

戦後初期社会教育論における「集団」の検討

青山 鉄兵*

The Meaning of "Group" in 1950s' Adult Education

Tepei AOYAMA

Although the importance of "group" for human development has often been discussed, the meaning or the value of "group" has hardly been discussed in the context of adult education.

The theory of group work, KYODO-GAKUSHU and "CIRCLE" movement are typical arguments about learning based on "group" in 1950s' adult education. In this paper, in order to get a framework of study of the meaning and the value of "group" for human development, I review the three theories and analyze what kind of meaning or value "group" has (or is expected to have).

目次

- I はじめに
- II グループワーク論における集団
 - A グループワークの原理と集団
 - B グループワーク論における集団の価値
- III 共同学習論における集団
 - A 「共同学習の本質」にみる集団の捉えられ方
 - B 共同学習論における集団像—グループワーク論との比較から
- IV サークル論における集団
 - A 「人間性の回復／解放」の場としてのサークル
 - B サークル論における集団像
- V 3つの論の展開と集団像の変化
 - A グループワーク論の展開
 - B 共同学習論・サークル論の展開
 - C 小集団学習論の成立とその後
- VI おわりに
 - I はじめに

本論は、社会教育における集団の意味を原理的に検討するための視座を提供することを目的としている。

社会教育の領域において、集団に関する議論はこれまで数多くの蓄積があるが、そこでの議論は、集団におけ

る人間形成を原理的に探求する視点に欠けていたと言えるのではないだろうか。集団が人間形成において重要な意味をもつことは経験的な事実と言えようが、集団のもつ人間形成的機能の内実を明らかにし、その根拠や意味を問う作業は、これまで十分になされてきたとは言い難い。集団における人間形成を実証的に分析することが困難であることは言うまでもないが、とはいえ、それらの意味や根拠を原理的に捉えようとする視点もないままに、集団の教育的な機能に安易に期待したり、あるいはその危険性を主張するだけでは、集団を活用した様々な実践への研究的な貢献は乏しいと言わざるをえない。「参加」や「体験」といったキーワードとともに集団での活動への注目が高まる近年、こうした基礎的な作業の重要性は増していると言えよう。

本論では、以上のような問題意識に基づき、特に1950年代から1960年代にかけての社会教育論において、集団がどのように捉えられ、どのような人間形成が期待されていたのか、を検討していく。この時期の議論を取り上げるのは、①個人学習の支援に社会教育政策の重点が置かれるようになった1970年以前で、集団に関する議論・実践の双方に多くの蓄積があったこと、②①と関連して、集団における議論や実践を包括的に整理・分析した先行研究が蓄積されており、「集団」という概念が、学習や人間形成との関わりの中で包括的に捉えられていたこと、③この時期の議論が、現在においてもくりかえし言

*生涯教育計画コース 博士課程1年

及されており、現代的な意味も小さくないと考えられること、などによるものである。

この時期の集団に関する議論の蓄積は膨大であり、これらをどのように整理するか、ということ自体が一つの議論となりうるが、本論では、社会教育の領域との関連が深い代表的な議論と考えられる①グループワーク論、②共同学習論、③サークル論の3つの議論を取り上げ、検討する。これら3つの議論は相互に影響を与えつつも、時期、論者、内容などの点でそれぞれ独立した「論」を形成していると言えるものである²⁾。もちろん、これら3つの議論でこの時期の社会教育の領域での集団論を全て網羅できるわけではなく、集団の捉えられ方の全体像をつかむには限界があろう。とはいえ、本論の目的は集団論の鳥瞰図を描くことではなく、集団における人間形成に注目して、これまでの社会教育論を捉え直すことであるから、まずは代表的な議論について検討することが優先すべき課題であると考えた。

なお、それぞれの議論に対応する実践の展開や背景となる社会状況などについては、すでに多くの論者によって整理がなされており、本論で詳しく述べることはしない。

II グループワーク論における集団

A グループワークの原理と集団

グループワーク論は、戦後の社会教育論に最初に導入された集団論と言える。戦前の「官府的民衆教化」的な社会教育の特徴として「非施設・団体中心性」が挙げられることがあるが³⁾、グループワーク論はそのような団体の民主化を目的に、占領期にCIEによって導入されたものである。アメリカで成立したグループワーク論を、日本に普及させるきっかけとなったのが、IEFL (The Institute For Educational Leadership, 「教育長等講習」あるいは「教育指導者講習」)における、青少年指導者講習会 (YLTC: Youth Leaders Training Courses) であり、特に第1期IFELでの講義がその後の議論の基礎を作ったとされている⁴⁾。

第1期青少年指導者講習会の講義録は『青少年指導の手引』に収録されているが、この講習会の中で、特にグループワークの原理的な講義を担当したのがドロセア・サリヴァン (Sullivan, D.) であった。

サリヴァンはグループワークの原理を次のように説明している。

“グループ・ワークにおいては…各個人がもつ、彼のなかまによってうけ入れられたいという、平常な願望をもちいるのである。グループ自体を教育の手段とし

てもちい…グループの各員の発達に影響をおよぼそうとつとめるのである。これはすなわち、その特別な任務を負わされている人によって、グループ員の間の相互作用に関する知識と、その相互作用そのものが意識的に利用されることを意味する。”⁵⁾

ここでは、グループワーク論における集団の有り様の特徴として、以下の4点を挙げることができよう。

第1に、グループが教育の手段と捉えられていることである。グループは、各員の発達に影響をおよぼすための手段であり、それ自体は目的ではないと考えられているのである。

関連して第2に、目的として、個人の発達が掲げられていることである。サリヴァンは別の箇所でも、“グループ・ワークの究極の目的は、グループによって各個人を発達せしめるにある”と述べて、グループワークの目的が個人の発達であることを繰り返し強調している⁶⁾。このような個人の尊重は“民主主義の基礎の上に立つもの”だと考えられたのであり⁷⁾、これはこの時期の占領政策とも密接に関連するものであった。

