

【研究論文】

総合学習のカリキュラム開発と実践における モデル・ヴィジョンの意味： ある公立小学校における学年教師チームの 話し合い場面をもとに

保 坂 裕 子

はじめに

教える者と教えるもの（対象）の関係、つまり教師と教科内容（カリキュラム）の関係は従来、既定の教科内容を教師が受動的に受け取り、それをさまざまに工夫しながら子どもたちに伝達するという形態を取っていた。したがってそのような伝統的・標準的な学校活動システムにおいて教師は『学習指導要領』に則り、「どのように効率よく必要な情報を子どもたちに伝達するか」という結果に到達するための手段を考案してきた。そして、それらを個々の教師の力量や技術としてとらえ、その獲得と改善に努めるよう方向付けられてきたといえる。学校教育の社会的役割がそのように位置づけられたもとで教師は、子どもたちに教える内容や活動範囲等さまざまに制約を受け、自由裁量で判断する機会を奪われてきた(Hargreaves, & Goodson, 1996)。しかし近年では、既存の知識や技術の伝達を主流としてきた学校教育のあり方が見なおされ、授業形態の転換が求められるようになった。そのような転換を学校教育にもたらそうとする一連の教育改革のひとつとして、2002年度から「総合的な学習の時間」（本論文では以下、「総合学習」と記す）が完全実施されることになっている。総合学習の内容は、子ども達が教師によって与えられ、受動的に受け取らなければならないものではなく、子どもたちと教師たちが、またコミュニティの人々と協働で創造していくものとして位置づけられよう。そこで移行期間である現在、各学校ではそれぞれに特色ある学校づくりを目指し、独自のカリキュラム開発を試行し始めている。学校教育活動の中心的課題はいまや、既存の知識の伝達から、協働による新しい「知」の創造へと移行しつつある。

このような教育現場の課題の変化にともなって、教育研究の課題も変化してきている。これまでは既存の教科内容を「いかに効率よく教えるか」といった個々の教師の技術的方法や、教師の認知過程を探究することが主流であった。それに対して今日的教育研究の課題は、子どものみならず教師が新しい知を創造していくという学校教育の新しいチャレンジを、教育現場との協働のなかでいかに生み出していくことができるのかということになる。

本研究は、ローカルな学校の活動システムに積極的に介入することによって、新しい学校教育

の課題に向けられる変化を支援しようとするプロジェクトである。現在、私たちが、大阪府高槻市教育センター、市内公立小学校と共同で進めている研究プロジェクトは、総合学習のカリキュラム開発に焦点化したものであり、教育研究の新しい課題に取り組もうとするものである。総合学習が導入されるまでの移行期間(2000-2002年)に、地域教育センターと各小学校が総合学習のカリキュラム開発をめぐる、連携の可能性を探り、2002年度からの完全実施に向けて準備を進めている。学校を中心としたローカルなカリキュラム開発を支援するための地域、学校、さらに研究機関の新しい連携のあり方を模索する本研究プロジェクトは、2000年度から開始された。ここでとりあげるのは、2000年度の一年間にわたり、共同でカリキュラム開発に取り組んだA小学校の事例である。

本研究プロジェクトでは、教育研究にもたらされた新しい課題に取り組む際の方法論として、アクション・リサーチのひとつのヴァージョンであり、積極的な介入を特徴とする「発達のワークリサーチ (developmental work research; DWR)」(Engeström, 1991 a, 1991 b, 1993 a, 1993 b, 1996; エンゲストローム, 1999)を採用している。具体的には、当小学校における総合学習のカリキュラム開発を中心となって進める内部組織である「教育課程研究部」が月に一度行っている「教育課程研究部会」に参加し、学校としての総合学習の取り組みに介入、追跡した。また、教育課程研究部会の統括のもとに各学年が取り組む実践について検討する場である学年会への参加、さらに総合学習の実践についても参加観察を行った。

本論文では、各学校のローカルな取り組みとしての総合学習のカリキュラム開発が進められるなかで、より具体的な実践を直接生み出している学年教師チームの話し合い場面に焦点化する。そして、学校学習活動の実践を生み出す場において、さまざまな矛盾といかに直面し、それらを集団的に解決しているのかについて、具体的事例に基づいて検討する。

