

グローバル化時代における 教育・学習活動のイノベーション

— 地域創造の担い手としての学校への活動理論的アプローチ —

山 住 勝 広

関西大学

はじめに—創造社会における教育のイノベーション

かつてジョン・デューイは、「新教育」¹⁾のエポックメイキングな著作『学校と社会』(1899年)の中で、「学校がその孤立から脱却して、社会生活との有機的な結合を手に入れるようにならなければならない」(Dewey, 1899, pp.89-90)と述べた²⁾。彼は、こうした学校のあり方を、地域社会の「ソーシャル・センターとしての学校」というようにイメージして、学校を民主ラティックな社会がそこにおいて建設されてゆく場所と考えた(Dewey, 1902)。それから1世紀あまり後の今日、インターネットなど情報通信技術(ICT)の発展は、あらゆる教育の「段階」と「場」において、学びの幅というものを著しく拡張している。子どもや若者にとって学習は、もはや教科書や教室の範囲の中でのみ行われるものではなくなった。むしろ、それは、知識の幅広い、多様なソースにもとづくものになってきている。さらには、「持続可能な発展のための教育(ESD: Education for Sustainable Development)」の実践(参照、多田・石田・手島, 2008; Stone, & Center for Ecoliteracy, 2009)によく示されているように、現実の社会問題の探究や未来の生活の想像が、カリキュラムと学習の重要な内容となってきている。

そのため、学校が、学校外のコミュニティ組織、ビジネス、専門家集団、社会団体などとパートナーシップを築き、子どもたちの学びの拡張的な文脈をつくり出してゆく必要性が高まっている。こうした学校のあり方は、戦後まもなくの教育改革の中で、「地域社会学校」(石山, 1949; 梅根, 1951)として提起されたものにきわめてよく似ている。その主唱者であった梅根悟は、「新しい学校は…、地域社会がよりよき地域社会になるためのサービス・センター」(梅根, 1951, p.357)になると述べている。それは、教師と生徒が「協力者」として一緒になり、「そこに生活しつつ、たえず生活を高め、社会を改善してゆく」ように「研究」や「プロジェクト」に取り組むものである(pp.358-359)。梅根は、そのようなあり方こそを「長幼一体の生活学校」(p.359)と呼んでいる。

こうして、今日、複雑化・多様化するとともに相互依存の関係を増している新しいグローバル化時代に対応して、子どもや若者の創造的な思考や行為能力を促進・支援する教育・学習活動が、社会における経済活動や民主主義の持続可能な発展にとっても、また一人ひとりの個人が有意義な人生と生活を送るためにも、ますます重要になってきている。また、市場のグローバル化や情報通信技術(ICT)の発展

が教育実践にもたらしている強力な影響、創造的な可能性と新たなチャレンジを明らかにするとともに、家庭やコミュニティの多様な文化や言語から教育・学習活動を切り離すのではなく、むしろそれらを基盤にした子どもや若者の学びあいと協働を発展させることが教育研究の最大の課題のひとつになっている。

こうした課題は、旧来の教室でのインストラクション中心の学校教育の制度的限界をブレイクスルーすること、そしてフォーマルな教育の場(学校や大学など)とそれ以外の様々なインフォーマルな学習環境(家庭・地域・職場・仲間同士のやりとり、図書館・博物館・インターネット・モバイル端末など)とが、年齢や領域などの境界を超えて横断し、インタラクションしてゆくような教育・学習活動の革新的な理解とデザイン、仕組みや実践の創造を要請しているだろう。

都市経済学者 リチャード・フロリダ(Florida, 2007)は、その著名な創造社会論において、創造社会を、私たち一人ひとりのクリエイティブな可能性を十分に発揮する努力を高め、促すことのできる社会であるとしている。そこから、彼は、クリエイティブ時代の重要課題に、教育と学校のイノベーションをあげるのである。つまり、「教育改革の核心は、学校を人間の創造性を育み、盛んにしてゆける場所に変えること」(p.254)にあるというのである。

東アジア地域においても、新しい多文化共生社会を創造するようなグローバル化時代を切りひらいてゆくために、さまざまな教育機関において焦点となっている学習が、鍵を握るような重要性をもっている(参照、Ng, & Renshaw, 2009)。本論文は、こうした東アジアにおける教育・学習活動の新たな理解と実践の開発を進めてゆくという研究目的から、旧来のインストラクション(教えること)中心のフォーマルな学校教育の制度的限界をブレイクスルーするような教育・学習活動のイノベーションについて考えようとするものである。

そこで、以下では、第1に、東アジアにおける教育・学習活動のイノベーションに関する国際共同研究の基盤形成をめざし、文化横断的な比較調査や分析、研究交流を進めるために有効な理論的・方法論的フレームワークのひとつとして、「文化・歴史的活動理論(cultural-historical activity theory: 略称 CHAT)」(以下、活動理論という)を取り上げ、それを応用した教育・学習活動の革新的な実践の開発研究について探ってゆく。「活動理論」は、人間の社会的実践を協働的な「活動システム(activity system)」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、コンセプトを明らかにしようとする概念的な枠組みである(参照、Daniels, 2001; Engeström, 1987, 2005, 2008; Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; 山住, 1998, 2004, 2011; Yamazumi, 2006)。過去15年ほどの間に、活動理論は、世界的な広がりをもつ研究動向として、国内・国外の教育・学習研究の分野において、大きなインパクトをもつ新たなパラダイムのひとつに数えられるようになってきた。その独創的な観点は、教育と学習を、個人の次元ではなく、個人と個人の間やコミュニティの中で、さらには異なるコミュニティ間での協働的な実践のシステム、つまり文化によって媒介され歴史的に進化する活動システムの中で生起するものととらえるところにある。

