

学校教育における集団観とその問題

—学習指導要領「特別活動」の「望ましい集団活動」を中心に—

菊 入 三樹夫

(平成7年9月30日受理)

Charakter und Problem der Gruppendisziplin in Japanischer Schulerziehung

—Was ist >die erwartete Gruppe< in der Grundakte über dem Lehrgang vom Kultusministerium? —

Mikio KIKURI

(Received September 30, 1995)

はじめに

わが国の学校教育では集団活動が重んじられている。日常的に学年や学級、班といったような多様な集団に子どもたちは配分されており、学習はもとより各種の学校行事、給食での食事や清掃、部活動や発表会にいたるまで、適宜集団に振り分けられて活動を行うことになる。わが国では学校教育の場全体が、いわば集団適応や集団行動の訓練という側面を有している。

さて、このように集団主義的な特性をしめすわが国の学校教育ではあるが、教育実践の場に日常的にみられる種々の集団が、どのような集団特性を有するかはおおに関心の向かうところである。それでは、学習指導要領に示されている集団は、どのような集団特性を有しているだろうか。そして、学習指導要領にもとづく教育課程を通じて示される集団活動のなかで、子どもたちはどのような集団意識を形成することになるのだろうか。小論ではこのような点を中心に、この集団の特性とその問題点について論究していきたい。

1. 学習指導要領にあらわれた「集団」の特性

集団活動・集団教育にかんして、その目的や意義について学習指導要領のなかで記しているのは、「特別活動」においてである。まずはじめに、どう記述されているか見てみよう。1989年より実施の現行学習指導要領「特別活動」の第1目標は次のように記述されている。

小学校学習指導要領「特別活動」第1目標

「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての教職教養科(教育指導論)

自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。」①

中学校学習指導要領「特別活動」第1目標

「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」②

高等学校学習指導要領「特別活動」第1目標

「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」③

若干の標記上の差異はあるが、これはそれぞれの教育目標の相違に基づくものであり、教育課程に位置づけられた、初・中等教育における特別活動の意義づけに相違は見られない。これら三つの文章に共通する重要なキーワードは、「望ましい集団活動」であり、これを活動の基盤として、「集団の一員」としての自覚をしつつ、個人的な資質を陶冶することが、この分野の設定の意図となっている。

それでは「望ましい集団」とは、そもそもどのような集団で、この集団のもとにおけるどのような活動を、この文章はイメージしているのだろうか。これについては、学習指導要領の第2内容の記述によってよりはっきりしてくる。この中の集団にかんする文言を取り上げて、まとめると次のとおりになる。

まず、集団を生活集団としている所に特徴がある。たとえば、小・中・高編のいずれも、「学級生活の充実と

向上」、「生活上の諸問題の解決」、「基本的な生活習慣の形成」、「望ましい人間関係の育成」、「健全な生活態度の育成」などが記されている。高等学校編においては、ホームルームを「学校における生徒の基礎的な生活集団として編成した」と明記している。④

いま一つ言える特徴は、集団への所属感を深めることをアブリアリに望ましいとしていることにある。たとえば、第2内容のD学校行事は「全校もしくは学年またはそれに準ずる集団を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、集団への帰属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動」と規定した上で、これにそって、儀式的行事、学芸的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事（小学校では遠足・集団宿泊的行事）など個々の行事が設定されて、それぞれの目的が説明されている。⑤

さて、この文章が期待しているのは、こどもたちが集団の一員としての自覚をつねにもち、集団への帰属感を高めることであり、そのためには集団の成員が緊密で有機的な関係をもつことが必要であり、それは規律のある統一のとれた行動として具体化されるものであると考えられている。それは具体的には、学級（ホームルーム）活動や他のいろいろな学校行事などを通じて訓練・陶冶され、こどもたちに体得されていくことになる。