第3に、グループが教育的な意義をもつ根拠が、集団欲求に基づく相互作用に求められていることである。このことは、プログラムに対する考え方にも示されている。すなわち、個々のプログラムもまた、相互作用をもたらしするための手段なのであり、目的ではないのである。この点について永井三郎は“グループ・ワークでは、「何をなすか」よりはむしろ「誰により、いかに作られ、また実行されるか」の方が、より重要になってくる”と述べている⁸⁾。具体的な活動内容よりもそれがなされるプロセスにこそ教育的な意味があると考えられているのだと言えよう。また、相互作用を効果的にするための条件が提示されており⁹⁾、特に自由意志による参加と会員の等質性が強調されている。すなわち各人の興味が重視され、興味関心にもとづく者同士によって集団が作られることが期待されていた。

第4に、指導者 (グループ・ワーカー) の存在が前提とされていることである。グループ自体が「教育の手段」であったのであるから、グループを用いて教育する指導者の存在は必然的であったとも言える。ただしここで注意しておきたいのは、指導者の役割が、単なる「働きかけ」に留まらないことである。例えば、グループ・ワーカーは“グループ全体が、民主的社会の一つの有力な単位として、その任をはたすべき方法を教える”のであり、“[グループ精神]の発達を期するとともに、正しき価値観念、選択力、および自他の行為に対する責任感を教えこむことに力をいたす”存在として捉えられている¹⁰⁾。す

なわち、ワーカーは自発的なグループに単に働きかけるだけでなく、「正しき価値観念」を「教えこむ」存在としても捉えられているのである。

B グループワーク論における集団の価値

グループワーク論において、以上のようなグループワークの原理の基盤となる集団それ自体の意味は、どのように捉えうるだろうか。上の4つの特徴の中で、集団そのものと直接関係するのは相互作用への教育的な期待であろうが、この相互作用についても、それがなぜ教育的な意味を持ちうると考えられたのかについて検討する必要がある。これは、グループワーク論において集団が価値をもつと考えられた根拠は何かという問題であると言えるが、グループワークの重要な要素と考えられていた討議法（ここでは特にグループディスカッション group discussion：小団討議）に関する議論は、この問題を考える上での手がかりとなるものである。

永井三郎は、小団討議のすぐれた点を、以下の6点にまとめている。

“一、ちがった立場の見方や意見や経験が自由にのべられることによって、グループ各員の思索を刺戟し、それを活発にする。

二、それに伴って、自分の考の狭かったり、浅かったり、一方的であったりした事に気づき、より広い、囚われない、しかも明確な立場から考を進めることを可能にする。

三、グループの人達だけの考でなく、専門家や経験者の意見もきき、社会の伝統や風習などの真の意味をも考に入れ、あらゆる知識や経験を活かすことが出来る。

四、自分の立場を明らかにすると共に、他の人達の考や、立場をも十分に尊重すると云う民主的生活の基礎的訓練がこれを通じて達成される。

五、青年指導に適用された場合には、青年の側からは彼等の欲求を発表する機会となり、指導者の側からは、青年の願望や傾向を知ると共に自分の考や立場を伝えるよい機会となり、両者を密接に結びつけ、指導をより効果的にする。

六、皆が力を協せて、あり丈の知識と経験を傾けて到達した結論は、それ自身、各自が単独に到達し得るものより、はるかに正しく、信頼し得るものであるばかりでなく、はじめには想像もなし得なかった新境地に達するを得、新しい価値を発見し、或は新光明を与えられ、またそれは各員を一層強く、深く結びつける力をもつに至るのである。”¹¹⁾

ここからは以下の2点を読み取ることができよう。

第1に、集団での討議に基づく思考が、個人で思考するよりも合理的かつ客観的であると考えられていることである。永井によれば、小団討議によって目ざされるのは“一つの問題を多くの方面から眺め、各方面に資料を求めて、それを正しく活用し、多くの見解を比較し、価値づけて、かくして誤りのない判断をなし得る人”である¹²⁾。小団討議は集団を用いて、そうした合理性を実現する場所であり、各個人にとっては個人の思考的訓練の場となると考えられているのである。

第2に、集団による討議そのものが民主主義を体現していると考えられていることである。すなわち、討議ができること自体が価値のあることなのであり、個人にとっては、集団での討議へ参加することによって、民主的な体験を得ることが、教育的であると考えられたのだと言えよう。

以上のように、グループワークの重要な要素と考えられていた討議（ディスカッション）において、集団は、それ自体が合理性と民主主義という価値を体現していた。そして、それらの価値を体験的に学ぶ場として、集団での活動が捉えられていたのである。

討議法に見られた、集団の合理性と民主主義への信頼こそ、グループワークにおける集団像の根本をなすものであると考えることができるのではないだろうか。すなわち、集団内の相互作用は、それ自体が合理的で民主的であるから教育的なのであり、合理性や民主主義という絶対的な価値が存在するからこそ、指導者は「正しき価値」を伝えうるのである。

同時に、グループワークにおいて、そのような合理性や民主主義の理念は、上から「与えられる」ものでもあった。そのため、グループワーク論においては価値を授けるべき啓蒙的な指導者の存在が前提とされていたのだと言えよう。

III 共同学習論における集団

A 「共同学習の本質」にみる集団の捉えられ方

共同学習論は、1953年の青年学級振興法に対する、日本青年団協議会の反対運動の中で提示された学習方法論である。具体的には、1954年に日青協の青年団研究所より出された『共同学習の手引』、なかでも吉田昇による「共同学習の本質」が、共同学習論の“理論的原点として認められている”とされる¹³⁾。この中で吉田は、グループワーク論の影響を受けながらも、当時の青年団の先駆的な実践などをもとに新しい学習論を展開した。「共同学習の本質」における集団の捉えられ方としては、以下の4点を挙げる事ができる。

第1に、吉田にとって、「共同性をつくりあげること」が共同学習の大きな目標がであったことである。吉田は、論文の冒頭で“これからの日本で共同性をつくりあげることが、きわめて大切なことはよく知られている”として、共同性の重要性を指摘しているが¹⁴⁾、ここでの共同性には以下の2つ意味があったと考えられる。

一つは、民主的な社会をつくるための共同性である。例えば吉田は、“付和雷同的で非共同的では、民主的な社会は生れ得ない”としているが、ここには、共同性という価値が、民主主義とほぼ同義か、密接に関連するものとして捉えられていることが分かる¹⁵⁾。

