

教師・生徒関係と〈指導〉概念

— 体罰問題とかかわって —

河合 務*

Teacher-Student Relations and Notion of ‘Conduct’ :

A Study on Corporal Punishment

KAWAI Tsutomu*

キーワード：〈指導〉，生活指導，体罰，権威，ヘゲモニー，子どもの人権

Key Words: conduct, guidance, corporal punishment, authority, hegemony, human rights of the child

1. はじめに

2012年12月，大阪市立桜宮高バスケットボール部の主将であった男子生徒が顧問の男性教師の体罰を受けた後に自殺した。2013年1月には文部科学省による体罰の実態把握に向けた調査が行われ，8月に公表された「体罰の実態把握について（第2次報告）」によれば，体罰がスポーツ系部活指導において行われるだけでなく，授業中や放課後・休み時間など学習指導や生徒指導の場面においても多く行われていることが明らかとなっている¹。文科省は2013年3月に出した通知「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」²において，「体罰により正常な倫理観を養うことはできず，「むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ，いじめや暴力行為などの連鎖を生む恐れがある」としたうえで「教員等は指導に当たり，児童生徒一人一人をよく理解し，適切な信頼関係を築くことが重要であり，このために日頃から自らの指導の在り方を見直し，指導力の向上に取り組むことが必要である」とし，教員や部活動指導者の日々の〈指導〉の見直しと〈指導力〉向上の重要性を強調している。文科省通知は，体罰問題が教師の〈指導〉のあり方を反射するものと捉えている。

体罰の本質は「力による解決」や暴力であるとする見方が，体罰をめぐる新聞報道³のほか，雑誌『こころの科学』（2013年11月号）の特別企画〈暴力の心理〉⁴においても論じられているが，これに関連して，元高校教師の諏訪哲二の著作『教師と生徒は〈敵〉である』（1999年）における以下のような指摘も参照される必要もあるのではないかと。つまり，同書の第3章は「教師と生徒の関係は本質的に『暴力的』なものである」と題され次のように論じられているのである。

「対教師暴力も教師の体罰も，教育とは縁遠い現象のように思えるかもしれないが，じつは教育関係そのものの孕む非対称性が，どちらかまたは双方の自我の危機によって顕現したものである。そして，教育をする側と教育をされる側の非対称性は，人類というものの本質と社会システムによって設定されている。」⁵

* 鳥取大学地域学部地域教育学科

こうした教師・生徒関係の非対称性に関する諏訪の指摘は、雑誌『こころの科学』（2013年11月号）における斎藤環の「あらゆる人間関係には、あらかじめ支配-被支配のエレメントが含まれており、それはつねに暴力の萌芽たりうる」⁶という指摘とも重なり合っている。

ところで、かつて高口明久が行った指摘、つまり「一見わかりやすい構図、たとえば、一方に管理主義の学校・教師があり、他方に支配・抑圧される子どもがいるといった二極モデルは必ずしも本質を照らさないのではないか」⁷という指摘は、教師・生徒関係を非対称的な支配-被支配の関係とする捉え方に修正を迫るという意味において、今日においても非常に重要な視点を提供しているように思われる。そこで本稿は、教師・生徒関係における〈指導〉概念の再検討を行うこととする。主な検討素材は、中学校教師として「指導とは何か」という問題を一貫して追究した実践家である大西忠治（1930年～1992年）⁸をはじめとした生活指導論⁹である。生活指導論には〈指導〉概念の追究に関する一定の蓄積があり、それは体罰問題とも関連性を有している。また、牧疋名・今橋盛勝編著『教師の懲戒と体罰』¹⁰（1982年）をはじめとして、主に教育法学・教育権論の立場から生活指導に論及した研究にも必要な限りで触れることとする。なお、筆者は拙稿「デュルケーム教育思想における教師・生徒関係」¹¹において、デュルケームの『道徳教育論』（1925年）などの諸論稿の読解を行い、彼の規律訓練（discipline）論や「制裁（sanction）」論と関連するデュルケームの体罰観を検討し、2013年に日本で展開された体罰論議にも若干言及した¹²。本稿における研究作業は、そこでの関心を継続・発展させる意図のもとに遂行される。

II. 大西忠治における〈指導〉概念

1. 大西忠治の体罰観と〈指導〉概念

香川県の中学校教師であり、1985年から都留文科大学の教授となった大西忠治は1990の著作『生活指導入門』において次のように述べている。

「教師をしていて、生涯で一度も子どもを殴ったことのない教師はいないのではないかと思います。……暴力は絶対に誤りですし、体罰は絶対にまちがいです。体罰は指導の敗北だと思います。正直言って私も殴ったことがあります。一度や二度ではないのです。全然正しくないことは知っていますが、指導を貫いていくにはそれがつきまとうのです。」¹³

つまり、体罰は「絶対にまちがいで」「指導の敗北」でありながら、「指導を貫いていくには（体罰が）つきまとう」というのが大西の体罰観である。大西は1991年に出版した『方法・技術としての「指導と管理」』の巻末に付した自らによる「解説」を「加害としての教育」というタイトルをつけて論じているが¹⁴、そこでの「加害」には〈指導〉につきまとう体罰も含まれていたと考えられる。大西は1950年代に教師となり、1959年に結成された全国生活指導研究協議会（全生研）の初期からのメンバーとして「班・核・討議づくり」という学級集団づくりの実践体系を提起したことで知られる。大西が提起した実践体系は1960年代初頭には生活指導研究者の批判に晒されながらも現場教師に大きく受け入れられていくこととなる¹⁵。

