

授業における集団的な思考の過程に関する一考察

杉本憲子*

(2021年8月31日受理)

A Study on the Process of Group Thinking in Classroom Learning

Noriko Sugimoto*

(Accepted August 31, 2021)

はじめに

授業において、子どもの思考は相互の関わりによる集団的な過程を通して発展していくことが期待されると言える。集団思考については、戦後日本の授業研究において重要な位置を占め、その概念や組織化について研究がおこなわれてきた¹⁾。今日、情報化やグローバル化の進展により、子どもたちが今後生きていく社会はより複雑化し予測困難となると推測されている。「直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け」ることの重要性が示されている²⁾。求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続ける力を育てるという主旨から、「主体的・対話的で深い学び」の実現のための授業改善が求められている。

このように他者との対話や関わり合いを通して学びを深めることの重要性が一層認識され、授業実践やその改善が進められているところである。しかし、今年1月に示された中教審答申³⁾では、日本型学校教育と言われるこれまでの日本の学校教育について、その成果や強みとともに課題についても整理されている。そこでは、これまで子供たちの主体的な学びや、学級やグループの中での協働的な学びを展開し、自立した個人の育成に尽力してきたが、一方で「正解（知識）の暗記」の比重が大きくなり、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘があること、また学習指導要領等に「個性を生かす教育の充実」等の規定がされてきた一方で、学校では「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面が見られ、学校生活においても「同調圧力」を感じる子供が増えていったという指摘もあることが言及されている。こうした点を踏まえて、今後目指す「令和の日本型学

*茨城大学教育学部学校教育教室（〒310-8512 水戸市文京2-1-1；Laboratory of School Education, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）。

校教育」の姿として、一人ひとりの多様な「個に応じた指導」の充実を図るとともに、「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、「協働的な学び」と一体的に充実していくことが示されている。

一人ひとりの子どもの理解の状況や考えを大事にすると同時に、子ども同士が関わり合うことで学びが深まるような授業をどう構想し、実践の過程でどう子どもを見とり働きかけをおこなえばよいかは、今日に限らず実践上の課題であると言えるだろう。ペアやグループでの学習活動や学級での話し合い活動など、子ども相互に関わり合う活動の場を設定すれば、対話による認識の深まりや協働的な学びが実現されるとは必ずしも言えない⁴⁾。狭い意味での方法論に陥ることなく、実践の在り方や教師の役割を検討するためには、個に関わり学び合う場や過程の意味をどうとらえればよいか、改めてとらえ直す必要があると考える。

上記のような問題関心に基づいて、集団的な思考の典型を「四人場」ととらえる日比裕の考え方と、その基盤にあるとされる上田薫の理論に着目し、授業における集団的な思考の場の在り方を検討する。

1. 日比裕にみる集団思考の典型としての「四人場」

筆者は、対話的な学びを支える基盤について検討した拙稿において、日比が示した集団思考の典型的な場としての「四人場」の考え方に言及した⁵⁾。日比は、個々の子どもの論理が働きかけ合い、論理の動的な関連が深められる過程を「論理のひびき合い」と呼んでいる⁶⁾。「四人場」とは、こうした授業を通しての集団的な思考の典型をとらえた考え方であり、三人場の話し合いに耳を傾け、話し合いの場を支える第四者の存在の重要性を位置づけたものである⁷⁾。すなわち、提案する第一者に対して、それに対する第二者、その両者をもとに判断する第三者で成り立つ三人場は、聞き役としての第四者に支えられるというものである。この「四人場」の考え方から、子ども相互の学びの場をとらえ直してみると、「聞く」ことも含めた子どもたちの多様で自然な反応が表現できること、またその役割が固定化せずに交代しながら展開されることが、対話的な学びの成立をとらえる視点となると考える。

集団思考の典型を「四人場」ととらえる自身の考え方を支える論理として日比が挙げているのが、上田薫の「数個の論理」である。日比は、ものごとのありようを徹底して相対主義からとらえようとすると、「三段論法的、正反合的な三者の論理を克服する課題を避けて通ることができない」とし、これに対して三者の論理でなく「数個の論理」でとらえる上田の思想に言及するとともに、授業集団のあり方を「四人場」の観点からとらえる自身の考え方を支える論理はここ（「数個の論理」）にあると述べている⁸⁾。以下では上田の理論、とくに「数個の論理」に着目しながら、一人ひとりの個に関わり合い展開される集団的な思考の過程について、検討を進めたい。

