

主題探究型学習活動における知識の生成

—大阪府茨木市立F小学校における取り組みをもとにして—

島田 希

はじめに

「知識社会 (knowledge society)」の到来は、学校教育における学習活動をどのように再構築することを求めているのか。産業社会から知識社会への社会変動が進む中で、知識の伝達・暗記・再生産を特徴とする「学校学習 (school learning)」の再構築は、学校教育における急務の課題として広く認識されている。伝統的かつ典型的な形態として一般的に知られている知識伝達型の教授・学習形態は、大量生産・大量消費を象徴とする産業社会時代におけるニーズと呼応する中で普及・定着したという歴史性をもつ。そうであるにも関わらず、学校学習が自明の形態として広く認識されるにつれて、その歴史的発展に対する視点は捨象されていったといえる。しかしながら、学校学習自体の価値が揺らいでいる今日において、既存の形態自体を問い直すことは不可欠である。例えば、秋田は次のように指摘している。

改革の動きの根底で常に問いつづけなければならないのは、私たち自身が自明のうちに志向する知や学習観と学びのあり方、そしてそれを支えるものとして具体的に分節化してきた学習活動や学習環境のあり方の見なおしである。制度的文化が暗黙に形作ってきた学校知の枠組みに問いをむけてみる必要があるのではないだろうか。

(秋田, 2000, p.ix)

つまり、学校改革を実現しようとするとき、従来の学校学習や価値判断の基準およびそれを形作ってきた枠組み自体を問い直すことが必要なのである。

このような状況において、多様性・柔軟性・創造性が重視される知識社会の到来およびそこで知識への注目という新たな価値観は、学校学習を再考する視点を提供している。例えば、多様なコミュニケーション能力や迅速な意志決定が求められる知識社会の枠組みは、「読み・書き・算」を中心とする基礎的スキルや段階的に配列された教科書における知識の習得を優位に据える従来の価値観に対して問いを投げかけているといえるだろう。

以上のような転換期において、学校学習をいかに再構築するのか。本論文においては、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)」を取り上げ、新たな学習活動のひとつの形態として、「主題探究型学習活動 (以下、主題探究活動と記す)」の創出を描き出していきたい。小・中学校において2002年度より、高等学校では2003年度より学年進行において実施されている総合学習は、系統的に配列された知識を段階的に獲得していく従来の教科学習とは異なり、領域横断的な主題に対する中・長期的な探究を中核に据えた学習活動である。そのような意味において、主題探究活動として特徴づけることができる。

さらに本論文では、知識という視点から新たな社会における学習活動の再構築を考察するとともに、主題探究活動の取り組みを知識の生成

として特徴づけたい。第一節では、旧来的な学校的知識観の特殊性を指摘するとともに、知識社会における新たな知識観を概観する。第二節においては、主題探究活動の展開およびそこで教師の役割を示すとともに、大阪府茨木市立F小学校における主題探究活動の取り組みを取り上げる。第三節では、主題探究活動のプロセスを知識の生成として描き出したい。

1. 知識社会の到来と知識観の再構築

(1) 学校的知識の特殊性

今日、学校学習が抱える特殊性は広く認識されている。本論文における議論の出発点として、学校学習の枠組みを構成している知識観の問題点について改めて問い直していきたい。

まず最初にパウロ・フレイレ (1979) によって示された「銀行型教育」のモデルをもとに、学校における知識の特殊性を考えていきたい。フレイレは、知識伝達型の授業形態を「預金行為としての教育」として批判するとともに、その特徴を次のように述べている。

教師は、現実があたかも不動で静止していて、明確に分類された、予言可能なものであるかのように語る。さもなければ、かれは生徒の日常の生活経験とはまったく無縁な話題を、ことこまかに解説する。かれの仕事は、一方的に語りかける内容で生徒を満たすことである。ところがその内容は、現実から切り離されており、内容を生み出しそれに意義を与えることのできる全体性とも絶たれている。こうして、教師の言葉は具体性を失い、空虚な、疎外されまた疎外する饒舌となる。

(フレイレ, 1979, p.65)

