

## 学校活動に関する学習論の検討

### — 認知の状況性、学校の自己収束性、LPP、そして移動の概念から —

筑波大学大学院（博）人間総合科学研究科 香川 秀太

筑波大学心理学系 茂呂 雄二

Examining learning theory regarding schooling activity: Situated cognition, the self-convergence of school learning, Legitimate Peripheral Participation, and transitions between one or more social activities.

Shuta Kagawa and Yuji Moro (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

This paper discusses several theories regarding self-convergence of school learning. Firstly, the paper considers that the idea of the mainstream of psychology has suggested for a long time that individual's ability is merely generated from his/her inside and argues that this individual-centered approach brings about self-convergence of school learning. Secondly, the paper examines Legitimate Peripheral Participation (LPP) by Lave & Wenger (1991) that have criticized the idea of the mainstream of psychology. Thirdly the paper indicates some implications on schooling based upon LPP that Cognitive Apprenticeship by Brown, Collins, and Duguid (1989) and Expanding Learning by Engestrom (1996) have suggested. Finally, the paper stresses the importance of Consequential Transitions by Beach (1999; in press) for self-convergence problem and limits of LPP. In conclusion, the paper shows that the concept of transitions gives the important cues to reexamine their attempts by Brown etc. or Engestrom.

**Key words:** relation, interaction, situated knowledge, situated learning, learning transfer, LPP, self-convergence of school learning, Consequential Transitions

#### 1. はじめに

「学校」という一つの学習組織を論じるときに浮上する問題として、その自己収束性が挙げられてきた。学校学習が、知識の一般性、日常生活あるいは労働活動への転用可能性を前提としているにもかかわらず、生徒はほとんど学校内でしかその知識を適用できていないという指摘である。生徒は学校内で有能に振舞えても、その有能さを別の場で実現することの困難を経験している。

この問題を中心として、本稿では、まず、学校が前提としてきた「能力の個人帰属」の問題について

ふれる。これは、心理学が前提としてきた「皮膚の内側にあるものとしての精神」と無関係ではないことを示す。そして、このことが一つの文化的な思想として学校に混入され、その場を組織化しているさまを記述する。次に、認知を本質的に状況に埋め込まれたものとして見ることを強調した転移論批判 (Lave, 1988) や、Lave & Wenger (1991) の正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: 以下 LPP) について言及し、かつそれらの理論の限界点について明示する。加えて、彼女らの理論あるいは学校教育批判に関する考えを継承・拡張しつつ学校の自己収束化の打破を図る取り組みの典型例と

して、Brown, Collins & Duguid (1989) の「認知的徒弟制」と、Engeström (1987; 1996) の「拡張的学習」を挙げる。これらは学校自体が抱える問題を、学校の組織構造自体を再組織化・再設計することによって乗り越えようとする試みである。そして、主体による一つあるいはそれ以上の活動間の移動とその発達について新たな概念枠組みを提供する Beach (1999; in press) のアイデア—コンシークエンシャルトランジション (consequential transitions) —について具体的な事例を挙げつつ説明していき、先に列挙された LPP の限界点を、そのアイデアがどの程度乗り越えているのか検討し評価していく。最後に、それまで述べられてきたことをふまえ、Brown らや Engeström らの取り組みを再吟味し、学校学習の分析及び改編の試みには、移動の問題を検討する必要があることを主張する。ここから、学校という共同体の自己収束性がそれ自体の構造に由来するというよりも、むしろ移動そのものがそれをもたらししていることへの示唆が得られるだろう。

