

教育学における拡張的学習の位置価値

— 初等国語科授業の省察に現れた「不安定性」を端緒として —

山田直之*

ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) による学習の拡張性 (expansivity) の指摘は、学習をコントロールされたプロセスと見なす思考に一石を投じた。しかし、教育のような対人支援をおこなう活動では、一般的に、対象への深い理解が良い支援の条件とされるため、対象の学習プロセスを把握し損ねる、あるいは把握できないという議論は敬遠されがちである。ただし、教育思想史や教育哲学といった学問領域では、学習者の潜在的な他者性が注目され、拡張的学習同様に、通常「目標志向的行為 (goal-directed action)」の外部に位置付けられる営みが人間形成上意義あるものとして把握されてきた。そこで本稿では、これらの先行研究を手がかりに、筆者が分担研究者を務める形式的介入研究 (formative intervention research) において観察された、初等国語科授業における「不安定性」を議論の端緒として、拡張的学習の教育学的な位置と価値について明らかにする。

キーワード：拡張的学習、教育学、「不安定性」、他者論、「目標志向的行為」

はじめに — 授業に現れる不安定性 —

はじめに、ファンタジー作品を取り扱った初等国語科授業を省察する教師のこぼれに耳を傾けたい。授業者であるサクラ先生 (仮名¹⁾) は、作品を読む中で子どもが抱く葛藤状況を次のように説明する。

子どもたちの中でこんなこと起こるはずがないっていう、けど、そういうふうに読めちゃうっていうところが、不安定な、自分の解釈が一本、筋の通ったものにならないと。部分部分にばらばらになっている状態っていうのが、不安定な状態とか矛盾なのかなっていうふうに思っています²⁾。

この引用は、サクラ先生が自らの実践を振り返って述べたものである。彼女は、「事実と真実の相互のあいだに、限りない想像の世界を楽しめ

る³⁾」授業こそが、文学教育において拡張的学習を実現する方途であると考え、「意味世界を形成していく過程的な行為」としての「読むこと」をめざして授業をおこなった。その際彼女は、学習者に対し「『ファンタジーというのは、不思議なことが起こる物語だよ』とファンタジーの概念を教える⁴⁾」ことはしなかった。その代わりに、学習者が現実と非現実の世界を行き来し、想像 (創造) 的に関係づけや意味づけをおこなう文章を読むことで、文学作品に親しむことを期待し、援助を続けたのである。

上述の引用からはさまざまな論点を抽出することが可能である。しかしここでは、次の二点を指摘したい。一、授業者は学習者の「内面」を把握しているという認識をもっていること。二、把握の結果が「学習者の不安定性」であっても、そのことを決して否定的に捉えていないこと、である。

第一に指摘した学習者の「内面」の把握は、

*やまだ なおゆき 神戸女子大学文学部教育学科

前次に学習者が書いたノートや、同単元の授業経験から推察されたものである。評価に対して造詣が深いサクラ先生は、一方で、後のインタビューにおいてエバリュエーションではなくアセスメントとしての学習者把握の重要性を説いている⁵⁾。しかし他方で、第二に指摘したように、学習者の不安定な状態を確認しており、学習者の具体状況は把握しきれていない。加えてサクラ先生は「ファンタジーというのは、不思議なことが起こる物語だよ」とファンタジーの概念、すなわち教育内容を直接伝えることはしなかった。この授業でおこなわれたコミュニケーションを、単純な伝達の図式で理解することは困難である⁶⁾。

通常、教育のような対人支援をおこなう活動では、対象者に関する深い理解が良い支援の条件とされるため、学習者の学習プロセスを把握し損ねる、あるいは把握できないという議論は敬遠されがちである。ではサクラ先生は、なぜこのような状況において、学習者の学びと自身の実践に信頼を寄せることができたのだろうか。本稿はこの問いに答えることをめざす。

確かに、この問いをサクラ先生に投げかけ、直接彼女の意図を問うことは可能であろう。しかし、本稿ではこの問題を理解するための別の視点を用意したい。それは、授業において確認されたコミュニケーションの意味をサクラ先生個人に帰するのではなく、教育という教える－学ぶ関係に内包される特性に求めるものである。

まず注目したいのは、教える－学ぶという営みを相対的に独立したものと捉え、それゆえ生じる「矛盾」に着目するエンゲストロームの議論である(第1節)。続いて、その矛盾の性質を他者性の議論を通じて理解し、拡張的学習の理論に内在する他者性の問題を検討する(第2節)。更に、教育という名で語られてきた営みの閾値を、「目標志向的行為」という概念を手がかりに提示し(第3節)、教育学批判を展開する教育人間学に関する議論を確認することで、「目標志向的行為」を越境することを標榜する拡張的学習の功罪について示唆を得る(第4節)。そして最後に、拡張的学習の特異性を「理論」と「実践」との関係から明らかにする(第5節)。

