

生活指導論(2)

——生活指導の課題——

小林達夫

目次

序論

I 生活指導論管見

II 生活指導理論

1. 選択理論

2. パーソナリティ理論

a. 適応理論

b. 健康理論

c. 発達理論

3. 社会・文化理論

a. 松原治郎；「現代生活指導講座」

b. 岩瀬庸理；「日本人と自主性」

c. 片岡徳雄；「個を生かす集団活動」

d. 浅野 誠；「生活指導」

e. 活動主義者ガイダンスなど

序論 昭和61年3月1日、神奈川・山梨地区私立大学教職課程研究連絡協議会⁽¹⁾が本学を当番校として開催された。その折、鶴見大学井上肇教授の新試行「学校教育の研究」が協議題とされたが、この教育実習の事前指導としての試みが、昨今の「いじめ」の問題をめぐるマスコミ資料などによるゼミ方式の授業展開とされたことは、恐らくとり立てて注目される試みということとはできないであろう。ただ、時間不足によるものであったとはいえ、この新企画が生活指導ないし生徒指導に科目名が変更されて行くやもしれない討議経過が注目されたのであった。というのは、すでに新年度の本学のゼミのテーマとして「教育実践の構造」⁽²⁾を掲げていた筆者は、このテーマの名称として「学校教育の研究」についても検討を加えていたのであり、教授優位の学校教育を同時に訓育の場とし、人間育成の場とすることがその本旨として期待されなければならないものであったからである。教育実習の事前指導としての学校教育の研究において、「いじめ」問題の緊要さはいうまでもないことであろうが、単に「いじめ」の問題を、生活指導の問題をでなく、学校教育そのものの研究が必要なのではなからうか。少くとも、教授とともに訓育の問題を近代学校の基本的教育機能とする教育学の課題こそが、教育実習の事前指導に値する「学校教育の研究」でなければならないと考えられるのであった。

さて、本稿は筆者の生活指導論のノートにおける後半の要約であり、生活指導理論・生活指導計画論・及び、昨今の青少年問題への生活指導の三内容からなるものである⁽³⁾。この小論が、筆者のゼミナールのテーマ「教育実践の構造」の背景であるにとどまらず、その内容でもあることは、井上教授によって教示されているところであり、商業教育学の研究・教授を核心とすべきであろう本学教職課程における筆者の地位・役割として見透されるところであり、本学における学問研究の総仕上げとしてのゼミナールが、筆者にとっては大学における教師養成の仕上げとして、単に教育実習

の事前指導の意義にとどまるものであってはならないと考えるのである。臨教審の掲げる初任者長期研修制にもよって、かかる事態が招来され、学問研究の府としての大学における教員養成の実が、このような方向に現実化すべきものとも思われるのである⁽⁴⁾。

なお、教育実践の構造とかかわって、いわゆる教育諸条件の整備に任ずる教育経営ないし管理の問題は、本稿の内容ではないが、わが国における教育学の伝統には、教育の管理・運営に関する広狭義の見解が存在し、「計画し、実行し、評価する」教育経営に教育の条件整備に任ずる訓練・訓育をも含める立場も認められる。この問題は、「教育の実践構造」においては避けて通ることは許されないのであるが、いわゆる潜在的カリキュラムの問題をも含めて他日に期し⁽⁵⁾、教授・学習と訓育・生活指導、及びそれらの統括・条件整備に任ずる管理・運営といった筆者の教育構造観を明らかにしておきたい。生活指導・生徒指導にとってはその十全な展開こそが問題であって、その教育実践構造への位置づけ如何は、いわばこの問題に付随する問題にすぎない。

注(1) 横浜商科大学報第28号(昭, 61.4.1) p.12, の記事を参照されたい。

(2) 横浜商科大学演習要項(昭和61年度) p.7 参照

(3) 本稿の前半、「生活指導論(1)―生活指導の意義―」『常葉学園大学紀要 教育学部』第5号 昭和59年12月, pp.89-104 なお、本稿が生活指導理論のみに終ったことを、了承されたい。

(4) 臨教審による初任者長期研修制の提言以来、大学における教育実習の存否が論議されてきたが、教育実習(2単位)の存続におちついた由である。その特質としては、「実践的指導力の基礎を、大学にふさわしい授業としてとり上げるもの」と言えるのではなからうか。

(5) 小林達夫「教育原理序論」『常葉学園大学紀要第2号』昭和56年 pp.41-52, において、教育構造にふれたことがある。

I. 生活指導論管見

生活指導の原理・哲学⁽¹⁾に支えられながらも、教育実践としての生活指導の理論、教育方法概念としての生活指導の論據こそがここでの問題である。教育目標の設定、カリキュラムの編成、教師による児童・生徒への働きかけ(これは広義の授業として実施される)、教育評価、及びこれらを支える教育条件の整備としての教育経営は、すべて教育実践の課題であるが、このうち教師による児童・生徒への働きかけ方は学習指導と生活指導ないし生徒指導として、教育方法学の二領域とされている。昨今、学習指導は教授・学習の方法として見直され、生活指導は教育法規に基づいて生徒指導と呼称される。

さて、学習指導が学習が如何に行われるかといった学習理論の適用とされるならば⁽²⁾、生活指導では生活理論こそがその論據となるものであろう。そして生活概念の多義性やあいまいさが、生活指導を生徒指導と呼びかえる立場の歓迎にかかわっているのである。生徒指導はその対象である児童・生徒のパーソナリティの解明によって適切な働きかけ方が見出だされようが、生活指導は生活主体としての児童・生徒のみならず、児童・生徒集団や生活文化に関する理論さえもが無視されえないのである。

上述の学習指導と生活指導との二分肢説は、教育学の伝統における陶冶ないし教授と訓育に起因するものとみられるが、それらが教育作用ないし教育機能の違いによるものか、教科指導と教科外指導といった教育の領域区分によるものかも問題となっている。柴田義松は、教授＝学習指導ないし教科指導と訓練＝生活指導とを教育形態のちがいとして、教育機能のちがいから区別しており⁽³⁾、浅野誠はさらに追求する教育価値如何にも注目を求めている⁽⁴⁾。浅野にとっては、生活指導に対応するものは学習指導ではな

く教科指導であり、故宮坂哲文の管理主義的生活指導及び適応主義的生活指導から区別された集団主義的生活指導の立場から、教科外における文化創造（生活指導）と教科の授業における文化伝達といった区分を主張している如くである。いわゆる「構造—機能分析論」の立場から、わが国の教育社会学に大きな影響力をもつパーソンズ（Parsons, T.）は、青少年の将来の役割遂行に欠きえない要件である献身と能力を発展させることと総括される社会化機能について、およそ次のようにいう⁽⁵⁾。献身（commitments）は社会の広汎な価値実現への献身と社会構造内の特殊な職務遂行への献身とからなり、能力（capacities）は個人の役割に含まれる有能さないし任務遂行の技能と、役割に適切な間人的行為に関して他の人々の期待に附接して生活する能力からなるとし、学校の業績（achievement）の特質には、態度や品行として知られきた一般に「道徳的な学習」と、情報・技能・経験的知識や技術学的習得と結合している枠組みにかかわる比較的純粋な「認知的学習」との二要因を指摘する。彼はさらに、1964年の著書⁽⁶⁾で、学級における社会化機能に関して、科学・芸術・技術などの認知的文化（cognitive culture）と行動様式・態度・価値信念体系などの道徳的文化（moral culture）としての二つのシステムを問題にしている。彼が指摘する二種の文化体系は、わが国における教科の授業（学習指導）と道徳や特別活動における指導（生活指導）とに対応させて理解されるといってよいであろう。パーソンズに依據する木原孝博は、「学級における社会化が意図的・計画的に実践されているのは認知的文化の特質によるものであり、道徳的文化は意図的・計画的に直接学習させることは不可能であり、集団の日常生活に付随する規制力（framing forces）の力をかりなければ、内在化し得ないものなのである。」⁽⁷⁾といている。筆者はこれらの立場に注目しながらも、個性と自律性をその特質とする人間の人格形成にこそかかわる生活指導が、パーソナリティ（人格）の認知的領域と神経筋肉的技能の領域にアプローチす

