

国語教育・読書教育における 「仲立人」としての教師・支援者の役割 — 「つながりの学習 (Connected Learning)」論を中心に —

宮澤 優 弥
石田 喜 美

1. 国語教育・読書教育における社会とのつながり

平成 29・30 年版学習指導要領では、その教育課程の目指すべき理念として「社会に開かれた教育課程」が掲げられた。現在、さまざまなかたちでこの教育課程理念を踏まえた、地域・社会との協働的実践が展開されつつある。国語教育・読書教育においては、以前から「実の場」の考え方に基づく学習過程のなかで、社会とダイレクトにつながりあう学習が実現されてきた。近年、日本においてもますます注目が集まりつつあるライティング・ワークショップの実践においても「出版」が重視されている。アトウェル (2018) の巻末資料では、アトウェル自身によって示された 17 個もの「出版方法」が掲載されるほか (pp.345-346)、日本における出版方法として、「書く」ことに関わる 15 のコンクール情報が付記されている (同上, pp.346-347)。また、国語科における ICT 導入の実践提案の事例として、電子書籍作成アプリを用いた「書くこと」の実践なども行われている (植田, 2019 ほか)。これらの「出版」を通じて、学校内で行われた「書くこと」の成果をダイレクトに公の世界へとつなげることができる (同上, pp.346-347)。

本稿では「書くこと」に限らず、より社会にダイレクトにつながりつつある実践^①の動向に注目し、その教育・学習上の意義を、現代的な学習論の視点から見出すことをねらいとする。具体的には、米国の若者たちのリテラシー実践調査から導き出されたモデルに基づきつつ、10 年にわたる欧米圏での実践的なデザインベース研究によって洗練・再構築された「つながりの学習 (Connected Learning)」論^②に着目する。まず、「つながりの学習」論の展開を検討し、「仲立 (brokering)」や「新しい社会的想像力 (new social imagination)」といった概念に着目することで、国語教育・読書教育の議論と「つながりの学習」論との接合可能性を探る。これによって、現在、ますます拡張しつつある、社会とつながりあう実践を理論的に意義づけるとともに、今後の国語教育・読書教育について議論をする上での足がかりを見出すことが本稿のねらいである。

2. 「つながりの学習」とその展開

2.1. 「つながりの学習」論とは何か

「つながりの学習」とは、文化人類学者の伊藤瑞子をはじめ、教育学や心理学、経済学、社会学など領域横断的な研究者らによって開発された教育・学習アプローチの名称である（伊藤ほか、2013, p.4）。このアプローチの特徴は、グローバルノースの国々が直面している教育機会格差の問題に真正面から取り組もうとする点にある。本アプローチでは「機会にアクセスできなかった若者を、そこに到達できるようにしてあげるために新しいメディアを整備し、公平性を保つこと」を中心的な課題としており（同上, p.8）、そのための手段として、単に、学習者個人の学習成果向上のための方法を提示するにとどまらず、「社会的、経済的、技術的、文化的コンテキストの分析に基づく介入」のかたちをも示そうとする（同上）。ここには、暗黙裡にマジョリティを前提としてきた（あるいはそのような視点を不問にしてきた）従来のアプローチとは一線を画し、機会へのアクセスが困難なマイノリティに焦点を当てようとする立場が明瞭に示されている。

そのため、本アプローチでは、教育・学習を担うべきフィールドを、学校に限定して捉えない。様々な社会・経済・文化的状況にある学習者への教育機会への十分なアクセスを確保するためには、学校のみでは不十分だからである。「つながりの学習」論では、学校、図書館、美術館・博物館、およびオンラインコミュニティを含む、組織や人々の「分散化したネットワーク」が、教育・学習を担うべきであると考えられる。ヘンリー・ジェンキンスは、ファンや消費者たちによって形成される協働的なオンラインコミュニティの文化を「参加型文化」と呼び（砂川、2010）、そのようなコミュニティに参加していくために必要なリテラシーを「新しいメディア・リテラシーズ（new media literacies）」と呼んだ。「つながりの学習」論においてもこの考え方は引き継がれているが、学習者個々人が学ぶべきリテラシーの育成よりもむしろ、社会的、経済的、文化的な「場（setting）」のアレンジメントによって、学習機会を保障しようとする点が異なる。

2.2. 「つながりの学習」論の展開——新旧版の比較を通じた検討

「つながりの学習」論は2013年に提唱され、調査・検討を踏まえて2020年に更新された（以下、前者を「旧版」、後者を「新版」とする）。新版の特徴としては、①「仲立人（broker）」としての教師・支援者の役割の重視、②学校的な成功に限らないキャリアとのつながりの重視の2点がある。以下これについて検討する。

