

現代学校経営の思想と方法

——その人間観・教育本質観の探求——

新村 洋 史

《目 次》

序

- I. 現代学校経営の問題状況
- II. 現代学校経営の矛盾的構造
- III. 「行動力の形成」と行動主義心理学の援用——人間観・教育本質観の理論的基礎（その1）
- IV. 「国民錬成」とゲシュタルト心理学の援用——人間観・教育本質観の理論的基礎（その2）
- V. 結び——学校経営理論の基本問題

序

教育行政学、教育経営学等でいわれる教育経営とは、一般に、「個別的教育事業が目ざす教育目的をより効率的に達成し得るように働かせるための計画的活動」であり、「社会的権力による教育の組織化機能」である。これに対して、法を手段として教育の総体を秩序づける機能＝国家権力による教育の組織化機能を、「教育の国家的管理」⁽¹⁾（「教育管理」）と呼んでいる。国家が後者の機能を維持しながら、前者の教育経営機能をにやうすることによって、教育経営（教育計画の策定、研修事業、指導助言活動、研究組織など）のヘゲモニーを発揮するようになる。社会国家・福祉国家の下では、教育経営の機能の肥大化が教育の組織化の主要な傾向となる。この現象は、「教育経営の国家的管理」⁽¹⁾と表現できる。研究上においては、学校経営の概念は、1つには教育経営と同義でその下位概念とみられ、他方では、教育管理の一環とみられ、もう1つには、学校活動の創意機能として固有の機能に着目されている。事実としての学校経営（学校運営、学校活動・仕事の組織化）の現実には、前2者にちかいこのような概念に導かれた学校教育と学校経営の実際のなかでその諸問題・病理的現象は今日、深刻の度を加えている。理論はこの問題をさけてはとれない。

ところで、現代の「教育経営」・「学校経営」研究は、教育の組織（化）における「合理性」、とりわけ、組織化（経営・管理）の手續きと手段の「合理性」、あるいは、効率性の究明を基本命題としてきた。そこで、企業や

一般行政の組織に関する理論を教育に適用するという仕方、システム論・工学、情報科学、行動科学、心理学、経営学などの発展にともなって、理論（研究）の内部構造や対象的構造は拡大し、その体系化や精緻化が一方向的に進展しているように思われる。こうした傾向とときにのべた学校の病理的現象および学校論的教育荒廃現象とは無縁であるとは思われない。教育界があらゆる分野において既得権に守られた集団によって構成されている状況のもとでは、手段と手續きの合理性・効率性を強調する理論は、最強の既得権に守られた集団を支持する（支持される）という相互作用のもとにある。すなわち、それは支配的な権力による教育の独占支配の傾向と結びつく可能性をもっている⁽²⁾。それは、教育実践の場を、否定的意味での技術主義でおおい、教育の人間の側面を破壊し、教育目的・目標との関係を極度に間接的なものとするなどの問題としてあらわれる。それらの支配的構造が学校の逆機能的現象の要因となることはあきらかである。しかし、この問題の見方は一義的ではなく教育本質観と分ちがたく結びついている。

合理性と効率性を強調する理論は、手段としてそれを位置づけることにとどまらない。手段や方法と（その研究自体）が価値的内容・目的と不可分の結びつきをもち、社会や実践的關係の場面では価値的に選択される以上、教育の目的、価値と無関係でありえない。したがって問題は、手段と手續きの合理性・効率性を強調する理論（教育経営学、学校経営）とその教育観が、対象としての教育実践の総体に対して妥当性をもっているかどうかである。いいかえれば、学校経営（理論研究）における思想と方法の問題、あるいは、学校組織（管理運営、経営管理）論と教育本質観・人間観の問題こそ自覚的に問われるべき問題であるということになる。本稿では、支配的な学校経営理論の影響下にある学校経営（の事実・実践）を対象として考察し、上記の理論的問題に迫る布石としたい。そこで、学校経営の現状、その矛盾的構造を分析し、これとかかわっている学校経営の中の人間観・教育本質観に限定して検討することをここでの主たる考察作業としたい。

I 現代学校経営の問題状況——人間観・教育本質観とかかわって——

現代学校経営における人間観および教育本質観を検討するにあたって、まずは、学校経営全体の問題状況とその矛盾的構造についてあきらかにしたい。この概括的記述のなかに現代学校経営の多様な問題的现象のなかにあって、その基本的性格を特色づけている人間観・教育本質観を読みとることができるだろうと思われる。ここでは、教育荒廃の学校論的要因を典型的な形で孕んでいると思われる首都圏の、ある地域を対象に、そこに光をあてて分析を試みることにする。

1. 目標管理と学校生活全体の管理主義

この地域における学校経営の統合的原理は「教育目標の具現化」であり、「目標管理論」によって、教育課程をはじめ子どもや教職員を組織していくものである、といつてよい。この点では、それは1970年代の中教審答申路線の先導県にみられた学校経営の基本路線を引き継ぎ、さらにに発展させようとするものであると位置づけることができる⁽³⁾。ある学校の学校経営の文書は、「教育目標の具現化をめざす学校経営」をつぎのように表明している。

「学校経営のすべては、あげて教育目標の具現化にある。そのためには、教育目標がすべての教育活動の中に、また、実践のすみずみに生きて動いていなければならない。即ち、学校のあらゆる教育活動は、教育目標によって統制されるし、教育目標は、学校のすべての活動の志向点であり、経営管理活動も教授学習活動も、すべて、目標の達成を目ざして展開されるものである。また、教育目標は、学年・学級目標の中にも具体化され、各領域の実践の中でその具現化がはかられることである。従って、学校経営においては、設定した目標に即して教育が実践されているかを常に見守ると共に、確実に実施されるための配慮や措置をしなければならない。これが『教育目標の具現化』である。」⁽⁴⁾

この文書は文字の上だけでみるかぎり至極当然のことを述べているにすぎないとみられるかも知れない。しかし、以下に示される実際の展開が示すように、「教育目標の具現化」路線は、特定の分析・編成方法によってつくられた教育目標によって全教育活動・経営活動を統制し評価していこうとする教育経営の方式である。教育目標の重要性は、教育（実践）の本質の一つが意図性・計画性にあるかぎり誰も否定しないし、目標は達成されるために提示されるのであるから、具現化され実現される

ことが大切だということは誰の否定するところでもない。しかし、「具現化」論はこういうことをあらためて強調しようとするものではない。問題は、この教育目標がどのように設定され、どんな内容・本質をもっているか。また、どんな形態で達成がなされるかにある。「具現化」論は、この問題についての特定の教育本質観を含まない、単なるテクノロジーといひ得るであろうか、これらの点が、教職員、子どもの主体性や自主的計画性を疎外する形ですすめられるなら、教育目標は、教職員や子どもを外から、あるいは、カッコ付きの自主性（見えざる強制・操作）によって管理する機能に転化させることもできる。教育目標の内容的性質やその具現化の方法・過程のいかんによっては、教職員の善意にもかかわらず、ますます子どもの学習と発達における疎外状況を深刻化せしめることにもなる。（「教育目標の具現化」・「目標管理」論の詳細については、別の機会に検討したので別稿に譲る。）⁽⁵⁾

ところで、この地域の「具現化」には教育方法論的な特徴がみられる。それは「教育目標の具現化をめざすために、身体活動を通しての教育活動を重視し、それが教育活動全般に機能し発揮できるようにする⁽⁶⁾」（傍点は筆者）とされている点である。このことの一応の意味は、つぎの文章に示されている。

「子どもの認識や学習効果は、言葉による指導だけでは不十分である。身体活動を通しての反復訓練によってしつけと基本行動様式を定着させる路線に訴えなければ確かな学力をつけ意志（やる気）を強化することはできない⁽⁴⁾」（傍点は筆者）、ということである。

このような「実行力」・「行動力」を身につけさせること、およびそれを土台にして「学習効果」を高めるといふ「路線」が、新教育課程の学校論や教育方法論と深いかかわりをもっていることに気付く。

さらに、後にふれるが、引用した文章の筆者が傍点を部分には、「新しい」人間観・教育本質観が感じられる。このことをひとまず注記したうえで、このような「路線」のもとでどのような教育活動が実際におこなわれるのか、これについてみることにしよう。

(1) 行動力を育てるための学習と指導⁽⁶⁾

「行動力」を育てることを重点課題とする学習と指導は、「一日の生活行動基準」にあらわされ、この達成実現が学校ぐるみで全生活領域を対象に追及される。表にあらわされている「生活行動基準」は、タテ軸に登校から下校まで「一日の流れ」が書かれ、ヨコ軸に、「子ども、教師のよい姿・形・動き」、「（指導上の）留意点」、「そうすること（行動の姿・形）の価値・意味（道徳的

価値など)」という項目がならんでいる。要するに、それは分刻みに、子どもがとる（守る）べき生活と学習における行動様式・行動の仕方・形や、それに対応する教師の側の指導の形を規格化・標準化して目標とし、それをめざして全校が一糸乱れずに、「学校生活の流れ」にのるように意図された学校活動基準表なのである。それは、登下校の仕方から、朝学習・朝の会、業間体育、清掃・帰りの会の仕方、廊下歩行や集会から授業まで、その行動パターンを細部にわたって指示している。一例をあげると、たとえば、「登校」では、集団登校と集合時間、2例で右側歩行（雨天時1列）、学校に到着してからの昇降口での待ち方、挨拶の仕方、くつの入れ方、教室までの歩行の仕方（「口を結んで右側を歩く」など）、となっている。「清掃」の場合をみると、さらに細かな動作まで規格化がなされている。たとえば、①チャイムの鳴り終りと同時に行動をおこす、②「気をつけ」、「休め」、「礼」の基本の動きを正しく、③「黙働」……「一生懸命の姿」、などとなっている。これらの行動基準を指導・点検するために、清掃の場合の教師のよい動き（指導の形）は、①「基本の動きが正しくとれているか……確認・評価・指導」、②「きれいになったか、整理整頓はよいかの確認と評価」、というように指示されている。

このような行動の流れと形態（目標）が、1日分で更紙7紙にわたってピッシリ規定され、「教育目標の具現化」路線のなかで日々の評価の観点として機能する。この目標が、「客観化」され誰の目にも見える形で表現されていること、すなわち、「行動目標」といわれる教育目標論の考え方によって設定されているという点に留意しておく必要がある。このことの本質（人間観・教育本質観）的問題・意味は、1つ1つの行動基準（行動目標）に即してその指導の実際をみることによってきあきらかになってこよう。つぎにこの点をみよう。

たとえば、廊下歩行では、その基準（目標）の具現化と教育効果を高めるために、子どもに「交通免許証」を発行し、1日1日の廊下歩行のあり方（口をきかない、右側通行、歩く姿勢、歩く速度）を反省させ、それらに違反していた場合には、減点方式で点数を引き、それを証明するシールをはるといった「指導」が繰り返される。また、そうした歩行の基本行動を完全に定着化させるためにはつぎのような指導が効果的であるとされる。つまりそのためには、教室から廊下に出るときの第1歩目こそが大切だとされ、教室の出入口の床に横断歩道にみられるのと同じような足型を張り、必ず足型を踏ませ心を落ち着かせてからワンツウスリーゴーを訓練させている。このような方法は、新行動主義心理学によるオペラ

ント行動を誘発させるための訓練のなかの代表的な一つであるとみてよい。オペラント行動をつくりだすことそれ自身は目的行動に到達させるためのテクノロジーにすぎないとして、今日では心身障害児の訓練や教育の場でひろく活用されるに到っている³⁾。しかし、それは何を価値ある行動とみるか、あるいは、教育の場における価値観的雰囲気（学校の基本的性格）とのかかわりのなかで、特定の価値観・内面性を結びつき、その形成にあずからないわけにはいかない。さらに、もっと根本的には、行動主義や行動療法という技術や方法が生みだされる行動主義心理学の人間観や教育本質観によって、その方法や技術によって実現されようとしている目標や達成される「教育効果」の内容・質が枠づけられていることに留意する必要がある。ここで今分析対象としている「行動力を育てる学習と指導」の学校経営のなかにおいても、この側面をはっきりと指摘することができる。

