

他者との関わり合いによって生まれる学びとは何か  
-児童が創り出す「場」に着目した理論的考察-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 明治大学大学院 公開日: 2021-11-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 川平, 英里 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10291/22030">http://hdl.handle.net/10291/22030</a>

# 他者との関わり合いによって生まれる学びとは何か ——児童が創り出す「場」に着目した理論的考察——

What do children learn through interaction with others?:

A theoretical discussion on the concept of “*ba*”, as created by children

博士後期課程 国際日本学専攻 2020 年度入学

川 平 英 里

KABIRA Eri

## 【論文要旨】

今日の学校教育において「共生」は重要な課題の一つである。「共生」には様々な側面があるが、本研究では共生を「多様な他者と関わること」として位置づけた上で、児童の協働的な学びを共生という観点から捉えるための理論的枠組みを提示することを目的とする。小学校授業における他者との関わり合いに関する先行研究では、児童の学びを一人ひとりの意識や態度、技能、知識から捉える傾向がある。一方で、児童が他者と関わることによる創造的な過程が十分に捉えられていないために、授業での協働的な学びが必ずしも多様な他者との共生につながっていかない可能性がある。そこで本稿では、児童が共生に向かうための「関わり合うことによる学び」を捉えるアプローチとして、「場」を考察する視点を提案する。その上で、児童の関わり合いによって生まれる学びとは何かについて、パフォーマンス心理学に立脚して考察する。児童は関わりの中で他者と関係を築きながら、これまでの経験や背景などを活用して自分なりの視点や考え方を表現し合うことによって、他者と共に場の創り手になっていく。このように「個」と「場」を同時に生成する経験によって児童は共生に向かっていく。

【キーワード】 共生、関わり、場、パフォーマンス心理学、初等教育

## 1. はじめに

人々の多様さを前提とする共生社会を生きる我々は、自身の中に確立された想定や思い込みに囚われずに他者との関係構築に踏み出し、相互理解を深めることが求められる。このことは教育が取

り組むべき課題の一つでもある。このような背景を踏まえて、筆者は博士論文のテーマを「児童が多様な他者との共生に向かうための小学校における教育実践のあり方に関する研究」とし、文献研究及びフィールドワーク等の調査を通じて児童の関わり合いの具体的様相とそれに関連する諸要因について明らかにすることを目指している。本稿の目的は、同研究において児童の関わり合いによる学びを捉えるための理論的視座を示すことである。

河森他（2016）は「共生」を、「民族、言語、宗教、国籍、地域、ジェンダー、セクシャリティ、世代、病気・障害等を含む、様々な違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認め合い、対等な関係を築きながら、ともに生きること（河森他 2016, p.4）」と定義している。この定義を踏まえた上で、志水他（2020）が共生社会のモデルを「 $A+B \rightarrow A'+B'+\alpha$ 」という図式で示している。共生社会では、マジョリティ（A）とマイノリティ（B）が出会うことによって、AもBも変化し、そのプロセスにおいて $\alpha$ という新たな価値や制度が生まれる。また、共生について異文化間教育の視点から考察した佐藤（2001）は、「共生とは、単に民族や国籍の違いだけでなく、さまざまな文化的背景や生活背景を異にする多様な人々と交流し、違いを認め合い、相互に理解を深めていくことであり、その結果として新しい生活環境をつくりあげていくこと（佐藤 2001, p.34）」であると定義した。

さらに佐藤（2001）は、民族的マイノリティの子どもの教育を例に挙げ、当初は「A（マジョリティの文化）+B（マイノリティの文化） $\rightarrow$ A」という「同化教育」が中心であったが、その後、マイノリティの文化を尊重するもののマジョリティの文化は固定したままの状態である「 $A+B \rightarrow A+B$ 」という「統合教育」に向かってきたこと、そして共生という理念のもとでマジョリティとマイノリティとの相互作用を通じた新しい価値創造が可能になる「 $A+B \rightarrow C$ 」という「共生教育」の必要性が提起されるようになったことを指摘した。

これらの共生の定義に共通しているのは、人々が相互理解を深めながら関係を構築することで新たに何かを生み出す、創り出すという点である。先の図式では、人々が関わり合って相互理解を深めながら関係を構築すること（+）で、その結果（ $\rightarrow$ ）として新たな価値や制度、生活環境（ $\alpha$ やC）が生み出される。人々が相互理解を深めながら関係を構築することについて、上記の図式内では「+」という記号で端的に示されている。しかし、その内実は数字やアルファベットで示すように単純ではなく、「価値対立」というテーマを包摂している（金 2005）。井上・名和田他（1992）は、共生を異質なものに開かれた社会的結合様式であるとし、「内輪で仲良く共存共榮することではなく、生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築き上げてゆけるような社会的結合である（井上・名和田他 1992, pp.24-25）」と説明している。つまり共生とは、人が人と関わる際に生じる対立や緊張、困難を排除せず、それらを前提としながらも関わりに踏み出し、相互関係の構築に向かうことを意味している。

これらの先行研究を整理すると、共生とは、①他者と関わって関係を構築しながら協働的に創造すること、②その創造の過程には対立や緊張、困難が付随するが、それらを排除したり回避したり

するのではなく、価値観や考えのぶつかり合いを前提としながらも関わりに参加すること、その関わりを創り上げるように働きかけることを指していると解釈することができる。

本稿では、これらの先行研究をもとに筆者の問題意識に即して、「共生」を人が他者との関わりに参加して、その相手と関係を築きながら新しい理解やアイデアを協働して創造すること、その絶え間ない営みそのものと定義する。

他者との関わりを前提とする「共生」という営みの中で、一人ひとりの特徴づけるカテゴリーや性質には変化や更新が生じる。先の河森他（2016）の「共生」の図式では、AがA'に、BがB'に表記が変わっていることがそれを示している。佐伯（1996）は、「互いの個別性を尊重しつつ、固定化したラベルづけと序列化をたえず排除し、さまざまな違いが多様な場面で、多様な意味で、『生かされる』可能性を広げていこうという社会的実践をおし進める（佐伯 1996, p.150）」ことで、共生する社会の構築に結びついていくと述べている。共生という営みでは一人ひとりの持つ背景、個々の特徴、その多様さが尊重されると同時に、他者との関わりや身を置く状況によってそれらの捉え方や見え方が変化したり更新されたりするのである。

児童が多様な他者との共生に向かうためには、教育においても他者と関わり合っただけで共に創り上げる経験が欠かせない。ここで重要となるのは、一人ひとりの能力を他者の存在と切り離し、個人がそれぞれに学習して知識や能力を高めることによって共生は実現するかという問いである。有元（2019）は共生について、「個人が垂直的に学習しさえすれば、その総和として『うまくいく』のではない（有元 2019, p.146）」と指摘している。共生を実現するためには、他者の存在と切り離して個人にどのような資質・能力が必要か、それを個々にいかに伸ばすかを検討するだけでは十分とは言えない。例えば、出身地や母語などの文化的背景の異なる他者と関わって関係構築を試みる際、その相手の出身地についての知識を身につけたり、相手の母語を習得したりすることのみによっては、必ずしも共生は実現しない。それどころか皮肉にも、相手に関連すると想定される「枠組み」や「カテゴリー」について相手と実際に関わることなしに理解を深めることによって、その相手に対するステレオタイプを強化する可能性もある。これにより、目の前の他者の多様な側面を捉えられなくなり、その結果、他者理解が妨げられてしまうリスクもある。

