

生成AI時代の教育における「書く」と「省みる」こと — 「生活綴方」と「反省文」を交差する省察の行方—

弘田 みな子

抄録

人工知能を利用した文章生成技術が身近なものになり始めた¹現在、教育場面における「省みる」ための文章作成行為が持つ意味の変容を考察する。子ども自身が創造的に「書く」ということを主旨とする教育実践に、戦前・戦後を通して展開された「生活綴方」の実践が挙げられる。生活綴方における文章作成行為は、書き手のみならず、学級やその他読者による「読み合い」を介した他者との共同的な「省察」へと接続されるものであった。生活綴方が内包する教育実践の要素は後に「作文教育」と「生徒指導」へと分化する。文章作成の自動化と最速化が進む現代において、文章を書かせることによる生徒指導は、生活綴方が内包する「他者を介した省察」の、現代的な在り方を探ることにより、指導観の新たな地平を描き得ることを提起した。

キーワード：生活綴方、反省文、生徒指導、対話、生成AI、ネガティブ・ケイパビリティ

1. 本稿の目的と問題設定及び「書く」ことをめぐる現状

現在、定型メールの返信や取り扱い説明書等の事務的な文章の作成を始め、従来その作者の独自性と紐付けられてきた、読書感想文、作文、歌詞や小説の創作に至るまで、生成AI²を活用した文章生成技術の向上は目覚ましく、必要な文章を瞬時に現出させるという人間の願いに応えるべく、多くの文章作成に関するアプリ等が開発され活用され始めている。学校教育における子どもたちの生成AIの使用に関しても既に警鐘が鳴らされ、文部科学省は2023年7月に「生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」³の策定に至った。ガイドラインにおいては、生成AIの利用を、自身のアイデアや文章を書いた上での「推敲」を目的とした使用にとどめる事や、英語の会話練習、プログラミングのコード作成の補助などに関しては使用が推奨される一方で、読書感想文等の文章作成自体に教育的意義を持つと考えられる対象に関しては、使用が不適切である旨、そしてそれを子どもや保護者に周知する必要性が記されている⁴。特に、作文の課題などを出す場合には、「自分自身の経験を踏まえた記述」にさせるなど、教員側の新たな配慮の必要性も喚起されている。文章作成を自分自身の経験や思考を介さずに瞬時に成し得るこれらの技術的進歩を前に、これからの教育の課題は、「人間中心の発想で生成AIを使いこなしていくためにも、各教科等で学ぶ知識や文章を読み解く力、物事を批判的に考察する力、問題意識を常に持ち問を立て続けることや、その前提としての『学びに向かう力、人間性等』の涵養」⁵だとされる。生成AIによる文章作成技術の定着は、学校でのツールの使用ルールに留まらず、「文章を書く」という行為そのものが持ち得る意味とは何か、また全ての子ども

たちに育むべき汎用的な力とは何かという、教育をめぐる根源的な位相からの問いを引き起こしている。

教育という営みの歴史の中で、子どもたちが「書く」という行為は、筆記用具の発明及びその流布に伴い、明確に意識される様になる。子どもたちが書くための道具的な条件が揃い迎えた大正期の新教育運動においては、子どもたちの「関心」や「意欲」は「書き表される」ことにより、より一層その価値が見出されやすくなった。例えば、子どもたちにとって身近な生活やそれに付随する思いを「ありのままに」書く生活綴方の登場もそのひとつであるだろう。生活綴方とは、文章を書き綴る行為のみにおいて定義づけられるものではなく、同時に学級内で読み批評し合い、そして書かれた内容や題材となった生活そのものへの共同的な省察までも含めた実践として位置づくものであった。

書いて読み合うという行為に、学校空間を超えた子どもたちの生活実態や社会の構造までも含めた、多くのものの「変革」の役割が求められた実践は、その後、文章の良さや技法等の探究に立ち返る「作文教育」としての方向性と、書き、対話されることにより行われていた生活への省察＝「生活指導」の側面を重視する方向性とに次第に分化し、生活綴方実践そのものとしての実践は途切れたとされる⁶が、その実践が編み出した教育方法の形式は現在の学校教育の中にも姿を変えて継承された。

本稿の目的は、生活綴方の実践が編み出した、「書く」行為が書き手自身の個人的な思いや経験の文章表現による表出や、それへの省察に留まらず、「共同で行われる省察」に結び付けられるという構造が、現在の学校教育において、どのように継承されあるいは継承され得なかったのかということを示すことである。特に、「生活指導」から連なる現在の「生徒指導」の内、「事実行為としての懲戒」として位置付けられる「反省文」の作成場面における「書く」ことによる「省察」への促しの在り方が、生活綴方実践のそれとどのような相違を持つのかを探ることである。また、それにより現在の生徒指導、特に懲戒行為に関わる場面での「書く」という行為がどのような意味を付与され、あるいはされ得るのかを考察する。

現在行われる生徒指導における「書く」行為の意味を辿る手がかりとして、本稿においては「生徒指導」に連なる「生活指導」概念の源流とされる「生活訓練」⁷を提起した人物であり、新教育運動の実践の場であった「池袋児童の村小学校」の教師、かつ生活綴方雑誌『綴方生活』の編集同人でもあった教育者、野村芳兵衛(1896～1986)の綴方実践を取り上げる。野村が綴方を「書く」ことに見出した意味を手がかりに、文章作成にまつわる大きな技術的転換点に生きる現在の子どもたちにおける「書く」行為の持つ意味を照射したい。

2. 生活綴方実践が示す、「書く」と「省みる」ことの接続

2.1 生活綴方の誕生につながる諸要因

生活綴方は、1910年代より萌芽し戦前戦後を通して展開された、子ども自身が生活をリア

ルに掴み表現し合うことを目的とする、現場の教師が作り上げていった文章作成に関する一連の教育実践を指す。生活綴方の実践は、書くことにまつわる行為と、書かれたものを介した展開との二側面によりなる。「書く」場面は、「子ども自身の生活から題材をとって、生活語を用いて描かせて、書かれた文章を文集にまとめる過程」として、また書かれたものは「当該の学級やそれ以外の集団で文章交換を通して討論を行う」展開として実践された⁸。

1904年の国定教科書制度の導入以降1945年に至るまで、教材を介した国家による教育内容の統制が行われる中で、国定教科書を持たない教科であった「綴方科」は、教師それぞれが直面するアクチュアルな主題を扱う余地を持つものであったことも、この時期において子どもに文章を綴らせるという行為が、多くの教師たちによる独自の教育実践を形作ることに繋がっていく。

また、生活綴方という教育実践の形成は、筆記用具の歴史とも連動しているだろう。教育の場において、江戸時代には「毛筆」と「半紙」や、「砂手習ひ」と呼ばれる箱に砂を入れたものの上に字の痕跡を刻むもの等が筆記用具の役割を果たした⁹。明治期には「石盤」と「石筆」などの使用が見られた。紙と毛筆、砂と指、石板と石筆といった道具を使用して行われる「書く」行為とは、一枚の半紙に何度も書き重ねたり、書いては消したりすることであった。このような道具の使用時には、子ども達による「書く」という行為は、記録し保管することや、書いたものを何度も振り返るといった行為を目的とするものではなく、その都度消え、あるいは上書きされていく、一回性に裏付けられた行為であっただろう。

1900年頃になると、洋紙と鉛筆の増産が進み学校現場においても出回る事となる。それ以降、安価で手に入る紙やノートに鉛筆という、現在の教育用具にもつながるツールを利用して、より気楽に書き記すことが可能となり、書かれたものは、記録され時間を超えて継続的に保たれ得るものへと位置付けを変えた。子どもたちが書いたものが記録性を持つようになると、個々の記録の蓄積や、他の子どもが書いたものの回覧が可能になる。そのような道具立てが整い、書くことが記録性、共有可能性を持ち得たという道具的環境の整備もまた、学校現場の教師たちを生活綴方実践に向かわせ得た要因のひとつであるとも言えるだろう。