以下、Ⅰでは学校教育活動システムを検討していくうえでの総合学習導入による視点の転換について、「文化－歴史的活動理論」(cultural-historical activity theory; CHAT)の観点から考察する。Ⅱでは、具体的話し合い場面の分析事例として、2000年度の総合学習の取り組みを開始した1学期終了後に行われた、1学期の実践を踏まえた今後の展望をめぐる話し合い場面を取りあげる。そこで、ローカルなカリキュラム開発におけるモデル・ヴィジョンの構築とその意味について考察する。次にⅢでは、Ⅱで検討した活動のモデル・ヴィジョンをもとに行われた実践のひとつを取りあげ、具体的実践の省察をもとに今後の展開を志向した、チェンジ・ラボについて検討する。そこでは、総合学習活動システムのモデル・ヴィジョンの実践的役割について検討する。

Ⅰ 分析単位としての活動システム：学校教育活動システムの転換へ向けて

学校教育研究のひとつの潮流として、子ども達がある知識（教科内容など）を習得する際の効

果的な方法を探求するものがあった。子どもはある教科内容を習得するために、学校で提供される教師の授業をはじめとして、教科書、実験などのさまざまな道具を用いて学習し、その成果は教師によって実施されるテストの点数、また成績である。それは、以下の図1のように表すことができる。そしてそのようにして得られた成果は、その後の人生における成功のための道具として、つまり高校進学や大学への進学の際の道具として利用される。

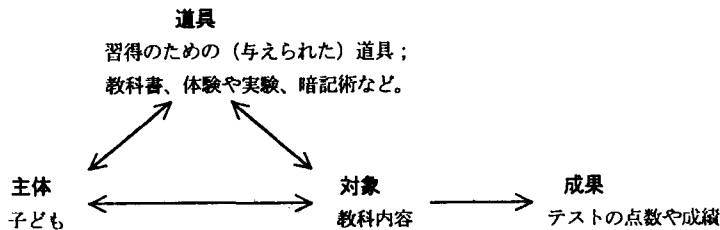


図1 子どもの学習行為

一方教師研究では、個人の教師が利用可能なスキルの開発、また熟練といわれる教師が教える際に経ている認知過程を省察（reflection）するなどの方法で探求してきた。研究の対象とされてきた教師の「教える」（teaching）という行為についても同様に以下のような図に表すことができる（図2）。

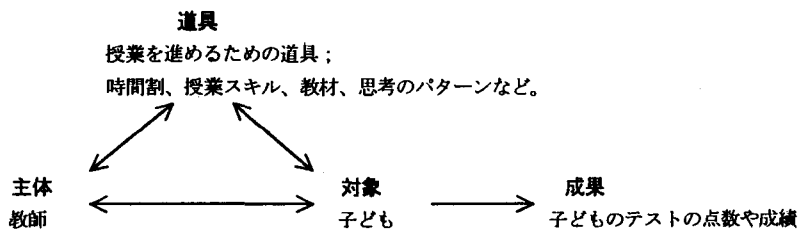


図2 教師の教える行為

子どもが学習する行為、また教師が教える行為はしかし、学校文化や子ども達の生活文化、社会的背景などさまざまな文脈に埋め込まれており、ひとつひとつの行為や授業だけが独立してあるというわけではない。子どもは教室のなかで、クラスメイトとともに学習しており、教師も学校にいるほかの教師と共に教育活動を展開している。したがって、従来の学校における教育活動の研究には、子どもや教師が行うひとつひとつの行為のみではなく、それが全体としてどのような活動を構成しているのかという視点が欠けていたといえる。そこで、状況や文脈を考慮した研究が進められたが、それらは「全体の状況の文脈やコンテキストにはどこまでが含まれているのか、またどのようにそれらを分析するのか」といった問いを残したままであった（Engeström, 1995）。教育実践は、広範な組織的文脈に埋め込まれており、長期にわたる変化、発展の歴史を

もっている。CHATに基づくDWRは、このような組織的構造に埋め込まれ、歴史性を持つ活動システムの分析に向けられている。たとえば、学校で教師によって行われている授業を活動としてとらえるばあい、教師の教育活動は、エンゲストローム（Engeström, 1987/1999）によって提起された活動システムのモデルによって以下のように表される（図3）。