(2) 行動の形、行動力と「教育的価値」の具現化

つまり、行動の形を定着化させるための訓練と教育は、ある特定の教育的価値を子どもの内面に「浸透」、定着させることと表裏の過程となっている⁴⁾。たとえば、清掃の場合には、奇異に思うことであるが、「黙働（動）」という形を子どもにもとめている。それは文字どおり決して口を開くことは許されず、ただ黙々と清掃作業をするというものである。清掃の仕方についての基準動作は8ミリに振って子どもに衆知徹底させる。さきの「生活行動基準」によると、黙働することの「意味・価値」は、「一生懸命さ」・「向上心」・「愛校心」・「勤労精神」・「社会奉仕の精神」・「公徳心」などの内面的価値・「道徳教育」的価値の形成にあるとされている。黙働という行動の形それ自体が内的必然性をもって、これらの諸価値を子どもの内面に「浸透」させるかどうかは疑問であるけれども、後述するように特別の意味がある。

黙働を実現するためには、子どもが多数のグループにならないようにあえて清掃範囲や人数を細分化し、物理的に口の聞けない環境を操作的につくりだし、子ども個々に徳目と対面させ道徳的実践力を形成させようとする。毎日子どもがみがく床面には、徳目の顔がうつり、徳目の声がする。分担させられた床面で黙働することの意味はこの辺にあると思われる。そして、このことは、点検と評価を通して、表彰と罰という動機づけ、競争体制という動機づけによって強化、定着させられる。ここには、楽しくおしゃべりをしながらも整然と清掃ができるという自治的能力を育てる見地はみられない。

(3) 子どもに向けられた目標管理と競争主義

上にのべた黙働は黙働だけに終らず、子どもと教師に

よって組織される点検と評価（評定というべきか）による競争体制のなかでおこなわれる。つまり、週番の子どもと児童会担当の教師が中心となって、清掃における行動の形や結果が点検され、クラスごとに点数による評定がくだされ、校内に発表される。その点数のかんばしくないクラスは、教師、子ども共どもに非難され、子どもたちは誰が悪いかを摘発しあったり罰したりする行動様式の枠のなかに組み込まれる。これを一つの契機として、つぎにはこの競争に勝ちぬき点数の良い学級として表彰されるよう「自主性」や「やる気」を駆り立てられるようになるという仕組（環境操作）がある⁹⁸。この行動様式には、子ども（集団）の必要性や目的意識の自主的自治的創造という契機は窺えない。そこでは、行動基準（行動目標）を一人歩きさせ、それにむかって排他的競争をさせ、目標に対する同調行動や忠誠競争の世界（行動様式）のなかにのめりこませ、子ども（集団）と教職員（集団）とを特定の内面的価値に従属させようとする動機づけ、条件づけだけが目立つ。このような「アメとムチ」の思想は、（行動）目標による子どもの管理という性格を帯びている。操作された環境に対しての適応（順応）がもとめられているのであり、唯物弁証法的決定論論がというような意志的行動ではなく適応主義的行動を子どもにもとめているといえる。

2. 学校運営における人間性と民主主義の欠落

(1) 学校運営と教職員集団の問題状況

上記のような教育目標の具現化＝目標管理の体制のなかで、教師は何も考えず、また、何も考えさせず、考える必要のない環境のなかにはめこまれ、自動運動機械のようになっていく。教師が口を開くときは、「子どもをなじり、どなり、しかることだけであり、それしかできない教師になってしまう。教師の要求とか志向性というものがないようになっていく」⁹⁹とも言われる。他方、子どもは、ロボット化され、行動の主體的選択ができなくなり、その結果、かえって、万引き、たかり、ゆすり、いびり、などの非行が多くなるという実態が報告されている¹⁰⁰。このような教師と子どもをつくりだす学校運営の状況に目をむけてみたい。

「具現化」や目標管理の路線は、教師個々の「自主性」や「協働（協同）体系」を強調している。これに対して、その現状は著しく様相を異にしているといわねばならない。

「具現化」路線の徹底している学校では第1に、教職員組合員が1人もいないか、もしくはごく少数であるという共通点がある。このような職場関係のなかで校長

は、若い教師に対しては、「校長・教頭・主任の先生には絶対忠誠を誓いなさい」と指導する。さらに極端な場合には、組合員教師（小学校）を全員まとめて低学年担任につけ、しかも、教室を低学年棟におしこめ隔離する。こうしておいて、低学年棟に出むく非組合員の教師がいれば、これが校長から責められたられる。協同とか協働という原理からはおよそかけはなれた人間関係と言わねばならない。校長にこの訳を質せば、「意見のちがう人間が全学年に散らばって学年を組めば学年経営はやりやすいだろう。学年は運命共同体である。学年主任を中心に、私生活まで一緒に協力し合わねば学年共同体はできない」という答えがかえってくる。ここには、目標管理の日本の特質がよく表われているといえる。教師個々の権利や思想・信条・表現の自由を基礎においた集団・共同体論であるとはいえない。同調できない人間（教師）は、教師として認めないとする感覚と職場関係が、ここに示されている。職員会議をはじめ諸会議においても民主的協議・研究的協議という要件を欠いている場面が多くみられる。種々の原案は主任会を中心に決められるが、その主任会においてすら、「根回し」がおこなわれ、十分な協議が尽されぬまま最終的には校長の発言で決着、強行されるということになる。一般の教師が校長・教頭・主任に対して質問や意見を出したりすると、「あなたはなんと失礼なことを言うんですか、あやまっていらっしゃい」¹⁰¹と、幹部教師から叱正を受ける。こうして、校長の指導権で決めた方針に従わぬ教師がいれば、学年主任は「お前の学年経営はなんてダメなんだ」と校長から責められ、学年主任は、思いあまって学年の教師を責めたり、「オレの言うようにやってくれ、頼むから」と教師を拝み倒す¹⁰²。

このような職場の構造のなかで教師に求められているのは、校長や幹部教師に対する「気働き」という態度・姿勢である。「気働き」とは、校長などの肚の内を敏感に先取りし、その意を汲んで、それに沿うように立居振舞い実践することである。これが抵抗なくスムーズにできる教師や教師集団が高く評価される。このような教師と教師集団のエートスこそ「教職員集団の美」であるといわれる¹⁰³。このようなエートスのなかに、日本（文化・精神、たとえば、戦前からの「和の精神」）的バイアスをもち、「日本精神」などと癒着した形態の目標管理の思想（「自己啓発」、「自己規律」、「自己統制・管理」）の本質をみることができるようになる¹⁰⁴。こうした意味での「先導」校では、日の丸・君が代教育や、教職員の健康障害が多いこと、など、共通の問題をかかえている。

校長に対して同調行動や絶対忠誠をちかひ「気働き」

をしないかぎり人間として認められず「村八分」にされるという事態は、学校運営における人間性の欠落である。それは同時に、意見の対立・矛盾を認め、研究と実践によってその解決克服、すなわち統一を追求する過程それ自体が民主主義であり、その民主主義が教育的価値をもつということから言えば、学校運営における民主主義の欠落を示すものである。

(2) 父母・地域住民に対する目標管理

「教育目標の具現化」路線をとる地域や学校でみられる特徴の一つは、PTAがなかったり、つくられなかったりすることである。これにかわるようなものとして、「協力会」や「リーダー・地区連絡員(父母)」が組織され、それが学校に対する父母・地域の協力や父母への連絡のパイプとなっている。「協力会」の仕事は、樹木や草花の世話、草刈り、プール掃除、廃品回収、ベルマーク集めなど、主に、学校の環境整備に関する奉仕活動であり、学校から要請の連絡がなくても、「いつでも、気軽に、自主的に」労務提供することである。これに積極的な親の間では、この仕事が「身体や行動を通して(親自身が)」、さきに見た学校教育体制を「理解し、守る」べき親の責務であると了解されている。ある校長は、学校に対する親の理解や協力の姿についてつぎのように父母に要請する。

「学校が今一番何を協力してほしいのか。当校にとって何が一番大事なことなのか常に考え、ここ一番という時にどれだけ協力できるかで、真の協力の姿がわかるんじゃないのかね」⁽¹²⁾。

労務提供ばかりか、「精神的協力」が求められている。学校側の資料によれば、「精神的協力」というのは、「親自身が資質を向上させる(親自身が親らしい親になる)」こと、「学校への正しい理解」、「子どもの通う地域の学校、東二小に誇りを持つ。愛校の精神」、「正常な物の見方、考え方、動きのできる良識をもった親になる」⁽⁴⁾こと、などである。これを要すれば、親たちはこの協力とは、「心から教師を信じ子どもを学校まかせるという立場で、「学校に無言の協力」を惜しまないとすることだと受けとめている。ここに「精神的協力」なるものの本質が、したがって、学校と父母・地域住民の結びつきを支配する原理がある。「無言の協力」とは、学校の方針や教育活動については、いっさい口出ししない、批判的発言や態度はとらないということである。

ここには、「主権者」としての、あるいは、教育権者としての親についての観点が無い。この「協力」に積極的な親たちによって綴られた文集には、こうした路線・観点による父母の操作がどこに行き着くのか示されて

いる。ある母親は、学校に対して、「体罰が多すぎる」とや「規則で子どもをしめつけすぎる、子どもを管理しすぎて口もきかず、もくもくと動く物言わぬ羊の群れのように訓練されている」と批判する批判的な親に対して、つぎのように強く反論するのである。

「体罰、体罰と言ってますけど、親だって一時の感情で子供に体罰を与えているではありませんか。親はいつ体罰をしても良く、先生がその子のために少しでも体罰を行うと騒がれるんですか。親って勝手ですね。親だって先生だって悪い事は悪い。体罰、大いに結構じゃないですか」⁽¹²⁾

学校は、親を「再教育」の対象としかみておらず、「協力会」は、いわば、「学校翼賛会」と呼ぶにふさわしいものになっている。「制度化された教育的価値」にむかっての同調行動・忠誠競争という行動様式が父母・地域住民のなかにも組織されていることを、これらの事実は物語っている。

以上のような父母・地域住民との関係を内に含んだ学校経営＝「目標による管理」(Management by objectives)は、先述した行動力を育てる教育観や教育過程を展開させる容器である。いかなる人間観・教育本質観が、このような学校経営の構造とエートスをうみだすのか。これを教育過程のもう一つの側面、学習指導の過程に即して分析したい。知育とその教授・学習の過程それ自体が、学校経営とその中心にある教育課程とに目標管理の思想・技術の導入を必要必然とする母胎であると思われるからである。

3. 学習指導の問題状況—管理主義の教育的淵源—

「具現化」＝「目標管理」主義の学校においては通常つぎのような学習指導の過程が展開されている。それは、〈表-1〉のようにまとめられる。段階の①は、問題把握・問題の確認とよばれ、(学習問題の)素材が提示され、それを学習問題として作成し、どんな種類、性格の学習問題であるのかを確認する。段階の②は、自力解決の過程であるが、内容的には予想の段階である。つまり、学習問題の解き方を予想発見させ、個別学習によって自力解決をさせる過程である。段階の③は、内容的には、検証・実証の作業であり、予想を発表させ、解き方(実証されたもの)を発表し学級集団のなかで比較・討議する。段階の④は、適用であり、他の学習問題(素材)に、実証されることにつかわれた解き方を適用し、考え方・解き方の一般化をはるるという作業がおこなわれる。最後に、段階の⑤は、整序・まとめ、であり、解決方法・学び方を言語によって定式化し、これを覚えさせること

