

Title	1950年代における宮坂哲文の学習論：学習における集団の役割に注目して
Sub Title	Tetsufumi Miyasaka's theory of learning during 1950s : focusing on the roles of groups in learning
Author	間篠, 剛留(Mashino, Takeru)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2012
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.74 (2012. ) ,p.83- 102
JaLC DOI	
Abstract	<p>This study examines the roles of groups in learning in Tetsufumi Miyasaka's theory of learning during the 1950s and explains the factors that changed his theory. It is generally known that Miyasaka contributed to the development of theories regarding learning groups in Japan. Previous studies have examined Miyasaka's theory of learning groups during the 1960s and demonstrated that Miyasaka was one of the first scholars to focus on groups' educational functions. However, studies have not sufficiently examined Miyasaka's theory of learning groups during the 1950s.</p> <p>During the 1960s, Miyasaka's work was affected by collective education theories. Focusing on the 1950s, we can explain his theory's structure before collective education theories influenced it. Therefore, this study focuses on Miyasaka's theory during the 1950s.</p> <p>In the 1950s, Miyasaka had described the following roles of groups in learning: (1) to establish intimate relationships between children through extra-curricular activities, placing emphasis on understanding individuals who tend to be repressed in classrooms and (2) to develop children's perspectives by giving them opportunities to share their ideas. The noteworthy point of his theory in the early 1950s is the concept that gatherings of individuals who study science result in democratic groups, but this idea diminished when Miyasaka became involved in the conservative-versus-leftist political ideology.</p>
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000074-0083">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000074-0083</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 1950年代における宮坂哲文の学習論

—学習における集団の役割に注目して—

## Tetsufumi Miyasaka's Theory of Learning during 1950s

—Focusing on the Roles of Groups in Learning—

間 篠 剛 留\*

*Takeru Mashino*

This study examines the roles of groups in learning in Tetsufumi Miyasaka's theory of learning during the 1950s and explains the factors that changed his theory.

It is generally known that Miyasaka contributed to the development of theories regarding learning groups in Japan. Previous studies have examined Miyasaka's theory of learning groups during the 1960s and demonstrated that Miyasaka was one of the first scholars to focus on groups' educational functions. However, studies have not sufficiently examined Miyasaka's theory of learning groups during the 1950s.

During the 1960s, Miyasaka's work was affected by collective education theories. Focusing on the 1950s, we can explain his theory's structure before collective education theories influenced it. Therefore, this study focuses on Miyasaka's theory during the 1950s.

In the 1950s, Miyasaka had described the following roles of groups in learning: (1) to establish intimate relationships between children through extra-curricular activities, placing emphasis on understanding individuals who tend to be repressed in classrooms and (2) to develop children's perspectives by giving them opportunities to share their ideas. The noteworthy point of his theory in the early 1950s is the concept that gatherings of individuals who study science result in democratic groups, but this idea diminished when Miyasaka became involved in the conservative-versus-leftist political ideology.

キーワード：学習集団，宮坂哲文，1950年代，民主的集団，科学的思考

### 1. はじめに

#### 1-1. 本研究の問題関心

本研究の目的は、戦後における学習集団論の先駆けとして位置づけられる宮坂哲文（1918-1965）の1950年代の学習論について、集団の役割という観点から検討することで、以下の三点に取り組むこと

---

\* 慶應義塾大学社会学教育学専攻博士課程

である<sup>1)</sup>。すなわち、彼が後年学習集団を論ずる際の基盤となる要素を1950年代の理論のなかに見出すこと、1960年代の理論に引き継がれなかった要素を再評価すること、そしてそれらの理論的变化があらわれた背景を明らかにすることである。

近年、「学び」と「共同」あるいは「協同」に注目して学校教育を論ずる動きがさかんになっている。その範囲は初等中等教育段階にとどまらず、高等教育や生涯教育の分野でも「学び」と「共同」は重要な言葉となっている。しかしながらその一方で、「学びの共同体」論や、「学びの転換」論は、「かつての児童中心主義や経験主義の学習論の二の舞となるような危なっかしさを抱えている」とも指摘されている<sup>2)</sup>。教師の指導性の確保が不十分であることや、「何を教え、学ぶのか」という議論がなされないことなどがその根拠として挙げられる。「共同」を活用した「学び」を論ずる際には、このような批判を考慮していかねばならない。

このように考えたとき、集団を手がかりに学習の問題を論じようとした過去の理論と実践を振り返ることが意味をもってくる。日本に限って振り返ってみても、学習を目的とした集団を形成し、その集団を中心に学校教育を展開させていこうという議論は数多く行われてきた。特に、全国生活指導研究協議会（以下「全生研」と略す）の論者たちの学習集団論には蓄積も多い。柴田義松が指摘するように、学習集団論の論者たちは、教え学ぶ内容や教師の指導性を重視している<sup>3)</sup>。学習集団論について検討することによって、共同を手がかりに学びを論ずる理論とは別の軸をたて、そこから批判の目を向けることができる。そのことで、今後の学校教育を考えるための示唆を得ることができるだろう。

しかしながら、学習集団論の歴史を振り返ろうとしたとき、ひとつ考慮すべき点がある。それは、全生研の行う教育実践が「集団主義的教育」であり、「特定のイデオロギー」を教え込むものとして批判されてきたことである<sup>4)</sup>。この「集団主義的教育」をどのように評価するかということも、学習集団論を検討するうえでの重要な点となってくる。

以上の関心のもと、本研究では、宮坂哲文の1950年代の学習論に着目する。宮坂は全生研の代表を務めた人物であり、1960年代以降の学習集団論の基礎をつくった人物として評価される。しかしながら、後に述べるように宮坂の学習集団論は1960年代のもののみが注目されており、それ以前については十分検討されてこなかった。宮坂は1950年代初期から学習の問題について集団を重要な要素として考えていたし、そこには1960年代の学習集団論とは異なった、学習と集団に対する考え方が含まれていた。本研究では、この点を明らかにする。

また、宮坂は後に全生研の代表として活躍する人物でありながら、集団主義的教育を日本の教育に持ち込むことについては、1950年代の間は批判的な態度をとり続けていた。宮坂の1950年代の理論を検討することは、「集団主義的教育」の傾向が強く表れる全生研の理論の、非集団主義的側面を再評価することにつながるのと同時に、1960年代以前の学習集団論の状況を描く可能性も拓くことになるだろう。

## 1-2. 先行研究の検討

宮坂の学習集団論に関する先行研究においては、宮坂の理論は1960年代以降さかんになる学習集団論の先駆けとなったという評価がなされている。たとえば藤原幸男は、1963年に結成された全国授業研究協議会の研究のアプローチが、認識からのアプローチと集団からのアプローチに分かれたことを示した上で、次のように述べる。すなわち「集団からのアプローチは、生活指導研究者でもある宮坂哲文の教育構造論に立脚し、教科指導と生活指導の関連、教科指導と学級づくりの相互関連のなかで授業を

とらえていった。そのなかで学習集団の問題が浮上した<sup>5)</sup>。藤原によれば、戦後学習集団研究の成果の一つとして、「学習・参加のスキルの獲得・習熟による学習集団の質的高まり」を明らかにしてきたことがある<sup>6)</sup>。宮坂の学習集団論はその初期のものとして位置づけられている。また、城丸章夫は、宮坂が「生活指導を『集団づくり』や『集団主義』とかかわらせることによって、民主的人格の具体的内容と形成への科学的道すじを身をもって切り開いた」のだという<sup>7)</sup>。

城丸と藤原の両者はともに、宮坂理論の学習集団論としての側面をとりあげ、歴史の中に位置づけている。しかしながら、両者ともに1960年代の宮坂の理論を検討対象としており、1950年代の理論は検討されていない。すでに先行研究で明らかにされている通り、宮坂の理論は時代とともに変容してきた。特に「集団主義的教育」は1960年代に入って以降の宮坂に大きな影響を与えたという指摘がなされている<sup>8)</sup>。1960年代の理論にのみ着目するのでは、宮坂の学習と集団に関する関心を「集団主義的教育」の文脈でしかとらえられないということになりかねない。ここに、1950年代の宮坂の理論を検討する意味がある。1950年代から1960年代に至るまで一貫している宮坂の問題関心や課題への理論的な対処のしかたをとらえることで、その部分を軸に、他の学習集団論との比較が可能となるだろう。また、現代における学習と集団の問題を考える際の示唆を、1950年代の理論から得ることも可能であろう。

