

琉球大学学術リポジトリ

「授業と学習集団」研究の動向：1994～96年

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1077

「授業と学習集団」研究の動向

— 1994 ~ 96年 —

藤原 幸男

Several Trends of “Teaching and Learning Community” in Japan in 1994~96

Yukio FUJIWARA *
(Received October 31, 1996)

はじめに

本稿は、先に報告した「『授業と学習集団』研究の動向——1990~92年——」（『琉球大学教育学部紀要』第41集、1992年11月）、「『授業と学習集団』研究の動向——1992~94年——」（『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第4号、1994年11月）に続き、過去2年間における「授業と学習集団」研究の動向を整理し、研究成果と課題・論点を明らかにすることを目的とする。なお、これまでと同様に、論文末に発行年順の文献リストを付け、「授業と学習集団」の問題に関心のある者のために提供する。

1 国内の教育情勢と学習集団

1995年4月より、学校週5日制が月2回導入・実施された。だが、学習指導要領の改訂はなく、教育内容は削減されず、過密なままである。また授業時数の確保が要求され、学校行事の大幅な削減と簡素化が進行している。学校生活において子どもたちが楽しみにしているのは、友だちとの出会いと協同的活動である。協同的活動の教育力を認めるならば、不要な学校行事の精選とともに、子どもの成長につながる学校行事の豊かな展開が必要である。さらに、これまで以上に学校行事や学級行事を授業と関連づけることが要請される。このことにより、授業と教科外活動を関連づけて「授業と学習集団」の研究を深めることが必要になってきている。また、学校週5日制の月2回導

入・実施は、完全週5日制を視野に入れた教育課程・授業・学習活動と学習集団のあり方の本格的探究を迫ることになり、その面からも「授業と学習集団」の研究が課題となる。

学校週5日制の月2回導入・実施は、地域・家庭との関連における学校の位置・役割の本格的検討に結びつく。時を同じくして、1995年4月19日に、経済同友会より「合校（がっこう）」構想が発表され、大きな話題を投げかけた（経済同友会「学校から『合校』へ」『季刊教育法』103号、1995年9月）。この「合校」構想は、「学校のスリム化」をキーワードとし、学校のコンセプトの考え直しを提唱するものである。まず現在の学校を、国民共通の基礎・基本の習得に限定した「基礎・基本教室」に改編する。「基礎・基本教室」の周辺に、教員の他に諸専門家の参加のもとで、音楽・美術・演劇などの芸術活動の享受による豊かな感性の育成、自然科学・人文社会科学の学習の多彩な発展の場として「自由教室」を設置する。「基礎・基本教室」と「自由教室」の外に、地域の人々の参加・協力のもとで、多様な他者・現実と出会いさまざまなことを体験する「体験教室」を構想する。この三つの「教室」の緩やかなネットワーク的統合として「合校」を構想する。この「合校」構想では、科学・芸術の基礎は「基礎・基本教室」に位置づけられるものの、大幅な圧縮と形骸化が予想され、科学・芸術の発展的学習は「学校」外学習として位置づけられる。これまで教科外活動において営まれてきた自主的・協同的な文化的・スポーツ的活動も「学校」外活動

* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

として位置づけられる。「学校」外学習・「学校」外活動では、子どもは、指導者も仲間も異なる多種多様な集団に所属し、学習集団の多様な編成・展開が進む。このことは「学習集団」の組織のあり方に再考を迫る。学習集団の新しい展開が加速度的に進むことになる。「学習集団」論の立場からは、集団の自治的運営、学習自治の問題とも関連づけて、この問題を原理的・実践的に追求することが課題になる。(深山正光「日教組が賛美する財界教育提言の反動性」『労働運動』1995年10月号を参照)

ところで、「自由教室」と「体験教室」は民間教育業者の市場競争にさらされる。教育と市場をめぐる問題が浮き上がってくる。市場競争と「学習集団」のあいだの問題が生じ、階層問題が深刻化する。つまり一方で価値の高い「自由教室」「体験教室」が登場するが、他方でファーストフード店的な「自由教室」「体験教室」も登場し、どれを享受できるかは家庭の経済力の有無によることになる。同好のグループが経済力の格差ごとに結成され、経済的格差を背景にした階層に区分された学習集団ができあがる。このようななかで、市場競争にさらされる学習集団か、異質共存と異質共同を求める学習集団か、の決断を迫られることになる。学校内外での「学びの共同体」の構築と、そこでの子どもと親と教師の育ち合いの不断の追求の努力が求められる。(佐藤学「学校改革はどこまで来たか」『世界』1996年5月号を参照)。

1991年3月指導要録改訂において提起された「新学力観」は、1993年10月に小学校教育課程一般指導資料『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』、小学校国語指導資料『新しい学力観に立つ国語科の学習指導の創造』、小学校社会指導資料『新しい学力観に立つ社会科の学習指導の創造』、小学校生活指導資料『新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造』などが出版されて以来、「新学力観」に立つ学習指導への転換が積極的に推進され、学校現場レベルに降りてきている。

これらの指導資料については、『現代教育科学』1994年12月号で「特集、支援の授業——どこが問題か」が生まれ、「支援」観の検討が行われている。そこにおいて、吉本均は、これまで一貫し

て「知識伝達型の授業を打破して、『学習集団としての授業』へ改造しなければならない」と主張してきた。その点からすると、新学力・評価観は真の学力・評価観だという。その上で、活動の見守り、支援・援助ではなくて、「子どもたちの『自ら学ぶ関心・意欲』を活発に刺激し、誘発する『呼びかける』指導が、不可欠に必要なのである」と論じた。吉本と同じく、野口芳宏は、「われわれ教師は『支援』ばかりが『新しい教育観』だと短絡させてはならないだろう。支援一辺倒がはらみがちな『危険』にもまた目を注ぐべきなのだ。」「基本的には授業の本質は『指導』なのであり、決して『支援』などではないはずだ」とし、「教師の子どもに対する指導性や主体性を高めていくことによって、本物の子どもの主体性が育まれるのに違いない」と主張した。

碓井岑夫は、「現代の学校と学力論(Ⅱ)——文部省の『新学力観』をめぐって——」(95.2)において、「新学力観」において基礎・基本が「豊かに生きる力としての資質・能力」に変化し、「個に応じた指導」が強調されることによって、学習・生活集団としての学級の意味を変えることにつながると指摘した。共同的活動の重要性、つまり「一つの教材を学ぶ過程で、多様な個性がぶつかりあいながら相互学習がおこり、さまざまな問題解決の楽しさを生み出していく」成果を認識すれば、「教育内容の基礎・基本を軽視した『個に応じた指導』は、同年齢だがさまざまな個性や能力をもった子どもが集った学級という、学習・生活集団の積極面を解体することになりはしないだろうか」と論じた。

1995年4月26日に発足した中央教育審議会は、1996年6月18日に「審議のまとめ」を発表、7月19日に第1次答申を発表した。そこでは、いじめ・登校拒否の深刻化を反映して、「生きる力」の育成を基本として学校教育の方向性を示した。従来の「自己教育力」との関連が不明確であるが、答申は全体として「自己責任」「自助」としての性格を強めている。その点では、答申の「生きる力」は「能力主義システムの範囲内でうまく生き残る力」(折出健二・福松恭紀「集団づくりの視点から、“生きる力”について考える」96.10)だといえよう。だが生活共同・集団自治のなかで

こそ、他者とともに生き互いの個性を尊重しあう「生きる力」が自己形成されるのであり、生活共同・集団自治を軸にして実践を展開する必要がある。

また第1次答申は、いじめ・登校拒否の背景として「同質にとられる社会」の問題性を指摘している。この視点からは異質協同・共同が重要になるが、異質への寛容を指摘するだけで、協同的活動への着目は弱い。学校における協同的活動については、個に応じた指導に関連してグループ学習に触れている他は、言及がない。ただし、グループ学習に触れたことは一歩前進であり、これを異質協同・共同の学習活動に発展させていくことが大切になる。また同答申では、国際化、情報化、環境問題と関連して、「総合的学習の時間」の設置を提起している。国際化、情報化、環境問題への取り組みは異質協同・共同を促す重要な機会となる。「総合的学習の時間」を異質協同・共同の学習集団の視点から実践的に組み替え、発展させていくことが重要な課題となる。この芽ばえはすでに実践として現れてきていることに注目する必要がある。

