

生活の弁証法と生活指導

折 出 健 二

Kenji ORIDE

(教育学教室)

一. 第38輯の拙論に対する読者の論評に答える 一序に代えて一

本研究報告の昨年度論集(第38輯)に所載の拙論「教育実践における『否定の中の肯定』」別刷を、私は親しい知人に謹呈した。

「否定の中の肯定」が抽象的すぎるのではないかと懸念したが、意外と関心をもって受け止めていただいたようである。⁽¹⁾ 其中で、拙論に対する疑問を寄せていただい方もある。まとまった論旨を展開されている小出湧三(茗溪学園勤務, 全国生活指導研究協議会常任)の意見を紹介し、氏の示唆に教えられた点を述べて、本稿への糸口としたい。

小出は、拙論がヘーゲル哲学に学ぼうとしている点を認めて「非常に感銘を受けた」と評価しつつ、以下の点から疑問とする見解を述べる。なお、氏自身、ヘーゲルや弁証法に関する理論書を4冊、改めて再読の上、私信の形ではあるが意見を文章にまとめている。

第一に、氏は、ジャック・ドント『知られざるヘーゲル』(未来社, 1980年)を通読の上、「ヘーゲル自身が、社会的存在として社会(19世紀という社会)そのものに規定されて、論そのものは唯物論的でありながら、尚、観念論の域を出られなかった」とし、「弁証法を思惟的にしか展開できなかった」と限界を指摘する。

そして、向井俊彦『唯物論とヘーゲル研究』(文理閣, 1979年)を援用しつつ、ヘーゲルの限界を裏付けている。

第二に、拙論の第三・第四章は「行為・行動・活動・労働という実践主体が対象(世界)に働きかける」という論理を展開しており、「それ(上記の論理—折出)を媒介として、教育そのものを成り立たせようとしている」のだから、現実の存在の普遍性を自己意識の普遍性に解消するヘーゲルの弁証法論理を適用できないのではないか、「そこを乗り越えたところで先生の教育学は成立しているのだと思うのですが、如何でしょうか」と、問いかけている。

以上の疑問ないし意見は、前記の文献等と合わせて拙論を読んだ上でのものであり、まず小出のこの論評自体、理論的研究に取り組む者としては大変感謝すべきことである。ここに記して謝意を表したい。

さて、小出の疑問ないし論評は、拙論に対する読者の疑問をある部分では象徴していると思われるので、小出に対する私の返事の関連部分を以下に示すことで、拙論の意図及び本稿への引き継ぎの問題の説明に代えたいと思う。以下は、返事の引用である(敬体のま

ま載せる)。

ご指摘のような、ヘーゲル哲学の限界を十分に承知しつつも、わたしは、彼の提起した問題にいましばらくこだわっていくでしょう。わたしは、あの〔38輯の〕論文でも書きましたように、彼の弁証法に着目しているわけです。

それは「なぜか」と申しますと、

① マルクス以後のマルクス主義の世界観に対して、主体的な理解と現実に対しての適用とを大切に維持していくには、その哲学上の師であるヘーゲル、とくにその弁証法・論理学に学ぶ必要があること、

② マルクス主義では人格論、コミュニケーション論が弱い、といわれているあたりの問題を克服するには、自己・対象・社会そして活動の関係における弁証法の問題を今日学び直す必要があること、

③ そして、小出さんも引いておられる向井著『唯物論とヘーゲル研究』のとくに8ページ以下で述べられているように、「実践の論理的な構造」の分析方法を磨く必要があるし、そのためにヘーゲルの哲学（中でも弁証法・論理学）は今日なおも汲めども尽きない源泉であること、

というような理由からなのです。

(中 略)

マルクス・エンゲルスはヘーゲルを単に「乗り越えた」(小出さんの前便)のではなく、ヘーゲル哲学の核心部分をつかんでそれをテコにしてヘーゲルの考察の対象と方法を、社会の労働と資本と分業、自然史と社会史、そして倫理の各分野に創造的に適用したということです。つまり、観念論的にはあるがヘーゲルが論理的に把握していた人間的自己対象化と理念の実現化の世界を、彼ら二人は、唯物論的に、つまり意識を規定する根源にまでラディカルに踏み込んで実証的・体系的に明らかにしたといえます。このことは、マルクスが『資本論』第1巻序文でも述べていることからもうかがえます。

拙論では、三・四の教育実践と運動の「論理的構造」を引き出す核となる問題を、一・二章で扱い、その焦点をヘーゲル弁証法に絞ってみたわけです。

(中 略)

おそらく実践家の立場では、そのあたり(いま述べた進みかた)がとてもまどろっこしく感じられるでしょう。

しかし、わたしにとっては、そういう主体・対象・活動・相互作用と共同、そして価値形成といった根本問題のおさえなくしてこれからの生活指導(もちろん集団づくりを含めて)の展開はむずかしい、ということです。わたしは、その「実践の論理」をヘーゲルの弁証法学説から学んでいるし、これはきっと現代の運動にも生かされる日がくる、と思っています。

地味だけれども、こういう作業を貫いて理論と思想をつくっていくことが、研究者の闘い方だと、いまのところ思っているわけです。

以上が、私の主旨を表した部分である。やや気負いも見られるが、なぜヘーゲルの弁証法学説にこだわるのか、それが現代の生活指導論にどう寄与していくのかについては、要

点を示していると思う。

小出の論評から、私の理論構成においてどのように弁証法が「実践の論理的な構造」の把握に貫かれているのかをまだ十分に示し得ていないことが、はっきりした。この点は貴重な指摘として受け止めたい。

本稿では、教育実践における専門技術的概念である生活指導において、いかに弁証法的な性格が見られるか、またいかに指導そのものが弁証法的でなければならないかを論究したい。

