

〔論文〕

がん教育と生徒指導の連携の可能性

——文部科学省「生徒指導提要」の改訂を前に——

天 野 幸 輔

名古屋学院大学外国語学部

要 旨

がん教育の授業実践とそこで機能させられる生徒指導について、文部科学省による「学習指導要領」「生徒指導提要」「学校におけるがん教育の在り方について 報告」を分析し、外部講師による講演後の学級活動(2)を想定して論じた。1982年以降日本人の死因の1位を占める状況に鑑みた「がん対策基本法」公布以降、政府策定の「がん対策推進基本計画」の一部として、がん教育は授業実践へ具体化されてきた。その定義や目標は生徒指導とも関連が強い。授業による連携の模索では、生徒指導と共通点の多い学級活動に利点を見出した。そうした授業と生徒指導との相互比較から考察することで、現状における各々の弱点を見出した。がん教育の前提となる学級経営の在り方、先行するいのちの授業との違いを明確化する中で「がん経験者＝生命尊重の授業」への暗黙の問題も提起した。さらには本年度の改訂前の「生徒指導提要」を取り上げることで、現在の問題点を確認する。

キーワード：がん教育、生徒指導、学級活動(2)、生徒指導提要、外部講師

A trial in collaboration between cancer education and “Guidance and Counseling”

——The Summary of “Guidance and Counseling” in revision——

Kohsuke AMANO

Faculty of Foreign Studies
Nagoya Gakuin University

1. 問題の所在

学際的、かつ喫緊の課題であるがん教育を学校で行う際に、どのような場面でどのように生徒指導を機能させることができると想定され、そこからどんな知見を提示できるだろうか。がん教育は教育課程としてどんな特徴を有し、それゆえにこそ生徒指導の目標を実現できる授業場面とは、どんなものだろうか。がん教育の実践は、生徒指導において教師にどんな配慮を求めるのだろうか。「次世代の教育においては、教科等による学習指導と生徒指導の垣根は低くなる」(林ら, 2018)とされる中、こうした問いに答えていくことで、生徒指導と連携させたがん教育推進の一助とすることが本研究の目的である。

「学校におけるがん教育の在り方について 報告」(文部科学省, 2015)(以下、それぞれ「在り方報告」, 文科省と表記)は「がん教育は、健康教育の一環として、がんについての正しい理解と、がん患者や家族などのがんと向き合う人々に対する共感的な理解を深めることを通して、自他の健康と命の大切さについて学び、共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成を図る教育である。」としている。がんは1981年より日本人の死因1位であり、国民の2人に1人が生涯でかかると推計される(厚生労働省, 2020)(以下、厚労省と表記)。つまり家族のみならず、児童生徒自身ががんという場合も想定される。教師は、他の教育課程では必要のない配慮をしなくてはならない。そして、個と全体のバランスをとる必要があると言える。

がん教育は、「がん対策基本法(平成18年法律第98号)」の2006年公布により、政府策定の2007年「がん対策推進基本計画」の一部として、2012年「がん対策推進基本計画(第2期)」に文言化され、授業実践へ具体化されてきた。「がん教育」の在り方に関する検討会が2014年に文科省に設置、2018年「がん対策推進基本計画(第3期)」が現在まで続く。「平成30年度におけるがん教育の実施状況調査の結果について」(文科省, 2020)が公表され、2016年の「外部講師を活用したがん教育ガイドライン」が一部改訂(文科省, 2021a)され、同年公開の「がん教育推進のための教材」(文科省, 2021b)も一部改訂された。授業実践への条件整備が進むが、外部講師の効果的な活用、特定の児童生徒への配慮の難しさ、学習指導要領(平成29年告示)への対応が課題と想定される。つまり現時点ではこれらに対応した授業を構想し、生徒指導を機能させる場面を具体的に提案することが、冒頭の問いに応じることになるだろう。

「がん患者の生は尊い」という素朴な事実からがん教育の目標を見ると、がん患者との共生を実現するための学びが求められている。しかしがんそのものを教師が知らないため、死を強く連想し、「死の病にもかかわらず夢の実現に最期まで邁進する患者像」といった、ある種の劇的な前提からの授業づくりにする傾向はないだろうか。がん経験者と聞くと「生命尊重の授業」しか思いつかない教師が多くないだろうか。「がん患者＝生命尊重の授業」という単純化がないだろうか。がん患者は患者であり死んではいない。夢の有無には関係なくこの瞬間も生きている。より初歩的には「児童生徒が学ぶには未熟である」といった先入観や、児童生徒の家族にがん患者がいるか否かを可視化してしまいかねない点を授業者が乗り越えられず、議論なく実践が閉ざされる傾向がないだろうか。

