

教育誌展望（1985年）

——この1年の問題意識と論点の軌跡——

摂南大学 木 岡 一 明

おびただしい情報が、巷間、溢れている。マス・コミの影響力は、量りしれない。世を「情報化社会」と呼ぶ。時おなじくして、教育が「子ども」を対象とするものに留まらず、生涯かけての営みとして考えられてきつつある。世を「学習社会」と呼ぶ。

いまこの時を巧みに捕らえて、社会変化に対応した政治の仕組みが模索され、経済の建て直しが企てられ、文化の再編が進められようとしている。行政改革、財界刷新、産業開発、等々。

その一連の動きの中で、「第3の教育改革」がなされようとしている。

1985年の教育界を顧みるならば、まずはその改革動向に眼が引き付けられる。

しかしなお、日々教育が営まれている学校現場に眼をやれば、非行、体罰、いじめ、「管理」主義、等々の拡がりや深まりを見過ごすわけにはいかない。

今ここに、筆者がこの一年『学校経営』（第一法規出版）誌上において書き記してきた「教育誌展望」という教育雑誌記事・論考の紹介記事を振り返りつつ、教育ジャーナリズムを通して窺われる問題状況を整理しておこうと思う。それは、ひとつには未読の諸氏に対して資料的意味が有り得ると思うからである。いまひとつには、月々に書き記したことがらを総括し、言葉足らずを補足して、論旨を明確にする責任があると思われるからである。

Ⅰ. 「戦後」を問い直す——教育改革をめぐる論調——

周知の通り、今進行しつつある教育改革は、「戦後」教育を総決算し21世紀の日本教育を展望するべく政策日程にのぼせられた、という経緯がある。しかし、一口に「戦後」といっても、はや40余年、この間の蓄積と変動は簡単に総括し得るものではない。

いつまで「戦後」が続くのであろうか。

戦前・戦中・戦後。このような三分法で語られる歴史は、「戦争」が果たした意味を批判的に問い返し、その「戦争」を総括することによって完結するはずである。

1955年（昭和30年）には、いわゆる55年体制が確立し、その翌年には、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が成立している。またこの年の経済白書は「もはや『戦後』ではない。われわれはいまや異なった事態に直面している」と宣言していた。

政治・経済の側面から観るならば、この40余年は決して一様に語られるべき期間ではないはずである。それでもまだ「戦後」として、今日の時代性が捉えられている。それは、一体、なぜであろうか。それほどまでに、今日を拘束している「戦後」とは、いかなるものであろうか。このような疑問を抱きつつ、1985年の「教育誌展望」〔1月号〕に臨んだ。

このような疑問を抱きつつ、1985年の「教育誌展望」〔1月号〕に臨んだ。

以下、この一年間に引用した「戦後（教育）」に関する記述を拾ってみよう。

『総合教育技術』1月号〔以下①のように月号を略す〕は、「戦後40年と教育改革」を特集テーマに掲げ、111名によるアンケート「戦後教育40年とわたしの教育改革」の結果を載せている。

このアンケートで問われていたのは、①日本の戦後教育に最も重要な役割を果たしたり影響を与えた人物1名、②日本の教育史上最も大きなできごと・事件1つ、③日本の戦後教育に影響を与えた書物1冊、④今後の日本の教育改革では何が一番大切で、また具体的にどう進めたらよいか、の4点であった。このようなアンケートは、大田 堯が「特別な人物、事件、書物に歴史を帰着させるかにみえる発想は、興味本位の考え方」と述べているように、歴史を動かしている諸力の関係・表立って来ない歴史の底流を看過し、トータルな歴史認識を見失う怖れがある。

その点をおさえた上で、結果を総合すれば、森戸辰男（10名）・吉田 茂（8名）・田中耕太郎・マッカーサー（7名）・斎藤喜博（6名）・永井道雄（5名）・田中角栄（4名）といった人々の名が挙がり、6・3・3・4制の実施（35名）・教育基本法の制定（29名）、新しいところでは学園紛争（5名）といったできごと、『対日米国教育使節団報告書』（13名）・ブルーナーの『教育の過程』（8名）・デューイの『民主主義と教育』（7名）・無着成恭の『山びこ学校』（5名）といった書物が挙がっている。

確かにこうした人々・事件・書物が、「戦後教育」にそれぞれ果たした意味（功罪）を、わたしなりに理解することはできるし、その影響力の大きさを否定するものでもない。しかし、そうしたものが、その時々の制約下にあったことが十分に踏まえられていなければならない。

