

# 生徒管理に関する一考察

— 管理主義教育の問題を中心にして —

杉 山 緑

A Study on the Management and Regulation of Pupils in school

by

Ryoku SUGIYAMA

(Received October 16, 1998)

キーワード：管理主義教育、校則、生徒心得、自主管理能力

## I 問題意識

学校教育における管理、殊に、生徒管理のあり方が問題にされるようになって久しい。それは通常、「管理主義教育」ないしは単に「管理教育」という用語によって論じられてきた。1960年代以降、日本の高度経済成長に伴って進められてきたいわゆる「能力主義教育」に対する批判の一つとして問題化してきたとも言いが、特には1970年代後半から80年代前半にかけて現出してきた子どもの荒れ——「非行・問題行動」の多発現象をめぐる論議の中で教育関係者のみならず、広く社会的な関心となってきたように思われる。「管理主義教育」に関するルポルタージュや所論の多くがこの時期に公表されたことにそれが現れているだろう。しかし、ジャーナリズムも巻き込んでの「管理主義教育」批判が盛んに展開されてきたにも関わらず、実態として「管理主義教育」はあまり克服されてきたようには見受けられない。むしろ、その流れは一見すると従来批判されてきたものとは様相を異にするかたちでの新たな「管理主義教育」が登場してきているようにさえ思われる。また、「管理主義教育」の論議において批判する側とされる側との間にすれ違いが生ずる場合もしばしばある。たとえば、ある活動を前者は「管理」と呼び、後者は「指導」と表現するといった現象がそれを象徴する。そうした事態が生ずるのはなぜか。

多くの論者が指摘するように、「管理主義教育」と称される生徒管理の背景には、それを生み出す要因としての教員管理の問題がある。あるいは、社会状況の変化に伴う子どもの態様の変化も考えられる。家庭や地域の教育力の低下現象を受けて、学校が以前にも増して子どもの教育に関わらざるを得なくなっている、等々、様々な要因が挙げられるが、筆者は、その根底にある問題として、問題とされる「管理主義教育」をどのようなものとして捉えるのか。その特質とは何か。あるいは、そもそも「管理」とは何なのか、といった問題が、実は、明確にされないまま「管理主義教育」が論じられているところにあるのではないかと考える。一言で言えば、「管理」の概念そして「管理主義教育」の概念

が不明確であり、共通の理解が成立していないということである。そして今日教育現場で、管理活動の多くが「指導」という用語で行われている実態もそのへんに原因があるのではないかと考えられるのである。

そこで本論稿では、「管理」および「管理主義教育」の概念の明確化を試みるための作業の第一歩として、「管理主義教育」に関わる文献の幾つかを取り上げ検討することを通して、そこでは「管理」あるいは「管理主義教育」がどのように把握されているのかを概観する。その際、主に検討する素材としたのは、①城丸章夫『管理主義教育』、②石井和彦『管理は教育の自殺行為』および細井敏彦『学校の時計だけが知っている』である。①は書名に明らかなように、「管理主義教育」の問題を全面的に論じた数少ない文献の一つである。②は生徒管理に実際に携わる学校教師の手によって書かれた「管理主義教育」批判論である。③は「管理主義教育」の問題を典型的に浮き彫りにした事例とされる1990年神戸高塚高校で起こった「女子高校生校門圧死」事件の当事者である元教師によって書かれたものであり、管理主義教育を推進する側の教師が生徒管理をどのように捉えているのかの一端がうかがえると考えたからである。<sup>(1)</sup>

## II 管理および管理主義教育についての理解

上に、「管理」あるいは「管理主義教育」の概念が不明確であると述べた。その根拠の一つとして、まず、教育関係の事・辞典類にそれらの説明がなされていないという実態を挙げる。手にすることのできた約20種ほどの事・辞典にあたってみたが、「管理」が教育学上の重要な概念であるにも係わらず、それが独立の項目として取り上げられているのは僅かであった。「管理主義教育」についてはさらに少数である。そのうち時代が古いものにおいては、「管理」は主に学校経営・運営上の概念つまり労務管理ないし事務管理の問題として説明されている。たとえば同文館『教育大辞書・増訂改版』(大正7年)<sup>(2)</sup>では、「國家・國體にありて支配権力行使の事となり、即ち國家・國體にありて個人の行為に関係して支配的に之を指導制限するの謂なり、蓋し個人の情欲は之を制限せざるときは決して道義と正義とに適合すべきものにあらざるなり。現今ありては管理には二つの意義があるがごとし、一は學校管理法に於ける管理と一は國家の諸法令中にある管理と是なり、例えば小學校令第八章にある管理のごときなり、…(以下、略)」とあり、学校の組織・運営上あるいは事務上の管理についての説明となっている。また、戦後のものでも同文書院『総合教職事典』<sup>(3)</sup>などは同じく経営・運営上の概念として説明されている。つまり、生徒管理に関わって「管理」が単独項目として取り上げられているものはきわめて少数なのである。

