

学校における子どもたちの拡張的学習の生成

— 学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて —

山 住 勝 広*

「拡張的学習」の理論は、学習が教育者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられるものとなり、「いまだここにはないもの」、すなわち集団生活の新しい物質的な形態を生成していくような学習を概念化する新しい学習理論である。本論文は、学校における学習は、果たしてこうした拡張的学習になることはできるのだろうかという問いのもと、とくに小学生の年齢における学習の発達に焦点を合わせ、拡張的学習の可能性について検討・考察したものである。学校教育の場における拡張的学習は、教師と子どもたちが協働して、いまだここにはない新しい学習活動のシステムを創り出していくものととらえられる。それは同時に、新たな活動システムを創造していく教師と子どもたちの「エージェンシー」、すなわち行為の担い手となっていく能力と意志を拡張していく学習でもある。そうした拡張的学習を通して子どもたちは、学習活動の全体的なシステムを創り出していき、協働の集団的な担い手へと拡張的に発達していく。そのさい不可欠となるのは、学習活動の全体的なシステムを協働で創造するエージェンシー、すなわち学習活動の全体を創造していく担い手としての「責任」と「権限」が子どもたちに委ねられ、譲り渡され、任せられていくことである。

キーワード：拡張的学習、学校教育、エージェンシー、文化・歴史的活動理論、活動システム

ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) の「拡張的学習 (expansive learning)」の理論は、今日、学習理論の有力なニュー・パラダイムとして、世界的な広がりをもつとともに、日本においても、教育・学習・発達研究を中心に多様な領域において、大きな注目と関心を集めてきている。たとえば、クヌーズ・イレリス (Illeris, 2009) が編集した “*Contemporary theories of learning*” には、現在、世界的に最も影響力のある著名な 16 の学習理論家の論文が収録されており、エンゲストロームの拡張的学習理論も、その中のひとつにあげられている。

エンゲストローム (Engeström, 1987/2015) は、2015年に刊行された『拡張による学習 (*Learning*

by expanding)』第二版の新しい序章の中で、30年前の1987年刊行の初版において「拡張的学習」の理論を全面的に提起するに至った背景や理由が、次のような三つのことであつたと振り返っている。第1は、「認知と学習に対する支配的な見方だったデカルト主義に取って代わられるほどの強さをもった代替案を練り上げていくこと」(Engeström, 2015, p.xiii) である。第2は、認知と学習の研究における方法論の問い直しである。それは、観察と分析を主にして現状維持を続けさせるような研究から、「研究は世界をよりよくしていくものでなければならない」(p.xiii) という介入主義にもとづく研究への転換を迫るものだった。第3は、「拡張的学習」の理論がよって

*やまずみ かつひろ 関西大学

立つ「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」が、「世界を解釈し変えていくための有力な枠組みであることが、認められてきたこと」(p.xiv)にある。

こうしたモチーフのもとエンゲストロームは、今日、学習に関して優位を争う二つの基本メタファーとされている、「獲得 (acquisition)」メタファーと「参加 (participation)」メタファー (Sfard, 1998) のいずれにも解消することのできない、学習の「拡張性 (expansivity)」に光を当て、「拡張的学習」の理論を提起することとなったのである。通常の学習理論は、伝統的に、既成文化の獲得や制度的な制約への適応として学習をとらえている。「獲得」メタファーも「参加」メタファーも、「拡張 (expansion)」とはちがいが、ともに学習における「文化の転換と創造についてはほとんど語らない」(Engeström, 2016, p.36)。

伝統的な学習理論におけるそのような狭い概念化を超えていくために、エンゲストロームは、「拡張」というメタファーに立脚して、「学び手は、自分たちの集团的活動の新しい対象と概念を構築し、その新しい対象と概念を実践の中で実行する」(Engeström, 2016, p.37) ような学習、すなわち「拡張的学習」を理論化するのである。いいかえれば拡張的学習において学び手は、「自らの活動の対象と概念について、それを根本的に新しく、より広がりがある複雑なものとして構築し、実行することにかかわっている」(p.36)。こうして拡張的学習の理論は、人々が自らの生活や実践活動を自分たち自身でより幅広くコントロールし、転換・創造していく学習、つまり「いまだここにはないものを学ぶ (learning what is not yet there)」(p.9) ような学習を照らし出すのである。

本論文は、「学校外の経験や認識から遮断された学校での学習のカプセル化」(Engeström, 2008, p.90) を乗り越えていく学習とも特徴づけられている拡張的学習の理論を取り上げ、その考え方にもとづいて、いかに学校教育における伝統的・標準的な学習を転換し、学習に新たなイノベーションを起こしていくのかについて検討しようとするものである。そのことを通して、学

