

研究ノート

“懐かしい言葉”になり逝くか？

—教育学〈術語〉としての「生活指導」の向後について—

“Seikatsu-shido”; Is it Passing on to a “Nostalgic” Word ?

— On the Future of “Life Guidance”, as a Technical Word in Japanese Education

藤本 卓

Takashi FUJIMOTO

Key words : life guidance, student guidance, basic structure of school education

The expression of “Life Guidance” in the English title of this paper is a tentatively coined word as a literal translation from a Japanese technical term “Seikatsu-shido”, which has been widely used in the educational circle in Japan. During over a half century, the Ministry of education (MEXT) has used another word “Seito-shido” as an administrative term for expressing similar meaning. But this is a naked translation from an English term, “Student Guidance”. On the other hand, the usage of “Seikatsu-shido” has been growing in the school community in Japan. It is a kind of multifaceted indigenous word including some different aspects from the concept of “Student Guidance”.

In recent years, an influential scholar, who had led an educational movement of “Seikatsu-shido”, revealed a sort of resignation to usage of the term. This paper is a rebuttal against that resignation, and furthermore a proposal for its usage in the future as a basic term for the authentic philosophy of education in Japan, especially in this time of globalization fatigue.

1. 「生活指導論」 — 科目設定の経緯

本学で、すでに20年ほど「生活指導論」と銘うつ講義を担当してきた。実は、25年余り前の本学赴任時には存在していなかった授業である。前任者（ただし、専任ではなかった）から受けついで担当を求められていたのは、「特別活動の研究」（半期・2単位）の授業だった。しかし、それだけでは、最低必須事項と目される内容さえどうにもカバーすることが出来ず、全学カリキュラムの抜本改変の機に乗じて、当方から強く希望して新設してもらったのが「生活指導論」だった。ザックリというなら、《教科外教育論》の前半（むしろ前提）を「生活指導論」と性格づけ、後半（むしろ本論）を「特別活動の研究」として、併せれば通年4単位で一つのユニットとなる授業としたわけであった。当初は、ともに3年次配当の前期科目と後期科目という位置づけであったが、数年後、3年次の科目混雑を緩和し、専門科目の配当年次を早めて2年次の弛みを矯める動きに合わせて、「生活指導論」は2年後期科目（東松山）、「特別活動の研究」は3年前期科目（板橋）とそれぞれ位置づけ直して開講するものとし、現在に至っている。

ところで、こうした設定を進める際、当然のことながら、それぞれの科目名称をどうするかということも考えた。ただし、その当時は、「生活指導論」のネーミングについて、立ち入って考えた訳では必ずしもなかった。周知のとおり、「生活指導」という言葉とほぼ互換可能であるかのような仕方で“生徒指導”というタームも使

用されているのだが、二つは来歴が大きく異なっている。教育界の現状では、行政用語・学校現場用語として「生徒指導」が選択的に公式指定され広く用いられていることはもちろん承知している。しかし、日本の大学で教育学を学んできた者として、この国の教育思考に根生いの「生活指導」というタームを選び、自分が教える大学の新設科目の名称に使用することは、むしろ当然のこのように感じていた。この授業を、学科の専門科目の基礎部分の一つ——すなわち、教育方法論のうち教科教育法とは対極的な半側面——として位置づけようとしていた点から言っても、行政・実務用語の性格の強い「生徒指導」よりは、学問系統上の位置づけを表示する用語として、「生活指導」というタームの方がより相応しかろうと考えたのだ。

他方、「特別活動の研究」については、少々迷いをもった。これは、学習指導要領や教法との関連で純然たる教職課程科目として強く性格づけられた——むしろ、実質的には「指定された」——科目名称で、前任者の頃からの既定のネーミングであった。20年前のこの時も、そしてその後も幾度か、「教科外活動指導論」とでも名称変更するよう希望表明しようかとも考えた。ちなみに、当時、非常勤として出講していた老舗の某国立大学では、なんと「課外活動論」という科目名称が用いられ続けたのだ。

ところで、「教科外活動」「課外活動」「特別活動」の用語法の違いが意味するところのズレは、この授業の導入部で採り上げるに好適な話題そのものになる。ただし、この三つの差異は、先の「生活指導」と「生徒指導」の間の用語性格そのものの、歴史に根差した込み入った違いと比較すれば、至極単純な包含領域の差異として説明することも十分に可能である。また、この科目は私の構想においても、教職課程科目（職業準備教育）としての性格をより強くもっている。その意味で、「指導要領」上の文言をそのまま科目名称に用いることに批評的意義を与えることも可としよう、と一応の結論を出したのだ。

さて、このようにして、一種の連続（ペア）授業の前半部として担当してきた「生活指導論」であったが、それを続けるなかでも、この科目名称そのものにある種「居心地の悪さ」を感じないわけではなかった。そもそも、教育学科の同僚たちの中にさえ、「生活指導」という用語法へのビミョーな違和の感覚が漂っていた。

だいたい、この科目の開設に関わる学科の公的議論のさい、さる先輩有力教授などは「セイカツ・シドーなど

大学で授業するなんて、自分としては考えられない」と宣（のたま）ったものだ。おそらく氏の脳裏にあったのは、「頭髮検査」や校門に出た「登校指導」（オハヨウの声かけ）、はたまた、せいぜい「掃除当番のための班決め」や「校区内補導巡視」といった諸々であったのではなかろうか。いわば、学校教育の周辺部の「3K仕事」である。たしかに、こうした種々を雑多に寄せ集めてみても、「大学らしい」講義内容に仕立てることなど出来ないだろう。しかし、この国の教育実践史・教育学説史にも通じているはずのこの先輩教授にして、この「術語認識」とはいったい何なのだろう。氏の発言の粗雑さと、それに誘発された数人の出席者の「共鳴的失笑」＝「3K仕事への冷笑」は、当時の私には、新設科目「生活指導論」の「学問」的定着に向けての闘志を湧き立たせるに十分なものであった。

その後、この「定着」には一応の自負をもっている、と敢えて言っておこう。しかし、講義を「愉し／苦し」んでくれている受講生を含めて、学生たちはこの科目を、ただただ「指導論」とだけ通称している、ということもまた私は承知している。（あるいは本学科に特有の）いかにも学生ジャーゴンらしい略称と思われる。たしかに、近年、小学校教員免許取得を目指す学生たちにとっては、別筋の「生活科」関連科目との区別を簡便に表示する言葉の必要もあったのだろう。はたまた、「生活指導」と「生徒指導」との用語選択論議への無意識の「不関与」表明の意も込められていたのかもしれない。

しかし、それでも、信頼できる数人の学生たちの口から初めてこの「通称」を聞かされたとき、少々「虚を衝かれた」という思いが頭を過ぎった。彼や彼女たちの意識に明瞭に痕跡を留めているのは、「教師の側からする「指導」とやらに関わるあれやこれやを聞かされた」ということでしかなかったのかもしれない、と。「生活指導論」と名乗りながら、その「生活指導」とは何なのかを、私は端的に語りえていないのではないか。彼らのジャーゴンは、その事実を授業者たる私に臭わせていると受けとるべきではなかろうか、と。

実際のところ、先に触れた私の授業ペアの全体構成において、「生活指導」という看板概念について、纏まりをもった提示が完了するのは、なんと3年次科目「特別活動の研究」の、それも半ば近くになってのことである。つまり、学生たちは2年次後期に私の「生活指導論」を聴講しながら、その科目名称に用いられている言葉の確定的な意義の理解を、当の言葉が講義に出てくる度に、むしろその都度後送りにされ、そのまま年度を終えてい

