

エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤

平田 仁胤

本論は、エンゲストロームの拡張的学習の理論の意義を指摘し、その理論的基盤を解明することを目的とする。文化・歴史的活動理論に基づく拡張的学習の理論は、状況的学習論が十分に提示できずにいた、状況あるいは文脈を越境し、新しく共同体を再組織化するあり様について理論的説明を与えている。垂直的次元と水平的次元との弁証法として位置づけられる再組織化の過程は、言語を基盤としている。言語は、活動システムの媒介物として状況・文脈依存性を持ちながらも、同時に、それらの横断可能性を想定させる機能を有しており、それに拡張的学習は支えられている。

Keywords：文化・歴史的活動理論，拡張的学習，状況的学習論，転移，再組織化

1. はじめに

本論は、学習の転移論を批判する状況的学習論に残された課題に応答するものとして、ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström, 1948-) の文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory) に基づく拡張的学習 (expansive learning) の理論に着目する。そして、その理論的意義を指摘すると同時に、これまで十分に強調されてこなかった言語的基盤の重要性を解明するものである。

学習の転移論は、今もなお学習を説明する理論枠組みとして用いられる。学習の転移論には、形式陶冶説、同一要素説、一般原理説と呼ばれるものがあり、なかでも一般原理説が最も認知されている (香川, 2008, 465)。

一般原理説とは、表面上は異なっている課題間にも、共通して存在する一般原理を発見することによって転移が生じるとする説である。この一般原理説の転移課題として有名なものが、要塞問題と放射線問題である。放射状に広がる地雷の埋められた小道の中心にある要塞を陥落させる方法と、なるべく周囲の健康な細胞を傷つけることなく胃の腫瘍に放射線を照射して治療する方法とが問われるものであり、いずれも同心円状に分散させた力 (兵士、放射線) を、中心 (要塞、胃の腫瘍) にむけて収束させ

るという分散収束解が一般原理とされる (香川, 2008, 465)。つまり、要塞問題を通じて、分散収束解の原理を理解できたならば、放射線問題を容易に解決できるというわけである。特定の文脈から離れた抽象的一般原理あるいは知識を学ぶことによって、別の状況・文脈において原理を応用することができるようになるという、学習の転移論の主張につながるのである。

それゆえ、学習の転移論は、まず脱文脈的な原理や知識が存在すると仮定し、それらは個人の内部に蓄積することが可能であり、そして、具体的な文脈へと応用することができるという理論的前提を有している。

だが、学習の転移論に対して、状況的学習論 (situated learning theory) は挑戦を行ってきた。学習を個人の内部での出来事へと還元し、そこに脱文脈的な一般原理や知識を蓄えるという転移論の図式を問うたのである。状況的学習論によれば、学習とは、個人内の出来事ではなく、共同体の成員や人工物のネットワークの組織化であるとする。そして、学習の転移が発生したと解釈される事態は、ある状況・文脈に位置づけられていた一般原理や知識が、別の状況・文脈に埋め込まれるように再組織化された現象だとする。たとえば、要塞問題と放射線問題の実験は、一見すると学習の転移の成功を示してい

るようだが、そうではなく「被験者と実験者が、特定の人工物を用い、特殊な談話パターンを互いに展開し、実験室特有のルールを互いに守り、守らせ、実験者が用意した、そこ特有の正答の基準に適った行為をするという、実験者と被験者の相互的な努力」(香川, 2008, 468-469)があったからである。

状況的学習論の記念碑的著作であるレイヴとウェンガーの『状況に埋め込まれた学習』のまえがきにおいてハックスが述べているように、状況的学習論は「知識が持ち運べる (portable) ということが何を意味しているのかについて再考することへと導く」(Hanks, 1991, 20) のである。

状況・文脈の重要性を強調する議論は、レイヴとウェンガーによるものの他にも、さまざまに展開されてきた。たとえば、ギブソンのアフォーダンス、ハッチンスの分散認知、サッチマンのプランと状況的行為、ヴィゴツキー学派による諸研究などがある。いずれも、認知を個に還元することに対してアンチテーゼを行い、日本の教育学研究に大きな影響を与えてきた。

たしかに状況的学習論は、学習の転移論にみられる個に還元する議論への鋭い切れ味を発揮してきたのだが、しかしその反面、再組織化がどのようになされるのかにかんする議論に、いまだ課題を残していると言える¹。再組織化にかんする具体的考察は数多くあるが、どのような理路で再組織化がなされるのかについて理論的な説明が十分なされているとは言えないからだ。再組織化が起こるからには、既存の共同体の成員や人工物のネットワークに、何らかの変容が伴うはずである。しかしながら、そのような変容への理路は示唆にとどまっている。

そこで、本論では、エンゲストロームの文化・歴史的活動理論に注目したい。というのも、彼は独自の活動モデルに依拠することによって、状況的学習論が指摘した状況・文脈の重要性を指摘するのみならず、異なる状況・文脈を背景にした活動システムが、相互作用を通じて新しい活動システムを創造していく理路を提示しているからである。それは、本論で述べてきた再組織化の過程を理論化したものと考えられ、学習の転移論を乗り越え、状況的学習論の指摘をさらに一歩進めるものであると予想される。

本論の流れは、以下ようになる。まず、エンゲストロームの思想的背景を概括し、彼の活動理論について議論を進める。次に、活動理論から導かれる拡張的学習の理論を検討し、その意義を確認する。そして、拡張的学習の理論が示唆しながらも強調することのなかった、その拡張を下支えする言語的基盤の位置づけについて指摘する。この言語的基盤から

拡張的学習の理論を捉え直し、再組織化への理路を、より精緻にすることを試みたい。

2. 文化・歴史的活動理論

(1) ヴィゴツキーからエンゲストロームへ

エンゲストロームによって創出された文化・歴史的活動理論には歴史的背景がある。その理論には発展過程があり、それは三世代に区分されるという。すなわち、その第一世代としてのレフ・ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934)、第二世代であるヴィゴツキーの共同研究者でもあり弟子でもあったアレクセイ・レオンチェフ (Alexei Nikolaevich Leont'ev, 1903-1979)、そして、その第三世代としてのユーリア・エンゲストロームである。