特別活動の学習指導要領に明記された事項以外でも、広く学校生活全般をとおして、これらをこどもたちは身につけていくことになる。公式的な、教師から生徒への伝達関係ばかりでなく、ヒドゥン・カリキュラムをとおしても伝達されていく。部活動などに現実にもられる、先輩・後輩といった関係を基盤にした生徒間関係の形成や、クラス対抗や学年対抗、また学校対抗の運動競技などに見られる、集団内結束を当然のように価値化した訓練がつねになされているのである。公式にせよ非公式にせよこれらの学校活動をとおして、集団の一員としての帰属感はつねに陶冶されているのが、わが国の学校教育の現状である。

「有機的」関係とは、それぞれの存在様態に深い関心を持つ相互依存的、いわば「気心のしれた」人間関係をさしているものと思われる。だがここでは、集団を構成する個々人は、つねに全体の一部・構成要素であることの自覚が要求されている。そしてそれに叶う行動も要求されている。アリの社会のように一つの巣そのものが、一生命体のように「有機的」に機能する、その構成分子

としてのみの個であることを要求するのである。そこで帰属心の自覚がつねに強調される。

しかしながら人間は独立した個人として、全体にたいする個という存在でもあり、これがまさに近代社会のもっとも重要なメルクマールなのであるが、この文章ではまったくその点は触れられていない。また学校社会にあっては、規律ある統一のとれた、機能性あふれきびきびと無駄なく行動する、成員の「有機的」な関係の集団が、つねに期待される望ましい集団として優越すべきかどうか、おおいに考える必要があろう。

2. 集団重視の歴史的背景

学校生活における集団理念が、前述したような特性を持つにいたった歴史的な背景について、若干触れておきたい。わが国における学校社会の特性は、知識や技術の習得を目的の中心におく、いわゆる目的社会というばかりでなく、共同生活の体験をつみ、そのなかで人間関係を形成し、社会訓練をおこなうことも非常に重要視していることにある。このことについてここで詳しく論ずるのは、この小論の目的にあまるのでない。しかし、そうなったひとつの大きな理由は、要約すれば以下になるだろう。

日本社会の近代化の過程での国民皆学の導入の経緯と、このような学校特性が深く関わっていることである。すなわち、明治政権の成立による日本の近代化政策は、中央集権の近代権威主義国家の形成にあるが、それにはそれを下から支える「国民」の形成が極めて重要なことであった。武士、農民といった身分としての対立関係や、藩士や天領の百姓といったローカリティを超えた、一様性のある国民としての意識形成が、国家政策として極めて重要であった。それが初期の公教育に委ねられることになる。

当時国民の大多数は農民であり、自給自足的な伝統的農村共同体を基盤とした生活を営んでいた。農業生産集落である生活共同体は、その広がりとは今日に比べて、空間的にも人間関係的にも非常に小規模であった。これを抛り所に、当時の人々は生活していたわけである。村落ごとに多様な生活様式や規律が存在した。閉鎖的ではあるが、かなり自律性の高いアウトルキー生活であるため、自治意識も高いものであったと考えられる。⑥

当時の明治政府にとって、中央集権化とはまずこの村落の自律性を奪い、国家機構の末端へと組織転換するこ

とに他ならない。それは、自治的な活動の現れである、村落の自己生産評価と税率決定などの基本事項を決定する寄り合いや、次代の共同体構成員を育成する若衆宿などを解体・払拭して、村落を国家統治の末端に繰り入れることであった。

この役割を学校が担うことになる。従来は村落共同体における村落人としての生活技術やマナー、人間関係の形成維持や儀礼など、村落における生活規範や理念を、全般的かつ体験的に若者が習得してきた。学校制度はこういった村落システムに介入して、これに代わることになる。日本の津々浦々にまで普及する学校制度は、日本国民の育成に主なる目的があったが、同時に地域人としての生活技術を教育する場が失われることでもあった。年代的に少し下ることになるが、若衆宿制度の廃止と青年学校の成立は、この事情をはっきり示している。

生活訓練の場、生活の場としての学校理解はこのようにできあがっていった。必然的に村落共同体生活型の特徴を学校は持つようになる。多くの学校行事、学校や学級の一体感などの密着的な人間関係、清掃などの欧米の学校社会には見られない習慣もこの事実を如実に物語っている。

