

# Die praktische Struktur der Herausbildung des Selbstverwaltungskollektivs

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/8986">http://hdl.handle.net/2297/8986</a>

# 自治的集団づくりの実践構造

山本 敏郎

## Die praktische Struktur der Herausbildung des Selbstverwaltungskollektivs

Toshiro YAMAMOTO

### はじめに——なぜ自治をとりあげるのか

教育実践において自治は重要な概念であるにもかかわらず、必ずしも共通の認識ができていないと言いはし難い。後に述べるように春田—吉本論争<sup>(1)</sup>においても自治の捉え方には違いがあり、その違いがどこから生じるのか、何が対立するのか、一致点は何なのかは明らかにはされなかった。今日でも、自治の捉え方に関する認識の不一致が乳幼児の集団づくりにおける議論のずれ<sup>(1)</sup>のひとつの原因になっているし、「集団づくりの新しい展開」においても、自治の捉え方が焦点のひとつになっている。

そこで、本論文は、「自治的集団の基本構造—集団づくりにおける『自治と交わり』のカテゴリーの検討をとおして—」(日本生活指導学会編『生活指導研究』4 明治図書 1987年)に引き続き、教育における自治とは何かを明らかにしようとするものである。上述の拙論では、「自治と交わり」というカテゴリーを検討し、自治的集団の概念規定を試みた。ごく簡単に要約すれば次のように言うことができる。

教育課程編成論としても、発達論としても、「自治」は公的な組織的行動とそれにともなう公的關係、「交わり」は私的な非組織的行動とそれにともなう私的關係とされている。これは行動の組織性にもとづく区分であり、そのことによって、組織的・非組織的な行動が、それぞれ教科外教育課程における独自の指導領域として

確定された点に意義がある。

しかし、実践的には交わりは活動をとおして生じるものであり、私的な指導領域には限定できない。活動をその本質的な性格に応じて組織し、活動をとおして生じる交わりを指導することが必要である。つまり、行動が組織的か、非組織的かだけに着目するのではなく、活動と交わりの統一である「協働 (Kooperation)」の組織化をとおして、集団づくりを進めなければならない。そのさい、活動のなかでも自治的活動は直接的に統治能力=自治能力の形成をねらったものであるという意味で、集団が自治的集団であるための不可欠の活動である。したがって自治的集団とは「組織的な活動としての自治活動を土台として自治能力の形成をめざしつつ、しごと、遊び、学習といった諸活動<sup>(2)</sup>と取りくみながら自己運動して発展する集団」である。

このように、組織性にだけ着目するのではなく、組織性を土台に活動内容を含みこんだ自治的集団の規定を試みたのである。

以下本論文では、この規定にもとづき、これまでの生活指導運動で用いられてきた自治概念の検討をとおして、自治を導入する必要性、自治活動の内容、自治的集団の集団像および自治的集団づくりの方法論に関する視点を提出してみたい。

### I. 生活指導運動における自治概念の三つのレベル

### 1 教師の指導と子どもの自治

自治的集団づくりは戦後生活指導運動におけるもっとも大きな財産のひとつである。周知のように、戦後最初に集団における子どもの解放をテーマにかかげたのは生活綴方教師であり、その実践は「仲間づくり」とか「学級づくり」と呼ばれた。その一方で、1950年代の終わり頃から台頭し、今日もっとも広く取り組まれているのが「学級集団づくり」と呼ばれる実践である。

「仲間づくり」、「学級づくり」と「学級集団づくり」の違いについてはこれまで何度も語られてきたが、一言でいえば後者の独自性は、集団のちからに着目し、集団としての自治的な組織体制を子どもたち自身の手によって確立、強化・発展させ、そのなかで自治能力をもった民主的な実践主体を育てようとしている点である。すなわち自治組織としての集団の発展と自治能力をもった自治主体の形成が実践の最大の特徴である。

そのさい集団の自治的集団としての発展は、教師の指導と管理が集団の自己指導と自己管理に転化する筋道として構想されている。そして集団の主導権を誰がもっているかによって三つの発展段階に区分されている<sup>(3)</sup>。

第一の段階は、集団の外部の力、すなわち教師が主導権をもっている段階で、「寄り合的段階」と表現されている。この段階での集団は集団の外からの教師の指導と管理によって集団としてのまとまりや行動が保障されている。したがって教師の指導と管理が弱まったり、なくなったりすれば、集団は無規律な群れの状態に陥るのである。

第二の段階は、集団の自主的・自覚的リーダーが主導権をもっている段階で「前期的段階」と呼ばれている。この段階では、教師の要求や提案に積極的に応じるリーダーが集団の内部に育てられ、このリーダー集団によって集団としてのまとまりや行動が保障されている。さらにこの段階は、集団から選ばれた（指導を委託され

た）班長（公的なりーダー）集団が集団の主導権を握る時期、班長以外にも自主的なりーダー（私的なりーダー）たちが班長集団を支えながら集団を指導する時期、私的なりーダーが集団の過半数を組織する時期に区分されている。

第三の段階は、集団自身が主導権をもっている時期で「後期的段階」といわれる。この段階では、特定の誰かが集団の主導権をもつのではなく、自主的なりーダーたちの支えのもとに、誰もが集団の公的なりーダーになれる段階である。つまり、一人一人が集団の構成員として制度的にも、精神的にも自立しており、一人一人が自らの個性を最大限に発揮して各自の責任を遂行するのである。

このように、子ども集団の自治は教師の指導との対比において捉えられている。集団が自治的集団として発展するというのは、「自治的集団のばあい、生徒集団は、教師の公的指導をのりこえて集団の自己指導をつくりだしながら、集団のちからを内外に表現行使していく<sup>(4)</sup>」とされているように、集団が教師から指導権・管理権を奪い取って、集団自身の自己指導と自己管理を確立する、いわば集団としての主権を確立することにほかならないのである。

