

# 琉球大学学術リポジトリ

## 1980年代における学習集団研究の動向

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語:<br>出版者: 琉球大学教育学部<br>公開日: 2007-07-19<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/1095">http://hdl.handle.net/20.500.12000/1095</a>                            |

# 1980年代における学習集団研究の動向

藤原 幸 男

Several Trends of Study of Learning Collective in Teaching in 1980's

Yukio FUJIWARA

(Received November 30, 1989)

はじめに

80年代にはいって学校教育をめぐる状況が大きく変化している。何が変わったのか。

まず第一に、受験競争のいっそうの激化（サバイバル競争化）にともなって、とくに大都市において有名私立中学校への進学志向が強まり、小学校高学年から学習塾に通うのが当たり前になり、公立学校における教育の変質を招いていることである。そのなかで個人主義的な学習観が助長され、「できない」子どもへのあたたかいまなざしが欠落し、学級でなにかを共同で創造するということがきわめて弱くなってきている。

第二に、子どもの生活まごとの管理が進行し、そのなかで、指示されるとおりにしか動かない子どもが増え、主体的に生活を創造する意欲が消えていつてきていることである。たとえば子どもの生活リズムを確立させようとして生活点検がなされるが、そこでは、教師の主観的善意にもかかわらず、子どもの生活を画一的に支配し、家庭を学校化してしまうことになっている<sup>(1)</sup>。また学校内部

でも、校則や「よい子の一日」によって学校生活全体に口出しし、こまかく干渉して子どもたちの生活を統制してきている<sup>(2)</sup>。こうして、ますます、子どもへの管理・統制が強められてきている。

第三に、教師の側でも管理体制が強化され、教師の自由裁量が狭められ、子どもの教育をめぐる教師集団で教育的に議論しあうことが少なくなってきていることである。日常の多忙さともあいまって、教育の事務的処理が深々と進行してきている。このために一方で、良心的教師は、子どもの内面の感情が見えず、子どもをつかめずに苦勞することになる。他方で、多くの若い教師は子どもを動かす技術を求め、「教育技術の法則化」運動のようなものとびつくことになる。しかしそれは、子どもを操作することには役立っても、子どもの意欲をひきだし、子どもを生活主体にすることには結びつかない。

こうして、80年代末の今日、学校教育において管理主義・操作主義が横行し、子どもは生活意欲を抑圧され、従順になってきている。子どもたち

---

\* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.  
本論文は、全生研研究者集会（1989. 7. 31, 沖縄県那覇市）での報告に大幅加筆したものである。

は学校の管理主義の顔に自己をあわせて学校生活を過ごしているといえる。

こうしたなかで近年、子どもの生活意欲を回復し、子どもを生活主体として育て、子ども自らによる生活集団を創造しようとする動きがでてきている。全生研では、1986年以來「集団づくりの新しい展開」に取り組んでいる。

そこではたとえば、次のようなことが主張されている。

- ・ 班の第一次集団の性格の強調、仲間集団のじっくりとした育成の重視
- ・ リーダー像とリーダーづくりの筋道の見直し
- ・ 討議づくりにおける合意形成の重視

今日の状況の変化を視野に入れて学級集団づくりを新たに構想するこうした動きは、当然、授業指導の構想にも影響をあたえざるを得ない。従来とはちがった観点で、授業指導が構想され、展開されていかなければならないことになる。学習集団の構想も一定の見直し、ないし修正が求められてきているといえそうである。以下では、こうした視点から、1980年代における学習集団研究の注目すべき動向をみていくことにする。

## 1 「まなざしの範囲」と「呼応のドラマ」

### — 吉本均の学習集団論 —

上記のような学校教育をめぐる状況の変化をいち早くとらえ、それに即応するように学習集団論と授業指導論を組み立て直したのが、吉本均である。かれはその論理を『ドラマとしての授業の成立』（明治図書、1982年）で展開している。

吉本はそこで、まず、子どもを応答する主体としてとらえる。教師が子どもと向かい合い話しかける、子どもは目とからだでうなずき応答するという現象に着目し、応答の成立がさしあたって授業がドラマとして成立していることだ、とする。

「『ドラマとしての授業』ということで、何か特別に変わった授業のことを意味しているのではない。教師は、子どもたちと向かい合う。そして話しかける。子どもたちは教師に<sup>対面</sup>し、顔をみながら聞く、うなずいたり、首をかしげたり、挙手したりしている。教師が子どもたちの表情をみながら語りかける、子どもたちは<sup>目とからだ</sup>でうなずき、ひとつひとつ応答している。これは、教

師の語りが子どもたちに通じていることであり、さし当たり、授業がドラマとして成立していることだ、とわたしは考えている。」<sup>(3)</sup>

この見解は同書でさらに展開され、「まなざしを共有することが、授業におけるコミュニケーションの出発点」だとされる。そして、次のように述べられる。

「教師は、子どもと同じ目の高さで向かい合い、子どものまなざしに語りかけるのである。ものではなくて主体であるということは、対面するまなざしをもつということであり、からだで聞くということだからである。教師の働きかけに対して、子どもたちもからだでうなずいたり、声をだしたり、挙手したりしなくてはならないのである。出席ではなくて参加するということは、からだをそなえた主体として能動的に応答するということであり、それを引き出すためには、教師も表情とからだで向かい合い、ことばを子どもたちの内面に届けなくてはならないのである。」<sup>(4)</sup>

