

体育における学習集団形成に関する開発研究 (1)

野崎 武司
(保健体育講座)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

Designing Teaching Method to Facilitate Learning Group Activity in P.E. (1)

Takeshi Nozaki

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本稿は、異質協同の学びが、技術認識を中核に構築されている点で「班・核・討議づくり」とは一線を画していること、一方で背後に「能力主義の超克」という共通テーマをベースとしていることを明らかにした。異質協同の学びは、能力主義の一つの世界地平を共有する上での《相対的差異》を問題にしており、教育の現代的課題は、例えば、特別な支援を必要とする子どもたちの間に広がる《絶対的差異》が焦点となっていると捉えた。

キーワード 教師の指導性 子どもの主体性 教科の論理 集団づくりの論理

I 緒言

現在学校教育は様々な困難を抱えている。その一つに、子どもたちを学習集団として組織することの困難がある。折しも、東京都教育委員会は、「大学の教員養成課程等検討委員会」を設置し、採用側から教員養成機関（大学）に対し、資質保証の基本的指針を打ち出した^{注1)}。その一つの中核として「学級経営」を担う力量が取り上げられている。健全な学習集団の形成が極めて困難になってきている現状は広く普遍的であるようだ。旧来の学習集団論とその方法や技術が通用しないという現実に、ベテラン教師までが当惑しているという。この問題は、新採教員の抱える大きなストレスの主要因ともなっている。

こうした中、特別支援教育が大きな注目を集めている。ADHDなど特別な支援を必要とす

る子どもたちの問題が顕在化して以降、特別支援教育の知見は、あらゆる教科学習、ひいては部活動の指導、生徒指導・生活指導にまで欠かせないものであると言われる。新しい教育課題に新しい解決方法が様々に試みられていると

いっている。体育科教育においては、主にグループ学習論として、体育と学習集団の問題が論じられてきた。本稿は、現代的教育課題に真摯に向き合い、実践レベルで有効性を発揮できる「体育の学習集団論」を再構築しようとする一連の研究の一部である。本稿の目的は、体育の学習集団研究の系譜と背景をたどり、現代的教育課題との関係を構造的に把握することである。

II 生活指導の一つの系譜

本稿では、体育の学習集団研究の柱として、

出原泰明を中心とした「異質協同の学び」を取り上げる。ここでは出原らが大きな影響を受けた生活指導の一つの系譜をたどりたい。

まず全国生活指導研究協議会（全生研）、特に大西忠治に焦点を当てる。彼は「生活綴方の教師から、集団づくりをする教師へ」と移行してきたことを述懐している（大西 1963=1991, pp.9-39）。北海道での綴方実践とそこでの様々な交流から「集団の権威を尊重する中でこそ、個人が救われ、高まり、のびていく（p.18）」という視座に開かれていく。子どもを集団化する手だてが掴めない苦悩の中で、「『山びこ学校』も『学級革命』も意外にわたしの育てなくてはならない学級という集団がどのようなものでなくてはならないか？というイメージをあたえてくれていることに気づいたのである。生活綴方に組織論がなかったのは当然でそれを求めるのがムリだ・・・（p.23）」と述べている。大西が作り上げてきた「班づくり」「核づくり」「討議づくり」を柱とする「核のいる学級づくり」のルーツは、生活綴方教育であった。

生活綴方教育は、1930年代に成立したといわれる日本の大きな民間教育運動である（折出 1993）。現在の民間教育運動、そのほとんどすべてのルーツといってもいいだろう。日本の近代化の歴史の中で、全国に赴任した教師たちは、各地の様々な土着の生活世界に直面する。子どもたちの語りや作文に現れる固有の生活世界の姿に、独自の教育的価値を見いだしてきたといえるだろう。それは一方で、子どもたちの多様な生活世界を学級の中で共感しあい、学級固有の世界認識を育てていく教育実践（学級づくり）であり、他方で各地の土着の生活世界に合理的な思考様式を敷衍させる近代的学校の実践でもあった。無着成恭（1951=1995）や小西健二郎（1955=1992）そして、佐々木健太郎（1956）などの実践には、そうした背景を読み取ることができる^{注2)}。生活綴方教育は、明治以降の日本が、多様な土着の生活世界（小宇宙）のモザイクで構成されていたこと、そこに近代化を推進する役割として学校という制度が導入されたこと、こうした時代背景の中で、誕生し