むろん、この「のりこえる」という表現は、教師の指導と子ども集団の自治を機械的に対立させているのではない。「教師の指導全体をのりこえるなどとはいっていないのである。生徒集団の自己指導が教師の公的指導をのりこえるや、教師の指導は公的な指導をとおしてその指導を行なうことを原則としてやめるのである。教師は生徒集団の特別な一員として、私的な指導をとおして指導を展開するのである。」<sup>(5)</sup>というように、形式上、表面上の指導（公的指導）はのりこえさせつつも、実質的な指導（私的指導）は形を変えて存在し続け、そのことによって集団への指導は貫かれるのである。

以上みてきたように、自治とはまずもって、集団の外部からの指導と管理ではなくて、集団自身による自己指導と自己管理、組織としての

集団自身の主権の確立を意味するのである。

## 2 教科の学習と教科外の自治

第二の特徴は、教科での学習に対する教科外での自治という捉え方である。図式的に対比させれば次のように表すことができる。

- ・教科—学習活動，学習集団の指導，部分自治，教師の指導はのりこえられない
- ・教科外—自治活動，自治的集団づくり，完全自治，教師の公的指導をのりこえる

この対比は「春田—吉本」論争での中心的な論点であった。これまでこの論争についてはさまざまな整理が行われているが、その多くは学習集団の規定についてである。ここでは、本論文の目的にしたがって自治の規定を整理してみる。

自治が教科外に限定されている根拠は、一口で言えば、教科領域には教科内容があり、集団がいかに自治的集団として自立しようとも、教科内容は集団の決議・決定で決めることができない、子ども集団は教科内容の編成権＝決定権をもつことができない、という点にある。たとえ、授業においても授業進行へのストップ、ベル着、時間要求など行為・行動にかかわる指導や、班を単位とした活動があり、それを理由に授業のなかにも自治があるといっても、それは「制限された範囲内の『部分自治』」にすぎないのであり、「『自治的集団』の矮小化」にすぎないというのである。<sup>(6)</sup><sup>(7)</sup>

そこで、問題はこの「部分自治」をどう評価するかということであった。吉本均は「部分自治」を評価して次のように述べた。

「春田論文の論調によれば、『部分自治』でしかないのだから、それにはあまり価値をみとめないという方向へ傾斜してくるのに対して、わたしたちは『部分自治』であるにしても、そこに重要な価値をみとめ、それを積極的に推進していく必要があるといっているのである。『部分自治』だから、やってもあまり意味がないのではなくて、たとえ『部分自治』だとしても大いにやらなければならない、とわたしたちは考え

ている。」<sup>(8)</sup>

これにたいする春田正治の反論は次のとおりである。

「わたしの先の文章はどのように『あまり価値をみとめない』ものと読みとられるのであろうか。わたしはむしろ『きわめて望ましいこと』だとし、『自治的』という形容句を与えてもよいといっているのである。そこでわたしが問題にしていたのは、授業のなかで、授業の目的遂行にかかわって文字どおり『自治的集団』ができるかどうかということであって、だからこそそれができるといふ吉本さんの『集団観』を問わざるを得なかったのである。」<sup>(9)</sup>〈傍点は原文〉

紙数の都合上、両者の見解を逐一引用して述べることはできないが、「部分自治」であってもそこに価値をみとめるということでは両者とも一致している。すなわち、「部分的」にはあれ授業においても自治は存在するというのである。

さて、ここに自治とは何かを説明するひとつの手がかりがある。春田が「部分自治」ということばで価値をみとめた自治とは、活動方法論のレベルでの自治である。「学習する子どもたち自身が自分たちが『いかに』学習するかについて集団的に決定し、その決定を実行していくこと」を自治的な活動の方法としてその価値を認めているのである。しかし活動内容としては、学習を集団の決定事項にすることはできないという理由で認められていない。

このようにして、教科の学習と教科外の自治という対比で自治を捉えると、自治的活動や自治的集団について、次のように整理することができる。

一般に、自治的活動とは自治的集団が行う活動の総体である。あることを集団で決議・決定して、決定にもとづく自己指導と自己管理によって展開される活動が自治的活動である。そのさい、教科外においては、どう取り組むか(方法)、何に取り組むか(内容)が決定されるのにたいし、授業では何に取り組むかは決定できな

い。また集団の自立とは自治組織の確立であり、集団づくりとは自治組織をもった集団をつくることであるから、これを直接の目的にしえない授業においては「学習集団づくり」ではなくて、「学習集団の指導」と呼ばれている。

すなわち、言葉の厳密な意味での自治的活動は、何にどう取り組むかを組織的に決議・決定して取り組む活動である。何に取り組むか（決定可能かどうか）といった活動内容に規定された活動の方法である。また、言葉の厳密な意味での自治的集団とは、自治組織を意味し、集団づくりとは、この自治的活動の組織化、指導をとおしての自治組織の確立をめざした自治的集団づくりなのである。その意味で、自治組織の確立にどうつながるかが、活動が自治的活動であるかどうかのポイントになるのである。春田が授業における学習を「部分自治」としたのも、それが自治組織の確立に直接結びつかないと考えていたからにはほかならないのである。

### 3 私的な交わりと公的な自治

このカテゴリーはすでに前述の拙論において検討したので、重なる部分もあることを最初に断っておく。城丸章夫が、集団づくりという概念は「自治集団」と「民主的交わり」を統一した概念であると同時に、この両者は区別されるべき概念である提起して以来、<sup>(11)</sup>教育課程編成論の方向と発達論の方向の二つの方向で研究が進められた。

教育課程編成論の方向での研究は、城丸が学校の教育計画における教科外指導の領域を、「組織的・集団的諸活動の指導＝教科外諸活動の指導」と「非組織的・個人的行動の指導」とに区別し、さらに前者を「自治的諸活動の指導」と「教師・教師集団が直接に組織し管理する活動の指導」とに、後者を「校内における交わりの指導」と「個人としての行動と指導」とにわけたことに依拠して進められている。<sup>(12)</sup>

