

ヴィゴツキーの教授 = 学習理論にもとづく 実践に関する一考察

— ヘデゴールとチャイクリンの教育プログラムを中心に —

平田 知美

(2006年10月5日受理)

A Study of the practice based on Vygotsky's theory of teaching and learning:
Centering on Hedegaard and Chaiklin's teaching program.

Tomomi Hirata

The purpose of this paper is to consider the teaching program that applies Vygotsky's theories of teaching and learning to children who have Puerto Rican backgrounds. In the program, Hedegaard and Chaiklin developed the approach of "radical-local teaching and learning". The approach was based on Vygotsky's idea of "spontaneous concepts" and "scientific concepts", and it attempted to combine children's local knowledges with general concepts from subject-matter disciplines. Through the teaching program, the children acquired the research methods and formulated core models. This paper describes the teaching-learning processes.

Key words: L. S. Vygotsky, spontaneous concepts, scientific concepts, research methods, core models

キーワード：ヴィゴツキー、生活的概念、科学的概念、研究方法、コアモデル

1. 研究の目的

1980年代、日常的現場での「実践に埋めこまれた認知活動」のフィールドワークがブームになり、その動向を総括して、「正統的周辺参加論」(J. Lave & E. Wenger) が提唱された¹⁾。これ以降、学校教育における学習に関する研究においても「徒弟制」や「正統的周辺参加論」の概念が用いられてきた²⁾。

しかしながら、こうした概念を学校教育に当てはめることができるのか、立ち止まって考察する必要がある。この点に関して明確に述べているのが、ヘデゴール(M. Hedegaard)である。彼女は、「状況に埋めこまれた認知・学習は、学校の学習に対しても価値をもつ認知・学習の非常に重要な側面を照らし出している」としながらも、「状況に埋めこまれたアプローチには、心理学的側面状況と、教科領域の一般的側面との、明

確な区別が存在しない」と指摘している³⁾。彼女は、「科学的コミュニティ(数学者や歴史学者などの)のような社会的機関の文化的実践の見方からと、コミュニティに関する学習者の経験の見方からという2つの見方から、学習状況は定義される」⁴⁾と考える。つまり、状況に埋めこまれたアプローチは、学問的なコミュニティで認められているなかでの学習と、学習者の個人的経験のなかでの学習とを明確に区別していないのである。

個人的なもの科学的なものとを区別するヘデゴールの背景には、ヴィゴツキーの提唱した「生活的概念」と「科学的概念」が存在する。ヴィゴツキーは、子どもの個人的な経験のなかで発生し発達するものを「生活的概念」、学校教育における教授過程で発生し形成されるものを「科学的概念」とした⁵⁾。ヘデゴールは、「生活的概念」を子どもがもっている地域の知識、「科

学的概念」を主題 (subject-matter) の知識として具体化し、それらを結びつけることを目的とした教育プログラムをチャイクリン (S. Chaiklin) と教師と共に開発、実行した。それが、「根本的-地域的な教授=学習」(“Radical-Local Teaching and Learning”) アプローチにもとづいた教育プログラムである。

「根本的-地域的な教授=学習」アプローチは、子どもの生活と結びついた教育プログラムによって、社会的実践に参加できるようにすることと、一人の人間として発達することを目指している。また、そのプログラムの実行によって、子どもが、主題ディシプリンから「一般的な理論的-弁証法的概念」(general theoretical-dialectical concepts) を獲得すること、それを使って自分の生活状態を分析することを望む。

本研究においては、ヘデゴールらの教育プログラムの特性を描くことを通して、ヴィゴツキーの教授=学習理論の実践化に迫りたい。

2. 「根本的-地域的な教授=学習」アプローチの特質

(1) 「根本的-地域的な教授=学習」の目標

ヘデゴールらは、「子どものための教育プログラムの内容は、一般社会の関心と、価値ある個人発達との両方を実現するために、子どもが住んでいる地域社会の状態にもとづかなければならない。また、その状態から明確に描かなければならない」⁶⁾として、一般的な教育目標⁷⁾と個人発達の実現のために、教育プログラムと子どもの生活状態との深いつながりを求める。子どもの生活と結びついた教育プログラムによって、子どもが社会の実践に参加できるようにすることと、一人の人間として発達することの実現を目指している。

また、そうしたプログラム内容を実行することで、「一般的な理論的-弁証法的概念」についての理解を主題ディシプリンから子どもが獲得する必要性、その理解を子どもが自分自身の生活の状態と将来の可能性を分析する道具として利用することを、ヘデゴールらは望んでいる⁸⁾。子どもが生活経験のなかでは得にくい概念を主題内容から獲得し、それを使って現在の生活と将来を分析することを彼らは求めるのである。

