

第四世代活動理論の展開とコモンズとしての教育への転換

— 学びの使用価値の再発見と拡張へ —

山 住 勝 広*

新型コロナウイルスのパンデミックは、知識・技能の個人的獲得という「交換価値」の側面に教育の成果を還元しようとする傾向にいつそう拍車をかける一方で、学校での学びが、私たちが共に協働して生きることによって具体的で固有の意味をもち有用なものにもなるという「使用価値」の側面に対するニーズを、かつてないほど高めてもきている。「文化・歴史的活動理論」は、対象に働きかけ働きかけられる「集団的活動」の中で、「集団的活動」を通して、対象の「使用価値」を新たに発見して創造し、同時にそのことによって自分たち自身を作り直していく人間形成、すなわち教育の営みをとらえる枠組みである。活動理論は、現在、人間の個人的な行為を問題にする第一世代、人間の集団的な活動システムについて考える第二世代、そして複数の異なる活動システムの間の相互作用やネットワークを研究対象にする第三世代を経て、第四世代の段階へと発展してきている。そこでは、私的所有や利潤動機という考えがもたらす人道上、そして地球環境上の危機を批判的に乗り越え、社会の倫理的な正しさやエコロジカルな持続可能性といった「共通善」、そしてコモンズ（共有財産）を創り出していく人間の活動と自主的連帯、集団的創造性がメインテーマになっている。

キーワード：文化・歴史的活動理論、第四世代活動理論、学校教育、学びの使用価値、コモンズ

新型コロナウイルスのパンデミックによって、人びとはいまだ経験したことのないような自己隔離と社会的孤立を余儀なくされている。同時に、このパンデミックは、すでに進行していた社会のデジタル化をいつそう加速し、人間相互の身体や情動を介した社会的接触を、インターネット上のデジタルコミュニケーションを介した接続、機械によるデジタルなメッセージの交換に置き換えていくことに拍車をかけている。

学校教育の分野においても、「学びを止めない」のスローガンのもと、オンライン教育やリモート授業の必要性が声高に唱えられ、それとともに公立学校での導入の立ち遅れが批判され、文部科学省による現在の「GIGA スクール構想」

へと至っている。しかし、こうした教育 ICT 環境の技術的な整備（1人1台端末と高速大容量の通信ネットワーク）が、直接、「未来の教室」（経済産業省）として薔薇色に描き出される子どもたちの学習活動の充実と発展へと実質的に波及していくのだろうか。むしろ、ICTを活用した学習環境といった技術的な側面にのみ焦点化した表面的な解決策では、今日、学校をはじめ教育の場における実践活動の存立基盤を大きく突き崩しているような危機的な問題にアプローチすることはできないのではないだろうか。

また、コロナ以後の「ニューノーマル」下の学校教育が、教育 ICT 環境の技術的な整備を通して「Society 5.0時代の個別最適な学び」¹⁾の実

*やまずみ かつひろ 関西大学

現に向かうものであるならば、まさにほかならないその「個別最適な学び」こそ、「主体的な学び」すなわち「主体的な関心・関与」や「個性的な取り組み」の名のもと、「修得」の個人間競争を加速させるものである。そのことは、学校教育の根源的な矛盾を激化させるとともに、学校における不平等な学習を繰り返し再生産し、さらに拡大させていくことにつながりうる。パンデミック時代の学校教育に必要なのは、そうではなく、身体的、社会的、情動的な学び、すなわち人間的な学びの活動を通して、平等な新しい教育システムを創り出すことだ、といえるだろう。

この意味で、新型コロナウイルスのパンデミックは、まったく新しい問題を私たちに突きつけたというよりも、すでに深く進行していた私たちの社会を全体的に覆う問題状況を強力に顕在化させ、露呈させ、激化させるとともに、学校やさまざまな教育の場においても、私たちを矛盾し対立する異なる選択肢の前に立たせているのである。学校学習 (school learning) の実践に関していえば、そうした矛盾は、ユーリア・エンゲストローム (Engeström, 1987/2015, pp.66-69 and pp.81-83) が明確にしているように、社会経済構成体としての資本主義におけるあらゆる人間的活動と同様、商品のもつ二重の性格に浸され規定されることになる。つまり、学校学習は、「交換価値 (exchange value)」の側面と「使用価値 (use value)」の側面との切り離すことのできない、相互に依存し合っている二重の性格に規定されており、それゆえそれら相異なる価値の間の対立と競合、排除が学校学習に鋭い矛盾をもたらすのである。具体的には、学校学習は、一方で、「交換価値」の側面、すなわち成績を得て、進級・進学をして、就職をしていくといった、児童・生徒の将来を決定する「成功の目印」に向かうものとなる。同時に、他方で学校学習は、学ぶことが学び手自身にとってどのような具体的で固有の意味をもつ行為であるのか、という学び手にとっての学習の有用性である「使用価値」の側面にも向かいうる潜在的可能性をもっている。

