

## 教育実践研究における介入の方法論としての発達の ワークリサーチ : ヴィゴツキー理論の応用へ

その他のタイトル	Developmental Work Research as Intervention Methodology in Research on Pedagogic Practice : Toward an Application of Vygotsky's Theory
著者	島田 希
雑誌名	教育科学セミナー
巻	36
ページ	37-47
発行年	2005-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/00019359">http://hdl.handle.net/10112/00019359</a>

# 教育実践研究における介入の方法論としての 発達のワークリサーチ

— ヴィゴツキー理論の応用へ —

島田 希

はじめに

現在、学校教育実践をめぐる、様々な改革の方向性が打ち出されるとともに、それらに関する賛否両論が渦巻いている。2002年度より実施されている新学習指導要領では、学習者主体の学習活動の創出が目標として掲げられ、「総合的な学習の時間（以下、総合学習と記す）」をはじめとして、伝統的な「学校学習（school learning）」を転換していくための試みが行なわれている。このような新たな方向性は、伝統的かつ画一的な学校学習を転換すると同時に、創造的な学習活動の創出と学校開発を実現し得る可能性を持ったものとして期待されている一方で、実践現場における混乱や疲労を引き起こしている。学校改革が進められている現在、総合学習に限らず、実践現場は様々な課題を抱えている。このような現実的な問題状況に対して、教育実践研究はいかなる役割を果たすことができるのか。

本論文においては、教育実践研究における方法論を問い直すと同時に、「文化歴史的活動理論（cultural-historical activity theory）」およびそれにもとづく「介入（intervention）」の方法論としての「発達のワークリサーチ（developmental work research）」の可能性を捉えていきたい。発達のワークリサーチは、エンゲストロームを中心として、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開発、発展してきた実践研究における方法論である。さらに、介入の方法論の構築における

ヴィゴツキー理論の応用について取り上げる。

まず、1では、学校学習の転換をはじめとする学校改革の流れとともに、それらと連動している教育実践研究の方法論の転換を概観し、新たな研究方法論として注目されているアクションリサーチについて捉えていく。次に、2では、活動理論の基礎としてのヴィゴツキー理論の新たな可能性を検討する。3では、ヴィゴツキーの実験方法論である「二重刺激法（method of double stimulation）」を基礎として構築されている発達のワークリサーチの方法論を捉えるとともに、実践研究における介入に関する考察を深める。そして、4では、大阪府下の公立小学校におけるデータおよびその分析を通じて、発達のワークリサーチの可能性を探っていく。以上のように、本論文においては、教育実践研究における介入の方法論の構築およびその可能性について論じていきたい。

## 1. 教育実践研究における方法論の転換

まず、学校教育実践に影響を与えている学習や発達に関する主要な理論的枠組みの推移とともに、それに対応する形で変化している教育実践研究の方法論について捉えていくこととする。

現在、学校教育実践における主要な関心事のひとつは、学校学習からの転換である。教科書に限定された学習内容や教師が伝達し、子どもが受容するという固定的な関係性にもとづく学校学習のあり方は、産業主義社会の発展とともに盛行した行動主義心理学に強い影響を受けて

形成されてきた。行動主義心理学は、20世紀初頭にワトソンやソーングダイクによって確立され、刺激に対する反応を研究することによって、あらゆる状況に適応することが可能である普遍的かつ一般的な法則や原理を抽出することに焦点化されてきたのである。また、このような行動主義心理学にもとづく教育実践研究においては、研究の対象は個人主義的な学習プロセスに限定されているとともに、あらかじめ決められた学習プロセスを効率よく進んでいくための法則やティーチングスキルの開発に焦点が置かれていたのである。しかしながら、教師と子どもによって創りだされる学習活動をはじめとする教育実践は、一般的な法則によって特徴づけることができるほど単純なプロセスではない。むしろ、複雑な関係性を含み込んだ文脈において存在している力動的なプロセスである。このような教室における学習活動に対する見方が徐々に変化していく中で、教育実践研究のあり方そのものが問い直され始めている。

