

学 び の 共 同 性

折 出 健 二 (愛知教育大学学校教育講座)
今 井 理 恵 (大阪市立大学大学院科目等履修生)
(2006年10月30日受理)

Communality in Learning

Kenji ORIDE (Department of School Education, Aichi University of Education)
Rie IMAI (Student of an advanced subject, Graduate School of Osaka City University)

要約 現在、子どもたちの学びの世界は、一人ひとりが個々バラバラにさせられていき、さらには、学ぶ意味すら失われていくという状況にある。学びにおいて、知や技を共有すること、自己と他者の差異を越えその上で他者となつなぐこと、それらを通して共に平和的に生きられる世界を構築することが必要であるにもかかわらず、それを達成するための教育実践の展開が難しくなっている今日において、共に学ぶ他者の回復は重要な研究課題であり、学びにおける他者の意味を問い返すことが必要である。学習における他者や集団の捉えられかたは主要には以下の潮流に整理できる。一つには、他者の存在の軽視。つまり、学習において他者を必要としない見地である。そこでは一人ひとり個別に教えることが理想とされる。二つには、学習の効率性のための他者。ここでは、授業を「集団過程」と捉えるが、「課題達成機能」と「集団維持機能」を高める手段とするものである。他方、吉本均を中心とする学習集団論は、学習における他者を、共に学ぶ他者として位置づけた。本研究は、学びにおける他者の意味を問い直すために、吉本均の学習集団論を主たる対象とし、そこでの他者の意味を考察し、その今日的意義と更なる検討課題を明らかにしようとするものである。

Keywords : 学習集団, 共に学ぶ他者, 「接続詞のある発言」, 批判的学び

1. はじめに

今日、「学び論」自体が一つの研究対象として存在している。さまざまな論者によって「学び論」の追求がされているが、その追求はいまだ発展過程にある。

「学び論」は、従来の「学習」のあり方を捉えなおすものとして登場し、主要には以下に整理できる。

- ① 文化的・実践的共同体への参加による学び。
(正統的周辺参加論, 学びの共同体)¹。
- ② グローバル・エデュケーションを具体化する
「クロスオーバー授業」による学び²。
- ③ 子どもと教師による「共同探求授業」による学び³。
- ④ 子どもと教師の「相互主体的授業」による学び⁴。
- ⑤ 子どもの権利の側から学ぶ対象を捉えなおす
「批判的学び方学習」⁵。

これらの「学び論」からは、参加、共同、他者、主体、権利、という子どもの学びを構築する上で重要と思われる概念を析出することができる。

子どもの学びが孤立化し、競争化する傾向を強めている今日において、「学び論」から析出される重要概念である「他者」に着目し、子どもの学びにおける他者の意味を再考することが課題であろう。

本研究で用いる他者概念は、次のような内容を表している。

第一に、他者とは自己にとって異他的な存在としての個人であり、それは多様であり得る。よって、他者は本来、複数性を備えている。

第二に、他者は、自己にとって否定的な媒介として現われる。本論でも述べるように、学びの世界では他者との関係性が、対象認識における見方や考え方の対立・分化とその統一という認識過程の力動的な事象として展開していく。この過程で出会い交流する他者を、本稿では「共に学ぶ他者」とも呼んでいる。

第三に、以上のことから、他者とは本来、自己にとって自己を認め自己との間に和解と合意と共有世界をつくりだす承認的な他者である。この関係性の文脈で「他なる人」をとらえることが重要である。この点が、英語圏では「他なる人」は「the other」であるとしても、筆者らがこれを「他者」と表記して日本語のニュアンスで「まったくの別人」をさす「他人」の語を用いない理由でもある。

本稿は「学びの共同性」としているが、その趣旨は、学びの過程には上述の他者との相互性、並びに自らも他者として現われるという関係性が豊かに発現するのであり、このような主体と主体との意味ある共同性こ

そ知的な探究や各自の認識・思考の深化・発展にとって不可欠であることを表すことにある。

本研究は、「学び論」の本格的な研究をするものではないが、学習集団論を研究対象とし、そこでの他者の意味に着目することで、学びを再構築するための研究の一環として位置づけたいと考えている。

(折出健二・今井理恵)

2. 学習における他者を整理する意味

他者の存在なしには生きられないことと同様に、学びにとって他者の存在は必要不可欠であると考えている。他者がいてこそ自己の学びが深まり、共に生きるに値する世界をつくりだしていく可能性が開かれるのである。しかし今日、共に学ぶ他者の存在が子どもたちの学びにおいて希薄になっている。

