

# 文化・歴史的な活動としての学習 —活動理論を基盤にした教育実践の探究—

山 住 勝 広

## はじめに

現代社会においてグローバルに広がる危機的状況を前にして、それらを乗り越え、文化的多様性の中で共に生き、持続可能な社会を築きながら、次世代の子どもや若者に希望をもたらすために、「学習」することの重要性がますます増してきている。「学習」は、未来社会にとってまさにその扉を開く鍵を握るものといえる。そのため、学校教育をはじめとするあらゆる教育の機関や場、段階において、教えることと学ぶことのあり方を根本的に見直し、革新の方向を探ってゆくことが不可欠になっている。

だが、他方では、学校教育の分野において、学力テストの得点だけを子どもの「学習」の成果と見なすようなとらえ方が、この10年間に強まり広まってきた。学校の「改善」の多くは、私たちが現実には直面している問題や今後遭遇するであろう挑戦にもとづいて取り組まれているのではなく、政府など中央からのトップダウンのコントロールによって迫られ、せきたてられるようにして行われている。しかしながら、今日、たんに「学力の到達度」のみに焦点化するような学校の「改善」が、結果として、子どもたちの生活をよりよいものにしてきたのかどうかについては、批判的な論拠や検証が提出されてきている(参照, Hargreaves, & Shirley, 2008; Rose, 2009)。

それでは、このような状況の中で、教育と学習の営みの新たな地平をいかに切り開いてゆくことができるか。この問いに答えようとするとき、過去20年ほどの間、教育・学習・発達研究の領域で国際的にもっともインパクトの大きい

潮流のひとつとなってきた「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory: 略称 CHAT)」(以下、活動理論という)が注目される (Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009)。それは、人間の社会的実践を協働的な「活動システム (activity system)」のモデルを使って分析し、その社会的・文化的な文脈、諸次元やパターンをとらえ、活動システムの歴史的な発達を理解しようとする概念的な枠組みである (Daniels, 2001; Engeström, 1987, 2005, 2008; 山住, 1998, 2004; Yamazumi, 2006)。また、活動理論は、日常生活、学校教育、科学・技術、文化・芸術、仕事・組織、コミュニティなど、多様な社会的実践の現場において、実践者たちが、自分たちの未来の革新的な実践を自分たち自身でモデル化しデザインし創造してゆくような、実践者自身による協働の学習とは何かを明らかにしようとするものである。つまり、活動理論は、生活活動のシステムの新しい対象やコンセプト、新しいツールや実践パターンの集団的創造を促進・支援する、介入 (intervention) の方法論を提供するのである。

このように活動理論は、人間の集団的な創造活動をどうしたら生み出すことができるのかを考え、それを現実の生活世界の中で人々と一緒に学びあおうとするものである。現代における活動理論の発展を過去30年ほどにわたり主導しつづけ、今日、世界的にもっとも代表的な活動理論家のひとりであるのが、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) のセンター長・教授のユーリア・エンゲストロームである。彼は、活動理論が「集団的創造 (collective creativity)」を主題にすることについて、次のように述べている。「私のテーマは、私たちが人間として、自分たちの制度や行為を転換できなければならないこと、しかも徹底して、あらゆる参加者の知性とエネルギーを結集してそうできなければならないということにある。そのとき、創造性は、まさに集団的な転換への実践的な参加として理解されるだろう」(エンゲストローム, 1999, p. i)。

たとえば、学校の改革を考えてみよう。教師たちは自らの教育実践において、さまざまな問題点や失敗に日々気づかされている。「今日の授業、子どもたちの集中力がいまひとつだった」といったように。そのとき、どうすれば問題を

解決し、よりよい次の実践を生み出すことができるのかを、考えてゆくことになるだろう。活動理論では、これを、活動を変える新たなパターンを実践者が自ら考えてゆく過程として問題にするのである。こうして考えられた解決策は、実際の実践の中で試されてゆく。それがまた、うまくいったり、いかなかったりをくり返す。また、活動を変える新たなパターンを考えることは、ひとりで頭の中で行われるのではなく、同僚や仲間や協力者とのコラボレーション(協働)の中で行われるだろう。このように考えると、教師は、いわば 'Teacher as Researcher'、すなわち教育の「実践者」であるとともに「研究者」であるのだといえるだろう。そうした教師は、日々の実践の中で、自らの教育活動について、ふり返りを通して学び、また同僚と一緒に学びあい、問題解決のために活動を変える新たなパターンを考えてゆくのである。

活動理論は、人間の行為や実践を、「活動 (activity)」の概念を分析単位や枠組みとすることによって、通常の標準的な科学が分離してきた個人と社会の間を横断的に橋渡ししようとするものである。「分散認知 (distributed cognition)」(Hutchins, 1991; Salomon, 1993), 「社会文化的アプローチ (sociocultural approach)」(Wertsch, del Rio, & Alvarez, 1995; Wertsch, Tulviste, & Hagstrom, 1993), 「状況的学習 (situated learning)」(Lave, 1996; Lave, & Wenger, 1991), 「学びの共同体 (learning community)」(Sato, 2005), 「知識構築コミュニティ (knowledge-building community)」(Oshima, 2005; 大島・野島・波多野, 2006) など、学習のイノベーションに関する理論と実践の新たな枠組みや試みと同様、活動理論において人間の教育と学習は、個人の次元ではなく、個人と個人の間やコミュニティの中で、さらには異なるコミュニティの間の相互作用や協働の中で生起することが焦点化されている。この中で、とくに活動理論が切り開く新たなパラダイムとは、教育と学習を「文化・歴史的な活動」、すなわち協働的な実践のシステムとしてとらえ、分析し、実践的に組織化してゆくものなのである。