ここで述べられたことは、のちに『授業成立入門』（明治図書、1985年）で、「まなざし（微笑）を共有して向かい合う」ことだと定式化される。これが授業成立の起点だとされる。ここでいうまなざしは、単なる眼ではない。精神と思想が外に表現されたものとして客体に働きかけるのであり、子どもはそれに主体として応答するのである。<sup>(5)</sup> 吉本が「まなざし」を強調する背景には、教師の語りが子どもたちにかからなくなってきた状況がある。この状況に対して、精神の表情としてのまなざしを問題にし、事態を打開しようとしたのである。

この延長線上に、吉本は「まなざしの範囲」として「学習集団」をとらえなおしていく。「まなざしの範囲」として吉本が述べているのは、「一体感と信頼感によって保護されている場所」であり、「一体感のもとで、保護され、信頼されているという安心感の充実した場所」であって、「その範囲のなかでのみ、子どもたちは恥ずかしがらずに、自分の意見を発表したり、『わからない』が安心して言えたり、真剣にまちがったりすることができる」とされるのである。そのような「安心してまちがうことが、特別に保護されている」場所として学習集団を位置づけ、それが学習集団

の思想(こころ)なのだとするのである。<sup>(6)</sup>

といってもそれは、授業成立の第一歩にすぎない。そこからすすんで、演劇のようなドラマをつくりだすことが課題となる。なにか訴えたいもの(事件)をもち、かつそれがドラマとして子どもの内面に浸透するにはどうすればよいか、が問われてくる。

「いかに大きな事件であっても、それが人間を素通りして主体の内面に何らの共感や反応を呼びおこさないとき、それは『事件』であっても『ドラマ』ではない。反対に、『事件』としてはまことに小さな出来事であっても、それが『私』という人間にぶつかり、『私』の内面に何かを引きおこすとき、それは、きわめて大きなドラマとなるのである。いかに多くの知識や事項が提示され、与えられても、それに対して子どもたちが自主的な共感や応答を呼びおこさないとき、それはドラマでも授業でもないといわなくてはならない。」<sup>(7)</sup>

こうして、「呼応のドラマ」を生起させる「呼びかける」指導案をどう構想するかが課題となる。それは、①教えたいものをもつ教材=解釈づくり、②身(心)にかかる発問と指示、③つまづきを含んで対立・分化を予想する、④からみ合い・きりかえしを予想する、⑤「ヤマ場」に追い込む働きかけ、を含みもつ。このような内容を含みもつた指導案をつくりだすことが重要になる。<sup>(8)</sup>

こうして吉本は、①まなざしを共有して向かい合い、指導的評価活動などとおして学習主体を育て、学級を「まなざしの範囲」にすること、②子どもに「呼びかける」指導案の構想をとおして「呼応のドラマ」を生起させること、この二つの筋道で授業指導論を構築していく。

吉本の主張に、学ぶべき点は多い。とくに、吉本が教師と子どもを相互主体としてとらえ、子どもの身に向け呼びかける授業指導を提起したことは、注目に値する。授業指導論の新しい地平を切り拓いたといえる。

しかし、学習主体の形成という観点からみると、問題もある。吉本にあっては、教授主体の行為によって学習主体を呼び起こすとされ、教授主体の働きかけの範囲のなかに子どもをつつみこんでしまっていて、学習主体の自立、抵抗主体化の側面が弱い。たしかに、教授主体の行為によって子

どもに働きかけ、学習主体として成長するように方向づけることは大切だが、それと平行して、子どもが教材と直接立ち向かったり(ひとり調べ)、班での共同活動をとおして相対的に自立した学習主体、学習の抵抗主体を確立していくすじみちを大切にしていく必要があるように思われる。

そしてまた、吉本においては特定の方法・技術(たとえば班競争、指導的評価活動)と結合して理論が提出されていて、大西忠治らには「全生研の教師が築き出した生活指導の技術の授業における応用版にすぎない」<sup>(9)</sup>という印象を与えている。たしかに、全生研の学習集団実践に学んでいる部分が吉本にあるが、それだけではない。吉本グループの学習集団実践は全生研実践とはちがった部分を豊かにもっている。だが、吉本の学習集団の指導体系のなかに十分に反映されているとはいいがたい。それらの部分をきちんと位置づける必要がある。また、過去のすぐれた学習集団実践や授業実践の成果に学び、それらを広範にとりこんでいく必要がある。そうすることによって、吉本グループの学習集団実践の性格がいっそう明瞭になり、全生研実践とのちがいが浮き彫りになるであろう。

