

「学びのドーナツ論」は実践に活かされたか —理論と実践との乖離に関する一考察—

Was Practice Carried Out According to "Doughnut Theory"?

- An Inquiry on Discrepancy between Theory and Practice -

阿部 学

千葉大学大学院人文社会科学部博士後期課程

佐伯胖が提唱する理論である「学びのドーナツ論」を取り上げた研究の多くは、「学びのドーナツ論」にもとづく実践を行なってみたというものや、「学びのドーナツ論」の観点から実践を分析してみたというものである。しかし、そうした報告をよくみてみると、「学びのドーナツ論」を実践に応用するのは、実践者らに理解されているほど容易なことではないと思われる。そこで本稿では、「学びのドーナツ論」そのものについての検討及び「学びのドーナツ論」に依拠したとされる実践についての考察を行った。その結果として、「学びのドーナツ論」を実践に応用する際に、「ドーナツ」の可変性、特に「THEY」の可変性に留意しなければならないことを明示した。しかしながら、可変性に留意し実践を創造することも容易ではない。そのためには、教育実践の場における共同体の独自性について、多様な観点から検討する必要がある。

キーワード：学びのドーナツ論、THEY世界、文化的実践、状況的学習論、多声

1. はじめに

本稿は、教育に関するある理論と教育実践との関係について検討するものである。取り上げるのは、佐伯胖の提唱する「学びのドーナツ論」¹である。この「学びのドーナツ論」は、近年、様々な実践者に影響を与えた。この理論にもとづいたとされる実践例は数多く発表されている（吉田 1998；福岡市教育センター2003、2004；山崎 2011）。

本稿では、この「学びのドーナツ論」及び関連する諸概念と、実践との関係について論じてゆきたい。ただし、本稿における「学びのドーナツ論」へのアプローチの仕方は既存の研究とは異なっている。

「学びのドーナツ論」を取り上げた報告の多くは、「学びのドーナツ論」に依拠したとする実践についての報告や、「学びのドーナツ論」を実践の意義の証明の拠りどころとしているような報告である。たとえば、福岡市教育センター（2003）は、「学びのドーナツ論」を「教師が明確な目的を持って、支援と評価を行なっていくことと、幼児・児童が気づきを深め広げることの関係が理論としてわかりやすく整理されている」ものだと捉え、それを「実践場面に応用」した実践の報告をしている。あるいは、吉田（1998）は、「学びのドーナツ論」と関連する「文化的実践」の概念を用いて、自身の行った実践がいかにか「文化的実践」になり得ていた

かを論じている。

当然のことではあるが、こうした報告では、「学びのドーナツ論」に依拠した実践が理想の実践と想定されている。したがって、「学びのドーナツ論」そのものについての批判的検討はもろみられない。実践の反省点についての考察も、「学びのドーナツ」に近づききれなかったという仕方ではなされている²。実践者らによって、「学びのドーナツ論」のよさは自明のものである。

しかし、そうした報告をよくみてみると、「学びのドーナツ論」を実践に応用するのは、実践者らに理解されているほど容易なことではないと思われる。そして、この問題は「学びのドーナツ論」を応用しながら教育実践について語る上で、軽視してはならない問題だとも思える。

以上の問題意識をもち、本稿では、「学びのドーナツ論」そのものについての検討及び「学びのドーナツ論」に依拠した実践についての検討をとおして、「学びのドーナツ論」を実践に応用することの難しさについて考えることを試みたい。

2. 「学びのドーナツ論」の概要

詳しい議論の前に、「学びのドーナツ論」の概要について確認しておきたい。

「学びのドーナツ論」ならびに関連する諸概念は、様々な場所で少しずつ説明の仕方が変えられながら紹介されている(佐伯 1992、1993、1995a、1995b、2001、2007)。授業実践、保育、日本人学級など、その適用範囲も広い。そこで、まずはそれらを概観し、「学びのドーナツ論」として共通して言えることを確認しておく。

「学びのドーナツ論」とは、「学び手 (I) が外界 (THEY 世界) の認識を広げ、深めていくときに、必然的に二人称的世界 (YOU 世界) との関わりを経由するとしたもの」(佐伯 1995a) である。この「I」「YOU」「THEY」の関係を図式化(図 1) するとドーナツのかたちになることから、「学びのドーナツ論」と名付けられた。なお、「THEY 世界」は、「真正の文化的実践」「現実の社会」「学問や文化の現実の実践の世界」と言い換えられることもある(佐伯 1995a ほか)。



図 1 「学びのドーナツ」(佐伯 1995a)

「I」「YOU」「THEY」の関係を教育実践にあてはめれば、多くの場合、「I」は子どもとして想定されるはずである。その子ども(「I」)が、外界にある何ごとか(「THEY」)について学習していく際、その子にかかわってくれる教師や友人(「YOU」)などの共感的なかわりが必要だということである。

子どもが教師らとかかわりながら何ごとかを学んでゆくということであれば、何ら特別な話ではないように思われるのだが、「わざわざ「ドーナツ」の図式を導入する」(佐伯 1995a) のは、「I」と「YOU」の境目である「第一界面」と、「YOU」と「THEY」の境目である「第二界面」に焦点をあて、その関係性について言及するためだという。

