琉球大学学術リポジトリ

学習集団による授業改造－60年代授業研究・実践の一典型として－

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/20.500.12000/1111

学習集団による授業改造*

― 60年代授業研究・実践の一典型として ―

藤　原　幸　男**

はじめに
第一章　広島県山内中・森小の授業研究・実践
　第一節　山内中の「集団の教育」
　第二節　森小の「集団思考の態度づくり」
　第三節　全授研広島大会（1967年）
第二章　岩手県杜陵小の授業研究・実践
　第一節　杜陵小の「学習集団形成の四段階」論
　第二節　福島栄吉の授業実践
　第三節　全授研盛岡大会（1968年）

はじめに

戦後30余年が過ぎた。その間、多様でゆたかな授業実践がたくさん生み出されていて、戦後展開された授業実践の足跡を概観することは容易ではないが、60年代は、一般的には、「教科内容の現代化」をスローガンに教科研究に没頭した時期であり、その側面から授業実践の質的転換をはかろうとした時期であったと総括されている。60年代教科研究は若干の生硬さ・未熟さ ―― たとえば「科学主義」的傾向 ――はあったが、教科内容の創造を軸に教材・教具づくりのプロセスを明確化、具体化した点に大きな功績があると思われる。教材・教具づくりの成果は、当時の数学教育協議会、教育科学研究会社会科部会の研究・実践のなかに端的に現われている。[1][2]

と同時に60年代は、別の角度から授業実践の改造が企てられた時期でもある。それは「学習集団による授業改造」の取り組みである。1962年の五大学（東京大、名古屋大、神戸大、広島大、北海道大）共同研究を契機として、翌1963年、全国的な授業研究組織、全国授業研究協議会（以下、全授研と略す）が結成された。全授研は、「(a)授業研究の内容・方法・資料を交流し、授業の科学もしくは、教授学の確立をめざす、(b)授業研究にたずさわる実践者、専門領域研究者（各教科および各科学）、心理学者、教育学者の協力体制をつくり、教授・学習過程の総合的研究をすすめる」（規約）ものであった。全授研を足場として授業研究運動が大々的にくりひろげられるが、[3] 運動が進むにつれ「集団思考」や「学習集団」の意義・役割に注目がよせられ、とりわけ第四回全授研大会（1967年、於広島）以降、「学習集団の形成」を中心にすえて授業改造をめざす動きが生まれた。この時期の中心的実践校が広島県山内中・森小、岩手県杜陵小であった。そこでは、授業を集団の学習としてどう組織するか、学習集団をどう組織するか、が追求課題であった。

こうした「学習集団による授業改造」の研究・実践は戦後授業実践史の脈絡からみても多くの成果・教訓をもたらしたと思われるが、しかし今日、「教科内容の現代化」運動と比較して、必ずしも正当に位置づけられているとは言えない。子どもの発達的危機が深刻化している今日にあって、60年代「学習集団による授業改造」の研究・実践を検討し、そこから遺産として何を学びとるかは、さしせまった重要な課題である。こうした把握にもとづいて本稿では、広島県山内中・森小、岩手県杜陵小の研究・実践を60年代「学習集団による授業改造」の一典型としてとりあげ検討したい。

第一章　広島県山内中・森小の授業研究・実践

第一節　山内中の「集団の教育」

山内中の「集団の教育」実践は、学習要求の組織化を基底に、全校をあげて「全員の学力を保障する授業」の創造に取り組んできた点に特質があ

---

* The Reconstruction of Teaching by Shaping Collective Group of Learning

** Yukio Fujiwara

る。そこでは、生徒の、わかる授業にしてほしい、という熱烈な学習要求、学習権の自覚、生徒たち同士で自主・共同の学習を生みだそうとする学習規律が確固として形成されていた。

第4回全授研広島大会で山内中の授業をみた杉山明男は次のように述懐している。

「ここでは『授業』についてのきびしい要求を教師に出し、『もっとわかる授業』をするためにもっと研究してほしいという要求を生徒集団の要求として出していることであった。『わかる授業』への要求は、わかっていく者としての自分たちの学習についてのきびしい点検活動と無関係に存在するものではない。授業中の点検、授業後の点検は厳正に行なわれていた。『学習集団』ということの意味を、この実践を見たとき、私は、ほんとにそうだ、と覚らされたのである。」[4]（傍点は引用者）

山内中の「集団の教育」は、その実践記録『集団の教育』によれば、1961年頃、子どもたちの学習要求をもとに班学習から出発した、とある。山内中は、長年にわたって部落差別をうけてきた同和地区を区域に含んでいた。テストの点が悪く、「どうも山内の子どもたちは、生まれつき少し頭が悪いのではないか」と思っていた教師たちは、①学力実態調査を実施してみて子どもの学力の低位に驚いたこと、②同和地域へ足を運び、そこから差別の現実と人間として生きることの大切さを学び、父母の切実な願いを知ったことから、学力の低さは教育における差別だと気づいた。学力実態調査、地域進出のなかで、山内中の教師は全職員をあげて、「一人の子供も取り残さないように指導するにはどうしたらよいだろうか」、「だれにもわかる授業はどのようにするのがよいか」議論しあい、「教師自体が変質し、授業そのものを変えないかぎり、科学的認識を高める授業はできない」との判断から全職員参加の授業研究をおこなった。他方子どもたちには、「今日の授業がわかったか」、「授業に対する要求はないか」を授業終了後に問いかけ、「できない友をほっておくことそれ自体、差別を是認することだ」と教えてきた。

こうした取り組みが功を奏し、助け合い学習の要求が子どもたちから出てきた。

「学校全体が、というより、もっともはやく学習に眼をむけていったのは子どもでした。授業だけは依然として教師の一人芝居に終始していることに対し、子どもたちの体制は着々と出来てきている、ということがなにか奇異なものとして眼にうつってきたようです。『先生、席を一緒にさせて下さい。』という声が聞かれるようになったのもこのころからでした。『先生、僕たちは、授業のときもっと話し合いをさせてほしいと思います。』というようにかわっていき、さらに、『僕たちは、隣の友達と相談をしながら勉強をすすめてきました。そのためとっても勉強が面白くなってきましたし、わからないところも平気で相談ができるようになりました。』。これまで学級のなかで認められていなかった常雄は、このように言っていました。」[5]

授業でも助け合ってやろうという切実な要求が契機となって、授業のなかに班が結成されることになるのである。しかしただ助け合うのではなかった。班長会で授業の点検・検討をきびしく行なっていった。

こうして、「自分のグループにわからないところをそのままだまって見過している友達はいなかったか、今日の授業は、ほんとうによくわかったか、どんなところがわかりにくかったか、ということや、授業の進み方はどうだったか、というようなことを綿密に追求する組織がつくられてきた」[6]のである。

このような点検・検討は、班長会の要求として、教師への授業改善の要求を導きだした。最初は、「先生、一人ばかり話さないで、少しは質問の時間を設けて下さい、ということがきまりました」というように、班長会の話し合いの結果を、ただ伝えるだけのものであったが、しだいに「要求」へと発展していった。「先生は今日、山本君が漢字の意味がわからないと言っていたのを聞かれた筈です。僕等のグループで話し合っても山本君を納得させることができませんでした。あんなとき、先生は、はっきりと言ってもらいたいと思います。」と、授業の内容・進行にかかわって具体的に要求が出せるまでに成長していった。

