

民主的学校生活における教師の指導

川野, 哲也
九州市立大学 : 非常勤講師

<https://doi.org/10.15017/7364833>

出版情報 : 国際教育文化研究. 3, pp.115-126, 2003-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



民主的学校生活における教師の指導

川野 哲也

1 はじめに

筆者はこれまでアメリカの公民教育に焦点を当てて、学術的カリキュラムだけでなく、学校生活や社会参加なども含めて議論してきた。⁽¹⁾特に学校生活の中で良き市民としての態度を形成することに一つの意義を見いだしたい。子どもにとって学校生活は、密度の濃い、豊かな人間関係を形成する貴重な機会だと言って良い。本稿のタイトルにおいて筆者は「民主的学校生活」という言葉を用いているが、しかしながら学校生活と民主主義という2つの概念が何の矛盾もなく組み合わせることができるのか否か。その点については検討が必要である。

レイウィッド (M.A.Raywid) は、『民主的学級』という概念を批判的に検討している。⁽²⁾それによれば、民主主義というのは政治における概念であり、民主的学級という表現はそれが政治的な観点からのみとらえられていることを示している。しかしながら教育というのは権威的で統制を重視するものではないか。両者を組み合わせた『民主的学級』という概念は矛盾するのではないかとレイウィッドは指摘する。このようにとらえた時に一つの論点となるのは、学校生活に民主主義を取り入れる場合に、教師はどのように指導できるのかという点である。民主主義を学校生活に取り入れた場合に、そこでの教育のあり方（指導のあり方）はどのようなものか。近年のアメリカでは民主主義（あるいはその原理）を学校に取り入れようとする動きが盛んである。しかしながらそこでの指導のあり方を明確に位置付けたものは少ない。

そこで本稿では、アメリカにおける規律と民主主義とに関する教育論議に焦点を当てつつ、民主的学校生活の特徴およびその指導観を明らかにしたい。そのためには第一に、規律や学級経営についての伝統的なアプローチを明らかにし、第二に、民主主義理論との関連性や妥当性を考察した上で、第三に、民主主義をめざす代替的なアプローチを明らかにする。

2 規律のための指導

学校における複数の生徒を管理する際に、あるいは生徒同士の人間関係を形成する際に教師はどのような指導をすることが求められているであろうか。この論点に取り組むために、まずは規律 (discipline) の問題を整理することから始めたい。これまでの学校生活に対する指導の多くは、規律のための指導であった。多くの教育者は、子どもの精神や道徳をある種の未完成

の状態、規律の不十分な状態だととらえる傾向がある。そしてそれを正しい適切な方向へと発達させることを目指すのである。この傾向は 19 世紀から存在しており、現在にも様々な形で継承されてきている。

ロナルド・E・ブチャートにしたがって概観してみよう。⁽³⁾ 18 世紀のアメリカでは、キリスト教的伝統の影響から極めて厳しい形で規律が教えられてきた。不適切な行為に対しては体罰や暴力（外的な権威）が向けられていた。それで長い間、秩序は保たれてきた。しかし 19 世紀に入る頃から市場改革や産業化が進み、道徳的秩序は崩壊してきた。そこで 2 つの改革が行われるようになった。一つは、ランカスター方式・モニター制度で採用されていた官僚的規律と呼ばれるものである。これは体罰のような外的権威ではなく、バッチなどでランクを付け、報酬によって競争を重視する管理方法であった。非人間的で内的な官僚的権威を重視する。当時、貧しい都市労働者の秩序が低下していたことから、従順な労働者を育成することが求められていたのである。もう一つはソフトペダゴジー、ニューイングランド・ペダゴジーと呼ばれるものである。道徳性が低下したことを危惧する中流プロテスタントが感情的なつながりへの期待を含めたノスタルジー的なものを求めていた。ここでの規律とは、愛情的道徳的なものに焦点を当て、人間的な内的権威を目指す。教師が子どもに愛情を与えるということが重視されており、体罰は否定されていた。第一の官僚的規律、第二の愛情的規律はどちらも内的権威を重視して（動機を起こさせて）学級を管理するということを掲げていた。