大西は〈指導〉概念を〈管理〉との関連と区別によってつかみ出そうとし、〈指導〉とは「正しい方針を示し、その正しさによって、みんなに自発的に従ってもらうこと」であるのに対し、〈管理〉とは「正しいか、正しくないかを問わず、示した方針に強制的に従わせること」であると定義したうえで¹⁶、学校における〈管理〉を国家の諸機関とのアナロジーで把握しようとしている。やや長

くなるが引用しよう。

「ところで集団というのは、昔は指導だけで成立したんだろうと思うのですが、指導と同時に管理がなければ成立しません。国家もそうです。指導だけなら議会と内閣があればいいのですが、ところが議会と内閣と並んで重要な機関が国家にはあります。裁判所と警察です。つまり、議会と内閣という指導の機関と、裁判所と警察という管理し取り締まる機関が必ずあるのです。あらゆる集団にはそれがあるのです。

学校には裁判所と警察はありません。教育には管理はなじまないのです。しかし、学校にもやっぱり管理みたいなものがあります。私立の学校では、校則に違反したりすると退学させるというのは一種の管理の手です。そういう管理の助けを借りないと指導が成立しないところがあるのです。その管理を中心にすえてしまうと、これはもちろん教育的には悪です。指導を中心にすえて、少々の管理の助けを借りることは、現在の教育では無視できません。こんなことを言うのは、非常に後ろめたいんですが、現実的に教育を考えるとと言わざるを得ないのです。だから指導と管理を明確に分けて、私たちは指導者であって管理者ではないということを明確にして、管理の助けを借りる必要があると思います。それを私は教育的管理とひそかに呼んでいます。」¹⁷

つまり、国家において議会・内閣という〈指導〉する機関と、裁判所・警察という「管理し取り締まる」機関があるように、学校においても〈指導〉だけでなく〈管理〉が必要だと大西は論じている。大西はそれを〈教育的管理〉と呼んでおり、この議論はすでに1987年に雑誌『現代教育科学』に掲載された大西の論文「教育的管理の技術」においてまとめたかたちで論じられ、さらに全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』（1990）においても、いわゆる「管理主義」との対比において採用されることとなっている。同書では「管理主義」の特徴が、子どもの学校内外の行動のすべてを一方的に規則化し、それへの服従を一方的に強制することと把握され、より具体的には①教育的支配を目的とする権力的統制そのもの、②子どもの生活を包括的に支配・統制するもの、③子どもの自立、集団の自治の発展を追求する指導を呑みこみ、従属させる、とされている¹⁸。そうした権力的統制そのものである「管理主義」に対置される〈教育的管理〉は、その特徴を①父母集団の教育権にその根拠をおく、②教師の教育的指導に従属するものであると同時に、子ども集団の合意にもとづいて展開される、③子どもの自治、自主管理、さらには個人的・集団的な自律に転化していく、とされている¹⁹。同書では、体罰や精神的打撃（人格権の侵害）による強制が「管理主義」の側に位置づけられ、〈教育的管理〉は体罰とは無縁であるかのように論じられているが、少なくとも大西忠治の『生活指導入門』における〈教育的管理〉も「指導を貫いていくには（体罰が）つきまとう」という大西の体罰観のうえに理論構成されている点には留意する必要があるだろう。

2. 大西のヘゲモニー論 ——〈指導〉成立の条件——

大西は、〈指導〉が成立する条件として〈権威〉と〈ヘゲモニー〉という概念を導入する。大西は「権威のほうが精神的で、ヘゲモニーのほうは実力という意味、力のイメージ」としている²⁰。具体的には、〈権威〉は「価値の優位性を他者によって承認される」ことであり、教師が優れていることを子どもたちが自発的に、また集団として認めることが必要な要素とされている。

これに対して、とりあえず「主導性」と訳される〈ヘゲモニー〉とは「対立した諸勢力があって、その対立している両者を和解させ、両者を指導するためにヘゲモニーをとるのが普通のやり方」だと大西は述べている²¹。大西の念頭に置かれているのは〈ヘゲモニー〉という用語が初めて出てきた古代ギリシアの都市国家群であり、分立する都市国家相互の争いの中で力をもった都市国家が他から支持され統一へと向かっていくというイメージである。大西はルチアーノ・グルッピ『グラムシのヘゲモニー論』邦訳版²²に言及しながら、〈ヘゲモニー (hegemony)〉という用語が、元来「導くこと」「案内されること」「先導者であること」を意味するギリシア語のヘーゲスタイという動詞から派生し、徐々に「命令すること」「支配すること」といった軍隊用語としても使用されるようになっていったことを指摘している²³。イタリアの政治思想家グラムシ (1891年～1937年) は「いっさいのヘゲモニー関係は必然的に教育関係」であると論じている²⁴。大西は〈ヘゲモニー〉という用語を日本の教育に導入した最初の実践家であると自認している²⁵。

大西は、〈指導〉の継続によって〈権威〉が確立されるのに対し、〈ヘゲモニー〉は〈権威〉が確立される前の段階において〈指導〉を通していく際、重要な方法であるとしている。大西は次のように述べている。

「……今、授業を成立させるのが困難だとか、子どもにぶつかっていったときに跳ね返されて、自分の指導性を通していけない教師は、子どもたちのなかにある対立している諸勢力、対立しているものの考え方を組織しながら、ヘゲモニーをとっていくという以外に方法がないのです。

そのために、まず何をしたらいいのでしょうか。40人の子どものなかに、対立した諸勢力はどこにあるかを発見することは実はなかなかできないのです。できないのでどうやるかと言いますと、そこで班を編成するというやり方をとるのです。」²⁶

