

学びの共同体の創造

岡田 泰枝

To Create a Learning Community

Yasue OKADA

現在では9割以上の就学前の子どもたちが何らかの子どものための施設に通所している。ほとんどの子どもたちはこれらの施設において生まれて初めて保護者のもとを離れ集団での生活を体験することになる。子どもたちは集団の中でまわりからたくさんの影響を受けあいながらより良い成長発達をとげているが、そこで得ている成長発達のもととなる学びは個人だけでは獲得できないものが多く含まれていると考えられる。一方、保育という乳幼児期の教育について考える際、一人ひとりの子どもたちのしっかりとした理解をもつことや一人ひとりを受け入れ寄り添うことは欠かせない。この相反するように見える個と集団との関係について、どのように捉え保育について考えていくのが適切であるのか。個と集団を切り離すのではなく、「学びの共同体」を創造するという枠組みをもつことについて、アメリカ合衆国でのある学校での実践をもとに考察する。

Keywords: 学びの共同体, 個と集団, 幼児期の学び

Learning Community, Individuals and Groups, Learning of Early Childhood

1. はじめに

私たち人間は社会的動物であると言われる。社会的動物とは社会を構成しその中で生活する動物を指すのであるが、この社会は個々の存在が各々に与えられた役割を果たすことで機能する。人間はその他の社会的動物（例えばサル、イヌ、アリ、ハチなど）と比べて個人が担う役割が多様である。なぜなら人間は様々な小社会に属しそれぞれ異なった役割を求められ、その役割を果たすからである。つまり人間は社会的動物として生きていくためのスキルとして、社会という集団に属しそこでうまく立ち振る舞うことを身につけなければならない。私たちの生活は1960年代から70年代の高度経済成長期によって大きく変容した。生活に物質的豊かさが与えられたかわりに、私たちがそれまで持っていた社会的な関係、インターパーソナルな関係は希薄化してきている。家庭・学校・地域といった子どもを取り巻く社会的な環境は子どもたちに対する子育て力をそれぞれの特性を生かしつつ保っていたが、それが失われつつある。かつてはインターパーソナルな関わり合いのなかで社会集団において適切に生きていくための力を身につけることができていたが、それが困難となりつつある。子どもたちはこのようなインターパーソナルな関係が希薄化している現在の環境の中で、人間関係の築き方、他者との関わり方を身につけていかねばならないのである。

人はまわりの環境との関わり合い、相互作用を通してより良い発達が起こるものである。特に異常は見られないが言葉が遅い我が子を心配した保護者が医師に相談した際、可能ならば集団生活に入れてあげるとよい、集団の中できっと自分から言葉を発するようになるから、と言われたという話がある。また食事時イスに座って食事をとることができなかった子どもが保育園で友だちと座って食事をとっている我が子の姿や、家では一切口にしない野菜を給食時にはまわりの友だちとおいしそうに食べている我が子の姿に驚く保護者の話もある。これらの例から、子どもはまわりからたくさんの影響を受け合いな

がらより良い成長発達をとげていくことがわかる。

保育所保育指針の中で、第一章 総則にて保育の方法として「エ 子ども相互の関係作りや互いに尊重する心を大切に、集団における活動を効果あるものにするよう援助すること。」とあるように、保育においては、まずは子ども一人ひとりに対して十分な子ども理解を持った上で、クラスを構成する集団という視点を重視し、集団で過ごすことが効果的となるような活動にすることが求められる。保育所保育指針解説書にも、個と集団とは、相反するものではなく、個の成長が集団の成長に関わり、集団における活動が個の成長を促すといった関連性に留意することの重要性がうたわれている。個々が属した集団の中で自らの思いを発揮しながら活動しつつ集団が効果的に作用するようそれぞれがバランスよく調和することが大切といえる。

集団で過ごすからこそ遂げられる発達や学びがある。筆者は、インターパーソナルな関係が希薄化している現在の社会環境であるからこそ、幼稚園や保育所等において集団で過ごす子どもたちが、ともに学びあい育ちあうことによって集団ならではの学びを得ることが必要であると常々感じている。

