

「班」を通じての学習集団づくり

—— 福岡市立S中学校の取り組みから ——

勝 山 吉 章

1) はじめに

後発資本主義国として近代化を進めた日本は、富国強兵・殖産興業推進政策のなかで国民皆学を国権的にはかった。「学問は身を立てるの財本」（「学制序文」）とし、身分ではなく能力によって出身階層の移動が可能な事を示し、国民全てに就学を誘った。その学習方法は旧来の寺子屋等にみられた個別教授ではなく、ヘルバルト主義に基づく一斉教授法を主とし、他者に抜き出て試験等において優秀な成績を修めることが目指された。この場合、学び合い、助け合う学習ではなく、他者を「出し抜く」学習に重点が置かれた。

大正自由教育や戦後民主教育においては、子ども集団による助け合う、学び合う学習が一部取り組まれたが、近代教育史上では例外に属す。朝鮮戦争による「特需」および東西冷戦下の「反共の防波堤」ゆえに、米国によって特別に保護された日本資本主義は、60年代の高度経済成長を経て、先進資本主義諸国の仲間入りを果たす。この経済成長は、独占資本主義社会を構成する人材を効率的に育成する能力主義的教育政策を伴ったため、国民は早期から「詰め込み学習」と偏差値に象徴される能力主義競争に駆り出された。

ここでは学び合うこと、助け合う学習は、個々の先駆的教師による教育実践によって為されていたとはいうものの、それはあくまで傍系であり、国民は個別に分断化され、詰め込まれ、他者を出し抜くための学習を余儀なくされた。

73年のオイルショックを契機とする高度経済成長の終焉と低成長、および80年前後にかけて行われた重厚長大型の産業からハイテク産業へと移行する産業構造の転換は、60年代型の能力主義的教育政策に歪みをもたらした。すなわち、横断的労働市場を前提とした熟練や技能を基盤とする多元的能力主義が背後に追いやられ、将来における職務遂行能力を基盤とする一元的能力主義が企業内の経営秩序に取り込まれた [乾、1990]。

その結果、経済成長期からはじまる「せめて高校、できれば大学へ」という「教育爆発」は、やがて「大衆教育社会」[荻谷、1995]の到来をもたらし、没個性、低学力、校内暴力、不登校、いじめ、自死など様々な教育病理の要因となった。文教政策は、これらの教育病理に対する対応として「ゆとり教育」の導入を試みた。1977年の「ゆとりの時間」、89年の学習指導要領の改訂と91年の「新学力観」の提唱、98年の学習指導要領改訂による学習内容の削減等によって、ゆとりのなか

で「生きる力」の育成や総合学習など、詰め込みを排し、個別学習ではなく学び合い、助け合う学習が目指された。

しかしながらバブル経済の崩壊による景気の低迷、経済のグローバル化に伴う大競争時代の到来を背景に、ゆとり教育による学力低下論が叫ばれた。また2003年に行われた経済協力開発機構による学習到達度評価（PISA）によって、従来、国際的には学力上位だった日本の子どもたちに、学力の低下がみられた。そして現在、文教政策は学力向上を目指し、競争主義に基づく個別学習に方向転換したかに映る。

だが、PISA によって国際的に学力上位だったフィンランドは、後述するように競争原理を排し、学習時間を削減し、教科横断型の総合的な学習を重視し、個別学習ではなく学び合い、助け合う学習を行っている。競争原理を排した学び合い、助け合う学習と学力向上は、日本では対立するものとして捉えられがちだが、学び合い、助け合うことと学力向上を両立させている学校は多い。本稿で紹介する福岡市立S中学校はそのような学校の一つである。S中学校では「班」を中心とする学習集団づくりを全校一体となって行い、学び合い、助け合う教育実践を行いながら、不登校を激減させ、学力を向上させている。したがって本稿は、助け合い、学び合う学習集団の意義を論じるとともに、それを構成しうる原理・原則を教育学的に検討するものである。

S中学校の実践に入る前に、いま、世界中で「学び」がどう変化しているかをみていく。

2) 世界中で進む「学びの革命」

佐藤学東大教授によれば、今、世界中で「学びの革命」が進んでいる [佐藤、2003]。それは「座学の学びから活動的な学びへ、個人的な学びから協同的な学びへ、獲得し記憶し定着する学びから探究し反省し表現する学びへの転換」[ibid : 7] として表れているという。黒板に整然と子どもたちが向き合い、一斉授業を受け、個々人が暗記力を競うような19世紀型の授業形態は、産業革命後の産業社会の発展と国民国家の形成に対応していた。知識の習得を競争することは、製造マニュアルをいち早く読み解く工場労働者の育成に役立ち、教師の号令で整然と行動する行動形態は、製造ラインに立ち、監督者の命令通りに生産するライン労働者を可能とした。

