

「教育実践」論への社会学的視座と可能性に関する  
一考察

-主に「相互行為理論」・「社会構成主義理論」の視  
角から-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 名越, 清家 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/1893">http://hdl.handle.net/10098/1893</a>

# 「教育実践」論への社会学的視座と可能性に関する一考察

—主に「相互行為理論」・「社会構成主義理論」の視角から—

名 越 清 家

(2008年9月30日受付)

## 序論—研究目的と分析枠組

本稿は、「教育実践」論を社会学的視座（主に「相互行為理論」・「社会構成主義理論」）から再検討し、変容する社会における教師の「教育実践」の可能性（可能態）について言及することを研究目的としている。全体の構成としては、先ず、「教育実践」的行為の本質とは何かを幾つかの社会学的理論を援用しながら定義づけ、それを基底に据えながら、これまで論じられ、提案され、ある程度実践もされてきた「教育実践」に深く関わるとされる幾つかの重要な問題（「子どもの主体性」論・「学び合う共同体」論・「反省的実践性」論・「同僚性」論など）の再検討を行なった。そのような作業を通して明らかになった問題点・疑問点については、主に「相補性」の視角から再定義を試みている。そして、それらを踏まえた上で、子どもの「学校後」を見据えた、「変容する社会におけるあるべき教育実践」の可能性（可能態）について言及した。

## I. 「教育実践」論への社会学的視座

### 1. 「社会的行為」としての教師の「教育実践的行為」

「社会的行為」とは、マックス・ウェーバーによれば、「その行為が1人あるいは複数の行為者の考えている意味にしたがって、他の人々の行為に関係づけられ、かつ行為の過程がこの他の人びとに志向しているような行為」(M.Weber 'Wirtschaft und Gesellschaft' 清水幾太郎訳) のことである。『行為の社会学』を「ウェーバー理論の現代的展開」として著した佐藤慶幸は、この定義の基本的要件を端的に、(1) 行為者の主観的意味、および(2) 他者志向性ないし他者関係性の2つであると表現した(佐藤『行為の社会学』)。

学校社会における教師の「教育実践的行為」や児童・生徒の「学習行為」の「リアリティー」は、教師の「教育実践的行為」の文脈に含まれる「教師の主観的意味」と「生徒の主観的意味」にしたがって創り出されると想定されるし、その「リアリティー」は、「学校」や「教室」など

の「集団的・組織的」文脈に内包される「教師と生徒との関係づけ、ないし教師と児童・生徒の相互志向性」(＝教師－生徒関係の様態など)に規定されていると考えられる。そのような意味からいえば、「教育実践的行為」は、ここで定義づけている「社会的行為」に該当するといつてよいであろう。

ウェーバーの規定するこのような「社会的行為」は、佐藤慶幸の指摘を待つまでもなく、必ずしも行為者と他者の関係のあり方を規定する価値や規範が所与のものとして最初から前提されているわけではない。そのようなことを「教育実践的行為」(以下、「教育実践」と表記する場合は、教師の教育実践的行為を意味する)に当てはめて考えてみると、どのように理解されるのであろうか。

これまでの文脈から想定される「教育実践」論は、学校における教育的価値や学校規範をア prioriに前提して出発するのではなくて、あくまで最初は、「教師－生徒」の相互作用から出発する。たとえ明文化され制度化された教育的価値や学校規範が存在していたとしても、それらは状況を規定する一要素でしかなく、「社会的事実」としての「リアリティー」は、この相互作用の中で「創発的」なものとして形成され、また相互作用過程を通して変更される可能性をもったものとして想定される。つまり、教育的価値や学校規範はそれ自体で意味があるのではなく、あくまでも「教師－生徒」関係に関連づけられてのみ意味をもってくるということになる。たとえば、学校規範としての校則がいかに厳しく、かつ細かく規定されていたとしても、教師自身がそれらをあまり重視せず、甘く対応したり、見てみぬ振りをするような状況にあれば、生徒もそのような優柔不断さを察知し、それなりに対応しながら学校生活を送ることになることは十分予想できよう。更に言えば、そこでの教師と生徒の相互作用が「信頼」を基底とするか、「相互不信」を基底として展開しているかによっても校則のもつ意味は異なってくる可能性が高い。

そのような教師と生徒による「意味構成」の共同作業は、価値判断は別にして、学校の様々な場所で絶えず繰り広げられていると考えられる。「社会構成主義」(social constructionism)の基本的主張である「現実社会的に構成される」という言説を援用すれば、「教師と生徒の生きる現実」は両者の相互の交流を通して社会的に構成される、ということになる。教師たちの思いや生徒たちとの交流とは別のところに「学校・学級的現実」が存在するわけではなく、あくまで、教師たちと生徒たちの「相互交流」・「共同作業」を通して「現実」が立ち表れてくると考えられるのである。

ただ、そのような「相互作用」は教師と生徒が対等・平等の関係で展開するとは考えにくく、そうした「相互作用」(＝コミュニケーション)に対しては、地位に基づく権力関係を土台とした「統制(control)」が作用することが予想される。B.バーンステインは、「統制」の作用を受けつつ、相互作用の文脈の中で実際に表出されるその現れ方のことを「メッセージ」と名づけている(Basil Bernstein PDAGOGY SYMBOLIC CONTROL AND IDENTITY 1996. 久富善之他訳『<教育>の社会学理論』2000年)。そのような用語は別にして、バーンステインが指摘するように、

獲得されるべき知識・価値・態度などに対する「統制」が、教師の側にどの程度掌握されているかによって、「強い枠づけ」となったり「弱い枠づけ」となったりすることはあるだろう。ここでいう「枠づけ」とは、「相互作用」の「統制」のあり方（強弱）を示す概念である。

以上、「教育実践」的行為の本質（基本的な存在形式）と考えられものに先ず焦点を当て、主に「相互行為論」的な視点から素描してきた。敢えてそのような検討を行ったのは、「教育実践」論の文脈で語られてきた「子どもの主体性」論や「個性主義」言説などに対する筆者なりの疑問が根底にあったからである。ここでは、子どもの「主体性」や「個性」は、アプリアリに無条件で存在するのではなく、教育実践の文脈における「社会的相互作用」を通して、創られ、構成（構築）され、変更されていく可能性のある動的な「構成物（構築物）」であることを先ず確認しておきたい。このような「仮説」については、次の節でも少し検討を加えている。

## 2. 「シンボリック相互作用論」からみた「教育実践」論

### （1）基本的視座

「教育実践的行為」を「社会的行為」の一種として捉えるこれまでみてきたような視点は、次のような視座の獲得に繋がる可能性をもつ。それは、社会学や社会心理学において検討が加えられてきた「自己形成的」ないしは「自己構成的」な相互行為という捉え方である。それは、「欲求」、「動機」、「構造」、「秩序」、「制度」等々と一般的に言われ、「関係」や「相互行為」とは独立して扱われてきたものを、むしろ、相互行為において実現・達成されることから、あるいは、相互行為を通して組み上げられてくることから捉えようとする視角である（伊藤勇「相互行為論の視角」伊藤他編『相互行為の社会心理学』）。このような視座から研究を進める立場の代表的なもの1つが「シンボリック相互作用論」であり、ここでとりあげる「相互行為論」とは、主にそのような視角を念頭においている。

「シンボリック相互作用論」の創始者であり、その代表的な論者の1人であるハーバート・ブルーマー（Herbert Blumer）は、彼の著書の中で、「シンボリック相互作用論は、つまるところ、三つの明快な前提に立脚したものである」として、次のような説明をしている。本論の重要な部分となるので、少し長くなるが紹介しておきたい。

「第一の前提は、人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとなって、そのものごとに対して行為するというものである。ここでものごとは、人間が、自分の世界の中で気に留めるあらゆるものを含む。つまり、木や椅子といった物理的な対象、母親とか店員といった他者、友人とか敵といった他者の各種カテゴリー、学校や政府などの制度、個人の独立とか誠実といった指導的理念、指令や要求などの他者の活動、日常生活の出来事などの状況、などを含んだものである。第二の前提は、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するということである。第三の前提は、このような意味は、個人が、

自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり修正されたりするということである」(Herbert Blumer “Symbolic Interactionism” 1969. 後藤将之訳)

先にも指摘したように、たとえ明文化され、制度化された教育的価値(教育基本法、学校教育法、学習指導要領、学校の教育目標、校則など)が存在し、ある種の外的拘束力によって、「教育実践」が特定の形式や内容をとるにしても、その力は、教師と児童・生徒における相互行為の内部に具体的な形で初めて作動するものである。つまり、教師と生徒との具体的な相互行為がそれらの「拘束力」を含みつつ「教育的リアリティー」生み出し、創り上げていくのである。そのような「教育的リアリティー」を人間形成的視点から捉え直してみると、相互行為を通じての「自我の社会的形成」という側面が浮かび上がってくる。

これまでみてきたことから明らかなように、「シンボリック相互作用論」からみた「教育実践」論の最大の特徴は、教師の教育行為における「意味」の重視であることは明白である。教師は、「教育的事物」(「学習指導要領」、「カリキュラム」、「教科書」、「教科書以外の教材」、「学校の伝統」、「児童・生徒の学習態度」など)の直接的刺激等に応じて行為するのではない。教師を取り巻く「教育的事物」が教師にとってどのような教育実践的「意味」をもっているのかを解釈し、その結果に基づいて行為するのである。したがって、「シンボリック相互作用論」からみれば、教師の教育実践的「意味」は、「教育的事物」に本来備わっている客観的性質でも、教師個人の単に私的な思いや感情が付与されたものでもなく、学校生活の中で教師と生徒が相互行為するところから生じる社会的・集団的産物だということになる。

