

# 現象学的に見た子どもの「学び空間」の構築 —実践コミュニティ参加による子どもの生活世界の更新—

高 橋 勝

帝京大学大学院教職研究科

## 要 約

周知のように、明治期以来の近代化過程における学校では、国民啓蒙を課題とすることから、教授・学習型の知識の「所有メタファー」の学習に重きがおかれてきた。しかし、ポスト近代化と高度情報化、さらに変動の時代を迎えた現代では、子どもが問題状況を他者と共有し、世界や他者と関わり合いつつ学ぶ様式、つまり参加と相互行為による自己構成型の学びの必要性が高まっている。そこで、本稿では、現象学の方法を用いて、子どもが生活世界に根ざして構成的に学び合う行為を具体的に浮かび上がらせつつ、実践コミュニティへの参加という視点から、子どもの「学び空間」を構築する方途の提案を試みている。それは、「教える」という単純化されがちな授業形態を、様々なレベルにおける子どもの参加と相互行為による「学び空間」づくりという関係生成的な授業形態へと組み換えていくための予備的作業に他ならない。

キーワード：現象学 子どもの生活世界 学び空間 実践コミュニティ 他者との応答

## 問題の所在

子どもの学びを考えると、通常それは、教師の教え（teaching）との相関関係で進行するものと考えられている。教授・学習過程（teaching-learning process）という言葉もあるように、子どもの学びは、教師の教えの結果として生じるとする教授学（didactics）的な考え方も根強く存在する。いうまでもなく明治期以来の近代学校教育制度は、こうした考え方を基盤にしてきた。

しかし、近代以前の社会における子どもの学びの基本は、身近な他者の仕事ぶりや振る舞いを見様見真似で「真似ぶ」行為にあり、子どもは様々な状況を潜り抜けながら大人としての振る舞いを身に付けてきた。子どもの学びを考える際には、学びを巨視的に枠づけるこうした二つの系譜をいったん区別して論じることが必要である<sup>(1)</sup>。

本稿では、佐伯胖<sup>(2)</sup>、渡部信一<sup>(3)</sup>、松下良平<sup>(4)</sup>

などの「学習」と「学び」の区別に従い、教授行為に付随して行われる子どもの学びを「学習」と呼び、身近な他者の作業の状況に参加して行われるものを「学び」として区別しておきたい。その上で、これからの学校において子どもの「学び空間」を構築していくための理論的予備作業と実践的方策について考察する。その際に、認知心理学を理論的背景とする前記三者の研究方法とは異なって、本稿では、現象学的方法を用いて、子どもの学び空間の特徴を理論的に浮かび上がらせながら記述する。その上で、子どもの学びが、それぞれの生活世界（Lebenswelt）を基盤として開始されつつ、それぞれの分野の文化的、実践的コミュニティに参加していく過程として、学びを社会的、能動的に捉え直す作業を行う。

このように、本研究は、「子どもの学びとは何か」を捉え直す教育哲学的研究であると同時に、「子どもはどのように学ぶのか」、「学びの空間をどう構築するのか」という教育方法学的研究でもある。教育

学の専門分化に伴って、教育哲学と教育方法学は互いに個別領域として分離、独立する傾向を著しくしてきたが、筆者はこうした分裂は決して好ましいものではないと考えている。そこで、現象学の方法を用いながら「子どもの学び空間」の哲学的基礎とそれを実践する方途の研究を一体のものとして理解した上で、それを提示していきたい。本稿の提案を先取りすれば、以下のようになる。

子どもの生活世界 (Lebenswelt) に即して考えれば、学校における子どもの学びは、それが社会科であろうと、理科であろうと、教科や領域という枠組みを超えて増殖していく知の自己生成 (autopoiesis) の途上にあるものと言える<sup>(5)</sup>。子どもの学びは、つねに全体性と同時に個別的志向性を内在させて展開される。学校の授業は、その全体的かつ個別的な生 (Leben, life) が多面的かつ力動的に拡張していくための跳躍台として行われるべきものであると言えることができる。

そう考えるならば、学校における子どもの学びは、個々の授業時間内で完結するものではない。長期的には一人ひとりの子どもの近未来の生涯学習に向けた助走の意味を含み、同時にグローバルに広がる社会生活への参加という、時間的、空間的な視野のもとで考えられるべき問題である。前者を学びの時間軸と考えれば、後者は学びの空間軸ということができる。子どもの学びを促すカリキュラム研究は、本来こうした時空間の巨視的な展望のもとで構想されるべき事柄である。

後発型近代化の時代が終わり、産業構造の重点が第二次産業から第三次産業に移行するに従って、単純労働は機械やコンピューターが肩代わりをする時代になった。知識基盤社会 (knowledge intensive society) とともに高リスク社会 (high risk society) とも言われる複雑化したこれからの社会を生きてゆかざるを得ない子どもにとって学びとは何かを、現象学、認知科学、文化人類学などの最新の知見を踏まえながら考察する。

