

## 集団づくりの思想と方法論に関する考察

折出 健二

名誉教授 (教育学)

### A Study on the Thought and Methodology in Group Development (Shūdan-zukuri)

Kenji ORIDE

Professor Emeritus of Aichi University of Education (Pedagogy), Kariya 448-8542, Japan

#### I 教育方法学分野における集団概念 ～マカレンコ教育理論の影響と展開～

A.S.マカレンコは旧ソ連の教育者で、集団主義教育の方式を提唱し、みずからもコムーナ（非行少年たちの教育的収容施設）での教育実践を発展させた。第二次大戦後、彼の教育思想・教育方法論が我が国に紹介され、教育的集団論に大きな影響を及ぼしたが、それには必然的な経緯もあった。

マカレンコ理論の代表的研究者の一人、藤井敏彦によると、1950年代末以降、『マカレンコ著作集』（三一書房）、『愛と規律の家庭教育』（青木書店）が刊行され、教育関係者や社会活動家、政党人に影響が広がった。藤井によると、当時、①「新教育」と天皇制軍国主義への反動が重なって「子どもの個性・自由・興味・関心」が強調され「集団」「規律」は避けられる状況であったが、②国際的な冷戦や国内的な「教育の逆コース現象」によって「新教育」が曲がり角にきていた。「逆コース現象」とは、吉田内閣以降に日本政府が取った戦前型の中央集権主義的な政治体制のもとで、これと一体となった日米安全保障体制の進展を指している。日本を極東における「反共防波堤」とみなすアメリカの戦略により、「日の丸」「君が代」教育をはじめ国家への忠誠心を主眼とする教育政策が導入された。

この状況でマカレンコの思想と理論は、「生活指導の分野を中心に我が国の教育界、とくに教育実践の場に」広く浸透していった<sup>1)</sup>。

マカレンコは、集団を「相互作用と全体的反応」とした当時の定義に対し、それは「猿の群れ」ではあっても「人間の集団、人間の活動ではない」と厳しく批判し、「社会主義的原理にのっとって構成された社会的統一のみが、集団（コレクティブ）と呼ばれうる」とした<sup>2)</sup>。しかも重要なことは、「教え子」を「完全な権利を備えたソビエト共和国の市民と見なす」<sup>3)</sup>と

いう子ども観に立っていたことである。

全国生活指導研究協議会（全生研、1959年結成）は集団論に関してマカレンコ理論の影響を受けた民間教育研究団体であったが、全生研は集団主義教育とはせず「集団づくり」と呼んで、独自の理論体系を立てた。それは「マカレンコのひきうつしではなく、日本の条件、とくに学校の条件に応じて変容が加えられた<sup>4)</sup>」もので、「組織づくりとしての側面」を重視し、そこには「マカレンコの理論、とくに集団発展段階論、基礎集団論、リーダー論、見通し論、賞罰論などの影響を認めることができる」<sup>5)</sup>。我が国において、教育の私事化（privatization）が急速に現れだした1980年代半ばを境に、教育現場での「集団」の位置には変化が生じた。その背景には、競争と選別が拡大され、中学生・高校生の非行（大型化した校内暴力など）によって学校の秩序が崩れ、子ども主体の集団づくりへの見通しの難しさ・困難さが現場に生まれたこともあった。

集団づくりの理論と実践の内側でも課題が現れた。全生研において集団発展に即して筋道立てられた指導の技術体系が提示されたが、問題はそれをめぐっておきた。個々の指導技術の意味を問うことなく行われた形式的な「班競争」や、本来は集団の弱い部分への素早い指導と援助を引き出すための「ボロ班」「ビリ班」の呼称が市民的な不信を招いた。「班競争」を不登校の一要因とみる見方や非行生徒に対する集団の追及などをめぐって、それらは「集団づくり」に由来するという短絡的な理由で、全生研批判となって現象した。

1990年代に入ると、「選択と集中」を基にした「結果」への「評価」と「自己責任」がワンセットで要求される市場原理の価値観が社会の各場面に浸透し始め、個人相互の関係が他者不信を強め競争的になる中で「集団」は時代の趨勢に合致しないとの見方も教育界には生まれた。

## II 教育方法学研究から見る子ども集団の位置

### 1 教育方法論的アプローチの中で

田中耕治編著『戦後日本教育方法論史上 カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』（ミネルヴァ書房、2107年）は、「序章 戦後日本教育方法論の史的展開」（田中）で、戦後の教育方法論的論点を取り上げ、「教育方法における個別化と協同化の問題は、『一人学び』と『集団における学び』との質の相違を、教育実践の事実と理論に即して明らかにすべき課題を提起している」と意義づけた<sup>6)</sup>。同書は戦後生活指導の展開として「仲間づくり」と「学級集団づくり」の関係について「全生研の旺盛な成果」に言及し、「『生活指導』論の展開——『集団』のとらえなおし」とする項目を設けて、全生研の内外の研究者の議論を経るなかで『仲間づくり』と『学級集団づくり』を統一した集団づくりをめざそうとする」ことに最近の特徴があるとした。その関連で、城丸章夫の「交わり」概念の再評価もとれる見解も述べている<sup>7)</sup>。同書第3章「子どもたちの自立と共同を支える生活指導——自治活動と文化活動を通じた集団づくり」（二宮衆一）、第9章「集団と共同による授業の創造——学習集団をいかに形成するか」（二宮・渡辺貴裕）と、二つの章の見出しに「共同」が使われているように、教育方法における子ども集団の探求は、一人ひとりの人格的自立と、それを支えその社会的関係性の本質を成す共同との相互関係にどう科学的・実践的にせまるか、にある。

