

訓 育 の 諸 問 題 (1)

土 器 屋 忠 二

Problems of Discipline (1)

Chuji DOKIYA

この論稿の意図

- (1) 前稿「訓育における要求組織化の意味」を承け、その実践的諸問題省察の(1)である。
- (2) Iでは、わが国の現代の訓育状況を全体的に把握し、それを管理主義・適応主義・集団主義の三つの水準に分析し、それを前稿の認識組織化の四水準論に対応させながら、それぞれの本質、それらの発展的相互関係を究明しようと試みた。
- (3) IIでは、集団主義的訓育における指導性の強調が、Ideologic的なPropagandaにおちこむ傾向を批判して、Propagandaの本質、その諸原則を教育のそれと対極的に明確にすることを試み、さらにそのための実践的な諸問題に論及した。

I. 全体的省察——現代の訓育状況

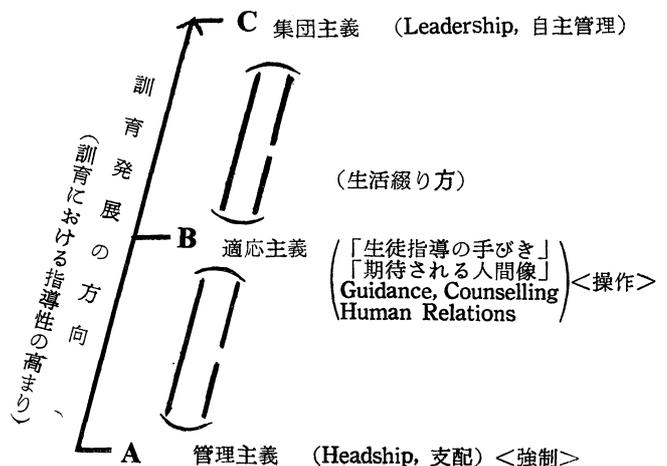
1. 三つの水準——管理主義・適応主義・集団主義

現代日本の教育(学校教育と社会教育をふくめて)の訓育面における意識とその指導の実践形態を、その最も立ち遅れた分極と、他方その最も先進的と思われる分極とを視野に入れながら、存在即発展系列的に分析するならば、基本的に次の三つの水準(立場)が規定されよう。すなわち、管理主義と適応主義と集団主義の三水準である。*

* この分析は、宮坂哲文氏が提起し、「全生研」において一般に認容されているところである。宮坂氏はそれを並列存在的にとらえ、<立場>と規定しているが、ここではそれを運動論的意識に立って、発展系列的に<水準>という用語にしておきたい。

A. 管理主義の水準

戦後の新教育運動のなかで、ほとんど克服されたかに見えたこの伝統的訓育の意識一形態は、意外にも根深く残存しており、しかもこんにちの国家主義・軍国主義反動のもとで否定的媒介もなしに内部からの教育反動に組み込んでいるかに思われる。だが事情はそれほど単純な後進性や反動性では片づかない。そこには管理主義の教育に対する現代管理社会のいやおうなしの要請ないし反映が機能して



いるからである。

現代—工業化からいわゆる〈情報の時代〉への過渡期としての現代社会の特徴は、はげしい技術革新と社会の全域を貫徹する組織化である。それはひとつの社会的合理化であり、それを支える原理は効率主義である。そこに〈管理社会〉と呼ぶべき新しい社会形態を生み出そうとしている。管理社会とは、つまるところ、少数の〈管理者〉と多数の〈被管理者〉、もっといえば〈情報〉を〈操作するもの〉と〈操作されるもの〉とがきわだって分極し、その間に有機的な関係が遮断されるばかりでなく、制度的にも実体的にも両者が分割されるような社会であると言ってよいであろう。すなわち〈情報ギャップ〉が、〈もの〉の生産関係と同次元の問題性として社会的に提起されなければならないようになった社会であり、そこでは情報操作を介して自我の拡大をゆるされる人間と、それを拒絶されている人間とのあいだに、〈実存的な怨恨〉が次第に激化して来るような社会なのである。*

