

協働的カリキュラム開発への活動理論的アプローチ ： 教師チームにおける拡張的学習の発達のワークリ サーチ

その他のタイトル	An Activity-theoretical Approach to Collaboration in Curriculum Development : A Developmental Work Research on Expansive Learning in a Team of Teachers
著者	島田 希
雑誌名	教育科学セミナー
巻	35
ページ	13-23
発行年	2004-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/00019372

協働的カリキュラム開発への 活動理論的アプローチ

—教師チームにおける拡張的学習の発達のワークリサーチ—

島 田 希

1 はじめに—カリキュラム開発への活動理論的アプローチ—

本論文では、大阪府下の公立小学校における「総合的な学習の時間(以下、総合学習と記す)」のカリキュラム開発を取り上げ、活動理論的アプローチによって、新たなカリキュラム開発のスタイルがどのように創りだされていくのか、教師チームにおける拡張的学習のプロセスをもとに描き出していきたい。

現在、社会形態の急速な変化やそれに伴って「学校化された学び」の綻びが進行していく中で、新たな学習活動への転換は、学校改革の議論の中で、中心的位置を占めている。その転換に際して、中心的な役割を担っているのが、2002年度から小・中学校で完全実施されている総合学習である。総合学習は、従来の画一的かつ受動的な学習活動から、教科横断的かつ学習者の主体的な学習活動へと転換し、学校化された学びを乗り越えていくことを目的としている。

しかし、総合学習は、新たな学習活動の創出を期待されながらも、その可能性が十分に生かされているとは言い難い状況にある。また、このところ盛んに議論されている「学力低下批判」は、ドリル学習や知識詰め込み型の学習活動への揺り戻しを後押しし、総合学習への期待感はますます薄れつつある。つまり、従来の知識偏重型の詰め込み学習に対して、総合学習はその独自性や可能性を明確に示すことができ

ていないのが現状である。

総合学習が現場に根づかない原因として、このような新しい学習活動に対する教師の混乱や不安が挙げられることが多い。そして、その解決策の多くは、教師の力量やスキルのレベルにおける提案にとどまっている。しかし、教師の技術的側面に関する議論に終始するだけでは、総合学習の実践を効果的に進めていくことはできない。つまり、教師個人の問題としてではなく、学校全体の活動パターンを転換していくことを視野に入れる必要がある。

例えば、総合学習の実践の前提とされている「各学校における創意工夫」は、これまでのようなトップダウン型のカリキュラム開発から、ボトムアップ型のカリキュラム開発への転換を求めている。それは、教師たちの仕事の中で「あらかじめ決められたもの」から「創りだすもの」へのカリキュラム観の再定義を迫っている。それは、総合学習の導入に伴う教師たちの仕事の新しいパターンをどのように生み出し、これまでの実践との統合を図っていくのかという課題への挑戦であるといえる。総合学習という新たな学習活動を創りだしていくためには、子どもたちの学習活動とともに、それを支える教師たちの仕事のパターンという二つの課題を表裏一体をなすものとして捉えることが必要である。

しかし、これまでのように、教師の仕事を個人の技術的力量の問題に限定する見方では、新

しい仕事のパターンを生み出していくことは難しい。なぜなら、教師の仕事は「文化」の影響を明示的であれ、暗黙的であれ強く受けているからである。つまり、教師の仕事のパターンを新たに創出していくためには、それを支える文化に目を向けなければならない。文化には、制度や慣習というマクロレベルで捉えられるものと、ローカルコミュニティやそこでの分業のあり方といったミクロレベルで捉えられるものという二つの次元が存在する。この二つのレベルで文化を捉え、その中に教師の仕事を位置づけること、それは、「活動システム」(Engeström, 2001; 山住・浅田・島田, 2003を参照)としての学校の中に教師の仕事を位置づけることに他ならない。

また、後に詳しく触れることとするが、総合学習のカリキュラム開発は、教科横断的な内容、学年間の連続性や教科学習との関連性など様々な課題を含んでいる。そして、これらの課題は複雑に絡み合っているものである。そのため、これまでの授業研究のように、ひとつの教室での実践に限定されるべきものではない。つまり、教師個人の技術的力量という側面に依拠するものとしてではなく、学年や教科の境界を越えた学校全体の課題として、協働的にカリキュラム開発に取り組むことが必要である。

しかし、既存の学校には、協働的なカリキュラム開発を阻む障害が存在している。それは、分業やコミュニティにおけるルールといったシステム上の矛盾として現われる。そのような矛盾を乗り越え、新たなカリキュラム開発のスタイルを創りだしていくこと、それは既存の文化を乗り越え、学校に新たな文化を創りだしていくことに他ならない。では、どのようにシステム上の矛盾を乗り越え、新たな文化の創出を実現していくのか。エンゲストロームは、以下のように述べている。