習における文化の転換と創造に焦点を合わせ、学校において子どもたちが「いまだここにはないものを学ぶ」ような学習を生み出していくことにどのように介入できるのか、すなわち子どもたちの拡張的学習の生成と発達をいかに促進・支援できるのかについて探究することが本論文のねらいである。

1. 学校における学習の活動理論的研究と拡張的学習

エンゲストロームの拡張的学習の理論は、「文化・歴史的活動理論」を基盤にして創り出されたものである。「文化・歴史的活動理論」は、教育、仕事、コミュニティの各領域において、文化・歴史的に構築されてきた人間の「活動システム (activity system)」(「ルール」「コミュニティ」「分業」を社会的基盤とし、「道具」に媒介されて「対象」に向かい「成果」を生み出していく「主体」の活動)を人々がどう集团的にデザインし変革していくのかを研究する枠組みである (Engeström, 2015; 山住, 2017)。エンゲストロームは、そのような「活動システム」を次頁の図1のような図式でモデル化している。

活動理論は、その概念的・方法論的な枠組みにもとづきながら、人間の学習と発達への形成的介入 (formative intervention) を試みる理論であり、その意味で活動理論は現代の教育理論と学習科学、そして教育学研究の最先端かつ有力な挑戦のひとつとなっている。拡張的学習の理論は、活動理論が焦点化する活動の集团的なデザインと変革へ実践的に参加し、「いまだここにはないものを学ぶ」ことこそが実践者たちの学習のプロセスであると見る新しい学習理論なのである (Engeström, 2016; 山住, 2017)。

このように活動理論は、学習という実践の変化や革新を、活動システムのレベルでとらえる枠組みなのである。そのさい、活動理論の観点からすれば、実践を変える重要なメカニズムは、活動システムの中で、主体が対象の理解を「拡張」させていく点にある。つまり、実践は、実践者自身が活動の対象を「拡張」するような学習を生み出したとき、変えることができるのである。このように実践を変化させる学習が、拡

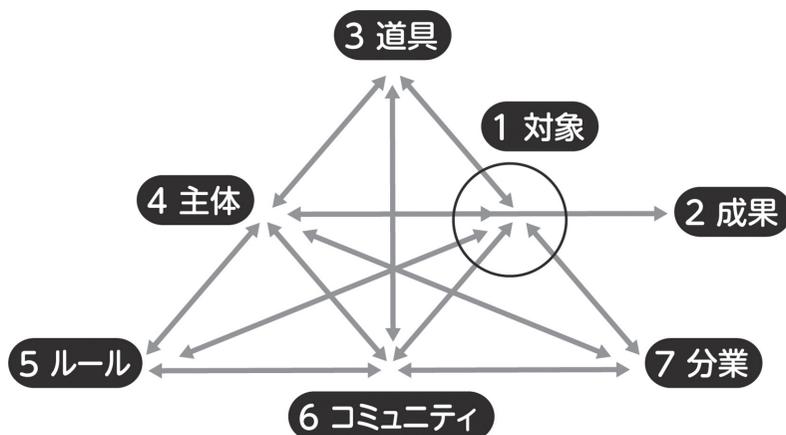


図1 活動システムの一般モデル (Engeström, 1987/2015, p.63より)

張的学習である。それは、対象の拡張によって、実践の新たな活動システムをデザインし、実現していくような学習である。

こうして、学校における学習という実践への活動理論的アプローチは、子どもたちがどのような活動システムに参加することにより学んでいるのかという次元での考察を可能にする。それは、従来、個人的行動の範囲に閉ざされていた認知主義的分析の単位を超え、活動システムという高次のレベルにおいて、子どもたちの学習がどのように生み出されるのかをとらえていこうとするものなのである。

活動理論の枠組みは、活動システムのモデルを使いながら、「子どもたちが参加している活動は何か?」、また「子どもたちはどのようにしてその活動に参加しているのか?」に焦点を合わせ、学校における子どもたちの学習が、単独の個人ではなく、活動システムのレベルでどのように生成しているのかをとらえようとするものである。いいかえれば、学校における子どもたちの学習を、外部と切り離され、個人内で完結するような、認知・情動レベルで展開するプロセスとするのではなく、「対象」「道具」「コミュニティ」「ルール」「分業」といった構造的な諸要因が連関する活動システムのレベルで生み出されているものとしてダイナミックに説明するのが、活動理論の枠組みなのである。

このような活動理論の枠組みからすれば、学

校におけるある特定の学習には、活動システムを構成する諸要素間の有機的な相互関連や内的な一貫性が存在しているということができる。つまり、先に図1として示したような、エンゲストロームの活動理論において主たる「分析単位」とされている集団的活動システムのモデルを用いて分析するならば、ある特定の学習の実践は、まず、具体的な学習課題となる「対象」に向かう「主体」、すなわち個人やグループの集団的で文化に媒介された活動として分析できることになる。ここで活動を媒介する「道具」となるのは、ツールや記号、言語やシンボル、手立てや方法、コンセプトやモデルやビジョン、技術などの文化的人工物 (cultural artifact) である。つまり、学習という実践は、そうした「道具」に媒介された共同作業といえるのである。