同時に、村落若者社会的な学校社会の人間関係がもつ諸特性、たとえば同輩関係（緊密で全人格の関係、プライベートなどの発想が欠如している）と先輩後輩関係（形式的で権威主義的な関係）も学校社会に取り入れられた。日本の旧軍隊の内務班にもっとも典型的にみられた特性、これが軍隊組織を機能させ、特徴づけていたわけだが、このコアが農村共同体の形骸化とともについえることなく、学校社会をつうじて、国家的方法として生き残っていった。

1945年の日本の全体主義の崩壊の結果、軍隊の解体、GHQによる軍国主義を鼓吹した教員の追放、武道や修身の排除、1946年の第1次米国教育使節団による学校教育からの国家主義・軍国主義の排除と民主化の勧告、日本国憲法の公布、これにひき続いての1947年の教育基本法、学校教育法の公布や新学校制度の発足といった一連の民主化立法や政策によっても、学校社会から村落共同体的な権威主義的社会構造は改められなかった⑦。今日でも、個の自立や尊厳が認められないような、全体優先の集団形態は学校教育の部活動の集団などに典型的な形で生き残っている。

しかしながら、今日では日本社会全体の管理社会化が

完成しており、必要や様態の如何にかかわらず機構組織がまず存在し、それに適応する訓練は過去を引きずるものとしてではなく、新たに「社会的要請」として現実的の意味をもってきている。これに応えるように、学校教育の場には管理のための組織が存在し、集団教育の名目のもとの、仮想の現実への適応が訓練されるのである。

このようななかにあつて、自律的な自治活動、自立的な組織作りのモデルとして、生徒会等の活動が重要な意味をもつ。しかしながら、戦後初期はともかく、戦後社会の進行とともに、高校・大学受験といった個人的な利害が、学校教育の場で大きな比重を占めるようになり、これが現実の圧力となって、個を身近な社会からも分断させ、閉鎖された個の中へ閉じこめることになったのである⑧。現に学習指導要領では、高等学校における生徒会活動は「学校生活の充実や改善向上を図る活動」であるが、それは「生徒の諸活動についての連絡調整に関する活動及び学校行事への協力」⑨という補完的な役割に押し留められており、生徒の自律性、主体性ある活動は、制限されている。

このような方向に学校が向かうのは（向かわざるをえないのは）、学校を取りまく社会、具体的には家庭や地域社会が、このような学校のあり方を、全体像として支持していることも大きな要因である。この社会適応の達成度が、学校の社会的評価（学校難易度の序列）を決定してしまうという、こどもを中心に据えた、学校・家庭・地域社会の関係が完成、固定化しているからであることも見落としてはなるまい。

このような特性の上にとった学校理解が社会に総体として支持され、ひいてはその延長上に、今日の「特別活動」指導要領に見られる集団観が記述されるのである。だから、学校教育を通じて訓練・陶冶されるこの集団観は、いわば広く社会では「正常」なこととして受け入れられているのだと評価しても、何ら差し支えはあるまい。

3. 「規律ある」集団・閉ざされた集団

今日の学校社会は規則づくめの社会である。普通には「校則」と呼ばれる生徒規範は、服装から手の上げ方や発声にいたるまで、校内生活の細部にまでわたっていたり、こどもの学校外の交友関係や余暇の過ごし方までも介入している事例も多く、あまりの超管理的現実が批判を受けるのは当然である。現実の具体例やその問題点については、多くの文献があるのでここではふれない⑩。

ここでは生活全般にわたる規範、とくに禁止規範によって規律を保つ集団がもつ働きについて、若干触れておくことにする。

集団が機能性を重視するとき、成員にたいして強い規律を要求する。学校で形成される集団の本来の機能は、もとより子どもが学習能力を高め、より効果的な学習成果を期待するための、あくまで条件的存在である。しかしながら、教育実践の場にあっては、子どもは常に学校内の何がしかの集団に属し、そのたびにそれぞれの集団の持つ規律に適応する訓練がなされることになる。小・中学校において運動競技会や卒業式などの念の入った予行に見られるように、むしろ規律を保つ訓練に多くの時間とエネルギーを注ぎ込んでいると表現したほうが妥当であろう。