てきたと考えられる。急激な近代化という日本固有の条件が、日本の民間教育運動を立ち上げたといっている。

大西は、学級を集団化する手だてが掴めない、生活綴方は自分の抱える課題に添えてくれない、という体験をしている。それは、学校教育を取り巻く時代背景が変化してきたことを意味すると解釈できる。大西の推進する学級づくりには、様々な批判があった。その中核的な批判は、戦前の集団主義教育の継承ではないかという問いかけである。そうした問いへの大西の回答の一つに次のような記述がある。「集団主義という技法と思想の問題・・・『相互に尊重しあい』『お互いに幸せを考えて行動』するだけでは、本当に集団を学んだことにはならない。集団には、集団内の成員の権利と幸福を保証していくちからを自分で持たなくてはならないだけでなく、そのちからを常に再生産し、それを守り、それを発展させることができなくてはならない・・・集団は、ひとりひとりにその権利、その幸福を保証しきるためには、自分で自分をまた厳しくとりしめることができるようなちからとして管理体制を確立しつついかねばならないのである。いってみれば、集団を集団として保証する体制的なさまざまな機能が、集団自身によって築き出し、再生産し得るような集団的な自覚がなくてはならないのである。わたしたちは、そういう集団的自覚を『集団意識』と呼んでいるといってもいいだろうと思う（大西 1963=1991, p.341-349)」。こうした大西の主張からは、戦後の民主主義社会の実現、それにつながる自主的民主的学級集団づくり、学校づくりといった強靱な思想を読み取ることができる^{注3)}。焦点は、前近代からの脱却から、真の民主主義社会の実現といった視点に移行している。

1960から70年代の全生研の活動に対して、批判的な視線で、その具体的実践風景を描いているものに、原（2007）がある。急激な都市化の進む東京郊外の住宅団地の、小学校のあるクラスで「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の実践が展開する。それは学年団そして学校全体

へ影響力を持つまでに進展する。PTA活動も土着の旧住民体制から新しい民主的体制へ移行する。原（2007）は、そうした東京郊外のコミュニケーション化を、同時期の小学生たちが塾や土日の統一テストへと巻き込まれていくプロセスと平行させて描き上げている。小さな学級という生活世界、居住地周辺の地域社会という生活世界がある種、無意味なものとして立ち現れる局面を描き出している。

浅野（1988 p.12-15）は、子どもと教育をめぐる状況変化の一つとして、「生活の社会化」を挙げている。それは、人間の生活における共同関係が、狭く閉ざされたものから、広く開かれたものに取り換えられていく歴史・社会過程である。そこでは、自治などの直接的協同関係を強めて、国や企業といった間接的協同関係を制御しなければ、個々の家族は分断され孤立化していくものとして描かれている。そこで集団のアンサーキー化にも集団のファッション化にも陥ることのない集団づくりの「現代化」が求められるという。

この原と浅野の描き出しているものは、いわば近代化の帰結として、日本において都市的生活様式が普遍化してきたプロセスであろう。そこにあって、子どもたちには、統一テストなどの点数や偏差値が異様なまでに重大な意味を持つものとして立ち現れてくる。いわゆる「能力主義」の浸透である。

全生研・宮本・浅野（1994）は、この「能力主義」の問題を興味深く描き上げている。宮本の勤める小学校では、子どもの学力・生活上の問題をベースとした子どもの類型が、その子どもたちの居住区とほぼ重なるという特徴を持っていた。A住宅（高級住宅地）：成績優秀、運動能力高位、ヒステリック、いじめる、勝敗にこだわる、パニック、登校拒否、B住宅（普通の住宅地）：堅実でまじめだが、行動力に欠ける、C村（昔からの集落）：怠学、忘れ物、自己管理能力不足による不登校傾向、などである。宮本は、こうした断絶のある子どもたちを、一回班からの様々なアプローチをもって、紆余曲折しながら組織していくのである（全生