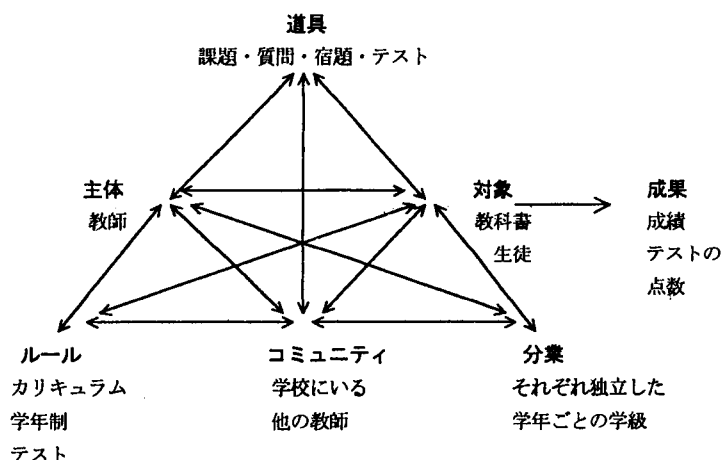


図3 活動システムとしての授業の標準的イメージ（Engeström, 1994, p.46）

授業を進める主体としての教師は、教科書（教科内容）や子どもを対象として、課題を出したり、質問をしたりする。これは、授業中に行われる教師の行為として理解される。さらに活動システムとして授業をとらえる際には、教師が属しているコミュニティとしてのほかの教師やその教師たちとの分業、またカリキュラム等のルールを考察の対象とする。

しかし、ここで問題とするのは、従来は所与のものとされてきたカリキュラムを開発するという活動であり、それが本研究プロジェクトで分析、解釈の対象となる活動システムである。総合学習では、個々の教師が担任学級においてそれぞれ授業を進めるという従来の形態を打ち破り、学級横断的に、さらには学年横断的にさまざまな取り組みが行われる、つまり新しい活動システムを生み出すことになる。学校教育活動にもたらされたカリキュラムを開発するというこの新たな課題は、活動システム自体の転換をもたらすこととなった。本研究において共同研究を進めているA小学校の教師チームが進めるカリキュラム開発の活動システムは、図4のように表すことができる。

共同研究プロジェクトを進めている当小学校においては学校全体のカリキュラム開発を検討する教育課程研究部を中心として、各学年がそれぞれ週一回の学年会を持ち、学年の教師がチームとして実践をすすめてきた。教育課程研究部は各学年から、1から2名の教師が参加して構成され、月一回開かれる教育課程研究部会は、どのようにカリキュラム開発を進めていくのかを検討する。そしてそこでの提案をもとに、それぞれの学年で検討を加えたうえで実践に移し、さらに

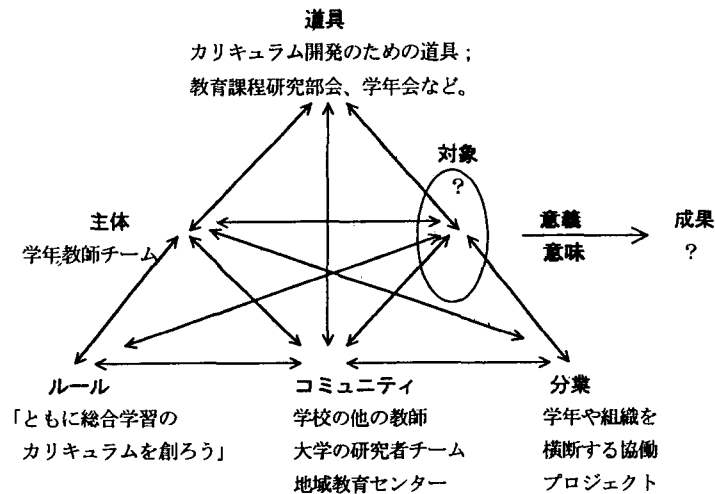


図4 A小学校における総合学習のカリキュラム開発活動システムモデル

そこで見出された問題点を教育課程研究部会に持ち寄り再度検討するという試行錯誤のなかですめられた（保坂，印刷中）。

以下では、学校全体の取り組みを進める教育課程研究部会におけるカリキュラム開発を具体的実践に移していく各学年に焦点化し、総合学習の活動システムを考える際にみられる矛盾を教師チームが検討するプロセスについて考察する。まず、教師チームによるカリキュラム開発場面に見られた教師チームの変化について検討し、次に、そこで構想されたカリキュラムを具体化していく際に見出された問題点について話し合う場としてのチェンジ・ラボを考察の対象とする。ここでは、2年生の教師チームによるカリキュラム開発と授業実践、さらにその授業実践の分析、解釈を取りあげてみたい。

Ⅱ 2年生の教師チームによるカリキュラム開発プロセス

2000年度より共同研究をはじめたA小学校では、「ともに『生きる力』をはぐくむ教育課程の創造」を目指し、「興味や疑問をはぐくみ、楽しく探求する総合的学習の研究」というテーマのもとで総合学習のカリキュラム開発に取り組んできた。教育課程研究部会で設定された、総合学習カリキュラム開発のテーマのもとで、それぞれの学年チームは学年における総合学習のテーマ設定を行い、具体的な実践をどのように進めていくのかについて話し合いをはじめていた。

