

学習集団の歴史と学びの「共同性」

Die Geschichte des Lernkollektivs und
die “Gemeinschaftlichkeit” des Lernens

高 田 清

TAKADA Kiyoshi

第四部 学校教育講座

（2001年9月10日 受理）

近年、「学びの共同体」「学びの共同性」という用語を使って、授業を展開し追究してく実践が登場してきた。それが、従来から追究されてきた「学習集団」の授業実践とどう関わるのかを検討する。そのために、授業を集団的活動として組織してきた実践の歴史を整理し、それによって、「学びの共同体」「学びの共同性」の授業の歴史的 위치づけを明らかにする。さらに吉田和子の「学びの共同」を追究する授業実践を分析し、その今日の意味を検討する。

1. はじめに

「学ぶ」という活動は、社会的活動であると同時に、個人的活動である。すなわち、「学ぶ」という活動は、まず本質的に社会的活動である。新しくその社会に加わる者が、その社会が歴史的に生みだし蓄積してきた文化を獲得する。それによって初めて、その社会の自立的構成員になることができるという社会的活動である。また社会にとっても、それによって初めて社会の維持と発展を託す次の世代を確保できるという意味で社会的活動である。それは一般的に、親が子どもに、教師が生徒に、というタテの社会的関係で行われる社会的活動である。同時に、この「学ぶ」という活動は、学習者個人が自らの脳と身体を使った主体的活動として行われる。個人による主体的達成としての学習は、何人も肩代わりをすることができないという意味で、個人的活動である。

このように、本質的に社会的活動である学習は、個人的達成としてしか実現されない。しかし、世界の教育実践の歴史では、この学習を集団的活動として様々な取り組みを生みだしてきた。それを従来は、授業を「分団学習」や「集団学習」、「学習集団」、「集団思考」等という用語を使って論じ実践してきた。最近では、「学びの共同体」「共同性」といった用語を使って、授業を論じようという試みが出てきている。この「学びの共同体」や「共同性」の意義を明らかにし、「学習集団」との関わりを明らかにするために、はじめに、「学び」における「集団」の歴史を整理することにする。

2. 「授業」の成立と「集団」

(1) 「授業」の誕生

「学び」にとっての「集団」の意味は、「授業」の成立と不可分である。したがってまず、「授業」が成立する歴史を確認する。

人間の「学び」において、「授業」という形態が生まれてきたのは、17世紀である。つまり、近代的意味での授業＝学級教授組織が生まれてくるのは、コメニウス（Comenius, J. A. 1592～1670）以降だと考えられる。コメニウスは、「すべての人に、すべての事を、全面的に教える」教育、しかも、容易に、愉快に、自発的に学習する方法を解明しようとした。この「すべての人」には、当時教育の機会を与えられていなかった文字どおりすべての人がふくまれていた。彼は、教授方法を改善することによって「わずかな労力で、愉快に着実に」教授と学習が行えるよう提案した。たとえば、

- ・全般的なものから個別的なものへ、
- ・やさしいものからむずかしいものへすすむ、
- ・学習すべき事柄を精選する、
- ・どんなときにもゆっくりとすすむ、
- ・暗記を強制しない、
- ・鞭をふるわず、感覚を通じて教える、
- ・生活のなかで応用できるように教える、
- ・一時に一事を教える、

などの原則である。コメニウスは国民大衆の立場から近代学校教育のあり方を方向づけたのであり、まさに、「近代教育学の父」と言える。¹⁾

(2) 学級教授組織

授業における集団については、コメニウスが、「学級教授組織」の原則において教授学史上、はじめて明らかにしたといえる。同一年齢、共通学習課題、統一的な教科課程などが、学級教授組織の原則とされる。つまり、彼は、同一年齢の子どもたち全体を一斉に教授し、一緒に学習させれば、全員が共通の学力を達成できるという発達の可能性への信頼に支えられて、年齢主義の観点から学級教授を展開している。²⁾

それまで、中世においては、特権階級の子どものみが家庭教師によって個別的に教育を受けていた。それに代わって、国民大衆のすべての子どもたちに文化遺産を伝達する可能性を開き、学校を封建的・教会的支配から解放する役割を担うものとして、学級教授組織が構想されたのである。

しかしこうした構想が生まれる背景にあるのは、商工業の発達、近代市民社会の発展によって広く市民の子弟への教育需要が高まり、近代学校教育制度が発展整備されていく中で、多数の生徒集団を一斉に教えていく教育システムが求められたということである。コメニウスが「教師一人で、百人近くの生徒を指導することは、可能である」とし、学級集団を対象とする授業を構想した背景には、近代市民社会の発展と、それに伴う庶民の教育への要求の高まりがあったといえる。この意味で、近代的な意味での授業は、もともと「学級」という生徒の「集団」を前提として成立する活動であった。

3. 学びの「集団」と経済性・効率性、管理・支配の追求

近代以降、「授業」としての「集団」にどのような意味を求めるかは、歴史的にみると多様である。「学級教授組織」という近代的な意味での「授業」が生まれたが、しかし現実にその学級集団に求められたのは、まずは、教育の経済性・効率性の追求であった。

(1) 助教制（モニトリアル・システム）

コメニウスが『大教授学』で示唆していた「教師一人が、多数を指導する」という方法は、19世紀に入って、大衆教育における経済性や効率性の追求の方法として教育界に広がった。つまり、工場制大量生産方式を教授法に取り入れる形である。

例えば、19世紀初めのイギリスでは、資本主義経済の発展、産業革命による人口の都市集中などに伴い、多数の生徒を学校に収容せざるを得なかった。したがって、学校教育の効率性の追求から、ベル（1753～1832）やランカスター（1778～1838）が助教制（モニトリアル・システム）を考案した。これは教育コスト低減が目的であった。一人の教師が、一度に多数、時には数百人を教育するために、児童を小さな班に分け、各班に助教生を配しておく。一斉教授のあと、優秀な生徒である助教生が、班の生徒一人ひとりに教授内容を復唱させて、正確に復唱できたか否かを試す。この方式では、一人の教師が一斉に多数の生徒を教えることができ、生徒数の急増に教師養成が追いつかない時期に、しかも低コストで教授することができた。³⁾

(2) 日本における学びの「集団」

わが国においては、近代学校制度成立前の代表的な初等教育機関は寺子屋であった。寺子屋は、主に庶民の子弟を対象に往来物などの教科書を用いて読・書・算、その他初歩的な実用知識や技能を教えた。その指導形態は複数の子どもが集まっても、教師1人対学習者1人という個別指導が主であった。³⁾

わが国の近代学校史のなかで、「学級」という概念が成立し、したがって学級の「集団」、つまり、「生徒集団」が教育実践上の一つの単位として成立するきっかけとなったのは、明治19年（1886）の「小学校ノ学科及其程度」と、明治24年（1891）に制定された「学級編制等ニ関スル規則」によってである。それには、次のように書かれている。

「学級」とは「一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スベキ一団ノ児童ヲ指導シタルモノニシテ、従前ノ一年級二年級等ノ如キ等級ヲ云フニアラズ、故ニ其学級ハ一学年ノ児童ヲ以テ編成スルコトアルベク又ハ数学年ノ児童ヲ合セテ編成スルコトモアルベシ」

つまり、これ以前には、児童の年齢によって学級を編成するのではなく、児童の個々人の学習の進度によって編成される「等級」が教授の単位とされていた。したがって、その編成は、臨時昇級、飛び級という形でつねに変動するものであった。「月末試験、進級試験、臨時試験が行なわれ、一等級に属する生徒はつねに変動することになり、安定した集団ないし集団生活は現実にも、考えかたのうえでも、存在しなかった」⁵⁾のである。