しかし、集団的活動システムのモデルの上部にあるような、「主体」-「道具」-「対象」を構成要素とする小三角形は、あくまでも個人的な行為を成り立たせている要素間の相互関連を示すことにとどまっている。人間の活動が、個人の行為のレベルを超えた、社会的・集団的・協働的なレベルにおいて創り出されていることをとらえるためには、活動システムのモデルの下部にあるような、「コミュニティ」-「ルール」-「分業」といったいわば見えない社会的な諸要素が活動の不可欠の基盤となっていることを見なければならぬ (Engeström, 2008, p.27)。氷山

で喩えるとするならば、モデルにおける最上位の小三角形の部分は、その一角に過ぎないのである。学校におけるある学習の実践は、社会的・集団的な活動として、たとえば特定の学校に集まる教師と子どもたち、保護者、そして学校外の関係者から成る「コミュニティ」によって担われ、そのメンバー間での「分業」、たとえば教師と子どもたちの協力・協働といった、異なる役割や行為の分担によってのみ遂行されることが出来る。このことは、活動を行う人々の間でのやり取りやかかわり合いを規制し拘束する「ルール」、たとえば学校生活の約束事を必要とする。

こうした分析と説明とは逆のベクトルである、活動のデザインと創造のベクトルでいうならば、学校における学習の実践とは、次のことを意味する。つまり、それは、教師と子どもたちが協働して、活動システムの構造的な諸要因が相互に連関する、社会的・集団的な「学ぶシステム」の特定の形態やパターンを創り出していくことである。

2. 教育者なき拡張的学習 — 学習が学習を方向づける

エンゲストロームが活動理論の中心に置く拡張的学習理論は、標準的な学習理論のさまざまなレパートリーとは根本的に異なる新たな学習理論である。それは、人々による新しい現実、新しい活動、新しい人間的な生活形態の創造と分かち難く結びついた学習として、エンゲストロームによって独創的に概念化されている。

拡張的学習理論は、教育による学習の完全なコントロールという誤った仮説を乗り越えようとする学習理論である。この点こそが、拡張的学習理論の最大の特質であり、それゆえにそれは、他の一般に流布した学習理論にはまったく見ることのできない、学習に対するラディカルなとらえ直しを迫りうるような、学習の「野心的なプロセス理論」(Engeström, 2016, p.34)なのである。

教育による学習の完全なコントロールという誤った仮説は、プロセス理論によって提起される学習の継起が、「普遍的であり、唯一の可能な

望ましいものである」として、「正統な方に向かう傾向」(Engeström, 2016, p.13)をもつようになる。そのため、「教育による完全なコントロールの仮説は知らず知らずに、自己成就的予言 (self-fulfilling prophecy) のかたちをとってしまう」(p. 14) ののである。

しかし教育による学習の完全なコントロールという仮説は、誤りである。実践において、そのようなコントロールは実現可能ではない。学習者はつねに、教育者や研究者、介入者が計画し、実行しよう、やらせようとするところから異なって進んでいく。教育者や研究者、介入者は、この理論への抵抗とそれからの逸脱を無視しなければ、欲するものを手にすることはできない。(Engeström, 2016, p.14)

アメリカの社会学者ロバート・K・マートン (Robert K. Merton) によって提唱された「自己成就的予言」という考え方は、ある予言や思い込みが直接・間接にその通りのことを引き起こし、当初の予言や思い込みを現実化してしまうことを指している。エンゲストロームは、学習のプロセス理論がこれまで陥ってきた自己成就的予言のあり方を次のように批判する。

もし学習プロセスの強い普遍理論をもっているなら、それを自分のデータや事例に当てはめがちとなり、その結果、自分の理論が実践の中で機能すると確認する証拠を実際に発見することになる。同様に、介入を導く学習の最適なプロセスについての強い普遍的な理論をもっているなら、それを学習者に押しつけようとしがちになるだろう。両方のケースとも、求めるものを手に入れることになりがちとなる。(Engeström, 2016, p.14)

拡張的学習理論は、まさに「拡張性」という考え方を新たな仮説とすることで、自己成就的予言のパラドックスを次のようにブレイクスルーし、教育による学習の完全なコントロールと

いう誤った仮説をラディカルにとらえ直していくのである。

もし学習の本質的な拡張性が正当に取り上げられるならば、学習をコントロールされたプロセスと見る根強い考え方は、揺さぶられることになる。拡張性を認めることは、学習が教育者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられるものとなることを受け入れるということなのである。(Engeström, 2016, p.9)