竹内常一は教科外の教育課程を、どういう活動でどういう能力を育てるかという観点から文化活動—文化的能力、自治的・社交的活動—自

治的・社交的能力、労働活動—労働能力に編成し、さらに自治的活動は「管理主義という権力的な『公』、つまり『官』」にかえて、「民主的な公の世界」を発展させるもの、社交的活動（＝交わり活動）は全人格的關係を民主的に発展させるものとした。<sup>(13)</sup>自治的活動によって自治的集団を育て、社交的活動（交わり活動）によって全人格的交わり関係を育てるという構想である。

遠藤芳信はこれら城丸や竹内の見解にもとづいて、自治と交わりの関係は「領域関係区分のカテゴリー」<sup>(14)</sup>であるとし、自治と交わりを教育課程編成上の領域として区別している。教育課程編成上の「公的領域」が自治であり、「私的領域」が交わりである。そのさい自治に含まれるのは、総会等での討議と決議・決定という集団としての意志形成、決定内容の執行、決定事項の管理、その評価・総括、およびこれらを支える諸機関の活動といった「自治的活動」と、このなかで生じる公的な任務、指導—被指導の人的結合関係としての「公的な集団のいとなみ関係」である。一方、交わりに含まれるのは、日常の会話、あいさつ、礼儀、友人や仲間を誘ったり約束したりすること、友人や仲間への激励、弁護、批判などの「交友・交際活動」と、このなかで生じる自然発生的な近隣的、日常的な顔と顔の接触を中心とする共同体的な人的結合関係、友人相互の交友・交際関係、家庭・家族集団関係、地域の生活環境関係などの「私的な人的結合関係」である。<sup>(15)</sup>

発達論の方向で自治と交わりの統一と区別に取り組んでいるのが浅野誠である。浅野は生活指導の教育内容として、組織論、文化論、交通手段論、道徳論をあげ、組織論を基礎的交流の層、交わりの層、集団自治の層、現実社会の層に、文化論を生活文化（基本的生活習慣）、遊び文化、仕事文化、科学・技術・芸術・スポーツに分けている。さらにこれら教育内容論間の相互関係を発達論に位置づけている。<sup>(16)</sup>

これらの自治と交わりに関する研究は、自治

の捉え方に次のような特徴を与えた。

第一に、集団論である。教育課程編成論においても、発達論においても、活動や行動、またそれを支える集団の組織性によって自治と交わりを区分し、自治を公的な組織的活動・行動、およびそれを支え、それによって築かれる自治組織としての集団と把握している点である。教育課程編成のレベルでの自治＝公的指導領域、交わり＝私的指導領域という区分は、教育内容として自治を捉え、どういう行動と人的結合関係を教え、育てるのかについて明らかにしたものである。この点が特徴であり、また重要な意義をもっている点である。

第二には、活動論である。活動内容と集団を結びつけて捉えようとしている点である。集団が取り組む活動がとして、文化、自治・社交、労働という活動があげられている。ただし、文化、労働という活動と集団との関連は明確ではない。活動と集団（組織）の結合は「集団の民主性と文化性」というカテゴリーで追究されているが、今日の自治的集団づくりの理論と実践<sup>(17)</sup>にとっての課題のひとつである。

第三に、発達論である。発達論的には組織論における交わりの層から集団自治の層への発達という把握は、集団づくりのなかで教えるべき教育内容を乳幼児期から教育課程化しようとする試みであり、乳幼児の集団づくりにおいて問題になっている発達と集団の関連把握、共感と自治の関連把握にとって示唆的である。

以上のような、「指導と自治」、「学習と自治」、「交わりと自治」という対比による整理から、自治概念についていくつかの特徴点が明らかにされた。

第一に、自治的集団とは、集団の主権を確立し、決議・決定にもとづく自己指導と自己決定によって行動する集団である。すなわち自治とは組織のことである。

第二に、自治的活動とは自治的集団の活動であり、活動内容に規定されはするが、それからは相対的に独自の自治的な方法によって展開さ

れる活動である。つまり自治とは活動方法である。

第三に、自治は教育課程編成の上での公的領域に位置づく教育内容である。

以下では、こうした自治の捉え方のもつ教育的意義と今日補強されるべき点について考察してみる。

## II. 自治概念の教育実践論的位置

### ——「政治的概念」としての自治の検討——

#### 1 「政治的概念」としての自治の教育内容的意義

第I章で整理したような自治概念を一言で表現すれば、春田一吉本論争のなかで、それが本来の意味であると春田が主張したように「政治的概念<sup>(18)</sup>」としての自治である。「政治的概念」としての自治とは、新聞の政治欄にあるような政治や、いわゆる政治活動をするということや、思想で結びついた政治結社に所属するということだけを意味するのではない。これらの基礎ともいべき社会や集団の運営やそれへの参加として捉える必要がある。少なくともここではそう捉えている。

個人は国、都道府県、市区町村などの行政単位から学校・学級、地域、会社・企業、組合、サークル、家庭など、必ず何らかの社会や集団に所属し、これらの社会や集団の運営に積極的か非積極的に何らかの仕方に参加している。この社会や集団の運営は「政治的な営み」であり、それへの参加は「政治的な行為」ということができる。すなわち、政治的行為とは、国、都道府県、市区町村などの行政の単位から学校・学級、地域、会社・企業、組合、サークル、家庭などにいたるまで、自らが所属する各種の社会・集団における決議・決定、その遂行、総括に直接、間接に参加する行為である。密室での取り引きや駆け引きを意味するのではない。政治的行為は、社会・集団のなかで生きる個人が、社会・集団を民主的に運営し、社会・集団の成員として対等・平等の権利をもって生きて