先にも述べたように、パンデミックによって

加速的に促進されている教育のデジタル化とそれを基盤にした「個別最適な学び」「主体的な学び」が、商品としての知識やスキルの個人的な獲得という交換価値に学校教育の意味を一面的に還元しようとする傾向を強化・拡大するならば、それは決して子どもたちの新しい学習活動の形態を拡張的に創造するものとはならない。むしろ、子どもを人間としてではなく、まるで知識で満たされるべき、単なる「容器」であるかのように見なししていくような、およそ「未来の教室」とはいいい難い、旧態依然とした機械的で訓練主義的な反復学習が、「学びを止めない」のかけ声のもと、復古的に蔓延するだけであろう。

新型コロナウイルスのパンデミックは、その終息を見通すことのできない危機的状況を人類にもたらしている。現在、社会的実践のあらゆる分野において、抽象的な交換価値ではなく、私たちが生きることによって有用なものを創り出し、私たちの具体的なニーズを満たしうる新たな活動を、手法ではなくあり方の根源的なレベルに立ち返って創造することが真に求められている。

本論文は、ウイルスという未知の脅威に象徴されるような不確実な未来に対して、学校での学びが、いかに子どもや若者が現実社会で生きることによって具体的で固有の意味をもち有用なものとなっていくことができるのかについて、「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」の最新の現代的な枠組みにもとづき、検討しようとするものである。そのさい、今日、グローバルに進行する人道上、そして地球環境上の危機に挑戦していく協働の取り組みを発展させ、市場化 (marketization) と民営化 (私事化; privatization) に対するオルタナティブ、そして資本主義に対するオルタナティブを生成するような、人間活動の新たな使用価値の発見と拡張に挑戦しようとする活動理論の現代的な展開、すなわち「第四世代活動理論 (fourth-generation activity theory)」の動向に注目していく。そして、その基本的な考え方にもとづき、学校を、私的所有の利害による支配を超え、私たちのウェルビーイング (幸福) という共通善 (共

通の利益；common good）を協働して創り合うコモンズ（共有財産）へと転換していく可能性は何かについて考察する。

1. 現代教育の研究と実践における危機的問題

今日、教育の研究と実践は、その存立基盤を大きく突き崩されるような危機的な問題に直面しているといえるだろう。それは、第1に、教育の市場化や民営化の急速な進行にいかに対処するかという問題である。そこでは、ハイ・ステークス・テストの弊害に見られるように、知識を私的な利益を生み出す所有物として扱うという趨勢が、教育を商品化（commodification）し、教育を個人的なスキル獲得へと還元していき、結局のところ教育の公共的な基盤を強力に侵食してきているのである。

第2の主要な危機的問題は、ウェブやデジタルなソーシャルメディアの巨大な仮想世界の拡大が、誰でも無料で知識を利用し、生み出し、広めることのできる可能性をますます増大させ、学校や教育機関の周りに築かれた特権的な壁を、徐々に、しかし確実に壊しつつある、という趨勢である。こうした危機的問題は、別のいい方をすれば、学校や教育機関でしか知識を得られないというような、産業主義の時代において支配的であった学習スタイルがその必然性を失ってきているにもかかわらず、ではその学校や教育機関で学ぶことの価値はどこにあるのかも、どうやってそれを創り出せるのかも、見えてきてはいない、という二律背反ということになるだろう。

エンゲストローム（Engeström, 2017）は、こうした格闘は、教育システムが直面する次のような二つの内的矛盾の現れだとする。それは、「(1) 共通善としての知識と商品としての知識との間の矛盾、(2) 教育の場で生徒が個人的な報酬を追求する場合と、社会的・経済的な衡平性（equity）や倫理的な正しさ、そしてエコロジカルな持続可能性（sustainability）のための新たな集団的な取り組みに関わる場合との間の矛盾」（p.32）である。

ここでいわれている矛盾は、弁証法的でマルクスの意味でとらえられたものである。それ

は、人間が自分たちの活動の中で直面する発達の原動力を意味する。実践のコミュニティや活動の対象は、その内部に、異なる多種多様な動機を歴史の中で含み込んで進化してきたといえる。活動の内的矛盾は、そのように活動の内部に潜在している異なる動機の間に対立であり緊張関係である。もちろんこうした矛盾は、活動の展開にとって障害物になりうるものである。しかし、それは他方で、活動に変化を起こそうとする協働の取り組みにエネルギーを与え、それに活力を吹き込むものである。なぜなら矛盾は、「活動におけるトラブルが何に由来するのかを理解するための鍵となるもの」であり、また同様に、「活動のイノベーションや発達の潜在力は何か、そして活動がいかにして組みかえられていくのかを理解するための鍵」（Engeström, 2008, p.5）となるものだからである。

教育システムにおけるこうした矛盾は、ますます激化の一途をたどっている。これを弁証法的にとらえるならば、一方で、知識の商品化と個人的なスキルの獲得への教育の還元は強まってきている。しかし、そのような否定するものがその否定を強めれば強めるほど、逆に否定されるものがいっそう浮かび上がって生じてくる。反対に言えば、否定されるものが否定するものに転換していく。このように矛盾し合う両極の間では自己否定を相互に媒介し合う関係が生じてくる。そして、そうした相互媒介、すなわち否定されるものの否定するものへの移行こそが、自己運動と発達の原動力となるものである。私たちは、まさに新しいものがいかに形成されてくるのかに関する弁証法的な基本論理を、否定されるものの否定するものへの移行に見ることができるのである。

