

批評としての学習と教育実践の転換 : 学校教育システム開発の活動理論的研究

その他のタイトル	Critical Learning Transforming Pedagogic Practice : An Activity-theoretical Study of School System Development
著者	山住 勝広
雑誌名	教育科学セミナー
巻	36
ページ	3-14
発行年	2005-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/00019356

批評としての学習と教育実践の転換

— 学校教育システム開発の活動理論的研究 —

山住勝広

1 はじめに

過去10年間、学校改革は、「基礎に戻れ」(Back to basics) とでもいうべき傾向が支配的だった。それは、「教科に細分化されたカリキュラム」(subject-by-subject curriculum)、「パッケージ化された知識や技能」、「細切れの段階的・積み上げ的な授業モデル」(stage-by-stage teaching model)、「標準学力テスト(standardized test)による学習結果の測定」など、技術主義的なコントロールを特徴とする伝統主義的なカリキュラムと教育方法を復活させてきた。こうした「改革」は、学校現場の上から、「教育実践」(pedagogic practice)を官僚主義的、管理的に変化させようとするものである。そこでの教師の仕事は、伝統主義的な「学校学習」(school learning)のモデルによって特徴づけられ、その結果は「標準学力テスト」によって検証される。学校における活動の目的と動機は、技術主義的にコントロールされた伝統主義的な授業と学習の方法に還元されている。

「学校を基盤としたカリキュラム開発」(school-based curriculum development: SBCD)が提唱されて久しい。教師こそが学校改革の創造的な担い手であることを承認するならば、教師の自律性と専門職性の樹立こそ、学校改革の最重要課題である。しかしながら、タイラー(Tyler, 1950)の古典的カリキュラム計画モデル(目標の記述から教材の選択、そして結果の評価へ至る、一連の直線的・段階的な計画モデル)や、「どの教師にも有効であるような耐教

師性の教材」(teacher-proof materials)といった、カリキュラムと授業と学習に対する単純な技術主義的コントロールが、学校改革において依然として支配的なのだ。タイラー流のカリキュラム計画モデルでは、カリキュラム計画の「過程の中に、カリキュラムに対する教師の個人的知識や物語的理解が入りこむ余地はほとんどない」(Connelly & Clandinin, 1988, p.179)。また、「耐教師性の教材」においては、「これらの開発者は特定の事柄を特定のやり方で教えるために十分に開発された教材を教師が応用したり変化させたりすることの余地をほとんど残そうとしない」(p.179)のである。

ハーグリーヴズ(Hargreaves, 1994, p.26)は、こうした「耐教師性」のカリキュラムや教材パッケージ、その手引き書、標準テスト、上から課されたスモールステップの段階的授業といった技術主義的コントロールにもとづく学校改革が、専門職としての教職を「単純作業の労働過程」(deskilled labor process)に貶めることを明確に警告している。彼が教職に不可欠のものとするのは、技術主義的コントロールではなく、直観であり、情動であり、モラルである。意味ある問題を創造し、モチベーションやモラルをもつことが、教師の自律性と専門職性の核となるものだ。それは、「教えることへの願望」(desire to teach)である。今日、学校改革の政策は、こうした教師の「願望」を危機にさらしているのである。

本論文は、2002年度からの3年間、大阪府茨木市立福井小学校と行った共同研究にもとづき、

公立小学校の教師と子どもたちが、自らの教育実践を内側から転換していく可能性について考察しようとするものである。学校現場とのこうした共同研究(参照、山住, 2004a, 2004b; Yamazumi, Engeström & Daniels, in press)は、学校カリキュラムの統合化(カリキュラム・インテグレーション)を進め、子どもたちの新しい学びとしての「プロジェクト学習」(project-based learning)を学校で開発することに取り組んでいる。その主題は、グローバル化と知識社会化によって特徴づけられる転換期の学校教育にとって、来るべき新たなヴィジョンは何か、という点にある。学校教育の新しいモデルは、学校において子どもたちが物事を知る、というよりも、いかに知識を使うか、を焦点化する。つまり、子どもたちが知識を組み立てることを学び、それを現実の生活状況の中で応用する活動、である。

そのさい、私は、教育実践の「制度的効果」(institutional effect)に注目している。ここで教育実践の「制度」というのは、或る人間行動をほかならぬ「教育実践」と見なしうる社会的・意味的秩序のことである¹。こうした制度への問いは、集合的な人間行動をその深層においてコントロールし、秩序化し、関係づけ、意味あるものにしていく「文脈」(context)は何か、ということに向けられている。そして、このことを中心的に媒介しているのが、「言説」(ディスコース)である。

デイヴィスとハレ(Davis & Harré, 1990)は、「言説」を「言語やそれ同様の体系の制度化された使用」(p.45)であるとしている。この場合、言説は、社会的・意味的秩序、すなわち制度的なものとして見いだされている。それは明確に意識されず、深層において無意識的に人間行動をコントロールする。いったん構築された制度的な言説は自動化され自明のものとなる。しかし、そうした秩序は暗黙の了解事項にもと