なお、本稿では、家庭、学校、地域、メディアという4つの空間をクロスオーバーしながら生きる子どもの生活世界の広がりや流動性、錯綜性、多元性

を重視する観点から、子どもという用語を用い、児童・生徒という狭い教授・学習過程の枠内に回収されがちな概念を使用していない<sup>(6)</sup>。

## 1、生活世界に根ざした子どもの学び —現象学的アプローチ—

### (1) 現象学的アプローチ

自ら学ぶ子どもを育てる、子どもの主体的学びを育てる、という説明がよくなされるが、子どもの自主性や主体性が強調されると、学びの問題が、あたかも子ども自身の意欲やモチベーションの問題に還元されてしまいがちになる。そして意欲やモチベーションを高めるには、どのような導入が必要か、といった議論になりがちである。

そこには、子どもの日常生活や他者との関係を無視して、子どもを単体として、つまり状況から切り離して実験室に置かれた動物のように見なす見方が潜んでいる。つまり、デカルト (Descartes, R.) 的な自我 (Ich) という固体をあらかじめ想定して、その個体が外部に存在する知識を一つ一つ蓄えていくという見方に陥りやすい。知識の蓄積過程は、デカルト的に言えば「認識」であり、ジョン・ロック (Locke, J.) 的に言えば「経験」となるだろう。いずれにしても、認識や経験とは、個人が個々の実在の表象 (representation) を一つ一つ観念に組み入れていく過程として捉えられる<sup>(7)</sup>。これが、いわゆる近代的認識論の骨格であり、表象心理学の起源ともなった考え方でもある。

ここでは、学ぶという行為は、労働によって貨幣を蓄積する行為に等しく、排他的で孤独な蓄財過程と見なされる。こうした学びの「所有メタファー」(マーティン, J.R.)<sup>(8)</sup> は、言うまでもなく近代化の途上にある国々の学校では広く見られる現象でもある。

しかし、表象心理学の考え方では、個々の対象物の表象の獲得によって、個人の認識能力や思考力が陶冶されるとする形式陶冶説 (formale Bildung, formal discipline) ですべてが説明されてしまいがちである。そうになると、子どもが家族と語り合い、遊び仲間と関わり合うなかで無意識のうちに生活世

界が構築されてきた現実、そしてまさにその生活世界を媒介や踏み台にして、子どもの学びが進行しはじめるという、学びを背後から機動する深層世界が見過ごされてしまうのである。子どもの学びを成り立たせる自然的・社会的風土、家族、地域共同体、遊び仲間といった関係の世界がスッポリと抜け落ちてしまう。

子どもたちは、身近な「意味ある他者」(significant others)<sup>(9)</sup>と共に共同構築してきた生活世界を土台にし、それを理解の糸口として学んでいると考えるべきではないか。子どもは、すでに文化的に構築された生活世界に住んでいると考えるべきではないか。「生活世界」(Lebenswelt)という用語は、後期フッサール(Husserl, E.)が提唱した現象学(Phänomenologie)の基本概念である<sup>(10)</sup>。それは、認識主体(自我)が対象(モノ)を認識することで、モノの表象が意識に組み込まれるという、デカルト的物心二元論の限界を克服する方法として提示されたものである。

現象学ではよくカップの例が使われるので、これを使って、現象学の方法を説明しておこう。1個のコーヒーカップを認知するというときに、現象学では、必ず事前にその対象を意味づける行為の地平(Horizont)が問われる。それが、自宅のダイニングテーブルの上であれば、それはコーヒーを入れるためのカップとしてそこにある。しかし、デパートの食器売り場に展示されていれば、それは何よりもまず商品であって、その場でコーヒーを注ぐ人はいない。この同じカップは、空港の手荷物検査所で、誰かの鞆の中にあれば、危険物ではない何グラムかの物体として扱われる。それが、ゴミ捨て場に放置されていれば、それは廃棄物として処理される。つまり、モノは、それ自体では何の意味も示さないのである。それが人々の行動的文脈(現象学における地平)に組み入れられた瞬間に、愛用のカップであったり、商品であったり、手荷物としての意味が生じるのである。フッサールは言う。

「あらかじめ与えられている世界は、すべてわれわれの目標、すべてわれわれの目的、それらがゆ

きずりのものであろうと永続的なものであろうと、それらを流動的・恒常的に包括している地平(Horizont)なのである。まさしく志向的地平意識が、あらかじめ潜在的にそれらを『包摂して』いるのである。」<sup>(11)</sup>

この「包摂」は何を見るときにも、無意識のうちに介入する。だから「地平とはあらかじめ描かれた潜在態である」<sup>(12)</sup>と言われるのである。「ここに1個のコーヒーカップがある」という言明は、それをコーヒーカップとして見なす地平を「言語ゲームの参加者」(ウィトゲンシュタイン)<sup>(13)</sup>があらかじめ共有しているということの言明でもある。参加者がそれを見る「地平」を無意識に共有しているからこそ、言語ゲームが成り立つのである。

ところが、人の学びにおいては、まさにこの地平のくい違いこそが問題になる。たとえば、自分がミルクを飲むカップは知っているが、コーヒーを入れるカップがあることを知らない幼稚園児がいるでしょう。その子どもがコーヒーカップという存在を知る(学ぶ)のは、父親がコーヒーを入れる時に、いつも同じ形のカップに注いで飲んでいるという行為に気づくときである。カップ自体をいくら観察しても、コーヒーカップという概念は生じない。わかるのは、父親のコーヒーカップを扱う振る舞い(文脈)に関わることで、モノの意味を体感した時である。実践的文脈の中に身を置くことで、子どもはコーヒーカップという新しい概念を知る。つまり、実践的文脈に参加してはじめて、子どもは学ぶのである。