研・宮本・浅野 1994 pp.10-118）。

この宮本実践を解釈しながら、浅野は、「実践の背後の子どもたちの隠された要求」として、下記の項目を読み取っている（全生研・宮本・浅野 1994 p.120）。（1）いつも「何かしなければならぬ」という気持ちにおそわれていること（強迫的なもの）から逃げたい。（2）与えられたものをこなすという受け身的なものではなく、自分たちで主体的に何かをやりたい。（3）人間的な喜怒哀楽を率直に出し、感受性豊かにいろいろなものを受け取り、かつ自己を表現したい。（4）モノとつきあうような対人関係ではなく、安心できる、心が通いあうような人間関係をつくりたい。（5）序列的な人間関係はいやだ。（6）「でき・ふでき」「力のあるなし」や点数に囚われることから抜け出したい。そして浅野は、宮本実践の中核に、能力主義の打破を読み取り、「能力主義の打破は、個人的な努力だけで解決できるものではない。そして、たんに能力主義から降りよというわけにもいかない。ただちに能力主義から降りることをまっこうから要求するのではなく、能力主義ではない世界を見せ、そしてそれを媒介に自らが囚われている能力主義を意識化、相対化させていき、そしてさらに能力主義を組み替える営み、能力主義とは異なる世界を模索させる営みを追求させていく、二段構え、三段構えの粘り強い道をとることが有効（全生研・宮本・浅野 1994 p.123）」であると論じている。

かつて浅野（1988 p.23-24）は、「集団づくりは子どもたちが教師に出会う前から作りだしている事実から実践を出発させることが必要である」、「教室のなかの教師の前で見せる子どもたちの活動・生活だけでなく、子どもたちがくついている校外での遊び仲間の活動・生活、さらに家庭での生活へと視野を広げる必要がある」、「教師が持っている『子どもたちはこうあるべきである』という観念で子どもたちを評価裁断することから実践を出発させてはならない」などと述べ、集団づくりは子どもの事実から出発するべきであることを解いていた。そうした浅野にとって宮本実践は、「（集団づくり

の) モデルのくみかえというよりも、モデルに合致させるという思考方法そのものをくみかえる志向性を持っている・・・モデルの代わりに、学級の子もたちの状況を分析する中で、子どもたち自身が学級を創造していく、そのことに教師が関与するという『創造型』の構図を持っている」と評価している(全生研・宮本・浅野 1994 p.128)。

本節では、生活綴方教育から学級集団づくりへ至る系譜をたどり、その教育実践の焦点が、前近代からの脱却、民主主義社会の実現、能力主義の超克と移りかわってきたことを整理した。

Ⅲ 体育における学習集団研究の系譜

ここでは、体育における学習集団研究において実践的にまた理論的に新しい活路を開いた出原泰明を中心にその系譜をたどる。

出原は、高等学校での「集団マット」の実践で全国の注目を集める(中村・出原 1973)。評述はできないが、「猛烈な早朝練習」「発表会を終えて全員が泣き出したあのエネルギー」といった濃密な実践である。一クラスを超え、学年団、また異なる学年まで巻き込んで、その発表会は小さな学校行事的なものとなって結実している。中村は、「出原の授業の特徴は、ミーティングを非常に大切にしていること。グループごとのミーティング、学級ごとのミーティング、他学級との合同ミーティングなどを計画の中に始めから盛り込んでいる(中村・出原 1973 p.38)」と評している。実践から15年を経て、出原は当時を次のように振り返る。「出原 28歳、教師 5年目の実践 当時グループ学習に夢中で、教師も子どもも『書きまくる』実践。子どもが感想を書き、教師がそれに対する意見を書く。子ども同士もまた友だちのことについて書く。教師と子ども、子どもと子どもの人間的な交流がもっとも大切だという実践者の思いがストレートに表現された実践だった。・・・このころ一方で生徒会顧問として全校集団づくりにも熱中していた。・・・今から思えば、『集団づくり体育』ともいべき授業が展開されて

