

研究論文

市民的言語ゲームによる正統的周辺参加としての授業の開発研究 —小学校社会科第4学年単元「ごみげん量ナンバーワンプロジェクト」の実践を中心に—

青木 麻穂

A Study on the Development of Social Studies Class as Legitimate Peripheral Participation in Civil Society:

A Case of the 4th Grade at Elementary School Unit “Project for Garbage Reduction”

Maho AOKI

【要約】学校に閉じられた知識や技能を習得する学習観から脱却し、市民社会の状況の中で他者とかわり、自己、活動、世界を構築する新たな学習の開発を目指す。そのため、古参者と協働し、社会的問題解決に向かう授業の開発と分析を行った。その結果、市民社会の言語ゲームへの参加が市民的な語りを可能にすること、さらにコンフリクトが学校共同体のルールを揺るがし、新たな実践を生む可能性を秘めていることが明らかとなった。

【キーワード】正統的周辺参加、言語ゲーム、ルール、市民社会、コンフリクト

1. 問題の所在

本研究の目的は、学校的文脈の内に閉じこもって知識や技能を習得する学習観から脱却し、学習という行為を、状況や他者とのかわりの中で新たな意味や価値を創り上げていくものとして捉えなおすことである。これまでは、学校教育における学習を、学習者個人による事実に、概念的知識の習得、形成とする考えが自明であった。しかし、こうした学習観においては、学習者個人と、彼らが埋め込まれている状況とが切り離され、個人の非常に限定的な能力にしか目が向けられない。すなわち、学習者の周囲にいる他者や状況との関係性、それらによって構築された豊かな学習の意味や価値は見過ごされてしまうのである。

また、授業において扱われる内容や問いに関する議論も、学習者が暮らす現実的文脈から切り離された、学校的文脈の中でなされることがほとんどである。現実の社会的事象や人々の働き、工夫などについて取り扱う実践は数多くあるものの、

それらについての議論はあくまでも学校の文脈において行われ、現実的文脈に及ぶことはほとんどない。こうした学校共同体の内からの客観的な語りに留まっていたは、たとえ現実の事象や課題を扱っていたとしても、それらは学習者にとって他人事ではなく、自己や活動の変容を促すものにはなり得ない。また、学校の内に閉じた学習活動においては、現実にかかる様々な矛盾や葛藤は軽視や排除の対象となる。そして、ある特定の内容や解釈を「正解」として理解し、習得することに価値が置かれる言説が強く構成されているのである。このように学校的文脈の内だけでの語りに留まっていたは、学校共同体と現実社会とが乖離し、学びの真正性が保証されない。すなわち、学習者にとっての学びの意味が失われてしまうのである。

これらの課題を乗り越えるべく、本研究においては、学習という行為を、学習者が埋め込まれた状況と、かわる他者との相互行為を通し、現実社会の文脈の中で、新たな意味や価値を構築して

いくものとして捉える学習観に基づく実践を試みた。実践及び分析において依拠したのは、レイヴ (Lave, J.) とウェンガー (Wenger, E.) による正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の学習論である。彼らによれば、学習とは、実践共同体への参加であり、知識や技能の習得を越えて、自己、活動及び世界を相互構成していく行為であると言う。このように、学習者を取り巻く世界や、学習者が埋め込まれた状況や他者とのかわりにまで目を向けるような、社会的で文化的な行為としての学習について探究した。

なお、ヴィトゲンシュタイン (Wittgenstein, L.) が明らかにしたように、学習をはじめ、人間のあらゆる行為、活動及び世界は言語、すなわち語ることによって可能になる。よって今回は言語ゲームの見方も加え、学習活動において展開された語りやルールにも注目し、分析を行った。

2. 正統的周辺参加と社会的構築主義

(1) 自己と世界を創る正統的周辺参加

正統的周辺参加の理論は、サッチマン (Suchman, L.A.) の状況行為論 (situated action) を受け継ぐものである。状況行為論では、人間のあらゆる行為を状況に埋め込まれたものであると見る。この「状況」とは、社会的環境と物理的環境によって構成されている。行為が状況に埋め込まれるのであれば、行為と状況とは相互構成的であるといえる。学習という行為も例外ではない。レイヴとウェンガーは学習について「それは幅広い理解が全人格を取り込むものであり、事実に知識のかたまりを『受容する』ようなものではないことを強調し、世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方をとった。」(レイヴ/ウェンガー 2013: 7) と述べている。学習する者が学習者となり、学習活動を行う、そして学習活動によって、学習対象となる世界がつけられる、というように、学習とは、学習者、活動、世界の三者が、互いに互いを構成していく行為であると位置づけられている。

ここでは、知識や技能が個人の内面に習得されていくものであるとする内化 (internalization) の見方からの脱却が図られている。内化の学習観においては、学習という行為が個人レベルで捉えられるため、個人と世界とを切り離すように語られる。しかしながら、人間は周囲の人々と協働し、様々なリソースを活用しながら、自身を拡張するように文化的行為を行っている。よって、個人の内面ばかりが注視される内化の学習観に基づいた実践に留まることは、人間の行為における状況や他者との関係性を軽視し、文化的行為の豊かさや可能性を見過ごす危険性があるといえる。

