

琉球大学学術リポジトリ

戦後日本の授業研究史における集団思考概念の検討

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1076

戦後日本の授業研究史における集団思考概念の検討

藤原幸男

A Study on Concepts of Group-Thinking in Japan after the World War II

Yukio FUJIWARA*
(Received April 30, 1997)

1 戦後日本の授業研究と集団思考

戦後日本の授業研究は、1950年代後半におけるオコン『教授過程』（原著1957年、邦訳1960年）などにはじまる外国での「授業の科学的研究」の動向に触発されて、学級を単位として行われる教授・学習の意図的・計画的・組織的過程としての授業の理論的・実践的研究に関心をもつ研究者によって着手された。授業研究の理論的枠組みを設定し、それを授業記録による授業分析によって検証することから開始された。だが、戦後日本の授業研究はその起源を外国からの影響に還元することはできない。日本の授業の現実に立脚して授業研究が推進されたことを確認しておく必要がある。大学の研究者がそれぞれの授業研究の理論的枠組みをもって地元の学校にはいり、学校において日々実践に従事してきている教師とともに授業を観察し検討していくことから、授業研究が推進されていったのである。

このような動きが顕在化するにつれて、各地の成果を交流し集約する必要性が指摘されるようになった。北海道大学の砂沢喜代次の提唱によって全国にわたる5大学（北海道大学、東京大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学）7グループの共同研究が開始された。各グループはそれぞれ地元の小・中学校をフィールドとしてそれぞれのテーマで授業研究を進めていたが、1962年に文部省科学研究費の交付を受けて、小学校5年国語教材

「最後の授業」（ドーデ）を共通教材として取り上げて、それぞれのフィールドで授業を実施し、共同討議して、共同研究が推進された（砂沢喜代次「五大学共同研究の発足にあたって」『現代教育科学』56号、1962年12月）。この共同研究がきっかけとなって1963年に全国授業研究協議会（以下、全授研と略す）が結成され、全国的な授業研究運動が展開された。

全授研運動のなかで精力的に追求された主題の一つが、集団思考であった。最初の共同労作である砂沢喜代次編『講座・授業研究』（全6巻、明治図書、1964年）では、第3巻「授業における認識過程」、第4巻「授業における集団過程」という巻名にみられるように、認識過程と集団過程の2過程から授業をとらえという枠組みだった。これに対して、第二の共同労作である砂沢喜代次編『講座・子どもの思考構造』（全5巻、明治図書、1967年）は、現代社会と子どもの思考様式、子どもの発達と思考力・学力の形成などを中心としながら授業の問題を考えていくという構想なのだが、その第4巻に「授業過程と集団思考」が編まれ、集団思考が巻名に位置づけられた。このことは研究の方向が集団思考に焦点づけられたことを意味している。第4巻「授業過程と集団思考」の「まえがき」では、次のように述べられている。

「『個人は集団のために、集団は個人のために』という論理、個人の認識や実践を集団の認識や実践に結合する論理、それを成立させるのは『集団思考』である。集団思考は、個と集団とを媒介する最も重要な動因である。それは学級内の授業過程で展開される子どもの認識過程における根本

* Department of Education, College of
Education, University of the Ryukyus.

力であると同時に、その認識過程と相互不離の関連において進められる集団過程を可能ならしめる原動力である。これを別な表現をもってすれば、集団思考は、授業過程を成立させる認識過程と集団過程を媒介し結合する力であるということもできる。」(砂沢喜代次)

こうして、『講座・子どもの思考構造』(1967年)において、『講座・授業研究』(1964年)での第3巻「授業における認識過程」と第4巻「授業における集団過程」の媒介・結合力として集団思考が位置づけられ、集団思考の研究が主題化されていった。この観点は、「授業と集団思考」そのものを主題とした『講座・授業と集団思考』(全5巻、明治図書、1971年)に継承されていった。そこでは、認識過程と集団過程の統一、陶冶過程と訓育過程の統一として授業がとらえられ、これらの結節点が「集団思考」だとされた。

このように、『講座・授業研究』(1964年)・『講座・子どもの思考構造』(1967年)・『講座・授業と集団思考』(1971年)の展開をみるかぎりにおいて、全授研の授業研究は集団思考に集約されていったといえる。だが精力的に推進された集団思考の研究には、こんにちからみれば、次のような問題点がある。一つには、いずれの研究グループにおいても、1960年代における科学主義の潮流のなかで、普遍的・客観的認識形成を軸にして集団思考を構想・展開するにとどまったことであり、集団思考の過程のなかで発動されるとともに集団思考をへて形成される個性的・主観的認識への着目は弱かったことである。普遍的・客観的認識と個性的・主観的認識は統一されなければならない。だが科学主義にひきずられて普遍的・客観的認識中心主義の偏向に陥っていた。二つには、一方の主軸としての認識過程では、感性的認識から理性的認識への発展という枠組みが前提とされていて、そこでの認識発展が科学主義的に理解され、感性的認識の積極面を含みこんだ理性的認識の形成という視点が欠落してしまったということである。このために、集団思考の過程のなかで発動されるとともに集団思考をへて形成される個性的・主観的認識への着目は弱まらざるをえなかった。認識過程の理論的基盤をなしている認識論のパラダイムが科学主義の枠においてとらえられていたと改