以下、ヴィゴツキーからレオンチェフ、そしてエンゲストロームとその理論を遡ることによって、文化・歴史的活動理論を素描しておこう。

ヴィゴツキーは、彼の時代の生物主義的心理学と行動主義心理学の両者に対して批判を行い、人間の心理と発達に、文化的な事物や記号などの媒介物が重要な役割を果たしていることを指摘した。この媒介物という概念の導入は、人間の発達が文化によって担われ、そして歴史的に進化していく活動であることを示しているという。たとえば、S-R図式として知られる古典的な行動主義心理学の枠組みでは、人間は刺激(S)に対して反応(R)する、世界に対する受動的な存在としてしか描かれない。だが、SとRのあいだにはXとして文化・歴史的的人工物 (Mediating artifact) が媒介しており、人間が能動的に自然に働きかけるだけではなく、その媒介物を通じて自らの行動をもコントロールすることが可能になるのだという (図1)。この人工物は、自然に働きかけ操作する操作的ツールと、言語やシンボルや芸術作品や文字や地図といった人間の行動に働きかける心理的ツールに分類される。

このヴィゴツキーの媒介された行為のモデルは、人間がツールによって自然に働きかけつつも、同時に自らに働きかけるというダイナミックな特徴を描き出した。しかし、たとえば言語といった媒介物に代表されるように、それが集団的活動において使用されていることを十分に描き出すモデルではなかった。

そして、第二世代にあたるレオンチェフは、ヴィゴツキーが行った分析を個人単位のものから集団単位へと切り拓いたとされている。

レオンチェフは原始時代の集団狩猟を例に挙げながら、媒介された行為が、集団活動に位置づけられ

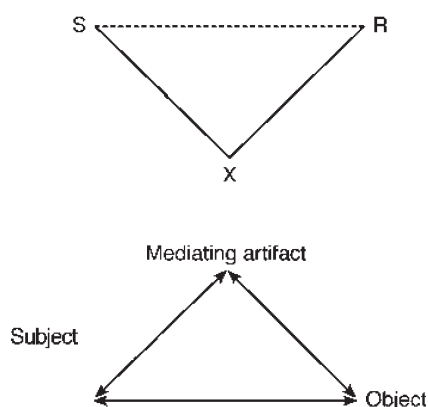


図1：(上) ヴィゴツキーの媒介された行為のモデルと，(下) その一般化されたモデル (Engeström, 2001, 134)

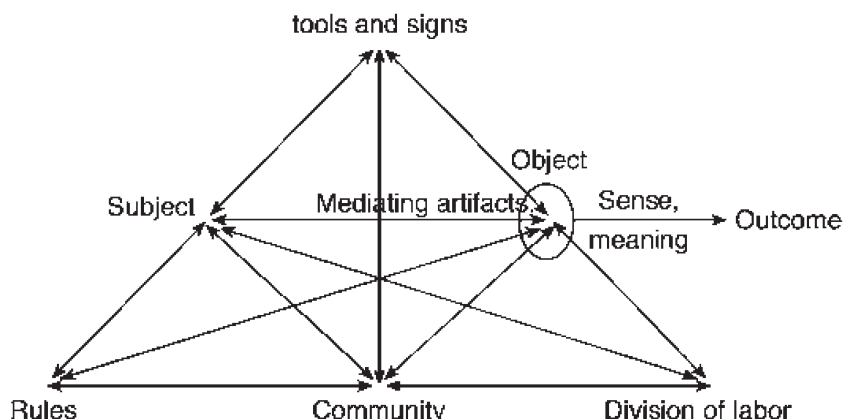


図2：人間の活動システムの構造 (Engeström, 2001, 135)

てこそ意義を持つと主張した。狩猟活動は、その集団に獲物をもたらすという目的によって統制されている。そこには勢子の役割を担う者や、最後に獲物を仕留める者などがある。勢子や獲物を仕留めたりする者の活動は、それ自体、単独で眺めてもその役割を理解することはできない。狩猟活動という集合的な分業あるいは協業活動のなかに位置づけられてこそ、はじめて理解される。言い換えれば、狩猟活動を行う共同体の構成員が、その目的や動機を共有していることが前提条件となる。

そして、第三世代を自称するエンゲストロームは、先行する二つの世代が切り拓いた、媒介された行為の構造モデルおよびその集団的な観点に加え、集団的活動の多様な要素を踏まえた、新しい活動モデルを創出した(図2)。

エンゲストロームの活動システムのモデルは、ヴィゴツキーやレオンチェフ同様に、主体 (Subject) と、媒介物としての道具や記号 (tools and signs)、および集団の物理的な目的 (Object) あるいは活動の意義 (Sense, meaning) とそれが集団にもたらす成果 (Outcome) を要素として構成される。これが上部の三角形にあたる。

左辺の三角形は、主体が規則 (Rules) や共同体 (Community) に規定されていることを、右辺の三角形は、共同体が分業 (Division of labor) を通じて、目的を共有しながら活動することを示している。そして、ちょうど中央にある逆三角形が、主体－目的－共同体という人間の活動システムの基本関係を表している。この各々の小さな三角形が基礎をなし、人間の活動システムという大きな三角形を形成しているのである (山住, 2004, 82-85)。

この三角形のモデルは、単一の活動システムを表現するものだが、それは別の活動システムとの相互

作用へと開かれている (図3)。

ある活動システムが特定の目的1 (Object 1) を志向しており、同時に、別の活動システムもまた別の目的を目指している。図3の左右の活動システムが、新しい目的2 (Object 2) を目指して拡張し、お互いに共有する目的から、双方にとって越境的な目的3 (Object 3) が創出されることになる。そして、新しく創出された目的3が、再び、その出自である活動システムへとフィードバックされることによって、各々の活動システムは変容する可能性を秘めている²。

このように、エンゲストロームは、文化・歴史的活動理論を人間の活動システムを理解するための枠組みとして提示する。それは、「人間の創造活動や社会实践、その発達・成長の社会的・文化的・歴史的次元を複合的に理解する」ことに貢献するものであり、同時に「既存の制度化され確率された実践活動を新たにデザインし、改革し、新しい実践活動を創造していくための参加介入的研究」を下支えするものでもある (山住, 2010, 69)。