「つながりの学習」論は学習にとって重要な3つのコンテキスト（「学びの領域」；巻末資料図1）が統合されることを目指す。着目すべきは、新版でこれら3つの「学びの領域」のうち2つが変更されている点である。具体的には、「ピアカルチャー」^③が「関係性（relationship）」に、「学修に関すること（academic oriented）」が「機会（opportunity）」に変更された^④。「ピアカルチャー」が「関係性」に変更されたことについて、新版では「メンタリングの関係を取り入れるため」と説明されている。旧版では主に仲間同士の関係性やピアカルチャーが重要だとされていたが、新版では仲間同士に限らない、教師・支援者との関係性とその学習原理を含みこむものに

なった。そして「学修に関すること」が「機会」に変更されたことについて、新版のレポートでは「学修や学校での成功に依存しない機会をも含むようにした」と説明されている。旧版では「多くの若者にとって、将来に向けた最も直接的な目標は、主に学校での成功である（伊藤ほか、2013, p.66）」とされていたが、新版では、大学進学のような学修上の学校的な成功に関わる機会に限らない、キャリアとのつながりや市民参加、政治的な機会が含まれるようになった。本稿ではこの中でも特にキャリアとのつながりに着目したい。新版図5（巻末資料・図2）で見取れるように、旧版では、学校的な成功が「道筋」や「パイプライン」のメタファーとして捉えられ、つながりの学習においてその成功が重視されていた。しかし、新版では「キャリアにつながる機会」(例：祖父とともにプラモデルの飛行機・車・船を作る)がネットワークのように構築され、結果的につながりの学習がキャリアにつながるとされる見方に変化したのだ。

上記の大きな変更に加えて、「つながりの学習」の学習環境にみられる特性・要素も大きく更新された（巻末資料表1を参照）。これらは一連の研究を踏まえて明らかにされた「つながりの学習」において共通にみられる特性・要素であり、教師・支援者が学習をサポートする際の指標にもなる。巻末資料表1のように、新版では「若者の興味へのスポンサーシップ」が新たに追加され、「ものづくり中心」が「共通の実践」に、「オープンなネットワーク」^⑥が「『場』を越えたつながり」に更新された。ここでは本稿のねらいを踏まえ、「オープンなネットワーク」が「『場』を越えたつながり」に更新された点に着目する。旧版では、オンラインネットワークのような「誰もが参加可能な開かれたネットワーク」が存在することが、「つながりの学習」の学習環境の特性とされていたが、新版ではオンラインに限らない「場」——学校や図書館・美術館・博物館等の公共施設からオンラインコミュニティまで——のつながりが特徴的な要素とされるようになった。教師・支援者は学習者の興味を中心としたアプローチをとるとき、ある特定の「場」のみで「つながりの学習」をサポートすることはできない。適宜「場」をアレンジし、教育機会を仲立ちすることが求められる。以上の展開をまとめると次のようになろう。

- ①教師・支援者との関係が見直され、教師・支援者が「場」を越えたつながりをアレンジし、教育機会を「仲立」することが重視されるようになった。
- ② 学校的な成功に限らないキャリアとのつながりも重視されるようになった。

3. 新旧版の「展開」の具体的検討

旧版から新版への展開は、特に新版のレポートにおいて具体的にどのような形で現れたのだろうか。新旧レポートでは、「つながりの学習」の具体的な事例が「ストーリー」^⑦として複数示されている。ここでは、両レポートで第一のストーリーとして登場する「クラリッサ」と「マリア」の事例を比較する^⑧。以下に示すのは、前節で示した2つの点に焦点を置いて再構成した「クラリッサ」の「ストーリー」である。なお、本稿での議論に関連する部分に下線を施した。

■旧版のストーリー「クラリッサ」

17歳になるクラリッサは、サンフランシスコ郊外の労働者階級の家庭で育った。クラリッサは Faraway Lands というオンラインゲームに親しんでいた。オンライン上では、現実のコミュニティにおける犯罪やギャングの問題とは無縁であった。このゲームはテキストベースであり、参加するには自身のキャラクターの設定（家系や歴史、居住地など）を詳しく書かなければならない。そのうえで参加者は、自分の設定したキャラクターを用いて冒険物語を編み上げていく。このデジタルな集まりにおいて、ティーンエイジャーたちは学校的な階級関係から離れて、プレイヤー、アーティスト、作家として活躍できる。クラリッサは Faraway Lands でその創造性やアーティスト能力を評価されていた。彼女にとって、Faraway Lands は「サードプレイス」であった。Faraway Lands で培った作品とスキルは、学校生活にも作用している。クラリッサは、作成したキャラクターの話に基づいた脚本を授業で提出し、大学の進学書類にも Faraway Lands で書いた作品をサンプルとして提出している。そしてクラリッサは大学に合格した。Faraway Lands における創造的な執筆活動を通して成功をおさめたのである。（伊藤ほか、2013, pp.10-11）