システム上の矛盾は、孤立した技術的な解決法によって除去し、修正することは不可能である。それは、システムの転換—私たちが拡張的学習と呼んでいるプロセスによってのみ解決し、乗り越えることが可能である。拡張的学習とは、疑問、モデリング、実験の行為によって、未だここにはないものの学習なのである。その核心は、新しい人工物と実践のパターンの協働的な創造である。

(Engeström, & al., 2002, p.216)

このように、システム上の矛盾を克服していくこと、それこそが現在の学校改革の中で取り組まれるべき問題である。つまり、学校における活動を支えている文化に目を向けること、それが子どもたちの学習活動や教師の仕事などを質的に転換させていく出発点となるのである。

2 教師チームによる総合学習のカリキュラム開発—教師たちの拡張的学習—

本節では、「総合学習のカリキュラム開発」をテーマとしたチェンジラボラトリーセッションを取り上げ、教師たちの拡張的学習のプロセスを具体的に描き出していきたい。なお、セッションの分析は、アクションリサーチの一種である「発達のワークリサーチ (developmental work research: DWR)」によって行なう。DWRとは、ある特定の活動システムを研究対象とし、拡張的学習のサイクルを前進させ、その過程を記録、分析する介入の方法論である。

セッションは、2002年度から2003年度にかけて全七回行なわれ、総合学習のカリキュラム開発に関して議論された。セッションでは、教師の仕事上の問題状況や障害を映し出す「実践のミラー」として授業を記録したビデオなどを用いて話し合いが行われた。

では、具体的にセッションの様子を取り上げていくこととする。図1は、セッション#1~7において取り上げられた主要トピックの関連性

を表わしている。

セッションでは、総合学習のカリキュラム開発を進めるにあたって、具体的な実践を出発点として話し合いがなされている。そのため、「A 発表(発信)」、「B グループング」、「C 評

価」といった目の課題にどう取り組むのかという具体的な話し合いから始まる。「A1 表現力、聞く力」、「B1 興味、関心」などは、そこから派生したトピックである。さらに、「A'教科との関連」、「B'協働学習スタイルをどう捉える

