

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

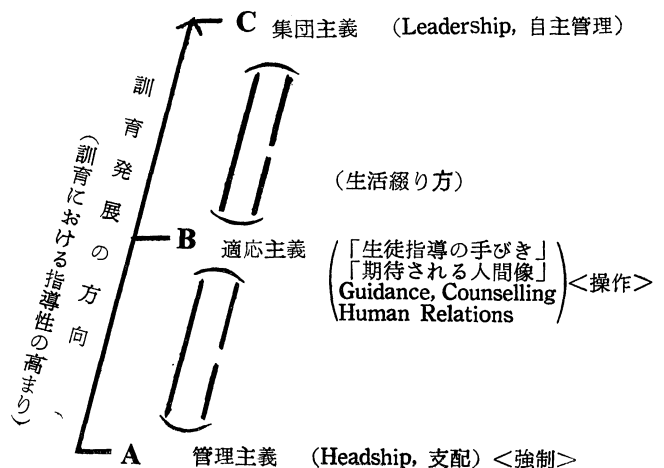
1. 三つの水準——管理主義・適応主義・集団主義

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〉、もっといえは〈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

けであるが、この三者がそれぞれ独自の存在理由をもつものとして並存的にとらえたわけではなかった。AとBは原則的に止揚せられてCに発展させられるべきものであるとの構想に立っていた。ここではこの三つの水準の弁証法的な発展関係を問題にしなければならない。

三者はいちおう原則的には矛盾し相互に否定し合う関係に立っている。けれども矛盾関係は断絶性の背面に連続性をひそめている。ここでは一定の条件のもとでその連続性・統一性が成立する事情を追求しなければならない。

巨視的に見るならば、管理主義と適応主義とは意外な親近性をもっている。両者はいわば同一体制内の対極にはかならないからである。その意味からすれば、AないしBとCの集団主義とはかなりきびしい質的な飛躍が媒介されなければならない。それは異質の体制間の矛盾を蔵しており、A—Bがいわば量的断絶であるのに比して(A, B)—Cは質質的断絶を成立させているからである。

まず、管理主義は強制(Coercion)による適応であるといってよいし、適応主義は強制に対比される社会統制のいまひとつの様式である操作(Manipulation)による管理であるといってよい。強制は、物理的な力の行使をとともなり服従の強要であり、強要される側は、それを強要する者がだれであるかを実体的に知っており、かつ強要されていることを自覚しているのが常である。したがって強要に対してはひそかな人間的反撥や抵抗が必然的に発生する。なぜならそれは人間の実存的欲求に対する障害であるから。したがってそこには管理主義に抗して適応主義ないしは集団主義に発展していくべき現実条件が生徒集団のうちに成立していくのである。そしてそれは生徒集団の叛逆的な爆発となって実践的な突破口をひらくことになるであろう。そしてそこに止揚せられるものは、集団の組織化に不可欠の紐帯である〈管理性〉であり、それが教師の独善的な占有から解放されて、いわゆる〈自主管理〉へ変質止揚されていくことになる。いわれる管理権の漸次的、教育的〈委譲〉ということは、現実的にはせいぜい適応主義の限界を破りうるものではなかろう。それを越えて集団主義への深い断絶を埋めるためには、おそらく激烈な衝撃的教育状況が媒介とならざるをえないであろう。

適応主義の原理的方法である〈操作〉は、巧妙な統制手段を用いて、相手の自発性を適当に刺激しながら、相手に強要されているという意識を起させることなく、しかも結果において特定の行動を実行せしめるのである。現代社会においては、かかる操作が広汎に組織的に行なわれる。ひとつは、集団や組織のHuman Relations的管理をはじめとする種々の管理技術の行使であり、他は、Mass Communicationによる象徴的操作である。現代の青少年は、学校においても、社会においても、このような操作の広汎な網の目かけられ、いやおうなしに体制的合理化のなかに組み込まれていかざるをえない。この現実状況のきびしさのもとで、集団主義への質的飛躍の可能性や条件はいったいどこに見い出されるのであろうか。社会的な階級の視点を留保して、これを教育内部の実践に限定して考える限り、第一義的には、教師の真に主体的な先進的指導性に依拠せざるをえないであろう。そしておそらくは、そうした教師の指導性に触発(実際には暗示・示唆・助言よりは強い教育的要求度をもった挑発、点火とよばれるような形態をとるであろう)されて顕在化した生