この点に関して、次の3点が今日も基本的な観点となる<sup>8)</sup>。①子ども集団が持つ発達の価値を豊かに実現することは、実社会の影響をリアルに受けざるを得ない。②これにただ従属するのではなく、「相対的に独自の立場」をもつ社会的過程として探究するものである。③子ども集団の育成は、将来的に何らかの形で実社会に「働き返し、意識的に再組織化しようとする」教育実践の社会性をもつのである。

### 2 全生研における集団観～その質的变化と今日的意義～

#### (1) 『初版』から『二版』への質的な変化と「集団のちから」概念の登場

全生研常任委員会『学級集団づくり入門』（初出、1963年）は、同会結成後の集団論をまとめた最初の書物で『初版』とも呼ばれるが、それによると「学級集団づくり」には次の「二つの意味あい」が込められていた。

- ①「形式的集団である学級という名の集団」を、「その内部に民主的な組織を持つところの実質的な、つまり血のかよった勉強なかまとしての学習集団にまで育てあげる」（学級集団づくりの形式的規定）
- ②「学級集団がそのなかに必然的に反映させている日

本社会の矛盾やもろもろの人間の社会的差別を克服して、差別のない民主的な学級集団をつくりあげる」（学級集団づくりの実質的規定）<sup>9)</sup>

両側面は表裏一体のものとして追究され、その「学級集団づくりの方法」として「班づくり」「核づくり」「討議づくり」が提示された。

ところが、それから8年後の『学級集団づくり入門・二版』（1971年）では、「集団とは物質的なものであり、それは物理的なちからとしての存在」であるとした<sup>10)</sup>。この見地から「集団づくり」は、集団成員に「集団のちから」の認識と自覚を育て、それを行動能力として発展させることであるとした。『初版』と同じく「班」「核」「討議」の三側面の指導方法が一層きめ細かく述べられているが、それらはすべて、この「集団のちから」の確立に向かうものとされた。

『二版』は、「集団づくり」を集団主義教育と断定はしていないが集団主義的教育であることを認め、先の藤井の言葉に沿えば、日本の学校の条件に即して集団主義教育の思想と方法論を変容させ指導方法を体系化した教育実践の指導的書物となった。同書は、「労働者階級をはじめとする勤労者階級の民主主義」の行動の「能力・スタイル」を「現代の民主主義の内容としてとりこんで」<sup>11)</sup>、これを教育内容としなければならないとしたが、十分にそれを達成するものであった。めざす集団の特質を「民主集中制」を原則とする集団としたのは、集団論史を見ても『二版』が最初で最後である。そこから、集団における団結と結集、事実の認識・評価を基にした討議（思想的な闘争）と決定、決定の実行と自己点検、そして外部の不当な力への抵抗・批判と、目的を共有する他の集団との連帯などの生活指導運動的なテーマが導き出された。こうした集団の捉え方の変化の背景には、1958年に始まる「特設道徳の体制」への批判と「民主的な集団のちからの確立」という思想的原則の徹底があった。また、旧著には弱かった文化活動・行事活動、全校集団づくりでの多様な実践の成果が生まれた。さらに、政府与党の「期待される人間像」をはじめとする能力主義政策と愛国心教育の学校への導入に抗する労働組合運動などの革新的勢力の高揚もあった。

『二版』は、民主主義教育の内容が心理主義的關係に置き換えられ状況次第で流されて行くことを克服しなければ、巧妙な方策の下で差別と選別を受ける子どもたちにファシズム的な統制の影響が及ぶことを厳しく指摘し、民主主義教育の内実を客観的・科学的にとらえた。その一方で、同書は、「働きかけるものが働きかけられる」<sup>12)</sup>として集団の成員相互の人格形成作用を非常に重視しながら、他者への関心と人権的配慮から成る〈ケア〉の視点が抜けていたし、成員一人ひとりの人権・権利を随所で強調しながら、ジェンダー平等の視点からの解放的な人格的關係について

は論述の対象から外れていた。

集団の内部にある矛盾・対立に一貫して着目し、これが集団発展の重要な「てこ」となることを随所で述べている点は、同書が唯物弁証法的な集団観に依拠していたことを物語る。『二版』において生徒自治論などのテーマでリードした竹内常一が同時期に著わした大著『生活指導の理論』（1969年）でも、同じことを展開した。竹内は、同書をみずからの「訓練論的生活指導研究の総括である」<sup>13)</sup>とし、（東大院生時代の師であった）宮坂哲文の生活指導理論に対する批判をとおして「集団のちからとその教育力」等の問題を掘り下げたうえで、訓練論は「教育の決定論的把握、集団の唯物弁証法的な把握」等がないと「成立しないのではないか」と考えるに至ったという<sup>14)</sup>。

## (2) 『新版』の集団論とその意義

それからおよそ20年を経た時点で、竹内常一が中心となってまとめられた『新版・学級集団づくり入門』（小学校編＝1990年、中学校編＝1991年）では、再び集団像の大きな転換が行われた。同小学校編の「まえがき」の名義は常任委員会だが草稿は竹内の執筆によるもので、そこでは「学級集団づくりの新しいすじみち」として、「生きる希望と勇気と自信とをはぐくみあう集団、生活と学習の民主的な共同化に取り組む集団、人格的な自立をはげます集団の創造」が課題であるとしている<sup>15)</sup>。「集団のちから」論からの理論的な路線変更といえる。しかし、基本的な集団の人格形成的意義や集団の自治能力の発展こそが学級を本来の学習集団に育てる基盤であること、などは受け継がれている。

