

# 教育における集団概念の検討（Ⅰ）：「教育における集団」の独自性を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/9533">http://hdl.handle.net/2297/9533</a>

# 教育における集団概念の検討 (I)

—「教育における集団」の独自性を中心に—

山本敏郎  
(広島大学大学院)

## I はじめに

科学的訓育論を確立するうえで、個人と社会、個(人格)と集団との関係を弁証的にとらえることが重要な基本原則のひとつである。わが国の生活指導運動はこの原則をどう理解し、集団づくりとしてどう具体化するかという歴史であった。そしてそのなかで、自治的集団づくりが理論的・実践的成果をあげてきている。

しかし、その一方で、今日のこの原則の確立と逆行する現実と理論が生まれている。非行、いじめ、問題行動の原因が集団に帰せられる一方で、集団が管理主義的に利用され、とりしまりが強化されている。

これらは集団の教育力への無理解からきている。それゆえに教育における集団の論理を解明し、自治的集団づくりの成果を今日改めて確認することが求められているのである。

また、同和教育が提起した「教育集団」概念をみてみれば、教育集団とは子ども集団、教師集団、父母集団の統一ではあるが、これでは相互の連関と区別が不明確であり、子ども集団を中心においてこれをとらえかえていくことが重要だという認識がある。この認識もまた、子ども・青年の集団を自治的集団へとつくりあげていくことを提起していると思われる。

こうした課題意識から、本論文ではE・マンシャツ(Eberhard Mannschatz)の“Erziehungskollektiv”、“Pädagogisches kollektiv”概念を手がかりに、<sup>2)</sup>「教育における集団」の論理の解明を試みる。

## II 集団とは何か—“Kollektiv”という概念

近代市民社会の成立は、封建的独占を自由競争に変え、自我にめざめた近代人を成長させた。しかし近代市民社会はたしかに法的・形式的には個人を解放したが、実際には経済的不平等・社会的差別が一旦解放された個人を再び資本の論理の下に再組織し、個人を分裂させ、自由競争を近代的独占に変質させた。こうして個人と社会との間に鋭い対立が顕現したのである。

それと同時に、このことは団結と連帯の必要性、現代の課題が個人と社会の統一をつくりだすことにあるという認識をも生みだしたのである。

今日、大人社会における管理主義的上下関係、民主主義的空洞化の風潮、現実主義=埋没主義の思想、個人主義の精神は、学校や学級のなかに、そして子ども・青年の意識と行動のなかに鋭く反映している。またその一方では、民主的集団のなかで育てられた子ども・青年は、こうした非民主的な社会的価値・規範の変更を意識的に求めている。

子ども・青年をして、社会的矛盾を主体的に解決する人格へと育てるために、社会から一時的に保護された学校・学級を彼らの手で民主的な学校・学級へとつくりかえさせなければならないのである。この点に、「子どもの自主性、主体性という『近代』教育の原則を、個人的利害と集団的利害との対立・矛盾の統一の克服をめざす真に民主主義的な『現代』教育の価値観において継承、発展させ」(⑨—24頁)の方途がある。

それでは、個人的利害と集団的利害との対立を克服した集団=Kollektivとは何か。ここでは集団の一般のメルクマールを示してみよう。

1. 集団は他の社会集団と密接に結びついている(Vgl.,②—S.41)。労働者の集団は自らの諸権利を確保するために他の労働者集団と連携している。また、子ども・青年の人格形成と生活の充実をめざして教師集団、父母集団、子ども・青年の集団も共同している。今日の集団づくりが、学級集団づくりだけでなく、学年集団、学校集団、地域子ども集団、教師集団、父母集団等においても進められていることは、このことの重要性を歴史的に証明しているといえよう。

2. 集団は社会的利益と歴史の発展方向を反映した目標をもっている(Vgl.,①—Ss.9—10)。とりくむべき目標をもっていることが、集団であるか群であるかを区別する試金石である。さらにその目標が社会的価値の実現、構成員の要求の実現と人格的自立にむけられていることが民主的集団かどうかの試金石である。

3. 集団は構成員の能動性と共同活動を基盤としている(Vgl.,②—S.41)。集団はその目標にもとづい

て下位集団や構成員に具体的な課題を媒介し、その達成を要求する。そして構成員が課題解決にむけて能動性を発揮すればするほど、共同してとりくめばそれだけ、集団の目標は達成され、個人に集団性が形成されるのである。