20 世紀に入るところには、体罰に依存する伝統的規律、官僚的規律、愛情的規律という 3 つの規律が混在していた。そこに進歩主義教育が浸透する。ここでは、子どもの間違った行為とは、不自然な期待（静かにしておくべきだ、等）をかけたことから起こるととらえられる。したがって抑圧から子どもを解放することが目指されている。また、問題ある行動とは、欲求不満やストレスによるのだから、心理カウンセラーを導入することが有効であるととらえた。進歩主義教育は児童中心の学習によって学級を統制しようとしたものだのととらえることができる。しかしながら進歩主義教育では、自由を与えれば子どもの関心とともに規律も形成され则认为られていた。實際上、進歩主義は規律を教えるということを放棄していたのである。児童中心主義・進歩主義は子どもの自己権威を重視し、社会に対する責任を軽視する傾向があった。つまり市場社会に対応したナルシスティックな個人主義を促進していたのである。

1950 年代以降、規律を研究することは少なくなってしまった。スキナーに代表される行動主義であるか、あるいは教師と生徒との対話から関係を構築するということを重視するか、その 2 つのモデルに陥ってしまっており、それはどちらも教師の権威に依存するものである。民主主義的な価値とは対立するとブチャートは考える。

多くの規律プログラムには 1930 年代から 60 年代にかけて議論されてきた、B・F・スキナーの行動主義心理学があると言われている。概略的に整理しておきたい。⁽⁴⁾ 行動主義においては、人間の意識や行動は内的誘因から引き起こされるのではなく、外的誘因によって引き起こされるととらえられる。厳密に言えば内的精神を外的環境からの影響によって説明するということであって、主観や感情を無視するというではない。動物実験においてスイッチを押せば餌を得ることができるということを理解したハトやネズミは、餌を得るためにスイッチを押

す。行動主義者はこれを「理解した」とは表現せずに、「餌によって行為を強化した」と表現する。こうした態度は人間でも日常生活において行っていることである。例えば、子どもが好奇心や学習欲求を持って読書するという場合にはそこには何らかのポジティブな強化（例えば褒められたり、報酬をもらったり）がされているのである。教師が子どもの行動を適切なものへと導きたいとするならば、あるいは子どもに学習をさせたいとするならば、そのように外的条件を整備しなければならない。しかしながら多くの学校生活においては、黙示的な指導がなされている。体罰、嘲笑、叱責、皮肉、非難、拘束など様々な罰が子どもに与えられているが、その一方で正しいやり方は十分に教えられていない。ネガティブな強化だけが与えられてしまえば臆病で無反応な子どもになったり、逃避や反抗を示す。スキナーは子どもが進むべき方向性を明示化すべきであり、さらにはそれを確実に行うべきだと考えたのである。子どもの行動に対してそれを良いか悪いかを即時に示す。それをより効果的に安定的に行うべきなのである。そのためには、教師個人の主観や感情に依存して不安定な強化を行うのではなく、キャンディやチョコレートなどの分かりやすい報酬を確実に渡すことが望ましいのである。子どもの規律を高めようとする際に、バッジやキャンディなどの報酬を与えるということは、子どもの不適切な行為を正しい方向へと導くための確実な方法だとスキナーは考える。

1980年代以降においても様々な形で規律が論じられてきたが、行動主義的な考え方で報酬を用いることを重視する論者は多い。⁽⁵⁾ 例えば、マクナウトン (R.H. MacNaughton) とジョーンズ (F.A. Johns) は、規律は常に問題であったとしながら代表的な規律プログラムのいくつかを分類整理している。学校全体での規律プログラムを提唱しているが、プログラムを成功させるために重要なものとして「栄誉日、報酬、親への肯定的メッセージ、特別待遇、特別宣伝、高い場所に貼られた名前、賞、旅行、特権」などの報酬システムをあげている。またファー (D. Fuhr) は、もともと生徒たちは規律を望んでいるととらえた上で、「正しいことを行っただけで生徒をとらえ、良い行為に報酬を与えることで彼らが望む注意を与える」ことを奨励している。

