

認識の学でも実践の学でもなく制作の学へ —活動理論的教育学構想—

山 住 勝 広

「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」は、人間が与えられたものを超え、解放をめざす新しい活動形態の生成にいかにか立ち向かっていくのかを、「活動」の概念にもとづいて研究する理論的・方法論的な枠組みである。活動理論では、教育、仕事、コミュニティの各領域において、文化・歴史的に構築されてきた人間の「活動システム」、すなわち「ルール」「コミュニティ」「分業」を社会的基盤とし、「道具」に媒介されて「対象」に向かい「成果」を生み出していく「主体」の「活動」が研究の焦点になる。つまり、活動理論は、そのような「活動システム」を人びとがどう集団的にデザインし変革していくのかを研究する枠組みなのである (Engeström, 1987/2015, 2008, 2016, 2018; Леонтьев, 1965, 1975; Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; Sannino & Ellis, 2013; 山住, 2017, Yamazumi, 2021)。

新型コロナウイルスのパンデミックは、知識・技能の個人的獲得という「交換価値 (exchange value)」の側面に教育の成果を還元しようとする傾向にいつそう拍車をかけている。しかし他方で、学校での学びが「使用価値 (use value)」、すなわち私たちが共に協働・連帯してよりよく生きていくために学びが具体的で固有の意味をもち有用なものになるという側面に対するニーズもまた、危機の時代にあってかつてないほど高まってきている。

活動理論は、対象に働きかけ働きかけられる「集団的活動」の中で、「集団的活動」を通して、対象のこうした「使用価値」を新たに発見して創造し、同時にそのことによって自分たち自身を作り直していく人間形成、すなわち教育の営みをとらえる枠組みである。

このような活動理論の中心概念である「人間的活動」がとらえようとしているのは、近代日本の独創的な哲学者、西田幾多郎（1937/2020）のいう、対象（物）と私自身（自己）との弁証法的な相互限定のプロセスである（山住、2020も参照）。つまり、あらゆる「人間的活動」が、物を作るという「制作」としてあり、そのことは同時に自分自身が作られるということでもある、というのが、西田のいう弁証法的な相互関係である。西田（1933, p. 5）は、こうした働きかけ合いを「形成作用」あるいは「創造作用」と呼んでいる。そこでは、客観的な対象（物）に内から働きかけることで逆に私自身（自己）が外から働きかけられること、あるいは客観的な対象（物）を内から作ることで逆に私自身（自己）が外から作られること、が起こってくる。このように物を作ることが同時に自分が作られることであるという、まさに人間が創造を通して変化を受け、そこで新たな自己が形成されていくような場こそが、活動理論の考える「人間的活動」である。教育は、西田が「教育者は人間を形成する」（p. 5）というように、「形成作用」を働きとしてもつ「人間的活動」のうち、人間形成、すなわち人づくりを目的にした活動である。

日本の生活教育運動を代表する教育実践家、野村芳兵衛（1953, p. 74）も、人間が生きることを、「外の物をも、自分自身をも作り直して行く」弁証的な相互限定のプロセスであるとし、「人間的活動」が「制作」として根本的に意味づけられ、人間の学習がそうした「制作」としてとらえられることを、次のように述べている。「生きると言うことは、作り直すと言うことであり、それは自己と環境との休みなき変容であると言えるのである。学習と言うことも、正しい意味に於ては、この生活の変容であると言っていいのであろうと思われる」（p. 74）。

こうした対象的活動における客観的な対象的世界と主体との間での働きかけられ働きかける、作られ作るという弁証法的な相互形成のプロセスは、カール・マルクス（1845/2002）の「フォイエルバッハに関するテーゼ」（1845年）の次のような第三テーゼと完全に共鳴し合うものである。

環境の変革と教育に関する唯物論の学説は、環境が人間によって変革され、教育者自身が教育されなければならないことを忘れている。それゆえ、この学説は、社会を二つの部分に——その一方は社会の上に超然としている——分けざるをえない。環境の変更と人間の活動の変更ないし自己変革とが帰一すること、これは革命的実践としてのみ捉えることができ、また合理的に理解することができる。(p. 234)

人間を形成しようとする教育者（主体）は、自らの教育実践の活動によって環境（客体）に一方向的に働きかけそれを作り変えるだけではない。環境（客体）を作り変える教育の活動は、同時に、環境から教育者が働きかけられ、教育者自身が作り変えられるという弁証法的な相互形成のプロセスを生じさせる。つまり、マルクスのいうように「環境の変更と人間の活動の変更ないし自己変革」が同時に、相互限定として起こるのである。

活動理論の世界的な主唱者、フィンランド、ヘルシンキ大学活動・発達・学習研究センター（Center for Research on Activity, Development and Learning: CRADLE）センター長のユーリア・エンゲストローム（Engeström, 1987/2015, p. 32）は、この「フォイエルバッハに関するテーゼ」が、自身の活動理論的探究を進めていくための「基準」になるとしている。その上で、彼は、現代の教育学が、「環境が人間によって変革され、教育者自身が教育されなければならない」というプロセスを「把握し引き起こしていくための一貫した理論的道具を構築すること」（p. 32）にまだ十分に挑めていない、と指摘するのである。

