

活動理論と教育的介入の方法論

—学校における教師の拡張的学習を事例にして—

山 住 勝 広

1. 介入としての教育

レフ・セミヨーノヴィチ・ヴィゴツキーは、高次精神機能（すなわち、人間に独自の意識生活である自発的注意、論理的記憶、抽象的思考、概念形成、科学的想像力、意志などの働き）の発達を研究するための方法として、「道具的方法 (instrumental method)」を提起した (Vygotsky, 1929, 1930/1997)。それは、たとえば言語や数といった記号に媒介されて遂行される文化的な行動の方法が、どのように獲得され形成されてゆくのかを研究するのに適している。つまり、ヴィゴツキーにおいて「道具的方法」は、人間の文化的発達を研究するための新しい方法として考えられたのである。「この方法は、一般的な意味で、『道具的』方法と呼ぶことができるだろう。なぜなら、行動における文化的記号の『道具としての働き』とその発達を発見しようとする方法だからである」(Vygotsky, 1929, p. 430)。

こうしたヴィゴツキーの「道具的方法」は、彼による子ども研究の具体的なアプローチを導くものになっている。そこでは、次のように「教育」が、子どもの文化的な発達可能性を開く「道具としての働き」によってとらえられる。

…道具的方法は、子どもを、発達しつつある存在としてだけでなく、教育可能な存在 (educable being) として研究する。それは、人間の子どもの来歴がもつ、他にはない本質的な特徴をとらえようとするものである。ここで教育は、子ども的人為的な発達と定義されるだろう。教育は、自然的な発達過程の人為的な統御なのだ。教育は、特定の発達過程に影響を及ぼすだけでなく、行動のあらゆる機能を最も根本から再構造化する。

(Vygotsky, 1930/1997, p. 88)

このようにヴィゴツキーは、教育の可能性を、自然的発達の人為的な統御の中に見出している。そのとき、教育は、いわば発達を支える道具のように働き、発達の過程を根底から変えてゆくのである。同様に中内敏夫は、教育によってもたらされる発達の部分を「教育的発達」と呼び、それが「発達を創るしごとを、…学習活動への他者の介入というかたちでおこなう」(中内, 1988, p. 8)ものだと述べている。教育の働きは、こうして、何よりも発達への「介入(intervention)」といえるものなのである。

私たちが研究する教育という現実には、本来的に、複雑で多様性や変化に富んだ、動的で開放的な営みである。また、研究者である私たち自身、対象である教育の営みのうちの一部として、現実と相関的に変化してゆくものだろう。しかし、ここ10年ほどの教育研究の現状に鑑みれば、たとえば学校教育の分野において、学力テストの得点だけを子どもの「学習」の成果と見なすような狭隘な概念化が支配的になってきている。それは、複雑で多様な教育の営みを、単純で線形的な因果律へ還元し、性急に結論づけてしまうような研究方法論にもとづいている。そこでの介入は、研究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還元される。この場合、教師や子どもといった実践者たちの抵抗やアイデンティティ、そしてエージェンシー(行為主体性、行為能力)は無視されるのである。

本論文は、介入研究としての教育研究が従来陥っている、単純で線形的な因果律への還元主義をいかに乗り越え、教育的介入の新たな方法論をどう構築できるのかを検討しようとするものである。そのさい、社会的実践を協働の「活動システム(activity system)」ととらえる「文化・歴史的活動理論(cultural-historical activity theory: 略称CHAT)」の枠組みを用い、学校における教育実践の事例をあげながら、介入研究の新たな方法論を考えてゆくことにしたい。活動理論にもとづく介入研究では、あくまでも現場の実践者自身によるボトムア

ップの協働と学びが、介入の方法論的な立脚点となる。つまり、そこでは、以下で詳述するように、集団的な実践活動のイノベーションを生み出す実践者たちの主体的な協働学習こそが、教育的介入の本質的な「道具」(手立て)になるのである。本論文では、こうした教育的介入の新たな方法論を活動理論にもとづき探るために、学校での授業研究会を通じた教師の学習と専門性発達への介入事例を取り上げ、その分析を行うことにしたい。