ここでは教師から生徒への一方向的な関係性

とともに、そこで扱われる知識の特質が示されている。学校学習において扱われる知識とは、現実世界の多様性や様々な価値の混在といった複雑性を捨象した静的なものである。それらはフレイレが指摘するように、現実からも全体性からも分離した「断片」であると同時に、教師によって示された知識をそのまま獲得—フレイレの言葉を借りるならば預金—することに価値が置かれている。つまり、知識の獲得が学校学習の到達点であり、それ自体が目的となっているのである。このような学校内部において完結する閉じた循環において生じる学習は、強固な枠組みによってその価値を規定し、学習者の学びのプロセスを阻害する危険性をはらんでいる。例えば秋田は、このような知識観が引き起こす弊害を次のように指摘している。

より高い価値をもって評価されないことがらは余計で無駄なこととなる。自分を評価する者が求めるもののみ焦点をあてて、効率よく吸収する学習がすることが生じるのである。

(秋田, 2000, p.10)

ここでは、本来的に学習者の興味・モチベーション・価値判断を含み込むかたちにおいて生成されるはずの学習プロセスが、外在的な価値によって強く方向づけられることによる学習の歪みが示されている。つまり、学校学習における知識の脱文脈性および現実との無関連性に加えて、それらが絶対視されることによる学びの阻害こそが大きな問題であるということができよう。例えば、イリエンコフ (Ilyenkov, 1974) もまた、学校的知識を「ありきたりの、抽象的な『ルール』」として特徴づけるとともに、生徒はそれらに自らの行為を従属させなければならないという学校学習における歪みを批判的に捉えている。

| 情報の時代 | 知識の時代 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ●有形（ハード）資産が価値の源泉 ●工場（製品）が利益を生み出す ●ホワイトカラーが情報処理 ●階層化・分業、特例的協業 ●定型的業務プロセス ●ホワイトカラー（中間職）は管理費: 人員削減は利益創出 | <ul style="list-style-type: none"> ●無形（知識）資産が価値の源泉 ●人と組織（知）が利益を生み出す ●知識ワーカーが知識活用・創造 ●多元的組織・チーム、協業が基本 ●非定型的業務、動態的プロセス ●知識ワーカーは「生産原価」の発想: 投資すれば価値創出 |

表1 情報の時代から知識の時代へ（野中・紺野, 1999, p.9）

以上のように、旧来的知識観は、学校学習の枠組みにおいて価値づけられた特殊なものであるにも関わらず、これまで自明のものとして広く一般的に理解されてきた。しかしながら、次にとりあげる知識社会の到来に伴って、旧来的な知識観は根底からの問い直しを求められている。以下では、知識社会への移行がいかなる知識観を提示しているのか、そしてそれらは学校学習を再考するいかなる機会を提供するのか、考察を深めていくこととする。

(2) 知識への注目

ここでは、知識社会への移行を概観するとともに、そこから導き出される新たな知識観について取り上げたい。紙面の都合上、知識社会の枠組みを詳細に記述・分析することはできないが、その概要を示していきたい。野中・紺野は、情報および知識が中心に据えられる社会のあり方を表1のように対比・区別するとともに、その違いを次のように指摘する。

情報時代のホワイトカラーは階層化・分業の世界に配置され、一人一人の顔は見えませんでした。全員が均一に同じように働く。他方、知識時代の知識ワーカーは一人一人が个性的に働く。その彼らがネットワークで知を結集する…。これは革命的な変化ではないでしょうか。

（野中・紺野, 1999, p. 10）

情報が中心に据えられる時代においては、人間の学習というよりも、むしろ有形資産や工場といったハード面が価値を生み出すと考えられていた。それに加えて、情報を中心に据えた産業社会時代においては、限られたハードの中でどれほどの生産物を産出するか、という問いが中心的課題であり、合理性と効率性がそこでの価値判断の基準となったのである。このような考え方は、経済や仕事の領域だけではなく、学校教育においても伝統的な学校学習を形成する確固たる基盤を形づくってきたといえる。

例えば、テイラーの科学的経営の原理にもとづいてカリキュラムに関する科学研究を行なったフランクリン・ボビットは、「教育目標を中心に教育の過程を組織し、学習の過程を効率化し、教育結果を品質管理としてテストするシステム」（佐藤, 1996, p.21）を構築し、「社会的効率主義」にもとづく教育実践のあり方を構想した。それは、まさに情報処理プロセスとしての学習プロセスである。そのプロセスでは、入力された情報をいかに再生産的に出力することができるのか、という視点で学習を捉えるのみであり、学習者自身による学習対象に対する解釈や意味生成、さらには問いの生成が生じる余地は残されていないといえる。