本論文では、以下、こうした活動理論の枠組みをベースに、学習を「文化・歴史的な活動」として、どのように新たに概念化し理解することができるのか

を検討してみたい。このことによって、今日の学校における学習と教育のイノベーションの基本的な方向性を明らかにすることへ向かってゆくことができる  
と考えるからである。

## 1 活動理論における活動の概念と動機づけ

### (1) 分析単位としての活動

活動理論において「活動」は、人間の社会生活のひとまとまりの単位であり、目的をもった諸行為のまとまりを意味している。人は、活動によって自らの社会生活を組織化する。そして、そうした活動の中で、活動を通して、自らの知識や技能、意識や人格を発達させている。人は、活動を通して、自らの周りの状況を変え、そのことによって、自分たち自身を変えてゆくのである。「活動」は、私たちの「意識の実体 (substance of consciousness)」(Leontiev, 1977, p. 202) といえるものである。

この意味において「活動」は、レフ・ヴィゴツキーが主著『思考と言語』の中で、その研究方法論として最重要視した「分析単位 (unit of analysis)」にあたるものといえるだろう。「分析単位」にもとづく研究の方法とは、ヴィゴツキーによれば、「要素」に分解する方法とはちがひ、全体に固有の性質を保ちつつも最小であるような単位を探し出す、という方法である (Выготский, 1934, p. 9)。たとえば、水の特質を説明するときにはその「分子」および「分子運動」が、生物に固有な生命の基本的特質を探究するときには生きた「細胞」が、それぞれの「分析単位」となるのである。ヴィゴツキーは、『思考と言語』において、「語の意味」(語義)を人間の意識の「分析単位」と見なした。対して、ここで問題にしている「活動」は、そうした意識の背後にある、人々の「現実の生活過程」(Леонтьев, 1975, p. 81)に固有の性質を明らかにするために、より押し広げられた「分析単位」なのである。

活動理論におけるこうした活動の概念は、カール・マルクスが「フォイエルバッハに関するテーゼ」(1845年)の中でとらえたような「感性的で実践的な活動」(Marx, 1998, p. 569)の概念に由来する。それは、周囲の世界と実践的に

結びあうという、人間が生きてゆくための根本的な形態である (Леонтьев, 1975, p. 20)。したがって、この意味での活動は、本来的について、「社会的なもの」である。そのため、「人間の活動を社会的諸関係から、そして社会の生活から切り離して考えてはならない」(p. 82)。人間の活動は、「人々の協力と交流」の中でのみ発達するのであり、それ自体が「他の人々との相互的な働きかけあいのシステム」の中に包含されているのである (p. 96)。

活動の概念は、このように個人と社会の間、主体と客体の間の分離や断絶を理論的につなぎ、媒介し、ブリッジするものである。主体(個人やグループ)の行うあらゆる行為は、歴史的に蓄積されてきた社会的制約や文化的意味などによって媒介されている。逆にいうならば、活動の主体は、そうした環境や社会的諸条件を転換することを通して、新しい文化的人工物(cultural artifact: ツールや記号、言語やシンボル、コンセプトやモデルやビジョン、テクノロジーなど)を生み出し、自ら生活や自分自身の新たなあり方を創造してゆく、潜在的な可能性をもつのである。

## (2) 活動の対象と動機づけ

活動理論は、社会的な実践活動の発達を分析する枠組みとして、1930年代にロシアの心理学者、アレクセイ・レオンチェフによって基本原理の定式化と人間活動の構造論的把握が開始され、以後、その基盤の上に歴史的に発展してきたものである。彼は、ヴィゴツキーが文化に媒介され歴史的に発達する実践的な活動の構造論的把握の礎石となるような考えを築いたとして、次のように述べている。

人間についての科学的心理学のひとつの方法として活動を分析すること。このアイデアは、…エリ・エス・ヴィゴツキーの初期の著作の中ですでに提起されている。道具や道具的(「インストルメンタルな」)操作という概念が、また目的という概念が、そして後には動機という概念(「意識における動機づけの領域」)が導入された。しかしながら、人間の活動と個人的意識の一般的な構造をごく概略的に記述することができたのは、かなりの年月が過ぎてからであった。(Леонтьев, 1975, p. 101)

たしかにヴィゴツキーは、言語的思考の形成を主題にした『思考と言語』の最終章<sup>1)</sup>において、思考を言葉の「雨」を降らせる「雲」に喩え、さらにそれを動かす「風」にあたるものとして「動機の領域」を思考と意識の最終的な問題としている（参照、山住、2004, pp. 42-47）。つまり、言語的思考の背後にあるもの、そのもっとも奥深くにあって起源となるもの、それをヴィゴツキーは、意欲や欲求、関心や衝動、情動や感情を包み込む「意識における動機づけの領域」、あるいは「感情的・意志的傾向」であるとするのである（Выготский, 1934, p. 314）。彼は、彼自身が若い頃から愛し続けた演劇を例にあげて、次のように述べている。「…劇の登場人物の台詞のひとつひとつの背後には、特定の意志的課題の実現に向けられた願望がある」（p. 314）。したがって、思考を情動から切り離すことはできず、また、「思考に人間の行動を唯一それ自身の体系によってのみ決定するような魔法の力をもたせること」はできない（p. 14）。

レオンチェフ（Леонтьев, 1975, p. 99）がいうように、ヴィゴツキーは、自身の研究の最終的な段階で、「言語的思考の最後に残ったもっとも秘められた内部的な局面」（Выготский, 1934, p. 315）を開く鍵を、動機づけ、あるいは感情的・意志的領域の中に見出したのである。「ヴィゴツキーにとっては、次のように逆転させられたテーゼこそが、ゆるぎないものだった。生活の背後に意味があるのでも、意識があるのでもない。意識の背後に生活があるのである」（Леонтьев, 1975, p. 98; 傍点部は原文で強調部分）。