ふつう学習は、あらかじめすでに十分知られていることを、うまく操ったり教えたりできる「教育者」から学ぶことと考えられている。しかし、エンゲストロームは、拡張的学習理論の提起において、拡張的学習の場には、「正しい答えをもっている物知りの教師はいない」(Engeström, 2001, p.139) というのである。こうした象徴的でない方が意味しているのは、拡張的学習が、「いまだここにはないものを学ぶ」ものであるということである。

さらには、このような学習の拡張性は、「与えられた情報を超えていく学習者の潜在力」(Engeström, 2016, p.9) といった主に認知的な質の点から見られるものだけを問題にしているのではない。むしろエンゲストロームは、「より根源的な方法」で拡張性を理解するために、次のように「主として事物や文化の観点」(p.9) から拡張性を見ていくのである。

つまり拡張性を、新しい物質的な対象、実践、そして活動のパターンを生み出す学習の潜在力として見る。この第二の見方を、私は本書（“*Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*” — 引用者注）で推進していく。「いまだここにはないものを学ぶ」という本書のサブタイトルは、集団生活の新しい物質的な形態の生成を意味し、学習者の心の中に新しい考えを構築することだけを示しているのではない。(Engeström, 2016, p.9)

このように拡張的学習理論は、「人間とその集団は年齢にかかわらず、新しい文化の創造者である」(Engeström, 2016, p.25) ことを中心理念にしているのである。つまり、拡張的学習は、人々が日々を生きる生活の現場で、自らがかわる活動システムを自らの手によって質的に転換し、人間の活動に新たなポテンシャルをもたらしていくことに向かう学習なのである。

しかし、エンゲストロームは、拡張的学習の提起において、そうした新しい学習理論をただ「提示し売り込む」(Engeström, 2016, p.138) ことを行おうとしているのではない。エンゲストロームは、理論の構築だけでは「もはや不十分」であり、「その理論がもたらす実証の有用性や方法論的な厳密さを吟味し検証することがますます重要になってきている」(p.138) ことを最大限に自覚し意識している。それは、彼が、「拡張的学習は、デザインされた政策というよりも、むしろ歴史的リアリティなのだ」(p.70) というように、学習理論の必須の要件として歴史性を自らに課していることからくだろう。そのため彼は、次のようにして、学習理論の歴史的な条件性を強調するのである。

そのような理論は、普遍主義を廃し、まさにどのような種類の学習を実際に記述し、説明し、促進しようとしているのか—そしてどのような歴史的文化的基礎に立脚しているのか—を、特定しなければならぬ。普遍主義者の正当性に陥るのを避けるためには、このような理論は自らの理論の限界を明らかにし、他の学習プロセスの理論と比較対照することに乗り出すべきである。(Engeström, 2016, p.14)

3. 小学生に拡張的学習は可能か

前節で見たように、拡張的学習理論は、「学習が教育者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられるもの」となり、そこに「正しい答えをもっている物知りの教師」はおらず、「いまだここにはないもの」、すなわち「学習者の心の中に新しい考えを構築する」だけでなく、「集団生活の新しい物質的な形態」を生成していく学

習を概念化している。それでは、教師と子どもたちによって創り出される、学校における学習は、果たしてこうした拡張的学習となることはできるのだろうか。ここではとくに小学生の年齢における学習の発達に焦点を合わせ、拡張的学習の可能性に関してエンゲストロームが行っている議論に注目してみたい。エンゲストロームは、小学生の年齢での拡張的学習の可能性について、次のように述べている。

…小学生の年齢での学習活動の第1の対象は、学習活動それ自体を発展させることにある。いいかえれば、小学生の課題は、学校教育活動の内部で起こる、バラバラの内的に矛盾した学習の諸行為を拡張し、学習活動の客観的に新しいシステムへと向かっていくところにある。この活動は、客観的に新しい活動システムへと移っていきけるように学習の課題を拡張することによって、知識・技能の獲得や問題解決のやり方を学んでいくことに動機づけられている。こうした拡張は、たんに与えられたものを獲得したり解決したりするだけでなく、より範囲の広い活動の文脈から課題や問題を新たに創り出すものなのである。(Engeström, 1987/2015, p.107; 傍点部は原文ではイタリック)

第1節で述べたように、活動理論は、学習という実践の変化や革新を、活動システムのレベルでとらえる枠組みである。そのさい、活動理論の観点からすれば、実践を変える重要なメカニズムは、活動システムの中で、主体が「対象」の理解を「拡張」させていく点にある。つまり、実践は、実践者自身が活動の「対象」を「拡張」するような学習を生み出したとき、変えることができるのである。このように実践を変化させる学習こそが、拡張的学習である。それは、拡張された「対象」をめざして、実践の新たな活動システムをデザインし、実現していくような学習である。活動理論のこうした観点に立つて、エンゲストロームは、小学生の年齢での拡張的学習が、何よりも「学習活動 (learning activity)」