ところで、バーバラ・ロゴフ (Barbara Rogoff) らは、著書『ともに学ぶ ―学校共同体における子どもたちと大人たち―』(Learning Together: Children and Adults in a School Community) において、学校を“学習者たちの共同体”として位置づけ、アメリカ合衆国ユタ州ソルトレーク市にある学校での実践とコンセプトについてまとめている。“the OC” (以下 OC) と呼ばれるその学校は公立の小学校である。ロゴフによれば、学校での教育哲学である“学習者たちの共同体”という概念は就学前の子どもたちをも対象にした学びから着想を得ているという。ロゴフの意味する“共同体”とは、ある程度安定した関わりをもち、メンバーがお互いに関わる方法について留意した際の共通した努力に基づいた関係を伴うものである。共同体では当然そこに存在する大人も協同 (co-operate) の一員であり、学習者たちの学びの高まりに関与している。私たちが子どもたちの教育について考える際、子どもたちの関わりにのみ焦点が向きがちで、集団における保育者の役割や関わりはともすると軽視されがちである。

子どもたちの教育において一人ひとりの個及び保育者という個、個が集まった集団がどのように関わりあいながら、それぞれの学びを高めることができるのか。どのような学びの共同体を創造することが可能なのか。

本小論では、学びの共同体としてのクラス集団の創造について、その理論的な枠組みを、『ともに学ぶ ―学校共同体における子どもたちと大人たち―』を基本資料として考察する。

2. 学びの共同体としての学校

子どもたちの学びを助長するために組織された学校という共同体の中で子どもたちがどのような学びをするのか、ということが OC の出発点である。ロゴフによれば OC における共同体とは、同じ小さな村やその近隣で集って日中または夜中生活をするような集団をさすのではない。一般的ないわゆる共同体 (Community) と区別するためにも「どのように学びの共同体が共同体たるのか」¹⁾を明確にしている。ロゴフの意味する共同体とは「ある共通の努力に基づいた人々の間の関係性を意味する。その努力とは一共にいくつかのことを達成しようとしている一努力であり、その努力には参加という安定した状態とメンバー同士をつなげることに対する注目を伴う」²⁾ものであるという。また、共同体のメンバーの結びつきは多面的であり「それぞれ異なる役割と責任を持っているが、その結びつきはただ課題を仕上げることにのみ焦点を当てているのではなく、人間として互いに関係すること、関係を維持するために避けることができない矛盾の解決をも伴っている」³⁾としている。

ロゴフは、この学びの共同体において、子どもたちの学びがどのようにすれば生じるのかということ述べる。共同体での学びの原則は「興味深いと感じた物事への参加を通して子どもたちに学びが生じる」⁴⁾という哲学であるという。この哲学に基づいた様々な実践例から、子どもたちが共同体において学

びを得るために具体的にはどのようなことになるのかを明らかにしている。

3. 共同体での子どもたちの学び

ロゴフは、子どもたちが学びを得ることが可能となるような共同体を形成するには、〈子どもたちと共にカリキュラムを創造すること〉、〈子どもたちは何を学ぶのか〉、〈教師の関わり方〉が重要であるとしている。それぞれがどのようなことであるのか、以下に述べる。

1) 子どもたちと共にカリキュラムを創造すること

OCのカリキュラムは、個人と集団の興味に基づく。子どもたちはとても知的好奇心旺盛であり、常に様々な事象に対して、なぜ？ どうして？ 誰？ 知りたい、やってみたい…という思いを持っていて、その存在自体が自然な学び手なのである。そのためOCのカリキュラムはいつも子どもたちと共に創り出される。このようなカリキュラムを創造する際の起動力の基となる鍵をロゴフらは4つ挙げている。

(1)・教室で起こる様々な出来事が共に創るカリキュラムの基となるためにタイミングを得ること

カリキュラムは私たちの周り一帯にあふれている。それが学びのカリキュラムになるには、タイミングを逸さないことが大切である。

第5、6学年での出来事。キャロライン(Caroline)という生徒がヨーロッパ旅行に行くという話が出た。彼女はパイロットの父親に旅行に招待されたのであるが、クラスメートと共に旅行計画を練ることにした。あるクラスメートの「来週の水曜日のこの時間にエッフェル塔にいるあなたに手を振れるわね」という発言を受け、別のクラスメートが「知ってる？ 世界中にそれぞれ違う時間があるんだよ。」と発言した。クラス担任のマリリン(Marilyn Johnston)は、子どもたちの学びの方向が地理学に向かったタイミングをつかみ、地図帳や百科事典などで時差について学んだり、旅行計画を通してヨーロッパについて学ぶという地理学のカリキュラムを提供した。キャロラインが戻ってもしばらく子どもたちはそのカリキュラムを続けた。(Rogoff, p. 92-93 を要約)

