

授業における規律についての教授学的考察

著者	諸岡 康哉
雑誌名	金沢大学教育学部紀要 教育科学編 = Bulletin of the Faculty of Education, Kanazawa University. Educational science
巻	30
ページ	179-189
発行年	1981-09-14
URL	http://hdl.handle.net/2297/20615

授業における規律についての教授学的考察

諸岡康哉

Didaktische Überlegung zur Disziplin im Unterricht

Kosai MOROOKA

I 規律概念の復権

戦後、学校教育の分野で「規律」についての教育学的検討が積極的、肯定的観点から展開されるのは、1960年代後半に至ってからである。

戦後間もないいわゆる「新教育」の時期にあつては、「規律」「集団」などといった概念はむしろタブー視さえされていた。それは、戦前の教育が軍隊主義的規律によって支配されていたことに対する教育者たちの素朴な反発感情にもとづいていたことや、当時、日本において支配的であったアメリカから移入された教育論のほとんどが、個人主義的色彩をおびた個人の自由や自主性を強調するものであったことに起因している。「秩序」とか「規律」とか「集団」とかといった概念は総じて教育界では嫌悪され、「学級経営」ということばさえ、ほとんど人々の口にのぼることはなかったと指摘されている。(①)そして、直接的に個人に徹していくことこそが教育だという考え方が多くの教師に受け入れられ、ガイダンスの流行もこういった背景に支えられていた。「自主的で、自由であること、それは、権威や規律や、秩序とさえも敵対する言葉であると、考えられていた」(②)のである。

しかし、'50年代に入って無着の『山びこ学校』(1951年)の刊行が契機となり、全国的レベルで生活綴方運動が復活してくるとともに、ガイダンス的生活指導にかわって、日本独自の生活指導運動が胎動しはじめてくる。こういった生

活綴方や生活指導の諸実践は、その直接的な実践的基盤を学級にもっていた。したがってそこでの実践的、研究的関心は「学級」という集団に向けられることになり、「学級づくり」「仲間づくり」という名称で呼ばれる学級の集団化の過程の究明が志向されてくることになるのである。

当時の学級集団化の過程の理解は、'57年に定式化された次の3段階の法則にみるができる。すなわち、「1、学級のなかに、何でもいえる情緒的許容の雰囲気をつくること、2、生活を綴る営みをとおして一人一人の子どもの真実を発見させること、3、一人の問題を皆の問題にすることによる仲間意識の確立」(③)がそれである。

この中で1の何でもいえる雰囲気をつくる営みは、「解放(過程)」ということばで呼ばれ、1から3までの段階的発展は「解放から集団の規律へ」という短い表現でいいあらわされるようになる。

このように、'50年代後半になって生活指導運動が「学級」という集団を正面にすえて、その集団化のすじ道を追究するにいたって、「規律」の概念は、将来の集団の実質を示すものとして使われてくる。とはいっても、この頃の「学級づくり」「仲間づくり」論においては、「解放から集団の規律へ」という言い方にみられるように、規律は解放の次にくるものとして段階論的

に想定されていた。しかも、そこでの解放とは、「情緒的許容の雰囲気をつくる」という表現にみられるとおり、きわめて心理主義的に傾斜した解放観であった。そのため、子どもの情緒的、心理的解放に積極的にとりくんだとしても、それが自動的、必然的に規律ある集団を生み出すにはいたらず、逆の結果さえ生みだすことが指摘されてきた。そして、「解放から集団の規律へ」という段階論そのものへの疑問、批判が出され、その中から、解放は集団の規律ときり離れたところでは実現されえないというとらえ方が登場してくるのである。こういったとらえ方に立つ集団づくり論は、やがて'60年代にはいり、「学級づくり」とは区別され、「学級集団づくり」と呼ばれ、その後の生活指導実践の中心的位置を占めるようになってくる。

「学級集団づくり」論においては、「学級づくり」「仲間づくり」の発展段階説を批判して次のように述べている。「よくいわれるように、学級づくりは、自由に話しあえる雰囲気ができあがってしまってから、集団化が始まるのではなく、われわれは、情緒的許容の雰囲気のなかで自由な自己表現をさせることを究極のねらいとしているのである。」(4)

つまり、解放＝「情緒的雰囲気のなかで自由な自己表現をさせること」は、集団化の中で、あるいは、その結果として実現されるものなのであり、したがってそのことは「解放から集団の規律へ」という段階ではなく、むしろ逆に「規律から解放へ」、ないしは規律とともに解放の実現を計るという位置づけを明らかにしたものであった。ここに至って、規律や規則の概念が解放や自由といった概念と対立するものではなく、相互にきり離すことのできないものとしてとらえられることになったといえよう。こういった規律や規則についてのとらえ方の変化を宮坂哲文は次のように説明し、理解している。

