

# 教師の「指導・支援する」役割の問い直し

—実践の内側で語る意義—

## Re-examining the Teacher's Role in "Instructing and Supporting": The significance of speaking from inside the practice

小野 沢 美 明 子\*

Miako ONOZAWA

**要旨：**本稿では、子どもが知識や技能を修得するために「指導・支援する」という教師の役割を問い直し、教師自らが社会的実践に参加し、実践の内側で語る重要性であることを明らかにした。その際、「正統的周辺参加」論に依拠し、実践の内側で語る意義を解釈した上で、実践事例を通して検討した。

知識を獲得させるために教師が「指導・支援する」教育では、教師の教授意図に基づいた学習課題や到達目標、知識や技能の修得といった、一連の要求に従うことが目的となり、本来の学習意図と異なる実践が生み出されることになる。「正統的周辺参加」論に拠れば、これまでの「指導・支援」するものと「指導・支援」されるものという、教師と子どもの二分法の関係性からの離脱が可能となる。実践の内側で語るというのは、教師自身の参加の仕方を示すことである。教師は、何に興味を持ち、実践に対してどのように考え、何を願っているかを活動に参加する中で体現することを通して、実践の文化を語り、自己の生き方を問い続けているのである。

キーワード：教師 指導・支援 正統的周辺参加 実践 参加

### 1 はじめに

本稿では、子どもが新たな知識や技能を修得するための教師の役割は、それらを伝達し、理解を定着させたり促進したりするための教授的指示としての「指導・支援する」というよりもむしろ、教師自らが実践に参加し、実践の内側で語る重要性であることを明らかにする。その際、レイヴ, J.とウェンガー, E. (Lave & Wenger) (1991) の「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation) 論に依拠し、実践の内側で語る意義を解釈した上で、実践事例を通して検討する。

子どもの自律性や自発性、主体的な探究を尊重する文脈において、教師の指導者、支援者としての役割に関する研究は、多くの教科、領域にわたり、多様な視点から論じられてきた。平野は、

---

\* おのざわ みあこ

授業における学習の主体者は子どもであることを前提として「〔中略〕優れた教師とは、一人ひとりの子どもがその持てる力を存分に発揮して、自らの力で成長していけるような支援をすることのできる人であるということができるよう思う」（平野、2017、p.124）と述べ、「教師がしたことを感じさせず、常に影で子どもを支えていくこと」（平野、2017、p.130）を重視する。平野は、授業における学習の主体者が子どもであることが強調されるのに伴い、これまでの教師の在り方が大きく問い直されることになったと述べる。そして、教え込むことから援助ないし支援することに変わったということは、教師と子どもの関係性が変わったと指摘する。「教えるか教えないかではなくて、子どもが主体的に考え、判断し、行動するうえで役立つような支援のあり方を考えなければならない」（平野、2017、p.74）と主張する。

確かに、子どもに教え込むことから支援することになることにより、子どもの自主性及び主体性を最大限尊重しようとする関わり方に変わったことは十分理解できる。しかし、両者の関係性は、強制力の程度の違いこそあるが、結局のところ、指導・支援する者と指導・支援される者という二分法において語られている点においては、従来と変わらないのではないだろうか。

しかし、「正統的周辺参加」論に拠れば、これまでの「指導・支援」するものと「指導・支援」されるものという、教師と子どもの二分法の関係性からの離脱が可能となる。そこでは、教師は子どもと同様に、学習者であり、探求者として実践に参加するのである。教師も社会的実践に参加する共同体の一員として、子どもとの豊かで複雑な関係性を更新させながら、探究者としてのアイデンティティを持ち、自分自身の在り方を再解釈していくのである。そこでは、教師の指導の文脈に沿った学習課題や到達目標、知識や技能の修得といった、一連のカリキュラムが組み込まれているわけではない。教師も参加者の一員として、子どもとの社会的関係性の中で自分自身の学習カリキュラムを発展させていくのである。

