

援助と指導 ～「指導」と「管理」概念の検討

高 田 清
(附属教育実践研究指導センター)
(平成5年9月6日受理)

1. 「援助」論の流行

最近, わが国の幼児教育から小学校教育を中心に, 「指導」という用語に代えて「援助」という用語を, 教育実践における重要なキーワードととらえる主張がみられる。「指導から援助へ」というタイトルで, 教育雑誌の特集が組まれたりしている¹⁾。この最近の「援助」論がどのような背景から, どのような内容のものとして主張されているのかを明らかにし, そのうえで, 改めて「指導」概念と指導成立の論理を検討してみることしたい。

「援助」という用語が使われるようになった変遷については, 木原健太郎氏が簡単な整理を試みている²⁾。それによると, 最初は, 特殊教育関係者や社会福祉関係者のあいだで, 「『弱者』への『援助』という考え」で使われだしたのではないかという。しかし, ここ数年の「援助」論の流行は, その流れとは違い, 次の様な動きのなかで出てきていると考えられる。一つには, 平成元年の学習指導要領の改訂で, 「自己教育力の育成」が「今後の学校教育において特に重視すべき視点」の筆頭にあげられ, 「自ら学ぶ意欲と主体的な学習」が強調され, その中で子ども中心の教育が主張されたこと。二つには, 幼稚園教育要領, 保育所保育指針の改訂のなかで, 「保育者中心の保育」から「子ども中心の保育」への転換がすすめられたこと。三つには, 体験重視の生活科が設定されたことである。生活科新設に関わり, その定着・発展の仕事をした文部省の中野重人氏は, 先にあげた教育雑誌で, 「生活科のゆさぶりが授業観を変えた」とし, 生活科の導入が「指導から援助へ, 教える授業から育てる授業へ」変えようとしている, という雑誌編集の趣旨を基本的に肯定して論をすすめている³⁾。

しかしもっと根本的に, これらの「援助」論がでてくる動きの背後にあるのは, 今日の学校教育現場において行われている「指導」の「変質」の状況だと変えられる。つまり, 「指導」という用

語を使いながら, 実際の教師の子どもへの働きかけが, 本来の「指導」とはまったく異質なものとなってしまっている実態が, あまりに多い現状である。

斉藤義房氏は, 次のように述べる⁴⁾。「懲戒」という概念は, 学校教育法11条, 同法施行規則13条に明記されている。」それは「懲戒は児童・生徒の権利・自由に重大な影響をもたらすものであるから, 法律上のしほりがかけられているのである。そして, 懲戒は不利益処分であるから, ……処分を受ける子どもが納得する厳格な手続を確立し保証するということが要請される」からである。それに対して, 「指導」という概念は, 学校教育法に何らの定義規定もない。教師の生徒に対する全ての行為が, 指導という概念で包摂され得るし, その意味で歯止めがない。体罰が発生した際に, 常にと言ってもよいほど学校側から出てくる言葉は『指導熱心のあまり』である。先日, 東京都足立区で発生した体罰事件で, 私は, 弁護士会の担当者として, 当該中学校教師の面接聴取を行ったが, その際に教師が『指導しました』と説明した事実は, 全て生徒を殴ったということであった。」このように, 「指導」についての定義規定もないまま, 「指導」という名目で, 教師が子どもに活動を押しつけ, 強要したり, 行動を取締り, 管理し, 成績で脅し, 体罰を加えているといった実態はけっして少なくはないのである。

「援助」論の背後にあるのは, こうした現状への憂慮である。中野重人氏は, 先にあげた雑誌での氏の「生活科のゆさぶりが授業観を変えた」という提案に対する各氏の意見に答えて, 次のように述べている。

「吉本先生, 森先生は, 指導の重要性を指摘される。有田先生も援助という指導が大切だといわれる。最もなことであり, 学校教育にあって, 指導を否定するものはあるまい。そして, その指導のあるべき姿が, 『啐啄同時』であり, 『教授・学習過程』なのである。では, このあるべき姿は, 現実においてはどうか。今日の学校における

授業の実態はどうか。その事実を見極め、それを少しでもよりよいものにすることが、求められるのである。⁵⁾ここに見られるのは、「指導」の重要性を認めながら、現状における「指導」が変質し、本来の「指導」とは異質のものになっているという認識である。ところがそれを根拠に、「指導のあるべき姿」を明らかにするのではなく、それに代わるものとして「援助」という用語を使用しようとする意向である。

1991年に改訂された保育所保育指針の作成委員である平井信義氏の場合は、もっと典型的に表れている。矢野健夫氏は次のように指摘している⁶⁾。

平井氏は、新指針が「保育者指導型の保育から、子ども中心の保育へと180度転換」するものであり、幼稚園の保育も、保育所の保育も「幼児の『自発性』の発達を援助しよう」ということでなければならない。子どもの遊びを「援助」するというのは、保育者が先導して指導することではなく、『環境』を豊かにすることである、ことが主張されている。そして、「保育者に指導されてきちっと行動している子どものまなざしには輝きがなく、ときには先生の指導にまちがったことをすると保育者に叱られるのではないかという不安が現れている」とも平井氏は述べている。ここでは、どのような指導が子どものまなざしの輝きをなくしているのかが問われるよりも、「指導」そのものが悪であるという論調になっている。