しかしながら、先進諸国が産業社会から情報・サービス産業によって形成されるポスト産業社会に移行している今日、19世紀型の授業形態はもはや時代遅れになろうとしている。OECD によれば、2020年において先進国で製造業にかかわる労働人口は、労働者の10%から2%へと激減する [ibid : 8]。これからは、説明書通り、上司の命令通りに行動すればいいといったマニュアル人間を育てるための学びではなく、共同、協力、相互表現のなかで想像力、創造力、批判力をもつための学びが求められる。

例えるなら、アパレル業界において、従来はマニュアル通りに既製服を作る労働者が真先に求められたが、今日ではむしろ、ショーウィンドウに衣服を魅力的に展示できる人材が求められているといえる。日本でも、日本経済団体連合会は2005年1月に、「これからの教育の方向性に関する提

言」のなかで次のように述べる。

わが国では戦後、国民に均等な教育の機会を提供し、平均的に質の高い人材を社会に送り出してきた……だが、21世紀は、創造的な製品やサービス、アイデアを不断に提供しなければ、競争力を維持・向上することができない時代である。均質な人材を育成する教育から、個人の個性や能力を最大限に伸ばす、多様性を重視した教育に転換しなければならない。

日本経済団体連合会の提言は、個性化、多様化を論じながら、エリート教育と非エリート教育の分断化、二極化（複線化）を目論むものであるだけに全面的に賛成はできないが〔勝山、2005〕、創造性や独創性を育てる教育が喫緊の要事となっていることは首肯できよう。

では、具体的にどういう「学び」が必要だろうか。例えば、歴史教育において邪馬台国が題材にされるとき、旧来の学びは、極端な場合、「魏志倭人伝」を丸暗記し、その暗記力をテストで序列化していた。そしてその序列が、日本の場合、職務遂行能力として企業の経営秩序に組み込まれ、学歴競争を激化させていた。だが、これからの学びは、「魏志倭人伝」を読み、みんなで討議し、畿内説・九州説について自説を展開できる力が求められる。21世紀において求められる学びとは、聞き合い、学び合い、助け合い、話し合い、表現し合う学びといえる。そのような「学びの革命」に最も成功しているのがフィンランドであろう。

フィンランドは、先にみた OECD の PISA 調査で表1のように、全ての分野でトップクラスの成績を修めている。特徴的なことは、同様にトップクラスだった韓国や香港が競争原理に基づく個別の学習であるのに、フィンランドの教育はゆとりのなかで助け合い、学び合う学習を行っていることである。

本稿との関係で、フィンランドの教育の特徴をあげるとすれば以下の通りである〔福田、2005／佐藤、2005〕。

- ①少人数クラスであること。小中高において20名前後が標準である。
- ②個別学習ではなく、グループ学習や協同学習が主である。子どもを能力別に分けるのではなく学び合い、助け合う学習、落ちこぼれを許さない学習が目指されている。
- ③テストと序列付けをなくし、発達の視点に立った生徒評価が為されている。学校の序列化も認めない。
- ④地域も含めて公的図書館が充実しており、読書量は世界一である。
- ⑤大学院出の教師が多く、教師の専門性が尊重されている。行政は命令者ではなく援助者としての役割を果たすに過ぎない。例えば、教科書は教師一人一人が選ぶ。
- ⑥教科横断的な総合的学習が多分にカリキュラムに取り入れられている。そして授業時間総数は世界最低である。