さらに、教育実践を子どもの特定の歴史的-文化的状態へと関係づける方法に、「根本的-地域的な教授=学習」の焦点がある⁹⁾。こういった考えを彼らが形づくる機会を与えたのが、ニューヨークの東ハーレムに住むブルトリコ人の小学生を対象とした、教育プログラムの実施だった。

(2) 「根本的-地域的」という言葉に込められた意味

ヘデゴールらの「根本的-地域的」という言葉には、「地域だけに焦点を当てるのではなくて、地域における表現や政見発表を理解しながら、一般的な主題概念を用いることによって地域についての我々の理解を豊かにすることによって、一般的なことについての理解を豊かにしなければならない」¹⁰⁾という主張が含まれる。地域における情報も一般的な主題概念も用いて地域に関する理解を高めながら、地域だけでなく一般的なことに関する理解も高めなければならないのである。

こうした「根本的-地域的」な見方が教育計画のなかで役立つと彼らが信じる理由は、子どもを動機づける教授=学習の発展が簡単になること、子どもが既に持っている知識を利用すること、学問的な概念を活動的な概念へ変化させることにとって、根本的-地域的なものの見方が有効だからである¹¹⁾。しかし、子どもを積極的に教授=学習過程に携わらせるためにただ地域コミュニティについて扱えばよいというものではない。「生徒を活動的にして知的活動およびリテラシー活動に携わらせる方法として、子どもの日常的环境や社会的環境からの教材を使うことは役立つし重要でもあるが、教育的対象としては不十分である。教材と生活状況とのディシプリンの関係を創りあげる方法で教材を使うことと、活動的にすることは同一ではない」¹²⁾。ただ活動的にするのではなく、生活状況と教材とを学問的關係にする必要がある。では、どのようにして学問的關係を創りあげる方法で教材を利用できるのか。

この問いを考察するにあたって、ヴィゴツキーの「生活的概念」と「科学的概念」との關係が示唆を与える。

(3) 「生活的概念」と「科学的概念」との往還關係

「生活的概念」と「科学的概念」の習得は、独立したものではない。「下から上への自分の発達の長い歴史を歩んだ生活的概念は、科学的概念の下への成長をふみならず。なぜなら、それは概念の低次の要素の特性の発生に必要な一連の構造を作りだしているからである。同じように、上から下への道程のある部分を歩んだ科学的概念は、そのことによって生活的概念の発達の道を踏みならし、概念の高次の特性の習得に必要な一連の構造を用意する。科学的概念は、生活的概念を通じて下へ成長する。生活的概念は、科学的概念を通じて上へ成長する」¹³⁾のである。科学的概念が発達するためには、生活的概念がある程度成熟していなければならない、生活的概念によって科学的概念の発達が決まられる。また、逆に、生活的概念の発達も科学的概念に左右されるのである。このように、生活的概念と科学的概念とは往還關係をなすのである。

(4) 子どもの生活と主題教授との関係性

ヘデゴールらによれば、ヴィゴツキーの「生活的概念」と「科学的概念」の分析は、子どもが住む地域の状況に関連した理論的理解と子どもの日常実践とを結合させようという彼女らの興味と深く関わる¹⁴⁾。また、主題の知識がどのようにして「個人的」なものになりえるのか、それによって日常的知識をどう変形させるのかを理解する術を、ヴィゴツキーが与えてくれているという¹⁵⁾。知識が個人的なものになるというのは、「子どもの文化発達における全ての機能は、(中略)最初は、精神間のカテゴリーとして人々の間に、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する」¹⁶⁾という図式を示す。また、それによって日常的知識を変形させることというのは、「科学的概念」が「生活的概念」を発達させることを指しているのだろう。

ヴィゴツキーは、「科学的概念」の長所は随意に使用できることだとしている¹⁷⁾。ヘデゴールらも「科学的概念」の習得による随意性の発達に着目し、「体系的な概念モデルを意識的に利用することは、根本的—地域的な教授＝学習の実現において中心的な側面である」¹⁸⁾と述べている。そして、子どもの生活条件に存在する課題、状態、問題に関する、より体系的で分析的な理解を子どもが発達させるなかで、日常の地域活動を分析し反省するための道具として、学習した主題内容を利用できるようになる¹⁹⁾。子どもは、主題学習で得た体系的な概念モデルを意識的に利用して、自分の生活にある問題についての分析および体系的な理解を発達させていくのである。