づいて歴史的に構築されたもの(虚構)なのであって、必然や本質なのではない。制度的な言説へのアプローチは、こうした暗黙の了解事項を「歴史化」すること、すなわちそれを忘却せずふたたび交渉(re-negotiate)することを方法にしていく。したがって、それは、固定化された現在を実証的に分析する方法とは異質である。

こうした姿勢は、サービン(Sarbin, 1986)によって、「文脈主義」(contextualism)と呼ばれている。「文脈主義」とは、対象や出来事を「歴史的」プロセスとしてとらえようとする試みである。ここでの「歴史」は、出来事を再現し甦らせ、出来事に生氣を吹きこむような方法のことをいう。「文脈主義」は、秩序や予測性、そして因果関係を強調する機械論的科学とは違って、変化と新奇(novelty)を発見しようと試みる。「出来事はたゆまず流動的であり、各出来事の諸条件の統合こそが未来の出来事の文脈を変えていくのである」(Sarbin, 1986, p. 7)。こうした立場は、研究が未来へのプロジェクトにほかならず、歴史的プロセスをその諸条件として分析し、変化と新奇の多様で流動的な契機に交渉していこうとするものであることを物語っている。

ダニエルズ(Daniels, 2004)は、バーンステインの「教育実践の言説」(pedagogic discourse)の理論を用いて、学校教育の制度的な文脈をその「様相」(modality)という点から考察している。そこでは、パワーとコントロールの関係から、異なる「様相」として識別可能な学校教育の文脈が見いだされている。それは、識別可能な、異なる「教育実践の言説」および「教育実践についての言説」、すなわち教育実践の言語的・象徴的装置に媒介されている。

たとえば、授業の理論が、教育実践の強い分類(strong classification)と強い枠づけ(strong

framing) を生じさせるものである場合、(学校の諸教科ごとの) 言説の分離と、細分化された所定の技能獲得に対する強調が現れるだろう。ここでは、教師は、意図的学習に関する決定権をもち、生徒は、教師の実践に制約されることになる。…授業の理論が、実践の弱い分類 (weak classification) と弱い枠づけ (weak framing) を生じさせるものである場合、そのときには、子どもたちは教室の中で能動的であること、探究を引き受けること、そしておそらくは彼ら自身のペースでグループ作業を行うことに対して励まされることだろう。(pp.128-129)

このように識別される教育実践の二つのモデルについて、バーンステイン (Bernstein, 1996, pp.58-59) は、前者を「パフォーマンス・モデル」、後者を「コンピテンス・モデル」と名づけている。

福井小学校における教育実践研究は、学校教育のこうした制度的な文脈や言説への着目によってとらえられる様相、すなわち特徴的的属性を新たに転換しようとするものである。それは、「活動理論」(Activity Theory)²、とりわけエンゲストローム (1999) の「活動システム」(activity system) と「拡張的学習」(expansive learning) の理論がもつポテンシャルを明らかにしながら、学校における協働的な教育実践を分析し、再考し、新たにデザインしていくものである。これまで述べてきたように、そのポイントは、細かく線引きされ区画化された教科や小さな段階に区切られた授業を通して所定の知識や技能を子どもが獲得し、その成否が試験によって検証されるような学習を転換すること、これである。では、これは何に向けての転換なのか。それは、学校カリキュラムを横断結合させ複雑で現実的な生活状況の中で知識・技能を組み立て応用するプロジェクト学習への転換である。

しかし、このことは、学校現場においてきわめて困難な作業である。なぜなら、それは、分

離と断絶によって特徴づけられる、学校の強く枠づけられた活動構造を、どのようにしてより統合的・包括的なものへ内側から転換することができるのか、という学校の創造性にかかっているからだ。先に述べたように、そのためには、固定化された現在の学校の仕事と組織に対し、教師と子どもたちが反省的・批評的・展望的にふたたび交渉していくようなコミュニケーションを何よりも必要とする。

今日の学校改革における最大の鍵は、こうした越境しネットワークし協働する教師と子どもたちの学びあいとコミュニケーションの生成である (参照、山住, 2004b)。ひとり教育政策の転換が学校改革をもたらすのではない。教育の専門家としての教師が学校の協働的な仕事をいかに自律的に創造できるのか。学校の創造性——この擁護こそが学校改革の真の課題である。学校改革は、教師の自律性と専門職性の樹立をとまなうことなくもたらされることはない。また、教師の専門職性は、容易には体系化できない、複雑で高度に実践的なものである。

以下で検討する「学校教育システム開発の活動理論的研究」は、こうした学校の創造性に対する擁護のために、「活動理論」にもとづく学校現場への「介入」(intervention) を企て試みてきたものである。本論文では、そのような学校現場との協働作業の中で、「介入」が果たすことのできる役割は何なのかについて、具体的なデータを引用しながら考察する。