ここでとりあげる2年生は、3クラスからなっており、教師チームは3人の教師で構成されている。学年のテーマは、「じぶんがすき・ひとがすき・町がすき（みんなの町、たんけんたい）」である。1学期には地域めぐりなどを通して、校区のことや自分の周りのことについて学級解体をして発表し、子ども達同士の交流がはかられた。そのような活動をもとに2学期以降、どのよ

うに活動を組み立てていくのかについて検討する学年会が、一学期が終了したあとの夏休み、2000年7月25日に行われた。なお、学年会における話し合いはテープ・レコーダで録音し、それを文字記録にしてデータとして用いた。

従来の学校教育活動で行われているように、『学習指導要領』にしたがって、個々の教師が担任クラスで授業を進める教授型の教科学習とは異なり、学年教師がチームとして授業実践を創っていかうとする際に、なにが必要とされるのであろうか。総合学習については、それが一体何であるかについての議論がまだ尽きることなく続けられており、個々の教師間でイメージや意味づけが異なるという「境界」が、具体的実践を進めていく際に問題とされていた（保坂、印刷中）。そこで、教師間のアイディアの違いという境界を越えるために、教育課程研究部会において主導的役割をもつカリキュラム・コーディネーターであるS先生から、カリキュラム開発を進める際のひとつの方法として「ウェビング」を教師が行うことが提案された。2年生の学年教師チームも、アイディアの共有をはかるためにウェビングを実施した。町探検をテーマにして、子ども達から出てきそうな意見を思いつくままに書き出し、それらを集めてグループ化した。

「…こういう時ってあの一、だいたいこう、出てくるのがだいたいこの、関係したところが子どもからは出てくるやろうなっていうのが想像つくね」（カリキュラム・コーディネーター＝S先生）

「つきますね。…おそらくこの作業のいい所っていうのは、子ども達に自分の疑問とか、町探検とか、町に関して興味持ってる事とか、そういった事を自由に出し合って、お互い交流した場合でもおそらくその子どもの人数分だけテーマとか、追求って事がバラバラになる訳ではないという事がこれでわかったという、これ大人がやったからそうなったというよりも子どもの場合もね、そうなるように思うんですよ。ですから、実際その子どもに疑問とか興味とかっていうのを出示してもらってそれを皆で交流してグループ作りができるはずだっていう事なんですね。」（研究者）

「はい。」（S先生）

「それを、おっきく例えばお店とか公園とかっていうふうな事でグループに分かれて、進めていく事が出来るという事を見通しついたという事じゃないですかね。…」（研究者）

「たぶんあの総合のね、なんか私もこうやりながら、子どもが次こう出てくるんちゃうかなということ予想して、それに向けた準備がやっぱ必ずいる。…だからそのためにはその一、どんな物を材料とした準備をしとくんかというのをはよもって、先をよんどかなあかんのとちゃうかなと思いだしてるんですよ。」（K先生）

「それをしないと、こちらでレールをね、店探検でいこうとか、この他の所が出てきたら、今度はまたそっちにレール変更させられるわけですね。子ども達の疑問を出す場合に、皆こっちはテーマとしてお店探検でいこうっていったら、お店の中でものを子ども達があれがいいこれがいい。」（O先生）

このような具体的な作業を通して、教師チームに共有された総合学習に対する「見通し」を持っておくということが、授業のカリキュラムを創っていくうえでは重要であることが、教師間で確認された。どのような実践を創り出していこうとしているのかについて、教師チームが互いにアイディアを出し合うという話し合いのプロセスにおいて、新しい活動システムのモデル・ヴィジョンが協働で構築されたといえる。そしてそれに基づいて、具体的な実践活動が生み出される。新しい活動システムをどのようにとらえるのかという問題は、「対象」(object)をどのようにとらえるのかという問いへと向かっていく。なぜならCHATにおいて「活動を構想している特徴は、対象性である。正しくは、その対象(Gegenstand)の概念は、すでにまさに活動の概念それ自体のなかに暗黙のうちに含み込まれている。『対象のない活動』という表現は、なんの意味もなさない。活動は対象がないように見えるかもしれないが、活動の科学的探求には、対象の発見が必然である」(Leont'ev, 1978, p.52)。つまり、ここで描き出した新しい活動システムのモデル・ヴィジョンにどのような対象が見出されるかが問題になる。総合学習という新しい活動システムにおいて、対象はあらかじめ与えられているものではない。したがって、活動システムの成員が協働で対象を位置づけ、また位置づけ直していかなければならない(Hosaka, 2000)。