上記引用に示されているとおり、クラリッサの「つながりの学習」は主に Faraway Lands 内で行われていた。クラリッサのストーリーには Faraway Lands の「場」と学校をつなぐ「仲立人」は登場せず、あくまで、学校的な成功の範囲内でストーリーが完結する。このように、学校外での趣味的活動に端を発しつつも、最終的には、学校内での成功を望ましいとする点が、クラリッサのストーリーの特徴である。

次に、新版で「学習者のストーリー」として示された、「マリア」のストーリーを紹介する。ここでも同様に、本論での議論に関連する部分に下線を施した。

■新版のストーリー「マリア」

マリアはフィリピン出身の17歳、大学1年生である。彼女は約4年前、偶然プロレスに興味を持った。一度は地元のコミュニティに関わってみたものの、マリアの興味に対して協力的ではなかったため、自分に合うオンライン上のコミュニティを探した。その結果、オンラインコミュニティ「レスリングボード」にたどりついた。「レスリングボード」は彼女の興味を支持し、サポートティブな人々が集まるコミュニティを提供した。このオンラインコミュニティはマリアに、コミュニティの一部である「ファンタジーレスリング」連盟のために文章を書いたり編集したりする機会を提供し、マリアはコミュニティの仲間からフィードバックをもらった。マリアはこのコミュニティに参加する楽しさを高校の国語教師に打ち明け、教師は彼女に学校新聞を書くことを勧めた。教師はクリエイティブライティング（創作）の楽しさを、より専門的な文章（ジャーナリズム）を書くことに結びつける手助けをしたのである。マリアは学校新聞の活動を通して、自分が培ってきた文章力を、幅広く応用させる

ことができると気づいた。彼女は大学に出願する際、直接的にクリエイティブライティングの学位を目指すことなく、医療技術者として学位をとることにした。大学では様々な書くことの経験を活かし、テクニカルライティングを応用する医療技術者プログラムに在籍し、第2専攻としてクリエイティブライティングを究めている。（伊藤ほか，2020，p.8）

クラリッサのストーリーと比べ、マリアのストーリーでは、オンラインコミュニティにおける活動を、学校という「場」へと仲立ちする教師の姿が明確に描かれている。そして、そのストーリーも複線的である。クラリッサのストーリーでは「クリエイティブライティングのスキルを培ったためその学位を目指す」という単線的なストーリーが描かれていたが、マリアのストーリーではそのような単線的なストーリーは描かれない。ここではその代わりに、「クリエイティブライティングのスキルを幅広く応用させることができると気づき、言い換えれば、キャリアとのつながりに気づき、医療技術者を目指す」という描かれ方がなされる。クリエイティブライティングのスキルは、単に、学校的な成功をもたらす手段から、別の「書くこと」のスキルへの学習の道筋をもたらし、新たなキャリア・就業の可能性を開くものへと変化したのである。

マリアのストーリーにおける「書くこと」の学習の道筋は、平成30年版高等学校学習指導要領で言及されている「実用的な文章」を想起させる。新学習指導要領で新たに設置された「実用的な文章」については批判的な議論も多いが、マリアのストーリーは「実用的な文章」を「文学的な文章」とともに扱うこと、教師が「仲立人」となりながら学習者にそれら複数のジャンルを越境する機会を与えることの可能性を示唆する。生徒の興味に基づきつつ、生徒たちが日常的に慣れ親しんだジャンルに基づきつつ、そこから他ジャンルへの越境を促すように学習活動を構成することは、国語教育の議論と「つながりの学習」論との接合可能性を探る際に重要な視点になるだろう。