(2) 拡張的学習

① ベイトソンの学習 I, II, III

エンゲストロームの活動理論システムモデルは「人々の認知・学習・思考・感情・意思が文化に媒介された活動システムのなかで生起する社会的・歴史的過程」であることを示し、「人間の精神や意識が活動システムの中で状況化され分かち合われていることを」を解明している (山住, 2008, 17)。

そして、それは人間の学習の解明にとっても、重要な視点を提起している。なぜなら、学習が、ある特定の状況や文脈においてのみ生起するだけでなく、その状況・文脈を越えて、新しい状況・文脈へ

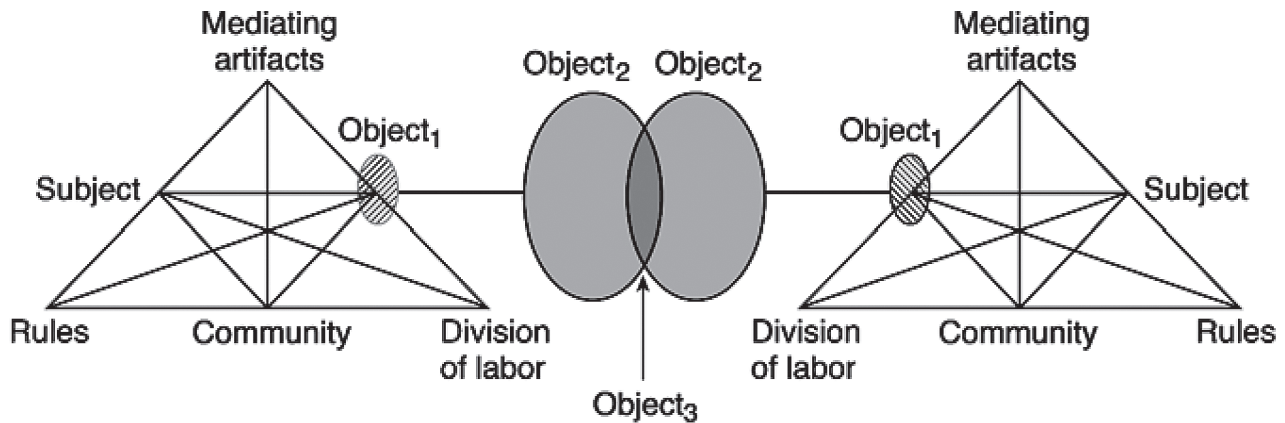


図3 第三世代活動理論のための最小モデルとしての二つの相互作用活動システム (Engeström, 2001, 136)

と拡張するダイナミックな活動であることを指摘しているからだ。彼は、そのダイナミックな学習を指して、拡張的学習と呼ぶ。

拡張的学習についてエンゲストロームは、ベイトソン（1990）の学習論を参照しながら、以下のように説明する。

学習Ⅰは、所与の文脈において正しいとされる反応、すなわち条件反射を獲得することである。たとえば、教室において正しい答えを学習する行為が、それにあたる。この学習Ⅰが発生しているとき、同時に、学習Ⅱも行われている。学習Ⅱとは、学習Ⅰが行われているその文脈に隠れている規則やパターンを理解することにあたる。たとえば、社会学の研究が明らかにしてきた「隠れたカリキュラム」——生徒であるとはどういうことか、教師に喜ばれるにはどうすればいいか、試験に合格するにはどうするか——を身につけることである。学習ⅡはⅠと異なり、自分が位置づけられている文脈を理解することが重要になるが、いずれにおいても、文脈は所与のものとして与えられている点では共通している。そして、学習Ⅱが生み出すダブルバインド状況に直面することによって、学習Ⅲが導かれる。

学習Ⅲとは、所与の文脈を捉え直し、別の文脈を構築していくことを指す。たとえば、なぜ生徒として振る舞わなければならないのか、どうして教師に喜ばれる必要があるのか、試験に合格することに意味があるのか、と隠れたカリキュラムに疑問を抱き、その意味を反省し、隠れたカリキュラムから逸れた行動様式やモデルを模索し、行動に移すことで活動システムに変容をもたらすことである。学習Ⅲは、所与の文脈を意味のある文脈へと拡張していく過程であり、これこそが拡張的学習に他ならないという。

エンゲストロームは、一般的に学習と呼ばれているものが、ベイトソンの学習Ⅰ、Ⅱにあたり、そして発達と呼ばれているものが学習Ⅲだという。

なお、ここで述べているところの学習は、特定の

文脈内での上昇が想定されており、それは垂直的な運動として捉えられている。対称的に、発達は他の活動システムへの広がりを志向しているという意味で水平的であるとされている。

②交換価値と使用価値の内的矛盾

エンゲストロームは、拡張的学習が生起する理論枠組みを提示するだけでなく、学習が拡張される理由についても説明している。それは活動システムの諸関係にある攪乱、衝突、葛藤、矛盾、ダブルバインド状況によってもたらされる。これらのシステムの諸課題を拡張によって乗り越えようとする原動力が、矛盾から生まれる。

エンゲストロームが説明する矛盾は、単なる活動システムの不備などではなく、文化・歴史的な背景を持つ、必然的な内的矛盾である。この理論的基礎はマルクスの価値形態論にある。すなわち、商品が交換価値と使用価値の統一体としての性格を必然的に帯びるように、活動システムの諸矛盾も両者の二重性を帯びているのである。「人間活動の基本的な内的矛盾は、それが全体的な社会的生産でありかつ多くのなかである特殊な生産でもあるという二重性である」（Engeström, 2015, 66. 強調は原文のまま）。

たとえば、学校教育における学習の交換価値と使用価値の内的矛盾について、エンゲストロームは次のように論じている。彼が述べるところの学校とは、テキストを対象とした活動システムである。一方で、交換価値としてのテキストは、よい成績を獲得し生徒の将来性を担保するための「成功のしるし」として機能する死んだ対象だとされる。だが他方で、使用価値としてのテキストは、学校の外にある社会において、自分自身のあり方を打ち立てるための「生きた道具」ともなるという。この学校教育の内的矛盾の構造を見抜き、既存の学校教育の文脈を問い直し、新しい活動システムを創出することが、拡張的学習にあたるのである（Engeström, 2015, 81-83）。