このように、学びとは、ある状況に参加しながら、意味のあるもの(地平が浮上させたもの)と意味の無いもの(地平が見えなくさせた潜在的なもの)を仕分けながら、自分にとって有意味なものを探り当てていく行為と考えられるのである。これは、現象学だけでなく、現代の認知心理学<sup>(14)</sup>やギブソン(Gibson, J.J.)が提唱する「アフォーダンス理論」<sup>(15)</sup>、さらには社会人類学<sup>(16)</sup>にも通底する考え方である。

以上のように見てくると、子どもが知識・技能を獲得するという「所有メタファー」(マーティン J.R.)では、学びの本質を十分説明ができないことがわかる。子どもは、あらゆるものを、その生活世界の中



で何らかのレベルにおいてすでに知っているとも言いうからである。

学ぶとは、白紙に文字を書き込むとか、空っぽの容器に角砂糖を入れ込むという単純なことでは全くない。そうではなくて、偏見や誤謬も混在する経験的生活世界のただ中であって、偏見や誤謬にまみれた理解の仕方を吟味し、ふるいにかけていくということなのである。言い換えると、日常生活の中で知ったことを、新しい視点や学問的地平で捉え直し、より広く深い地平（Horizont）から吟味し直すという営みが、学びなのである。その意味で、学び（Lernen, learning）とは、すべて学び直し（Wiederlernen, re-learning）なのである。それまで見ていながら見えなかった事象が見えるようになること、これがまさに現象学が明らかにしてきた学びの核心なのである。

したがって、学びには、家具の制作（poiesis）のように到達目標、つまり完成態がない。後述するように、学びは、それ自体の善さを求める実践（praxis）であるから完結することがない<sup>(17)</sup>。学びは、つねに閉じることの無いプロセスなのだという学び観は、以下に述べるように、現象学は、学びを認知のレベルにとどめず、社会的実践の渦中にあるものとして理解するからこそ言いうることなのである。

## （2）学びが生じるトポス（場所）

すでに述べたように、思考力や判断力の育成という形式陶冶だけで学びを捉えてしまうと、子どもはつねに何らかの生活世界に生きて、世界を理解しているという現実を忘れがちになる。学びとは、知識を所有し、ストックすること（実質陶冶）でも、思考力や判断力という一般的な能力を磨くこと（形式陶冶）でもなく、何らかの文化的・実践的コミュニティに参加する行為であると捉え直してみよう。これは、現象学の影響を受けた認知心理学や文化人類学においては、1980年代からすでに指摘されてきたことでもある。学びは、つねに行動的文脈というトポス（場所）において行われる。具体的に言えば、以下になる。

① 子どもの学びは、それが教室内であれ、地域の図書館、博物館であれ、子どもの志向性

（Intentionalität）によって方向づけられた文化的実践への参加として姿を現す。

② それは、先人によって相互主観的に構築された文化的実践をくぐり抜ける行為である。

③ したがって、そこには一人で学ぶ場合であっても、必ず多世代または身近な他者との応答が介在する。

現象学的に捉え直したこれらの学びの原則を、子どもが病院とは何かを学ぶという事例で考えてみよう。「病院」という言葉は、『広辞苑』（第5版）では、「病人を診察・治療する施設」<sup>(18)</sup>と説明されている。それでは、子どもは、この定義を人に語ることができれば、病院を学んだと言えるだろうか。そうとは言えない。なぜなら、病人を「診察・治療する」とは一体どういうことなのかを、子どもが具体的にイメージできなければ、病院を理解したとは言えないからである。病院をアクチュアルに理解するには、やはり病院に行く必要があるだろう。

病院という施設に入り、待合室で患者が待ち、医師や看護師がせわしげに動き働く姿をその目で見てはじめて、子どもは「病院」という概念の内実を知る。しかもその理解の仕方は、単に病院を見学した場合、病気の知人の見舞いに来た場合、自分が実際に通院した場合、さらには1ヶ月間入院した場合では、「病院を知る」という仕方に大きな違いが生じてくる。たとえば、足を骨折して1ヶ月間入院した子どもは、病院の入院室や治療室、医師や看護師と否応なく関わり合う。実際に医師や看護師から治療を受けることで、辞典の言う「診察・治療」の内実を身をもって経験する。

経過が順調であれば、子どもは松葉杖などにもたれて、病院内を歩き回るかもしれない。するとそれまで全く見えなかった現実、病院内のさまざまな施設、働く人びとや他の患者の様態などがよく見えるようになる。病院が、内科、外科、小児科などの部門に分かれており、病気の種類によって「診察・治療」の内容も著しく異なることがわかる。しかも、病院には、医師、看護師ばかりでなく、検査技師、栄養士、作業療法士といった職種の人々がいて、そうした専門家の協力体制によって、医療行為が組織的に

行われていることなどを実感するに違いない。

「病人を診察・治療する施設」(『広辞苑』)としての病院の理解の仕方は、当然のことながら、そこで働く医師や看護師、患者という、それぞれのスタンスによって大きく異なるはずである。これが、フッサールの言う理解の枠組みを根源的に規定する地平(Horizont)の違いである。同じ病院という場所(トポス)にいながら、それぞれの「志向性」の違いに応じて象られる病院イメージは大きく異なるからである。