これらの議論を経て、教育学における拡張的学習の位置と価値を明らかにすることで、拡張的学習の理論が教育学に対して果たす役割とはいったい何なのかが、いっそう明確になるだろう。本稿は、この問いに答える試みでもある。

1. 弁証法の結果としての教育

— 拡張的学習における「矛盾」から —

文化・歴史的活動理論の現代的な展開をリードし続けるユーリア・エンゲストロームは、『拡張による学習』のなかで、学習者の学びの結果を次の二つの対象の弁証法として理解している。

教育と学習、すなわち指導者の計画と行為、そして同様に学習者の行為は、弁証法的に結びついたものと見る必要がある。つまり、指導者が実行しようと決めて計画したプロセスを、学習者によって現実になされたプロセスと比較対照しなければならぬのである。両者は決して完全には一致しないだろう。必要なのは、二者の間のギャップ、せめぎ合い、交渉、そして時折起こる融合が、学習プロセスの源泉を理解するための鍵として受け止められることである。(エンゲストローム 2020: 10)

一般的に教育は、教えるもの(教育者、教師)と教わるもの(被教育者、学習者、生徒)、さらには、教えられるもの(教育内容、教材)という三要素のギャップが、何らかの仕方に関係するところに成立する。ただし、エンゲストロームによると、計画あるいは実行された教える－学ぶプロセスは、決して完全には一致しない上に挙げた教育の三つの要素は、相対的に独立した個別の事象として理解され、それらは高次で統一されることによって新しい活動(=エージェンシーの形成)を生み出すと理解されている。この「新しい活動」は、エンゲストロームによって、「いまだここにはないものを学ぶ(learning what is not yet there)」(エンゲストローム 2018: 10)という卓越した比喻でその概念に構造が与えられている。「いまだここにはないもの」に学習主体が接近するためには、人間の活動システム

(activity system) のなかで、主体が対象の理解を「拡張」(expansion) させる必要がある。「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」(山住 2019: 18) のであり、その意味で学習者自らが、彼／彼女自身の生活や実戦活動をより幅広く捉え、転換・想像していくことが期待されている。

ここでエンゲストロームが想定する、弁証法を駆動させる重要な条件は「矛盾」(contradiction) である。矛盾は、「どんな特殊な生産活動の構造の内部でも、個人の行為と全体的な活動システムとのあいだの衝突として不断に生み出される」(エンゲストローム 2008: 84) という特徴を有し、歴史性を内包した緊迫状態を意味している。そして、この緊迫状態は「四つのレベル」(エンゲストローム 2020: 128) で活動システムに現れる。畠山 (2018) は、矛盾の四つの特性を教育の営みに即して理解するために、具体的な授業場面を例に挙げて整理している。第一の内的矛盾 (inner contradiction) について、畠山は次のように言う。

主体である教師は、対象である子どもの学びのために、発問や教具といった人工物に媒介された活動システムとしての授業を行う。しかし、対象は、授業という場面で頻繁に見られるように、教師が理念的に持つ「学ぶ子ども」と実態としての「学びから逸脱する子ども」の二重性という矛盾を持つ。(畠山 2018: 3)

第一の矛盾は、教えるものと教わるものの非対称性によって生じる矛盾である。次節で詳しく述べるが、これは教育における他者性の問題を孕んでいる。教えるものは教わるものの活動を原理的なレベルで統制することはできないし、更にいえば「理解する」ことさえ困難な領域を含んでいる。

続く第二の矛盾は、上述した教育の三つの要素でいえば、教えるものの内部で生じる、ルールにまつわる矛盾である。具体的には、「主体である教師は、ルールである様々な教育法規体系

や学習指導要領、主たる教材としての教科書使用というルールに基づいて授業しなければならない」(同) が、他方で「教育活動の柔軟性や自立性を志向する主体としての教師」(同) が存在する。この両者の緊張関係としての矛盾が、第二の矛盾である。

第三、第四の矛盾は、教えられるものに関わる矛盾と捉えることができよう。畠山は「他の活動システムの対象との間に起こる」第三の矛盾を、教師同士の協働場面を取り上げて、次のように説明する。

一方の教師 A が対象とするのは、全ての子どもに一定水準の学力をつけることだとする。他方の教師 B が対象とするのは、子どもそれぞれの既有的の学力の程度に応じた新たな学力をつけることだとする。両者の対象は、教師 A の場合はある一定の学力水準への通過率を目的としているが、教師 B の場合は子どもの学力実態に応じた到達率を目的としている。両者が対象とするものの違いによって、両者の活動システムは矛盾としての構造的な緊迫状態を持つことになる。(畠山 2018: 3-4)

教師 B の出現をもって、教育の三要素の外部、つまり第四の教育の要素と考えるのは妥当ではない。なぜなら、教わるものにとって、教師 A、教師 B はともに学習場面において異質なものであるとして現れる存在だからである。その際教師 A と教師 B の差異は、いずれかを教育の三要素における教えられるものとして認識することで解消される。この点は、異質なものとしての「他者」を可能にする用法について見ていくことで説明可能なものであるが、まずは第四の矛盾の具体をpushしておきたい。