その一方で学級雰囲気や文化を最大限に活用しようという論者も多い。ウェイソン (W.W. Wayson) は、規律は学習されるものであるという事実を多くの教育者は忘れていているとして、その指導法を考察する。⁽⁶⁾ ウェイソンによれば、正しい規律を持った教師が、規律を持っていない人に様々な形で影響を与えるのであるから（ウェイソンはこれを規範的環境と呼ぶ）、その様々な形を自覚しなければならない。すなわち教師の態度はモデルとなって子どもに影響を与えるということを示しているのである。このような考え方は教師が子どもの行為を正しい方向へと振り向けなければならないとする点で行動主義と共通すると言える。

以上「規律」に焦点を当てつつ教師の指導のあり方を明らかにしてきた。規律という用語には、学習の規律、道徳的な規律、自律としての規律など様々な広がりがあるため本稿ではそれらを十分に分析できていない。しかしながら全体的に見ていくつかの傾向を読み取ることができる。規律を高めるという場合には、子どもは不完全な状態でありそれを正しい方向へ向けるべきであるという認識に立っていると言える。「どのようにしてそこに到達するか」については様々な方法がある。体罰や暴力を使用するという方法は一つの方法である。報酬を与えるとい

うこともまた一つの方法である。適した態度やモデルが学級の雰囲気となって不完全な子どもにプラスの影響を与えることもまた一つの方法である。言わばこれらは、教師の側の目標を掲げてその指導という側面を強調した姿なのである。以下ではこうした図式そのものを問題視するものを取り上げる。

3 民主主義との関係

進歩主義教育は民主主義社会の構築を強調してきていたが、アップルやジルーに代表される多くの論者は依然として残る経済的文化的不平等に目を向けてきた。彼らはラディカルな批判に終始するのではなく、民主主義社会の構築に向けた新しい実践を模索してきている。現在の不平等社会を支えているのは個人の自由を重視するリベラルデモクラシーであり、それを克服するためには参加と共通善を重視するラディカルデモクラシーが必要である。⁽⁷⁾

そうした議論の中で教師教育に大きな示唆を与えているのがランドン・E・ベイヤーである。ベイヤーもまた2つの民主主義理論から考察を始める。⁽⁸⁾ 現代社会を支えているのは私的利益を保護しようとする古典的リベラル理論である。近年のニューライトによる教育改革や政治改革は、個人の権利と経済活動を重視し、国家の介入を最小限に抑えてきている。それは市場のメカニズムが社会善を確実にするという考えに基づいている。ベイヤーはこうした個人主義的な考え方の危険性あるいは社会的な不平等を問題視する。その代替案としてベイヤーが注目するのはバーバー (B.R.Barber) の理論である。それはすなわち人々が参加し対話することによって共通善を形成するという参加民主主義 (participatory democracy) である。

次にベイヤーは教師教育のあり方を議論する。⁽⁹⁾ 現在、適切な学校活動というのは非政治的・非党派的なものである。子どもに技術的能力を習得させ現在の社会的現実に適応させようとしている。例えば、多くの初等学校の教師は比較的貧しく、白人で、女性であり、不平等社会を反映したものとなっている。経済的・人種的・性的な不平等社会の中で教師は脱技能化されており、教師の創造的な声はかき消されている。標準テストに合わせて教科区分の厳密化が進み、学級は単調な場となっている。教師教育の訓練を受けている学生は、現在の学級における規範や価値をそのまま受け入れてしまう。教師は自ら価値判断したり政治活動をするよりもむしろ、価値中立的で技術的な基準に基づいている。ベイヤーによれば、教師はこうした道具主義的傾向を避け、現在の学校教育を批判的に熟考し代替案を自ら模索できるようにならなければならない。社会的な不平等の現実を目に向け、民主的コミュニティを作り上げるという政治的視野が必要である。教師教育はその機会を与えるべきである。

実際に教師はどのように指導すれば良いのか。ベイヤーは規律の問題を分析しながら教師の指導のあり方について考察している。⁽¹⁰⁾ ベイヤーは、教師が子どもをコントロールする伝統的方法としてスキナーの行動主義モデルを取り上げている。子どもの心理や発達に関する専門的知識を持って、子どもの行為を修正していこうとするものである。伝統的な学級経営には専門性主義 (professionalism)、すなわち教師を専門家とみなす考え方がある。ここには発達心理学や行動心理学におけるヒエラルキーモデルが存在する。教師は一定の目標を用意しており、

