

[研究論文]

他者と協同して共に学び合う〈共同体〉の形成について

A study of forming “community” to learn with others

石倉直志

Naoyuki ISHIKURA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2021年1月29日受理)

本稿では、学校教育で共に学び合う〈共同体〉構築に向け、先行研究に示された理念や具体を手がかりとし、実現に向けた課題を追究した。

今後の教育のありようとして、OECDが示した「共同エージェンシー」の概念の重要性が示唆されているが、それは佐藤学が提唱した「学びの共同体」と類似性が高い。そこで本稿は、この両者が示すものを理念と授業の具体から導出すると共に、その実現に向けた課題を捉えた。

研究の結果として、学校教育で共に学び合う〈共同体〉構築に向けて重要なことは、子どもたちの協同的な関係性形成であることがわかった。これらは、授業に具体の集積によって子どもの中に育てられる。しかし、こうした関係構築に対し、課題となるものは、教師自身のありようであることも、筆者の授業分析を通して捉えることができた。例えば、教師が「正答」に向かい誘導的な声掛けを行っている時、児童の協同的な関係性は見られなくなるが、教師が「受容」や「共感」の声掛けを行い、子どもたちの発言を受け止めている場合は、関係性構築を促進するということである。

キーワード： 学び合い 共同体 教師のありよう 授業分析 学びの共同体 個の学び

1 はじめに

近年の科学技術に進歩により、世の中の在り方は大きく変わろうとしている。内閣府も既にSociety5.0と呼ばれる社会の到来を予想している。では教育はどのように変化していく必要があるのか。根拠の1つとして挙げられるのが、OECD(2018)が出した報告書「Education2030プロジェクト」である。この中に「エージェンシーの発揮を可能としていくためには、教育者は学習者の個性を認めるだけでなく、例えば、教師や仲間たち、家族、コミュニティなど、彼らの学習に影響を与えているより幅広い関係性を認識する必要がある」との文言がある。そしてその学習の枠組みとして「共同エージェンシー」が挙げられている。「共同エージェンシー」とは「学習者が目指

す目標に向かって進んでいくことを支える、双方向で互恵的な協力関係」である。

以上のことを踏まえると、今後の教育では子どもたち個人の能力だけでなく、その共同体の在り方にまで目を向ける必要がある。子どもたちが豊かに成長していくためには、子ども達同士が緩やかにつながった共同体が必要である。そこで本稿では、今後の教育で求められる子どもたちをめぐる緩やかにつながった共同体のありようとそれを実現するための課題を追究する。

こうした共同体の姿として、日本では佐藤学が提唱した「学びの共同体」がある。そこで追究の過程では、まず、「学びの共同体」の理念とその理念を具体化した石井の授業を考察する。それらから導出した内容と、「共同エージェンシー」の概念を重ねながら、今後の教育で求められる、子ども

たちをめぐる緩やかにつながった共同体のありようを明らかにしたい。また、そうした共同体を構築するために、教師のあり方についても考える必要がある。そこで、筆者の授業実践を対象としてそこに存在する教師の意識や言動について捉えたい。その上で、子どもたちをめぐる緩やかにつながった共同体の実現への課題に基づく道筋を考えていく。なお、自らが追究していく共同体と既存の共同体、「学びの共同体」を区別していく必要がある。そこで本研究で追究する共同体は以後、〈共同体〉と記述する。

2 〈共同体〉について

(1) 「学びの共同体」から

①佐藤の理念について

「学びの共同体」とは、佐藤学が提唱した学校改革の理念と枠組みである。佐藤(2012)は「学びの共同体」の学校について、「子どもたちが学び育ち合う学校であり、教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり、さらに保護者や市民も学校の改革に参加して学び育ち合う学校」としている。この改革の骨子として存在するのが、授業改革であり、小グループでの協同的な学び(collaborative learning)を重視している。佐藤は学びに対し、「新しい世界との出会いと対話であり、対象・他者・自己との関係の編み直し」であるとの理念をもつ。そしてそれは「対話と協同によって実現している」と述べる。そのような学びが成立する要件として、佐藤は、授業内で「真性の学び(authentic learning)」、「ジャンプのある学び」、「学び合う関係」の3つを提唱する。「真性の学び」とは「教科の本質にそった学び」であり、「ジャンプのある学び」とは発達の最近接領域に基づいた「可能な限り高いレベルの課題に挑戦」させる学びである。そして「学び合う関係」とは、「わからない子どもが『ねえ、ここどうするの』と質問することから出発する学び合い」と定義されている。