このように大西は、子ども諸勢力の対立を組織し、子どもへの〈指導〉を通す方法として〈ヘゲモニー〉を捉え、そして、〈班〉を編成する理由も〈ヘゲモニー〉を確立するためであると述べている。子ども集団が一枚岩になって教師に反感をもっている状態では教師の〈指導〉は通らない。つまり、子ども集団が分裂している方が〈指導〉は通りやすい。そして、分裂している子ども集団に教師は何ら関係ないと位置づけられてしまえば〈指導〉は通らない。そして、それぞれの〈班〉ないし〈グループ〉の教師への距離の遠近を分析し、教師に近い〈班〉(〈グループ〉)を味方にし、また依拠しながら〈ヘゲモニー〉を確立していくことが重要であると大西は説く。この場合の〈班〉は、政治における〈派閥〉と同様とも述べられている²⁷。大西は1964年に『班のある学級』²⁸という著作を上梓し、彼の「班・核・討議づくり」という実践体系を形づくっていった。同書においては、「なぜ班をつくるのか」という点については、「便宜的」「経験的」に編み出し、〈班〉にまつわる理論の有効性を実践で確かめていったと述べられている²⁹。

グラムシに依拠する大西の〈ヘゲモニー〉論には、「同意 (consent) の調達」=合意形成という重要な側面がある³⁰。晩年の大西が、〈指導〉とプロパガンダ (宣伝, ないし, アジテーション (煽動))との関係を見通そうとしていたことも³¹、この合意形成の技術にまつわる大西の関心の強さを示しているように思われる。大西は『方法・技術としての「指導と管理」』(1991年)において「プロパガンダは、主として大衆の知的側面に働きかけて、大衆を動かし、操作しようとするが、アジテーションは、大衆の気分・情緒の側面、つまり、感情的側面に主として働きかける活動だと言えな

いだろうか？／私は、教育的指導にも、この二つの側面があるように思えてならない³²と述べている。つまり、大西にあって〈指導〉という概念は、政治とのアナロジーにおいて捉えられており、政治的な〈支配〉概念と完全に重なりはしないものの、〈支配〉に隣接することで辛うじて成り立つ教育的な概念であった。〈教育的管理〉〈権威〉〈ヘゲモニー〉〈班〉〈プロパガンダ〉〈アジテーション〉といった用語群は、そうした政治や〈支配〉概念の周りに配置されている。

大西は、教師に限らず、リーダーたるものは自分が他に提示しようとする「事実」をよく調査分析し、その客観性・論理性・経験性を確かめることが重要であるという³³。客観性・論理性に関しては多言を要しないだろうが、経験性とはこの場合、子どもの生活実感や人生、未来と関連し結びついていることを意味する。子どもの生活実感や人生、子どもの未来との結びつきを提示することが、〈指導〉の一環としての〈プロパガンダ〉に相当すると大西は捉えている。子どもの生活実感を捉える教育実践としては、生活綴方が大いに参考になると筆者には思われるのだが³⁴、むしろ〈プロパガンダ〉という概念を導入する点に大西の議論の特徴が認められる。もっとも、〈プロパガンダ〉という政治学用語を用いて教育を論じることについては、教育学者の小川太郎から非難されてきたと大西は述べている³⁵。

とはいえ、教育と政治との区別と連関の問題は、全生研編『生活指導の基本問題』（1961年）に教育学者・勝田守一（1908年～1968年）が寄せた論文「生活指導における政治的なものと教育的なもの」の主題でもある。勝田は同論文において、子どもたちの学習を自主的なものにし、同時に一人ひとりの能力を高めていくために不可欠な「学習の姿勢を正しくしていく」ことが学校の基本的な役割に含まれるのであるが、これを生活指導は教科指導とともに引き受ける必要があると論じている³⁶。また、勝田は次のようにも述べている。

「私は生活指導は、政治的認識を背後に背負いつつ、子どもたちの集団的協力への志向を高めながら、自主性を育て、学習への意欲的な姿勢をつくりあげることを目指しているものだと考える。教育は、政治的な問題をそこで解決することはできない。そして教育がそれを目指すならば、破産しないとはかぎらない。しかし、それは長い過程で、政治を変化させるだろう。」³⁷

このように勝田にあって「政治的なもの」と「教育的なもの」は相互に絡み合い、機械的に区別することは到底できないものと捉えられている。そして、「集団的協力への志向を高めながら、自主性を育て、学習への意欲的な姿勢をつくりあげる」ことを目指す生活指導は政治的認識を背後に背負っていると考えられていたのである。こうした問題は、1965年に日本史家・家永三郎（1913年～2002年）によって起こされ1997年まで継続した教科書裁判等における教育権をめぐる論争と深く関わりながら理論的に練磨されてきた教育法学ないし教育権論という学問分野においても引き続き探究されていくこととなる。

Ⅲ. 教育権論と体罰問題

教育権とは多義的な概念であるが、基本的には子ども・親・教師・社会・国家などの権利義務関係の総体を指し、法制史の大枠では戦前における国家の教育権力から戦後における国民の教育人権へという方向へと変化したとされ、また、「教育内容決定権能」をめぐる議論、親や学校教師の教育の自由等をめぐる論争的な議論が幅広く行われてきた³⁸。