4. 国語教育・読書教育における「仲立」の役割—横浜国立大学附属横浜中学校「図書館たほいや」事例を中心に

前節では、新旧版の展開を具体的な事例とともに検討した。本節では特に「仲立」の概念に着目して、国語教育・読書教育の議論と「つながりの学習」論との接合可能性を探る。

教育機会の「仲立」という視点は、これまでも潜在的に重視され続けてきた教師・支援者の役割にあらためて焦点を当てるものである。例えば成田（2012）は「私は本をあまり読まないし……図書館、苦手です」と発言していたサッカーファンの女子生徒に働きかけ、「毎朝早く図書館に登校して、前日の試合結果を図書館の前の廊下に掲示する→そのうちに結果に添えるコメントを書くようになる→市内のデパートにあるサッカーチームのグッズ販売店スタッフに来場者アンケートを依頼し、ファンの意識調査を実施する……という一連の展開に発展」したと報告する（pp.88-89）。このようなかたちで、学習者の興味関心を中核にしながら、それを他の教育機会へと結び付けていく学校図書館司書は、まさに「仲立人」であるといえるだろう。

また、国語科の授業において、教師が「仲立人」としての役割を果たした事例としては、横浜国立大学教育学部附属横浜中学校（2021）「『図書館たほいや』のパンフレットを作ろう！」（中3）（pp.42-45）（以下、実践1）および「先輩が作ったパンフレットの工夫を見つけて他の人に伝える」（中1）（pp.34-37）（以下、実践2）と、これらの授業がその後たどった展開についてのエピソードを例として挙げるができる。

横浜国立大学附属横浜中学校での実践（実践1・2）は、授業過程の一部を共有しながらも、互いに独立して実施された。2020年7月に、3年生を対象とした実践1が先行して行われ、ここでは、不特定多数の読み手に向けて「ゲームのルールと魅力をよりよく伝えられるパンフレット」を制作することを目指し、掲載すべき情報やパンフレットの構成について検討する学習活動が行われた。この単元内では、各自制作したパンフレットを持ちより学級内でこれを交流・検討した後（第4時）、これら自作パンフレットを使用した「図書館たほいや」プレイ会が実施された（第5時）。このプレイ会は、3年生と1年生の合同授業であり、1年生は事前に、3年生の制作したパンフレットを読んでおくことが求められた。プレイ会の後には、3年生が1年生からパンフレットについてのフィードバックを得る機会が設けられ、その後、彼らはこれに基づき、さらにパンフレットを改善した（夏季休業期間）。

一方、1年生を対象に実施された実践2では、このプレイ会を第1次として、3年生が制作したパンフレットの工夫を見出すことを課題とした学習が行われた。

これらの授業において、当初、単元計画で予定されていた内容は実践1・2のみであった。しかし、1年生の単元の開始時期にあたる10月22日14:25に、土持知也教諭（第3学年国語科担当）から第二著者に送付されたメールに、学級ごとに選ばれたパンフレットのデータ（計4案）が添付されており、かつメール末尾に「P.S. 石田先生 もしお眼鏡にかなうものがございましたら、公式に採用していただけると子供たちの励みになりますので、ご検討いただければと思います。よろしくをお願いします」という追伸があったことで、予想外の展開が生じた。その時期、「図書館たほいや普及委員会」「図書館とゲーム部」の一員として、同年11月1日から開催予定の「第22回図書館総合展オンライン」に出展する企画の考案・準備を行っていた第二著者が、この申し出を受けて、公式採用の審査・決定を、本企画のイベントとして実施することを提案したのだ（10月22日22:00）。この企画は11月24日に「図書館たほいやパンフレット by 中学生 公開審査会」という名称で、実際に、図書館総合展内の企画として実施され（<https://2020.libraryfair.jp/forum/2020/f289>）、現在でも、本イベントの動画記録を視聴できる（<https://youtu.be/woE-E4Omrqw>）。本動画の反響について土持教諭は「とても反響が大きく驚いています」と述べていた（12月1日に第二著者宛てに送信されたメールより）。また公開審査会登壇者や聴衆から、中学生がこのようなパンフレットを制作したことへの驚きが表明されたことに対し、ある生徒から「中学生なめないでください！このくらいやります！」というコメントがあったとの報告もあった（同上）。

もちろん、この事例の中で、生徒たち自身と、図書館関係者等、「図書館たほいや」をめぐる

ステークホルダーとのネットワークが十分構築されたわけではない。個人情報保護による制限もありネットワーク構築に足る十分な情報を提供することも困難であった。しかし、オンライン上での発信の機会を複層的に組み合わせることによって、教師や生徒に「反響」を感じられるような学習環境が実現されたことは確認できる。「つながりの学習」論では、「仲立人」の役割として、「新しい社会的想像力」を育むことを重視する。「この新しい想像力によって、若者たちは、自分自身の興味を、現時点でのリソースであり、将来の行動のためのツールとして理解する」のである（伊藤ほか、2020）。