その意図は、生活指導を、生活上の規範に適応させる行為あるいは心情的な子ども理解の態度から解き放って、生活に立ち向かう主体を育てる専門的教育実践としてとらえ直すことにある。

そのために、まず「生活とは何か」を問題にし、その上で生活指導の特質を検討し、さらに「指導」と「民主主義」の関係に立ち入り、この中で、個人と集団、自立と依存などの弁証法的な展開の問題を明らかにしていく。

二．生活とは人間的自立を求めての闘いである

「生活」とは何か、また「生活」のもつ人間形成力とは何かという問題は、ペスタロッチ以来の近代教育の基本問題であったし、これは現代の教育にも引き継がれている。

ところが、「生活」そのものの概念を教育学研究の立場で明らかにすることは必ずしも容易ではない。「子どもの生活に目を向ける」とか、「子どもの生活総体をつかむ」と教師の間ではよく言われてきた。その「生活」とは、何か。それは、子どもたち一人ひとりの生きている基盤、すなわち家庭環境と地域社会、さらには現実の政治・経済・文化の状況、これらの交差する多層的な構造を指していると言えるだろう。このように「生活」を構造的・立体的につかむことは、わが国における戦前の教育実践以来の一つの遺産である。その特徴は、主体がその環境（学校の生活から社会的・自然的環境までを含む）との間に行う相互作用を核にして「生活」をとらえる点にある。

私も、このような教育学の遺産に学びながら、「生活」を『いのち』『暮らし』『ものの見方・生きがい』をどう全うしていくかという私たちの模索そのもの⁽²⁾として捉えた。この「生活」把握には、二つの流れが交差している。一つは、戦前の生活綴方教育の「生活」観の積極的な継承であり、もう一つは、近年「日本生活指導学会」のプロジェクト研究で深められつつある「地域生活指導」論における「生活」観の拡充・深化の流れである。

「いのち」「暮らし」「ものの見方・生きがい」の意味内容については、すでに発表した拙論を再論することになるので、その要旨を示すにとどめる。私は、何よりもまず一人ひとりの自己の生命の維持のレベルから「生活」を捉え（「いのち」）、単なる消費ではなく、消費を介して実は労働・健康・充実した日常を生産してもいくというレベル（「暮らし」）を見ること、さらにこれらを基礎とする一人ひとりの人格としての生活、すなわち価値を求め価値を他者と共有していくレベル（「ものの見方・生きがい」）からも捉えたのである。そして、これら三つのレベルのそれぞれにおいて、能動的に環境（狭くは、対象）に働きかけることによって一人ひとりが自己を表現していく営みを「生活」と捉えようとしたのである。

これら三つのレベルを「どう全うしていくかという私たちの模索そのもの」が「生活」

である、と述べたのには、佐々木 昂（ささき・たかし 1906—1944）ら戦前の教師たちの理論的成果を継承する意図が込められていた。

だが、以上の「生活」把握では、まだ静的すぎるのではないか。こういう疑問が、その後も私の頭から離れないでいた。「生活」の理解としてそれは間違っていないが、教育実践、とりわけ「生活指導」にとっての「生活」概念としては、何かまとまりすぎて、おさまりに過ぎているのである。

現実の生活は、どうか。

例えば、先の日本生活指導学会の「地域生活指導研究会」が行った名古屋市南部地域の⁽³⁾子どもの生活実態の聞き取り事例で見てみよう。

ある小規模の小学校の例であるが、全体の半数近くは港湾関係で働く会社員・従業員の労働者家庭である。他方、22名（全校の約2割）の子どもの家庭が「無職」ないし「失業」状態であり、このうち父母ともにいる子どもが9人、母のみが10人、両親ともいない子どもが3人である。

どの学級も7割程度の子どもの家庭が共働きである。それは、住宅取得のためというよりも父親の収入だけでは家族が暮らしていく上で苦しいからである。その困窮は、例えば、公営住宅の2部屋に祖父・父母・子ども合わせて5人が暮らしている、というような実態である。さらに、家計を支えるために夜間に母親が働きに出かける家庭が増えており、子どもの生活形態にも影響している。

その実態は、この学校の場合、全校の80%の子どもが習字・そろばん・水泳・英語・学習・音楽といった「けいこ塾」「学習塾」に通っているということ。さらに、夜おそくまで、父親ら家族に付き合ってテレビジョンやビデオを観て過ごしているということ。また、親の帰宅が遅く、8時以降に夕食というケースが多いこと。約2割の子どもが朝食をとらないで学校に来ていること、などである。

このような生活実態において、たとえ両親そろっている家庭でも、子育てに注意をはらうことが乏しく、いわゆる基本的な生活習慣や対人的なつきあい方を教える「しつけ」そのものが成立していないと、報告者である当該学校の教師は述べている。

この学校に通うある高学年の子どもは、両親がいなくておばさんに育てられているが、日頃から「オレは、ええわ。家に帰っても誰も叱る者はおらんから」と言っている。そして、隣接の小学校の子どもとケンカをするなど問題行動では目立つ存在になっている。ところが、ある委員会活動の時間、教室の窓から出入りしているその子ら数名を見つけて、女教師が懇々と叱ったところ、意外なことに、反発することなく素直に聞いていたという。恐らく、叱られることでもいいから自分に関わってくれる人、自分の行動に何らかの反応を示してくれる者をその子たちは求めているのであろう。

以上が、聞き取りによって調査した時の、ある小学校の子どもたちの生活のあらましである。

これらの実態は、「生活」を考える上で、特殊的過ぎるであろうか。確かに、経済的にも住宅環境などの生活文化から見ても、決して「豊かな生活」ではないだろう。極度の貧困ではないにしても、やはり困窮さを抱え、その実態の中で家族ともどもに暮らしている。これが、多少の差異はあれ、現代の都市労働者の生活の姿ではないだろうか。