それでは、教育システムにおける矛盾の他方で起こっていること、すなわち否定されるものの否定するものへの移行はどのようなものであるだろうか。それは、ひとつには、デジタル・ネットワークによる無料でオープンに偏在する知識の普遍的な利用可能性が増大していることにあるだろう。また、今日、グローバルに進行する人道上、そして地球環境上の危機的状況が、衡平性、持続可能性、インクルージョンといっ

た、この惑星における私たちの生存にとって重大な事柄について個人や教室の壁を超えて集団的に探っていくことの必要性を、かつてないほど高めてもきている。これらのことが、個人の利己主義にもとづく競争主義的な教育を否定し、新たな共通善を集団的・協動的に構築していくような知識や教育を創り出す可能性を強めているのである。

私たちは、今日、人道的、そして環境的な危機に直面する惑星に暮らしている。そうした生存の危機ともいえるものは、たとえばグローバルな気候非常事態、未知の感染症の予測不能な拡大、インクルージョンとエクスクルージョンをめぐる激烈化してきた社会的な緊張関係、絶えることのない戦争と紛争、拡大の一途をたどる経済格差、増大する移民と難民、復古的なナショナリズムの台頭やアイデンティティの分裂などであるだろう。他方、それらの危機と矛盾し合うもの、すなわち私的利益の資本主義的論理とソーシャル・エクスクルージョンに対抗するオルタナティブとして、社会的生産やピアプロダクション、多様性と寛容、草の根からの民主主義、多文化共生といったいわば新たな共通善もまた徐々に生まれてきているのである。

教育学は、人間の学習と発達への介入の学であり、その意味において人間の形成への介入の学である。そのような人間の形成は、過去から与えられた諸前提と未来を創り出していくこととの間で歴史的に進化する矛盾に直面する現在において、それを打ち破っていく活動を通してなされていく。つまり、人間の形成とは、現実の具体的な人間の歴史的形成なのである。

現代の教育学は、商品としての知識やスキルの個人的な獲得に教育を一面的に還元化していく利己主義を超え、社会的・経済的な衡平性や正しさ、そしてエコロジカルな持続可能性のような新たに生まれつつある共通善の構築に集団的にエンゲージしていくような人間の形成はいかに可能かという、いわば可能性についての知を歴史的に問い、探究し、そうした人間形成の実現に挑戦していくものとならねばならないだろう。

こうして、教育学と教育研究は、エリック・

オーリン・ライト (Wright, 2010) が「解放のための社会科学 (emancipatory social science)」と呼ぶものに向かっていくことができる。「解放のための社会科学」は、「人間を抑圧するさまざまな形態に挑んでいく集団的プロジェクトによって有意義な科学的知識を生成」(p.10) しようとするものである。「解放のための社会科学」についてライトは、二つの形容詞、すなわち「解放のための (emancipatory)」と「社会の (social)」が何を含意するのかに次のように言及している。

「解放のための (emancipatory)」という語は、知識を生み出す主たる道徳的目的が、抑圧の撤廃と、人間的開花 (human flourishing) のための諸条件の創造にあることを示している。また、「社会的 (social)」という語は、人間の解放は社会的世界の変革に依存しており、単にひとりひとりの内面の変革に過ぎないのではないという信念を含意する。(p.10; 傍点部は原文ではイタリック、以下同様)

ここでいわれている「人間的開花」は、社会的世界の変革のための社会正義を構想するさい、その中心に置かれているような考えである。そして、この「人間的開花」がいわんとしているのは、「客観的に見られた特性であって、単に主観的な状態のことだけではない」(Wright, 2010, p.13)。それゆえ、人間が開花するためには、必要な諸条件、すなわち開花した生を生きるのに必要不可欠な、物質的で社会的な手段というものがあるといえる。「人間的開花」にとって物質的な諸条件が重要であることは疑いようがない。しかし、物質的なリソースに加え、適切な社会的諸条件もまた、開花した生を生きる上で欠かせない。ライトはこういつている。

知的、身体的、社会的な能力の発達のためには、単なる物質的な必要性以上の多くのことが欠かせない。つまり、そのような発達には、教育的環境へのアクセスがなければならず、そこで学習を行い、才能を育むことが、子どもの時期だけでなく生涯にわ

たって必要である。また、そうした能力の発達のためには、仕事をする環境へのアクセスも不可欠である。そこでは、スキルが発達させられ、鍛えられる。そうして、活動はかなりの程度まで自主的なものになっていくことができる。さらには、コミュニティが能力の発達には必要となる。コミュニティは、市民活動や文化活動への能動的な参加のための機会を提供するからである。（pp.14-15）

教育は、「人間的開花」のためにアクセスすることが欠かせない、決定的に重要な社会的手段のひとつである。公正な社会とは、あらゆる人が、教育的環境、また同様に他の社会的諸条件に、広範かつ平等にアクセスできるようにする社会である。逆にいえば、教育は、社会正義に向けて、開花した生を生きるための社会的諸条件（この中には教育自体が含まれる）への平等なアクセスを積極的に価値づけていかなければならない。つまり、解放のための社会科学としての教育理論は、民主的で平等主義的な価値の拡張に関わっていかなければならないのである。そうした教育理論は、人間の潜在的可能性の解放に関して、科学的な知を生成することができる。こうして教育理論にとって必要なことは、教育の場において人間的開花のための諸条件を創り出すことに取り組む集団的な努力に、直接、結びついていくことである。他方、民主的で平等主義的な価値を拡張していくことによって、市場化と民営化に対する革新的なオルタナティブが、教育のような制度的に確立した場においても、資本主義に対するオルタナティブとして生まれてくる。