2. 上田薫の理論的立場と「数個の論理」

(1) 動的相対主義の考え方

上田は、戦後、文部省において社会科の学習指導要領の作成等に携わった人物であり、その後大

学の研究者として経験主義に基づく学習の意義、問題解決学習の重要性を論じてきた。静岡市立安東小学校をはじめとする学校現場、あるいは民間教育研究団体等の実践にも携わり、ひとりひとりを生かす授業や教師の在り方について研究や指導をおこなってきた人物である。上田は自身の理論的立場を動的相対主義と呼んでいる。その教育理論や中核となる概念の意味等についてはこれまでも研究が行われており、本稿で後ほど検討する「数個の論理」についても理論的な検討がなされているものの⁹⁾、具体的な授業実践の場においてその理論をどのように理解しうるかということについては十分に明らかにされていないと考えられる。

既に述べたように、動的相対主義とは上田の理論の統一的な立場を示すものであり、具体的な世界において目標の完全な到達や客観的な真理は存在しえないという考え方に立つ。しかし、これは「たんなる相対主義」¹⁰⁾ではなく、絶対や普遍には到達できないことを自覚しながらも、それを志向し追究しようとする生きかたであり、上田はこうした「仮構の一へのあくなき志向こそ、もっともリアルなものすがた」であり、その過程をのぞいて実在するものはない（「過程こそ実在」）ととらえる¹¹⁾。

目標への到達に執着し、厳しく評価しようとするからこそ、完全な意味ではそれが実現しないこと、すなわち目標と現実とのずれも見えてくる。この過程において必然的に大きな位置をしめてくるのが、例えば表現に対して事実、計画に対して実践に生じる「ずれ」である。ずれは実践の過程で生まれるものであり、さらに言えば、ずれを克服しようすることによって、ずれによって過程が進んでいく¹²⁾。このずれという概念は、上田の理論の要となるものである。

本研究では、以下「数個の論理」を中心に検討するが、この「ずれ」と「数個の論理」の関係とはどのようなものであろうか。日比は、上田の「ずれ」は、存在をかくあると把握したものと現実と立ちあらわれてくる存在の様相との「ずれ」であり、「ずれ」こそ過程としての存在をとらえる鍵なのだ¹³⁾ととらえる。そして、「この『ずれ』を成立させている基底的存在のあり方を論理的に把握したものが『数個』の概念である。したがって、『数個』は『ずれ』の構造である」と述べている¹⁴⁾。以下では、動的相対主義の要となる「ずれ」の論理的把握としての「数個の論理」について検討する。

(2)「数個の論理」―「数個」を基底とする考え方

「数個の論理」について、上田は以下のように述べる。

論理はふつう「一」を基準として成り立っている。「三」とか「四」とか「五」とかは、その集合にすぎぬと考えられている。しかし、それを逆にして「数個」こそ基底になるものであり、「一」はその抽象的契機にとどまると考えることはできないだろうか。生きたものはこのような論理によってはじめてとらえられるのではないか¹⁵⁾。

「数個の論理」とは、「一」ではなく、「数個」を生きて働くものの基底としてとらえようとするものである。例えば、ひとは具体的にものごとを考え説明するとき、つねに数個の手がかりをもつ。人がある一つのを認識し、その特徴を説明するとき、「数個」の性質をあげる。そのものの性質は無数にあるだろうが、すべてをあげることは説明にならないし、他方一つの性質のみをあげる

ことは危険であり、理解を困難にするという¹⁶⁾。

上田は、「こういう考えの基底には、真理は動くものだという立場がある。あるいは真理は複数だという思想がある」とし、生きて働いているものはどれをとってみても、たんなる「一」ではなく、他と関係をもち、したがって変化していくもの、すなわち数個のからみあいによって成立していると述べる¹⁷⁾。ここには「一」を基準とした論理、すなわち完全な「一」が存在する、真理は一つであるという考え方に対する否定がある。「動かざる一としてのAは存在しない。Aはつねにより望ましい自己であろうとする。しかしそのことは言いかえれば、あい対する者をもつことである。そのことによってしぜんに自己を変えていくことである」¹⁸⁾と述べるように、具体的な世界に孤立して存在するものではなく、またたえず変化していくものであるという認識に立つ。