る学習指導に対し、感情的領域にアプローチし、態度や習慣の形成に直接する生活指導⁽⁸⁾、あるいは、主として認知的文化にかかわる教授・学習と、主として道徳的文化にかかわる生活指導といった二分法に立ち、子どもの社会化とその教育的再編成の全体系をふまえ、国家・社会の統合と両親・教師、さらには広く成人による道徳的文化の指導としての生活指導（現代的訓育）を主張しようとしている。本稿の前段としての「生活指導論(1)」において、いわゆる環境決定論に対立する人間存在の自己実現的意義を究明して、生活指導の思想的背景に関心を示したのであるが、神谷恵美子の「生きがいについて」⁽⁹⁾は上述の関心を肯定し、人間存在の尊厳への確信に導いてくれるものと、感謝に耐えないでいる。臨教審によって、その閉鎖性、画一性、硬直性を脱却するための生涯学習体系への移行による再編成の必要が指摘されている学校教育は、青少年教育の課題としての人生初期の教育に関する限り、いわゆる集団づくりによる社会的主体の育成にもまして、広大な精神生活の基本を拓き、人間存在の尊厳をきづく生活指導を実現するのでなければならないのである。

注(1) わが国戦後の教職基本科目の一つ「教育原理」が、教育哲学とどのような関係にあるかは、大事な問題であるが、たとえば田浦武雄編著『新版教育哲学原理』川島書店昭和61年を参照されたい。

(2) 学習理論としては、古典的条件づけやオペラント条件づけなどからなる累積的学習理論（S-R理論）と認知的学習理論（S-S理論）が代表的なものであるが、人間の学習では、パーソナリティや社会心理学に基づく理論仮説も注目されるに至っている。たとえば、Hilgard, E.R. & Bower, G.H.; *Theories of Learning, Fourth Ed.*, Prentice-Hall, 1975, pp.608-609,における摘要参照

(3) 吉田, 長尾, 柴田編『教育原理〔新版〕』有斐閣1986年 p. 8

(4) op.cit., p.110

(5) 小林達夫「教育原理序論」『常葉学園大学紀要教育学部』1981年 p.51

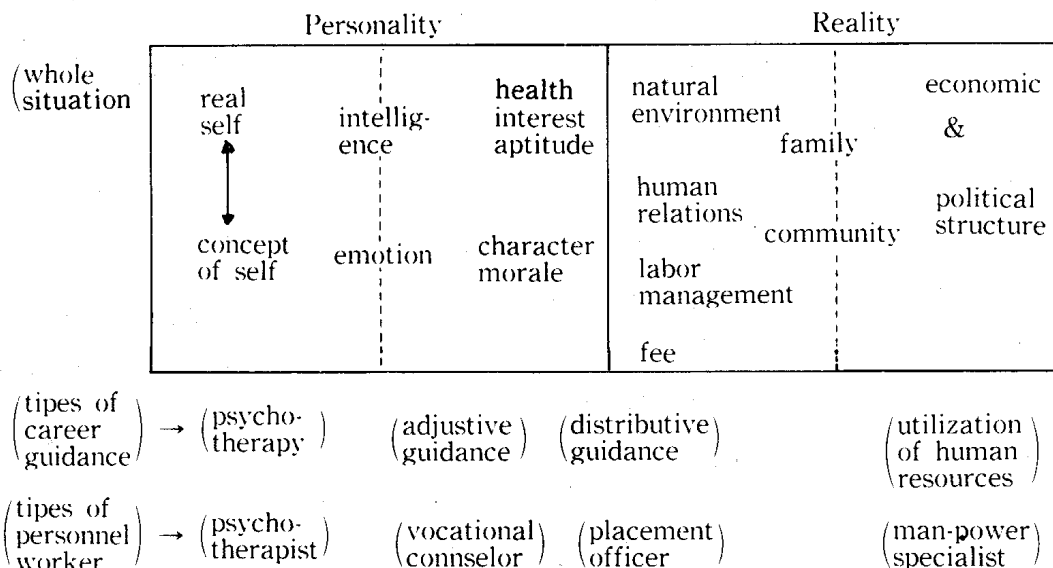
(6) Parsons, T.; *Social Structure and Personality*, The Free Press of

Glencoe 1964

- (7) 木原孝博「学級における社会化」『麻生誠編 教育社会学』東大出版昭和49年 p.138
- (8) 坂本昇一「生活指導とはなにか」『山田栄編講座教職課程演習(1)教育原理』協同出版 昭和51年 pp.101,102
- (9) 神谷恵美子『生きがいについて』みすず書房1986年（第9刷）

II. 生活指導理論

生活指導を合理的なものとし、生活指導の実践の誘導に任ずる理論には、如何なるものが認められるであろうか。筆者はかつて、人間・職業人の生活行動が展開する全体状況の図式を次図として捉え、指導者の関心の違いに注目して人事補導者（パーソネル・ワーカー, Personnel Worker）の類型化を試みたことがあるが⁽¹⁾、生活指導理論の解説に当たっても利用価値が認められよう。



上図は、進路指導 (career guidance) における人事補導専門家の類型化に資するものであるが、生活指導理論の理解にも活用されよう。即ち、

心理療法家の関心はパーソナリティの構造と力学におかれ、健康なパーソナリティの実現を目ざし、健康理論を支えとするものとなろう。生徒指導のよりどころとして広く活用されてきた適応理論は、パーソナリティとリアリティの接点に注目しながらも、適応機制によるパーソナリティ類型に手がかりを求めるものであり、いわゆる集団づくりの立場は適応におけるリアリティの優位を確認して、その組織化を課題とするものといえることができる。現実 (reality) の経済的・政治的構造そのものは、産業・経済政策や人力政策、雇用政策のよりどころであり、いわゆる政策—運動理論として職場の民主化闘争や成人教育の課題とはなりえても、学校教育における生活指導の理論とはされがたいのではなかろうか。スウェーデン語に由来し、ヨーロッパ諸国に認められるオンブズマン (Ombudsman) 制度や、合衆国における「活動主義者ガイダンス」(activist guidance) の理論などは、注目されるものであるが⁽²⁾、ソ連邦の訓練論⁽³⁾やわが国における集団主義教育論とともに「社会・文化理論」として一括、考察することにした。以下、生活指導における古典的理論としての選択理論、パーソナリティ理論として理解することができる適応理論・健康理論・及び発達理論、最後に「社会・文化理論」の順に解説しよう。

注(1) 伊藤惣右衛門編『進路指導』明玄書房 昭和37年 p.54

(2) 小林達夫『進路指導の理論的基底の研究』風間書房 昭和54年 pp.413-428

(3) たとえば、木原孝博『道徳教育の基礎理論』明治図書 pp.153-160 (マカレンコの道徳教育理論)

