

# 戦後生活指導研究における教育技術の問題史的研究Ⅱ

## —指導と援助の関係をめぐって—

鈴木 庸 裕 (生活指導論)

### 目 次

- はじめに
- 序章 問題史研究の視座
1. 社会的技術としての指導と援助
  2. 指導と援助の関係を問う現代的要因
  3. 歴史的概括による時代区分
- 第1章 戦後ガイダンス理論の導入期をめぐって
1. ガイダンス理論の受容過程
    - (1) アメリカにおけるガイダンス理論の展開
    - (2) 導入期における援助概念
    - (3) 戦後新教育とプラグマティズム
    - (4) 受容過程における問題点
  2. 指導＝援助論の系譜
    - (1) 指導＝援助論の内在的根拠
    - (2) 教育課程における援助の位置
    - (3) ガイダンス理論における集団指導と個人指導  
(以上、本論集第56号)
- 第2章 日本人的生活指導研究の萌芽期をめぐって
1. 萌芽期のもつ位置
    - (1) ガイダンス論の反省
    - (2) 分析視点
  2. 特別教育活動の展開
    - (1) 技術主義からの脱皮
    - (2) ガイダンス計画の転換
    - (3) 特別教育活動の展開
    - (4) 指導と援助の分離
  3. 生活綴方教育運動の「継承」
    - (1) 「ともに生きること」の追求
    - (2) 生活知性と表現の指導
    - (3) 集団への着目
    - (4) 2つの共同をめぐる統一の問題  
(以上、本号)

### 第2章 日本人的生活指導研究の萌芽期をめぐって

#### 1. 萌芽期のもつ位置

##### (1) 「日本的」の意味

50年代にはいって、指導と援助の関係は、特別教育活動やホームルーム、生徒会、クラブ活動などの実践が急速に発展する場面を舞台にしてあらわれてきた。それは、集団指導と個人指導の実践的な関係把握を中心に展開した。それまではどちらかということ、両者の関係についてはグループ・ガイダンスでの子どもへの個別的配慮や「個人として援助する」といった表現にみられるように、指導—集団、援助—個人という図式があらわれていた。教育における個人と集団への認識をめぐる問題の検討を通じてではあったが、そのためやや結論的に言って、この時期に来てはじめて両者の内実に関する検討が可能になる。

それは、指導の意図をめぐってこうした図式にどういった意味があるのかについて、教育実践に携わる側の志向がひろがっていったためである。言い換えれば、指導や援助が何を追求する個別の方法体系であるのか。しかも、なによりも子どもの現実の生活や学習に関わってどういった知識や能力を育てるのかという教育内容的な関心への高まりがあったためである。

ではこうした背景を示すいくつかの見解について見てみることにする。まず、ガイダンス論の中心的研究者であった沢田慶輔は以下のように述べている。

「アメリカのガイダンスの発達におけると同じように、わが国でも二十六年ごろまでは、児童・生徒の分析・診断の技術の研究・実践に力点が

かれていたが、診断が性格にできること自体が適切な指導方法をもたらすものではないことが、だんだん気づかれてきた。正確な診断は適切な指導方法を考えるための基礎資料として重要なものであることは疑いのないことであるが、診断から直ちに効果的な治療の方法が導き出されるまでには発達していないのが生徒指導の現状であった。そこで昭和二十六年から助言・助力の与え方、指導のし方についての研究が行われるようになった。<sup>[1]</sup>ここでは、ガイダンスの実践に携わる教師・研究者が自覚的に要求しはじめた課題（指導や援助の方法技術の追求の必要性）を端的にあらわしている。<sup>[2]</sup>

それ以上に大きな潮流がある。それは戦後生活綴方教育運動の展開である。これは自然発生ではなく、生活指導実践をめぐる個人還元主義や技術中心主義的な指向を持った戦後新教育期のガイダンス論に対する再検討として起こってきた。教育現場での事象としてみると、戦前の生活綴方教育運動の「復興」ともいえるべき、生活綴方による生活指導実践であった。例えば、無着成恭の『山びこ学校』（1951年）の刊行と生活綴方実践が全国的に広がったのは、単に戦前の生活綴方教育運動の復興ではなく戦後教育のもつ問題点や不満をもとに出発したからである。ただ、『山びこ学校』の刊行や生活綴方教育運動の復興期がそのまま日本の生活指導の萌芽期であることはいえない。この点については後述するが、戦後の日本の生活指導研究の出発点であり、その本格的な論議を現実のものにした影響は事実である。

50年代初頭の教育現場における生活綴方運動の支持のされ方は、生活綴方による生活指導が「日本的形態のガイダンス」<sup>[3]</sup>と注目されている点に特徴がある。それは、すでに全国的に取り組みがはじまった特別教育活動による学校や学級内での子ども組織づくりのレベルを越えて、生活現実と向き合っている子どもを発見し、子どもの生活や生活認識を高め、価値のある行動を生み出そうとする教育活動を通じた生活指導であった。53年から54年以降、「生活綴方的教育方法」として理論化

されはじめ、民間の教育運動の中心的教育論となっていた<sup>[4]</sup>。この生活綴方教育運動が戦後生活指導研究の萌芽期を形成する1つの要因であったとみるのは、無着が懐述しているように<sup>[5]</sup>、戦後民主教育への期待と要求が現実との諸矛盾を通して『山びこ学校』を生み出した点であり、民主主義や教育基本法の学習による批判的検討であったことはおさえておかなばならない。

他方、戦後10年間の見直しという反省期でもあるという見解も強くあった。海後宗臣がいうように「新しい教育は日本の実情に適合しないという考え方から、これを批判する動きが現われるようになった」<sup>[6]</sup>のは、やや短絡的な論述ではあるが、教育実践全般にかかわる状況をとらえている。

以上のことから、この「日本的」とはおおよそ、次のようにとらえることができる。

- ・その指導に社会法則の知識を組み合わせる力量の形成が実践者に合わってきたこと、あるいはその指向が現われてきたことをさす。
- ・子どもの現実と実践のかみあわせが実践者サイドで可能になってきたことであり、本研究の視座からすれば、指導の発見の過程が自覚的に探求されはじめた点である。

再論になるが「日本的」といった場合、先のガイダンス論の反省にもみられるように、教師や子どもの現代への接近でしかなかった。ガイダンス論と生活綴方論が、相互に理論的な交流をおこなっていたとはいえず、「日本的」という精神生活や文化状況を土台とする交流は全くと言っていいほど認められない。わずかに生活指導研究の系譜の整理に止まっている<sup>[7]</sup>。ここに生活綴方の「復興」をもって日本の生活指導の「萌芽期」とストレートに結びつけることができない理由がある。

## (2) 分析の視点

指導と援助の関係について、第1章で扱った年代時期では外在的な根拠を述べたが、ここではその内在的根拠との関わりが指導と援助の関係において重要になってくる。

一般に1945年から1955年の10年間に日本の生活

指導には生活綴方をもちいた仲間づくり・学級づくりの生活指導と、より包括的で、カウンセリングや集団指導・個人指導でのテスト・調査といった客観的資料の分析にもとづくガイダンス的生活指導という2つの潮流を生み出したことになる<sup>8)</sup>。ところが今日的な歴史的理解ではこの2つの潮流が対立的にとらえられていることが少なくない。しかしこの2つが対立的な立場にあったとみると、指導と援助の本質的な関係は見えてこない。

そこで本章ではガイダンス計画やホームルーム論など主に特別教育活動を中心とする生活指導の実践の推移と生活綴方教育運動を中心とする生活指導の実践の推移、そして子ども集団や学級という小集団理論に関する実践の推移という3つの切り口から迫ってみることにする。それぞれの切り口から明らかにしたいことは次の点である。

まず、特別教育活動（ガイダンス計画、ホームルーム論）を中心とする生活指導の推移では、上意下達型の伝統的な指導が画一的であるがゆえに指導の硬直化を生み出すのであるが、ガイダンス計画による「指導の計画化」が画一化していくこといかに対抗してきたのが解明の目的となる。これは別の視点から見るとそれまでのガイダンス論の乗り越え方ともいえる。なぜなら、指導の自然発生論の克服が基底にあり、明らかに限界はあるが、援助は教師と子どもとの共同を認めるものであり、個人の差異を認める場合、子ども相互のレベルのものがその対象になっており、実際は教師と子どもが分離されたところではかたわらえていない問題があった。