現象学が提示した生活世界や理解の地平の考え方は、以下に述べるように、生態学者ギブソンの提唱する「アフォーダンス」理論にも受け継がれていると考えられる。

### (3) アフォーダンス理論から見た学び

「アフォーダンス」(affordance)とは、ギブソン(Gibson, J.J.)の造語であり、「環境が動物に提供するもの(afford)、用意したり備えたりするもの」<sup>(19)</sup>である。人が水を知覚するとき、水は人間に向けて飲むことや汚れを落とすことをアフォードしている。水は単なる物質として、価値中立的に人の眼に映るのではない。喉の渇きを癒し、汚れを洗い落すものとして意味づけられて人の眼に浮上する。人はモノと向き合うのではなく、人の行為を誘発する資源(resources)と向き合っている。フッサールの言う「生活世界」とは、ギブソンのように考えれば、人の行為を誘発する「顕在的もしくは潜在的にリアルな資源で構成された環境」と言えるだろう。

たとえば、かくれんぼに夢中になっている子どもにとっては、直ちに身を隠すことのできる場所だけがクローズアップされて知覚される。木の太い幹の陰、土手の向こう側、看板の後ろ側、車の後ろ側など、数限りないスポットが身を隠す資源を提供する。それ以外の場所は、無名のリアルとして背景に追いやられる。ギブソンの生態学的知覚論を説明するなかで、佐々木正人は、次のように言う。

「ぼくらの行為はどんな場合も、反射のように固定していない。行為はほとんど多様である。だが、けっしてランダムに起こらない。際限のない試行

錯誤なんかしていない。また行為についての完全なマニュアル(プランなどといわれている)はもっていない。ミミズが穴ふさぎに使ったこと、カブトムシが起き上がりに使ったこと、ぼくらがかくれんぼに使ったことは、こういうものですよというふうに『絵』には書けない。それは発見されるまでのようなことであるか予想できない。『反射』『試行錯誤』『概念』という既成の枠組みでは、行為だけにある創造性が説明できない。」<sup>(20)</sup>

ここで注目したいのは、行為が新しい環境を呼び起こすという考え方である。それを佐々木は、「行為だけにある創造性」と呼んでいる。人の行為が呼び起こす新しい環境のことを、反射、試行錯誤、概念といった既存の枠組みで説明してしまうと、「行為だけにある創造性」が見えなくなる。この行為の呼び起こし作用は、子どもの学びを考える際にも非常に重要なヒントを与えてくれる。佐々木は言う。

「おそらくぼくらの行為がこの環境のなかでしていることは、環境にあってぼくらを取り囲んでいる多様な意味を柔軟に探し当てることなのである。辞書に載っていない、名前のついていない、行為だけが知っている意味がある。」<sup>(21)</sup>

行為は、人間を取り囲む多種多様な意味を浮かび上がらせる。辞書にも載っていない、名前のついていない、行為だけが知っている意味を探し当てる。これまで述べてきたように、子どもの学びを行為として理解するならば、当然その学びも「辞書にのっていない、名前のついていない、行為だけが知っている意味」を探り当てるはずである。アフォーダンス理論のこの見方は、現象学的に見れば、経験による新たな地平の開示と全く同じ事柄を指している<sup>(22)</sup>。

## 2、実践コミュニティへの参加 —共同構築される学び—

### (1) プラクシス(実践)としての学び

すでに述べた知識の「所有メタファー」を前提と

した子どもの学習と、子どもが「参加する学び」の最も大きな違いは、前者の学習では、教師の用意する教授目標への達成度が常に問題にならざるを得ないが、後者の学びでは、子どもが「実践コミュニティ」(community of practice)に参加するプロセスが重要になるという点にある。前者において教師が行う行為は、目標達成にねらいを定めた「技術」行為であって、厳密な意味では「実践」(*πραξις*, praxis)とは言いがたい。それは、なぜか。

アリストテレスによれば、あらかじめ設計図を作って、それを順序立てて構成していく行為は制作(*ποίησις*, poiesis)と呼ばれる<sup>(23)</sup>。制作を善く行う知が技術(*τέχνη*, *téchne*)である。これに対して実践とは、行為そのものの善さを追求するものである。話すこと、聞くこと、書くこと、読むこと、歩くこと、走ること、他者と関わり合うこと、生きることなど、あらかじめ設計図や完成図を持たない行為が実践と呼ばれる。

そこでは、行為自体の善さ、古代ギリシャ的に言えば、機能的な善さ(つまり機能善)が求められている。だから、善く走ること、善く話すこと、善く生きること、といった行為そのものの善さ、英語で言えば performance、つまり「機能的な善さ」が追求される。実践は、パフォーマンスの知を追求するのである。

これに対して、技術(*téchne*)は、建物、道路の制作のように、あらかじめ設計された見取り図に忠実に従ってなされる目標達成の行為である。ここでは、パフォーマンス、つまり行為の機能的な善さではなく、達成した結果の完成度が問われる。