もう一つは、地域社会を改善するための共同性である。すなわち、地域社会を改善していくための基盤として、共同性が要請されている。吉田は“共同することなくしては、どんな改善も実現されることはでき”ず、“いくらひとりで地域社会を暮らしよくしようと思っても、ひとりだけの力では無力である”として共同することの価値を説いた¹⁶⁾。当時の農村が抱えていたさまざまな課題に対して、共同的に立ちむかうことを求めたということであろう。このことは、後に見るように、必然的に具体的な実践とのつながりを要請することになった。

したがって、共同学習論は、民主主義を実現し地域社会を改善していくための学習論であったと言える。吉田は、共同性を実現するために個人に求められる生活態度として、「自主性」と「協力性」を挙げているが、共同学習を通じて、自主的で、協力的な個人を育てることが、共同性を達成するための個人レベルでの目標と考えられていたのだと言えよう。

第2に、民主的な学習形態として集団に注目したことである。吉田は、“どんなに民主主義を説き、共同性を説いても、学習の形態が昔のままでは、見せかけだけの変化しかないという結果しか得られない”として“われわれは民主的な内容とともに、民主的な学習の形態をつくりあげなければならない”と述べている¹⁷⁾。民主的な学習形態をつくりだすことが、共同性を育むための方法として示されているのである。そして、このような形態として吉田が提示したのが、「勉強」の否定、すなわち〈教師—生徒〉の関係に基づく教授の否定であり、学習における青年の自主性の強調であった。すなわち、青年の自主性をもとにして〈教師—生徒〉ではない、共同性を原理とした学習形態の可能性が提示されたのである。そうした学習を通じて、個人は「生活態度としての共同性」つまり自主性と協力性を身につけていくことができると考えられていたのであろう。吉田が学習における自主性の必要を主張した背景としては、日青協の政治的・運動的立場として自主性を主張する必要があったことや、体験

を重視するいわゆる「新教育」の教育理論の影響なども考えられる。

第3に挙げられるのは、集団思考の合理性への期待である。最初に確認したように、吉田においては共同性それ自体が、地域社会の改善と、民主主義の基礎として捉えられるものであった。

吉田は、共同性の人間形成的な価値として、集団思考の合理性に期待をする。吉田はまず、デューイによる合理的な思考の順序（①困難を感じること、②問題を限定すること、③解決の示唆を出すこと、④示唆の論拠を検討すること、⑤観察や実践によって検証すること）を紹介した上で、“共同学習がうまくいけば、この段階はいつそう有利に踏まれていく”として、集団の方がこのプロセスがより有効に働くことを指摘している¹⁸⁾。

ここでは、個人で思考するよりも集団で思考した方が、相互に思考を高めあうことができ、より合理的な結果が得られることが示されている。これは、前節で検討したグループディスカッションに関する議論とほぼ共通したものとなっている。集団思考の合理性への信頼は、グループワーク論の集団像を引き継いだものと考えてよいであろう。

第4に、学習が実践と密接なつながりを持つものとして考えられていたことである。

吉田は共同学習と実践との結びつきについて、“共同学習が何のために行われるかといえば、それは具体的な生活の問題を解決して、社会をよりよいものにするためであった。すなわち、共同学習と実践とは初めから結びついたものであった。”と述べている¹⁹⁾。ここには、余暇善用的と批判されたグループワーク論の反省とともに、目標である地域社会の改善のためには、具体的な実践との結び付きが不可欠だという認識を見ることができ。そして“このような実践活動はその過程において思考に裏づけられた共同学習を伴うであろうし、その結果においても、さらに新たな共同学習への意欲を増大させる”というように、学習が実践を高め実践が学習を高めるサイクルが想定されている。

実践の具体的な内容としては、とりわけ、生活の合理化と、封建性の打破が目指されていた。農村における民主主義や地域生活の改善が、生活の合理化と封建性の打破の実現によってなされると考えられたのである。共同学習論における集団は、実践の母体としての意味を持つものとして捉えられていたと言えよう。

B 共同学習論における集団像—グループワーク論との比較から

これまで、共同学習論がグループワーク論の影響を強

く受けて成立したことがしばしば指摘されてきたが、両者の集団の捉え方の異同については、具体的な検討がなされてきたわけではない。集団の捉えられ方に関して、両者の関係は以下のように把握しうる。

両者の共通点に注目したとき、集団の持つ意義や機能について、共同学習論はグループワーク論の集団像をほぼ踏襲している。グループワーク論において、集団は民主主義と合理性の母体であったが、共同学習論における「共同性」も、それ自体が民主主義の基礎として捉えられている。そして、集団での思考に合理性を見出す視点も、グループワーク論において提示されていたものとほとんど同様のものである。また、集団の活動・運営に関する条件についても、両者はほぼ共通している。吉田は、集団思考がスムーズに進むための集団の条件として、①問題意識の共有、②適正な人数、③レクリエーションによる仲間意識作り、の3つを挙げている²⁰。これはグループワーク論で挙げられていた、いわゆる「集団づくり」の方法と、ほぼ一致するものである。

次に、両者の差異としては、以下の2点を指摘できる。

第1に、参加者における学習の意図の有無である。後に吉田はグループワークと共同学習を対比させて以下のように述べている。

“グループ・ワークは、あくまでも、小集団活動であって、学習ではない。…それは、教育的な意味をもつ「活動」にすぎないのである。これに対して、共同学習は、あきらかに学習という意図につらぬかれている”²¹

ここでの「学習」と「活動」の対比において、それぞれの意味するところは必ずしも明確ではないが、吉田が述べているのは、参加者の意図の有無による差異であろう。すなわち、活動に参加者の意図が存在しているかという、参加者における自発性・自主性に関わる問題である。グループワーク論の場合は、団体自体の自主性は強調されたものの、実際の活動への参加においては、インタレストグループに代表されるように、参加者の「興味にもとづく参加」が重視された。それは、近代的な個人主義にもとづく自発性の尊重という面で意義を持つものであったが、一方でそれらは教育的に利用されるきっかけにすぎず、最終的な価値や成長は、活動を通して「与えられる」ものであるという面ももっていた。これに対し、共同学習論では、終始一貫して参加者の自主性にもとづく学習が主張されたのである。