上田はこうした考え方を人間回復の道を開くものであるととらえている¹⁹⁾。例えば相手にわからせようとあせったり、正解を一つにしておかないと落ち着かないといった事態は唯一の「一」への固執であり、そうしたことが科学にせよ道徳にせよ、自分自身をゆがめ破壊するものであると考えるのである。

このように、「数個の論理」は静的な「一」を基準とすることを否定するものであるが、しかし一方「解釈がいろいろと並存しているままでよいと言っているのではない」²⁰⁾と述べているように、「一」の対極にあると考えられる「多」を放任することを是ともしていない。多数の解釈は、統一をめざし「たがいにきびしくつき合わされ戦い合わされることが肝要」²¹⁾であり、その結果として自己が変革される、すなわちより深い新解釈への発展が実現されるからである。その意味では、「一」（仮構としての一）も発展の手がかり、媒介者としての役割を果たす。「わたくしの基準としようとする『数個』というものも、多数から一への中間者として、『一』への志向があってはじめて具体的に働くことができる」²²⁾と上田は述べている。つまり、「数個」とは「一」でも「多」でもなく、その中間者として位置づくもの、そしてそれは、「多」から「一」への動き（志向）において成立するものである。

また「一」を志向する過程で、この「数個」それ自体も動くもの、発展するものである。「対立し、たたかいあう場合の具体的な因子の数の限界は、ほぼ数個ということになるのではないか。わたくしたちに迫り、問題として意識されるからみあった要因も、同様に数個の範囲でとらえるのではないか。その数個のうちから一ないし二が脱落し、新しく加わったものによってまた数個が維持されていく。数個とはこのゆえに、生きた舞台、働くゾーンを形成するものと考えてもよいであろう」²³⁾と述べているように、対立は新しい対立へと発展し「数個」は動的に変容する。

(3)「数個」の構造

「数個の論理」とは「一」でも「多」でもなく、「数個」に生きて働くものの基底をとらえようという考え方であった。「一」を基準とすることが否定されると同時に、無秩序な「多」を放任するものでもなく、より深い解釈を求めて発展しようとする「一」への志向に、「数個」が位置づいていることも示された。

では、この「数個」の具体像とはどのようなものであろうか。上田は「数個はただ羅列された数個であってはならない」とし、「生きた構造的把握こそ数個によるとらえかた」²⁴⁾だという。「数個」とはどのような構造をもつものとして把握すればよいだろうか。上田は以下のように述べている。

以下、やや長くなるがあげてみたい。

そもそも生きた一はかならず対する一をもつのである。そして一対一というありかたはかならずそこに時間空間を前提せざるをえないために、さらに第三のものを呼び出さずにいないのである。たとえばふたりが対決して、そこに勝者と敗者が生ずるということは、その勝負を審判する者、またその試合を賞讃したり非難したりする者の存在を前提にはじめて可能であり、また意味をもつことになるのである。虚空にただふたり浮かぶのでは、勝負を争う意味も手ごかりもない。

このように三者は世界を構成する最小の単位である。しかし正確には、そこにこの三者の角逐を見る第四者が加わるべきなのである。この四人がその役割をそれぞれ果たすことによって世界はようやく動くことができる。これが数個の原理であり、また構造にほかならない。あとはこの第四者の数がふたりになり三人になるにすぎぬ²⁵⁾。

「数個」とは実際には「三から六くらいの数」²⁶⁾であり、固定され得る数ではない。上記の引用では、その主たる第四者までの四つで説明されているが、「数個」の構造の典型的なあり方を示したものと考えられるだろう。生きた世界に孤立して存在する一はなく、一は必ず相対する者をもつ。その二者の対立が成立するということが、それを審判する第三者が必要となる。この三者は「世界を構成する最小の単位」であると述べられているが、「正確には、そこにこの三者の角逐を見る第四者」が加わるべきだとして、三者の関係を見る立場の「第四者」が位置づけられている。