こうした理論的転換の背景には、80年代を経て竹内が最初に定義づけた「地域生活指導運動」が全国各地で確かな広がりを見せたこと、すなわち「市民社会の成熟」という新しい社会的局面があった。同書では『二版』の「階級的民主主義」の言葉は一切使われず「市民的民主主義」（同書「はじめに」）を提起し、国際的な南北問題や平和問題の取り組みとの結合を意識した集団づくり論の叙述になっている。この点は、竹内の集団観の変化とも関係している。竹内の教育学研究の業績を自選の形でまとめた『竹内常一教育のしごと』全5巻（青木書店、1995年）の各巻で竹内みずから詳しい解題を書いているが、第2巻「集団論」で、竹内は『二版』を境に「集団主義」を使うのをやめて「現代民主主義」とするに至ったとした。それは旧社会主義に産業主義的なものを見出し、それは日本型集団主義を核として成立していると判断するに至ったからだとしている<sup>16)</sup>。つまり、社会主義的な集団をめざす「集団主義」概念に根本から疑問を持つに至ったということである。

『新版』では集団づくりの方法も、「討議づくり」「核

づくり」「班づくり」と、それまでの「班・核・討議」の三側面論を大きく変えるものとなっている。このことの意義は大きい。「集団はちから」という原理に立つ『二版』では班は全体の部分であり、その班の確立が基礎だから「班づくり」から入る。しかし、『新版』では子どもの「必要と要求」による意見表明等の対話・討議を重視するので「討議づくり」がまず上がる。『二版』は、「行為・行動の指導」「認識の指導」と、いつも「指導」が優位にあり、「集団の組織化」の指導に重点を置いているから、〈指導するもの－されるもの〉の二項関係で子どもを見ることになった。『新版』は子どもの固有の「必要と要求」をどう表明させそれをどうつないでいくか、を重視し、それなしには〈子どもの権利条約時代の集団づくり〉にならないという方法論に転換したのである。

筆者（折出）が当時全生研の常任委員会代表の立場で編集に参加した『子ども集団づくり入門』（2005年）は、上記『新版』を引き継ぎ、「共同あるいは協同の原理に立つ日常の関係性」<sup>17)</sup>に軸を置いて、「子ども集団づくり」は「生活と学習の民主的共同化」のすじみちを踏まえた実践形態であることを集約したものである。

## 3 小括

『二版』は、『初版』になお残っていた「『仲間づくり』『ヒューマンリレーションズ』的発想」を克服し、「集団のちから」論を軸に集団づくりを展開した。そのベースには社会主義的な集団観に影響を受けた集団主義教育の理論があった。これを『新版』はほぼ正面から否定して、子どもの権利条約時代における学校教育を前提として、90年代以降に予測される新自由主義に対抗しうる民主主義的集団像を提示した。これが、大まかなながら、全生研における集団観の変遷の特質である。

そこに見られる基本的論点は、以下の三点である。第一に、公教育のなかに民主主義を教育内容として取り入れる際の民主主義の捉え方を子どもの視点に立ってどう把握するか。第二に、集団を質的に発展させるその主人公は子どもたちであるがゆえに日本社会の現実を生きるかれらをどのような（矛盾を様々にもつ）主体の姿において認識するか。第三に、集団の要素は一般に「目的」「リーダー」「規律と組織」とされてきたが、子どもの社会的関係、すなわち成員の自己・他者認識と対話、差異の承認と共同の契機をどうつかみ育てるか。これらは今もなお、「教育における集団」を問い直す上で避けては通れない問題である。

### Ⅲ 参加民主主義の子ども集団論への転換と課題

#### 1 竹内常一における集団観と教育方法学への提起

##### (1) 集団の成立・発展と子どものなかの民主主義

前掲の『竹内常一教育のしごと第2巻 集団論』の序章（初出、1972年）で竹内は地域における子ども集団の真の成立を述べて、「その自治においてはもちろん、その文化・遊びにおいても、子どもたち自身のヘゲモニーが確立しており、貫徹しているような子ども集団を意図的に創り出そうとする持続的な試み」<sup>18)</sup>の重要性を説いた。ここに竹内集団論のエッセンスが簡潔に述べられていた。すなわち、「自治」「文化と遊び」「子どもたち自身のヘゲモニー」を備える「子ども集団」の確立と発展である。

全生研の「学級集団づくり」は、制度としての学級を完成度の高い児童生徒集団に仕上げるのではなく、学級という制度的な場における子ども集団の自治とヘゲモニーと文化（遊びを含む）、そしてこれらに支えられこれらに働き返す学びの追求が「学級集団づくり」なのである。だから、「学級集団づくり」は、子どもたちの実践を通して、今在る制度的学級を子どもたちの自治的な生活と学習の共同化の活動的場・空間に変えることである。弁証法的には、「学級」は制度としては「学級」であって「学級」でなく、子どもの生活活動の質、自己・他者関係の展開を表現する自主的・自治的な集団となる。