上記二つの問題点を指摘したが、その点については、吉本均編著『新・教授学のすすめ』[全5巻]、1989年に改善の努力がみられることを付記しておきたい。

## 2 子どものももの見方・感じ方・考え方と学習集団——竹内常一の「教科を通しての生活指導」再考——

竹内常一は80年代にはいって、「教科をとおしての生活指導」の見直しが必要だと述べてきている。「生活指導の課題」『教育』1983年1月号において、竹内は、「生活指導を領域概念としても、『教科をとおしての生活指導』ということばで論じられた問題はなくなるわけではないから、これをどうするか」が問題だとし、70年代の教育研究運動をとりあげながら、「それらがかつて『教科をとおしての生活指導』といわれたものとどう異なるのかということについて、理論的追求が着手されているとはいえないように思われます」と述べている。<sup>(10)</sup>

また「生活指導と思想形成」『生活指導』1986年2月号で竹内は、教科をつうじてのものの見かた、感じかた、考えかたの指導は、教科指導の論理にしたがってなされなければならないとした『学級集団づくり入門・第二版』（1971年）のとらえかたは、今日においても、理論的に誤っているとはいえないとしながらも、「こうしたとらえかたのために、わたしたちの実践が、教科指導をつうじてのものの見かた、感じかた、考えかたの指導からひきさがったきらいがある。この点については、今後あらためて検討する必要があるだろう。」と述べている。<sup>(11)</sup>

こうした流れを受けて竹内は、「教師のための授業入門——教科を通しての生活指導再考——」『生活指導』1989年1月号で、「教科を通しての生活指導」を今日的観点から再検討している。

竹内は、60年代における「教科をとおしての生活指導」への批判（たとえば小川太郎）には、「教科の系統性こそが、人格の教育とを統一した教科指導を生み出すといういささか楽観的な信念があった」とし、「宮坂が教科をとおしての生活指導ということで問題にしたことは、子どもはその子なりの、ものの見方、感じ方、考え方を授業のなかにもちこんでくるという事実、また授業のなかでその子なりの、ものの見方、感じ方、考え方をもちこむという事実である。この事実は、その授業がおそらくどんなに系統的な教科内容にもとづくと、否定することのできない事実である。」と述べる。<sup>(12)</sup>

竹内によれば、今日の授業は、「権力によって『制度化された知』『公定された知』を子どもに注入するものとなって」いて、子どもが生活のなかでつくりだしているものの見方、感じ方、考え方をおしつぶしている。そうして、「権力の傘のもとに埋没することを良しとするものの見方、感じ方、考え方を子どものなかに刻印している」。<sup>(13)</sup>

このような状況にあっては、「子どもものの見方、感じ方、考え方がどのようにひどいものであれ、教師はそれから学ぶことなしには、授業をつうじて、それに切りこみ、それを世界にむけて開いていくことができないだろう。その意味では、教師は、教科をとおしての生活指導ということばを使う、使わないにかかわらず、授業のなか

で、子どもものの見方、感じ方、考え方を引きだし、教材を介して、それをさらに世界に開いていかなければならないという提言は継承されなければならないだろう。」と述べる。<sup>(14)</sup>

竹内は、宮坂の、教科指導というものは、どんなに教科内容や教材を現実的なものとして構成したとしても、子どもにとっては、「客観性」をもって現れてくるものであるという考え方について、教科内容と教材の混同があると指摘し、教材は「教科内容と、子どもものの見方、感じ方、考え方を媒介するものであり」、宮坂のいうように「外在的でよそよそしいものではない」とする。こうして、「授業というものは、こうした教材を媒介にして、子どもが生活を切り拓くなかでものの見方、感じ方、考え方をつくりだしている過程に介入し、それらをより世界に拓かれた知へとたかめていくことである」とするに至る。<sup>(15)</sup>

『学級集団づくり入門・第二版』では、授業における訓育は、「無体系的な生活的概念を組織しながら体系的な科学的概念をひきだし、一群の生活的概念を科学的概念の体系のうちに編成していく過程のうえに構築される」とした。この過程のなかで子どもは「科学的認識にもとづいて現実を変革的にとらえる感性や批判的精神、あるべき世界秩序を追求する目的意識的な志向態度や意思的態度を獲得していく」とし、それらは「系統的、順次的な教授＝学習活動があってはじめて強固なものとして成立してくる」とした。<sup>(16)</sup>『学級集団づくり入門・第二版』では、生活的概念との切り結びを重視しながらも、それを組み込んだ認識過程の構築に重点があったといえる。これに対して竹内は、さきの論文において、授業における認識過程では教材を媒介として訓育過程に積極的に介入し、子どもものの見方・感じ方・考え方を引きだし、それを世界に開いていくことをはじめて明確にした。この結果、教育内容の系統的・体系的指導の強調から教材による媒介＝介入の強調へと力点がうつり、本格的な授業指導論へと転換してきているといえる。今後、子どもものの見方・感じ方・考え方と切り結ぶ教材研究・教材づくりと授業指導の理論を探究していくことが求められる。

さらに竹内は、上記の「教師のための授業入門——教科を通しての生活指導再考——」論文で、

対話としての授業に言及する。P・フレール『被抑圧者の教育学』に依拠しつつ、竹内は、授業というものは、教材を媒介にして、教師と子ども、子どもと子どもとが世界にたちむかい、そのヴェールをはぎとり、それを変革するために、出会い、対話し、協同することであるとする。『学級集団づくり入門・第二版』では、子どもたちは「理非を論理的に争うことによって偏見や未発達からくる分裂や対立を克服し、科学的真理や芸術的真理のもとに統一し、連帯しなければならぬことを学んでいく」としていた<sup>(17)</sup>のと比べると、「理非を論理的に争う」ことが相対的に後退し、「出会い、対話し、協同する」ことが前面にでていように思われる。