それに対して、知識社会において価値を創出

するのは人間による活動であり、そこから生み出される知識である。しかも、その知識は複雑かつ多様な価値が渦巻く現実世界という文脈との相互作用において生成されるものである。つまり、目まぐるしい変化の中でいかに人間が学習するのか、そしてそれによっていかなる知識が生み出されるのかという問いが知識社会における「革新 (innovation)」の鍵を握っているのである。このような社会における大きな変化は、学習活動に対していかなる転換を求めているのか。アラン・バートン＝ジョーンズは、次のように指摘する。

知識が経済において重要になってくると、教育と学習、仕事のこれまでの関係を根底から見直す必要が出てくる。…個人も企業も、最大の資産である知識資本の維持・拡充に力を注ぐべきである。消費社会はやがて学習社会へと変容するだろう。…学習は人間にとって最も重要な営みとなり、人々は生涯学び続けるだろう。

(バートン＝ジョーンズ, 2001, pp.306-309)

多様な価値が迅速に変動していく今日において、ハード面だけで価値を生み出すのは困難である。むしろ、バートン＝ジョーンズが指摘するように、知識資本の拡充を実現し得る人間活動が鍵となるのである。そしてその主たる源泉が学習なのである。つまり、知識社会の到来による学習観および知識観の変容は、必然的に学校学習のもつ特殊性に対する問い直しを求めるものであり、学校学習を再構築する契機として認識されるべきである。以下においては、知識社会における機能的な学習活動とはいかなるものなのかという問いにもとづき、学校学習に対するオルタナティブとして主題探究活動を位置づけ、そこでの知識の生成を捉えていきたい。

2. プロジェクト・アプローチによる主題探究活動の創出

(1) 主題探究活動の展開

本節では、主題探究活動の枠組みと展開を取り上げるとともに、F小学校における具体的な取り組みを取り上げたい。主題探究活動とは、前述のように主題に対する継続的な探究をコアに据えた学習活動である。このような活動は、ひとつの「プロジェクト」として捉えることが可能である。

学習へのプロジェクト・アプローチを提唱しているリリアン・カツツとシルビア・チャード (Katz & Chard, 2000) は、「プロジェクト」をトピックについての「探究 (research)」であると定義づけている¹⁾。つまり、プロジェクト・アプローチとは、主題探究活動を構成するための方法論的枠組みなのである。では、プロジェクト・アプローチは主題探究活動の展開をどのように提示しているのか。次に、チャード (Chard, 1994) によって示されているプロジェクトの三つの段階にもとづいて主題探究活動の展開を描き出していきたい。

プロジェクトは、「開始」・「発展」・「終了」という三段階に分けられる。まず、開始段階においては、子どもたちの以前の経験や現在までに獲得している知識との関連の中で、プロジェクトにおいて探究すべき主題を明確化する活動が行なわれる。ここでの主題設定は、プロジェクトの方向性を決定する基盤の形成であるという点において注意深い取り組みが必要となる。次に、発展段階では、フィールドワーク・インタビュー・ゲストティーチャーとの交流・文献調査などを通じて、開始段階において設定された主題への探究活動が行なわれる。また、発展段階において明らかになった内容はポスター・グラフ・表などを通じて多様に表現されることとなる。第三の終了段階では、探究のプロセス

を通じて明らかとなった知識が学習者および教師によって共有されるとともに、三つの段階を通じて展開された探究活動の全体的なプロセスに対する評価が行なわれる。

以上のように、プロジェクトとしての主題探究活動とは、あらかじめ決められた学習内容や時間配分によってプロセスが構成されるのではなく、むしろ学習者自身の興味・関心やモチベーションがプロセスを創りだす原動力となる。そのような意味において、外在的に決められた価値基準によって方向づけられる学校学習とは異なる形態であるといえる。

(2) 主題探究活動における教師の役割

では、学習者主体の主題探究活動における教師の役割とはいかなるものなのか。ここでは、学校学習とは異なる展開および形態にもとづいている主題探究活動における教師の役割の転換を取り上げることとする。