学びを共にするはずの他者との関係性において、暴力的、排他的、差別的、無気力、無関心というような生きづらさを抱えながら子どもたちは生きているのである。子どもたちのそのような状況は、学びにおける他者の不在と指摘することができるだろう。それゆえに、子どもたちの学びの状況は他者と切り離され、個々バラバラに孤立化し、さらに、競争的な関係を強めていく傾向を有していると思われる。

だからこそ、学びにおいて、知や技を共有すること、自己と他者の差異を越えその上で他者とつながること、それらを通して平和的に生きられる世界を構築することが必要である。

にもかかわらず、それを達成するための教育実践の展開が難しくなっている今日において、共に学ぶ他者の回復は重要な研究課題であり、学びにおける他者の意味を問い返すことが必要である。

では、学習における他者や集団はどのように考えられてきたのか。主要には以下の潮流に整理できる。

一つには、他者の存在が重要視されていない、つまり、学習において他者をとりわけ必要としない見地である。そこでは、学習は一人ひとり個別に教えることが理想とされる⁶。

二つには、学習の効率性のために他者を必要とする見地である。そこでは、授業を「集団過程」として捉え、その過程において「課題達成機能」と「集団維持機能」を高めることにより、その成果として個人の学力と意欲、学級の生産性と凝集性を高めるのである。そのために、学習において他者との相互作用、活動、心情が必要とされた⁷。

他方、吉本均を中心とする学習集団論は、これらとは別の見方を提起し、学習における他者を、共に学ぶ他者として位置づけた。学習集団の理論と実践は、授業において子どもの学習を集団的、共同的に組織しようとしたものである。

本研究は、学びにおける他者の意味を問い直すため

に、吉本均の学習集団論を主たる対象とし、そこでの他者の意味を考察し、その今日的意義と更なる検討課題を明らかにしようとするものである。とりわけ、吉本均の学習集団論における他者に着目するのは、学習集団論の理論的出発点に位置づけることができ、その後の実践にも多くの影響を与えてきたと考えられるからである。

(今井)

3. 吉本均の学習集団論における他者

吉本均が学習集団を問題にしたのは、1960年代のことである。氏の立場は、子どもたちの無気力化や非行を目の前にし、管理的ではなく、教育的に働きかけることで子どもの「学力づくり」と「人間づくり」とを教育活動における二つの側面ないし機能と捉え、それらを統一的に組織していくことを目指すものであった。つまり、訓育性の視点が明確であり、集団性や共同性を授業研究の中核とし、学習における他者の存在に早くから着目していたのである。

(1) 学習の成立における他者

吉本の学習集団論における他者の必要性がどのように捉えられていたのか。一つめの特徴として挙げられるのは、学習の成立における他者である。

吉本は、子どもの学習活動を組織することについて、二つの側面があると捉えている。その一つめの側面は、「学習活動を刺激し、子どもの認識を本質的・科学的な次元にどうたかめていくか」⁸ ということであり、二つめの側面として、「集団的な過程としてその認識がどのように認められ、たしかめられていくか」という、いわゆる集団化の側面である⁹ ということを押さえた上で、この二つの側面は本質的にからみ合っていると論じている。

同様に、吉本は、子どもにおける学習の基本的な特質についても述べている。その基本的特質の第一として、「子どもにおける学習は、歴史的・社会的に蓄積された経験を個体が獲得していく過程として成立する」¹⁰ とし、第二に、「それが（第一の特質—引用者）『共同活動』をとおしての能動的な行為であるということ」¹¹ を挙げている。

このように吉本の学習集団論は、科学的真理によって規定された教科内容を子どもが能動的に獲得していくこと、さらに、その教科内容の指導を集団活動・共同活動を通しての能動的な自己活動として成立させる指導論が特質の一つであった。

そこでは、知識、認識、技術の習得（陶冶）と共に、意思、感情、行為、性格特性を育てること（訓育）が同時に交差しあいながら、かつ、それらを集団的・共同的に学ぶことが子どもたちの学習が成立するために欠かせない基盤だと考えられていたのである。これらのことは、学習において他者が必要であるということの意味している。

ではまず、子どもの学習活動の組織化の第一の側面と、学習の基本的特質の第一に注目すると、子どもの認識過程への着目であることが分かる。

吉本は、授業における子どもの認識過程を、「結果としての知識だけではなくて、科学的真理や芸術的真実にむかって再認識し再発見していく過程、そしてそのさいにおける認識のし方、作業方法などの訓練がいつそう重要視されなくてはならない」¹²と捉えていた。