いくうえで必要な行為であり、こうした政治的行為によって社会・集団は自治的に運営されるのである。

ところで、この政治的行為がどこまで保障されるかは、その社会・集団が民主的か非民主的かによって決定される。民主的な社会・集団とは、社会・集団を統治する権限をその構成員全員に保障している集団、主権が構成員全員に保障されている集団である。非民主的な社会・集団とは、社会・集団を統治する権限を一部の人間が独占している社会・集団、主権が実質的に特定の人間によって独占されている社会・集団である。そして民主的な社会や集団においてはじめて、個人は社会や集団の主人、「民主的主人」=主権者としての民主的人格になることができる。<sup>(19)</sup>

しかし、民主的な社会・集団は所与のものではない。また政治的行為がその構成員にどれだけ制度的には権利として保障されようとも、それで自動的に構成員が権利を行使する政治的行為能力をもつわけではないし、そういう権利意識、主権者意識をもつわけではない。むしろ、固有の意味での政治的関係においては、それを阻害する力さえ働いているのである。つまり、民主的な社会や集団も、主権者としての政治的行動能力も、主権者意識もすべて達成すべき、獲得すべき課題である。

この課題を教育実践の世界に翻訳し直したのが、現代における生活指導実践であり、自治的集団づくりなのである。すなわち、社会的レベルでの政治的行為、統治行為能力を自治的能力=基礎的統治能力、民主的社会を民主的・自治的集団と捉え直し、子どもたち自身の手で民主的・自治的集団をつくらせ、その過程で自治的能力を育てることを企図した実践なのである。現存の統治制度や機構を模倣し、それを「自治的」に運営させて適応能力を訓練するのではなく、自らの要求としてそれをつくりだす力を育てるのである。ここに翻訳し直すという意味がある。

たとえば「生徒集団の自治的活動とは、理想的な与えられた自治的ルールと機構の模倣ではなくて、生徒集団がその民主的な意志とちからを集団内外に発揮しつつ、民主的集団を形成していくことであり、そのことによって民主的主権者としての統治能力の基礎を獲得していくことである。」<sup>(20)</sup>と端的に指摘されている。

このように、生活指導、自治的集団づくりの実践は、未来の主権者としての政治的行為能力の形成を見とおして、自治的能力を育てようとする政治教育の性格を担っており、その意味で自治は「政治的概念」なのである。そういつてなんら差し支えないし、そう捉えることが必要なのである。城丸が言っているように、まずもって自治とは「子どもに、組織というものへの目を開かせることによって、国民の公的・政治的生活への準備と、堅持すべき正義とは何であり、またそれはだれの何のために堅持されるべきものかという道徳性<sup>(21)</sup>への準備とを、行動をとおして教えるもの」である。

「政治的概念」としての自治がもっている教育的な意義は以上のような点に求めることができる。自治とはまず、集団の「民主的主人」となるために、集団の不利益にたいして団結してたたかうことのできる能力、仲間を指導し、組織として集団のちからを築きあげることのできる能力、自由な討議によって集団の意志を確定し、統一した行動を集団としてとれる能力、指導と被指導の関係を民主的に発展させることのできる能力、民主的な指導者を選びきると同時に、必要に応じてリコールすることのできる能力など、子どもたちが獲得すべき活動能力（自治能力）<sup>(22)</sup>であり、クルプスカヤがそう表現したように「組織的習熟」<sup>(23)</sup>である。これらは子どもたちに教えるべき教育内容として位置づけられなければならないのである。

## 2 教育内容としての自治と活動内容論

今述べたように「政治的概念」としての自治は、教育実践においてはまず教育内容として、すなわち教師が子どもたちに教えたいものとし

て位置づけることができるし、位置づけなくてはならない。教育内容は、教師が与えれば自動的に子どものものになるのではなくて、教師の指導のもとで子どもたちが活動をとおして主体的に獲得すべきものであるから、自治的活動をとおして自治的能力を獲得させるのである。

ところで、人格は活動のなかで活動をとおして発達する。活動には、活動によって獲得すべき文化、活動を遂行する行為・行動、およびその形態、そのなかで形成される意識（認識、感情、価値観など）が含まれる。そして、活動は一般的には遊び、労働（仕事）、学習、とに区分されている。

ここで問題になるのは、これらの遊び、労働（仕事）、学習と自治的活動、自治的集団との相互関係である。

第一に活動論の問題である。自治、遊び、労働（仕事）、学習という活動は、どれもそれ独自の教育内容を含んでいる。先に紹介したように、竹内は教科外の教育課程を、どういう活動でどういう能力を育てるかという観点から、文化活動—文化的能力、自治的・社会的活動—自治的・社会的能力、労働活動—労働能力に編成したが、これらの諸活動をそれぞれ教育内容として教育課程に位置づけているのである。同様に浅野が教育内容論として取り上げた組織論、文化論、交通手段論、道徳論をみても、自治は組織論のなかに、遊び、仕事は文化論のなかにその位置を占めている。このように、自治、遊び、労働（仕事）、学習はどれも、それによって獲得されるべき教育内容を内在的にもっているのである。というのは、これらの活動にはそれぞれ他の活動には解消できない独自の教育的意味があるからである。

ところが実践的には自治的活動がそれ独自で存在するわけではない。すでに述べたように自治的活動は活動を遂行する方法、すなわち活動方法であるのにたいし、遊び、労働（仕事）、学習という活動はいずれも活動内容である。すなわち、自治的活動は、遊び、労働（仕事）、学習

を活動の内容にしているのである。だから係活動、部活動、当番活動などの自治的活動は活動内容に規定された活動方法であって、その活動内容は、仕事であったり、文化活動であったりするわけである。また活動内容の側からみれば、それらが自治的・組織的な方法によって指導されるのか、非組織的な方法で指導されるのかが変わってくるのである。したがって、自治的活動というときには、何を活動内容としているのかに着目する必要がある、活動内容か、活動方法かのどちらか一方だけをみて指導することはできないのである。

