

教室における「参加」を問い直す

* 金田 裕子

Rethinking the Concept of Participation in the Classroom

KANETA Yuko

要 旨

本稿では、学習における参加に関する近年の認知科学の知見と教室における子どもの学習経験の多層性に着目した研究を参照し、認知的・社会的・実存的な三つの相で構成される授業と学習の概念について示した。近年の認知科学における学習理論は、学びにおける社会的な過程を個人の概念構築における他者との対話、自己内対話だけでなく、知識の協働構築、文化的実践への参加といった社会的な相に拡張して捉えていた。一方で、学びにおける社会的な相は、認知的な相に解消されることはなく、現実の教室における対人関係の特徴を学びの文脈において明らかにし、教師が文化的実践の場へと対人関係を編み直す営みを捉えることが必要である。そこで、教室の社会的な関係の相を参加構造の概念によって捉え、協働的な学習における多層的な会話フロアを公共圏の創出として描く可能性を検討した。

Key words : 文化的実践, 参加構造, 会話フロア, 公共圏

1. はじめに

主体的・対話的で深い学びの実現に向け、授業における子どもたちの参加の質と教師の役割が重視されている。さらに OECD によって提示された Education2030においても、生徒は受け身の存在ではなく、エージェンシーを発揮して教育に積極的に参加し、教師と協働する存在として期待されている(白井, 2020)。こうした教育の動向には、認知科学を代表とする近年の学習理論の転換も大きく関わっている。資質・能力ベースのカリキュラムでは、学習活動は何らかの形で対象世界・他者・自己の三つの軸での対話を含む(佐藤, 1995)ものであることが前提とされ、そうした対話の繰り返しから何らかの認識内容(知識)と認識方法(スキル)が形成されると捉えられる。さらに学習が行われている共同体の規範や文化に規定された情意面への影響も含め、知識、スキル、情意が一

体となった育ちがイメージされている(石井, 2017)。

本稿では、学習への参加に関する概念を再考することにより、子どもたちにとって公共空間であり所属の場でもある教室の複数の側面を明らかにする。さらに、学習過程において教室の社会的な関係を編み直す教師の役割に焦点化するための枠組みを提示する。

以下ではまず、学習における参加に関する近年の認知科学の知見と教室における子どもの学習経験の多層性に着目した研究を参照し、授業と学習における参加の概念を整理する。次に、教室の参加を社会的な関係の相を軸足として捉え直し、公共圏の成立と関連付ける。最後に、公共圏としての学びの場を教科による異なりも含めて構想し、その成立に関わる教師の役割を探る。

* 宮城教育大学教職大学院

2. 授業と学習における参加とは

(1) 近年の認知科学における「学び」

国内外で進みつつある学習目標・授業手法・評価等の一体的改革とその基盤にある理論的視座の転換を描いた白水(2017)は、知識をどう見るかという観点から学習理論の転換の歴史を記述している。その大きな転換の一つは1970年～80年代に隆盛した状況論である。専門家や学者だけでなく、スーパーマーケットの常連客の買い物の計算などを詳しく調べた研究成果から、個人の「頭の中の静的な心的表象」としての「知識」よりも、「仲間や道具が使える環境の中で、実際に適用すべき対象が目前にあるとき生きて働く過程」としての「知っていること」が重視されるようになった。それにつれて「学習」に関しても、事実等の知識を頭の中に移すことだと考える「獲得モデル」に加え、知識を使うべき状況に参加し、その中で実際に機能するメンバーになる過程だと考える「正統的周辺参加」(Lave and Wenger, 1991/邦訳1993)などの「参加モデル」が生まれてきたという。

佐伯(1995)はこれらの学習理論の転換を踏まえ、学習とは個人が頭の中に特定のまとまりをもった知識や技能を獲得することではなく、「文化的実践への参加」であると定義している。ここでいう「文化」は、「意味体系の吟味、教授、再構築を目指した人々の営みとその創造的産物」であり、「文化的実践への参加」としての学習とは、人々のそうした協働的な営みに参加していくことを指している。

白水(2017)は知識のイメージを「獲得メタファ」と「参加メタファ」の二つに整理したSfard(1998)の研究を参照し、双方の欠点を提示する。「獲得メタファ」は「知識を受け取ったり構成したりしながら豊かにしていく」ことが学習となる。知識を学んだ状況に関わりなく獲得される「物」として捉えてしまうことで、かえってどういう状況に転移できるのかが説明しにくくなったり、知識を「所有物」と捉えて金銭のように獲得競争が生まれやすくなるという。一方「参加メタファ」の学習とは、「正統的周辺参加」に代表されるように「共同体の熟達者や先輩から手ほどきを受けながら、そこでの活動の仕方や語り方を身に付け、一人前のメンバーになっていくこと」である。こちらは人々が様々な状況を越えて有能にふるまう過程を説明しに