こうした介入研究のデータは、介入が、少なくとも三つの異なる領域に属する「教育実践の言説」/「教育実践についての言説」を出会わせるものであることを如実に提示する。それは、〈教育政策の言説〉、〈学校現場の言説〉、そして〈教育研究の言説〉である。こうした異質な言説は容易には調和しない。また、これらは、社会的に異なる活動領域、すなわち〈教育政策を立案する教育行政職の活動〉、〈学校教育を実践

する現場教師の活動)、そして〈大学において教育実践を研究する研究者の活動〉に由来する³。つまり、言説はこうした〈社会的分業体制〉を基盤にしている。

介入研究の場において出会い接触する諸言説は、せめぎあいながら、衝突・抵抗・葛藤・格闘をそこに生じさせる。しかし、そうした矛盾状況こそが、参加者を、諸言説の相互批評と自己吟味に向かわせるのである。このことは、教育実践の言語的・象徴的装置を転換し、新たな言説を生みだし、教育実践の活動システムを革新していく、潜在的な可能性をもつだろう。

2 教育実践の活動構造そのものを内側から転換する

(1) 教育実践の定義

「教育」(pedagogy)あるいは「教育実践」(pedagogic practice)は、非常に多義的なニュアンスをもつ用語である。バーンステイン(Bernstein, 1996)の社会学的な定義は、そうした解釈上の問題にひとつの有力な解決を与えている。彼の定義は、「教育実践」が、教育過程を基本的に動かしている、社会的・歴史的・制度的な諸要因と緊密に結びついていることを強調するものである。それはつぎのようなものである。「私が用いる教育実践の概念は、それを、文化の再生産と生産がそこで生じるような、基本的な社会的文脈、と見なすものである」(p.17)。

ここで注意しなければならないのは、こうした「教育実践」が学校教育のみならずそれを超える広い範囲で見いだされることである。実際、バーンステインは、それが医師と患者の関係、メンタルケアにおける分析医とクライアントの関係、建築家と都市計画者の関係などを含むものであることを例示している。これらは、いずれも、「文化の再生産と生産がそこで生じるよ

うな、基本的な社会的文脈」であり、特定の社会的・歴史的・制度的な諸要因と緊密に結びついた実践である。

ダニエルズ(近刊)は、この定義を拡張して、「教育実践」の概念上の中心をつぎのようにとらえている。「教育実践」とは、「諸個人の知的・感情的・道徳的発達をかたちづくり、形成する、社会的実践の諸形態」を指すものとして解釈できる。それは、学習の結果のみならずアイデンティティ形成に影響するものとして理解される。

ここで私は、バーンステインとダニエルズによる定義を引き継ぎ、「教育実践」という用語をつぎのように定義して用いることにする。教育実践とは、文化の継承と創造を通して諸個人の学習と知的・感情的・道徳的発達を形成する社会的実践の形態である、と。そして、学校現場との共同研究「学校教育システム開発の活動理論的研究」の主題を、学校における教育実践の活動構造そのものを内側から転換すること、と定めることにする(参照、山住, 2004a; Yamazumi, 2004; Yamazumi, Engeström & Daniels, in press)。それは、学校における教師と子ども自身による新しい学習活動システムの共同デザイン(co-designing)、すなわち学校システム開発(school system development)をめざすものである。

(2) 学校教育の伝統的・標準的な活動構造

ダニエルズ(近刊)は、「カリキュラム」に関するバーンステインの概念化をつぎのように概括している。「カリキュラム」は、学校におけるメッセージ・システムといえるものであり、正統化された知識を指し示し、教科、分野、モジュールや生徒によって獲得されるべき単元をどう組織化するかについて言明したものである。「教育実践の言説」に関する前述の「パフォーマンス・モデル」(強い分類、強い枠づ

け) の場合は、「教科、スキル、手続きを細分化し、その形態と機能に関して明確な目標を立てていく」ようなカリキュラムがもたらされることになる。

こうした「パフォーマンス・モデル」の下での学校カリキュラムは、教師と子どもたちが伝統的・標準的な学校においてどのように知識や経験にアクセスするのかに関して、絶対的・中心的な特徴をもつものだといえよう。それは、「細分化 (specialization)」(OECD/CERI, 1998, p.90) という特徴である。これは、伝統的・標準的な学校の授業と学習、そして学校文化の主要な特徴にほかならない。

伝統的な授業と学習は、エンゲストローム (1999) がいうように、「バラバラで機械的に繰り返される学習行為を、執拗なまでに存続させてきたのであり、またこれからも存続させることになりそうである」(p.113)。同時に、伝統的な学校における教師の仕事とその文化は、あらかじめ定められた内容の伝達に重きをおくような、固定的で頑強な諸要素を保持し続けている。