ところで、ここで論じようとしている「シンボリック相互作用論」からみた「教育実践」論は、単にある特定の教師-生徒関係にみられる相互作用のみに限定されるものではない。「教育実践」論の視野をより大きい教育システムにまで広げていくためには、「相互作用」の射程を、ある特定の生徒だけではなくて、学校や学級の全ての他者に向けて拡大していく必要がある。教師にとっての相互行為の相手である他者としての生徒については、これをある特定の生徒(他者)から学校・学級集団の中に組織化されている他の不特定多数の生徒にまで拡大して、そこに存在している複数の生徒との、また複数の生徒同士の顕在的あるいは潜在的な相互行為のネットワークを考察していくのでなければ、教育実践が内包する意味や機能のダイナミックな全体像が見えてこないからである。そこで、次にミード(G.H.Mead)の「一般化された他者」の概念を援用して、そのような問題を考えていく上での基本的な考え方を提示してみたい。そのことは、本稿で中心的な問題の1つとして取り上げている「学び合う共同体論」としての学校・学級論の前提や基礎作業として重要な部分を占めている。

## (2) 「一般化された他者」概念と「教育実践」論への視座

ミードは、動物などと違って、人間は、その人の「身振り」が他者によってシンボルとして受

け入れられることによって、自己（自我）が抱えている観念と同じものを他者の内面に喚起する作用を果たすと考えた。「身振り」がそのようなシンボル化を通じて普遍化された意味をもつとき、彼は、それを「有意味シンボル」(significant symbol) と呼んだ。そのことは、「身振り」が普遍的に伝達可能な意味をもつことになるということである。そして、最も高度に発達した「有意味シンボル」は、コミュニケーション・メディアとしての言語である、と述べている。(G.H. Mead *Self and Society*; 稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』)

「有意味シンボル」を通してのコミュニケーションは、相互行為の相手方である特定の他者に対して一定の反応を引き起こすだけでなく、複数の他者に対してもそれとほぼ同じような反応を引き起こす可能性が高いと考えられる。なぜならば、「有意味シンボル」においては、客観的に形成された普遍的意味が成立していると考えられるからである。学校や学級に即していえば、そこに存在する「成員としての生徒や教師」が「有意味他者」(significant others) になる可能性があり、もし「有意味シンボル」を共有した状態であれば、学校や学級に固有の価値観や態度を共有するようになるということである。そのような価値観や態度を共有した複数の他者を、ミードは、「一般化された他者」と呼んだのである。

このような「一般化された他者」という概念を「学び合う共同体論」や「教育実践」論に取り込むことによってみてくるものは何か。

まず、「一般化された他者」という概念が、学級の構成員（生徒や教師）のそれぞれの「自我形成」にとって重要な意味をもつ理由から考えてみよう。

その理由とは、「一般化された他者」の価値観や態度が、学級成員のそれぞれの自我にとって、自己の行為をそれによって統制し組織化する拠りどころになるからだということである。自己の行為のこのような統制と組織化は、ミードが、「反省的知性」(reflective intelligence) と呼んだものである。そのことを教育論の文脈で援用してみると、「一般化された他者」として編成された「学級集団」は、行為者としての生徒や教師が自己の行為に反省を加えて、それを自発的に統制したり組織化したりする際の準拠点となるということであろう。

以上のことから導き出される結論としては、「生徒」というカテゴリーや次元においては、「一般化された他者」の価値観や態度をそのように自己の中に取り入れ、それによって自己の行為を統制することから、行為者としての生徒は、級友としての他者（生徒）や教師たちと自己とを一体化するようになり、またそれによって「自我形成」がなされることになる。ミードは、子どものゲームを取り上げ、このような「自我形成」の過程を例証している。ここでは、そのことについての詳細を紹介することは省略するが、簡単に言えば、ゲームに勝つためには、全ての成員がゲームに勝つという目標を共有し、お互いの行為がその目標を達成するために関連づけられているから、そこにある種の「役割統合」が起こり、チームとしての結束が生まれ、そのような状況においては、「集団精神としての自我」も形成される可能性が高まるということである。学級集団でいえば、「学級目標」が学級成員によって共通理解され、その目標に対する「協同的なアイ



デンティティー」が形成されていけば、「一般化された他者」としての学級集団の組織化が進行する過程と共に、このような「集団精神としての自我」が生成し、発展していくと考えられるのである。ミードは、このような現象を、「パーソナリティーの組織化」「組織化されたパーソナリティー」というような言葉で表現している。その意味からいえば、学級内で発露する生徒個人の実存する「パーソナリティー」は、まさに「社会的相互作用」を通じて社会的に形成される「社会的構成」概念であるといつてよいであろう。ミードが指摘しているわけではないが、その内実は、一度形成されたら固定してしまうというような性格のものではなく、その「パーソナリティー」は、学級内の「社会的相互作用」を媒介とて、生徒の自我と学級環境が絶えず創りかえられる過程を含む動態的な性格を持つものとして想定されよう。つまり、生徒の自我が学級環境としての級友（仲間集団）に対して「有意味シンボル」を媒介としてポジティブに働きかければ、環境としての学級もそれに応じて成長・成熟というプラスの変容を遂げるということであり、そのことによって環境としての学級の質がより高まれば、生徒個人の自我も高まる可能性が高くなるということである。つまり、相互に他を前提にしつつ発展していくという意味で両者は弁証法的関係にあるということである。このような認識の仕方は、ジョン・デューイらのプラグマチズムの教育論においてすでにみられたものであり、「社会的相互作用」という「経験」を基底として展開される「自我形成論」にも当てはまるとみてよいであろう。

では、「教師」というカテゴリーや次元においてはどうかであろうか。教師は確かに学級成員の1人であり、たとえば、日々の相互作用を通して「有意味シンボル」としての「学級目標」などを教師という立場で体現し真に共有した状態であれば、学級における「一般化された他者」の構成要員として位置づけることは可能である。しかし、公教育としての学校教育は、ある理想（教育目標）を掲げて現象化する意図的な営みである。先にも指摘したように、教師-生徒関係は、主観的な感情や認識（「教師と生徒は人間として本来平等である」というような認識）は別にして、客観的にみれば、絶えず対等・平等な関係で相互作用が営まれているわけではない。そこにおいては、「有意味シンボル」として生徒の前に明示化され制度化された「学級目標」や「教師の評価権」といった教師主導の「カタチ」の下に「相互作用」の内実が統制（規制）されていると考えられる。また、そこには教育的にみて望ましいと教師自身が判断し選択した「有意味シンボル」としての教師の言語（発話）や教師の身体表現（身振り手振り）が介在し、ときには、明示化された「カリキュラム」や「学級目標」を超えて、いわゆる「隠れたカリキュラム」として機能する場合も想定される。したがって、教師に対しては、ミードのいう「反省的知性」が生徒とは違う次元で求められ、学級内で展開する「相互作用」を「社会的構成物」として対象化し、絶えず省察しながら、「一般化された他者」としての学級集団の良好な組織化の主導的なエージェントになることが期待されているとみた方がよさそうである。そのことは、後で言及することになる教師の「反省的実践性」の内実とも深く関わってくる。

以上のような認識が妥当なものだとするならば、教師は、「一般化された他者」の構成要員とし

て組み込まれつつも、一方ではそれとは相対的に自律した関係にあるとみたほうがよさそうである。このような文脈で想定される理想的な教師としての「自我形成」は、まさに生徒たちとの省察的「社会的相互作用」を通して「社会構成的」になされるものと考えられる。言い方を変えれば、有能な教師とは、「絶対的な存在」としてそこにあるのではなく、生徒・生徒集団との「社会的相互作用」を通して形成される「動的な存在」としての部分が大きいということである。さらにいえば、教師の自我形成は、生徒に対して「投げかけたもの」が、そのような「相互作用」を通して自己に「帰ってくる」という意味で、「自己再帰的」な性格を有しているといえよう。

このようにみえてくると、出発点における「学級」や「教室」は、内面的統制力をほとんどもたない、単にそこに「在る」ものとして学級成員に外在しているが、学級成員間の相互行為を通して、これまでみてきたような生徒と教師の双方の「自我形成」にとって大きな影響力を内在した「意味空間」として位置づけられる。

では、「一般化された他者」概念という仮説を含む「社会的相互作用論」から構想され、解釈される社会集団としての「学校」やその下位集団としての「学級」概念からは、どのような「教育実践」論が導き出されるのであろうか。あるいは、どのような「教育実践」論と結びつく可能性があるのであろうか。

このような課題は本稿の最後のところで検討されるが、この段階でいえることは、先ず、子どもの「パーソナリティー」や自我の形成（主体の形成）が「社会的相互作用」を通して社会的に形成されということの意味を学校社会や学級社会の文脈に位置づけて再考・追究し、単なる学級集団ではなく、社会の矛盾をも反映した「学級社会」として存立している学級における具体的な「相互作用」の質を見極めることであろう。そして、「社会的相互作用論」や「社会構成主義理論」などの視点をも組み込みながら、形骸化しがちな学校目標や学級目標などにメスを入れたり、教師の教育実践を生徒との「相互作用」の文脈から切り離し、教育技術を固定的で絶対的なものとするような見方や、実態の乏しい観念的で幻想的な「個性主義」的な教育実践論（実存としての「個性」の社会的生成や社会的意味を明確にしない観念的な「個性」重視の教育実践論）を批判的に吟味したり、「学ぶこと」と「生きること」が乖離しがちな「学び」の現状を分析したりすることを通して、社会や個人にとって意味（意義）のある「教育実践」論を構築していくことであろう。当然のことながら、変容する社会の実相を予見しつつ、子どもの「学校後」に求められる学力・能力・態度などとの関連をこれまで以上に重視しながら、「教育実践」改革を着実に漸進させていくことが求められているといえよう。