5. まとめと提言

5.1. 日本の文脈で実現可能な「つながりの学習」の萌芽

前節の事例は学校内での学びと一回性の企画とをつなぐものであり、あまりにも偶有性が高い。そこで学校や図書館といった既存のインフラを活用した、持続的で実現可能な事例と展望を示すため、小学校において朝の時間に行われる「読み聞かせ活動」に関する調査（宮澤、2017）を取り上げ、日本の文脈で実現可能な「つながりの学習」の萌芽を示し、それをふまえた提言を述べる。宮澤（2017）は、小学校で読み聞かせ活動を行う読み手が活動にどのような意義付けをしているかを調査分析した。この調査では、茨城県にあるO中学校の図書委員会メンバーを調査対象に含めた。O中学校のメンバーは近隣のN小学校に入り、小学生に向けて朝の読み聞かせ活動を行っていた。中学生メンバーはこの活動から「読み聞かせ方略」を獲得し、「やりがい」を感じていた⁹⁾。中学生メンバーの多くはこのN小学校の卒業生であった。2016年当時から現在に至るまで、基本的にO中学校図書委員会の活動はメンバー内で完結している。この事例に「つながりの学習」の萌芽を見てとり、提言を行おう。なお提言は新版レポートで見いだされたデザイン原則を参考にしている。また、この事例から述べることのできる提言はあくまでも一例ではあるが、読者の身近な事例に適宜「読み替える」ことが可能であり、この点に本稿の意義があると付言したい。

5.2. 事例をふまえた提言

2.2. で示した「つながりの学習」論の新版の特徴を踏まえて提言を行おう。

まず、「教師・支援者が『仲立人』として『場』をアレンジする」ことが第一の提言となる。稿者が長年フィールドワークを行っていたN小学校では、O中学校の図書委員会メンバーの他に、地域ボランティアや小学校教員がそれぞれ独立して朝の読み聞かせを行なっている。地域ボランティアは常日頃「小学校の先生や中学生と選書や読み聞かせ方略についてお話ししたい」と述べていた。この状況を活かし、N小学校に関わる読み手が集い、読み聞かせ活動に関する座談会を開催することが「場」のアレンジとして考えられる。また、教師が中学生の実践を踏まえて「読み聞かせ」に関する「読むこと」や「話すこと・聞くこと」の単元を実施することもできるだろう。このとき、中学生の実践は学校において正統化される⁹⁾。さらに学校外に目を向け、

教師・支援者が中学生と地域図書館を仲立ちし、中学生が地域図書館で読み聞かせをしたり、ボランティアをしたりするサポートを行うことも考えられる。同じ興味を持つ他の中学生と切磋琢磨できるよう、茨城県立図書館の読み聞かせコンクールへの出場を促すことも良いだろう。くわえて「場」をインターネット上まで拡張し、ブックチューバー（Book Tuber）（少年写真新聞社、2021を参照）として読んだ絵本を紹介したり、お話し会の構成を紹介したり、絵本の読み方を公開したりするよう促すことも良いだろう。教師・支援者は様々な「場」を「仲立」し、学習機会をアレンジすることができる。

そして、「仲立である教師・支援者がキャリアとの関わりをデザインする」ことが第二の提言となる。日本の進学制度や雇用慣習を念頭に置いたとき、多くの場合の「学校的な成功」は、高等学校普通科に進学し大学に入学するというコースであり、若者は「メンバーシップ型雇用」でキャリアに就くことが想定されている。この文脈では、中学生が「読み聞かせに興味がある」ことを起点にキャリアを描くことは難しい。かつ、そもそもこのように想定されるキャリアが前提視できなくなる可能性もある。

ここで、機会へのアクセスが困難なマイノリティに焦点を当て、学校的な成功に限らないキャリアとのつながりを重視する「つながりの学習」論の立場に立てば、「読み聞かせ」に興味を持った中学生のキャリアを次のようにデザインすることができるだろう。例えば上記で指摘した地域図書館の活動をキャリア体験へとつなげることができる。内申書・キャリアパスポートへの記載や総合型選抜を見越して、また実践を正統化するために、地域図書館・学校でスキルや参加に応じたバッヂやグレードを付与することもできるだろう。「読み聞かせ」に関連する資格情報を伝え、資格取得ができる大学・短大・専門学校へのキャリアを示すこともできる¹⁰⁾。その上で「ジョブ型採用」の可能性を示すこともできるだろう。

このような社会・経済・教育制度のデザインがあり、それらを教師・支援者が「仲立人」としてつないでいくとき、中学生は「新しい社会的想像力」を育み、活用することができる。つまり、中学生は「学校的な成功」という閉じたキャリアに留まることなく、自分自身の興味を、現時点でのリソースであり、将来の行動のためのツールとして理解した上でキャリアを模索することができるのだ。