## 2. 個人の能力に焦点を当てる文化的実践の場としての学校

### 2.1 個人に帰属される有能さ

一般的に、学校では、生徒が知識を自らの内部に取り込むことが学習と見なされる。紙と筆記用具を与えられ、教科書に書いてあることや教師に与えられた課題に取り組み、できるだけ、頭の中だけで思考することが求められる。ペンや鉛筆によって紙に書かれた解答が、生徒が身につけたあるいは身につけつつあるものの表現として解釈され、生徒個人が評価される。学校は、生徒が将来、あるいは日常で転用可能な知識を提供する場であり、そこで身につけた知識は生徒のものになり、あとは、運用できるかどうかが生徒の責任としてゆだねられる。この知識の輸送という学習の転移論のメタファー (Beach, in press) は、学校学習を正当化する上で重要な鍵概念として機能している。それは、社会文化的状況を情報のプールと見なし、そこからの内面化として学習をとらえる認知主義的な学習観と密接に連動している。我々は頭の中に何かを取り込み、それを適切な場面で射出する存在である。文化は頭の中に入り込むことで非文化的なものとなり、当面する文化と断絶される。そして知識は、もともと埋め込まれていた場にあった雑音を排除し、洗練した形式で、学習者に与えられるのが、ポータブルな (Hanks, 1991) 一般的知識を獲得させる上で重要で

あるとされる。ここでは、知識そのものが文脈から離れ自己完結したものであること、その抽象度が高度であるほど、より高いポータビリティを保持できることが主張される。

### 2.2 文化に埋め込まれた相互的達成としての個人の能力の焦点化

しかしながら、生徒の能力は、生徒個人の内部に存するものなのだろうか。それは、文化的な媒介物とは無縁の、内的な実在としてとらえることはできないだろう。すなわち、この「個人の能力」とは、無媒介、脱文脈、没交渉として裸の能力を可視化させる一つの文化的実践ということになる (石黒, 1998)。「個人の能力」は、どこにでも存在し、だれでも保有し、いかなるものとも関わらなくとも最初からそこにある、というようなものではない。与えられる物的道具 (例えば筆記用具や紙)、その配置 (例えば黒板、教卓とそれに対面する生徒の机)、評価基準 (例えば成績や試験) など、多様なアーティファクト (人工物) —物質的なもの、観念的なもの—の両方をさす (詳しくは Cole (1996) 参照) —が、個人の中に宿るものとしての知識を照射するよう構成され、主体がそれに対し関わっていくなかで彼の能力や学習は可視的になる。また、教師と生徒とのやりとり (例えば発問—返答—評価の発話連鎖; I-R-E 連鎖 (Mehan, 1985)) や他の生徒とテストでより良い点数を取ろうと競うこと、といったようなコミュニケーションもこれに寄与する。「能力の個人性」は、所与のものではなく、人と人工物、人と人、さらに主体と人工物と他者との関係性が織り成す相互的な達成物なのである。Resnick (1987) も言うように、学校と学外との相違に目を向けてみれば、学校が道具の制限による純粋な精神操作、数式などのシンボル操作、そして一般的な知識を重視するのに対し、学外では、道具の非制限、文脈に応じた推論、そして文脈固有的な知識が中心となる。ここからも、学校という組織は、「能力の個人性」という文化的な思想を努めて実在化しようとする特殊な場といえる。

こうして、多種のアーティファクト、教師、そして生徒が、相互に行為を編み込んで初めて生徒の能力というものが、「個人の能力」として浮かび上がることがわかる。すなわち、多様なアーティファクトとコミュニケーションがその場その場、その時時に複雑かつ多重に織り合わされ、それが実体として浮上する。これは、個人の能力が、文化と断絶されたものではないことを意味する。個人の能力は常に文化に埋め込まれている。学習においても、個体内

部での変化はあるが、それが変化として解釈され、記述されるのはこのような文化とのインタラクションによってのみである。

さらに掘り下げてみてみよう。これらの人と人工物、そして人と人、さらに主体と人工物と他者との間のインタラクションは、ある一定の文化的な制約、あるいは構造が作用しないと達成不可能かつ解釈不可能な、非局所性—「構造的 (structure)」—をもつものであると同時に、その構造に対して局所性・即興性—「非決定性 (indeterminacy)」—をもつものでもある (Varenne & McDermott, 1998)。構造は、ある行為を行うためのリソースであり、「今、ここで何を行っているのか」の意味を解釈するためのリソースでもある。異なるものをリソースとする、あるいはそれを全く無視してしまうことは、別の行為を行う可能性—あるいは解釈する可能性—、もしくはそれらの破綻を導くので、行為はその構造の制約を受けざるを得ない。しかし、行為は全くその構造から生み出される所与のプランに忠実に従属するものではなく、その中で、あるいはそれをリソースとし、あくまで局所的・即興的に組織されていくものなのである (上野, 1999)。