それでは、こうした動機の概念が活動理論の礎石となるのはなぜだろうか。

レオンチェフによって創始された活動理論とは、「対象に向けられた活動（предметная деятельность, object-oriented activity）」の理論である。つまり、活動理論の基本原理は、何よりも、「活動の対象性（предметность）」という点にある。そして、主体を活動へ促す「対象（предмет）」について、レオンチェフはこういつている。

…ある活動を他の活動から区別するための主要な事柄は、その対象のちがいである。まさに活動の対象こそが活動の方向性を決めるのである。私がすでに提起した用語体系に

文化・歴史的な活動としての学習  
—活動理論を基盤にした教育実践の探究— (山住)

ならうならば、活動の対象とは、活動において実際に働いている動機のことである。活動の対象は、当然、物質的な場合もあれば、観念的な場合もある。あるいは、知覚の中に生じることもあれば、想像あるいは思考の中にだけ存在することもある。もっとも重要であるのは、活動の対象の背後にはつねに欲求があり、活動の対象は必ず何がしかの欲求に対応している、ということである。

そのため、活動の概念は、必然的に動機の概念と結びつく。(Леонтьев, 1975, p. 102; 傍点部は原文ではイタリック、以下同様)

対象、すなわち動機なくして活動は生じない。いいかえれば、動機づけられていないような活動は存在せず、あるとしても主観的・客観的に隠れた動機をもつ活動なのである。実際に働いている動機、つまり活動の対象とは主体を活動へ促す関心のことであり、それを焦点にして主体の注意や努力や意味が生み出されているのである<sup>2)</sup>。

こうした対象に促された活動について、レオンチェフは「生徒が試験に備えて歴史の本を読んでいる」という具体例をあげている(Леонтьев, 1965, p. 507)。この例では、もしこの生徒のところに仲間がやってきて、生徒が読んでいる本は試験準備にまったく必要でないと告げたとしたらどうなるか、ということが考えられている。もしこの生徒が、読書を続けたり、残念そうにいやいやながらそれをやめたりするのでなく、ただちにこの本をわきに投げ出したとしたならば、生徒の読書を呼び起こしていた動機は、本の内容そのものではなく、試験に合格することだけであった、といえる。この場合、読書それ自身は生徒の活動ではなく、あくまでも試験の準備こそが活動であったということができるのである。

それでは、この場合の読書、すなわち試験の準備こそが活動となっている場合の読書とは、生徒にとって何であるといえるのだろうか。このことを明らかにするためには、次に見るような、レオンチェフによって提起された「活動の3階層構造論」が重要な役割を果たすのである。

(3) レオンチェフによる活動の3階層構造論

活動理論の創成へのレオンチェフの草分け的な貢献は、何よりも彼が集団的な「活動」と個人的な「行為 (действие, action)」, 自動的な「操作 (операция, operation)」という活動の3階層構造を明らかにした点にある (図1参照)。それによれば、対象、すなわち目的や動機に向かってゆく活動は、目標達成的 (целе-направленный, goal-oriented) な複数の「行為」(行為 a, b, c … n) の連関する連鎖構造によって実現される。

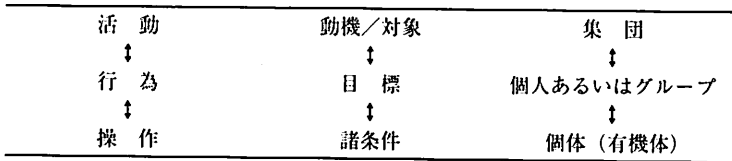


図1 活動の3階層構造

たとえば、レオンチェフ (Леонтьев, 1965, pp. 269-274) が例にあげている「原始時代の集団狩猟」では、メンバーがそれぞれ目標・課題ごとに分担する、勢子の役割や最後に獲物をしとめる行為などが連関し、それらが連鎖的に実行されることによって、集団の狩猟活動が組み立てられていよう。逆にいえば、「分業」や「協業」の要素によって特徴づけられる集団的活動は、メンバーの個別行為を超えるような集合的な次元での高次の文脈であり、「食物や衣服を獲得し生存してゆくこと」といった、メンバーに共有された動機に促され、向けられたものなのである。

また、先にあげた「試験準備のための読書」の例では、生徒は「読書」それ自身に動機づけられているわけではない。それゆえ、「読書」は活動ではない。それは、生徒が動機づけられている対象である試験に合格するという活動を組み立てている諸行為のひとつなのである。

活動における「操作」のレベルとは、こうした行為を遂行する手段ややり方のことである (Леонтьев, 1965, pp. 514-515)。操作は行為と同一のものではない。同じ行為であっても、異なる操作によって実現されうる。逆に、同じ操作によって異なる行為が実現されることもありうる。操作は、主体のコントロールを



超えるような周囲の諸条件に関連し、それによって規定される。たとえば、詩を記憶するという行為があったとして、家にいる場合という条件では、詩を書き写すという手段で、他の条件の場合は、くりかえし暗唱するというやり方というように、同じ行為が異なる操作で実現されるのである。

以上のようなレオンチェフによる活動構造論の重要な意義は、活動構造が転換することによって、現実に対する主体の新しい関係が生じるという発達のダイナミズムを説明できる点にある。

たとえばレオンチェフ (Леонтьев, 1975, pp. 293-295) は、学校外施設における子どもたちの「航空サークル」の活動を例にあげている。そこでは、子どもたちは、自分の飛行機模型の製作には熱心に取り組んではいるが、「飛行機はなぜ空中に浮かんでいるのか」といった物理学的な知識や理論に対しては十分な興味を示していなかった。しかし、次のような課題の導入が子どもたちの興味に大きな変化をもたらすことになる。それは、模型を一定の直線距離、できるだけ速く「飛ばす」という課題であり、そうした模型飛ばしのコンテストの実施である。子どもたちは、こうした目標達成的な諸行為から新たな動機を生み出す。すなわち、「模型が急に落下するのはなぜか」「模型を次に飛ばすまでにどのような改良を行わねばならないのか」を解明するという理論的な知識を学ぼうとする能動的な興味を引き起こされるのである。ここに、主体による新たな動機への移行にともなう活動構造の転換、それ通した現実に対する主体の新しい関係の発達を見出せるのである。