教師は子どもがその方向へ向けて動くということを促進するからである。子どもたちはその方向に向けて自分の活動を規律化しなければならない。伝統的な学級経営では、子どもの人格や能力は不十分なものであるという懐疑的な見方がある。そのため教師の行ったこと（賞罰を与えたこと）が子どもに与える効果や影響を自覚的にとらえることができないのである。また問題を起こした子どもだけが問題あるいは病理だととらえられ、それを正しい方向に導くことが重視される。したがって学級の文脈は問題視されないのである。こうした伝統的な方法をよく示しているのはアサーティブディシプリン（Assertive Discipline）プログラムである。これは教師が期待する生徒の姿を明言し、報酬（正の強化）を用いることでその生徒を導こうとするものである。望ましい行為を導き出すためには、それに対応した報酬が必要である。ベイヤーによれば、こうした伝統的な学級経営あるいは規律プログラムは、暗黙の政治的意味を持つ。すなわち生徒は作業監督（taskmaster）を必要としており、従順さを学ぶべきというものである。生徒は自分の利害や要求を後回しにして他者に従うばかりになり、まさに無力な存在となる。

ベイヤーが代替案として提示するのは、学校内部において共同体を作ることである。伝統的なアプローチでは、専門的知識を持った教師が生徒の行為に対して正しいか間違いかを明示する。生徒それぞれの行為が問題になるのであり、背景や文脈は問題視されていない。それに対して代替的なアプローチでは、教師が生徒のおかれた状況や社会的文脈を理解した上で、教師と生徒がともに判断するということを重視する。生徒による意思決定が必要であり、そのための学級雰囲気が必要なのである。勿論生徒は教師が期待する通りの行為をするとは限らないが、生徒が自ら間違い、自らそれを解決するだけの自律性（autonomy）を与えるべきなのである。

以上、ベイヤーの教師教育論と規律問題を取り上げてきた。ベイヤーを取り上げたのは一方で民主主義という理念を重要視しており、また一方で学級の規律について議論しているからであった。社会的な不平等を克服し参加民主主義を目指す中で、政治的視野を持つ教師を育成すべきだと考えられている。これまでの上下関係を強調する行動主義的な規律ではなく、生徒と教師の対等な関係と自律性を重視する共同体の形成を目指すべきである。学校内部における実践が民主的社会的構築と関連性があるということを強調している。

4 意思決定と共同体意識

学校生活の中に民主主義を取り入れることは多くの論者によって重視されてきている。その取り入れ方は、力点の置き方によって微妙に異なる。一つは規則のための意思決定であり、一つは共同体意識の形成である。以下ではその代表的な理論と実践を取り上げながら教師の指導のあり方を検討する。

これまでの伝統的な学校において非行や問題行動が起こるのはなぜか。そのことを徹底して考察したのがグラッサー（W.Glasser）である。⁽¹¹⁾ グラッサーによれば非行や問題行動を起こ

す子どもたちは、学校教育によって失敗というレッテルを貼られ、それによって自信を喪失してしまっている。模索の中で唯一残されたのが非行という道だったのである。問題は子どもそのものにあるのではなく、むしろ子どもを評価する学校教育の側にある。規律が問題であるのではなく、規律が問題であるから正しい規律が必要であるとする評価基準の側が問題なのである。正しい答えを用意しておき、その基準に基づいて成績評価を付けるということは、序列と挫折感を強調することになってしまい、成功という実感を与えなくなってしまう。

ここでグラッサーが重視するのはクラスミーティングである。例えば学校をさぼる子どもがいる。無断欠席はその子だけの問題ではなく無断欠席を認めるか認めないかという全体の問題である。そこでなぜさぼったのか、その背景や原因を語り合い、どのようにすれば無断欠席を減らすことができるのかを全員で考える。その上で、守ることができる程度の具体的な規則を作成する。規則は子どもが納得できるものでなければならない。その際、教師が判断してしまうとそれが正しい規則であると受け止められるので、教師はできるだけ発言を控えるべきである。子どもは自分の意見を聞いてもらったことで満足感を得ることができ、さらには自分たちで解決できるという実感を得ることができるのである。