こうしたエンゲストロームの問題意識は、教育学を「ポイエーシス（*poiēsis*）」の学、すなわち制作・形成の学にとらえ、その内部構造の中に、いかにこれまでなかった新しいカテゴリーと概念装置を「一貫した理論的道具」として発明・構築して組み込んでいけるのかを問うもののだといえるであろう。そして、この問いこそが、「テオーリア（*theōria*）」（認識・観想）の学でも、「プラクシス（*praxis*）」（行為・実践）の学でもない、制作の学としての教育学の

学問的性格、固有の研究対象、独自の方法論の追求に直接結びつくものなのである。

心理学や社会学などの経験科学にも、倫理学などの規範学にも決して解消されない教育学の独自性をいち早く看破した西田（1933）は、「如何に現実の人間を形成すべきか」という問題こそが、教育学に独自のものとなり、それゆえに教育学は形成作用に関する学問であるとする。以下、本論文では、こうした西田による教育学の規定をふまえ、まず、^{ポイエーシス}制作の学としての教育学の学問的性格と固有の研究対象について検討する。次に、エンゲストローム（Engeström, 1987/2015, p. xxx）が「文化・歴史的活動理論は、理論的、方法論的に練り上げられた独自の介入主義（interventionism）を歴史的に受け継いでいる」ととらえる活動理論に注目し、活動理論にもとづく人間発達への「介入（intervention）」の研究がどのような方法論的原理に依拠するものなのかを考察する。「介入」とは、一般的に、「変化を創造するための、人間のエージェントによる、目的をもった行為」（Midgley, 2000, p. 113）のことである。その意味で、介入とはまさに制作の行為にほかならない。こうして本論文では、活動理論的な介入研究の枠組みにもとづくならば、既存の教育学と教育研究の限界を超えるどのような新しいパラダイム構築が可能なのかを探っていく。そのさい、教育実践のエージェント（担い手）たちが、自分たちの活動システムを自分たち自身で転換していくような「変革的エージェンシー（transformative agency）」——すなわち協働して変化を創造する責任あるエージェントとなっていく自主的・連帯的な能力と意志——の形成とそれへの介入＝援助、促進、支援を、教育の形成作用をとらえる活動理論的な介入研究の新たな枠組みとして見いだしていきたい。最後に、学校現場で教師たち自身が自分たちの教育の営みを集団で分析し、協働して新たにデザインし直し作り直していく、いわば「自分たち自身の介入」（Engeström, 2016, p. 220）を行っていく事例を取り上げ、制作の学としての教育学のパラダイム転換を、活動理論的に構想したい。

第1節 制作の学としての教育学の学問的性格と固有の研究対象

1930年代に西田によって提起された、^{ポイエーシス}制作の学としての教育学という規定を戦後教育学において最も直接的に引き継いでいるのは、西田への言及が見られることはないが¹⁾、中内敏夫(2008)による次のような教育学の学問的性格に関する見解だろう。

教育の科学 (science of education, 教育社会学, 教育心理学など) と区別される意味での教育(科)学 (pedagogy, または pedagogical science) は、人間形成一般ではなく、市民社会化のすすんでゆく社会と社会階層に特有の、発達の助成という点に特長をもつ人づくりの技を、社会学や心理学ではなく教育(科)学に固有の方法で研究する学問である。(p. 155)

教育学は、政治学、美学、自然科学分野では建築学、医学、農学などとならぶ制作(ポイエーシス)の学の一つである。教育学が、教育社会学や教育心理学と同じ研究対象にとりくんでいながら本質的に異質の学になってゆく(例えば、E・デュルケーム以来のシアンス・ペタゴジクとシアンス・ド・レデュカシオンの区分)のは、後二者が、認識の学である社会学と心理学の一つだからである。後二者では、教育学と同じように(教育的)価値が研究対象としてとりあげられるが、その場合、教育学では、これを、制作対象としてとりあつかうのに対して、後二者ではひとつの存在として(価値も、ひとつの存在である)あつかうのである。(pp. 156-157)

ここで注意すべきは、教育学 (pedagogy) に固有の研究対象が、没歴史的な人間形成一般ではなく、特定の歴史的世界における「教育 (education)」, すなわち市民社会の歴史的発展と不離一体のものとして、近現代という時代において特有な形態で発展してきた「子どもや青年の心とからだの創造行為」(中

内, 2008, p.176) の技や術とされている点である。西田(1933, p.5)が, 「形成するといふことはイデアによつて客観的に物を造ることである, イデア的なものを実現することである」といったことと同様, 中内も, 制作行為の歴史性を, 教育学の研究対象に据えているのである。

中内(2008)は, 制作の学としての教育学が, 先の引用にある存在認識のテオリアの学だけでなく, 価値実践のプラクシスの学とも, 次のように異なると述べている。

宗教や倫理の場合も同様である。同じく実践と当為にかかわるにしても, 宗教学と倫理学にあつては, その当為が自己自らのうちに目的をもっているのに対して, 教育学では, この目的に達する方法と技の工夫のほうに関心があるのである。(p.157)

