

「集団づくり」論の推移

- 人権の視点からの再考 -

松 下 一 世

A study of Transition in Group Theory
- Review of Human rights Perspective -

Kazuyo MATSUSHITA

要 旨

本研究は、「学級経営」「学級づくり」「集団づくり」等、さまざまな名称で呼ばれているこれらの概念がどのような経緯で言説として浮上し、どのような理論や理念として述べられてきたのか、その起源を探りながら、今日的な意義としての「集団づくり」論の内実に迫るものである。

戦前の「生活指導」論から、戦後の道徳および「生徒指導」論、「学級経営論」のアンチテーゼとして、「集団づくり」論は発展してきた。しかし、近年、心理学的アプローチに重きが見られるようになり、両者の理論に共通点が多く見られるようになった。このような歴史的推移をみていく中で、人権尊重と共生社会をめざす「集団づくり」論の課題を追求したい。

1 . 問題設定

教育出版物から見ると、「学級経営」「学級づくり」に関する著作は多数あり¹⁾、これは教員の問題意識が高いことの表れであろう。しかし、逆説的にいえば、教員にとって、子どもたちとの関係が必ずしも良好でないからこそ、こうした傾向の書物が求められているともいえる。学級崩壊やいじめ問題が社会問題化するようになった1980年代以降、学校は、学級集団の在りように敏感にならざるを得ない。教科の授業が成立するかどうか、**「学級経営」**にかかわっているとんでもない。教科の授業が成立するかどうか、**「学級経営」**にかかわっているとんでもない。

「学級経営」は、学級担任であるかぎり日々直面する日常的な営みの連続であり、学校教育の重要な営みとして自明視されている。しかしながら、学習指導要領で明確に明記されているものではなく、教科授業のようにナショナルカリキュラムや評価基準がない。教科書も副読本も存在しない。教員にとっては、個々に本を読んで学ぶか、先輩教員から「聞いて」「見て」学ぶという徒弟制度の如き学びしかない。「学級王国」とかつて批判的に言われたように、担任の学級経営の独自性が尊重されてきた伝統的な学校文化の存在もあるだろう。研修においても、生徒指導、教育相談、特別支援と細分化されているものは行われ

ていても、より包括的な「学級経営」としての研修は少ないのが実情である。

では、なぜ学校現場でこれほど渴望されているにもかかわらず、「学級経営」論は、理論や方法論として確立されていないのであろうか。その要因のひとつとして、学級集団の捉え方の多義性、多様性にあると筆者は考える。戦前の軍国主義的一律的な集団観に対してアンチテーゼとしての集団観は、様々提唱されているにもかかわらず曖昧かつ混沌としている。

そこで、本研究ではまず、「学級経営」論が戦前・戦後の教育政策の中でどのように位置づけられてきたのかについて、類似の概念である「生活指導」「生徒指導」との関連性、および教育課程では特別活動や道徳との関連性において、整理する。次に、メインストリームとしての「学級経営」論に対し、アンチテーゼとしての「集団づくり」論を展開している民間教育団体や研究者の論の推移を整理し、その論点を「学級経営」論との比較によって明確にする。

2. 戦前の修身科と生活綴り方教育における「生活指導」

戦前においては、修身科を通しての生活指導観と、生活綴り方教育を通しての生活指導観があった。

生活綴り方教育は、大正初期に提唱され、大正デモクラシーとともに広がった。太郎良(2004)²によれば、1910年代末から1940年代において、児童を読者対象とする各種の綴方学習雑誌が月刊で発行されている。生活上の心得にとどまるものもあるが、1910年代から芦田恵之助らによって主張されたこの綴り方観には、生活教育を目的とし、かつ、児童をとりまく社会にも目を向けさせようとする主張があった。田上新吾著書『生命の綴り方教授』(目黒書店1921年)では、この書物の中で初めて「生活指導」という用語が初めて使われたとされる³。

生活綴り方教育実践とは、子どもに自己の生活をありのままに文章表現することを促して、文章表現指導と並行して、自己の生活の見方、考え方、感じ方、行動の仕方を指導して、生き方の探求を促す指導をすることである。芦田恵之助らが提唱し実践した「綴り方科」における自由選題主義、1918年に鈴木三重吉が創刊した児童雑誌『赤い鳥』によって推進された「ありのまま綴り方」の文章表現指導運動、自然主義文学系統の綴り方やプロレタリア綴り方の運動、1929年に小砂丘忠義らによって創刊された雑誌『綴り方生活』によって成立していく。これらは、1930年代に実践された「北方教育社」の活動に引き継がれた。小田嶋(2004)⁴によれば、鈴木正之らが、生活と遊離した教育に対して、教科外教育として「生活教育」を行なってきたものである。この北方教育運動も戦前の生活綴り方教育との延長線上に位置付けられる。小田嶋は、この北方教育を「戦前における『特別活動』の実践として位置づけ」「学級活動や学校行事とも関連付けて行なわれた総合学習であった」としている。