4. 集団は構成員を共通の権利と責任によって結びつけている (Vgl., ①-Ss.10~11)。この共通の権利と責任が構成員の能動性と共同活動を保証する。とりわけ集団全体の方針を決定するさいに意見を出す権利、決定に従って課題を遂行する責任は重要であり、そこから個人的利益と集団的利益の統一、規律が生まれるのである。

5. 集団はその内部にある矛盾をとおして発展する (Vgl., ②-S.41)。集団が目標を決定すれば、目標とそれを達成する力との矛盾が生じる。この矛盾は共同のとりくみをとおして、構成員間の目標達成への貢献をめぐる矛盾に転化し、相互評価 (批判) と自己評価 (批判) とによって止揚される。

6. 集団は自己運動を推進するための機関をもっている (Vgl., ②-S.41)。機関を中心とした指導-被指導、共同責任で結ばれた実務的關係の存在が、活動の生産性と目標達成を保証するのである。

以上六点にまとめた集団の諸特徴はマンシャッツ自身が述べるように、「勤労者の集団にも、教育過程における集団にもあてはまる」(②-S.41)ものである。しかし「教育者はたんに集団を相手にしているのではなくて、子ども・青年の集団、教育における集団 (Erziehungskollektiv) を相手にしているのである。」(①-S.11) すなわち、集団一般とは異なる教育における集団が問題なのである。以下では教育における集団の独自性についてみてみよう。

### Ⅲ 教育における集団の独自性

#### 1. 教育の目的=手段としての集団

教育における集団の独自性を解明するにあたって、わが国では「教育のための集団」「教育的集団」という概念が用いられ、とりわけ子ども集団を対象として論じるさいには、職場の集団が労働者にとっては決定的な意味をもつと同様、子どもにとってもその生活の必然から集団が必要とされ、集団をとおして子どもたちが実生活に準備されること、そのために組織や集団を学ぶことが重要とされた。この背後には「子どもは学習を任務とする社会的存在である」「学校における教育集団は学習を目的とする集団である」という認識があった (⑧-140~150頁参照)。

これとほぼ同様の認識が、この約10年前のマンシャッツの論述にみられる。彼は教育における集団の独自性

を“Erziehungskollektiv” (①)、“pädagogisches Kollektiv” (②) という概念を用いて解明している。

マンシャッツはまず「教育における集団」を労働者の集団と区別して「…労働課題を解決するための手段ではなくて、教育の手段である。教育における集団の価値規準は教育成果にあるのであって、労働の成果にあるのではない」(①-S.11) と述べる。その後その理由として、子ども・青年の主要な活動が学習にあるとした。すなわち授業、教科外活動、地域で実践的諸経験が習得されなければならないとして次のように述べている。

「学習は子どもの生活のなかで、時間的に最も大きな時間を占めているというだけではなくて、彼ら特有の活動を表わしている。この特性が教育における集団の性格を規定しているのである。」(②-S.45)

何よりもまず、子ども・青年が実践的諸経験を集団をとおして学ぶことが強調されるべきなのである。今日、集団を教育手段とみず、自己目的化したり管理の手段とみる実践や理論が根深く、様々な姿で存在している。管理主義、適応主義は集団の力を悪用して個人の集団への適応を一方向的に強調する。しかしマンシャッツもいうように「集団は自己目的ではなく、目的に至るための手段である。」(②-Ss.29~30)

この立場を徹底するならば、民主的集団をつくることなしに民主的人格も形成できないということになる。よって、民主的集団をつくるということが教育目的になるのである。

非民主的な集団への同調競争、その集団を支配しているボスへの忠誠競争に敗れた者は発達機会を奪われている。こうした「いじめ」の体質を温存している集団を、真に民主的で平等な権利に裏打ちされた集団、一人ひとりの要求が共通の要求に高められ、実現される集団に変えることが必然的に教育目的になるのである。教育における集団は手段であるとともに「つくりだすべき課題」(⑩-124頁)なのである。

#### 2. 発達をつくりだす集団

教育における集団においては子ども・青年はあくまでも教育の対象である。しかし彼らには教育の対象であると感じさせてはならない。彼らには自分を「つくりだすべき課題」としての集団の建設者、活動主体と感じさせねばならないのである。集団に対する能動的な働きかけが彼らをして発達主体にするからである。

集団が発達をつくりだすというのは集団における活動が教育的価値をもっているからにはほかならない。従来、集団活動のもつ教育的価値については誤った見解もあった。たとえばドイツ改革教育学は、作業のさい