こうして中内(1988, p.8)は, 教育学の固有の研究対象を, 子どもや青年たちの「学習活動への他者の介入というかたち」で行われる「教育」, すなわち「発達を創るしごと」であるとする。そこでの介入者は, 「教育者」や「教育の主体」と呼ばれる。そして, 中内は, この人づくりへの介入としての教育の本質的な性格を次のようにとらえるのである。

…教育的発達論のなかで, 学習がこれに結びつけられた当の発達の領域は, …子どもや青年たちの内発的行為である。そうだとすると, 子どもたちの学習活動への介入はあくまでその助成といった性質のものでなければならず, 発達の主体である子どもたちの生存権や学習する権利に対して敵対関係にあるものであってはならないことになる。教育における介入の本質は助成的介入である。…そうでない介入は, 教育ではなく, 発達の統治(regulation)になり選別になる(selection)になる。(p.8)

中内 (1988, p. 36) は、こうした教育学の固有の研究対象を設定する作業が、教育学の学問的發展にとって不可欠であることを、教育学の学問としての未熟さと関連づけて、次のように明確に指摘している。

教育学は必要性はたっぷりというものの、学問としては未熟な段階にあるといわざるをえない。それは、教育学が、哲学、心理学、政治学、社会学など隣接の諸学に対してその固有の研究対象を設定することにながく成功しなかったことによる。それゆえ、固有の研究方法もまたもちえなかったことによる。(p. 36)

中内のいうような教育学に固有の研究対象の設定は、教育という対象を豊かに把握し、教育学の内部構造と境界の規定を可能にするような概念装置の発明と相即的になされなければならないものである。たとえば、ここでは、そうした制作の学としての教育学において、中内のいう、人づくりの「助成的介入」の技としての教育という対象をとらえるさいに鍵となると考えられる「エージェンシー」の概念を取り上げ、それを教育学の基本概念としてどう発明していくかについて考えてみよう。

エンゲストローム (Engeström, 2016, p. 74) は、この「エージェンシー」の概念を、活動理論のキーコンセプトとして、「自分たち自身の活動システムを形成しようとする当事者たちの能力と意志」と定義している。近年、エージェンシー概念は、心理学や社会学といった隣接諸学の国内外の研究において、人間活動の質的プロセスをとらえる中心概念として注目を集めている。しかし、そうした存在認識の学たる心理学や社会学におけるエージェンシー概念は、個人の枠内にとどめられたエージェンシーを外部構造と対立させて問題にしたり、そのレベルを分類・測定したりすることに焦点化しており、制作の学としての教育学に固有の研究対象をとらえる概念として十分なものではない。そのため、心理学や社会学におけるエージェンシー概念を単に借りてきたり援用し

たりするということでは、学習活動や発達を創ることへの助成的介入の技としての教育をとらえることはできない。したがって、心理学や社会学におけるエージェンシーの概念化を乗り越え、私たちがエージェンシーの形成を教育実践においていかにファシリテートできるのかを理解することに向かう真の教育理論の枠組みの中に、エージェンシー概念を組み込んで発明していくことが、教育学に不可欠の作業なのである。

次節では、このエージェンシーの形成への介入を人づくりの技の核心とするような、制作としての教育を研究する方法論を、活動理論の枠組みにもとづいて探っていく。

第2節 変革的エージェンシーの形成への介入の方法論 —教育学の研究方法論におけるパラダイム転換

今日、エンゲストロームを中心に国際的に推進されている、人びとの社会的実践、仕事や組織における活動理論にもとづく介入研究は、「形式的介入 (formative intervention)」と呼ばれる方法論的原理に立ってめざましく発展してきている。この形式的介入の方法論の根本にあるのは、介入を実践者と研究者との「共同の企て (joint venture)」(Engeström, 1987/2015, p. 22) ととらえる原理である。そうした共同の企てとしての形式的介入では、実践者たち自身が新しい活動システムを創造する集団的主体となっていく、自分たちの活動システムを自分たちで協働して分析し、デザインし、変革していくことが促進され、支援される。このようないわば実践者自身の協働の介入、すなわち私たち自身による協働の介入のプロセスは、エンゲストローム (Engeström, 1987/2015, 2016) によって、「拡張的学習 (expansive learning)」として新たに理論化されている。

拡張的学習理論は、活動の担い手たち自身が自分たちの活動システムの新しい集団的なデザインと変革を生み出していくような学習のプロセスをとらえる新しい学習理論である。拡張的学習は、あらかじめ決まった問題が与えられて

それを解くといったスタンダードな学習ではなく、「学びの必要 (need) を生じさせる問題の根源 (origins)」(Young, 1998, p. 154) を問い、問題そのものを自分たちで創り出していくようなタイプの学びである。同時にそれは、「いまだここにはないもの (what is not yet there)」, すなわち集団生活の新しい物質的な形態を生成する学びなのである (Engeström, 2016, p. 9)。ここで「集団生活の新しい物質的な形態」とは、活動システムの新しい道具としての物理的・シンボリックのツール、また活動システムの新しいルールや分業のパターンなどである。つまり、「集団生活の新しい物質的な形態」の生成とは、客観的な対象である物を作り直すことである。前述のように、こうした制作は、同時に、それを通して自分たち自身を作り直していくという、相互形成としてある。