こうして、対話としての授業が浮かび上がってくる。新しい問題提起だといえる。これまでは「討論」としての授業が強調されてきたが、ここに至って「対話」としての授業が強調されてきている。この変化をどう理解すればよいのだろうか。竹内のいう「対話」とは何なのかを明らかにし、「理非を論理的に争う」とことと「出会い、対話し、協同する」とこととの関係をもっと鮮明にする必要がある。そのことによって「対話」としての授業の具体像が明らかになってくるように思われる。そのことをとおして、この変化は、いままでの学習集団をくみこんだ授業構想、学習集団指導の構想にいかなる変更をもたらすのかが明瞭になるであろう。

竹内は、授業が対話だとすれば、「問答をはじめとする授業におけるコミュニケーションの指導は、教師と子ども、子どもと子どもの対話を組織するものでなければならないと同時に、学習集団の指導は、そうした対話を可能にするちからをもった関係性を教師と子ども、子どもと子どものあいだにつくり出すことであるといえることができるだろう。」と述べる。ここでの、「教師と子ども、子どもと子どもの対話を組織する」とはどういうことなのか、「対話を可能にするちからをもった関係性を教師と子ども、子どもと子どものあいだにつくり出す」とはどういうことなのか不明である。従来の授業におけるコミュニケーションの指導、学習集団の指導とのちがいを鮮明にしつつ、具体的に明らかにしていく必要がある。

「対話」としての授業は、近年、いろんなとこ

ろで提唱されてきている。たとえば日本文学協会国語教育部会は、1988年以来「『対話』をひろく文学教育」を研究テーマとして掲げ、作品との対話、著者との対話、学級の仲間との対話を生み出すような授業の創造を追求してきている。<sup>(18)</sup>こうした動向を視野に入れつつ、「対話」としての授業を深める必要がある。

私見によれば、「対話」としての授業というばあいには、生活意識（生活実感）・価値意識に根ざした真理・真実の追求を問題にし、それを媒介にしたふくらみのある認識・感情の共有を問題にする。そのことが真理・真実のもとでの連帯・統一をもたらすと考えられる。これまでの「学級集団づくり入門・第二版」では、理非を争う討論が自然に対立と分裂を克服し、連帯・統一を生み出すという楽観論があった。これに対して、子どものものの見方・感じ方・考え方との関わりでコミュニケーション過程をとら直していかうとするのが、「対話」としての授業の追求なのだと思う。もっともこれについては未解明なところが多いので、今後いっそう追求していく必要がある。

授業を通しての生活指導にかかわって、折出健二は、「子どもにとって授業とは何か」『生活指導』1989年5月号で次のように述べている。

「いま、『新しい展開』論との関わりで、『教科をとおしての生活指導』や『授業における集団づくり』があらためて取り上げられ、検討されている。これまで、授業を通して子どもの生き方をどう導くか、子どもの生活に食い入る教材をどうつくり、学習をどう発展させるか、ということは全生研の研究活動においては、自治集団の問題に比べれば背後にしりぞいていたと思う。それは、授業を訓育主義的にしてしまうことへの警戒からでもあったが、さらに言えば、授業における教科の認識と人格形成との関連についての系統的な研究の不足にも起因している。／……授業のもつ生活指導機能は、教科の系統問題と本当に相入れないものなのかどうか、全生研としての詰めた論議は必ずしも積み上げられていない。」<sup>(19)</sup>

「わたしは、このままでは学習集団はどこか効率主義に陥っていくような危険性を感じはじめています。指導の水準は確かに高くなっているが、これでよいのか。／というのは、綿密な教材分析、

多様な解釈を想定した指導言計画，そして集団づくりの経験で得られた子どもたちの発言の組織化，これらがかみあえば確かに教材の指導目標にせまる授業の水準になっていく。だが，その授業は子どもたちの生きかたにどう働きかけ，現状をのりこえる糸口となる知識なり技術なり，あるいは概念をどう習得させようとしているのか。子どもたちの学習のダイナミックさが年々レポートから消えていくような思いがしてならないのである。」<sup>(20)</sup>

竹内常一・折出健二の問題提起に応え，本格的にこの問題を議論すべきときがきているようである。さきに「対話」の授業への転換についてコメントしたが，それ以外に次のような問題を検討する必要があるように思われる。

一つには，ものの見方・感じ方・考え方の育成や学習集団の形成を授業目標の概念にいれるかどうか，ということである。大西忠治は1983年1月刊の『国語教育評論』創刊号で口火を切った論争を最近再開しようとしているが<sup>(21)</sup>、吉本均のように，みんなでわかりあう授業の創造を目指す教育実践の目標概念として学習集団をとらえるのが妥当かどうかはその論争の争点の一つである。私自身は学習集団を目標概念としてとらえ，その形成を追求していくべきだと考えている。学習集団の実践が目標概念としての学習集団を必要としていると考えているが，こうした点について議論を深め，一定の合意を得ることが必要になる。