めて感じる。三つには、研究の方向としては、集団思考の成立・組織化条件の究明に向かったために、結節点としての集団思考を解体して、その成立・組織条件を教材の構造・子ども集団の組織化・授業過程のくみだてに分けてそれぞれを分析するにとどまった。集団思考を主題としながらも、集団思考を細胞単位ととらえて研究することは弱かったといわざるをえない。

1990年代にはいつて、授業研究において教授・学習関係のとらえ直し、教授中心主義の見直し、普遍的・客観的認識中心主義の囚われからの解放がすすみ、ヴィゴツキー・バフチンの再評価などもあって異質共存・共同過程としての集団思考への着目がなされている。⁽¹⁾このようななかで、授業における集団思考の研究はパラダイム転換されなければならない。集団思考研究のパラダイム転換をすすめるためにも、1950年代後半から1970年中頃まで精力的に推進された、授業における集団思考の研究を全授研の研究活動を中心にして総括する必要がある。⁽²⁾以下では、授業における集団思考をめぐる研究の流れにそって集団思考概念をめぐる問題を検討する。

2 集団思考概念の成立(1)

——斎藤喜博の「××ちゃん式まちがい」——

集団思考という概念がいつだれによって提唱されたかは特定できない。おそらく土着的・現場的・実感的概念として使用され、授業研究に適用されていったのであろう。集団思考の英訳としてのグループ・シンキングは小集団学習を想起させるが、戦後日本の授業研究では、集団思考はむしろ一斉授業場面での相互交流を指し、一人ひとりの学習活動の集団的組織化という文脈で使われている。このような集団思考像をふまえて、学習活動の集団的組織化を可能とする学級集団のありようとして学習集団が論じられてきた。

『講座・授業研究Ⅳ、授業における集団過程』(1964年)において大橋精夫は、学習活動の集団的組織化の事例として斎藤喜博校長の指導した群馬県島小学校の「××ちゃん式まちがい」を提出している。⁽³⁾子どもはいたるところでつまずき、まちがいをおかす。そうしたまちがいを学級の

んなの前にだして、「××ちゃんはどうしてそのようなまちがいをしたのか」をみんなで考え、その子がまちがいをおかしていく「経路や原則」をはっきりさせようとする。それが明らかになると、その子の名前をとって、「××ちゃん式まちがい」と呼んで、あとで同じようなまちがいがおかされた場合に、「これは××ちゃん式まちがいだ」といって、その問題のまちがい方をはっきりさせるというものである。(初出の『未来につながる学力』(1958年)では「××ちゃん式まちがい」は「〇〇ちゃん式まちがい」とされていた。大橋は『授業入門』(1960年)から取り、「××ちゃん式まちがい」としている。)

初出の『未来につながる学力』(1958年)では、「〇〇ちゃん式まちがい」の定式化の場面が次のように叙述されている。「『さかえちゃん式まちがい』という出し方をしたら、子どもたちはやっぱり嬉しそうだった。さかえちゃんにとって、それはいやなまちがいであったはずなのに、さかえちゃんはそれを重苦しく受取っていない——そればかりか、さかえちゃんもほかの子どもたちも、『さかえちゃん式まちがい』を、自分たちで創り出したものであるかのように感じて、喜んでさえいるようだ——」。⁽⁴⁾ この叙述に関わって齋藤喜博は『授業入門』(1960年)において、「『式』ということばで、そのまちがいを、まちがった個人から引きはなし一般的なものにしたこと」に意味があるのであり、「みんなの共通課題」になったからこそ、「学級の全員はもちろん、問題を提供した個人も、共同研究者の一人として、客観的にその問題をながめ、みんなと一しょに考えるということになる」としている。⁽⁵⁾

のちに齋藤は『授業』(1963年)において「××ちゃん式まちがい」について次のように述べている。「ひとりの子どものまちがいを指摘することにより、それを契機にして、学級にうずまきが起こり、質のちがった相互交流がはげしく展開されてくる。その結果、まちがいを指摘された子どもも、また他の全体の子どものも、今まで以上に学習が深化し、拡大し、また新しい質の世界へと発展していく。そして、そういう作業によってそれぞれが障害から解放されていく。また相互の連帯感もつくり上げていく。」⁽⁶⁾

齋藤喜博は、『授業』(1963年)での説明では、「式」という定式化にみられるような経路や原則の究明だけではなく、学習の深化・拡大、新しい質の世界への発展を問題にしている。齋藤の授業論の展開ともかかわるが、授業論としてはむしろこのことの重視に記述を変化させているようにみえる。この視点は、「出口」実践にみるように、思考が停滞しているようにみえたときに教師から「否定」発言(発問)を提示することによって学習の深化・拡大、新しい質の世界への発展をつくりだす実践スタイルにまで拡張され、「ゆさぶり」という形で授業の原則とされていく。

大橋精夫は、『授業入門』での齋藤の記述を手がかりとして、「この方法は、子どもたちの共同的な作業のなかでかれらの認識の誤りを正して真理に到達させる授業方法であると同時に、子どもたちの意識と行動を一定の方向にみちびき、変革していく訓育の方法であるわけである」と述べている。この認識の枠組みは、認識形成と集団形成の統一、ないし陶冶と訓育の統一にある。この枠組みは当時であって研究の前提とされていた。