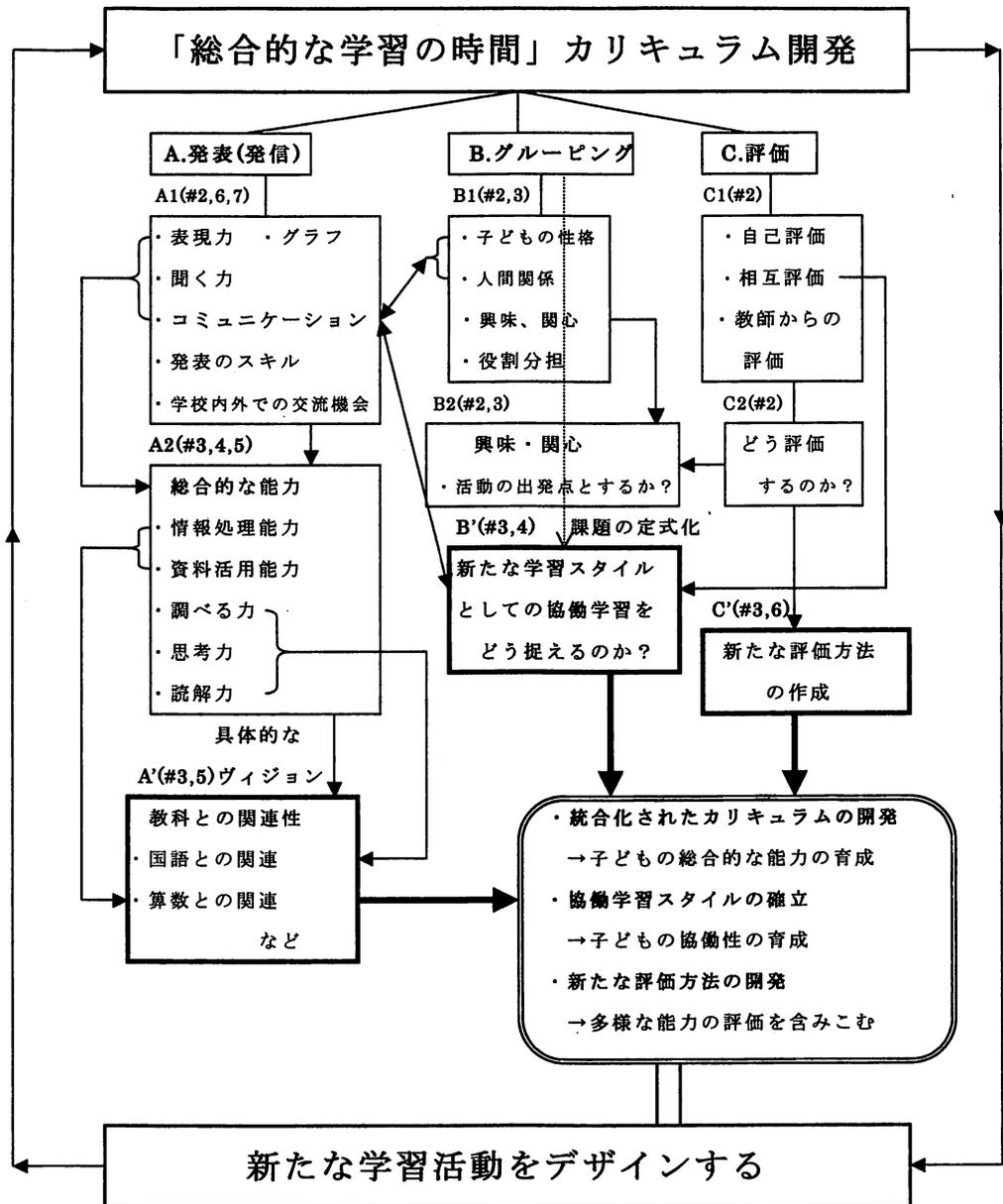


図1 チェンジラボラトリーセッション#1~7における主要トピックの関連性

のか)、「C'新たな評価方法の開発」といったトピックは、具体的な実践から導き出された新たな課題を示している。

さらに、これらのトピックはそれぞれ独立したものではなく、相互に関連し合っている。例えば、「A1 コミュニケーション」は、「A 発表(発信)」だけでなく、「B グルーピング」の領域でも扱われるトピックである。それぞれのトピックを独立したものとしてではなく、その関連性を捉えることによって、個々の課題を引き起こしているより大きな課題へと目を向けていくことが可能となる。

また、A, B, C から導き出された A', B', C' は、総合学習のカリキュラム開発という枠組みを超える学校全体のカリキュラムに関わる課題であり、それは、「新たな学習活動をデザインする」という新しいテーマを生み出している。

以下では、セッション#4 および#5 を取り上げ、教師たちの拡張的学習のプロセスを追っていくこととする。セッションの分析では、日常の実践の中からどのように問題解決の必然性が認識され、それを乗り越えるためにどのようなモデルが生み出されたのか、さらに、それによって教師の仕事がどのように転換していくのか、具体的な発言を取り上げながら描き出していきたい(図1を合わせて参照のこと)。

セッション#3(2002年12月9日)では、「協働学習」(図1:B')および「総合学習と教科の関連性」(図1:A')が、中心的なトピックとして取り上げられ、これらの課題に継続的に取り組んでいくという方向性が導き出された。セッション#4、#5は、この話し合いをふまえた上で議論がなされている。

チェンジラボラトリーセッション#4

(2003年3月3日)

セッション#4の参加者は、教師13名(校長、教頭、各学年担任教師7名、教務担当1名、養

護学級担任1名、学習充実担当1名、日本語指導担当1名)と関西大学文学部教育学科研究者1名および大学院生2名の計16名であった。セッション#4は、四年の総合学習単元「福井のたからものをさがそうーお年寄りとなかよくなろう」の研究授業研修会として行なわれた。この単元における学習活動をを振り返り、研究授業担当者であるT5から次のような課題が提示された。

以下の記号は、P…校長、VP…教頭、T…教師、R…研究者を示している。また、セッション#1~7の発言回数は、総計767回であり、括弧内の数字は、発言の通し番号である。

T5 (346):…三年生、四年生言うたら、ただ単にその自分の能力とは関係なしに、この能力というの括弧つきですけど、総合的な能力と解釈してくれたらいいですが、「ただやりたい」、「ただしたい」だけでは、なかなか班の協働作業が進まないということがあるんですね。…総合的な能力もひとつの発表の中で関わってくるんで、やっぱりその色んな形で能力ということも、えー、その総合学習に関わってくるということを実感しました。ほんでまあ、うちのクラスはその一人そのかなりしんどい子がおるんですけど、その子の次くらいにしんどい子の層がその投げやりになったり、その「もうあいつに言われたからもうやんびや」とかいう形で、途中で仕事を投げ出したり、自暴自棄になったりそういうのはなかったんで、ほとんど怒られてケチオンとなっている、ショボンとなっているというのはありました、二、三。でも全体的に「やるうぜやるうぜ」という雰囲気が大勢を占めますんで、えー、怒られもっても自分が勝手にすねとって周りが勝手に進んでいくんで、何とかその子らもついてきたんですけど、…