徒集団の深層的な要求が、教師の教育的な要求とからみ合ってくるであろう。なぜなら、こんにちの状況（高度の操作の網の目のもとでは、自然発生的な生徒の要求に依拠するということはほとんど夢想に近いからである。実践理論はつねに原則論と状況論とが統一されたものでなければならない。*

* 現在の学生運動の激発は決して自然発生的ではない。そこには強烈な指導者の指導性と学習とが前提になっていることを注目すべきである。

pragmatic な、生徒の自然発生的性に依拠した、そしてその自主性を適度に刺激しながらしかも狡猾な〈操作〉によって究極的には体制への順応に誘導していく〈ゆるやかな管理主義〉としての適応主義的レベルにおいては、厳密な意味での教師の指導性といわれうるものは存立し得ず、それは生徒集団の無志向的な欲求（理性的認識に媒介された要求よりは低次の意味での）のなかに自己放棄的に埋没し去っているのだといえよう。そこに代って機能するものは、体制支配の権力的意志にほかからない。教育実践における教師の主観的な〈指導〉の錯覚のもとで、教師は客観的には〈操作〉の支配者として自己を疎外していくのである。この自己疎外を〈合理化〉しようとするのが俗論的な〈教育の政治的、宗派的、イデオロギー的中立性〉であり、伝統的な〈聖職者論〉であることはいうまでもない。教師の主体的な指導性は、これらの俗論的イデオロギーとは激しく対立する意味において成立するのである。適応主義レベルにおける教師のこの指導性の自己放棄、埋没を、自己責任的に挽回し、決断的に主体化しようとするところにはじめて集団主義的レベルへの飛躍の連続性が見えとられるのだというべきであろう。

きびしい意味での指導性は、たんに知識や技能や徳性における相対的な優越性に依拠するだけではなく、〈人間的な生き方〉の指導としての訓育に関するかぎりでは、ぎりぎりの指導性とは、人間的な生き方を深く歴史的社会的現実の矛盾とかがわらせながら、その未来的方向の必然性と可能性とを先取的に把握し、それにもとづいて現実の諸価値の矛盾対立に〈実存をさらした〉決意的な選択を提示しようというまさにそのことによってしか支えられないであろう。この意味において、集団主義的レベルを志向する訓育運動において、そのような積極的、組織的指導性と、いわゆる〈政治的 Propaganda〉との異質性とはあらためて論及されなければならない問題である。*

* これは独立して、この小論の後半のテーマとなっている。

3. 集団主義的指標とその現実的脆弱性

現代における訓育運動が志向する最高水準としての集団主義が、その目標や方法として理念的にはらんでいるものが何であるかについてはすでにふれて来たところであるが、ここであらためてそれを集約しておきたい。

- (1) 集団形成という文脈に立っていえば、集団の命脈としての管理性（規律性）を、その反教育的発現としての管理主義を根本的に否定することを通して、自主管理の方向に最大限に指導推進していくこと。それによって、集団における管理という機能に最も深い教育的意義を再発見し、それを実現していく過程で、〈主権者〉としての国民の育成に責を負おうとするものであ