教師・支援者自身は、自身に関わる「場」のみで学習者と関わらなければならないという決まりはない。変化の予測が難しい未知なる社会を学習者自身がナビゲートできるようになるよう、どのようにして教育機会を「仲立」するか、そしてそれをどのように評価したり描き出したりするかが、これからの議論の足がかりになり、課題となるだろう。

注

(1) 入部(2019)は、米国の国語科授業で行われていた「デジタル・ブックトーク(Digital Booktalk)」(<https://www.digitalbooktalk.net/>)の試みを紹介している。この試みではオンライン上の特設サイトを通じて「読むこと」の学習の成果が公開されている。

- (2) 「つながりの学習」は、デザインベース研究の手法に基づき、実践と理論とを統合させながらその枠組みやモデルを発展させてきたアプローチであるが、本稿では、特にその理論的側面（モデルや枠組み）に焦点を当てる際に「つながりの学習」論と表記する。
- (3) 「ピア」は一般的に仲間、同輩と訳される。国語教育・読書教育に関わる人々にとっては、ピア・グループ、ピア・カンファランス、ピア・リーディングといった言葉が馴染み深いだろう。「ピアカルチャー」を直訳すれば「仲間文化」となるだろう。ただし、「ピア」とは一般的に対等な関係で関わる人びとのことを指す。旧版ではこのことを重視し、ある世代区分を「ピア」とせず、広い意味での「対等な関係の文化」をピアカルチャーとしている。
- (4) 旧版の「つながりの学習」論と、情報リテラシー教育への応用可能性については、石田(2016)を参照。
- (5) 「オープンなネットワーク (Openly networked)」は、「ネットワークが開かれていること」ともすることができる。さまざまな人や組織が偏在することによって、あらゆる学習者にとってアクセスしやすい資源が増えるだけでなく、資源そのものが豊かになる(石田, 2016, p.533)。
- (6) 旧版では「ケーススタディ (Case Study)」、新版では「学習者のストーリー (Learner Story)」と示されている。表記の都合上「ストーリー」としてまとめて示すこととする。
- (7) なお複数示されているストーリーのなかで、各レポートで第一に登場するストーリーに着目するのは、そのストーリーが各版における「つながりの学習」の代表的な事例であり、各版の特徴を色濃く反映していると判断するためである。
- (8) 宮澤(2017)は、様々な立場の読み手が考える「学校における読み聞かせ活動の意義」を理論の形として示すために、インタビューデータを SCAT (steps for coding and theorization) を用いて分析した。『ボランティアメンバーはこの活動から「読み聞かせ方略」を獲得し、「やりがい」を感じていた」という記述は、分析結果の一つである「中学生 Z 理論」のうちの(中学生にとって)「地の分と会話文を読み分けるなど、聞き手の立場に立った表現方法を獲得することができる」、「聞き手同士の交流や聞き手からのフィードバックに楽しさややりがいを感じる」という記述に基づき、解釈したものである。
- (9) ここで補足したいのは、中学生の実践が学校内に「輸入」されるとき、中学生たちが実践の中で培い、築き上げてきた知を安易に学校知や「新しい能力」といった大人が決めた枠組みにはめ込まないようにすべきだということである。例えば「新しい能力」論の代表であるキー・コンピテンシーはその特性の洗い出し方の問題や、キー・コンピテンシーの定義づけ作業自体への疑義が指摘されていた(中村, 2018, pp.219-224)。そのような枠組みに無批判にはめ込むことなく、「子どもの側」の実践を保障し正統化することが必要であろう。
- (10) 読み聞かせに関わる資格は複数あるが、一例として「絵本専門士(国立青少年教育振興機構)」を挙げることができる。絵本専門士になるためには、選考のうえ絵本専門士養成講座を受講しなければならず、資格取得は容易とはいえない。ただ一部の大学・短大・専門学校

において開設されている講座（授業）を受講することで「認定絵本士」という資格を取得することができる。認定後、経験を積み、絵本専門士委員会から資質・能力を評価されれば「絵本専門士」として認められる。詳細は（<https://www.niye.go.jp/services/plan/ehon/nintei.html>）（2021-04-16 確認）を参照のこと。

- (11) 旧版の翻訳レポートでは「ACADEMIC」を「学業」としている。本図では新版の翻訳を参照し「学修に関すること」と示した。
- (12) 本図は新版レポート図5に該当する。
- (13) 「つながりの学習」の学習環境で共通に見られるものを旧版では（property）とし、新版では要素（element）としている。示す語句が異なるようにその性質も異なるが、旧版と新版の間に性質の連関が見られるため「特性・要素」と中黒で示すこととした。