(中略)

T10 (352):…であの、指導者の方から出た総合的な能力という部分では、やっぱり普段の色んな学習や生活の場面で、あの、どういう力を大事にしていけないといけなかっていうことをみんなでき確認して、そこでそういう力をつけていく中でやっぱり総合的な学習の場面でそれが出てくる、生かされるんだらうなっていう風に思うので、…

な所で、二週間、三週間程、四年生に感じた次第です。…

ここでは、協働学習と総合的な能力が関連性を持つ課題として提示されている。協働学習に関して、セッション#3では、子どもの興味、関心の生かし方が課題として挙げられていた(図1:B2, B')。それに加えて、セッション#4では、子どもの能力との関連性が課題として認識されている(図1:A2)。T5の発言の中で「しんどい子」の存在が述べられているが、決して否定的に捉えられている訳ではない点に注目したい。セッション#3では、「グルーピング」(図1:B)から派生したトピックとして、「協働学習という形態をどう捉えるのか」という根本的な問いがなされている。T5の発言は、この問いに対する答えを導き出す契機となる発言である。T5の発言を受けて、RおよびVP1によって以下のような発言がなされた。

R (381):どうしても教科の学習の場合、…まあ基本的には個人個人がまあ知識を理解していくと。あるいは技能を身につけていくということが中心になると思うんです。…グループ作業の場合は、協力して作業を分担して、作業をですね、一人一人が担って前に進んでいくと。そうじゃないと、えー、グループとしての作業っていうのができないということでは、兎にも角にもね、えー、何らかの関わりというものを学習に対する関わりというものを、えー、そのなかなか遅れのある子どももすることができるんじゃないかと。…

(中略)

VP1 (385):うーん、何言おうかな。あの、今日の授業は始めにT5が、えー、一人一人の課題設定という話が出て、やっぱりグループであるのがやっぱりいいやろなっていうのが、やっぱり感想で、あの、…四年の子が本当に格差というので見たら、どういような活躍が出来るかなって見ていたら、正面には出れないんだけど、活躍の場をしっかりと与えられていて、今日の発表の場でも、それぞれの場をグループの中で、適材適所っていうのはわからないけれど、あの、しっかりと与えられている。やっぱりそういうところは人間関係がやっぱり育ってるなというよう

セッション#4では、協働学習について主に議論が交わされ、それによって子どもたちの個人主義的な活動や学力格差を超えて、共有された対象のもとで学習活動を創りだすことができるという可能性が示されている。

このセッションでT5から問題提起された「総合的な能力」については、その必要性は、セッション#3から継続して認識されているが、その具体的な取り組みについてのビジョンは未だ示されていない。この課題に関しては、次回以降のセッションで再び扱われることとなった。

チェンジラボラトリーセッション#5

(2003年6月24日)

セッション#5の参加者は、教師14名(校長、教頭、各学年担任教師7名、教務担当1名、養護学級担任1名、少人数指導担当1名、日本語指導担当1名、嘱託1名)と関西大学文学部教育学科研究者1名および大学院生1名の計16名であった。セッション#5は、六年総合学習単元「修学旅行事前・事後学習報告」の研究授業研修会として行なわれた。ここでは、セッション#4で問題提起された「総合的な能力」に関して、引き続き議論されている。研究授業担当者のT5によって、具体的な実践の中で生じた総合的な能力の必要性が以下のように示された(図1:A2)。

T5 (407):…三つ、四つの資料の中からゆっくり吟味選択し、一番課題に沿ったものを選んでこういう態度に欠けているというのは、要するに子どももそうなんですけど、僕もそうなんですけども、…要するに、難しい資料を写してただけで、写した本人がその字を読めないとか、漢字が読めないようなことで、発表にはなれへんでしょ、普通。自分が吟味しないと。…それ

を自分等なりに納得して発表していくという形をとらんと、そこんとこでどうも教師がね、あの、物理的に一人やったら無理なんですけれども、ゆっくり膝を交えて話をしたり、指導したりする時間がどうしても取れへんのですよ、これ。…それともうひとつはね、それが資料を選択する能力ですね。もう一つの課題は、えー、アンケートをとり、その中の意見を整理するというのは、大変能力がいるものだが、そんな高い能力は望まないまでも、分類した項目から全体を眺め、その項目が何を表わしているかを文字にする能力の欠如を感じる。…