「正統的周辺参加」論は、教師が実践の外側から教える指導者、支援者としての役割を問い直し、自ら学ぶものとして共同体の一部となり、実践の内側で語ることによる社会的実践の構造の変化へと、議論の焦点を移すものである。それは、教師は外的支援をする存在であるという教授学的アプローチからの離脱を示している。教師の担う役割に関して、一様の学習効果の促進のみに焦点を当てて語り尽くすことはできない。それは、教師と子どもが参加する社会文化的実践のプロセスを通して紡がれていく、固有の歴史的、文化的ストーリーの広がり解釈することで、読み解いていきたい。それが、教師が実践の内側で語るということではないかと考える。

教師が実践の内側で語るということは、社会文化的文脈に即して、教師自身のパーソナルストーリーを語ることであり、それが子どもとの相互関係性に変化をもたらす。語ること自体が参加の仕方、すなわち実践の文化の歴史を刻むことであると考えられる。

## 2 「正統的周辺参加」論から解釈される実践の内側で語る意義

本節では「正統的周辺参加」論から解釈される、教師が実践の内側で語る意義に関して論じる。

レイヴ等は「学習は、生きている世界における生成的な社会的実践の不可欠な部分である」（Lave & Wenger, 1991, p.35）<sup>1)</sup>と主張する。知識や学習は関係的であり、学習の意味はそこに関与する人々の交渉によりつくられる。知識や学習は、物象化可能なものとして、その状況から切り離して取り出すことはできない。全ては社会的世界の中で相互に関係し合っており、そこに生起する学習活動は、人々が関心を抱き、のめり込んでいくことにより変化を遂げ発展していく

のである。

これまで学習は、「学習者が知識を内面化するプロセスである」(Lave & Wenger, 1991, p.47)と捉えられてきた。知識とは個人の頭の中にあるものであるとされ、学習は所与の吸収であると考えられてきたのである。これは、学習の分析単位を個人に限定し、個人の内側と外側という、概念の二分法を確立することになる。従って、これまで教師は、脱文脈化した知識を、実践の外側から伝達する役割を担ってきたのである。そのような教師の指導特性に関して、レイヴ等は以下のように述べている。

正しい実践に対する処方箋の形での指示的教育は、(学校において)制限された参加形態を生み出し、学習の機会の正当な源泉としての進行中の実践への参加を先取りして指導することで、指定された要求に従うことが目標となり、意図されたものとは異なる実践が引き起こされることになる。(Lave & Wenger, 1991, p.96-97)

教師が、脱文脈化した知識を伝達し、その知識を獲得させることが目標となるような指示的教育では、教師の要求に従うことに注力され、本来の学習意図と異なる実践が生み出されることになる。それが強制力を持った指示的介入であろうと、見守るといった支援的介入であろうと、教える側の意図に沿った実践が展開されることになる。「子どもの学習活動は、多くの場合、教える環境に前もって位置づけられたものとして、また前後関係が分析されないまま教育的意図の文脈において発生するものとして提示されている」(Lave & Wenger, 1991, p.54)。ここでの教師は、あくまでも教える側の視点、即ち実践の外側から子どもたちを「指導・支援する」中で、学習の意味付けをするのである。

しかし、「社会的実践への参加が学習の基本的な形態である」(Lave & Wenger, 1991, p.54)とするならば、学習とは社会的世界への参加としてより広い文脈に依存し、包括的に解釈される。教師もまた、その歴史的文化的背景が関わり合う社会的世界を構成する一員として活動に参加しているのである。学習のカリキュラムは教師の教える側の視点による「恣意的な教育的言葉で操作されるものではない」(Lave & Wenger, 1991, p.97)。従って、教師が学習の意味付けをし、断片的に言語化された知識を伝達し、それを子どもたちに複製させることが、学習のカリキュラムではないのである。

実践に参加している「メンバーは、異なる関心を持ち、活動に対して多様な貢献をし、様々な視点を持っている」(Lave & Wenger, 1991, p.98)」。そうであるとするならば、教師もまた、実践に参加している成員の一人として、自分が何に関心を寄せ、活動に対してどのような考えを持ち、貢献しているかを、実践の内側から語る必要がある。教師が実践の内側で語るというのは、教師自身の参加の仕方を示すことである。それは、教師自身の探求者としてのパーソナルストーリーを語ることであり、子どもと相互に影響を及ぼし合うことにより、変化を遂げ発展していく。レイヴ等は、実践の内側で語る有意性に関して次のように述べている。

