

琉球大学学術リポジトリ

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

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/20.500.12000/1089

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—

A Study on Organization of Dialogical Thinking in Teaching-Learning Process
— on Kiyoji SUNAZAWA's Theory after 1971—

藤原 幸男*

Yukio FUJIWARA

(Received on April 30)

はじめに

今日、対話が注目されている。授業を対話に近づけ、対話的相互交流過程のなかで認識を豊かなものにし、成員みんなですべてを共有していくこと——このことがいま求められている。こうした授業における対話的相互交流過程は、戦後日本授業指導論史においては、「集団思考」という言い方のもとで追求されてきた。本稿では、1960年代以降の授業研究運動のなかでこの問題を精力的に追求してきた砂沢喜代次の集団思考論、とくに1971年以降の論を取り上げ、授業における集団思考の組織化をめぐる論議を明らかにしたい。

1 砂沢喜代次の集団思考研究の変遷

砂沢喜代次(1910～1984)は、1957年以降、北海道大学を舞台にして、近代教授学説の歴史的検討¹⁾を行うと同時に、一方では教育的認識論をもとにして独自の教授—学習過程論を展開し、他方では現場の小学校・中学校との共同研究のなかで集団思考を軸とした教授—学習過程の組織化の研究を展開していった。ほぼ同じ頃に「すぐれた授業の創造」を求めて全国各地で大学研究者と現場教師の共同研究が行われていた。それらに応じる形で1962年に五大学の共同研究が開始され、そのような動きの発展として全国授業研究協議会(全授研)が結成された。砂沢は全授研の事務局を担当し、1964年以降年一回の研究大会を組織しながら、

他方で、全授研にかかわった研究者・現場教師を中心にして、各種の講座を編集し、授業研究をめぐる諸問題の理論的・実践的深化と発展に貢献した。

そうした講座として、『講座・授業研究』(全6巻、明治図書、1964年)、『講座・子どもの思考構造』(全5巻、明治図書、1967年)がある。前者の第IV巻で「授業における集団過程」が取り上げられ、後者の第4巻で『授業過程と集団思考』が取り上げられている。1971年には、これらの講座の発展として、集団思考をめぐる諸問題の究明と解明をめざして、『講座・授業と集団思考』(全5巻、明治図書)が出版され、砂沢はこれらの企画・編集を担当している。それらの講座をたどると、戦後日本授業指導論における授業と集団思考をめぐる理論的深化・発展と課題が読み取れる。

砂沢は教育的認識論を軸にして独自の授業指導論の枠組みをつくりあげ、それを手がかりとして諸『講座』を編集し、編集の過程で自分の授業指導論の核心を集団思考の組織化に収斂させ、集団思考をキーワードとして授業組織化の問題を考えていったのである。

砂沢の集団思考研究の流れは、著書・論文をもとにすると、第一期(1958～62年)、第二期(1963～67年)、第三期(1968～71年)、第四期(1972～83年)に区分することができる。²⁾

はじめに第一期(1958～62年)であるが、砂沢

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

を中心とした北海道大学教育学部学校教育研究室は網走管内常呂小学校との共同研究を1958年10月に開始し、翌59年6月の報告書で、当時注目されていた群馬県島小学校（校長・斎藤喜博）のすぐれた実践にも触れて、その実践を「教師と子どもの集団思考による大きな成功である」と評価した。この時点において砂沢は、主体的かつ実践的な認識を技術的認識ととらえ、そうした技術的認識を集団学習のなかで養う方法として集団思考をとらえている。⁽³⁾

59年6月の報告書をもとにして、砂沢編『学習過程の実践的研究』（明治図書、1959年）がまとめられた。そこでの集団思考に関わる記述は次のように展開されている。砂沢によれば、教授-学習過程において、認識が実践への志向性を伴って伸びていかなければならない。ものごとに取り組み、からだを動かすなかで、「本物に対決していく真剣な考え」が生まれてくる。これが「技術的認識」であり、それは「それぞれの子どもにおける今までの生活のおよび教科的認識が、……さらにものごとや、身体を働かすことによって、実践をめざしてリアルにしかも同時に、子どもの思考のすじみちにそうて、働くところに成立する」ものである。このような「矛盾を克服していく中でつねに実践を志向する技術的認識は、当然集団学習における集団思考の問題となる」。「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形態」を必要とする。この点で、群馬県島小学校のすぐれた実践は、「〇〇ちゃん式まちがい」「想像説明」などの定石をつくりだして、集団思考の成功事例として特筆すべきである、としている。そして、「教育過程における認識の問題を、とりわけ人間関係を中心とする集団の立場から、認識と実践との矛盾対立を媒介する弁証法的発展の中で明らかにする必要を痛感している。この意味で、子どもの思考のすじみちが、集団学習によってどのように発展するかを細かにとらえ、それぞれの子どもの経験や認識が、一般化、主体化していく過程——つまり認識から技術的認識への過程——を実証することが極めて重要である。」としている。⁽⁴⁾

この考えに立って、砂沢を中心とした北海道大学グループは、その後、砂沢編『子どもの思考過

程』（明治図書、1962年）において、現実態としての子どもの思考構造（思考様式と思考内容）の分析、コミュニケーションとしての思考運動の分析、そして両者の結合を中心的な問題として授業分析に取り組んだ。コミュニケーションとしての思考運動の分析に関して、授業過程における教師と子どもの発言関連（言語的コミュニケーション）を集団思考関連としてとらえ、授業における発言関連を四つの型（「単純完結型」「累加型」「屈折深化型」「集約型」）に分類し、それぞれの型と集団思考の関係を発展的に究明した。砂沢によれば、第一期では、「授業における教師と子どもの発言関連（言語コミュニケーション）のなかに、集団思考の中身となるものが構造的に示されているはずであるとの仮説に基づいて、類型化された発言関連図の分析という方法論によって行われた」⁽⁵⁾のである。

第二期（1963～67年）は、全授研が組織され、そのなかで「集団思考とは何か」「集団思考の教育的意義とは何か」が多様な角度から追求されていた時期である。とくに砂沢が責任編集した『講座・子どもの思考構造、第4巻、授業過程と集団思考』（1967年）は、集団思考の媒介的機能に焦点を絞ってこの問題を追究している。集団思考に関わって、授業における個人と集団、認識過程と集団過程、それぞれの過程における個人と集団、授業組織化における各要因の対立と克服、集団思考を組織する手段、原則、条件などを追究した諸論文を同巻は収録している。

このような動きのなかで、第二期において、砂沢は網走管内津別小学校との共同研究（1962～67年）を行い、そこで、授業において認識過程と集団過程をつねに結合する力として集団思考をとらえ、その実践的研究の視角を、「教材の質量」「教材の提示」「学級づくり」という三点に求めた。この三点は集団思考の基本条件であり、集団思考の場面設定に関わる。砂沢らは、授業の組織化、展開、分析の全作業過程をとおして、集団思考の原則、条件、場面設定などを明らかにしようとした。その共同研究の総括として、砂沢編『集団思考過程の研究』（明治図書、1967年）がまとめられた。

砂沢編『集団思考過程の研究』によれば、1961

～62年頃から北海道大学グループでは、集団思考は授業組織化論の中でとくに「子どもの組織化」の論理としてとらえられるようになる。「子どもの組織化」では、「個々の子どもの多様な思考ないし認識を、ある共通の課題に向けて統一していくことによって、集団としての思考ないし認識の展開を促すこと」が求められる。こうして、「授業における集団思考とは、子どもたちひとりひとりにおいて、多様な思考ないし認識が統一されるはたらき（それはまた、矛盾が克服されていくはたらきでもある）、そのはたらきによって、授業そのものが組織化されていく過程としてとらえられる」ことになる。このように「『子どもの組織化』を図り、そこでの集団思考の重要な役割をおさえていくと、個々の子どもにおいて集団思考がはたらくことは、彼の思考ないし認識が発展することを意味するばかりでなく、集団思考の組織化のなかで子どもたちが集団として組織化され、低次の集団から高次の集団へ発展し、集団相互がいよいよ協力的に関係するようになる。」。こうして、「授業において認識過程と集団過程をつなぐものは集団思考である。」という命題が導きだされたのである（1963年頃）。⁽⁶⁾