ここでは、T5 から資料選択能力やアンケート結果などの資料を読み取る能力の欠如という子どもたちの現状とともに、その問題に十分に取り組むことが困難であるという教師自身の状況が課題として提示されている。これまでは、教科の範囲内で決められた知識や能力を育成することに焦点化された学習活動が実践されてきたが、総合学習における、とりわけ調査や発表(発信)の段階では、国語や算数など様々な要素が含まれる資料活用能力や情報処理能力などの総合的な能力が必要となる。このような状況は、教科ごとに区別されたものとしてのカリキュラム観や学習活動の構成を見直す必要性を迫っている。そのような中で、以下の発言によって、この課題に対する具体的な解決策が提案された。

P (428): さっき T5 言われた、支援者がひとりで五つも六つも大変というのは、本当に大変だと思います。それぞれに相応しい声かけをしてやるというのが、ちょっとこう資料を見てっていうのがね、どの分にもってというのが、すごく大変だと思います。…まあやっぱりそこら辺がそれぞれのグループに、そこに重点的に関わってもらえる人がいて、そして「子どもたちこんなやってるよ、こんなやってるよ」という交流が支援者同士の間で出来るというのが、子どもたちにとってはいいかな、いいアドバイスが出来るんじゃないかなって気がします。…あの一、教科との関連ということで、教科との中でどの程度おさえているのかな。それから人数をグラフに表わすとかね。という風な辺りも、そ

の辺も総合の中でそれをする部分と教科の中でする部分っていうのもあると思いますし、その辺り、関連ということで考えました。

T10 (429): …えっと、私も教科との関連ということで、…もう四苦八苦しているのが現実なんですけど、でも四苦八苦しながらも、やっぱりこういう形で表われた時に、やっぱり何か、何ていうのかな、まあここはよっしゃってポイントのところはやっぱり何とか工夫しながらもね、おさえていくことの大切さっていうのが、特に総合学習の中で非常に感じるの、その部分は授業の中で大事にしていかなといかんのやなってすごく今感じております。はい、引き続き。

(中略)

T12 (432): …そういうところ、教師もそういうところ、処理の仕方も支援していく時に、あの一、子ども達に「こういう方法でも書けるよ」っていうような形で言ってあげたら、「やってみようか」っていう形で出てくるんじゃないかなって。その辺、色々な方法っていうのが、なかなか教師も同じようなアンケートに答える時、どういう方法で処理しているかっていうことを色々研修していったら、そういうこともわかっていく、教えられるようになるだろうなと。…

ここでは、子どもたちの総合的な能力の育成やそれを実現していくための教師の教科学習に対する取り組みについて述べられている。つまり、教師が日頃の教科学習の実践の中で、教科ごとの活動だけではなく、その関連性に注意を向けつつ取り組んでいくという仕事の新しいパターンの提示がなされている。それに加えて、総合的な能力の育成を実現していくためには、支援者間の連携が必要であり、また、教師自身が総合学習を支援する上で豊富なスキルを身に付けること、そのためには教師自身が学習することが必要なのではないかというモデルが示されている。これは、教師の仕事を個人的力量によって捉える見方からの転換を表わしている。つまり、教師の仕事を協働的なものとして再定義しているのである。

拡張的学習のプロセスでは、話し合いの中で

参加者間の同意に達することに重点が置かれているのではなく、そこで認識されている問題状況を解決するための理論的ツールを実践者自らが創り出すことによって、プロセスを前進させていくことに重点が置かれている。そのため、ここで挙げたPやT12の発言はプロセスの前進にとって大きな意味を持っているといえる。これらの「教師間の連携」に関する提案は、その後実行に移され、セッション#6(2003年11月4日)において、その成果が報告されている。

つまり、新たな実践を創造する拡張的学習のプロセスは、劇的な転換によって前進するのではなく、過去の話し合いによって導き出されたモデルが吟味され、実践に生かされ、実践をより前進させるために、再び吟味されるというように、少しずつ前進する螺旋的なプロセスである。

また、拡張的学習のプロセスは、あらかじめ決められた知識を、決められた方法で教えることの繰り返しというパターンリズムというべき教師の仕事のパターンからの転換を目的としている。拡張的学習とは、通常の安定した活動パターンの一部を拒絶し、破壊することによって、新たな活動パターンを生み出そうとする学習活動であり、このプロセスは、新たな学習活動のデザインという問題解決のプロセスであると同時に、教師たちの仕事を転換させるプロセスでもあるといえる。