集団訓練の日常的な反復によって、本来の目的は指導者と子どもの双方から希薄になり、訓練それ自体の規律ある遂行が目的化していく。子どもは集団の滞りない展開のために、人格としての全体的存在から、集団の一要素的部分存在へと転化していく。この指導にあたる教師は、より規律ある集団とする訓練が自己目的化され、個々の子どもの主体性・自律性を阻害する作業の実行という、非人間的な「疎外された労働」を行うことになる。

このような学校の日常を許しているのは、日本社会に伝統的な「世間の目」にたいする過剰な敏感さであろう。他からの外的な評価が、自己評価へとシフトされていき、表面的な整然さや円滑さが優先されて、集団内部の個々の子どものあり方については軽視される。部外者を感じさせるためのマスメディアの猛特訓や、厳粛な式の演出、世間体を意識した「服装検査」など、非喜劇をもたらす事例は限りない。

部外者を意識した集団形成においては、同時に強い「身内意識」を必要とし、これを強化する。場合によっては、部外者を「敵」とし、交通を禁じることで円滑な集団運営が図られる。(対抗試合や他校生との交際を禁ずる「校則」に顕著である。)このようにして、子どもにたいする生活全般への集団規律の適用と、監視(校外や家庭生活にたいして指示する「校則」に顕著)が正当視され、子どもの人格と生活の丸ごとの管理が可能になるのである。

またこのような連関のなかで、子どもの評価が成されていることも無視できないことである。それは多くは、集団への適応度による序列的評価であり、集団規律に忠

実なものを「真面目」なものとして、道徳的価値を付与していく。子どもは人格としてではなく、「機能」として自覚するよう訓練されていくのである。①

4. 規律ある集団の問題点

ところで、そもそも一様に清潔で、服装から規律、行動様式にいたるまで、統一のとれた集団の実現とは、今日の学校教育の場において可能なのであろうか。また必要であろうか。現今教育の場では、集団教育としてそれに熱意をもってあたっている。日常的な服装検査や行進などの団体行動の訓練は、しばしば目にする事ができる。

軍隊や警察、消防といった、同一行動をとらない成員にはペナルティでのぞむ機能集団(集団目的のために、成員は個人意識を抹消するもの)ならまだしも、まがりなりにも「個性の伸長」をはかるべき学校教育の場において、これらが繰り返して実施されるが、このような教育方針の当否はもとより明らかなであるにしても、かかる教育実践を繰り返すことで、期待するような規律ある集団は実現できるのであろうか。

集団にたいする、一般に流布されているステロタイプな集団理解からはなれて、眼前にある現実の集団の様態を、もっと深く考察する必要があるだろう。たとえば集団が生き生きと機能するために、成員間の隠れた(深層の)役割分担、集団にたいする関わりには相違が生じてくる。公式の集団目的に積極的な役割を果たすもの、それをフォローする役割を任ずるもの、消極的な位置を保つもの、集団目的の遂行を妨げるもの、などの役割分担が現実を生じてくる。実はこうなることによって、集団目的の遂行に積極的なもののみからなる、集団の陥りやすいエンシェージアジックな危険から、集団それ自体がうまくバランスのとれたものになっている。また集団としての緊張も保たれるのである。

学校教育の場にあっては、集団の公的な機能目的にたいして、マイナスの役割を果たすものの存在も認めながら、これらの存在を前提とした集団教育の実践が必要であろう。たとえば、学校の生徒集団には、いわゆる校則違反を行うものも自覚的に行うものがあり、それに冷淡なものなども同様に存在する。通常、学校・教師は、これらの存在を単に教育実践の阻害者、妨害者として、単一的、表層のみの(自から設定した目的しか認めない)規律を強制しがちである。当然のように、個々の成員は