るわけだ。

むろん、これは、授業者の側からすれば、“意図して”のことで一応はある。授業の流れに“サスペンス（宙吊り状態）”を仕込もうとしているのだ、とさえ言えなくはない。しかし、問題は、聴講者側からすれば、この“サスペンス”が余りに長く続きすぎ、結局、肝心の獲物は吊り下げられたまま“干物”になってしまっているのではないか、ということだ。こうした顛末は、予想のなかに全くなかったという訳ではない。白状すれば、“生活指導”という術語の扱いには今なおかなりの程度手こずっていてもいる、というのが授業者側の実情なのだ。少なくとも、“生活指導”という言葉は、聴講学生たちのアタマとココロとに《教育学の基幹概念》として充分に刺さり込んでいるとは、やはり言えないのではなからうか。

2. 「なつかしい言葉」へのエレジー？

もう幾度目のことか。“生活指導”というタームを、端的にどう把握し、どう提示すればよいか？ 昨年も晩秋、そうした想いを改めて巡らしているさなか、見過ごすことのできない発言に遭遇した。この研究領域における先達中の先達の一人の言葉、しかも発言の場所がまた場所である。

《・・・「生活指導」ということばはなつかしいことばとして残るだけでいいと私は思っている》

これはまた、どうしたことか？

昨年夏に出版された、竹内常一著『ケアと自治／学びと参加 新・生活指導の理論』（高文研）の本文最末尾の一文である。書物タイトルそのものを本文の最後の最後に自ら否認する言葉——いわば“生活指導”という用語への先取りされた“エレジー（挽歌）”——で、これはないのか。

いくつかの事情があって、私は、ここ暫く（いや、すでに10年を越えて、と言うべきか）、いわゆる「生活指導運動」の表通りの実践や研究の動きから距離をおいてきた。竹内さんの著作の熱心な読者であることも、ほぼ中断して時が経つ。今回の読書も、ある意味、求められての受動的なものだった。しかし、この末尾の一文は、私の意識を10年を超える過去に立ち戻らせた——「そう言えば、これと通ずる主旨の言葉、以前にも竹内さん自身の口から聞いたことがある・・・。」

前後の文脈の記憶は定かではない。けれども、たしか城丸章夫さんの名に言及されてのことだった。

「このあいだ、城丸さんに言われたよ・・・。「あんたが最後になるね。〈生活指導〉って言葉に本気でこだわり続けるのは」ってね。」

荒くハゲシクではなかったが、ことばをチギって、溜息のように吐く口ぶりだった。その場の私は、含意の全貌を受けとめかねて、相槌でも疑問でもなく、ただ曖昧に「ハー・・・」と返したただけだったように憶えている。

そして、今、あの巻末言。後にこの『新・生活指導の理論』にこうしてまとめられることになる発言を、近年もなお続けながら、竹内さんの胸中には、あの城丸さんの言葉がずっと残響していたのか・・・。

話を事柄に即して建て直そう。竹内さんの言葉を少し立ち戻って読み直してみる。

《そうした私たちの試みの「これまで」を批判的に考察すると同時に、それがたどりついた私たちの「現在」が私たちの試みの理念をどれだけ実現するものとなっているのか、またどれだけ枠付けし制限するものとなっているのかを問題化し、その試みの仮定的な定義がどのような事実¹に裏付けられ、どのような事実によって修正をもとめられているかを明らかにすることをつうじて、この定義を普通の人たち²のものにするには、どういうことばを意味転換して用いればいいかを考える必要があるだろう。そうしたとき、「生活指導」ということばはなつかしいことばとして残るだけでいいと私は思っている。》①（下線および波線は引用者）

これが、新著『新・生活指導の理論』の終章の最終パラグラフの全文である。ちなみに、この終章全体のタイトルは、「生活指導とは何か」である。“生活指導の新理論”を標榜する書物のコーダ（楽曲の終結部＝終章）が順当にも“生活指導とは何か”と改めて問い直し、確かめ直そうとしながら、その実、その最終旋律が、当の旗印言葉そのものへの“先取りエレジー”を奏でるというのは、やはり尋常のこととは言えないのではなからうか。

ところで、ここで「仮定的な定義」と呼ばれているもの（上記引用中の部）は、やや判然としない憾みもあるが、おそらくは前々頁にある「私たちの実践的な試み・・・（の）・・・仮定的な定義」のことなのだろう。その「定義」とは・・・

《出会いと相互応答をつうじて、ディスエンパワーされたものが自分（たち）のパワーを新しい形として取り戻すことを指導・援助する営み》②（下線部の句点は、部分引用ゆえの誤読誘発を避けるため、引用者が付加した。）

「生活指導の行方と展望」を論ずるためには、この間の「私たちの実践的な試み」が上記の「定義」によって本質把握される底ものであったということを確証する必要がある、とされているのである。

はてさて、話は少々込み入っている。先の「仮定的な定義」は直截に“生活指導”の定義ではないのか？ それにしても、この「定義」を裏返して言えば、結句、“エンパワメントを指導・援助する営み”ということになるのだが、そこからして《生活指導の「これから」は、“エンパワメント”にあり！》とばかり勇ましく読んで済ませるのは浅ハカだ。こうした外来カタカナことばの横行に“加担”することへの自戒の渋味が、前後の言及に滲んでいる。

なかでも、読み飛ばすことができないのが、直前の一句である。

《「パワー」ということばを日本人の共通のことばにすることが求められている。》

さらに、やや敷衍された箇所を引くなら、次のとおりだ。

《私たちは私たちの試みをとおして、「権力」（パワー）とは他者との相互応答をつうじて世界を構築する私たちの共同の「ちから」であり、それゆえにそれは個人に属する「力」ではなく、社会的集団に属する「ちから」であるというコモンセンスをすべての人たちのものにする……が求められている》③

こうしたことが、今、強く求められる理由は、《新自由主義と新保守主義が猛威をふるい、政治権力が人びとをディスエンパワーしている日本の状況》にある。《そうした問題状況を越えていくため》の方途が、まさに「パワーとはなにか」の実践的探索とその成果のコモンセンス化に求められているわけだ。つまり、ここには、竹内さんの状況介入に当たっての揺るがぬ“思想性”が鮮明に示されているのだが、何よりも注目すべきは、〈力〉と〈ちから〉という対語使用である。これは、いわゆる「集団づくり用語」の、知る人ぞ知る重要な一組

だ。今日的な社会／政治状況への対峙姿勢の確認とそれに伴う探究方途の提起とが、いわば“古典的”な自前の術語への再生的回帰を含意しつつ行なわれているのである。

もう一度、終章掉尾の一節を読み返してみよう。とりわけ注目すべきは、《この〔仮定的な〕定義を普通の人たちのものにするには、どういうことばを意味転換して用いればいいか考える必要がある》という指摘箇所だ。ここには、為されねばならない理論作業が具体的に提起されている。「力とちから」という「集団づくり論」の要の一つであった用語対を、ハンナ・アレントの「パワー」理解をも介在させつつ、今日の実践方向を設定するための軸として読み抜くこと。④

さらに端的に言い直すなら、エンパワメント論議の“パワー”概念を、「力とちから」に振り分けるだけではまだ足りない、広く「普通の人たちのもの」となり得る何らかの言葉の新たな「意味転換」を考慮すべし、ということだ。大事な提起だ。

しかし、しかし、である。いったいなぜそれが、次の一文《そうしたとき「生活指導」ということばはなつかしいことばとして残るだけでいい》という所に繋がるのか？ “パワー”概念等々の読み抜きは、“生活指導”という言葉の近未来での現役不使用（廃用）——他の語への置換？——にまで及ぶことになぜなるのか？ ……ここには、忽せにできないミスリーディング（誤解を誘う）な捻じれがある！