また、単独項目ではなく、小项目的な扱いで索引に挙がっているものは幾つか散見されるのだが、この場合、多くはヘルバルト(J.F.)に関する記述の中に登場するものがほとんどで、「教授」「訓練」との関連で簡単に説明されているに過ぎない。

近年発行された事・辞典の中には「生徒管理」が説明されているものもある。ただし、その中でも「生徒管理」も含めて「管理」「管理主義教育」等の定義について明確に規定されているわけではない。たとえば1993年刊行の『現代学校教育大事典』<sup>(4)</sup>では、「いまだ明確な概念規定はなされていない」と但し書つきで「生徒の自主性を尊重するというよりは校則・規則を中心とした学校や教師の一方的生徒指導」とされている。この記述は、

明らかに「管理主義教育」を視野に入れた説明だが、ここで注意しておきたいのは、「管理」が「指導」と同一視ないし混同されていることである。この点は後述するように極めて重要な問題である。

「管理主義教育」を単独の項目として記述したものもある。実は、前記『現代学校教育大事典』である。そこでは次のように説明されている。

「生徒心得や校則、学則のたぐいで児童生徒を管理し、学校の秩序維持を図ろうとする教育を言う。」<sup>(5)</sup>

大雑把な定義であるが、おそらくこのような理解が一般的なものであろう。しかし、こうした把握では「管理主義教育」を議論する際の定義としては、当然、不十分である。なぜなら、中には行き過ぎた校則といったものもあるが、内容によっては肯定される校則もあるからである。また、校則のような成文化されたかたちをとらない「管理」および「管理主義教育」も存在するからである。とはいえ、少なくとも「管理主義教育」という場合、多くは校則などの規則・きまりによって学習を含めた子どもの自主的・主体的活動を拘束し、それがゆえに子どもの望ましい発達を阻害するような教育活動を指して語られているとは言えよう。

城丸章夫はこうした管理主義教育の側面を「取り締まり主義教育」と呼ぶ。だが、城丸は、『管理主義教育』を『取り締まり主義教育』に一面化することは誤りであるとも言う。それは「管理主義教育」の重要な現れの一つではあるが、もっと重要な現れは教育の「事務化」「実務化」だと言うのである。かれの言う教育の「事務化」「実務化」とは、「教育活動が子どもの心に働きかけるのではなく、事務でも行うかのように、機械的・形式的に行われていくこと」だとされる。そして『事務化』『実務主義化』は、取り締まり主義の外貌の下で、歴史上、かつてない規模と進度で進んできており、「今や管理主義教育は、『事務主義的管理主義』という現れの方が強くなっている」とも指摘しているのである。<sup>(6)</sup>

確かに、今日の「管理主義教育」と批判されるような生徒管理においては両者が合体したかたちで進められていると思われる。後に触れることになる神戸の「校門圧死事件」の背後にも遅刻に対する処罰といかなる処罰を与えるのかが重視されていたというところに、きわめて事務主義的な部分が存在したことは事実である。したがって、「管理主義教育」を議論する場合、城丸の言う「取り締まり主義」と「事務主義」の二つの側面を視野に入れて論ずる必要がある。ただ、これまで「取り締まり主義」はクローズアップされてきたが、「事務主義」の側面があまり問題とされてこなかったのはなぜか、という疑問が生ずる。そのヒントは城丸が次のように指摘していることが参考になる。すなわち、「しかしまた、見ようによっては、『事務化』された教育は、一見すると、たいへん進歩した、かゆいところまで手のとどく教育であるかのように」見えるということである。<sup>(7)</sup> 一見、「管理主義」とは見えないということか…。

ところで、「取り締まり主義」にしろ「事務主義」にしろそれらは「管理主義教育」の現れである。その本質的な部分を十分に説明しているわけではない。学校・教師の教育活動がなぜ取り締まりや事務処理になってしまうのかという点がもっと明確にされる必要がある。ここで詳しく検討する余裕はないので、結論的に言えば、そこに「指導」という視

点が欠落しているからである。いま少しことばを足せば、管理をする際に同時に存在せねばならないはずの指導が欠落し、管理のみが一人歩きをするからである。そしてその場合、管理は子どもたちの自主性・自発性そして自治を一方的・強圧的に制限・束縛するものとして機能するために、その教育的意義と効力を失い、したがってさらに、管理を徹底するためにさらに強力な管理を必要とするといういわば管理の「自己増殖」とも言い得る状況をも生み出すようになる。管理の悪循環が起こるのである。そして、その具体的な現れが「取り締まり主義」であり「事務主義」的教育だと言うことができる。

ここで注意したいのは、上のように「管理主義教育」を捉える場合、「管理」そのものが全面的に否定されることにはならないということである。すでに見たように、一般には「管理主義教育」は校則に代表される規則・きまりを一方的に子どもに押しつけ、その遵守を強制するような教育と理解されている。だが、だからと言って規則・きまりを決めてそれを子どもに要求することは無条件に否定されるべきものなのであるか？「管理主義教育」をめぐる議論の中でしばしば「話が噛み合わない」「スレ違う」といった状況が生ずる一因も、このことをどう考えるかにかかっているとも思われる。

