

子どもたちの自己肯定化への介入としての教育

— 学校体験の活動理論的分析 —

山 住 勝 広*

本論文は、子どもたちの「エージェンシー」、すなわち自らが行為の担い手としての能力をもっているという感覚や責任を学校において励まし支援していくために、子どもたちの「自己肯定化」に介入することのできる教育のあり方を明らかにしようとするものである。「自己肯定化」への介入とは、学業達成の格差を乗り越えるために、学校教育の場において心理的な脅威にさらされている子どもたちが、「つまずき」やそれによって傷ついた自己イメージに自ら肯定的な意味を与え、困難をリフレーミングし、出来事に新たな価値づけを行っていくことの支援であるといえる。本論文では、岐阜市立長良小学校で取り組まれている、仲間づくりを基盤に子どもの「主体的な自己の姿」の育成をめざす授業と教育の実践を事例に、子どもたちの「自己肯定化」を支援する教育の「活動システム」について、「文化・歴史的活動理論」の枠組みを用いて分析する。「自己肯定化」に介入する教育の「活動システム」は、子どもたちのエージェンシーを高めていくような「拡張的学習」の促進・支援として特徴づけることが可能である。

キーワード：自己肯定化、エージェンシー、文化・歴史的活動理論、活動システム、
拡張的学習

学校における学業達成の格差をめぐっては、ジェローム・ブルナー (Bruner, 1975, p.44) が指摘するように、自信や周囲の環境に対するコントロール感など、認知発達に強力な影響を与えている情動的な要因に注目することが重要である。学業達成の格差という問題のひとつの焦点は、疑いなく、社会経済的に不利性を被った子どもたち (socioeconomically disadvantaged children) が学校において直面する困難な障壁であるだろう。後に詳しく検討するように、ブルナーのエポックメイキングな論文「貧困と子ども時代 (Poverty and Childhood)」(1975年) があばき出したのは、貧困家庭の子どもたちが、リテラシーとして測定される学習成果という点だけでなく、むしろそのような達成に決定的な影響をもたらしている、学習に対する主観的な

事態把握や状況解釈において、不利な状態に置かれている、という実態である。

したがって、社会経済的に不利性を被った子どもたちの学習への介入支援 (intervention) では、学校での日常的な授業や生活の中で子どもたちが自分自身をどのように見なしているかという「自己概念 (self-concept)」(参照、Pajares & Schunk, 2002) をよりよいものに変化させ、学習に対する「エージェンシー」(すなわち、行為の担い手となっていく能力と意志) や動機づけを高め、成果としての学業達成を促進することがねらいになるだろう。

本論文では、こうした介入を子どもたちの「自己肯定化 (self-affirmation)」への支援ととらえ、岐阜市立長良小学校で取り組まれている、仲間づくりを基盤に子どもの「主体的な自己の姿」

*やまずみ かつひろ 関西大学

の育成をめざす授業と教育の実践を事例に、子どもたちの「自己肯定化」を支援する教育の「活動システム (activity system)」について、「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」の枠組みを用いて分析する。

1. 子どもたちの発達に対する社会経済的バックグラウンドの影響

学校における学業達成の格差を問題にするとき、主に注目されているのは、学校における子どもたちの認知発達の格差である。ブルーナー (Bruner, 1975, p.32) は、異なる社会経済的バックグラウンドが子どもたちの認知発達に与える影響のちがいを、次のような3点にまとめてとらえることを試みている。第一は、「目標設定 (goal seeking)」と「問題解決」の機会・励まし・取り組みのあり方に見られるちがいである。ここでこのちがいは、子どもたちがどの程度、無力感あるいは有能感をもつか、また努力が報われることに対し、現実にとれほどの期待ができるかに、格差をもたらすことになる。第二の重要なちがいは、「言語」の使用に見出される。いうまでもなく「言語」は、思考、社会的な統制や相互作用、プランニングなどの道具として使われる。そのさい、子どもたちは、さらされている状況や応じるべき必要性のちがいということから、「言語」をまったく異なったやり方で使うようになっていく。そして第三は、「相互関係 (reciprocity) のパターン」のちがいである。つまり、これは、そうしたパターンが、中流階級のものなのか、それとも貧困層のものなのか、ということの差異であり、そこで親が何を期待し、教師が何を要求し、友だちが何を期待するか、という子どもたちに寄せられる期待の格差である。

こうした3点のちがいとして具体的に現れるように、ブルーナーは、貧困家庭の子どもたちが被る状況を次のように特徴づけていく。

社会経済的に不利性を被るということは、何か足りななかったり、文化的なビタミン欠乏症を起こしていたりするというような単純なことでは決してない。それは、ひとつの複雑な境遇なのである…。(Bruner,

1975, p.41)

決して個別の事柄に還元できない、こうした「複雑な境遇」こそが、次のように、子どもたちひとりひとりの存在にとって、実存的な苦境となるのである。

…事実上、あるサブカルチャーが敗北感にまみれ、無力感にとらわれたものならば、それに支配されて育つ人々は、そのことによって、問題解決をくじかれ、潜在的な力を抑圧される。(Bruner, 1975, p.42)

ブルーナーは、このような前提に立って、学校において貧困家庭の子どもたちが被る認知発達の困難について、その原因を個々の子どもたちの認知発達の内部に限定して求めるのではなく、その外部にある、より大きな文脈や構造によって引き起こされるものをとらえようとしている。それは、まさに認知発達の外部といえる「感情的な要因」である。彼は次のようにいっている。

認知発達に強力に貢献する諸要因が存在している…。それらは、認知的な要因ではなく、より広がりのある、感情的な要因である。たとえば、自信、自らの環境に対するコントロール感、将来への期待感などがそれである。(Bruner, 1975, p.44)

このため、ブルーナーによれば、社会経済的に不利性を被った子どもたちへの介入支援では、子どもを「受け身の消費者のような立場」に置くのではなく、「独り立ちして、徐々に自分自身で活動を起こして動かしていけるように子どもを助けること」が重要であり、そのような「活動を起こすこと (activation)」こそが、培われ、支援されなければならないことになる (Bruner, 1975, p.44)。したがって、ブルーナーがここで「心理的な援助」として提起する介入は、「貧困の中にある子どもが、自分自身と自分の周りのコミュニティを、…自分の力でよりよく変えることができるように成長していけるため」(p.45)

のものであることが求められるのである。

2. 主体による新たな意味創造の活動としての体験過程

貧困などの社会経済的な不利性や学校における心理的な脅威は、子どもたちの認知発達や学業達成の存在論的な危機といえるものである。フョードル・ヴァシリューク（Василюк, 1984）は、人がそうした実存的な苦難や逆境に直面したとき、それにもちこたえ、それを乗り切り、生き抜いていくのはどのようにしてかという問いのもと、活動理論の立場から「体験過程（переживание）」の概念を提起している。