1950年代の宮坂の理論の変化について検討した研究としては、山岸知幸および竹内常一の研究がある。山岸は宮坂理論における「学級」概念を検討している。そのなかで山岸は、宮坂が1950年代を通して「『教師—子ども』、『子ども—子ども』の『親密な関係』の場としての『学級』を提起していた」と結論づけている<sup>9)</sup>。山岸によれば、宮坂にとっての「学級」概念は、情緒性を重視し、教師をも含みこんでいる点で特徴的であり、現代の教育にも示唆を与えるものであった。そして山岸は、「1950年代初頭には、『教師—子ども』関係が、『子ども—子ども』関係にどのような影響を与えるかについて、深くは述べられていなかった」こと、および1950年代半ば以降に「仲間づくり論の定式化にともない『教師—子ども』の関係の深化が、『子ども—子ども』の新しい関係を育てる道につながるという見解が明らかにされ」たことを指摘する<sup>10)</sup>。しかし、ここでの山岸の主眼は「学級」概念にあり、「学級」内の小集団や「学級」を含んだ大きな集団、あるいは「学級」外の集団については検討の余地が残されている。また、なぜ1950年代初期の宮坂が「子ども—子ども」関係についての論述を十分なものにしえなかったのか、なぜそれが1950年代後半になって深化していったのかという点についても同様である。山岸の指摘も踏まえ、時代背景に留意しつつ、より広く集団の役割という観点で1950年代の宮坂の学習論を検討し直す必要がある。

竹内常一は、1950年代における宮坂の理論的变化について、「教科課程と特別教育課程との統合による統一的カリキュラム創造論」から「生活指導と学習指導という二つの機能の統合による真の意味の学習指導の確立という機能的統合論」へという転換だと説明する<sup>11)</sup>。理論的变化に関する宮坂の主体的な要因も踏まえた竹内の論述は妥当なものであろう。しかしながら、1950年代初期の理論における集団のとらえ方については、再検討の余地が残されている。後に述べるように「科学的」な思考と「民主的」な集団とを宮坂は重視していたが、竹内は、これらの要素について十分な説明を行っていない。また、その点とも関わるが、理論的展開の外的要因、つまり1950年代半ばの社会背景に関する検討も行われていない。この二点について検討を行うことで、従来重視されてこなかった1950年代初期の宮坂に新たな光を投ずることができるだろう。

### 1-3. 本論の構成

本論では、以下の構成で論を進める。まず、先行研究において注目されている1960年代の宮坂の理論について、その学習の構造を整理し、集団が学習に対してもつ意味を明らかにする。本研究の対象はあくまで1950年代の宮坂の学習論であるが、その特徴を明確なものにするため、1960年代の学習集団論について確認しておく必要がある。次に、1950年代初期の宮坂の理論を検討する。ここでは、1960年代の学習集団論につながる要素をとりあげるとともに、1950年代独自の集団のとらえかたを明らかにする。そして、集団が学習に対して持つ意味を考え直す契機となった背景についても検討する。最後に、本研究の課題と発展の可能性について論じたい。

## 2. 1960年代における宮坂の学習集団論

### 2-1. 宮坂の学習集団論

1964年、宮坂は学習集団の教育構造を次のように規定した。

授業をそのうえにのせている全体としての学級教育過程には、二つの重要な側面があり、それがたがいに構造的関連をなして授業の教育構造を成立させている。その一つの側面はいわゆる学級づくりの過程、くわしくいえば学級集団の育成過程であり、他の一つの側面はいわゆる教科指導の過程、正確にいえば教科目的の具現化の過程ないし教科計画（内容）の具体的展開過程である。<sup>12)</sup>

一つ目の側面について、説明を加えよう。別の箇所では宮坂は、「学級づくり」を「民主的で、集団としての凝集度の高い学習集団を育てるしごと」であると説明している<sup>13)</sup>。民主的であるとは、「学級の個々の成員が人間としてのねうちを認められ、学級社会のなかにおけるそれぞれの役割と位置とをあたえられ、学級社会の問題は、少数意見もそのなかで十分に尊重されるような形で、成員全体の共同の意志によって組織的に処理されていくような状態」であり、凝集度が高い状態とは、「学級集団が一つの目的に向って統一的な活動のできるかたい結びつきをもっている状態」のことである<sup>14)</sup>。一人一人が認められ、少数の意見も提出が認められ、十分に尊重されること。これが学級づくりの大きな役割であり、集団が個々の子どもの学習に対してもつ意味でもあった。では、このような学級づくりの過程と教科指導の過程とをどのように結びつけるのか。宮坂によれば、これら二つの教育過程は、「相補的相互浸透的關係」に入るといふ。つまり、「学級づくりによる学級集団の質的發展は、教育過程の土台たる学習者の主体的条件を確立し、提示される教材ないし教師の指導にたいする探求的積極的アプローチを可能にする一方、教科の本来的任務の明確化に裏づけられた教科指導の展開は、学級集団をして、より高度の発展を可能ならしめる役割を演ずる」<sup>15)</sup>。前述の藤原はこのような宮坂の論をもって、宮坂が学習集団論を切り拓いたとする。この引用箇所には、宮坂が学習指導において重視する、二つの要素が含まれている。それは、学習者の主体的条件にもとづいた学習を成り立たせることと、教科の学習が担う客観的知識や思考能力を養うことである。この二つの要素を実現するために重要な役割を果たすのが集団であった。このことは、学習集団のもつ、「子どもたちの人間性の発現ともいふべき側面と、集団としての問題解決の知的過程という側面との両側面」と重ねて考えることができる<sup>16)</sup>。この点について、次に検討する。

## 2-2. 集団の役割

宮坂によれば、人間性の発現の過程とは、「学級のなかのひとりびとりの子どもが生かされ、集団のなかで自己を表現し、自己に自信をいただくように成長していく」過程のことである<sup>17)</sup>。宮坂は、「教科学習の面では十分な成績のあげられない子どもが、学級の民主的な集団生活のなかで自己のもちまえを發揮し、自己を社会的に育てていく場をあたえられているばあい」をとりあげ<sup>18)</sup>、次のように述べる。

学級の自治活動のなかで、ひとりの問題を集団全体の問題にひろげて、みんなで意見を出しあい、力を合わせて困難な問題にとりくみ、民主的協力の価値をすこしでも体得した子どもたちは、たとえそれが教科の学習のなかみと直接つながらず、また教科の成績の向上と別段の関係がなかったとしても、かれらはそれによってまぎれもないよい教育を受けたといわなければならないし、よき市民の育成をめざす公教育は、このような教育的経験を学校の正規の教育計画のなかに組み込んでいなくてはならない。<sup>19)</sup>

このような過程こそ、学級づくりにおける人間性の発現の過程である。そしてそれは、「個々の子どもの人間としてのねがいや要求を解放する過程と、集団的な自治活動の実践をとおして人間性の発現をむしろ組織的に促進していく過程」であるという<sup>20)</sup>。

ここで必要とされるのが、「学級のなかになんでもいえる雰囲気や場をつくる」ということである<sup>21)</sup>。みんなで意見を出しあい、力を合わせて問題に取り組むということによって、集団のもつ力を子どもに実感させることができる。しかしながら、みんなで意見を出しあうということ自体が可能でなかった場合、集団のもつ力を実感するに至らない。また、「なんでもいえる雰囲気」をつくろうとしたとしても、「ただいえることだけをいって、いいにくいことあるいは真にいわなければならないことはいわないでいるという事態」に陥ってしまう可能性もある<sup>22)</sup>。宮坂のいう「なんでもいえる雰囲気」とは、子どもたちが自分の要求を表に出せるということである。「なんでも言える学級をつくるという過程」と「本質的な矛盾に子どもたちがとりくみ、集団構造の質的変革を彼らがみずからの力でなしとげていく過程」とを結びつけて考えなければならないと宮坂は主張する<sup>23)</sup>。この雰囲気の中で子どもに要求を出させていくということこそが、集団が学習に対して持つ大きな意味なのである。そしてこのことは、集団のもつもう一つの役割、知的能力の育成へとつながっていく。

知的能力の育成の過程は、「学級集団自体がそれ自体一つの意志をもって共通な問題にとりくみ、正しい問題解決行動を展開していくという知的な過程」であると説明される<sup>24)</sup>。これは真の学習集団の必須要件であるとともに、集団が学習に対してもっている強固な役割だといえる。宮坂は「教科指導のありかたが学級集団の成長にのぞましい影響を及ぼした例」をとりあげ、次のようにまとめている<sup>25)</sup>。