二つには，学習集団研究は特定の教科論・教科内容の指導論と結びついて行われることが多いのだが，その特定の教科論・教科内容の指導論を「教科を通してのものの見方・感じ方・考え方の指導」という観点から相対化し，検討することが必要になる，ということである。たとえば全生研の学習集団研究は大西忠治を中心とした「科学的<読み>の指導」にそってなされることが多い。学習集団・国語のレポートの多くは，「科学的<読み>の指導」を前提にしてレポートされている。大西忠治は「私達の国語授業論とその方法は，『学習集団』と結合できる段階に達していると断言できる」<sup>(22)</sup>と述べているが，はたしてそうなのかを，「教科を通してのものの見方・感じ方・考え方の指導」の観点からも検討する必要がある。

三つには，教材開発・教材づくりの進展と結合

させながら，ものの見方・感じ方・考え方に切り込みそれを太らせる授業指導論の構築へと研究の視野を広げていくことである。80年代は，さまざまな教科において教材開発・教材づくりが著しく進展した時期である。有田和正のネタ教材開発，教科研授業づくり部会の教材づくり・授業づくりなどにその成果の一端がみられる。それらは，直接にはテーマにしていなくても，子どものものの見方・感じ方・考え方に切り込みそれらを太らせるという側面を内包している。それらの研究動向や成果と交流しつつ，授業指導論の構築をすすめていく必要がある。

### 3 授業における合意の形成

大西忠治は近年，授業における教師と子どもの合意形成の大切さを説いている。これまではとかくすると授業の受け方・学び方などの訓練に重点がかかってしまって，子どもを行動訓練し，能率的に動かすことに比重がかかっていた。操作主義に陥っている実践も少なくなかった。こうした実践の問題点が浮き彫りになってきた。そしてまた「集団づくりの新しい展開」のなかで，とくに討議づくりとの関連で合意形成の大切さが主張されるようになってきた。こうしたことと関連して，授業における合意形成が新たに問題提起されてきたようである。

大西は，この合意形成（子どもとの合意・親との合意・同僚教師との合意）は，新しい状況での，新しい教育方法・技術として問題にしなくてはならない領域であるとして，次のように言う。

「授業は……人類の生存のため，地域と社会の維持繁栄のため，そして，ひとりひとりの子どもの生きるちからの形成のために行なわれるのである。そのために，何よりも，子どもと親に対する合意形成を前提とする。その上にたって教師間の合意形成にむかわざるを得ない。その合意形成の失敗が荒れた学校や荒れた学級，荒れた授業をつくり出す主要な原因になっている。授業においては，とくに子どもとの授業と学習の合意形成をどのようにするかはきわめて現代的でさしせまって必要になっている。」<sup>(23)</sup>（下線は大西）

授業における教師と子どもの合意には次の三つがある。

① 「なぜ学ぶのか」の合意。大西によれば、「子どもに『何で勉強するのか』と発問することは、『なぜ勉強を教えるのか』という教師自身の自問である。教師が自分にそれを問いかけ、自分の全思想・全生活をかけた回答を自ら用意することなしに問いかけはできないことでもある。」「なぜ学ぶか」の合意を得るために、教師は「授業とは何か」「学習とは何か」という大きな次元の問いかけをしなければならない。それだけでなく、「なぜ文学作品の読みの授業が必要なのか」「なぜ説明的文章の読みの授業が必要なのか」という教科・教材に関わる疑問を問いかけ、自分なりの考えを率直に子どもに語ることが必要だという<sup>(24)</sup>（これについては、阿部昇『教師のための説得の技術』民衆社、1989年の「Ⅲ 授業で説得する」にくわしい。）

いってみれば、学習目的の自覚である。それをぬきにして楽しい授業・おもしろい授業に走るのでは、子どもへの迎合になる。それをぬきにして授業の受け方・学び方の訓練に走れば、子どもを教師の思いどおりに操ることになる。それではいけないのである。

② 授業におけるきまりの合意。先にあげた学習目的の自覚と結びつけて、授業の受け方・学び方を子どもとのあいだで取り決めていく。約束事として合意を得ておくのである。このきまりには、授業形態（「話し合い」「討論」など）に関わる受け方・学び方、教科内容に関わる受け方・学び方があり、それぞれについて教師と子どもとのあいだで取り決め、合意を得ておく必要がある。もちろん、取り決め合意を得たからといって、すぐできるわけではない。その後の授業で少しずつ訓練し、教えていくことが必要になってくる。また、授業の事実でその大切さを教えていくことが大切になってくる。

③ 学習集団のスローガンの語りと合意。授業は教師が一方的に教えるものではない。教師と子ども、子ども集団で共同で作りに上げていくものである。そうだとすれば、学び合い、たすけあいの精神が子どもたちの学習集団のなかに浸透していなければならない。そうした精神が浸透していればいるほど、学習にむかって自主的・共同的にとりくむ態度は強まる。こういう点についても、大

西は合意を作り出すことが大切だとしている。

「わたしは『マチガイと聞きチガイはどこにだっている』と、よく子どもにいう。ヘンなことばだがわたしは子どものときどこかでそれをきいた。『一度のマチガイをゆるさないのは人間ではない。つづけて二度まちがう自分をゆるすのはナマケモノだ』とも、子どもというよりも自分にむかっていう。もちろん子どもの前で。——。

