

# 1960年代の高校生活指導論における教師生徒関係

—「自主管理」をめぐる議論を手がかりに—

教育学コース 市山雅美

The Relation between Teachers and Students in High School “Seikatsushido” (Guidance)  
in 1960's: an Analysis of the Discussion on “Jishukanri” (Self-management)

Masami ICHIYAMA

In postwar Japan, “Jishukanri” (self-management) was an educational practice which was representative for students' participation in school management. “Jishukanri” was understood by two ways; one the participation in school management, and the other a method of education or “seikatsushido” (guidance). “Jishukanri” has started as the students' participation activities. However, it was soon considered as a method of education or “seikatsushido”. This paper describes the process of such replacement by analyzing the discussions of the both sides. In this paper, I attempt to examine the difference of two relations between teachers and students in the both concepts of “jishukanri”.

## 目次

1. はじめに
2. 自主管理の二類型
  - A. 高知の自主管理
  - B. 深川西高校の「秩序維持委員会」
3. 自主管理概念の変遷 —教研集会の議論から—
4. 二つの自主管理観の対立とその背景
5. 教師の指導性論と共闘論批判 —高生研大会基調提案を中心に—
6. 結論 —現在の生徒参加論への提起—

### 1. はじめに

現在、学校協議会にみられるような生徒の学校参加がさかんになりつつある。そこには、教師と生徒が、共に議論し学校をつくっていくという側面と、その活動を通じて教師が生徒を指導していくという側面の二つがある。そこでの教師生徒関係は、前者においては、平等な学校の構成員という関係だが、後者においては、教師が生徒を指導するという関係になる。現在、「子どもの権利条約」の「意見表明権」に見られる子ども観の変化のもとで、この二つの教師生徒関係の係わり合いが問題となっている。しかし、その問題は、

すでに、1960年代の高校生活指導論で議論されていた。この問題を振り返ることが、今日の問題の考察の手がかりになるだろう。

戦後の学校教育において、1950年代には、生徒と教師がともに学校をつくるといった関係が重視されたが、1960年代になると、次第に、教師が生徒を指導するといった関係のほうが重視されていった。その背後には、1960年代の高校教育の質的転換がある。それは、「高校三原則」の総合制や小学区制の無形化とともに、高校の序列化や、大学進学予定者と就職予定者の分裂が進行していったことと、高校進学率の上昇ともなう、高校進学者の質的变化である。

そのような高校教育の変化が、教師生徒関係の変化にも表われている。そして、そのような教師生徒関係の変化は、戦後の代表的な生徒参加の実践である自主管理にも表われている。

自主管理は、全国生活指導研究協議会(全生研)および、全国高校生活指導研究協議会(高生研)で、議論された実践であった。しかし、全生研で論じられた小中学校の自主管理と、高生研で論じられた高校の自主管理は同一とはいえない。前者は、日直制度を中心に論じられ、「集団内部のなかに集団決定を守りぬいて集団的行動を統制する」<sup>1)</sup>といわれた。しかし、高校の自主管理には、それだけではなく、学校経営参加という

面もあった。

高校の自主管理には、さまざまな実践がある、竹内常一は、1967年に、自主管理の実践として、東京の青梅農林高校の「無処罰生徒指導」、高知の「徹底補導」と勤評闘争時における「自主管理」、北海道深川西高校の「秩序維持委員会」、沼津工業高校の「学校民主化委員会」をあげている<sup>2)</sup>。それとともに、竹内は、「自主管理とはなにか、ということについての定見が確立していない」と述べている。そして、高校の自主管理についての先行研究<sup>3)</sup>でも、さまざまな自主管理の実践の相違について、十分に言及していないのではないかと。

しかし、竹内は、「徹底補導の実践と秩序維持委員会を中心とする『自主管理』の実践の二つが統一的にとらえられて、その後、自主管理、自主規律確立の実践が高校生活指導のなかにおいて試みられるようになった<sup>4)</sup>」と指摘している。本論文でも、「徹底補導」など高知で行なわれた自主管理と、「秩序維持委員会」が、自主管理実践の二つの類型と考へ、考察を進める。

高知の自主管理は学校経営参加の側面が強く、「秩序維持委員会」は、「生徒集団の自己統制」といった面が強い。そして、1960年代を通じ、前者の側面から後者の側面へと、自主管理観の重点が移動していった。そして、60年代末の高校紛争の際に、生徒の側から「自主管理」が主張されることもあったが、本論文では、その直前の時期までを取り扱う。

自主管理をめぐる議論の変化は、教師と生徒の共闘から、教師の指導性の強調という、1960年代の教師生徒関係の議論の変化に強く規定されている。

本論では、自主管理とそこでの教師生徒関係についての議論の変化を、主に日本教職員組合の教育研究全国集会(日教組教研集会)や全生研、高生研の全国大会での報告や議論をたどることによって、考察したい。