- る。したがってそれは、現代のわが国の政治・教育の反動化への抵抗運動としての意味をも担っているということである。
- (2) 体制と人間との関係という文脈に立っていえば、適応から創造へ、すなわち体制の矛盾に個人的に順応させられていく諸力と意識的にたたかい、矛盾の科学的認識化とそれにもとづく集団化をとおして、集団的に矛盾とたたかい、そのたたかいの過程で同時に個人的にも集団的にも、認識と実践力とをきたえあげていくことをねらっている。体制内の創造性が人間の全面的発達の保証とはなり得ないことを前提とし、人間の真の全面発達が体制適応をさらに突き破っていく歴史的实践と結びつかない限り新しい教育の課題にこたえ得ないと思うのである。それは現代の体制的合理化運動の激烈さに対する教育の抵抗運動としての意味をもつのである。
- (3) 要求を組織するという文脈に立っていえば、高い科学的理性の認識に媒介された人間の創造的、積極的要求を、集団的に実現しようとする希求するのである。そのなかで個人的要求も最もゆたかに開花するであろう。要求ということからすれば、管理主義も適応主義もまたそれぞれに人間の情意的欲求を充足させる現実的な存在理由をふまえているのである。だがそれは、人間の情意的欲求における Ambivalence の negative な側面、すなわち生の積極的創造的方向を志向する Biophilia 的側面ではなくて、逆に生の退行的方向を志向する Necrophilia 的側面をふまえ、それを助長拡大しようとするのである。集団化よりは孤独化を、前進よりは停滞を、対立よりは調和を、動乱よりは平穩を、自主よりは追従を、とねがう人間情意の negative な一面化に抗して、集団主義は、認識や技能だけでなく情意的にも人間的要求を全面的に開放し組織しようとするのである。その根柢における人間の生理身体的諸欲求においても同断であり、その適応主義的な一面化とたたかおうとするのである。
- (4) 集団主義は集団主義的人間の形成をめざす。その人間の倫理的骨格は、個人主義と全体主義の相互否定的止揚、すなわち〈ひとり→みんな〉(Lenin の労働過程における、Stanislavsky の演劇活動における倫理の提唱)の弁証法的倫理である。それはまさに人類の倫理史における最高の思想であり、そのような人間像こそ世界史における最新当為の人間像でなければならぬ。集団主義の訓育はそれを志向するのである。現代における Neo-Fascism の動向のもとでは、集団主義と全体主義とは極めて類似的な相貌をおびるにもかかわらず、そこにおける決定的な意味の相違は、全体主義では、〈みんな→ひとり〉という側面を見落しており〈ひとり→みんな〉の側面だけが一面的に強調されていることである。その点に関し、日本の戦前からの現代史過程にかんがみるならば、むしろ集団主義における〈みんな→ひとり〉の側面はいかほど強調しても強調にすぎることはいかぬ。
- (5) 訓育方法論的に考えると、集団主義は、生徒集団が本来的に潜在させている偉大な相互形成力(変革的教育力)を確認し、それを意図的に組織することを軸として、教育の飛躍的な生産力を実現しようとするものである。訓育的視点からすれば、positive であれ negative であれ、生徒の個々人にとっての最も強力な精神的 Pressure は、つまり人間的衝迫は、教師や親

であるよりも、むしろ日常的な身辺のかれの仲間集団なのであり、それに比すれば、教師の指導的影響力はしばしば自慰に類するものかもしれない。集団主義の実践的方法は、この事実のもつ意味をこの上もなく重視して出発する。この基礎の上で、その集団の negative な Pressure を転じて、可能な限り positive な方向に助成していこうとする。そのための手だてとして、班の編成や核の育成や討議の練りあげなどが展開される。それによって集団の質的上昇が企図される。そして目的と方法との関係が本来そうであるように、この方法的発展の過程がそのまま集団主義的人間の形成という目的性を実現していくのであることはいうまでもない。目的は結果として定立するのではなく、その過程における機能としてはたつき、やがて人間的意識や実践の力量として定着していくものだからである。