次に生活綴方教育運動を中心とした生活指導の推移では、社会の発展法則を子ども集団に導いていくために、指導が集団の内部のものに転化していく必要をいかに理解したのかを探ること目的がある。この場合、教師の指導が子どもを取り巻く社会的影響をいかなる客観的視点によって整理・分析しているのかである。このことは、「日本の生活指導研究」と戦後生活綴方運動の復興でいわれる「生活指導の伝統の復活」との緊張関係のなかでいかに指導と援助の問題が位置しているのか

を問うものである。この点は先の特別教育活動と同様に、教師と子どもの関係の問題に検討課題が焦点化できる。

そして3つめに、51年ごろから本格的に導入されてきたグループダイナミックスなどの小集団理論の推移からである。とくにこの3つめの視点は、萌芽期を支えた社会背景についての関心からも検討を要する課題である。50年代に指導と援助の関係がどうあらわれ、そしてそのイコールの関係がそれまでの時期と実質的にどう変化してくるのか。前2者の動向から考えることができるのは、個人の差異についての問題と人間尊重の問題、それぞれがもつ子ども分析の視点の検討である。その意味では前2者には連続性があり、そこに依拠できる。

しかし、生活綴方とガイダンス論それぞれがもつ歴史的な背景はありながらも、この時期にどうのりこえるのかを問うとその基盤が明確ではない。この3つめの視点は、そこでこの時期から展開されてくる小集団理論と学校や学級、子ども集団との文化摩擦や子どもの集団生活や学校・学級経営のシステムへの無自覚な生活様式のすりあわせを明らかにし、教育現場におけるガイダンス論との「共存」をあまり問題にしなかった生活綴方の側の問題をも指摘していくことになろう。以上、そのことをふまえて3つの関係を問う中で、指導と援助の位置を検討していく。

「日本的」なる生活指導研究の実質を浮き上がらせるには、学校教育における形態の変化がおこなわれたときにあがってくる現場での声を内容的に分析する必要があると考える。

さきに述べたそれぞれの切り口は、子どもを浮かび上がらせること（発見）が援助であり、方向づけることが指導であるという両者を相対的に独自なものとしてとらえる仮説に基づいている。「生活を指導する」といった場合も、生活指導の形態の変化の中で子どもを主体とする援助による発見と子どもを対象、客体とする指導による形成に峻別できると考えるからである。50年代を通じて、子どもの本当の姿に迫ろうと熱意をもってい

た多くの教師にとって、指導や援助は子どもを探求する合言葉ともいえるものであった。しかし、実態としては、子どもの見通しや要求を教師が先取りすることから子ども探求、つまり子ども発見のための援助が弱まり、指導という側面が強くなったのではないだろうか。

## 2. 特別教育活動の展開

### (1) 技術中心からの脱皮

すでに、本研究で第1期としたガイダンス導入期では、指導と援助は指導成立の外在的根拠に潜在化している文化的社会的背景のうちにもぐりこんでおり、指導と援助との相互関係において、独自性をもった上での関係ではなかったと述べた。戦後ガイダンス理論の導入時期からしばらくの間、教育指導における援助の位置の意識化はこの研究と実践の表面的な実態の衰退を契機としてはじまったことを見てきた。そこでは、教育技術がもともともつ支配性をどのようにぬぐい去っていくのかという問題と生活指導実践が正面から向き合っていないかざるをえなかった点を根拠とした。

したがってガイダンス論が個人指導を中心にし、集団指導を取り上げながらもそこにおける人間関係は教師対子どもの関係でしかとらえられていなかったことによって、実際の集団的場面での人間形成の形態が子ども対子どもの関係である特別教育活動に注目されていったことは自明である。

以上のことを裏付けるために、当時の包括的な研究成果を示している教育指導者講習 (Institute for Educational Leadership : 略称 IEFL) の研究 (Work shop Study Reports)<sup>9)</sup>を分析する。

50年代以降の特別教育活動が実践へと目が向けられるようになって、技術主義への批判がIEFLによって示されるようになる。まずその指摘箇所をあげて論じていくことにする。

IEFLは1948年より実施され、この研究集録の冒頭部分で「第一回から第四回までが主として教育制度に対する行政組織の整備を目的としたのに対して、第五回及第六回は教育の内容の充実を目的とし主として教職員の養成と再教育に対する措

置が講じられたのである」と述べている。この1951年の第五回は戦後の教育方法を一定総括した上での広がり盛に盛り込まれた研究活動であったことがわかる。

この集録の中で生活指導研究に関わるところが「教育指導」の(1)および(2)の部分である。この(1)(2)はともにアメリカ人コンサルタントのウッズ (Woods) 女史の指導のもと、講師として(1)は沢田 (途中で渡米したためその後で受けて功刀女史、小山田) が担当講師になった。ここでは大学におけるガイダンスの諸問題、各学校及びそれを含む地域社会のガイダンスの問題、児童の現地研究に関する指導手引書作成の3つに論点を集約し、主として逸話記録やグループダイナミックスによる子ども・青年研究の方法が中心になりしかも学校や地域での研究体制や実施体制が主要な位置にある。

こうした中、次のような興味深い指摘をしている。「文部省発行の児童の理解と指導 (昭和24年) や中学校・高等学校の生徒指導 (昭和24年) などを見て個々の技術は理解出来ても、それを如何に効率的に組織計画し、実際の生徒指導に役立てるかという段になると、結局一貫した方法を把握しにくい」と述べているのである。

ガイダンスの方法論においては、当時のガイダンスの方法論を考えて、「(1)すべての教師を信頼して、その個人差を認め、その長所や能力を最高度発揮させるようにすること。(2)過去のガイダンスサービスがあまりにも管理上の要求から取り上げられてたのを改め、もっと児童生徒の立場から之を考え、その成長と発達及び適応の面を重視すること。(3)科学的方法によって人間や行動を分析し客観的判断を下すようにすることは現在の日本に緊急必要事である。したがって今後日本の青少年の発達を測定しうる各種のテストもつくられねばならない。しかし、それだからと言って、テスト偏重に陥ってはならない。すなわち生徒指導のための理解判断の根本的方法は全人的であり、情緒的であるべきで、科学的方法はこの手がかりであることを知らねばならない。」<sup>10)</sup>

この集録は、基本的にはアメリカのガイダンス論の直訳と技術論を中心としていた。研究対象としてのガイダンス論から教育的指導としてのガイダンス論への指摘はあるものの、その方法論的および思想的転換への示唆は示されていないものであった。

## (2) ガイダンス計画の反省

しかしながら、そのあとに続けて開催された第6回教育指導者講習では、この講習会がどういったスタンスで研究を進めたのか、そしてそれまでの総括がどうであったのかという視点から論じられている。第五回の集録の読みとり同様第6回の「教育指導(2)」を分析してみる。

このIEFLの講習会は、第5回とくらべて第6回になるとその様相が大きく変化してくる。

この研究が当時の一定の総括であると見ると、「緒言」にあるように「本集録を構成する三篇の主題は、それぞれに困難な問題である。われわれはでき合いや借りものの理論や方法で満足するわけにはゆかない。われわれの教育の理念と方法は、われわれ自らの努力によって生み出されてこなくてはならない。われわれがもしこのような態度をとってみるならば安易そうに見えるいっさいの問題がたちまち困難な相貌を呈してわれわれの前に立ち現れるであろう。この研究集録は、このような意味での困難な問題に、正面から身を以て取り組んだ多くの研究成果からなっている」<sup>23</sup>と述べている点、そして3カ月におよび22名からなる共同研究者間の民主的な研究の手続きや研究上のグループワークを通じた民主主義の価値をめぐる論議がなされたことを強調している点は注目に値する。

この「緒言」を書いたのは宮坂哲文である。このことからすると、『第6回教育者講習会研究集録』の「教育指導2」の研究と執筆にあたっては宮坂の意向が強く反映していると考えられる。また、民主主義の本質を改めて問い当時の状況を冷静に受けとめ、今後いかに深めるべきかが本集録の冒頭第1篇第1章の「我が国教育の危機とガイ

ダンスの必要」で論じられている。そこでは「本論の主目的は、民主主義の本質を改めて尋ね、そのいささかにでも深められた理解に基いて、ガイダンスのより善き計画に資せんとするものであるが、先ず、自ら民主主義国と名乗る現代日本の道徳状態と、日本が国際情勢の中に置かれている特殊な立場を鑑みて、先ず、脚下の危機をはらむ現実を正視しつつ、漸次問題の中心に接近していきたいと思う。」<sup>24</sup>とし、教育指導の研究的根拠を示すものであった<sup>25</sup>。