がん教育が、生徒指導の機能を発揮するうえで新しい場を提供するなら、児童生徒の社会的資質や

行動力を高める新たな道筋を示すだろう。天笠（2015）は「…生徒指導に携わるさまざまな関係者には、生徒指導を機能としてとらえることについて、どれほど深く、そして、多面的にとらえることができるかが問われなければならない。」とした。既存のいのちの教育との違いを明確にし、がん教育ゆえに可能となる生徒指導を指摘することでも、冒頭の問いに応じる。

また2022年度中の「生徒指導提要」の改訂が進行する中、現行の「生徒指導提要」における問題点を整理しておきたい。そのことが、生徒指導とがん教育における今後のよりよい連携の模索に資すると考えられるからである。

なお本稿では、対象を児童生徒とし、義務教育段階を想定していることを付言する。また特別活動における学級活動「内容（2）」を、学級活動（2）と表記している。

2. 先行研究の検討

がん教育では、がんと向き合う人々に対する、子どもたちの共感的な理解を深める。その方法として外部講師を導入し、派遣体制が都道府県教育委員会等を中心として整備された。科学的で専門的な知識や内容を医療者から、健康といのちの大切さをがん経験者等から児童生徒に伝えてもらい、短絡的な死のイメージ化や無知からの不安を取り除き、がん患者の素朴な生活や現実の理解が図られている。ではこれまでのいのちの教育、ことに死から学ぶ教育の理論と実践とがん教育との違いはどのように整理されるのであろうか。

デーケン（1986）は死の文化や死生学を本邦に紹介し、死からの生の思索や、死にゆく人々や残される人々の事実や心のありようを伝え、Death Educationを「死への準備教育」とした。1990年代の日本でのいわゆる「ホスピス・ムーブメント」を牽引するなど、業績は広い。学校教育に特化せず対象が広がった点で、その主張は市民運動とつながりやすかった。教育には、その対象に未知な体験に向けて備えさせる側面があるが、「準備」教育と銘打ち、人生のあらゆる場面で死を意識した生き方を提案した点で、学校教育において共に生きる社会づくりを目指すがん教育とは異なる。

近藤（2002）は自尊感情を「社会的自尊感情」「基本的自尊感情」に分けて定義し、自分は無条件に生きていてよい存在であるとの実感を目的とする点で、がんに適切に対処する実践力や共に生きる態度を育成することを目的とするがん教育とは異なる。いのちの教育を、固有の内容をもたず、学校教育を「いのちの視点」から整理して再構成するものとする点で、がんを内容とし、教育課程に位置づけて実践するがん教育とは異なる。外部講師の活用に積極的な点は重なるが、宗教者も想定するのは公教育では問題があり、講師の公的な質担保の面で異なる。

学校教育の観点から、青木（2020）の助産師や介護体験者を外部講師とした授業は体験的な学習であり、教室では不可能なことを間接体験として学ばせる点で、がん教育の外部講師の働きと重なる。また出生直後のうさぎを引き取っての飼育や、妊娠中の胎児死亡など、青木本人の体験の教材化で、心に響く授業となっている。

生徒指導研究から遠藤ら（2013）はいのちの教育のバイキング方式化や児童生徒の体験の消費者化を問題とし、「考え方を学ぶ」「体験したことの精査」「新たな問いの発見」を対策とする「いのち

を考える教育」への転換と「共同構築」とする複数教師による授業づくりを提唱。小学校4年生3学級、総合的な学習の時間各10時間の介入研究を行ったが、その目的が明示されず、提案との関係性が曖昧な印象。統制群がなく、効果測定も妥当性や信頼性ともに不明。掲載誌名と裏腹に生徒指導との関連は語られない。

病気を教材とする点から、井上（2020）は白血病との診断後の闘病生活を、外部講師として児童生徒に語る報告である。注目すべきは「参考1」の「子供たちからのよくある質問」である。日頃言い出しにくい死にまつわる思いや悩みが、講演を聞いたことで表現しやすくなり、講師以外の教師へも発せられていると感じられる。このことはがん教育でも想定され、援助希求を出しやすくする効果とも感じられ、自殺予防教育を後続させやすい¹⁾と言える。