「子どもの解放を……学級のすべての子どもに保証しようとするかぎり、そこには子どもの解放を平等に実現していくための集団として

のめあてなりきまりなり、あるいはそれについての教師からの要求なりが必要となってくる。解放のしごとは、じつは、解放のためのきまりに伴われなければならないということが実践をとおして気づかれてきた。」「このように学級集団における規律の問題は、学級づくりの過程そのものに本質的な問題であり、子どもの解放のしごとには内在する問題であって、けっしてそれと異質の問題ではない。」(5)

このようにして、規律や規則、きまりの問題は、生活指導実践において、その当初から追究されていくべき教育的に積極的な意味をもつ概念として理解されていくようになったのである。

次に、こういった系譜のもとで理解された規律概念についての特質をいくつかの諸点にまとめて整理しておこう。

第1に、規律とは、集団が自己の目的を達成しようとするかぎり必然的に要請されてくるものである。どのような種類の集団であれ、それが集団として存在するかぎりにおいて、規律は必要とされるし、生みだされるものなのである。子どもの解放をみざす場合にあっては、解放を疎外している規律の打破をめざさなければならないし、逆に、解放の実現は、それを可能とする新しい規律を集団に生みだす必要がある。このことについてはすでにみたとおりである。したがって、規律は決して個人の自由に対する対立概念ではない。ただ自由に対立する規律も存在するということなのである。

そのことから第2に、自由を保障する規律であるためには、規律は常に意識的、自覚的な律律である必要がある。規律が無自覚的、盲目的なものであれば、それは集団を外から支配し、個人の意志や個性をふみにじる形式に容易に陥いる。従来の規律が否定的にとらえられていたのは、この点に根拠があったのである。教育的に意義のある規律は、「奴隷としての盲目的規律」ではなくて、「民主的主人としての自覚的規律」(6)でなければならない。

第3に、こういった意識的、自覚的な規律を

形成していくためには、とりわけ、規律を規則、きまりから区分し、それとともにその相互関係を明確にしておく必要がある。

意識的、自覚的規律は、直接的に子どもの意識に働きかけることによって達成できるものではない。意識に直接的に訴える教師の説教や説明が多ければ多いほど逆に規律が悪化していくという事態は、このことを証明している。規律は、具体的な集団的活動を遂行した結果、生じてくるものなのである。したがって規律は、集団がどのような活動をどのように遂行していくかによって規定されてくる。その場合、集団の活動の遂行に直接的な影響をもつのが、きまり、規則である。きまり、規則は、集団の目的を達成するための手段として存在し、それ故に、規律の形成の手段として位置づけられるのである。教師が直接的な形で指導の対象、教育の対象とできるのは、きまり、規則であるといえる。規律が集団的活動の結果として達成される「内面的」なものであるのに対し、きまり、規則はあくまで「外面的」なものだからである。

マカレンコは、こういった規律ときまり、規則との区分と関連について次のように述べている。「規律を、たんなる訓育の手段とみてはならない。規律は訓育過程の結果であり、なによりもまず、生活のすべての領域——生産生活、日常生活、学校生活、文化生活——において発揮された、被教育者たちの集団自体の努力の結果である。」(7)また、きまり、規則については、「つねに全訓育過程の結果である規律とは異なっており、レジム(きまり、規則——引用者注)は、なによりもまず手段であり、それを用いて、集団が行動の外的なわくを組織していくものである。そのわくに内的な中味をもりこませることは、被教育者各人にまかされている」(8)と。

このように、きまり、規則を「手段」としてとらえることは、それらが自己目的化される危険性をふせぎ、たえず目的に応じて修正、変更されるべきものであることを明らかにしてい

る。また、「外面的」「外的なわく」としての特徴づけは、きまり、規則があくまでも個々人の内面的な統制を行うものではない、つまり、「そのわくに内的な中味をもりこませることは、被教育者各人にまかされている」ことを明確にしているものである。従来の規律が一方向的に個々人の内面統制を行い、支配と従属の規律として機能していたのは、先にのべた両者の区分が不明確であり、規律のきまり・規則化、逆に、きまり・規則の規律化にその根拠があったと考えられよう。

II 授業指導における学習規律の位置

さて、上述したことから明らかなように、規律についての理論的、実践的追究は主として生活指導において、授業外の領域で展開されてきた。すでに、当初から、竹内常一は「意識的規律の教育は、授業とは相対的に独立した教育の領域つまり授業外における集団主義教育によっておこなわねばならない論理をもっている」(9)とし、規律の教育を教科外の領域で位置づけていた。