ところが「民主主義の性質からみれば、たとい国家が先進自由世界の長い世紀にわたる苦闘を通してかちえた経験と業績との粹を集めて、その所謂崇高な理想を憲法や教育基本法に美しく掲げても、長期にわたって封建的、反民主的伝統の中に生活して来た国民一人一人が、真に心の底から革新され」<sup>26</sup>るまでにはいっていない。

第五回と第六回の中心的役割を果たした沢田と宮坂との研究上の交流はわずかの共著の作業以外認められない<sup>27</sup>。そのことから、やや連続性を実証しにくいのが、それぞれへのコンサルタントはウッズ女史であり、沢田、宮坂の方針の相違とは断言できない。このことよりも、第六回は日本の実践を分析の対象に据えていることである。その上で、「ガイダンス計画の評価」の章で以下のように述べている。

「およそ新しい教育運動は、どの様なものでも、次の段階をふむものである。(イ) その必要を認識する。(ロ) 目的を設定する。(ハ) 実験をする。(ニ) 試案を作成する。(ホ) 評価をし改善する。ガイダンスも亦この一般論の除外例とはなり得ない。

然しわが国においては、ガイダンスが意識的に取り上げられ、最近の科学の基礎の上に立って、組織的に、学校教育の重要な面として取り上げられる様になったのは、戦後最近数年来のことである。然も十分にその必要を痛感しないうちに、急激に輸入紹介せられ、従来全くわが国の学校教育になかったものとして受け入れられた傾がある。従ってその目的も確立せず、実験を十分におこなっ

て検討し加える暇も少く、直ちに試案の作成乃至模倣にはいり、前述の(二)の段階に入ったうらみが、多分にあるのではなからうか。即ち目下各小、中、高等学校においては、ガイダンス計画を急速に作り、それを実施している段階といえよう。ここに一般論以上に、どの程度指導目標に到達したか評価し、更に指導目標自体にも検討を加える必要が大である理由があると考ええる。

ガイダンス計画は如何に綿密周到に作っても決して完全を期する事はできない。又ガイダンスは静的固定的なものではない。元来ガイダンスが学校教育に二十世紀に入って大きく取り上げられる様になったのは、一つは社会の変化が原因である。従って社会の変化に伴い、又生徒の必要、要求の発生、新しいよりよい方法・技術の発見と共に、当然ガイダンス計画は変化して行かねばならない。ここにも絶えず評価をしていく必要が生れて来る」<sup>98</sup>

こうした認識を根底にしていたこともあって技術論に関する記述にはアメリカのものではなく日本のものがはじめて多く用いられ、その分析にも十分な検討・指摘が加えられている。

たとえば、講習集録が提示している表(別記)の「ガイダンス計画」<sup>99</sup>をみてもわかる。この計画は、高等学校のものであるが、例えばホームルームであればホームルームだけ、あるいは生徒集会であれば生徒集会だけといった活動計画ではなく、これまで個別に扱われていた学年ごとの目標や、個人・学級の指導計画、生徒会、クラブ活動、および地域社会との関係や進路問題が当時の日本でのすすんだ状況からつくりあげられている。

またガイダンス計画の評価の問題から見ると、その包括性、継続性、協同性を重視している。とりわけ協同性においては指導目標や指導効果の収集に、校長、教師のみならず、生徒と父母の参加のもとに実施されることをも評価の対象に加えている。

### (3) 特別教育活動・ホームルーム論の特徴

ところが、教育現場の実態としてはいくつかの問題があった。各県からの報告をとりまとめたも

のから見てみると、「本校の生活指導の中心をホームルームにしぼったことは決してまちがってはいなかったが、その内容の取り上げ方については多くの問題をはらんでいた。そのホームルーム不振の原因を技術貧困という現象面にとらえていたことで、内在する必然性においてとらえなかったことである。どこに彼らの集団討議と共同思考の場を見出すのか、いな、それよりも情緒交流、仲間意識をつくり上げる糸口はどこに求めるか、またどのような素材が価値高いものであるかが提示の方法と同時に第二の課題として前面に浮き上がった(東京)」<sup>99</sup>。

こうした集団討議や子ども相互の仲間意識の形成、そしてそのための価値の内容が教師の自覚的な追究課題になってきた。明らかに特別教育活動の科学的な指導の論理が点検の対象になってきた。その際、宮坂哲文は次のような整理と指摘をおこなっている。

「いっばんに自由な集団活動であることを特質としている。これは伝統的な教科教授においては、利己的個人的活動は支配的であるのと対比される。

教師と生徒とが直接的個人的な接触関係に入る。そこには教科におけるような客観的な教材の枠がなく、さらには教材が教師によって一方的にきめられることはなく、教師が生徒たちとの人間的接触をとおして、ともに追求すべき活動の内容を共同できずきあげていく。つねに生活実践の流れを構成しており、しかも共同生活の建設と推進の活動であることを特質としている。この点は教科に示されている教育内容の組織が、いっばんになんらかの体系に配列された知識技能から成っており、リアルな生活そのものから抽象されているのが普通であるのに対比される。政治や社会文化の動きをきわめて敏感に反映するという特質がある。これは教科内容が伝統的に固定化的傾向を帯びているのに対比される」<sup>100</sup>。そしてこうした特質が「学校における教科外領域の教育的再編成のための指導理論の確立の必要を物語っている」<sup>101</sup>と述べている。

この指摘はあくまでも教科教育との対比による

ものであるが、教科で学んだことや興味関心を教科外の自由な生活実践のなかで駆使することによって本当の学力となり、また教科外の自由な集団の生活のなかから生まれた生活意欲や問題意識を土台にして、教科教育への動機づけを生みだし、教師と生徒との親密な人間関係を学習の場に導入できるといように教科指導の進展に寄与するものであるという。

特別教育活動の指導目標について宮坂は「1. 生徒に民主主義の生活のしかたを身につけさせる。2. 生徒をいっそう自律的にする。3. 協同ということを教える。4. 学校に興味をもたせる。5. 法と秩序との観念を生じさせる。6. 特殊な能力を発展させる」<sup>25</sup>。

そのために、教師と生徒の直接的な人間関係が特別教育活動の特質になる。あらかじめ予定された教材の学習によってはじめて人間関係が成立するのではなく、教師による子どもひとりひとりへの「人間的関心」<sup>26</sup>を不可欠な条件としつつ、教師と子どもとの共同の計画によってなしえていくものである。また、子ども理解の側面からとらえると、集団指導が陥りやすい管理主義的な側面に対して、子どもの立場からではない他律的な実践をぬぐい去る必要がある。これまでにみたように、指導の概念は子どものなかに自己指導を実現する無限の可能性の存在に価値をおく。したがって子ども相互の共同の関係は教師からの直接的な働きかけによって成立するのではなく、教師と子どもとの共同関係を媒介にして生まれてくることへの着目であった。このことによって、指導は生活指導実践がもつ教師と子どもとの間での支配的な学校秩序や習慣という形で存在している勢力を眼に見える形に浮かび上がらせていく営みとなる。

なお、この時期区分で指導と援助の関係を見ていく上で不可欠な事柄がある。それは道德教育の推進である。戦後の教育が道德教育による人間の育成に十分な効果と自信をもち得なかった時に、生活を通じて道德の指導育成には大きな意味があったと確認されたのは注目し値する。

1954年ごろから再び道德教育に行政が力を注い

できた。このころから教科教育だけでなく教科外活動のさまざまな生活の中で生徒を指導編成していくことが重要視され、生活を通じての道德教育を提唱する動向が強くなった。このこととも密接に関係がある。本研究では道德教育の推進に関して、その実際に押し出される50年代後半に改めて論じることにした。

#### (4) 指導と援助の分離

『第5回教育指導者講習集録』の技術偏重傾向からこうした『第6回教育指導者講習集録』の研究は、それまでのガイダンス導入期を乗り越えるものであった。では、本稿の関心である指導と援助との関係がこういった形態の変化にともなってどのように変化してくるのか、そして乗り越え方を見つめることにする。

まず、それまで指導という用語が意識的に疎んじられたのは戦時下における指示-命令系統としての指導を払拭するやや主観的精神的な問題状況をもっていたが、教師が支援・共感など援助的指導の自覚化を可能とする理論的局面を解明するにいたってきた。指導が子どもの集団に注がれるようになって、積極的には価値あるものへ方向づける指導と選択可能な指導をガイダンス論から学びとり継承しようとされたところに注目すべき点があった。