上記の、集団思考は認識過程と集団過程の接点において働くという理論仮説のもとに、津別小学校との共同研究が開始・深化された。そこでは、認識過程の組織化を軸にして集団過程に接近していった。砂沢と研究を共にした鈴木秀一は、そこでの研究仮説を、「教材を系統的に、そこでの認識の過程を発見法の筋道で構成することによって、子どもたちの生活的な、現象的な概念と科学的概念との対立がはじめてあらわになり、そこでの討議は科学的概念を確かに理解し、定着する上で積極的な役割を果たすことができる。しかもその討議形態はその学級の人間的連帯の形成の程度に応じて、それを強める配慮を一方で考えに入れることによって、それは学習への積極的な態度をつくりだし、かつ学級集団を強固にすることに役立つことになるであろう。」⁽⁷⁾と整理している。鈴木は、教材の選択、配列、提示を民間教育研究団体の成果に学んで構成すること、その目指す科学的概念の形成を確実にかつ集団的に行うこと、このことを、砂沢喜代次教授は「集団思考をうみ出す

教材の質・量の問題」と表現されたのだった、と述べている。

第二期は、さらにより多くのデータを求めて、静岡大学附属島田中学校、秋田県尾去沢小学校、青森県杜陵小学校との共同研究を行った時期でもある。そのなかで、学習集団と集団思考、教材と集団思考、教師の指導性と集団思考といったテーマが改めて浮かび上がっていったのである。とくに岩手県杜陵小学校との共同研究では、砂沢は学習集団が集団思考に及ぼす影響というものを深く考えさせられたのであった。

「学習集団の問題は、単に学習がそこで行われるところの学級集団の質にかかわりをもつだけでなく、同時に、そこで学習される内容そのものの質にかかわりをもつものであり、さらに、学習主体である子どもたちひとりひとりの思考活動の組織化を可能ならしめるものである。この思考活動の組織化につながるのが集団思考であって、それは組織化される誘因を多分にそなえた個々の子どもにおけるエネルギーであるばかりでなく、かれらの総体としての学級集団のエネルギーでもある。／学習集団の形成ということは、……、授業の組織化や授業の質にかかわるものであり、その中核である子どもの組織化における基底をなすものでもある」⁽⁸⁾ということになる。

「杜陵小の場合のように、学級集団づくりから学習集団づくりへ接近し、しかもその学習集団づくりを段階的にとらえているのは、授業における集団過程にウェイトをおいている立場であり、そこに杜陵小の授業の一つの特質が指摘される」のだが、「その集団過程が、学習課題や学習材料についての集団思考を組織化する過程で、ひとりひとりに要請される主体的学習の過程であるとすれば、それは当然、認識過程に結びつけられることになる」のであり、「杜陵小の授業の特質は、したがって、集団過程を主軸するということと、集団過程に認識過程を結びつける方向をたどっていることであろう」としている。⁽⁹⁾

「杜陵小とは逆な立場で、認識過程を主軸としながら、それに集団過程を結びつける方向をたどる授業にその特質が指摘されるのは、わたしの研究室といっしょに研究をしてきた北海道網走郡津別小学校である」とし、「各校の特殊性を活かし

た授業の特質が、相互に連絡され理解されていくなかで、日本の授業研究運動はいよいよ活発になっていくにちがいない」と述べている。⁽⁴⁰⁾

第三期(1968~71年)は、全授研において学習集団の形成による授業改造が大きな研究課題となり、研究実践校で第4回大会(広島県森小など)、第5回大会(岩手県杜陵小)が開催され、学習集団の形成との関わりで集団思考が深められた時期である。

第4回大会(広島県森小など)にかかわって、砂沢は、授業の組織化における子どもと教師の組織化はほとんど申し分のないくらいに達成されていたが、「ただ、教材の組織化ということになると、まだかなり問題が残されているようである」、「『教材の組織化』が欠落したり不十分であったりすれば、『子どもの組織化』も『教師の組織化』もホンモノにはなりえないのである。これは『授業の組織化』における最も重要でかつ最も困難な問題であるが、『同和教育』にせよ、あるいは『集団教育』にせよ、この問題を素通りすることは決して許されないことである。」と述べている。⁽⁴¹⁾

この指摘とも関連して、砂沢は1971年時点での集団思考研究の最大の課題として、集団思考における課題解決機能と集団維持機能の両側面がどのように重なり、どのような形をとった時に最も効率が高いものになるかの究明をあげている。⁽⁴²⁾この時点で、砂沢ら北海道大学グループは、「集団思考」は「科学的認識過程」における「組織過程」の問題だという観点を明確に打ち出す。同グループの一人、小田切正は、「授業における『集団』形成については、技術的な側面でのさまざまな模索があるが、それを決定する論理は、この意味で、『科学的教育内容』の編成に強固に結びついているのであって、このことを軽視するか、あるいはまったく無視するところの『集団思考過程論』は、『客観的な科学的研究の出発点』になりえないし、『集団思考を実現するみちすじを明らかにする研究』たりえないだろう。」⁽⁴³⁾と述べているが、砂沢ら北海道大学グループはこの見解で共通理解に到達した。そしてこの後は、仮説実験授業にみられるような教育内容プランの作成を中心とした授業研究に研究方法論の論拠を求めていった。そし

て、1972年の高村泰雄論文(「教授学研究の方法論的諸問題(その1)」『北海道大学教育学部紀要』19号)を方法論上の支柱として、授業書の作成に集約される形で集団思考を取り込んでいった。だが、このような研究方法は、集団思考独自の問題を教材構成・授業プログラムの作成に解消し、集団思考過程の生き生きとした動的指導を軽視していくことになったのである。

しかし砂沢の場合はこのような接近法だけでなく、思考の多様性の統一過程、教材の構造化と提示、学習集団・学習形態・集団思考のそれぞれの関わり合い、生活指導ないし訓育と集団思考との関わりを広く見ていこうという視野があり⁽⁴⁴⁾、それが『講座・授業と集団思考』(全5巻、1971年)の企画・編集という形で結実する。

砂沢は同『講座』の第1巻で「集団思考の教育的意義」という論文を書いている。そこでは、古代ギリシャの対話の意味を手がかりとして、対話の本質から集団思考を説きおこしている。対話では話者の間でお互いの思考や感情を交流しあうが、この過程で自分の考えを相手に理解させようとすると同時に、相手の考えを十分に理解し共通点を見出そうとする。すなわち、「差異や対立をそのままにしておかないで、あくまでも鋭角的にそれらを追求すると同時に、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ことが、対話や問答の正しい在り方であって、それは「言論の『分割と総合』あるいは『対立と統一』の運動」であり、それがそのまま「思考や言動を発展させる方法であり、真実および本質を発見する方法である」ととらえられる。⁽⁴⁵⁾砂沢によれば、集団思考とは、「ある十分に吟味選択された素材(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り、「対話の弁証法の本質的契機となっているものである」⁽⁴⁶⁾。

こうして砂沢は、「『対立』と『統一』の運動」過程のなかに集団思考を位置づけ、そこでの追求エネルギーとして集団思考を考えていく。そこでは、授業形態というよりはむしろ「対立」「分化」を統一していく過程が問題なのであり、それを契

