

琉球大学学術リポジトリ

学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程 (2) : 1971年以降における吉本均の授業指導論の展開

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/20.500.12000/1085

学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程 (2)

—1971年以降における吉本均の授業指導論の展開—

藤原幸男*

The Forming Process of Teaching-Learning Theory based on Formation of Teaching-Learning Community (2)

—Teaching-Learning Theory of YOSHIMOTO Hitoshi after 1971—

FUJIWARA Yukio

(Received on October 31, 1992)

Summary

YOSHIMOTO Hitoshi has constructed teaching-learning theory based on the formation of teaching-learning community since 1959. In this paper I studied the development of YOSHIMOTO Hitoshi's teaching-learning theory after 1971. In the third period (1971~79) he inserted a logic of rhetoric in his teaching-learning theory. And he constructed teaching-learning theory from relation theory. In the fourth period (1980~) he developed his teaching-learning theory by introducing body theory and drama theory.

はじめに

吉本均は第二期(1965~70)において、授業過程の基本構造を教授=学習過程、陶冶=訓育過程の二側面からとらえた。そして、教授=学習過程とは、教授主体と学習主体の相互対決過程だとし、主体—主体関係としてとらえていった。教授主体と学習主体の相互対決過程の成立のためには、自治的集団づくりに支えられた学習規律の組織化によって主体形成をはかり、主体—主体関係をつくりだすことが必要であるとし、さらにそれを知的レベルでの主体—主体関係に高めていくために集団思考の組織化・深化が必要であるとした。(なお前稿「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程(1)」で、第二期を65~71年にしたが、71年には新しい展開のめばえが見られるために、

第二期は『現代授業集団の構造』<70.5>の刊行までとし、71年に刊行された『双書・学習集団づくり(全4巻)』は第三期に含めることにする。

第三期以降では、授業主体と学習主体の知的対決過程という規定を理論的に深め、それを手がかりとして、新たな授業指導論の構築にとりかかることが課題となる。

なお、第三期より吉本は教育雑誌(『特別活動研究』『授業研究』『現代教育科学』など)に一年間の連載講座を数年おきに担当し、そこで、自分の学習集団論と授業指導論を発展させていっている。吉本の担当した連載講座には、次のものがある。

第三期(71~79)

「連載講座、学習集団の理論」(『特別活動研究』

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

72. 4～73. 3)

「連載講座、授業と集団の論理」(『授業研究』

75. 4～76. 3)

「連載講座、自治的集団の指導と学習集団の問題点」(『特別活動研究』76. 4～77. 3。広島大学教育方法学研究室大学院生との共同連載)

「連載講座、自治的集団と学習集団」(『特別活動研究』78. 4～79. 3。)

第四期(80～)

「連載講座、学級が変われば授業が変わる」(『特別活動研究』81. 4～82. 3)

「連載、現代教授学研究の課題Ⅱ」(『現代教育科学』82. 4～83. 3)

「連載講座、学級づくりと授業づくり」(『特別活動研究』84. 4～85. 3)

「連載、子どもとの対話」(『小学校学級経営』86. 4～87. 3)

「連載、学習集団で授業を改造する」(『中学校学級経営』91. 4～92. 3)

連載講座では、一年間の見通しをたてながら、自己の構想する指導理論を体系だてて論述することを意識して執筆することが求められる。吉本にあっては、同じである。そこで、第三期以降では、連載講座での論述をたどることによって、吉本の学習集団論と授業指導論の発展を見ていくことにする。

1 探究過程と方法的論理に着目しての学習集団論と授業指導論の再編成(第三期71～79)

(1) 新しい枠組みの設定

吉本均は、みずから編集した『双書・学習集団づくり(全4巻)』(71. 2)において、授業指導論の新しい展開の視点を示している。

まず、授業を「教授主体の活動と学習主体の活動とが相互に知的対決を展開する過程」としてとらえていることである。授業を教授主体と学習主体の相互対決の過程として規定する試みは、すでに「学級集団の組織化」(『学校教育』68. 10)において提出され、「(一授業は)教授する主体(教師)と学習する主体(子ども)との相互対決の過程である。……どちらが客体になっても、そのときには、生きた授業は創造されないのである」と述べられていた。全国的には「学習集団とは何

か—その思想と形成のすじみち—」(『学習集団づくり入門』69. 4)での叙述によって広く知られるようになるが、そこでは、「教授する主体と学習する主体との相互対決の過程」をいかにえる形で、「教材を媒介とした主体と主体とのあい＝対決の過程」と述べられていた。『学習集団づくり・小学校低学年』における「学習集団創造の課題とは何か」論文では、この規定を踏襲しながらも、「相互に知的対決を展開する過程」「両者が精神的緊張と知的対決を介してであろうということ」とされ、たんに対決とされていたのが「知的」対決という表現に変更されてきている。この「知的」ということの性格をめぐって後に論議になるのだが、ここにおいて一応の規定が確立されたとみることができよう。

吉本はさらに、『学習集団づくり・小学校中学年』における「学習集団を創造する教師の指導性とは何か」論文(71. 2)で、上記の視点を以下のように発展させている。

第一に、パトス(感情・情動)を投入しての知的行為として学習をとらえ、ロゴス(論理)とパトス(感情・情動)の統一において授業過程における学習活動とその達成をとらえていることである。

吉本は「子どもたち全員の学習を、いかにして生き生きとした知的行為として組織するか、そこにわれわれの課題が存在している」と述べる。知的行為を自主的行為としてとらえ、「知的行為を導きだすことを可能にする訓育の論理」に着目する。ここでの訓育とは「感情や意志をつき動かして行為を指導すること」だとされ、子どもたちが全感情・全情動を発動させて、全存在を投入して感情し思考する自主的行為が問題とされる。「授業における知識習得過程を、子どもたちが全存在を投げかけて感情し、思考する自主的行為に近づいていこうとすればするほど、……集団的な相互作用活動として授業を組織しなければならない」のであり、そうすることによって、「子どもたちは、たんにロゴスをではなく、パトスとともにロゴスを、またたんなる論理的知識をではなくて、それとともに実践的知性をも獲得することができる」とされる。(1)

『学習集団づくり・中学校』(71. 2)におけ

る「学習集団の組織化とは何か」論文では、知的行為は認知的=情動的行為、知的・情動的行為に表現し直される。「日本における学校の授業は、伝統的に『知識伝達』に傾斜する体質をもっている。そうした授業を、いかにして、子どもたちの自主的行為に転化し、認知的=情動的な行為として成立させていくことができるか、その途すじを求めるところに、われわれの学習集団創造の課題がある」とされ、「子どもたちの学習を知的・情動的行為として導きだし、組織していく過程」が問題にされる。(2)

もっとも、「意欲・感情・情動をつき動かして、授業に立ち向かう」とか、「全人格を投入して思考し、認識し、そして実践する」という表現は、「学習集団の思想と実践」（『別冊・授業研究、学習集団の思想と実践』〈70.4〉）のなかに出ている（同論文、24ページ）。その点では、その論文と連続するともいえる。しかし、ここでは、その表現は自治的集団過程の組織化の不可欠的要請という文脈のなかに位置づけられていたのであり、知的行為同士の相互作用を集団思考的側面の問題としてとらえることは弱かった。学習を知的・情動的行為としてとらえ、その観点から相互作用を集団思考的側面から問題にしたことは、新しい展開につながるものだといえよう。

第二には、授業を間接作用の論理に切り換えることを提起していることである。吉本は、「『教えられるもの』と感ずるのではなくて、みずからは自分たちの学習を目的意識的に実現しているのだと感ずる場合に、実は、かえってもっともよく教育されている」のだとし、マカレンコの論をとりあげながら、「教育する」という立場は子どもたちにはかくさなければ、自主的行為は生まれてこないとし、「教師と子どもが、『教育する—教育される』という直接的・直線的な一方交通の平面で出あうのではなくて、まさに、共同作業、共同活動という集団の平面で出あうとき、子どもの自主的行為はもっともよく実現される」とする。吉本はそのことを「教育する」という立場をかくすという言い方で述べる。このことは、直接作用の論理から間接作用の論理に切り換えることになる。こうして、授業を集団的な相互作用活動として組織することの重要性が指摘されていく。(3)

とはいえ、この観点もすでに、「学習集団の思想と実践」（70.4）のなかに出ている。ほぼ同じような叙述がそこにみられ、連続しているようにもみえる。しかし、そこでは、学習規範創造に対する集団的なとりくみを問題にし、「共同活動」「集団関係」「集団活動」が強調されていた。これに対して、『学習集団づくり・小学校中学年』における論文では、学習に取り組む自主・共同の集団体制ということばはみられるものの、授業における知識習得過程とむすびつけて集団的な相互作用として授業を組織することの必要性が述べられていることに注目したい。つまり、「学習集団の思想と実践」（70.4）段階では、まだ班づくりを中心とする集団づくりの問題として、あるいはその延長上においてこのことがとらえられていたのに対して、『学習集団づくり・小学校中学年』における論文では、小集団討議・集団思考の問題としてとらえられている。「集団での討議や思考のなかで、子どもたちは相互主張・相互説得をくり返しながらか、概念内容のイメージを豊かにしたり、多様な解決方法をきびしく追求し合ったり、相互討論や討議による真理発見の共感を確認し合ったりすることができる」のであり、「そうすることで、教師は、直接に教えないという形で、しかももっとも教えることのできる道を開くことができる」とされる。こうして、間接的作用の論理は、班づくりを中心とする集団づくり以外にも拡張されてきている。

第三には、「探究」概念の摂取によって授業観=規定をくみかえていこうと志向していることである。シュワブ『探究としての学習』をとりあげながら、「授業における集団討議は、……科学的探究への思考を誘発し合い、それにむかって相互にたかめ合うことのできるような協力的学習のことではなくてはならない」と述べ、「われわれが学習集団の組織化によって、伝統的な教室や独断的な授業を改造しようとするのも、ほかでもない。……探究としての学習をより有効に成立させようとするからなのである」と述べている。この視点が、発問による集団思考の組織化を中軸とした、授業指導論の新しい展開をひきだしていく。(4)