共生を実現するための教育の具現化には、児童が他者と関わることで創出される対話や状況、人間関係、物事の捉え方の変容や個人や集団を規定するカテゴリーの更新などを含む、関わり合いの動的な全体像を捉える視座が欠かせない。しかしながら、次章で述べるようにこれまでの学校教育、とりわけ教科学習における他者と関わり合う活動や学習は、個としての資質・能力の育成という観点から捉えられる傾向があった。このことは、授業における他者との関わり合いが、他者との関係構築や新たな意味・価値の創造を伴う「共生に向かう教育」という観点からは十分に考察されてこなかったことを示唆している。他者と関わり合う経験の中で、児童は何をどのように学ぶのか。そしてそのことが共生とどのように繋がっているのか。

このような背景と問いを踏まえて、本稿では児童が関わり合うことで生まれる学びに焦点を当て

て、児童が共生に向かう学びとは何かについての検討を行い、今後の研究・調査の理論的視座を示すことを目指す。具体的にはまず、小学校授業に関する先行研究から、他者との関わり合いによって学び合う場がどのように生まれているのかについて検討する。そして、その学びを児童が共生に向かうという切り口から捉え直して考察する。その上で、共生に向かう学びを捉える際、個人を他者や環境と切り離すのではなく、個を含む「場」を捉える視点を提示する。これらを踏まえて、児童が共生に向かう他者との関わり合いの具体的様相を明らかにする研究・調査の実現に向けて、多種多様な児童の関わり合いを捉える視点を設定する。最後に、関わり合いから生まれる共生に繋がる学びとは何かという問いについてパフォーマンス心理学に立脚して考察し、その学びの捉え方を今後の調査にどのように落とし込む予定かについても説明する。

## 2. 小学校教育における他者との関わり合いによって生まれる学びの現状と課題

本稿では、児童が他者とやりとりする過程で関係を築き、共に新たな意味や状況を創り出していくことによる学びに着目する。このような学びは、教師が児童に知識を伝達する講義型の学習形態によってではなく、児童が他者との関わりに参加し、児童間で相互に働きかける過程で経験される。

これまでに小学校教育では、児童が他者と関わり合うことを重視する教育活動が数多く実施されてきた。それらは、「対話的授業」、「小集団活動」、「協働的学習」、「グループワーク」、「参加型授業」、「交流活動」、「ピア・ラーニング」など、その活動の焦点や実施者の意図などによって様々な名称で呼ばれて導入されている。次の節ではまず、教科学習において他者と関わって共に創り上げることで児童が経験する学びがどのように論じられてきたかについて、その現状の一端を明らかにすべく、小学校における国語、算数、理科、社会の4教科の事例の中でとりわけ児童間の関わり合いの具体的様相が描き出されている先行研究に焦点を当てて概観する。

### 2-1. 共生に向けた関わり合いが生まれるための児童の多様な視点が活かされる場

算数授業における小集団の話し合い活動について論じた木曾（2015）では、小集団における話し合い活動を取り入れることによって、児童の主体性が培われること、算数特有の表現を用いて説明し合うことで互いの理解や考えが深まること、それぞれの考えを確かめ合うことで自分の解法、考えに自信を持てることなどを明らかにした。また、話し合い活動を通じて児童は数学的な思考力や表現力を高めると共に、社会性を培っていることも指摘した。国語科における言葉で関わり合う活動を分析した伊津（2007）では、批判的思考を取り入れた話し合い活動を経験することで、児童らが他者の話題に興味を持ち、最後まで話を聞くことができるようになったこと、相手の意見に耳を傾けて話を素直に受け入れられるようになったこと、考えを自分の言葉で発することが習慣づけられたこと、仲間の意見に安心して反論できるようになったこと、相手に分かるように具体的に説明できるようになったことを明らかにした。さらに、理科の学習における対話的な学びについて

検討した貴志・前田（2018）は、授業の中で、児童同士が互いの考えや思いを出し合い、つなげる学習活動を行うことによって、子どもたちの個々の学びも深くなることを指摘している。具体的には、児童たちが主体的・協働的に対話のある活動に取り組むことで、クラスメイトの発言と自らの考えを比較し、一つの考えを広げたり深めたりすることができるようになったこと、「発言はつなぐもの」という意識が児童の中に芽生えることで、児童自らが学びを作ることが可能になったと述べている。加えて、社会科における対話で学び合う授業の考察を行った嘉納（2006）は、掲げられたテーマに対して児童らがそれぞれの考えや意見を述べたり、互いの考えを聴き合ったりしながら議論を展開していく様子を記述している。そして、このような仲間と関わり合う授業によって「仲間の考えとの共通点やズレを意識しながら聴き合ったり、受け入れたりするなかで子どもの思考は深まった（嘉納 2006, p.123）」と考察した。

これらの先行研究によると、小学校における教科学習の中で児童は他者と関わり合う活動を経験することで、思考力や表現力、相手の意見を聴く力などのスキルや教科学習内容に関する知識を習得している。また、話し合い活動を通じて得られる自分なりの解法や考えに対する自信、他者との率直な意見交換に対する安心感、他者と関わる際の主体性や協働性など、他者との関わり合いに参加することで児童の情動にも変容が見られることも明らかになっている。

一方で、これらの先行研究における他者と関わり合う活動の報告は、児童の学びを主に個人の資質や能力から捉えている。その背景には、教師が日々一人ひとりの児童の成長や発達を丁寧に見取り、個々に適した学習指導や生活支援を行なっていること、小学校における学習評価の方法が個人評価中心であることなどがある。他方、関わり合いによる学びを個人の資質や能力に焦点化して捉えることの課題として、児童のアイデアや考え方、ものの見方の多様さを捉える観点、つまり、児童が関わる「場」を捉える観点が弱まることが挙げられる。共生に向けた関わりが生まれるためには、児童それぞれのアイデアや考え方、表現等の多様性が生かされる必要がある。

例えば、定められた知識の習得を主たる学習目標とはせず、児童の多様な視点や表現を歓迎する科目の一つに図画工作科がある。図画工作科を対象として、児童が他者と関わり合うことによる学びについて考察した青木（2010）によれば、児童は他者・もの・ことと関わる過程において、発想の豊かさや柔軟さ、お互いの関係をも作り上げていると指摘する。一人ひとりの多様なアイデアが生かされる場に参画し、その場自体を他者と創造していく中で、児童らに「思わず他者に関わりたい」気持ちが生まれ、友達と一緒に作る事が「嬉しい」「楽しい」と思えたりするなど、「ものや出来事を作り合いながら、お互いの関係を作り続け、新しい私を他者との関係の中で培っていくことの大切さを確認することができる（青木 2010, p.10)」。また近年では、総合的な学習の時間に代表されるように、唯一の正解がないテーマに向かって児童が探究を進める学習活動が重視され、その実践や研究が蓄積されてきた。このような活動では、児童それぞれが自らの視点から問いを設定し、その問いに対して自分なりの答えを見つけ出すと同時に、その過程で異なる考えや視点を持つ他者と関わり、協働することで共に新たな解を創り上げている。このように、児童それ