学校学習においては、獲得されるべき知識とそのプロセスがあらかじめ決められているのに対して、主題探究活動においては、学習者主体によってそのプロセスが創りだされていく。しかしながら、それは教師の役割が軽視されることを意味してはいない。むしろ、プロジェクトを実行する上で、教師は不可欠の役割を担っている。例えば、主題およびサブピックの選択・探究活動において利用可能なリソースの選択と配置・子どもたちのモチベーションや関心にもとづくプロセスの柔軟かつ継続的なデザインを実現するためには教師の存在が必要不可欠なのである。

より具体的には、学びの実相にもとづいてプロジェクトの進行を捉え、新たな展開を柔軟にプロデュースしていくためには、教師による注意深い観察とそれに対する「反省 (reflection)」が重要な鍵となる。けれども、ここでいう観察は、子どもたちへの評価を決定するという学校

学習における目的とは異なり、プロジェクトの進行を柔軟にデザインすることを可能にするために重要な意味を持っているのである。

それに加えて、欠かすことができないのは、プロジェクトの企画段階、つまり第一段階におけるトピックの選択である。プロジェクトにおける主題設定とは、まさに学習の展開を左右する生命線である。例えば、カツとチャード (Katz & Chard, 2000) は、プランニングにおける基準として以下の五点を挙げている。

- ・子どもたちが行う活動
- ・スキルの適用
- ・リソースの有効性
- ・教師の興味
- ・プロジェクトを行う時期

これらの五点に関する「適切性」を問うことは、プロジェクトの展開および子どもたちの学習と発達の観点において非常に重要である。子どもたちにとって既得の知識・体験とはいかなるものか、プロジェクトにおいて用いられるスキルとはいかなるものか、利用可能なリソースは何か、学びの協同的な担い手である教師にとっても興味を持ち得る主題であるのか、子どもの学びの履歴においてプロジェクトは適切な時期に行われているのか、といった問いにもとづいて主題の焦点化が行われていくのである。

後に詳しく取り上げるが、2004年度においてF小学校中学年で行なわれた「福祉」を主題とする探究活動においても以上の五つの視点をもとにプランニングが行われた。

2004年8月5日に行なわれた中学年ブロックにおける話し合いでは、担当教師らによって主題設定が整理および焦点化された。福祉という主題から導き出されたサブピックは以下の六つであった。

- ・耳の不自由な人－①手話
- ・目の不自由な人－②点字③朗読④盲導犬
- ・体の不自由な人－⑤車椅子
- ・高齢者 －⑥デイケアセンター

これらのサブトピックは福祉という主題から導き出され得るものである。しかしながら、ここで重要であるのは、子どもたちの具体的な活動とそれを可能にするリソースに対する展望である。例えば、4年生担任K教諭は次のように述べている。

何か活動として無理のあるものないかな。盲導犬がちょっとしんどいかなって。このグループでどんな活動するのかっていうのが。手話は覚えて発表できるでしょ。点字も覚えて色々校内でしおり作ったりとかそういうことやってみる。…盲導犬どうなのかって。これはちょっとしんどいかなって (2004/8/5)。

ここでK教諭によって示されている問いは、「リソースの有効性」に関するものである。このプロジェクトでは、福祉という主題にもとづく様々な社会的活動を「直接的な体験」として組み込むことによって、子どもたちの生活世界との関連性を築き、探究への架け橋にするという方向性が志向されていた。それに加えて、子どもたちの生活世界との関連性を保持するために、校区内における主要な福祉施設への訪問など「地域との関連性」が重要視されていた。このような観点において、「主題としての盲導犬」に対する問いが生じたのである。

結果としては、利用可能なリソースの配置が困難である盲導犬を除く5つのサブトピックが教師間の話し合いにおいて暫定的に設定された。主題探究活動とは、子ども主導の学習プロセスであると一般的に理解されている。しかしなが

ら、それは教師によるプランニングやそれにもとづく活動のデザインを排除するものではない。むしろ、子どもの実相や各プロジェクトを取り巻く状況において利用可能なリソースに関する綿密なリサーチによって実現されるプロセスなのである。

(3) 2004年度中学年における主題探究活動

以上のようなプランニングにもとづき展開された主題探究活動のプロセスはいかなるものなのか。以下においては、F小学校中学年における主題探究活動の展開を描き出していきたい。