この話し合いにおいて2年生の教師チームは、ある程度の活動の「見通し」を持つことができた。しかし、学年テーマ「じぶんがすき・ひとがすき・町がすき(みんなの町、たんけんたい)」にそって、何をこの学習活動の対象とするかについては、いまだ明確になっていない。活動の対象は、具体的な活動の実践のなかで明確化されてくる。活動システムのモデルは、それを用いて人間の実践をただ分析するためではなく、変化する実践のありようを描き出し、分析し、さらに続く変化に介入していくために用いられる。この点については、Ⅲで考察してみたい。

活動システムのモデルが描かれはじめたことによって、実践活動について、具体的なイメージを共有し、そこでおこるであろう問題について検討し、さまざまな問題点が具体的に論じられることが可能となった。たとえば、町探検の総合学習では必然的に子ども達が学校の外へ出ていくことになる。

「なんか僕らの中にあの一、子どもがなんか町に出て、なんか探しに行くとかいう時に、付き添わなあかんっていう発想があるやんか。」(S先生)

「昔だったら、行かすことできたんですよ。買い物だって全部、調理実習の買い物も全部子どもだけで行かせてたから。もう最近、安全とかいうことで、言われたしてるから。」(H先生)

「人手がなかったら、活動が出来ない。」(K先生)

子どもだけで学校の外に行かせることができないために、それに対しても何らかの準備体制を作っておかなければならない。子ども達が、学校外に出かけてインタビューをしようとする際、これまでのように子どもの学習活動システムのコミュニティを、学校内だけに閉ざしておくこと

ができなくなる。つまり道具とコミュニティの間に矛盾が生じることになる（図5）。

この矛盾を解決するための具体的なアイディアについては、学年会、また教育課程研究部会においても検討された。2年生の学年会では、子ども達の保護者に加えて、より広い地域の人々に知っておいてもらうことが有効ではないかということが話し合われた。

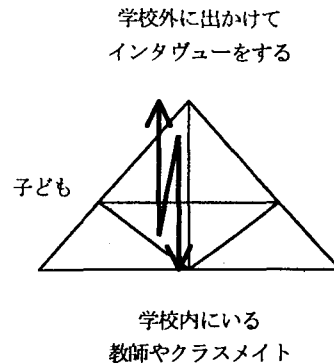


図5 総合学習活動システムにおける
道具とコミュニティの間の矛盾

「まあね、人手がないのは前提やから、そうやって地域の人に先、知っといてもらうとかな。とかその、親御さんの力借りるとか、なんかそういうのがなかったら、これは出来ない活動やねんね。」（O先生）

「うん、今のね、話で、親御さんの力っていうのはわかるんですけど、さっきのあれが凄い興味深いので聞きたいんですけど、地域にわかってもらうというのは具体的にどういうことですか。」（研究者）
「商店街に、まあ子どもが行くとかいうふうでありますやんか。そしたら、今ごろの時間に、例えば11時ごろからウロウロ子どもがしてはんで一って、あれなんやっていったら、いや総合で見に来てるらしいでとかいうふうな皆知ってはるとか。」（O先生）

話し合いを進めるなかで、新たなアイディアも出された。

「[A小学校]ではやってないですけど私が住んでいる地域ではね、学校から校長のほうからお便りが出るんですよ。それは地域に各戸配布してくるんですよ。」（H先生）

「はぁはぁはぁ。」（研究者）

「月に1回ぐらい。今、こういう事してますよとか。修学旅行でこんな事、ここへ行って来て子どもがこんなん思ってますとかね。いうふうなお便りが、来るんですよ。」（H先生）

「なるほど、それ保護者じゃなくてもきますか？」（研究者）

「あの、だから各戸配布。保護者じゃなく私らもう保護者じゃないから、そういうふうのをやっている学校もある。」（H先生）

「保護者の方に十分に中身を知ってもらわなあかんし、またお便りを出してまず保護者にな、保護者の理解で他に協力得られるってことで地域に広めてね。」（O先生）

保護者を含めて地域との連携をどのようににはかっていくかという問題は、重要な問題であり、

それがこの小学校においてどのように展開されていくのかは、今後の展開において大いに着目すべき点である。

総合学習は、学校だけにとどまるという学習の物理的状況をも打ち破ることを含んでいる。したがって、学校外に出かけて行く際の新しいシステムの構築は不可欠のものとなる。そのためにはまず保護者に積極的に子ども達の学習活動を知らせ、協力を求めていかなければならない。ハーグリーブス（2000）が述べているように、「日本の教師も、保護者とのより活発な協力関係を築くこと」（p.290）を志向していかなければならないのであろう。また、このような話し合いを通じて、総合学習という新しい学習形態では、学校内部にある資源だけではなく、地域との連携が不可欠になるであろうことが意識されはじめた。