機として、「対立」「分化」を明らかにしながらそれを「統一」していく思考方法ないし認識方法をつくりだしていくことに集団思考過程の最大の意義をみていくのである。砂沢によれば、「教育および授業を子どもの主体性を育てる人間の相互主体的なはたらきかけとみる立場からすれば、問答法としての弁証法が、思考・認識方法としての弁証法へ発展するその契機のなかに、集団思考過程を求める点に最大の意義がある」⁽¹⁰⁾ということになる。

砂沢のこれまでの集団思考研究の流れからみれば、ここに、従来にない新しい集団思考論がでてきている。このような集団思考論の新しい展開に注目したい。

第四期（1972～83年）では、これまでの集団思考論を『集団思考の方法』（明治図書、1979年）にまとめ、集大成していく。そこで砂沢は、「集団思考を教育指導の単なる方法技術にとどめてならないのは、それが思想として、……教育の目的そのものに組み入れられているからである。つまり、『思想としての集団思考』は、『目的としての集団思考』を導き出すわけであり、それが集団思考の理論を貫くことになる。」⁽¹¹⁾と述べ、日本の学校・学級と学習集団、教師の思想性・指導性などを問題にし、さらに、集団思考の成立に中心的な役割を演ずると考えられるコトバの問題、集団思考の具体的な指導・方法上の問題を論じている。第三期の末における集団思考論の新しい展開と関連して、集団思考とコトバの問題についてここで深められていることに注目したい。

さらに、1980年には、「教育における真理の問題」（『教育学部論集』8号、創価大学教育学会、1980年2月）において真理の在り方と関わって集団思考を論じている。きわめて興味深いもので、ここに集団思考論の新しい展開の発展がみられるが、未完に終わっている。

以下では、砂沢喜代次の、第三期の末における対話を本質とする集団思考論、第四期における真理の在り方と関わっての集団思考論、それと関連してコトバと集団思考をめぐる論議について見ていきたい。

2 真理獲得と集団思考

(1) 真理獲得の共同性

真理を子どもに伝える、とよくいう。それは、どこかに真理があって、それを子どもに知識として伝達していくのではない。そうではなくて、子どもが日常生活のなかで身につけている偏見（ドクサ）や偶像（イドラ）と闘い、それを剥ぎ取らなければならない。偏見や偶像に支配されている子どもは、青いリンゴをみても、赤く描く。青いリンゴを青くぬらすためには、教師は子ども身につけている偏見（ドクサ）や偶像（イドラ）と闘わなければならない。こうして、砂沢によれば、ギリシャ語の真理（アレテイア）が「隠蔽されたものを剥がし取ること」を意味するように、「教育における真理の問題」は、教育実践においては、「虚偽・誤謬で隠蔽されているものを剥がし取る行為・実践の問題として生じてくる」⁽¹²⁾のである。

砂沢は、教授・学習活動において「真理を探究する」とか「真理を発見する」とか「真理を把握する」とか言われる場合、直ちに考えられるのは、そこでの真理観は、「どこかに」或いは「確かにこの方向に」「真理が在る」という立場に立っているのではないか、という。砂沢によれば、この問題はそう単純ではなく、「真理を模索し、真理に直進するその過程で真理とは思わなかった物事が、その模索・直進の行動によって、『素晴らしい真理と成る』ことに大きな喜びをみいだす場合もある」のであって、「『真理が在る』といっても、絶対・不変・唯一の真理が、われわれの手の届かぬところに、不動のままに在ることを意味するとは限らない」のである。⁽¹³⁾ こうして、事実・経験・生活・行為のなかに真理が生成し、成立することを認め、主体（主観）をくぐつての真理の生成・成立と発展過程を考えなければならないことになる。

砂沢の「教育における真理の問題」論文はボルノーの言説を下敷きにし、ボルノーの言説から示唆を得て上記のような真理論を展開している。ボルノーは、ハイデッガーの言説「真理（被発見性）は存在者から、つねに奪い取られなければならない。存在者は隠されていることから、もぎ取られる。そのつどの事実的な発見は、いわばつねに一つの略奪である」（『プラトンの真理論』）をも

とに、「真理の獲得は、ただ全人間の最高度の緊張においてのみ可能なのである。真理は隠されてあることと欺きから、はじめてひたたくり取られなくてはならない。真理は、プロメテウスが人間にもたらした火のごとく、『略奪』である。」⁽²⁾と論じている。ボルノー『真理の二重の顔』の翻訳が1978年に出版されていて、「教育における真理の問題」論文(1980年)執筆の大きな契機となっていることは疑いない。砂沢は、これまでの教授方法思想史研究および教授・学習過程研究にてらしてここでのボルノーの指摘に心から腑に落ち、その観点から教授・学習過程論をとらえ直していったのである。

「子どもが、さまざまな動機によってそうした学習意欲を起こすというのは、実は、今まで自分の内奥にまどろんでいた(隠されていた)知的、技術的、芸術的好奇心の存在に気づくことであり、真理の獲得、つまり「真理のための闘いとは、……主体の外の何らかの事物、現象、事態の中に隠匿されているものを、あらゆる障害、困難、抑圧と闘って克ち取ることを意味すると同時に、主体の内に根強くはびこっている偏見・臆見・俗見・たかぶり・ひがみから、真知・真理・真実への志向性(エロス)を闘い取ることをも意味する。」⁽²⁾ こうして砂沢にあって、主体(主観)との関わりで真理の獲得が問題にされる。主体(主観)との関わりで真理が認識され、真理が存在するとされるのである。

ボルノーは二つの真理概念を区別し、真理を「認識真理」と「存在真理」に分けて論じている。「真理」における「真の」ということは、「言表が事実と一致しているということ」であり、「認識真理」は「認識とその対象との一致」を意味している。⁽²⁾ここでは「真なるもの(das Wahre)」が問題となる。これに対して、もう一つの真理として「存在真理」がある。それは、「真の友人」「真の喜び」などというように、言表に関してではなく言表の対象、当の事柄に関して用いられる。「真の友人」とは、困難な状況においても実を示し、苦境にあっても見殺しにしないような人である。「真の喜び」とは本当の、深い、また純正な喜びである。ここでの「真の」という表示は、純正なもの(das Echte)という表示に関連してく

る。このような真理を、ボルノーは「存在真理」と呼んでいる。⁽²⁾「認識真理」が知識との関わりが大きいのに対して、「存在真理」は本来あるべき、という道徳的見地にたって語られるもののだといえる。

上記のボルノーの見解に関わって、砂沢は、「教材・課題・教育内容に内包されている真理を探り、見つけだし、自分のものとしようとする認識運動は、情動および技術を伴う思考運動として、教授・学習過程を推進するのであり、「こうして獲得された真理は、ボルノーのいう『認識真理』として、学校教育でいえば、子どもの認識能力、真の学力の一つの核をつくりあげることになる」と述べている。⁽²⁾子どもの認識能力、真の学力の一つの核となるのが、情動や技術を伴った思考運動を展開するなかで得られる本物の知識としての「認識真理」なのである。砂沢は、こうした「認識真理」を支えるものとして「存在真理」を位置づけ、それは「『真理の人格化』ないし『人格化された真理』(人格真理)ともいべき真理」だとし、「人間は、真理を獲得し、実現することにおいてのみ自己自身を実現しうる」「人間としての真の在り方・生き方に思い当たる」のであり、「人間は、『認識真理』を獲得するその過程で、つねにこうした意味の『存在真理』を獲得しようとする」と述べている。⁽²⁾