さらに、全国の学校現場に散在する教師たちに共通のうねりをひき起こす媒体として、1929年創刊の『綴方生活』などに代表される、生活綴方を掲載し文章の批評や講評を介してそれぞれの地域や学級内の実情を共有し合う雑誌が登場したことも、現場の教師たちを絡めとる流れの形成に寄与することとなった。

多くの教師達による実践を生み出した「生活綴方」において、生活や現実を「書く」ということはどのように位置づけられていたのか。生活綴方研究において「生活綴方の諸技術をつくりだし、綴方教師たちに供給した人物である」¹⁰と位置づけられる、野村芳兵衛の実践に以下で探りたい。

2.2 野村芳兵衛の教育思想における生活綴方実践

野村芳兵衛(1896～1986)は、1924年の開校時より閉校に至る1936年まで、大正新教育運動を代表する学校のひとつ「池袋児童の村小学校」で訓導・主事を務めた大正新教育運動の代表的実践家である。野村の教育実践は、彼自身の親鸞信仰に基づいた「生命信順」¹¹の教育観を根底にした、「教育意識なき教育」や「協力意志に立つ教育」といった語で表される、教師と子どもたちの「共主体的」な関係性に特徴付けられる¹²。

また、野村は、学校教育を「野天学校」「学習学校」「親交学校」という大きく3つの役割を持つ場として構想する¹³。「野天学校」とは子ども自らが「遊び」＝「児童文化」の創造者として、様々なことを試して遊ぶ場やその時間を指し、学校教育を子どもたちによる遊びを介した文化の創造の場としての側面から位置付ける概念である¹⁴。また、「学習学校」は学校空間が所謂「教科学習」を行う役割の相を指す概念であり、その中に「読書科」と「生活科」という2系統のカリキュラムが枠取られている。「読書科」は「大人の文化」を伝達する、大人が主体の「教科書のある」教育を指し、もう一方の「生活科」は子どもが自分の経験から学ぶ教科書のない＝「教科書を作る」教育を指しており、生活綴方はこの「生活科」の中に位置づけられている¹⁵。そして、「親交学校」とは、野村の教育思想における教育の根源的な目的に据えられる「仲間作り」の場として立ち現れる学校の相を指す。仲間作りという目的を土台として営まれる学校生活の局面においては、相手に語りたいという欲求がまずは「談話」の形において立ち現れ、それが生活綴方を書く欲求＝「綴方欲求」へ繋がるものとして捉えられている¹⁶。

このように自身の学校教育を三側面において位置付ける野村の思想地図の中で、生活綴方が果たす役割について富澤(2021)は、「学習指導と生活指導、すなわち『学習学校』と『野天学校』『親交学校』とを有機的に関連づけるカリキュラム領域が綴方教育である、としたのである。こうして彼は、綴方教育を、『旧教育』の硬直した教科学習を打ち破っていく『カリキュラム改造』の実践として捉えていったのだ」¹⁷と分析する。学校教育をその複数の側面から描き、それを生活綴方教育が有機的に関連づけていくという野村の教育思想の構図は「生活」と「学習」とを、カリキュラムとして矛盾なく接続し得る媒介項として「生活綴方」を位置付けるものであると言える。またそれと同時に、「生活綴方」を書く推進力自体を、「野天学校」や「親交学校」という学校教育のカリキュラム実践の経験により醸成される「語りたい」という欲求に見出す点から、一方では「生活綴方によって」カリキュラムが接続され成り立っていく構図が、他方では「カリキュラム実践によって」綴方を書く推進力＝綴方欲求が燃焼していくという仕組みが、あたかも「永久機関」であるかのように補い合って、生活綴方とカリキュラムが互いを駆動し続けていく構図が見出せるのである。

また、野村のこの綴方実践により、接続し駆動されていく「野天」「学習」「親交」の三側面より成る学校教育の構想は、明治期以降の学校教育が有する、大人(教師)から子ども(児童・生徒)への知識の伝達・注入の場という一面的な学校イメージに、「～としての」学校という、

学校教育の在り得る姿の重層性を持ち込んだとも言える。一見すると一面的な姿を見せる現実
に「～として」捉えるという視点を差し挟むことは、語られた、あるいは書かれたひとつの現
実認識に複数性を持ち込んでいく野村の生活綴方実践にも重なるものである(弘田2014)。

以下で、野村の生活綴方実践の具体的な特色から、現実認識に複数性を持ち込む視点が導か
れる生活綴方の実践過程とその現代的意義について検討する。

2.3 野村芳兵衛の生活綴方における「書く」こと、「省みる」こと

1936年の著作『新文学精神と綴方教育』において、野村の生活綴方実践の具体的な展開の過
程が示されている。ひとつの単元の中でそれぞれの授業は、①「文の研究」、②「文の記述」、
③「分団研究」、④「学級合評」という展開で構成される¹⁸。第一時の「文の研究」とは、先に挙
げた「談話」と呼ばれる学級内での子ども同士や対教師との対話、また、他の子どもが書いた
綴方作品、あるいは文学作品などを読ませることを経て、綴方を書くことへの欲求を高め、そ
の後どんな文にするのか、その文題を子どもたちが協議していくという「書く前」の工程を指
す。そこでは、まず語られたり読まれたりするものが重視されており、野村は「子供達に文を
作らせる前に、他の子供のよき文又は文芸作品を読んでやるのは、そのまま機械的に模倣させ
るためでは決してない。それは、文の力で彼等の友情を刺戟し、その生活表現の意欲を刺戟す
るためである」¹⁹とするなど、「書く」ことから始めるのではなく、「語り」「読む」ことを介して
「書く」意欲を高めていくことから始まる実践として構造化されていたことがわかる。

その上で、第二時の「文の記述」が展開される。ここでは、子どもたちに綴方を書かせ、その「自
己批正」及び「友達批正」と呼ばれる複数回の読み直しを中心に行われる。その後清書し、清書
された綴方は黒板を使用しての「板上批正」へと進み、さらに子ども同士や教師により作品の
吟味が行われ、共有されていく。第三時の「分団研究」は分団＝グループ内において、自己評
価とグループによる評価を行い、「良い作品」を子ども同士の協議を通して子どもたちで選ん
でいく過程を指す。その際には、「わからぬ文」「わかる文」「味のある文」「力のある文」など
の基準で文章を読み直し、それぞれが対応する箇所には△や○、◎などの記号によって書き示し
ていく。最終の第四時「学級合評」では、クラスにおける「合評」と「反省」が行われる。「合評」
のプロセスは、グループごとに選ばれた代表作を朗読することから始まり、その際にグループ
からの評価と教師からの評価が分かれた場合はそれぞれの最高評価のものを発表し朗読する。
そして、それら代表作品を学級で「批評」し、その中からさらに「当選候補」作品として学級内
で「協議」し、最も良いと思われる「特選」作品を決定、その後その作品の清書と製本が行われ、
教室に保管され読める「本」となる。ここまでが、綴方を書きたい意欲の醸成から始まり、全
員が書いた上で何度も何人もの視点で振り返り読み直していく過程を経て、綴方が文集＝本と
なって収められるまでの一連の指導プロセスとなる。さらに「本」となった綴方作品は、多く
の人の目によって引き続き「読まれていく」ものとなる。

このような過程を辿る野村の綴方の実践は、大きく2つの特徴を持っている。1つ目は、「書く」以前に「対話する」「読む」が重視されている点であり、生活綴方の諸実践の展開において、「いかに書かせるか」「何を書かせるか」が焦点化されていく中で、それ以上に対話したり読んだりするという「書く前のプロセス」を充実させ、書きたいという意欲を育てることを重視するという特徴である²⁰。特徴の2点目は、子どもたちが自分で書いた文章を、自分自身も含め、様々な人の目を介して何度も読み直し考える＝「省みる」機会が、文章を書くプロセス以上に時間をかけられ丁寧に行われているという点である²¹。書いた子ども自身による批正や批評＝省察と、子どもたち同士、あるいはグループ内やクラス単位での子どもたちの批正や批評が行われ、自分で、あるいは自分達で自身や仲間の文章を読み、表現と書かれた内容への省察が行われることへと繰り返し積極的に差し向けていく実践に、その特徴がある。そこでは子ども同士での「批評」と呼ばれる、省察的な対話を行うことを通して、対象となる文章は、文章を通して伝えたいことが「伝わっているか＝わかるか」や「味があるか」「力強いかな」などの視点から多数の読み手と書き手自身が何度も読み込んでいくことで、書かれた文章と生活や場面そのものへの省察が行われている。その際には、書き手自身には意識され得なかった、文章から読み取れる言葉や意味の複数性が、文章の「味」や「力強さ」といった評価基準を介しながらグループのあるいは学級全体の複数の他者による対話的な省察として立ち現れる。