そのものを「対象」にし、それを「拡張」していくところに見出されるとするのである。

より具体的にいえば、小学生の拡張的学習は、教師の援助や協力のもと、自分たちで、「知識・技能の獲得や問題解決のやり方」を学んだり、「より範囲の広い活動の文脈から課題や問題」を新たに創り出したりすることができるような「学習活動の客観的に新しいシステム」に向かっていくことと考えられるのである。ここで「学習活動の客観的に新しいシステム」とは、第1節の図1で示されるような活動システムの構造的な諸要因が相互に関連する、社会的・集団的な「学ぶシステム」のことである。エンゲストロームが「学習活動」という用語を使うとき、それは拡張的学習に等しい。したがって、拡張的学習は、拡張的学習そのものをどのように創り出すのかについての学習ということになる。

子どもたちが日常的に経験する「学校の内部での学習」の支配的な形態は、「おおよそバラバラだが系統的に繰り返される一連の学習行為」といったものにとどまっておき、学校はそうしたバラバラの内的に矛盾した学習の諸行為に「驚くほど固執し続けてきた」(Engeström, 1987/2015, p.83)といえるだろう。小学生の拡張的学習は、学校教育の場において伝統的であり標準的な、断片的に反復される細切れの学習の課題や行為を「拡張」していくこと、そして自分たちの学習活動のシステムを自分たちで新たに創り出していくことととらえることができる。その意味で、小学生の拡張的学習は、「学習者の心の中に新しい考えを構築すること」だけではなく、「集団生活の新しい物質的な形態の生成」でもあるのである。

このように学校における小学生の拡張的学習は、エンゲストロームにおいては、学習活動のシステムそれ自体を獲得し、発達させていく学習ととらえられている。しかし、小学生の拡張的学習の「対象」は、学習活動の新しいシステムだけなのだろうか。小学生の教科学習を考えた場合、教科の内容は、拡張的学習の「対象」とはならないのだろうか。エンゲストロームは、学習活動のシステムを自分たちで創り出していくことを学ぶ小学生の拡張的学習が、必ず学習

活動以外の別の「対象」をもたなければならないことを、次のように説明している。

しかし、学習活動は、『一般的に』獲得されたり、発達することができたりするものではない。学習活動の第1の対象が学習活動それ自体であったとしても、それとともに学習活動は、自ら以外のある活動（あるいは、複数の活動）を対象とすることが必要である。小学校においてそうした対象となる活動といえるものは、読み書きと言語的コミュニケーション、算数、初歩的な自然科学と社会科学、音楽などである。この年齢の子どもたちが、実際に、学習活動の対象となるような多様で複雑な活動システムに参加し、それを歴史的に新しい発展段階へ高めることは可能だろうか？ほとんど不可能である。たぶん彼らに可能なのは、人間の学習を、客観的に新しい質的段階、すなわち学習活動の段階へと発展させていくことのはずである。（Engeström, 1987/2015, p.107）

ここで明確に述べられているように、小学校における拡張的学習は、二重の「対象」に向けられたものである。第1の「対象」は、学習活動それ自体、すなわち拡張的学習そのものを創り出すことである。第2の「対象」は、小学生が獲得し、発達させようとしている拡張的学習が「対象」として向かっていく教科の内容である。こうした教科の内容、たとえば自然科学と社会科学を、歴史的に新しい発展段階へ高めることは小学生にはほぼ不可能である。たとえば、小学校4年生が理科で学習する「電気のはたらき」において、回路に流れている電流に目を向け、実験を通して数的な根拠にもとづき規則性を見出すことが行われる。しかし、この場合、この学習が、対象世界である「電気のはたらき」に関し、歴史的・客観的に新しい未知の規則性の発見につながることはほとんどない。

他方で、エンゲストロームが小学生に可能だと見るのは、人間の学習の新たな形態、すなわち拡張的学習を創造していくことである。学習

の「対象」としての教科の内容を学習者である小学生が新たに発見したり発展させたりすることは不可能であり、むしろ彼らは自分たちの学習の課題や学習のやり方、すなわち学習活動そのものの新しい形態を創造し発展させるのだとすれば、そのさい学習の「対象」となっている教科の内容には、現実の「対象」とは異なるどのような独自性があるのだろうか。エンゲストロームは次のように指摘している。