<表-1> 学習指導（発見的学習）の過程

段 階	様 式	主 要 な 内 容
学習問題の確認	一 斉 (3分)	① 前時までのつながり（あるいは単元の学習計画）から、本時の学習問題を確認する。
自力解決 ・仮説→・実証→・まとめ	個 別 (12分)	① 既習経験と異同弁別をし、既習経験を生かして仮説を立てる。 ② 実証する。 ③ 結果をたしかめ、整理する。
比 較（討 議）	一 斉 (10分)	① 仮説と実証作業の経過、結論のそれぞれについて発表する。 ③ 共通点を明らかにし、まとめる。
適 用	個 別 (15分)	① 他の材料について適用して解き、考え方や方法の一般化を図る。 ② あいまいな点をはっきりする。
整 序	個別・一斉 (5分)	① 各自、既習経験を含めて、まとめる。 ② 全員で、同領域の組織体系の位置を明確にする。

<出所> 山本喜治著『育てる算数の学ばせ方』初版、1979年、学校図書株式会社、p.151 より。

を作業課題とする段階である。

このようにパターン化された学習の指導が毎日毎時間繰り返されるのであるが、この学習形態は、「発見的学習」（主体的学習・学び方学習と同義）と呼ばれる。

小学校算数の授業例で、この学習パターン・学習形態の意味をもう少し具体的に把握できるようにしてみよう。小学校3年生算数のわり算（1）の単元の、ある時間の目標は、「わり算（等分除）の意味と÷の記号を知って、立式ができるようになる」とされている。この授業例（<表-2>を参照のこと）で、さきの①の問題把握・確認では、「3人でわなげきようそうをします。わは12こあります。ひとり分は何こでしょう」という素材が提示される。つぎにすぐに、この素材はどんな問題（解き方）なのかを子どもにつかませようと、子どもに学習問題を作らせる。すなわち、学習問題をこれにおいて確認させる。「どのようにわけたらよいのでしょうか」というのが、その学習問題としての正答であり、これを子ども1人1人で考てさせた後、学級全体で確認する。②の予想の段階でも同様に子ども1人1人にノートに書かせ、自力解決の力をつけさせようとする。このとき子どもに求められているのは、「既習事項」を基にして新しい問題に対してはどんな解き方があるのかを直に直観的・発見的に考えようとする反応様式である。「既習事項」とは、子どもが覚えるように要求されている計算操作の「きまり」・「基になる考え方」・「類型」などであり、言語で定式化（公式化）されたものである。この発見的学

習の核心は、この問題の解き方（概念や法則それ自身ではなく）の公式（「数理系統」ともいわれる）に直観的に反応し、それを操作できる反応様式を反復練習訓練のなかで形成、定着化させることにある。②のこの作業を各自でやった後、代表に口頭で、もしくは、黒板の前に出させて発表させ、「同じ数ずつ分ければよい」という解き方の考え方と操作の仕方を確認する。③の検証・実証では、数え棒やおはじきなど具体・半具体物进行操作して、「同じ数ずつ分ける」学習をさせる。④の適用では、別の素材で以上の過程・ステップを反復し、⑤の整序・まとめでは、本時の学習目標に対応して、「同じに分けた場合の1つ分を求める時、わり算を使い、わけられる数÷わけられる数と、しきに表わします」と言語で公式化し、これが子どもが脳に刻みつけ、いつでも適用、操作できるような「既習事項」になっていく。

以上の学習指導の形態・方法には、つぎのような特徴と問題がある。

1) この学習の基本的目標は、計算（数え方）の体系（「数理」と操作・技能を「おぼえ反応する」という点にあり、①から⑥の学習パターン（問題解決のための手順・方法）の訓練と修得が、学習課題となっている。学習目標のところにあった「わり算の意味」とは、このような課題をさしている。言いかえれば、数学的概念や法則の獲得が主題ではなく、解き方を問題にあてはめて解く操作・技能が主題となっているということである。

現代学校経営の思想と方法

<表-2> 授業例（小学校3年生，わり算＝等分除＝）

教師の発問	子どもの姿
<p>○問題を読んでみましょう。</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>3人でわなげきょうそをします。わは12こあります。 ひとり分は，何こでしょうか。</p> </div>	
<p>○今日勉強することは何でしょう。</p>	<p>○わり算です。 12÷3です。</p>
<p>○わり算と出ましたが，それはあとにとっておきましょう。 では，学習問題を作りましょう。</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>どのように，分けたらよいでしょうか。</p> </div>	
<p>○3人で競争するのですよ。どう分けたら良いでしょうか。</p>	<p>○4本ずつ分けます。 ○1本ずつわたします。 (前に出て実際にやってみる。)</p>
<p>○できましたね。先生も予想してみました。(5. 3. 4に分ける。) これも3つの分け方です。なぜ4. 4. 4に分けたのですか。</p>	<p>○みんなの数がちがうと不公平だからです。 ○おかしだったら文句が出ると思います。 ○同じ数ずつに分けます。</p>
<p>○不公平だからどうなのですか。 ○班の中で同じ数ずつ分けることができますか。(数え棒をくばる。)ひとり分はいくつになるかな。</p>	<p>○(班ごとに与えられた数え棒を分ける。) ○(班ごとに)○本を△人で分けたら 本ずつになりました。</p>
<p>○今やったことを言葉で書いてみましょう。 ○今度はおはじきでやってみましょう。</p>	<p>○24本を6人で同じに分けた時，ひとり分は何本でしょう。</p>
<p>○24本を6人で分けるという場合，今までと違う新しい式ができます。 24÷6. 言ってみましょう。</p>	<p>○(班ごとにおはじきを分ける。) 30こを5人で同じに分けた時，ひとり分は何こでしょう。 ○24÷6</p>
<p>○こういう風に式を立てることができます。おはじきの方はどういう式になるでしょう。</p>	<p>○30÷5という式になります。</p>
<p>○わる記号をノートに練習しましょう。 ○教科書の問題をやりましょう。</p>	
<p>○10このあめを2人で同じ数ずつ分ける。どういう式になりますか。</p>	
<p>○18本のクレヨンと同じ数ずつ6つに分ける。これはどうですか。</p>	
<p>○今度は問題を作りましょう。</p>	
<p>○これだと15こ÷5という式が立ちますね。同じ数，ひとり分という言葉がぬけている人がいましたよ。</p>	
<p>○36本÷4になるような問題はできましたか。</p>	
<p>○今日勉強したことをまとめます。</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>同じに分けた場合の1つ分を求める時，わり算を使い，わけられる数÷分ける数と，式に表わします。</p> </div>	

<出所> 松戸市立柿ノ木台小学校『学級経営の中で自主性を育てる学習指導』(昭和55年度研究紀要) p. 8~9より。

2)「具体的→半具体的→抽象的操作」という指導過程が、「子どもの論理の発達¹⁴³の順次性」にかなったものであると説明されているが、それは上記の解き方における①, ④, ⑤に対応したものであるにすぎない¹⁴³。すなわち、概念・法則をめぐってそれをつかむための「具体的操作・形式的操作」(J. ピアジェ)とはちがって、操作主義の立場に立って、その方法による知識や技能を教え込むという点に特徴がある。このために、実際上は、教材や教具づくりも乏しいものになっている。

3)これを要約すれば、(数学的)概念・法則が、教科内容として組織されず、計算などの操作方法がそのまま学習内容となっている。このことから、学習プロセスは、学習問題の解き方(仮説)の答え(方法分析)を確かめ覚えるという、概念や法則の再創造や発見というものがない味気ないものになってしまう。

こうして、「発見的学習」は教科内容を頭から詰め込むものとなっている。その結果、学習意欲をもてず、集団思考のできない子どもや、この学習についていけない子どもを多数うみだすことになる。逆に、「優秀な児童」は、教師の先回りをして答えを出すという光景や、比較できる子どもたちが誤まった答えや考え方を提出した子どもに対して罵声をとばし口汚くののしるといった光景がみられる。発表や討議における発言順序には、学級のなかでできるできないという「学力」を基準にした序列階層ができあがっていて、暗黙のその序列は従って学業成績のよくない子どもから段々と学業成績のよい方の子どもへと移っていき、1番よくできる子どもの発言で決着する。子ども1人1人は、学級のなかでの自分の位置や序列を自と体得していき、端目には整然と見事な発言の展開がなされるといわれる。

このような反復訓練の苦痛に耐えさせこの学習に意欲をもつ子どもにすることのうちに、この学習方式がねらう人間形成的意味が含まれている。以上のような教授=学習過程やカリキュラム・パターンが、学校の管理運営体制、あるいは「行動力を育てる学習と指導」でみたような「人間教育」・「人格教育」や特有の教育方法をうむのである。学校経営の1領域として通常位置づけられている校内研修のあり方を見ても、この学習方式や教育課程を採用している学校では、「何を教えるべきか」という教育内容についての研究協議はなされず、この学習やカリキュラムをどのように定着させるかという否定的意味での教育技術がそのもっぱらの対象となっている¹⁴⁴。この「発見的学習」は、能力主義教育をより一層徹底する操作主義的学習であるといえるが、この徹底と普及のために、B・ブルームらの「完全学習」の理論や「形成

評価」論が、指導行政の資料やさまざまな教師を対象とする研修会などでとりあげられ、実践的研究の課題とされている。(この批判的検討については別稿を参照されたい。)¹⁴⁵

以上の学校経営の問題状況を総括するとどうなるか。つぎにこの点について検討していきたい。

II 現代学校経営の矛盾的構造

上にみた現代学校経営の問題状況は、新教育課程体制が、「新しい学校観」,「教育観の質的改革」¹⁴⁶と呼んでいるもの実際の姿であるといつてよいだろう。従って、以下に記す小結は、支配的な学校経営の(矛盾的)構造を、人間観・教育本質観の視点から検討することでもある。

1. 人間像と教育経営の「機能主義」の矛盾

「第三の教育改革」(1971年、中教審答申)路線は、形成さるべき人間像と、学校論の再編、学校管理運営の方法論的枠組みとの緊密な内的連関を追究しはじめた。それは、社会工学的アプローチ(生涯教育論、情報化社会論、など)と教育工学的アプローチ(「教育方法の刷新」など)から、学校をとらえ直し、学校の社会的機能と専門的(教育的)機能とを有機的効率的に再編組織しようとするものであった。今日、教育政策のそうした人間像・教育本質観が、教育経営過程や教育実践・教育労働の組織の過程のなかに深く浸透している。

「新しい学校観」のもとでは、問題解決の操作方法・技能、公式への反射的学習行動の様式とその強化・定着化が到達目標とされ、その目標行動を基準とする形成的評価(その目標達成のためのフィードバック装置)がおこなわれる。この評価においては、形に表わされる測定可能な行動目標、いかえれば操作的な能力とその達成度(到達度)の評価が主たる目的である。すなわち、教育内容そのものやわかることの質は問わずそれと切り離して、操作主義的学習目標の達成のためにパターン化された学習プロセスと、これに意欲的に適応できるように必要な「能力」が重視される。このパターン学習は、前述したように(学習)目的意識や本質認識を育てようとするものではないから、この教授=学習過程は、必然的に価値意識や志向性に欠けた子ども(人間像)を産みだすことになる。いかえれば、積極的であるか消極的であるかは別として、現状肯定・体制順応的な人間、批判的精神(能力)に価値を見い出せない人格を産みだす。つまり、制度化された価値に対して受容的・無批判的な人間像が、その過程から必然的なアウト・プットなる。