しかし佐藤の著書から読み取ることでできる「学び合い」や「対話」「協同」の理念を実際に行おうとしても、理念の理解だけでは十分でない。理念の具体化を図るためには、その理念を内包した授業を分析し、自らの授業実践に落とし込む作業が必要である。そこで、本稿では石井順治の授業を取り上げて考察する。

②石井の授業について

石井順治は、三重県の小学校教員として活躍し

た。退職後の現在も各地の授業研究会を回り、精力的に活動している。石井自身は「学びの共同体」という言葉は使わないが、前述の佐藤学との関係が深く、「学びの共同体」の価値を共有している。

石井(2019)は授業内において「対話」を重要視している。そのことは、著書の中で次のように述べていることから明らかである。「一つの答えに集約するために、もっと言えば、ありもしない「読みの正解」を決めるために行うのが対話ではない」。この言葉からは石井の思想の一端を導き出すことが出来る。「話し合い」や「グループ協議」「班活動」という協同的と思われる学習は学校現場で多く導入されているが、往々にして班ごとグループごとに意見を集約してしまう場合がある。しかしながら石井が授業で評価している「対話」を追究すると、こうした「グループ協議」「班活動」という単位的、表面的な話し合いではなく、この学びに注目し、「学び合い」によって個の学びをより深めていくことが捉えられた。

このことは石井の授業について論考した鶴田清司(2006)の文章からも読み取ることが出来る。鶴田は、石井がある子どもの感想文に書かれていた言葉に、自らが思い及ばなかった解釈を見つける場面を取り上げている。それはその子が今まで生きてきた人生と作品世界が関わっていることについての指摘であり、その子にしか見つけられない解釈があることについての指摘である。そして、そうした解釈に出会った後の石井について鶴田は、「石井は、それ以後、授業の中に「個人学習」を積極的に取り入れるようになる」と述べている。

「個」を大切にすることは、「協同」の考え方を否定するものかと言えばそういうことではない。鶴田は、「むしろ各自の地平にズレがあること、そうした『出来事』に対して教師も子どもも『開かれている』ことが、教室を対話的・協同的な学びの場へと誘うのである」と述べている。つまり個々の異なりを相互に交流することで、個々の学びが進化(深化・拡充)していくことになる。

石井は、個の読みを大切にすることによって、教室全体に、対話的・協同的な学びの空間を生み出そうとしていたと考えられる。

(2) 〈共同体〉のイメージ

上記を踏まえ、今後の教育で求められる子どもたちをめぐる緩やかにつながった〈共同体〉についてのイメージを、目的、関係性、構成メンバーの3つの視点から述べる。

まず、〈共同体〉の目的である。OECDの報告書にもあるように、これから生きる子どもたちに

は、「他者のアイデアや見方、価値観を尊重したり、その価値について認めること」が求められる。そのために他者の意見に耳を傾けながら、共に学び合い、様々な視点から問題解決に向けて努力していく緩やかにつながった〈共同体〉の構築が求められる。

次に、〈共同体〉における相互の関係性である。

〈共同体〉という概念が示すイメージは、ともすれば〈共同体〉というものが、全体主義的なニュアンスとして捉えられる可能性があるかもしれない。しかし、先述したように「共同エージェンシー」で示されているのは「学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える、双方向的で互恵的な協力関係」である。石井の授業に見いだされた相互の関係性も、個々の異なりが相互に示されることで、個々の理解が進化(深化・拡充)するという関係である。この両者に共通する「双方向で互恵的な協力関係」が存在することが、本稿でイメージする〈共同体〉である。決して子どもたちの意見を集約し、1つのものとしてまとめたり、1つの目標に向かって一致団結することが本稿にて述べる〈共同体〉の姿ではない。本稿における〈共同体〉では、子どもたちの1人1人の学びをより深めていくことを主眼としている。しかしながら佐藤の述べるように「どんな学びも個人で行われることはない」のであり、学びは「対象・他者・自己との対話による意味と関係による編み直し」である。だからこそ〈共同体〉として、他者と共に学び合う関係性の構築が重要である。