困窮とは言っても、今の例に出てくる子どもたちの家庭には大型TVがあり、一定の経

費をかけて「けいこ塾」「学習塾」に通うこともできる。

しかし、それは、全体として、何かアンバランスな関係の中で、今日の商品消費生活を営んでいるという状況である。親子の接触、家族の精神的充足のための自由な活動という点では、やはり、おとも子どももそれぞれの欲求を満足させてはいないのではなかろうか。

だが、このような現実、私たちの生活の中にも見られるわけで、ここに、現代の中の人間関係の「貧困化」と言うべき問題が現れているのである。

この「貧困化」とたたかい、これを克服していく実践、これこそ、私たちが必要としている「生活」の概念なのである。

では、「貧困化」とは、何か。

それは、何といっても、現代の資本主義的生産様式にあって、私たち自身が主体的に意志的な活動をつくり出さないかぎり、洪水のようにあふれ出ている商品群に欲求を支配され、それに従属してしまうことを意味する。このような状態から自己の目的活動を取り戻し、またこの活動に関わる豊かな人間関係をつくり出していくこと、これを私は「人間的な自立」という概念で捉えたいのである。

つまり、「生活」を改めて次のような視点から掘り下げて捉えることを提言したいのである。

① 「生活」を人間一人ひとり（もちろん、子どもを含めて）の実践として捉えること。⁽⁴⁾ここで言う実践とは、人間が自己の活動によって周囲の環境を変化させ、かつ目的にそうように再構成していく過程のことを指している。特に子どものことを考える時、客観的素材としての様々な対象をつくり変える面のみならず、むしろそれ以上に、自己と他者との社会的交流の変更・再構成も、この「実践」においては重要な一環を成すのである。

② 「貧困化」は、自分や家族の生活目的を見失い、消費のための消費という傾向に陥って、きわめて利己主義的な態度になることである。したがって、経済的困窮がただちに「貧困化」なのではなく、物質的財貨の量に関わらず、どれだけ他の人びととの交流や共同関係を結ぶことができているか、どれほど自由意志的な文化活動をつくり出すことができているか、ということが問題なのである。

③ したがって、「人間的自立」とは、単に“「商品」に支配されない”，“欲望に従属しない”，“他から支配されない”，というだけではなく、むしろ主体的に自己の活動目的を持ち、みずから享受できる文化的世界をつくり、相互に援助し合い学び合う人間関係を「日常」として形成している状態を言うのである。

このような「人間的自立」を求めることは、実際には、今日の社会的な「貧困化」と何らかの闘いを進めることであり、逆に「貧困化」に接する中で、自立の主体が形成されてもいくのである。

④ 以上のような「実践」の核となるのは、「活動」である。「活動」は、単なるしぐさ・振舞でも、個々の操作行為の寄せ集めでもない。「活動」は、一人ひとりの主体的な願望や目的意識のもとにみずからの身体的・心理的働きをコントロールしながら対象に働きかけ、かつ他者にも働きかけていく行動である。「活動」は、本来、自由意志的なものである。

私たちの「欲求」(単に心理的な欠乏状態ではなく、周囲の世界を我がものとしようとする主体的な関与として捉えたい)は、「活動」を支える重要な原動力なのである。

以上のような視点から「生活」を捉え直したいのである。この「生活」概念からすると、先ほどの名古屋市南部の、ある地域の子どもたちは、決して裕福な生活とはいえないが、家族ともどもに「貧困化」と闘う姿勢を持ちつづけるかぎり、まさに「生活している」と言えるのである。親も子どもも、現代社会の中の自覚的な生活者たらんとして生きていると言えるのである。

「生活」「生きること」「生命」、これは矛盾・貧困・不安定との闘いであり、これを通じて自己と他者との共存・統一に到る自己運動である。この思想が、私の「生活」概念の一つの重要な視点となっている。この思想は、ヘーゲルが『精神現象学』(Phänomenologie des Geistes 1807年)の第4章「自己意識を確信する真理」において、フィヒテの「自我と非我との抗争」の批判的克服において論じているものである。⁽⁵⁾

もちろん、その論述の限りではあまりにも抽象的である。が、ひとたび、その視点を実際の人間生活に持ち込んだ時、「生活」とはまさに実践的かつ精神的な意味での闘いの連続であり、これを経て真の共同と相互承認に達し、各々の生活の価値が見えてくるのである。「闘う」中で、一人ひとり、その人ならではの固有な内的な欲求を表現し、自己自身の主張を行っている。

では、一体、それほどに「生活」にこだわるのはなぜなのか? こう読者は問われるであろう。これに対しては、映画「Limelight」(1952年作)の中で、チャプリン演ずるカルヴェロが、テレザに向かって、「死と同じく避けられぬものがある、生きることだ」と呼びかける言葉が全てを語っているだろう。花が花らしく咲き、岩が岩たろうとしているように、私たちには生きることが私たちの欲求なのだと、彼は、人生に絶望した彼女を励ます。ここには、民主主義の原点である、一人ひとりが自己の「生きること」のために自立し、「貧困化」とも闘うという思想が見事に語られていたのである。