次に、「相互行為理論」や「社会構成主義理論」などの「基本的視座」を基底に据えながら、「教育実践」論の射程に入ると思われる重要な諸問題、特に、「学び合う共同体論」、「教師・教師集団における『反省的実践性』」、「教師集団・組織における『同僚性』」などに絞って検討してみたい。



## II. 「教育実践」論の射程に入る諸問題の再検討

### 1. 「教育実践」と「学び合う共同体」論

#### (1) 「学び合う共同体」論の視座

いうまでもなく、教師の「教育実践」が日常的に展開する中心的な場は教室である。そして、そこには通常、教師と生徒によって編成されている学級集団が存在している。この小宇宙としての学級集団は、単なる真空状態の中に存在する独立した小宇宙ではなく、全体社会の諸矛盾をも反映した「下位集団」の1つとしての「学級社会」として構成されている。歴史的に観れば、学校や学級は、一般社会からかなり隔離された、一段高いところに存在する「聖域」としてみられたこともあった。そのことは、「学校に行く」ことを、「登校する」と表現したことからも推測されよう。しかし、現代社会における学校や学級は、もはや「聖域としての集団」の様相を弱め、すでに指摘したように、「学校社会」・「学級社会」として存在している。そのような意味での「社会化」がいつそう濃密さを増してきたために、学校や学級内部で生起している様々な現象を社会的な文脈に位置づけて解説しなければ、真実の姿が見えにくい状況がいつそう進展してきた。

したがって、教室という空間を主戦場として展開する「学級社会」における教育実践の研究は、社会の変容というマクロな視点をこれまで以上に組み込みながら、ミクロレベルの「相互行為」・「相互作用」の様態をできる限り多角的な視点から追究していくことが求められているといえよう。このような視点や手続きを欠いた、あるいは弱い「教育実践」や「教育実践」論は、たとえばその「教育実践物語」が見かけ上うまく展開しているように見えても、本当の意味での「効果のある学級」にはならないことが想定される。

ところで、ある時期から、「教育—学習」という現象が展開する磁場としての「学級」を、教師から生徒へという一方向的な傾向の強い「学習集団」との差異化を図るために、「学び合う共同体」と定義付ける傾向がみられるようになってきた。それは、「生きる力」やそれを支える「新しい学力観」の構想、そしてそれらを実現するための「総合的な学習の時間」の設定といった一連の流れの中でいつそう強調されるようになってきた。

では、そこで目指されている「学び合う共同体」とは何か。また、それは、「教育実践」の展開にとってどのような意味をもつのか。これまで展開してきた基本的視座を基底に据えながら検討してみたい。

#### (2) 「学び合う共同体」論の内実と射程

「学級」を「共同体」と位置づける以上、まず「共同体」とは何かという基本的な説明からはじめる必要があるだろう。「共同体」という概念は、歴史的事実や歴史観がその規定に係わるという点で、これまでかなり多様に用いられてきており、絶対的な定義があるわけではない。「さまざまなレベルにおける『共有』の理念化と集団としての自己完結性の高さに共通の特質があ

るが、そこに与えられる意味付けは多様で、それゆえにこの概念の可能性や価値付けは様々であった(佐藤健二「共同体」、見田宗助他編『社会学事典』)ということである。特に、佐藤も指摘するように、「共同に基づく相互扶助の側面に注目するばあいと、共同ゆえの相互規制の側面に注目するばあいとでは、この概念の価値づけが異なった」のは事実であり、その問題は、「共同体」概念を用いる場合にいつも吟味される論点であった。たとえば、戦後の「地域づくり運動」の中では、「共同体」とか「地域共同体」という言葉をあえて避け、「コミュニティー」とか「新しいコミュニティーづくり」といった用語や言葉が用いられてきたように、「共同体」という概念が歴史的・伝統的に内包してきた「負」の側面(没主体的な閉じられた相互規制)を排除しようとしてきた。そのようなことから明らかなように、現代社会において「共同体」という用語を使用する場合には、慎重かつ明確な定義づけが必要となろう。そこで、とりあえず、ここでは、歴史性を捨象した「共同体」概念の構成要素として、「場」の共有、直接的・間接的ないしは顕在的・潜在的と呼べるような相互行為現象(コミュニケーション現象)の存在、文化・規範・態度の共有、連帯感の4つを重要なものとして挙げておきたい。このような定義づけに従えば、学校や学級に関わらせて「共同体」概念を援用することは可能であろう。

「共同体」概念をめぐる議論と定義をこのように整理したうえで、次に、ここで問題にしている「学び合う共同体」についてついでにこのこれまでの主要な「論及」について検討することから始めてみたい。

佐藤学・佐伯胖・藤田英典らは、「学び合う共同体の構築」をめざして様々な主張を展開してきた(佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体』)。

佐藤は、『学びの共同体』の構築は、画一的で全体的な教育と排他的で個人主義的な学習の共犯関係の構造を転換する改革において具体化されるだろう」と述べ、「学校教育のいとなみを人びと(子ども、教師、親、教育行政担当者)の『連帯』を基礎として構成する実践へと転換し、学校という場所を人びとが共同で学び成長し連帯し合う公共的な空間へと再構築する改革である」と主張する。

そのような「学びの共同体」を構築するための具体的な課題も挙げている。それによれば、「まず、教室の学びを個の経験の軌跡を基盤として共同体的な実践へと再構成する活動において推進され、なかでも、「個人主義的な学びを共同体的な学びへと転換することは中核的な課題である」と指摘している。そして、「そのためには、一人ひとりの多様な個性を出発点とする活動的な学びとその多様な学びの交歓を実現する協同的な学びを教室に保障し、そこで展開される学びが学校の内外の多様な文化的・実践的共同体との連帯を築き上げる方向で促進される必要がある」とし、「学校の公共的使命は、一人ひとりの子どもを自立的で活動的で協同的な学習者として育て、知識という公共的な絆で結ばれた文化的共同体を学校内外に築き上げることにある」と述べている。

佐藤の「学びの共同体」に関する言説を文字通りに解釈すると、そこには、学校における教師

と生徒の「学び」のあり方に限定する「小さな物語」としてではなく、学校外の「多様な文化的・実践的共同体との連携」といった「大きな物語」として構想されているところに特徴がある。

佐藤は、『学びの共同体』の構築は、親や市民が教師として教育活動に参加し、自らも成長する学校を建設する課題も提起している」と指摘し、その理由として、『教育の公共性』の原理に立てば、学校教育は、教師を中心に親と市民が協力して築き合う、協同の公共的事業であると述べている。そして、「学校に地域のセンターとしての『学びの共同体』を建設するとすれば、学校の活動に親と市民が参加する機会を積極的に拡大することが必要だろう」と主張する。しかし、現状は、「すでに多くの教師が、父母や市民の協力を教室で受け入れ、彼らの豊富な知見を組みこんだ授業を創造しているが、それらの試みはまだ限られており、地域を基盤とする『学びの共同体』を構築するまでには成熟していない」と判断している。

このように、佐藤は、「学びの共同体」の構築を学校内外の「連携」をも視野に入れた課題として捉えているが、そのような提案の正当性や実現可能性については、厳しく吟味し、検討していくことが必要であろう。なぜなら、「すでに多くの教師が、父母や市民の協力を教室で受け入れ、彼らの豊富な知見を組み込んだ授業を創造している」という現実と、佐藤が主張する「親や市民が教師として教育活動に参加し、自らも成長する学校の建設」とがどのように連鎖することで、ここでいう「自らも成長する」ことになるのかが分りにくい。端的に言えば、「自らも成長する」という、その内実は何か、という問題でもある。この点については、関連する別のところでもう少し具体的に検討してみたい。また、本質的な問題ではないかもしれないが、先に定義づけた「共同体」概念の適用の妥当性も吟味すべき課題として残されているように思われる。

一方、佐伯は、「理論と実践」の関係を問い直す文脈において、「教育実践研究」を進めていく自らの立場を、「あくまで『教育実践』という現実を中心にすえて、これまでの教育研究自体を関係論的視点から問い直しつつ、従来の研究の諸概念を実践とすり合わせ、再交渉していく中で、現実の教育実践に対するこれまでの暗黙の前提を問い直し、新しい意味づけと同時に、教育研究自体の進むべき方向を見いだす」と位置づけている。そのような立場に立って、「個人と社会」の関係を問い直し、「個人と社会とをどこまでも相互構成的な概念とみなすならば、個人のさまざまな個性も新しい社会的実践の文脈の中で多様に定義しなおせるもの」と考え、「互いの個性を尊重しつつ、固定化したラベルづけと序列化を絶えず排除し、さまざまな違いが多様な場面で、多様な意味で、『生かされる』可能性を広げていこうという社会的実践をおし進めるならば、それこそ『共生する社会』『学びあう共同体』の構築に結びついていくにちがいない」という認識に到達している。

以上のような認識に立ちながら、佐伯は、教室という学びの空間を次のようなものとして創造していくこの必要性を強調する。

一人ひとりの子どもにとって、教室が「自分が暮らす部屋」となり、同時に、「共に暮らす」有意義な空間となるためには、「お互いにそれぞれの個性（それぞれがそれなりの歴史を背負