中野氏や平井氏が、今日教育状況のなかで、「指導」という名目で行われている子どもの主体性を損なう管理的教育を問題にしているとすれば、それはまさに正当な主張といえる。しかし、両氏の主張は、本来の「指導」ではない誤った「指導」を批判しようとして、「指導」そのものを否定し、「援助」に置き換えようとするものである。そこからどのような問題が生ずるかについては、第4節「援助論の克服と指導の確立」で検討することにする。しかし、「援助」論の問題を検討するためには、まず、本来の「指導」とは何かを、改めて概念規定し、その特質や成立のメカニズムを明らかにすることが必要となるのである。

2. 社会的・組織的活動と「指導と管理」

(1) 「教育」と「指導」

教育にとって指導とは、もっとも中心的な概念である。しかし、言うまでもなく、指導は教育と

は同じではない。「教育」とは、社会の新しい成員として生まれてきた子どもたちに、その社会が歴史的・社会的発展のなかで達成した文化の最良のものをわかに伝え、そのことを通して、彼らに人間的諸能力を獲得させ、社会を支え、発展させていくことのできる人格へと形成していくという社会的機能である。

それに対して、「指導」とは、後述する「管理」とともに、人が人に働きかけて相手の目的的活動を導きだし組織する機能のことであり、教育を行っていく実践の方法の一つである。

「相手の目的的活動を導きだし組織する」機能という点からいえば、「指導とは何か」を論じ、そのあり方や方法を追究している領域は、教育の領域だけではなく、政治の世界、企業・ビジネスの世界、スポーツ、軍隊、労働運動等々の様々な領域がある。つまり、人間の社会的、組織的活動の行われる所では、必ず、指導が論じられるのである。

教育も、子どもたちの学習活動、文化的活動、労働的活動、生活活動など様々な活動を通して、「文化の伝達、能力の獲得、人格の形成」という目的を統一的に達成していく営みであるから、「子どもの目的的活動を導きだし組織する」という「指導」は、教師のもっとも中心的な活動内容となる。

ところで、「指導とは何か」を、最も専門的に、科学的に追究しなくてはならないのは、教育の領域であるが、教育の領域における「指導」の追究は、他の領域と重点のおき方に違いがある。教育の領域でも教育以外の領域でも、指導が「相手の目的的活動を導きだし組織する」という点では同じである。しかし、政治やビジネスの領域では、政治目的や企業の目的を達成するために、人を目的的活動へむけて「どう動かすか」に重点があるのに対して、教育の領域では、目的的活動を通して子ども・青年を「どう育てるか」に重点がある。もちろん、政治やビジネスの領域でも「育てる」ことは、大切ではあるが、目的のためには、人を入れ換えたり、解雇することも当然のように行われる。なぜなら、目的はあくまで政治的課題の達成であり、利潤の追究だからである。それに対して、教育の領域では、あくまで「育てる」ことが目的なのである。

(2) 指導と管理の発生

人間の社会的・組織的活動のなかで、なぜ「指導」と「管理」という機能が発生してきたのだら

うか。

人間は、何らかの社会的組織、団体、集団による活動をとおして社会的価値を生産し、社会を維持し発展させてきた。この人間の社会的・組織的活動の特質が、指導と管理を必要とし、発生させてきたのである。つまり、もともと、あらゆる社会的組織、団体、集団は、何らかの共通の目的、課題のもとに結集したり、組織されたものであり、したがって、その共通の目的、課題の達成へ向けて構成員の活動を組織していく機能が不可欠となる。

この機能には二つの側面がある。第一には、社会的・組織的活動は、その構成員の共同的作業・活動を統一的に組織するための機能を必要とすることである。第二には、社会的組織、団体、集団の構成員のなかには、作業・活動に熟練した者と未熟練の者がいる。また、成長した世代と幼い世代がいる。したがって、より高い能力を獲得している者や年長者がより未熟な若い世代を育てて、社会的・集团的活動に組織する機能が必要となる。

それでは、人間の社会的・組織的活動の特質は、どの様に指導と管理という機能を、発生させてきたのか。第一の側面を中心に考察することにする。

社会的組織、団体、集団は、その成員がそれぞれ同種の作業を一斉に行うという形態もあれば、また分割された別種の作業をそれぞれが分担して行うという形態もあるが、いずれにしても、全体としては、一つの共通の目的に向かって、協力し合い、統一的に共同作業を行うものである。その際、集団成員は、それぞれの作業のテンポを合わせたり、分担した仕事の相互の関連を調整したり、また感情の一体感を作り出しながら、全体として統一した集团的活動を組織していかなければならない。集団は、こうした集団成員の共同的作業を統一的に組織するための機能を必要とする。

マルクスは、「協業」について論ずるなかで次のように述べている。「すべての比較的大規模な直接に社会的または共同的な労働は、多かれ少なかれ一つの指図を必要とするのであって、これによって個別的諸活動の調和が媒介され、生産体の独立な諸器官の運動とは違った生産体全体の運動から生じる一般的な諸機能が果たされるのである。単独のバイオリン演奏者は自分自身を指揮するが、一つのオーケストラは指揮者を必要とする。」⁷⁾

これは、社会的、共同的労働過程の性質そのものが、指揮、監督、媒介の機能を必要としていることを述べているが、これは、全ての社会的、共同的活動にもあてはまることである。したがって、