こうした活動は、作文を書かせる指導、綴り方によって社会変革をめざす「生活指導」が行なわれたとみることができる。しかし、戦火が激しくなると、しだいに弾圧されていった。

では、一方、修身科を通しての生活指導観は、どうか。

藤田(1965)⁵によれば、修身は寺子屋の時代からあり、明治の学制の頃の修身は欧米の道徳を受けて作られたものであったため、欧米の思想の自由、平等思想の反映が著しかったとする。しかし、その位置は相対的に低かった。他教科との関係で首位科目になったのは、1989年(明治12年)の「改正教育令」以降であり、徳育重視の授業的倫理の重視、天皇制国家への忠誠心をめざす教育となった。これは自由民権運動を封じ込めるためでもあったといわれ、孝行・忠節・和順等の徳目が表示されている。厳密な意味での修身科の設立は、この明治12年の教育令からだといわれる。修身科は、学校教育における最重点教科としての役割を担い、1890年(明治23年)に教育勅語が公布されると、教育勅語の精神を学校教育において

具体化する教科として一層重視されるようになった。我が国が皇国民の錬成をめざして家族国家主義や軍国主義を強めていくにしたがって、教育勅語の扱いは絶対化し、修身科がそのための重要な役割を担わされた。

永田陸郎⁶によれば、戦前の集団づくり概念はおよそ次の三つの実践形態に即して発展したとする。①生活綴り方的生活指導、②生活訓練的生活指導、③「しつけ」型生活指導である。宮坂哲文によれば、戦前の生活指導の系譜は、「人格感化型」「問題解決型」「しつけ型」に分類できるとする。第一は児童の個性を原理とした教育にみられる生活指導感。「日常の生活のしかたや生活の態度をつくっていくこと」第二のものは大正期の生活綴り方におけるもので、生活指導の用語が初めて使われているものと、生活修身上の主張にみられるものである。第三は戦後の文部省「国民学校公民教師用書」昭和21年1946年における生活指導観に引き継がれていく。公式用語として文部省が初めて「生活指導」という言葉を用いた。

宮坂は1958年に生活指導を次のように定義づけている。「生活指導というしごとは、ひとりひとりの子どもがそれぞれに、その日常生活のあらゆる領域にわたって現実にとなっているものの見方、感じ方、考え方、行動のしかた、つまり生き方をより価値の高いものに引き上げていく教育上のはたらきとして規定されよう」「生活指導とはひとりひとりの子どもの現実に即して、かれらが人間らしい生き方をいとなむことができるように、援助することである。」

3. 戦後の修身科の廃止から道徳の特設と「生徒指導」

戦後、修身科は、廃止された。貝塚(1992)⁷は、占領下の道徳教育について、特にCIE(民間情報教育局)とのかかわりにおいて道徳教育の構想が変質させられ、位置づけがあいまいなままであったとされる。

「生活指導」という用語については、1947年以降、文部省はアメリカ流ガイダンスの訳語として「生活指導」の用語を使用した。「生活指導」という言葉を公用語として初めて用いたのであるが、戦前の生活指導観の系譜を受けたものではなかった。

1951年昭和26年には、文部省は学習指導要領を改訂し、小学校では「教科以外の活動」中学校では、「特別教育活動」が教育課程上に位置づけられた。ここでは、「教師の指導は最小限にとどめ、生徒たち自身の手で計画され、組織され、かつ評価されるべきことが述べられている。「生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高める」⁸これに対して、池田親(28頁)は、「集団指導を特質とし」「教師の立場を弱め、生徒自身の活動を重視」としながらも、「教師対生徒の関係でしか考えられておらず、集団場面における独自の人間形成のはたらきを含むことはできなかつた」「組織や手続きの問題に追われて形式主義化し、学校の仕事を負わされて下請化していく」⁹(30頁)のである。