この「等級」においては、「あくまで生徒個人が主体であり、一つの学級にぞくする生徒が集団をなしていたとしても、その集団自体にはなんら積極的意味は認められていなかった」⁵⁾のである。一生徒一教師が理想であり、一教師が生徒集団を指導するのは必要悪ととらえられていたのである。

それに対して、前述した「学級編成等に関する規則」において提起された「学級」とい

う概念は、「一人の本科正教員」が、「一教室」において、同一学年の「一団の児童」を指導するという、近代学校における教授の組織の基本的形を規定したものである。つまり、あくまで、一教師が一生徒を指導することを理想とし、その構成員が「飛び級」でたえず変動する「等級」に対して、同一年齢の「一団の児童」による「学級」という安定した集団を教授の単位として定めたのである。

しかし、ここでは、まだ「学級」集団は、教育的、指導的意味でとらえられたわけではない。杉山明男は、次のように述べる。

「……そこで形成された『学級』は、あくまでも、教授のための管理のための一つの組織としての学級であった。学級は団体的訓練の場であるという考え方があり、教師による指導の場としての学級が存在していたし、学級を単位として行なわれる活動も、上意下達という形が支配的であり、いわゆる『集団』は教育の手段としての集団であり支配するための、服従を要求される集団であった。そのことは『団体訓練』ということばに典型的にいいあらわされているように、指導者の命令によっていっせいに行動するという行動様式の方法として考えられていた。すなわち、この団体訓練は、いわゆる『兵式訓練』に範をおいた形も導入されていたので、『集まり』は、支配されるという意識を形成する上では役立ったともいえるであろう。」⁶⁾

このように学級は管理・支配あるいは団体訓練のための集団としてとらえられていたのであるが、ともかく、こうして、教授のための一つの教室における、同一年齢の児童の集団という安定した集団が成立したのである。

(3) 分団学習

管理・支配・団体訓練のための集団から、教育的意味をもった集団指導へと発展していく過程で登場してきたものに、大正初期に提唱された、及川平治（1875～1935）や木下竹次（1872～1946）の「分団」による学級の集団組織論がある。

及川平治の「分団」は、当時の教育界で支配的であった一斉教授では個を無視していることを批判し、その欠陥を補うための組織として考えられていた。つまり、一斉教授において生じる学習の個人差を、児童の学習の成果に応じて、「急進団」「普通団」「遅進団」の能力別分団に分けるという考え方で、ここでは、分団は、各自の能力差に応じた個別的指導をするための手段ととらえられていた。

一方、木下竹次は、同じく分団という概念を使いながら、個人差に応じて学習を個別化するのではなく、「学友互に切磋琢磨するが為に分団学習をする」と主張する。つまり、個人差のある各自が「独自学習」をし、その成果をもって「相互学習」すなわち集団討議することによって学習を協同化していくことを提唱した。すなわち木下は集団の成員が相互にかかわりあい、学習を協同化、社会化するための手だてとして分団をとらえたのである。

このように、大正初期に及川、木下らによって提唱された「分団」という学級集団内の下位集団は、学習の「個別化」あるいは「協同化」の手だてとして考えられたものである。彼らは、授業における「集団」に学習上の意義を見だし、それを教育的に組織していく方法を追究しようとしていたのである。

4. 生徒集団の教育的意味への着目

木下竹次に見られるように、学級の集団を、学びの協同化のために組織していく試みが出てきた。つまり、経済性・効率性の必要や、子どもの管理、団体訓練のために生徒集団を指導するのではなく、集団の持つ教育力に注目して、集団の指導を追求したのである。ただ、はじめは、授業における集団の教育力としてではなく、生活指導実践における集団の教育力の追究が中心であった。

(1) 戦前の生活綴方教育運動

生徒集団に教育的意味を見だし、教育的に組織する理論と方法を明らかにするのに重大な役割をはたしたのは、戦前の生活綴方教育運動である。

生活綴方教育は、その生活実践主体を形成する指導過程のなかで、学級の生徒集団に重要な意味を見いだしていた。つまり、生活綴方教育は、子どもに自由に生活を綴らせることによって、生活をリアルに見つめさせた。しかし、それにとどまるのではなく、書かれた綴方を、学級の生徒集団の前に提示し、それを集団的討論にかけた。その中で、仲間の喜びや苦しみ、考えを理解しあったり、また、相互に批判しあうという過程を通して、共通の集団的意識を形成していったのである。

① 村山俊太郎 (1905～1948)

村山俊太郎は、「尋六の学級経営」(昭和13年)という論文で、「学級は子どもにとって一つの生活の場である。さまざまな社会につながる生活の場であることを念頭におこう。」⁷⁾と、子どもの生活が学級のなかだけにあるのではなく、学級外、学校外の生活との関連の中でとらえるべきことをふまえた上で、学級について次のように述べる。「子どもの生活の一つの場としての学級を考えると、この学級生活を中心に、他人を生かし、自分を社会的に訓練していき、社会人としての生活技術を訓練していくのが学級経営の目標だ。教室を根拠として、子どもの生き方、生活のし方を学ばせる自治的訓練と、子どもの個人的、団体的訓練や、学習計画を営ませるなかに学級経営の任務がある。」⁷⁾

この村山の考えのなかには、明らかに、学級的生活集団を教師の教育的指導の対象ととらえ、さらに学級における集団生活を自治的活動として組織していくことで、生徒たちを民主的に訓練していこうとする発想を見ることができる。村山は、生活綴方教育の課題を、「北方の生活台を生きる人びとの、新しい社会関係、文化関係を組織する新しい世代の人間性を創ることにある」⁸⁾と述べているが、村山は、この新しい人間性の訓練にとって、学級の生徒集団のもつ教育的意味を見いだしていたのである。

② 鈴木道太 (1908～)

村山と同時代に活躍した生活綴方教師である鈴木道太も学級における生徒集団のもつ教育的力に着目し、その組織方法論を追究した教育者である。鈴木は学級集団内の班は、部落という地域の集団を学級集団に結びつけるものとして考えられている。この点については、次のようにも述べている。「私は、学級に於ける集団を、学級外の、村落又は都市の集団の、一分団として、又は協力して進展すべき友朋的集団として理解する。」⁹⁾「集団の教育である限り、村落集団と学級又は学校一集団が、てんでんばらばらでは何にもならぬ。それらは相互に影響しあって、一路最後の目標へ発展しなければならぬ。それで学校と、村落は結合してなければならぬ。」⁹⁾ また班を「家族」になぞらえ、班ごとに机をくっつける、また、班長をおき、班ごとに学級内の仕事を交代で行うといっ

たことが考えられている。

鈴木の学級集団内の班は、地域と学校を結びつける手段、生徒集団の学級における生活を組織していく手段、「喜びと悲しみを一つにする」ための組織としてとらえられていたのである。

こうして、生活綴方教育運動のなかで、生徒集団に教育的意味見いだす実践が登場してくるが、これらの実践は、生活指導領域での実践が主な舞台であり、授業における集団の意義を本格的に取り上げるものにはなっていなかった。

(2) 戦後の集団研究

授業における集団の教育的意味に注目し、本格的な研究と実践がはじまったのは、戦後になってからである。

① 「集団研究」の多様な展開

戦後のわが国の「授業」と「生活指導」を含めた教育実践研究の大きな特徴の一つは、「集団」研究が非常に活発になった点である。そして、それは実に多様な形で展開された。つまり、

- a) 1920年代のアメリカで企業経営のなかで始まったヒューマン・リレーションズの研究や小集団理論、さらにグループ・ダイナミックス（集団力学）の研究が日本に紹介されたのは、戦後すぐである。日本グループ・ダイナミックス学会が結成されたのも、1949年のことである。こうして、戦後、アメリカから導入された社会心理学や社会学の立場からの「集団」研究が活発に行われた。
- b) その一方で、マカレンコの著作選（教育図書出版所刊）が翻訳され刊行されたのは、1951年から52年にかけてである。そのなかで、ソヴィエトの集団主義教育理論が紹介された。
- c) また戦前の生活綴方教育の復興を象徴する無着成恭の『山びこ学校』が出版されたのも1951年である。この戦前からの生活綴方教育の運動は、単なる綴方の教育ではなく、子どもの「集団」の指導を本質的に含んでおり、その集団の指導あり方が研究されるようになった。