第2に、こうした活動理論の枠組みを応用して、地域社会において「持続可能な生活(sustainable living)」をテーマに学校内外の多様なパートナーが協働の学習活動と交流を創造してゆくハイブリッド(異種混成的)な教育・学習活動のイノベーションに焦点をあわせ、その具体的な実践開発の意義について検

討する。ここでは、私たちの研究グループが地域の公立小学校と協働して取り組んできた、子どもを中心とした地域創造のための協働学習活動の実践開発を取り上げる。それは、大阪府吹田市において、地域の伝統野菜「吹田くわい」の再生をテーマに、有機農業やエコロジー、食や調理、持続可能な生活について、小学生が地域の多様なパートナーと協力して学びあう協働活動のプロジェクトを、「ニュースタイル」と名づけた放課後教育活動、そして地域の公立小学校での総合的な学習の時間において展開してきたものである。

1 活動理論と教育・学習活動のイノベーション

私たちの研究グループのモデル実践開発の研究プロジェクトは、ハイブリッドな教育イノベーションという考え方から、次のような作業仮説を立てて進められているものである。それは、学校のイノベーションを、ひとり孤立した学校によってではなく、外部のコミュニティや組織と協働するハイブリッドな活動形態を創造することによって引き起こす、というものである (Yamazumi, 2009b)。

こうした仮説は、活動理論の枠組みを学校の拡張的な開発に応用することにもとづいている。先に述べたように、活動理論は、協働的な活動システムを新たにデザインするために活用できる概念的な枠組みである。それは、日常生活、学校教育、科学・技術、文化・芸術、仕事・組織、コミュニティなど、多様な社会的実践の現場において、実践者たちが、自分たちの未来の革新的な実践を自分たち自身でモデル化しデザインし創造してゆくような、実践者自身による協働の学習とは何かを明らかにしようとするものだからである。つまり、活動理論は、生活活動のシステムの新しい対象やコンセプト、新しいツールや実践パターンの集団的創造を促進・支援する、介入 (intervention) の方法論を提供するのである。

現代活動理論の世界的にもっとも代表的な提唱者であるユーリア・エンゲストローム (Engeström, 1995, 1996) は、活動理論が「三つの世代」を通して発展してきたと説明している。第1世代は、レフ・ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) に代表される。彼は、人間行動を対象に向けられた行為ととらえ、その発達が何よりもツールや言語、シンボルやアイデアやテクノロジーといった「文化的人工物 (cultural artifact)」の創造と使用に媒介されていることを明らかにした。このアイデアは、有名な三角形モデル「媒介された複合的な行為」に具体化されている (Выготский, 1930/1984, p.63)。それは、一般に、 $\langle \text{主体} \rightleftharpoons \text{媒介手段} \rightleftharpoons \text{対象} \rangle$ の図式、すなわち「主体」、「対象」、そしてそれらを媒介する「文化的人工物」からなる三つ組で表される三角形図式である。ここにおいて、人間行動を「文化や歴史に媒介された社会的実践活動」として理解する道が切りひらかれたのである。しかし、その限界は、分析単位があくまでも孤立した個人の行為に留まっていたことにある。

第2世代は、アレクセイ・レオンチェフ (Леонтьев, 1975) の活動理論に始まる。彼は、「対象(目的・動機)に向けられた活動 (предметная деятельность, object-oriented activity)」の概念化にもとづき、集合的な次元で成立する人間の活動と意識の一般的構造を明らかにした。こうした「活動」は、比較的短期間に完結する「目標達成行為 (goal-directed action)」とは区別される。レオンチェフの「活動」概念の革新性は、活動に「分業」「協業」という新たな要素を関係づけ、対象に動機づけられた活動が個人の次元ではなく集合的な次元において成立することを示したところにある。彼は、個人的行為と集合的活動との重大な

差異を明確にしたのである。第2世代の活動理論は、こうして、「分業」と「協業」という要素を活動の概念に組み込み、活動の集合性をとらえ、その背後に「動機(motive)」が存在しており、活動は「動機」によって方向づけられることを明らかにしたのである。

しかしながら、レオンチェフに代表される第2世代において、ヴィゴツキーのモデルが集団的活動のモデルへ明確に拡張されることはなかった。これに対してエンゲストロームは、二つの先行世代が切りひらいた人間活動に対する理解、すなわち集団的であり、文化的人工物に媒介され、対象に向かってゆく「活動」という理解を、システム的なモデル化へ発展させている。次の図1のような「集団的な活動システム(collective activity system)」のモデルである(Engeström, 1987, p.78)。

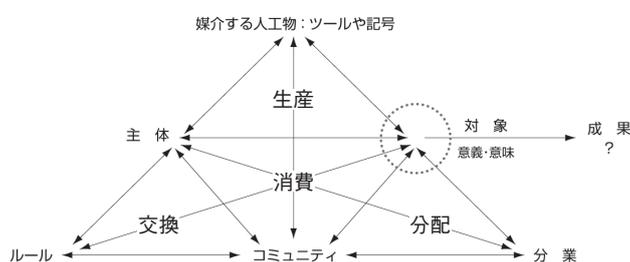


図1 集団的な活動システムのモデル (Engeström, 1987, p.78)