(4)「数個」の展開の過程

既に述べたように、「数個の論理」を含む上田の統一的な立場としての動的相対主義においては、対立や矛盾、「ずれ」は発展の契機として重要な意味を持つものとして位置づけられ、その対立や矛盾、「ずれ」を発見し克服していく過程が重視されている²⁷⁾。またこうした対立や矛盾があるからこそ両者は結びつき、関係の深いものの中にこそ矛盾・対立が生じるととらえるのである。

矛盾や対立を通してより高いものを求める、またその連続的な過程に発展をみるということが弁証法の基本にある考え方ととらえれば、「数個の論理」は弁証法の考え方に通ずるものである。しかし、上田は「正反合」に代表される弁証法の筋道が、客観に至る過程として固定化・形式化されることに対しては批判的にとらえる。上田は「いかに科学の粋をこらそうとも、人間の認識という相対的なものがとらえた絶対者は、もはや絶対者ではない。同様に、真理の判定基準として援用された絶対者もまた、相対者以外のものではない。かくていかに弁証法を駆使しようと、客観的実在なるものは、秘仏のごとく、科学のつきとめえざるもの、いな科学が自己の正しさを評価する手ごかりにすることさえできないものといわなければならない」²⁸⁾と、人間の認識の相対性を主張している。

既にみたように、普遍や真理の存在への到達は、目指されても完全には得られないものと考え、上田はこれを「仮構の一」と呼んでいる。普遍的な「一」への到達ではなく、「仮構の一」を志向し、目指された仮構と現実とのあいだに残る「ずれ」とその克服の過程にこそ、存在の具体的なあり方を把握するところに動的相対主義の考え方の重点がある。

3. 実践の場における「数個の論理」

上田は、「たった一つの認識、ごくわずかな実践も、数個のかかるからみ合った構造をもってしか成り立たぬというのが数個の論理だ」²⁹⁾と述べている。これまで見てきた「数個の論理」やその構造とは、具体的な実践の場においてどのようにとらえることができるだろうか。

ここではまず、カルテによる人間理解の方法を取り上げたい。上田が開発したカルテとは、簡略に言えば、子どもについて教師が気のついたこと（「おやっ」と思ったときに簡潔にしるす）をメモし、それをいくつかつないで解釈してみることを通して子ども理解を深めるとともに、教師の見方の変革をねらいとするものである。上田は、こうした「カルテによる把握は、じつは数個によるとらえかたを具体化したもの」だと述べている³⁰⁾。

上田は、カルテは教師が自分の予測とくいちがったものを発見したとき、すなわち「おやっ」と思ったとき、それを簡潔にしるすべきである。それぞれの子もごとのデータを、二か月に一度くらい、つなぎ合わせて統一のための解釈を行なう。その際結論をあせらず、むしろ味わうことがたいせつである。つなぎ合わせが生きるためには、つなぎ合わせにくいデータであること、違った眼でとらえられたものであること、互いに矛盾し合うものであることがだいじであるとしている³¹⁾。

上記のように、「おやっ」という驚きが記録されたカルテは、矛盾し合うものとなるはずであり、容易に関連付けて理解することは難しい。しかしそれらをつないで統一的な解釈を試みることで、時間的・空間的な広がりななかで子どもをとらえ直すことになり、その子に対する教師の理解が新たにされる。「『一』をもって子どもをとらえることは危うい。生きた子どもは数個によってのみとらえられる。動きをとらえることこそ数個の論理の特質である。」³²⁾と述べられている。こうした連続的な人間理解の過程を、実践の場にみる「数個の論理」の展開としてとらえることができる。

4. 集団的な思考の場と「数個の論理」

(1) 集団的な思考の場と「数個の論理」

これまで教育実践や授業における集団的な思考の意味や構造を明らかにするにあたり、上田の理論、とくに「数個の論理」に着目し、動的相対主義の立場における理論的基盤を検討してきた。「数個の論理」は、動的相対主義の立場に立つ上田の教育理論の中核となる考え方を含み込んだ論である。したがって、必ずしも話し合いの授業場面における思考のプロセスといった具体的場面のみに関わる考え方ではない。しかし上田が「動的調和は数個の要素の拮抗によって成立する。拮抗が高まり消え、また新しく生まれる過程において動的調和は発展する。教師はたとえばそれを集団による学習の望ましいすがたとして把握できるであろう」³³⁾と述べているように、集団思考の場を「数個の論理」の観点から検討することも可能であろう。

