

「心の教育」の射程と特別活動の役割

上越教育大学 林 泰成

1. はじめに

青少年が加害者となる陰惨な事件が起こるたびに、「心の教育」の必要性が説かれる。しかし、「心の教育」の内実を問題にすると、それがいったい何を教えることになるのかは分明ではない。それは、従来からある特別活動や道徳教育とはまったく別種の取り組みなのだろうか。とてもそうとは思えないが、もし別種のものでないとするならば、あえて「心の教育」の必要性を説くのはなぜだろうか。

そこで、本稿においては、「心の教育」が目指すところを吟味し、その問題点を指摘することで、とくに特別活動に期待される役割を明示したい。

2. 「心の教育」とは何か

「心の教育」という用語は以前から使われてはいたが¹、特に1997年に起きた神戸児童連続殺傷事件をきっかけとして広くマスコミに取り上げられるようになったと思われる。当時中学3年生のA少年は、容疑者として6月28日に逮捕されたが、7月2日には、兵庫県および神戸市の両教育委員会が「緊急プロジェクトチーム」を作り、「心の教育緊急会議」を発足させた。また8月4日には、当時の小杉文部大臣が「幼児期からの心の教育の在り方について」中央教育審議会に諮問した。それに答えて、翌1998年6月30日に、中央教育審議会より答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」が出された。この答申のタイトルには「心の教育」という言葉は使われていない。しかし、「心を育てる」という類似の概念が見られるし、また、本文中には「心の教育」という言葉が使われている。

だが、この答申では、「心の教育」の明確な定

義はなされていない。それが何を意味するかは自明のこととして、その必要性が語られているのみである。そこでは、家庭教育の大切さや、カウンセリングの必要性、道徳教育の見直しなどが主張されている。

こうした答申や他の論者の「心の教育」に関する文献から、また、学校現場における実践から、「心の教育」の中核として二つのものを取り上げることができるだろう。

一つは、カウンセリング的アプローチである。従来の規範や価値項目を押しつけるような道徳教育的アプローチに代えて、個人の気持ちを大切にすアプローチの大切さが主張されている。確かに、多くのカウンセラーが指摘する近年の青少年の自尊感情の低さは、大きな問題であり、それを改善するためにはカウンセリング的アプローチが効果的であると言えるだろう。

もう一つは、道徳教育である。たとえば、横山利弘氏は、「心の教育」が道徳教育の世界で何十年も前から使われてきた言葉であることを指摘している²。そして、「心の教育」の中核は道徳教育であると言う。たしかに、道徳教育を研究する立場からすれば、道徳教育は、「頭の教育」でも「身体の教育」でもなく、「心の教育」にほかならないと言える。

カウンセリングと道徳教育は、一方は、気持ちを大切にす、自尊感情を高めるような手法をとるのに対して、他方は、価値や徳目といわれるものを押しつけ、規範意識を高めるような手法をとる。両者は、一見したところ違っているのではあるが、まさに「心の教育」として、心という内面的なものの形成を行おうとする点で一致していると言える。

では、特別活動はどのようなのだろうか。「心の教

育」を語るときに、特別活動に力点が置かれることはあまりないように感じられるが、もし事実だとすれば、それはなぜだろうか。

そこには、少なくとも二つの理由があるのではないか。

一つは、特別活動の領域に含まれることがらの多様さである。学級活動や、児童・生徒会活動、クラブ活動、学校行事など多様な活動がそこに包摂されており、すべてをひとまとめにして特別活動は「心の教育」の中核であるとは言いにくい状況にある。

二つめは、一つめとも関連しているが、特別活動の領域には、個人の内面に向けた活動と、集団の秩序維持に向けた活動が混交しているということである。たとえば、児童生徒の「自主的、実践的な態度を育てる」(学習指導要領)ことを目標としながらも、一方では、学級という集団の秩序維持を目指して学級活動が行われる。もし、その学級に恒常的に問題を引き起こす児童生徒が一人いるとどうなるだろうか。その児童生徒の「自主的、実践的な態度を育てる」ために特別活動が行われることはないだろう。むしろ、その子を切り離して、担任が個別に対処したり、カウンセラーが対応したりする。そうすることで、残りの集団の秩序維持を目指す場合が多いのではないだろうか。そうすることが駄目だというのではない。活動のねらいが、実践レベルにおいて個と集団のいずれにあるのかが不明確になっていることが、「心の教育」の中での特別活動の位置づけをあいまいにしているように思われるということなのである。

3. 個と集団

カウンセリングの立場からは、個を中心として児童生徒をとらえることが多い。とりわけ、問題をかかえた児童生徒は、自尊心が低いとされる。それは、たんに低いというだけではなく、低いレベルで張り裂けんばかりに一杯にふくらんでいるといった感じなのである。だから、