## 2. 自主管理の二類型

本章では、高知の自主管理(勤評闘争の際の自主管理と、それから発展した学園民主化運動、徹底補導)と「秩序維持委員会」の、それぞれの自主管理の活動が成立するに到った経緯について簡単に触れる。

### A. 高知の自主管理

1959年、高知県で、県内の高校25校のうち17校において、勤評を提出しなかった校長の処分に反対して代理校長を拒否し、生徒会が学校の自主管理運動を展開した。

高知県高等学校生徒会連合(生連)<sup>5)</sup>の対策委員会は、「生連の名のもとに教育委員会に授業放棄を宣言する。そして、学校は自主管理とし、生徒じしんの手で、授業を行なうのである。つまり、授業にはぜんぜんさしわりはないが、われわれの団結の力を示すことによって、教育委員会に反省を促すものである」と決定した<sup>6)</sup>。

高知の高校教員で高生研常任委員の山本修は、自主管理運動について、「職員室と事務室および施設設備の管理を除く、いっさいの日常の授業、学校行事をすべて生徒会の大衆討議に基づいて管理運営すること」<sup>7)</sup>だとしている。

そして、「自主管理は『ほくたちが学園を守るんだ』というところまで発展していた。……そこで自分たちが守ろうとする学園は民主化されているのか」、と問われはじめ、県下の高校で学園民主化運動が起こった。例えば、中芸高校では、「自主運営を先生は素直にみとめ、理解をもって協力すること」、「生徒を弾圧し、生徒におそれられるような言動をつつしんでほしい」、「個人的に生徒をよんで言葉による弾圧をくわえないように」、「生徒の前ではなかなかうまいことをいうが、陰ではボロクソにいう先生がいる」、「処分撤回運動をする生徒には、“単位はやれない”と圧力をかけている先生がいる。やめてほしい」、「職員会の決定事項を発表してほしい」など、26項目の要求を出し、教師に回答と実行をもとめた<sup>8)</sup>。このような活動は、生徒の学校経営への参加要求の表現であるといえる。

「学園民主化運動」では、生徒処分についても問題とされ、「摘発主義でなく、あくまでも生徒を正しい方向に指導してほしい」、「いったん処分をうけた生徒に誓約書をかかせておいて……、二度目の処分のときには、それをタテにとって自動的に退学させるやり方はやめてほしい」<sup>9)</sup>といった要求も出された。

そのような中、丸の内高校は、「徹底補導」の方針を打ち立てた。丸の内高校の教員の尾崎勇喜は「徹底補導とは、子どもを処分しないことである。万引きの子どもが警察につかまった場合、私たちはできるだけその子どもを警察からもらいさげ、父兄と連絡をとり、相談しあって学校で更生さす」<sup>10)</sup>と述べている。

この「徹底補導」に対し、生徒は生徒総会で「自粛決議」を出し、教師に答えた。そこでは、「徹底補導こそ、本当に民主的な生徒指導であり、これこそ、生徒と先生方との間にあった不信感をなくするもの」だとし、「心ならずも非行の道におちいる仲間たちの反省と克服は、生徒会が日常あらゆる学園生活の中で真の友

情と団結を深めながら、仲間をいましめ、励まし、希望と理想に向って、真実の道に立ち返えるように努力し合うものでなくてはなりません<sup>11)</sup>と決議された。

しかし、尾崎は、「生徒会は非行の原因を生徒の精神の中に求めるよりも、まずもっと身近で具体的な社会性の中に追求していた」ととらえている<sup>12)</sup>。

## B. 深川西高校の「秩序維持委員会」

北海道の深川西高校では、教師の「体罰」に抗議して、生徒大会で「暴力はいかなる理由があろうとも行使すべきではない」との結論だされた。その結論を具体化する方法として、1954年、秩序維持委員会が発足した<sup>13)</sup>。

### 秩序維持委員会規定〈抄〉<sup>14)</sup>

#### 前 文

本委員会は、本校生徒会における生徒会から一切の暴力行為を追放し、民主的にして、健康明朗な学校生活を築こうという決議に基づきその意志を明確にし、その実現を期するために設置される。

第二条 本委員会は、本校生徒の生活態度の秩序を維持し、健康明朗な学校生活を実現することを目的とする。

第六条 本委員会は第二条の目的達成のため左の活動をする。

- 1 生徒会会員に対し、会員として生徒会の秩序を乱す行為・行動の事実についての調査と審議
- 2 生徒会々員より、会員として生徒会の秩序を乱す行動についての申し出のあった事項についての調査と審議
- 3 前二項の審議の結果についての報告及び処分決定

第八条 第六条による審議の結果、生徒会の秩序を乱すと認められた場合は次の処分を行なう。

- 1 本委員会に反省状を提出する。
- 2 全校生徒の前で謝罪する。
- 3 学校に停学を含む処分方を要請する。

第六条は、秩序維持の取り締まりのようにみえるが、これについては、「級友がある日突然に消えてしまう、消されてしまうことの絶対ない、……仲間のことは、仲間同士が責任を持つ、生徒のことは生徒同士で解決するという原則を定めた条文だ<sup>15)</sup>とされている。