さて、この項の最後に、生徒管理という意味で「管理」を単独項目として取り上げ、説明している辞典の一つを紹介しておく。そして原則的には、そこにおける見解に筆者もとりあえず同意する。吉本均編『教授学重要用語 300の基礎知識』（明治図書、1981年）である。そこでは「管理」次のように説明されている。

「指導と管理の違いを一口でいうなら、指導は相手から拒否されてもよいという前提をもっているのに対して、管理は相手から拒否されてはいけないという前提をもっているということである。指導は常に相手の自主性、能動性に依拠した働きかけであり、そのために相手に拒否する自由を保障していなければならないのである。一方、管理はその内容が遵守されなければ、集団の統一が保たれないというものであり、そのため、集団成員すべてに貫徹されることが要請されるのであり、しばしば強制力や拘束力を伴うのもこのためである。」

集団にウェイトが置かれている見解であるが、「管理」が本質的に管理される側の「拒否」の自由を認めないこと、そのためにその遂行において管理する側の強制力（罰など）が発動されうることなどを示唆している点等、十分首肯できる。

### Ⅲ 「管理主義教育」批判論が抱える問題

「管理主義教育」批判は、大きく三つに大別できるように思われる。

- ① 管理のすべてを非教育的なものとして批判・排除しようとするもの
- ② 管理を教育的なもの（良いあるいは必要な管理）と非教育的なもの（悪いあるいは不必要な管理）と二つに区別し、後者を否定・排除すべきとするもの
- ③ 積極的ではないにしろ管理は認めるが、その中で行き過ぎたものは問題であるとするもの

実際に多いのは、②あるいは特には③のタイプであろうが、①も論としては少なからずある。次に取り上げる石井和彦の主張が一つの典型と考えられる。その問題点などは以下

において言及するので、先に②③に対する幾つかの素朴な疑問を簡単に提示しておく。

②においても③においてもそれが批判として有効性を持つためには、何よりもまず、共通の問題がクリアされる必要があると考える。それは「教育的」と「非教育的」の、「行き過ぎ」と「行き過ぎでない」との間の線引きをどのようにして行いうるのかということである。言うまでもなく、その判断においては判断する者の主観が左右する。したがってこれによる議論においては平行線を辿ることが多い。また、厄介なことに、第三者から見れば「不必要」「行き過ぎ」と考えられる管理が、管理される側である子どもの手によって発生させられるという矛盾が存在する場合すらある。たとえば、女子生徒の「スカート丈はあまり短くしない」といった初めは規則としては比較的緩やかだったものが「では何センチまでならいいのか？」という生徒側の問いによって説得的な根拠もないまま「何センチまで」というように細分化・複雑化するという実態もあるのである。さらに、次項で触れることになる教師の「善意」の問題もある。教師の「善意」をどう否定できるのか。こうした点をどのように解決していくかで②、③が批判として有効性を持ちうるか否かを決定することになるのではなかろうか。

では、続いて石井の主張を『管理は教育の自殺行為』を手がかりに検討してみたい。

石井の立場を①の典型例としたのは、かれがその序文の冒頭において次のように述べているからである。

「管理は教育ではない。どんなに些細な管理でも、どんなに善意の管理でも、やっぱり管理は管理であって、教育ではない。

しかも、無益なばかりか、厳しい副作用を伴うのが、管理の特質である。」<sup>(8)</sup>

残念ながら、石井は本書において「管理」に関する（そしてまた「管理主義教育」に関する）明確な定義づけは行っていない。だが、本書の副題が「自由と管理と集団の対決」となっていることや「子どもたちは、その外形・行動を、法律にさえないような、あるとすれば人権侵害として問題となるような、無数の規則でガンジガラメに縛られ、取締りと処罰によって脅され、痛めつけられている。」<sup>(9)</sup>といった記述が見られることから、先に事・辞典類で確認したものに近い把握をしていると考えられる。

「管理」をヘルバルト風に解釈するなら、つまり「管理」を「教授」や「訓練」（あるいは「指導」）といった他の教育的な働きかけを補完するものであり、それ自体子どもを成長・発達させるような教育的機能を持ちえないものだとするならば、「管理は教育ではない」という石井の主張は正しい。ただし、ヘルバルトが「管理」はいずれは消滅していくべきものではあるが、当面は必要不可欠なものとして捉えていた面では異なる。石井にあっては「管理」はあくまで不必要なものであり、それが存在するのは現在の日本の学校の状況からやむをえない事情だとされているようである。それゆえ、石井の批判は城丸章夫もその理論的リーダーの一人である全国生活指導研究協議会（以下、全生研と略記）にも向けられる。というのも、積極的ではないにせよ、全生研は管理の必要性和意義を一定程度認め、指導の中に位置づけていると見ているからである。だが、実は、石井と全生研の間にはかれ自身が気づいていないかもしれない共通点がある。ただし、石井と全生研とではその背後にある子ども観や集団観などに関して根本的な相違はあると考えられるのだが、その検討は別の機会にする。ともかく、石井の批判が妥当であるかどうか検討するため、全