いた。・・・『一つの技をマスターする喜びを個人ではなくみんなの喜びにできるようになった』『技術の差はグループ内にあったほうがいい』などの子どもの感想は、実践者の能力観や『うまい・へた』観を大きく揺るがせ、変革することになる。そしてできる子とできない子、うまい子とへたな子がともに学び合う集団のイメージを描き始める。励まし合いや高め合いなどの『生活指導的』発想によるものから脱却し、教え合い、学び合いの集団=学習集団としての授業づくりを構想し、実践しはじめるように変っていくのである。・・・他の教科では常識である教科内容を学びとる集団としての学習集団論を、体育においても構築する契機となる(出原 1995 p.656)」。当時の出原が生活指導(全生研)の影響を強く受けていたこと、その中で「うまい・へた」観といった能力主義の超克という基本テーマを引き継いでいることが確認できる^{注4)}。

この集団マットの実践に対して岩田は、「(集団マットの)《単元教材づくり》とも言いうるレベルでの加工の範囲においては、集団的達成に向けての学習者の相互交流が多いに促されるものの、・・・集団器械運動の特質が明らかでないから、集団マット運動の技術の系統性もない、といった教科内容的側面からの問題性が挙げられうる(岩田1997 pp.288-289)」と述べている。この後の出原は、「技術学習と学習集団」という問題に正面から切り込んでいくこととなる。「集団の質的向上という問題は、系統的な技術学習の外にあるのではなく、『技術』や『うまくなること』そのものの中に、集団を人間を民主的に変革していく要素があり、そこから問題を引き出し、指導していくことが大切だと思う(出原 1975=1999 p.212)。「生活指導的手法や『小集団理論』や『班・核・討議づくり』といわれるものも、・・・内容ぬき、つまり何を学習するのかというなかみを問題にしないという欠点をもっている、ひとまずは子ども集団をまとめることもできるし、規律を支える主体として、子どもを養成することはできるが、子どもを“認識する主体”としてとらえること

を落としてしまうおそれがある（出原 1975＝1999 p.213-214）。出原がこうした見解を抱くようになった当時、二つの問題がほぼ同時に提起されていたという。それは「グループ学習の手続き問題化」と「系統性の一人歩き」である。その根底には、「集団の質が高まること」と「うまくなること」とが同時実現されるような授業の形式と内容が用意されていないという共通した課題を抱えていたという（海野 1997 pp.139）。

こうした状況の中、出原は一つの象徴的な実践に辿り着く。「田植えライン」の呼称で全国的に親しまれることになる50m走の実践である。詳述はできないが、それは、腕の振り方を様々に試しながらタイムを計測するなど、仮説実験授業的に各グループが50m走を探求する実践であった。スピード曲線や足跡などを活用した科学的分析を志向するものでもあった。子どもたちは、走行タイムが下がり、また足跡も乱れる「謎の地点」を見だし、その地点で「ウデーッ」の声をかける方法を発案する。その声援はかなりの確率で走者のタイムを引き上げた。このことは、「運動の意識焦点」や「引き込み作用」といった学術的知見と連合していくのである（出原 1980＝1999）。

この実践は、「技術学習と学習集団」の問題を飛躍的に進展させた。当時を振り返って出原は次のように述べている。「一つ何が変わったかということ、子どもたちの感想文の中に、短距離走がうまいとか下手という風な感想文が出てくるんですね。・・・短距離走のうまい子どものラインは一直線で、下手な子どものラインは乱れるという書き方をしています。つまり子どもの感想とか声の中に、走り方がうまいとか下手、つまり記録が何秒であの子が速い、あの子は遅いという言い方ではなくって、・・・技術的な内容で子どもが自分の五十m走を表現するようになる（岡出 1991＝1999 pp.402）」。上記は、普通の50m走の授業であれば、子どもたちは、タイム記録という物差の上に序列づけられるだけであるところ、「田植えライン」においては、子どもたちはまさに“認識する主体”と

