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：1959～71年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/20.500.12000/1088

学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程

―1959～71年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 Theory based on Formation of Teaching-Learning Community

― Teaching Theory of Hitoshi YOSHIMOTO in 1959～71 ―

Yukio FUJIWARA *

(Received on October 31, 1991)

はじめに

戦後日本授業指導論史において、1950年代中頃から「教科の中における生活指導」、「教科と生活指導の統一」、「教科指導と生活指導の統一」が問題になり、子どもの生き方・生活ときりむすぶ授業の創造が問題になった。この問題を論議する過程で、当該テーマを表現するのに「学習集団」という言い方がふさわしいとされ、その後は「授業と学習集団」あるいは「授業における学習集団の指導」といった問題設定で戦後30年間以上にわたって論議されてきた。(1) 本論文で検討の対象にする吉本均は、つねにその論議の中心にいて、論議の過程で自己の学習集団観をきたえ、学習集団づくりの筋道を理論化し、学習集団づくりを基底とした授業指導論を創造していった。学習集団づくりを基底とする吉本均の授業指導論の形成過程を検討することは、今日混迷している「学習集団」論と授業指導論を整理・検討することになるし、また、授業の本質構造を反映し子どもの人格発達につながる授業指導論の創造に大きく貢献するように思われる。

なお、吉本均には、その時期を代表するような著書が多くあり、著書をもとにして考察することも可能であるが(2)、本論文ではそうした著書を参考にしながらも、そのときどきの執筆依頼に応じて書かれた論文を中心にして、学習集団づくりを基底とした吉本均の授業指導論の形成過程を考察することにする。(3) その理由は、吉本の論文はたえず論争相手を意識して書かれていて、論争相手への対応の中で自己の問題意識と論点がしだいに鮮明化していっているからであり、ある時期までは同じような論調が続くが、ある時期から新しい観点からの論文が書かれ、論の形成・発展過程が読み取りやすいからである。また吉本の場合、著書の多くが書き下ろしではなく、そのときどきの論文を加筆・集成してつくられていて、執筆と発行のズレがみられ、時期区分が不正確になるからである。

論文をもとにすると、学習集団づくりを基底とする吉本均の授業指導論の形成過程は、およそ次のように時期区分できる。各時期とその主な主張を下記で箇条書き的にあげておく（なお年代は1960年を省略して60とする。以下同様である。）。なお、本論文では第一期と第二期、つまり1959～71年における吉本均の学習集団論と授業指導論を扱う。

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

第一期　小集団学習との対比において構想された集団学習論（59～64）

小集団学習（グループ学習）との性格の違いから集団学習論を説く。

代表的論文　「集団学習 ――その意義と必要性」（64.12）

第二期　授業の本質的構造を視野に入れた学習集団論と授業指導論の形成（65～71）

① 森小との接触→「集団思考の態度づくり」の摂取

代表的著作　吉本均・森小『集団思考の態度つくり』（66.10）

② 授業の本質的構造を視野に入れた学習集団論の構築

代表的著作　「授業集団の構造と形成」（68.9）

「学習集団の思想と実践」（70.4）

③ 学習集団づくりの方法の定式化と実践化

代表的著作　吉本均編『学習集団づくり入門』（69.4）

吉本均編『学習集団づくり、小低、中、高、中学』（全4巻）（71.2）

第三期　西ドイツ教授学の摂取をもとにしての学習集団論と授業指導論の再構築（72～79）

① 西ドイツ教授学の摂取による理論構造の再構成

代表的著作　「連載講座・学習集団の理論」（72.4～73.3）

② 発問・レトリック・指導的評価活動の強調

③ 集団思考――思考の対立・分化から共感・統一への過程

④ 学習集団づくりを基底にすえた授業指導論の定式化・実践化

代表的著作　吉本均『学習集団とは何か』（76.10）

吉本均『学年別・学習集団の指導（小1～小6）』（79.9）

第四期　授業のドラマ的性格を基底にした学習集団論と授業指導論の展開（80～現在）

① ドラマとしての授業の成立と学習集団

代表的著作　「連載・学級が変われば授業が変わる」（81.4～82.3）

「連載講座・現代教授学研究の課題Ⅱ」（82.4～83.3）

② 授業成立の技術の思想的史考察

③ 授業のドラマ的性格を基底にした学習集団論と授業指導論の定式化・実践化

代表的著作　吉本均編『学習集団による授業の改造　小低、中、高』（全3巻）（83.3）

1　小集団学習との対比において構想された集団学習論（第一期　59～64）

1958年の学習指導要領改訂にともなって「道徳の時間」が特設され、いわゆる特設「道徳」をめぐって論議をよんだ。そうした動きのなかで、佐藤正夫・吉本均ら広島大学の研究者は道徳教育のありかたについて検討し、吉本はこれまでの学級づくり実践の分析と教育思想史研究にもとづいて道徳教育論を論じていった。その共同成果が『道徳教育――その主体性の確立のために――』（共著、59.2）である。そこで佐藤正夫・吉本均は「生活指導と道徳教育はどんな関係をもつか」という論文で、生活指導を目的や理念を含んだ「機能ないし作用」概念としてとらえ、「ひとりひとりの子どもの現実に即し、彼らと親密な人間関係のなかで接触し、ひとりひとりの子どもが現実にいとなんでいる、人間としての生き方を援助し、促進してやる生活指導以外には、真実の道徳教育の方法というものも存在しない」とし、「教科指導と生活指導との『領域』は明確には区別できないし、またむしろ両者を、動的に有機的に関連しあうものとして把握することによってこそ、学校教育のなかでの、全面的、調和的な人格形成ははじめてじゅうぶんに期待することができる」と述べた。吉本は「教科学習をとおして道徳教育をどのようにすすめるか」という論文のなかで、「教科学習をとおして道徳教育を実践するための具体的視点」として、①学習形態のくふう、②教科内容による生活指導・道徳教育をあげた。(4)

その後、佐藤正夫・吉本均らは道徳教育の実践的研究に広島大学教育方法学研究室の共同研究と

して取り組み、『生活指導の実践過程』（佐藤正夫と共著、60.6）を出版した。吉本は同書の第4章で「教授・学習過程における生活指導」を執筆した。そこで吉本は、生活指導は学校教育活動の全体を貫く方法原理であり、解放過程としての学級づくりのうえに立って、「教授学習の過程が、そこでの教材を子どもの主体的な生き方に関連をもたせ、子どもの生活変革の過程として展開されることによって、学級づくりはより確かなものに確立されていく」[5] とし、教授・学習過程に生活指導が深く関わっていくことによって、学級づくりと教科学習は円環的性格をもつ、両者は螺旋的に高まっていくと述べた。ここで吉本が学級づくりと教科学習の相互関連性を強調し、相互関連性を発揮させる方法原理として生活指導を位置づけていることに注目したい。この観点は、のちの吉本の学習集団論の起点となる。

学習集団論に関わっては、豊田久亀も指摘しているように、同書では「学習集団」という用語は、「学校や学級を新しい角度から見直す」という文脈において、「学級を単に知的教授を主とした『学習集団』として考えるのでなくて、子どもたち相互の『生活集団』として見直すことである」というように否定的な意味で使われている。[6]まだ、学習集団というものに注目がされていなかったことを示しているといえよう。

吉本は、教授・学習過程のなかに積極的に生活指導の働きを織り込んでいくための実践的観点として、次の六点をあげた。[7]

① 教科書（教材）と子どもの生活との矛盾を見定めること。
② 学習意欲以前の、子どもの生活意欲をくみあげること。
③ 生活認識を育てること。
④ 学習におけるあやまりやつまずきをとり出すこと。
⑤ 教科の本質を問いだすこと。
⑥ 最後に「助け合い」の学習形態を工夫すること。

①～③では学習を実生活にたぐりよせることを述べ、そのことが教科の本質の問いただしとつながらなくてはならないことを⑤で注意し、④と⑥で学習過程の経過と形態について言及している。教授・学習に関わるほぼ全体を網羅しているといってよい。のちの学習集団論の展開と関わって注意しておきたいのは、⑥の学習形態の工夫において、まちがいをだいじにする共同学習、「学習ノート」による「みがきあい」、とともに、バズ学習による学習指導を肯定的に評価していることである。吉本はバズ学習とは小集団による「がやがや学習」のことだとし、「それが学習指導のなかにとり入れられることによって、学習効果をあげるとともに、学級内の人間関係を高めるのに役立つ」、「小集団での『がやがや学習』が展開されることによって、子どもたちは難問を解決し、あやまりをただし合い、そのなかで、お互いに相手をよく理解し、信頼しあって、好ましい人間関係をつくりだしていけるのである」と楽天的にとらえている。[8]

ところで「学習集団」という用語の使用については、全生研第三回全国大会（61.8）で第9分科会の名称が「教科と生活指導」から「学習集団をどう組織するか」に変わっていく。竹内常一は分科会名称の変更理由について、分科会の討議テーマの焦点化だけでなく、次の点により重要な理由があると述べている。[9]

