではない。尊厳は「命」があることを互いに認め、すべての人間に愛情を持つことから始まる。人間の存在そのものを認めることが人間の尊厳を守ることにつながるのである。」

このように、福祉科はその教科内容自体に、「人間への尊厳の認識」や「人の命の価値」、「現代社会の問題点」など対人関係形成の手がかりとなる内容を含んでおり、教科指導の中に生徒の人間性への直接的な指導を含むものであることが分かる。さらに、それらの原理や考え方が、実際の制度にどのように反映されているか、ということをもその後学ぶこととなっており、自らの命や周囲の者の命の尊厳がどのようにして守られることとなっているのか、現状の制度を学ぶことでそれらの課題を具体的に検討する視点を得ることもできる。このような機会は、生徒が持つ社会的資源や生活体験が減少する中で、得難いものとなっており、教科教育の中で学ばれることは意味のあることである。もちろん、教科教育において学ぶことでそれがすなわち生徒の人間への尊厳への意識を高めることにはならない。しかし、人間の尊厳についてイメージだけでなく、実際に明文化されたものを読み、理論的な背景を学ぶことは意識の涵養に少なからぬ役立つものであるといえる。福祉科の教科内容は人間の尊厳だけに留まらず、人間関係やコミュニケーションについても学ぶ。特に「傾聴や共感」といった対人支援に必要な技術は、日常生活のコミュニケーションに直接にいかせる技術である。コミュニケーション技術の中には「他者理解」の項目も含まれており、他者の背景や置かれている環境などへの配慮といった普段は意識しない視点も含まれている。

このように、科目「社会福祉基礎」は、福祉科の基礎科目として、介護福祉分野に限定されない「対人関係能力」を育成する手がかりとなる事項を豊富に含んでいる。これは福祉自体が人間同士の支援行為である「ケアする－ケアされる」関係を基本としており、この「ケアする－ケアされる」関係は日常生活においても実践されていることで、学習内容を日常生活へフィードバックさせることが可能であるという特性によるものである。例えば、家庭で保護者が朝食を作ることも広義にはケアであり、学校内で足を怪我した友人に道を譲ることもケアである。日本においては、ケアは看護や介護と捉えられる場合が多いが、ケア概念に関する研究の第一人者であるメイヤロフはケアすることは「最も深い意味において、他の人格の成長と自己実現を援助することである」と定義している^[ix]。他者と自己を「ケア」という概念によって結びつけることは、対人支援職の基本的な技術であり、このような技術や視点に触れることによって、生徒の人間関係の捉え直しがなされることが期待される。福祉科は、このように介護に強く関係づけられてはいるものの、他者との関係を「ケア」の観点から捉え直すことによって、生徒の人間関係に変化をもたらす可能性をもっている。つまり、自らをケアする主体として、またケアされる主体として客観的に見ることによって、その態度や意識に変化をもたらすこともできる。生徒は、自分の行動に客観的な意味付けを得ることによって、自らの人間関係について、捉え直す機会を得ることもできると

考えられる。

福祉実習における生徒指導的要素

福祉科の教科内容の中で重要な意味を持つのが、各種の実習である。福祉科の内容の取り扱いについては、学習指導要領において「(3) 地域や福祉施設、産業界等との連携・交流を通じた実践的な学習活動や就業体験を積極的に取り入れるとともに、社会人講師を積極的に活用するなどの工夫に努めること」と定められており、各高等学校の地域の高齢者・障害者施設との交流を積極的に行うことを定めている。このいわゆる「実習」と「座学（講義）」との関係を意識しながら行うことが福祉科のカリキュラムの特徴であり、これが本論の中で特に注目したい福祉科の生徒指導的要素である。

以下に具体例を挙げながら、その実態について検討する。

①人間関係の広がり と 自らの能力の捉え直し

福祉実習に行く際には、実習先について事前指導を行う。実習の対象となる福祉施設は、生徒の見学や実習用に準備された施設ではなく、多くは利用者の生活の場となっている。したがって、生徒は他人の生活の場の実習に行くことになり、そこでは学校内での「生徒－生徒」「生徒－教師」の関係に加えて「生徒－利用者」「生徒－施設の職員」「生徒－施設の利用者の親族」など、様々な関係性が生じることになる。このような学校内とは異なる人間関係について、生徒に対して事前に情報を提供しておく必要がある。もちろん、実習先の施設については座学の時間に学習していることが想定されるが、実際行く実習先が、教科書を用いて学習した施設とは異なる特徴を持っていたり、地域によって形態がことになったりする場合もあるため、より具体的に情報を提供する。