訓育における教師の個別生徒に対する指導力よりは、集団的に組織されたその集団が個々の成員に及ぼす指導力の方が一般的にははるかに強大なのであり、したがって集団主義的立場における教師の指導性とは、従来の教師→個別生徒の側面におけるよりはむしろ教師→生徒集団の側面における教師の集団組織力にかかわっているといわなければならない。教師→個別生徒の側面は主として知識や技術の学習過程において成立すべき教師の指導性であり、教師→生徒集団の側面は主として訓育過程において成立すべき教師の指導性であろう。前者を全体としての教師の指導性の教授者 (Instructor) 的側面とするならば、後者は、集団の組織者 (Organizer) 的側面というべきであろう。従来の教師に必要とされた指導力が主として前者に傾いていたとするならば、当為の教師の指導力は、前者とともに特に後者の Organizer 的力を加味するものでなければなるまい。Makalenko は、このような指導の両側面を平行路線的にとらえているが、われわれは有機統一的にということを強調したい。

- (6) 集団主義は、人間に対する実存的信頼感に立つ。個人としても、また集団としても、生徒たちへの実存的信頼に依拠する。主権者の育成、自主管理、上限なき自治、集団の相互形成力などという集団主義の諸指標はすべてこの信頼感の証左である。人間性への不信ないしは半端な信頼、あるいは相対的、条件的信頼などは、集団主義的人間観の根本的にとるところではない。その不徹底なところでは、教育の名における人間の冒瀆が行なわれる。それがどんなに合理化されても適応主義の水準を破ることはできない。

実存としての人間観から、宿命的に悲劇を負うにしろ理想主義的本質としての人間への根深い信頼が寄せられるわけであるが、この実存的信頼にこたえきれぬ自覚から人間は〈人間的実践〉としての〈自殺〉を敢行する。自殺こそは現実的敗北の涯てにおける人間的凱歌であり、実存的自由の閃光にほかならぬ。ここから発展して、人間への実存的信頼感に依拠する集団主義の訓育は、前述のようにいわゆる非行生徒に対する逆説的処遇を可能にするのである。非行生徒を学級 (学校) の宝となすということは、たんに理想主義的な Rhetoric なのではなく、上のような人間学的基礎をふまえ、上のような方法論的可能性をふまえた上での教育実践的提言であることを確認しておきたいのである。

さて以上のように集団主義的訓育の指標を集約した上で、いわゆる集団主義と称する現場実践を概観しただけでも、思想としての脆弱性や実践の不徹底や歪曲や矮小化は随所に露呈している。だがこれはすべての思想や実践に必然的に随伴する様相にほかならないわけでもあるが、わが国の教育現場における歴史的な体質としてもっときびしく追求されなければならない点でもあろう。ここではくわしくは触れ得ぬ。その二三の指摘にとどめる。たとえば、

- (1) 思想性の欠落から生じる方法的矮小化。あげくは班・核方式の管理主義への転落。討議ときり離され、要求の組織化と無縁な班・核方式は、軍隊管理の方式にまで墮落しうる危険性を、利刃の両刃のようにひそめていること。追求・点検・日直制度もまた然り。
- (2) 「指導要領」的〈自主性〉や〈指導性〉の〈操作〉的本質や、その対立量的発想の矛盾をあきらかにしえず、「特・活」や「学校行事」等における〈活動主義〉に低迷していること。
- (3) 集団主義的訓育の発想や指導の体系と、「道徳」とは目的的にも方法的にも相容れないはずなのに、実践的には両者を野合的に共存させてしまっていること。管理的権力に妥協屈伏したとばかりはいえない主体的なあやふさが存在すること。
- (4) 指導性の主体的挽回ということと、政治的 Propaganda との未分化的混同があり、それによってこの創造的な教育運動の種々な主体的弱さをあらわしていること。本質的には浸透発展すべき可能性をひそめている状況にありながら、逆に自らそれを阻害する条件さえつくり出していること。