生活とは闘いである (Life is struggle.)⁽⁶⁾ この「生活」観が今必要なのである。

三. 生活指導は、子どもの生きかたの獲得を導く専門技術である

生活が、人間的自立を求めての闘いであるとする、生活指導の概念も再検討を要する。

戦後、生活指導は、故宮坂哲文の整理によれば、管理主義・適応主義・集団主義という三つの指導上の立場に分かれてきた。⁽⁷⁾これら三つの類型において重要なのは、外面的な秩序ができていないか、「何でもいえる雰囲気」があるか、子どもたちの自主性が見られるかという問題以上に、「子どもの人間性への期待と要求」、言い換えれば子どもの人格形成への見通しに立って出される教師の「教育的要求」の質がどうであるか、ということである。⁽⁸⁾現在では、上記のような三類型の整理は必ずしも妥当ではなく、管理主義と民主主義の両極に大きく分かれてきていると言ってよい。ということは、例えば集団主義的立場にしても、そこでの教育的要求の中身がどう民主性を貫いているかが問われなければならないということである。

生活が、子どもやおとなにとって「貧困化」との闘いであるならば、生活指導は、これを支援する立場に立つのか否かがまず問われる。今日、社会構造から見ると富裕層と経済

的貧困層との二極分化が進行している時、客観的には生活指導に上記のような立場性への問いが投げかけられていると言える。

私は、生活指導と称して、教師や社会教育者が子どもの生活の持つ変革性を抑えたり、現実の生活に潜む矛盾から目をそらさせたりすることは、本質的には管理主義的なのだと考える。いや、もっと簡単に言えば、子どもが生きているその生活現実にととうとせず、既成の秩序や徳目とのつじつま合わせをする生活指導は本質的に管理主義的なのである。

逆に、子どもの生活の現実にととうとすれば、誰でもいや応なしに、貧困と不安定をどう克服させていけばいいか、生活の内部の矛盾とどう闘わせればいいのか、と考えざるを得ないのである。そこには、おのずと、生活指導の持つ合理的思考が生まれている。生活が矛盾に満ち、ドラスティックに動いて、子どもが激しく葛藤しながら生きていけば、生活指導をする教師もまた、その激動の生活の中に解決の方法を見出そうとし、否定的状況の中に積極的で人間的な要求をつかみ出そうとするのである。まさに「否定の中の肯定」の実践である。⁽⁹⁾

戦後の数多くの教育実践記録が教えているのは、まさにそのことである。⁽¹⁰⁾生活が闘いであり弁証法的であるならば、教師の生活指導もまた、弁証法的な思考によって子どもの心をつかみ、「明日」への見通しをさぐるものとならなければならないのである。

生活指導実践で著名な服部 潔（埼玉県，小学校教諭，全国生活指導研究協議会常任）も『心をひらけ 子どもたち』（高文研，1986年）を含め多くの実践記録を著している一人だが、その服部が、「貧困化」の中で発達のもつれを呈した子どもの指導において「子どもが揺れながら生きているのを見て、一緒に揺れてみようとした」と語っている（全生研第31回全国大会，問題別分科会，1989年8月3日）。服部のこの言葉の意味は、例えばヤクザの父と二人で暮らす女子や彼女と交流する学級の子どもたちに対する働きかけの中で、子どもの抵抗の中にこめられた表現を読みとり、また本人が欲しながら自覚していないことを教師が語りかけの中で言語化し気付かせていく、といった指導を指している（例えば、前掲『心をひらけ 子どもたち』の京子への指導）。

この服部の言葉、「子どもと一緒に揺れてみようとした」は、何気ない言い方ではあるが、生活指導が何とかして貧困と不安定から子どもを自立させようとの目的行為を持って成立することを言い当てている（繰り返すが、ここでの「貧困」は経済的な次元に限らないのである）。しかも重要なのは、服部が、単なるテクニックとしてではなく、子どもの生活の現実がどうであるかを家庭訪問によって、あるいは学校での親との対話によって、理解しようと努める中でその指導方法が成立してきていることである。

多くの教師が服部のような指導の立場をとろうと努力している。全生研第31回全国大会（沖縄県那覇市，1989年8月1～3日）に今年も計49本の実践報告が発表され、分科会ごとに熱心に分析されたが、それらを集録した『大会紀要』の各リポートを読むと、仲間との共同の喜びや、家庭崩壊に揺れる中での生活の真実、前向きに取り組む勇気と希望、集団に支えられながら自立していくことへの自信と誇り——これら様々な子どもたちの闘いと成長の現実立って、教師自身がその子どもを観や生活観を問い直しながら、かれらに愛情をそそいで自立と自治へ導いていこうとしている。

これに対して、広い視野から見れば、教師の中には、「生活指導」に必ずしも賛成ではない人もいる。近年の「校則見直し」について1989年の7月、8月ヒアリング調査をし

た時、愛知県東部のある中学校の生活指導担当教師が『生活指導』をするのではなく、『授業』を一生懸命やりたいから、校則をめぐってのイヤな出会いではなく教師も生徒もスッと授業に入りたいから、見直しとか根本的な転換を試みたわけだ」と語った。ここには、教育への熱意を「授業」に注ぎたいとの当然の思いが表明されている。

では、「生活指導」は軽視されているのかというと、必ずしもそうではない。先のヒアリングに応じていただいた中学校教師は、「現在は細細としたきまりは廃止したが、髪の毛を脱色してくる生徒も中にはいる。その時、『黒く染めろ』という押し付けの指導ではなく、それでは学校の生活には似合わないのではないかと説得する。父母も交えて、非行グループからの誘いの対象にならぬ様に本人の自覚を求めていく」と語っている。この指導場面をとってみても、目立つ髪型や異装をする生徒の内面を配慮しつつ説得するという教育技術が用いられており、これこそ生活指導の一つの姿に他ならない。

このように、生活指導とは、生活の真実に子どもと共に目を向け、矛盾や不合理、「貧困化」の要因があればこれらと闘いながら、子ども自身の人間的自立の可能性を追求していく専門技術的活動なのである。