「生活指導は教科指導とはまったく異質な教育作用であって、生活指導の文脈のなかで教科指導をとらえようとするのは、教科の系統性・教科における子どもの系統的な認識の発展を阻害するものであるという考え方が、小川・国分さんたちから提起されている。……教科の系統性を探りながら、教科と生活指導の問題を整理していかねばならない。そのさい、教科の系統性という軸をたてながら、教科指導における集団づくり、生活指導の役割を厳密に規定していくべきであろう。教科にたいする集団づくり、生活指導の役割の軸として学習集団づくりをとりあげたのである。」

竹内の変更理由を掲載した同じ号で、宮坂哲文は、「教科をとおしての生活指導」の検討を契機としておこなわれた、生活指導概念をめぐるいわゆる小川・宮坂論争[10]を反映してか、竹内とは見解を異にし、マカレンコの「訓育のしごとの方法論は、教授のしごとの方法論とは相対的に独自な論理をもっているという確信をいただいている。」という見解をあげながら、「一から十まで、教科

教材とつなげてみなければ、集団づくりの成果がたしかめられないというものかどうか」と疑問をなげかけ、「この問題はわれわれとしても慎重に考えてみたい。」と述べた。[11]

こうしてみると、学習集団づくりの構想は、当時すでに、教科の系統性を優先して考える立場と、訓育の論理、集団づくりの論理の独自性を優先して考える立場とに分かれていたといえる。このズレが、学習集団論の論理構造に大きく影響していくことになる。

吉本はどうかといえば、基本的には宮坂の立場を継承していく。教科の系統性という軸をたてるという方向では、教科指導では教育的強制をともなうのに対して教科外は自由な性格をもち本質的に子どもの自治活動による組織化を前提としている、というように教科と教科外とを対比的にとらえて、その上で「教科指導と生活指導の統一」を求める動きが強まっていく。これに対して吉本は、「児童会・生徒会活動と学習集団」(62.11)で、「『教科指導は教育的強制をともなわざるをえない』といういい方のもとで、教授＝学習が教師による断片的知識の強制的なつめ込みと化している傾向がある」現実においては、上記のような対比的な問題設定は「もはや十分に有効な発想ではなくなってきたといえるようである」と述べた。「教授＝学習の課題は、この（――教科内容の、引用者）異質な強制的性格を、いかにして自発的に、活動的に学びとらせるかにある」とし、むしろ「教科であれ、教科外であれ、伝達される知識と子どもたちの行動とのあいだに相互関連をうちたてることが重要」であり、「この相互関連をうちたてるしごとが、われわれの国のばあいには、『学習集団』の形成という発想ですすめられて」いると述べた。[12]

学習集団づくりの構想にちがいがあるにせよ、61年時点では、宮坂のいうように、「実践的立場にたっていえば生活指導とは集団づくりのことだといいきってさしつかえないだろう。民主的な集団を育てるということのなかに生活指導のいっさいがあるといってよい。」[13]という見解で合意し、「教科と生活指導」という枠組みではなく「教科と学習集団」という枠組みで深めていこうという方向性においては一致していたといえよう。

全生研第三回大会「学習集団をどう組織するか」分科会が61.8.1～3に開かれ、その分科会報告（『生活指導』61.10）で、吉本は、久米提案（浦和教育こんわ会）をまとめる形で、「学習集団は、個人的な興味や競争心を中心とした学習意欲の段階（心理性集団）から、集団のあり方が授業や学習そのものの質を変えていけるような、社会性集団へと高まらなくてはならない」と述べている。ここでの論議をふまえて、吉本は、宮坂哲文を迎えて開かれた全生研支部広島県生活指導研究会（61.8.11～12）での分科会報告をまとめた論文「生活指導の思想・教授学習過程の研究」（『生活指導』61.11）で、「民主的な人間関係を育てることをめざしながら、教科指導を支配している原理が、『つめこみ』であったり、『点取り競争』であったりしたのでは、それ自体自己矛盾である。」とし、「学習集団をいかに育てるかという『学習における人間関係』の問題が、実践的にあきらかにされなくてはならない段階にきているのである。」と述べた。

実践化の視点（授業研究の視点）については、広島県生活指導研究会名の同上論文で、①学習の集団化、②学習の意欲化（主体化）、③認識の客観化、④認識（学習）の実践化、の4点をあげている。①学習の集団化は、『生活指導の実践過程』における学習形態の工夫に対応する箇所であるが、ここにおいて「助け合いのグループをつくる（小集団指導など）」は依然として掲げられているが、新しく「優秀児（教えてやる層）と劣等児（教えられる層）との固定化をつきやぶる」が付け加わっていることに注目したい。分科会討議において、「従来の学習集団づくりでは、仲よく助け合って、できる子どもができない子どもに教えてやるというムード的な『平和共存』の学級をめざして努力したきらいはないか。こういう状況では『教えてやる』階層と、もっぱら『教えてもらう』階層とが子どものなかに固定して、学習への、集団としてのとりくみの意欲が生まれてこない（三原小）あるいは『平和共存』仲よし学級というムード的心理的集団は、中学の二・三年生ともなれば跡かたもなく破壊されてしまう。『平和共存』的な無風状態をつくることが学級づくりの道すじではなくて、もっとたしかな、きびしい路線をみだしてゆくべ

きではないか。（国泰寺中）」というような反省がでて、その克服が学習集団の課題とされたのである。[15] 吉本においてこの視点が小集団学習の見直しに発展していくのである。

この視点は、「集団づくりの見通しと教科の役割」（63.4）では次のように展開された。[16]

「わたしたちはこのような（――学習集団がきびしく差別され、敵対的な関係におちいっている）問題状況に迫られて、教科と生活とを二元的にではなく、子どもたちの生活を、なによりも学習への本質的要求として組織し、分裂と差別の支配する学級を協力と団結に充たされた学習集団としてたてなおすしごとこそ、集団づくりの中心的な課題だと把握するようになってきた。そしてそのためには、従来、考えられてきた『教科指導のなかでの生活指導』とか、『教科指導と生活指導との統一』ということを、単に教科内容を日常生活に結びつけるとか、学習内容の生活化とかの観点からではなしに、子どもの生活をほんものの学習生活にたて直す、つまり、科学や文化の体系的遺産を獲得してゆく活動にむかって、学級を集団的体制に組織するという観点から考え直してゆこうということであった。（たとえば『生活指導』№27全生研第三回大会の分科会報告参照）」

吉本の学習集団論は、小集団学習（グループ学習）の批判的検討のなかで鍛えられ、発展していった。「班学習とは何か」（63.11）において、吉本は、集団主義的な思想にもとづいて実践されている班学習は、グループ主義の学習形態とどこが異なるのか、と問題設定し、①思想性、②持続的で長期的な共同性、③教育内容に対する教師の指導性、の三点を指摘した。[17]

まず、思想性について。戦後の新教育では、グループでの「ごっこ学習」や「ごっこ勉強」が子どもたちの自発的活動に即した新しい学習形態としてひろく歓迎され、今日にいたるまで、授業を集団の観点からとらえようとする考え方は一貫して支持されてきている。そのなかで実践されてきた集団主義的な班学習は、「できるものができないものに教えてやる」といった固定的な能力観ではなく、人間能力の差別観を否定している。そこで班の学習規律として要求されていることは、「教えてやる」ことではなく、わからない箇所とその原因を共同で確かめあう体制を確立することであり、「宿題をやってやる」という形で協力するのではなく、「宿題を忘れてくる」ことをその子どもの自己責任として追求しあえる規律を確立することである。そのことをとおして、「学習への主体的な意欲を回復させ、学習習慣を定着させていく」という人間性変革の訓育思想が根底に存在している。助け合いのグループ学習でも、「仲間意識の確立」がめざされたけれども、集団規律の確立による個人の責任の追求があいまいにされ、自発性尊重の名のもとに、「怠け者」をゆるし、人間蔑視の優越観を是認してしまった。集団主義的な相互批判的な集団関係を確立するなかでこそ、子どもたちは生活と学習における主体性を確立していくとされたのである。

第二に、持続的で長期的な共同性について。これについて吉本は、「共同でのしごとの達成は、いやおうなしに、ひとりひとりの自己責任に迫るとともに、それの成果はつよい連帯と共同の意識を必然に醸成せざるをえない」とし、「共同の目標をめざしての共同体験や共同責任といい、指導と服従との交互の転換といい、これらが容易に、しかも多様に形成されるのは、子どもたちが教科外での生産的作業や文化的なしごとをみずからの手でつくりだしていく過程に即してのことである」と述べた。そして、授業にむけての班学習（放課後、宿題遂行のための班計画をたてること、そして翌日、それの点検をすること、あるいは学習のために必要な諸準備を班の責任で遂行すること、班で共同調査し共同制作したことを発表しあうことなど）だけでなく、班学習が「文集づくり、新聞づくり、飼育栽培などの教科外活動として豊かに発展し、そのことによる競争をとおして、持続的で強固な、民主的な形成に成功するとき、はじめて班は正しい意味での教育的（訓育的）教授の役割をにないうるものとして成立するというべきであろう。」と述べた。こうして吉本は、班学習を教科外活動にまでひろげ、そこで培われる持続的で長期的な共同性に依拠して班学習を構想していったのである。