しかしながら、実践現場における教育研究が注目され始めたのは、最近のことではなく、すでに40年以上の年月が流れている。佐藤は、具体的な授業を研究対象とした経験科学としての授業研究が1960年代以降広く普及していったことを指摘するとともに、それらの研究について、以下のように述べている。

一般に「授業研究」を推進してきた研究者たちは、一方では、教室を「ブラック・ボックス」とみなして、授業過程の諸要素の機能の因果関係を定量的方法で探求し、他方で、教室の観察にもとづき質的研究で授業過程の理論的解釈を求める場合も、教室は「ガラス箱」であり、あたかも作業場をガラス窓を通して見るように、教師と子どもの活動を記録し授業過程の技術の合理的な理解を追求してきた。…こうして形成された「授業研究」は、教室を複雑な社会的文化的文脈から切り離し、「授業研究栄えて授業減ぶ」という皮肉な現象を引き起こしてはこなかっただろうか。(佐藤, 1997, pp.26-27)

この指摘は、教育実践研究の方法論に関する根本的かつ非常に重要な問いを含んでいる。従来の授業研究をはじめとする教育実践研究においては、教師や子どもの経験や関係性といったローカルな文脈やそこに織り込まれている社会的文化的文脈というよりはむしろ、それらを取り除くことによって、客観的、数量的な定式化を図ることに重点が置かれてきたといえる。

しかしながら、前述のように、学習活動とは一般的な法則に置き換えることができるようなプロセスではない。またそれに加えて、総合学習の実施をはじめとする「学校を基盤としたカリキュラム開発 (school-based curriculum development)」にもとづく教育実践の創造が求められている現在、教育実践を技術的なレベルに限定して捉える見方を転換していく必要性が認識されつつある。このような状況の中で、教育実践研究はいかなる役割を果たすことができるのか。以下においては、現在大きな転換期をむかえている新たな教育実践研究の方法論についてみていきたい。

はじめに、教育実践研究における有力な方法論として近年改めて注目されているアクションリサーチをもとに、新たな研究方法論への転換を捉えていくこととする。まず、アクションリサーチは、従来の数量的分析にもとづく研究方法が複雑な文脈性や関係性を捨象してきたこととは対照的に、それらを含み込んだ複雑かつ力動的な実践そのものを研究対象とする。さらに、そのような実践を外側から捉えようとするのではなく、むしろ積極的な関わりによって、実践現場における実際的な革新を志向するものであると特徴づけることができる。またここでは、教育実践研究における研究者の役割もまた転換していくことが必要となる。具体的には、アクションリサーチにおいては、研究者による実践への介入が積極的に行なわれるとともに、実践者と研究者がともに実践を変化させていく役割を担うことになるのである。従来、教育実践研

究における研究者の役割とは、実践現場における理論の普及および適用に重点が置かれてきた。その結果として、実践と理論の乖離を引き起こし、実践の革新とは結びつかない形での実践研究が展開されてきた。しかしながら、実践現場において研究を進めていく本来の意味とは、理論と実践を結びつけること、そして何よりも、実践の革新である。また、学校教育の意味が根底から問い直され、実践現場における革新が何より重要な課題として位置づけられている現在、積極的な介入によって、実践の革新を推進することを特徴とするアクションリサーチは、教育実践研究における新たな地平を切り拓く可能性をもった研究方法論であるとともに、新たな教育実践の創造を実現し得る有力なアプローチであるということができらる。

介入を特徴とする発達のワークリサーチは、以上のようなアクションリサーチの潮流に位置づくものであり、その独自性は、実践者たちによる問題解決のプロセスを図1で示している「拡張的学習 (expansive learning)」のサイクルとして捉えることである。活動理論研究における焦点は、実践における変化が生じたプロセスを明らかにしないサクセスストーリーを示すことではなく、拡張的サイクルモデルにもとづいて変化へのプロセスを捉えようとするところにある。言いかえるならば、発達のワークリサーチとは、介入を通じて実践現場に実践者たちの拡張的学習を創りだしていくことを目的としたアプローチなのである。それは理論的モデルにもとづく実践の創造であるといえるだろう。