このようにみえてくると、学習と自治を教科、教科外の領域によって区別するのは妥当ではない。むしろ教科の学習にたいしては、教科外の遊び、労働（仕事）を対比すべきであり、これらの諸活動と自治的活動との関連が究明されなければならないのである。

第二には、集団の捉え方の問題である。教科外教育課程編成における公的領域が自治、私的領域が交わりであった。自治的集団とその活動を指導するのか、個人的・私的な交わり関係を指導するのかの理論上の区別である。この区別も教育内容論、教育課程編成論での区別であるから、そのまま実践上の区別とはなりにくい。たしかに、今日重視されているように、私的なグループをとりたてて指導することが実践的にはありえるとしても、学級のある部分が自治的集団で、ある部分が私的グループとは区別できない。学級という子どもたちの集団が自治的集団になるのであって、部分的に自治的集団（組織）をつくるのではない。自治的集団としての学級が、公的な自治的活動を展開したり、私的な活動を展開したりするのである。

ここまで、「政治的概念」としての自治を検討してきた。第一に、その意義は、自治はとりわけ教科外領域における教育内容として位置づけられる。自治的能力、すなわち自治的集団のなかで集団の主権の確立をめざして、自治的に活動できる能力が教育内容として位置づけられる

のである。<sup>(24)</sup>

第二に、その教育内容を子どもに獲得させるさいには自治的活動を指導するのであるが、自治的活動とはある目的を達成するための活動方法であるから、遊び、労働(仕事)、学習などの活動を活動内容にしなければ活動は成立しない。自治、遊び、労働(仕事)、学習はどれも他の活動には解消できない独自の意味をもった教育内容であるが、自治的活動は活動方法であり、遊び、労働(仕事)、学習などは活動内容であるから両者を結合しなければならないのである。

第三に、教育内容としての自治と交わりの教育課程上の区別から、実践的には、たとえば学級集団を自治的集団と交わり関係とは区別できないということである。そうではなくて、自治的集団としての、あるいは自治的集団として発展しつつある集団の活動方法、組織形態の違いと捉える必要がある。

この三点をここでは指摘した。以下では、第二、第三の点を中心に自治概念の規定を試みることにする。

### Ⅲ. 自治的集団の指導過程論構成のための視点

#### 1 発達要求の実現のための自治一要求の組織化と集団の組織化の統一

教育内容としての自治とは、いわば教師の必要、教師からの要求としての自治である。これを子どもの必要=要求としても捉える必要がある。自治的能力は未来の主権者としての民主的統治能力につながるものだから必要というのみならず、子どもの現実の学校生活、学級生活にとってなぜ自治が必要か、要求になるのかという視点である。人格形成上なぜ自治の導入が必然なのか、自治の教育的・発達の必然性とは一体何かということでもある。

これは人格形成における行動の教育力としてすでに論じられている。「人間は環境を変更することによって自己自身を変更する」、「働きかける者が働きかけられる」と定式化されている。そしてこの働きかけるという行動は「社会的諸

関係という土俵の上でおこなわれ、しかもその土俵そのものをも変更する」ものである。この認識にもとづいて生活指導は、子どもの行動を指導し、意図的に民主的社會関係をつくりださせ、発展させ、子どもの全人格を民主的なものとして形成しようとしてきた。これが集団づくりの必然性であった。<sup>(25)</sup> すなわち、子どもにとっての環境・社会的諸関係とは、学級においては学級生活のなかで切り結ぶ社会的諸関係にほかならず、この学級という環境・社会的諸関係への働きかけを指導することが、子どもの人格形成に向けての実践課題なのである。

さて、これを子どもの発達の問題としてもっと深める必要がある。

発達とは何か。客観的な発達課題を自己の発達要求として自覚し、あるいは欲求を発達要求としてつくりかえ、この発達要求を実現する過程が発達過程であり、実現した結果が発達である。ここでの能力や生理的・心理的諸機能の形成を発達と捉えれば、発達課題に挑む、発達要求を実現しようとする主体の形成は人格の自立の問題と捉えられる。すなわち能力の発達は人格の自立と平行して行われるのである。

子どもが主体になるというのは、①発達要求を自覚する、②要求実現の見とおしをもつ、③要求を実現するための行動ができる、ということである。そしてその結果として自己の価値観や認識などをつくりかえたり、能力を獲得したりするのである。ところが、発達要求を実現していく過程は、主体が仲間や集団とどういう関係を結んでいるかに左右される。発達要求は遊び、労働(仕事)、学習などの諸活動や仲間との交わりのなかに現れてくるが、活動と交わりはわかちがたく結びついており、ここではとりわけ、交わりの問題が重要である。

非民主的な関係にあっては要求が実現できないのは明らかである。班長やリーダーの援助によって要求を実現できるという民主的な関係があるにしても、班長やリーダーに一方的・全面的に依存するだけではなく、自分から援助を

要請する、自分でできそうなことは援助されずにやってみる、また班長やリーダーも一方的・全面的に援助するだけではなくて、自分でやってみるように要求する、というような新しい依存関係・交わり関係を結べるようになることも自立、発達にむけての課題になる。すなわち、自立とはたんに一人でできるようになるということではなくて、新しい依存関係・交わり関係を創造できる、結べるということも含んでいるのである。このように、子どもたちは新しい依存関係・交わり関係を結びつつ、自己の発達要求を実現しながら自立し、発達するのである。つまり発達においては自立と依存は統一されているのである。

そのさいにはもうひとつ重要な問題がある。新しい依存関係・交わり関係を結ぶとはいっても、それが可能なのは、客観的に発達課題を共有しうる、したがって発達要求を共有しうる「発達集団」<sup>(26)</sup>においてである。発達要求を共有して、その実現に共同で取り組む集団的活動＝協働を展開するさいに必要なのが集団の自治である。何にどう取り組むかを決定し、実行するというまさに自治的活動のなかで、新しい依存関係を結びつつ自立するということが必然的に要請されるのである。決定過程での討議、決定の遂行過程での激励、批判、説得、相互援助などの交わりによって一人一人の欲求が洗いだされて共有可能な発達要求にまで高められたり、依存関係をつくりかえたりするのであり、そのなかで主体として自立し、共感関係を結び、発達要求を実現するのである。