これらの点より野村の生活綴方実践における「書く」行為は、「談話」や「読書」という、「対話し読むこと」によって始まり、「批正」や「批評」という、「読み、対話的に省察すること」に接続されていく行為として意味づけられるものであったと言える。野村における生活綴方を「書く」ことはこのように「読む」こと、そして「対話し省察すること」により構造化されており、その背景には野村における以下のような読書観も作用しているだろう。

「一つの生活を正面から見た者もあり裏面から見た者もある。其処に広さに於て限りない展開が行はれる。生活に於てその視野の展開を持ちたくて、吾々は読書するのである」²²。

この野村の読書観においては、書かれたものが一見似たような「生活」から生み出された文章であっても、そこには「生活」を捉える複数の視点があり、その「視点」の複数性と出会う行為が読書であり、それにより読み手自身の生活の視野を拡大していく点に読書の価値が置かれていることがわかる。生活綴方を書くという実践においても、読み、対話する過程を構造化することにより、視点の複数性の獲得が想定されている。

以上、野村の教育思想における綴方実践について考察した。野村の綴方実践は、書いた当事者のみが行う個人内部で完結する行為としての「省察」に連なるものではなく、学級内の友達や教師との「対話」や、他者が書いたものを読む「読書」から始まり、書いた後にも、自分自身また様々なサイズ感のグループとの複数回の共同的な対話を通じた省察へと接続されるものであり、それは書き手である子どもたちの視点に複数化をもたらす、意味の生成行為でもあった。

3. 「反省文」における「省みる」プロセスを問う

3.1 生活綴方実践から生活指導、そして生徒指導への展開

生活綴方とは、「文章を書く」という一側面の行為を指すのではなく、「書くこと」と「読み合うこと＝対話的に省察すること」とが両輪となって成立する実践として展開された。野村の実践においては、特に書く前後に「対話」「読むこと」「対話的に省察すること」が置かれ、そこに比重のかかる実践である点に特徴があったが、他の多くの実践においても「文章を書く」という側面のみでなく、書かれる対象となる生活自体を深く省察することや、省察する共同体として学級内の組織化を進めることなどの側面にも実践の範囲が拡大し、次第にそれぞれの側面に強度を振り分けた諸実践へと分化する道を用意することとなった。生活綴方は、一方では「書く」という行為に重点化する「作文教育」の方向へ、他方では「読む・読み合い対話する」行為を通して子どもの生活の様子を浮き彫りにしつつ、それを省みさせる学級の組織作りという「生活指導」へと展開されていく。1962年には「日本作文の会」が結成され、生活綴方運動において「かかりすぎていた重荷を各種専門研究団体で分担」し、会の中心的な任務を「国語科における文章表現指導」に限定的に位置付け直し、また「重荷」であった「生活指導」や「学級集団づくり」の任務をこれ以降「分担」していく必要があるとの認識が示されたとされる²³。生活綴方から「日本作文の会」が引き受けた文章表現の指導以外の要素を専門的に扱う研究団体として、その専門分化を担ったとされるのが「全国生活指導研究者協議会（現在の「全国生活指導研究協議会」）」である。ここにおいて、書いて読み合って省みるという生活綴方の実践は、自らに内包する役割を拡大しながら実践者を増やし、1960年代において徐々に膨張した役割の再配分化が行われ、「書く」こと＝作文教育と、「省みること」＝生活指導へと分解され継承されたとと言える。

では、生活綴方から分化した「生活指導」が現在の「生徒指導」と呼ばれるに至る過程において、そこに内包される指導の目的はどの様に変遷しているだろうか。竹内(2010)は野村の「生活訓練」概念を「生活指導の今日的な実践形態」として位置付ける²⁴。子どもたちが対話し、書き、読み合って省察する過程で、書かれた生活に対する視点や、省察し合う他者に対する視点の複数化を身に付けることにより、子どもたちを自主的に省察的な対話を行う関係性作りへと収斂させる野村の綴方実践は、他者との協働的な生活作りである「仲間作り」の実践であり、その過程は「生活訓練」に重ねられるものであった。

中西(2019)²⁵の生徒指導史の分析によると、学習指導要領における「生活指導」あるいは「生徒指導」の用語の使用は、1947年の『学習指導要領(試案)』には、「生活指導」「生徒指導」ともに確認されず、1951年版において「生活指導」のみが確認されている。また、1958年の改訂版においては一部に「生徒指導」の語が見られ、「生活指導」の語は見られなくなる。これ以降、1968年の改訂版、1977年の改訂版、1989年改訂版、1998年改訂版、2008年改訂版、2017年改訂版全てにおいて、「生活指導」の語は消え、現在まで「生徒指導」が使用されるようになった

とされる。

では、それぞれの位置付けにおける「生活指導」あるいは「生徒指導」が求められてきた役割の変遷についてはどうだろうか。1947年の『中学校・高等学校の生徒指導』は、「生徒指導」という語の初出だと指摘がある一方で学習指導要領においては同時期にまだ「生活指導」の語が使用されるなど、公的な資料においては戦後すぐには生活綴方を源流とする「生活指導」と「生徒指導」とに明確な区別がなされていなかったとされる²⁶。しかし、1958年の『小学校道徳指導書』において「生活指導」は「全人的教育」や「人間教育」など広い意味で漠然と使用される「極めて多義的」なものになってしまっていることが批判されており、「生活指導」は「児童の日常生活の問題の処理にとどまる」²⁷ものであると指摘される一方で、「生徒指導」の語も1960年代の青少年非行の増大時においては、より狭義の「非行に走る個別の少年・少女に対してどのような指導をするかに焦点を合わせており、これが生徒指導の一般的用法であった」²⁸とされる。ここでは生徒指導における道徳教育的側面が、道徳から「外れた」非行問題等への個別指導行為として読み替えられていく。その後1981年に『生徒指導の手引(改訂版)』が作成されたが、既存の生徒指導観が引き継がれるままその後29年間生徒指導に関する公的な指針は示されなかった。その流れが、2010年発表の『生徒指導提要』において転換し、ここにおいては非行行為への学級担任や生徒指導担当者による個別指導のみではなく、教員相互間やスクール・カウンセラーとの連携の必要性の指摘や、「発達障害」「いじめ問題」など多様な生活状況の背景を対象として提示している点に生徒指導観の変化が見て取れ、「生徒指導」はその対象の多義性を再び包括するものとして描き直されたとされる²⁹。

さらに、生徒指導に関する最新の公的資料としては前資料から12年後の2022年に『生徒指導 提要(改訂版)』が示されている。この改訂の背景として、「平成22年に初めて作成して以降、いじめ防止対策推進法等の関係法規の成立など学校・生徒指導を取り巻く環境は大きく変化するとともに、生徒指導上の課題がより一層深刻化している」ことが挙げられており、「こうしたことを踏まえ、生徒指導の基本的な考え方や取組の方向性等を再整理し、今日的な課題に対応していくため」改訂版を示すとされている。ここにおいても生徒指導上の課題の「深刻化」=多様化が示され、それらに対する包括的アプローチが生徒指導の役割として位置付けられていることがわかる。

このように生活綴方から生活指導へ、生活指導から生徒指導へという過程でその内包する対象や内容が変容していくが、現在再びそれが拡大された包括的な指導へとその目的の語り直しがなされている状況がある。中西(2019)は現在の生徒指導をめぐる公的な文書が示す包括化は、「生徒指導が重視する理念を曖昧にしている」³¹部分があることを指摘し、またそれは「生活指導として分離した集団指導こそが、生徒指導にとって本質的に重要であったことを示唆している」³²とする。生活綴方実践から生活指導、そして生徒指導へという流れを踏まえて、これからの生徒指導の理念や方向性を考えていく上では、「生活指導」あるいはそこに連なって