第三に、教育内容に対する教師の指導性について。「学級で学習されるべき教科内容は教師の指導によって系統的に順次的に教えられる」ことに

よって、子どもの生活的概念を科学的概念にまでつくりかえていくことが授業の課題となる。そうだとすると「訓育活動での班を機械的に授業のなかに適用することはあやまり」である。グループ学習は子どもたちの自発活動や自己活動を活発化し、話し合いを容易にするが、いくら活発に見えても、「教科の要求している本質内容とかかわりをもたないままで展開されている場合」には、「その自己活動は空文化し、形式化する」し、「その学習が子どもたちの現在の生活や関心を中心にすすめられていく結果は、必然に、現実の子どもたちのゆがんだ認識をも是認し、現状にただ適応していく学力がもとめられるということにもなる」のである。こうして、教育内容に対する教師の指導性が重要になってきたのである。

この見地からは、学級における集団思考は、グループという学習形態の使用とは別問題となる。「授業の形態がその教科の内容からきり離してとらえられてはならない」のであって、ばあいによっては一斉指導も必要だし、班での作業や活動も必要になる。つねにグループという学習形態を必要とするのではない。また個別指導や個人学習の局面も、集団思考と矛盾するものではない。「ひとりひとりの考え方が、しっかりとうちだされていないところでの集団思考は、がやがや学習ではあっても、それのなかで、自己の認識が質的に変革され、力づよく発達させられるような授業における集団思考ではありえない」のである。こうして、吉本にあっては、教育内容に対する教師の指導性が強調され、それとの関わりで集団学習における教師の指導性が問われることになる。それは学習形態の固定的把握から離脱し、教育内容に対する教師の指導性の発揮のもとで多様な学習形態を駆使しながら集団思考を展開していくことになるのである。

以上の三点が、「班学習とは何か」（63. 11）時点において、吉本が求める班学習とそれに立脚した授業展開の特徴点である。それは、小集団学習と対決し、それとのちがいを鮮明化するなかで浮かび上がってきたものである。

この特徴点に関して気づくことは、第一に、助け合い（相互援助）と相互批判が対立的にとらえられていて、小集団学習での助け合いを否定して相互批判の意義を強調していることである。助け合い（相互援助）と相互批判は実践的には統一されて集団規律の確立をなすのだが、ここでの論の展開では、相互批判のきびしさが強調されている。もちろん、吉本の理論体系において、相互援助的側面が無視されているのではない。教科外での活動をとおして連帯と共同の意識を醸成することが主強されている。しかしそこでは、教科外では連帯・共同、班学習では相互批判・自己責任、というように対比的にとらえられていて、両者の内的関連の考慮が弱いように思われる。

第二に、班学習が授業の外枠に限定してとらえられていることである。当時の班学習でされているのは、放課後における宿題遂行のための班計画、班点検、学習の準備の班遂行であり、班での共同調査・共同制作である。とくに前者に力点をおいて班学習が位置づけられている。[18] 授業展開における班にまでは言及されていない。授業展開における班は第二期に検討され、授業展開における班を含めた形でその後の学習集団づくりが構想されていく。

第三に、班学習と教科外活動の円環的発展を強調し、効率を重視した班の一時的採用に対しては持続的で長期的な共同性を強調していることである。これは班学習の一つの重要な特質なのだが、このままでは、班学習での共同性と教科外での共同性のちがいが不明確であり、班学習と教科外活動との混同という批判を受ける理論構造になっている。

第四には、教師の指導性が強調され、そのもとで、授業の課題達成と結びついた授業展開のなかに授業形態が位置づけられ、集団学習の授業展開は学習形態の相互転換による焦団思考の成立を中核とし、その集団思考をとおして認識変革にせまることが課題だとされていることである。そこで言及されている内容は、内容的には、のちに吉本の説く学習集団に接近してきている。

第三の点については、吉本は「学習意欲開発の基盤――集団づくりと学習意欲の関連――」(64. 6)で、直接的学習と間接的学習という区別論をもちこんでその区別を一応明確にしていった。[19]

「集団づくりの過程は、単に学習への前提として必要だというだけでなく、その過程そのものが、

まさに重要な学習活動としての性格をもっている。いわば『間接的学習』の性格をもっているのである。間接的学習というのは、直接に特実な目標をもっての学習（直接的学習活動）ではなく、ほかの目的を実現することをとおして、まさに、その知識・技能の習得を可能にするといった場合である。たとえば、諸外国でもよく行われている実例であるが、『新聞づくり』のしごとに集団として意欲的・積極的にとりくみ、それを完成していくという共同目標達成のもとで、実はかえって、社会や政治の問題にたいする教科的知識や認識などを、直接の学習の場合よりも、子どもたちに、よりたしかに理解させ、より確実に定着させることもできるのである。」

「実はかえって」「よりたしかに」「より確実に」という表現のなかに吉本の強調点がみられるが、それでも、一応教科外活動の特質を押さえながら、その間接的学習の働きを位置づけ、その面で関連性を追求していく、という組み立てに変わってくるのである。

第四の点については、吉本均は「集団学習 ―その意義と必要性」（64.12）において先の論をさらに発展させていく。さきの論文が集団信仰という状況認識に立脚して書かれたのに対して、この論文では、最近では集団に対する抵抗感も強まっていて、「集団への漠然たる実感信仰と同時に、集団への漠然たる嫌悪感や抵抗感がともに共存している」という現状認識から出発している。いずれにせよ、両者ともに、集団と学習の関係を明確にとらえきれずにいる、とし、集団と学習の関係の解明に取り組んでいる。

ここでも吉本は、小集団学習との対決のなかで自己の集団学習観を述べていっている。ここで吉本が強調しているのは、集団学習を思想＝目的としてとらえるということである。吉本によれば、「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、子どもの集団的思考を刺激し、指導し、組織するという教育の思想を意味しているのだ」ということになる。そこから、「学級をして真に思考し、認識する集団にまでいかにして高めるかということが集団学習の目的である」とし、この意味での集団学習は「学習効果を高めるための手段」ではなく「むしろ目的そのものだ」という末吉教授に賛意を示している。[20] 集団学習をコミュニケーションの指導にまで拡張するとすると、学級における授業はすべて集団学習になり、とりたててその意義や必要性を論じる必要はないという反論を想定し、吉本は東井義雄の「いなむらの火」実践を取り上げ、「対立した意見がはげしく衝突し合うところからのみ、その次元をこえたより高い認識の地平が開示される」のであり、「集団学習が、いわゆる仲よし主義のグループ形態での学習と区別されなければならない重要な本質のひとつ」がここにあると述べた。[21]

吉本は「授業における集団学習の意義を、認識（陶冶）の側面よりも訓育の面により多くあるとする考え方には、わたしはただちには賛成しない」とし、「認識の高まりは、同時に認識の広がり（集団思考）のなかでしか達成されないという授業過程の原則を忘れては、正しい意味での集団学習をとらえることはできないと考える」と述べた。[22] くわしくいえば、「子どもたちが集団的にひろく、組織的にも多様異質であればあるほど、ひとりの認識の質的発展はきびしく、はげしくなっていく。つまり、タテの認識の発展・深化の過程は、同時に、ヨコの多様な集団的コミュニケーションの過程を必然的に要求しているのだし、逆にまた、ヨコに豊富な集団的コミュニケーションが保障されないところでは、タテのひとりの個人の認識も質的に発展しない」のであり、「そこに、集団学習の意義と必要性が存するのだ」と述べた。[23] こうして、組織的広がりと認識的深化の関わりにおいて集団学習の意義と必要性が根拠づけられていったのである。この論の展開からすると、もはや集団学習というよりも集団思考（対話的思考）に重点がおかれているといってよい。集団学習という名称で論述されている内容は、学級全体でのコミュニケーションであり、そこから認識の発展・深化を保障する組織的広がりの形成が課題とされる。この時点で、吉本の授業指導論の骨格が形成されたといえる。

2　学習集団づくりの方法的定式化と授業の本質的構造を視野に入れた学習集団づくり論・授業指導論の形成（65～71）

(1) 子どもの学習要求・授業における班活動と集団的コミュニケーションを組み込んだ学習集団づくりの方法の定式化の試み（65～67）

吉本は、山内中学校の「集団の教育」実践（『集団の教育』63.11）と森小学校の「集団思考の態度づくり」実践に接触して、この時期に学習集団づくりの筋道を積極的に構想していった。