この点について佐伯(1993)は、「YOU 自体が、たんなる「同好の士」ではなく、まさに「外側の世界」を背後に背負い、「外側の世界」の真正の(authentic な)文化的な活動への道案内となる存在でなければならない」と、「第一界面」と「第二界面」の両面に接する「YOU」のあり方を述べている。ここでの「YOU」は主として教師だと想定される。³

たとえば、「YOU」たる教師が、「第一界面」ばかりを重視していると、「ただ「先生と私」との親密さ、あるいは「私たち／ぼくたち」の仲間意識の強化ばかりに気をとられて、「さらに外側へ向かう目」が育たなくなる」(佐伯 1995a) とのことである。教育実践においては、子どもたちがごく限られた集団内で馴れ合うだけで

よしとするのではなく、その集団を越えた「さらに外側」すなわち「THEY 世界」へと向かってゆくことを志向しなければならないということであろう。

一方、教師「YOU」が「第二界面」ばかりを重視していると、「話は「立派」で「ごもつとも」だが、自分とはカンケイナイこととして、子どもは逃げる」といったことが起こりうるという。教師「YOU」が子ども「I」に伝えようとするのが、いくら「THEY 世界」におけるもつもらしいことであっても、そのことが「子ども独自のこだわりとか素朴な実感」(佐伯 1995a) などとかかわっていないと、子どもはその話を「観客」としてながめるか、もしくは「覚える」ことしかできない」と感じてしまうという。

以上が、「学びのドーナツ論」の概要である。

3. 「学びのドーナツ論」の魅力

こうした「学びのドーナツ論」が様々な実践者に影響を与えるのはなぜだろうか。様々な要因はあるだろうが、ここではあくまで記述されたものから推測してみたい。

佐伯が「学びのドーナツ論」を提唱する背景には、学習観の捉えなおしをしようという意図がある。佐伯(1995b)は、「従来の学習観」を、「学習者個人が、頭の中に、特定のまとまりをもった知識や技能を獲得すること」とし、そうした学習観を教育問題の「諸悪の根源」という。そうではなく、「YOU」とのかかわりや「THEY」「文化的実践」への参加をとおして子どもが学んでゆくという学習観を志向すべきだとしている。

こうした発想は、客観主義的な学習観と構成主義的な学習観の、2つの学習観と関連する。客観主義的な学習観とは、教師が学習者に効率よく刺激をあたえ、それにもとづいて子どもが知識を蓄えてゆくというものであり、構成主義的な学習観とは、学習者がある状況なり共同体なりに参加し、自らが知識を構築してゆく過程を重視するものである(久保田 2000)。佐伯の主張は、この学習観の変遷と合致する部分が多い⁴。

現在、構成主義的な学習観は、多くの教師にとって暗黙のうちによしとみなされているのではないだろうか。教師による一方的な教え込みは極力ひかえ、子どもが他者と積極的にかかわりながら、主体的な学習をしてゆくという実践像は、多くの教師にとって素朴に理想とされるものだろう。個人の学習の履歴としてポートフォリオを活用することや、子ども同士の教え合いが中心となる『学び合い』⁵などにも、そうした理念をみることができる。

しかし、構成主義的な学習観にもとづいて実践を行なっていくのは容易ではない。客観主義的な学習観にもとづけば、事前に明確な目標を立て、それを達成しうる方法を試み、結果としてそれがよかったかどうかというこ

とを判断できる。一方、構成主義では、共同体への参加、学習者の知識構築、学習者間の相互交流の過程などを捉えなくてはならない。概念的にも時間的にもより複雑なものである。

次のような考えもある。久保田（2010）は、客観主義と構成主義のパラダイムの折衷について考察するなかで、Lebow の議論を紹介する。曰く、客観主義的なアプローチによりそった従来の「教授システム設計」は、目標を達成するための「方法」であり、一方、構成主義は「方法」ではなく「哲学」だとのことである。この区別について、Lebow は、従来の「方法」に構成主義の「哲学」を取り入れるべきだというのが、久保田は、パラダイム観の違いという前提からすれば、「方法」と「哲学」を分けて考えようとするにはそもそも無理があると批判している。

いずれにしても、構成主義的な学習観に依拠した実践を理想としたとしても、実際にどのように実践を構想・実施してゆけばよいかは明確ではないのが現状であろう。あるいは、構成主義が本当に「哲学」レベルのものであるならば、具体的な「方法」レベルでの検討がそもそも無理なのかもしれない。

そうしたなかで、「学びのドーナツ論」は、構成主義的な学習観に依拠した実践を創造するための一つの指標となりうるものである。「I」「YOU」「THEY」からなる「ドーナツ」という言葉や、その構造の図式は、本来複雑である構成主義的な学習のあり方を、親しみやすく、分かりやすいかたちで示してくれている。また、「文化的実践への参加」という表現は、学習することの意義を語る上で大いに参考になる。「何のために学習するのか」といった根本的な問いに答えることは、素朴には容易ではないが、「文化的実践への参加」として学習を見直せば、そのように意義を語るができる。さらに、佐伯（1995b）自身が「日本語読み書き学級」や静岡大学教育学部附属静岡中学校での実践をもとに、具体的な解釈の事例を示してくれていることも、魅力につながっているのだと思われる。

4. 「学びのドーナツ論」の曖昧さ

しかし、こうした魅力や分かりやすさがあるゆえに、「学びのドーナツ論」を実践に応用する際には慎重にならなければならないはずである。場合によっては、実践者が理論を好きなように解釈し、本来「学びのドーナツ論」や構成主義的な学習観が示そうとしている実践像と実際の実践が乖離してしまうということも起こりうるのではないか。