福祉実習においては、見学だけの場合もあれば、実習先で何らかの取り組みを行う場合もある。その際には、学校教員の指示ではなく、施設の職員の指示に従う必要がある。このような場合に、学校教員には施設の職員の指示の受け取り方や、質問の方法など外面的な事項については指示できるが、内容については、実習先の職員に一任されることとなり、生徒はいつもとは異なる流動的で臨機応変な態度が求められるようになる。座学では受動的であった生徒も実習では自ら動かねばならないために、指示を聞き、理解し、行動することが必要となる。さらに、福祉実習においては、その内容が単純な場合は少ない。例えば障害者の授産施設で、リサイクル缶の分類の作業を手伝うことなどがある。缶の分類作業自体は単純であるが、自分が行うのではなく、利用者の作業を手伝うこと、利用者に作業をするように促すことが実習の中心的な作業である。つまり、自ら行うのではなく、他人が行うことを「促す」にはどのような支援が必要かということを考えねばならない。しかもこの場合には、対象は障害者であり、それぞれの障害は多様であるし、性格や能力も様々である。自らが支援者として、障害者をケアする経験は生徒が自ら自分のキャラクターや自らのコミュニケーション能力を見直す機会となる。このような実習での経験は普段の学校内の人間関係から生徒を解放すると共に、自分の新たな側面を発見することにも繋がる。例えば、自分のコミュニケーション能力の欠けているところや長けているところがわかったり、多様なコミュニケーションの在り方を学んだりすることで、自らの新たな可能性を発見することなどである。障害者の場合は、対象者自身がコミュニケーションや生活行動に課題を持っている場合が多いため、特に、生徒は普段のコミュニケーションとは異なる方法を採用必要がある。(声の大きさ、相手との距離、目線やボディランゲージなど)。これによって、生徒は普段とは異なる意思疎通の方法に気づくことができると共に、他者への理解や信頼関係の構築に対して、イメージだけではなく具体的な体験を通して手がかりを得ることができる。このような作用は、障害者の施設だけではなく高齢者の施設、児童の施設における実習でも指摘することができるだろう。

②生徒の特徴の再発見

福祉実習は、生徒の成長という点だけでなく、教師が生徒を再発見できるという点で、指導的な要素を持っている。福祉実習は学校から出て、環境が変わること、そして新たな人間関係がそこで発生することによって、学校内では見られない生徒の様々な側面を見ることができる。生徒の環境の変化に対するストレス耐性や、新たな環境への順応の程度、また新たな人間関係におけるコミュニケーションの能力や活動への参加の程度など、普段

は直接に「指導」しなければならない関係にある「教師－生徒」ではなく、教師が生徒を一步離れて見ることで、生徒を客観的に見ることができる。実習においては生徒を学外へと引率することによって、教師には負担がかかる面もある。生徒の安全を確保するだけでなく、施設での事故が無いように、指導をする必要があるからである。そのため、教師にとっては、教室での講義形式が最も負担が少ない形態ともいえる。しかし、閉ざされた空間における生徒指導実践においては、教師自身が生徒に対する固定観念を拭いきれなかったり、一度固定化した評価を覆すことができなかつたりすることもあり、それが教師と生徒の信頼関係の構築を阻むこともある。実習の場面では、いつもとは異なる生徒の新たな振る舞いを見ることができ、教師が生徒観を新たにする貴重な機会でもある。福祉実習の場面で、施設の利用者と非常にうまくやりとりをする生徒や、逆に全く尻込みしてしまう生徒などは、教室内では見ることができず、生徒の新たな側面を理解する貴重な機会となる。このような生徒に対して、学校内の行動のみで評価をしてきた教師は自らの評価について相対的に捉えることができるし、生徒観を新たにして、学内の指導にあたることができるだろう。