古代ギリシャ時代には、彫刻や絵画という藝術(*art*)は、家の建築(*architecture*)と同様に制作行為(*poiesis*)であり、*art*と*technology*は未分化のままだった。しかし、生きた自然を模倣するのではなく、モノとしての自然を操作の対象とするに至る近代科学の時代になると、*technology*が*art*を放逐するだけでなく、これまで述べてきた実践(*praxis*)の領域にまで深く侵入するようになった。

かつては、熟達した職人が体験的に身につけてきた勘やコツ、技、タクト、賢者の知恵(=思慮など

と呼ばれてきた実践知(*phronesis*)が、それぞれが誕生した独特の文脈や背景を抜きにして集計され、整理分類されて、技術知(*technology*)として独立するに至る。もともと学びとは、各種の先行する文化的コミュニティに参加し、親方や兄弟子の見事なパフォーマンスを模倣し、内面化させていく実践プロセスであったものが、近代学校制度の成立とともに、効率的に知識教授を行う目的合理的システムの中に組み入れられてきたという経緯がある。

しかし、先にも述べたように、実践(*praxis*)とは、生活世界を下地に行われる世界と関わり合う社会的行為である。それは、現象学的に言えば、世界に働きかけ、世界を変えつつ自己の地平も組み換えられていく行為である。アフォーダンス理論に従えば、環境からの無数のアフォードにに応じて、応答する行為である。学びとは、そうした実践そのものの中に組み込まれていたことを、現象学やアフォーダンス理論は教えてくれる。

## (2) 実践コミュニティへの参加

近代化される以前の社会において、子どもが学ぶということは、熟達した先人(聖職者、職人など)の支援を受けながらの実践コミュニティへの参加であり、先達と応答しながら文化的実践を深めることであった。そこには、親方と弟子、あるいは兄弟子と弟弟子が切磋琢磨して、腕を競い合うこともあったに違いない。学ぶということは、個人的な営みでも、教師が授けることでもなかった。職人であれば、鞆づくり、靴づくりといった文化的実践がつねに中核を占めており、その実践コミュニティにおけるパフォーマンスによって、参加者が教師役と生徒役に自然に振り分けられていくのである。

学びの土台を、こうした実践コミュニティへの参加として定式化したレイヴ(Lave,J.)とウエンガー(Wenger,E.)は、その共著で、こう述べている。

「要するに、社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること(knowing)に関係論的相互依存性を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを



強調し、活動に従事中の人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的かつ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起こってくる、活動に従事する人びとの関係だとする。」<sup>(24)</sup>

知ること、学ぶこと、上達することは、何らかの文化的実践コミュニティに参加することで立ち上がってくる現象であり、それは、新人（学習者）だけでなく、教師と呼ばれる者もここでは実践コミュニティにおける学習者の一人である。教師が教師であるのは、教える技術によってではなく、実践コミュニティにおける中心的参加によるのである。

レイヴとウェンガーの共著を訳した佐伯胖は、その訳書『状況に埋め込まれた学習』の「あとがき」で、本書がもつ意味について、非常に重要な指摘をしている。

「正統的周辺参加論の立場が従来の多くの教育論とかなりはっきり異なる点の一つは、学習を教育とは独立の営みとみなしたことであろう。もちろん、学習者の周辺に多くの場合教師がいたり、教室があったり、他の生徒がいたりする。しかし、学習はまさしく学習者自身の営みであって、教師や教室や教材が学習を『もたらしめている』とか『方向づけている』のではない。」<sup>(25)</sup>

ここで佐伯も指摘するように、子どもの学びは、「教育とは独立の営み」であることをまず自覚しておくことが必要である。問題は、教師自身が目的合理的な教授技術論からいったん解き放たれ、一人の学習者に立ち返って、実践コミュニティにその身を置くことなのだ。そうすれば、佐伯も述べるように「学習を左右しているのは、本人が『学ぶという営みをどういうコト（実践）としているか』にその大部分が依存しているということになるのであって、教師がどうしたからどうなったか、教材がどうだからどうなるという話は、そのことのあとに来るべき二の次、三の次の話だということ」<sup>(26)</sup>に気づくは

ずである。

「子どもが大人になること」を、社会人類学の視点から研究する田辺繁治は、学習論として見た「正統的周辺参加論」の重要性について、こう述べている。

「学習とは、いかに知識や技能を獲得するかという個人の内的な認知過程ではない。レイヴとウェンガーは、それはあくまでも参加という活動によってくりひろげられる社会的過程だと主張する。つまり、学習とは他者とともにある社会的実践である。それは、参加するコミュニティでの役割変化、まわりの人びとや資源（記号、言葉や道具）との関係の変化、さらに行為者自身のアイデンティティの変化などをともなう過程である。」<sup>(27)</sup>

学ぶということは、基本的に実践コミュニティに参加する行為であり、それは、生産現場を離れて学ぶ学校の子どもたちにとっても、学びの根源はそこにある。なぜなら、子どもたちは、学習者である前に、社会生活を送る生活者だからであり、それぞれが地域的、文化的に構成された生活世界という独特の世界を背負って学校に来ているからである。

### 3、多種多様な他者と応答する場を創り出す—学びの深化—

ここで注意しておきたいのは、実践コミュニティといわれるときの community とは、かつての村落共同体のような閉鎖的な同質集団を言うのではないという点である。英語の community の語源は、ラテン語の communis にあり、その意味は、“common, public, shared by all or many” とある。またラテン語の com の意味は、together であり、munus は、行動、使命、任務とある<sup>(28)</sup>。そうすると、「何かをみんなで一緒に担っていく」ところが、community という場所であることが、ラテン語の語源からも類推できる。多種多様な人びとが目的を共有しながら、何かをみんなで創り出そうとして活動する場所、これがコミュニティと考えられる。