ところが、近年、小学校から高等学校まで一貫した「生徒指導」が唱えられ、生活指導の言葉によって自覚されていた「生活」の問題がないがしろにされる傾向も、見られる。言葉はどうかであれ、一人ひとりの児童・生徒の人間性を尊重し、学習意欲を引き出し、自主的な生活主体に育てていくことは、どの教師にとっても共通の願いである。だが、「生徒指導」では——指導の中心があくまで生徒の成長・発達にあるとすることは良いとしても——かれらの生きている「生活」の問題への教師の意識、もっと言えば子どもたちの「生活」を揺るがし「貧困化」に追い込んでいる現実の社会問題、あるいはこれらへの批判的政治意識に知らず知らず歯止めがかけられてきてはいないだろうか。「生徒指導」という用語それ自体が問題というよりも、無限定にかつ頻繁にこれが用いられることで教師の意識づくりが一定の方向に進められてはいないだろうか、ということが今一層問われなければならない。⁽¹¹⁾

前述した、服部の「子どもと一緒に揺れてみながら働きかける」とは、子どもの、生活現実への問題意識をしだいに太らせ、掘り下げながら指導の技術を工夫していく、という教育実践の、まさに実践的な筋道を言い当てたものである。「生徒指導」が、この思想を受け継いでしっかりと子どもの生活現実にも両足で立つ理念を持っているかどうか、問われねばならないのである。もちろん、「生活指導」と言いつつも、その「生活」の見方が貧弱であって、これまた教職の専門技術としての要素を欠くと言われても仕方がないのである。

以上の考察をまとめると、第一に、生活指導は、子どもたちの生活現実にも立とうとし、かれらのそこでの諸要求に応えるべく最善を尽くそうとする目的意識をもって成立する教育実践である。

第二に、一人ひとりを生活の主体に育てる、すなわち生活環境にただ流され自然発生的な欲求に自己を委ねるのではなく自己の人間としての生きかたを発見し獲得する活動に取り組む子ども・青年に育てることが、生活指導の教育目的である。このこと自体が、本来、民主主義的な性格を持っているのである。

第三に、上記第二で述べた目的意識に立って子どもの具体的行動に働きかける時、そこ

には、ある種教育技術が用いられている。つまり、こういう手順で語り込んでいけば子どもの中に少なくともこういう問題意識を呼び覚ますであろう、といった一定の見通しに沿って指導言（ないしは指導語）を選び、子どもの行動の状況を描き出し、次にどうすればよいかを暗示する語りかけをする。これら一連の教育的手立ての構成が、教育技術なのである。生活指導は、特別な熟練教育者のみが為しえる名人芸あるいは直観的なひらめきに依るものでは決してなく、子どもたちの「生活」を見すえたところから成立し、努力しだいで習得可能な専門的技術である。

ところで、このように生活指導の必要性を述べてきたことに対して、読者には疑問を持つ人もいであろう。すなわち、果たして公教育の機関である学校が子どもの生活問題に対してそこまで介入してよいものか、という疑問である。

この疑問の根底にある理論問題は、生活指導にも浸透している「訓育」作用に対する否定的見解である。つまり、学校教育は、本来、一人ひとりの子どもの知的発達、身体的技能的習熟を目的とする教授こそを達成していくべきで、生活上の行動様式、生活の認識の仕方、集団の規律、ひいては価値意識の形成に関係する訓育を正規的教育活動の対象とすべきでない、とする見解である。

この見解の古典的命題は、トルストイの国民教育論に見られる。彼の言う「訓育」は、わが国でいう道德教育を中心とする内容だが、生活指導の問題にも当然関係している。「一定の道德的習慣を被教育者に習得させようという目的をもった、ある人間の他の人間に対する作用」——これが彼の言う「訓育」だが、学校はこの「訓育」の仕事に介入すべきではない、と彼は主張する。⁽¹³⁾

この彼の見解を有力な根拠として、今日わが国にも、訓育問題さらには生活指導実践に否定的な立場をとる人がいる。では、トルストイは、生活の問題を除外したのだろうか。そうではない。彼は、子どもたちは生活の総体から影響されて育つのであり、「民衆が教育されている自由な影響力」⁽¹³⁾を守れ、と主張したのである。すなわち、学校という公的権力作用を伴う教育機関が、強制力を伴って「道德的習慣を習得させる」ことには強く反対したのである。個人の内的感情や内面的世界の形成に対する学校不介入の原則、ここにはトルストイの立場からの鋭い民主主義的提言が込められていた。そして、そのことは、逆に民衆一人ひとりはその生きている生活の現実（家族の生活、生産的労働、地域の文化、みずから出会う様々な文学、宗教的信仰など）の総体から影響を受け、この影響のもとに自己をどうつくりあげるかは、全く民衆一人ひとりの自由であり、かつ個人の責任に属することだ、という理念を表明するものであった。

実は、わが国の生活指導思想の源流には、この民主主義的要求と結びつく考え方があったのである。それは、例えば、戦前の国定教科書による統制を免れた綴方科において生活綴方教育が開拓されたり、教科外の遊びと自治の分野で児童集団の交わりと自治に沿った生活の指導が形成された様に、当時の国家主義的権力統制から排除されている子どもたちの「生活」にこそ目を向け、むしろそれを守り、その向上・充実・発展の担い手に育てることをめざして「生活指導」の追求が重ねられてきたのである。それは、当時の制約のもとではあれ、公権力による「忠良ノ臣民」教育、まさに権力による上からの「訓育」に抗しての教育実践の開拓であったし、このような営みなくして、学校教育の目的である知識の伝達、技能習得が子どもたちの人間形成に確かには定着し難いと考えられたのである。