ロシア語の переживание（ペレジヴァーニエ）は、「ある場所から他の場所への移動、ある状態からある状態への転換」を意味する接頭辞 пере（ペレ）と「生きる」を意味する жить（ジーチ）から成る。したがって、元々の意味は、「乗り切ること」や「生き抜くこと」となるが、辞書的には、(1)身をもって知ること、(2)体験、心労、(3)役になり切ること、などを意味する。このうち3番目の意味は、演劇の中で使われるペレジバーニエであり、役を生き切ることや追体験することことを指し示す。

こうした意味の広がりをもつ「体験過程」の概念について、ヴァシリュークはその著書『体験過程の心理学（Психология переживания）』の中で、まずもって心理学における最も一般的な意味（＝「主観のうちに直接的かつたいていは情動的に見出される意識内容」）とは区別してそれを使うと述べる（Василюк, 1984, p.12）。彼が「体験過程」の意味とするのは、次のような事柄である。

…人生の（たいていは痛みをとまなう）さまざまな出来事や状況に耐え、いつか失われた精神の均衡を取り戻し、そのようにして人が危機にうまく対処していくような特別な内面的活動あるいは内面的作業…。（Василюк, 1984, p.12; 傍点部は原文ではイタリック）

ヴァシリュークは、このように定義された体

験過程について、「ア・エヌ・レオンチェフによる心理学の特別な構想である活動理論にもとづいて分析を行う」（Василюк, 1984, p.12）として、活動理論における「活動」の概念との比較検討から、体験過程の概念がもつ独自性に迫っていく。それによれば、まず、活動理論が、「対象に向かう実践的活動と心の働きに最大の関心」（p.13）を向けていることが確認される。これに対して、体験過程の方は、「実践的活動では解決できない状況においてこそ、必要性が生じ、心の働きとしてすべて成し遂げられていく」（p.13）ものなのである。

こうしてヴァシリュークは、体験過程を「実践的活動」と対照させて、その必要性や独自性を明らかにしていく。彼によれば、「体験過程は、実践的活動でも、認知的活動でもない。しかし、このことは、体験過程がまったく活動ではないということの意味するものではない」（Василюк, 1984, p.13）。それゆえ、体験過程の問題は、活動理論にもとづき、「活動理論の新しい次元となるものである」（p.13）。つまり、「実践的活動の外面的な産物」や「認知的活動の客観的な産物（知識、イメージ）」と比べた場合、体験過程の産物は、「つねに内面的なものであり、かつ主観的なものであり、それはたとえば、精神の均衡、意味づけ、落ち着き、新たな価値観など」である（p.13; 傍点部は原文ではイタリック）。

ユーリア・エンゲストロームは、「対象に向かう実践的活動」に焦点化して発展してきた活動理論の第一世代、第二世代に対して、ヴァシリュークが提起するような体験過程への注目を研究の新たな次元としていく第三世代の活動理論について、次のような特徴づけを行っている。

活動理論の第三世代は、上へ下へ、外へ内へと、分析を拡張する。上へ、そして外へと向かいながら、それは、しばしば断片化しているけれども部分的に共有された対象をもつ、複数の活動システム間の相互連結に取り組む。他方、下へ、そして内へと向かいながら、主観性、体験過程、個人的意味、情動、身体化（embodiment）、アイデ

ンティティ、そして道徳的コミットメントの問題に向かっていくのである。これら二つの方向性は相容れないように見えるかもしれない。たしかに、活動理論は、一方で活動システムや組織や歴史の研究に、他方で主体や行為や状況の研究に、それぞれ分裂する危険性をもっている。…そのため、二つの方向性に橋を架け、それらを統合することは、重大な理論的・経験的努力を要することなのである。(Engeström, 2009, p.308)。

エンゲストロームが、「下へ、そして内へ」の拡張として挙げている体験過程の問題は、活動理論の新しい次元として、主体の内的かつ主観的な活動に光を当てようとするものなのである。ヴァシリュークは、そうした内的・主観的な活動が主体による新たな意味創造の作業であるとして、次のように述べている。

危機に直面した個人にとって真の問題となるのは、状況の意味を再認識することではなく、また隠された意味を明るみに出すことでもなく、意味を創造すること、すなわち意味を生み出したり、あるいは意味を構築したりすることである。(Василук, 1984, p.24)。

…体験過程は、意識と存在の間で意味を一致させることに向かう作業である。つまり、存在に対して意味を与え、意識が存在に与えられた意味を受け入れるようにさせていくのである。(Василук, 1984, p.27; 傍点部は原文ではイタリック)

3. 自己肯定化への支援としての介入

不利性を被った子どもたちの学校における学業達成を改善するために、ジェフリー・コーエンの研究グループは、現在、「自己肯定化」の理論にもとづく介入研究 (Cohen & Sherman, 2014) を精力的に推進・展開している。ここで「自己肯定化」(参照, Steele, 2010) とは、学校生活、成績、序列化、クラスメートとの競争など、

子どもたちを評価状況にさらし、不安や緊張をもたらすことによって、自己概念を脅かす社会システムでありうることに對し、その脅かされた状況から自己をかばい、守り、肯定していくような自己システムを生成していくことを意味する。したがって、コーエンらによる自己肯定化への支援としての介入は、アメリカにおいて拡大・深刻化する、子どもたちの学業達成の格差を乗り越えるために、学校教育の場において心理的な脅威にさらされている子どもたちが、「つまずき」やそれによって傷ついた自己イメージに自ら肯定的な意味を与え、困難をリフレーミング (ある枠組みをはずして、ちがう枠組みで見ること) し、出来事に新たな価値づけを行っていくことの支援のことであり、それを学校カリキュラムの一部として実施するものである。

コーエンらは、子どもたちの自己肯定化への介入を、価値肯定化への介入 (values-affirmation intervention) とも呼んでいる。そうした介入を、学業面で否定的なステレオタイプとスティグマにさらされているマイノリティの子どもたちの学業達成の格差を解消するために試みるのが、コーエンらの介入研究のねらいとなっている。

具体的には、価値肯定化の課題に取り組む作業が、学校カリキュラムの一部として、ミドルスクール (7年生) の学級で実施されている。そこでは、次のような三つの課題のシリーズが子どもたちに促されていった。

- 第一の課題: 「アートが得意」「信仰心が強い」「ユーモアがわかる」など、価値リストの中からひとつを取り上げ、自分にとってそれが重要な理由を数行で書く。
- 第二の課題: 自分の人生で大切なことは何かを自由にふり返る。
- 第三の課題: 自分がつねに最も価値があると見なしたことが、来春も、どう自分にとって重要なのかについて、短いエッセイを書く。

こうした作業が1年を通して、重要な節目、すなわち年度の始まり、定期試験と休暇の前に行われた。コーエンらによる価値肯定化への介

入の驚くべき結果は、第一に、こうした「小さな」介入が多大な効果をもつことであり、第二に、それだけでなく、その影響が子どもたちのその後の学校生活に長期にわたり持続することである。つまり、肯定化の作業をやり終えたマイノリティの子どもたちは、統制群と比べ、高い学業成績を取め、その効果は3年間持続したのだった。