巻末資料（図・表）

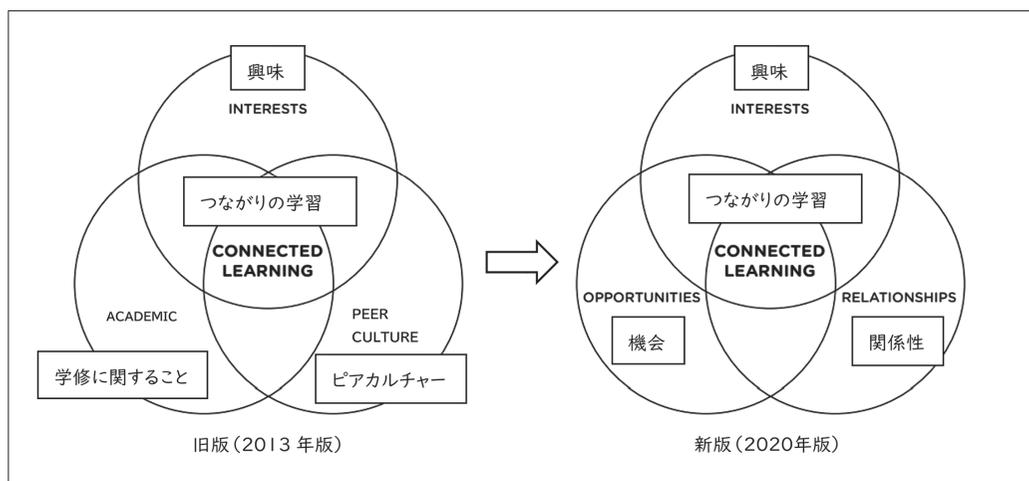


図1 「つながりの学習」における3つの学びの領域の拡張⁽¹¹⁾

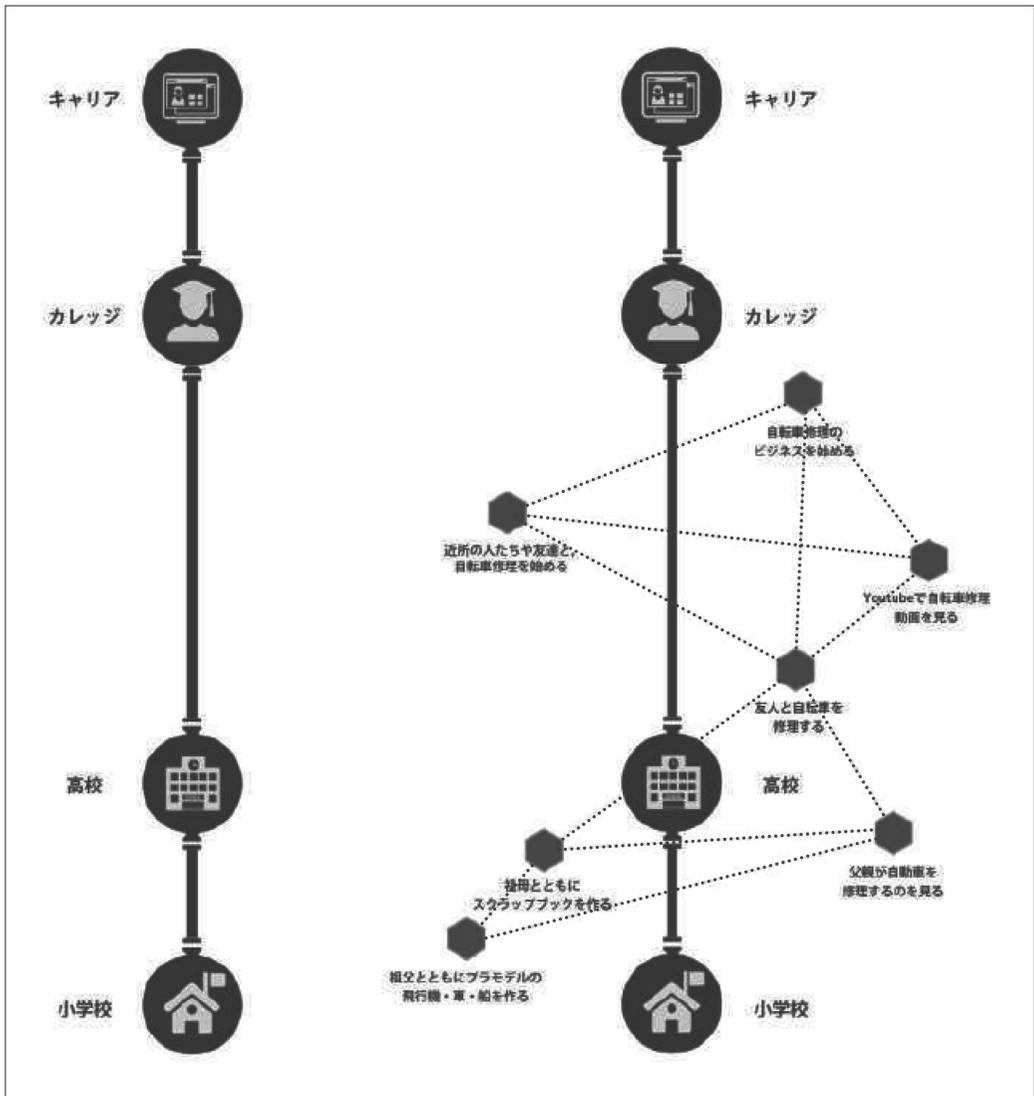


図2 パイプラインとしての発達 VS ネットワーク構築, 「学習者のストーリー4: プレイディ」を事例とした説明⁽¹²⁾

表1 「つながりの学習」の学習環境にみられる特性・要素の更新⁽⁴³⁾

旧版(2013年版)	新版(2020年版)
「つながりの学習」の中心的な特性 (Core Properties of Connected Learning)	「つながりの学習」の学習環境の要素 (Elements of Connected Learning Environments)
ものづくり中心 共通の目的 オープンなネットワーク	若者の興味へのスポンサーシップ 共通の実践 共通の目的 「場」を越えたつながり

文献

- アトウェル, ナンシー. (小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎訳) (2018)『イン・ザ・ミドル—ナンシー・アトウェルの教室—』三省堂.
- 石田喜美 (2016)「大学図書館における情報リテラシー教育の可能性—現代社会におけるリテラシー概念の拡張と『つながる学習 (Connected Learning)』」『情報の科学と技術』第66巻第10号, pp.531-537.
- 伊藤瑞子ほか (岡部大介ほか訳) (2013)『つながりの学習—リサーチとデザインのためのアジェンダ』<https://dmlhub.net/wp-content/uploads/2012/12/CLJapanese.pdf> (2021年4月19日確認)
- 伊藤瑞子ほか (石田喜美ほか訳) (2020)『「つながりの学習」研究ネットワーク—参加型の学際領域における, この10年を振り返って』<https://clalliance.org/wp-content/uploads/2020/02/Connected-Learning-Research-Network-Reflections-on-a-Decade-of-Engaged-Scholarship-Japanese-Translation-1.pdf> (2021年9月20日確認)