状況行為論を受けて、レイヴとウェンガーはあらゆる学習を、学習者による実践共同体 (community of practice) への、正統的で周辺的な参加であると述べている。実践共同体とは、社会において一定の目的を共有し、実践を行う人びとの集まりのことを指す。実践共同体への参加を通して、新参者である学習者は共同体の一員としてのアイデンティティを形成し、徐々に参加の度合いを高めながら熟達していく。また、実践共同体での活動および共同体そのものも、新参者である学習者と、共同体に所属している古参者によって構成されていく。よって学習の成果も、知識や技能の習得を越え、学習者が共同体の一員として一人前になっていくことである。また、学習者と活動、世界を相互構成的なものとして捉えれば、共同体における新たな意味ある活動及び社会の再生産もまた、学習の成果として評価すべきである。

なお、学習者が新参者として実践共同体に参加する場合、避けては通れないのがコンフリクトの発生である。コンフリクトとは、学習者と古参者、学習者と実践共同体の状況等、学習者と何らかの間の関係性において起こる対立や葛藤のことを指す。例えば、実践共同体において長年実践を重ねてきた古参者は、新参者である学習者が一人前のように語ることに抵抗を感じる可能性もあるだろう。新参者もまた、周辺的で新たな語りを展開する中で、ベテランである古参者からの批判を受けたり、実践共同体における制度、条件、常識など

とぶつかったりすることがある。しかし、このコンフリクトこそ、新参者と古参者、双方のアイデンティティを揺るがし、共同体の活動及び世界に影響を与えていく可能性もあるため、むしろ歓迎すべきものであると言える。逆にコンフリクトが弱いと、共同体への参加の度合いが低いともいえよう。葛藤や対立に目を向け、それを乗り越えるように語るからこそ、実践共同体の一員としての自己を強く形成し、活動及び世界をより良いものへと再構成していくことへとつながる。

さらに、正統的周辺参加としての学習において重視したいのが、言語的实践、すなわち実践における「語り」である。レイヴとウェンガーは、「実践について語ることに実践の中で語るものの区別を洗練させる必要がある。実践の中での語りはそれ自体実践の中で語ること（たとえば、進行中の活動の進展に必要な情報の交換）と実践について語ること（たとえば、物語、共同体内の伝承）の両方を含んでいる」（レイヴ／ウェンガー 2013：94-95）と、学習者が実践の外側から「実践について」語ること（*talking about a practice*）と、「実践の中で」語ること（*talking within a practice*）を明瞭に区別すべきとしている。実践について語る場合には、あくまでも実践の外から、客観的な視点において語るに留まる。しかし、実践の中で語ること、もしくは実践の中で「実践として語る」ことは、実践共同体の状況に強く埋め込まれた語りとなる。さらに、状況そのものも学習者の語りによって構成されていくのである。また、実践の中で上手く語れるようになることが、実践共同体における熟達であると言える。まさに、「新参者にとっての目的は、したがって、正統的周辺参加の代用として語りから学ぶということではなく、正統的周辺参加への鍵として語ることを学ぶということである」（レイヴ／ウェンガー 2013：95）といえる。なお、仮に実践について語ることがあったとしても、実践の中で語るることの一部として、実践を作る材料になる場合には、実践の中で、実践として語ることになる。

このように、正統的周辺参加の理論は、実践共

同体の参加による学習者と世界、活動の相互構築という新しい学習の見方をもたらす。また、実践の中で、そこで発生する葛藤や対立等のコンフリクトも含めた語りを学ぶことこそが、真の実践共同体への参加であると言える。

(2) 言語が世界を創る

正統的周辺参加の理論においても、語りの区別が強調されていたが、自己、活動、世界の構築はまさに語ることによって行われる。そこで本研究においては、言語ゲームの見方から分析を行った。

中川敏は、人々が物事に意味付けをしていく上での規則の体系である文化を「ゲーム」であると述べている。人間はそれぞれの共同体におけるゲームに参加し、ゲームのルールに基づいて語り、行為している。このようなゲームの中での語り方は「言語ゲーム」と名付けられている。

言語ゲームの理論を提唱したヴィトゲンシュタインは、『『意味 (Bedeutung)』』という語が用いられる一全ての場合ではないとしても一大多数の場合に於いて、人はこの語をこう説明する事が出来る：或る語の意味とは、言語ゲームに於けるその語の使用 (Gebrauch) である」（ヴィトゲンシュタイン 2010：33）と述べている。すなわち、物事の意味とは「真理」「本質」「実在」として世界の中に存在するのではなく、言語ゲームのルールの中で人々はその語を使う仕方によって、形作られていくのである。まさに、「意味は規則の体系(ゲーム)の中で生まれる」（中川 2009：16）のであり、「語りが現実をつくる」のである。

また、ゲームにのめり込んでいる人にとって、ルールは当然のものとして受け入れられ、疑いの余地はない。しかしながら、「意味はゲームの中で生まれる」のであるならば、ゲームの外側から眺めている人にとっては、そのルールに根拠はなく、無意味なものに見えてくるのである。ゲームにおけるルールを創り出しているのは、共同体の中にある様々な言説、権力、システム等々である。このルールもまた、ゆるぎない実在としてあるのではなく、そのゲームの中で人々が言語を用いて実

践を重ねる中で構築されてきたものである。まさに、共同体の人々、活動、ルールは相互に構成されていくものであると言える。なお、言語ゲームのルールは、他の共同体のルールとぶつかったり、ルールによって共同体の人々に不利益が及んでいることが明らかになったりなど、ルールが揺るがされるようなことが起こった場合には、徐々に変化するのである。