このように、戦後、1950年前後のわが国の教育実践研究では、それぞれ土台となっている学問も歴史的系譜も全く異なった多様な立場からの「集団研究」が混在しながら、活発に行われていたのである。

こうして、授業の領域でも生活指導の領域でも、「集団」の研究は行われていたが、やがて、生活指導の領域での集団の追求、とりわけ民主的教育実践研究運動においては、『山びこ学校』をきっかけに、戦前の生活綴方教育の伝統に立つ「学級づくり」の生活指導実践、さらに集団主義教育の立場からの集団研究へと傾斜を強めていった。

それは、当時の政治状況が影響していると考えられる。つまり1948年の「公務員の争議行為禁止」による教員のストライキ権の剥奪、50年の朝鮮戦争の勃発とそれともなう警察予備隊の創設、51年の日米安保条約の締結強行と、戦後の政治状況が大きく転換していくなかで、民主的教育運動も「教え子を再び戦場に送るな」のスローガンのもとに、新たな展開がめざされた。そのような状況のなかで、戦前の民主的教育運動の伝統を引き継ぐ生活綴方教育が人々の心をとらえたのである。そのなかで、「仲間づくり」、「生活綴方的学級集団づくり」の実践と研究が活発になっていった。それは、さらに60

年代に入ると、「班・核・討議づくり」、「学級集団づくり」へと発展していったのである。

② 授業における集団の研究

一方、「授業」における集団の研究はどうなっていたのだろうか。

50年代には、授業における集団研究はまだ活発ではなかった。確かに、生活綴方の研究領域では、生活綴方的教育方法における「話し合い」の指導が論点の一つとなっていた。国分一太郎は、54年の論文で、「おたがいに共通の問題をとりあげて話し合い、またそれについてめいめいが別々に考えたり感じたりした事がらをとりあげて話し合い、そうした集団的な体験の中で、互いに助けあいながら、集団の力で、ひとつのまとまったものの見方、考え方・感じ方をつくりあげていくような作業をさせなければならないだろう。」¹⁰⁾と述べている。小川太郎も、「生活綴方が、とくに今日の日本の教育の方法としてもっている独自の意味は、子どもの作文が学級集団の前にもち出されそれを中心として集団の話し合いが行われるところにある」と述べるが、小川はさらに、この「話し合い」が子どもたちの学習に対してもつ意義を指摘する。「生活綴方を中心としてつくられた新しい集団の質は、集団的に学習する態度をたくましく育てる。それは仲間学習という形で各自のもちまえによって助けあいはげましあう学習を進展させ、学級全体の学習の場でも全体の共同の学習の空気をつくり出す。」¹¹⁾ こうして、生活綴方教育を研究する人たちのなかで、授業における集団の「話し合い」、「集団的な学習」についての研究課題が意識されていたのである。

しかし、それはまだ、本格的研究にはなっていなかった。授業における「集団研究」が本格的に始まるのは、60年代に入ってからである。

5. 集団思考の研究

ポーランドの教授学者W・オコンの『教授過程』（明治図書）が翻訳出版されたのは、1959年である。彼の研究は、授業過程を観察・実験を用いて科学的・客観的に分析するものであり、その強力な授業研究の組織と体制のあり方は、日本の授業研究に大きな刺激を与えた。そのような状況のなかで砂沢喜代次が中心となり、文部省科研費を得て「五大学共同研究」が発足したのは、62年である。

その五大学・セグループのメンバーは、次のとおりである。¹²⁾

① 東京大学

Aグループ：細谷俊夫、斎藤健次郎

Bグループ：宮坂哲史、坂本忠芳

② 名古屋大学：木原健太郎ほか

③ 神戸大学：小川太郎、杉山明男、斎藤浩志

④ 広島大学

Aグループ：末吉悌次、新堀通也

Bグループ：佐藤正夫、吉本 均

⑤ 北海道大学：砂沢喜代次、鈴木秀一、

小田切正、熊谷和夫、阿部文男

この顔ぶれを見ても、多様な学問的立場や研究方法をもつ研究者が一堂に会した画期的な研究体制が組織されたことが分かる。

この共同研究を特集した明治図書の『現代教育科学』No.56（1962.12）に掲載された

各グループの論文のタイトルを見ると、最初から統一的テーマや研究方法を定めて共同研究を組織していったのではなく、「各グループが従来進めてきた研究（目標、仮説、方法など）および提出した計画を尊重するという前提のもとに」¹²⁾ 共同研究が始められたのである。各グループは多様で独自の課題と研究スタイルをもってこの共同研究に参画していったのである。

(1) 集団思考研究が始まる情勢

このような状況のなかで、1960年代になって「授業における集団思考過程」研究が始まった。その情勢と要因を推察すると、次のように考えられる。

第一に、戦後すぐの時期から、多様な理論的・実践的立場から集団研究がはじまり、授業における集団研究にも多くの研究者が関心を向けていたこと。特に、生活綴方教育には、学級での「話し合い」指導の伝統があり、それが戦後、「山びこ学校」以降、復興し追求されていたこと。

第二に、1950年代後半に、斉藤喜博の指導する島小学校の授業実践が高い評価を受け、全国的な注目を集めていた。「島小研究報告・第1集」が出されたのが53年、その後59年までに21集が出され、公開研究会も55年から60年まで毎年開催された。¹³⁾『未来につながる学力』（麦書房）が出版されたのは58年である。この島小の実践や、さらに東井義雄の実践の教育学的分析と意味づけなかで、集団思考という用語が使われたのである。斉藤自身が「集団思考」という用語をキーワードとして実践とその理論化を展開したわけではない。その意味では、鈴木秀一が指摘したように、「集団思考は、なんらかの理論的研究によって最初に発見されたのではなく、最初にある教育実践があって、その実践の特徴的な状態の一つとしていわれたもの」¹⁴⁾ という側面があった。

第三に、60年代に入って、生活指導の領域で、「班・核・討議づくり」の実践が発展し、集団指導の理論と技術がきめ細かく追求されてきたことが刺激となった。

第四に、日本の授業研究者が、W・オコンの『教授過程』に大いに刺激を受けたことは述べたが、鈴木秀一は、先に引用した同じ論文のなかで、次のように指摘している。「オコンのいう『方法論的革命』がまだ十分に及んでいぬ領域が集団思考研究だといってよいこと。」つまり、授業における集団の指導、とりわけ集団思考こそ日本の授業実践の独自の成果であり研究課題だという認識があったと考えられる。

以上のような情勢の中で、授業における集団の研究が活発になったと考えられる。

(2) 砂沢喜代次の「集団思考」研究

五大学の共同研究を契機としてはじまった全国的・組織的な授業研究の運動は、1964年に砂沢喜代次責任編集で『講座・授業研究』（全6巻・明治図書）としてまとめられた。この全6巻の講座は、「第1巻・授業研究の基礎理論」から「別巻・授業研究運動」まで、授業研究全体を網羅する編集となっており、その第4巻に『授業における集団過程』がおかれている。砂沢はその後、67年に、思考過程研究に焦点をしばって、オコン序／砂沢喜代次編『講座・子どもの思考構造』（全5巻・明治図書）を刊行する。その第4巻が『授業過程と集団思考』となっている。さらに71年になると、砂沢は、「集団思考」に限定して、砂沢喜代次編『講座・授業と集団思考』（全5巻・明治図書）を出している。