子どもたちの集団的・共同的な学習が、単なるおしゃべり学習にならないためには、科学的真理の世界へと「指さし」され、方向づけられていくことが必要であり、その獲得が目指された。そこでは、科学的真理の世界へと導く他者が必要であり、その導く他者として、教師が考えられていたのである。教師は、科学、芸術の本質へと導き入れる他者としての意味を持っていたのである。

次に、子どもにおける学習活動組織化の第二の側面と、学習の基本的特質の第二に注目すると、集団的・共同活動的な学習への着目であることが分かる。吉本の学習集団論において、子どもたちが他者と集団的・共同的に学ぶとはどのようなことを示していたのか。

主要には、授業における「全員参加」体制に基づく「全員発言」が挙げられる。

吉本は、『参加』するとは、自分の意思で、全力をあげて物事に立ち向かい、自分の立場や役割を遂行すること¹³さらに、「班を単位としてすすめることによって、班を構成する全員の子どもが、学習にたいして、なんらかのし方で発言し、参加せざるをえない相互責任体制をつくりだす」¹⁴ことによって、「授業を特定の子どもたちに独占されることなく、全員による参加体制に変えられることの必要はいうまでもあるまい」¹⁵と述べている。

授業において班単位での話し合いを組織することにより、子どもたちの間に学習における相互責任体制をつくりだしたのである。その相互責任体制のもとで他者を意識化することで、一人ひとりの子どもが学習に主体的、能動的に参加していくこと、つまり、一人ひとりの子どもが学習の主体となることを目指したのである。

ここでの他者は、授業、そして学習への参加を組織し、確実なものにする他者という意味を持っていたのである。

では、学習において子ども同士の相互責任体制をつくりだすことの意味は何か。

それは、自己の学習に対して責任を持つということと同時に、他者の学習に対しても責任を持つことを指している。まだ「わからない」子どもから、すでに「わかった」子どもに向かって「わからない」ということを発信することが必要とされた。それは、自

己の学習に対して責任を持つということの意味する。同時に、班長や学習リーダーを中心として、「おかしかったこと」や「わからないこと」がある場合にすぐに「ストップ」を教師に対して要求し、わからない子どもや黙っている子どもがいたら一緒に考えるための班での話し合いを要求することが求められた。このことは、他者の学習に対して責任を持つということの意味する。他者との相互応答のある関係性の中での相互責任体制なのである。

このように、相互応答のある関係性の中でつくりだされる相互責任体制における他者は、自己の学習権を互いに保障するための他者として意味を持っていたのである。

(2) 認識・思考の発展における他者

吉本の学習集団論における他者の必要性を捉える二つ目の特徴は、認識・思考の発展における他者である。

認識・思考の発展における他者の意味で重要な位置を占める観点として、一つには、「一人でわかる」ことと「みんなでわかり合う」ことを統一していくということが挙げられる。

「一人でわかる」という学習の過程を大切にしながら、その過程の中に「みんなでわかり合う」という他者の学習との関わり合いやつながりを組織していくというものである。

また、一人の子どもの認識を発展させる原動力について吉本は、「直接経験と間接経験との間の矛盾が子どもの内部に転化され」¹⁶るときであり、「子どもたちが集団的にひろく、組織的にも多様異質であればあるほど、ひとりの認識の質的発展はきびしく激しくなっていく。つまり、タテの認識の発展・深化の過程は、同時に、ヨコの多様な集団的コミュニケーションの過程を必然的に要求している」¹⁷と捉えていた。

ここでは、発言力の強い者や早くわかった者への安易な同調、あるいは他者への無関心・無反応という状態ではなく、子どもの学習に対して教師が「ゆさぶり」をかけて子どもの認識に「対立・分化」をよびおこし、そのことを通して子どもの認識を「共感・統一」へと発展させていったのである。このように学習を組織していくことで、子どもたち一人ひとりが、「一人でわかる」ことよりもいっそう豊かに思考や表現などを形成し、発展することを目指したのである。

子どもの認識・思考が深化・発展するためには、自己とは異なる他者の認識・思考との「対立・分化」が必要であり、そこから「共感・統一」へと向かうことによって深化・発展がみられたのである。この意味で他者は重要な意味を持っていた。