他方、こうじた意味をもつ学習プロセスに適応させ、これに積極的意欲的にとり組める子どもやその習慣をつくるために、別途、「人間教育」・「人格教育」⁽¹⁶⁾や「能力」(学力ではない)形成が必要とないてくる。それが、前章で検討したような身体活動を通しての訓練主義的・行動主義(心理学)的教育・訓練の方法による教育論である、ということになる。すなわち、「行動力を育てるための学習と指導」がそれに相当する。これが意図している「能力」とは、後述するように結局のところ、やる気・意志・意欲・根性・自主性、などのことである。パターン学習(発見的学習)が合理主義的にみえるのに対比して言えば、この「能力」形成の側面は、非合理主義的性質を帯びている。このような矛盾的構造のなかから、管理主義や道徳主義・国家主義の教育イデオロギーが必然的に生まれてくるといえるだろう。これらに補完・補強されつつ、操作主義的な教授=学習の過程そのものから、制度化された価値に従属的でありながら、その積極的担い手たろうとする人間像が産出される。このように、現代学校経営の矛盾的構造の骨格と内実をまとめることができる。この学校経営論と教育本質観は、学力と人間形成に対する一元的支配を貫徹しうるようにみえるが、しかし、そうではない。それは、教養の内容や質を問いつつ、それを身につけることを通して民主的人格を形成するという教育本質論とは全く異質であり、これを否定している。そのような教育本質観とその方法原理の内部において学力と人格形成とは引き裂かれている。いいかえれば、子ども人間像が引き裂かれている。すなわち、一方では、操作主義的な教育課程と教育活動(授業)によって、真理・真実の科学的認識の形成とは無関係に、操作的知識や技能・方法の取得をはかる。そこでは、「主体性をもたぬ能力」、「魂のない能力」が形成されていく。他方では、心情主義的・主観主義な教育課程と教育活動(授業)によって、科学的知識・認識の裏付けを欠いた道徳的心情や行動力の形成をはかるのである⁽¹⁷⁾。人間像に、一方で、「形式的・機械的な思考操作しかできない能力(=人格)」と、「情況に情緒的にしか反応できない能力(=人格)」とに。同じことであるが、主体性をもたぬ魂のない操作主義的能力(人格)と、科学的認識や理性をもたぬ心情主義的人格とに引き裂かれている。この引き裂かれた人格像は、「魂をもたぬ操作主義的能力に、理性をもたぬ狂暴な魂をふきこむ」⁽¹⁷⁾という形で再結合し、人間(形成)操作の一元的支配をうちたようとする。この教育体系のイデオロギーは、近年、「新能力主義」⁽¹⁸⁾と呼ばれているところであるが、学校荒廃(非行、校内暴力、登校拒否、学習不応症候群、な

ど)の極致は、その破綻を証明するもの以外の何ものでもない。分析の対象としてみてきたこの地域の「行動力の形成」の教育・学校経営の基軸にある原理、教育本質観・人間観もこの「新能力主義」と呼ばれるイデオロギーを表明するものとみてよい。

以上、概括的にのべた人間観・教育本質観は、現代学校経営(論)の方法的原理を規定し、それとの緊密な内的連関性を築きあげてきているとみることができる。すなわち、教育課程や教授=学習過程(教育活動・授業)における操作主義・方法主義とそれを補完補強する管理主義・道徳主義とは、学校管理運営過程における機能主義(理論)や「経営主義」を求め、「専門職」教師像を求める。それは、教授=学習過程にみられたのと同様に、教育労働の目的意識や本質認識を必要とさせない。「教育労働者」という価値的認識や価値的概念は論理的に不要となり、教師は、操作主義的知識・技能の教授システムの操縦者(operator)、あるいは、管理者(manager)として機能するかぎりでの「専門職」であればよい、ということになる⁽⁹⁾。これは、操作主義教授=学習と教育労働・教職員(集団)に対する目標管理(論)とが癒着したところの学校構造であるとみてよい。目標管理論は生産関係のあり方についての本質的認識を問わない、あるいは、度外視するところの、生産力理論の立場にたつ機能主義的思想である。そして、それは、理想的には管理職の「民主的リーダーシップ」(民主的指導性)によってすすめられる「教育的」な経営方式であるといわれながら⁽¹⁹⁾、第1には、前述した操作主義学習の矛盾から、第2には、目標管理論の思想自体が、教師集団の(教育的)価値観の一致(conformity)を前提としているという性格から、その指導性は、管理主義的指導性となる、という矛盾を内包せざるをえない。また、教師像については、「専門職官僚」(professional・bureaucrat)化としての立場・機能を求めるという自己矛盾を内包せざるをえない。つまり、組織理論に従っていえば、「専門職原理」よりも「官僚制原理」の方が優位にたつことになって結果的・本質的には、「専門職原理」は、「官僚制原理」の許す範囲内での自律性しか許されず発揮できないという「専門性」や「専門職原理」の限定化、矮少化をきたさざるをえない。「専門職官僚」化は、より洗練された教育官僚制を築きあげることにほかならないのである⁽⁹⁾。

しかし、能力主義教育の積極的意欲的な担い手(教職員)をつくりだすには、懲罰的・抑圧的な管理主義だけでは成功は覚束かないので、動機づけ・意欲づけとしての目標管理論やその機能としてのリーダーシップが必要とされるわけである。しかし、それは、悪無限的矛盾

(ヘーゲル)である。なぜなら、それによっては学校運営の民主的管理(自治)をもつ学校共同体にはついに到達しえないからである。この根源的矛盾は、教職員1人びとりの思想・信条・表現などの自由を認め、その自由を研究的協議と教育実践の実際や実績を媒介・素材として統一していくという民主主義(の過程)が学校経営(過程)の原理とはされていないところに淵源する。教職員の価値観と実践・行動を操作・支配の対象としかみない目標管理論の思想⁽²⁰⁾に根づいている人間観がそうさせるのである。

2. 新しい「能力」(「学力」)観と管理主義

操作主義的学習を積極的に担わせる「人間教育」・「人格教育」の思想は、「能力」(学力)の新しい考え方の内に示されている。前述した『教育目標の具現化』という文書では、「行動力や実行力」、そして、その「エネルギー」を、「各教科領域等を通じて形成される基礎学力」(傍点は筆者)であるとしている。すなわち、「自主性」や「意志(やる気)」、「エネルギー」を、「能力」(学力)の категорияに加え、それらは「身体活動を通じた反復訓練によって形成強化される」と考えられている。別の指導行政文書では、従来の学力観(「学習した結果の理解度を分析して得られる能力」)を捨て、操作主義的問題解決(自力解決)過程に働く「精神的総合的能力・機能的能力を学力と考えたい」(傍点は筆者)と、新しい能力(学力)観を提出し、その要素としてとくに、「経験・興味・関心・思考力・その他」が強調されている⁽²¹⁾。この文書は、操作主義的学習を積極的意欲的に担うことができるに必要な人格的能力の全体が探求されようとしていることを示している。しかし、そこには、訓練主義・行動主義・管理主義の訓育論が操作主義的陶冶論と結びつけられるという教育作用構造があり、それとかかわって能力主義教育は一層拡大されることになろう。

管理主義の教育は、以上のような能力(学力)観=人間観に根ざしその過程のなかで強化を促進されるという因果関係をもっているといえる。これらの能力・学力観や教育・指導の方法は、学校職場の教職員集団の実践と研究を通じて主体的自治的に選びとられたものではなく、教育行政や管理職などの指導権によって外から導入されたもので、一種の強制力をもって実践されているところにも矛盾をもっている。

3. 管理主義の本質と自己矛盾

管理主義の本質は、以上の検討から言えるように結論的には管理職をトップ(学校においては)とする教職員

に対する上意下達・上命下服のシステムであるといつてよい。目標管理論による学校経営の実態も、このシステムと何ら変わるところがない。学校における管理の機能は教育の目的を達成するために計画された教育目標や方針(創意機能)に対してそれをいかに実現していくかという実現機能・保守機能である、とされている⁽²²⁾。いいかえれば、教育の仕事の目的を達成するために必要な「共同実務」が管理の機能であり、物品や時間の管理を中心に、その共同実務における連絡や調整などの機能が管理の機能である⁽²³⁾。従って、管理の機能において大事なことは、共同実務としての管理を必要としている教育の仕事の目的やどんな学校生活を子どもに保障していくかという問題である。ところが、管理主義は、創意機能よりは管理機能を肥大化、優先化させ、教職員(集団)の実践を統制し、創意機能までも管理機能と解釈する(例、教育の内的事項も条件整備の及ぶべき対象であるとする有権解釈)。こうして、管理主義は、管理の本質を転倒させることによって、教職員集団とその仕事、実践そのものを統制支配し、そうすることによって、教職員集団による子ども(集団)の管理を遂行させるのである。転倒された管理機能は、教育の仕事の目的・目標についての明確な民主的手続をあいまいにし、もしくは否定する。つまり、民主的意思決定・自律的共同決定に対して管理職層による専断的決定が力を得ようになる。従来はこれを理論的には、特別権力関係理論に依拠して「職務命令体制」という形で教職員集団そのものを直接に権力的に支配する形態がとられてきた。これに対して、今日の「目標による管理」では、教職員集団への支配の態様は、理論的には直接的ではなく間接的に、権力的にではなく教育的リーダーシップによっておこなわれることが望ましいとされている。それはすなわち、教育目的・目標や子どもの指導の仕方など教育実践のあり方について管理職層(主任も含めて)がリーダーシップを発揮することによってこれを実現しようとする態様に「目標による管理」の新しさ(変形)があるといえる。しかし、その実態は、前述のように上意下達・上命下服の旧態様と変わらない。この態様のもとでも、このリーダーシップに従い同調して実績をあげる教師が「すぐれた教師」「力量のある教師」と評価される。こうした職場内環境に教職員(集団)がとりこまれることによって、管理主義は、教職員個々、および、教職員集団の内側に浸入し、相互監視や忠誠競争に「自発的」に自己を駆りたてる教職員(集団)がつくりだされる。これが「自己啓発」の本質と矛盾である。ここで忘れられているのは、子どもの人格とふれあって子どもの内面構造を

確かめながら創意的・個性的な教育的働きかけをつくりだしていくことであり、教職員集団が相互に自己の教育実践の実際（とりわけ、失敗やつまずき、困っていることや悩み）を出し合うこと、などである。

以上のように、今日の管理主義は、従前と同様に教職員（集団）に対する上命下服の体制であるにしても、その本質は、教育政策の要求としての教育目的・目標、すなわち、その人間像と教育本質観を効果的効率的に実現するために諸科学をフルに動員した管理方式であるという点にある。そのために目的一手段のシステムが「科学的」に計画される。特定の人間像を志向する「行動力の形成」の教育と発見的学習などは、このシステムの一環である。その教育管理システムのなかですすめられる教育実践の定型化・規格化は、目標管理論の「自己啓発」「自己規律・自己統制」が以上のべたような大きな矛盾を孕んでいることを示すものである。教職員自身に教育の仕事の目的意識・意図性・計画性、および自治を保障しえないことこそ、その最大の自己矛盾である。「学校教育のアカウントビリティ」を自覚せよと指導行政の声がかかっても教職員を責任を負える立場においていないという矛盾は、これも上述の自己矛盾から必然的に派生するものである⁽²¹⁾。

他方、子どもに対する管理主義の本質と矛盾は、第1には、学校と子どもの（人権や学習権）との関係を法制度的には特別権力関係にあるものと規定していることである。学習権の内的構造については未形成の部分が少なくないとしても、この規定は学校内の管理主義を助長する制度的基盤であると言わねばならない。このような考え方は、たとえば、麴町中学校内申書裁判における東京都教育委員会、千代田区側の立場や、現在、熊本地裁玉名支部で係争中のいわゆる「丸刈り強制違憲訴訟」において、校則は特別権力関係によって学校側が一方的に制定でき子どもの人権侵害を引き起すものとはならないとする玉東町・玉東中学校の立場にあらわれている⁽²²⁾。

第2に、教育実践の面においては、本稿で分析対象とした地域の学校が「健全な日本人の育成」、「たくましい実践力」、「自己を律する態度」などを教育目標に掲げながら、万引き、ゆすり、たかりなどの非行、弱いものに対する冷酷ないじめ・暴力、学校から決められたことしかできないロボットのような貧しい実践力しか育てられていないこと、自治的能力や自己指導をもつ子ども集団を育てることに成功していない、などの矛盾を提示している⁽²³⁾。これらは、教育目標に反して子どもの学習・発達権が保障されていないという管理主義の中心的な矛盾であるといわねばならない。