しかし班長たちは教師に授業改善要求を鋭くつきつけるだけでなく、自分たちで自主的な学習の

とりくみを生みだした。

それはまず、班内のおくれた子への援助として現われた。できない子どもに対して、班長を中心として取り組んでいった。次の例、すなわち100＋12＝10012と計算して平気でいる元重君への取り組みは典型的である。

「班長を中心に、班員たちは交替に小学校時代の古教科書を参考に、出題と授業をはじめ、福原さん（── 数学担当の教師、引用者注）も、授業中は言うまでもなく、放課後も元重君の指導をしました。

勿論、字で書くようにスムースにゆくはずはなく、班長やグループ員の目を掠めて、逃げ帰ろうとしたことも度々です。が、その度に、班長やグループ員たちは、下駄箱の所まで追っかけ、連れ戻し、加算、減算、掛算、分数と学習を進めていったのです。班長が涙を流して、『頼む、これだけはやって……』と説得したこともあります。そのうちに、投げていた英語も少しづつ読めるようになりました。『僕は、勉強しなくちゃあいけないのだ。』と元重君が誰に言うとなく言ったのは、つい最近のことでした。[7]」

さらに生徒たちは、授業の規律をつくり、それを自主的に遂行していった。当時、庄原市教育委員会指導主事をしていた高場昭次によれば、山内中では、㋑すべての者が発言できるようにしよう、㋺すべての者が、小集団で能率的に話し合いをしよう、㋩すべての者が授業をごまかすまいを学習時の目標とし、毎日のショート・ホームルームで点検していた、という。点検内容は上述の目標をいっそう具体化したものであった。[8]

㋑の目標に対する点検内容

- 班長及び班員は、発表しない友だちを、援助激励したか。
- 反対意見、修正意見、賛成意見を理由をつけ加えて発表したか。

㋺の目標に対する点検内容

- 教師の指示した話し合いの時間内で、班長は全員に意見を出させ、目標へ達したか。
- みんなは班長へ協力したか。
- 小集団で話し合ったことを、要領よくまとめて全体へ発表したか。

㋩の目標に対する点検内容

- 授業過程で一つのステップから他のステップへうつるとき、班員相互が理解したかどうかを確認したか。（わかった、わかったの相互確認）
- わからないとき、授業進行にストップをかけたか。
- わからないところを質問したか。
- わからない友を積極的に班員は教えたか。

こうした授業規律の点検活動を強めるなかで、「授業の集団化」は強まっていった。

授業を自分たちのものにしようとする子どもたちの学習意志は、授業参観者に次のような要求をつきつけていった。

1. 授業参観の場合、机間巡視をしないで下さい。
2. 授業中、ノートを取ってみないで下さい
3. 放課後必ず私たちと話し合いをもって下さい。
4. 授業参観のときは途中移動しないで、一時間中いて下さい。
5. 生徒への質問は、学習中でなく時間外にお願いします。
6. 教室のうしろで雑談しないで熱心に参観して下さい。
7. 私達と一緒に研究する気持でいて下さい。

子どもたちは、熱心な参観者があったときには、「先生、私たちの授業をどうみられましたか、悪いところを教えて下さい。なおしたいと思います。」と自分からすすんで質問するにまで至った。すこしでも改善しようと、参観者からも貪欲に吸収しようとしているのである。[9] このような、学習権の自覚にたっての教師への授業改善要求、できない子・おくれた子への班ぐるみの取り組み、自律的な学習規律の確立をめざした取り組みは、学習意欲の回復だけでなく、学力の飛躍的向上をもたらした。何よりも学年全体の知能指数が向上したことは驚異的であった。

「小集団学習をはじめて、ちょうど一年経過した昨年（1962年）5月のことです。教研式学年別知能検査を実施しましたが、一昨年の知能指数と、比較して驚いてしまったわけです。このなかで更に驚いたことが二つあります。精薄施設へ入れてやりたいと思っていた子どもで、昭和36年には

学年＼年度	昭 36	昭 37
1	95.8	94.9
2	98.2	101.0
3	99.4	115.5

65しかなかったものが、73になっていたことと、昭和36年には135であったものが、167にまでなっていたということです。知能指数が絶対的なものであるとは考えませんが、ある程度の目安にはなると思います。[10]」

第二節　森小の「集団思考の態度づくり」

山内中の「集団の教育」はその後、庄原市、比婆郡一帯に広がった。山内中の先進的実践や、当時の庄原市教委高場昭次の影響が大きいが、その他、「庄原市内学校づくり研究会」（昭和38年に発足）の果たした役割はひじょうに大きかった。この研究会は、庄原市内の小・中学校で組織され、ひんぱんに研究会を開いて①全員の学力を保障するための授業方式を確立する、②集団の教育のすじ道を明らかにする、の二つのことを追求した。[11]このなかでいくつかのすぐれた実践校が生まれた。ここでとりあげる森小はその一つである。

森小の「集団の教育」への動機は、「ものを言わない子」をいかにして言わせるかにあった。「発表しなさい」、「自分の思ったこと、考えたことをしっかり発表しなさい」といっても、子どもたちはちっとも発言するようにならなかった。具体的な指導方策を探しあぐねていたところに、山内中の「集団の教育」にかかわった高場昭次から、「子どもに発表力をつけるには、ことばのうえでもてあそんでも効果は期待できないだろう。だいじなことは、なんでも話し合える学級づくりの徹底と、発言の基礎的訓練にあると思われる。最初は集団思考をすすめる話し方の形式から入って、どの子にも形式が定着したら、こんどは形式こわしをやっていけばよい。そうすれば、それぞれの個性が生かされた、生き生きとした発言が生まれてくる。現に成功している学校はいくつもある」と指導・助言をうけ、1964年（昭和39年）2月に先進的実践校、庄原市田川小を訪問し、授業参観したことが始まりであった。[12]

田川小の授業で、学習に参加していない子どもはひとりもいないし、全部の子どもが自分の考えを何の抵抗もなく発言しているのは、森小の教師にとって大きな驚きであった。教師の発問に対して子どもたちが次々と発言し、反対、賛成、修正され、議論が深められていくのである。森小の実践記録『集団思考の態度づくり』ではこのときの驚きを、「わたしたちが驚いたのは、子どもの発言の仕方のすばらしさだけではなかったのです。発言の質の高いこと、これが小学校のそれぞれの学年の子どもであろうかと疑ってみたほどです。それほど質の高い発言をしているのです。[13]」と述べている。

森小の教師は、田川小の実践に学びながらも、と同時に、学級集団づくりに力を入れていくことにした。教科指導では、発言のし方の訓練に力をそそぐことにしたが、そのさい、発言形式を教えることを意識的に追求した。