そういうふうな、授業をともにつくり出していく仲間としての学習集団のいくつかのスローガンのようなものを子どもたちといひあってはげましあいをするのである。わたしはこういう、自分の授業、自分の学級の子どもたちとはげましあうときに、唱和できることばを教師はいくつか持っていることが大切ではないかと思っている。

たとえば学級づくりでは、『努力してもなおせないことを笑いものにする人間をゆるしたくない』『自分の利益だけのために、みんなの利益を考えない人間を尊敬する必要はない。たとえ小さいこと、ほんのすこしでも誰か他人のために何かできる人間は尊敬する』『弱い人間には援助を、強い人間には重いつらい仕事を』等々。これらは、きまりではない。お互い弱さのでたときに、はげましあうスローガンである。

授業でも、そういうことが教師と子どもとの共通の暗黙の合意として通じあえるものを一つ一つ形成していくこと——ここに道徳教育があり、授業を人間的にするコツがある。<sup>(25)</sup>

上記の三つは、私が『授業で悩む教師へ』の論述を取り出してまとめたものである。①②はわりと行われてきたが、③は意外と見落とされてきたのではないか。この程度のことはすでに実践されているという声も聞こえるが、その重要性があまり自覚されてこなかったといわざるをえない。こんにち、こうした三つの面で合意の形成を意識的に追求することが求められているといえる。こうした基盤に立ってはじめて、学習集団は成立するように思われる。

これらの合意は、大西らだけではなく、吉本グループの学習集団実践でも多様に実践されてきている。これらの実践を洗いだしながら、合意形成を学習集団の指導体系のなかに位置づけることが必要になるように思われる。



#### 4 「授業における集団づくり」と「学習集団」

##### (1) 発言しない・反応しない学級での授業技術

こんにち、子どもたちは学年がすすむにつれて積極的に発言しないし、反応しなくなっている。はじめから発言しない、反応しない雰囲気がある。そのために、せつかく発問計画を立て、助言を考えていっても、つい講義式に説明してしまうといった事態がかなり広範に生じてきている。このような事態を突破しないかぎり、問答を中心にした授業は成立しない。そこで、何とか発言させ、反応させる基礎的な授業技術が必要になる。

最初に指示した生徒が黙り込んで発言してくれなかったらもうアウトである。「その右よこ」といっても、連鎖反応で、だんまりが続く。このときにどうするか。

大西忠治によれば、「遠くから指名しないで、反応してもらいたい者の傍で、その生徒の顔をのぞき込みながら『ハイ君！』『あなたは？』『じゃあ！』とボンと肩を打って指示、あるいは、だまって指さす」とよい。そうすると指示された生徒の表情が動き、「恥ずかしい」といった反応が読み取れる。恥ずかしがっていない目をした生徒の方に指示を移し、ボンッと返答が返ってくると、「そう！そのとおり」「もうすこしだ！」と大きな声で言ったり、その答えをみんなに聞こえるように反復してやる。そうすると、実践的糸口が開けてくるというのである。

つまり、指示し指名するときに生徒の身近に行くこと。そしてその表情にあらわれた生徒の「わからない」「恥ずかしい」「いたくない」「いいもい」という瞬時の気持ちをつかんで、次の生徒に指名し、発言がでたらその生徒への援助のコメントをする。ここがポイントだというのである。<sup>(26)</sup>

身体的接近——まなざし——応答である。これは、吉本均が「まなざしで身に語りかける」として述べていることと重なる。こんにち学習集団を成立させるには、このようなところからアプローチし、しだいに高めていくことが不可欠になっている。大西忠治は、近年、そうした基礎的な授業技術の伝承が必要だと説き、そのいくつかを述べているが<sup>(27)</sup>、ここにみられるような学習集団の基礎的な指導技術を伝承・開発することが求めら

れているといえよう。

##### (2) 「授業における集団づくり」と「学習集団」

近年、集団づくりの実践が中学校・高校であまり広がらなくなっているといわれる。その原因は、クラブ活動や行事で学級会・班長会の時間が取れないことにあるようである。では発想を変えて、授業のなかで集団づくりをやるということになるが、大西によれば、大西の「『学習集団』という概念と実践が、授業における集団づくり（学級づくり）の実践を閉めだしてしまうことになったようなのである」<sup>(28)</sup>という。こうして、大西は「わたしたちの提言と追求は厳密すぎた」とし、「『新版』では中学校編に『授業における集団づくり』と、それを『学級集団づくり』のひとつの側面としてはっきりとうち出すことを提案したい。そうしないでは、中学校・高校における集団づくりは前進しないし、新しい展開も弱くなる。」<sup>(29)</sup>と述べるに至る。そして、学級集団づくりと同じように、授業において班会議をし、核の指導をし、討議づくりをおこなっていくというのである。