こうした真理の基準として、ボルノーは、一つには「事象の抵抗」をあげている。ボルノーによれば、「わたしの期待に一致せず、またわたしを考え直したり新たに考えたりせざるをえなくさせる諸事実にわたしがぶつかるとき、そのときわたしは現実という原生岩石につき当たった、そして不動の地盤を足下にしてしているのだと確信することができる」のであり、「『事象の抵抗』にぶつかってはじめて、ますます深く対象にわけ入ってゆく認識が発火する」といえるのである。⁽²⁾もちろん、成果が期待通りでうまくいったときには根拠のない思弁に巻きこまれている、とは必ずしもいえない。そこで、「事象の抵抗」だけを真理基準とすることはできない。もう一つの真理基準が必要になるのである。

そこでボルノーは、第二の真理基準として、一人の人間によって得られた認識の他者による確証

をあげている。ボルノーによれば、「単独者は間違ふ場合がありうるが、この間違いから身を守る、いかなる手段をもたない」のであり、「自分の見解を確証してくれる（少なくとも）一人の他者を見出したときにはじめて、かれは自分の問題に確信をいだくことができる」のである。⁽³²⁾ここに、「真理の共同性」および「真理の発見・獲得の共同性」という見解が生じてくる。こうして、「対話」の問題が浮かび上がってくる。

砂沢もボルノーと同じく、「真理は弧ならず」という立場を取っている。この立場はK・ヤスパースの「交わりの真理」、「真理は人間同志の交わりとして初めて現実的となり、彼ら自身のなかに発見し、彼らにとって見えるものになる」⁽³³⁾という立場にも通じる。ここでの人間同志の交わりは、対話を意味する。砂沢はフォイエルバッハの言葉を借りて、「対話的思考のみが真理の発見に、その産出に導き、他方、独話的思考には、真理は閉ざされたままである」⁽³⁴⁾とまとめ、人との交わり、対話の中でこそ真理は発見されるということを強調している。

ボルノーは「問うこと」を出発点にして「対話」を考察していく。ボルノーによれば、「人間は問う存在であり、」「人間は世界に開いた存在として、問うことができ、また自分の問いに答えることによって自分の世界を広げることができる」⁽³⁵⁾。問いには二種類あり、「インフォメーションを求める問い」と「内省の問い」に分けられる。

前者は、人間が何らかの理由から必要とするインフォメーション（情報）に対する問いかけである。例えば、列車の出る時刻がわからないときや、道に迷ったときに尋ねる問いなどがそれである。この場合の問いは自分で調べることができるし、また、自分の知りたい情報を知っている人に聞いたりすることで容易に解決できる。解決すれば疑いは取り除かれる。

これに対して後者の「内省の問い」は「問いのなかでわたし自身をふり返る」ものであり、「人間にとってこれまで自明的であったことが疑わしくなったときに成立する問い」であって、容易に答えることができないものである。⁽³⁶⁾それは、自分自身にむけられた問いなのであり、人は、自分がこれまでやってきたことがはたして本当に正し

いかどうか自問する。そこでは、「知識の不確定さとはちがって、本来の意味での疑わしさ（問うに値すること）」⁽³⁷⁾が問題になるのである。この内省の問いに対しては容易に答えを求めることはできないし、外部から答えを得ることは困難である。結局は、その問いが自己自身に投げ返されていることに気づく。そこから、自ら解決しようと努力しはじめるほかないことに気づく。「かれは孤独な省察を余儀なくされ」、「やがてかれは自分の省察の限界にまで導かれて、このような『独断的な』、すなわち心の内部で遂行される省察のもつ可能性がどんなに制限されたものであるかを経験する」⁽³⁸⁾。ひとりで考えることの限界に気づかされるが、自分自身の考えに閉じこもったまま何の新しい解決も生み出すこともできず、ただ自分の世界をうろつくばかりなのである。こうして、苦痛をもってニーチェの命題、「ひとりはいつでも不正をもつが、二人とともに真理は始まる」という命題の真理に気づく。

ひとは自分の見解を確証してくれる（少なくとも）一人の人間を見いだしてはじめて、自分の見解に確証をもつことができる。ボルノーはこれを「他者による確証」と呼び、ここではじめて真理について有意義に語るができるのだと主張している。そして、このニーチェの命題が「他者は確証のためにはじめて必要になるのではなくて、すでに真理そのものを見いだすために必要なのだ」⁽³⁹⁾という深い意味を含んでいるのだと述べている。人間は、内省の問いによって、自分ひとりで考えることの限界に気づかされ、真理を生み出すのは、「人間と人間との共同」においてのみ可能だと気づくのである。共同の営みによってはじめて真理は生み出されるのだということが、身をもってわかるのである。このように、内省の問いを通して孤独な思考から共同的思考、対話へと導かれる。それによって人間は、自分のなかに閉じ籠もった固定した考えを、相手の考えを通して揺り動かされながら互いに理解を一步ずつ深めていく。こうして、真理は人間相互の対話において獲得しうるものだという結論に至るのである。

(2) 対話と集団思考

砂沢は『講座・授業と集団思考』第1巻で「集団思考の教育的意義」という論文（1971年）を書

き、そこで、古代ギリシャにおける対話の意味をてがかりとして対話の本質を説き、そこから集団思考の本質を論及している。

砂沢によれば、対話は、詭弁術とは次の点で異なっている。⁽³⁾まず第一に、古代ギリシャの都市国家では、ある場で、互いに反論したり問答したりする言論の技法としての弁証法とほとんど同じ意味で用いられていた。詭弁術が一方的な主張や説得の方法であるのに対して、対話は相互の問答の言論技法である。第二には、詭弁術が相手を論破する点にねらいがあるのに対して、対話は相互の内面的な思考や感情を生かし伸ばそうとする点にねらいがある。そこから、詭弁術では、相手の考えや気持ちを自分のそれに引き込み従えさせるという強引さ、相手の主張に対する無頓着さがあるのに対して、対話では、自分の考えや気持ちを相手に理解させる主張の烈しさがある反面、相手の考えや気持ちを十分に理解し、共通点を発見することに努めるところがある。第三には、詭弁術が破壊的かつ独断的であるのに対して、対話は、思考や言動を発展させる方法であり、真理・真実、物事の本質を発見する方法である。砂沢によれば、対話は、すでに一定の思考法をその根底に含んでおり、やがて思考法としての詭弁法に発展する契機を多分にもっていることになる。そこから、第四に、詭弁術が「分割」に終始するのに対して、対話は言論の「分割」と同時に「総合」である。対話では、対話者相互は、自分の言論によって相手のそれを分割しつつも、それら選択的に集めて全体としての共通点を見いだそうとする。そこから砂沢は小林登「弁証法」(青木書店、1967年)をもとにして、対話の本来の姿は、言論の「分割と総合」あるいは「対立と統一」の運動であるということができるとし、それが弁証法の本来の姿だと述べている。

こうして砂沢は、「差異や対立をそのままにしておかないで、あくまでも鋭角的にそれらを追求すると同時に、それらがどこで一致するか、共通な基盤はどこにあるのかを徹底的に究明することが、対話や問答の正しい在り方であり、「問答法としての弁証法が、思考方法ないし認識方法としての弁証法へ発展しうる契機はこれである」とし⁽⁴⁾、「集団思考とは、……対話の弁証法の本

質的契機に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。」⁽⁵⁾と規定する。

この規定で砂沢は、対話を形態ではなくその本質構造からとらえている。差異や対立にこだわりそれを追求すると同時に、その共通基盤の所在に思いをやり、一致・統一へと努力する営みとして対話をとらえている。こうして、対立・分化から統一への過程が対話だということになる。こうした対立・分化から統一への過程=対話を生み出していくエネルギーが集団思考だとしている。そして統一へのエネルギーとしての集団思考を本質的契機として、対話は、問答法としての弁証法=対話から思考方法ないし認識方法としての弁証法=対話へと発展していくものだとしている。対話において、問答法レベルにとどまらず、思考方法=認識方法レベルをも問題にしていることに注目すべきである。