上記のことを受けて、『学習集団づくり・小学校高学年』における論文で吉本は、子どもたち全

員の学習を知的行為としてみちびき、組織する道すじを、二つに整理して述べた。一つは、学級集団による学習規律の組織化であり、二つには、発問による集団思考の組織化である。前者は、学級集団づくりにおける班に依拠してとりくむものであり、後者は、班に依拠してなされるというよりは、教師の発問によって組織されるものだ、として、何によって組織されるかによって、組織化の道すじを二つに大別した。⁽⁵⁾

(2) 学習集団論と授業指導論の発展(1) — 「連載講座・学習集団の理論」(72.4~73.3) —

70年10月から71年7月にかけてドイツに留学し西ドイツ教授学の知見に学んだ吉本均は、帰国後、72年4月から73年3月にかけて、「連載講座・学習集団の理論」を『特別活動研究』（明治図書）誌上に発表した。この講座で、さきの視点がいっそう深められ、具体化されていった。

この「連載」で注目したいことは、第一に、「授業を探究の教室へ」という視点から授業観＝規定がくみかえられているということである。

吉本によれば、授業は次のように規定される。

「授業は文化価値の伝達を不可欠な媒介として行なわれる。しかし、そのさい、文化価値そのものに重要な意味があるというよりは、むしろ、子どもたちが、科学や芸術の価値を身につけることをとおして、探求的思考や創造的知性、あるいは豊かな感性をかれらのなかに開花させていく、ということである。文化財を子どもたちが習得し、内面化していく過程は、つねに、ある種の驚きや感動をともなう新しい発見、探求の過程として構成されなければならないのである。授業は、この驚きと感動に充ちた真理発見への道程であり、同時に、新しい疑問への出発でなくてはならない、という性格をもつべきだ、と思うのである。」⁽⁶⁾

この規定は、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』における記述を下敷きにしなが、探求という視点から若干の変更と強調（科学的精神→探求的思考、発見の過程→発見、探求の過程）がなされている。このような形で、探求という視点から、驚きや感動をともなう新しい発見、探求の過程として授業がとらえなおされていった。ここから、陶冶と訓育の統一という視点から、集団思考を中軸

に据えて、「感動をこめてわかり合う」過程として授業がとらえなおされていったのである。

第二に、主体—主体関係のもとで学習集団概念が機能的に理解され、「授業を学習集団として改造する」という言い方がなされている、ということである。そこでは、学習集団は、全生研流の、教師の指導とは相対的に独立した学習にとりくむ集団という狭義の規定をこえて、めざすべき授業像に近い。吉本は、共同で思考し、論争し、評価する授業というイメージを込めて、現在の授業をそういう授業に改造していくことを求めて、「授業を学習集団として改造する」ことを強調する。

吉本は連載の第一回を「授業を学習集団として把えるということ」という表題にしている。ここでは、学習集団を、「思考し合い、感動し合い、論争し合い、評価し合いながら、科学的真理や芸術的価値を習得＝内面化していく」共同体としてとらえ、授業をそうした共同体として改造することがねらわれている（同論文、110ページ）。この点は連載の第二回において明確になる。そこでは、次のように述べられている。

「授業とは、……、学級集団が、全存在を投入して、感動をこめて、新しい認識と発見をなしとげ、質の高い思考共同体をつくりだしていく歴史的過程だともいえる。授業とは、科学的真理と芸術的真実を、ある種の喜びや感動をこめて発見していく学級集団発展の歴史的イベントでなくてはならない、と思うのであり、そういう性格のものとして、授業を改造することが、つまり、学習集団の思想だ、と考えるわけである。」⁽⁷⁾

こうして、授業と学習集団は同義に近づく。学習集団とは、学習主体が全存在を投入して、探究し、新しい認識と発見をしていく過程であり、そうしてつくりだされる学習共同体を指している。それはめざすべき（陶冶と訓育の統一された）授業像だし、そういう授業像を集団（主体—主体関係）の側面からとらえたときに学習集団ということになる。つまり、学習集団は実体としてではなく、機能の側面から理解され、「学習集団として授業を改造する」という言い方が自然となされることになる。この転換に注目したい。このような学習集団の機能的理解と規定のもとで、第四期において、「ドラマとしての授業」が構想され、そ

れに対応して学習集団が構想される。

第三に、授業における教師の指導性として方法的論理（間接的作用の論理）が強調され、この論理が発問による集団思考に全面的に適用されていたことである。

『学習集団づくり・小学校低学年』（71.2）において、吉本は、「授業が教授と学習との対決であるという場合、そこでは、あくまで相対的に独立した教授主体の活動と学習主体の活動とが相互に知的対決を展開する過程であることが意味されているのである。一方が他方に従属する過程としてではなくて、両者が精神的緊張と知的対決を介してであうということ、主体と主体とのきびしい対決ともいべきであい（Begegnung）であることを意味しているのである。」と述べた。⁽⁸⁾ 授業を「教授主体と学習主体の知的対決の過程」として規定したのである。

この規定に対して、大西忠治は「知的対決」は授業だけの特質ではないとし、「これだけで『授業』の特質がのべられているのだということになると、問題はあまりにも単純化してしまうことになってしまう」と述べる。大西は、「なんとやおうと、個別科学の成果＝教科内容を子どもたちよりは多く深く、より正しく認識した者（教師）がそうでない者（生徒）に『伝達』することが『授業』の本質ではないか——ということ否定することはできないと思う」と自分の見解を述べ、「『教授主体』と『学習主体』との『知的対決を展開する過程』という規定を、もし承認したとしても、『対決』であっても、そこには、かならず何らかのヘゲモニーが発生するはずだ」、わたしの「伝達」規定では「役割」「立場」の違いとしてのヘゲモニーを基本にしているのだが、「この教師の指導性の本質＝伝達におけるヘゲモニーの性格をあきらかにすることなしには、『授業』＝『学習』というものの集団的性格をあきらかにすることはできないのではないか」と述べる。⁽⁹⁾

この大西の批判に応える形で、吉本は「伝達」における指導性として、方法的論理（間接的作用の論理）を明確にしていく。⁽¹⁰⁾

「授業における『伝達』とは何か。一定の教科内容の伝達において、そのさい、もっとも重要に問われねばならないことは、それが子どもたちの

発達を促進し、思考をゆさぶり、知的・情動的行為におい込むことを可能にするか、どうか、ということにある。子どもたちの思考や認識をゆさぶり、かれらの全存在を知的・情動的な学習行為におい込み、そのことによってかれらの発達を大きく促進していくこと、そのことにおいて、伝達の目的ははじめて完成されるということになる。つまり、伝達は、そのとき、伝達であることを止めるのである。」⁽¹¹⁾

「わたしは、集団思考を組織する教師のばあい、『教授する』という立場はかくされて、『集団』の次元で出あうことをのべた。そのかぎりでは、『教えない』という形をとるともいえる。しかし、そのさい注意したいのは、『直接』の論理にもとづく指示から『方法的思考』への転換がだいじだということであって、指導性の減少低下を意味するのではない、ということである。」⁽¹²⁾

「方法的思考の本質は、教師みずからを余計なものにし、子どもと教材とをじかに出合わすところにある。教師による指示や伝達ではなくて、子どもみずからが『方法』によってゆさぶられていかななくてはならないのである。「子どもの思考をゆさぶっていく『方法』こそ、発問である。教師の人格や、直接の指示をはなれて、子どもみずからが教科内容にむかって思考せざるをえない状況においてむところに発問というものの使命がある。発問によって、子どもたちは、直接に教材と対決させられるのである。」⁽¹³⁾

「子どもたちを論争させあい、評価させあいながら、教材の本質にせまらせていくものが、発問＝問いかけである。論争しあい、評価しあう相互作用のシステムの中においてむことによって、主観的なドグマや、偏見の皮が、ひとつひとつぬぎすてられ、客観的、普遍的な認識に到達させる『方法』の核心が発問なのである。」⁽¹⁴⁾

こうして、吉本において、「伝達」における指導性のあり方に焦点があてられ、授業における教師の指導性の本質として方法的思考が述べられ、「伝達」における指導性の特質としての方法的思考の核心に発問が位置づけられる。「発問による集団思考の組織化」にこそ教科外とは異なった授業独自の指導性があるとされ、当面、そこに力を集中していくことになる。

第四に、集団思考の組織化の理論的深化を追求していることである。まず、「言語と教育」(ボルノー)の視点を導入して、「授業を集団思考として組織するということは、……授業過程を『教育的な語りかけ形式』としてとらえようとするにほかならない」とする。⁽¹⁵⁾ 吉本はボルノーの「対話」「討論」についての見解を手がかりにして、「授業の過程は……一方では、共同の『対話的』な性格と同時に、他方では、対立と相違を主張する『討論的』という性格をもっている」とし、「対話」と「討論」を止揚するものとして「問答」を位置づけている。⁽¹⁶⁾

ただし、ボルノーの論では、授業過程における討論は「共同の吟味であり、そこでは一人のものは他のものにおいてひらめき、進行する思想をとりあげる」とされているが、吉本は、「お互いにはげしい語りかけやきびしい論争をとおしながら、各自の考えが修正されたり、否定されたりして、客観的認識にいたるのでなくてはならない」とし、その点では「結局においては、共同作業であり、共同の活動である」としている。こうして、過程における共同の側面というよりは、結果における共同の側面に注目し、激しい論争(過程における対決)を軸にしてという論理には変更がない。この点で従来の論と連続するが、そこでの論理構成をボルノーの論に依拠して自己の論を発展させようとしている。

発問による論争過程のなかで、子どもたちは学習対象を分析・総合したり、比較、一般化、関係づけをしたりする。そのさい、重要な手がかりになるのが、「つけくわえて」「だから」「まとめて」といった「接続詞」である。吉本によれば、「『だから』『それから』『それらをまとめて』『そのわけは』などといった接続的なことば表現は、現実には、子ども相互の間で展開される対話・討論・問答のなかから生まれてくる」のであり、「タテに長い『接続詞』は、やはり、ヨコにからむ『接続詞』でもあるのだし、また、ヨコにからむ問答こそが、真に探究する学力を陶冶することにもなる」「そこに、集団思考組織化のもつ陶冶・訓育的課題があるのである」ということになる⁽¹⁷⁾