それが相互の視点や考えの違いに触れ、その多様性に関わることで学びを深め、気づきを得るような経験が、様々な授業実践において推進されてきた。

児童は授業において児童が他者と関わる過程で、それぞれの視点やアイデアをどのように表出させているのだろうか、その多様性が学びの過程にどのように作用しているのだろうか、他者と関わる場をどのように創り上げているのだろうか。これらの問いに向き合い、その特徴や様相を具体的に描き出すことによって、小学校の教科学習において重要視されてきた「関わることによる学び」を「共生につながる学び」へと発展させる方法を検討することができると考える。

## 2-2. 「他者との関わり合いによって生まれる学び」を捉える切り口としての「場」

他者との関わり合いに現れる個々の視点や考えの多様さ、その関わり合いの動的で創造的な過程を捉える上で、児童たちが関わり合う「場」を捉える視点が重要である。嶋津・大平他（2014）は、日本語教育における「場」の考察を行なった。同研究は、日本語教育がこれまで何をどう教えるかといった学習項目や教授法に目を向けてきた傾向を指摘した上で、「実際に学びが生じる『場』の考察なくして、私たちが提供すべき教育を包括的に論じることは難しい（嶋津・大平他 2014, p.162）」と指摘し、教育に関する研究において学びが生まれる「場」を切り口として考察することの必要性を提案している。

嶋津（2014）によれば、「場」は多様に存在しているが、それらの「場」に共通しているのは、そこで行われる活動、参加者、利用可能なリソース、これらの相互作用と関係性によって「場」が成り立っている点である。また、「場」の概念を採用した語用論の研究者である井出（2016）は、「場の考えとは、個と全体とを同時に捉える考えである（井出 2016, p.7）」と論じている。つまり、「場」を考察する上では、「場」を構成している要素を個別に捉えるのでは十分でなく、その要素間の相互作用とそれにより生まれる全体としての方向性を合わせて捉えることを指している。さらに、異なる研究分野における「場」の捉え方を整理検討した河野（2010）は、場の成立要件の一つとして、「関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら＜場＞の意味を再考してしていく、この循環的プロセスが存在すること（河野 2010, p.56）」を挙げている。「場」という言葉は、静的な物理的空間としての「場所」（例えば、人が生活している国、移動した地域、所属する学校や組織など）がその概念の根本に関係している（河野 2010）。一方で、「場」とはそこに関与する人々が相互に影響を与え合うこと/受け合うことで創り出したり、更新したり、変容させたり、維持したりしながら成り立つ動的なプロセスであると捉えることができる。本稿においては、「場」を人々の関わり合いによって創り出される動的なプロセスとして捉えていく。

これらの先行研究を踏まえると、「場」の考察とは、①関わる参加者（人）、参加者が取り組んでいる活動、そこで利用可能となっているリソースに着目すること、②それらの相互作用や関係性がどのような全体としての方向性を生んでいるかを捉えること、③その全体としての方向性が個々人

の振る舞いに与える影響を捉えること、④それらによって創り出される動的なプロセスを検討することを指している。

小学校での学習を「場」を切り口として捉え直すと、児童が人やもの、学習環境との作用を通していかなる全体としての方向性を創り出しているか、その方向性によって個人がどのように振る舞うか、その全体像を捉える視点が生まれる。例えば、児童は学習テーマや使用している教材とどのように関わっているか、学習者同士がどのようにやりとりして、どのような関係性を築いているか、児童が関わり合うことによって生まれたアイデアや状況が次に取り組む活動にどのように繋がっているかなどに着眼することができるようになる。

宇土（2016）は、日本とオーストラリアを行き来した児童が国境を越えた学びの場としての「地球子ども博物館」を小学校内に創り出した事例を紹介している。オーストラリアの学校が休暇に入るたびに来日し、毎年日本の学級に通級した児童の働きかけから生まれた「地球子ども博物館」は、他児童との関わりとその関わりから生み出された作品や活動の集積の場である。この博物館に集まる児童たちは、作品を通じて他者と共に遊び、そこで新たな関係性を構築している。宇土はこの事例について、「2つの文化が加算的に習得され、自らを新たな次元へと成長させ、生成的な対人関係、生成的な空間と文化を生み出していく生成的な移動観をもとにした教育実践の可能性を示している（宇土 2016, p.47）」と述べている。児童は他者と関わり合って新たな活動を展開し、その過程で対人関係や空間、文化を生成しているとする宇土の指摘は、学級において児童が他者と関わり合う営みを「場」の視点から論じたものであると捉えることができる。宇土の事例では、国境を越えて行き来する児童に関する事例が取り上げられているが、国境を越えるか否かにかかわらず、児童は自らの経験や前提を日々学級空間に持ち込み、それを基盤にして他者と関わり合い、学びを創り出している。そうして創り出される「場」の作用によって、児童は新たな学びを得ている。

しかしながら、小学校教育において児童が関わり合う経験を「場」という観点から捉える研究は十分なされてきたとは言えず、検討の余地がある。これまでの研究では、児童がどのように他者との関わり合いに踏み出すか、どのようなリソースを活用しながら関わっているか、関わり合いの過程で経験される人やものとの相互作用や人間関係が全体の方向性の創出とどのように関連しているか、生み出された全体の方向性の中で児童は何をどのように経験しているかを体系的に捉える試みはなされてこなかった。その要因の一つには「場」、すなわち人々の関わり合いによって創り出される動的なプロセスを捉えるための方法論が確立されていないことが挙げられる。児童の関わり合いの動態の様相を関連する諸要因との相互作用と共に示すための研究方法については今後更なる検討が必要となる。

### 3. 児童が多様な他者との共生に向かう関わり合いを捉える視点

先述の通り、小学校教育に関連する先行研究では、児童が他者と関わり合うことによる学びにつ

いて多角的に検討されてきたが、関わりを通して生まれる学びを個の資質や能力に焦点化して捉える傾向があった。他者との関係性や状況との相互作用を含む「場」という観点からは捉えられてこなかった。筆者は、小学校での調査を通して児童が共生に向かう教育のあり方を「場」に着目して検討していく。調査によって児童の関わり合いを「場」から捉えていくにあたり、多種多様で無数の要素を含む児童の関わり合いの中で、特に共生をテーマとする本研究では何を重点的に捉えていくかを明確にする必要がある。

本研究では、広い意味を持つ「共生」の中でも、特に人が多様な他者と関わる側面に着目している。児童が他者と関わって共に生きていくためには、教育においても児童が他者に働きかける経験、他者と関わり合う経験が不可欠であり、その関わり合いの過程を丁寧に見ていく視点が重要となる。さらに、児童が多様な他者と関わる「場」に着目して共生を検討する際に、児童の技能や知識など、個人を他者と切り離してそれ単体として捉えるのではなく、児童が関わる過程で表出する視点やアイデアの多様さ、その全体像をいかに描き出していくのかという視点が必要となる。加えて、そのような児童の多様な視点やアイデアは、他者との相互作用によって生成されたり、表出が促されたりする可能性があることから、児童の関わり合いに見られる即興性や偶発性に目を向けることも欠かせない。そこで、本章では児童の関わり合いを捉える際の着眼点として、①他者との相互作用による新たな展開の創出過程を捉える視点、②児童の視点や考えの多様さを捉える視点、③偶発性、予測不可能性、即興性を捉える視点の3点を挙げて、順に論じていく。