4. ヴィゴツキーの二重刺激法と介入の方法論

学業面で否定的なステレオタイプとスティグマにさらされているマイノリティの子どもたちの自己肯定化を支援することによって、彼らの学習成果を改善していったコーエンらの介入研究は、子どもたちの内面に価値の肯定化や転換を生じさせるような作業を促すところに介入の焦点が合わされている。これは、苦難や危機に直面した個人がその内面に「精神の均衡、意味づけ、落ち着き、新たな価値観など」（Василюк, 1984, p.13）を生み出していくことによって、苦難や危機を乗り越え生きていくような、ヴァシリュークのいう体験過程を支援する介入といえるだろう。つまり、コーエンらの自己肯定化の支援という介入方法は、ヴァシリュークが主体による新しい意味の創造としてとらえた体験過程という内面的・主観的な活動を促進しようとするものと見るのであり得るのである。

こうした主体の自己肯定化や体験過程への介入は、人間発達研究における独自の実験方法としてレフ・ヴィゴツキーが提起した「二重刺激法（методика двойной стимуляции）」に見出される介入の方法論的原理を共通基盤とするものと考えることができる。その方法論的原理とは、ヴィゴツキーの発達理論における中心テーマ、すなわち高次精神機能の発達における主体のエージェンシーの生成という問題と緊密に結びついたものである（参照、Yamazumi, 2007; 山住, 2017a, pp.52-55）。

「二重刺激法」とは、目の前に自身の知識・技能を上回るような課題が置かれ、いわばそうした問題状況に直面した人間が、同時に「第二の刺激群」として、問題を解決するためのツールや記号を与えられる、という実験方法である

（Выготский, 1930/1984, p.78; 「二重刺激法」という命名はここからきている）。こうした方法において、人は、第二の補助刺激の助けを借りながら問題状況を自ら変化させ、問題解決に向かう自らの行動を自ら組織化していくのである。

ヴィゴツキーが二重刺激法を提起するとき、彼は、主体のエージェンシーが、決して個人の内部から自然に生じてくるのではなく、何がしかのツールに媒介され助けられることによって創り出されることを強調しているといえよう。彼はこういつている。「道具を用いた行為において人間は、自分自身を外側から、心理的ツールを使って支配する」（Vygotsky, 1930/1997, p.87）。つまり、ここでヴィゴツキー（Выготский, 1931/1983, p.71）は、「新しい刺激の導入」を通じた「状況への人間の積極的介入」に着目し、そこに人間の自由な行為の発達を見出そうとするのである。その自由とは、人が自分の反応を決定する刺激を自ら創造し、そのいわば人為的に創り出された手段刺激の助けを借りて、自分自身の行動過程を支配し、自分の行動を自分で決定する点にある（p.72）。このように、ヴィゴツキーは、与えられた刺激に対して「新しい刺激」を自ら構築するという刺激の重層化によって、状況への「積極的介入」を自ら行っていくところに、主体のエージェンシーの生成と発達が見出されることを、ここで提起しているのである。ヴィゴツキーの二重刺激法に関する従来の検討では、この点への注目がなされてこなかったことを、エンゲストロームは次のように厳しく批判している。

二重刺激法は、しばしば、たんに特定の学習課題や問題解決における遂行行動を高める手段としてのみ解釈されている。そうした技術的な解釈は、二重刺激法がエージェンシーや意志を構築するメカニズムとして本質的にもっている重大な発達上の意義を無視している。（Engeström, 2009, p.313）

前節までで見てきた主体の自己肯定化や体験過程への介入は、ここでエンゲストロームが指摘するような、ヴィゴツキーの二重刺激法がも

つ「重大な発達上の意義」と結びつけて再解釈することができる。つまり、主体による新しい意味の創造や構築という内面的・主観的な活動への支援としての介入は、ほかならない主体自身が新たな第二の手段刺激を用いて自ら状況へ積極的に介入するようなエージェンシーや意志の生成メカニズムを促そうとするものなのである。

次節では、こうした主体自身のエージェンシーや意志の生成を促すような自己肯定化への介入の事例として、岐阜市立長良小学校の授業と教育の実践を取り上げ、分析を進めてみたい。

5. 岐阜市立長良小学校における子どもたちの自己肯定化への介入としての教育

(1) 岐阜市立長良小学校の「いぶき」実践

本節で取り上げ、分析を進める、岐阜市立長良小学校の教育実践（参照、山住、2017b）は、子どもたちの自己肯定化への介入という点から見て先進的で卓越した価値をもつ事例と考えられる。

長良小学校は、日本の生活教育運動を代表する教育実践家であった野村芳兵衛（1896-1986）が戦後初期の1946（昭和21）年から1953（昭和28）年に校長を務め、教師たちとともに、生活教育を基盤にした教育課程である「長良プラン」を創造・実践し、今日まで一貫して「子どもの側に立つ教育」の理念のもと、子どもの自主性

と連帯性を育む教育を創造・継承してきた公立の学校である。

野村が長良小学校の教師たちと追求めた「子どもの側に立つ教育」は、学校を、教師と子どもたちが相互の信頼にもとづき協働で生活を自発的に創造していく場にしていこうとするものだった。そうした「協働自治の組織」における「子どもたちの自発活動」（野村、1933, p.27）を通して、子どもたちは自ら、仲間との協働の生活を成り立たせる「しくみ」（野村、1958, pp.36-38）を創り出し、民主主義的な生き方を学び育てていく、と野村は考えたのである。彼は、こうした生活教育の方法を「生活指導」と呼び、次のように述べている。「私は、生活指導は協力だと思っていたのだから、まず何よりも、子どもたちと一しょに生活することに務めた」（野村、1959, p.79）。「指導意識を捨てて、協力という姿で生活指導をしたい」と思っていた野村は、「子どもたちの一人一人が、学級経営に参加して、学習が共同経営」されていくような学級活動を実践していったのだった（p.81）。「学習指導」は、このような「生活指導」を基盤に展開するものと考えられたのである。

ここでエンゲストロームの「集団的活動システム」のモデル（図1）を参照するならば、長良小学校は、野村の教育構想と提案を源流にして、仲間づくりを基盤にした自主的学習の「活動システム」を、教師と子どもたちが協働で創