発言形式は自分の考えていることを率直にはきだし、あるいは疑問に思ったことを率直に投げかけることを促すもので、教師にではなく、学級のみんなに語りかけることを教えようとしたものである。最近の論文で、吉本均は、「バラバラの群であったり、セクト化されたり、序列化されたりしている現実の学級集団実態を、教師と子ども、子どもと子どもとの『応答する関係』につくり変え、そしてその『応答する関係』の質をたえず高め、深めていく仕事が、学習集団指導の原則、方向だ」ととらえ、そういう視点から、「応答する関係」の質的発展を、(1)対面する関係の指導、(2)うなずき合う（首をかしげる）関係の指導、(3)「わからない」をだすことの指導、(4)「接続詞でかかわり合う」関係の指導、(5)発問（説明・指示）による対立、分化の指導、としているが、[14]森小の「集団を意識した発言形式」はある意味では(1)〜(4)をふくみこんだ未分化なものであるが、「応答する関係」を生みだすための先駆的な一工夫だ、と押さえることができよう。

森小で行なわれた発言形式は次のようなものである。第一段階を、その場その場で指導して定着させたら、第二段階にすすむわけである。[15]

①集団を意識した発言形式第一段階

◦ぼくは○○と思います。

- ぼくもそう思います。
- ぼくは○○さんと大体同じですが、○○がちがいます。
- ぼくは○○と思いますが、みなさんはどうですか。
- ○○さんにたずねます。どうして○○ですか。
- ○○さんの考えを聞かせて下さい。
- ○○さんの発言の○○はすばらしいと思いますが、いまひとつの点は問題です。

②集団を意識した発言形式第二段階

- 説明、発表のばあい
  - 発表は結論を先に── ぼくは○○だと思います。
  - 理由づけを正確に── そのわけは○○だからです。
  - 内容を整理して　第一に○○……第二に○○……です。
  - 長い話は題目を提示して　わたしは○○について発表します。
- 意見を言うばあい
  - 賛成するとき
    わたしは○○さんに賛成です。その理由は○○だからです。
  - 反対するとき
    わたしは○○さんの意見に反対です。そのわけは○○です。
  - 修正するとき
    わたしは○○さんの○○のところは少しちがいます。
  - つけ加えるとき
    ○○さんにつけ加えます。そのわけは○○です。

（以下省略）

しかし発言形式が固定化すると、授業の流れがギスギスし、また子どもの個性的な考え・意見が失なわれたり、出しにくくなる危険が生じる。そこで森小の教師は、発言形式がいちおう生徒のものになると形式こわしをやって、パトス的発言（身ぶりや感情・方言をまじえた発言）に組みかえていった。こうした工夫によって、「集団思考」に必要な落ちついた、しっとりとした思考態度が生まれていったように思われる。そのことは、森小の授業を参観した教師が、「森小では、発表力をつけるのに、集団思考をすすめる話し方の形式から入ったと聞いていたので、どの子どもも形式化されてしまっていたら、発言がはなについて聞きづらいのではないかと思っていたが、実際に授業を見てどの子どもも個性のある発言をしているのには感心した」と語っていることからも推察される[16]。

ところで森小の教師は、このような発言形式の定着と同時に、教師の問いかけ方、意見の整理のし方を改善するように努めた。子どもの発言のありようは教師のコトバに左右される、と気づいたからである。「いらんことをえっと（たくさん）」言っていたと反省したからである。たとえば倉橋マツエは、しゃべる授業からしゃべらぬ授業にするために、次のような工夫を積み重ねた。

「第一に、子どもの発言をもう一度教師がくり返す── 。この方法を絶対、やめることにしました。これは、子どもにとってはひとつも益にはならないし、ただ、教師の一時の気休めにしかならないことだと思いました。

第二に、不必要な発問をいかに無くすかということに重点をおきました。子ども自身、自由に考えたり行動したりする場を与えてやらなくては、自主的な活動や姿勢は育たないと思いました。…

また、『先生がだまっていたら、自分の思ったことをどんどん発表しなさい』と約束し、今までのようにひとりの発表がすむと、『まだありませんか。』『ほかの人は、どう思いますか。』など不必要な発言をしないことにしました」[17]（傍点は引用者）

後者の点は重要である。倉橋マツエは「気の短いわたしには、待つということがなかなか苦痛でした。子どもたちが、考えている三十秒ぐらいが、十分にも、二十分にも感じられました」と述べてもいるが、自主的に発言させるために黙っていることは大切である。この努力をつみ重ねていくと、子どもたちは仲間の意見につけ加え、修正、反対をしていき、T－P－P－P型の横につなげる発言が生まれてくるのである。

T　ろばうりのおや子。おや子？

P_1　おや子というのは、おやと子どものことです。

P_2　わたしもP_1さんとおなじです。おやと子ど

ものことです。おやというのは、おとうさんとおかあさんのことだと思います。

P_3　わたしはP_2さんとちがいます。おやというのは、おかあさんと、おばあさんのことだとおもいます。どうしてかというと、うちのおばあちゃんは、おとうちゃんのことを「いちろう」と、よんでです。

P_4　わたしもP_3さんにさんせいです。　わたしかたのおばあちゃんも、おとうちゃんのことを「しげる」「しげる」と、いうてです。

P_5　でも、わたしは「おや」というたら、わたしらをうんでくれちゃった人じゃけえおとうちゃんと、おかあちゃんが「おや」になるんだと思います。

P　そうよのう。へんよのう。[18]

森小では、当初は、これまでみてきたように集団化のための発言の訓練に力点をおいて、集団過程の組織化に努力してきた。その成果は、授業分析にもとづいて小林一久が、「子どもの発言がこま切れでなく、文章としてのまとまりを持った発言が非常に多いということ、成績下位者でもかなり長い発言が立派にできるということです。これは発言訓練の成果として注目に値することではないでしょうか」[19]（傍点は引用者）と述べている点に現われている。

その後の森小の授業研究・実践は、科学・芸術の本質にせまるような、授業における小集団の使い方とか、課題設定＝解決の授業過程をどう生みだすかに精力がむけられた。つまり、集団化のための発言訓練によって、多様で個性的な考え・意見は出せるようになったけれども、教科の本質の把握になかなかせまり切れないということから、効果的な班・話し合い、認識の変容にせまる課題設定の追求などが問題となってきたのである。（1964年度の末ごろ)。しかしこの問題はむずかしく、十分な解決をみなかった。

第三節　全授研広島大会（1967年）

全国授業研究協議会の第四回全国大会は、1967年（昭和42年）10月2～3日にかけて、広島県庄原市および比婆郡東城町の四つの学校（山内小、山内中、森小、八幡中）を会場として行なわれた。広島大会は、辺地にもかかわらず、「北海道から九州にいたる全国各地から参加した会員が千数百名に及んだ盛況ぶりも前例のないほどのものであったが、各会場で展開された授業の実際と研究のもつ一種の迫力が全体の雰囲気をもりあげ、すべての会員に非常な感銘を与えた」[20]（傍点は引用者）と評価されている。

広島大会は、これまでの大会とはちがって「集団」という観点を前面におしだし、したがって全体の主題も「子どもの思考をたかめるために、授業の集団過程をどう組織するか」というものであった。研究者には、この地区の教育実践記録『集団の教育』と『同和教育と授業』を予め検討しておくよう要請されたことは特記しておく必要がある。

広島大会の授業記録・分析は『授業の集団化』（明治図書、1968年）として公刊されているので広島県庄原・県北地区の授業を、そこに掲載された「授業の実践過程とその分析」をもとに、なかでも国語と社会科にしぼって検討してみたい。