の行為、作業で用いる材料、自然との交わりに教育的価値を見出した。わが国でも大正期には、修身科教授を徹底するために集団が用いられたりもした。

そうではなくて、集団活動の教育的価値は次の二つの点に見出されなければならない。

第一にはマンシャッツが「活動のさいに生じる社会的関係が教育的に価値ある内容 (erziehender Gehalt) をもっている」(②-S.29)というように、集団における子どもたちの相互関係に教育的価値がある。この相互関係のくみかえによって集団のなかに民主的関係が形成され、子どもたちは民主的人格へと訓育されるのである。とりわけ、合目的な自治活動を組織するなかで生じる実務的關係、責任ある相互依存關係の形成が自治的集団づくりの基本的なねらいである。この関係を土台として、個人間の交友関係も民主化されるのである。集団のなかに互いに手本となり、互いに教育しようという新しい相互関係が生まれるとともに、子どもの内に自己自身のあるべき理想像が形成され、それにむけた自己教育の志向が生まれるのである。

第二には、活動の技術、活動の文化性である。文化性と民主性の関係は次のようにとらえることができる。

「集団づくりは、その自治と交わり活動をつうじて集団の民主性を発展的に高めつつ、その文化体系と文化性を問うと同時に、またその文化活動をつうじて集団のもつ民主性の発展を擁護し、促進していくものである。」(⑦-201頁)

この指摘にもあるように、活動内容が人間的感動をよびおこすものであるかどうか、類として継承すべきものであるかどうかが集団の発展・民主化にとっては重要なことである。活動内容として何を設定し、どういう文化的要求を子どもに育てるのかという内容と目標にかかわる問題である。

相互関係と活動内容の二つの点は「訓育の二重方向性」の問題でもある。事物・対象に立ち向かうなかでの世界観・人生観の確立と、人と人とが関係しあうなかでの道徳的な意識と態度の形成との「二重方向性」である。(⑥-20頁参照)。集団のなかで子ども・青年が能動的な活動主体となるとき、この二つの方向での発達が可能になるのである。この点に集団の発達の意義を見出すことができるのである。

### 3. 指導の対象としての集団

教育における集団のこの特性は、上述した二つの特性から論理必然的に導き出される。構成員が教育の対象であること、発達のためには指導が不可欠であるということからである。マンシャッツもいうように、「教育における集団にあっては、教育者の指導的役割は無条件に確保されなければならない。集団は見たい

には自律性 (Eigengesetzlichkeit) をもっているようでも、実際には、教育者によって絶えず不断に導かれ、指導されている」(①-Ss.11~12)からである。

「つくりだすべき課題」としての集団の理想像とそこに至るすじ道を教師はもっていなければならないのである。発達をつくりだす集団、自治的集団は指導を拒否するのははなく、正しい指導を受け入れるし、それを待ってさえいるのである。正しい指導を集団が受けいれるとき、集団は諸個人に課題を媒介にし、そのことによって集団の内部に教師の指導を自己の要求としてうけとめ、それを主体的に実現しようとする自己運動が展開されるのである。

このようにみえてくると、個人の人格を無視し、集団に一方的に適應させるために集団に目をむけるのではなくて、集団を手がかりとしてのみ民主的人格が形成されるゆえに集団に目を向けることは一日瞭然である。個人の発達に規定されて集団の質が決まるのではなく、集団の質と集団への教師の指導が個人の発達を規定してくるのである。

## IV 集団づくりにおける教師の指導機能

### 1. 集団の組織者としての教師

教育における集団の独自性から、教師が集団の組織者であり指導者であることは否定できない。それは、「教育者は子ども・青年の民主的な陶冶・訓育のための社会的責任をまず第一に、そしてそれをとりわけ代表している」(④-S.75)からにはほかならない。そしてこの社会的責任は指導として次のように具現する。

「教師の技術は、……陶冶=訓育目標の達成のために必要な諸活動を子どもたちによびおこし、導き、組織するところにあるのである。」(⑨-52頁)

教師の指導は集団への要求としてあらわれる。教師の要求をうけとめた要求主体が、教師→核→集団→個人へと転位することで指導は貫徹していく。要求はそれに参加する者には教育的に作用するからである。しかし同時に、「教育する」という立場はできるだけ子どもたちにはかくされなければならない (Vgl., ⑧-S.48)。指導者・組織者でありながら、指導者・組織者然として振舞ってはならないのである。それは、子どもたちが自己自身を教育の客体としてではなく、集団の新しい生活の建設者=主体として自覚し、自らの要求を実現していくための指導でなければならないからである。