表1 PISA 2003における平均得点の国際比較

	数学的リテラシー	得点	読解力	得点	科学的リテラシー	得点	問題解決能力	得点
①	香港	550	フィンランド	543	フィンランド	548	韓国	550
②	フィンランド	544	韓国	534	日本	548	香港	548
③	韓国	542	カナダ	528	香港	539	フィンランド	548
④	オランダ	538	オーストラリア	525	韓国	538	日本	547
⑤	リヒテンシュタイン	536	リヒテンシュタイン	525	リヒテンシュタイン	525	ニュージーランド	533
⑥	日本	534	ニュージーランド	522	オーストラリア	525	マカオ	532
⑦	カナダ	532	アイルランド	515	マカオ	525	オーストラリア	530
⑧	ベルギー	529	スウェーデン	514	オランダ	524	リヒテンシュタイン	529
⑨	マカオ	527	オランダ	513	チェコ	523	カナダ	529
⑩	スイス	527	香港	510	ニュージーランド	521	ベルギー	525
⑪	オーストラリア	524	ベルギー	507	カナダ	519	スイス	521
⑫	ニュージーランド	523	ノルウェー	500	スイス	513	オランダ	520
⑬	チェコ	516	スイス	499	フランス	511	フランス	519
⑭	アイスランド	515	日本	498	ベルギー	509	デンマーク	517
⑮	デンマーク	514	マカオ	498	スウェーデン	506	チェコ	516
⑯	フランス	511	ポーランド	497	アイルランド	505	ドイツ	513
⑰	スウェーデン	509	フランス	496	ハンガリー	503	スウェーデン	509
⑱	オーストリア	506	アメリカ	495	ドイツ	502	オーストリア	506
⑲	ドイツ	503	デンマーク	492	ポーランド	498	アイスランド	505
⑳	アイルランド	503	アイスランド	492	スロバキア	495	ハンガリー	501
㉑	スロバキア	498	ドイツ	491	アイスランド	495	アイルランド	498
㉒	ノルウェー	495	オーストリア	491	アメリカ	491	ルクセンブルグ	494
㉓	ルクセンブルグ	493	ラトビア	491	オーストリア	491	スロバキア	492
㉔	ポーランド	490	チェコ	489	ロシア	489	ノルウェー	490
㉕	ハンガリー	490	ハンガリー	482	ラトビア	489	ポーランド	487
㉖	スペイン	485	スペイン	481	スペイン	487	ラトビア	483
㉗	ラトビア	483	ルクセンブルグ	479	イタリア	486	スペイン	482
㉘	アメリカ	483	ポルトガル	478	ノルウェー	484	ロシア	479
㉙	ロシア	468	イタリア	476	ルクセンブルグ	483	アメリカ	477
㉚	ポルトガル	466	ギリシャ	472	ギリシャ	481	ポルトガル	470
㉛	イタリア	466	スロバキア	469	デンマーク	475	イタリア	469
㉜	ギリシャ	445	ロシア	442	ポルトガル	468	ギリシャ	449
㉝	セルビア・モンテネグロ	437	トルコ	441	ウルグアイ	438	タイ	425
㉞	トルコ	423	ウルグアイ	434	セルビア・モンテネグロ	436	セルビア・モンテネグロ	420
㉟	ウルグアイ	422	タイ	420	トルコ	434	ウルグアイ	411
㊱	タイ	417	セルビア・モンテネグロ	412	タイ	429	トルコ	408
㊲	メキシコ	385	ブラジル	403	メキシコ	405	メキシコ	384
㊳	インドネシア	360	メキシコ	400	インドネシア	395	ブラジル	371
㊴	チュニジア	359	インドネシア	382	ブラジル	390	インドネシア	361
㊵	ブラジル	356	チュニジア	375	チュニジア	385	チュニジア	345

出典：文科省ホームページなど。
 (福田誠治『競争しなくても世界一』国民教育文化総合研究所より)

まさに、ゆとりと総合学習のなかで学力世界一を達成しているといえる。そして第二次大戦においては枢軸側にたち、日本の同盟国であったフィンランドが、戦後の教育改革のモデルとしたのが日本の教育だったのである [木附、2005]。

ひるがえって日本の教育の現状は、学力向上の名の下に、「勝ち組」と「負け組」という二極化

が進んでいる。そしてその二極化は、出身階層と親和的であり、親の豊かさと子どもの学力が比例している [荻谷、2002]。高度福祉社会を標榜し、階層格差が目立たないフィンランドの教育が、平等で高学力であるのに対し、グローバル化に伴う階層の二極化を構造改革の名の下に進めている日本では、子どもの教育の二極化が推し進められている。そのようななか、かつて世界で一番勉強すると言われた日本の子どもから、「学びの逃走」が激増し、世界で最も勉強しない子どもとなっている [佐藤、2000]。

そのような教育困難な状況下でありながら、次に紹介するS中学校のように、助け合い、学び合う学習を全校一体となって行いながら、学力を向上させ、不登校を激減させている学校が存在するのである。

3) 福岡市立S中学校の取り組み

福岡市西部に位置する福岡市立S中学校は、第二次ベビーブーマーの急増、および福岡市都市圏の西部方面への拡張による人口急増への対応として、1980年代半ばに新設された。設置当初は周囲に田園地帯が広がっていたが、今は、商業施設や住宅等が立ち並んでいる。生徒数は約570名（2004年）で、各学年5クラスの15学級および「特別支援教室」1を含んでいる。