II. Propaganda と教育との矛盾

集団主義的訓育を志向する立場において、教師の積極的な指導性の挽回を強調するとき、それが現実の政治的、Ideologie 的対立の激化のもとで、いわゆる Propaganda (ここでは特に政治的宣伝の意味に限定する) に墮する傾向性をはらんでいることを指摘したが、ここではその問題に接近するための原則的な省察を試みておきたい。

1. 一般的省察

Propaganda は、言語をはじめとするあらゆる象徴(複雑な教理や観念から、Slogan のごとききわめて単純化された言語的象徴、その他の物的・行動的象徴まで含む)を用いて、集団の社会的態度を変容し、究極的には彼らの行動を一定の方向に導こうとする意図的・組織的努力にほかならないが、Propaganda は、煽動(Agitation)や教育とは明らかに異なっている。

煽動は、主として未組織の段階にある多数の大衆に対して、単純化された象徴を提示し、なによりもまず特定の方向に行動を起させようとする努力である。ねらいは直接の行動性である。それに対し、宣伝は、相対的に組織された大衆に対して、比較的複雑な象徴を長期間反復して提示し、人々の態度を変えようとする努力である。Propaganda はこのように Agitation とは比較的に相貌が異なっているが、教育とはきわめて類似的であり、しばしば現実にはその区別さえ見分けがたく

なっている。わけても現代における国民教育がその宗主権を政治的支配権力に深く掌握されている事態にあつては、教育政策と政治政策とは不可分に結びつかざるを得ないのが現実態である。そのことは、社会体制を共通してあらわれる事態であり、資本主義・社会主義体制間の世界史的な対立が激化しているかぎり、ほとんど宿命的にわれわれを苦悩させる問題性なのである。それだけになお、教育と Propoganda の原則的差異性についての論究はきびしく要求されなければならない。

2. Propaganda の本質と原則

Propaganda が教育との緊張的問題性として立ちあらわれて来たのは、いうまでもなく第1次大戦後のナチスをはじめとするいわゆる Fascism の権力のもとであった。そしてそこでこそ問題の極限的なあらわれ方を提示した。しかも現代のわが国における Neo-Fascism といわれるような状況は、本質的にはいささかもそれと差異はないし、Propaganda の諸原則は同じように機能し続けている。したがってここでは、そうした Fascism 的な国家権力によって発動する Propaganda の特徴的な原則を追求しておきたい。ちなみに Fascism とは、20世紀にあらわれて来た反革命の戦闘的 Nihilism としての政治権力形態を意味する。

総じていえば、Propaganda は、非合理的な Demagogie 的要素をふくんだ Ideologie 注入のために、理性的論理によるよりは心理的方法によって、批判を抑圧しながら、相手の内に眠っているものをゆりさまし、それを〈操作〉的に組織していく下向型のデマの一種である。そして、権力の利己的目的を偽装する間接性をもっている。そのような本質からくる Propaganda の方法的原則のいくつかが指摘されよう。

- (1) 非弁証法的論理——事態における矛盾の諸側面を全体的に、構造的に把握することなく、その一面だけを抽象化し、他の側面を意識的に捨象しながら、二者択一的な形式論理の偏見にみちびこうとする。したがって Propaganda の成立する現実根拠は、完全な虚妄なのではなく、いくらかの理由をもっており、いわば半虚妄の現実理由の上に立つのである。大衆の側にもそれを受容する半ばの現実的な条件をふまえているのである。
- (2) 新奇性・単純性・誇張性・反復性——商業宣伝における第一義の原則ともみられる形式・内容の新奇性ということは、政治的 Propaganda においては、変革や革命の幻想としてあらわれる。本質的な反動性を隠蔽しながら、〈新体制運動〉とか〈未来的創造〉とか〈社会的開発〉とかの言語象徴だけの新しさがふりまかれる。