こうした集団的な努力は、次のような互いに逆向きの二つの行為から成る。(1) 教育活動の既存の支配的な形態からの離脱 (breaking away)、(2) いまだここにはないような教育活動の新しい形態への移行 (moving into)。親鸞 (1224/1985, p.11) の言葉では、前者の運動が「往相」、後者の運動が「還相」ということになるだろう。解放のための社会科学としての教育理論の観点からすれば、教育の研究と実践にとって本質的に

重要なのは、次のようなあり方である。つまり、教育の研究と実践は、平等でサステナブルな方法で共通善を再構築していく新しい集団的な取り組みに積極的にエンゲージすることによって、学校や教育機関の市場化と民営化を乗り越えていくものとなることができる。

2. 文化・歴史的活動理論と教育研究の新しい形態の生成

教育理論を含む人間と社会についての理論自体のあり方を根底から規定する核心的な問いのひとつは、理論が実践に対してもつ関係をどのように抜本的に変更するのか、そしてそのような抜本的な変更にもとづき、新たな理論と新たな方法論（すなわち、研究の全体それ自体がいかに進むべきかをデザインする新たな原理）をどう創り出していくのか、というものであるだろう。

エンゲストロームは、人間の生活実践と学習の相互関係に関する研究のパラダイム転換を引き起こす新たな教育と発達の理論の創造に向かった著書『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』（1987年）において、「実践を理論に結びつける、より根本的で直接的な方法」（Engeström, 1987/2015, p.21）を探っている。従来の伝統的な理論では、エンゲストロームがいうように、社会的実践は「遠く離れた検証のための場」にとどまっておき、「データの情報源」であったり、研究者が「得られた知見にもとづき、善意による助言を行う対象」（p.21）であったりする。研究者がそこで語りかけているのは、自身と同じ「実証的な学術研究者」（p.21）である。しかし、「理論とは実践を扱うための潜在的な道具である」（p.21）。この考え方にもとづきエンゲストロームは、『拡張による学習』における「理論」に、「実践に対する従来とは異なる関係」（p.21）を組み込むのである。それは次のような二通りの関係である。

実践を理論に結びつける、より根本的で直接的な方法が、少なくともあと二つある。ひとつは、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である。もうひとつは、理論が光を当てようとしている問題に関する社会運動に対して語りかけることである。その古典的な例はいうまでもなく、カール・マルクスとフリードリヒ・エンゲルスの理論的著作である。(p.21)

ここに見られるような研究方法論に対する彼の強力な問いかけは、1968年のヨーロッパ学生運動のさい、フィンランドにおけるそのリーダーだった彼の経験が大きく作用している。「急進的な学生運動の活動家として成人となった私は、研究は世界をよりよくしていく活動でなければならぬと確信していた」(Engeström, 1987/2015, p.xiii)。それゆえ彼は、同じコミュニティ内の「実証的な学術研究者」に語りかけるだけの伝統的で支配的な理論のあり方を超え、先に述べられていたような「実践を理論に結びつける、より根本的で直接的方法」をとるのである。その二つある方法の内の第一のものが、理論が関係する分野の「専門的实践者」に直接語りかける、というものである。それは、次にあるように、「実践の文脈において、実験する者としてふるまう」(p.21) よう、「専門的实践者」を鼓舞する語りかけとなる。

本書(『拡張による学習』—引用者注)で、私は研究者と実践者の両方に語りかけている。後者が専門家であるか労働者であるか、賃金労働以外の活動に従事しているかは関係がない。第5章(『拡張による学習』の第5章—引用者注)で概略を説明する拡張的研究の方法論は、必然的に共同の企てということになる。研究者(というより研究者チーム)は、拡張的移行のサイクルを推進し、そこに道具あるいは新しい道具の構成要素を導入するという課題を抱えている。実践者は、最近接発達領域を通していく旅に沿って一体となり強められながら、自分たちの活動システムの矛盾に直面し、それを解決していくという課題を有する。このプロセスにおいて実践者は、進化する新し

い活動システムの主体—というより集団的主体—となっていく、それゆえにまた、分析と介入の主体ともなっていく。(pp.22-23)

こうした活動を変革していく「共同の企て」が発達させる「新しい活動システムの主体—というより集団的主体—」を生み出していくことこそ、今日、教育理論が実践に対してもつ関係を根本的に変更し、教育理論自体のあり方を根底から規定し直していくことの核心といえるだろう。つまり、解放のための社会科学としての教育理論は、人間の潜在力を解放していくような、人間の学習や形成の実践と結びつくことにより根本的にそのあり方を変えていくのである。そこでの理論は、研究者と実践者の「共同の企て」と結びつき、関連づけることを方法論的な原理として創り出される。この「共同の企て」の「集団的主体」は、「分析と介入の主体」として、自分たちで自分たちの活動の矛盾をつかみ、活動を批判的に分析するとともに、矛盾の解決策や活動の新たな代替案を創り出していく介入を自分たちで実行していく主体である。