このような歴史的状況の中で、教育の指導的立場を込めて、例えば峰地光重（みねぢ・みつしげ 1890～1968）が『文化中心綴方新教授法』（1922年）で「生活」を「聞く、話す、読む、書く」活動の「上位概念」として位置づけたり、⁽¹⁴⁾後に昭和期に入って『綴方生活』を媒介にして、「教育に於ける『生活』の重要性」が教師の間での共通思想となっていたのである。⁽¹⁵⁾

このように見てくると、子どもの「生活」に接近しその指導を研究する「生活指導」と、例えばトルストイのように訓育への介入を批判し民衆の自由な自己形成を主張する教育学的立場とは、表面的には相反するかのように見えるが、根底において非常に重要な連結するものを持っているのである。

その連結するものとは何か。

それは、一口で言えば、指導は民主主義をめざし、民主主義の原則に立つべきだ、というセオリーである。そこで、次章では、指導と民主主義の関係について今日の問題に立ち入って考えて見たい。

四. 指導と民主主義

生活指導研究の立場からこの問題に取り組んだものとして、日本民間教育研究団体連絡会の生活指導部会がまとめた「生活指導をめぐる民主主義原則について」というすぐれた論文がある。⁽¹⁶⁾

この論文は、まず民主主義とは、①個人の思想・信条等の自由の尊重、②政治への参加の権利保障、③個人の経済生活の社会的保障を原理とするものだと思え、学校教育が踏まえるべき民主主義原則を次のように述べている。⁽¹⁷⁾

第一に、教科・教科外のすべてにおいて子ども・青年の最大限の発達をめざすこと。第二に、一人ひとりが学級・学校の主人公になるように、科学的認識や民主的な思想と行動能力を形成すること。第三に、これらのことを通じて、将来の民主主義の実質的担い手に育つことをめざすこと。第四に、特に公の制度である学校は、子ども・青年相互の権利の尊重、多様な交流を通しての各人の自立の保障の場であること。第五に、教職員の基本的人権と職務上の権限が保障されること。

要約すれば、この五点にまとめられるのだが、生活指導もまたこれらの民主主義原則に基づいて行われるべきものであり、この立場から、団体主義的訓練や取り締まり型「指導」さらには教職員の分断的支配などを打破していくと共に、「民主主義的行動原則」を生活指導の教育内容として再編成し、その指導に努めることを提起したのである。この論文の発表からすでに13年が経過したが、校則による子どもの人権抑圧にまで及ぶ取り締まり型「指導」の問題、権威への服従と直接効果のための体罰、あるいは逆に「自主」の名のもとでの放任状態など生活指導をめぐる問題が深刻になっている今日こそ、改めて、その諸原則と指導指針が読まれ、卒直に討議される必要があるだろう。

私も、これに加わる意味で、指導と民主主義の基本的な関係に立ち入っての議論を試みようと思う。

まず第一に、民主主義とは何か、という問題である。

上記の論文が述べる民主主義原理は、確かに今日私たちが共通に承認することのできる内容である。また、私が五点に要約した学校教育の民主主義原則も、幾多の教職員の実践

の苦難を経て確認されたものであり、今日における共通財産とも言うべき指針である。

このように確認した上で、私は、もう一步踏み込んで民主主義を動的に、弁証法的に捉え返す必要があると考える。このことは、前に述べた「貧困化」との闘いが何のためのそれであるのかという問題とも、内部で結びつくことである。

では、議論の中身に入ろう。民主主義は、すべての者の政治的平等を基に、統治と合意（被統治）の秩序をめざしている。このことは、小規模の集団でも、大規模の組織、さらには国家体制にも当てはまる。そうであるならば、民主主義はまた、不一致や同意できない事項をめぐる批判と抵抗をも伴うといえる。つまり、批判・抵抗によって新たな一致、再統一を求める動きが必然的に起きるのである。当然、これらに対する反批判・説得もまた必要である。このように、一方の側からの統合・統制と、これに対する批判・抵抗との矛盾を介して展開する、自律的な統合への行動（実践）、これが民主主義の具体的な姿なのである。しかも、民主主義にとっては、後者の、一見否定的とみえる批判・抵抗の中に新たな質的に高い次元での統一・統治への萌芽が存在しているのである。

最近の研究であるジャック・ライヴリー（J. F. Lively: イギリスの政治学者）の『デモクラシーとは何か』によっても、「デモクラシーは、貧しい者による、それゆえに貧しい者のための支配を意味していた、と言う方が、デモクラシーについての伝統的な議論の背景にある基本的な考え方をより正確に説明するものであろう。」⁽¹⁸⁾（強調は原文）と述べられているように、歴史的にも民主的統治はその民主的あり方に対する批判・抵抗を通じて、たとえ少数であれ抑圧された者の希望に添った統治へと展開してきたのである。その焦点は、その時々政治的決定の承認にあることは言うまでもない。

このように、民主主義そのものが、具体的な社会や組織・集団における自己運動過程として存在するのである。統合・統制への働きかけと批判・抵抗とが緊張をはらみながらもかみ合って進む時は、民主主義は実現されつつある。反対に、両者がスレ違い、同時存在性を失うと、「形骸化」あるいは「反対のための反対」という事態になる。⁽¹⁹⁾

要するに、民主主義は自己への批判・抵抗の自由を保障することでしか民主主義たり得ないのである。民主主義の名のもとに「民主主義」の固定観念を押し付けるという反民主的な事態が起こりうることを、私たちは警戒すべきである。