実践の中で語るということは、それ自体の中で語ること(たとえば、進行中の活動の進展に必要な情報の交換)と実践について語ること(たとえば、物語であるとか、共同体の伝承など)の両方を含んでいる。[中略]一方では、関心を引きつけたり、焦点を当てたり、注意を移したり、調整をもたらしたりする等々であり、他方ではメンバーであることを示すだけ

でなく、共有された記憶や省察の形態を支えているのである。(Lave & Wenger, 1991, p.109)

実践の内側から語ることは、一方では、活動が進展する中で、何に参与し焦点を当てるか、そして注意を払ったり調整をしたりしていくかという情報交換の役割を果たす。他方では、実践に参与している人々の共同体には、固有の学びのストーリーがあり、受け継がれている実践の文化がある。それら社会文化的背景の文脈に依存した学びの履歴を語ることは、社会的世界を構成する一員たることの証であり、教師の実践への参加者としてのアイデンティティの成長を実感することを可能にするものである。

このような動態的文脈の流れの中で、社会的世界は絶えず変化をし、更新し続けるのである。教師が実践の内側で語ることは、その全てを包み込んだ動きの中で、新たな関係性を築きながら実践の文化を紡ぐことである。

本節では、「正統的周辺参加論」に依拠し、教師が実践の内側で語る意義に関して論じた。次節では、教師自らが実践に参加をしている事例を通して、実践の内側で語る意義に関して、分析、検討する。

### 3 実践事例の検討

本節では、教師が子どもと共に実践に参加している事例を通して、教師が実践の内側で何を語っているのか、その関わり方を分析、検討する。

事例分析の対象は、東京都 Y 小学校 6 年生の実践「子供と共に創る総合的学習～劇作りプロジェクトへの取り組み」である。担任の N 教諭は、「子供と共に創る総合的学習」を研究テーマとして意欲的な活動を展開している。そのテーマからも、教師が子どもと共に実践に参加し、活動を作り上げていく姿勢が読み取れる。そこで、N 教諭の実践を検討することは、教師が自らの参加の仕方に関して、内側から語る視点に立ち検討することは妥当であると判断し、分析の対象として選定した。

分析方法としては、担任による活動記録及びビデオ記録、子どもの学習カードやノートの記録を収集し、検討、考察した。また、筆者の担任へのインタビュー記録、研究会記録も合わせて検討の材料とした。

#### (1) 実践の概要

東京都 Y 小学校 6 年生 3 クラス、118 名による 7 ヶ月間にわたる創作劇の実践である。Y 小学校は学芸会がないために、劇を演ずること自体が初めての経験であった。

6 月、6 年生は日生劇場で劇団四季の「人間になりたがった猫」を観劇した。その後、子ども達に「劇作りをしたい」という願いが強くなっていると感じた N 教諭は、創作劇の提案をする。創作劇をやるか否かのアンケート調査を 7 月実施し、子ども達の賛同を得て、11 月 15 日の文化フェスタでの発表をめざして活動がスタートした。夏休み中に数名の子どもがあらすじを考えてきたので、それをもとに話し合いながら、9 月にストーリーを決定した。ストーリーのあらすじは以下の通りである。



ある日、姉弟が道端に捨てられていた子猫に出会う。最初は子猫を可愛がっていた姉弟だが、やがて面倒を見なくなり、猫は死んでしまう。ゲーム狂の弟は、「命なんてリセットすればいい」と言う。姉弟は、死んだ猫に会うために不思議な博士から教えられた「動物の国」に旅立つ。その後姉弟は「動物の国」「機械の国」「生命の国」を旅する中で、生命の尊さに気づいていく。

数年後、家路に向かう二人は、子猫の鳴き声を聞く。子猫の首には別れ際に姉が猫にあげたペンダントが…。(水墨画家である小林東雲にあてたN教諭の手紙より一部抜粋)

9月から10月にかけて、脚本、音楽、舞台・衣装の4グループに役割を分担し、準備を進めた。ダブルキャストにし、全員が舞台上がることを決める。10月から11月にかけて舞台稽古を始め、文化フェスタで発表を行った。