こうした問題が起こりうる可能性について検討するために、さらに詳しく「学びのドーナツ論」をみてゆきたい。

そもそも、「学びのドーナツ論」における諸概念は

曖昧なかたちで示されている。特に曖昧なのは、「THEY」の概念である。前述のとおり、「THEY 世界」は「真正の文化的実践」（佐伯 1993）、とも言い換えられている。「真正」な「文化的実践の世界」とは、「ドーナツ」などの簡単な言葉に比して、日常では耳慣れない言葉である。「真正」な「文化的実践」とは、いかなることなのだろうか。

佐伯（1995b）は、「文化的実践」を、「より広い世界へ向けて、より根元的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の行動実践」としているが、この説明は曖昧なものである。「より広い世界」とはどこか、「より根元的」とはどういうことか、「文化的」を説明する中に「文化」という語が用いられているがどう解すればよいか、「吟味、享受、再構築」とはいかなる営みか、「より」という語が用いられているが何を基準としての「より」なのかなどの疑問が浮かぶ。

また、佐伯（1995b）は、より平易な言葉で「文化的実践」を説明する。曰く、「『よい』とは本来どうということなのかをさぐり」、「『よい』とする価値を共有しようとし」、「『よい』とされるものごとをつくり出し」、「『よい』とされるものごとを多く残したり広めたりする技術を開発」するような「人間の活動」が「文化的実践」だという。しかし、この説明も曖昧である。「よい」とはどういうことなのだろうか。万人にとって「よい」ことは多様である。国、宗教、地域、性別、年齢、気分などによって、何が「よい」ことなのかは異なるはずである。

まして、その「よい」ことを「さぐり」「つくり出し」「広めたりする」のが「文化的実践」だともいう。もともと曖昧なものを目指し、曖昧なまま「よい」何ごとかをかたちづくってゆかねばならないことになる。たしかに、実際の文化はそうようにつくられてきたのかもしれない。しかし、実際の実践の場面では、具体的にどうすればよいのだろうか。実践の舵取りを担わなければならない教師には、どのようなものが「文化的実践」として理解されるのだろうか。

さらに、「真正」という語はいかにかかわるのかという疑問もある。「真正」でない「文化的実践」もあるのだろうか。佐伯は、関連する文脈のなかで、「YOU」からみた「第二界面」を、「教科書だけの話では済まされないこと、ホントのことにかかわる側面」（佐伯 1993）と述べている。また、「学校用に加工されたエセ文化」（佐伯 1995b）、「学校用」に加工し、それをパッケージ化してつくった「教材」（佐伯 1995b）など、学校文化を否定的に述べている。こうした記述からは、佐伯が、学校文化は望ましくない文化で、学校外の文化は「よい」文化だと対比され捉えていることが読み取れる。

しかし、学校と学校外の文化はそうも簡単に切り分けられないのではないか。「学校化」に関する種々の議論（Illich1971；宮台・速水 2006）が示すように、学校

と学校外との境目は、概念的には融合している部分もある。また、素朴に思い浮かべても、たとえば学校外の人が教壇に立つとき、その人の振る舞いはいつもの振る舞いとは異なっているだろうし、子どもに向けて話をするということは学校外の人には特殊なことであり、少なからず「学校用」に加工されている面があると捉えることもできる。また、子どもが職場体験などで現実社会に出たとしても、子どもがいる職場には日常の職場とは異なった面があるはずである。何が「ホンモノ」か、何が「真正」かを厳密に捉えるのは難しい。また、実践においてどの程度の「ホンモノ」感、「真正」さがあればよいのかも分からない。

実際のところ、「真正」ならびに「文化的実践」の明確な定義は、佐伯によってはなされていない。むしろ、「真正の文化は無限に多様」あるいは「文化の営みはつねに流動的」（佐伯 1995a）と、その曖昧さが強調されている。

つまり、その曖昧さこそが、「文化的実践」あるいは「THEY 世界」の特徴だということになる。「THEY 世界」は多様であり、流動的にうつろいゆくものである。唯一の「真正」さもなく、唯一の理想的な実践像があるわけでもないのだろう。

佐伯自身が挙げる事例においても、「THEY 世界」は多様に語られている。

たとえば、在日外国人のための日本語学級における、級友たちがあいさつを交わす程度の「三人称的」な状態が「THEY 世界」として望ましくないものとして述べられている（佐伯 1995b）。そして、その学級で、学生たちが個人的な事柄を語り合えるようになると、その状態は「YOU 世界」として肯定的に述べられている。これまで引用してきた佐伯の言説では、「THEY 世界」は学習者が理解すべき世界、目指すべき世界として示されてきた。しかし、この事例においては、「三人称的」なよそよそしい状態として「YOU」に変化するべき世界として示されている。

一方、中学校教学における「数学者になって数学する」（佐伯 1995b）実践は、「文化的実践への参加」としての学習だと肯定的に述べられている。この実践では、「数学者文化への橋渡し」がなされているとのことである。ここでの「THEY 世界」は、学習者が理解すべき世界、目指すべき世界として肯定的に示されている。