このように、「集団的な活動システム」のモデルでは、「道具(人工物)」「コミュニティ」「ルール」「分業」の諸要素によってダイナミックに媒介された「主体」の「対象的な活動」のシステムがモデル化されている。このモデルにおいてとらえられている活動は、個人的な次元で遂行される短期的な「行為(действие, action)」とは区別される集団的なものである。それは、「コミュニティ」のメンバー間での「分業」、すなわち複数の異なる諸行為の分担によってのみ遂行されることができ。このことは、参加者の間での交換や相互作用を規制し拘束する「ルール」を必要とする。

「活動理論の社会的な意義とインパクトは、変化しつつある対象の性質をとらえる私たちの能力に依存する」(Engeström, 2009, p.304)。今日、仕事や組織の社会的実践は、大量生産のパラダイムから、多様で異質な人々・組織・文化・専門性の間でのネットワーク、コラボレーション、パートナーシップの構築といった、新しい形態へ向け急速に変化している。また、情報やコミュニケーションの手段とパターンとの急激な転換は、労働市場や社会関係、さらには人と人とのつながり=コミュニティのあり方を根本的に変容させてもいる。その中で、人間活動は、ますます、対話的、越境的、ネットワーク的なものになってきているのだ。

現在、活動理論は、今日の人々の社会的実践が、相互的な連結をますます強めている世界において、「ネットワーク型組織」や「ハイブリッド化」や「緩やかな水平的結合」といった新しいパラダイムに向かっていることをふまえ、異質で多様な活動システムの間でのネットワークやコラボレーションを研究する、新しい世代へと発展してきている。エンゲストローム(Engeström, 1996, pp.132-133)が名づける「第3世代活動理論(third-generation activity theory)」である(山住, 2008b)。

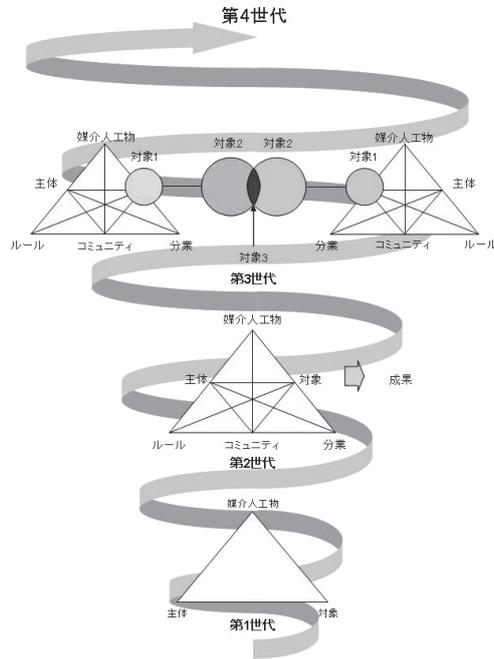


図2 活動理論の歴史的発展

第3世代活動理論は、単独の活動システムから、二つ以上の相互に結ばれあう活動の諸システムへと、分析単位を拡張するものである (Engeström, 1996, pp.132-133)。これは、今日の社会変化における人間の活動、仕事や組織、学習と発達の生成しつつある新たな形態に呼応するものなのである。また、多数多様な「声」(周囲世界や自らに対する見方やとらえ方や立場、生活様式)に対する理解を活動理論的に発展させようというものである (Yamazumi, 2006)。エンゲストロームがいうように、「出現しつつある第3世代活動理論は、最小限二つの活動システムの相互作用を分析単位にする。これは、組織間での学習 (inter-organizational learning) の挑戦と可能性に対する研究努力へと、わたしたちを誘うものなのである」(Engeström, 2001, p.133)。

エンゲストロームは、こうした第3世代の新たなパースペクティブを、先の「集団的な活動システム」のモデルを発展させながら、対象を部分的に共有して相互作用する「最小限二つの相互作用する活動システム」として次の図3のようにモデル化する。

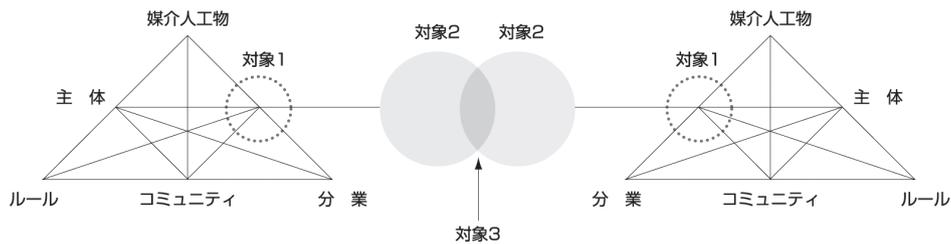


図3 第3世代活動理論のための「最小限二つの相互作用する活動システムのモデル」
(Engeström, 2001, p.136)