しかし、生活指導、教科外での意識的規律の確立は、学級集団の集団的実質の変革を伴ない、そのことは、一定程度、同じく学級集団を基盤として展開される授業にも影響を及ぼさざるをえない。また逆に、意識的規律の確立を学級集団において追究していくためにも、授業における集団、規律の問題にとりくまざるをえない。このことは、生活指導の文脈においては、「生活指導と教科指導の統一」「学級集団づくりと授業過程」といったテーマでその理論的、実践的な追究が行なわれてきていた。わけても、生活指導の理論的研究の中心に位置していた宮坂哲文にあっては、こういった観点からの論及が積極的に進められていた。「学級づくりとは、民主的で、集団としての凝集度の高い学習集団を育てるしごとをさしていわれる」(10)「学級づくりとは……形式的集団である学級という名の集団を、成員間に相互作用があり、しかも一つの目

的に向かって統一的な組織活動が生まれ、その内部に民主的な組織をもつところの実質的な、つまり血のかよった勉強なかまとしての学習集団にまで育てあげるといふ意味あいである。」

(11) このように、宮坂は学級集団づくりそのものを学習集団と結びつけて理解していたのである。(12)そして、学級集団づくりの側からとらえた教科指導＝授業との関連を宮坂は次の3点において集約している。「(1)民主的学習集団の育成としての学級づくりが、教科の学習にたいする子どもたちの主体的、能動的なとりくみを生みだしていくというありかた。(2)それと同時に学級づくりが教科指導のためのたんなる手段としておわるのではなく、それじたいの独自の人間道的ないし民主的価値をもっているというありかた。(3)教科の指導そのものが、各教科がほんらい果たすべきはずの発達の価値の実現をとおして、質の高い学習集団の形成とそれによるのぞましい人格の発達とに寄与するというありかた。」(13)さらに宮坂は、学級づくりのしごとを一方では授業のなかに含まれるものと、他方では授業以外の場面でのそれとに分類し、「これら二通りの学級づくりのしごとが、それぞれにそれぞれのしかたで授業そのものの効果的推進に関係してくる……授業はそれがあるべき姿の授業になるためには、右の(授業内外での学級づくり——引用者注)二通りのサイクルでの学級づくりのしごとによって支えられねばならない」(14)とする。

このように、生活指導固有の学級づくりという問題究明を母胎にしながらやがて、授業そのものの教育構造のとらえ方が生みだされてくるのである。ではどういった授業の把握が生みだされてきたのか。

それはひとことでいえば、授業を「歴史的、社会的実践の性格をもつものとしてとらえる」

(15) 授業観である。宮坂はこの点について次のように述べている。「われわれはここで、一時間一時間の授業というものが、ただ単独に、自己完結的なものとしてそこにあるのではないと

いう事実注意到注意しなければならない。一時間毎の授業には、それ以前からのその学級にたいする教師の教育過程が、のびきならぬ形で反映されており、また、その授業のあとにつづくそれ以後の学級にたいする教育過程の見通しがなんらかの形で反映されているとみなければならない。要するに、一時間毎の授業はその学級集団を対象とした長期にわたる教師の教育過程と構造的関係をもっている。」(16)

ここには、授業をその時間内に限定して自己完結的にとらえるのではなく、以前・以後の教育過程にくみこまれたもののひとつとして、いわば歴史的・社会的性格をもつものとしてとらえ、したがって、その時々歴史的、社会的諸条件に規定されて存在するという把握がみられる。この基本的把握に立脚しながら、具体的には授業を二つの過程、側面から分析していくという立場を生みだしてくるのである。宮坂の表現によれば、「その一つの側面はいわゆる学級づくりの過程、くわしくいえば学級集団の育成過程であり、他の一つの側面はいわゆる教科指導の過程、正確にいえば教科目的の具現化の過程ないし教科計画(内容)の具体的展開過程である。……個々の授業は、このような二つの教育過程の側面の交錯点ないし接点として成立する。」(17)のである。その後授業をこのようにとらえる立場は、「学習集団による授業改造」「学習集団づくり」などという、いわゆる学級集団づくりとは区別された、「学習集団」という用語を用いて授業指導の究明にのりだしていくのである。

しかし、その後の学習集団という観点から授業を改造し、研究していく立場にあっては、その内外において、いくつかの対立、批判を含んできている。ここでは、その中でも、規律レベルの問題にしぼって論及していくことにする。