授業研究における集団思考についての注目は、実際のところ、齋藤喜博・島小の「××ちゃん式まちがい」から始まったといつてよい。多くの授業研究者がこの「××ちゃん式まちがい」を集団思考の事例として述べている。砂沢は砂沢編『学習過程の実践的研究』(明治図書、1959年)において、主体的かつ実践的認識を技術的認識ととらえ、技術的認識の形成のために集団思考が欠かせないとする。この技術的認識は、これまでの生活的認識および教科的認識が子どもの思考の筋道にそって働くことによって成立する。そのさい、生活的認識は社会的諸関係によってさまざまな形をとっていて、そのままでは感性から理性への発展を阻む要因となっているとして、「それぞれの子どものもつ個別的な認識や経験のかたよりとあやまりとを取りのける指導」をする必要があり、その指導形態として齋藤喜博・島小の「〇〇ちゃん式まちがい」をあげ、「教師と子どもの集団思考による成功事例として特筆されるべきである」としている。このような「集団思考による集団学習の結果、一人一人の子どもの⁽⁷⁾認識」を技術的認識だとしている。

砂沢の論述において、一方で、単なる理性的把握にとどまらず、主体的かつ実践的認識として技術的認識を位置づけ、その形成を授業の目標としていることに注目したい。多くの論者が科学的認識の形成に視点を置いて論じていたのとは比べると、その把握の深さは注目に値する。しかものちに、認識過程を「思考過程を核とした技術や情動の過程」としてとらえ、認識のみを問題にしているのではないことにも留意しておきたい。⁽⁸⁾

だが他方で、社会的諸条件と絡んで生じている認識や経験には「かたよりとあやまり」があり、その除去によって理性的認識を獲得させていくとする論の展開には普遍的・客観的認識中心主義の傾向がすでにみられる。⁽⁹⁾

たとえかたよりとあやまりがあったとしても、社会的諸条件と絡んで生じている認識や経験は主体をくぐったものであり、それ自体が個性的・主観的認識であって、一方的に根絶されるべきものではない。学習者＝主体との関係でつまずきやあやまりはとらえられなければならない。個性的・主観的存在としての学習者同士の主体－主体関係のもとで相互交流が展開される以上、双方に影響が生じる。それぞれの個性的・主観的認識は浸透しあう。斎藤は、まちがいの是正という形をとりながら、まちがいの論理を指摘した子どもの側にも学習の深化・拡大が生じ、新しい質の世界への発展があることを論じている。斎藤は個性的・主観的存在としての学習者に言及していないし、斎藤の「××ちゃん式まちがい」の説明は上記の主体－主体関係での「つまずき」の意義を述べたものではない。個人から切り離して一般化することの意義にとどまっている。『授業』(1963年)での記述は、結果としての学習の深化・拡大に重点を移しているが、それは個性的・主観的存在としての学習者同士の主体－主体関係における相互交流によってもたらされたものであり、斎藤にはこの点の説明が欠落している。⁽¹⁰⁾ だが、「××ちゃん式まちがい」の説明を学習の深化・拡大と結合させたことには大きな意義がある。そこには、つまずき・まちがいの根絶が生み出す普遍的・客観的認識中心主義にとどまらない学習の新しい質・豊かさにもせまるものがあるからである。砂沢の論述にはこのような主体－主体関係における学習世界

の豊かさの把握が欠落している。

3 集団思考概念の成立(2)

——東井義雄の「集団思考」論——

1960年代前半にあつて斎藤喜博ほど注目されていないが、斎藤と並んで現場実践をもとに集団思考を論じたのが、東井義雄である。東井は集団思考ということばを使っていないが、「稲むらの火」実践を紹介しながら「『ひとり』の中に『みんな』が生きているような『ひとり』『ひとり』を…」を論じている。

「稲むらの火」は、津波のおしよせてきたことに気づいた庄屋五兵衛が稲むらにひとつ残らず火をつけて、浜で豊年を祝う宵祭りの支度をしていた村人を全員丘にあげ、いのちを救ったという物語(小泉八雲)である。稲むらのすべてに火をつけ終わった五兵衛が、たいまつを捨ててじっと沖を見つめている場面である。「ひとり調べ」において、この場面で、Sというちょっと遅れた子どもが「豊年でたくさんとれた稲をみんな燃やしてしまつて、おいしいことしたと思ひながら沖を見ているのだろう」とノートに書いている。「わけあい・みがきあい」の段階でこのつまずきの読解を中心にして、子どもの読みとり方を練り上げたいと東井は思ひ、「わけあい・みがきあい」の時間に、まずS君の読解を発表させた。「おかしいぞ」「へんだぞ」と、「みんなは、五兵衛さんは犠牲的精神にあふれた感心な人だと、はじめから降参した姿勢で文を読んでいたのである」。そこで、東井はS君の味方をし、みんなに抵抗していく。「文の中に、君たちがそう思はずにおれないような証拠でもあるんかい?」と東井が言うと、子どもたちは東井とS君の読みとり方を屈伏させるために真剣な気迫をこめて読み直しはじめた。その結果、T君は「もったいないが」の「が」を取り上げて、この「『が』は、稲のねうちと、村の人のいのちのねうちをてんびんにかけて『が』です。これをみると、五兵衛さんも、いっぺんは、S君がいうように、いねを燃やすのを惜しいと思ったことがわかります。でも、五兵衛さんは、結局、村の人のいのちの大切さに心がおちついてしまったのです。それが『これで村じゅうのいのちが救