そのため、言語、算数などの対象システムは、学習活動においては、二次的、派生的な対象として、つまりは学習活動の方法論に関する『模範的な見本』として機能する。対象システムをそのように機能させるためには、遊びのために十分に開発された道具のセットが必要となる。そうした道具のセットは、子どもたちに、『模範的な見本』を通して学校教科の本質を見抜き、さらにはそれに活発に取り組むことを可能にする。（Engeström, 1987/2015, p.107）

つまり、小学生たちの学習の「対象」となっている教科の内容は、現実の活動の「対象」とは性質上、大きく区別される独自の形態のものとなっており、それは彼らが学習活動の方法論を学ぶという第一義的な目的にしたがって変形されているということなのである。彼の学習の「対象」は、学習活動の方法論を学ぶための「模範的な見本」として機能するものとしてある。また、学習が一種の「遊び」であるとするならば、学習の「対象」となる「模範的な見本」を機能させるような、「遊び」のための「道具のセット」が必要となる。

こうしてエンゲストロームは、小学生には拡張的学習の方法論や形態を学び、拡張的学習そのものを創り出していくことについて学んでいくことが可能であるととらえている。現実の活動の中で現実の「対象」に向かって拡張的学習を生み出していくことは、次のように、小学校の後の段階であると、エンゲストロームは見るのである。

結論として私は、少なくとも現代の資本主義社会において最も高い確率で学習活動が個体発生の中に現れるのは、成人期あるいは思春期である、と考える。なぜならそのとき主体は、仕事、学校に通うこと、科学あるいは芸術といった自身の主導的活動の中で、歴史的で個人的に差し迫った内的矛盾に直面することになるからである。(Engeström, 2015, p.108)

4. 学習活動の全体的なシステムの担い手としての子どものエージェンシーの拡張

学校教育の場における拡張的学習は、教師と子どもたちが協働して、いまだここにはない新しい学習活動のシステムを、「集団生活の新しい物質的な形態の生成」として創り出すことである。それは同時に、新たな活動システムを創造していく教師と子どもたちの「エージェンシー」、すなわち行為の担い手となっていく能力と意志を拡張していく学習である。つまり、拡張的学習の理論では、学習のプロセスを、主体の「エージェンシーの形成プロセスとして理解」(Engeström, 1987/2015, p.xix)するのである。

そうした教師と子どもたちの協働では、何らかの特質をもった選択され実現されているだろう。レフ・ヴィゴツキーの次のような「文化的発達的一般・発生的法則」の定式にしたがうならば、教師と子どもたちの協働を通して選択・実現されている社会的・集団的な活動形態のあり方が、子どもたちの発達を方向づけるものとなる。

子どもの文化的発達におけるどのような機能も、二度、二つの舞台(план)で登場する。最初の舞台は社会的なものである。そして次の舞台は心理的なものである。つまり、機能は、最初は人々の間で心理的な出来事として現れ、その後には個々の子どもの内部に心理的な出来事として現れるのである。(Выготский, 1931/1983, p.145)

この定式にもとづくならば、子どもの発達のだ筋は、最初、社会的な舞台で教師や仲間たち

と協働で演じた出来事や役割が、次には心理的な舞台においてひとりだけで演じられるようになる、ととらえられる。そうすると、子どもたちの自己教育、エージェンシーや自主性をひとりひとりの内面に育むためには、まずもって教師と子どもたちが協働し相互作用する社会的・集団的な活動形態がどのようなものであるのか、鍵を握る最重要の要因となる。つまり、子どもたちひとりひとりが学習活動のエージェント(行為の担い手)となり学習における自主性を獲得していくためには、大人と子どもが協働し相互作用する活動システムの次元において、そうした協働の学習活動そのものを創り出す「責任(responsibility)」と「権限(authority)」を子どもたちに譲り渡し、学習を展開させていく「主導権(initiative)」を子どもたち自身が発揮し、学習をコントロールし維持していくことを子どもたち自身が社会的・心理間的な舞台において役割として演じることが不可欠なのである(参照、山住, 2017, p.180)。いいかえれば、子どもが学習活動の主体になるためには、学習活動を協働と社会的相互作用を通して経験することがなくてはならず、かつそのような協働と社会的相互作用の次元(ヴィゴツキーの言葉では「舞台」)ですでに子どもが自主性を発揮し自主的であらねばならないのである。そうでなければ、ひとりひとりの内面に学習に対する自主性が芽生え培われることはない。

こうして、ヴィゴツキーの定式にあるように、子どもたちの学習に対する心理間的な出来事としての主導権の発揮は、心理的な出来事の次元でのひとりひとりの学習に対する主導権の獲得へと転化する(参照、Zuckerman, 2003)。つまり、それぞれの子どもは、教師や仲間たちと協働して、拡張的な「学ぶシステム」を自主的に創り出すような経験を通じ、学習活動に対するエージェンシーを自ら感じ、学ぶことに自分自身で応答し、学ぶことへの自らの責任感を高め、自主性を形成していけるのである。しかし、学校における伝統的で標準的な学習は、前節で見たように、「おおよそバラバラだが系統的に繰り返される一連の学習行為」といったものにとどまっている。エンゲストロームは次のように