このプロジェクトは、「自分たちの町はやさしい町であるか」という問いから開始された。第一段階では、子どもたちの生活世界と福祉を結びつけるとともに、そこから問題意識を導き出すという目的で校区内の道幅や道路の段差を調査するフィールドワーク (4年生) および「ハンディ体験 (3、4年生)」が行なわれた。子どもたちは、自分たちの生活領域を問い直すことによって、点字ブロックや音響信号をはじめとする環境整備を再発見するとともに、これらの設備と深い関連をもつ福祉問題への関心を高めていった。子どもたちの学習の軌跡を記したカードには、ハンディ体験に関して以下のように書き込まれている。

そんなになさそうだけど、目の前が工事であぶない。あと、すこしまっすぐ行くとすごく急な坂がある。一番上から自転車で行けばペダルをこがなくてもすごいスピード。ほくなんてこけてしまいました。こんとは一番下から自転車でやってみました。すごい坂道。足がいつもいたいです。これは歩くのでも老人はしんどいと思います (4年Oくん)。

わたしは点字ブロックの上をふんだ時、点

字ブロックはでこぼこしているから、つまずいてこけないのかな?と思いました。もしつまずいて、前に車が通っていたらとてもあぶないです(4年Sさん)。

第一段階においてハンディ体験を通じて自らの校区を見直すという具体的な経験を媒介させたことによって、福祉という子どもたちにとってはその必要性をいささか実感しづらい主題に対する問題意識を刺激することが可能になったといえる。

第二段階は、前述の教師たちの話し合いによって導き出されたサブピックと上で取り上げた子どもたちの感想や意見をすり合わせることによって、探究すべきトピックが再設定された。その結果として、デイケアセンターへの訪問から「昔の遊び」を通じた地域在住の高齢者との交流に変更された。それは、より日常的な高齢者との交流に関する意見が子どもたちの学習カードに多く見られたためである。さらに、以上のようなプロセスを経て決定されたそれぞれのトピックに関連するゲストティーチャーとの交流やインタビューが行われた。第二段階の開始時においてゲストティーチャーとの交流が設定されたのは、直接的な体験を導入することによって、第一段階において芽生えた関心を持続させるという意図にもとづいている。それに加えて、ゲストティーチャーとの交流に加えて、インターネットや書籍、新聞記事などをはじめとするリソースを用いた探究活動が進められた。さらに、第二段階の途中において、探究活動を通じて生み出される子どもたちの作品を具体的な目標を伴う活動として設定し得る状況設定が教師によって行われた。例えば、点字絵本の作成や朗読の録音は、大阪府下の盲学校に送付するという目標を伴う活動として位置づけられたのである。これは、プロジェクトにおける取り組みが具体的な対象を付与されることによって、

子どもたちのモチベーションが高まる要因として機能することを志向する教師たちの意図によるものである。

第三段階では、各グループによる発表会が行なわれた。探究活動を通じて獲得された新たな知識や感想、プロジェクトそのものに対する反省とその共有などが行なわれた。子どもたちにとっては、自らの知識を発信する機会であったとともに、他のグループの発表を通じて、自らのテーマとの関連性に気づく機会でもあったといえる。この発表会を通じて福祉というメイントピックの広がりに関連性が改めて整理、認識された。

以上のような子どもたちの具体的な経験や探究を含む学習活動は、あらかじめテキストに配列され、知識の所有者である教師によって価値づけられた概念として「福祉」について学習するプロセスとは異なるものであるといえる。それは脱文脈的な学校学習へのオルタナティブな形態として特徴づけることができるだろう。では主題探究活動の文脈において知識はいかなる位置づけとなるのか。以下においては、主題探究活動を知識の生成という視点から特徴づけていきたい。

3. 主題探究活動における知識の生成

従来、教育実践における知識の所有者は、教師であった。フレイレのいう銀行型教育やイリエンコフの主張はまさにこの点を指摘するものであった。そこでは、知識とは所有者の手の中で変わることなく存在し続ける静的な事項であると同時に、それらに対する問い直しが行なわれることはない。

主題探究活動の第一段階における主題の設定は、このように自明のものとして扱われている知識を問い直すことを通じて、探究の進むべき方向性を導き出そうとする営みであるといえる。