して技術の探究者、技術を追求する学習集団として立ち現れていることを描いている。出原は次のように述べている。「何とか技術の教え合いとか、学び合いで結びつくような集団づくりをできないだろうか、ずーっと長い間思ってたんですけど、『田植えライン』が生まれることによって、『わかる』、つまり技術認識で子どもは結びつくんだと。・・・単に教え合うことを組織するだけでは駄目なわけで、その時に何を子どもたちは教え合っているかという、教え合うときのその認識内容に注目するということが初めて気づかされたわけですね（岡出 1991＝1999 p.403）」。

ここにあって、出原の実践は、生活指導の「班・核・討議づくり」とは一線を画している。それは、教科の学び（技術認識）を中核とする学習集団の質を高める方法論の新たな確立であったといえよう。こうした出原の実践は、「異質協同の学び」としてより精密に理論化されていく。一方で、出原の実践は、「わかる」という技術認識で結び合った子どもたちの関係性が、「能力主義ではない世界を見せ、そしてそれを媒介に自らが囚われている能力主義を意識化、相対化させていき、そしてさらに能力主義を組み替える営み、能力主義とは異なる世界を模索させる営み（全生研・宮本・浅野 1994 p.123）」として機能していることを描き出してもいる。

海野は、「系統性の一人歩き＝教師の一人歩き」が問題化する時期に、『「スナリとうまくなること」のなかで、子どもたちのなかに育てるべき大事な何かが欠落しているのではないか。教師と子どもの生きた人間関係のもとで展開される授業が、『スムーズに進行する』ということはどこかおかしいのではないか（海野 1997 p.143）」といった議論があったという。いわばスナリうまくなることで失われているものは、端的に「能力主義の相対化」である。このことをより明確に示すキーコンセプトが「学習の主人公としての子ども（出原 1991 pp.151-166）」である。

出原は、「教師の指導性と子どもの自主性、

主体性の統一」といったテーマに向かっていく(出原 1989=1999 p.239-244)。ここで「学習の主人公」とは、①自分たちがうまくなってきた跡をたどったり、説明することができる、②自分たちの次の課題を明らかにし、それを達成する方法を持っている、といったことができる子どもたちでなければならない。子どもが学習の主人公となるような授業を目指すには、①「できた」「わかった」の過程を取り出すこと、②「できた」「わかった」の過程を分析可能なものにする、③「できた」「わかった」の分析・総合の方法を教えること、が必要であるという。ここではその象徴的な授業として西垣実践を提示しよう。

西垣実践は、小学校高学年の鉄棒の実践である(西垣 1990=1999)。3つの学習カードを用いた班によるグループ学習であるが、クラスの中で5つの会議を設け、「できた」「わかった」

の分析と総合を行なう周回組織が設計されている。

◎三つの学習カード(図1を参照)

◇技の技術分析カード：鉄棒は運動軌跡が残らない。考えだされる有効なデータは絵。ここだと思ったポイントを絵で書き言葉で説明する。仲間の演技を見ながら他の子は常にこのカードを書いていく。

◇グループ学習組織カード：授業のまとめで書く。一時間を通して自分の心に残る教え合いがどれくらいあったか。また発見したことを書く。教えた中身で人の技がどう変わったかでなくて、教えたことを意識して自分がやってみたらどうだったかを書く。