教育権論において体罰問題を直接的に検討し、教師・生徒関係に潜む「政治的なもの」の内実を

問う研究成果には、例えば、牧証名・今橋盛勝編著『教師の懲戒と体罰』³⁹ (1982年)がある。同書「はしがき」では「学校における体罰は、戦後においてすら教育上の重要問題として位置づけられてきたことは一度もない。これまでは、数少ない体罰判例として例外的に争われてきたにすぎない。教育法が、体罰問題を一つの重要な教育問題、子どもの人権侵害問題として注目するようになったのは、ここ数年のことである。」と述べられている⁴⁰。戦後第三のピークといわれた少年非行の増大、「校内暴力事件」の激増の下で体罰を是認する風潮が生じていること、そうした教育動向を反映して、懲戒権における「有形力の行使」を認めた東京高裁判決(1981年)が出されたことなど、子どもの人権を尊重する立場から学校を見直していく際には体罰問題は放置しえないと考えられたのである⁴¹。同書において次のように今橋盛勝は述べている。

「わが子が人身の自由・名誉権を侵害されずに、発達・学習していくことを願うのなら、最小限、次の二つのことをしておかなければならない。一つは、『理由のいかんにかかわらず体罰と子どもの人格権を侵害する懲戒をしてもらってはこまる。体罰等に依存しないで子どもの発達、学習権を保障されたい』旨の意思表示を学校・教員に明確にしておくことである。その意思表示は、『体罰』等を容認する他の父母の意思とは無関係に、個としての父母としてなしうることであるし、またなすべきことである。もう一つは、わが子に対して親権者として『理由のいかんにかかわらず、体罰から身を守りなさい。あぶないと思った時は、早めに急いで逃げてしまいなさい。責任は全部私たちがとるから』とっておくと共に、体罰的傾向・人権無視傾向・自己抑制力のない教員を識別する情報と力量を親も子も持つことである。教員全体を『お上』的意識で盲目的に信頼することも、教員全体に不信感を持つことも、いずれも誤りであろう。」
42

このような体罰をめぐる今橋の指摘は、「学校の恒常的人権侵害状況」という同時代認識と結びついており、また、「第1の教育法関係」である〈国・文部省—教育委員会—校長〉と〈教師(…子ども…父母・住民)〉に対し、「第2の教育法関係」である〈教育行政機関・学校・教師〉と〈子ども・父母・住民〉の教育法関係を問う「2つの教育法関係」論へと通じていくものである⁴³。つまり、「第2の教育法関係」において「広範かつ深刻な教育問題と人権侵害が構造的に生み出されている」のであり、「子どもの学習権に対して責任をもつために『教育の自由』を主張する教師(集団)であっても、子どもの人権の非保障・侵害と密接な関係性をもたざるをえなくなっている」⁴⁴。体罰は、そうした子どもの人権の非保障・侵害である⁴⁵。

牧証名は1984年の著作『学校と子どもの人権』において、頭髪や校内生活の「きまり」を定めた「生徒心得」(校則)の「管理主義」的な傾向や通知表・調査書(「内申書」)などによる競争助長の問題などを含めて学校のあり方を子どもの人権という視点から問い直しているが、そうした考察を行う契機となったのはある体罰事件であったと述べている⁴⁶。

同書の「姉妹本」としての性格をもつ⁴⁷1991年の著作『かがやけ子どもの権利』では次のように述べられている。

「学校・教師は知識、技術を教え、子どもは学ぶ立場にあります。教師は、成績評価権、進路指導上の権利を持っています。教師と子どもの関係は、身分的な支配関係ではありませんが、事柄の性質上、教師の優位性がみとめられます。ここから、法的教育制度のもとでも、教師は

自己の担当するクラス，教科，部活動，などの領域内では、『権力者』として行動する恐れがあります。『権力者』と言わないまでも，優位的立場にあることは否定できない事実です。」⁴⁸

つまり，教師と子どもの関係は身分的な支配関係ではないものの，「事柄の性質上，教師の優位性がみとめられ」というのが牧の指摘であり，ここでは「教育という事柄の性質に則し」て解釈する「教育条理解釈」によって「子どもの学習権を保障すべき人間教育はもはや『支配的権能』ではありえず，人間の文化的活動として非権力的作用にほかならない」という兼子仁の指摘⁴⁹とは異なる見解が示されている。

牧は『かがやけ子どもの権利』においても，丸刈りを強制する校則の無効確認を求める訴訟や体罰をめぐる訴訟に言及している⁵⁰。牧は1982年から法学者・星野安三郎が主催する「子どもの人権と体罰研究会」に参加しており，そこでの研究成果を中心に『懲戒・体罰の法制と実態』（1992年）が上梓されている。牧は同書の序章「懲戒・体罰研究の理論的課題」において，体罰禁止法制の歴史的意義，子どもの人権保障の法理と制度，体罰への対応をめぐる教員・子ども・父母の規範意識に言及し，さらに懲戒権を行使する教員の専門性の見直しという論点に踏み込み，学校教育法および学校教育法施行規則に規定されている懲戒権⁵¹を，子どもの人権の側から理解するように努める場合，教員の専門職性が問い直されるという立場から次のように論じている。

「教員の専門性とは，一人一人の子どもを価値ある存在として認め，その子どもの心に身を寄せて，人間的成長に助力するためのものではないのか。専門性とは，子どもたちと，学習の喜び，共同生活の喜びを分かち合うことに役立つものではないのか。こうしたことが問題となる。実際，教員は，子どもの生活指導上の問題について十分な専門的力量を備えているかどうか，あらためて，検討されねばならないであろう。また，生活指導を強制力をもって行うことを当然視する教育観が変革されねばならないであろう。」⁵²