『中学校学級担任』①では、大橋 幸が「学校生活についての生徒と教師の期待のズレ」を指摘し、「このズレがここ数年来（というよりはむしろ戦後社会を通して）、中学・高校では加速度的に増大しているのではないか」と述べている。そして教師と生徒の「この対照的な立場のちがいは、1つの学級集団の中で、様々な機能ギャップとして現実化せざるをえない」と示唆し、この機能ギャップを解消するための試みの多くが「旧軍隊まがいの集団訓練の強化に傾きがちである」という懸念を示して、いわゆる「管理」主義教育に言及している。

『児童心理』④では、久保義三が「日本人の勉強観」の様式として「暗記にまったく依存する勉強」を挙げ、エリート主義・能力主義をその特質として引き出している。そして「それは、歴史的に根が深く、日本人の心の深層に横たわり、それなりの伝統を形成してきた」がために、対日米国教育使節団報告書で是正が求められたにもかかわらず、「（戦後）一段とその傾向を強め矛盾を深めているのが現状ではなかろうか」と問いかけている。氏によれば「日本人の勉強観の原型は、儒教を

学問の対象とした江戸時代の儒学者の学問観ないし教育観に、その源を発し」、明治5年の「学制」によって個人主義的・功利主義的教育観を併呑しつつ強く継承され、「明治中期以降の天皇制国家体制下では、教育勅語の道德観・教育観が支配的になるにつれて、勉強観はより江戸時代のそれに接近し、聖人に至る道としての勉強観はもっぱら忠良の臣民に至る道に価値転換していった」とされ、戦後占領改革によって「他人と同じである必要はない、という欧米個人主義哲学に根ざした教育観」の一時的な拡がりが見られたものの、「日本の教育土壌に根づくことなく、大勢は一斉授業の形態に再び後退してしまった」と捉えられている。

大橋の指摘は、「戦後」の社会変化が価値形成に大きな影響を及ぼして、教師と生徒の間に亀裂を生じめた、ということを示唆している。一方、久保の指摘は、「戦後」になっても戦前からの伝統的な価値観が依然支配的で、今日、大きな矛盾を露呈してきている、ということを示唆している。この両者の見解は、国民の価値形成に対して「戦後」社会が及ぼした影響力を、何に視点を置いて量るか、という点で異なったものであると理解される。大橋は「意識」に視点を置き、久保は「無意識（深層）」に視点を置いているのである。いずれも至当な見解と言うべきであろうが、その両者の見解が共存する「戦後」社会の複雑な仕組みの解読としては、ともに一面的であると言わねばならない。

『臨教審だより』①では、天谷直弘が、現在の教育界における「個人の尊厳、個人の自由に対する確信の欠如」を指摘し、「教育基本法の理想と現実の教育との間に深い絶縁が存在している」という観点から、「なぜそのような絶縁が発生したかを究明し、理想と現実との間の相互作用を活性化するためになにがなされるべきか、を検討しなければならない」と述べて、「教育基本法の『見直し』」を提言している。

この提言からも読み取れるように、教育改革論議は、教育理念論を足場にして「教育基本法体制」の在り方を問い直すものとして進められようとしていた。

『教職研修』②は、「教育改革と戦後教育理念の再検討」を特集している。

金子照基は「新しい公教育の理念は、高度情報社会という、未知の新しい社会における公教育のあり方をもとめて、ストレートに形成されるというよりは、むしろ、現在の公教育の理念や基本原則を、社会の変化および文化の発展との対応において再検討し、子どもの『教育を受ける権利』の保障を、現実の諸条件のなかで、積極的にめざしていく公教育の理念や基本原則として再生させていくことによって、求められるべきであろう」と述べている。

氏は、こう述べることによって、急激な教育改革に歯止めをかけ、漸進的・連続的な改革を求めているのである。しかし、いうところの「社会の変化および文化の発展」をいかに捉え得るのか、いかなるものなのか、という点で、いまひとつ判然としないものが残る。

『教育』②では、山住正己が、高橋史朗の「占領下の教育改革」（『現代のエスプリ』209号）認識を「なんとも情けない文化と歴史のとらえ方をしており」と批判し、「教育基本法をつくりあげたのは、日本の『文化の伝統』であったことを忘れてはならない」と述べている。

抽象論議である。何を指して「文化の伝統」と言っているのだろうか。金子は、先の論考の中で、教育基本法に言及し「日本国憲法の精神に則り、教育勅語に代わって、新しい公教育の理念と基本原則を明確にした教育宣言である」と述べていた。山住にとっても、国民主権・平和主義・基本的人権の尊重を三大原則とする日本国憲法の精神を、「文化の伝統」という言葉で総括し得るとすれば、久保が指摘している「日本人のエリート主義・能力主義」の伝統が、山住の認識においてどう位置づくのであろうか。大いに疑問としなければならない。