3. 「生活指導」の学問領域論上の位置どり

フォーカスを少し引いて、もう一度全体を見直してみよう。

まずは、例の巻末からの引用部にいう「私たち」（先の引用中の__部）とは誰のことか。そして「私たちの試み」とはどのような仕事のことであるのか。引用の直前（267～268頁）にあるとおり、ここで直接言及されているのは「学校教育における生活指導」であるとともに「社会福祉実践」でもある。問題の核心は、学校教育分野と社会福祉分野とで、“生活指導”という用語が「なつかしいことば」になることの意味合い（重み）の大きな違いではないか？

そもそも、明示されているとおり、今回のこの「終章」は、2010年に刊行された日本生活指導学会編『生活指導事典』（エイデル出版）のための「刊行の辞」、および関連して後に同学会の研究年報『生活指導研究』（第

30号・2013年)に掲載された「書かれなかった編集後記」をもととしている。その意味では、上の「私たち」とは、広くは同学会に集う人々すべて、狭くとも同事典の執筆者諸氏を指すわけだし、「私たちの試み」とは同学会とその周辺で近年展開されてきた試行的な(諸職務)実践を指している。

竹内さん自身の言葉を引けば、この「書かれなかった編集後記」は、事典の刊行後、寄せられた批評寄稿にも答える仕方で、「『事典』編集代表であったものとして「生活指導研究の行方と展望」を述べよ」という学会誌編集部の求めに応じたもの、ということだ。⑤

つまるところ、ここにいう「生活指導」とは、この学際学会の“学際的な汎通概念”である、ということか？そして、そうだとすれば、それは“教育学の固有概念”ではない、ということにはならないか？・・・惑問(perplexity)は、ここに発している。

「なつかしいことばとして残るだけでよい」——竹内さんがそう述懐しているのは、“学際(汎通)概念”のことなのか、それとも“教育学(固有)概念”のことなのか？少なくとも教育学研究者としての私にとっては、「どちらでも良い」とは到底言えない。はたまた、その両者を強いて区別することに特段の意味などないという見解があるとしても、それに与することも私にはできない。

竹内さんは、こうも断っている。

《これら二つの文章を本書の終章に収録したのは、ほかでもない。本書の読者の方々に「生活指導」といわれてよい営みが学校教育のなかだけではなく、福祉、心理臨床、医療、看護、労働・職業相談、コミュニティ・エンパワメントの分野でひろく行なわれていることを知っていただきたいためである。》⑥

文意からも明らかなおおり、これは、件の「刊行の辞」と「書かれなかった編集後記」の二つを新著に収録するに当たって付加された“断り”の一節だ。ここにいう「本書の読者の方々」は、もっぱら「学校教育」関係者に限られている。本書が、固有な意味で「教育学」の書物であることの自覚が表明されているのだ、と見てよいだろう。しかし、「生活指導」といわれてよい営み」という箇所(二重下線部)には、「生活指導」という「教育学」出自のこの——竹内さんがここで使用している——〈概念〉の、本来領域からの“にじみ出し”が見て取れる。

近接領域の専門職務実践や学問群に、重なりをもつ職務慣行や実践試行、そしてそれに伴う同一用語使用が生

じることは、間々見られる現象だろう。それらを交流しあい、相互に検証と補完の共同作業を行なうことには貴重な意味がある。

ただしその際、細心の注意を要するのは、汎通使用されている〈用語〉とそれぞれの場合の〈概念〉内容との位相差の問題である。同一の“用語”が、別の領域では、元来、別の必要に発する別の“概念”として用いられている、ということがあろう。“用語”が共通するなら“概念”内容も同一だ——同一であるはずだ/あるべきだ——と押し並べて言うことは当然できない。まして、異なった領域において異なった言葉で呼ばれつつ行なわれている複数の職務営為や思考慣習を、そこに共通性が目立つことをもって、どちらか一方の領域の“用語=概念”を用いて両者を呼び均そうとすることには、そもそもの“勇み足”がある。

このように考え潜めたうえで、再々度、例の巻末の述懐に聞き耳を立ててみよう。

《・・・「生活指導」ということばはなつかしいことばとして残るだけでいいと私は思っている。》

ここで言及されている「生活指導」は、“学際的汎通概念”なのか？そうだとすれば、ここで意中にあるのは、学際学会「生活指導学会」の学会名称の変更に関わる事柄、ということになる。で、もしそうであるのなら、今ここでこれ以上、その問題について云々する権利を私は持たない。何より、ことそこに至る経緯を、具体的にほとんど何も承知してはいないのだ。⑦

しかし、ここでの「生活指導」が、むしろ“教育学固有概念”の意味を強く帯びるとすればどうだろうか。そう読むことは不当ではない。なぜなら、先の“断り”に続けて一つの「予言」が行なわれているからだ。そこでは、イギリスの例などを“先駆”として挙げながら、諸分野の現代的営みが、わが国においても近い将来、一つの“総合的な実践教育学”に結実するだろう、と述べられている。それを広く予告するものとして、これら二つの文章をこの新著の「終章」とした、というのである。⑧

だとすれば、先の“述懐”にいう「生活指導」は、まさに“教育学固有概念”としてのそれ、ということになるだろう。近い将来の教育学において、《生活指導ということばはなつかしいことばとして残るだけ》になるのだろうか？なつてよいのだろうか？

4. 教育学の固有問題としての〈生活指導〉は・・・

“生活指導”という用語が学校教育の実務用語としてはむしろ“主流”的には用いられなくなって、すでに久しい。周知のとおり、文部省／文科省が行政用語として“生徒指導”という語を選択使用していることが背景にある。学校現場でも、次第に行政場面だけでなく、実践場面の用語としても“生徒指導”の使用がますます増えているようだ。

ただ、今は精査したうえで言うのではないが、文科省としても“生活指導”という用語を必ずしも積極的に否認しているわけではないようだ。そればかりではない。そもそも、この両語の関係づけ——とりわけ、その形式的側面——そのものが曖昧なのだ。比較的近年の文科省筋の見解を示すものとして、『生徒指導提要』（2010年）を参照してみよう。そこには、ことさらに「生徒指導」と題された次のようなコラムがある。

《「生徒指導」に類似した用語に「生活指導」や「児童指導」があるが、「生活指導」は多義的に使われていることや、小学校段階から高等学校段階までの体系的な指導の観点、用語を統一した方が分かりやすいという観点から、本書では「生徒指導」としている。》^⑨

一読、私にはこの「コラム」の記述の“意図”が読み取れなかった。なるほど、あまりに“生真面目”な小学校筋では「生徒指導」と口にするにさえ居心地の悪さを感じる向きがあるのか！ それにしても、わが国戦後の学校教育史のなかでも目立つ係争点の一つである“生活指導／生徒指導”という用語交錯の問題と、行政上も即刻廃止して困ることなど無い“児童／生徒”というローカルな伝統用語遺制の問題を、ひとし並みにしてワン・センテンスでもって語ってしまえる、この文体（無）感覚！

この【提要】を通覧するとき、はたして“生徒指導”と“生活指導”のどちらが「多義的」であるか、それぞれ迷路に入る思いがする。

が、それでもたしかに、『生活指導』は多義的に使われている」という指摘そのもの事実性は否めない。その様子は、先にも触れた『生活指導事典』の記述にも現れている。その第3章「学校教育と生活指導」に限っても、いくつもの“理解”や“主張”や“定義”が、幾重にも畳重し、安易な整頓を許さない状態だ。もちろん、この国／この社会に、それなりの来歴をもつ“根生いの