Ⅲ 「行動力の形成」と行動主義心理学の援用 ——人間観・教育本質観の理論的基礎（その1）

以上のべたように現代学校経営（その実際と実践的理論）の軸にある人間像と教育本質観（教育作用体系や教育方法を含んでの）は、新しい動向と特定の方向性へと示唆するものと感じられる。その方法論的原理や理論的基礎について十分にまとめられた資料や解説書があるわけではないが、この点をこそあきらかにし、その全体的構造を解明することが必要である。その理論的基礎および系譜をなしていると思われるのは、行動主義心理学、ゲシュタルト心理学、および、プラグマティズム哲学などであり、これらの複合的、折衷的援用形態による理論が下敷とされている。これらはたがいにあるレベルでは歴史的に対立的、論争的關係をつくってきた思想的、方法論的間柄であるが、にもかかわらず、共通性を有している。それゆえに、今日、教育政策や教育経営の実践上においては、実践的関心を軸にして、融合的に摂取され理論的基礎として位置づけられていると思われる。行動主義心理学は、プログラム学習やティーチングマシーンをつくりだした行動変容・行動形成の学習理論であり、ゲシュタルト心理学は、日本ではとりわけ、1945年戦前の国民学校における皇国民錬成の心理学としてその理論的基礎をなすものであった。それは教科指導よりはむしろ、「人間教育」、皇国民としての性格形成を志向するために、教育環境操作と子どもの行動の変容・支配（統制）を意図した援用の仕方であった。この2つの心理学はともに「行動の心理学」、行動科学（Behavioral Science）の系譜に位置づけられる。理論上においては、ゲシュタルト心理学の「全体的、相対的、機能的の立場」は、アメリカ伝統の機能主義とその系譜に属する行動主義心理学と多くの共通点をもっている⁽²⁴⁾。国民学校体制下では、家産官僚制的学校管理という制度的構造のうえに、そのような機能主義的、プラグマティズム的なゲシュタルト心理学に依拠する子ども像と訓練（修練）論・指導論を教育経営の大本とする立場がとられた。必ずしも精神科学（ディルタイ、シュプランガー、ベルグソンなど）だけではなかった。高度国防国家体制下の教育の実践的関心がプラグマティックな性格をもつ方法論を必要としたと思われる。国民学校体制上では排除されていた行動主義心理学は、今日、国民学校体制下にもちいられた「錬成心理学」と手を結び、現代の実践的問題に協同して対応しようとしているように思われる。まず、行動主義の側面について検討をくわえてみたい。

1. 実践にみられる行動主義の徴表

分析してきたこの地域の学校経営の特徴の1つは、「行動力の育成」であり、その「行動力」の概念は、行動の「姿・形・動き」に着目し、そこに指導の指標をおき、この行動様式・行動パターンを反復練習によって形成することが、即自的に子どもの「自主性」・「意欲」や「自ら考え、正しく判断し、行動できる児童」の「内面化がはかられた姿」(道徳的実践力)であるとするものであった。このためにとりわけ「身体活動」が重視されていることも前述したとおりである。こうした考え方は、教科学習の場合についても適用され、「発見的学習」、行動目標と形成的評価、というプログラム学習の要素をもった学習理論に基づいて「教育目標の具現化」といわれる教育活動の組織化がすすめられている。こうした特徴をもつ学習・指導の実際のなかで、とくに行動主義心理学の思想や理論との関係の濃い徴表を摘出すると以下のようになる。

①指導行政の『小・中学校教育課程の編成・第Ⅲ集』(昭和55年2月)は、「道徳的実践の指導と基本的行動様式の定着」という章で総括的な指導方法として、「教師による適度な賞賛と叱責、競争等の外的動機づけ」(小学校低学年)を基礎に、「他律的に定着された行動様式が、受容され、自主的、自律的」なものとして内面化され、「集団への所属意識を高め、集団のきまりを尊重するよう」(小学校高学年、中学校)になるように配慮する、という指針を示している。これにそって日常的具体的な指導の形態や方法として、「行動様式のもつ社会的意味は理解できなくとも、反復行い、練習を重ねる」、「望ましい行動様式が習慣化し、無意識のうちに子どもに定着すること」が望ましいとしている。これは一言でいえば典型的な条件反射的しつけ・基本的行動様式形成の方法であろう。外的動機づけや教師の賞賛や叱正というオペラント条件づけによる「自発的反応」で、行動の形・様式を強化・定着させ、発達段階の高まりとともにその行動様式に意味づけを後からさせ、あらためて価値を吹き込むという関係(見取図)がのべられている。この最後にのべた点に、行動の形の強化・定着と「道徳」的価値とが結びつけられる環の構造が示される。「他律的に定着した行動様式」とは、スキナーのいう「社会的環境」であり、「文化」であり、それは「固有の強化体系(reinforcement system)をもつ社会の価値体系(value system)」としての意味をもっている⁽²⁰⁾。この他律的行動様式は、「習慣化」し「その行為をせずにはいられない行為」として子どもに定着し、こうした環境を土台として「自発的反応」としてのオペラント行動がとれる子どもが形成される。

つまり、そのように子どもの欲求や要求を操作することによって「自発的」に「社会的環境」・「文化」・「社会の価値体系」に適応していく人間を産出する。上記の指導の指針はそういう意味と構造をもっていると思ふことができる。これが、行動主義が適用された実践の形態である。これをさらに具体的な実践の姿において究明してみよう。

②すぐ上でのべたオペラント条件づけによる「道徳」的価値観の教育は、つぎのような子どもの作文に示される「効果」を有し、この種の「行動力育成」の教育は、「本来子どもが望んでいることと一致している⁽²¹⁾」のだと正当化される。

「全校集会が始まると、全校はしんと静まり、まず初めに、国旗、校旗をけいようする。みんなの視線は、一直線に旗へ向けられている。そして『君がよ』が流れます。私は、旗をみていると(よし、今週をがんばろう)と何か心の中がすっきりする。日の丸の旗や、かしの旗が、大きくゆれて、おうえんしてくれるようだ。だから私は、国旗、校旗けいようが大好きだ⁽²²⁾」(6年生)。

全校集会という学校行事も言うまでもなく「行動力育成」の教育活動領域である。この地域のある市の中学校では、「望ましい生活」として、「国旗掲揚・降納・放送の指示に従い、起立、着席する。国旗掲揚塔方向を向き、背筋・指先をびんとのばす。無言。終わったら軽く礼をする」という学校での行動様式が生徒手帳に記されている。小学校低学年からの他律的、条件反射的な行動・習慣の定着化は、他の指導・教育活動と関係しあって、上の作文のような情動や価値意識をもった、すなわち、内面化された自発的反応・行動にまで「高め」られるのである。しつけや基本的行動様式は、ここでは機械的、形式的、表面的で、条件反射としてとらえられて、その意味や価値、内面化も他律的、教化的である。しつけや基本的生活習慣が、子ども(集団)の生活的必要必然のものとして、生活文化や技術を楽しく実践し学び、自分自身の行動を自ら管理できる能力を形成するという観点から位置づけられていない。言いかえれば、文化的活動という対象的活動自体を軸にして、そうした行動力や生活のアート(技能・文化)を身につけるという観点が原理的に欠陥している。それは、行動主義がもともと適応主義的世界観に由来し、これが「道徳的実践力」という教育観(教育体系イデオロギー)と結合していることに起因するものであろう。以上がこの地域の実践にみられる行動主義の基本的徴表であるが、以下、2~3の点についてふれたい。

③行動主義的手法による目標行動をめざす指導形態は

数多く指摘できる。望ましくない行動を減じ(消去),逆に望ましい行動を形成する操作として,1つには,教師による叱正や罰がある。スキナーによれば,罰とは,有機体がある刺激のもとで自発したあるオペラント行動に負の強化子(嫌刺激)を呈示,もしくは,正の強化子(反応行動を強化する刺激)の除去を随伴させる操作が罰(Punishment)である。言いかえれば,望ましくない行動をした場合には,嫌悪感や苦痛を伴う刺激を加え,また,望ましくない行動をしたくなるような刺激(環境)を取り除くことによってその行動の誘因・動因(欲求・要求)を子どもから消滅させるというシステムをもつ操作ということである。この地域の学校では,体罰までシステム化されている場合がある。たとえば,正座という罰は比較的軽い「問題行動」に対する随伴刺激といえるであろうが,その正座にも3つの類型がある。重度が机の上で,中度がイスの上で,軽度が床の上で正座するという具合にである。さらに,比較的重い「問題行動」に対しては,「スペシャル・リンチ」(教師が子どもの顔面にゴムをのぼしてピシッと放つ)や,子どもを壁面に立たせておいて教師が走ってきて蹴るなどの体罰が用意されていて,子どもたちもどどういう行動に対してどどういう罰が加えられるかということを知っている⁹⁾。しかし,これらのシステムによって子どもの行動が「変容」しなければ失敗であって罰の概念にもとるのである。

前述した廊下歩行にかかわる「交通免許証」による違反→減点のシステムは,オペラント条件づけではレスポンスコスト(response cost)と呼ばれる手法であり,「不適応行動」に対しそれに随伴して一定量の強化因子を取りあげるといふ操作である。「おしゃべりした人は,テストの点数を10点ひきます」というような教師の言語オペラント(的條件づけ)も同様に,子どもに対する動因操作,情動操作などをおこなっているのである。

④前述した「生活活動基準表」は,行動の流れや順序を分刻みで示すものであったが,そうであるゆえに,また,行動の形や動作が実際には前述した以上に細かに指示されている。行動主義において,新しい行動を形成する手続には,反応分化(限定された行動のみを強化していく手続),形成化,連鎖化,フェイディング(fading,外部からの促進や特別の強化なしに自発的に行動できるようにする手続)などがある。形成化(shaping)は望ましい目標行動が獲得されるまで,1歩1歩,継続的接近を差動的に強化(弁別学習)していく手続である。これを単純な行動からより複雑な行動へと結合させていく(行動要素の連鎖)ことを連鎖化と呼んでいる。こうして目標行動や意欲的な「適応行動」は,プログラム化さ

れ,プログラム学習と同じ原理ですすめられる。その原理とは,スモールステップの原理,即時確認の原理,積極的反応の原理,自己ペースの原理,である。さきの『小・中学校教育課程の編成,第Ⅲ集』は,「行動力育成」の指導として以上の点を重視し,「行動の順序を分解し,1動作ずつ順序立てて指導する。正しい順序で動作できるように導く」ことをあげている。小刻みの行動の流れとその図表化は,こうした原理に依拠したプログラム学習の1種と考えることができる。

⑤教科学習についても,単一純粋にというわけではないが,ここの発見的学習にはプログラム学習の原理が採用されている。問題解決における行動は,過去経験により学習されたものと密接な関係があるが,連合說的考え方にたつ行動主義は,とくにこの点を強調する。行動主義(スキナーの場合)では,自発される行動すなわちオペラントが未だ条件づけられていない場面を問題(problem)と言い,その問題場面のもとで,オペラントを自発する機会を与える刺激によって自発するオペラント行動を先取行動(precurrent behavior)と呼び,そのような先取行動が自発されることを問題解決と言っている。たとえば,いくつかのリンゴがあってそのどれを選ぶか(問題)について,「赤いリンゴが甘い」という言語オペラントを想起すること(先取行動)によって問題解決されるという具合である。行動主義の「思考」とは,このような先取行動を記述する概念であり,操作主義による概念規定がなされている。前述した「発見的学習」で,言語化された公式というのは,言語オペラントを意味し,そのように作られた「既習事項」とは,弁別刺激(自発する機会を与える刺激)であり,「既習事項」に基づいて行なう学習行動(自力解決)が先取行動に相当する。この先取行動を発見的学習と呼んでいると解することができる。『行動力を育てるための学習と指導』は,教科学習の指導の重点を「既習をもとにして,自ら考え,判断し問題解決ができる」ことにおいている。以上の観点から見れば本町小学校方式の発見的学習は,行動主義に理論的基礎をおく方法であるといえる。

2. 行動主義の特徴と発達観

上記の「発見的学習」は,他方では,歴史的な「問題解決学習」の特質を継承している。J・デューイは,問題解決の際に働く思考の5つの段階を,①問題を感じる,②問題を明らかにする,③解決を思いつく,④仮説を立てる,⑤仮説を検証する。とした。知識の行動化,「知識と実践の統一」を強調するこの地域の「発見的学習」(本町小方式)にも,こうした系譜にたつ「仮説一検