2 異質共存・共同と学習集団

国際化が進み外国人労働者（ニューカマー）の子弟が日本の学校に入学し、日本の学校で生活するなかで、日本の学校の異質同化要求的性格あるいは異質排除的性格が浮き彫りになってきている。たとえば、恒吉僚子は「教室の社会」論文（95.1）において、アメリカの教室との比較をもとに、日本の学校において持ち物の同一化、一斉同調的行動の要求をとおして、逸脱者を顕在化し、集団同化への圧力を強めていることを指摘している。教師の対応としても、日本の教室文化に同化することを求めるか、異質を別カテゴリーに属する者として例外扱いをするかのどちらかで、異質対等な関係を創りだしていない。日本の学校は、異質によって日本の教室文化を問い直し、民族というアイデンティティーを持った主体の存在価値を尊重して、多文化共存・共同をつくりだす方向には進まないことを述べている。

恒吉は、「国際化があちこちで叫ばれている今日、本来、外国人の子どもたちの増加は、単一民

族意識が国際化の大きな障害となっているといわれる日本社会にあって、在日韓国・朝鮮人などのオールド・カマーに加え、人としての共通性や民族の固有性、多様性のエネルギーと難しさを、実地で学ぶ力となりうるはずである」が、「こうした子どもたちに活躍の場を与えることができないことは、国籍を問わず、どの子どもにとっても大きな損失である。同質を前提としたシステムの中において、学校成員は自分たちの価値を相対化し、吟味する機会を与えられていない」と述べている。このような学習集団のあり方を問い直し、異質共存・共同の学習集団を追求することが課題である。

この点では、全国生活指導研究協議会（全生研）における近年の学級集団づくりの試みに注目する必要がある。とりわけ、浅野誠「学校を変える・学級を変える」（96.1）では、画一的活動・生活・文化ではなく、多様な活動・生活・文化の育成、「異質協同型学級」の創造を提起している。浅野は、「異質さ、違いをもつがゆえに、異なった人々と出会うことの豊かさや意味があり、交流・協同が双方を、そして双方が共有している場、関係を豊かにする」とし、「異質さ、違いをもちながら協同していくことによって、豊かさをつくりあげていける」のであり、「異質さや違いを生かしつつ、共通の課題に共通の場で活動するというようにとらえたい」と述べる（同書、152頁）。ここには日本の学校の同質追求の体質を問題としながらも、協同的活動を否定的にとらえるのではなく、異質さ・違いを尊重しながら協同的活動を展開することの可能性が追求されている。こうした異質協同型学級の創造がいま求められるし、その延長線上に異質協同・共同の学習集団の創造が見えてくるのである。同上書では、学級集団づくりにおける活動展開の指導を学級総会、学級内組織、リーダー、学級行事、学級の発展に即して実践次元で具体的に論及している。なお「異質協同の生活指導」の具体像については、「続・学校を変える学級を変える」として出版された『転換期の生活指導』（96.6）でも多彩に展開されている。

異質共存・共同に関連して、尾関周二は「現代コミュニケーションと共生・共同」（95.6）において共生と共同の概念を取り上げ、共生と共同の補完的關係について論及している。尾関によれ

ば、「共同」には、価値・規範・目標の共有が当事者に存在することが含まれているのに対して、「共生」では、価値・規範・目標の違いにもかかわらず、共に生きていく関係であり、違いのゆえにいつそうお互いを「生かし合う」ことができる関係だと考えられている。だが違いのある者同士の間には、必ず力の強弱が現れる。尾関は「社会的弱者が強者と『共生』関係を実現しようとする場合、弱者の『共同』や『共同体』による対抗力が不可欠であることを認識すべきである。さもなければ、『共生』理念は、抑圧や支配の関係を隠蔽するイデオロギーになりかねないであろう。」と述べる。

こうして尾関は、「『共生』と『共同』は、少なくとも現代の人間社会に関しては、相互補完的な理念」だとし、「共同の関係が同質化を陰に強要するように矮小化していく場合には、『共生』はむしろ積極的な対抗理念となり、他方、『共生』が赤裸々な『生存競争』を隠蔽するものとなるのに対しては、『共同』が対抗理念となるという仕方で、相互に補完しあう必要がある。」と述べる。

尾関は共同体内の関係か、共同体間の関係かに着目して、「共同体内の人間関係を律するものとして、『共生的共同』理念が積極的に語られる必要があるし、他方で異なった共同体間の人間関係には『共同的共生』理念が語られる必要がある」と述べている。異質共存・共同の学習集団の形成は、尾関の述べた観点を貫いて、「共生的共同」理念あるいは「共同的共生」理念に立脚して展開する必要がある。

斎藤里美は「多文化社会における国語科教育——教材「一つの花」を中心に——」（95.10）において異質協同・共同の学習指導を追求している。斎藤は外国人留学生の読みなどをもとに、「一つの花」という作品に盛られた「戦争」「親子の愛情」という一見普遍的なテーマが、読者の世代・文化的背景・歴史的体験によって異なる多様な読みを生み出していることを述べ、そうした多様な読みは作品の否定に行き着くのではなく、むしろ教材としての新たな可能性に着目する必要があるとする。つまり、「よい教材」は社会的かたよりを最小限に抑さえたものだと考えられてきたが、「『社会的かたより』をもった教材は、むしろ、

自他の文化がもつ社会性に気づかせ、その社会的なる文化に自分はどうか向かっていくのかを、つまり自己のアイデンティティーを子ども自身に考えさせる『しかけ』になりうるのではないかと提起する。そのようなとらえ方に立って、斎藤は文学作品の読みにおいて「読みの多様性」を認める学習指導を提起する。

斎藤は、「教師の教材解釈は目標ではなく教材の一部だと考えたとき、多様な学習過程を保障しながら相対評価ではなく到達度評価へと向かう第三の道が開かれる」と提起する。だが、「そうやって用意された指導過程はあくまで暫定的なものである。授業の中で子どもたちは教師が用意した指導過程をくぐり、ときには教師や他の子どもの読みと衝突しながら、自己の読みを客観化する。そしてそのことによって生じた自己の内部の変化を子どもが自覚したとき、そこに学習が成立し、定着したと考えるべきである。」と述べる。ここには、他ジャンル・他教科の学習指導でもあてはまる異質共存・協同の学習指導のあり方が示されていると見てよいだろう。多文化（異文化）共存・共同を視野に入れた学習指導論の構築がいま求められている。それは、斎藤の研究が示しているように、1960年代以降の授業研究において追求されてきた集団思考の研究の延長線上にあるものである。その点では、多文化（異文化）共存・共同の視点から、1960年代授業研究における集団思考研究を再検討し、現代的に洗練させていく必要があるように思われる。

3 相互主体的・共同探究的授業と学習集団

岩垣播は「相互主体的な授業と教師の指導性」（96.2）において、学校知に対してヴァナキュラーな知（日常の必要を満足させる知）を対置した上で、ヴァナキュラーな知の学びが成立するには、教師と子どもが対等な関係のなかで授業を共同構成することが必要だとする。岩垣はこの論文のなかで、「共同責任を含む授業の共同構成は、不可避免的に共同決定を要求する」というクリンゲベルクの論述を手がかりとして、「『授業構成の主体』という概念は、この共同決定の余地や権限

という要素を考慮に入れることによって、特に内容のある今日的概念となる」と指摘する。その上で、共同決定の範囲のなかに、授業過程の進行だけでなく授業内容の構成を含めるかについて言及し、「授業内容の構成過程に対しても、子どもに決定の余地と権限を認めることが必要である」とする。そのような相互主体的授業には問題提起型・対話型の授業が必要だとし、対話型の授業における教師の指導性として、「わからなければ一緒にかんがえればよい」という不完全さをもちつつも、「なにかをもっと追求したい、なにかをもっと獲得したい、なにかをもっと問い続けたい」という「前向きな不完全さ」を提起する。