砂沢と同じく授業研究運動に身をおいた吉本均も、その頃同じような発想をもって集団思考論を展開し、次のように述べていた。

「ひとりひとりがみずからの過去経験や個性的思考を率直に提出しあい、それらをきびしく対決しあうこと、それらの相互否定的な作用のなかから客観的な認識に達することが集団思考の本質なのである。それらの否定作用のなかから、単に個人集合を超えた普遍的認識、つまり『三人寄れば文殊の知恵』が生まれてくるのである。」⁽⁶⁾

その後吉本は、1974年に、「独自の個性的意見と個性的意見とが論争的性格をもって発展されるようなコミュニケーションのなかからはじめて、客観的・普遍的真理をめざして、みずからの偏見や独断の皮をひとつひとつはぎとって自己脱皮をなしとげていく学習主体の認識力が形成されるのである」として、論争的コミュニケーションとして集団思考をとらえていくようになる。⁽⁷⁾さらに1979年には、「学習集団のなかに対立と論争をひきだし、それらが集団思考の過程をとおることによってより客観的で、普遍的な認識や共感にいたるような授業をつくりだす」⁽⁸⁾とされ、1983年には

「対立・分化による集団思考のなかで共感・統一をつくりだしていく」⁽⁴³⁾とされていく。こうして、しだいに対立・分化から統一への過程として集団思考を定式化するようになる。

砂沢における集団思考の規定は、こうした吉本の定式化にさきがけて、差異・対立から一致・統一への過程に注目して集団思考をその本質構造から規定したものとして注目に値する。いまなお、学ぶところの多い規定である。

ところで砂沢は、上記の規定をする前に、「集団思考とは集団が思考することとか、集団で思考することとか、一般にうけとられている向きがあるが、それはまったくあやまっているとはいえないまでも危なっかしい考え方である。」⁽⁴⁴⁾と指摘しているが、それにもかかわらず、集団思考という言い方は個人思考との対比で発想される側面をたえず含んでいて、ことばとその内実とがずれていく可能性を秘めている。⁽⁴⁵⁾そのために当初から集団思考という言い方の問題性が指摘されていたが、管理主義教育が浸透し、集団という言語表現に対して生理的嫌悪感が強まった80年代では、集団思考という用語はあまり使われず、むしろ対話とか討論というコミュニケーション用語が用いられる傾向にある。集団思考という教授学用語は特定の立場（研究グループ）で用いられる用語と化しているように思われる。⁽⁴⁶⁾こうしたなかにおいて、たとえば対話的思考・共同的思考という形で集団思考という教授学用語を現代的に若返らせることが必要になるように思われる。

3 授業における集団思考の組織化

(1) 対話の前提

砂沢は、プラトンの対話篇を取り上げて、「ここでは対話の中で明らかになってくる真理は、一方または他方にあるのではなくて、いわば話している人たちの『間』に在るのである」と述べている。⁽⁴⁷⁾話し手・聞き手のどちらかがあらかじめ真理をもっていて、それをコミュニケーションにのせて伝えていくのではない。そうではなく、話し手と聞き手が相互に刺激しあって、おもいがけず両者の間に産出される、というのである。

ボルノーによれば、真理獲得をめざした対話が成立するためには、二つの前提が必要だという。

まず一つには、「開かれた心」という前提である。対話において率直に心を打ち明けて話す人は、心を開いて自己を表現することによって、いつでも自分を相手の手中にゆだねることになる。というのは、もしかすると、対話で手に入れた知識を利用して他者がのちに話者が不利になるように使用することも考えられるからである。このような危険性を考えると、率直に相手に話すことは勇気の要ることでもある。率直に心を打ち明けて話すこと、心を開いて自己を表出することは、自分の表出したことばが誤解され、さげすまれ、嘲笑され、悪く利用される危険性をそのうちにはらんでいる。そこで話者にとって率直に話すこと、心を開いて自己を表出することは、冒険であり、賭けでもある。しかし、ボルノーが「真剣に一つの問いを解明しようとして辛苦する対話は、各人が互いに他に対して完全に自己を開き、留保と底意なくみずからの考えるところを率直に述べる時に成功する」⁽⁴⁸⁾と述べるように、勇気をもって自分の考えを相手に話すこと、自己を完全に開いて相手に接することによって、真の対話が生まれてくる。真の対話をめざすのであれば、お互いに勇気をもってこの冒険をみずから引き受け、賭けに立ち向かいながら真理を共に追求していく必要がある。ここに、「開かれた心」という前提が必要になってくるのである。

二つには、「耳を傾ける」という前提である。対話において聞き手は、必ず話者のことばに耳を傾けることが必要になってくる。この「耳を傾ける」行為によって人間は、固定的な自分の見解を解体することができるし、またみずから是正し、学び直すこともできる。そしてこのことをとおして、より深い洞察に到達することが可能になる。ボルノーは「耳を傾ける」ということも一つの冒険だという。というのも、今まで自分が確信してきたものごと、相手の意見に耳を傾けることによって揺り動かされるかもしれないし、自分の固定観念が崩れ去っていくかもしれないからである。「習慣は固定化に導き、そこで生は硬直する」のであり、「素朴な確実性がいまや対話のなかで問われる」。⁽⁴⁹⁾しかし対話においては、これらのことを覚悟して臨み、「耳を傾ける」必要がある。そのことができたときに、誤った認識を是正する

ことができるし、自明であったものが深く自分の認識となるのである。「耳を傾ける」という前提は、聞き手が心を開くということでもある。

「耳を傾ける」という前提と関わって、ボルノーは、対話に関与するものはだれでも、「自己自身の優越性への信仰を諦めること」「あらゆる権威的要求を断念して、他者を原則的に同等の権利をもつ相手として承認するということが必要で」ある⁽⁶⁴⁾と述べている。ボルノーによれば、「他者のことばに耳を傾ける能力のなかに、同時にもう一つの要求が自明的なこととしてともに含まれている。われわれはそれをも分離して取り出さなくてはならない。それは対話の相手の原理的な同等の権利の承認である。というのは、わたしがかれをまったく同等の権利をもっているとみなすときにのみ、かれの異論と提案を真剣に取り上げることができるからである。対話への準備は、あらゆる権威を断念することを要求する。」⁽⁶⁵⁾のである。このボルノーの指摘に対して、砂沢は、これは「教師は子どもに対し、子ども同志で、まず人間と人間との同権のレベルで相対することの重要性を指している。一切の権威主義的な圧迫から逃れた内的自由は、共同のものとしての真理を獲得するための不可欠な前提要件である。」⁽⁶⁶⁾と述べている。こうして、仲間同志の人間的信頼感に結ばれた集団性が重要になる。そうした集団性の基盤を創るという点で、学級集団づくりとそれに立脚した学習集団づくりがきわめて重要になる。砂沢によれば、生きた人間のつながりを結ぶことは、授業にとりくみ、授業を推進する集団づくり（学級集団づくり、学習集団づくり）にかかわる問題であり、「授業といういとなみは、実に学級集団づくりと学習集団づくりの相互作用のなかで推進される」のである。⁽⁶⁷⁾

学級という集団は複雑な人間関係の「網の目」で成立しているが、この集団の在り方が学習に大きく影響する。学級集団において、子ども相互の関係の在り方は、子どもたちの学習過程に大きな影響を与える。集団構造いかんによって、ある場合には学習意欲が高められたり、またその逆に、意欲が減退させられたりする。このことは、そのまま集団思考の問題として考えることができる。他からどのような目で見られているか、どのよう