(5) 学校に支配的な知識形式

小学校へ入学する子どもにとって、「生活的概念」である地域的知識は、すでに個人的知識となっている。「この家庭や地域コミュニティから得た個人的知識が、どのようにして学校の学問的知識と関連づけられるかは、学問的知識の形式と教授実践にかかっている」²⁰⁾として、ヘデゴールらは、学校の知識形式を分析する。

ヘデゴールらによれば、今日の多くの教育活動の特徴づけているのは、「経験的知識」(empirical knowledge)である。「経験的知識」は、観察、描写、分類、測定によって獲得される抽象的な概念のなかに反映され、経験的な見方では、知識は積み上げられるブロックのように捉えられる²¹⁾。事実として知識が提示されている学校の教材(生物や国史など)に、こういったことが反映されていること、そこでは調査方法論と一緒に教えられていないことをヘデゴールらは指摘する²²⁾。事実としての知識を提示するだけの教授は、その知識をどのように得るのかを教えないのである。

このように学校の教材は「経験的知識」に支配されているので、学校外の生活に役立ちにくいこと、事実をバラバラに教えられた子どもは、関連づけの方法論を習得しないことを、ヘデゴールらは主張する²³⁾。

(6) 習得すべきコアモデル

ヘデゴールらは、生物学、政治経済、物理学、心理学、教育学、哲学といった専門的・科学的領域のなかにある理論的知識や弁証法的方法論が、学校の教授においては支配的ではないことも指摘している²⁴⁾。理論的知識における中心的な思考モードが、コアモデル(core model)である。コアモデルは、「生殖細胞」(主題領域で研究される多様な現象内で現れる、基本的な関係、対立、補完)を含むというダヴィドフ(V. V. Davydov)の理論が参考にされている。つまり、専門的領域等のなかにある理論的知識や弁証法的方法論には、多様な現象のなかで作用しうるコアをもつ「生殖細胞」が存在するのである。この「コア関係(core relation)は、新たな関係と一緒にして拡大することができ、そしてその新たな関係は、最初の関係を通して精練された最初概念の意味に影響を与えたり変化させたりする」²⁵⁾。例えば、動物学において、「有機体—コンテキスト」というコア関係は、「動物—自然」として形づくられ、そしてこの新たな関係は、動物の進化といった問題に応用されると、種、個体群、生態学的地位という概念間の関係へと精緻化される²⁶⁾。

このような「理論的弁証法的知識を利用したり問題領域内で方略を考えたりすることによって、新たな経験や経験的知識の分析やそれらを一貫した理論体系へと結びつけることに利用できる概念的コアモデルに関係した、具体的な経験を組み立てる可能性を、児童たちは与えられる」²⁷⁾。子どもが概念的コアモデルに関係する具体的な経験を組織することは、理論的弁証法的知識の利用および問題領域内での思考によって可能となるのである。理論的弁証法的知識等は、子どもが経験を組み立てていくための「道具」となりえるのであり、子どもが習得すべきものとなる。

3. 教育プログラムの全体像

「根本的＝地域的な教授＝学習」アプローチの教育プログラムは、以下のように実施された。

(1) 教育プログラムの背景

プエルトリコの背景をもってニューヨーク市に住んでいる子どもには、退学率が高いことなど、ヒスパニックに特有な問題がある。ヘデゴールらは、ヒスパニック

クの教育問題の原因を、英語習得の不十分さにだけ求めるのは不可能であるとする。「なぜなら、アメリカ合衆国で生まれたプエルトリコの子どもたちが、他のグループと比較して、学校での問題をもっている割合が高いからである」²⁸⁾。彼女らは、学校が良き精神をもってラテン文化を認めていたら、あまり退学しないという先行研究を参考にして、自尊心の育成を重視する²⁹⁾。プエルトリコ人のもつ文化を承認することによって自尊心を育成することが、鍵となる。

東ハーレムの学校での教授実践や行政組織をみると、子どもたちが困難をもつ理由がわかる。なかでも、ヘデゴールが最重要だと考えることは、「子どもの背景に注意を払わない控えめなカリキュラム、あるいは彼らの能力を発達させる可能性を与えるような教育活動を構造化しない控えめなカリキュラムである」³⁰⁾。東ハーレムに住むプエルトリコ人の子どもたちのもつ教育的困難の原因はカリキュラムにあると考えるのである。

東ハーレムに住む子どもたちと密接に関わると、プエルトリコの文化的背景を認めていない教育の影響と考えられることに会う。それは、彼らが、プエルトリコの文化や、親のもつ背景に興味を示さないこと、プエルトリコ人であることに否定的な発言をすること、支配的な文化から否定的な反応を受けていること、スペイン語を話しながらないことである³¹⁾。こうした実態もまた、子どもたちがプエルトリコ人としての自尊心をもてていないことを表す。