国語の授業ではいずれも文学作品を扱っており、山内小（二年「かもとりごんべえ」）、森小（五年「おじいさんのランプ」）、八幡中（一年「くもの糸」）で授業公開が行なわれた。このうち前二者が広島地区の実践的特質をよく示しているように思われるので、それを取り上げたい。

山内小二年の教材「かもとりごんべえ」は教科書教材で、「人間のもっている欲への、限りない望みが結局は、わが身をほろぼすことになるとの寓意を潜めている」説話となっている。教師は、教訓的、説話的に扱うことに疑問をもち、「人間としてのごんべえ」を理解させようとしたが、教材自体が寓意的構造になっていて、ねらいを達成するのは困難ではないか、と授業分析者（小田切正）は指摘する。実際の授業は次のように進んだ。

T　わなにかかって自分がいたいと思ったから、ほんとうにわるかったと思った…。

P　ちがう、ちがう、反対。

石原　ぼくは、　わなにかかっているとは思わないと思います。それは、わなにかかったくらいなのに、わるかったと反省しないから。

三原　わなにかかって、いたいと思うでしょう。それで、どうして反省するんですか。わなに

かかったぐらいじゃ、反省しないと思います。

福田　反省します。……かもだって、いきものだから、足にわながかかったらいたいと思います。人間だって、かもとりごんべえが、ごんべえがもになったときだって、いたいということになるじゃありませんか。

三倉　人間だって、さるだって、かかるといたけど、反省するとは思いません。

「反省する――反省しない」の論争はこのあとずっと続くが、この場面だけでも石原、三原は「いたい」ことが、なぜ「わるい」と「反省」することになるのか理解できずにいる。授業は混乱しかかり、教師は立ち往生するわけだが、小田切正は「横山さんの学級の子どもたちが、そう容易に教材の『主題』や『理想』に屈服しそうな様子をみせないのは、……子どもたちの生活それ自体（横山さんのいう『素朴な人間としての最低のねがい』がそこにある）が、そのような教材に心をゆだねえないためではなかろうか」[21]「子どもの創造的な世界が深く秘められているかぎり、上からの教訓的・道徳的な型はめは、容易に実現されるとは考えられないのであって、さきにあげた指導過程における子どもたちの、『困難』『わかりずらさ』は、このような子どもたちの抵抗の結果だったということができるだろう」[22]と分析している。

わからないことはわからないと率直に言う、ものごとを生活実感に引きよせてとらえることの訓練が日頃からきちんとなされていて、その成果が、道徳的・教訓的型はめに頑強に抵抗するという形で現われたのである。道徳的・教訓的型はめに全く成功していないことは、授業後の感想文に端的に現われている。教材自体の道徳的・教訓的説話の制約にもかかわらず、子どもたちはその枠にはまらず、「一日に、一わだけなんて、めんどうだと思ったら、おおさまか、えらい人か、一日に、一わだけとるようにした人たちにはなしてみたらどうですか」、「びんぼうだから百ぱとると、お金もうかるとおもって、百ぱとろうとしたんでしょ。それなのに、どうしてわるかったと思ったんですか。かわいそうですね」と個性的で創造的な考えを出している。それらは「授業の集団化」の取り組みの成果であって、結果的に、教科書教材の問題性をうきぼりにすることになったのである。

森小五年「おじいさんのランプ」の授業では、「社会の進展により『生きる』道の危機に直面した巳之助の心の葛藤を読み取らせる」というネライのもとに、「巳之助は、どのような気持で反対したんだと思いますか」と問いかけ、班で話し合いをさせた。

この授業での特徴にもなるが、分析者（阿部文男）によれば、班学習では「非常にのびのびした討論」が行なわれていた、「自分の考えが、他とどんなふうに違うか、あるいはどのように同意見が得られるか、このことについて、自分の班において、あらかじめ予想をたてる、あるいは、反応をためす」ゆとりがみられた、という。発言も、「長い発言内容でありながら人を説得するものをもってい」たという。[23]この点は森小の取り組みのすばらしさを物語るものである。五班の話し合いのようすをあげておく。

叶原　なんかのー、一つ一つの、ものすごい自分が楽しかっての、ランプが自分の子のような気持で。ほじゃが、それがきまった時、ちくしょうこの人がランプを横取りしやがったというような感じでのー、そいで、もうのー、ランプを自分の子どもみたいに思うとって、調子が狂うのはあたりまえじゃ思うで。

板倉　うん、まあ、自分の子どもがおらんようになる。

叶原　ほじゃけ、気がつかんかったんじゃろうかの、気がつかんほどランプのことを思うとたんかの。木山さんどう思う。[24]

第二に、班・話し合いの結果、「自分の子どものようにランプを思っていた」（五班）というように、あっさりと結論が、しかも予想していなかったことばで出されてしまった。授業者（高杉麗子）も五班の意見に圧倒されて、「そのために、授業の進行上からいえば、『ランプが子どものようにかわいい』という五班の意見と、『自分の商売をまもるためだ』という他の班の意見を対立させ、さらに授業を深めていく作業を、教師自身が設定しながら、それがおろそかになってしまった」[25]のである。

第三には、しかし対立を顕在化し、「矛盾する巳之助の心」を深く読み取らせようとしても、教科書には重要な箇所が省略されていて、読み取り

が主観的にならざるをえない、と分析者は述べている。つまり、「りこうな人でも、じぶんの職を失うかどうかというようなときには、ものごとの判断が正しくつかなくなることがあるものだ」という心理的説明の部分が省略されている。ここでも、「かもとりごんべえ」の場合と同様、「自らが、テキストを信じたあまりに招いた教材研究不足」が、子どものいい発言をてこに解釈を深めていくことを妨げたのである。

三つの授業の分析をとおして、「今後の課題として共通に指摘されている点は、教材研究とそこから導かれる学習課題設定の問題である。……『なにを』考えさせるのか、『どう』考えさせるのかを、徹底的に問いつめておくことが、授業の集団過程を組織していく基本的な前提になる[26]」と指摘されているのは、注目しておく必要がある。

同様なことは、社会科の授業（山内中二年「江戸時代の社会と文化」）でも指摘されている。授業では、幕府の農民支配を理解させるために、「なぜおふれ書を出したのか」を問題にしたが、それに対して、「年貢をふやすために農民にぜいたくをさせない」立場と「収穫の半分は年貢にとられて、残り半分で生活をするのだから、ぜいたくをしても関係ない」立場とが最後まで対立している。しかも裏づけ資料がないため、後者の誤りを説得できずに終ってしまった。そこへ教師が、「ぼくが引っぱるようだが……」と言って、教師の結論を押しつけて終ったのである。分析者（岩浅農也）は、この場合、討議の途中でも明確な方向づけが必要である、としている。たとえば、「『残り半分は自由だから米を食べても年貢に関係はない』という点について他のものはどう思うかを論じさせる必要がある。……ぜいたくをさせないことが年貢とどう関係するのかを考えさせる必要があった。このような組織化がおこなわれないために、P 15 のまとめの要求が出たが、これに教師は答えることができなかった。[27]」と指摘している。