これは、教師と大口論して学校を飛び出した生徒Aに、家庭で反省する期間を設けたことに対し、「ホームルームで全然Aのことを考えていない」ことが問題となり、秩序維持委員会でも会議をもち、「反省期間を勝手に先生方でとったことは間違いである。今後先生方で勝手に反省期間をとらせることの絶対ないよう申し入れをした<sup>16)</sup>という事件をふまえていると考えられる。ここには、教師の一方的な処分に対する批判という面が見られるが、この点では高知の学園民主化運動と共通である。

また、暴力事件が起こった際、秩序維持委員会が、ホームルーム討議をふまえて、加害者には全校謝罪、傍観者には委員会に反省状を提出という最終決定を下し、各ホームルームの承認を得た<sup>17)</sup>という活動がある。これについて、田久保清志は「処分決定過程への『生徒参加』が事実上生じている<sup>18)</sup>と述べている。

しかし、それは、処分決定参加というだけではなく、非行問題の生徒集団自身による解決という面も持つ。実際に、生徒集団内部の規律の問題への取り組みとして、飲酒や喫煙や暴力の問題の生徒会による処理を目指した「西高十一月革命」という、「整風運動」ともいえる運動が、1957年に行なわれている<sup>19)</sup>。

第11次教研集会では、「秩序維持委員会」は、「学校当局の処分主義的な生徒取りしまりを排除していく過程で、学校内外における生徒の規律の問題を、すべてを生徒会の手で処理する」もので、「生徒集団の自主管理体制を確立していった実践」といわれたが<sup>20)</sup>、生徒のことは生徒同士で解決するという姿勢が、「秩序維持委員会」の特徴であろう。

### 3. 自主管理観の変遷 — 教研集会の議論から —

本章では、このように二つに類型化できる自主管理が、当時、教員の間でどのような実践としてとらえられていたのかを見ていきたい。日教組教研集会の報告書の『日本の教育』から、教研集会の生活指導分科会高校分散会の議論をたどっていく。

自主管理の実践が報告されたのは、第9次教研(1960年)が最初である。そこでは、高知の勤評闘争の際の「自主管理」と、学園民主化運動が報告され、「生徒会の学校運営への参加は、例外的ではあるが、実際高知において実現されている<sup>21)</sup>とされた。第10次教研(1961年)では、機械的な処分によって非行に対処する処分主義・処罰主義が生徒の学習権を奪うということが、問題となった。その中で、「徹底補導」が報告された。

第11次教研(1962年)では、「高校生徒会指導の原則は、……生徒集団の学校経営への参加をおしすすめ、学校運営と学校教育を教育の機会均等の原則にもとづいて民主化していくことであるといえよう」とされた上で、「秩序維持委員会」が「その一つの好例」とされた。そして、「秩序維持委員会」は、「高知の高校生徒会」などととも、「生徒集団を学校管理体制から解放するとともに生徒集団の自主管理体制を確立していった実践」とされた<sup>22)</sup>。

第12次教研(1963年)では、非行問題や「無処罰主義」<sup>23)</sup>との関連で、「秩序維持委員会」や「徹底補導」も論じられた<sup>24)</sup>。生徒処分も含む学校経営への参加の側面も、「処分しない」という「無処罰主義」の側面も、処罰主義批判という点では共通だが、前者より後者が強調されていた。

しかし、第13次教研(1964年)になると、自主管理は、処分するかしないか、ということから、「処罰の対象となる問題の自主的解決」へと議論が進んでいった。

事態は処罰規定を破棄し、処罰をなくしてしまえば、それですべてが解決できるほど単純ではない。……飲酒喫煙で処罰を機械的におこなうものなら、生徒の四分の一は処分しなければならないと報告している県がある。また、教師の権力を排除し、生徒の自主的活動にすべてをゆだねたら、生徒非行が増加し、そのために組合分会が攻撃されていると報告した府もある。

だから、生徒会活動は、処罰主義を破棄すると同時に、処罰の対象になるような問題を自分たちの力で解決していかなければならない<sup>25)</sup>。

ここに、処罰主義反対の運動から、生徒集団による非行問題の解決という、自主管理の方向への変化がある。それは、生徒の学校経営参加の側面が後退し、「秩序維持委員会」のように、生徒のことは生徒同士で解決するという方向へ変化するということでもある。

そして、非行問題解決の「集団的力量」を生徒集団に確立することが求められていった。北海道(深川西高校と考えられる)は、次のように主張している。

自主管理とは処罰をしないことと同義ではない。問題に取りくむなかで生徒集団が変革され、たかまっていくことが重要なのだ。そのためには、喫煙問題をとりあげるときは喫煙だけを問題にするのではなく、喫煙した生徒にたいしてみんながいままでどうしてとりくんでいたのか、喫煙事件は生徒集団の弱さのあらわれではないかといった方向に問題を深めていく必要がある。……自