以上のように実践に現実的な革新を起こしていこうとするアクションリサーチに関しては、活動理論にもとづく発達のワークリサーチの方法論を取り上げることによって、後により詳しくその意義と可能性を追究していくこととする。

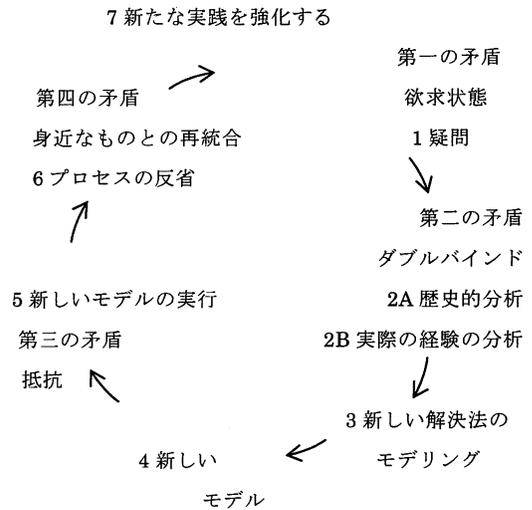


図1 拡張的学習のサイクルにおける矛盾に対する戦略的な学習活動 (Engeström, 2001, p.152)

## 2. ヴィゴツキー理論の拡張—活動理論における基礎としてのヴィゴツキー—

現在、ヴィゴツキー理論に対する注目は、非常に多岐に渡っている。それは、「最近接発達領域 (zone of proximal development)」をはじめとする発達と学習に関する概念はもとより、人間発達の研究における方法論的側面にも及んでいる。ここでは、活動理論の理論的基礎とともに、そこでのヴィゴツキー理論の拡張を捉えていきたい。

活動理論とは、ヴィゴツキー、レオンチェフ、ルリアといったロシアにおける研究から発展した文化歴史的アプローチである。コール (Cole, 1996) は、「ロシアの文化—歴史的学派の中心的な論点は、人間の心理的プロセスの構造や発達は、文化によって媒介され、歴史的に発達する実践的活動を通じて現れるということである」(p.108) と特徴づけるとともに、「人工物による媒介」、「歴史的発達」、「実践的活動」の三点を文化—歴史的心理学における基本原理として挙げている。さらに、これらの原理

にもとづく分析を可能にする単位として、「活動システム (activity system)」モデルがエンゲストロームによって図2のように示されている。分析単位としての活動システムモデルは、上位の三角形が表している人工物によって媒介された人間の行為に加えて、ルール、コミュニティ、分業という制度的な文脈を含んでいる。それによって、人間の実践的活動を制度的文脈において捉えることが可能となるのである。さらに、現在の状況だけではなく、「過去－現在－未来」という時間の流れの中に活動システムを位置づけることによって、その歴史的発達を捉えることが可能であるという点においても、活動システムモデルにもとづく分析は有効であるといえるだろう。

このように、活動理論的アプローチにおけるひとつの特徴は、ルール、コミュニティ、分業という文脈を含み込む形における分析を可能にするという点にある。多くの場合、これらの諸要素は、人間の行為に大きな影響を与えているにも関わらず、文脈の作用が問われることはほとんどない。しかしながら、その結果として、文脈をすでに決められたもの、変化を起こすことができないものとして捉える決定論に陥ってしまうのである。それに対して、活動システムモデルを分析単位として用いることによって、日常の実践においては通常可視化することが困

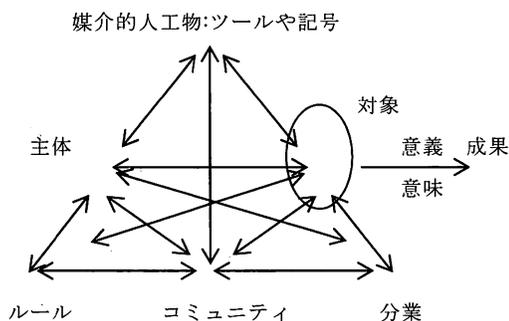


図2 人間の活動システムの構造 (Engeström, 2001, p.135)