(3) 市民的言語ゲームへと参加する授業

上の2つの理論を基に考えると、正統的周辺参加は、言語ゲームへの参加であるとみることができ。社会自体も実体として存在するのではなく、言語を用いて行われるゲームに過ぎない。これらを踏まえ、授業原理として次の3点を提示する。

1つ目は、学習を語りによって自己、活動、世界（言語ゲーム）を構築していく行為として捉える視点である。ここでは、世界から遮断するように個人を捉える学習観からの脱却を図る。先にも述べたように、あらゆる行為は状況に埋め込まれており、豊かな文化的行為は、周囲へと自己を拡張し、他者と関わることによって行われる。よって、学校における学習という行為も、学習者が、埋め込まれた状況の中で他者と共に語ることで生まれた活動、および言語ゲームにおけるルールの変容というように、個人を超越して行われるものとして捉える必要がある。

なお、ここで言う「自己」とは、状況や他者との関係性の中で変容し、つくられていく唯一の全人格的な<わたし>である。実践共同体の一員として、共同体の発展に貢献するように、その時その場の状況に応じて柔軟に、適切に行為していくことが求められるのである。

また、レイヴとウェンガーの著書を翻訳した佐伯胖は、「つまり、学習というのは、『学び取る』とか『身につける』というよりも、『世の中のタメになること—いわば、シゴト—をやる』ことなんだという」（佐伯2013：p.186）と述べている。すなわち、学習を社会的実践の一部とし、語りによって、参加する共同体の発展に資するような新し

い現実、意味や価値が生み出されていくことを、学習の成果であると捉えるのである。

2つ目は、参加の対象を市民社会の実践共同体とする視点である。これまでは、市民社会について授業で取り扱ったとしても、学校共同体の内から、市民社会の「実践について」語ることに留まっていた。すなわち、市民社会についての知識や技能を習得するように学ぶという学校共同体に参加し、そこで「実践として」語る活動は数多くあるが、学校外部の市民社会の実践共同体に参加し、「実践として」語る活動は少ないと考える。

しかし、学習者が現実の状況の中で、社会課題を自分事として語るためには、学校共同体を本物の実践へのアクセスの場とし、そこから教師及び児童生徒が市民社会の実践共同体へと正統的、周辺的に参加していく必要がある。先の学習観とも関連付けると、学校共同体で習得した知識や技能を将来的に応用するというのではなく、学校共同体に所属している段階である今、この場で、児童生徒が市民社会の実践共同体へと参加し、新参者として語り始めるべきであると言える。

なお、ここでいう「市民」とは、民主的決定について意見を述べる政治的市民のことを指す。これは、社会科という教科が、戦後、民主主義社会の実現に向けて設立された教科であることに依拠する。学校共同体に参加している段階であっても、市民社会の実践共同体の発展に向けた活動を創り出していくように語る必要があるのである。

また、参加する共同体が変われば、語りのルールも変化する。例えば、学校共同体においては、教科書等がルールブックとなり、社会についてのある一定の事実や解釈を答え、それが「正解」か「不正解」かで評価がなされる。こうしたルールは、ペーパーテスト等のシステムによって強化されている。一方、市民社会の実践共同体においては、確固としたゆるぎない「正解」などは無く、その時その場のアドホックな状況や他者とのかわりによって、意味や価値を創り出すように語る必要がある。正解がないが故に、新参者である学習者は、古参者や、実践共同体における様々な制

度や前提等とぶつかり、コンフリクトが発生する。しかし、このコンフリクトを乗り越えるように対話を重ねていくことが、実践共同体の発展に資する、新たな現実を生み出す言語ゲームに繋がる。このように、学習者が学校共同体を越えて新たなルールの中で語る授業を展開することによって、現実的文脈の中での真正の学びが実現できるのではないかと考える。

ここで、学校共同体における「実践として」の語りと、市民社会の「実践として」の語りとが、区別できるのかという疑問が立ち上がってくる。なぜなら、学校共同体そのものは市民社会に埋め込まれており、その中で構築されたものであると言えるからである。実際、学校共同体の中での語り、市民的实践としての語りは重なる部分があり、厳密に分けられるものではない。ここでは、授業というシステムの中で語りながらも、あくまでも学校的文脈のみにとらわれず、市民社会の実践共同体における実践をよりよくしていくための、新たな言語ゲームの展開を目指すのである。

さらに、授業言語ゲームにおける語りのルールに大きな影響を与えるのが、評価である。評価においても、周囲のリソースから切り離された個人の能力へ焦点を当てることからの脱却を図る。すなわち、市民社会の実践共同体への参加を通した語りの変化や構成された現実について、市民社会の実践共同体のルールの中で評価していくのである。そのため、教師だけではなく、実践共同体の古参者も参加し、学習者が生み出した成果について、現実的文脈を踏まえて評価する必要がある。実践と評価の両面において、学校的文脈の中で「実践として」語るルールから、現実的文脈の中で「実践として」語るルールへの転換を求めるのである。

3つ目は、小学校社会科授業の構成についてである。授業の目標は、学習者が市民社会の実践共同体の言語ゲームへと参加し、他者との相互行為を通して、社会的問題解決に向けて市民として語り、新たな活動や世界を構築していくことである。児童生徒が古参者と共に「実践として」語る新たな授業言語ゲームを構築し、市民社会の実践共同