活動理論にもとづく形成的介入研究は、実践の担い手たちが、目の前の実践の中にある矛盾に直面することから始まり、協働の問題分析を自分たち自身で進めることによって、「いまだここにはない」ような自分たち自身の未来をデザインし具現化していく拡張的学習のプロセス（「問いかけ」→「分析」→「モデル化」→「検証」→「実行」→「リフレクション」→「一般化」; Engeström, 2016, pp. 47-49) を促進・支援しようとするものである。そこでの形成的介入は、活動の担い手たちが、自分たちの活動システムを自分たち自身で転換・形成していく変革的エージェンシーを獲得して拡張していき、介入プロセスの主導権を握っていくような、私たち自身による協働の介入を呼び起こすことを、方法論的原理としているのである (Yamazumi, 2021)。

こうして活動理論は、人間の創造的なポテンシャルを解き放ち、人びとが世界を創造的に変えていく主体になっていくことをエートスとして、環境と自己との変革をひとつに結びつけた人間の実践の創造に積極的に関与していく新しい教育学の理論と研究方法論の構築に挑戦するものなのである。

活動理論にもとづく形成的介入は、従来の標準的な教育学と教育研究に組み込まれているリニアな介入観、すなわち直接的な「刺激→反応」といった因果図式にもとづく上からの介入のデザインを方法論的に問い直し、教育実践の担

い手たちが自分たち自身で協働して変革を起こすことを促進・支援することへと、教育学と教育研究を方法論的に転回させるものである。教育学において依然として支配的なトップダウンの介入では、研究者や政策決定者がグランドデザインを作り、教師がそれを適用あるいは修正し、結果として学習者によりよい変化が生じる、といったリニアな因果関係に、介入の出発点、プロセス、成果が還元されてしまっている。この場合、実践の担い手たちの抵抗やアイデンティティ、そしてエージェンシーは無視されるのである。

こうしたリニアな介入観に取って代わりうる、教育学の新たな研究方法論としての形成的介入は、教育実践の担い手たち自身が変化の主導権を握り、学校の未来をデザインし生成していく拡張的学習のプロセスを生み出そうとするものである。それを通して、下からの自分たち自身による協働の介入を実践の担い手たち自身の中に呼び起こし、彼ら自身による変革的エージェンシーの獲得を促進・支援していくことが、形成的介入の方法論的原理である。形成的介入の「形成」が意味するのは、活動の当事者たちが自分たち自身の活動システム（環境）を「形成」と同時に、自分たち自身のエージェンシーを「形成」し、自分たち自身（自己）を「形成」する、という環境と主体の相互「形成」である。

そこでの自分たち自身による協働の分析と介入は、あらかじめ決められたコースをたどるものではなく、「いまだここにはないもの」への拡張的移行を果たそうとするものとなる。通常の標準的な学校改革は、教師にすでに定められているプログラムを定められた通りに適用することだけを求めるリニアな介入方法にもとづくものであり、教師のエージェンシーをおびやかすものである。対して実践者たちの拡張的学習のサイクルを促進・支援する形成的介入では、エンゲストロームが次のように巧みにいい表しているように、「物知りの教師」はおらず、その指導もない。

ここには利用可能なモデルがあらかじめ用意されていて、問題が定められ

固定されているということはない。つまり、正しい答えをもっている物知りの教師はいないのである。(Engeström, 2001, p. 139)

それゆえ、形成的介入は、研究者や政策決定者に独占され、トップダウンになされるような従来のリニアな介入とは根本にある方法論的原理からして異なっている。たとえば、エンゲストロームは、学校改革の文脈において、拡張的学習のアプローチが、次のように「上からの善意の改革」にもとづくものではないとしている。

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人びとの間で、現実に存在している葛藤や不満を活かす。それは彼らを、現在の実践を具体的に転換することへと誘っていく。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、現在の矛盾への直面にもとづき、彼ら自身による共同の分析から力を引き出すのである。(Engeström, 1991, pp. 256-257)

このようにエンゲストロームが拡張的学習のアプローチの方法論的原理とするのは、自分たちの活動の現在の矛盾に直面する実践者自身の「共同の分析」こそが、変化を創造する力になるという考え方である。こうして活動理論と拡張的学習理論にもとづく形成的介入研究は、伝統的なデザイナー主導という、教育学と教育研究において支配的な方法論を、ユーザー主導の民主的な見方に転回させ、現場での実践者自身による協働と対話と相互交渉に委ねられた民主的な介入研究を具現化するのである。同時にこの形成的介入研究の方法論は、それが教育学の内部構造に有機的に組み込まれることによって、教育学のパラダイム転換を引き起こす潜在力をもっているだろう。

かつて勝田守一(1968, pp. 170-171)は、実践者(教師)を「実証主義的研究の成果の所有者である研究者」に従属させ、「教師の実践と研究の自主性

と自由を奪っている」教育学研究を痛烈に批判した。そのオルタナティブとして彼が提起するのが、研究者と専門的实践者との「共同研究」であり「研究集会」を通じた教育学研究である。勝田は、そこでもち寄せられる経験や実践に「理論の光」を当てながら、私たちに「教育学的法則」を「発見」させていく「典型的事例」の「創造」、すなわち形象化による真実の表現にこそ、「共同研究」の深い意義を見いだしたのである。