### 3-1. 他者との相互作用による新たな展開の創出過程を捉える視点

小学校生活の中で、児童は授業内外を問わず日常的に他者と関わっている。彼らは他者と様々な方法でやりとりしながら、その過程で他者と共に物事に対する理解や次なる展開を創り上げている。児童が共生に向かう教育について検討するためには、児童の関わり合いによる新たな展開の創出過程に着目し、その具体的様相を描き出す必要がある。

ことばの学習における「学びあうかわり」について自らの実践を分析した浅川（2004）は、児童が他者と関わることで生まれた発案や発話、行動によって活動を展開させている様子を描写している。浅川は、児童の声や行動を丁寧に捉えて、それを学習の次なる展開に生かしている。普段は口数の多くない児童（R男）が自分で選んだ詩をクラスメイトの前で朗読した際、それを聞いた他の児童が興味を持ってR男に質問を投げかけた。その質問によって、普段は語られないR男の考えや視点が現れた。浅川はこの場面について、「初めて、自分を語ることばを、相手に触発されて、つむぎ始めたのだ。心がふと留まることばをきっかけにして、学びあう関わりがさまざまに編み直されていく。（浅川 2004, p.10）」と記している。児童は教室で他者と関わることで、誰かに指定された道筋を辿って学習活動に参加しているのではなく、自分たちの手で次なる展開を創り出しながらその場に参画しているのである。さらに、教室での発話分析研究を行った山本・若松他（2020）は、児童たちのどのような発話によって学級活動での話し合いが創り上げられていくかに

着目し、その過程を分析した。その結果、児童は利他的発話（話し合い活動において友達や教師のためを志向する発話）や集団的発話（話し合い活動において学級集団のためを志向する発話）を生起させることで、学級の課題を解決する手立てや工夫を考えていることを明らかにした。また、反証型発話（自分の意見と他者の意見が異なる理由を述べる）、関連型発話（自分の意見と他者の意見を関連づけて理由を述べる）、共有型発話（自分の意見と他者の意見の両方を理解して意見を述べる）を生起させながら、多様な他者と相互に繋がっていることを見出した。しかし、これらの研究では児童の発話の出現に影響を与えた要因を含めた分析は十分になされていない。児童が共生に向かう教育について検討するためには、関わりによって生まれる新たな展開の創出過程に着目した上で、それに影響を与える要因との関連を含めて分析することが求められる。

そもそも関わりとは、人がそれぞれに自分を表現し、かつ互いに聴き合うことで創り上げられる。誰かが声を挙げたとしても受け手となる人に届いていない場合には、関わり合っているということにはならない。他方、たとえ物理的に声を挙げていなくても、発信者が表現・表出したものを受け手が感知し、それに対してなんらかの反応をする場合には、関わり合っているということになる。そこで、児童が他者との関わりにどのように参画していくか、その「入口」を捉える視点についてより明確にしたい。日本の学校教育における児童間の「対話」の生成に着目して事例分析を行った秋田（2014）は、対話が生まれる教室、対話が生まれる児童のやりとりの特徴として、「聴く」と「待つ」ことにより安心感や居場所感が醸成されること、それによって「次にも話したいという思い（秋田 2014, p.10）」が生み出されること、子ども同士の表情がよく見える身体位置の空間であること、応答の連鎖によって「多様な層の言葉が交わされる対話が生み出される（秋田 2014, p.13）」ことを指摘した。このことをさらに発展させて検討するために、「オープンダイアログ<sup>1</sup>」と呼ばれる対話的アプローチを参考にして、児童が他者と関わり合うことを誘発する要因を整理すると、①共にその場に居合わせること、②関わり合いの起点となる働きかけがあること、③聴く/聴かれる関係が成立すること、④応答があることがその要因として挙げられる。加えて、その場の雰囲気も関わり合いの「入口」に関連している。発話・関与しやすい雰囲気があるか、場が参加者に対して開かれているか、多様な表現、価値観、経験、考えなどの表出が歓迎されるかなど、その空間の質も児童が他者との関わり合いに踏み出すことに影響を与えている。換言するならば、上記の項目が不在である場合には、児童の他者との関わり合いは阻害される可能性がある。児童らがその場に居合わせていない、関わり合いの起点となる働きかけがない、聴く/聴かれる関係が構築されない、発話や行動に対する応答がない、多様性が歓迎されず、発話・関与しにくい雰囲気である場合には他者との関わり合いが生まれにくく、その継続的な発展も妨げられる。

さらに、他者と関わり合う営みにおいては、やりとりが積み重なる過程でその場に表出するものが自分から生まれたのか、他者から生まれたのかの境界は曖昧になっていく可能性がある。例えば、一つのテーマについて児童が話し合う場面に着目すると、その話し合いが始まる起点は特定の児童の一言であったとしても、その考えや意見が他者に届いたことによって、それに繋がる新たな

アイデアが積み重ねられたり、生まれたアイデアに対して別の視点から考えや行動が生まれてきたり、疑問や問いが投げかけられたりするなどの行為の連続性の中で、もはやどこからが自分が生み出した考えで、どこからが他者が生み出した考えであるかという明確な「境界」や「区別」は次第に希薄になっていく。ストーリーの共創についての談話研究を行った井出（2016）は、複数の話し手が共にストーリーを作り出す時には、話し手と聞き手の距離が縮まり、互いの地位に対する意識よりも、話の共創という共通の目的意識が強くなることで、「です・ます」体を使わなくなる、相手の発話を繰り返す発話や相手と同時に同じことを言う発話現象が見られるなど、「自他非分離状態」になることを明らかにした。「関わり合うこと」によって、児童たちは自・他の境界を超越しながら、会話や行動、状況を共に創り上げる過程を経験する。

「共生」、つまり関わって新たな意味や状況を創り出していく営みでは、他者の視点や考えを無条件に受け入れるのではなく、他者の存在を無視して自分の視点や考えを押し通すのでもなく、自分と他者の視点や考えが示された上で、それらを融合したり折り合いをつけたりする必要が生じる。加えて、共生とは先に述べたように、関わり合いに参加する者同士が相互に作用しながら共に変容していく過程であり、互いに影響を受け合いながら個々の視点やアイデア、新たな展開が都度生み出されていくことを前提としている。

### 3-2. 児童の視点や考えの多様さを捉える視点

関わり合いを共生とのつながりから捉える際には、児童それぞれの視点や考えがどのように、どの程度表れているかに着眼する必要がある。先に述べた通り本稿において「共生」とは、身近な他者との関わり合いに参加して、その相手と協働して新しい理解やアイデアを創造していくこと、その絶え間ない営みそのものを指している。この考え方においては、個々の視点や表現の多様さがその過程を創出する際の資源となる。関わり合いの過程において、児童は他者の持つ異なる経験や考えを知ることができ、これまでの自身の理解や考え方を更新することができる。また、その違いや多様さが生かされることによって、これまで思いつかなかったような新しいものの見方やアイデア、発想を構築することができるのである。