外からの批判的見解は主として斎藤喜博の授業実践の理論化にとりくんでいる人々からであった。

すでにみたように学習集団の観点からの授業

把握の特質は、基本的には、宮坂の「二側面の交錯点ないし接点として成立する」という点にみいだすことができる。それは、授業の成立、発展を教科・教材の内容的指導のレベル（宮坂にあっては「教科指導の過程」「教科目的の具体化の過程ないし教科計画—内容—の具体的展開過程」と表現されている）だけからではなく、それとは相対的に独立した指導レベルからもとらえていくということである。もとより、授業は教科指導が展開される場であることはいうまでもない。しかしその教科指導がどのように展開されていくのかは、教科・教材の論理から自動的に導きだされるものでないこともすでに明瞭である。授業においては、教科・教材の論理だけではなく、実に様々な法則が複合的に作用しているからである。そして、宮坂は教科・教材の内容的指導とは相対的に独立した指導のレベルとして「いわゆる学級づくりの過程、くわしくは学級集団の育成過程」というワクぐみを用意したのである。この指導における学級づくり、学級集団の育成過程というレベルは、その後、学習規律（学習体制）の形成という用語でいあらわされてくる。

さて、こういった二側面から授業をとらえていく立場に対して、たとえば、宮坂義彦は、次のような批判を提出するのである。

『発問の組織化』（教科・教材の内容的指導のレベル—引用者注）は『集団思考の組織化』に直接関係する過程であるが、『自主・共同の学習体制の組織化』（学習規律レベル—引用者注）は直接に関係のないものである。両過程は全く独立したものである。結局、『集団思考の組織化』は、相互に関係のない二つの過程によって二元論的に説明される結果となっているのである。……このような考えに立つ人々はほかにも多い。要するに、授業研究の領域でえられた成果と学級集団づくりの研究でえられた成果とを人為的によりあわせた折衷的な説明にすぎず、これこそこの論理の二元論の根拠である。』（19）

ここには、「発問の組織化」（教科・教材の内

容的指導のレベル）と区別した「自主・共同の学習体制の組織化」という学習規律レベルの指導を授業（集団思考の組織化過程）のなかにとり入れていくこと自体が「二元論」「折衷的な説明」であるとして批判されている。たしかに「発問の組織化」は集団思考に直接的に関係し、「自主・共同の学習体制の組織化」は直接的には関係しないものだといえる。問題は、そのことから、ただちに「両過程は全く独立したもの」（傍点引用者）をとらえ、「二元論」「折衷的」といういい方で授業を二つの過程・側面からとらえることを否定してしまうことにある。両過程・側面は、全く独立した関係ないものではなく、むしろ逆に密接不可分に相互作用しているのであり、その関係を明らかにしていくためにこそ、二つに分けてとらえていく必要性が生じたのである。（19）

こういった授業を二側面的にとらえることを否定的にみる立場は、教科・教材の内容的指導とは独立したレベル、集団や規律レベルの指導を授業において自覚的にとらえようとはしない。

宮坂義彦と同様に、斎藤喜博の授業実践の理論化にとりくんでいる磯田一雄においても上述した学習規律レベルのとらえ方はやはり消極的であり否定的でもある。このことに関してはすでに大西忠治が「組織的側面への無関心」という表現を使って次のように指摘している。

磯田が授業における「学習集団」の位置づけに関して、「大西にとっては『授業』は『学習集団』形成の結果であるのに対して、斎藤にとっては原因である」（20）というまとめを行ったことに対して大西は次のように反論しているのである。「『授業』という概念は、『学習集団』を含む概念であることは、私にしても斎藤氏にしても同じである。『学習集団』とは『授業』の一つの側面なのである。どちらが原因か結果か—などという論理は、『学習集団』という概念に組織的なものが含まれていることに無関心だからである。いや逆に、『授業』に組織的なものが含ま

れていることに無関心なためではないかと思う。『学習集団』が『授業』の一つの側面なら、どちらが原因でも結果でもない。『授業』が成立していくことと等しいからである。ただ、もしも、『授業』に『学習集団』としての側面をみないなら、『学習集団』としての成立には不十分な『授業』をも、十分成立した、ある程度完成した『授業』と評価することがあるかもしれない。私があえて『授業』の『集団』的側面を『学習集団』としてとりだすのは、そういうことを恐れるからである。」(21)

大西がこの反論のなかで述べている授業における「組織的なもの」「『集団』的側面」とは、上述した授業の二側面の一つである学習規律レベルに該当する。宮坂義彦や磯田らの授業観はこのように学習規律レベルでの授業の側面を欠落させるため、授業外での集団の質が授業に及ぼす影響力を積極的に位置づけていくことができないし、授業における集団の指導と教科の内容的指導との混同を呼びおこしてくる。