くくなる欠点がある。

そこで白水は第三のメタファとしてS・Paavolaら(2004)の提案した「知識創造モデル」の有用性を主張する。Paavolaらの示した「知識創造モデル」の七つの特徴は、知識が他者や事物との相互作用で生み出されるとする点で参加メタファの考え方をとり、同時に個人のアイデアや「自分事」となった知識を重視する点で獲得メタファの考えを含む。特に、その活動全体が「新しさ」を目指し、外界の物の世界と一人一人の心の世界とを媒介する「みんなで作り上げる公共的な知識の世界」が想定されている点が、Sfardの二つのメタファと異なる点である。白水は、各々の個人的な知識を持ち寄って対話の中から生まれたアイデアや知識を公共「物」として扱い、そこから各自が自分の「取り分」を持ち帰るイメージであると説明している。

佐伯や白水が示したように、学習理論は今日までに、学習を事実等の知識を頭の中に移すことだと考える「獲得モデル」から、文化的実践への参加としての「参加モデル」へ、さらに「公共的な知識の世界」を想定する「知識創造モデル」へと、社会的な関係を含む概念に拡張してきた。しかし、現実の教室に目を向けるならば、これらの学習理論で扱われている社会的な関係が教師と子ども、子どもと子どもの間に容易に成立するとは言い難い。各々が個人的な知識を持ち寄ってアイデアや知識を生み出していくといった対話的な関係は、教室に集まった子どもたちの間に当初から期待できるものではない。社会学者の見田(2006)は、社会を構成する「他者」は人間にとって両義性を持つものであると指摘する。他者は人間にとって生きるということの意味の感覚と、あらゆる喜びと感動の源泉である。一方で、人間にとって生きるということの不幸と制約の、ほとんどの形態の源泉となっている。それゆえ、協働を含む他者との関係性は、一方で自己形成におけるかけがえのない経験となるが、他方で自己形成を阻害したり自己を生き難くしたりする暴力的な経験にもなるという、二つの側面を持つことになる(高橋, 2009)。具体的な教室において「参加モデル」や「知識創造モデル」の成立を考えるならば、こうした他者の両義性の中で、どのように対話や協働の関係が生み出せるのかを探究していくことが必須となる。

(2) 教室は、どのような社会なのか

日々教室で多様なメンバーと長い時間を過ごす子どもたちにとって、教室は何かを「学ぶ」以上の複雑な場所である。学校外の社会は教室内と緊密に関係しあっており、教師と生徒の関係、生徒同士の関係に影響を及ぼしている。そこで授業と学習の営みを教室の社会的な関係から捉え直してみたい。佐藤(1995)は、教室の人間関係を関係の希薄な「群れ」の段階から三つの社会の混成体として成長するものとして捉えている。教室の社会の第一の相は、地縁や血縁で結ばれた親族や村落共同体のような原初的共同体としての社会である。子ども一人一人は集団に埋没し、学級の規範に同一化し均質化する志向を持っている。第二の相は、教室における権利義務の契約関係と制度的な役割関係で結びついた集合体としての社会である。この教室における授業と学習は教育目標の達成という契約の履行であり、市民社会の個人主義を基盤に形成される文化と同型である。第三の相は、学習共同体としての社会である。この相における授業と学習は、意味を構成しあう文化的実践であり、仲間との関係を構築し合う社会的実践でもある。その人間関係は相互主体的な実践によって築かれる共同体的関係であるという。

これらの三つの志向性は、多層的に葛藤し対立しあいながら教室の社会を構成している。授業において追求される目的の複合性を示した Lampert (1985) は、授業が「共通のカリキュラムに責任を負う目的」「生徒各自の思考方法に応じる目的」などの複合的な目的で構成されており、教師は授業の過程でこうした様々なディレンマに直面し、対処していると述べた。Lampert はこの様相を「ディレンマ・マネイジング」と呼んでいる。

(3) 授業と学習を三つの領域で捉える

佐藤(1995)は、このように複雑なディレンマ・マネイジングを伴っている「授業」と「学習」の概念を三つの領域で構成された複合的な活動として再定義している。第一の領域は認識の形成と発展の活動領域であり、教師と子どもが認識し統制する対象世界との関係において構成される。この領域が、通常は授業と学習として想定されている領域である。第二の領域は、第一の領域に介在している他者との関係を築く活動であり、対人関係における社会的実践という領域を形成し

ている。第三の領域は、活動主体である教師/子どもの自己内関係において構成され、自分自身の世界を生き、自己の存在証明を探り自己との関係を編み直す実践が展開される領域である。授業と学習は、教師と子どもたちによる対象世界の構成と他者関係の構成と自己内関係の構成という三つの領域における関係の編み直しを行っている実践として捉えることができる。これらの三つの領域は現実の授業と学習においては相互に絡み合っており展開しているが、これまでの授業と学習の概念は、第一の領域(認知的過程)に限定されていて、第二、第三の領域を欠落してきたという。さらに、それぞれの領域は、相互に還元できない固有の問題領域を構成していると考えられる。