最後に、こうした〈共同体〉の構成メンバーである。この〈共同体〉における構成員は、子どもたちだけでなく、教師も保護者も地域住民も構成員として参画していくことが求められる。これはOECDが提唱した「共同エージェンシー」の考え方を参考にしたものであり、子どもたちの学びを取り巻くより広い関係性を創造していく必要性を感じたためである。

3 他者と協同して学び合う〈共同体〉の授業の具体-石井の授業分析 1-

(1)石井の授業分析 1

①石井の授業の概要

今回の研究において取り上げる授業は石井順治が今から約30年前(石井の授業実践を所収した書籍は1991年6月発行であるが、授業実践年については具体的な記述が不明のため約30年前としている)に四日市市立下野小学校5年生を対象

に行った研究授業である。内容は「文字の根っこ」と題されている。本授業では教師はまず象形文字を描いたカードを提示した。子どもたちは次々に答えていく。そこで教師は「鳩」の文字のカードを示した。子どもたちは様々な予測を立てるが、これは形声文字と呼ばれる音から誕生した感じであることを知る。

次に象形文字から文字の字源を調べてきていた5班・4班(発表順)の発表が行われた。最後に教師は「島」という感じに着目させ、由来についての論争が今なお続いていることを伝えて、授業は終了した。なお、本授業は『国語I 漢字の字源をさぐる』(1991年、岩波書店)に載っているものを活用した。

②石井の授業の具体

石井の授業実践を分析する視点として以下の項目によるカテゴライズを行った。教師側の視点として「提示」「問い」「指名」「説明」「受容」「共感」「指示」「その他」とした。学習者側の反応は、「応答」「驚き」「疑問」「発表」「感想」「その他」である。

〈資料1〉〈資料2〉はその出現回数を表としてあらわしたものである。

〈資料1〉授業実践者(石井順治)の場面

項目	出現数	割合
提示	7	12.5%
問い	56	35.0%
指名	11	6.8%
説明	24	15.0%
受容	10	6.2%
共感	3	1.8%
指示	10	6.2%
その他	39	24.3%
合計	160	99.6% ※少数第一位 以下切り捨て

〈資料2〉学習者の反応

項目	出現数	割合
応答	94	46.7%
驚き	13	6.4%
疑問	18	8.9%
発表	14	6.9%
感想	12	5.9%
その他	50	24.8%
合計	201	99.6% ※少数第一位

以上の表を見てみると、本授業での石井は全体の35%を「問い」で構成している。それに対する子どもたちの反応も「応答」が44%を占めている。このことから本授業の半数程度は教師と子ども達との「問い-応答」の形式によって成り立っていることが伺える。石井は「協同」や「対話」の重要性を著書において繰り返し述べている。にもかかわらず、彼の授業においては「話し合い」や「グループ活動」の時間はほとんど見られなかった。

これらからは「グループ協議」や「班活動」等の活動形態ではなく、そこで行われている「対話」を重要視していることがよくわかる。石井は著書の中で度々「学び合う学び」という言葉を使用している。そして『学び合う学び』の授業づくりで強調してきたのは『聴き合う』ということと互いの考えを『つなぐ』ということだった」と述べている。以上のことを踏まえ、石井の授業実践を「聴き合う」「つなぐ」という二つの側面から見ていきたい。