主管理とは、集団的なちからにたいする確信と集団的なちからについての誇りを生徒に教育するための手段である<sup>26)</sup>。

そのような流れの中、第14次教研(1965年)では、高知は、勤評闘争の際の自主管理について、「たんなる教育技術の一形態というのではなく、不当な権力によって生徒の権利が失われていく歴史の舞台の中で、『抵抗してたたかう姿勢』として評価しなければならない」<sup>27)</sup>と述べた。ここには、深川西高校のように自主管理を教育としてとらえることに対する、高知の側の批判がある。これについては、次章で触れる。

第15次教研(1966年)になると、「生徒集団による民主的自己統制—自主管理はどのような人格形成作用をもっているのか」が論点となった。しかし、「生徒集団による民主的自己統制」という定義には、生徒の学校経営参加という観点の後退がある。そして、「生徒集団は他者に要求実現をするどくせまっていくと同時に、自己に対しても集団の要求をつきつけていく。そのとき、生徒集団はその成員であるひとりひとりにすすんで集団の規律をみずから課することを要求する」といった、「民主的自己統制の過程内で、生徒たちは集団的利益とのかかわりにおいて自主的に判断し、行動することを学び、自分の自由意志をきたえあげていく」というように、自主管理は「人格形成作用」に重点が移動していった<sup>28)</sup>。

当初は、「秩序維持委員会」も高知の勤評闘争の際の自主管理も、同じ意味合いとはいえないが、ともに、学校経営・運営への参加とされた。しかし、自主管理はその後、非行問題と関連付けられていった。竹内の論によると、自主管理には、「処罰制度の本質である非教育的暴力性を集団の力によって排除していくたたかい」の側面と、「民主的集団の自己統制のシステム」の側面の、二つがあるといえる<sup>29)</sup>。最初は前者の意味で自主管理が位置づけられていたが、次第に、後者の意味が強くなっていった。それは、生徒自身による非行問題の解決の「集団的力量」の形成が問題となることであり、自主管理は、そのための教育の手段として考えられるようになった。

このような自主管理観の変化の背景には、自主管理の、(処分決定を含む)学校経営への参加の側面も教育の手段の側面も、ともに処罰主義への対抗という点では、不可欠で不可分なものであったためであろう。竹内は、さまざまな自主管理について、「かならずしも一括できるものではない」としながらも、「処罰制度に対置されるものとして一括されているのでしょ」と述べ

ている。非行問題の激化の中、処罰制度に対抗し、生徒の学習権を守ることが、第一に考えられたため、学校経営参加より、「自己統制」の面が強調されていったと考えられる。二つの異なる自主管理概念が、ともに「自主管理」ということばで言い表されたため、学校経営参加の側面の独自性が十分に認識されなかったのだろう。

#### 4. 二つの自主管理観の対立とその背景

「秩序維持委員会」には、「自主管理」を教育の手段ととらえる視点があつたが、高知の自主管理には、その視点が希薄である。

高知の側では、『「自主管理」運動の底を一貫して流れるものは、『教育の主人公はわれわれ生徒だ。教育の仕事はみずから成長しようとする生徒を正しく援助することだ』という思想であつた』<sup>30)</sup>といわれた。また、「学園民主化」について、高知高教組は、『「民主教育を守り発展させる」ことの内容を、生徒たちは私たち教師よりも先につかみ、生徒たちから私たち教師が学びはじめた』<sup>31)</sup>と述べている。

しかし、このような高知の姿勢は、第4回全生研大会(1962年)で、徹底補導について、「教師集団が教育実践の面ではいつも生徒集団につきあげられて形成されてきたという弱さをもっていないか」、「自然発生的要求を理性的なものに転化させる教師集団の指導性の希薄さを感じる』<sup>32)</sup>という批判を生み出した。また、竹内は、高知の徹底補導について、「民主的な自己統制を組織ししつつ、生徒に民主的な集団とはなにかを教え、民主的な集団の力を自覚させることが教育のプログラムとして意識化されていたとはいえません』<sup>33)</sup>と指摘している。

一方、第5回全生研大会(1963年)では、「高知の徹底補導は、“学園の主人公は生徒だ”という思想を生み出したが、深川西の無処罰は、非行事件の自主的解決、生徒の反省、非行の減少という結果の実現におわっている感が深い』<sup>34)</sup>といった批判が出された。しかし、このような批判は、「問題に取りくむなかで生徒集団が変革され、たかまわっていくことが重要なのだ』<sup>35)</sup>という深川西高校側の認識と対立している。

教育という意識の希薄な高知の自主管理観の背後には、自主管理を「たたかい」とする意識がある。高知高生研では、深川西高校が「反動地域の中で長い年月活動が持続出来たのは、自主管理の問題が純然たる『教育』の分野の中での活動として地域からも認められて来た」

ためだとの意見が出された<sup>36)</sup>。一方、「高知における『自主管理』をのこすか、たたきつぶすかという問題は『歴史』の舞台での斗いであり、『教育』の場面での斗いではなかつたというのが正しいと思う。この点で、全国的にとらえられている『自主管理』と質的にちがつて』いるという意見が出された<sup>37)</sup>(3章で引用した第14次教研の高知の発言も参照)。