(2)・それぞれの子どもたちが持つ彼ら独自の学びの日程(Learnig Agendas)を重んじること

子どもたちがそれぞれ異なる学び日程を持っておりそれを認めるには柔軟性が必要である。子どもたちは自分の学び日程を認められることにより、意思決定の技能を得ることにつながる。

第6学年での出来事。ダンス好きでなおかつ小さな子ども好きなジャスミン(Jasmin)が「小さな子どもたちにダンスを教えたいのだけど。私とっても上手なのよ！」と担任のマリリンに話したので、マリリンは「どうすればあなたの要望に応えられるのかしら？」と彼女に尋ねた。するとジャスミンは「第1、2学年の子の中で、シッターが必要でダンスが好きなお子がいるならその子達の担任の先生に直接話しに行くわ。打ち合わせをするの。」そう言ってジャスミンは第1、2学年の教師と打ち合わせ、1年間、数十人の子どもたちのダンス教師となったのである。その年度の終わりには発表会まで開催した。ジャスミンは彼女自身の学びの工程を認められる経験を通して、計画すること、組織すること、ダンスの振り付けをしそれを幼い子どもたちに教えること、保護者との調整といったことを学び、自分で調整し意思決定することを学んだ。(Rogoff, p. 94-95 を要約)

(3)・集団の人々が互いの対象に興味を抱きそれぞれの専門知識をもちよりながら学びの単元を形成すること

共同体の人々がカリキュラムのために、共に知恵を出し合い、各個人が得てきた専門的な知識を提案することによって想像もしなかったような素晴らしい学習単元が出来上がることもある。

第1学年の出来事。子どもたちと冬期休暇の間に興味をもった事柄について調べ休暇後に深めることをしようとレスリー(Leslee Bartlett)は計画した。子どもたちに興味あるものを聞いてみると、クモ、潜水艦、木々、トラとロク々に出てきたがなんとなくトラに傾いている雰囲気。そん

な中だれかが「ピザはどう？」と発した。一同賛成！で、ピザに決まり、レスリーは夕食に意味をおくような現実的なカリキュラムになると予想した。しかし、子どもたちはピザについて、ピザの歴史、作り方、始まり、栄養成分、その原材料の加工方法、値段決定に関する市場調査を行い、ピザレストランの経営方法の調査まで行った。実に多くのことをピザから学んだ、とレスリーも言っている。(Rogoff, p. 96-97 を要約)

(4)・学びの素材の多様性を理解し周りにあるすべての種類の素材を用いること

私たちの身の周りには百科事典、辞書、絵本といった本にはじまり、ゲストティーチャーや校外見学など、数多くの多様な性質の素材が存在している。時には一つの素材の多様性を子どもが気づき、まったく別の素材へと変容させることも可能である。

第3学年での出来事。ユタ州の歴史を学ぶために、子どもたちはビングハム銅鉱山(the Bingham Copper Mine)と開拓者の娘たちの博物館(the Daughters of Pioneers Museum)へ校外見学に出かけた。ユタ州に魅了された子どもたちは、ソルトレーク溪谷にいた初期のインディアンたちや、猟師、山男たちの生活、開拓者たちの苦労を描いた映画や資料文献によってタイムスリップした。その後それぞれの家族の系統図を作成し、祖父母や可能であるならば曾祖父母にインタビューしたり、同じユタ州在住の親族に手紙を送ったりした。自分たちのルーツを知ることで、国の歴史における自分たちの位置をも理解した。第4学年ではユタ州の歴史に影響を与えた人々についてあらゆる素材を活用し学ぶことにつなげた。(Rogoff, p. 98 を要約)

この4つの鍵を生かしながら、子どもたちと共にカリキュラムを想像するためには、教師も子どもも教室の外にいる保護者も、それぞれお互いを信頼し高く尊重しあうことが必要であり、そういった教室の雰囲気作りが欠かせない。そしてゆとりと柔軟性を持った時間設定の中で、改めて自分たちの創造する学びの共同体についての理論的な枠組みを常に心にとどめておくことが重要である。