2. 活動理論と介入研究の新たな方法論

「文化・歴史的活動理論」は、さまざまな社会的実践を協働的な「活動システム」のモデルを使って分析し、未来の革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、概念を明らかにしようとする理論的な枠組みである(参照, Daniels, 2001; Engeström, 1987, 2005, 2008; 山住, 1998, 2004; Yamazumi, 2006)。通常の標準的な科学が「観察」や「分析」に留まることを旨とするならば、活動理論は、むしろ変化を創り出すことへ、実践者とともに研究者を参入させる。そのため、ハリー・ダニエルズ(Daniels, 2001=2006, p. 159)のいうように、活動理論では、理論と実践の弁証法的で対話的な関係が研究の中心テーマになるのである。

今日、世界を代表する活動理論家であるユーリア・エンゲストロームと彼の研究グループは、こうした活動理論の原理と概念的枠組みに緊密に関連づけながら、「発達のワークリサーチ(developmental work research: 以下, DWRと略称する)」と名づけられた介入研究の新しい方法論を創り出している(参照, Engeström, 1991b, 2005, 2008; Engeström, Lompscher, & Rückriem, 2005)。DWRは、仕事・技術・組織の実践現場においてイノベーションを生み出してゆくための具体的な介入研究の方法論である。エンゲストローム(Engeström, 2011)は、DWRにおける教育的介入を「形成的介入(formative intervention)」と呼び、単純で線形的な因果律への還元主義を特徴とした旧来の介入研究を乗り越えようとしている。そこでは、多様な実践現場とのパートナーシップにもとづく実際の綿密な実証的研究とその成果を通して、教育や仕事の組織を実践的に転換

しようとする発達促進的な介入研究の新しい方法論が、具体的かつ詳細に明らかにされている。

エンゲストローム (Engeström, 2000) が介入研究の方法論を問う中で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」もち込まれたり、「上から」実施されたりする「改革」は機能しない、ということである。そのため、介入研究者が何よりも注意を払うべきは、一見、矛盾するようだが、介入に対する実践者自身の側からの「抵抗(resistance)」なのである。なぜなら、「抵抗」は、実践者自身が自らの活動の中に戸惑いを覚えていることの表明にほかならないからだ。いいかえれば、こうした「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りうるのである。「抵抗」は、介入研究者が上から与えるような問題の解決策に対し、実践者が逆説的に関与していることを端的に示している。つまり、それは、介入にとってむしろ積極的な意味をもつ、実践者自身の主体的な意志の表れなのだ。

DWRは、人々の行為や実践に対し、理論をトップダウンに適用するようなリアな介入を行うものではない(山住, 2008を参照)。むしろ、それは、仕事や組織の実践において、人々が実際に直面する困難や葛藤、さらには活動システムが内にはらむ矛盾から出発しようとするものである。この意味で、DWRは、社会を設計する役割を担うのは、社会発展の正しいコースを知っている「専門家」である、という「上から」のパターナリズム(父権主義)を方法論的に批判し、その乗り越えを図ろうとするものである。DWRがめざす介入研究は、何よりも実践者自身が、自らの生活活動のシステムを分析しデザインすることへの助成として特徴づけられる。つまり、DWRは、あくまでも協働で学びあう人々が、自らの生活や未来を自らの力で形成してゆく主体性(subjectivity)、モチベーション、エージェンシー、すなわち行為の能動的な主体性や能力にこそ、立脚するのである。

この点をさらに明らかにするために、次にヴィゴツキーが発達研究の実験方法とした「二重刺激法(методика двойной стимуляции)」に着目し、介入研究の