自主管理を「たたかい」とする高知の見方の背景には、教師と生徒の共闘という思想がある。1956年に、県教委は、高校全入を否定し入試へとつながる学力テストの実施を決定した。県議事堂を包囲するなどの「選抜テスト」阻止闘争が、生連、父母、教師、中学生によって行なわれた。この生連の活動について、「被教育者としての高校生が、組織(集団)的に教育者たる教師集団(教組)と共闘をくんだことの意義はひじょうに大切である』<sup>38)</sup>と、国民教育研究所の報告書で報告された。また、高知高教組は、第10回教研集会(1961年)で、「安保・勤評体制下における生徒会指導・生活指導」について、「私たちの立場は、生徒会を教育労働者の同盟軍としてとらえることである。……教育労働者は、学園の主人公である生徒・生徒会と同盟して、教育支配をめざす権力とたたかっていく必要がある』<sup>39)</sup>と主張した。

共闘論では、教師と生徒は対等な存在としてとらえられ、生徒の教育という意識は希薄だった。高生研の方針は、生徒の教育、あるいは教師の指導性を重視し、共闘論に批判的にとらえていくが、その理論を、実践の面から「秩序維持委員会」の実践が支えたといえる。

#### 5 教師の指導性論と共闘論批判 一高生研大会基調提案を中心に一

本章では、共闘論と教師の指導性が対立的にとらえられていった背景を考察する。

高知の提起した「同盟軍」という高校生像は、60年代を通じて、次第に成り立たなくなつていった。高知でも、1964年には、「自主管理の斗いでかつて名をはせた県内のある高校」の「自主管理の“自”の字もないどころか生徒集会すらもてない実情』<sup>40)</sup>が報告されている。

このような、高校生像の変化の背後には、1960年代の高校教育の質的転換があつた。1950年代後半から、「高校三原則」でいわれた総合制や小学区制が、無形化されていった。例えば、1960年の学習指導要領で導入された、世界史A(就職者向け)、世界史B(進学者向け)

といった科目の種別化や、学区域の拡大にともなう高校の序列化は、高校生を、大学進学を目指す層と、高校を卒業して就職する層に分裂させていった。

そして、1960年代の急激な高校進学率の上昇とともに、それまでは高校に進学しなかった層が、高校に進学するようになり、高校進学者が多様化していった。

そのために、高校生像は、分裂し、多様化していった。それが、教師生徒関係にも表われている。高校進学者が、ある一定の層に限られていたときには、教師と生徒との同質性が高く、教師と生徒の一体感といったものが形成されやすかったと考えられる。共闘論はその上に成り立っている。後述する「共に闘っていくという労働者階級の統一的立場」<sup>41)</sup>というのはそのような一体感の一つであろう。しかし、高校生像の多様化のため、教師と生徒の一体感の形成が困難となり、共闘が成り立たなくなっていくのではないかと。

そのような状況の中、教師の指導性が強調されていった。徹底補導に対する批判の背景にも、教師の指導性の強調があると考えられる。以下では、高生研大会の基調報告から、教師の指導性論の成立過程を見ていく。

第1回高生研大会(1963年)基調報告では、次のように報告された。

『高校の生活指導』<sup>42)</sup>(学園民主化、徹底補導の記録などが掲載されている—引用者)……に一貫する現実の主題は学園の民主化であり、……そこでは常に学園の生徒大衆が共通の利害を自覚していく実践のシテであり、教師はあくまでワキの感が強い。そこでは生徒の真実の教育要求が「集団」として怒涛のようにまきおこり、教師が教育労働者として開眼、脱皮させられていく。未だそこでは教師の指導性はさまよっており、たたかひの実践が先行して、新たな教育の論理は生まれんとして悩んでいる<sup>43)</sup>。

この基調報告では、教師の指導性の重要性を認めているが、この時点では、その指導性の内実は明確なものではなかった。

高生研第2回大会(1964年)では、京都から「教師の教育的指導を重視する余り、生徒を常に被教育対象者とし、生徒も教師も共に抑圧と分裂の政策の下に苦しめられているが故に、信頼し合い、共に闘っていくという労働者階級の統一的立場が弱いのではないか」<sup>44)</sup>という、教師の指導性の重視に批判的な意見が出された。

しかし、その後、「生徒の真実の教育要求」がまきお

こるという前提が崩れていく中、教師の指導性論が確立していくようになる。

第14次教研(1965年)では、後期中等教育の再編成のもとでの「差別と管理」の結果、「教育の退廃といわれる状況」の一般化が指摘され、「受験勉強の緊張をほぐすため、メンコ、少年マガジンなどにふけるといった幼児的傾向」や「エロ・グロ雑誌が流行」という状況が報告されている。また、「要領のよい出世主義」、「公共物を独占したいという自己本位」、「行事の役員になりたくないが自分の出欠だけは気にするという非協力性」、「信賞必罰的評価を支持する実力主義」などの、生徒の価値観の「個人主義的傾向」<sup>45)</sup>が報告された。同年の第3回高生研大会基調報告でも、次のように報告された。