- 入部明子 (2019)「高度情報化社会における国語科授業のための五箇条—「情報」を一次情報・二次情報・三次情報に分類する」『月刊国語教育研究』第566号, pp.4-9.
- 植田恭子 (2019)「電子ブックによるポートフォリオ 「わたし」についての本をつくろう」. 野中潤編『学びの質を高める! ICTで変える国語授業—基礎スキル&活用ガイドブック』明治図書, pp.112-115.
- 少年写真新聞社 (2021)「動画配信×文学!」『図書館教育ニュース』2021年5月号, (n.p.).
- 砂川誠司 (2010)『「参加型文化」論からみたメディア・リテラシー教育論の提唱—Henry Jenkins (2009) Confronting the Challenges of Participatory Cultureを中心に』『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』第59号, pp.133-140.
- 中村高康 (2018)『暴走する能力主義』筑摩書房.
- 成田康子 (2012)『みんなでつくろう学校図書館』岩波書店.
- 宮澤優弥 (2017)「読み手は学校における読み聞かせ活動をどう意義付けているか」『読書科学』

第 58 卷第 4 号, pp.212-226.

横浜国立大学教育学部附属横浜中学校編 (2021)『資質・能力の高まりを支える学習評価』学事出版.

付記

論文で取り上げた新版のレポート (伊藤瑞子ほか, 2020) は, 石田喜美 (横浜国立大学), 宮澤優弥 (浜松学院大学), 千田真緒 (東京都市大学大学院), 岡部大介 (東京都市大学) によって翻訳された。また, 翻訳協力として兼平翔太 (アーバンデザイナー), 冠那菜奈 (アートメディエーター) が関わった。

宮澤優弥 (浜松学院大学), 石田喜美 (横浜国立大学)