日比は、「多」から「一」への中間者として位置づく「数個」の具体像を、ひとりひとりの問題から共同問題が組織される過程で、個々の問題がいくつか互いに結びついて若干の問題群（日比はこれを中間項と呼んでいる）にまとめられる段階がある、という点から論じている³⁴⁾。ひとりひとりの問題の段階は、他との関わりが自覚されておらず個別的である。それが他と関わり合う中で集団的存在へ移行するとともに、また他との関係がとらえられるからこそ自己の個性的なるものの

自覚も深まる³⁵⁾。日比は、子どもと教師がつくりだす授業において、授業が授業として成立する要素は、出発点における子どもの個的な存在にあるのでもなく、また教師の意図する一般的理解の子どもによる獲得という、形式的な一般の成立にあるのでもない。その両者の中間において、個的なものがどのようなあり方で、一般との結合の契機（中間項）を成立させたか、この中間項に授業の核心があると述べている³⁶⁾。

つまり、抽象的な「一」への統一は言うまでもないが、他との関わりの見えない個別的な「多」の状態に授業の核心があるわけでもない。互いの中にあるずれや矛盾を発見し、それを通して問いがとらえ直されたり、考えが見直されたりしていく中間項としての「数個」の成立が重要な意味を持つと言える。

(2) 具体的な授業場面に基づく考察

上記の点を、ある授業場面に基づいてより具体化してとらえてみたい。ここで取り上げるのは、小学校6年生国語「海の命」を教材としたある授業³⁷⁾の過程で、主人公太一の父親の死をめぐる話し合いが展開された授業場面である。「海の命」は、村一番のもぐり漁師であった父をもつ主人公太一の成長の物語であるが、本授業の過程でとくに子どもたちの問題となった点の一つが、「太一の父の死は、事故死かどうか（事故死か、事故死ではないか、自殺か）」ということであった。

実際、教科書の本文には、父の死について「ある日父は、夕方になっても帰らなかった。空っぽの父の船が瀬で見つかり、仲間の漁師が引き潮を待ってもぐってみると、父はロープを体に巻いたまま、水中でこと切れていた。ロープのもう一方の先には、光る緑色の目をしたクエがいたという。」と記述されており、死んだ父が発見された状況が描かれているものの、父とクエとの闘い等の具体的状況やその時の父の心情等については直接に書かれていない。

子どもたちの話し合いは、当初、「太一の父の死は事故死ではないか」ととらえる子どもの意見と、これに反対して「事故死とはどこか違うのではないか」（例えば、「太一はクエがお父さんを殺したっていうのは思ってないと思うけど、でもなんか事故死ってちょっとなんか違う」、「わたしもなんか、事故死じゃないような気もするけど、でも自殺じゃないして、なんかいま悩んでるんだけど」等の発言）という意見の相違から進められた。

しかし授業の展開の過程で、父の死は「事故死か否か」という対立軸によって進められた話し合いは、次第にその判断の根拠となることから、すなわちクエと闘った時の状況や父の意識ないし覚悟はどのようなものであったかという点に焦点化されていく。授業の中で、「事故死」とは自分からしようとしたわけではなく、思わぬときに起こってしまったことで死ぬことだと子どもたちの間で確認されたことにより、課題となっている「父の死は事故死かどうか」を考える上で、父にとって自分の死が「思わぬこと」であったかどうかに関心が向けられたためである。その結果、クエをとろうと格闘したが全く動かなかった、ロープを体に巻いて引っ張ったが、だんだん息が続かなくなったなど、クエの力が強くてとることができずに死んでしまったという考え方が出される一方、これまでにクエをたくさんとってきた村一番の漁師である父ならば、この巨大なクエがとれるかどうかかわかるのではないかと、無理かもしれないということをわかった上の勝負ではなかったか、という点が着眼されるようになった。（具体的には、「今までにいっぱいクエをとっとるけんねえ、このでかさは無理だ」「ってすこしぐらいわかるでしょう」、「無理かもしれないけど、クエと勝負がしてみたかっ