エンゲストローム(Engeström, 1987/2015, p.23)が実践への理論のもうひとつの根本的・直接的な呼びかけ(結びつけ)とするのは、理論が光を当てようとしている問題に関する「社会運動」に対するものである。先にあげたような研究の方法論、たとえば「共同の企て」や「集団的主体」は、相即的に「実践的な社会変革の方法論」(p.23)でもあり、理論が「社会運動」に語りかけ、結びつくことでもある。この場合の「社会運動」とは、「どこからか与えられたもの」ではなく、「出現する可能性があるもの、生成のプロセスにあるもの」(p.23)である。その意味で、過去から与えられた諸前提を乗り越え未来を創り出していくことこそが「社会運動」の本質である。エンゲストロームは、こうした「社会運動」=「実践的な社会変革」が、生産と統治のシステムの中で実践者が直面する現実の矛盾から出現してくると指摘している。

私は、生産と統治のシステムの外部にのみ

期待を寄せるハーバーマスには同意しない。私は、そのような姿勢は、生産あるいは統治の中にある、賃金労働の世界における内的矛盾と解放のダイナミクスについての深い知識の欠如を示していると強く主張したい。近代の生産と統治の中心では、質的変化の隠された力もまた最大である。今日、学問的な言説の安全な世界へ後退してしまうなら、その観察は必ず歪められたものになる。専門的なセラピーの仕事における「イノベーション」を予言するペイトソンらの素朴な楽観主義（1972年の論文「統合失調症の理論に向けて（Toward a Theory of Schizophrenia）」—引用者注）の方こそが、ハーバーマスの冗長で回りくどい理論（1981年の『コミュニケーション的行為の理論（*The Theory of Communicative Action*）』—引用者注）よりも深い歴史的な真実なのである。（p.23）

理論が自ら関係する分野の「専門的实践者」と「社会運動」に直接語りかけるといふ、理論が実践と結びつく二通りの方法によって、教育学と教育研究は、教育の資本主義的な論理である市場化と民営化に対抗して、そのオルタナティブ、すなわち民主的で平等主義的な価値といった共通善の新たな構築に積極的かつ集団的に関与していき、私たちのくらしと共同の生活の倫理的に正しくサステナブルな形態の創造・維持のための力になることができるだろう。それは、人道的、そして環境的な危機、つまりは生存の危機に直面する歴史的世界にあって、利己主義にもとづく競争主義的な教育が激化させている矛盾を乗り越え、社会的・経済的な公平性や倫理的な正しさ、そしてエコロジカルな持続可能性のような新たに生まれつつある共通善の構築に集団的・協働的に関与していく人間形成の活動形態を模索する教育研究となる。

そのとき、そうした人間形成への参加的・協働的な介入としての教育にとって有力で革新的なパラダイムとなりうるのが、「文化・歴史的活動理論」である。それは、人間が与えられたものを超え、解放をめざす新しい活動形態の生成

にいかに関与していくのかを、「活動」の概念にもとづいて研究する理論的・方法論的な枠組みである。活動理論では、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」、すなわち「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」が研究の焦点になる。つまり、活動理論は、そのような「活動システム」を人びとがどう集団的にデザインし変革していくのかを研究する枠組みなのである（Engeström, 1987/2015, 2008, 2016; 山住, 2017, Yamazumi, 2021）。また、活動理論は、そのような概念的・方法論的な枠組みのもと、人間の学習と発達への形式的介入（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。

国際的な活動理論研究の分野では、その世界的な第一人者である、フィンランド、ヘルシンキ大学活動・発達・学習研究センター（Center for Research on Activity, Development and Learning: CRADLE）センター長のエンゲストローム（Engeström, 1987/2015, 2016）によって、活動の集団的なデザインと変革への実践的な参加こそが、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、すなわち「いまだここにはないものを学ぶ（learning what is not yet there）」のような「拡張的学習（expansive learning）」の理論が提起されている。この拡張的学習理論を基盤に、活動理論的な形式的介入研究は、活動のエージェントたちが拡張的学習を通して、「協働して変化を創造するエージェンシー（collaborative and transformative agency）」を拡張していき、介入プロセスの主導権を握るような「自分たち自身の介入」を呼び起こすものとして取り組まれている。

こうして活動理論は、人間の創造的なポテンシャルを解き放ち、人びとが世界を創造的に変えていく主体になっていくことをエートスとして、環境と自己との変革をひとつに結びつけた人間の実践の創造に積極的に関与していく新し

い教育学の理論と研究方法論へアプローチしているのである。

3. 第四世代活動理論とコモنزとしての教育の可能性

(1) 活動理論における第四世代の生成と展開

活動理論は、過去30年ほどの間、教育・学習・発達研究の領域で国際的に最もインパクトの大きい潮流となってきた新しいパラダイムのひとつである。活動理論の知的伝統において、その起源となる洞察や画期的な研究は、ソビエト連邦の時代、1920年代と1930年代に、レフ・ヴィゴツキー、アレクセイ・レオンチェフ、そしてアレクサンドル・ルリヤといった文化・歴史の心理学の学派の創設者たちによって形作られ始められた。その後、ソビエト連邦では、活動理論は、国家による容赦のない抑圧にさらされながらも、1960年代から1980年代の間に、哲学と心理学において普及していった（参照、Lektorsky, 2019）。1990年代以降、活動理論は、もともとの地理的な範囲や学問領域をはるかに超え、多様な分野を横断して多方面で、グローバルに重要な貢献を果たすようになってきている。