概念”としては、むしろ、それが当然とも言えよう。その点、学術的な“定義”ではなく、法令上の“規定”から書き起こす【提要】における「生徒指導」の場合とは、どだい事情が違っているということか。

とはいえしかし、ほかならぬ竹内さん、つまり、この『生活指導事典』の編集代表が、「生活指導」という当の用語への“挽歌”とも受け取れる口吻を洩らすとなると、話が変わる。これでは、『生活指導』という用語は多義的に用いられているので採用しない」という【提要】のリクツに、それこそ“往来自由の手形”を出す、ということにならないだろうか？ 学校教育の実務には、この方面での何らかの——あるいは、どちらかの——用語は、おそらくはやはり必要なだろうから・・・^⑩

もっとも、件の事典そのものの本文には、これら両語の違いに触れた「生活指導と生徒指導」という項目がある。で、そこには、先の【提要】のまさに“木で鼻を括るご挨拶”とは異なって、この両語の交錯と対立的使用とをめぐる戦後教育史上の経緯が簡潔ながら記載されている。1958年のかの“特設道徳”をめぐる対立が背景構図の中心にあると指摘され、そしてまた、米国流の“ガイダンス”を一つの源流とする“翻訳概念”＝“生徒指導”の「適応主義的な傾向」や、近年とみに強まっている「取り締まり的な様相」が指弾されてもいるのである。^⑪

著者・橋迫氏の論述は、社会／政治的立場性を明確に打出すこの事典のそれとしては、順当なものと言えようが、しかし、今ここでの議論にとっては、食い足りない。【提要】のセリフ《生活指導は多義的・・・》が、その実“五十年一日”であるのと裏表で、この項のいわば“イデオロギー暴露”的な論述にも、繰り返しを越えるものが読み取れないのだ。

今ここで、われわれが改めて考えてみたいことは、“生活指導”という用語の選択が、なぜ“道徳”の教え込み路線に抗する姿勢を表示する意味を担い得るのかということであり、またその術語使用が今後も維持されるべきであるのかどうかということだ。言い換えるなら、今ここでわれわれが改めて掴み直したいのは、教育学の固有概念としての〈生活指導〉の内包／外延そのもの、あるいは、ありうべき〈教育学〉のなかでの〈生活指導〉概念の“深み”なのだ。

5. 教育学のカテゴリー系における〈生活指導〉

さて、話は本筋に戻ってきた。

竹内さんのあの“述懐”である。《生活指導ということばはなつかしいことばとして残るだけでいい・・・》と語ったとき——いや、より正確に言えば、そのフレーズをそのまま教育書『新・生活指導の理論』の巻末に収めたとき——竹内さんは、事柄の大事な一側面を思わず失念していたのではなかったか？ つまり、少なくともここでは〈生活指導〉を、あくまで“教育学の固有概念”として問う必要があるという問題側面を、である。

本当のことを言おう。私は、竹内さんが1980年代終わりから唱えるようになった「地域生活指導」という用語法に反対である。いや、このタームに込められた探索の方向づけには私自身、強くコミットしているという自覚がある。すでに80年代初めに示唆されていたこの実践／理論関心を、より強く鮮明に打出すことを求める刺激剤として、自らの発言を意識的に方向づけようとしていたことさえあった。しかし、その関心方向にどのようなタームを当てて考えを進めるか、という問題は全く別である。⑮

私の視るところ、〈教育事象〉の固有性は、それが〈世代間関係行為〉——つき詰めれば、〈大人と子どもの関係行為〉——であるというところにこそある。この点の把握は、あまりにもアタリマエのように受け取られもするが、それだけに一層、ほとんどつねにナオザリにされている。真剣に——つまり、発話者本人を縛るものとしては——機能してはいないのだ。

たとえば「地域生活指導」と言ったとき、その“指導”概念の想定範囲は、“世代間関係”の埒を大きく越えることになってはいしないか？ そうでなければ、件の『生活指導事典』などで、いきなり「『指導する』ことと『受容する』こと」とが同位対照されたりはしないだろう。そもそも〈大人と子どもの関係〉は圧倒的な力の非対称から出発するものだ。“教育者－被教育者”の関係は、“セラピスト－クライアント”の関係、あるいは“援助専門家－被援助素人”などとは対照視角に大きなズレがあり、そもそも等し並みに扱うことはできないはずである。⑯

では、〈世代間関係行為〉であるという核心を外すことなく、“教育学固有”のこととして〈生活指導〉概念を把握／運用するとはどういうことか？ その先蹤は存在しないのか？

——いや、いや、存在する！ それも、竹内さん自身の先行業績のなかにも！ 例の《なつかしいことばとして残るだけ・・・》云々と、文末に思わず言葉を添えたとき、“失念”されていたのはそれではなかったか！

実は、このトポス（論議交錯点）には、僅かながら私はすでに触れたことがある。⑰

1979年、竹内さんは次のように書いていた。

《学校教育はその自己限定性〔個人自由への不介入性〕をつらぬいて教育目的〔民主的人格と国民的教養の形成〕を達成するために、教科指導と生活指導という教育形態をたて、陶冶と訓育という二つの教育機能をその形態固有の構造のもとに組織する。そして、この二つの教育形態を中心に教科教育と教科外教育という教育領域を作り出す。》⑱（〔 〕内は引用者による補足。）

ここにはさらに《それを図示すると次頁の図のとおりである》として、次のようなシエマが付されている。

学校教育の基本構造

陶冶 → 教科指導 → 教科教育

訓育 → 生活指導 → 教科外教育

学校教育のもつ二つの「機能」としての「陶冶」と「訓育」。そして、そのそれぞれを実現する「教育形態」としての「教科指導」と「生活指導」。——ここには、「学校教育の基本構造」について、文字どおり岩盤的な基本認識が表示されている。それは、教育学にとって——少なくともその基幹的な部門たる学校教育学にとって——カテゴリーカル（範疇的＝基盤概念的）、あるいはサブ・カテゴリーカルな位置づけをもつ概念系として提示されているわけだ。⑲

さて、このように述べられた《（教育形態としての）生活指導》という語も例の「なつかしいことば」になりゆくのだろうか？ もしそうだとすると、それに替わる言葉はどこに探せばよいのだろうか？ それとも、この“構造図式”そのものが、根柢から無効となり、全く新しい教育学枠組みに置き換えられる、ということなのだろうか？

もちろん、そうしたことがそもそも“あってはならない”とか“あるはずがない”、などと決めてかかることは正しくない。しかし、そうした理論営為を進めるためには、“教育学のカテゴリー系”そのものの全体的な組み換えが必要となるだろう。いやいや、すでにそうした動きが進んでいるのだ、とノタマう向きも或いはあるのかもしれない。確かに、例えば竹内さんのここでの発言に見られるようなトポスは、近年の教育学／反教育学の

基礎論的諸論議のなかでは、ほぼ一顧だにされていないように思われる。^⑩

しかし、そうした周辺動向は、ここでは重きをなさない。問題の中心は、竹内さん自身が、その後、こうした議論を展開してはいないという事実である。先に見た「学校教育の基本構造」把握——より正確には、「教育課程の基本構造」把握——は、その後（ここ四半世紀）の竹内教育学においてもしっかりと把持されてきているのだろうか。言い換えるなら、厳密な意味において、教育学の固有概念あるいは準カテゴリーとして、《生活指導＝学校教育の教育形態の一つ》という概念把握は、竹内さんにとって、すでにして「なつかしいことば」になりかけて来てはいなかったか、ということである。