体の発展に向けた新たな現実や語りのルールの変容も目指している。

ここで、いかに語ることが市民としての語りなのか、という問いが生まれる。なぜなら、市民として実践共同体の発展に貢献する語りであったかどうかは、厳密な規準や段階が設定できるものではなく、活動を後から振りかえって評価できるものであるからである。そこで、「市民として語る」という目標は、達成規準を示すものというよりも、市民社会での実践における語りの方向性として捉える。実践共同体の問題を解決し、よりよく発展させていこうという方向性を新参者と古参者で共有し、共に議論を重ねていく。そして、活動のプロセス及び単元終了後の成果物等を見ながら、それが共同体の発展に資するような語りであったかどうかを振り返っていくのである。

目標に応じた授業の内容は、市民社会の実践共同体の中にある社会的課題解決を目指して、新参者と古参者が共に語る言語ゲームの展開である。授業においては、学習者と実践共同体の古参者とが協働して考えるべき社会的な問題を取り扱う。そして、状況や、児童、教師、実践共同体の古参者などの他者との相互行為を通して考え、よりよい解決策を模索することを目指す。

授業の方法は、実践共同体の言語ゲームへと参加し、古参者と共に学ぶ場面の設定である。ゲームの中で生まれた課題について、新参者である学習者と古参者との協働を通して探究し、新たな意味や価値を構築していくように学ぶことができるようにする。

3. 単元「ごみげん量ナンバーワンプロジェクト」

(1) 小学校社会科授業の開発

上の原理に基づき、本研究では、小学校第4学年社会科「ごみのしよりと利用」の単元に位置づけ、「佐賀市ごみげん量ナンバーワンプロジェクト」というテーマの下、授業開発および実践⁽¹⁾を行った。現在、資源問題や地球温暖化、最終処分場の残余容量問題など、廃棄物処理を取り巻く問題は深刻であり、更なる取り組みが必要とされている。

こうした現状を踏まえ、本單元においては、児童が廃棄物処理に関する社会的な課題や、現在行われている取り組みについて知り、市のごみ問題解決につながる新たな取り組みを、ごみ処理に関する実践共同体の古参者と共に考え、提案する活動を行った。

単元の目標は「佐賀市のごみ処理事業の現状や現在の取り組みについて調べ、ごみ処理に関する問題に対して、他者（児童、教師、ごみ処理事業に関わる方々）との協働を通して探究し、地域社会の一員として問題解決のために効果的で新たな取り組みを提案することができる」と設定した。

今回、児童と共にごみ減量について考えていくラーニングパートナー⁽²⁾として、佐賀市役所循環型社会推進課、佐賀市エコプラザ、実習校のコミュニティの方々に、授業参加を依頼した。当初はラーニングパートナーへの提案場面を2回設ける予定で計画していた。しかし、授業進度等を鑑み、最終的には表1のような全13時間構成の内容に変更の上、実施した。

表1 単元の流れ（全13時間）

段階	時配	主な学習活動
設定 課題の	2	パフォーマンス課題の設定。
		企画書提案への見通し立て。
探究① 課題の	5	分別・収集、処理の流れやしきみ、リサイクルについての学習。
課題の探究②	5	ごみ減量に向けたアイデアについての話し合い。
		企画書作成・ラーニングパートナーへ提出。
		改善点の話し合い、改良。
まとめ	1	企画書まとめ、最終提出。 学習の振り返り。

(3) 小学校社会科授業の実践

授業実践は、2020年6月17日～7月20日にかけて、実習校第4学年の児童（34名）と共に行った。課題の設定の段階では、はじめ、佐賀市において市民一人当たりが一日に出すごみ量が全国的に見ても多いことや、ごみ処理に多額の費用が掛

かることについて共有し、市民社会がごみ減量という課題を抱えていることを意識できるようにした。こうした課題を基に、「佐賀市のごみに関する問題を調べ、佐賀市がごみげん量ナンバーワンになるための取り組みを考え、地いきの人にてい案しよう」というパフォーマンス課題を設定し、取り組みを考えるためにすべきこと、必要なことなどについて話し合い、見通しを立てるようにした。自分たちが考えたアイデアが、実際に市役所やエコプラザの職員の下へに届くことを伝えると、「一生懸命考えたい」「もっと考えなければいけない」など、活動に意義を感じ、意欲的に取り組もうとしている児童が多かった。

次に、ごみの収集から処理までの流れや仕組み、市におけるごみ減量に向けての問題や、問題解決に向けての市の取り組みについて共有した。

その後、更なるごみ減量に向けたアイデアを考案し、ラーニングパートナーに提案する活動を行った。最初に、児童が出したごみ減量のアイデアの内、似たものをつなげ、大まかにグルーピングし、実際に企画書として書き出していくアイデアを絞った。その上で、児童個人がそれぞれ企画書を書いていくようにした。その後、作成した企画書の内5つを、ラーニングパートナーに一度提出し、古参者の立場から率直な意見を頂いた。

1回目の提案後、ラーニングパートナーから提示された課題を基に「実行可能なアイデアにしていくためには」という視点で話し合い、課題を乗り越えるための「パワーアップポイント」を考え、企画書に改良を加える活動を行った。話し合いの中で児童は、課題に応じて、これまで自身が経験してきたことや、授業を受けたり、本を読んだりした中で知ったことを材料として、課題を乗り越えるための方法を探っていた。その際、それぞれのグループの課題に応じて、リソースとなる資料を提示していれば、さらに柔軟にアイデアを再構成できたのではないかと考える。その後、意見をふまえて改良した企画書をラーニングパートナーの下へ再提出した。