全国教研の討議でも「高校生の要求というが、さっぱりつかめない」「かれらはすでに人間的要求をすりへらされている」という声は「高校生の意識の右傾化論」とともに出され、集団づくりはおろか、生徒の「退廃」状況の前に、指導の切り口すらつかめない状況が出されている<sup>46)</sup>。

そのような状況下で、「教育的挑発」というものが、注目されていった。兵庫は、第14次教研(1965年)で、「教師は生徒に『自分の生活を深く掘りおこさせ、みつめ、それを集団の中に提起させる』ように要求していく必要がある。教師の強い要求があつてこそ、生徒も生活要求、学習要求を仲間のなかにもちだしてくる」<sup>47)</sup>と発言した。このような姿勢が、「教育的挑発」と呼ばれた。第4回高生研大会(1966年)基調提案では、この「教育的挑発」に言及されている。

生活現実の認識と、その主体的モラルへの飛躍の二つの教育的作用が、「教育的挑発」と呼ばれる教師の指導性の中核をなしているといってもいいのではないのでしょうか。こうした教師の指導性があつてこそ、生徒たちははじめて自分たちの要求を真に人間的・国民的なものへと、科学的・道徳的なものへと、発展させていくことができるのではないのでしょうか<sup>48)</sup>。

ここにおいて、高校生活指導における教師の指導性ということが、明確に位置づけられたといえよう。畑巖は後に、この高生研第4回大会において、「高生研は勤評・安保・学テとむすびついた学園民主化の『闘いの理論』から『教育の理論』の原点追求の苦闘をくぐりぬけ、教育理論、教育技術の創造的 pursuit の段階に達したといえよう」<sup>49)</sup>としている。教師の指導性論の確立により、生活指導は、「たたかひ」(生徒と教師の共闘や勤評闘争時の自主管理は「たたかひ」といえるであろう)か

ら区別され、教育実践として確立したといえる。

「たたかい」が否定的に扱われていく中、第5回高生研大会(1967年)の基調報告では、「教師が“認識すること”」(同盟軍のテーゼや、「子どもから学ぶ」という認識一引用者)と「生徒(の要求)が“組織されること”」の混同は、「教師と同じ戦列に立ち上った生徒の定在的要求を『生徒の要求』として固定的に捉える」とされた。そして、「学園内の矛盾が激化すれば、このような要求が噴出して生徒たちは立ち上る。その際教師の指導は、それを助長、援助することにとどまる」という見解からすれば、「噴出するのでなければ要求はなく、生徒が立ち上るのでなければ指導はないということにとどまる。」<sup>50)</sup>と、同盟軍という規定が批判された。

この批判から、次の二点が導き出される。第一に、教師が生徒との共闘を期待しても、生徒の要求がすりへらされている状況では、共闘はありえないということである。第二に、生徒が要求を組織するには、教師の指導が必要となるが、そのことは、生徒を指導の対象と見ることになり、生徒集団を「同盟軍」と見ることはできない、ということであろう。乾彰夫が、1960年代の高校生活指導観の転換について、「生徒の現実が教師の期待からずれていけばいくほど、教師の指導性は絶対的となり、逆に、少なくとも出発点における生徒の側の主体性というものへの、教師からの期待と評価は低められ、ますます『学校の生徒』としての位置を強める」<sup>51)</sup>と述べたのも、そのことを指しているだろう。

## 6. 結論 一現在の生徒参加論への提起一

共闘論においては、教師も生徒も同じ要求をもって立ち上がる対等な関係とされた。それは、教師も生徒もともに、学校経営に参加することにつながる。しかし、教師の指導性が強調されるとともに、共闘の理念は批判されていった。教師生徒関係が、共闘関係から指導・被指導関係に変化していったことが、自主管理が、学校経営への参加の側面より、教育の手段としての面が強調されるようになった背景にあるだろう。そして、それは、1980年代に、教育困難校などの状況が広がる中、教師の指導性が過度に強調され、生徒の学校参加の面が希薄になることにつながっていったと考えられる。

しかし、現在再び、児童・生徒の学校参加の活動が提起されている。これは、高校に限られる活動ではないが、学校評議会<sup>52)</sup>、学校協議会の活動はその一例であろう。

「子どもの権利条約」の、意見表明権(子どもに影響を与えるすべての事柄について、自由に自己の見解を表明する権利)に依拠して、竹内は、「子どもも、親も、学校の運営にたいして意見を表明し、それに参加していく権利を有している」、学校は「子ども・親をふくめたその構成員によって自治・運営されなければならない」としている。竹内は、それを制度化したものとして、「学校評議会」を挙げ、「近代的な平等主義的な社会の全成員が公的問題の〈参加者〉になることができるような新しい統治形態」<sup>53)</sup>という、ハンナ・アレントの「評議会」の概念を提示した。そして、「構成員自治としての学校自治を前提とすると、子どもは教育としての自治的活動だけではなく、権利としての学校自治への参加権を保障されなければなりません」<sup>54)</sup>と述べている。