生研が「管理」をどのように捉えているのかを見る必要があるろう。

全生研の「管理」の扱いは「指導」との関わりの中で説明される。70年代以降、全生研の理論的・実践的発展のベースとなった『学級集団づくり入門第二版』（以下、『第二版』と略記）では、「管理」は次のように説明されている。<sup>(10)</sup>

「指導は、本来集団がみずからすすんでこれを受け入れ、これに従うという、集団の自発性に根拠を置くものであるのに対し、管理は指導の受容を強制する外部のちからとして、まず立ち現れてくる。言いかえると、管理は指導の継続と、指導の定着とを保障する物理的なちからとして最初は発動する。」

「ともかく、指導が管理の強制力を借りなければ浸透しないという事実があるすれば、それは指導としても自己をまっとうしていえないでいることを意味している。」

前半部分だけを見れば、「管理」は必要不可欠なものとしてだけ捉えられているように思える。しかし、『第二版』はさらに、教師による「管理」は最終的には成功しない、と続くのである。

「しかしながら、教師による管理、ひろく、集団の外部のものによる管理というものは、たとえ一時的な成功を得ることがあっても、それは決して完成しないものである。集団の外部からなされる管理は、集団にとっては強制的なものであり、権力的なものであるために、集団はかならずこれにたいする反抗や批判を組織する。…中略…

このような結果におちこんでいくわけは、管理が集団の外部のものによっておこなわれていることになかにある。…したがって、教師はその管理権を一部から全体へと徐々に集団にかえしていきながら、集団の自主管理を確立していく必要がある。」

全生研の「管理」の把握には注目すべき点が幾つかある。一つは、「管理」が「指導」とともに管理される側（子ども、集団）への外部からの作用であり、両者の関係において、「管理」を手がかりないし媒介として「指導」が入り込むという現実的、実践的側面を示していることである。ことばをかえれば、「管理」がないと「指導」も入り込まないということだ。もっとも、ここで言う「管理」は「管理主義教育」における「管理」とは異なる性格のものと捉えられているようだ。1990年に出版された『第二版』の改訂版と言ってもよい『新版学級集団づくり入門・小学校編』では、「管理主義」と言われる場合の「管理」は「力をもって人格を包括的に支配する権力的な統制である。したがって、それは教育的指導とは本質的に相容れないものであると同時に、後述するような教育的管理とも本質的に異なるものである。」<sup>(11)</sup>と記述されている。要するに、全生研は「管理」を「教育的」なものとして「非教育的」なものに区分し、前者を肯定的に生かしていこうと主張しているようにも見える。「管理」をそのように二分することが可能かどうかは検討されなければならないが、「管理」を無用のもの・不必要なものとして一方的に排除するのではなく、その存在を認めた上でその取扱いを考慮するという考えは一考に値する。

学校教育が一定の子ども集団を対象として展開される活動である以上、その活動が有効に行われるために子ども集団に一定の秩序等を求めることは避けえない。それが、場合によっては、子どもの納得・了解を得ずとも要求され、子どもがそれを否定することは許さ

れないということもあり得る。そのように考えることは決して無茶な話ではない。たとえば、「授業中に誰かが発言している時にはそれをきちんと聞く」と子どもたちに要求することを否定する者はいないだろう。それは校則といったような形式ばった、成文化されたものではない約束事のレベルのものであるが、そういうものが最初にないと、授業が成立しなくなることも可能性としてないわけではない。もちろんそれらは、教師のすぐれた授業指導によって有名無実のものになっていく、否、なっていかなければならないものである。が、最初はそうした一方的要求があってもよい。そしてほぼ間違いなくすべての教師が何らかのかたちでその努力をするはずである。

学校教育にはこうした校則のように成文化されないかたちでの「管理」が多数存在するのである。教育的か否かと言うよりも、当面必要とするものなのである。しかしそれは、指導を通していずれ消滅するものである。全生研はそうした「指導」と「管理」の関係と後者の消滅のみちすじにおいて「管理」を承認するのである。そしてそれは、「管理主義の管理も集団主義の管理も、管理は管理であって、管理にかわりはない。…中略… 結局、管理主義の人がやる遅刻の指導も、管理主義反対の人がやる遅刻の指導も同じことをやっていて、何ら変わるところがない」という石井においてもそれは意識されているのである。すなわち「よく『管理をやめてしまえばどうなるだろうか』と心配する教師がいますが、本当に子どもたちにいいこんでいく教育を創造し、生み出さないでにおいて、管理だけをはずそうとしても、うまくいくはずがありません。ですから、管理や処分をすぐにやめろ、というのではなく、処分しなくても処分以上の教育ができる。…中略… これをあみ出すことが第一です。管理が邪魔になる力量を教師の中につちかうことにより、管理は自然に消滅します。」<sup>(12)</sup> とかれが言うとき、そこには指導による管理の消滅が明言されているのである。かたちとしては同じ「管理」の形態を取るとしても、その消滅を前提とし、その実現過程としての指導を具体的に構想するか否かでは明らかに「管理」の意義も、その結果も違ってくる。意識的にか無意識的にか「管理主義教育」に陥っている者は、上のことを願ってはいても「管理」をしなくてもいいような状況が生まれてくることを子どもたちの自発的变化に委ねてしまう。「待ち」の姿勢では変化は簡単には生まれないのであるか。