ちょっとした刺激で爆発する。いわゆる「きれる」という状態である。もし、自尊心が高ければ、少々のことを批判されても、ゆったりと構えていられるだろう。しかし、彼らは、あだ名でよばれて相手に殴りかかったり、ちょっとしたからかいで相手を階段から突き落とそうとしたり、驚くべき行動に出ることがある。

もちろん、「ちょっとしたこと」が本人にとっては大きな問題なのであり、カウンセラーはそうした本人の気持ちに寄り添うことができなければならない。しかし、それにしても、もう少し自尊心が高ければ、トラブルは回避できたのではないかと思われる事例も多い。

では、自尊心を高めるにはどうしたらよいのだろうか。よく語られるのは、受容すること、勇気づけることである。他者から受け入れられたという体験が、自己受容につながる。たんに「ほめる」ということではなくて、存在そのものを勇気づけることが自己受容へとつながる。たとえば、「100点とったんだね。すごいね」ではなく、「0点だろうが100点だろう、お前は大切な私の子どもなんだよ」というようなメッセージを伝えることが、勇気づけになり、自己受容へとつながる。そして、自己受容は自尊心へとつながり、さらには、他者受容へとつながる。自己と他者の受容の関係は、いわばスパイラル状に深まっていくのである。

このように、カウンセリングの立場から考えると、集団とのかかわりもまた、個を中心としてとらえる形になる。

個と集団のかかわりを意図的に仕組む活動として、たとえば、構成的グループエンカウンター、グループワーク、対人関係ゲームなど、さまざまなエクササイズがある。個を育てるために集団の中でのかかわりを利用するのである。特別活動の領域でもよく用いられる。じつはこれらのエクササイズは、個に焦点化して、個々の子どもたちの自尊心を高めるというものばかりではない。そこには、集団を作りあげるという

ことを第一の目的としていると思われるエクササイズも多く含まれている。そして、それらは、個人の心の内に葛藤や欲求不満を引き起こすこともある。自尊心を高めるという視点から考えると、そうした体験はマイナスのものでしかない。しかし、集団の維持のためには、個々人の欲求が通らないこともあるというのは当たり前のことであろう。そうした体験をもっと取り入れることが必要なのではないか。場合によっては、葛藤や欲求不満ばかりでなく挫折体験をもさせることに意味があるのではないか。しかし、そうすることは、先のようなカウンセラーの視点からは、「心の教育」にはならないと考えられてしまうようである。というのも、そうした体験は、問題をかかえた自尊心の低い児童生徒にはとても耐え難いことだと考えられるからである。

では、道德教育ではこのような問題は起こらないのだろうか。

一見したところ、道德教育は社会規範の教え込みを行うのであるから、集団とのかかわりが強い。こうした立場からは、カウンセリング的なアプローチによる「心の教育」は、児童生徒を甘やかすものとして批判される。しかし、他方で、道德教育とカウンセリングは、心の内面にアプローチするという視点を共有している。道德教育で取り上げられる社会集団の規律の学びは、集団的な実践活動としての学びというよりも、いかにそれを個人が内面化するかという問題として語られることが多い。もちろん、学校教育の全体を通して行われる道德教育では体験も重視されるが、それを「補充、深化、統合」する時間としての道德の時間には、内面化が重視され、したがって、道德の時間に行われる道德教育は座学でなければならないと主張されることさえある。

しかし、内面的な道德性に焦点化した道德教育だけでは、実際の場面では望ましい行動をとれないという問題が生じることもある。友情の大切さを道德の時間に学び、その後の休み時間に

教室でいじめが行われているというような状態では、なんのための道德教育かわからない。道德教育においても今以上に、集団体験を積極的に仕組む必要があるのではないか。そして、それは、特別活動との連携という形を取らざるをえないのではないだろうか。

4. 心から関係性へ

個人にアプローチするだけでは足りないということは、以上の論述でもはや明らかであろうが、ここでは、そのことを心から関係性への展開としてさらに吟味しよう。

たとえば、いじめについて考えてみよう。

いじめの被害者が、いじめられているということを経験し、それをカウンセラーや教師に相談したとしよう。そのとき、被害者の内面の回復だけで済むのだろうか。すむはずがない。加害者への直接的な指導が必要であるし、周りで囃したてる観衆や、見て見ぬふりをする傍観者をも指導する必要がある。心理学者アッシュの同調圧に関する実験などから、傍観者に対する指導がいじめの抑制に効果的なことは周知のことであろう。すべての関係者が関係を修復できるような場を設定し、運営し、いじめが起こらないような関係を維持し続けなければならない。

こうした点は、じつは、臨床心理学やカウンセリング心理学でも十分に気づかれていることである。だからこそ、スクールカウンセラーはそうした関係性の修復を試みるし、また、学校教育の中でも、構成的グループエンカウンターのような集団で行うエクササイズが導入されている。家族療法におけるシステムズ・アプローチのように、心理療法の中にさえ個人ではなくシステムを問題とするアプローチもある。また、ナラティブ・セラピーのように、個人の問題を集団による物語の改訂を通して治療していくようなアプローチもある。そうした意味では、個人の心の問題を取り上げる「心の教育」においても、すでにそこには、関係性の修復も含まれている