証」の過程が導入されている。だから単純に、刺激(S)一反応(R)理論・連合説に依拠する行動主義学習理論一色であるとは言えない。また「発見的」と命令されている以上、それは、J・S・ブルーナーの「発見学習」の視点をもかねそなえているものであろう。しかし、ブルーナーが「発見的」といっているのは、「自分が使える分析用具にあからさまに依存することなしに、問題の意義、意味、構造を把握する行為」⁽²⁷⁾という「直観」の働きであり、とりわけ、予想(仮説)を設定する場合に重視される。ところが、「本町小方式」では、「児童中心主義」の立場や学び方(学習の結果ではなく過程)を重視するといわれながら「既習事項」(言語化された公式、行動主義では、言語オペラント)に「あからさまに依存する」ようにしむけること、この学習段階に「発見的」の重点がおかれる。この意味では、それは、ブルーナーの言う直観や発見の概念とは一致するものではない。同様に、それは、予想を仮説にまで練りあげていく討論を大事にしている仮説実験授業(発見学習の系譜に属するものといわれる)⁽²⁸⁾とも似而非なるものである。以上のことから、「発見的学習」の展開では、発見・直観は、S-R理論・連合説に転換しているとみることができる。この意味で、それは、科学的概念・認識・技術を子どもに再発見・再創造させ、J・ピアジェのというような形式的操作・論理的操作(認知構造・シエマ)の発達を保障することすら困難であると思われる。

以上の検討から、行動主義の学習理論(とその実際)および発達観は、子どもの内的条件とその自己運動(発達)を無視するものである。行動主義の方法的立場は、価値の問題を問わず、ただそれを記述することだけを目指とするが⁽²⁹⁾、その実際の適用の場面では、指導側が一方的に意図(価値選択)した諸目標をもって特定の行動を強化し、行動変容を追求するという教育的営みの理論となっている。「生活行動基準」は、いわば「行動評価尺度」であり、価値的に自由(中立的)であるわけではない。行動主義を採用した教育は、「問題行動」を対症療法的観点から矯正するという適応主義的、治療・訓練主義的な教育観に立っている。同時に、同様な方法・過程を通じて現状に積極的(自発的・目的的・意志的)な適応行動をつくりだすという人間操作の教育観に立っている。いずれの場合にせよ、それは学習(訓練)した結果、すなわち、行動変容が発達であるとする発達観に立つものである。それは、人間(子ども)の主体性・自発性、いいかえれば、「内的特性」・「内部条件」・「内的合法則性(分析作用・総合作用・一般化)」(エス・エリ・ルビンシュテイン)⁽³⁰⁾を無視した発達観である。言いかえ

れば、子どもの発達の源泉を彼に「固有な内的矛盾」ととらえ、発達とはそれを克服していく子どもの「自己運動」(ゲ・エス・コシュテック)としてとらえるという観点を全くもっていない。ここに、その本質的特徴がある。したがってそこには、「能動的適応」(エス・エリ・ヴィゴツキー)⁽³¹⁾という概念も存在しない。「能動的適応」=「意志的行動」は、客観的実在に規定されつつ、個体内部の第2信号系の調整機能(内面的合法則性=分析・総合・一般化)を媒介にしつつ目的志向性を組織するという生理学的基礎にたつ主体的決定の選択である。人間の行動の本質は、この内部条件・過程のコントロールにあり、それは言語による客観的実在の認識と目的意識性によって遂行されたり抑制されたりする。このようにして人間はその行動を客観的法則に従わせ、逆にまた、客観的法則によって現実の矛盾に働きかける。したがって、人間の意志的行動は歴史的社会的な因果関係をもって規定されると同時に、その環境を変革し、環境との関係のあり方を変えつつ主体的に発達をめざすものである。行動主義はこうした唯物弁証法的決定論を否定する。その機械的決定論の立場は、人間の行動の「内的合法則性」とともに、その歴史的社会的因果関係を究明することも放棄したプラグマティズムの方法論、一般には実証主義の方法論に依ずることによって社会適応主義的結果をもたらすのである。

Ⅳ 「国民錬成」とゲシュタルト心理学の援用

——人間観・教育本質観の理論的基礎(その2)

現代学校経営の理論的根拠、あるいは、系譜のもう1つは、戦時国民学校令下における皇国民錬成の思想と方法であり、その理論的根拠をうちたてるために援用されたゲシュタルト心理学であると思われる。ここでは、主に、後藤岩男・寺門照彦・依田新共編『錬成心理学』(昭和18年9月、帝国出版協会版)と、東京府大泉師範学校附属小学校(代表者・主事寺門照彦)『国民学校教育の実践体制』(昭和15年12月初版、教養研究発行)によりながらこの点の検討を試みたい。

1. 実践にみられる「錬成」主義思想の徴表

本稿が分析対象としているこの地域に「錬成」主義の思想・教育論が、歴史的形を変えずにまるのまま標榜されているというわけではない。しかし、随所にちりばめられ、背景に施こされている色調を総合するならば、「錬成」主義が蠢動していることが認められる。

①第1に、「行動力育成」やそのための分刻みの「生

現代学校経営の思想と方法

<表-3> 国民学校の清掃作業体系

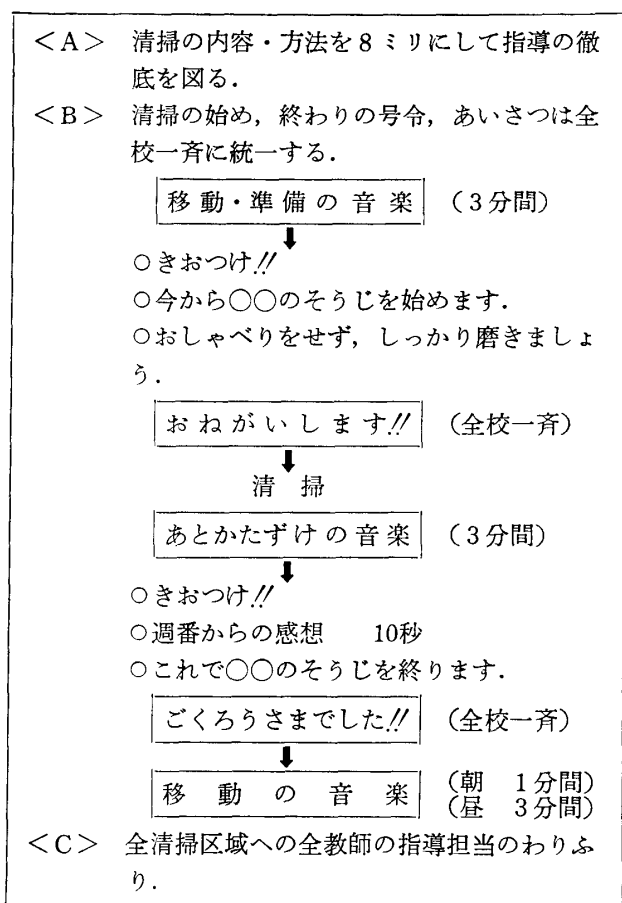
形而上の収獲	躰としての強調点	指導着眼点	実践面	態度の要求	指導者	単位	作業目標	学年	
克服、大和、協同、奉仕、実践力、学級精神の強化等々	1 一言ひ付 2 始末 3 身なり	1 腰掛の上げ方 2 机の運び方	1 紙屑・鉛筆屑を落さぬこと 2 ごはんを落さぬこと・すりつけぬこと 3 腰掛を上げる 4 ゴミを拾ひ、机を運ぶこと	1 命令的 2 無意識的	訓導・教生	学級単位	1 自分の着物をよごさぬ様にしませう 2 自分の居る所をよごさぬ様にしませう 3 自分達の教室をきれいにしませう 4 自分達の教室を掃除しませう 5 骨身惜しまず働きませう	一 二 年	
	1 物の取扱 2 仕事	1 水の分量 2 雑巾のすゝぎ 3 ハタキの使用 4 箒の使用法 5 磨き方 6 後ずさり式雑巾のかけ方	1 水汲み 2 雑巾すゝぎ 3 雑巾しぼり 4 雑巾がけ 5 (三助拭でもよい) 6 はたきかけ 7 掃くこと(箒) 8 乾布雑巾磨き(後ずさり式)	1 自発的 2 意識的 3 生産的	訓導・教生・作業整備員	学級単位	1 自分たちの教室は他の教室に負けない様にきれいに掃除しませう 2 自分達の教室は兵隊さんの銃剣の様に大事にそしてよく磨きませう 3 「床を磨くことは己の魂を磨くこと、雑巾を洗ふことは己の心を清めるもの」の心持で真剣にやりませう 4 骨身惜しまず働きませう	三 年	
	1 言葉遣 2 きまり 3 姿勢	1 ガラスの拭き方、(危険に就いて)清掃合図と号令のかけ方 2 進行と丁寧作業のさの程度(整備委員指導) 3 場所替による方法の創造 4 清掃作業の姿勢 5 清掃作業のかけ方(三助拭)	1 廊下側窓のハタキ掛け 2 廻転窓のハタキ掛け 3 整備委員の号令による清掃作業 4 モップ使用の清掃 5 机の一人運び 6 時間限定による清掃 7 場所を更へての清掃	1 学年混合の清掃 2 磨き 3 乾布 4 教科関係の清掃 5 春秋清潔法 6 掃除口洗ひ 7 昇降口水洗ひ	1 創造の源泉として 2 生活行として 3 人物の表現として	訓導、訓導遇番、教生、教生遇番 作業整備員	学年混合単位	1 全校一心一体となつて学校を美しく清掃いたしませう 2 自分達の生活する環境は自分達で美しく清掃して清潔な生活をいたしませう 3 日本の学校をきれいにする責任を果しませう 4 働かざる者によつて国家に御奉公いたしませう 5 骨身惜しまず働きませう	四・五・六 年 高等科
	1 交り 2 仕事	1 上学年の指導と下学年の服従 2 つや出せ磨き 3 金具の光沢床板強保の清掃 4 消毒法 5 清潔法の知謝と実践							

<出所> 東京府大泉師範学校付属国民学校著『国民学校教育の実践体制』(昭和15年) p.342-3 より。

「行動基準表」=「1日の生活の流れ」の指導体制は、行動主義的学習理論だけからは説明しきれないものがある。後者の行動主義はどちらかと言えば、個別学習や個人の適応の問題と対応している。これに対し、前者は、集団的画一性や集団行動的訓練を指導するという性格が強い。そこにおいては、行動の型はめの反復、反復練習の訓練主義、集団行動の呼び起こす規律と整合の美しさ、「一斉に同じ動きをする」、「合図に対する反応のすばやさ」、身体活動、集団への帰属意識、「鍛練によって心情を育てる」ことなどが重点的に追求される。こうし

た教育の「場」・子どもの「行動的環境」を死活とするその彼方にあるものは窮極的には「道徳」教育の目標・価値であり、学校の教育目標「健全な日本人育成の基礎づくり」である。こうした学校の構造の一端は、教育史に徴すれば国民学校下の「行」や「錬成」に由来し、そこに範をとるものとしか言いようがないであろう。錬成についての官側の概念規定は明瞭ではなかったけれども、それは国体論イデオロギーによる「人々の内なる良心の統制であり、それを集団の場における形と外面から強要し、達成」⁽³²⁾しようとするものであった。それはま

<表-4> 「清掃指導の徹底」



<出所> 千葉県我孫子市A小学校「生活指導・特別活動」1979年度資料より。

た、子どもの学習動機や意欲をイデオロギー（皇国の道）＝行動＝「場」に発せしめ、またそれに即せしめる役割を目論見の機制であった。このような錬成の1環として、国民学校では分刻みの学校生活のスケジュールや1つ1つの活動における行動や動作の順序が規定され、子どもの生活のあらゆる面に厳しい枠づけがなされていた。たとえば、鎌倉第1国民学校では、「私の1日」という表題で、①起床、②洗面、③礼拝、④朝食、⑤登校、⑥学校着、⑦教室へ、⑧自習終了、⑨国旗掲揚、⑩朝会、⑪教室、⑫朝修、⑬写行、⑭稽古、⑮稽古終了、⑯休憩、⑰昼食、⑱昼休、⑲掃除、⑳終業㉑帰り、㉒仕事、㉓入浴、㉔夕食、㉕就寝、というように、これが分刻みに近い形で用意されていたといわれる⁽³³⁾。