えるのだ』の『のだ』にあらわれていると思います。S君は、この『のだ』を読んでいないから、ああいうへんでこな考え方をしてしまうことになったんだと思います。」と言った。感心していると、そのあと他の子どもたちが「いきなり」「むちゅうで」「稲むらのすべてに」と次々と証拠をあげてきた。こうして、「いろいろ証拠があつてみると、先生やS君がはじめに考えた五兵衛さんとはちがうらしいな。やっぱり、みんなが、はじめ、なんととはなしに感じていた五兵衛さんの方が、ほんとうの五兵衛さんに近かったらしいな。だが、みんなたちよ。みんながはじめつかんでいた五兵衛さんも、まだ、ほんとうの五兵衛さんではなかったと思うのだが、どうだろうか。みんなも、この時間、やっと、これがほんとうの五兵衛さんだという五兵衛さんをつかむことができたのではないだろうか。」と東井が述べて、このようないい勉強のきっかけとなったS君に文化勲章をあげる、⁽¹¹⁾というところで終わった実践である。

この実践をとおして、東井は「三人寄れば文珠の知恵」ということわざを取り出して、その意味を「それぞれの知恵を出しあい、その知恵と知恵をぶつからせ、ほんものを求めて磨きあっていると」、「A」という優等生、「B」という優等生、「C」という遅れた子どもにもなかったすばらしいものが生まれてくることに求めている。ここで、東井は、「ひとりのなかにみんなが生きている」、象徴的に言えば、「『A』という優等生のなかにも『B』という優等生や『C』というおくれた子どもさえが、その高まりのなかに生きてはたらいていく」ことを述べている。⁽¹²⁾

ここには、斎藤喜博・島小の「××ちゃん式まちがい」についての砂沢の読みとりに関して言及したことが、異質交流論の視点から明瞭にのべられている。東井『学習のつまずきと学力』（1958年）にみられるように、東井はかたよりやあやまりに個性的・主観的認識を見てとっている。それを取り出して学習者同士の主体—主体関係のなかで認識を相互交流するなかで、S君以外の子どもたちの認識も個性的・主観的認識として発動する。「みがきあい」のなかで両者の個性的・主観的認識は相互浸透しあい、「ひとりの中にみんなが生きる」事態が生じる。「『A』という優等生のな

かにも『B』という優等生や『C』というおくれた子どもさえが、その高まりのなかに生きてはたらいていく」のであり、「みんな」が「ひとり」「ひとり」の中に残っていくのである。これは「意味の多声性」（バフチン）あるいは「声の異種混交性」（ワーチ）につづじる把握である。⁽¹³⁾ こうして、「みがきあい」をくぐって「ひとり」「ひとり」に形成された認識は多声的・多面的であり、それぞれにおいて普遍的・客観的であると同時に個性的・主観的な認識となるのである。このことが「稲むらの火」実践をとおして生き生きと叙述されている。斎藤と比較すると、東井は自分の実践を対象化してその意味を論じている。東井にあって、このことが「集団思考」実践を教育方法遺産として継承することを可能としている。

ただし、東井が「集団思考」を主張した最初の実践家だとはいえない。彼自身、『授業の探究』での叙述において、この意味づけのあとに、「最近『集団思考』ということがやかましくいわれるようになったのも、これによって、すばらしい授業の効率をあげることができるからではないかと、気づかされた」と述べているからである。⁽¹⁴⁾ では斎藤が最初かといえ、彼も「××ちゃん式まちがい」の叙述において「集団思考」ということばを使っていないので、そうとはいえない。あくまでも、それ以前に土着的・現場的・実感的に使われてきたことばであるというのが実態だといえよう。

ここでまとめよう。斎藤の提示した「××ちゃん式まちがい」では、まちがいの事実が大多数の子どもにとって明確であり、その論理をみんなで解明するという形をとっているのに対して、東井の「稲むらの火」実践では、S君以外のみんなは自分たちの側に絶対の正しさがあると認識してはいない、不安の要素もあるというちがいがあがる。このことは問題解決過程のありようとしてはちがいが大きい、いずれにせよ、斎藤・東井の両者において、まず第一に、たとえ「わかっている」者（あるいは正答者）が「まだわかっていない」者（あるいは誤答者）につまずき・まちがいの論理を教える形式をとっていても、集団思考のなかで、つまずいた・まちがった子どもも他の子どもとともに質的に深く豊かな学習の世界にはいりこ

み、充実した時間をもつことができた、ということである、第二に、それぞれにおいて、他者の読み取りをくぐって、それぞれの学習者がそれぞれなりに普遍的・客観的かつ個性的・主観的な認識を深く豊かに形成しえた、ということである。普遍的・客観的認識にとどまらず、個性的・主観的認識の側面をも位置づけている、ということである。第三に、深く豊かな学習にかかわるのだが、集団思考に参加した子どもたちは意欲的参加をくぐって認識とむすびつきながら深く豊かな感情体験を共有した、ということである。第四に、このことをとおして他者認識と自己認識を深め、共同的学习観の確立を促した、ということであり、共同的学习観の確立が学習集団の形成に貢献した、ということである。