山内中学校の「集団の教育」実践を手がかりとしての学習集団づくりの筋道の構想については、吉本は「集団づくりと授業過程の関連」（現代中等教育研究会編『集団づくりと授業過程』65.5）において述べた。そこでは、「すでに報告されている実践によれば」という形で山内中学校の「集団の教育」実践を取り上げ、自主管理と学習権要求について論じた。吉本によれば、子どもによる学校への主体的参加は、子どもの自主性を伸ばすための手段ではなく、基本的には「権利としての教育」を背景にした教育思想の問題である。教育を受け学習する権利は、子どもの生存権にもつながる権利なのであり、教師の任務は、そうした権利を保障してやることにある。そこでの教師の任務は、「一つには、子どもの生きる権利＝学習する権利の要求を強力に育てていくことであり、二つには、子どもが『社会的諸力の玩弄物』とならないように、虚偽の内容をあくまで排して、真実な平和を求める民主主義的な科学的世界観を子どものうちにつくりあげさせていくことである」とし、「前者はいわゆる学級集団づくりの問題であり、後者は、それの内面的発展として、科学の基本である教科にとりくむ学習集団づくりへの質的発展の問題である」とした。学級づくりの過程で、生存権＝学習権の要求がひきだされ、「もっとわかる授業にしてほしい」という要求が切実に提出される。子どもは、授業の指導法に対する要求も提出するようになる。さらに教える内容に対しても、「おかしい」と抵抗を示すようになる。こうして教師は、科学的分析・検討をふまえた教材研究に追い込まれていく。この一連の動きをとらえて吉本は、「子どもたちの学習要求によって、教師の授業方法が変えられ、教材研究が深められ、そしてそのことによって、逆に、子どもたちの認識がいっそう科学的なものに変質・発展させられていく。このサイクルのなかに『学習集団づくり』へのひとつの道すじがあるのである。」と述べた。ここに、山内中学校の実践のなかに、学習要求から教師の授業方法の変革、教材研究の深化・発展に至る筋道をとらえ、それを基軸にして「学習集団づくり」の方法の定式化を進めていこうとする構想が見られる。(24)

さらに、吉本は同論文で授業における班活動にもいっそう踏み込んだ。学習要求の発現による授業の質の変革は、「班」という学習形態をそのまま持ち込むことを意味するのではなく、授業ではあくまで認識形成が課題であるとし、授業の組織化は認識形成という視点から吟味されるべきであろうとする。その一方で、「学級づくりのなかでの『班』を授業のなかにどう位置づけ、それに依拠して授業展開をはかっていくことの陶冶的・訓育的な有効性を積極的に究明することも今後に残された課題であろう」とし、授業における班活動を学習準備、ドリル、作業にとどめないで、認識形成にも積極的な有効性を持つ場合があるとして、「班でわからないことは必ず質問する」ことを含み込ませていった。その理由は、「班でわからないことは必ず質問するという班学習規律がうちたてられている場合、そして班長はその疑問点を学級集団全体のなかに必ず投げだしていくという学習規律が確立されている場合、学級全体による集団思考のなかで、認識の発展はいっそう促進されていくだろうからである」とした。(25)「班でわからないことは必ず質問する」という項目は、その後、学習集団づくりの筋道のなかに取り入れられていった。

森小学校の「集団思考の態度づくり」実践を手がかりとしての学習集団づくりの筋道の構想については、吉本は千葉県柏市田中小学校の実践報告「学習訓練の計画と展開」を読んでの分析（65.7）において触れた。吉本は千葉県柏市田中小学校の実践を、(1)「学習以前」ともいうべき状態、(2)前期集団づくりの時代、(3)後期集団づくりの時代、(4)「子どもたちが学習のきまりを要求」して、子どもたち自身が学習体制を創造しつつある状態、の四時期に区分し、この発展は「教科外における生活指導実践から、しだいにその成果が、教科学習に浸透し、反映してきた歴史過程」であり、「子どもの側からいえば、子どもたちがまず自己の生

活にたいする姿勢をたて直し、そこでえられた主体的意欲が、学習への要求として結実してくる過程だ」とした。そして、「教科外の領域における生活指導から出発して、学習規律を確立する段階にまで達している田中小学校のこの実践は、今日のわが国における授業改造のひとつの典型だといえる」と述べた。(26)

吉本は「子どもは学習のきまりを要求する」という部分の実践は田中小の現在到達しえた成果だが、学習についてのきまりの形成過程は集団づくり過程の線上のものであり、友達の発言を静かに聞く、家では一時間以上学習する、一日一回以上発言するなどのきまりは班学習でのきまりとして実践されてきたことであるとし、「これらのきまりは、げん密には、授業のなかでの集団化、授業のなかでのきまりだとはいえない性質のものであろう」と述べ、「これとは一応別に、授業そのものでの学習規律が存在しているし、それを訓練することが当面の授業研究の重要な課題だと思うのである。」と述べた。(27) そして、「教科内容の習得をめざす陶冶の目的を達成するのにもっとも適切な形で、子どもたちの発言やコミュニケーションの組織化が考えられねばならない」と述べ、学習訓練のもっとも重要な点と考えられる発言のし方の訓練をあげ、その実践例として森小のそれを紹介している。森小の発言訓練は集団を意識した発言のし方に目が向いている。それは意見の同一、差異、対立を比較しながら、子どもたち相互に考えを出し合うことがねらいとされていて、この発言のし方を訓練することは集団思考を促進させ、陶冶目的の達成にもっとも適切な発言やコミュニケーションの組織化に寄与することになる。こうして、集団を意識した発言形式の訓練が「授業そのものでの学習規律」として浮上してきた。この集団を意識した発言形式の訓練が「授業そのものでの学習規律」として浮上してきた。この集団を意識した発言形式の訓練が学習集団づくりの筋道に位置づけられていく。

森小学校の実践は、吉本均・森小学校の共同執筆という形で「学習への態度変容の実践過程」という論文で全国誌に発表された(『授業研究』66.7)。同論文によると、森小学校の「集団の教育」への取り組みは1963年に開始された。同校では、発表するということは学習参加の具体的表現であり、一時間の授業で一度でも発表できれば「お客さん」にならず、学習意欲も向上する。また発表するには、他人の発言をよく聞かなければならないし、みんなにわかってもらえるように発表しなければならない。こうして、「子どもに発表力がつき活発なコミュニケーションが行われるようになること自体がすでに子どもたちの集団的な相互関係を変えることにもなる」し、「集団思考を組織する重要な条件である」。こうして、発言の仕方の訓練が開始された。(28)

森小学校は発言をはばんでいる原因を調査し、その主要な原因として、①質問されるのが心配で不安だ、②発表するのがはずかしい、③まちがっていないか心配だ、④発表の仕方がわからない、の四点が明らかになり、それぞれについて対策を考えた。①の、発表に対する質問が心配だという子どもに対しては、「ここまではわかるが、これから先はわからない」と率直に言わせることと、集団を意識した発言形式を教えていくことによって、解決の糸口が見えてきた。②の、恥ずかしいという子どもに対しては、学級での約束として、「・たとえまちがった発表や、ピントの狂った発表をしても笑ったり、いやがらせの態度をとらない。・心で思ったことは全部はき出してしまおう。・一時間のうち、半分ぐらい時間が過ぎても発表しようとしないひとには、みんなが要求して発表してもらおう。」という約束をつくり、また教師としては、発表の機会を与えたり、小集団での話し合いを数多く取り入れていった。③の、まちがって発表しないか心配だという子どもに対しては、「思考も共同で深められていくのだから、まちがってもよい」「まちがった発表やちがった答えをしても、同じ班の者が援助したりして、正しい発表ができるようにしてくれるのだから、心配しなくてもよい」と繰り返し指導していった。④の、発表の仕方がわからない子どもには、とくに個人調べをみんなより多くし自分の能力いっぱいまで努力することを要求し、また、発言形式を徹底的に覚えさせ、自分の思ったことを発言形式にあてはめて発言できるまで指導した。かなりきめ細かい指導をしていることがわかる。このように発表をはばんでいる原因を分析し、手だてを尽くすこ

とによって、子どもの発表力は増していった。次の課題は、質を高めることと、発表を平均化することであった。なんでも賛成の子どもがでてきて、発言の質が高まらなくなったが、その子どもには必ず理由づけをさせ、理由が明確でないときは子ども同士で追求しあうようにさせた。また自由に発表できる場ができるにつれて、自分だけが発言しようとする傾向がでてきた。これに対しては、だれでも言えることは平素あまり発言しない人に教師が指名する、小集団で話し合わせ小集団の代表者に発表させる、よく発表するものは他の者に発表をゆずってやって後でみんなの発表と自分の考えを集約する形で発表することを決め、その他は自由発表にさせていった。こうした手だてをとることによって、発言がひどくかたよることはなくなっていった。[29]

森小学校の「集団思考の態度づくり」実践は、山内中学校の実践を指導した高揚昭次から助言を受け、また理論面で吉本均に指導を受けて展開され、1963年以来の3年間の研究報告として、『集団づくりの態度づくり』（明治図書、66.10）が刊行された。