な期待を受けているかということが、子どもの思考や学習に大きな影響を与えている。授業においてみんなから相手にされない、無視されている子どもが、積極的に授業に臨めるはずはないし、学習主体になるはずはない。このことは、集団思考をも危うくする。このことを対話にひきよせていえば、「同等の権利」の重要性を示しているといえる。「どうせこの子はできないのだから、意見を聞いても無駄だ」と考えてしまう子どもが授業集団のなかにいたら、すでにそこで一人の意見をないがしろにしているのであって、対等の関係での対話はできない。これでは、一人ひとりの意見が尊重されて集団での問題解決を行うことはできないし、対話を聞くことは到底無理である。それぞれが同等な立場で集団思考を展開するには、お互いのかけがえのなさの認識が不可欠であり、信頼感とそれで結ばれた人間関係の育成が大前提となる。そのなかでこそ子ども同志の相互交流がはかられ、集団思考も活発化していくのである。このように信頼関係が子どもたち相互のあいだに築かれることによって、対話の前提である「開かれた心」と「耳を傾けられる」という感情と態度が生みだされていくのである。

(2) 集団思考とことば

対話 (dialogue) とは、その語源が示すように、語る相手のコトバ (ロゴス) を通じて (dia)、もしくは相手のコトバ (ロゴス) を介して話を進めるという意味であり、問う人も答える人も、互いに相手のコトバ (ロゴス) を通してもしくは介して問答・対話を進めるという意味である。⁽⁶⁸⁾ 対話がそうであるように、集団思考はコトバに深い関わりをもっている。そこから、コトバを軸にして集団思考の組織化について深めていく必要がでてくる。砂沢はこの問題に対して、ある物事・現象に対して①コトバを交わす (思考の交差・結合)、②コトバをほどく (分析・吟味)、③コトバを結び合わせる (結合・構成) という三つの側面から考察を進めている。

① コトバを交わす (思考の交差・結合)

対話はある事柄ないし対象をめぐる行われる。ある事柄ないし対象をめぐる、対話の参加者すべてが考え、それに関する知識・概念・考え方を交差することによって成立する。しかも単なるお

しゃべりではなく、知識・概念、考え方を交差するなかでそうした知識・概念・考え方の発展をめざす。さらに、対話では応答的な進行が求められる。一方の人があることを思いつく。それを他の人が受けとめ、ひきつぎ、返していく。それがまた一方の人によって受けとめられ、ひきつがれ、返されていく。こうして、話が発展し、主題が深められていくのである。それは、コミュニケーションとしては、相手または他の人たちの発言について何らかの言語的応答を示すことにほかならない。

この場合コミュニケーションの展開はさまざま、Aの発言にBが「つけたし」で、Cが深めることもあれば、Aの発言にBが同調し、Cが反対することもあるし、Aの発言にBが反対し、さらにBの発言にCが反対することもある。このようにさまざまな展開過程をたどりながら対話は進行し、同じ方向に向かいながらも次第に思考が深まっていく。このときのたとえば「つけたし」は、前の発言者の考え・コトバに自分の考え・コトバを「つけたす」だけでなく、砂沢のいうように、「前の発言者の考え・コトバの文脈に、自分のものを織り込んでいって、全体として一つのまとまったものを協力して創りあげようとするはたらきの現れでもあり、「このはたらきこそ、『集団思考』という組織的、協力的、創造的な思考力のはたらきにほかならない」のである。⁽⁶⁴⁾ 砂沢の関与した、「学習集団による授業構造」で知られる岩手県杜陵小学校では、「ひとりひとりがどこで何を発言すれば、学級全体の学習のつながりをもって深まるか、を考えて発言しよう」という目標と結びつけて学習訓練（「集団で学習するルール」を身につける）に取り組んでいて、そのことがさきに述べたような組織的、協力的、創造的な思考力の現れとしての集団思考を生み出していったのである。⁽⁶⁵⁾

ところで思考の交差は、同一・同調・類似・協和・不一致・平行線・対立・矛盾といった形で現れる。たいていの場合、「十人十色」といわれるように、同一・同調・類似・協和といっても微妙な点で異なっているし、むしろ不一致・平行線・対立・矛盾・すれ違いとなる。そうした違いはコトバだけでなく、動作・態度に現れる。目、顔の表情、からだの動き、振る舞いなどに現れる。し

たがって、思考の交差にあつては、「相手および成員のコトバをふくむからだ全体を通しての外的反応を、自分と同じ『学習の主演』のものとして、できるだけ理解する努力を払うことが必要」⁽⁶⁶⁾なのである。「話し合いによる『思考の交差とその結合』というのは、『思考と感情の技術』——からだどころの全体——による人間の理解への努力を意味する」⁽⁶⁷⁾のであり、こうした努力をとおして集団思考は、「前の発言者の考え・コトバの文脈に、自分のものを織り込んでいって、全体として一つのまとまったものを協力して創りあげようとするはたらき」として機能していくのである。

集団思考の成立におけるこうした努力の具体的現れとして、「授業の流れに『抵抗』を示すような学習態度を子どもにつくる」「ひとりひとりの個性的な考えを、みんなが一蹴しないで迎え入れる」「その個性的な考えを、相互否定的な作用（コトバのやりとり）を通して執拗なまでに追究し合う」ことが出現する。⁽⁶⁸⁾ このことを学級の成員みんなが真剣に追究していくなかで、「やがて教材の論理を見とおす、教師による教材の解釈路線に諸個人の個性的な思考・感情を結合することに授業の成立をみる結果となる」⁽⁶⁹⁾のである

② コトバをほどく（分析・吟味）

ロゴスというギリシャ語は、コトバとことわり（理）とを意味するが、稲富栄次郎によれば、「ロゴスは単なる言葉という意味から転じて、議論・論議という様な意味になる事もあるし、それから更に又論議し論究される内容となるもの、即ち判断・概念・定義・関係・論理・理・理由・根拠という様な意味に用いられる事もある」のであり、「ギリシャ語で『ロゴスを与える』といえは『根拠を明らかにする』とか『理由を示す』とかいう意味に理解される」ことになるのである。⁽⁷⁰⁾ 前の発言者と自分との認識や意見の同一・類似・差異をたえず比較検討しながら学習に参加させることは、別の面からみれば、コトバによって「ことわり」をあきらかにしようとするものであり、「『コトバを分ける』『コトバを解く』ことによつてことわり（道理、真理、真実、法則）を分析する——ことをわって内実の構造を考える——はたらきなのである。」⁽⁷¹⁾といえる。この種の思考の

現れであるコトバも、分析的様相を示す。「そのわけは」「というのは」という形をとって、発言したコトバを解説することになる。自分のコトバを解くときは「そのわけは」「というのは」というコトバになるが、相手または集団の成員の発言や発問に対して用いられるときは、「どうして?」「どういうわけで?」というコトバになる。

分析・吟味に関わって、事物・現象をコトバによって比較し、そのコトバの比較によって事物・現象の概念を比較することは、コトバと概念の根底にはたらく思考の確かさと豊かさを養ううえで不可欠である。砂沢によれば、比較するといっても、①二つの事物現象についての一致、類似または差異を確定すること、②二つ以上の事物現象の一致・類似または差異を発見するために、それらの性質や構造を考察することが含まれている。⁽⁶²⁾ 概念としての考察を進めるためには関係把握が問題になってくるが、関係把握は、比較された事物・現象の相互影響・交渉関係を把握することによって、比較と深いつながりをもっており、比較から出発して生まれてくる。その意味で、比較は概念の分析・総合・構成にとって出発点になるのである。砂沢は彼自身が参加した、福岡教育大学附属福岡小学校の「思考訓練をめざす『くらべ活動』の実践的研究」を紹介し、「くらべる」ことは全身・全我活動であり、「子どもは子どもなりに、事物現象を『くらべる』コトバを表出することによって、教師の提示した教材についての思考・情動をめぐらし、概念の構成・分析・総合・再構成を行っていく」と述べている。⁽⁶³⁾