つまり懲戒権をめぐる牧証名は，教員が「生活指導上の問題について十分な専門的力量を備えているかどうか」の再検討，そして，「生活指導を強制力をもって行う」教育観の変革という二点を研究上の課題として提示したわけである⁵³。

IV. 結び

本稿では，生活指導論を主な検討素材としつつ〈指導〉概念の再検討を行ってきた。〈指導〉概念を真正面から問い直すことは，かつて牧証名が提示した二つの課題，つまり①「生活指導上の問題について十分な専門的力量を備えているかどうか」の再検討，②「生活指導を強制力をもって行う」教育観の変革という課題，へとつながっていくこととなる。こうした点をいっそう掘り下げる研究が待たれている⁵⁴。

牧証名らとともに前掲『懲戒・体罰の法制と実態』（1992年）の共編者となり，同書の1編I部1章1・2節「日本における学校体罰禁止法制の歴史」およびII部1章「イギリス学校体罰判例史」を執筆した寺崎弘昭は2001年には『イギリス学校体罰史』⁵⁵を刊行している。また近年，日本子どもを守る会編『子ども白書2013』の特集〈いのちの輝きを守るために——いじめ・体罰・自殺につながる暴力性を克服する——〉に寄せた論稿「許される体罰はあるのか？——学校体罰禁止の歴史から考える——」において，1800年頃イギリスで発明された近代大衆学校にはじまる近代学校の基

底に「最後の手段」として体罰の行使を容認する暴力性が据えられていることを指摘し、規律訓練装置としての近代学校の起源を論じている⁵⁶。こうした暴力性を含み込んだ教育観は調教との差異が曖昧となりがちだが、寺崎は教育と調教との違いを次のように論じている。

「体罰は、教育ではなく調教の手段にほかなりません。教育は、元来、生を養い、生きていて心地よい生を生きる力をはぐくむものです。ところが調教は人間の自然性の剥奪をめざし、自らの支配権の確認のために暴力を行使します。」⁵⁷

教育とは「生を養い、生きていて心地よい生を生きる力をはぐくむもの」という把握は、英語‘education’の語源となったラテン語‘educatio’や古代中国における「教育」という漢字など教育関連語彙の長期的意味変容に関する研究成果を踏まえたものである⁵⁸。生を養う教育に対し、調教は「自らの支配権の確認」のために暴力としての体罰を行使する。だからこそ、学校における子どもの人権や人間的尊厳が今日においてもいっそう強調される必要がある。

それとともに、「学校とは何か」という問いを掘り下げ、学校の基本性格を明らかにしていく研究作業が今後とも大切にされる必要がある。この点では、生活指導概念の形成過程に関して教育学者・宮坂哲文が『生活指導の基礎理論』⁵⁹ (1962年)で行った詳しい検討が今日においても参考になる。生活指導はもともと生活綴方(作文教育)の実践に源流を有しているが、ヘルバルトおよびヘルバルト学派の訓練(Zucht)論とのせめぎ合いと混交を余儀なくされてきた経緯がある。ドイツの教育学者ヘルバルトは「教授(Unterricht)」・「訓練(Zucht)」・「管理(Regierung)」という三つの概念で教育(Erziehung)を捉えようとしたのだが、ヘルバルト学派のヴィルヘルム・ライン(1847-1929)にあっては「訓練(Zucht)」と「管理(Regierung)」は「指導(Führung)」という概念に統合的に理解されている⁶⁰。この点において、訓練論およびその系譜をひく生活指導論には、明治期にヘルバルト学派の教育学の導入が行われた時期においてすでに〈管理〉的要素が混入する素地が濃厚にみられた。この延長線上に大西忠治の思索と実践を位置づけることができよう。

松野修が宮坂哲文の『生活指導の基礎理論』に依拠しつつ「ヘルバルトのいう〈Regierung〉の概念は日本では正確に理解されず、〈Zucht〉と混同され、その概念の独自の意味が見失われた」と指摘しているように、従来「管理」と訳されることが多かったヘルバルトのいう‘Regierung’の概念が日本で正確に理解されていたのかという点⁶¹は検討の余地が残されている⁶²。アメリカにおけるヘルバルト学派のひとりド・ガモはドイツ語‘Regierung’を‘government’と英訳しており⁶³、これを日本語に訳すとすれば「管理」よりも、むしろ「統治」と訳すほうが相応しいようにも思われる⁶⁴。全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』(1990年)においてもこうしたヘルバルト学派の‘Regierung’受容における一種の混乱が考慮に入れられており、「ヘルバルト理論を移入したとき、統治を管理と訳したために、自主管理(自律的コントロール)と権力的統制(レギュレーション)とが区別されなくなった」⁶⁵と言及されている。

全生研の理論的リーダーのひとりとして『新版 学級集団づくり入門』の編集にも携わった⁶⁶竹内常一の『10代との対話 学校ってなあに』の第1章は「支配と被支配の関係をのりこえる」と題されている。教師が「支配機構としての『学校』」に同化させられ、「管理主義」の生活指導によって子どもを支配する位置に立つような学校のあり方——それを変革することこそが竹内常一の問題関心だったと考えられる。この章の末尾では次のように述べられている。

「……生活指導とは、教師が、支配と抑圧の構造のなかに困りこまれている生徒たちの生活に参加し、その生活を生徒たちと共同してつくりなおしていく仕事であると同時に、そうした生活に導かれて、これまでの支配・被支配の生き方を破棄し、人間的尊厳をともに追求する、勇気ある生き方を生徒たちとともにつくっていく仕事である。わたしたちがこのようなものとして生活指導を理解するのは、わたしたちがこれらの生徒たちと同じく支配・被支配の關係に深く組み込まれているからである。」⁶⁷