ところで、吉本における「学習集団づくり」の方法の定式化の模索は、授業分析の方法論的視点をどう設定するかから始まった。それは「授業分析の視点をどこにするか」（64.9）[30]にはじまり、「授業分析の視点をどこにおくか」（65.6）で展開された。[31] 吉本は授業の生きた構造の明確な把握から出発する。それによれば、授業は、教科の本質・課題の把握とそれにもとづく教材展開の計画的実現過程（認識過程）と、それを受けとめる学習集団の質的発展過程（集団過程）の二つの過程から成り立っていて、この二つの過程の接点において授業は成立する。このようなとらえ方をもとにして、吉本は、授業分析の視点として、(1)教科教材の本質に接近するタテの認識過程（思考過程）、(2)学習活動の豊富化ないし多様化をめざすヨコの集団過程、(3)両者を媒介する教師による授業＝コミュニケーションの組織化、の三つを摘出している。集団過程の分析観点として、①授業過程における小集団学習の位置づけ、②学習にとりくむ学級集団の長期的な成長過程の分析、の二つをあげ、授業の組織化の分析観点として、①発問様式の分析、②コミュニケーション過程の分析、③授業案と授業過程とのズレの着目、の三点をあげている。この分析視点をふくらませて吉本は、授業過程の「観察の方法」（65.10）で[32]、「集団過程に関する観察」として、子どもの発言回数、子ども同士のコミュニケーション形式、授業における小集団（班）の位置づけ、をあげた。ここで発言回数がでてきていることに注目したい。この発展として、吉本は「集団思考の組織化の条件を探る」（66.1）で[33]、授業のなかで活発な「共同活動」として集団思考を組織するための観点として集団思考を組織するための観点として、次の三つの次元をあげた。

(1) 全員発言・全員の学習参加を保障するという次元。発言回数とその分布。
(2) 認識の発展・深化がどのように生起したかという次元。できるだけ多様な思考のすじみちを保障し、それらを激突させながら、それらを「対立」「比較」させて克服していく過程で、認識を高めていく。
(3) 訓育指導の次元。(1)(2)の過程をとおして、強固な集団維持的な相互連帯性がつくられていく。

ここで吉本は、三つの次元に分けることについて、「三つの次元は、決して技術主義的なことがらだとはいえない」「こうしたこまかい指導過程のなかからのみ授業のなかでの共同思考活動は生まれるのだし、学習する集団の形成は実現できるのだと思う」と述べている。ここに、学習集団づくりの方法の定式化についての基本的見解が述べられている。また吉本は、(1)(2)と(3)の関係について触れ、(3)の訓育的次元に成功したとき、(1)の全員参加の体制が真にできあがってくるし、その逆の関係もあるとし、また、(3)の次元こそが授業の最終目標でありねらいである、とも述べている。(3)の次元は、「訓育指導」と「訓育的教授」の未分化状態にある。目的としての訓育と結果としての訓育が未分化であり、位置づけに不安定さがあるといわざるをえない。

吉本は、「教科指導における集団主義的特質」（66.9）において、森小学校の「集団思考の態度づくり」の視点をとりいれて、集団思考を有効に組織していくための指導観点として次の点をあげ

た。[34]

(1) 全員発言、全員参加の学習形態を用意すること。ここで吉本は教材内容によって小集団の組織を効果的に転換することに留意しながら、全員発言、全員参加のために小集団の採用が重要だとした。

(2) 教師の指示、発問を集団思考組織化という観点から検討すること。ここで吉本は、学級集団の成員間に相互作用を促進し、集団連帯感を育てることに寄与するような発問を重視している。

(3) 集団を意識した発言（子どもの）を訓練すること。ここで吉本は森小学校の発言形式の訓練をとりあげ、「前の発言者と自分の認識との同一・差異・類似をたえず比較しながらある個人に、あるいは学級全員にフィードバックしていく学習規律を定着させていくことも重要なひとつの観点であろう」とした。

(4) 子どもたち相互間における認識の対立矛盾やつまずきを積極的にとらえ、客観化していくこと。ここで吉本は「対立」「矛盾」の思考活動を意識的に激化させ、それらをより高い共通認識に止揚していくなかで、正しい科学的概念が形成されるというとらえ方から、認識の対立矛盾やつまずきを重視している。

(5) 個人責任と集団責任とを統一的に目覚させていく学習作業を用意しておくこと。ここで吉本は(1)から(4)までの指導結果として強固な民主的連帯性が形成され、集団的な仲間意識や連帯感が育成されるとしながらも、「しかしさらに重要なことは」として、学習作業を集団成員の連帯責任として自覚させるような指導が必要だとした。

ここではじめて(3)で発言訓練が取り入れられ、集団を意識した発言の訓練は(1)全員発言・全員参加と(4)「対立」「矛盾」の思考活動をつなぐものとして位置づけられていることに注目したい。ただし、森小学校で実践されていた、コミュニケーションを円滑に展開させるための自由発表の形式は抜け落ち、発言訓練のみが強調されている。ここでも、訓育指導の次元が一番最後にきていることに変化はない。相変わらず、訓育把握の未分化状態がつづいていることを示している。

1967年4月より『現代中学教育』誌上に「授業集団論」が6回にわたって連載された。この連載において吉本は、山内中学校の実践にみられた「抵抗」主体の形成を含めて授業集団の形成を構想していった。同連載の表題は次のようになっている。

1 授業集団論（『現代中学教育』67.4）
2 授業における「抵抗」主体の形成（同上、67.5）
3 授業集団づくりの「前期」と「後期」（同上、67.6）
4 「前期」授業集団の育成（同上、67.7）
5 集団思考＝行為の組織化（同上、67.8）
6 子どもの認識構造の変容（同上、67.9）

この連載論文は部分的に加筆されて、第二作の単行本『現代授業集団の構造』（70.5）に収録された。ここでは、連載論文にもとづいて、吉本の、授業の本質的構造に依拠した学習集団づくり論の形成と学習集団づくりの方法の定式化について述べたい。

吉本は授業集団を論じる前に学校の性格や歴史をやや長く述べ、大正期や戦後新教育の児童自治活動や仲間づくりの実践の遺産を継承して、授業集団論は「子どもたちが、そこで喜び、そこで悲しみ、そこで泣き、そこで笑うところの生活台として学級集団を、下から変革し、再組織していくこと、そのすじ道を考えることからはじめなければならない」とし、「自治的学級集団づくりを抜きにして、ただ授業展開や学習指導の方法、技術だけを論ずることはできない」とした。[35] ここに、自治的学級集団づくりを基底とした授業指導論の重要性が強調されている。

そういうところから吉本は、「子どもたちが目的を定立し、みずからの生活＝学習意欲や要求を実現しうるところとして、学級集団を変革発展させることが授業集団の最初の課題となる」と述べ、教師には、「子どもたちで目的を定立し、要求を実現していくことで、学級集団生活の体制を変革し、それをみんなで統御＝自治していく過程で、自己自身の願望や要求もより高い次元のものへとつくり変えられていくような教育指導が要請される」と述べた。[36] いってみれば、「教師が自分自身にとって抵抗となるような子どもたちの集団的

自主性を自分自身の手で育てる」（宮坂哲文）のである。たしかにいわれるように、授業には教科内容が優先的に存在していて、授業のなかで「抵抗」主体を育てることには一定の限界があるが、吉本によれば、「その限界をみとめたうえで、授業における知識主義の陶冶を克服して、しだいに訓育的効果の高いものにしていこうとすればするほど、教師にとって抵抗となるような強力な学習主体を育てなくてはならない」、「学習主体が相互に抵抗し、相互に促進しあうような集団体制を育てながら授業が展開されるとき、そのときにはじめて知識、技能は子どもたちの感情、情動、意志をよび起こし、かれらの内面的態度の変革、人格主体の変容にまで迫りうるような授業が生まれてくる」。こうして、全人格を総体として変革する「訓育的教授」の実現とむすびつけて、授業における「抵抗主体」の育成の意義を説いた。(37)

このことは、授業指導構造論としては、教科内容の習得にかかわる「教授指導」＝陶冶課題達成の次元と、学習要求の実現、学習規律・学習秩序の確立・創造といった「欲求充足」＝訓育課題達成とを質的に区別して、授業集団づくりの過程を追求していくことになる。この視点をもとにして吉本は、授業集団の構造を次のように図示し、「教科外を主要な領域とする集団過程と科学・芸術等を本質的部分としている教科内容との接触するところに授業集団は成立する」、「授業集団の構造はつねに何らかの程度でその両者がであうところで成立する」と述べ、「授業集団づくりがいかに進展しても、そこにはつねに、学級の子どもたちに要求される訓育課題が何らかの程度で存在しているのである」と述べた。(38) こうして、授業集団の成立が長期的な時間的過程のなかに置かれる。教科外での集団づくりを背景として、授業においては訓育課題（学習意欲・学習規律の確立）と陶冶課題（認識・概念等の形成）の接点において授業集団が成立する。しだいに訓育課題と陶冶課題の比重が変わっていき、それにつれて訓育課題と陶冶課題の内容が変わっていく。こうして、教科内容の指導と学習集団の指導の二重の指導を授業指導のなかに位置づけ、このような授業指導構造論をもとにして、学習集団づくりを基底とした授業指導論が成立していくのである。