岩垣論文の方向性に基本的に賛同するが、課題が残されているように思える。まず第一に、岩垣は強調していないが、クリングベルクのいうように「責任意識や責任感が干渉や参加や共同構成のための強い要因である」という側面もあるのであり、この責任意識・責任感と関わって学習集団の存在意義がある。責任意識・責任感に裏打ちされた学習集団に支えられて、共同決定が重さをもつのであり、集団組織（集団自治）とも関連づけて共同決定をとらえる必要がある。

第二に、岩垣が依拠しているクリングベルクは、授業内容の共同構成において、カリキュラムのレベル、授業構想のレベル、媒介＝習得過程のレベルに分けてとらえ、この三つは「ある程度まで段階として特徴づけられうる」としている。このうち、責任意識・責任感と密接にかかわった共同決定は授業での媒介＝習得過程に直接関わった問題であり、それ以前のカリキュラムおよび授業構想のレベルは、間接的には関連しているが観念上の共同構成にすぎないという違いも指摘できる。授業内容の共同構成という枠で一括するのではなく、共同構成のレベルの違いを考えてみる必要がある。

第三に、教師と子どもの関係に関してだが、文化遺産の伝達という側面から見ると、対等な関係というだけでは済まない問題も残る。「前向きな不完全さ」という指導性の指摘は教師の精神的姿勢として理解できるが、さらに突っ込んで考察する必要がある。

久田敏彦は「相互主体性のパラダイムと授業構

成」（93.3）において、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に示唆を受けて、相互主体性の教育的意味、関係論的視点から相互主体的授業の基本的枠組み（パラダイム）を構想している。総じて、前回の論文において私が課題として指摘した「コミュニケーション論と集団論の関連の究明」に踏み込んだ論述になっているように思われる。とくに次の点に注目したい。

まず第一に、主体のとらえ方である。主体は「相互行為の参加者が互いに責任を負う能力があるもの（＝共同しうる存在）」として位置づけられている。そうした主体が相互に応答＝関係しあうなかで、共同世界を創造するものとされている。責任主体という把握は、クリングベルクの責任意識をもった主体と通底し、学習集団に支えられた授業と重なるところがある。さらに久田は、吉本均の指摘をもとに、「身体・表現・言語などを介して共同できる現存在として子どもをとらえる」視点をあげていて、身体論的視点を加味して相互主体をとらえている。この視点をさらに深めることが期待される。

第二に、指導観の発展と関連して、従来、指導は拒否の自由を保障しつつ相手に働きかけることだとされてきたことについて、「現実にはともすれば教師の意に沿う限りでの主体性を認めるといふ、つねに教師の側から子どもに向かう、『閉じた』関係に陥りやすい場合がある」とし、「『拒否の自由』を前提にするとともに、拒否を越えて子どもの要求主体としての多様な『参加』のあり方を保障する指導性へと発展させる必要がある」と述べる。ここに、学習主体を要求主体としてとらえ、学習への参加をつくりだす指導性という点で指導観の発展を提起している。この流れのなかに授業の共同構成、共同決定があるといえよう。

第三に、教師と子どもの関係に関して、対等関係というだけでは教師の指導性の弱体化も指摘されるが、このことについて、相互主体的関係は、「『水平的』とか『垂直的』とかと特徴づけられるものではなく、人間の尊厳と権利において対等であり、また、みたように現に教師と子どもとが相互にかかわって共同して活動できることを意味しつつ、そのことと教師の専門性としての指導性を混同しないものである」としている。このとら

え方は、「水平的」関係、「垂直的」関係をめぐ
る論議において、二者択一でない道を模索して
いるといえる。ただし、ここでいう教師の専門性
としての指導性とは何かについて改めて論議する
必要があろう。

なお久田は、「教育における『主体—主体』関
係の研究(1)」（94. 9）、「教育における『主体—
主体』関係の研究(2)」（95. 2）において、ハー
バーマスのコミュニケーション的行為概念と相互
主体性理解の教育学への導入を研究したマッシュ
ェラインの『コミュニケーション的行為と教育的行
為』を手がかりとして、教育における「主体—主
体」関係を緻密に基礎論的に検討していることを
記しておく。

子安潤は、「教育指導の関係論的転換」（96.
3）において、最近の諸論者の見解を批判的に検
討しながら、相互主体的関係と授業の諸類型との
関係、授業における共同決定について検討してい
る。

まず、相互主体的関係と授業の諸類型との関係
だが、子安は、相互主体的な授業は「授業展開の
特定の型や特定の教科内容にだけあてはまるもの
ではない」のであり、むしろ、「教師と子どもの
関係の仕方とそのもとでの知の産出過程の原則を
表現したものである」ととらえている。共同探究
的知識獲得だけでなく、習得的知識獲得におい
ても、「教師・子ども関係としては相互主体的関
係をつくり出すという観点を堅持しなければならない
」としている。このとらえ方からすれば、ここ
での教師と子どもの相互主体的関係は、学級を教
授＝学習上の組織とした授業すべてに通底する教
師・子ども関係を指しているのであり、学習集団
における教師・子ども関係のあり方を論じたもの
だといえる。この点を意識化することが論議の混
乱を起こさない上で必要だろう。このことを押え
た上で、授業類型ごとの教師と子どもの関係の具
体的展開について追究する必要があるだろう。

次に授業における共同決定についてだが、子安
は藤田昌士の「授業づくりへの子どもの参加」論
を手がかりにして、授業における共同決定の対象・
権限の問題を論じている。藤田によれば、授業に
おける参加には、子どもが父母・教師と決定を共
にする「共同決定」と、聴聞されたり提案したり

するが最終決定権は教師に委ねる「関与」がある、
としている。これを手がかりとして子安は、教科
内容の基本的枠組みについては子どもに「関与」
の権限があり、基本的枠組みより下位の教科内容、
教材、学習方法については、「共同決定」の対象
となるとしている。この論述は、子安によれば、
「教師の最終決定権を限定し、権限と指導性を対
応させつつ教科指導に関わる行為レベルで区分し
たものである」。この論述は、子安もあげている
ように、学校教育の公教育性、子どもにおける教
科内容の重要さの判断材料の未保持という観点か
ら妥当な指摘といえよう。

関連して、子安は「孤立の学びから対話と参加
の学びへ」（96. 7）において、子どもによる課
題設定を社会や現実への参加という側面から論じ
ている。子安によれば、「子ども・父母・住民は、
教師の知らない世界を多様に持っている。子ども
による問題設定は、これを学びあうためである。
だからこそ、学びは教室を越えて、社会や現実へ
の参加となるのである。これを通じて授業が、リ
アリティーのある開かれた学びとなるのである。」
という。こうした視点からは、「与えられた選択
肢のすべてが誤っている場合に、それらを選択し
た側に責任を追わせることはできない。……異議
申し立てのシステムを授業の内外につくることが
学校改革に不可欠であり、学びの質をも変える可
能性を持つものなのである」。このような視点を
踏まえる必要があるだろう。

4 相互主体的・共同探究的授業の実践的 展開——全生研の動向——

前回の「動向」において、全生研の研究・実践
では、「現代的・地球的課題にとりくみ地域にと
びだす自主的学習活動と学習集団を育て、授業と
教科外活動の関連をつくりだし、『授業と学習集
団』の新しい展開をはかる実践がでてきている」
と述べた。ここで、その後の動向を追跡してみよ
う。

前回の「動向」で、全生研は鈴木和夫の「缶コ
ビーの授業」、溝部清彦「われら地球大使」など
を典型実践として提出し、全生研の追究する授業・
学習のイメージを鮮やかに描いた。ところが、

『生活指導』誌では、それに続く実践が出てきていない。むしろ形式的な模倣にとどまる安易な傾向があることに注意を向け、鈴木和夫の「缶コーヒーの授業」などの実践の意味を確認するようなコメントが多く出されている。このことをとおして、全生研の追究する授業・学習の本質が鮮明化してきているといえる。