III 学習規律の教授学的意義

一方、授業を学習集団という観点からとらえていくという点では同じ立場にありながらも、授業における学習規律の位置づけにおいては若干の相違が存在している。それは、春田正治と吉本均との間で展開された、いわゆる「春田・吉本論争」においてみいだすことができる。(22) 吉本らは春田が所属している全国生活指導研究協議会（以下全生研と略す）における学習集団理解に対していくつかの批判を展開した。(23) その中のひとつとして、全生研においては「学習規律などはすべて学級集団づくりの側面としてとらえ、学習集団固有の問題ではないとする……したがって、結果的に、学習集団固有の問題としては、教科内容の編成問題だけといった帰結を招くことにもなり、究極的に教科教育学に学習集団の問題をゆだねることになり、そこでは教授学的視点を欠落させていく危険性をはらんでいくのではあるまいか。」(24) という

批判を行った。この批判に対して、春田は、後に、それらを「極めて濃密に『学習集団固有の問題としてとらえている」(25)と反論したのであるが、すでに春田は次のような見解を述べていたのである。すなわち「子どもの学習にかかわって生まれてくる『集団』性的問題を、第一には学習規律とよばれる外的規制のレベルと、第二にはすべての成員のたしかかな個人思考の成就の集団的配慮のレベルとがある。……そして、この第一のレベルは『学級集団づくり』で取り上げる一連の活動内容であり、第二のレベルこそ『学習集団』の固有の活動内容となるものと想定している」(26)と。

このように春田においては、学習規律のレベルは学級集団づくりの内容であると規定され、同じく学習規律を問題としても、吉本らとは微妙な違いを含ませているのである。

春田を含めて全生研においては、授業での学習規律レベル、集団の指導についてはきわめて慎重な配慮が加えられている。それは、学級集団づくり、自治的集団を実践・研究の中心にすえてきた全生研にとってはいわば当然であるかも知れない。それゆえ、授業での集団、学習集団の問題を論じる際には、常に学級集団、自治的集団との対比、区別を明らかにすることに力点がおかれている。もちろん、授業外で追究される自治的集団と授業内での学習集団とは、その性格が異なるのは、生活指導と教科指導の任務の違いにより当然である。自治的集団の指導の方法を無条件に授業にもちこむのは、その意味で教科指導固有の任務を妨げることにつながるのもすでに明らかである。

しかし、両者の独自性、区別を明確にすることは決して両者の相互関係、相互侵透を否定したり、軽視することにつながるわけではない。規律という点でみるなら、学級が自治的集団として発展するにつれて、学級集団は自主的、自治的な規律を内包してくるし、そのことが授業においても一定の影響を及ぼしてくることは明らかである。さらに、学級集団の自主的・自治的

規律は、授業において教授学的にマイナスではなく、教科指導の任務を妨げるものでもない。

しかし、この点では、授業における集団の自主的、自治的活動や規律が教師の指導を妨害するものとして否定的にとらえる見解も存在しているのである。たしかに、授業における子どもの活動が自主的、自治的な性格をおびてくれば、それは教師の指導としばしば対立し、指導を妨害するという事態をひきおこす。こうした事態を前にした時、多くの教師は、授業における子どもの自主的、自治的活動こそが授業混乱や指導妨害の本質的要因であるにとらえてしまう。そして、授業においては子どもの自主的、自治的活動は除外されるべきであり、あるいは少なくとも教科外とは異なって授業にはなじまないものとして否定的にとらえてしまうのである。しかし、このように、授業における自主的・自治的活動や性格を否定的にとらえていくことは検討の余地を含んでいる。

検討しなければならないことは、自主的、自治的活動によって妨害された教師の指導の内実なのである。教師の指導の内実を不問にしたまま授業混乱の原因をもっぱら子どもの自主的・自治的活動に求めるのは一面的だといわねばならない。

この点を明らかにしていくためには、検討の前提として教師の指導の本質を把握しておく必要がある。指導の本質的把握を前提とするなら、授業における子どもの自主的・自治的活動、さらには学習規律の位置が一層明らかとなると考えられるからである。

一般に授業が成立しているといわれる場合、それが何によって可能となっているのかを自覚的にとらえておく必要がある。たとえば、子どもたちが授業に全員のぞんであるということひとつをとり上げてみても、それは教師の指導によってのみ実現されているのではなく、それ以外の様々な力関係に依存しているにとらえられるからである。

このようなことは、考えてみれば授業中にお

いても様々な場面であらわれてきている。授業において子どもたち全員が教師の説明を静かに聞いているということでも、それが厳密な意味で指導の結果によるものであるとはいえない。それは、しばしば教師の指導の結果なのではなく、管理の結果であるにとらえられるからである。教師自身が意識するしないにかかわらず、子どもたちにとっては、教師は強大な管理権をもつものとして存在している。したがって、教師自身は指導したと考えていることがらであっても、実は、子どもにとってみれば管理されているにすぎないということが発生してくる。