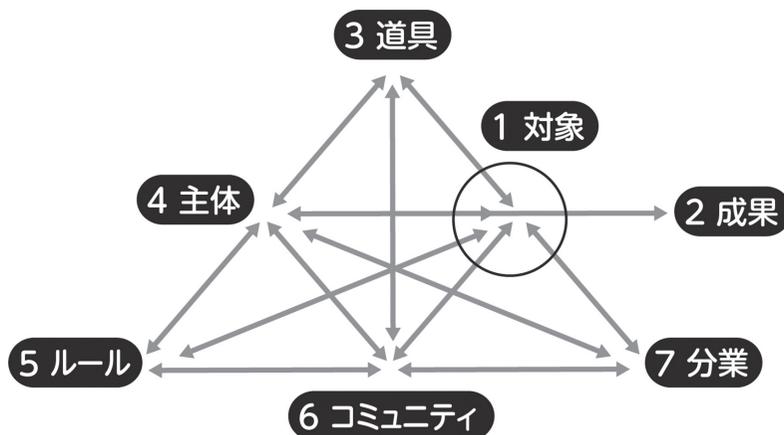


図1 活動システムの一般モデル（Engeström, 1987/2015, p.63より）

り上げていくような教育実践を生み出している、ととらえることができる。そうした教育実践では、協働で学習の活動システムを創造する「責任」と「権限」が子どもたちに委ねられ、譲り渡され、子どもたちの自主性に任せるということが基軸になる。そこでは、子どもたちが自ら学習活動のエージェントであること、つまり協働の担い手になっていくというあり方が高められ、互いの応答性や連帯感が強められていく。そのような教育実践の中で子どもたちは、自分たちの学習活動を創造する「権限（authority）」を獲得することによって、その学習活動のまさに「制作者（author）」となることができるのである（参照、Engeström, 2009, p.317）。

長良小学校のこうした教育の中で、子どもたちは、エンゲストロームが独自の学習理論として提起している「拡張的学習(expansive learning）」(Engeström, 1987/2015, 2016; 山住, 2017a)と見ることのできる学習へと接近している。「拡張的学習」とは、いまだここにはない新しい活動システムを創り出す人々のエージェンシーを拡張していく学習である。つまり、長良小学校では、学習の新しい活動システムを自主的に構築し、自分たち自身で創り出していくことを通して、活動の担い手としてのエージェンシーを拡張していく拡張的学習が、教師と子どもたちの協働によって生み出されている、ととらえることができるのである。

ここでは、長良小学校のきわめて注目に値する教育実践のうち、とくに、「いぶき」と名づけられた朝の会・帰りの会（毎日各20分で行われる長良小学校独自の学級活動）を取り上げ、そこでの「自分づくり」、つまり「自主性」を育むことをねらいにした、「子どもが自己実現の喜びをもち、自己の価値を見つけていく活動」（岐阜市立長良小学校, 2017, p.35）について、それを子どもたちによる自己肯定化の活動としてとらえていく。同時に、そうした「いぶき」の時間における自己肯定化と、学級の仲間とともに問い続け「自らの高まりを自覚する『主体的な自己』の姿」を生成しようとする各教科の授業・学習活動との往還する関連性に焦点を合わせる。「いぶき」は、次の図2「朝のいぶきと帰りの

いぶきの活動内容と指導過程」に具体的な展開が示されているように、「たくましさ漲る授業」や「子どもたちの生活」を束ね、つなぐ時間としてある。そこでは、「意志あるめあて」をもった「生き方のサイクル」を動かすエンジンが、「いぶき」であると考えられている。2015年度、当時の大塚弘士校長は、「いぶき」が、次のようにして、教科の授業実践を、子どもたちの「生き方」の教育に結びつけていくものであると位置づけている。「…『主体的な自己』の姿は、目的的に生きることができてこそ生まれるものです。一日の生活にめあてをもって意欲的に立ち向かう姿、一日の生活に充実感と自信をもてる姿が大切であり、『たくましさ』とは、『生活へと活かされる自己の生き方』であると捉え、『いぶき』の実践を進めています」（大塚, 2005, p.1）。

こうして、「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」では、それぞれ、「意志あるめあて」をもった「生き方のサイクル」を次のように動かしていくものとなるのである。「教師は、各活動で目指すたくましい姿を描き、『朝のいぶき』では、目的的に生活しようとする子どもと一緒に、一日の生活に向かう気構えをつくり、『帰りのいぶき』の活動内容と指導過程」に具体的な展開が示されているように、「たくましさ漲る授業」や「子どもたちの生活」を束ね、つなぐ時間としてある。そこでは、「意志あるめあて」をもった「生き方のサイクル」を動かすエンジンが、「いぶき」であると考えられている。2015年度、当時の大塚弘士校長は、「いぶき」が、次のようにして、教科の授業実践を、子どもたちの「生き方」の教育に結びつけていくものであると位置づけている。「…『主体的な自己』の姿は、目的的に生きることができてこそ生まれるものです。一日の生活にめあてをもって意欲的に立ち向かう姿、一日の生活に充実感と自信をもてる姿が大切であり、『たくましさ』とは、『生活へと活かされる自己の生き方』であると捉え、『いぶき』の実践を進めています」（大塚, 2005, p.1）。

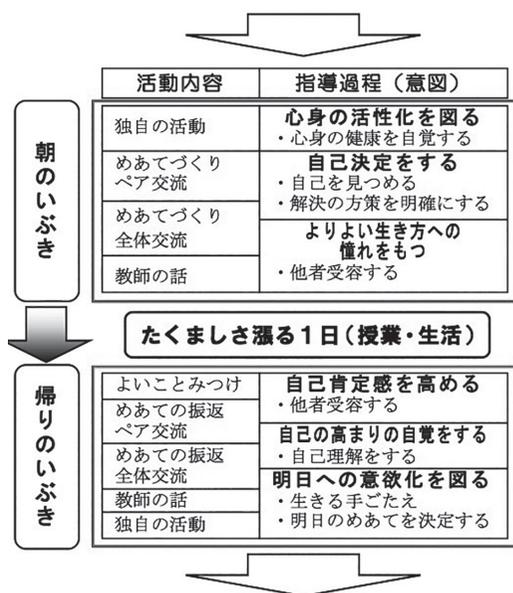


図2 「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」の活動内容と指導過程（岐阜市立長良小学校, 2015, p.39）

ぶき』では、一日の高まりをとともに喜び合い、達成感や充実感に浸りながら明日への意欲へとつなげていくのである」(岐阜市立長良小学校, 2017, pp.38-39)。

「いぶき」は、子どもたちが一日一日を目的的に生きていく中で、「自己実現」を図る力を育み、仲間とともに相互に認め合い、「他者受容」を行いながら、「自己実現」の喜びを味わうことで、自己と他者の「価値」を同時に発見していく活動である(岐阜市立長良小学校, 2017, pp.36-37)。そこでは、「支持的な風土の漂う学級」(p.37)が基盤となって、仲間との「価値」の相互的な肯定化を通じた自己肯定化が促進されることになる。その意味で、長良小学校のきわめて独創的な朝の会・帰りの会である「朝のいぶき」・「帰りのいぶき」は、子どもたちの自己肯定化への優れた介入の実践と見ることができる。しかも、「朝のいぶき」・「帰りのいぶき」は、それだけが独立して行われる時間ではなく、各教科の学習と日々の学校生活を「意志あるめあて」をもった「生き方のサイクル」の中に包み込み、統合させる働きをもっている。子どもたちは、「朝のいぶき」・「帰りのいぶき」を、図1の活動システムのモデルでいえば「道具」にして、それに媒介されるかたちで、日々の学習や生活の経験を、自己肯定化や自己概念の発達、あるいは他者理解と自己理解に関連させ、結びつける機会をもつことができるのである。