結局、「THEY 世界」「文化的実践」とは何なのだろうか。少なくとも、「THEY」とは何かと問うても、それは一義的には明らかにならないことは分かった。

このような、「THEY 世界」あるいは「文化的実践」の概念の曖昧さは、「学びのドーナツ論」全体にかかわる問題であろう。「THEY」がはっきりしないのであれば、「THEY」に接する「YOU」のあり方も分からなくなり、結果として「ドーナツ」の構造はくずれてしまう。

5. 「学びのドーナツ論」から何を学ぶか

ここで、今後の考察については、2つの方針が考えられる。1つは、「学びのドーナツ論」は曖昧なものである、それを実践に応用しても無意味だという主張をすることである。もう1つは、「学びのドーナツ論」の特に「THEY」の概念について、私たちが理解しておかなければならないことは何かと問うことである。前者の方針では議論が終わってしまうため、ここでは後者の可能性を模索してみたい。多様に語られる「THEY」あるいは「文化的実践」の概念を、私たちはどのように解すればよいだろうか。

ひとつの方法として、「THEY」概念が曖昧だということの意義を肯定的に考えてみよう。

佐伯（1995a）は、教材について次のようにいう。曰く、「教材が最初に提示されたときには、まさに教材を学ぶわけで、THEY 的道具であるが、ある程度学んだ後には、こんどはそれを使って、対象世界（THEY 世界）を探求する YOU 的道具となる」とのことである。

この言説から学べることは、「THEY」概念の可変性である。ここで「THEY 的道具」が「YOU 的道具」となるということは、何もその「道具」が時間によって別の物体となるということではない。ただ、学習者に使われるなどするに従って、その「道具」が学習者に「YOU 的」だと捉えられるものになったり、「THEY 的」だと捉えられるものになったりするということ、学習者にとっての意味が変わるということである。

このような考えを踏まえれば、「THEY」概念が曖昧だということにも頷ける。「THEY」は、「これが「THEY」だ」という仕方で唯一のもの、固定化されたものとして示されるものではない。学習者とのかかわり方によって、またそのかかわる時間によって、「THEY」は適切なたちで「YOU」に変化するのだろう。

「YOU」を教師として考えてみるとどうか。教師「YOU」は「THEY」のことを学ばせる際、その「THEY」について教材研究をし、できるだけ「YOU 的」に子ども「I」に提示するよう腐心するだろう。その際、教師にとっての最初の「THEY」は、教師にとっての「YOU」になっていなければならないはずである。そうして提示された「YOU」としての最初の「THEY」は、うまくいけば子ども「I」にとっての「YOU」となる。ただし、子ども「I」はその「YOU」として提示される「THEY」を知って満足するのではなく、そのまた別にある「THEY」について学んでゆくのでなくてはならない。このようなことが想定される。

記述をすれば複雑になってしまうが、要は、「THEY」ならびにそれに接する「YOU」は、その文脈や状況、時間によって変化するということを、私たちは理解すべきである。「THEY」が「YOU」として「I」に提示さ

れたときには、「I」はその「YOU」をばねとして、また別の「THEY」へ向かうことになる。「THEY」は唯一の固定されたものではなく、子どもや教師がそれに触れるたびにもの「THEY」ではいられない、可変性のあるものである。したがって、時には「YOU」化しなければならない「THEY」もありうるし、時には「YOU」から目指される「THEY」もありうるのだろう。「YOU」や「THEY」は絶対的なものではなく、相対的なものとして捉えられる。こうした考えは、「真正の文化は無限に多様」、「文化の営みはつねに流動的」という佐伯（1995a）の主張と合致する。文字通り、「無限に多様」で、「流動的」である。教師が教材研究をして、事前に理解したものごとだけが、「THEY」ではないということになる。

このような可変性は、「学びのドーナツ」の図式をみるだけでは理解できないものではないだろうか。図式という、紙面に固定して記されるという性質上、仕方のないことではあるが、「I」「YOU」「THEY」がひとつのドーナツの内側と外側ではっきりと区切られてしまっている。しかし、実際に佐伯が言わんとしているのは、「I」に対しての「THEY」が、「無限に多様」で「流動的」だということである。「THEY」が「流動的」であることは、すなわち「YOU」も「流動的」であることを示すことになる。実際の「ドーナツ」は、個物ではなく、掴んでも掴みきれないものだということになる。これは「ドーナツ」の分かりやすさが持ちうる罍であろう。

一方、まだ疑問は残る。「真正」さとは何なのかという疑問である。

これまでの議論を妥当なものとするれば、「THEY 世界」の「真正」さとは、その「THEY 世界」が可変性を持ちうるかということだと考えられる。「真正」さという言葉からは、そこに唯一の正しさがあるという意味合いを感じるが、「THEY 世界」のあり様は常に変化する。その可変性が認められていることこそが、「THEY 世界」の「真正」さであろう。逆を言えば、可変性なく、揺るぎない唯一絶対の真正性があるものとして提示された「THEY 世界」は本来佐伯が言いたい「THEY 世界」ではないということになる。

以上のように、「ドーナツ」の図式からだけでは分からない、「ドーナツ」の可変性についてまで踏まえらるれば、「学びのドーナツ論」に依拠し実践を創造することは有益なこととなるだろう。そのためには、「YOU」と「THEY」とのかかわりを常に批判的にみてゆくことが必要である。「YOU」と「THEY」が常にかかわり、流動的にそのあり方が変わってゆくことこそが、「真正」性だと考えられる。