(3) 学習集団論と授業指導論の発展Ⅲ — 「連

載・授業と集団の論理」(75.4~76.3) — 吉本は「連載・授業と集団の論理」(75.4~76.3)を『授業研究』誌(明治図書)に掲載した。吉本は本連載において、これまでの論を次のように発展させていく。

まず第一に、さきの方法的論理(間接作用の論理)を媒介の論理としてとらえ直していく、ということである。

吉本は、東ドイツ教授学、とりわけクリングベルクに依拠しながら、授業過程は伝達過程ではなく、人類文化への媒介過程であるととらえ直す。「教師の仕事は、子どもたちを習得過程に媒介することで、科学と芸術の世界に媒介し、やがて自己自身に媒介させていくことなのである。このたえざる媒介過程こそ、教師の授業指導の過程なのである。」

この「媒介」の論理によって、「導かれた子ども自身の自己活動」をつくりだすことができる、とされる。⁽¹⁸⁾

吉本によれば、授業における媒介的指導には、二つある。一つは、班を媒介とすることによって、全員の子どもを学習行為にむかってゆさぶり、自主共同の学習規律を確立させていく指導である。二つには、発問を媒介とすることによって、子どもを教材内容習得にむかってゆさぶり、思考を発展させていく指導である。実践的な言い方として、前者を「集団へのゆさぶり」とし、後者を「対象へのゆさぶり」としている。⁽¹⁹⁾

「集団へのゆさぶり」では、「対決」「競い合い」という形をとって指導していくことを中軸としている。教師と子どもたちとの競い合い→教師による班への評価活動→班との競い合い→学習規律の学級内確立、というすじみちによって、班による媒介的指導を構想している。ここでの学習規律にかかわる競い合いの延長上において、「対象へのゆさぶり」を構想する。

吉本によれば、「学習規律にかかわる競い合いは、しかし、教科内容にかかわる発言・発表にむかって、『ねうちの競い合い』へと質的に高められていかななくてはならない」。意見・解釈・考え方の「ねうちの競い合い」によって、より高い認識やより豊かな解釈の共有をめざしての問答・論争の集団思考が組織されていかなければならないと

される。こうして、子どもの側の教材解釈のねうちが問題にされる。この「『ねうちの競い合い』のなかから、子どもたちにすぐれた教材解釈力が身についていく」とされる。

ここでの、子どもの「教材解釈力」という観点は重要な指摘である。さきに「連載講座・学習集団の理論」(72.4~73.3)において吉本が提起した「探求的思考、創造的知性、豊かな感性の開花」「発見、探求の過程としての授業」と照らしてみると、吉本にあって、知識の習得ではなく解釈力を高めていくことこそが授業の重要な目標である、ということになる。さきに、知識習得との対比において「探求的思考、創造的知性、豊かな感性の開花」を問題にしたが、ここでは、そのことが探求過程に即して、解釈の競い合いを通しての教材解釈力の育成という形に具体化されてきていることに注目したい。また、解釈の競い合いをとおして、合意としての認識形成がなされ、教材解釈力の育成との統一において合意的=主体的知識習得が確実に行われていることにも注目したい。吉本の主張は知識習得を軽視していると誤解されやすいが、合意的=主体的知識習得を提起しているのであって、けっして知識習得を軽視しているのではない。

この「『教材解釈をめぐる競い合い』の過程において、決定的ともいえるほど重要な役割をもってくるのは、教材に対する教師の解釈力としての「発問」である」とされる。教師の発問を教材解釈力とするとは考え方はここではじめて示される。教材解釈力の発現形態として発問をとらえるのである。ただし、発問が教材解釈力そのものといってよいかは留保しなければならないが、それはさておいて、教材解釈力の発現という新しい視点から、発問とそれをもとにした集団思考が理論的に展開されてきていることに注目したい。この教材解釈としての発問研究は発問づくりにとどまらず、授業過程での教材解釈にまで広がっていく。吉本によれば、「教師は授業以前に教材を解釈して発問を設定する。しかし、同時に、授業のなかで、たえず教材解釈をしつづけていかななくてはならないのである。そのことによって発問をつくり変えたり、修正したり、新しく設定したりしつづけることである。発問は『対象』(教材)から規定さ

れるとともに、「過程」からも規定されるのである。」⁽²⁰⁾ こうして、発問は授業展開にまで拡張され、広がりをもって論じられていくことになる。

さらに、教材解釈をめぐる競い合いは、根拠づけを求めての競い合いとして集団思考をとらえることにつながっていく。吉本によれば、「『わかる』ということは、物事の必然性が認識されるということである」のであり、 $A=B$ がわかるためには、 B 、 C の可能性を吟味し、その上でやはり A でなくてはならないという根拠をみだしていくのではなくてはならない。この点で、「根拠づけを求めての『競い合い』という性格のものとして集団思考は組織され、指導されなくてはならない」のである。「『まちがい』を否定的媒介とすることによってはじめて、よりいっそう、必然性の根拠づけを求める論争、競い合いは激化するし、集団のみんなのものにしていくこともできる」とする。⁽²¹⁾

第二に、発問による集団思考の組織化をレトリックの論理としてとらえ直していく、ということである。⁽²²⁾

吉本は、林竹二の「解釈は、……授業の中の教師の活動を規定し、さらに子どもの活動のなかにはいりこむことによって、自己を実現しなければならないのです」という論述をもとに、このような教材解釈とは、発問にはかならない、「教材解釈は発問となることによってのみ子どもの活動をつき動かしていくことができる」とする。そして、このような発問を成立させる論理は、レトリックの論理だという。

吉本は三木清のレトリック論をもとにして、レトリックの論理の特質は次の点にあるとする。

- レトリックは主観—客観の関係における対象認識の論理とはちがって、主体と主体とが相互に言葉をとおしてかわり合う関係において成立する。
- レトリックの論理は、相手のロゴスだけではなくて、相手のパトスに訴え、そのことによって説得力を発現することができるものでなくてはならない。
- レトリックは主として話される言葉、語られる言葉の問題であり、まさに、レトリカルコミュニケーション過程においての問題である。

こうして、授業における問いかけ・語りかけは、子どもたちのパストに訴え、感動をもつき動かすような仕方で行われなくてはならないことが強調される。そして、そのさい、教師の問いかけ・語りかけは、「相手である子どもがそれをどのように受けとめ、それに対してどのように反応するか、相手のパストによる証明を含みこんで展開されなければならない」とされる。

ここでは、授業過程における主体—主体関係のもとで発問がレトリックの論理においてとらえられる。レトリックとしての発問によって、「解釈は、……授業の中の教師の活動を規定し、さらに子どもの活動のなかにはいりこむことによって、自己を実現しなければならない」（林竹二）のである。レトリックの論理をもちこむことによって、主体—主体関係のなかで展開される発問（問いかけ・語りかけ）の基本的性格が明確になったといえる。ここではまだ十分には展開されていないにしても、レトリックの論理を授業における問いかけ・語りかけにもちこむ試みが、第四期の「ドラマとしての授業」の提起につながっていくのである。

第三に、教育的事件としての授業を強調していることである。形式・形態という見える形で授業の成立を見る見方に対して、吉本は教育的事件の成立として授業の成立を見る。

吉本によれば、「教授と学習によって、たとえ何か伝えられるにしても、その際、そこで、陶冶と訓育の両面における人格がとらえられ、人格の、いわば『内的』運動がよび起こされないとすれば、それは、いまだ、教育的事件として授業が成立したとはいえない」、「子どもたちの内面で何が起きているか、その問題に迫ることのないものは、……授業の本来の問題ではない」のであり、人格の内面の生起、「内的」運動をよびおこす教育的事件としての授業を追求していくことになる。⁽²³⁾ ここではまだ教育的事件という視点しか示されていないが、この視点がのちに「学級の歴史づくり」という形を与えられて発展していく。

吉本はひきつづき、76.4～77.3にかけて、広島大学教育方法学研究室大学院生と共同で「連載講座・自治的集団の指導と学習集団の問題点」を

『特別活動研究』誌に執筆しているが、内容としては前年の「連載」の延長上にあるので、ここではとりたててそれについて考察しないことにする。

(4) 学習集団論と授業指導論の発展(Ⅳ) —「連載・自治的集団と学習集団」(78.4～79.3)—

吉本均は「連載・自治的集団と学習集団」(78.4～79.3)を『特別活動研究』誌に執筆した。

この「連載」で注目したいことは、一つには、関係論的視点から学習規律をとらえ、学習規律を育てる論理を指導的評価活動に求めていることである。

吉本によれば、班づくりとは、さしあたりは班における子どもたちの「関係」に着目して、一方的・固定的な関係を「相互作用」的な関係に変え、みんなに「やる気」を回復・確立することをめざすものであり、「相互作用」に着目して班を評価しつづけていき、評価基準を高めつづけていくことなのだ、とされる。⁽²⁴⁾ そのさい、共感しあい、応答しあう関係に注目され、吉本は次のように述べる。⁽²⁵⁾

「共感しあい、応答しあう関係の中で、子どもたちは活動の主体となり、発達をとげていくのである。……お客さんではなくて主体として子どもがいるということは教師の問いかけ、語りかけに対してうなずきができるか、または、おかしいという反問ができる、あるいは、わからない、もう一度いってくれ、という要求がなされるかということ、そういう応答する関係が生まれるということだといえよう。教師の問いかけ、語りかけに対して、何らの反応も示さず、ただ座っているだけというのは、いうまでもなく学習しよう、考えようとする主体ではないからである。

そのことは逆にもいえる。つまり、子どもたちが何かを答えた時に、それに対して教師がうなづいていくか、または、疑問を出すか、もっと詳しく問うていくか、何らかの反応を即座に示していくことによって子どもたちはますます主体として思考する刺激が与えられていくことになるのである。……応答しあう関係の中で、思考活動は発展するのである。問答しあう作用をつくり出すことを、わたしは学習集団の課題だと考えているのであり、そのような学習集団の中で、子どもたち