領域	授業集団の成立	領域
教科外活動（学級集団づくり）	「前期」授業集団 ‖ 訓育課題の達成 （学習意欲・規律等の確立 班とグループとの一体化） 「後期」授業集団 ‖ 陶冶課題の達成 （認識・概念等の形成 班とグループとの分離）	教科内容（科学・芸術等）

上記の理論構造のもとに、授業集団を組織するための指導視点が次のような形で構想された。(39)

(1)　全員参加運動の視点

授業時間における班（小集団）の利用、班（小集団）の指名・評価

家庭学習への取り組み

(2)　授業秩序確立の視点

学習準備などの外面的秩序の確立から授業進行に関わる内面的秩序の確立（「わからない」という発言・「……させてほしい」という学習要求が自由に出される授業）

(3)　集団思考多様化の視点

①　教師の指示・発問の仕方

「要素関連」型の発問

「具体関連」型の発問

②　子どものコミュニケーション技術の訓練＝発言のし方の訓練

集団を意識した発言形式・第一段階、第二段階

(4)　「間接学習」形態導入の視点

独自学習、集団作業＝小集団活動の組織化。独自学習 ── 小集団学習 ── 一斉指導の交互転換。

(5)　子どもの認識構造変容の視点

①　「生活の論理」「思考のつまずき」をくみこんだ授業展開

課題の意識化・定式化、課題解決の授業過程の構築

②　授業における「同調」と「抵抗」

「同調」派と「抵抗」派の激突による一人

ひとりの認識の変革

ここでは、授業指導は全員参加の学習秩序の創造から集団思考＝行為の組織化へとしだいにすすむというように構想されている。班にしても、前者では連帯・協力を中心にした利用が求められ、後者では陶冶と深く関わった利用が求められる。訓育課題と陶冶課題の内容と比重のちがいが授業集団の質を規定する。吉本は、連載論文では、前者に関わる授業集団を「前期」授業集団と呼び、後者に関わるそれを「後期」授業集団の展開と呼んで区別して論述した。[40] ここに、授業集団の質的発展を見通しての学習集団づくりのすじみちがほぼ全面的に展開されている。

(2) 授業の本質的構造に依拠した学習集団づくり論の形成と学習集団づくり方法の定式化（68～71）

吉本において学習集団指導論は「授業集団の構造とその形成」（68.9）において深められ、授業の本質構造にもとづいた学習集団指導が構想された。そこでは、授業では認識だけでなく情動・モラルも形成されるし、集団過程だけでなく個人過程も存在するのであり、これまでのように授業を認識過程と集団過程の統一としてとらえるのでは不十分であるとして、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。「教授＝学習過程としての授業」において、「真の学習成果は、子どもが自分でみずからの知的・道徳的力を緊張させ、積極的に学習対象に対決するとき」のみであり、「教科内容に対する知的・道徳的な対決」による「知的・道徳的自己変革」に迫る教授指導が課題である、とした。「陶冶＝訓育過程としての授業」において、「教授＝学習過程としての授業が十分にその本質を達成するのは、その過程で子どもたちの陶冶と訓育との両側面が正しく配慮されるときである」として、授業を単なる知識の伝達・注入に終わらせないで、子どもたちの意欲、感情、意志に結びついたものにまで発展させて、できるだけ訓育的効果の高いものに改造、変革していかなくてはならない」とした。「子どもたちが意欲的、活動的に習得したもののみが、かれらの『確信』や『世界観』や『生き方』に結びつくものとなるからである」とした。[41] こうしてこの論文では、まだ人格形成＝主体形成ということばは使われていないが、「学習対象との対決」「教科内容に対する知的・道徳的対決」という表現が使われ、人格形成＝主体形成に比重を置いた授業過程の構造の把握をしている。[42]

こうした人格形成＝主体形成に比重を置いた授業過程の構造の把握は、「学習集団とは何か」（『学習集団づくり入門』69.4）においていっそう明確に論述された。そこでは、授業が「教授＝学習過程」だというのは、教授主体と学習主体との相互対決の過程であり、教材を媒介とした主体と主体とのであい＝対決の過程でなくてはならない、とした。こうして、いまだ学習の主体となっていない子どもたちすべてをいかにして学習主体にしていくかという、全員の学習主体形成の道すじにこそ学習集団づくりの第一の課題がある、とした。「陶冶＝訓育過程」では、集団的＝実践的関係の組織化とのつながりにおいて、意欲・感情・情動を発揮し全人格を投入して授業に立ち向かう主体形成を問題にした。そうした主体形成には、「かれらの主体的参加を保障する自治的集団過程の組織化が不可避的に要請される」とし、「自治的集団過程の組織化」をとおした「自主連帯の学習規律」の形成を問題にする。こうして、学習集団形成のねらいは、「学級集団づくり＝訓育過程から導きだされる基礎的自治集団（班）に着目することによって、ひとりひとりの子どもを真に学習＝実践主体として立ち直らせ、また、学習に対する組織的な実践能力を備えた民主的リーダーの育成を契機として、やがては、学級集団成員のすべてに自主連帯の学習規律を確立させていくことなのであり、さらには、そこから、授業を、学習主体と学習主体とによる真偽をめぐるきびしい集団思考＝討議として発展させようとする営み」なのであるとされた。[43] 自治的集団を支えとして学習＝実践主体を形成し、自主連帯の学習規律を確立し、学習主体と学習主体とによるきびしい集団思考をつくりだすことに学習集団形成のねらいがあるとされた。こうして、学習集団形成＝づくりは、教科内容に従属する指導にとどまらず、教師の教科内容指導と対等に位置する重要な指導であり、いやむしろ授業改造の目標像を指し示すもの

であるとさえいえる。[44] ここに吉本における学習集団論の新しい展開が見られる。主体相互の対決というとらえ方は学習集団の概念を拡張することになり、のちに吉本が「授業を学習集団として改造する」と表現することの根源はここにある。このような移行は、学習集団論のみが問題なのではなく、学習集団づくりを基底にすえた授業指導論こそが問題になってきていることを表している。

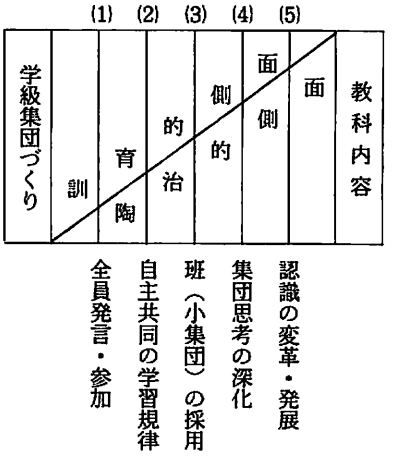
上記の構想は、「学習集団の思想と実践」(70.4)において、さらに深められていった。そこではまず、「『学習集団』の形成は授業の質をどう変えようとするのか、『学習集団』の志向と構造とはどういうものであるのか。」と問題を設定し、吉本は次の三点を指摘し、学習集団のめざす授業像を示している。[45]

まず第一に、授業を歴史的、社会的実践の性格をもつものとしてとらえることである。子どもたちは授業のなかですでに、地域社会や家庭生活のなかで歴史的、社会的な矛盾や不合理・差別を背負いこんで登場してくるのであり、学習集団づくりにおいて「生活班」に着目するのは、「まず最初に、子どもたちが全存在をそこに実現し、また、そこで変革もされていくところとして、さらに社会的、歴史的諸条件をいや応なしに背負いこんでくるところとして」考え、「社会正義実現の主体者を形成しようとするから」である。

第二に、全員の子どもを真に学習主体として形成することである。ここで吉本は授業を教授する主体と学習する主体との相互対決の過程であるとし、授業は、まさに、教材を媒介とした主体と主体とのであい＝対決の過程でなくてはならない、とする。ところが子どもたちは学習主体になっていないのであり、学習主体形成への道すじこそ探求されなければならない課題だとする。この観点はさきの「学習集団とは何か」での論の延長であり、第三期でさらに深められていった。

第三に、知識を子どもたちの全人格的な思想、つまり考え方、生き方にまで発展させることによって、真に訓育的教授を達成することである。ここで吉本は、学習集団の指導は、「授業における陶冶活動のなかに、できるだけ民主的で進歩的な、そして最大の訓育効果をよびおこし、そのことによって、授業の質を改造しようとする努力にほかならない」のだとしている。ただ、あとの説明では班づくりにおける自覚的規律について説明していて、訓育的教授の説明としては荒いといわざるをえない。この点の克服が第三期に行われていったことを付記しておきたい。

