

# 学びの共同体をめぐる研究動向

教職開発コース 小 沼 聡 恵  
教職開発コース 有 井 優 太  
教職開発コース 影 山 奈々美  
教職開発コース 清 重 め い

A Review of Research Related to School as Learning Community

Satou KONUMA, Yuta ARII, Nanami KAGEYAMA and Mei KIYOSHIGE

The purpose of this study is to provide research trends and perspectives on school as learning community by reviewing the results of academic research on school as learning community. The authors categorized the research findings on school as learning community into four aspects: 1) research related to teacher learning, lesson study, and school management; 2) research related to lessons; 3) research related to parents and the community; and 4) research related to overseas development, and then presented the challenges and prospects of research on school as learning community.

## 目 次

- 1 問題と目的
  - 2 教師の学び・授業研究・学校経営
    - A 反省的実践家・同僚性に関する議論
      - 1 「技術的熟達者」と「反省的実践家」
      - 2 学びの共同体における「同僚性」概念
    - B 授業研究に関する議論
    - C 学校経営に関する議論
    - D 小括
  - 3 授業
    - A 言語
    - B 探究
    - C アート
    - D 市民性
    - E 小括
  - 4 保護者・地域
    - A 学びの共同体における保護者・地域の位置
    - B 保護者・地域と学びの共同体（学校）との関係に関する研究
    - C 小括
  - 5 海外展開
    - A 諸外国における学びの共同体の実証的研究
    - B 小括
  - 6 全体考察
- 注  
引用文献

## 1 問題と目的

学びの共同体の学校改革が注目を集めて久しい。学びの共同体の学校改革は佐藤学によって1990年代頃から行われてきた。佐藤（1992a）は、これまでの学校改革の構想を「国家主義」「産業主義」「革新主義」に分類し、学びの共同体の学校改革の付置を示している。佐藤（1992a）によると、国家主義の学校論は、近代学校の草創期（19世紀）の学校概念を表現しており、国家主義イデオロギーが「共通知識」の教育と「共通道徳」の教育の2つに具体化されていた。次に、産業主義の学校論は、近代学校の再編期（20世紀）の学校概念を表現しており、「社会的効率主義」の理論に支えられ、工場や企業の生産と経営の原理を学校の組織と運営に導入して、学校教育の「効率性」と「生産性」を高める点に特徴がある。このモデルは、学校の基本的骨格を形作っており、教科や学年によって分割して組織された授業や学校組織体制など、人と時間を効率的に組織して大量生産を経済的に可能にする資本主義的分業を導入したものである。また、学校の学習過程も、特定の目標を設定して所定の知識や技能を習得し、目標に照らして達成度をテストで評価する学習過程の構造が形成された。最後に、そうした国家主義と産業主義からの脱却を求める「革新主義」の学校改革運動も進歩主義教育運動の内部に形成され、2つの潮流で展開されてきた。1つは、「社会改造主義」の

系譜である。そこでは、学校は社会改革の主要な手段であり、貧困、失業、差別、疎外等の社会問題を批判的に思考し、社会改革の意識を覚醒することが学校の基本目的とされた。もう1つは、「子ども中心主義」の系譜である。この系譜は、デューイの実験学校に起源をおき、以後、子どもの学習と発達を文化革命の一環とみなす革新的実践に継承されてきた。学びの共同体の学校改革は、この子ども中心主義の革新主義の系譜に位置づいており、学校を市場原理の競争によって統制し、公教育を私事化し民営化する新自由主義のイデオロギーと政策に対抗する改革として展開してきた(佐藤 2012a)。

学びの共同体が示す21世紀型の学校のヴィジョンは、学校が、子どもたちが学び育ち合う場所になるだけでなく、教師たちが教育の専門家として学び育ち合い、さらには親と市民も学校の事業に参加して学び育ち合う場所となることである(佐藤 2002, 2012)。そして、それは、「公共性 (public philosophy) の哲学」, 「民主主義 (democracy) の哲学」, 「卓越性 (excellence) の哲学」という3つの哲学に基づき、「教室における協同的な学び (collaborative learning)」, 「職員室における教師の学びの共同体 (professional learning community) と同僚性 (collegiality) の構築」, 「保護者や市民が改革に参加する学習参加」という3つの活動システムによって推進されている(佐藤 2012a, b)。さらに、「協同的な学び」は、「真正の学び」, 「聴き合う関係」, 「ジャンプの課題」の3つの要件を充足する学びを追究し、「職員室における教師の学びの共同体と同僚性」では、授業の観察を基礎として、どこで子どもの学びが成立し、どこで学びがつかずき、どこに学びの可能性があったのかを観察した事実即して検討し、学びのデザインとリフレクションの専門家として教師が力量を高め合う(佐藤 2014)。

このように、学びの共同体の学校改革は、上述のヴィジョンと哲学に基づいて、それを具現化する活動システムを構築・再構築しながら、子どもや教師、保護者や地域住民の学びを学校の中核に据えたものである。そのため、学びの共同体の学校改革をヴィジョンと哲学、活動システムとが一体となった改革として実行するのではなく、「方式」や「処方箋」として導入した学校では改革が成功した事例がないと指摘されている(佐藤 2012b)。

学びの共同体は、新潟県の小千谷小学校、神奈川県横浜の郷小学校、静岡県の岳陽中学校などをパイロット・スクールとして実践が普及し、現在では、世界各

国において学びの共同体のネットワークが拡大している。そうした学校改革・授業改革の実践事例はこれまで多くの書籍において紹介されてきた (e.g., 佐藤 2000, 2012, 2015, 2021; 大瀬・佐藤 2000, 2003; 佐藤・佐藤 2003; 佐藤ら 2013; 佐藤ら 2015; 石井ら 2017)。また、そうした実践の拡大に伴い、各国で学びの共同体を対象とした研究も行われてきている。つまり、学びの共同体の学校改革は、実践現場における学校改革、授業改革のみならず、学術的な研究にも影響を及ぼしてきたと言える。しかし、学びの共同体づくりの学校改革においては、改革のヴィジョンと哲学が実践に先行してはいるものの、その理論的解明は実践の進行に立ち遅れていることが指摘されている(佐藤 2012a)。そこで、本稿では、日本語及び英語で執筆された学びの共同体を対象とした研究に焦点を当て<sup>1)</sup>、整理・概観することで、学びの共同体に関する研究の課題と展望を示すことを目的とする。

本稿では、佐藤が3つの活動システムとして提示している「職員室における教師の学びの共同体と同僚性の構築」, 「教室における協同的な学び」, 「保護者や市民が改革に参加する学習参加」という枠組みと近年の国際展開の状況を鑑みて、教師の学び・授業研究・学校経営に関する議論、授業に関する議論、保護者・地域に関する議論、海外展開に関する議論という区分で整理・概観する。また、上述のとおり、学びの共同体に関する議論はヴィジョンと哲学、活動システムとが一体となった改革であるため、必要に応じて佐藤の議論も参照しながら先行研究を検討することで、学びの共同体に関する研究の課題と展望を示すを試みる。

## 2 教師の学び・授業研究・学校経営

本章では、学びの共同体を実践する学校の教師たち、授業研究、そして学校経営に焦点を当てる。学びの共同体を実践する学校の教師に関わって重要な概念となるのは、「反省的实践家」や「同僚性」概念である。また、学びの共同体において、授業研究は、教師たちの学びの場として中心的な位置づけにある。そして、学校経営という観点からも検討がされている。よって、本章では、A 反省的实践家・同僚性、B 授業研究、C 学校経営に関する議論について、先行研究においてどのような議論がなされているかを検討する。

## A 反省的実践家・同僚性に関する議論

学びの共同体の形成においては、「反省的実践家」や「同僚性」が重要な概念として示されている。田中(2020)は、学びの共同体の形成過程まで遡り、学びの共同体がアメリカのホームズ・グループの取り組みから着想され、ドナルド・ショーン(1983)が提唱した「反省的実践家」、「省察」概念が基軸となって学習共同体(学びの共同体)の構造が具体的に提起されたと整理している。さらに、「反省的実践家」としての教師の成長過程をリトルの「同僚性」概念と結びつけたと指摘している。したがって、ここでは学びの共同体において重要な概念である「反省的実践家」と「同僚性」に関わる先行研究を概観する。

### 1 「技術的熟達者」と「反省的実践家」

まず、佐藤の議論を踏まえて「反省的実践家」について検討している先行研究を検討する。ショーンにより提起された「反省的実践家」は佐藤・秋田により学界に紹介され(田中2020)、「技術的熟達者」の教師像に代わるものとして広く受容されてきた。特に、佐藤の議論と関連付けて「反省的実践家」について言及したものと藤澤の研究がある。藤澤(2004)は、佐藤の議論を引き「反省的実践家」としての教師像を肯定的に受容した議論を展開している。藤澤は、創造的な熟達教師の実践的な5つの思考様式の特徴①即興的思考②授業状況への積極的、感性的、熟考的関与③多元的視点④文脈に即した志向⑤絶え間ない授業の構成・再構成)は「反省的実践家」の教師像を示しているという佐藤ら(1991)の指摘を取り上げている。そして、これら5つの特徴に基づく教授行動が可能になる過程を明らかにすることが課題であるという。藤澤は佐藤の「反省的実践家」としての教師像を受容した上で、教師の成長過程を実証的に明らかにしている。

一方、「技術的熟達者」と「反省的実践家」に関する佐藤の議論に対して疑問を呈する議論がある(池田2018;石井2013)。池田(2018)は佐藤が教師の専門的力量を問う議論を展開するために、「技術的熟達者」と「反省的実践家」という専門家像を提示しているが、両者の概念の対立軸が明確にされておらず、更なる理論的な検討が必要なことを指摘している。石井(2013,2014a,b)は「技術的熟達者」と「反省的実践家」の二項対立に対して新たな教師像の提起を行っている。石井(2013,2014a,b)は、教師像を「技術的熟達者」と「反省的実践家」の二項対立で捉えることは、教職の脱専門職化に陥る危険性をはらんでいると指摘し、

そうした二項対立図式の枠組みを再検討する手がかりとして、熟達化研究と組織学習論の研究知見を参照し検討を行っている。そして、技術的熟達化を強調することが直ちに効率性を強調することを意味するわけではないことや、省察もそもそもの問題設定の枠組みの問い直しや知識創造に至る問題探究のサイクルとして遂行されなければ、既存の枠組みを強化し、実践の硬直化をもたらすこと、「省察的実践家」概念が対象化しようとした、専門家の創造的な資質は、実践をデザインする営みや、実践の外側で構成された知識・技能を学び、それを実践に適用する学習の筋道と必ずしも対立するものではないことを指摘している。また、日本における「技術的熟達者」と「省察的実践家」の二項対立図式は、「教え」から「学び」へとといった授業研究のパラダイム転換と結びついて提唱されたため、事前・次中に実践をデザインする志向性をもって展開される創造的な思考過程が見落とされがちであった指摘し、「学問する教師」という教師像を提示することで、教師自身が学問する・研究する経験の必要性を強調している。石井(2013,2014a,b)は、上記のような批判的検討を行っているが、佐藤の提唱する反省的実践家としての教師の専門家像を慎重に検討する必要がある。佐藤(1994)は、「技術的熟達者」としての教師の専門家像は、目標を確定し、教育の過程を効率的に統制して、教育結果を客観的に測定し、その生産性を上げるといった産業主義のイデオロギーと通じており、学校の外から持ち込まれる科学的な知識や技術を実践へと適応させるものであるとしている。それに対して「反省的実践家」としての教師の専門家像では、民主的な自律性を主張し、生徒や親や同僚、他の専門家との協同関係を築き上げて、科学的技術では解決できない複雑で難解な問題の解決に創造的に取り組むものとしている。つまり、2つの専門家像の中で想定されている授業やそこでの学びの様相は全く異なるものとして佐藤は捉えている。また、反省的実践家が活用している実践的知識は、活動過程における認識と省察と実践経験の反省からもたらされるだけでなく、理論的な概念や原理を実践の文脈に即して解釈し直したり深めたりする熟考によっても形成されていると指摘し(佐藤1993a)、学びを省察し、デザインするためには学習科学やカリキュラムについての知識や理論を学ぶことが重要であることについても言及している(佐藤2009)。そして、熟考は実践的な問題の解決に向けて多様な領域にわたる諸理論を総合し取捨選択する技法を探究する志向であるとされ、省察的実践家で