なお、今回児童には新参者として、トリックス

ター(trick star)⁽³⁾的役割を果たすことを期待した。トリックスターとは、実践共同体の常識やルールを揺るがし、混乱と変革のきっかけを与える存在のことである。実践共同体に周縁的に参加した新参加者は、そこで自明視されているルールを知らず、時にそれに反することをを行う場合がある。当たり前を揺るがす新参加者の行為は、実践共同体において混乱や葛藤、抵抗を生む。しかし、こうしたコンフリクトは、共同体において新たな実践の可能性があると突き付け、変革の一步となるのである。よって、児童にはトリックスターとして、ごみ処理に関する実践共同体の常識やルールにとられない、斬新な語りの展開を望んだ。

4. 児童の言語ゲーム参加におけるコンフリクト

(1) コンフリクトの分析

本実践においては、市民社会の実践共同体に参加し、他者との相互行為を通して問題解決に向けた新たな取り組みを提案すること、実践としての語りを通して市民的変容へと向かうことを目的としている。繰り返しになるが、市民社会の実践共同体において、実践として語ることを目指すうえで、コンフリクトの発生から逃れることはできない。本実践においても、大きく3つのタイプのコンフリクトが見られた。

1つ目は、学校共同体と市民社会の実践共同体のルールとの間に起こるコンフリクトである。学校共同体においては、いかなる問いに関してもある一定の「答え」があり、それを導き出すことに価値が置かれるルールの言語ゲームが行われている。しかしながら、市民社会の実践共同体の問題解決に明確な「答え」などなく、その時その場の状況における最適解を探っていくしかない。児童が新しい言語ゲームへと参加する際、こうした語りのルールの違いに困惑している児童が多くいた。また、学校共同体における社会科学習の目的は、社会的事象に関する知識や資料活用、まとめ等の技能の習得とみられることが多い。しかし、本実践においては、市民社会の問題解決に向けた取り組みの提案を実際に行い、実践共同体の発展に資

することや、市民的自己の形成をねらいとしている。こうした、これまでの学校共同体でのルールと、本実践においてのねらいの間でもコンフリクトが生じた。

2つ目は、新しい取り組みを考えようとする児童と実践共同体のルールとの間に起こるコンフリクトである。児童は新参加者として、常識にとらわれない新しい現実を生み出そうとして語る。しかし、そうした語りや、実践共同体における費用や人手の条件、これまでの実践によって構築された習慣等とぶつかるといった場面が見られた。

3つ目は、新参加者と古参加者という関係性の間に起こるコンフリクトである。市民社会の実践共同体において長年ベテランとして振る舞ってきた古参加者は、異なる共同体から参加してきた新参加者が実践について意見することに抵抗を覚える場合もある。しかしながら、共同体の再生産のために、古参加者もまた両義的立場に立つ新参加者から学び、新たな活動や世界を構築していく必要がある。

よって本実践では、これらのコンフリクトを乗り越え、市民社会の問題解決につながる活動、世界(言語ゲーム)の構築がなされたか、語りを通じた市民的変容があったのか分析した。分析の主なリソースは以下の4つである。

1つ目は、児童が作成した「佐賀市ごみげん量ナンバーワンプロジェクトき画書」である。1回目提案はA4サイズ、最終提案はB4サイズで作成した。提案のタイトル、提案を説明するための図や絵、説明文が書かれている

2つ目は、ラーニングパートナーからの意見を受け、課題解決のための「パワーアップポイント」を考えていく際のワークシートの記述である。

3つ目は、授業における発話の記録である。全13時間の授業の内、「ごみげん量ナンバーワンプロジェクト」として取り組みのアイディアを出し、議論することを中心とした6時間分の授業について、音声記録からトランスクリプトを作成した。

4つ目は、児童とラーニングパートナーの授業後インタビューの記録である。単元終了後、ラーニングパートナーに企画書を提出した児童2名と、

ラーニングパートナーの方々に対し、インタビューを行った。児童及びラーニングパートナーの発話記録についてはトランスクリプトを作成した。なお市役所の職員からは、書面にて授業についての意見を頂いたため、そちらを基に分析を行った。

(2) 共同体のルール間に起こるコンフリクト

まず、ごみ減量に向けてのアイデアを出す活動の序盤では、「チラシやポスターを作ってごみ減量や分別を呼びかける」など、現在行われている取り組みを強化することについての発言が多くみられた。しかし、問題解決に向かうための新しい語りはなかなか生まれなかった。「何を書いてよいのか分からない」という児童のつぶやきから、「正しい答え」を見つける従来の授業言語ゲームのルールと、価値構築的言語ゲームのルールとの間で抵抗や葛藤が生まれたことが窺える。

こうしたコンフリクトを乗り越えるためには、児童がアイデアの具体的なイメージを膨らませ、提案のねらいをより明確にするための教師の手立てが必要であった。今回は、「ポスターやチラシを作っても分別しない人がある」といった、現在行われている取り組みについての矛盾を指摘した児童の発言を取り上げたり、教師側から新しいアイデアをいくつか例示したりして、新しいアイデアを語ることに對しての抵抗が少ないルールへの更新を試みた。すると、教師や友人のアイデアを参考にして考え始める児童もいたが、取り組みをイメージすることが難しいと感じる児童も多かった。

(3) コンフリクトを乗り越えるように語る児童 A

ラーニングパートナーからの意見をふまえて企画書に改良を加える活動においては、新しい取り組みを考えようとする児童と実践共同体のルールとの間に起こるコンフリクトが発生していた。そこで、コンフリクトに対する児童の語りを、おおよそ3つのタイプに分類した。