こうした状況に対して、「子どもたちが属しているコミュニティについての知識をもっと多く与えることで、彼らの背景に対する積極的で批判的な関係を彼らが発達させるのを助けることが重要だと考え」³²⁾、ヘデゴールらは、以下の教育プログラムを構想する。

(2) 教育プログラムの概要

教育プログラムの計画は、毎週、教師を含めた研究グループが会議を行い、教授目標および教授内容を考え、前時の結果を評価することで立てられた³³⁾。最初の3か月は、研究者が準備していた案を教師の経験や討論で修正していたが、3か月たつと会議のときに教師と研究者が一緒になって計画をつくるようになる³⁴⁾。

この教育プログラムは、ニューヨークの東ハーレムにあるセツルメントハウスに依頼された放課後プログラムのなかで実行され、プログラム名は、「子ども科学者クラブ」(Young Scientist's Club)といい、セツルメントハウスのコンピューター室(コンピューターは16台)で、週3回、16:00~17:15に実施され、参加者は、8~12歳(2~6年生)までの15人だった³⁵⁾。

このプログラムの教授内容は、大きく分けると、①20世紀初めのプエルトリコにおける生活状態、②ニューヨークにおける移民にとっての生活状態、③東ハーレムにある現在のコミュニティでの状態となる³⁶⁾。

カリキュラムは、目標組織段階(セッション1~7)とモデル組織段階(コア関係の構築が8~19、モデル組織の始まりが20~26、モデル利用とモデル精練が27~37)から成る4段階に分けて決定、実施された³⁷⁾。

(3) データ収集と評価

教育プログラムの実施中に起きていることは、参与観察者たちによってフィールドノートに記録され、教師と子どもたち、子どもたち同士のコミュニケーションおよび物理的相互作用ができるだけ多く書かれた³⁸⁾。また、子どもが困っていて他の大人の手が空いていないと観察者が感じたときは、子どもを助けた³⁹⁾。このようにして、観察者と子どもたちは、観察者と観察対象という関係ではなく、かかわり合うことのできる関係となっていた。さらに、子どもたちがコンピューターで描いた絵やテキストのプリントアウト、教師がつくったモデルや表も、情報として収集された⁴⁰⁾。

ヘデゴールらは、教授=学習活動の効果について一般的な評価をするのではなく、研究手順の利用やコアモデルの組織といった技能を実行できるかどうかを分析することが重要だと考え、教授=学習状況で起こった特定の相互作用を調べることを重視した⁴¹⁾。プログラムの終了後に学習効果を測定するのではなく、研究手順を利用できているか、コアモデルを組織できているかを、相互作用のなかでみるという評価を行うのである。

4. 研究方法の習得における子どもの変容

このプログラムにおいて子どもが習得すべきことの一つは、科学的な研究を行うための手法であった。

(1) 科学者として研究することの自覚

研究方法の習得は、第一段階を中心になされた。なお、第一段階の目標は以下の通りであった⁴²⁾。

- ①問題領域を組織および探ることにおいて、子どもが積極的な役割をしなければならないことを、子どもが理解するのを助けること。
- ②研究の問いとしての内容領域を、教師と共に子どもたちに組織させること。

すなわち、第一段階では、子どもが主体的に研究することが目指されていたのである。

第一段階において、科学者となることを子どもに自覚させること、何を研究するかを考えさせることが、以下の活動を通して実施された⁴³⁾。「私たちは誰なのか？私たちはどこから来たのか？昔のプエルトリコの人々はどのように生活していたのか？」という問いを教師が組織する（セッション1）。①誰が研究をしているのか、②彼らは何を研究しているのか、③どのようにして彼らは情報を得るのか、という3ステップに焦点化することで、研究することに関する子どもたちの概念を、教師が拡大させる（セッション2）。「私たちは何をしているのか？」に関するワークシートを埋める。このワークシートに書かれた質問は、研究することに関する原則を明らかにしている（セッション3）。科学者はどんなトピックスを研究できるかについて子どもたちが議論し、科学者の働く姿を描くように言う（セッション4）。「子ども科学者のクラブ」における研究の問題領域に関するアイデアをつくることに教師は焦点化する（セッション6）。

しかし、次の第二段階において、子どもが活動の意味および目的を理解できていないと考えられる場面がある。ニューヨークに住むプエルトリコ人の少年に関する映画に関して、「なぜ私たちはその映画を観ているの？」と教師が問うたときに、「プエルトリコについてと、彼らがそこでしていることについて学んでいます」と何人かが答えたのである⁴⁴⁾。教師は、「私たちは科学者であり、家族と生活状態について研究しているからです⁴⁵⁾と訂正する。子どもは「学んでいる」という意識であって、主体的に「研究している」という意識をもっていないことが表れている。