この論点を考え深めるとき、目に留まるのは、例えば次のような一件りである。

《公教育学校の教育課程は、教科の客観的体系に根拠をおく教科指導を主たる教育形態とする教科教育の領域と、集団発展のすじみちに根拠をおく生活指導を主たる教育形態とする教科外教育の領域からなっていると考えられる。》^⑪

これは、先の引用と同一の論文において、論述展開の相対応する箇所でも語られている、もう一つの概括センテンスである。（いま便宜的に、先のを〔概括α〕、ここでのものを〔概括β〕と呼ぶことにしよう。）

さて、両者を比較考量すると、学校教育を「機能」・「形態」・「領域」という三視点から対照させ、その全体構造を示す〔概括α〕に対して、〔概括β〕における「根拠」の指摘に目が惹かれる。一方で「教科指導」が「教科の客観的体系に根拠」をおき、他方で「生活指導」は「集団発展のすじみちに根拠」をおく、と明示されているのである。

私見では、この「根拠」の切り出しかたにこそ、その後の竹内教育学において、この構造把握が後景に退くことになった一つの——しかし、大きな——理由があったのではないかと疑われる。すなわち、ここに切り出されている二つの「教育形態」を成立させる二つの「根拠」——「教科の客観的体系」と「集団発展のすじみち」——は、ともに1960年代ないし1970年代までの時代思潮に大きく制約された思考を表現するものと見做し得るからだ。竹内さん自身がときに用いた言葉遣いでいえば、それらは“客観主義的決定論”に基づく「根拠」づけであったと言えよう。その後、1980年代以降の氏の理

論的／実践的模索は、その“決定論”の凝固化から身を翻す多角的な試行であったように見受けられる。

とはいえしかし、こうした「根拠」づけは、少なくとも理論的には、よりスッキリと組み換えられるべきものであったのではなからうか。この指摘を私は、今、例えば“フクシマ”以後の視座に己の身をおいて、“歴史の後知恵”として行なうのではない。むしろ竹内さん自身が、すでに当時、「教育への構図」にまとめられることになる理論試行に手を着けていたからである。その要は、教育論の世界にあっては先駆的な“身体／技法”論、すなわちあの「文化としてのからだ」論である。この理論傾勢は、じつはすでに先の〔概括β〕の説明記述にも反映していなかったわけではない。^⑫

ただしそれは、もっぱら“教科指導”に関わる論述においてのことだ。いま振り返ると、少々奇妙な印象もあるのだが、私見の限りにおいて、竹内さんのこの時期からの理論旋回は、ほぼ常に“教科指導”分野における議論の方が“生活指導”分野における議論よりも“先行”しているように見えるのだ。世に“生活指導運動”のリーダーとして知られている竹内さんの理論的営為におけるこの“現象(?)”を、どう理解すればよいのだろうか。おそらく理屈は幾つも立てられようが、ここでは、さきほど触れた「根拠」の内容を問題にしよう。

すでに見たとおり、「陶冶」と「訓育」という二つの《機能》をもつ「学校教育」が、「教科教育」と「教科外教育」という二つの《領域》の形をとるのは、「教科指導」と「生活指導」というそれぞれの《教育形態》が異なった二つの「根拠」に基づくものであるからだとされ、それぞれ「教科の客観的な体系」と「集団発展のすじみち」こそがそれら二つの「根拠」だということであった。

ところで、この二つは本当に同位対照できるようなことなのだろうか。「教科の客観的な体系」については、「文化の客観的な構造に即して編成される」とも言われている。この“客観的”を煩く問題にすれば、はたして何が真性の“客観的体系／構造”であるのか最終確定に行き着けるのか、はなはだ疑問ではある。ただしそれでも、それは常に“動き”のなかにあるものだということをも認めた上のこととしてなら、一応、「教科の客観的な体系」あるいは「文化の客観的な構造」なるものは、たんに“主観的な思い做し(Meinung)”とは違ったこととして提示できるだろう。しかし、もう一方の「集団発展のすじみち」についてはどうなのか。

ここに言われている「集団発展」の“集団”とは、一体いつ・どこの・どんな集団のことなのか？ なら

の限定も付されない“集団”なるものとは、実体のない“名辞”にすぎない。その上、そもそも“集団”とは、“発展”を常に変わらぬ本性とするものなのか？

この「集団発展のすじみち」は、すぐ後に「集団発展の法則」とも言い換えられているのだが、その内実が示されないかぎり、この種の議論は一つの“見えない枷（論理的強制権力）”として作用することになる。

ちなみに、この批評を私は、“客観主義的決定論”の外部から行なっている心算はない。その理路の枠内で考えても、「集団発展の法則」という“普遍法則”の内実が明示された験しなどない、ということである。

このとき竹内さんが述べていたことを後の視点で救済するとすれば、おそらくそれは、“集団”なるものの“実在性／物質性”——すなわち、そこに働きかける者の意のままにはならぬ客観的抵抗力——への畏怖の喚起ということにはほぼ尽きるのではなからうか？③

いやいや、文脈上、ここで竹内さんの言う「集団」は現代日本の学校の生徒集団のことだ、という向きもあるかもしれない。しかし、それならそうと立言を注意して限定すべきだったし、そうだとすればすでにして、「集団発展のすじみち」や「集団発展の法則」など“スズメオドシの大砲”だということがより一層露わになっていたのではなからうか？ いずれにしても、ここで私が強調したいのは、たとえ“客観主義的決定論”の枠内で考えたにしても、「教科の客観的な体系」と「集団発展のすじみち」とは、そもそも正当な意味で同位対照の位置に据えることはできないものであった、ということだ。

しかも、今日の視点に立って述べるなら、さらに強く踏み込んで指摘しておかねばならないことがある。それは、ここで「生活指導」と呼ばれている《教育形態》が、いわゆる「学級集団づくり」を範型とした実践定型とほぼ等値されている、という点と関わっている。というのも、今日的に見て、「生活指導」≒「集団づくり」という認識は、どの程度まで正当化され得るのか？

たとえば「学級集団」にしても、視野を公立学校に限った場合ですら、大西忠治氏らが取り組んだ半世紀前の四国の中学校の「学級」と今日の東京インナーシティの小学校の平均的な「学級」とを、「発展のすじみち」を共有する同種の「集団」と呼べるだろうか？ 人数規模も階層構成もエスニシティ分布も進路状況も激烈（drastic）なまでに異なっている。

もちろん、そうした議論や再検討は、“集団づくり論者”の間でも交わされて来よう。ただし、問題はこの地平にとどまらない。「学級集団づくり」は、制度

としての「学級」を問い質すものであったのか、それとも制度としての「学級」を前提にしたものであったのか？ この問題地平をこそ改めて自覚して問い直す必要がある、と言いたいのだ。

そもそも「学級」なるものは、社会的に“工作された集団”——その意味で“不自然な集団”——である。“自然”に最も悖るのは、すでに久しく一般に、それが同一年齢の子どものみで構成された“高度に人為的な集団”だ、という点である。しかも、そのそれぞれに教師という特殊な立場の大人が法的な裏付けを伴う“指導権限”をもって配置されている。そこにも“自然法則”は置かれると言って済むだろうか？

当然のことながら、《実践》は“既成の制度”のただ中で——その意味では、制度としての「学級」を前提として——開始される。だからこそ、その“制度”を掘り崩す新たなリアルを生み出すことにもつながる訳だ。だが、理論はどうか。理論が《理論》であるためには、それは当初より“既成の制度”の自明性を疑うところから始められねばならない。問題は、今の場合で言えば、“学級という制度”である。《教育形態としての生活指導は集団発展のすじみちをその根拠とする》という“竹内テーゼ”は、その意味で“学級という制度”を疑う理論たりえたらうか？ これが、ここでの私の問いかけの旋回軸（pivot）だ。

