

学習集団における「自治」の再検討

—戦後の授業実践史における争点を中心に—

The Reconsideration of Self-Government in Learning-group

船越 勝

FUNAGOSHI Masaru

(和歌山大学教育学部)

受理日 平成 29 年 1 月 16 日

抄録：現在、中央教育審議会での学習指導要領の改訂に向けての検討作業が行われているが、その作業のキーワードになっているのがアクティブ・ラーニングである。具体的には、深い学び・対話的な学び・主体的な学びの3つの視点のことを指しているが、こうした対象・他者・自己との出会いと対話に開かれた関係的な学びは、何も今回の提起が初めてではなく、戦後の授業実践史のなかで、集団学習・学習集団・学びの共同体など様々な実践のなかで追究されてきたものである。本論文では、とりわけ学習集団による授業における「自治」の実践的可能性の検討を通して、戦後の授業実践史における成果と課題について明らかにする。

キーワード：アクティブ・ラーニング、学習集団、自治

はじめに 一問題の所在一

現在、中央教育審議会（中教審）において、学習指導要領の改訂に向けての検討作業が精力的に進められており、2015年8月には「論点整理」、2016年8月には「審議のまとめ」¹⁾が発表された。これから10年先に止まらず、未来社会論に示されているように、20～30年先を見据えた教育改革や学びの改革のグランド・デザインが提起されているのである。

そのなかでも、キーワードの一つになっているのは、アクティブ・ラーニングないしはアクティブ・ラーニングの視点である。たとえば、先の「審議のまとめ」では、アクティブ・ラーニングの視点について、以下のように、3つの視点から明らかにされている。すなわち、このアクティブ・ラーニングは、具体的に、①習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか、②他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか、③子どもたちが見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうかという3つの視点から構成されている

のである。

しかし、深い学びと呼ばれている、こうした学習対象についての学びを前提にしつつ、対話的な学びと主体的な学びとされる、他者と自己との関係性に着目した学習論の提起は、何もアクティブ・ラーニングが初めてのものではない。むしろ戦後の授業研究運動における授業改造の試みとして、以下に見るように、教育社会学を理論的基盤とした「集団学習」論、教育方法学のなかで様々な理論的・実践的に追究された「学習集団」論、そして、現在、こうした集団学習論や学習集団論と理論的・実践的に対抗軸を構成しながら、積極的な展開が行われている佐藤学氏による「学びの共同体」論²⁾など、様々な立場から提案が行われ、それぞれの間で激しい論争も行われながら、豊かな実践が蓄積されていたといってもいいだろう。

現在のアクティブ・ラーニングの実践のあり方を考える上で、こうした他者と自己の関係性に着目した学習論をめぐる戦後の教育実践史・授業実践史における争点（イシュー）を再検討することは、大きな課題だと言えるだろう。

そこで、本論文では、戦後の「学習集団」論とその実践の展開において、どのような論争点が構成され、また、授業における「自治」的な実践の展開とそのこ

とを通した他者と自己の関係性の編み直しがどのように追究されてきたのかについて再検討を試みたい。

1. 学習集団研究と実践のアクター

では、これまでの学習集団研究とその実践においては、「自治」はどのようにとらえられてきたのであろうか。

ただ、学習集団研究とその実践といっても、それはいくつかの研究グループに分けられる。第一は、吉本均氏を中心とする、広島大学グループの研究である³⁾。このグループは、吉本均氏の著作を初めとして、『学習集団づくり』全4巻(明治図書、1971年)、『学習集団研究双書』全11巻(明治図書、1974年～1981年)、『学習集団による授業の改造』全4巻(明治図書、1983年)の出版や、雑誌『学習集団研究』(明治図書)や『授業と学習集団』(明治図書)の刊行、さらには、全授研(全国授業研究協議会)の研究運動やそのサークルともかかわりながら、学習集団研究とその実践において大きな成果を生み出してきた。

第二は、竹内常一、大西忠治、春田正治の各氏などを中心とする、全生研(全国生活指導研究協議会)の研究である⁴⁾。全生研における学習集団研究とその実践も、人や時代によってその主張の内容は変化しており、決して「一枚岩」とはいえないが、全生研常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』(明治図書、1971年)、同編『新版学級集団づくり入門 小学校編』(明治図書、1990年)、同『新版学級集団づくり入門 中学校編』(明治図書、1991年)などの基本文献で、学習集団についての基本的な考え方を明らかにしてきた歴史がある。