いた「生活綴方」実践が有していた、個人と集団両者に対する包括的な関係性の構築を土台とした指導観を改めて検証することで、現在の生徒指導における理念の不在への応答をしていく必要があるのではないだろうか。

3.2 現在の「生徒指導」の射程と現状

現在、生徒指導の在り方を方向付ける公的な文書としては、2022年の『生徒指導提要(改訂版)』(以下、『提要』)が最新のものであり、そこにおいては、前節で概観したように包括的なアプローチとしての生徒指導の在り方が示されている。『提要』の「まえがき」には「子供たちの健全な成長や自立を促す」ために、「子供たちが意見を述べたり、他者との対話や議論を通じて考える機会を持つこと」の重要性が示され、例として「校則の見直しを検討する際に、児童生徒の意見を聴取する機会を設けたり、児童会・生徒会等の場において、校則について確認したり、議論したりする機会を設けること」が挙げられている。また、「児童生徒が主体的に参画することは、学校のルールを無批判に受け入れるのではなく、児童生徒自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有する」³³とするなど、学級や学校全体での議論の場を持つことを前提とした批判的思考の育成を重視する姿勢が示されている。この様な前提のもと、現在の生徒指導の定義は、以下のように示されている。

「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができ存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」³⁴

この定義からも明らかなように、現在の生徒指導の在り方は、非行などの問題を抱える個人への指導に限定付けられるものではなく、全ての子どもたちが「自分らしく生きる」ことができるように、「自発的・主体的」な成長発達の過程を支える教育活動という、包括的な理念のもとに位置付けられており、その自発性や主体性は、無批判なルールの遵守ではなくルール自体を問い直す様な「批判的思考」の育成に関連付けられている。こうした包括的な役割を担う現在の生徒指導の位置付けは、以下に挙げる『提要』が取り上げる項目の関連領域の多様さにも読み取れる。2022年の『提要』は以下の章立てにより成っている。第1章「生徒指導の基礎」、第2章「生徒指導と教育課程」、第3章「チーム学校による生徒指導体制」、第4章「いじめ」、第5章「暴力行為」、第6章「少年非行」、第7章「児童虐待」、第8章「自殺」、第9章「中途退学」、第10章「不登校」、第11章「インターネット・携帯電話に関わる問題」、第12章「性に関する課題」、第13章「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」の全13章から構成される。それぞれの章においてはさらに各節に細分化され、例えば第12章「性に関する課題」の中では、「性犯罪・性暴力対策」「性同一性障害」「生命(いのち)の教育」「性的被害者への対応」「性的マイノリティ」等の広範な対象が取り上げられており、現在の生徒指導が対象とする事象の広範さが窺える。

『提要』に見る現在の生徒指導の在り方は、その指導関連領域の多様さとともに、「まえが

き」で取り上げられた校則の主体的な見直し等の例に示されるような、批判的思考に基づいた子どもたちの参画への肯定的姿勢にその特徴を持つ。「校則」に関連する生徒指導の内容は、『提要』第3章「チーム学校による生徒指導体制」において扱われており、各学校において定められている校則が「本当に必要なものか、絶えず見直しを行うこと」の重要性が指摘されるとともに、「校則によって、教育的意義に照らしても不要に行動が制限されるなど、マイナスの影響を受けている児童生徒がいないか、いる場合にはどのような点に配慮が必要であるか、検証・見直しを図ること」、またその見直しの過程を「児童会・生徒会や保護者会といった場において、校則について確認したり議論したりする機会を設ける」ことなどが示されている³⁵。その上で、「校則を守らせることばかりにこだわることなく、何のために設けたきまりであるのか、教職員がその背景や理由についても理解しつつ、児童生徒が自分事としてその意味を理解して自主的に校則を守るように指導していくことが重要」であるとされる³⁶。ここには、校則の遵守を強いるための指導ではなく、その必要性や背景を思考させ、必要に応じてルールの変更の過程を経験させ、その上で納得感を持って守ることへと誘うという、批判的思考に基づいた子ども主体の指導観が描かれている。この様な指導観には、個人として校則を守るか否かという次元での生徒指導に留まらず、校則の対象者である他者への配慮の視点や、複数人の合意形成の必要性やその過程における他者との対話などが内包された、生活綴方時代より引き継がれる、対話し読み合い、共に考える「仲間作り」の系譜における指導観との接続が見出せる。

しかしながら、現在の学校現場における生徒指導がここに描かれるような多様な対象を包括的に対象としながら、子どもたちの批判的思考を育み、主体的な学校参画へと促すものとして実際に展開されているのかと考えると、肯定し難い状況もあるだろう。『提要』が提起する生徒指導観の視点とは大きく異なる姿勢が、『提要』が示される以前の2006年に示された国立教育政策研究所の生徒指導研究センターからの報告書には読み取れる。報告書として示された「生徒指導体制の在り方についての調査研究-規範意識の醸成を目指して」においては、「児童生徒としての最低限のマナーとルールを遵守させるには、毅然とした態度で繰り返し粘り強い指導をすることが必要」とされており、その指導手法として「アメリカで広く実践されているゼロトレランス(寛容の名のもとに曖昧な指導をしない)のような指導方式」が挙げられている³⁷。また、同報告書においては「児童生徒の自己指導力を高めることが不可欠」³⁸とも述べられており、「ゼロトレランス」に例示されるようなペナルティによる外発的な指導力の強化と、「自己指導力」と呼ばれる子どもの内発的な自己統制とが求められている。

「ゼロトレランス」とは、1980年代アメリカにおいて提起され、1997年のクリントン政権時に全米への導入が呼びかけられたことでも知られる、「学校規律の違反行為に対するペナルティの適用を基準化し、これを厳格適用することで学校規律の維持を図ろうとする」懲罰的な生徒指導の手法を指す。日本には1990年代からの青少年犯罪への注目などと連動して取り上げられ始め、2000年代より自治体などでの実際の導入が見られる。

井(2020)が指摘するように、生徒指導における懲罰主義的なゼロトレランスの手法に対しては肯定的に捉える論考もあるものの、多くは否定的な見解を示している⁴⁰。しかし、研究上の議論とは別に教育現場においてはこの手法が浸透しているとの指摘がある⁴¹。また井(2020)の調査によると、ゼロトレランスの手法による生徒指導を実施している学校教員の意識において、「多くの教師がゼロトレ(ゼロトレランス 注筆者)の生徒指導に賛成している傾向が示された」⁴²とされ、教育現場におけるゼロトレランス的手法の浸透とその定着が示されている。

『提要』によって、批判的思考力の育成を伴う対話的な規律遵守意識の涵養という、生徒指導の方向性が示された現在、ゼロトレランス的なペナルティによる規律遵守を目指す生徒指導はその内実の精査と共に方向転換が求められていくだろう。ゼロトレランスを生徒指導の手法とする際には、軽微なものも含めた「懲戒」行為が生徒指導と同義で捉えられる。『提要』において「懲戒」は「懲戒には、児童生徒への叱責、起立、居残り、宿題や清掃当番の割当て、訓告など、児童生徒の教育を受ける地位や権利に変動をもたらす法的効果を伴わない、事実行為としての懲戒と呼ばれるもの」⁴³があるとされており、ゼロトレランス的生徒指導において選択されるペナルティは、学校生活において日常的に発生する軽微な校則違反のような場合、上記の「事実行為としての懲戒」を中心として選択されることになるだろう。

学校教育現場における「事実行為としての懲戒」のひとつの形態に「反省文」の作成が挙げられる。反省文とは、一般的に、違反とされる事象に関して事実を述べて原因を省察し、謝罪の表現とともに今後同様の行為を行わないための方法や決意を述べる内容により構成される文章を指し、その作成を行い教師に提示あるいは提出することを「事実行為としての懲戒」を受けたと見做す生徒指導の一形態である。ゼロトレランス的な生徒指導において、具体的に選択されたペナルティの内容を公表する文書等は菅見の限り見当たらない。しかし、インターネットによる検索機能より「反省文 生徒指導」などのキーワードを用いて検索を行うと、学校教育において現在も反省文指導が行われていることがうかがわれる記事や、書き方の例文紹介のページなどが複数存在することからも、現在の生徒指導における一形態として「反省文」を用いた生徒指導が行われていることが窺われる⁴⁴。