方法論的な基盤としてそれがもちうる意義について考えてみることにしたい。

3. 介入研究における二重刺激法と行為の主体性

今井康雄(2011)は、教育哲学が「教育の概念」(とりわけ、教育を「こうした」のようなプログラムの定義)ではなく、「教育という対象」に問いを向けるべきではないかと提案している。ここでは、教育という対象はいかに経験可能なのかという問い、つまり「教育される」「教育する」とはどういうことなのかにそくして、教育の構造的な特性を明らかにしてゆくことが、教育哲学の課題とされている。今井によれば、そうした特性のひとつと考えられるのが、「潜在性の次元へと教育的行為の作用を届かせ、そのことによって潜在性を教育可能性へと転換」させるという、教育がもつコミュニケーションの構造(パターン)である。そして、このようなコミュニケーションとしての教育を経験可能にする装置として、たとえば「教師と子供の間、子供と世界の間」に挿入されるメディアとしての教具が考えられるのである。こうして今井が提案するのは、潜在性(potentiality)を教育可能性(plasticity)に転換するという、いわば介入としての教育コミュニケーションがもつ構造を特定しうる概念、すなわち「教育を経験可能にする概念」の探索である。そして、その有力な候補が「メディア」(=間にあるもの)である。

前述のヴィゴツキーもまた同様に、人間行動の文化的発達に関し、「刺激—反応」の2項図式を超え、それがツールや言語、シンボルやアイデアやテクノロジーといったメディアの創造と使用に媒介されていることを明らかにした(Выготский, 1930/1984, p. 63)。これは、人間の行動がもつ構造的な特性を「メディア」の概念によって照らし出したものである。ヴィゴツキーはこういつている。「私たちの心理学の中心事実、媒介という事実である」(Выготский, 1932/1968, p. 196)。

しかし、ヴィゴツキーは、こうした構造的な特性の把握に終ってはいない。さらに、彼は、パーヴェル・ブロンスキーの「行動は、行動の歴史としてのみ理解できる」という命題を引きながら、学習と発達を通して発生し変化する高次

精神機能の起源と歴史を明らかにできるような研究方法論の探究に向かっている (Выготский, 1931/1983)。

ヴィゴツキーが研究対象のみを問うのではなく、「二つの未知数をもった方程式」という表現で、問題へアプローチする「方法」にも向かっていったのは、次のような認識があったからである。「一般に、科学的問題に対するすべての原理的に新しいアプローチは、研究の新しい方法と様式を不可避的にもたすといえる。…そのため、研究が新しい問題に合致する新しい方法の発見と結びつくとき、方法はまったく別の形式と流れをもつようになる」(Выготский, 1931/1983, p. 41)。こうしてヴィゴツキーは、「何がしかの特殊な心理学を性急に構築しようとして、問題を軽く飛ばし、方法論を飛び越そうとする者は、馬の上に乗ろうとして馬を飛び越してしまうにちがいない」(Выготский, 1927/2003, p. 171)と述べるのである。

先に述べたように、ヴィゴツキーは、高次精神機能の発達へ発生的にアプローチする方法を、ツールや記号による媒介という概念にもとづき、「道具的方法」と呼んでいた。このいわば発達研究の教育介入的な実験方法論を、ヴィゴツキーは別名で「二重刺激法」といいかえるのである(参照, Cole & Scribner, 1978; Engeström, 2006; van der Veer & Valsiner, 1991)。それは、ヴィゴツキーの発達理論における中心テーマといえる「人間の自由意志」の問題と緊密に結びついた方法論である。

「二重刺激法」とは、目の前に自身の知識・技能を上回るような課題が置かれ、いわば問題状況に直面した被験者が、同時に「第2の刺激群」として、問題を解決するためのツールや記号を与えられる、という実験方法である(Выготский, 1930/1984, p. 78; 「二重刺激法」という命名はここからきている)。

こうした方法では、課題が単に実験者によって一方的にデザインされて与えられることにはなっていない。この状況で子どもには、利用可能な媒介人工物(ツールや記号)もまた、第2の補助手段として与えられているからである。このとき、第2の補助刺激が被験者の内的な「心理的ツール」として問題解決に活用されることが起こったならば、最初に与えられた課題は被験者自身によ