形成的介入研究は、「『すぐれた』実践をそのあとから追いかけて『裏から舵をとっていく』という『研究者』の態度」（勝田，1966，p.64）を乗り越え、研究者と実践者が協力し合って（side by side）、活動システムを変革する作業に協働で介入していくような教育学研究の新たな方法論を切り開こうとするものである。そうした方法論的な問い直しにもとづく具体的な介入方法として、学校づくりの取り組みの中で、教師たちと研究者チームが、対話と協働を通して、子どもと教師の生活を見つめ直し、その意味を再発見しながら、教育実践がぶつかる問題や矛盾をブレイクスルーしていく拡張的学習への介入の場を、校内や地域での共同研究のセッションとして設け、持続的に実施していくことが考えられよう。

こうした形成的介入研究の実施は、学校改革研究を、単なる観察や分析を超えるようなダイナミックなものに変えることができる。つまり、そこでは、研究者チームと実践者による協働の介入という共同研究を通して、学校改革に関する新たな概念や活動パターンが創造されるとともに、きわめてアクチュアルなデータが生み出され収集されるのである。そのようにして、研究者や政策決定者の観念の中でも、書物の中でも、実験室や講義室の中でもない、教育の現場において、実践者自らが研究者と協働して、これまでの教育学の内部構造を転換しうる新しい概念装置を発明し、現代における学校改革の新たな展望と方策に根本的に示唆を与える典型的事例を創造する潜在的な可能性が大きく開かれるのである。

次節では、学校づくりへの協働の形成的介入研究の取り組みを開始した小学

校の校内研究の活動を紹介し、今後、本格的に実施されていく、教師たち自身による協働の介入の可能性を展望したい。

第3節 学校の活動システム形成への教師自身による協働的介入の事例分析

本節では、教師たちが自分たちの学校の活動システムを自分たち自身で集团的にデザインし直し、新たに転換していく拡張的学習への形成的介入研究の事例として、新潟県上越市立大町小学校の校内研究の取り組みを紹介し、現在進行中の共同研究で収集しているデータの若干の分析を行いたい。

上越市立大町小学校の校内研究は、学級便りや活動レポートをもち寄ってなされる対話のセッションとして取り組まれている。対話セッションで教師たちは、「『子どもとの営み』における子どもの姿やエピソードを聴き合いながら、自分が教育において『大切にしていること』を自覚していく」(高橋, 2020, p.19)。大町小学校では、2020年度、全教師が参加する33回の校内研修会が開催された。毎回の校内研修会では、対話セッションの終了後に、参加教師ひとりひとりによる振り返りの文章が書かれ、それを全員が読むことになる。

こうした対話セッションがめざす方向性は、介入者としての役割を担っていた大町小学校の2020年度の研究主任、高橋栄介教諭によって次のように考えられている。

セッションの後には、個々の省察を振り返り記述に残し、全員で共有・蓄積していく。そうやって、自分にとっての当たり前や常識(前提となっている解釈の枠組み、従来の・無意識的に行っているやり方やスタイル、経験則等)を個々に問い直しながら、対話と協働によって新たな学校像を構築し、現代に生きる子ども、教師、保護者、地域、社会にとっての学校の意味や価値、存在意義を考えていく。(高橋, 2020, p.19)

「対話と協働によって新たな学校像を構築」という方向性は、標準的な「授業研究」が「どのように (how)」を問うことに限定されているのに対して、「なぜ (why)」や「どこへ (where to)」を問うレベルでの対話と協働を創り出すものだといえる。対話セッションにおける教師たちの対話と協働を、自分たちの学校の教育活動の新しい概念を構築しようとするものと見るならば、大町小学校の教師たちが協働して形成しようとする概念は、それが活動の道具として果たす認識論的なレベルとしては、複雑で高次なものである。このような概念形成のレベルを校内研究のねらいにすることについては、次のように考えられていた。

3学期の取組として考えられること（課題）～新たな子ども像・学校像づくりへ～

子どもの学びや育ちを学校全体で「みんな」で捉え、それを認め伸長させていくためには、子ども観・教育観に関する共通概念（言葉）が必要である。3学期は、1・2学期における個別具体の「営み」を帰納的に集積・分析し、抽象度を上げながら、目指す子ども像・学校像を表し方向づける共有概念（言葉）を探り、紡いでいきたいと考える。そこには、管理職の学校経営方針、保護者や地域の願いなども入れていきたい。

こうした3学期の研究活動は、新年度の学校グランドデザインの作成、教育目標や重点目標の再設定、学校評価の在り方、教育課程の編成等と連動していくことと考える。（研究推進部「第29回全体研修会について（修正・追記版）」2021年1月7日）

つまり、ここで協働で形成しようとする概念は、「いまだここにはないもの」である。そうした概念形成は、まさに教師たちの拡張的学習といえるものである。その意味で、教師たちの対話セッションは、学校の未来づくりでもある。