Ⅲ カリキュラム開発の場としてのチェンジ・ラボ

1学期終了後の夏休みに行われた学年会をふまえて2学期に行われた総合学習の授業実践（2000.9.26.）は、子ども達が町探検のテーマのもとに、どこに聞き取り（インタビュー）に行っていたかを出し合うところからはじめられた。学年会で教師チームが行ったように、ひとりひとりの子どもにカードが配られ、それぞれが「いつてみたいおみせ」を書き、学級全体でウェビングを行った。また、聞いてみたいことやなぜいつてみたいかなどについても発表があった。本時のウェビングでクラス内の子ども達同士がアイディアの共有をはかり、次時にグループをつくるのが、教師チームによって予定されていた。

この授業実践をもとに、学年教師チーム、カリキュラム・コーディネーター、校長、研究者チームが参加したチェンジ・ラボがもたれた（2000.9.26.）。DWRでは、活動システムにおける内的矛盾を集団的に見だし、協働で新たな可能なるモデルを構築する。つまり、実践者が自らの実践について批判的に省察していくことが必要とされるが、習慣化した行為を同一の活動システムのなかで続けている限りにおいては、その問題点に気づき、検討していくことは困難である。そこで、実践をみんなで見直すためにビデオに記録し、実際にそれを参照しながら検討を行う（保坂，2000；山住・保坂，2000）。つまりチェンジ・ラボにおいて、意図的に具体的実践をめぐって、再媒介が行われていくのである。この方法は、ヘルシンキ大学「活動理論・発達のワークリサーチセンター」とフィンランド労働省のプロジェクトが実施された企業において発展してきた（Engeström, 1996; Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996）。

2年生は3クラスあるが、本時は、学級単位で活動が進められていたため、このセッションにおいて検討の対象となったのは、ビデオによる記録を行ったひとつのクラスであった。授業を行った担任によって、ねらいや全体の流れについての説明があったあと、テーマ設定について話し合われた。

「…子どもの側からこの活動がどういうふうを意識されているのかっていうんですけど、…インタビューする活動を自分たちはやっていくんだというふうに、あの、この新しく始まった9月から始まった単元について、この問題っていうのは意識していることになる。」(研究者)

「意識しています」(O先生)

「そうすると頭はそうだとすると、全体的にこの活動のプロジェクトっていうのは、インタビューをする活動を、僕たちはみんなで取り組んでいくんだということで…」(研究者)

「そうですね、10月まではそういうふうなかんじですすめていきます。で、それからあとは、インタビューした後で、あの、苦労とか、いろんな話ができたならそれを元にして、じゃ、自分たちで実際にそういうものをやってみようかゆうことで、お店屋さんごっこで、そんで、たとえば材料なんかにしても、ただ単に材料じゃなくて、いろいろ工夫したなかでやるゆうことで、それをごっこ遊びに、あの、お金を入れてね、そして、やっていくっていう方向でいってみたいなと思ってます。そしたら、ただのごっこ遊びもうひとつ苦労っていうのもわかるし、それであの、いくら呼んでもお客が来てくれないところもあるやろうっていう部分では子どもたちがどんだけそれにね、入ってくれるかなあっていうところなんだと思うんです。」(O先生)

2年生の総合学習の取り組みにおける中心的学年テーマは、「じぶんがすき・ひとがすき・町がすき(みんなの町、たんけんたい)」であった。そしてここでは、学習活動のテーマ、つまり対象がインタビューであると位置づけられていた。また、インタビューのあとには、それをもとにお店屋さんごっこをやってみるという活動のプロジェクトが予定されている。インタビューは、「じぶんがすき・ひとがすき・町がすき(みんなの町、たんけんたい)」というテーマのもとでの学習活動を進めていくうえでの手段(道具)であったにもかかわらず、活動のテーマ自体が「インタビューをすること」また「お店屋さんごっこをすること」にすり替わってしまっていた。ここで描かれる総合学習の活動システムには、図6に示すような矛盾が見られた。