そうだとすると、何よりもまず、生活指導において、指導への批判・抵抗を認め、かれらと対話し、教職員みずから指導の誤りや一面性を正すという行動をとれることが必要なのである。指導が民主主義的である、とは、まずこのことを言うのである。このことは、ことさらに子どもの言い分に追従することではない。その子どもの生活の厳しい現実を知るがゆえに、むしろその人間性と自立への要求を深く豊かにさし出すことが必要なのである。その子どもからの反撥もあるだろう。教師の期待を裏切ることも行うだろう。しかし、そのような小さな（時には幼い）抵抗によってしか表現できないものは何か、ということを見すえようとする限りにおいて、指導は民主主義的精神をその実践の魂として抱えていると言えるのである。

では、指導と、これに対する批判・抵抗の自由とのこの矛盾を克服するのは何によってか？ これが第二の問題である。それは、徹底した認識の公開、自己をも相手をも客観化し得る方法的態度に依ってである。なぜ他の行動ではなくこの行動を採ることが必要かということについて根拠を挙げて説いていくことである。これを抜きにしてある指示を受け

るのか否かを迫る、問答無用の態度は、指導に対する最も強い不信感を呼び起こすやり方である。

時折、教師の中には「今の子どもは言葉で言っただけでは通じないのだ」と、切り捨てるかのような断定をする人もいる。だが、そう判断したのは一体どの時点でだろうか。放課後、教室に残って1対1で語った後だろうか。家庭訪問をして何度か話し合った後だろうか。その子どもとの個人的通信ノートのやりとりを試みた後なのだろうか。

問題行動の子どもが過去において長い間、指導を受け付けられないゆえに「放任」された状態でいたとすれば、確かに、一時的な説得や対話では効果はないかもしれない。だが、「放任」によって彼の中に自然発生的な欲求に委ねる傾向が強まり、自覚的に規律をつくる能力が未熟な状態のままだとすれば、むしろ一気に教師の指導を受け入れ、行動を改めることを望むのが無理というものである。

もちろん、その行動の理由を示すにしても、「先生がもし君の立場にいたら……」というようにその子どもの身になって具体的な行動の仕方を語り、なぜそうすべきかを気付かせることが大事である。それは、具体的な制約を認めてその中でどう最善の行動を採るかというアプローチである。決して、「あるべき論」をこれ見よがしに押し付けるのではない。子どもの生活現実立つとは、このようなリアリズムの精神で「生活」を「そうあらざるを得ないもの」として捉え追求することではないだろうか。

果たしてこのような働きかけによって子どもがどこまで心を開き、自ら行動を変えていくか。しかし、それにもかかわらず、人間としてこうあらざるを得いのではないか、という一定の制約された状況での生きかたの必然に気付くとき、子どももまた自己の自立の糸口を発見していくのである。

全生研全国大会に報告された秋田県のある中学校教師の実践を見てみよう。担任の3年生のクラスが先頭に立って頭髮規則改正の運動を進め、粘り強い討議の末、1学期の終りにPTA総会と合同の生徒総会で自由化に向け「清潔な髪型」という新規則が決議された。ところが、2学期がスタートした頃、このクラスのSという男子生徒が髪を茶色に染めていた。文化祭や学級対抗のスポーツ大会では一生懸命にやるのだが、やはり進学のプレッシャーがあるのだろう、父親ともよく衝突している。担任教師は、本人にも話し、父親とも話し、そしてクラスの生徒にも、「みんなで苦労して決めたことが破られているのにどうしてSに要求しないのか」と訴える。

この時期、このクラスは、学級対抗バスケットの試合で強引なプレーで勝ったのだが、このようなアン・フェアな試合を反省すべきではないか、という担任の提案をめぐって、賛成の意見と、教師のその指導に反対する声と次々に発言し、延々と遅くまで討論が続いた。

このようなクラスの体験を経て、Sにもきちんと要求すべきだという世論が高まり、このクラスだけが頭髮決議に違反している中では新たな校則の自由化には取り組めないとの判断から、実際にSに呼びかける行動が生まれた。この間、教師は、Sを殴る父親を説得し、小さなやる気の変化を評価していたのである。そして、3学期からは、Sも髪を普通にして登校しはじめたのである。

これは、決してスムーズに進んだ実践とは言えない。だが、常に問題の所在と、なぜ髪を染めることが良くないのかという理由を公開し、曲折はありながらもクラスの全員によ

る討論を粘り強く追求している。バスケットの試合での上級生らしからぬプレーをめぐっての夜遅くまでの討論。そこまで真剣にクラスの連帯を見つめる仲間の姿にも押されて、Sは、髪を染めることは頭髮自由化のために団結したクラスの誇りにそむくことだと知ったのである。

ところで、この実践では、バスケットの試合の強引なプレーによる勝ち方をめぐって討議した際に、頭髮規則自由化で先頭に立ったリーダーのF子の教師に対する指導批判が目を引き。「みんなは卑怯よ。先生からちょっとと言われると、すぐやっぱり私たちが悪かったとか言って…(中略)先生も何……私達をみおろすような言い方をして……先生は、一体私たちに何をしたの」「先生の〔再試合申し入れの〕提案は受け付けません。私達で決めます。」このF子の発言は、教師の指導からの自立を象徴していたのである。この実践者は、ここで、クラスのリーダー達さえもがSの髪のことを注意できなかったのは自分がいつも彼らを自分の手のひらに抱え込んできたからではないか、と気付かされる。そしてこの教師は、生徒にこう語る。「俺は、今日はじめてこのクラスの担任になったような気がする。今日みんなから俺の間違いを指摘され、今日の会を開いてよかったと思う」と。

ここにも、生活指導の弁証法がある。生徒からの指導の弱点への批判は、辛いことだ。しかし、その背後に生徒たちが自分たちで考えるとはどういうことかを発見していく新しい局面もある。それが彼らの闘いであるならば、教師もまたそれを受け止め、自己自身の自立をめざさなくてはならない。先に第一の問題として述べた、批判・抵抗をくぐりながら統一を得ていく原理とは、実践ではこのようにして進展するのである。