2) <子どもたちは何を学ぶのか>

ところで、OCに通わせていた保護者の中には、学校の学びの意義が見出せない、明らかに現実的な学習目標の欠落だ、と子どもをやめさせてしまう保護者もいるという。たとえば日本でも小学校低学年の生活科に対して、同様の批判をきく。ロゴフは、まず子どもたちは必ず何かを学んでいると信頼し援助するのがOCの学びの進め方であるとしている。教師たちは「教室のカリキュラムにおいて、州の必要条件(それぞれの学年のレベルに合わせ設定された学習カリキュラム)が、“補われる”ことの保証に責任を持っている⁵⁾。教師たちはどのような内容の文脈でも教えることができる“基本的な技能”も持っており、普段から「学びとはいたるところに存在していることを熟考している⁶⁾という。

筆者は子どもたちが学ぶこの何かをある程度明確にする必要があるのではないかと考える。そのためには、教師が子どもの学びを定義する必要がある。生活科での学びは、小学校の他教科のように教科が分かれ成績という評価があり比較的学びが見えやすいものとは異なる部分がある。子どもとは無限大の可能性をもつものであると、信じるころからスタートしながら学びにはどんなものが存在するのか、何を学びとするのかを、教師が自らの内にしっかりと位置づけることが必要である。

また、その学びは進行中には現れてこないこともある。現れない可能性も踏まえ、子どもたちの活動の事前にある程度、学びを想定し、方向付ける先の模索は行っておくべきではないだろうか。そして事後、随分たってから明らかになる学びもあるので確実に捨てることも忘れないようにせねばならない。

3) <教師の関わり方>

OCでは、そこに関わる人すべてがお互いを尊重し、子どもたちの学びの方法を尊重する。教師は、子ども扱いするのではなく、一人の対等な立場に立つ人として扱う。かかわりの中で起こる会話は、すべて気かけられ尊重される。そして尊重を基に、時間、会話、学びの内容、すべてのものを共有する(sharing)ことがどの学年においても重要とされている。もちろん教師たちは共有の方法が子どもたちの

年齢に応じて異なっていることもしっかり理解している。

教師たちは子どもたちが共有していることに基づいてどのように関わるべきであろうか。ロゴフによれば次の通りである。「子どもたちが進むべき方向を探求する際、すべて子どもたちだけで行うわけではない。教師は彼らが進んでいるところをたいてい知っており、その方法に沿って指示を提供するのである。教師たちは教材を知ること絶えず子どもたちをガイドし、子どもたちの努力のために枠組みを提供している。その教師もまた、子どもたちの手助けとなる枠組みをたった一人で発見するのではない。そこには数年を超える子どもたちのアプローチと、現在進行形の子どもの努力に由来する学びによってガイドされている。こういった現実が今日の子どもたちはもちろん、明日の子どもの学びへの援助のために教師たちが得ていく学びなのである。」⁷⁾

教師は自分も子どもたちと共に学ぶ、学びの共同体の一構成員であることを認識すべきである。教師のあり方とは、基本は子どもたちと共に学びを進めるパートナーであり、コーディネーターであり、助言者でもある。

述べてきたように、OCでは子どもたちと共に創り上げたカリキュラムに沿って、子どもたちの学びがどのようなことであるのかをそれぞれの子どもに対して想定することによって、学びの共同体を創り上げている。そして、この学びの共同体での教師は、自身も共同体の一員として、教えるとか指導するというものだけに従事するのではなく、学びのパートナー、コーディネーター、サポーターとその時々に合わせて関わり方を変化させながら存在するのである。ところで、日々仕事に追われる教師や保育者は、わかっているけれどもなかなか上述のことを実現に結びつけるのは困難である。特に対象となる子どもたちの年齢が小さければ小さいほど、学びそのものが可視化されないことが多い。これらをふまえて、共同体の創造について、どうすれば可能となるのか検討していきたい。