『中学校学級担任』③では、斎藤稔正が「個を全体の中に埋没させることで協調し、和を保っていく。そのため集団はスムーズに機能する」という日本の集団の特異性を指摘した上で、「こうした考えは学校という集団においても例外ではない」と述べて、「画一主義教育」「管理主義教育」が妊む問題に言及している。

このような論調は、臨時教育審議会での論議が「教育の自由化」から「個性主義」に転換してきたことに大に関係していると思われる。

『臨教審だより』③でも、副題に「画一主義から個性主義へ」を掲げている。

臨時教育審議会は、4月24日、「個性主義」を掲げた「審議経過の概要（その2）」を公表した。

これをうけて『月刊高校教育』⑤は、「『個性主義』とは何か」を特集し、『学習指導研修』⑥は、「＜個性主義＞への提言」を特集している。

『学習指導研修』⑥では、堀内 孜が「個性主義」が「画一性の否定」として打ち出されたと捉え、そのことからして「画一性の背後理念として教育の機会均等を、その否定の延長で自由化を位置づけることは容易である」と述べて、今日の「教育理念」を図式化した上で、それらを包み込んで成立している教育基本法－戦後教育体制が「始点的に自己矛盾するものであったのであろうか」と問い直している。

氏によれば、「個性主義ないし個人主義は教育そのものの近代民主社会における本来のあり方を示すもの」であるのに対し、「機会均等主義ないし画一主義は教育の組織化・制度化について、あるいはそれが定立された学校教育についてのあり方を示すもの」であり、「本来自由で個的多様な教育を規範・基準で共通化・画一化する、あるいはすることができた問題は、国民教育としての近代教育、近代学校がもつ始点的に構造化された矛盾といえる」と述べている。そして、そのことを本質において捉えるならば、「学校教育の自由化や個性主義化は近代公教育や近代学校の制度的枠組みを否定することなしに実現されないものである」と論じている。

堀内の指摘は、「個性主義」が有している改革原理としての力が、今日の公教育制度を抜本的に覆すほどのものであることを示唆している。

この指摘を反映してか、臨時教育審議会での論議は、「個性主義」を改革理念ではなく「教育の国際化」などと同等の、改革の目標のひとつにすぎないこと、という後退した考え方で落ち着くことになった（5月15日総会）。

以後、「戦後（教育）」全体をフォローした公教育論は姿を消し、学校論・教師論を中心とした

個別の教育改革論が主勢になっていく。節を改めて、その論理をみていくことにしよう。

Ⅱ. 「学校」を問い直す——学校改革をめぐる論調——

今日の教育改革が、中央教育審議会から臨時教育審議会へと引き継がれた経緯を反映して、当初から中央教育審議会での論議を踏まえた議論がなされていた。

『学校運営研究』①は、「自己教育力の育成・学校は何をするか」を特集して、教育改革論議を学校に焦点づけた対応を示している。

有園 格は「いうまでもなく、教育の問題は究極に教師の主体的な活動におうところが大きい。しかも、子どもに生き方を探究させる教育が重視されるということは、教師自身が常に『如何に生くべきか』を追究し続ける人間として子どもと対座しないかぎり、それは口先だけの説教にもなりかねない」と述べ、教師自身の自己教育力育成を促している。

『学習指導研修』①も、「今、学校は何をなすべきか」を特集している。

上田 薫は、「わからなさのなかにこそ人間の知的発展のかぎがある、ということを洞察できぬ教師は、その人自身が生きた知識を身につける体制を欠いていると言っても言いすぎではないであろう」と述べ、「教育指導を分裂・孤立させ別個のものとして離して考えることが、個性的な人間を疎外してしまうのだという認識」の重要性を訴えている。

『教育心理』①では、伊藤隆二が「ふれあいの教育は、おとなが子どもと同じ方向に向いて並び、自分の未熟さや至らなさをそのままあらわし、悩み、苦しみ、迷いながら、子どもと共に堅実に歩み続けていく教育なのである」と、師弟同行の教育を説いている。