認識・思考の発展における他者の意味で重要な位置を占める観点として、二つには、早く「わかった」者とまだ「わからない」者との「対立・分化」から「共感・統一」へとということが挙げられる。

「わかった」者への着目は、早く「わかった」ものの答えで終わる授業ではなく、「わかった」ものの答えに教師が関わり、吟味していくことで、答えで終わるのではなく、答えから始まる授業を提起している。早く「わかった」「できた」子どもの認識や表現を検討し、教師がゆさぶることで、その子どものわかり方やでき方を問い直していくのである。「わかった」子どもの意見や考えとまだ「わからない」子どものそれとを対立させ、絡み合わせることにより、子どもの認識・思考が分裂した状態から共同して互いの認識・思考を深めていく可能性の世界を開こうとしたのである。

この過程で「わかった」者と「わからない」者をつなげ、双方が「わかる」次元へと高めようとしたのである。

「わからない」者への着目は、その「誤り」や「つまづき」が、授業や学習が発展する積極的な契機として捉えられていた。つまり、まだ「わからない」者の認識・思考が吟味され、絡み合うことにより、「わかった」者の認識や思考が、いっそう豊かに捉えなおされていくのである。このことは、「わかった」者を中心として展開される授業ではなく、「わからない」者が「わかっていく」過程として授業を組織することが必要であるということも示している。

早く「わかった」者、まだ「わからない」者、お互いにとって認識・思考が発展するために他者の存在が必要とされていたのである。

(3) 方法としての「接続詞のある発言」

「わかった」者と「わからない」者との分裂状態は、今日の学びの状況においても存在している。それゆえに、「わかった」者と「わからない」者との「対立・分化」を「みんなでわかり合う」共感と統一への変革を組織することは、今日においても引き取るべき重要性を示していると思われる。

上述のように吉本が、子ども一人ひとりの認識・思考は集団の中でこそ深められると考えていたことは、学びにおける他者の回復という観点から見ても重要な意味を持つ。

では、学習における他者との関わり、学び合いに關して、どのように具体化していたのか。その方法の一つとして、「接続詞のある発言」が挙げられる。

吉本は、子どもの考える(=学習する)ということ、を、「何らかのし方で、『からみ合い』『相互作用』のなかでしか発展しない」¹⁸ ものであり、「問いと答えの間を『接続詞』でつないでいくこと」¹⁹ と捉えていた。

「だから」「しかし」という「接続詞」で子どもの発言をつないでいくことで、自己の学習を現在の時点よりいっそう高い次元、つまり、科学的真理へと高め、深めることができると考えられていた。

さらに、子どもの発言が「接続詞」によってつな

れ、複雑に絡み合うということは、他者の発言を受けて自分がどのように考えたのか、あるいは、自己と他者の考え方や意見などの類似点、相違点はどのようなことなのかを他者に応答していくという相互行為・相互応答を含んでいた。

授業において言葉や発言のやり取りは、教師と子どもとの一問一答式になりやすい。子どもの発言に対して次の子どもの発言が繋がらないのである。吉本の「接続詞のある発言」は、言葉や発言のやり取りにとどまるものではなく、他者に応答していく相互行為・相互応答を含んでいる。この点で、「接続詞」のある発言は、他者と学び合う関係性を構築する理論的萌芽であったと言える。学習において、他者を意識化した関係性がなければ、「接続詞」のある発言も形式化していくからである。

吉本の「接続詞のある発言」は何を意味していたのか。

言語学における「接続詞」とは、「品詞の一つ。機能語(function word, 形式語)の一種で、文あるいは文の構成成分(節, 句, 語)を相互に結びつけ、関係づけることを中心的機能とする単語である」²⁰ と定義されている。

吉本の「接続詞のある発言」では、自己の発言が他者の発言とつながれる過程で、認識が再度吟味され、分析、統合、比較、一般化などが行われ、認識・思考、表現などが深まることが目指された。そこでは、自己のタテの認識を深めると同時に、自己と他者のヨコの広がりも生み出されたのである。

さらに、「接続詞」のある発言によって導かれる「接続的に語られる」発言が学習の過程で出てくることを吉本は期待した。具体的には、「Aさんの発言と〇〇というところが似ていて」「〇〇という部分に反対で」「それらをまとめていうと」などの発言である。