第四の矛盾は、中心的活動と隣接する諸活動 (neighboractivities) を考慮した結果生じる矛盾である。畠山はこの具体例を、大学における授業方法に見出している。登場するのは、教育方法の研究者が開発した授業技術を、「学校現場」の教師が人工物として活用するシーンである。

研究者と教師が直面するのは、新しい指導技術が実際の授業場面で活用し得る程度（適応度と呼ぶことにする）である。具体的な授業場面から離れて開発された指導技術であればあるほど、実際の授業場面での適応度は低くなることが予測される。その場合、研究者の活動システムと、教師の活動システムは、対象と人工物の間で矛盾を抱えることになる。このように、ある活動システムの頂点と他の活動システムの頂点が隣接する場で起こる矛盾が、第四のそれである。（同）

この時、授業で用いられる人工物は、教わるものにとって異質なものであるにとどまらず、それを使用する教えるものにとっても異質なものとして立ち現れる。ここでも前提になっているのは、教えるものにとっての、教えられるものの自明性である。教えるものは、教わるものより、教えられるものについてよく知っているはずであるということが、教育的関係を成立させる前提条件となっている。ただしこの前提条件は、教育の三要素に本来的な属性としてはじめから付与されているわけではない。ではこの教育的関係という布置関係を生み出すのは何だろうか。次節では、教育学における他者性の議論が、この問いにどのように答えてきたのかを確認する。

2. 教育的関係における他者性の役割

教育を成立させる際に重要な役割を果たす三要素間の異質性は、主として教育哲学の領域で「他者」の名において一定の議論が蓄積されてきた。学習者にとって教師が他者として立ち現れることを指摘した矢野智司（矢野 2001）の論考や、ウィトゲンシュタインに依拠しつつ、教育的関係における相互理解の限界と、そこから導き出される教師の倫理的態度を論じた丸山恭司の論考（丸山 2000、2001）、伝達の不確かさという観点から教育コミュニケーションの特異性を描き出した今井康雄（今井 2008a）の論考等がその代表的なものとして挙げられよう。ここでは、教育に内在する他者性を主題化した、丸

山恭司（2001）の論考を手がかりに、教育的関係に現れる「異質なものとしての他者」という議論を確認したい。そうすることで、拡張的学習がその原理とする矛盾の性質が、伝達や相互理解の限界という観点からいっそう明確になるだろう。

丸山は、教育という場に現れる三要素それぞれの異質性を「他者性」(otherness) と捉えた上で、「何がこの『他者』の用法を可能にしているのだろうか」（丸山 2001: 40）と問う。そして続いて、それぞれの他者性が、本来的な属性として存在者にはじめから付与されているわけではなく、教育という文脈の中で生起するものであることを確認する。そうすることで丸山は、「教育という布置関係を規定する他者性とは何か」（同）という問いを導き出す。

一般的に他者 (the other) とは一つの組のうちの自らが属さない側にいる存在者のことを言う。教育の三要素である存在者 A、B、C は、相互に他者と見なしうる教育的関係へと、何によって配置されるかが問題となる。この問題に対して丸山は、教育という布置関係を規定するのは教育内容であると結論する。

主体である教えるものと学習者は相互に他者として認識されうる。また、学習者にとっては教材も他者として現れうる。しかし、教材の側からは教える者と学習者のどちらも他者と見なすことはできない。さらに、教える者である主体 A と学習者である主体 B は、教育内容が異なれば、「教える者」「学習者」という立ち位置自体が交換されうる。教育内容によっては主体 A、B はそれぞれ教える者になることも、学習者となることも可能なのである。さらには、別の主体 D や F と教育的関係をとり結ぶこともありえよう。そもそも教え、教わる内容がなければ、教育的意図をもつこともなく、教育的関係を誰かと結ぶこともない。以上から、教育という布置関係を規定するのは教育内容だと結論づけられよう。（同）

ただし上述の関係は、教育内容に先行した制度

によって設定される場合がある。丸山が例に挙げるのは、学校によって作り出される教師－生徒関係という教育的関係である。しかし丸山は、「そうして作られた関係性は決して教育に本質的なものではない」（同）と述べる。なぜなら、この教師－生徒関係は、たとえ教師がまったく教えようとしなくとも成立するからである。ここから丸山は、「教育的関係は本来的には、教える内容に導かれた教える者の教える行為があつて初めて成り立つと考えるべきであろう」（同）と結論する。