③理論と実践の対比による人権意識の実体化

福祉実習を実施するにあたっては、前もって当該施設の特徴や目指している福祉実践について講義の中で学習することが多い。したがって、生徒は座学の中で施設については「知っている」こととなる。しかし、「知っている」ことと実際の状況が全く同じであることは無く、少なからず、実際に目にした事柄に衝撃を受ける。例えば、生徒は重度障害についてはその等級や判断基準、知能レベルの判断基準について知っている。しかし、現にそこに居る利用者が、どの程度の等級であるのかということを知れば、障害の等級に対する理解が「知っている」という程度から脱し、より深い理解の程度に深化することができる。それと共に、例えば、現在の障害等級が機械的であることや、さらには実態に照らし合わせた時に、問題が多いものであったりすることなどに気づくこともあるだろう。特に、重度の障害者はほとんど寝たきりである場合が多いが、彼らにも意識と感情があり、日々の活動を楽しみにしていたり、目の動きによって意思疎通ができたりする。こういったことは、実際に会わないと分からないことであり、教科書を用いて学んだ「人権の尊重」や「命の尊厳」のありかたを具体的にみることができる。実習の中で座学で学んだ知識や理論が実態にどのように反映しているか見ることで、人権を尊重する福祉実践とはどのようなものか、現実的に理解することに繋がる。生徒は、実習においては、現場を肯定的にも否定的にも見ながら、学校に帰り、感想などをまとめる。時には現場に対するネガティブな感想を持つ生徒も居るが、そういった場合にも「人権の尊重」がいかに難しいことか実感しているという意味で、人権に対する意識は高まっているといえるだろう。

以上のように、福祉実習を行うことによって、生徒は学校から離れて新たな体験をする。それによって期待される生徒指導的作用は上に整理したように非常に重要なものである。このような作用は、実習の体験的側面に頼るだけでなく、事前の教科指導によって基礎的な理論や知識を身につけているからこそ期待できるものである。福祉科は、座学による基礎的な理論と知識の修得だけでなく、それらの学習内容を実習までの発展性を視野に置いて教授するという特徴を持っており、こういった実習までの発展性を考慮した指導は福祉科に特徴的なものであり、多くの生徒指導的要素を持つこととなっている。

おわりに 生徒指導の課題と教科指導の可能性

現代、生徒指導には多くの課題の解決が求められている。特に、いじめ問題に対する教育指導については、しばしば道徳的指導が重視される傾向がある。文科省もいじめに対する教育指導にあたっては「個性や差異を尊重する態度やその基礎となる価値観を育てる指導を推進する。道徳教育、心の教育を通してかけがえのない生命、生きることの素晴らしさや喜びなどについて指導することが必要である^[x]」と述べている。ここで「道徳教育」や「心の教育」が挙げられているように、いじめに対しては、主に教科以外の指導領域における対応が重要だと意識されている。たしかに、学校において特別な時間を設けて、生命の尊重などについて学ぶことは重要かもしれないが、道徳教育や心の教育がいじめ防止の文脈において、どの程度有効であるのかは定かではない。大津市のいじめ自殺事件においても、当該学校は道徳教育のパイロット校として指定を受け、他校よりも盛んに道徳教

育実践を行っていたにもかかわらず、いじめによる自殺を防ぐことができなかった。このことから、道德教育や生徒指導の限られた領域だけでは、いじめを防止する指導として不十分であることがうかがえる。また、いじめ防止法において示された指導観に明らかなように、いじめ問題に対する生徒指導においては「何かをさせない」ために、生徒の態度や意識を改めさせるということに重点が置かれている。同法において、学校や教育委員会などの責任を強調しているように、コンプライアンスの視点から生徒指導が実施されているきらいもある。つまり、いじめが発生した際に、校内できちんとした指導をしていた、と説明できるように、いじめ防止に対する指導を行うというものであり、実質的にどのような指導を行ったかということよりも、責任の追求に耐えうるような形式的方法が模索されることも考えられる。

以上のように、いじめ問題に対する生徒指導実践が形骸化している可能性を考えた場合には、いかに学校の内部に定着し、実効性を持つ生徒指導指導を行うか、という点が重要となっているといえる。このような状況の中で、教科指導の領域の中で生徒指導を行うこと、また教科指導において期待できる生徒指導的要素を重視することの意義をいま一度考える必要があるといえる。