じつは、いずれかの時点で竹内さん自身が、この問いの近傍で惑いに捕らわれたことがあったのではないか。でなければ、・・・広く学校教育の《機能》－《教育形態》－《領域》を並行的に把握する・・・あれだけ形の決まった“定式”が、その後は目立つ姿で顧みられることがないままに経過した、その理由がむしろ理解し難く感じられるのだ。問題はしかし、表立って論じ深められることのなかったその《定式》が、その後も明確に廃棄されることはなかった、という点にある。

「集団発展のすじみち」／「集団発展の法則」——この“普遍法則”を教育実践形態の“根拠”とする。“竹内テーゼ”の魅力／魔力である。ただし、煩雑に入り組んだ“生活指導”の実践事実を一刀両断してみせるかに思い做されたこの“普遍法則”なる刀は、じつはむしろ“竹光”であった。

しかも、より一層看過し難いのは、その“思い做し”が、“既成制度としての学級”への大局的な疑いを希釈し、いまあるままの“学級”枠組みを実践前提として自明視させることに帰着した、という問題である。「生活指導」は、とうに「集団発展のすじみち／法則」からの

距離を自制(self control)出来ていなければならなかった。つまり、先の“竹内テーゼ”は、明確に止揚され、それに替わる(alternativeな)“根拠”の探索が行なわれてしかなるべきであったのだ。

私の診るところ、そうした節目を節目として渉らずして、「ナラティブ・セラピーへの着目」・「ディスエンパワメントとの格闘」・「集団づくりのケア論的転回」・・・何が語られようと、少なくとも〈理論〉としての曖昧さは免れ難い。

6. 「教育形態」カテゴリーを“初期化”する

さてさて、ようやくにして、当初からの論題——“生活指導”という術語への“エレジー(挽歌)”の手柄——に立ち戻ることのできる地点にまで辿り着くことができた。

教育学固有の基盤概念として〈生活指導〉が語られるのである限り、先の“竹内テーゼ”のいう概念内容は、すでにして「なつかしいことば」になり終わっている。ただし、それはむしろ突き詰めれば、“生活指導≒学級集団づくり”という把握が、過去のものになったということだ。しかし、狭義の“学級集団づくり”の実践定型が〈生活指導〉を引き連れて、その全体が過去のものとなるなどということ肯んじ得ないのは、おそらく私だけではないだろう。

教育学固有の基盤概念(準カテゴリー)としての〈生活指導〉の今後を、私たちはどう捉えるべきなのか?——この根源問題に思いを巡らすなかで私が逢着したのは、日本民俗学の学匠・柳田國男の〈学ぶ〉と〈覚える〉の対照論、そして本稿序盤にもその名に触れた生活指導研究のもう一人の先達・城丸章夫の〈学習の指導〉と〈行動の指導〉という対照シェーマ、および両者の理路の“重合”という構想だった。⑳

前者について、ここで詳しく振り返るだけの余裕はない。一息にまとめると、柳田の仕事を教育学的関心から読み継ぐにあたって、もっとも大切なトポスがこれまで捨て置かれていたということであり、柳田の〈オポエ〉概念は、〈生活指導〉を論ずるとき欠かせない意味をもつ、という着眼である。

他方、後者の論点は、ここでの議論の本筋にまっすぐ繋がっている。《教育形態》という竹内さんのカテゴリーに対して、城丸さんには《(教育における)働きかけの方法》というカテゴリーがあり、〈生活指導〉の“根拠”づけについて極めて刺激的な比較考量が可能

なのだ。㉑

先ほど見てきたとおり、竹内さんは、《生活指導という教育形態》を“根拠”づけるのは《集団発展のすじみち/法則》であるとしていた。これは、私流に言えば、“実体(社会的対象物)の種別”による根拠づけである。城丸さんはそれに対して、《教科—教科外という二領域》の成立の“根拠”は、それぞれの《働きかけの方法》の抜本的差異にあるとしているのだ。この“根拠”づけは、私流に言うなら、“関係(社会的介入行為)の種別”によるものである。私の視るところ、このトポスにあっては、竹内さんよりも城丸さんの方がいわゆる「客観主義的決定論」からのハミ出しが大きいのだ。これはむしろ、私にとっても、少々意外の感を伴う“発見”だった。

留目したのは、城丸さんの次の立言だ。私が旧稿で“城丸テーゼ”と呼んだものである。

《教育的働きかけには、相手の認識活動や思考活動に直接に働きかける方法と、相手の行動に働きかけて、行動の中で平行的に形成されるものを望ましいものにしようとする方法の、二つがあります。》㉒

で、城丸さんの当時の用語法では、《学習の指導》と《行動の指導》と呼ばれたこれら二つの《働きかけの方法》の違いが、それぞれ《教科》と《教科外》という二つの《領域》を関連はしても厳格に別物として成立させる“根拠”となる、とされたのだった。ここには、向後に生かすべき真に“カテゴリーカル”な認識が潜んでいる、と私はこれを読み披く。この点については、すでに以下のようにコメントしたことがある。

《城丸の「学習の指導」—「行動の指導」という概念対は竹内の「教科指導」—「生活指導」という概念対を、よりいっそう初期化したものになっている。その結果、固有の意味での“カテゴリー”としての性格が、よりいっそう明確になることも期待されるのだ。》㉓

どうだろうか? 城丸さんの主張のこうした読み取りを見て、「何を“新発見”ぶって、悦に入っているのだ」と呆れる向きもあるかもしれない。「生活指導が行為・行動の指導であることなど百も承知だ!」と。

そうだろうか? たしかに、ここで取り上げている竹内さんの旧稿にも、次のような箇所がある。

《生活指導という教育形態は原初的にひとりひとりの生徒の具体的行為、行動のし方を直接指導の対象とし、それにかかわるかぎりにおいて生徒のものの見方、考え方、感じ方に、つまり思想にアプローチしていくものである。そうした限定のなかで生活指導は、行動と思想の統一体としての人格の自己形成に関与していくのである。》^⑳ [下線は引用者による。なお、　部には原文では傍点が付されている。]

これは、広く“集団づくり論者”には周知の『学級集団づくり入門 第二版』における「生活指導の定義」を彷彿とさせる文章だ。だが、少々ズレもある。その機微に留目しつつ、先の“城丸テーゼ”との対比において読み直してみる必要がある。^㉑

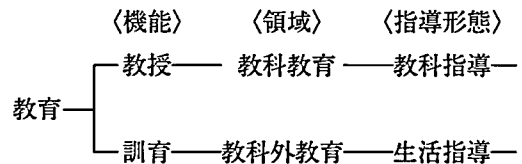
何より眼につくのは、この論脈では、やはり“生活指導”が採りあげられていながら、それは、いきなり「集団発展のすじみち/法則」などに基づけられてはいない、ということである。そう。ここではあの“城丸テーゼ”と同じ方向での“初期化”が施されているのだ。「原初的に」あるいは「ひとりひとりの」といった制約表現が、それを明示する。しかし、では、“城丸テーゼ”と同様の可能的な“含み”をそれが確かにもつかとなると、話は違ってくる。

勘どころは「対象」にある、とするのが私の読みかただ。城丸さんは「働きかけの方法」を問題にしていた。一方、ここでの竹内さんの論脈の狙いは、後の「限定」の語に現れているとおり、公教育の思想的/政治的な“自己限定性”の確認にあった。それはそれで、もちろん今なお重要な問題である。ここでの「対象」の前景化は、おそらくそれ故のことだろう。そこから、前に触れた“客観物”——「集団発展のすじみち/法則」——への準拠/依存も出来る。とはいえ、行為の「対象」への焦点化は、その全体的な〈行為〉そのものへの関心を鈍らせる面がある。