すでによく知られているように、日本の学校は歴史的に軍隊からの影響を濃厚に受けて成立してきたのであり、そのことが、今日においても教師の子どもへの働きかけにおいてひとつの特質をもちつづけているといわれている。すなわち、教師の指導が管理とゆ着するという特質なのであり、それは、「管理主義的指導」となてあらわれる。そうだとすれば、指導の問題を検討する際には、それを管理と区分してとらえていくことがとりわけ必要となってくる。

指導と管理とのそれぞれの特質については、前者が相手の自主性、主体性を基本的な前提としてはじめて成立する働きかけであるのに対して、後者は必ずしもそのことを前提としないで相手の行動を律することを目的とした働きかけであるといわれる。城丸章夫はこの特質からさらに次のように説明している。「指導は相手から拒否されてもいいという基本的前提をもっている。つまり、拒否する自由を保障しているものである。管理は拒否されてはいけないという基本的前提をもっている。拘束力や強制力がなんらかの形でともなうのは、このためである。」

(27) このように、教師の子どもへの働きかけを指導と管理とに区分するなら、あらためて、厳密な意味で教師の指導によって成立している授業とは何かを検討しなければならない。

たとえば、授業において一般的に指導としてとらえられている教師の説明や発問にしても、

それが指導として成立しているかを疑ってみる必要がある。教師の発問の内容が子どもたちにとって考えるに値しないものであるにもかかわらず、考えられないあるいは発言できない子どもがあらわれると「発言しろ」「考えろ」と強制していることはないか。それはすでに管理としての働きかけなのである。また、子どもに理解できない説明を一方でしておきながら、わからないという疑問を子どもに出させないで静かに聞くことだけを強要するという場合にもそれはすでに指導ではなく管理に転化している。指導される側には、それを拒否する自由が保障されていなければならないのであり、それを奪った形での教師の働きかけは指導ではなく、管理に転化しているからである。「子どもによる拒否を前提としながら、子どものなかに、『うなずき』をつくりだしたときに、教えることははじめて真に成立したということが出来る」のであり、「相手の側に拒否する自由を認めないとき、それは、『管理と支配』の論理にはかならない」(28)のである。

もちろん、こう述べたからといって、授業における教師の管理一般が否定されるわけではない。管理にも教育的な管理と非教育的な管理とがあるのであり、指導の前提をつくり出すために管理が必要とされる場合もある。重要なことは、管理一般の否定や無視ではなくて、管理を指導に従属させていくことなのである。

さて、以上のように指導を管理から区分してとらえていくならば、先に述べた授業における子どもの自主的、自治的活動の意味についても否定的にとらえるのではなくて、肯定的にとらえていく根拠がでてくる。つまり、子どもの側に自主的、自治的活動が存在するということは、指導される側に「拒否する自由」が存在しているということだからである。したがって、自主的、自治的活動を否定していくことは、授業での教師の指導を管理主義的なそれに転化させる危険性をはらんでくるといえるのである。

この点にかかわって竹内の次の指摘は重要で

ある。「学級集団が『わかりません、説明をしながらおしてください』と書いてたち上がってきたとき、教師は、少なくとも、良心的な教師は、自分にまつわる非教授学的要素を身ぐるみはがれて、教授学的要素だけで子どもを納得させなければならないこと、教授学的次元だけで子どもとわたりあわねばならないことを痛感させられる。……この瞬間こそもっとも貴重な瞬間である。教師も生徒もこの瞬間において授業の人口にたったのであり、教師もふくめて学習集団の人口にたったのである。……この瞬間は学級集団のちからという非教授学的なちからが授業を教授学的次元においこんでいった瞬間である。」(29)

ここで竹内が「学級集団のちから」と表現しているのは、自主的・自治的活動のことであり、「自分にまつわる非教授学的要素」とは、教師の管理的ちからのことである。したがって、自主的、自治的活動が教師の管理による働きかけを拒否し、指導の正しさを教師に要求していくモメントをつくりだしていくことになる。そうだとすると、自主的、自治的活動が存在している（それは常に授業の表面にあらわれてくるわけではない）授業においてはじめて、厳密な意味での教師の指導が成立するといえる。

こういった文脈でとらえるなら、学習規律が自主的、自治的なものとして形成されてくることは、教科・教材の論理から直接的に導びかれるわけではないが、しかし、それゆえに、常に教師の教科内容の指導を問いただし、指導としての成立を要請してくる力になるのである。したがって、学習規律が強化、発展させられてくるに伴い、教師の指導はますますその正当性を要求されてくるのであり、こういった意味において、学習規律のもつ教授学的な意義を再確認する必要があるのである。