人間の社会的、共同的活動が行われるところでは、どのような歴史的時代のどのような社会的組織、集団においても、この指揮、監督、媒介の機能を必要とし、生み出していく。

しかし、これらの機能がどのような形態をもつものとして生み出されるかは、歴史的社会的構造やあり方によって規定される。たとえば、原始共同体においては、これらの機能は、より豊かな経験をもつ長老や、より大きな肉体的力や高度な技をもつ者（たとえば、部族の首長やそれに類する者）といった自然発生的な指導者（リーダー）によって担われており、また、個々の蜜蜂が巣から離れて単独に存在し得ないように、個々人は種族や部族といった共同体から独立しては存在し得ない。つまり「労働の組織的過程においても、人間は種族、家族等としてのみ生存しうるにすぎず、指導、被指導の関係もまた自然発生的であって、まだ種々の個人への労働の分割（分業）もうまれているのではない」⁸⁾のである。そこでは、階級分化がまだ生じておらず、集団の共同的活動に必要な指揮、監督、媒介の機能は自然発生的なリーダーに担われていたのである。

ここで注意が必要なのは、それらの機能を自然発生的なリーダーが担い得たのは、彼が部族の誰よりも豊かな経験や知恵の持ち主であり、力と技の持ち主だからである。つまり、リーダーが他の成員よりも優れた個人的力をもつがゆえに、彼を信頼し、社会的、共同的活動において彼の指揮や監督に自主的に従うという「指導」の本質的特質がそこに見られるということである。

しかし、奴隷制社会以降の階級社会になると、指揮、監督、媒介の機能は二重の性格をもつようになる。一つには、そこでの生産が、奴隷による生産であっても、社会的、共同的な労働過程であり、それが指揮、監督、媒介の機能を必要とする。二つには、そこでの生産過程が、支配的階級が被支配的階級である奴隷の労働力を使い、消費する過程であるために、両者の階級的対立のうえで生産過程を維持するためには、奴隷を支配的に指揮し、監督し、媒介することが必要となる。

このように階級社会では、指揮、監督、媒介の機能は、内容的に見れば二重の性格をもつものであるが、しかし形態的に見れば、専制的、支配的に発揮される。つまり、集団の共同的労働過程が必要とする指揮、監督、媒介の機能は階級的支配の機構のなかに吸収される。こうして、かつては自然発生的なリーダーのなかに見られた指導の本質的特質も支配の機構のなかに吸収される。

支配の機構のなかに吸収されていた指揮、監督、媒介の機能が、再び指導の本質的特質をそなえたリーダーによって担われるようになるには、近代的な個人の成立が必要であった。

資本主義の成立は、完全な所有物としての奴隷ではなく、また封建的土地所有関係にしばられた農奴でもなく、一切の人身的隷属や束縛から解放され、自由に自分の労働力を処分することができ、自由に職種から職種へと移動することのできる自由な労働者の存在を必要とする。つまり、資本主義の発展は封建的身分関係の克服を必要とした。したがって、資本主義社会は、自由な近代的個人を生み出したのである。もちろん、この近代的個人としての労働者の持つ自由は、自分の労働力を商品として自由に処分できる自由でしかなく、彼の労働過程は資本家による支配的指揮、監督、媒介のもとにある。しかし同時に、この近代的個人の持つ自由は、資本家による支配からは相対的に独立し、自らの意志で仲間と対等に結集し、集団や団体を組織することを可能にした。この集団や団体は、その活動目的を自分たちで決め、規則・きまりを自分たちで決め、自ら規律を作り出すことのできる集団である。このような自由で対等な個人の結集によって組織される集団においても、やはり共同的活動を統一に行うための指揮、監督、媒介の機能を必要とする。それをこの集団は、集団成員自ら正当に選んだリーダーに担わせていくことができるのである。

この様に、人間の社会的組織、団体、集団は、歴史や社会の発展のなかで、様々な形態をとりながら、その成員の活動を統一に組織する機能を作りだしてきたのである。

(3) 指導と管理の分化

それでは何故、社会的組織や集団の共同的活動を統一に組織する機能は、指導と管理という二つの形態に分化しているのか。この問題を考えるためには、まず、指導と管理の概念を規定しておく必要がある⁹⁾。

集団の活動を統一に組織する機能を、それを行う者とそれに従う者との間の「働きかけ方の違い」で区別すると、「指導」と「管理」に分けることができる。

「管理」とは、集団の共同の実務を執行していくために、集団成員相互の関係、行動を律するものとして機能するが、その際、なんらかの拘束力、強制力によって律することである。それに対して「指導」とは、自ら判断し、行動することのでき

る自由な個人や集団に働きかけて、自主的、自発的な行動へと誘うことであるが、その際、相手に対して非強制的に働きかけることである。そして、この指導と管理は、共同的、統一的な活動をしていく集団が必要とする、また集団に内在する固有の機能である。

以上の規定を前提として、では何故、集団のこの機能は指導と管理という二つの形態に分化しているのかを考えることにする。

集団が共通の目的に向かって、協力し合い、統一的に共同的活動を行っていくためには、もちろん、個々の集団成員の全員がその目的を自らの目的としてとらえ、主体的に取り組むことが原則として必要である。しかし、実際には、集団の個々の成員の間には、その目的と共同的活動の必要性についての意識の高い、低い、利害の一致、不一致、熟練と未熟練といった矛盾がある。それにもかかわらず、集団として統一して目的を達成していくためには、まだ十分に納得していない者や未熟な成員も含めて、役割を分担し合い、実務的にきちんとした活動を組織していかななくてはならない。そうしないと共同の目的を達成できず、集団全体の安全や利益も守ることが出来ないからである。したがって、集団は、集団成員の自由と自主性を前提として成員を主体的な活動へと誘う「指導」という機能と、一定の拘束力・強制力を行使しても集団成員の活動を組織していく「管理」という機能を必要とするのである。