これを見ると、戦後の集団思考の研究は、五大学の共同研究から出発しながら、砂沢グループの研究活動のなかで、思考過程研究から、さらに集団思考研究へと焦点化していっ

たことが分かる。その意味で、集団思考過程の研究を最も中心的に組織していったのは、砂沢喜代次を中心とする研究グループだったといえよう。

この砂沢喜代次の集団思考研究の過程は、藤原幸男が詳細な分析を行っている。藤原は、91年の論文¹⁵⁾で、砂沢の集団思考研究の流れを四つの期に分け、その変化発展過程を分析している。97年の論文¹⁶⁾では、それをもっと整理したうえで、これまでの集団思考研究を総括しパラダイム転換する必要性を訴えている。

藤原による整理を非常に簡単にまとめてしまうと、砂沢グループの集団思考研究は、第一期（58～62年）には、授業における教師と子どもの発言関連（言語コミュニケーション）のなかに、集団思考の中身となるものが構造的に示されているはずであるとの仮説に基づいて、類型化された発言関連図の分析という方法論によって研究が行われた。第二期（63～67年）には、「集団思考とは何か」「集団思考の教育的意義とは何か」が多様な角度から追究された。そのなかで、授業において認識過程と集団過程をつなぐものが集団思考だという命題が明らかにされた。第三期（68～71年）は、学習集団形成との関わりで集団思考が深められた時期である。そのなかで、「集団思考」は「科学的認識過程」における「組織過程」の問題だという観点がだされ、「科学的教育内容」の編成の研究、教材構成・授業プログラムの作成への取り組みへと傾いていった。しかしまた、砂沢は、古代ギリシャの対話の本質から、集団思考意義を明らかにしようとした。第四期では、砂沢はそれまでの集団思考研究の集大成をしていく。そのなかで、集団思考を単なる方法技術ではなく、「思想としての集団思考」「目的としての集団思考」を提起する。藤原は、最後に砂沢の未完に終わった「真理と集団思考」「コトバと集団思考」の内容についてその積極的意味を論究している。

「集団思考」の研究は、戦後日本の授業実践研究のなかでの独自の課題として追究されてきたものであり、この端緒から中心的役割を果たしてきたのは砂沢喜代次であった。では、それ以外の研究グループは、どのように関わっていたのか。

(3) その他の「集団思考」研究

五大学共同研究を契機として「全国授業研究協議会」が63年に結成され、明治図書の雑誌『授業研究』も創刊された。この時期、砂沢グループ以外にも多様な人々が「集団思考」に関して論じた。例えば、滝沢武久や乾孝といった心理学者も発言している。これらは、科学的概念や科学的精神にとって集団思考の果たす役割などについて論じているが、その後の論究はない。

また、広島大学Aグループの教育社会学の研究者は、「学級での学習指導は、それがどんな所で行われるにせよ、一種の集団思考をともなっている」¹⁷⁾と集団思考を広くとらえたうえで、集団思考をもちあげる条件としての集団の形態と構造の問題を追求した。したがって集団思考を論究の対象とはしなかった。

一方、班・核・討議づくりの生活指導実践の中心にいた大西忠治は、「いったい『集団思考』というものはほんとうに成立するのでしょうか。『思考』というものは、ほんとうは、ひとりひとりの精神的な活動としてしか成立しないのではないのでしょうか」¹⁸⁾とし、「集団思考」という用語の使用を避けて授業における班学習を追求した。

こうした中で、砂沢グループとともに、集団思考を積極的に論じたのは、広島大学Bグループである。吉本均は、当時、集団学習を一斉、個別、小集団という学習形態としてとらえることを批判し、「集団思考にもとづく集団学習というのは、特定の学習形態をさす

のではなく、授業において、子どもの集団思考を刺激し、指導し、組織するという教育の思想を意味している」¹⁹⁾とする。そして「集団思考とは、共通の課題にたいして、学級のひとりひとりが、自己の内面的構えや生活台をふまえて主体的に思考し、それぞれの思考内容を共同で討論し合いながら探求的に思考して、より深い、より科学的な課題解決に到達する過程と規定」する。そして「このような集団思考を授業のなかで展開してこそはじめて、子どもたちに科学的な実践知と探求的な思考力を育成し、授業のなかでも連帯性を訓育していくことが可能となる」²⁰⁾と意味づけた。

吉本は、授業を教授過程と学習過程が統一される過程であり、陶冶と訓育が統一的に達成される過程であるにとらえ、それを実現していく学習集団の授業実践の中心的課題として、集団思考の組織化を位置づけたのである。

6. 「学習集団」をめぐる論争

授業における「集団」の教育的意味に関わっては、1970年代に、「学習集団」概念とその指導のあり方について、吉本均を中心とする研究グループと全生研との間で、活発な論争が行われた。

(1) 学習集団論争の論点

学習集団をめぐる論争は、これまで多様な考え方、立場の人を交えて行われてきたが、最も主要な論争、また検討に値する論争は、吉本均を中心とする研究グループと全生研、特に、大西忠治、竹内常一、春田正治らとの間で行われた論争である。この論争は、教科外領域において追究される自治的集団とは違った学習集団独自の基本的性格は何かという点を中心的テーマとして展開された。したがって、それは主として、自治的集団との対比という形をとって、様々な角度から論争が行われた。

いくつかの論点を列挙しておく、①自治的集団と学習集団との「教師の指導性」のあり方の違い。つまり、自治的集団では、生徒集団の自己指導が教師の公的指導を「のりこえ」ていくが、学習集団では、「のりこえる」のかどうかという問題。②授業における自治は限定された「部分自治」なのか、また、その「部分自治」を積極的にとらえるのかどうかをめぐる論点。③自治的集団づくりの方法を学習集団の指導に積極的に「もちこむ」べきか、「もちこむ」べきでないのかの論点。④学習集団の成立基盤に関わっての論争。つまり、「クラブ・部」のような生活集団が基礎集団になり、学習集団は集団としての完全な実体をそなえたものではなく、学習が行われる間だけ、学習のために組織されるような集団になるのではないかという大西の考えと、同一年令の子どもが、同一の教室で、同じ内容を共同的に学習する「学級教授組織」を原則として堅持すべきだとする吉本の考えとの論争。⑤学習集団の集団的性格が何に規定されるかに関して、教材内容が集団を要請するとする春田、竹内と、「教えるという行為」「学ぶという行為」が集団を呼びおこすとする吉本の考え方の論点。⑥学習集団は目標概念なのか、あるいは「存在しているもの」なのかという論点。⑦授業における教師の指導性を「教授主体と学習主体との知的対決」としてとらえる吉本と、「伝達におけるヘゲモニー」を明らかにすべきだとする大西との論点等である。

この論争のなかで、全体的にいえば、全生研に属する論者は、授業における子ども集団の自治を限定的にとらえ、自治集団づくりの方法論を学習集団の指導に「もちこむ」こと

に警戒的であった。それに対して吉本均を中心とする研究グループの論者は、学習集団の指導における集団の自治と自治集団づくりの方法論の意義を積極的にとらえようとした。しかし、やがて、全生研・高生研のなかで、授業における集団の自治を積極的に位置づけようとする授業実践、授業論が多く見られるようになった。したがって、この論争のなかで、授業における自治の問題がどの様に論じられてきたのかを、特に上の①②③の論点を中心に、あらためて整理し、そして今、どのような新しい課題が提案されているのかについて考えてみることにする。²¹⁾

(2) 学習集団をめぐる論争の経緯

全生研は、1940年代後半から50年代にかけて戦後生活指導運動の中心的役割をになってきた生活綴方的方法による「仲間づくり」「学級づくり」の実践をのりこえて、1960年代のはじめから「学級集団づくり」という新しい生活指導の理論と方法技術を確立し、その後のわが国の生活指導運動の中心的運動体となった。全生研は、この学級集団づくり（自治集団づくり）のなかで明らかにされた集団組織の方法技術を授業指導にも適用し、授業を学習集団として指導していくことを追究した。それだけにそこでは、自治集団と対比しながら、教科指導固有の構造と課題によって規定される学習集団独自の指導方法のあり方が追究された。そして授業のなかに学級集団づくりの方法をもちこむことに、慎重になり、厳しい限定をもうけていった。例えば、