以上が実践の概要である。

## (2) 実践事例の検討

### ① 未経験者である子ども達にとって見通しの持てる参加の保障

教師は、劇の未経験者である子ども達が、活動に見通しを持って参加できるように、子どもそれぞれに役割を認識させ、実践に参加している一人として、参加を保障することが重要である。

まず、「創作劇をやろう」という実践への参加意思を確認するために、教師はアンケート調査を実施している。「劇団四季の観劇後、子ども達の様子から創作劇に対する願いが強くなったことを感じた」と、N教諭は筆者のインタビュー(12, 26)に答えている。全体から読み取れる雰囲気だけで判断せずに、アンケート調査を行い、一人ひとりの意思を丁寧に確認したということは、N教諭が、創作劇の活動が成立するか否かを判断するための重要な手続きであると考えていたことがわかる。このことはN教諭が、活動への6年生全員の参加の保障が可能かどうかを見極める材料にもなっている。

また、子ども達が創作劇以外に興味がある可能性に配慮し、アンケートに記入欄を設けている。このことから、N教諭が実践共同体への参加を強要するのではなく、一人ひとりの子どもの参加意識を尊重していることが読み取れる。

さらに、活動の追究が可能であると判断したN教諭は、未経験者である子ども達に参加の場を保障するために、次のようなアドバイスをしている。

前回のアンケート結果は「劇をやりたい」という意見が大半でしたが、どちらでもないという意見もかなりありました。その理由は「やりたいけど今からでもできるだろうか」というものでした。何をしたいかわからないという人たちのためにヒントを書きたいと思います。(「総合的学習アンケート結果及び今後の取り組みについて」のプリントより抜粋, 7. 15実施)

ここでN教諭の提示したヒントとは、創作劇を行うための手順と、脚本、音楽、舞台装置、小道具という4つの役割であった。未経験である創作劇に不安を抱いている子ども達に、活動の全体像と役割を提示し、今後の見通しを持たせることで参加を保障しようとしたのである。このような教師の関わり方は、上記事例に見られるように、活動成立時及び活動の初期段階に限定さ

れるものではない。それは活動後、ゲストティーチャーにあてた A 子の手紙からも理解できる。

私は美紗先生に真剣にやった劇を見せることができよかったです。美紗先生に感想を言ってもらった時、もうちょー泣いて、本当に頭が真っ白になって、もうちょーうれしかったです。12年間生きてきてすごうれしかったです。本当に本当にありがとうございました。(公演後に A 子がゲストティーチャーにあてたお礼の手紙より)

A 子のお礼の手紙からは、創作劇をやり切ったことへの達成感が如実に語られている。教師は、活動の始まりの段階だけでなく、活動が更新され、やがて終わりを迎えるまで、子どもたちの参加を保障する役割を演じる。それは、教師が予め定めたプロセスに従い指導するという視点ではなく、創作劇を完成させたいという探求者としての内側の視点から語っているのである。

## ② 文化モデルとしての伝承性

教師は探求者として子どもの「手本」になることで、参加の仕方を子どもに伝承する。その活動に参加する共同体が何を主張し、出来事に対してどのような解釈をし、一人前になるためには何を学ぶ必要があるかを、教師の姿から学ぶのである。それは実践の文化を学ぶことである。これは、熟練の所在を教師に求めるものではなく、共同体への向心的参加に埋め込まれているのである。N 教諭は、研究会において、以下のように述べている。

4 月、子ども達を担任した時、「僕達には何をやらせてくれるの」と聞かれました。「N 先生なら何かやってくれるぞ」という期待があるみたいです。創作劇は今までで一番大変でした。船（を造ること）や馬（のお世話をすること）より大変でした。もの作りでは味わえない感動が本番ではありました。なぜ総合が敬遠されるかということ、大変だからです。もてる力を全力で出そう、一生懸命やろう、という一つ一つの言葉が子供たちに伝わったんです。いい子ども達でした。子どもと僕と、若手の教師のエネルギーが一緒になって創り上げられたのです。校長は反対しましたが、4 回劇を見てそのたびに泣いていました。「こういうことで育つ力もあるんだなあ」とわかったようでした。(筆者の研究会記録より一部抜粋、括弧内筆者、12. 26)