教師（生徒集団の部外者）の意図するままの活動をする事が期待され、構成者の集団の一員としての自律的な活動、現実に対しての臨機応変な自発的な活動は軽んじられることになる。このような、当初の目的の遂行のみに関心をよせる、機能第一主義的な集団作りは反省されねばなるまい。

そればかりではない。たとえば「校則」違反者を検査することによって、外見的に画一的な秩序ある集団を実現しようとする、今日の教育実践の場に往々に見られる「生徒指導」は、この見地からすれば、いわば無意味の繰り返し、無駄の連続に過ぎないと言っても過言ではない。それは集団の自律性を奪って、集団の試行錯誤をおした集団の成長、内的自己展開の機会を奪うばかりではない。集団成員の単層化・一様化は、もとより民主的な集団形成と相容れるものではないが、秩序違反者を排除したところで、また「集団の論理」が働いて、その役割を受け持つものがでてくるからである。

学校教育の場における民主的な集団作りにあたっては、集団における広義の緊張関係が維持されるためには、いろいろな立場で役割を果たす成員こそが必要であり、それは集団の公式の目的に反するものも含めてのことである。これら成員の多様な存在様態を否定することは、生き生きとした集団の活動性を押し込むことになり、自律的な集団活動それ自体を否定してしまうことになる。

それからいまいつ、「校則」に準拠した検査による集団規律の強化は、違反＝逸脱を反価値、すなわち「悪」として価値評価し、集団秩序のなかで低位置に固定化することでもある。逸脱という事実を、ストレートに価値評価としての「悪」としてしまふ、「体制の論理」の問題点を見逃してはならないこともつけ加えておきたい。（この作用についての詳細は、本論から離れるのでここでは触れない。）

その上で違反の検査を続ける（逸脱者を見つけだす）という行為は、集団成員の単層化、多様性の排除にほかならず、現実の教育実践の場においては、元々あらわれないかも知れない違反者を、集団の中に作り続けることでもある。これが本来の集団目的と摺り変わり、違反検査はいわば集団を維持する永久運動となっていくのである。

このような作用で成り立つ集団が、成員を評価する際の基準が「規律」なのである。この「規律」が集団の成員に簡明に理解されるためのもっとも効果的なのは、隣

接したり対置している集団との比較・優劣の論理を持ち込むことであり、これも現実によく見られるものである。先述した、学校にたいする家庭や地域社会の期待は、まさにこの比較・優劣の論理で学校を価値評価するものである。だがこのようなレベルでの動機付けからは、自覚的な問題意識や他との連帯意識が育まれることは極めて困難である。

5. 「有用」な人間・機能化した人間

かつて学校教育の場においても、「生きがい教育」の語がさかんに使用された時期があった。大規模化し複雑化している消費的・ビューロクラティックな現代社会にあって、個性としての人間は、重要な意味を失ってくる。このような状況のもとで、「生きがい教育」はある種の必然性をもって登場してきたわけである。

「生きがい」は「アイデンティティ」の語と密接に結びついていた。自己の「適性」を探しだし、それを育み陶冶し、それで社会に参加し、そこに自己の価値を見だし専念する、これが「生きがい」であり、このような脈絡のもとで「アイデンティティ」の語が多用された。これを学校教育の立場からこどもを援助するのが、「生きがい教育」であった。

しかしここで「生きがい」とは、自己の属する集団における個人というものを前提としており、「アイデンティティ」も集団内における何らかの「有用」（役にたつ）な特性というような用法であった。すなわち、個人の価値は社会＝集団にとって何らかの「有用」な特性を有することということであり、エリクソンによって定着した古典的な意味合いとは、かなり異なった語の用法でもあった。

この「生きがい教育」には、社会有機体的な社会集団観および人間観がはっきりとあらわれている。モデルは役に立つ、全体に寄与する人間である。ここで「生きがい」やアイデンティティの語が有効に機能し、個人とは何がしかの特性を持ち合わせてこそ完成されたもの、「一人前」の存在であるとして、個人の存在価値を規定した。何らかの「有用」な特性を有するものとしての人間をめざす教育、ここで求められる人間像とは、機能化された人間である。