教師が関わる教育の実践は、授業と学習の認知的・社会的・実存的という三つの領域すべてにわたる実践である。授業のやり取りを学習経験の三つの相に即して考察してみよう。熟練教師と新任教師の思考様式を比較した研究から、熟練教師は授業の事実を多元的に捉えたり文脈化したり再構成したりしながら、即興的に思考していることが明らかになっている(佐藤・岩川・秋田, 1990)。村瀬(2006)は、授業の対話における認知的・社会的・実存的という三つの機能の相の枠組みを援用して、この即興性の成り立ちを考察している。外部の参観者や新任の教師には、ある子どもの発言の意味が掴めなかったり見当はずれの発言に見えたりするときにも、熟練教師はその子の意図を的確に推測して応答する場面に出会うことが多々ある。このような場合、熟練教師は子どもの発言を認知的過程のみでなく、社会的、実存的な過程で捉え、応答しているとも考えられる。

村瀬の提示した事例は、生活科の授業で1年を通してカイコを育てていた小学校2年生のクラスでのある男の子と教師のやり取りである。子どもたちがそのカイコのことを全校に知ってほしくて発表会の準備をする過程で、男の子は自分の腕いっぱい広がる長さのカイコの模型を先生に見せて「先生、すごいかけができた! うんちが、うんちがでるー、うー、うーん、.. ほん!」と模型で実演して見せたという。その時教師は「うん、いっぱい食べたもんなあ、出てくるよなあ、そうだ、そうだあ」と声をかけ、その子は満足そうにまた作業に戻っていったという。

村瀬が考察しているように、この時の教師の応答

は、「うまくできたね」という評価の関係ではなく、「いっぱい食べたもんな」という共感の関係を築く社会的な相に関わる応答である。その共感、男の子がカイコの模型の向こうに見ている1年間ともにカイコを教室で育ててきた日々を教師も共に見、その世界への応答であるという点で、実存的な機能の相にも鍵がある。このやり取りを通し、教師は子どもが生きている時間を共に生きているのである。さらにこの応答は、昆虫としてのカイコの性質に気づき始めた子どもの学びを受けとめ、言語化して子どもに返すことによって意識させるような働きであり、自然科学の視点に基づいた認知的機能でもある。教師の応答は、三相の複合体として行われており、教師と子どもの関係を評価の関係から共感の关系到同時に、カイコの性質への気づきを見とめることで認知的な面での展開も準備している。このように授業場面における子どもの行為や発言に対する三つの相における関係の編み直し、同時にかつ深く関わりあい、子どもの学びを支えているのである。

3. 公共圏としての教室

(1) 教室の社会的次元を公共圏へ

近年の市場原理の台頭は、学校と社会の関係および、学校内の社会的な関係に大きな変容をもたらしている。越智(2012)は、人々が市場(商品交換)に依存する度合いが著しく高まるにつれ人々は共同体や他者から切り離され、その競争が激しく全面化し、その勝敗が個人の努力や能力に帰属する傾向が増しているという。そこで学校を「教育のための合理的組織」として制御・コントロールする発想から離れ、機能分化した近代社会において子どもが他者と自由に交流し、安心して成長するために子どものために与えられた特殊な「空間=時間」として捉える視点が重要となる。そのような教育空間としての学校には、危険や過度の自由から保護された「所属の場=共同体」としての側面と、むき出しの生存競争や市場のロジックから保護され、純粋に事柄に依拠した了解志向のコミュニケーションが自由に展開する「アジュール=公共空間」としての側面があるとする。しかし、このような「公共空間」は与えられるものではなく、実践を通して絶えず作り出されるものでもある。

ここで、「民主的な公共空間」について言及しておこう。齋藤(2000)は「公共性」という用語が持つ一般的な意味合いを三つに整理して示している。まず、公共事業や公教育といった国家に關係する公的な(official)ものという意味、第二に特定の誰かにではなくすべての人々に關係する共通のもの(common)という意味で共通に妥当すべき規範、公共の福祉等が含まれる。第三に、誰に対しても開かれている(open)という意味で、情報公開や公園など、誰もがアクセスすることを拒まれない空間や情報を指している。齋藤は、政治学者ハンナ・アーレントの公共性論に依拠して、公共的空間を「人びとが行為と言論によって互いに關係しあうところに創出される空間」であり、「自らの『行為』と『意見』に対して応答が返される空間」と述べる。

齋藤(2000)によると、アーレントの提示する「公共性」は「現れの空間」と「世界」という二つの次元に関わっている。人々は他の人々と交換可能な「何」であるか、ではなく、その人の語る言葉と行う行為によって「誰」であるかとして現れる場である。しかしその行為や言葉が他者に還元不可能なものであると判断するのは、それを見聞きする他者であり、「誰」というアイデンティティは行為や言葉に対する他者の応答によってはじめて生成する。「世界」は、他者性への関心が中心となる「現れの空間」とは異なり、私たちの「間」にある世界への関心がメディアとなっている。この「共通世界への関心によって成立する公共性」の条件は、世界に対する多種多様なパースペクティブが失われていないことと、人々がそもそもその間に存在する事柄への関心を失っていないこと、である。アーレントにおいては、公共性は絶対的な真理ではなく意見の空間であり、「私にはこう見える」という世界へのパースペクティブを他者に向かって語り、その違いを享受する空間であるという。