て再解釈され再構成されたといえるだろう。つまり、子ども自身によって課題の性質が根本的に変化させられたのである。このように第2の刺激群の助けを借りて、子どもは課題解決の中で自らの行動を自ら組織化し計画することができる。ここにおいて、行動の自己組織化へと向かう子どもの潜在的可能性と新たな心理的形成が出現するのである。

二重刺激法においてヴィゴツキーは、行為の能動的な主体性や自由意志と、ツールに媒介された行為との間の相互依存関係を強調しているといえよう。彼はこういつている。「道具を用いた行為において人間は、自分自身を外側から、心理的ツールを使って支配する」(Vygotsky, 1930/1997, p. 87)。つまり、ここでヴィゴツキーは、「新しい刺激の導入」に果たす「状況への人間の積極的介入」をとらえ、そこに人間活動の自由や行為の自由の発達を見出そうとするのだ(Выготский, 1931/1983, p. 71)。その自由とは、人が自分の反応を決定する刺激を自ら創造し、そのようにいわば人為的に創り出された「手段刺激」の助けを借りて、自分自身の行動過程を支配し、自分の行動を自分で決定する点にある(p. 72)。

たとえば、ヴィゴツキーは、こうした手段刺激の観点から、クルト・レヴィンの「無意味な状況を用いた実験」について解釈している(Выготский, 1932/2003, pp. 661-662)。この実験で被験者は、実験者によってただ部屋で待たされ、実験者が部屋に戻ってこないという状況に置かれる。そのさい、実験者は被験者の様子を別の部屋から観察しているのだった。当初、じっと待っていた被験者も、時間の経過につれ、どうしていいかわからず、徐々にそわそわと落ち着かなくなってくる。ここでヴィゴツキーは、ある意味、理不尽な状況に置かれた成人の被験者がほぼ共通して示す行動のあり方に注目する。それは、「自らの行為を支えるものが外部にないかどうか探索する」(p. 661)という点である。続けてヴィゴツキーはこう解釈する。

その典型例は、自らの行為を時計の針にあわせて決定した女性の被験者だ。時計を見ながら彼女は、「針が垂直の位置にきたら、私は出てゆく」と考えたのだった。こうしてこの被験者は状況を転換した。つまり、2時半まで待って、その後、部屋を出てゆく、

と。その時が来れば、自動的に「私は出てゆく」という行為がなされた。レヴィンが述べているように、心理的な場を変えることによって、被験者は自分のための新しい状況を自らの手でこの場に創り出したのだ。彼女は無意味な状況をはっきりと意味のある状況へ転換したのだ。(Выготский, 1932/2003, p. 661)

ヴィゴツキーがここで鮮やかな例示によって描写するように、人は外部の道具を第2の手段刺激(「時計の針」として使い、与えられた状況(「ただ部屋で待たされる」)を乗り越え、自分なりの新しい状況を創り出すことによって、自らの行為を自ら決定する(「時計の針が垂直の位置にきたら、私は出てゆく」)ことができるのである。

マイケル・コールとシルヴィア・スクリプナーは、ヴィゴツキーの二重刺激法がたんなる実験室における心理学実験の範疇を超え、『実験室』と『フィールド』の間に伝統的に立てられてきた障壁を解体する(Cole & Scribner, 1978, p. 14)ものだと指摘している。それは、心理学実験室と同じように、あるいはそれ以上に、遊び場や学校や診察室といった社会的実践の実際的な場面において、イマジネーションあふれた実験的介入をよりよく行ってゆくための方法論的な基盤になる。

活動理論による介入研究の方法論、すなわち前述のDWRもまた、人間の自由や創造性に関するヴィゴツキーのこうした原理的な考え方にもとづいている。エンゲストロームが活動理論のエッセンスを次のように表現するとき、それは二重刺激法のアイデアを応用するものといえるだろう。「活動理論は、人々が自分たち自身の人工物に対する統制を獲得し、それによって自分たち自身の未来に対する統制を獲得することを手助けする諸研究において、開拓者となりえるような概念的・方法論的潜在力をもっている」(Engeström, 1991a, p. 12)。