丸山は続けて、「教育に本質的なのは他者性としての異質性である」（同）とし、教育内容をめぐる教えるものと教わるものとの質的な差異こそが、三つの要素を教育的布置関係へと配置すると述べる。また、丸山は教育における他者性を扱った別の論考（丸山 2000）において、ウィトゲンシュタインが『哲学探求』で例示した数列の学習の事例に基づき三者の相互的な差異を確認し、教育における「他者性」は、「生活形式における行動ないし判断の一致のうちに解消される」（丸山 2000: 117）と見なしている。ただし、異質性を起点として矛盾が生じた状態において、教師が生徒に教えようと意図したことが、正確に伝達されたかどうかを完全に検証することはできない。こうして丸山は、「教育においてなされるのは、むしろ、一致の確認に甘んじることであろう」（丸山 2000: 118）とし、「教育はユートピアを実現する方途ではなく、潜在的な他者性を認めつつ、とりあえず共生を始めるためのステップなのである」（同）と教育の倫理的立場を結論する。

3. 教育と学習の閾値

以上の、教育哲学における他者性の議論は、拡張的学習にとって部分的には馴染みのあるものであろう。エンゲストロームは、「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考え方が、揺さぶられることになる」（エンゲストローム 2018: 10）と述べ、続いて「拡張性を認めることは、学習が教授者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられていく可能性

を受け入れること」（同）だと主張する。他者論の見地からすれば、この事象は相対的に独立した教育の構成要素が、質的な差異を有することによる不可避的な現象であることを意味する。

ここで問われるべきは、このような不可避的な現象を認める主体の存在である。つまり我々は、「矛盾」を確認する主体の存在を前提とする。教育の三要素という観点からは、教わるものという「多くの中のひとつの特殊な生産」に着目した説明形式である。対して、学習を学習それ自身の自己活動として認めるという説明形式は、「社会全体（societal）での生産の総体」に着目するものであろう。この「二重性」（dual existence）は、「どのような特殊な生産も、社会全体での生産の総体から独立したものであり、そして同時に、それに従属したものであらなければならない」（エンゲストローム 2020: 122 [傍点ママ]）という矛盾の性質を物語っている。ここに拡張的学習が、対象の拡張とともに「主体自身の性質も根元から変化する」（エンゲストローム 2020: 196）、すなわち学習の主体がその自己を消失させ、個人的な主体から集団的な主体（collective-subject）へと転換する動的な運動そのものであるということ、我々は見取ることができるのである。

ただし、日常用語としての教育は、教えるものの意図的・計画的な行為を第一義とし、分析的明晰性を欠く議論は、とりわけ近代教育成立以降、教育の閾値を越え出るものに位置付けられてきた⁷⁾。拡張的学習の理論が諸活動の原理と見なす「矛盾」は、主体の意図を必要としない。それは拡張的学習が、それ自体がなんらかの学習方法を意味するわけではないということを重ねて主張してきたことからもうかがえよう。山住勝広が指摘するように、「時間的・歴史的な次元において、『拡張』は『目標志向的行為（goal-directed action）』のレベルとは異なる『活動』のレベルにこそ見出されている」（山住 2008: 361）。ここには、教育の外部に「学習」を布置してきた思想が垣間見える。これらの事柄が示すのは、通常、教育実践を「目標志向的行為」とは異なるレベルで構想することはできないということである。教育実践はむしろ、この他者

性を可能な限り縮減させるための、つまりは矛盾を意図的に生起させるための技術として発展してきた歴史を有する。斎藤喜博の発言に看取されるように、教師の技術は教育に内在する不確実性を克服するための装置である。彼は「発問 (teacher questioning)」を授業の「いのち」と言う。

「発問」とか「問い返し」とかは授業のいのちである。ほとんどの授業は教師の「発問」とか「問い返し」とかによって展開していくものである。教師の「発問」とか「問い返し」とかによって子どもはわかったり、思考をうながされたり、質の高いものを豊かに獲得したり、自分の思考を拡大されたり、新しい発見をしていったりするものである。(斎藤 1971: 124)

発問は、既知の教育者が、それを知らない学習者に対して何かを知らしめるために、すなわち何かを伝達するために使われる、人工的な質問形式である。第一に発問は、学習者の「自発性を引き出す、つまり、意図する方向に向けて子供の自発性を駆り立てる」(同) 役割を担うものである。

教育実践における発問の産苦と努力の歴史を、偶有性による人間の変容をその範疇とする人間形成の立場から単純に批難することは有益ではない。優れた教師の中には、学習者に教師の「目標志向的行為」としての教育を越えて欲しいと願うものがあるからである。先述した斎藤喜博が校長を務めた島小学校で、彼に学んだ武田常夫は、徹底的な発問研究の末に子どもたちの拡張が生じなかった授業を、次のように振り返る。

わたしの予想をこえた発言など、まったくなかったといていい。すべてすじ書き通り進行してしまったといていい。(武田 1964: 173)

今井は武田のこの態度を「『進行してしまった』というこの口ぶりからもうかがえるように、自

分の計画通りに授業が進行する、そのことが彼にとっては敗北なのである。考えに考え抜いた発問も彼の考えるように子どもを『ゆさぶる』ことはな」(今井 2008a: 130 [傍点ママ]) かったと受け止める。そして今井は、「武田が授業に求めていたのは、子供たちが教師の説明を納得して受け入れることではなく、『教師が苦労してたくわえておいたもの』を子ども(ママ)たちが創造的に否定し修正していくことであった」(同) とし、「教師の思惑を越えるこうした子供の側の自発的な活動を挑発する働きこそ、武田が発問に求めていたものだったに違いない」(同) と結論する。