#### (4) 「理解されただけの動機」から「実際に有効な動機」への移行

人間の発達、すなわち現実に対する主体の新しい関係の生成と構築は、活動の動機が変化することによって引き起こされる。その鍵を握っているのが、活動と行為の間に見られる特別な関係である (Леонтьев, 1965, p. 508)。活動と行為の関係とその変化こそが、活動構造を転換させるのである。この転換は、次のようにして発生する。最初、行為の目標であったものが、次第に活動の動機へと移行しうることによって、行為は活動へと転換することができる。ここに

おいてもっとも重要なのは、行為がそのように活動へ転換することを通して、新しい動機とそれに応じた新たな活動が生まれ、現実に対する主体の新しい関係が生じてくる、という点である。つまり、新たな活動をつくり出す動機へと主体が移動することを通じた発達の過程をここに見出すことができるのである。

レオンチェフは、この過程のメカニズムを、予習の宿題をうまくこなせない小学1年生の子どもの事例から検討している(Леонтьев, 1965, pp. 509-510)。この子どもは、宿題に取りかかるのを何とか引きのばそうとしたり、始めてもすぐに他のことに気がひかれてしまったりしている。そこで、この子どもに、「宿題が終るまで遊びにいつてはいけません」と告げたとしよう。そして、この小言が功を奏して、子どもが宿題を行ったとする。この場合、この子どもには、「良い点をとりたい、自らの本分を果たしたい」という動機はあるだろうけれど、むしろ実際に有効なのは、「遊びの許可をもらう」という動機の方だろう。こうした二つに区別される動機についてレオンチェフは、前者を「理解されただけの動機」、後者を「実際に有効な動機」と名づけている。

あるとき、宿題をやっていた子どもが急に手を止め、泣きながら机を離れるということがあった。「どうして宿題をやめたの?」と聞いたところ、「悪い点しかもらえないよ。いいかげんに書きちゃったもの」とその子どもは答えた。この点に、レオンチェフは、宿題に対する子どもの「新しい有効な動機」の創発を見ている。つまり、「良い点をとりたい」という、課題解決や学習行為の遂行に対して実際的な意味をもつ動機の徴候といえるものである。

以前は「理解されただけの動機」であったものが、今では「実際に有効な動機」へと転換した。それはどのようにして生じるのだろうか。レオンチェフはこう説明している。ポイントになるのは、「行為の結果は、ある条件のもとでは、その行為を実際に促している動機よりも重要である」(p. 510)ということである。子どもは、最初、早く遊びにゆくことを考えながら真面目に宿題をする。しかし、この行為の結果がより大きなものをもたらす。つまり、遊べるというだけでなく、良い点をとることもできることになるのだ。ここにおいて、欲求

の新しい「対象化」が生じる。これは、欲求が変化し、発達し、より高いレベルで理解されたということなのである。ここからレオンチェフは、「教育の技量」について、次のような示唆を得ている。

教育の技量は、一般に、「理解されただけの動機」と「実際に有効な動機」との間に適切な結合をつくり出し、同時に活動の好ましい結果に対し、適時により高い意義を与え、そのようにして、個人の生活を支配している実際の動機を高次の型へと移行させることにこそあるのではなかろうか？（p. 510）

このような「理解されただけの動機」から「実際に有効な動機」への移行は、後に3で検討するレフ・ヴィゴツキーの「最近接の発達領域」の概念と密接に関連するものといえるだろう。

## 2 エンゲストロームによる活動システムのモデル化

前述のようなレオンチェフの活動構造論は、今日、エンゲストロームによって、国際的に多大なインパクトをもつ「集団的活動システム（collective activity system）」のモデルへと発展させられている（Engeström, 1987）。それは、所定の目標を達成してゆくような短期的な行為とは区別される活動、すなわち集団的であり、文化的人工物（cultural artifact; ツールや記号、言語やシンボル、コンセプトやモデルやビジョン、テクノロジーなど）に媒介され、長期的に動機づけられ対象に向けられて歴史的に進化する活動を、系統的にモデル化することに成功したものである。次頁の図2は、エンゲストロームの研究グループがヘルシンキ市のミドル・スクールで行った発達の介入研究（Engeström, 2009; Engeström, Engeström, & Suntio, 2002）において、「集団的活動システムのモデル」を枠組みとして、教師集団の活動システムを分析したものである。

このように、「集団的活動システムのモデル」では、「道具（人工物）」「コミュニティ」「ルール」「分業」の諸要素によってダイナミックに媒介された「主体」の「対象的な活動」のシステムがモデル化されている。集団的活動は、「コミュニティ」のメンバー間での「分業」、すなわち複数の異なる諸行為の分担

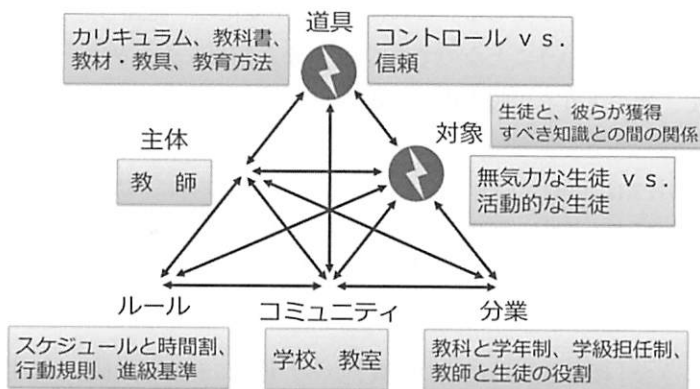


図2 ヤコマキ中学校の教師集団の活動システムとその内的矛盾  
(Engeström, Engeström, & Suntuio, 2002, p. 216を参照)