すなわち、集団の組織化は教師の要求の具現化の過程と子どもの要求の組織的充足の過程の弁証法的統一なのである。この矛盾の弁証法的統一のためには、教師の指導は次のような機能をもつべきである。

## 2. 集団の構成員としての教師

教師がその権威をふりかざし、指導者然として集団の前に現われる場合、教師の指導は集団への不当な干渉=介入として拒否される。「教育者が集団の外部の者とみられ、いわば集団と対立しているときには、現実の事象は把握されもしないのである。」(④-S.75)

だから、客観的には組織者であり集団の外部の者である教師は、集団の構成員として集団のなかに入りこんで、子どもたちとあたかも平等であるかのような関係を結ぶのである。それは労務管理の技術にみられる肩たたきや情緒的一体感をつくるためではない。集団に入って、子どもたちのもっている欲求を集団的必要の観点から要求としてまとめあげ、それを実現する先頭に立つことによって「教師の要求するような集団の組織や集団の発展を真に可能にする道が開かれてくるから」(⑨-84頁)なのである。

## 3. 集団の助言者としての教師

教師が集団の構成員であることと助言者(Berater)であることとは密接に結びついている。マカレンコは教師のこの立場を戦友(Kampfgefährte)とよんだ。教師は大人としての集団の構成員であるゆえ、子どもたちよりも生活経験は豊富であり、教養においても勝っている。この点に大人の構成員としての教師に子どもたちが助言・忠告を求める根拠がある。

集団の助言者としての教師は「子どもたちに忠告を無理強いするのではなく、目立たないように関与するのである。助言的機能は、教育者と子どもが生活を共有するという事実から生じるのである。」(④-S.76)

そして子どもたちも教師の忠告・助言を待望しているのである。

## 4. 集団の保護者としての教師

さらに教師の指導機能は子どもたちに対する社会的保護としてあらわれる。保護という指導機能はとりわけ集団と発達を守る機能である。

「『保護』の基本は全ての子どもの学習権、発達権を守るということであり、人間としての発達可能性を尊重するということである。……教師が子どもに要求できるのはこうした『保護』を前提としている」(⑤-32頁)からである。

集団にたいする保護が集団のなかで教師が指導的役割を果たす前提である。このときに「子どもたちは教育者の献身的な温かさを認め、援助と保護を知り、自分が保護され、守られていると感じているのである。」(④-S.77) 教師の抵抗にさえるような集団的自主性や自治を育てるためには、保護機能が必要なのである。

## V おわりに

本論文では、管理主義がいつそう強化され、集団の教育力への無理解と歪曲が進む今日、教育における集団の独自性を解明することに努めた。ここで述べた諸点はわが国の集団づくりの理論と実践の成果の上に立つ原則的視点である。これをさらに発展させるためには、技術的視点や個々の細部、また現在ある集団づくりの諸潮流の検討、自治と交わりのカテゴリーの検討などが、今後深められる必要がある。

## VI 注および引用文献

注) マンシャッツのこの二つの概念はほぼ同義である。一見したところ「教育集団」という訳語が最も適切であるように思えるし、わが国では実際にそう訳出してきた。しかし、マンシャッツはこの概念を「子ども・青年の集団」に限定しており、同和教育という教育集団とは内包するものが異なる。よって本論文では「教育における集団」と訳出して用いた。

- ① Mannschatz, E.: Beiträge zur Methodik der Kollektiverziehung. Volk und Wissen, Berlin. 1955.
- ② Mannschatz, E.: Probleme der Kollektiverziehung. Volk und Wissen, Berlin. 1961.
- ③ Mannschatz, E.: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Volk und Wissen, Berlin. 1968.
- ④ Mannschatz, E.: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Zweite, stark veränderte und erweiterte Auflage. Volk und Wissen, Berlin. 1970.
- ⑤ 石川正和「発達における個と集団の弁証法的把握について」日本教育方法学会編『子どもの人間的自立と授業実践』明治図書 1985年。
- ⑥ 佐藤正夫「訓育について」同編『訓育と生活指導の理論』明治図書 1974年。
- ⑦ 竹内常一著『生活指導と教科外教育』民衆社 1980年。
- ⑧ 日本教職員組合編『私たちの教育課程研究 生活指導』一ツ橋書房 1968年。
- ⑨ 吉本均著『現代授業集団の構造』明治図書 1970年。
- ⑩ 吉本均著『学級で教えるということ』明治図書 1979年。