吉本は学習集団の実践に関わって、「授業を学習集団形成の側面から改造するという場合、そこにはいかなる実践的視点が考えられるであろうか」と問題を設定して、次の五点を提起する。ここではさきの授業集団構造図のなかに五つの実践的視点が位置づけられ、図のなかに記入されている。[46] この図は、実践化をいっそう容易にしていえる。



(1)　全員発言・参加の視点

ここでは班単位の指名・評価による「全員参加体制」の保障をあげている。

(2)　自主共同の学習規律の視点

ここでは班長を中心としての自覚的学習規律の確立を重要な問題だとしている。わからない子・発言しない子への取り組み、学習課題意識化の取り組み、班長を中心としての「ストップ」を重視し、「ストップ」による共同追求の授業進行の組み変えを重視している。

(3)　小集団の採用の視点

ここでは最初の段階では、生活班を授業において活用し、授業を自主共同の仕事にしていくことを重要な視点にしている。そのあとで、教科学習のために効率的な学習班＝小集団を採用してもよい、としている。

(4) 集団思考深化の視点

ここでは、「科学・技術・文化の本質の追求をめざしての真偽、理非をめぐる価値の奪い合い、対立意見の論理的展開とそれの止揚されていく過程」を集団思考とし、「同調」と「抵抗」のあいだのはげしい問答過程の組織化を問題にする。

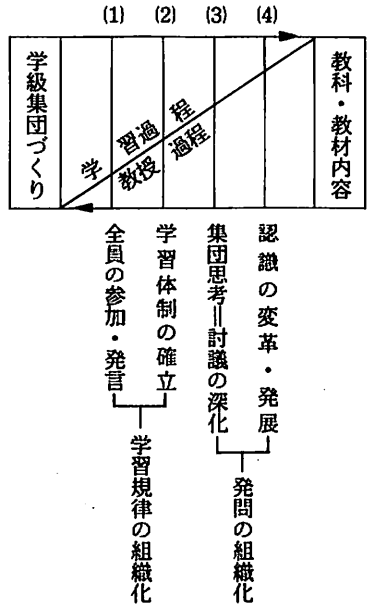
(5) 認識の変革・発展の視点

ここでは「外的対話」の「内的対話」への内面化、それによる価値体系・認識体系の形成が問題にされる。

1967年の「連載・授業集団論」における定式化と比べると、5つの視点の内容はほぼ同一であるが、「連載・授業集団論」における「(2)授業秩序確立の視点」を「(2)自主共同の学習規律」に名称変更し、「(3)集団思考多様化の視点」と「(4)『間接学習』形態導入の視点」が逆になっていて、「集団思考」があとの方にきている。学習集団形成に関わるキーワードとして、「自主共同の学習規律」と「集団思考」が浮き彫りにされつつあるといえる。

翌年の論文「学習集団の組織化とは何か」(71.2)において吉本は、これらの視点を、学級集団による学習規律の組織化、発問による集団思考の組織化のもとに整理していった。吉本は「学習集団創造ということは、すべての子どもたちを真に学習する主体として成立させ、学習をかれらの自主・共同の知的行為とすることによって、知識伝達の教室を探究する教室へと変革していこうとするものである」と述べる。ここでの「すべての子どもたちを真に学習する主体として成立させ、学習をかれらの自主・共同の知的行為とする」道すじとして、吉本は二つの道すじを考える。一つは、学級集団による学習規律の組織化であり、もう一つは、発問による集団思考の組織化である。[47]

前者の、学級集団による学習規律の組織化は、「基本的には、学級集団づくりに依拠しながら、子どもたちのなかに授業にとりくむ自主・共同の学習体制を導きだしてくる過程に関する指導」であり、学習集団創造の四視点のうち、①全員の参加・発言の視点、②学習体制の確立の視点、が該当する。これらは、「学級集団づくりに固有な班に依拠してとりくむことを求めるものであり、班



をできるだけ、子どもたち全員の思考行為を保障する小集団活動として授業場面にとりいれることによっていっそう有効に達成される視点」であるとされた。これに対して、③集団思考＝討議の組織化、④認識の変革という視点は、教師の発問によって組織されるべき視点だとされ、そこから③④を「発問による集団思考の組織化」のなかに位置づけたのである（上図を参照）。[48] つまり、何によって組織するかを基軸にして、学級集団、とくに班と、発問とに大別し、そのもとにこれまでの視点をとりまとめていったのである。前の論文「学習集団の思想と実践」における「小集団の採用の視点」が項目としてはとりだされずに、学級集団による学習規律の組織化に含みこまれ、それぞれ二項目を配置して「学級集団による学習規律の組織化」「発問による集団思考の組織化」のもとに構造化された。ここに、学習集団づくりのすじみちが確定された。

学習集団づくりのすじみちを明確化・単純化することによって、実践を容易にし、学習集団づくりの運動を普及していく側面がある。67年以降の吉本の「学習集団づくりのすじみち」づくりの試みは、そうした普及運動にともなって生み出されていったのであり、事実、学習集団づくりは全国各地に拡がっていった。[49] しかし単純化は、学習

集団を支えている他の要素を捨象してしまう側面をもっている。たとえば「学級集団による学習規律の組織化」では、班を中心にすることによってすじみちを確立することになるが、その反面、主体と主体のあいだの関係行為の側面がみえにくくなる。このあたりが第四期において「まなざしの共有」という形で見直しがなされていくのであるが、そういう面をみえにくくさせる面もある。また「発問による集団思考の組織化」では、授業における教師の教授行為は発問以外に多くあり、それらが捨象される側面がある。教師の「語り」が「発問」とならんで重要であり、主体と主体のあいだの応答行為を組織するという点では「教師の対応行為（タクト）」が重要になるが、それらが見えにくくなる側面がある。主体と主体の関係行為・応答行為を基軸とする授業構造論が「学習集団づくり」の支柱となっているが、その授業構造論と「学習集団づくりのすじみち」のあいだに若干のずれがでてきているといわざるをえない。それらのずれに起因する問題点を克服し、集団論、発問にはじまる教授行為論を深め、新たに学習集団指導の体系をつくりだすことが、吉本均の第三期・第四期の課題となったのである。

注

(1)　「授業と学習集団」をめぐる研究文献については、藤原幸男「『授業と学習集団』に関する研究文献(1)～(3)」『琉球大学教育学部紀要』第36集～第38集、1990～1991年を参照されたい。

(2)　豊田久亀は、著書をもとにして、1982年までの吉本均の学習集団研究の深化・発展過程を考察している。豊田久亀「連載・授業と学習集団づくり３～４、学習集団指導論（その１）（その２）―吉本均氏の場合―」『授業研究』1982年６～７月号。および豊田久亀「連載・授業と学習集団づくり５、集団思考と学習集団」『授業研究』1982年８月号を参照。吉本自身の自己考察については、「“今だから語る・あの時私は―”、吉本均先生 ―授業の実践・理論を求めつづけて―」『学校運営研究』1991年９月号を参照。

(3)　佐藤正夫ほか『道徳教育―その主体的確立のために―』西日本図書、1959年、107、110、153～162ページ。

(4)　1987年２月までの吉本均の著作一覧は、広島大学教育学部退官最終講義の時に配布された小冊子、吉本均『人間を教えるとは何か ―わたしの教授学的思索の歩み ―』に収録されている。本論文の執筆においても参考にさせていただいた。

(5)　佐藤正夫・吉本均『生活指導の実践過程』御茶の水書房、1960年、116ページ。

(6)　同上、81ページ。

(7)　同上、134ページ。豊田久亀の指摘は、豊田「学習集団指導論（その１）」（前掲）、113ページを参照。

(8)　同上、165～166ページ。

(9)　竹内常一「全生研第三回全国大会のために２、分科会で何を話しあうべきか」『生活指導』25号、1961年８月、112～113ページ。

(10)　竹内常一「小川・宮坂論争の問題点 ―生活指導の概念規定をめぐって ―」『生活指導』21号、1961年４月。

(11)　宮坂哲文「全生研第三回全国大会のために１、全国委員・活動者会議の提案」『生活指導』25号、107ページ。

(12)　吉本均「児童会・生徒会活動と学習集団」『生活指導』41号、1962年11月、21～25ページ。

(13)　宮坂哲文「全生研第三回全国大会のために１、全国委員・活動者会議への提案」、104ページ。関連して宮坂は、「集団組織化を生活指導の実践過程の中軸とし、その実践過程そのものの法則化と学年を追っての系統的組織化をはかろうとする最近における生活指導研究の動向は、教科指導と生活指導の統一という問題をまったく新たな段階にみちびくものということができるであろう。」と述べている。（宮坂哲文「教科指導と生活指導の統一ということ」『生活指導』26号、1961年９月、４ページ。）