S中学校を訪問して感じることは、生徒達の明るさ、元気よさ、そしてきちんと挨拶を行える礼儀正しさである。いわゆる「ヤンキー」姿の生徒を見かけることは全くといってよいほどない。往々にして生徒の「躰の良さ」と、学校による管理的統制的支配とは親和的であるが、S中学校には生徒手帳がないことから象徴されるように極端な拘束的規則はない。それは後述するように、生徒集団に自治的精神が育っているからでもある。また初対面の訪問者（筆者）に、学校長がまず何よりも同僚と生徒を誉めまくるなど、学校全体が信頼と暖かな雰囲気満ちている。

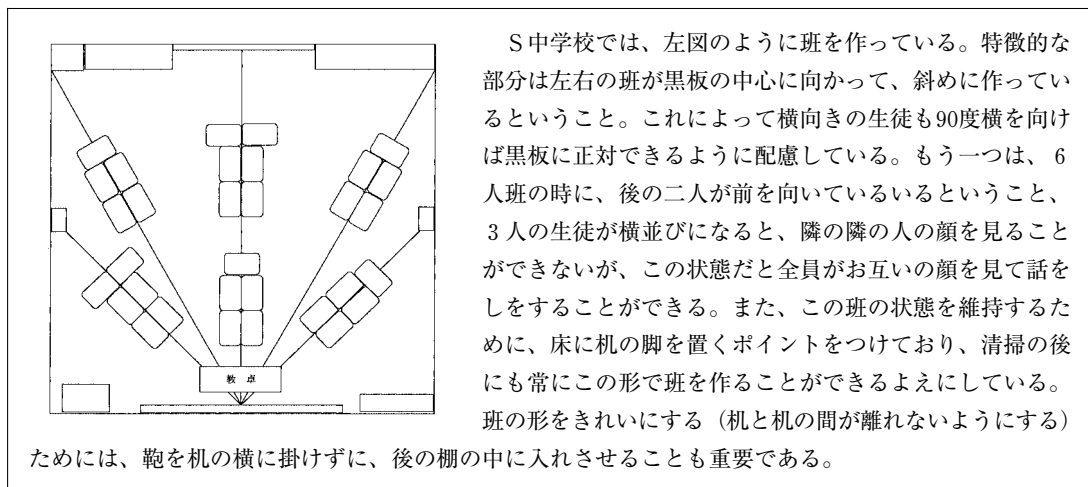
同校では、約9割の生徒が何らかの部活に参加し、2005年の学校による「生活アンケート調査」では、部活生の9割が部活を楽しんでいる。同調査によれば、学校生活については、全体の70.7%が楽しいと答え、どちらでもないは26.3%、楽しくないは3%である。また、自らの授業態度について、全体で、熱心が10%、やや熱心が56.7%、やや不熱心が29.3%、不熱心が4%と回答している。この授業態度に「不熱心」と回答した生徒を、学年別でみた場合、1年生の時には8%いた生徒が、2年生では3%、そして3年生では1%に減少している。このことは、「落ちぼさない」実践の一つの成果といえる。

約7割の生徒が、学校を面白いと述べ、学習にも真面目に取り組んでいると答えるS中学校だが、このことは他の中学校でも見られることではあろう。S中学校において特徴的なことは、学校を面白いとは思わない、また熱心に授業にも取り組まない残りの3割の生徒に、一所懸命に寄り添っていることである。それは不登校の激減となってあらわれている。2001年に25名いた不登校生が、02年には16名、03年には13名、そして04年には3名と激減し05年には0名を達成した。さらに学習成績では、国語、数学、社会、理科、英語の合計点数が、全ての学年において県平均を大幅に上まわっ

ている。

このように、前期中等教育機関として優れた教育実績をあげることができた理由は、多様であろう。新興住宅地に囲まれ教育熱心な保護者が多いこと、学校長みずから早朝の部活指導をするなど教育熱心な教師が多いことなど、理由は様々にあげられるが、同様の条件をもつ学校で荒れている学校は多い。S中学校の教育実践にとって特徴的なことは、図1のような「班」を通じた学習集団づくりを全校一体となってい、助け合い、学び合う学習を行い、そして自治の精神を育てていることである。なお、本稿では、「学習集団」を、教科指導（陶冶）と生活指導（訓育）の統一的客体として扱う〔折出、1982：26〕。