幼児の描画活動における即興的創発過程を分析した堀田（2019）は、幼児が描画活動において他児と関わる中で着想を得て、自分の描画に意味を付加したり、テーマを変容させたりする創造的なプロセスに着目し、特に幼児らが交わすどのようなやりとりが描画活動を変容・持続させているかについて検討した。同研究では、幼児のやりとりと協働的な描画活動の展開を照らし合わせて検討した結果、その過程で幼児それぞれのアイデアや疑問、捉え方が応答行為として表出していること、幼児のやりとりが相互に作用し合っていること、その積み重ねの中で描画のテーマや表現に展開が見られることが明らかになった。各事例における幼児らのやりとりは図表を用いて示されており、①発話や描画行為の内容、②それらの意味の分類、③応答行為のカテゴリー、④応答の連鎖の様子から、幼児の発話や行為の多様さ、意味のばらつきや共通性、応答のつながり方などが確認

できる。堀田（2019）の他にも、幼児を対象として相互行為の過程における個々の視点やアイデアの多様さを活用した創発に着目した研究が蓄積されている（Sawyer 1997, Coates & Coates 2006, 鹿嶋 2004, 若山・岡花他 2009 等）。幼児を対象とするこれらの先行研究は、本研究が対象とする小学校教育における児童の関わり合いの過程を描き出すための方法論を検討する際にも参考になると考える。

各自が保持している認識の枠組みやものの見方が他者との関わりの中で確認されたり、場合によっては変容したり更新されたりしながらやりとりが成立・展開していく様相を捉えることは、児童が共生に向かう教育を検討する際に重要な意味を持つ。なぜなら、一人ひとりが自分自身の考えやものの見方を大切にしながらも、自身にとって馴染みのないアイデアや視点に対してオープンでいられることが、多様な他者と共に新たな意味や状況を創り上げる過程で欠かせないからである。自分のスタンスを貫くのみで、違いや多様さを端から排除する姿勢では、異なる背景を持つ他者との共生を実現することは難しい。これらのことから、児童の他者との関わりを構成し、展開する動力ともなる児童の視点や考えの多様さとその変容について詳しく検討していくことが求められる。その際、個々の特性は他者との相互作用を通して生成・更新されるものという認識に立ち、関わり合いの過程のやりとりや他者との関係性と共に捉える必要がある。

### 3-3. 偶発性、予測不可能性、即興性を捉える視点

他者との関わり合いを共生とのつながりで捉えるためには、他者と関わるからこそ生まれる偶発性、即興性、予測不可能性を捉える視点を持つことが重要である。集団で学習を進める学校には各授業の学習到達目標が存在し、あらかじめ割り当てられた授業時間数もある。そのため、児童の関わり合いから生まれる偶発的な状況や、即興的なアイデアを歓迎し、それらの全てを学習活動に取り入れていくことは容易ではない。児童が経験する学びについて教師が予め見通しを立てた上で学習内容や学習方法を設計し、それに基づいて授業を進めていくということは、学校教育というシステムの中で授業を行う際に必要なテクニックである。一方で、「共生に向かう」ということをテーマとする場合には、個々の文化的・生活的背景、これまでの経験や考え方の多様さを尊重するからこそ、互いの想定を越えることが起こり、それに対してその場で即興的に対応するということがごく自然に起こる。誰もが想定していなかった状況や展開の発生こそ、関わることによって生まれる新たな協働構築物であるとも言える。児童が共生社会の創り手となっていくためには、唯一の正解がない課題に向き合って他者と議論を重ね、共に答えを創り出す経験が不可欠である。そのためには、学校教育においても他者と関わるからこそ生み出される予測不可能なプロセスや生み出された結果に価値を見出し、それらを一層歓迎して取り上げる観点が必要となる。このことによって、児童は答えが見えない曖昧さの中に他者と共に留まりながら、それでも相互に働きかけ続けることを後押しされ、その経験を積み重ねることができる。

立川（2011）は、図画工作科における多声的な意味生成過程に着目し、相互行為を介してどの

ように意味や表現が生み出されていくかを明らかにした。具体的には、8人の児童が一枚の伸びる布からできることを協働して見つけていく活動場面の会話分析を行い、その過程で一枚の布を中心として様々な意味を創り出していく様子を描き出した。立川は、「(布の)中に入って適当にやっちゃって」という児童の呼びかけによって、児童らがこれまでの設定や発想の流れを覆して自由に布を遊び、そのことによって「他のものもありえる」という偶有性が明るみに出たことを指摘している。また、前出の浅川(2004)も授業実践における児童の即興性を捉えている。文字のない写真絵本に児童の想像で物語を創り出す活動を行った浅川だが、実際には児童の言葉が写真の説明になってしまい、物語が成立せず、うまくいかずに行き詰まる。この局面で一人の児童が「のはらうた(詩の名前)が似合うかもしれない」と言った。浅川はこのアイデアをクラス全員と共有し、写真絵本に合う詩をみんなで探して読む活動へと変更させた。これらの事例は、児童が学校で他者と関わる中で生まれた偶発性や即興性によって、創造的に学習を展開させた実践である。一方で、これまでの学校教育における他者との関わり合いによる学びでは、児童が関わって創り上げる過程で偶発や即興が多様に生じてはいるものの、それらについての詳細な議論はなされてこなかった。児童が共生に向かう教育をさらに発展させていくためには、授業における児童の関わりによって即興的・偶発的に生まれる表現や活動に注目して、その具体的様相を捉えることと同時に、それがなぜ起こったか、どのようにして起こったかなどの問いを持ち、授業において即興性や予測不可能性を醸成するメカニズムを紐解く観点(例えば教材や教室等の学習環境、教師のファシリテーション、児童の関係性など)を含めて検討する必要がある。

#### 4. 児童が共生に向かうために必要な学びとは何か

前章では、児童が共生に向かうことを検討する際に他者との関わり合いの何を捉えるべきかについて考察し、その要点を示した。では、児童が多様な他者と共生していくために必要な学びとは何か。その学びをどのように捉えていくと、共生に向かう教育を具現化することに繋がるのか。

本稿では、他者との関わり合いを通して生まれる学びを個に帰結させて捉える傾向を指摘し、これに対して「個」を包摂する「場」という視点から児童の学びを捉えることを目指す。学校教育の中で児童は他者と関わる経験を日々積み重ねており、その蓄積によって多様な他者と共に生きていく術や力、すなわち共生に向かうための学びを得ている。共生とは、人が他者との関わりに参加して、その相手と関係を築きながら新しい理解やアイデアを協働して創造すること、その絶え間ない営みそのものであると定義するならば、個々の児童の力の育成や知識の習得を捉える際に、その成長や学びを他者との相互作用や関係性、プロセスと切り離さずに捉えることが重要である。人が人と関わる過程で何が生まれるか、自分と他者の間にどのような相互作用が起こるか、それにより全体としてどのような方向性が現れるかを含む全体像としての動態的な「場」を捉えていくことが、児童が共生に向かう学びについての議論をさらに充実させることにつながる。

本稿では、個人の発達と場の発達が同時に生じるという見方をするニューマンとホルツマンによ

るパフォーマンス心理学の考え方に立ち、共生に向かう学びを捉えていく<sup>2</sup>。ここでは、児童が他者との関わり合いを「パフォーマンス」する主体であると捉え、そのパフォーマンスを通して児童が何をどのように学ぶか、それが共生にどのように繋がるかについて論じる。