このモデルでは、まず、二つ以上の異なる活動システムがそれぞれに固有の「対象1」から相互作用や対話を通して「対象2」へと拡張することが考えられている。ここで、活動理論が「対象」の概念でとらえようとしているのは、活動が向かってゆく目的や動機のことである。たとえば、学校教育と農業生産の場合、それぞれの活動の対象は著しく異なっていよう。しかし、そうした異質な対象が本来の限定を超えて拡張されるとき、双方の対象は近づき部分的に重なりあうことになる。それが、異なる活動システムが境界を横断して新たに生じさせる「対象3」である。この共有された第3の対象こそ、それに向かってゆくハイブリッドな活動を創発させるのである。

活動理論の新しい世代は、このように、多様で異質な伝統や展望の間での対話に挑戦し、制度的に強く枠づけられ互い隔絶してしまっている旧来の活動システムを、「ネットワーク」「相互作用」「対話」「越境」「混成」によって内側から転換し、混合された「ハイブリッドな活動システム」を新たにデザインしようとするのである。つまり、より統合的・包括的な人間活動をつくり出すことがめざされているのだ。

クリス・グディエレスと共同研究者(Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejada, 1999)は、ハイブリット性(hybridity)や多様性といったものが、人種的・民族的・社会経済的・言語的なものであるだけでなく、媒介人工物(ツールや記号)、役割や分業、活動システムの特徴としても理解されるべきだ、という。「ハイブリット性や多様性はしたがって、問題のあるものではなく、子どもの発達にとって重要な文化的資源になるものなのだ」(p.287)。

こうしたハイブリット性は新たな活動を開発する上で明らかに重要な資源になる。なぜならそれは、「異なる種類のアイデアを一緒にしたり、異なる多様なマインドを結びあわせたりすること」(Hargreaves, & Fink, 2006, p.163)によって、新たなものの創発を可能にするからである。また、それを通して、発明や革新が生み出され得るのである。

しかし、他方では、活動のハイブリッドな形態は緊張関係や矛盾にも満ちている。というのも、それは、「標準化(standardization)による改革」が行っているような、規範化された標準的な手続きにはもとづかない活動の形態であるからだ。実践者は、ハイブリッドな活動システムを試みながら拡張してゆき、その中で新しいルールやパターンを学ばねばならない。仕事や組織における実践者の革新的学習が求められるのは何よりもこのためなのである。

また、この地点こそが、協働的な学びあいが必要とされ、生み出される場所になる。たとえ、た

たとえば「諸機関の連携」といった政策が打ち出されたとしても、それだけで現場が変化するわけではない。ハリー・ダニエルズら(Daniels et al., 2007)が指摘するように、異なる主体や機関の間で協働すること、そのパターンそれ自体について学びあうことが、何よりも重要なのである。

このように第3世代活動理論は、単独の活動システム(たとえば、学校)への限定を超え、組織・制度・文化・国などの境界を打ち破るような、異なる多様な活動システム(たとえば、学校と学校外のコミュニティや組織)の間の越境(boundary crossing)や相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や協働を分析しデザインする、新しい概念的枠組みを発展させることを課題にしている(参照、Akkerman, & Bakker, 2011; Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K., 2007; Yamazumi, 2009a; 山住・エンゲストローム, 2008)。

ここで、第3世代活動理論の発展的な枠組みを応用するならば、ハイブリッドな教育イノベーションは、学校と学校外の複数の異なる活動システムの間境界領域における相互作用を通して、子どもたちの学びを拡張してゆく教育方法そのものの革新ととらえることができる。それでは、このような拡張は、具体的にどのようなものであるのか。次にそのことを検討してみよう。

2 ハイブリッドな教育イノベーションによる探究的な協働学習の創発

ハイブリッドな教育イノベーションによる子どもたちの学びや教育方法の拡張は、学習の「対象」(学習課題のタイプ)と「組織」(外部コミュニティとの関係)の2次元において、学校教育における伝統的な教育方法の制度的な境界を打ち破るものである(Yamazumi, 2009b)。これら2次元をそれぞれ垂直次元・水平次元として交差させることによって、学校の拡張的な開発を、次の図4のような四つの異なる形態に分類することができる。

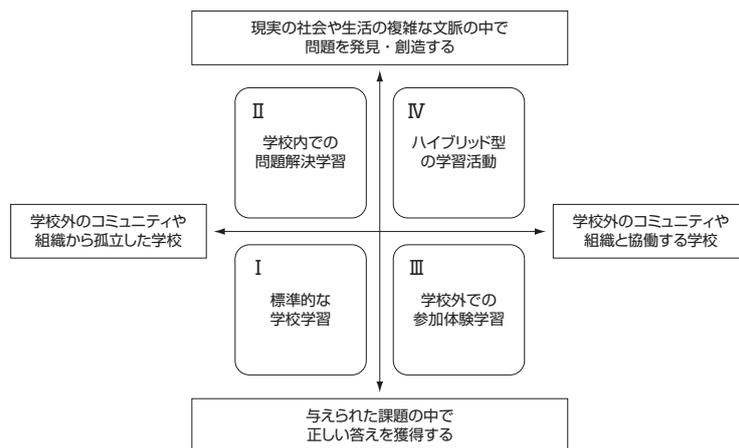


図4 学校の拡張的な開発の4形態

ここで「ハイブリッド型教育」と呼ぶことのできるようなイノベーションは、このうち、図中のIVに位置づけられるような「ハイブリッド型の学習活動」を学校における学習の拡張的な形態としてモデル化しようとするものである。それは、垂直次元と水平次元のそれぞれにおいて、学校における学習の