教師も「管理主義」の体制のなかで支配・被支配の關係に組み込まれ、生徒を権力的に統制する位置に立たざるを得なくなっているという視点を竹内は重視している。その点は同書の第3章「体罰に悩む新任教師」においても論じられている。竹内の大学教員時代の教え子が中学校の教員となり、ある荒れた中学校に赴任し、その学校の管理主義的な指導方針に違和感を覚えつつも、生徒指導部の圧力から持物検査を実施することとなり、検査をくぐり抜けるために私物を上級生に預けるという行為を行った生徒への指導過程において「腹が立ってきて、ついになぐって」しまう。すると生徒指導部長は「なぐらないから生徒になめられんだ。なぐれないうちは、一人前の教師じゃない」と厭味を言ったというのである⁶⁸。竹内は次のように指摘している。

「このことば〔生活指導——引用者注。以下、同様。〕が支配機構としての『学校』を連想させるからである。かれら〔学校の教師以外の人びと〕にとっては、このことば〔生活指導〕が支配機構としての『学校』の代名詞となっているのである。

なぜならば、かれらは自分をまなざし、にらみつけ、捕らえ、閉じ込め、駆り立て、突きおとし、ふみにじり、あざけり、罰するものとして『生活指導』や『生徒指導』を体験してきたからである。」⁶⁹

1980年代に小学校高学年から高校までの10代を過ごし、厳しい服装検査、頭髪検査、持ち物検査など「管理主義」的な生活指導を体験した世代である筆者も、そうした連想をしがちであることは確かである⁷⁰。ただ、それと同時に、「一方に管理主義の学校・教師があり、他方に支配・抑圧される子どもがいるといった二極モデル」（高口明久）を修正していくことが大切だとも考える⁷¹。むしろ、「支配機構としての学校」を現出させ、教師・生徒関係を支配関係へとスライドさせていく構造を丁寧に解明し、それに抗する方法を探究することが肝要であろう。これは生徒の問題行動に対し「ゼロトレランス」（＝寛容度ゼロ）の〈指導〉が推進されつつある現状を考慮した場合にも重要な課題として位置づけられ得るであろう。

注

¹ 全国の小学校、中学校、高校、中等教育学校、特別支援学校、高等専門学校において体罰の発生件数（2012年度）は6,721件、被害児童生徒人数は14,208人、発生場面としては部活動中30.5%、授業中31.8%、放課後9.6%、休み時間11.9%であった。文部科学省「体罰の実態把握について（第2次報告）」より。

² 24文科初第1269号（2013年3月13日）

³ 例えば、2013年の朝日新聞には以下のような見出しの記事が掲載された。「体罰『暴力』こそ本質を表す言葉だ」（6月21日）、「体罰教員 全国で6721人」（8月10日）、「暴力指導有罪 再発の温

床なくさねば」(9月27日)、「スポーツと暴力 生徒は何も言えない」(10月26日)。

⁴ 『こころの科学』2013年11月号, 日本評論社 9-99頁。

⁵ 諏訪哲二『教師と生徒は〈敵〉である』洋泉社, 1999年 99頁。

⁶ 前掲『こころの科学』2013年11月号 9頁。

⁷ 高口明久「現代の子ども・青年と学校病理——『学校の支配・抑圧性』をめぐって——」『教育』国土社, 1988年3月号 33頁。

⁸ 大西忠治の〈指導〉論に関する先行研究には次のようなものがある。薄井道正『大西忠治研究ノート・年譜・索引』明治図書, 1991年, 杉浦正幸「戦後教育における管理と管理主義～大西忠治の『管理』をめぐる教育実践(論)を検討する～」『生活指導研究』(日本生活指導学会), 第11巻, 1994年, 梶岡寛之「生活指導における指導概念の検討——大西忠治の指導論を中心に——」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第48巻, 第1部, 2002年 301-305頁, 内海実頼「管理主義教育に関する研究——1980年代を中心として——」鳥取大学地域学部地域教育学科, 2013年度卒業論文, など。

⁹ 「生活指導」と「生徒指導」という用語の意味するところは重なり合う部分も多いが, 「生徒指導」が文部科学省の公式用語であるのに対し, 「生活指導」は生活綴方運動の系譜を引きながら民間教育研究団体で主に用いられてきたという違いがある。

¹⁰ 牧柁名・今橋盛勝編著『教師の懲戒と体罰』総合労働研究所, 1982年。

¹¹ 拙稿「デュルケーム教育思想における教師・生徒関係」『地域教育学研究』鳥取大学地域学部地域教育学科, 第5巻第1号, 2013年 9-18頁。

¹² 同上論文 15頁注(67)。

¹³ 大西忠治『生活指導入門』青木書店 1990年, 145-146頁。

¹⁴ 大西忠治『方法・技術としての「指導と管理」』明治図書, 1991年 318-327頁。

¹⁵ 全生研常任委員会編著『全生研大会基調提案集成』第1集, 明治図書, 1974年 283頁(浅野誠執筆箇所)。

¹⁶ 大西忠治『生活指導入門』1990年 115頁。

¹⁷ 大西忠治『生活指導入門』1990年 145頁。

¹⁸ 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』明治図書, 1990年 62頁。

¹⁹ 同上。

²⁰ 大西忠治『生活指導入門』130頁。

²¹ 同上 131頁。

²² ルチアーノ・グルッピ『グラムシのヘゲモニー論』大津真作訳, 合同出版, 1979年。

²³ 大西忠治『生活指導入門』112-113頁。

²⁴ 片桐薫『グラムシ・セレクション』平凡社, 2001年 284頁。

²⁵ 大西忠治『生活指導入門』113頁。

²⁶ 同上 131-132頁。

²⁷ 同上 133-134頁。

²⁸ 大西忠治『班のある学級』明治図書, 1964年。(本稿では〈ほるぶ現代教育選集〉33として1984年に出版されたものを用いた。)