「…授業のなかに学級集団づくりの方法をストレートにもちこみ、それでもって学習集団の指導をすすめることは、教授＝学習過程の構造そのものを歪曲し、授業における認識過程の論理性を低下させることになる…」²²⁾ そこで、各教科教材の構造がどのような集団を必要とするかを明らかにしなければならないとする。したがって、「…教師は当面のところ、教科内容の指導を妨げたり、誤らせない程度において、授業のなかに学級集団づくりの方法をもちこんで、学習集団の指導を展開…」(22) するといった限定をもうけていたのである。

竹内は、まさにこうした視点から、1960年代前半に学習集団による授業改造にとりくんだ盛岡市立杜稜小学校の実践を批判したのである。杜稜小学校の学習集団の指導は、学級集団づくりの方法論によって、学級集団が一致して集団的に学習に取り組む体制を組織していく指導を中心としていた。それを「その実践は学級集団づくりからでているもので、授業過程からの必然的な所産とは思えなかった。そうだとすれば、授業固有の法則をおかすことなしに授業のなかに学級集団づくりを導入するにはどうすべきか、学級集団づくりを授業にどうかかわらせるべきか、という問題がでてくる。」²³⁾ と指摘した。また、高生研の学習集団論においても、発言回数による競争、点数化による競争、発言内容による競争といった班競争を授業に導入した山下道也の実践に対しても、同様の視点からの批判がなされたのである。²⁴⁾

これに対して、吉本均は授業に学級集団づくりの方法をもちこむことの意義を積極的にとらえようとした。つまり、学級集団づくりの中で生み出される集団の組織的力量、たとえば、学習規律の確立、相互援助と相互批判の体制、論争的主体による思考の対立・媒介の仕方などが授業にとってもつ意義を積極的にとらえようとしたのである。

こうした吉本のとらえ方は、氏の学習集団による授業改造の研究と運動が、1960年代の前半から広島県の庄原・比婆地区を中心として行われた授業研究運動を出発点としていることと無関係ではない。つまり、その授業研究運動の基盤には同和教育への取り組みがあ

り、その中で、すべての子どもたちの学力保障をめざす授業改造への追究が行われたのである。当時、小川太郎は次の様に指摘している。「庄原・比婆での授業研究がもっているもう一つの新しい意味は、授業をたんに授業の範囲で見ただけでなくて、その基盤との関係で見ることが意図されたということである。」「この地区の授業は、生活指導、教師集団、父母集団、地域の運動と行政などを基盤として現象しており、そうした基盤との関係においてとらえられてはじめて、その現実が明らかにされ、そして変革の現実的に可能な道を示すことができるのである。こんどの授業研究は、こうした視野を切り開くことを一つの課題としたのであった。」²⁵⁾したがって、吉本には、自治集団とは違った学習集団の独自性を明らかにしなければならないという発想よりも、子どもたちをめぐる広い社会的基盤、生活基盤を土台にして授業改革を追究しようとする問題意識が優先していたと考えられる。こうした問題意識から、授業改造にとって自治集団の指導理論と方法を積極的に意味づけようとしたのであり、その立場から全生研の学習集団論への批判を行ったのである。

この吉本の批判から始まる論争は、吉本の『特別活動研究』における「連載講座・学習集団の理論」(1972.4～1973.3)あたりを発端として、77～78年頃にかけて行われ、さらに大西の「学習集団とは何か」(『国語教育評論』No.1, 1983)を契機として若干行われた。とくに75年12月から『生活指導』、『現代教育科学』を中心に行われた春田との論争は、「吉本＝春田論争」として注目された。

(3) 授業における自治をどうとらえるか

論争点の第一は、学習集団における「教師の指導性」をどうとらえるかという問題であった。『学級集団づくり入門・第二版』には、次のように述べられている。「自治的集団のばあい、生徒集団は、教師の公的指導をのりこえて集団の自己指導をつくり出しながら、集団のちからを内外に表現行使していくことを中心的テーマとしているのである。これに対して、学習集団のばあい、学習集団の自己指導は一般に教師の学習集団にたいする指導をのりこえてまえにすすむことはありえないし、そのようなことが目的とされるわけでもない。」²⁶⁾吉本は、この規定をとりあげ、次のように批判した。「行動の指導を目的とした自治集団づくりのばあいには、つまり、訓育においては、教師の公的指導をのりこえるが、知識、認識の教授を目的とした陶冶過程にばあいには、子どもは教師の指導に従属しなければならない、ということになるのだろうか。…わたしのむしろ強調したいことは、自治集団づくりにおいても、はじめから最終まで、教師の集団発展への見とおしの下での、たえざる指導なしには、それは一步も前進しないということである。子どもの自発性への無原則な信仰にしたがうのではなくて、断乎たる要求にもとづく指導を加え、指示を与え、集団にゆさぶりと挑発をしかけていかななくてはならないということである。…しかもこうした教師の指導性は、自治的集団の力量が増大するにつれて後退するべきだと考えることも正しいと思われない。」²⁶⁾

吉本のこの批判は、さらに私も含めた広島大学教育方法学研究室の「『学級集団づくり入門・第二版』の分析と批判」²⁷⁾では、次のようになる。つまり、自治集団であれ、学習集団であれ、客観的にみれば、学校教育において教師の指導は子ども集団の自己指導によってのりこえられることはない。「しかしまた、単にこのように規定するだけでは、子どもたちの学習への生き生きとした主体的・自主的なとりくみを導き出す『教育指導の論理』を明らかにすることはできない。子どもを『教育の対象』としてでなく、『学習の主体』として自主的な行為へと導くためには、教師の直接的な指導は間接的な指導へとかわられ

なくてはならない。つまり、子どもに自治的能力を育てるために、一定『自治をうばいとる』というかたちをとらせるのであり、教師の指導を『のりこえる』という形をとらせるのである。」したがって、「客観的にみれば自治的集団においても学習集団においても、生徒集団の自己指導が教師の指導を『のりこえる』ことは当然ありえない。しかし他方『教育指導の論理』としては、自治的集団であろうと学習集団であろうと、子どもたちが『のりこえる』ことはありうるし、むしろ、のりこえさせなくてはならないのである。」

こうして、学習集団と自治集団の違いを、生徒集団の自己指導が教育の指導を「のりこえるか」「のりこえないか」という観点から規定することの問題を指摘したのである。

第二の論点に関して、春田正治は次のように述べる。「わたしたちは『授業』といった時の内容論の重要さを考えないわけにはいかず、したがってまた基本的にはこの内容の選択編成権を子どもにゆだねることはできない限り、ことばのじゅうぶんな意味において『授業における自主的・自治的集団』を想定することはできない。…これに『自治的』という形容句を与えるとすると、残念ながらそれは制限された範囲での『部分自治』であるにすぎない。」²⁸⁾

それに対して吉本は、「しかし春田さんとわたしたちとの違うところは、その『制限された範囲内の部分自治』をどう評価するかという点に関してである。春田論文の論調によれば、『部分自治』でしかないのだから、それにはあまり価値をみとめないという方向へ傾斜してくるのに対して、わたしたちは『部分自治』であるにしても、そこに重要な意義をみとめ、それを積極的に推進していく必要があるといっているのである」²⁹⁾と主張した。さらに諸岡康哉は次のように述べた。「教師の指導に子どもたちが対立してくるのは、…『教師が指導を命令と混同することを許さなくさせ』るものであり、逆に、子どもたちが自治的なちからをもたず、対立してこないなら、教師の指導は誤りをもったままでも授業の中で発動されていくのである。したがって、授業における集団が自治的性格をもってくればくるほど、それは、教師の指導を原則的に正しくつらぬいていくことにつながるのである。…授業において、子ども集団の自治的性格を生みだしていこうとする教師は、自己の指導に対立し、抵抗してくる集団をまさに自分の手でつくりだすことによって、自己の指導の確立をはかっていこうとしているわけである。」³⁰⁾ このように、自治の指導を教科外の問題にとどめておくのではなく、教科の領域における自治の指導を独自に追究すべきだという主張がだされたのである。