形態を、次のように拡張するものと考えられる。

▷垂直次元…「教科書の知識の伝達や正しい答えの獲得に閉ざされた形式的な学習」から、「現実の社会や生活の複雑な文脈の中で問題を発見・創造する学習」への拡張

▷水平次元…「社会的に孤立した学校」から、「外部のコミュニティや組織、生産的な実践との間でネットワーク化され、ハイブリッド化された学校」への拡張

ハイブリッド型教育は、このような2次元の拡張によって、「学校外のコミュニティや組織と協働して、現実の生活の複雑な文脈の中で問題を発見・創造する学習」を生み出そうとするものだといえる。それは、標準的な学校学習の限界を超え、教育実践の転換を図るのである。そこでは、学習がさまざまなネットワークやハイブリッドな活動の中で行われるものへと大きく拡張してゆく。また、地域の生産的な仕事を代表するような人々が学校教育に参加するだろうし、活動のルールも教室のそれとはちがったものになるだろう。

学校外のコミュニティや組織や参加者は、ハイブリッド型教育の中で、いわば「学びの提供者」となるのである。そのような多様なかわりのハイブリッド(異質で多様な要素の混交)の中で、子どもと教師が自ら学びの活動を拡張してゆくことが期待される。

ハイブリッド型教育は、子どもと教師が学校外の生産者や専門家、コミュニティや組織とともに教科横断的・総合的な問題や課題を発見して学びのネットワークを築き、知識・技能を活用しつつ問題や課題を探究・解決してゆくような「協働の学びあい(collaborative learning)」を生み出そうとするものである(関西大学人間活動理論研究センター, 2009; Yamazumi, 2010a)。このような教育イノベーションの考えは、地域において学校が外部のさまざまパートナーと交雑して、学校外のコミュニティや組織とともにハイブリッドな協働活動を創造し、そのことを通して、子ども、教師、保護者、学校外の多様な参加者たちの間に相互的な学びあいを生成することをねらったものなのである(Yamazumi, 2008)。

3 地域創造の担い手としての学校

今日、あらゆる教育の段階と場において、子どもや若者が、自ら周りの環境を積極的に作り出すことを通して、自律的で能動的で創造的な学び手として発達してゆくような学習が求められている。また、インターネットやデジタル・メディアの発展は、子どもや若者に文化創造への参加を可能にしている。学校教育においても、旧来の「文化を受容する教育／学習」から新たな「文化を創造する教育／学習」への転換を図り、教えることと学ぶことのあり方を根本的に見直し、革新の方向を探ってゆくことが不可欠になってきている。しかしながら、従来の教育・学習研究では、学校やさまざまな教育機関の役割を、依然として、あらかじめ定められた特殊な知識・技能の伝達と受容に限定する傾向が顕著である。

私たちの研究グループは、地域の絆が希薄化する現代社会において、学校が新たな地域創造の担い手として果たすことのできる積極的役割に注目し、子どもと教師、大学、学校外の生産者や専門家、ボランティア組織、行政機関など、さまざまなパートナーが協働・交雑する、ハイブリッドな学習活動の開

発について、活動理論にもとづき実践的に探究している。それによって、伝統的な学校における教育と学習の狭い概念化の限界を超えてゆくような教育と学習のイノベーションに関するアイデアを提示することが、この研究の目的となっている。

私たちは、こうしたハイブリッドな学習活動の具体的な実践モデルの開発を進めるために、大阪府吹田市立小学校との共同研究を組織し、地域における「なにわ・大阪伝統野菜」のひとつである「吹田くわい」の再生と普及を教科横断的なテーマとして、有機農業やエコロジー、食や調理、持続可能な生活について、小学生が地域の多様なパートナーと協働する探究的なプロジェクト学習の創造に取り組んできた（関西大学人間活動理論研究センター，2009；山住，2008a, Yamazumi, 2010a；山住・富澤，印刷中；山住・富澤・伊藤・蓮見，2011）。それは主要には子どもを中心とした次の二つのタイプの協働学習活動の実践開発である。

① 吹田市立小学校の小学生が、小学校教師を志望する関西大学文学部初等教育学専修の大学生とともに、異学年混合のグループで学びあう、「ニュースクール」と名づけた放課後教育活動（毎週水曜日の放課後や休日に実施）

② 吹田市立小学校2校の小学校3年生あるいは4年生の子どもたちによる総合的な学習の時間



写真1 総合的な学習の時間における校庭での地域の生産農家と協働した吹田くわいの植えつけ（吹田市立山手小学校、2011年6月2日）

こうしたハイブリッドな教育実践のモデル開発は、学校現場、大学、地域に根ざす有機栽培・自然農法を基盤にした伝統野菜生産農家、さまざまな専門家、市民レベルでの草の根のボランティア活動、教育委員会、行政機関など、学校内外の多様なパートナーと子どもたちが協働・交流して新たな地域文化の創造へ参加し、地域社会をよりよい方向に変えてゆくような学習活動を生み出すものとなっている。

たとえば、吹田くわいをテーマにした総合的な学習の実践校のひとつである吹田市立北山田小学校の白井俊彦校長は、「吹田くわいの総合的な学習についてどう考えておられますか」という私たちの質問に対して、次のように答えてくれた。

「吹田くわい」って名前の通りね、吹田でできた特産物ということで、…大事にしたいという気持

ちがあるんですね。…子どもたちにも自分たちが生まれた郷土というかな、故郷というか、それを大切にしたいという気持ちをもってほしい。(インタビュー, 2011年5月26日)

子どもたちは、こうした総合的な学習において、学校外の潜在的に多様な学びの提供者と出会い、協働してゆく。次のやり取りは、北山田小学校3年生の子どもたちが、総合的な学習の中で、吹田くわいの再生に取り組んでいる有機野菜生産農家、平野紘一さんの農園を訪ねたときのものである(2011年6月30日)。

子ども1: いつから畑をやっているんですか?