こうして、大町小学校の校内研究の活動は、学校の未来づくりに関する「い

まだここにはない」新しい概念を協働で形成していく教師たちの拡張的学習の活動ととらえることができる。大町小学校の対話セッションを通して教師たちが形成する「目指す子ども像・学校像を表し方向づける共有概念(言葉)」は、「概念形成に関する標準的な認知理論」がただそれだけに注意を向けてきたような「固定的でよく定義された中立的な概念」(Engeström, Pasanen, Toiviainen, & Haavisto, 2005, p. 48)ではない。むしろ、「不安定で矛盾した複雑な概念」(p. 48)こそが、「いまだここにはない」拡張的な概念として、教師たちが探り、紡ぎ出そうとするものである。このような「複雑な概念」は、獲得されるだけでなく、むしろ創造されるものであり、文化的に新しい概念として外面化され生成されるものである。

大町小学校研究主任の高橋教諭は、先の引用に見られるように、校内研究における教師たちの対話セッションを、一方で、学級便りや活動レポートをもち寄り、『『子どもとの営み』における子どもの姿やエピソード』(高橋, 2020, p. 19)を聴き合う機会ととらえている。つまり、対話セッションは、エンゲストローム(Engeström, 2004, pp. 98-99)のいう「経験にもとづく記述的な言語」、すなわち「事例, 感覚, エスノグラフィー」にもとづく「下へのつなぎとめ(anchoring down)」を行っているのである。この「下へのつなぎとめ」において、教師たちは、「どのように？」を問うていく(Engeström, 2016, pp. 95-96も参照)。また、教師たちが対話セッションで「だれ, なに, いつ？」を問うとき、彼らは「横へのつなぎとめ(anchoring sideways)」も行っているのである。しかし、大町小学校の対話セッションは、こうした「下へのつなぎとめ」や「横へのつなぎとめ」ととどまらず、上述の「目指す子ども像・学校像」という「複雑な概念」の協働形成へと向かっていくものでもあった。つまり、「上へのつなぎとめ(anchoring up)」に挑戦するものでもあった。それは、問題の根源、すなわち教育実践がぶつかっている矛盾に関する「なぜ？」という問いや、学校の活動システムの全体や活動システムのネットワークの未来に関する「どこへ？」という問いを、教師たち自身が問うていく対話セッ

ションといえるものだったのである。エンゲストロームは、仕事の現場で行われるミーティングにおいてこうした異なるタイプの問いが、活動をデザインし創造していくための人工物（道具）としての役割を果たすさい、次のことが重要であると述べている。「…鍵となるのは、そうした異なるタイプの問いの間の補い合いであり、相互作用であり、移行である」（Engeström, 2004, p. 101）。

こうして、自分たちの活動システムを自分たち自身でデザインし転換していく拡張的学習は、「動的なマルチレベルの概念的道具の構築と使用」（Engeström, Pasanen, Toiviainen, & Haavisto, 2005, p. 59）として特徴づけることができる。そこでは、「なに？」を問う状況的な概念化や「どのように？」を問う技術的な概念化と、「なぜ？」を問う空間的・システムの概念化や「どこへ？」を問う歴史的・ビジョンの概念化との間のギャップを埋めるような、ボトムアップとトップダウンの二方向での思考の運動が進んでいく。そのさい、このようなマルチレベルの問いという人工物を実践の担い手たちが自ら発明・利用・媒介し、自ら行為を外部からコントロールして、状況を再定義し、自ら状況に積極的に介入していくところに、意図をもった変革の行為を起こす変革的エージェンシーが立ち現れるのである（Engeström, 2016, pp. 224-225）。

大町小学校で2020年度に行われた33回の校内研修会のうち、2021年2月25日に行われた第32回全体研修会では、「学校づくりセッション」と名づけられた対話セッションが学校の全教師の参加のもとで行われた。これは、学校の未来づくり、歴史づくりということのできる、教師たち自身の拡張的なイマジネーションのためのセッションだった。そこでは、次年度の学校のグランドデザイン案をもとに、新たな学校像、子ども像、教育課程、具体的取り組み、研究の方向などについて、対話がなされていった。つまり、「学校づくりセッション」は、明確に、教師たちが自ら「どこへ？」を問い、そうした媒介人工物を自分たちで発明・利用することによって、「目指す子ども像・学校像を表し方向づける共有概念（言葉）を探り、紡ぐ」という認識作業を協働して集団的に達成しようとするものだった。

認識の学でも実践の学でもなく制作の学へ
—活動理論的教育学構想— (山住)

この「学校づくりセッション」において検討の対象となったのは、教務主任の教師が校長、教頭と相談の上、作成した下図のような2021年度大町小学校グランドデザインだった。いわばこのグランドデザインが「どこへ？」のモデルとして、教師たちが自分たちの学校の未来の活動システムを意味づけ、デザインし直すための媒介人工物として使われたのである。グランドデザインが重点目標とするのが、「共につくる」という「どこへ？」の概念である。学校づくりの中心には、大町小学校で「わくわく学習」と呼ばれている生活科と総合的な学習の時間の実践が置かれている。この「わくわく学習」の周りに重なり合