学校教育における生活指導実践にあつて、指導に関連する概念がおおってきた範囲と重点において、いくつかの相違が見られる。それは子どもたちへの働きかけが民主的な社会の発展法則をうちに含みながら、教師と子どもとの教育的関係を構築していくものであったためである。そのときに、指導に関連する援助・支援・受容という概念が教師と子どもとをつなぐ共同の関係をつくりだす役割や機能を担ってきた。このことを明確にしておく必要がある。その場合、特別教育活動（生徒会、クラブ活動など）、ホームルームを中心に述べると、生活指導研究における援助概念の固有な位置とその内容は次の観点から考察できる。

まず第1に、指導と援助の関係があらわしてい

るのは、制度としての指導の展開と個人的私的なものとしての援助の分離である。

第2に、指導と援助を共通に支えてきたものの「ゆらぎ」、つまり、生活指導観の転換である。

第3には、生活指導の形成と指導・援助の位置が本格的に資本主義社会の変化に組み込まれはじめた点である。すでに、本研究で仮説として資本主義の段階との関係では、援助のあらわれ方はその混迷期に相当する。つまり、どういう過程を通じて援助が自覚されてきたのかである。この点については、本研究が継続して追究する事柄であるが、指導のもつ自由や創造性を享受する権利とその指導を発見し発揮する（つくりだす）権利が保障されていることを前提にする。

そのような特別教育活動の指導の発見—自覚化—構造化—根拠の解明—新たな実践という一連の流れを可能にする技術の側面において、従来の指導概念では、条件や基盤の設定に不十分さがあった。その結果、本来の指導から援助が剥がれていき、管理としての指導が残っていった。指導から支配的管理の側面を取り除いていくために、民主主義的原則を指導の形態や構造に統合していく作業が「一教師と個々の子ども」の形ではおこなわれていたものの、学校や子ども集団での自治集団の形成には発展していなかった。その理由として、指導が子どもとの間で何を確認しあえてきたのか。そして、いかなる自信と勇気を子どもたちに体得させえたのかがあいまいだからである。教師と子どもたちが社会認識をわかちあい、それを整理し確認してできあがったものが指導の発見である。子どもと何を共有し確認しあえていたのかは援助過程での産物である。つまり、子ども理解の過程に援助過程が位置し、子どもを見いだすことと指導とは異なった関係をもつと考える。

指導の発見は子どもとの出会いによってはじまるが、現実の子どもの実態をありのままの姿として位置づけて指導が発するものの、その現実を支えている社会法則の解明を同時におこなっているのではない。指導には学習や活動を通して具体的な能力や技能を獲得させる営みと、なぜその営

みが必要なのかを社会の変化にそくして解明する作業という二重の構造がある。関係性を捉える指導には、人間関係を「組かえる」視点だけでなく、社会と人間との関係を追求しつつ人間関係を「つくりだす」視点がある。次章でくわしく展開することになるが、これらを法則として貫徹したものが集団づくりでありその方法技術体系である。生徒の実感と感動を呼び起こすものとして指導に援助が絡んでいる。

特別教育活動において、指導が援助を無自覚に囲い込んでしまっているという問題を持つのは、指導を「教師と子どもの関係の追求」としてとらえることのできていない弱さに現われている。したがって、指導を関係としてとらえることは、援助、およびそれに隣接する支援、共感、受容を教育的指導の要素としてこれらを検討するのみならず、積極的にとらえ教師が指導を自覚・発見していく過程の解明の側面から追求することになる。それは指導における「関係を持つこと」の理論的解明を促すことになる。

本章の萌芽期では指導の正当化によって奪われた援助の本質的理念とはこのことをさしめすと思われる。指導の切口としてみていたものが、社会の諸変化と切り放したところでの子ども理解から、社会、文化、経済の社会の諸変化が子どもの内面に浸透していくところからとらえた子ども理解へとシフトしている。

### 3. 生活綴方運動の継承

#### (1) 「ともに生きること」の追求

特別教育活動のなかで現実の子どもの様子が現れてこなかったことが、その広範囲で分散的な教育形態の限界を映しだしていた。次に改めて検討する生活綴方は学級経営、集団指導のなかで子どもの生き方を浮き彫りにするものとして注目され、教育実践は一転することになったといえる。

生活指導は、戦前の生活綴方教育、なかでも北方性教育の継承から今日的生活指導実践におよぶまで、「ともに生きる」という社会的価値の重要性を問題にしてきた。この問題把握は、生活と文



別記（表）高等学校の一例

学 年	第 10 学 年 (grade10)		
学年の主たる指導目標	1. 高校生活への理解と適応に関する指導 2. 各生徒の基礎的資料の収集と整備 3. 問題の徴候の早期発見と不適応現象の原因の除去 4. 生徒各自の個性の伸長に対する援助と個性の相互尊重に関する指導 5. 自己の意見を正しく表明する態度及び能力の養成に関する指導		
学 期	第 一 学 期	第 二 学 期	第 三 学 期
個人指導の計画	<input type="checkbox"/> アチーブメントテスト <input type="checkbox"/> 知能テスト <input type="checkbox"/> 中学校より送られた個人的な資料の検討 <input type="checkbox"/> 各生徒の諸記録の収集整備 <input type="checkbox"/> 自叙伝、日誌、時程録等の教案整備 <input type="checkbox"/> 健康診断、身体検査 <input type="checkbox"/> 個人面接 <input type="checkbox"/> 行動観察 <input type="checkbox"/> 父兄との面接（父兄会、家庭訪問等による） <input type="checkbox"/> 学期末学力検査	<input type="checkbox"/> 生活実態調査 <input type="checkbox"/> 向性検査 <input type="checkbox"/> 適性検査 <input type="checkbox"/> 内田クレペリン作業検査 <input type="checkbox"/> ゲスフーテスト <input type="checkbox"/> 体力測定 <input type="checkbox"/> 問題生徒の事例会議 <input type="checkbox"/> 非行の徴候診断 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左	<input type="checkbox"/> アチーブメントテスト <input type="checkbox"/> 職業適性検査 <input type="checkbox"/> ソシオグラム <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 全左 <input type="checkbox"/> 学年末学力検査 <input type="checkbox"/> 指導要領整理
ホームルームに於ける指導計画（毎週一回一時間）（他に管理のためのショートタイムを毎朝10分もつ）	目標 オリエンテーション（学校生活の理解） 入学時担当の時間を特設する  単元の例 1 本校の特色…歴史、使命、校風、校則等 2 高校生活をいかに送るべきか 3 コースの選択について 4 クラブへの参加について 5 学校施設の利用法について 6 ホームルームについて 7 私の生立（作文発表） 8 リクリエーション 9 学校の美化について 10 高校生としての生活態度は如何にあるべきか 11 愛読書紹介 12 スポーツマンシップについて 13 私の将来 14 一学期間の学習を顧みて 15 夏休みの計画	精神衛生  1 夏休みの体験発表と反省 2 私の尊敬する人物 3 青年期の特色について 4 青年の自殺について 5 リクリエーション 6 体育大会への参加と協力について 7 文化祭への参加と協力について 8 青年期と結成について 9 災害防止について 10 時事問題討論 11 よい習慣と作法について 12 父兄との懇談 13 リクリエーション 14 他のホームルームの訪問 15 服装について 16 歳年に際しての感想	共同生活の改善  1 冬休みの体験とその反省 2 リクリエーション 3 在界市民の精神について 4 個性の尊重とは何か 5 学校家庭公共所における礼儀について 6 卒業生を送る計画 7 来年度のカリキュラムをどうえらぶか 8 一年間を顧みて
学 期	第 一 学 年		
生徒回（毎週1回以上委員会開催）	生徒委員会における協議題目の主なもの 1 2、3年生徒会役員選出 2 新年度事業計画について 3 模擬議会における討議題目について 4 風紀問題について 5 生徒集会行事について 6 校舎の美化について 7 ホームルームの運営について 8 クラブ活動の運営について 9 一年生生徒会役員選出 10 男女生徒の協力について 等		
生徒集会（毎週1回1時間）	行事例 1 全校協議会（毎月1回） 2 新入生歓迎会 3 校歌応援歌練習 4 憲法発布記念模擬議会 5 立会演説会 6 校外教授 7 映画鑑賞 8 ホームルーム対抗音楽会 9 クラブ演技発表会 10 生徒活動に関する反省 等		
クラブ活動（毎週1回以上上会合練習）	1 文化部運動部にかけて新会員を募集、委員を選挙して活動を開始 2 各クラブの行事細目は別に定める 3 学期末より夏季休暇にかけて運動部は宿舎その他夏季練習を行う。文化部も休暇中夫々活動を行う		
地域社会との関係	1 毎月1回地域別校外指導委員会を開催――委員はその地域在住の教員、PTA 代表者及びその地域の有識者よりなる役員を選出、これによって運営 2 毎月1回地域別PTAを開催――委員を選出し、これによって運営 3 毎月1回以上地域別生徒会を開催――委員を選出し委員が中心となって多種の行事を企画し地域社会への奉仕をなす。		
年間行事	入学式 始業式 PTA 総会 校外教授 卒業旅行 弁論大会 終業式		