以下では、まず、2015年7月3日、6年福地浩太学級の「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」の記録からいくつかの場面のデータをピックアップし、「いぶき」における子どもたちの自己肯定化について検討してみたい。後の分析で指摘するが、「いぶき」の活動は、長良小学校のすべての学級でそれぞれ設定されている、担任と子どもたちで決めた学級の「合言葉」、すなわち「求める学級像」と密接に関連づいている。2015年度、福地浩太学級では、写真1、2にあるように、「自分の願いをもって高め合う」を共通の生活テーマにしながら、毎日の「生き方のサイクル」が生み出されていた。



写真1 2015年度の6年福地学級の「合言葉」

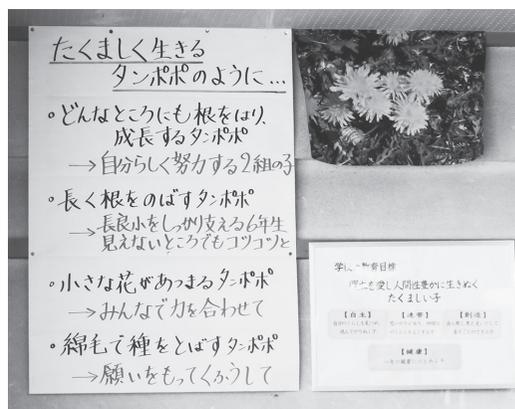


写真2 2015年度の6年福地学級の掲示
「たくましく生きるタンポポのように...」

(2) 拡張的学習を媒介する道具としての「いぶき」

一日の始まりである「朝のいぶき」は、先にあげた図2「『朝のいぶき』と『帰りのいぶき』の活動内容と指導過程」にあるように、「学級独自の活動」→「めあてづくりのペア交流」→「めあてづくりの全体交流」→「教師の話」といった内容で進められる。たとえば、この日の福地学級では、「めあてづくりの全体交流」の中で、ひとりの児童が次のように一日のめあてを発表し、それに他の児童が応答するやり取りがあった。なお、以下のトランスクリプトの抜粋中、子どもの名前はずべて仮名である。

（学級でソーラン節を踊った後、教室の床に輪になって座る。）

教師：よーし、きょうも一日、がんばる気持ちが伝わってきたよ。きょうのめあてを教えてください。まさとさん。

まさと：はい。きょう僕は3時間目の理科で、きょうの理科で僕は、日光とでんぶんの、前回半分だけ日を隠したやつとか、前回は、日光にあてたやつとかの実験ができませんでしたよね。《クラス：はい。》たぶん、今回は、その二つをやると思うんだけど、僕の予想ではたぶん、日光が半分あたっているやつは、たぶん半分にはでんぶんが多く含まれているけど、もう片方には前回みたいにはほんの少しだけ、少しずつだけ残っていると思うし、日光があたっている方は、きょうみたいな天気だとあんまり、でんぶんが含まれてはいるけど、そこまで多くはないと思うし、今回は前回出た、日光をあててないやつがなぜでんぶんがあるのかってということが、でんぶんが最後に取り入れたやつがまだ残っているのか、それとも日光を隠しても作られているのかっていうことを、きょうは調べられるようにしていきたいです。

教師：わかりました。具体的やね。どうぞ。まさとさんのめあてに対してどう思いましたか。しょうたさん、どうぞ。

しょうた：はい。まさとさんは、前回できなかった実験をきょうの理科で実験をやった《教師：うん。》、前回できなかったけど、明らかになっていない実験をきょうやるときに《教師：うん。》、自分の予想っていうのをしっかりもってできているのがいいと思うから、僕もいまは自分の予想をもっていないので、まさとさんのようにきょうやる実験はどのような結果になるのかっていうのを、3時間目までにも自分でも考えられるようにしていきたいと思いました。

教師：わかりました。ちゃんとまさとさんの中で学習がつながってるね。きょう明らかにしたいことをもっているのはとてもいいと思うよ。はい、もうひとり、めあてを

教えてください。

このようにしょうたさんは、「朝のいぶき」での「めあてづくり」を通して、一日の生活のうち、とくに理科授業に対して自らの課題を選び出し、自分自身の学習過程を立案し、目標に向かう「筋を立てる」（野村, 1953, p.115）ことを行っていった。しかも、それは、これまでの実験や学習をふまえてその日の授業の道筋をつけるものだった。それを受け、仲間のしょうたさんが「自分の予想っていうのをもしっかりもってできているのがいいと思う」、そして教師が「ちゃんとまさとさんの中で学習がつながってるね」というように、それぞれまさとさんの「意志あるめあて」を共感的に価値づけている。野村芳兵衛は、「選ぶということは、主体的には、責任を持つということなのだから、やがて作るということにもなる」（野村, 1958, p.36）と述べている。「めあてづくり」は、まさに、自分自身の学習と生活に対する選択と意思決定を自主的に行うことを通して、学習と生活に対する責任と権限を生じさせ、自らの学習と生活の「制作者」（つくり手）としての足場を子どもたちにもたせるものなのである。

こうしたひとりひとりの「めあてづくり」とともに、「朝のいぶき」では、学級全体のきょう一日のめあてが「班長」から提案され、それについても「めあてづくりの全体交流」が行われる。学級全体できょう一日の「めあてづくり」を行うことは、協働で仲間づくりの生活を創り出していくことを子どもたちにめざさせるのである。この日は次のようなめあての提案が「班長」のしょうたさんからあった。

しょうた：きょうは「反応」っていうのをきょう一日で高めていきましょう。《教師：はい。クラス：はい。》わけは、いままで「反応」を見ていた中でも、けっこう、やっている人が少なかったり、あときょうの朝のいぶきでも感想をいうときにも、数人の人しか挙げられていなかったの、きょうはその挙手のときの「反応」や、話している人への「反応」などをしっかりと、

きょう一日で高めていきましょう。《クラス：
ス：はい。》

ここには、集団のレベル、すなわち仲間づくりのレベルで、子どもたちが互いに「反応を高めていく」ことをめあてに、学習活動のシステムを自主的に連帯してデザインしていく姿を見ることができる。こうした授業の自主的な協働デザイン、すなわち子どもたちによる「協働的な自己組織化 (collaborative self-organization)」が可能なのは、長良小学校における授業実践が、「いぶき」とセットになり、そこで「めあてづくり」が行われることによって、授業における学習に対する主体性と責任と権限を、教師と子どもたちが互いに分かちもち、共有し、任せ合っているからだと考えられる。