紙面の都合上、すべてのセッションに関する詳細なデータを取り上げることはできないが、これまでのところ主に三つの方向性が導き出されている。それは、以下の通りである。

- ・統合化されたカリキュラムの開発
- ・協働学習スタイルの確立
- ・新たな評価方法の開発

これらの方向性は、それぞれ教師の仕事の新しいパターンを含み込んでいる。「統合化されたカリキュラムの開発」は、従来、各教科にお

ける学習が、仕事の対象となっていたのに対して、統合化されたカリキュラムでは、個別の教科を結びつけることによって、子どもの総合的な能力を育成することへと拡張している。また、「協働学習スタイルの確立」に関しては、伝達者としての教師から支援者もしくはコーディネーターとしての役割への転換が求められている。さらに、「新しい評価方法の開発」では、従来のペーパーテストによる画一的な評価方法から、子どもたちの自己評価や相互評価を含む様々なあり方を取り入れることが必要となっている。

以上のような仕事のパターンの転換は、それぞれが多くの課題を含み、そのすべてが実践の俎上に載せられている訳ではない。けれども、日々の実践の中で認識される矛盾状態を乗り越えるために、新たなモデルが生み出され、教師たちは徐々に前進しているといえる。拡張的サイクルの分析では、集団全体や何年にも渡る大きなサイクルだけではなく、より小さな単位としてのチームやより短い期間の中でのサイクルにも注目する。このような縮小版のサイクルを拡張的であると考えることができるのか。エンゲストロームは、次のように答えている。

答えは、イエスでありまたノーでもある。組織的転換といった大きなスケールでの拡張的サイクルは常に、より小さなサイクルの革新的学習を含んでいる。しかし、革新的学習が小さなスケールにおいて出現することが、それ自体、拡張的学習の進行を保証するものではない。したがって、革新的学習の縮小版や中型のサイクルは、潜在的に拡張的であると見なされなければならない。

(エンゲストローム, 1999, p.14)

セッション#1~7において、未だに実行されていないモデルもあれば、実行に移されつつあるものもある。また、それぞれの課題によって、その解決の進度も一律ではない。しかし、それぞれのサイクルに進度の違いがあったとしても、

少しずつ前進するサイクルの潜在的な拡張性を捉えていくことが必要なのである。

3 カリキュラム開発における協働文化の創出

前節では、総合学習のカリキュラム開発を取り上げ、それによってもたらされる教師の仕事の転換について述べた。しかし、現在、総合学習に限らず、カリキュラム開発はそのあり方を根本的に転換していく必要性を迫られている。その背景には、学習活動の新しい見方に伴うカリキュラム観の転換がある。本節では、カリキュラム観の変遷を踏まえ、新たなカリキュラム開発のあり方を改めて追究したい。

まず、その出発点として、「カリキュラムをどのように捉えるのか」という根本的な問いに立ち戻りたい。一般的に、「カリキュラム」は、「教育計画」や「公的に規定された枠組み」を示す用語として理解されている。この解釈は、中央集権的な教育システムにもとづいて教育実践がなされているわが国の特徴をよく表わしている。一方、欧米では、カリキュラムとは、「学習経験の総体」として捉えられ、その見方は、前者のように、カリキュラムを「あらかじめ決められたもの」としてではなく、「日常的教育活動全体を含み込むもの」として捉えられている。現在、学習の個人主義的見方や脱文脈性の問題点が指摘されるとともに、カリキュラム概念の再定義の必要性は広く認識されている。つまり、デスクプランとしての静的なカリキュラム観から、「教師と学習者がともに織りなす活動」としての動的なカリキュラム観への転換という方向性である。

そして、カリキュラム観の転換は、同時にカリキュラム開発のあり方に対する転換を求めている。前節で取り上げた総合学習のカリキュラム開発は、それを象徴的に表わしているといえ

るだろう。これまで、一斉授業スタイルにおいては、カリキュラムは教師から学習者へと伝達される知識の集合体とみなされ、パッケージ化された不変的な教育計画や教育内容として捉えられていた。また、その教育計画や教育内容はトップダウン式に与えられたものであり、それを効率的にこなすことが教師の仕事であると考えられていた。しかし、このようなカリキュラム観では、教室における生きた文脈や複雑な関係性を考慮に入れていないという点において批判することができる。