と言えるだろう。

だが、振り返ってよくよく考えてみれば、その重要性にはまだ十分に気づかれていないようにも思われる。たとえば、構成的グループエンカウンターエクササイズを行ったあとで、シェアリングをし、体験の意味の確認を個人の内面に返して終わるといった実践が往々にして見られる。そこでは、集団活動が、個人の内面形成の手段としてのみ使われているのである。

近現代の学校教育は、個の自律ということをとっても大切にしている。だからこそ、道徳教育においても、社会的に望ましいと考えられる価値項目を教え込みながらも、最終的には、自律的な道徳性の涵養を目指している。したがって、集団規範を取り上げる場合でも、個人の内面性の形成にとどまるような事態が生じる。これは、「心の教育」の枠組みで捉えられる道徳教育において顕著である。しかし、個人の自律を強調してとらえると、社会集団とのかかわりが遮断される危険性がある。もちろん、教育行政のサイドから考えれば、その自律とは社会的規範の内面化としての社会化であってほしいということであろうが、自律は個人の自由な意志決定だと考えると、社会的規範とはずれた決定がなされることもありうる。現代のように価値観の多様化した社会では、こうした事態に対して、ある特定の価値観を押しつけるということはもはや不可能であろう³。そこで、考えられるのは、たとえば、ハーバースの唱える討議倫理学のように、討議の方法のみをルールとして確立し、あとは、自由な討議にゆだねるというような立場である⁴。ここでは、カメレオンのように周囲に合わせるというような社会性とはまったく異なる社会性が求められる。それは、討議の場で自己主張しつつ協同して社会を作り出すような社会性である。近年はやりの言葉で言えば、「社会力」⁵と名付けられるようなものである。

5. 特別活動の役割

「心の教育」は、その名称からしてすでに、「頭

の教育」ではなく、「身体の教育」でもなく、心の内面の教育なのだというニュアンスを含んでいると言える。しかし、心の内面の問題としてとらえられていることの多くは、同時に集団とのかかわりの問題でもあり、人間関係の問題でもある。たとえば、いじめの問題は、上述のように、個人の心の内面の問題としてとらえるだけではけっして解決にはつながらないだろう。不登校の問題にしても、友人の支援で登校できるようになったという事例報告がたくさんある。もちろん、カウンセラーが不必要だなどと考えているわけではないし、器質的な障害があるならば専門機関に頼ることも必要だろう。だが、学校教育の中で、問題を抱えた児童生徒とかわるときに、1対1の対応を基本とする個人療法を出発点とするようなカウンセリング的アプローチだけでは足りないし、また、個人の主観的な内面的な道徳性の形成を目指す道徳教育だけでも不十分であろう。もし「心の教育」がこの二つを中核として構成されているとしたら、「心の教育」だけでは足りないのである。その不足を補うものを現在の学校教育の中に探るとしたら、集団活動を扱う特別活動の他にはないだろう。したがって、特別活動の立場から、個人の内面のみを重視する「心の教育」だけでは不十分なのだということをもっと声高に主張してもよいのではないだろうか。

このように述べると、「心の教育」は上で論じてきたような個の内面性の問題のみを扱っているのではないとの反論もあるかもしれない。しかし、もしそうだとすれば、なおのこと、「心の教育」の中核に、集団活動を扱う特別活動がなければならないと主張できるだろう。

さて、特別活動が、「心の教育」の内部に位置づけられるにせよ、外部に位置づけられるにせよ、もう一歩踏み込んで考えなければならないのは、集団活動を通して身に付けるべきものは、たんに社会に順応するためだけの社会性ではないということである。前節で述べたように、「社

会力」とでも名付けられるような力を育むことが求められる。そうでなければ、集団の在り方にまで手を伸ばし始めているカウンセリング的アプローチとは区別された特別活動の重要な役割が明示できないことになるだろう。

- 1 たとえば、竹田清夫『再考・「心の教育」－情意の教育－』東信堂、1993年を参照。
- 2 横山利弘「心の教育の中核は道徳教育」『道徳と特別活動』1998年4月号、文溪堂、p.21を参照。
- 3 価値観の多様化する社会において、教育行政サイドから、失われた単一の価値観を押しつけるような取り組みを行うことは望ましいことではない。このあたりの議論については、林泰成「教育の公共性をめぐる論争」（佐野安仁（監修）『現代教育学のフロンティア』世界思想社、2003年、pp.19-29）、林泰成「〈道徳〉は危機にあるのか」（土戸敏彦『〈道徳〉は教えられるのか？』教育開発研究所、2003年、pp.20-28）を参照。
- 4 ハーバマス『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年を参照。
- 5 門脇厚司氏の用語。門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店、1999年を参照。