城丸さんは「教育的はたらきかけ」そのものに焦点を当てて、それには二種があると述べていた。つまり、全体的な〈教育的行為〉そのものの“二類型”を問題にしていた、と読めるのだ。対して、上の引用で竹内さんが「対象」を前景化して思考したとき、〈教育的行為〉の全体性への注意は薄れている。同一不変の〈教育的行為〉という自明なものが別々の対象に向けられる、という構図の前提理解がそこに生じていたのではなからうか。これは、かの『入門 第二版』の「生活指導の定義」に触れたほぼ全ての論者の発言に感じ続けている疑念でもある。

《行為類型》というスキーム(scheme・企図)が教育基礎論に導入されなければならない。そのことを“城丸テーゼ”は予示していたのだ。

そうだとすれば、件の竹内さんの“構造把握”は、ここにいう“城丸テーゼ”の可能性の核にまで還り立つことによってこそ、むしろその志しを生かし直すことができるのではあるまいか。2010年の拙稿(註^㉒)は、それを私なりに期したものでもあった。竹内さんの《教育形態》と城丸さんの《働きかけの方法》の考量から、私がそこで導き出したのは〈指導形態〉というカテゴリーである。このカテゴリーは、むしろ教師と生徒たちとの〈関係性のモデル・イメージ〉と呼んでもよいものとして構想されたのだった。そこでの小括として述べた構造把握を図示すれば、次のようになるだろう。



急ぎ断っておくが、これは全体図ではない。むしろ私の主な狙いはこれにつながる右側の部分、〈学習〉における〈学び〉と〈覚え〉の並行関係のシエマとの接合にあるのだが、いまそれに逐一触れる紙幅はない。そもそも、この“構造把握”の真質の詮議を、ここで詰めようというのではないのだ。言いたいことは、ここに示したのが、学校教育の構造の基本についての認識、つまりは学校教育についてのいわば認識岩盤の位相にそれはあるということ、そして、そこには“生活指導”という言葉は欠かせないものだ、ということである。

しかも、改めて強調しておかねばならないと思うのだが、この言葉——“生活指導”——は、周知の通り西欧概念の翻訳語ではない。近代の不可欠の社会制度と思われし“公教育学校”を西欧から移植する努力のなかで、この社会が、いわば“意図せざる結果”として“発明”した言葉である。だが、考えてみれば、それはこの“構造図式”全体についても言えることではないのか？ これは必ずしも“西洋”の一般的な近代学校のあり方の構造事実を示したものではない。つまり、この“構造図式”そのものが、この日本社会の近代化過程に“根生い”のものなのだ。

そして、忽せにしてはならないこの事実を、もっとも集約的に感得させてくれるのが、他でもない“生活指導”というこの言葉である。だとすれば、ここに賭けら

れているのは、この社会の“教育学(教育認識)”の真正性(authenticity)そのものである。この国の“教育学(教育認識)”が、再び・三たび“植民地的学問(認識)”になり果てるか、それとも、自らに“根生い”の覚識を持ち寄り、鍛え上げて、グローバル・コミュニティにまで貢献しようとするか。「なにを大仰な」と嘯う人々もあろうが、“生活指導”という言葉は、日本語で“教育認識”を行なう者に選択を迫る、一つの試金石となり得るのだ。この意味においても、決して“エレジー”を詠う秋ではない。

さてさて、本稿の序盤で触れた、城丸さんの言葉だが、もしかするとあれは、晩年の城丸さんが竹内さんへの何らかの“促し”を含んで語ったものであったのかもしれない——本稿の筆をひとまず擱くにあたっての私の“妄想”である。

【註】

- ①竹内常一「ケアと自治／学びと参加 新・生活指導の理論」2016年、高文研。269頁。
- ②同前書、267頁。
- ③同前。
- ④同前書、270頁の註10のアレントへの言及は価値あるものだが、同様の指摘を筆者が行なったのは、すでに1995年のことであった。【竹内常一 教育のしごと】第一巻(青木書店)所収の拙稿「教育のレトリックの方へ」372頁、参照。20年を越えるこの間の筆者の無為を愧じる他ないが、同時に、こうした関連性への着眼指摘は、それ自体が一つの研究の成果物であり、嚆矢への参照言及抜きにそれに触れることは研究の作法に悖るものであることも指摘しておきたい。あるいは、筆者が、竹内さんのアレントへの先行言及を見落としていたのであろうか？
- ⑤竹内前掲書、257頁。
- ⑥同前書、252頁。
- ⑦一言だけ言い添えておくと、この「生活指導学会」は、精密に言って、“生活指導・学会”，すなわち、教育学において「生活指導」と呼び習わしてきた実践事象に関わる諸問題を近接領域の諸学問間交流的に研究するアド・ホック学会(an association for a specific study=研究協会)なのだ

ろうか、それとも“生活指導学・会”，すなわち、「生活指導学」と名づくべき領域越境的な学問の新構成を意識した新たな独立学会(an academic society)なのだろうか。

実は、筆者はこの生活指導学会の創設準備の段階には事務局幹事の一人として些か関わりをもち、このような議論も全くしなかったというわけではない。しかし、その後の議論／活動の展開には通曉していない。

- ⑧ここで“先駆”とされているのは《社会福祉の再構築を意識的に追求しているEU、とりわけイギリス》の新動向である。しかも、その「再構築」／「総合」のモデルは、“Social Pedagogy”という特定動向の“教育学”の形で示される。深読みに単純化して言うなら、この「新・生活指導の理論」は、“生活指導”を“社会的実践教育学”の中に用語変更しつつ位置づけ直すという指向を示唆するものだ、とさえ見てよいだろう。

ただし、この「予言」に直ちに同調するわけにはいかない。この「予言」の評価を確と定めるためには、例えば前世紀末～戦間期のドイツのSozialpaedagogikの辿った道行きとの勘案が是非とも必要だろう。

また、欧米の新動向にモデルを探す“予言”姿勢は、戦後の日本教育学における〈生活指導〉論の研究姿勢と、そもそも相容れない。

さらに、この論点と関連させて、後の註⑨における、いわゆる「社会教育」領域の扱いについての評者の言及をも参照のこと。

- ⑨文部科学省【生徒指導提要】平成22年、教育図書。本書は、“生徒指導”分野での「基本書」の欠落の穴を埋めるべく、「生徒指導提要の作成に関する協力者会議(25名)」のもと49名の執筆協力者の参画をもってまとめられた文科省著作物である。A4版・全251頁(ざっと見て総字数は、通常のA5版450頁の書籍に相当する)のこの“大著”に、「生活指導」という言葉が登場するのはこのコラムの箇所のみと目される。なお、「多義的なので・・・」という理由付けは1960年代から変わらず続けられている。

ところで、この「提要」は、公刊後、2017年3月までの6年半の間に21刷を重ねている。また、現時点(2017年7月半ば)の速報情報の一つ加えておくと、今年の埼玉県教員採用試験において、教職教養問題の目立つ出典としてこの「提要」が明示された出題が行なわれている。受験生たちは、事前に「【提要】は重視して予習しておくように」というガイドを受験指導担当職員から強く受けていた、とのことである。これは、この県・この年だけのことではなからう。

- ⑩それにしても、このコラムの執筆子、18歳までを貫く【児

童の権利条約』という“公定訳”に楯突く覚悟は有りや、無しや？

⑬この文科省著作『生徒指導提要』については、文書の性格や用いられ方に即した総合的検討が求められるが、遺憾ながら今はその準備がない。ここでは「学術定義」／「法令規定」というそもそもの立論核の違いが重要な考察ポイントとなるという指摘にとどめるが、従来の『生徒指導の手引き』類とは同列に措けない性格をもつものではないか、と感じている。