以上のように介入研究の新たな方法論は、主体が自らの生活活動や未来を自らの力で創造し転換する能動的な働きを形成すること、すなわちエージェンシーの媒介を基盤にして構築されうるといえるだろう。次に、こうしたエージェンシーを生み出す実践者の協働的な「学習」について、学校での教師たちによる校内授業研究会を事例に考えてみることにしたい。

4. 拡張的学習のプロセスへの介入と教師たちの校内授業研究会

活動理論が対象とするのは、歴史的変化の中にある実践者たちによる社会的・協働的な実践活動の新たな形態やパターンの生成であり、新しい集団的な実践活動の創造を通じた人間の発達である。エンゲストロームは、このような活動理論の中心に、新しい実践活動を集団的に創造してゆくための協働学習のモデル、すなわち「拡張的学習(expansive learning)」の理論を置いている(Engeström, 1987)。

この新たな学習理論の提起の中で、「拡張(expansion)」という言葉が照らし出そうとしているのは、生活や実践活動を自分たち自身でより幅広くコントロールし、転換し、創造してゆくための学びであり、それを通じた発達である。このような拡張的な学びを通して学び手は、自分たちの活動について、根本的に新しい、より幅広く複雑な対象とコンセプトを構築し、それを実行することによって新しい実践活動を創造してゆくのである(Engeström & Sannino, 2010, p. 2)。この意味で、「拡張」は、従来、人間の学習に関する二つの典型的なとらえ方だった「獲得(acquisition)」とも「参加(participation)」とも質的に異なっている。これら両者は、「拡張」とはちがひ、文化の転換や創造をあまり問題にしていない。

このように拡張的学習は、学び手が「いまだ存在していない何か(something that is not yet there)」を学ぶような学びである。そのさい、拡張的学習の出発点になるのが、仕事や組織の実践の中で、人々が実際に直面する困難や葛藤、さらには活動システムが内にはらむ矛盾である。拡張的学習は、実践現場の中で現実の矛盾に直面する実践者たちが、現状を乗り越え、変化について学びあい、自らの社会的な生活世界を変えてゆくための「生きた道具」を獲得するような次元の学びである。同時に、拡張的学習の過程において、所定の短期的な目標を達成する個々バラバラの個人的な「学習行為」は、対象を共有しそれを探究してゆく長期的で集団的な「学習活動」へと転換する。

拡張的学習の中で学び手は、既存のものにはない新しい何かを、(1)既存の

実践に疑問を投げかけること→(2)活動の新しい形態や発達をモデル化すること→(3)新しいモデルを実行し試みることを通して学習行為を通して学んでゆく(山住, 2008, pp. 30-31)。その中心には、自分たち自身の活動の新しい対象やコンセプト、新しい人工物や実践パターンの集団的創造がある。こうした拡張的学習こそ、自らの生活世界や未来を自ら創造してゆく「道具」であり「第2の補助手段」となるものなのである。

活動理論による介入研究の方法論は、こうして、実践者の協働的な拡張的学習を、行為や実践を変化させる「道具」にしてゆく。たとえば、学校において実施される教師たちの校内授業研究会を考えてみよう。次の発言は、私の研究グループが校内研修に協力している大阪府吹田市のある公立中学校の教諭(教務主任)に、校内授業研究会に対する考えをインタビューした中に見られたものである。

授業研究をすることで、お互いで学校を創ってゆく…自分たちの力を高めるだけではなくて、自分たちが教師として認めあえる、ないしは自分たちがそれを通して自信をもつ。そういう方向に授業研究を働かせるか…(インタビュー, 2010年11月9日)

校内研修は、通常、個々人の指導力向上といった「個人の能力開発モデル」にもとづいている。しかし、ここで語られている校内授業研究会の意義は、それとは大きく異なっている。むしろ、ここでは、学校創造へ向け、教師間に協働的な関係を築いてゆくことがめざされているといえよう(教師の専門性発達における協働モデルについては、Daniels, Creese, & Norwich, 1999; Engeström, 1994; Fullan & Hargreaves, 1996; Lieberman & Miller, 2004; Sachs, 2003; 山住, 2004などを参照)。