述べて、学校における学習においては、学習者が学習活動のシステムの担い手となり、エージェンシーを拡張していくようにはなっていないことを指摘している。

学校に通う活動では、特定の学習行為が体系的に培われている。しかし、総じて、学校に通うことは、学習活動からかけ離れている。生徒は、バラバラな学習行為の主体にとどまったままであり、学習活動の全体的なシステムの主体にはなっていない。（Engeström, 1987/2015, p.82）

エンゲストロームは、さらに、学習活動の主体は、「移り変わっていく存在であり、個人的主体に始まり、集団的主体へと発達していく存在である」（Engeström, 1987/2015, p.103）という。そうすると、「バラバラな学習行為の主体」から「学習活動の全体的なシステムの主体」になっていく移行は、同時に学習行為の「個人的主体」から学習活動の「集団的主体」へと発達していくプロセスでもある。

したがって、「主体的な学び」といったとしても、その「主体的」には、異なる二つのレベルがありうるのである。授業において繰り返し与えられる細切れの課題に向かう「バラバラな学習行為」の「個人的主体」として学習することも、「主体的な学び」である。

次の図2に示したように、こうした「個人的主体」による「学習行為」のレベルでは、子ども

たちは、活動システムのモデルでいえば、その上部にある小三角形「主体－道具－対象」の諸構成要素間の関係にだけ、担い手として関与している。その場合、活動システムの見えない社会的基盤である「ルール－コミュニティ－分業」の関係には、子どもたちは担い手としてまったく関与していない。「ルール－コミュニティ－分業」という社会的基盤を含む「学習活動の全体的なシステム」の「集団的主体」になっていくことは、すなわちそうした見えない社会的基盤を含む学習活動システムを全体的に創り出していき、協働の集団的担い手へと拡張的に発達していくことなのである。

図2の活動システムのモデルにおいて、その上部にある小三角形「主体－道具－対象」は、学校の授業でいえば、子どもたちが個人的に「わかる」という学習行為に取り組んでいることを示している。他方、見えない、無意識的であるような、活動の社会的基盤である「ルール－コミュニティ－分業」は、授業において子どもたちが協働的・集団的に「関わる」という側面に光を当てるものである。そうすると、子どもたちが学校において拡張的学習の主体へと発達していくこと、つまり学習活動の全体的なシステムの主体になっていくことは、「わかる」とこと「関わる」とことの構造を同時に創り出していき協働的・集団的担い手へと拡張していくことだといえるだろう。そのためには、前述のように、協働で学習活動の全体的なシステムを創造するエージェンシー、すなわち創り出していき

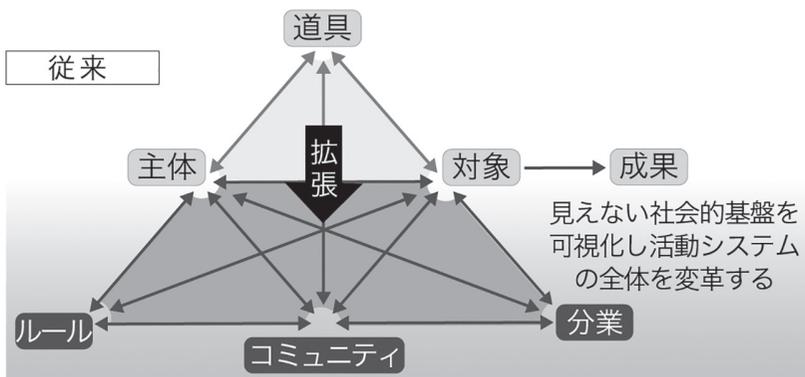


図2 学習行為の主体から活動システム全体の主体への拡張

担い手としての「責任」と「権限」が子どもたちに委ねられ、譲り渡され、子どもたちの自主性に任せるといことが不可欠になる。

このように子どもたちの拡張的学習の生成において、協働的・集団的な創造へと拡張するエージェンシーに注目するとき、従来、構造との対立でとらえられてきた、アンソニー・ギデンズ流の伝統的社会学によるエージェンシーの概念化を超えて、田中雅一が提起する次のようなエージェンシー概念の導入がきわめて重要であるだろう。