『小学校学級担任』④でも、岩下新太郎が「教育的人間関係」に論及し、「人間存在の本質がまず個性と自主性にあるとするならば、以上によって成立する教育的人間関係において、教師の行う教育的行為は、究極的には一般化できない個々の状況の中で、『一回的な、不断の決定』を行うことによって一人一人の子どもの人間形成にかかわっているのである」と指摘している。そして「子どもと共感的理解を持ち、子どもを愛し、子どもとともに歩む姿勢を失わず、しかもそれゆえに学校教師の限界と矛盾に苦しむ——その苦悩にこそ教師自身の、そして子どもにとって教師の存在感がある」と示唆している。

いずれも教師の在り方に論点を定めているのである。

『学校運営研究』②は、「教育の多様化に学校でどう応えるか」を特集している。

新井郁男は「教育の多様化を徹底的にすすめるということは、現代の公教育制度の価値を基本的に問い直すということを意味している」と述べた上で、義務教育における「学校選択の自由」を論じている。そして「少なくとも義務教育の段階においては、ヴァウチア制の実現可能性はきわめて低い」と評価しながらも「ヴァウチアの部分的導入はこれからのわが国の教育の柔構造化に大きな貢献をするに違いない」と示唆している。

『総合教育技術』②は、「学校の活性化をはかる」を特集している。

溝口謙三は「いまの激しい流動社会の中で、子どもたちも一定の地域に一生留まるということはないであろう。しかし子どもは、いま、ここで——一定の地域の中で生活し成長している」という認識を前提に、「地域の中の子どもの教育は、形式的分類をすれば、家庭教育、（地域）社会教育それに学校教育と分化し分担されてきているといえよう。……しかし機能は分化し作用するとしても、これを受けるのは地域のそれぞれの子どもである。これらの分化した機能が連繫することがなければ、“子どもへの教育”は混乱するであろう」と述べて、地域の中の教育機能の連繫を保つ必要性を説き、「しかもその土台となるのは、地域再生のための地域教育力の活性化であるというべきである」と論じている。そして「学校は地域の教育的努力を組織立てるリーダーでなければならない」と示唆し、そのためには、教師の地域認識を深め、地域協調組織を確立し、「学校教育を教室の中にだけ閉じこめようとする教育観は開放されなければならぬ」と論じている。

『学習指導研修』②は、「＜学級王国＞の問題点を探る」を特集している。

吉本 均は「ただ上からの命令系統に従って動かされるだけの末端機関としてではなく、学校経営から相対的自律性を保ちながら、担任教師の自主と責任において学級を育てるということ、この点では『学級王国』の思想は今日も継承・発展されてよい」と述べている。

『文部時報』②は、「これからの学校施設づくり」を特集している。

長倉康彦は「これまでの学校をし『教育の場』であるというとき、それは教師が教育をする場としての意味あいを指していたといえよう。しかし、これからの学校の多様化の目標は、一人ひとりの子どもたちの側から、特性にこたえ、進度や状況におうじて学習をくみだてる、いわば『学ぶシステム』を基調にするものでなくてはならない。そうとすれば、これまでの『教育の場』づくりのように、教育をするために必要な施設・設備をもつ学校環境をつくるのではなく、学習をする子どもたちが、そこで一日の生活を過ごすための全環境をつくるということに、考え方を変革していかなければならない」と述べて、学校の、「教育をする場」から「生活をする場」への転換を示唆している。

『教育』③は、「『生活点検』と学校教育」を特集している。

橋迫和幸は、「子どもの基本的生活習慣のくずれ、生活リズムの乱れという問題をめぐって、根本的には、いったい彼らが生活の主体として位置づけられているのかどうか問われなければならない」と述べた上で、「子どもたちの生活を本来の姿に復活させ、主体的な活動を保障することによって生活の内容を豊かにさせていくこと」を課題とし、「まずもって学校での生活を子ども自身の主体的活動のもとで充実させ、子どもを少なくとも学校場面では生活の主人公として育てることをとおして、学校は家庭での生活のたて直しに寄与することが可能」だとし、またそうすることこそが「学校本来の任務として期待されているのではないか」と問い返し、「生活点検」実践への視点の転換を促している。

『初等教育資料』③は、「小学校教育を見直す(4) 学校経営」を特集している。

永岡 順は「学校教育の見直しでいま強調されるのは、教育の多様化に応じる学校経営を、どの

ようにしてつくり上げて子供たちの学習に役立つものとしていくかということである」と述べた上で、「子供たち（学習）と教師（指導）の両面にわたる教育の多様化が必要となろう。学習組織・教育組織、その展開の諸条件等、学校経営の総合的な見直しが要請されるところである」と示唆している。そして「新しい時代に向けての学校経営の改善にとって、取り組むべき事項は多い。けれども、的確な目標を掲げ、学校経営の計画を具体的に提示して、教職員が進んで課題に取り組んでいける学校をつくり出すこと、それがやはり学校のふだんの活動を生き生きとしたものにしていくだろうし、変化する時代の要求にも力強く応えていく基礎であろう」と論じている。