（以下略）

化の共同化を、実践を通じて自覚的に獲得する子どもたちの成長と発達という側面から次第につくりあげようとするものであった<sup>9</sup>。

しかし、教育方法としての共同活動が自動的に「ともに生きる」価値を生み出すように把握されていることが少なくない。そこでは、「ともに生きる」という人間的共同を実現する、その実践的意味づけが教育内容の視点から明確になっていないことと関係している。指導の目的や方法、内容が文節化していなかったのである。生活綴方教育運動の継承では、この「ともに生きる」ことの把握をめぐって、戦前・戦後の生活指導実践が具体的にいかなる道筋をたどり、どのような教育的媒介を通じて成立してきたのかを検討してみたい。その際、概ね、教育的媒介を目的（いかなる社会的価値の追求か）、方法（学級経営、とくに討議のあり方など）、内容（生活認識、生活知性、生活技術の習得）の側面から分析することにする。

教育方法上、共同概念が実践的な意味づけのなかで成立してくるのは、教育における子ども集団の承認という歴史にはじまる。すなわち、子どもたちが集団として存在することを、教育実践の基礎にすえることでもある。今日的な表現をすれば、子どもの人格発達の社会的側面が子ども相互の横のつながりによって形成・獲得されることへの探求に結びついている。したがって、あくまでもここで扱う共同概念は、子どもたちが共同行動を能動的に求める根拠をとらえた上で、人間的共同の可能性を見通した新たな活動をつくりあげる媒介としての共同を意味する。「ともに生きること」をめざした指導と援助の差異を見ていくことにしたい。以下では、まず戦前の生活綴方教育、とくに北方性教育運動での中心的実践家の諸論から見てみる。

北方性教育の中核にあった村山俊太郎は「共同の問題を共同で決めるという生活態度」<sup>10</sup>として、自治的集団の形成を生活態度と結びつけている。彼の実践記録『学級裁判』では、掃除の時間中に学級の近所のぐみの実を取りにいこうとした男子とそれを注意した女子との間に起こった事件を学

級の問題として取りあげている。

その学級会（学級自治会）では「ぐみもぎ事件のもつ学級的な友情の問題」「一つの事件における動機と結果」「共同生活者としての行為の批判」<sup>11</sup>の3つをテーマとして、学級でおこったさまざまな事件の共同処置の訓練と自治会の持ち方の訓練をねらっている。その学級会で鈴木は、以下のように発言している。

「ぐみもぎをはやした女たちの行ないについては、みんなどう考え直せばよいかわかっただろう。特に女の方がたに考えてもらおう。つぎに男たちのとった暴力が問題だ。（中略）男は女に比べて力がある。なぐったり泣かせたりすることはやさしい。そのやさしい暴力こそが、学級のまとまりをこわし、友だちの心のつながりをやぶるものだ。もっと大きいところから考えると日本の国のまとまりをこわすような者になるのだ」<sup>12</sup>。

内容としては女子たちの男子への日頃の不満の表現であったが、この事件の話し合いの目的の一つ「共同生活者としての行為の批判」は、学級での共同生活者としての責任と既存の協同の秩序の変革を生活過程の形成過程に求めた。学級で起こった出来事を「協働自治」の精神において解決しようとしたのは、この精神を育てることが村山の学級経営観であり、子どもの悩みや喜びを集団的感情にとどめていたそれまでの綴方教育を脱しようとしていたためである。また、学級の子どものたちの生活の環境に着目し、家庭の職業や就労状況の多様さ、そして家庭内での協同作業の不均等さが学級に反映していることを指導の手がかりにした。彼は、学級での話し合いを通して、子どもたちの精神的肉体的解放という人間的共同の性格を提起したのである。ここで教師と子どもの位置関係と指導の本質は共同をめぐる価値の共有や、両者の主体観を抽出のあり方を反映するといえる。

このように、村山が「共同」を実践的カテゴリーとして導き出した足どりを見てみると、家庭や地域での社会関係にみられる協同（人間と社会とのかわり）と学級での自治的集団を志向した活動としての協働（交わり—人格的交流）との両者の

結合がある。

これは生活の必然を教育の基本原則として、子どもの人格に社会的側面を発達させるために、話し合い活動による共同の質を問うことによって、共同の創造的価値のレベルを指定したのである。

その根拠として、第一に、北方教育が生活の必然の解明を目指したことにある。村山によれば次のことに由来する。

「現世代の人間の生き方を反映しているもので、暗鬱と不安な世代に生きて、モラルの喪失に悩む人びとが生活水準と安定とを科学的に探求しようとした結果」<sup>29</sup>からである。凶作地帯の生活の不安、迫りつつある都市化による農民の退廃性の中で、健康な新しい共同生活者へと発達するいわば「新しい人間のタイプを創造する」<sup>30</sup>ことにあった。生活、健康の水準の向上を求める競走から共同への志向がここに見られる。

そして、第二に、彼のめざした「家庭の黒い重圧にも、社会の息づまる不安の諸現象にも郷土のなまなましい現象にも耐えて、はねかえすだけの不屈の意志力がほしい。どんな小さい事柄でも、飽くまでにごらぬ真理への良心がほしい。そして、この良心を押し通す生活的情熱もほしい。ふるき人間のタイプをすてて、明るい協働世界への集団的個性と、耐えず進もうとする良心をもつ創造的生活精神と」<sup>31</sup>であった。こういったことの形成は、学級にあっては「良心」の具体的な働きである「話し合い」に対等・平等を旨とする共同的性格が約束されていたのである。

第三に、学級自治会や学級会が形骸化する原因に関わって次のように指摘している。「子ども同士の協働自治心をゆり動かすことのないのは、組織の内面的な交流が行われず、子どもの必然的にその組織を求めるものが足りないから」<sup>32</sup>である。

これは「読めない子ども」に形式的な読みを獲得させるのではなく、読みを獲得するための共同性において、さらに発展的な生活行動のために必要な組織の問題と結びつけている。ここでの組織化の特徴は、「低く惨めな東北地帯の中に生きね

ばならぬ子ども教師の『生き方』の問題として『生活を生活で教える』（鈴木道太）を教育の原則として、生活的に把握して実践行動を昂め」<sup>33</sup>の意味を持っている。

しかしながら、村山のいう「正しき協働への散兵意識」<sup>34</sup>で、現実からのみ導かれる肉体の志向性を正しい散兵の鞭でうち、鍛え、組織し、再編成しようとする過程は、子ども個人の生活経験を再構成する意味での組織化であることに注意しなければならない。なぜなら、生活の現実を凝視する子どもの態度は、集団としての生き方を追求する集団思考、集団の共感にも寄与するものになっている。あくまでも個人が集団に関わる場所での、個人の私的な欲求や要求が問題になるということが明確ではなかった。それは、生命主義的協同と組織的協同とが混在していたためである。

## (2) 生活知性と表現指導

鈴木道太の「生活を生活で教える」という教育の原則を子どもたちの実践的行動に発展していくには、子どもたちの生活知性への高揚が不可欠である。言い換えれば、厳しい生活＝労働によって弱められた肉体を、逆に生活の真実を発見する手がかりとして彼らの生活面（貧困）への集団的思考によって、生活を生き抜く知性の獲得にまで高める必要がある。ここには表現の指導があくまでも集団の組織化を促すと理解されねばならない。

このことは、それまでの綴方教育での表現指導のための生活指導という考え方に対して、「書くこと」の本質的な意義を見いだした佐々木昂の所論に依拠することができる。

まず佐々木は綴方の作品批評について、「実践的で指導性を担える批評」のあり方を次の三つの観点から述べている。

「(一) 何が素材に構成されているのか—生活全面のうちからどの点だけが素材に持ち来されたか—にあって、むしろ生活自体としての観点であり表現以前の問題である。(二) キャッチされた(構成された)素材が如何に描き出されているか、形象の吟味、表現力の検討批評がこの観点である。

(三) 作品今後の指導点に関わる観点で、作者の生活自体の指導もこの観点で批評されるし、鑑賞文選、文話の選択、学級乃至学年集団として活発なる批評活動も生徒間の相互作用もこの観点で批評される」<sup>99</sup>。