「接続的に語られる」発言では、一人ひとりの発言が全体の中でどのように関係があるのか、その認識内容がどのような位置にあるのかを明らかにするものであった。つまり、一人ひとりの認識が全体の中のどこに位置づき、関係しているかを明確にし、そのことを通して、学習主体相互の関係性をつなぐ役割を果たしていたのである。

このように、「接続詞」のある発言、さらには、「接続的に語る」発言は、つながる他者の存在が不可欠であり、他者を意識化する学習をつくりだす意味を持っているのである。(今井)

4. 他者の再考

吉本の学習集団論における他者の考察から明らかとなった、学習における他者の意味は、今日子どもたちの学びの状況に照らしてみても重要な意義を持っている。

しかしながら、そこでの他者の位置や関わりのあり様が限定的であるという課題を持っていた。

そこで、吉本の学習集団論における他者の意味を取り、それを手がかりとしながら、他者の意味を広げてみたい。

(1) 子どもと教師の関係性における他者の意味

教師は、科学的な真理・真実を唯一所有し、その世界へと導く他者として立ち現れる側面が強かった。それゆえに、教師の想定する教授の枠組みへと子どもたちを向かわせる学習になる傾向にあり、自己(=教師)への同化としての教育という側面を部分的には持っていたのではないだろうか。

科学的な真理・真実へと導きながらも、自己に必ずしも同化させない他者が必要であると思われる。つまり、学びの対象を共に批判的に問いながら、その対象世界を読みひらいていく他者である。

さらに、子どもが教師に対して、自らの意見表明をする他者となる必要性が挙げられる。

「わからないのでもう一度」「班で話し合せてください」といった「ストップ」をかけることは、授業での教師の進行に対して子どもたちが要求を出していくことを意味する。子どもから教師に対して意見を表明するということは、部分的には実現されており、教師の指導性を相対化していく契機を持っていた。

しかし、その要求は、教師が所有している科学的真理・真実とされる知や技を子ども自身が充分に分かるために発信された要求であり、教師の指導の範囲に従属するという課題を抱えていた。教師の教授の進行に対して「ストップ」をかけていく力を子どもがつけながら、さらに、教材ならびに教材の向こう側に存在する人類的課題や生活現実を学ぼうとする要求を意見表明していくことが必要である。

これらは、自己と学びの対象とを結びつけ、それと併せて今までの学びに対する自己の向き合い方を問い、自己と自己の学び方の変革に挑む学びの要求を提出していくことへとつながっていく。さらには、子どもの生活現実や社会に起きる出来事から、「平和的に生きられるか」「なぜ暴力的になってしまうのか」など、自分自身をテーマにした学習要求を教師や他の子どもたちに意見表明していくことへと発展していくのである。

もちろん、教師が科学的真理・真実へと導く他者として位置することは必要である。教師は、そうした他者として存在しながらも、子どもと学びあい、人類的課題や学ぶ対象を批判的に問うていく営みをつくる他者となる必要がある。つまり、教師が自らをも相対化しながら、子どもと歴史的・文化的対象世界を問い直すことが必要なのである。

そこでの他者は、子どもと知や技を生成する他者としての意味を持つのである。

(2) 子どもと子どもの関係性における他者の意味

吉本は、学習の基本課題について、「人類の社会的実践の成果として一般化されている科学・芸術の本質に子どもたちを導き入れることである。これらの諸経験は、それぞれに体系をもって、子どもの生活経験とは相対的に独立している」²¹ ために、これらの存在を子どもたちは、「自分から独立した社会的遺産として自分の前に見いだし、自分の認識活動によってわがものにしていかなくてはならない」(傍点原文)²² と述べている。

子どもの認識に対する吉本の捉え方を要約すると、子どもの認識は、一人ひとりの生活台や内的条件を介して、さまざまに個性的に再発見的に成立する。その個性的な認識は教師の指導の下で、相互に媒介、批判し合うことで、いっそう科学的で普遍的な認識へと導かれるのである²³。まさに、認識する力としての学力とは、吉本においては「できあがった方程式を憶えておけばよい、といったものではなく、たえず仲間との相互作用—問答を必要とし、その過程で、つねにあらたにたしかめられたり、豊かにされたり、また、修正されたり、否定されたりしながら、しだいにいっそう精密になっていく相互作用関連のシステム」に裏づけられたものにほかならない。この意味で、「思考する力の発達は、まさに、他の仲間との共同の仕事であり、共同の産物」だと捉えられていた²⁴。