斎藤厚「りんごづくりの生活科」(94.10)において、斎藤は小二生活科の授業でりんごづくりという地域課題をとりあげたにもかかわらず、地域の現実を捨象したりんごづくりの技術的側面を教えるにとどまっている。そのことについて、竹内常一は、子どもにりんごづくりを手伝わせても、りんごづくりの現実を開示し、その問題を背負わせようとしなかった親たちと話し合い、課題を共有しなかったためだととらえ、「教師も初心に戻って現実世界に参加し、あらためてそれを学びなおすことなしには、教師は子どもの学びを指導するものとなれないのではないかと述べ、現実世界に共同潜入・参加しながらそこから地域現実を意識化・再構成することの重要性を指摘している。このことによって、子どもも地域の現実を意識化し、その問題を背負っていくことになる、と述べている。また竹内は、門馬寛「『世界の国調べ』に取り組んで」の実践をとりあげて、調査対象の国を子どもたちに任せざることを問題にし、「偶発的な選択のしかたでは、生徒たちはその国を自分とまったくかわりないままに客観的に知ることとなり、その国の現実と自分との関連を全体的につかむことにならない」と述べ、「課題設定は、生徒たちの生活のなかにすでに存在している現代世界の相互依存的な関係を意識化させることから始めるべきではないだろうか」と述べている(竹内常一「参加・学習・自治のスキル」94.10)。

斎藤厚実践、門馬寛実践の解説にみられるように、竹内は、課題設定・調査活動・ものづくり活動・討論活動を形式的に組織しても、それだけでは全生研の提起する授業・学習にはなりえないのであって、そこに、現代世界内存在としての子ども把握、地域の現実への批判的参加、学習活動をおしての意味関連の把握という観点を貫かねばならないことを強く提起している。とくに鈴木和夫実践が華麗で注目を集めているだけに、形だけ

の模倣になることを警戒して鈴木実践の本質把握に力を注ぎ、「＜参加＞に開かれた学習と自治」の観点から解説し、実践者の注意を促しているのである。

竹内常一の言及した、現実世界への共同潜入・参加の観点からの授業実践としては、小島昌世「オーストラリアを感じよう——国際交流へむかう先住民族の授業——」(94.11)がある。小島は、中二英語の実践で、異文化の受容と共感を主題としてオーストラリアの先住民族アボリジニをとりあげ、その文化・暮らし方、歴史、現在の課題を知ることで、豊かさや貧しさ、環境、対立などの視点を持つことをねらって、実践を展開した。木の皮の剥ぎ方から、自然にダメージを与えない生き方に思い至らせたり、「みずへび」を食べるといって気持ち悪がるが“うなぎ”はおいしいと食べて食べる自分に気づかせたりしている。子どもの異文化観の現実には批判的に参加するなかで、それを相対化するような教材を提出し、ものの見方・感じ方・考え方の変革を意図している。このような視点をともなったときに英語の授業は子どもの意識変革につながっていき、異文化接触のさいの力になっていくのである。

竹内常一の指摘した、現実世界への共同潜入・参加の観点は、常任委員クラスの実践家にも伝播されていっている。宍戸洋之「参加と授業にかかわって」(94.11)では、黒瀬正美「テレビを通じた日本の工業学習」をとりあげ、鈴木和夫実践にみられたような、「子どもの生き方を問うという視点」、「子どもの生き方を読み開いていくという命題」を貫いて教授・学習方法を追求するという、「この点を学ばないと、『缶コーヒー』の実践の形ばかりをマネることになります。『缶コーヒー』を『テレビ』に置き換えるだけでは駄目なのです」、「黒瀬さんの実践は、このような観点を『缶コーヒー』の実践から学びきれていないように思います」と述べている。また平井威は、片桐晃彦「意欲的に学習に取り組む【生徒による授業】方式」(95.4)は、「はっきり指摘するなら『主体的な学習のしかたの育成』にはなっているが、全生研がめざす『批判的な学び方学習』にはなっていない」、なぜなら「取り上げられた題材(各班の調べる問題)が、生徒一人ひとりの生

き方と生活を浮かび上がらせ、彼ら自身の現実を問題化するようなものになっていない」、「この学習を通じて、地球環境に対する自分自身のスタンスを問い返してみたというような生き方・あり方（価値や態度）にまで及ぶ生徒の変化が見えない」からだと述べている（平井威「コメント・知識注入型授業から『批判的学び方学習』へ」95.5）。

上記課題とも関わるが、『生活指導』誌でのおもしろい実践として、澤野郁文「森は呼んでいる」（95.2）がある。澤野は「森を守ろう」と活動している人々の姿を描いた『森は呼んでいる』をもとに学習発表会にとりくんだが、そのとりくみと平行して、学校の裏を流れる川の水質検査、実態調査にとりくんだ。その結果、『森は呼んでいる』で学んだ問題は自分たちの地域にもそっくり当てはまることが明らかになった。そこから子どもたちは、水路づくりの活動や自由研究に発展させていっている。この実践は、学習発表会でのとりくみを地域課題とつなげ、自分たちの生き方と結びつけ、教科外活動を授業・学習と関連づけ、発展させていっている点において注目される。

5 自由研究的学習活動と授業・学習集団 ——鈴木和夫実践——

この時期に注目される実践として、鈴木和夫「アニメ『風の谷のナウシカ』はなにを問うているか（上）（中）（下）」（95.2～4）がある。同実践は、有名になった「カンコーヒーと日本」実践の延長線にあるもので、小学校6年・理科における「人と環境」をテーマとした単元学習の展開である。この実践は、アニメ「風の谷のナウシカ」の作品に触発されながら、現実世界への参加と結びつけて環境問題をとらえ、研究的学習活動の展開によって環境問題への自己の関与を意識化するとともに自分・グループの見解を突き出していくという実践である。とくに、「風の谷のナウシカ」の主題をめぐる学級討論による研究課題の焦点化、批判的学び方（学習スキル）を駆使しての自由研究的個別学習とグループ学習、グループ内での報告と討論による学習・研究成果の深化、それらによる現実世界への参加としての学びの像

の生き生きとした描写という点で研究創造的实践である。

まず第一部で、アニメ「風の谷のナウシカ」を見ての感想文を書き、それをもとにこの作品が「人と環境問題」に対して何を問っているかを、「自然の保護」か「自然との共生か」をめぐる激しい学級討論によって鮮明化させる。それを踏まえて、第二部では、子どもに個別テーマを作成させ、独自学習・研究にはいっていく。そのさい、同じようなテーマをもつ人とグループをつくり、グループでの調査・分析活動を始動させていく。最初は生活の息吹が感じられない抽象的テーマ設定がほとんどだったが、鈴木は生活者の観点から見ることの大切さを助言し、生活の問題にねざしたテーマ設定にねりあげていった。ある班は「リサイクル」を研究テーマとし、調査し、学級での報告・討論によって共同化し、グループ内での資料の共同検討・分析をへて『全国リサイクル情報』を作成し、意見をまとめ、鶴が島市の“未来の子どもたちへのメッセージ”をつくるなどしていた。

鈴木がいうように、「調査活動を主にしながらも、学習・研究を当初から自分の意見表明していくために組織しているものも多かった」のであり、「子どもたちの学習・研究は、……子どもたち自身の討論と調査・研究（学び方）によってつくりあげた意見表明であり、社会参加であり、子どもたちの知的世界を学級の共同財にしていくことである」といえる。このような意見表明に流れ込む形で、個別学習・グループ活動・学級討論がダイナミックに展開されているところに特徴がある。

里見実が指摘しているように、「鈴木さんの授業では、学ぶということと自分の意見をつくるということは、不可分」で、「学ぶということは、自分の意見をどうするか、ということ」だし、「自分の意見が揺さぶられて、修正を迫られ、あるいは補強され、深化されて、鍛え直されていく、その過程こそが学びなのです」といえる（里見実「子どもの価値観をゆさぶる授業と、“学びのスキル”を学習する授業」95.10）。鈴木和夫実践は、学び観の転換を大きく突き出し、それを支えるものとして批判的学び方（学習スキル）、個別学習・グループ学習・学級討論を位置づけ、共同