このように、ある活動をプロジェクトしていこうとする際には、活動と行為のレベルが混同されてしまうことがよくある。何をテーマとしているのかをしっかりとつかんでおかなければ、「見通し」を失ってしまうことになる。それは、何のためにこの学習活動が取り組まれるのかを見失うことにもつながる。つまり、活動の対象が異なった次元で語られていることになる。このことは、校長によって指摘され、授業展開の見直しへとつながった。

「このテーマというのがね、今、聞いてたら、インタビューしようというのがスタートなんですね。」

(校長)

「はい」(O先生)

「僕も思ったのは、何のためにインタビューするのかっていうのね、子どもたちが。そこのところはどうですか」(校長)

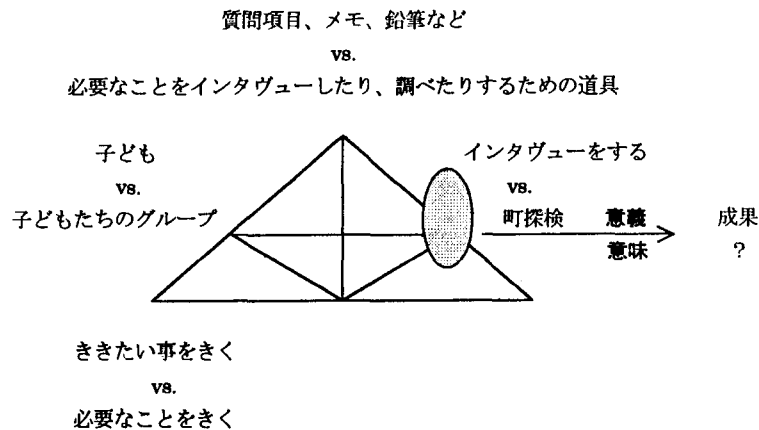


図6 A小学校2年生の総合学習カリキュラムにおける子どもの学習活動のイメージ

「一学期の店めぐりのなかで一番関心のあるもの、もっと聞いてみたいものをゆうことでは、つながってるかなと思ったんですけど」(O先生)

「あの、S先生の出してくれた分で、各学年のテーマみたいなのの中に『私は町の探検隊』、そういうのがありますね、学年のテーマとして。これからきてるんじゃないんですか、この活動は。」(校長)

「あ、一緒なんです」(O先生)

「そうするとね、『私は町の探検隊』ということは、あの、まゝ、自分たちの生活する校区についてね、あの、町の専門家になろうというか、まゝ、そういう意味合いかなと私、あの、理解してたんやけども。」(校長)

「はい、そのつもりです」(O先生)

「このテーマっていうのを私なりに解釈したらね、あの、町の専門家になろうとかね、町博士になろうとか。そういうテーマにしたらどうだったのかな、そのためのインタビュー。」(校長)

「インタビュー、そのインタビューっていうのは、ひとつの方法でしょ」(研究者)

ここで、インタビューは総合学習活動システムのモデル・ヴィジョンにおいては、テーマを追求していくための方法であることが再確認された。

学年チームでは主に、日々の授業実践をどのようにすすめていくのが焦点化され、話し合われる。つまり、総合学習のテーマといった活動レベルというよりもむしろ、何を使ってどのように授業を進めていくのかという行為のレベルで話が展開することになる。しかし、とりわけ総合学習は、テーマそのものを創りだし、探求していかなければならないというこれまでの学校学習活動にはみられなかった新しいタイプの学習活動であり、常にテーマを意識しておくことが必要

となる。これまで学校教育が行われてきたなかで見られることのなかった新しい学習活動を生み出していく際には、まずその新たな学習活動システムのモデル・ヴィジョンを協働で構築し、それらを分有（share）していくことが求められよう。

ここで取りあげた事例に見られたように、学年会以外にこのようなセッションを取り入れることによって、より大きな枠組みから活動について検討を加えることができるといえる。このチェンジ・ラボは、行為中心になりがちな教師チームの話し合いを、活動レベルまで引き上げ、その観点から全体を検討しなおすことを促すよう機能した。

おわりに

本研究プロジェクトは、地域教育センター、学校現場、研究者の連携に基づく総合学習のカリキュラム開発を学校改革へと転換させていく試みである。文化的、歴史的存在として形成され、存在してきた学校教育の活動システムは、外部からの一方的な圧力によって変化がもたらされるというよりもむしろ、その活動システム内部にある矛盾をローカルで具体的な実践に基づき、徐々に実践のあり方を変化させていくことによってもたらされる。