ある教師の実践は、文化的、社会的、政治的、倫理的実践の複合体として展開されていると指摘されている(佐藤 1993a)。

以上のように、反省的実践家の概念は、佐藤が意図していた構想とは異なる論理によって受容されている状況もあると言える。学びの共同体は、従来の目標達成型のカリキュラムからの脱却を試み、教育の変革を求める学校改革である(佐藤 2014)。そのため、佐藤は「技術的熟達者」ではなく、「反省的実践家」としての教師像を教師に求めているのである。

## 2 学びの共同体における「同僚性」概念

次に、学びの共同体における「同僚性」概念に関する先行研究を検討する。佐藤や学びの共同体の「同僚性」概念に依拠し、教師の関係性や学び合いについて、その必要性が実践との関係の中で検討されている(権藤 2008; 杉浦ら 2016; 階戸・滝沢 2017)。村瀬(2007)は、学びの共同体が現場の教師たちに「同僚性」を鮮やかにイメージさせたとも指摘しており、学びの共同体は「同僚性」概念の具現化という意味において評価されている。実際にいかなるプロセスで「同僚性」が形成されるかについて金田(2010)は、浜之郷小学校の実践をハーグリーブスの教師文化に関する議論を援用して検討している。金田は、浜之郷小学校の実践は、佐藤と大瀬校長の強力なリーダーシップによりスタートし、その後教師たちの自律的な協働文化が構築されたとしている。そして、この展開を「策定された同僚間連携」から「協働文化」への転換であると捉えた<sup>2)</sup>。金田が議論の対象としているのは、学びの共同体の最初のパイロット・スクールである浜之郷小学校である。学びの共同体はトップダウンの学校改革ではないが、これまでとは異なる新しい取り組みを実施することを考えると、金田が議論しているように、誰かが起点となってリーダーシップを発揮し、変革を主導する必要があったと推測される。また、金子ら(2018)においても、筆者である金子が1人で始めた実践が、学校内におけるインフォーマルな研修などを経ながら学校全体に共有されていき、学校改革が実現されていく過程が実践に関わった教師たちの語りを中心に記述されている。

実践における「同僚性」それ自体の形成や変化だけではなく、「同僚性」が教師の変化にもたらす意味も検討されている。森田(2014)は、学びの共同体を実践する山形県富沢小学校における教師たちの語りを分析している。富沢小学校は、学びの共同体のビジョンに基づき2006年から学校改革に挑戦している学校

であり、教職員が入れ替わる中でも学校改革が着実に続けられてきた学校であると森田は評価している。そして、学びの共同体の学校改革の活動への参入は教師にとって葛藤を伴うものであるが、個の教師にとって葛藤が実践の手応えに代わる過程においては同僚の存在があると指摘している。森田は、富沢小学校における同僚の存在を次の2点にまとめている。第1に、子どもの再発見を促す存在である。第2に、ベテラン教師が形から入り、自らの授業スタイルを再構成するのを支え、促す存在である。このように、富沢小学校において、同僚の存在は新たな発見に導き、教師の挑戦を支えるものとして肯定的に受け止められている。村瀬(2007)は、教師たちが相互に自律性と専門性を尊重しながら協同的に学び合っていく「同僚性」は、学びの共同体が生まれた学校において真価を発揮すると指摘している。すなわち、村瀬のいう「同僚性」がその真価を発揮している様相を森田が実践から明らかにしているといえる。

以上のように、学びの共同体における「同僚性」に関しては、肯定的に受容され、学びの共同体の実践校において事例研究が蓄積されつつある。

## B 授業研究に関する議論

学びの共同体において、授業における学びの変革、同僚性構築のための中核に据えられているのが授業研究である。佐藤(2018)は学びの共同体の改革における授業研究の中心目的は「授業の改善」ではなく、一人ひとりの教師の成長にあり、教師の学びの共同体づくりに求められていると指摘している。そのため、学びの共同体における授業研究では、教師の指導ではなく、子どもの学びの事実に基づき、教師集団で多面的・多層的に授業という複雑な営みを探究することが目指されている。このような子どもの学びの事実から学ぶという授業研究の在り方は近年広く受容され、様々な議論が行われている。例えば、大場・青柳(2007)は、浜之郷小学校の授業研究後の協議に関して、一般的な教材解釈や指導法の議論に終始せず、子どもと授業者双方の学びが尊重され、さらに参観者にとっても学びの見取り方や子どもの視点からみた教材分析の仕方等の学びとなると評価している。

一方で、石井(2014a, 2019)は、佐藤の授業研究に関わる議論が授業研究のパラダイム転換をもたらしたと評価しつつも批判的な見解を示している。石井(2019)は、佐藤が「理論の実践化(theory into practice)」や「実践の理論化(theory through practice)」

を批判し、「省察」による「実践の中の理論」の再構成を行う授業研究を主張し、授業研究の脱構築と再定義を試みていると捉えている。そして、そうした佐藤の問題提起を嚆矢として、「教授学」研究の系譜の衰退と「授業の科学」や「学習科学」の成長といった、教えることから学ぶことへという研究上の諸系譜の盛衰が起きたと整理している。こうした状況に対し、教師の指導技術の研究のみにも、逆に子ども研究・学習研究のみにも解消されないドラマとしての授業を構想し組織する教師のアートの内実を教室の内側から対象化し、共有財産化しようとした戦後授業研究「授業の構想力」に関わる理論的知見を継承しながら、1990年代以降に進展した「学習者」の主体性や共同性を中軸に据えた教育実践の事例分析の上に、その批判的・発展的再構築を図っていくことが、教育方法学研究の課題であるとしている(石井 2014a, 2019)。石井(2019)は、こうした状況は、佐藤が教えることと学ぶことを分断して捉えていたことに起因すると指摘している。

さらに、石井(2014a, 2017)は、子どもの学びの事実から学ぶという授業研究の在り方は、実際の学校現場において以下のような課題を抱えていると指摘している。それは、①授業後の協議会が子どもたちの個性的な「学び」の記述・解釈に終始しがちであり、教師の「教え」やカリキュラムとの関連でそれを検討する視点を欠くこと、②事実の表層的な交流を超えて、その意味の解読や理論構築(暗黙知の形式知化)にまで至るのが稀なこと、という2点である。また、森脇(2014)は、学びの共同体論の限界の1つとして、協議会での対話は少なく、省察も個人に委ねられてしまっていると指摘している。

このように、子どもの学びの事実から学ぶという授業研究の在り方については様々な議論が展開されているが、こうした授業研究の在り方を佐藤がなぜ提唱したのかその文脈を確認する必要がある。村瀬(2007)は、授業研究の動向を検討する議論において、学びの共同体と「反省的实践家」が授業研究の「定型化」の問題に対して果たした機能について言及している。ここでいう「定型化」とは、限定的な授業の目標に向けて知識を効率よく伝授するモデル授業の開発を志向し、授業研究がよりよい授業の創造に貢献するのではなくルーティンワークになってしまい、子どもたちの学習にも教師の成長にも寄与しないという問題である(稲垣・佐藤 1996)。この問題を乗り越え、新たな地平を開くために、教科や学年の壁を取り払い、全ての教室を開く中で、授業で生起している子どもの学びの中

事実に基づき、教師集団で多面的・多層的な解釈を交流し、授業という不確実な営みを不断に探究する授業研究の在り方が提唱されている(村瀬 2007; 佐藤 2012a, b)。学びの共同体の哲学である公共性・民主主義・卓越性を実現させるためには、全ての教師が教室を開き、学び合う同僚性の構築が必要である。そして、そうした同僚性の構築のためには、子どもの学びの事実から学ぶという授業研究の在り方が必要不可欠である<sup>3)</sup>。さらに、佐藤(1992b, 1999)は、子どもの学びを文化的実践の1つの形態として捉え、子どもが授業において教材(対象世界)の意味を、他者(教師や他の子ども)と協同で創造していく過程で自己を模索する活動であると捉えている。その上で、どこで子どもの学びが成立し、どこで学びがたまずき、どこに学びの可能性があったのかを観察した事実即して検討し(佐藤 2014)、そうした子どもの学びの事実から発見や驚きを見出し、交流していくという教師集団の学びの在り方を構想している(佐藤 1996, 2009)。加えて、佐藤はこうした授業研究の在り方を、哲学と活動システムとが一体となった学びの共同体の議論の中で展開しているという点も重要である。

こうした佐藤の議論の前提を踏まえると、石井(2014a, 2017)や森脇(2014)における子どもの学びの事実から学ぶ授業研究の実践に対する批判では、佐藤を引用し議論を展開しつつも、批判する授業研究の具体的な事例は示されていないため、佐藤がもたらしたパラダイム転換に影響を受けた学びの共同体以外の実践への批判や、学びの共同体という哲学と活動システムとが一体となったものの一部として授業研究を捉えていない批判となっていると推察される。

さらに、石井(2014a, 2019)が行っている授業研究を対象とした学術研究の動向の検討は、佐藤の議論を受容し展開している教育方法学の議論の批判的な整理であったが、そこでは、教えることから学ぶことへの傾倒という問題は、佐藤自身が教えることと学ぶことを分断して捉えていたことに原因があると考察している。しかし、佐藤(1992b, 1999)が、学びを文化的実践の1つの形態として捉え、子どもが授業において教材(対象世界)の意味を、他者(教師や他の子ども)と協同で創造していく過程で自己を模索する活動と捉えていることや、一見授業としての形は成立しているように見えても学びは成立していないという状況があるという指摘(佐藤 2009)をしていることを踏まえると、佐藤は教えることと学ぶことを分断して捉えていたわけではなく、むしろ、子どもの学びの中

には、教師の教えるということも織り込まれていると捉えているため、そうした子どもの学びを丁寧に検討していくことの必要性を提起していたと言える。

以上のように、学びの共同体の授業研究は、授業研究の「定型化」の問題に対して大きな影響をもたらした。このことは、「授業改善」ではなく「反省的実践家」としての教師の学びの場とし、授業研究の目的をも変えることを意味している。また、前述したように「反省的実践家」は、学びの転換とともにもたらされ、省察のあり方には「同僚性」が重要であることも指摘された。すなわち、学びの共同体の授業研究の検討においては、「反省的実践家」としての教師像、学びの転換、そして「同僚性」とともに包括的に検討することが必要であり、このことは、学校を公共圏として検討することを意味する。

### C 学校経営に関する議論

学びの共同体は学びの変革を中核に据えた学校改革であるといえるが、学校経営の観点からはいかなる検討がされているのだろうか。福畠ら（2017）は、専門職の学習共同体（PLC）を検討する過程で、学びの共同体との共通点と相違点を検討している<sup>4)</sup>。そして、2つの共通点は、「同僚性の文化を基盤とした教師の協働」という点においてであると指摘している。一方で、学びの共同体では、あくまでもその主眼は生徒を中心とした教室での実践場面に置かれており、PLCのように学校経営全体をその対象としたものではないと整理している。