探究のなかでおしゃべり・討論とテーマの学びの相互発展を生み出していく。ここに、自由研究的学習活動を軸に展開される新しい学びと授業・学習集団の実践像が生き生きと示されている。

自らの実践をもとに鈴木は、「子どもたちが学習を通して社会に参加するということは、その学び方が参加に開かれていくという手法を自覚しつつ、社会との関係性を問い、矛盾に切り込んでいく批判的な視点をベースにしてかれらの住み込む世界を押し広げ、新しい現実を開いていく知的活動、社会的な活動、ボランティアな活動などをかれら自身の要求として展開することだと思うのです」、「私たちの指導する学習で大切なことは、子どもたちが実感する生活現実を批判的に解釈し、それを変えていこうとする知的な読み方を保障していく展開が求められている——ということではないでしょうか」と述べている（鈴木和夫「子どもたちの関係性を変え、〈学び〉へ」95.6）。

鈴木実践では、①アニメ「風の谷のナウシカ」の世界と現実生活世界の二つを重ねて世界を豊かにふくらませながら「環境問題」を設定している、②自由研究的学習活動における研究スキルの重要性を認識して各種の研究スキルを教えたあと自由研究的学習活動に長期に取り組ませている、③社会参加の視点のもとで学びと意見表明の統一においてグループでの学習活動が展開している、④協同的調査・分析活動と討論を軸として学習活動が展開している、⑤そのなかで他者発見・自己発見が生まれ異質共存・協同の学習集団が形成される、という点で際立ってすぐれた特徴をもっている。知識とスキルの結合という問題は、鈴木実践の中核の一つを占めるが、これについては、田中昌弥「知識とスキル」（95.10）が参考になる。

鈴木実践はフレネ教育の実践に近いという印象も受ける。もちろんフレネ教育は、徹底した個別学習から出発して学習の共同化をはかっていて、授業・学習集団という視点は弱い。鈴木は直接言及していないが、鈴木実践はフレネ教育の実践を批判的学びの視点から学び直し、新しい授業と学習集団の創出を模索していると位置づけることができる。フレネ教育を軸とした実践記録集として、「フレネの教室1、学びの共同体」（96.9）、「フレネの教室2、生活から学びへ」（96.9）

があり、「授業と学習集団」の理論と実践はその実践的試みから柔軟に学ぶ必要があろう。

長期にわたる生活科の実践をもとにした考察だが、鈴木のような実践を展開する上で、柳沢昌一「問いと分かち合いの拡大と深化——学習共同体の漸成——」（95.1）も関連して参考になる。また情報教育の視点から、授業・学習集団にとって興味深い実践が展開されている（たとえば戸塚滝登「子どもたちを表現者にする授業を考える」95.10）。これらを批判的学びの視点に立って創造的に検討し、現代社会の地平に立った授業と学習集団の創出に全力をあげる必要があろう。

6 高校における相互主体的・共同探究的授業——吉田和子の「新しい家族文化をもとめて」実践——

吉田和子の「新しい家族文化をもとめて」実践（95.10）は、「『現代生活』を読む授業」（93.9）の延長上にあるもので、そこでの課題意識を発展させたものである。小学校において鈴木和夫の試みたことを、高校生にふさわしい内容と活動形態において追求したものと位置づけることができる。この実践は、家族の変容のなかで傷つき「自分さがし」と「家族さがし」の模索をしている生徒たちの現実から、「家族文化づくり」をテーマにとりあげることによって生徒の「自分づくり」「家族さがし」とリンクさせた学びを創りだすこと、そのことによって、現代という時代と生活に批判的に介入していく力を育てたい、という願いのもとで実践された。

まず映画『チャンプ』を見た後、子どもを置いて離婚し、夢を実現して経済力豊かな男性と再婚後、子どもを引き取りにきた女性の生き方をめぐって、討論した。この過程で多様な主張がだされ、自分の主張が異なる視点で吟味され、生徒は「自分さがし」「家族さがし」の旅にでていく。このあと、夫婦別姓を選択して真摯に生きている同僚の先生に話していただき、それをとおして生徒の先入観・偏見を相対化させていく。その後、生徒たちは同姓と別姓での法律的扱いのちがいを調査したいという学習要求を提出し、調査したあと、事実婚の人の話を聞く。非嫡出子の法律的差別に

気づいた生徒はちがいを調べ、そのことば自身が差別用語だと主張していった。多様な結婚形態を選択した人々を招いての学級討論は、シングル選択者へと進み、その後同性婚者と未婚の母を呼ぶべきだという学習要求がでてきた。授業計画案をリーダーたちがつくった。それは、これまでとちがって、同性婚をめぐる自分たちのディベートを聞いてもらって、同性婚を選んだ人の話を聞くというものである。さまざまな婚姻形態で生きる人々を学習したあとで、生徒は3学期に卒業論文を書く。これまでの学習をもとに、自分のこだわりをもとに聞き取り調査や文献調査をして、論文作成に取り組んでいった。以上が実践の概略である。

吉田実践では、学級全体での討論を先行させている。常識的な家族観をつき崩すような考えの持ち主を招いての学級全体での聴取と討論は、生徒の経験からにじみでる見方・考え方を産出させ、異質な見方・考え方との誠実な突き合わせを迫る。そのなかで生徒は世界発見、他者発見、自己発見の旅に立出し、「自分さがし」「家族さがし」と重ねながら「家族文化」を考えていく。異質との出会いと緊張をはらんだ揺れをとおしての異質共存・共同への歩みの始動ということ、そのことと重なりながら異質共存・共同の学習集団の形成が同時に始動している。このような始動を実質的に組織しているという点に、学級全体での討論の意義があるといえる。

このような異質との突き合わせを経て、生徒たちは自分の見方・考え方にこだわりながら調査活動にむかっていく。こだわりをもって調査活動をしていくときに、調査は自分の生き方につながる重要な課題となり、生徒の身にせまるものになる。生徒は、個別学習・グループ学習で、異質との出会いごとに、疑問に思ったこと・もっと追求したいことを独自に調査していつている。このような調査から、生徒内部に追求の必然性がでてきていることに注目したい。そのなかから、当初先入観・偏見で嫌っていた同性婚者・未婚の母を呼ぶべきだという学習要求がでてくる。討論を経ての調査の重要さが伝わってくる。

吉田は学習要求を誠実に受けとめ、学習内容に組み入れる。ここに、授業内容・授業展開の共同決定の地平が現れている。討論・調査活動での経

験を踏まえて、当初教師も生徒も予定していなかった学習要求が切実で必然性をもつものとして浮かび上がってきた。それは最初から存在したのではなく、探究的学習のなかで生成されたのである。学習要求の生成にともなって学級での学習の公共的空間が拡大されていったことにも注目したい。こうした学習磁場・空間の拡がりのなかで探究的学習共同体が成立するのである。

吉田実践において、教師の構想した授業展開の軸は討論にあるが、子どもにとっては討論は「自分さがし」「家族さがし」の重要な契機の一つにすぎず、学習の軸はその後の調査・報告にあるように思える。様々な異質な家族文化との出会いを経て、家族文化への生徒なりのこだわりが残される。こだわりとの内的対話が継続調査の原動力となり、3学期の卒業論文に作品化されていったと見ることができる。教師の構想する「教え」の展開とは別に、生徒の経験する「学び」の展開に着目する必要がある。生徒の「学び」は、鈴木和夫の実践が示すように、自由研究的学習活動の様相を示すのであり、長期的な自由研究的取り組みをくぐっての作品化を表現形態として用意しておくことが必要になる。

上記の吉田実践に関連して、吉田和子「〈個人的なことがらの政治〉から共生の世界をひらく——『家族問題』へのパースペクティブ」(95.10)、吉田和子「高校生の学びと生徒参加」(96.10)がある。吉田実践を読み開くのに役立つ論文として、吉田と共同研究している山田綾の「教育内容の編み直しと参加——ジェンダーと学び——」(96.3)、「学習観の問い直し」(96.9)がある。その他に高田清「学びのなかの関係変革」(95.10)、小玉重夫「生徒自治と生徒参加」(95.10)、照本祥敬「『高校』における『授業』改革の基礎イメージ」(96.3)、中村和夫「人間にとって学びとは何か」(96.6)が参考になる。