こうした視点からすれば、班に従来の規定とは若干異なる性格を付与することもできる。これまで、班は「集団を教える教育的道具」<sup>(27)</sup>であるが、班によって自立と依存が媒介されると捉えられるであろう。子どもたちからすれば班は依存関係を結んだり、新しく組み替えたりしながら自立するための「自立・発達の拠点」であり、教師からすれば班に評価をいれながら班の力を育て、一人一人の自立と発達を達成するた

めの「指導の拠点」と捉えることができると思われるのである。

このように、自治の導入（自治組織の確立をめざした自治的活動の組織化）によって交わりの民主化、依存関係の組み変えが必然になる。すなわち、民主的な交わり関係・依存関係を創造するための土台が自治である。自治は自立と依存を媒介しつつ、自立と共感関係の成立を促進し、その結果として発達要求が実現されるのである。

## 2 活動と集団の自治—文化と組織の統一

この問題は、前述の拙論のなかでもっとも強調したかったことである。自治的集団の活動のなかに、活動内容をどう位置づけるのかという問題である。つまり、教育内容を獲得させるためには、どういう活動内容を設定しなければならないのか、という問題である。「教科外教育における教育内容論のなかの活動内容論、つまり文化論はたちおけているといえよう」と指摘<sup>(28)</sup>されているように、教科外の教育課程編成論の重点のひとつである。

すでに述べたように活動内容を集団の自治と結びつけようとする試みは行われてきている。城丸は集団の生活体制を「人間関係・社会関係とあそび・仕事・学習のあり方の統一されたもの」<sup>(29)</sup>とか「比喩的ないい方をすれば、縦軸に子どもの民主的な交友関係と自治組織を、横軸に遊び・仕事・学習をという、立体的構造でとらえるべきだと考える。……いずれにせよ、人間関係や組織の観点と、遊び・仕事・学習という観点を使って、生活を構造的にとらえることに努めるべきである」と述べている。

これは、集団の生活は遊び・仕事・学習という活動と子ども同士の何らかの交わりや関係の統一であることを示している。筆者も諸外国の研究成果に学びながら、これと同じような観点で集団生活の基本は活動と交流（交わり）を統一した協働であると主張してきたのである。この捉え方は自治的集団の規定に反映してくる。従来、自治的集団＝民主的集団は次の三つのメ

ルクマールで捉えられてきた。<sup>(31)</sup>

第一に、集団の構成員が共通に取り組むことのできる集団としての単一の目的＝共通の目的がなければならない。そしてそれは、集団自身すなわち、構成員全員が討議をとおして決議・決定し、承認した目的でなければならない。

第二に、構成員の権利を擁護し、集団としての目的を達成するための組織と機関がなければならない。

第三に、集団には規律がなければならない。規律とは集団が目的の達成に向けて自己運動するさいに、集団の内外に表現する「ちからの形式」である。

この規定は自治的集団の組織的な側面からの規定である。一方、活動内容の問題は集団の自治、組織という面からではなく、文化の側面から追求され、集団とのかわりが論じられている。両者を区別するのではなくて、自治組織の側面と活動内容の側面を統一的に把握した自治的集団の規定が必要なのである。

「集団のちからの行使・表現の問題は、集団内外の社会的関係を民主的に改造していく組織的活動面において純粋なかたちをとるにしても、それはけっしてそこだけに限定されるものだと考えられるべきではない。なぜならば、現実の非民主的關係は、ほとんどのばあい、遊び・しごと・行事などの集団的活動と結びついて成立しているために、集団のちからは、集団の民主的改造をおすすめていくにあたって、非民主的なグループにたいする批判、追求、援助として発揮されるだけにとどまらず、さらにすすんでこれらグループの文化的低俗さとのたたかい、集団生活の文化的向上の獲得として発揮されなければならない。」<sup>(32)</sup>

ここにはすでにその手がかりがある。自治的集団は「純粋なかたち」としては、三つのメルクマールで表現されるような自治的活動をするにしても、集団の生活が活動と交流（交わり）から成り立っている以上、活動内容論に着目せざるをえないのである。この点は「集団の民主

性と文化性」の問題として論じられ、集団の発展・民主化にとって文化性が重要な位置を占めることが明らかにされてはきたが、自治的集団の規定それ自身は手をつけられてはいない。

第四のメルクマールとして活動内容・文化性を位置づけなければならないのである。そこで活動内容・文化性を含んだ自治的集団の規定を先の拙論で試みたのである。すなわち自治的組織の確立をめざしながら、これを土台に労働（仕事）、遊び、学習などの活動をとおして、文化性の向上に取り組む集団である。

このように捉えた場合、自治活動か学習活動か、あるいは自治活動と文化活動という分け方をするのではなくて、労働（仕事）、遊び、学習などの諸活動がどういう質の交わりをつくるか、集団の自治組織としての発展にどう貢献するのかを考えなければならないのである。すなわち労働（仕事）、遊び、学習などの活動内容を自治的活動として組織できる可能性、内在的論理を探らなければならないのである。

### 3 自治的集団における交わり関係の二重性 —公的關係と私的關係の統一

集団が活動するさいには二つの関係が発生する。この二つの関係の相互関連をどう把握するのがここでの問題である。これまでは公的な関係と私的な関係が実体的に区別され、「自治的集団」においては公的な関係を指導し、「交わり関係」においては私的な関係を指導すると捉えられている。しかし筆者は、「自治＝公的關係」、「交わり＝私的關係」に区別するというよりも、公的・私的にかかわらず、集団が活動するさいには必ず私的な交わり関係と公的な交わり関係が同時に存在し、統一的な関係をなしていると考えている。