次の〈資料3〉は石井の授業実践の一部を切り取ったものである。

〈資料3〉石井の授業実践の一部

『国語I 漢字の字源をさぐる』(pp125-pp126)より筆者が作成

教師：じゃ今の五班の発表を聞いて、あれがいいなあとかね、あれはこうだぞとか自分の意見があるでしょう。はい、聞かしてください。谷口さん。

谷口：「男」というのはいいなと思った。

(中略)

教師：うん、自身がないと言ったところだね。

元紀：ぼくは「仲」という字は五班は自信がないと言ったけど、ぼくはあれでいいと思います。

学：ぼくは、「仲間」の中という字の真ん中の棒のところがありません。

教師：あのさ、五班であれが自信がないという理由何かあったでしょう。どういう理由だった？

伊藤：あのね、この「中」が、中川になっていて、真ん中に線が入るとるやろ。あれが何かかなと思って。

梅谷：初めぼくがね、あれは人が輪になって仲間を作っているときに線が入ってきて、半分になって、仲間割れをするというふうになったん。

教師：仲間割れではおかしいと思ったんやな、

うん。

これを見ると、石井の授業は発問と応答の形式によってなりたっていることは確かだが、その応答の内容は単純なものではない。そこから石井の意図を3点捉えることができる。

1点目は「聴き合う」ことを重視しているということである。例えば、「じゃ今の発言を聞いて、あれがいいなとかね、あれはこうだぞとか自分の意見があるでしょう。はい、聞かしてください」という言葉かけがある。「発表してください」ではなく「聞かせてください」と促したところに、「聴き合う」ことを重視した石井の思いが表出している。

2点目は石井が意識していることとして、問いや応答ではあるが、子どもたち相互の考えをつなぐとしている様子が捉えられる。例えば、石井は「あれ自信ないなという理由があったでしょう。どういう理由だった？」と尋ねている。これは「問い」として分類できるが、5班の発表の内容を受け止め、全体に「つなぐ」役割を果たしている。この後に子どもたちは「仲」という漢字についての疑問を出し合っている。3点目は、子ども達の発言に対する対応であり、評価をしないということである。教室談話を分析したMehan(1979)が明らかにしたように、教師の応答には、「IRE」(教師の「開始(Initiation)」-生徒の「応答」-教師の「評価」)という関係があり、教師は最後に子どもの発言に対して「評価」を行う。それが正誤になる場合もあるし、価値づけとなることもあるが、それは教師の評価である。そうした評価を石井は子どもたちの発言に対してほとんど下していない。子どもたちの応答に対して、「よい」とも「悪い」とも言っておらず、あくまでもその発言を受け止めることに徹している。このことから、子どもたちの発言を誘導することのないように徹する石井の姿が導出される。

このように授業を分析してみると、石井の授業は決して一方的な発問の繰り返しではない。発問の中にも協同的な学びに向かうような言葉がちりばめられている。

③石井の授業から導出できるもの

石井の授業からは、協同的な学びを実現するための教師のあり方についての具体的な姿が導出できた。それは何よりも個の学びを大切にすることであり、それを支えるものとして①「聴き合う」理念、②「つなぐ」の理念、③子どもの発言に対して評価を与えない、の3点である。

一方、石井自身は授業実践後この授業に対してその後、どう考えたのか。この授業の研究会で石井(2014)は、「一人ひとりの子どもとあぐらをかいているようなよさ」があり、「学級に『ホンワカ』と学べる、いわば安心感がある」ということを指摘され、「全ての子どもの学びを保証しようとするわたしにとってうれしいことでした」と述べている。ここから、石井が子ども相互の関係性を重視していることが捉えられる。

しかし、それと同時に「それだけでは、子ども同士の対話の深まりが生まれず、問い詰めない曖昧さが思考を鍛えなくしている」という指摘も受けたという。このことを受け、石井に学級の中の「安心感」と、「子ども間の対話と思考の深まりを成り立たせる」ことを両立するために方策を模索し始める。

次項では、この”学級の中の「安心感」と、「子ども間の対話と思考の深まりを成り立たせる」ことを両立”させることを実現させたと考えられる実践の考察を行う。こうした石井の授業から導出された「個の学びを大切にすること」という理念は、もう1つの授業を通すと明確になるからである。