なお齋藤(2000)は、一定の人々の間に形成される言語の空間を指す場合に「公共圏」(publics)を用い、「公共(的)空間(public space)」「公共(的)領域(public sphere)」といった用語を不特定多数の人々によって織りなされる言説の空間とする、という区別を提示している。教室は学校外の多様な言説空間との繋がりも有しているが、本稿では教室が「特定の場所を持った」(topical)な空間で、特定のメンバーによって形成さ

れている空間であり、具体的な他者の生／生命に一定の配慮や関心がある「親密圏」とも親和性の高い場であることから、「公共圏」を用いることとする。

(2) 公共圏への参加：参加構造の視点

学びの文脈における公共圏は、齋藤が先に示した一般的な「公共性」の三つの意味合いのすべてに関わっている。授業と学習の過程では、公的なカリキュラムに基づいた目標の遂行が求められており、そのカリキュラムの内容は特定のだけかではなくすべての人々に関係すると考えられる共通のものによって構成されている。そして、学びの場はすべての子どもが参加できる開かれた場であることが求められる。しかしこの三つの意味合いは、それぞれが対立したり葛藤を引き起こしたりしている。越智も指摘するように、公共空間としての教室は所与のものではなく、実践を通して絶えず作り出されるものである。教室は「常に一定の密度で権力と権威の関係を織り込み生成し機能させている政治空間」であり、教師は学習過程において社会的な関係を「多様な個性の共存と民主的な連帯」へと編み直しているのである（佐藤，1994）。

教師が民主主義の原理を徹底して教室に公共的領域を構築する実践（佐藤，1994）は、教師が率先して、子どもたちが協同で学ぶ授業の「参加構造」を形成する役割の中に見ることができる。「参加構造」とは、授業で「いつ、だれが、誰に、何を話すことができるのか」をめぐる教師と生徒たちが形成している役割関係である（Cazden, 1986）。すべての子どもが参加できる開かれた場として参加構造を形成する際には、教師は教室の会話に「誰が」どのように参加していて、「誰が」なぜ参加していないのか常に見る必要がある。このような視点から「話す権利（speaking right）」を捉え直すならば、例えば女の子たちが「公的な場」でも滑らかに自信をもって話せるようになる機会を保障することは、教室におけるジェンダーの平等の実現において重要なものとなる（Cazden, 2001）。

では、教室のすべての子どもたちが参加する「現れの場」としての公共圏の成立は、どのように可能なのか。その鍵を握るのは、公共的な場で語ることに何らかの不安や恐怖をもつ相手が語りはじめる時の感情の表出を受けとめ、公然と語ることがまねく侮辱に抗して語り手を守り支えるような聴き手の関わりである。

特に聴き手が話し手の表現についての翻訳権を独占している場合、何が耳を傾けるに値する言葉であり、何が合理的なコミュニケーションの形式であるかは、もっぱら聴き手によって定義される（齋藤，2008）。

このように聞き手との関係に重点を置いて参加構造の特徴や再構成の過程を見るならば、ある話題を媒介にして話し手と聞き手によってつくられている「会話フロア」（Shultz et.al,1982）に焦点化することが有用であろう。「会話フロア」の概念によって、ひとつの会話フロアを形成する聞き手たちの中でも、話し手に応答したり次の話し手となったりする「主要な聞き手」と、その話し手と聞き手の周りで、わずかに反応することが許されている「第二の聞き手」というように、教室の中に異なる権利と責任を配分されている多様な聞き手を見出すことができる。会話フロアは、そのような聞き手の参加の違いに着目することで、【図1】のような4つのタイプに分類される（Shultz et.al, 1982）。

学習過程にペアやグループによる協同的な活動が頻繁に組み込まれる教室では、参加者たちによって会話フロアが多層的・多層的に組織される（金田，2001）。グループやペアといった多層的な会話フロア内では様々な話題が生まれ、学習課題と子どもたち、子どもたち同士の多様な関係が表れる（金田，2014）。

協同的な活動場面の参加構造は、子どもたちが様々なタイプの会話フロアを形成している多層的な空間である。各会話フロアは、子どもたちの社会的な関係や学習課題との関係により、一人の話し手が主導的に会話を展開する（タイプⅡ）グループや、メンバーが比較的自由に発言者を変えながら話題を生み出す（タイプⅢ-A,B）グループなど、多様なタイプが創られる。小さな会話フロアでは、多数の人数による対話のためのルールが緩められたり、一人一人の疑問や発見などが幅をもって受け止められたりする可能性が生まれる。そこに全体での大きな会話フロアが組織される機会がさしはさまれると、多層的、多層的な会話フロアの参加構造が形成される（【図2】）。このような多層的、多層的な会話フロアのの一つ一つが、規模と参加の様式の異なりを含む公共圏であると捉えると、全ての子どもたちが参加可能な多層的な公共圏の可能性を構想することができる。教師は教室全体でひとつの会話フロア（主要な会話フロア）を組織したり（図2①）、