とくにいまここで問題になるのは、この三つめの観点である。これは個人の認識が学級集団のものとなることによって、主観的個人的リアリズムに転化していく過程である。この点について、佐々木は、生活を「人類的過去的一切と将来へのすべての契機を握っている文化的具体的位置」<sup>100</sup>ととらえている。佐々木が野村芳兵衛の「態度は意識性である」ことを強調しながら、子どもの作品がいかに表現されているのかよりも何を表現しようとしているのかという子どもの思想を問題とし、そこへの指導の重要性を挙げている。生活意欲が生活知性へと発展するためには、一人ひとりの子どもの願いや要求が同一の時代を生きているすべての人間に共通な願いが内在していると把握している。

したがって、子どもたちの喜びや悲しみが生み出されてくる社会的根拠を科学的に認識する目標が大切になるのである。これは鈴木道太が『北方教育の記録』の中で、集落ごとに学級での班を組織して、「秩序と共同」<sup>101</sup>の学級集団をつくりあげる試みにも見られるように喜びも悲しみも一つの世界であると理解することによって、子どもたちが同一の社会的条件に立脚する可能性を示している。

封建性からの解放という意味で、行動化への知性を共同の生活形態に定着させようとした。北方教育運動を志した教師たちが共同の概念を規定した根拠として具体的に示しているのは、まさにさまざまな北方的現実の不健康性と低い文化性を認識し克服していく生活知性を備えた子どもたちを育てることにあつた。教師と子どもとの共同生活の経験を集団の組織化に位置づけたものの、子どもの自治的集団の形成が社会的現実によってのみ規定されることを共同の中で捉えていたことが明らかである。

以上のことから、昭和初期の生活綴方教育を検討することによって、次のような共同の規定要因を導くことができる。すなわち、要因の前提としてその特徴は、共通の目標をもち協働して学習や遊び、自治的活動をする必然性が子どもの集団組織にいかに存在しているのかを認識することである。その場合、子ども相互の横のつながりを知的価値のレベルでとらえることである。それは、働きかけることがともに生活の向上を追求する行動の契機となり、もう一方で、相手の中に自己をとらえる自他認識の契機となる性質をもつと考えられるからである。これらは村山が野村から学んだ「協働自治論」の継承に由来しているが、凶作地帯の社会的生産関係を通して人と人とが交わり働きかけあうことと、教師の指導原理の形成以前の共同的契機を自覚的に追求しようとしている。

このように共同概念の成立は、自然の状態といえる子ども相互の働きかけを組織する基礎である可能態における協力、そして世代や地域性を越えた集団関係において、他者を媒介にして自己を修正し、自己の再認識をはかる点にあつた。そしてこの展開は、集団の中で自己を確立する表現活動をいかに具体化するのか。この過程に示されるものである。社会的諸矛盾がいかなる社会階層を通じてあらわれているのか、それは、このことを可能な限り子どもが認識していくことと密接な関係にある。

本来、生活綴方教育において生活訓練を媒介とする組織化の訓練への着目は、文化的リアリズムの改革にあつた。そのため、生活綴方運動にみられる生活と文化の共同化の特徴は、子どもと教師あるいは子どもと家族との対等な関係をつくる指導と集団的活動における教師の直接的な組織的訓練の指導という構造をもっていたといえる。

生活を見つめさせることと子どもの成長・発達を促す働きかけの中に指導と援助の差異を見ていくと、対等な関係をつくる個人への援助とそれを保障する集団への指導の側面をあらためて異なった構造であると認識しなければならない。

### (3) 集団の「必然」への着目

戦前の支配的な教育において、生活指導のみならず学習指導の内容においても徳目的行為を型によって教えようとした。それは、子どもたちにみずからの行動の持つ文化性や行動の価値を選択・判断する組織をあたえなかったためである。まさに子どもたちに対して、この価値を練り上げる集団を無視してきたといえる。そのために戦後、生活指導実践はいち早く集団づくりの計画化にとりくんだ。

上述した共同概念が戦後継承されるにあたって、そのあり様は北方性教育の遺産（問題意識）の自覚化を1950年代後半までの生活綴方運動の内部からではなく、集団主義教育研究の側から追求された特徴をもっている。この点については第三章で明らかにしたいことであるが、ここに戦後、共同の概念が集団の組織化、とりわけリーダー育成と討議の問題からはじめざるえない結果を生みだした。ある意味で、結論から言って戦前の北方性教育で築かれようとしていた統一体としての共同概念との落差から出発したといえる。これは無着成恭の『山びこ学級』以降、先に述べた二つの共同の側面が個別に展開したことに起因している。

この時期における一つめの共同の性格を明らかにする上で、小西健二郎の『学級革命』の実践から見るのが有効である。

「子どもたちは、自らの心にうち勝って学級ボスを退治し、静かな『話し合い』を機に、学級社会を一変させました」<sup>93</sup>というこの実践は、個人と集団との関係を一定洗い出すものであった。正しいことは正しい、悪いことは悪いといえない学級全体の問題を、ボス退治によって変革しようとした。嘘と暴力によって権力を振りかざしていた子ども清一が学級のリーダーではなくボスであったことを把握した教師小西は、驚きと自分の指導のいたらなさを表明し、学級指導の構想を次のようにたてていく。

まず、清一の不正を作文に書いてきた勝郎に「勝て！勝て！勝郎。敵は清一ではない。敵はお前の心の中にいるんだ。勇気を出せ！ほんものの

勇気を」<sup>94</sup>を作文指導をする。しかしながらここでみられるのは、集団から切り離されたリーダー勝郎の存在と、集団の問題解決を個人的自覚に頼っている弱点がある。まさに、集団に集団としての自覚を教育できなかった事実である。

そして彼は、反ボス勢力として動き出さない勝郎や教師の目の届かないところにいる清一の個人的問題ではなく、学級全体の問題であり教師の指導の根本であると考えている。社会的正義やその正義が築かれてきた歴史を教えていくことだけとってみると、社会の問題を子どもの現実の生活と結びつけ、その生活を変えていくことができず、学級集団の生活に目を向けさせようとした。しかし、この場合の実践「話し合いの会」は、自己を語ることによる心理的条件を追求するものであった。すなわち、他者の中に自己を解消してしまう道徳性の習得であった。ここには後に批判されたように、社会的諸力の協力的調和が構想されていたといえる。つまり「戦後の仲間づくりの実践にあっては、社会的諸力の対立、抗争、統制という生活訓練の過程は、『抗議＝協議』『討議＝決定』という訓練論独自の理論によって展開されたのではなく、書きコトバによる『話し合い＝合意』の論理をとおして間接的に展開されることになった」<sup>95</sup>のである。この点については、小西自身、話し合いとなれば、すぐ目のまえに友だちや先生がおり、自分の行為や考えを思った通りしゃべることは書く場合より学級に自由がなくてはならないという懐述からもわかる。この小西の共同の特質は社会的統制（デューイ）の考え方から把握することができる。

では、「話し合い」から「討議」への実践の移行がもたらす子ども集団と教師との共同の質はいかなる視点から修正可能なのだろうか。第1に、教師が子どもを生活の協力者としての位置にとどめず、かつ子ども相互の共同関係を目的化しないことにある。第2に、集団の自己発展を担うリーダーの存在を明確にし、集団の発展を集団の協力的調和や構成員相互の心情的内在的承認にとどめないことである。

すでに述べたように、集団の共同は予定調和的に成長するものではなく、子どもたちの集団から必然的に生み出されてくる。ところが、「ともに生きる」という人間的価値の追求が以上の論議を通じていかなる点で深められたのかは追求の余地がある。それはとりわけ、子どもたちの生活の目標や意欲、そして価値の再生産や共有化にみられる生きがいの問題である。社会的共同の質は、その共同行動を担う子どもたちが獲得すべき技術や知識、価値によって規定される。ところが他方で、いかに自己の存在感を確認し、お互いを自由な個人として承認しあうことのできる社会的関係の実現という問題がある。討議が「話し合い」と区別されるのは、討議が集団成員の自己表現であり、真実や真理、正義の追求の新たな自己運動を生み出すからである。自治的集団において、成員個人間の協同・連帯関係は、集団内外の諸組織と切り離されては存在しない。成員自身がさまざまな層で結びつきあっている組織相互の共同関係がある。集団が共同体的性格をもつ以上、成員によって管理される必要がある。