一方で、学びの共同体の実践校における学校経営を検討した研究もある（畑中 2018; 大場・青柳 2007）。畑中（2018）は、学びの共同体を導入した高校の事例を取り上げ、校長のビジョンのもとミドルリーダーとなる教諭を中心として教頭のサポートのもと学校改革が行われるプロセスを描き出した。畑中の検討からは、学校改革の展開として時程の変更や校長・ミドルリーダー・教頭の連携が一体となって学校を変革していく様子が明らかにされている。また、大場・青柳（2007）は浜之郷小学校で導入された校務分掌の方式である「一役一人制」について、①会議の削減により教師間の共通理解の場が減り、かつ多様な考えを認識し合うことなく最終決定が下されるのではないかと②一人が何役も担当することがあり得、自分の意思を表明できる教師とできない教師がでてくるのではないかと疑問を呈する。

このように、畑中（2018）や大場・青柳（2007）は、

学びの共同体の実施に伴う学校経営の側面について検討をしているが、ここで着目したいのは、学びの共同体における学校経営に関わる取組の背景である。畑中（2018）が検討した学校では、授業研究を実施可能にするために時程の見直しが検討された。また、浜之郷小学校においても学校経営に「一役一人制」を導入したのは、教師が授業や教材研究、研修の時間等の本来の仕事に時間を割けるようにするためであった（大瀬 2003）。すなわち、学びの共同体における学校経営に関わる議論は、その学校が置かれた文脈の中で、教師が専門家としての教師の学びの場である授業研究やそれに関わる時間を生み出すことを目的として議論されてきたといえる。このことから、福畠ら（2017）が指摘したように、学びの共同体の主眼は確かに「生徒を中心とした教室での実践場面」に置かれている学びの改革を中核とする学校改革であるが、学校の実態に応じて学校経営面に関する変革も行われることが起こりうる。また、学びの共同体の学校改革という組織的な動態を捉える主たる研究領域とも言える教育経営領域からの研究はまだ緒に就いたばかりである。

### D 小括

本章では、学びの共同体を実践する学校の教師たち、授業研究、そして学校経営に焦点を当て、どのように受容・評価され、議論されてきたのかを整理した。学びの共同体における教師は「反省的実践家」として授業研究において同僚教師の省察を通して学んでいく。田中（2020）が学びの共同体の形成過程でそれぞれの概念の関連を示したように、学びの共同体において「反省的実践家」、「同僚性」、そして「授業研究」はそれぞれ孤立する概念ではなく、すべてが関連付けられて実践・検討する必要がある。これらに加えて、学びの共同体では学びの転換が志向されるという点を踏まえて検討することが重要であることが指摘できる。また、学びの変革を中核に据える学びの共同体は、学校の実態に応じて学校経営の工夫や組織改革が行われていることも明らかにされてきた。

このように、教師の学びについては概念的、実践的に、主に学校内部での出来事に照射して検討されてきた。一方で、教師の学びを支えている存在としては教師間の「同僚性」のみならず、外部組織やスーパーバイザーが挙げられるが、そうした学校外部の主体は検討の対象とされていない。したがって、教師の学びを支える学校外部との連携について明らかにすることは、より広範なネットワークの構築という点で示唆に

富むものである。

### 3 授業

本章では、授業研究の流れの中で学びの共同体思想がどのように提唱されたかを概観したうえで、学びの共同体やその理念に基づいて実践された授業を対象にした先行研究において、どのような議論がなされているのかを領域ごとに整理を行う。

佐藤 (1993b) は、カリキュラムに関して、「一般教育 (普通教育)」と「共通教養」の概念を挙げながら、カリキュラムの公共性を提示している。「一般教育」とは、中等学校や大学が、現実の社会が必要とする知識の創出と教育の使命を担い、社会的諸問題の解決に貢献する民主的市民を形成する教育を意味する。「共通教養」とは、多様な職業教育や専門家教育の基礎をなし、それらの多様な知識分野を統合し関連づける一般的な教養を意味する。「一般教育 (普通教育)」のカリキュラムは、「教科 (学問)」の領域ではなく、さまざまな主題を掲げた「共通学習 (common learning)」の領域で構成されている。このような「学習」の領域として構成されるカリキュラムは、生徒が能動的、活動的な学習を自立的、協同的に展開することを前提としている。また、その学習活動において、教科の知識を具体的な状況と結合し、経験と統合するとともに、特定の主題や問題を核として諸教科の知識の相関と統合がはかられている。また、「共通学習」の領域で構成されたカリキュラムは、学習の共同体 (learning community) の形成を志向しているという。学習という営みは、文化の伝承と再創造の過程に参加する協同的な実践である。「共通学習」の領域で構成されたカリキュラムにおける学習共同体への志向は、学習における関係性と共同性の回復の努力を表現するものである。したがって、佐藤は教科に代替する概念として教科領域を提示している<sup>5)</sup>。その教科領域とは、言語教育、ディスコースの教育、アートの教育、市民性の教育、ケアの教育を指す (佐藤 2005, 2008)。しかし、近年では、学びの共同体の発展に伴い、教科領域から文化領域という枠組みで学校のカリキュラムを認識するようになり、「言語」「探究」「アート」「市民性」という領域を設定している (佐藤 2021)。このような佐藤の構想がある一方で、一般的な教育現場では、文化領域ではなく教科ごとに分けた形で授業が展開されており、それゆえに、教科としての視点から学びの共同体の授業を検討する研究も見られるのが現状である。

そのため、便宜上本章では、佐藤 (2021) をもとに、教科と文化領域を対応させながら整理する。具体的には、言語 (国語, 英語), 探究 (算数・数学, 理科, 保健), アート (美術・音楽, 体育), 市民性 (社会) に分類する<sup>6)</sup>。

#### A 言語

佐藤 (2008) は、一般的に「国語」と「外国語」というように2つの教科として扱われているものを、「言語」という1つの教科の2つの領域として位置づけるべきであるとしているため、本節では、言語に対応する教科として国語と英語を取り上げる。また、佐藤 (2008) によると、日本社会が成熟した民主主義社会へと発展するためには新しい市民的教養の形成が不可欠であり、そのために「パブリック・リテラシー」が必要であると主張している。言語教育は、「パブリック・リテラシー」教育の一環として、学校カリキュラム全体を通して遂行される存在であるという (佐藤 2008)。

また、近年の言語教育において佐藤 (2008) は、コミュニケーションの教育が重視されてきたことを問題視する。それは、コミュニケーションにおいて「聴くこと」の教育が疎かにされていることを指摘するとともに、文学教育のあり方も批判している。具体的には、小学校・中学校の教科書において、①テキストの選定が恣意的であること、②文学が芸術として扱われていないこと、③テキストの現代性が希薄であること、④文体意識が軽視されていることが挙げられている。さらに、佐藤 (1999) は、文学教育を含めた言語教育において、多様な意見を聴き合い、共有することを通して、集団の学び合いを深めるとともに、個人の意見、考え方が再構築されていくと主張する。このような佐藤の言語教育観がある中で、学びの共同体の言語教育実践がどのような影響力を持っているのか、先行研究を整理していく。

国語における学びの共同体の授業実践では、国語の授業における学びの共同体の理論の意義を現代の文脈で捉え直す研究 (梅田 2013)、子ども一人ひとりの文学の読みを深めるために、学びの共同体における「対話」の重要性を再評価する研究 (石井 2019)、学びの共同体の授業における集団と個の学びの関係を検討する研究がある (石倉 2021)。その一方で、国語教育において、集団学習を通して子どもたちが論理的思考力を鍛えることが目標であり、目標達成のために教師の指導技術と葛藤を伴う討論学習の重要性を主張する研

究(柴田 2006)や、教師国語における学びの共同体の授業実践において、子どもたちの学力定着度が不明瞭であると批判し、教師が介在したルール設定の重要性を唱える研究も存在する(内田 2020)。つまり、国語教育において、子ども同士、子どもと教師の間で多様な意見を聴き合い、共有し合う学びによって個の考えが再構築されていくことに意義を見出す立場(梅田 2013, 石井 2019, 石倉 2021)と、集団学習を通して子どもの学力を高めることが重要であり、その実現のために教師の指導技術と積極的介入を求める立場(柴田 2006, 内田 2020)があるといえる。

子ども同士、子どもと教師の間で多様な意見を聴き合い、共有し合う学びによって個の考えが再構築されていくことに意義を見出す立場の研究では、グループの在り方が共通して問題にされている。例えば、梅田(2013)は、学びの共同体を手掛かりにしながら、読むことの学習において、学習者中心の「学び」を教室に生成するために、「集団性」と「共有」という視点から学校教育を考察する。梅田は、学びの共同体の理念に基づいて、教師から子どもへの「トップダウン式の読み」から、子どもたちからの「複数性の読み」の可能性を模索する。ここで、梅田が問題視するのは、従来のグループ学習では、対話が知識伝達に終始していることと、解釈が一つの解に収束してしまうことである。梅田の論の特徴は、子どもたちの「キャラ」に着目しているところであり、そうした子どもたちが文学作品にどう向き合うかを検討する必要があると主張している。

石井(2019)は、佐藤学に影響を受け、同氏とともに学びの共同体の価値を共有しているが、石井の場合、授業内において「対話」を最重要視している。石井(2019)は、一つの答えに集約するために行うのが対話ではないと述べており、学校現場で班活動が導入されているものの、結果としてグループごとに意見を集約してしまう傾向があることを指摘する。自身の授業実践を踏まえたうえで、「対話」を追究することで、「学び合い」によって個の学びをより深めていくことにつながることを示唆されている。

石倉(2021)は、石井(2019)の授業を検討することを通して、「共同体」であっても、個人の学びの深まりが重要であることを明らかにした。石倉は、石井の授業から、協同的な学びを実現するための教師のあり方について、個の学びを大切に作る姿勢が重要であると導出していた。それを支えるものとして、①「聴き合う」理念、②「つなぐ」の理念、③子どもの

発言に対して評価を与えない姿勢が存在していると分析する。最後に、石倉は、「共同体」として集団相互の関係性を追究しつつ、個々の学びも保障し追究していくことが重要であると指摘する。

3者の研究は、「共同体」として集団相互の学びがあることで個の学びが深まっていくとして、学びの共同体の思想を評価している点と、子どもたちの意見を集約し、1つの目標に向かってまとめることを批判している点では共通している。佐藤(2014)は、小グループによる学習を、①班学習と呼ばれる『集団学習』＝集団主義(Collectivism＝集産主義)、②協同学習(Cooperative learning)による『話し合い』学習、③協同的学び(Collaborative learning)の3つに類型している。学びの共同体における協同学習とは、ヴィゴツキーの発達最近接領域の理論と、デューイの民主主義と対話的コミュニケーションの理論を基礎としている③協同的学びを指している。つまり、3者の議論は、佐藤のグループ学習の類型論の③協同的な学びをもとに国語の学びについて詳細な検討をしている。そのうえで、梅田(2013)は、現在の子どもたちが「キャラ」に基づいて行動している点を指摘し、現代の文脈で学びの共同体の授業を再評価する。石井(2019)は、学校現場で班活動が導入されているものの、結果としてグループごとに意見を集約してしまう傾向があることを指摘するとともに、「学び合い」によって個の学びをより深めていくためには「対話」を追究することが重要であると主張している。石倉(2021)は、学びは「対象・他者・自己との対話による意味と関係による編み直し」であることを主張する。その「編み直し」のために、〈共同体〉として、他者と共に学び合う関係性の構築の重要性を指摘する。しかし、石井(2019)に掲載されている授業実践は「30年前」(石倉 2021)であり、石井実践を現代の文脈で捉え直さなければならないと主張する<sup>7)</sup>。