◇班の教え合い状況分析カード：自分の班がどれくらい教え合いが進んでいるか矢印を使って整理。

◇学習ノート：一人一冊の体育ノート。授業の感想でもなんでもいいので書く。

◎五つの会議

◆班長会議：各班の班長が集まりその日の授業の反省を行なう。

◆技術分析カード整理係会議：授業時間に班員が見つけた技術ポイントを分類し別の紙に切り貼りする。またみんなが見つけているポイントを整理し抜き書きする。

◆教え合いカード整理係会議：教え合い状況分析カードを書いていく。全体の教え合いの状況を知る。

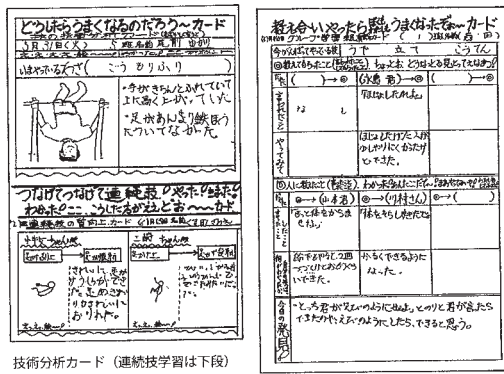
◆鉄棒新聞係会議：体育ノートを読み整理し班の記事を書く。

◆班会議：それぞれの会議でできた資料をもとにして、班長が中心となり、授業の反省、次の練習課題をみつけること、また技の技術分析を行なう。最後に教師に報告。

以下、具体的実践の概略を示しておく。

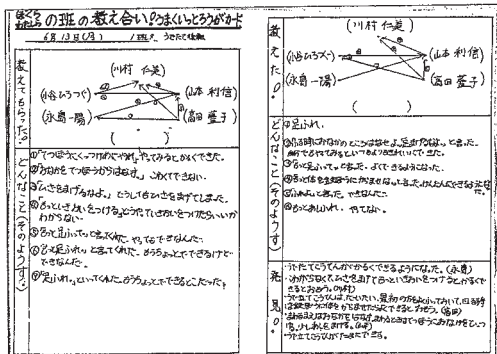
☆「こうもりふり」

自分たちのみつけたことをみんなの前で発表し、教師がまとめ、班長会で整理し、班会でみんなのものにする。子どもの発見をもとにして分析して整理し総合し、より確かな技術認識を構築し、それがそのまま自分の技の質の向



技術分析カード(連続技学習は下段)

グループ学習組織カード



班の教え合い状況分析カード

図1 三つの学習カード
(久保健, 2010 p.124より抜粋)

上につながっていく。二時間目、あいちゃんが急に体が大きく振れだした。「自分がやっていると思えないくらい」である。・・・全体的なムードが授業中に一気によくなった。その日の感想・・・「体が宙にういたような」「もう落ちてもいいとおもってしてみるとビューッとできた」「その時、耳に風がきた」「おりるのができた。なんか体までじっとしてられないくらいすごいうれしかった」「手とかあごとかは飛行機でいうと操縦機みたい」

☆「腕立て前転」

はじめてできた子に『何がわかったの』と聞くと『湯口くんにもっとあごを高くあげ言われたらできた』。この子には、湯口くんに教えてもらったのだ、班のみんなのおかげなのだということがしっかり残っている。子どもが結びつくというのは、一つの出来事、一つの場面ごとの有機的なかわりがあり初めておこるのだということがはっきりわかった。・・・私はこの出来事の中で子どもたちが有機的に結びつくことの成果の大きさを学んだ。子どもたちが自分たちで自分たちが成長できる環境を作った時、その子たちしかない、今までに例のない豊かなできかた（成長）をしていくのだということがはっきりわかった。

☆「足かけ後転」

『できた、できた。ひとみちゃんができた』『ええっ、何がや！』『足かけ後転だなああ』二年越しである。さかあがりはできるけど、あと回る技は何もできなかった。どこに原因があるか長い間考えていた。・・・もうできないだろうと本気で教師は思っていた。子どもたちの懸命の補助。教師があきらめてしまってどうしようもない部分を実に見事に子どもがかかわりあって伸びている。このひとみちゃんができたという事実は、ひとみちゃんだけのものではない。・・・クラス全体の財産。・・・私はこのひとみちゃんの作文を読んで何が気に入ったかという、すごい多くの人の名前が出てきていることである。このひとみちゃんの足かけ後転はただできたというのではなく、そのでき方なんと豊かなものが含まれていることか。

こうした実践を経て西垣は次のように述べている。「この実践は技術認識を中核に据えている。・・・その中で子どもの価値観は『わかればできる』『できるをでき具合でとらえる』ことに確実にかわってきている。・・・技のこつをひたすらつかもうとしている。技を科学的にとらえようとしている。『できる』その理由を考えようとしている。そのような意識の中で、学級集団の中に数多くのでき具合の高まりが生まれ、その場にいるものを感動の渦の中に引きずり込んでいった。私は、取り組みの最後になると、どんなささいなでき具合の高まりであっても学級集団にとって、華々しい大技と同等の価値があることにやっと気づいた。『技術学習の深化は集団の質的变化を生み出す』。今、この言葉が実感として伝わってくる。技術学習、教科文化をつかみ取らせること、教科の論理の中で子ども集団の質的な高まりを作り出していくことが大切なのである（西垣 1990=1999 p.391）。