ここで大西は、「授業における集団づくり」を「学級集団づくり」のひとつの側面としてとらえ、括弧書きの形で「授業における学級づくり」という言い方をしているが、その言い方は検討を要する。「授業における集団づくり」は「授業を再生していく『授業づくり』の実践でもある」<sup>(30)</sup>という大西の論述が示しているように、「授業における集団づくり」というコトバで大西が意味しているのは、学習にとりくむ集団の形成であり、学習にとりくむ班・リーダーの育成である。「授業における集団づくり」では授業にとりくむ班・リーダーの育成がなされるのであって、教科外の学級集団づくりにおける班・リーダーの育成がなされるのではない。この点で、学級自治・文化の創造をめざす学級集団づくりとは質的に異なるものである。その特殊性を押さえないで学級集団づくりのひとつの側面として位置づけるのでは、混乱を招くことになる。授業における班会議、核の指導、討議づくりという言い方は、不適切である。「授業における集団づくり」が学級集団づくりと結びつくとすれば、学習にとりくむ集団づくりの追求に付随して間接的に結びつくのだ、ということを押さえておく必要がある。このことを押さえてお

いた上であれば、今日の状況のなかで「授業における集団づくり」に積極的にとりくみ、間接的に学級集団づくりに貢献させることは肯定的に評価されよう。

大西提案を受けた形で、『生活指導』1989年4月号から「授業における集団づくり」の実践が連載されている。それらの実践をみると、大西の指摘しているような「班長会（ガイド）の指導」（小島昌世実践、『生活指導』1989年8月号）が一つあるほかは、これまでの「授業の受け方・学び方」を中心とした「学習集団の指導」を扱っている。小島実践にしても、ガイドによる学習援助が前面に出ている。これらの実践を読むと、ますます、学習集団の指導の特殊性を踏まえておく必要があるように思われる。

さて、大西はさきのような事態をもとに「授業における集団づくり」の必要性を指摘する一方で、「授業における集団づくり」をやりすぎて子どもが参加しすぎている授業があることを指摘し、「教師は学級集団づくりを授業の中に持ち込むとき、教科教育を見失って、生活指導ゴッコになってしまう自己満足に気づかないことが多い」と述べる。そこから「学級集団づくり」と「学習集団」を区別することの重要性を指摘する。

「わたしは、今、たしかに『授業』は生活指導としての学級集団づくりをぬきにして成立しなくなっていることを述べながらも、本来は『授業』は、教科内容と教科指導としての教師の力量を核として成立するものであること——『学級集団づくり』は『授業』のための、特殊な、そして側面的な仕事として有効なものであることだけは、念をおしておきたいのである。」<sup>(31)</sup>

そして、大西は「『学習集団』の問題と『学級集団づくり』=『生活指導』=『自治的集団の指導』の問題を区別するために一つの指標を自分のなかにうちたて、それによって実践をしっかりとつなぎとめ、制御してゆくことを自分に課している」と述べる。「『学習集団』は、教師の教材内容に対する分析と、その分析にもとづく教師の指導上の問題に依拠して導き出し、必要としてくる集団的問題」であるのに対して、「『学級集団づくり』は同じ活動、同じ行為でも、『学級集団の総意』にもとづいて行なわねばならない」、「『学

級総意』の『決議・決定』に依拠した集団活動でなければならない」と大西は述べる。<sup>(32)</sup>そして、「学級集団づくりは、全員参加の授業を可能とすること、それが定着することによって不必要になり、やめていくこと、本来の『学習集団』の指導に道をゆずっていくことこそ重要なのである」<sup>(33)</sup>と述べる。（この箇所は、1982年の論稿）

上記の指摘は、「学習集団」と「学級集団づくり」の性格上のちがいを一般論的に述べたものとするなら、それはそれとして十分に理解できる。たしかに「授業」がきっかけとなって、教科外の「学級会」で学習に関わる事項（たとえばベル着・忘れもの・朝自習への取り組みなど）が「討議」され、それに取り組むことが「決議・決定」され、それに依拠して集団活動が展開されることがある。その過程で、班長会を開き、核（リーダー）の指導をすることがある。それは、大西のいう通り、「学級集団づくり」の問題であるといえる。だが、授業のなかでは「決議・決定」は考えられない。授業進行の途中で「集団づくり」的問題で「討議・決定」することは例外的である。「討議・決定」を指標にするのであれば、「授業における集団づくり」は成り立たないといわざるをえない。授業のなかではむしろ、すぐれた学習行動を教師が肯定的に評価して、望ましい学習行動について合意をつくりだしていくことのほうが圧倒的に多いし、有効である。そこでは、主要には、教師の指導的評価活動によって学習の前進運動をつくりだしていくのである。さらに授業では、「授業における教師と子どもの合意」によって学習集団の世論づくりをおこなうのである。そうした「合意」にもとづいて教師が子どもの学習行動を組織し、評価し訓練することによって、授業の受け方・学び方に習熟させ、「学習集団」にふさわしい道徳的感情を形成して、学習に取り組む集団を形成することができる。

上記のように、教師の指導的評価活動による合意の形成と、教師の語りによる学習合意の形成と学習訓練が、「授業における集団づくり」の内実だといえよう。つまりそれは、学習にとりくむ集団づくりと、学習集団の指導の両面を含んでいて、「討議・決定」というよりは「合意形成」を指標とするといえよう。