このように、国語の授業における「学びの共同体」論の意義を現代の文脈で捉え直す研究や、「学びの共同体」の授業における集団と個の学びの関係を検討する研究がある一方で、批判的な研究も行われている。以下は、学びの共同体の授業を検討し、その問題点を指摘する研究を整理する。

柴田(2006)は、佐藤(2003)の授業をもとに、学びの共同体における国語科の授業実践を批判する。佐藤(2003)に掲載されている「白いぼうし」の授業に対し、「子どもたちの発言がテキストのあっちこっちへと脈絡なく飛んで、つながりががない」と指摘し、学び



の共同体の実践を「牧歌的な児童中心主義教育」であると批判する。そのうえで、柴田は、国語の授業における実践の中で、①学習課題が明確であること、②教師の指導性が確保されること、③衝突や葛藤を作り出す討論学習を重視することが、子どもの国語学習において重要であると主張する。また、内田(2020)は、佐藤(2019)が、課題の提示と授業の振り返りについて何も言及していないと指摘する。佐藤(2019)の実践例を取り上げながら、教師が子どもたちの授業理解度を客観的に評価していないと批判する。つまり、佐藤の述べる学びの共同体の授業実践では、誤った知識を植え付けたままその時間を終わらせてしまう可能性があり、子どもが学力を定着させることは困難であると主張する。そこで、「学び合い」には教師が介在し、ルールを設定する必要性を唱えている。①学習課題を設定する、②議論・発表の仕方である「話型」を指導する、③「ねらい」をもとに、教師による評価・子ども自身の自己評価を行うためのルール設定が学び合いには有効であり、子どもたちの学力定着を保障すると主張する。

柴田、内田の両者は、学びの共同体の授業では、子どもたちが国語の学力を身に付けることが出来ないことを批判している点で共通している。柴田(2006)は、教師の指導性の担保と討論学習を通して、子どもの国語力を定着させることを主張する。一方、内田(2020)は、教師が介在し、学び合う際のルール設定をすることで、子どもの学び合いと国語力定着の保障に有効であると主張する。ただ、ここで一つ注意すべきなのが、これらの批判における学びの共同体に関する哲学の共有が不十分であるということである。学びの共同体は、子どもたちが主体的な学び手として尊重されること、そして、本章の第4章にて後述するが、「公共圏」としての学校を再構成することを目指している。これらを踏まえた場合、柴田(2006)や内田(2020)の批判は授業の方法論に対する批評に終始しており、学びの共同体の哲学に対する考察まで踏み込んでいないところに課題があるといえる。

言語教育のもう1つの領域である英語教育に関して、佐藤(2008)は、近年、英語を含めた外国語教育が、「発話と会話スキルの教育」に矮小化され、「言葉の教育」としての内実が希薄になっていると指摘する。多文化共生の社会を迎えるにあたって、外国語教育は「異文化リテラシー」の教育として位置づけられる必要があると主張している。また、佐藤(2018a)は、学校において必要な英語教育は、言葉のセンスを磨く

こと、英語文化に興味を持つこと、英語の学びを好きになることであるという。しかし、このような外国語教育観を踏まえたうえで、英語科の授業で学びの共同体の理念を具現化することは困難であるという。その理由としては、①英語の教科書に内容が無い、②教科書のレベルが低すぎる(圧倒的な語彙の少なさ)、③教科書の英語表現のおかしさ、の3つを挙げ、英語教育の現状を痛罵する<sup>8)</sup>。

しかし、このような困難さを克服しようと、英語科における協同学習を進める研究(江利川2012, 根岸2016, 2019)もある。江利川(2012)によると、英語教育の現状として受験の壁があるとし、高校を中心に「教師主導の知識一斉注入型、教科書解説中心、文法訳読中心、板書中心、同一進度などの保守的な授業スタイルが多い」と指摘する。この現状に対し、江利川は、「協同的でプロジェクト探求型の授業が驚異的な進学実績を上げている」授業改革例を挙げている。さらに、協同学習を「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係を育て合う教育の原理と方法」と定義し、英語教育への導入を進めている。また、根岸(2016, 2019)は、実際の授業を実施する場合、少人数集団だけで行うわけではないため、実践の目安として「英語教育の効果(人格形成や学力形成)を最大限に高めるために、全体での授業とペア・グループの活動や学び合いを有効に組み合わせる授業を行う」ことを提起し、学びの共同体の授業論と江利川(2012)の研究を評価している。さらに、根岸(2019)では、上記の実践の目安と学びの共同体の理念をもとづいた自身の授業改革実践と卒業生の肯定的な反応が記述され、学びの共同体による授業実践の可能性を評価した。

このように、英語の授業における学びの共同体論の意義として、知識注入型の英語教育の打破にあるとする研究や、協同的学びを通じた人格形成や学力形成を高めることに見出す研究がある。一方で、談話分析の視点で学びの共同体の授業実践を検討する研究もある。

藤井・柳田(2009, 2013)は、学びの共同体の授業を検討し、その問題点を指摘している。学びの共同体の授業論を発展させるためには、ディスコース分析と言った具体性のある分析枠組みが必要であると主張する。学びの共同体における協同学習場面でのディスコースを分析することを通して、①問題を焦点化させないと議論が拡散してしまい、学習ディスコースが発生しづらいこと、②グループ活動の基礎ができていな

いと学習ディスコースは発生しづらいこと、③活動の課題が英語の文章からの読解であったため、どのグループも日本語訳に固執し、わからない状態を再生産していることを明らかにした。そのため、学習ディスコースを発展させるためには、教師が生徒の様々な気づきに対応していくことが必要であり、その際、教師の即興的思考、実践的知識といった専門性が重要であると指摘する。

上記より、江利川、根岸、藤井・柳田の研究は、英語科における学びの共同体の授業実践の可能性を評価している点で共通している。そのうえで、江利川(2012)は、知識注入型、同一進度の保守的な授業を批判し、英語の協同学習を通じた学力と人間関係力の育成をするうえで、学びの共同体の授業理論を評価している。根岸(2016, 2019)は、江利川(2012)に賛同したうえで、自身の学びの共同体の授業実践とそれに伴う生徒の変化を裏付けに、学びの共同体の授業理論を評価している。藤井・柳田(2013)は、グループ内のディスコース分析を通して教師の専門性の重要性を指摘する等、学びの共同体の授業理論を批判的に発展させている。以上から、英語教育において、学びの共同体の授業論は、子どもが人間関係を構築し、互恵的に学び合うことを通して、結果的に学力の向上にもつながる点で意義があると考えられる。しかし、学びの共同体の授業理論を検討する際に、ディスコース分析等、具体的な分析枠組みを用いる研究が蓄積されていない点が、今後の課題であると言える。

## B 探究

佐藤(2004, 2005)によると、数学、科学、歴史学には、それぞれの領域ごとにディスコース(論じ方)の構造が存在するという。佐藤(2005)は、ディスコースの構造が存在する教科領域を総合して、ディスコースの教育としている。この教育において、ディスコースの構造は、教科内容の構造にとどまらず、学習者の探究活動の構造にも具現化されていること(佐藤2004)が望ましいとしている。学ばれた結果としての科学的知識よりも、その科学的知識のディスコースを表現し、構成し、共有する対象的活動とコミュニケーションが優先するのである。したがって、それぞれの領域においてディスコース・コミュニティを形成することが重要であり、そのディスコースが探究活動につながると言える。このディスコース・コミュニティに基づく探究活動が、まさに学びの共同体の思想の重要な要素になるといえる。本節では、学びの共同体の授業では探究

活動が取り入れられているものの、そうではない一般的な授業では「学ばれた結果としての科学的知識」が重視される傾向にある、算数・数学、理科、保健を対応する教科として取り上げる。

まず、算数・数学に関して、佐藤(1999)は、教材や教具が子ども一人ひとりに配られ、一人ひとりが黙々と対象との対話と自己との対話を遂行する個人主義的思考、探究を行う授業のあり方を批判している。このモノローグ主義の算数・数学の学びから協同的な学びへと転換することで、他者の思考と交流しながら数学的意味の構成や数学的思考が実現すると主張している。このようなダイアログの言語によって対象との対話、他者との対話、自己との対話が三位一体として遂行されることで数学的ディスコースが構成される。数学的思考、推論的思考の交換によって、本質的に学び合いが実現する(佐藤1999)。このような佐藤の数学観に基づいて算数・数学の授業改革が展開されている。学びの共同体の理念に基づく算数・数学の授業実践は、大瀬・佐藤(2003)、佐藤(2003, 2006, 2021)、佐藤・佐藤(2011)、『総合教育技術』等で紹介されている。しかし、その豊富な実践記録に反して、批判、検証した研究は、森脇(2014)のみである。

森脇(2014)は、協同的な学びを重視し、子どもの学びに授業の流れを委ねる形態を採った浜之郷小学校の算数の授業実践(大瀬・佐藤2003)を批判している。この実践では、最終的に教師が教科書の知識をまとめとして取り上げている場面が、学びの共同体の理念と矛盾していることを指摘する。この矛盾から、算数・数学の授業において、科学的知識に集約することの必然性を主張する。このことを踏まえると、教師は、学習者の思考を集団全体で共有しながら、授業のねらいに向かうための指導技術を持たなければならないという(森脇2014)。つまり、森脇は、「正解」が定められている算数・数学の授業において、教師の役割、指導技術に焦点を当てることで、子どもが「正解」や目標地点に向かって本質的に学び合うことが可能となると主張している。

次に、理科教育に関して、佐藤(2004)によると、PISAとTIMSSの調査により、日本の子どもたちの理科の学力が世界的に高水準であるにもかかわらず、理科を好きとする子どもの割合が国際平均より低位である。佐藤は、その原因の一つに劣悪な学習環境があると痛烈に批判する。日本の多くの理科の授業では、「仮説・実験・討論」という流れで展開されており、関心や問題意識が曖昧なまま実験を体験している生徒が多

数存在していると、「仮説実験授業」を批判している。そこで、あらかじめ正解や結果が準備された実験や観察による学びを克服するために、「科学を探究するディスコース・コミュニティ」の形成が提示されている(佐藤 2004)。科学を探究するディスコース・コミュニティにおいては、実験や観察にもとづいて、問いを表象し、解決を志向する探究する活動が行われる。科学を探究する学びにおいては、予め正解や結果が準備されている科学的知識よりも、その科学的知識のディスコースを表現し構成し共有する活動とコミュニケーションが重要となる。

このような佐藤の理科教育批判と学びの共同体授業実践に対し、言語教育で言及した柴田(2006)は批判を行っている。柴田(2006)は、佐藤(2003)が取り上げる「水の膨張」の授業に関して、教師が教えたいことと子どもたちが観察したことが結びついていないと考察する。そのうえで、子どもたちは何のために実験し、実験・観察を通して何を学んだのかが、曖昧なままであったと指摘している。さらに、佐藤が批判する「仮説実験授業」に言及し、「仮説実験授業は、実験の前に予想(仮説)を立て、徹底した討論を行うことにもっとも重要な特徴がある」として、理科教育における「仮説実験授業」の意義を再評価している。

以上の算数・数学、理科教育における議論では、学びを深めるために、子どもの学びを中心とした探究的なディスコース・コミュニティの形成を重視する立場(佐藤 2004, 2005)と、教師の役割、指導技術を再評価する立場(森脇 2014; 柴田 2006)がある。探究領域に位置づけられる学びの共同体の授業論では、子どもが正解・不正解に拘泥することなく安心して学びに向かうことを可能とする点で意義があると考えられる。他方、上述の国語の箇所でも述べたことと同様に、森脇(2014)と柴田(2006)の批判の対象は授業における指導技術に終始しており、学びの共同体の哲学全体への考察に踏み込めていない点で課題があるといえる。