さらに注目すべきは、発言の中にある「働かせる」という表現である。ここには、校内授業研究会を教師間に協働を生み出す機会ととらえる視点が存在している。いいかえれば、校内研究会を、学校において「組織学習(organizational learning)」を生み出すための「道具」にしてゆこうという発想である。こうした校内研究会が、お仕着せではなく、現場で実際に直面されている困難や葛藤、

さらには矛盾を乗り越えるためのツール(第2の補助刺激=手段刺激)として実践者自らの手によって集団的に導入されるとき、それは状況へ積極的に介入する主体的な拡張的学習の場になるだろう。

たとえば、同様に私たちの研究グループが校内研修に協力している別の吹田市立小学校の教諭は、各学年で年度に1回ずつ行う研究授業を担当するにあたり、その動機をインタビューの中で次のように語ってくれた。

もう1年目のときから、すごく自分の勉強として授業(研究授業—引用者注)したいなっていう気持ちがあって、今回はちょうどいい機会だったので、学年の中でさせていたくことになりました。もう去年もほんとやりたかったんですけど、また別の方がちょうどされたので、今年は立候補でさせてくださいということをお願いしました。

あ、やっぱり、ただ授業を創るだけではなくて、これをする中で、子どもがどういう反応を返してくるかという先まで読んでやってゆかないと、大人の中で満足したものを創っても、子どもにとっていい場合が少ないなあっていうことを思います。

…こういう指導案を作るんですけど、この通りにやりたいなあっていうのが大人としてはやっぱり、教師としてあるんですが、そこからやっぱり変えるという勇気をもって、どんどん子どもに合わせて、変えてゆくことが大切だなあっていうのを思いました。(インタビュー, 2010年10月27日)

この教諭は、このとき教職経験3年目で、学校でも若手の教師だった。校内の全教師が参観する研究授業には、通常、強い躊躇の念が示されることが多い。それに対して、「立候補」というエージェンシーの高さが示されたのは、この教諭が明確に研究授業を「自分の勉強」のための「道具」と位置づけているからであろう。つまり、自分の行動を自分で決定するための新しい第2の手段刺激の創造と使用が起こっているのである。後にふれるように、このことは校内研究会における拡張的学習の生成にとって大きな布石になっている。

2010年度、この小学校では、「自ら追求し、個を認め合い高め合う子を目指して～『言葉力』さらにコミュニケーションを高めるために」という研究主題

のもと、年度を通じ計6回の研究授業が実施された。先の教諭を授業者とする2年生の研究授業「思いを詩で伝えよう！」は、校内の全教師による参観のもと、2010年11月5日に行われた。「学習指導案」に記された単元の目標は次の四つであった。

音やようすを表す言葉の使い方を理解する。(言語についての知識・理解、技能)

詩の題材に関する特徴、思いをまとめ、詩で表現する。(書く能力)

自分の詩を発表し、友だちの詩の発表をきく。(話す・聞く能力)

友だちの詩を読み合い、良い所を見つける。(読む能力)

研究授業では、子どもたちが、「わたしのたからもの」の題で、擬声語・擬音語を使いながら詩を創作し、最初はペアで、次に全体で発表する活動を行った。

研究授業終了後、他のすべての研究授業と同様、学校の全教師が参加して、研究協議会、つまり授業研究会がもたれた。この小学校では、「討議の柱」を決め、全員が3、4人の少人数グループに分かれ、グループごとに討議を進め、最後に全体で交流するスタイルをとっていた。この日の「討議の柱」は次の2点だった。

- 詩の授業を行う上で、語彙力獲得の手立てには、どのようなものがあるか？
- 低学年でコミュニケーション能力を身につけてゆく有効な手立てには、どのようなものがあるか？

ここでは、授業者、校長、研修担当のA教諭の3人によって約20分間、討議された内容のうち、次のような箇所について検討してみたい。それは、授業者から、子どもたちのペア学習やグループ学習が難しいという現状が、「なんせキャッチボールができないので」というように述べられた後のやり取りである。