によってのみ遂行されることができる。このことは、参加者の間での交換や相互作用を規制し拘束する「ルール」を必要とする。

こうしたモデルを概念的なツールとして活用したエンゲストロームらの介入研究では、図2において稲妻形の矢印で示されているように、教師集団の活動システムにおいて顕著であった二つの潜在的な「矛盾 (contradiction)」が発見されている。第1は、教師たちの仕事の「対象」である「生徒」(より正確には、生徒と、彼らが獲得すべきとされている知識との間の関係)の概念化に関する矛盾である。それは、「無気力な生徒」と「活動的な生徒」という、相反する生徒のあり方に対する概念化をめぐって生じている。第2は、教師たちの教育実践を媒介する「道具」における矛盾である。それは、生徒のふるまいを「コントロール」するか、それとも生徒を「信頼」するか、という実践の手段をめぐるジレンマであり、緊張と対立の関係である。

エンゲストローム (Engeström, 2006, pp. 27-29) は、ロシアの哲学者、エヴァールド・イリエンコフの弁証法理論 (Ilyenkov, 1977) を参照しながら、矛盾の概念が活動理論の足場になると述べている。それは、活動システムの矛盾こそが、変化と発達の原動力として中心的な役割を果たすからである。矛盾は問題やコ

ンフリクトと同じものではない。活動システムの内部で、あるいは複数の異なる活動システムの間で、歴史的に積み重ねられてきた構造的な緊張関係が、矛盾である。人は、歴史を積み重ねて進化してきたコミュニティや活動の対象が内に秘め引き起こすことになる多種多様な動機の間で、活動システムの中で直面するのである。

### 3 最近接の発達領域、模倣、学習

ワシリー・ダヴィドフ (Davydov, 1995) は、ヴィゴツキーにとって授業と学習、そして教育は、「協働 (collaboration)」の活動であって何か統一的な方法が存在するものではなかった、と述べている。ヴィゴツキーには今日、授業と学習、教育と発達の研究分野において広範囲に及んで世界的に応用されている有名な概念がある。「最近接の発達領域 (зона ближайшего развития)」<sup>3)</sup> の概念である。それはヴィゴツキーによって次のように定義されている。

子どもの最近接の発達領域とは、ひとりで行う問題解決によって決定される現在の発達水準と、大人の指針の下で、あるいはより有能な仲間との協働によって行う問題解決を通して決定される潜在的な発達水準との間の距離である。(Выготский, 1935, p. 42)

最近接の発達領域は、「明日には成熟するがいまは胚の状態」にある発達の「つぼみ」である (p. 42)。今日、助けを借りてできることが、明日には自分ひとりでできるようになる。子どもにとってこうした最近接の発達領域は、自らの発達を先回りするようなギャップである。「発達の先を進む授業・学習のみが、よい授業・学習である」(p. 15)。子どもの教育や授業・学習の中で、それは、乗り越え横断すべきギャップとなる。しかし、このギャップを埋めるのは所定の知識や技能目標を達成してゆくための細分化された「段階」や「階段」ではない。それでは、こうしたギャップをつくり出し、それを乗り越え横断してゆく力の源泉はそもそも何なのか。ヴィゴツキーがその潜在力として見出しているのが、子どもがもつ「模倣の力」である。彼はこういつている。

人間の学習は特殊な社会的性質とその過程を前提にしており、それによって子どもたちは自分たちの周りの人々との知的生活の中で成長するのである。

子どもたちは、自らの素養を超え出るような多様な行為を、模倣することによってうまく獲得できる。模倣の力によって、子どもたちは集団的活動の中で、あるいは大人の指導によって、より多くのことを行うことができるのである。(Vygotsky, 1978, p. 88)

「現在」と「未来」の間に横たわるギャップを子どもが乗り越え横断できるのは、自らが発揮する「模倣の力」による。しかし、それはひとりで発揮されるものではない。ヴィゴツキーは、最近接の発達領域の概念をマリア・モンテッソーリの「敏感期」の概念と比較している(Выготский, 1934, pp. 222-223)。つまり、最近接の発達領域は社会的な概念であるが、敏感期の概念は生物学的であると対比するのである。

最近接の発達領域の概念には、ジェローム・ブルナーがいう「ヒドウン・アジェンダ」、すなわち「隠された手続き」(Bruner, 1984)が背後に存在している。それは、「周りの人々との知的生活」であり「集団的活動」であり「大人の指導」である。つまり、子どもの「模倣の力」は、それを援助する多様なツールや記号、言語やシンボルやメディアに、そして教師や仲間といった他者からの支援に媒介されているのである。これがヴィゴツキーの「発達を先導する学び(learning-leading-development)」の基本的な考え方である。

レオンチェフもまた、人間に特有な「社会・歴史的経験」の獲得を通じた行為の形成過程において模倣がもつ決定的な役割について述べている(Леонтьев, 1965, pp. 376-377)。子どもに生じる模倣は、「いわゆる知的な模倣、『示された手本にそった』模倣」(p. 377)として、動物の中に見出せないわけではない模倣能力と次のように著しく異なっている。

…示された手本にそった模倣行為の重要な特徴は、その形成過程において強化の役割を果たすものが、そうした行為それ自体と手本が表しているものとの一致というところにあるのであって、行為がなされた結果として生ずる何らかの興奮状態などにあるのではない、という点である。このため、模倣は新しい機能を獲得する。つまり、動物では、模倣はすでにもたれている行動の可能性の枠内に限定されるのに対して、子どもの場合、