このように規則や規律を生徒同士的意思決定において形成していくというプロセスに焦点を当てている論者は多い。バイビー (R.W.Bybee) とジー (E.G.Gee) は生徒の問題行動とその懲罰のあり方について考察しながら、正義に基づく意思決定が必要であるとしてとらえている。⁽¹²⁾ 確かに問題行動の原因は家庭や社会の側に存在するであろうが、しかしながらそのような考えでは問題を解決できない。それを解決するのは学校内部だという見方に立つべきである。彼等が特に注目しているのは、規則や懲罰が気まぐれ的で恣意的である時に生徒と教師の対立は深まり暴力は増大するということである。したがって規則には公平さと一貫性が必要なのである。またスキメル (D.Schimmel) は市民性教育における学校規則の形成に焦点を当てている。⁽¹³⁾ スキメルは、やってはいけないことを規制するという権威的な規則を、教師の側から設定するというやり方を批判する。そもそも生徒はそのような規則には承諾しないし、生徒と学校との敵対関係を促進するからであり、また生徒の自律的で能動的な活動を弱めるからである。参加を重視する規則の決定が重要であり、そこでは公平な規則が必要である。

一方、意思決定による規則づくりそのものよりも、対話の中で形成する共同体意識を重視する論者も多い。その代表的な立場としてコーン (A.Kohn) がいる。コーンもまたスキナーの行動主義や伝統的な規律を批判し、そこから共同体意識の形成を重視してきている。⁽¹⁴⁾ コーンによれば、アメリカの日常風景の中に行動主義あるいは報酬主義的な傾向が見られる。大人の感覚としては、良い行動をしたから褒美をあげるということになろうが、それは結果的には褒美をもらうために行動をするという子どもの態度を促進する。これは大きな違いである。勉強はそれ自体が価値あるのではなく、キャンディやステッカーなどをもらうための手段になってしまうのである。

コーンは報酬主義を様々な角度から批判している。この報酬主義の問題点は、第一に、その効果が限定的だということである。報酬をもらうために勉強したという子どもは、勉強するた

めには報酬を必要とするようになるのである。すなわち報酬がなくなると勉強をしなくなるのであり、勉強を続けさせるためには教師は永遠に報酬を重ねなければならない。第二に、報酬は罰と同じ効果を持つということである。「罰を受けた」と「受けなかった」との差異は、「報酬をもらえなかった」と「報酬をもらえた」との差異と本質的には同じである。賞罰を受ける側はコントロールされているという抑圧的な感覚を得る。第三に、報酬は個人の行為に対して向けられるものであり、子ども同士の序列関係や競争関係を強調する。お互いに対等な関係で協力しようという意識を弱めてしまうのである。第四に、勉強しないあるいは規則に従わないという場合には、様々な背景や理由があるのであり、それを掘り下げて改善しなければならない。報酬主義は勉強したという表面上の行為を重視するため、真の問題解決にはならない。第五に、興味ややる気を減退させるということである。例えば、褒美のために勉強をしたという経験は、勉強を手段として見なすことになり、それ自体を楽しいとは感じなくなってしまうのである。

コーンによれば、こうした問題点は多くの規律プログラムにも含まれている。コーンは、アサーティブディシプリン (Assertive Discipline)、コーペラティブディシプリン (Cooperative Discipline)、ディシプリンディグニティ (Discipline with Dignity) などの様々な新しい規律プログラムを取り上げて検討している。こうしたプログラムは報酬や賞を用いる一方で、罰を遠ざけようとしている。罰の代わりに論理的結果というものを強調する。これは生徒の行為によって引き起こされた結果を生徒に直視させるというものである。例えば規則を破った場合には、周囲の迷惑を教えたり、その生徒を隔離したりしてその違反の結果 (反応) を提示するのである。生徒は規則を守るのか破るのかを選択したことになる。しかしながらコーンによればこれは、行為と結果が直接的に対応しているために、罰と同じような効果を持つ。生徒は意味ある意思決定を行うことができないのである。また新しい規律プログラムは、学級をコントロールするのが教師であることを認めている。それは結局のところ伝統的な規律と同じであり、従順な生徒を求めているのである。