こうして取り組まれていく一日の学習と生活は、「帰りのいぶき」の時間に、子どもたち自らによってふり返られ、ペア交流や全体交流を通して相互に価値づけられることになる。つまり、「帰りのいぶき」において、その日の朝に立てた一日のめあてを土台に、「一日の生活に充実感と自信をもてる姿」が創られ、毎日の「生活へと活かされる自己の生き方」(大塚, 2005, p.1) が学級の仲間づくりの中で模索されるのである。一日の締めくくりである「帰りのいぶき」は、先にあげた図2「『朝のいぶき』と『帰りのいぶき』の活動内容と指導過程」にあるように、「仲間のよいことみつけ」→「めあてをふり返るペア交流」→「めあてをふり返る全体交流」→「教師の話」→「学級独自の活動」といった内容で進行する。たとえば、次に取り上げるのは、先に「朝のいぶき」の事例とした、同じ2015年7月3日、6年福地学級で行われた「帰りのいぶき」である。その中でも「めあてをふり返る全体交流」において、「朝のいぶき」で発表した児童(先に引用したまさとさん)が行った「ふり返り」と、それに応答した他の児童の発言に注目し、分析してみたい。

まさと：3問目の理科で《クラス：うん。》、きょうの理科では日光にちょっとしかあたってないやつを、実験しましたよね。《クラ

ス：はい。》そのとき、僕の班では二枚ともでんぶんは、青紫色にならなくて、でんぶんが残っていなかったんですよ。《クラス：はい。》他の班でも残っていませんでしたよね。《クラス：うん。》そのことから、半分しか日にあたっていないのは、でんぶんはないということがわかりましたよね。《クラス：うん。》先生の投げかけから、それで一度、でんぶんがなくなった葉は、また日光にあたったらでんぶんが作られるかっていうのを、次、調べることになりましたね。《クラス：うん、うん、うん。》僕はそのときでも、たぶん僕の予想では作られると思うけど、作られるときに、もしかしたらもともと作られる量と、少し、なんか、でんぶんの反応にちがいが出てくると思うから《クラス：うん、うん、うん。》、次はそのでんぶんの出ている反応の位置とかからも見られるようにしていきたいです。

教師：わかりました。まさとさんの一日に対してどういう感想をもちましたか。《しょうた：わかりました。》まさに「反応」が上がるとね。一日の課題、「反応」をここで発揮していくよ。それではゆうとさん。

ゆうと：はい。僕はまさとさんの次の理科の歩みっていうか《教師：うん、うん、うん。》、また次にもやっていこうというところで《教師：うん。クラス：うん、うん。》、きょうまた、アルミホイルをはがして《クラス：うん。》、次の実験の準備をしましたよね。《教師：うん。クラス：うん、うん。》そこで、まさとさんは、次は、部分的に色が変わったり、また前の時間とつなげて、細かいところのちがいで見つけようとしていたので《クラス：うん、うん、うん。》、僕の予想では、またできると思うんですよ《教師：うん。クラス：うん、うん。》、だからまさとさんのように細かい、日光が直接、日光がいつもあたっていているやつと比べたり、きょう実験した日光をまったく浴びてないやつとも比べながら、結果を出せるようにしていきたいです。

教師：わかりました。しっかり自分の課題

を解決して（まさとさんの肩に手を置きながら）一日を終わる日があるのは、すばらしいと思います。

学習活動を自らが振り返る場としての「帰りのいぶき」において、福地先生の「しっかり自分の課題を解決して一日を終わる日があるのは、すばらしい」という発言にあるように、まさとさんのこの日における学習が、「自己実現」の経験として確かめられ、「自己の価値」を見つける機会とされている。そのまさとさんの経験は、後続するゆうとさんの「反応」によって、課題を発見し、解決への計画を立てるという「自己決定力」を発揮するものとして認められ、評価されている。つまり、ゆうとさんが述べる「まさとさんの次の理科の歩み」という言葉に明確かつ印象的に表れているように、まさとさんとゆうとさんの二人は、このやり取りにおいて、「でんぷんのでき方」に関する実験学習の「歩み」を共有し、それを「自己コントロール」するような、無言の協働ともいえる対話をここで即座に生み出しているのである。それは、自分たちの学習活動を自分たちでデザインしていくものにはかならない。その意味で、先に述べたような「拡張的学習」、すなわち学習の新しい活動システムを自主的に協働して創り出していくことを通して、活動の担い手としてのエージェンシーを拡張していく学習が、「いぶき」を活動システムの「道具」として生み出されているととらえることができる。

(3) 「いぶき」における教師と子どもたちの関係の転換

「いぶき」には、「めあてづくり」と「振り返り」となれば、重要な柱となる活動内容がある。図2『『朝のいぶき』と『帰りのいぶき』の活動内容と指導過程』にあるように、「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」で行われる「教師の話」である。「教師の話」がどのように子どもたちの自己肯定化を促進・支援しようとするものなのかについては、次のように説明されている。

教師の話では、子どもの価値ある行為を語

る。その話によって、子どもたちは自己のめあてに向かう気構えをより高めるとともに、仲間のすてきな姿と心に触れ、よりよい生き方への憧れをもって一日の生活を始める。そのために教師は、

- 子どもの小さな成長を見逃さない観察力
- 子どもの思いを推し量る洞察力
- 子どもの心に響く表現力

をもって、価値ある生き方をとらえ、伝えていくことが必要である。

自分で決めためあてを達成することは容易なことではない。そこには、一人一人の思いに寄り添い、方向づけ、最後まで見届ける教師の指導がある。（岐阜市立長良小学校, 2017, p.43）

こうした「教師の話」の事例として、先に分析を行った、2015年7月3日、6年福地学級の「帰りのいぶき」での福地先生の話を取り上げてみたい。このとき福地先生が語ったのは、その日、長良小学校で「くらし」の時間と呼ばれている、特別活動の中の「学級活動」（参照、岐阜市立長良小学校, 2017, pp.65-67）でのなつきさんの行為である。

その日の「くらし」では、9月に行われる運動会の係の分担が6年生2学級の子どもたち全員で話し合われた。長良小学校の運動会は子どもたちの自主的な運営に委ねられている。そのさい、6年生が全校のリーダーとして運営の中心となる。6年生は、執行部、進行、放送、誘導、審判、地域の来客担当など、さまざまな係を分担するが、それらの中に「みずのわ」担当という役割がある。「みずのわ」とは、長良小学校における特別活動の中の「児童会活動」のことであり、異学年混合の縦割りグループで取り組まれる活動を指している（参照、岐阜市立長良小学校, 2017, pp.66-75）。運動会自体、長良小学校では「みずのわ運動会」と呼ばれ、異学年混合の縦割りグループを「赤団」「青団」「黄団」に大きく三分割し、三つの団が対抗する競

技や応援合戦をプログラムの中に含んでいる。6年生の「くらし」では、この「みずのわ」にもとづき他学年をサポートする係の担当も話し合われた。その中には、長良小学校で「はぐるま」と呼ばれている特別支援学級の子どものサポート担当も分担としてあった。「帰りのいぶき」で福地先生が語ったのは、話し合いで誰も引き受けなかった、運動会での「はぐるま」担当を、「くらし」の時間の後、なつきさんが申し出たことに関するものだった。