第2に、実践の母体として集団が捉えられている点が挙げられる。余暇善用的なグループワーク論の想定していた対象が、そもそも余暇も存在しないような日本の農

村の現状とは遊離していたことは、多くの論者が指摘してきた通りである。したがって共同学習論では、まずは農村の地域社会に存在する様々な矛盾の具体的な解決が求められた。それが、地域社会の改善のための共同性として表現されたのである。また、いわゆる「逆コース」と言われる政治状況のなかで、青年団の主体性が論じられ、具体的な政治行動の重要性が認識されていたということも要因の1つであろう。

以上のように、吉田昇の共同学習論における集団像は、グループワーク論における集団の意義や機能への認識をほぼ踏襲し、その上に、活動における自主性と、実践との結びつきという2つの強調点を加えたものであるとすることができる。

IV サークル論における集団

A 「人間性の回復／解放」の場としてのサークル

戦前のサークル論の理論的指導者であった蔵原惟人にとって、サークルとは、芸術的任務と政治的任務をもち、労働者をプロレタリア芸術に触れさせ、技術的・イデオロギー的指導を行うための場として位置づけられていた²²。したがって、サークルは政党・組合の補助機関であって、そこでの人間形成も、政党・組合の活動に従属的なものであり、集団での活動を通じて起こる人間形成への注目は、極めて希薄であったということが出来る²³。これら戦前の議論が、終戦によって復活した敗戦直後の労働者のサークル運動においても受け継がれていたことが指摘されており、この点については、①階級的連帯モラルの偏重、②闘争激発主義教育、③卑俗な政治の優位性、④赤色組織路線などの内在的問題を持っていたことも指摘されている²⁴。

戦後において“いわゆるサークル論がジャーナリズムの紙上をにぎわしはじめるのは、ようやくサークル運動の成果が社会的に確認され、実践の検討の時期にはいる1955年以降のことである”という²⁵。このような背景には、いわゆる労働運動の大衆化をあげることが出来る²⁶、竹内真一・碓井正久は、労働運動の大衆化によって“上から全組合員を闘争目標に強力に動員するという方式”から、“組合員ひとりひとりの自発性をのばし、その意識を変革するたたかい”へと運動の組織の仕方が変化したことを指摘している²⁷。こうした労働運動の変化を受け、各人の身近問題についての悩みや不平不満を“メンバー全体のなかに解放し、集団的な話しあいと助けあいをとおして、その問題の解決にとりくむなかで、メンバーのひとりひとりの自主的な思考と行動の能力をつちかい、みんなの仲間意識を育てていくという、活動の新しいスタイル”が登場してくる²⁸。こうして、「上から」

の動員への反省を根拠に、ひとりひとりの自発性にもとづく集団の形成＝「組織づくり、なかまづくり」が求められたところに、戦後サークル論が成立する。

戦後サークル論の理論化において大きな役割を果たしたのは、進歩的知識人たちであった²⁹⁾。かれらの議論は、新しい形のサークル運動の方法論を背景に、特に抑圧的な状況からの「人間性の回復」あるいは「人間性の解放」のための場としてサークルを捉えていった。(なお、今後「人間性の回復」や「人間性の解放」といったキーワードでまとめる方向性を、「人間性の回復／解放」と示すことにする)

比較的早い時期に、このような視点からサークルを論じたものとして、北川隆吉の議論や³⁰⁾、1955年11月の雑誌『知性』による「新しい日本をつくるサークル運動」という特集³¹⁾が挙げられる。これらの議論は、サークルが克服すべき状況の把握については若干の差異があるものの、総じて、当時の労働者の抑圧された生活から、労働者が解放される場として、サークルを捉えている点を指摘できる。そして、そのような「回復／解放」をもたらすものは、人間同士の「つきあい」あるいは「結びつき」であると考えられた。ここでは集団における人間関係自体に価値がおかれている。

このような議論の広まりの中で、特に「人間性の回復／解放」の文脈で広く影響力をもった議論に、大田堯の議論がある³²⁾。大田の議論は、いわゆる「ロハ台」での実践をもとにしたものであるが、サークル論の理論化において、その後の議論でもたびたび言及されている³³⁾。

大田の議論の特徴は、サークルの前史を“誰からか与えられたというところではなく、農民が自分たちで作り出し、かちとってきた自由な空間”としての“村のたまり場”に求めたことにある³⁴⁾。大田は、たまり場を“創造的で、変化にとみ、ユーモラスで、自由に考えるということの行われるほとんど唯一の場所”と捉え、このようなたまり場との関連の中から、“サークルのめざすもの”として、①義理としきたりの支配する社会に自由をとりもどすこと、②劣等感を克服して“もちまえ”の力を自覚し、とりもどすこと、③ほんとうのこと―真実をとりもどすこと、④愛情をとりもどすこと、の4点を挙げている³⁵⁾。

特に①では、サークルが自発性にもとづく集団であることが強調されている。サークルは「上からの」要求によってつくられるものではなく、本能的で、なま身からわきでてきた要求に根ざしたものだとし、たまり場が単なる逃避の場であったのに対し、サークルではくらしの中での矛盾の自覚、矛盾との取り組みへとつながることが期待されている。そこでの方法としては、②以下で

述べられるように、劣等感を克服し、話しあいの中で、ふともし落ちる「よわね」や「ほんね」の中から、くらしの中の矛盾を実感していくことが重視され、生活記録の方法が推奨されたのである。

大田は、集団としてのサークルを“いつまでも断えることなくつづくものとして、あまり固定的に考えなくてもよいもの”として捉え、“サークルはつぶれる自由ももっている”ことを主張する³⁶⁾。総じて、自由を奪われていた(とされる)当時の農村の状況の中で、自由を実現する集団としてのサークル像が強調されていた。

以上のような「回復／解放」の論理は、その後のサークル論の中でも多様な意味を含みつつ繰り返し言及されていく。このことは、「回復／解放」が多義的に解釈しうる曖昧さを持っていたからでもあるが、一方でそれが、サークルのもつ本質的な要素として捉えられていたからでもあると考えられよう。