(2)石井の授業分析 2

①授業の概要

本授業は、四日市市立浜田小学校で行われた小学4年生国語の「ごんぎつね」の公開授業である。授業者は一見寿紀であり、石井は参観者として本授業に立ち会った。

本授業の展開を3つの場面に分けられる。

①音読

②1回目のグループ活動

③2回目のグループ活動

石井は、そのうちの③の場面に注目し、そのありようを著書で抜き出している。

〈資料4〉石井が参観した授業の一部①

『「対話的学び」をつくる・聴き合い学び合う授業』p138より筆者が作成

【和彦】(神様に)やきもちやいて、褒めてもらいたって(1回目のグループ活動で)言ったじゃん。だから中に入ってまででもいいから、褒めてもらいたいから、中まで入って渡しに行った。兵十に気づいてもらって「ああ、ゴンが持ってきてくれていたんだな。ありがとな」と褒めてもらいたいから。

【さつき】違う意見でごめん。「こっそり」って書いてあるから、見つけられなくな

ったんじゃない？

【和彦】でも、いきなりだと思いきりビューーと(鉄砲を向ける真似をして)なったら意味がないから、ゆっくり入って、「あっ、ごん、お前、持ってきてくれたんか」となったらと思ったんじゃない。

【義行】「ごん、お前だったのか、ありがとな」というのは(もっと仲のよいときはいいけど)、仲直りしていないし、仲良くなっていないから、ごんと兵十は仲良くしていない。

この場面では、和彦の意見に対し、さつきが「違う意見でごめん」と断って、別の意見を持ち出してきている。義行もさつきの意見に同調的である。石井はこれを「一途にごんの気持ちになる和彦と、ごんの置かれている状況を考える2人との違い」と評している。まさのここでは個人個人の読みがぶつかり、食い違いが起こっている。それは「ごんの気持ち」に寄り添って読んだのか、「ごんの置かれている状況」に寄り添って読んだかの違いであり、どちらかが「正解」であるというものではない。それは、相互のこれまでの生活が背景となったそれぞれの生き方や考え方であり、その子独自のものである。

石井は同書の中で「文学の読みにおける対話は、各人の読みの陳列の場ではない」と述べている。この場面では、和彦の読みも、さつきの読みも、義行の読みも全て尊重されるべきものである。しかし、それをただ単に「陳列」し、どの読みも「正解」であるとする個人個人の学びが深まっていけない。自らの読みとは異なる他者の意見と出会うことにより、石井の言葉を借りれば「テキストとの対話が生まれ、自分自身との対話が生まれる。」

それはこの後、子どもたちの話し合いがどのように進んでいったかを見ても明らかである。〈資料4〉の後の話し合いの様子を〈資料5〉として新たに提示する。

〈資料5〉石井が参観した授業の一部②

『「対話的学び」をつくる・聴き合い学び合う授業』pp139-pp140より筆者が作成

【希美】いつもと同じように、兵十のところへ持っていったんじゃない？

【さつき】褒めてもらいたいという気持ち、あるのかなあ。それに、なんというか、……つぐないが終わっていないからじゃないかなあ。

【義行】いつもと同じように、兵十のいえに、こっそり入ったんじゃないかなあ。

【さつき】見つかりたくなかったんじゃないかなあ。

【義行】つぐないが終わっていないから持って行ったんだと思う。でも、褒められたい気持ちもあるのかなあ…？

【さつき】……うーん。どうだろうなあ？ なんでこっそり入ったんかなあ。

ここではさつき和彦と異なった意見を持っていたさつきの思考が揺れている。〈資料4〉で提示した場面では『こっそり』って書いてあるから、見つかりたくなかったんじゃない？」と言っていた彼女が、ここでは「なんでこっそり入ったんかなあ」と疑問を感じている。なぜさつきの意見は揺れ動いたのか。それは自分とは違った視点で読んでいた和彦の意見と出会ったからである。まさにここでさつきの学びは深まりを見せる。他者との意見交流が彼女に新たな読みの世界を切り開いたと考えられる場面である。