本論文では、ローカルな実践現場において、どのように具体的変化が試みられ、またもたらされようとしているのかについて検討した。何らかの矛盾が、意識的、また無意識的にとらえられるとき、変化への力がはたらく。しかしそれは、そのままではその場限りの一貫性を持たないものとして終わってしまうことが多い。それは、ひとつひとつの行為に変化をもたらすことがあっても、活動システムの深層構造にまで変化をもたらすことはない。

総合学習の導入、授業実践の実施は、伝統的・標準的な学校教育活動に大きな変化をもたらそうとするものである。しかし、その新しい試みに対して「見通し」を持っておくこと、つまり新しい活動システムとしてのモデル・ヴィジョンを具体的な実践とその歴史性に基づき協働で生成し、そこで案出された変化をさらに具体へ移し、モデル・ヴィジョンをさらに書き換えていくということがなければ、変化へ向けられた志向性が失われてしまう。

本論文で取りあげた2年生の総合学習活動実践で検討したように、モデルやヴィジョンにもとづく学習活動の対象は実践に移された場合、容易に他のものへと転換してしまう。したがって、それを常に意識的に省察していくようなチェンジ・ラボを、実践の場に持ち込むことは有効であると思われる。行為ではなく、活動のレベルから総合学習実践を展望することによって、従来の教授型教科学習とは異なった新しい学習活動の形態が実現されていく。

以上考察してきたように、現在の教育活動のあり方に変化をもたらそうとするひとつの試みとしての総合学習では、教科学習とは異なりカリキュラムが与えられているわけではないため、ローカルな各学校、各学年のレベルで具体的実践のあり方をもとにカリキュラムを開発していかなければならない。その際には、総合学習を通してどのような新しい教育活動実践を創出していくの

かという「見通し」をもとに、活動のモデル・ヴィジョンを、またその新しい活動システムにおける対象を、まずは教師チームが協働生成しておくことが必要である。そしてそれをもとに、具体的実践を行い、さらなる検討を重ねていく。それらの循環的プロセスを通して、変化は徐々にもたらされ、学校独自のカリキュラム開発が実現するのであろう。

謝 辞

本研究プロジェクトにご協力いただいている大阪府高槻市教育センターならびにA小学校の先生方に感謝いたします。

ご多忙中にもかかわらず、本論文の作成に適切にご指導をいただきました、京都大学大学院教育学研究科山田洋子教授に記して感謝いたします。

引用・参考文献

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (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——発達研究への活動理論的アプローチ』新曜社.
- Engeström, Y. (1991a). Developmental work research: A paradigm in practice. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13, 79-80.
- Engeström, Y. (1991b). Developmental work research: Reconstructing expertise through expansive learning. In M. I. Nurminen & G. R. S. Weir(Eds.), *Human jobs and computer interfaces*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Engeström, Y. (1993a). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners. In S. Chaiklin & J. Lave(Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1993b). The working health center project: Materializing zone of proximal development in a network of organizational innovation. T. Kauppinen & M. Lahtonen(Eds.), *Action research in Finland*. Helsinki: Ministry of labor.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlegren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Engeström, Y. (1995). Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: An activity-theoretical perspective. *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, 395-412.
- 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., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 10-17.
- ハーグリーブス, A. (2000). 「二十一世紀に向けてのティーチングの社会学——教室・同僚・コミュニティと社会変化」(西舩容子訳) 藤田英典・志水宏吉(編)『変動社会のなかの教育・知識・権力——問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teachers' professional lives*. London, Washington, D. C.: Falmer Press.
- 保坂裕子(2000). 「教師チームによる学びの対象の協働構築プロセス——小学校における総合学習の発達のワークリサーチ」平成11年度科学研究費補助金(奨励研究(A))研究成果報告書『総合学習の単元開発における教師チームの協調思考に関する拡張的研究』51-79.
- Hosaka, Y. (2000). Co-configuration of the motivation to create a historically new object: A study of integrated curriculum as a challenge toward the Japanese school reformation. In *Abstracts of the III conference for sociocultural research*. Sao Paulo, Brazil: UNICAMP.
- 保坂裕子(印刷中). 「総合学習カリキュラム創造におけるモデルの協働構築プロセス——ある公立小学校における教師の語りを通して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第47号.
- Leont'ev, A. N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 山住勝広・保坂裕子(2000). 「21世紀の活動理論へ——青山・茂呂論文に対するコメント」『心理学評論』第43巻, 第1号, 105-108.

(博士後期課程)