青木（2020）と井上（2020）は、同じ特集論文の、学校での包括的自殺予防プログラムの文脈にある。学校での自殺予防教育と比較したい。窪田（2016）は、すべての子どもに自殺予防教育を行う理由として、①生涯のメンタルヘルスの基礎作り②友人の危機に対処できる「ゲートキーパー」の養成③自殺に関する誤った情報や言説から子どもを守る④予防活動(Prevention)としての位置付け、を挙げる。①③より子ども時代から正しい知識²⁾と困難に直面した際の対処スキルを伝える点でがん教育と重なる。がん教育は②を目指すわけではないが、学んだ内容から結果的に悩める友人を援助する態度につながることも考えられる。またがん教育は④にとどまらない点で異なっている。両者とも学校体制で臨み、事前に授業内容等を保護者に伝える点、自殺者数の低下とがん検診の受診率向上という社会的な数値に関する目標を有する点、その達成に向けて省庁との連携が存在する点で共通している。

授業内容と方法の面で今野ら（2000）は参加・体験型手法中心の45分の教材集である。教え込みを戒め、学習時のグループを大切に、授業最後に振り返り活動を含む点でエンカウンターを連想させる。道徳や学級活動などでどの教材からでも使えるとする点で、授業化する教科・領域の特質を理解し、実施目的の検討が必要。逆に教師の力量次第で様々な可能性を有する。がん教育の実践を想定するなら、学級の実態や授業者の構想に応ずる単時間教材の位置付けであろう。

カリキュラムの観点からは、菅野（2013）に小学校6学年分の実践報告がある。大人も共に学ぶという視点で「いのちの学習」とし、重層的で相互に関連付けられた6年間の単元構想に基づき、発達段階に対応した平均23.5時間の生活科と総合的な学習の時間のカリキュラムと家庭と地域に公開し続けた実践成果である。教師が児童の学びの過程をよく見ながら進める点、児童の関心を引き感動ある教材選択、学習内容の表現活動が参考になる。教室の限界を外部講師で補う点、「学ぶことによって自分のいのちの役割を見つけ、果たすことを通していのちを輝かす」というテーマに、社会参画を目指すがん教育とのつながりを見いだせる。

3. 研究の方法

一次資料として文科省の「学習指導要領（平成29年告示）」「生徒指導提要」「在り方報告」を分析対象とする。がん教育と生徒指導の定義や目的を比較し、育成を目指す資質・能力等の関連性を探る

(4 (1))。特別活動，特に学級活動と生徒指導の関連，重複部分等を学習指導要領（平成29年告示）から確認し，学級活動と生徒指導の関連を概観する（4 (2)）。実践の具体的な提案として，外部講師による講演に学級活動（2）を後続させる授業を想定し，その意義と配慮事項を，がん教育の実践でこそ機能させられる生徒指導を確認しながら述べる（4 (3)）。そしてがん教育の実践の前提となる日常の学級経営の在り方について述べ（4 (4)），最後にがん教育と生徒指導を相互検証して今後の課題を論じ，本研究の限界に言及する（5）。

4. 分析と検討

4.1. 定義および目的の比較

生徒指導とがん教育の定義等（表1）は，どの関連し，影響し合うのだろうか。

「一人一人の児童生徒の人格を尊重」することが「健康教育」の前提である。「自他の健康といのちの大切さについて学」ぶことで，児童生徒は「人格を尊重」する意義に気づくとも言える。「がん患者や家族などのがんと向き合う人々に対する共感的な理解を深めること」は，新たな他者と出会い深く知ることや，共感できる人の層の拡大を意味する。人に共感する部分が自分の経験やものの感じ方という個性を反映するとするなら，それは「個性の伸長を図」っていくことと言える。「共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成」とは「社会的な資質や行動力を高めること」の具現化と捉えられる。

このように両者の関連は強く「生徒指導の定義を，がんを内容とした教育活動において具体化したもの」ががん教育の定義とさえ理解し得る。つまり「がん教育において生徒指導をいかに機能させる

表1 生徒指導とがん教育の定義等の比較

生徒指導	定義	一人一人の児童生徒の人格を尊重し，個性の伸長を図りながら，社会的な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
がん教育	定義	健康教育の一環として，がんについての正しい理解と，がん患者や家族などのがんと向き合う人々に対する共感的な理解を深めることを通して自他の健康と命の大切さについて学び，共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成を図る教育
	目的	①がんについて正しく理解することができるようにする がんが身近な病気であることや，がんの予防，早期発見・検診等について関心をもち，正しい知識を身に付け，適切に対処できる実践力を育成する。また，がんを通じて様々な病気についても理解を深め，健康の保持増進に資する。 ②健康と命の大切さについて主体的に考えることができるようにする がんについて学ぶことや，がんと向き合う人々と触れ合うことを通じて，自他の健康と命の大切さに気付き，自己の在り方や生き方を考え，共に生きる社会づくりを目指す態度を育成する。