4 鈴木秀一の集団思考概念の整理と総括

鈴木秀一は、1966年までの論文に出てくる「集団思考」定義を検討して、「集団思考は、集団に属する個人における(1)模倣的・追従的思考に対置される主体的思考、(2)特殊的思考・主観的思考に対置される普遍的・客観的思考、(3)そして主体的・客観的思考の集団各成員による共有とそれにいたるまでの協力という三つの質的規定を含んで定義されていることになる」と述べている。そして「これらの定義は、すぐれた実践の観察とその分析から経験的事実として考えられるものを、教育的価値・目的論から一般化したもの」だとしている。⁽¹⁵⁾

(1) は集団思考の過程に主体的に参加して個人々の思考が進展することを指している。さきの斎藤の「××ちゃん式つまずき」もそうだし、東井の「稲むらの火」実践もそうである。そういう点では、集団思考の要件として「主体的参加」と「主体的思考」を入れることができる。(2)は思考の特殊性について述べたものだが、特殊的思考・主観的思考に対置して普遍的・客観的思考をとらえ、集団思考の過程で普遍的・客観的思考を發展させていくことをめざしているとしている。だが、これまで検討してきたように、個人々の特殊的思考・主観的思考は普遍的・客観的思考によって駆逐されるのではなく、普遍的・客観的思考のなか

に包摂され、融合されていくものである。そうして形成される認識も、あやまりは正されるにせよ、普遍的・客観的認識かつ特殊的・主観的認識となる。したがって、(3)の主体的・客観的思考の集団各成員による共有も、各個人々によって個性的なものとなる。鈴木の整理には特殊的思考・主観的思考と普遍的・客観的思考の統一という弁証法的把握に欠けることを指摘しておきたい。

鈴木が整理したさきの定義における(1)から(3)へと至る流れをみると、集団思考過程に即して集団思考の要件がおさえられているといえる。だがそこには、特殊的・主観的思考ないし認識の否定的評価がある。特殊的・主観的思考は普遍的・客観的思考をくぐって洗練されていく。対立するものではないし、まして否定されるべきものではない。特殊的・主観的思考の根絶という点に、思考・認識における普遍・客観主義の問題点があったのである。

鈴木は、主体的思考、普遍的・客観的思考、それらの集団成員の共有と協力といった三つを含んだ定義は、「対象の本質的特徴をあますところなく含んでいるものといえるか」、「教育目的論的にとらえられているのか、経験的構成体としてとらえられているのかあいまい」、「論理的叙述であって、実践的には意味をもつにしても、客観的な科学研究の出発点にはなりえないのではないか」という批判を受けるという。最後の指摘には、集団思考を質的側面をはずして規定すべきという研究の論点がある。集団のなかで／集団による思考活動とすればよい、というのである。ここで集団思考の過程に着目しての定義がでてくる。これは、ある考えに対して賛成・反対・補足して「集団としてのまとまった考え」(杉山明男)・「より高い共同認識」(吉本均)に到達していくことを記述していくことに力を注ぐものであり、鈴木によれば「集団討議のなかに現象している事実を『経過・過程』として整理したもの」だということになる。

さらに鈴木は斎藤喜博の叙述をあげ、「衝突、緊張、集団といった集団の状態、あるいは雰囲気についての特徴の指摘は、実践的定義における価値的規定とはちがった、情動・感情的側面からの規定である」としている。

こうして、鈴木は集団思考の定義を、現象論的

定義、情動・感情論的定義、産出結果に焦点をあてた質的定義の三つに分類しているが、これらの定義のあいだの関連について明らかにしていない。

鈴木が最初にあげた産出結果に焦点をあてた質的定義も、別の角度からみれば、集団思考の経過・過程に働く機能を述べたものである。この点では経過・過程を述べているとされる現象論的定義と表裏一体の関係にあり、統一的に把握されるべきである。情動的・感情的定義も、最初にあげられた、産出結果に焦点づけられた質的定義と結びつけて把握されるべきである。そうだとすると、質的定義の是非をめぐる論議を別にすれば、この三つの定義は集団思考のそれぞれの側面をあらわしているにすぎない。その点では、鈴木みずからも言っているように三つの定義は「視点」なのであり、それぞれが単独で評価されるべきものではない。だがそのような形で分類されると、一人歩きしてしまう。

鈴木の定義の仕方にみられるように、集団思考実践の解釈については、齋藤・東井がそれぞれの実践に即して述べたことが、授業研究者にはそのまま受けとめられなかった。その後、授業における集団思考の研究は、本質論的・原理論的考察を抜きにした形態論としての把握を包み込んで、主流としては実証的・科学的研究にむかうことになった。

5 砂沢喜代次の集団思考概念

その後、集団思考の本質論的・原理論的考察を深めて集団思考を定義したのが、砂沢喜代次であった。砂沢は『講座・授業と集団思考、1、集団思考の教育原理』（1971年）において「集団思考の教育的意義」という論文のなかで集団思考を次のように定義している。⁽¹⁶⁾