以上より、第二に発問は、教わるものの活動を教えるものの「目標志向的行為」の外部へ誘うものであると考えられている。武田は、「すべてすじ書き通り進行してしまった」という授業について、次のように反省する。

仕方なく、わたしは自分の考えを子どもに話した。それは、もともとここで、子どもたちに話すために用意したものではなかったのだ。子どもと衝突し、きりむすび、豊かにここを展開していくために教師が苦労してたくわえておいたものなのだ。したがって、それは、当然、否定され、修正され、新しく創造されたものがつけ加えられていかなければならないものだったのだ。それを、そのまま、子どもにしゃべったところでなにになろう。ああ、そうか、という程度の軽い納得は得られるだろう。しかし、おそらくそれだけだ。これはわたしのねがった授業ではない。へたな説明にしかすぎないのだ。(武田 1964: 174 [傍点は引用者])

「へたな説明」は、伝達可能な知識を学習者に伝えるに過ぎず、伝達不可能な知を学習者に獲得せしめることは期待できない。伝達を越える教育コミュニケーションは、「目標志向的行為」の外部に存在し、例えば教育の外部としての「学習」に委ねられることになる。これらの教えることと学ぶことの閾値は不安定である。したがって、教えることの範疇にこの閾値を超えるこ

とが想定されることもあれば⁸⁾、上述したように教育と学習を区別し、教育が「目標志向的行為」の内部に、学習が「目標志向的行為」の外側に設定されることもある。この意味で教育と学習の役割を区別したとき、教師の役割が教育に限定されることさえ珍しくはないのである。

4. 教育人間学の射程とその功罪

教育実践の担い手が「目標志向的行為」の枠内で教育目的を規定せざるを得ない一方で、教育学は教育に對置されるものとしての学習の領域、ここでは「目標志向的行為」にとどまらない人間形成のメカニズムに関する議論を蓄積してきた。その際参照される代表的なものに、教育人間学がある。

教育人間学の現代的展開を牽引する矢野智司は、「生成」という、人間の生にとって有用な価値として規定することが困難な、しかし人間の変容について確認するために有意義な概念に依拠しつつ、従来の教育学のあり方を問い直す研究をおこなっている（矢野 1996、2000、2008）。矢野は「発達」という、共同体の価値観に照らし合わせて有用な概念を吟味考察する中で、発達に生成を對置させ、発達としての理論構築を追求してきた教育学の、恣意性・単一性の問い直しをおこなう。その構想の基本的立ち位置は、教育学が歴史的に推し進めてきた合理化の行き過ぎを批判することにあると言って良いだろう。

矢野は、教育は「自然的存在としての人間」から「文化的・社会的存在としての人間」への移行に関わるものとして、教育学の歴史の中で理解されてきたと述べる（矢野 2000: 15）。この教育史観において人間は、教育によって文化的・社会的存在になることで、内なる動物性が克服され、理性による秩序を作り出してきたとされる。このような動物性の否定は、バタイユの言う「労働」モデルに基づく思考と行動の様式を人間に定着させた。人間は教育を経ることにより、即時的・直接的な欲求の実現を抑制し、秩序に基づいた世界を構想する思考と行動様式を身につけていく。このとき「労働」モデルが想定するのは、世界を予測可能・利用可能なものと見立て、日常を有用性の原理によって統制す

るという観念である。

「労働」モデルに顕著な思考・行動の様式は、一方で自然への従属性を緩和するという点で、人間の成長にとって欠かせないものであった。しかし他方で、教育の亢進により、有用性の原理が日常にまで浸透すると、すべてのものが労働のための手段・材料になってしまい、世界は手段-目的関係に分裂することになる。これが度を超えると、人間は他者や自分自身さえをも事物の一部として扱うようになり、その代償として生の全体性が失われていく（矢野 2000: 31）。デューイの専心活動（occupation）やホイジンガの遊戯（ludens）が、「目標志向的行為」の外部に新たな秩序が存在する可能性を見出し、また新たな秩序を作り出す可能性があることを示したのと同様に、矢野の生成論は共同体の秩序を問い直し、個人を共同体の外部へと導く契機を示唆しているのである。

単純化の謗りを恐れず、矢野に代表される教育人間学のプロジェクトをこのように理解したとき、教育人間学が教育学に投げかける問題提起は、確かに有用性にとらわれてしまいがちな教育的思考を相対化する可能性を有している。しかし、このプロジェクトを教育学の内部に位置付けることの是非は議論が必要であろう。一方で、教育学による教育人間学の安易な取り込みは、生成概念が有している流動性や可変性を去勢しかねない。また他方で、教育人間学を教育学の外部に設定してしまえば、教育人間学は教育実践に対して単なる理想論になりかねないのである。