1. 選択理論

筆者はかつて、職業選択理論解説の冒頭に、次のように述べた。「フランク、パーソンズ (Parsons, Frank) の賢明な職業選択に焦点づけられた職業

指導アプローチは、とりわけ大戦間に開拓された個人研究と職業研究の技術に支えられて、『特質・因子アプローチ (traits-factors approach)』として整備され、昨今のコンピューター活用ガイダンス (computer assisted guidance) の出現にまでつながっている。マイヤーズ (Myers, G.E.) のガイダンス観は、このような伝統的な職業指導のアプローチを生活指導の全体にまで及ぼそうとしたものであって、後述の適応理論に立脚した生活指導から職業指導を区別する根拠の一つが、ここに見出だされるのであった。この配置指導ともいえる職業指導は、事業所による適材選抜によってその現実性を高めるものであって、ここに職業選択理論の普遍的意義が認められよう。」と⁽¹⁾。適応理論に立脚する生活指導と選択理論に立脚する職業指導といった図式がここに指摘されているのであるが、「われわれの日常生活は、自分のあり方を選択することの連続であり、」多様な動的な場面でどのような行動をとったらよいか、「適切に選択できるための能力、適切な自己決定ができるような能力を児童・生徒のなかに育てること」⁽²⁾が、生活指導の課題ともされているのである。もとより、坂本昇一の指摘は自己決定の重要性にあるが、ヒルトン (Hilton, T.L.) は彼の所論のなかで、特質—結合モデル、要求減少モデル、収獲予測モデル、社会構造モデル、及び、複雑な情報処理モデルの五類型を掲げ⁽³⁾、選択理論の科学的論拠を究明している。

生活指導を個人差及び選択すべき活動における差異の二組の差異 (two sets of differences) に基づく選択の指導とし、職業指導、学業ないし修学指導 (educational guidance)、レクリエーション指導、地域奉仕活動の指導 (community service guidance) の四分野に限定したマイヤーズの見解⁽⁴⁾は、生活指導が岐れ道の状況 (a forked way situation) において典型的であり、巨視的に選択として表現されることから、注目されよう。彼は、健康指導や道徳指導を生活指導から除外するのであるが、万人にと

って健康や道徳は、より健康、一層道徳的というように普遍的であり、選択すべき問題ではないとし、健康教育、道徳教育と称すべきであるとしたのである。

さて、生活指導の古典的理論と目される選択理論(selective or distributive guidance theory)は、とりわけそのモザイク的人間観によって批判されるのであるが、個人の能力・適性など及び彼が選択しようとする職業ないし活動に関する客観的な資料に基づく適材適所の達成として理解されるのであるから、その影響力は衰えを知らないのである。わが国の進路指導に極めて大きな貢献が認められるスーパー(Super,D.E.)は、この伝統的生活指導理論の特質を、「特性理論と保険統計的方法」(traits theory & the actuarial method)と性格づけ、彼の「生活類型理論と主題分析に基づく外挿法」(theory of life patterns and extrapolation based on thematic analysis)とを対照としており⁽⁵⁾、さらに、前者における多変回帰方程式(multiple regression equation)や多変判別函数(multiple discriminant function)による「職業の予測」に対し、彼の「進路の予測」としての立場を説明している⁽⁶⁾。スーパーは彼の理論の提唱に当って、伝統的方法の否定ではなく、もう一つの支柱に過ぎないとしていることは注目を要しよう。今日、偏差値による配分指導としての悪名高い進路指導も、古典的統計学と情報処理のスピードアップとによって、根強さを誇っているといわなければならない。

注(1) 小林達夫『前掲書』pp.288-9

(2) 坂本昇一「生活指導の原理について述べよ」『山田栄編教育原理』p.104

(3) 小林達夫『前掲書』pp.300-310

(4) Myers,G.E.,Principles and Techniques of Vocational Guidance, McGraw Hill Book Company,1941 Chapter II

(5) Super,D.E.,“Career Patterns as a Basis for Vocational Counsel-

ing,"Journal of Counseling Psychology,1954.1 p.260

(6) 小林達夫『前掲書』pp.450-452

2. パーソナリティ理論

生活指導ないし現代的訓育は、教師と児童・生徒とが、教授のように文化財を媒介して間接にかかわり合うのではなく、直接に結び合う教育作用であり、教師が児童・生徒のパーソナリティに働きかけるところに成立する。従って、生活指導を導く理論は、まず子どものパーソナリティの仕組みや力動を如何に捉えるかといったパーソナリティ・モデルでなければならぬ。このようなアプローチは教育心理学の成果としてわれわれに与えられているが、この方面の門外漢である筆者はその適切な解説者ではありえない。しかしながら、教師として、はたまた教育研究者として教育実践に有効な理論的根拠の追求はゆるがせにできないところであり、大方の叱正に期待しながら、適応理論、健康理論、発達理論について順次考察してみよう。

a. 適応理論 適応 (adjustment) とは、生体が自然的環境、社会的環境、あるいは自分自身の心理的世界に対し適合する行動がとれる状態であり、適合する行動が十分にとれないで、なんらかの心身の障害を招いている状態が不適応 (maladjustment) といわれる。人がいろいろな場面であらわす多様な行動が当人のもつ要求によってひきおこされたものとすれば、適応・不適応という状態は要求の満足・不満足と関連して理解されよう。要求(欲求と呼ぶ学者も多い)とは、「生体における欠乏にもとづく不均衡の状態であり、それを補充しようとする緊張の存在」⁽¹⁾であり、均衡の回復、緊張の解消を旨とする人間の行動は、目的が達成されれば快感が体験され、達成されない場合は不快感が伴う。

人間の行動の原動力としての要求、とくに基本的要求に関して様々な分

類がみられるが、生理的要求（一次的要求）と心理的要求（二次的要求）とに二分され、後者に関しては、人格的要求と呼ばれたり、社会的要求と自我の要求とに分類される。とくに要求の階層的秩序を重視するマズロー (Maslow, A.H.) に従うならば⁽²⁾、低次のものから高次のものへ、生理的要求、安全の要求、所属の要求、承認の要求、及び自己実現の要求が指摘され、より低次の要求の満足がえられないときは、より高次の要求は登場しないとされる。

人が彼の要求の満足を求めて行動するとき、この行動の展開がなめらかに進行し要求が満たされ、心理的緊張が解消されて均衡状態に到達するならば、適応上の問題（不適応）はおこらないが、人の生活環境には要求満足に対して阻止的、圧迫的にはたらく種々の条件が存在し、それへの対処の仕方も様々であって、変化に富む人間行動があらわれる。要求があって、その満足を求める目標追求行動が何らかの条件のために妨害され阻止された状態が要求不満 (frustration) の状態であり、二つないしそれ以上の相容れない要求が同時に存在し、板ばさみとなっている状態が葛藤 (conflict) である。いずれの場合でも、個体内部の心理的緊張は著しく高まり、この緊張解消のために種々の望ましくない反応がしばしば生み出されるのである。フラストレーションの原因は、外部的環境から生ずるものと内部的環境から生ずるものとに区分されるが、前者はその妨害条件の緩和は比較的容易であり、後者はそれが困難であると考えられる。なお、要求不満のすべてが不適応をひきおこすのではなく、当人の要求不満の耐忍度 (frustration tolerance) によることが多く、さらにある程度の要求不満の経験は人格形成上欠くことができないものである。即ち、要求不満への反応は、時に合理的・知的反応となり、また非合理的反応ともなるのである。

適応機制 (adjustment mechanism) とは「緊張を軽減し自尊心を保つために非合理的反応を行い、要求の間接的満足を達成しようとして用いる

方策である。」⁽³⁾この適応機制による人間行動の説明こそが、生活指導の論拠として注目されるのである。もとより、適応機制そのものは何人にも現われる可能性をもつものであって、その存在がそのまま不適応となるものではない。しかし、適応機制の常習化が不適応に到ることが認められるのである。生活指導の論拠は、まず適応機制の分類として形を整えてゆくものであり、今日、自己逃避機制、自己防衛機制、及び攻撃機制といった分類が一般的であり、正常な適応から甚だしく逸脱しているものとしての神経症的類型を加えた四基本類型として説明される⁽⁴⁾。