Propaganda は、新奇性で一応人びとの関心をひきつけたうえで、その注意を散らさぬように、集中的な単純性を必要とする。その単純性は、前項の二者択一的論理にもとづいており、政治的 Propaganda においてはとくに重要視される。それは大衆性の要件であるばかりでなく、場合によっては、たとえばナチスのようにそれを大衆蔑視の思想、すなわち大衆の〈素朴性〉・〈愚昧性〉に対応させようとするこゝさもある。

Propaganda の単純性は、大衆の傾向である先入的態度や偏見を最大限に利用しようとする。

新奇で単純な内容形式は、誇張によってますます効果的となる。誇張こそしばしば Propaganda の本質と考えられている。二者択一の一面的抽象の誇張が、矛盾の全体構造を覆うてしまう。しかもそれがまったくの虚妄に近ければ近いほど、その誇張効果は大となる。それはその非合理性の強烈さで人びとの理性を麻痺させ批判力を圧倒してしまい心理的效果をもつからである。

新奇で単純で誇張された内容形式が、効果を拡大し持続するために絶対必要な与件が反復性である。反復は、それによって受け手に理解させ記憶させるだけでなく、反復の過程で受け手の批判力を次第に麻痺させていく心理的效果をねらっている。

反復の効力はとくに、Communication の不完全な社会において、Propaganda の内容の批判的検討が十分できないときに最大限に発揮される。したがって、Propaganda を意図する権力は、一方にかならず情報統制を行なうとともに、情報機密の制度化を完ぺきにし、国民を機密に参加する少数の公衆 (Public) と、周辺の公衆と、多数の群衆 (Crowd) とに組織していく。反復の効果はその群衆的状况におけるほど大である。

(3) Mass Media の〈操作〉と〈民間〉の利用——現代の Propaganda にとって、この高度に発達した Mass Media の積極的な〈操作〉は、最も緊要な方法上の原則となっている。それはたんなる〈利用〉なのではなくて、社会規制の強力な方法としての〈操作〉なのである。こんにちの Propaganda は、それが Mass Media を媒体としているというすでにそのことのうちに一定の Propaganda としての構能をはたしているのである。Mass Media の操作のうちに、いわゆる〈民間〉が組織的に利用される。それによって現代的な世論や民意が上から作り出され、それをまた効果的に吸いあげていく。その過程で、真に批判的な公論 (Public Opinion) は意図的に疎外され抑圧されていく。

(4) 要求組織化のすりかえ——Propaganda の第一線の活動家は、きわめて Agitator 的傾向をもち、〈指導者意識〉に立ちながら同時に大衆と同じ不満や要求をもち、同じ被害者であるかのような身ぶりによって、大衆の自主決定や要求の自己組織化の可能性を奪っていく。そしてそれにすりかえて支配者の利己的要求を代置し、大衆の真の要求を裏ぎっていくのである。(このことは、教育における指導性と親近性をあらわしながらしかも尖鋭な対立をあらわす点である。)

(5) 暴力の暗示——それでも相手が動かぬとき、Propaganda は、しばしば法規的規制や、世論的圧迫や、警察の物理的暴力やを暗示し、もしくは行使することによって意図を貫徹しようとする。

以上要するに、Fascio 的 Propaganda の本質やその内容形式の諸原則は、明らかに反人民的、反人間的であり、したがってそれはまた教育の本質、その内容や形式の諸原則とは鋭い矛盾をあらわすものでなければならない。ここでその矛盾をくわしく論ずる必要もあるまい。要するに教育の

本質や諸原則は、以上のような Propaganda のそれと差違するのではなく、ほとんど各項ごとに反対矛盾の対極として成立するのだと言っておけばすむであろう。すなわち教育は、弁証法的論理に依拠し、理性的活動を第一義にし、新奇をてらわず、単純化ではなくて本質を典型化し、誇張でなくて事実に即し、系統的に持続発展し、Mass Media を主体的に活用しながら公論を下から組織し、要求を集団的に自己組織することを指導し、いっさいの圧迫と暴力を拒否しながら、個人と集団の可能性を全面的にかつ最高度の実現させていくことなのだといえ十分であろう。