②集団の場における形と外面から「人間教育」をはかる錬成は、教育活動のすべてにプログラム化（行動の順序と動作の細かな形）がなされている。<表-3>は、清掃の場合についてであるが、ここに示される経営の手法は、前述した「生活行動基準表」のそれと全く同じ構成となっている点は刮目に価する。とくに、左端2項目に注目されたい。また、分析対象地域のある小学校の清掃

活動の手順を<表-4>に示したが、この形態は<表-3>のそれと基本的に同じである。さらに、分析地域の学校の清掃が「黙働」という形でおこなわれることを前述したが、国民学校でも「清掃の際は無言主義を実行する」⁽³⁴⁾とされた。その理由は、清掃が「祓ひの精神」にもとづくものであり、修業として「心身・性格を錬磨」という意味づけをされていたことによる。つまり、各人に区分された各仕事を応分に、無言主義で遂行することは、集団訓練や「公への奉仕・貢献」にむかっての「工夫考慮」「創造発展」「自発性」の涵養に焦点をあてようとする試みであった⁽³⁵⁾。号令で動くだけではなく「自発的に」皇国の道をになえる小国民を錬成する訓練の1つが無言主義であった。

③分析対象の学校に「1人ひとりの子どもが課題を持ち、自己の総力を集中し、体当りで取り組むという活動とエネルギーは各教科領域領域を通じて共通な基礎学力である」⁽⁴⁾とする教育方針がある。これは前述したように指導行政の教育方針でもある。つまり、ここには行動力・実践力ややる気・エネルギーなどその形成が教育（作用）体系の基本におかれるという鉄則がある。さらにもう1つ、「授業の中で知的理解をした要素が実際の生活の場で生かされるよう指導する。言いかえると授業で学んだことが、生活の場で総合して発揮される動きを身につけることである」⁽⁴⁾という方針が掲げられている。この2つの方針は、国民学校が追求しようとした「学行一体」・「知徳一致」・「心身一体」・「行動知」などの概念・精神とあい通ずるものと言ってよい。国民学校の実践体制は、「まず直接に合理的行動の型を形成せしめる」⁽³⁶⁾児童の生活錬成・生活修に練より、「主知主義」・「偏知教育」を排して「行動的に知る道」⁽³⁶⁾の形成を教育課程編成・学校経営の原則とした。このことから、分析地域や現代学校経営に示されるような基本的行動様式の訓練、学校行事、集団訓練などが教育課程のなかで大きな意味をもつようになる。

④このような体制のなかで、教師・教職員集団のあり方も、この体制・「場」の体現者として指導の形が厳しく求められた。教師は子どもに対して「率先躬行して行動の範を垂れ」（垂範）、子どもたをしてこれを見習はしむることが求められた。「師弟同行」の精神は、「一億一心の日本精神の具現である」とされ、教育・教授することよりも黙して範を垂れることが教師（集団）に求められた指導の姿である。この姿・精神は、そのまま、分析対象地域の『教師集団の美を求めて』⁽³⁰⁾、『競いそして和す』⁽³⁰⁾のなかに再現されている。国民学校の教師集団、学校運営の規律は、上命下服の管理主義の土台の上に、校

長のリーダーシップと「協同」・「協働」の精神を指導理念として展開された。前者については、「学校長はひたすら大御心を奉戴するに誤なからんことを期し、法令法規の示す所に従ひ、部下職員の衆智を集めて、国民教化の大業に御奉公の誠を致さうとし、その曇りなき誠心を以て、指導の中心、学校長に絶対信頼し、学校長を通して、宏大無辺な国民教化の大御業を仰ぎ、……」という精神で、学校を「統一性のあきらかな教育の場」にすること、しかし、「徒らに画一なる学校、煩雑な規程で、凡てを束縛するだけの学校」は、これに適わしくないとされた。このことはつまり、後者の「協同」・「協働」の秩序、すなわち、「日本的な教育の場は、和の世界であり、誠の世界である」ことを実現することにより達成されるのである。これは、「自己啓発」・「自己規律」の目標管理論の日本版である。

分析対象の学校では、「現職教育」の課題として「校長の思い、願いを、我がものとしてとらえ、自分の仕事に責任を果す」⁽⁴⁾という1項がある。この姿勢は、国民学校の学校経営秩序精神と変わるところがない。

⑤教科指導の場合でも、本町小方式の「発見的学習」の歴史的根源は、国民学校体制にもとめられている。本町小方式の発案者・指導者の山本喜治は、その著『育てる算数の学ばせ方』(1979年、学校図書株式会社)で、このことを明らかにしている。山本は算数教育の変遷を概括するなかで、国民学校制下の理数科算数の文部省内責任者・塩野直道『数学教育論』(1947年)の立場を今日に継承するものとし、本町小方式の理論的基礎にすえている。「数え主義」や「論理主義」から数理思想・数理系統を、事物現象の関係をあきらかにし(関係概念)、自ら究明する能力や態度、日常生活を数理的に考え処理する理数科算数への発展を、子どもの論理や人権をみとめる現代的な立場として採択し、前述したような指導を普及させている。国民学校体制下の理数科が従前に比し前進的であったことは認められるが、皇国の道の錬成という全体目的の下に統制された算数も、この矛盾から、技能的なものの養成に力を注ぎ、分析的・論理的考察を軽視することになってその本筋を見失なった⁽³⁹⁾。今日、この歴史的構造と酷似した問題構造を前述の「発見的学習」の実際が示唆している。このことをみのがすことはできない。

2. 「錬成の心理学」——錬成思想とゲシュタルト心理学——

錬成の訓練・指導に方法論、理論的基礎を与えようとした事業の1つに『錬成心理学』があった。ゲシュタル

ト心理学は、そのバックボーンをなすものとしてそこで援用された。ケーラー、コフカ、レヴィン、とりわけ、コフカ、レヴィンの心理学が錬成のための教育方法的基礎として活用された。ゲシュタルト(形態)心理学は、ヴントの要素論的心理学を批判し、「意味ある全体」を重視する。意識を恒常的な要素の結合として部分から全体を構成する説明に反対し、直接与えられた全体的構造と性質を Gestalt (形態) と名づけ、これを中心的概念とした。すなわち、人間の心的経験は、統一的全体として有意義なものであり、分析の結果発見された要素といえども常に不変の性質を保っているものではなく全体によって部分部分の性質は規定され、また、変動させることができる。したがって、部分よりも全体的性質の方が本源的であり、このまとまった構造のある有意義な全体をゲシュタルトと呼ぶ。ゲシュタルト心理学は、意識を現実経験と同義のものとし、意識の心的体制化作用(ゲシュタルト)を通して現象する心的過程または心的事象を研究対象とした。その方法は、直接の経験、体験的事実の観察と記述によるものであったから、ゲシュタルト・全体的性質・心的体制化作用といわれるものは、根本において経験主義的、かつ、現象主義的なものであった。その理論の要点は、行動を、外部の環境に照応する心内の環境(E)と、それに反応する主体(P)という生活体内に構成された要因の函数関係としてとらえる。すなわち、PがEのなかで安住している場合、PとEとをふくむ全体の力学的体系は均衡をえているから、Pの行動(B)は生じない。他面、PとEとの関係が均衡を失するものとなる場合、力学原理にもとづいてPに緊張を生じ、同時にEに場の力が喚起され、Eは均衡化する方向に作用する。こうして行動の法則は、 $B = f(EP)$ と表わされる。これは、ゲシュタルト心理学の「場理論」と「力学説」といわれる。Eは「生活空間」(K・レヴィン)・「行動的環境」(コフカ)とも言われるが、それは身体内から生ずるものも含めて、環境から伝えられる物理的、社会的、あるいは文化的情報が生活体に感受、解読されたかぎりにおいて生活体の欲求喚起や、行動生起・行動力の条件となると考えられる。従って、この行動的環境の法則をあきらかにすることによって行動を予想しコントロールすることができることになる⁽⁴⁰⁾。『錬成心理学』は、この理論を国民錬成と学校教育に適用し、行動的環境の統制プランをつくりだすための理論的基礎としたのである。

『錬成心理学』は、その「序」で本書の課題を、①現代教育における国家的要請たる国民錬成の方法的基礎を明確にする、②教育の方法原理としての錬成が関係する

諸分野を1つの全体連関において統一する。③教授・訓練・養護の統合に対する心理学的基礎づけを与える。④国民錬成の背景をなす日本文化の特質と国民的世界観を明らかにし大東亜共栄圏の基礎としての民族教育の問題を考察する、の4点にわたって掲げている。各項をくくる錬成の方法的基礎はつぎの通りであった。

心理学者、教育学者、教育者たちは、錬成がなぜ歴史的必然であり、国民的課題なのか、そして、必要必然としての錬成とは社会と個人にとっていかなる意味をもつのかを説明しなければならなかった。このことのためにゲシュタルト心理学は世界、国家および歴史の認識論にまで拡大され、(ゲシュタルト的)社会心理学的なそれを展開する。それはきわめて実証主義的、相対主義的な世界観・歴史観である。すなわち、第1に、個人と社会の関係については、社会は個人にとっては行動的環境であるとともに、統体複数としての「われわれ」集団で1人1人がその中心座軸に立ちつつ、私の行動はこの場の力動に支配される。この意味でそれは私によって認識され意欲される社会的環境でもあると、相互依存主義的社会観、(幻想的)「共同体」論を説く。第2に、国家と個人との関係について、国家は個人の行動の場・行動的環境でもあるが、個人の存立は国家において保障され性格づけられるものであるゆえに国家を主体的存在として把握しなければならない、としてゲシュタルトは国家至上主義の世界観に等置される。これは社会学的、社会心理学的事実であるとして導かれている。これによると国民の性格や行動は国民的場・社会的枠組の自然的所産とみられなくもないが、これが1つの錬成の必要性を説明する心理学的基礎である。しかし、それがすべてであれば敢て錬成ということは問題にならない。そこで第3に、世界史的・民族的な観点における基礎づけが必要となる。すなわち、歴史的軸においては、社会心理的場・社会的枠組はその固定的存続性と発展的变化性との矛盾葛藤であり、後者の場合にはそこに所属する人間に対して行動の変化を要求する。大東亜戦争の時代はちょうどそういう場合にあたる。ここでは、当然に古い社会的枠組(文明・文化等)を破壊して新しい時代(戦争)に臨む国民的場の力動に適合した新しい社会的枠組を形成すること、すなわち、国民の性格の改造運動、国民教育改革が必至となる。ここに錬成の積極的理由・根拠があるとす。このようにゲシュタルト心理学は国家至上主義・国体論イデオロギーを科学的装いで覆いかくし合理化する実証主義的・相対主義的な歴史認識・社会観を提供する役割をはたしている。

こうして教育=錬成は、不安定化した全体的場(国家

社会)の構造を再体制するための、個人の位置や価値の転換を強制する装置であった。すなわち、高度国防国家の積極的自発的担い手を造出するために国民(子ども)の「生活空間」・「行動的環境」の内部にたちいってこれを操作しつくりかえることのできるすべてのものが錬成であった。錬成教育は、国民の性格や人格をまるごと変容させることを教育目標にし、学校の社会的機能を変換する方法としての錬成とあいまって近代学校の伝統を遮断するものであった。その錬成の理念は国体イデオロギーであり、その方法は、集団訓練、身体活動、行動力・実践力の形成を基本とし、知・徳・体・行を一体化させるものであった。この国民的運動による国家的社会的の力動が、個体(国民・子ども)の意識に顕現するとき、それが「感応の場」=「行動的環境」のなかに、相互の敬愛、信和、随順帰依、愛、などをもたらす。この意味で錬成は強制でも放任でもないといわれる。なぜなら、個人の場と国家的の場との力動的関連(相互規定性)において、言いかえれば、個人の欲するところが国家の要求するところと合一することによって国家意志の実現とともに個人の自己実現の過程が存するのであるから、錬成は相互の感応(の場)であり、そこには自発の契機があり、ここに錬成教育可能の基礎があると説かれた。このように錬成心理学の思想的論理的構造は、A・H・マローやD・マグレガーの「人間性の心理学」や目標管理論の行動科学的説明と基本的構造において寸分もちがわない⁽²⁰⁾。両者に共通する根本問題は、基本的人権を勝義において認めていないこと、および、実証主義的方法論にたっていることである。