6. 「学びのドーナツ論」の誤解の可能性

では、教育実践においては、そうした可変性は十分に踏まえられているのだろうか。

杉浦（2004）は、小学校生活科では、事実上のプロジェクト学習が多くなされているとしながら、「テーマはヴァリエーションに乏しく、また単元名の多くは「ーしよう」の形で示されてはいても、子どもの「ーしよう」に十分ならないまま教師による誘導に終始したり、導入（つかむ、みつめる）、展開（行う、はたらきかける）、まとめ（あらわす、ひろげる、ふりかえる）などのパターンで単発的にすまされるケースが少なくない」と述べている。

この批判を「学びのドーナツ論」にひきつけて解釈するとどうなるか。本来、生活科では、本来は自分たちの生活のまわりにある「真正」な「文化的実践の世界」とのかかわりを志向すべきものであろう。しかし、杉浦の指摘を妥当なものとするれば、学校内で成立するだけの、パターン化された活動しかできていないのが生活科の現状だということになる。仮に、教師が子どもに「THEY 世界」に触れさせていると思っけていても、学校内でしか通じない偽りの「THEY 世界」の中で子どもが学んでしまっているということが想定される⁶。「文化的実践」は「多様」なので、「これが「文化的実践」だ」という主張に対し、論理的な批判を加えるのは難しい。

このようにパターン化された授業では、子どもをとりまく「ドーナツ」が変化してゆくことを期待するのは難しい。想定されるのは、子ども「I」の都合にかかわらず、目指すべき「THEY」が固定化されたかたちで示されるといったことである。「第一接面」も「第二接面」も軽視され、かつ「ドーナツ」の可変性も意識されないという可能性がある。

具体的な実践報告もみてみよう。一例として、福岡市教育センター（2003）による実践について考えてゆきたい。福岡市教育センターは、「知的な気付きを深め広げる支援と評価」と題し、「学びのドーナツ論」にもとづいた小学校生活科と保育の実践を報告している。ここでは、実践そのものの良し悪しではなく、「学びのドーナツ論」に関する要素が十分に記述されているかという観点で考えたい。

紹介されている実践のひとつ、「2年生の町探検「たんけん！はっ見！ぼくら若久たんけんたい」を中心とした実践研究」を取り上げる。この実践は、小学校2年生の生活科での実践であり、若久という校区を探検し、自分たちの身の回りの地域についての認識を広げることが目指されたものである。

この実践報告の「(1) THEY 世界をどのようにとらえたか」では、教師たちが「THEY 世界」をどういうものと理解したかが記されているので、引用する。

若久校区は、高宮駅から野間大池公園までを含み、大きな新幹線が南北に2本走っている。それに伴い

多数のバス路線があり、校区のすぐ北側には、西鉄大牟田線も通っており、いろいろな場所へのアクセスも便利である。

学校の周りは、住宅に囲まれる一方、自然も多く残っており、カブトエビがいる田やザリガニがいる池、クヌギやドングリ、シイの実が豊富な森も近くにある。

校区内には、大規模なスーパーマーケットが1つ、中規模なものが2つある。他には、商店街と呼べる場所はなく、個人商店が点在している。しかし、個人商店はどこもこだわりをもった店が多く、個性的である。

これが、タイトルのとおり、実践者によって捉えられた、「THEY世界」ということになる。

この若久校区に子どもたちは計6回の探検に出かけている。実践者が個人商店について「こだわりをもった店が多く、個性的である」と肯定的に捉えていることもあってか、実践の中で、子どもたちは個人商店を訪れることになり、商店の人にインタビューをするということを行っていた。

この記述について浮かぶ疑問は、そもそも実践者が述べたものは、「THEY世界」たるものなのかという疑問である。佐伯(1995b)の記述に従えば、「THEY世界」は、その世界の「成員」によって「吟味、享受、再構築」される「行動実践」のある世界である。実践者による記述は、地理的な状況の説明と、実践者の感想であって、この「THEY世界」がいかにか「成員」によって「吟味、享受、再構築」されているかは、記述からでは分からない。

もちろん、実際には様々に「吟味、享受、再構築」された結果として、現在の若久校区があるのだと思われるが、「学びのドーナツ論」にもとづいて実践を創造する上では、それだからよいということにはならないはずである。実践者が「学びのドーナツ論」を援用したとしながら、「吟味、享受、再構築」など可変性の要素が記述されていないことが問題である。それでは、この実践を説明するのに、特段「学びのドーナツ論」を援用せずともよいことになってしまう。子どもが地域へ出て調べ学習を行うという実践自体は、ごく一般的なものであろう。

また、同実践報告には、授業の目標と解せることが記されている。

ウ THEYの世界として

(ア) 校区にある様々な店や施設、そこで働く人々に親しみをもってかかわり、自分の生活を広げることができるようにする。

(イ) 自分たちの生活は、地域のいろいろな場所や人々とのかかわりをもっていることに気付くこと

ができるようにする。

この記述について浮かぶ疑問は、やはりこれらは「学びのドーナツ論」を援用しなくとも設定できる目標なのではないかということである。たとえば、先に記されている「THEY世界」はいかにか「YOU」となり得て、「I」はその過程を経てどのような新たな「THEY」を見るようになるのか、あるいは、教師の「THEY」理解はどのように変化したのかという、その可変性についての詳しい記述が「学びのドーナツ論」では重要なのではないだろうか。