このような従来型のカリキュラム観にもとづくカリキュラム開発を佐藤(1996)は、「研究・開発・普及モデル」として特徴づけている。それは、実践者ではなく専門家や研究者が社会的要請をもとに教育目標を設定し、それにもとづいて教材パッケージを開発し、教室に普及させるというトップダウン型のカリキュラム開発である。それに対して、カリキュラムを日常の学習活動を含み込むものとして捉える見方にもとづいたカリキュラム開発を「実践・批評・開発モデル」としている。このモデルでは、カリキュラム開発の出発点を教室における実践としている点において、従来のカリキュラム開発モデルとは、根本的に発想を異にするものである。つまり、カリキュラムによって学習活動を規定するのではなく、日常の学習活動にもとづいてカリキュラムが創造されていくのである。それは、“plan-do-see”から“do-see-plan”への転換である。前者では、カリキュラム開発の成果は、学習者の学習結果とその評価の段階でひとつの区切りを迎える。つまり、一方向的、直線的なプロセスとして捉えられている。それに対して、後者は、“do-see-plan”のプロセスがまた新たなプロセスへと発展していくという螺旋的かつ継続的なプロセスとして捉えられている。これは、カリキュラム開発における教師の仕事の新しいパターンであるといえるだろう。そし

て、教師の仕事を転換していくことが、新たな学習活動のデザインをより現実的に進めていくことへとつながっていくのである。

しかし、このようなボトムアップ型のカリキュラム開発への転換は容易なものではない。なぜなら、ボトムアップ型のカリキュラム開発は、教師たち自身が、「どのようなカリキュラムを開発するのか」、「なぜ、そのようなカリキュラムを開発するのか」という問題の根源を問い、その「必然性」を自ら認識することが何よりも必要だからである。その必然性こそが、実践を出発点としてカリキュラム開発を推し進める原動力となるのである。

つまり、前述のように、カリキュラム開発を推し進めるキーポイントは、「カリキュラムを開発していく必然性を教師たちが感じることができるか」という点につきるといっても過言ではないだろう。再び、セッションのデータをもとに、必然性への軌跡を追うことにしたい。

分析の中で述べたように、F 小学校では、「教科との関連性」や「総合的な能力」への取り組みへと向かっている。それは、「統合化されたカリキュラム」へと向かう方向性である。けれども、この方向性は、あらかじめ決められたものではなく、実践の中で生じた問題を解決するプロセスの中で導き出されたものである。例えば、以下の発言は、必然性を認識する契機として挙げることができる。

T7 (179):…ただ問題だなと話し合っていたのは、もう得た情報を自分なりに読みこなすことができなかつたということが一点。それから、その情報が本当に正しいのかどうか、情報の取捨選択が、その辺りが非常に難しかったと…

ここでは、発表への取り組みの中で生じた「情報選択能力をどのようにつけるのか」という課題が提示されている。さらに、この課題に取り組む中で、次のような方向性が提案された。

T5 (409):…文字を読む、数字を読む上で必要なんちがうかなって。…うーん、こういった面でも、算数のあり方、社会のあり方何かも、自分らで考えていかんと…この辺も僕らの課題として考えていかんとあかんのちゃうかなってという話でそこで挙げました。

このように、「統合化されたカリキュラム」への認識は、徐々に実践の中でその必然性が生じていくものであり、必然性の認識こそが、ボトムアップ型のカリキュラム開発の出発点となるものである。

しかし、個々の教師が必然性を感じるだけでは、エンゲストロームが「個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態」(エンゲストローム, 1999, p.211)との距離として特徴づけた最近接発達領域を渡っていくことはできない。なぜなら、システム上の矛盾は個人的能力では解決することができないからである。

つまり、拡張的学習のコンセプトにもとづく協働的問題解決のプロセスとしてカリキュラム開発を進めようとする際、そのキーポイントとなるのは、学校における協働文化の創出である。それは、「協働的専門性」という視点で教師の仕事を再定義しようとする試みでもある。例えば、DWR は、共有された問題解決に取り組むことによって、同時に協働文化を生み出していくことを目指すアプローチである。それは、学校を拡張的学習のコミュニティとして捉えることに他ならない。しかしながら、エンゲストロームが指摘しているように、学校には拡張的学習を阻む障害が数多く存在している。教師の孤立性もそのひとつとして挙げるができる。ボトムアップ型のカリキュラム開発を実現していくためには、教師の専門職性をどのように再定義していくことが必要なのか。次に、孤立した教師から協働的専門性を有する教師への転換を展望したい。

エンゲストロームら(Engeström, & al., 1997, p.372)は、複雑な専門職の活動形態を革新に関して、「主体-対象-主体」関係の認識論的な形態を三つのレベルで表わしている。それは、「協応(coordination)」、「協同(cooperation)」、「コミュニケーション」という三つのレベルに区別されている。

図 2 は、「協応」の一般的構造を表わしている。

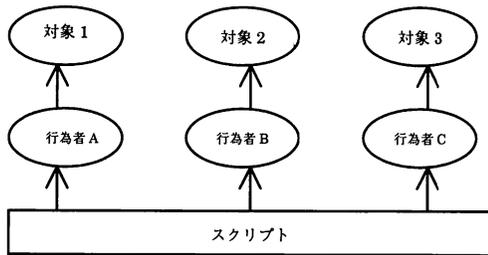


図 2 協応(coordination)の一般的構造(Engeström, & al., 1997, p.372)