を思考し、表現する活動主体として育てていかなくてはならないと思うのである。」

ここで、応答しあう活動主体どうしの関係として、授業における主体—主体関係がとらえられていることに注目したい。以前に規定された「教授主体と学習主体の知的対決過程」としての教授＝学習過程のイメージが、応答しあう活動主体どうしの関係によって作りだされるものに広げられている。教授＝学習過程は、応答しあう関係を基盤として知的対決にせまっていく方向へと転換されていっている。こうした応答しあう過程を指導するのが「学習規律づくり」だとされている。ただし、ここでは、むしろ「応答しあう」関係を中心にしていて、「共感しあう」については充分には述べられず、観点にとどまっている。第四期において、「共感」する学級をつくりだすという文脈において、共感的要求としての指導的評価活動が強調されていく。

こうして、前回の「連載」でのべられた「媒介の論理」は、一方で「発問」に、他方では「刻々の評価活動」に収斂されていく。⁽²⁶⁾「班への媒介」、「集団へのゆさぶり」は、関係論的把握からは、結局のところ「指導的評価活動」に収斂されていくのである。

二つには、上記と関連して、「応答する関係」の質的發展過程を構想していることである。吉本は、学習集団を指導する教授行為の一つは、学級集団を「応答する関係」へ組織していくことだとし、①対面する関係→②うなずき合う（首をかしげる）関係→③「わからない」をだすこと→④「接続詞」でかかわり合う関係、へと発展を見通している。

① 対面する関係

教師と子どもが、そしてやがて子どもと子どもとが、対面し、口もとを見て聞き、相手の顔を見て話すのである。

② うなずき合う（首をかしげる）関係

主体として子どもが存在しているということは、まず、問いかけ、語りかけに対してうなずきがでるか、おかしいという反応を示すことだと思うからである。

③ 「わからない」をだすこと

教科内容にかかわって、どこが「わからな

い」、「その点についてわからないから、もう一度、いってくれ」といった要求を提出するようになれば、学習主体としての授業参加の質はいっそう高いのである。

④ 「接続詞」でかかわり合う関係

一定の教科内容について子どもたちが思考するということは、「それをくわしくいう」「だから、まとめて」「つづけて、ちがって、同じだが、」「そのわけをいうと」などといった「接続的」なことばで、分析、総合、比較、一般化の知的活動を行なっていくことである。⁽²⁷⁾

吉本によれば、この「応答する関係」の質的發展は、授業への子どもの主体的参加の質的發展である。「授業に参加しているか、参加していないかという次元から、教科内容についての理解や解釈のし方をめぐる問答の次元へいたる質的發展なのである。」⁽²⁸⁾ 授業での活動主体の質的發展のすじみちを示している。こうしたすじみちをたどって、子どもは学習に挑みかかっていく主体として成長し、教材解釈を吟味しつづける学習主体として確立していく。授業参加主体の形成と知的追究主体の形成を別々にとらえその形成の道筋を構想する論理構成があるが、それでは、ともすると両者が子ども主体のうちに生きて結合されていないことが多い。吉本における「応答する関係」の質的發展は、両者を切り離して学習主体形成を構想するのではなく、両者を質的發展として連続的にとらえ、主体の学習力量の質的高まりを構想していく、という点できわだってすぐれたものである。

吉本によれば、「学級という集団（「考えない」「働かない」「手をつながない」子どもたちの集団）が、しだいに質的發展をとげていく、いわば、その必然的な過程における歴史的事件とでもいふべき性格をもって、授業というものは成立している」のであり、「授業は、学級の歴史づくりというべき性格をもつものとして現実に成立している」。⁽²⁹⁾ したがって、教師は、教育的事件の創造としての「学級の歴史づくり」（桑原昭徳）を基礎にしながら、毎時間の授業のなかで学級を「応答する関係」につくりあげなければならない。もちろん、この学習主体形成のための教授行為に対

応して、教師は教科内容の深い解釈・分析にもとづいて、能動的な学習活動を刺激・促進する教授行為が要請される。この点をも含めて、吉本は教授行為を「一連の、一貫した、統一的な技術的行為」⁽³⁰⁾としてとらえ、教授行為の体系を構想していく。

2 身体論的学習集団論とドラマ論的授業指導論の構築（第四期 80～）

第四期において、吉本は、「精神としての身体」論を手がかりとして「身体を備えた主体」という把握につきすすむ。身体論を基軸として主体—主体関係が深められる。まなざし・身体を基軸とした学習集団論が成立していく。また、主体的経験という視点からドラマ論に接近し、授業のドラマ的性格を基軸として授業の成立と展開を構想していく。

(1) 身体論的学習集団論とドラマ論的授業指導論I) —「連載講座、学級が変われば授業が変わる」(81.4～82.3)—

吉本は、81～2年にかけて、「連載講座、学級が変われば授業が変わる」を『特別活動研究』誌に掲載した。全体としては、授業成立の技術の思想史的究明にかなりの重点をおいている。前回の連載と比べてみるといくつかの点で前進がみられる。

本連載において注目されることは、第一には、コメニウス、ペスタロッチにおける「教える」ことの技術についての見解を検討するなかで、とくにペスタロッチに注目し、人間の自立が「子どもの発達にかかわる『共感の範囲』と『応答し合う関係』の成立においてとらえられた」としたことである。

幼児の自立過程についてのペスタロッチの見解をとりあげ、検討して、「子どもは親との共感と信頼とに支えられた『応答の関係』のなかではじめて、人間的自立をとげていく」とし、学校教育では直観と言語との結合による思考力の正しい発達が課題であるが、それは「愛と共感」の範囲のなかで発達させられなければならない。愛のないまま直観と言語が人為的に教えられると、利己的で卑屈で凶暴な悪魔にさえ堕落する、としている。⁽³¹⁾こうして、人間的自立の基盤として、「共感の範

囲」と「応答し合う関係」がとりだされていく。後に、「共感の範囲」（「まなざしの範囲」）と「応答し合う関係の共有」が「教場」＝「学習集団」の本質＝思想だと規定されていくが⁽³²⁾、ここではまだそこまで踏み込んでいない。

第二に、上記のことと関連して、指導的評価活動によって能動的学習主体と「共感」の学級を育てあげることができる、としていることである。

前回の連載では、指導的評価活動の原則として、①発達の最近接領域にみあった要求であること、②子どもの可能性に対する最大限の信頼に支えられた要求であること、③子どもと学級集団のなかに達成感と成功感をつくりだすものであること、④肯定的なもの、積極的なものに方向づけられること、⑤学級集団内部に自己指導力を育て上げるものであること、の五点があげられていた。⁽³³⁾共感的要求としての指導的評価活動は、前回の連載とまったく新しく論を展開しているのではない。大きくは前回の連載での論を継承しながら、「共感的要求」の視点のもとに再編成されているといえる。

本連載では、共感的要求としての指導的評価活動の本質は、次のようにとらえられている。①自立の過程に対する「刻々のねうちづけ」、②より肯定的な側面に対する共感と発見、③「明日の発達」に対する要求と期待、④「ねうちの自覚」における高め合い、競い合い、⑥達成感の習得による改廃、⑥学級集団内部における自己指導力の育成、の六点である。⁽³⁴⁾前回の連載と比べてみると、学習主体の自立・発達過程に即して原則が述べられていることが特徴である。また、項目をみると、重なる部分が多いが、違う点として、とくに、前回の「④肯定的なもの、積極的なものに方向づけられること」が「②より肯定的な側面に対する共感と発見」に変更されていることに注目したい。

②の「より肯定的な側面に対する共感と発見」では、評価の原則として、「肯定的部分を発見して、それを共感的にとりあげながら、今後のとりくむべき問題点を具体的にきちんと示していく」ことをあげている。同じ低い事実でも「一回だけの注意できちんとなった」と肯定的、共感的に評価することによって、子どもたちの意欲は能動化

する。その上で、「一回も注意されないでできるようになったら、もっとすごいぞ!」と「今後の課題」を提出していくことによって、やる気になる。子どもへの共感と発見に立っての要求であってこそ、子どものなかに浸透し、子どもを奮い立たせることができる。この視点はきわめて重要であり、その後の吉本の主体形成論の核心に位置づいていくものである。

第三に、三木清の論を手がかりとして、主体—主体関係の重要性を理論づけていることである。教育作用の独自性は、主体形成の論理にある。吉本は主体が主体を育てることの意義を追究していく。その結果、主体の主体の向かい合い・応答に根源を求めていく。

「主観は客観に対して主観であるに反し、主体は根源的には客観に対してよりも他の主体に対して主体である。」といわれるように、主体は、他の主体と向かい合い、「私—汝」の応答的關係のなかに立っている。そこで、吉本は、「私が私を語りうるのは汝に対してのみであり、物に対しては私は私を真に語るができない」（三木清）をもとにしながら、主体と主体が向かい合い、応答し合う教育技術の究明へと向かう。⁽³⁵⁾

第四に、中村雄二郎『哲学の現在』を手がかりとして、主体的経験の場として学級をつくりだすことの重要性を指摘し、「学級の歴史づくり」をドラマとしてとらえていることである。

吉本は、「なにかを経験するとか、経験を積むとかいうことばが私たち一人一人にとって特別に重い意味をもちうるのは、個々の経験を含めて、経験が私たちの生の全体性と深く結びついているからであろう」（中村雄二郎『哲学の現在』、120ページ）を引用しながら、教室にはつねに、何らかの出来事が存在しているけれども、「しかし、そこにおいて子どもたちの一人ひとりが、自己の『生の全体性』と結びついたものとして、『経験している』といえるだろうか」とのべ、「出来事」「事件」と対比して「ドラマ」経験を問題にしている（これまでは歴史的・教育的事件として「事件」を肯定的にとらえ、そのように使っていたが、ここでは「ドラマ」経験との対比で否定的にとらえられ使用されていることに注意したい）。また、授業への「出席」と対比して、「参加」「経