これらの実践例は、いずれも一方において学級づくりのしごとが教科をとおしての社会認識の発展を可能にするはたらきをもっていると同時に、教科の学習のなかで、具体的な生活感動によって裏づけられた理性的認識の発展が、逆に子どもたちが当面している生活課題への正しいとりくみを促進させ、学級を質の高い学習集団に変革していく契機となることを明らかにしている。<sup>26)</sup>

個々の子どもが各々の生活認識を吐露するだけでは、知的能力は向上しない。そのため、子どもの提出

した生活認識を組織化し、それを教科の内容と結びつけていくのである。このことによって子どもたちは提出された生活認識を相互検討し、教科の内容とも比較しながら、高めていくことができる。そして高められた認識は、教科の学習をも向上させていくのである。前節で検討した藤原が宮坂の特徴とした、「問題への取り組みの強さと深さ」とは、まさにこの点を指摘している<sup>27)</sup>。

以上のように、宮坂は集団の役割として、人間性の発現の過程と知的過程とをつくり出していくことを考えていた。これが宮坂の学習集団論の基盤にあったものであるといえよう<sup>28)</sup>。

### 2-3. 1960年代の時代状況

1960年代、宮坂の研究活動は、全生研の活動ともにあった。1958年の道徳の時間の特設が発表されると、翌1959年、日本教職員組合（以下「日教組」と略す）の第八次教育研究集会において宮坂は「上からの道徳特設に抵抗するために」、春田正治らとともに全生研を設立した<sup>29)</sup>。

日教組および日教組を取り巻く状況を外国人という立場から客観的に分析したベンジャミン・デューク（Benjamin Duke）は、日教組は政府の政策を非難してきたが、1952年以降その抵抗は敗北を喫してきた、と論じている。そして1960年代には、「同組合（日教組—引用者註）の影響力の及ぶ領分はといえば、——最初の教育委員会から学校へ、そして遂には教室自体へと——政府の諸政策の結果として、徐々に狭くなる一方であった」という<sup>30)</sup>。宮坂ら、文部省に反対する立場の民間教育団体の研究者は、このような状況のなか、教室での実践を追い求める形で政府への抵抗を続けていたのだといえる。それが、「特定のイデオロギー」を学校教育に持ち込む行為であるとして批判されることもあった<sup>31)</sup>。そして、この「特定のイデオロギー」を持ち込むということが、他の理論と全生研の理論を決定的に分け隔ててしまった原因であった。

また、1958年ころから、生活指導運動にも大きな変化があらわれた。『日本の教育』第八集には、生活指導分科会について「討議は動評闘争の厳しさを反映して、主として道徳教育、生活指導の計画化をめぐる展開された」とあり、闘争がはげしさを増すなかで教師たちの生活指導に対する考え方にも変化があらわれてきたといえる<sup>32)</sup>。このような状況のなかで大きくとりあげられたのが、規律や要求といった問題であった。この状況は1960年以降一層強まり、宮坂自身も1960年から1961年の状況について「集団主義的な実践がのびている」と評価している<sup>33)</sup>。

以上の点を踏まえれば、1950年代の宮坂の理論を検討することの意味は改めて明らかになる。それは、「集団主義的教育」へと傾斜する前の宮坂の理論を評価するということである。それが単なる1960年代の学習集団論への過渡期にすぎないのか。それとも、評価すべき別の要素をもっているのか。この点を、次節以降で検討する。

## 3. 1950年代初期の学習論の構造

### 3-1. 宮坂の考える教育課題

終戦直後の日本の教育界では、「科学的」で「民主的」な考え方を身につけるといことがひとつの重要な課題であった。『新教育指針』では、合理的精神と実証的精神の二つから成り立つ「科学的精神」が必要であり、民主主義の徹底が必要であると述べられている<sup>34)</sup>。「公民教育刷新二閣スル答申」でも、「合理的精神の涵養」や「科学の振興と国民生活の科学化」などが述べられている<sup>35)</sup>。

しかしながら、1950年代に入ると、保守的な風潮が強まり、「科学的」で「民主的」な考え方の涵養という課題は、置き去りにされていったといわれる。このような状況の中、日教組や民間の教育団体は文部省への対抗軸を構築していく。科学軽視に対する批判や、文部省による上からの押し付けに抗して「民主的」な教育を守ろうという動きが活発になっていくのである<sup>36)</sup>。

宮坂も文部省への対抗軸をつくらうとしていた一人であった。宮坂は『山びこ学校』について論じた際、「注目すべきは『山びこ学校』の子供たちの生み出したモラルの起点は科学だということなのだ」として、戦後における新しいモラルは科学を起点としたものになると論じている<sup>37)</sup>。また、社会科本来の目的として「日本人に救いがたく欠けている科学的な物の見方、問題のとらえ方問題の処理の仕方等々を身につけながら」子どもたちを「日本の社会の改造に参加」させてゆくことが想定されており、その中には「新しいモラルというものが子供たちの間に育つてゆくということが念頭にあったはず」だとも論じている<sup>38)</sup>。戦後の学校教育の達成すべきものの一つとして、「科学的」なものの考えかたがあると宮坂は考えていた<sup>39)</sup>。

ここでの「科学的」という言葉は、文部省への対抗軸を作る必要のあった状況を考えれば、「民主的」な思考へとつながる、合理的な考え方や批判的な考え方によって構成されていると考えてよいだろう。「保守的な風潮は、いつのまにか、あまり批判的でない、おとなしいこどもを歓迎するような気分を学校のなかにもつくりあげていく」と宮坂は指摘している<sup>40)</sup>。それゆえに、批判的な思考や「『なぜか』と突込んで考える態度」が重視されるのである<sup>41)</sup>。

そして、この「科学的」な思考に支えられた上に成り立つものとして、「民主的」な考え方や生活態度があると宮坂は考えていた。一般的に「民主的」や「民主主義」という言葉で考えられるのは、人間の平等と自由であろう<sup>42)</sup>。また、文部省との対立という状況においては、政府の押しつけに対抗して民衆自身がものごとを決定するという意味合いも含まれるだろう。しかし宮坂は平等と自由、そして民衆自身の意思決定に加え、異質なもの同士の交流や、そのための話し合いができることを「民主的」という言葉にこめていた。宮坂は次のように述べる。

学校が民主的人間の形成の場となることが望まれているならば、学年水準に基くいけば年齢階級的な基礎構造をもつ従来の学校社会の中に各学年を貫く縦の生徒組織が導入されることは論理的に当然の要請であろう。そのような組織をもつことによつて、学校ははじめて家庭や社会集団と同じ意味において自然な共同体となり得るであろう。<sup>43)</sup>

また、宮坂はホームルームの利点として、「能力別編成に伴う一つの欠陥である学級の非民主化を、異質なホームルーム編成で救うことが可能となる」ことをあげている<sup>44)</sup>。ここから、宮坂の「民主的」なる言葉には、異質のものが交流するという意味が含まれることが考えられる。

ただし、異質なもの同士が単に一緒に空間に存在するだけでは、交流は生まれない。異質なもの同士の交流を行うためには、話し合いが重要になると宮坂は考える。特別教育活動の計画に関して宮坂は、「誠に民主的共同計画がうちたてられてゆきさえすれば月間計画でも学期毎の計画でも、形式的な年間計画よりは望ましい結果を将来するものとなるであろう」と述べている<sup>45)</sup>。学校側が決定し、生徒に一方的に押し付けるような計画ではなく、生徒自身に検討させ、生徒と学校側とが共同でたてるような計画を、宮坂は求めている。それが「民主的」共同計画である。「民主的」といえるためには、要



素として話し合いが含まれるといえる。

しかしながら、話し合いも単純には望めない。話し合いを行うためにはその基盤となる人間関係が必要となる。上記のような話し合いを行うためにも、また、特別教育活動を円滑に運営するためにも、教師と生徒の親しい人間関係が不可欠であると宮坂は述べる。

教科外活動の領域はまさに、このような現代教育の一つの危機に直接的にふれる領域であり、教師と生徒とが客観的な教材の媒介なしに、直接的にふれあう機会を多分にもつものであるから、特別教育活動の組織、運営、指導においては、まず親しい民主主義的な人間関係を打ち立てることが先決であって、形式的な組織や計画を立てることで何事かがなされうると考えることは許されないのである。<sup>46)</sup>