エイジェントの本来の意味は、行動する人であるが、後に代理人 (deputy) という意味が加わった。実際それはしばしば代理人の意味で使用されている (開発業者、旅行代理店、スパイなど)。特定の個人や集団を代理するとも言えるし、より広義にはコミュニケーションのネットワークを生み出す場を代理するとも言える。エージェンシーは広い意味でのコミュニケーションの能力である。コミュニケーションの能力を踏まえて共同性、コミュニティあるいはネットワークというものを重視するのがわたしの立場である。これによって、個人を強調する立場が想定しがちな、かけがえのないわたしの身体、わたしにしか分からない痛みや喜び、感情といった場所——実存と言ってもよからう——に安住することをあえて拒否したい。他者とのつながりを可能とするような関係性を強調したいのである。代理とは、他者の操り人形という意味ではなく、コミュニケーションの対象となるような他者との共同性あるいはネットワークを示唆する存在、わたしの存在が他者との関係に埋めこまれている、しかし、一方的に主従の関係にあるのではないようなあり方なのである。それは、自他が代理し代理されるという相互代理の関係を意味する。エイジェントとは「従属する主体」でも「行為 (主) 体」でもなく「代理する主体」なのである。コミュニケーションが個別的、一対一的であるとしても、なおそこには双

方向的、相互交渉的な場——共同性——が生まれる。そのような場の存在を示唆し、そのような場を生みだし、さらに変化させる力がエージェンシーである。(田中, 2018, p.30)

田中によるこうしたエージェンシーの新たな概念化を援用するならば、子どもたちの拡張的学習は、他者ととともに、学習活動の全体的なシステムの創造を、コミュニケーションと相互交渉の場を通して生み出し、協働的に担っていく能力を拡張する学習である。エンゲストロームは、そのような拡張が「自然と生まれてくる最初の兆候」は、「たぶん、混乱させるような質問、反論、たもとを分かち試みといったもの」(Engeström, 1987/2015, p.103) であるだろうと述べている。したがって、拡張的学習に関して、「とくに有望な研究の方向」となるのは、「意見の対立、交渉、二面性をもつ対象の構築、そして『第三空間』といったギャップを埋め、それに橋を架けるような、これまでとは違った道筋を分析する」(p.xix-xx) というものである。研究のこの方向性こそが、参加者のエージェンシーの形成を拡張的学習の中心に位置づけていくものだからである (p.xx)。

学校における子どもたちの拡張的学習の生成は、彼らが教師と協働して、自分たち自身で学習活動を創り出していくエージェンシーを発達させるものとなる。そのような生成のプロセスにおいて協働者としての教師がとくに注意を払うべきなのは、質問、疑問、提案、仮説など、学習に対する子どもたちのイニシアティブの諸形態の発生である。また、仲間同士の協働において、異なる見方や立場を呼び起こし、そして子どもたちの多様な意見や立場の間の矛盾、子どもたち相互の認知的な葛藤を解決するための課題を生じさせることなど、エンゲストロームがいう「意見の対立、交渉、二面性をもつ対象の構築、そして『第三空間』といったギャップ」は、学習活動の全体的なシステムを創造する担い手としての協働的なエージェンシーを形成する場を切り開いていく。

このような子どもたちの「協働して変化を創

造するエージェンシー（collaborative and transformative agency）」の拡張は、大人のモデルの「模倣」にだけもとづいているような学習では不可能である。むしろ、子どもたちが学習という社会的な実践活動に参加する初期の段階から、彼らがイニシアティブを発揮することのできる集団的・協働的な学習活動の存在が不可欠である。そうした拡張的学習においてめざされる子どもの姿は、正しい答えがいえたり、教師のいったことを繰り返せたりする子どもではなく、型にはまった見解に疑問をもったり、自分自身の見方を展開したり、一般的にそうだと思われることに異を唱えたりする子どもなのである。なぜなら、そのようにイニシアティブを発揮することを通して子どもたちは、学習活動の全体的なシステムに責任と権限をもつことができ、協働するエージェントとして自分たち自身の学習活動を全体的に創造していくことができるからである。

【謝辞】

本論文は、2016年度～2018年度 科学研究費・基盤研究（C）「学習における子どもの自己肯定化への介入としての授業—教室実践の活動理論的分析—」（研究代表者：山住勝広、課題番号：16K04508）の研究成果の一部である。記して支援に感謝したい。

引用・参考文献

Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd Edition). New York: Cambridge University Press. = (近刊). 山住勝広訳『拡張による学習—

活動理論からのアプローチ』新曜社.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press. = (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. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press. = (2018). 山住勝広監訳『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社.

Illeris, K. (Ed.) (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists—in their own words*. London: Routledge.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.

田中雅一 (2018). 『誘惑する文化人類学—コンタクト・ゾーンの世界へ』世界思想社.

Выготский, Л. С. (1931/1983). История развития высших психических функций. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений, Том 3* (С.5-328). Москва: Педагогика. = (1970). 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書.

山住勝広 (2017). 『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会.

Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp.177-199). Cambridge: Cambridge University Press.