さらに全生研にあって注目すべきことの一つは、「管理」の消滅が、子どもの「自主管理能力」の獲得過程として構想されていることである。こうした認識が石井の中にあるかどうかは不明である。かれが、「管理」を行わなくても大丈夫だという実例として挙げる「修学旅行の取り組み」実践を見るかぎりでは、積極的な指導の展開は見いだせず、むしろ生徒たちの自発性に委ねるといふ「待ち」の姿勢の傾向が感じられる。無論、「待つ」「見守る」といった姿勢が要求される場合もある。そうした事例だったと解釈することもできる。問題は、この取り組みにおいてどんなちからが生徒たちに獲得されたのかということである。確かに生徒たちは自分たちで決定し、実行した。その際、班は「じぶんの好きな人と組む」ということになっている。また、事故などが起こるとまずいといふので、審査会で計画を検討するということを行っている。<sup>(13)</sup> はたして、こうした提案は誰がしたのか。万が一、問題となるような計画が承認されてしまった場合、どうするのか。瑣末な、揚げ足取り的な問題の取り上げ方に見えるかもしれない。しかし、筆者がこうしたことにこだわるのは、「修学旅行の取り組み」に関しては生徒たちが「自由に」行動するために、上のような制限を課せられ、「自由にしてもらっている」のではないか、という懸念を拭

えないからである。とはいえ、石井が痛烈に指摘するように、全生研の実践にいわば操作主義的な部分が入り込んでいなかったかという問題は検討されねばならない。また、すでに触れたように、「管理」を「教育的」なものとして区別する場合、実際問題として、それは何によって、どういう基準で可能になるのかといった検討課題が残っている。

この区分の問題に関してもここで詳述する余裕はないので、とりあえず、現在筆者が仮説的に考えていることを述べておく。すなわち、「管理」を初めから「良い」「悪い」、「教育的」「非教育的」さらに「必要」「不必要」と区別することはできない、ないしできてもその判断はきわめて困難だと考えている。なぜなら、およそ学校・教師は「悪い」「非教育的」な「不必要な」管理を初めからしようとはしないと考えるからである。するとすれば、おそらく逆であろうし、それも「善意」によってと思うからである。そして多分かれらがそれを考えた時点ではそれは正しいのだと思うのである。ただし、この「善意」に関しては無条件には認められない。次項で触れるように「善意」は時として極めて「非教育的」なかたちで現出するからである。ともかく、「管理主義」に陥るといえるのは、何と云っても、そこに「指導」が欠落してしまう場合である。

いずれにせよ、「管理」をきびしく批判する石井においても当初は管理の存在は前提とされ、指導によって「邪魔になる」したがって消滅するという論理がはたらいっている。全生研との違いは、それを一定認めるか、単に邪魔者と見なすか。また、消滅を「自主管理能力」の形成として把握するか否かの違いである。しかし、その違いは、実践の構築に大きな違いを生むようでもある。もっと緻密な分析が必要である。

#### IV 管理主義教育に陥る要因

さて、最後に「管理主義教育」体制の中で教師はその実態をどのように受け止め、自らの行動をどう評価しているのかを見てみたい。そのことを通して、これまでに述べてきたことの検証を試みる。素材は細井利彦『校門の時計だけが知っている』（以下、『校門』と略記）を使用する。はじめに紹介したように、細井は1990年に神戸・高塚高校で起こった「女子高校生校門圧死」事件の当事者であり、1993年に業務上過失致死罪で結審している。この「校門圧死」事件はマスコミにも盛んに取り上げられ、「管理主義教育」の非教育性を象徴する出来事として話題になった。本書はかれが結審を待って書いた、かれへの、並びにその背後にある「管理主義教育」への批判に対する反論・弁明そして告発の書である。告発と書いたのは、かれが問題とされる「管理主義教育」体制の中に追い込まれていった要因の一つに、そうならざるを得なかった教員管理体制（およびそれに起因する生徒管理体制）の強化やそれを後押しする一部勢力に対しても言及しているからである。

細井は『校門』のプロローグにおいて「しかし、誤解をしないでいただきたい。私はまた『管理教育』をすべて肯定しているわけではない。二年間の被告人としての生活の中で、何もあそこまでやる必要があったのか、という思いにとられることもしばしばなのである。私は職務をできるだけ忠実に遂行しようとする教師であった。しかし、その熱意のあまり現実の一部が見えなくなっていたのかもしれない。そういう反省はある。」<sup>(14)</sup>（強調－引用者）と述べる。かれの言う「管理教育」がどのような教育活動を指すのかは明確ではないが、「管理」を用いた教育という意味であると思われる。したがって、「すべて肯定し