験」を問題にしている。ところで、ここでの経験は主体にとっての経験である。主体にとっての経験であるところに、主体論が深くかかわってくる。

中村雄二郎『哲学の現在』によれば、「私たちがなにかの出来事に出会い、自分で、自分の軀で、抵抗物をうけとめながら振舞うとき、はじめて経験は経験になる。……まず、自分でというのは、他律的にあるいは受動的にはなく、自分の意志で、あるいは能動的にということである。次に、自分の軀でというのは、抽象的あるいは観念的ではなくて、身を以て、身体をそなえた主体としてということである。そして最後の抵抗物をうけとめながらというのは、環境や状況に簡単に順応して、いわば現実の上を滑っていくのではなく、現実が私たちへの反作用としてもたらす抵抗を、私たちを鍛えるための、また現実への接近のためのなによりのよすがとして、ということである。」（同書、122ページ）

こうして、身体をそなえた主体としての経験が浮かびあがってくる。身体をそなえた主体として環境に主体的に関わり、抵抗を受けとめながら新しい状況をつくりだし、そうした新しい状況が自分の生の全体性と深く結びついたときに、たんなる「通過」とはちがった「経験」が生起する。こうした「経験」が「学級の歴史づくり」の核心をなす。「学級の歴史づくり」にひきよせてとらえ直せば、次のようになる。

「子どもたちは学級生活を自分たちの意志や希望を出し合い、討議し合いながら、からだでそれらを実現しながら、所与としての学級環境に抵抗しながら、学級集団における規律や事業（行事）や文化をたえず新しく創出しなくてはならないのである。そしてそうすることで、まさに学級生活を経験しなくてはならないのである。」⁽³⁶⁾

この論理にしたがえば、子どもは身体をそなえた主体としてとらえられる。それは、苦悩にさらされ、抵抗を受けとめながら、能動的に生きるという、「パトス性を帯びた全存在として立ち向かう主体」である。「巨大な力に向かってパトスの（忍苦的、苦悩的）に対峙する時、そこに生まれる緊張感こそドラマの神髄なのである。そういう意味では、からだをそなえたパトス的存在であることによつてのみ、ドラマは生起するのであり、

抵抗に立ち向かうという能動的意志においてのみ、ドラマは発展するのである。」⁽³⁷⁾

こうして、授業における主体—主体関係は、身体をそなえた主体どうしの主体—主体関係としてとらえ直され、そのもとで新たな学習集団論と授業指導論が展開されることになるのである。

第五には、教材づくりの成果を取り入れて、教えることの技術を実体的側面と作用的側面の二側面からとらえ、「教えることの技術を実体的側面からいえば、『教材・教具づくり』であり、作用的側面からいえば、一連の教授行為、つまり、『語りかけ』（説明、助言、指示など）や『問いかけ』（発問）である」としたことである。⁽³⁸⁾

科学・芸術における概念・法則・関連などの目に見えない教育内容を子どもの目に見えるものにしていくために、教材・教具を実体としてつくりだし、系列化することが必要である。この視点は、70年代に展開された教材づくりの豊かな実践とそれをもとにした理論化に影響をうけている。これまで教育内容の解釈・分析と編成の指摘にとどまっていたのが、この視点を導入したことによって、そのすじみちが科学化され、実体化されていった。吉本は教材・教具の実体的創造とは別に「語りかけ」「問いかけ」が必要だとする。「教材教具の系列が存在していても、それが自動的に子どもたちの能動的活動をよびおこすのではない。教師の語りかけや問いかけを介してのみ、それらは子どもたちの知的活動を刺激し、促進することになるのである。」⁽³⁹⁾としている。こうして「教材・教具づくり」と「語りかけ」「問いかけ」の二つの側面から「教える」ことの技術をとらえ、媒介の論理を具体化していった。このことに関わって、吉本は次のように述べている。

「『教えねばならない』ものは、『教えてはいけない』のである。それは、上述した技術体系に媒介されねばならないのである。その時にのみ、教えることと学ぶこととのドラマが成立するのだ、とわたしは考えている。」⁽⁴⁰⁾

(2) 身体論的学習集団論とドラマ論的授業指導論(Ⅱ) —「連載、現代教授学研究の課題Ⅱ」(82. 4～83. 3) —

吉本均は、82～83年にかけて、「連載、現代教授学研究の課題Ⅱ」を『現代教育科学』誌に掲載

した。同連載は「連載、現代教授学研究の課題Ⅰ」（鈴木秀一・担当）とペアで掲載されている。編集者にはおそらく、両者を対抗させ、刺激させあいながら、「現代教授学研究」の開拓にせまっていこうという意図があったように思われる。吉本は、鈴木秀一に対する対抗意識もあってか、従来の連載よりは、自己の発想・主張の論拠となる文献を厳密に示しながら、自己の教授学研究の方向と課題を鋭角的に述べている。

本連載でのキーワードは、「ドラマ」と「構想力」である。本連載では、この二つのキーワードを軸にして、授業成立・展開の技術を理論的・思想的に述べている。前回の連載「学級が変われば授業が変わる」と比較しての理論的發展を中心にとすると、以下のことが注目される。

まず第一に、前回の連載の最終回を引き継ぎながら、「出席」と「通過」の授業から「参加」「経験」の授業への転換を説いていることである。

本連載では、前回の連載にひきつづき、「出席」との対比によって「参加」のとらえ直しがなされている。席についているだけでは授業に参加しているとはいえない。吉本は、実存的意味を込めて、「授業に参加するとは、子どもたちが自分の意志で、全力をあげて立ち向かい、そこで自己を解放することだ」としている。こうした「参加」の授業を全員に保障することが課題になる。

こうした「参加」は「経験」と連なる。吉本は「通過」に対して「経験」を対置する。前回の連載で中村雄二郎『哲学の現在』をもとに、「経験」とは、「自分の意志で、自分の軀をもって、身体をそなえた主体として、しかも、ただ環境に順応するのではなくて、抵抗を介して新しい環境や状況をつくり出すことなのだ」とし、①自分の意志で能動的に、②からだをそなえた主体として、③抵抗を受けとめながら、の三点を「経験」の要素としたが、本連載では、それに加えて④新しいものの発見として、を付け加えている。

吉本は、この四つの要素を二つに分け、①②をひとまとめにして、授業成立のためには、からだをそなえた主体としてのロゴスの・パトスのな行為・行動として学習への「参加の経験」を達成させることが大切だとしている。そのための実践事例として、同じ質問の繰り返しによる全員発言、

口うつしによる全員発表、ハイ挙手の競い合いなどをあげ、そうした学習経験が教科内容への知的活動から逸脱する危険もあるが、そうした形で、からだを備えた主体としてのロゴスの・パトスの行為・行動として学習への「参加の経験」を達成させることは、子どもを主体として立ちあがらせるためには有効であり、重要なのだ、としている。(41) からだをそなえた主体の活動という視点から、これまでの学習集団づくりの指導技術を意味づけていることに注目したい。

さらに吉本は、③④をひとまとめにして、教科内容への知的活動という視点から「経験」をとらえ直している。中村雄二郎は日常行為での「経験」を主として問題にしているが、吉本にあっては授業における学習経験が問題である。その点からレトリック研究の成果をくみいれて④「新しいものの発見として」をとりいれたのだと思われる。吉本によれば、「外からの抵抗に抗して、まさにパトス的にからだごとぶつかり、苦悩や困難を介して、新しいもの、未知のものをつかみとり、発見していくことこそが、学習の経験にほかならない」のであり、「子どもたちは、教師からの攻撃＝働きかけを抵抗としてうけとめ、パトス的(忍苦的)にそれと立ち向かい、未知の問題を解決したり、新しい発見をしていかななくてはならない」のだ、とされる。このことがドラマとしての授業の成立につながっていくのだが、連載・第1回の叙述では連載の基本的視点を提示するにとどまっている。

第二に、教材づくり論の成果をとりいれながら、教材づくりのすじみちを従来以上に明確化していることである。

連載・第1回の末で、吉本は「現代教授学の重要な研究課題の一つは、質量ともに高度化、複雑化する科学・芸術・文化の内容をいかにして子どもたちの学習経験に媒介していくことができるかという点にある」とし、「子どもたちがみずからの知性と意志とからだとで忍苦的、能動的に学習経験をつみ重ね、発展させていくことのできるような抵抗体としての教材づくり＝解釈づくりと媒介過程の究明とが、緊要な課題だ」と述べる。(42)

芝田進午『人間性と人格の理論』における技術論を手がかりにして、技術を過程としてとらえ、「教える技術とは、教材＝解釈づくりにもとづく

意識的な働きかけのプロセスだ」とする。(43) 教材づくりの実践と理論の成果を摂取しながら、鈴木正氣の『川口港から外港へ』実践をもとに、①教科内容(「見えないもの」と教材(「見えるもの」)を区別すること、②「見えないもの」である教科内容を典型的に内在させている「見えるもの」＝教材・教具・資料をつくりだすこと、としている。(44) ここで注目したいのは、前回の連載では①と②が未分化であったが、ここでは明確に分化され、「見えるもの」から「見えないもの」への教材づくりのすじみちがストラテジー化されてきていることである。さらには、「見えるもの」—「見えないもの」を一つの基本単位とし、その螺旋的つみ重ねによって「教科内容」を子どもにしていくという構想が見られることである。ここに、教科内容の指導が教材構成論(教育内容編成論)的裏づけをもったといえる。吉本は、①②をふまえて、子どもたちの能動的学習行為をよびおこすための説明・発問・助言・指示などの働きかけを計画すること、をあげている。この点は前回の連載と共通する。

第三に、授業技術を構想力としてとらえ、構想力を、授業以前における授業の展開過程の構想力、授業の中における応答的・組織的構想力に分けてとらえたことである。

吉本は、三木清の「構想力の論理」に学びながら、授業において目的論を統一する技術を構想力としてとらえ、またロゴスとパトスの統一も構想力の問題としてとらえる。構想力とはイメージする力であり、イメージによる構想は、複雑な関係の組み合わせを分解したり、新しい関連でとらえたりして、「可能性豊かな関係の組みかえ」をおこなって、新しいものをつくりだすことである。このことを中村雄二郎の『哲学の現在』の叙述を引用しながら述べているが、もともとは三木清の『技術哲学』のなかで述べられている叙述である。この「可能性豊かな関係の組みかえ」に着目して、吉本は、学習集団として授業を成立・展開させる教師の技術的力量は、次の三次元での構想力から成立している、とする。(45)