難である文脈を明らかにすると同時に、個人的行為のレベルから制度的文脈を含んだシステムのレベルに上昇させることによって、新たな社会的実践の創造を実現していこうとするのである。

このような分析的な側面に加えて、活動理論研究においては、社会的実践における変革を実際的に起こしていくことに焦点が置かれている。山住は、活動理論研究における分析的側面および変革的側面について、以下のように特徴づけている。

まず、「分析」の側面において、活動理論的研究は、激烈に変化・転換しつつある仕事の現場、組織、テクノロジーなどに関し、「活動システム」のモデルを使って分析する。…次に、活動理論的研究の「変革」の側面では、仕事、組織、テクノロジーの分析にもとづき、「活動システム」を新しくデザインし、その生成に実践的に介入していくことがめざされる。ここでの鍵となるのは、「活動システム」の発達・成長の潜勢力としての「矛盾」(developmental contradiction)を発見・探究していくことである。

(山住, 2004, pp.76-77)

活動理論研究における最大の特徴は、ここにあるといえるだろう。つまり、従来の実践研究とは異なり、分析と変革の両輪によって、実践現場における革新を理論にもとづいて進めていくところこそ、活動理論研究における特徴とともに実践研究の可能性があるのである。また、活動システムを用いた分析によって明らかとなった矛盾を乗り越え、新たな実践を創りだしていこうとする拡張的学習のプロセスとは、所与の文脈における矛盾を原動力として、「未だそこにはないもの」、つまり、新たな実践を創りだしていくプロセスであると特徴づけることができるだろう。

さらに、エンゲストロームは、ヴィゴツキー (Vygotsky, 1934/1987) による「科学的概念

(scientific concept)』と「日常的概念 (everyday concept)」のアイデアを発展させることによって、拡張的学習を実践者たちの「協働的概念形成 (collaborative concept formation)」として捉える見方を示している。ここでは、概念が次のように捉えられている。

第一に、複雑な概念とは、歴史的に発展する集団的活動の生産物およびツールとして最もよく理解される。…第二に、そのような概念は、本質的に多面的であり、討論され、力動的なものである。…第三に、複雑な概念は、未来志向的である。…第四に、複雑な概念は、学習者自身の生活活動に関する探究、議論、再デザインを通じて最もよく学習される。

(Engeström, 2004a, p.44)

ここで捉えられている概念とは、トップダウン的に与えられるものでも、あらかじめ決められているものでもない。むしろ、協働的な活動システムの再デザインとしての拡張的学習のプロセスにおいて形成されるものである。また、そのようにして創りだされた概念は、活動システムの新たなデザインを進めていく際の強力なツールになり得るといえるだろう。しかしながら、ここで示されている概念形成のプロセスは、トップダウン型からボトムアップ型へという単純な転換を意味しているのではない。むしろ、「複雑な概念は、(a)上から与えられる宣言的な概念と下から現れる経験的な概念の間の垂直的な移行や議論、および、(b)問題における対象に関する異なる観点や異なる意味の構築の間の水平的な移行や議論を通じて、歴史的かつ状況的に発展する(太字は原文ではイタリック)」(Engeström, 2004a, p.51)と捉えることができるのである。

次に、以上のように特徴づけることができる拡張的学習のプロセスを前進させることを目的とした介入の方法論である発達のワークリサー

チを取り上げることによって、改めて実践現場における活動理論研究の可能性を追究していくこととする。

### 3. 発達のワークリサーチの方法論的枠組み

#### 1) 方法論的基礎としての二重刺激法

まず、発達のワークリサーチの方法論的基礎としての二重刺激法におけるヴィゴツキーの視点を引き出すとともに、発達のワークリサーチにおける応用についてみていきたい。

ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) は、人工的な環境における刺激に対する反応を研究することに限定されている従来の実験方法論に対して、人工的に心理的発達のプロセスを引き起こすことによって、発達における力動的なプロセスを捉えようとする「実験発生的方法」と呼ばれる手法を、二重刺激法と呼ばれる実験方法論として具体化した。