そうすると、実践コミュニティをコミュニティた

らしめているものは、その構成員が何らかの活動や目標を共有しているという点にある。コミュニティは企業集団や行政部署などと違って、効率的に統制管理できる場所ではない。そこでは、活動に対する参加者の自発的な関与が重要な前提だからである。自分たちで目的を共有し、自分たちで活動を広げていくのである。したがって、その活動には、熟達の度合いはさまざまな先輩や後輩が互いに教え合い、学び合うという応答関係が組み込まれている。親方や教師という存在はいるが、コミュニティのなかでは、指導者というよりも一人の学習者に過ぎない。前面に立って教える人ではなく、仕事そのものに打ち込む熟達者のモデルであればよいのである。

教育哲学者のマーチン（Martin, J.R.）は、学校カリキュラムや授業計画をする前に、まず子どもの学びをどうとらえるかが重要であることを繰り返し強調している。彼女は、近代化時代の学校に支配的であった学習の「所有メタファー」（appropriation）を批判し、これからはポスト近代化時代にふさわしい学びの「贈与メタファー」（gift）に変換していくことを提言している。これは、これからの子どもの学び空間をデザインする上で大変重要な指摘なので、少し長くなるが引用しておきたい。

「学習が、私的所有物としてではなく、<sup>ギフト</sup>贈与として考えられるならば、教室はもはや社会原子論哲学の理論が上演される舞台、言うなれば、そのような哲学を次世代へと伝達するための装置ではなくなるであろう。ここで、次のことを思い描いてみましょう。数学を好むマークは、喫煙の危険性に関する科学的プロジェクトに取り組んでいるトニーのために統計学を担当する。語学に長けたトニーは、ラファイエットについてのレポートを書いているフレッドのためにいくつかの難解なフランス語の文を翻訳する。歴史的な知識に精通しているフレッドは、シェークスピアの史劇を読んでいるペグにエリザベス朝時代のイギリスについて事細かに説明する。そしてペグは、マークが書いている論文の編集を受け持とうとする。この教室における筋書きは、循環する<sup>ギフト</sup>贈与の最も簡潔

な形態を表している。すなわち X は Y に A を与え、Y は Z に B を与え、Z は W に C を与え、W は X に D を与えるのである。」<sup>(29)</sup>

マーチンが提唱する学びの「贈与メタファー」は、これからのますます複雑化し、変化の激しい社会を生きる子どもの学びの在り方を考える上で、きわめて重要なヒントを与えてくれる。

第一に、学びは、それぞれの個人が抱えている課題を、様々な他者と応答しながら、他者の助けを借りて進行するものであり、個人が単独で行えるものではないということ。

第二に、学びは、それぞれが自己の生活世界における得意分野の知見を他者に贈与しながら進行するものであり、ばらばらな競争関係の中では成り立たない行為であること。

第三に、したがって、学びは、あらかじめ決められた目標に到達する制作行為とは違って、学習者それぞれの生活世界の自己更新というパフォーマンスのなかで深まっていくものであること。

以上のマーチンの見解に近い意見を、アメリカの教育哲学者ギル（Gill, J.H.）も述べている。ギルが提案する新しい学びの形式は、以下の4点である<sup>(30)</sup>。

- ① 知とはダンスに等しい
- ② 知は関係的である
- ③ 知は活動である
- ④ 知は社会的である

①知とはダンスに等しい。これは、メルロ＝ポンティ（Merleau-Ponty, M.）が『知覚の現象学』の序文で述べている見解を、ギルが引用したものである。序文にある「私たちが世界に結びつけている志向性の糸をゆるめ、それに注意を向けること」<sup>(31)</sup>というメルロ＝ポンティの言葉は、学ぶものと知られる対象は実は一体であって、一緒に軽やかにダンスを踊っているのに等しいという意味である。ギルはこう述べている。

「知り手と知られるものは、ダイナミックで共生的なダンスをしており、感覚と言語活動ばかりでなく、動きとスキルを含む人間の身体によって結



びつけられていると考えるのは有効である。私たちが周囲の世界を利用したり、理解したりするのも、こうした『志向性の糸』の相互行為関係のなかにおいてであり、その関係を通してである。実際、経験と実在とを知るようになるばかりでなく、それらを創造するのも、ともに『ダンスすること』を通してである。」<sup>(32)</sup>

そう考えれば、②知は関係的である、③知は活動である、④知は社会的である、というその他の命題も、もはや説明を要しないと考えられる。

ここで重要なことは、知するという行為は、ある状況に参加することで参加者の内部で生成していく運動であるという見方である。何かを知ることとは、空っぽの容器に角砂糖が入れられるのとは全く異なって、知るものの生活世界に新しい図柄が織り上げられていくことに等しい。知識・技能という図

柄は、人それぞれの「志向性の糸」(メルロ＝ポンティ)によって織り上げられものであるから、辞書的には同じ概念であっても、その意味の内実は、それぞれの「志向性の糸」の違いによって大きく異ならざるを得ない。