B サークル論における集団像

以上のように「人間性の回復／解放」が目指されたサークル論では、サークルはどのような集団(であるべき)だと捉えていたのだろうか。

第1は、集団形成における自発性が重視されたことである。サークルは何よりも、個々人の自発性によって成立するものであることが強調された。実践的な背景としても、それ以前の「上からの」動員的なサークルのあり方が批判されたのであるから、「下からの」自発性の強調は必然的であったとも考えられる。先の大田の議論では、自発性こそがサークルの本質だと考えられていたのであり、つぶれる自由ももっているという指摘もなされたのである³⁷⁾。

関連して第2に、「なかまづくり」という言葉に象徴的なように、「よこ」のつながりが求められたことである。この点も、以前のサークル論における「上から」の動員的な議論の否定として捉えることができるものであるが、さらに“敗戦まで日本がもっていた大衆のタテ(天皇―臣民、国家一家、ムラ)のつながりの論理を否定し、新しいヨコ(人間―人間)のつながりの論理を求めようという方向”として捉えることも可能であろう³⁸⁾。また、これらの議論において、いわゆる「指導者」の問題があまり大きく扱われなかったことは、後の議論との関連を鑑みても、指摘しておく必要がある。

第3に、活動を通じて起こる人間形成が重視されたことである。これは、集団での活動の成果よりも活動自体に内在する意義が重視されるようになったということでもある。戦前および敗戦直後のサークル論では、サークルは動員を目的とした集団として捉えられ、あるべき

値が「与えられる」ものであったのに対し、戦後のサークル論は、活動を通じて起こる各人の内的な変化に注目する。北川隆吉は“もっとも大事なことは、サークル活動という共通の広場の中で、皆で考え、話し、行動することによって、労働者がかかわってゆくことである”と述べているが、具体的な成果よりも、活動の中で人々が変わっていく過程が重視されている³⁹⁾。この過程では特に各人の「実感」が重視され、身近な問題について取り組むことが求められた。

第4は、いわゆる実践的な「運動」との関係において、政党や労働組合とサークルとの差異が強調されたことである。例えば、国分一太郎は“サークルを、集会ではなく結社に近いものと考えたがる傾向”を強く批判している⁴⁰⁾。そして、“サークルを規約綱領をもった団体・結社みたいに運営しようとする”ことが、“サークルが本来もっている意味をころす事実”を指摘している。

とはいえ、当時のサークルが政治的・社会的な活動と無関係であるべきだと考えられていたわけではない。サークルは、組合や政党とは区別されながらも、社会変革と結びつくことはむしろ期待されていたと考えられる。清水幾太郎は、“サークルは、組合とは違う。政党とはもっと違う。そういう集団に比べると、ひとりびとりの個人の直ぐ近くの、個人の姿がまだ消えぬ、そういう集団である”とする一方で、“サークルは、これ等の組織にとって、広汎な前提乃至基礎としての意義を有している”とも述べている⁴¹⁾。サークルが政治的・社会的な活動をすることを否定していたわけではなく、当時の社会状況にあっては、大衆の自発的な活動自体が、権力や体制に相対するものとして捉えられていた。社会変革をサークルの「目的として」捉えることが否定されていたのであって、「結果として」の社会変革は、むしろ期待されていたと見るべきであろう。

以上、初期のサークル論における集団の特徴として、①自発性の重視、②ヨコのつながり、③活動を通じた内面の変化、④結果としての社会変革、の4点を挙げ検討してきた。総じて、動員的なサークル論への反省と、その裏返しとしての自発性の尊重が重視されていたと考えられるが、上記の4点は、すでに見た共同学習論における集団の捉えられ方と、ほぼ共通している。

サークル論が「回復／解放」を強調したことから分かるように、ここで求められた集団像は、当時の社会状況への対応という側面を強く持つものであった。例えば佐々木斐夫は、サークルの社会的意義として①前近代的な社会との対決、②環境の大衆社会化と生活条件の機械化(の克服)、③ファシズムに対する抗争、の3点を挙げているが⁴²⁾、特に大衆社会的な状況への対応として、小集

団の意味が強調されたことは注目されよう⁴³⁾。知識人が中心的な役割を担っていたことも一因であろうが、広く社会状況との関わりの中で集団の意味がとらえられていたことは、共同学習論と比した際のサークル論の特徴と言える。

V 3つの論の展開と集団像の変化

A グループワーク論の展開

グループワーク論は「外から」あるいは「上から」与えられたものではあったものの、それまでの封建的な集団とは全く異なった個人の自発性にもとづく近代的な集団像を提示し、理論的には集団を人間形成的な側面から捉えることの基礎を与えることとなった。しかし一方で、当時の青年団が「ジョンソン青年団」と揶揄されたことに象徴的なように、グループワーク論の限界が指摘され、徐々に青年団活動の沈滞や行き詰まりが認識されるにつれて、グループワーク論はその効力を失っていく。

このような、グループワーク論の広まりと行き詰まりの双方が、共同学習論の成立を準備したという指摘がなされてきたが、社会教育の領域ではグループワーク論が共同学習論との関わりでしか言及されない、という傾向があったことも否めない。

グループワーク論はその後、社会福祉の領域で援助技術の1つとして注目されるようになったのに対し、社会教育の分野ではほとんどかえりみられなくなっていく⁴⁴⁾。社会教育の方法としての注目は歴史的な観点からしかなされていないのが現状である。

しかし近年、注目される参加型学習の方法論の多くが“その起源をグループワークに負っている”ことが指摘されるように、新たな観点からグループワークを見直す議論もなされている⁴⁵⁾。グループワーク論を、共同学習論の前段階や社会福祉の援助技術と捉えるのではなく、今日的な文脈の上に位置づけ直すことが必要であろう。

B 共同学習論・サークル論の展開

共同学習論とサークル論は、成立の背景や論者を異にするものの、集団の捉え方やそこでの人間形成についての認識は、多くの点で共通していた。その後、これら2つの議論は、ほぼ同時に実践レベルでの停滞を指摘され、集団の捉え方においても、ほぼ同様の変化を見せる。ここでの変化とは、共同学習論では「共同学習から系統学習へ」、サークル論では「自然成長性から目的意識性へ」といったキーワードで捉えられてきたものである。ここでは特に共同学習論の変化を中心に取り上げ、検討する。