つまり、個性的、個別的存在としての個々人のそれぞれの認識や必要、要求と、その個々人の結集による集団全体としての認識や必要、要求とが自動的に一致するわけではなく、その間には矛盾が生じるために、集団としての統一した活動を作り出していくためには、集団成員を指導と管理という二つの「働きかけ方」で組織していくことが必要となるのである。そして、これはどのような社会的組織、団体、集団も必要とするその固有の機能である。

したがって、自ら判断し、行動することのできる「自由な個人」の結集によって組織された民主的・自治的な集団においても指導という機能だけでなく管理という機能をも必要とする。逆に、強固な管理的統制によって組織されている集団においても指導は必要とされる。たとえば、明確な階級秩序を維持している軍隊の隊組織においては、上官の命令には絶対的に服従するという軍律が要求されるが、単なる奴隷的服従であっては、絶えず恐怖と直面している戦場で戦闘行為を遂行して

いくことはできない。いかにして将兵が自発的に闘うようにするかが問われる。戦前の日本の軍隊教育は、強大な権力の威圧と暴力によって絶対服従の行動様式を習慣化させることをはかったが、それだけでは自発的戦闘行為を組織できない。そこで、「忠君愛国」の精神によって自発的戦闘行為を引き出すことがはかられたのである。しかし、実際の隊組織のなかで将兵の自発的戦闘行為を組織するためには、さらに、上官は単なる威圧的な命令者にとどまるのではなく、同時に「リーダー」であることが要請される。つまり、部下の将兵の誰よりも秀でた勇気と判断力と実践力を持ち、しかも常に部下に対する思いやりと配慮をすることで部下の信頼を得る必要がある。そのことによって、彼は隊を統率し、隊員の命令への自発的服従を引き出すことができるのである。

このように考えると、「自由な個人の結集」による集団だけでなく、階級的秩序や指揮、責任体制のはっきりした職階制のある集団でも、また専制的、支配的集団においてさえ、その中で集団成員の生き生きとした主体的、積極的活動を組織するためには、集団は「指揮」という機能をたくみに行行使する必要があったのである。

これまで述べてきたように、指導と管理は集団に内在するその固有の機能である。したがって、注意しなくてはならないのは、これらの概念は、本来、善と悪、良否といった価値的判断をふくんだ概念ではないということである。決して、教育において、指導は好ましく管理は好ましくないものと決めつけることはできない。その様に考えると、管理主義教育を批判するあまり、教育活動から管理を排除しようというのは、決して実践的ではないのである。

ところで、指導と管理は、対立概念である。したがって、「指導」概念は「管理」概念と対比的に検討することが必要である。そこでまず、「管理」概念を検討することにする。

3. 管理と管理主義教育

(1) 「管理」概念について

「管理」という言葉が日本語として定着したのは、それほど古いことではない。平凡社の『大百科事典』によれば、1940年代には、まだ日本では一般に定着していなかったという。それ以前には、一般に「幹理」という言葉のほうが使われ、やがて「監理」そして「管理」という言葉が使われるようになったのではないかと推察している。

「いずれにせよ、＜管理＞を人ないし人の活動の管理といった意味で使用することは、明治期から大正中期までは、日本では一般にあまりなかったのではないかと考えられる」¹⁰⁾としている。

「管理」という用語は、経営論のなかで追究られることが多かった。その欧米での経営論の研究が、日本にも入ってきて「管理」概念に影響を与えたと考えられる。例えば、フランスの H. フェイヨルの管理論では（『産業ならびに一般における管理』1916）、「企業の場合、管理活動は技術的活動、商業的活動、財務的活動、保全（財産・人員の保護）、会計と並ぶが、しかし、それらと異なる独自の内容をもつと主張する。すなわち他の活動が物財ないし機械の運用に当たるのに対し、管理はもっぱら従業員に対し働きかけるのであり、具体的には予測・計画し、組織し、命令し、調整し、統制することを指している」¹⁰⁾とする。このフェイヨルの管理論が、1940～50年代のアメリカの管理研究に貢献したといわれる。つまり、「管理があらゆる人間組織に共通にみられる不可欠の活動であること、しかし、それは他の諸活動＝作業活動と異なって組織のメンバーに働きかける活動であること」が明らかにされた。こうした「管理」概念がわが国にも影響を与えたと考えられる。

現在、わが国でも、管理概念が特に熱心に論じられているのは経営論の領域である。しかしここでは、管理は「経営」という用語と十分に区別されないで使われることが多いようである。管理概念を整理するために、まず経営概念と区別しておく。

対木隆英氏は『管理力の構図』のなかで、様々な経営・管理概念の規定の仕方を分析するなかで、次のような区別を紹介している。「組織体にとって基本的、全般的意味をもつ部分で組織体の形成、解散、目的・目標の規定・再規定、構造の決定、戦略の策定、最高人事や組織全体的調整や統制にかかわる部分」を「経営」と呼ぶ。「この経営のもとに、主として作業の効率の実施と関連させながら細分化・専門化されたマネジメント部分をなし、技術的性格を強くもつものが管理とされる、経営者に対して管理者とか管理職とかいわれる時は、この部分が想定されていることが多い。」¹¹⁾すなわち、経営が組織体の基本的、全体的な組織・運営にかかわっているのに対し、管理はその組織・運営の実務的部分にかかわっているとらえられている。