ているわけではない」と言うときの「肯定されない」ものが一般に批判されているところの「管理主義教育」ということになるのだろうか。いずれにせよこの時点で、かれが「管理」による教育を何らかの基準で二分していることは間違いない。問題は何によって分けているのかということだが、残念ながら、彼自身ははっきりと説明はしていない。が、「あそこまでやる必要があったのか」という表現から推察すれば筆者が前項で挙げた③のタイプ、すなわち「行き過ぎた管理」か否かという判断で区分していると考えられる。だから「熱意のあまり～」という文脈になるのだろう。

細井のこうした理解は、かなり多くの人々の間で（とりわけ現場教師の間で）承認されていると思われる。細井のもとに多くの同情・激励の手紙などが送られてきたという事実はそうした状況を示している証拠であろう。ただ、前述したように両者を区別する明確な基準の設定は大変難しい。とりわけ「管理主義教育」体制の中に否応なしに組み込まれている現場教師にその判断が冷静にできるのか。「現実の一部が見えなくなっていた」という記述に一つの解答が含まれていると思う。しかし、それだけではない。

細井やかれに激励文を寄せた人々に限らず、積極的にか消極的にか、「管理」が必要だとする人は多い。「今の子どもは甘やかされ過ぎているから厳しさが必要だ」といった積極的容認派があれば、「ないほうが良いに決まっているが、子どもはまだ未熟な存在だから」あるいは「多くの子どもの相手を以上何らかの管理は必要だ」といった消極的容認派など、理由は様々である。だが、それにも係わらず、学校教育に関しては「管理」という用語の使用はタブーであるかのような雰囲気さえある。特に現場ではその傾向が強いという雰囲気がある。細井がかれに対する批判（特に、マスコミによるそれ）に対し、くりかえし「現場の実態を知らない」無責任な批判だと反論するのも、背後に現場における「タブー化」現象があるからではないかと思うのである。実際、かれがなぜ「管理教育」にのめり込んで「一部が見えなくなってしまった」ところまでに至ったのかを説明するために、要因の一つとして、それに直面する人間なら暗澹たる思いを抱いても不思議ではないような今日の高校生の実態を詳細に示し、それに対していかに自分たち（現場教師）が苦勞しているかを訴えるのも、それを「管理」と呼べば「管理主義教育」と批判されかねないムードが現場並びに広く世間にあるとすれば、心情的には理解できる。だからなのか、それとも無意識になのか、現場では「管理」と呼ぶべきものを「指導」ということばに置き換えることがしばしば起こる。だが、かれらが行っていることは「管理」にしか過ぎない場合が多いのである。<sup>(15)</sup>

しかし、すでに述べたように、「管理主義教育」が「指導」の欠落により発生するとすれば、「管理」と「指導」のすり替えは大問題である。ところが、一般に教師はそのことに以外と無自覚である。そのために起こるのは、「管理主義教育」に批判的な立場を表明する教師自身が、自分が「管理主義教育」に踏み込んでしまっている実態に気づかなくなるのである。細井にもそうした傾向が見られる。さらに、すり替えの自覚が不足すると、次のように、細井に典型的に現れる矛盾が発生する。

かれは、『校門』において繰り返し、自分がいかに「熱心に」「情熱を持って」生徒たちに取り組んだかを切々と語る。そしてそれが一定の「成果」を上げていた要因として、教師たちの「共通理解」と一致団結した取り組み姿勢の存在を挙げる。そのため、たとえば、体育教師たちの体罰をも含む行動を賛美する。それに対して教師集団の足並みを乱すような教師に対してはかなり手厳しい。特に、事件が起こった高塚高校の教師集団に対しては、

次のように述べている。

「事故当時に多くいた若い教師たちは、教師としての経験が乏しいことが問題だった。それに、戦後の民主主義教育の申し子というか、観念的な教育理念が染みついてかえって彼らの手足を縛っているところがあった。戦後教育がお題目のように盛んに唱えたものが、『生徒の主体性の確立、押しつけ教育の排除、生徒の個性の伸長、体罰の禁止』といった理念だった。その悪しき影響か、これにちょっとでも違背すると指弾されることを恐れるあまり、実践面で及び腰になっているものが多かった。」<sup>(16)</sup>