「集団思考とは、……対話の弁証法の本質的契機となっているものであって、ある十分に吟味された素材（授業の場合は教材とか課題とか）を中心として、自他の差異や対立をあくまで鋭角的に強調し追求するなかで、それらがどこで一致するか、共通な基盤はどこにあるかを徹底的に究明するエネルギーである。そのさい、多様の統一、対立の克服を可能にするのは、教材ないし課題のも

つすぐれた質量（科学性、芸術性、生活性など）と、それに取り組む仲間同志の人的信頼感に結ばれた集団性である。」

砂沢は、集団思考の本質を対話ととらえ、集団思考の定義を対話の弁証法から着想している。この定義は、集団思考についてのすぐれた本質論的・原理論的考察となっている。まず第一に、集団思考という現象にみられる経過・過程を主軸にして定義している。しかも、漠然と集団で話し合っ問題解決する経過・過程というよりは、多様・対立から統一・克服の経過・過程を問題にしている。その経過・過程を、鋭角的に差異・対立にこだわることから出発しながら、徹底的に一致・共通基盤を模索しつつ統一・克服にいたる過程としている。このことを砂沢は、言い換えて、「ひとりひとりの思考をある一定の方法へ撚り合わせていく」ことだともいっている。

ところで、差異・対立への鋭角的こだわりと一致・共通基盤の徹底的模索とは必ずしも両立しない。ときには鋭く対立する。集団思考が一致・共通基盤の徹底的模索を重要な側面として含むとしても、このことを集団思考終結の重要な契機として強調すると、大西忠治が批判するように心・態度主義に陥る。⁽¹⁷⁾ 集団的配慮を優先させて安易に妥協してしまい、差異・対立への鋭角的こだわりを損なうものに転化してしまう危険性もある。

だとすると、集団思考においては、一致・共通基盤のありかを気かけながらも、主体の側からみれば差異・対立を自己の問題としてみすえ、それに誠実に対応することの重要性を見る必要がある。集団思考は多様さ・対立の統一・克服という形で終結するとみるのではなく、一致・共通基盤を確認しながらもそれでもなお多様・対立にこだわり、最終的には普遍的・客観的認識にちかづくにしても、なおかつ個性的・主観的認識は一人ひとりの参加者のなかに残るとみた方がよい。集団思考がいったん終結をみたとしても、個々人においてはこだわりは残り、そのあとも探究はつづいていくのである。授業での集団思考では、教科外活動での行動決定場面とちがって、思考の統一といっても、集団思考過程をとおして形成された認識は一人ひとりのなかで個性的・主観的な形で残っていくのである。こここのところを十分に配慮

しないと、集団思考が実体化されてしまい、個と対立するものに転化し、しかも集団が個にがまんを強いることになる。砂沢の定義は集団思考の経過・過程をその進行の方向性において動態をリアルにつかんでいて、全体としてすぐれたもののだといえるが、統一を急ぐと、それは個々人の個性的・主観的思考と解離し、集団思考を物神化させてしまう事態を生んでしまう危険性をはらんでいる。

砂沢の定義の第二の特徴は、集団思考を「エネルギー」としている点にある。エネルギー発動過程としての集団思考把握は、集団思考を思考形式ないし形態としてとらえる立場からは奇妙にみえる。だが、思考形式ないし形態の次元でとらえるのは、集団思考の分析的把握であり、その構成要素を物質的に解体する把握であって、それでは集団思考を細胞的・全体的にとらえることにはならない。今日求められているのは、集団思考の分析的把握ではなく、細胞的・全体的把握である。砂沢は集団思考の人間を一方でロゴス（理性）とエロス（真理欲求的愛）を追求する人間だとし、他方でパトス（情念）とアガペー（同情）の人間としてとらえ、両者の統一ないし結合を集団思考的人間に求めている⁽¹⁸⁾。こうした人間観から、集団思考をエネルギー発動過程とみているのである。砂沢はこれ以上の論を展開していないが、この把握は重要な提起をしていると私は受けとめる。

集団思考において発動しているのは、認識だけではなく感情・意志も含む。砂沢がいうように、思考の根底には情動が働いている。「それは衝動、欲望、感情、感動、情緒、気分、意欲などのすべてをふくんでいて、思考や技術を働かせる原動力である」（同、16頁）といえる。そういうものが働くからこそ、集団思考の過程をとおして人格変容的に作用するし、アイデンティティ形成にも強く作用するのである。そのことを視野に入れて集団思考を考えると、砂沢の提起したエロスの側面を正当に位置づける必要がある。またパトス（情念）・アガペー（同情）的側面もきちんと位置づける必要がある。

最近の論文で、岩川直樹は「学びのエロス」を主張している。岩川によれば、「〈学び〉とは、自他のエネルギーの合流を基盤にしながら、自己がそれ以前の何かを越え、その乗り越えによって