さて、適応機制を不適応の徴候として実施される生活指導は、いわば消極的な生活指導として、不適応の予防ないし適応の増進をめざす生活指導から区別される。しかしながら不適応者の救済治療こそ生活指導の最重点課題ということもできよう。パーソナリティの核心としての自我、及び自我の客観的表現としての態度が適応機制として把握され、かく把握された不適応の徴候が健全な態度の形成を阻害し、パーソナリティの発展をも阻止するものであるならば、適応理論の生活指導における意義は明らかであるといわなければならない。なお、不適応の分類は適応機制によるもののほかに、非社会的類型と反社会的類型、不適応が出現する人間生活の局面によるものなどがあり、不適応をその原因から分類しようとする試みもなされているが、同一の原因が異なる個人に必ずしも同じ不適応を生ずるわけではなく、實際上不可能に近いともいわれる。伊東博は、「診断範疇としては、問題領域の分け方は社会学的診断範疇と呼ばれ、多くの問題の真の原因である心理学的、内部的なものを包括していないので、診断の範疇としては決して十分なものではない。社会学的であるから、原因ではなく徴候の分類に終わってしまうことが多い。」⁽⁵⁾として、彼のいわゆるカリキュラム式ガイダンス・プログラムの批判を行っている。これに対し、松原治郎や岩瀬庸理による社会学、社会心理学の立場からの青少年非行の説明は、

パーソナリティそのものによりも、パーソナリティ形成の場面に不適応行動の原因を求めようとするものとして注目されるが、後に社会・文化理論において触れることにしたい。

注(1) 上田敏見「不適応の類型」『依田新編 適応の心理』金子書房 昭和37年(第九版) p.41

なお、この項においては、上記の論説によるところが多い。

(2) 小林達夫『前掲書』pp.255-6を参照されたい。

(3) 上田敏見「前掲論説」p.49

(4) 同上書によっているが、次のものは、これとは異った分類によっている。

Mikesell,W.H.,& Hanson,G., Psychology of Adjustment, D.Van Nostrand Company,1952

(5) 小林達夫『前掲書』p.164

b. 健康理論 「健全な身体における健全な精神」(mens sana in corpore sano) というロック (Locke,J.) の言葉を俟つまでもなく、健康は人間に第一義的な意義をもっているが、とりわけ精神・心の健康の問題が生活指導と深いかかわりをもってきていることは注意されなければならない。生活指導における健康理論は上記の適応理論をパーソナリティの核心に一步近づけたものであって、両者の姉妹関係は上田敏見の論説⁽¹⁾における参考文献からも伺われよう。本節のはじめに掲げた図示によるならば、健康理論はまず精神療法家の論拠であるが、学校教師による生活指導理論としても無視しえないものとする。

いわゆるカウンセリング(指導相談)理論としての健康理論は、わが国にあっては、集団主義生活指導との緊張関係において、生徒指導の論拠として深められてきたのではなからうか。このような経緯を示すものとして、上田吉一の「精神的に健康な人格の概念」なる論説⁽²⁾が参照されよう。彼はおよそ次のようにいう。「特定社会によく適合し、その要請に応えられる人

間とは、社会的道徳的規範の産物としての理想的人間像の規定であるが、同時に特殊性を超越し、改善し、批判しうる広い視野に立つ進歩的人間と
いった半面を忘れることはできない。ここに、時代的永続性、空間的普遍
性をもつ人間像の追求が欠かせないものとなる」と。彼は、健康性の基準
に立つ理想的人間像として、「完全に発達を遂げた人格」、「精神的に健康な
人格」、あるいは「よく適応した人格」などの呼称を用い、その特性を、統
合性と自己客観化、社会的順応性と社会的独立性、情操と情緒的安定感、
自発性と自己統制なる四組・八特性から理解し、さらに、対象に没入し、
これと結合し、同一化しようとする統合性、社会的順応性、情操、自発性
と、対象からある程度離隔し、客観視する特性としての自己客観化、社会
的独立性、情緒的安定感、自己統制との両傾向の適度の平衡をも指摘して
いる。筆者も進路指導の思想的背景において精神的健康に論及したことが
あるが⁽³⁾、そこで参照した「著者によって仮定されている健康人のモデル」
なる表から、合衆国におけるこの方面を代表する教育理論家に健康なパー
ソナリティへの関心を読みとることができるのではなかろうか。

今日、生活指導においてはいうまでもないが、カウンセリングないし精
神療法のアプローチにさえ、健康理論によっては尽くせない雑多性・不一
致が認められるといわなければならない⁽⁴⁾。パターソン (Patterson,C.H.)
が、援助関係の連続性をもって彼の結論とし⁽⁵⁾、態度や習慣を内容とする人
間の感情的領域にアプローチする生活指導の「ともに学ぶ」という作用に
注目し、子どもとともに教師の人間性にも注視を求める坂本昇一の生活指
導論⁽⁶⁾や、ロジャース (Rogers,C.R.) に依拠し、クライアントに対するセ
ラピストの態度を最も重視して、「受容主義生徒指導」の立場による昨今の
木原孝博の研究⁽⁷⁾などに認められる、師弟関係・援助関係への関心の移行は、
精神的健康性の軽視ないし無視ではありえないのではなかろうか。

- 注(1) 上田敏見「前掲論説」 pp.78-80
- (2) 上田吉一「精神的に健康な人格の概念—精神的健康性の基準による理想的人間像についての一考察」『教育学研究』第25巻, 第2号, 昭和33年 pp. 28-47
- (3) 小林達夫『前掲書』 pp.164-167
- (4) Patterson,C.H.;Theories of Counseling and Psychotherapy, Second Ed.1973 Preface
- (5) Op.cit. pp.538-540
- (6) 坂本昇一「生活指導とはなにか」(前掲)
- (7) 木原孝博『生徒指導の理論』第一法規出版, 昭和57年

c. 発達理論 不適応の救済や不健康の治療といった消極的な姿勢ではなく, パーソナリティの発達をめざす積極的な生活指導の理論こそが発達理論の特質であり, 昨今の生涯教育論ともかかわって, 人間の生涯にわたる生活指導理論ともして, 注目されるに至っている。さらに, 人間性における存在 (human being) とともにその生成 (human becoming) が重視され, とりわけ青少年理解に等質平衡 (homeostasis) よりも上位平衡 (superstasis) といった観点がいわれるとき, 生活指導における発達理論の意義が顧みられるに至るといえることができる。職業的発達理論の主唱者スーパー (Super,D.E.) は, 同僚ギンツバーグ (Ginzberg,E.) の青少年期における進路選択における発達的特質の指摘に触発され, ビューラー (Buehler,Ch.) 女史の人生段階説に注目し, ミラーとフォーム (Miller,D.& Form,W.H.) の職業段階説やハビガースト (Havighurst,R.J.) の発達課題説などに示唆をえて, いわゆる進路類型の研究 (The Career Pattern Study) に至った経過を説明しているが⁽¹⁾, 理論そのものの特質に関して, およそ次のように言っている。適応理論の構造的 (空間的) 特質に対し, 発達理論の発達の (時間的) 特質が指摘されるが, 今まで発展したことがなく, 今

後も発展しないような構造を考えることは困難であり、構成要素と組織をぬきにして発達を考えることも同様に困難であろう。発達の理論と構造的理論の両者は理論上区別されるが、経験とともに出現し修正される発達と、構成要素を全体にまで組織する構造とは、相互に他を予想する関係概念に過ぎない、と。