吉田の提起の重要な点は、一つには、高校生の生の事実に重ねて学習内容をとらえ、授業を彼ら自身の学習活動とおして「生の作者」として生きることの励ましにしていく点にある。二つには、70年代に展開され、近年では諸岡康哉(93.3)・高田清(93.10)によって主張されてきた「授業における『自治』」の積極的意義を継承し、みず

からの実践とその省察をとおして現代的に発展させている点にある。

吉田は、「学校参加としての『授業の中の自治』」(96.8)において自己の実践を振り返り、高田の学習集団論争の整理に触発されて、授業における「自治」の指導なくして「学び」は成立しないとす。吉田のいう自治像とは、教科外活動にみるような「多数決」「代理制」を軸とした自治ではなく、憲法で提起されている人格的自律権(自分の人生を自分でデザインしていく権利)を軸とした自治である。具体的には、吉田のことばでいえば、「当事者性重視を基本に少数・異質にこだわり他者を無化しない複数の当事者性の顕在化＝多様性と多様性保障と『直接参加』を軸とした人間の存在形態としての自治像」(同論文、131頁)である。この自治像は、生徒参加の権利を授業に根づかせた「『生徒参加』を保障する対話・討論と共同学習を軸とした共同探求型授業」(吉田和子「高校生の学びと生徒参加」96.10)のなかで実質を獲得する。このような授業のなかで生きる自治像は、たとえそのありようにおいて関係論的再編成が必要だとしても、吉本均を中心とした学習集団づくり論において従来主張されてきた、全員参加を保障する学習自治、集団思考による変革を保障する学習自治と連続するものであり、学習集団づくりの授業のなかで形成されてきたものである。教師と生徒による学習内容・方法の共同決定と相互主体的・共同探究的授業は、全員参加・集団思考保障の学習自治を背後にもったときにその存在意義を確立できることを、吉田実践は実践的に示しているし、吉田自身もそのように自己の実践を意味づけているように思われる。

7 身体・癒しと授業・学習集団

現代の子どもは家族関係、学校内外での対人関係のもつれを抱え、さまざまな形で傷を負っている。学校での授業は傷の癒しを視野にいれて把握させなければならないし、創造・実践されなければならない。傷の癒しは、心の問題であるとともに、身体の問題でもある。身体・癒しとしての授業・学習集団が重要なテーマとして浮かび上がってくる。前回の動向では、「授業と学習集団」へ

の身体論的アプローチという項目でこの問題を扱ったが、前回にも増して重要なテーマとしてこの問題を意識的に追究しなければならない。

佐藤学は「ケアリングとしての教育」(95.3)において、「ケアリング」を「他者(対象)の傷みや脆さや叫びや願いに応答する実践」だとし、「ケアリング」としての教育は、「子どもの脆さや苦悩や哀しみや願いに応答するかかわりを築く教育」であり、「その応答的かかわりをとおして、その子の世界をともに生き、同時に、教師も自分自身の世界を生きる教育」である、とする。さらに、「<癒し>としての教育」(95.8)において、「教師の『いとなみ』が『ケアリング(=他者へのいたわり)』として遂行されるとき、そこに『癒し癒される関係』もまた生み出されている」という。このような視点が「授業と学習集団」を見るときにも重要になるのである。このような把握は、かつて論議された、授業における生活指導の現代的再生であり、大切にすべき論点である。

庄井良信は『学びのファンタジー』(95.12)において、ヴィゴツキーおよびヴィゴツキー学派の活動理論をもとにして、癒しを自治体験へと開くことを提起する。ここで自治体験とは、「自分たちの知恵とちからをだしあいながら、自分たちの夢や希望を彩りあざやかにつむぎあい、その実現のために生まれる葛藤(くらさやつらさ)をのりこえながら、仲間のなかに輝く自分らしさを発見し、その自分に誇りをもたせる体験」だということ。こうした体験を教室での学びに貫くなかで癒しを実現すること、地域での芸術文化運動のなかで自治活動を実現するなかで癒しを豊かに実現することを、授業研究、子ども文庫、人形劇などの実践をもとに述べている。庄井の労作は、教育と癒しを架橋しようとする意欲的試みである。

鈴木和夫や吉田和子らの、参加に開かれた学習としての「授業と学習集団」実践それ自体が、身体的参加を必要とする。身体的参加のなかで「癒し」がなされていくといえる。もう少し意識的に「ケアリング(いたわり)」や「ヒーリング(癒し)」という視点を持ちこんで、主体同士の関係をみていったときに、ちがった実践がでてくるのではないだろうか。「ケアリング(いたわり)」や「ヒーリング(癒し)」につながる実践を創出

する上で、身体の問題を深める必要がある。高校での実践を想定してだが、ことばと身体を教材の次元で考察したものに、今村梅子「ノーマライゼーションと学校空間」(95.10)がある。

今村は、国語科でのからだを意識する教材をとりあげながら、「多様な人々の多様な振幅に反応する『からだの実感』こそが、ノーマライゼーションのとりでとなりうる」とし、「いつも『私』がそこに存在するからだの学びを媒介に、『他者』のからだの揺れ幅を創造する、だらだらとした穏やかなまなざしを『連帯感』と呼んでおく」と述べている。このような身体を基盤とした連帯・協同こそ、異質共存・共同の学習集団の基体となる。異質共存・共同の学習集団は、身体を基盤とした連帯・協同を居場所にして質的に高い次元に飛翔していくであろう。

身体と学習集団に関連した著作に、菅原和孝・野村雅一編『叢書・身体と文化2、コミュニケーションとしての文化』(96.8)がある。文化人類学からのアプローチで、諸民族の観察から、身体と身体的コミュニケーションの問題が考察されている。

澤田正人は、同書所収の「音声コミュニケーションがつくる二つの世界」論文において、ザイル北東部に住むピグミーの観察から、身体的身構えがあってはじめて他者とのコミュニケーションが成立すると述べる。コミュニケーションとしては、「発声-応答」形式と「同時発声」形式があり、前者では、応答すべき相手の存在を意識し、異なる他者として相手に対応しているのに対して、後者では、自他を越えた共通経験を指向し、一つの共通経験をともに作り上げていく「われわれ」として共存している。このように、コミュニケーションの形式によって身構えが異なり、他者に対する自己の関係のあり方が異なっていることを指摘している。この指摘は、授業におけるコミュニケーションと主体の身構えのあり方について示唆を与えてくれるように思われる。

菅原和孝は、「ひとつの声で語ること」論文に

において、「身体的コミュニケーションの本質的な特徴が同時性だとするなら、同時にことばを響かせあうことこそはまさに『身体らしい』ことばの用い方だ」とし、「響かせあいの最も単純明快なかたちは<同じことば>を斉唱することなのである」とする。そして、連関(ターン)について言及し、「ひきとりや復唱が絡みあっておこるとき、そこに同時発話が生じようが生じまいが、個々の瞬間をだれか一人のターンとすることは不可能である。そのときまさに二人はひとつの声で語っているのだ」と述べている。他に、同書所収の北村光二「身体的コミュニケーションにおける『共同の現在』の経験」も興味深い。

佐伯胖・佐木みどりは、「保育における援助行動と対象児の『透明人間』化」(『日本教育学会第55回大会プログラム・自由研究発表要旨集録』96.8)において、保育者の援助行動のエスノメソドロジ的な記述をとおして、援助児の代弁をする保育者の行動が、援助児の主体的存在を結果的に無視し「透明人間」的関わりを生み出してしまっていることを指摘している。佐伯・佐木によれば、「M子の意思を『かわりに』伝えるにあたって、その前にM子に向き合っ(目を合わせて)意思を確認することはなく、…Tの判断をただ『かわりに』伝えるのみ」であり、「したがって、M子自身はTの『所有物』あるいは『身近にあるモノ』となっていて、実際にはMを対話的に見えない」と指摘している。そのために「他の子どもは……Tの『指摘』を聞く(聞き流す)だけにとどまり、結果的にM子に対話の対象から除外する。結果として、M子は周りからの人格的他者としての関わりのない『透明人間』のように扱われる」と述べている。佐伯は身体のエスノメソドロジ的な記述に徹することによって、教師-子ども関係のあり方に鋭く反省を迫っている。佐伯の指摘は、身体論・関係論の視点から教育実践において主体関係をいかに読み開き、いかに創出するかの示唆を与えてくれている。