もちろん、この矛盾を契機とした拡張的学習の運

動は、必ず生起するというわけではないし、それどころか既存の活動システムを問い直す危険な賭けでもある。賭けである以上、失敗することもあるし、活動システムの拡張につながらない場合もある。拡張的学習が成立するためには、「学習活動の拡張的学習サイクルの流れ (Sequence of learning actions in an expansive learning cycle)」に沿って、拡張を続けていく必要がある。

エンゲストロームは、拡張的学習のサイクルを動的な螺旋のイメージによってモデル化する (図4)。

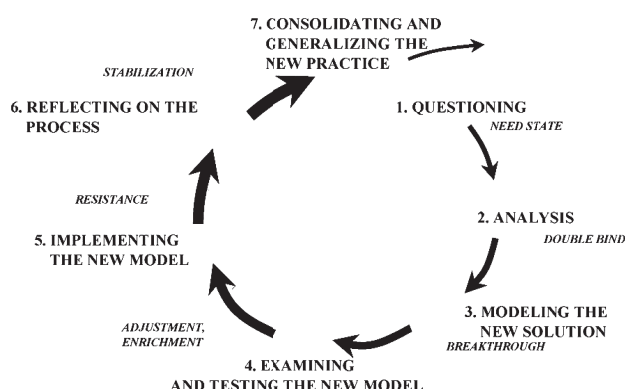


図4：学習活動の拡張的学習サイクルの流れ (Engeström & Sannino, 2010, 8)

最初に、「1. 疑問を抱く (Questioning)」ことによって既存の実践や知識から距離をとり、主体の置かれたダブルバインド状況を「2. 分析 (Analysis)」する。その状況の文化・歴史的出自を見極め、現実の経験的なあり方を理解する。次に、その状況を解決するために「3. 新しい解決方法をモデル化する (Modeling the new solution)」。

ここで既存の活動システムに対するブレイクスルーが起きるが、そのままではシステムに変容はもたらされない。まずは、「4. 新しいモデルを吟味し検証する (Examining and testing the new model)」が必要になる。そうしてモデルを調整し、豊かにしてから「5. 新しいモデルを実装する (Implementing the new model)」のである。ここで抵抗や反発に遭うかもしれないが、ようやく新しいモデルが導入に成功すると、その後は、「6. 過程を反省する (Reflecting on the process)」ことで、「7. 新しい実践が確立され一般化される (Consolidating and generalizing the new practice)」段階になる。

3. 学校における拡張的学習の実際

エンゲストロームは文化・歴史的活動理論によって拡張的学習の生起するメカニズムを説明するばかりではなく、その理論枠組みに依拠しながら、「発

達のワークリサーチ (developmental work research)」と呼ばれる、社会的実践への介入も積極的に行っている。ただ、彼の実践のほとんどが、成人や組織の学習に焦点化しており、子どもを対象とした学校教育にかんする論文は多くない。そこで、学校教育における拡張的学習を扱っている、「Non Scolae Sed Vitae Discimus (not for school but for life we learn)」と題された論文に注目し、その実際について確認しておく。

彼は、「空に雲があるわけでもないのに、月が部分的に見えたり、あるいはまったく見えなくなったりする理由は何でしょうか。言い換えると、月の異なる位相の原因は何でしょうか。絵を描いて自分の答えを説明しなさい」(Engeström, 1991, 245)という質問を、フィンランドの学校に通う14-17歳の生徒に対して行った。すると、地球の影に覆われることによって、月の満ち欠けが起きるという誤った解答が、年齢の高低に関係なく、ほとんどだったという (図5)。

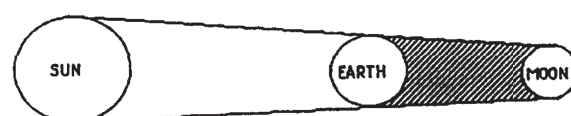


図5：優位な生徒の誤った理解の記述 (Engeström, 1991, 246)

フィンランドの総合学校 (comprehensive school) では、月の位相や月食および日食について、第4学年で教えられているにもかかわらず、このような誤解が生み出されてしまっていた。エンゲストロームは総合学校で採択されている教科書の分析を行い、そこに共通する図があることを発見した (図6)。

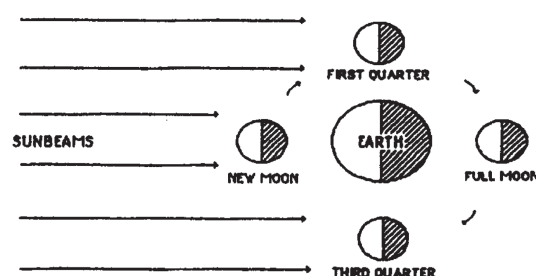


図6：月の位相についての標準的な教科書の図 (Engeström, 1991, 247)

エンゲストロームによれば、この図は完全に合理的なように見えるが、次のような問題点があるという。第一に、月の位相と月食との関係について、触れられていない点である。月の位相を説明する図と、月食を説明する図が個別にあるのみで、両者の比較

がなされていない。第二に、月の位相を説明する図が、現実を説明するために、生徒の手によって用いられてもいなければ描かれてもいない点である。

だが、この二つの問題点だけでは、なぜ多くの生徒が月の位相について誤った理解をしていたのかを十分に説明しない。エンゲストロームによれば、根本的な問題は、この月の位相に関する図が、学校内部で完結した「死んだテキスト」として機能していることにあるからだという。教科書の図は、太陽と月と地球の位置関係や大きさに対応して描かれていない。それゆえ、現実の月の満ち欠けを理解するために教科書から学んだ知識が使われておらず、成績を得るための手段、すなわち交換価値として使用されているにすぎない。したがって、伝統的な学校のテキストを実際に応用されるコンテキストへと拡張し、学校の内部から「学校における学習のカプセル化」(Engeström, 1991, 256)を打破し、新しい学習を形成することが重要であると、エンゲストロームは結論づけている³⁾。