昭和59年9月、内閣総理大臣の諮問を受けて発足した臨時教育審議会(岡本道雄会長)は、第一次答申(昭,60,6,26.)において、個性重視の原則をはじめとする八項目の教育改革の基本的考え方を掲げているが、その第六項が「生涯学習体系への移行」であった。さらにその第二次答申(昭,61,4,23.)においては、この生涯学習体系への移行が第2部「教育の活性化とその信頼を高めるための改革」における第1章にとり上げられていることは、いわゆる生涯教育論(Lifelong integrated Education)と脱学校社会論(Deschooling Society)に注目していたわれわれの歓迎するところであった。ユネスコの成人教育部会において提唱されるに至った生涯教育論(生涯学習論)は、個人のライフ・サイクルをその視野に納め、人間の生物学的・医学的・心理学的・社会学的・文化人類学的研究の学問総合(interdisciplinary)の立場を必要とするものであり、教育研究における横断的方法(cross-sectional method)と縦断的方法(longitudinal method)との両者の総合の視点を必要としよう。今日、教育学の研究成果として、このような視点によって編集された著作としては、故森昭の『教育人間学—人間生成としての教育—⁽²⁾』のみであって、不学な筆者はこのような企画による双書ないし全集を知らないのである。

さて、パーソナリティの発達にかかわろうとする生活指導にあつては、ハビガーストの発達の課題論やエリクソンの人格発達理論が注目されなければならない。ハビガーストによれば、個人が学ばなければならない課題、「人生の発達の課題」(the developmental tasks of life)とは、われわ

れの社会における健康で望ましい成長を構成する諸事項であり、もし彼が幸福で成功的な人間であると合理的に判断され、また自分でも判断するならば、彼が学習しなければならない事項である。それは個人の人生のある時期に登場する課題であり、その成功的な達成は彼の幸福と後の課題との関係での成功に導き、その失敗は個人における不幸、社会による非難、及び後の課題の困難さに導くものである⁽³⁾。ハビガーストは、幼児期、児童期、青年期、壮年初期（18～30歳）、中年期（30～55歳）、及び老年期のそれぞれの発達課題を列挙している。この合衆国の文化人類学者の業績によっても示唆されたとみられる、同じく合衆国の現代のフロイディアン、エリクソンの「アイデンティティとライフ・サイクル」(Identity and the Life Cycle)⁽⁴⁾、とくにその「漸成説図表」(epigenetic diagram)をめぐっての小論を、筆者は数年前に発表したことがある⁽⁵⁾ので、ここでは割愛しよう。このエリクソンの主著の訳編者・小此木啓吾による、昨今の青少年における幼児性やモラトリアムといった特質が、生活指導の中核課題としてクローズアップされ、青年の未成の存在証明（アイデンティティ）のうちに歴史的な生命への創造に参画しうる「やさしさ」を見だし、このやさしさへの共感に立った栗原彬の青年論⁽⁶⁾に感動を禁じえなかったのである。なお、わが国の社会教育審議会（有光会長）が、心理社会的発達理論に立つ「漸成説図表」を参照して、乳児期、幼児期、児童期、青年前期、青年中期に応ずるパーソナリティの発達課題を、信頼感、自立感、活動性、自発性、及び自己確立とする答申を行ったことも忘れることはできない。

さきにも触れたところであるが、最近のエリクソン研究において、従来の研究の上に、さらに相互性 (mutuality) の視点が重視され、人間一生の周期は親子の関係・相互性にもよって、成人期以後の発達課題が青年期以前の発達課題との関係によって規定されること、「赤ん坊は家族からコントロールされると同時に、その家族をコントロールし、育てている⁽⁷⁾」といわ

れる。いわば、成人期の発達課題—生殖性對自己吸収—が「教え育てる、共同性を支える」などとして捉え直されるのである。漸成説図表は、青年期の自己同一性を転回点として、二重の心理社会的視点によって意義づけられなければならないのである。この間の問題は、人間性の生成に関する古くて新しい問題、前成説(preformationism)、前定説(predeterminism)、反復発生説(recapitulation theory)など⁽⁸⁾、漸成説図表の意義づけの問題にかかわり、昨今のC.A.G. (computer assisted guidance)における統計学の問題⁽⁹⁾ともなりうるであろう。

注(1) 小林達夫『前掲書』pp.269-271

(2) 森 昭『教育人間学—人間生成としての教育—』黎明書房 昭和37年(第三版)

(3) Havighurst,R.J.;Human Development and Education, Longmans, Green And Co,1953,Chapter 1.

(4) Erikson, E. H.; Identity and the Life Cycle, International Universities Press,1959

(5) 小林達夫「E.H.エリクソンの人格発達理論について—とくに、彼の「漸成説図表」をめぐって—」『常葉学園大学研究紀要教育学部 第3号』昭和57年 pp.35-47

(6) 栗原彬『やさしさのゆくえ=現代青年論』筑摩書房1981年

(7) 柳沢昌一「E.H.エリクソンの心理社会的発達理論における『世代のサイクル』の視点」『教育学研究』第52巻第4号 昭和60年12月, p.398

(8) 小林達夫 op.cit.,p.42

(9) 小林達夫『前掲書』pp.450-452

3. 社会・文化理論

パーソナリティとリアリティの全体状況の図示において、リアリティに働きかけること、いわば経済的・社会的・文化的現実の操縦(economic, social, and cultural engineering)がそのまま学校における生活指導の実践とな

るものであろうか。このような問は、社会諸科学や文化人類学がそのまま生活指導理論として、生活指導の実践を誘導することがあろうかという問に置きかえることもできよう。若し、客観主義的な世界観、教育の決定論的把握、集団の唯物弁証法的把握の三つのモメントがないと成立しないとされる訓練論的生活指導⁽¹⁾の立場に立つならば、このような問は愚問に過ぎないであろう。しかし、人間の自律性や自由意志論的存在を立論の基礎とし、その生成における完全性をも認めようとする立場からは、このような問は重要さを増さざるをえないのである。もとより生活指導研究における人間性論の多様さは、学問の自由に由来するところであって、否定されてはならない。しかしながら、わが国における教育実践としての生活指導・生徒指導の理論としては、本項の社会・文化理論は生活指導の特殊理論に位置づけられて、そのパーソナリティ理論との間の調整を必要とするか、高々教育経営に要請される生活指導の統合的理論⁽²⁾に編入されるか、が筆者の立場である。筆者はかつて、進路指導理論の核心に進路相談理論を認め、当時集めえた10類型を資料とする理論体系をさぐったことがあるが⁽³⁾、その第十類型—社会的・文化的アプローチが当面の課題に適切な資料であるといえよう。問題はその他の資料にも組み込まれている社会的・文化的な要因にも配慮して、さきのパーソナリティ理論における適応理論や健康理論に対応する社会・文化理論を探ってみようというのである。パーソナリティの発達理論については、エリクソンの所説にも認められる心理社会的 (psycho-social) な視点からも伺われるように、すでにパーソナリティとリアリティの区分をこえたものであって、単にその出自が心理学会か社会学会かなどとされるに過ぎないのではなかろうか。生活指導理論の研究における筆者の終生の課題は、この社会・文化理論の体系化を拠点とするパーソナリティ発達理論の再編とその検証にあるが、以下のものは、さきにも指摘した限られた資料にとどまるものである。

a. 松原治郎：「現代生活指導講座⁽⁴⁾」

青年の三無主義や「しらける世代」がいわれ、青少年の非行の広域化、集団化や精神・神経疾患の深刻化が指摘され、その凶暴化、悲惨化が注目されて、生活指導の抜本的体質改善が必要であるとする提案をうけて、教育社会学者・松原が月刊紙上に掲載した論説であり、筆者のこの論説に対する断定的な性格づけが些か気になっていたものである⁽⁵⁾。ここにその輪郭と要点を述べよう。