第三は、砂沢喜代次氏や鈴木秀一氏などを中心とする、全授研(全国授業研究協議会)の北海道大学グループである⁵⁾。全授研は、元々五大学共同研究から出発したものであるため、先に紹介した広島大学グループやこの北海道大学グループだけでなく、その他にも東京大学グループや名古屋大学グループ、神戸大学グループなども存在するが、学習集団という概念を積極的に使用したグループとしては、この北海道大学グループがある。

第四に、片岡徳雄氏などを中心とする、教育社会学のグループである⁶⁾。このグループは、教育社会学研究におけるグループ・ダイナミックスなどの理論をベースにして、集団学習としての学習集団研究とその実践を追求したのであった。

このように、1960年代以降の学習集団研究は、この4つのグループを主要なアクターとし、行われたと見てよいが、ただ、「学習集団における自治」という本論文の研究視角からすると、その検討の中心になるのは、第一の広島大学グループと第二の全生研となる

であろう。

そこで、以下では、この2グループを中心に、検討を進めていくことにする。

2. 学習集団と自治的集団の関連をめぐる論点

2.1. 広島大学グループと北海道大学グループのアプローチの違い

一「集団から認識へ」と「認識から集団へ」をめぐる一

吉本均氏を中心とする広島大学グループの学習集団研究は、もともと教科外の学級集団づくりや自治的集団を基盤に置きながら進めてこられたものである。つまり、授業における集団のあり方を問う視点をそのアプローチの特徴としていた。したがって、広島大学グループの授業研究のアプローチは、「集団から認識へ」と当時定式化されていた。

典型的な実践校としては、広島県の庄原市立山ノ内中学校や東城町立森小学校などが有名であったが、学習権に目覚めた子ども集団の「授業の主人公」としての主体的な取り組みが、その特徴として際だっていた。

たとえば、森小学校の6年生の実践で、算数の比例の教材で、問題を深く掘り下げて考えることを必要とする時の事例として、次のような実践が紹介されている⁷⁾。

具体的な問題としては、「3時間15分に100キロメートル行く自動車と、4時間45分に150キロメートル行く電車とでは、どちらが早いか」という学習課題に対して、2分くらいの個人学習の後、次のようなやり取りが見られた。

P1 わかりました。そんなにむずかしいことはありません。どちらの方も時速を出して比べてみればよいんです。式は、時間はそのままにして分を時間に変換するために小数にします……。

P2 ストップ。分を時間になおすばあい、小数より分数の方が計算しやすいです。

P1 はい、そうします。100 ÷ 3 $\frac{1}{4}$ 150 ÷ 4 $\frac{3}{4}$ で比べてみればよいと思います。

Pn なんじゃ、みやすいがの(の発言多し)

Pn 僕も同じです。(の発言多し)

これは、学力の高いP1の子どもの発言に対して、P2が「ストップ発言」を行って、自らのわかりにくいという疑問をそのまましておかないだけでなく、それ以外の多くの子どものわかりにくいという疑問を代弁する発言になっている。だからこそ、わかりにくい発言とそれに基づく授業の進行をそのままにしておくのではなく、自らの学習要求に基づいて、一人でもわかりにくいことはみんなわかるようにすると

いう自治的な授業の展開となっていることがわかる。

それに対して、北海道大学グループは、その理論的指導者である砂沢喜代次氏が指摘していたように、授業における認識研究を積み重ねていくなかで、集団の問題に突き当たったという経過から、「認識から集団へ」というアプローチとして定式化されて、その後の集団思考研究などの成果を生み出していった。

典型的な実践校としては、盛岡市立杜陵小学校、鹿角市立尾去沢小学校などがあり、上記の「認識から集団へ」というアプローチを実践として具体化していった。具体的には、杜陵小学校では、初期に、学級集団づくりを前提とする学習集団づくりの独自の方法論を構築している。それは、次のような4段階の指導過程論である⁸⁾。

- ①生活指導の方法論にたった学習運動の段階
- ②学習の型を子どものものにする段階
- ③学習内容とのかかわりあいによって要求を出させる段階
- ④学習集団確立の段階