以下の諸論は、学校の多様化を大前提として、学校教育機能のうちの生活機能の充実を課題とし、地域社会（生活）に開かれた学校の在り方を展望するものである、と言える。

『教育展望』④は、「学校論（Ⅲ）——再生への構図——」を特集している。

村井 実は、学校は「荒廃」しているのではなく、働きが「硬直」しているのであり、「その『硬直』をとり除いて新しい姿勢をもって新しい仕事に立ち向かわなければならないのではないか」と問い、「いま学校に求められているものが『再生』であるとは考えない。むしろ、一つの世代を終わったものとしての『変身』と受けとめたい」と述べた上で、「まずもって私たち教師にとっては、学校での私たちの教師としての関心の比重を、情報的機能や選抜的機能から、本来的に原点の機能である教育的機能に思い切って引きもどすということ」が必要であり、「教師を含めて国民の全てが、教育の行政に関わる人々や政治家たちはもちろん、久しくも百年来馴れ親しんできたといってよい教育についての国家主義の考え方に代えて、思い切って人間主義の考え方に立つということがなければならない」と示唆している。

つまり、多様な機能を学校が抱え込むことに対して、村井は大いに疑問を提出し、むしろ教育的機能一本に縮小することを提唱しているのである。

『初等教育資料』④は、「学校経営の個性化を図るには」を特集している。

座談会「学校経営の個性化を図るには」では、波多野久夫が「個性化というもののイメージがなかなか浮かばない」と断った上で、「学校経営のなかで努力に努力を重ねて積み重ねてきたものから自然に出てくるものが個性と呼ばれるものではないか。あるいは、学校の子供や教職員が生き生きと活動して、活動した結果出てくるものが個性的なものではないか」と示唆し、「子供を主体に基本に据えて教育活動をやっているかどうかということが、まず一番問題であって、そのあたりをしっかりと押さえておかないと学校というのは様々に揺れ動くのではないか」「自分の殻に閉じこもって、今までやってきたものを踏襲してマンネリで、教師自身あるいは学校自身がそういうことに気が付かないでやっているところでは、とても個性化なんてものは及びもつかない」「それを打破していくのはやはり校長の役目ではないか」「それには、まず新しい情報を絶えず吸収しておき、タイミングよくそれを職員に流していくこと」そして更には、教職員個々の継続的な努力、それを組織化する経営力の重要性を指摘して、急激な改革よりむしろ地道な蓄積と改善努力を促しているのである。

『学校運営研究』④は、「学校改革の動向と新年度計画の焦点」を、『教職研修』④は、「教育改革期の学校経営計画」を、『総合教育技術』④は、「＜臨教審＞と学校改革のゆくえ」を、それぞれ特集している。

いずれも学校に基礎を置く改革の展望であり、経営努力を原動力とした教育実践者による日常的・継続的改革への歩みを促す論調である、とみることができる。

『総合教育技術』⑤では、吉本二郎が「学校の責任体制の明確化をはかる」在り方を語っている。

氏は、今日における教育改革の根柢を「実践的なものを主体にした改造」に置き、「いまの教育の実態を見ると、どうしても変えなければならないところ、あるいはもっとプッシュしていかなければならない点がある」と述べた上で、日本の学校が有する教育風土の問題に言及している。更に「組織とはどのように動いていくのか、どう組織化するのかの具体的な詰めが足りない」「学校の主体性と、そのなかで教師が主体性を持つこととの関係があいまいになっている」「（教師は）組織人としての鍛えられ方が足りなかった」と述べて、学校の組織としての未熟さ、教師の組織人としての自覚と力量の弱さを示唆している。そして「学校が主体性を持った教育を行っていく、いわば責任ある姿勢を保つべきだ」と指摘し、管理職に対して責任の自覚を促し、「校長に責任を基盤にして、そのための適正な権限と機能を与えることが、現場の実践に密着した教育改革につながっていく」と論じている。

公教育という枠のなかで、学校の主体性をいかに保障し、学校の組織的まとまり・組織力を高めていくか。ソトからの規制力に対してウチの充実をいかに示すか。学校・教師が取り組むべき課題は多い。