担任教師：じゃあ、先生の話をして。きょうは、朝、ゆうとさんが願いを強くもっているからこそ、次々と自分の動きを決められるよって話をして。きょう、一日の中で、ああ自分らしい願いをしっかりと強くもってがんばるとなあ、という人が何人かいるんですが、一番印象に残ったのはなつきさんの姿です。みんなはどう思いましたか。いつのときの姿かわかるでしょう？

クラス：「くらし」。

担任教師：そうですね。みんなはなつきさんの動きを見て、どう思った？ ほっとした気持ち、ありました？ 決まってよかった？

クラス：よかったと…。

担任教師：すごいなあと思った人いますか。なつきさんありがとうって思った人いますか。わかりました。でもなつきさんはそんなことまわりの人に思っただけで、みんなのためだけに動いたんじゃないで、なつきさんの中にもしっかりと願いがありました。なつきさん、5年生のときに「みずのわ」の担当、「はぐるま」でしたよね。そのときに、一生懸命、今井先生（「はぐるま」の担任教師—引用者注）とこだわって、いまでも先生、覚えとる。6年生を送る会のときに、一生懸命、準備をして、「はぐるま」の子がそれを成功するように、道具を今井先生と相談して準備をしたの、たしかなつきさんだったんじゃないかなっていうふうに覚えてる。とことんやり抜いてたと思

うんだけど、今日お話聞いたら、ちょっと5年生のときに「はぐるま」担当として、まだ自分の中には課題が残ると。まだやり切れてない部分があるから、ぜひ「みずのわ運動会」ではしっかりと切り切りたい。「はぐるま」の担当でやり切りたいっていう気持ちを、2時間目が終わった後に、みんなの中ではなかなかいい出しづらかったんだと思うけど、決意をして先生にいいにきてくれました。すごいなっていうふうに思ったし、ずっと鈴木先生（6年のもう1学級の担任教師—引用者注）もいわれたけど、考えとる時間、いろんな立場の人がいたと思うんだけど、考えとる時間、なつきさんは、ずっと自分に問い続けてたんだろうなって思います。私、どうしよう、私が動くべきかな、私と「はぐるま」の関係ってどうだろうって。あなたはどうでしたかね、あの時間。いろんな立場があると思うんですが、願いをもつっていうことは、ひとつ、なつきさんからきょういいことを、先生も勉強したなっていうふうに思います。人のこと、人事だと思ふこと。私は関係ない、もうちょっとはっきりさせた、他人事の反対言葉は何ですか？

クラス：自分事。

担任教師：自分事。これ、願いをもっている人のとってもキーワードだと思います。きょう、先生、理科のときにいいましたね。「何分ほしいの？ これは誰にいつてるの？」って。「みんな」っていつてる人は、まだこの辺（板書された「他人事」と「自分事」の真ん中あたりを指して）。この辺、自分も含めてみんな。でもここまで（板書された「自分事」のあたりを指して）達したときに初めてしょうたさんのいう「反応」ってというのが自分から出てくるんじゃないかなっていうふうに思っています。なつきさんのきょう、勇気ある「反応」にとっても感動したし、絶対、それをやり切ってほしいなって一日になりました。いよいよあと2週間で1学期が終わります。自分の願いをしっかりとって、また来週もがんばりましょう。

クラス：はい。

このように福地先生の話は、学級の「合言葉」である「自分の願いをもって高め合う」（写真1）を参照軸にして、いいかえれば、その「合言葉」を前述の「第二の手段刺激」（ヴィゴツキー）として媒介させて、なつきさんの行為の中に「願いをもっている人」の姿を見出すものだった。その意味で、この話は、道徳的に説かれた言説とは確実に一線を画している。つまり、「自己犠牲」であれ、「奉仕」であれ、自己よりも共同体を上位に置くような行為を「善」とする既定の「徳目」に即してなつきさんの行為が賞賛されているのではない。福地先生は次のように語っている。「でもなつきさんはそんなことまわりの人に思っほしくて、みんなのためだけに動いたんじゃないくて、なつきさんの中にもしっかり願いがありました」。ここで焦点化されているのは、明らかに行為の道徳的善悪ではなく、「自分の願いをもって高め合う」という自己の内面的な自覚のプロセスである。福地先生は、そのことを、「自分事」を「キーワード」にして示している。

福地先生の話に顕著に見られるような、「いぶき」における子どもたちの自己肯定化、すなわち自己実現の喜びを通した自己の価値発見は、行為の道徳的な価値づけというよりも、ベネディクトゥス・デ・スピノザのいう生の「エチカ」＝「倫理」と密接に関連づくものといえるだろう。スピノザは、超越的な価値規範に照らして生のありようをとらえる「道徳」（モラル）をひっくり返し、次のように、生それ自体のありように即した「善悪」を対置している。「…我々はあるものを善と判断するがゆえにそのものへ努力し・意志し・衝動を感じ・欲望するのではなくて、反対に、あるものへ努力し・意志し・衝動を感じ・欲望するがゆえにそのものを善と判断する…」（スピノザ, 1951, p.217）。人がより自由で能動的になっていく、生そのものの内面的な変様が、スピノザのいう「善」である。ジル・ドゥルーズ（1994, pp.38-39）は、そのことを、「価値の対立（道徳的善悪）に、生のありようそれ自体の質的な差異（<いい><わるい>）

がとって代わる」ような「生態の倫理（エチカ）」であると述べている。「いぶき」が焦点を合わせているのも、「よりよい生き方」（岐阜市立長良小学校, 2017, p.43）という生の質的な差異、そして子どもたちの生そのものの内面的な変様であると考えられる。福地学級では、そのような内面的な変様が、「反応」という言葉で焦点化されている。

「よりよい生き方」への内面的な変様を互に見つけ合い、認め合い、理解し合っていくような「いぶき」の中では、教師と子どもたちの関係にある根本的な変化が生じてくる。たとえば、福地先生は、話の中で、「なつきさんからきょういいことを、先生も勉強したなっていうふうに思います」と自らの学びを語り、「なつきさんのきょう、勇気ある『反応』にとっても感動したし、絶対、それをやり切っほしいなっていう一日になりました」と自らの共感を「勇気ある『反応』」という言葉で示している。前述のように、「いぶき」は、長良小学校の活動システムの媒介的な「道具」のひとつとして、きわめて独創的で重要なものである。福地先生は、そうした「いぶき」を自らの教育実践において活用するさい、それに応じて、子どもたちとの関係構築に当たっての自身の基本的立場を、「教える」という立場から離れていくような、別の異なった立場へと移していると考えられる。そこでなされている移行は、次頁の図3に示したように、「教える」という立場から「協力・信頼」の立場への転換ととらえられるだろう。