っているだけでなく、未来に向けて成長し変身していく可能性がひらかれている)が見えること、尊重し合うこと、育て合うことが必要である」ということである。また、「共同体」としての学級集団が1つの目標を共有して活動することの意味づけについては、「お互い同士の個別性に目をくばると同時に、自分らしさを生かしながら『参加』することには変わらない。ただ、『共有されるべき共通目標』なるものの意味が画一的に外から『与えられる』べきではなく、どこまでも相互了解のもとにあり、さらにその意味は、絶えず問い直され、相互交渉されて発展し変容していくものとされるべきであろう」と述べている。佐伯のこのような指摘は、換言すれば、「共有されるべき共通目標」なるものの意味が画一的に外から与えられたとしても、そこに教師や生徒の意味づけを不可欠の要件とした相互作用・相互交渉の過程が存在しなければ、「目標」はあくまで「目標」として生徒集団に外在化するだけで、ミードの言う「有意味シンボル」とはならず、「一般化された他者」としての生徒集団の形成には至らないということであろう。「教室という空間」が真の「学び合う共同体」として形成されていくためには、「共有されるべき共通目標」もそのような相互作用・相互交渉を通して「創られ」、発展的な「創り変え＝変容」がダイナミックに展開するような過程を含むことが不可欠の条件になるということである。

「シンボリック相互作用論」や「社会構成主義」的視点からみれば、このような認識は当然な理論的帰結であり、筆者の立場からみても支持できる主張となっている。しかし、このような「学び合う共同体」としての教室を創造していく教師の教育実践は、言うまでもなく、そうたやすいことではない。学校を取り巻く教育環境の変容、学校教育に対する期待の多様化と変容、子どもの生活世界や生徒文化の変容など、教室内外の矛盾に満ちた状況と対峙しながら、どのように「理想の共同体」を構築していけるのか。教育実践の質が厳しく問われてくるといえよう。

もう1人の共同研究者である藤田英典は、学校を「生活共同体」として位置づけた上で、佐伯や佐藤らの「学び合う共同体」論と同じ土俵に立ち、その延長線上に独自の主張を展開している。その主要なものが、「想像の共同体」論である。その「想像の共同体」論を吟味する前に、まず、「生活共同体」の内実と評価についての藤田の認識を紹介しておきたい(藤田「想像の共同体―学校生活の共生的組み替え」)。「生活共同体」については、その評価をとりあえず保留した上で、客観的立場から、「その成員の生活を規制し、さまざまな課題の遂行を要求する。その過ごし方や遂行の仕方に枠をはめ、その枠から逸脱すると制裁を加える。その過ごし方や遂行の仕方を評価し、優劣を競い合い、相対的な優位者と劣位者を作り出す」ものと規定している。しかし、そのような性格を内包する「共同体」も、それが成員である個人にどのような意味をもつかは、「そこでの日常生活が共同体を危機に追い込むほどに、あるいはまた、特定の成員の居場所を奪うほどに、抑圧的で疎外的なものかどうか、楽しくて居心地のよいものであるかどうか、諸活動に積極的な参加と共同を引き出すようなものかどうかは、別問題である」と指摘している。

このように「共同体」概念を多角的に吟味しながら、「学び合う共同体」としての学校や教室での学びが目指す方向を、「想像の共同体」の担い手としての生徒の育成としたのである。言い

換えれば、「学びあう共同体」が真に実現し、機能すれば、一人ひとりの内面に「想像の共同体」が生まれ、「身体化」されていくということであろう。

では、ここで提案されている「想像の共同体」とは何か。それは、「人々が想像することによって存在する共同体、互いに見知らぬ関係であっても、自分をその一員として包含して存在していると想像される共同体」であるとし、具体的な例としては、「程度の差はあるが」という注釈つきで、国家、民族集団、宗教集団、故郷や郷土、同窓生集団、知的共同体や同好者集団などが挙げられている。さらに、それらが持つ特性として、「それらは、それぞれに共同体の境界を持っているが、誰がその境界の内側にいるかを決めるのは個々の成員である」とし、その根拠を、『「想像の共同体」の集団としての特質が内部的な消極性と包容力にある』からだとする。しかし、具体的な生活場面や対面的な状況では、その「成員性」をめぐる対立や緊張が高まる場合も想定されるが、それは、「内部的な積極性が強い場合、すなわち、成員に対する要求や統制が強い場合、それは多くの場合、その集団が生活共同体、現実の共同体としても存在しているからである」と説明している。

このような「想像の共同体」を学校教育に即して考えてみるとどうなるのか。藤田は、現実の学校や学級そのものを「想像の共同体」とみなしたり、それを目標に掲げたりしているわけではなく、それは、「想像」の地平に、「それぞれの子どもが学校での授業や生活を通じて、それぞれに育むことができる」ものとして捉えている。授業を通して育まれるという点については少し説明が必要であろう。幾つかの教科を取り上げて説明しているが、ここでは、社会科についてのみ概略を紹介する。「社会科の教材の背後には、その時代、その地域、その社会の、人びとの生活がある。歴史の教材には、それぞれの時代に生きた人びとの生活が隠されている。その出来事の渦中で生きた人びと、それぞれの制度の下で生活した人びとの努力や葛藤や対立、喜びや悲しみが暗示されている」ので、そのようなことに言及することを通して、それぞれの子どもが「想像の共同体」をそれぞれに育むことができるということである。また、「共感と連帯」を基軸として構成されるこのような「想像の共同体」は、教科の学習だけではなく、学校行事やクラブ活動など、個々の学校の歴史と伝統なども教科の学習とは別の次元で「想像の共同体」の可能性を宿している、とも指摘している。

では、このような「想像の共同体」を育もうとする教育実践の意義を提案者自身はどのように捉えているのであろうか。

学校での「学び」を、その基底において「文化的実践への参加」として捉え、そのような次元や文脈において「想像の共同体」を育み、そこに共感と連帯の地平、関心と探求の地平を拓いていくことは、子どもたちの学習や日常の諸活動に意味を付与することになる、という認識を示している。そして、そのような「想像の共同体」が内面化され、「身体化」されていくことは、「自分が今していることに意味を与えてくれる。苦労や悩みに耐え、困難や葛藤を克服する勇気を与えてくれる。『想像の共同体』が人間にとって重要なのは、そうした存在や活動の意味を与えて



くれるからである」と結論づけている。

藤田が提起し、仮想するこのようこのような「想像の共同体」論は、少なくともこれまでの教育論の文脈においては語られてこなかったものであり、大変興味深い。特に、学習空間としての現実の学校や教室を基軸として構想されてきた「共同体」論的構築と展開がみられてきたなかで、それらを踏まえながらも、それらの「時空」を超えて構想されている点が「教育実践」論に新たな地平を開く可能性を秘めているといえよう。

ただ、それぞれの子どもの内面に「想像の共同体」を育む教師の教育実践のあり方にも社会科を例に挙げながら少しだけ言及しているが、この段階では仮説に過ぎないといえよう。なぜなら、「社会科の教材の背後には、その時代、その地域、その社会の生活」があり、それぞれの時代の様々な出来事や制度の下で生活してきた人びとの「努力や葛藤や対立、喜びや悲しみが暗示されている」ので、それらに言及すれば、「想像の共同体」をそれぞれに育むことができる、と主張しているが、現実にもそのような観念がそれぞれの子どもたちに「身体化」され、「ハビトゥス」(habitus)として形成されていくには、藤田のいう「言及」次元で可能なのだろうか。「ハビトゥス」とは、ブルデュー (P.Bourdieu) によれば、人びとがさまざまな状況に直面したときに、それらの状況に適切に対処していくための心的・身体的な性向の体系ということである (P.Bourdieu 'Outline of a Theory' 1977)。教科の教材が「暗示するもの」を教師の「言及」によって子どもが理解し、ある程度共感したりすることはできると思われるが、それが自己の行動に意味を付与し、「苦悩や悩みに耐え、困難や葛藤を克服する勇気を与えてくれる」までに「ハビトゥス」として「身体化」していくことはそう容易いことのように思われぬ。藤田も容易いと主張しているわけではないが、それが単なる仮説や机上の空論に終わらないためには、教師との共同研究 (アクション・リサーチ) や「エスノグラフィー」的手法などによる長期の追跡研究が必要となろう。

「想像の共同体」論が有意義な内実を包含し、人間形成や社会の発展に貢献する文化的実践を生み出す可能性は認めるとしても、それが、「学び合う共同体」論の文脈にどのように位置づけられるのか、という問題は別の次元での考察が必要となろう。なぜなら、最初のところで定義づけたように、「共同体」概念は、「場」の共有、相互行為現象 (コミュニケーション現象) の存在、文化・規範・態度の共有、連帯感の4つの要素からなり、「相互行為」を基底とした諸次元の「共有」を基本原理としているからである。つまり、説明するまでもなく、過去の歴史上の人びとと現実の子どもたちの間には文字通りの「相互行為現象」は成立しえず、当然のことながら、「場」の共有も見られない。そうであるが故に「想像」の「共同体」と命名したのであるが、ここで問題にしている「学び合う共同体」の範疇に入れて論じるには無理がある。敢えていえば、「学び合う共同体」は、主に学習の条件・様態・過程を表わす概念であり、「想像の共同体」は、学習によって獲得された結果を表わす概念といえるのではなかろうか。勿論、一度獲得されれば変容しないというような固定概念ではなく、絶えず創り変えられる可能性を秘めた概念ではあるが。

これまで、共同研究者である佐藤・佐伯・藤田という3人の「学び合う共同体」についての主張を概観してきた。それぞれの言説には固有性もみられるが、学校における「学習」を協同的な「社会的・文化的実践への参加」と捉え、「学校という場所」や「教室という空間」を共同（協同・協働）して学び合い、追究し合う「公共的空間」として位置づけていることなど、基本的な立場・方向性は同じとみてよいであろう。そのように認識したうえで、次に、議論を深めるために、共通点と相違点を意識しながらこれまでの言説を少し整理しておきたい。