こうした全生研と吉本グループとの主張の違いから、第三に、自治集団づくりの方法を学習集団の指導に積極的に「もちこむ」べきか、「もちこむ」べきでないのかの論争がおこなわれたのである。すでに述べたように、全生研の論者は「もちこむ」ことに警戒的であり、吉本グループは積極的であった。

(4)「授業の中に自治をつくる」動き

1990年代に入ると、全生研・高生研のなかでも、授業指導に集団の自治を積極的に取りこもうとする実践がでてきた。高生研では吉田和子が最も熱心にこの問題を追究している。吉田の追究は、二つの形をもって行われている。

第一は、「授業自主編成」の取り組みである。「大衆の青年期に応しい、学校知をこえる『新しい知』を、どう生徒たちに自前でつくりださせていくのか、それが可能になる授業指導のありようを実践的に模索したい」という課題意識から、「高校生が生活し、卒業後もそこで生きていく場としての“生活の場”にいま、どういう問題があるのか、その問題

をどう考えればよいのか、その問題を解決していく方向性を自らの学習でさぐりだしていきける授業。このことは、生徒自身が自らの力で教材をもつくりだす授業展開を、授業者である私にどう指導できるのか、という問いを含みもつものであった」³¹⁾と述べる。春田のように「内容の選択編成権を子どもにゆだねることはできない」というのではなく、「教材は私がつくることもあるが、生徒がつくる教材を重視したい」という。このように「自己教育主体として授業のなかに生徒をどう登場させるのか」という視点から、授業における自治の問題を追究している。その実践のなかには、後で紹介するように、教師の発問に対して、生徒たちが「先生の質問グサイ」と異議をとねえ、どんな「質問」を出すべきか生徒たちが生き生きと話し合う姿が描かれている。ここには、諸岡の言う「自己の指導に対立し、抵抗してくる集団をまさに自分の手でつくりだすことによって、自己の指導の確立をはかっていこうとする」指導と共通のものがある。

第二には、「学習問題をHR自治の課題にする」として、赤点や私語の克服、「わからない・できない」を声にするといった問題を、自治集団の課題として取り組むという形である。³²⁾この点は、吉本の指導した初期の学習集団の授業実践で、ストップ発言や全員発言運動といった形で取り組まれた集団的学習運動と共通していると思われる。

既に述べてきたように、かつての論争で、全生研の論者は、自治集団の指導とは違った学習集団指導の独自性を明らかにし、従って、自治集団づくりの方法技術を「もちこむ」ことに慎重な態度をとったが、吉田は、そうした問題にはこだわることなく、生徒を学校知をこえる「新しい知」の主体に形成するために、自治集団づくりの方法を大胆に授業に持ち込んでいるのである。

一方、1990年代になると、竹内自身のこの問題についての発言も、変わっていった。例えば、「…教師はその指示・指導の権限を発揮すればするほど、生徒の授業にたいする意見表明権を認めなければならない。いいかえれば、教師がその指導権限を意識すればするほど、授業の中の自治を生徒に保障し、教師の教育の自由と生徒の学習の自由とをつきあわせていかねばならない…」³³⁾「生徒が他の生徒の学習権を侵害するような状況がひろがっている現在、生徒が相互に学習権をどう保障しあっていくかということが、授業の中の自治の大きな課題となります。」³³⁾つまり、精神的自由権や生徒の意見表明権、学習権等にかかわって、授業のなかの自治を積極的に意味づけようとする発言である。

以上のように、学習集団論のなかでも、授業における「集団」の意味と指導論をめぐって、様々な論と実践が追究されてきた。

7. 学びの共同性の追究

(1) 授業における集団追究の二つのスタイル

1990年代になって、学習集団という用語を使わず、「学びの共同体」あるいは、「学びの共同性」という用語を使って授業実践を論ずる試みが登場してきた。先に述べた吉田和子の実践もその一つである。この「学びの共同体」「学びの共同性」の意味を明らかにするために、わが国の戦前・戦後の授業実践における、集団追究の仕方を、あえて二つに分けてみる。

一つは、戦前の生活綴方教育運動以降、わが国の生活指導運動は、生活実践主体を形成する取り組みにとって生徒集団のもつ大きな教育的役割を明らかにしてきた。その生活指導実践における生徒集団の指導を、授業での学習集団の指導に積極的に結びつけていこう

とする教育実践である。村山俊太郎、鈴木道太、無着成恭の『山びこ学校』などの生活指導運動の系譜につながる実践、さらに、同和教育における学力保障という原点をもつ学習集団の授業実践が、それに含まれると考える。斉藤喜博、東井義雄らの実践は、授業を主要な舞台として追究したが、その実践は子どもたちの「生活台」をしっかりとふまえた実践だったという点で、こちらに属すると考える。

もう一つは、集団のもつ教育力を、どちらかといえば授業に限定し、その組織論、実践方法の追究をするものである。戦後、アメリカから入ってきた社会心理学や社会学の立場がらの実践、つまり、小集団学習、グループ・ダイナミックスの研究、さらに集団思考の研究の多くも、これに含めることができる。

このように二つのスタイルに分けたということは、どちらが良いか悪いかという価値判断をしているわけではない。実践と研究のスタイルとして区別できるということである。

ところで、この二つのスタイルに分けた場合、生活指導運動の中心であった全生研は、生活指導における集団論とは区別された、授業における集団のあり方に限定して追究しようとした点で、後者に含まれるといえる。先に述べたように、全生研は、学級集団づくりのなかで明らかにしてきた集団組織の方法技術を授業指導にも適用し、その中で生み出される集団の組織的力量によって学習集団を追究した。しかし、授業のなかに学級集団づくりの方法をもちこむことに厳しい限定をもうけた。このように、学級集団づくりと対比して、学習集団の独自性を明らかにしようとするあまり、授業における「集団」の追究に限定するものとなったのである。

全生研や高生研の実践のなかから、戦前の生活綴り方教育以来の生活指導の伝統を引き継ぎ、生活指導実践における生きることの追究と授業での学びとを深く結びつけた実践が現れてくるのは、1990年前後と思われる。子ども・青年に、精神の自由と人格の主体性を確立して生きることと結びつくような「学び」をどう実現していくのか。そのような問題意識から、様々な授業実践が創造されていく。そうした授業実践の一つとして、吉田和子の「学びの共同体」の実践とりあげ、検討することにする。

(2) 吉田和子の「商業法規」の授業実践

吉田は、商業高校3年の「商業法規」の授業実践をとおして「学びの共同体」を追究する。³¹⁾それは、かつて氏自身の「家族法」の学習で、「離婚問題を切り口にして、婚姻・夫婦・離婚・親子・扶養・相続と、条文を追いながら」した授業、「あれもこれもとつめこみすぎ、注入・啓蒙におちいった」授業を克服する試みであった。氏の授業実践は、どのような特質をもっているのか。

第一に、生徒たちの「現実生活」に結びついた問題を学びの切り口としている。吉田は、生徒たちの現実生活に視点をすえた内容にしばらくこむために、

- ① アメリカ映画『チャンプ』のビデオを見せる。
- ② そこで描かれている離婚後の子育ての問題をめぐって、生徒たち自身が見聞きする現実生活をふまえた討論を組織する。
- ③ その討論を通じて自分たちの学習要求を共同学習課題にまとめる。
- ④ 五点にしばった学習課題について、希望に基づいて各課題ごとそれぞれ二グループを編成。
- ⑤ 学習課題別の各グループは、それぞれ議論をとおして調査内容を決める。
- ⑥ 学校外への調査の前に、予備学習をかねて区立・市立の図書館に通っての事前調査