真に国民が自分たちの意思でものごとを決めるには、違いのある個々人が協力してものごとにあたらねばならない。宮坂は、その前提として親密な人間関係があると考えていた。宮坂にとってはここまで含めて「民主的」なのであり、宮坂は学習論を構築するにあたって、「科学的」で「民主的」な考え方の育成ということを大きな課題としていた。

### 3-2. 学習集団論へのつながりと、1950年代初期の理論の独自性

以上のような課題を達成するため、宮坂は特別教育活動をそれ自体積極的な学習として位置づけ、特別教育活動と教科学習とを密接にかかわらせることが重要であると考えていた<sup>47)</sup>。宮坂はエルバート・フレッチウエル (Elbert Fretwell) の著述に触れて、以下のように述べる。

教科外活動研究の権威者たるフレッチウエルは今から二〇年前に、課外活動はどこでも可能なところで、カリキュラム活動から生長しそしてまたそれに帰ることによってカリキュラムを豊かに富ましむべきものである、と主張した。この考えは今日では多少の批判を受けている。こういう考え方では、課外活動を副次的にみることになるというのである。…中略…しかし、それにもかかわらず、少なくとも日本の今日の学校においては、児童会やクラブ活動を教科学習との深い関係において展開させる必要が大いにあると思う。<sup>48)</sup>

たとえば、児童会において社会科の学習内容とつながりのある活動を行う。その際の活動は社会科の学習内容に肉付けられて豊かなものになり、児童会において実践的に用いられた社会科の知識は、子どもたちの中で具体的なものとなる。単に社会科の中で民主主義について習うのに比べて、子どもの生活態度につよく影響を及ぼすような教育活動が望まれるのである。この時点での宮坂は、「学習指導」・「生活指導」という言葉を用いてはいないが、課外活動と教科の学習とを統一的に考えていこうとする態度が見られる。

では、そのなかで集団はどのような役割を果たすのか。宮坂は次のように述べる。

児童会やクラブ活動の最大の特徴のもう一つのもは、それがともにグループワークであるということであって、そこに協働性・社会性というものが養われてゆく機会が存するのである。<sup>49)</sup>

子どもたちは、子どもたちなりに建設していく共同生活のなかで一定の決まりや規則を知る。また、共同生活がその目的を達成するには自分たちでうちたてた規則を各自が守っていくことが必要であり、共同生活のなかで子どもたちはそのことを実感することができる。宮坂はこのように考え、グループワークの教育的価値として、協働・協力の発達を認めていた。この点も1960年代につながる考え方である。

さて、1960年代の学習集団論につながる要素は拾い上げることができた。ここでもう一つ、1950年代の学習論に独特の考え方をすくい上げたい。それは、科学へと向かう個の集まりが、最終的には民主的集団に至るという過程である。

この点を明らかにするために、自治活動に関する宮坂のとらえ方を見てみよう。

自治活動の本質的意義は、どこまでも、子供たちが、自らの属する共同社会の生活において解決を求めている大小の問題に自ら気がつき、その問題解決のために教科で学んでいる基礎的な知識や技能や態度やを総合的に駆使し、現実の共同関心事について言葉の正しい意味での共同思考をなし、可能なかぎり正しい解決策を探求したのち、組織を通してそれを実践し、その結果の反省に基づいてさらによりよい実践へと前進して行き、それによって、民主主義的な生きかた、民主主義的な正しい政治の方法を身につけていくという点にある。<sup>50)</sup>

宮坂が子どもたちに追い求めてもらいたいと考えるのは、絶対的な解決策ではない。議論をつくしたうえで可能な限りの正しい解決策が探求できればよいのである。議論をつくすということは、先述の「民主的」ということである。では、もう一つの重要な観点である「科学的」という言葉は、ここでの宮坂の論述に合致するものなのだろうか。絶対的な答えを求めないことは、「科学的」であることと矛盾しないのだろうか。

宮坂は、1950年代当時の教師について、次のように述べる。「われわれの課題は、こうした教師のきびしい反省と、新しい自己形成への努力と意志とに対して、道を拓いて行くことだ。そしてこの道を拓いて行く仕事こそ科学的になされねばならない」<sup>51)</sup>。そして、「自己自身の経験を土台とし、その反省と批判とに基いて、明日の教育行動の社会的意義とその科学性を探究していくという仕方ではなされなくてはならない」と述べる<sup>52)</sup>。自己自身の経験から出発することは、宮坂にとって「科学的」であることと矛盾しない。厳然たる客観的な知識を「科学的」とみなすわけではないのである。この時期の宮坂にとって、「科学的」とは「合理的」という意味に近かったといっただろう。「科学的」であることは個人の主観的現実から具体的に出発するということと相矛盾するものではなく、むしろ個人の主観的現実を具体的な要素として、そこから地に足のついた認識と議論を出発させることが重要であると考えられていた。

「民主的」とは、異なる他者が話し合いを通じて納得のいく結論を出していくというような意味であった。「科学的」とは、自らの経験を土台として合理的なものごとを考えることであった。そうとらえられているからこそ、「科学的」であろうとすることが、「民主的」な集団につながっていく。個人的主観的現実から出発して、合理的な考えを進めていくことで、「民主的」集団が成立していくのである。これは学習集団を組織するという考え方とは異なる。学習することが集団を組織していくのだということになる。学習は本来的に集団を必要とするものである、という考え方に近い。これは、宮坂が学習集団論を整備していくなかで見落とされてしまった、未発の可能性とでもいうべきものである。

### 3-3. 学習論の限界

この時期の宮坂の学習論は、教師の指導性を重視するものであったため、子ども同士の関係について十分な目配りがされていなかったといえる。その点で限界をもっていた。

「ホームルームの計画の二つの基本的なありかたは、教師と生徒との望ましい関係を樹立することと、生徒相互の共同生活組織を確立することである」<sup>53)</sup>という言葉が端的に表しているように、この時期の宮坂は教師—子どもの関係を人間関係の問題としてとらえ、生徒相互の関係については組織の問題としてとらえていた。子ども同士の親密な人間関係のもつ意味については、最重要の課題としては考えられていないのである。人間関係の問題は、主に教師—子ども関係について論じられた。

もちろん、子ども同士の関係が全く考えられていなかったわけではない。別の箇所ではホームルーム編成のねらいとして、「教師と生徒との間の人間関係をうちたてること」と「生徒相互間の人間関係をうちたてること」をあげており、子ども同士の人間関係についても注意が払われていなかったわけではないことがわかる<sup>54)</sup>。しかしながら、子ども同士の人間関係は、教師が子どもを見る際に気を付けるべきことといった意味でしか考えられていない。

個々の生徒諸活動の計画や運営の手続上における直接的な指導ももとより必要ではあるけれども、教育場面の背後にあつて、生徒相互の人間関係の編成や組みかえの仕事に当る教師の働きがなければ、生徒活動はとうてい完全な教育効果を発揮するものとはなりえないであろう。<sup>55)</sup>

ここには、子ども集団が成長していくという考え方はほとんど見られない。子どもの人間関係は、あくまで教師が組み替えていくべき対象であると考えられている。子ども同士の関係について、また、教師が子どもの集団に及ぼす影響について、十分な検討が行われていないのである。この点については山岸も、「1950年代初頭には、『教師—子ども』関係が、『子ども—子ども』関係にどのような影響を与えるのかについて、深くは述べられていなかったといえよう」と指摘している<sup>56)</sup>。この理由について山岸は検討を行っていないが、宮坂の教師に対する態度が、そこには大きく関係していたと考えられる。

戦後初期の時代において、宮坂の重視したのは、教師が責任をもって指導を行うということであった。宮坂は、教師が子どもを自由放任にしたり、子どもとの間に教材を挟むことで人間的な接触から逃れようとしたりすることを戒め、教師が子どもの密接な関係を築くことを主張している<sup>57)</sup>。戦争が終わってしばらくの間、戦争中の教育目的や教育方法が否定されたことによって多くの教師が自信を失っていた。子どもと密接な関係をもつことから逃げていた。宮坂はこのような状況を改善することが、日本の教育を改善するために第一に行わねばならないことと考えていたのである。そして特別教育活動は、教師をそのような逃避から救うものとして考えられた。

ただし、ここで検討されているのは、あくまで教師—子ども関係である。教師と子どもが直接的な人間関係を取り結ぶことが、教育を行う前提として必要だったのである。この問題意識からは、子どもが子ども同士の関係の中で成長するというを積極的に評価する態度は生まれがたい。子ども集団のもつ教育的な力をあてにすることは考えにくいのである。宮坂は「教師と生徒との人間的接触が特別教育活動の生命」だとも述べる<sup>58)</sup>。子ども同士の人間関係は、第一には考えられていなかった。この意味で、1950年代初期の宮坂の理論は、限界をもっていたといえる。