(2) インタビュー方法の習得

第二段階では、1925年にプエルトリコからニューヨークへ移住してきたフェルナンドを呼んで、昔のプエルトリコにおける家族生活と生活状態を聞く活動がある。彼にインタビューをするために、子どもたちは前もってインタビュー方法を練習する（セッション8）。その練習とは、まず、教師と保護者がペアになってインタビューを実演し、子どもたちがペアになり、質問の描かれたワークシートを使って、一人が家族について、もう一人が生活状態についてインタビューするというものである⁴⁶⁾。その後、できるだけ多く質問を書き、実際にフェルナンドにインタビューするときは、交替で質問をする。なお、子どもの質問を「家族」と「生活状態」に整理して教師が印刷、配布していたので、質問をするのが簡単になったが、回答をノートにとるという課題は、一人しか成功しなかった⁵¹⁾。子どもたちは、教師の配慮があつて質問はできたが、そ

の回答を書きとめることは、ほぼできなかったのである。

第三段階において、ニューヨーク市の博物館を訪問した後、そこで見たことについて学級で話し合ったあとに、ペアになって、何を見たかに関して互いにインタビューし、その回答をワークシートに書く⁴⁷⁾。しかし、子どもたちは、交替で質問を準備して答えるということ、当初は理解できず、教師がもう一度手順を説明し、いくつか質問を作るとうまくいった⁴⁸⁾。ペアになって交替でインタビューをするという方法が第二段階で定着したといえない結果となった。

(3) 地図での位置確認

「子どもたちは地図の活動が好きで、熱心に勉強した⁴⁹⁾が、地図で位置確認をする作業は、第一段階から始まっていた⁵⁰⁾。

第四段階（セッション29）においては、次のように系統だって地図が使われる⁵¹⁾。まず、ニューヨークの地図を与えられてマンハッタンを位置づけ、マンハッタンの地図で東ハーレムを位置づける。次に、教師が何を尋ねるかを子どもに推測させ、「私たちがどこに住んでいるか」という子どもの発言に応じて、道路地図にセツルメントハウスを位置づける。この後、通りの名前を聞いて位置づけたり、東ハーレムの広さを議論したりして、その境界線を地図に書き込む。ニューヨーク→マンハッタン→東ハーレム→セツルメントハウスというように、マクロからミクロへと視点を移動することで、自分が今どこにいるかを自覚させるのである。なお、通りの名前を聞いて位置づける活動は、後のコミュニティ・ウォーキングの下準備である。

(4) 統計の扱い方

第四段階（セッション37）で、子どもたちは、人口、世帯数などに関するマンハッタンとニューヨークに関する統計を参考にしながら、東ハーレムについての棒グラフを作成するが、次のような問題に遭遇する⁵²⁾。1000が単位となっているグラフ用紙を教師が持ってきたので、このプログラムにいる子どもたちの世帯数(11世帯)がグラフに表せないのである。「では、もっと少ない世帯数を新しいグラフが示すようにするためには、何を变える必要がありますか？」と教師が問い、エプファンが「1000を1に変えることができる」と答え、教師がそれを認めたので、彼がグラフに書き込む。

ヘデゴールらによれば、子どもたちは、「測定単位は交渉されうること、自分たちで決定できること、を理解するようになったし、そのグラフは彼らの選択結果を反映したのである⁵³⁾。また、ヘデゴールらの「予想に反して、グラフの作成・比較という数学的な作業

に、子どもたちは活動的になって参加した⁵⁴⁾。単位の変換やグラフ作成などの数学的方法を用いて自分たちのコミュニティを客観的に理解することを、子どもたちは積極的に行えたのである。

5. モデル形成による認識の発達

(1) 生活状態と家庭生活という概念の関係

研究方法の習得と並行して、モデルが形成された。第一段階では、プエルトリコについての絵本の読み聞かせ、1920年代以前のプエルトリコに関する写真について語り合うことなどを通して、昔のプエルトリコにおける生活状態と家族生活を探る活動が行われた⁵⁵⁾。

続いて第二段階では、生活状態と家族生活についての概念的なコアモデルを形成し始めること、2つの生活側面の相互依存的関係について理解させることが目標とされた⁵⁶⁾。また、表1で示すカテゴリーへと、生活状態-家庭生活というコア関係を区別すること、社会タイプを区別して(家族全員が作業して生活に必要なものを生産するという単純な商品-生産社会と、生産と消費とが分離した、複雑な商品-生産社会)それを家庭生活へと関連づけることが問題とされた⁵⁷⁾。既述のように、フェルナンドにインタビューをして、そこから昔のプエルトリコにおける生活状態と家族生活について知る。後のセッションでは、昔のプエルトリコと現在のニューヨークの絵を描き、その絵と昔・現在の家族・生活状態とを結びつけさせる⁵⁸⁾。