1 つ目は、実践共同体のルールとのコンフリクトを乗り越え、新たな活動や現実を生み出そうと

しているタイプである。このタイプの児童は、ラーニングパートナーから与えられた課題に対して、児童なりにではあるが、なんとか解決策を見出そうとする言語ゲームを展開していた。ラーニングパートナーとの相互作用によって、児童の言語ゲームのルールに手間、費用、実効性など、実践共同体における語りのルールが加わった。その結果、これまでにはない新規のアイデアでありつつも、実践共同体における実現可能性を高めたアイデアとして再構築された。

一例として、児童 A の記述を紹介したい。児童 A は、食品包装ごみが燃えるごみの中でも大部分を占めているという問題を解決するために、食品を自分の家から持ってきた容器に入れて持ち帰るという取り組みを提案している。

児童 A の提案に対して、ラーニングパートナーからは「食べ物の個包装には衛生管理や品質管理という大切な役割もありますが、消費期限が短くなる心配はありませんか？ 慎重に選んだつもりでも、選んだ後に、やっぱり別の物に変えたいくなった場合はどうしたらいいですか？」といった疑問が寄せられた。ここで、実践共同体における衛生管理のルールと、新しい取り組みを提案する児童との間に葛藤や対立が生まれる。

そして、児童 A はこうしたコンフリクトを乗り越えるための言語ゲームを始める。児童 A を中心としたグループでは、衛生管理の課題に対して、容器を真空状態にして、食品を新鮮な状態で保つというアイデアを構築している。これは、コンフリクトを通して生まれた、衛生管理に関する課題を乗り越える可能性を持った、意味あるものである。こうした言語ゲームを通して再提案した児童 A の企画書は、次のように改良された。

「アイパットにのっている商品の中から自分がほしい量をせんとくする。そうすると、それがつめられた真空のタッパーがでてくる」

【ごみ問題】商品を包んでいるごみがもえるごみでおおいこと

【説明】スーパーにタッパーを置いておいてほ

しい商品をすきな量をせんとくする。そうすると機械がその量品物をいれたタッパーを出す。その中は、真空にしている。そして、タッパーをかえさない人がいてもいいように、値段にタッパーの値段をふくみ、タッパーを返すとそのお金が、^(ママ) 変えってくる。その電力は、全て太陽光発電。

【パワーアップポイント】店のタッパーに穴をあけて空気をぬいて真空にして消費きげんをのばせるようにした。

児童Aは、ラーニングパートナーと児童との関係性、及び児童同士の関係性の中で生まれた語りによって、コンフリクトを乗り越え、新しい価値を再構築していたといえる。また、現実の実践共同体のルールも踏まえた語りによって、児童としての語りから市民としての語りへと変容し始めているともいえる。

今回、少しでもこのタイプに当てはまると判断できる記述をしていた児童は29名いた。しかし、意見を基に改善策を提示してはいるものの、その改善策についてさらに市民社会の実践共同体の文脈の中で議論していくことが必要であると感じるものが大半であった。

なお、児童がアイデアを再構築していく上で、市民社会の実践共同体における実践としての語りを行っているのか、学校共同体において知識や技能の習得を強化するための活動という実践として語っているのかについても留意する必要がある。単元終了後、「書いた企画書を本当に検討してくれるのか」といった問いかけをしてきた児童がいた。これは、児童が「市民社会の実践として」語っていたが故の発言であると考えられる。しかし、児童として、学校共同体内での学習活動としての語りであると捉えていた児童も多いと考える。

(4) ラーニングパートナーと対立する児童B

2つ目は、アイデアを再構成しつつも、ラーニングパートナーと対立するように語るタイプである。このタイプの児童は、市民社会言語ゲーム

のルールへの抵抗を見せているが、それは「実践として」語るが故に生まれたものであると言える。このタイプの児童は2名であった。

その中の児童Bは、ラーニングパートナーに提出した児童Cの「生ごみを動物たちのえさにする」というアイデアについて、意見を基に再構成を図っていた。児童Cのアイデアに対して、ラーニングパートナーからは「動物の餌にするのであれば、腐っていない食べられる状態の物である必要がありますが、生ごみの中から腐っているものと腐っていないものを分けるために、かなりの時間がかかりませんか？」という指摘があった。他にも応答としての意見の中には、時間や手間に関わる語りが多く、実践共同体の言語ゲームにおいては、限られた時間の中で最大の効果を生み出すことに価値が置かれるルールが構築されているといえる。よって、分別の手間を必要とする児童Cのアイデアは、こうした実践共同体の言語ゲームにおいては、「ルール違反」となる可能性がある。

しかし児童Bは、児童Cのアイデアに対するラーニングパートナーからの意見をリソースとして再構成すると同時に、ラーニングパートナーと対立するような語りも展開している。以下は、児童Bの最終提案時の記述である。

「金魚に生ごみを食べさせる。」

【問題】みんなが生ごみを出す量が多い。

【説明】金魚に生ごみを食べさせる

【理由】金魚は自分より小さい物はすべて食べられると勉強で教えてもらったので思いました。生ごみをつぶしたり、切ったりしたらいいと思います。それをやる人は、その商品を買う人につぶしたり、切ったりしてもらってそれで売ったりした方がいいと思います。てまはかかるけどお金がかからないのでこのてい案をしました。