また、保健に関して、七木田(2021)への寄せ書きとして佐藤は、「身体のケアの知識と技法の学び」と位置づけ、学校カリキュラムの中核に位置づけるべき教育内容であると主張している。一般的な保健の教科書は知識の羅列であると指摘したうえで、授業は教師の解説に終始する傾向にあり、子どもの学びは知識の理解と記憶にとどまると批判する。また、七木田(2021)は、授業内における対話の重要性を見出している。特に、対話の重要性を感じる場面として、飲酒、

喫煙、薬物乱用等、子どもたちが経験していないことを学ぶ際、「喫煙しないようにする」といったこれからの意思表示で終わる授業を挙げている。このような授業では、子どもが表明した意思是、教師が求めていることをそのまま表現していることが多いと言う。保健の授業に子どもたち同士の対話を取り入れることで、個々の経験の差、学び方の差などから相互のコミュニケーションが生まれ、単に知識を教授するにとどまらない活動的な学びにつながるとし、学びの共同体の理念を評価している。

佐藤、七木田(2021)が指摘する通り、知識注入型、かつ一方的な価値判断の押しつけという授業スタイルが一般的な保健において、学びの共同体の授業理論は、子どもたちが対話を重ね、協同的に探究して学びを深めることを可能とする点で意義があると言える。しかし、保健領域を対象とした研究においては、具体的な実践事例に基づき、学びの共同体の授業を検討している研究は行われておらず、この点に関しては、今後の課題と考えられる。

## C アート

佐藤(2003)は、学校において、芸術教科がカリキュラムの周辺に追いやられ、授業時数が削られていることに警笛を鳴らしている。それとともに、子どもたちの危機的状況に対して、アートの教育の重要性を主張している。「アート」は、芸の技法であるとともに、人が想像力によって「もう一つの真実」「もう一つの現実」と出会い対話し、その経験を表現する創造的行為の「技法」すべてを示している(佐藤 2003)。「アート」は「生きる技法」であるため、生活に深く関わらなければならない。それゆえに、アートの教育は、もはや従来のように「音楽の教育」「美術の教育」などのように、各ジャンルに閉ざして議論するだけでは不十分であると指摘している。さらに、佐藤(2003)は、「芸術教育」の最大の問題の一つは、美術を美術で教え、音楽を音楽で教えてきたことにあり、美術でアートを教え、音楽でアートを教えてこなかったとして、現代の「芸術教育」を批判している。

さらに、美術・音楽を筆頭とする芸術教育に関して、佐藤(2005)によると、作成のプロセスを評価せずに作品のうまい下手に拘泥する結果主義が問題となっている。この問題はとりわけ幼児教育において重要となってくる。教師の方は作品を見るのに対し、子どもの方は描き終わったら作品とは関係なくなり、別の行動に移るといふ。つまり、子どもにとって、芸術活動

は始まりとプロセスだけが大切であると言える。そのため、佐藤 (2005) は、子どもとともに作品を一緒に作り上げていくプロセスを大事にするというスタンスを持って子どもたちに接することの必要性を主張する。それとともに、芸術教育の最大の問題が 5 段階評価であると指摘する。音楽、美術、体育については点数をつけるべきではないとし、その代わりに、言葉のメッセージだけを子どもに伝えることを提案する。子どもたちが作品を作り上げていくプロセスを比較することの不可能性をも指摘する。子どもたちが各々に大切な営みを持っているというスタンスを持って芸術学習を促すことで、子どもたちは安心して表現に向かっていくと主張している。さらに、佐藤 (2005) は、美術、音楽、体育は、できる、できない、わかる、わからないという次元以上に、「好き」であること、つまり、夢中になることが大切であるとしている。そのために、子ども 1 人ひとりの持っている表現が比較不能な形で評価される必要があると主張する。

また、佐藤 (2021) によると、「アート」は、芸術よりも広い「技法」を意味する概念であり、技術家庭や体育の内容を含み込んでいるという。そこで、本節では、アートに対応する教科として、美術、音楽、技術家庭、体育を取り上げる。

まず、美術において、学びの共同体の艺术教育実践がどのような影響力を持っているのかを検討する研究として、上山 (2016) が挙げられる。

上山 (2016) は、学びの共同体の理念をベースに、美術教育の表現活動における協同学習の機能を分析している。学習者間に互恵的な関係が構築された協同学習により得られた学力は、その学力が発揮される場面の公共性を想起すれば極めて良質な力であると捉えている。この点で、学びの共同体の協同学習は、子どもの学びを保証する強力な機能を有し、魅力的であると評価している。授業におけるグループ内でのコミュニケーション過程と、授業前後のアンケート調査の分析を通し、描画表現もコンピュータ操作もいづれも得意としない学習者が、表現活動を十分に楽しむことができたことと考察している。この考察から、学びの共同体の理念に基づく授業デザインが、子どもたちの表現技術の獲得に有効に機能している可能性があることを指摘している。

このような美術教育の検討がある一方で、音楽教育の批判・検討は進んでおらず、学びの共同体の授業が音楽教育においてどのような影響を及ぼしたのか検討していくことが、今後の課題であると言える。

次に、技術家庭に関して、嶋本ら (2017) は、「学びの共同体」をアクティブラーニングの一つと位置付け、技術・家庭における協同学習の授業実践を行っている。嶋本らは、実践を通して、技術・家庭科ではこれまでも作業机単位の班の作り作業を行ってきたから、すでに今までもやってきたことであると形式だけに目を向けるのではなく、協同学習の本質的な意義を検討し、実践を積み上げることが必要であると指摘する。

最後に体育に関して、佐藤 (1997) によると、学びは、身体の想像力の働きであり、そのモノや人や事柄と〈出会い〉、新しい世界や自分と〈対話する〉身体技法によって遂行される。それゆえに、佐藤 (2003) は、「体育」をアートの教育の領域の一つに位置付けており、現代の体育学習を批判する。

岡野・佐藤 (2015) によると、戦後の体育学習は、「主体としての学習者である子ども」と「正しさを内在する客体としての運動」の二項対立が位置づいている。そのため、実際の授業では「運動」に価値をおくと、技術、ルール、戦術等、既に正しいと公認されている事柄の獲得度、到達度を重視される一方、「子ども」に価値を置くと、子どもの意欲喚起に焦点が当たるといった事態が起こる。岡野・佐藤は、このような授業スタイルは、結果主義とプロセスの軽視を招き、体育学習から「質」と「意味」を奪うという問題を孕んでいるとしている。両氏は、こうした問題点を射程に入れた新しい学習論の転回として、「学びの共同体」を体育学習に取り入れることを提唱している。

このような佐藤の体育教育観に基づく学びの共同体の授業実践について、検討している研究を以下に整理する。

釜崎 (2007) は、佐藤の事例や学びの共同体の授業改革をヒントに、「体育」から「身体教育」への学校体育改革を提示している。釜崎によると、「体育」から「身体教育」への改革の意図として、「協同的で活動的で反省的な学び」が身体的な実践であることを強調することであると述べており、「身体教育」には、『『体育的なもの』がない体育』という意味が込められている。学びの共同体の理念を体育の授業に取り入れることで、「体育」から「身体教育」への転換の実現可能性が認められるとともに、「教える—教えられる関係」から「学び育ち合う関係」へと教室での人間関係が転換し、個性的な教師が個性的な子ども一人ひとりに関わりながら、子ども一人ひとりの差異が響き合う授業の実現が示唆されている。

岡野ら(2011)は、体育における三位一体のありようを考察している。体育における三位一体とは、まず、①「対象世界との対話」＝「運動世界への参加」であり、「運動の中心のおもしろさ」が重要となる。次に、②「自己との対話」＝「身体技法の形成」であり、「客体としての身体(脱意志)」と「主体としての身体(意志)」の往還を感じ、認識することが重要となる。最後に、③「他者との対話」＝「仲間との課題の探究」であり、共有の学びとジャンプの学びを通して、平等と質を同時に追求することが重要となる。このような三位一体論に基づく授業は、子どもの持っている力を引き出し、日常の固定化された人間関係を崩し、互恵的な学びを生成する(岡野ら2011)。このことは、体育における学びの共同体の授業実践は、子ども同士で人間関係の再構築につながることを示唆している。また、岡野(2016)は、体育における「競い合い」の授業を、どのように学び合い学習ヘデザインするか提起している。「競い合い」の授業では、状況から切り離された技能の習得を目指すのではなく、相互作用の変化に気づき、刻々と変化する環境や他者に柔軟に対応する応答的身体を生み出していくことを目指すことが重要である。岡野(2016)は、体育において子どもの学ぶ権利を実現し、質の高い学びを創造するために、学びの共同体の授業論研究が不可欠であると主張している。

以上の研究を概観すると、アート教育における学びの共同体の授業実践は、技術や体力の習得や高まりと言った結果主義の傾向にある技能教科において、過程重視へと転換を求めていると言える。結果主義ゆえに個人主義的な性格を帯びる現在のアート教育において、学びの共同体の授業実践は、このようなアート教育に協同的な学びをもたらす、子どもの学ぶ権利を保障する点で、意義があると考えられる。その一方で、音楽の教育研究においては、具体的な実践事例に基づき、学びの共同体の授業を検討している研究は行われておらず、この点に関しては、今後の課題と考えられる。

#### D 市民性

佐藤(2015)は、学びの共同体の授業改革において、「学びの主権者を育てる」という思想が進展しつつあるとしており、その思想を実現するためには、子どもたちが協同で思考し、探究する能力を持っていることを信頼すること、子ども一人ひとりの学びの尊厳を尊重することであると主張している。それに加えて、市民性(citizenship)の教育の典型の一つとして、社

会科の「人権の尊重と日本国憲法」の授業実践を評価している(佐藤2015)。この授業では、協同的学びは、「個人作業の協同化」として展開しており、ほとんどのグループにおいてメンバーそれぞれが別の条文を選択し、それぞれ異なる条文についての学びへと個性化する一方で、グループでは絶えずつぶやきの学び合いが推進されていたという。

市民性に関して佐藤による直接的な説明がなされていないが、上記から、個人や人権の尊厳を尊重しながら他者と協同的に学び合える、自律した主権者を育てる、ということが佐藤のいう市民性の教育ではないかと推測できる。この推測に基づく、市民性領域に対応する教科として、社会科が挙げられる。

社会科に関して、大瀬・佐藤(2003)、佐藤(2006, 2021)、佐藤・佐藤(2011)で具体的な授業実践が紹介されているものの、社会科の授業実践を検討した研究は進んでいない。しかし、自身の具体的な授業実践を提示しつつ、学びの共同体の理念を社会科授業に取り入れようとする研究は存在する(牧嶋2016)。

牧嶋(2016)は、「学びの共同体」の授業理念をアクティブラーニングと親和性があるとして、社会科の授業への導入を主張する。概して「社会科は、暗記科目」というイメージが強く、覚えさせなければならない学習内容が多いという理由で、地名、年号、出来事、人物を一方向的に説明し、暗記させるという知識注入型の授業がこれまで行われてきた(牧嶋2016)。それに対して、牧嶋は、「知識基盤社会といわれる、21世紀を生きる子どもたちの『生きる力の育成』をめざすために、中学校社会科においても、アクティブラーニングによる授業を展開していかなければならないとし、学びの共同体の授業モデルをアクティブラーニングと位置づけ、その重要性を指摘する。