ここで、エンゲストロームの「活動システム」のモデル (参照、エンゲストローム, 1999; 山住, 2004a) を使って、伝統的・標準的な学校教育における教師と生徒の活動をモデル化してみよう。

図1、2に示したように、伝統的・標準的な学校教育でとくに注目されるべき構造的特徴は、活動システムを媒介する「道具」(instrument、活動の手だてや手段)と「対象」(object、活動の目的や動機)の関係である。教師と生徒の双方が「細かく線引きされた教科のカリキュラム (パッケージとガイドライン)、小さな段階に区切られた授業、標準学力テスト」などを主たる活動の道具にするのが、伝統的・標準的な学校教育なのである。

教師の「対象」と生徒の「対象」は異なっている。教師にとって活動の主たる対象となるの

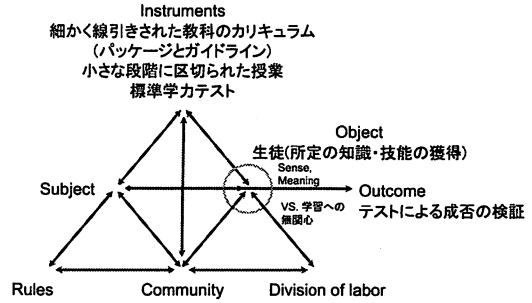


図1：伝統的・標準的な学校教育における教師の活動

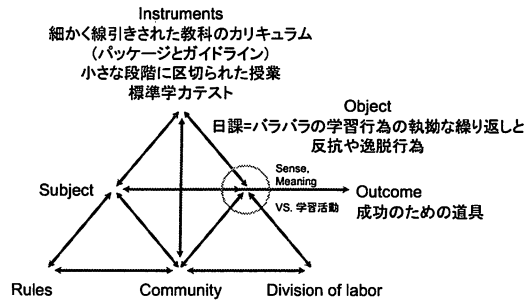


図2：伝統的・標準的な学校教育における生徒の活動

は、生徒に所定の知識・技能を獲得させることである。他方、生徒にとっては学校が彼女や彼にあてがう「日課」(daily assignment)である。これは、「バラバラの学習行為の執拗な繰り返し」によって特徴づけられる。このことをエンゲストローム (1999) はつぎのように巧みに表現している。「学校教育の内的矛盾は、…この活動の使用価値の側面に向かう『逸脱した』生徒の行為をたえず生産しつづける。学校の歴史は、そのシステムを打ち負かし、抗議し、破壊する巧妙な手段を発見する歴史でもあった。しかし、たとえこうした行為が古来からあったとしても、それらが新しいタイプの活動——すなわち私たちが言うところの学習活動——へと拡張することはなかった」(p.112)。

教師による授業の「結果」(outcome)は、テストによって検証される。また、生徒による「日課」の「結果」は、成績や進級・進学とし

て、エンゲストロームのいう「成功のための道具」、すなわち「労働市場における生徒の将来の価値を決定する『成功のしるし』」(pp.110-111)となりうるものである。

(3) 拡張的学習へ

先に図1、2で示したような伝統的・標準的学校教育においては、教師と生徒の活動はそれぞれに分離し隔絶しているといわざるをえない。つまり、活動の対象は共有されていない。学校教育の真の目的が文化の継承と創造にあり、協働の学びあいを生成することにあるならば、教師と生徒の活動を結びつなぐような、共有された対象の構築が不可欠である。それは、教師と生徒のあいだ、すなわち異質な二つの活動システムのあいだの接触であり対話であり越境であるだろう。そこで立ち現れてくるのは、学校教育の新しいタイプの活動、すなわち「学習活動」である。逆にいえば、教師と生徒自身による「学習活動」の共同デザインと実践をコアにした、新しい学校の生成である。

エンゲストロームは、彼が学校における新しいタイプの活動と呼ぶ「学習活動」を、「拡張的学習」(expansive learning)のモデルから解明している(参照、エンゲストローム, 1999; 山住, 2004a)。それは、1980年代後半以後、エンゲストロームによって展開されてきた、革新的・創造的・協働的な人間学習のモデルである。

「拡張的学習」は、確定的な文化の再生産に偏重した学校学習の構造を転換し、現実の生活世界における問題発見、探究・調査、知識・技能の構造的理解と実践的应用、そして新しい文化の創造を学びの対象としていく学習活動である。また、つぎのようにいうこともできる。「拡張的学習」は、科学・芸術の成果を知的・感情的・実践的ツール(道具)として应用し、それを現実の生活世界や社会的活動の創造へネットワークさせていくような学習活動である、

と。

エンゲストローム(Engeström, 1996)は、「拡張的学習」のモデルの中心に、「学習者の集団」と「発展的な学びのネットワーク」のコンセプトをおき、つぎのように述べている。