平野さん: おじさんが子どものとき、赤ちゃんのときから。おじいちゃんがつくっている姿をじーっと見てたときから。

3年生の担任教師: 赤ちゃんのときからやってたんだってー。

平野さん: おじいちゃんの姿を背負われながらでも見てたの。けれども、思い出せないの。わかってきたのは小学生の後半ぐらいから。その頃から記憶はあるの。その頃からもうこの畑で仕事してましたから。小学校4年生ぐらいのときからイチゴをつくってました。くわいをつくる前は、ここは全部イチゴ畑。イチゴは水が必要なんだよね。このあたりはイチゴの特産地だったの。くわいは平成14年からつくり始めた。

子ども2: 平成14年って私たちが生まれた年。

3年生の担任教師: この子ら平成14年生まれです。

平野さん: あーそうですか。…くわいをつくり始めたのはみなさんが生まれた平成14年から。だから、くわいを復活させたのが平成14年。

3年生の担任教師: みんなと同じ年なんだねー、くわいは。畑はずーっと昔からやっているけれども。

ハイブリッドな教育実践における総合的な学習は、子どもたちがさまざまな他者に対して抱く多様な関心を刺激し、異質な他者と共感の関係をもつという意味で連帯的な行為を促すことによって、外の世界とつながり接する機会を彼らにもたらず(山住勝利, 2008)。次の文章は、私たちの研究グループが2010年度に開催した「なにわ・大阪伝統野菜 新聞・作文コンクール」の受賞作品となった、大阪府高槻市の小学校4年生の作文の一部である。彼女は地域の伝統野菜「服部越瓜」をテーマにした総合的な学習を通して、社会との連帯的なつながりを生み出している。

大阪には、たくさんの伝統野菜があります。…その中で私の住む高槻には、服部越瓜(はっとりしろうり)が有名です。

有名といっても、今は収穫量が昔に比べると、とても少なく今では地元でも知っている人は、少ないようです。でも、伝統野菜は、『伝統野菜』としてやっぱり残していきたいです。

私はこんなに、おいしいのにどうして知らない人がたくさんいるんだろう…ひろめたりしないのか不思議です。…まだ収穫量は少ないけれど広まってくれば、もしかして「育てたい」という人が出

てくるかもしれません。

そうすれば伝統野菜の伝統も続きほかの野菜や果物の収穫量もふえてたくさんの人がおいしいと言って笑顔になる。夢みただけだけどいいなあって思いました。今私が広められる事としてこの作文を少しでも人に読んでもらえれば知らなかった人が知り、宣伝をした気分になれました。

服部越瓜の酒かす漬け、おいしいよ！！

こうした総合的な学習は、小学生の子どもたちが、地域の伝統野菜という共通の対象、すなわち課題や問題関心を共有することによって結びついている、さまざまな組織やグループの多様な人々の間での協働活動へ参加し、コミットメントすることを促すものである。それは、彼らが現実社会の多様なパートナーとともに地域文化の創造へ参加し、地域社会をよりよく変えることに貢献してゆくという、いわば子どもを中心とした地域創造のための協働学習活動を創造する可能性をもつものだろう。

社会のイノベーションを考えると、学校の知的・実践的な潜在力がきわめて重要である。なぜなら、学校は社会的創造性を育む場所といえるからである。にもかかわらず、それは十分に活用されていない。また、学校は生活や社会から無縁のものとなり孤立するリスクにいつも直面している。こうしたリスクは、子どもの中に深刻なモチベーション上の問題を引き起こしている。

ここで、これまで述べてきたような、ハイブリッドな学習活動の創造へ向かう学校の新しいあり方を、エンゲストローム(Engeström, 1987)の「拡張的学習(expansive learning)」の概念にもとづき、「社会変化の担い手としての学校(school as societal change agent)」と呼ぶことができるだろう(Yamazumi, 2007)。それは、学校が社会変化に果たす積極的な役割を再認識しようというものだ。「拡張的学習」とは、学び手が自分たちの活動について、根本的に新しい、より幅広くて複雑な対象とコンセプトを構築して実行してゆくような学びのことである(Engeström, & Sannino, 2010, p.2)。それは、学びのネットワークの創造を通して自らの活動をラディカルに転換することによって特徴づけられる学習活動の新たなあり方である(山住 & エンゲストローム, 2008; Yamazumi, Engeström, & Daniels, 2005)。

学びのネットワークを構築してゆく拡張的学習のアプローチは、わたしたちの社会と生活の新たなあり方、たとえば「コミュニティの活性化」「文化の創造」「経済の革新」「市民性の向上」などに向け、学校が社会変化の担い手となるような新しい教育実践の開発を可能にするだろう。「社会変化の担い手としての学校」という考え方は、学校、コミュニティ、学校外のさまざまな組織との間の創造的な協働を実践的に探究するものなのである。