また、「不適切指導」の一例として挙げられる生徒指導のケースにおいても「反省文」の作成にまつわるものを取り上げられている。梅澤(2024)による、不適切な生徒指導の事例⁴⁵として、定期考査における不正行為を行った生徒への指導例が取り上げられている。高校生の不正行為を見つけた教師が、試験後に別室に連れて行き「反省文」を書くよう指示した後、生徒を残して退席し、その後、今後の成績評価や進路について思い悩んだ生徒はそのまま自殺を図ろうとする、という事例である。その指導を「不適切な指導」として例示する根拠に、生徒を「一人にする」点や、「反省文を書かせる前にカンニングをした理由・動機を聞くべき」であった点が挙げられている。またもうひとつの事例として、中学生が学校で友達からお菓子をもらって食べたことが見つかると指導を受けるという例が挙げられている。この指導においては、関係した大

勢の生徒が一度に口頭による指導を受けた後、「反省文」を家で各自書いてくる宿題が出されるが、机に書き上げた反省文を残して自宅マンションから飛び降りてしまった、という事例である。これは「指導死」の事例として位置付けられ、「反省文」の作成が教師のいない場面で作成されるよう指導を受けている点には先の事例との共通点がある。

この2つの生徒指導事例において指摘される「不適切」さは、「反省文」を書くという行為そのものではなく、理由や動機が丁寧な関わりの中で聞き取られずに反省文の作成が求められた点や、反省文の作成を別室や自宅において一人で行うよう求められた点に見出すことができる。前者の「理由や動機」を聞かずに指導が行われたという点には、ゼロトレランスの持つ、背景や理由を問わず例外なく厳格に指導するという姿勢が反映されているとも言える。また、反省文が一人の空間で作成されることが求められた点には、2006年の報告書においてゼロトレランスと共に提起された「自己指導力」を、個々の子どもの内に求めるような姿勢を見ることができるのではないだろうか。

生徒指導の手法として「反省文」の作成が見られることは、生活綴方実践から生活指導を経て現在の生徒指導へと連なる教育実践の中で、「文章を書いて行動を省みる」という行為自体には未だ指導方法としての価値が見出されていることを示すだろう。しかし、現在行われている生徒指導としての「反省文」の作成は上記のように現実に対する複数の状況の可能性を省察するような余地のない行為である点や、他者を介した省察行為と紐づけられない個人の作業としての作文行為である点で、その意味は大きく断絶していると捉えることができるだろう。

3.3 生徒指導における「反省文」の限界と可能性

本稿で取り上げた野村の生活綴方実践は、まず語り、あるいは読むことから始まる文章の作成であり、さらに読み直し、書いている内容を捉え直していく作業を書き手自身に留めずに、子どもたち同士や学級内において何度も行う中で、文章表現そのものの意味や印象、また書かれた生活を捉える視点に複数の可能性が有り得ることを体得するような、他者を介し繰り返されていく省察行為であった。そのような、複数の他者と複数回に渡って行われる省察は、自身の書いた文章や、その内容を構成する生活経験自体に対する視点に、時間の経過とともに可変性を生み出していく行為であると言える。

それに対し、懲戒場面で課せられる「反省文」の作成は、教師が問題として捉え指導対象となった事項を「事実」として記述することが前提とされ、その行為により迷惑がかかった人等に思いを馳せる文章や、謝罪の表現、今後の抱負等の形式で記述される定型化した文章の作成であり、多くの場合、文章の作成やその後のやりとりは個別に行われ、作成させること、提出させること自体に懲戒の意味合いが持たされているため、長時間を要する他者との協働的な作成プロセス自体が重視される作業とは捉えられていないだろう。

生活綴方における作文行為が持つ教育的役割と、生徒指導の中で行われる「反省文」の作成

行為の位置付けられ方は、以上のような文章作成および省察のプロセスにおいて大きな違いがある。その中で、本稿が問題としているのは現在の生活指導における「反省文」作成による指導が有する以下の2点である。1つ目は、「一人で完結させる個人的な行為」として位置付けられている点、2つ目は、省察のプロセスを個人に帰した上で、省察の結果＝他者視点をを用いた「反省結果」を書くことから始められる指導であるという点である。

1つ目の点は、梅澤(2024)の取り上げた不適切な指導の事例にあるように、ひとりの空間で反省文を作成することを求められることにより、事実に不釣り合いな程に深刻な「省察」に導かれてしまう場合があることが挙げられる。これは、誰かが介在する中で書かれ、読まれていたら、その省察の過度な深刻さへの指摘やケアが行われ得たが、ひとりの空間で行われる限りその可能性は断たれる。また別の視点からも、ひとりの空間で行うことの問題点がある。それは、本人が書きあぐねながら思考し作成する行為が必ずしも行われるわけではなく、例文の検索や、生成AIによる作成が問題として問われない点である。インターネット上には「反省文」と検索すると提示される、指導内容に応じた反省文の文例が多数示される。さらに、現在その技術が進展し続ける生成AIを利用した文章作成ツールを利用すれば、定型的な「反省文」の作成は難なく行われ、私たちは1秒程度で「反省」せねばならない内容や必要な文量に応じた「反省文」を手にすることができる。例えば「ChatGPT-4o」にプロンプト(指示)として「遅刻 反省文 200字」を入力してみると、以下の「反省文」が提示された。

「私は最近、遅刻を繰り返し、先生や友達に迷惑をかけてしまいました。毎朝、準備に時間がかかり、計画的に行動できていなかったことが原因です。このままでは、自分だけでなく周囲にも影響が出てしまうと強く感じています。学校は学びの場であり、ルールを守ることが大切です。これからは、時間管理をしっかり行い、早めに行動することを心がけます。また、遅刻をしないために、生活習慣を見直し、規則正しい生活を送ることを決意しました。この反省を生かし、二度と同じ過ちを繰り返さないよう努力します。信頼を取り戻し、学校生活をより良いものにしていきたいと思えます。」⁴⁶

この文面には、単なる事実(=遅刻した)とその謝罪、ではなく、「毎朝、準備に時間がかかり、計画的に行動できていなかった」等、指示文からは知る由もないような、「それらしい」原因までが推測されて記載され、省察部分であるであろう「周囲への影響」への懸念や、それを元にした規則正しい生活を送る「決意」までが記されている。多少の手直しをしたら、あるいは状況によっては全く手直し無しにこのような「反省文」を手にする事ができる。生活指導における「反省文」が、定型的な内容を求めるものである限り、そしてまたそれを一人で書くことが求められる場合、今後、子どもたちによる生成AIを利用した文章作成を止めることはできないだろう。また、おそらくこのような文章を提出される教師も、生成AIによる文章か本人が書いた文章なのかを確実に識別する術はもはや持ち得ない程度に、生成AIによる文章作成

技術は「自然さ」を学びつつある。

2つ目の問題点は、1つ目の「ひとりで行う」という点と連動するものでもあるが、他者視点による「反省結果」を書くことから始められる指導であるという点である。生活綴方の実践においては、まず語り、そして読み、その上で自身の思いを書き始める。書いた文章は他者の視点で何度も読み返され、実在する他者＝「仲間」の中で他者の思考と出会い、それと自分自身の思考を擦り合わせていくものであった。その文章作成にまつわる、長い時間を伴う他者との関わりの過程の中で「省察」が生成すると措定されていた。しかし、「反省文」の作成においては、実際に他者と読み合い語り合うプロセスがない中で、教師の視点、クラスメイトの視点、社会一般の視点、親の視点、被害者の視点など、その時々に関連する他者の視点による省察が想定されている点に、その実践の困難さがあると言える。