二重刺激法を用いた実験では、被験者の現在の能力やスキルでは解決することができない課題と「中立的な刺激 (neutral stimulus)」が、被験者に与えられる。ここでいう中立的な刺激とは、被験者が課題を解決していくプロセスにおいて使用することができる手段的な刺激のことである。そして、この手段としての中立的な刺激が、課題解決に引きずり込まれていくプロセスが研究の対象となるのである。ヴィゴツキーが、このような実験方法論について、「すべての年齢の人々の行動において、非常に重要なプロセスの現われを顕在化させることができる」(p.74)と述べているように、未だ現れていない高次の形態を引き出すことを可能にすると同時に、それを研究の対象とする二重刺激法は、従来の心理学実験における研究対象の位置づけに関する新しい見方を示したといえるだろう。そして、それは、人間の発達における潜在

的可能性に対する注目を基礎として構築された方法論なのである。

以上のような二重刺激法における実験方法論は、発達のワークリサーチの方法論的基礎として位置づけられている。エンゲストロームは、ヴィゴツキーの二重刺激法における重要な考え方として、課題解決のために用いることができる手段に関して、それらが課題の解決を促進させると同時に、ヴィゴツキーが、被験者による課題の再解釈のプロセスを捉えたことを挙げている。このような課題の再解釈のプロセスは、発達のワークリサーチにおいても、重要なプロセスとして位置づけられている。後に詳しく述べることとするが、発達のワークリサーチにおいては、ビデオテープに記録された日常の実践などを用いて、実践における課題を認識、そして分析することが求められる。そのプロセスにおいて、実践者自身による課題の再解釈が行なわれていくのである。以下において、詳しく考察する発達のワークリサーチにおける介入とは、このような実践者たちによる課題の再解釈やその解決のプロセスを前進させるための方法なのである。

## 2) 教育実践研究における介入の可能性

介入の方法論としての発達のワークリサーチは、教育実践研究においていかなる新たな地平を切り拓くことができるのだろうか。ここでは、教育実践研究における介入の可能性について捉えていきたい。

介入の方法論としての発達のワークリサーチを実践現場において具体的に進めていく方法は、「チェンジラボラトリー(変化のための実験室)」と呼ばれている。ここでは、介入者によって収集された問題状況を描き出している実践を記録したビデオテープ等が、「実践のミラー」として用いられる。この実践のミラーとしての様々な記録は、ヴィゴツキーの実験におけるオリジ

ナルな課題に当たるものである。チェンジラボラトリーにおける介入者の役割とは、このような実践のミラーを収集し、実践者に提示することによって実践における問題状況を顕在化させることから始まる。また、ここで分析される実践における問題状況は、個人的レベルにおいて捉えられているのではなく、システム上の矛盾として位置づけられている。実践における様々な問題状況は、実践者の個人的な能力やスキルというよりもむしろ、活動システムにおける諸要素および諸要素間の矛盾として捉えることが必要である。つまり、活動システムモデルは、個人レベルから集団的レベルへと上昇させることによって、活動システムの再デザインと転換へと向かっていくことを可能にするのである。

このように実践者と介入者が、ともに活動システムのデザインを促進しようとするプロセスは、「チェンジラボラトリーセッション」と呼ばれる協働的な議論の場において進められていく。このような話し合いの場における介入者の役割について、エンゲストロームは以下のように示している。

この種のデザインは、表面的な観察者や促進者の態度というよりもむしろ、大胆な実験的態度を必要とする。集団的な最近接発達領域を引き起こし、横断することは、活動システムの実験なのである。

(Engeström, 2000, p.158)

このような「実験的態度」を要する活動システムのデザインとは、従来の教育実践研究とは全く異なる新しい次元を開くことを可能にする。それは、新たな実践を創造するプロセスを発達的に捉える見方である。従来の教育実践研究においては、実践の創造というよりはむしろ、観察にもとづく状況に関する記述や分析に焦点が当てられてきた。それに対して、発達のワークリサーチは、実践者たちの発達と学びのプロセ

スを中心に位置づけると同時に、それを前進させるための介入を行なうことによって、活動システムの再デザイン、つまり、新たな実践の創造を現実のものにしようとするのである。