戦後民主主義教育を否定していると受け取られかねない記述であるが、そのことはここでは問題にしない。確かに、かれが言うように戦後教育理念を観念的にしか捉えきれず、それを支える実践的力（細井が言うような力ではないが）が不足しているように見えてしまう教師も中にはいる。だが、そういう教師ばかりではない。石井和彦のように「管理」なしの教育に尽力している教師も多いのである。細井のような発言はそうした教師たちの地道で懸命の努力をも否定することにつながるところが問題なのである。そしてそのことは、細井自身が告発した行政サイドからの教員管理体制およびそれによる生徒管理体制の強化に見事に溶け込み、推進する側に与することにもつながる。そのことの自覚がかれには欠けている。否、自覚しようとはしていない。したがって、それは、かれの中に奇妙な矛盾を抱えさせることになっている。というのも、かれは職場における「ネクタイ着用」の慣習に反発し、「何よりも形式張ることは私の性にはあっていない。私は普段着のままで接したい」とノーネクタイで通したことを紹介している。かれによれば「内容の伴わない『せめて形だけでも』という考えの薄っぺらい化けの皮など、すぐに剥がされてしまう」というのである。<sup>(17)</sup>「服装の乱れは、心の乱れ」というよく耳にするキャッチ・フレーズを持ち出し、「服装指導」に奔走したことを自慢げに書いているにも係わらず、かれの中ではこの二つは矛盾しないのであろうか。おそらく細井はそのことに気づいてさえいないのであろう。「管理主義教育」体制がもたらす問題点の一つである。

それはともかく、ここで問題となるのは、やはり、かれが自分たちの行ってきたことを「管理」とは呼ばず、一貫して「指導」と記述していることである。だが、その中身は規則の遵守をいかに生徒たちに徹底させるかに終始したものであり、あくまで「管理」であってそれ以上のものではない。石井のように、それが「必要でなくなる」状態にどうすればもっていけるかという発想もない。かれにおいては、規則がなくなるのは生徒が教師に注意されなくとも規則どおりに動く状態になったときなのである。「管理」ということばはなにがしかの特別な意識を教師に呼び起こすものであるようだ。そうだとすれば、細井が自分の行っていることを「管理」と明確に自覚できていれば、事態は変わっていたかもしれない。ただし、その場合、「管理」についての認識を確かに持ち、それ自体は何ら教育機能を持ちえないということに気づいていることが大前提ではあるのだが…。ところが、細井はそれに気づかなかった。なぜか。

筆者は、その要因として、「熱意」「一生懸命さ」であり、そしてさらにそれを支える「善意」の問題があると考え。それらのことばは「管理主義教育」を推進する教師から共通に出てくるものである。その「熱意」「善意」は体罰をも肯定してしまう。「熱意」「善意」は体罰教師においても合言葉なのである。それらが教育において大切であるのは

否定できない。教師はそれらを持たねばならない。だが、それらが「管理主義教育」の徹底や体罰肯定へ向けられたものであれば話は別である。そのような「熱意」「善意」は、残念ながら、生徒には（そして「管理主義教育」を批判する側には）伝わらないのである。一部保護者の中にはそれを容認する層も確かにある。だが、「管理主義教育」のメッカと言われた愛知県でさえ（逆に愛知県だからこそかもしれないが）、すでに80年代には「管理主義教育」に疑問を感じ、保護者たちが立ち上がっているのである。<sup>(18)</sup>

通じるか通じないかの問題はさておき、細井を始めとして「管理主義教育」教師たちが「熱意」「善意」をなぜ強調するのか。それは、かれらが教員管理体制強化の中で、そしてそれと連動した管理主義教育体制強化の中で、「管理主義教育」の徹底に奔走することが教師に求められる「教育熱心さ」であると思込まされてきたからである。細井が兵庫県教員管理体制を告発する際、「なぜ、自分だけが処分の対象になるのか？」と憤慨するのもその脈絡からであると考えられる。かれは「管理主義教育」体制を推進しようとする側から見れば、「模範的教師」だったのである。

日高六郎が管理における「善意」について面白い問題提起をしている。<sup>(19)</sup> かれは「よい管理」と「わるい管理」は単純に区別できず、ある「管理」が「よく、そして、わるい管理」、「よいとか、わるい管理に単純化できない管理」にもなるとした上で、「善意は<善>であるか、<悪>であるか。善意さえもが管理に利用されているのではないか。」と問う。詳述はできないので結論的に言えば、かれは、「管理を強めている要素」の一つとして「善意が管理を生む」ということを挙げている。そして、学校・教師は<善意>または<善>を要求されざるをえない存在だとも言う。それゆえに管理主義的になる、というかれのアイロニックな問題提起が妥当であるかは吟味が必要であるが、「よい管理」と「わるい管理」が時と場合によって転換するという「管理」の二重性ないし相対性とも言うべき点を指摘している点は注目される。少なくとも、日高の指摘するように考えれば、「管理主義教育」教師が「熱意」や「善意」を強調することも、そしてかれらが、さらに「管理主義教育」体制に組み込まれていってしまうことも説明が可能である。

先に筆者が、生徒管理において初めから「教育的管理」・「良い管理」と「非教育的管理」・「悪い管理」は存在しないと述べたのも、似たような発想からである。要するに、「教育的管理」（「良い管理」）が何らかの要因によって、「非教育的管理」（「悪い管理」）に変質すると考えたのである。そしてその変質の第一歩が、教師における「管理をしていること」に対する自覚の欠如（あるいは、そのことに対する無意識の拒否）であり、その結果としての指導の欠落だと思うのである。だからこそ「管理とは何か」ということがもっと明らかにされねばならない。そしてそのことを通して「管理」を乗り越える「指導」の構想・実現が求められねばならないと思うのである。それが「管理主義教育」の克服につながる。