生成とともに矢野が重要な概念として提起する「純粹贈与」に対して今井は、「《理想》によって《現実》を批判するという、教育学におなじみのあの白黒二分法」（今井 2008b: 120）に陥ってしまっていると指摘する。このような、教育実践やそれに付随する教育の政治性の立場からの教育人間学への疑念は傾聴に値しよう。例えば宮寺晃夫は、教育人間学の強調する実存的側面、すなわち「目標志向的行為」にとらわれない無意図的な人間形成論を、「誰がどのような意図で教育するかを語り口としない論じ方」（宮寺 2009: 59）であるとした上で、「人が人になり

ゆく事実と過程と変容を追跡することから教育を論じる」(同)教育哲学の潮流の功罪を指摘する。宮寺によると、このような教育人間学の議論からは「政策課題を主導していく教育概念は引き出せない」(宮寺 2009: 67)。なぜなら教育人間学における議論は、「政策立案者が形成主体としての『自己』、生成内容としての『意味』にたいして外部であり続け、独立した教育意図を抱く当事者性を奪われてしまっている」(同)からである。また関根宏朗は教育人間学に対し、「人間の生成変容を考察の中心に据えるという本性上、教育における意図ないしは制度設計をねらう諸学とこれまで必ずしも共闘・共振しては来なかった」(関根 2014: 39)と、教育人間学の限界を振り返る。「目標志向的行為」は、当事者性・政治性と不可分である。したがって、教育人間学の広範な、それゆえに意味生成の主体の不在を前提とする視点は、教育実践に寄与するという教育学の伝統的な使命を忘却させてしまう可能性があるのである。

5. 教育学を挑発する拡張的学習

では翻って、「教育者なき拡張的学習」(山住 2019: 20)を示し続ける拡張的学習は、教育人間学が直面したような困難—すなわち当事者生の不在や政策課題に対する不在という困難—に対し、どのように応答することができるのだろうか。最後にこの問いに答えることで、拡張的学習と教育学との布置関係を捉えたい。

拡張的学習の理論は、教育人間学の主張と同様に、「目標志向的行為」にとどまらない人間の学習のプロセスを説明する。しかしこのことは、教育による学習の事実を無視するものではない。エンゲストロームはクリューガーとトマセロ(Kruger & Tomasello 1998)を参照しつつ、彼らの仕事が「人間の学習はかなりの程度まで意図的な教育に依拠していることを明確に実証してみせた」(エンゲストローム 2020: 8)とし、「この証明の重要性は、人間の学習が広い範囲にわたって規範となる文化的期待にしたがって形成されることを明らかにした」(同)と言う。しかしエンゲストロームは、だからこそ「型通りのものを普遍主義的に正当化しないために、学

習のプロセス理論は、自らの限界を明らかに」(同)するべきだと述べる。これは学習が、アメリカの社会学者ロバート・K・マートンが提唱する「自己成就的予言」に陥らないために重要である。「自己成就的予言」とは、「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」(山住 2019: 20)を指す。エンゲストロームは、学習のプロセス理論—無論ここには教育学も含まれるであろう—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している。

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あてはめがちとなり、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。(エンゲストローム 2018: 15 [傍点は引用者])

ここには、本稿第3節で確認した武田の反省と同類の警告が記されている。学習の性質を真に理解するものは、「求めるものを手に入れること」を敗北と見なす。エンゲストロームのこの姿勢は、もはや教育実践の担い手の姿勢である。ここに拡張的学習の「理論」が、あらゆる「実践」に対してその意味生成の他者ではいられない性質を示している。拡張的学習の理論の特性は、それが「実証的な学術研究」(エンゲストローム 2020: 60)であるということにある。エンゲストロームはその意味を、実戦を理論に結びつける二つの仕方でも説明している。第一に「理論が関係する分野の専門的実践者に直接語りかけること、すなわち実践の文脈において、実験する者としてふるまうよう、彼らを鼓舞すること」(エンゲストローム 2020: 61)である。そして第二に、「理論が光を当てようとしている問題に関係する社会運動に対して語りかける」(同)

ことである。ここでエンゲストロームが例に出すのは、カールマルクスとフリードリヒ・エンゲルスである。

拡張的学習の理論は、それを学ぶものが自ら拡張を経験するように仕組まれた、すぐれて実践的な理論なのである。このことを山住は、「エンゲストロームは、その理論構築自体の中に（中略）方法論（研究の全体をデザインする原理）を組み込んでいる」（山住 2020: 395）と述べるが、理論自体が実践を挑発し、新たな活動を誘発するように企図されている。