ギルが重視する「志向性の糸」によって織りなされる学び理論の根底には、メルロ＝ポンティにおける身体知の考え方やポランニー (Polanyi, M.) における暗黙知<sup>(33)</sup>の理論がある。暗黙知とは、ある状況に参加した当事者に独特の経験、一般化や言語化し尽せない経験の深く沈殿した<sup>おり</sup>澱のようなものである。生活世界とはまさにこうした暗黙知の澱を底辺に含むものである。だからこそ、同じものを見ても、その見え方には大きな開きが生じるのである。以上述べてきたことをまとめて、簡単な表で示せば、以下のようになる<sup>(34)</sup>。

教授・学習モードは、表象主義の知識観とそれを

#### 【〈教授・学習〉と〈参加・学び〉のメタファーの対比】

	教授・学習モード	参加・学びモード
学習観	表象としての知識の獲得	新しい状況のなかで更新される知
子ども理解	教育を要するヒト	自ら学ぶヒト (homo discens)
教師の役割	効率的な教授者	文化の先行参加者
目標	個人の知識の獲得	実践コミュニティへの十全な参加
方法	確実な教授法	実践への周辺参加、他者との応答
子どもの未来	予知できる社会の構成員	未知の社会を開拓する実践者

子どもに手渡す教師という図式を抜きがたく引きずっているが、参加・学びモードは、新しい状況に応答する知、つまりライル (Ryle, G.) の言う知的に行為する「傾向性」(tendency)<sup>(35)</sup>を育てることに主眼を置いている。

## 4、「生成する学びの空間」づくりに向けて —子どもの学び空間のデザイン—

最後に、本稿の結論を、学びの空間、実践、コミュニティという3点からまとめておきたい。その

キーワードは、先に紹介した美馬のゆり・山内祐平の研究<sup>(34)</sup>にも盛り込まれているが、そこでは、活動 (activity)、空間 (space)、共同体 (community) という言葉がキーワードをなしている。しかし、本稿では、活動は実践に置き換え、共同体はコミュニティと言い換えて、子どもの学び空間を構築する方を説明しておきたい。

### 1、学びの空間

① 子どもの学び空間は、子どもたちの文化コミュニティへの協働参加によって立ち上げられる空間

である。そこはまず、子どもたちにとっての棲家であり、居場所であることが必要である。家庭の居間と同様に、子どもがそこに居るだけで承認される場所、あるいは互いに承認し合える場所であること。

- ② 必要な学習情報、学習機器が手近にある環境が整えられていること。みんなで調べられるテーブルと椅子がオープンスペースにあり、近くに図書コーナーやネット検索ができるパソコンとプリンターが備え付けてあること。
- ③ 調べた内容を、仲間と意見交換したり、すり合せていく小グループの机や椅子、ホワイトボード等の配置と移動が簡単にできること。

## 2、実践する学び

- ① 小グループごとに、特定のテーマや問題について詳しく調べ、解決策を提案していくプロジェクト学習を学びの基本とする。共通のテーマを小グループで分担して調べていき、それぞれの結果を持ち寄って全体の問題の図柄が何度も見直されていく展開が望ましい。
- ② テーマや問題を学級や作業グループで共有していく過程が非常に重要になる。なぜ、何のために、この問題を調べるのかを学びの参加者全員が共有していなければ、一部の子どもの独走に他の子どもが追従する結果を生んでしまうことにもなりかねないからである。

## 3、コミュニティ

- ① すでに述べたように、コミュニティ (community) のラテン語語源は、「何かをみんなで一緒に担っていく」という意味が含まれている。志向性の共有化が不可欠である。
- ② しかし、「共同体」という日本語は、community のラテン語の語源が含む参加者の異質性と変革性を表示せず、むしろ農村共同体のように同質的で閉鎖的なイメージが濃厚である。筆者が共同体という言葉を使用せず、コミュニティという言葉にこだわってきた大きな理由は実はここにある。それは、佐藤学が提唱する「学びの共同体」という

概念についても言えることである<sup>(36)</sup>。学びのコミュニティは、学校を起点とするが、家庭や地域、グローバルな情報空間にまで広がっていく空間的に開かれたコミュニティを前提にしている。

- ③ 学びのコミュニティでは、参加者は、テーマや問題は共有するが、その学びのプロセスは自律的であって多種多様であり、追究の自由が保障されている。むしろ世代や国籍などが異質な学習者が混在している方が、追究が多面的に広がるので望ましいと言える。

以上述べてきたように、子どもの学び空間の構築は、授業改善のレベルだけでは到底達成できないことがわかるだろう。学校の校舎、教室、図書室、実験室、家庭科室、情報機器などの空間の配置はもちろんのこと、地域の文化財や図書館、美術館、博物館などの文化的資源の活用、さらには小中高大の連携なども視野に入れなければ実現できないものである。それは、学校空間の再配置だけで済む問題ではなく、地域社会やグローバル化した情報空間をも巻き込んだ生涯学習都市づくりとも連動させて構想されるべき問題であることを、最後に強調しておきたい。