児童Bは、以前「金魚は自分より小さいものは何でも食べられる」という話を聞いたことをリソースとして、児童なりにではあるが、腐敗したも

のとそうでないものを厳密に分けなくてもよいようなアイデアへと再構成している。同時に、このアイデア実施について「てまはかかるけどお金がかからないので、このてい案をしました」と述べている。これは市民社会の常識的なルールに対抗し、費用の問題と関連付けて反論しているとみることができる。反論という行為は、児童が一市民として、実践共同体の状況も踏まえながら自身の意見を主張しているものであると見ることができる。

こうした児童の提案をさらに実践共同体において意味を持つものにしていくには、コンフリクトを乗り越えるような対話や議論の場面の設定が有効であると考えられる。新参者と古参者、それぞれの主張の根拠を明確にし、手間と費用、どちらを優先すべきか、もしくはその両方の課題を解決する方法はないか、という事を共に探り、再構築していくように語る必要がある。

(5) コンフリクトの乗り越えが困難な児童

3 つ目は、コンフリクトを乗り越えることが困難なタイプである。このタイプの児童は、新規のアイデアを考えようとする自己と実践共同体のルールとの間のコンフリクトに加え、先の学校共同体と実践共同体のルールの違いによるコンフリクト等様々な条件が重なり、アイデアの記述そのものに難しさを感じているのではないかと考えた。このタイプに当てはまる児童は3名いた。

こうした児童に対しては、教師や児童といった新参者同士の相互行為を重視し、共にコンフリクトを乗り越える必要がある。学習において周囲の他者は強力なリソースであり、他者との対話によって、新しい意味や価値が生み出されていく。そのため、アイデアを考えていく際、他者の意見やこれまでの取り組みを参考にして、イメージを膨らませていく手立てが必要であった。

5. ラーニングパートナーのコンフリクト

佐賀市役所循環型社会推進課の職員をはじめとするラーニングパートナーは、手間、費用、実効

性など、市民社会の実践共同体のルールにのって児童のアイデアを評価していた。ここでは、新しい取り組みを語ろうとする児童と、実践共同体のルールに従う古参者であるラーニングパートナーとの間でコンフリクトが生まれていたと言える。ここでは、市役所の職員からの意見の内、2つを取り上げる。

1 つ目は、「家庭で出来る、家族でみんなで取り組める、というような実践的な案が出るような流れに持って行けると、ごみの問題が身近な問題として、子どもたちの中に落とし込めるのではないのでしょうか」というものである。2 つ目は、「『清掃工場の人がする』『便利な機械がする』というように、『他の誰かがする』だけでなく、一人ひとりがごみを減らすことが、一番の『ごみ減量ナンバーワンプロジェクト』になるということ、子どもたちに伝えて頂ければと思います」というものである。今回、市全体での大きな取り組みを提案する児童が多かったことに対し、市役所の職員は、家庭などで出来る身近な取り組みや、市民一人一人がごみ減量への意識を持って行動することを要求している。市役所の職員は、「手間、費用をできるだけかけないことが望ましい」といった語りのルールの中で実践を行ってきた。また、ポスターやパンフレット、動画の作成による市民へのごみ分別および減量の呼びかけという実践を繰り返し、市民一人一人の意識変容がごみ減量へとつながるといった言説の中で活動している。そのため、児童による「清掃工場の人がする」「機械がする」といった、「ルール違反」ともいえる新たなアイデアと対立し、抵抗するような語りが展開されていた。これは、トリックスター的に新しい現実を語ろうとする新参者と、これまでに構築されているルールの中で語るべきとしている古参者との間のコンフリクトである。こうしたコンフリクトを乗り越えるような対話が今回は叶わなかった。

佐賀市エコプラザの職員によって展開されている言語ゲームは、佐賀市役所と同じく現実のルールに強く埋め込まれたものである。よって、児童の提案に対する意見からも、市役所と同様、新参

者と古参者間のコンフリクトの発生が窺えた。しかし、児童との相互行為によって多少ではあるがルールに変化が見られた。ここでは、授業参加依頼時に、「子どもたちの意見がごみ問題解決の突破口になるかもしれない」という語りがあり、提案前から新規性の強い語りであっても受け入れるべきというルールがあったと言える。そして、今回の児童との議論によって、そのルールがさらに強化されたと考える。授業後にインタビューを実施した際、児童の意見について、「やっぱ、固定観念がないから、純粋にいいと思ったことがポンって出せるっていうのは、すごくいいことだろうなって思いますね」と、児童による新規性の強い語りを承認し、歓迎するような語りを展開されている。ラーニングパートナーとして現実的な目線で児童の語りを評価しつつも、児童との相互行為を通して、新規の語りの価値を改めて確認していくルールへと変化していったのではないかと考える。

実習校コミュニティの方は、他のラーニングパートナーと同じく、ごみ処理に関する実践共同体のルールにのっかって、児童の語りに関する評価をされていた。同時に、児童の新規のアイデアを認めるような語りも展開されていた。今回は最終提案後のインタビュー等ができなかったため、児童の提案を受け、最終的に実習校コミュニティの方のアイデンティティ、および実習校コミュニティの活動にどのような変化があったのかについては読み取れなかった。しかし、新参者である児童の語りに触れることによって、コミュニティの方がこれまで活動されてきた実践共同体のルールとの間でコンフリクトが生じたことが予想できる。