…拡張的学習は、伝統的な学校教科書、発見の文脈、実践的应用のあいだの関係づけを含め、学習対象を拡張することによって、カプセル化した学校学習の打破を提案する。したがって、そこでは学校学習の活動そのものの転換が内部から行われていくのだ。この転換は特別なカリキュラム内容を通してなされる。それは長期にわたる分散した過程であって、上から指図された一回限りの転換ではない。

このシナリオは現実生活の中でどれほど見こみがあるものなのか? ひとついえることは、このアプローチは、ダヴィドフのアプローチや正統的周辺参加がそれだけで行われるよりもおそらく現実的である。拡張的学習のアプローチは、学校教育に参画し影響を被っている教師や親や生徒などのあいだで現実に存在している葛藤や不満を活かすものである。それは現在の実践を具体的に転換することへ彼らをいざなっていく。いいかえれば、このアプローチは上からの善意の改革にもとづかない。それは、現在の矛盾との直面にもとづき、彼ら自身による共同の分析から力を引き出すのである。

…

拡張的学習のアプローチは、学習の対象を徐々に広げていくことによって、学校学習のカプセル化を打ち破ろうとするものである。学習の拡張された対象は、特別なカリキュラム内容を精密に吟味していく批評の文脈、発見の文脈、応用の文脈から成る。このような拡張的移行それ自体、下からの自己組織化を通した学びの過程である。この自己組織化は、学校の制度的境界を超えた学びのネットワークを創造することの中に自ら現れてくるものである。学校はこうして集団的な道具(collective instrument)へと、転回するのだ。(pp.168-169、傍点部は原文ではイタリック)

教師、親、子ども、そして学校教育に参画する人びとのあいだで生まれる「拡張的学習」は、学校をいわば「集団的な道具」として、「学習活動の構造そのものの拡張」を新たに創造していく。「カプセル化」した伝統的學校学習は新たな「学習活動」の創造へと転換される。エンゲストロームがいうように、「拡張的学習」の学校は、人びとの活動にとって「集団的道具」となりうるのだ。これは、私たちの社会と生活の新たなあり方をめざす、集団的な変革のエージェント（担い手）として学校を見いだしていくような、学校に対するまったく斬新なとらえ方である。

このように「拡張的学習」が「教育実践の活動構造そのものを内側から転換していく学び」であるとするならば、それは「批評としての学習」(critical learning) にほかならない。つまり、「拡張的学習」は、伝統的・標準的學校学習に教師と子ども自身による「批評の文脈」(context of criticism) をもちこむものなのだ。柄谷(2004a)がいうように、批評すなわち批判とは「相手を非難することではなく、吟味であり、むしろ自己吟味である」(p.3)。

学校現場の実践者たち、すなわち教師と子どもたちにとって、「學校学習の活動」は日常的に生きられた世界である。それは無意識の関係構造といえるものである。人間活動の基底には、その活動領域の中の人間行動を根源的に強いるような関係構造が横たわっている。バーンステインが「教育実践」を「文化の再生産と生産がそこで生じるような、基本的な社会的文脈」と定義するとき、彼は教えることと学ぶことの基底に横たわっている関係構造を「教育実践」として明るみにだそうとしているのだ。

したがって、学校における教師と子どもたちの「批評的学習」(＝拡張的学習)は、「學校学習の活動」に対する「非難」では決してありえない。むしろ、それは自らが日常的に生きて働

く現実の生活世界や活動の諸条件（繰り返せば、それはふだん意識されない）を「自己吟味」することなのだ。それゆえ、ここでの「批評としての学習」は、「教育実践の活動構造そのものを内側から転換していく学び」といえるのである。

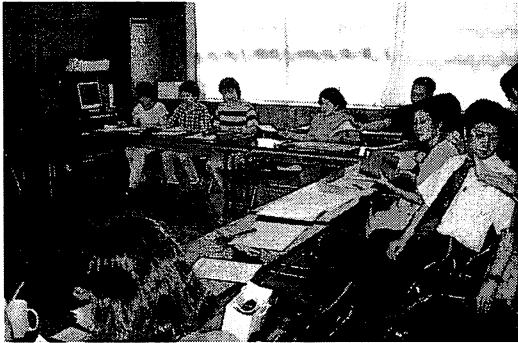
3 福井小学校における介入研究 —プロジェクト学習の構想へ

3年間にわたる福井小学校との共同研究は、その主題を、「學校カリキュラムの統合化（カリキュラム・インテグレーション）を通したプロジェクト学習のデザイン」とするものだった。つまり、それは、教科カリキュラムの分離・区画化を横断結合させ、プロジェクト型のコラボレーション学習を生みだそうとするものである。これは同時に、学校における教育実践の転換をめざすものでもある。

本共同研究は、「活動理論」にもとづく社会実践への「介入研究」を方法論にしている。それは、「発達のワークリサーチ (developmental work research)」(参照、Engeström, 1993; 山住, 2004a) と呼ばれるものであり、国際共同研究を進めているフィンランド・ヘルシンキ大学活動理論・発達のワークリサーチセンターにおいてエンゲストロームを中心に開発されてきた方法論である。