⑭前掲『生活指導事典』074-075頁。なお、この項の執筆者は橋迫和幸氏。

⑮ここでの年代表示は記憶に頼るおおよそのもので、改めての事実検証を必要とする。

なお、前掲の『生活指導事典』（2010年）には「地域生活指導の意義と課題」という項（執筆＝山本敏郎氏）があり、「地域生活指導運動」というタームの使用も目立っている。ただ、この事典の関連項目を通覧するとき、地域で活動し、提携することが想定／要請されている専門／活動分野のうちに、いわゆる「社会教育」「生涯学習」領域のものが挙げられていないに等しい点の特徴的である。索引を見ても、たとえば、「児童相談所」や「児童養護施設」が挙げられているにもかかわらず、「児童館」や「冒険遊び場」等々が挙げられていないのは、少々異様であるとさえ言えよう。

⑯同前書、044-045頁。当該項の執筆者は高垣忠一郎氏。

ちなみに、かつて「学級集団づくり」定式の提唱前後のいわゆる「教師の指導性」をめぐる論争においても、ここでいう“世代間関係行為”の特質についての問題関心は、論争当事者の双方ともに極めて不鮮明であったと思われる。前掲『事典』における「指導（性）」にかかわる諸氏の論述には、なにやら“折衷”の苦勞が滲んでいるが、その淵源は、上記の高垣氏や「『生活指導』における『指導』概念」の項における竹内さんのものを含めて、いまなお上述の論争構図に囚われているところにあるようにも見受けられる。

⑰拙稿「〈教え〉と〈育て〉のメタ・カリキュラムに向けて——戦後教育基礎論を“柳田國男”で賦活する」『大東文化大学紀要』第48号〈人文科学〉、2010年3月、214-215頁、参照。

⑱竹内常一「学校教育の目的と構造」（1979年）、『教育のしごと』第3巻、青木書店、112-113頁。なお、ここでの“構造把握”に類するものが、例えば、よりコンパクトな記述としては、全生研常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』（明治図書、1971年）にもすでに示されている

（とりわけ、同書197-200頁、参照）。その意味では、この認識は個人のものでなく、全生研などの研究仲間に共有されていたものとも見做しうる。

私がここで、1979年の竹内論稿に着目するのは、それが、「入門」などでは行論に埋もれていた《形態》という枠組み形式語を、明確に取り出して“カテゴリー化”しようとして意識している、と読みとられるからである。

⑲この箇所における「陶冶」という術語使用など、時代制約的表現に関しては、当然ながら留保が必要である。この点については、前掲拙稿、212-213頁、参照のこと。筆者としては、「陶冶」という“当て嵌め仮訳語”は捨て、ほぼ重なる位置におくべき術語として〈教授・instruction〉という語を用いることにしている。

ちなみに、同様の文脈で、かつて「教授＝学習」という術語使用がまま見受けられたが、元来これはロシア語のобучение概念を強度の説明的バイアスを加えて仮訳した、いわば“解釈符牒”であって、一般使用すべき汎通訳語ではない。

⑳極めて遺憾なことではあるが、ここしばらくの私は、日常の大学職務にかまけて、今日の教育学の“最前線”をフォローできていない。したがって、つぶさにモノに触れて総体批評を述べる能力をもたないが、例えば最近の岩波講座『教育 変革への展望』第1巻にいう「教育の再定義」などは、全くもって噴飯もののオールタナティブ・ファクトの“捏造”のようで、先人たちの仕事への基本的リスペクトに欠けた、いわば“前方への遁走”の所行でしかない。

㉑竹内同前書、114-115頁。なお、これに付された註（5）には、今あらためて読むとき、様々な感慨を禁じ得ないかのような指摘がなされている。

《教育課程を二領域とする考え方に対して「道徳」「学校行事等」を入れて四領域とみなす考え方や、「総合学習」を独立させて三領域と考える考え方があるが、これらはともに客観的根拠を欠いているために、公教育学校の自己限定性をこえる危険性を含んでいる。また、クラブ・行事を二領域の中間領域とみなす考え方もあるが、こうした考え方はクラブ・行事の指導に根拠を明確に与えるものではなく、クラブ・行事の授業化と放任化に道を開くことになる危険性を含んでいる。》

管見のかぎり、こうした論議がカリキュラム研究者の仕事から姿を消してすでに暫くになるが、遺憾である。私は、それを“流行現象”とは看ても、“学の進展”とは認めない。カリキュラム研究者たちは、例えば、この間の『指導要領』の章別構成に見られる便宜主義的加除の累積に対して学問的批評のメスを揮うべきである。

②竹内『教育への構図』高文研、1976年。なおここで、先に挙げた1979年論文の「概括β」への反映と指摘しているのは、その説明記述に見られる「教材」と「教科内容」そして「教育内容」の関連構造論である。とりわけ「教材」概念に関わる議論には勢いがある。

③この辺りの問題については、前掲註④で触れた拙稿「教育のレトリックの方へ」においてすでに立ち入って論じたことがある。とりわけ、同書359～360頁のV.Iレーニン「何をなすべきか」に触れた箇所など、改めての参照を求めたい。1995年においてなお、この批評を必要と感じさせられていた。

④前註に続いて、ここでも前掲拙稿の参照を求めたい。前掲書377頁で私は次のように指摘していた。

〈なお、念のため述べておくと、教育の一般理論としての「訓練論」と具体的実践定式としての「集団づくり」とは内包・外延を異にするはずであろう。言うまでもないことだが、「集団づくり」実践は、大西〔忠治〕を中心にして、1960年前後の香川の中学校という具体的な時と場と階梯を発想の出発点として生み出されていったものであり、決して「訓練論」から演繹的にのみ展開されたものではない。ということしかし、言うところの「訓練論」の実践形態にしても他の形もとり得る、ということでもある。〉

⑤もちろん、この社会・この時代の「学級」がいまある形をとることになったについては、軽々に操る訳にはいかないそれなりの理由と歴史の重みがあったろう。この論点に関わっては、たとえば次の論稿など、学び継ぐべき遺産は数多い。佐藤秀夫「学校制度と年齢——年齢主義の歴史的背景」(1980年)、『教育の文化史2 学校の文化』阿吽社、2005年、所収。

ちなみに、ここ十五年ほど、私の本学のゼミでは、「きのくに子どもの村学園」(堀真一郎学園長)を学生たちの学習フィールドの一つに指定してきているが、同学園の各校では、縦に全年齢を貫く“プロジェクト”を生徒たちの基本的所属グループとして運営されてきている。

⑥前者については、拙稿「悦ばしき“学び”，か？—柳田國男による「マナブ」と「オボエル」の対照のトポスについて」『大東文化大学紀要』第46号〈人文科学〉、2008年。また後者については、前掲註⑦の拙稿をそれぞれ参照。

⑦城丸章夫『やさしい教育学(上)』1978年、あゆみ出版、27頁。

⑧前掲註⑦の拙稿、215頁。

⑨竹内、前掲註⑧の論稿、113～114頁。

⑩念のため、かの“定義”部分を引用しておこう。

〈生活指導は、人間の行為・行動の指導ならびに行為・行

動に直接かかわるかぎりにおいての認識や要求を指導することをとおして、民主的人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動である。つづめていえば、行為・行動の指導によって、民主的人格を形成する教育活動である。〉前掲註⑩『入門 第二版』18頁。ただし、私としては、この“定義”について、得心のゆく理論的解明に未だに出会えていない、という憾みもち続けていることも付言しておかねばならない。