ところで、上記のキーワードの中でも、教育方法（学）研究者の多くが距離を置くのが「ヘゲモニー」概念であろう。竹内の「子ども集団」論の真髄は、このヘゲモニーを軸とする集団の発展法則の認識とこれに根拠を置く指導論にある。学級の「子ども集団」では、教師の意図を組んで積極的に動く制度上のリーダーによる影響力と、地域の様々なつながりを持ち込んで生活でつながり、地下組織的に動く子どもたちの自主的影響力とのヘゲモニー争いが必然的に生まれ、この対立・葛藤関係が学級内での討議を生み、価値の論争を展開するに至る。竹内はこの二重の過程こそ、「子どものなかの民主主義」<sup>19)</sup>の発生と展開だという。その過程に働くヘゲモニー争いは、それまで教育実践研究があまり目を向けようとしなかった問題である。竹内によれば、小学校高学年から中学二年あたりで「階層的にも、学業的にも優秀な子どもが、官製の子ども集団のヘゲモニーをとる」ことで元々の地下組織的な集団は反〈学級集団〉化する。この分析視点は、「自治」と「ヘゲモニー」からみる集団論なくしては生まれない。

「学級集団づくり」は、「子どもの発達法則に根拠をもつ子どものなかの民主主義」<sup>20)</sup>を学級・学年そして全校において実現していくための実践形態である。その指導観はこうである。「指導とは本来、指導することによって自己をのりこえるものをつくりだすこと

である。だからこそ、右のような（上述した二重の過程のこと：注記）集団の弁証法的な発展を保障するのである」<sup>21)</sup>

この見地に立つことで、公的な学級組織のなかで「徒党的」グループのちからを学級集団の中心に据え、子ども自身が新たに学級を子どもの公共の組織に変え、さらに活動的な子ども組織を学校の外に創り出す見通しが成り立つ。これが、「集団づくり」である。そこにある子どもの発達の主題は、今在る制度上の「公」、自分たちを従わせる秩序、自分たちを動員させる行事などの権威的な世界に代わって、自分たちのヘゲモニーによる自分たちの〈公共の世界〉を創り出すことである。

このような子ども集団の自主・自立の主題を見据えることなく、ただ教育の手法として「グループ」「話し合い」「討論」を仕組むだけでは、どこかで、潜在的な子どもたちの私的要求の渦が無秩序に表面化し、教師が取っていたはずの指導権が足下から揺らぎ、学級が混乱状態になる。それを私たちは「子どもの荒れ」「学級崩壊」と呼んで、あたかも子どもの素質やかたちの生活圏の側に原因があるかのように論じてきたが、それは間違っていると思われる。子どもによる、子どものための、子どもの集団とはどうあればよいのか、を問うことを避けて、教師の権威のもとにおとなしく従う児童生徒集団を正当化し追求してきた私たちの側にこそ、問い直すべき諸要因があるのではないか。竹内の所論にはこうした再考をせまる視点が見られる。

##### (2) 集団の自立とヘゲモニーの問題

ところで、ヘゲモニー (hegemony) とは一般には「覇権」と訳され、それが転じて「主導権」と解される。それは、子どもたちが教師（大人）に「やらされる」あるいは「付き合わされる」のではなく、各自の要求を出し合い、これをつないで目標に仕立てて活動する子ども集団の主導権を表わす。その過程を指導するのが、子どもの自治権を認め、その社会的行使に対して発達を促す方向で指導・支援する教師（大人）である。

『新版学級集団づくり入門 中学校編』（1991年、明治図書）では、「教育的ヘゲモニーの確立と集団的合意の形成」とする論点をあげ、ヘゲモニーを次のように説明した。「ヘゲモニー：指導権・主導権・支配権。本書では主導権。これは、集団の多様なリーダーシップを統括し、集団の支持のもとでその管理権を掌握しているちからである。つまり、指導をつうじて合意を形成し、それに依拠して統治権を確保するもの（鎧をきたヘゲモニー）でもある。したがって、力による支配はこの退化型にすぎない」<sup>22)</sup>。

ヘゲモニー論の原点とされるグラムシは、プロレタリアートは、階級としての統治能力を身につけるために、職業間の差別の克服と共に、「労働者階級の中に

存続しうる」「ある種のエゴイズム」に打ち勝つことが必要だと説いた<sup>23)</sup>。そのうえで、指導集団と被指導集団の民主主義的關係は指導集団のヘゲモニーによって保持されるとし、「いっさいのヘゲモニー關係は必然的に教育關係」であるとした<sup>24)</sup>。グラムシは、ヘゲモニーを「倫理的・政治的」実践とし、「倫理的」を先に挙げ、価値の共有が鍵であるから指導集団のヘゲモニーの危機は起こり得るとも述べた<sup>25)</sup>。この倫理的・政治的な概念のヘゲモニーを「集団づくり」に転用するのは、「集団のちから」概念が当時の全生研集団論の軸になっていたからである。言い換えれば、学級に編成されている子どもたちが、本来の形で自治権を自覚し行使することで自らの集団の自己指導権を確立し、当初は教師（集団）に握られているヘゲモニーを転移させ、学習権保障を要求していく。この集団の政治学が、その「ヘゲモニー」論となっていたのである。

ところで、全生研の常任委員会代表も務めた浅野誠は、竹内『教育のしごと2 集団論』の巻末に書いた解題の論考「集団論の発展」で「ヘゲモニー」問題について述べている。以下はその要約である。

80年代に入って明らかに子ども集団をめぐる状況に変化が起り、「集団づくりの新しい展開」が本格的に取り組み、その成果が結集したのが上記の『新版』小中学校編であった。その経過も視野においてみると、1970年代半ばに能力主義の「同化・序列競争型」秩序が学校に浸透し確立した時点で、その秩序に「対抗する集団づくり」の構築が「一定期間（10年余り）遅れてしまったといえるかもしれない」。その「遅れ」をめぐっては、「ヘゲモニーを問題にし、管理の問題をみすえているがゆえにもつ強力さ・有効さ」は、能力主義体制下の学校における子どもたちの問題噴出に対して「どういう点で有効であり、正しかったのか、と同時に、どういう点で対応しきれいかなかったのか、ということを確認しておく必要がある」<sup>26)</sup>（要約はここまで）