※出典 文科省（2010）「生徒指導提要」教育図書 p.1 文科省（2015）「学校におけるがん教育の在り方について 報告」

か」を問うことには意義があると言える。外部講師による講演や教師による授業は、がん教育の目標から「成長を促す指導」として期待される。

4.2. 生徒指導と学級活動の関係

「生徒指導提要」(p. 29)では、両者の関連は「特別活動の目標³⁾を実現するには生徒指導の充実が不可欠です。また、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もあります。この意味で、特別活動と生徒指導は密接な関係にある」とされる。「なすことによって学ぶ」を指導原理にする方向性に変更は見られないが、平成29年告示の学習指導要領において関連を改めて検証する。「特別活動」全体と、その中の「学級活動」の目標を表2に示した。表1と表2を比較して考察を進める。

「個性の伸長を図りながら」とは、まさに「互いのよさや可能性を発揮しながら」であり、両者とも個を重視している。また生徒指導が育成を目指す「社会的資質や行動力」の内実を、特別活動によって育成する3つの資質・能力が説明しているかのようである。

ではその活動の一つの「学級活動」を、生徒指導の目標を達するために教育活動で留意すべき3点(「生徒指導提要」p. 5)と比べたい。「話し合う」ことや「役割を分担して協力して実践」することは「①児童生徒に自己存在感を与えること」に、「生活をよりよくするための課題を見いだし話し合い、合意形成」することは「②共感的な人間関係を育成すること」に、「自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践」することは、「③自己決定の場を与え自己の可能性の開

表2 特別活動と学級活動の目標

第1 目標 (筆者注：小中高とも共通)
集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。 (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。 (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。 (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする。
第2 各活動・学校行事の目標及び内容
〔学級活動〕
1 目標
学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

※学習指導要領(平成29年告示)より作成

発を援助すること」に結びつく。つまり今回の学習指導要領でも、特別活動と生徒指導は目標において共通点を多く含み、学級活動は生徒指導を多様に機能させる教育課程と言える。ここにはがん教育を特別活動で行う授業を想定し、生徒指導との関連を探る意義を見出すことができるのである。

4.3. がん教育を学級活動（2）で行う意義

4.3.1 話し合い活動から意思決定へ

外部講師の講演のみで、がん教育の目標達成ではない。「在り方報告」(p. 5)は「…例えば、各教科担任が実施する授業と、専門家等の外部講師の協力を得て実施する学校行事等を関連させて指導することでより成果を上げるよう留意する」とした。そこで「保健委員会」による「学校保健委員会」(呼称は各々恣意)で外部講師の講演を行い(「学校行事等」)、学級活動(2)を後続させるカリキュラム・マネジメントを構想する。

「在り方報告」(p. 4)は「保健体育科を中心に学校の実情に応じて教育活動全体を通じて適切に行うことが大切」とした。保健体育科の授業でがんに関する基礎的な知識を教え、アンケート等で学習へのレディネスを確認した後、外部講師による全校児童生徒への講演会を実施する。その後に全校で学級活動を行うこと⁴⁾は、児童生徒の日常を最も知る担任教師が進める点で生徒指導、ことに個別指導の点で安心である。家族や過去のできごと等⁵⁾を思い出してふさいでないか等、確認して授業を始められ、授業中・後にも個への支援をその児童生徒に最もあった方法で行える。これは「予防的な指導」「課題解決的な指導」と捉えられる。例えば抑えきれずに泣き出す前に、あるいは泣き出した後に、本人の気持ちを聞き取り、過去の体験を客体化できるよう声かけや支援を行えるのである。

では、学級活動の中の学級活動(2)の枠組みで授業化する利点とは何だろうか。学級活動の目標中(表2)、「学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりする」とは学級活動(2)での一連の活動を意味し、「自己の課題の解決」とは学級活動(2)で取り上げる題材の特質を示したものである(文科省, 2017a)。まず話し合いを方法として意思決定に進む流れが、がん教育にふさわしい。先に外部講師の話を聞くが、教室からは距離のあるがんについての予備知識と経験は十人十色であり、印象に残る部分は異なる。それを自分の言葉で伝え合うことは、仲間から学ぶ部分が多いということになる。同じ知識でもつなげ方の違い、思いがけない仲間の家族に関する苦しい経験、医療職への夢などを聞くことは、自他の違いを意識することを意味する。話し合いは自分と他者という存在を意識し、答えがないだけにその時間は共感的な人間関係を育むことだろう。ここでは、がんという大部分の児童生徒が詳しくは知らなかったが、自分にも重大な問題に関して話し合われることに意味がある。自分の健康にかかわるとなれば、児童生徒も全校での講演をそれなりに聞くのだが、より小さな学級内での話し合いの場では、仲間が自分とは別のことを聞き取ったり引き出したりしていることに気づきやすい。身近に体験した児童生徒は、日常では積極的に話さずらいできごとを通じて自分を語れ、さらに自分の体験を講演内容の文脈で味わい直したり、相対化したりする機会を得る。こうしたことが他ならない、がん教育を学級活動(2)で行う構造でこそその「自己存在感を得ること」なのである。