コーンによれば、学校に必要なのは規律ではなく共同体である。ここで重要な点は、異なる意見同士が葛藤状態にあることであり、反対意見を取り入れながら熟考するということである。その結果としての規則それ自体が重要なのではなく、そこに至るまでの会話が重要なのである。勿論人為的に意見の対立をつくらなくとも対立は豊富に存在するはずである。むしろあまりにもスムーズに展開している学級というのは疑わしいくらいである。不一致というのは学習するための重要な機会であり、もし解決できなかったとしてもそれは良い教訓になるのである。

コーンはブーバー (M.Buber) にしたがって共同体 (community) と集合体 (collective) とを区別する。前者は個人と個人との関係を重視するのに対して、後者は個人よりも集団の方を重視する。共同体というのは意見の葛藤そのものを重要だととらえるが、集合体は全体の一致を目指し、個人は集団に対して従順にならなければならない。コーンが掲げているのは共同体としての学級である。クラスミーティングにおいて生徒の問題行動を取り上げ、生徒同士で考察することによって共同体意識を形成させるのである。

ここでの教師はどのように指導するべきであろうか。基本的には教師は生徒とともにミーテ

ィングに参加することが望ましい。その中で生徒集団に対して働きかけるのである。そこでは一人の人間として生徒と対等な立場に立ち、「ともに考える」ことが重要である。例えば、「発言の時になぜ挙手をしなければならないのか」と生徒が問うてきた場合には、教師は「なぜあなたはそのような疑問を持ったのか」と問い返すのが良い。「それは規則だからだ」と言って済ませるのは良くないのである。ここでは解決そのものが重要なのではなく、問題を考えることで相互理解を得ることが重要なのであるから、できれば正しい答えの出てこないオープンエンドの議題に招待するのが良いのである。もし子どもが教師に対して異議を持った場合にはどのようにすれば良いか。多くの規律プログラムではそれを払いのけようとする。なぜならば「子どもは不完全な意見を述べている」ととらえられているからである。しかしながらコーンによれば、教師は子どもの主張あるいは異議を期待し、それを歓迎しなければならない。規律プログラムは間違いを終わらせて正しい答えを見いだすことを目指すが、コーンの考えでは葛藤を発見しながら、多様な代替案を模索しながら、活動的な参加者を育成するべきなのである。

教師は何でも知っていて、権力を持っていて子どもをコントロールしているということをやめなければならない。そのことで生徒とともに問題解決にあたることができる。教師が自らの権力を放棄するのが困難であるのは、子どもが責任をとらないからであろう。しかし子どもが責任を持っていないのであれば責任を与えることが重要なのである。子どもが問題行動を起こすということを前提としている規律プログラムとは大きく異なり、子どもにプラスの期待をかけるということ、それによってプラスの方向へ成長させるというのがコーンの考えである。

多くの論者はコーンと同様に、対話によって生徒同士の相互理解をはかり、それによって共同体意識を形成しようと試みている。⁽¹⁵⁾ 例えばブライアント (C.J.Bryant) は、生徒同士がお互いのパーソナルな面をよく理解できれば共同体意識を形成できるという前提に立って、自己紹介や参加型の読書などの実践例を提示している。また、ラーソン (B.E.Larson) は、議論における教師の役割を考察しながら、共同体意識について示唆を与えている。ラーソンによれば、多様な生徒が議論することにより共同体意識を形成できるのである。生徒同士が議論の中で共通する立場を見いだすことによって、学級の共同体としての自覚が出てくるし、議論の中でお互いの差異を発見したならば、それはお互いの信頼と尊敬へとつながると述べている。

学校生活において対話と意思決定を行い、そのことによって共同体意識を形成するというのが大きな傾向である。不適切な行為あるいは問題を起こす子どもについては、2つの方法が考えられている。一つは意思決定によって規則を作ることであり、規則をつくる中で問題を解決しようとするものである。その際教師は意思決定を公正な形で行うように働きかけることである。一つは、お互いのことをよく知り、共同体意識を形成することで問題を解決しようとするものである。その際の教師の指導は、お互いの自己主張に耳を傾けさせるということである。意思決定と共同体意識とは、力点の置き方が微妙に異なっているが、両立可能な考え方だと言ってよい。