²⁹ 同上 65-66頁。

³⁰ 梶岡寛之「教師と子どもの合意形成に関する一考察」『教育方法学研究』(日本教育方法学会) 第28巻, 2002年 35-45頁。

³¹ 大西忠治『方法・技術としての「指導と管理」』1991年, 121頁。

³² 同上。

³³ 大西忠治「『指導』について1」『現代教育科学』No.375, 1988年2月 108頁。

³⁴ 生活指導という用語の最初的使用者といわれる峰地光重(1890年～1968年)は生活綴方の実践者でもあった。峰地は鳥取県の教師・校長であり, 池袋児童の村小学校の訓導も務めた。民間教育史料研究会・大田堯・中内敏夫編『民間教育史研究事典』評論社, 1976年 408頁。

³⁵ 同上 107 頁。この点は、教育学において従来から〈教化 (indoctrination)〉——一定の思想や教義の国民への注入——という概念が批判の対象とされてきたことと無関係ではないように思われる。なお、〈教化 (indoctrination)〉〈宣伝 (propaganda)〉という政治学用語を「次の世代を自立させることを必ずしも目的としない意図的作用」として〈教育 (education)〉や〈生活訓練 (instruction)〉と対比する考え方を採用する中内敏夫のような論者もいる(中内敏夫『生活訓練論第一歩』日本標準, 2008 年 182-185 頁)。ただし、全生研とりわけ大西忠治の〈指導〉概念は、「子どもの自治, 自主管理, さらには個人的・集団的な自律に転化していく」ことを目指しながらプロパガンダ(宣伝)の技術をも含み込むものとして構想されており、この点で全生研や大西の議論と中内の議論には違いがみられる。

³⁶ 勝田守一「生活指導における政治的なものと教育的なもの」全生研編『生活指導の基本問題』明治図書, 1961 年 56 頁。

³⁷ 同上。

³⁸ 細谷・奥田・河野・今野編集代表『新教育学大事典』第 2 巻, 第一法規出版, 1990 年 237-239 頁「教育権」の項(兼子仁執筆箇所)。

³⁹ 牧柁名・今橋盛勝編著『教師の懲戒と体罰』総合労働研究所, 1982 年。

⁴⁰ 同上書 3 頁。

⁴¹ 同上書 3-5 頁。

⁴² 同上書 271-272 頁。

⁴³ 永井憲一・今橋盛勝『教育法入門』日本評論社, 1985 年 112-115 頁(今橋盛勝執筆箇所)。

⁴⁴ 同上書 113-114 頁。

⁴⁵ 同上書 126-130 頁(今橋盛勝執筆箇所)。

⁴⁶ 牧柁名『学校と子どもの人権』新日本出版社, 1984 年 189 頁。

⁴⁷ 牧柁名『かがやけ子どもの権利』新日本出版社, 1991 年 205 頁。

⁴⁸ 同上書 169 頁。

⁴⁹ 教育権論における〈支配〉の問題がひとつには 1947 年に制定された旧教育基本法第 10 条における「不当な支配」の解釈をめぐる論じられ、教育法学者・兼子仁は「……教育条理解釈としては、子どもの学習権を保障すべき人間教育はもはや『支配的権能』ではありえず、人間の文化的活動として非権力的作用にほかならなないと解される。」と述べ、旧教育基本法第 10 条に内在する原理を「教育の非権力性」だと論じた。兼子仁『教育法〔新版〕』(第 3 刷), 有斐閣, 1981 年 199-200 頁。

⁵⁰ 同上書 133-134 頁。

⁵¹ 牧柁名「懲戒・体罰研究の理論的課題」牧・今橋・林・寺崎編著『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房, 1992 年 18 頁。なお、懲戒権に関して、日本生活指導学会における 1986 年から 1989 年にかけての議論を経て提示された城丸章夫・藤田昌士による「法改正の提言」を参照しておきたい。この提言は、学校教育法第 11 条における懲戒権規定・体罰禁止規定をめぐる、体罰禁止は人間の尊厳を傷つける一切の懲戒手段を否定する方向に内容を拡充すること、また、懲戒の本質を生徒の権利停止とし、懲戒を教師集団が行うこと、さらに、「訓告」を懲戒処分から削除すること、「児童の出席停止」を懲戒処分に含めるといった改正の必要性を指摘している。この「法改正の提言」は文書として日本教育学会、日本教育方法学会、日本教育法学会、日本弁護士連合会に送付されている。『生活指導研究』(日本生活指導学会), 第 8 巻, 1991 年 163-165 頁。

⁵² 牧・今橋・林・寺崎編著『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房, 1992 年 21 頁(牧柁名執筆箇所。)なお、牧は『かがやけ子どもの権利』(1991 年)においても「……教科に関する学習がもっているある種の拘束性、さらにその基礎にある教師の専門的判断の優位性に比べれば、人格形成、とりわけ訓育の領域におけるそれは異なっていると言わなければなりません。たとえば髪型や服装はもちろん学校外の生活についての指導は、指導としての意味を否定するわけではありませんが、それらはあくまでも非拘束的なものです。すくなくとも他人の権利を著しく傷つけることが明白であるような場合以外は、これらの生活指導領域については、強制的拘束的な指導は許されないといえます。」