### (3) 「学びの共同体」と「学び合う共同体」の関係

佐藤は、目指すべき学校像を、「学び合う共同体」ではなく、「学びの共同体」という言葉で表現している。学校や学級での学びは、「学び合う」場面だけで成立しているわけではないという意味で、「学び合う共同体」という言葉を避けたようにも推測できないことはないが、「学校という場所を人びとが共同で学び成長し連帯し合う公共的な空間へと再構築」とか、「個人主義的な学びを共同的な学びへと転換することは中核的な課題」という言説からすれば、「学び合う共同体」とほぼ同義とも解釈できる。また、先にも触れたように、学校での学びを親や市民との「連帯」という枠組みで考えたとき、子どもの学びをより豊かに保障するために「学びの共同体」を構築していくというのは比較的理解しやすい。しかし、親や市民が学校という磁場で、互いに学びあい成長するという意味で「学び合う共同体」論を展開するにはかなり無理があり、実際に説得力のある議論が存在しているようには思えない。つまり、現段階では、たとえ、親や市民が何らかの「カタチ」で学校や学級の「学び」に関連をもったとしても、「学びの共同体」の構築と表現した方が理解しやすいのではないかということである。断るまでもなく、このような解釈は、あくまで筆者の推測に過ぎない。

筆者は、「一人ひとりの自立的で主体的な確かな学び（個人主義や利己主義といったものではない）を支える共同体」を「学びの共同体」として捉え、さらに、その発展形態として、自立しつつ共生し、共創する「学び合い、追究し合い、支え合う」集団を「学び合う共同体」として捉える方がよいと考えている。もう少し具体的にいえば、「学び」の局面を形式的に捉えると、個々の生徒が、自己の興味関心などに従って深く追求する場面と、ある課題に対して共同して学び合う場面とに大きく分かれているということである。勿論、後者の「学び合う」場面においても「個人的追究」の局面は当然含まれる。したがって、「個人的学び」は、厳密に言えば二次元的に捉えられものとして想定できる。つまり、個人の興味関心に応じた「自立的・単独的な学び」とある課題に対する「共同的な学び」という大枠での差異化（自律化）と、ある課題に対しての「共同的学び」の枠内における「個人的な学び」と「共同的な学び」の共生・共創関係である。後者の関係は、互いに他を前提として発展していく可能性を秘めていることから、「弁証法的関係」といってよいであろう。

佐藤が何故「学び合う共同体」ではなく、「学びの共同体」という言葉を使っているのかは、

少なくとも筆者にとっては定かではない。筆者自身は、2つの表現を一応これまで定義してきたように分けて考えているが、敢えて1つに絞るとしたら、「学び合う共同体」という言葉を使用した方が適切であると考えている。「学び合う共同体」という表現は、「学びの共同体」を包摂しているという解釈である。専門家集団の課題追究的な学び合いを頂点とした成人の学習とは異なり、公教育における青少年期の学校的な学びは、「学び合う」という現象だけに限定できるほど一次的ではない。また、文化遺産の伝達という点に限ってみても、学校教育の場においては厳しい時間的な制約を受ける。「学び合う」という定義づけにもよるが、一般的に言えば、「学び合う」場面を合理的・効果的・効率的に設定していくのでなければ、公教育としての学校教育における所期の目標・目的を達成できないことは明白である。したがって、学校や学級は「学び合う共同体」として編成されなければならないという言説を、複雑な構造を内包したダイナミックな命題として認識し実践するのでなければ、単なる表面的な形式主義に陥り、真の学びが成立する「効果ある学校」・「効果ある学級」にはならないであろうし、公教育の目標も達成できないことになる。

#### (4) 「学び合う共同体」論の地平に拓かれる「理想郷」

学校や学級を「学び合う共同体」として構築していくことの内実については、これまでの3人の言説を紹介し整理してきたので、その理論的概要は示せたと思う。問題は、そのような理論的仮説が現実の学校社会においてどのように具体的に展開されるのか。そのような仮説に基づいた教育実践をどのように検証し、評価するのが重要な課題となる。また、一方で、現実の学校を「学び合う共同体」に変えていく地平に何が拓かれていくが問われてくる。この問題については、これまで紹介してきた3人の言説の中にある程度表明されているので、まず、そのことから検討してみたい。

佐藤学は、先にも紹介したが、「共同的な学びを教室に保障」することによって、「そこで展開される学びが学校内外の多様な文化的・実践的共同体との連携を築き上げる方向で促進される必要がある」と述べ、さらに、「学校の公共的使命は、一人ひとりの子どもを自立的で活動的で共同的な学習者として育て、知識という公共的な絆で結ばれた文化的共同体を学校内外に築き上げることにある」と主張しているように、「学びの共同体」(「学び合う共同体」)の地平には、「多様な文化的・実践的共同体」とか「知識という公共的な絆で結ばれた文化的共同体」との「連帯」が構想されているようである。換言すれば、学校や学級を「学び合う共同体」として構築していく意義は、そこで練り上げられ、「身体化」された学びが、学校後の生活世界(職場・地域社会など)においても「有意義な学び」として展開・発展し、新たな「文化的・実践的共同体」を創造し、支えていく基礎となるということであろうか。

「学び合う共同体」を学校段階での自己完結的なものとしてではなく、その後の社会へと拓かれていく様態として把握する立場は、佐伯や藤田にも見られる。

佐伯は、「互いの個性を尊重」することを前提に、「様々な違いが多様な場面で、多様な意味で、『生かされる』可能性を広げる」教育実践を展開していけば、「共生する社会」や学校社会を超えて、広く社会全般において「学び合う共同体」が構築されていく可能性を示唆しており、そこに学校段階における「学び合う共同体」構築の意味を見い出している。

一方、「学び合う共同体」を志向する教育実践の社会的意味を他の二人よりも詳細に検討している藤田は、先に詳しく紹介したように、「学び合う共同体」として学校を編成していく最大の意義を、「想像の共同体」を個々の生徒の中に育むことだと指摘した。学校段階における「学びの共同体」論の地平に拓かれる「理想郷」としての「共同体」論として、藤田は「想像の共同体」論を掲げ、佐藤は「多様な文化的・実践の共同体」論、そして佐伯は「共生する社会」論を展開している。それぞれの主張には、説明の濃淡や表現の仕方に違いがあるが、結局のところその言説の目指す方向性については大きな相違はないのではないかと。明確に言えることは、三者とも「現実の学校」と「学校後」の連続性や連携を重視した「自立的で共同的（協働的）学びの展開」を構想していることであろう。

以上のような言説に対して特に異論はないが、このような言説もやはり理論的仮説に過ぎない。それらは、経験的観察によってではなく、「合理的再構成」によって浮き彫りにされた、いわば、「理想郷」としての「共同体」言説に過ぎないからである。したがって、学校段階での「学び合う共同体」構築が、どのような「カタチ」で「学校内外」ないしは「学校後」に「連続」・「連携」していくのかを具体的に検討（検証）していかなければならないのである。

#### (5) 「学び合う共同体」論・「反省的实践」論・「同僚性」論の再定義に向けて

学校や学級が真に「学び合う共同体」として構築されるためには、1や2のところで論述してきたような、「教育実践」を「社会的行為」として捉え、教室での「教師—生徒」関係を「相互作用論」的視座から捉え直すことが必要である、というのが筆者の立場であった。すでに述べたように、「教室という空間」において現出し、繰り広げられる「教育的リアリティー」は、教師の「教育実践的行為」の文脈に含まれる「教師の主観的意味」と、生徒の「学習行為」の文脈に含まれる「生徒の主観的意味」にしたがって創り出されるものと想定される。これも繰り返しになるが、たとえ明文化され、制度化された教育的価値（教育基本法、学校教育法、学習指導要領、学校の教育目標、指導案、教材等）が存在し、ある種の外的拘束力によって、教室での「教育実践」が特定の形式をとるにしても、その力は、教師と生徒における相互行為の内部に具体的な形で始めて作動するものである。換言すれば、教師と生徒との具体的相互行為がそれらの「拘束力」を内包しつつ「教育的リアリティー」(「社会的リアリティー」)を創り上げていくのである。そして、そのような相互行為の中で「創発的なもの」として形成されたものは、また相互作用を通して変更される可能性をもつということである。

このように、「相互作用論」(シンボリック相互作用論)からみれば、教師の教育実践的「意味」

は、主に「教室という空間」において教師と生徒が相互行為するところから生じる社会的・集団的産物だということになる。このような捉え方は、教室における教師の教育実践の内実とその成果を、生徒と教師の双方において「自己形成的」ないしは「自己構成的」視点から捉え直すことにもなるので、相互行為を通じての「自我の社会的形成」という重要な側面を浮き彫りにすることが可能となる。

したがって、ここで規定する「学び合う共同体」というのは、助け合い追究し合う「学びの協同性」を核としながら、日常的に展開される教師と生徒の間における、また、生徒間の相互作用を通じて、「自己構成的」に「自我の再構成」や「自我の再創造」がなされていく過程を含むものと想定されるのである。つまり、教育実践の方法として、形式的に「協同的な学び」を展開したとしても、そこに良質で有意義な「相互作用」がみられ、「自我の再創造」にまで発展するような過程が存在するのでなければ、教育的に意味のある「学校・学級共同体」論にはならないということである。さらに言えば、「学び合う共同体」における「自我の再創造」は、「学びの環境」としての『「学び合う共同体」の再創造』へと発展し、さらに、より高次の「自我の再創造」へと向かうサイクルを内包したものとなることが想定される。換言すれば、「自我の再創造」と『「学び合う共同体」の再創造』は、互いに他を前提として発展していくという意味で、「弁証法的サイクル」を形成することになるという仮説に立っている。