「授業と学習集団」に関する研究文献（94. 9～96. 10）

年 月	文 献（論文・著書、所収雑誌）
1994. 9	久田敏彦「教育における『主体-主体』関係の研究——コミュニケーション論における相互主体性を中心にして——」（『大阪教育大学紀要』第IV部門（教育科学）、第43巻第1号）
9	「特集、進学校の病理」（『高校生活指導』第122号） 久田晴生「生徒の意見、疑問からテーマを引き出す生物の授業」 吉田尚司「授業とは何か——現場からの実践的問題提起」 望月一枝「ヒドゥン・カリキュラムを解体する授業の視点」 山本敏郎「学校知をこえる知のイメージ」
10	「特集、参加・自治のスキル」（『生活指導』第475号） 竹内常一「参加・学習・自治のスキル」 斎藤厚「りんごづくりの生活科——小学校2年生の実践——」 門馬寛「『世界の国調べ』に取り組んで」
11	「特集、授業から文化創造へ」（『生活指導』第476号） 折出健二「クロスオーバー授業と学びの転換——授業から文化創造へ——」 松下敦子「生き生きと自分の思いを表現できる子どもたちに——生活科での体験や学びの中で——」 岡本孝二「リサイクルで生まれた対話・発言」 小島昌世「オーストラリアを感じよう——国際交流へむかう先住民族の授業——」
11	「特集、＜参加＞にひらかれた学習と自治を」（『生活指導』第477号） 宍戸洋之「参加と授業にかかわって」 鈴木和夫「今、学びをどうつくるか」
12	「特集、支援中心の授業——どこが問題か」（『現代教育科学』第457号） 〔文部省指導資料にみる「支援」観の検討〕 吉本均「新学力・評価観に賛同、「支援」概念に疑問」 野口芳宏「教師の主体性こそが主体的な子どもを育てる」 〔支援中心の授業——指導目標の設定・どこが問題か〕 落合幸子「関心・意欲・態度の中身を再検討して目標とする」
12	佐藤三郎編『学習指導・評価の論争点』教育開発研究所 吉本均「学習集団づくりと自治集団づくりの争点と今後の検討課題は何か」 豊田ひさき「授業において“発問”を重視する視点をめぐってどのような論争があったか」 吉本均「陶冶と訓育をめぐる論争の争点は何か」
1995. 1	佐藤学『教室という場所』国土社 佐藤学「教室のディレンマ——生成の構造」 柳沢昌一「問いと分かち合いの拡大と深化——学習共同体の漸成——」 恒吉僚子「教室の中の社会——日本の教室文化とニューカマーの子どもたち」
2	岩垣攝「相互主体的な授業と教師の指導性——新しい学習観の検討——」（『千葉大学教育学部研究紀要』第一部（教育科学編）、第43巻）

年 月	文 献 (論文・著書、所収雑誌)
2	久田敏彦「教育における『主体—主体』関係の研究(Ⅱ)——コミュニケーション的行為と教育的行為の同一視を中心として——」(『大阪教育大学紀要』第Ⅳ部門(教育科学)、第43巻第2号)
2	碓井岑夫「現代の学校と学力論(Ⅱ)——文部省の『新学力論』をめぐって——」(『和歌山大学教育学部紀要(教育科学)』第45集)
2	鈴木和夫「アニメ『風の谷のナウシカ』は何を問うているか——環境・戦争・人間像をめぐって(上)——」(『ひと』265号)
2	「特集、子どもの学校参加」(『生活指導』第480号) 藤田昌士「子どもの学校参加」 澤野郁文「森は呼んでいる」
3	吉本均「[[授業論・授業研究論争]から何を受け継ぐか] 戦後授業論の発展を捉える『知のモデル』」(『現代教育科学』第460号)
3	久田敏彦「相互主体的授業構成の知の枠組み(パラダイム)」(吉本均編『教育方法学研究における「知の枠組み」(パラダイム)に関する学際的・総合的研究』(科研研究成果中間報告書)
3	藤原幸男「学習集団づくりを基底とした授業指導実践の展開——1960～70年代前半における全授研広島グループを中心として——」(同上書)
3	鈴木和夫「アニメ『風の谷のナウシカ』は何を問うているか——環境・戦争・人間像をめぐって(中)——」(『ひと』第266号)
3	佐藤学「ケアリングとしての教育——学校再生への指標——」(『ひと』第266号)
3	近藤郁夫「行事と学習活動——知的能動的世界へのいざない——」(『高校生活指導』第124号)
4	鈴木和夫「アニメ『風の谷のナウシカ』は何を問うているか——環境・戦争・人間像をめぐって(下)——」(『ひと』第267号)
4	宮本誠貴「明日の時間割は子どもたちと決める」(『ひと』第267号)
4	吉本均「連載、今月の授業研究キーワード」(『授業研究21』第428～444号) 1 「授業に『参加する』ということ」(95.4) 2 「一人のなかに『二人を見る』子ども感」(95.5) 3 「身に『ふれる』ということ」(95.6) 4 「教えねばならないことは『教えてはならない』」(95.7) 5 「『指さし』としての発問」(95.8) 6 「『授業のわかり易さ』ということ」(95.9) 7 「教師のタクトとは何か」(95.10) 8 「『呼びかけ・問いかける』指導案を」(95.11) 9 「『向かい合う』という関係」(95.12) 10 「『ドラマ』としての授業」(96.1) 11 「『無限の』可能性は、呼び起こされねばならない」(96.2) 12 「他人のなかに自己を見る力」(96.3)
4	吉本均「連載、指さし援助する教師——学級経営観の転換」(『楽しい学級経営』1995年4月号～1996年3月号) 1 通過点ではなくて「居場所」体験を(95.4)

年 月	文 献 (論文・著書、所収雑誌)
	2 「見る－見られる」相互的關係 (95. 5)
	3 「ふれる」ことの人間学 (95. 6)
	4 身に「ふれる－ふれられる」相互身体的關係 (95. 7)
	5 「語る－語られる」相互身体的關係の成立 (95. 8)
	6 人間自然の喪失と「向かい合い」の思想 (95. 9)
	7 「呼びかける——学びとる」呼応的關係の成立 (95.10)
	8 「問いかける——問答し合う」ドラマ的關係の成立 (95.11)
	9 子どもを「現在の視点」で捉え「向かい合う」 (95.12)
	10 「教える」ことの知の論理——その「二つの典型」 (96. 1)
	11 「教える——学ぶ」の知の論理 (96. 2)
	12 子どもたちに「まなざし」と「居場所」と「共感能力」を (96. 3)
4	「特集、授業へのアプローチ」(『生活指導』第482号) 小林正洋「川が歌っているよ」 加藤元康「書くことを通してもう一人の自分に出会う」 片桐晃彦「意欲的に学習に取り組む『生徒による授業』方式」 中野謙「授業をどうする——授業は生きもの」
5	奥平康熙「授業改革の視点としての実学化と共同化」(『教育』第587号)
6	杉山雅「教育困難校の授業づくり」(『高校生活指導』第125号)
6	鈴木和夫「子どもたちの関係性を変え、<学び>へ——授業『カンコーヒー』から『風の谷のナウシカ』へ——」(『ひと』第269号)
6	尾関周二「現代コミュニケーションと共生・共同」青木書店
7	吉本均「発問と集団思考の理論・第二版」明治図書
7	三村和則「学習権の保障と授業改造——授業づくりから学校文化を問い直す」(『民主的な子を育てるために』第14号、沖縄生活指導研究会)
8	佐藤学「癒しとしての教育」(『ひと』第271号)
10	佐藤学「学び・その死と再生」太郎次郎社
10	吉本均「思考し問答する学習集団——訓育的教授の理論(増補版)——」明治図書
10	吉田和子「新しい家族文化を求めて——異質共存世界からの学習——」(佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ・学びと文化④、共生する社会』東京大学出版会)
10	『講座・高校教育改革①、高校教育は何をめざすのか』労働旬報社 乾彰夫「戦後高校教育の現在」 竹内常一「高校教育改革の構図」 今村梅子「ノーマライゼーションと学校空間」 河内徳子「地球市民教育の課題」
10	『講座・高校教育改革②、学びの復権——授業改革』労働旬報社 渡部淳「教え中心の授業から学び中心の授業へ」 藤本英二「聞き書きの可能性」 仲本正夫「現実の世界を読みとる数学」 瀧口優「人と人との結びつきを強めるための英語」 村井淳志「学習観の転換と歴史教育の可能性」
10	『講座・高校教育改革③、自分さがしと高校生活』労働旬報社