出原に多くを学び、その発展的成果として実現した西垣実践。そこでは、「どんなささいなでき具合の高まりであっても学級集団にとって、華々しい大技と同等の価値がある」ものとして現前している。ここでいう「集団の質的变化」とは、「単に目先の優劣に埋没する集団」から「目先の優劣の彼方へと超出する集団」への変化である。ここでの「目先の優劣」とは端的に「能力主義」である。能力主義の超克とは、目先の優劣(テストの点や偏差値、上手-下手、できる-できない、わかる-わからない、勝ち負け)に還元できない水準へ超出するような授業を実現し、子ども集団を組織することである。そこには、明らかにすべての子どもたちを自己肯定へと誘うような新しい関係性の世界が開かれる。それを実現するのは、技術認識の系統性を踏まえた教師の授業構想を柱とする「指導性」と、①「できた」「わかった」の過程を取り出すこと、②「できた」「わかった」の過程を分析可能なものにする、③「できた」「わかった」の分析・総合の方法を教えること、を保証されることで生まれる「子どもの学びの

主体性」との統一である。

ここでは、出原の「異質協同の学び」が、生活指導の「班・核・討議づくり」とは一線を画するものとして結実してきたこと、一方で能力主義の超克という生活指導の系譜と通底するテーマを継承していることを明らかにしてきた。

IV まとめ

本稿では、生活指導（全生研）と出原を中心とする「異質協同の学び」の学習集団研究の系譜をたどり、そこに「能力主義の超克」という共通テーマを見いだした。

さて本稿は、現代的教育課題との関係で体育の学習集団論を捉え直さなければならない。2000年前後から、学校体育研究同志会は、例えば中西新太郎などを引きながら、「子ども像と実践像のズレ」などを盛んに論じている。ここでは詳述できないが、現代の子どもたちの得体の知れなさの中に、共に学び合うことの成り立ち難さがあるように思われる。

かつて中村（1998 pp.103-105）は、体育の学習集団の形成は、「競争＝勝敗」をめぐる人間の《差異》に問題の中核があるとし、教師の授業への挑戦は、こうした《差異》への挑戦であると述べている。この見解を敷衍すれば、かつての学習集団論は、例えば「競争」といった一つの世界地平を共有する上での優劣、つまり《相対的差異》を問題にしていたのではないか（＝能力主義）。そしてわれわれが直面している課題は、例えば、健常児と特別支援を必要とする子どもというような間に広がる《絶対的差異》、つまり地平の共有自体が成り立ち難い《差異》が焦点となっているように思われる。

出原は、「集団を高めること」は学校教育の課題になるのか、「個別化」「個性化」の中で時代遅れではないか、集団を育てようとするほど子どもたちが「離れていく」のをどうみたらいいか、などなどの問いに対して、「『集団を高める』ことは優れて今日的な教育課題である。集団の崩壊や未成熟という現実に対決して、学校と教師はいっそう集団を育てる実践に

取り組むことが求められている。・・・学校教育における集団は、・・・教師の意図的な指導によって育てられ、鍛えられるものだ。・・・今という苦しい状況に置かれているからこそ、教師の強烈な自覚と明確な意図が必要なのである（出原 2004 p.122）」と述べている。筆者も全く同感である。本研究は、「異質協同の学び」をベースにしながら、特別支援教育の知見を援用し、《絶対的差異》の問題とその解決策を検討していきたい。

注

（注1）東京都教育委員会がH.22.10.に公表した「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」において、次の3つの領域の資質保証を求めている。①教師のあり方に関する領域、②各教科等における実践的な指導力に関する領域、③学級経営に関する領域。