- (1) 「見えない」内容を「見える」教材(教具)＝解釈づくりとして手段化し、具象化するイメージとしての構想力

(2) 教材=解釈づくりにもとづく働きかけによって、学習集団がどのように応答し、どのように対立・分化するかを予想し、イメージ化する構想力

(3) 授業のなかで、子どもたちの意見や解釈を組織したり、方向づけたりする刻々の構想力

「可能性豊かな関係の組みかえ」は(1)のレベルでの教材=解釈づくりにも働き、教材=解釈づくりの核心をなす。その意味で「可能性豊かな関係の組みかえ」という視点から教材づくりのすじみちの見直しが必要なのだが、吉本はそこまでは言及せず、教材との主体的格闘の指摘にとどまる。むしろ、(2)における学習集団の対立・分化から共感・統一の過程での「可能性豊かな関係の組みかえ」を重視する。吉本によれば、「とりわけ、認識や表現の対立・分化がどのような集団過程を介することで、より高い共感・統一をつくりだしていくことができるかという認識・表現の形成と集団発展のパスとを媒介するためには、構想力(イメージする力)としての教師の技術が要求される」のであり、指導案は「教材づくりにもとづくこの働きかけによって、学習集団がどう動き、そしてそれをどのように新しい関係へと組みかえ、高めていくかを構想することなのである。」⁽⁴⁶⁾ (1)(2)レベルの構想力が形として結実したのが指導案であり、指導案づくりが重視されていく。

(3)のレベルの構想力は教育的タクトの問題だとされる。吉本はラインの叙述を引いて、教育的タクトの本質は、①状況の即座の見渡し、②状況についての判断、③正しいと認められた行動の遂行のための手段の正しい選択、の三指標からなる、とし、授業前に構想された働きかけが応答的・瞬間的に変更されたり、修正されたりするところに、教育的タクトの本質がある、とする。⁽⁴⁷⁾ すべての授業は教師のタクトによって成立・展開している。教育的タクトがちがえば、「『内容』は同一のものであっても『授業』は大いに異なってくる」し、子どもの思考力が大きく促進されたり、停滞させられたりする。⁽⁴⁸⁾

吉本は、授業における教育的タクトとして、次のものを重要だとしている。⁽⁴⁹⁾

- (1) 学習規律の方向づけとしてのタクト
- ① 聞き方の指導

- ② 発表の仕方の指導
- ③ 班やリーダーの指導
- (2) 学習内容の方向づけとしてのタクト
- ① 応答的に語りかける
- ② 応答的に問いかける
- ③ 正統をゆさぶる
- ④ つまづきを拾う
- ⑤ 対立点を明確にする

タクトは実践のなかでしか形成されないが、と同時に、理論を習得したものにしか形成されない。指導案づくりにおける理論的構想力によって武装されたときに、「すばやい判断と決定」がなされる。こうして、教育的タクトの問題は指導案づくりに還元され、吉本の授業指導論において指導案づくりが大きく浮かびあがってくる。ただ、この段階では重要性の指摘にとどまっている。指導案の形式・条件についてはまだ述べられていない。

第四に、第一のところでも述べたことと関連するが、授業をドラマ的性格をもつものとしていることであり、とくに授業展開と関わって「ヤマ場」を重視していることである。

吉本によれば、「ドラマとしての授業」ということで、演劇形式といった特別に変わった授業を扱うのではない。授業不成立の状況が広く存在しているなかであって、授業が応答し合うドラマとして成立することこそが緊急の課題であり、その点で「ドラマ」という視点が有効なのである。こうして、演劇論に学び吉本は、第一のところで指摘したような「からだとパスの主体」どうしの向かい合いを基底にすえながら、思考の対立・葛藤を介した授業展開、「ヤマ場」=クライマックスの生起・驚き・感動・発見による学習経験の成立、を授業展開レベルにおけるドラマ論の要請としてあげている。いずれも、教師の側の攻撃=アタックによってよびおこすことこそがポイントだとしている。

とくに、攻撃による「ヤマ場」=クライマックスの生起は新しい論点である。ここで吉本は、「一幕物のドラマでは、とくに『攻撃』が重要だとされるのである。観客の注意力と興味と心とを同時につかむ『攻撃』が大事なのである。」とし、授業では、「発問によって、子どもの『既知・既習』に結びつけながら、しかし一歩高い『未知』から

「攻撃の火を放つこと」によって、子どもたちを『ヤマ場』に、『クライマックス』につき動かしていかななくてはならないのである。」と述べている。(50) ここではまだ導入についてはふれられていない。のちに、導入—ヤマ場—クライマックスという形で、授業の展開過程に即してドラマの成立が論じられていく。

(3) 身体論的学習集団論とドラマ論的授業指導論(Ⅳ) —「連載、学級づくりと授業づくり・その統一と分化」(84. 4～85. 3) —

吉本均は、84～85年にかけて、「『連載、学級づくりと授業づくり・その統一と分化』を『特別活動研究』誌に掲載した。本連載でのキーワードは「まなざし」「身体」、「介入」、「指さし」「タクト」「指導案」である。この連載では「教授の知」の原点を、入社式(歴史的起源)、幼児の自立過程(発達論的原点)、演劇(社会現象的源泉)の三つに求め、その説明に連載の三回分をあてている。この点に特徴があるが、それとともに、理論的にも新しい用語でとらえ直し、問題を提起していることが大きな特徴である。以下、その理論的部分での提起にかかわってその注目点を述べてみたい。

まず第一に、「まなざしを共有して、向かい合う」ことを学級づくり(学級の歴史づくり)と授業づくりの始点としていることである。吉本によれば、「『まなざし』を共有して向かい合うということは、教師と子どもが身体をそなえた主体としての『まなざし』を介して、互いに『精神』のコミュニケーションを成立させていること」である。(51) 吉本は、「教師と子どもが応答的にまなざしを共有することによって、教室は社会的微笑(まなざし)の場となり、子どもたちは自己実現の第一歩をふみだす」、「教室において、教師ときちんと対面し、まなざしを共有して向かい合うことで、子どもたちは学習主体としての新しい歴史の第一歩を出発させる」(52)と述べる。こうして、「応答的な『時間と場所』を共有すること、それが学級づくりであり、授業づくりなのである」とされる。ここには、学級を実体のある集団として作りだすというよりも、応答的な「時間と場所」の共有という主観的事態が重視されている。この応答的な「時間と場所」の共有によって、主

体—主体関係を確立し、主体—主体関係を質的に発展させていくことが授業づくりの課題となる。

第二に、身体を技術としてとらえ、身体的主体として子どもに働きかけることを提起していることである。吉本は連載の第4回で、「技術としての身体」という見出しで身体の技術的性格について述べている。吉本によれば、「教師は『内』にもっているもの=教えたいものをまさに『身体』によって『外』へ表現しなくてはならない。

「内」にある教えたいものを、教材・教具・資料を媒介としながら「まなざし」「表情・身ぶり」「語りことば」で表現していく。その意味では教師は表現主体であり、身体を技術として子どもに働きかける主体である。「身体的主体として表現行為を媒介の技術とすることで、子どもたちに文化価値を伝え、学びとらせていくのである。身体的表現を媒介技術とすることによってしか、いかなる精神も、いかなる文化価値も子どもに伝え、学ばせることはできないのである。」(53)ここに、教師の身体そのものが技術であることへの注目がある。

これまで、教育技術において、教育内容をわかりやすく伝える技術が強調され、教材・教具、さらにはモノの工夫に注目が集まり、だれにでも伝えられる伝達可能性において技術が語られてきた。そのために、教師の身体が技術だということが忘れ去られてしまっていた。この点で、注目したい指摘である。ただし、吉本は「教材・教具・資料を指さしながら」身体で働きかけることなのだ、と授業の特質を踏まえて慎重に論述していることにも注意する必要がある。

第三に、身体の歴史性に注目し、その視点から子どもの身体をとらえ働きかけることを提起していることである。吉本によれば、からだをそなえた主体は、具体的・現実的な存在であり、「身体は、それぞれに重たい歴史を背負っている」。「身体をそなえた一人ひとりの子どもたちは、それぞれの成育と発達のなかで、それぞれにいたみや悲しみを刻印づけられてきているのである。子どもたちは……パトスの、いたみを背負って身体を生きている。」。だから、教師の身体的働きかけに対して容易に心と体を開かない。しかし、それでも、かれらは教師と親密になりたいという気

持ちをもっている。教師を拒否する自分とともに、教師に対して心と体を開きたいという自分でもあることをかれらは知っている。したがって、「そういう子どもたちに、教師は『まなざし』で対面し、あいさつをかけ、握手もし、班ノートを通して子どもたちの内面とくらしに訴えかけていかななくてはならないのである。」⁽⁵⁴⁾

吉本は第10回連載で身体の歴史性を発展させて、歴史的な身体としてとらえ直していく。あの西田幾太郎の「歴史的な身体」論である。吉本によれば、「教師のタクトは、いつでも人間一般に向けられることはない。つねにそれは、この学級の、この子であり、教師の目前でまなざしをむけているこの子なのである。子どもたちのランドセルのなかには、それぞれの成育の歴史が反映されているのであり、教師が向かい合っているのは、それぞれに重たい歴史を背負って歴史的な身体を生きているこの子どもたちなのである。」⁽⁵⁵⁾ こうして、身体の把握は歴史的な身体にまでつきすすんでいく。もっとも教師も、歴史的な身体を生きる主体である。子どもたちも歴史的な身体を生きる主体どうしであり、そうした主体として「まなざしを共有して向かい合っている」。そうとらえると、授業における教育的な関係を、歴史的な身体を生きる主体どうしの主体—主体関係としてとらえ直し、理論的・実践的に深めていくことが必要になるが、まだこの段階ではそこまでは至っていない。

第四に、「教授の知」を「介入」としてとらえ、「介入」という視点から指導のあり方を構想していることである。

吉本によれば、「教授の知」は「実践の知」であり、その点からすれば「臨床医学の知」に近い。教授学も臨床医学も「身体と人格の発達過程に積極的に、ときには危険を冒してでも介入する」のであり、「身体的・知的な主体の内面における『病気』と『健康』、『異常』と『正常』、『停滞的』と『前進的』部分、『否定的』と『肯定的』側面との関連を見きわめ、個人に対する倫理的責任のもとでしだいに前進的、肯定的な方向へとつくりかえ、導いていかななくてはならない」⁽⁵⁶⁾ 吉本はドイツ語の *eingreifen* を手がかりにして、「なかに入り込んでつかむ」ことを「介入」としてとらえる。齋藤喜博の「介入授業」にも論拠を得なが