拡張的学習の理論は、伝統的ではない、ハイブリッドで多様な組織が集まる状況の中で学習を分析しようとするとき、とくに有効であることが知られてきている(Engeström, & Sannino, 2010)。先に検討したような子どもを中心とした地域創造のための協働学習は、地域における伝統野菜の生産や有機農業の活性化、地元の生産物の創造的な利用、「スローフード」といった新たな食生活の実践など、地域社会と日々の生活をよりよく変えてゆくこととする社会運動やアクティビズム(積極的行動主義)を通じた学びあいの経験を生成するだろう。その中で、子どもたちが創造的な活動の能動的な探究者となってゆくような学習が生み出されてゆくのである。ジェームス・エイヴィス(Avis, 2007, p.174)のいうように、拡張的学習の研究では、ラディカルな社会運動との連携が重要な意味をもつのである。

おわりに—集団的創造の中の学びへ

デューイは、1902年、全米教育協議会(National Council of Education)において「ソーシャル・センターとしての学校(School as Social Center)」と題された講演を行い、次のように述べた。

…すべての年齢とあらゆる階級に開かれた生涯教育のセンターとしての学校…。

…それは、人々や、彼ら彼女らのアイデアと信念が集い、一緒になるための手段を与えるにちがいない。それによって、摩擦や断絶は緩和され、より深い共感とより広い理解がもたらされることだろう。(Dewey, 1902, p.83)

…ソーシャル・センターとしての学校という着想は、私たちの民主主義運動の全体から誕生する。(Dewey, 1902, p.86)

「ソーシャル・センターとしての学校」は、コミュニティの人びとに十全な発達・成長の機会を提供することを使命にする。そのため、学校は、コミュニティにとって、知的・精神的な諸資源を公開・共有する役割を果たし、コミュニティそのものをつくり出してゆくのである。しかし、伝統的な古いタイプの学校は、変化する社会的諸条件のもとにあってもいまだなお、知的・精神的諸資源の公開・共有という課題に十分適合していない。デューイのいう「ソーシャル・センターとしての学校」は、芸術、科学、その他社会的交流をコミュニティとともに生み出し、それを公開・共有してゆくような開かれた学校を積極的に組織化しようとするものである。

こうしてデューイは、学校を「萌芽的なコミュニティの生活となるようにつくってゆき、より大きな社会の生活を反映したさまざまな仕事のタイプに積極的であり、芸術や歴史や科学の精神のしみ透ったものにしてゆくこと」(Dewey, 1899, p.40)を提起する。この構想は100年を経て、新しい社会的諸能力、すなわち私たちの時代の人間のコミュニケーションとテクノロジーに出現した新しい可能性を諸条件として、いま、まさに学校の変化・革新に求められていることである。

「ソーシャル・センターとしての学校」の考え方は、今日、授業と学習、教育と発達の研究分野において広範囲に及んで世界的に応用されている、ヴィゴツキーの有名な概念と密接に関連するだろう。「最近接の発達領域(зона ближайшего развития)」の概念である。それはヴィゴツキーによって次のように定義されている。

子どもの最近接の発達領域とは、ひとりで行う問題解決によって決定される現在の発達水準と、大人の指針の下で、あるいはより有能な仲間との協働によって行う問題解決を通して決定される潜在的な発達水準との間の距離である。(Выготский, 1935, p.42)

最近接の発達領域は、「明日には成熟するがいまは胚の状態」にある発達の「つぼみ」である(p.42)。今日、助けを借りてできることが、明日には自分ひとりでできるようになる。

こうした最近接の発達領域の概念は、学習の社会的モデルとというものである。ペッカ・ヒマネン (Himanen, 2001, pp.76-81) は、伝統的な学校は「修道院モデル」、すなわち修道院のような精神にもとづいている、と指摘する。それは、与え手・受け手モデルを基盤にして、話し教えるのは師の役割であり、黙って耳を傾けることこそ弟子にはふさわしいとする、学習のモデルである。対して、彼が「ネット・アカデミー」と呼ぶ学びのモデルがある。これは科学者共同体が取り組む創造的な活動に典型的に見られるものである。つまり、活動の公開制を原則とし、学習材料をオープンにして、学びの活動をネットワーク化してゆくものである。この学びのネットワークの中で活動に対する新しい材料や資源、アイデア、表現、情熱が生み出され交換される。このような学びのネットワークは、個人個人の成績をベースにした伝統的學校とは異質の活動をつくってゆく。こうしてヒマネンは、ヴィゴツキーが提起した最近接の発達領域の概念は協働学習への関心を新たなものにする、と見なす。すなわち、個人の潜在的な能力は、より経験のある人と一緒に協働で作業するとき、彼や彼女がひとりで実際にもちうる能力よりも大きい、と。