藤岡貞彦は、共同学習運動の指導者たちがこの時期に模索した新たな方向性を、①“学習の限界を自覚して後

期中等教育の確立に求めようとする方向”（碓井正久）、②“運動の指導性確立に求めようとする方向”（小川利夫）、③“地域課題を中心とする実践→近代社会の矛盾克服に求めようとする方向”（吉田昇）の3つにまとめている（③について、吉田はこれを「運動の強化と学習の深化」であるとしている⁴⁶⁾。①の碓井の議論は、共同学習の問題を、集団以外の要素によって解決しようとするものであり、集団論としての新たな展開を見ることはできないが、指導性の確立に関する議論と、運動の強化と学習の深化に関する議論の中に集団像の変化を見ることができる。

指導性の確立に関して、小川利夫は“おもしろいあがった指導者意識は否定されねばならない”が“同時に活動における指導者の必要そのものを否定しざるべきものではない”ことを指摘している⁴⁷⁾。初期の共同学習論が「上からの」統制に対して、個々の青年の自主性を強調することを主眼としていたのであるから、ミクロな学習場面における指導性にも慎重であったことは、むしろ当然と言えよう。しかし、藤田秀雄は共同学習の停滞が認識されるにつれて、いまや“次第にリーダーシップの役割の重要性をみとめざるを得なくなって来た”と述べている⁴⁸⁾。初期の共同学習論に見られた青年の自主性への期待は弱まり、指導者の積極的な介入・指導が求められたと言える。さらに、リーダーシップへの評価と関わって、初期の共同学習論で前提とされた集団の合理性への認識が変質していることに注目したい。初期共同学習論では、集団的な思考はそれ自体合理性を持つものであり、そのために集団での思考自体が学習の過程となるという認識が存在した。しかし、指導性の確立が叫ばれる中で集団の合理性よりも、指導者の合理性が優っていると捉えられるようになった点を指摘できる。

一方、吉田昇は、共同学習が期待した集団の合理性は、封建遺制には有効であったが、近代社会の問題には有効でないとして、運動の強化と学習の深化が必要であるとされた。

運動の強化について、“正しい共同学習は、完全な実践体系をつくり上げるところまで進まねばならぬ”とする三井為友は、“成員の平等性が、批判の自由、反対の自由を保障するところに、共同学習は成立した”が、共同の実践の成立のためには、集団における成員の平等性は、むしろ否定されなければならず、上下関係にもとづく「集団の一体化」こそが必要であるという⁴⁹⁾。共同の実践においては、集団は実践のための手段として捉えられていると言えよう。そこでは、“完全な主体性のままでは集団実践をうみ得ない”として、個人の主体性も限定的に捉えられている。

学習の深化は、主に系統的な知識の重要性への認識と結びつくものであった。藤田秀雄は、系統的な学習が求められる理由として、①知識や理論は認識の発達という面で不可欠のものであること、②正しく問題を解決するためには、経験的に得られた知識のみにたよるのではなく、自然科学、社会科学に関する系統的な学習は欠くことができないこと、③身のまわりの問題をとり上げて活動して行く過程で必然的に系統学習の要求が起って来ること、の3点を挙げている⁵⁰⁾。ここでは、共同学習において、集団という方法への注目が相対的に小さくなり、結果として「何を学ぶ（べき）か」という学習内容論へと議論がシフトしていったことを確認できる。集団という方法自体が教育的であるとは考えられなくなり、期待される学習内容が集団でいかに身につくかが重視されるようになっていったということであろう。また、吉田が“系統的ななみをもつて深められてゆく共同学習には、あきらかに教師的な役割をうけもつ活動家の存在が必要とされる”と指摘しているように、系統的な学習を進める議論と、指導性を強調する議論は密接に関連したものであった。

共同学習論の展開を、指導性の確立、学習と実践の結びつきの強化、系統的な学習への期待という3点から確認したが、この時期においては、実践・運動との結びつきの重視が議論の中心に位置づいていたと考えてよいだろう。すなわち社会的な実践・運動を最終的な目的とする流れがあり、指導性や系統的な学習は、そのための手段として位置づけられたということである。「共同学習の本質」での集団が、グループワーク論の集団に実践の母体としての価値を付加したものであったことを確認したが、それ以後の共同学習論は、この「実践の母体としての集団」をさらに重視する方向へと変化していったとも言える。この過程で、それ自体が合理的であり、合理的なものを生みだすから価値があると考えられていた集団は、それが実践・運動にいかに関与するかという点で評価されるようになった。人間形成との関連で言えば、集団活動のプロセス自体に人間形成的な意味があるとはされなくなり、実践・運動の目的達成の手段として、集団での人間形成が捉えられるようになったと言えよう。

共同学習論に見られた以上のような展開は、サークル論においてもほぼ同様に見られたものである。宮原誠一は“一九五七年、一九五八年にかけて、サークルは一般に、行きづまったといわれ”始めたことを指摘しているが⁵¹⁾、この時期に、それまでの自発性にもとづく「人間性の回復／解放」の議論の「自然成長性」が批判され、新たに「目的意識性」をもったサークルのあり方が主張されるようになる。これは、個人的かつ心理的な「解放」

にのみ議論が集中することが、結果として「解放」をもたらさない、という認識であり、「解放」のために、まず社会の変革が重視されたということであろう。こうした目的意識性の強調を軸に、指導性の確立、社会運動との結びつき、系統的な学習の必要性が叫ばれるようになる。ここでサークル論の展開を詳しく論ずる余裕はないが、当時の共同学習論とサークル論が同じ課題にぶつかり、ほぼ同様の展開を見せていたことを確認しておきたい⁵²⁾。

この時期のサークル論の展開は、サークル運動の停滞と初期のサークル論の修正を強く意識したものであったが、結果的には、初期のサークル論が乗り越えようとした戦前の動員的なサークル論に極めて近いものになっていったということもできる。