IV 学習規律形成の指導上の問題

最後に、授業において、自主的、自治的な学習規律を形成していくための指導上の諸問題に

ついて若干の検討をくわえておきたい。

そのひとつは、学習規律を形成していく場合にあって、規律一般の形成原則であった規律ときまり、規則の区分、及びその相互関係を明確にしておくことである。すでにみたように、規律は内面にかかわることがらであり、それを直接的な指導の対象にはできない。たとえ、直接、指導の対象にしたとしても、教師のコトバ主義に陥るだけである。したがって、規律は、きまり、規則を手段として、集団的な活動を組織することによって結果として達成されなければならない。

授業も集団的活動であるかぎり、その目的を達成するためには、様々なきまり、規則が存在している。しかし、多くの場合、授業に存在しているきまり、規則はそのほとんどが自覚的にとらえられてはおらず、いわば暗黙のうちに存在しているのである。したがって、まず授業に内在しているきまり、規則を自覚的にとらえていくことが必要とされる。そしてそうすることによってそれぞれのきまり、規則がどういった規律を結果しているのかを明らかにするのである。さらに、一定の規律を結果するためのきまり、規則は子ども集団の前に明確に提出される必要がある。というのは、それらは明確化されることによって、子どもたちにとってはじめて検討の対象となり、学習目的の達成にとって有利な手段であるかどうかの吟味が可能となるからである。このようにして、きまり、規則は、目的達成のための手段としての位置づけを与えられ、そうすることによって、きまり、規則は自己目的化、絶対化されるのではなく、改廃されていくものとなる。そして、この改廃していく能力を学習集団がもつ時、自主的、自治的な学習規律の発生をみることができ、学習規律は、きまり、規則が達成されていることにだけ求められてはならない。きまり、規則を自覚的につくり出し、それを改廃していくことのできる集団的実質が自主的、自治的な学習規律である。この点で、折出健二の授業における規律についての次の規

定は的を得ている。

「授業の規律とは、この形式（授業のスタイル——引用者注）に表わされた学習活動上の価値を評価できる能力を集団が獲得していく過程、および獲得している状態である。……授業の規律について換言すれば、『わからない』といって教師に説明を求めていく、ひいては仲間問いかけていく行為が、個人としても、学習集団としても、『わかる』ための価値ある行為だ、と評価できる能力を全員がわがものにしていく状態を、規律とよぶ」。(30)

一方、授業における時々のきまり、規則は設定された当初から、やがては廃止していくというみとおしのもとで位置づけられる必要のあるものであり、それぞれのきまり、規則は、規律の発展にともなって、順次的に改廃されてゆくのである。

第2に、授業における学習規律形成にとって重要なことは、授業内での班（小集団）の位置と活動内容に関してである。

すでにみたように、学習規律を授業指導において自覚的に位置づけているのは、学習集団という観点から授業にとりくんでいる立場においてである。この立場にたつ授業の外的特徴は、授業において何らかの形で班活動を導入していることにある。班の授業における位置と役割についてここでは全面的にふれる余裕はないが、学習規律という観点からみるなら、次の点に注目しておく必要がある。すなわち、学習規律を意図的に形成していくためには、授業における班活動を授業時間の一部に限定してとらえないということである。「授業における班活動という場合、一部には、班作業、班でののはなしあいだけに限定してとらえてしまう傾向もみられる。ここでは、授業の中で、班作業や班でののはなしあいが行われなかったから、班活動もなかったとされる。しかし、授業での班活動は、班作業や班でののはなしあいに帰結するものではない。むしろ、班作業や班でののはなしあいは班活動の一部にすぎないのである。班での相互援助や班

相互のきそいあい、授業の一部分である班作業・はなしあいの時だけでなく、授業の最初から終りまで機能しているものだし、そうなければ、自主・共同の学習規律も形成されない」(㉑)のである。

学習規律の指導は、授業にあらわれる集団の活動、くわしくいえば、集団活動にみられる子ども相互のかかわりあい、関係のし方を方向づけていくことなのである。その場合、そういった子ども相互のかかわりあい、関係は、単に、班作業、はなしあいといった授業の一部分だけにあらわれるものでなく、何らかの形で授業の全過程にわたって機能している。したがって、班活動を表面的な作業やはなしあいだけに限定してとらえるのではなく、授業の全過程を通しての班活動を視野に入れ、その活動にみられる子ども相互のかかわり、関係のし方を方向づけていく必要がある。その際、決定的に重要となってくるのが、教師の班に対する刻々の評価活動である。(㉒)教師の評価を媒介として、班活動は方向づけられ、どのように集団的にかかわり合い、関係しあっていくのかを子どもたちは学んでいく。そして教師による外からの評価は、やがて集団自身の自己評価に転化するものであり、そうなった時に、内的、意識的な学習規律が形成されたといえるのである。