5 結論

以上学校生活を対象とする教育実践とそこにおける教師の関与及び指導について検討してきた。学校生活を指導するという場合には、伝統的な指導観と代替的な指導観（民主的学校生活における指導観）とが存在すると言える。その特徴を明らかにするために両者を対比的にとりあげて以下に整理してみたい。

伝統的な指導観においては、まず子どもが不完全な状態であり、問題行動というのはその子が心の中に問題（病理）を抱えているととらえられる。教師は正しい行動あるいは適切な態度というものを理解しているので、それを「その子に対して」教えようとする。子どもが習得すべき価値基準は他者（教師）の側から用意されており、子どもはそれを内面化しなければならない。教育者が一度こうした思考範囲の中に置かれた場合、次に「それをいかにして手順よく教えていくか」ということが課題とならざるをえない。最も有効なその手段は、子どもの行動に逐一それが適切であるのか否かを価値付けすることである。集団を指導するという場合においても、教師と生徒個人との直接的な関係が中心となる。

代替的な指導観あるいは民主的学校生活における指導観は大きく異なっている。ここでは、子どもは完成した状態・自律した存在であるとして扱われている。多くの教師は子どもの人格が完成しているとは思えないであろうが、「完成しているとして扱うこと」が重要なのである。問題行動は社会や家庭などに由来することが多いが、少なくともそれは学校生活の中において現前化する。問題の解決は生徒同士の対話と民主的意思決定によってなされなければならない。それが問題であるのか否か、正しい行動というのが何を指すのかについても、議論の中で発見しなければならないし、様々なクラスメートの立場や考えを考慮に入れながら最も公平で、最も妥当な形を模索しなければならない。子どもにはそれだけの能力があるというのが前提になっている。そして教師はその議論に参加する一人の人間である。少なくとも建前では対等である。教師の指導は生徒個人に向けられるよりもむしろ民主的な議論、生徒同士の人間関係あるいは相互理解に向けられる。

本稿の冒頭でそれが矛盾を含むとするレイウィッドの議論を取り上げたが、それは解決困難な矛盾ではないように思われる。すなわち民主的学校生活と呼ぶことには何ら論理的問題はないと考える。ここでの指導は、直接的で伝統的な指導観とは大きく異なっている。むしろ直接的に指導する範囲を縮小し、その上で生徒同士の議論や対話を条件づけるという間接的な指導を展開するのである。それは確かに控えめな指導であるが、有効な指導法だと思われる。そうすることによって民主的学校生活における指導は十分に可能であろう。

本稿で筆者は、アメリカにおける議論を整理することで民主的学校生活に関する示唆を得ようとした。しかしながらそれはあくまで学術的な議論の問題であって、アメリカの実際の教育現場を描いたものではない。理論的な議論と現実問題とを対比させることが今後の課題である。またその際に筆者が考察したいのは生徒同士の人間関係が、アメリカと日本において大きく異なっているのではないかということである。国際的比較分析が求められるところであろう。