6. 成果と課題

授業実践及び分析を通して、以下の2つの成果が得られた。

1つ目は、市民社会の言語ゲームへの参加が、市民としての語りを実現する可能性を秘めていることである。学校共同体に留まらず、市民社会へと参加し、「実践として」語る新たな言語ゲームの展開によって、一市民として、実践共同体のルー

ルも踏まえながら課題解決に向かおうとする姿が見られた。今回のラーニングパートナーとのかかわりによって再構築されたアイデアは、非常に「子どもらしい」ものである。しかし、こうした新参者としての児童の語りが、市民社会の実践共同体のルールを揺るがし、新たな実践を生む可能性もある。

2つ目は、正統的周辺参加としての学習におけるコンフリクトの重要性を見出せたことである。これまでの学校教育の言語ゲームにおいては、葛藤や対立をできるだけ避けることが望ましいというルールが構成され、教師も児童もその中に埋め込まれてきた。しかし、より市民社会の文脈を捉え、一市民として強く語るためには、コンフリクトを主題化することが重要である。コンフリクトを乗り越えようとして、他者との相互行為を重ねる事によって、実践共同体における新たな価値や、市民としてのアイデンティティも一層強く構成されると考える。

課題としては、以下の3点を指摘したい。1つ目は、ラーニングパートナーとのやりとりの難しさである。本実践においては当初、児童とラーニングパートナーとが対面、もしくはウェブ会議機能等を用いて議論し、双方向かつ複数回のやりとりを経て価値構築していくことを理想としていた。しかし、感染症の流行、制度上の問題などがあり、それが叶わなかった。直接かつ複数回のやりとりを行い、課題やコンフリクトを主題化して議論することで、より市民社会の実践共同体への発展に寄与するアイデアを構築することができたのではないかと考える。

2つ目は、内化としての学習観転換の困難性である。自身の説明不足に加え、学校共同体における内化の学習観が強固に存在することもあり、本実践が市民社会において「実践として」語るものというより、学校共同体の中で、知識や技能の習得を促すための活動として捉えられてしまった。今後長期的に新たな学習観に基づく実践研究を行うことで、学習観の転換を実現していきたい。

3つ目は、市民的変容、語りの中で構築された

活動及び世界の評価の困難性である。現状の評価は、ペーパーテスト等によって学習者と周囲の環境、状況とを切り離れた状態の中、客観的な視点で行われることが多い。しかし、こうした評価を通してみることができるのは、学習者個人の極めて限られた能力でしかない。学校言語ゲームにおける評価のルールが変わらなければ、学習者が参加すべき市民社会と、学校での学習との乖離は解消されない。よって今後は、語りのルールやコンフリクトに焦点を当て、コンフリクトがいかに立ち現れたのか、それをいかに乗り越えたかを評価するあり方について探究していきたい。

今回、新たな学習観に基づく実践を行い、知識や技能の習得に留まらない、豊かな学力の可能性について探究できた。今後、課題を乗り越えながら、更に児童が強く市民としてのアイデンティティを構築し、共同体発展に向けた活動を他者と共に創り上げていくような授業を展開していきたい。

最後になったが、謝辞を述べたい。今回の研究的授業実践は、実習校の先生方と児童およびラーニングパートナーの皆様のご協力の下で実現できた。また、理論と実践の両面から佐長健司先生に多くのご助言を頂き、本小論を作成することができた。ここに深く感謝の意を表す。

【注】

- (1) 本実践は、学校教育学研究科（教職大学院）2年次の必修科目「学校課題探究実習」として実施したものである。
- (2) ラーニングパートナーとは、授業において児童生徒と共に学ぶ学校外部の人を指す。これまで、ゲストティーチャーとして外部講師を招くことはあったが、教える-教えられるという非対称的な関係の構築に留まるという課題がある。本研究においては、学校外部の古参者も共に学ぶ存在であると捉えるため、ラーニングパートナーとしての授業参加を求めた。
- (3) トリックスターとは、もともと神話や伝承、物語の人物について表現する言葉であり、井波律子は「道化者、悪戯者、ペテン師、詐欺

師等々の要素を合わせもち、ときには老獪かつ狡猾なトリックを駆使して、既成の秩序に揺さぶりをかけ攪乱する存在」（井波 2007：3）であると説明している。現実社会においても、異なる共同体の境界に身を置きながら、自明視されているルールから逸脱する行為を行い、新たな実践の可能性を示す人物のことを、トリックスター的存在であると表現している。

【引用・参考文献】

- 井波律子，2007，「トリックスター群像—中国古典小説の世界」筑摩書房。
- ウィトゲンシュタイン，2010，『『哲学的探求』読解』（黒崎宏訳，解説），産業図書。
- 江口敦子，2020，「拡張的な学びをつくる越境的社会科授業の開発研究—小学校第4学年『安心・安全な町プロジェクト』の実践を中心に」佐賀大学大学院学校教育学研究科『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第4巻，pp.218-229。
- ガーゲン，K.J.，2019，『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』（永田素彦，深尾誠訳）ナカニシヤ出版。
- 佐伯胖，2013，「訳者あとがき—LPPと教育の間で」レイヴ，ジーン／ウェンガー，エティエンヌ，2013，『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳）産業図書，pp183-192。
- 佐長健司，2019，『社会科教育の脱中心化—越境的アプローチによる学校教育研究』大学図書出版。
- 中川敏，2009，『言語ゲームが世界を創る—人類学と科学』世界思想社。
- レイヴ，ジーン／ウェンガー，エティエンヌ，2013，『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳）産業図書。

（2021年1月29日 受理）