すなわち、「実務的關係 (sachliche Beziehung)」と「個人的關係 (persönliche Beziehung)」という二つの関係、およびその統一としての「真に人間的な關係 (wahrhaft menschliche Beziehung)」<sup>(33)</sup>である。実務的關係とは、決議・決定にともなう指導—被指導の關係、命令

一服従の関係、あるいは、当事者間の約束、ルールにもとづく関係である。すなわち客観的な取り決めに規定された関係である。これにたいし、個人的関係とは共感、反感、信頼感、不信感、好き、嫌い、激励、弁護・保護など主体的な認識、感情、モラルにもとづく関係である。そして、平井威が「公と私のちがいは……集団の必要の度合によるのである。…〈中略〉…私的交わり、公的交わりという用語も、それがどれだけ集団の必要にもとづいているかという度合<sup>(34)</sup>によってつかい分けられる」〈傍点は原文〉と述べているように、「集団の必要の度合」によって公と私を区別すれば、実務的關係を公的な関係、個人的関係を私的な関係ということもできる。

自治的集団の指導過程で重要なのは実務的・公的な関係である。しかし、実務的・公的な関係をつくるさいに、個人的・私的な関係を無視することはできない。なぜなら、目に見える、見えないにかかわらず、説得、激励、批判、誹謗、中傷、共感、反感などのさまざまな私的交わり・個人的関係はつきまとうからである。そしてこの個人的・私的な関係が実務的・公的な関係の形成を促進することもあれば、阻害することもある。組織的に決議・決定された活動に取り組むさいにも、実務的・公的な関係の発展につながるように、私的交わり・個人的関係を指導しなければならぬのである。

一方、組織的な決議・決定をとまわらない活動に取り組むさいには、私的交わり・個人的関係が表に出てくる。しかし、その場合であっても、集団の自治的集団への発展に貢献するように指導されなければならない。「私的グループ」の指導が自治的集団の指導と切り離されれば、集団の組織性、統一性を破壊するようになりかねない。とりわけ「集団の必要の度合」の弱い活動の場合はそうである。「集団の必要」を強くもった、すなわち集団の自治的集団としての発展に不可欠な活動内容を取り入れることによって、公的交わり・実務的關係を形成しなければならぬのである。

このように、実務的・公的な関係と個人的・私的な関係はそれぞれ独自性をもってはいるが、どちらか一方をだけ指導するのではなく、統一的に指導することが重要なのである。

ところで、この二つの関係は何を活動内容としているか、それがどう決定・約束されたかによって現れ方が決まってくる。活動内容からみれば、活動の「実務性」と「虚構性」の問題である<sup>(35)</sup>。活動の「実務性」とは集団の決定、仲間との約束に規定された公的な性格のことであり、集団や仲間への責任をとまなっている。活動の「虚構性」とは、活動のなかでの個人の価値観や感情にもとづく夢や理想の追求という私的な性格である。そして、「集団の必要の度合」が大きければ大きいほど、すなわち活動の「実務性」が強ければ強いほど公的交わり・実務的關係が、「集団の必要の度合」が小さければ小さいほど、すなわち活動の「虚構性」が強ければ強いほど私的交わり・個人的関係が成立してくるのである。

したがって、「実務性」の強い活動を組織する場合には、「虚構性」をどうもたせるかが、「虚構性」の強い活動を組織する場合には、「実務性」をどうもたせるかが指導のポイントになる。たとえば、仕事という活動は集団や仲間への責任をとまなう「実務性」を強く帯び、実務的關係を形成する。「やりたい—やりたくない」という個人的感情でおこなわれる活動ではない。そのため、「いやでもするのが仕事」と捉えられがちであるが、仕事をするのが喜びとなり、個人的・私的な共感関係が育つような指導が必要である。また、遊びや学習は「虚構性」を強く帯び、個人的・私的な共感関係を形成しているが、ルールをとまなう遊びであればルールにしたがうという「実務性」を帯びてくるし、学習の場合も、学習集団の指導においては班のなかで仲間の参加に責任をもつとか、発言のルールに従うとかの「実務性」が現れ、実務的關係が形成される。すなわち、活動の「実務性」に応じて実務的關係を、「虚構性」に応じて個人的関係を

指導するのである。

このように、集団を自治的集団として発展させるには、活動をその本質的な性格に応じて組織し、そこで生じる交わり関係が集団の自治的集団への発展に貢献するように指導することが重要なのである。

### おわりに

本論文ではまず従来の自治概念を検討した。これまで自治は自治組織、自治的活動方法、教科外教育課程における公的指導領域として捉えられていた。この捉え方によって、自治は子どもに教えるべき教育内容だということが明らかにされている。教育内容としての自治を教えるさいには自治的活動を組織し、自治的集団を子どもたち自身の手でつくらせていくことが重要である。しかしそのさいに無視できない点として、三つの点を指摘した。

第一には、子どもが仲間と依存関係（交わり関係）を結びながら自立するうえで自治組織が必要になるということ、第二には、自治は教育内容としてみれば、労働（仕事）、遊び、学習とならぶ活動であるが、実践的には自治的活動は活動の方法であり、労働（仕事）、遊び、学習などの活動内容・文化と統一的に把握されなければならないということ、第三に、活動をとおして生じる公的・実務的關係と私的・個人的關係の二つの關係を二元的に捉え、別のものとして指導するのではなく、二つの側面として指導しなければならない、ということである。

以上の点から、教科外で自治的活動を組織することによってのみ自治的集団ができるというのではなく、集団が取り組むあらゆる活動を、集団の自治的集団への発展に貢献するものとして組織する視点が明らかになったのである。