4. 拡張的学習の理論の射程

(1) 再組織化としての知識の転移

ここまでエンゲストロームの拡張的学習の理論を俯瞰的に概説してきた。ここからは、彼の理論が、状況的学習論の課題であった再組織化の記述について、どのように貢献するのかを考察したい。

エンゲストロームの文化・歴史的活動理論および拡張的学習の理論が、状況的学習論と同様の問題圏から、知識の転移論を批判し得る深度を持っていることは明白だろう。ベイトソンの学習論を参照しながら、学習がある状況や文脈内で生起する学習Ⅰ、Ⅱにとどまるものではなく、状況・文脈を越境する学習Ⅲの重要性を解明しているからである。

知識の転移論が前提にしていた、脱文脈的で「持ち運べる」知識という想定は、学習Ⅲへと導かれる社会・歴史的な背景を持った内的矛盾とその克服という運動過程を無視している。エンゲストロームの考察にもあったように、学校教育における月の位相の学習は、脱文脈的で「持ち運べる」知識をもたらすどころか、学校の交換価値に規定された誤謬をもたらしていた。好成绩という交換価値のための学習が、社会的現実の月の位相を理解するという使用価値の学習でも同時にあるという矛盾の二重性に気づかせることで、拡張的学習のサイクルを駆動させる必要性が説かれていた。エンゲストロームの理論は、状況的学習論が十分になし得なかった再組織化の過程を、状況・文脈の拡張として記述しており、その

意義は大きいと思われる。

ただし、拡張的学習の理論が、学校教育をドラスティックに改善し得ると結論づけるのには慎重でなければならない。エンゲストロームの著作『変革を生む研修のデザイン』の解説において、松下が述べているように「拡張的学習と学校学習との間には、大きな隔たりがある」からである。それは「学校という組織の改革にとっては有用」ではあるが「授業やカリキュラムのデザインといったミクロレベル・ミドルレベルの教育改革・改善には適用しにく」い(エンゲストローム, 2010, 190)。

エンゲストローム自身は、「教師が意図的にダブルバインドを活性化させることが可能か」と問い、「明らかに可能である」と答えている。個々の学習者のダブルバインド状況への自覚を促し、矛盾に向き合わせることで、拡張的学習をもたらすことができると主張している(Engeström, 2015, 149)。

文化・歴史的活動理論は、人間の活動が文化や歴史が背景にあることを理論的前提としている。文化・歴史が一朝一夕に生成・変化するものではないとすれば、松下の指摘もエンゲストローム自身の主張も、いずれが妥当であるかについては、中長期的なスパンで検討することによって検証されなければならない。今後のさらなる理論的・実践的探究が必要になるだろう。

(2) 垂直的次元と水平的次元

エンゲストロームの理論は、状況や文脈を越境し、新しい活動システムを再組織化する過程を強調するものであった。このことから、彼は特定の状況・文脈における知識の蓄積や技術の向上といった垂直的次元よりも、それらを横断し、矛盾を契機として拡張する水平的次元のみを重視しているような印象を与えるかもしれない。

だが、この印象は誤りである。彼は、垂直的次元としての学習を軽視したりなどしないからだ。

学習における水平的運動を理論的に理解し認識することが重要である一方、学習や発達の垂直的あるいは階層的側面は看過されてはならない……認知を水平的あるいは「平面」概念でのみ扱う学習や革新についての説明は、決定的に重要な資源を見落としている。様々な種類の階層的に順序立てられた媒介手段が持っている、特定の補完的な潜在的な可能性と限界を探究し損ねてしまう(Engeström, 2015, xxv)。

「補完的な潜在的な可能性と限界」が何を指してい

るのかは、この引用箇所だけでは分らないが、垂直的次元には「重要な資源」があると指摘されている。

もちろん、垂直的次元の重要性を強調するからといって、拡張的学習の理論が「固定した発達段階を機械的に示唆する」わけではないとエンゲストロームは但し書きを忘れない (Engeström, 2015, xxv)。ここで指摘されている垂直的次元とは、学習や発達というもののが一般的にたどる、状況や文脈に左右されない一般的過程などではない。そうではなく、ある特定の状況・文脈における一般的過程である。そして、その一般的過程に、固定化された順序や不変の最終目的があるわけではない。学習や発達のレベルは、多様な組み合わせで姿を現し、活動の目的に応じて、そのレベルは自在に達成される。

この複雑な垂直的次元の位相を、エンゲストロームは「一式のレンチキット (a kit of wrenches)」 (Engeström, 2015, xxvi) という比喻を用いて説明する。

レンチキットには、大小様々なサイズがあり、そこには垂直的あるいは階層的な序列が存在する。レンチキットを使いこなすには、その序列を理解することが必要になる。とはいえ、実際にレンチキットを使用する場面において、この序列にしたがう必然性はまったくない。緩んでいるナットやボルトのサイズに合わせて、適切なレンチを当てはめればいいからだ。当然、用いられるレンチは具体的な状況や文脈によって異なり、用いられるサイズのものもあれば、そうではないものもある。

ここでレンチキットの序列が、それを使用する現場において「資源」となっていることを見逃してはならない。レンチキットに大小様々なサイズの序列があることを理解して初めて、具体的な場面で、サイズを選び出すことが可能になったからである。つまり、垂直的次元が資源となり水平的次元への拡張を生み出すことに成功しているのである。エンゲストロームは、このことを「発達における普遍性と文脈特殊性の弁証法」 (Engeström, 2015, xxv) とも表現する⁴。

5. 水平軸と垂直軸を基盤で支えるもの

(1) 基盤としての言語

さて、ここからは、エンゲストロームの拡張的学習の理論を下支えするものについて考察を展開する。なぜなら、それなくしては、垂直的次元の階層も水平的次元への拡張もなされず、したがって弁証法の運動も駆動されず、拡張的サイクルも進展しないにもかかわらず、これまで必ずしも強調されてこ

なかった重要な点だからである。

エンゲストロームは、活動理論の第三世代にとって、活動システムの相互作用ネットワーク、様々なパースペクティブ、対話、声といった事柄の理解が重要であると述べている。

活動理論の第三世代は、相互に作用し合っている活動システムのネットワーク、対話、そして多様なパースペクティブや声、を理解するために概念的ツールを発展させている (Engeström, 2015, xv. 強調は引用者)。