第二章　岩手県杜陵小の授業研究・実践

第一節　杜陵小の「学習集団形成の四段階」論

杜陵小が「学習集団による授業改造」の研究にとりくみはじめたのには、吉田六太郎（当時の教頭）の教師集団づくりの努力を土台としながらも、福島栄吉の理論的・実践的指導性に負うところが大きい。杜陵小は、それまで、一方では、ひとりひとりの要求をほりおこすことを出発点にして学級集団づくりにはげみ、他方では、社会科授業で行動のうらうちとしての確かな社会認識を形成しようとし、この両者の側面から学習主体づくりに努めてきた。1963年（昭和38年）からは、「授業の過程を、組織された学習主体としての子どもたちによってすすめ、同時にそのなかで子どもたちの組織的活動の力や意識を育てること[28]」を目標に研究・実践を進めていった。学級づくりによって高められたちからをもとに、授業のなかで学習主体としての組織的力量を子どもにつけ、集団的にものを考え認識を高める授業をつくりだすことを研究・実践の中心にした。そのために新しい組織として生活指導、国語、社会の研究班をつくり、班を中心に研究・実践をすすめ、同年9月および、翌年9月には学校公開をもった。

砂沢喜代次は、このときの印象を次のように語っている。

「杜陵小の授業におけるこの特質（――「抵抗力」の形成、引用者注）が最もよく現われていたのは、今は亡き福島栄吉先生の社会科授業であろう。わたしがその授業を初めてみたのは、昭和三十九年九月十八日、十九日の公開研究会のときである。……わたしは、あのときの印象を忘れることができない。それは、福島さんと子どもたちとの間に交わされた発問――応答の内容というよりも、あのときの熱っぽい、そして緊張した教室のふんいきである。福島さんの発問のひとつひとつは、ズッシリとした重量感をもっていた。……福島さんの発問は、『これではどうだ、これではどうだ』と、まるでたたみかけるような独特な調子であった。ところで、それに対する子どもたちのようすはどうかというと、一歩も退かないどころか、むしろそれをガッチリと受けとめて懸命に考え、懸命に応答しているのである。[29]」

しかしこの公開授業では、子どもたちの成長ぶりにくらべて教師の成長は落ちている、との批判をうけた。それは、その後の研究・実践課題となった。しかしそのプロセスでいつも問題にされて

きたのは、①子どもたちに学習目標をあきらかにとらえさせる、②学習目標にむかって、集団的な思考と行動（子どもたちの相互批判と学習援助）を主体的能動的に組織してとりくませる、の二点であった。[30] ここで、教材内容の批判的追求よりも、学習への主体的取り組みをどう組織するかにウエイトが置かれている点に注意したい。

福島栄吉は、「学習の主体性の回復ないし確立を、ひとりひとりの子どもの内面的思考操作にのみ期待することはできない」と考え、「学習の主体と主体が抵抗し、チエックし、刺激し、作用しあうところの相互接触、相互開発、学習互助の組織過程の追求」を主たる関心とするのである。[31] こうした把握から、福島栄吉は、「授業のなかで『子どもが変わる』ということは、学級が真に思考し認識する学習集団にまで高まるということによってである」[32] という主張を前面におしだし、1965年（昭和40年）に「学習集団形成の四段階」仮説を公表するのである。

学習集団の発展段階は次のようなものである。

1　生活指導の方法論にたった学習運動の段階
2　学習の型を子どもたち自身のものにする段階
3　学習内容とのかかわりで要求を出せる段階
4　学習集団確立の段階

福島栄吉は、子どもの作文を分析して、「『わかる』ことを出発点にした内においての学習意欲、外にむかっての『学習要求』の系列は、学習活動を自己運動として展開するなかで、いよいよたくましく学習主体として育っていくのであるが、そこにわたしたちは学習権の自覚過程を見るのである」[33] とする。そして「わかる――学習意欲――学習要求――学習権」といった個々人の学習主体の形成過程に照応させて、学習集団の発展段階を構想したのである。

それでは、それぞれについて、福島栄吉の論述をもとに少しくわしく述べることにする。[34]

1の段階は、「学級集団づくりの方法論に立って、学習内容を媒介にしながら集団の内実をもんだいにする学習運動」の段階である。この段階では、学級集団づくりの方法によって学習に主体的・集団的に取り組む態度、姿勢、規律を確立する運動が展開される。たとえば、挙手競争、発言競争などの班競争が授業内で行なわれるとともに、家庭学習の取り組みが授業外で行なわれる。

2の段階は、「集団で学習する『学習のルール』をかなりきめこまかにとりあげ定義させることをねらって班のはたらきを指導し強化する」段階である。「学習のルール」というのは、子どもたちが発言するときに「反対」「つけ加えて」「しかし」などの前置きをつけて集団思考をふかめるルール――森小の発言形式にあたる――であったり、挙手が少ないばあいに教師に「時間をとります」といって考える時間を要求するルールであったりする。[35] 授業に「中心班」をおいて、学習のルールを子どもたちに定着させるようにする。また、授業への準備体制の確立、授業中の学習態度の評価のために日直活動が授業のなかに導入される。学習ルールを無視する班にたいしては一時的に学習を停止する権威を学級にもたせるしくみにしてある。

3の段階は、「授業のはじめから班をいれなくとも集団思考を可能にする学級全体の配慮がみられるようになる」段階である。ここでは、学級は学級集団としての実質をかねそなえ、教科教材に応じたリーダーによってみんなの学習要求が組織され、集団思考も学習要求にしたがって指導されていくものとされている。

4の段階は、「集団が学習労働にたえることができるような自己運動を学習活動全般において進行する段階」、すなわち、学習権を自覚的に行使する学習集団の確立の段階と見なされている。

その後杜陵小は、「学習集団形成の四段階」仮説を校内で検証・確認し、必要なところは修正し、より緻密化していった。

全授研盛岡大会（1968年）での『研究集録・学習集団による授業改造』では、3と4の段階に修正が加えられている。以前では、「授業のはじめから班を入れなくとも」（3の段階）とあったのが抹消され、3段階におけるリーダーのイメージが具体化されている。そこではリーダーは、「自分ではしっかりした解答をもっておきながら、それを生の形で出さず、学級の様子を見て、仲間に対してここでヒントを出せばみんなでわかるようになるという集団的配慮によって発言」するとともに、「発問のすじからはずれた発言を正道にも

どす役割を、その場かぎりでなく、展開過程のすじの上に立って訂正する要求を出」すことが期待されている。[36] 4の段階で「班的支えがなくても集団活動ができ」、「子どもひとりひとりが集団的な意識や配慮をもち、学習を権利として自覚し集団的にすすめることができる」と変更されている。しかし4段階は理想として胸中にあるにとどまる、とされている。

第二節　福島栄吉の授業実践

さきに砂沢喜代次の印象をあげたが、杜陵小の授業の特徴を典型的に示すのは、福島栄吉の授業である。したがってそれを分析することによって、杜陵小の授業実践をとらえることができるように思われる。以下では、1965年9月公開研究会における社会科の授業を、岩浅農也のとった「授業記録」[37]をもとに検討していくことにしたい。

このときの授業は「当時（―― 平安時代、引用者注）の日本の推定人口は600万の大部分をしめる古代農民が歴史の発展に果たした前進的な役割についてわかる」ことを目標にし、授業は教師が、「7世紀中ごろには関東地方から公民が移住させられていたが、八世紀はじめごろからは、浮浪人や逃亡農民が棚城に配置されるようになり、これから開発がはじめられた」と説明してはじまった。