### 注および引用文献

- (1) この論争は直接的には1970年代の半ばに『生活指導』誌や『現代教育科学』誌上で行われた春田正治と吉本均との論争である。しかし、この論争はたんに二人の論争というにとどまらず、春田正治、竹内常一、大西忠治らの全生研グループと吉本均を中心とする広島大学教育方法学研究室との間での、論点も、参加者も、期間も広範な1970年代の論争である。
- (2) 拙論「自治的集団の基本構造—集団づくりにおける『自治と交わり』のカテゴリーの検討をとおして—」日本生活指導学会編『生活指導研究』4 明治図書 1987年、161～162頁。
- (3) 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、竹内常一著『生活指導と教科外教育』民衆社 1980年、などを参照。
- (4) 全生研著『前掲書』 209頁。
- (5) 竹内常一「学習集団の研究をめぐって」『生活指導』No.212 明治図書 1975年11月号 15頁。
- (6) 春田正治「吉本理論を検討する(2)」『生活指導』No.215 明治図書 1976年1月号 73頁。
- (7) 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』No.240 明治図書 1977年5月号 31頁。
- (8) 吉本均「学習集団の指導過程を」『生活指導』No.217 明治図書 1976年3月号 101～102頁。
- (9) 春田正治「両者の相違の根本にあるもの」『生活指導』No.219 明治図書 1976年5月号 69頁。
- (10) 春田正治「吉本理論を検討する(2)」前掲 73頁。
- (11) 城丸章夫「子どもの発達と集団づくり」『生活指導』No.219 明治図書 1976年5月号 16～17頁参照。
- (12) 城丸章夫「教科外諸活動の位置と展望」城丸章夫、大槻健編『講座日本の教育 6—教育の過程と方法』新日本出版社 1976年 347頁参照。
- (13) 竹内常一著『前掲書』 156, 167, 200～201頁参照。
- (14) 遠藤芳信「学級集団づくりの理論的諸問題」『生活指導』No.341 明治図書 1985年5月号 121頁。
- (15) 遠藤芳信著『集団づくりと教師の指導性』明治図書 1983年、35, 41, 46頁参照。
- (16) 浅野誠著『子どもの発達と生活指導の教育内容論』明治図書 1985年、77～87, 101～102頁参照。
- (17) 筆者はこれを、日本生活指導学会「乳幼児の生活指導研究会」(1986年5月18日 愛知県立大学)での研究発表「乳幼児期における自治と交わり」において、「広い意味での自治：自治的集団—管理集団、適応集団と異なる教育力をもった集団、狭い意味での自治：自治的活動—決議・決定にもとづく活動」、と区別したことがある。また、石川正和も自治を活動と集団の組織体

(1) この論争は直接的には1970年代の半ばに『生活指導』誌や『現代教育科学』誌上で行われた春田正治と

- 制の統一という視点でとらえる必要性を論じている。  
 (吉本均責任編集『現代授業研究大事典』 明治図書 1987年所収の「自治集団」の項目や「子どもの実態と保育実践の構造」全国保育問題研究会編『乳幼児の集団づくり』 新読書社 1988年などを参照)
- (18) 春田正治「私たちには根本的相違があるのではないか」前掲 30頁。
- (19) 全生研著『前掲書』 26頁参照。
- (20) 全生研第13回大会基調提案「民主的主権者に子どもをどう育てるか」(文責—林友三郎)全生研常任委員会編著『全生研大会基調提案集成』第一集 明治図書 1974年 216～217頁。
- (21) 城丸章夫「やさしい教育学② 生活指導 その五」『子どもと教育』No.33 あゆみ出版 1978年2月号 121頁。
- (22) 全生研第13回大会基調提案『前掲書』 222頁参照。
- (23) クルプスカヤ「社会的教育」矢川徳光訳『クルプスカヤ選集1 生徒の自治と集団主義』 明治図書 1969年 63頁。
- (24) 浅野は「能力という表現は、子どもの発達の側からの表現であり、教育内容論の側からの表現ではないので、この用語(集団自治能力—引用者注)を教育内容論としては、使用しないことにする」(『前掲書』 97頁)と述べている。筆者も浅野と同じく教育内容と活動内容を区別することに賛成であるが、ここでは、子どもの外側にある子どもに教えたい、育てたい力の一般的表現として、自治的能力を教育内容と表現している。なおどのような用語が適切かは今後の検討課題である。
- (25) 全生研著『学級集団づくり入門 第二版』 前掲 34～38頁参照。
- (26) 石川正和「乳幼児の集団づくりの理論と実践」『現代と保育』9号 さ・さ・ら書房 1981年2月 85頁。
- (27) 全生研著『学級集団づくり入門 第二版』 前掲 93頁。
- (28) 浅野誠『前掲書』 251頁。
- (29) 城丸章夫「幼児の生活と人格形成」『ちいさいななま』106号 草土文化 1980年 8頁。
- (30) 城丸章夫他著『学級経営の計画と実践』 あゆみ出版 1977年 16頁。
- (31) 全生研著『学級集団づくり入門 第二版』 前掲 54～56頁参照。
- (32) 『同上書』 226頁。
- (33) T. E. Konnikowa : Die Herausbildung des Kollektivs und der Einfluß des Kollektivs auf die Schülerpersönlichkeit. G. I. Stschukina(hrsg.) : Zur Theorie und Methodik der kommunistischen Erziehung. Volk und Wissen, Berlin. 1982(2Aufl.) Ss. 34f.  
 この用語は、コンニコワの論文に学び、すでに「訓育過程の組織方法論(その3)一人間の社会化と協働過程の組織化」(中国四国教育学会『教育学研究紀要』29号 1983年)で紹介したことがある。訳語についてはもっと適切なものが必要である。また「個人的関係」を「道徳的關係(sittliche Beziehung)」と表現する研究者もいる。
- (34) 平井威「民主的な交わりをどう育てるか」浅野誠・大畑佳司編『小学生生活をいかに豊かにするか』 明治図書 1987年 38頁。
- (35) 石川正和「自我の発達と集団」日本生活指導学会編『生活指導研究』3 明治図書 1986年 48頁。