『教職研修』⑤・⑥は、「教育改革論議の争点とその考え方——40論点の今日的課題と方向——」を特集して、改革課題の整理にあたっている。

『学校運営』⑥では、野口勝弘が忠生中学校教頭時代の体験を「学校再建の歩み」と題して語っている。氏は「教師が変わらねば子どもは変わらないのと同様『管理職ががんばらねば、教師ががんばれぬ』と率先垂範をモットー」にしていたことを述べ、「学校の教育活動が困難点にぶつかったら原点に戻り、学校・家庭・地域がそれぞれの役割を再確認し、一致協力して勇気を出して根気よく実行する以外に道はない」と論じ、安直に処方せんを求める傾向に疑問を投じている。

『中学校』⑦では、小島弘道が「教室の視点からの評価システムの確立」を提言している。氏は、「多様であるはずの個性・能力も、入試のフィルターを介して受験色に塗りつぶされようとしている。生きることの意味が、受験競争に生き残ることの意味に歪められ、能力がペーパーで確かめられるものに限定され、いわゆるテスト主義による人格や個性の形骸化が引き起こされているのである」と指摘した上で、「教育評価は、個が確立し得ていない風土に接ぎ木されて、十分に根を張れないままに、『能力主義』政策の風にさらされ、能力評価のみを一人歩きさせてきた」と論じている。そして「学習評価としての能力評価のみでなく、学習過程での態度評価を重視する。そこから更に、教授活動を点検し、学年、学校全体へと評価の次元を組み上げていく。言わば教室の視点か

ら学校教育を見渡し、公教育の質を評価するシステムを築き上げていくことが必要なのではないだろうか」と示唆している。

『教育展望』⑦・⑧合併号は、「学校論（Ⅳ）——『自己教育力』の育成——」を特集している。

麻生 誠は「生涯教育が如何に唱えられようとも、今日の学歴社会において、学歴格差が生涯教育の発展にとって大きなネックとなっているのである」と指摘し、このような学歴社会を解消する上で「自己教育を成り立たせる教育目標を生涯にわたって設定し続ける自我理想」の形成が重要であり、またそれぞれのライフ・ステージにみあった知識の構造（スキーマ）が必要であり、更にまた学習技術の習得がなされなければならない、と示唆している。そして「生涯教育が自己教育力の育成を目標とすることによって、現代の病める巨人——学校の改革と再編成を目指す原理となる」と論じている。

『教育』⑧は、「教育に人間をとりもどす」を特集している。

大槻 健は「今日の学校が、権力からも、国民の要求からも離れて、それ自体として、自己完結的に機能を果たしていくことはできないことを認識すべきである」と論じている。そして「学校に住む教師の間には、しばしば自らの教育力を過信するあまり、問題を学校内部に閉じこめ、自己完結的に処理しようとしがちなが場合が多い」と注意を促し、「思い切って、学校を父母・地域に向かって開くと、そこで思いがけぬ父母や住民の協力が得られ、あるいはその教育力を発見することができる。このような『共育』の観念で学校の再生の道を図ることが、今日もっとも望まれていることである」と示唆している。

さて、ここまでの論調からも窺えるように、学校のソトからの要請としての「多様化」論議が、ウチなる要請としての「主体化」論議に転換し、両者を媒介する「個性化」論議を取り込んできている、と捉えられる。しかも、その基本的な路線は、「開かれた学校づくり」にあると言える。

学校は時間的、空間的に開かれていなければならない。児童生徒の生涯を見通し、彼らの日常生活の拡がりを見渡して、＜いま——ここで＞の教育に責任を負わねばならないのである。ところが現状は、彼らを学校に、時間的・空間的に閉じ込めてしまっているのではないだろうか。

以後の論調は、学校よりむしろ教職員に焦点をあてて、教育改革期における管理職像・教師像を探るかたちのものになっていく。節を改めて、その動向を追ってみよう。

Ⅲ。「教職員」を問い直す——教師論の動向——

前節のはじめに、いくつかの論考を紹介したが、教師論はいかなるテーマのもとでも必ずといってよいほど、展開されている。それほどに教師に対する期待が大きいとも言えるし、また、それほどに教師に対する批判の眼が厳しいとも言える。

以下では、臨時教育審議会の「教育改革に関する第1次答申」（6月24日）が出され、教育改革のおおよその方向が見え始めてきた7月号以降の論調をみていくことにする。

『学校運営研究』⑦は、「やる気を育てる校長はどこが違うか」を特集している。

児島邦宏は、「教育者としての校長」よりも「労務屋の校長」のほうが多いようである、と述べ、また「教師にとって児童理解・生徒理解が大事なように、校長にとっては教師理解が不可欠なのである」と示唆している。