このように、吉本が学習集団論において子どもの学習における「対立・分化」した状態から「共感・統一」へと目指したこと、さらに、個別的な学習の営みはいずれ停滞すると考え、認識・思考の深化・発展は、集団の中でこそ実現すると捉え、理論化したことは重要な意義を持つ。

吉本が自身の授業論を、「ドラマとしての授業」として特徴付けるように、教師からの絶えざる「指差し」「問いかけ」によって子どもの能動的な自己活動を呼び起こし、学習主体にきり込み、きり結ぶところのみ、子どもの認識・思考や感動をゆり動かし発展させることができると考えていた。

そして、その認識・思考の発展過程は、集団思考を通して実現されたのである。

しかしながら、吉本の所論には以下の点でなおも検討すべき課題がみられる。

第一に吉本は、主要には現在子どもが到達している知や技を客観的・普遍的な科学的真理へと近づけるために、他者と考えや意見を交流し、集団的に思考することを通して知や技を深める対象として他者を捉えていたのである。だが、そこでの他者は、はじめから集団思考へと組織されるための他者である。

第二に、科学的な真理・真実に迫るために必要とされる他者は、あらかじめ教科内容として想定されている科学的真理・真実の獲得に向かう他者という意味を

持っていた。教科の内容が優先的に捉えられていたために、あらかじめ想定される科学的真理・真実へと導く他者という意味を持っていたと思われる。

第三に、すでに述べた「接続詞のある発言」、加えて「接続的に語る」ことは、子どもの認識・思考が深化・発展するためには、自己とは異なる他者の認識・思考が必要であることへの着目として重要な意義を持つ。しかし、その発言がことさらに技術化されると、子どもが自己のことばを失うという弱さも抱えている。それゆえに、学習における問答や討論の場面で主に組織されていた「接続詞」のある発言をさらに、子ども相互、子どもと教師の「対話」へと発展させていく必要がある。

「接続詞」のある発言の内容には、「対話」の契機を含んでいたと思われるが、そこでの発言内容は、教科内容に規定されるという側面が強いという限定性を抱えていたと筆者は考える。

学ぶ対象を批判的に問い、子どもの生活現実や人類的課題などに応答し、世界を再構成していく「対話」のある学びを実現していくことが必要であるのではないだろうか。世界とはすなわち、自己の内的世界、自己と他者の間で意味が共有される関係世界、自己と対象との間に成り立つ相互作用としての関係世界、そして事実として存在する生活現実としての世界の総体である。

この世界の内的な関連構造は、「対話」のある学びによってこそ具体的に明らかにされるからである。

また、上述したように「接続詞のある発言」は、自己や他者への認識、他者との関係性が捉えなおされる契機を持っている。しかし、その捉えなおされる契機となる場面は、「接続詞のある発言」が主に組織された問答や討論の場面だけではない。

表現、調査などの多様な活動をつくり出すことで、授業の中で他者の複数性をいかに発見していくかという、さらなる検討課題がここにはみられる。

それは、吉本の学習集団論には、他者の複数性を学ぶ場、あるいは発見する場としての授業という見地からすると、なおも考察すべき問題を含んでいるということである。

以上の論点を踏まえて述べるならば、吉本の所論における他者の問題を継承させつつ、発展させるために、学びにおける他者として、異質な他者が複数存在していることの見えや、一人の他者の内にも複数の他者性が存在していることを見えたり、学んでいくことが必要である。そのことは、能力的な枠組みで他者を捉えていることの見えなおしに迫ったり、競争相手ではない他者の見えにつながる可能性を持っている。

子どもが知や技を追求し、深化・発展させていくことと同時に、自己認識や他者認識を捉えなおし、さらには、自己と他者が共有する世界を捉えなおすためには、

自己とは異なる視野を持つ他者の複数性が必要なのである。

つまり、異質な他者が学びにおいて登場するということは、単に「対立・分化」の契機を持つということのみならず、他者の複数性を発見することで自己認識や他者認識をいっそう豊かにし、先に述べた世界の再構築の契機となる学びを共につくり出すという意味を持つのである。本稿で述べてきた共に学ぶ他者というのも、そのことを指しているのである。(今井)

5. おわりに

本研究では、吉本均の学習集団論における他者の意味に着目し、その意味の多角的考察を試みた。だが、充分検討されず、残された課題も多い。

本研究では他者について、学びにおいて具体的に登場し、関係を持つ他者に限定して考察をした。それゆえに、今後、家族、地域社会あるいは世界との関わりからみた他者、さらには、文化、階層、ジェンダーなどのディファレンス(差異)から捉えた他者にも注目し、学びにおける他者の意味を深めていく必要がある。これらを今後の研究課題としたい。(折出・今井)