＜注＞

- (1) 拙稿「アメリカにおける学校生活と公民教育」『九州教育学会研究紀要』第29巻、2001年、pp.163-170。拙稿「アメリカにおける公民教育の概念的枠組み 教育実践の国際的転移に関する考察」『比較教育学研究』第28号、2002年、pp.129-145。
- (2) Mary Anne Raywid, *The Democratic Classroom: Mistake or Misnomer, Theory into Practice*, 15(1), 1979, pp.37-46
- (3) Ronald E. Butchart, Punishments, Penalties, Prizes, and Procedures: A History of Discipline in U.S. Schools, in Ronald E. Buchart & Barbara McEwan (Eds.), *Classroom Discipline in American Schools: Problems and Possibilities for Democratic Education* (pp.19-49), Albany: State University of New York Press, 1998.
- (4) なお行動主義については以下の文献を参考とした。T. W. ワン編著、村山正治編訳『行動主義と現象学 現代心理学の対立する基盤』岩崎学術出版社、1980年。B. F. スキナー著、村井実ほか訳『教授工学』東洋館出版社、1969年。
- (5) 教育雑誌『NASSP Bulletin』では規律の問題が頻繁に取り上げられてきている。Robert H. MacNaughton & Frank A. Johns, Developing a Successful Schoolwide Discipline Program, *NASSP Bulletin*, 75(536), 1991, pp.47-57. Don Fuhr, Effective Classroom Discipline: Advice for Educators, *NASSP Bulletin*, 76(549), 1993, pp.82-86.
- (6) William W. Wayson, Opening Windows to Teaching: Empowering Educators to Teach Self-Discipline, *Theory into Practice*, 24(1), 1985, pp.227-232.
- (7) こうした動きについては下記を参考のこと。拙稿「民主主義社会における公民教育の可能性」『国際教育文化研究』第1号、九州大学大学院人間環境学研究院国際教育文化研究会、2001年、pp.39-49。
- (8) Landon E. Beyer, Can Schools Further Democratic Practices? *Theory into Practice*, 27(4), 1988, pp.262-268. Landon E. Beyer, Schooling for Democracy: What Kind? in Landon E. Beyer & Michael W. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (pp.245-263), Albany: State University of New York Press, 1998.
- (9) Landon E. Beyer, Introduction: The Meanings of Critical Teacher Preparation, in Landon E. Beyer (Ed.), *Creating Democratic Classrooms: The Struggle to Integrate Theory & Practice* (pp.1-26), New York: Teachers College Press, 1996.
- (10) Landon E. Beyer, "Uncontrolled Students Eventually Become Unmanageable": The Politics of Classroom Discipline, in Ronald E. Buchart & Barbara McEwan (Eds.), *Classroom Discipline in American Schools: Problems and Possibilities for Democratic Education* (pp.51-81), Albany: State University of New York Press, 1998.
- (11) William Glasser, Discipline Has Never Been the Problem and Isn't the Problem Now, *Theory into Practice*, 24(1), 1985, pp.241-246. ウィリアム・グラッサー著、佐野雅子訳『落伍者なき学校』サイマル出版会、1977年。

- (12) ロジャー・バイビー、ゴードン・ジー、二宮皓訳『生徒指導観の革新』学事出版、1987年。
- (13) David Schimmel, Traditional Rule-Making and the Subversion of Citizenship Education, *Social Education*, 61(2), 1997, pp.70-74
- (14) アルフィー・コーン著、田中英史訳『報酬主義をこえて』法政大学出版局、2001年。Alfie Kohn, *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- (15) Carol J. Bryant, Build a Sense of Community among Young Students with Student-Centered Activities, *The Social Studies*, 90(3), 1999, pp.110-113. Bruce E. Larson, Influences on Social Studies Teachers' Use of Classroom Discussion, *The Social Studies*, 90(3), 1999, pp.125-132

The Instruction by Teacher at Democratic School Life

Testuya KAWANO

We believe that experiences of children at democratic school life are useful for Civic Education. Some scholars are suspicious the concept of "democratic classroom" is self-contradictory because democratic policy is far from characteristics of classroom including authority and instruction. This article is to examine the meanings of democratic school life and instruction by teacher at school. We conclude that instruction for democratic school life is indirect way in which teacher instruct student through community. Teacher must have respect for students' autonomy, decision-making, and relationship of students at the democratic school life.

This paper analyzes the traditional approach about classroom management, which have tried to enforce students' discipline, in order to compare them with the democratic approach. Many educators view children as incomplete being and believe that their role is to modify children toward appropriate behaviors. The traditional approach often adopts the reward system. We can characterize it as direct instruction.

To examine why the traditional approach is problematic and why the democratic approach is needed, this paper focuses on arguments of Beyer who criticizes economic and social inequity and advocates the participatory democracy. The traditional approach transform students into passive, powerless, and obedient person. We should build democratic community within school, and give autonomy to students and teachers.

Many educators try to foster democratic school life and consider more effective instruction for it. They suggest two emphases upon school life. First, some give priority to decision-making of rules. Students must make rules on their hands and fellow the rules that they make. Justice or consistency should be addressed on the rules. While teacher should question to students, teacher should not express their opinion. Secondly, some give priority to developing a sense of community. Student must listen to other opinions and understand the personality of others. Teacher should present to students, the topics in conflict and a variety of opinions. All member including teacher get in on a discussion together.