ここで「対話」や「声」など、強調を付した部分のいずれもが言語に関連する概念であることは、単なる偶然ではない。

エンゲストロームは、別の箇所においても同様の主張を行っている。彼は、テイラー (Taylor, J. R.) の指摘を引用しながら、フィールド調査において、共同体間でどのような相互作用が行われているのかを分析するにあたって、会話やディスコースに注目しなければならないと述べる (エンゲストローム, 2013, 41-42)。

事実、エンゲストロームの『ネットワークする活動理論』という著作において、テレビ放送チーム、法廷審理チーム、一次医療チーム、小学校教師チーム、工場機械加工チーム、通信事業コールセンターチームの事例分析が行われており、その主要な分析の大部分が言説分析にあてられている。つまり、水平的次元への拡張を考察するには、言説分析が必要とされているのである。

この事実、拡張的学習の理論の基盤で支えているものが何かという問いに対して、すでに解答を与えている。すなわち、それは、その拡張がまさに対話や声といった言語による組織化 (orchestration) によってなされていることを示しているのである。

たとえば、月の位相についての議論を思い出そう。フィンランドの総合学校の生徒たちが、使用価値としてではなく交換価値として月の満ち欠けを理解していたのだが、その問題はまさにエンゲストロームの「空に雲があるわけでもないのに、月が部分的に見えたり、あるいはまったく見えなくなったりする理由は何でしょうか」という言語によって問いかけられ、可視化されていた。

さらに——彼の論文内では具体的に提示されていないものの——その内的矛盾の弁証法による解決もまた言語によってなされるだろう。たとえば、おそらくは、正しい太陽—月—地球の位置や大きさを示す縮尺スケールや図を用いながら、あるいは、実際

に頭上にある月の満ち欠けを見あげながら言葉によって説明することなどが考えられる。他にも、教科書の図の不備を教員間で共有することで、教科書を変えることも検討しつつ、授業実践を改善することもあり得るだろう。この場合、教員間でなされるのはもちろん対話である。

これらの相互作用を言語抜きで行うことは、不可能ではないにせよ、あまりにも困難が大きい。したがって、水平的次元の拡張のためには、まず言語の学習が先行していなければならないのである。

この論点は、垂直的次元にも当てはまる。ここでも月の位相についての議論を遡ることが参考になるだろう。

件の生徒たちが月の位相について学習した場所は学校であり、それを教えたのは教科書を使用する教師であった。あまりにも当然のことではあるが、使用された教科書には図だけではなく、大量の記号や言葉が印刷されていたはずである。難解な表現を噛み砕きながら、図を解説しながら、また、黒板やその他の物理的な媒介物を用いながら、教師は授業において多くの言葉を費やしたに違いない。かりに、教師が多くを語らなかったとしても、子ども同士のディスカッションやワークが授業の中心になっていたかもしれない。つまり、水平的次元のみならず、垂直的次元が切り開かれるのも、まさに言語においてなのである。

もちろん、言語だけが垂直的・水平的次元の学習を支えているわけではない。「媒介となる技術的人工物、物的環境、視覚的表象、身体的位置」(エンゲストローム, 2013, 43)なども活動システムに欠かせない。だが、それらの媒介物が共同体内でどのように機能しており、別のその内部では異なっているのか、その異同を明確化し、価値づけ、共有し、交渉し、再組織化するには、言語の力を借りなければならない。したがって、他の媒介物に比して、言語には特別な基盤としての役割があると考えられるのである。

(2) 言語の非基礎づけ主義的性格

ただしここで注意する必要がある。本論が言語の基盤としての役割を強調するのは、それが垂直・水平の両次元に共通する、脱文脈的な性格を持っていることを主張するためではない。そのような脱文脈性を持つものとして言語を想定することは、エンゲストロームの議論のみならず、状況論にも抵触してしまい、本論の趣旨に合致しない。言語もまた、常に既に、状況や文脈へと埋め込まれた言語行為の相において捉える必要がある。

たとえば、ウサギを指さしながら「ウサギ」と声に出すような、一見すると極めて単純で、どのような場面においても誤解の余地がないように見える行為であっても、状況・文脈抜きでは理解されない。

それは、哲学者クワイン (Willard van Orman Quine, 1908-2000) の「指示の不確定性」の議論を一瞥するだけでも、すぐに理解されるだろう。たとえば、ある現地人がウサギを見たときに「ガヴァガイ (Gavagai)」という言葉が発したとする。このとき、その言葉をどのようにして言語学者が理解し得るのかという問いをクワインは立てる (クワイン, 1984)。「ガヴァガイ」がウサギを指示していることに疑問の余地はなさそうだが、実は、そこには無限の可能性が考えられる。たとえば、「ガヴァガイ」はふわふわしているものを指すかもしれないし、白い色を指すかもしれない。ウサギの飛び跳ねる動作や、その特定のウサギのこと (固有名詞)、あるいはウサギが食べているニンジンに指すのかもしれない。

現地人の「ガヴァガイ」という言葉が、ウサギだけではなくライオンのたてがみやタンポポの綿毛を指して発言されているように思われるならば、おそらくそれはふわふわしているものを指しているだろう。また、雪景色に染まった大地とともに用いられれば、それは白い色を意味していることになるかもしれない。

しかし、重ねて強調しなければならないのだが、クワインの議論を参照することによって、言語もまた文脈規定性を持っているということのみを示したわけではない。言語は、状況・文脈に埋め込まれつつも、同時に、脱状況・脱文脈を志向させる力を持っているという、矛盾した性質を備えていることを指摘したいのである。

(3) 言語という道具箱

この点にかんして、哲学者ウィットゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) の言語論を参照することが有益である。

ウィットゲンシュタインは、言語を道具箱にたとえる。そこには「ハンマー、やっこ、のこぎり、ねじまわし、ものさし、にかわつば、にかわ、くぎ、ねじ」があり、それらの機能が多種多様なように、言葉も多種多様に用いられるのであり、そこに共通する性質などないと述べる。