前節で述べたようなラディカルな社会運動やアクティビズムを通じた拡張的学習のネットワークは、公園の清掃や子どもの世話、ホームレスへの食事の提供といったコミュニティ・サービスの範囲を超え、それらとは対照的に、公共政策への働きかけ、制度・機関の実践的な変革、社会正義の実現を求めてゆくものとなる。つまり、持続可能な生活を集団的に創造することへ向かって、周りのコミュニティや社会をよりよい方向に変えようとする「学びあいのプラットホーム(=発着場)」を築こうとするものなのである。こうした社会をよりよく変えようとする集団的な取り組みに教育が連帯するとき、学習というものを理解する上できわめて重要なテーマが浮上するだろう。その古典的な例は、ロシアにおけるアントン・マカレンコ、そしてブラジルにおけるパウロ・フレイレの仕事に見出すことができる。

しかし、他方では、以上のような活動のハイブリッドな形態は、緊張関係や矛盾にも満ちており、フォーマルな学校教育の論理とインフォーマルな学びの文脈とをブリッジしようとする試みは、必ずしもうまくいっていないのが現状である。私たちの研究グループは、活動理論を共通の枠組みとして、学校とインフォーマルな学びの活動システムとの間にある多くのちがいを否定することなく、互いの長所を尊重しあうような、境界線上でのハイブリッドな教育イノベーションの可能性について、東アジア地域における国際共同研究をさらに推進することを計画している。

注

- 1) 19世紀末から20世紀前半にかけて国際的な広がりをもって展開された教育改革の思想と運動を総称して、ここでは「新教育」という。
- 2) デューイは、学校と社会生活を結合してゆく豊かなイメージを、学校の構造的な「概念図」に表現している (Dewey, 1899, pp.89-95)。そこでは、学びが「図書室」から学校外の周囲世界へと放射状に拡張し、学校と社会生活の間に自然な往還が果たされるものと考えられている。シカゴ大学附属実験小学校 (1896年～1903年) の教育実践は、旧来の教育にあるような区分や分離を打ち破ろうとするこうしたデューイの考えにもとづき、「オキュベーション (=仕事)」と呼ばれる栽培、裁縫・織物、工作、調理などの実際的な実践活動を、知的な探究活動 (科学や理論的知識) と結合してゆくものだったのである。

引用・参考文献

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Avis, J. (2007). Engeström's version of activity theory: A conservative praxis? *Journal of Education and Work*, 20 (3), 161-177.
- 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., et al. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 521-538.
- Dewey, J. (1899). *The school and society / being three lectures by John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). School as social center. *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73-86.
- 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. (1995, June). *Activity theory and the transformation of work and organizations*. Lecture at the Third International Congress for Research on Activity Theory, Moscow, Russia.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik/Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-143.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- 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). Suita, 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. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches* (pp. 345-374). Aarhus: Aarhus University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Florida, R. (2007). *The flight of the creative class: The new global competitions for talent*. New York: HarperBusiness. (2007. 井口典夫訳『クリエイティブ・クラスの世紀——新時代の国、都市、人材の条件』ダイヤモンド社.)
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), 286-303.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Himanen, P. (2001). *THE HACKER ETHIC and the spirit of the information age*. New York: Random House. (2001. 安原和見・山形浩生訳『リナックスの革命——ハッカー倫理とネット社会の精神』河出書房新社.)
- 石山脩平 (1949). 『地域社会学校』金子書房.
- 関西大学人間活動理論研究センター編、山住勝広監修 (2009). 『学びあう食育——子どもたちのニュースクール』中央公論新社.
- 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.)

- Ng, C. H., & Renshaw, P. D. (Eds.) (2009). *Reforming learning: Issues, concepts and practices in the Asia-pacific Region*. Dordrecht: Springer.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stone, M. K., & Center for Ecoliteracy (2009). *Smart by nature: Schooling for sustainability*. Healdsburg: Watershed Media.
- 多田孝志・手島利夫・石田好広 (2008). 『未来をつくる教育 ESD のすすめ — 持続可能な未来を構築するために』 日本標準.
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289-1301.
- 梅根悟 (1951). 『新教育への道』 (改訂増補版) 誠文堂新光社.
- Выготский, Л. С. (1930/1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 6*. 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.)
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва-Ленинград: Государственное Учебно-Педагогическое Издательство. (1975. 柴田義松・森岡修一訳『子どもの知的発達と教授』 明治図書.)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. (2007). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 19-39.
- 山住勝広 (2008a). 「境界領域の活動へ — 放課後教育活動におけるネットワーク」 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.
- 山住勝広 (2008b). 「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. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational Change*, 9 (4), 365-373.
- Yamazumi, K. (2009a). 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. (2009b). Not from the inside alone but by hybrid forms of activity: Toward an expansion of school learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 35-55.
- Yamazumi, K. (2010a). Schools that contribute to community revitalization. In K. Yamazumi (Ed.), *Activity theory and fostering learning: Developmental interventions in education and work* (pp. 133-160). Suita, Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Yamazumi, K. (2010b). 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 (2011). 「文化・歴史的な活動としての学習 — 活動理論を基盤にした教育実践の探究」 関西大学『文学論集』 第61巻第3号, 85-108頁.
- 山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著 (2008). 『ネットワーク — 結び合う人間活動の創造へ』 新曜社.
- Yamazumi, K., Engeström, Y., & Daniels, H. (Eds.) (2005). *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.

- 山住勝広・富澤美千子（印刷中）. 「『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.
- 山住勝広・富澤美千子・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.
- 山住勝利（2008）. 「コスモポリタニズム、アメリカ文学、外国語としての英語」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ノットワーキング——結び合う人間活動の創造へ』新曜社.