4.3.2 社会へと自己を拓げる意思決定

授業後半の意思決定については、先行する外部講師の講演によって、自己の課題が必ずしも児童生徒の内側に閉じられない道筋をより多く拓く可能性を有する点で、がん教育にふさわしい。がん教育を学級活動（２）の内容「心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成」で行うなら、日常の健康や安全に関する問題を把握し、必要な情報を適切に収集し、課題解決や健康及び安全の保持増進に向けた意思決定と、それに基づく実践活動が中心となる。そこでは（がんにかからないために）「給食以外でもバランスよい食事のために好き嫌いを減らす」「外部講師の先生のように、ストレスをため込まないように、規則正しい生活を心がけ、宿題などをためない」といった健康保持への意思決定がなされると経験的に予想される。では踏み込んで、がん教育の学級活動（２）での児童生徒の意思決定の特徴として、どのようなことが考えられるだろうか。

医療者の外部講師からがんに関する知識・知見が語られると、多くの児童生徒は大切な家族にも伝えたいと思うだろう⁶⁾。そこでは、「自分自身は健康診断を大切にし、家族にはがん検診を進める」といった家族という「自分にとって大切な人の集まりである社会」への働きかけを含んだ意思決定がなされ得る。それは新しい知識を得て「自己が社会に拡張される意思決定」がなされることを意味する。またがん経験者の外部講師から闘病生活が語られれば、発達段階によっては、職場や地域に存在する偏見や社会からの支援の不十分さに気づくだろう。否、むしろ授業者が児童生徒の実態に合わせて、がんへの様々な偏見なく、患者が安心して闘病するために、また闘病しながらもよりよい日常生活を送るために、社会が実現すべきことについても考えられる授業構成にすべきである。なぜならがん患者はまだ死んではないし、死へ向かうのみの消極的な存在ではなく、「がん患者」以外のアイデンティティを優先する時間を楽しみたい存在でもあるからである。がん教育によってがん患者がさらに窮屈な思いをする社会にしてはならない。そこでは「患者である祖父にしてほしいことを聞いて、看護師さんに相談しながら自分にできることをしてあげる」「患者が最も困ることを外部講師の先生に手紙でたずねて、お返事からできることを考える」「がん患者が生活しやすくなる病院での工夫を近所の看護師さんに聞いてみて、実現できることを考える」といった意思決定となるかもしれない。つまり「自己と社会をつなげる意思決定」がなされる可能性が拓かれるのだ。こうした意思決定を、社会に向けた行動へと具体化する個々の児童生徒への対話と提案、そして一人一人の実践への後押しこそが、がん教育が目指す「共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力」の育成であり、担任教師による「社会的資質や行動力を高め、自己実現を図る個別の生徒指導」なのである。がん患者のために社会に働きかけよう、よくしようとする行動が、自己の在り方をよりよいものにしていく。逆に自己を社会の中でよりよい存在にしようとする行動が、がん患者を含む社会をさらによいものにしていく。そのことががん教育の目標にある「自己の在り方や生き方を考え、共に生きる社会づくりを目指す態度」なのである。

見方を変えると、外部講師の話を「生と死」「命の尊さ」のみに閉じ込める授業構成では、達成できないがん教育の目標が存在するのだ。「がん＝ほぼ死に至る病」「がん教育＝いのちの教育」といった暗黙の定式が授業者にないか、授業づくりにおいて問われなくてはならない⁷⁾。

生徒指導からは「自己決定の場を与え、自己の可能性の開発を援助すること」とも言える。病気を

通じて「自己の在り方や生き方を考え」る経験は少ない。がん教育はそのことを踏まえた意思決定の場を与える。がん教育は病気について学ぶことを通じて、「社会と以前と違った自己とのつながり方」や「社会へと拓かれるという新たな自己」の可能性を開発するのである。