ら、教育界では否定的意味に使われている「介入」ということばを新しい「教授の知」のありかたを示すものとして積極的にとらえる。そして「介入」という用語に身体論的視点をもちこんで、「介入」とは、身（心）をもって「なかに割って入り」、そのことによって方向づけていくとする。この「介入」ということばは吉本自身にもなじまないものだとしているが、吉本は、「『身体に介入する』という技術の力によって、子どもの『行為・行動』にかけるのか、それとも子どもの『内面』にかけるのか、という対立を克服することができるのではないか」と述べている。⁽⁵⁷⁾

「介入」ということばにはどこか違和感が残るが、核心は、「あいだに割って入り」ことによって方向づけるということである。それは子どもの主体内部の「停滞」と「前進」、「否定」と「肯定」のあいだをより一層見つめさせ、「停滞」のなかに「前進」の芽を、「否定」のなかに「肯定」の芽を見つけ、そこに深く入り込むことである。弁証法的見方を根底にすえたものである。子どもたちの自立と学習の困難さが大きく生じ、教師も従来の指導ではやっていけず困惑してきている状況のなかで、子どもの内部に深いはいりこみ、そのうえで望ましい方向へと向けていくために、有効な「知のあり方」だといえる。

第五に、「指さし」として教授行為をとらえ、「指さし」を軸として教授＝学習過程の組織化を方向づけていることである。

教授行為は一つの地点への方向を指し示すことである。日常世界の偏狭な視野から解放して、科学（学問）世界の一つの地点へと指し示し、子どもにみずからそれを獲得させることである。そうした内容をもつ「指さし」は、日常生活の指導行為とちがひ、まさに教授行為固有の特質を示すものである。

吉本は教授行為を「指さし」としてとらえることによって、教授行為の特質を明瞭に浮き彫りにすることができるとして、次のように述べている。

「教えねばならない対象（教科内容）は、日常の子どもたちの手ではつかむことも、触れることもできないものである。子どもたちの手のとどかないところにある対象を見えるものとして際立たせ、それを指さすことによって、子どもたちにそ

の対象をつかみとらせるのである。教師は対象の一点を指さし、子どもたちはそれに導かれて、さまざまな過程をとって対象そのものを発見し、つかみとるのである。」⁽⁵⁸⁾

「指さし」の特質としての「際だたせること」から発問の限定性が導きだされる。「際だたせること」は直接「こうだ」と対象の本質内容を説明することではない。あくまでも、子どもの自主的な学習活動によって獲得させていくことに狙いがある。この点で、「それに導かれて、さまざまな過程をとって対象そのものを発見し、つかみとること」が必要になってくる。この「さまざまな過程をとって」ということから発問の媒介性が導きだされる。吉本によれば、「教師の問いにおいて重要なことは、一つの正解をひき出すことではない。そうではなくて、子どもたちの停滞しやすい思考活動や固定しやすい表現活動を、たえず刺激し、ゆさぶり、そして子どもたちの内で進行する多様な、つまずきも含んで対立・分化した追求過程を生起させ、発展させていくことなのである。」⁽⁵⁹⁾

これまでの限定発問、否定発問という発問の類型は実践的にわかりやすく、すぐに使え、教授技術として伝達可能性の高いものであったが、その反面、実践的には、形式にとらわれ形式主義に走る傾向も生じてきた。その傾向のなかで、発問の機能と形式をいかに統一して提起するかが課題であった。吉本は、「指さし」論によって発問の本質的機能を反省的思考し、発問の本質的機能を認識した上での発問形式の提起へと向かおうとしたのだと思われる。

第六に、指導案づくりと結びつけてタクトをとらえ、指導案の形式を歴史的・論理的に考察していることである。

吉本は、「教育的タクトは理論の忠実なしもべであることによってしか、実践の支配者になりえない」というヘルバルトの指摘をもとにして、「タクトによって授業実践を正しく、すばやく支配し、方向づけるためには、われわれは『指導案』を豊かに、細かく構想する以外にはない」とする。固定された作品解釈をそのまま受け継ぐのではなく、作品を主体的・個性的に解釈していくことによって、教えたいたいものをもつことが大切である。そこ

で得た教えたいたいものを子どもの学びたいものに転化していくための仕組みと仕掛けを構想することが指導案であり、この指導案づくりが豊かにきめ細かくできることでタクトは授業展開を支配し、方向づけることができるとする。作品を主体的・個性的に解釈し、教えたいたいものを子どもの学びたいものに転化していくための仕組みと仕掛けを構想することは、教授主体の身体的成立にとって不可欠であり、「指導案」づくりの要諦である。演劇論における作家・作品と俳優・演出家との対比で、このことを明瞭にした点に本連載での新しい展開がある。⁽⁶⁰⁾

しかし、そうした「指導案」づくりがうまくいけばタクトの問題は解消されるという事実は明示されていない。吉本みずからも述べているように、タクトの形成には「タクトを実際の授業のなかで鍛えていくことしかない」という側面も見逃せない。そこに、授業の実際場面において、身体的主体どうしが関係しあいながら、刻々の応答技術を展開していくことの独自性がある。「指導案」づくりの重要性は否定できないが、だからといって、「指導案」ができればそれで授業の成功が保障されるわけではない。ここに、授業展開レベルにおける身体的主体どうしの応答技術をめぐる独自の研究領域があるが、吉本にあって、その研究領域が「指導案」づくりに吸収されてしまう。

吉本は指導案の「典型」を歴史的にたどり、明治以降の指導案の歴史的「典型」をとりだす。主要には、形式段階論（ヘルバルト主義）の指導案、コア・カリキュラム（戦後新教育）の指導案、齋藤喜博（島小）の指導案を検討し、齋藤喜博（島小）の指導案をタクト形成につながるものとして高く評価している。

- 吉本によれば、齋藤喜博（島小）の指導案は、
- 主体的な教材解釈によって、展開の角度を明確化し、たとえダメな教材でも「子どもと勝負」することのできる可能性を明示したこと。
 - 授業展開の核として中心発問が位置づけられたこと。
 - 予想される難関やつまずきが指導案のなかにとりあげられ、それに対する教師の対処のし方が明示されたこと。

○ 教科・教材の系統的提示にもとづく指導案構想というよりも、むしろ、子どもの可能性をひきだし、ほりおこすための指導案という性格をもっていること。

という性格をもっていると、「齋藤においてはじめて、子どもたちの難関やつまずきを先取りして指導案を構想しえた点は、授業展開のタクト力量の形成につながるものとして評価し継承しなければならないことだ、といえるように思われる」と述べている。⁽⁶¹⁾ 的確な指摘である。

論理的に言えば、形式段階論（ヘルバルト主義）の指導案は「教授」だけしか構想されていない。コア・カリキュラム（戦後新教育）の指導案は「学習」だけしか構想されていない。齋藤喜博（島小）の指導案においてはじめて教授・学習の両面にわたる構想がなされた。吉本は、教育実践の歴史の変遷にそって「指導案」の典型をとりあげ、論理的検討をしている。「指導案」の問題史であり、新たな授業指導論の研究領域を開拓している。

ただし、歴史的に言えば、コア・カリキュラム（戦後新教育）の指導案や、大正自由教育における授業実践では、子どもたちの難関やつまずきがまったく構想されていなかったとはいえない。難関やつまずきを指導案に記入するという観点をもたなかったために、指導案に書かれていないが、かれらの多くにあっても、子どもたちの難関やつまずきは構想されていた。⁽⁶²⁾ そうした構想力を高めていくためにも指導案にもりこむ方がよい、と次第に自覚されていき、子どもとの対決としての授業が自覚的に構想され、それにふさわしい指導案がつくられていったのではないか。授業構想力と指導案形成の関係をもっと考察していく必要があるように思われる。

さらに、指導案の形式としては、近年における「教育技術の法則化」運動のなかで研究されてきている「指導案」づくりを視野に入れて、実践的に深めていく必要があるように思われる。⁽⁶³⁾ この点で一層の研究が必要であろう。

ともあれ、「連載、学級づくりと授業づくり・その統一と分化」において、身体論的学習集団論とドラマ論的授業指導論の特徴を持つ吉本均の授業指導論が体系化されたといえる。教育雑誌における吉本の「連載」はその後も続く。

「連載・子どもとの対話」（86. 4～87. 3）では、子ども感が提起され、「呼応のドラマ」の構想とかかわって「呼びかける」指導案が提起されている。「教師の働きかけ＝呼びかけのしくみが指導案にはほかならない。指導案は、教師が働きかけ、子どもたちが学びとるという『呼応のドラマ』を生起させるものでなくてはならない。」⁽⁶⁴⁾ とされ、「主体—主体」関係が「呼びかけ—応答」関係に重層化され、深化・発展されてきていることに注目したい。また、身体的実存として子どもをとらえるという子ども把握上の深化がみられる。「子どもという存在は、単に観測される客観物ではなくて、身体をそなえた主体なのであり、身体＝生育史を生きている実存なのである。身体的実存として子どもたちの身に向かって、教師は呼びかけ、働きかけ、かれらの応答をひきおこさなければならぬのである。」とされ、「教えるという働きかけは、応答する身体を介することではじめて成立する」とされる。⁽⁶⁵⁾ 「連載・学習集団で授業を改造する」（91. 4～92. 3）では、「導入」—「ヤマ場」—「授業のクライマックス」が問題にされ、その教授学的原則を論じている。上記の点で新しさがあるといえるが、しかし、身体論的学習集団論を基底にすえた授業指導論の枠組みとしては、基本的には「連載・学級づくりと授業づくり」の枠組みを踏襲している。