エンゲストロームは、こうした活動理論が、四つの世代を経て、その「分析単位 (unit of analysis)」を拡張しながら発展してきたと提起している（第一世代から第三世代への活動理論の発展については、詳しくは、山住, 2017, pp.21-28を参照）。第一世代では、人間行動を対象に向けられた行為ととらえ、その発達が何よりもツールや言語、シンボルやアイデアやテクノロジーといった文化的人工物の創造と使用に媒介されていることに焦点が合わせられた。つまり、人間の道具に媒介された個人的行為がそこでの分析単位となっていたのである。

次に、第二世代は、レオンチェフ (Леонтьев, 1975) の活動理論に始まる。彼は、「対象 (目的・動機) に向かう活動 (предметная деятельность, object-oriented activity)」の概念にもとづき、人間の活動と意識が集合的な次元で成立することを、活動の一般的構造として明らかにした。こうした「活動」は、比較的短期間に完結する「目標達成の行為 (целенаправленное действие, goal-oriented action)」とは区別される。レオンチェ

フの「活動」概念の革新性は、活動に「分業」「協業」という新たな要素を関係づけ、対象に動機づけられた活動が個人の次元ではなく集団的な次元において成立することを示したところにある。彼は、個人的行為と集団的活動との重大な差異を明確にしたのである。第二世代活動理論は、こうして、「分業」と「協業」という要素を活動の概念に組み込み、活動の集団性をとらえ、その背後に人びとの間で共有された対象に向かっていく「動機」が存在しており、活動はそうした「動機」によって方向づけられることを明らかにしたのである。

エンゲストローム (Engeström, 1987/2015) は、こうした二つの先行世代が切り開いた人間活動に対する理解、すなわち集団的であり、文化的人工物に媒介され、対象に向かっていく「活動」という理解を、「集団的活動システム (collective activity system)」というシステム的なモデルへと発展させていった。ここにおいて、活動理論の分析単位は、人間の集団的活動システムへと拡張したのである。

続く第三世代活動理論では、これら先行世代の限界といえるような、単独の活動システム (たとえば、学校) への限定を超え、組織・制度・文化・国などの境界を打ち破るような、異なる多様な活動システム (たとえば、学校と学校外のコミュニティや組織) の間の「境界横断 (boundary crossing)」や相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や協働を分析デザインする、新しい概念的枠組みが発展させられていった (参照、Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 2001, 2009; Spinuzzi, 2012; Tsui & Law, 2007; Yamazumi, 2009; 山住・エンゲストローム, 2008)。

現在、活動理論は、その最先端のチャレンジとして、第四世代の段階への発展が模索されている。そこでは、私的所有や利潤動機という考えがもたらす人道上、そして地球環境上の危機を批判的に乗り越え、社会の倫理的な正しさやエコロジカルな持続可能性といった共通善を創り出していく人間の活動と自主的連帯、集団的創造性がメインテーマとなってきた。

エンゲストロームは、インタビュー (Ploettner

& Tresseras, 2016) の中で、こうした第四世代活動理論が解決しようとする問題が次のようなものだときっぱりと述べている。

第四世代活動理論は、資本主義に対するオルタナティブに挑戦しようとするものである。つまり、私たちは、資本主義、とりわけグローバルな新自由主義の体制に対して、持続可能で現実的^{でしなやかな回復力のある}オルタナティブをいか築き上げていくのか、という挑戦である。(p.93)

こうして第四世代活動理論は、活動システムの固定した境界や縛りや構造が薄らぎ、多くの活動が緩くシンクロし、相互に連結して結びつくような新たに生成しつつある活動の形態をとらえようとするものである。同時にそれは、グローバルに進行する人道上、そして地球環境上の危機に挑戦していく協働の取り組みとそれへの形成的介入研究を発展させようとするものである。サニーノはこのような第四世代活動理論を次のように二つの側面（拡張された分析単位と取り組み）から特徴づけている。

ここ(第四世代活動理論—引用者注)では、活動の質的に新しいタイプの編成をとらえよう分析単位と共同の取り組みが提起されなければならない。それによって、分野横断的なサービスの統合や組織間でのサービスの生産という課題に現実的に対応することができるようになるのである。(Sannino, 2020, p.167)

資本主義に対するオルタナティブの生成をめざす第四世代活動理論は、境界線のはっきりした特定の活動の範囲を超え、「地域コミュニティ、社会運動、教育機関、民間企業、公共サービス機関、非政府団体、そして政策を決定する行政と政治団体を含む、多重的な活動の集まりと連合体において形成的介入に取り組む」(Engeström, 2020) ものとなる。そうした資本主義に対するオルタナティブは、次のように、新しい組織や制度の創造に限定されるものではない。「すでに