と述べている。

⁵³ 同様の論点は教育法学者の兼子仁によっても提示されていた。兼子は生活指導を「ひろく児童生徒の学校生活をめぐる人間的成長発達の指導助言活動」とし、「生活指導も、教科教育と同じく児童生徒の学習権を保障していく学校教育活動であるが、そこにおける人間的成長発達の性質上、教科教育に増して、教育専門的水準を高めることがむずかしいとともに、児童生徒ないし父母の主体的意思を尊重していかなければならない。」と論じている。兼子仁『教育法〔新版〕〕(第3刷)有斐閣、1981年431頁、432頁。こうした兼子の見解は、例えば世取山洋介の論稿「校則『違反』と懲戒処分」『季刊 教育法』(第77号、1989年28-29頁、31頁。)においても直接言及・依拠されており、影響力の大きい議論であった。

⁵⁴ 生活指導における「強制」に関しては、デュルケームの議論が参考になる。デュルケームは『道徳教育論』において、道徳規則が「物理的強制」ではなく「権威」によって強制されることの重要性を論じながらも、規則違反者に「制裁」を与え「苦痛」を与えることの必要性をも論じている。前掲拙稿「デュルケーム教育思想における教師・生徒関係」『地域教育学研究』鳥取大学地域学部地域教育学科、第5巻第1号、2013年11-14頁、参照。

⁵⁵ 寺崎弘昭『イギリス学校体罰史』東京大学出版会、2001年。

⁵⁶ 寺崎弘昭「許される体罰はあるのか?——学校体罰禁止の歴史から考える——」前掲『子ども白書2013』26-27頁。

⁵⁷ 寺崎、同上論文28頁。なお、教育(éducation)と調教(dressage)と体罰に関してデュルケームは「体罰が許されるとすれば、それは子どもがまだ幼い動物であるときだけである。しかし、そこでなされるのは、教育(éducation)ではなくて調教(dressage)であって、とりわけ学校においては、この種の罰は厳しく禁止されねばならない。」と『道徳教育論』(原書1925年)で論じている。デュルケーム『道徳教育論』麻生誠・山村健訳、講談社、2010年306頁。この点について前掲拙稿「デュルケーム教育思想における教師・生徒関係」13頁、参照。

⁵⁸ 寺崎弘昭・周禅鴻『教育の古層——生を養う——』かわさき市民アカデミー出版部、2006年。

⁵⁹ 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年。

⁶⁰ 同上書9-10頁。

⁶¹ 松野修「明治前期における児童管理の変遷——小学生徒心得書、小学作法書、学校管理書を手がかりに——」『教育学研究』(日本教育学会)第53巻第4号、1986年355頁。

⁶² ヘルバルトの「管理(Regierung)」概念と「訓練(Zucht)」概念の関連性の背後に、それらを根底において規定する「ポリス(police)」「ポリツァイ(polizei)」論の影響を指摘することが可能であろう。白水浩信「教育・福祉・統治性——能力言説から養生へ——」『教育学研究』(日本教育学会)第78巻第2号、2011年172頁。

⁶³ De Garmo, C., *Herbart and the Herbartians*, Charles Scribner's Sons, 1896, p.83.

⁶⁴ フーコーは晩年の講義において「他者支配(domination of others)のテクノロジーと自己支配(those of the self)のテクノロジーとのあいだのこのつながりを私は統治性(governmentality)と名づける」と論じている。これはヘルバルト学派の移入に際しての「統治」(“gouvernement”/Regierung)概念の理解に際し示唆に富むものである。Foucault, M., “Technologies of the Self”, Edited by Martin, L., H., Gutman, H., Hutton P., H., *Technologies of the Self*, The University of Massachusetts Press, 1988, (田村俣・雲和子訳『自己のテクノロジー』岩波書店、2004年20頁)。

⁶⁵ 『新版 学級集団づくり入門 小学校編』54頁。なお、デューイ『民主主義と教育』(1916年)の第3章「指導としての教育(Education as Direction)」なども(指導)概念の再検討という課題に関連するだろう。

⁶⁶ 竹内が全国生活指導研究協議会・常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』(明治図書、1990年)、『同 中学校編』(明治図書、1991年)の編集に大きくかかわった点については竹内『10代との対話 学校ってなあに』306頁、参照。

⁶⁷ 竹内『10代との対話 学校ってなあに』27頁。

⁶⁸ 同上書 40-42 頁。

⁶⁹ 同上書 13 頁。

⁷⁰ 学術論文情報サイト [cinii articles](#) で‘管理主義’をキーワードとして 1960 年代から 10 年ごとの学術論文本数を検索すると 1960 年代 2 本, 70 年代 12 本, 80 年代 55 本, 90 年代 22 本, 2000 年代 2 本, 2010 年代 1 本という結果であった (2013 年 12 月 20 日時点。教育に関係の薄い論文を除外)。

「管理主義」教育への関心や批判が最も高まったのは 1980 年代であったことを推察することができる。

⁷¹ 竹内は教師の〈指導〉や〈ヘゲモニー〉に関して「教師はつねにその支配的性格を指導によって超えていくことに努めなければならないと同時に、その支配的性格を集団に批判させるとともに、その指導が集団に支持されるものにしていく必要があるということでもある。」と指摘している。竹内常一「教師のリーダーシップ」『共同・自治論』(竹内常一 教育のしごと第 5 巻) 青木書店, 1995 年, 278-279 頁。初出は 1987 年。

(2014 年 6 月 6 日受付, 2014 年 6 月 26 日受理)