## 【注】

- (1) 辻本雅史、1999『「学び」の復権—模倣と習熟』角川書店、216頁。
- (2) 佐伯胖、2008 (2003)『「学習」という言葉の恐ろしさ』、『「学び」を問いつづけて』所収、小学館、324頁。
- (3) 渡部信一、2010『「学び」探求の俯瞰図』、『「学び」の認知心理学事典』所収、大修館書店、12頁。
- (4) 松下良平、2010『「学ぶことの二つの系譜」』、『「学び」の認知心理学事典』所収、大修館書店、31頁。
- (5) 河本英夫、2002『メタモルフォーゼ——オートポイエーシスの核心』青土社、96頁。
- (6) 現象学の方法に基づいた子ども・若者の生の流動的自己生成の解読については、以下の拙著で詳しく論じた。拙著、2014『流動する生

の自己生成—教育人間学の視界』東信堂。

- (7) 佐伯胖・佐々木正人編、2013 (1990) 『アクティブ・マインド——人間は動きのなかで考える (新装版)』 東京大学出版会、289 頁。
- 表象主義 (Representationalism) という言葉は、哲学では、一般に人が何かを知覚したとき、その知覚は実在する対象を模写したイメージだとする考え方を言う。たとえば人がコーヒーカップを見たとき、光がコーヒーカップという物体に反射して人の視覚に入り、コーヒーカップの知覚像が作られると考える。知覚対象の実在を前提としているため、実在論的な考え方であり、本稿で述べる現象学の考え方とは対立する。本稿では表象主義という言葉、佐伯胖が限定した意味に従って、「学習や発達の結果、『より理知的になる』ということは、『頭の中』にとりこまれる命題や規則が増大し、それらの知識体系がより精緻に構築されること、とする考え方」(前掲書、289 頁) という意味で使用する。
- (8) マーティン, J.R., (生田久美子監訳) 2008 『カルチュラル・ミスエデュケーション——<文化遺産の伝達>とは何なのか』 東京大学出版会、224 頁。
- (9) ミード, G.H., (河村望訳) 2005 『精神・自我・社会』 人間の科学社、78 頁。
- (10) フッサール, E., (細谷恒夫・木田元訳) 1995 (1954) 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』 中央公論社、200 頁。
- (11) フッサール, E., 1995、258 頁。
- (12) フッサール, E., (船橋弘訳)、1970 (1950) 『デカルト的省察』、『世界の名著 (第 51 巻)、ブレンターノ／フッサール』 所収、中央公論社、226 頁。
- (13) ウイトゲンシュタイン, L., (藤本隆志訳)、1997 『哲学探究』(ウイトゲンシュタイン全集、第 8 巻) 大修館書店、32 頁。
- 上野直樹 1992 『『言語ゲーム』としての学校文化』、『学校を問う——学校の再生をめざして、第 1 巻』 所収、東京大学出版会、51 頁。

- (14) 佐伯胖・佐々木正人編、2013、9 頁。
- (15) 佐々木正人、2008 『アフォーダンス入門——知性はどこに生まれるか』 講談社。
- (16) 田辺繁治・松田素二編、2002 『日常実践のエスノグラフィー——語り・コミュニティ・アイデンティティ』 世界思想社。
- (17) アリストテレス (出隆訳)、1968 『形而上学』(アリストテレス全集、第 12 巻) 岩波書店、225 頁。
- (18) 新村出編、1998 『広辞苑』(第 5 版) 岩波書店、2274 頁。
- (19) 佐々木正人、2008、72 頁。
- (20) 佐々木正人、2008、70-71 頁。
- (21) 佐々木正人、2008、71 頁。
- (22) 筆者は、以下の拙著で、受苦的経験が開く人間の新しい生活地平の誕生について論じた。2007 『経験のメタモルフォーゼ——<自己変成>の教育人間学』 勁草書房。
- (23) アリストテレスは、「およそ技術によって生じる事物は、(技術家の) 心のうちにその形相をもっている」と述べている。アリストテレス、1968、226 頁。
- (24) J. レイヴ／E. ウェンガー (佐伯胖訳)、2003 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書、26 頁。
- (25) 前掲書、185 頁。
- (26) 前掲書、185-186 頁。
- (27) 田辺繁治、2003 『生き方の人類学』 講談社、20 頁。
- (28) 國原吉之助 2005 『古典ラテン語辞典』 大学書林、469-470 頁。
- (29) マーティン, J.R., 2008、224 頁。
- (30) J.H. ギル (田中昌弥ほか訳)、2003 『学びへの学習——新しい教育哲学の試み』 青木書店、52-90 頁。
- (31) メルロ＝ポンティ, M., (中島盛夫他訳)、1984 『知覚の現象学』 法政大学出版局、13 頁。
- (32) J.H. ギル、2003、54 頁。
- (33) ポランニー, M., (高橋勇夫訳) 2003 『暗黙知の次元』 筑摩書房、50 頁。
- (34) <教授・学習>と<参加・学び>のメタファーの対比表は、美馬のゆり・山内祐平の下記の



文献からヒントを得ている。ただし内容は大分異なっている。

美馬のゆり・山内祐平、2005『〈未来の学び〉をデザインする』東京大学出版会、142頁。

- (35) Ryle,G., : *The Concept of Mind*,Hutchinson, 1949. 坂本百大ほか訳、1987『心の概念』みすず書房。
- (36) 佐藤学、2012『学校改革の哲学』第5章「学びの共同体としての学校」東京大学出版会、119頁。