自他のあいだに新たなエネルギーの流れをつくりだすいとなみ」である。岩川は、このようないとなみをとおして「私たちのからだに発現し享受される生の衝動や生の肯定感」を〈学びのエロス〉ととらえ、これまでの知識習得中心の学習観から解き放ち、〈知識の習得〉と深く結びつけながら、〈知識の習得〉を〈生の豊穰化〉や〈自他の生の相互活性化〉の中に位置づけ直すことを提起している。このような方向の学習観を〈エロス中心的学習観〉と呼んでいる。⁽¹⁹⁾この岩川の提起は「エネルギーの合流」という形で授業における集団思考を問題にしており、砂沢の未完のプロジェクトとしての集団思考論を継承するもののだといえる。ただ「学びのエロス」は「学びのロゴス」と統一されるべきである。私は「学びのエロス」というよりは「学びのエロスの側面」とするのが妥当であり、それを「学びのロゴスの側面」と統一することが重要だと考えている。若干の点で検討の余地はあるにしても、岩川の提起は刺激的である。「エロス」論の視点から集団思考を再構築することに今日の集団思考研究の一つの方向があるといえよう。

6 教育学事典における集団思考の規定

その後出版された教育学事典をみると、一応の到達点としての砂沢の集団思考定義が充分には継承されていない。教育学事典の多くにおいて集団思考の伝統的な定義にとどまっていた、普遍的・客観的認識中心主義から離脱できていないといわざるをえない。

広岡亮蔵編『授業研究大事典』（明治図書、1975年）では、「集団思考」の項目で、「集団思考はけっしていわゆる思考の一形式にとどまるものではない。科学的認識の形成、普遍的な認識の共有として、教育の目的や内容と不可分だと考えられる。」「集団思考によって科学的課題解決が進行するとともに、相違する認識が切磋琢磨することによって普遍的認識が築き上げられ、同時に原因に対する認識が改められるということも重要である。」（白井慎）と記述されている。

吉本均編『現代授業研究大事典』（明治図書、1987年）では、「集団思考の組織化」の項目で、

「集団思考は、教師の指導によって、子どもたちが独自の個別的・個性的認識（あやまりやつまずきを含む）を表明し合い、相互にそれらの多様な認識を批判、修正、補足し合いながら、教科の内容習得をめざす過程である。」（久田敏彦）とされている。

『現代教育学事典』（労働旬報社、1988年）では、「集団思考」の項目で、「子どもたちは、見方・考え方や行動のしかたにおいて多様である。そのため、たとえ同一の学習対象にとり組んだとしても、かれらの間に多様な認識があらわれる。これらの認識を相互にたたかわせ、交流させながら、より高次の認識に到達させる過程を集団思考という。」（岩垣藩）と記述されている。

以上三つの教育学事典の記述では、久田が「教科の内容習得」という表現をとっているのを除けば、いずれも共通して、集団思考を個人思考とならんだ思考形式にとどめないで、認識形成に深く関与する重要なものだとしている。しかも、その認識は、「科学的認識」「普遍的認識」「高次の認識」だとしている。集団思考をとおして、科学的・普遍的認識に接近するのはまちがいないし、そのことは集団思考の重要な貢献である。だが、斎藤・東井の集団思考において検討してきたように、相互交流によって形成されるのは、普遍的・科学的かつ個性的・主観的認識である。ちがいのある一人ひとりの個性的・主観的認識は、相互交流をとおして普遍的・科学的認識に吸収されるのではない。普遍的・科学的側面をくぐってますます個性的・主観的側面は顕在化し、個性的・主観的認識は学習者それぞれに保持されていくのである。

『現代学校教育大事典』（ぎょうせい、1993年）において、霜田一敏が「集団思考」の項目で述べているように、「集団の目標実現も問題解決も、けっして各個人を同一の認識や結論に到達させるためのものではない。目標や問題の集団的な追究の過程で、考えの異同が明確になり、改めて各人の独自性や個性を自覚するという状態のなかで、集団思考は進展するのである」。ところが、それを同一の科学的・普遍的認識の形成を追究するといってしまうと、一人ひとりにとっての個性的・主観的側面が欠落し、認識における豊かさ・深さのない平板な概念的認識にとどまってしまう。と

はいえ、科学的・普遍的認識を軽視するわけではない。問題は、科学的・普遍的認識と個性的・主観的認識の統一である。

このように教育学事典の多くにおける「集団思考」の記述の問題点として、第一に、認識における普遍性・科学性・客観性の一面的な追求をあげることができる。

第二に、集団思考で形成されるのは認識だけではない。その過程では情動（感情）が機能し、情動（感情）が一体になったかたちで認識が形成されるというべきである。さきの記述では、この情動（感情）の側面が軽視されている。これは、授業は認識過程と集団過程から成るとし、授業はとりわけ認識形成を重要な任務とするという把握に由来する。このような把握からすると、当然、認識に注目が集まり、認識にどう関与するかのみが関心事となる。こうして、集団思考における認識中心主義の問題が生じるのである。

第三に、集団思考に自我の関与がみられるが、この自我をくぐった認識の形成という視点が欠落するということである。「多様な見方・考え方」「個性的な認識」ということばでそれに関わることがらは出ているが、「多様な見方・考え方」「個性的な認識」を提出する自我ないし主体への着目が弱い。自我ないし主体との関連において「多様な見方・考え方」「個性的な認識」をとらえることが重要であるが、この視点がみられない。