機能化とは合目的的存在ということに他ならない。事物や人間を合目的な枠組みのなかで捉えるというあり方においては、対象は目的と手段に二分され、世界を高

い価値（目的にかなうもの）とそれ以外（目的に合致しない、逸脱したもの）のオンリー・ワン・ディメンション、対照評価で判断されることになる。目的に添うものを「優」、そうでないものを「劣」というように、優劣で人間を評価することになる。「優」なる人間に陶冶する、そのディシプリンのもととして学校はその役割をはたすことになる。学校教育がこどもの集団を「有用性」の尺度で評価・分類する場となっていく。このような人間の位置づけのもとでは、断片的・排他的な人間関係のみが成立する。

このような人間把握は、啓蒙主義・教養主義的な人間観とは決定的に異なっている。人間存在を啓蒙的・カント的な用法での全体的な存在、すなわち人格としてではなく、機能として見ているからである。するとこの機能を高めるために人間の才能や特性、知力などが用いられることになる。そこでは人間理性も、現実社会内的な機能としての理性であり、批判的理性とはなりえない⑩。自律性のある個人は決して育成されないであろう。

また機能的人間とは、どれだけ集団に「有用」な貢献をなしているかとの尺度で、その価値が計られる。「有用」な貢献の乏しいものは、当然、存在価値の低いものとの評価にさらされることになる。これは世界的に主流になりつつあるノーマライゼーション、参加教育の理念とまったく逆行する人間理解、反動的な教育、排除の教育であるとのレッテル添付されたとしても、さほど不当なことではないように思われる。

6. これからの集団に必要なもの

これまで延べてきたような脈絡にたつて、現在の状況を乗り越えるために、学校教育の場における集団教育の理念についていくつか挙げれば、概ね次のようになるだろう。

学習指導要領にみられる集団観の大きな特徴の一つは、個が集団に帰属することを、アプリアリに当然視していることである。それゆえ、集団と個を対置する発想とその実践が欠如することである。これは個人の主体性や自律性にかかわる大きな問題でもある。個人が自己を取りまく各種の集団（いわゆる社会も含め）とどのようなスタンスで行動し、生活するかという、近代社会の根幹をなしている個人主義の体験が欠如していることでもある。

だからこそ、集団から距離をおいたり、離脱しても自立し、自己批判ができる体験をする機会を作ることが必

要だろう。こうすることで、集団教育は平板なステレオタイプから離れ、立体的なパースペクティブをえて、未来的な展望を保持することが可能になってくるのだと思う。

そのためには、集団とは自立した個の連帯であるとの観点が必要なのである。集団は、相互依存的に他の成員との同一視と、全体へ個が溶解することによる強い帰属感を優先させるのではなく、全体の中での自己の役割を自覚しつつ連帯すること、全体と自己との関係が省察できるような機会を、指導者は用意することがきわめて重要であると考えられる。

また、指導者が集団の枠組みや方向性を、強いリーダーシップで決定していくのではなく、集団の内部から積み上げられてくるような、枠組みや方向性を極力尊重することも大切なことである。集団形成においては、成員の自発性を極力尊重して、自分たちのあり方に適切な集団や機構の形成の試行錯誤は、新たな発展の可能性を準備することになる。集団の成員たちによる、多様な試行錯誤とフィードバックの過程それ自体も、集団体験としてきわめて重要な意味を持っている。そのために、成員個々の自発性は極力生かされるよう、尊重されなければならないのである。

一般的に言えば、集団は成立し活動しはじめると、成員の役割は固定化されるのが通常であった。しかしながら、この固定化が成員に強い規制力として作用し、逆にこの形骸が成員の多様性や活動性を抑え込んでしまうように働いてしまう。このような事態を避けて、活動性を持続させることが必要である。そのために、集団における個人の役割を固定化しないこと、適宜の組織替えや役割替えなどのフレキシビリティを備えることが一つの保障となると思われる。