図1 S中学校における班形態



（S中学校「班を中心とした学力保障・集団づくりの取り組みについて」（2005年度）より）

班づくりに関しては、学年によって若干の相違が有するが、S中学校版「班形態を通じた集団づくりの取り組み」によると、概略は以下の通りである。

- ①新たな学年がはじまるとともに男女各1名の学級委員を選出する。学級委員は自動的に班長も兼ねる。
- ②班長4人を立候補で選出し、学級委員と合わせて6人の班長会を構成する。学級委員にしても班長にしても、大切なことは仲間をつなぐ意識をもてる生徒であって、単に学習がよくできるか否かではない。
- ③班長会（司会は学級委員）を開き、班員を決めるが、その際には必ず班長が、学習に遅れがみられる生徒の手助けを行えるように、班員の構成を考えることが肝要である。これはS中学校の班づくりが、同和教育を視座に据えており、「落ちこぼし」を許さない取り組みと根底でつながっているからである。また特別支援を要する生徒をどこの班に組み入れるかも、班長会が

決める。

④学級会で班のメンバーを承認する。

重要なことは、この班をどう有機的に機能させるかである。つまり、みんなで助け合い、支え合い、学び合うような規律を伴う学習集団をどう育成するかである。学級をただ班に分けただけで、行っていることは一斉授業形態と何ら変わらない実践は多い。

なお、S中学校の「班に関するアンケート」調査（2004年）によれば、同校生徒の小学校での班学習の経験は、16.6%が「全くなし」、69.7%が「たまにあった」、13.7%が「よく行われていた」となっている。83.4%の生徒が小学校時代に何らかの班学習を経験していたことが、中学校での班形態に比較的スムーズに移行できる要因にもなっていよう。

S中学校では班を基礎としながら、教科・教科外活動を行い、班の質的向上をはかり、それを学級全体へ、そして学年全体および学校全体へと広げようとする。その際、班長をリーダーとして育てるなかで、班員のなかに学習規律に対する意識や、各種行事に対する積極的な参加意識が高まることを求めるが、班長が強権的であったり、浮き上がったり、班員がこころを閉ざしたりすることは十分に考えられる。それ故、同校ではエンカウンターやアサーショントレーニングを行うなかで、生徒達にソーシャルスキルのトレーニングを行い、人間関係づくりの経験を積ませている。また、教師と生徒による交換ノート、班員相互による班ノートなどによって教師と生徒相互の交流を深めている。また班長会では常に学級集団の質の向上を論議している。

班を中心とする学習集団づくりによって、例えば一年生では、どのような成果が出たかについて、S中学校は次のように総括している（S教諭の「学年だより」から）。

- ・ 集団のルール、他者とのかかわりなどの理解を深めた。
- ・ まわりのことを考えた自己表現をする生徒が確実に増えている。
- ・ 学習に不慣れであったり、人付き合いが不慣れであった生徒が、新しい気づきを得て、少しずつではあるが、向上している。
- ・ 学ぶときの緊張感、喜びなどを味わう機会が増え、それとともに認め合う機会も増えた。
- ・ 授業中、置き去りになりそうな生徒がモチベーションを上げようとする機会が増えた。
- ・ 授業中の聞く態度など、人の話を聞く態度が向上した。
- ・ 係活動や清掃など、みんなでがんばろうとする意識が向上した。

そしてさらに一年が経過して二年生の終わりには、次のような成果が出たと述べている（S教諭の「学年だより」から）。

- ・ 班形態の成果の方が大きくなってきた。（助け合い学習や、注意し合える関係において）。
- ・ クラス全体のことを考えた班づくりができてきた。（仲間を排除したりしない。全体のことを

考えた発言ができる)。

- ・ 班長を選ぶ意識が高まっている。(リーダーとしての自覚と責任)。
- ・ 学年のまとまりができてきた。(修学旅行、クラスマッチなどの行事の成功)。
- ・ 学習面では授業規律ができ、忘れ物が減った。
- ・ 素直で、清掃を一生懸命にする。

集団そのものが成長・発展するなかで、共に学び、助け合い、支え合いながら教科・教科外活動を行い、集団のなかでの規律と自治的精神が育っていることが伺えよう。このような班を通じた学習集団について、当該生徒はどのような感想をもっているのだろうか。

S 中学校の「班に関するアンケート」調査によれば、班学習をして良かったと思う生徒は90.2%、思わない生徒は9.8%である。良かった理由として生徒は以下の感想を述べている。

- ・ 班の人と仲良くなれる。
- ・ わからないことを教えてもらえるし、自分がわかっているとき、分からない人に教えてあげられる。
- ・ 友達と協力しあって、楽しく学習できる。
- ・ いろんな人と仲良くなれるし、質問しやすい。
- ・ 班員一人一人が助け合って、協力し、団結している。
- ・ 班でやる方が勉強がわかる。
- ・ 班の方が授業が楽しい。