1956年には「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が制定され、教育委員会の職務として「生徒指導に関すること」が規定される。ここで、「生徒指導とは、生徒児童幼児の健康、性格、社会性、公民性及び余暇利用等に関し、教師の行う生活指導、躾をいう。」と規定されている。しかし、この頃は、「生活指導」「生徒指導」両方の用語が使われている。戦後の第一非行のピーク時は、「学生生徒及び青少年の覚せい剤使用の防止について」の通知が出されるなど、生活面での改善が必要であった。

文部省は、「生活指導を特定の立場・特定の内容と結びつけた概念とすることは、他の実践を否定する」「生活指導の概念から客観性と普遍性を奪い、理論的考察の妥当性を、教育学としてではなく、教育学以外の立場にゆだねることになる」とし、公的な言葉として「生活指導」は次第に消滅していく。代わりに登場した言葉が現在の公式用語でもある「生徒指導」である。1958年昭和33年の小・中学校における道徳

教育を強化するため特設時間である「道徳」が特設されるが、1960年に発行された文部省「中学校道徳指導所」においては「生活指導は、近来、我が国の学校教育において、重要な教育活動として大きく取り上げられるようになってきた。」「生活指導ということばは、従来我が国の教育会においてさまざまな意味を持って使用されてきた」として、言葉の持つ多義性を指摘しつつ道徳教育の徹底を図った。

1958年に、「青少年の不良化防止について」通知が出されている。公式用語として「生徒指導」が挙げられるのは、1960年の中学校道徳指導書である。道徳と生徒指導は、密接な関係があるといえるだろう。

1964年には生徒指導担当の指導主事を配置し、生徒指導研究推進校を設置した。この頃は、戦後の少年非行の第二のピークであった。1965年の「生徒指導の手引」には、「『生活指導』という言葉はきわめて多義的に使われてきたため、本書では『生徒指導』とする」という文言が登場する。「それぞれの生徒の人格の、より正常な、より健康な発達の字を生のための必要な教育活動としての生徒指導」と定義づけられている。これ以降、公的用語としては、「生活指導」は一切使われなくなった。それまでの「多義な」生活指導のひとつに見られた社会主義的民主主義や社会変革をめざすものを排除したのである。

文部省としては、非行や暴力事件を起こす反社会的、逸脱行動の児童生徒の生活改善のために、特設「道徳」と「生徒指導」は一体化したのである。

4．戦後の生活綴り方教育から「集団づくり」論へ

こうした傾向に対して1950年代、無着成恭の「山びこ学校」の学級における人間形成の在り方は広く世間の注目を浴びた。文部省の道徳教育の流れを押しとどめようかとするがごとく、生活綴り方教育も勢いを盛り返す。1950年代前半にいくつもの教育実践記録が公刊された。例えば次のような実践記録の出版物である。無着成恭編『山びこ学校』、1951年『私たちの綴り方会議』、1952年〔戦後生活綴り方教育実践記録の収録集〕相川日出男、1954年土田茂範『村の一年生』、1955年小西健二郎『学級革命』1955年などである。それらの多くは、生活綴り方を教育実践の核にしていた。生活綴り方によって子どもたちは、無着は山村生活の労働と経済的困難に焦点をあて、土田は子ども一人ひとりの感情と知的関心を大切に、小西は子ども同士の仲間関係に注目し、相川は子どもたちの生活と郷土の地理や歴史とのかかわりを、意識的関心課題とした。自分たちの生活に目を向け、生活について考え、感情を深くし、疑問をもち、学び、行動をつくっていった。生活綴り方は、教師が知育と生活指導を成功裏に進めていくための有効な道具だった。(奥平2008)¹⁰

生活綴り方教育は、生活の中にある自己の問題をみつめ、綴り、語ることによって小川太郎・国分一太郎¹¹「子どもたちがたがいに異なった生活とその問題について認識を獲得」し「個人の事柄が集団のものとなり、個人の問題が集団の問題して話しあわれる」ものとして、集団主義教育の方法論として確立されていった。一方、日本教職員組合（略して日教組）では、ソ連の集団主義教育の影響を受け、日本におけるの実践化、理論化がなされていった。日教組の教研集会においては、1954年の第四次以降生活指導分科会に「仲間づくり」の実践が報告される。

宮坂は著書『生活指導』（1955年）¹²において、「生活指導とは生きがいについての指導、いかに生きるかの生き方を学びとらせていくことだ」ととらえる。また、宮坂はその後、二つの定義を生活指導に与えている。「人間らしい生き方をいとなむことができるように援助すること」目標として民主主義原理に立つ変革的人権を示し、個とともに集団活動へのはたらきかけを重視する。宮坂の生活指導に関する定義は、初期は、集団より個として重視する傾向を持っているのに対して、後期は「個よりも集団を重視している」。