近著の中で筆者（折出）は、政治概念としてのヘゲモニーの有効性を認め、「ヘゲモニーは、文化的な中身を持った力動的な関係性」であるとしたうえで、「それを、教師個人が体現する力であるかのように捉えて、この正当な行使を集団づくりの指導上の一貫した主題とするのは、子どもとの間の権力的な支配・被支配關係を正当化することにもつながるリスクを持っており、再考すべきである」<sup>27)</sup>と明確に述べた。ヘゲモニーは、一定の組織内で文化的な価値観の共有や道徳的合意をリードしていくなかで、多数のメンバーがその主導権を認めて従い、これを支えるときの権力性の概念である。職場の教師集団形成のビジョンや構想を持つことなしに、また子ども集団によって教師の指導がのりこえられる自覚と実践構想なしに、ただ子ども集団に対する教師の指導を優位にするための根拠として

「教師ヘゲモニー」を持ち出すことは、明らかに誤りである。

## 2 集団づくりの転換～参加民主主義の集団像の探求

### (1) 構造化から連帯性への集団づくりの転換

折出は、『二版』が民主集中制の思想に依拠する集団像を柱としていたことに対して、その基本からの転換を提起した。『二版』によれば民主的集団は「民主集中制を原則とし、単一の目的に向かって統一的に行動する自治的集団」であり、その内実は「集団が自らを指導し、自らを統制するちからにかかっている」<sup>28)</sup>。ここでいう「民主集中制」とは、上層部（幹部）が決めて下部組織にただ履行を迫る官僚制に対抗する概念であるとともに、民主主義的中央集権制の略称であることからわかるように、民主的価値を中心に置きながらもそれ自体が中央集権を柱とする組織論である。集団づくりの具体的な方法としては、「不利益に黙っていない」と「みんなで決めて、みんなで守る」が指導内容とされた。それらの民主的行動は、上層から下層へ、下層から上層へと相互に還流しながら中央に集中する意思決定構造を構成していた。『二版』では、この民主集中制的集団像の適用が「学級集団づくり」とされた。折出は、その集団像の本質は「民主集中制の権力の確立とその組織化の構造」にあるのだから「構造化集団づくり」であるとして、これを、参加民主主義的な「連帯性の集団づくり」へ転換させる時である、として提案した<sup>29)</sup>。

これに対しては、全生研の会員で教育史専攻の川村肇から批判論文「訓練なき集団づくりを問う」および「生活指導と集団づくり～折出論文批判」が相次いで出され、折出は民主集中制の廃棄を提起するがそれは「集団づくりの廃棄」でもあるとした<sup>30)</sup>。川村が依拠しているのは『二版』の民主集中制的な自主管理・自己指導の集団システムであり、自治訓練論である。川村の折出論文批判を契機に、ベテランの実践家からも川村を支持する立場で、折出は「変節した」などの批判が機関誌『生活指導』誌上で展開された。折出にあってはある程度予想していたことであったが、この論争を契機に、全生研の内外で改めて、子どもの生活現実をふまえた21世紀型の民主的集団像を探る道が開かれればいいのではないかと考えていたし、今もそう考えている。なお、川村からの批判への反論は、拙著『市民社会の教育～関係性と方法』（創風社、2003年）で詳論している。

### (2) 参加民主主義とは

「全生研第36回大会基調提案」（執筆 竹内常一）は「〈参加〉にひらかれた学習と自治」を提起した（1994年）。これは以後の全生研運動を変える転機となった基調提案で、ここにすでに参加民主主義の集団づくり

論の端緒があった。筆者（折出）が依拠する参加民主主義とは、人民主権の立場から日本国憲法の国民主権原理を活性化させる考え方である。憲法学者・辻村みよ子氏らによって提起されている<sup>31)</sup>。折出は、この見地に学んで、民衆の生活台（かつての生活綴方の用語）から民主主義を問直し、再構築していくすじみちとして参加民主主義を考えている。そのためには、憲法についての政治的感性（憲法感覚）と批判精神を身に付けた市民の存在が必要で、その方向で次世代の若者たちが育ち、地域のたとえ小さな場面でも市民運動や自発的共同を軸とするネットワークづくりが進み、政治の不正や差別に対する抗議の声が自由に上がり、多様な対話の合言葉に憲法原理が位置づくような市民的共同の形成が重要である。

いまや「ダイバーシティ時代の教育」が語られ、子どもたちの多様性と自立性の関係を探る社会情勢になっている。教育としての「集団づくり」は子どもを守り、子どもを救うものでなければならない。そのためには、教師や保護者等の大人の集団像自体が、民主主義の原点をどのように認識し反映させたものであるかがいま改めて問われる時である。

現在およびこれからは、教育における集団（子ども集団）を探究し、その育成のために実践するには、①一人ひとりの参加を保障し、②生活と学びの様々な場面で「一緒にやってみることで自分が変わる」（障害児教育学者・田中昌人の提起した言葉）経験を生み出し、③自分たちの問題を対話と合意形成で解決する自主性と自立性を共同価値として有する集団の在り方が基本となる。参加・共同・自治は、どのような方法でせまるにせよ、子ども集団を育てるための方法原理であり、近代教育方法思想家、ペスタロッチーの言う「基礎陶冶」を社会的に再編した基礎教育に当たると言える。私たちは「個別化か、協同（あるいは共同）化か」という二項論議を続けてきているが、その弁証法的（または対証法的<sup>32)</sup>）な統一にこそ、もっと力を注ぐべきではないか。