そこでは、教師が生徒を指導することだけでなく、平等な構成員としての教師と生徒の関係が求められている。喜多明人は、「教育のあり方についての“決定システム”全体に子どもの意志が介在する」ために「教育界が克服すべき課題・展望」として、「『指導の対象としての子ども』観と『人間=パートナーとしての子ども』観との調整の問題」をあげている<sup>55)</sup>。

「パートナーとして子ども」という視点は、ある意味で、教師と生徒の共闘の理論に通ずるものがあるのではないか。その意味では、現在、共闘論を再検討する必要がある。しかし、1960年前後の高知県でみられた、生徒と教師の共闘という関係は、勤評賛成か反対かといったような保守革新の二項対立の政治構造に強く規定されている。小玉重夫は、「学校評議会の創出には、……実践的な試行を伴う必要がある。それは、ヘゲモニー争奪型(二項対立型)からフォーラム型(複数性)への公共性イメージの転換を伴うものとならざるをえない。……このことは、勤評闘争以来積み重なってきたヘゲモニー争奪型の学校の政治文化を根本から組み替えることを意味する」<sup>56)</sup>としている。

「学校協議会」のような生徒の学校参加を成り立たせるためには、教師と多様な生徒のあいだに、このような公共性の構築が求められている。それは、是非を峻別するような二項対立の結論を求めず、多様な意見をたたかわせて議論し、妥協点をさぐっていくことである。教師の指導性も、そのような公共性の構築のためにとらえなおされるべきであろう。参加か指導か、という二項対立の図式の克服が求められている。

(指導教官 汐見稔幸教授)