宮坂は、特設道徳に反対して、生活綴り方教育や集団主義教育を通して人間の生き方の指導を重視し、「日

本型生活指導」と呼ぶ生活指導の理論的確立に努めた¹³。また、宮坂の生徒会活動や学級活動、活動、クラブ活動、学校行事、生活指導、進路指導などそれまでの教育学では全く未開拓だった分野の研究によって、初めて特別教育活動という言葉は市民権を得た。

1958年は、特設道徳、勤評闘争の年でもあった。日教組に集結する教師たちは、文部省の方針に反対し、子どもの民主的な発展成長を求め、全国生活指導研究協議会（略して全生研）を1958年に発足させる。宮坂を理論的リーダーとして日教組教研の中から生まれた民間団体である。

1960年第九次全国教研（千葉）で、香川代表として出席した大西忠治は次のように言ったとされる。「情熱・善意では、教育実践はできない、技術・方法こそ大切なのだ」と。発足以来「集団主義教育」を強調し、戦前からの生活綴り方を継承し、民主的な学級づくりをめざした。大西（1965）は、「教育をするものは、ひとりの教師がではなく、子どもたちの集団自身が、集団自身を教育していくようなものとしても考えようとした。1963年と1971年に出された「学級集団づくり入門」全国生活指導研究協議会常任委員会編¹⁴では、「討議づくり」「核（リーダー）づくり」「班づくり」を子どもたちの民主的自治能力を育てるための3本柱としてその理論と方法論を展開した¹⁵。

全国生活指導研究協議会（以後、全生研と略す）は1958年発足以来、集団主義教育を提起している。自治的集団の発展を三段階でとらえ、子どもたち自身の力で民主的・自治的集団を作らせる、その過程で自治的能力を育てることを企図した実践的方法論である。第一の段階は、集団の外部の力、すなわち教師が主導権を持っている段階。第二の段階は集団の自主的・自覚的リーダーが主導権を持っている「前期的段階」。第三の段階が集団自身が主導権を持っている段階。1963年には「学級集団づくり入門」が出されている。

5. 「集団づくり」論の分岐

集団主義教育をすすめている側でも、全生研の「集団づくり」理論や実践に疑問を投げかけるものもいた。そのひとりが、同和教育（当時は部落解放教育と称していた）における集団主義教育を提唱した先駆者の中村拓三である。中村は1965年の『なぜ集団主義を選んだか』¹⁶のなかで、大西とともに執筆者になっているが、生活綴り方の重要性を自身の実践自らの実践を通して述べながら、「討議づくり」「核づくり」「班づくり」の方法論には疑問を呈している。中村は、部落の解放抜きの同和教育、解放抜きの集団主義教育から、部落解放運動との一体化した人間変革としての集団主義を模索し、「実生活と教育との結合」が大切であると述べている。

さらに、中村は1963年には、著書『解放の教育と集団主義』¹⁷で、全生研の集団主義と部落解放教育の集団主義とははっきり違うと決別している。1962年の11次教研以降である。

中村は、その批判点としていくつか挙げているが、その最大は、子どもの置かれている現実の把握の違いを力説している。教室の中だけで子ども像を形式的に見ている点を指摘する。「核・班づくり」の中で子どもを「指導者型」「協力型」「やくざ型」などと分類するのは、間違っているとしている。

部落解放教育の実践者である矢野（1988）¹⁸も、全生研に対して次のような批判を述べている。1963年に出された「学級集団づくり」にも班単位で競争をさせ、もっとも下位の班を「ボロ班」としたり、リーダー作りの要素として「経験、成績のよいもの、体の大きいもの、容姿の美しい女子、発言力のある男子、家庭のしっかりしている者」などとしているのは極めて差別的な思想であると批判した。これらは、人間論、子ども像の誤りであり、教師と子どもとの関係性の捉え方も支配的であるとする。方法論として、権力的排他的競争の原理を持ち込み、班を好きなもの同士で自由に作らせるやり方にも異を唱えている。

教育法則化運動の指導者向山洋一もまた、1970年代の全生研の活動は「技術でしかない」「子どもの事実不在」として批判してきた¹⁹。特に、班競争をさせる実践では学力によって子どもをABCDEの五層にランクし、BCDEの子どもをかかえた班では、それぞれの子どもたちを一級上のランクにすすめるための、きびしい競争を組織しているという、こういう実践を「差別教育」だと言いきっている。向山洋一は、同和教育の路線ともやや違うが、子ども主体のすべての子どもたちが楽しく主体的に活動するための学級集団作りという理論と方法論を編み出した²⁰。