## V 今後の課題

「管理主義教育」の克服がなかなか実現されない要因の一つとして「管理」概念の不明確さやそれに関する共通認識の不成立と捉えて考察してきた。それは「管理主義教育」に何らかのかたちで関わらざるをえない教師に視点をあてたものである。しかしまだその一端に触れたにしかすぎない。今後もこの点のいっそうの究明が必要である。しかしまた、

「管理主義教育」にはさらに多くの視点からのアプローチがなされねばならないことも周知の事実である。多くの人々が指摘するように、「管理主義教育」を支え、さらに推進しようとするちから、教員管理体制強化の問題がある。先行研究も多い。たとえば本稿で参考にした城丸章夫の著書もそのことの分析にかなりの部分を割いている。また、「管理主義教育」の成立過程に、近代日本の学校史、教育制度や政策史などからアプローチするような研究も進められている。<sup>(20)</sup> 加えて、今日の「管理主義教育」を考察する場合にもさらに多角的に検討されねばならない点も幾つかある。筆者が現在考えているものとしては、①経営論的な管理概念と教育における管理概念の類似性と相違性およびそれと生徒管理との関連の問題、②人的管理と物的管理の関連、また③生徒指導面の管理の問題と関連を持つ授業における管理主義の問題もある。さらには、本稿でかすかに触れた現代的にかたちを変えた新たな「管理主義教育」の実態の追求も残されている。一見すると「管理主義教育」とは感じられないもの、子どもや保護者を巻き込み、かれらの自主的決定という仮面をかぶった、見せかけの「民主的教育」など、「ソフトな管理主義」とでも言う「管理主義教育」が進行しているのではと思うからである。しかし、いずれの問題を考えるにしても、「管理」概念の明確化抜きにはありえないと考える。

注.

(1) 城丸章夫『管理主義教育』新日本新書、1987年。

石井和彦『管理は教育の自殺行為』労働教育センター、1984年。

細井敏彦『校門の時計だけが知っている』草思社、1993年。

(2) 同文館『大日本百科辞書・増訂改版』大正7年。なお、引用は日本図書センターによる復刻版を使用。

「管理」がもつぱら学校経営上の概念として説明されてきた要因の一つとしては、「管理」（あるいは監理、幹理とも表す）という用語が学校事務の問題として早くから教育法令等に使用されてきたされていたことが関係しているのだろう。たとえば、明治12年の「教育令」にはすでに「幹理」という語が見え、「第八條 町村ノ學校事務ヲ幹理セシメンカ為ニ學事務委員ヲ置クヘシ……」と記されている。

(3) 村上俊亮、他編『総合教職事典』同文書院、昭和41年。

(4) 奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典』ぎょうせい、1993年。

(5) 同上、第二巻、71p.

(6) 城丸、前掲書、26～30p.

(7) 同上、27p.

(8) 石井、前掲書、1p. なお、石井は本書の中では「管理主義教育」ではなく、「管理教育」ということばを使用している。かれの主張から推察すれば、「管理教育」という用語には一定の意味が付されていることも考えられるが、ここではあえて「管理主義教育」に置き換える。

(9) 同上、3p.

(10) 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年。以下の引用に関しては、59～72p.を参照のこと。

(11) 全生研常任委員会『新版学級集団づくり入門・小学校』明治図書、1990年。54p.

- (12) 石井、前掲書、39～40p.
- (13) 同上、46～50p.
- (14) 細井、前掲書、11～12p. なお、細井も「管理教育」という用語を用いているが石井の場合と同じく、ここでも特に必要があると判断される場合を除き、「管理主義教育」に置き換える。
- (15) 個人的な経験ではあるが、10年余り前に「校則問題」についての教師と保護者による研究会に参加したことがある。その折り、「遅刻指導」と「頭髪指導」に関する実践報告があった。内容は規則の制定過程とその徹底に関する事実経過の報告であったのだが、そこでは教師の活動がすべて「指導」という用語で説明されていた。議論は規則の必要性をめぐって空転していた。そこで筆者は、報告およびその後の議論は未だ管理と呼ぶべきものに限定されたものに終わっている。「遅刻指導」と言う以上、「指導」の部分をも明らかにし、検討してはどうか、と提案した。結果は、「現場を知らない発言だ！」という教師側からの猛反発であった。「大学人は気楽だ。理屈さえこね回しておけばいいのだから」という有り難い(?) ことばまで頂いた。「管理」ということばを出した途端、教師たちの表情は激変したのである。
- (16) 細井、前掲書、68p.
- (17) 同上、49～50p.
- (18) 影山健・岡崎勝編『草の根教育運動のために』国土社、1983年。有賀幹人『教育の犯罪』国土社、1983年。などを参照のこと。
- (19) 日高六郎「＜善意＞としての管理」『ひと』太郎次郎社、1984年、9月号。
- (20) たとえば、斉藤利彦『競争と管理の学校史』東京大学出版会、1995年。