学習規律形成の第3の指導上の問題は、規律の内実をそれぞれの教科にみあった固有のものとして発展させていくことである。

学習規律は、授業における統一した集団活動によって生みだされ、かつ集団活動を統一していくものである。それは、別の言い方をすれば集団内部の矛盾の克服・統一の過程で生みだされ、それを支えていくものであるといえる。したがって、集団活動の内容的進展にともない、かつ、その進展を支えていくものとして、規律自身も発展させられねばならない。

ところで授業における学習集団の矛盾は、次の三つの層、ないしは次元で発生してくることが明らかにされている。すなわち、「(1)参加・不

参加の矛盾。(2)『わかる』『わからない』の矛盾。(3)認識の質的ちがいとしての矛盾」(㉓)である。そして(1)の矛盾の克服を基礎におきながら、(2)・(3)の矛盾の克服へと発展していくのである。したがって、学習規律においても参加・不参加の矛盾の克服＝全員参加の学習規律の形成から、さらに進んで、(2)・(3)の認識レベルにかかわる規律へと発展させられる必要が生じてくるのである。その際(2)から(3)への発展は、それぞれの教科固有の論理を内にもみもった規律の確立を要請してくるし、そうやってきた時、教科外での規律とは異なる授業固有の学習規律が確立されてくる。この点において、授業における学習規律の究明は単に一般教授学レベルだけではなく、教科教授学レベルでの検討をまたねばならない。

<注>

- ① 宮坂哲文：生活指導の課題（全生研編，生活指導の基本問題，明治図書，1959年）13頁
- ② 高浜介二：集団の規律（全生研編，同上書）72頁
- ③ 日教組編：日本の教育第6集，国土社，1957年，357頁
- ④ 梅根梧他編：資料日本教育実践史第5巻，三省堂，1979年，264頁
- ⑤ 宮坂哲文：宮坂哲文著作集I，明治図書，1968年，153頁
- ⑥ 竹内常一：生活指導の理論，明治図書，1969年，348頁
- ⑦ マカレンコ全集VI，明治図書，1965年，32頁
- ⑧ 同上書，35頁
- ⑨ 竹内常一：集団主義におけるレジムの問題（生活指導No.31，明治図書，1962年，）21頁
- ⑩ 宮坂哲文：生活指導の基礎理論，誠信書房，1962年，170頁
- ⑪ 全生研常任委員会編：学級集団づくり入門，明治図書，1963年，10頁
- ⑫ こういった宮坂の理解は竹内常一によって「学習法的生活指導」として批判される，参照，竹内常一，生活指導の理論，前掲書
- ⑬ 宮坂哲文：前掲書，176～177頁
- ⑭ 宮坂哲文：宮坂哲文著作集II，明治図書，1968年，

226頁

- ⑮ 吉本均：学習集団の思想と実践（別冊授業研究，明治図書，1970年）21頁
- ⑯ 宮坂哲文：前掲書，253～254頁
- ⑰ 同上書，254頁
- ⑱ 宮坂義彦：授業における集団思考の成立条件（現代教育科学，No.175，明治図書，1972年）47頁
- ⑲ 参照，諸岡康哉：授業における学習規律の指導（学習集団研究7，明治図書，1979年）
- ⑳ 磯田一雄：教授学と生活指導，明治図書，1977年，46頁
- ㉑ 大西忠治：学習集団実践論，明治図書，1978年，140頁
- ㉒ 参照，春田正治，吉本均：往復書簡（現代教育科学No.240，明治図書，1977年）
- ㉓ 参照，広島大学教育方法学研究室：全生研「学級集団づくり入門・第二版」の分析・批判1および2（学習集団研究1および2前掲書）
- ㉔ 同上論文，（学習集団研究1）177頁
- ㉕ 春田正治：私たちには根本的相違があるのではないか（現代教育科学No.240 明治図書，1977年）32頁
- ㉖ 春田正治：吉本理論を検討する(2)（生活指導No.215，明治図書，1976年）74頁
- ㉗ 城丸章夫編：新しい教育技術第1巻，日本標準，1977年，64頁
- ㉘ 吉本均：学習集団による授業改造の課題（現代教育科学No.290，明治図書，1981年）52頁
- ㉙ 竹内常一：民主的人格の形成と高校教育上巻，明治図書，1978年，138～139頁
- ㉚ 折出健二：授業の規律とは何か（生活指導No.276，明治図書，1980年）16頁
- ㉛ 諸岡康哉：授業における班活動と集団思考とのかかわり（学習集団研究5，明治図書，1976年）27頁
- ㉜ 詳しくは，諸岡康哉：自治的集団と学習集団の指導（吉本均編，授業成立の教授学，明治図書，1980年）
- ㉝ 吉本均：学級で教えるということ，明治図書，1979年，22頁