筆者は先に「拡張的学習の理論は、教育人間学の主張と同様に、「目標志向的行為」とどまらない人間の学習のプロセスを説明する」と述べたが、拡張的学習の理論は、単に現実を分析し、説明するのではない。そうではなく、「観察と分析を主にして現状維持を保ち続けさせるような研究」（エンゲストローム 2020: 1）を乗り越え、「世界をよりよくしていく活動」（同）としての研究なのである。そうでなければ、拡張的学習の見取り図は、それ自体が単なる説明となってしまう。これを丹念に避けるべく、エンゲストロームは先述した方法論（研究の全体をデザインする原理）を拡張的学習の理論に組み込んでいる。その最たるものが、「伝統的なデザイナー主導という、教育研究と発達研究において支配的な方法論を、ユーザー主導の民主的な見方に転換させ、現場での実践者自身による協働と対話と相互交渉に委ねられた民主的な介入研究を具体化する」（山住 2020: 407）、形成的介入研究（formative intervention research）であるといえよう。

拡張的学習をこのように捉えたとき、拡張的学習が、教育学の内部に位置づくのか、あるいは外部に位置づくのかという問い自体が再考を迫られることになるだろう。拡張的学習の理論は、もし教育学が乗り越えられるべき「観察と分析を主にして現状維持を保ち続けさせるような研究」を続けているとすれば、そのあり方に変更を迫るものになる。そのとき拡張的学習は、教育学の内部-外部という問題設定を用意するのではなく、既存の「教育学」のあり方を揺さぶるカンフル剤となる。つまり教育学が、これ

からも教育実践に対してなんらかの実効性をもつことをその使命とするのであれば、教育学の理論構築自体の中に、実践を拡張させる契機としての方法論（研究をデザインする原理）が組み込まなければならない。拡張的学習は、このように教育学を挑発するだろう。

おわりに

—教育学としての形成的介入研究—

サクラ先生の言葉に戻ろう。彼女は次のように言った。「子どもたちの中でこんなこと起こるはずがないっていう、けど、そういうふうに読めちゃうっていうところが、不安定な、自分の解釈が一本、筋の通ったものにならないと。部分部分にばらばらになっている状態っていうのが、不安定な状態とか矛盾なのかなっていうふうに思っています」と。この引用だけでは、彼女の意図を理解することはできない。ただし、彼女が学習者の不安定さや矛盾を、自分の掌からの逸脱と認識しているならば、彼女は「目標志向的行為」の閾値と対峙し、より大きな文脈への拡張を子どもたちに準備していたと言えるだろう。子供たちの文学作品への理解が、「一本、筋の通ったものになる」か、そしてその「筋の通った」解釈は、サクラ先生の教材研究の予想を良い意味で裏切るものになるかはわからない。ただしそこには、「いまだここにはないもの」を学ぶ可能性があった。この帰結を具体的に検証することが、今後の課題となるだろう。

すでに指摘したように、サクラ先生の実践には、教えるものと教わるものの他者性が顕在化している。あるいは、授業者が教育の他者性を認識しているがゆえに「目標志向的行為」が届き得ない領域に学習者が飛躍していくことへの信頼や希望を抱くことができたとも言えるだろう。そしてこのような「教育観」は、形成的介入研究の構成員である研究者らとともに共有されている。教える—学ぶ行為の中に、「目標志向的行為」が届き得ない領域が存在することを知らずには、教育の結果が「悪い」結果に終わると認識することでは決してない。このような理念が、研究者と実践者による共同の企てを通じて形成されているのである。

【謝辞】

本論文は、2019年度～2021年度 科学研究費・基盤研究 (B)「変化の担い手としての教師 — 拡張的学習への活動理論的介入研究 —」(研究代表者: 山住勝広、課題番号: 19H01636)の研究成果の一部です。記して支援に感謝いたします。

注

- 1) サクラ先生は、大学附属小学校において、自らが担任する学級を受けもちながら、研究部に所属する30代の女性教師である。教師歴は講師期間および大学院修士課程在学期間を含め18年で、附属教員歴は5年である。この5年という附属教員歴は、サクラ先生が在職する附属小学校において、副校長や教務主任・研究部部长、そして6年目の教師一人をのぞいて4番目の経験値であり、豊富な部類に属する。なお、使用教材は「白いぼうし」(学校図書4年上)である。
- 2) (2019)「第3回チェンジラボラトリートランスプリクトデータ」(未刊行)参照。筆者はサクラ先生と知り合ってから、データ分析時までの1年の間に、8回の研究ミーティングを始め、合宿等を含めて約50時間、教育についての討議を重ねてきた。インタビューにおけるやりとりはすべてボイスレコーダーで録音し、トランスプリクトの作成をおこなっている。なお、「チェンジラボラトリー」とは、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で開発された「介入の新たなツールキット」(エンゲストローム 2018: 223)であり、「その対象となっている活動状況から得られたエスのグラフィー・データに基づいて実施される」(同) 形成的介入研究の方法論的枠組みである。
- 3) このことばはサクラ先生の指導案中に、「本実践のめざしたところ」として登場するものであるが、典拠は中瀧 (2017: 1) による。
- 4) (2019)「ファンタジー作品における拡張的な学習をめざした授業」第3回チェンジラボラトリー発表資料 (未刊行)。
- 5) 田中耕治は、アメリカの教育評価研究を概説する中で、日本語で「評価」と表象される概念を三種類に区分している (田中 2008: 77)。第一に、アセスメントとエバリュエーションを同義として用いる場合。第二に、多角的かつ多様な資料収集をアセスメ