さらに、以上のような見方によって、教育実践や教師たちの仕事を個人的かつ技術的なレベルにおいてではなく、集団的かつシステムのレベルにおいて捉え直すことが可能となる。山住は、以下のような新たな見方を示している。

- (1) 教師チームの日々の仕事は、学校教育システムのローカルで歴史的な文脈の中での格闘である。
- (2) 具体的な教育行為上の個人的問題を学校の集団的活動システムの転換とリンクさせるところに新たな教育実践のヴィジョンがある。
- (3) カリキュラムや学校改革の分野で増大していく教師チームの協働する責任を前にして、チーム・協働・越境を鍵とする「学び合うコミュニティ」の創造に向かうことが重要である。

(山住, 2004, p.147)

このように実践者と介入者が互いの境界を越え、共通の対象へと向かっていこうとする学び合うコミュニティにおける議論は、あらかじめ決められた方向性を進んでいくための場でも調和のための場でもない。それはむしろ、実践者間や実践者と介入者の間における声の衝突や緊張関係をたびたび引き起こす。このような衝突や緊張関係は、否定的にではなく、むしろ議論や実践の創造を前進させる原動力として積極的に捉えることが必要である。以下においては、データの分析をもとに介入および実践者たちの学びのプロセスを具体的に追っていくこととする。

#### 4. 教育実践現場への介入に関するデータ分析

大阪府下の公立小学校におけるカリキュラム開発をテーマとした発達のワークリサーチの

データ分析を通じて、教育実践研究における介入の方法論が持つ可能性に関する考察をより具体的に進めていきたい。今回取り上げるデータは、2002年度から2004年度にかけて合計10回行なわれたチェンジラボラトリーセッションの中から、主に2004年4月26日に行なわれた総合学習（低学年に関しては、生活科）のカリキュラム開発に関するセッションの分析を行なう。このセッションには、教師16名（校長、教頭、各学年担任教師7名、養護学級担任、養護教諭、日本語指導教諭、少人数指導教諭、教務・家庭教諭各1名、嘱託2名）および介入者2名の計18名が参加した。ここでは、2004年度の総合学習のカリキュラムにおける全体的かつ教科との関連性および発展的な展開に関する話し合いが行なわれている。まずセッションの冒頭において、各学年担任教師より総合学習に関する構想が説明された後、介入者の方から、以下のような質問が出された。

介入者 S:「いろんな国とこんにちは」の後に、'Let's enjoy English'が入っているんですけども、そこら辺に英語教育の導入ということと、「いろんな国とこんにちは」というところは、テーマというか、どういった形で学習を進められて、それでまた「せかいの子どものくらしについて話し合おう」という、そこら辺は一貫したテーマとして進められるという感じでしょうか。

ここで介入者によって提示された問いとは、全体的なカリキュラムにおける英語活動の位置づけに関するものであり、総合学習の中に英語活動が含まれているにも関わらず、他の学習活動とは全く関連性を持たない個別の活動として位置づけられているという問題状況を示している。以下は、それに対する低学年担任教師の発言である。

○先生:あの、だいたいこの時期は、本校の英語の

AET（英語指導助手——引用者註）の方の希望、来て頂く希望の月がだいたいこの辺かなと。…なので、そこに書いたんですけども。

過去数年間のセッションにおけるデータは、様々な課題に関する話し合いを進めていく中で、「カリキュラムの関連性」、「一貫した主題に関する継続的な探究」といった新たなビジョンが構築されてきたプロセスを示している。そして、今回取り上げているカリキュラムに関して、以上のようなビジョンにもとづき実践者たちによって創り出されたものである。しかしながら、ここでの発言は、教育実践における制度的制約を端的に表している。つまり、AETによる英語活動が、学校における日常の実践とは全く関連性のないところにおいて設定されることによって、一貫した主題に関する継続的な探究というビジョンの実行が妨げられているのである。