* 〈情報ギャップ〉論については、中央公論、昭和43年10月号の山崎正和氏論文「『教育』の終焉」参照。氏は、現代の学生叛逆の根柢を〈情報ギャップ〉からくる〈怨恨〉の爆発と見ている。

管理社会の機能的命脈は管理主義である。管理という社会機能はもちろん社会集団に不可欠の原理ではあるけれども、管理主義は、人間の〈フィードバック素子化〉という部分労働者づくりと結びついた生産効率主義であり、権力による社会統制主義なのである。それは資本主義社会であれ社会主義社会であれ（歴史的現実態としての）今や共通に立ちあらわれてきた〈人間〉への実存的対立物である。〈全面的発達をめざす人間〉にとって、管理主義は根本的な敵対物であり、したがってまた、〈教育〉そのものとも根本的に相容れぬ人間支配の悪業なのである。人間を〈支配する〉ことと教育とは矛盾の敵対的対極をなすからである。

したがって管理主義とよばれるような教育水準を、たんに立ち遅れた、もしくは反動的な立場として相対的な可能態と規定するのではなしに、原理的には、反教育的なものとして徹底的な否定の媒介を必要とするのである。現実の存在態として把握することが、原則的にその立場を措定しているという意味ではない。

さて、その管理主義的水準としてとらえられる教育実践の特徴はどんなものか。教師のたえざる関心は、生徒集団の外面的秩序の確立維持ばかりでなく、それを支える生徒の内面的心情の統制までもふくめて、いっさいの管理責任を独占的に、しかも主観的にはしばしば教育的良心を傾けて、教師がすべてを負おうとすることである。生徒は完全に客体であり、教育活動の主体性は根本的に否定される。教育活動をとおして変えられていく（変化ではあっても変革的成長ではない）のは生徒集団だけであり、教育本来の弁証法的関係によって教師自身が指導をとおして変革を迫られるという事態は全然ありえない。教師は終始絶対不動の、虚妄の権威として君臨する。まさに教育の戯画である。くりかえされる命令と禁止と観念的徳目。教育行政権力が、こうした教育をとおして毛細血管のように生徒の、同時にその教師の精神の内側を浸蝕していくのである。そしてそこに必然の病理として現出する生徒の〈非行〉は、極力外聞をはばかり、暴力で圧殺し、処分で形式的に処

理してすまず。教師としての不徳の羞恥が、チラリとかすめて過ぎ去る。〈非行児〉を必然的に生み出しながら、絶対に彼を〈変革〉させることはできないのである。

勤評体制と学校管理における〈特別権力関係論〉は、〈無責任体系としての官僚制〉の体質を教育実践の末端にまで拡張し、管理主義による訓育の荒廃をいよいよ固疾的なものにしていく。そこに存在するのは生徒の要求にかわる教師の管理的要求だけである。

B. 適応主義の水準

戦後の教育運動がいちように目ざした、生徒の教師の権威的・権力的抑圧からの心理的解放ということは、それ自体、伝統的教授・訓育の根柢条件を変革する意味をもっていた。また常識的な意味において学級や学校の生活に適応させるために、あらゆる阻害条件を除去してやる配慮は教育的に不可欠な前提であろう。いわゆる〈なんでもいえる雰囲気〉をもった〈なかよし学級〉が、そこでのイメージとして追求される。そこでは〈ものわりのいい教師〉が、〈安心しきった子どもたち〉を友愛的に保障しようと努力する。あくまで生徒自身がかちとっていく解放過程ではなくて、教師が一方的に保障してやろうとする解放であるところにその特質が成立している。そうした適応や解放が、主体的能動的人間の形成における過程的意義を超えることができず、その水準のまま自己目的的に志向されている状況を適応主義と規定してよいであろう。