ントと名付けた上で、それらの資料に基づいて、目標に照らして到達度を判断することをエバリュエーションと呼ぶ場合。第三に、エバリュエーションが標準テストを連想させることを踏まえ、混同を避けてアセスメントを用いる場合、である。サクラ先生は、「私が望んでいるのは子どもらが (中略) よく考えるっていうこと」だと述べ、「発表していないからって考えられていないわけじゃない」とし、把握できないそれぞれの子どものブラックボックスに「すごく価値がある」と述べる。

- 6) ここで想定しているのは、今井康雄が「コミュニケーション理論が想定するような標準的モデル」(今井 2008a: 125) と呼ぶ、シャノンの「一般的なコミュニケーション・システムの図式的経路図」(Shannon/ Weaver 1949: 5) である。
- 7) 近代教育の制度的特徴は、改めて確認するまでもなく封建共同体に代わって国民国家によって運営される教育システムにある。そのため、子どもの能力形成に対する国家的関心が色濃く反映され、学習内容の構成原理から子供や教師の主観的要素は疎外され易い。
- 8) 今井は発問を、「あくまで教師が意図する方向に向けて、教師の思惑を超えてもらう」(今井 2008a: 131) ことであるとも述べている。

参考・引用文献

- 今井康雄 (2008a) 「教育において『伝達』とは何か」『教育哲学研究』第97号、pp.124-148。
- 今井康雄 (2008b) 「『純粹贈与者』はどこまで純粹か— 教育の起源をめぐる不純な考察—」『近代教育フォーラム』第17号、pp.117-129。
- Ilenkov, E. V. (1977) *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moscow: Progress.
- エンゲストローム, Y./山住勝広他訳 (2008) 『拡張による学習— 活動理論からのアプローチ』新曜社。
- エンゲストローム, Y./山住勝広他訳 (2013) 『ノットワークする活動理論— チームから結び目へ』新曜社。
- エンゲストローム, Y./山住勝広他訳 (2018) 『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。
- エンゲストローム, Y./山住勝広他訳 (2020) 『拡張による学習— 発達研究への活動理論からのアプローチ』新曜社。
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1998) Cultural learning

- and learning culture. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development*. Malden, MA: Blackwell pp.369-387.
- 斎藤喜博 (1971) 『教育学のすすめ』 筑摩書房。
- 清水茂雄 (2012) 「生成について」『飯田女子短期大学紀要』 第29集, pp.75-101。
- Shanon, C. E. / Weaver, W. (1949) *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: The University of Illinois Press = 長谷川淳 / 井上光洋訳 (1969) 『コミュニケーションの数学的理論—情報理論の基礎』 明治図書出版。
- 関根宏朗 (2014) 「政治的教育人間学の成立可能性を考える」『近代教育フォーラム』 第23号, pp.39-55。
- 武田常夫 (1964) 『文学の授業』 明治図書出版。
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店。
- 中渕正堯 (2017) 「事実と真実、そして想像（創造）力」『国語教育探求』 第30号, p.1。
- 畠山大 (2018) 「創造的な教育実践を生み出す教師の『拡張的学習』—大村はまにおける単元学習の生成過程の再分析—」『活動理論研究』 第3号, pp.1-14。
- 丸山恭司 (2000) 「教育において〈他者〉とは何か」『教育学研究』 第67号 1, pp.111-119。
- 丸山恭司 (2001) 「教育・他者・超越—語りえぬものを伝えることをめぐって—」『教育哲学研究』 第84号, pp.38-53。
- 宮寺晃夫 (2009) 「教育の概念規定のあり方—規範主義と実証主義の相反」『教育哲学研究』 第100号, pp.56-70。
- 矢野智司 (1996) 『ソクラテスのダブル・バインド—意味生成の教育人間学』 世織書房。
- 矢野智司 (2000) 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』 金子書房。
- 矢野智司 (2001) 「『パラドックス』と『他者』と『物語』の教育人間学」 増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平—ポストモダニズムを超えて』 南窓社, pp.122-142。
- 矢野智司 (2008) 『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』 東京大学出版。
- 山住勝広 (2008) 「訳者あとがき」エンゲストローム, Y./山住勝広他訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』 新曜社, pp.355-370。
- 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。
- 山住勝広 (2018) 「訳者あとがき」エンゲストローム, Y./山住勝広他訳『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, pp.355-370。
- 山住勝広 (2019) 「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—」『活動理論研究』 第4号, pp.17-27。
- 山住勝広 (2020) 「訳者あとがき」エンゲストローム, Y./山住勝広訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ』 新曜社, pp.391-412。