ただ、たとえば、上記の杜陵小学校におけるこうしたアプローチには、学習内容とのかかわりあいによって要求を出させるなど、後の認識形成や学習内容研究への着目が見られるが、同時に、学級集団づくりの方法論を持ち込んでいるという側面が色濃く見られる。したがって、先に紹介した北大グループが「認識から集団へ」というアプローチの採用の内在的契機として、全生研・竹内常一氏たちによる自治的集団の方法論の授業への機械的持ち込みという批判があったのは、ある意味必然性があったのである。しかし、こうした批判に代えて、認識論を前面に出すアプローチに切り替えていった結果、授業における集団の組織や自治の追求が後景に退いてしまい、集団は認識の手段としての位置づけになってしまったことは否めない。また、北海道大学グループそのものも、その後、認識研究をより実体化したものであるとして、授業書方式へ再転換し、学習集団研究から離れていってしまうことになる。

2.2. 広島大学グループと全生研との論争

—「授業のなかの自治」の成立可能性をめぐって—
教科外の学級集団づくりや自治的集団を基盤に置きながら進めて来た広島大学グループの学習集団研究とその実践は、授業における集団のあり方を問い、それを「学習集団づくり」として定式化した。こうしたアプローチに対して、広島大学グループと列んで、学習集団研究を最も精力的に進めていた全生研からは、大きな批判がなされた。

具体的な論争としては、『学級集団づくり入門第二版』の評価をめぐる論争や、その延長線上にある、春

田正治氏と吉本均氏の間で二度にわたって行われた、いわゆる「春田—吉本論争」などがある⁹⁾。

(1)論争の争点

広島大学グループと全生研とのこの論争における争点は、多岐にわたるが、その主なものは、以下の通りである。

- ①授業のなかに学級集団づくりの成果としての自治的集団の手法を持ち込むことの評価
- ②授業における教師の指導性の特質の押さえ方
子ども集団が教師の指導を「乗り越える」か「乗り越えないか」
- ③教科と教科外の特質の押さえ方
- ④上記を前提とした班やリーダーなど具体的な組織や機関の指導のあり方

吉本均氏を中心とした広島大学グループは、「学級集団づくり」のすじみちとして明らかにされてきた自治的集団の方法論を、授業のなかに積極的に持ち込むことを通して、「授業のなかの自治」の可能性を追究しようとしたのに対して、全生研は、授業における学習集団や自治の固有性が究明されていないと批判した。この全生研の批判は、教科と教科外の特質をめぐる重要な論点を提起している。

と同時に、全生研は、教科外は子どもの自治的集団が教師の指導性を「乗り越える」のに対して、教科の授業は教師の専門的な指導の下にあるので、教師の指導を「乗り越えない」とし、教科と教科外の峻別論の立場に立った。この考え方は、結果的に、広島大学グループが追求した「授業における自治」の可能性を不当に低く評価するとともに、学習指導要領や教科書などの「学校知」「制度知」はともかくとして、民間教育研究運動における教科研究の成果を効率的に学ぶという授業の構図に陥る結果にもなってしまった¹⁰⁾。

(2)「権利としての自治」と「教育としての自治」

こうした問題を自治のとらえ方の視点から見ると、全生研は自治を「権利としての自治」として見たが、子どもの自治的権限を教科外を中心として機械的に二分法で措定したがゆえに、教科の授業における子どもの自治的権限の可能性と内実を問うことができなかった。それゆえ、1990年代に入って、とりわけ新学力観路線以降、日本の学校における子どもの支配の様式が、マイクロ・ポリティクス（小さな「政治」）に代表されるような、「知の支配」や「文化の支配」（アルチュセールのいう「イデオロギー装置」）を通して行われるようになると、対抗的な実践としての性格を失ってしまうことになる。

また、それに対して吉本氏などの広島大学グループは、自治を「権利としての自治」以上に、1970年代を主導した「発達と教育」というフレーム（基本的な

枠組み)を背景にした、「教育としての自治」としてもとらえていた。それゆえ、たとえ、「乗り越える」という形を取っただけだとしても、「授業における自治」の可能性を追求する上で、そのことの子どもの自治の全体としての成長にとっての意味を問うたのである。つまり、「教育としての自治」から出発しながら、「権利としての自治」の内実を問い直すことを求めたのである。