砂沢は、「『くらべて……ちがう』という言い方は、集団思考のなかでは、個人個人の多様な思考の表出として位置づけられるべきだ」と述べ、「二値的考え方」では「はたし合い」がくりひろげられるだけであって、集団思考は「二値的考え方」によっては成立しえないであろう、と述べる。比較は二者の違いをうきぼりにし、それだからこそ対立を激化させ、議論を活発にするのだが、その背後の考え方はさまざまである。「そう考えるわけ」「理由」は多様であり、それを表出させることによって「多価的考え方」を知るし、そのなかでより妥当な考え方を共同で理解していく。砂沢において、集団思考において一人ひとりの子ども

の多様な考え方を自由に発言させるという場合の具体的な形態が明瞭でないが、「さまざまな観点から『くらべる』ということは、ひとりひとりにおいてちがいがあろうという前提に立って、『多くの (betters) を引き出し積み重ね、話し合いにおけるコトバの吟味・分析・検討・類似・総合というきびしい個人思考・集団思考の過程をくぐって、やがて『一つのbest』に至る活動であることを想うべきである」⁽⁶⁴⁾ と指摘していることには耳を傾ける必要がある。

③ コトバを結び合わせる (総合・構成)

子どもの発言においてコトバを結び合わせることは、それぞれの思考や自分自身の諸々の思考を結び合わせることである。思考の結び合いによって集団思考が成立するのだから、接続詞が集団思考に果たす役割はきわめて大きいといえる。⁽⁶⁵⁾ 集団思考は、一人ひとりが自分の考えをおつけ合いながら、互いに自分の考えを磨き合い、全体としての集団の目標を達成していくはたらきであるが、その過程において互いにコトバを次から次へと接続的につなぎ、互いの考えを結び合わせていく。砂沢は、集団思考は「推論の前提と結論との結び合わせをめざしつつ、結論にたどりつく過程で、自他の推論または自らのあれこれの推論をおつけ合い、結び合わせる思考のはたらきでもあり、「そのぶつかり合い、結び合わせのはたらきをコトバの上でみれば、主として接続詞ということになるであろう。」と述べている。⁽⁶⁶⁾

ここでいう接続詞とは、「したがって」「それで」「それゆえ」「それだから」「だから」「ゆえに」「よって」などであり、接続を表す助詞として「から」「ので」などもあげることができる。このような接続語がうまく次々とながっていきなかに集団思考が成立していくのであり、接続語によるつなげ合いを集団思考の方法・態度として習得させる指導が必要になる。砂沢は接続語指導の実践例を次のようにあげている。⁽⁶⁷⁾ この「集団を意識した発言形式」は吉本均を中心とする研究グループのなかで開発され、広く実践されたものだが、砂沢はこの発言形式を援用しつつコトバの結び合わせを論じている。

〔集団を意識した発言形式・第一段階〕

(1) ・ぼくは○○だと思います。

- (2) ぼくもそう思います。
- (3) わたしは〇〇さんとだいたい同じですが、〇〇がちがいます。
- (4) わたしは〇〇と思いますが、みなさんはどうですか。
- (5) 〇〇さんにたずねます。どうして〇〇ですか。
- (6) 〇〇さんの考え方を聞かせてください。
- (7) 「……」私は、ここまでしかわかりません。
- (8) わたしは、〇〇だと思ったのですが、ちがうのなら教えてください。
- (9) 前に言った〇〇さんとはちがって、ぼくは、△△だと思います。

これは、小学校低学年の場合であるが、「も」「が」「なら」「て」などの接続詞や接続助詞が大切な役割をしている。子どもたちは前提として自分の考えをもっており、他の子どもの意見に耳を傾けることによって「ぼくも」とか「〇〇は同じですが、〇〇がちがう」「〇〇とはちがって」というように接続詞をうまく使って賛成や違いを明確にし、互いの考えを結びつけたり、ぶつけあわせたりする。このように接続詞を媒介として、発言者の発言内容に耳を傾け、その内容に自分の考えを結びつけ、関係づけようとする態度が育成されていく。砂沢はこの点に注目する。実践者・加来宣幸は、このような態度が育成されると、「しぜんに他の人たちの発言について、おかしいと思う点や、よくわからない点などを質問したり、聞きかえしたりすることをおぼえてくる。」⁽⁶⁰⁾と述べている。こうなったときに、次にあげる第二段階の発言形式を指導するのである。

〔集団を意識した発言形式・第二段階〕

A 説明・発表の場合

- (1) 発表は結論を先に－「ぼくは〇〇だと思います。」
- (2) 理由づけ（または推論過程）をあとに－「そのわけは〇〇だからです。」
- (3) 内容を整理して－「第一には〇〇……第二に〇〇です。」
- (4) 長い話は題目を提示して－「わたしは〇〇について発表します。」

B 意見をいう場合

- (1) 賛成するとき－「わたしは〇〇さんに賛成です。そのわけは〇〇だからです。」
- (2) 反対するとき－「わたしは〇〇さんの意見に反対です。そのわけは〇〇だからです。」
- (3) 修正するとき－「ぼくは〇〇さんの〇〇のところが少しちがいます。そのわけは〇〇だからです。」
- (4) つけ加えるとき－「〇〇くんにつけ加えます。そのわけは〇〇だからです。」

C 思考途中の場合

- (1) 「よくわかりませんが、〇〇ではないでしょうか。」
- (2) 「まちがっているかもしれませんが、〇〇ではないでしょうか。」
- (3) 「わたしだけの意見ですが、〇〇だと思いますが、みなさんはどうですか。」

D 質問する場合

- (1) 聞きなおしをするとき－「〇〇さんの〇〇のところが、よくわかりませんでしたから、もう一度教えてください。」
- (2) 理由を聞くとき－「〇〇くんの〇〇のところは、少しおかしいと思います。どうしてそうなるのか、わけを聞かせてください。」
- (3) 問題の解釈を聞くとき－「〇〇さんの〇〇のところは、わたしは〇〇と思うのですが、もう少し説明してください。」
- (4) 確かめのために聞くとき－「〇〇さんの〇〇は、〇〇でまちがいありませんか。」

ここに見られるコトバのいくつかは、何か堅苦しいものになっているが、4年生と6年生の「討議づくり」の進んでいる学級を見学した後では、実際に子どもたちが発言する際には、子どもたちはこれを自分のコトバに変えて発表するようになった、とこの実践者は述べている。⁽⁶⁰⁾ いわゆる、形式こわしである。⁽⁶⁰⁾ いずれにせよ、第一段階・第

二段階という「集団を意識した発言形式」の段階的設定は、低学年からでも集団思考の指導性の必要性と可能性を示したものとして注目されるし、そのさい、接続詞・接続助詞または関係づけのコトバにポイントを置いていることが、さらに注目される、と砂沢は述べている。⁽¹¹⁾

砂沢は『集団思考の方法』（1979年）において、以上①～③の形でコトバのはたらきに軸をおいてコトバと集団思考の関連について究明し、集団思考論の新しい展開をめざそうとした。まだ十分には究明されてはいないが、この試みは集団思考論の発展契機となるものだったといえよう。1990年代にはいった今日において、わたしたちは砂沢の試みを継承し、とりわけ相互説得の技術としてのレトリックとの関連で集団思考とコトバの関連をいっそう究明していく必要があるように思われる。⁽¹²⁾