N 教諭の言葉からは、教師と子ども達のエネルギーが一体となって、創作劇を成功させるという目標に向かっていったことが読み取れる。まさしく学習は、人と人との相互関係において成立する社会的実践であり、共同体の活動への参加そのものであることがわかる。

4 月当初、子ども達から発せられた「僕たちには何をやらせてくれるの」という言葉には、子ども達が N 教諭の学ぶ姿を以前からながめ、憧れをいだいていたことが読み取れる。そして、「何をやらせてくれるの」という言葉を発した時には、教師の周辺に何らかの実践が発動しようとしている時である。各々のメンバーによる多様な参加が認められ、共同体が生産され再生産し、更新していく際には、子どもと共に目標に向かおうとする教師のエネルギーが、重要な役割を果たすことがわかる。N 教諭の「持てる力を全力で出そう、という一つ一つの言葉が伝わった」という言葉から、教師自身もまた、全力で実践に参加している状況が伝わってくる。教師は子ども達の文化モデル—お手本であり、実践の文化を体現している象徴的存在なのである。教師のエ

エネルギーが大きければ大きいほど、子どもとの相互作用により、子ども相互のエネルギーも、共同体のエネルギーも拡大再生産されていくと考えられる。

文化モデルとしての役割は、ゲストティーチャーとして演技指導をした、舞台女優である鈴木美沙や伊川奈津希の参加にも傳承されている。彼らはN教諭の教え子であり、小学生当時、N教諭との創作劇を経験している。N教諭は、「二人の教え子と『あの頃、私達もっと下手だったよねえ』などと話していた」(研究会記録, 12. 26)と述べている。当時のN教諭との体験が、今まさに実践の文化として彼らに傳承され、知性的技能を有した経験のある成員として、実践に参加しているのである。

N教諭に、創作劇を終えた感想を聞いてみると「常に変わり続けていきたい。子どもも自分も変わりたい」(インタビュー記録より, 12. 26)と語っていた。この言葉には、N教諭の学ぶ者として、また探求する者としての参加の仕方が如実に表現されている。レイヴらは、変化に関して次のように述べている。

活動、そこに関与している個々の参加、彼らの知識、そして将来の展望は、相互に構成されている故に、変化は、実践共同体および彼らの活動の根本的な特性である。(Lave & Wenger, 1991, p.117)

変化は、共同体の活動における根本的な特質であるという。すなわち、変化をすること自体が学びなのである。N教諭の「常に変わり続けていきたい。子どもも自分も変わりたい」との向心的参加の仕方は、自身の、共同体の活動への参加に対する熱い思いが込められたメッセージとなっている。実践を通して子どもだけが変わることに注視するのではなく、「自分も変わりたい」とするN教諭の言葉は、教師自らが積極的に主体的に活動に参加しているからこそ発せられたと考えられる。この熱望がある限り、N教諭は変わり、成長し続けることが可能になる。このN教諭の実践の内側から語られる自身のパーソナルストーリーは、子どもを含む周囲の人々との関係性に変化をもたらし、ともに発展し続けることが可能となる。N教諭の参加の仕方は、文化モデルとなり子どもたちに傳承されていくのである。それは、その共同体の実践の文化を伝えることに他ならない。

教師の学びの傳承性は、可視的であり、不可視的でもある。顕在的であり、潜在的でもある。これを脱文脈化した定式的で限定的な内容と方法において、「指導・支援する」という外側からの視点で解釈することはできない。まさしく、社会的実践への参加を通して、社会的文脈の中に協働的に再構成することにより、傳承されていくのである。N教諭は子どもたちにとって、常に探求し、躍進し続ける文化モデルとして、実践の内側で語っていると解釈される。

### ③ 活動に自由にアクセスできる透明な環境

成員が活動に自由にアクセスするためには、参加している人々の様々な参加形態及び方法を認容できる、透明な環境を保障することが重要になる。教師が透明な環境を保障すること自体が、実践の内側で語ることでありと捉えられる。

N教諭は「子ども達は出たがりの子が多いので、表現できる活動が良いのではないかと考えた」(研究会記録より, 12. 26)と述べている。N教諭は子ども達の実態から、創作劇であれば、子ども達の多様な参加形態が可能になると考えたのである。