(14)　広島県生活指導研究会「生活指導の思想・教授学習過程の研究」『生活指導』28号、1961年11月、78ページ。

(15)　同上、79ページ

(16)　吉本均「集団づくりの見通しと教科の役割」『生活指導』46号、1963年４月、14～15ページ。

(17)　吉本均「班学習とは何か」『生活指導』54号、

1963年11月。

(18) 「班学習」の規定において、吉本は、宮坂哲文「分団指導の基本問題」『分団指導 ── 班学習の展開 ──』明治図書、1963年5月における「『班学習』の基本的特質」の叙述を参考にしたようである。山内中学校の「集団の教育」実践（庄原市教育委員会編『集団の教育』部落問題研究所、1963年）はこの「班学習」の実践である。吉本は、班学習の本質は「授業で子どもを組織するという思想である」として、山内中学校の実践を高く評価している（吉本均（文責）「広生研第4回大会基調報告（1964年）、『国民のための学校』論の創造」（広島県生活指導研究協議会編『子どもの生きぬく力を求め続けて──広生研30年史──』1990年8月、87ページ。なお吉本は広生研第4回大会基調報告（1963年）でも高陽中学と山内中学の実践をサークル実践の共同成果としてあげており、吉本や広生研は1963～64年頃「高陽中学や山内中学の実践を典型とし、新しい生活指導の理論を創造しようとしていた」といえる。船越勝・藤井啓之「広島県における『生活指導』論の探求」、同上、239ページ。）。

宮坂の「班学習」規定に対して、前沢泰は、学習と班の関係の無理解のために「学級集団づくりの過程に、その活動内容としての学習を無条件に持ちこんでいる実践も少なくない」として、「授業過程において子どもたちが自主的に行うところの、学習規律、学習スタイル、学習への能動性、学習目的や学習権の自覚などに対するとりくみは、これを班活動といっても、班学習とは呼ばない。また同じく授業過程外で行われる、教科内容に対する直接的とりくみも、わたしはこれを『班勉強』と称している。」と述べている（前沢泰「実践の分析とこれからの課題」、全国生活指導研究協議会編『学習にとりくむ集団づくり』明治図書、1963年5月、169ページ。）。ほかに春田正治の批判がある。春田正治「班学習の組織化と集団思考」、砂沢喜代次編『講座・子どもの思考構造、4、授業過程と集団思考』明治図書、1967年6月。

(19) 吉本均「学習意欲開発の基盤 ── 集団づくりと学習意欲の関連 ──」『授業研究』6号、1964年6月、33ページ。

(20) 吉本均「集団学習－その意義と必要性」『授業研究』13号、1964年12月、8ページ。集団学習を目的としてとらえる末吉理論に対して、春田正治は「学習目的に従属して決定されるべき学習形態が、本来の学習目的のほかに、いま一つの目的を並列的に学習指導に賦与するというのはまことに奇妙なことである」とし、「集団学習というのは、むしろ目的そのものだ」という末吉理論に吉本が同調するのは、「たいこ持ち」だとしている（春田正治「ちがいを明らかにした上で」『生活指導』71号、1965年3月、69ページ。）。しかし吉本はたいこ持ちをしているわけではない。　集団的思考の刺激、指導、組織」としての集団学習を本気で教育の思想＝目的としているのであり、ここに、学習集団づくりを目的とするかどうかをめぐる論争の原点がある。なお同論文は一部加筆されて、吉本の最初の単行本『授業と集団の理論』明治図書、1966年2月に収録されている。

(21) 同上、11ページ。

(22) 同上、11～12ページ

(23) 同上、13ページ。

(24) 吉本均「集団づくりと授業過程の関連」、現代中等教育研究会編『集団づくりと授業過程』明治図書、1965年5月、19～23ページ。この論文の「3(3)自主管理と学習権要求、(4)授業形態」は加筆されて『授業と集団の理論』（1966.2）に収録されている（同書、「Ⅳ三『自主管理』と学習権の思想」160～171ページ）。

(25) 同上、23～24ページ。

(26) 吉本均「田中小学校の実践記録を読んで、授業改造と学習訓練の関係」『授業研究』20号、1965年7月、46～47ページ。

(27) 同上、49～50ページ。

(28) 吉本均・広島県比婆郡森小学校「事例研究・わるい学習態度をどう矯正したか、学習への態度変容の実践過程」『授業研究』33号、1966年7月、56ページ。

(29) 同上、56～60ページ。

(30) 吉本均「授業分析の視点をどこにすえるか」『授業研究』9号、1964年9月。

(31) 吉本均「授業分析の視点をどこにおくか」、

馬場四郎編『授業の探究』東洋館出版社、1965年5月。

(32) 吉本均「観察の方法」、全国授業研究協議会編『授業研究入門』明治図書、1965年10月。

(33) 吉本均「集団思考の組織化の条件を探る ――大西提案の私的補説として ――」『生活指導』83号、1966年1月、24～25ページ。

(34) 吉本均「教科指導における集団主義的特質」『現代教育科学』107号、1966年9月、74～75ページ。

なお、ここでの集団思考を有効に組織するための指導観点は、森小学校との共著『集団思考の態度づくり』における論文「学習集団の思想」には取り入れられていない。同上論文では、前時期の三つの次元、(A)全員発言・全員の学習参加を保障するといった次元、(B) 認識の発展・屈折・深化がどのように集団的に展開されたかという次元、(C)訓育指導の次元、によって説明されている。論文の内容、執筆時期から推察して、同上論文は吉本均「リレー討論／授業と集団・第一回、授業過程と集団づくり」『現代教育科学』1966年4月号をもとにして執筆されたものと思われる。

ここでの集団思考を有効に組織するための指導観点は、「実践知の発達過程と集団思考」（砂沢喜代次編『講座・子どもの思考構造、4、授業過程と集団思考』明治図書、1967年6月）でも述べられている。ただし(1)は「全員発言、全員参加の学習形態を用意して、できるだけ多くの異質的な意見の組織化をはかっていくこと」と修正され、(5)が削除されている。

(35) 吉本均「授業集団論」『現代中学教育』1967年4月号、124ページ。

(36) 吉本均「授業における『抵抗』主体の育成」『現代中学教育』1967年5月号、119ページ。

(37) 同上、123～124ページ。

(38) 吉本均「授業集団づくりの『前期』と『後期』」『現代中学教育』1967年6月号、124ページ。この図は『現代授業集団の構造』収録のときに「授業集団の成立」部分に斜めに線が入れられ、「『前期』授業集団」が「授業における学習集団に、「『後期』授業集団」が「教材の提示・展開」に修正された。

(39) 吉本均「『前期』授業集団の育成」「集団思考＝行為の組織化」「子どもの認識構造の変容」『現代中学教育』1967年7～9月号。

(40) 吉本均「『前期』授業集団の育成」、120ページ。ただし、『現代授業集団の構造』(1970年)収録のさいに、「前期」授業集団は学習集団の指導＝訓育的側面、「後期」授業集団の展開は陶冶的側面に変更された（『現代授業集団の構造』93ページ）。授業集団のちがいではなく、集団の側面のちがいが強調されている。

(41) 吉本均「授業集団の構造とその形成」『現代教育科学』131号、1968年9月、23～28ページ。この論文は加筆されて『現代授業集団の構造』に収録されている。なお、認識過程・集団過程としての授業から教授＝学習過程・陶冶＝訓育過程としての授業への授業構造把握の変化には、Klingberg, L., Abriss der Allgemeine Didaktik, 1966が影響を与えている。

(42) 石川正和は、吉本均の論述に賛同し、「授業を認識過程の統一としてとらえることは、『認識⟷人格』『集団⟷個人』という点において、不確かな問題を含んでいた」と述べている（石川正和「子どもの人格発達と学習主体形成」『講座・授業成立の技術と思想2、学習主体形成と評価活動』明治図書、1984年、61ページ）

(43) 吉本均「学習集団とは何か」、吉本均編『学習集団づくり入門』明治図書、1969年4月、12～30ページ。この論文は加筆されて『現代授業集団の構造』に収録された。

(44) 吉本は教授＝学習過程の規定を後に「相対的に独立した教授主体と学習主体の知的対決」という規定に修正していく（吉本均編『学習集団づくり・低学年』明治図書、1971年、7ページ）が、大西忠治はこの規定に対して、この規定は教科外活動であっても適用できるのであって、授業だけの特質ではない、と批判している（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、111～114ページ。のちに『学習集団実践論』明治図書、1978年、17～20ページに収録された）。これは教授主体と学習主体は対等かをめぐる論議であり、学習集団観のちがいを明瞭に示している。

(45) 吉本均「学習集団の思想と実践」、全国授業研究協議会編『別冊・授業研究、学習集団の思想と実践』明治図書、1970年4月、21～26ページ。

(46) 同上、28ページ。

(47) 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、9～10ページ。

(48) 同上、10～13ページ。

(49) 『小六教育技術』1969年8月号の「特集・わが校の授業研究」で、吉本均の推薦校として、長崎県諫早市立長田小学校、福岡県中間市立中間北小学校、広島県双美郡三和町立敷名小学校、広島県広島市立天満小学校の4校が取り上げられている。