全生研を担う教師たちは、1970年代以降、部落解放教育から分離脱していき、のちに日教組からも分離脱していく。

矢野は、「部落差別をはじめとする一切の差別を許さない反差別の立場に立つ集団をどう育成するか」が集団主義教育の目的と捉えている。ソビエトのクルプスカヤや、マカレンコ、スホムリンスキーを原点としつつ、文部省の中教審路線の「臨教審」路線価に対抗する「価値観の教育」として位置付けている。

部落解放教育の中では、部落差別の結果「荒れ」ざるを得ない子どもたちを主体とした。子どもたちは生活綴り方を通して、社会のしくみや差別の不当さに気づき、社会的立場の自覚を持ち、部落差別と闘う姿勢を身につけていった。こうした実践は、「非行は宝」という言葉を生み出し、それはさらに、矢野によって「非行は差別に負けた姿」としての捉え方に推移し、集団主義理論を実践を通して確立していった。

集団主義教育においては、もっとも底辺におかれている子どもを学級、学校の中心に据えることであるとした。勉強のよくできる子や先生の言うことをよく聞く子ではない。リーダー観も全生研とは違う。個人主義を克服する規律の徹底と学校経営という視点を大切にした。

また、野口(1985)は、反差別の教育とは、「同和教育や特設の部落問題学習に限定しない」とし、集団主義教育は、しんどい子どもを学級の中核に据えることを自らの実践を通して述べている。部落民としての誇りを取り戻すこと同様に、在日朝鮮人の生徒に対しての実践事例を紹介している。

部落解放教育は、その後、同和教育、人権教育へと、名称変更した。その母体は、教師だけでなく行政や地域の団体会員をも含む全国同和教育研究協議会(略して全同教)から、現在は全国人権教育研究協議会(略して全人教)となっている。

6. 文部省生徒指導観の推移

少年非行の第三のピークである1980年代には、いじめ事件が増加した。登校拒否の人数も4万人を超えた。「校内暴力等児童生徒の問題行動に対する指導について」通知、登校拒否に関する手引書作成、「児童生徒の問題行動に関する指導の充実について」通知等が相次いで出された。

1985年の中央教育審議会答申、1986年の臨時教育審議会第二次答申では、管理教育を改め、学校に自由と規律を求める内容に変わっている。1988年には、改訂小学校学習指導要領に「生徒指導の充実」を明記されたが、この頃からカウンセリングの手法が取り入れられるようになる。生徒指導講座の実施にカウンセリング技術指導講座と生徒指導主事講座を統合されている。2004年には、長崎県佐世保市女子児童殺害事件を受けて、「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」が策定された。

2000年の小学校学習指導要領には、学級経営と児童生徒指導について、次のように述べられている。「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」学級経営の充実と生徒指導の充実は補完関係にあることはわかるが、それぞれの定義が明確になされているわけではない。

「学級崩壊」を防ぐための「学級経営の充実化」という用い方にも表わされるように、学級経営は、学

級全体の運営・整備を指し、生徒指導をも含んだ包括的な意味合いを持つ用語であり、生徒指導は、ひとりひとりの生徒への指導という限定的な意味合いとして用いられるように感じられる。下村(1982)²¹によれば、学級経営は(1)学級教育の組織化(2)学級づくり(3)環境の整備(4)学級事務の処理としている。

2006年には文部科学省から児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について通知があり、規範意識を徹底する指導が強化されている。だが、「教育相談・カウンセリング機能の一層の充実に努めること。」という文言や、同時期に調査会議を持った「人権教育の指導方法等の在り方(とりまとめ)」を意識しており、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めるという人権感覚を育成することを通じて、生徒指導上の諸問題の未然防止に努めることが重要である。」という文言も織り込まれている。

2008年の新学習指導要領においては、道徳教育が道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであるとされた。特別活動では、「望ましい人間関係の育成」が目標に追加された。生徒指導に対する考え方は、一層規範意識を徹底させるという立場から、子ども理解を主としたカウンセリングを重視する考え方で、様々であり、この両者のどちらかに傾くべきではなく対立させない考え方も出ている。