2.3. 1970年代の学習集団研究と実践が問おうとしたもの

一 成果と課題一

このような1970年代に形成され、1980年代に至る広島大学グループと全生研に典型的に見ることができる学習集団研究の成果と課題は、次のようにまとめることができるだろう。

まず、全生研は、授業は、教師の専門的な指導の下で行われると、「授業における自治」の可能性を低く見るスタンスに立ったので、学習集団研究と実践は、各教科の研究に基づき、教科固有の認識方法から集団形成に迫るというアプローチを取るようになった。その結果、教師の指導の下にある子ども集団に対して、教師の指導言研究(説明・発問・指示・助言・評価など)による認識形成のための「効率的な指導」に傾斜してしまったと評価することができるだろう¹¹⁾。当然、授業における集団や自治の問題は、弱体化してしまうことになる。

それに対して、広島大学グループは、授業づくりと学級づくりや「授業における自治」のダイナミックなつながりを追求しようとした。しかし、指導的評価活動に代表されるように、教育方法として採用される、自治的集団を基にした学習集団のスタイルに固執した結果、先に指摘した、「教育としての自治」から出発しながら、「権利としての自治」の内実を問い直すことは不十分な結果となった。また、広島大学グループの指導者である吉本均氏も、1980年代に入って、学習集団研究を組織論から関係論にシフトし、学習集団という概念の使用も放棄するようになってしまったのである。

3. 1990年代以降の「授業における自治」研究の転回

3.1. 教科と発達研究の季節から「政治」と社会研究の季節へ

1960年代は、安保闘争や大学紛争・学園紛争などのいわば政治の季節であったし、それを反映して、集団づくりにおける自治の研究も、「政治的概念としての自治」(春田正治)が中心であった。それに対して、1970年代から1980年代においては、教育研究におけるフレーム(基本的な枠組み)は、岩波書店から出版

された教育講座の名前が『子どもの発達と教育』であることに象徴的に表れているように、教科と発達研究の季節へと転換したのである。

そして、さらに1990年代に入ってから、バブルが崩壊し、「失われた10年」といわれる状況が現出し、また、そのことのかかわりで、社会科学におけるポストモダンの動向などの影響もあって、再び「政治」と社会研究の季節へと教育研究のフレーム(基本的な枠組み)も変わっていった。

具体的には、学校と授業の社会的文脈(コンテクスト)が変化したということである。たとえば、先にふれたように、教育におけるマクロ・ポリティクス(大きな政治)だけでなく、ミクロ・ポリティクス(小さな「政治」)をも問うという視座であり、「隠されたカリキュラム」や学校知支配などの日常性のなかに埋め込まれた「見えない支配」を問題化しようとしたのである。また、民間教育研究運動に代表されるような、支配的な教育に対する対抗文化として創出された実践のなかにも、こうした「見えない支配」が忍び込んでいる可能性があるとしたのである。

こうした社会的文脈の変化のなかで、全生研などの「授業における自治」へのアプローチの変化が生み出されるようになる。以下、1990年代における「授業における自治」研究の転回について、トレースしてみよう。

3.2. 竹内常一における宮坂再評価とアプローチの変化

(1)教科のなかの生活指導やものの見方・感じ方・考え方の指導の復権

一 「知の支配」に抗して一

まず、1990年前後から、全生研の中心的な指導者である竹内常一氏において、宮坂哲文氏の再評価が行われるようになる。周知の通り、竹内氏はその著『生活指導の理論』(明治図書、1969年)において、自らの師でもある宮坂氏を「学習法的生活指導」として批判し、行為・行動の指導を中核とする「訓練論的生活指導」を対置した。また、生活指導概念を教育課程の領域と見るか、教育の機能と見るかのいわゆる「小川一宮坂論争」でも、竹内氏は小川太郎氏の側に与していた。しかし、竹内氏は「教科のなかの生活指導」といわれるように、授業での教科の学びを実生活と結合したり、ものの見方・感じ方・考え方の指導、すなわち、意識の指導の固有の意味を強調するという文脈から、宮坂氏を再評価したのである。

これは、先にふれた支配の様式が「知の支配」や「文化の支配」という様式になっていることへの対応である。そのために、カルル・コシークの意識論の哲学やパウロ・フレイレの「非抑圧者の教育学」における意識化などを自らの理論のフレームに取り込んでいった。