以上のことをふまえてみると、現在、日本語のなかで「管理」という用語が、非常に多義的に使わ

れている理由が分かる。次に、それがどのような意味で使われているかを整理してみる。その際、多義的な日本語の「管理」にちょうど当てはまる英語がないため、それぞれの意味に当たる英語を対応させると、次の様になる。

- ①経営の意味 (management)
- ②行政的に管轄し、処理する意味 (administration)
- ③物の保全、維持の意味 (control)
- ④構成員にたいする監督、支配、統制の意味 (control)

このように、管理という用語は、はじめは、物、事物に対する経営、管轄、処理といった働きかけの意味で使われていたのが、やがて、人に対する監督、統制の意味を持つようになり、非常に多様な使い方がされるようになったといえる。

学校教育において教師が学校経営、学級経営をしていくときにも、上記の管理に対応したそれぞれの機能が行使される。ところで、管理主義教育が問題になる場合は、④「構成員にたいする監督、支配、統制の意味」に関わって、それが非教育的に行われる時である。ところが、そこに見られる管理主義を批判するあまり、「管理」一切を否定しようとする、学校経営、学級経営が成り立たないことになり、結果的には管理主義教育を免罪することになるのである¹²⁾。

(2) 管理主義教育について

<管理主義における人格>

人間の社会的組織的活動においては、指導とともに管理は不可欠の機能だと述べた。それが「管理主義教育」として問題にされる時の「管理」とは、どのような「管理」なのか、そしてそれが子どもの人格形成にとって、どのような問題をもつのかを検討する。

人間の能力は活動の結果としてのみ獲得される。活動を前提としない能力は、人間の場合ほんのわずかしかな。人間の人格も、活動のなかで、さらに言えば行為・行動のなかで形成される。ところで、人間の行為・行動は、単なる身体や筋肉の物理的運動ではない。それは様々な内面的・精神的活動を伴う。たとえば、ある行為・行動にふみ出そうとする人間は、行為・行動の目標とそれを達成する意義を認識し、行為・行動の対象についての認識、それを達成するための条件や方法についての認識、結果の予測についての認識などを必要とする。さらに、行為・行動をすすめていくた

めの意志、意欲、情熱など感情的高まりを必要とする。このように人間がある行為・行動を行っていくためには、全人格的諸能力が動員される。したがって逆に、行為・行動のなかで全人格的諸能力は対象からの反作用をうけ、変化、発展させられる。こうして、行為・行動が多様な精神的活動を引き起こし、人格の認識・内面世界を形成していくのである。

このように行為・行動は人格の形成と深く結びついている。ある人物の行為・行動は、その人の人格の表れであると同時に、その行為・行動のなかで人格が形成されるのである。

行為・行動が人格と深く結びついているとしても、ある行為・行動がある特定の人格特性と直接的に結びつくわけではない。行為・行動のなかで、どのような人格が形成されるかは、その行為・行動がどのように引き起こされ、したがって、どのような動機で行われ、どのような認識と感情、内面的世界を作り出ししていくかによって、異なってくる。

このように、行為・行動自体は好ましい方向にも、好ましくない方向にも人格形成力を持つのであり、教師が子どもたちを好ましい方向へと人格特性を形成しようとするれば、それにふさわしい行為・行動を組織していくというだけでなく、それにふさわしい動機や認識、感情などが形成されるように行為・行動を指導していくことが必要となる。言いかえれば、どのような内容の活動を組織していくだけでなく、同時に、どのような仕方(方法)で組織していくかが実践的課題となる。

ところが、管理主義教育とは、子どもたちの活動における動機や認識、感情の形成を配慮しない。管理主義教育が問題なのは、それが子どもを「管理」するからではなく、子どもの認識・内面世界の形成を配慮せずに、特定の行為・行動や活動を子どもに強要するからである。しかもそのことによって、子どもの認識・内面世界を乱暴に管理していくからである。したがって、管理主義教育のなかでは、教師の強要する外面的なおとなしさや従順さ、規律正しさが達成されたとしても、子どもたちの内面には、それと全く相反する人格特性が形成されるということも生じうるのである。

では、その中で、どのような人格が形成されるのか。一つには、自分の本音や要求、感情は抑殺しても、まわりの状況や強い勢力に合わせていく人格、したがって、自らの良心や正義感と自らの行為・行動が一致していなくても、問題と感じない人格、本音と建て前を使い分ける人格を育てる

ことになる。二つには、自分で判断し、決断して生きていくことのできない人格を育てる。人間の主体的行為は、自ら価値や必要・不必要を判断し、決断して選び、自ら責任をもって頑張ることである。しかし管理主義教育は、つねに誰かから課題を与えられ、指示され、命令されないと行動することができない人格を育てる。

さらに管理主義教育が生徒たちの価値判断の力を奪うものであるなら、それは子どもたちの非道德化をすすめるものとなる。なぜなら、道徳性とは、人が実生活や活動の重要な場面で、良心や正義感に基づいて、どう判断し、どう決断し、どう行動するかという形で現れるものだからである。

<管理主義の内面化>

管理主義は、ただ外的な拘束力、強制力によって生徒たちの行動を規制するだけではない。管理主義はつねに内面化されることをめざしている。つまり、直接、外的な力によって行動を統制しなくても、生徒たちが与えられた規則に自発的に従うように導こうとする。これは、「自己管理」という内面化された管理主義である。重本直利は次の様に指摘する¹³⁾。