第1講 自立と断絶、第2講 不安と人間不信、第3講 無力感の背景、第4講 逸脱への過程、第5講 社会との結びつきの回復の5部からなり、それぞれの要点は次のようである。先ず、自立ないし自己確立の意味を示し、青少年問題は彼らの自立の漸次的形成、自己確立に失敗することに起因しているとして、ドラッカー (Drucker, P.F.) の「断絶の時代」を引用する。ここでは、主に青少年の社会化の失敗と逸脱の説明となっている。次に、1972年の「世界青年意識調査」を参照し、日本の青年における高率な社会生活への不満はどうしようもないという不満、むしろ不安というべきものであり、その理由を無信仰、反信仰や価値観の多元性に認める。とくに、日本の青年には心をうちあける友人をもつものが少なく、彼らはクールであるよりもホットでウェットであるが、相対評価は誠実な人間関係を求める姿勢を損っており、人生の意義や人間性への信頼感を育成しえない。第3の無力感の背景は、松原が青井和夫等と行った道德教育実践に関するリサーチ⁽⁶⁾の設計にかかわるものとみられ、筆者が作田啓一の社会化理論との関係を指摘した箇所であるが、大人からの働きかけと子どもの不安、不満、罪の意識、恥の意識、総じて子どもの無力感の説明として、本講座の核心ともされるところと思われる。この無力感から逸脱行動への過程が第4講で、青少年の逸脱過程は千差万別で、今後の研究に俟つところが多いとしている。フォーマルな価値への同調を避け、インフォーマル

な価値の同一視、要求と自己実現との格差を埋める学習の放棄などとして説明されるディビアント (deviant) 行動は、無意義感で自己を充たしたいと思ひこもうとするものだとも述べている。最後に、社会化されない子どもたちの心理の集団的基盤の欠如 (affective aspect), 社会的視野の狭さ (cognitive aspect), 社会的役割認識の欠落 (evaluative aspect) といった特質を指摘し、青少年の発達段階に応じた役割認識、行動、訓練、とりわけボランティアな役割遂行の場の必要を述べている。この際、ハビガーストの発達の課題論が参照されよう。

以上、筆者の印象的解説の偏りの懸念とともに、心理学的アプローチ(個人心理学的アプローチを指すものと思まれる)が問題の解釈に有効であるとしても、その解決の方向を示しえないとする批判、反・非社会的行動は、パーソナリティそのものよりパーソナリティ形成の場にある、などの指摘を付記しよう。

b. 岩瀬庸理：「日本人と自主性⁽⁷⁾」

筑波大岩瀬庸理の標題の論説は、現代の学校教育が抜本的改革を必要としていることは、単に日本だけの問題ではないこと、両親やPTAによる子どもの観察を通して、親や教師による非行少年に対する視座の転回が必要であること、自発性や自主性は良心または道徳的感情と呼ばれる「内なる声」に支えられなければならないこと、子どもの道徳性における発達を知って、これまでの感情統制と感情開放という道徳性育成の二方法の上に第三の方法が開発されなければならないこと、といった構成になっている。以下はその骨子である。

教育機能が著しく損われて、その結果さまざまな逸脱行動が派生する過程を「教育病理」と呼ぶ。教育病理現象が現われている現代の日本の教育改革は、生涯教育論と脱学校論を二つの軸として展開して行くであろう。ついで、論者はイリッチやライマーの脱学校論にふれ、イリッチの「学習

ネットワーク」やライマーの「教育ネットワーク」の要点を解説する⁽⁸⁾。

非行に対する子どもの理解は幼稚で単純である。非行少年に発達過程にある子どもとして対応するか、烙印 (labeling or stigmatization) を作ってしまうか。非行のトポロギー的把握による視座の転回—非行少年か頽廃文化の被害者か—が要求される。人は誰もアイデンティティを求める。否定的アイデンティティも自我の安定をはかるためのものであり、しかも集団的に追求され、個人的アプローチは無力である。

道徳感情、審美感情、言語習慣の夫々の形成は、基本的には家庭で行われるものであって、学校は補助的な役割を果たしているに過ぎないこと、意図的教育より無意図的教育の方が効果が大きいことなどは、デューイの説くところである。自主性は本来すぐれて個人的な資質であり、集団への同調などではない。自主性はつまるところ良心または「内なる声」に基礎づけられなければ、自分勝手な主張や行為、あるいは集団への過度な同調と同義となる。わが国では真の道徳感情の育成を避けてきたのではなかろうか。

ピアジェは、道徳意識と道徳行為を合わせて道徳性と呼んでいる。道徳性は社会規範との合致、あるいは内的な原理との一致を正または善とし、発展するものである。これまで道徳性育成の方法として、感情統制か感情開放かの二方法が行われていたが、子どもの発達段階に基づいて、段階毎の挑戦、克服すべき危機を主体的に解決することに大人が手をかす方法、発達段階に応じて道徳感情ないし良心を社会化させて行くことが、第三の方法として開発されなければならない。自主性には方向がない。子どもたちの選択に主体的な方向を与えるものは道徳性・良心の声である。

c. 片岡徳雄：「個を生かす集団活動⁽⁹⁾」

教育社会学者・片岡徳雄は、人間の学習を社会的学習としてその構造を解明し、これに立脚して学習集団の性格と計画的学習のための学級集団の

性格とを追求して、彼のいう学級集団の経営方略の見取図の提示をも行っているが、標記の立論はいわゆる生活主義の生活指導、特別活動の理論として注目されよう。即ち、彼の主著、『学習集団の構造⁽¹⁰⁾』を参照するならば、第I部「社会的学習の概念」において、一般に教育の社会的性格は巨視的な歴史社会に関するものとして論じられたが、教育実践における微視的な人間関係的研究については不十分であった。心理学者の求める一般的法則は常に単一の個体に関する単子論的(monadic)法則であった。しかし、パーソナリティ論と社会的行動論とを統一的に述べるためには、行動の単子論的単位を二元一体的(dyadic)単位に広げなければならない。微視的な教育作用の場面は、ダイアディックな単位としてとらえない限り、教育者と被教育者の相互作用の力学は、明らかにならない。行動の変容としての学習の理論における連合論(association theory)と場理論(field theory)との果てしない論争が、教育実践に稔りをもたらさなかったのも、人間の学習を社会的学習としてとらえなかったことによる、と。著者はさらに、パーソンズ(Parsons, T.)の行為理論における役割期待を中心とした社会体系に注目して、社会的学習の構造に迫る。即ち、社会体系とは二人以上の行為者たちの相互作用であるが、パーソンズはこの自我と他我の關係に、スタティックな「期待の相補性」(complementarity of expectation)とダイナミックな「二重の随伴性」(double contingency)なる性質を認め、自我に期待されている役割期待(role-expectation)と、「自我の実際行動に対する反応として、他我の役割期待の中で適当な行動として現われる裁定(sanction)なる概念を提出し、社会的学習は他我の裁定によって成立するとし、自我(ego)における社会的学習とは、(1)他我(alter)の裁定によって、(2)価値ある志行型を獲得すること、と要約されると。なお、ひきつづいて上記の定義に含まれている価値志向の問題や、社会的学習の内包(分類)と外延、社会的学習と個性形成や社会変革との関連をとり上げ、「批判

的学習と準拠集団」の項では、自由主義社会と全体主義社会とにおける自我構造の相違や準拠集団の意義などにふれている。

さて、以上の第I部に基づいて、著者のいう本書の中核である第II部、第一章「学習集団と学級集団」こそが「個を生かす集団活動の理論と実際」の土台とみられる研究であって、一般に無意図的・自然発生的な社会的学習とそれを可能にする裁定から、意図的・計画的な教育の構造を区別し、明らかにしようとするものであるといわれる。集団とそこにおける役割体系、無意図的指導と意図的指導とに対応する集団の均衡と移動均衡、学習集団における準拠集団の意義、学習の計画性を特質とする学級集団の自己矛盾と教師のヘッドシップ (headship) などがとり上げられ、教師による計画的学習を学級成員自身のものにする矛盾の自己統一は、教師の指導技術そのものによって、学級集団の経営に求められるとし、そのための技術や方略の見取図が提示される。この際、とくに留意されるところは、いわゆる「集団づくり」から区別される「準拠集団づくり」が学級集団を学習集団とするものであること、主として意志的学習の指導にかかわる生活指導だけの前提ではなく、学級成員の態度形成・変化の全体にかかわる指導計画であるということである。なお、土台とみられる「学習集団と学級集団」の主なる内容の列挙にとどめたのは、一般に研究と実践プランとの間にみられる構想力などの問題や、著書に示された経営方略と以下に掲げる特別活動の指導計画との間に介在する多方面の課題に想いを致し、筆者自身の研究課題を考えてのことである。以下は、片岡の「個を生かす集団活動の理論と実際」の大要である。個を生かす集団活動という側面から特別活動の実際についての見解であると断わっていることも付記しておこう。