(2)教科と教科外の峻別論から共通性の追求へ

また、こうした理論的な変更の結果として、教科と教科外の峻別論をやめて、生活指導機能説の位置づけ直しと教科と教科外の垣根を低くし、「授業における自治」の可能性を探るというスタンスに立った。すなわち、二元論的な発想から一元論的な発想への転換である。すなわち、小川太郎氏や吉本均氏の学校教育の構造をめぐる言説のなかで、授業における「陶冶と訓育の統一」といわれてきたように、教科の授業のなかに、他者と自己の民主的で自治的な関係性の構築を積極的に追究していくことの教育的価値が改めて浮かび上がってきたのである。つまり、改めて広島大学グループの学習集団の実践を通じた授業のなかでの自治の構築の課題の重要性が浮かび上がってきたのである。

3.3. 子どもの権利条約の採択とグローバル教育の取り入れ

(1)権利行使の主体としての子どもと意見表明権

1989年に子どもの権利条約が国連によって採択され、1994年には日本も批准するなかで、子どもを単に保護の対象と見るのではなく、権利行使の主体としてとらえ直すこととなった。とりわけ、子どもの意見表明権や教育への権利などの規定にはげまされて、授業への子どもの権利としての参加が追求されるようになってきた。

(2)参加型学習と「知識・スキル・態度・価値観」の一体的形成

また、そうした動向と相まって、人類的な課題に取り組むグローバル教育が取り入れられるようになった。グローバル教育は、従来の伝達・注入の授業のような様式ではなく、権利行使の主体としての参加を要請する学びであり、学びを通して、知識だけでなく、「知識・スキル・態度・価値観」(河内徳子)を一体として形成するものである¹²⁾。

たとえば、グローバル教育や権利教育のアクティビティとして有名なバルーン・アクティビティ(権利の熱気球)では、子どもたちは擬似的に気球に乗っていると状況設定され、その気球が落ちそうになってきたので、気球に積んでいる自らの権利のうちどれを捨て、どれを残しておくのか、自ら選択するとともに、他の選択をした者と討論するという実践である。もちろんどれを選択するかは本人の価値観・態度によって異なるので、どれかが誤りということはない。どれもが「正解」というオープンエンドの形態を取る。と同時に、そうしたプロセスを通して、一人ひとりの価値観や態度は異なるのだという多様性を主体的に学んでいく実践となっているのである。

こうした自らの権利に関わる学びを当事者として主体的に行っていくという動向も、「授業における自治」を促進することとなった。

3.4. 「政治」の転換と自治の主体へ

このような学習集団研究や「授業における自治」研究の転回のなかで生み出されてきた、典型的な実践が吉田和子氏の実践である。吉田和子氏は、ジェンダーの視点から、女性をめぐる「見えない支配」を読み拓く学びとともに、授業の進行に関わっても、権利行使の主体としての立場から、教師の発問批判や対案となる発問の提出など、「対抗政治」としての「授業における自治」の具体的なあり方を、実践を通して模索し続けてきた。

たとえば、吉田氏の女子高校での実践のなかでは、教師である吉田が提起した発問に対して、生徒たちが「ナンセンス!」と否定をし、教師が発問を通してそこまで行ってきた授業デザインを拒否する。吉田氏は、こうした生徒たちの行為を教師の指導性を否定するものとしてではなく、むしろ発展させるものとして、具体的には、自らが授業デザインの当事者として授業に自治的に参加してきた姿と見なす。そして、自らの発問に代わる発問の検討をその生徒たちに要請し、投げかけるのである。そうした吉田氏のゆさぶりという性格も含んだ授業への自治的参加を促す指導に対して、生徒たちは自らの感性にあった発問を代わりに考えるということによって応答していくのである。

つまり、吉田和子実践は、授業における「政治」の転換と自治の主体の形成へと方向付けられたフレーム(基本的な枠組み)を体現した具体的な実践像を提起していたのである¹³⁾。

3.5. 「世代の自治」という視点

このような教科と教科外の区分を超えた自治の追求に対して、藤本卓氏が提起した「世代の自治」は、改めてその根拠を与えることとなった¹⁴⁾。つまり、教科と教科外の教育課程上の特徴やそこでの子どもの権限の違いをより鮮明に究明することによって、「授業における自治」の内実を明らかにするのではなく、教科であれ、教科外であれ、なぜ子どもの自治が必要になるのかといえば、それは子どもの世代の代表だということから規定されるというのである。