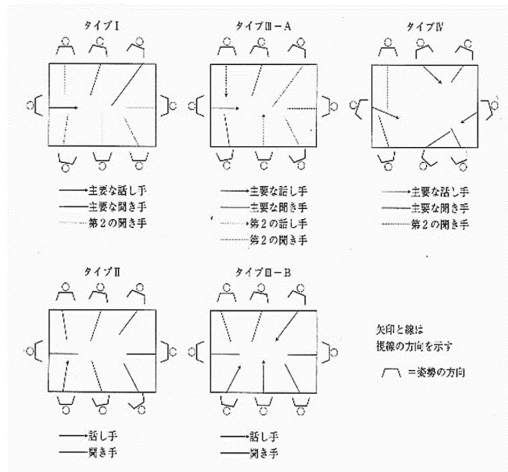


図1 会話フロアの4つのタイプ

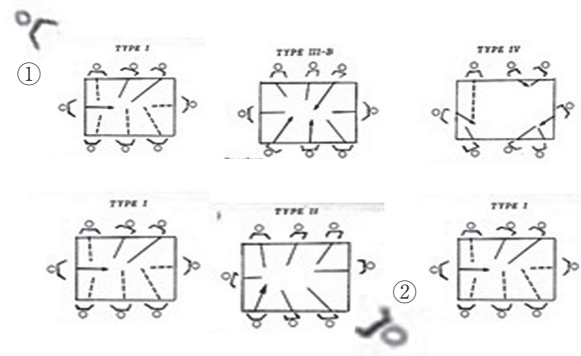


図2 多層的な会話フロアにおける教師の立ち位置

各ペアやグループで聞き手になったり(図2②)といった、多様な立ち位置で参加者たちと関わり、子ども同士の関係を調整したり支援したりすることになる。

4. 公共圏創出における教師の役割

(1) すべての子どもが「現れる」公共圏としての会話フロアへ

協働的で探究的な学びが生じている授業では、クラス全体やグループでの話し合いにおいて、周囲の子どもに発言した子どもの考えを聴くことを求めたり、「わからない」子が「わからない」と言えることやその「わからないこと」に耳を傾けたりすることを大切にする参加構造が形成されている(一柳, 2017)。教師は自ら聴き手となり、教える側と学ぶ側の力関係を調整すると同時に、子どもと子ども間の関係を編み直している。こうした教師の役割の具体を検討するため、「子どもが生きる授業」を追究してきた石井が、教師の授業づくりを支える指導主事の立場から記した記録と省察を参照しよう。

石井(1999)は田中正造の伝記文を取り上げた授業への助言の際に「授業の中の子どもを守り、生かす」ことの重要性について言及している。石井が目じたのは、O先生が「自分の想いを人前に出せず黙ってしまったりする」と記したCさんと、「学校でほとんど声を出すことがなく、動作も遅い」という記したFさんという二人の子どもだ。O先生の「正造はどういう考えで谷中村に自分のすまいを移して、身をもって同士の一人となったのか」という課題に対し、席の

順にAからHさんまでの8人が自分の考えを発表した。その中でCさんは「正造は優しい」Fさんは「昨日は西へ今日は東へと走り回り、(中略)正造は諦めないから突然倒れた」と話した。しかし二人の考えに対し、発言力のある三人の男の子たちから「問題と合っていない」「そんなことは課題に関係ないからおかしな意見だ」と反論されてしまう。二人は反論することもできず黙ってしまったが、O先生は二人が「自分の考えをきちんと言える強さを身に付けてほしい」という願いもあり、そのままにして別の話題に移ってしまった。石井はO先生の願いが実現するには、教師のフォローが必要であり、そうした教師の関わりは「子どもを育て、豊かな授業を生み出す上で決定的に大事なことだ」と述べる。石井は、特にFさんの発言場面は校長先生が「話す声を初めて聞いた」という状況でもあり、席の順に言わせたのだからCさんとFさんの考えが混じることは想定され、二人の考えをどう生かすのかという見通しが必要だったと指摘する。

石井は二人の考えの中にある田中正造の考えの捉えの素晴らしさを述べた上で、「こういう時は、どんなことをしてでも彼女の発言を生かさなければいけません」と述べる。この場面での2人への応答が、子どもが自己の存在証明を探り自己との関係を編み直す学びの第三の領域に深くかかわっているからである。この時やっと現れたCさんとFさんの声を受容し意味深く聴くことが教師の重要な役割となる。さらに、その生かし方も内容に関係なくただ頑張って発言できたというお情けのようなものではなく「彼女の考えの良さを正面から受け止めて生かす」必要があると助言し

ている。

この場面からは、教師だけでなく子どもたちも「何を話すことができるか」、つまり会話フロアを成立させる話題の「適切さ」を自分なりに判断したり、他の子どもの発言の「適切さ」を評価したりしながら、会話フロアを維持していることが分かる。それゆえ、このとき教師は応答の際に、教室全体の会話フロアを成立させている話題においてCさんやFさんの発言が適切であることを示すことが重要になる。それによって、CさんやFさんと他の子どもたちの関係も異なるものに編み直される可能性がある。実際石井は、この時の対応のオルタナティブとして、Fさんの考えの良さを皆に示し、Fさんの発言で他の子ども同士もつながっていくような具体的な応答の例を示していた。