注

- 1 佐伯胖・佐藤 学・藤田 英典 編『学び合う共同体』東京大学出版会 2004年 初出1996年。
- 2 折出健二 「クロスオーバー授業と学びの転換」『生活指導』No.476 明治図書 1994年11月号。
- 3 子安潤 『「学び」の学校 ―自由と公共性を保障する学校・授業づくり―』ミネルバ書房 1999年。
- 4 久田敏彦 「コミュニケーションとしての『学びと教え』」『学びのディスコース 共同創造の授業を求めて』八千代出版 1998年 p.187。
- 5 竹内常一 「新しい学習観の創造」『生活指導』明治図書1993年2月No.452 p.67。
- 6 堀内敏夫 編 『プログラム学習とTM』大日本図書 1973年。
- 7 片岡徳雄 『学習集団の構造』黎明書房 1979年。
- 8 吉本均 『授業と集団の理論』明治図書 1981年。p.58 初出1966年。
- 9 同書 p.58。
- 10 吉本均 『思考し問答する学習集団 ― 訓育的教授の理論(増補版)』明治図書 1995年 p.166。
- 11 同書 p.167。
- 12 同書 p.69。
- 13 吉本均 『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1993年 p.131 初出1982年。
- 14 吉本均 前掲書(注記(10)に同じ) pp.109-110。
- 15 同書 p.109。
- 16 吉本均 前掲書(注記(8)に同じ) p.98。

- 17 同書 p.98. 吉本のこの言説は、芝田進午『人間性と人格の理論』（1961年初出）における次の所論が下敷きになっている。「もちろん集団的認識が個人的認識に分化する過程は、他方からみれば、同時に、個人的認識が相互に伝達され、媒介されて、より組織的な集団的認識が形成されるという過程である。（中略：引用者）したがって、人間は組織的にひろく、多面的に生活すればするほど、認識の範囲においてもひろく、かつ多面的になるのであり、他方、認識の拡大・深化の過程は同時に組織の拡大・集中化の過程を規定し、これらは互いに媒介しあう」（同書、1970年（18版）、120ページ。）
- 18 吉本均 前掲書（注記（10）に同じ） p.61.
- 19 同書 p.61.
- 20 亀井孝・河野六郎・千野栄一 編 『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂 1996年 p.826.
- 21 吉本均 前掲書（注記（8）に同じ） p.39.
- 22 同書 p.39.
- 23 吉本均 前掲書（注記（10）に同じ） p.69.
- 24 同書 pp.114-115.
- 〈主要参考文献〉**
- 出原泰明 『異質協同からの学び 体育からの発信』創文企画 2004年。
- 今津孝次郎 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 1996年。
- 大西忠治 『学習集団の基礎理論』明治図書 1976年。
- 大西忠治 『大西忠治教育技術著作集6』明治図書 1991年。
- 大西忠治 『大西忠治教育技術著作集7』明治図書 1991年。
- 大西忠治 『大西忠治教育技術著作集9』明治図書 1991年。
- 大西忠治 『大西忠治教育技術著作集12』明治図書 1991年。
- 尾関周二 『現代コミュニケーションと共生・共同』青木書店 1995年。
- 折出健二 「いま学習の共同化を追求することの意味」『生活指導』No.410 明治図書 1990年3月号。
- 折出健二 『相互自立の生活指導学』勁草書房 1993年。
- 折出健二 「クロスオーバー授業と学びの転換」『生活指導』No.476 明治図書 1994年11月号。
- 折出健二 「いま、なぜ参加民主主義か」『生活指導』No.477 明治図書 1994年11月臨時増刊。
- 折出健二 「いま、子ども・青年に求められるもの」『生活指導』No.512 明治図書 1997年5月臨時刊。
- 折出健二 『変革期の教育と弁証法』創風社 2001年。
- 折出健二 『市民社会の教育 関係性と方法』創風社 2003年。
- 折出健二 「共同論ノート（1）」『愛知教育大学研究報告 第46集』。
- 折出健二・照本祥敬・子安潤 「いま、学校と授業をどうとらえ、実践をどう構想するか」『生活指導』No.452 明治図書 1993年2月号。
- 久富善之 『競争の教育』労働旬報社 1993年。
- 子安潤 「子どもが共同で創る授業」『生活指導』No.470 明治図書 1994年6月号。
- 子安潤 「孤立の学びから対話と参加の学び」『生活指導』No.500 明治図書 1996年7月。
- 子安潤 「学びの世界を広げるもの」『生活指導』No.511 明治図書 1997年5月号。
- 子安潤 『「学び」の学校 ―自由と公共性を保障する学校・授業づくり―』ミネルバ書房 1999年。
- 子安潤 「学習集団を今構想し直す」『ちば―教育と文化』第63号 千葉県教育文化研究センター 2003年。
- 子安潤・久田敏彦・船越勝 編 『学びのディコース ―共同創造の授業を求めて』メトード研究会 1998年。
- 佐伯 胖・佐藤 学・藤田 英典 編『学び合う共同体』東京大学出版会 2004年 初出1996年。
- 佐伯 胖・若狭 蔵之助・中西 新太郎 編集『学びの共同体 フレネの教室』青木書店 1996年。
- 坂田和子 「子どもから子どもへの意見表明」『生活指導』No.513 明治図書 1997年6月号。
- 佐藤学 『教室からの改革 ―日米の現場から―』国土社 1989年。
- 佐藤学 『「学び」から逃走する子どもたち』No.524 岩波ブックレット。
- 佐藤学 「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号 日本教師教育学会編 1993年。
- 佐藤学 『教師たちの挑戦 ―授業を創る 学びが変わる』小学館 2003年。
- 佐藤雅彰・佐藤学（編集）『公立中学校の挑戦―授業を変える学校が変わる』ぎょうせい2005年。
- 庄井良信 「学びのひろがる教室へ」『生活指導』No.511 明治図書 1997年5月号。
- 城丸章夫 「競争の教育から協同の教育へ」『生活指導』No.497 明治図書 1996年4月臨時刊。
- 鈴木庸裕 「共同創造をめぐる文化活動の課題」『生活指導』No.476 明治図書 1994年11月。
- 全生研常任委員会 編 『学びと自治の最前線』大月書店 2000年。
- 全生研常任委員会 編 『子ども集団づくり入門～学級・学校が変わる～』明治図書 2005年。
- 高田清 「主体的に世界観を形成する授業の創造」『高校生活指導』121号 明治図書 1994年。
- 高田清 『学校教育実践の理論と方法』コレール社