牧嶋(2016)が指摘する通り、学びの共同体の授業論は、知識注入型の一斉授業スタイルの傾向が強い社会科において、子どもたちが協同的に探究し、学びを深めることを可能とする点で意義があると言える。しかし、社会科教育研究においては、具体的な実践事例に基づき、学びの共同体の授業を検討している研究は行われておらず、この点に関しては、今後の課題と考えられる。

#### E 小括

本章では、学びの共同体の理念を実現した授業に焦点を当て、どのように受容・評価され、議論されてきたのかを、教科に分けて整理・概観を行った。いくつ

かの研究では、学びの共同体の意義を再評価する研究がある一方で、学びの共同体の問題点を指摘し、代案を提示する研究も行われている。しかし、その問題点の指摘のありようは、学びの共同体の哲学そのものに対する批判ではなく、教師の指導技術や方法論が対象化された議論となっており、適切な批判と評価できない側面を有していた。さらに、学びの共同体は、現在の教科という枠にとらわれないディシプリン、例えば上述のような言語、探究、アート、市民性といった形での再構成が希求されている。そのため、教科の枠組みを超えた実践研究の必要があるといえる。

#### 4 保護者・地域

本章では、保護者・地域と学校教育の関係に関する研究の中で、学びの共同体がどのように検討されてきたのかを明らかにする。結論を先んじて述べると、学びの共同体における言説で保護者・地域との関係が重視されていることは間違いないが、研究として地域・保護者をキーワードとして学びの共同体を検討したものは非常に少ないといえる。よって、本章では、学びの共同体の議論において保護者・地域がどのように位置づけられてきたかを明らかにした上で、保護者・地域と学校教育の関係を扱った研究にはどのようなものがあるのかいくつか具体例を示し、学びの共同体関係の研究はどのようなものがあるのかを叙述していく。そして、学びの共同体研究において、保護者・地域との関係をどのように描くことができるのか、その課題について検討したい。

##### A 学びの共同体における保護者・地域の位置

学びの共同体に関する思想の根底の一つとして、「公共圏」というものがある。佐藤は、公共圏に関する議論としてデュエイを引き、美学と倫理学に基づく個性の実現が、個人主義のイデオロギーによって私事化され解体された公共圏の復興要件であるとした（佐藤 2012b）。教育の公共圏を構築するために、学校改革は、①民主主義の再生、②教養（の伝承）の再生、③共同体の再生という教育の3つのキャンオンを再生する取り組みでなければならないという（佐藤 1998）。そして、この公共圏構築のために、学校だけでなく地域のコミュニティの存在も想定されている。

学びの共同体とは、学校内の授業・組織改革だけでなく、学校外との繋がりも意識した学校改革である。実際、学びの共同体は、「子どもたちばかりでなく、

教師、さらには保護者や市民も、学校の改革に協力し合って学び育ち合う学校づくり」と定義されている（佐藤 2013）。学校改革の大きな枠組みとしても、授業の改革、同僚性の構築、親と市民の教育活動への参加の3点に集約されており、子ども・教師以外のアクターによる学校教育参加も重要な要素と捉えられてきた（佐藤 2010）。特に保護者の場合、従来のような「授業参観」ではなく、授業づくりに寄与する「学習参加」というあり方の可能性が示されている（佐藤 2012a）。それは、学校は内側からしか変わらないが、外からの支援なしには持続し得ないという改革の原則に基づいた考え方である（佐藤 2012）。また、そもそも学校は「地域の文化の享受と創造のセンター」であったことを前提に、コミュニティ解体の危機に瀕した現代において学校は、「地域に拡散する文化を吟味し意味づけ関連づけて、コミュニティを創出すべき立場にある」ともする（佐伯ら 1992）。

学びの共同体の哲学における保護者・地域の捉え方は上述の通りだが、では、具体的な活動として学びの共同体を標榜する学校改革の過程では、どのように保護者・地域と関わっているのか。地域と協働した具体的な学びの共同体の学校改革事例としては、長野県木島平村、山口県宇部市、沖縄県国頭村、山形県新庄市等が挙げられている（佐藤 2016）。ここで描かれていた「地域」は、主に教育委員会や大学との協働であった。宇部市の事例では、教育委員会の指導主事たちによって築かれた同僚性、パイロット・スクールを創設する上での教育委員会の支援が触れられ、新庄市の事例では、山形大学の教員たちのスーパーバイザーとしての活躍が改革に一役買っていたことが指摘されている。また、学びの共同体の学校改革を波及させるために、まずは一校パイロット・スクールを創設することの重要性も指摘されている。

佐藤（2016）では教育委員会・大学教員が改革に参加する「地域」のアクターとして登場していたが、学びの共同体の学校改革における保護者や地域住民の役割はどうなっているのか。学びの共同体の事例として静岡県富士市立岳陽中学校の実践では、実際に保護者が総合学習や教科の授業に参加して子どもたちの学びのサポート役を務めていることが紹介されている（佐藤ら 2003）。茨城県牛久市の教育長が挙げた例でいえば、地域住民の協力を得て実施した「地域連携の特別授業」では、子ども食堂の代表者やスポーツ専攻の大学院生との交流を行ったという（染谷 2022）。これらはいわゆる「授業参観」ではなく、「学習参加」の実

現のための取り組みといえる。

このように、学びの共同体による学校改革においては、公共圏構築のために、学校内に授業の改革、教師の同僚性の構築だけでなく、保護者や地域との連携も重要な要素の一つとして位置づけられている。とすれば、学びの共同体の実践を標榜する学校を対象とした、学校と地域・保護者とのつながりを切り口とした変容の様子も検討されて然るべきということになるが、研究状況はどうなっているのか。

## B 保護者・地域と学びの共同体（学校）との関係に関する研究

学校に対する地域及び保護者の参加は、学びの共同体の文脈に限らず、教育全体の議論としてこれまでも重視されてきた。

葛西（2022）は、1980年代以降の父母の教育権・学校教育参加をめぐる議論を整理した上で、実定法的制度としての学校運営に関わる「父母参加制度」の試論を提示した。葛西の試論としては、①父母参加制度の構成員は保護者・校長・教師に原則限定されつつも、必要に応じて学校関係者・住民・教育行政職員を招くことができること、②手続きは学期に一度の開催を必須とし、一定数の要求が集まれば学級・学年・学校の議論の場が設定できること、③議論の対象は学校の権限に属するすべてであること、④法的拘束力としては学校側が一定期間内の父母への応答義務・説明義務が生じること、の4点に集約されている。これは、保護者の教育権を実定法上に保障し、その積極的な学校教育参加を制度として組み込もうとする議論であった。

教育指導主事と学校との関わりという観点からの研究もある。千々布（2017）は、指導主事が行う学校訪問指導と学校組織文化について取り上げ、ポジティブな学校組織文化を有する秋田県と福井県の指導主事が学校経営に関する指導に力点を置いていたこと、そして学校経営指導を行う教育委員会の体制が学校組織文化に影響を及ぼす可能性を示唆した。千々布は、学校組織文化へ及ぼす影響が大きいとされる校長のリーダーシップを育成するために、指導主事による学校経営指導が影響しているというモデル図をえがくことを目指していた。加えて、木原・島田（2020）は、校内研修の発展に影響を及ぼす大きな要素として教育指導主事の存在を挙げる。木原らは、指導主事が校内研修に果たす役割を実証的に明らかにするべく、4地域150名の指導主事に質問紙調査を実施し、その回答の分析から校内研修に対するコンサルテーションの不十

分さと、その力量が高められることを今後の課題として提示した。

以上のような研究動向を踏まえて、では、学びの共同体の研究において保護者や地域に関する研究はどのような状況にあるといえるか。結論から言えば、学びの共同体による改革を実践する学校において、その改革の中における地域や保護者、学校外の教育関係者と学校の関わりについて描き出した研究はほぼ無きに等しい。長澤（2020）は、小学校で「学びの共同体」による学校づくりに取り組んだ校長への聞き取り調査を実施している。2人の校長を対象としており、両者ともに定年退職後「学びの共同体」のスーパーバイザーとして活動する人物である。そのインタビュー内容は、小学校教師になった経緯・小学校の意味や意義の大きく分けて2つあった。そして、それぞれの校長が小学校の意味・意義を、発達段階に即した教育の必要性という「大事」さ（制度論的）、地域の課題である格差・貧困へ抗うための教育（存在論的）という点に見出していたことを指摘している。つまり、長澤の研究は、スーパーバイザーという役割をもつ2人の校長をインタビュー対象としつつも、その研究関心は小学校の意義・意味を校長がどう認識していたのかにあったために、スーパーバイザーとして学校づくりにどう関わっていたのか、についての検討は行っていない。

## C 小括

本章では、保護者・地域と学校教育の関係に関する研究の中で、学びの共同体がどのように検討されてきたのかを明らかにした。学びの共同体の文脈における学校外の組織やアクターとの協働は重視されつつも、あまり描かれてこなかったことが明らかになった。学びの共同体という文脈に限らず学校と保護者・地域（地域住民・教育委員会・大学研究者等）を検討した研究を見たとき、学びの共同体という文脈も踏まえて検討する可能性としては何が考えられるのか。ここで、3点あげておく。1点目は、学びの共同体における保護者・地域による学校教育への参加の仕方は授業への参加だけでなく、運営に対する関与はどのように捉えられているのだということである。2点目は、学びの共同体の理念の一つとして、保護者や地域住民も育ちあう場所としての学校というものが想定されているが、親や地域住民が育ち合うとは、具体的にどういった状況を想定しているのかということである。3点目は、指導主事や教育委員会との協働についてで、学びの共同体における指導主事・教育委員会との協働

の重要性が指摘されているが、その関わりの内実はそのようなものかということである。

また、学校と地域というつながりだけでなく、地域内或いは地域間のつながりという観点から、学びの共同体を捉えることができるかもしれない。学びの共同体は、全体のネットワークとして「学びの共同体研究会」というものがあるが、それと同時に地域によっては「学びの会」が個々に組織されている。研究会HPで確認できる範囲でも、大阪府の「文殊の会」や埼玉県の「春日部支部」などがある。会主催の授業カンファレンスが主な活動内容のようだが、こうしたコミュニティの形成過程や活動模様、構成メンバーなどに着目するのはどうだろうか。学校と学校外としての地域のつながりだけでなく、個々の学校を超えた同地域における教師の学び合い、教師以外のアクターの参加による学び合いの変容など、学びの共同体ならではの地域のつながりを浮かび上がらせるかもしれない。

## 5 海外展開

本章では、学びの共同体の海外展開を対象として、これまでの実証的な研究では何が検討されてきたのかを明らかにする。学びの共同体の実践は、佐藤学が日本で提唱して以降、東アジアを中心に拡大し、現在では、世界各地において実践校が増加している。佐藤(2021)によると、学びの共同体の改革は、2000年前後にアメリカとメキシコに普及し、2006年頃から中国、韓国、インドネシア、ベトナム、シンガポール、香港へと普及した。そして、2010年代に入って台湾、タイに拡大し、現在では、イギリス、ドイツなどのヨーロッパ諸国においてもパイロット・スクールが創設されている。

また、2012年には学びの共同体の国際ネットワーク(The International Network for School as Learning Community)も設立されている。2014年からは毎年学びの共同体国際会議が開催され、日本を含む各国での学びの共同体の改革と実践の交流が行われている。学びの共同体の導入経緯は国により様々であるが(佐藤2020)、本章では、諸外国における学びの共同体の実践を対象とした研究において何が問われ、明らかにされているのかを検討する。