T　「どういう理由で、逃亡者、浮浪人がたくさんできてきたのか。」

P_N（数人）　「時間とります。」

T　「一分だけですよ。」

時間をとったあと、ほとんど全員が挙手。

P_1　「農民は十分食べられないくらしをしていた。だから逃亡者が出てきた。」

T　「この発言でいいか。」

P_A（一同）　「いいと思います。」

その後、「なぜ苦しいのか」それは庸があって、「人間の労働がまるごと奪われる」「毎年10日間働く。そのほか60日という雑徭があった。しかも60日という制限を守る約束はなくて、60日以上働かされたり、防人にとられることもあった」など、重い負担の具体例がいろいろ出される。すると――、

P_2　「整理していって下さい。」

T　「労役を奪われることが苦しい。これが逃亡の理由だ。そうだとすれば、逃亡するということは、ただ逃げるということと同じか。」

P_N　「も一度いって下さい。」

T　「逃げるというのはただ逃げていればいいのか。」

P_3　「ちがう。」

P_4　「同じじゃない」

T　「すると、ただ逃げまわるのではないのか。」

P_N　挙手

T　「ちょっとまてや、いいですか。」

P_5　「税から逃げるんだと思う。」

P_6　「わたしはちょっと違う。目的があるんだと思う。」

P_7　「食べていくためににげる。」

P_8　「何かを求めるんだと思う。」

T　「これを整理してみよう。」

P_N　「時間とります。」

T　「ハイ、まとめてみると。」

P_9　「目的ということ。―― 食べることを目的とするので目的に入る。」

P_{10}　「生きていくために食べる。食べるために逃げまわる。」

P_{11}　「税のないところが目的になっていて、そういうところを求める。」

P_{12}　「食べるために何かを求める。余裕のあるところをもとめる。」

T　「逃げる積極的理由は？」

P_N　「求める」

T　「何を。」

P_N　「新しいゆとりのある生活を。」

P_{13}　「立っていって下さい。」

P_{14}　「新しい、ゆとりのある生活を求める。」

このあと、新しい生活を求めるというのは大化改新後の、つまり律令体制下の生活とちがった生活を求めているのだということ、その上で、逃亡することは、戸籍から消えることで、非常に困難なことであって、公民として国家の支配をうけることから脱出することであるのに気づかせていった。そこで、

T　「逃亡はただ逃げるのでなく、何を求めるのか。」

P_N　「時間もらいます。」

P_{15}「結局は政治のしかたを求める。」

P_{16}「公民としての支配を逃げる。そして新しいゆとりのある生活を要求する。」

T　「だれに。」

P_{17}「天皇に。」

T　「いいですか。」

P_{A}　「いいです。」

T　「逃亡は新しい政治のしかたを求めている。新しい政治をしてほしいということである。」とまとめて、当時の備中や山城の数字によって逃亡者の多かったこのころの情勢を話した。生産の道具── 牛、馬、土地、技術をもっている豪族たちのあったこと、そして浮浪者や逃亡者はそこへいくことによって、税の負担のない生活をはじめようとしたことにまとめて、一時間を終わった。

同僚、橘毅は、「福島さんの授業は、子どもの追いこみがきびしい。よく、ほかから来た参観者はこのきびしさにおどろくが、たしかに苛酷なようでもある。しかし福島さんは一方的に子どもを追い込み攻めたてるだけではない。……福島さんの場合はちゃんと手をうっているから子どもが立ちむかってくるのである。[38]」と評している。

砂沢喜代次は、前年の研究会とくらべて、このときは凄みさえ加わっていたと驚嘆している。たとえばそれは、①子どもたちが学習課題や学習材料に対して、まったく全我的に取り組んでいたということ、②子どもたちの集団思考が活発に展開したこと、③教師の発問や説明と子どもたちの応答や発言のひとつひとつが「打てば響き渡る」鐘の音のように、連鎖的に共鳴しあって、そこにきびしい緊迫感さえ漂わしていたこと、などに現われている、と指摘した。[39]

授業の雰囲気はなかなか伝えにくいものだが、そうした制約にもかかわらず、授業記録から一種の緊迫感をうかがうことができる。教師の鋭い追いこみに対して、子どもたちは懸命にくいついている。それは、授業は先生と子どもたちとの真剣勝負だというコトバを思いおこさせるほどである。このような緊迫感は、ある意味では、学習集団の質的高さを反映している、と言ってよい。学習集団の形成度合は、相互援助・要求などの活動が授業中現われにくいためになかなかつかめないものだが、この授業では、「も一度いって下さい」、「時間とります」といった要求を教師につきつけ、教師のたたみこんでくる発問をガッチリ受けとめているという点からも、かなり高いレベルに達していると評価できる。

しかし、すでにみた広島県森小の授業実践とくらべると、ある種の違いがあるように思えてならない。たしかに両校とも学習集団の追求から出発して授業改造にむかったという点は共通であり、学習集団形成の緻密な手だてによって子どもが学習主体として育っているのだけれども、授業実践を引き合いにだしてくらべてみると違いがあるように思えてならない。その違いは授業における集団思考のとらえ方、そこからくる集団思考の組織化方法のちがいによるところが大きいように思える。

違いの第一は、福島栄吉の授業実践では、「農民の逃亡」についてのイメージを豊かに出しあうというよりも、「なぜ逃亡者、浮浪人がたくさんできてきたのか」、「逃亡することは、ただ逃げることなのか」、「逃げる積極的な理由は？」というように子どもを追いつめることに主眼があることである。

福島栄吉は支配者と律令農民との関係を、祖税を中心としてとらえさせ、主体的認識を子どもたちに形成しようとした。主体的思考・取り組みを要求するから、思考状況に追いこむことと同時に、内容をそれぞれの時代の諸主体間の関係にしぼったのである。

「教材研究によって多様な解釈をもち、子どもたちのいろいろな発想に対応しながら、それによってイメージをふくらませたり、ぶつけ合いながら、それをそれぞれの時代の全体のイメージに中に位置づけるという仕事によって無理なしに主体的な把握をさせるというよりは、集団の力によって主体的に取り組むことを〝強制〟しそれによって主体的な認識をもたせようとしている。[40]」（傍点は引用者）

そのため緊迫感を生みだすと同時に、重苦しさをもたらしたのであった。事実、授業を参観した砂沢喜代次は、「これは、『考えさせる授業』というよりも、むしろ『思いつめさせる授業』ではあるまいか、も少しゆとりがあってよいのではあ

るまいか[41]」（傍点は引用者）とも述べている。砂沢喜代次は「すばらしい授業だ」と評価しつつも、こうした側面をもみていたのである。

岩浅農也は上述のことと関わって、福島栄吉の個性、タイプにもそれは関係があると指摘している。たしかにこの授業はそうだとも言えよう。

「福島さんは、……子どもたちが経験や既習の知識をつかって、新しいことがらを考えるときに多様な意見を出すことのできるような発問は不得手であった。子どもの答の中にある対立要素を見つけ出すのは鋭かったが、あまり単純化されていないので、むしろ脇道というべき問題でおし問答をすることも少なくなかった。論理の追求はきびしかったが、それは多様な子どもの発想をふまえて、その対立などの中から論理を展開するというよりは、教師自身の論理の展開にきびしく、それからはずれた子どもの論理はむしろ切りすてられることがあった。これらの長所とともに弱点が、この学級の授業をつくり出す上で大きな要素になっていた。[42]」（傍点は引用者）