福井小学校では、定期的な校内研修会における授業検討を通し、学校における現在の仕事や組織、カリキュラムや授業を分析し反省し批評し議論する教師たち自身の集団的な取り組みが進められてきた。そのさい、研究者による介入は、そうした教師たちの「拡張的学習」を支援し、促進するものとしてなされてきたのである。

カリキュラム・インテグレーションであれ、プロジェクト学習であれ、それらは複雑で流動的で葛藤に満ちた教育実践の新たなコンセプト



福井小学校における発達のワークリサーチ
—2004年度夏期校内研修会

である。学校現場における発達のワークリサーチは、そうした新しいコンセプトを実践者たちが自ら学びあい、モデル化し、実践上で試みる、といった「拡張的学習」のサイクルを生みだそうとするものなのである。

ここで、教育実践の転換をめざす、そうした教師たちの「拡張的学習」への介入の役割とは何かを考察するために、校内研修会のひとつの場面を取り上げてみよう。以下、引用するのは、2004年8月26日に行われた夏期校内研修会でのディスカッションの一部である。そこでは学年ごと1学期の生活科（低学年）と総合学習（3－6年）の実践が報告されたが、以下の引用は4年生の総合学習に関するディスカッションの一場面である。

4年生では、地域のお年寄りや障害者の社会福祉について調査・探究し、ボランティア活動を体験していくような単元が開発・実践されていた。それは、校区の交通安全、点字ブロック、歩道橋などの調査、ハンディキャップ体験、そしてそれらにもとづき校区の道路地図を作成し危険な箇所や改善すべきところを明らかにする作業を進めるものだった。つぎの引用は、4年の担任教師が自身でこの実践をふりかえり評価した後、全体で行われたディスカッションの一部である。なお、この引用の中で「研究者」とあるのは筆者であり、「K先生」とあるのは4

年の担任教師である。

研究者：…このカリキュラム、校内研でのやり取りがあって、K先生の方で、挑戦的に、チャレンジングに取り組み始めた単元になって、流れ面白くていいと思うんですよ。これ今後どうもっていくのかっていうことで提案なんですけど、これ道路地図作成ってつぎにいきと思うんですよ。先生がつぎにどういうことを考えておられるかわからないですが、ぜひ大々的にこの線で押していくっていうのを考えてほしいと思うのは、子どもたちが都市計画をやるっていうことですね。ボランティア隊っていうのははずれてしまっていますが、世界にはいろいろなプロジェクトがあって、若者と一緒に都市計画をしようっていうプロジェクトはね、いろいろな問題があって、それが都市計画の中でどのように解決していくかっていうことなんですけど、それを若者と一緒にやろうというプロジェクトともいえるんだと思うんです。この場合、若者というか、子どもたちですが、都市計画というのは、ユニバーサル・デザインと呼ばれる都市計画ですね。さまざまなハンディをもった人たちとか、ニーズをもった人たちにやさしい、インクルーシブな、インクルーシブというのは、インクルージョン教育とかありますが、包括的な、いろんな違いを包みこむような、そういうやさしさをもった都市計画という方に、ユニバーサル・デザインということで進んでいけば、子どもたちが気づいていることっていうのを具体的なその提案としてどういうふうにまとめあげることができるのか、そこに、これもいろんな難題をふっかけてみたいんですけど、都市計画の専門家をどっかから呼んできて、都市計画の専門家を交えて、これ役所も関係するわけなんですけど、本格的にまちづくりのプランをだしてみたいかですか？（笑）

担任：2学期にやろうと思っていることと全然違うので、またつぎ4年もつぎのときに。（笑）
どなたか4年生でやってみてください。（笑）
すみません。それも楽しいなって思いました。もっと早くに聞いていたら。

研究者：いまから軌道修正、無理ですか。

担任：それは無理ですね。

研究者：でもね、この線までもってきていて、いまの時点でいうなっているのはわかりますけ

ど、もしね、これで終わってしまったら、あまりつながりがつきがないようなものに、2学期、福井ボランティア隊ででてくるといふ感はないんですけど。

担任：それはそうですね。でもあかんな。(笑)

校長：いま山住先生がいわれたのは、K先生がまとめたっていうのがいかされる部分としてね、地域に、福祉検討会っていうのが地域でもっているんですよ。第1回目がこの前だったんですけど、あと何回かあって、福井の福祉について、よりよくしていくために、子どもたちがこんなこと考えましたよっていうことを、この会にもって提案というか、あの資料として提出するっていうことはできると思う。

…

研究者：校長先生の尽力でね、その会に出席をして、子どもたちがひとつ発表をして、提案をして、その大人の集まりの会で受け止めてもらえるっていうことができた。

校長：どこまでいけるかってわからないけど、どんな会なのか、私もちょっと、教頭先生が出席してくれてはるので。その会がどの程度なのかかわからないけど、そのことが、調べたことがどういふふうにつながっていくか、いかされていくかわからないけど、そういうのもいまあるので。