### A 諸外国における学びの共同体の実証的研究

日本語及び英語で執筆された学びの共同体に関する実証的研究は、少なくとも韓国(e.g., 申 2010, 2017)、

インドネシア(e.g., 田中 2011; Kusanagi 2014; 草彌・タタン 2020; 滝本 2021; 草彌 2021)、ベトナム(e.g., Saito et al. 2006; Saito & Tsukui 2008; Saito et al. 2008; Tsukui, et al. 2017)の事例が確認できる。これらの先行研究では、各国の導入の経緯などを含めた丁寧な事例研究が行われている。そこで、共通して問われているのは、アジア諸国において根付いている教育を取り巻く制度・文化や、その中で身体化された教師や子どもの教育観と学びの共同体の導入との間に生じる困難や葛藤である。

どの先行研究でもアジア諸国の特徴として指摘されているのは、官僚的な教育制度や教員評価の目的のために授業観察が行われてきたために、授業を事前の計画通りに進めなければならないという意識や、講義形式の授業でいかに効率的に知識を伝達することができたか良い授業の基準とされる価値観が教師に身体化されており、それが学びの共同体導入の際に葛藤を生じさせているということである(e.g., 申 2010, 2017; 田中 2011; Kusanagi 2014; 草彌・タタン 2020; 滝本 2021; 草彌 2021; Saito et al. 2006; Saito & Tsukui 2008; Saito et al. 2008; Tsukui, et al. 2017)。そして、そうした文化的な影響は授業観察の仕方やその後の事後検討会における教師の対話の在り方も規定していることが明らかにされている(e.g., 申 2010; 津久井 2014; 滝本 2020)。また、そうした教育観は児童・生徒にも浸透しており、学び合いの授業を導入した際、大部分の生徒が、もとの講義形式の授業に戻してほしいという意見を表明していた事例もエピソードとして紹介されている(申 2017)。草彌(2021)は、こうした教師や子どもに身体化された教育観があるため、教師や子どもの学びとは何かということが刷新されることの重要性を指摘している。

こうした学びの共同体の導入における困難や葛藤をいかに乗り越えてきたかということも、先行研究においては検討されてきている。申(2017)は、学びの共同体を導入した韓国の高校教師1人を対象にしたインタビュー調査により、その教師が日本の学びの共同体実践校へ実際に訪問し、子どもや教師が学び合う姿を目の当たりにする経験によって教育観が変容していたことを明らかにしている。また、日本の学びの共同体の理念に基づいた授業研究を日常的に繰り返すことが、固有名を持った子ども一人一人に目を向けることにつながったり(Tsukui 2018)、これまで保持していた固定観念から解放されることにつながったりする(Saito et al. 2018)ということが事例研究によって示



されている。さらに、滝本（2021）は、インドネシアの協議会及び協同的な学習スタイルの追及には、導入過程で日本の学びの共同体を推進する専門家から指導を受けたことも重要な要因であったことを指摘している。

## B 小括

以上より、日本語及び英語で執筆された諸外国における学びの共同体の実証的研究において何が問われ明らかにされてきたのかを整理した。今回、レビューすることができたのは、東アジアの実践を対象とした先行研究である点に限界はある。しかし、そこでは、共通して、東アジアに根付いている官僚的な教育制度や文化、それによって身体化されている教育観が学びの共同体の導入に伴い困難や葛藤を引き起こしていることが指摘されていた。そして、そうした困難や葛藤を、学校や教師がいかに乗り越えることができたのかが明らかにされてきた。特に、実際に実践校を訪問し、子どもや教師が学び合う姿を目の当たりにする経験が教育観を刷新する契機の1つとなっていた点は興味深い。

一方で、日本の学びの共同体を対象とした事例や先行研究では、学びの共同体に取り組む際に生じる教師の葛藤や受け入れ及び拒否などの事例についてはあまり対象とされていない。学びの共同体の導入に際する葛藤が必然的に生じる海外の文脈においてそれらが検討対象となっていることは、日本の研究の文脈においても示唆に富むものである。

## 6 全体考察

本稿では、学びの共同体に関する実証的研究について、特に日本語及び英語で執筆されている先行研究に焦点を当て整理・概観した。その結果として示唆された、学びの共同体に関する研究の課題と展望を以下に整理・考察する。

第1に、学びの共同体を実践する学校の教師たち、授業研究、そして学校経営に焦点を当て、どのように受容・評価され、議論されてきたのかを整理した。学びの共同体において「反省的实践家」、「同僚性」、そして授業研究はそれぞれ孤立する概念ではなく、すべてが関連付けられて実践・検討することが必要であった。さらに、学びの共同体では「学びの転換」が志向されるという点を踏まえて検討することが重要であるということが指摘できた。また、学校改革の動態を解

明するという主題に関わる教育経営領域における研究蓄積が乏しいことも指摘した。さらに、教師の学びについては概念的、実践的に、主に学校内部での出来事に照射して検討されてきたが、教師の学びを支えているのは外部組織やスーパーバイザーがいるがあまり検討の対象とされていない。これについては第4章とも関って、今後、教師の学びを支えるという観点から学校外部との連携について検討する必要がある。

第2に、学びの共同体の理念を実現した授業が、各教科教育研究の領域において、どのように受容・評価され、議論されてきたのかを、教科に分けて検討した。いくつかの研究では、学びの共同体の意義を再評価する研究がある一方で、学びの共同体の問題点を指摘し、代案を提示する研究も行われていることが分かった。しかし、学びの共同体の批判のありようは、学びの共同体の哲学に対するものではなく、教師の指導技術や方法論が対象化された議論に終始した批判となっていることを指摘した。さらに、佐藤（2021）は、現在の教科という枠ではなく、文化領域という枠組みで学校のカリキュラムを再構成する必要性を指摘していた。このことを踏まえると、教科の枠組みを超えた授業研究の蓄積が今後の課題である。

第3に、学びの共同体を実践する学校と、保護者・地域といった学校外の関係に焦点を当て、佐藤学が学びの共同体において保護者・地域をどう位置付けているのか、こうした観点が研究においてどのように取り上げられてきたかを検討した。学びの共同体は、学校の活動に地域を包摂した公共圏を形成することを目指した実践であった。ただ、学びの共同体において保護者や地域との関係構築が重視される一方で、その実態を明らかにした研究があまりないことが指摘できた。今後、学びの共同体を見るための視点として、保護者・地域との具体的な協働を描き出す必要がある。

第4に、学びの共同体の国際展開に関する研究では、アジア諸国において根付いている教育を取り巻く制度・文化や、その中で身体化された教師や子どもの教育観と学びの共同体の導入との間に生じる困難や葛藤が問われていた。そして、どのような要因や契機によって、学びの共同体の導入に伴う困難や葛藤を乗り越えることができたのかが明らかにされてきた。日本における学びの共同体の学校改革においてそうした困難や葛藤が検討されることは多くないため、これらの知見は日本の文脈においても示唆に富むものである。今後は、学びの共同体が各国の文脈と結びつき独自の展開を遂げる過程を追跡することで、改革の持続性や

新たに創出され見出される価値についての検討を行うことが必要である。

本稿では、学びの共同体に関する研究について日本語および英語で執筆されている先行研究を対象にレビューを行った。それにより、学びの共同体に関する研究の動向と展望を示すことができた。しかし、本稿では、日本語および英語で執筆された研究に焦点を当てて検討を行っているため、特に国際展開について他言語での知見を踏まえられていないという限界もある。また、学びの共同体をめぐる研究動向を、佐藤学による議論を軸として検討しているため、それらの議論が他の研究領域や学術的な動向に対してどのような影響を与えていたのか／いなかったのかという学びの共同体に関する議論の付置を示すことができていない点も課題として挙げられる。

## 注

- 1) 本稿では、研究対象を学びの共同体の実践と明記している実証研究、または佐藤学が展開している学びの共同体に関する重要概念に関する議論を展開している理論研究を対象に整理・概観した。
- 2) 金田の2010年の議論の後、2012年にハーグリーブス (2022) は、教師の協働文化について規定的で制御された形の協働である「策定された同僚性」とは区別して「調整中の同僚性」について言及している。「調整中の同僚性」とは、協働文化には一定のガイドや介入が必要であり、協働に向けた好ましい過程のことである。このことを踏まえると、浜之郷小学校の学びの共同体は、「調整中の同僚性」から「協働文化」への転換と捉えられる。
- 3) 教師の学習と同僚性の構築を同時に捉える志向を持ち、子どもの学びの事実から学ぶ授業研究を実証的に検討している研究としては、永島ら (2021) があげられる。そこでは、子どもの学びの事実から学ぶということの位相が示され、それらが教師の学習や同僚性の構築に対しどのように寄与しているのか／していないのかが明らかにされている。
- 4) 佐藤 (2021) もPLCと学びの共同体の相違点について言及している。佐藤が指摘する相違点とは、「PLCは校内研修と授業研究の普及により推進される」が、一方で学びの共同体は「子どもの協同的で探究的な学びの実現を中核として、子どもの学びの権利の保障、質の高い学びを実現する教師の専門家としての成長、学びのデザインによるカリキュラム改革、誰もが主人公になる学校全体の民主化、そしてそれらの改革を推進する保護者の協力と連帯を必要」とする学校教育全体の「改革」であるという点である。そして、佐藤 (2021) は両者が相互補完的な発展を遂げるかどうか、今後の検討が必要であると指摘している。
- 5) 佐藤 (1999) は、教科教育学に批判的な見解を展開している。我が国の各科教育学の研究に関しては、指導方法に関わるものが圧倒的に多い (中原 2017)。佐藤 (2016) は、ショーマンの提起したPCK (pedagogical content knowledge) に言及しながら、教科教育研究が「デザインとしての知識」の研究へと転換し、批判的

検討を行うことの必要性を指摘している。

- 6) 本稿では、佐藤の提唱する文化領域に即して整理を行う。そのため、久田 (2014) による学習集団論の視点から学びの共同体論を検討している先行研究などを含めることができていない。宮原 (2022) は、学習集団論と学びの共同体論との関係についての論争はすれ違ったままであると指摘している。この点については今後の検討課題である。
- 7) 学びの共同体における文学の授業論は、石井順治 (2004, 2006, 2012, 2021) による授業実践などをベースとしながら構築されてきた。佐藤 (2021) は、その特徴を以下の3点にまとめている。①テキストとの対話を中軸として、一人ひとりを学びの主人公とし「個と個のすり合わせ」(協同の学び)による多様な深い読みを実現してきたこと、②テキストの言葉の多義性と象徴性を尊重し、「読解」(読み取り)ではなく「読み描き」(心象風景の表象)を追求してきたこと、③テキストを「教材」(話し合いの材料)とするのではなく「ご馳走」(言葉の芸術作品)として「あじわう」(読みの快樂)学びを追究してきたことである。そして、そのような文学の学びを成立させるために、①「主題」を追求しない、②「気持ち」を問わない、③「なぜ」と問わないことを原則としてきた、と整理している。
- 8) 佐藤は、2011年に行われた財団法人ラボ国際交流センター主催の「子どもの未来を考えるフォーラム～学びあい育むことばの力」の中で、英語教育を学ぶ意義は、日本語を教養と支えるためには何らかの外国語の学びが必要であること、もうひとりの私をつくることの2点にあるとも述べている。当日の議論の詳細はラボ教育センター (2011) を参照。