本稿でのパフォーマンスとは、2010年代以降に新しい心理学の潮流として注目されるようになったパフォーマンス心理学 (Performative Psychology) による用語である。パフォーマンス心理学におけるパフォーマンスとは、業績や効率という意味合いでは用いられていない。それは自分とは異なる人を演じたり他の人物になってみたりすることであり、これが可能となる環境を仲間と作ることが発達をもたらすと考える (茂呂 2019)。そうすることで、人は「今の自分で在ると同時に、今の自分を越えた振る舞いになる存在 (茂呂 2019, p.5)」へと発達していくのである。

#### 4-1. 関わり合いをパフォーマンスする過程における新たな考えや視点の創造

パフォーマンス心理学による学習観では、「知っていること」が必ずしも優越性や権力性を持たず、知識によって生まれる「知っている者」と「知らない者」の二分法を批判的に捉えている (ホルツマン 2020)。むしろ、皆が知らないことであればこそ、既有知識やスキル、経験の差によらず対等な立場で協働して取り組むことができると考える。そのため個々の差異とその多様さを前提としながら他者との関わりに参加することができる。小学校における総合的学習の時間を例に挙げると、唯一の正解はなく、多くの児童が知らないテーマに向かって共に探究する中で、児童はそれぞれの視点やこれまでの経験を反映させながら、他者と協働してその学習を作り上げていく。例えば、テーマや課題に対するそれぞれの疑問点を伝えあうことで調べ学習に展開させたり、互いの考えを共有しながら対話を続けることでテーマに対する新たな考えを導き出したりしている。

この過程において、児童は他者と共に即興的に新しい状況を創造するパフォーマンスをしていると捉えることができる。児童を他者と共に探究活動を創り上げるパフォーマンスをする者として捉えることによって、外部の知識を個人の「内」に取り込んで習得する存在としての児童から、自らの視点や経験を活用しながら、その場を他者と共に作り出すように働きかける児童へと、児童の学ぶ姿を捉える視点を転換させることが可能となる。村上 (2019) が紹介した授業は、「教室という空間をパフォーマンスで脱構築して、新しい教室の可能性を創造 (茂呂 2019, p.12)」している。村上は、平仮名を使って子どもたち自身が問題を作成して出題するという授業を行った。この活動の中で児童はそれぞれの知識の量にかかわらず、自分なりの視点で問題を作成し、出題した。村上は出題する子どものクイズの内容に本人の個性が感じられること、回答者の回答にも個性が滲み出ていることによって、この活動において「個性と個性が交流しあっている (村上 2019, p.88)」ように見えると述べている。児童は関わり合いを他者と共にパフォーマンスすることによって、その過程に影響を与え/受けながら、自らの考えや視点を表現することを経験している。

パフォーマンス心理学では、パフォーマンスを共同的な即興によって事態を創造することであると捉える (有元 2019)。したがって、児童それぞれの考えや視点の表現とは、閉ざされた単独の

「個」から生まれるのではなく、他者と共にパフォーマンスの舞台に立つからこそ生まれ出るものとして捉えることになる。他者との協働的な活動によって「自分では考えつかなかったことが自分で考えられる（赤木 2019, p.174）」のである。つまり、人間の成長や学びは、個人の内側で単独で発生し達成されるのではなく、社会的営みの中にある（太田 2019）という立場に立っている。図画工作科において、児童が他者と協働して作品を創り上げる際の話し合いによって意味を生成する過程に着目して分析した立川（2011）は、児童たちがグループで一枚の布を使って「象」を表現する活動に取り組む過程で、対話を通してそれぞれの視点を表現することで、自分とは相容れない発想に直面したり、反論を受けたり、意思疎通がうまくいかずに葛藤したりする局面を経験しながらも、その困難を抱えながら最終的にはその対話の連なりによって新しい提案が生まれる様子を描き出している。児童らは当初、象を表現するという目的に向かって「誰が象らしく表現するか」を争っていた。しかしその後、象でない他のものもありえるという発想に至るような偶発的事態を経験することで、児童らは「布の魅力を味方につけ、遊ぶように試す（立川 2011, p.276）」ようになった。仲間と共に創造するというパフォーマンスをすることによって、児童は他者との考えや意見の違いに向き合い、葛藤しながらも、その境地を乗り越えて共に楽しむフェーズへと自分たちの手で移行させていくことができるのである。

児童は関わり合いを通して多様な他者との相互作用を経験し、その経験の中で自分一人では得ることができない経験をする。自分ではない誰かと関わって関係を構築すること、協働して何かを生み出していくということは容易なこととは言えない。自分の考えや視点が理解されない困難や挫折感、相手の考えを受け入れられない葛藤などの「分かり合えなさ」も含めて関わり合うプロセスを経験する可能性がある。しかしその過程を通してこそ、児童は多様な他者とのやりとりの方法、関係構築の方法、相互理解の方法について実感を伴って学ぶことが可能になる。このような経験、つまり自分とは異なる他者と関わって関係を構築しながら、他者の新たな側面を知り、他者を捉える自身の枠組みを更新していくことを通して、児童は多様な他者との共生に向かうことができる。

学校生活の中で児童が他者と関わる場面に目を向けると、児童たちは日々、他者と共にやりとりを創り出すパフォーマンスをしていると捉えることができる。例えば、ある児童が他の児童の学習上の悩み（例えば「この問題が理解できない」など）について相談に乗る場合、児童は「先生」や「上級生」などを自分なりに模倣しながら相談に乗る過程で、今の自分ではない自分になることができると同時に、その自分で他者と関係を構築している。また、相談を持ちかけた児童も相手の振る舞いやそこでの関わりを経験することによって、相手との新たな関係を構築し、この経験を別の他者との関わり合いの「パフォーマンス」に生かしていくことも可能となる。児童は、他者との一つ一つのやりとりを協働で創造することを通して、他者との多様な関わり方を経験するのである。

#### 4-2. 共生に向かう学びとしての「個」と「場」の同時生成

児童は他者との関わり合いをパフォーマンスすることで、自分一人ではできなかったことができ

る「場」を他者と共に協働的に構築している。パフォーマンス心理学の土台となる理論の一つであるヴィゴツキーの変容理論から捉えると、人間の学習と発達、個人の内面ではなく、人々が協働で創造した社会的な「場」から生まれ、その「場」にこそ存在する（ホルツマン 2020）。他者と関わり合うことを通して、他者と共に、自分たちが学び成長できる場を創り上げている。このように考えると、教室は「関わり合う他者と共同的、即興的に場面を創造していくことで皆が発達する社会的なパフォーマンスの場（有元 2019, p. 148）」であり、児童は自らの手で、他者と共に新たな場面や意味、理解を創造していく経験を通して、自分たちが置かれた状況や場自体を自分たちの手で更新し、変容させることができることを学んでいく。パフォーマンス心理学は、個の発達と場の発達は切り離すことはせず、個人とともに場も発達するという見方に立っている（ホルツマン 2014, 岸 2019, 有元 2019, 小池・篠川他 2019, フリードマン 2019）。