第二・第三のことと関わっては、認識の重要性を否定するのではないが、認識至上主義からはなれて、集団思考の現象をリアルにみつめることから再出発することが必要である。この点では、集団社会学の視点から書かれた「集団思考」の記述では、集団思考では「思考過程の知的論理的側面とならんで、参加者の自我関与（自我包絡）や満足のような情意的側面と、ほかの参加者との相互作用の型に関係する社会的側面とが、相互に密接な関連のもとに考慮されなければならない」（『教育学辞典』平凡社、1955年）とされていることを加味して、再定義する必要がある。言い方を変えれば、岩川のように、「学びのエロス」的視点から集団思考を再定義することが必要である。

注

- (1) 庄井良信編『学びのファンタジア』溪水社、1995年。吉田和子「学校参加としての『授業の中の自治』」、『生活指導研究』第13号、大空社、1996年。いずれも集団思考ということばを使っていないが、実質的には、集団思考を論じている。後者の吉田論文については、藤原幸男「授業における集団思考と学習集団——その歴史的検討——」『生活指導』1997年5月号において集団思考の視点から検討した。
- (2) 「戦後日本授業研究史における集団思考」の問題を検討したものに、米井公介「戦後授業研究史における集団思考の論点と課題」『広島大学教育学部紀要』第1部（教育学）、第44号、1995年がある。本論文で扱う時期の集団思考研究の動向を整理しているが、既成のパラダイムに立脚しての整理にとどまっていて、しかも集団思考概念についてはまともに検討されていない。本論文では、パラダイム転換を視野に入れて集団思考概念を主として検討する。
- (3) 大橋精夫「学習集団の思想（科学と集団主義）」『講座・授業研究Ⅳ、授業における集団過程』明治図書、1964年、29～30頁。
- (4) 斎藤喜博『未来につながる学力』麦書房、1958年、270～271頁。
- (5) 斎藤喜博『授業入門』国土社、1960年、87頁。
- (6) 斎藤喜博『授業』国土社、1963年、61～62頁。
- (7) 砂沢喜代次編『学習過程の実践的研究』明治図書、1959年、29～32頁。
- (8) 砂沢喜代次「まえがき」『講座・子どもの思考構造4、授業過程と集団思考』明治図書、1967年、2頁。
- (9) かたよりとあやまりの除去による感性的認識から理性的認識へという把握の問題点は、宇佐美寛によって指摘されている。宇佐美は、「『感性的認識』で得られたものは、『理性的認識』のための材料になるだけのものではないのである。基準を変えて見れば、『感覚・印象』の方が、概念よりも多面的であり、『深い』のである。」「概念には包みきれない『感性的認識』の所産が残るのであり、内心の感情が言語的に表現しきれなかつたりするのである。」と述べている（宇佐美寛『思考・記号・意味』誠信書房、1968年、92頁）。このことを踏まえて、宇佐美は「『感性的認識』・『理性的認識』は、段階としてではなく、一つの思考の二つの側面として考えられるべきではないだろうか」と述べている（同書、94頁）。私は宇佐美のとらえ方に賛同する。この点の認識の欠落に集団思考がはらむ問題の一つがあったといえる。
- (10) 森岡修一は、「斎藤は日本の生んだ偉大な教育実践家であった。余人には及びもつかないような手法を駆使し、それは彼の鋭い『感性』に裏づけられて最高のタクトとしての名人芸に高められた観すらある。しかし彼の授業・実践家としての力量は、必ずしも実践を対象化して記述する説明能力（メタ思考）の高さを意味していなかったのである。」と述べている（森岡修一「授業実践の技術と革新の方法」、小島弘道編『学校改革の課題』国土社、1985年、102頁）。森岡修一「『教育は教え込みであってはならない』——授業における命令—服従関係とその克服」、今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社、1997年も参照。
- (11) 東井義雄『国語授業の探究』明治図書、1962年、100～104頁。東井の「稲むらの火」実践は、すでに同『授業の探究』明治図書、1961年において紹介されているが、『国語授業の探究』での叙述の方がていねいだし、集団思考という視点からみると適切だと思われるので、ここでは『国語授業の探究』から引用した。
- (12) 同上、11頁。
- (13) ジェームズ・V・ワーチ（田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳）『心の声』福村出版、1995年。
- (14) 東井義雄『授業の探究』明治図書、1961年、164頁。
- (15) 鈴木秀一「集団思考とは何か」『講座・子どもの思考構造4、授業過程と集団思考』明治図書、1967年、20頁。
- (16) 砂沢喜代次「集団思考の教育的意義」、砂沢喜代次編『講座・授業と集団思考1、集団思考の教育原理』明治図書、1971年、12頁。なお砂沢喜代次の集団思考論については、藤原幸男「授業における集団思考の組織化——1971年以降の砂沢喜代次の集団思考論——」『琉球大学

教育学部紀要』第39集、1991年を参照。ただし、いまからみると、砂沢の集団思考論の紹介にとどまっています、批判的検討が弱かった。

- (17) 大西忠治「連載・学習集団の指導と管理、10、『集団思考』について」『現代教育科学』1972年9月号、112～113頁。
- (18) 砂沢喜代次「集団思考の教育的意義」、前掲、19～20頁。
- (19) 岩川直樹「学びのエロス」『埼玉大学紀要・教育学部（教育科学Ⅱ）』第45第1号、1996年、76頁。