この水準は少なくとも要求の主体としての生徒を人間的にとらえ直そうとしている意味がひとつの教育的前進をあらわしてはいるが、総じて言えばなお体制順応的の限界にとどまるものであり、教育の創造性（人間的、社会的）を志向するものではない。教師にとって、所与の指導要領、教科書、授業や訓育にたいする生徒たちの批判や抵抗は念頭にない。教師も生徒も共にひたすらに所与の教育課程や学校条件、さらには社会的諸条件に順応しようとしている。社会的矛盾の前に、教師の能動的な対応の指導性はあえて留保される。教育的良心の配慮として彼はその指導性を自ら拒絶し、せいぜい既存体制のアナを探りあて、それを生き抜く根性を鼓舞することでごまかそうとする。したがって、この水準の結末は生活実践における〈要領主義的適応〉にとどまることになる。要領主義とは、無原則的に事態に対応しながらなんとか自己を実現しようとする生き方であるが、事態における矛盾の激化とともについには身を引き裂く悲劇性をはらんでいる。総じて生徒をそのような悲劇にさらす責任は、この水準に立つ教師にとっては教育的責任の限界を超えるものというべきであろう。

この水準においてもなお、教育実践を介し、この教師の自己変革は期すべくもない。そこでは指導とは、教師への教育的適応にほかならぬからである。こう考えると、適応主義はその本質において、生徒の自発性に依拠しながら行なわれる迂回した、もしくはゆるやかな管理主義にほかならないのである。教育実践を介して教師自らが人間的に傷つくことのないかぎりにおいては、それは官僚の自己独善性と同質であり、教育実践において自己否定の契機を欠落するということは、教育実践における教師自身の、したがってまた生徒たちの人間疎外を意味するものである。教育という名における人間的背信。

本質的に管理主義に通ずる意味において、適応主義もその一定の前進性を容認するとしても根本的には克服されなければならない水準である。

ところでこの水準の理論的、実践的支柱が Guidance であり、Counselling であり、「期待される人間像」であり、文部省の「生徒指導の手引き」であることはいうまでもなからう。同時にまた、こんにち企業社会が必死に追求している労務管理における〈Human Relations〉も強力な支柱としてこれに参加していよう。Human Relations もまた人間の非合理的な感情の満足、すなわち状況への心理的な適応と昂揚を操作する管理技術として展開しているからである。これらに共通しているのは、それが生徒の要求に根ざしその自主性に依拠する見せかけをとりながら、ほとんど詐術的な心理操作すなわち感情の非合理的論理過程の組織化によって、究極的には当方の管理的支配のもとに統制していくことである。

したがってこの水準は、現代の〈体制的反動〉のもとで懸命に合理化されながら、企業や権力の側から強力に押し出されてくるのである。それはたんに訓育や人事管理の実践技術として展開されるばかりではなく、それ自体体系的なイデオロギーとして認識的にも組織されていくのである。

適応とは本来主体と環境との関係性をあらわすものであり、したがって不適応はその要因をその両極にひそめているにもかかわらず適応主義は環境の極における要因をつねに固定的に保留し、関心をもつばら主体の極に限定して操作しようとすることによって、必然的に体制擁護の理論的実践的武器として機能するのである。したがってこれを、こんにちの〈体制的合理化＝反動〉の教育領域における〈合理化〉として把握することは理の当然であろう。

C. 集団主義的水準

この水準は、むしろ〈不適応〉を積極的な契機として適応主義の水準を突破し、適応主義の疑似教育性を克服して教育の創造性を挽回し、生徒の要求や自主性を詐術的に解放するのではなくて真に実践的に組織して(させて)いく立場としてあらわれている。そしてそれは当然のことながら認識の科学性とそれにもとづく実践の集団性とを不可欠の側面としながら展開される。個人的適応主義を克服して集団による環境条件の変革へ、そしてその実践過程において同時に個人的にも集団的にも変革前進の運動を続ける。それこそが教育の創造性と呼ぶべきものなのである。*

* 集団主義教育の本質をどうとらえるかはかなりの異論もあろうが、R. Owen の人間と環境との循環論法的矛盾を克服した Marx の〈革命的実践〉の理論を骨格とし、A. S. Makalenko の教育実践とその理論等から要約するならば上の規定は外れていないであろう。