模倣はこのような文脈を超えることができ、新しい可能性をつくり出し、まったく新しいタイプの行為を形成することができる。このことが子どもたちを模倣の特別な形態、すなわち教えることと学ぶこと (обучение)<sup>11</sup> といった、動物の学習とは質的に異なる過程へと近づけるのである。(p. 377)

つまり、子どもによる模倣は、動物のただそれ自体としてだけある孤立した学習とは質的に異なり、「手本」といういわば「教えること」と結びついた「学ぶこと」として生じるのである。それが、茶わんを用いた飲む行為であれ、スプーンやシャベルを使う行為であれ、「対象的世界に対する人間の関係は、うねに、他者に対する関係、社会に対する関係によって媒介されている」(p. 364)。子どもの場合、周囲の事物に対する関係は、子どもが欲しがっている物をその子に近づけてやったり、スプーンを使って子どもに食事を与えたり、音の鳴るおもちゃを鳴らせたりするなど、大人の助けを借りて実現される。

…子ども自身によってなされる行為は、ただ対象に関わるというだけではなく、人にも関わっている。物を扱っている子ども、たとえば物を床に投げつける子どもは、それによって目の前にいる大人に対しても働きかけているのである。これは、「大人に対する交流の呼びかけ」といわれることもある現象である。子どもの行動における交流への動機の創発は、子どものある行為が、それが生み出す対象の効果によってではなく、この効果に対する大人の反応によって強化され始める、ということの中に見出されるのである。(p. 365)

#### 4 活動としての学び

イリエンコフは、教育実践の領域において、「知識を生活に対して実際的に応用する」と表現されるような、困難な問題が奇妙なかたちで存在し続けていることを指摘している(Ильенков, 1974/1991, p. 381)。実際、学校を卒業しても、学校の壁の外側で発生する問題に対してどのように知識を「応用」したらよいのかわからない、ということが起こる。これは、知識とその「対象」、すなわち人が目的・動機をもって向かってゆく現実との間の「相互関連」の問題である。

では、イリエンコフがこれを学校教育における困難かつ奇妙な問題というの

はなぜなのか。それは、対象について知ったこと、すなわち対象についての知識を、ほかならぬその対象に応用するとはどういうことなのか、という疑問に由来している。しかし、この困難かつ奇妙な問題は、次のように考え直すとき、意味あるものになるだろう。つまり、学校教育という特殊な環境では、人は対象についての知識を獲得するのではなく、何かそれとは別物についての知識を獲得するのだ、と。それは、「言明」であり「言明体系」である。すなわち、対象についての「言語」が獲得されるのである。ここでの「知識」は、言語的に組織された意識の等価物なのである。イリエンコフはこういつている。

だから、授業中の生徒は、現実についてのありきたりのイメージ（スキーマ）、それら表現する言語的な公式を取り扱っているにすぎない。彼は授業の外、学校の外でのみ、対象に出会う。結果として、彼は非常に異なった二つの世界、すなわち生活活動の二つの圏域の間に架かる橋を決して発見できない。彼は、それまで学問的に取り扱ってこなかったような現実に出会うことになったとき、途方にくれてしまうのである。彼は、教科書の中で精密に述べられた状況においてのみ、「公式」をうまく「応用する」ことができるのだ。つまり、生活が「学問にしたがって」すでに組織されている、というときのみ、ということである。つまり、それは、対象が誰か他人の活動によってすでに体系化されているとき、対象が「ルール」にしたがってすでに作られ、学問がすでに応用されているところで、ということだ。(p. 386)

伝統的な「学習」の活動は、…所定の知識、所定の情報、所定の概念に同化する過程に還元されている。つまり、それは、できあいのイメージを言語的に体現し、そして逆に、言語的に定式化された概念を「視覚化」する活動になっている。(p. 387)

イリエンコフは、こうした「伝統的な学習」が「活動としての学び」に取って代わられるべきだと主張する。そのさい、「活動」とは、活動理論が追求しているように、「対象に向けられた活動」にほかならない。

「活動としての学び」は、「対象」に向かうことを通して、「対象のイメージ」というよりも、「対象そのもの」を変えてゆく。こうした過程において、言語的な教示やルールのかたちでア・プリオリに与えられるスキーマよりも、まずは対象についてのイメージや視覚的表象を立ち上げてゆくのである。くり返す



と、「対象」とは、人が目的・動機をもって向かってゆく現実のことである。

現実的な人間活動は、その人の心理という境界 (= 限界) の外部に位置するのだ。つまり、人間活動とは、意識の外側にあり意識から独立した「対象に向かう活動」である。それは、イリエンコフがいうように、「手の仕事」を行うのであり、イメージではなく、「直接的で未完成である」という意味における事物、すなわちいまだ加工されていない素材を扱うのである。活動とは「対象に熟練する」ことである。イリエンコフは「手」の比喩によって「活動としての学び」を次のように巧みに表現している。

現実的な思考は、まさに言語による仕事の手による仕事と分かちがたく結びつくとき、そしてそのときにのみ、形成されるのである。手とは対象に向かう活動の器官である。手紙や言葉や「言明」を紙に書いてゆく手ではない。事物を作る手である。すなわち、頑強で御しにくく気まぐれな物事を変えてゆく手である。それによってのみ私たちは、言葉やありきたりの「イメージ」から独立した事物の対象性、その対象としての特徴や「手に負えなさ」を観察することができるのである。(p. 387)