これまで論じられてきた「学び合う共同体」論やその実践が、すべて形式主義に陥っているとはとても思えないし、むしろ、豊かな協同的な学びを保障するための構想と実践を展開してきていることも承知している。しかし、あえて「学び合う共同体」を「シンボリック相互作用論」の視座から再定義することは意義のあることと思われる。かつて、ロバート・マートンから示唆を受けた塩原勉は、「理論的多元主義」を論じる文脈において、「ものの見方やパースペクティブが異なれば、異なる問題に焦点を当てることになるから、同じものが見えることはない。ことなる見方は矛盾するか、相補的になるかであろう」と指摘した（塩原勉『転換する日本の社会―対抗的相補性の視座から―』）。このような言説に従えば、ここでの再定義は、「矛盾」の指摘ではなく、「相補的」な提言ということになる。

「学び合う共同体」を以上のように定義付けたとき、そこで展開される教育実践はどのように構想されるのであろうか。これまでの議論を総括してみると、筆者も含めて、「反省的实践性」とか「反省的实践家」としての教師という用語がキー・ワードのごとく使われてきたことが分る。では、「反省的实践」とは何か。「教師論」の文脈でみられるこの用語の使われ方は、「実践場面における省察と反省を通して形成され機能する実践的な知見と見識」(佐藤学)をもった教育実践ということである。

そこでは、「反省」という概念そのものについては説明されていないので、「教師論」とは別の文脈で論じられている「反省」という内面的行為の意味を少し検討しておきたい。そのことにより、「反省的实践」の理解がより深まると考えるからである。



「反省とはいかなる試みか」という論文の中で、越門勝彦は、「反省」を「日常的反省」と「哲学的反省」の二つに分類したノーランの言説を紹介し、検討している（越門『省みることの哲学—ジャン・ナーベル研究—』）。それによれば、「われわれの意識は、どのような決断、行動、作品であれ、最初はそれを直接的所与として経験する。そこに反省の入り込む余地はない。だが、われわれはその状態に留まることなく、自己にとってのその所与の意味を理解しようとする。この行動で私は何を實現しようとしたのか、この行動は私にとってどのような意味を持つのか」と考えることが「反省」という営みであり、ノーランは、そのレベルでの「反省」を「日常的反省」といつている。これに対して、「哲学的反省」というのは、一言で言えば、「反省の捉え直し」ということになる。つまり、直接的所与の意味理解が「日常的反省」であり、その「日常的反省」を所与とする高次の反省が「哲学的反省」ということになる。換言すれば、「日常的に埋め込まれた反省が『日常的反省』であり、その『日常的反省』について語ることを可能にする反省、いわばメタ反省が『哲学的反省』である」ということになる。

「反省」についてのこのような考察の結果を、教育実践における「反省的实践」という文脈に位置づけて言い換えるとどうであろうか。教育実践が展開する日常的状况の中に埋め込まれた教師の反省が「日常的反省」であり、「日常的反省」とは、教育実践を決断し実行する意味を事後的に理解しようとする意識の作用である。そして、その「反省の捉え直し」という意味で、「日常的反省」について語ることを可能にする反省、いわばメタ反省が「教育哲学的反省」ということになる。「教育実践」論により近づけていけば、「教育哲学的反省」を含意しつつも、より狭義の意味で「教育実践学的反省」と言った方が分かりやすいかもしれない。このような置き換えは、ノーランの企図するものと異なっているかもしれないが、教育実践における「反省的实践」性を理解し、考察していく上で有効な視点を提供してくれるように思われる。

先に紹介した越門勝彦の『省みることの哲学』の知見によれば、「カントとピランが反省哲学の二つの流れのそれぞれの源泉に位置する」ということであり、その一方のピランの「反省哲学」を継承し発展させたのがジャン・ナーベルである。そして、その「ナーベル研究者」がノーランであり、越門ということになる。越門は、三部に分けられた自著の第二部「反省による自己の創造」の箇所、ナーベルらの諸説を検討しながら「反省の定義」「反省の分類」「反省の効果」について4章にわたって興味深い考察を行っている。次に、そのような諸論考から受けた示唆を、「教育実践」論の文脈に位置づけてもう少し具体的に論じてみたい。

「反省」を2次元に区別するという発想は、教師の「反省的实践」概念を理解し、構築していく上で有意義であるというのが筆者の立場である。教師が日常の教育実践場面で行っている「反省」を対象化して構造を分析し、その構造を抽出する作業を通して、「日常的反省」をより「教育実践学的」立場から相対化し、「反省」そのものを捉えなおすという「接続的作業」は重要であろう。しかし、ナーベルらの主張は、個人の内面における「接続関係」を問題にしているの、公教育としての学校における教育実践を問題にする場合、ある限界が生じてしまう。ここで言う

「ある限界」とは、「哲学的反省」、筆者の応用的表現で言えば「教育哲学的反省＝教育実践学的反省」の「主観性」に起因することである。つまり、一般的な個人的「反省」と違って、公教育としての学校における教師の教育実践における「反省」は、個人の「日常的反省」を基礎としつつも、そこに留まらない「公共性・共同性・正当性」が求められる。換言すれば、「反省の個人化」を超えた「反省の社会化」が求められているといえよう。ここでいう「反省の社会化」とは、ノーベルの分類による「哲学的反省」の段階を個人のみ委ねるのではなく、「公論の場」に引き出し「相互批判」を踏まえるということである。とはいえ、「反省」が「自己の成長的創造」に繋がっていくためには、もう一度自己に戻る必要がある。図式的にいえば、「日常的反省＝反省の個人化」→「教育実践学的反省＝反省の社会化」→「高次の主体的反省」ということになる。越門によれば、「ノーランは、『日常的反省』と『哲学的反省』の接続を論じた箇所、『日常的反省』が『哲学的反省』の『出発点』と『終着点』という二重の役割を果たすことを指摘している」(前出書、62頁)ということである。それに倣って言えば、教育実践における教師の「日常的反省」は、「出発点」として「教育実践学的反省」が適用される所与を提供し、「中継点」として「教育実践を質的に高め、改善する原資としての『教育実践学的反省』があり、「終着点」として「教育実践を実際の改善へと向かわせる『高次の主体的反省』が生まれるという図式である。さらに言えば、『高次の主体的反省』によって形成された「自己成長」がその後の「日常的反省」を方向付けることになる。「日常的反省」が「出発点」と「終着点」の二重の役割を果たすという意味を、ここではこのような「サイクル」として解釈しておきたい。このような「反省」の「サイクル」がもたらす「自己創造」ないしは「自己成長」と、その結果によってもたらされる「教育実践」の漸進的な改善こそが、教師の「反省的实践」が求められる理由となろう。

そして、その「反省の社会化＝共同化」を実現し、「反省的实践」をより豊かなものにしていくためにも、当該教師集団における「同僚性」の構築が求められる。ここで言う「同僚性」(collegiality)とは、「師たちが相互の実践を公開し合い、批評し合い、創造し合う関係」(佐藤学)とあってよいであろう。しかし、教師集団の「同僚性」についての実証研究を進めてきた紅林伸幸が指摘しているように、「日本の教師の同僚関係が教師相互のインフォーマルなコミュニケーションによって形成され維持されている」(紅林伸幸「日本の教師集団の構造と特質」)部分が大きいと見るならば、「同僚性」概念はもう少し広義に捉えることも必要となろう。佐藤のそれを狭義の定義とすれば、広義の定義は、「学校を単位とした校長・教頭を含む教師集団が、それぞれの教師の教育実践や協同的实践の質的向上を目指して有機的に連鎖し、それぞれの立場から、相互批判を内包した『共創的關係』が日常的に様々な『カタチ』をとって現出している状態」ということになる。「同僚」という概念を校長・校長を除外したものとする旧来の定義に固執する立場もあろうが、「教育実践」を核とした学校全体の「協同性」を構築していく視点に立てば、校長や教頭を「同僚」と捉えた方が、機能的であり、合理的であり、現実的である。勿論、学校の「管理運営」という次元でみれば、「タテ」の関係として組織化されており、「同僚性」原理とは異

なった「緩やかな官僚制」原理が機能していることは否定できない。紅林は、調査研究の「まとめ」の部分で、「『同僚性』という教師集団の横の構造が組織的な縦の構造から比較的独立してものとして存在していることが分かる」(紅林、同上)と指摘している。そのことは、「教育実践」研究の次元においては、校長や教頭のような管理職的機能は背後に退き、ほぼ同等な立場や目線で議論に参加している可能性を示唆している。事実、筆者が研究協力者として参加してきた福井県の学校ではそのような傾向が一般的に見られた。特に宝永小学校においては、校内研究会の中心は研究主任であったが、校長も研究会の一員として積極的に議論に加わっていた。同席していた筆者から観ても、そこには、「タテ」の関係は背後に退き、その「立ち位置」は同等であり、議論は相互に対等に開かれていた。