研究者：絶好の場所だと思うんですけどね。そこで総合学習の成果っていうのが、自分たちの生活の場にかされるっていう、そういう体験を。それはにせものでは迫力がなくて、大人の検討会にでて、子どもたちが発表するでしょ。で、大人がいいこと調べてるなってフィードバックくれたら、子どもの自信にもなるし。自分たちのやっていることって、学校の中で済む話、学校の中でできたとか、できなかったという話じゃなくて、実際に社会に役立つ、ということになるんだ、と。すみません、理想論ばかりいって。(笑) そういう部分って大事じゃないですか。

担任：あのね、つぎ、やろうと思います。(笑)

研究者：これもったいないですよ。ここで終わったら。あと一歩押せばそこまでいけると思うんです。

担任：でもね。

いうまでもなく、こうしたディスカッションは、参加者間の信頼関係の下、リラックスした雰囲気の中で自分自身の実践を批評的にふりかえる、ということがなければできないものである。私は、3年間の共同研究が、こうした相互の信頼とコミュニケーションの関係を育んできたと感じている。しかし、介入者としての私の提案、すなわち子どもたちのまちづくり計画プロジェクトという提案は、残念ながら、4年の担任教師に受け入れられなかった。つまり、このプロジェクト学習が2学期の総合学習の単元に新たに取り入れられることはなかった。

担任教師は、「またつぎ4年もったときに」、「すみません。それも楽しいなって思いました。もっと早くに聞いていたら」、「それはそうですね。でもあかんな」、「あのね、つぎ、やろうと思います」というように、躊躇の立場を繰り返し表明している。なぜ、研究者からの介入は、子どもたちのプロジェクトに対する教師の見方やとらえ方の枠組みを転換するものとならなかったのか？ なぜこの介入は、教師を、新しいプロジェクトのデザインへ惹きつけることができなかったのか？

この問いをめぐり、第一に重要なことは、介入が実践者の「抵抗」(resistance)に遭遇することのむしろ積極的な意味である(参照、Engeström, 2004, September)。これは、介入がそもそも成立する基本的条件に関わっている。エンゲストローム(Engeström, 2000)が鋭く指摘しているように、介入研究の経験が教えているのは、外からもちこまれたり、上から実施されたりする変化・革新は機能しない、ということである。それゆえ、介入研究者が何よりも注意を払うべきは、介入に対する実践者自身の「抵抗」なのである。つまり、それは、実践者自身が自らの仕事の中に戸惑いを見ていることにほかならないからだ。いかにすれば、そうした「抵抗」こそ、「外から」や「上から」では

なく「内側から」、実践者の自発性や主体性を立ち上げる場になるのである。これは、介入研究者が提起する実践の新しいコンセプトに対する実践者の逆説的な関与である、といえよう。「抵抗」は、実践者自身の意志と主体性が生きて働く場をシンプルに指し示しているのだ。

もちろん、これは実践者のジレンマをも指し示している。この研修会終了後、校長は私に、教師たちが総合学習の新しい単元構成に大きな関心を寄せているが、他方で個々の教科学習や子どもの生活指導にあまりにも多忙であり、ルーチンワークを捨て新しい実践に向かうことが難しい、と語った。学校現場での介入研究は、こうしたジレンマを抱える日々の意思決定に関わっていくことにほかならない。エンゲストローム (1999) のつぎの言葉は、介入研究の本質を見事にいいあてている。

社会的現実固定した直線的な継起をむりやり当てはめるのは断じて避けなければならない。しかし、ヴィゴツキーのアイデアを支持するアングロサクソンの研究者のあいだではとりわけ、歴史をも排除してしまうのが一般のようである。そのため、文化や社会的グループや実践の領域による認知の差異が、そうした差異を導いた歴史的発達をきちんと分析することなく、共通に説明されてしまう。その背後の相対主義的な考えによれば、誰の認知が「より良い」とか「より進歩している」といった価値判断をすべきではない。あらゆる思考と実践は等しく価値があるというわけだ。このリベラルな態度は学問的言説にとって居心地がよいかもしれない。しかし、あらゆる社会的実践の領域において、まさにそうした価値判断や意思決定を毎日しなければならぬという現実を無視している。人びとは、どこに行きたいのか、どの道に「向かう」のか、決めなければならない。もし行動科学と社会科学がそうした問題を避けようとするならば、実践者たちがこうした必須の意思決定をするために有用な、そして理論的にも大いに意欲的な知的ツールをつくりだすことはできないだろう。(p.10)