さらに石井は、CさんやFさんだけでなく、多くの子どもたちの考えや発言を意味あるものとして受け止め位置づけるために、この授業全体の教材研究を深める必要性を指摘する。教材研究の成果は「子どもの中に生まれているものをもっと見るようにして」いく際の助けとなり、「子どもが生きる授業」をつくる基本となる。このように、公共圏に全ての子どもたちが参加することを支援するためには、目の前の子どもたちとテキストの関係から課題や教材を捉え返し、子どもたちの多様な考えに応答する教師の高度な対象(教材)研究が重要になる。

(2) 公共圏における「適切な話題」の再構成と学びの深まり

先の事例であったような一人一人の子どもたちの学びの文脈における参加を保障しようとする働きは、公共圏としての会話フロアの「適切な話題」を再構成する営みであろう。こうしたプロセスを含む学びの過程は、子どもたちの間に異なる関係を準備し、一人一人の内に構成される知識の質も変容させると考えられる。

国語科の授業において予測不可能事象に遭遇した際の教師の実践的知識を検討した藤森(2010)は、公立小学校2年生の『スイミー』の授業における教師の対応に子どもたちの参加構造を再構成する働きを見出している。藤森は授業者の小森教諭が理香という子どもの誤読と推察される発言を取り上げたことに疑問を抱き、藤森を含む授業参観者によるリフレクションと授

業者へのインタビューを繰り返し行っている。その結果、小森教諭は発言者の配置と順序を制御することで、理香に良好な人間関係が生まれることを期待していたことが分かる。しかし同時に、理香のような立場から教材文を読み直すと、理香の読みは単なる誤読ではなく登場人物の気持ちを重層的に理解することに繋がるものであることも見えてきた。このような共に学ぶ学び手の思考や感覚、読みの背景を含みこんだ協働の読みが編み上げられていく学びの在り方は、学び手たちにも学びや知識の捉えの転換をもたらすと考えられる。

さらに中学校で総合的な学習に取り組んだ松本中学校の宮下(2006)の実践を見ることにより、より多元的で多層的な会話フロアにおける公共圏の姿を構想してみよう。宮下の実践には「自分なりの見方を差し出し、ともに味わい合う学び」の生成を顕著に見出すことができる。松本中学校の総合的な学習の時間は、「もの・人・こととの出会いをもとに、それらとの関わりから生まれる問いを見つめ、その質を高め、学級を母体にテーマを決めて追求していく」学習を展開していた。宮下はこの学習において、「生徒たちが自分を発露して学べる」よう教材研究を進め、「授業はもとより、日常生活の中でその行為が表れる瞬間を捉えて位置付けることに集中」している。そのようにして生徒一人一人の「自分の発露」である小さな表現や発見、問いが、教師や仲間「適切な話題」として受け止められ、価値づけられ、探求につなげられていく。以下の宮下の表現には、生徒同士がかかわり合って学ぶ様が見られる。

学級には、藍染めをめぐる生活を営みながら、そこにまつわる個人の体験を共有し、共感しあう場がしばしばあった。その共感の根底には、物とじっくりかかわりながら、自分の内から湧き上がるものを、友が共有してくれているという実感があったように思う。そして、自分なりのわかり方を、自分以外の人に差し出して、それを互いに味わうことで、互いがしていることを、自分たちにとって意味あるものにしようとしてきた。それが学ぶということであり、学びを味わうということだと感じていた(宮下, 2006: 134-135)。

生徒たちが「自分なりのかかわり方を、自分以外の

人に差し出して、それを互いに味わう」場は、藍染めに取り組む過程で仲間との間に生成した小さな会話フロアであったかもしれないし、時には宮下により、より大きな会話フロアにつなげられ、共有されていたかもしれない。対象との一人一人の異なる「自分なりの関わり」に、教師だけでなく仲間が関心をもって気づき受け止め、互いに意味づけ合う空間は、全ての生徒が自分らしく現れる公共圏としての学びの場のイメージを鮮明にするものだ。

3. 教科における公共圏のヴァリエーション

教室に生成する公共圏は、数学(科学)の学びには数学的(科学的)ディスコースによる生成といったように、学びの課題や内容と不可分であり、多元的で複数的な学び合う関わりを生成していると考えられる(佐藤, 1998)。児童の聴き方の研究において教室談話研究を概観した一柳(2012)は、教室談話が教科に固有の特徴をもち、また同一教科内においても課題構造の特徴によって変化していることが明らかにされると指摘する。教室の参加構造は、どの教科の学びの場面においても民主的な公共圏の特徴を維持しつつ、会話フロアを成立させる話題の基となる教科によって異なる場を生成しているのではないか。以下では、数学と国語を例に教科における公共圏の異なりについて検討する。

(1) 数学の授業における公共圏：数学する (doing mathematics)

小学校において探究的な数学の実践と研究を行った Lampert (1990) は、教室の参加構造の転換を「何を知識とみなし、どのように知識を獲得するのか」を決定する権利と責任の配置を再構成する過程として捉えている。Lampert によると、学校で「数学をわかる」方法として子どもたちが学んでいる役割関係では、教室での権威は教師と教科書にあり、真理は教師の説明と解説によって与えられるものであった。しかし Lampert が「数学を学ぶ (learning mathematics)」のではなく「数学する (doing mathematics)」と表現したように、数学を探究的で協働的に学ぶことは学問共同体の実践に参加するという面を持っている。