また、班学習で「困ったことがある」と答えた生徒も39.2%いた。その理由として生徒は以下のような感想を述べている。

- ・ 協力しない人がいる。
- ・ たまに、もめ事になってうるさくなる。
- ・ 足を置くところが無くて窮屈。(班形態には、「首を痛める」などの意見もある)。

班を中心とする学習集団によって、S 中学校では助け合い、学び合い、支え合いながら自治的精神のなかで生徒相互が高まり合い、そして落ちこぼしを許さない教育実践が行われていると言えよう。もっとも、私語が増えることや、助け合うのではなく、単に答えを教えてもらうだけの受け身の生徒がいたり、課題とすることは多い。また、班長になった経験が、同校の調査によると、3年生で53.3%と半数強である。全ての生徒に班長(リーダー)としての経験を踏ませてあげたいものである。

しかし、どの子どもも、学級の主人公として、学び合い、助け合うなかで自治の精神と自尊感情

を養っていることに間違いはない。このことが、習熟度別指導においても、低学力グループの生徒に、「どうせ俺たちは」といった投げやりな姿勢を取らせにくくさせる要因となっているだろう。そして、これらのことが学習成績の向上と不登校の激減そして学校の明るさにつながっている。

次にS中学校の取り組みを教育学的に検証することは、実践を理論化するにあたり重要であろう。同校の学習集団づくりでは、集団の発展と自治的精神の成長が、生活指導（訓育）において重要な役割を演じ、自治的精神のなかで行われる学び合い、助け合う学習が教科指導（陶冶）において重要な役割を演じている。そこで次章以下では、同校の集団づくりと類似した集団づくりを展開したマカレンコの集団教育思想、および助け合い、学び合う学習の教育学的意義についてみていく。

4) マカレンコの集団教育思想

S中学校の集団づくりは、マカレンコの集団づくりと相似している。

アントン・セミョーノヴィチ・マカレンコ（1888～1939）は、ウクライナの鉄道工場の次男として生まれた。1905年クレメンチューク市立学校師範科を卒業して、鉄道学校の教師を勤めた後、1917年にポルタワ高等師範学校を卒業。同年ロシア革命が起こり、その争乱で生まれた大量の浮浪児、孤児、非行少年を収容した「児童労働施設」（コロニーヤ）の所長となる。その独特の集団主義教育により成果をあげ、西側諸国からも高い評価を得た〔藤井、1997〕。

彼の教育実践上のモットーは、①「尊敬と要求の弁証法」および②「人間への楽天主義」である。コロニーヤでマカレンコは、生徒たちに厳しい要求を行う。それは人間に対する最大の尊敬があるからこそ、最大の要求が行えるのであって、尊敬なき要求は不信と憎悪を生み出すと彼は述べる。その人間観の根底には、人間への楽天主義、人間への愛がある。彼は常に人間の中に肯定的、積極的なものを見ようとするが、それは戯曲『どん底』（1903）で「人間は哀れむべきものではない、尊敬すべきものだ」と述べるマクシム・ゴーリキー（1868～1936）への傾倒から由来する。この思想は1922年の水平社宣言にも影響を及ぼしているが、マカレンコは、どんな非行少年でも良くなるという楽天主義と、生徒への愛と尊敬、そしてそれらに裏打ちされた厳しい要求を続けるなかで確実に教育成果をあげていった。

マカレンコは非行少年の更生にあたり、権威的、抑圧的に生徒を支配・統制するのではなく、正しく組織された、規律ある集団生活に生徒を参加させ、生徒相互による自己教育を行おうとした。その際、彼は生徒の集団を次のように三段階に分け、その発展段階を示した。

まず第一段階。この初期段階では、生徒たちは単なる「群れ」である。この場合、教師は生徒に厳しく指導し、決してへつらってはならない。マカレンコは「罰しないのがよい教師である」とする自由主義的・児童中心主義的教育を、センチメンタルな児童礼賛主義として批判する〔ibid：123〕。尊敬なき要求は不信と憎悪を生み出すが、理性的処罰は必要だと彼は言う。

この「群れ」から教師は基礎集団「班」⁽¹⁾をつくるが、リーダーはまだいない。マカレンコは、班を7～15名からなる異年齢集団で組織し、最初は「好きな者どうし」で班を作らせる。なぜなら、

はじきだされる生徒を知ることによって、集団にとって危険な生徒を知ることができるからである。

続いて第二段階。基礎集団「班」の長を教師の指導で任命し、彼らが集団のリーダー（アクチーフ＝積極分子）となる。リーダー（班長）は、リーダー会議（班長会議）を開催する。リーダー会議は、中央自治機関として、コロニーの運営方針、課題、個々の班員の問題等を論議するが、最高議決機関は「総会」である。リーダーは集団の「核」として教師と班員を媒介する。それ故、彼らは教師からみると教育の客体であるが、班員からみると教育の主体となる。子どもたちの中で相互の「指導と服従」の能力が育ったなら、リーダーは選挙で選ばれる。そして3～6ヶ月で交替する。