受刑者の更生支援を行う岡本茂樹は、『反省させると犯罪者になります』（2013）において、反省文の構造が持つ、他者視点の語りを形式的に身につけさせることによる指導の無意味さを指摘する。岡本は「りっぱな反省文」の作成に見られるような、「ただ反省するだけ」という行為を以下のように位置付ける。

「反省させただけだと、なぜ自分が問題を起こしたのかを考えることになりません。言い換えれば、反省は、自分の内面と向き合う機会（チャンス）を奪っているのです。問題を起こすに至るには、必ずその人となりの『理由』があります。その理由にじっくり耳を傾けることによって、その人は次第に自分の内面の問題に気づくことになるのです。この場合の『内面の問題に気づく』ための方法は、『相手のことを考えること』ではありません。親や周囲の者がどんなに嫌な思いをしたのかを考えさせることは、確かに必要なことではありますが、結局はただ反省するだけの結果を招くだけです。私たちは、問題行動を起こした者に対して、『相手や周囲の者の気持ちも考えろ』と言って叱責しがちですが、最初の段階では『なぜそんなことをしたのか、自分の内面を考えてみよう』と促すべきです。」⁴⁷

岡本は、「自分が」何故その行為をしたのかを問う視点や、そのプロセスをスキップして、被害者や周りの人間などの「他者の視点」を想定させて文章を書かせることは、自分の内面と向き合う機会の喪失へと繋がる行為だと捉える。そして、さらに、このような反省文を書かせる行為を繰り返していくことで、「悪いことをしたら、とりあえず『上辺だけ』謝っておこう」という考え方が誤学習されていく点も指摘している⁴⁸。自分がなぜそうしたのか、という理由や背景を問う時間や手間と引き換えに受容されたのが、規定されたペナルティを効率的に与えていく「ゼロトレランス」の方式であったことを考えると、改めて、時間性を伴う文章作成行為の持つ指導的意味合いが見えてくるのではないだろうか。

以上のような、「反省文」を使用した生徒指導は、文章を「書く」ことにより自己を「省みる」ことを求めるという点では、生活綴方実践とその意図を共有するものでありつつも、それが主に「ひとりで行われる文章作成行為であること」と、「他者視点による省察を書くことが求めら

れている」というプロセスの特徴においては、自身について「書く」ことと、他者を交えた往還的な省察のプロセスを重視した生活綴方実践との断絶が見出せるだろう。

4. 生成AI時代の教育における「書く」ことと「省みる」こと

4.1 生成AI時代における「思考」と「速度」

では、生成AI等の技術革新が進展し続ける今、子どもたちに文章を書かせることにはどのような意味が見出せるだろうか。考える上で、「思考」とその「速度」という観点を手がかりにしたい。

経済産業省は「生成AI時代のDX推進に必要な人材・スキルの考え方2024～変革のための生成AIへの向き合い方～」⁴⁹において、現在とこれからの産業において「生成AIによるタスクの効率化により、スピーディにプロジェクトを進められるようになるため仮説検証サイクルが高速化する」と分析し、そのような産業社会においては「新技術の変化のスピードに合わせたスキルの継続的な習得」が必要だともされている⁵⁰。技術革新自体のスピード感が加速する中で、個々の技術の中での反応速度についてもその「速さ」がより高い「性能」として読み替えられる現状においては、生成AIによる文章作成にかかる現在の1秒程度のラグも、近いうちに解消され即時的な反応を可能にするだろう。

多方面における技術の革新が、生活に快適な「速さ」をもたらした一方で、ふとした時に訪れるタイムラグのような数秒の小さな「待ち」の時間でさえも無意味で無駄な時間と感じさせられるようになった現在の生活⁵¹において、最も大きな影響を受けているのは、「思考」であるだろう。思考するとは、時間を伴いながら、変容していく諸条件を整理したり、言語化したり、それを修正したりしながら論理的に練り上げていく作業であり、不安定で変数的な要素に常に晒されながら継続的に対応していく振る舞いであると言える。そのようにして人間がひとつひとつ思考せずとも、多くの物事が自動的にスムーズに進むことが生成AIなどに代表される新技術の理想的到達点であるのと同時に、人間の思考力の必要性を改めて要求するものもまたこれら新技術であるとされる。経産省(2024)において、生成AI時代において必要とされるスキルとして、「マインド・スタンス(変化をいとわず学び続ける)やデジタルリテラシー(倫理、知識の体系的理解等)」、「言語を使って対話する以上は必要となる指示(プロンプト)の習熟、言語化の能力、対話力(日本語力含む)」、「経験を通じて培われる、『問いを立てる力』・『仮説を立てる力』・『検証する力』」が挙げられている⁵²。思考せずとも生活の諸状況が整うための技術の利用や開発には、それを使いこなしていくための「思考力」が必要とされるのである。

しかし、言葉の力も、問いを立てる力も、事実を多面的に検証する力も一朝一夕に身につくものではない。即時性が価値づけられる生成AI時代の社会において、このような時間のかかるスキルの習得に差し向けていくこと自体に、これからの学校教育の役割は見出せるのではないだろうか。その中でも、生活綴方の実践が示した、対話し読んで書く、そしてまた読み合う

ことで省察していく過程は、上記に挙げられる「言葉の力」「問いを立てる力」「事実を多面的に検証する力」の育成の視点においても、改めてその意義を持つだろう。

自己の生活を振り返って言葉にしていく生活綴方の実践の過程には、他者に読まれることや他者の文章を読むこと、また他者との対話を介した、思考の変容が内包されていた。その変容は、「知らなかったことがわかった」「仮説が検証できた」といった、明快な結果に導かれるものばかりでなく、「わからなさ」や「曖昧さ」へと思考が拡散していく過程も含まれ得るものである。近年、「ネガティブ・ケイパビリティ」概念が改めて注目され、そのような答えの出ない「わからなさ」への係留は「力」とであると認識されるようになってきた。谷川(2023)は上記のような、他者との時間を伴う関わりの中で生じる、「ネガティブ・ケイパビリティ」を、以下のように示している。

「みんなが同じ方へとずんずん歩いていく中で、それとは別の道のことを考えることです。話が付いたはずのことから、わざわざ疑問や問いを読み取り続けようとするのです。自分が得ていたはずの『正解』を喜んで手放すことです。立ち止まるべきタイミングで動いたり、動くべきタイミングで立ち止まったりすることです。すらすら話すことが期待されるときに、『でも……』と口ごもることです。世間的には結論扱いられている議論の先を考えることです。つまりは、ああでもなければこうでもないと探索的に思考することです。」⁵³

他者の媒介による文章の読み合い作業の中で、自身の思考が見えたり見えなくなったりする揺れ動きに留まり、簡単に結論をつけて切り上げてしまわない態度を、このように思考の「力」として位置付けるとき、生成AIに限らずこれからの技術革新が無時間的な即時反応を目指して推進されていく中での生活綴方的な時間感覚を持つ実践の現代的意義が見出せるのではないだろうか。

4.2 生成AI時代の教育において失うもの、見出されるもの

教育の制度や方法論、理念等は産業界の技術的な変革に無関係ではいられないものであるが、佐藤(2024)が指摘するように、『学校はいつも遅れてしまう』と、リップマンが100年前に発した言葉はますます有効⁵⁴であることが随所で体感されているだろう。特に生成AIの登場を巡っては、既にその利用者が世界規模で増大するのを後追する形で、教育現場での利活用の手法やルール作りの議論は始まったところである。また、生成AIの登場を巡っては、新たな技術が開発されるたびに今まで何度も繰り返されてきた、新技術に対する恐怖や批判とは次元の異なる脅威論が呈示されている。大澤(2024)は、それらの脅威論が、新技術の開発当事者側により主唱されている点に、「これまでにはあまり見られなかった顕著な特徴」⁵⁵を指摘し、生成AIという新技術へのこのような脅威は、「私たち人間が自発的に生成AIに服従することになってしまうのではないか」⁵⁶という恐れであるとする。技術開発の推進とこれらの脅威論がせめぎ合う中で、大澤は「生成AIが出力する言語と私たちの言語、その内在的な差異に立ち