こうした課題は、主に「第二接面」に関する記述の課題だと思われる。

報告書内には、「第二接面」における「教師の願い」がいくつか記述されているので、それをもとに考えよう。たとえば「自分の行きたい場所に行って、何かを報告し合うだけでは探検の深まりはない。」「探検で分かったことを他者にも分かるようにまとめることができるようにしたい。」「お店の人の工夫やこだわりにより迫ることができるようにしたい。」「クラス全体の視点を絞り込み、一人一人の調べることは1つにしたい。」といったことが記述されている。

これらは、「第二接面」に関する話だろうか。これまでの議論からすれば、「第二接面」において留意すべきは、教師が「THEY」をいかにか「YOU」として子ども「I」に示すことができるかであろう。そのためには、教師「YOU」自身が積極的に「THEY」とかかわり、その「THEY」を「YOU」化する必要がある。そうすることで、本来は遠いはずの「THEY」が子どもに「YOU」として理解されるはずである。したがって、「第二接面」に関する話として述べるべきは、「教師の願い」だけでなく、教師がいかにか「THEY」とかかわり、どのように「THEY」を「YOU」化したのかというその過程ではないだろうか。上の記述ではこうした観点がないため、「学びのドーナツ論」を知らなくとも記述できる内容に陥ってしまっている。

以上のとおり、実践例に批判検討を加えてみた。具体的な実践場面をみてはいないので、実践そのものは子どもたちにとって有意義なものだった可能性は大いにある。ただし、「学びのドーナツ論」を十分に活かされたかという観点からすれば、記述から十分に読み取れないという意味で、課題があるように思われる。特に、「第二接面」における課題というのは、「YOU」と「THEY」の可変性にかかわる課題である。本当に「学びのドーナツ論」に依拠しようと思うのであれば、実践者が「YOU」と「THEY」をどう捉え、かつその変化までを記述しておく必要があると言えるだろう。そうすることが、「学びのドーナツ論」にもとづく実践

このような課題は他の事例にもみられる。たとえば、「文化的実践」として地域の方へ学習内容を発表すると

ということがあっても、その結果、子どもにとっての「YOU」や「THEY」はどうなったのかといったことは強調して記述されない。「文化的実践」だからよい、という結論に陥りがちである。また、本来は、地域に「文化的実践」があり、そこに子どもがかかわるならば、その地域の「文化的実践」のあり様自体にも少なからず変化が起こるはずである。むしろ積極的に地域に関わってこそ意義ある学習が成立すると考えることもできる⁷。「文化的実践」を固定化されたものと捉えてはならないだろう。それはまるで、外が固まったプラスチックの「ドーナツ」のようなものである。

ここまでみてきた事例の範囲では、「学びのドーナツ論」において重要な可変性の要素が十分に記述されていないという課題があることが明らかとなった。だからといって、実践そのものに課題があるとまではいえないのだが、結果として「学びのドーナツ論」を応用していない実践と大差ない実践に陥る可能性があり、「学びのドーナツ論」を実践に応用するという観点からすれば、不十分な面は大きいと考えられる。

7. 「学びのドーナツ論」を実践に活かすには

ここまで考察してきたとおり、「学びのドーナツ論」は大いに魅力あるものではあるが、それ反し、実践に応用してゆくには課題もある。それらをまとめながら、今後の研究の視座を導きたい。

まず、「学びのドーナツ論」には、本来は捉え難いものである構成主義的な学習観を分かりやすく、親しみやすく示してくれているという特徴があることを考察した。それゆえ、「学びのドーナツ論」は多くの実践者に影響を与えてきたのだろう。

一方、その分かりやすさや親しみやすさゆえの課題もある。それは、本来「YOU」や「THEY」の可変性が注目されるべきであるが、実践者によって「THEY」が固定化されたものとして捉えられたり、そうした要素に無関心なまま実践が語られたりするという点である。

この点について、言葉を加えておこう。

「学びのドーナツ論」の図式を導入して実践を語れば、教師の教え込みによってではなく、子どもが主体的に外界のものごとを理解していったように語ることができる。しかも「ドーナツ」の図式の分かりやすさもあって、比較的容易に語る事が可能となる。しかし、実践者の語った実践が「真正」な「文化的実践の世界」へ向かったものなのか、それは他者からは分からない。何かしらの協同的な学習を行えば、それがどんな学習であっても、それは「文化的実践」であるということができてしまう。

あるいは、近年、子どもと実社会をつなごうとする実践の試みが多くみられるが、そうした試みの解釈にも、慎重にならねばならないだろう。一例として、阿部

(2010)が参与観察をしたある幼稚園の事例が参考になる。この園では、現実社会の要素を取り入れた本格的なごっこ遊びがなされており、実践の援助をしていた筆者も、様々な現実社会の要素を子どもに与えようとしていた。しかし、どんな要素でも遊びにうまく取り入れられるのではなく、中には遊びに馴染まない要素もあった。現実社会のリアリティとは違う、子どもたちなりのリアリティがあるのだと考えられる。そうした複雑さを無視し、闇雲に社会とつなげてはならないだろうし、つなげたつもりになってもいけないだろう。

こうした課題については、「YOU」や「THEY」を固定化されたものとして捉えるのではなく、可変性のあるものとして捉えるべきだという指標を提示することで、ひとつの帰結を待つことができる。