上記したことがらの具体化にむけて必要なことは、学校は学校制度の成立以来、当然のようにしていた学校最優先主義とでも表現すべき、こどもの所属する社会のなかでもっとも指導性を保持しているという、自己理解や風潮を再検討することである。学校が権力機構の末端として、こどもを取りまくあらゆるものに優先していた、その事大的な観念は現に事実として無効となりつつある。

これに代わって、学校は家庭、地域社会との連携の強化と、これら三者の教育バランスの再調整が当然必要になってくる。そのために家庭や地域社会の、個人にたいする存在理由も再確認する必要がでてこよう。同時に学

校の存在意義や役割も、新たな合意を得る必要が生じてくるのである。すると究極的には、社会集団における個人とか人格とはいかなるものであり、いかにあるべきかという、根本的な問いかけにまで、たち帰って再検討する必要に、わたしたちは迫られることになるだろう。

注

- ① 『改訂小学校学習指導要領の展開特別活動編』成田國英編 明治図書1989 P.195
- ② 『改訂中学校学習指導要領の展開特別活動編』高橋哲夫他編 明治図書1989 P.245
- ③ 『改訂高等学校学習指導要領の展開特別活動編』高橋哲夫他編 明治図書1990 P.304
- ④ 同上
- ⑤ 小学校編 上掲書P.196. 中学校編 上掲書P.246. 高等学校編 上掲書P.305.
- ⑥ 『新書江戸時代2 貧農史観を見直す』大石慎三郎・佐藤常雄 講談社現代新書1995
- ⑦ たとえば、中等学校での教師による体罰や生徒間の暴力的制裁については、これにかんするはっきりした統計はないが、種々の文献から類推すると、戦中・戦後のほうがむしろ頻発していると思われる。明治・大正期の教師に比べ、昭和期における教師の軍隊体験がおおいに関係している。それは戦後、今日にいたってもこの影響から免れていない。
- ⑧ 文部行政から学校組織までが、自立的な生徒の活動を、意図的にせよ結果的にせよ抑圧の側に立った。昭和20年代に見られた、新制高等学校間における生徒会や部活動の生徒の自律的な横への連帯の動きは、徐々に抑えられ、1970年前後の高校紛争を境に、今日ではほぼ完全に学校の管理下におかれている。当然のように生徒会活動は一般的に低調である。
- ⑨ 上掲書⑤と同様
- ⑩ 『校則の話』坂本秀夫 三一書房1990、『あんな校則こんな拘束』坂本秀夫 朝日新聞1992などに具体例が

詳しい。

- ⑪ 『学校生徒規範の諸問題—とくにわが国の中等教育における扱いかから—』拙稿 東京家政大学研究紀要 No.53 1994
- ⑫ 『理性の腐蝕』マックス・ホルクハイマー 山口祐弘訳 せりか書房1970

Zusammenfassung

Der Inhalt des Lehrgangs in japanischer Schulerziehung wird von der > die Anleitung <, die das Kultusministerium bestimmt, festgesetzt. In der Anleitung befindet sich eine Lehrfach > Spezielle Tätigkeit < mit den vielen Lehrfächern. Wir können das Disziplinieren der Gruppen als einen Zweck der Speziellen Tätigkeit sehen. Das Gruppendisziplinieren hat zwei große Probleme.

1. Die Gruppe hat eine starke organische Eigenschaft, sog. > gemeinschaftliche <. Das Ganze bevorzugt immer vor den Individuellen. Das Individuum wird nur als ein Element gehalten und wird einen starken Heimfall zum Ganzen gefordert. Diese Gruppe ist daher sehr geschlossen.

2. In japanischer Schulerziehung gibt es kein Gebiet, in dem Schüler aktiv Selbstbehauptung oder Autonomie gegen das Ganze behaupten. Sie werden leicht bejahend und und unkritisch zum Strom.

Man sagt oft, Japaner sei so kollektivistisch. Man kann eine Ursache dieser Ansicht in unserer Schulerziehung finden. Wir müssen sofort diese Probleme beseitigen. Wenn nicht, so stockt die japanische Gesellschaft, und sie kann gleich der internationalen Isolierung nicht ausweichen.