だが、ウィットゲンシュタインは、仮想対話者の口を通じて、自分の主張に反論を試みる。一見すると多様な道具にも、共通する性質があるのではないかと。すなわち、「道具は何かを変えるのに役に立つ」。

そのうえで、ウィトゲンシュタインは「ものさし、にかわつば、くぎは何を変えるのか」と再反論を行うのである（ウィトゲンシュタイン, 1976, I -§§11-14）。ウィトゲンシュタインは、道具箱の道具がそうであるように、言語の多様性に目を向けることで、それが共通の意味や使用規則に還元されるという哲学的主張を退けようとしているのである。

ここで、ウィトゲンシュタインの議論の妥当性をコンスタティヴに問うのではなく、そのパフォーマンス面に注目してみたい。なぜなら、ウィトゲンシュタインが、言語共通の意味やその使用規則に拘泥する哲学的主張に向けて、執拗に批判し続けてきたという事実が、本論にとっては重要だからである。

先に述べた道具箱の比喩が書かれてある、ウィトゲンシュタインの主著『哲学探究』は、幾度となく言語の多様性を強調し、仮想対話者に反論させ、読者に考えるように仕向けるという特徴を持っている。それゆえ、議論は錯綜し、あちらこちらへと飛び火し、結論がないこともしばしばである。それは過去のウィトゲンシュタイン自身の思索に向けられた自己批判の書であり、また、彼が「16年間没頭し」闘い続けてきた記録でもある（ウィトゲンシュタイン, 1976, 9）。

この事実は、言語には共通の意味や使用規則があるという「夢」（I -§358）を見させる力があることの裏返しではないだろうか。本論の立場からは、次のように言い換えられる。ウィトゲンシュタインが強調するように、言語は道具箱のように多様である。すなわち、状況や文脈に埋め込まれた意味や使用法があり、脱文脈的な共通の意味や使用規則はない。だが、過去のウィトゲンシュタインや仮想対話者が「夢」を見たように、言語には、脱文脈的な意味や使用規則があるという想定を、なぜか私たちに抱かせる力がある⁵。

言語が脱文脈的であるはずだという「夢」は、ウィトゲンシュタインだけが見たものでは決してない。私たちもまた同様の「夢」を見ている。エンゲストロームの事例研究を紐解くまでもなく、私たちが内的矛盾に陥り、そこからのブレイクスルーを目指すとき、なぜ言葉を費やし、対話や多様な声を傾聴しようとするのか。もし、この言語すら特定の活動システムの媒介物として完全に文脈規定性を持っており、かつ、そのことを深く自覚しているとすれば、その活動システムの外部においてまで言語に頼ろうとすることはないはずである。そこには言語が文脈内に位置づけられる媒介物でありながら、同時に、脱文脈的にも用いられ得るという想定があるのでは

ないだろうか。もちろん、現実には対話を拒み、声に耳を閉ざし、沈黙を貫くこともあるだろう。また、エンゲストロームの想定とは異なり、活動システムの内的矛盾をブレイクスルーしようとするとき、他の活動システムとの和平的な歩み寄りという手段に訴えるとも限らないだろう。それでも、言語という手段にまず訴える傾向性を私たちは持っている。それは、状況・文脈に埋め込まれつつも、脱状況・脱文脈性を志向させる言語の力によってもたらされていると考えられる。そして、それが拡張的学習の垂直・水平の弁証法を、足元から支えている矛盾的特質なのである。

6. おわりに

本論は、エンゲストロームの活動理論および拡張的学習の理論に注目し、状況的学習論の課題であった、状況や文脈を越境し、共同体を再組織化する過程の理路を提示した。それは、活動システムにおける交換価値と使用価値との内的矛盾を契機とした拡張的運動であり、学習の垂直的次元と水平的次元との弁証法として捉えられるものである。

そして、エンゲストローム自身が示唆しつつも言及しなかった垂直と水平の弁証法の基盤として、言語の矛盾的特質があることを指摘した。なぜなら、言語は活動システムの媒介物の一つでありながら、その外部への接続を脱文脈的に可能にするという想定をもたす力があるためであった。

以上の結論は、本論の課題である共同体の再組織化としての学習過程に対して、より精緻な理論を提示する。それは、これまで学習の転移と呼ばれてきた現象に、新しい記述をもたらすと考えられる。上述したように、要塞問題と放射線問題は学習の転移ではなく、ある特殊な状況における実践として、そして新しい状況・文脈の再組織化として状況的学習論の立場からは理解される。

だが、この再組織化にとって、言語が重要な役割を果たしていたと指摘できるのではないだろうか。この転移実験において、被験者に放射線問題をそのまま解かせるよりも、要塞問題の解法を参考にするように指示したほうが、その正答率が上がったという。つまり、このとき、言語によって両問題が類似しているという見方が提示され、被験者が同一の文脈へと埋め込み直したと考えられるのである。いわば、言語による再組織化のための物語 (narrative) が、編み出されたのではないだろうか。