抽象的ながらこのような Propaganda と教育との原則的な峻別は、実践的にはきわめて困難をはらんでいるとはいえ、それだけに明確に措定しておかなければならない教育理論上の要件であろう。

ここでは反革命的な Fascism の Propaganda を視野においての論究であったが、社会主義的革命的な政治権力における Propaganda と民衆の教育とにおいては、その本質や内容形式の諸原則は大きく変わっていくであろう。何より人民と科学に依拠しようとするからには、政治と教育とは、歴史的にも、関係論的にも、おそらく相対的にははるかに合理的前進をあらわしうる可能性をふくむであろう。われわれは人間の歴史過程において絶対的な思弁をさしはさむ越権を拒否する。あくまで相対的な可能性として予料せざるを得ないのである。

集団主義的訓育運動は、認識における唯物弁証法的科学性に依拠しようとするものであり、したがってそれは社会主義的体制を倫理的要請として志向せざるを得ない。そしてそこから発する指導性は、そのような Propaganda と教育との相対的な近接性をあらわすであろうことも理の当然であろう。にもかかわらず、それはあくまで相対的な近接性にすぎないのであって、矛盾の絶対的消滅なのでは断じてない。したがって、集団主義的訓育運動においてこそ、以上のような原則的峻別は意味をもつと思考するのである。

3. 集団主義的教育における指導性の強調が Propaganda に墮せぬための実践的な諸問題

(1) 第一義的なことは、集団主義をめざす教育の指導性は、真に人民的・民族的立場に立脚し、平和と自由と民主主義を志向し、終始事実の科学的認識をつらぬこうとするものであることを確認すること。この本質を無視するならば、いかなる方法実践の教育的配慮も Propaganda に抗しきれはしないだろう。主観的ないかなる努力も、客観的には Propaganda に結果する以外はないであろう。国家主義・軍国主義のもとで豊かに開花した新教育運動の方法的展開も、ついに政治の論理を突き破ることはできず、結果的には Propaganda になだれ込んでいったことを痛省せねばならない。ただわずかの可能性は、それらへの抵抗運動としての生活綴り方的手法であったことも同時に見落してはならない。

(2) <触発>・<ゆさぶり>・<点火>・<激化>・<挑発>・<追求>などといわれる集団主義的教育における指導性の強調を意味する諸形態は、一見 Agitation のように<上から>、<外から>強引に注入していくかに見えながら、それが Agitation と本質的に異なる意味は、生徒に潜

在する人間的な要求の〈当為的先取り〉であり、生徒への人間的尊敬としての強い〈教育的要求〉のあらわれであるということである。しかもそれが、生徒の発達段階的現実性、すなわち生徒の現実的可能性を適確にふまえているという点である。この現実的可能的条件を無視し、それとの実践的脈絡性（それは断絶性と連続性とを矛盾的に表裏する弁証法的関係性である）をあいまいにするならば、たとえ指導性の方向や内容や形式がいかに正当でありかつすぐれていたとしても、そのような実践は、結果的には Propaganda に手をかすことに堕してしまうであろう。つまりそこから結果するものは、いはば〈偏見的科学性〉もしくは〈科学的観念性〉にすぎず、それは Propaganda の〈非科学的現実性〉に抗すべくもないからである。

(3) 適応主義的指導の水準においても、たとえば社会科の指導において、Ideologie Propaganda におちいらぬために、社会の矛盾に〈気づかせ〉、その意味を〈理解させ〉、それによってその解決のための方策を自主的に〈選択させる〉という指導の論理を提唱するが、それはそれで一応正しい。だがそれだけでは、〈気づき〉を自然発生的に待ったり、意図的に〈気づかせない〉でこうとする諸力と結びついたり、〈理解〉のさせ方が非科学的であったり、自主的〈選択〉が〈すりかえ〉であったりするおそれは十分にありうることであり、Propaganda に傾斜する可能性もすくなくないのである。したがってそうした指導の論理も、Propaganda に抵抗する意図的な教育実践の論理たりうるためには、現代社会のどのような矛盾にこそ気づかせなければならないのか、を先づ問題としなければならない。そして理解のさせ方がどのような理解のさせ方なのか、それが真に科学的であり系統的であるかをきびしく問わねばならない。そしてまた、その解決方策の選択決定が戦略的にも戦術的にも最も妥当であるかどうかを問題にしなければならない。