4. おわりに

子どもたちの中には本来、これ何だろう、知りたい、やってみたい、どうしてだろう、といった様々な知的好奇心がある。子どもたちは自分の好奇心に基づいて自分の行動を決める。しかし、子どもたちの好奇心だけでは、学びの共同体を創造することはできない。それぞれの好奇心から芽生えたものをその集団に属している子どもたちが共有するものへと変容させなければならない。では、どうすれば共有するものになれるのだろうか。それはそれぞれの子どもたちが自分にとって必要と感ずるものとなること、つまり子どもたちにとっての必要性あるものとするのではないだろうか。

学びの共同体とは、子どもたちの必要性から始まるものといえる。では、このとき、集団に属している個はすべて同じ必要性を共有し、同じタイミングでこの学びの共同体に参加せねばならないのだろうか。ロゴフらの実践においてクラス全員が学びを共有したという姿は見られない。また均一に同じ学びを得ているという明確な基準はどこにも存在していない。共同体において、多様な個は常に同じタイミングで集団に属し同じ学びを得ねばならないのではなく、その時々に関々の必要性に応じて参加し、集団で進行している学びを共有することができればよいのではないだろうか。そのためには教師や保育者が大きな役割を担うことになる。教師・保育者は、子どもたちのすべての学びを把握し、共有できそうな必要性を見出し、多様性に富み様々な方向に進みそうな子どもたちの学びを、時にはコーディネートしたり方向付けたりすることが求められる。

また、学びの共同体において結論と同じくらいに重要なのはその学びの過程であり軌跡である。教師はクラス集団の子どものそれぞれ異なるラーニングヒストリーならぬ学びの軌跡を把握しておかねばならない。そのために不可欠なのがコミュニケーションである。子どもと教師の、子ども同士の、子どもと素材との、それぞれのコミュニケーションを重視し、コミュニケーションで得られたことを、教師の中にも子どもたちの中にも意味づけ、位置づけることが欠かせない。子どもの人間関係、興味があ

るもの、好きなことをはじめとした子どもの情報やラーニングヒストリーを記しておくための子どもたちの個人シートを作成してみるのも有効ではないかと考える。

以上、学びの共同体について、バーバラ・ロゴフの理論に基づきアメリカの一学校の実践事例の一部分から考察してきた。述べた内容は小学校での実践事例ではあるが、学びの共同体という理論については、発達段階による程度の違いはあれど就学前の子どもたちに適用することも十分に可能であると考えられる。ロゴフ自身も実践について考えた際、その出発は幼児教育であったと語っている。また、学びの共同体という概念こそが「個と集団とは相反するものではなく、個の成長が集団の成長に関わり、集団における活動が個の成長を促す」という個と集団との関連性を留意した保育の在り方につながると考えられる。

日本国内外にはまだ多くの「学びの共同体の創造」に関する実践例及びその理論的枠組みが存在する。今後は先行研究等にもあたりながらさらに考察を深めていきたい。また各年齢においてどのような学びの共同体の創造が可能となるのか、発達心理学の視点にもよりながら具体的に検討し、保育の現場において理論的枠組みをもとに学びの共同体の創造の実践についての提案をおこなうことにつなげていきたい。

引用文献

-
- ¹⁾ Barbara Rogoff, Carolyn Goodman Turkanis, Leslee Bartlrrtt (2001) Learning Together : Children and Adults in a School Community、OXFORD Oxford University, p.8
²⁾ 前掲書 1) p. 10
³⁾ 前掲書 1) p. 10
⁴⁾ 前掲書 1) p. 13
⁵⁾ 前掲書 1) p. 101
⁶⁾ 前掲書 1) p. 102
⁷⁾ 前掲書 1) p. 135

参考文献

- Barbara Rogoff, Carolyn Goodman Turkanis, Leslee Bartlrrtt (2001) Learning Together : Children and Adults in a School Community、 OXFORD : Oxford University
 J. ヘンドリック編/石垣恵美子 玉置哲淳監訳 (2000) 『レッジョ・エミリア保育実践入門』 北大路書房
 加藤繁美 (2005) 『5歳児の協同的学びと対話的保育』 ひとなる書房
 柏木恵子, 古澤頼雄, 宮下孝広 (2005) 『新版/発達心理学への招待』 ミネルヴァ書房
 L. E. バーク, A. ウィンスラー/田島信元ほか編訳 (2001) 『ヴィゴツキーの新・幼児教育法-幼児の足場づくり-』 北大路書房
 無藤隆 (2009) 『幼児教育の原則』 ミネルヴァ書房