以上のようなゲシュタルト心理学的世界観・歴史観、すなわち、「社会・教育」観の枠組を土台として、国民錬成の教育実践体制・教育過程の方法論的基礎・原理に言及される。これを一言でいえば、「人一環境の場の体制」・「行動的環境」こそ、国民の性格や行動を形成するものであるから、「教育的環境統制の技術」を加えることによって、子どもの行動的環境を分化、高度化させ、国家社会的環境とその課題場面(ファシズム)に子どもが自発的意欲的に適応していく人格(性格)=行動の「内部結構」の明確化と強化とを図ろうとするものであった。この基本的構図(ゲルシュタルト心理学の援用による)のもとで、(ファシズム的)生活からの教育活動の分離をかたくいましめ、したがってその「生活」との結びつきを大原則として、生活修練、生活指導、「行動的教育(訓練)」を学校活動の基礎とした。知的学習過程は、課題場面の解決を「思慮的、反省的、知性的な過程」その「生活のとおこなう行動的環境=内部結構(心的

体制化作用)の分化と高度を遂行せしめようとするものであった。この意味で、前者と後者とは相互補完の一体であり、学行一体・知徳一致・身心一如や、教育活動の全体的統一性が叫ばれた。前述した意味での「生活的必要必然」・「社会的の必要」に根ざす生活・行動の訓練は、子どもの「自発性」や「意欲」と「反省意識の覚醒」を発動させ、行動力・「生活実践力」を涵養する装置であった。こうして、「教育とは、所詮指導者による種々なる教育的操作を介して被指導者の自己一環境の場(心的体制一筆者)を、指導者が意図するような方向に向って再結構化を引起しむることに他ならぬということが出来るであろう」⁽⁴¹⁾という帰結になる。このような教育の構図は、現代の教育政策、たとえば、『生涯教育について』、『青少年の社会参加』や新教育課程、その学校論版としての「地域社会学校」の構想などに流れ込んでいるとみられ、この歴史的脈絡は興味深い問題をなしている。

V 結び——学校経営理論の基本問題

以上の分析と検討によってみた学校活動を管理主義的に組織する学校経営の実際のなかに、学校経営理論(研究)が自覚すべき多くの問題が示されている。教育実践を組織化する学校運営の機能や過程において、もっとも重要な位置を占めるのは、教育目的・目標であり、その意思決定の態様や過程である。このことは、一般経営学や教育・学校経営学の説くところでもある。この点に着目した「目標による管理論」は、その実際の適用の場面では、教育目的・目標自体を管理することになり、管理主義のもっと大きな支柱となっている。この矛盾は目標管理論および教育・学校経営論の方法論的基礎自体のうちにもみられる。それは、教育目的、目標を批判的自覚的な検討対象としないか、あるいは、最強の既得権に守られた集団のそれを暗黙の前提としている。「教育目標の具現化」論は、このような価値的立場をとっている。現代教育(学校)経営理論の方法主義・機能主義、あるいは実証主義の立場は、既存の学校(制度・組織・運営)の構造の枠組のなかで、その「最適化」・「効率化」を追求するものである。かつての学校経営の「近代化」論＝「合理化」は上命下服の学校重層構造化をもたらし、今日のその「民主化」論は分析検討したように「参加」の名のもとにより直接的内部的に教育目的・目標(教育価値)を管理・統制する手続き・手段を提供するという社会的機能を果たすものとなっている。その方法的立場が、教育投資論や生涯教育論などの教育政策・イデオロギーを土台として構築されてきた側面をもつことを考え

るなら、価値中立的テクノの理論とはいえない⁽⁴²⁾。教育実践を教育実践として成立させえず逆にこれを疎外する理論の性質の第1は以上の点にあるといえる。

このことは、教育・学校経営のシステムを開かれたものではなく閉じられたものとして扱っていることを意味する。システム論的教育・学校経営論は教育のシステムはオープン・システムでありクローズド・システムではないとみているが、実際上も理論上もそのようには言えない。その理論は民主主義的な意思決定の過程が教育的価値を発揮し、教育目標、方針に結実するという関係の視点を有せず、それは操作や「リーダーシップ」の対象(問題)であるとしている(目標管理論)。教育意思の組織化過程と教育目的・目標とは分離切断され、閉ざされている。教職員集団が自主的・民主的・集团的に創造的実践や研究的協議をつくりだし、それを結合することによって教育活動と学校の組織化の質・機能を高めていくというオープンなシステムをその理論はもたない。教育的力量の形成についても同様であって、現職教員の官制的再教育やエリート教員養成のシステムは閉じられたものである⁽⁴³⁾。これが第2の問題である。

第3には、以上のことからの帰結でもあるが、学校経営の自律性・主体性を認めぬ理論的立場ともあいまって、この学校経営理論は、学校現場の、あるいは、教職員集団・学校経営の内面的合法則性、すなわち、内部矛盾の発生・発展・消滅の弁証法的自己運動、あるいは、自己運動障害の法則性を科学的に究明することに対して消極的である。操作や管理技術の理論は、どのように学校と教職員集団の発達理論の創造に貢献しうるであろうか。理論の対象である学校経営の実践や教育実践のそれに対する回答こそ現代の学校病理なのではないだろうか。こうした問題にこたえ、理論の客体にそくして学校と教職員集団の発達理論を創造することが教育科学としての学校経営理論研究の役割課題であり、その存在理由であろう。

現代学校経営の実際は、以上のような基本的問題を、学校経営理論の固有の問題として提起していると考えられる。

《注》

- (1) 持田栄一「現代教育経営をどうとらえるか」持田栄一外編著『現代教育経営の基本』1968年、明治図書。
- (2) 講座『現代教育研究』第2巻「現代教育経営」1968年、日本標準テスト研究会、所収 原 芳男・中内敏夫執筆「研究の展望」。
- (3) 坂元忠芳『現代教育思想批判』1971年、青木書店、第7章に先導県の調査分析がある。

- (4) 千葉県 八千代市立八千代台東第2小学校『東2小の教育——教育目標の具現化をめざして』(1979年度)。
- (5) 拙稿「教育における官僚制の1考察」『教育行政学研究室紀要・第2号』1981年, 東京大学教育学部。同「現代学校論の構造と課題」『講座 現代教育学の理論・第1巻』1982年, 青木書店所収。
- (6) この表題および以下の引用は, 八千代台東第2小学校『行動力を育てるための学習と指導』(1979年度)による。
- (7) 西村章次著『行動療法批判』1978年, ぶどう社, は行動主義・行動療法の問題を実践的理論的に検討している。東正『子どもの行動変容——オペラントの原理入門』1974年, 川島書店などは, この普及のための書である。
- (8) 八千代市, 我孫子市の教職員からのヒアリング調査による。
- (9) 上記ヒアリング調査, および, 共同通信社『死角からの報告・第5部——青春監獄』。
- (10) 八千代市立 八千代台東第2小学校『教師集団の美を求めて』(昭和54年度実践資料1), 同『競いそして和す』。
- (11) 山科三郎『現代教育思想と人間形成』1981年, 労働旬報社, 『講座日本の教育』第11巻, 新日本出版社, 山科三郎論稿など参照。
- (12) 八千代市立八千代台東第2小学校『地域ぐるみの学校協力』1980年度。
- (13) 山本喜治著『育てる算数の学ばせ方』1979年, 学校図書株式会社。山本氏はこの学習方式(本町小学校方式)の指導者。
- (14) 松戸市の教職員からのヒアリング調査。
- (15) たとえば, 奥田真丈『総合教育技術』1978年11月臨増号論文「新しい教育課程観・学校観をめざそう」, 同『学校運営研究』1980年5月号論文, など。
- (16) 城丸章夫「能力主義は正義か」『生活指導』1981年7月号。
- (17) 竹内常一「学校教育の目的と構造」『講座・現代の高校教育2』草土文化, p.17。坂元忠芳『子どもの能力と学力』青木書店, を参照。
- (18) 『生活指導』1980年8月号, 前掲・山科三郎『現代教育思想と人間形成』。竹内常一『生活指導と教科外教育』1980年民衆社, 第I章を参照のこと。
- (19) 前掲『現代教育経営』所収, 馬場四郎論稿, p.3~5。
- (20) たとえば, A・H・マズロー, 原年広訳『自己実現の経営』1966年, 産業能率短大出版部。D・マグラガー, 高橋達男訳『新版・企業的人間的側面』1966年, 産業能率大学出版部。
- (21) 千葉県指導行政連絡協議会『小・中学校教育課程の編成, 第Ⅲ集』(1980年2月) p.84-5。
- (22) 吉本二郎「学校の経営」『教育学全集・第13巻』1968年, 小学館。
- (23) 折出建二「管理主義と教師の自己形成」『教育実践』誌, 35号。
- (24) 『毎日新聞』1982年4月15日付。
- (25) 今田 恵『心理学史』1962年, 岩波書店。
- (26) 依田新・本明寛監修『現代心理学のエッセンス』1972年, ベリかん社, p.188。
- (27) 船山謙次『教科指導の基礎理論』1958年, 明治図書。
- (28) 板倉聖宣・上廻 昭『仮説実験授業入門』明治図書。
- (29) J・B・ワトソン, 安田一郎訳『行動主義の心理学』1980年, 河出書房新社。バラス・F・スキナー, 犬田 充訳『行動工学とはなにか』1975年, 佑学者など参照。
- (30) エス・エリ・ルビンシュテイン, 石田幸平訳『思考心理学』1969年, 明治図書, 第1章。同, 内藤耕次郎・木村正一訳『心理学』(上)(下) 1961年, 青木書店, 第1部「1. 一般的諸問題」。なお, 下巻第2部は, 行動主義批判が展開されている。その他, ヴィゴツキー。柴田義松訳『精神発達の理論』1970年, 明治図書は, 行動主義に対する批判に大半が当てられている。同様に, 乾孝著『児童心理学』(旧版・新版)を参照。
- (31) 前掲, ヴィゴツキー『精神発達の理論』。
- (32) 小学館『教育学全集・3』「近代教育史」1968年, p.205。
- (33) 下村哲夫「国民学校の成立と実態」『季刊現代教育史・8』1976年12月, 現代史の会, p.81。
- (34) 前掲『錬成心理学』p.820。
- (35) 前掲『国民学校教育の実践体制』p.340。
- (36) <注 34>p.690, p.689。
- (37) <注 34>p.786。
- (38) <注 34>p.603。
- (39) 志摩陽伍「国民学校の教育」『講座・現代教育学・5』「日本近代教育史」1961年, 岩波書店, p.322。
- (40) 今田 恵・前掲書, 相良守次『心理学概論』1962年, 岩波書店。依田・本明監修『現代心理学のエッセンス』, ケーラー著『ゲシュタルト心理学入門』(東大出版会UP選書)。K・レヴィン『社会科学における場

現代学校経営の思想と方法

理論』，など参照。

(41) <注 34> p. 104.

(42) 市川昭午『学校管理運営の組織論』1966年，明治
図書，同『教育行政の理論と構造』1975年，教育開発研

究所，河野重男『教育経営』1969年，第1法規，など。

(43) たとえば，前掲，市川昭午『教育行政の理論と構
造』，真野宮雄外編著『現代の教師像』1977年，第1法
規など。