を行う。

- ⑦ 調査活動では、学校外の様々なおとな、専門家の協力を求める。各国大使館、法律事務所の弁護士、家庭裁判所の調査官、保護司、母子寮の職員と入寮者、離婚経験のある父母、卒業生等々である。
- ⑧ 調査結果の報告と討論をへて、新たな学習課題を発見し、新しいグループが編成される。
- ⑨ そして調査報告書づくりが行われる。

このように、「高校生が生活し、卒業後もそこで生きていく場としての“生活の場”にいま、どういう問題があるのか、その問題をどう考えればよいのか、その問題を解決していく方向性を自らの学習でさぐりだしていける授業」を追求する。そのために家族法の学習では、『チャンプ』という不倫・離婚・子育て問題をあつかった映画を手がかりに、生徒たちが現実の生活のなかで経験していることを仲間のなかで語らせ、仲間の言葉をききながら、いま何を学習する必要があるか考えさせる。こうして生徒たちの現実生活をふまえて「離婚からみえてくるもの」として家族問題全体を見わたせる学習課題を設定する。

ここで注意が必要なのは、吉田のいう「現実生活」は、生徒たちの身近な現実の生活だけでなく、それを切り口としながら、現代の日本社会や世界全体の様々な問題へ広がっていく「現実生活」だということである。生徒たちの生活世界は、様々なメディアを通してグローバルに広がっているのである。彼らは、学習課題として、「日本の離婚と世界の離婚」「離婚裁判の歴史の変化」といったグローバルな視点を出してくるのである。

第二に、学習課題だけでなく、学習や調査の方法も生徒たちが設定し、考え出している。

不倫や離婚、それにともなう子育ての問題などは、教師さえ簡単に「正解」が見いだせない問題である。教師が解答と学習の方法をあらかじめ確保している学びではない。調査する対象や方法も教科書には示していない。生徒たちが主体的に学習課題や調査対象・方法を考え、工夫していく可能性が豊かにある。吉田は「学習課題を生徒みずからが、仲間との話し合いのなかで設定する——これは、何を学びたいのか、学ぶ必要があるのかという、学習要求の組織化、実現化に向けての話し合いであり、授業のなかの自治の要ともいえる作業」だとし、その過程をていねいに指導している。

さらに、発問そのものを自分たちで設定する場面がある。「この『チャンプ』って映画のなかの不倫・離婚問題、みんなどう考える……？」という教師の発問にたいして、生徒たちは「その質問、先生ダサイよ」「クサクッテオモシロ〜クナ〜イ」と批判する。「“不倫・離婚どう思う”ってたずねて、いろんな意見でる？常識的に“いいと思わない”ぐらいのところにおさまる気がするわけよ。いろんな意見が出るような質問が大事なんて、先生、自分でいっときながら、いろんな意見が出にくい質問するにだもん」と。教師は、「じゃ、ダサくない・クサクない質問、どんな質問にすればよいのか、グループ討論、五分間です」と要求する。かれらは、グループ討議、全体討議のすえ、「不倫の世界からみえてくるものは何か」という「問題設定」を作り出す。問題・対象をとらえていく切り口＝発問を自分たちで作りだし、決定する。

吉田の実践のなかでは、学習課題の自己設定とならんで、調査方法、さらに学習方法の自己決定が、「授業のなかでの自治」への指導として見通されている。

第三に、授業が対話・討論を基軸として展開され、それが生徒集団における対話・討論から学校外の大人との対話へと発展している。

先に述べたように、これまでの授業における「集団」の追究は、学習主体形成や集団思

考といった学級内の集団の追究が中心であった。それに対し、吉田の実践では、学校外の専門家や関係機関の職員、問題の当事者などの「おとなとの出会い」へと発展していくことである。吉田は、「学校外の方々の協力のもと、リアルな経験をもったおとなとの出会いのなかで学習課題調べが行えることは、生徒たちの学習意欲の持続と飛躍を引きだしてくれることが多く、私の授業には欠かすことができない協力者である」と述べる。おとなとの出会いと対話を通して、生徒たちの「現実生活」は、身辺的なものから、いっそうグローバルなものへと広がるのである。こうした学校外のおとなとの出会いと対話による「共同的学び」は、子ども・青年に、自らの現実生活を見つめさせ、自分の生活の見方や生き方の問い直しを迫るものとなるため、しばしば、生活指導的様相をもってくる。

吉田の「新しい家族文化をもとめて」の授業では、次のような実践を報告する。³⁴⁾

非嫡出子の法律上の差別に関心をもった宏子が、「どうして認知してもらわないのか、子どもが可哀想、男にだって責任をとらせるべき」という思いを持って、未婚の母に聞き取り調査を行った。相手の女性から「認知制度にも疑問を感じるし、認知してもらおうということは、父親が子どもの存在を認めてやるという感じがする。逆にこっちが父親として認めてやる！というくらいの気持ちがある。」という返事とであう。宏子は、「もしかしたら認知してもらおうという考えは間違っているかもしれない。」と自分に疑問をいただく。宏子の「認知制度」調べは、それから本格化していった。地域の図書館の司書の方のアドバイスを受けながら、関係の本を読みはじめた。その学習のなかで生じた疑問を仲間や教師に語り、女性弁護士にも尋ねにいった。彼女の学びは教室を超え学校を超えて、生活と時代の文化的実践づくりに参加することを含めた〈学びの共同〉づくりの様相をつくりだしていった。

(3) 吉田の「学びの共同体」の特質

こうした吉田の授業実践には、「学びの共同体」という視点からは、どのような特質をみることができるのか。

第一に、生徒たちの「現実生活」に結びついた問題を学びの切り口にすることで、共通の問題意識、課題意識をもたせ、それに向けての学級における共同的なグループ討論、全体討論を組織している。

第二に、クラスの共同学習で生まれた知的関心・意欲から、それと結びつく仕事や生き方をしている大人を求めて、学級・学校を越えた「学びの共同」を生みだしていく。多様な生き方をする人々と出会い、共存を道を探る「学びの共同」は、生徒たちの「自分さがし」にもなっている。

第三に「教師にすべてが分かっている」、教師が解答も学習の方法も用意している学びではない。教師も生徒たちと「ともに分かっていく」学びである。吉田自身が、「権威主義的に教えるのでなく」「教師自身が、教えられる自分でありたい」と語っている。教師と子どもが共に学ぶという意味での「共同」という特質をもっている。言い換えると、学校での学びを教師と子どもとの「相互主体的な学びの共同体」として構想しようとしている。したがって、学習の内容・方法・評価について生徒たちの自己決定権を認め、保障する。

(4) 学習集団と「学びの共同性」

こうして、「学びの共同体」「学び共同性」「学びの共同」といった用語が使われるよう

になっているが、それと「学習集団」とは、どの様に関係するのか。

吉田は、当初、「学びの共同体」という用語を使っていたが、最近は、「学びの共同性」「学びの共同」という用語を使用するようになっていく。これについての説明をしていない。

では、「共同体」と「共同性」をどうとらえるのか。

共同体が維持・発展していくために、その構成員の活動は、その目的、手段、形態において共同的性格をもつ。それを「共同性」と言うのである。すなわち、共同体とは実体を示し、共同性はその実体の持つ特性を意味している。（「学びの共同」という表現を使う時も、「共同性」と同じ意味で使われていると言える。）その意味では、学習集団も「共同性」を持つことは間違いない。