『中学校学級担任』⑦は、「学級担任と主任の間」を特集している。

飯塚栄一は、学年主任としての「口には出せない苦悩」を語っている。管理職に不信感を抱く教師、唯我独尊の学級経営をする教師、悪しき学級王国をつくる教師。彼らに協調性を求め、教員同士が互いに協力しあえるよう学年体制をつくりあげるには、どうしたらよいか。「学年主任として、学年経営の具体的方策を明確にするとともに、自らその実践の先頭に立って範を示さねばならない」と述べ、「所属職員の個性を見出し、その能力・特性を生かすことに努めることが最も大事である」と示唆している。

『中学校学級担任』⑩では、宇野 一が「学校管理職の高齢化が学校教育におよぼすもの」を論じている。氏は、「校長が積極的に教職員を指導して、教育目標の達成をはかっていく運営は、いっばんに、きわめてむずかしい状況にある」「生徒の指導について、校長が『不本意』だとしながらも、教職員にぶつかっていくことができないところに、今日の校長のおかれている一つの現実がある」と述べている。

『学校運営研究』⑧は、「管理職と職員の意識・どこがズレるか」を特集し、同⑩では、「教育改革と管理職研修の焦点」を特集している。

その⑩では、永岡 順が「個性重視の原則」を生かした、弾力的な教育課程編成・実施の在り方を論じている。「教育課程が、本来、地域や学校の実態に即して編成・実施されるものであることは周知のとおりである。ところが基準にもとづく学習指導要領の拘束力が、現実の教育の場面では、必要以上に強く働いて画一化現象を引き起こしている実態がある。これをもう一度見直して、運用にあたっては、さらに弾力化していくことが必要だろう。その際重要なのは、やはり校長、教頭が教育改革のねらいを的確にとらえ、これからの学校教育の方向と内容に即した教育課程を創り上げていくことへ向けて、教職員の意識と理解を高めていくことであろう」と示唆している。

このような管理職像・主任職像は、まさに率先垂範を原則とした自己研修を促すものであると言える。しかし、比較的穏やかな論調に留まっている、と感ぜられる。

他方、一般教師論の論調はかなり厳しい批判点を妊んでいる。

『指導の評価』⑨では、岩間秀幸が、伊那小の教育実践に、教師は「教えない」教育こそ心掛け、「子どもが生活の中にある未知なるものを発見した時、その内側から湧き出してくる探究心を的確に察知し、それを学習に結び付けていく努力をしなければならない」という原則を見出している。

『初等教育資料』⑨は、「教師の協力的指導の在り方を探る」を特集している。

日比 裕も「教師の指導性の根本は、子ども同士の論理の響き合いを助けることにある」と指摘し、「教師は『学ぶのは児童だ』の原則に立ち、子供たちが自分たちの関心の対象として学習対象を設定するのに援助を与え、あとはできるだけ子供同士が協力して、種々の学習活動を進め、自己

表現を豊かにしていく過程を辛抱強く見守り、子供たちの間に徐々に論理の響き合いが生じ、深まっていくようにする」べきである、と論じている。

知識偏重・「教え込む教育」に対する批判点である、と理解される。

『小学校学級担任』⑩では、安松輝子が、児童相談員という立場から、「相談所において、子どもを育成するという教師の機能を見る時、その与えられた機能を最大限に生かして子どもと取り組もうと努めている教師は最近とみに減ってきているように思われてならない」「学校が学習の場であると同時に生活の場であり、子どもの個性を尊重しながら育てていこうという見方はほとんど見あたらないのである」といった、日頃のこう慨を書き記している。

『中学校学級担任』⑪は、「教師の暴力と愛のムチ」を特集している。

池田恭輔は「体罰を与える教師には自分の感情を抑制できない短気なタイプが多く、体罰が日常化すると教師は自分の感情を抑制する習慣がつかない」と述べた上で、「愛のムチなどというけれど、ここで教師の自己欺瞞の護符となる。そもそも無抵抗の生徒に対してムチを打つ愛などが、ほんとうにあるものかどうかを自己に問うてみる必要性はありそうだ」と、問題を投じている。