A教諭：2人でひとつのもの作るのとかあかんのかなあ。

授業者：詩を作る？

A教諭：うん。

授業者：ああ、それやったら話しあえますねえ。

校長：話しあって作るねんな。それはおもしろい考えやな。

授業者：それいいかも。

A教諭：グループで作ってごらんといったほうが。

授業者：2人に1枚これ渡して2人で広げて。

A教諭：こんなんあるやんとか。

校長：共通の話題にしたらええねんな。先生とか。

授業者：はい。

校長：共通の知ってるもの使ったらええねんな。

A教諭：先生こんなこといったやんとか。

授業者：おもしろい、やってみよう。

校長：それ結構おもしろいな。でも2人でやることのよさっていうのは5人でやったら、絶対黙ってしまう子もおるやん。2人やったら必ずしゃべらなあかんし、…。

ここで何よりもやり取りの特徴としてとらえられるのは、「おもしろい」「それいいかも」のような言葉の共鳴に象徴されるような、3人の討議における発話の水平的なモードである。A教諭は教職経験6年目であり、3年目の授業者にとっては先輩格の教師だった。この2人と校長との間のやり取りも、決して職場のヒエラルキー（階層秩序）にもとづく垂直的なモードにはなっていない。このことは、明らかに、グループの参加者に対して、アイデアの創発を促す機能を果たしている。

3人のグループ討議は、この局面で、授業者の「おもしろい、やってみよう」という言葉に象徴されるように、ある種の拡張を遂げたということができよう。それは、2年生の子どもたちに見られる現状のペア学習やグループ学習の困難を乗り越えるアイデアの生成によるものである。つまり、ひとつの詩を2人で「合作」することによるコミュニケーションの促進というアイデアである。

この場合、こうした拡張は、既存の学校教育における標準的な活動システムの「殻」を打ち破るものにもなっている。それは、活動システムにおける個人

作業ベースのルールや分業を、共同作業のルールや分業へ移してゆく、いわば「境界横断 (boundary crossing)」としての拡張なのである。

もちろん、ここでの教師たちの拡張的学習は、ごく小さなサイクルを辿るものだった。また、エンゲストロームがいうように、教師たちの話し合いに面的に頼るだけでは、学校現場におけるイノベーションの持続可能性は必ずしも保障されないということも確かである (Engeström, 2008, p. 117)。つまり、フリッチョフ・カブラの指摘にあるように、組織の中に、「創発 (emergence)」の構造と「設計 (design)」の構造の二つがバランスよく必要なのであり、後者におけるたとえば文書やマニュアルがイノベーションの安定化に寄与するのである (Capra, 2002, pp. 119-121)。ここで分析したような教師たちの拡張的学習の生成もまた、校内授業研究の成果を蓄積し、関連づけや体系化を図ることにより、より大きな拡張的学習のサイクルへ発展する潜在力をもつものといえるだろう。

以上、活動理論による介入研究の新たな方法論が、実践者自身のエージェンシーと協働の拡張的学習に焦点化して構築されうることを検討してきた。そうした新たな方法論から、たとえば校内授業研究会を、学校における教育実践を自分たちで「内側から」主導的に転換してゆく教師たちの拡張的学習のプロセスへの介入として創り出すことができる。

また、今日、活動理論にもとづく教育的介入の新たな挑戦を探ることも課題になっている。それは、従来、教育の実践と研究の受動的対象であった子どもや若者が、教育の現状を積極的に変えてゆく取り組みに自ら関与するような参加をとまった研究方法論はいかに可能か、といった新たな挑戦である。私たちの研究グループは、現在、こうした介入研究としての教育研究の発展課題に向け、子どもを中心とした地域創造のための協働学習活動の開発研究に取り組んでいる (参照, Yamazumi, 2008, 2009, 2010; 山住・富澤, 2012; 山住・富澤・伊藤・進見, 2011)。この検討については、他日を期すこととしたい。