人間が、そこから離れては生きていけないような共同体、つまり基本的な生産手段である土地を共有し、共同労働・共同防衛にあたり、労働成果を共有・共同消費するような社会（例えば原始共同社会）では、人々の社会生活はあらゆる面で共同性を持つ。そこでは、共同体を維持するために必要な「知」も共有される。そのための社会的システムも作りだされる。

ところが生産力の発展によって生活の機能分化が進むと、生活の共同性にも機能分化が生ずる。すると知も分化し、一部の専門的・特権的な者に占有される状況が生まれる。知の獲得は、特権的地位の獲得と維持にとっての重要な手段となる。

現代の日本社会では、子どもたちは、否応なく市場原理による能力主義的・個人主義的競争に組み込まれている。したがって、そこでの知の獲得は、本来の有用性や面白さ楽しさを失い、「学校知」の個人主義的獲得競争となる。しかもそれは、本来の知の獲得ではなく、学業成績の向上をめぐる競争という歪んだ形となる。

このような状況のなかでは、子どもたちの学習活動は、当然「共同性」を失うことになる。人間の知の創造、さらに言えば、知の獲得の過程には共同性が有効な働きをするが、知の所有には、必ずしも共同性は必要としないから、学校知の所有を競うような学習は、共同性を容易に失う。

そのような状況の中で、学習の共同性を追求してきた教育実践が、学習集団による授業実践である。それは「全員参加」をめざすという形で授業をクラス全員の共同的活動として組織しようとするものであり、そのための集团的・共同的な学習への参加の仕方を「学習規律」として追究してきた。また「集団思考」を組織することで、多様なものの見方や分かり方をする子どもたちが、みんなで真理を共同的に見つけだし共有していく学習過程を重視し、豊かで確かな「知」の獲得を目指す。これらによって、すべての子どもたちを「学習主体」へと形成することを目指すものである。学習集団の授業づくりは、学びの共同性が容易に失われていく状況の中で、学びの共同性を取り戻す運動であると言える。

しかし、「学習集団」という用語を使わず「学びの共同性」「学びの共同」という用語を使おうと実践があるのはなぜか。それは、「学習集団」が「学級集団」と対に使われ、学級という限定された集団における学びの共同性の追究に留まるという意識があるからではないか。したがって、「学びの共同性」や「学びの共同」という表現によって、学級という集団を越え、学年、学校、多様な生き方をする地域の人々や専門家を含めた人々との学びの共同を構想しようとするからであろう。また、「学びの共同体」という用語でなく、「学びの共同性」「学びの共同」という用語に変化してきたのは、学級を越えた多くの人々と学びの共同は、恒常的に実体ある集団として存在するのではなく、子どもたち・生徒たちの学習活動の必要に応じて作り出されていく学びのための集团的活動となるからであ

ろう。

このように考えると、「学びの共同性」は、学習集団と対立したり、乗り越えようとするものではない。自治的な力を獲得した学級集団は、自分たちの学習集団としての学びを、学級を越えて発展させようとするのであり、学習集団はその「基地」としての役割をもつのである。学習集団を基地としながら、その学習活動の発展として、子どもたち生徒たちが、地域の大人・関係者・専門家との関わり、「共同性」「共同」を作り出していくのである。

〈引用・参考文献〉

- 1) 『現代教育学大事典』, 労働旬報社, 1988。
- 2) 吉本均編『教授学重要用語300の基礎知識』, 明治図書, 1981。
- 3) 『新教育学大事典』, 第一法規, 1990。
- 4) 高田 清, 「いま, なぜ生徒集団を問うのか」『民主的生徒集団をどう育てるか』, 明治図書, 1984, p.13~14。
- 5) 宮坂哲文『学級経営入門』明治図書, 1964。
- 6) 杉山明男『集団主義教育の理論』明治図書, 1977。
- 7) 『村山俊太郎著作集』第三巻, 百合出版, 1968。
- 8) 村山俊太郎「北方の国語教育運動」『村山俊太郎著作集』第二巻, 百合出版, 1967年。
- 9) 鈴木道太「学級・集団・技術——集団主義教育の理論と実際」(『教育論叢』第27巻第4号所収, 1932〈昭和7〉四月), 『生活指導』No.41 (1962年11月)の特集「生活指導の遺産の発掘と継承7」に掲載されたものより引用。
- 10) 国分一太郎「生活綴方的教育方法の必要性」『教育』No.36 (1954.8), 国土社。
- 11) 小川太郎「生活綴方的教育方法」『教育』, No.35 (1954.7), 国土社。
- 12) 砂沢喜代次「五大学共同研究の発足にあたって」『現代教育科学』No.56 (1962.12), 明治図書。
- 13) 井上光洋「島小研究報告」文部省科学研究費補助金・試験研究(B), 平成7年。
- 14) 鈴木秀一「正確な現象観察を出発点に」『現代教育科学』No.131 (1968.9), 明治図書。
- 15) 藤原幸男「授業における集団思考の組織化——1971年以降の砂沢喜代次の集団思考論——」『琉球大学教育学部紀要』第39集, 1991.11。
- 16) 藤原幸男「戦後日本の授業研究史における集団思考概念の検討」『琉球大学教育学部紀要』第51集, 1997.11。
- 17) 末吉悌次「集団学習の形態と集団思考」『授業研究』No.2 (1963.12), 明治図書。
- 18) 大西忠治「“思考”成立の集団的条件をつくる——班学習の立場から——」『授業研究』No.13 (1964.12), 明治図書。
- 19) 吉本 均「集団学習——その意義と必要性」『授業研究』No.13 (1964.12), 明治図書。
- 20) 吉本 均・岩垣撰「集団構造の発達段階と集団思考」砂沢喜代次編『講座・授業と学習集団2 集団思考と授業集団』明治図書, 1971。
- 21) この論争については、私はこれまで何度か整理を試みている。例えば、「学級集団内部に自己指導力を育てる」『特別教育活動』No.157 (1980.11), 「戦後『学習集団論』はどう問題になってきたか」『現代教育科学』No.310 (1982.9), 「全員参加の授業はどう研究されてきたか」『授業研究』No.249 (1983.4), 「『学習集団』概念の成立の根拠について」『国語教育評論』No.2 (1983.8), 「学習集団における『自治』について」『高校生活指導』No.118 (1993秋) 以上明治図書。

- 22) 全生研常任委員会『学級集団づくり入門・第二版』明治図書, 1971。
- 23) 竹内常一「授業と集団づくり～杜綾小学校の『学習集団論』について」『生活指導』No.97, 明治図書, 1967。
- 24) 竹内常一「授業における民主主義」『高校生活指導』No.51 (1975・冬) 明治図書。
- 25) 小川太郎「同和教育における集団教育の展開」, 『小川太郎教育学著作集第5巻』, 明治図書, 1980。
- 26) 吉本 均「自治集団と学習集団」『特別活動研究』No.45 (1972.6) 明治図書。
- 27) 広島大学教育方法学研究室の「『学級集団づくり入門・第二版』の分析と批判～学習集団における教師の指導性～」『学習集団研究』No.1 (1974.7) 明治図書。
- 28) 春田正治「吉本理論を検討する (2)」『生活指導』No.215 (1976.1) 明治図書。
- 29) 吉本 均「この問いかけでは理論に前進はない」『現代教育科学』No.240 (1977.5) 明治図書。
- 30) 諸岡康哉「自治的集団と学習集団の指導」吉本均編『講座・現代教授学1』明治図書, 1980。
- 31) 吉田和子「現代世界が見えてくる授業」『教育』No.524 (1990.7), 国土社。
- 32) 吉田和子「学習問題をホームルーム自治の課題にする」『月刊ホームルーム』1992.7。
- 33) 堀尾輝久・竹内常一「対談／子どもの権利条約と教育自治」『高校生活指導』No.113 (1993夏) 明治図書。
- 34) 吉田和子「新しい家族文化をもとめて」『共生する社会』, 東大出版会, 1995。