第一は準拠集団づくりである。準拠集団 (reference group) は、客観的に所属している所属集団 (membership group) から区別され、主観的所属で、あこがれの集団、その一員でありたいと願っている集団、自分の

物の見方考え方を支えてくれる集団である。どうすれば強制的な所属学級が心の支えとなる準拠集団になるか。それは子どもに満足を得させることであり、そのための手だては次の六つである。(1)わかる喜び、(2)上手になる喜び、(3)態度が良くなる喜び、(4)開放の喜び(心がくつろぎ本音がいえる喜び)、(5)役に立つ喜び、(6)認められる喜び。

第二は支持的風土づくりである。支持的風土(supportive atmosphere)は、攻撃に対して身構えている防衛的風土(defensive atmosphere)から区別され、信頼しあい支えあう集団の雰囲気・値うちである。甘やかしや何でも良いというのではなく、人には思いやりを内容には厳しさをといるものである。支持的風土づくりのポイントは、(1)相手の身になって考える、(2)相手の良い所を見ぬく、(3)相手の失敗や誤りをばかにせず、大事にしていく、(4)相手への注文は素直に明るくする、(5)固定した集団構造を作らない、(6)先生の問いにすぐに答えず、静かに考える、(7)相手に思いやりを自分には厳しく、内容には厳しく人には思いやりを、などである。

第三に、集団の発展段階が捉えられること。これには五つの側面—仲間意識、リーダー、話し合い、規律、個の気持ち—の夫々について3段階の具体的な記述が表示されているが、割愛する。

以上、3つの集団づくりのポイントの説明のまとめとして、個を生かす個とは、集団の個性とメンバーの個性の両面を含むものであること、支持的風土は教師の心の中に存在し、やがて集団のものとなるものであること、が付言される。

d. 浅野 誠：「生活指導⁽¹¹⁾」

わが国における戦後の生活指導理論を問題にしようとするとき、全国生活指導研究協議会(略称全生研)とその集団主義教育ともいわれる立場は避けて通ることを許さないであろう。全生研は研究者と実際家との実践的研究団体として、個性指導に対する集団指導を標榜し、マカレンコ(Makaren-

ko,A.S.)の訓育理論を導きとしながら、集団の教育力の活用による民主的人格の形成を目ざす、実践的な生活指導理論を開発しているからであり、昭和58年に創立された日本生活指導学会にあっても、全生研のリーダーシップが認められようからである。全生研のいわゆる「集団づくり」論の解説のためには、恐らくより適切な研究成果が認められるであろうが、筆者も一メンバーである日本生活指導学会事務局長・浅野誠の生活指導論は、学会創立といった新事態における集団主義教育論として注目されよう。以下は筆者による要約である。

1. 生活指導における指導とは何か。

小・中・高の学校教育における生活指導の重要性・問題性に関する認識は一般的であるが、その実践はカン・コツ・愛情・習慣のレベルに放置され、研究が不当に軽視されている。その理由の1つは、生活指導実践が対象化しにくいことにあるとされる。だが、生活指導の本来的な性格は対象化しにくいものではなく、むしろ管理主義的生活指導や人格感化的生活指導を育てた日本の明治以来の近代学校の問題性に由来するものである。

戦前の学校における生活指導は、軍隊教育と深い関係を結んでいた。戦前日本の軍隊では、行動の型が重視され、要領のよさが幅をきかせており、タテマエとホンネの二重構造が成立していた。学校の管理主義的生活指導はかかる軍隊教育の雛形であり、本質的に警察の取締り、刑務所の懲罰と異なるものではなかった。管理が自己目的化され、人格の発達を促すという立場に立った指導は存在しなかった。これは教育能力、指導能力喪失の告白でもあった。近年、このような強権的な管理主義とならんで、能力主義と結びついた管理主義—子どもの能力や行動を点数などで事務的に管理しようとするもの—が広がってきている。

教師の人格感化的指導を重視し、明治末の家族的学校経営論に支えられた教師の子どもへの家庭的愛情を強調する人格感化的生活指導は、子ども

を管理・取締りの対象とする上記の管理主義的生活指導を補うもの、いなむしろその重要な部分として、教則によって指示された。教師の全人格的・人間的な子どもへのかかわりを重視する考え方は、多くの良心的な教師をとらえたが、人格感化的指導の行詰りに当面するや、逆に実践の挫折感を強め、子ども不信・教育不信に陥り、管理・取締りの指導に頼ることになる。教育実践において、良心・よき人格は必要条件だとしても、十分条件ではない。人格形成の仕事こそ生活指導であるが、人格形成そのものは、人格形成に独自の論理にそって展開する具体的技術を必要とするものであり、教師に要請される人格とは、このような人格形成技術によって教育実践を向上させる工夫・粘り強さなどでなければならない。ここにこそ実践科学・実践技術としての生活指導理論が成立する。

生活指導という用語には、しつけ、ガイダンス、非行対策、集団づくりなど、多様な呼称が用いられる。この多様さは、如何なる教育活動の領域、機能、作用をさすのかという問題と同時に、どのような教育価値を追求するものかという問題が反映している。1960年ごろから、官側が意識的に生活指導という用語を避けて、教育用語としては必ずしも熟しているとはいえない「生徒指導」を使い始めたのも、同様な事情による。宮坂哲文が生活指導概念の執拗な探究を行い、生活指導のスタイルを管理主義的、適応主義的、集団主着的なものに3区分して、民主的生活指導をさぐったのも、このような事情によるものである。だが、総じていえば、生活指導を民主的人格形成のための指導という枠内で把握することが、今日では大勢を占めてきているが、それには次のような歴史的経過がある。

戦後の生活指導は、アメリカのガイダンスの影響を大きく受けた。このガイダンス的生活指導は、子どもの社会集団への適応を主題とし、一時戦前の管理主義的生活指導にとってかわって現場への影響を強くもった。しかし、やがて管理主義的傾向、あるいはファシズム的傾斜を強めた指導

体制を補完するものとして使われたりもした。そこには個人の集団への適応を主題とする限界があり、集団のあり方そのものを民主的にくみかえていく視点が弱かった。民主主義の指導にしても、形式的手続訓練にとどまってしまった。子どもの自主性を尊重するといいいながらも、子どもたち自身が集団をつくり発展させる能力を形成する指導が欠落したため、子どもの自主的活動は衰退し、ふたたび管理主義が大手をふるうようになった。こうした状況の中であって、1960年代に「集団づくり」といわれる実践が急速に発展を示した。それは、子どもたちが自ら活動を展開する中で集団をつくり発展させ、かつそれを通して個々の人格が発達するような教師の指導技術体系をつくりだしていった。それは、たとえば、学級レベルにおいては「班・核・討議づくり」と呼ばれている。こうした実践が反映して、生活指導は次のように定義されたりした。