今日の資本主義社会における管理のあり方は、人間の内面における管理の受容のあり方を抜いてとらえることは出来ない。そこでは、管理の受容を、個々人の意識、エートス、意思決定、そして自己表現、自己実現、アイデンティティといった用語においてとらえることが課題となっている。今日の管理概念が、人格強制的な管理—被管理関係という具体性を特徴とするのではなく、意識・精神における管理—被管理関係という抽象的受容性を特徴としているが故に、管理の性格はきわめて文化・思想的なものとなりつつある。さらに、ここでの管理—被管理関係は、商品・貨幣メカニズム（それはすぐれて人間の精神活動を内側から管理するものである）を媒介するものへと展開している。今日の管理においてとりあげられる「自己表現」・「自己実現」といった言葉の内容、そして日本的経営での会社型人間から情報化に伴う「自発的人間」の要請へとといった展開は、まさに労働者の内面からの管理を問題にしている。

重本は、今日の情報管理社会における管理概念を論じているのであるが、そこでは、管理概念は精神的側面での管理の問題として論じられている。それは、「二重拘束」「二重管理」といった用語で

表現されている。「例えば、いつも経営者・管理者の指示どおりに動くことに慣れさせられている労働者に対して、その経営者・管理者が『私の指示どおりに動くのではダメだ』と指示するようなものである。この時、労働者は指示どおり『自発的人間』となるのである。』¹³⁾ このように、外的な力による管理は、内面化されることを求めているのである。

ところで、直接、外的な力による管理に対して、内面化された管理は管理としては自覚されにくい。しかも、その内面化された管理と主体的な自己規制としての管理との違いも、また一層自覚されにくい。この意味で、教育実践的には、「自己管理」と「自主管理」とは区別される必要がある。自己管理は、与えられた枠のなかに自発的に自己を規制していく、あるいは、与えられた課題に向けて自発的に行動するものである。それに対して、自主管理は、①その枠や課題を自主的に決めることができ、②その枠や課題の価値や意味を社会的観点や民主主義に基づいて、自ら判断することができるものでなくてはならない。

管理主義教育を克服する取組みは、単に教師が「力」を行使しなくても、生徒たちが規制、きまりを守り、秩序を維持できるようにすることではない。それだけなら、それは管理主義の内面化にほかならない。管理主義教育克服の取組みは、自治的活動を指導することを通して、主体的な価値判断力を獲得させる取組み、生徒たちに自由と自立を獲得させる取組みでなければならない。

4. 援助論の克服と指導の確立

(1) 主体的活動と子どもの発達

すでに述べた様に、援助論が流行る背景には、「指導」という名目で、指導の本質を見失った教育活動が行われている状況があるからと考えられる。そこで、本来の指導とは何かを明らかにしなくてはならないが、そのためには、まず、子どもの発達の基本的筋道を原点に帰って確認しておくことが必要である。

子ども・青年の発達には二つの主要な過程がある。一つは、人間が労働を中心とした実践活動をととして人間的諸能力を獲得してきたように、遊びやしごとの活動、文化的活動、仲間との自治的活動など、家庭・学校や園・地域における実践的活動をととして発達していく過程である。二つには、人類と民族の文化的蓄積を系統的に習得して

いく学習活動を通して発達していく過程である。

このいずれの過程においても、人間の発達とは活動を通して、すなわち主体的な活動を通して達成されるのである。「管理主義教育について」の項ですでに述べた様に、人間のあらゆる能力と人格は活動の結果としてのみ獲得され形成される。活動を前提としない人間の生得的能力は、他の哺乳類と違い、人間の場合、生命を維持するに必要なほんのわずかな反射機能だけである。他のあらゆる人間の諸能力は、人間社会における人間的諸活動を通して形成され発達するのである。

では、なぜ人間は活動を通して人間的諸能力を発達させるのか。例えば、人間は、労働を中心とした実践的活動の中で、周囲の自然や社会に働きかけて、それらを加工したり変化を加えようという欲求や目的をもつ。しかし、対象を加工・変化させるために必要な力量に欠ければ欲求・目的を達成できない。そこで人間は、既に獲得している力量と欲求・目的達成に必要な力量との間の矛盾を、自分自身の主体的力量を変化させることで克服し、それによって対象を加工・変化させるという欲求・目的を達成していくのである。つまり、対象のもつ特質を認識し、その特質に応じて対象を加工・変化させることの出来るような身体的能力や技術・技能を自己形成するのである。

このことを、コスチュークは、「人格の精神発達を、子ども自身の内的矛盾を原動力とする自己運動の過程としてとらえる」と述べたのである¹⁴⁾。つまり、発達は、子ども自身の内的矛盾を原動力とする自己運動の過程で達成されるというのである。「子どもの新しい欲求、関心、志向と、彼の能力の発達水準との間にある矛盾、社会環境が彼に提供し、彼が受けとめた要求と、その要求を満たすに必要な能力や技法の習得水準との間にある矛盾、新しい課題と以前につくられ習慣化している思考方法や行動方法との間にある矛盾」、これら様々な矛盾を克服しようとして働く「自己運動」として、コスチュークは、発達をとらえたのである。ただ、確認が必要なのは、発達の作用をもつのは矛盾自体ではなく、矛盾を克服する主体的活動である、ということである。