C 小集団学習論の成立とその後

サークル論における目的意識性の強調と、内面的な「回復／解放」のみの限界の認識は、後に「学習」の概念と結びつくことによって社会教育論者に強く影響を与えることになった。1958年以降、「共同学習」という言葉が実践の場面では使われなくなっていったことが指摘されているように⁵³⁾、共同学習論を論じていた社会教育論者は、この頃から共同学習について論じなくなっていくが、一方で、サークル論の中心にいた進歩的知識人も、サークルを論じなくなっていった⁵⁴⁾。こうして、共同学習論の衰退と進歩的知識人のサークル論からの後退の後に、社会教育論者によるサークル論が展開されるようになる。

“サークル運動の学習的側面をとりあげた社会教育では、これを小集団学習としてとらえていった”とされる⁵⁵⁾。ここでの議論で特徴的であるのは、サークルでの活動が念頭に置かれながらも、内容的には共同学習論・サークル論の双方の議論が合流していることである。特に以前のサークル論と比べると「学習」という観点が強調されており、共同学習論の影響を見ることができる。とはいえ、集団の捉え方については新しい展開は見られず、前節で見たような目的意識的な集団が想定されている。

その後、農民大学運動の中でサークルの意義などが論じられはしたが⁵⁶⁾、社会教育の領域からの集団への積極的な注目は、再び集団に注目が集まる1970年代まで、あまり見られなくなる⁵⁷⁾。こうした背景としては、都市化など、1960年代を通じた社会構造の変化の影響が大きいと言えよう。

VI おわりに

以上、主に1950年代の社会教育論において、集団における人間形成がどのように捉えられていたかに注目し、

議論の展開の整理を試みてきた。それぞれの議論における集団の捉えられ方は、当時の社会状況の影響を強く受けたものであって、本論での整理は安易に普遍化・一般化できるものではない。しかし、このような過去の議論の捉え直しは、現在の集団における学習活動やその支援のあり方について考える際の土台となるものであり、常に繰り返し行われなければならない作業である。

本論で取り上げた議論の他にも、検討すべき数多くの議論が存在する。特に、本論で取り上げた議論の源流としての戦前の議論、および比較対象としての海外の議論の検討は重要である。それらの議論における集団と人間形成の関係をも視野に入れつつ、社会教育における集団の意味を、より総合的・包括的に捉えていくことが今後の課題となろう。

注

- 1) 例えば、藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結(上)」『東京大学教育学部紀要』第10巻、1969、千野陽一「社会教育の集団」〈碓井正久編『社会教育』第一法規、1970〉、長浜功「大衆における自己形成の思想」『北海道大学教育学部紀要』第18号、1971。など。実践、制度、理論、の各分野における様々な「集団」が、緩やかではあるものの、共通のつながりをもったものだと考えられ、それらを包み込む1つのカテゴリーとしても「集団」が捉えられていたことは、この時期の特徴と言えよう。
- 2) 長浜功は、社会教育と集団論の関係を①戦後初期GHQ指導下の「シヨンシヨン青年団」、②講和条約発効後に展開される「共同学習運動」、③②とほぼ同時に展開される「サークル運動」に分類しようとしている。ここでの長浜の整理は、用語は異なるものの本論で取り上げる3つの議論と対応していると考えられる。長浜功「戦後社会教育における学級・講座と集団」〈碓井正久編『社会教育の方法』(日本の社会教育第17集)東洋館出版社、1973) p.70。
- 3) 碓井正久「社会教育の概念」〈長田新『社会教育』お茶の水書房、1961。〉 p.37-38。
- 4) IFELとグループワーク論の関係については、田中治彦「青少年指導者講習会(IFEL)とその影響に関する総合的研究」(平成4年度科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書)、1994に詳しい。
- 5) ドロセア・サリヴァン「グループ・ワーク」〈社会教育連合会編『青少年指導の手引』印刷局、1949。〉p.8。
- 6) *Ibid.*, p.17。
- 7) ドロセア・サリヴァン「グループのプログラム活動」〈社会教育連合会編、op. cit.〉 p.42。