年 月	文 献 (論文・著書、所収雑誌)
	<p>吉田和子「＜個人的なことがらの政治＞から共生の世界をひらく——『家族問題』へのパースペクティブ」</p> <p>高田清「学びのなかの関係変革」</p> <p>10 『講座・高校教育改革④、学校づくりの争点』労働旬報社</p> <p>小島昌夫「学校づくりの探究」</p> <p>井上毅「開放・参加・共生の学校づくり」</p> <p>田中昌弥「知識とスキル」</p> <p>小玉重夫「生徒自治と生徒参加」</p> <p>10 里見実「子どもの価値観をゆさぶる授業、“学びのスキル”を学習する授業——「回る回る」と「『風の谷のナウシカ』は何を問うているか』の授業を検討する——」（『ひと』第273号）</p> <p>10 日本教育方法学会編『教育方法24、戦後教育方法研究を問い直す』明治図書</p> <p>藤田昌士「子どもの学校参加と授業」</p> <p>吉本均「教授学の知の変革を求めて——授業の成立ということ、その知の五つの相」</p> <p>山下政俊「学習集団づくりの立場から検討する」</p> <p>上野ひろ美「実践における子どもと大人の相互主体関係」</p> <p>10 戸塚滝登「子どもたちを表現者にする授業を考える」、永野和男編『これからの情報教育』高陵社書店</p> <p>10 斎藤里美「多文化社会における国語科教育——教材『一つの花』を中心に——」（教育目標・評価学会紀要）第5号）</p> <p>11 『竹内常一・教育のしごと、第5巻、共同・自治論』青木書店</p> <p>11 上野ひろ美「異化契機としての子ども観と相互主体関係」（『奈良教育大学紀要（人文・社会）』第44巻第1号）</p> <p>12 庄井良信『学びのファンタジア——「臨床教育学」の新しい地平へ——』溪水社</p> <p>12 渡部淳「生徒のアジア認識はどう変わったか」（『高校生活指導』第127号）</p>
1996.	<p>1 阿部好策「めざすべき学習指導とは何か」（柴田義松編『新・教育原理』有斐閣）</p> <p>1 浅野誠『学校を変える・学級を変える』青木書店</p> <p>2 堀尾輝久・久富善之ほか『講座・学校、6、学校文化という磁場』柏書房</p> <p>恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」</p> <p>3 住野好久「授業づくりの基本構造に関する一考察」（『香川大学教育実践研究』第25号）</p> <p>3 照本祥敬「『高校』における『授業』改革の基礎イメージ——『参加としての学習』を保障する公共的空間の創造——」（『高校生活指導』第128号）</p> <p>3 研究代表者・吉本均『教育方法研究における「知の枠組み」（パラダイム）に関する学際的・総合的研究』（科研・研究成果報告書）</p> <p>人間学としての教授学構想と知の論理（吉本均）</p> <p>相互主体性のパラダイムと授業構成（久田敏彦）</p> <p>戦後授業論の展開（豊田ひさき）</p> <p>戦後教育実践における「授業と集団」の問題（藤原幸男）</p> <p>子どもの学校参加と指導（藤田昌士）</p> <p>教科指導の関係論的転換（子安潤）</p>

年 月	文 献 (論文・著書、所収雑誌)
3	「演劇の知」による教授学のパースペクティブ (深沢広明) 米井公介「ドイツ教授学における『コミュニケーション論的転回』」(『教育方法学研究』第21巻)
3	山田綾「教育内容の編み直しと参加——ジェンダーと学び——」(同上)
4	「特集、すべての子どもに居場所と出番を」(『生活指導』第497号) 〔授業の中の居場所と出番を〕 釋綱二「授業ですべての子どもに居場所と出番を」 佐藤由紀子「『オレはね、今まで一度も…』——音楽FFコンサートののはじまり」 関誠「子どもたちの興味・関心と噛み合わせる授業を」 中川晋輔「コメント、学習への参加に対する多様な試み」
4	『講座学校③、変容する社会と学校』柏書房 汐見稔幸「社会・文化および自我の変容と学校」 渡部淳「『国際化』と『国際理解』教育」
4	稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店
5	久田敏彦「教育実践の新展開」(田辺和徳編『現代教育学の視点』八千代出版)
5	佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会 佐藤学「学びの場としての学校」 佐伯胖「学びのネットワーク」 〔提言〕学び合う共同体の構築へ 佐伯胖「『学び合う』学びへ——『学び』の関係論的組み替え——」 佐藤学「教師の自律的な連帯へ」
6	「特集、指導は知らない!？」(『生活指導』第499号) 宮本誠貴「子どもの自主的学習活動を確立させる」 佐藤建男「自分たちでつくる歴史の授業」
6	奥平康熙「授業のなかの知と道徳——授業における子どもの主体的価値選択を励ます——」(『教育』第599号)
6	堀尾輝久・須藤敏昭編『講座・学校⑤、学校の学びと人間の学び』柏書房 中村和夫「人間にとって学びとはなにか」 須藤敏昭「学習観・授業観の転換」 佐藤学「現代学習論批判——構成主義とその後——」
6	浅野誠『転換期の生活指導』青木書店
7	「シンポジウム・日本の学校と生活指導」(『生活指導』第500号) 〔誌上シンポジウム・学校論、小学校〕 〔問題提起〕 釋綱二「新しい学習観の創造と学校改革」 〔意見〕 子安潤「孤立の学びから参加の学びへ」 中野譲「学校・地域づくりと授業」
8	菅原和孝・野村雅一編『叢書・身体と文化2、コミュニケーションとしての身体』大修館書店 やまだようこ「共鳴してうたうこと・自身の声がうまれること」 澤田昌人「音声コミュニケーションがつくる二つの世界」 菅原和孝「一つの声で語ること——身体とことばの『同時性』をめぐって」

年 月	文 献 (論文・著書、所収雑誌)
	<p>北村光二「身体的コミュニケーションにおける『共同の現在』の経験——トウルカナの『交渉』的コミュニケーション」</p> <p>8 乾彰夫「一元的能力主義秩序の揺らぎ・空洞化と高校教育転換の課題」(教育科学研究会・小島昌男・鈴木聡編『高校教育のアイデンティティー』国土社)</p> <p>8 佐伯胖・佐木みどり「保育における援助行動と対象児の『透明人間』化」(『日本教育学会第55回大会プログラム・自由研究発表要旨集録』)</p> <p>8 吉田和子「学校参加としての『授業の中の自治』」(『生活指導研究』第13号、大空社)</p> <p>8 吉田和子「学びと授業改革」(『子ども白書・1996年版』草土文化)</p> <p>9 佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助編『フレネの教室1、学びの共同体』青木書店</p> <p>9 佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助編『フレネの教室2、生活から学びへ』青木書店</p> <p>9 山田綾「学習観の問い直し」(鶴田敦子・朴木佳緒留編『現代家族学習論』朝倉書店)</p> <p>10 折出健二・福松恭紀「集団づくりの視点から、“生きる力”について考える」(『わが子は中学生』第219号)</p> <p>10 喜多明人・坪井由実・林量俣・増山均編『子どもの参加の権利』三省堂。 田代高章「子どもの自己決定と共同決定・参加」 吉田和子「高校生の学びと生徒参加」</p>