意思決定が自己の課題という点から、内向きに傾斜しがちだが、文科省（2017b, p. 51）は「学級活動の（2）は…（中略）…、指導に当たっては、日常のあらゆる教育活動を通して進められる生徒指導との関連を図り、自己探求や自己の改善・向上の視点から、人間としての生き方についての自覚を深め、社会の中で自己を正しく生かす資質・能力を養うことと広く関わらせながら指導することが大切」としている。がん患者と共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成を図るがん教育を、学級活動（2）で行うことにより、児童生徒が社会の中での自分や社会と自分との関係を見つめる機会を与え、ひいては教師が「がん教育でしかせない生徒指導」を機能させる機会が増えるのである。

4.3.3 意思決定から授業後の事後指導

学級活動（2）において、文科省（2017a, p. 43）は「…意思決定しただけで終わることなく、決めたことについて粘り強く実践したり、一連の活動を振り返って成果や課題を確認したり、更なる課題の解決に取り組もうとする意欲を高めることが重要である…」としている。この点ががん教育に似てかわしい。繊細な学習内容には、児童生徒の理解や反応に差が出る。そこでの意思決定について、担任教師は授業後も個々の課題の解決に向けて支援を行う。多くは自己評価カードを導入し、決めた課題を定期的に振り返り、粘り強く実践を続けるよう、児童生徒と実践の状況等のやりとりをする。時には家族の状況を含めた、がん教育でこそその貴重な自己開示がなされるだろう。そうした児童生徒を、日常を最もよく知る担任教師が支援をするのである。実践継続中に家族の急変ということもあるだろう。その時には、そのことに関わる課題を定めた児童生徒に対して一時的に取組を緩めたり、止めたりする提案ができる。文科省（2019）は意思決定の再確認に関して、「具体的には「こうしなさい」と指示するのではなく、「あなたははどうしようと思いますか」などと、児童に寄り添いながら問いかけるような指導を行」う、としている。このことは生徒指導での自己決定の場を与えるが、がん教育に関連したこうした状況では特に意義深い。それは現状を自分なりに整理し、意思決定をした際の思いと比べる場となる。例えば死別した家族にまつわる児童生徒の悲しい、つらい状況のみに教師が気を回し過ぎて、どうするかという点まで指示してしまうと、本人の本心と離れた提案になってしまう。死別とは人間という存在の有限性との対峙であり、不可避である。無理に対峙させるのは問題だが、思い出すことで記憶を新たにし、悲しみを味わい直す段階は自然な反応であり、愛する人を失った自分の新たなアイデンティティを獲得するまでには、必要な心理的作業である。つまり悲しみを味わうことが、発達上の課題なのだ。ここで教師が行うべき配慮は、対話のない別案の提出ではなく、待つことであろう。難しいが、本人が何かを発するまで待つ、このことこそが教育的と言える行為であり、児童生徒は悲しさを味わうことで自己の存在感を得て、教師には「共感的な人間関係の育成」の時間の存在を、身をもって学ぶ場となる。

表3 がん教育において配慮が必要な事項

-
- ・子児がんの当事者、子児がんにかかったことのある児童生徒がいる場合
 - ・家族にがん患者がいる児童生徒や、家族をがんで亡くした児童生徒がいる場合
 - ・生活習慣が主な原因とならないがんもあり、特に、これらのがん患者が身近にいる場合
 - ・がんに限らず、重病・難病等にかかったことのある児童生徒や、家族に該当患者がいたり家族を亡くしたりした児童生徒がいる場合
-

※文科省（2016, 2021 一部改訂）「外部講師を活用したがん教育ガイドライン」（2021年3月23日最終アクセス）より作成

4.3.4 がん教育における配慮事項

授業づくりやその実践において児童生徒に対するがん教育ゆへの配慮とは何だろうか（表3）。人生経験の浅い児童生徒にあっては、同じ言葉を用いても感じ方が個々に違う点には留意が必要である。個々の情報の取得法に加え、誰もがこの瞬間にも病気が発覚する可能性がある点において、授業化には困難が伴う。つまり本人や家族の罹患が、ついさっき判明した可能性をめぐえない。外部講師や授業者は常に、誰かが表3の配慮に該当するとして、慎重に言葉を選ぶ必要がある。その点でがん教育の実践は、教師に日常の対児童生徒関係と学級経営への反省を促し、家庭に対する別の配慮を必要とする。

植田ら（2018）は、保護者へのがん教育実施の通知文例を示している。自身や家族の健康にかかわる事実は、年齢に関係なく伝えにくい。教師との関係性も千差万別なので、がん教育の実践においては保護者の事前の理解が不可欠である。保護者のがんに対する偏った情報や見方をもつ場合もある。問い合わせ等には、がん教育とそれが可能にする生徒指導の意義を知らせる絶好の機会とし、十分な対応をしたい。要望には、例えば悩みをかかえる子どもに対する講演中の養護教諭による観察と支援を提案するなど、柔軟かつ積極的に対応したい。