図 2021年度大町小学校グランドデザイン

う三つの円、「学びづくり」「心づくり」「くらしづくり」が、教育活動の三本柱を表している。「わくわく学習」は、相対的に独立しながらも重なり合うこうした三本柱のそれぞれに染み込み、影響を与えていくものととらえられている。また、学校づくりを下から支え包み込んでいる手が、学校外の地域社会、さまざまな組織や団体、協力者である。そうした学校づくりのあり方を、グランドデザインは、「地域と共に育つ」という「どこへ？」の概念でとらえている。

「学校づくりセッション」では、まず、グランドデザイン案の作成者である教務主任の教師から、作成の意図や検討の経緯が10分間、話された。それを受け、5名ずつ三つの小グループに分かれて30分の対話セッションが行われた。最後には、グループ間交流の時間が5分もたれた。ここでは、ひとつのグループのセッションの中で、グランドデザインにある「地域と共に育つ」という「どこへ？」の概念に対して行われた次のような対話の一部を取り上げ、教師たち自身による協働の概念形成プロセスを分析してみたい。

研究主任：通級指導教室と地域っていうの、先生、どういうふうに関連でとらえてけばいいかね。

通級指導教室担当教師 A：ん？

研究主任：要は、大町〔小学校〕の校区っていうよりももっと広い概念ですかね。

通級指導教室担当教師 A：うーん。地域って何って感じなんだけど。

研究主任：なのね。

通級指導教室担当教師 A：うん。大町小の学区の地域とかっていうんじゃないかって、もう子どもが育ってるその学校のその地域との。

研究主任：それぞれの校区とね。

通級指導教室担当教師 A：そう。校区とか保護者とか、そういう。おじいちゃんおばあちゃんとか。

研究主任：文化のね。

通級指導教室担当教師 A：うん。その子の背景が全部こう。

研究主任：いいね。

通級指導教室担当教師 A：つながってるというか。

研究主任：そうですね。

通級指導教室担当教師 B：その子の生きてる場所ですよ。

研究主任：そうだね。切り取らないってこと。

通級指導教室担当教師 A：そういう関わりかな。

通級指導教室担当教師 B：ね。

研究主任：そうだね。

通級指導教室担当教師 B：でも、そのお子さんを通り越して通級指導教室の先生がその地域とか生きてる場所とやり取りするってことはないわけじゃないですか。その子が。

通級指導教室担当教師 A：そう。その子がいるから。

通級指導教室担当教師 B：だから、その子を通してとかその子の家族とか、家族からおじいちゃんおばあちゃん、ちょっと違うおうちのおじいちゃんおばあちゃんがある地域にじわじわじゃないけど目に見えないけど、じわじわなアプローチっていうか、そういうことになっていくのかな。

通級指導教室担当教師 A：そういうことはあるかな。

通級指導教室担当教師 B：て、気がしますよね。

研究主任：完全に生活教育なんだよね、本当に。その教育が何かを得るためとかじゃなくて、もう子どもと一緒にとか地域と一緒に生活、くらしを創っていくんだっていう、その中に学びがあるっていう。何かを得て生活が創られるんじゃないかって、とにかく生活を協力して創っていくところに何かうちらが見いだしていくのかなって思った。大正期の教育とか戦後の教育にかなり近いようなイメージがある、俺は。

通級指導教室担当教師 A：高校生とかが何のために勉強するんだろうとか、受験勉強何なんだろうとか。そういう中高のあたりになってくるともう進路が関わってとか、いつもテストのためだけの勉強になったりとか。そこで得る喜びってちょっと違うっていうか。子どもが本気になるっていうのは、子どもにとって価値があったりとか学ぶべきものが。

研究主任：意味だよな。

通級指導教室担当教師 A：ある。そう。それを大事にしたっていう気持ち。

研究主任：学ぶ意味なんだな。

通級指導教室担当教師 A：そう。そこを大切にしようっていうのは残ってるといふか。

研究主任：そうだね。だから、本気になるときって学びに意味を見いだすわけだよな。自分にとっての大切な意味があるんだっていう。それは何かと交換するために、たとえば何々高校に入るとか何々会社に入るための交換するための学びじゃなくて、自分が使っていくっていうか。生きる上で使っていく意味があるんだと。そういう学びにたぶん向かっていると思う。つまり、生き方づくりとか自分づくりに向かう教育じゃないかなって。

通級指導教室担当教師 A：そうだね。どう生きるかってことになってくるね。

研究主任：そういうこと。

通級指導教室担当教師 A：それはいいと思う。

ここで教師たちは、対話セッションを通して、固定した空間的な区画としての狭い「地域」概念を打ち破り、子どもたちの生活の場所として、「じわじわ」

と人と人がつながっているような関わり合いとして「地域」を拡張的にとらえ直している。こうした拡張的な「地域」概念の構築と利用は、媒介手段となって、教師たち自身による新たな教育観や学校像の生成への協働の介入を引き起こしている。それは、学びの発達を「生き方づくり」と「自分づくり」の発達につなぎ、二重のものとして重ね合わせるような教育に対する見方・考え方である。つまり、教師たちは、「学習者の生活活動の中へ入って彼らの後を追っていくような学習指導の実践」(Engeström, 1987/2015, p. 146)を通して、学習指導の課題を、学習活動そのものを発達させることと、新たな生活活動の形態を発達させることが統合された二重のものと見ようとしているのである。「本気になるときって学びに意味を見いだすわけだよね」という発達的な理解は、アレクセイ・レオンチェフ(Леонтьев, 1975, p. 301)がいうような、「学習指導が生活の中に入り込み、学習者にとって生活的意味をもつ」(傍点部は原文ではイタリック)ことの学習指導における決定的な重要性をとらえた教育観や学校像にもとづいている。「…学習に向かう動機の育成という問題は、生活の発達との関連で、すなわち子どもの現実の生活的諸関係の内容の発達との関連で論じられねばならない」(p. 302)。