### Ⅲ. 子どもの「主体的・追究的・協同的な学び」と「教育実践」論

前節では、「学び合う共同体」論とそのような「共同体」を構築していく重要な要件としての「同僚性」論や「反省的实践」論を主に「相互行為論」や「社会構成主義」の視角から検討し、そこから生じた疑問点などを「相補性の視座」からそれぞれについて筆者なりに再定義を行ってきた。そのような検討を踏まえた上で、次に、子どもの「主体的・追究的・協同的な学び」を創造していくための「教育実践」論について、これまでの研究成果を踏まえながら検討してみたい。そのような「学び」を最後に取り上げる理由は、いうまでもなく、「学び合う共同体」論は、そのことを前提にして展開されてきたからである。また、「相互行為理論」や「社会構成主義理論」の視座から考察してきた「教育実践」論は、このような「主体的・追究的・協同的な学び」の展開との関わりで問題にしようとしているからである。さらにいえば、そのような「学び」を「相互行為理論」や「社会構成主義理論」の視角から見直すことによって、そのような「学び」そのものが「相互行為」を基底とする『社会構成的』な学びであるという解釈も可能となるからである。そのような解釈の地平には、「社会構成的」な「主体性」・「追究性」・「協同性」とは何かが問われ、それぞれの概念がこれまで以上に社会的文脈において語られ、社会的文脈に位置づけられることによって、その内実を豊かにし、実存的かつ機能的な言説として説得力をもつ可能性が高まると仮定される。たとえば、子どもの「主体性」といっても、それはアприオリに存在するわけではなく、社会的な「相互行為」・「相互作用」という経験を通して社会的に「構成」・「構築」されるものと想定される。したがって、無条件・無前提に子どもの「主体性」を絶対し、固定的に捉え、「すべてはそこから始めなければならない」「あの生徒は主体性がない」というような安易な教育言説に対しては厳しく対峙し、有効な「主体性」言説を練り上げていく必要がある。子どもの「主体性」もまた、これまで考察してきたような「社会的相互作用」という学校や教室での「経験」を通して「創られ」、そして「創り変えられ」ていく可変的・動態的な存在とみるべきであろう。「知の主体」性について論じた栗原彬らは、「知が語られるとき、

そこにあらかじめ一定の主体が形成されているわけではない。語りの過程の中で主体は刻々と生み出され創り出されていく。もちろん、語りは聞き手に向かって遂行される行為であり、一刻一刻に、聞き手との関係が現象する。主体は、言葉それ自体によって、またその言葉が交わされる場それ自体によって、交通することによって形成されていく」というような認識を示している(栗原他『内破する知』2000年)。ここでの文脈に直接かつ正確に当てはまるものではないが、「知」を「学び」と置き換えて拡大解釈してみると、「主体」性の性格は「相互作用」的に「構成される」ものであることが少し異なった角度からも理解できよう。したがって、以下の文脈の中で、「主体的」とか「主体性」という用語を用いるときは、そのような意味を込めて使っている。たとえば、「主体的・追究的・協同的な学び」というような表現でも、それぞれの用語が何の脈絡もなく並列されているわけではなく、教師と生徒との「相互作用」を媒介として相互に影響し合っていて発展的に形成されていくものと捉えている。そのような「仮説的な視点」も組み込みながらここでの課題を検討していきたい。

本論に入る前に、まず、「主体的・追究的・協同的な学び」に根底部分で深く関わると仮定される子どもに求められる「価値意識」の内容とそれに基づく「学習意欲」の性格に触れておきたい。「学校後」の生き方を見据えた、生涯学習社会における学校での学びのあり方においては、そのような問題が重要な位置を占めているからである。また、日本認知科学会を中心に展開されている「創造的コラボレーション」(Creative Collaboration)に関する研究は、現代社会が「協同の時代」(「コラボレーションの時代」)であることを見据えた上で議論を進めている。そこでこの研究は、「個人のもつ知識、情報、意思、選好などのマイクロなインプットが集団決定、集団解、集団遂行などのマクロなアウトプットに変換される社会的メカニズムこそ、協同行為の本質部分であり、協同行為を理解するためにはそうした変換メカニズムを理解する必要がある」といった問題意識の下にすすめられている。そこには、明らかに「人びとが社会的共同行為を行うそもそもの理由として、創発的な変換のプロセス、つまり個人のもっているリソースの総和以上の結果を生み出すマイクロ→マクロ変換のプロセスが働くはずだ」という信念がみられる。研究成果の一部を集約した著書『協同の知を探る―創造的コラボレーションの認知科学―』(植田一博他編)の目次の一部を挙げてみると、「協同による科学学習における問題を中心にした探索」「親子の協同による科学学習の実際とその支援」「ダイナミックな意思決定におけるグループによる問題解決―問題の複雑さと推論の多様性」「金融市場における意図せざる協調現象―人工市場アプローチによる分析―」など、単なる理念に留まっているのではなく、すでに幾つかの領域において具体的な研究が進められ、「創造的コラボレーション」の重要性が検証されつつある。このような「協同の時代」においては、ここでの主題の1つである「協同的な学び」が「創造的コラボレーション」風に展開されていくことが社会的にも要請されているといえよう。

では、そのような時代における「学び」を保障していく「学び合う共同体」としての学校・学級を創造していくためには、基本的にどのようなことが重要になるのであろうか。ここでは、先



ず、次のような「開かれた価値意識」の内面化・身体化とそれらに基づく学習意欲・態度の重要性を指摘しておきたい。

それらは、(1) 知識そのものに対して開かれた意欲・態度。知識の内容それ自体に興味をいだき、教材等を媒介として、発展的・探求的な意欲をもち続けることができる(「探求的価値意識の内面化」)、(2) 対人関係・仲間集団に対して開かれた意欲・態度。たとえば、授業中に積極的に発言したり、協同して学習活動を進めることによって、自己の成長だけではなく、他者の成長にも貢献しようとする意欲・態度(「協同的価値意識の内面化」)、(3) 社会生活や学校生活のような集団や組織を正常に維持したり、改善したり、創造することに対して開かれた意欲・態度(「貢献的価値意識の内面化」)、(4) 自分自身の成長のために開かれた意欲・態度。学習することによって少しでも自己を成長させることに役立つようとする意欲・態度(「自己啓発的価値意識の内面化」)、の4つの「価値意識」である。これらは操作的に4つに分けられているが、それぞれが交叉し、関連し合う部分をもっており、これらもまた学校や学級という集団における「社会的相互作用」によって触発され、創られ、構成(構築)されていくことが想定されている。大雑把に言えば、これらの「価値意識」は単独でも重要な意義をもつが、4つの「価値意識」が相互に関連し合い、共鳴し合う場合には、人間存在全体—思考・感性・意志・価値—を包み込んでいるD.M.スーロンの規定する「洞察=想像力」へと発展していく可能性を秘めている(D.M.Slon 'Insight-Imagination' 1983市村尚久他監訳『洞察=想像力』)。それは、「持つことに過ぎない知から、参加しそこにあることとしての知への転換」を求めたものである。これらの「価値意識」に基づいた「学習意欲」を我々は「開かれた学習意欲」と呼んでいる(福井大学教育学部附属中学校『開かれた学習意欲を育てる』)。このような「開かれた学習意欲」が、子どもの「学校後」の人生においても持続することが可能となるような「学び」のあり方や、そのような「意欲」を培う教育実践のあり方が問われているといえよう。

以上のような「価値意識」とそれらに基づく「学習意欲」をめぐる基本的な認識を示した上で、次に、それらを踏まえた、子どもの「主体的・追究的・協同的な学び」を目指す「教育実践」論について考察してみたい。

「学び合う共同体」の構築に関して理論と実践の双方から追究してきた柳沢昌一は、「主体的な追究としての学習」の実現と、それらを促進していく「共同的な基盤の構成」をどのようにしていくのかが大きな課題になるという認識の下に、学習論・学習研究に関する近年の動向を次のように指摘している(柳沢昌一「問いと分かち合いの拡大と深化」)。

柳沢は、近年の研究動向を踏まえた上で、「教育内容の編成に焦点化していった研究の流れの中から、改めて授業そのものの方法・編成・学習者自身の探究へと射程を延ばそうとする動きがある」と指摘し、さらに、「授業・学習過程を操作的に測定するのではなく、生きた脈絡、また共同のいとなみとして把握しようとする模索も重ねられつつある」とし、「そうした流れと係わって、〈学校知〉を問い直し、〈知〉を実践が展開する状況の中に位置づけ、新しい学習の共同



性を模索しようとする議論と研究の展開も生まれてきている」と指摘した。

柳沢は、このような動向を望ましい方向性として評価しているが、特にレイヴとウェンガーの共書『状況に埋め込まれた学習』(Jean Lave and Etienne Wenger; *Situated Learning* 佐伯胖訳) が新しいパラダイムに向けての明瞭な提起を含んでいるとして、高く評価している。柳沢がそのように評価するポイントを紹介しておこう。

評価できる点については、「個々の学習者・参加者のアイデンティティ形成、学習の活動とコミュニケーションの編成の展開、そして実践共同体の展開が密接に連動し、深く絡み合って進んでいく過程であること、そして、周辺からではあるがあらかじめ十全な活動に参加しつつ、サイクルを重ね次第に成長していく過程として学習を捉える視点」を内包している点であり、また、そのような主張と視点は、「学習の現状における様式、細分化された編成を所与の前提に、個々の要素を抽出・測定する(結果として学習の固定化された編成を再認する効果を果たす)学習研究の、その前提の組み換えを求めるものとなっている」からだと言断している。

しかし、レイヴらの言説(例示)は、『『アイデンティティ』—『相互性』—『共同性』の連動する動きの存在を示唆するとはいえ、長期にわたるその具体的な相互作用—相互変容を捉えるものとはなっていない」と指摘し、「試行錯誤を経ながらしだいに参加の形、相互関係の組み方、共同的な編成を再編成しつつ進められる実践、アイデンティティの展開や共同性そのものの転換を伴う過程を捉えるには、長期にわたる連続的な記録・省察の積み重ねが求められよう」と提案している。そして、自らも、長野県の伊那小学校の長期にわたる実践記録の分析を出発点とし、そして現在に至るまで、福井大学の附属学校において、単なる外からの助言者としてではなく、協同的实践研究者としてアクション・リサーチ的な「実践研究」を継続してきた。そして、当該教師や他の共同研究者としての大学教員たちと共同でその研究成果を公表してきている(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『探求・創造・表現する総合的な学習』1999年や同会編『中学校を創る：探求するコミュニティーへ』2004年など)。