レオンチェフがいうように、「人間にとってもっとも身近で、その生活をもっとも規定している現実の世界」は、「人間の活動によって変成され、あるいは創造された世界」である (Леонтьев, 1965, p. 360)。つまり、私たちにとって生きて働く周囲世界とは、「先行世代がつくり出した諸対象、諸現象の世界」(p. 360) であり、「幾世代にもわたる発展の所産」である人類の「社会・歴史的経験」の世界 (p. 373) である。したがって、私たちが会おう周囲の対象は、決してニュートラルなものではなく、文化・歴史的な「人間的活動」や「人間的諸能力」と不可分に結びついたものなのである。

いわゆる「観念的なもの (the ideal)」, すなわち物質世界と区別される意味や価値や普遍といった現象、たとえば「 $2 + 3 = 5$ 」や「 $3 + 4 = 7$ 」や「 $4 + 5 = 9$ 」は、決して人間の頭の中での脳の状態といったものに過ぎないのではない。むしろ、「観念的な現象は、個人の意識からは独立するようにして、この世界のありようとして、客観的に存在する」(Bakhurst, 1997, p. 48)。そして、

それは、「人間の活動が『客体化 objectification』したもの」(p. 49)である。

レオンチェフは、こうした人間的な「文化」の個人による獲得を、“<sup>ブリスバィエーニエ</sup>присвоение” (Aneignung), すなわち「収奪」や「わがものとしてゆく」というような過程としてとらえている(Леонтьев, 1965, p. 360)。子どもにとってそのような過程は、対象の中に「客体化 (objectification, Vergegenständigung)」されて埋め込まれている人間の活動に適合した、実際のまたは認識的な活動を行うことによって実現される (p. 361)。たとえば、先の「 $2 + 3 = 5$ 」などの計算においても、それをたんに暗記する(連合的に結合する)ことが足し算の獲得になるわけではない。そうした暗記が、足し算に相応する適切な行為、すなわち量を加えるという行為を自動的に引き起こしたり、組み立てたりはしないからである。ここでは、連合的な結合に先行している「実際の事物を加えあわせる活動」の形成からまず始めなければならない。そこから「 $2 + 3 = 5$ 」などの単純化された形式に向かって行為が徐々に改造されてゆくように学習を展開するわけである (pp. 381-382)。レオンチェフはこうした学びが対象の特質を「能動的に発見」してゆくものであるとしている (p. 361)。

日本の生活教育運動を代表する教育思想家・実践家のひとりである野村芳兵衛は、戦前、小学校のすべての教科において「綴方教育」がなされるべきであるとして、その理由を次のように述べている。ここには、子どもたちが文化を「わがものとしてゆく」ための「手の仕事」としての「活動としての学び」が、明らかに考えられていたというべきだろう。

教育と言ふ仕事は、一つには子供達自身で子供達自身の文化を<sup>(127)</sup>建くやうに導くことであるにしても、又一面それは大人の文化を子供達に伝へる事であることは言ふまでもない。然るに大人の文化を伝へる道の大部分は言葉であると言ふていい。其処で、言葉を通して、如何にして子供達は大人の文化を吸収するか、大人から子供への文化伝達上の飛躍を観るには、子供達が、吸収した文化を、もう一度自分の物として出して来たもの、即ち、子供達の表現を通して知るより他に道はない。(野村, 1936, p. 28)

## おわりに

学習理論は、伝統的に、学習を「人間の行動や認知における永続的な変化」としてとらえてきた。しかし、それは、形式的な「実験室」や「教室」、「標準テスト」の内部に閉ざされたものでしかなかった。本論文で考察したような「活動としての学び」というアプローチは、こうした学習に対する狭い概念化とは異なり、その境界を超えようとするものである。それが照らし出そうとするのは、人々が生活の新たな形態を探し求め、格闘しながらそれを生み出してゆく、現実的な生活世界における学習である。

このような学習のための教育はまた、教室の中にカプセル化されたものではない。教育の営みは、現実の人間活動、すなわち人々の生活世界を実際的に組織化する上で必要不可欠なものと考えられるのである。そうした教育は、ひとつの正解を上から教えてゆくような、あの「教室」に閉ざされたパターナリスティック父権的な教育ではない。「活動としての学び」の概念にもとづく教育は、むしろ自由で創造的な学習のために、人々の多様な社会的実践の中に分散＝共有されている教育の働きに焦点をあわせるだろう。

本論文で強調してきたように、活動理論は、「対象に向けられた活動」の理論である。そして、こうした活動理論がとらえる「活動としての学び」は、現実の生活世界の中で、他者ととともに「対象」を発見・共有し、それに熟練して新たにつくり出そうとするものなのである。それは、「社会的に孤立した学校」や「教科書の知識の伝達や正しい答えの獲得に閉ざされた形式的な学習」を特徴とする、伝統的な学校における教育／学習の狭い概念化を超えてゆくものといえる。

私たちの研究グループでは、こうした「活動としての学び」の概念にもとづき、新たな教育実践の開発に取り組む、地域の公立小学校との共同研究を進めている（関西大学人間活動理論研究センター、2009; 山住、2008; Yamazumi, 2008, 2009, 2010; 山住・富澤・伊藤・連見, 2011）。そこでは、小学生の子どもたちが現実社会の多様なパートナーとともに地域文化の創造へ参加し、地域社会をより

よく変えることに貢献してゆくという、新たな対象の協働的な創造に向けられた学習活動の生成がめざされている。その中に見出すことのできる「活動としての学び」の具体的な展開の分析については、次の課題として他稿を期すこととしたい。

## 付記

本論文は、2009年度～2011年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「総合的な学習を中心としたハイブリッド型教育の研究開発」（研究代表者：山住勝広、課題番号：21530812）の研究成果の一部である。支援に対し、記して感謝したい。

また、本論文の基本的な内容は、活動理論学会第1回大会（2011年8月6日、関西大学）での口頭発表にもとづいている。そのさい、有益なコメント、ご意見などをいただいた方々に感謝申し上げたい。