#### 4. 1950年代半ば以降の宮坂の学習指導論

##### 4-1. 集団が学習にとってもつ意味

以上述べたような可能性と限界を、1950年代半ば以降の宮坂はどのように引き取っていったのか。本節ではこの点について論ずる。

1954年に発表した『生活指導』において、宮坂は自由な集団活動の役割を二つ提示している。一つは、「興味の自由な追及」を可能にすることであり、そしてもう一つは、「生徒相互間の緊密な結びつきを可能にする」ことである<sup>59)</sup>。前者は、特別教育活動における自由な集団活動が、学習内容や学習形態について拘束性を強くもつ教科学習を補足し、発展させていくということであり、1950年代初期から引き継いでいるものであるといえる。後者については、一見1950年代初期のものと変わらないが、ある点で発展していると考えられる。それは、「仲間意識」や「自己の属する集団の当面する諸問題に対する共同の問題意識」について言及したことである<sup>60)</sup>。仲間意識が共同の問題意識とどのようにつながっていくのかということについては詳しく述べられていない。しかしながら、これら二つの点について触れられたことは、1950年代初期との大きな違いである。そして宮坂はこの点をさらに発展させていく。

1956年頃になると、宮坂は学習指導と生活指導を、学校教育を貫く二つの機能と考え、その二つの統合されたところに真の学習指導が成り立つという考え方を打ち出す。生活指導に対していわれる学習指導を狭義の学習指導、真の学習指導を広義の学習指導と表現している。「いわゆる学習指導がいつばんに教科という形をとつてあらわれている客観的な知識や技能に即して、展開される教師のいとなみをさしているのにたいして、生活指導は個人差をもつ具体的な生きた生徒一人々々の個人的主観的な事態に即して、展開される教師のいとなみをさす」<sup>61)</sup>。そして、「この二つの機能が結合されたばあい一人々々の生徒の主体的学習というものが成立し、そこに広い意味のそしてまた正しい意味の学習指導が成立する」<sup>62)</sup>。

では、ここでの正しい意味での学習指導とはどのようなことか。別の箇所では宮坂は次のように述べている。「学習指導は生活指導の機能をそのなかにとりこむことによって、自らを、ことばのもっとも深い意味での学習指導（つまり、学習を一人一人の児童にあまねく浸透させるとともに、その学習内容が真に生きてはたらく学力に転化するような）にまで高めることができる」といえる<sup>63)</sup>。

このような宮坂の理論を、全生研の中心的な論者であり宮坂とも議論を戦わせた竹内常一は次のように評価している。すなわち、「宮坂にあつては、生活指導機能による学校教育の改造は、ひとつには人格形成作用を喪失した学習指導の改造であり、いまひとつには非人間的な学校集団を民主的な学習集団に組みかえることである」と<sup>64)</sup>。実際宮坂は、真なる学習を成り立たせるうえで集団の役割を非常に重視していた。そして、学級や学校という集団に失われてしまった人間的接触を回復することが、宮坂にとって学習の重要な条件だった。教師—子ども関係だけではなく、子ども同士の関係の重要性が指摘されているのである。特に自治活動の場面で、教師と生徒あるいは生徒同士の直接的なやりとりは重視される<sup>65)</sup>。このような、人間的接触に基づき、それぞれの意見を自由に言い合えるような集団が、「民主的な学習集団」とよばれるものであろう。

さて、上のように構成された学習および学習指導は、集団とどのようなかわりを持っていたのであろうか。もし学習に対して集団が必須のものだとされていなかったのであれば、広義の学習指導と集団

との関係はどのようなものであったのか。

まず、狭義の学習指導における集団の役割について検討したい。狭義・広義の別なく、宮坂は様々なところで学習指導には集団が重要であると指摘している。しかしながら、直接的な意味で狭義の学習指導に必然的に集団が必要であると考えていたかという点、そうではないように思える。1950年代半ばまで、宮坂の関心は一斉授業のクラスの中に埋没した個人にあった。宮坂は『生活指導』の中で、集団指導について次のように述べる。

言葉の正しい意味における個人指導が、現代学校においては、個別方式によるのみでは不可能だということ、いな、むしろ、集団的方法を通すことによつて、はじめて、すべての生徒に指導の手をさしよるといふ、現代学校における指導の機会均等の課題は、正しくこたえられるのであろう。<sup>66)</sup>

宮坂の焦点はあくまでも個人にある。近代学校において埋没してしまっている個々の子どもを掘り起こしてこそ、子どもは主体的にものごとを考えられるようになる。このようにして宮坂は、あくまで集団を手段として考えていたのである。また、そもそも狭義の学習指導それ自体が集団的なものであれば、生活指導との境界は曖昧なものになってしまう。この意味でも、宮坂の考える学習指導は集団がなくとも成り立つということがわかる。

ただし、これはあくまで狭義の学習指導についてであり、広義の学習指導については別の説明ができる。広義の学習指導とは、狭義の学習指導と生活指導の統合されたものであり、生活指導が集団を扱うものである以上、広義の学習指導は本来的に集団を必要とする。

宮坂は学級づくりの過程を、「人間関係の解放と、自由な自己表現」および「共通経験の拡大と、共通な要求の組織化」と表現したが、これこそが集団がもつ教育的意味であったといえる<sup>67)</sup>。まず人間関係の解放については、困難が皆に共通なものだと知ることそれ自体が救いだということ、そして各成員の生きかたに学ぶことで価値認識が発達するという点、宮坂は論ずる。ここで重視されたのは情緒の一体感ということ、教師と子どもとの間の、そして子ども同士の人間的な結びつきをつくることにより、子どもは自由に自己表現できるようになる。そしてそのような自己表現を、他者の前に繰り返さずすることで、価値認識を発達させるのである。二点目の共通経験の拡大については、要求を組織化することで、要求充足のための具体的方法を探求することになり、自治活動的な方向に子どもたちが進んでいくということが論ぜられる。また、共通な要求を組織化しようとする点、狭義の学習で得られた知識が重要となってくる。学問的・客観的な知識を、自分たちの状況に合わせて考え直すことで、有意義に活用できるようにしていくのである。

この時期の宮坂は、子ども集団の親密な人間関係によって、子どもの意見や要求、問題意識を掘り起こそうとした。そして、その掘り起こした子どもの問題意識を教科の学習と結びつけることによって、子どもの現実に根差した客観的知識を身につけることを構想していた。宮坂の考える学習の構造は、集団という観点を入れることによって、学問的・客観的で固定的な知識と、自身の主体的主観的な現実によってたつ知識とを統合しようとしたものであったといえよう。

これは、3-2で指摘した、1950年代独自の考え方を発展させたものだと評価することもできる。1950年代初期は、その視座は教師にあった。教師の視点からしか見られていなかった。それが1950年代半

ばになると、子ども集団の成長を認めていく。組織すべき集団の質が変化しうるのだという前提に立った学習集団論が確立する。その意味では、集団に埋没した個を掘り起こすという意識も継続している。集団の成長が、個々の要求がはっきりと前に出されることと関連しているため、個の成長が集団の成長と重なるのである。

しかしながらその一方で、注意すべき点がある。それは、集団論が単なる外部的・付加的要素として包摂されてしまうという可能性が生じたことである。上述の通り、この時期の宮坂は、主観的現実を重視しながらも、客観的な知識を重視しようとしていた。主観的現実から客観的な知識へと結びつける経路を作ろうとしたのである。これは、スプートニクショック以後の、基礎学力要求の声にも応えられるものであったろう。しかしながら、客観的で固定的な知識の存在を認め、重視することで、集団を必要としない学習の形があることを認めてしまっている。学習が本来的に集団を必要とするものであるという考え方から遠ざかってしまったのである。

## 4-2. 学習論が変化した背景

### 4-2-1. ソ連の教育学の研究状況

上記のように、宮坂は人間的接触の欠如および考える主体としての自主性の欠如を問題としてとらえ、集団を活用することによってこれらの問題を解決しようとしていた。

しかしながら、3で述べたとおり、1950年代初期の宮坂は教師の指導性を重視しており、子ども同士の間関係については十分に検討を行っていなかった。このような変化は、どのようなきっかけでもたらされたのだろうか。まず、この時代の教育学を取り巻く状況について、特に集団主義的な教育実践のもととなったソ連の教育学についての研究状況について確認しておかねばならない。