#### IV 「ケア的転回」と子ども集団の再生

##### 1 ケアと自治

最近になって生活指導論・集団論にも大きな転機が訪れた。その背景には、「ケア」の社会を求める国際的な論究の動きがある。例えば、フランスの哲学者・ファビエンヌ・ブルジュールは、現代の国家と個人の間にジレンマが生じており、市場的な個人主義は「自己の達成ができない病理を生むリスク」がある一方で、多様な生活様式が広がり、人々はニーズに応じたアソシエーション（アソシエーション）をつくり、集合体自体が個人化しているという。すなわち、他者に支えられ相互の承認をともなう相互依存と場の共有が現代社

会の大きなテーマになっている。集合的に行動することに慣れてきた社会から、他者への配慮、その配慮自体の政治的・社会的意味を考える社会へと転換しつつあると彼女は言う<sup>33)</sup>。それが「ケアの社会」である。これは、個人と集合体との緊張関係を拒むように見えるが、そうではない。個人が社会参加する応答の仕方として「ケア」はあるのである。

この「ケア」思想を生活指導の分野に積極的に取り込み、その転換を図っているのが竹内常一の最近の仕事である。竹内は、『生活指導の理論』（明治図書、1969年）で、「学習法的生活指導」と「訓練論的生活指導」の対比を軸とする生活指導論を展開した。竹内自身は、戦前の野村芳兵衛に代表される集団自治訓練の生活指導をベースに「訓練論的生活指導」を展開した。同書は、竹内が学校自治を軸として生活指導の問題を探求することの原点ともなった。『竹内常一 教育のしごと』全5巻（青木書店、1995年）の『第1巻生活指導論』で竹内は、「戦後の六三三制の実施とともに新制中学校に進学した私たちの世代だけが知っている戦後民主主義をひきついで、子どもの自治を基本とする生活指導論を展開していく道」を選んだことを書いている（「はじめに」）。最近、竹内は『新・生活指導の理論』（高文研、2016年）を刊行した。その副題「ケアと自治、学びと参加」は、およそ60年にわたる竹内の生活指導研究のキーワードである「自治」「学びと参加」を改めて定義するものである。半面、今までの2つの著作にはなかったキーワードが、「ケア」であり、「ケアと自治」という形で、これまでの教育学の中では必ずしも扱われなかった概念構成をとっているところに、『新・生活指導の理論』の特色がある。その要点は以下の通りである。

第一に、竹内のこの新刊書は、『生活指導の理論』で厳しく批判をした宮坂・生活指導論との再統合の書ではないかということ。今日の新自由主義の分析や、民主主義の問題を再構築するという竹内の一貫したテーマを基に、宮坂の「生き方の指導としての生活指導」と、学校自治論としての竹内の生活指導構想との（アウフヘーベンとしての）再統合を目指したのがこの新刊書ではないかと筆者（折出）は見ている。

第二に、「生活指導のケア的転回」という視点を打ち出して、「指導とケアの関係」を意識的に深めていること。個々の子どもの生き方を受け止めることなしには「ケア」は成立しないのであれば、かつて竹内批判した「生き方についての指導」との再統合は生きている。

第三に、「生活指導のケア的転回」というときの鍵は「他者」であること。同書第2章2節「子どもを他者と世界につなぐもの」で詳しく論じられているように、格差と貧困の中で苦しむ者同士がそれを言葉に表し、対話をつくり、対話の世界を通して問題として対

象化し、そのことに取り組むことが、子どもたちがつくりだす自治の世界である。竹内の生活指導の一貫したこのテーマがある輝きを持って蘇ってきている。

これほどまでに竹内が「ケア的転回」といい、「指導」と「ケア」を相並ぶような概念として位置づけて論じているのは、なぜか。それは、ケアそのものを、生活指導のある要素とか支援や援助を言い換えた言葉というふうにとらえるのではなく、ケアそのものの社会的な一般的価値を教育内容に据え直して、ケアが具体的に現われ発揮され、実現されていくその営みとして生活指導をとらえ直しているからである。

## 2 教育におけるケアとは何か

竹内は「ケア」を論じるにあたってネル・ノディングズの『ケアリング 倫理と道徳の教育 女性の観点から』（晃洋書房、1997年）を何度か引用しているが、ケア論ではアメリカの哲学者、ミルトン・メイヤロフの『On Caring』（邦訳『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版）が1971年に登場し、哲学的なベースを築いたとされる。メイヤロフの論旨は以下のとおりである<sup>34</sup>。一つには、ケアすることは相手の成長を援助することであり、その他者の成長こそケアする者の関心の中心である。二つめは、ケアしケアされる間柄においては、相手と自分とは対等である。三つめに、ケアの行為の主体が、どのように自分自身を生きているかという問いを持つ。以上は教育職、看護職、あるいは子どもの支援に携わる相談者、弁護士など、それぞれの専門性や立ち位置において相通じることなのである。

ケアというのは、他者の成長の中にこちらの関心を働かせ、その他者に働きかける自分はどのように生きていくのかを常に問い直していく営みである。ケアそのものが現代社会において個の尊厳と他者配慮という一般的な価値を持ち、教育活動に従事する者としてはしっかりとこれを認識し、その具体的な実践として生活指導及び授業をとらえなおしていく必要がある。それが、ケアと指導がまさに相並ぶ概念として提起される必然性である。