必要に応じて、「衛生委員会」や「作業委員会」などがつくられる。班のリーダーは、自己の班の班員が例えば「作業委員」の場合、作業活動の際にはその指示に従わねばならない。

最後に第三段階。生徒たちのなかで、相互の「指導と服従」の関係が育ったなら、どの生徒もリーダーとなることができる。そして教師が前面にでて要求しなくても、高度な自治集団として成長している彼らは、自らの課題を自らで解決していく。

最初は教師の強い指導のもとで集団が組織されるが、やがてそれは高度な自治集団として発展し、教師が背後に隠れていく。S中学校の集団づくりと根底において繋がっていると言えよう。

マカレンコはさらに、集団を組織する際に、次のようなことに留意すべきだと述べる。まず、教師にとって危険な生徒とは、教師に反抗する生徒ではなく、教師から隠れる生徒であること。次に集団の規律は、教育の手段ではなく、教育の結果であること。そして集団の活動に「見通し路線」をもつこと。つまり、集団での日々の努力が、明日への喜びや希望とつながっていることが大切なのである。

またマカレンコは、生徒集団のあり方について論じるとともに、教師集団のあり方についても論じている。彼は、教師集団がまず何よりも校長のもとに統一し、団結することの重要性を述べる。彼によれば、団結した5人の弱者は、ばらばらな10人の強者よりも強い教育力を発揮するという。だからこそ、彼は「自分だけ愛される教師になろうとするな」[ibid: 142]と警告する。そして彼は、教師集団には、快活な人、ユーモアのある人、厳格な人など個性ある多様な教師が必要なことを論じる。ただし、大学を出たての若くて美しい独身の男性教師と女性教師がそれぞれ一名は必要だとも強調する。なぜなら、そうすれば教育の「神秘劇」が必ず生まれるからだと言う。

多様な個性をもつ教師集団が、校長のもとに一致団結し、最初は「群れ」に過ぎない生徒集団が、次第に自治的集団として成長することによって、規律が生まれ、相互の自己教育が可能となって、次第に教師が隠れていく。S中学校の集団づくりがなぜ、自治的精神を高め、規律を自ら育てうるのか、その生活指導理論の一つの解答となりうる。

5) 学習集団による「学び」

前章において、S中学校における班を通じての学習集団づくりは、マカレンコの集団主義的教育

と相似し、その自治的精神の高まりにおいて生活指導において大きな効果があることが分かった。ここでは、そのような学習集団が教科指導においていかなる有効性をもつかをみていく。

折出健二愛知教育大学教授によれば、自治能力のない学習集団は、授業での集中性や協同性が乱れやすいという [折出、1982：154]。彼が求める学習集団とは、全員参加による自治的集団であり、班活動や、教科・教科外活動を通じて、相互指導と相互服従による連帯と規律によって支配されている集団である⁽²⁾。

このような自治的集団としての学習集団によってはじめて、子どもたちは学び合い、教え合うことができ、一人の「分からない」「つまずき」をクラスみんなで乗り越えることができると折出は言う。そこでは、できる子も、できない子も、学習主体・発達主体として尊重され、どんな小さな疑問をも、ないがしろにはされない。時には発言力の弱い子どもの論理が、仲間を説き伏せることもある。

協力し合って、競い合って、絡み合って、協同と協力のなかで問題解決に迫るような学習は、一人一人が主人公となりうる自治的な学習集団以外には不可能であり、真の学力はこのような仲間のなかでこそ育つと折出は述べる [ibid：153]⁽³⁾。

佐藤学も、学び合う学習集団の重要性を訴えてきた一人である。彼によれば「学び」とは、①教材との対話 (activity)、②仲間との対話 (collaboration)、③自己との対話 (reflection) であり、一人の発見が他の子どもの発見を呼び起こし、新しい気付きの連鎖が生まれるものとして捉えられる [佐藤、2003：94]。だから教師は、子どもの小さなつまずきに細心の注意を払い、それを他の子どもにつなぐ役割が求められるが、何よりも「分からない」と言い合える授業づくりが大切と彼は述べる。

どの子も、分からないと言うことができ、つまずきや小さな発見を学び合い探究し合う教室とは、自治の精神で満たされている教室のことである。

S 中学校では、「落ちこぼし」が少なく、学習に積極的に励む生徒が多いのは、班による学習集団づくりによって、自治的集団が形成されているからであろう。班で学び合い、助け合うのは、一人一人が学習と発達の主体として認識されているからではないだろうか。S 中学では、一人の「つまずき」を仲間で乗り越える自治と連帯の精神が育っていると見える。