2010年、文部科学省は協力者会議により、「生徒指導提要」を作成した。この会議では、委員から「生徒指導に結びついた児童生徒理解が重要であるということについて触れるべきである。」「生徒指導をするにあたっては、当然、生徒理解が必要であるが、その生徒理解は、対象である子ども自身の自己理解につながり、それを発展させ、またそこから新たな生徒理解が必要になってくる。そうした、生徒指導は生徒理解に始まって生徒理解に終わるという基本を書き込んでほしい。」という意見も出ており、「教育相談の章」では、「教育相談と生徒指導とのかかわりについて、生徒指導として教育相談をとらえるのか、それとも生徒指導を補完し、生徒指導のねらいを達成するための教育活動として教育相談を位置づけるのか、明確にしてほしい。」という意見も出ている。

こうして、生徒指導と、特別活動、道徳は、相互の関連性を持って位置づけられていった。

7. 全生研、人権教育の「集団づくり論」の推移

全生研の理論もずいぶん様変わりしていく。1990年以降の全生研は方針を新たにした。その理由として、1970年代後半から能力主義、管理主義の強化、競争の激化の状況の中で、いじめ・非行・不登校等の子どもたちの状況をふまえ、従来の理論的枠組では子どもたちの姿をとらえきれないとし、1990年に「学級づくり入門小学校版」1991年の「学級づくり入門中学校版」新しい道筋を明らかにしようとした。子ども集団の心理的発達段階に即した分析を行い、「共感」と「対話」の重視。討議作り・リーダー作り・班作りの大原則は変わらないものの、共同化の衰えている現実の中で「私的なグループ」すなわち、好きな者同士、私的な交わりを取り入れた班から、リーダーによる班編成への移行過程が取り入れられた。リーダーとは、「個別的接近の中で産み落とされ、育てられる、集団の支持と批判によって鍛えられる」とする。

班競争は、依然として学級目標を共同で実現するためのものとして位置付けられ、原理原則の「討議づくり」「核づくり」「班作り」は不動であるが、自治することができる集団へと発展していくために、集団をインフォーマルな集団からいかにリーダーシップのある民主的なものにしていくかの発展的段階を提示している。子どもの発達段階や集団の発展段階をより丁寧に整理しているといえよう。班競争や教師の評価点検活動の存在そのものは肯定しているが、差別的表現はなくなっている²²。

1960 - 70年代の理論との大きな違いはインフォーマルな集団を部分的に肯定していったことである。このインフォーマルな集団が2000年以降は、「居場所集団」として自治的集団への一過程として位置付けられる。船越勝(2004)²³は、市民社会論の地平からとらえなおし、集団づくりのすじみちの理論として、「居

居場所集団」を提起し、居場所集団から協同グループへの発展²⁴として、①全自治的段階における居場所集団づくり②自治的段階として「共同グループ」のリーダーの公的リーダーとの協同による集団の主導権③居場所集団から共同グループへの発展による「自立・共同・自治」の世界を構築した。居場所とは、「安心空間」「共感的他者」として位置付けている安心できる友達関係」「支えあい助け合う関係性」であり、重い課題を抱えた子どもへのケアを必要とする子どもたちの問題別小集団「セルフヘルプグループ」提起し、居場所集団の指導と併せて必要であるとする²⁵。また、浅野（2003）は、「ともすればマジョリティのマイノリティに対する支配という権力関係が生じる危険性がある。それゆえ、大切なのは、マイノリティの権利という視点を確立すること」「『支配的公共圏』に対して『対抗的公共圏』を立ち上げ、両者のせめぎあいのなかで、公論を形成」とし、かつての形式的自治や、排他的競争原理を排している。

一方、部落解放教育は、同和教育から人権教育へと名称を変え、「集団づくり」論も、社会のありようや子どもたちの人間関係の変化とともに少しずつ変容していく。実践は数多くあるが、理論書としてまとめられているのは、大阪府教育センターが2007年に出している『OSAKA 人権教育 ABC Part 2 集団づくり [基礎編]』²⁶に見ることができる。ここには、同和教育に長年かわり、実践を積んできた教員たちが研究員となり、これまでの実践を新しい理論によって整理している。

集団づくりについては、次のように定義づけている。「集団づくりとは、一人ひとり違った個性・生活をもった子どもたちを、ていねいにつないでいくこと、すなわち、集団の中で多様な個性が輝き合い、お互いの存在を尊重しながら信頼で結ばれた成長し合う関係をつくることです。また、集団づくりは授業をはじめ学校生活すべてで取り組むための考え方と方法のことであり、その中には、『どんな子どもを育てたいか』というめざす目標や、そのための考え方と方法、その前提となる人間観や社会観などが含まれています。」