『学習指導研修』⑫は、「教師の指導姿勢再考」を特集している。

沢井昭男は「児童・生徒の人間性をゆがめる教師根性」と題して、教師批判を展開している。氏は「教師根性の源泉は、教師の問題行動からみていくと、教師が児童・生徒を見るとき目が成績優先になっていたり、———あるいは独善的になっていたりすることにあるといえる」と述べ、そのため、「児童・生徒の個人としての価値をたっとび、その尊厳を重んじる謙虚な姿勢をとりもどし、児童・生徒との人間的なふれあいを回復させなければならない」と示唆している。そして、現在を未来への「準備」期間に位置づける「準備主義」の教育は、「教える」ことのみに専念させて「育てる」ことを忘れさせてしまう「狂育原理」に根ざす、「結果主義、拘束主義および競争主義という姿で学校教育を支配し、児童・生徒の人間性をゆがめる教師根性の真の温床になっている」と指摘し、「人間主義の実現こそ、学校教育の改善の方向であり、そのなかで教師根性の正常化も可能になる」と論じている。

『教育と情報』⑬では、西之園晴夫が「学校を教える所と考えている限り、学生や児童生徒の変化に気付かないであろうし、共に学ぶことのよろこびを実感することはないであろう」と述べ、「学習することに喜びを感じ、一人ひとりが主体的に学習に取り組めるような環境を作ること、それを実現するための教師の協力関係を実現することを目指すべきであろう」と論じている。氏によれば、「情報化社会における学校とは、教師の協力体制のもとに、教師も子どもとともに学んでいるような学習社会を実現している組織」なのである。

『学校運営研究』⑭は、「『画一から個性化へ』改革への研修課題」を特集している。

坂本昇一も、「生徒指導の『画一から個性化へ』は、まず教師と子どもとの人間関係が、『権力－支配＝服従』の関係から、『ともに努力する＝相互』の関係へと変化することによってもたらされるであろう」と示唆している。また、学校の現状について、「教師の目が、子ども一人ひとりに

向けられずに、五、六人のグループに向けられる。いつの間にか、子ども一人ひとりの存在は薄くなって、マス（塊）としてまとめて扱われる。個としての“かけがえのない存在”は否定されてしまう。能率や生産性にポイントをおいた“管理”になる。“結果よければ、すべてよし”のかまえになる」と批判している。

『児童心理』^②では、渡辺 位が「学校教育の場では、できないこと、のろいこと、汚いことは、どれも教師から指摘され問題にされるようなわるいことになっているのである。教師はそうした子どもを大勢の子ども前で注意したり叱ったりし、そうすることで同児を他児たちへの戒めにしようとするのである。こうした状況を目のあたりにした子どもたちが、学校側や教師の意見や意向を素直に受けとめ、それに従順であればあるほど、学校側や教師の態度をそのままのみにして取り入れるので、当然、教師の叱責や注意の対象となった子どもは、仲間から“わるい子”として敵視され排斥されることになるのである」と指摘し、「大人は“よい子”を育てるといいながら、実は自己満足や独善から、子どもたちの主体性を奪い、生きがいを失わせているのである」と批判している。

このようにみてくると、教師と児童生徒との関係は、自他を尊重しあって相互に援助する共感的関係である、と言えよう。一方が他方に強制的に「教え込む——学習させる」という「使役」の狂育的關係ではなく、ともに学び育っていく共育的關係であると言える。今日の生徒規則にみられるような、服装を規制し、頭髪を強制して、教える者と教わる者との境界を明確にすることによって生み出される「秩序」は、共感的・共育的關係の形成を阻害する非「教育」的・非「合理」的管理主義にはかならない、と言わねばならない。

Ⅳ. 総括

これまでみてきた論調を、ここで改めて整理する必要があるのかもしれない。しかし、各節で述べてきたこと以上に、述べるべきものを持っていない。ただ、付言しておかねばならないのは、ここで引用した記事・論考は、それ自体一部に過ぎず、全体の文脈から切り離されて、充分な論旨を示し得ておらず、更に、今日、膨大な数となった教育誌全体にとって、ほんの一部の雑誌に過ぎないことである。したがって、それらが1985年を代表する見解であるとは言い得ない。あくまでも、筆者が『学校経営』誌上において紹介してきたものを再掲したにとどまっている。

その点を断った上で、若干の感想を述べることにしたい。ひとつには、わが国の教育界に、論争を期待できるのであろうか、という疑問を持つ。「論争」と呼び得るほどに噛み合った対立議論を教育誌上にみることができなかったからである。いまひとつは、なぜ、同じことが繰り返し各誌・各月で論じられているのであろうか、という疑問を持つ。ここで引用した論考からも窺えるように基本的なところの論点に大きな相違はないように思われる。なかには、同じ論者が同じ論旨で、違った雑誌に寄稿している場合もある。なぜなのだろうか。

編集者側の再検討と、執筆者側の自己点検をお願いせずにはいられない。