比較教育学者として知られるジョージ・ベレディ（George Bereday）は、自身の日本での体験も踏まえ、戦後日本のソ連教育の研究状況について次のように述べている。

政権の座にある保守派も、疲れ切り妨害にあけくれる左翼も、どちらもソビエトの教育の方法を研究する理由をもっていた。公務員や実業家に代表され率いられる前者は、共産主義者や左翼傾向との戦いにおいて、最大限に「敵を知る」ことが期待されうる。後者——知識人や労働者の指導者——は、資本主義が自由の墮落であると信じ、ソビエトモデルのなかに民主主義のより良い意義を探し出すだろう。<sup>(68)</sup>

そして、矢川徳光や五十嵐顕、小川太郎など、ソ連に近づく教育学者は、「アメリカとソビエトの学校制度の違いを強調し、後者の特徴が特に日本へ移植するのに適切であると指摘した」<sup>(69)</sup>。1950年代、1960年代に、日本の教育学において集団が注目されたことにはこのような背景がある。

しかしながら、宮坂はソ連の教育に対して1950年代の半ばまでは、慎重な態度をとっていた。1950年代の時点では、集団主義の教育を持ち込むことについて、宮坂は慎重な立場をとっていた<sup>(70)</sup>。政府の政策に疑問を呈しつつも、ソ連の教育に接近するわけではなかったのである。もちろん、筆者は宮坂が日教組の活動に参加していたことを無視するわけではない。宮坂は1957年以降1964年まで日教組の教育研究会に講師として参加しており、1950年代の時点ですでに政府に反対の立場にたっていたことは間違いない。しかしながら、ソ連の教育をもちこむことについては慎重だったということを確認し

ておきたい。

では、宮坂の理論を変化させるに至った要因はどこにあったか。ここでは1950年代半ばの三つの要因をとりあげたい。すなわち、1953年の中国からの引き揚げ者の問題、初期社会科の変容による教科内容への信頼の低下、そして1956年に大田堯・城丸章夫とともに行った学級経営に関する共同研究、の三点である。これらは、文部省対日教組という大きな文脈に宮坂を飲み込んでいったものとして考えることができる。

#### 4-2-2. 中国からの引き揚げ者の問題

1953年、中国からの引き揚げ者を乗せた船が、舞鶴に到着した。これによって中国の教育の実態が日本に紹介されることになるのであるが<sup>71)</sup>、ここで紹介された中国の教育や、帰国した子どもたちの様子は、宮坂に大きな衝撃をもたらした。

宮坂は「自治活動の現状と展望」において、中国から帰ってきた中学生と舞鶴の中学生との座談会について触れている。宮坂はそこで、「戦後の日本の自治教育の敗北を感じないわけにはいかなかった」という<sup>72)</sup>。それは、「帰ってきた子どもたちが、語るべき意見を持っており、それに対して、こちらの子どもたちが語るべき意見をもっていなかったということ」であった<sup>73)</sup>。日本で教育を受けた子どもたちが自分たちの考えや要求を表現できないことが、宮坂にとっては大きな衝撃だったのである。

宮坂は直接的には中国を見習おうという発言はしていない。しかしながら、宮坂にとって中国の教育の影響が大きなものだったことは確かである。1954年の『生活指導』においても、宮坂は「作文集『帰ってきた子供たち』は、中国の学校で、自治活動が、たがいに助け合いながらいつしよに勉強する仕組をとおして、どんなに毎日の学習生活に結び付いているかを教えてくれる」と述べている<sup>74)</sup>。また、別の箇所では、中国から引き揚げて日本の学校に編入された生徒の言葉取り上げている。その生徒曰く、中国では新入生があれば自発的に言葉をかけ面倒を見ていたのに対し、自分が日本の学校に編入したときには友達とは話がしにくく、困ったことにも一人で対処しなければならない状況にあったという<sup>75)</sup>。このようにして宮坂は、引き揚げ者の語る中国の教育を好意的に評価していた。そして同時に、戦後日本の新教育の敗北を感じていた。

この体験が、子どもの要求や意見を育てることの重要性を宮坂に痛烈に感じさせたといつてよいだろう。もちろんそれがすぐに集団と結びつけられたわけではない。しかし、この体験の直後の1954年に、先述の「仲間意識」や「自己の属する集団の当面する諸問題に対する共同の問題意識」が問題にされ始めたことは、重要な点である。そして、宮坂が、子ども同士の関係や、個々の子どもが自身の意見を表明することに対してこれまで以上に注意を向けるようになったことの大きな原因の一つとして、この引き揚げ者の問題があったといえる。

#### 4-2-3. 学習指導要領の改訂

宮坂が直接的に言及しているわけではないが、ここで検討しておくべき重要な要素がある。それが学習指導要領の改訂である。

1955年には学習指導要領が改訂され、小学校社会科では各分野の学習が「各学年を通して系統的に、またその学年の発達段階に即して行われるよう」、種々の目標が定められた<sup>76)</sup>。中学校社会科では地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野という三分野が示された<sup>77)</sup>。このことに関する議論は耳

目を集めるものであった。社会科が解体されていくのではないかという不安があったのである。さらに1958年になると道徳の時間の特設により、社会科解体の不安は一層高まった。

宮坂は上記のように、異質なものが話し合いをつくすことで納得のいく合意をつくりあげて重んじていた。この過程は教科外の活動を含む学校教育全体で行われるものではあったが、そのなかでも、総合的な学習活動を行う社会科の担うものは大きかったといえる。その社会科が変容することにより、科学的な考え方を追求する機会としての社会科への信頼ができなくなっていったと考えられる。

前述の通り、1951年に宮坂は、社会科本来の目的として「科学的な物の見方」を身につけながら「日本の社会の改造に参加」させてゆくこと、および「新しいモラル」を育てることがあったはずだと論じている<sup>78)</sup>。社会科の目的として新しいモラルがあり、「科学的」な考え方はその新しいモラルに子どもを至らしめるものであった。この時には社会科に対する信頼があったのである。しかし、1960年代になると、宮坂は社会科の指導について、「ややもすると冷たい批判力が現実からの逃避を誘いやすいこと」を指摘している<sup>79)</sup>。そしてその冷たい批判力を克服するために必要なのは、「子どもたちのありのままの喜怒哀楽の事実」を大切に、「主体的現実を揺り動かす」ことだと論じている<sup>80)</sup>。ここでは、社会科の目的を達成するために、喜怒哀楽の事実を大切にするという構造になっている。「科学的」な考え方が新しいモラルを導くという構造はここには見えてこない。社会科に対する態度が変化しているのである。

もちろん社会科のとらえ方の変化は社会科の改訂だけが原因ではないだろう。しかし、大きな要因の一つとして数えることはできよう。

#### 4-2-4. 学級経営についての共同研究

宮坂は1954年11月、東京大学教育学部助教授に就任する<sup>81)</sup>。宮坂の下で研究指導を受けていた影山昇は、宮坂のこの時期の活動を、「活動分野を全国的規模に広げ、それまでの諸研究の成果を下敷きにして教育の理論と実践との統合を目指す教育運動にまで高めていこうと懸命に努力」していたととらえ、「一見それまでのきわめて『静』的な研究姿勢とは好対照をなす『動』的な歩み方が極めて顕著であった」と評している<sup>82)</sup>。1950年代半ばの宮坂の理論的变化について、東京大学への就職と教育運動への参加が少なからず影響していたと考えてよいだろう。特に、1956年に大田堯・城丸章夫とともに行った共同研究は重要な転機であったと考えられる。

宮坂が集団づくりに関心を寄せるようになったきっかけとして、城丸章夫は1956年に行われた大田堯・城丸・宮坂の共同研究があると述べている<sup>83)</sup>。この共同研究では、「学級経営とは、学級集団の経営であり、子どものねがいを蓄積し、これをより所として人間関係を集団にまで高めるいとなみであるというふうに絞ることもできるであろう」という結論が導き出されている<sup>84)</sup>。ここには、子どものねがいを引き出し蓄積することに集団の役割があるのだということ、そして集団そのものが成長しうるのだということが示されている。1954年の『生活指導』においてはまだ不十分であった仲間意識と問題意識とのつながりが、ここでははっきりと意識されている。つまり、自分たちのねがいを表出できるような人間関係を構築し、その願いを共有し蓄積していくなかで、人間関係は問題意識を共有する集団へと成長するということが表明されたのである。