た」等）。

また、そのような新たな視点に目が向けられたことを受けて、子ども自身が問いを設定し直し、子どもたちに投げかける発言が見られた。例えば、「もし、その覚悟の上って言っちゃおかしいかもしれないけど、勝負して負けたんだったら、事故死になるのか事故死にならないのかってというのが、わたしまだわからなくて、それがどっちになるのかみんなに聞いてみたいんですけど。」という発言が出され、これについて子どもたちが考えを出し合う方向で話し合いが展開された。

話し合いを経て、子どもたちの父の死のとらえ方は、事故死である／ないと統一的な見解にまとまったわけではない。「事故死」と考える子どもの他、「事故死は事故死でもちょっと違う事故死」、「事故死は事故死だけどちょっと自殺もはいつている」のように事故死とは違いがあるものとしてとらえる考え、あるいは事故死でもないが、自殺でもないと思うので、自分の考えがわからないなどのように、考えがうまくまとまらないという記述も見られた。

この話し合いのもつ中心的な意味は、その対立の正否を結論づけること自体ではなく、集団思考の場を通して、事故死あるいは自殺との関連を手がかりにしながら、対立の背後にある問題（クエと闘う際の父の覚悟はどうであったか）を共有し、文中に明確な記述のない父の死について理解を深めていく点にあると言える。普遍的・客観的な一つの正解を出すのではなく、子どもたちが相互の認識の対立や矛盾を契機とし、より焦点化された問題へと展開することで認識の深化が成立する。その意味で、子どもたちの認識相互の矛盾と結合の結節点として立ち表れる「問題」（この授業事例では、クエと闘った時の父の意識ないし覚悟はどのようなものであったか、覚悟があつて勝負した場合は事故死といえるのかどうか等）に、子どもたちの集団的な思考を通しての学びの深化が示されており、この問題に対して子どもたち各々が自身の立場を改めて見直していくことを通して、子どもたちの物語の理解が深まっていくと考えられる。

おわりに

本稿では、日比の「四人場」の考え方とその基盤にある上田の「数個の論理」に着目しながら、集団的な思考の過程について検討した。これまでの検討を踏まえて、子ども相互の集団的な思考の場ないしその過程についてどのようなことが示されただろうか。

既に述べたように、日比は、上田の「数個の論理」に言及しながら、集団的な思考の本質ないしその発展は、子どもの思考を「一」に統一することでも、また全くそれぞれに個別的な「多」の状態にあるのでもなく、それらの中間項（「数個」）に求められるとしている。本稿ではこの点について、ある授業場面において、個々の子どものとらえ方や相違点が顕在化して新たな問題が生まれ、その話し合いを通して、対象となる場面や心情をより具体的に想像し、個々の子どもの考えが形成される過程に着目して考察した。また、この場合の中間者とは、単なる中間ではなく、「仮構の一」への志向において成り立つものだということが重要である。授業における子どもたちの集団的な思考の深化は、その結果として普遍的・客観的な一つの正しい理解に到達したかどうかという観点から評価されるのではない。これまでの認識との「ずれ」や他の子どもの考えとの対立等を契機として、どのような矛盾やつながりを見出していったか、またそれがどのように動いて、個々の子どもたちの考えが再構成されていったかを丁寧に見ていくことが重要となる。

本稿では子ども相互の集団的な思考の場とその過程について、日比の「四人場」とその基底にある上田の「数個の論理」の考え方をもとに検討した。「四人場」ならびに「数個」の構造が具体的な集団的思考の場においてどのように立ち表れるかについては、今後さらに詳細な事例の考察等を通して研究を進めていきたい。

謝 辞

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究（C）（課題番号 19K02418，研究代表者：杉本憲子）の助成を受けて行った。