実社会の中で文化・言語・生活的背景や個人史、経験等の異なる他者と共に生活していくためには、自らが置かれている環境や状況をそのまま受け入れて、適応することのみを考えるのではなく、自分たちの手によって、自分たちに適した「場」へと都度作り替えていく働きかけが不可欠となる。門脇（1999）は、社会の実態は人間とかけ離れたものではなく、生きた人間が集まっている状態そのものであることを指摘した上で、社会を自らの手で作り、運営し、絶えず作り変えていくために必要な資質や能力を「社会力」と名付け、その育成の重要性を説いている。すなわち「場」とは、児童が他者と関わり合うことで生み出す共創的なものであり、そのようにして創り出された「場」は社会につながる視点を有していると言える。児童が共生社会の担い手になっていくために、彼ら自身が場の創り手になる経験を積むことの重要性は極めて高いと言える。

共生に向かう学びにおいては、他者との相互作用の中で自分の考えや視点を創り出すこと、他者とのやりとりを経験することで他者と関係を構築すること、他者との関わりによって場の生成に参加することという三つの事態が同時に起こることになる。つまり、児童は多様な他者と関わる中で今の自分とは異なる誰かになるパフォーマンスをすることによって、今の自分を更新させながら新たな考えや視点を生み出していく。同じように、他の児童もその場にいる人々と関わって、今の自分ではない誰かや何かをパフォーマンスすることで、自らを変容・成長させていく。その個が集合的に関わって生み出す「場」もまた、今ある状態ではない「場」へと創造され、更新されていく。「個」の生成と「場」の生成はどちらかがどちらかの先に立つのではなく、同時に発生している。児童たちの関わりによって創造的、即興的に生み出された「場」から児童も影響を受けて、異なる自分たちへと変容を遂げていく。その過程において、児童は場の参加者であると同時に、「場」の創造に対して働きかけ、その創造過程に影響を与える場の創り手になることを経験する。

児童は他者との関わり合いの中で、「個」と「場」の同時生成を経験し、その中で自己を表現し、他者と関係構築し、場に参加し、その場の創り手となることを学んでいくのである。

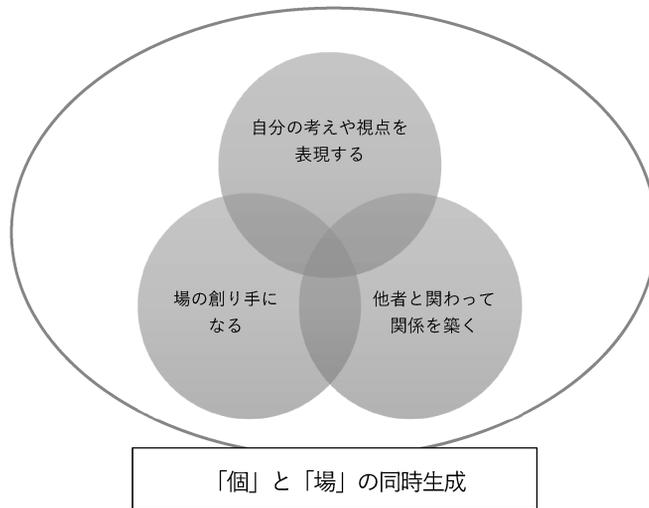


図1 共生に向かう学びとしての「個」と「場」の同時生成

## 5. まとめ

本稿では、小学校段階に焦点を当てて児童が関わり合うことによって生まれる学びについての理論的視座を示すことを試みた。児童は他者と関わり合うことで創造的に物事を創り出す経験をする。その他者との相互作用の過程において、自身の視点や考えを表現すること、他者と関係を構築すること、場の創り手となることを経験しながら「個」と「場」を同時に生成している。

また本稿では、「共生」を志向する視点に立って児童の関わり合いによる学びについての理論的検討を行った。これは、共生に向かう教育の要点を明らかにすることを目指す本研究の理論的基盤として位置付けられる。今後、児童の関わり合いに焦点を当てた調査を実施してその実態を分析していく際に、本稿で取り組んだ児童が共生に向かうための関わり合いによる学びに関する検討は、児童の多種多様な関わり合いを捉える際の着眼点及び観察の対象となる。

筆者の研究では、児童が他者と関わり合うことで生み出される即興的で予測し得なかった展開や表現の創造過程に着目し、そのことに影響を与えた背景や要因、環境等と共に分析することを試みる。その際、冒頭で記した「場」を考察する視点、すなわち、①関わる参加者（人）、参加者が取り組んでいる活動、そこで利用可能となっているリソースに着目すること、②それらの相互作用や関係性がどのような全体としての方向性を生んでいるかを捉えること、③その全体としての方向性が個々人の振る舞いに与える影響を捉えること、④それらによって創り出される動的なプロセスを検討する視点を用いることで、児童が他者とともに創り上げる状況や理解、表現について、児童同士、児童と教師、学習環境や教材との関わり等から多角的に分析し、その全体像を捉えていく。同時に、児童それぞれの視点や考えの多様さがどのようにして場に現れたのか、関わることで生まれた新たな状況や発想が、その後の個々の発言や行動、児童同士の関係性にどのような影響を与え

たのかという関わりの連続性を捉える分析を行う。

これから実施する調査においては、児童の授業時間における他者との関わり合い（会話をはじめとするやりとり）を他者から分断された個に焦点を当てるのではなく、関係性や相互作用と共に捉える視点を重視していく。例えば、他者のどのような声かけや態度によって、どのような会話が創られていくのか、その会話が創られていく過程で他者との関係、新しいアイデアや展開がどのように築かれていくかなどが、調査における問いとして挙げられる。調査では、「個」と「場」の同時生成の全体像を捉えることを試みる。つまり、児童の関わり合いの様相を児童や教師、活動のテーマ、活用するリソース、それらの相互作用との関連を踏まえ、児童の関わり合いの動的な様相を多角的に記述していく。このことによって、児童が他者と関わることがいかに共生への学びにつながっていくか、そのような学びを促す教育の要点とは何かについて明確化できると考えている。

「個」と「場」の生成を同時に捉えるための方法論の一つとして、人と人との相互作用によって生じる関係的な場を捉える方法論である「エピソード記述（鯨岡 2005）」を用いることも検討している。継続的な参与観察において収集する「個」と「場」の同時生成に関連するエピソードの分析を通じて、事例間の共通点や全体としての特徴を明らかにすることができると考える。また、いくつかのエピソードに焦点を当ててそれらを詳細に分析する。関わり合いの場面を児童の会話、他児童や教師の関わり、教材や活動テーマ、教室空間などとの相互作用を含む「場」の視点から多角的に検討することで、他者との関わり合いにおける学びの生成過程の具体的様相を描き出すことを試みる。ただし、関連しうる多様な要素を踏まえて児童の関わり合いの全体像を分析する方法については更に検討する必要がある。先述の幼児教育における描画の共創過程に関する先行研究や、発話事象を構成要素と共に分析する「話し言葉のエスノグラフィー（カメロン 2012）」に関する先行研究等を参考にしながら、実現可能性を考慮した調査計画に落とし込んでいく。

#### <注>

<sup>1</sup> オープンダイアログとは、精神医学における治療法の一つである。オープンダイアログは、全ての参加者がそれぞれの仕方に対話に参加できることを目指すアプローチであり、あらゆる意見が許容され、メンバーの多様な観点が共存し、それらが共有されることで対話が織り成されていくことを重要視している（Seikkula & Olson 2003, 斎藤 2015）。