上述の問いに関し第二に重要なことは、こうした「歴史性」に関連している。つまり、先のジレンマにあるように、教師たちはその仕事において、学校における教育実践の深い部分に横たわる、構造的・制度的な枠組みに強く制約されている。それは、分離と断絶によって特徴づけられる、学校の強く枠づけられた活動構造である。介入研究者はこれを認識しなければならない。実践者たちが協働して挑戦する批評的学習(拡張的学習)は、こうした無意識の原動力、活動の対象や動機、そして実践の活動構造そのものに対する問い直しと自己吟味であり、それらに対してふたたび交渉することであるからだ。こうした批評的学習は、学校教育という仕事の対象(活動の目的や動機)を定義し直し、強く枠づけられた活動構造をより統合的・包括的なものへ転換していくものとなる。

「転換は…長期にわたる分散した過程であって、上から指図された一回限りの転換ではない」(Engeström, 1996, p.168)。拡張的学習は、活動の新たなモデルを具体化し実現していく、長期にわたる漸進的なサイクルを辿っていく。それを支援・促進しようとする介入研究は、実践と実践者を観察・分析の対象としてのみ見る、ということでは決してない。介入研究にとって実践者とは「他者」である。つまり、実践における実践者自身が知的・感情的・道徳的な判断の自発的・主体的な担い手である。

教育実践の介入研究にとっての倫理とは、教師と子どもたちを「他者」、すなわち自由で対等な担い手として擁護することにほかならない。介入研究が協働をめざすものであるならば、それは自由で対等な担い手のあいだの関係によって可能となる。先に示したディスカッションの一場面は、ヴィゴツキー (Выготский, 1935, p.42) のいう発達の「つばみ」と見られるものであって、その場において完結したものと見られるべきではないのである。

【付記】

本論文は、2004年度科学研究費補助金基盤研究(C)「プロジェクト・アプローチによる総合的学習とカリキュラムの総合化に関する開発研究」(研究代表者:山住勝広、課題番号:15530606)の研究成果の一部である。支援に厚く感謝したい。

この3年間、共同研究を持続的に発展させることのできた大阪府茨木市立福井小学校に深く感謝するものである。

註

- 1 美術は、それを美術と見なすこと、すなわち、それについての言説なしにはありえないことを、柄谷(2004b)は、デュシャンの例からつぎのように述べている。「デュシャンは美術展に便器を提示した。それは、この物を、日常においてもっている関心を括弧に入れて見よということである。その場合、『これは美術展におかれた作品だ』というシグナルが、そうした括弧入れをうながすのである。そのようにして見られた物は、すでに物ではなく、芸術作品の形式の素材である。デュシャンは芸術を芸術たらしめているのが、『これは芸術だ』というシグナルにしかないことを示したが、それは私の考えでは『括弧に入れよ』というシグナルなのである。デュシャンは、美術館や展覧会にあるだけが芸術ではなく、あらゆるものが芸術でありうることを示した。しかし、それが可能なのは、美術館や展覧会が『芸術』を保証するものだという通念があるかぎりにおいてである」(pp.157-158)。
- 2 「活動理論」については、Cole(1996)、ダニエルズ(近刊)、エンゲストローム(1999)、エンゲストローム・山住(近刊)、

山住(1998, 2004a)、Yamazumi, Engeström & Daniels(in press)を参照されたい。

- 3 山住(1998, 第6章, 第8章)は、思考の異種性(heterogeneity)の背後に異なる「活動領域」が存在していることを論じている。

引用・参考文献

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, **56** (2), 121-132.
- ダニエルズ, H. (近刊). 玉田勝郎・山住勝広訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, **20** (1), 43-63.
- エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広ほか訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Engeström, Y. (1996). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. In P. Luff, J. Hindmarsh, & C.

- Heath (Eds.), *Workplace studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2004, September). Toward a methodology of formative experiments: Change laboratory as a context for expansive learning. *Invited keynote address at the 68th Annual Meeting of Japanese Psychological Association*, Kansai University, Japan.
- エンゲストローム, Y., & 山住勝広共編 (近刊). 『ノットワーキング』新曜社.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- 柄谷行人 (2004 a). 『トランスクリティークーカントとマルクス』(定本 柄谷行人集 第3巻) 岩波書店.
- 柄谷行人 (2004 b). 『ネーションと美学』(定本 柄谷行人集 第4巻) 岩波書店.
- OECD/CERI (1998). *Making the curriculum work*. Paris.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.; Л.
- 山住勝広 (1998).『教科学習の社会文化的構成—発達的教育研究のヴィゴツキーのアプローチ』勁草書房.
- 山住勝広 (2004 a). 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』関西大学出版部.
- 山住勝広 (2004 b). 「越境する実践者の学び—拡張的学習の新しい形態」『成人の学習』(日本社会教育学会年報第48号) 東洋館出版社、71-84.
- Yamazumi, K. (2004). School as collaborative change agent. In *Papers of the International Symposium on New Learning Challenges*. Department of Education, Kansai University.
- Yamazumi, K., Engeström, Y., & Daniels, H. (Eds.) (in press). *New learning challenges*. Suita, Osaka: Kansai University Press.