注

- 1) 藤原幸男は戦後日本の授業研究において、集団思考の概念やその研究がどのように展開されてきたか、またそれはどのような問題をもっていたかについて検討している（藤原幸男「戦後日本の授業研究史における集団思考概念の検討」『琉球大学教育学部紀要』第51集，1997年，21-31頁）。また、対話の原理に基づいて授業における集団思考とは何かについて検討し、そこで課題となる集団思考の組織化について論じている（藤原幸男「授業における集団思考の組織化」『人間科学』No.13，2004年，43-61頁）。
- 2) 中央教育審議会答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」2016年12月，10-11頁。
- 3) 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～」2021年1月。
- 4) 例えば牧田は，陥りやすい失敗（正解を求めるだけの単一路線，同じパターンの反復，対話の目的が不明瞭等）を事例として挙げながら，「対話的な学び」に求められる条件等について論じている。（牧田秀昭「対話的学びの失敗例に学ぶ」『教育フォーラム 59 対話的な学び』金子書房，2017年）
- 5) 杉本憲子「対話を通しての学びとその基盤に関する一考察」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』第66号，2017年。
- 6) 日比裕『教育の全体構造とその展開（上）』名古屋大学教育方法学研究室，1999年，10頁。
- 7) 日比裕『教育の全体構造とその展開（下）』名古屋大学教育方法学研究室，1999年，207頁。
- 8) 日比裕「上田薫先生から学んだもの」、『月報2（上田薫著作集第2巻）』黎明書房，1992年8月，2-3頁。
- 9) 小川正『教育新生への視座』関西大学出版部，1999年，大野僚『上田薫の人間形成論 新しい教育言説の誕生』学術出版会，2010年などがある。
- 10) 上田薫『上田薫著作集2 人間形成の論理』黎明書房，1992年，103頁。
- 11) 同上，103頁。
- 12) 上田薫『上田薫著作集3 ずれによる創造』1993年，302頁。
- 13) 日比裕『授業における創造性研究』，明治図書，1971年，209頁。
- 14) 同上，210頁。
- 15) 上田薫『上田薫著作集2 人間形成の論理』黎明書房，1992年，92頁。
- 16) 同上，94頁。

- 17) 上田薫『上田薫著作集 11 林間抄』黎明書房, 1992年, 50頁.
- 18) 上田薫『上田薫著作集 2 人間形成の論理』黎明書房, 1992年, 139頁.
- 19) 上田薫『上田薫著作集 3 ずれによる創造』1993年, 65-66頁.
- 20) 同上, 64頁.
- 21) 同上, 64頁.
- 22) 上田薫『上田薫著作集 2 人間形成の論理』黎明書房, 1992年, 93頁.
- 23) 同上, 93-94頁.
- 24) 同上, 94頁.
- 25) 上田薫『上田薫著作集 3 ずれによる創造』黎明書房, 1993年, 66-67頁.
- 26) 同上, 65頁.
- 27) 矛盾や対立が重視されるのは, 本稿の対象としている集団における認識の発展だけではない. 上田は, 個の認識の動的変容, 知識の変化発展の核心にあるものを矛盾ととらえ, 矛盾を媒介として「わからないことからわからないことへ」進んでいくことを理解の筋道ととらえている.
- 28) 上田薫『上田薫著作集 2 人間形成の論理』黎明書房, 1992年, 117頁.
- 29) 上田薫「林間抄残光 (45)」『考える子ども』344号, 2012年7月, 56頁.
- 30) 上田薫『上田薫著作集 3 ずれによる創造』黎明書房, 1993年, 68頁.
- 31) 上田薫・静岡市立安東小学校『ひとりひとりを生かす授業 カルテと座席表』明治図書, 1970年, 15-16頁.
- 32) 上田薫『上田薫著作集 11 林間抄』黎明書房, 1992年, 54頁.
- 33) 上田薫『上田薫著作集 2 人間形成の論理』黎明書房, 1992年, 104頁.
- 34) 日比裕『授業における創造性研究』, 明治図書, 1971年, 199-200頁.
- 35) 同上, 200頁.
- 36) 日比裕『教育の全体構造とその展開 (下)』名古屋大学教育方法学研究室, 1999年, 267-268頁.
- 37) 本授業実践については, 拙稿「追求対象のもつ諸関係の理解と再構成にみる子どもの思考の展開」(『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』46 (2), 2000年や, 「話し合いの授業にみる子どもの思考の深化に関する一考察-問題とその発展に着目して-」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』64号, 2015年において, 子どもの関係認識の展開や問題の成立・展開という観点からの考察を行っている. 本稿では, 後者でおこなった問題の成立・発展の過程に関する分析の成果も取り入れて論じる.