さらにN教諭は、子ども達の「劇創りをしたい」「悪役を出したい」「機械の国にしたい」「大道具も歌も、全部自分達で創りたい」(研究会記録, 2008. 12. 26)との願いを尊重し、それを活動の出発点として展開していく。これは参加している成員の、活動へのアクセスの自由が保障されている基盤になっている。子ども達は、活動目的が明確であり、活動を見通した文脈の中で参加可能なので、相互の活動状況を把握しやすいという環境の透明性を有している。その結果、子ども達に役割分担されている、脚本、舞台、音楽、衣装を創り上げていくプロセスから全体の構成に至るまで、微細な情報共有が可能となり、全体像を把握しやすい環境が提供される。

「子ども達から『演技指導が厳しいので、いいところを認めてほしい』というクレームがきたこともあった」(研究会記録, 12. 26)というN教諭の言葉からは、子ども達が自分の心情を隠せずに吐露できる、透明な環境が保障されていたことがわかる。透明な環境の存在は、子ども達の相互交流を活発化する原点であり、関係性が再構築されることにより、活動の発展に大きく貢献するものである。演技を練習する子ども達の様子について、N教諭は次のように述べている。

子ども達は自分の役の家構成まで考えていました。全員一つずつは台詞があります。動物がそれぞれしゃべる場面では、自分の台詞は自分で考えました。狼役の子もは狼のことを調べて台詞を考えます。怒りのシーンも最初はできませんでした。実際に息せき切って話すために階段を2往復してから演技をした子もいました。観ている人に伝わるように台詞をどんどん変えていったりするんです。(インタビュー記録より, 12. 26)

演技指導をした鈴木美紗は、子ども達に「お祭では何をやってきたの」「今日は何を食べたの」と子どもに質問している。「状況を考えなさい」と声をかけている。この台詞に潜在的に埋め込まれた状況は、子どもがどのように解釈するかによって変わってくる。また、他の「台詞」に埋め込まれた状況との関連性や変化に応じて、新たな状況の再構成を可能にする。

それぞれの役に備わっている家族構成や、動物の習性等の潜在的可能性にアクセスし、解釈することは、全ての活動は文脈に依存しており、固有の意味や価値があることを裏付けるものである。さらに、役の解釈が深まることで演技の幅が広がり、劇の完成度を高めることに繋がっていく。すべての活動に対する成員のアクセスが可能になる、透明な環境が保障されることで、個々の参加の仕方や関係性に変化を生じ、活動も共に更新されていく。それは、教師が実践の内側で語ることにより、共同体の発展に大きく寄与するものである。

#### ④ ゲストティーチャーの参加による学びの多様性

教師が子どもと共に探求する過程において、専門的な知性的技能を要する場合、ゲストティーチャーを登用することにより学びが発展していく場合がある。ゲストティーチャーの存在は、教師と子ども双方にとって、多様な学びの機会を提供するものであり、参加の仕方に変化をもたらす。ゲストティーチャー自身がそれぞれ役割を担い、実践に参加しているのである。すなわち、ゲストティーチャー自身が、実践の内側で語っているのである。ゲストティーチャーの参加は教師の思いや願いを体現している存在でもあり、教師自身の実践の内側での語りでもある。

N教諭は今回、3名のゲストティーチャーを登用し、活動を構想している。水墨画家の小林東雲、舞台女優の鈴木美紗、そして伊川奈津希である。

N教諭は舞台の背景画を小林東雲とのコラボレーションにしたいと考えた。そこで、小林東



雲に連絡を取り、活動の趣旨を説明し、スケジュールの調整を図ったり、作品の事前打ち合わせをしたりしている。子ども達には、小林東雲の3枚のラフスケッチを縮小したものを印刷して配付し、事前に舞台のイメージが持てるように配慮している。背景画は、小林東雲の描いた絵に子ども達が描き足して完成するように企画された。