ここでの具体的な制約としては、二点挙げることができる。まず一点目としては、AET派遣の時期が、学校における諸活動の組み立てとの調整等が行なわれることなく、一方的に決定されているという点である。次に二点目としては、過去の取り組みの中で、教師とAETによる事前の打ち合わせ等が行なわれてこなかったために、教師たちは学習内容について、英語活動が行われる当日まで把握することができなかったという点である。その結果、他の学習活動との関連性において英語活動を位置づけ、有効に活用することが困難であるという状況を生み出していたのである。

このように現実の実践の中には、教師たちのビジョンの妨げとなる諸条件が存在しているといえる。活動理論研究において、活動システムモデルを用いることによってルール、コミュニティ、分業という実践の文脈を含み込んだ分析を行なうのは、現実的に生じる様々な制約や

条件が実践の創造にとって大きな影響をもたらす要因であるとともに、そのような所与の現実を分析の対象とすることによって、新たな実践の創造を現実のものとしていく必要があるという考えにもとづいているのである。

このような問題状況に対して、「英語活動の単元を他の学習活動との関連において位置づけることによって、子どもたちの課題の探究に生かしていくことはできないだろうか」という新たなアイデアの提案が介入者によって行なわれた。以下の発言は、それに対する教師の反応である。

K先生: 私たちが英語の教育をして頂ける方をね、活用することができれば可能だと思うんですけど、もう時期も、人もお仕着せで来る訳ですね。それを組み込んでいくっていうのはちょっとしんどいなという風に思っています。

ここでの介入者と実践者によってなされている議論は、介入に対する「抵抗 (resistance)」の現われとして捉えることができる。また、このような介入に対する実践者たちの抵抗は、仕事活動に対する実践者たちの「行為主体性 (agency)」の現われとして捉えることができるとエンゲストローム (Engeström, 2004b) は論じている。活動理論研究における介入とは、実践における問題状況に対して、実践者たちをある一定の道筋へと導いていくために行なわれるものではない。むしろ、問題解決のプロセスに対する実践者たちの主体的な関わりを導き出していくことが求められているのである。二重刺激法を用いた実験に関する特徴として前に述べたように、ヴィゴツキーは、被験者の未だ現れていない高次の形態を顕在化させることに焦点を当てようとした。それと同じように、実践者たちの問題状況や実践に対する既存のあり方とは異なる新しい視点や関わりを引き出していくことが介入の目的なのである。

「英語活動と他の学習活動を関連づける」という新しいビジョンに対しては、他の教師からも強い抵抗が示されたが、校長による以下の発言がセッションにおける転換の契機をもたらした。

校長: 去年もうちの方で特にこんなことをしてほしいというのが特になかったから、もう向こうが持ってきたものを全部パーと出してもらっている。…こっちに主体性があればね、それでいけるんだけど、なければ向こうがカリキュラムを持ってくると。

ここでは、英語活動に関する制約を乗り越え得る新しい見方が示されている。それは、英語活動を制度的制約の中でのみ捉えるのではなく、教師たち自身の視点と関わりを変える、つまり、「英語活動に対して教師たちが主体性を持って取り組む」ことによって、子どもたちの学習活動との関連性の中で位置づけることが可能であるという見方の提示であり、既存の制度的制約を乗り越え得る出発点として位置づけることができるだろう。

具体的な新しいアイデアとしては、二点挙げることができる。まずひとつめとしては、AETの派遣の時期が固定的なものであるという制約に対しては、その時期に英語活動と結びつけることが可能な単元を設定することによって、総合学習と英語活動の関連性を築いていくというアイデアである。ふたつめは、教師とAETの関係性に関するアイデアである。昨年度までの取り組みとは異なり、今年度からは、事前に教師とAETの間で打ち合わせが行なわれることとなり、協働的に英語活動の創出に取り組んでいくこととなった。ここで示されているAETとの事前の打ち合わせにおいては、教師側から総合学習における年間のテーマや趣旨を説明することによって、英語活動との関連性を築くことができる学習内容の組み立てが議論さ