したがって、そのような〈気づき〉・〈理解〉・〈選択〉の論理に照応するかに思われる生活綴り方的手法も、適応主義的水準から集団主義的水準に発展していく可能性をひそめてはいるといっても、それが〈下から〉、自然発生的に発展していくというのではなくて、集団主義の理念に〈上から〉照射され媒介されることによってのみそれは保証されるのだといわなければならない。それなしには、もともと Pragmatic な体質をもつ生活綴り方は、腰もとから適応主義的水準に埋没し去るおそれは十分にひそんでいるのである。

集団主義的方法は〈体制づくり〉、生活綴り方的方法は〈意識づくり〉、その両者の相互媒介的統一を、という場合、両者の発展的水準関係をふまえた上での〈上から〉の媒介性をはっきり把握しておかないと、抽象論に終わってしまうおそれがある。

(4) 教育における政治的・Ideologie 的〈中立〉という近代的な〈教育正義〉も、Propaganda と教育とのたたかいを問題とする場合の省察の要件とならざるを得ない。この〈中立〉こそはそれ自体一個の問題性なのであるが、ここでは立ち入って論究する余地はない。ただここで若干論及するならば、〈中立〉の名において指導性の積極的な意味をあいまいにし、動機づけを弱め、理解をあいまいにし、最後の判断を中止し、指導の人間的な責任性を回避させることがあるとすれば、〈中立〉がすでにまぎれもなく Propaganda の本質を露呈しているのだということである。

集団主義的教育においては、〈中立〉という観念は本質的に成立の余地はないのだというべきであらう。それはただ、真実と科学に依拠する以外のいっさいの顧慮を必要としないからである。ただ、実践的な意味であえて〈中立〉を言うとするならば、それは指導の積極性が性急な Agitation や Propaganda に墮さぬための教育的な自戒としてであり、もっといえば、政治論理に対する教育論理の独自性を堅持しようとする志操なのであり、さらにいえば、教育実践における教師の〈決然たる実存の投企〉なのである。

主要参考文献

- 1) B. L. Smith, H. D. Lasswell, R. D. Casey : Propaganda, Communication and Public Opinion (1946).
- 2) L. Lowenthal, N. Guterman : Prophets of Deceit—A Study in the Techniques of the American Agitator (1946).
- 3) Erich Fromm : The Heart of Man—Its Genius for Good and Evil (1964).
- 4) 宮坂哲文 : 生活指導の基礎理論 (特に第4章) (1962).

SUMMARY

My research is directed to clarify principal problems of the Discipline.

- I. The present discipline in this country will be analyzed as follows—
 1. Administrativism—the tendency to government the students rather than to educate. —“coercion,,—the lowest, latest level.
 2. Adjustmentism—the tendency to fit the students to the present social system.—“manupulation,,—Guidance, Counselling, “Human Relations,,—pragmatic discipline—influential level.
 3. Collectivism—the spirit of self-administration by the students as a whole. —teacher’s leadership should be regained in the essential meaning, as an instructor=organizer—the highest, future level.and these levels should be levelled up from 1→2→3.
- II. The level of Collectivism, thoughh, the highest, there is a considerable problem, that the teacher’s leadership regained may be levelled down to the political, or ideological “propagandism,,.

The Propagandism should be differed from the Education (Instruction), so my research is directed to clarify the difference between Propagandism and Education (Instruction).