70年代以降の学習集団研究の成果が明らかにしているように、「授業における集団づくり」を展開するときには、最初から授業の特殊性が意識され、学習集団指導の特殊性が考慮されている。そのさい生活指導の方法をもちみながら学習主体の形成にとりくむのだが、つねに授業の特殊性を意識しながらおこなっていく。学習目的を自覚させながら学習にとりくむ班・リーダーを育て、学習主体として子どもを立ち上げさせ、授業の受け方・学び方（学習方法・学習形態）に習熟させていくのである。大西の指摘している「『授業における集団づくり』をやりすぎて子どもが参加しすぎている授業」は、教師に授業の特殊性の認識が弱く、学習集団指導の特殊性が考慮されていないというところに問題があるともいえる。このような指導は、大西のいう「教師の教材内容に対する分析と、その分析にもとづく教師の指導上の問題に依拠して導き出し、必要としてくる集団的問題」とまでは言い切れず、個々の教科内容の分析とは相対的に独立した、やや一般的な性格をもつ。こうした側面の指導を学習集団の指導として明確に位置づける必要がある。

もちろん、大西のいうように、これらとは相対的に独立して、「教師の教材内容に対する分析と、その分析にもとづく教師の指導上の問題に依拠して導き出し、必要としてくる集団的問題」として、授業の方法的形態としても学習集団の問題が存在することは確かである。このレベルでは、大西のいうように、「一つの教科内容にとって、討論を必要とし、問答を必要とし、それが一番授業内容を子どものものにしやすいなら、それが『学習集団』の問題だ」<sup>(34)</sup>といえる。これは、教科内容の指導に従属した学習集団の指導という性格を強くもつ。

このようにしてみると、「授業と学習集団」をめぐる問題には、授業時間の内外を舞台にし生活指導の方法（「討議・決定」、「合意形成」、指導的評価活動）を駆使して生み出す「学習にとりくむ集団づくり」、授業での学習の合意と訓練を中心とした学習集団の指導、教科内容に依拠した学習集団指導、という三つのレベルがあるといえそうである。大西のように、「討議・決定」にもとづく「学級集団づくり」と、「教科内容」の分

析に依拠した「学習集団」の区別だけでこの問題を処理するのであれば、指導的評価活動・合意形成にもとづく「学習にとりくむ集団づくり」が欠落してしまう。また、真ん中の、授業での学習の合意と訓練を中心とした学習集団の指導が位置づかなくなってしまう。そして、学習集団の指導は、教科内容に依拠した学習集団指導に還元されてしまう。そうするのではなく、上記の三つのレベルに区分し、その上で三者の関連を追求することが生産的であるように思われる。

注

- (1) 竹内常一「生活点検を考える — ある母親からの疑問に答えて —」『ひと』1984年7月号など。
- (2) 「『よい子の一日』・校則を見直す」『生活指導』1989年1月臨時増刊号。
- (3) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書、1982年、まえがき。
- (4) 同上、132ページ。
- (5) 吉本均『授業成立入門』明治図書、1985年、21～22ページ。
- (6) 吉本均『授業の原則』明治図書、1987年、24～26ページ。
- (7) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』、まえがき。
- (8) 吉本均『授業の原則』。
- (9) 大西忠治「遂に学習集団追求のときはきた」『中学校学級経営』1989年8月号、113ページ。
- (10) 竹内常一「生活指導の課題」『教育』1983年1月号、82ページ。
- (11) 竹内常一「生活指導と思想形成」『生活指導』1986年2月号、12ページ。
- (12) 竹内常一「教師のための授業入門 — 教科を通しての生活指導再考 —」『生活指導』1989年1月号、13ページ。
- (13) 同上、14ページ。
- (14) 同上、15ページ。
- (15) 同上、15～17ページ。
- (16) 全生研常任委員会編『学級集団づくり入門・第二版』明治図書、1971年、206～207ページ。
- (17) 同上、207ページ。

- (18) 「特集・『対話』をひらく文学教育」『日本文学』1988年7月号, 「シンポジウム・『対話』をひらく文学教育」『日本文学』1989年3月号。
- (19) 折出健二「子どもにとって授業とは何か」『生活指導』1989年5月号, 17ページ。
- (20) 同上, 18ページ。
- (21) 大西忠治「『学習集団論争の仕掛け』ここに争点がある」『現代教育科学』1989年7月号。
- (22) 大西忠治「遂に学習集団追求のときはきた」, 114～115ページ。
- (23) 全生研編・大西忠治『授業で悩む教師へ』明治図書, 1989年, 170ページ。
- (24) 同上, 15～16ページ。
- (25) 同上, 64～65ページ。
- (26) 同上, 71ページ。
- (27) たとえば, 大西忠治『授業づくり上達法』民衆社, 1987年。
- (28) 大西忠治「『学習集団論争の仕掛け』ここに争点がある」, 36ページ。
- (29) 大西忠治「『中学生問題』を中心として」『生活指導』1989年1月号, 82ページ。
- (30) 同上, 82ページ。
- (31) 全生研編・大西忠治『授業で悩む教師へ』, 142ページ。
- (32) 同上, 144ページ。
- (33) 同上, 147ページ。
- (34) 同上, 144ページ。