## 註

- 1) 全生研常任委員会 編『学級集団づくり入門 第二版』明治図書,1971,p.70。
- 2) 竹内常一 1967「高校生活指導における自主管理の系譜」『生活指導』第109号,p.93。
- 3) 先行研究として、竹内前掲論文のほかに、田久保清志 1995「戦後日本の高等学校における『生徒参加』」『教育科学研究』(東京都立大学教育学研究室)第14号がある。その他に、高校の自主管理に言及したものとして、柏木伸六「戦後生活指導史」木下春雄・竹内常一 編『講座 高校教育 1 高校教育と生活指導』明治図書,1972、西平正喜・竹内常一「高校教育と生活指導」田代三良ほか 編『講座 現代の高校教育 4 生活指導』草土文化,1978がある。
- 4) 竹内 前掲論文(1967),p.104。
- 5) 1954年結成。「県下高等学校生徒会の連絡を緊密にし、友愛を深め、ここに団結し学園と学問の自由を守り、自主独立の精神を養うと共に、社会性を陶冶し、自由にして健全なる生徒会を育成すること」が目的とされた(杉本恒雄・山本修「高校生奮闘記」三一書房,1962 p.229)。主な活動として他に、授業料値上げ反対運動、高校全入運動、学テ反対運動、安保反対運動などがある。(金子龍吉「組織のなかで育つ高校生」国民教育研究所 編『全書 国民教育 5 地域の生活と学校』明治図書,1968年,p.201)。
- 6) 杉本・山本,前掲書(1962),p.144。
- 7) 山本修「学園民主化運動」全生研 編『高校の生活指導』明治図書,1962,p.181。
- 8) 杉本・山本,前掲書(1962),p.148-149。
- 9) 同上,p.188。
- 10) 尾崎勇喜「非行生徒にとりくむ」全生研 編『高校の生活指導』明治図書,1962,p.62。
- 11) 尾崎勇喜 1961「二つの集会和その決議について」『生活指導』第27号,p.37。
- 12) 同上,p.38。
- 13) 金倉義慧「学園自治の旗」明治図書,1969,pp.93-99。
- 14) 「学園の主人公は生徒だ」高生研編『学園をわれらに』三省堂,1967,pp.185-188。
- 15) 同上,pp.188-189。
- 16) 同上,pp.178-180。
- 17) 同上,pp.188-189。
- 18) 田久保,前掲論文(1995),p.34。
- 19) 金倉,前掲書(1969),pp.107-119。
- 20) 春田正治・宮坂哲文・小笠原英三郎・竹内常一 1962「第一〇分科会 生活指導」『日本の教育』第11集,p.235。
- 21) 勝田守一・春田正治・白井尚 1960「第十分科会 生活指導」『日本の教育』第9集,p.251。
- 22) 春田正治・宮坂哲文・小笠原英三郎・竹内常一 1962「第一〇分科会 生活指導」『日本の教育』第11集,p.235。
- 23) 青梅農林高校の無処罰生徒指導については、水上久男『生活指導二十年』高校生文化研究会,1981,を参照。
- 24) 春田正治・宮坂哲文・土器屋忠二・小笠原英三郎 1963「第十分科会 生活指導」『日本の教育』第12集,pp.238-240。
- 25) 春田正治・宮坂哲文・竹内常一 1964「第11分科会 生活指導」『日本の教育』第13集,pp.274-275。
- 26) 同上,p.275。
- 27) 春田正治・白井尚・竹内常一 1965「第11分科会 生活指導」『日本の教育』第14集,p.262。
- 28) 竹内常一・白井尚・城丸章夫 1966「第11分科会 生活指導」『日本の教育』第15集,p.262。
- 29) 竹内,前掲論文(1967),p.99。
- 30) 杉本・山本,前掲書(1962),p.155。
- 31) 尾崎勇喜 1961「生徒補導を中心にして」『現代教育科学』第37号,p.97。
- 32) 竹内常一 1962「全生研第四回全国大会の報告10 学級集団づくり高校」『生活指導』第40号,p.61。
- 33) 竹内,前掲論文(1967),p.104。
- 34) 小笠原英三郎 1963「全生研第五回全国大会の報告10 学級集団づくり高校」『生活指導』第53号,pp.55-56。
- 35) 春田・宮坂・竹内,前掲論文(1964),p.275。
- 36) 第5回全生研大会で、「秩序維持委員会」に対し、「非行生も生徒集団も、学校や社会の人間疎外の体制に要求を出していくような発展があったか」(小笠原,前掲論文(1963),p.55)との批判が出されたのも、これと同じ認識であろう。
- 37) 高知高生研 1964「座談会 高知県における生活指導を語る(その一)」『後期中等教育をすべての者に』第8号,p.43。
- 38) 国民教育研究所 編『地域と国民教育 V たたかい学お教師たち』日教組,1962,p.191。
- 39) 春田・村田・宮坂・勝田,前掲論文(1961),p.279。
- 40) 高知高生研,前掲論文(1964),p.43。
- 41) 茂見多門・畑巖 1964「高生研第二回全国大会『集団づくり高校』分科会報告」『後期中等教育をすべての者に』第9号,p.16。
- 42) 全生研 編,明治図書,1962。
- 43) 鞠川了諦 文責「第一回比叡山大会一般報告 高校生活指導研究の現在的位置」『高校生活指導運動史』明治図書,1980,p.11-12(初出『高生研通信』第4号,1963)。
- 44) 茂見・畑,前掲論文(1964),p.16。
- 45) 春田・白井・竹内,前掲論文(1965),p.257-260。
- 46) 畑巖・竹内常一 文責 1965「全国高生研大会研究運動方針 高校教育をめぐる情勢と高生研の課題」『後期中等教育をすべての者に』第15号,p.46。
- 47) 春田・白井・竹内,前掲論文(1965),p.260。
- 48) 畑巖・竹内常一 1966「高生研第四回大会研究運動方針 現段階における高校生活指導研究の主要課題」『後期中等教育をすべての者に』第21号,p.33。  
なお、「教育的挑発」は、「生活現実のなかにふくまれている人間的要求にこたえようとする誠実さ(認識上の)をもつことを強く要請すること」であり、「生活現実の要請……を、生徒が主体一身上の真理にまで飛躍させるという教育的作用」を含むとされている(同上,p.32-33)。
- 49) 畑巖「戦後高校教育史の転換点にたって—第1回大会～第4回大会—」『高校生活指導運動史』明治図書,1980,p.59。
- 50) 高生研常任委員会 鞠川了諦 文責 1967「一九六七年度高生研の研究の基調に関する報告」『後期中等教育をすべての者に』第



24号,p.78。

- 51) 乾彰夫「教育実践・教育理論にとっての七〇年代を問い直す—竹内常一さんの七〇年代と九〇年代」竹内常一『竹内常一—教育のしごと 3 学校改革論』青木書店,1995,p.374。
- 52) 例えば、長野県辰野高校の「生徒・父母・教職員の三者協議会」の実践などがある。太田政男「学校づくりの主体としての三者協議会」日高教・高校教育研究委員会ほか編『高校生の自主活動と学校参加』旬報社,1998,を参照。)。
- 53) ハンナ・アレント 著,志水速雄 訳『革命について』筑摩書房,1995,p.420。
- 54) 竹内常一『いま、学校になにが問われているか—学校論へのいざない—』明治図書,1992,p.57。
- 55) 喜多明人 1998「戦後教育を問い直す—子ども理解はどこまで深まったか—」『教育哲学研究』第77号,pp.39-40。なお、喜多の指摘は、高校に限ったものではない。  
また、喜多の「教師は、教科教育の場面においては確かに『指導対象』として子どもを見ることになる」(同上, p. 40)という認識は、生活指導における教師の指導性の位置づけがない点が問題であろう。
- 56) 小玉重夫 1999「学校は、今何が出来るか—公共性の構築へ向けて—」『教育哲学研究』第79号,p.26。

引用文中の中略「……」は、筆者による。