この立場ではじめて教育は、〈指導—被指導の弁証法的関係〉を回復し、教師は教育実践のなかで自己変革を不断に迫られていく苦痛と爽快とを実感的に受けとめることであろう。指導によって自ら傷つくことを知らず、また意識的にそれを回避しようとした管理主義や適応主義の水準と異なると、この水準の教師にとっての徴標は、指導における自らの傷つきと、生徒集団の可能性に対する感動と怖れと挑戦であろう。そこでは教師は、決然として自己の実存を生徒の前にさらすほかに手はないのである。それによって真の意味での指導性(特に訓育においての)が成立するのだとい

えるであろう。原則的な意味からすれば訓育は教授過程とは異なって、直接に人間としての生き方に関わっているし、教授過程がある意味で教師の部分人格的機能をもつとすれば、訓育過程はまさに全人格的＝実存的対応を迫るものだからである。その意味で訓育過程に限って教師の指導性を問題にするならば、表面的には管理主義が最も教師の指導性が強く、適応主義ではほとんど埋没し、集団主義では逆に生徒集団に奪取されたかのごとくであるが、内面的には、つまり指導の真実の意味からすれば、逆に集団主義こそ最高の質的指導性をあらわしているといえよう。*

* こんにち生活指導（生徒指導）における教師の指導性ということの問題にする時そのほとんどが量的発想に立っており、たとえば「生徒指導の手引き」でそれを生徒の自主性と対置し、その適切な度合いを論ずるがごときである。指導性とは、教育の全過程をつらぬく全的、質的、機能概念として用いたい。

そこでの教師の指導性は、＜人間にたいするできるだけ高い要求と人間にたいするできるだけ深い尊敬＞（Makalenko）の本質的同一性に立って深くかつきびしい。それは生徒の潜在的な要求を洞察し、その可能的・必然的発展の見通しをもつ意味で＜生徒の要求を先取り＞しながら＜挑発＞されるであろう。それとややちがって生徒の要求の自然発生的発現を待ってその組織化を援助しようとする立場は、日本の生活綴り方的伝統をふまえて集団主義に高まろうとする人びとによって推進されているが、いずれにしても教師の指導性の本質は、見通しをもった先行性でなければならない。このことをあいまいにしたまま教師の要求と生徒の要求の弁証法的統一によって生徒の要求が組織されていくのだという論は、この水準を適応主義に転落させるおそれが充分にあるといえよう。教師は自ら傷つく必然性をもつとあったが、それはまさにこの先行性のもつ弁証法的必然なのである。それは、この先行性なしには指導は成立しないし、真の指導はその先行性を媒介として生徒が教師を踏みこえていくという内面的な論理を蔵しているからにはほかならない。指導性とは、教師にとってあくまでもきびしい本質的な課題であるにもかかわらず、あたかも無条件に既存のもののごとく、しかも量的発想に立って論議されることは、この水準に立って訓育を考える限り絶対に許さるべきことではない。

はじめに、不適応を積極的な契機として適応主義を突破するといったが、集団主義の水準では、いわゆる非行生徒は人間の変革力をかえって豊かに秘めているものとして、教育の片隅ないし埒外からあらためて教育正面の中央にひきもどされ、文字通り集団の宝として集中的な集団の教育力に抱かれるのである。彼の人間の変革とたたかう過程で、同時に集団じしんもまた前進を約束されるからである。

かくてこの水準は、教師の真の指導を媒介にした生徒集団の豊かな訓育力を確認し、組織していくことによって、訓育の理論と実践の歴史に新しい地平をひらくものだといえよう。

2. 三つの水準の発展的關係

管理主義（A）、適応主義（B）、集団主義（C）の三つをわが国現在の教育現場における訓育の存在形態としていちおう原則的に分析し、それぞれの論理や実践形態の特徴を浮彫りにしてみたわ