また、ニューヨークに住むプエルトリコ人の映画を観て(セッション14)、彼らの生活状態について語り合い、昔のプエルトリコの農民に関するスペイン語のフィクション映画を観る(セッション16)。この映画から、子どもたちは2つの家族を比較して、「裕福な家族」と「貧しい家族」と呼び、その差異を議論する⁵⁹⁾。

さらに、昔のプエルトリコの家族が現在のニューヨークに移住したら何が起こるか、という発問によって子どもたちが興味を持って熱心に議論した(セッ

ション19)⁶⁰⁾。子どもたちは、「何が起きているかを彼らはわからないだろう：電気を使わなければならないだろうし、その使い方も知らないだろう」「ニューヨークは雪が降るから、靴を持っていないことは問題だ」というように全員が応答し、その内容はどれも、昔のプエルトリコ人は困惑するという内容だった⁶¹⁾。

(2) 自分たちのコミュニティをモデル化するために、生活状態と家族生活の関係を利用すること

第三段階において、それまで扱ってきた、生活状態と家族生活の関係に、子どもたちが住むコミュニティが関連づけられる。セッション20から22にかけて、教師の指導があまり明確でなく、何をすべきかを子どもが十分理解できていないが、昔と今を比較し、それまではたらきかけてきた概念を反映しながら、生活状態についてのモデルを作り上げた子どももいた⁶²⁾。それは生活状態のみしか表していないが、「コミュニティのモデルにとっての鍵的概念についての関係モデルであり、コアモデルづくりの最初のステップである」⁶⁴⁾。

また、セッション26で、再びフェルナンドを呼び、今度は彼がニューヨークへ移住してきた頃について子どもたちがインタビューし、自分たちのコミュニティの変化を理解した⁶⁵⁾。

(3) 自分たちのコミュニティのモデル化

第四段階は、「子どもたちのコミュニティにおける生活状態、家族生活、仕事、資源との関係を研究し理解するために子どもたちが利用できる、子どもたちの理論的なコミュニティ・モデルをつくる」ことが中心的なテーマとなっており、概念の関係を結びつけて統合的な理解を習得することが目指された⁶⁶⁾。ここでは、セッション27におけるモデル形成に焦点を当てる⁶⁷⁾。

なぜ博物館やフェルナンドのインタビューから情報収集しているのかを教師が尋ね、子どもたちは、ニューヨークの昔と今を調査したかったのだと答える。それから教師は、ポスターに書いた時間軸を導入し(図1. 参照)、それによって何が理解できるかを尋ねる。コリンは、いつ何が起きているかを理解することだと言う。次に、この2つの場所の時間軸に何を記入できるかを教師が問い、子どもたちが何か答えると、それがどこに位置づけられるべきかを皆で考えながら書き込む作業をする。そして、5つの空白を描いたモデルの

表1. 生活状態と家族生活のコア関係⁶²⁾

生活状態	家族生活
物的状態	仕事の分割
一日常生活で手に入るもの	一異なる家族における 家族生活の質
一貧困一裕福な物的生活	
一食べ物伝統	
社会生活	力関係
一コミュニティにおける伝統	一家族のなかで何かを 決める人