それは言い換えれば、知識と学習主体の関係性を批判的に問い直そうとする活動なのである。従来のように外在的に設定され、伝達される知識は本来的に学習の主体であるはずの子どもたちのモチベーションを喚起しないだけでなく、学習のプロセス自体において知識およびそれに対する意味づけを排除する脱文脈性を引き起こす主たる原因となるといえるだろう。以上のように、学習者の興味や経験を基礎として主題設定を行なうことは、子どもたちが自らを「学習の主体」として認識する基礎となり、このようにして導き出された問いをもとにして、プロジェクトのデザインが行なわれるのである。

このようにして設定された主題は、インタビューや調査といったフィールドワークを通じて探究が進められていく。この段階はまさに、知識の生成が志向されるものである。そこでは自明のものとして蓄積されていた知識を改めて問い直すことによって知識の新たな側面が発見されていく。また第三段階では、このような探究のプロセスを経て発見された知識を他者の知識と交流させることによってそれらの深化を図ることが目指されるのである。

このように知識とは人間の活動とは切り離すことができない営みであると同時に、とりわけ人と人の関わりの中から生じるものである。例えば、ジェリー・H・ギルは知を活動として捉え、次のように述べている。

知とは人間がおこなうことであり、言語が話し手から独立しては存在しないように、知識も知り手から独立しては存在しないと心にとどめておくことが大切である。さらにいえば、知はつねに具体的な歴史的・社会的文脈のなかで生じる。わたしたちが知識を獲得するにいたるのは、過去および現在の他者の生と思索に参加する結果である。知識は、相互的な探究、援助、コミュニケ

ーションにもとづいて共同的に保持され、発見され、経験される。人びとは世界のなかで行動し、行動するなかで知識を獲得し、提示する。

(ギル, 2003, p. 66)

またギルは、このような知の生成を知り手と物理的かつ社会的な環境との相互行為を「ダンス」という比喩を用いて表現している。従来、学校学習における知識は、あたかもパッケージに包まれた不変の産物であり、知り手はそれをそのままの形で再生産し得るように獲得・蓄積していくものであると考えられてきた。具体的には、学習内容とはあらかじめ教科書に配列された知識の集合体であり、たどり着くべき到達点は決定していたのである。

それに対して主題探究活動とは、ギルがいうような相互媒介的なダンスとしての探究・援助・コミュニケーションを通じて生成される知識に注目しようとするものである。つまり、主題設定・具体的な探究活動・プロセスに対する評価という文脈を通じて、知識に対する解釈、意味、価値判断を築き上げることを志向するものである。

それは同時に、学習における協同性の構築を志向するものである。その意義を示したものとしては、ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) によって、「独力の問題解決によって決定される現在の発達水準と大人の指導やより有能な仲間との協同による問題解決を通じて決定される潜在的な発達水準との間の距離」(p. 86) として定義づけられた「最近接発達領域 (zone of proximal development: ZPD)」の概念を挙げることができる。ヴィゴツキーは、すでに成熟した発達の産物ではなく、「明日には成熟する発達のつぼみ」こそが学習の対象であると主張した。さらに、最近接発達領域の概念にもとづいて、発達の先を進む学習のみがよい学習であ

ると指摘するとともに、それは教師や仲間との協同的な相互作用を通じて実現されると主張したのである²⁾。

以上のように、プロジェクトにおける主題探究活動の展開は、学校学習が基盤としてきたフレームとは異なる学習観、知識観、評価観にもとづいているという点において、学校学習とは異なる形態である。以上のように、プロジェクト・アプローチによる主題探究活動およびそこでの知識の生成は、コミュニケーション能力や問題解決能力が求められる知識社会におけるニーズに対応し得る学習形態であるといえるだろう。

おわりに

本論文においては、学校学習における知識の特殊性に対する批判的検討を行なうとともに、知識の生成を実現し得る学習アプローチとしてプロジェクト・アプローチによる主題探究活動の展開を位置づけてきた。

主題探究活動は、学習主体によって生成されるプロセスであり、そのような意味において学校学習の転換を実現し得るアプローチとして特徴づけることができる。しかしながら、それは学校におけるカリキュラムの全体を学校学習から主題探究活動に置き換えることを意味しているのではない。このような二項対立的な議論から新たな学校カリキュラムが生み出されないことは、戦後の教育改革の変遷をみても明らかである。