<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2010/10/20kae700.htm>

（注2）小西（1955=1992）の『学級革命』は、小学校高学年クラスの「ボス（学級ボス・部落ボス）退治」がテーマとなっている。そこでの小西の焦点は以下のようなものであった。「その土地の風習の反映として子どもの世界にも根深く残っている前近代をどのようにして克服するか。子どもたちを苦しめる不合理的な差別を排して、その世界に平等と対等性を確立するにはどうしたらよいか。子どもたちから自由でのびやかな表現を引き出すために教師はどこに目を向けたらよいか。個としての子どもに、どうすれば民主主義の名にあたいする社会性を獲得させることができるか（小西 1955=1992, p.4）」

（注3）大西は、小西（1955=1992）の学級革命について触れながら、ボス退治をした子どもたちは、「なかま」や「集団」の自覚よりも、「小西先生」の方に目を向けているという（大西 1963=1991, p.62）。いわば大西は、教師という超越的存在を前提にした学級集団（みんなのちから）の問題解決を批判的に捉え、「みんなのちから」自体の組織化に苦心してきたと捉えることができる（大西 1963=1991, p.60-67）。これは天皇制（超越的存在）の

元での戦前体制から、戦後の真の民主主義の実現を目指す姿勢と同型的である。

(注4) 出原(1975)は、当時、子どもの荒廃、特に子ども集団の質の低下について次のように述べている。「友だちや仲間を知らないバラバラな子どもたちであるとともに、一方で彼らの『集団としての創造性』は高校文化祭の麻雀荘や模擬店ばかりの出し物というようなその場限りの消費の楽しさで表現されている」。その一方で、「行事によってのみ、学校らしさをなんとか保ち、高校生らしさを体験させている」ともいう。

(注5)「目先の優劣の彼方へ」は、後年の大村はまが掲げたビジョンである。大村(1988=2005 pp.14-70)は、「教室の魅力というのは、できがいいとか、悪いとか、そういう世界を超えたというのか、それとは比べられない別のところに生まれます」といい、学びの豊かさを描いている。

参考・引用文献

- 浅野誠(1988)『集団づくりの発展的検討』明治図書
出原泰明(1975)「子どもが主人公になる行事」『日本の民間教育』Vol.8 pp.20-29
出原泰明(1975=1999)「技術指導と学習集団」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp.211-218
出原泰明(1980=1999)「五0m走の実践から」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp.376-381
出原泰明(1986)『体育の学習集団論』明治図書
出原泰明(1989=1999)「『習熟と認識の変革過程』を学習の対象にするとは」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp.239-244
出原泰明(1991)『体育の授業方法論』大修館
出原泰明(1995)「集団マット運動」阪田ほか編『学校体育事典』大修館 pp.653-656
出原泰明(2004)『異質協同の学び』創文企画
原武史(2007)『滝山コミュニケーション一九七四』講談社
岩田靖(1997)「出原泰明の実践」中村編『戦後体育実践論 2 独自性の追求』創文企画pp.285-298
小西健二郎(1955=1992)『学級革命』国土社
久保健(2010)『体育科教育法 講義 資料集』創文企画
無着成恭(1951=1995)『山びこ学校』岩波文庫

中村敏雄・出原泰明(1973)『『集団マット』の実践』『体育科教育』Vol.21-10, pp.30-38

中村敏雄(1998)『体育のグループ学習論』創文企画
西垣豊和(1990=1999)「教え合い、学び合う、学習集団づくり」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画pp.382-392

岡出美則(1991=1999)「田植えラインはどうして生まれたか」中村編『戦後体育実践論 資料編』創文企画 pp.393-405

大村はま(1988=2005)『教室に魅力を』国土社

大西忠治(1963=1991)『大西忠治教育技術著作集1』明治図書

折出健二(1993)「生活指導の展開史」『相互自立の生活指導学』勁草書房 pp.152-185

佐々木賢太郎(1956)『体育の子 生活体育をめざして』新評論社

海野勇三(1997)「学習活動の対象化」中村編『戦後体育実践論 2 独自性の追求』創文企画pp.137-151

全生研・宮本誠貴・浅野誠(1994)『能力主義をぶっとばせ 階層分化と班づくり』明治図書

(本研究は、平成22-25年度科学研究費補助金基盤(C)「特別支援教育の成果を生かした体育の学習集団形成に関する開発研究」(22500545)の研究成果の一部である)