しかしこのことは、学級集団づくりの論理だけで授業を組織しようとしたことに問題がある、ことをも示しているように思える。学級集団づくりと集団思考（授業における集団過程）は似た要素をもちつつも、混同されてはならないのである。後者では多様で豊かな意見・考えを引き出すことに主眼がおかれなくてはならないのである。広島県森小では、追いこむというよりも、いろんな考えを出しあって論議を深めるといった要素が強い。（森小の授業実践には論議を深めるさいの教師の切りこみ方に一定の弱さがあったが。）

そうした把握――学級集団づくりと集団思考組織化の混同[43]――のために、家庭学習の取り組みとか、発言競争、漢字競争の取り組みは重視しても、授業における班・話し合いはとりたてて指導していないということに、違いの第二が現われている。たとえば「時間をとります」（時間要求）のあとは個人思考・班話し合いのいずれでもよい形をとっている。そのことは、テンポの速さについていけない生徒を生み出すのではないか、とも危惧される。そのこととかかわって、子どもの発言が短く、概念的であることも指摘しておかねばならない。多様な発想・意見をぶつけあうよりも、概念的な結びつけ合いを重視することから来ているようにも思われる。

第三節　全授研盛岡大会（1968年）

全授研の第五回全国大会は、1968年（昭和43年）10月に、岩手県杜陵小で開催された。杜陵小の授業公開をもとに、学習集団の組織化のすじみちが論議された。盛岡大会の授業記録・分析は『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）として公刊されているので、それを手がかりとして、福島栄吉死後の杜陵小の授業実践を検討しておきたい。福島実践の特質、たとえば①教師は鋭い発問で子どもを追いつめる、子どもはそれを懸命に受けとめるといったスタイルにもかかわらず、②子どもの発言が短く概念的である、という点が他の教師の授業実践にもみられるかどうか、は興味深いところである。以下では、社会科の実践をもとに上述のことを検討したい。

社会科の授業では、「刀がり」（6年）と「大工場と中小工場」（5年）の二つの授業が分析の対象とされている。

「刀がり」の授業では、授業者（加藤イネ）は、「領主による生産者の直接支配と財源の確保」の維持・強化をねらって「刀がり」を行ったと把握し、そのことで「兵農分離、身分制の原則がうちたてられ、近世封建社会の編成の基礎づくりがなされた」ことをつかませるのが、本時のねらいだとしている。[44]

T　検地・刀がりは何のために、どのように行なわれたか、いいですか。（P_nはい）それでは、秀吉が検地をやったことによってどうなった？秀吉のがわからいったらどうだ。

下村　秀吉がわにすると、農民から年貢やそんなものをいっぱいとれるので、有利じゃないかな、農民の方――。

佐々木　畑が多くとれるというのは、いままで荘園だとかいうのが多く地方にはびこっていて、それが検地によってなくなったので、その分の秀吉の土地がふえました。

菊地　あのね、この検地をすることによってね、秀吉は、検地による土地を全部、自分のものにすることができた。つまり秀吉は、全国の土地を支配した。

「刀がり」の授業の一節だが、これをみると子どもの発言がながく、どしどし発言しようとする雰囲気がみられる。これは「学習集団」づくりの成果によるものだろう。しかし分析者（小田切正）は、「教師が子どもの発言から何をとりだし、どのように発展させ、何を定着させるか」といった点の指導性が弱いために、終盤において、「教師の意図がかなりはっきりしていながら、子どもたちの発言にさえが」みられなくなった、と分析している。たとえば、上の例では、「秀吉が近世封建社会をうちたてるための基本条件が、子どもたちからは鋭く示されており、たとえば、下村君、佐々木君、菊地君などの発言をむすびつけそれを発展させるならば、荘園制下の重層的な『職の体系』（領主職、名主職、百姓職、作職等を解体して、得分権（地代をうけとる権利）を単一化しようとする近世的な変革の意味を明らかにすることができるし、この単一化をねらった武士の動きは、農民には新しい形の支配であったことも気づかせることができるはずである」と指摘している。

このことと関わって分析者は、「秀吉の全国統一には、このような荘園制機構の全国的な打破がめざされていたことをおさえておく必要がある。このことを秀吉に可能にしたのはなにか、これを子どもに考えさせることができないだろうか。……『検地』『刀がり』が全国統一の基礎的な政策であることをみながら、結果としては個別的な追求におわって全国統一という支配組織にふれることができなかったのは、いまの常備軍と武士団の創出に目をむけさせなかったことに関係すると思われる。」と指摘している。そうしたことの押さえが欠けていたために、終盤いっきょに、「①検地、刀がりの目的が全国統一と支配にあったこと、②武士にたいする支配権を確立して、指揮の序列をはっきりさせたこと、③中央権力への奉仕と統制権力を確保するために、知行権を確立したこと、④検地と刀がりはそのための経済的・軍事的施策であったこと」を追求しようとしても、子どもの発言は概念的なもの、不明確なものにならざるをえなかった、と分析している。

この点は重要である。福島実践においても、教師が鋭く問いつめながらも、子どもの発言は概念的であったことは、すでにみたとおりである。これを克服するには、支配 ― 被支配の関係で単純化するだけでなく、その媒介項となるものをきちんと押さえ、それとの関わりで支配 ― 被支配の関係を教えなければならない、ということがここで明確にされたのである。このことの意義は大きい。科学的概念・法則を子どもに教えるには、その概念・法則が子どもにイメージ豊かに、そしてその内的連関がはっきりつかめるように教材構成しなければならない。そうした教材構成がしっかりしていて始めて、子どもたちの豊かな発言を発展させ、めざすべき目標へと結びつけていくことが可能なのである。

学習集団形成の努力は、「どしどし発言しようとする雰囲気」、「核心をつく学習活動」を生み出すうえで欠かせないが、上のように考えると、分析者（小田切正）が言うように、「集団をどの方向に発展させ、討議からどのような成果をつくりあげるかは、『集団過程』の問題であるよりは『認識過程』（教材構成・系統）の問題だ」、「教材をどう構成するかを徹底的に考えぬくことによって、はじめて集団の問題を追求しうる」とも言えるのである。

同じことは、「大工場と中小工場」の授業でも言える。[45] ここでは「資本・労働・生産額などの学習をしていくなかで、工業における資本制生産の実態をつかませ」ることが目標とされ、本時（大工場と中小工場の諸条件のちがい）のねらいは「企業別の生産額の相違や推移の理由を考えさせながら、生産性の多少を決定づける大きな要因は資本であることをわからせる」ことに置かれた。

ところが授業は資本の概念、資本と資本金をめぐって紛糾した。教師の「資本」だとする説明に対して子どもたちは、「資本を生むのは資本金だ」と主張し、「資本金」に固執したのである。