いいかえれば、世代の代表としての自治権を認めた上で、教師と子どもの関係に代表される、双方が自治の主体であるところの異世代間協同のあり方が実践的に問われる必要があるのである。

4. 学習集団と自治的集団の関連の研究課題

—これからの「授業における自治」を考える—

授業における「自治」の復権という視角から、学習集団と自治的集団をどう関連づけながら、これからの授業実践を構築していくかについて、いくつかの視点で実践構築のための研究課題を提示しておこう。

4.1. 「知の再定義」を可能にする公共圏と主体の形成と「授業における自治」

これまで「授業における自治」というと、教科外における自治的集団をモデルにして、その自治的主体(自治意識を持った)、自治的決定(自治的手続き)、自治的組織を授業のなかに持ち込んでいくということが一つのアプローチとして考えられた。しかし、子どもに対する支配の様式が、マイクロ・ポリティクス(小さな「政治」)による「見えない支配」へと転換してくると、形式的には、自治的主体、自治的決定、自治的組織という三要素が存在していても、全体としては、支配の側に都合のいいように、マインドコントロールされ、従順な役割を果たしているということが考えられる。

したがって、これからの「授業における自治」を考える際には、まずは「知の権威主義」に抗いながら、子ども集団が、批判的思考を介した「知の再定義」を可能にする公共圏の構築と主体の形成を基底に置いて進められる必要がある。これは、授業のなかに、憲法が謳うところの「学問の自由」を教師と子どもの共同の力で奪還する取り組みでもあるということである。

また、そのためには、従来の支配的な学びのなかで、囚われてしまっている学びの様式から「脱学習」(ジュディス・ハーマン)することも大切になってくる¹⁵⁾。

4.2. 教室における「文化的自律性」としての「授業における自治」

次に、「授業における自治」を構成する自治的決定の手続きは、一般的な方法が上から降ろされてくるのではなく、子どもたちが、日常的な学びの創造とその積み重ねの歴史のなかで、下から紡ぎ出してくる文化なのであり、教室における「文化的自律性」としての教室文化や授業文化として創り出される必要性がある。

すなわち、教室における自治というのは、自主管理と自己指導という子ども集団の政治的なちからであるだけでなく、子ども集団の学びを通して紡ぎ出される文化的な基盤にもなっているのである。

4.3. 個人の人権を基盤にした「授業における自治」の追求

さらに、「授業における自治」が、こうした教室における「文化的自律性」としての自治という性格を持つということ、いいかえれば、自治的集団の組織モデルが優先するのではなく、個人の人権を基盤にし、自他の尊厳的關係を踏まえた子ども集団の納得・合意過程として形成されるということである。

21世紀は人権の世紀であるといわれているが、だとするのであれば、教室での学びの創造もまた、学びの主体であり、主権者である子どもたちの人権とそれに裏打ちされた権利行使を通してデザインされるもの

でなくてはならないのである。

4.4. 生活現実をめぐる市民的なネットワークとの関係で紡ぎ出される「授業における自治」

このような「授業における自治」は、教室の内部に閉じられたものではない。教室のなかで、「知の再定義」を行うということは、必然的に生活現実との知的対決をも行うことを意味する。そうしたプロセスのなかで、子どもたちは「小さな市民」として、生活現実にコミットし、そのことに関わる市民的なネットワークに知的に、さらには、行動的に参加し、市民的な公共性と市民的な自治の構築に関わっていく。そして、そうした市民的なネットワークに関わる市民が逆に授業に参加することも生まれてくる。

こうして、「授業における自治」は、生活現実をめぐる市民的なネットワークの一環を構成するものとなるのである。

おわりに

－「学びの共同体」論の検討の地平へ

以上、戦後の授業実践史における学習集団をめぐる様々なアクター間で行われた論争を中心に、学習集団における「自治」の可能性について検討を試みてきた。そのなかで、アクティブ・ラーニングの実践が要請される今日は、戦後の授業実践史のなかで追究されてきた子どもたちが授業づくりの主人公として自治的に参加し、追究していく実践の価値が改めて確認されるとともに、そこで積み重ねられてきた実践の方法は今日でも十分活用可能なものが少なくないことが究明された。このように確認されてきた学習集団、より具体的にいえば、授業における「自治」の内実と可能性についての検討は、近年精力的に理論と実践の展開を行っている「学びの共同体」論とその実践についても行っていく必要がある。