Lampert の役割は、単元の初めに数学についての

生徒たちの考えの広がり分かり、何ができ、どのように理解するのかを明確にできる問題を選ぶことだった。さらに、そこに「私は質問したい」「どうしてこういう風に考えたかを説明できませんか?」といった倫理的な側面を含んだ数学の語り口を与え、議論の場を調整することであった。子どもたちは最初、教師や信頼できる権威ある子に承認を求めたり、ルールや公式、事実を論拠のようにみなしたり、仲間に対して身体や政治的力を行って異議を唱えたりする姿を見せていたという。Lampert が数学の学習過程を学問として「数学をわかる」過程に近づけることで、子どもたちは自分たちの推論とそれらを検証し合う数学的議論に考え方の正当性の源を見出すようになる。各学問領域に特有の探究を表現する語り口 (discourse) の導入は、全ての子どもがこの議論のつくり手の立場となり、互いに勇気と慎み深さをもって探究していく関係をつくっていったと考えられる。

協同で知的な探究を行った生徒たちが創る関係をさらに洞察してみよう。総合的な学習における学びを味わう世界を準備していた宮下(2006)は、数学の実践においてもこの関係を実現している。宮下は、数学の授業でも、対象にある「何か」を生徒が「数学の問いにする瞬間」を予想し、それが起こるときに、自らが生徒の傍らにいて、一緒にその実感を味わいたいと願っているという。その「瞬間」は生徒たちの間にも共有され、様々なエピソードとして蓄積されてきた。3年次に受験勉強をしていた生徒の日記に、他の生徒たちとの学びの履歴が刻み込まれた知の在り方を見ることができるとある。その生徒は受験勉強で問題を解くときに友だちや授業を思い出して「中野君は見る位置を変えて、図形を捉え直していたな」「補助線の連続性は、ゆうじ君のアイデアだった」などと楽しく思い出され、「そうすると問題が解けるから不思議」と記した。自らの知識や技能の背景に、それらを獲得する過程で出会った友達のアイデアや視点、出来事がしっかりと位置づき、何度も味われていく。このような学びを宮下は「量感のある学び」と表現している。

(2) 国語の授業における公共圏：文学を読み味わう

国語教師である近藤(2010)は、国語における文学の授業を「教室での読みの交歓を通じた他者の発見と自己の定位、文学を媒介にした公共圏の形成」として

捉える。近藤は文学の読みのおもしろさについて、作品そのものを内在的に理解するおもしろさと、読者として立った生徒が相互発見を積み重ねながら自己発見をしていくことのおもしろさ、という2点を挙げている。特に後者の「おもしろさ」は、教室でクラスメイトと文学を読み合うからこそ経験されるの面白さである。

近藤によると、国語の授業における公共圏は「教室のすべての構成員が他者の言葉に虚心坦懐に耳を傾け、安心して表現し伝えあえる関係を築くこと」から始まり、「教室で文学を読み合うことの素朴な楽しみを、それぞれの国語教室で回復させる」ことへと繋がる場である。近藤は、俳句の鑑賞について、読者(生徒)は「もっぱらなるテキストの享受者ではなく、鑑賞者として作者と共にその句の価値の創造に参加しているのだ」と述べる。そこで教師の役割は、どの生徒(鑑賞者)の声も等しく取り上げ、文学を媒介に生徒同士の出会いを企図することであるという。近藤の実践では、一つの俳句を言葉に立ち止まりながら共に読み、そこから各々の中に生まれたイメージを生徒一人一人が物語に綴るようなものが多くある。そこでは、学校生活では寡黙な生徒たちが紡いだ書き言葉の表現が鮮烈な光を放つことや、いつも利発で気が強く話し言葉にたけている生徒が書いたやさしい文章に出会うといったエピソードが描かれている。クラスメイトたちは普段とは違った友達の、予想外の表現に出会う時、「え、あいつが?」という言葉が発するということ。お互い「既知」であったはずが、教科学問の知的な光の中で互いの「未知」を発見し、互いの関係を編み直していくのだ。

近藤の実践記録には、生徒たちが一つの俳句をもとに生み出した物語を互いに読み聴く会話フロアで、視線を交わしたり、頷いたり、驚いたり、疑問を呈したり、感嘆したりする生徒たちの姿が描かれている。「身体間の差異のシャープな表出と、相互発見・共感・異議申し立て・対立、そして構成員相互の和解」という近藤の授業実践のモチーフは、国語の授業で生成しうる公共圏の特徴を捉える際の重要な視点となるであろう。

5. おわりに

本稿では、学習における参加に関する近年の認知科学の知見と教室における子どもの学習経験の多層性に着目した研究を参照し、認知的・社会的・実存的な三つの相で構成される授業と学習の概念について示した。近年の認知科学における学習理論は、学びにおける社会的な過程を個人の概念構築における他者との対話、自己内対話だけでなく、知識の協働構築、文化的実践への参加といった相に拡張して捉えていた。一方で、学びにおける社会的な相は、上記のような拡張が発展するとしても認知的な相に解消されることはなく、現実の教室における社会的な関係を学習過程の文脈で明らかにする必要性も見えてきた。