このような転換では、図3の左にあるような、教師が子どもたちに「監督者」のように直接、個人的に命令して、トップダウンに「教える」といった一方的な関係が、右に示したようなものへ組みかえられている。つまり、学級の「合言葉」である「自分の願いをもって高め合う」が共通の対象となって、そうしたいわば「よりよい生き方への憧れ」に向かって、教師と子どもたちがそれぞれの足場からボトムアップに「協力・信頼」し合っほ歩いていく、という関係への転換である。ここには、教師が子どもたちをコントロールし導く者としてあるのではなく、「よりよい生き方への憧れ」という共通のテーマが、

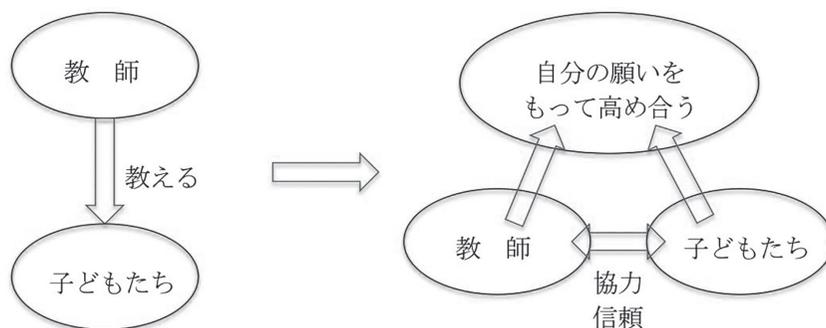


図3 教師と子どもたちの関係の転換

教師と子どもたちをともにコントロールし導いていくというあり方を見出すことができるだろう。

「よりよい生き方への憧れ」は、子どもたちだけではなく教師にも抱かれている。そうした関係が教室に成立していることは、教師が子どもたちに差し出す評価的な言葉が、すぐれて「共鳴」のトーンを響かせるものであることに如実に表れている。そこでの教師の「評価」は、「賞罰」ではなく、野村が次のようにいう「共鳴」となっているのである。「…指導が訓練であるならば、賞罰としての評価が必要であろうが、指導が交友である場合には、評価は完全に共鳴である」（野村, 1929, p.32）。

6. 結論

長良小学校の「いぶき」実践は、それが強力な「道具」となって、「生きていく姿勢」（野村, 1950, p.42）をともに育むという共通の「対象」に向かっていくような学習活動のシステムを自主的に協働して創造していくところに最大の特徴のひとつがある。ここで教師と子どもたちに共有されているのは、「人間として生きる信念を育てる」（野村, 1973, p.243）という教育の本質的な価値である。

本論文における長良小学校の「いぶき」実践の事例分析は、その結論として、次のような3点を明らかにするものである。

第一に、授業実践と学習活動のシステムに、子どもたちの自己肯定化への介入を組み込んでいくことは、自己概念を脅かす社会システムであるような教室実践から自己をかばい、守り、

肯定していくような自己システムの生成を可能にする。

第二は、長良小学校の「いぶき」における子どもたちの自己肯定化への介入の実践は、集団的活動システムのモデルを用いれば、授業と学習の活動システムに組み込まれた、子どもたちの自己肯定化に介入するための「道具」ととらえることができる。こうした「道具」に媒介された授業実践と学習活動のシステムは、学習の「対象」を拡張的に変革させることに成功している。つまり、そこでの活動システムの「対象」は、伝統的な学校教育に支配的な「成績」「序列化」「競争」など、子どもたちに対する評定・評点から、「自己実現」の喜びをもち、それゆえに「自己の価値」を見つけていくような自己肯定化へと、移り変わっている。

第三に、教師と子どもたちが協働する活動システムの「対象」の変革と、それによって生じる活動システムの新たな創造は、活動の「主体」による「拡張的学習」を通してなされることになる。学校における子どもたちの「拡張的学習」は、ひとりひとりの子どもが教師や仲間と協働して学習の活動システムを自主的に創造していくような学習である。

【謝辞】

本論文は、2016年度～2018年度 科学研究費・基盤研究（C）「学習における子どもの自己肯定化への介入としての授業—教室実践の活動理論的分析—」（研究代表者：山住勝広、課題番号：16K04508）の研究成果の一部である。

記して支援に感謝したい。

また、2015年度、「いぶき」の時間や授業の貴重な実践の参観を快く受け入れていただいた福地浩太先生と6年2組の子どもたち、そして岐阜市立長良小学校に、心から厚くお礼申し上げます。

引用・参考文献

- Bruner, J. S. (1975). Poverty and childhood. *Oxford Review of Education*, 1(1), 31-50.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371.
- ドゥルーズ, G. (1994). 鈴木雅大訳『スピノザ—実践の哲学』平凡社.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd Edition). New York: Cambridge University Press. = (近刊). 山住勝広訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp.303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press. = (2018). 山住勝広監訳『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社.
- 岐阜市立長良小学校 (2015). 『平成27年度 研究要録』第39号.
- 岐阜市立長良小学校 (2017). 『『たくましさ』を培う教育の創造』山住勝広編『子どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現』(pp.21-45). 北大路書房.
- 野村芳兵衛 (1929). 「綴文欲求の発生とその指導 (二)—純坊の文集に就て」『綴方生活』第1巻第2号, 30-37.
- 野村芳兵衛 (1933). 『生活学校と学習統制』厚生閣書店.
- 野村芳兵衛 (1950). 「新年度に於ける訓育実践の方向」『教育公論』第5巻第4号, 39-43.
- 野村芳兵衛 (1953). 「考えさせ・わからせる学習指導法」石山脩平・大橋富貴子共編『子どもを生かす学習指導法』(pp.69-138). 東洋館出版社.

- 野村芳兵衛 (1958). 「文を書くことで生活を切り開く」野村芳兵衛・芥子川律治編著『生活作文の壁』(pp.34-72). 黎明書房.
- 野村芳兵衛 (1959). 「しらべて、みつめて、はげますこと」『生活指導』第1巻第1号, 78-81.
- 野村芳兵衛 (1973). 『私の歩んだ教育の道』(野村芳兵衛著作集第8巻)黎明書房.
- 大塚弘士 (2015). 「はじめに」岐阜市立長良小学校編『平成27年度 研究要録』第39号, 1.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education; A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.3-21). Amsterdam: Academic Press.
- スピノザ, B. (1951). 畠中尚志訳『エチカ (上)』岩波文庫.
- Steele, C. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: W. W. Norton & Company.
- Василюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций*. Москва: Издательство Московского университета.
- Выготский, Л. С. (1930/1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 6* (С. 5-90). Москва: Педагогика, = (2006). 柳町裕子・高柳聡子訳『記号としての文化—発達心理学と芸術心理学』水声社.
- Vygotsky, L. S. (1930/1997). The instrumental method in psychology. In *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol.3: Problems of the theory and history of psychology (pp.85-89). New York: Plenum Press.
- Выготский, Л. С. (1931/1983). История развития высших психических функций. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 3* (С. 5-328). Москва: Педагогика, = (1970). 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書.
- Yamazumi, K. (2007). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 19-39.
- 山住勝広 (2017a). 『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会.
- 山住勝広編 (2017b). 『子どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現』北大路書房.