本論の検討から、福祉科の教科内容と福祉実習には、多くの生徒指導的要素が含まれていることが明らかとなった。これらの要素は、福祉科の教科内容の特性に基づいているものもあれば、教科指導に普遍的に存在する要素も含まれている。福祉科においては、教科内容に含まれる人権尊重や他者とのコミュニケーション方法などの具体的なテーマを通じて、自らの生活を客観的に見直してみる思考が導きだされることが重要であり、このような思考を導くことが、福祉科教育において重視されている指導観として整理できるのではなかろうか^[xi]。他方で、福祉科は座学（講義）と実習の組み合わせを重視している。座学に留まらず、そこで学んだことを実地、実物にあたって学ぶことには、教科内容の修得だけではなく、経験的な学びを通して、健やかな人格の成長が期待されるものである。このような、実習を伴ってこそ教科指導が成立するという、実習への発展性を視野にいたした福祉科教育の指導の在り方はひとつの生徒指導の在り方として整理できるのではなかろうか。

学校における生徒指導が注目され、それに対する要求が高まれば高まるほど、生徒指導は教科指導からは切り離されて論じられる傾向にある。人権の尊重や他者への理解の重要性は、道德教育や心の教育などの領域において、抽象的に学ぶことよりも、具体的な内容を通じて学ばれる方が生徒の発達段階に即した方法とも考えられるだろう。更に、福祉科の教科指導においては、学んだ内容を、経験的に修得する中で、生徒指導的な要素の強い教科指導を実現することが可能であることが示されている。いじめ問題に対する指導が形骸化している可能性をふまえた上で、これらの特徴的な教科指導はひとつの生徒指導の在り方として有効性を持つものであろう。加えて、教師の自主性や能動性を高めながら、様々な部面において多様な生徒に対応できる豊かな生徒指導実践を行うためには、教科指導における生徒指導の要素はさらなる可能性を秘めたものとして注目されるべきであろう。また、教師が教材研究にかけ時間が減っていることによって、教科指導における生徒指導の工夫が難しくなっている可能性もある。教材研究の時間の確保は教科指導の質だけではなく、生徒指導にとっても重要な意味を持つことを付記しておきたい。

注

- [i] 大津市ホームページにて公開されている。<http://www.city.otsu.shiga.jp/www/contents/1359682792674/>（最終閲覧 2013 年 8 月 27 日）
- [ii] 文部科学省「いじめ防止対策推進法の公布について」2013 年 6 月 28 日 http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/seitoshidou/1337219.htm
- [iii] 伊藤良高・大津尚志・中谷彪・永野典詞・富田晴生『生徒指導のフロンティア』晃洋書房、2013、20 頁。
- [iv] 瀧本知加「介護福祉士養成校の福祉科教員に求められる資質・資格と新『要件』—2007 年「社会福祉士及び介護福祉士法」改正の特徴と問題点を中心に—」『福祉社会研究』第 10 号、2010 年、66 頁。
- [v] 大阪府学校教育審議会「新しい時代に対応する府立高等学校教育改革並びに高等学校入学選抜方法の在り方について」1995 年。
- [vi] 文部科学省「平成 23 年度版文部科学白書」141 頁。

- [vii] 国立教育政策研究所教育課程研究センター「教科『福祉』と『福祉関連学科』基礎資料」2012 年。
- [viii] 以下の福祉教育実践に関する記述は、筆者が 2009 年から 4 年間勤務した大阪府立高校の総合学科福祉コースでの実践をもとにしている。
- [ix] 安井絢子「ケアとは何か――メイヤロフ、ギリガン、ノディングスにとっての『ケア』」哲学論叢 2010 年, 37 (別冊), 119-130 頁。
- [x] 文部科学省「学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント」2006 年。
- [xi] この福祉科教育の指導観は他の教科へも適用可能であるといえる。例えば、新学習指導要領の国語科には「伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め」という目標が掲げられている。「伝え合う力」や「思考力や想像力」などは、生徒の人間関係や他者の尊重に深く関わる能力である。国語科においては、これらを、各単元の具体的な教材を通して学ぶことになる。教材を通して学ぶ、すなわち、具体的なテーマを通して、それら人間関係や他者の尊重に関わる主題、自らの生活を客観的に見直してみる機会を得ることができる。このように、他教科においても、具体的なテーマを通じて、生徒の人間関係や他者の尊重に関するテーマについての思考を導く指導は可能ではなかろうか。