ニューヨーク	1900	1925	1990
フェルナンドの移住			
プエルトリコ	1990	1925	1990

図1. 時間軸のイラスト⁶⁸⁾

アウトラインを教師が描き、子どもたちが現在行っていることを他者に説明するのに役立つモデルを今つづけているのだと説明する(図2, 参照)。

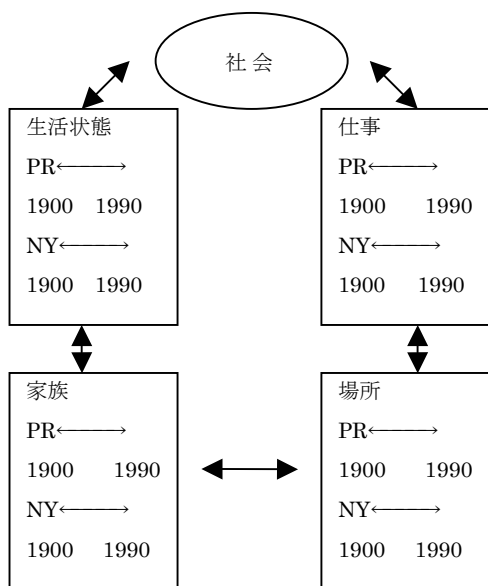


図2. 子どもたちがポスター上につくるモデル⁶⁹⁾

セッション27において、子どもたちが仕事というトピックについて語っていること、昔と現在を比較して研究を行ってきたことを教師が述べ、これがどのように示されるかを尋ねる。子どもが「時間軸」と答え、教師は空白のなかに時間軸を描く。話題が生活状態に移ると、生活状態の空欄に時間軸を描く。そして、子どもが、「家族」から「仕事」に行くこと、「場所」はほぼ「生活状態」であることを指摘し、教師は、全てが関連づけられていると言い、矢印を描く。語りの内容に応じて空欄に時間軸や矢印を書き込み、5つの概念間の関係性を表すモデルがつくられたのである⁷⁰⁾。このモデルは、プログラム全体の内容を表している。

セッション33では、道路地図を用いて3グループが1本ずつ通りを歩き、建物や場所の種類と数を記入する⁷¹⁾。その後の議論で、コミュニティにいる人々を幸せにするものがないということになり、家族が必要とするもののモデルを形成する(図3, 参照)⁷²⁾。このモデルは、人を矢印の出発点として、彼が必要とするもの、つまり、自然、家、服、仕事、食べ物と結びつけている。絵だけではなく、「人は服のために仕事を必要とする」といった文章も書かれており、子どもの思考が読みとりやすいモデルとなっている。

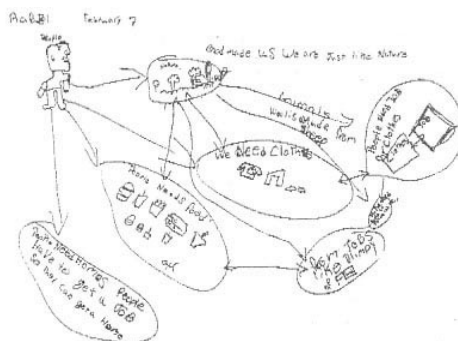


図3. 家族が必要なものに関する Raphael のモデル⁷³⁾

6. 教育プログラムの評価と課題

教育プログラムでの子どもたちの動機は、彼らの参加の程度によって評価された。子どもが熱心に携わった活動は、自分の家族と関連した活動(親戚の住む場所を地図で示す等)や、図3. のようなモデルを作成したときだったという⁷⁴⁾。それに対して、彼らが熱心でなかったのは、研究内容と関連のない活動(物語を読む)や、教師の指示が不明確だったときである⁷⁵⁾。また、学校の活動に関連した活動(表づくり、グラフづくり、地図に位置づけること)にも積極的に携わった⁷⁶⁾。これは、ヘデゴールらの教育プログラムが学校での活動にも興味をもたせる可能性を示唆している。

研究方法の習得においては、子どもたちは、インタビュー方法を身につけるのが困難だったが、フェルナンドへの2回目のインタビューでは、コア概念の周辺的な質問を準備し、それと結びついたインタビューをするようになり、リードできるようになった⁷⁷⁾。

モデル形成に関しては、最初の1ヶ月で「生活状態と家族生活」というコア関係を利用できるようになり、さらにその2ヶ月以内には、コアモデル内の異なる概念(社会、生活、家族、仕事、場所)間の関係を全て利用できるようになり、具体的な問題を分析するために一般的な概念の意義を理解したという⁷⁸⁾。

本稿では、ヘデゴールとチャイクリンの「根本的-地域的な教授＝学習」アプローチの実践を通して、自分のコミュニティや背景、プエルトリコについて子どもたちが漠然と知っていることを基盤として、研究方法の習得およびコア関係やコアモデルを形成することを考察した。けれども、この教育プログラムが放課後プログラムで実施されたことは、一考すべきである。ヘデゴールらは、「放課後活動の実践は、法律やカリキュラム計画によって形式化されていない子どもたちは失敗しないので、放課後プログラムは(中略)根

本的-地域的な教授=学習を実験するために理想的な場所⁷⁹⁾としているのである。また、このプログラムは、個人のパフォーマンスの評価をしなかった。

ヘデゴールらとチャイクリンの教育プログラムは、評価に関する課題はあるものの、子どもの「生活的概念」を基盤として「科学的概念」を習得させる具体を示す教育実践である。