入って考察を進める必要がある⁵⁷とし、「私たちの言語」は、「語っている最中に、自分でも思っていなかった言葉が出てきて、『私の言いたかったことはまさにこれだった』と自分で発見すること⁵⁸を引き起こし得るものであり、そしてそこにおいて私たちは「喜び」を感じるものであることを指摘する。また、これは書き言葉においても同様であるとされ、自分が語り、あるいは書いている言葉であるにも関わらず、自分の「内」とも「外」とも預かり知らないところから突き動かされ、現出させられるものとして「私たちの言語」が位置づけられる。それに対して、単語同士を最も「自然」につなぐ確率の高い組み合わせが選択されることにより作成される「生成AIが出力する言語」は、「思っていなかった言葉」や「意外性」を極力排除し、より一般的で普遍的な解を志向する、私たちにとっては自分の「外」からやってくる言葉である。「外」からやってくる「生成AIが出力する言語」を前にして、「ひとたび生成AIから回答をもらってしまえば、人はその段階で、自分の定かならぬ思考、自分の語りがない感覚を、何としてでも言葉にしようとする努力を放棄してしまう⁵⁹、つまり、私たち人間が生成AIに「自発的な服従」をしてしまう可能性に対して、大澤は警鐘を鳴らす。

これらを踏まえた上で、子ども達による生成AIの利用が今後増えていくことを前提とするとき、生成AIの利用の禁止などのルール制定だけで終わることなく、作文や反省文等の、その時々において子ども達が必要とする文章に「近い」ものが生成AIによって回答された場面、それをすぐに「正解」とせずに、自分の思考や感覚からの「ずれ」のようなものを文章中に感知し、「何としてでも言葉にしよう」という意識に留まり、与えられた文章を利用して再編していく作業へと促していくことに、生成AIと子ども達とを介在するこれからの教師の役割が見出されるのではないだろうか。それは、生成AIが出力する情報の真偽に対する注意喚起という点のみでなく、自身の感覚や思考と、生成AIが出力する文章との間の「ずれ」に対しても関心を向ける意識の涵養や、自身の感覚や思考をより正確に言い当てるために、生成AIに対するプロンプト内容の工夫を繰り返していくスキルの育成も含む役割になるだろう⁶⁰。

教師によるそれらの介在を通して、例えば、「それらしく」書かれた自分についての「反省文」の文章の内に、拭い去れない「違和感」を探すことから自己理解を深めることや、自身の感覚や考えに、よりフィットする文章を作成するためにプロンプトを工夫して繰り返し書き変え、変容していく文章を比較しながら何度も読み重ねながら文章の作成をすることなどが考えられる。その上で、作成した最終稿の文章だけでなく、生成AIが作成した文章に抱いた「違和感」や、用いた複数のプロンプト自体も文章作成のプロセスとして明示し、生徒指導場面での対話に活用することなども考えられるだろう。

作文や反省文の作成場面において、友達や教師との対面での対話形式の関わりを持ちながらおこなっていくことは前提としつつも、そこに生成AIを利用した文書作成の場面も織り込みつつ、現出された文章と自身の感覚や考えとの違いを照合することに時間をかけて、繰り返し生成AIと言葉のやりとりをおこなっていくことは、これからの学校教育における「書く」こと

を通して「省みる」ためのひとつの手法となるのではないだろうか。

また、これらの手法が、生活綴方実践が示したような、他者と共に省察を重ね合う場の現代的な創出となり得るか否か、技術革新とのタイムラグの中で営まれる学校という場において、今後多くの議論と多様な試行がなされていくことが必要だろう。

参考文献

- 梅澤秀監『こんなときどうする？生徒指導-校則・懲戒・体罰・指導死』学時出版株式会社、2024年
- 大澤真幸・今井むつみ・秋田喜美・松尾豊『生成AI時代の言語論』株式会社左右社、2024年
- 岡端起・橋本康弘『AI時代の質問力 プロンプトリテラシー-「問い」と「指示」が生成AIの可能性を最大限に引き出す-』翔泳社、2024年
- 岡本茂樹『反省させると犯罪者になります』新潮社、2013年
- 川地亜弥子「1930年代の生活綴方における知の創出-子どもの生活と表現にねざす教育論を目指して」日本の科学者、Vol. 57 No. 6、2022年、pp324-329
- 北島信子「野村芳兵衛の生活指導論における宗教と科学-協働自治による『生活訓練』を中心に-」『教育方法学研究』第45巻、2019年、pp. 97-107
- 佐藤卓己『あいまいさに耐える-ネガティブ・リテラシーのすすめ』岩波書店、2024年
- 谷川嘉浩・朱喜哲・杉谷和哉『ネガティブ・ケイパビリティで生きる-答えを急がず立ち止まる力』さくら舎、2023年
- 富澤美千子『野村芳兵衛の教育思想 往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』春風社、2021年
- 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年
- 中西修一郎『生徒指導』の歴史の変遷 京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要(22) 2019年、pp. 119-126
- 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』(野村『野村芳兵衛著作集』1、1974年、黎明書房)
- 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』(野村『野村芳兵衛著作集』5、1974年、黎明書房)
- 弘田みな子「言語と生命-野村芳兵衛の生活綴方実践を手がかりに-」京都大学大学院教育学研究科紀要、第60巻、2014年、pp383-396
- 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年
- 民間教育資料研究会『民間教育史研究事典』評論社、1975年
- 村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論-晩年の生活指導概念規定の検討を中心に-」教育科学研究、第8号、1989年、pp49-58
- 文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年

〈注〉

¹世界的な IT 企業による生成 AI の開発及びサービスの提供が加速しており、多彩な生成 AI が登場したことより 2023 年は「生成 AI 元年」とも呼ばれる。

²野村総合研究所 (NRI) 「ナレッジ・インサイト」 「用語解説」 においては、「生成 AI (または生成系 AI) とは、『Generative AI: ジェネレーティブ AI』とも呼ばれ、さまざまなコンテンツを生成できる AI のこと」とされ、「従来の AI が決められた行為の自動化が目的であるのに対し、生成 AI はデータのパターンや関係を学習し、新しいコンテンツを生成することを目的」としている点で、コンテンツの生成の精度がより高度であることをその定義としている。 https://www.nri.com/jp/knowledge/glossary/lst/sa/generative_ai (2024/10/08)

³文部科学省 「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」 2023 年 https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyoo02-000030823_003.pdf (2024/09/23)

⁴子どもたちの文章作成に関しては生成 AI の活用は極一部に限定的に活用することが推奨される一方で、教員による教材作成の補助や、学校行事や部活動に関する文書作成、学校運営に関する報告書や研修資料、挨拶文等の作成への使用に関しては、最終的な教職員自身のチェックによる推敲・完成の必要性については指摘しつつも、概ね肯定的に捉えられている。

⁵文部科学省 (2023) p5

⁶生活綴方の理念および実践は、民間教育資料研究会『民間教育史研究事典』(中内敏夫「生活綴方」p88、評論社、1975 年)において「1900 年代日本公教育体制という歴史的に特殊な状況下」における時代限定的な実践として位置づけられており、熱狂的な運動としての実践の形態は消滅したと広く認識される一方で、川地 (2022) の「現代でもその実践と運動は継続している」との指摘にあるように、現在における生活綴方の実践例は「京都市つづり方の会」「大阪国語教育連盟/大阪綴方の会」等において確認することができる。

⁷日本生活指導学会編『生活指導事典』『生活訓練』と生活指導 (竹内常一) エイデル研究所、2010 年

⁸教育哲学会編著『教育哲学辞典』 「生活綴方の思想 (木村元)」 丸善出版株式会社、2023 年、pp. 524-525

⁹大阪市立大学文学研究科「上方文化講座」企画委員会編『上方文化講座 菅原伝授手習鑑』(「江戸時代の『寺子屋』教育」、添田晴雄) 和泉書院、2009 年、pp. 149