かつて、「なんでも言える学級」や「情緒的許容」は子どもの要求・欲求を引き出す指導のあり方や「解放から規律へ」の図式の中でとらえられていた。この場合、論議の中心になったのは、「情緒的許容」の指導を通じて「なんでも言える学級」を実現する集団の変革とそこでの自己認識の発達であった。方法論的には、子どもたち自身がみずから集団を管理する自主管理の側面であった。小西実践の特徴は教師と生徒との関係に変化があらわれる。ところが小西に認められていた援助の位置は彼の実践からだけでは明らかにすることはできない。そこで小西と比較するために、本来第3期で扱う素材である集団主義的生活指導との比較から論を展開する。なお、本研究では、生活綴方的生活指導と集団主義的生活指導あるいは仲間づくりと集団づくりという「2つの流れ」や「対立するもの」というこれまでの歴史的整理には与しない。なぜなら、先にも述べたように指導と援助の関係はそれぞれの実践方法論独自に区別

ないし峻別される性格をもっているためである。

さて、集団主義的生活指導を代表するのが大西忠治の『核のいる学級』である。ここでは、間接的な管理の機関である日直制を取り入れることによって、教師の管理権を子ども集団に譲り渡す試みを以下のようにすすめている。

まず、討議において全員で決めたことは全員で守ることを条件にして、取り組みやすい決め事からはじめていく。大西は「自習時間を静かにする」という要求をやりきった日直とそれに従った学級を評価する。生徒にとってより困難な課題を通して、日直の権威の確立をはかるために班日直制を導入する。そこで日直の絶対性、集中性、民主性を彼らに教えようとした。また、リーダーがリーダーたらしめる集団のあり方を教えるために、個と集団の関係において集団がリーダーを批判しきる力量形成の取り組みをおこなっている。この実践は学級での討議・決定や班長の自覚と、それを支える学級のあり方に共同関係の特徴を示している。すなわち教師の管理権の移行、集団が必要とする決議・決定の民主的ルール、集団への責任を負うリーダーというように、前節で述べた子ども相互の共同性にかかわる集団の必然を行為・行動の原則として位置づけている<sup>45</sup>。

ある面で、前節の小西の課題とここで取りあげた大西の課題には、共同をつくりあげる構図という点で異なっているかに見える。しかし、日本社会が子どもたちに「支配」として拡大しようとした「共同」への対抗という意図がみられる。

宮坂哲文は「ひとりのよろこびをみんなのよろこびにというのただ性急にみんなのよろこびやかなしみをつくるのが目的ではなく、そのよろこびやかなしみの質的吟味をとおして知的な価値探求と生活認識の深化があつてこそその集団的共感であり、それはほんらいあまい情緒主義などというものとは次元をことにするものである」<sup>46</sup> という見解を述べている。この見解と比較して大西の共同化の内実は次のようにとらえることができる。つまり、さきの大西の実践には、宮坂が人格的自由から共同的关系をおしすすめる方向をもつ

のに比べて、集団的自治的統制から共同的关系を方向づけている。これは人格的自由が社会的集団的必然（階級）に規定されることに根拠がみられる。

#### (4) 2つの共同をめぐる統一の問題

生活の必然から導かれる経験の結びつきによって生じる共同の性格と、集団の必然によって形成される共同の性格はみずから区別できる。本来、子ども個々の経験は社会的過程を通して形成され発展する。そうすると、学級で形成される集団的共同とは、社会的過程による経験の集合体であると見ることができる。個々人の共同と集団の共同とは区別され、かつ統一されねばならない。そのため、集団における共同の二重構造を説明することが生活の共同を明らかにする鍵になると思われる。これを端的に示す例として班での話合いと学級、班と班との討議との区別がある。

その際、この統一的把握に欠かせないのが「ともに学ぶ」という観点である。いうまでもなく、「ともに学ぶこと」は子ども集団を媒介してはじめて「ともに生きる」ことに発展する。ひとりで子ども相互の共同関係がうまれるのではなく、彼らの目的意識的な活動が基礎になる。同時に「ともに生きる」こと自身が子ども集団の発展をうながすといえる。学ぶという行為には学ぶ対象を選ぶ能動性が内包されている。はじめ「学ぶ」対象の科学的選択は教師に委ねられる。しかし共同の利益追求を契機として子ども自身のものになる。この選択は社会を生き抜く生活主体としての要求でもある。今日の公教育における共同概念の変化に見られるように、社会の集団的状況を反映しているものとして「ともに学ぶ」ことが存在している。

宮坂は学級管理的立場、適応指導的立場、集団主義的立場から三つの集団観を示している<sup>49</sup>。それぞれは学級の外面的秩序の確立とその内面化による心理的統制を教師が進めていく立場、解放から子どもの人間性発現をうながし学校適応を進める立場、集団構造の民主的な質的変革を通じて子

どもを集団の主人公に高めていく立場である。ここで注目できるのは、宮坂が、この三つめの立場に関して、子どもの「学級集団のなかに日本社会の構造的歪みの反映としてやどっているさまざまな矛盾（問題）を見つけだし、それを克服しようとする努力をとおして集団構造そのものを質的に変革させ、民主的な集団をつねにあたらしくつくりだす過程」<sup>50</sup>であると規定していることである。学級が学校の基礎的集団であるためには、学級内部の問題を解決するのみならず、広く社会と結びついた問題が集団成員間に内在している。このことは、他者とは異なった考え方や行動の仲立ちとして、自己自身の考え方や行動の仕方を確立していくという媒介のあり方を論じている。つまり、生活指導の民主主義的な性格はここにその本質があり、学級の集団構造と社会の構造的矛盾を重ねてとらえることは集団づくりにもっとも顕著に示されている。

以上、みてきたおおよそ三つの時期区分をもちいて共同の概念の視点から整理すると、それぞれ異なった要素によって、子どもの共同行動による生活主体の形成が構成されている。つまり、北方性教育では、規範主義的把握を克服することからはじまり、現実の人間関係を新たにつくりかえる過程において共同を把握していたといえる。

戦後「新教育」と共同級方教育が、未分化な時期においては、共同行動のための必然的な契機が主体個々人に内在しているととらえている。これはもう1つの要素として教師が働きかけ・指導を集団外部に設定するものである。最後に50年代後半からの集団づくりにおいては、先の2つの統一的関連でとらえられてきた。しかし、ここには社会構造の分析の有無という問題があった。

以上のような、共同とはなにかという論議は、どうして共同が問われて来るのかという問題なしには存在しえない。つまり、その時々が、教育実践と社会変動との関係が、如何なる転換期にあるのかという分析枠組みである。これはたんに生活と学習の共同化が重要であるという提起だけでなく、この重要性を根拠づける社会的状況とのスタ

ンスに示されていると考える。これは、なんのために共同するのかという視点が欠如した活動主義的教育方法の見直しを射程にいられた分析を加えていくためにも重要であろう。生活綴方をみると、序章で述べたように、援助を積極的な意味において「子どもの生活様式に染み込んだものを浮き彫り」にし、その変革を目的とするものであり、本来指導には援助的側面が内在化していると考えられる。こういった意味で、この時期、指導における援助の位置を意識化することは、指導と援助のつながりを支える教師の教育活動の「揺らぎ」を必然的に生み出すものであったと言える。ところがそのようにはならなかった。なぜなら生活指導研究の発展にとって、指導と援助の関係が資本主義社会の変化に左右されつつも、ともにこの社会をつくりだし創造する教育技術であるとみると、資本主義の段階との関係では、援助概念のあらわれ方は社会の経済的発展とりわけ企業管理社会の発展と関係があるためである。そこで次に小集団理論の分析に移っていく。すでに、指導と援助の関係はその混迷や停滞の時期と相関関係にあるのではないだろうかとしてきたが、小集団理論について集団観と子どもの成長発達観とのつながりで検討していきたい。

なお指導と援助が分離する過程で、教師による社会を見通すことや子どもの現実の洗い出しという作業が弱くなっていった。この事実がガイダンス計画や戦後初期の生活指導実践に存在したことからしても、当時の状況は今日の生活指導研究においておおきな教訓として置かねばならないことだろう<sup>95</sup>。

(未完)