確立された制度、たとえば教育や医療においても、民営化と商品化に対する革新的なオルタナティブとして、資本主義に対するオルタナティブは生成される」(Engeström & Sannino, 2016, p.403)。

こうして第四世代活動理論は、組織や制度がその内に、「矛盾した、交換価値と使用価値の両方を、つまりは私的所有の利害(proprietary interest)に支配されているという側面と、共通善の可能性に開かれているという側面の両方」(Engeström, 2009, p.313)を備えていることに注目し、そうした内的矛盾の乗り越えによって新たな可能性を切り開こうとするのである。いいかえれば、第四世代活動理論における形成的介入の必要性は、まさに交換価値と使用価値、つまり私的所有の利害と、「社会的・経済的な衡平性とエコロジカルな持続可能性の追求」(Engeström, 2020)といった共通善の構築との間の矛盾から派生する。そして、そうした矛盾こそが、形成的介入の原動力となるのである。

エンゲストロームは、インタビュー(Yamazumi, 2020)の中で、第四世代活動理論におけるこのような矛盾の乗り越えを次のように特徴づけている。

第一の矛盾(交換価値と使用価値の間の内的葛藤のこと。Engeström, 1987/2015, p.70を参照—引用者注)に関して、私たちが現在目を向けている問題は貧困と気候変動です。そして、資本主義に対するオルタナティブについて議論しています。したがって、第一の矛盾については、利潤動機(profit motive)をどう扱うべきか、それをいかに克服するか、あるいは共通善のために利潤を超えるものをいかに構築するかといったことを、かつてないほど考えなければなりません。そのため、今日では、共通善 対 私的利益という観点から、この第一の矛盾について議論することも可能でしょう。第四世代の研究では、第一の矛盾は、これまで以上に可視化されていると思います。生と死の問題だからです。もちろん、真の矛盾でもあります。つまり、消え去ることがな

い。根絶することが不可能なのです。利潤動機は常に存在します。しかし問題は、いかにして継続的にそれを克服していくか、あるいは私たちがそれを克服できることを継続的に示せるか、利潤動機を超えた活動の形態を構築できるかという点にあります。(pp.12-13)

学習や教育、学校が資本主義のオルタナティブの構築、すなわち人間活動や組織やコミュニティの新たな転換に積極的にエンゲージしていくような人間の形成に革新的に挑戦するとき、第四世代活動理論にもとづく新たな教育と教育研究が出現してくるのである。

(2) コモンズとしての教育の復権と再生

新型コロナウイルスのパンデミックは、学校的世界的な休校措置をもたらした。一斉休校においては、学校での人間的接触や社会的交流は禁じられ、リモート授業による代替が進められた。その結果、私たちの前で、突然、あたかも学校が消えたかのように、対話と協働を通じた学びの空間から教師も子どもも引き離され、自己隔離の中で家庭にとどまっていた学習の日々が続いた。

こうした隔離された学習の成否は、子どもたちが家庭において享受可能な物質的側面と精神的側面の両面での支援に決定的に左右される。それは、よくいわれるようなモバイル端末や通信環境にとどまらない。子どもたちに寄り添って精神的な支援を行う大人の存在、そして観察・実験、音楽、図画工作、運動、調理などの活動が可能スペースや器具などの物質的条件にも、オンライン教育は根本的に依存している。つまり、それは、決して衡平で平等な教育を約束するものではありえないのである。むしろ、それは、教育の新自由主義的改革と同様、家庭や個人の私的所有の格差に拘束された不平等な学習を助長するものといえる。

この自己隔離の時代に、逆の方向から学校を見つめ直していくならば、子どもたちの衡平で平等な学びをつくる共同所有の場としての学校のあり方が全面的に再認識されてくるだろう。

そうした平等な学びは、学校の施設設備という物質的リソース、子どもに寄り添う理解者、援助者、案内者としての教師という専門的実践家、そしてともに守り合い、助け合い、教え合う仲間たちとの人間的接触と社会的交流に底支えられて、子どもたちひとりひとりにもたらされるものである。

こうして学校は、私たちが隔離化と孤立化を超え、利己主義と競争意識ではなく、共感と感性的接触と友情を求めて協働と連帯を育んでいくコモンズ(共有財産)であることが、今、まさにこれからの学校の潜在的可能性として立ち現れてきている。「私」でも「公」でもない「共(the common)」としてのコモンズは、人びとの中に、集団的で非商品的(non-commodified)な関係を創り出す。それは、市場化と民営化に対するオルタナティブを生成する。つまり、デヴィッド・ハーヴェイ(Harvey, 2012, p.73)がいうように、「そこでは、市場交換と市場評価の論理は閉め出される」。そのようにしてコモンズは、私的所有の利害による支配を超え、共通善の可能性を切り開いていくのである。学校は、まさにそうした「共」を創造する学びのコモンズだといえるのである。そこでの教育は、新たなコミュニティの構築や、ポスト資本主義におけるオルタナティブの創出に積極的に関与するコモンズとなっていく。