しかしながら、「YOU」や「THEY」の可変性を捉えるということも容易ではないだろう。「THEY」「YOU」に関する実践者の解釈に加え、子どもの解釈の可能性についての検討も必要であり、それらの時間によって変化してゆくものである。さらに、素朴に考えれば、子どもひとりひとりによって、「THEY」や「YOU」の解釈は異なって当然である。

再び例を挙げる。阿部(2009)は、ある幼稚園での参与観察の困難さを記している。たとえば、子どもによっては、観察者である阿部のことを、阿部が事前には意図していなかったような認識をしていたことや、保育者らもそのことについて多様な認識をしていたことなどが記されている。そこからは、程度こそあれ積極的な参与観察を志向する場合、その参与観察の難しさは事後的にしか理解されないことや、観察者が観察しているものは、観察者がそのフィールドに影響を与えているという時点で、観察者が本来観察したかった「ありのまま」のものではないことなどが示唆される。この例はある幼稚園での参与観察の例だが、子どもに積極的にかかわりながらの実践的な研究を志向する、他の保育実践や授業実践においても広く当てはまる課題であると思われる。教育実践の場は、実践者や観察者が捉える以上に複雑であったり多層的であったりするのだろう。

では、こうした難しさを乗り越え、いかに実践としての「学びのドーナツ」を示しうるのだろうか。

こうした疑問に答えるためには、本稿では一部で触れるにとどまった「真正」性についてのさらなる検討が必要になる。「THEY」は「YOU」「I」と関連しながら、流動的な「真正な文化的実践」となりうるのだが、多様な「I」がいることを想定すれば、その集団にとっての「真正」性がいかに成立しうるのか、あるいは了解されうるのかと、より深い解釈をしなければならないことになる。

仮説として、次のように考えてみよう。

阿部(2006)は、「地元商店街のPR番組をつくろう！」という千葉大学教育学部附属小学校6年生での実践を

報告している。この実践は、総合的な学習の時間の枠組みを活かし、メディアリテラシー教育の観点から、子どもたちが小学校のある西千葉地区の商店街を取材し、グループごとにPR番組をつくるというものである。詳しくは原典にあたっただきたいが、子どもたちは、約10時間にわたり、商店街の方々とともに、PR番組をつくりあげた。

実践者である阿部(私)自身からすれば、この実践には、子どもたちが地域の方とかかわり、地域への理解を深めたという面があるだけでなく、子どもたちや地域の方を含めた様々な人たちが実践に協力したことによって、ささやかかもしれないが地域に新しい価値観が生まれ、地域活性の営みに少なからず寄与したという面があるように思われる⁸。言わば、学校を含んだこの地域の「文化的実践」のあり様に変化したということになる。

しかし、阿部による実践報告では、そこまでの内容は記述されていない。そうした主観的な思いは実践報告からはできるだけ排除し、客観的に理解できることのみを記すということが、実践の意義を示す際には一般的であろう。こうした点は、前章で取り上げた実践報告と類似した点だと思われる。

他方、藤川(2008)は、この西千葉地区での教育実践についてのエピソードを記している。そこでは、阿部(2006)による実践より以前に、大学生と商店街の方との交流があったこと、実践の企画を持ち込んだテレビ局のこと、その後の商店街とのかかわりなどが記されている。こうしたエピソードは、実践の意義を客観的に示すものではないが、実践報告に「THEY」の可変性についての理解を付すことができるものである。藤川のエピソードを踏まえ、阿部の授業報告をみれば、また違った理解のされ方があるはずである。

Wertsch(1991)などによれば、私たちのコミュニケーションは、いわゆる導管メタファーのように一方向的に成り立っているのではなく、様々な立場の人の声が「腹話」され、言わば「ポリフォニー」のように折り重なり響き合いながら成り立っている。この論を妥当なものとするれば、世界や社会、文脈や状況といった類のものを読み解くためには、「意味の多声性(multivoicedness of meaning)」に留意しなければいけないということになる。また、実践を前にしても、多様な視点、多様なエピソードを踏まえて意義を解してゆく必要があるといえるだろう。客観的に記述されたものが、すなわち「真正」性を表していると考えのではなく、多様な「声」が響き合ってこそ、私たちは「真正」性を感じることができると考えるべきではないだろうか。

このことを、違う言い方で表現すれば、教育実践の場における、共同体の成り立ち方を考察してゆく必要があるということになる。学校や幼稚園などでは、異質な者同士が異質なままではなく、逆に唯一のイデオロギーによる共同体としてでもなく、相互が適宜かかわり合いな

がら、ある程度の自由があるゆるい共同性の中で過ごすことになる。「I」が個々ばらばらに存在しているのではなく、集団として唯一の「THEY世界」を志向しているのではない。そうした、言わば「多声」的な空間が教育実践の場であるはずである。

このように教育実践の場が特殊な状況にあることは、「学びのドーナツ論」や、関連する状況的学習論などでは方法論のレベルでは十分に論じきれていないのではないだろうか。

そのような、教育実践の場の特殊性すなわち「多声性」についての議論を踏まえなければ、「学びのドーナツ論」は実践の方法論としては十分に活かしきれないというのが、本稿の帰結である。

今後の課題は、「学びのドーナツ論」を皮切りとした、主として状況的学習論と実践との乖離の問題を、一般化したかたちで示し、その問題を乗り越える具体的な方法論を探ってゆくことである。