このころから宮坂は、集団というものが学校教育において、あるいは生活指導において、どのような役割を果たしうるのかという点についての検討を頻繁に行っている。共同研究の二か月後に発表された



文章のなかでは、「自治活動以前の問題」として、「教科および教科外にわたる教師と生徒の人間関係、さらには教師を包み込んだ生徒同士の人間関係を、ひとりびとりがどんな疑問でも悩みでも要求でも自由に語り出せるものにまでたかめるという意味での生活指導のしごと」があるとしていた<sup>85)</sup>。1950年代前半には教師—子ども関係が関心の中心だったが、この時期にはより広い範囲での人間関係をとらえようとしている。

1956年の共同研究は、子ども同士の親密な人間関係や仲間意識をもとにして、問題意識を共有する集団が成立するという過程が、宮坂のなかではっきりしたものになる、ひとつのきっかけになったといえよう。

#### 4-2-5. 宮坂の意識の変化

中国からの引き揚げ者の問題は、子ども一人一人が自分の意見を言えるようにしなければならないという意識を宮坂に与えた。社会科に関する学習指導要領の改訂の問題は、社会科という教科に対する考え方を考える可能性があった。そして学級経営に関する共同研究は、子ども集団それ自体が自ら変革していけるのだと宮坂に提示した。いずれも宮坂の問題関心や集団のとらえ方に大きな影響を与えた。個別の事項それぞれが違った形で宮坂の理論に影響を与え、学習集団論を形成する要因となったといえる。しかしながら、これらを総じてみると、文部省対日教組という大きな文脈に宮坂を飲み込んでいったものとしても理解できる。

宮坂はソ連の教育の導入に対して慎重な態度をとりつつも、ソ連や中国の教育に対する魅力も一方で感じていた。民間の教育運動や、日教組の活動にも同調していった。ソ連の教育に対する態度や、1950年代初期の理論、または科学についての考え方等を踏まえれば、宮坂は一般的な文部省対日教組という構図とは異なるところに、文部省との対立軸をつくらうとしていたと評価することができる。しかしながら、本節で検討した三点によって宮坂は、文部省対日教組という大きな文脈に飲み込まれてしまった。中国と比較する形で日本の現状を憂い、学習指導要領の改訂に危機感を募らせ、上からの押しつけに抗する形で民間教育運動に同調していくのである。それがやがて宮坂を「集団主義的教育」へと傾斜させることにもなったのであろう。

### 5. おわりに

本研究では、まず、宮坂が学習に対する集団の役割として考えていたもののうち1950年代から1960年代につながる要素を明らかにした。1960年代の宮坂の学習集団論の基礎には、親密な人間関係に基づいて個々の人間性を発現させるという要素と、それを土台として課外活動と教科学習を統一的に展開することで知的能力を育成するという要素が含まれていた。これらの要素につながるものは、1950年代初期にすでにあらわれていた。集団に埋没した個を掘り起こし人間同士の密接な関係を打ち立てることと、課外活動と教科活動を統一的に展開することとが、1950年代初期の理論に見られる。

次に、1960年代の学習集団論とは全く異なった、学習集団についての考え方をひろい出した。それは、科学へと向かう個の集まりが、最終的には民主的集団に至るという考え方である。この考え方は、学習は本来的に集団を必要とするものである、という考え方に近いものである。しかしながら、この考え方は、1950年代の半ば以降、文部省との対立に飲み込まれるなかで、また、学習集団論として整理されていくなかで、後退していった。

今回の検討によって、宮坂を再評価することが可能である。もちろん、いわゆる特設道徳に反対した生活指導運動の指導者という宮坂像が消えるわけではない。しかし、それまでの宮坂が、文部省対日教組という対立図式のなかでは論じ切れないのだということが、今回の検討からいえよう。文部省に対抗する軸を、マルクス主義的な教育学者とは別のところにたてようとしていたのである。それは時代のうねりのなかに飲み込まれてしまったが、学習集団論が別の形で発展しえた可能性を残している。

また、宮坂が置き去りにしてしまったこの点は、1950年代当時の他の理論とのつながりを考えるうえで鍵になり得る。1950年代には集団を介して学習をとらえようという考え方があらわれてきていた。そのような理論の背景にある問題意識も、宮坂の問題意識と重なるところが大きい。たとえば、そのような理論の一つとして末吉悌次ら、教育社会学の研究者がうちたてた理論がある。末吉らは、学習とは根本的に集団に関連するものであり、個人的教育観は乗り越えられなければならない、という考えにたって学習論を形成しようとしていた<sup>86)</sup>。また、末吉は科学的思考能力や民主的集団の育成についても問題意識として抱いていた<sup>87)</sup>。このような考え方は、宮坂の学習論と重なるところが大きい。1950年代の宮坂の理論を軸とすることで、このような他の理論の対立関係や、それらのもつ共通基盤について検討することが可能になると考えられる。これらの作業を行っていくことは、今後の課題としたい。

#### 注

- 1) 本論では、広く学習に関する理論を「学習論」とし、集団を手がかりとして学習の問題をとらえ、学習の為の望ましい集団を組織しようとする理論を「学習集団論」とする。宮坂が「学習集団」という言葉を用いるようになるのは1950年代半ば以降であるため、1950年代前半の理論について検討する際には、宮坂の学習論から、学習集団について検討していると考えられる部分を取り出すという形をとる。
- 2) 柴田義松「『学びの共同体』論と学習集団」『現代教育科学』48(11), 2005年, 93頁。
- 3) 柴田義松「『学びの共同体』と学習集団の授業の比較」『現代教育科学』49(1), 2006年。
- 4) 片岡徳雄『集団主義教育の批判』黎明書房, 1975年。
- 5) 藤原幸男「戦後授業研究における学習集団研究の成果と課題」『琉球大学教育学部紀要』(56), 2000年, 70頁。
- 6) 同上, 76頁。
- 7) 城丸章夫「解説」『宮坂哲文著作集Ⅱ』明治図書, 1968年, 333頁。
- 8) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書, 1969年, 17-18頁。
- 9) 山岸知幸「宮坂の生活指導理論における『学級』概念の検討—宮坂の教育理論形成史における1950年代を中心に—」『教育方法学研究』(21), 1995年, 35頁。
- 10) 同上。
- 11) 前掲, 竹内『生活指導の理論』, 26頁。
- 12) 宮坂哲文『学級経営入門』明治図書, 1964年, 175頁。
- 13) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房, 1962年, 170頁。
- 14) 同上。
- 15) 前掲, 宮坂『学級経営入門』, 175頁。
- 16) 前掲, 宮坂『生活指導の基礎理論』, 172頁。
- 17) 同上, 171頁。
- 18) 同上, 172頁。
- 19) 同上, 174頁。
- 20) 同上。
- 21) 同上, 126頁。
- 22) 同上, 127頁。