私たちが生きる今日の時代、台頭するグローバルな新自由主義的体制が、ナオミ・クライン(Klein, 2001, p.82)の指摘にあるように、「生活のあらゆる側面の民営化、そしてあらゆる活動と価値の商品への転化」を急速に推し進めてきている。この新自由主義的体制は、教育の民営化、医療の民営化、自然資源の民営化など、従来、相対的に私的所有の利害や市場交換の外で営まれることを基本的な性格としてきた領域にまで際限なく浸透するものになっている。しかし、同時に、そうした市場化と民営化に対立する筋道や運動も強力に生まれてきている。そして、「そこで共有されているスピリットは、コモンズの根源的な回復である」(p.82)、すなわちコモンズの再生である。

共有地、共有財、共同資源といったコモンズ

は、通常、土地、空気、水、森のような自然資源、あるいは共有された空間としての町の広場、街路、学校、農場、草木などとしてとらえられている。しかし、共有地のエンクロージャー（囲い込み）や現代における民営化に見られるように、コモンズを与えられた物質的な事物に還元することはその本質を誤って解釈してしまうことになる。コモンズが、与えられたものではなく、生産されるものであることについて、ピーター・ラインボーは次のようにいっている。

コモンズをまるで自然資源であるかのように語るのは、最も誤解を招くものであり、最悪の問題を生じさせるものである。コモンズとは、そうではなく、ひとつの活動なのであり、自然に対する関係から切り離すことはできないが、いずれにしても社会における関係性を表している。コモンズという言葉は、ある存在を示す名詞としてよりも、むしろある活動を示す動詞として扱う方がよりよいだろう。（Linebaugh, 2008, p.279）

まったく同様に、ハーヴェイも、次のように、コモン、すなわち「共」が、社会的関係のことであり、社会的実践のことであることを指摘している。

…コモン（the common）は、特定の種類の物や資産、あるいは社会的プロセスとしてできえ、そのようなものだと解釈されるべきではない。…要するに、そこに存在するのは、コモニング（コモンを生み出し共有する行為; commoning）という、ある社会的実践なのである。（Harvey, 2012, p.73）

つまり、コモンズは動詞として、すなわちコモニングという構成的な活動、社会的実践としてこそ本質的にとらえることができるのである。それゆえ、ジョージ・カフエンティスとシルヴィア・フェデリーチ（Caffentzis & Federici, 2014, p.101）がいうように、コモンズは、私たちがよりいっそうの「権力（power）」を手に入れるこ

とを可能にして、それによって私たちが、「生産の新しい様式を、もはや競争原理ではなく集団的連帯の原理にもとづいて、萌芽的に形作る」ことができるようにするのである。そのようなコモニングでは、「私たちの生活がコモンとなり、排除と階層秩序化のあらゆる原理が退けられて、私たちのさまざまなニーズと可能性にもとづいて生活が組織されていくのである」（p.103）。

【謝辞】

本論文は、2020年度前川財団家庭・地域教育研究助成の支援を受けた研究「地域における対話と協働を通じた世代間交流型の防災学習の研究」（研究代表者：山住勝広）の成果の一部である。記して支援に感謝したい。

注

- 1) 中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』2021年1月26日。

引用・参考文献

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Caffentzis, G., & Federici, S. (2014). Commons against and beyond capitalism. *Community Development Journal*, 49(1), 92-105.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 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』完訳増補版, 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『ノ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. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp.303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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『拡張的学習の研究—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社.
- Engeström, Y. (2017). Improvement *versus* transformation. *Éducation & Didactique*, 11(2), 31-34.
- Engeström, Y. (2020). Conducting research on expansive learning: Preface to Japanese edition of *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). = (2020). 「日本語版へのまえがき—拡張的学習に関する研究を実施する」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』完訳増補版, 新曜社.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: Insights from ongoing research/El aprendizaje expansivo en movimiento: Aportaciones de la investigación en curso. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 401-435.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to urban revolution*. London: Verso. = (2013). 森田成也・大屋定晴・中村好孝・新井大輔訳『反乱する都市—資本のアーバナイゼーションと都市の再創造』作品社.
- Klein, N. (2001). Reclaiming the commons. *New Left Review*, 9, 81-89.
- Lektorsky, V. A. (2019). The activity approach in Soviet philosophy and contemporary cognitive studies. In V. A. Lektorsky, & M. F. Bykova (Eds.), *Philosophical thought in Russia in the second half of the twentieth century: A contemporary view from Russia and abroad* (pp.209-223). London: Bloomsbury Academic.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат. = (1980). 西村学・黒田直実訳『活動と意識と人格』明治図書.
- Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all*. Berkeley: University of California Press.
- Ploettner, J., & Tresseras, E. (2016). An interview with Yrjö Engeström and Annalisa Sannino on activity theory. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 87-98.
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 163-179.
- 親鸞 (1224/1985). 『親鸞全集第1巻 教行信証 上』春秋社.
- Spinuzzi, C. (2012). Working alone together: Coworking as emergent collaborative activity. *Journal of Business and Technical Communication*, 26(4), 399-441.
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289-1301.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp.212-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Yamazumi, K. (2020). An interview with Annalisa Sannino and Yrjö Engeström on fourth-generation activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 4, 1-16.
- Yamazumi, K. (2021). *Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in Japanese schools and communities*. London: Routledge.
- 山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著 (2008). 『ネットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.