ゲストティーチャーの参入により、活動に知性的技能が包含され、成員の参加の仕方に変化を及ぼす。N教諭はゲストティーチャーの存在について次のように述べている。

子どもが描き込みすぎたと思って失敗したと思ったが、東雲先生が「大丈夫」と言ってくれたんです。やっぱりプロですね。子ども達の絵を生かすように描いてくれる。東雲先生が「こういう世界だよ」と語りながら描いてくれたんです。

演技がうまくいかない時、演技指導をしてくれた鈴木美沙に「この脚本を（観客の人達に）読んでもらいなさい！劇なんかやめた方がいい！」と言われたんです。プロの美沙達が立ち位置を変えたり、指導してくれた。僕だけではできなかったと思います。（研究会記録より、12. 26）

ゲストティーチャーとしての彼らの参加形態や参加の位置は、状況に応じて実に多様に変化する。そしてゲストティーチャーも教師と同様に実践の内側から語る必要がある。ゲストティーチャーもまた、共同体の一員として、熱意を持って参加することが求められる。実践の外側から語っている間は、成員との相互交流も期待できず、ゲストティーチャーに備わっている知性的技能を上手く生かす機会に恵まれない。それはゲストティーチャーとしての活動を発展させる役割を果たせないだけでなく、活動に変化をもたらす機会を消失することになる。

ゲストティーチャーの「大丈夫」という言葉によって不安が解消されたり、「劇なんかやめた方がいい！」と叱咤激励する言葉に鼓舞されたりするのは、実践の内側から語られていることの証であろう。ゲストティーチャーは、実践に参加することにより、共同体の生産、再生産、そして更新に大きく寄与する。それは、教師の熱意を体現し、実践の内側で語ることでもある。

以上本節では、教師が実践の内側で語ることによる重要性に関して、創作劇の実践を通して、「未経験者である子ども達にとって見通しの持てる参加の保障」「文化モデルとしての伝承性」「活動に自由にアクセスできる透明な環境」「ゲストティーチャーの参加による学びの多様性」の4つの視点から検討した。

## 4 おわりに

本稿では、子どもが新たな知識や技能を修得するための教師の役割は、それらを伝達し、理解を定着させたり促進したりするための教授的指示を与えることなく、教師自らが実践に参加すること、すなわち実践の内側で語る事が重要であることを明らかにした。知識や技能は、教師自身の中にあるのではなく、教師が参加している実践の中に埋め込まれている。

「正統的周辺参加」論は、学習を従来の個人主義的、個体内主義的知識の構成として理解するのではなく、学習を社会的実践への参加として、社会的文脈の中に協働的に再構成することを示

唆する。教師や子どもを含めた行為者、知識、活動、認知、学習、それら全ては連関しており、相互に依存し合い、社会的世界は構成されている。社会的世界を創っている全ては、相互関連性があり、それぞれの意味を成している。学習を意味付けるのも、価値付けるのも行為者自身である。教師が教授目標を達成するために、学ぶ意味を付与するのではない。それは、教師にとっての教えるための意味である。教師が教える側から意味付けても、子どもの学ぶ意味の代替にはならないのである。

教師が実践の内側から語る時、それは共に学ぶ者として、参加の仕方を演じている時である。教師の実践における振舞い、考え方、願い、それらは、実践の文化を体現しているのであり、自身の生き方に通ずるものである。

そして、教師の熱意は、子どもと共に学んでいくプロセスにおいてエネルギーになる。そのエネルギーに突き動かされるように、社会的関係性は変化し、更新し続ける。教師と子どもが生きる社会的世界は常に変わり続けているのである。それは教師も子どもも成長していることの証であり、それぞれの学びのストーリーが、社会的実践の中で生きている。実践の内側で語ることは、自身の歴史を創ることである。

今後の課題として、他の実践においても教師が内側から語る意義に関して、分析、検討を行っていきたいと考える。

## 注

1) 以下引用ページは原著ページで示す。訳出に際しては、次の日本語訳を参考にした。

佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書

## 引用・参考文献

小野沢美明子（2017）『『総合的な学習の時間』における教材と教師の役割の問い直し—『正統的周辺参加』論からの学習観転換によって—』『現代教育改革の理念と実践に関する研究—日本大学文理学部人文科学研究共同研究（第一次報告書）—』17-24

平野朝久（2017）『はじめに子どもありき』東洋館出版社

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.