おわりに — 吉本均の授業指導論における第三期・第四期のまとめ —

最後に、吉本均の授業指導論における第三期、第四期を関係論を軸に簡単なまとめをしておく。第三期では、大西忠治の批判を意識して、授業指導の独自の論理を追求し、その軸を媒介的指導に求めた。このことと関わって、授業を発見・探求過程としてとらえ直すことによって、「感動をこめてわかり合う」過程として授業を成立させることが重要となり、第二期で提起した「教授主体と学習主体の相互対決」のあり方として、知的・情動的行為の成立、ロゴスとパトスの統一、レトリックの論理が問題となり、関係論的授業指導論へと接近していった。このことが関係論的視点から学習規律をとらえ直させ、「応答する関係」の質的发展の過程を仮説的に提起させていったのであ

る。いってみれば、第三期は関係論的授業指導論の成立であり、この成立が基盤としてあればこそ、第四期において身体論・ドラマ論とつながっていたのである。

第四期では、中村雄二郎の著書との出会いによって、主体のとらえ方を深め、主体—主体関係は身体をそなえた主体どうしの主体—主体関係として深化・発展していった。また、そうした主体の経験をつくりだす実践として「学級の歴史づくり」と「授業づくり」が位置づけられ、発見・探求の過程としての学級づくり・授業づくり過程がドラマ論的見地から深化・発展していった。そうしたドラマ論的見地から、「否定のなかの肯定の発見」としての子ども感、まなざしを共有しての応答関係の成立、授業のドラマ的構想としての対立・分化の構想、教育的タクトなどが論じられていった。こうして、第四期では、吉本均の関係論的授業指導論が身体論・ドラマ論的にくみかえられ、理論体系として深化・発展していったのである。

それにしても、吉本が、そのときどきで新しいキーワードを大胆に創造し、そのことによって自己の授業指導論を組み替え、新陳代謝し、たえず若返らせていっていることに驚く。一つのキーワードを新しく作り直すことによって他のキーワードとの関係が変化し、体系の全体が新鮮なものにつくり変えられていく。論調は同じでも、このキーワードのたえず更新によって、理論体系は生命をたもち続けていっている。このことは、改めて吉本の連載を読み返して感じていることである。

注

- (1) 吉本均「学習集団を創造する教師の創造性とは何か」、吉本均編『学習集団づくり・小学校中学年』明治図書、1971年2月、10～14ページ。
- (2) 吉本均「学習集団の組織化とは何か」、吉本均編『学習集団づくり・中学校』明治図書、1971年2月、12～13ページ。
- (3) 前掲(1)、吉本均「学習集団を創造する教師の創造性とは何か」、13ページ。
- (4) 前掲(1)、吉本均「学習集団を創造する教師の創造性とは何か」、16～17ページ。
- (5) 吉本均「学習集団の組織化とは何か」、吉本

- 均編『学習集団づくり・小学校高学年』明治図書、1971年2月、10～13ページ。
- (6) 吉本均「連載講座・学習集団の理論、第一回、授業を学習集団として把えること」『特別活動研究』1971年4月号、108～109ページ。
- (7) 吉本均「同上、第二回、全員の子どもに『わかる』授業とはなにか」『特別活動研究』1971年5月号、107ページ。
- (8) 吉本均「学習集団創造の課題とは何か」、吉本均編『学習集団づくり・小学校低学年』明治図書、1971年2月、7ページ。
- (9) 大西忠治「連載／学習集団の指導と管理1、教師の指導性の明確化」『現代教育科学』1971年11月号、112～114ページ。
- (10) 吉本均「連載講座・学習集団の理論、第五回、学習集団に於る教師の指導性とは何か」『特別活動研究』1972年8月号。
- (11) 同上、106ページ。
- (12) 同上、110ページ。
- (13) 同上、111ページ。
- (14) 同上、111ページ。
- (15) 吉本均「連載講座・学習集団の理論、第七回、対話と討論と問答」『特別活動研究』1972年10月号、108ページ。
- (16) 同上、111ページ。
- (17) 吉本均「同上、第十回、続・『接続詞』のある授業」『特別活動研究』1973年1月号、110～111ページ。
- (18) 吉本均「連載・授業と集団の論理、第四回、授業とは何か」『授業研究』1975年7月号、125ページ。
- (19) 吉本均「同上、第六回、媒介的指導とはなにか」『授業研究』1975年9月号。
- (20) 吉本均「同上、第八回、『発問による指さし』とはなにか」『授業研究』1975年11月号、123ページ。
- (21) 吉本均「同上、第十回、思考の対立とその統一——集団思考の本質を求めて——」『授業研究』1976年1月号、125ページ。
- (22) 吉本均「同上、第九回、発問とレトリックの論理」『授業研究』1975年12月号。
- (23) 吉本均「同上、第十回、授業における陶冶と訓育の統一」『授業研究』1976年2月号。

- (24) 吉本均「連載・自治的集団と学習集団、第六回、指導的評価活動とは何か」『特別活動研究』1978年9月号、127ページ
- (25) 同上、128～129ページ。
- (26) 吉本均「同上、第七回、指導的評価活動とは何か(2)」『特別活動研究』1978年10月号、129ページ。
- (27) 吉本均「同上、第十二回、授業の成立とは何か(2) — 学習集団における教授行為の技術体系 —」『特別活動研究』1979年3月号、128～129ページ。
- (28) 同上、129ページ。
- (29) 吉本均「同上、第八回、指導的評価活動とは何か(3)」『特別活動研究』1978年11月号、126～127ページ。
- (30) 吉本均「同上、第十二回、授業の成立とは何か(2) — 学習集団における教授行為の技術体系 —」、130ページ
- (31) 吉本均「連載講座・学級が変われば授業が変わる、第七回、授業成立の技術と思想(その4)」『特別活動研究』1981年10月号、127～129ページ。
- (32) 吉本均「連載講座・学級づくりと授業づくり」『特別活動研究』1984年4月号、122～123ページ。および、吉本均『授業の原則』明治図書、1987年5月、24～26ページを参照。
- (33) 吉本均「連載講座・自治的集団と学習集団、第八回、指導的評価活動とは何か(3)」『特別活動研究』1978年11月号、130～131ページ。
- (34) 吉本均「連載講座・学級が変われば授業が変わる、第一回、共感的要求としての指導性の確立(その1)」『特別活動研究』1981年4月号、128～129ページ。
- (35) 吉本均「同上、第五回、授業成立の技術と思想(その2)」『特別活動研究』1981年8月号、127～128ページ。
- (36) 吉本均「同上、第十二回、『事件』としての学級経営から『ドラマ』としての学級経営へ」『特別活動研究』1982年3月号、128ページ。
- (37) 同上、129～130ページ。
- (38) 吉本均「同上、第九回、『教える』ことと『学ぶ』ことの統一」『特別活動研究』1981年12月号、129ページ。
- (39) 同上、130～131ページ。
- (40) 同上、131ページ。
- (41) 吉本均「連載・現代教授学の課題Ⅱ、第一回、出席と参加の論理、通過と経験の論理」『現代教育科学』1982年4月号、129～130ページ。
- (42) 同上、131ページ。
- (43) 吉本均「同上、第三回、媒介技術と構想力の論理」『現代教育科学』1982年6月号、126ページ。
- (44) 同上、128～129ページ。
- (45) 吉本均「同上、第四回、授業の成立と構想力」『現代教育科学』1982年7月号、128ページ。
- (46) 同上、128ページ。
- (47) 吉本均「同上、第六回、授業のタクトとしての構想力」『現代教育科学』1982年9月号、127～128ページ。
- (48) 吉本均「同上、第七回、学習集団におけるタクト」『現代教育科学』1982年10月号、127ページ。
- (49) 同上、129ページ。
- (50) 吉本均「同上、第九回、学習集団のドラマが成立するとき」『現代教育科学』1982年12月号、129ページ。
- (51) 吉本均「連載、学級づくりと授業づくり・その統一と分化、第三回、人間を『人間にする』教育 — その原点とは何か(その3) —」『特別活動研究』1984年6月号、123ページ。
- (52) 吉本均「同上、第一回、人間を『人間にする』教育 — その原点とは何か(その1) —」『特別活動研究』1984年4月号、120ページ。
- (53) 吉本均「同上、第四回、『主体=客体』の弁証法(その1) — 身体の教授学 —」『特別活動研究』1984年7月号、121ページ。
- (54) 吉本均「同上、第七回、説得の教授学 — 『主体=客体』の弁証法(その4) —」『特別活動研究』1984年10月号、123ページ。
- (55) 吉本均「同上、第十回、タクトの教授学」『特別活動研究』1985年1月号、120ページ。
- (56) 吉本均「同上、第五回、『介入』の教授学」『特別活動研究』1984年8月号、120ページ。
- (57) 同上、123ページ。
- (58) 吉本均「同上、第八回、『指さし』の教授学」『特別活動研究』1984年11月号、123ページ。

- (59) 吉本均「同上、第九回、『問い』の教授学」『特別活動研究』1984年12月号、121ページ。
- (60) 吉本均「同上、第十回、タクトの教授学」『特別活動研究』1985年1月号、121～123ページ。
- (61) 吉本均「同上、第十一回、指導案の教授学」『特別活動研究』1985年2月号、123ページ。
- (62) 恒吉宏典は、メモなど、完全な文章になっていないが、教師の思い・願いを構想したものを「見えない指導案」とし、「生活綴方教師にあっては、指導された『学習帳』は残されていても指導案は残されていない、との指摘もある」が、「『見えない指導案』を持つことなしに生活綴方の教育実践が行われたとは言えないだろう。」と述べ、「書かれざる『見えない指導案』を日々の授業実践の中で構想すること、このこ
- とが、こんなに強く求められているのではないか」と述べている（恒吉宏典「『見えない指導案』の構想」『学校教育』1990年3月号、13ページ、および25ページ。）
- (63) 「特集、指導案 — 授業の流れがわかる書き方」『授業研究』1988年5月号を参照。同誌では、岩下修「提案、授業の流れがわかる指導案とは」をもとに、指導案が検討されている。
- (64) 吉本均「連載・子どもとの対話、第七回、『呼応のドラマ』を構想する」『小学校学級経営』1986年10月号、119ページ
- (65) 吉本均「同上、第十二回、『劇場』モデルと応答の成立」『小学校学級経営』1987年3月号、122ページ。