¹⁰中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970 年、p907。中内は、生活綴方実践への野村の位置づけを多重的に捉え、「生活綴方のしごとの原型」を確立するものであったと同時に、彼の教育思想を貫く「生活教育」は『生活綴方』の体系とは別ものであるとす。この従来なされてきた野村に対する「ねじれ」のある位置づけについて、富澤美千子『野村芳兵衛の教育思想—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』春風社 (2021) は、「生活綴方の教師たちが綴方教育にすべての教科教育を集約させ、『国語科綴方』における『文章表現指導運動』を展開しようとしていたのとは異なり、彼独自の『生活教育』の体系構造が先立っており、その中に綴方を位置づけていったという違い」(p164) にその要因を分析しつつ、『カリキュラム改造』の根源的な試み」(p165) として野村の「生活綴方」実践を位置付ける視点を示して

いる。本稿においては、野村の実践への新たな位置付け方として、富澤の示した視点を手がかりにしつつ、生活綴方という実践における「書く」という行為の意味や実践の諸相を捉えるために、「生活綴方の諸技術をつくりだし」たとされる点や、「生活綴方のしごとの原型」を生み出したという、後世から現代まで多様な先行研究が共有する点から、野村の実践や思想を取り上げていく。

¹¹「生命信順」とは、野村の信仰対象であった阿弥陀如来や、生命体同士の体系そのものを包括的に指し示す「生命」を、個々に部分的な存在である人間が、信じ自らを託す＝「信順」することを指し、それはまた、教師と子どもの教育関係を構成する構図であるとする野村の信仰心に基づいた語である。また、「信順」は「同行」「合唱」「協力」などの語によっても語りなおされ、教師と子どもたちの関係性を捉える際にも、教師の下に子どもが従う上下関係ではなく、教師も子どもも共に、より大いなる全体性＝「生命」の存在を信じ、共に歩く同行者や協力者としての横並びの関係性が描かれる。

¹²野村の教育思想を対象とした先行研究は、野村の思想である「生命信順」「教育意識なき教育」「協力意志に立つ教育」の間にある関係性について、「断絶」や「転回」「挫折」などの視点より実践や思想の方向性の変化を位置づけるものが主である中で、富澤（2021）は、野村の実践を特徴づけるこれらの概念は通底しあうものであり、特に野村の「他者との仲間づくり」という思想に野村の教育思想を貫く紐帯としての役割を指摘する。

¹³野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926年

¹⁴野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（『野村芳兵衛著作集（8）』黎明書房、1973年、p104-105）において、野天学校は「子どもたちのあそびを解放」する役割として構想されている。

¹⁵野村芳兵衛「生活科としての綴方（一）-カリキュラムへの一考察」『綴方生活』第二巻第十号、1930年、p10-11

¹⁶野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』第一巻第一号、1929年、p15

¹⁷富澤（2021）p165

¹⁸野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（5）新文学精神と綴方教育』黎明書房、1974年、p224-226

¹⁹同上書 p244

²⁰弘田（2014）において、野村と同時代に全国的に実践された綴方教育の実践を示す飯田恒作の指導案（『野村芳兵衛著作集（5）』解説 横須賀薫）との比較から、野村の実践が書くことからではなく対話や読むことから始まる実践である点での特色を指摘している。飯田においては、「書く」という行為に直結する題材の「取材（着想）」から時限が開始されるのに対して、野村においては「文の研究」から始まる点にもその特色が見出せる。

²¹富澤（2021）は、野村の綴方実践における「書いた後の指導」の特徴を、戦後の綴方実践の代表的実践者であった国分一太郎の実践プロセスと比較し、野村の実践は子どもたち自身による展開が主となっている点を指摘する。両者とも、「書いた後」の過程を重視する立場は取るものであるが、野村の実践における「書いた後」の指導はより一層、教師主体のものではなく子どもたち自身の手による、子ど

も主導で行われたものであった点にその違いを見出している。

²²同上書 p96

²³村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論 - 晩年の生活指導概念規定の検討を中心に -」『教育科学研究』第8号、1989年、p49

²⁴竹内常一 (2010) p67

²⁵中西修一朗『『生徒指導』の歴史的変遷』京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要(22)2019年、pp. 119-126

²⁶同上書 p122

²⁷文部省『小学校道徳指導書』明治図書、1958年、p15

²⁸中西 (2019) p122

²⁹同上書 p123

³⁰文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm(2024/10/22)

³¹中西 (2019) p123

³²同上

³³文部科学省(2022)「まえがき」

³⁴同上 p12

³⁵同上 p102

³⁶同上 p101-102

³⁷国立教育政策研究所生徒指導研究センター「生徒指導体制の在り方についての調査研究-規範意識の醸成を目指して」2006年
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/seito/student_taisei.htm (2024/10/22)

³⁸同上 p26

³⁹井陽介「ゼロ・トレランス導入校の教師の意識-質問紙調査を通して-」日本高校教育学会年報、第27号、2020年 pp. 38-47、p38

⁴⁰同上

⁴¹木村浩則、2015、「パフォーマンスの統治とゼロ・トレランス国家」、『人間と教育』(85)、p. 62

⁴²井 (2020) p40

⁴³文部科学省 (2022) p103

⁴⁴反省文作成用文例提示を行っている「冠婚葬祭マナー&ビジネス知識」ページ内の項目から、どんな時に反省文が課せられているのかを推測すると、「携帯・スマホ使用や所持の校則違反」「遅刻した・遅刻2回目」「提出物を忘れた、未提出」「校則違反をしたため部活停止」「校則違反の『化粧』をした」「校則違反の『アルバイト』をした」「カンニングをした」などの場面が抽出されて、それに合わせた文

例が提示されている。

https://www.jp-guide.net/businessmanner/tool/hansei_bun.html (2024/10/15)

⁴⁵梅澤秀監『こんなときどうする？生徒指導-校則・懲戒・体罰・指導死』学時出版、2024年 p 36-45、p111-113

⁴⁶ChatGPT-4oに「遅刻 反省文 200字」を入力し出力した文章
<https://chatgpt.com> (2024/10/09)

⁴⁷岡本茂樹『反省させると犯罪者になります』新潮社、2013、p76

⁴⁸同上書 p44

⁴⁹経済産業省 デジタル時代の人材政策に関する検討会「生成 AI 時代の DX 推進に必要な人材・スキルの考え方 2024～変革のための生成 AI への向き合い方～」(令和6年6月)
<https://www.meti.go.jp/press/2024/06/20240628006/20240628006-b.pdf> (2024/10/08)

⁵⁰同上 p28、29

⁵¹映画を倍速であるいは要約版で見る「ファスト映画」やコンパクトにまとめた教養「ファスト教養」のような、本来その経験に時間性を伴うような対象をより短く切り詰めていくことに欲求が向かっていく状況を指す「ファスト文化」という語も、このような現状を象徴するだろう。

⁵²同上 p27

⁵³谷川嘉浩・朱喜哲・杉谷和哉『ネガティブ・ケイパビリティで生きる-答えを急がず立ち止まる力』さくら舎、2023年、p8

⁵⁴同上書 p190

⁵⁵大澤真幸・今井むつみ・秋田喜美・松尾豊『生成 AI 時代の言語論』株式会社左右社、2024年、p162

⁵⁶同上書、p164

⁵⁷同上書、p165

⁵⁸同上書、p176-177

⁵⁹同上書、p181

⁶⁰ビジネス+IT【実践】生成 AI リテラシーを爆増させる『大学の宿題』が面白い、社員教育にも絶大効果」において、お茶の水女子大学における生成 AI が作成する文章を利用したリテラシーの向上を目的とした大学教育の実践が紹介されている。そこでは、ChatGPT 等の生成 AI ツールを利用した「〇〇の最新動向」の調査と、生成 AI が作成した文章の誤りや不足、物足りなさ、不適切さなどの修正作業と、なぜそのような修正が必要だと考えたのかを明らかにする、という課題内容となっており、ツールとして生成 AI が利用できるようになることと、それを正解とせず留まり修正していくスキルの獲得とが目指された実践であると言える。文章作成場面に関わる中学校、高等学校段階の教育においても、このような視点を持った生成 AI の利活用の在り方が今後さらに検討されていくのではないだろうか。

<https://news.yahoo.co.jp/articles/00c0b59d9c5b7f35ffffee7bb6bc79867c8a505b?page=1> (2024/12/20)