## <記>

- (1) 沢田慶輔「個性指導の回顧」『生活指導のあゆみ』、1957年、小学館、P.8
- (2) 1952年に都道府県指導部課長会議は生徒指導担当の専任教諭を置くことができるように制度上の改革がなされることを文部省に陳情した。また、日本応用心理学会が1951年から1958年に
- かけて3度にわたって、「生徒指導の専任担当者としての指導教諭設置に関する請願」を国会に対しておこなっている。あわせて中学校、高等が稿での指導教諭養成案を発表している。
- (3) 宮坂哲文・竹内常一「戦後における集団指導の検討」、前掲書『生活指導のあゆみ』、P.14
- (4) 小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』明治図書、1955年、P.58。本研究に関わる部分を国分の整理にならって述べると、生活綴方的教育方法は、「現実を具体的につかませ、そこから真実をえりわけさせることを大切にするリアリズムの方法・態度である。」「子どもたちの発表=表現を大切にする方法である。」「生活者としての子どもひとりひとりを同じ生活者である子どもたちの集団の中に結びつけ、生きるということを中心として、連帯的な気持を育てていく方法である。」(同上、P.89～P.107)
- (5) 須藤克三編『山びこ学校から何を学ぶか』、青銅社、1951年、P.150
- (6) 海後宗臣「生活指導の成立」『生活指導のあゆみ』、小学館、1957年、P.5
- (7) 坂本昇一『生徒指導の争点』、教育開発研究所、1975年、P.20～P.26
- (8) 時期区分についていくつかの論者がいるが、ここでは指導概念の転換に重点を置いていることからこのような区分にしている。文部省対民間教育団体、生活綴方・仲間づくり対集団づくりとの対立ととらえない。それはこのような区分では指導と援助の関係が明確にされないからである。その理由は、それぞれがもつ支配文化の問題である。筆者は指導文化と援助文化として別の所で論じている。
- (9) IEFLについてその全体像は必ずしも明確ではないが、このシリーズは25部36冊からなる。
- (10) 昭和二五年度教育指導者講習会編『第五回教育指導者講習研究集録—教育指導(1)』IEFL、1950年、序文
- (11) 同前掲、P.80
- (12) 同前掲、P.79
- (13) 「緒言」昭和二五年度教育指導者講習会編



『第六回教育指導者講習研究集録－教育指導(2)』  
IEFL、1951年

- (14) 同前掲、P.2
- (15) その際、ウッズ (Dr.Elizabeth,Woods) が示したガイダンスの基本的諸原則とは、(1)経験が、過去において、人類のために、貯蔵したところのすべての叡知は、すべての新しき世代の最善が為し遂げられんために、利用されるべきである。(2)すべての個人は、彼が属する社会の文明と福祉とのために、重要性を持つ。故に、(3)すべての個人は、同胞の中の最も勝れたる精神の所有者の最善の経験と、思索とが、個人の家庭や、社会生活のための最高の発達に導くと信ずるところの指導が與えられるべきである。」その場合に、「(前略) 満足な生活を獲得するための指導について、健全にして明確な指導と相談を用意すべきである」というものである。こうした面が以下の論文構成 (目次) に示されている。

### 第一編

#### ガイダンスの基本概念と原理

##### 第一章 民主主義とガイダンス

1. 我が国教育の危機とガイダンスの必要
2. ガイダンスと民主主義の本質
  - (1) 民主主義と具現としてのガイダンス
  - (2) 民主主義の本質とヒューマニズム
  - (3) 民主主義の本質と自然法
  - (4) 民主主義における相対主義と絶対主義
  - (5) 民主主義の本質と宗教
3. ガイダンスと教育者の教養

##### 第二章 指導の本質と機能

- (1) 語 義
- (2) 教育との関係
- (3) 本 質
- (4) 領 域
- (5) 機 能

##### 第三章 指導の方法原理

1. 指導の必要の普遍性と個人差への適応
  - (1) 指導の必要の普遍性
  - (2) 個人差への適応
2. 指導活動の統合性と発展性
  - (1) 指導活動の統合性
  - (2) 指導の発展性
3. 資料の収集の科学性と指導方法の合理性
  - (1) 資料の収集の科学性
  - (2) 指導方法の合理性

#### 4. 指導の組織運営上の諸原理

- (1) 全校的指導責任
- (2) 指導における協力の必要
- (3) 指導特に指導計画の弾力性
- (4) 指導計画の評価の必要

#### 第四章 ガイダンスの諸問題

##### －道徳指導に就いて

はしがき

##### 1. 性格の形成

- (1) 新しい訓育観
- (2) 学 習
- (3) 叡 知
- (4) 性格形成

##### 2. 品性の形成

- (1) 新しい道徳観
- (2) 価値
- (3) 道徳的精神的価値
- (4) 品性の形成

##### 3. 指導

- (1) 指導の本質
- (2) 品性形成と指導
- (3) 道徳指導の方法
- (4) むすび

- (16) 前掲、『第六回教育指導者講習研究集録－教育指導(2)』、P.2
- (17) 「私が宮坂教授と個人的接触をもった機会はその多くない。その最初は、昭和二五年のIEFLの教育指導班の主任講師の後任を引き受けていただいた時ではなかったと思う。私が三カ月の米国出張から帰国したとき、図書館の地下室を会場としていたワークショップにお招きいただいたことをおぼえている。このころから同じ領域の研究に従事するようになったので、小学館の『生活指導のあゆみ』や国土社の『生活指導』の刊行では、共稿者としてご一緒にしごとをする機会に恵まれた。しかし私の関心はカウンセリングの研究に向かうようになったので、その後は研究の面でお話しする機会は自然になくなった。」岩浅農也他編集『宮坂哲文教授追悼録』、1965年、P.40
- (18) 前掲、『第六回教育指導者講習研究集録－教育指導(2)』、P.161
- (19) 同前掲、所収
- (20) 前掲書、『生活指導のあゆみ』、P.15
- (21) 宮坂哲文『新訂 特別教育活動－その歴史と理論』、明治図書、1959年、P.30～P.31

- (22) 同前掲、P.31
- (23) 同上
- (24) 宮坂哲文『生活指導』、朝倉書店、1954年、P.210
- (25) 今日、学級での集団生活になじめない子どもたちが増加し、登校拒否や不登校、集団生活への不適応ないし適応過剰として現われている。こういった事象の背景には「ともに生きること」を子どもたちが集団の中で創造的に追求できず、授業や仲間関係において子どもの世界が閉塞状況にあるためである。こうした状況において課題になるのは、集団の中で個人として自立するとともに他者と共同するちからを子どもたちに育てることにある。
- (26) 「学級裁判」『村山俊太郎著作集第三巻』（日本作文の会編）P.196 百合出版 1968年、（以下『著作集』と略す）
- (27) 同前掲、P.198
- (28) 同前掲、P.200
- (29) 「『生き方』に於ける芸術性と環境性」『著作集第二巻』、P.120
- (30) 同上
- (31) 前掲書、『著作集第三巻』、P.102
- (32) 同前掲、「教室文化を高める綴方」『著作集第三巻』、P.51
- (33) 前掲書、北方の国語教育運動』『著作集第二巻』、P.55
- (34) 同前掲、「生活綴方の新しい努力」『著作集第二巻』、P.142
- (35) 佐々木昂「作品批評に対する三つの観点」『北方教育』10号、1933年1月、北方教育社、P.49～P.50
- (36) 佐々木昂「指導の特殊性」『北方教育』12号、1933年8月、北方教育社、P.6
- (37) 鈴木道太「北方教師の記録」『鈴木道太著作選1』、明治図書、1972年、P.108
- (38) 小西健二郎『学級革命—子どもに学ぶ教師の記録』、牧書房、1955年、P.168
- (39) 前掲、『学級革命』P.192
- (40) 竹内常一『生活指導の理論』、明治図書、1967年、P.313
- (41) 大西忠治『核のいる学級』、明治図書、1963年、P.50
- (42) 宮坂哲文『宮坂哲文著作集1』、1968年、明治図書、P.167
- (43) 同前掲、P.88～P.96参照
- (44) 同前掲、『宮坂哲文著作集2』、P.81、1968年
- (45) 筆者の意識には、あくまでも今日問われるべき共同概念が教師（教育専門職）からみた概念装置であり、子どもの側の共同、権利としての共同という視点からの分析が急がれると感じる。  
(1995年4月10日)

## A Study of Historical for the Educational Techniques on Guidance in Postwar Japan II —On Relation between Directing and helping—

Nobuhiro, Suzuki

The subject of this paper is the relation between direction and help in Japan during the postwar era. (Focusing on Period of Introduce into Guidance) .

Guidance, in the sense of formally organized instruction in the curriculum, is not geared to a experiential concept which would be called exclusively self directed and I think that this term, is a key to the problem. In Guidance, I discussing and evaluatig obstacles or difficulties in fusing or integrating direction (directinng) and help (helping) . First, rerationsip teacher and pupil. Secondly, histrical problem in educational technique. The third, astability in educational technique.

In postwar Japan, a concept relation direction and help have been thrown into confusion. The concept of direction and help that underlies guidance is a self directed growth. Now, there are tow concepts, Of course there could be many kinds of concepts about guidance. But I am referring ther to two kinds of guidance external and inner opportunity of guidance.