典型的な学校学習の形態として広く認識されている系統的な教授・学習活動は、脱文脈性や生活世界との無関連性といった特殊性をもつ。しかしながら、そこに主題探究活動の形態が導入されるならば、学校学習を通じて獲得される知識は異なる可能性をもつこととなる。つまり、主題探究活動は、子どもたちが教授活動を通じ

て獲得した知識を実際的にもちいる文脈を提供するのである。例えば、カツとチャードは次のように述べている。

私たちは、教師たちが現在の実践をすべて放棄し、それらをプロジェクト・ワークに置き換えることを提案しているのではない。けれども、教師たちが現在のカリキュラムの文脈の中でプロジェクト・ワークを経験し、彼ら自身の目的や哲学にそれを適応させることを私たちは提案する。すなわち、プロジェクト・ワークはカリキュラムの他の部分を通じて子どもたちが学習する内容を補完し、高めることができるのである。

(Katz & Chard, 2000, pp. 11-12)

ここで示されている方向性は、カリキュラム全体の再構築を実現しようとするとき、有益な示唆を含んでいる。これまでの学校における学習活動において問題であったのは、カリキュラムの構成が単一の方法論やアプローチにもとづいて行なわれてきた点にある。しかしながら、多様な活動を関連づけ、全体として機能的な学習活動を創造しようとするとき、それらは必然的に複合的なアプローチを必要とするのである。そのような意味において、主題探究活動はカリキュラムを構成する活動のひとつの形態であるということにもとづいてカリキュラムの中に位置づけられなければならないといえるだろう。

それに加えて、学校学習と主題探究活動における特徴的な差異は、後者が学習のプロセスに対する「責任 (responsibility)」を教師および子ども間において共有されるべきものとして捉えている点である。例えば、前述した主題設定に関する教師のプランニングはそれ自体が絶対的な価値を付与されているわけではない。むしろ、子どもたちの学びのプロセスにおいて問い直されていく暫定的な枠組みの構築である。こ

のような新たな学習形態は、学校的知識の獲得を到達点として設定する学校学習の枠組みを根底から問い直す視点を示している。

本論文において取り上げたF小学校においては、「福祉」に引き続き、「平和」を主題とする探究活動が現在取り組まれている。今後の研究においては、教師のプランニング・活動の展開・学習プロセスにおける子どもたちの関係性および様子などを通じて、知識の生成プロセスをより具体的に描き出していきたい。

註

- 1) カッツとチャードは、「プロジェクト」を一般的に類似性があると考えられている「テーマ」および「ユニット」から区別している。「テーマ」とは、例えば「春」や「秋」といった広い概念であり、それらは、プロジェクトにおけるトピックを提供する役割を果たす。しかしながら、その具体的な方向性を示すことはない特徴づけられている。次に、「ユニット」とは、特定のトピックに関する「事前に計画された教授課程 (preplanned lessons)」を示すものとして定義づけられている。
- 2) Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (eds.) , *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London and New York: The Routledge Falmer. ヴィゴツキーによって示された最近接発達領域のコンセプトは、学習観および発達観に多大な影響を与えたと同時に、「協同的学習 (co-operative learning)」の基礎的原理として継承されている。その機能もまた、最近接発達領域の概念と同様に、「学校や学習そして仲間に対する肯定的な態度を育み、他の人々

の思考方法を学び、言語スキルを発達させ、個人間で生じる問題を解決する方法を学習することを可能にする」ものであると定義づけられている。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2000) 『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ』 岩波書店。
- アラン・バートン＝ジョーンズ (2001) 野中郁次郎監訳・有賀裕子訳『知識資本主義—ビジネス、就労、学習の意味が根本から変わる』 日本経済新聞社。
- Chard, S. C. (1994) *The project approach: Managing successful projects*. New York: Scholastic Inc.
- パウロ・フレイレ (1979) 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』 亜紀書房。
- ジェリー・H・ギル (2003) 田中昌弥・小玉重夫・小林大祐訳『学びへの学習—新しい教育哲学の試み』 青木書店。
- E. V. Ilyenkov. (1974) Activity and knowledge. <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000) *Engaging children's minds: The project approach Second edition*. Stamford and Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- 野中郁次郎・紺野登 (1999) 『知識経営のすすめ—ナレッジマネジメントとその時代』 筑摩書房。
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』 岩波書店。
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.