- 8) 永井三郎「グループ・ワーク」〈駒田錦一・佐藤幸治・吉田昇編『青年教育』朝倉書店、1951〉p.39.
- 9) ①各自の自由意志による参加, ②少人数(12人くらい), ③しばしば会合すること, ④グループの会員の等質性, ⑤各人の望むプログラム, ⑥指導者の存在, ⑦居心地のよい雰囲気, ⑧グループによって作られる行動を律する掟, の8つの条件が示されている。ドロセア・サリヴァン, *op. cit.*, p.12-17.
- 10) *Ibid.*, p.18.
- 11) 永井三郎『グループ・ディスカッション』日本基督教青年会同盟, 1948, p.8-9.
- 12) *Ibid.*, p.9-10.
- 13) 矢口悦子「『共同学習』論の成立過程」『日本社会教育学会紀要』No.20, 1984, p.9.
- 14) 吉田昇「共同学習の本質」〈青年団研究所編『共同学習の手引』日本青年館, 1954.〉p.2.
- 15) *Ibid.*, p.3.
- 16) *Ibid.*, p.2.
- 17) *Ibid.*, p.5.
- 18) *Ibid.*, p.28-29.
- 19) *Ibid.*, p.37.
- 20) 吉田昇「共同学習の本質」, *op. cit.*, p.29-35.
- 21) 吉田昇「共同学習のゆきづまりをどう打開するか」, *op. cit.*, p.66.
- 22) 蔵原惟人「プロレタリア芸術運動の組織問題」〈『蔵原惟人評論集第二巻 芸術論II』新日本出版, 1967(初出は『ナップ』1931年6月号, 古川荘一郎のペンネームを使用).〉なお, この論文では, まだ蔵原による「サークル」という用語は見られず, 「グループ」が使われていた。
- 23) 戦前のサークル論は, 次第に議論としての孤立化の色彩を強めていき, 運動自体も1932年以後には, 急速にその力を失っていったという。碓井正久「労働組合と集団教育」〈小川太郎編『集団教育実践論』明治図書, 1959〉p.161.
- 24) 竹内真一・碓井正久「わが国における労働者サークルの歴史的発展過程」『東京大学教育学部紀要』第4巻, 1960, p.10.
- 25) *Ibid.*, p.13.
- 26) 労働運動の大衆化とサークルの関係については, 津高正文「サークル」〈日本社会教育学会編『自治体と住民の学習』(日本の社会教育第8集)東洋館出版社, 1964〉, 碓井正久, *op. cit.*, 竹内真一・碓井正久, *op. cit.*, および三浦つとむ『大衆組織の理論(改訂版)』勁草書房, 1964(初版は1959)などに詳しい。
- 27) 竹内真一・碓井正久, *op. cit.*, p.11.
- 28) *Ibid.*, p.12.
- 29) 三浦つとむ, *op. cit.*, p.101. 代表的な論者としては, 思想の科学研究会のメンバーが大きな役割を果たした。その成果は思想の科学研究会『共同学習 集団』平凡社, 1976にまとめられている。
- 30) 北川隆吉「労働者のサークル活動について」『教育』1955年7月号.
- 31) 『知性』1955年11月号, 総合雑誌でサークルに関する特集が組まれたものとしては, 戦後で最も早いものだと考えられる。
- 32) 大田堯編『農村のサークル活動』農山漁村文化協会, 1956.
- 33) 例えば, サークルの意義を広く紹介した論文としてしばしば言及される鶴見俊輔「戦後日本の思想状況」〈『岩波講座現代思想VIII 現代日本の思想』岩波書店, 1957.〉では大田の議論をベースに議論が展開されている。
- 34) 大田堯「農村のサークル活動」〈大田堯編, *op. cit.*〉p.228-229.
- 35) *Ibid.*, p.231-245.
- 36) *Ibid.*, p.250.
- 37) この点に関連して, 佐々木斐夫は“サークルは集団である, といってもこの社会学的な用語を当てると, 実体の方が溶け消えてしまいそうなほどやわらかな結合しか, そこにはない。…在るものはただ, そこに寄り集まるものに共通の期待と共通の目的だけで, それが人々の心をつなぎつけ, あるところまで集団らしい特徴を持続させてゆくのである。したがってサークルは燃焼する意欲でそれを支えている人たちだけのものであり, さらにその意欲が燃えつづけているあいだだけのものである”と述べている。佐々木斐夫「サークル運動の歴史的な意味」『中央公論』1956年6月号, p.254.
- 38) 長浜功「大衆における自己形成の思想」, *op. cit.*, p.140.
- 39) 北川隆吉, *op. cit.*, p.43.
- 40) 国分一太郎「このへんでキチンとしたい」『知性』1955年11月号, p.68.
- 41) 清水幾太郎「サークル活動は何をつくりだすか」『知性』, *op. cit.*, p.34.
- 42) 佐々木斐夫, *op. cit.*, p.256. ①について佐々木は“民衆の意識がサークルのなかで, 古い呪術的心性から抜け出し合理的な思考方法を身につけ”, “自己の主観性から抜けだすばかりでなく, 自分のなかの矛盾を社会の矛盾の一部として正しく位置づけられるようになる”という。これは共同学習論の問題意識と

共通するものであろう。

- 43) 永井道雄は“大衆社会は自発的な小集団のもつ流動性を固定化し、これを形式的な機能集団に化することによって集団の成員のアパシーをさそすが、同時に、今日の日本の場合には、大衆社会化以前のねむっている前近代的な社会関係をゆりうごかし、新しい集団の自発的な形成を招く”として、“このような二面のダイナミックスをいかに自己に有利に展開するか”を“大衆社会における新しい集団の一つの課題”であるとしている。永井道雄「新しい集団の形成」〈福武直他編『講座社会学第7巻 大衆社会』東京大学出版会、1957〉 p.156。
また、大衆社会はファシズムの問題とも結びつけて論じられた。日高六郎は「小集会の活動」について、“ファシズム的な宣伝方法や恐怖の手段に抵抗する一つの方法は、各人が最後まで友人的、同志的な結合をたち切られないような、小さなグループと結びつくことにある”として、“小さな人間の自発性と創造性が発揮できるための、小集団が作られなければならない”と述べている。日高六郎「ファシズムの社会心理」〈日高六郎『現代イデオロギー』勁草書房、1960（初出は『思想』1952-11).〉 p.34.
- 44) 森井利夫「グループワークの技術」〈辻功・岸本幸次郎『社会教育の方法』（社会教育講座第5巻）第一法規、1979〉 p.108-111.
- 45) 田中治彦「居場所づくりの方法論」〈田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001.〉p.200.
- 46) 藤岡貞彦, *op. cit.*, p.215-6.
- 47) 小川利夫「農村青年の「共同学習」運動」〈小川太郎編, *op. cit.*〉 p.197-198.
- 48) 藤田秀雄「青年団における小集団学習の問題点」〈日本社会教育学会編『小集団学習』（日本の社会教育第3集）国土社、1958〉 p.96.
- 49) 三井為友「共同学習の基礎理論」『月刊社会教育』1958年12月号, p.15.
- 50) 藤田秀雄, *op. cit.*, p.102-103.
- 51) 宮原誠一「国民教育と小集団学習」〈日本社会教育学会編『小集団学習』, *op. cit.*〉 p.15.
- 52) 目的意識性を強調した代表的なサークル論として、三浦つとむ, *op. cit.* など。
- 53) 日本青年団協議会『地域青年運動の展望』日本青年館調査研究室、1968, p.24.
- 54) 長浜功「大衆における自己形成の思想」, *op. cit.*, p.155.
- 55) *Ibid.*, p.151. 小集団学習論の具体的な成果としては、日本社会教育学会『小集団学習』（日本の社会教

育第3集）国土社、1958および宮原誠一編『青年の学習』国土社、1960など。

- 56) 代表的なものとして、宮原誠一「学習サークルから農民大学まで」『月刊社会教育』1960年12月号.
- 57) 1970年代以降のサークル論については、太田政男「サークル・現代の意味」『月刊社会教育』1985年11月号. および天野正子『「つきあい」の戦後史 サークル・ネットワークの拓く地平』吉川弘文館、2005. など。