さらに目標については、「子どもたちに、集団の中での他者とのかわりを通じて、自分という存在に自信をもち、自己肯定感（セルフスティーム）をはぐくむことです。また、人間への信頼感を育て、他者を尊重する気持ちや他者への共感性や、『友達が好き、人間が好き』『人とかわるのが楽しい』と言えるような、人とかわる力・人とつながる力を身に付けさせ、対等な関係を結ぶ力を付けるものです。そして、エンパワメントを促し、『やればできる』『自分らしさを生かして、社会にかかわりたい』と言えるような、子ども自身が自立して社会参加をしながら自己実現する力を身に付けさせることを支援していくことです。」とある。集団づくりは、人権教育を構成する重要なものとして位置づけている。具体的な方法としては、班づくり、子ども集団の分析と方針の立て方、子どもの生活背景の理解のしかた、子どもの気持ちへの気づき方、自己肯定感とは何か、などについて、詳細に説明がある。

被差別の立場にある子どもにこだわり、その生活背景や心情、保護者の願いを大切にするという原理原則は変わらないが、セルフスティームや自己実現、エンパワメントという新しい概念が導入されている。この背景には、1995年から2004年の国連「人権教育の10年」および、2000年に法制化された「人権教育・啓発推進法」さらに文部科学省が調査会議を設置してとりまとめた「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]」の影響がある。とりわけ国連の取り組みに参加することによって、海外の人権教育が教材で紹介され研究されるようになった。さまざまな刊行物では国際的な人権教育の手法である「参加型体験学習」が紹介され²⁷、人間関係づくり論が展開された。たとえば、1996年大阪府同和教育研究協議会（現在は大阪府人権教育研究協議会）は、人間関係づくりに関する学習活動を集めた「わたし、出会い発見」を発刊した。これは、「協力」「コミュニケーション」「自己理解・他者理解」「セルフエスティーム」等に関する教材（アクティビティ）を編集したものである。筆者もまた、心理学的アプローチやカウンセリング手法のひとつであるアサーショントレーニングやストレスマネジメントトレーニング

の活用を集団作り論に取り入れた²⁸。

人権教育の実践は、「差別の現実から深く学ぶ」という原則にしつつ、部落問題からさまざまな人権課題と広がりを持ってきている。「集団づくり」の目標もまた、今日の子どもの状況を反映して、いじめや不登校、貧困、発達障害など、すそ野が広がってきたといえよう。毎年各地で行なわれる実践交流の大会では、学校や学級で、もっとも厳しい課題を持っている子どもを中心とした教師の関わりや子ども同士の関わりが追求されている²⁹。

7. 最後に

学校は、知識としての教科を教えるだけの場ではなく、子どもたちの生活指導としての機能を持っている。時代によって、「修身科」から「道徳」へと推移し、その求められる理念や方向性として、個から集団へと変化した。さらに画一的な集団を育成するのではなく、個と個の結びつきである人間関係論が、主流となってきた。このことは、「特別活動」の目標の変化としても表われている。手法としても、心理学的アプローチ、集団理論的アプローチを取り入れ生徒理解を重視するようになってきた。すなわち、公式用語としての「学級経営」「生徒指導」も、実際上多く使われている「生活指導」「学級づくり」「集団づくり」「なかまづくり」も、それぞれに様々であるが、共通するものも多くなり、さほど対立概念は見当たらない。

しかし、今日、ますます子どもたちの状況は厳しくなり、ドロップアウト、不登校、ひきこもり、薬物中毒、リストラなど、社会的マイノリティの問題とも無縁ではなく、子どもの貧困、家族関係の脆弱さ、地域社会の崩壊などの問題とも結びついている。社会階層や経済収入が子どもたちの学力格差とも結びついている。子どもたちの早期の社会的排除がクローズアップされてきている。

いかに心理学的アプローチをとろうとも、子ども理解を重視したとしても、道徳教育を徹底させたとしても、社会に適応させるために逸脱行為をなくすことが目的化されれば、そこから排除される子どもたちが必ず出てくるだろう。個の逸脱行為をどうとらえるのか、集団や社会変容をどうとらえるのか、さらに論議が必要だろう。そのためには、人権尊重と共生社会をめざす「集団づくり」論に対して、実践を通じた精緻な検証が、今後の筆者の研究課題である。