<sup>2</sup> 本稿は、岸磨貴子（2019）「学習環境としての分身型ロボットの活用：一特別支援学校の生徒のパフォーマンスに着目して一」を始めとする同氏による論文、及び同氏へのインタビューから着想したことをここに明示する。

#### <引用・参考文献>

赤木和重編著、砂川一茂・岡崎香奈・村上公也・麻生武・茂呂雄二著（2019）『ユーモアの即興から生まれる表現の創造 発達障害・新喜劇・ノリツッコミ』クリエイツかもがわ。

秋田喜代美編集（2014）「教育の質と授業過程—居場所感と没頭という視点」秋田喜代美編集（2014）『対話が生まれる教室 居場所感と夢中を保障する授業』教育開発研究所。

- 青木善治 (2010) 「考える力, 表現する力, かかわり合う力を育て, 自己肯定感を育む図画工作: 低学年の子どもの造形活動における相互行為の論理に基づく臨床的教育実践研究」美術科教育学会誌 31 巻 pp.1-12.
- 浅川陽子 (2004) 「学びあう関わりを育む教室—シティズンシップの教育という視点から」お茶の水女子大学附属小学校研究紀要 12 号 pp.1-32.
- 有元典文 (2019) 「教育におけるパフォーマンスの意味」香川秀太・有元典文・茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』親曜社.
- Coates, E. & Coates, A. (2006) Young children talking and drawing, *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), pp. 221-241.
- デボラ・カメロン著・林宅男監訳 (2012) 『話し言葉の談話分析』ひつじ書房.
- ダン・フリードマン著・石田喜美・大塚翔訳 (2019) 「パフォーマンスアクティヴィズム—人間の発達を再開し, コミュニティを創造するために出現しつつあるグローバル戦略」香川秀太・有元典文・茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』親曜社.
- 堀田由加里 (2019) 「幼児の描画活動における即興的創発過程—5 歳児クラスの描画場面における描画フレームに関するやり取りと描画表現の展開過程に着目して—」保育学研究第 57 巻第 1 号 pp.17-28.
- 井出祥子 (2016) 「グローバル社会へのウェルフェア・リングイスティックスとしての場の語用論—解放的語用論への挑戦—」社会言語科学 第 18 巻第 2 号 pp.3-18.
- 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫 (1992) 『共生への冒険』毎日新聞社.
- 伊津章子 (2007) 「言葉で豊かに関わり合う児童の育成を目指して—批判的思考を取り入れた音声言語活動の実践から—」教育実践研究 第 17 集 pp.7-12.
- 門脇厚司 (1999) 『子どもの社会力』岩波新書.
- 香川秀太・有元典文・茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』親曜社.
- 鹿嶋桃子 (2004) 「遊びにおける即興的な相互行為とその分析視座」北海道大学大学院教育学研究科紀要 第 93 号 pp.159-196.
- 嘉納英明 (2006) 「対話で学び合う授業とは何か—小六・社会科の授業実践を通して考える—」琉球大学教育学部実践総合センター紀要 第 13 号 pp.115-123.
- 河野秀樹 (2010) 「<場>とはなにか—主要な理論と関連する概念についての学際的考察—」目白大学人文学研究 第 6 号 pp.39-60.
- 河森正人・栗本英世・志水宏吉編集 (2016) 『共生学が創る世界』大阪大学出版会.
- 金泰明 (2005) 「共生論の原理的考察・序論—黒川紀章の『新共生の思想』批判—」『アジア太平洋レビュー』2 号 pp.39-57.
- 岸磨貴子 (2019) 「学習環境としての分身型ロボットの活用: 一特別支援学校の生徒のパフォーマンスに着目して—」コンピュータ&エデュケーション 46 巻 pp.12-20.
- 貴志年秀・前田峻 (2018) 「子どもがつなぎ, 子どもがつくる授業実践—対話的な学びから生まれる問題解決の力」和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究 No.3 pp.29-36.
- 木曾利雄 (2015) 「小学校算数授業における小集団による話し合い活動の有用性」仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇 第 7 号 pp.83-94.
- 小池星多・篠川知夏・青山征彦 (2019) 「交換が生まれる場を作る—多摩地域のコミュニティスペースにおける活動のデザイン」香川秀太・有元典文・茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』親曜社.
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- ロイス・ホルツマン著, 茂呂雄二訳 (2014) 『遊ぶヴィゴツキー 生成の心理学へ』新曜社.
- ロイス・ホルツマン著, 岸磨貴子・石田喜美・茂呂雄二編訳 (2020) 『「知らない」のパフォーマンスが未来を創る 知識偏重社会への警鐘』ナカニシヤ出版.
- 茂呂雄二 (2019) 「パフォーマンス心理学とは」香川秀太, 有元典文, 茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』新曜社.
- 村上公也 (2019) 「ユーモアと遊び心から生まれる創造と表現」赤木和重編著, 砂川一茂・岡崎香奈・村上公也・

- 麻生武・茂呂雄二著 (2019) 『ユーモアの即興から生まれる表現の創造 発達障害・新喜劇・ノリツッコミ』 クリエイツかもがわ.
- 太田礼穂 (2019) 状況論からパフォーマンス心理学へ』香川秀太・有元典文・茂呂雄二編 (2019) 『パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート』親曜社.
- 佐伯胖 (1996) 『『学び合う』学びへー『学び』の関係論的組み替え』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1996) 『学び合う共同体 (シリーズ学びと文化6)』東京大学出版会.
- 斎藤環著・訳 (2015) 『オープンダイアログとは何か』医学書院.
- Sawyer R. K. (1997) *Pretend play as Improvisation: Conversation in The Preschool Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seikkula, J., & Olson, M. (2003) The Open Dialogue approach to acute psychosis: Its poetics and micropolitics. *Family Process*, 42, pp.403-418.
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 嶋津百代 (2014) 『『場』を考察する意義—日本語教育研究の拡大と深化のために—』嶋津百代・大平幸・八木真奈美 (2014) 『場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者とリソースの相互作用—』ヨーロッパ日本語教育 (第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集) pp.162-182.
- 嶋津百代・大平幸・八木真奈美 (2014) 『場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者とリソースの相互作用—』ヨーロッパ日本語教育 (第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集) pp.162-182.
- 志水宏吉・河森正人・栗本英世・檜垣立哉・モハーチゲルゲイ編 (2020) 『共生学宣言』大阪大学出版会.
- 立川泰史 (2011) 『図画工作科における「多声的な意味生成ネットワーク」の視点—「差異」による生成的対話場面の考察を中心に—』美術科教育学会誌, 32, pp.267-279.
- 宇土泰寛 (2016) 『小学校と文化接触—文化接触の場としての教室の変革』加賀美常美代・徳井厚子・松尾知明編 (2016) 『文化接触における場としてのダイナミズム (異文化間教育学大系2)』明石書店.
- 若山育代・岡花祈一郎・一色玲子・淡野将太 (2009) 『5歳児の協働描画の成立要因に関する一考察: 非再現的表現「お化けトラック」を取り上げて』学習開発学研究 2号 pp. 51-60.
- 山本耕祐・若松美沙・若松昭彦 (2020) 『小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析—学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目して—』初等教育カリキュラム研究 第8号 pp.61-70.