協応のレベルでは、様々な行為者がスクリプト化された役割に従って、それぞれが与えられた行為を成功させることに注意を傾けている。このレベルでは、スクリプトは成分化されているもの、もしくは、暗黙的に当然のものとして捉えられている。

次に、「協同」は、図 3 のように表わされる。

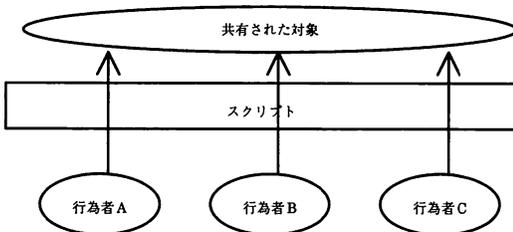


図 3 協同(cooperation)の一般的構造(Engeström & al., 1997, p.373)

協同のレベルでは、行為者の焦点は共有された問題にある。そして、共有された対象を概念

化し、解決するために、相互に同意された方法を見出そうとする。このように、行為者は、与えられたスクリプトの限界を超えていこうとするが、その際、スクリプト自体を明確に問い、再概念化されることはない。

最後に、「コミュニケーション」のレベルは、図 4 のように表わされる。

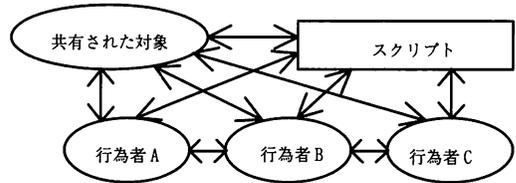


図 4 コミュニケーションの一般的構造(Engeström & al., 1997, p.373)

このレベルでは、行為者が共有された対象に関して、自らの組織や相互作用を再概念化することに焦点が置かれている。対象とスクリプトがともに再概念化されると同時に、行為者同士も相互作用している。つまり、スクリプト自体が対象化されているのである。ここでいうスクリプトとは、「主体」、「対象」、「ツール」、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」といった活動システムの要素に対する固定的な見方を意味している。

スクリプト化された行為は、教師の仕事のパターナリズムに陥らせる危険性を孕んでいる。コミュニケーションのレベルで教師の仕事捉えることによって、パターナリズムから脱却し、新たな仕事のパターンの創造へと向かっていくことができるのである。このようにスクリプト化された仕事のパターンを再概念化していくこと、これこそがカリキュラム開発の新たなスタイルへとつながる一歩であるといえるだろう。

4 おわりに

本論文では、総合学習のカリキュラム開発に

おける教師たちの仕事の転換を、拡張的学習のプロセスとして描き出してきた。拡張的学習としてのカリキュラム開発とは、仕事場をはじめとする組織やそこでの活動形態を発達的に作りかえていくことを含んでいる。

ここでいう「発達の」には、三つの意味が含まれている。それは、「(1) 発達は、習得の達成にとどまるのではなく、古いものを部分的に破壊していく拒絶と見なされるべきである。(2) 発達は、個人的な転換にとどまるのではなく、集団的な転換と見なされるべきである。(3) 発達は、レベルを垂直的に超えていくにとどまるのではなく、境界を水平的に横切っていくことであると見なされるべきである」(エンゲストローム, 1999, p.6)という三点である。

このように、教師の仕事場を発達的に転換していくこと、それこそが子どもたちの学習活動を新たなものにしていくことであるといえる。前述のように、子どもの学習活動と教師の仕事を切り離すことができない課題として捉えることが何よりも必要なことなのである。それを実現していこうとする DWR は、教育実践研究の新たな可能性を与えてくれる。セッション#1~7 で明らかになった課題については、今後、継続的に取り組み、新たな教育実践の創造へのプロセスをさらに歩んでいきたい。

引用・参考文献

- エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登記 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L. C., & Gregory, J. (1997). 'Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transition in legal work'. in Cole, M., Engeström, Y., & Vasquez, O. (eds), *Mind, culture and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntuio, A. (2002). 'Can a school community learn to master its own future? :An activity-theretical study of expansive learning among middle school teachers'. in G. Wells, & G.Claxton(eds), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford and Malden: Blackwell.
- 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房.
- 山住勝広・浅田貴子・島田希(2003). 「拡張的学習のコミュニティとしての学校—総合学習と学校改革への活動理論的アプローチ」関西大学教育学会編『教育科学セミナー—』34, 53-82.