ところで、発達を「自己運動」あるいは「自己活動」としてとらえるということは、発達を子どもの自発的活動として、その展開を教育者が見守ればよいということではない。「発達を自己運動として理解することは、それを教育的に指導することを不必要とすることではない。教育的指導の技術とは、子どもの『自己運動』をたくみに呼び

起こして、それを方向づけ、子どもの創意性、自主性、積極性、自分の行動を調節し、改善する能力などの形成を促進することができるということである。」¹⁴⁾つまり、教師は、子どもたちの既存の達成能力をふまえてその一歩高度な課題を巧みに提起することで、それを彼ら自身の主体的な課題として受けとめさせることが出来る。それによって、子どもたちの中に内的矛盾を生みだし、その矛盾を克服しようとする彼らの主体的な活動を導きだし、励まし、方向づけることが出来るのである。

子どもたちの発達は、あくまで彼らの主体的な活動を通して自らを変革することで達成していくものである。しかし、その主体的な活動は子どもの中から自動的に生じてくるものではない。周りの自然や社会との関わりの中かで子どもの中に興味や意欲が生じ、主体的な活動へと動機づけられるのである。それを意図的に組織していくのが専門家としての教師の指導である。教師の積極的な指導的働きかけこそが、子どもたちの積極的・主体的な活動を生み出すのである。

(2) 援助論の問題

援助論も子どもの活動を重視する。しかし、援助論は「指導」を子どもの活動を規制するものとして排除するため、次の様な問題が生ずる。

一つには、「指導」そのものを否定する結果、子どもの主体的な活動を導き出す手だてが、環境設定や受容といったものにとどまり、子どもの自発的活動が展開するのを待ち見守るものとなる。したがって、「指導」というものの本質、つまり、子どもが人間的諸能力を獲得していく豊かな主体的活動と、それを積極的に呼び起こし導き、励ましていく教育的指導とのダイナミックな相互関係が見失われてしまう。さらにいえば、発達と教育との弁証法的な相互関係における「指導」の果たす機能の解明を閉ざしてしまう。

二つは、子どもの自発的活動が展開するのを待ち見守るものとなるために、「子ども中心」「子ども主体」という名の「子ども追従」の教育となってしまう。

教育実践の基礎には、教育する者の子どもたちに対する「要求」「願い」がある。その要求・願いの本質は共同社会がその社会の新しい成員に託す要求・願いであり、その基礎には人類と民族の文化的達成の継承の必要がある。また子どもたちは、その人類と民族の文化的達成を自らのものとして習得していくことを通して、はじめて人間的

諸能力を獲得できるのである。しかし、このような共同社会の要求・願いは自動的に子どもたち自身の要求・願いとなるわけではない。したがって、教育実践は、一人ひとりの子どもの個性や主体性を配慮しながら、教育する者の要求・願いをいかにして子どもたち自身の発達へ向けての主体的要求・願いへと転化させるかの論理と技術を追及しなくてはならない。それが、教育実践における「指導」論の追求なのである。

ところが、援助論の「子ども追従」では、子どもたちの主観的な興味や要求・願いに追従することで、彼らの興味・要求・願いをより教育的に豊かで価値あるものへ発展させる指導が軽視さ、人間の発達の基礎としての文化を意図的・計画的に習得させ、子どもの発達を実現していく教師の役割が軽視される可能性がある。

(3) 指導の論理と指導の成立

先に「指導と管理の分化」の項で述べた様に、人間の共同的活動を統一的に組織する機能を、それを行う者とそれに従う者との間の「働きかけ方の違い」で区別した時、「指導」と「管理」に分けられる。つまり、指導と管理は、人が人に働きかけて、相手の活動を組織する二つの仕方なのである。しかし言うまでもなく、指導は、単に相手に働きかけて、相手に活動させれば良いというものではない。指導が成立するためには、非常に慎重な配慮と指導が成立するための論理をふまえてはならない。特に、教育実践における指導には、子どもの発達の論理をふまえた慎重な配慮が欠かせない。

<指導の本質的機能>

教育における「指導」の持つ本質的機能は、

- ①共同社会とそれを代表する教師の要求・願いを、子どもたちの発達の達成水準を配慮しながら、子どもたち自身の発達へ向けての主体的要求・願いへと転化させることである。いいかえれば、子どもたちの主観的な興味・要求・願いを、人間の発達へむけての教育的により豊かで価値あるものへと発展させることである。
- ②そして、その課題達成をめざす子どもたちの主体的活動を組織し、方向づけ、励ますことである。

<指導の内容>

ところで、既に述べたように、「指導」とは、「自ら判断し、行動することのできる自由な個人や集団に働きかけて、自主的、自発的な行動へと

誘うことであるが、その際、相手に対して非強制的に働きかけること」である。すなわち、指導の相手は、指導内容に納得してこそ、それを受け入れ、主体的に頑張ろうとするのであり、納得出来ない時には、その指導を拒否すれば良いのである。つまり、指導とは相手が拒否し得ることを前提としている。

それでは、指導が納得性を持ち、相手の子どもたちに受け入れられ、主体的な頑張りを引き出すためには、指導はどのような内容を持つ必要があるのか。それは言い換えれば、どの様にして相手の子どもに、主体的活動への「見通し」を与えられるかということである。そのためには、次のことが必要と考えられる。