レイヴやウェンガーの『状況に埋め込まれた学習』は、確かに、学習についてのこれまでの捉え方にかなり根源的な再定式化を迫っていることは間違いないであろう。このような考え方や発想がこれまで全くなかったとは思わないが、学習が本来内包する社会的な特性に注目し、「学習」に係わる行為者(学校で言えば、直接的には教師と生徒)や諸活動、さらに生活世界が「相互作用的」・「相互構成的」であるとみなすことによって、学習に関する認識に新たな地平が拓かれている。具体的には、学習が「実践のコミュニティー」(Community of practice)への参加の過程であることと意味づけ、その「参加」も「正統的」で「周辺の」だが、次第にかかわりを深め複雑さを増してくる、というような「正統的周辺参加」(Legitimate peripheral participation)論を展開している。このような「正統的周辺参加」を重視する立場は、授業と学習を文化的・社会的実践への参加として捉え直そうとする立場であり、「学校知」に傾斜しがちな「個人主義的」な学習観の変更を求めるものになっている。ここでいう「周辺性」とは、「学習コミュニティー」にお

ける学習の出発点を意味し、「周辺の参加」者としてのめり込み、「実践のコミュニティー」の多様な関係の中心部に位置する「熟達したもの」に対して接近していく「水路」を増やしていく。そのような文脈において、「周辺参加」から「熟達者」へと変容し続ける「参加の様態」と「立ち位置」をどのように描写し、解説し、意味づけるかが、「学習者の軌道」(Trajectories of learners) や「アイデンティティーの形成」、さらに「成員性の様態」を明らかにすることになる、ということであろう。このように捉えられる「周辺の参加」の到達点を、レイブやウエンガーらは、「十全的参加」(full participation) と表現している。

レイブやウエンガーらのこのような言説を学校教育に当てはめて考えてみるとどうなるのだろうか。教師集団の共同的な学びと成長についてはそれなりにイメージしやすいように思われるが、生徒の学びの様式については、具体的に事例を挙げて説明していないので、イメージしにくい。学校教育についての具体的な提案がほとんど見られないのは、『状況に埋め込まれた学習』の中で、「本書では学校については実質的には論じないし、また、学校教育について私たちの研究から何がいえるかについて探求したりはしない。当面、学校での学習の問題を回避するというのは、意識的な決定である」と述べているように、著者たちにも今後の研究課題になっているということである。その意味では、柳沢らの「実践研究」は、ウエンガーらの研究成果に示唆を受けているとはいえ、学校教育という範囲において独自の展開を企図し、現状の学校教育を踏まえた創造的なプロジェクトになっているといえよう。したがって、単なる追試的研究ではないことが分かる。

もう1つ確認しておきたいことは、このような「正統的周辺参加」理論は、教育形態・教育方法論とどのような関係にあるかということである。そのことに関しては、『正統的周辺参加』は、それ自体は教育形態ではないし、まして教育技術の方略でも教えるテクニックでもないことを強調しておくべきである。それは、学習を分析的にみる1つの見方であり、学習というものを理解する1つの方法である」と明快に主張している。

そして、「正統的周辺参加」論の視座から学習の過程を分析する効用については、「何が学習されたかは、何が教えられたかということと同じといえないことをあいまいにしておくことはしない。疑いもなく、『正統的周辺参加』の分析視座は学習過程に光を当て、従来見過ごされていた学習経験の鍵となる側面に注意を集めることで、教育を良くしようとする努力を活気づけることがあり得るし、また、そうなることを希望する」という見方と期待を示している。

「何が教えられたか」ということと、「何を学んだか」ということは同一ではない、という「仮説的命題」は、筆者にとっても多角的視点から解明すべき重要な課題として存在してきた。本論文に通底している研究課題であるといっても過言ではない。「教育実践」論の社会学的視座の中核に、これまで援用してきた「シンボリック相互作用論」や「社会的構成主義」理論を据えているのは、そのような命題にアプローチする視点として有効ではないかという判断があるからである。そして、さらに言えば、「何を学んだか」の延長線上に、それらが「どのように生かされた

のか」・「どのように実践されたのか」・「どのように生かされる可能性があるのか」が重要な課題となるが、そのことの解明は時間的・空間的次元の広がり考えた場合、きわめて難しい課題となる。追跡的・共同的研究によって学年段階や学校段階における検証はある程度可能であり、そのような研究もなされてきたことは事実である。たとえば、先に挙げた柳沢昌一らの研究がそれに該当する。しかし、一般的傾向としてみれば、それらの研究の大部分は「学校社会」における「実践物語」であり、「学校知」と「学校的評価」に影響され、培われた「実践活動」という特質から逃れるわけにはいかないように思われる。つまり、ある教育実践が「成功物語」として語られ、記述されたとしても、それは、「学校社会」という特殊空間における評価であって、その成果が、学校後の様々な諸領域において生かされるという保証はない。しかし一方で、「学校知」だからといって、それらの殆んどが将来役に立たないものであるとは断定できないし、そのことが科学的に証明されたという事実もない。だからこそ、ウェンガーらの「学習が本来内包する社会的特性」に注目することが今後一層重要となり、「学習の過程」と「学習の結果」によってもたらされる「社会的意味」を理論的・実証的に解明していくことが求められているといえよう。

このような一般的傾向（学習をめぐる閉塞的状況や不確実性）に対峙し、批判的に吟味する立場をとりながら提案されてきたのが「学び合う共同体」論であった。そこでは、これまでみてきたように、主体的・共同的に「学ばれたもの」が、どのように社会的・文化的実践として「生かされていくのか」という長期的展望をも視野に入れながらの提案であった。別な言い方をすれば、そのような「教育実践」論を基軸として編成される「学び合う共同体」としての学校や学級が実現できれば、豊かな「相互作用」を基底とした集団過程を通じて望ましい人間関係や共同的で相互構成的な学びのあり方を「内面化」させ「身体化」させることが可能となるということであろう。そのことによって、社会にとっても個人にとっても有益な価値観や認識を深めさせることが期待できるのである。そこでは、「教育実践」や「学習活動」そのものが社会的・文化的実践の一形態として捉えられている。ただ、このような提案もこれまで指摘してきたように現段階では「仮説的」なものであり、今後において、長期にわたる追跡調査が必要となる。そのような研究プロジェクトは、究極的で本質的課題でもある「生きること」・「働くこと」・「市民としての義務や責任を果たすこと」などと「学ぶこと」の乖離を限りなく縮小し、公教育としての学校教育が真にその本質的機能を発揮する社会制度として成熟していくための必須要件となろう。

「子どもの主体的・追究的・協同的な学び」の展開を重視する「教育実践」論は、そのような長期的な展望がより具体的に「意味あるもの」として人々に実感されたとき、真の「実践論」として厚い（熱い）支持を得ることができると思われる。

## 引用・参考文献

M.Weber 'Wirtschaft und Gesellschaft' 1956, 清水幾太郎訳『社会学の根本概念』8頁

- 佐藤慶幸『行為の社会学—ウェーバー理論の現代的展開』新泉社、1976年、9頁
- B.Bernstein 'PDAGOGY SYMBOLIC CONTROL AND IDENTITY' 1996. 久富善之他訳『<教育>の社会学理論』  
法政大学出版局、2000年、362-363頁
- 伊藤 勇「相互行為論の視角」伊藤勇他編『相互行為の社会心理学』北樹出版2002年、12-26頁
- H.Blumer 'Symbolic Interactionism' 1969, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論』、2頁
- G.H.Meard 'Self and Society' 稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』
- 佐藤健二「共同体」見田宗介他編『社会学事典』弘文堂、1994年、212頁
- 佐藤学「学びの場としての学校」佐伯胖他編『学び合う共同体』東京大学出版会、1996年、89-95頁
- 佐伯胖『『学び合う』学びへー『学び』の関係論的組み換え』前掲書・佐伯他編『学び合う共同体』156頁
- 藤田英典「<想像の共同体>—学校生活の共生的組み替え」前掲書・佐伯他編『学び合う共同体』172-182頁
- P.Bourdieu 'Outline of a Practice' Cambridge University Press、1977. pp.78-87
- 塩原 勉『転換する日本の社会—対抗的相補性の視角から—』新曜社、1994年
- 越門勝彦『省みることの哲学—ジャン・ナーベル研究—』東信堂、2007年、59-64頁
- 紅林伸幸「日本の教師集団の構造と特質」文部省科学研究費報告書『教師の専門性と教師文化に関する研究』(研  
究代表者・藤田英典)、1997年、71-82頁
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉著『内波する知』東京大学出版会、2000年、3頁
- 亀田達也「協同行為と相互作用—構造的視点による検討」植田一博・岡田猛編『協同の知を探る—創造的コラボ  
レーションの認知科学』共立出版、2000年、53頁
- 福井大学教育学部附属中学校編『開かれた学習意欲を育てる』東洋館出版社、1985年  
筆者もこの研究・実践に係わり、これらの概念を共有してきた。
- D.M.Sloan: 'Insight-Imagination-The Emancipation of Thought and the Modern World' 1983. 市川尚久・早川操監訳『洞  
察=想像力—知の解放とポストモダンの教育』東信堂、175頁
- 柳沢昌一「問いと分かち合いの拡大と深化」佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年、155-184頁
- J.Lave and E.Wenger 'Situated Learning' 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993年、1-20頁
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『中学校を創る：探求するコミュニティーへ』東洋館出版社2004年
- ケネス、J. ガーゲン『あなたへの社会構成主義』東村知子訳、ナカニシヤ出版、2004年
- 中河伸俊・北沢毅・土井隆義編『社会構築主義のスペクトラム —パースペクティブの現在と可能性—』  
ナカニシヤ出版、2001年
- 平英美・中河伸俊『構築主義の社会学—論争と議論のエスノグラフィー』世界思想社、2000年