「生活指導は、行為、行動の指導によって民主的人格を形成する教育活動である。」

「生活指導とは、子どもたちの手で民主的な集団のちからを確立させることであり、そのことによって子どもたちを民主的な集団のちからの自覚的なにない手に育てあげていくものだ。」云々（以下は省略）

さて、筆者による要約が、その一部の複写に近いものとなってしまったが、省略された部分を中心に二、三の疑問を提出してみよう。全生研が学会を隠れ蓑にすることであってはならないからである。

1. 以上の参照から1つ、ガイダンス的生活指導から「集団づくり」生活指導へという発展過程を承認するとき、実存主義カウンセリングや昨今の木原孝博の「受容主義生徒指導」などは、どのように意義づけられるであろうか。
2. 「集団づくり」生活指導の教育方法は、集団のくみかえ、発展と、その集団を構成する個々の子どもの人格のくみかえ、発達とを統一的に推進することの中で構想されるとし、環境決定論的意味を承認しつつも、その環境をくみ

かえていける能動的な人格を形成しようというモチーフを生活指導はもっているといわれるとき、たとえば片岡徳雄の「準拠集団づくり」の立場—この立場は社会心理学、文化人類学などに依據するものとみられる—にどのように対処しようとするか。

3. 大西忠治の業績によって提示された「学級集団づくり」における後期的段階が、『集団成員全員が、集団の発展を支え、誰もが交代で指導者になれば、集団の要求と自己の要求が一致できる段階、これは、今日では現実的なものとなりえず、集団発展の理想目標として考えられているものである』と説明されているが、今日では現実的なものとなりえないとは、如何なることをいっているのであろうか。
4. 全生研の「集団づくり生活指導」は、かつて「集団主義教育としての政治教育（独占資本への抵抗運動）」として類型化されたことがあるが、筆者は、「青少年教育の独自性を利用して、いわゆる解放区を築こうとするもの」という懸念をもっている。集団づくり手法の生活指導における役割と意義は認められなければならないが、その位置づけは慎重になされるべきである。

e. 活動主義者ガイダンスなど⁽¹²⁾

「人間疎外の文化社会に挑戦して、いわば環境改造のエンジニアを自認するもの（合衆国のアクティヴィスト・ガイダンスやわが国における全進研の立場がこれであり、後述のように進路指導の特殊理論といったものを構成する）⁽¹³⁾」として、筆者はメナッカー（Menacker, J.）の論説を参照したことがあるが、以下はその要約である。

如何なる首尾一貫した統合的な専門的実践団体も、よく発達せしめられた一般理論と特殊理論とに立脚しなければならない。一般理論は、実践家の技能、来談者の必要、専門的な条件のちがいに応じた適用にもかかわらず、専門的な実践が立脚する広汎な基本的な支えとなるものである。ガイダンスにおいてはこの一般理論は、主として行動諸科学、とくに心理学に基づくものである。昨今、貧乏な都市の学生の必要に応ずるためには標準的なガイダンスの実践は不満足であるとして開発された「活動主義者ガイ

ダンス」(Activist Guidance)のための理論は、特殊理論として一般理論との間に溝が認められる。もとより、ガイダンスの一般理論は心理学に立脚しながらも、その具体的テーマに応じた社会的・行動的科学の二次的活用によった多くの特殊理論を発展させてきた。しかし、最近の活動主義者ガイダンスにかかわる特殊理論は、もっともしばしば都会の貧乏学生に向けられたもので、次の3点で一般理論と対立する。

(1) ガイダンスのゴールに欠きえない信頼やラポートに関する一般理論には同意するが、一般理論が会話によってゴールに到達しようとするのに対し、具体的な援助活動によってゴールを達成しようとする。

(2) 来談者のゴールや自己発達に関係する環境条件の確認と、この環境条件の操作の奮闘によってガイダンス・ワーカーは学生のパートナーになること。

(3) 伝統的な適応に焦点をおくガイダンスでは、学生の学校への衝突は学生の問題であり、ないしは学生のあやまちとみる。活動主義は、これとは反対に、学生よりもむしろ学校が病んでおり、学校の適応が必要とされる。

以上に基いて、メナッカーは活動主義者ガイダンスの将来の見透しを述べる。活動主義者ガイダンスでは、相談者は一般学校職員とは異なった時間帯と活動場面で働き、彼の学生支持の立場は弁護士の役割に見立てられ、学校管理体制の人間化に奉仕するものとなろう。このような学校当局と学生とのバランスを公平にする学校当局への反対の力となる活動主義者ガイダンスの理論的基底は、慎重に開発されなければならないと。

なお、上の論説において、活動主義者ガイダンスにおける相談者ないしガイダンス・ワーカーの性格と関係してとり上げられたオンブズパーソン(ombudsperson)⁽¹⁴⁾について、当時の新聞記事などをも参照して、付記しておこう。

オンブズマン(ombudsman)ないしオンブズパーソンはスウェーデン語

の「代理人」の意味で、初め国王の代理人として、国王の官僚が忠実に職務を執行しているかどうかを監視するのがその役割だった。19世紀の初めに、議会がオンブズマンを選び、今日の原型が生まれた。現在は議会・行政(4人)、公正取引、新聞、消費者(各1人)のオンブズマンがおり、新聞オンブズマン以外は議会か内閣が任命する。議会・行政オンブズマンは中央政府と自治体の公務員が義務を正しく果たしているかどうかを、公正取引オンブズマンはカルテルや市場独占の規制を、新聞オンブズマンは新聞社などでつくっている財団によって選出され、名誉棄損やプライバシーの侵害などジャーナリズムによる被害から市民を保護する役割をもつ。消費者オンブズマンは消費者保護庁の長官を兼ね、二百余人の事務局をもち、一般消費者の保護と、消費者に不利益と判断する事項は企業に中止を求め、受け入れられない場合は市場裁判所に申したてて処理する。以上のようなオンブズマン制度は、各国の国情を映した精粗様々な制度として、ヨーロッパ諸国に認められるという。合衆国において、カウンセラー＝コンサルタントが疑似オンブズマンとしてその性格が論ぜられているのである⁽¹⁵⁾。

注(1) 小林達夫「生活指導論(1)」『常葉学園大学研究紀要教育学部第5号』昭和59年 p.98 を参照されたい。

(2) 小林達夫『進路指導の理論的基底の研究』(前掲) p.399

(3) op.cit.pp.355-357, (表2) 進路指導理論の類型

(4) 松原治郎「現代生活指導講座」『特別活動』昭和50年5号～9号

(5) 小林達夫『前掲書』p.231

(6) 東京学芸大学社会学研究室「子どものしつけと道德教育」『教育社会学研究第18集』昭和38年 東洋館出版社 pp.2-65

(7) 岩瀬庸理「日本人と自主性」『特別活動』昭和54年 4号～9号

(8) Illich,I.D.;Deschooling Society,1970.Reimer,E.;School is Dead: Alternatives in Education,1971, 両者はメキシコの Center for Interculture Documentation で活躍中

(9) 片岡徳雄「個を生かす集団活動の理論と実際」全国特別活動研究会『特

活の研究』昭和60年 第23号 pp.2-4

- (10) 片岡徳雄『学習集団の構造』黎明書房 昭和54年
- (11) 浅野 誠「生活指導」吉田・長尾・柴田編『教育原理〔新版〕』有斐閣
昭和55年 pp.106-134
- (12) 小林達夫『前掲書』 pp.413-419 及び p.428
- (13) op.cit.pp.412,3
- (14) op.cit.p.419
- (15) 朝日新聞, 昭和54年 6月21日(夕刊)「正義の使者, オンブズマン, スウェーデンの国民監視員制度」及び, 昭和56年 4月21日朝刊「岸本弘一;論壇」
Koltveit, T.H.; Councelor-Consultant as Quasi-Ombudsman, The
Personnel and Guidance Journal, November, 1973 pp.198-200