4.3.5 がん教育に必要とされる学級経営

教師が、特別な個や個の変化に配慮しきれない状況で授業を行うために、必要な学級経営とは何だろうか。それには「傷つくことからひらかれる学級経営」「開示された自己を大切にする学級経営」とであると応じたい。

島田（2006）は学生に徹底して自分について綴らせ、率直な意見を返したり、仲間同士で読み合いをさせたりしたうえで、自分史を完成させた。それを通じて学生は、見知った仲間と他者として出会い直した。共有する文脈が多い相手でも、内面の複雑で変化の激しい部分は丁寧に説明しない限り理解されない。相手の反応には自身への過小評価や買い被りに気づく。心がひりひりするが真の自分と他人を知り、人を許し、付き合いやすくなる。それを教室で実現する学級経営である。日頃から相手への配慮不足や誤解に基づく発言があった時に、全体の前でその真意と誤解や配慮不足の原因を確認し、謝る場を設けつつ、限界のある人間には「あり得ること」と全体で改めて評する、そんな学級づくりである。大らかでゆるし合い、自分を知ってもらうためには相応の努力を払い合う関係とも言えよう。

そして自己開示の重大さを知るがゆえに、その内容をその場限りの秘密とする学級づくりである。自己開示は真の自分を知らせる努力であり、仲間をそれだけの価値のある存在と認めたことを意味する。相互に真の姿の理解に向け共有する文脈の意義を知る関係とも言えよう。

実現は困難だが、こうした学級では安心して人間関係における失敗ができる。相手に対して関心をもったことに、恐れず質問できる。教師も配慮の網とでも言うべき状況を相対化して、児童生徒の前に立つことができるだろう。

5. 結論と総合的考察

以上より、本研究からがん教育と生徒指導の連携について「がん教育において発揮されるべき生徒指導の場と機能があり、連携を意識した授業づくりが有効と考えられる」と結論される。

両者を互いの立場から検証し、総合的考察とする。がん教育に関する思弁的な授業論を、成長を促す指導の観点から、既存の生徒指導の枠組みであるガイダンスカリキュラム（八並、2008）に当てはめ、その4つの特色から検討すると「段階的、継続的」の点と「教育効果は査定可能」の点が弱いと言える。がん教育における内容の順序性の整理と、がんの理解を通じ病気への理解を目指すうえで、例えばハンセン病やcovid-19を教育課程に加え、単時間でも学年配当を与える継続化で、偏見を深く理解でき、再生産を防げるだろう。また実践の評価とする「育成を目指す資質・能力」を、具体化し明示する必要がある。

では生徒指導はがん教育から見ると何が弱いだろうか。それは児童生徒の感情の扱いである。がん教育は、時に振れ幅の大きい感情を子どもたちに味わわせる。OECDによる社会情動的スキルへの注目からは、児童生徒の感情面の動きや変化を教師が受け止め、整理する役割や関係性が発達には重要と言えそうだが、日本では少なくないだろうか。遠藤（2017）はアタッチメントが社会情緒的コンピテンシーの発達に影響する理由が自他の信頼関係構築にあるとし、「極度の恐れや不安の状態にある時に、無条件的に、かつ一貫して、親などの特定他者から確実に護ってもらうという経験の蓄積を通して、子供はその特定他者は元より、他者一般に対して、また、そうしてもらえる自分自身に対して、高度な信頼の感覚を獲得することが可能になる。」とした。がん教育は、自身の感情を見つめるような活動とそこから社会情動的スキルを高める授業や指導の可能性を拓く。児童生徒が泣き出さないかという点のみに注視せず、泣き出した場で教師がどんな対応をとって見せるか、の方が教育的なのだ。授業中なら、その様子は当事者以外の児童生徒へも「間接的なアタッチメント」という体験となろう。前掲の引用からは自己肯定感にも影響を与えると感じられる。その点で、例えば「生徒指導提要」では「感情」という語が「抑制」「制御」という文脈で使われる部分が多いことは暗示的である。