6) おわりに

21世紀の今日、とくわけポスト産業社会に移行しつつある日本では、個別学習によって暗記力を序列化する教育はもはや時代遅れになろうとしている。これからは、共同、協力、相互表現のなかで、想像力、創造力、批判力をもつための学びが求められている。

そのためには、「分からない」と言い合える学習集団が、一人の「つまずき」をみんなで乗り越えられるような、一人の発見がクラスのみんなを取り込み学びの輪が広がっていくような学習集団づくりが肝要である。そのような学習集団は、ただ子どもを集めただけでは成立しない。子どもた

ちのなかに、相互に指導し、服従しあえる自治的精神を育てることが大切である⁽⁴⁾。そして子どもたちのなかに、連帯と規律の精神が育まれてくることが重要である。

福岡市立S中学校では、班を通じた学習集団づくりによって、自治と規律の精神を育み、どの生徒も学びと発達の主体として学校生活を送っている。そのことが、学習成績の向上と不登校の激減となってあらわれている。何よりも、学校全体が明るく、多くの生徒が学校が好きだと言う。もちろんそこには、記述したように、教職員集団による緻密で、合理的な学習集団づくりがある。班を組織し、班と学級のリーダーを育て、彼らを核として自治的集団を成長・発展させていくなかで、学年全体を、学校全体を、質的に向上させている。そして子どもたちを、地域の、日本の、否、地球の真の主権者として育成しようとしている。そのような遠大な実践を、先生たちは繰り返し広げている。

もちろん、S中学校に問題や課題が無いわけでは決してない。学業不振、規律の乱れ、生徒たちを取り巻く消費文化のマイナスの影響など、枚挙にいとまがない。また教職員間に意見の不一致も当然あるだろう。人事異動等によって教職員間のバランスが微妙に崩れ、それが学校全体の教育力の低下につながるには限らない。だが、現在、学校長はじめ、教職員が一体となって、様々な課題に積極的に取り組んでいる。

教育の荒廃が言われて久しい。日本の場合、子どもの荒れは、社会病理ではなく、教育病理として扱われ、学校や教師が批判の矢面に立たされる。だが、管見によれば、日本の教師ほど、真面目に一生懸命に子どもに向き合い、教育実践を行っている国はない。S中学校の先生たちをみて、その思いはますます強まっている。

註：

- (1) ここでいう「班」は、ロシア語では「アトリヤート」で「隊」と訳するのが妥当だろう。また「班長」は「コマンジュール」で「隊長」と訳すべきだろうが、本稿の性格に鑑み、「班」「班長」を使用する。
- (2) 折出の学習集団理論は、彼の師：吉本均の学習集団理論を深化させている。したがって、ここでは「吉本-折出理論」として扱うべきかもしれない。
- (3) もっとも折出は、班を機械的・無条件に持ち出すことを戒めているし、「順番民主主義」の弊害を説いている。
- (4) 「指導と服従」という言葉は、今日の教育の現場では確かになじまない。筆者が伝えたいことは、生徒が互いにリーダーシップを取り合い、互いにそのリーダーを盛り上げていくような、愛と信頼にみちた学習集団づくりである。

引用・参考文献：

- 吉本 均 1966 『授業と集団の理論』明治図書
吉本 均 1976 『学習集団とはなにか』明治図書
藤井敏彦 1976 「マカレンコの幼児教育思想」『幼児教育の源流』明治図書
藤井敏彦 1981 「マカレンコ-集団主義教育のバイオニア-」『現代に生きる教育思想』第6巻 ぎょ

うせい

- 藤井敏彦 1997 『マカレンコ教育学の研究』 大空社
折出健二 1982 『学習集団の指導過程論』 明治図書
折出健二 1993 『相互自立の生徒指導学』 勁草書房
乾 彰夫 1990 『日本の教育と企業社会』 大月書店
苅谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ』 中公新書
苅谷剛彦他 2002 『「学力低下」の実態』 岩波書店
佐藤 学 2000 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波書店
佐藤 学 2003 『教師たちの挑戦』 小学館
佐藤 学 2005 「フィンランドの教育の優秀性とその背景」『教育』2006年5月号 国土社
勝山吉章 2004 「義務教育の制度改革と今日的課題」『九州教育学会研究紀要』32巻
福田誠治 2005 『競争しなくても世界一』 国民教育文化総合研究所
木附千晶 2005 「子どもから『生きる力』がなくなっていく」『週間金曜日』572号