## 3 ケアは倫理的な営み

道徳はいつの時代も常に国家が内容を決めて、国家がこうあるべきという形で介入してくる世界であるが、倫理はちがう。主体的な意思決定と他者への配慮、他者とのかかわりで自分自身が生き方を選び直していく関係性がある。これを通して、対等につながる主体同士が築き出す価値の世界が倫理である。ケアは倫理と深い関係にある。市場原理がますます徹底されていく新自由主義的な社会にあって、ケアを認識し直すことにはどういう意味があるか。徹底した格差と差別、そこから生じる個別化によって行き場を見失い孤立さ

せられ、現代の諸個人はアトム化（粒のような存在になること）させられている。その私たちが、身近にいる他者をまさに自分にとって必要で対等な存在として見出すためには、ケアそのものが欠くことのできない関係性であり、価値である。そのケアの中で、私たちは自分を蘇らせ、他者との出会いを意味づけ直し、そして何よりも身近にいる他者そのものの存在を、対等なものとして受け止め直すことができる。このように他者認識を変え、自己認識、そして関係認識を変えていくことは、メイヤロフの言う相互成長である。

前掲の竹内『新・生活指導の理論』第2章「教師の言葉と生徒の言葉」を手掛かりにしていえば、ケアによって子どもは他者の言葉に応答することを学び、教師、仲間、保護者それぞれが子どもに働きかけ、子どものニーズに応える言葉を創造していく。つまり、言葉によって新たな関係性が築かれ、その言葉によって築かれた関係性がまた、他者の成長を思い、その他者の成長によって自分の存在が確かめられる。自分が今ここにいること確かさ（アイデンティティ）、自分がその他者の成長に関心をもって生きていくことの意味、他者とのそうした関係性を築いていくことの中に、自分自身の生き方の再獲得、すなわち自己再生が立ち上がることが、個としてもグループとしても、また集団としても大事な探求になってくる<sup>35</sup>。

## V 参加民主主義の見地から子ども集団の再生へ

これまでの考察を踏まえて、以下に筆者の所見を五点にまとめた。

一つには、「集団」は小学校から中学校・高等学校・特別支援学校に至るまで、発達段階、教育課程の教育内容、そして子どものニーズに応じて多様に編成される交わりと学びの単位組織である。したがって、教育課程の各領域の活動には、必然的に、「集団とは何か」を子どもたちが体験的に学ぶ配慮が働くべきである。実社会でも集団及び組織は生き物で複雑であり、つかめるようでつかめない。個の尊厳に立つ集団はどのような関係性かを問う能力（認識力）を持つこと自体が、市民的主体を確立するうえで非常に大事である。

二つめに、「集団とは何か」を子どもたちが学ぶための教育的方法として「集団づくり」がある。「集団づくり」の言葉は「集団をつくる・まとめ上げる」のニュアンスが伴うが、真意は決してそうではない。班・班長会・学級総会などの組織的「集団」は子どもたちが集団を学ぶための「こしらえ・造り」である。集団と共にどう生きるかを考え行動するその子どもたちの認識と行動・関係性を育てるから「集団づくり」であるという基本的認識を繰り返して確認する必要がある。

三つめに、もともと集団づくりの「集団」は多様性やマイノリティに対応するために他者の人権・共同を

学ぶ活動的場・空間である。『二版』では、当時の労働運動・市民運動の高揚を反映して、エリート的な核（リーダー）の育成や教師の指導批判をおこなえる質的に高い討議を仕組むことを重視するあまりに、多様性や少数者への配慮が「集団づくり」の指導性において必ずしも十分に意義づけられなかった。

いま、外国籍の子どもたちが学級の中に一定数いるとか、成育過程で虐待的な環境におかれてきたとか、貧困に苦しみ差別されてきたなどの被抑圧体験・疎外体験を持つ子どもたちは学校の中に多様に存在している。経済的に恵まれたように見える家庭環境の子どもが、連日の進学塾通いでストレスを抱え、父の企業的地位かそれ以上の出世を負わされる教育家族のもとで苦しんでいる例もある。メイヤロフが述べた通り、子ども（子ども同士の場合は「なかま」）の成長への関心・配慮としてのケアの視点は、今こそ集団を捉える上で不可欠のものとなっている。

四つめに、集団の要件を、「単一の目的がある」「討議と決定・実行がある」「目的実現に向けて自らを指導し自らを統制する核（リーダー）がいる」の三要件でとらえることがあった。これは『二版』に限らず、何らかの民主的集団像としてほぼ共通していた。それは、成員の活動はすべて中央に集中するという構造を持っていた。この組織性を相対化するように、今一度、子どもたちを市民に育てるためにその関係性・相互性の面で見直すべきである。

かつて鈴木和夫（全生研常任委員、東京の公立小学校教諭。故人）が子どもたちに語ったように、「今、みんなに必要な集団は、よそよそしさのなかで、一人ひとりがどのように手をつなぎ、生活と学習を助け合っていくかということ」<sup>36)</sup>が、個の自立と市民的公共性を実現していく基本なのである。つまり、他者への配慮と相互の「私」性を保護しながらつながる市民的な関係性をこれからの子ども集団の関係軸に据えていくことが望ましい。