¹ Amazonでのキーワード検索では「学級づくり」1041件、「学級経営」3490件、「学級集団」735件がヒットする。その他「人間関係」「コミュニケーション」のトレーニングに関するもの、論文や雑誌論稿、教育委員会や民間教育団体の報告文や文書を含む膨大な数に上る。

² 太郎良信『児童文選』とその後継誌についての研究『教育学部紀要』文教大学教育学部第38集2004年 61-73頁

³ 蜂屋慶『生徒指導における集団指導の基礎概念』明治図書 1983年

⁴ 小田嶋悟「北方教育者」同人鈴木正之の実践と「生活教育」についての考察 明星大学紀要第12号 2004年 171-181頁

⁵ 藤田昌士「修身科の成立過程」東京大学教育学部紀要8、1965年191-224頁

⁶ 永田陸郎「現代教育における集団づくり概念の展開」教育社会学研究 18、226-238、1963/10/20

⁷ 貝塚茂樹「占領期の『公民教育構想』の変容とその意義」教育史学会編『日本の教育史学』第35号、1992年

⁸ 文部省「学習指導要領一般編」明治図書昭和26年 34-35頁

⁹ 戦後における生活指導の変遷過程の一考察 生活指導における「仲間づくり」の位置づけのために 池田親 人文学報 17-39頁 1960

¹⁰ 中内敏夫著『生活綴方成立史研究』明治図書出版 1970年

¹¹ 生活綴り方的教育方法 I 生活綴り方と教育

- ¹² 宮坂哲文 『生活指導』朝倉書店 1955年
- ¹³ 小林洋文 『私家版・教育学人名辞典』
- ¹⁴ 全国生活指導研究協議会常任委員会編 『学級集団づくり入門』 1963年、1971年
- ¹⁵ 大西忠治 『核のいる学級』明治図書 1981年
- ¹⁶ 大西忠治他 『なぜ集団主義を選んだか』明治図書 1965年
- ¹⁷ 中村格三 『解放の教育と集団主義』汐文社 1963年
- ¹⁸ 矢野洋 『部落解放と集団づくり』1988 明治図書出版
- ¹⁹ 向山洋一 『オビニオン叢書 緊急版新旧教育文化のたたかい向山洋一がした論争30年』 2003年
- ²⁰ 青坂信司 『知的学級集団づくり道筋』明治図書出版 1990年
- ²¹ 下村哲夫著 『教育学大全集14 学年・学級経営』第一法規出版 1982年
- ²² 全生研常任委員会 『新版学級集団づくり入門 小学校編』明治図書出版 1990年
全生研常任委員会 『新版学級集団づくり入門 中学校編』全生研常任委員会 明治図書出版 1991年
- ²³ 船越勝 「市民社会論と集団づくり研究の今日的課題」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 14, 93 101 2004年
- ²⁴ 浅野誠 『船越勝・宮本誠貴・木村勝明・藤木祥史・谷尻治・植田一夫・浅井潤一郎・全生研近畿地区全国委員連絡会編, 『共同グループを育てる - 今こそ, 集団づくり』(2002年クリエイツかもがわ刊) を検討する: 2000年代型生活指導構想の一つの手がかりとして」中京大学教養論叢 44(2), 445-474, 2003年
- ²⁵ 船越勝 「集団づくり・ケアリング・セルフヘルプグループ」和歌山大学教育学部実践総合センター紀要 No.17 2007年
- ²⁶ 大阪府教育センター教育企画部 人権教育研究部 『OSAKA 人権教育 ABC Part 2 集団づくり [基礎編]』2008年
- ²⁷ 平沢安則 「人権問題のグローバル化 - 人権教育への示唆 - 」教育社会学研究第66集 2000年
森実, 『参加型学習がひらく未来 - 「人権教育10年」と同和教育』部落解放・人権研究所 1998年
森実 「人権学習の領域と内容から学習を構想する」解放教育 467 明治図書出版 2006年
阿久澤真理子 「「人権教育のための国連10年」から見た日本の人権教育 - エンパワメント」「主体形成」「参加」をキーワードに」部落解放教育第150号 解放出版2003年
- ²⁸ 松下一世 『人権教育を生かしたらみた学級づくり4 かず先生のメルマガ通信 心理学から読み解く子どもの人間関係』明治図書 2005
松下一世 『子どもの心がひらく人権教育 - アイデンティティを求めて』解放出版社 1999年
- ²⁹ 全国人権教育研究協議会 『第61回全国人権・同和教育研究大会報告集』2009年