さて、第三の問題に移ろう。これまで「貧困化」との闘いを強調してきたが、これは何も特定の階層・階級の生活を対象にしたものではない。どのような環境の子どもであれ、現代社会の「貧困化」は現れうるし、その限りでは教師集団は、階級・階層の差異を越えてすべての子どもの中に現れる「貧困化」の矛盾・不安定性・葛藤に支援の目を向け、ともどもに自立していく生きかたを一緒に追求していかなければならないのである。

その意味で、教師は、知識人層あるいは教育労働者層としてのエゴイズムを越えて広く、社会的規模で現代社会の「生活」問題を見ていく必要がある。『国民生活白書 昭和63年版』さえも「我が国の経済力の高さと国民の充足感の間には乖離がある」(同、3ページ)と述べるごとく、全社会の需要・消費水準と勤労大衆の生活水準(労働強化・健康破壊・重税・住宅問題・教育費重負担・老後不安等)との本質的な格差は、「貧困化」として存在するのである。こうした時、「真の豊かさとは何か」「子どもたちの幸せな未来とは何か」「本当に人間が大切にされる社会とは何か」といった普遍的な価値の追求に、教師をはじめ父母・住民・専門家たちが立ち上がる必要がある。そうして「貧困化」との闘いは日本の社会全体に共通する課題であるとの洞察に立って自分の仕事の意味を捉える時、私たちは民主主義者として地に着いた指導の追求をし始めていると言えるのである。

(平成元年8月18日受理)

<注>

- (1) 坂本光男(全生研常任、元中学校教諭)からは肯定的評価をいただき、サークルの学習素材として使っていただく旨の知らせをいただいた。
- (2) 折出健二「生活指導の再生——生活改変を求める専門家・住民の相互的自己形成と指導の自覚

- 化——」, 日本生活指導学会編『生活指導研究』第5号, 1988年, 41～65ページ。
- (3) 日本生活指導学会の地域生活指導研究会が1989年5月27・28日に行ったヒアリング調査から。
- (4) この視点については, 池谷壽夫 (高知大学, 教育哲学) の次の一連の研究にも学んだ。「マルクスにおける『人間の本質』と『生活』の概念」高知大学学術研究報告第32巻 (社会科学) 1983年所載, および「子どもの生活と発達」唯物論研究会編『唯物論研究年報 1985年版』白石書店, 1985年, 185～205ページ。
- (5) こういう観点からのヘーゲルの読み取りとしては, 特に次の文献の影響を受けた。Solomon, R. C.: *In the Spirit of Hegel—A Study of G.W.F. Hegel's Phenomenology of Spirit*, Oxford Univ. Press 1983.
- (6) 上記のソロモンの著書からの引用 (Ibid., P. 434.)。
- (7)(8) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房, 1962年, 119～135ページ。
- (9) 本研究報告第38輯 (前号) の拙論を参照していただければ, 幸いである。
- (10) 教師の生活綴方とも言われる教育実践記録の歩みを概観するのには, 碓井岑夫編著『教育実践の創造に学ぶ——戦後教育実践記録史——』日本教育新聞社, 1982年が大いに参考になる。教育実践は教師の「いのち」を注いだ仕事だ, とする碓井の共感的な解説が良い。教育学部生諸君に一読をすすめたい。
- (11) 故勝田守一が「反動教育」について述べた次の一節は, 今日, 生活指導概念を考える上で非常に示唆に富む。
- 「いずれにしても, 反動教育は, まず, 多義なことばを意識的に選び, それを利用して, 教育の現実の問題を掩うところからはじまる。そのことばがもっている社会的承認の威力が大きければ大きいほどその効果をもつものだから, 伝統的権威をまとうものが選ばれやすい。けれども, それが間に合わなければ, 逆に, 社会的に反撥をもたらすようなこれまた内容方向のあいまいな『行きすぎ』や『偏向』などということばを操作して, 徐々に積極的な意識をつくりあげることができる。さらに専門技術的概念たとえば『生活指導』などを目的概念にすりかえることによって教師の政治的意識がその先へのびないような工夫も一翼をになうにちがいない。(後略)」(勝田守一「反動教育」『現代思想V』岩波書店, 1957年, 333～334ページ。)
- (12)(13) トルストイ『ロシア国民教育論』(海老原 遥訳) 明治図書刊世界教育学選集, 1969年, 41, 76ページ。
- (14) 『峰地光重著作集 1』(復刻) けやき書房, 1981年, 65ページ以下。
- (15) 「綴方生活・創刊号」の「吾等の使命」『綴方生活・1』(復刻) けやき書房, 1980年所収。
- (16) 民教連生活指導部会編『生活指導の民主主義原則』明治図書, 1976年所収。
- (17) 同前, 14～15ページ。
- (18) J. ライヴリー『デモクラシーとは何か』芦書房, 1989年, 57ページ。
- (19) この視点も含め民主主義論を考える上で, 『岩波講座 現代』第12巻 (1964年) の藤田省三論文を一部参考にした。
- (20) 六郷博志「先生の指導には反対です——頭髪規則改正その後——」『全生研第31回全国大会紀要』1989年, 135～138ページ。

＜参 考 文 献＞

- ・『小川太郎教育学著作集 1』青木書店, 1979年。
- ・折出健二「民主主義と自治をどう教えるか」『生活指導』No. 402, 1989年所載。
- ・岩崎允胤ほか『弁証法と現代』法律文化社, 1989年。
- ・Suchting, W. A.: *Marx and Philosophy*, Macmillan 1986.