T　そうすると、機械がよくなって、労働者が多くなってくれば、商品生産が、つまり生産高が多くなる。それが市場をうまくくぐって売れたとする。そうすれば生産額が多くなればもうけが多くなる。……このもうけた金がまわってきて機械設備をよくする。そういうことで資本がもとになるということがわからないかな。

P　けれどもね、火があるということは、マッ

チがあるということでしょう。それと同じように、機械とか設備があるということは資本金があるということでしょう。だからわたしは考えをかえません。

P　さんせい。

T　先生は、マッチと火と一緒に考えるんだ。

P　マッチと火と一緒に考えるんだったらね。火が出るためには……もえるものが必要でしょう。その燃やすものがなければもえないでしょう。

予定時間の50分を大幅に超過し、二時間ぶっとおしで行なわれたのだが、この「資本 ― 資本金」論争で粉糾した。教師の説明で納得せずに、ここまで粘った子どもたちの追究力はすばらしい。つね日頃の指導の成果であると言えよう。

しかし粉糾した最大の原因は、分析者（恒吉宏典）が指摘するように、「資本」概念の内容にかかわっているように思われる。「子どもたちの思考では、資本＝機械設備という認識が強固に横たわっていた。また教師の側でも、資本はまず一定額の貨幣の姿であらわれ、それが生産手段と労働力（生産資本）へ転化することが必ずしも十分に説明しきれないままではなかったのか」と、分析者は指摘している。

このことは、さきの「刀がり」の授業とかかわらせて、子どもたちにとって、概念の使いこなしがきわめて困難であることを私たちに教えてくれる。その意味で、「大工場と中小工場」の授業の終わりで岩浅農也が子どもたちに語ったという次の発言は解決の方向を与えてくれるように思われる。

「ひじょうにねばったのはいいんだけど、一番問題なのは、資本と資本金をどうして、そういうふうに繰り返しいわなくちゃならないの、ということを考えてほしい。資本というのは、どこかにあるんじゃない。コトバなのよ。……その言葉を使って世の中の状態をみるとシュッと切れるからそれで使うの。だから資本金というのはそれを金額でいいあらわしているだけなの……」

恒吉宏典先生（広島大学）から貴重な資料をお借りしました。ここに記して感謝の意を表します。

注

(1) 戦後授業実践史に関する筆者の試みには次のものがある。
「東井義雄の授業実践」（『琉球大学教育学部紀要』第21集、1977年）。「東井義雄における教育実践の構造 ― 『生活の論理』の検討を中心に ―」（『琉球大学教育学部紀要』第22集、1978年）。「問題解決学習と能動的学習 ― 仮説実験授業のばあい ―」（『講座現代教授学・第3巻、授業展開の教授学』明治図書、1979年）。「教科内容の創造と授業実践 ― 教科研社会科部会の研究・実践を中心に ―」（日本教育方法学会編『授業実践と教授学』明治図書、近刊予定）

(2) 教科研社会科部会については、拙稿「教科内容の創造と授業実践 ― 教科研社会科部会の研究・実践を中心に ―」（『授業実践と教授学』明治図書、近刊予定）でややくわしく述べた。

(3) 全授研が会員の協力で編集・出版したのが、『授業研究入門』明治図書、1965年である。そこでは授業研究で必要なのは、「少数の教師による特殊な実践や研究でなく、すべての教師による共通必須な実践であり研究である」とし、「百人の一歩ずつ前進」を主張している。同書は、授業研究の手引きとも言うべきものであり、その意味では、授業研究運動をいっそう広める役割を果たしたものと考えられる。

(4) 杉山明男『集団主義教育の理論』明治図書、1977年466頁。

(5) 庄原市教育委員会編『集団の教育』部落問題研究所、1963年、20～21頁。

(6) 同上書、23頁。

(7) 同上書、35頁。

(8) 高場昭次『同和教育と授業』部落問題研究所、1964年、92～93頁。

(9) 同上書、144頁。

(10) 『集団の教育』、122頁。

(11) 小川太郎「広島県庄原・比婆地区における集団教育の展開」、全授研編『授業の集団化』明治図書、1968年、40頁。

(12) 吉本均・広島県東城町立森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年、37頁。

(13) 同上書、38頁。

(14) 吉本均「『授業』で問われている学習集団の問題」、『現代教育科学』1979年4月号、24頁。

(15) 『集団思考の態度づくり』、89～91頁。
(16) 同上書、98頁。
(17) 同上書、158～159頁。
(18) 同上書、159～160頁。
(19) 同上書、193頁。
(20) 『授業の集団化』、1頁。
(21) 同上書、81～82頁。
(22) 同上書、86頁。
(23) 同上書、100頁。
(24) 同上書、97頁。
(25) 同上書、99頁。
(26) 同上書、118頁。
(27) 同上書、127頁。
(28) 岩手県杜陵小学校『認識を高める授業』明治図書、1964年、177頁。
(29) 砂沢喜代次「杜陵小の授業の特質」、杜陵小学校『学習集団による授業改造』明治図書、1966年、23頁。
(30) 岩手県杜陵小学校『授業と集団』明治図書、1965年32頁。
(31) 同上書、32～33頁。
(32) 同上書、34頁。
(33) 同上書、37頁。
(34) 同上書、45～46頁。
(35) 全授研盛岡大会（1968年）の『研究集録』では次のように発展させられている（同書、31～32頁）。

・大部分が挙手した場合に誰から発言をはじめればよいか

「誰さん」から発言すれば思考が深まるかという思考や認識まで配慮した発言のしかたを指導すべき（たとえばある学級では、挙手をしないで、わかった者はみな静かに起立し、その中のひとりを残してみな座るというやり方をしている。）

・発問に対して二・三人しか挙手しない場合

A　発問の内容が不明確である→教師に再発問の要求を出す。

B　発問の内容はわかるが、解答の内容がない。またはありそうだが整理できない。→時間をとります。

(36) 『研究集録・学習集団による授業改造』、32～34頁
(37) 岩浅農也『社会科授業と集団の指導』明治図書、1972年、178～182頁。
(38) 『学習集団による授業改造』、193頁。
(39) 同上書、26頁。
(40) 『社会科授業と集団の指導』、195頁。
(41) 『学習集団による授業改造』、24頁。
(42) 『社会科授業と集団の指導』、207頁。
(43) たとえば竹内常一は、このことにかかわって次のように述べている。（竹内常一「授業と集団づくり――杜陵小学校の『学習集団』論について――」、『生活指導』1967年1月号）

「杜陵小のばあい授業における集団過程と授業内に導入された学級集団づくりとを混同しているのではないか。

わたしは原則的には学級集団づくりは、授業における認識過程にうらうちされた集団過程をおかさないかぎりにおいて授業内に導入することができると考える。だから、学級集団は授業の外側から授業におけるコミュニケーションの指導と管理にあたることから授業の内側に導入される。そしてそれが授業における集団過程、認識の集団化とどのように結びつきつつ、学習集団を授業内に成立させることになるのかを実践的に明らかにしていくことが当面の課題だと思われる。杜陵小の実践にはその理論的検討を必要としている実践が多いように思われる。」（同論文、24頁。）（傍点は引用者）

(44) 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』明治図書、1970年、84～92頁。なお、忠実な引用符は省略した（(45)も同じ）
(45) 同上書、93～100頁。

（1979年7月10日提出）