この場面はまさに、石井の追究した”学級の中の「安心感」と、「子ども間の対話と思考の深まりを成り立たせる」ことの両立が図られているといえるだろう。

4 理念を具体化する際の課題-自己の実践から見いだせた課題-

(1)自身の教師としての理念について

筆者は、今後の教育では子どもたち個人の能力だけでなく、その共同体の在り方にまで目を向ける必要があると考えている。また、それを具現化するものとして、これまで記述し、2(1)の〈共同体〉のイメージにも記述したように、学校の中に学び合える〈共同体〉の構築が必要だと考えている。

筆者は、学校の中に「学び合える」〈共同体〉を創りたいという理念を持っている。それは誰もが対等に学べる場であり、社会に対して開かれた場として機能することを想定していた。〈共同体〉は、連帯や団結感でつながるものではなく、「学び」によってつながっている〈共同体〉である。その「学び合える」〈共同体〉の骨子となっているのが「学びの共同体」であり、筆者は子どもたちの探究的な活動を促せる授業実践を目指している。そのためには教師は教室内で子どもたちをコーディネーターする役割を担う必要がある。ここでいうコーディネーターとは、子どもたちの言葉と言葉をつなぎ、集団による熟議の場づくりと、それぞれ個の考え

を深めることを支援することである。ゆえに教師は、何よりも子どもたちの声が聞こえるようにならなければならない。

しかしながら、大変残念なことに、筆者は実習での授業中、子どもたちの発言を聞き取ることが出来なかった。むろん言葉は聞こえていたが、しかしそれは子どもたちが発表している時のことだ。子どもたちが不意につぶやいた言葉、友達と交わっていた会話などはほとんど聞き取ることが出来なかった。発表している子についても、その発言の一部分しか記憶できず、しかもその子の発言を勝手に自分でまとめて解釈していた。

では、なぜそのようになったのか。次項では具体を示しながら、その理由を追究する。

(2)理念を具体化する際に発生した課題について

①授業の具体

この授業は2020年の10月に福岡県内の小学校において実習の一部として実施した。小学校6年生を対象とした社会科・歴史の授業である。授業内容は、近代化した明治の日本が「日清戦争」へと歩いていく過程を学習する授業である。この授業の内の一場面を〈資料4〉にその瞬間の筆者の思考も含めて提示する。教師(筆者)がフランスの画家ビゴアの風刺画を提示した場面である。

〈資料6〉筆者の授業の一部

筆者の発言	児童の発言	その時に生じた筆者の思考
(写真資料提示) T:これ何? T:どう見える? T:踊っているね。	C:踊っている。	そうそう、その通り。
T:踊っていない? T:鏡見ている。	C:いや踊っていない C:鏡見てる	え、踊っていないように見えるの?(授業展開上)困るなあ。
T:めっちゃおしゃれな感じなんやね。こ	C:洋服	

でいるかによって、授業の様相は大きく異なる。「聴き合う」と「つなぐ」を意識していた石井の授業が協同的であったのに対し、授業展開に意識を向けていた筆者の授業は、子どもたちを強引に誘導しようとしていた。むろんこれらには、熟達者と実習生という経験、立場の違いがあったが、しかし意識の差が授業の様相を変えたことは明らかである。

また、理念の具体化には、その理念を内包していると思われる授業実践を分析する必要がある。今回はそれを石井順治の授業に求めたが、分析対象の数が不足している。加えて本研究に使用した石井の授業実践は今から約30年前と古く、当時の状況、また石井自身の理念も変化しているものがあった。そのため石井の著書から「ごんぎつね」の授業も分析対象として取り上げた。

次に課題として挙げられるのが、理念を具体化するための児童の関わり方や児童の学習の集積、学習に対する意識の転換に働きかけることである。学び合える〈共同体〉形成のためには、他者の意見を尋ねる習慣や、態度、他者の意見と自己の意見の違いを追究する意識、相互の安心感の醸成などを意図的・計画的に育てていくことが必要である。