①必要性を確信させること

その活動内容が、自分にとっても、またクラスの仲間にとっても必要なことだと確信させることである。

②可能性を確信させること

その活動内容が、頑張れば自分にも達成可能だ、出来そうだということを確信させることである。

③教師やクラスの仲間の支持を確信させること

子どもは、その活動が自分たちにとって必要なことであり、出来そうであると確信しても、仲間からからかわれたり、批判されれば、決してしようとはしない。教師や仲間の感謝や評価、支持がないと頑張れないのである。

しかも、以上のことを、ただ客観的に認識するだけでは主体的な活動へふみ出すことにはならない。それを感情的高まりをもって確信することで、子どもたちは主体的な活動へとふみ出すのである。

<指導が成立する条件>

次に、指導が納得性を持ち、指導として成立するためには、指導が相手に引き受けられる必要となる。そのためには、次の二つの条件が必要である。

- ①指導する者と指導される者との間に人間的な交流関係、つまり感情的交流や信頼関係が成立しなければならない。つまり、指導とは人間的交流関係の上に成立するという基本的特質を持つのであり、この点が管理との違いである。管理においては人間的交流関係は、むしろ邪魔となる。人間的交流関係があることが、管理を公正・客観的に行うことを難しくすることがあるからである。

- ②指導した内容が、相手を納得させ見通しを与

えるだけの正当性や合理性・科学性をもたなくてはならない。

ところで、この①と②は、相互に支えあうものである。たとえ正当性があり、指導される者にとっても当然そうすべきだと分かることであっても、指導者との信頼関係が崩れ、感情的に受け入れられない場合には、指導は成立しない。逆に、指導する者と指導される者との間に強い人間的交流関係があったとしても、その指導内容が正当性・合理性を持たず、指導される者にとって不利益をもたらす場合には、やがて人間的信頼関係そのものが崩れていくのである。

さて指導者は、以上の様な原則をふまえ、個々の子どもへの細やかな配慮に満ちた働きかけによって、彼らの主体的な活動を組織するものである。その指導が、原則を見失ったり、子どもの要求・願いをふまえていない場合には、指導が入らないことも起こり得る。何故なら、指導は拒否の自由を保証するものだからである。

ところが、指導が相手に受け入れられず拒否された時、指導者がしばしば陥る過ちは、一つは、

相手を非難する過ちである。相手の未熟さや不熱心さを指摘して非難するのである。そして、それを口実に指導を放棄する。指導の放棄は教育の放棄である。二つには、指導が入らない時、力づくで動かそうとする過ちである。これは管理主義の過ちにつながるものである。しかし、その様な非難や力づくによっては指導は成立しない。指導者は自らの指導内容の正当性・合理性・民主性を検討し、また相手との人間的交流関係の成立に取り組まなければならないのである。正当性・合理性・民主性を失った指導者ほど、非難や力を強めるものである。その意味で、教師が子どもを非難したり、体罰を加えるということは、指導力の欠如の結果であり、指導者としての敗北なのである。

さらに言えば、指導力を身につけるとは、「人を動かす」実践の科学を学ぶことであり、それはさらに、彼自身が人間の変革を達成することである。なぜなら、相手を納得させ、主体的な活動へ誘い導くためには、指導者自身が、高度の専門的力量と同時に、人間的魅力、迫力、品位を獲得することを必要とするからである。

<引用文献>

- 1) 『現代教育科学』No. 437 (1993. 4), 特集「指導から援助へ—授業観転換の可能性」, 明治図書。
- 2) 木原健太郎「指導から援助へ—戦後授業観の変遷—」『現代教育科学』No. 437 (1993. 4), 明治図書。
- 3) 中野重人「生活科のゆさぶりが授業観を変えた」『現代教育科学』No. 437 (1993. 4), 明治図書。
- 4) 斉藤義房「城丸論文に対する見解」, 日本生活指導学会編『生活指導研究』No. 6, 1989. 8, 明治図書。
- 5) 中野重人「『意見に対する感想』事実をどうかえるのか」『現代教育科学』No. 437 (1993. 4), 明治図書。
- 6) 穴戸健夫「改訂保育所保育指針をどうみるか」, 保育研究所『どうみる新保育所保育指針』草土文化, 1990. 6。
- なお、「新幼稚園教育要領」「新保育所保育要領」に見られる「援助」論の問題については、宮里六郎氏が、現場での実践状況もふまえて詳細な分析を試みている。(「子ども中心主義保育の実践的検討」『熊本短大論文集』第43巻第1号, 1992. 10)
- 7) マルクス＝エンゲルス全集刊行委員会訳『資本論』第一巻, 第一分冊, 大月書店, 1968。
- 8) 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店, 1961。
- 9) 指導と管理について、かなり早くから概念規定を試みているのは城丸章夫氏である。例えば、「指導とは何か」『新しい教育技術 総論』, 日本標準, 1977. 4。本論では、氏の規定に従っている。
- 10) 平凡社編『大百科事典』, 第4巻, 1984。
- 11) 村木隆英『管理力の構図』, 文真堂, 1987。
- 12) 日本語の「管理主義」を的確に表す訳語がまだないと思われるが、ここに示した管理概念の整理からいえば、“over control”が内容を表していると考ええる。
- 13) 重本直利「情報管理社会と『もうひとつの主体』」, 『思想と現代』No. 33, 1993, 白石書店, 1993。
- 14) コスチューク, ゲ・エス, 矢川徳光訳「子どもの発達と教育の相互関係について」『国民教育の諸問題』(民研1960)。