今後については、こうした作業も引き続き行っていきたいと考える。

<注>

- 1) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「審議のまとめ」、2016年参照。
- 2) 「学びの共同体」論については、さしあたり佐藤学著『カリキュラムの批評』(世織書房、2004年)等、一連の佐藤氏の著作を参照されたい。
- 3) 吉本均氏の学習集団論も含めた研究の全体像については、吉本均著『吉本均著作選集 学級の教育力を生かす』全5巻(明治図書、2006年)を参照されたい。
- 4) 全生研の学習集団論については、さしあたり全生研常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』(明治図書、1971年)、同編『新版学級集団づくり入門 小学校編』(明治図書、

- 1990年)、同編『新版学級集団づくり入門 中学校編』(明治図書、1991年)、同編『子ども集団づくり入門』(明治図書、2005年)を参照されたい。
- 5) 砂沢喜代次編『全授研シリーズ1 学習集団の思想と方法』明治図書、1976年参照。なお、同著には、北大グループの砂沢氏と鈴木氏による吉本氏の学習集団論の批判的検討を行った論功が収録されている。
 - 6) 片岡徳雄編『双書個を生かす集団づくり』全6巻、黎明書房、1983年などを参照。
 - 7) 吉本均・広島県東城町立森小学校著『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年、171頁。
 - 8) 岩手県杜陵小学校著『学習集団による授業改造』明治図書、1966年、60～61頁参照。
 - 9) 広島大学教育方法学研究室「学習集団における教師の指導性」『学習集団研究』1号、明治図書、1974年、同「自治的集団づくりと学習集団の指導」『学習集団研究』2号、明治図書、1974年、春田正治「吉本理論を検討する(1)」『生活指導』216号、明治図書、同「吉本理論を検討する(2)」『生活指導』215号、明治図書、吉本均「学習集団の指導過程を一春田論文への反論一」『生活指導』217号、明治図書、1976年、春田正治「両者の相違の根本にあるもの一吉本さんの反論を受けて一」『生活指導』219号、明治図書、1976年、春田正治「私たちには根本的相違があるのではないか」『現代教育科学』240号、明治図書、1977年、吉本均「そういう問いかけでは理論に前進はない」『現代教育科学』240号、明治図書参照。
 - 10) たとえば、各教科の民間教育研究団体における学習集団の実践の追究の事例として、たとえば、国語科では、吉本均・西郷竹彦編『文芸の理論と学習集団論の接点』東方出版、1976年、体育科では、出原泰明著『体育の学習集団論』明治図書、1986年、英語科では、寺島隆吉著『学習集団形成のすじみち』明治図書、1976年参照。
 - 11) こうしたアプローチの典型的なものとして、愛生研学習集団研究部編著『学習集団をどう育てるか』明治図書、1983年、愛生研学習集団研究会編『学習集団の指導技術』明治図書、1991年参照。
 - 12) 河内徳子著『人権教育論』大月書店、2003年参照。故河内氏は、この著書のなかで、子どもの権利条約の採択に代表される国連やユネスコにおける子どもの学習と人権との相互的追究に動向について検討を試みている。
 - 13) 吉田和子著『フェミニズム教育実践の創造一〈家族〉への自由一』青木書店、1997年参照。
 - 14) 藤本卓氏の「世代の自治」論の提起がもっている意義については、拙稿「子どもの参加と自治」八木・梅田修編『いま人権教育を問う』(大月書店、1999年)を参照されたい。
 - 15) ジュディス・ハーマン著『心的外傷と回復』みすず書房、2000年参照。

<主要参考文献>

- (1)竹内常一著『学校の条件一学校を参加と学習と自治の場の一』青木書店、1994年。
- (2)春田正治著『戦後生活指導運動私史』明治図書、1978年。
- (3)船越勝他編『共同グループを育てる一今こそ集団づくり一』クリエイツかもがわ、2002年。
- (4)拙稿「生活指導における『交わり』概念の構造一城丸章夫を中心に一」『生活指導研究』第7号、1990年。
- (5)拙稿「いま、なぜ『グループ・有志』に着目するか」『高校生活指導』158号、2003年。