以上のように、学校教育の与えられた文脈を超え、学びを日々の生活の中に位置づけ、生活活動へ統合し、学びを通して新たな生活活動を創造する、という学びの文脈の拡張が、「共につくる」という「どこへ？」の概念の協働形成を通して教師たち自身によってモデル化されている。大町小学校におけるこうした学校の未来づくりのモデル化が強力に示唆するのは、ポスト資本主義的な脱成長の社会の創造と結びつく学校教育のオルタナティブとして、相互扶助とケアをベースに、学校での学びの使用価値、すなわち私たちが共に生き、みんなの喜びや善や幸福を生み出していくために学びが具体的で固有の意味をもち有用なものとして共有されていくことの再発見と拡張に取り組む学校像である。

謝辞

本論文は、2019年度～2021年度 科学研究費・基盤研究（B）「変化の担い手としての教師—拡張的学習への活動理論的介入研究—」（研究代表者：山住勝広、課題番号：19H01636）の研究成果の一部である。記して支援に感謝したい。

上越市立大町小学校の高橋栄介先生と先生方には、校内研究の新たな可能性を切り開く重要な取り組みから学ばせていただく機会をいただいている。心から深く感謝する次第である。

注

- 1) 中内（2008）が言及しているのは、次のように、三木清の『構想力の論理 第一』（岩波書店、1939年）である。「教育学を制作の学としてとらえたうえで、その制作の次元を考察するにあたり、三木のこの著書から教えられるところは多かった…」(p.163)。

引用・参考文献

- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 山住勝広訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ』完訳増補版、新曜社。
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction: An International Journal*, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2004). Managing as argumentative history-making. In R. J. Boland Jr., & F. Collopy (Eds.), *Managing as designing* (pp. 96-101). Stanford: Stanford Business Books.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press. = (2013). 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ノットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社。
- 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『拡張的学習の研究—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社。
- Engeström, Y. (2018). Expertise in transition: Expansive learning in medical work.

認識の学でも実践の学でもなく制作の学へ
—活動理論的教育学構想— (山住)

- Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Pasanen, A., Toiviainen, H., & Haavisto, V. (2005). Expansive learning as collaborative concept formation at work. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp. 47-77). Suita, Osaka: Kansai University Press.
- 勝田守一 (1966). 『国民教育の課題』 国土社.
- 勝田守一 (1968). 『教育と認識』 国土社.
- Леонтьев, А. Н. (1965). *Проблемы развития психики*. Второе, дополненное издание. Москва: Мысль. = (1975). 松野豊・西牟田久雄訳『子どもの精神発達』 明治図書. および (1979). 駒林邦男訳「人間の心理研究への歴史的アプローチについて」『人格・能力の発達論争』 明治図書.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат. = (1980). 西村学・黒田直実訳『活動と意識と人格』 明治図書.
- マルクス, М. (1845/2002). 廣松渉編訳, 小林昌人補訳「フォイエルバッハに関するテーゼ」マルクス, М./エンゲルス, F. 『新編輯版 ドイツ・イデオロギー』 岩波文庫.
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- 中内敏夫 (1988). 『教育学第一歩』 岩波書店.
- 中内敏夫 (2008). 『生活訓練論第一歩〔付〕教育学概論草稿』 日本標準.
- 西田幾多郎 (1933). 「哲学と教育」『岩波講座 教育科学』 第18冊 (pp. 1-18). 岩波書店.
- 西田幾多郎 (1937/2020). 「歴史的な身体」『西田幾多郎講演集』 (pp. 197-232). 岩波文庫.
- 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.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino, A., & Ellis, V. (Eds.) (2013). *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies*. New York: Routledge.
- 高橋栄介 (2020). 「対話し、協働する学校づくりへの挑戦～『拡張する学校』を目指して～」上越教育大学附属小学校内高田教育研究会『教育創造』 第193号, 18-21.
- 山住勝広 (2017). 『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 (2020). 「教育学の基本カテゴリーとしての人間の活動—人間形成の弁証法的過程への活動理論的アプローチ」関西大学『文学論集』 第70巻第3号, 127-148.
- Yamazumi, K. (2021). *Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in Japanese schools and communities*. London: Routledge.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education'*

to a critical theory of learning. London: RoutledgeFalmer. = (2002). 大田直子監訳『過去の
カリキュラム・未来のカリキュラム—学習の批判理論に向けて』東京都立大学出版会.