付記

本論文は、2012年度～2014年度科学研究費 (基盤研究 (B)) 「子どもを中心とした地域創造のための協働学習活動—活動理論にもとづく研究開発—」 (研究代表者: 山住勝広, 課題番号: 24330228) の研究成果の一部である。支援に対し、記して感謝したい。

引用・参考文献

- Capra, F. (2004). *The hidden connections: A science for sustainable living*. New York: Anchor Books.
- Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge/Falmer. (2006. 山住勝広・比留間太白訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部.)
- Daniels, H., Creese, A., & Norwich, B. (1999). Supporting collaborative problem solving in schools. In H. Daniels (Ed.), *Special education: Beyond rhetoric* (pp. 173-186). London: Falmer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (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. (1991a). Activity theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, 6-15.
- Engeström, Y. (1991b). Developmental work research: A paradigm in practice. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13, 79-80.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 43-61). London: The Falmer Press.
- 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* (pp. 150-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into

- mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation* (pp. 1-43). Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, 21*(5), 598-628.
- Engeström, Y., Lompscher, J., & Rückriem, G. (Eds.) (2005). *Putting activity theory to work: Contributions from developmental work research*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*, 1-24.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- 今井康雄 (2011). 「教育はどのように問われるべきか—教育と福祉の関係を手がかりとして」教育哲学会第54回大会課題研究発表資料.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 中内敏夫 (1988). 『教育学第一步』岩波書店.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Выготский, Л. С. (1927/2003). Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование. В кн. Л. С. Выготский, *Психология развития человека* (С. 41-190). Москва: Смысл; Эксмо. (1987. 柴田義松・藤本卓・森岡修一訳『心理学の危機—歴史的意味と方法論の研究』明治図書.)
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child II. *Journal of Genetic Psychology, 36*, 415-432.
- Выготский, Л. С. (1930/1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 6* (С. 5-90). Москва: Педагогика. (2006. 柳町裕子・高柳聡子訳『記号としての文化—発達心理学と芸術心理学』水声社.)
- Vygotsky, L. S. (1930/1997). The instrumental method in psychology. In *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol.3*. New York: Plenum Press.
- Выготский, Л. С. (1931/1983). История развития высших психических функций. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 3* (С. 5-328). Москва: Педагогика. (1970. 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書.)
- Выготский, Л. С. (1932/2003). Лекции по психологии. В кн. Л. С. Выготский, *Психология развития человека* (С. 564-663). Москва: Смысл; Эксмо. (2002. 菅田洋一郎監訳・広瀬慎雄訳『子どもの心はつくられる—ヴィゴツキーの心理学講義』新読書社.)
- Выготский, Л. С. (1932/1968). Проблема сознания. В кн. А. А. Леонтьев, и Т. В. Рябова, *Психология грамматики* (С. 178-196). Москва: Изд-во МГУ. (2008. 宮坂瑠子訳「意識の問題」柴田義松・宮坂瑠子訳『ヴィゴツキー 心理学論集』学文社.)
- 山住勝広 (1998). 『教科学習の社会文化的構成—発達の教育研究のヴィゴツキー的アプローチ』勁草書房.
- 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.
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook of Japanese Educational Research Association, 1*, 77-90.
- Yamazumi, K. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational Change, 9*(4), 365-373.
- 山住勝広 (2008). 「ネットワークからネットワークへ—活動理論の新しい世代」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 212-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. (2010). Toward an expansion of science education through real-life activities in Japan. In Y.-J. Lee (Ed.), *The world of science education: Handbook of research in Asia* (pp. 187-202). Rotterdam: Sense Publishers.
- 山住勝広・冨澤美千子 (2012). 「『結び目』の中の総合的な学習—ハイブリッドな教育イノベーションの活動理論的研究」『関西教育学会研究紀要』第12号, 17-31頁.
- 山住勝広・冨澤美千子・伊藤大輔・蓮見二郎 (2011). 「生活創造としての学習—放課後教育プロジェクトにおける協働活動の生成」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第36巻, 133-143頁.