れることとなっている。

また、2004年5月13日に行なわれた中学年担任教師とのセッションにおいては、改めて英語活動の構想に関する話し合いが行なわれ、多文化共生教育への長年の取り組みと関連づけられた英語活動の形態が具体的なアイデアとして示されている。ここでは、これまでの実践においては障害となっていた時間的およびカリキュラム上の制約に対して、教師たちが積極的に働きかけていくことによって、総合学習における継続的な主題の探究というビジョンの実現が試みられている。しかしながら、英語活動の位置づけに関しては、未だ多くの抵抗や異なる意見が存在している。これらの抵抗や衝突は、集団における不調和というよりもむしろ、実践における新たなアイデアの構築への原動力として位置づけることができるだろう。

さらに、このような教師たちによる主体的な取り組みは、実践における諸問題をローカルヒストリーの中に位置づけることができたときにのみ生じるものである。つまり、「外部から持ち込まれたり、上から実行される変化や発達は機能しない」(Engeström, 2000, p.152)ということである。ここでは、多文化共生教育への長年の取り組みや継続的な主題探究というローカルな文脈との関連において英語活動を捉えることによって、教師たちの主体的な問題解決のプロセスが生じたのである。また、拡張的学習として捉えられるこのような実践者による問題解決のプロセスは、実践現場における新たな歴史を創出することを可能にする。つまり、分析と変革の両側面によって、実践に変革を起こしていこうとする活動理論研究は、あらかじめ決められた処方箋によってなされるのではなく、実践者と介入者によるローカルなヒストリーメイキングの力動的なプロセスとして捉えることができるのである。

今回取り上げたデータ分析において生み出さ

れたアイデアは、今後において、徐々に実践の俎上に載せられていくこととなる。今後も継続的に介入研究を進めていくことによって、垂直的および水平的次元における概念形成の移行的プロセスを捉えるとともに、新たな実践の創造へと向けられた拡張的学習のサイクルの軌跡を追っていききたい。

## おわりに

本論文においては、教育実践研究における介入の方法論としての発達のワークリサーチに関する考察を深めてきた。教育実践研究における根本的な転換を実現し得る発達のワークリサーチの手法は、その方法論のみならず、教育実践の領域における様々な転換を含み込んでいる。その一例としては、教師の専門職性を技術的レベルから協働的問題解決のレベルにおいて捉える見方への転換、学校における諸活動を支えている文脈への注目などを挙げることができるだろう。そして、さらなる重要な視点としては、ヴィゴツキーの二重刺激法および、その方法論的拡張としての発達のワークリサーチの根底に流れる「人間の潜在的可能性」への注目である。人間は、環境や文脈の制約に対して受動的であるのではなく、むしろ、それらに積極的に働きかけていくことによって、自らを変化、発達へと導いていく可能性を有している存在なのである。

そして介入とは、このような発達のプロセスを記録、分析することを通じて、さらなるプロセスの前進および現実的な実践の革新を目指す実験的方法論として位置づけることができるだろう。現在、教育実践の領域においては、子どもたちの学習活動、教師の仕事活動、そして社会における学校の存在価値の創出という課題を抱える大きな転換期をむかえている。このような状況の中で、実践現場において何よりも必要

なことは、深く文脈に根づいた分析と変革を現実的に進めていくことであるといえるだろう。今後、さらなる介入研究を通じて、実践の革新へと取り組んでいくとともに、そのプロセスを通じて、実践への介入に関する考察をより深めていきたい。

## 引用・参考文献

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. in Luff, P., Hindmarsh, J., & Heath, C. (eds.), *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work, 14* (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2004a). Expansive learning as collaborative concept formation at work. in *Papers of the International Symposium on New Learning Challenges*, Department of Education, Kansai University.
- Engeström, Y. (2004b, September). Toward a methodology of formative experiments: Change laboratory as a context for expansive learning. *Keynote Lecture at the 68th Annual Meeting of Japanese Psychological Association*, Kansai University.
- 佐藤学 (1997). 『教師というアポリアー反省的实践へ』 世織書房.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). *Thinking and*

speech. in Rieber, R. W. & Carton, A. S. (eds.), Minick, N. (trans.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology*. NY: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The*

*development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

山住勝広 (2004). 『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.