## 注

- 1) ヴィゴツキーの『思考と言語』の最終章（第7章）「思想と言葉」は、結核による彼の37歳での早過ぎる死の直前、「人生最後の数ヶ月に口述筆記された」（Van der Veer, & Valsiner, 1991, p. 360）ものである。
- 2) デイヴィッド・バークハーストは、このような「対象的活動」の概念をめぐり、その歴史的な背景にかかわる興味深い検討を行っている（Bakhurst, 2009, p. 202）。それは次のようなものである。ヴィゴツキーは、1930年代、「意味」や「文化」といったものに対する傾倒ゆえに、当時のソビエト連邦における正統的な唯物論の精神に合致しない、観念論者の世界観に陥っているとして、政治的な批判にさらされた。そのため、ヴィゴツキーの弟子たちは、そうした批判に対抗しヴィゴツキー的な枠組み全般を擁護する試みの一部として、「対象的活動」の概念を重要視することになった。そのさい、「対象」という用語は、ロシア語では“предмет”<sup>プレドミット</sup>であり、いわゆる“object”。ロシア語では“объект”<sup>オブイェクト</sup>とは意味を異にする。このような「対象」の語は、ヴィゴツキーの後継者たちにとって、適度にあいまいで多義的なものであり、それゆえにヴィゴツキー的なパラダイムと自分たち自身を救うという目的をうまく果たすものであった。つまり、「対象」の語は、一方で、事物との物質的な相互作用を、他方では、社会・歴史的な文脈の中で概念化された事物と「文化化した主体(enculturated subject)」との結びつきを、両義的に提示することができるのである。後者のようなヴィゴツキー的といえる「記号的媒介 (semiotic mediation)」の問題は、対象的活動の概念によって、このようにしていれば、「正面の扉から追い出され、後ろの窓

から呼び戻されている」(p. 202) のだ。

- 3) 子どもにとってもっとも近くにあつて発達することのできるゾーンという意味である。
- 4) ここでレオンチェフが使う“обучение”は、独特な意味をもつものである。ロシア語の об-учение の接頭辞 ‘об’ は「接触」を意味し、‘учение’ は「学ぶこと」と「教えること」の両方を意味しうる。したがって、ここでの об-учение は、‘учение’ の二つの意味あい(「学ぶこと」と「教えること」)を結びつけている、関係的かつ相互的な概念である。

## 引用・参考文献

- Bakhurst, D. (1997). The philosophy of activity. *Russian Studies in Philosophy*, 36(1), 47-56.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff, & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development."* New directions for child development, 23. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge/Falmer. (2006. 山住勝広・比留間太白訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部)
- Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (1999. 山住勝広ほか訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.)
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation*. Suita, Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells, & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2008). The fourth way of change. *Educational Leadership*, 66(2), 56-61.
- Hutchins, E. (1991). Organizing work by adaptation. *Organizational Science*, 2(1), 88-115.
- Ильенков, Э. В. (1974/1991). Деятельность и знание. В кн. Э. В. Ильенков, *Философия и культура*. Москва: Политиздат.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscow: Progress.
- 関西大学人間活動理論研究センター編, 山住勝広監修 (2009). 『学びあう食育—子どもたちのニュースクール』中央公論新社.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (1993. 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.)
- Леонтьев, А. Н. (1965). *Проблемы развития психики*. Второе, дополненное издание. Москва: Мысль. (1975. 松野豊・西牟田久雄訳『子どもの精神発達』明治図書および1979. 駒林邦男訳「人間の心理研究への歴史的アプローチについて」『人格・能力の発達論争』明治図書.)
- 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.)
- Leontiev, A. N. (1977). Activity and consciousness. In *Philosophy in the USSR: Problems of dialectical materialism*. Moscow: Progress Publishers.
- Marx, K. (1998). Theses on Feuerbach. In *The German ideology*. New York: Prometheus Books.
- 野村芳兵衛 (1936). 『新文学精神と綴方教育』厚生閣.
- Oshima, J. (2005). The design study as a new culture of the lesson study. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.
- 大島純・野島久雄・波多野諠余夫 (2006). 『新訂 教授・学習過程論—学習科学の展開』放送大学教育振興会.
- Rose, M. (2009). *Why school?: Reclaiming education for all of us*. New York: The New Press.
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. (2004. 松田文子監訳『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義』協同出版.)
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, M. (2005). Toward dialogic practice through mediated activity: Theoretical foundation for constructing learning community. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H.

文化・歴史的な活動としての学習  
—活動理論を基盤にした教育実践の探究— (山住)

- Daniels (Eds.). *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.
- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва-Ленинград: Государственное Социально-Экономическое Издательство. (2001. 柴田義松訳『新訳版 思考と言語』新読書社.)
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва-Ленинград: Государственное Учебно-Педагогическое Издательство. (1975. 柴田義松・森岡修一訳『子どもの知的発達と教授』明治図書.)
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- 山住勝広 (1998). 『教科学習の社会文化的構成—発達の教育研究のヴィゴツキーのアプローチ』勁草書房.
- 山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』関西大学出版部.
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook of Japanese Educational Research Association, 1*, 77-90.
- 山住勝広 (2008). 「境界領域の活動へ—放課後教育活動におけるネットワークング」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ネットワークング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- Yamazumi, K. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational Change, 9*(4), 365-373.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. (2010). Toward an expansion of science education through real-life activities in Japan. In Y.-J. Lee (Ed.). *The world of science education: Handbook of research in Asia*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yamazumi, K., Engeström, Y., & Daniels, H. (Eds.) (2005). *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.

山住勝広・富澤美千子・伊藤大輔・進見二郎(2011).「生活創造としての学習—放課後教育プロジェクトにおける協働活動の生成」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第36巻, 133-143.