五つめに、子ども集団は子どもたちが創り出す文化であるという基本的な見地が大事である。筆者は、2018年3月に、埼玉県さいたま市の小学校教諭・関口武（全生研の常任委員）の担任する小4の学級を参観した。3学期最後の「まとめの会」と父母参観も重なって、すべての運営（寸劇あり、ゲームあり、楽器演奏ありで、最後は全員合唱）を子どもたちがリードして構成した。教室の上段の壁四方に1学期からの「原案」（すべて子どもの手書き）が張り巡らされていた。これらの自治の歴史を跡付けている。子ども集団づくりは、子どもたちの成長史であり、担任の指導を介して自分たちの主導権を確立してきた自治的活動史であることが一目瞭然であった。子ども集団は子どもたちの手による文化である、とはこういう姿を言う。

以上の五つの集団成立と活動の要件のどれかを欠く

と、そこから子ども集団は教師の管理と支配の対象に変わっていく恐れがあることを付言しておきたい。

〔付記〕本稿は、日本教育方法学会第55回大会（2019年9月28日、東海学園大学）における課題研究「教育における集団を問い直す」の報告資料を基に、歴史的叙述の一部と「学習集団論」の全部を削除したうえで加筆修正してまとめたものである。

#### 注

- 1) 藤井敏彦『マカレンコ教育学の研究』大空社、1997年、229頁以下。
- 2) クマリン編、海老原・橋迫共訳『集団主義と個人の教育 マカレンコ』新読書社、1977年、112、118頁。
- 3) 同書、126頁。
- 4) 藤井、前掲書、232頁。
- 5) 同前。
- 6) 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史上 カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房、2017年、7頁。
- 7) 同前、35-36頁。
- 8) 参照、竹内常一「集団と教育」、中内敏夫編『教育学概論』有斐閣、1977年、49-54頁。
- 9) 全生研常任委員会『学級集団づくり入門』明治図書、1963年、10-11頁。
- 10) 全生研常任委員会『学級集団づくり入門 第二版』明治図書、1971年、50頁。下線部の原文は傍点。
- 11) 同前、46頁。
- 12) 同前、34頁。
- 13) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969年、2頁。
- 14) 同前。
- 15) 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』明治図書、1990年、4頁。
- 16) 竹内常一『竹内常一 教育のしごと2 集団論』青木書店、1995年、x vii頁。
- 17) 全生研常任委員会編著『子ども集団づくり入門』明治図書、2005年、4頁。
- 18) 竹内、前掲（16）、3頁。
- 19) 同前、10頁以下。
- 20) 同前、12頁。
- 21) 同前、15頁。下線は引用者。
- 22) 全生研常任委員会編『同 中学校編』同、1991年、48頁、頭注。
- 23) アントニオ・グラムシ、片桐勲編『グラムシ・セレクション』平凡社、2001年、280頁。
- 24) 同前、284頁。
- 25) 同前、285-286頁。
- 26) 竹内、前掲（16）、364頁。



- 27) 折出健二『対話的生き方を育てる教育の弁証法～働きかけるものが働きかけられる』創風社, 2018年, 88頁。 日本教育方法学会編 (2010)『教育方法39 子どもの生活現実にとりくむ教育方法』図書文化。
- 28) 全生研, 前掲 (10), 56頁。 (2020年8月18日受理)
- 29) 折出『市民社会と教育～関係性と方法』創風社, 2003年, IV, V章を参照されたい。
- 30) 川村肇「訓練なき集団づくりを問う」『生活指導』575号, 2002年所載および「生活指導と集団づくり～折出論文批判」『生活指導』587号, 2003年所載。
- 31) 辻村みよ子『憲法』日本評論社, 2000年。芦部信喜『憲法 新版』岩波書店, 1997年も参照。
- 32) 「対証法」は, dialecticの本来的な意味, すなわち〈関係する存在の双方が他者を介しておのれを実証することで総体が発展する〉の意味を汲んで折出が名付けた新訳語である。
- 33) ファビエンヌ・ブルジュール, 原山哲ほか訳。『ケアの社会～個人を支える政治』風間書房, 2016年。
- 34) Milton Mayeroff: OnCaring, HarperPerennial, USA., 1971. 田村真・向野宣之訳『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版を参考にした。
- 35) 本文の2及び3節の内容は, 日本生活指導学会編『生活指導研究』No.34, 2017年所収の「竹内常一『新・生活指導の理論』の書評～当学会三代理事による鼎談」(77-85頁)の折出の報告を基にしている。
- 36) 鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育～生活指導と授業』山吹書店, 2005年, 36頁。

#### 参考文献

- 東洋編纂 (1987)『岩波講座教育の方法9 子どもの生活と人間形成』岩波書店。
- 折出健二 (1982)『学習集団の指導過程論』明治図書。
- 折出健二 (1993)『相互自立の生活指導学』勁草書房。
- 教育科学研究会編 (2014)『講座教育実践と教育学の再生別巻 戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版。
- 佐藤学他編著 (2016)『岩波講座教育 変革への展望 3 変容する子どもの関係』岩波書店。
- 城丸章夫著作集編集委員会編 (1993)『城丸章夫著作集3 生活指導と人格形成』青木書店。
- 城丸章夫 (1993), 同前『城丸章夫著作集5 集団主義と教科外活動』青木書店。
- 竹内常一・折出健二編著 (2015)『生活指導とは何か』(教師のしごとシリーズ第1巻)高文研。
- 竹内常一 (2016)『新・生活指導の理論』高文研。
- 日本教育方法学会編 (1995)『教育方法24 戦後教育方法研究を問い直す～日本教育方法学会30年の成果と課題』明治図書。
- 日本教育方法学会編 (2004)『現代教育方法事典』図書文化。