そこで、教室の参加を社会的な関係の相を軸足として捉え直し、教室という場所に含みこまれている複雑な社会の様相を三相で示した。協働的な学びの場を公共圏として創出する可能性を提示し、会話フロア概念を活用し、多元的・多層的な公共圏を分析する枠組みを準備した。

最後に、協働的な学びを志向する授業実践の記録と考察をもとに、公共圏としての学びの場を算数と国語という教科の異なりも含めて構想し、示した。その成立に関わる教師の役割は、本稿ではその一端のみを示すにとどまった。また、子どもたちが相互に作り上げていた「量感のある学び」(宮下, 2006)は、白水(2017)の提示した「知識創造モデル」における知識のイメージを学び手たちの社会的な関係を含みこんだものへと再構成する可能性もあるだろう。根底には、一人一人の学び手が教室という公共圏で積み重ねた履歴として、他者の学びと切り離されることのない「つながりあう知」(秋田, 2000)が横たわっているのではないか。今後、具体的な授業場面の分析等により、さらに解明していきたい。

引用文献

- 秋田喜代美(2000) 子どもを育む授業づくり—知の創造へ。岩波書店。
- Cazden, B. (1986) Classroom Discourse. In: M. E. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), Macmillan, N.Y.
- Cazden, B. (2001) *Classroom Discourse 2nd*, Heinemann.
- 藤森裕治(2010) 予測不可能事象に焦点を当てた事例研究 - 国語

- 科授業における教師の実践的知識の考察 - 信州大学教育学部研究論集, 3: 9-22.
- 一柳智紀 (2012) 授業における児童の聴くという行為に関する研究. 風間書房.
- 一柳智紀 (2017) 教室のコミュニケーションから見る授業改革. 佐藤学他 (編) 学びとカリキュラム. 岩波書店, pp.43-69.
- 広田照幸 (2011) 教育議論の作法. 時事通信社.
- 石井順治 (1999) 授業づくりをささえる. 評論社.
- 石井英真 (2017) 資質・能力ベースのカリキュラム改革と教科指導の課題. 日本教育方法学会 (編) 学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討. 図書文化, pp.35-48.
- 金田裕子 (2001) 協同的な学習の参加構造における教師の役割 - 社会科討論場面における対話的・多層的な会話フロアの組織 -. 日本教師教育学会年報, 10: 92-103.
- 金田裕子 (2014) 教室の多層的・多層的な会話フロアにおける教師の位置取り. 南山大学紀要アカデミア人文・自然科学編, 8: 137-153.
- 金田裕子 (2022) 教室の多層的な会話フロアにおける公共圏の創出の検討. 宮城教育大学紀要, 56: 263-274.
- 近藤真 (2010) 中学生の言葉の授業 詩を書く・読む. 太郎次郎社エディタス.
- Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspective on Problem in Practice. *Harvard Educational Review*, 55 (2) : 178-194.
- Lampert, M. (1990) When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the Answer : Mathematical Knowing and Teaching. *American Educational Research Journal*, 27 (1) : 29-63.
- 見田宗介 (2006) 社会学入門 - 人間と社会の未来. 岩波書店.
- 宮下哲 (2006) 学びの基礎を創る. 吉村敏之 (編) 「技」を磨き合える学校づくり. ぎょうせい, pp.131-137.
- 村瀬公胤 (2006) 教師の即興性と実践的知識. 秋田喜代美 (編) 授業研究と談話分析. 放送大学, pp.187-189.
- 越智康詞 (2012) 道徳教育の社会的省察 - 現代社会における道徳の困難と学校の可能性. 加野芳正・越智康詞 (編著) 新しい時代の教育社会学. ミネルヴァ書房, pp.101-117.
- Paavola, S., L. Lipponen, and K. Hakkarainen (2004) Models of Innovative Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4) : 557-576.
- 齋藤純一 (2000) 公共性. 岩波書店.
- 齋藤純一 (2008) 政治と複数性: 民主的な公共性に向けて. 岩波書店.
- 佐藤学 (1994) 教室という政治空間 - 権力関係の編み直しへ. 森田尚人・藤田英典・黒崎勳・片桐芳雄・佐藤学 (編) 教育学年報 (3) 教室のなかの政治. 世織書房, pp.3-30.
- 佐藤学 (1995) 教室という場所. 国土社.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1). 東京大学教育学部紀要, 30: 177-198.
- Sfard, A. (1998) Introduction: Developing Mathematical Discourse—Some Insights from Communicational Research. *International Journal of Educational Research*, 51-52 (3) : 1-9.
- 白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来. ミネルヴァ書房.
- 白水始 (2017) 学びをめぐる理論的視座の転換. 佐藤学他 (編) 学びとカリキュラム. 岩波書店, pp.13-42.
- Shultz, J., S. Florio, and F. Erickson (1982) Where's the floor?: Aspects of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school. In: P. Gilmore and A. Glatthorn (Eds.), *Children In and out of School: Ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, pp.88-123.
- 高橋舞 (2009) 人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学いま必要な共生教育とは. ココ出版.