ただし、これらの論点を議論するための紙面は限界を迎えてしまっている。議論は他日を期したい。

参考文献

- ベイトソン, G., 2000, 佐藤良明訳『精神の生態学』(改定第2版) 新思索社。
- Engeström, Y., 1991, “*Non Scolae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning*”, *Learning and Instruction*, Vol.1, 243-259.
- Engeström, Y., 2001, “Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization”, *Journal of Education and Work*, Vol.14, No.1, 133-156.
- エンゲストローム, Y., 2010, 松下佳代／三輪健二監訳『変革を生む研修のデザイン：仕事を教える人への活動理論』鳳書房。
- エンゲストローム, Y., 2013, 山住勝広／山住勝利／蓮見二郎訳『ネットワークする活動理論：チームから結び目へ』新曜社。
- Engeström, Y., 2015, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, 2nd Edition, Cambridge: Cambridge University Press. (エンゲストローム, Y., 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. & Sannino, A., 2010, “Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges”, *Educational Research Review*, Vol.5, 1-24.
- 福島真人, 2010, 『学習の生態学：リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会。
- Hanks, W., 1991, “Foreword by William F. Hanks”, Lave, J. & Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 13-24. (ハンクス, W., 1993, 「ウィリアムハンクスの序文」レイヴ, J. / ウェンガー, E., 佐伯胖訳／福島真人解説『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書, 5-20頁)。
- 香川秀太, 2008, 「「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ：学習転移論から文脈横断論への変異と差異」『心理学評論』第51巻4号, 463-484頁。
- 香川秀太, 2011, 「状況論の拡大：状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』604-623頁。
- 香川秀太・青山征彦編著, 2015, 『越境する対話と学び——異質な人・組織・コミュニティをつなぐ——』新曜社。
- 国立教育政策研究所編, 2016, 『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社。
- レイヴ, J., 1995, 無藤隆／山下清美／中野茂／中村美代子訳『日常生活の認知行動：ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか』新曜社。
- Lave, J. & Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (レイヴ, J. / ウェンガー, E., 1993, 佐伯胖訳／福島真人解説『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書)。
- 三宅ほなみ, 2010, 「協調的な学び」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, 459-478頁。
- 三宅ほなみ／白水始, 2003, 『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会。
- クワイン, W. V., 1984, 大出晃／官館恵訳『ことばと対象』勁草書房。
- 白水始／三宅ほなみ, 2009, 「認知科学的視点に基づく認知科学教育カリキュラム：「スキーマ」の学習を例に」『認知科学』第16巻第3号, 348-376頁。
- ワーチ, J., 2002, 佐藤公治／田島信元／黒須俊夫／石橋由美／上村住世子訳『行為としての心』北大路書房。
- ワーチ, J., 2004, 田島信元／佐藤公治／茂呂雄二／上村住世子訳『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版。
- ウィトゲンシュタイン, L., 1976, 藤本隆志訳「哲学探究」『ウィトゲンシュタイン全集8』大修館書店。
- 山住勝広／エンゲストローム, Y. 編, 2008, 『ネットワーク：結び合う人間活動の創造へ』新曜社。

付記

本研究は、2016-18年度、科学研究費助成事業、若手研究（B）「現代における状況的学習論の意義の再検討」（ID: 16755388）の助成を受けたものである。

¹ もちろん議論が蓄積されていないという意味ではない。日本に限った場合でも、異なる文脈への越境について網羅的・集中的な考察を展開している香川（2008, 2011）や香川／青山（2015）、協調学習を鍵概念として研究を進めている三宅（2010）や三宅／白水（2003）あるいは白水

／三宅（2009）、他にも福島（2010）や国立教育政策研究所（2016）のものがあ、むしろ研究は活況にあると言える。

これらの研究を整理し、それらの異同や類似性、歴史的背景や相互の影響といった布置関係を解明することは、本論での課題ではないため割愛せざるを得ない。

ただ、状況的学習論の批判するように、学習が個に還元されることなく特定の状況において成立するのであるとすれば、どのような学習・教育のあり様が考えられるのかという点において、問題関心を共有しているように思われる。本論もまた、同様の問題関心の領域に位置づけられるものである。

² エンゲストロームは、必ずしも異なる双方の活動システムが拡張されなくとも、意義のある変容がもたらされることがあるという。それは異なる活動システムが目的3を目指しつつ協働し、生産的な活動を組織して遂行するようなやり方であり、彼はそのことをノットワーキング(knotworking)と呼ぶ。「ノットワーキング」は「結び目(knot)」と「仕事(working)」を合わせた造語であり、異なる活動システムの間で、あたかも結び目ができ、ときとして結び目が解け、また結び直されるような、流動的で柔軟な協働のあり方を比喩的に表した言葉である。インターネットなどの影響により、特定の活動システムにありながら、別のシステムへとアクセスすることが容易になっており、ノットワーキングによる協働の可能性が拡大してきているのだという。

他にも、エンゲストロームは、野火的活動(wildfire activities)という用語を導入している。具体的には、バードウォッチングやスケートボーディングや種々のボランティア活動であり、ある場所で発生したかと思えば消えたり、また別の場所で突如発生したりして活発になるという野火のような性質を持っていることから、このように呼ばれている。

いずれも、堅牢な活動システムを前提とするのではなく、活動システム同士の緩やかな相互行為のあり様を解明しようとするものである。

³ ただし、残念ながらこの論文(Engeström, 1991)は、月の位相についての学習が、どのように拡張的学習サイ

クルを形成し、「死んだテキスト」を「生きた道具」へと変えたのかについては触れられていない。その点については、山住の研究(2004)が——月の位相についてではないが——具体的な成果を示している。

⁴ これはエンゲストロームが、しばしば強調している拡張的学習の理論の「抽象から具体への上向という弁証法」のことであるのだが、本論では紙幅の関係上、踏み込んで扱うことができなかった。

⁵ エンゲストロームは、ウィトゲンシュタインと同じように「一式のレンチキット」という道具的比喩を用いていた。これは、垂直的次元と水平的次元の弁証法を説明するためのものであり、言語を比喩的に表したものではない。だが、ここにはウィトゲンシュタインが抵抗し続けた共通性への志向が含まれている。レンチのサイズには垂直的な階層構造があり、水平的な使用場面において、その序列は守られないことがある。どのようなサイズのボルトやナットを締めるのかによって、用いられるレンチは異なるからである。そのサイズを理解するための資源として、レンチの大きさの序列が機能している。

だが、レンチキットが使用される水平的次元への拡張は、あくまでもレンチの大きさについてである。異なる状況や文脈が想定されつつも、用いられるのはレンチという道具であり、それが有効に機能する場面なのである。もし、ものの長さを測ったり、にかわつぽからにかわと掬って塗ったり、くぎを叩いたりする場面に遭遇してしまえば、垂直的次元以前に、レンチキットそのものが用をなさない(無理をして使えないこともないが)。

これは比喩表現に含まれる多義性を強調して弄ぶ議論ではない。垂直的次元の学習を資源として水平的次元へと拡張してゆく拡張的学習が、異なる状況や文脈においてもレンチキットは同様に用いられるだろうという共通性への仮託によって、説明されているという構造を指摘する必要があるからである。状況・文脈の役割を念頭に起きつつ、垂直的次元の学習の重要性を無視することなく、水平的次元への拡張として学習を位置づけたエンゲストロームにおいてもなお、この共通性に仮託していたと考えられる。