本論は理論研究の域を出ない。教育実践での慎重な検証が必要とする点で限界を有する。

謝辞

2021年3月17日、資料をご提供いただきました山形市立第一中学校、閉校直前にもかかわらずご指南いただきました新庄市立明倫中学校に感謝申し上げます。

注

- 1) 文部科学省 2014, 「子供に伝えたい自殺予防—学校における自殺予防教育導入の手引き—」, p. 28, Available at : https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/08/13/1408017_002.pdf, Accessed April 27, 2022によれば、がん教育は「生命を尊重する教育」「心身の健康を育む教育」として、自殺予防教育の「下地づくりの教育」に該当する。
- 2) 情報源と理解の仕方の問題点が、以下に指摘されている。物部博文 2014, 「日本の児童生徒のがんの原因についての認識と情報源」, 日本学校保健学会『学校保健研究』, 56巻第4号, pp. 262-270
- 3) 「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ」とは, covid-19の感染拡大下の万人の問題を連想させる。学校に問うべきは「感染拡大下の行動の指導」でなく「これまでに特別活動の特質を生かして必要な資質・能力をいかに育成したか」ではないだろうか。
- 4) 学級活動を講演の直後か、時間をおくかは本稿では問題としない。それぞれに長短が想定される。
- 5) 近親者との死別はストレス値が高い。小此木啓吾 1979, 『対象喪失 悲しむということ』, 中公新書, pp. 27-29
- 6) 学習内容をポスター化し、家族に伝えた報告がある。一般社団法人全国がん患者団体連合会 (2020) 「がん教育外部講師のためのeラーニング 第5回授業実施における具体的な心構え」, Available at : http://www.zenganren.jp/?page_id=1825, Accessed April 27, 2022
- 7) その意味で外部講師の講演内容を、医療者なら職業上のキャリアに、がん経験者なら人生におけるキャリアにがんを位置付ける学級活動(3)のがん教育も可能であると言える。また、「生と死」「命の尊さ」の授業そのものががん教育でその実践をすることがいけない、と言いたいのではない。

引用文献

- 天笠茂 2015, 「第1章1-2 生徒指導の機能」, 日本生徒指導学会編『現代生徒指導論』, 学事出版, pp. 12-15
- 青木由美子 2020, 「5章 いのちと死の教育実践」, 相馬誠一・伊藤美奈子編著『子どもたちに“いのちの死”の授業を 月刊生徒指導2020年12月増刊』, 学事出版
- デーケン, A. 編著 1986, 『死への準備教育叢書第1巻 死を教える』, メヂカルフレンド社
- 遠藤文子・山中一英 2013, 「小学校における「いのちを考える教育」の実践:学級担任と授業を共同構築する試み」, 兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究』, 第23/24合併号, pp. 21-35
- 遠藤利彦 2017, 「研究プロジェクト報告書 非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」, 国立教育政策研究所『平成28年度研究成果』, p. 24, Available at : https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf, Accessed April 27, 2022
- 林尚示・伊藤秀樹編著 2018, 『生徒指導・進路指導—理論と方法— 第二版』, 学文社, p. 9
- 井上千恵美 2020, 「5章 いのちと死の授業:難病と闘って」, 相馬誠一・伊藤美奈子編著『子どもたちに“いのち

- の死”の授業を 月刊生徒指導2020年12月増刊』, 学事出版
- 近藤卓 2002, 『いのちを学ぶ・いのちを教える』, 大修館書店
- 今野喜清・安達昇 2000, 『「いのち」を考える授業プラン48』, 小学館
- 厚生省 2020, 「人口動態統計」, Available at : <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei20/index.html>, Accessed April 27, 2022
- 窪田由紀編著 2016, 『学校における自殺予防教育のすすめ方』, 遠見書房
- 文部科学省 2010, 『生徒指導提要』, 教育図書
- 文部科学省 2017a, 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, 東山書房, pp. 43-44
- 文部科学省 2017b, 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』, 東洋館出版
- 文部科学省 2019, 『特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）』, 文溪堂, p. 75
- 文部科学省 2020, 「平成30年度におけるがん教育の実施状況調査の結果について」, Available at : https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1410244_00002.htm, Accessed April 27, 2022
- 文部科学省 2021a, 「外部講師を活用したがん教育ガイドライン」, Available at : https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/20210312-mxt_kouhou02-1.pdf, Accessed April 27, 2022
- 文部科学省 2021b, 「がん教育推進のための教材」, Available at : https://www.mext.go.jp/content/20210310-mxt_kenshoku1100000615_1.pdf, Accessed April 27, 2022
- 島田博司 2006, 『他者との出会いを仕掛ける授業 傷つくことからひらかれる』, 人文書院
- 菅野静二編著 2013, 『「いのち」の学び方 ―小学校6年間の「いのちの学習」のカリキュラムと授業実践―』, 金子書房
- 植田誠治・物部博文・杉崎弘周 2018, 『学校におけるがん教育の考え方・進め方』, 大修館書店, pp. 120-121
- 八並光俊 2008, 「第4章第1節 ガイダンスカリキュラムとは」, 八並光俊・國分康孝編著『新生徒指導ガイド』, 図書文化, pp. 56-59