注

- (1) 砂沢喜代次・鈴木秀一・阿部文男「近代教授学説の歴史的研究(1)」『教育学研究』25巻4号、1958年、及び同「近代教授学説の歴史的研究(2)」『教育学研究』25巻5号、1958年。
- (2) 北海道大学で砂沢と研究を共にした鈴木秀一も、北海道大学グループの研究の歩みに関して、ほぼ同様な区分をしている（第一期から第三期について）。鈴木秀一「生活・集団・教材を基軸とした授業研究—私たちの歴史—」『現代教育科学』1970年5月号を参照。
- (3) 砂沢喜代次「集団思考研究の総括と展望」、『現代教育科学』1971年9月号、6頁。
- (4) 砂沢喜代次編『学習過程の実践的研究』明治図書、1959年、29～31頁。
- (5) 砂沢喜代次、前掲(3)、7頁。
- (6) 砂沢喜代次編『集団思考過程の研究』明治図書、1967年、22～24頁。
- (7) 鈴木秀一、前掲(2)、90頁。
- (8) 砂沢喜代次「杜陵小学校の授業の特質」、岩手県杜陵小学校編『学習集団による授業改造』明治図書、1966年、29頁。
- (9) 同上、30頁。
- (10) 同上、31頁。

- (11) 全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968年、194頁。
- (12) 砂沢喜代次、前掲(3)、10頁。
- (13) 小田切正「集団思考過程と学習集団研究」、『現代教育科学』1971年9月号、15頁。少し後になるが、北海道大学グループの一人熊谷和夫も、同じく次のような形で北海道大学グループの集団思考研究の特質を述べている。「教材と集団の結合はまた、認識過程と組織過程の統一を要求するが、このばあいの組織過程とは、たんなる学習形態や学級づくりの問題に還元されるようなものではない。それは、認識を相互に媒介し、発展させるための集団内部の関係の変化を意味するものであって、まず教材の存在によって成立する過程なのである。……子どもは多面的に生活することを好むものであって、このような欲求を組織することによって、認識の量をふやし認識の質をたかめていくことができるのであるから、組織過程は、子どもの学習にたいする要求の集中化の過程であるともいえる。子どもの要求が組織できるためには、教材の性格や構成が、子どもの知的関心の形成に適合していることが必要であるから、教材は、できるだけ現代的課題に充たされたものであるべきである。このようにして、教材の構成はそのまま組織過程に反映し、集団の質的水準をつくり上げていくのである。これがわたしたちグループの集団思考研究の課題でもある。」（熊谷和夫「集団思考とは何か」『教育研究』1974年5月号、13頁。）
- (14) 砂沢喜代次、前掲(3)、10頁。
- (15) 砂沢喜代次「集団思考の教育的意義」、『講座・授業と集団思考、第1巻、集団思考の教育原理』明治図書、10～11頁。
- (16) 同上、12頁。
- (17) 同上、11頁。
- (18) 砂沢喜代次『集団思考の方法』明治図書、1979年、1頁。
- (19) 砂沢喜代次「教育における真理の問題」『教育学部論集』8号、創価大学教育学会、1980年2月、43頁。
- (20) 同上、45～46頁。
- (21) O. F. ボルノー（西村 皓・森田 孝訳）

- 『真理の二重の顔』理想社、1978年、36頁。
- (22) 砂沢喜代次、前掲(19)、70頁。
- (23) O. F. ボルノー、前掲(21)、18頁。
- (24) 同上、19～20頁。
- (25) 砂沢喜代次、前掲(19)、71頁。
- (26) 同上、同頁。
- (27) O. F. ボルノー、前掲(21)、48～49頁。
- (28) 同上、51頁。
- (29) K. Jaspers, Von der Wahrheit. 1947, S. 588. 砂沢喜代次、前掲(19)、71頁よりの再引用。
- (30) 砂沢喜代次、前掲(19)、71頁。
- (31) O. F. ボルノー『問いへの教育・増補版』川島書店、181頁。「対話のなかの真理」論については、金子晴勇『対話的思考』創文社、1976年の第6章「対話のなかの真理」を参照。
- (32) 同上、184頁。「ボルノウにおける対話と教育」については、川森康喜『ボルノウ教育学の研究』ミネルヴァ書房、1991年を参照。
- (33) 同上、185頁。ただしボルノーは情報を求める問いと内省の問いとを切り離しすぎているように思われる。情報を求める問いがいつのまにか内省の問いに転化したり発展したりすることが多いのであり、この両者の関連づけが課題となる。
- (34) 同上、187頁。
- (35) O. F. ボルノー、前掲(21)、55頁。
- (36) 砂沢喜代次、前掲(19)、10～11頁。
- (37) 同上、11頁。砂沢喜代次「授業の弁証法」、『教育学部論集』9号、創価大学教育学会、1980年11月、を参照。
- (38) 同上、12頁。砂沢の集団思考＝エネルギー説に対する批判として、大西忠治『学習集団実践論』明治図書、1978年、106～113頁がある。
- (39) 吉本 均『現代授業集団の構造』明治図書、1970年。
- (40) 吉本 均『訓育的教授の理論』明治図書、1974年、105～106頁。
- (41) 吉本 均『学級で教えるということ』明治図書、1979年、57頁。
- (42) 吉本 均『授業の構想力』明治図書、1983年、73頁。
- (43) 砂沢喜代次、前掲(19)、12頁。
- (44) 斎藤浩志「教授・学習過程と『集団・思考過程』」、『講座・授業と集団思考、第1巻、集団思考の教育原理』明治図書、1971年。
- (45) 吉本 均も自分の編集した事典(吉本 均編『授業をつくる教授学キーワード』明治図書、1986年。吉本 均編『現代授業研究大事典』明治図書、1987年)では集団思考という用語を項目として取り入れているが、最近の著書では集団思考という用語をほとんど用いていない。
- (46) 砂沢喜代次、前掲(19)、71頁。
- (47) O. F. ボルノー、前掲(21)、196頁。
- (48) 同上、196頁。
- (49) 同上、195頁。
- (50) O. F. ボルノー、前掲(21)、83頁。
- (51) 砂沢喜代次、前掲(19)、72頁。
- (52) 砂沢喜代次『集団思考の方法』明治図書、1979年、57頁。
- (53) 稲富栄次郎『ソクラテスの教育的弁証法』福村出版、1973年、147頁。砂沢同上書119頁より再引用。
- (54) 砂沢喜代次、前掲(52)、128頁。
- (55) 田村実枝子「学習集団の典型的実践と分析4、国語科における実践」、全国授業研究協議会編『別冊・授業研究、学習集団の思想と実践』明治図書、1970年、102頁。藤原幸男「学習集団による授業改造」、『琉球大学教育学部紀要』第23集第1部、1979年を参照。
- (56) 砂沢喜代次、前掲(52)、132頁。
- (57) 同上、137頁。
- (58) 神代克彦「集団思考の山場をどうつくるか／国語科授業(小学校)において」、『講座・授業と集団思考、4、集団思考と授業過程』明治図書、65頁。
- (59) 砂沢喜代次、前掲(52)、134頁。
- (60) 稲富栄次郎『人間と言葉』目黒書店、1940年、10～11頁。
- (61) 砂沢喜代次、前掲(52)、139頁。
- (62) 同上、144頁。
- (63) 同上、145～146頁。
- (64) 同上、151頁。
- (65) 同上、152～153頁。
- (66) 同上、153頁。
- (67) 加来宣幸「集団思考と形態と集団思考／小学校低学年」、砂沢喜代次編『講座・授業と集団

思考、2、集団思考と授業集団』明治図書、1971年、61～62頁。

(68) 同上、62頁。

(70) 吉本 均・広島県東城町立森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年、98頁。

(71) 砂沢喜代次、前掲(62)、157頁。

(72) レトリックと集団思考については、波多野完治『波多野完治全集、3、現代のレトリック』小学館、1991年、が重要な手がかりとなる。