## 引用文献

- アンディ・ハーグリーブス、マイケル・フラン (2022) 『専門職としての教師の資本』木村優、篠原岳司、秋田喜代美監訳、金子書房。
- 千々布敏弥 (2017) 「教育委員会指導主事の学校訪問体制と学校組織文化の関係」『教師学研究』20(2), 37-46。
- 江利川春雄 (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店。
- 権藤敦子 (2008) 「学校づくりと音楽家——協働を通して成長する教師」『音楽ジャーナル』5(2), 19-26。
- 畑中大路 (2018) 「ミドル・アップダウン・マネジメントにおける教頭の位置—高等学校における3年間の実践を分析事例として—」『日本教育経営学会紀要』60, 128-142。
- 久田敏彦 (2014) 「学習集団論から見た『学びの共同体』論の課題」日本教育方法学会 (編) 『授業研究と校内研修』図書文化, 62-76。
- 藤井佑介・柳田泰典 (2009) 「学習過程における学習ディスコース (learning discourse)・学習ディスコースケア (learning discourse care) に関する実証的研究」『教育実践総合センター紀要』8, 23-32。
- 藤井佑介・柳田泰典 (2013) 「学びの共同体における学習過程の実証的分析」『教育実践総合センター紀要』12, 71-80。
- 藤澤伸介 (2004) 『『反省の実践家』としての教師の学習指導力の

- 形成過程』風間書房。
- 福島真治・佐々木織恵・大庭梓・栗田晃宏 (2017) 「専門職の学習共同体 (PLC) の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』37, 109-132.
- 池田隆英 (2018) 「教育・保育研究における『省察的実践』概念の変容過程(2)」『岡山県立大学教育研究紀要』3 (1), 5-1~5-10.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店。
- 石井順治 (編) (2017) 『授業づくりで子どもが伸びる, 教師が育つ, 学校が変わる』明石書店。
- 石井順治 (2004) 『「学び合う学び」が生まれるとき』世織書房。
- 石井順治 (2006) 『ことばを味わい読みをひらく授業』明石書店。
- 石井順治 (2012) 『「学び合う学び」が深まるとき』世織書房。
- 石井順治 (2019) 『「対話的学び」をつくる』ぎょうせい, 138-140.
- 石井順治 (2021) 『子どもの読みがつくる文学の授業』明石書店。
- 石井英真 (2013) 「教師の専門職像をどう構想するか」『教育方法の探究』16, 9-16.
- 石井英真 (2014a) 「授業研究を問い直す」『教育方法43 授業研究と校内研修』日本教育方法学会, 厚徳社, 36-48.
- 石井英真 (2014b) 「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』23, 20-29.
- 石井英真 (2017) 「日本における教師の実践研究の文化」石井英真 (編) 『教師の資質・能力を高める! アクティブ・ラーニングを超えていく研究する教師へ』日本標準, 10-23.
- 石井英真 (2019) 「『教育の学習化』を問い直し教育的価値の探究へ」『教育学年報11 教育研究の新篇章』世織書房, 109-140.
- 石倉直志 (2021) 「他者と協同して共に学び合う〈共同体〉の形成について」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』11, 15-23.
- 今泉友里 (2019) 「教職専門開発学校の定義に見る関心の推移」『茨城大学教育実践研究』38, 195-210.
- 釜崎太 (2007) 「佐藤学の学校改革論における『学び』と『身体』」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』11, 11-25.
- 金子奨・高井良健一・木村優 (編) 『「協働の学び」が変えた学校』大月書店。
- 金田裕子 (2010) 「学校における『協働』を捉える: 授業研究を核とした教師たちの協働」『南山大学人間関係研究センター紀要』9, 43-57.
- 葛西耕助 (2022) 「親の教育権と参加」田中孝彦・田中昌弥・杉浦正幸・堀尾輝久 (編) 『戦後教育学の再検討 上巻』東京大学出版会, 273-291.
- 木原俊行・島田希 (2020) 「教育委員会指導主事による校内研修のコンサルテーションの現状と課題」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68, 123-132.
- Kusanagi, K. N. (2014) The bureaucratising of lesson study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), n1.
- 牧嶋秀雄 (2016) 「中学校社会科におけるアクティブラーニングの実践」『神奈川大学心理・教育研究論集』40, 163-173.
- 宮原順寛 (2022) 「授業研究者をとりまく教育臨床研究の倫理に関わる問題群」日本教育方法学会 (編) 『教師の自律性と教育方法』図書文化, 108-122.
- 森田智幸 (2014) 「改革に挑戦する教師の語りの分析」『山形大学大学院教育実践研究科年報』5, 14-24.
- 森脇正博 (2014) 「校内研修としての授業研究の動向と新たな方略の提案」『京都教育大学紀要』125, 131-146.
- 村瀬公胤 (2007) 「授業研究の現在」『教育学研究』74(1), 41-48.
- 永島孝嗣・村瀬公胤・津久井純 (2021) 「授業研究会の質と学校全体の変容の記述可能性」『教職研究』36.
- 長澤貴 (2020) 「小学校の学校づくりにおける小学校の意義・意味」『鈴鹿大学短期大学部 教職研究』1, 12-20.
- 七木田文彦 (2021) 『保健授業の挑戦』大修館書店。
- 根岸恒雄 (2016) 「英語科授業での協同的学びの質を高めるための考察と実践」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』15, 113-120.
- 根岸恒雄 (2019) 『英語授業・全校での協同学習のすすめ』高文研。
- 岡野昇・佐藤学 (2015) 『体育における「学びの共同体」の実践と探究』大修館書店。
- 大場志津子・青柳宏 (2007) 「子どもの『学び』と授業研究」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』30, 139-152.
- 大瀬敏昭・佐藤学 (2000) 『学校を創る』小学館。
- 大瀬敏昭・佐藤学 (2003) 『学校を変える』小学館。
- ラボ教育センター (編) (2011) 『佐藤学 内田伸子 大津由紀雄が語る言葉の学び, 英語の学び』ラボ教育センター。
- 佐伯胖・汐見裕幸・佐藤学 (1992) 『学校の再生をめざして1』東京大学出版会。
- Saito, E., & Tsukui, A. (2008) Challenging common sense, Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 571-584.
- Saito, E., Atencio, M., Khong, T. D. H., Takasawa, N., Murase, M., Tsukui, A., & Sato, M. (2018) The teacher as a 'colony': a case study of agentive responses to 'colonising' education policy in Vietnam. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 65-86.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I., & Tachibana, H. (2006) Indonesian lesson study in practice. *Journal of in-service education*, 32(2), 171-184.
- 佐藤学 (1992a) 「学校を問うパースペクティブ 学習の共同体へ」佐伯豊・汐見裕幸・佐藤学 (編) 『学校の再生を目指して 1 学校を問う』東京大学出版会, 198-224.
- 佐藤学 (1992b) 「バンドラの箱を開く=授業研究批評」森田尚人・藤田英典・黒崎純・片桐芳雄・佐藤学 (編) 『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 63-88.
- 佐藤学 (1993a) 「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』2, 20-35.
- 佐藤学 (1993b) 「カリキュラムの公共性」『教育学年報2 学校=規範と文化』世織書房, 35-57.
- 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富善之 (編) 『日本の教師文化』東京大学出版会, 21-41.
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房。
- 佐藤学 (1997) 『学びの身体技法』太郎次郎社。
- 佐藤学 (1998) 「新しい公共圏の創出へ」『日本教育学会大会研究発表要項』57, 72-75.
- 佐藤学 (1999) 『学びの快樂 ダイアログへ』世織書房。
- 佐藤学 (2000) 『授業を変える 学校が変わる』小学館。
- 佐藤学 (2002) 「学びの共同体の系譜」『国立女性教育会館研究紀要』6, 15-25.
- 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦』小学館。

- 佐藤学 (2004) 「科学する学びを促進する教育へ」『学術の動向』 9 (8), 8-13.
- 佐藤学 (2005) 「子どもたちの想像力を育む 子どもとアートの関係を模索する」『美術教育』2005(288), 66-78.
- 佐藤学 (2006) 『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館.
- 佐藤学 (2008) 「言語教育の展望—転換期の課題—」『学術の動向』13(1), 46-48.
- 佐藤学 (2009) 『教師花伝書』小学館.
- 佐藤学 (2010) 『教育の方法』左右社.
- 佐藤学 (2012a) 『学校改革の哲学』東京大学出版会.
- 佐藤学 (2012b) 『学校を改革する』岩波ブックレット.
- 佐藤学 (2012c) 『学校見聞録』小学館.
- 佐藤学 (2013) 「地域と学校で創る学びの共同体」『飯田市歴史研究所年報』11, 8-18.
- 佐藤学 (2014) 「学びの共同体の学校改革」日本教育方法学会 (編) 『授業研究と校内研修 教師の成長と学校づくりのために』図書文化, 50-61.
- 佐藤学 (2015) 『学び合う教室・育ちあう学校』小学館.
- 佐藤学 (2016) 「学びの共同体の挑戦 第21回 地域からの学校のイノベーション」『総合教育技術』71(13), 98-101.
- 佐藤学 (2018a) 「学びの共同体の創造 第8回 英語の授業における真正の学び」『総合教育技術』11月号, 66-69.
- 佐藤学 (2018b) 『学びの共同体の挑戦』小学館.
- 佐藤学 (2019) 「学びの共同体への挑戦 第12回 苦難の壁を越えて学ぶ子供たち」『総合教育技術』3月号, 30.
- 佐藤学 (2021) 『学びの共同体の創造 探究と協同へ』小学館.
- 佐藤学・和井田節子・草川剛人・浜崎美保 (2013) 『授業と学びの大改革「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書.
- 佐藤学・浜崎美保・和井田節子・草川剛人 (2015) 『活動的で協同的な学びへ「学びの共同体」の実践 学びが開く！高校の授業』明治図書.
- 佐藤雅彰・佐藤学 (2003) 『公立中学校の挑戦』ぎょうせい.
- 佐藤雅彰・佐藤学 (2011) 『中学校における対話と協同』ぎょうせい.
- 柴田義松 (2006) 「学びの共同体と学習集団の授業」科学的「読み」の授業研究会 (編) 『確かな国語力を身につけさせるための授業づくり』学文社, 13-20.
- 階戸陽太, 滝沢雄一 (2017) 「外国語活動を対象とした校内研修の実践」『北陸大学紀要』44, 29-42.
- 染谷郁夫 (2022) 「教育長はこう考える：染谷郁夫茨城県牛久米教育長に聞く 荒れた中学校「学びの共同体」で刷新」『内外教育』6981, 2-3.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books.
- 杉浦健, 八木英二, 松浦善満, 林美輝, 横山政夫, 大前哲彦, 浅尾世津子, 山口隆 (2016) 「学校におけるソーシャル・キャピタルについての事例研究」『近畿大学教育論叢』27(2), 1-17.
- 滝本葉子 (2021) 「インドネシアと香港の授業研究の実践比較」『学習院大学教育学・教育実践論叢』7, 57-70.
- 田中義隆 (2011) 『インドネシアの教育』明石書店.
- 田中里佳 (2020) 「日本における教師の「省察」概念の定着と教師の学習概念の提起」『立教大学教育学科研究年報』64, 105-119.
- Tsukui, A. (2018). What makes a teacher 'act'. In *Lesson Study and Schools as Learning Communities*. Routledge.
- Tsukui, A., Saito, E., Sato, M., Michiyama, M., & Murase, M. (2017). The classroom observations of Vietnamese teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 689-703.
- 内田仁志 (2020) 「小学校国語科における学び合いの授業の一考察」『東京未来大学研究紀要』14, 163-173.
- 上山浩 (2016) 「美術教育における協同学習の機能を活かした表現活動の指導II」『美術教育学』37, 119-131.
- 梅田華那 (2013) 「教室の『学び』における『共有』の可能性」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』16, 35-45.

(指導教員 浅井幸子教授)