- 2004年。
- 竹内常一 「〈生活のしかた〉を教える」『高校生活指導』109号 明治図書 1991年。
- 竹内常一 『いま、学校になにがとわれているか— 学校論へのいざない—』明治図書 1992年。
- 竹内常一 「新しい学習観の創造」『生活指導』No.452 明治図書 1993年2月。
- 竹内常一 『教育のしごと 第3巻 学校改革論』青木書店 1995年。
- 竹内常一 『教育のしごと 第5巻 共同・自治論』青木書店 1995年。
- 竹内常一 『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』桜井書店 2003年。
- ドナルド・ショーン 『専門家の知恵』(佐藤学・秋田喜代美 訳) ゆみる出版 2001年。
- 豊田ひさき 『学び合い育ち合う学習集団づくり』明治図書 2001年。
- 仲本章夫編 『認識・知識・意識』創風社 1992年。
- 日本教育方法学会 編 『現代教育方法事典』図書文化 2004年。
- 久田敏彦・湯浅恭正・住野好久 編 『新しい授業づくりの物語を織る』フォーラム・A 2002年。
- 藤原幸男 「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程 — 1959~71年における吉本均の授業指導論の展開 —」『琉球大学教育学部紀要』第40集 琉球大学教育学部 1992年3月。
- 藤原幸男 「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程(2) — 1971年以降における吉本均の授業指導論の展開 —」『琉球大学教育学部紀要』第42集 琉球大学教育学部 1993年3月。
- 藤原幸男 「世界づくり・自分づくりを励ます授業と自主的学習活動の創造」『琉球大学教育学部紀要』第44集 琉球大学教育学部 1994年3月。
- 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 琉球大学教育学部 1997年11月。
- 吉本均 『訓育的教授の理論』明治図書 1975年。
- 吉本均 『授業と集団の理論』明治図書 1981年 初出1966年。
- 吉本均 『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1993年 初出1982年。
- 吉本均 『授業の原則』明示図書 1987年。
- 吉本均 『思考し問答する学習集団 — 訓育的教授の理論(増補版)』1995年。
- 吉本均 『発問と集団思考の理論 第二版』明治図書 1995年。