- 26) 同上, 129頁。
- 24) 同上, 171頁。
- 25) 同上, 174頁。
- 26) 同上, 175-176頁。
- 27) 前掲, 藤原「戦後授業研究における学習集団研究の成果と課題」, 70頁。
- 28) 集団の役割についての考え方は, 1950年代の「学級」概念ともつながっていると考えられる。前述通り, 1950年代の宮坂は「学級」を, 情緒性が重視され, 教師をも含みこんだ親密な関係の場としてとらえていた。山岸は1950年代の宮坂の生活指導論には変化があることを認めながらも, 上記の点については一貫していたと指摘する。山岸は1960年代の「学級」概念については検討を行っていないが, 本節の検討も踏まえれば, 情緒性の重視と親密な関係の場という考え方は, 1960年代にも引き継がれていったと考えてよいだろう。
- 29) 岩浅農也・竹内常一・藤田昌士・前之園幸一郎編『宮坂哲文教授追悼録』, 出版地・出版者不明, 1965年, 75頁。なお, 当初は研究者が中心となって会を運営していこう考えのもと「全国生活指導研究者協議会」という名称であったが, それを超えて研究者と現場教師が一つとなった全国的な教育研究団体として運動をおこすということになり, 1959年の第一回全国大会において会の名称は「全国生活指導研究協議会」とあらためられた(大畑佳司「全生研のあゆみ」『全生研大会基調提案集成』明治図書, 1974年, 291頁)。
- 30) B.C.デューク著・市川博訳『日本の戦闘的教師たち』教育開発研究所, 1976年, 212頁。
- 31) 片岡徳雄『学習集団を創る—技術と理論—』黎明書房, 1971年, 241頁。
- 32) 春田正治・宮坂哲文「第十分科会 生活指導」『日本の教育』, 第8集, 1959年, 241頁。
- 33) 宮坂哲文「全国委員・活動者会議への提案」『生活指導』(25), 1961年8月, 103頁。
- 34) 文部省『新教育指針』, 1945年。
- 35) 片上宗二『敗戦直後の公民教育構想』教育史料出版会, 1984年, 244-247頁。
- 36) 五十嵐頭・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』青木書店, 1970年。大田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店, 1978年。
- 37) 宮坂哲文「道徳教育の問題点」『読書人』(6), 1951年9月, 13頁。
- 38) 同上。
- 39) 「科学的」という言葉も, 論者によって意味が異なる。たとえば小川太郎は, 「社会現象について言えば, 社会の現実・矛盾・発展の法則と方向を, 主観的にではなく客観的に認識させるのが科学的教育である」と述べる(小川太郎「解説」『矢川徳光教育学著作集第3巻』青木書店, 1973年)。後に竹内常一が宮坂の学習指導論を批判して, 「なんと宮坂の学習指導論が科学から遠く離れていたことか」と述べたが(前掲, 竹内, 58-59頁), 宮坂自身は科学を重視すると表明している。では, この相違をどのようにとらえるべきか。それは, 科学のとらえ方が宮坂と竹内・小川とで異なっていたということであろう。宮坂は竹内らのように, 唯物論的な科学観をとらない。竹内は科学の客観性を特に重視するが, 宮坂は具体的なものごとから出発するという点を重視しているのである。それは戦前の観念論的な考え方への反省から生じたものであろう。そして, 重視された具体的ものごとが, 宮坂においては, 個人の主観的な認識であったのである。しかし, 主観的な認識をそのままにしておくわけではない。後に述べるように, 主観的な認識を集団のなかにさらし, 自分の認識と他者の認識とを比較していくなかで, より高い次元の認識へと到達させようというのである。その高い認識の下で合理的なものごとを考えることが, 「科学的」な思考なのである。これは, 「教師が自分の認識を正しいものとおくことは虚偽である。この虚偽からは科学的な, そして民主的な教育は生まれない」という, 上田薫の主張にも通ずるものがあるように思える(上田薫『系統主義とのたたかい』黎明書房, 1993年, 252頁)。ただ, ここでは宮坂の「科学的」という言葉が, 竹内らの考える「科学的」とは異なる意味で用いられていたことを指摘するにとどめる。
- 40) 宮坂哲文「学校における指導活動」『教育調査』1(4), 1952年, 38頁。
- 41) 宮坂哲文「学級外グループ活動」海後宗臣・牧野巽編『学校の社会学』東洋館, 1953年, 100頁。
- 42) たとえば篠原助市は『民主主義と教育の精神』の中で, 民主主義の実現に必要な精神として, 「民主主義の根本理念は人間の平等であり, 其の精神は自由と正義である。人々其の素質に於て生れ育つ環境に於て異なる(夫れは疑ふべくもない)にも拘らず, 人としての性質, 即ち内に具はる人間性に於て万人平等であり, 人として同様の権利を有する」と論じた(篠原助市『民主主義と教育の精神』宝文館, 1948年, 13頁)。そして, 「自由

- は民主主義の精神であり、消極的には拘束からの離脱、積極的には自発性を意味する」という（同上、21頁）。
- 43) 宮坂哲文「アメリカ中等学校におけるホームルームの問題（下）」『教育学研究』17(4), 1949年, 57頁。
  - 44) 宮坂哲文「ホームルーム—概念を整理する—」『教育』3(5), 1946年6月, 51頁。
  - 45) 宮坂哲文「特別教育活動の計画について」『高校教育』3(3), 1950年3月, 15頁。
  - 46) 宮坂哲文「教科外活動の再検討」『新しい学校』3(10), 1951年10月, 13-14頁。
  - 47) 宮坂哲文『特別教育活動』明治図書, 1950年, 66頁。
  - 48) 宮坂哲文「児童会・クラブ活動の教育的意義」『初等教育資料』(15), 1951年, 7頁。
  - 49) 同上, 6頁。
  - 50) 前掲, 宮坂, 「学級外グループ活動」, 99-100頁。
  - 51) 宮坂哲文「教科外活動の再検討」『新しい学校』3(10), 1951年, 14頁。
  - 52) 同上。
  - 53) 宮坂哲文「ホームルームの計画」『中学のカリキュラム』(1), 1950年, 6頁。
  - 54) 宮坂哲文「ホーム・ルーム編成の問題」『中学教育技術 職家・音楽・体育』2(1), 1952年, 145頁。
  - 55) 前掲, 宮坂『特別教育活動』, 122頁。
  - 56) 前掲, 山岸「宮坂の生活指導理論における『学級』概念の検討」, 35頁。
  - 57) 前掲, 宮坂「教科外活動の再検討」, 13頁。
  - 58) 同上, 15頁。
  - 59) 宮坂哲文『生活指導』朝倉書店, 1954年, 217-218頁。
  - 60) 同上, 218頁。
  - 61) 宮坂哲文「生活指導と道徳教育」『職業指導』30(12), 1957年12月, 2頁。
  - 62) 同上。ここでいわれる「正しい意味の学習指導」は、「全き教育」とも言い換えられるものである。同じ文章の中で宮坂は「生活指導は学習指導（狭義）と結合してはじめて全き教育を成立させるものである」（同上, 3頁）と述べている。
  - 63) 宮坂哲文「人間形成としての教育方法」吉田昇・宮坂哲文・大槻健編『教育方法学』誠信書房, 1958年, 300頁。
  - 64) 前掲, 竹内『生活指導の理論』, 65頁。
  - 65) 宮坂哲文「自治活動の現状と展望」『教育』3(12), 1953年12月, 21頁。
  - 66) 前掲, 宮坂『生活指導』, 211-212頁。
  - 67) 宮坂哲文「学級づくりと生活指導」宮坂哲文・寒川道夫・春田正治『学級づくりと生活指導』明治図書, 1958年, 12頁。
  - 68) George Bereday, Japanese Studies on Soviet Education, *Comparative Education Review*, 8(2), 1964, pp. 176-177.
  - 69) Ibid., p. 177.
  - 70) 宮坂はエヒメ集団教育研究会の理論を取り上げ、「『ひとりがみんなのために』ということばを、『集団のために』ということばを、そう安易に口にすることができなかつたという敗戦後のわれわれの歴史的事情をわれわれはもう一度ふりかえてみる必要がある」として、集団主義的な教育方法に対して慎重な立場を示している（宮坂哲文『『集団教育』の問題点をめぐって』『教育評論』5(12), 1956年12月, 29頁）。
  - 71) 1953年には中国の教育の実態が新聞でも紹介されているが、そこには学ぶべき点を評価しようとする態度が伺える。『読売新聞』1953年4月2日, 朝刊, 「中共教育の実態 帰国者に聞く」。『読売新聞』1953年7月9日, 朝刊, 「引揚げ児童の諸問題」。
  - 72) 前掲, 宮坂「自治活動の現状と展望」, 14頁。
  - 73) 同上, 15頁。
  - 74) 前掲, 宮坂『生活指導』, 229頁。
  - 75) 同上, 267-268頁。
  - 76) 『小学校学習指導要領 社会科編 昭和30年度改訂版』, 日本書籍, 1955年, 1頁。
  - 77) 『中学校学習指導要領 社会科編 昭和30年度改訂版』, 二葉, 1956年。
  - 78) 前掲, 宮坂「道徳教育の問題点」, 13頁。
  - 79) 前掲, 宮坂『生活指導の基礎理論』, 180頁。
  - 80) 同上。

- 81) 影山昇『宮坂哲文と生活指導研究』東京水産大学・教育学研究室, 1998年, 47頁。
- 82) 同上, 58-59頁。
- 83) 城丸章夫「戦後生活綴方運動と生活指導 (三)」『生活指導』(129), 1969年。
- 84) 城丸彰夫・大田堯・宮坂哲文「『山びこ学校』以後の学級経営の発展」『教育』(58), 1956年, 39頁。
- 85) 宮坂哲文「自治活動以前の問題」『学習研究』(112), 1956年, 70頁。
- 86) 末吉悌次編『集団学習の研究』明治図書, 1959年。
- 87) 末吉悌次「社会過程としての学習指導 (その三)」『学校教育』(462), 1956年4月, 18頁。末吉悌次「教育界の動向」『学校教育』(446), 1954年12月, 35頁。