【註】

- 1) 佐伯胖『「学び」をどう学ぶか』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年、173頁参照。
- 2) Wells, G. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press, 1999. 等。
- 3) Cf., Hedegaard, M. *Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning and Cognition*. In *Mind, Culture, Activity: An International Journal*, Vol.5, No.2, 1998. p. 123.
- 4) Ibid.
- 5) ヴィゴツキー著、柴田義松訳『新訳版 思考と言語』新読書社、2001年、243頁参照。
- 6) Cf., Hedegaard, M. and Chaiklin, S. *Radical-Local Teaching and Learning*. Aarhus University Press. 2005. p. 9.
- 7) ここでいう一般的な教育目標とは、子どもが、活動的で生産的な市民として、社会の経済的・政治的・文化的実践に参加するのを、準備したり動機づけたりすることである。(Cf., *ibid.*, p. 17.)
- 8) Cf., *ibid.*, p. 9.
- 9) Cf., *ibid.*
- 10) *Ibid.*, p. 41.
- 11) Cf., *ibid.*, p. 42.
- 12) Cf., *ibid.*, pp. 49-50.
- 13) ヴィゴツキー著、前掲書、317頁。
- 14) Cf., Hedegaard, M. and Chaiklin, S. *Radical-Local Teaching and Learning*, op. cit., p. 34.
- 15) Cf., *ibid.*
- 16) ヴィゴツキー著、柴田義松監訳『文化的-歴史的 精神発達理論』学文社、2005年、182頁。
- 17) ヴィゴツキー著、前掲書、2001年、228頁参照。
- 18) Hedegaard, M. and Chaiklin, S. *Radical-Local Teaching and Learning*, op. cit., p. 36.
- 19) Cf., *ibid.*
- 20) *Ibid.*, p. 52.
- 21) Cf., *ibid.*, p. 53.
- 22) Cf., *ibid.*
- 23) Cf., *ibid.*, p. 57.
- 24) Cf., *ibid.*, p. 55.
- 25) *Ibid.*
- 26) Cf., *ibid.*
- 27) *Ibid.*, p. 56.
- 28) *Ibid.*, p. 105.
- 29) Cf., *ibid.*
- 30) *Ibid.*, p. 107.
- 31) Cf., *ibid.*, p. 108.
- 32) *Ibid.*, p. 110.
- 33) Cf., *ibid.*, p. 112.
- 34) Cf., *ibid.*, pp. 112-113.
- 35) Cf., *ibid.*, pp. 111-112.
- 36) Cf., *ibid.*, p. 112.
- 37) Cf., *ibid.*, pp. 116-117.
- 38) Cf., *ibid.*, p. 118.
- 39) Cf., *ibid.*
- 40) Cf., *ibid.*
- 41) Cf., *ibid.*
- 42) *Ibid.*, p. 121.
- 43) Cf., *ibid.*, pp. 122-126.
- 44) Cf., *ibid.*, p. 143.
- 45) *Ibid.*
- 46) Cf., *ibid.*, p. 133.
- 47) Cf., *ibid.*
- 48) Cf., *ibid.*, p. 160.
- 49) *Ibid.*, p. 170.
- 50) プエルトリコとニューヨークのなかで知っている場所を見つけ、世界地図に位置づけることや、プエルトリコの地図を見て自分の親戚が住んでいる場所を見つけること、ニューヨークの地図のなかに自宅を見つけることである (Cf., *ibid.*, p.125.)。
- 51) Cf., *ibid.*, pp. 169-170.
- 52) Cf., *ibid.*, pp. 178-179.
- 53) *Ibid.*, p. 180.
- 54) *Ibid.*
- 55) Cf., *ibid.*, pp. 122-126.
- 56) 相互依存的関係とは、社会的・物理的状态が家族の規模や家族関係などの影響を与える一方で、家族の規模や構造が社会的・物理的状态に影響を与えるということ等である (Cf., *ibid.*, pp.131-132.)
- 57) Cf., *ibid.*, p. 132.
- 58) Cf., *ibid.*, p. 140.
- 59) Cf., *ibid.*, pp. 145-147.
- 60) Cf., *ibid.*, p. 148.
- 61) Cf., *ibid.*

ヴィゴツキーの教授=学習理論にもとづく実践に関する一考察
—ヘデゴールとチャイクリンの教育プログラムを中心に—

62) Ibid., p. 132.

63) Cf., pp. 156-157.

64) Ibid., p. 156.

65) Cf., ibid., p. 159.

66) Cf., ibid., p. 163.

67) Cf., ibid., pp. 165-166.

68) Ibid., p. 165.

69) Ibid., p. 166.

70) Cf., ibid., pp. 166-167.

71) Cf., ibid., p. 172.

72) Cf., ibid., pp. 172-175.

73) Ibid., p. 175.

74) Cf., ibid., p. 188.

75) Cf., ibid.

76) Cf., ibid.

77) Cf., ibid., p. 187.

78) Cf., ibid., p. 185.

79) Ibid., p. 189.

(主任指導教員 中野和光)