5 研究のまとめ

(1)成果

成果としては次の3点である。

1点目は、教師の声かけ、発問、受容、共感などの姿勢が〈共同体〉形成において重要な役割を果たしていることである。石井の授業実践では、幾度となく教師の共感的・受容的な声掛けが見られた。

2点目は、〈共同体〉という集団の中においても、個人の学びを疎かにしてはならないということである。個人の学びを深めるために他者が存在する、というのは石井が取り上げた「ごんぎつね」の実践からも読み取れる。

3点目は、理念の具体化には教師の意識が重要であるということである。教師が子どもの発言、作品、記述にどのような意味づけをしていくのか。そこには必ず教師の意識が表出する。子どもの意見が出ないからと言って無理矢理誘導した筆者には、「授業は指導案通りに進まなければ失敗だ」という意識が存在していた。その結果、私が意図していた〈共同体〉とは全くかけ離れたものが生まれた。

(2)課題

今後の研究の課題として、以下の2点が挙げられる。

まず1点目は、今回導出した理念を、今後筆者の授業実践の中にどう具現化していくかということである。石井の授業分析において、授業内における教師のありようを導き出したが、しかしこれをそのまま模倣すればいいわけではない。教科の内容や子ども達の様子、及び授業者となる筆者の特性から、理念を基に筆者自らがアレンジを加えていく必要がある。

次に2点目は、〈共同体〉として集団相互の関係性を追究しつつ、個々の学びも保障し追究していくことである。集団を重視するあまり、個々の意見が集団の中の埋没してしまうようなことは避けなければならない。佐藤は「個人作業の協同化」という言葉を使用しているが、まさに個人個人の学びを他者とのかかわりの中で深めていく取り組みの必要性を感じている。

6 おわりに

本研究を進めるにあたり、筆者の〈共同体〉観に揺らぎが生まれている。石井の授業は〈共同体〉であっても、個人の学びの深まりが重要であるということを示唆していた。〈共同体〉と聞くと、一致団結し一つの目標に向けて努力する姿を思い描いてしまいがちだが、自分の学びの深まりのために他者が必要、という観点が重要なのではないか。他者は個人のために存在し、それぞれが現状の学びを深化させるために存在すると考えるべきであろう。そうであるならばBaxterが表現した「Learning Partner」として他者が存在するコミュニティであるということかもしれない。今後は佐藤が指摘したように、「個人作業の協同化」という観点から更に〈共同体〉を見つめ直していきたい。

主な引用・参考文献

- 稲垣忠彦・谷川俊太郎・河合隼雄ら編著『国語I 漢字の字源をさぐる』岩波書店 pp125-pp126
 石井順治(2014)『続・教師の話し方・聴き方-学びの深まりのために-』ぎょうせい pp157-pp158
 石井順治(2019)『「対話的学び」をつくる-聴き合い学び合う授業』ぎょうせい p3, pp138-pp140
 佐藤学(2012)『学校を改革する-学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット p17, p25, p27p30, p33, p34
 鶴田清司(2006)「『反省的実践』としての〈解釈型〉の授業-石井順治の授業における出来事を中心

- に-」『全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨衆 111(0)』全国国語教育学会 p23, p25
- 内閣府「society5.0-科学技術政策-」〈https://www.8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html〉最終閲覧日:2021年1月25日
- 本渡葵(2016)「Kegan、Baxter、Lowenthalの論考に基づくカリキュラムの指標案-“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育カリキュラム開発に向けて-」(『国語教育思想研究(12)』国語教育思想研究会)
- 松浦加奈子(2015)「授業秩序はどのように形成されるのか-児童間の発話管理に着目して-」『教育社会学研究 96(0)』日本教育社会学会 p220
- OECD(2018) 邦訳:文部科学省初等中等教育局教育家庭科教育課程企画室「OECD Education2030について」〈https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf〉最終閲覧日 2021年1月24日
- Robert Kegan 邦訳:池松千秋(2013)『なぜ人と組織は変わらないのか-ハーバード流 自己変革の理論と実践』英治出版