¹ 本稿では、佐伯(1995a)にならい、「学びのドーナツ論」と表記した。他の文献では、「学びの〈ドーナツ理論〉」(佐伯1993)、「ドーナツ論」(佐伯2001)、「発達のドーナツ論」(佐伯2007)など文脈によって多様な言い方がなされているが、統一した。

² たとえば、前出の福岡市教育センター(2003)「知的な気付きを深め広げる支援と評価」の第3章「研究のまとめと今後の課題」を参照。

³ 2つの接面構造は、子どもや教師などの人物だけでなく、授業で用いられる教材にもあてはまるとのことである。望ましい教材は、「第一接面」からすれば、子どもにとって親しみやすい、扱いやすいものである必要がある。「第二接面」からすれば、その教材をとおして「THEY世界」のことがしっかりと学べるものとなっているかどうかが問われる。佐伯

(1995a)は、「人々が累々として積み重ねてきた文化の蓄積」、「多様な立場や視点」、「一貫した追求の道筋」、「それと対立し批判する道筋」などのある「文化的実践」の世界へとつながるものが教材に「しっかりと埋め込まれている」必要があるとし、そうでない教材を「まやかしやにせもの」と否定する。

⁴ 佐伯(2007)は、ヴィゴツキーの「発達の再近接領域」と「ドーナツ論」との関連を論じている。

⁵ 西川純が提唱する授業の仕方。詳しくは西川のHPを参照。<http://jun24kawa.jimdo.com/> (2012年2月25日閲覧)

⁶ すでにJackson(1990)などが指摘するように、あるいは近年ではGatto(2005)、日本では宮台ら(2002)が指摘するように、学校は学校文化という特殊と指摘される文化のなかにあるとみることができる。その中にいることを批判的に捉えられない教師がいた場合、その教師の捉える「THEY世界」とはどのようなものになるだろうか。もしかしたら、学校文化の範疇にとどまる「THEY世界」を「真正」な「THEY世界」だと誤解してしまうことになるかもしれない。

⁷ 藤川(2009)は、地域活性に教育実践が貢献しうることを、そうすることで教育実践自体も意義あるものになるということをもとに論じている。

⁸ 注7の藤川(2009)によっても同様のことが指摘されている。

参考文献

- 阿部学(2006)「地元商店街のPR番組をつくろう!」、藤川大祐編『企業とつくるキャリア教育』、教育同人社、pp.39-47
 阿部学(2009)「ある自由保育幼稚園における参与観察の困難さについて—観察者が観察できるものは何か—」、授業実

- 実践開発研究、第2巻、pp.43-52
- 阿部学 (2010) 「幼小連携のあり方に関する考察—小学校向け授業プログラムの保育実践への応用—」、人文社会科学研究、第21号、pp.75-88
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』、関西大学出版部
- 佐伯胖 (1992) 「学びの場としての学校」、佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学 編『学校の再生をめざして2—教室の改革—』、東京大学出版会、pp.194-227
- 佐伯胖 (1993) 「人間をとりもどす教育」、佐伯胖・佐藤学 荏宿俊文・NHK取材班『教室にやってきた未来—コンピューター学習 実践記録—』、NHK出版、pp.128-155
- 佐伯胖 (1995a) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 佐伯胖 (1995b) 「文化的への参加としての学習」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編『学びへの誘い』、東京大学出版会、pp.1-48
- 佐伯胖 (2001) 『幼児教育への誘い—円熟した保育者になるために—』、東京大学出版会
- 佐伯胖 (2007) 「人間発達の軸としての「共感」、佐伯胖 編『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房、pp.1-38
- 杉浦英樹 (2004) 「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性—レッチョ・エミリアの理論と実践による検討—」、上越教育大学研究紀要、第23巻2号、pp.393-427
- 福岡市教育センター (2003) 「知的な気付きを深め広げる支援と評価」、平成15年度研究紀
- 福岡市教育センター (2004) 「知的な気付きを深め広げる支援と評価—「学びのドーナツ論」を基礎にした栽培活動の指導を通して—」、平成16年度研究紀要
- 藤川大祐 (2008) 『千葉版—企業とつくる先端キャリア教育』、千葉日報社
- 藤川大祐 (2009) 「教育による現代的な社会問題の解決—実践開発の観点からの考察—」、授業実践開発研究、第2巻、pp.1-5
- 宮台真司・速水由紀子 (2006) 『サイファ 覚醒せよ！—世界の新読解バイブル』、ちくま文庫
- 宮台真司・藤井誠二・内藤朝雄 (2002) 『学校が自由になる日』、雲母書房
- 山崎浩隆 (2011) 「文化的実践への参加としての音楽づくりに関する—考察—小学校における総合的な学習の時間と音楽との関連を通して—」、熊本大学教育実践研究、第28巻、pp.49-55
- 吉田直人 (1998) 「子どもが作りだした学びの場—「子どもの文化的実践」の考察を通して—」、琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要、第6巻、pp.139-149
- Ivan D. Illich (1971) *Deschooling Society*, Harper & Low : 東洋・小澤周三 訳 (1997) 『脱学校の社会』、東京創元社
- John T. Gatto (2005) *Dumbing us down : The hidden curriculum of compulsory schooling*, New Society Publishers : 高尾菜つこ 訳 (2006) 『バカをつくる学校—義務教育には秘密がある—』、成甲書房
- James V. Wertsch (1991) *Voices of the mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press
- Philip W. Jackson (1990) *Life in a classrooms*, Columbia University