主体、アーティファクト、そして他者の間で行われる、学校の中での相互的な行為は、文化的なイデオロギーとしての「能力の個人性」を構造的な制約かつリソースとしつつ、それによってでは完全には制御されない多様な事柄を局所的・即興的に生起させていく文化的な実践と言える。

このように、個人の能力への焦点化は、能力の個人帰属を前提としながらも、それ自体文化的に達成されるアーティファクトである。すなわち、個人の能力という実体は、文化を越えた普遍的なものではなく、アーティファクト・コミュニケーションに媒介されることによって初めて浮かび上がる文化に埋め込まれた産物なのである。例えば、知能測定で使用されるIQは、脱文化、無価値的に頭の中を計測したものではない。それは、一つの思想から生まれ、それにより切り取られ、それを象徴したアーティファクトであり、そこで計測される主体の能力は、文化的な実在物である。同様に、時間、長さ、重さ、共同体なども全て、人間が一定の思想のもと文化的に切り取ることによって初めて可視的になったものである。

### 3. 認知の状況性

#### 3.1 学習転移と知識の状況性

もう一つは、学校が、一つの思想として道具無謀

的、脱文脈的な能力を前提とし、この能力の個人帰属化をとることで、学外には多数配置された行為のリソースの極端な排除や、学外で頻繁に行われる共同作業等の制限につながり、そしてそのような制限の中で有能になっていくことが、日常生活や労働での有能さとパラレルになりうることを主張していることの問題が挙げられる。このような、学校の極端に言えば、「机に向かって、できるだけ道具や他人に頼らないで独力で頭の中だけで考える」ことへの強調が、日常生活や労働との連続性—学習の転移—を阻害していることが指摘される。

例えば、Lave (1988) は、学校で行われる算数と、日常生活で行われる算数とが非連続であることを主張している。よく引用されるダイエット講習での算数はこのなかの一つの例である。2/3カップのカッターチーズの3/4を料理に使う場面で、ある参加者が次のようなストラテジーを使用する。その参加者は、まず、2/3カップのチーズを計り取り、それをまな板の上で広げ、ナイフで十字を描いて4つにわける。そしてそのうちの1つを取り出して残りを使ってこの問題を解決している。これをもし、学校内での問題解決に当てはめるなら、「2/3カップのカッターチーズの3/4はいくらですか」と言ったような言語形式での問題が生徒に出され、生徒は、実際のチーズを物理的に変形させたり、ナイフを使ったりしないで、紙と筆記用具を使用して、「 $2/3 \times 3/4 = 6/12 = 1/2$ 」といったように数式を使用して回答しなければならない。問題が一見同形に見えるにもかかわらず、なぜこのような相違があらわれるのだろうか。

まず、Lave はこれを、「活動構造源」の違いに求める。活動構造源とは、ある活動構造の源となるもの、他方の活動のプロセスを規定するものことである。例えば、ある社員が会社に行くために自動車に乗っていると。ここでは、「会社に行く」ということが、「自動車に乗る」ということの活動構造の源、すなわち活動構造源である。これとは別に自動車の整備士が、エンジンの状態をチェックするために自動車に乗っていると。ここでは、「自動車のエンジンの状態をチェックする」ことが「自動車に乗る」ことの活動構造源になる。ダイエット講習場面での活動構造源は「料理を作ること」であるが、学校では「(数式を正しく使って)教師に評価されること」がそれになる。さらに、それに付随して、学校では最初に問題が与えられ、生徒はその形式に支配されたまま、それを解決することを強いられるが、ダイエット講習では、料理を作る工程のなかに、このような問題が埋め込まれ、そ

れは所与のものではない。ストラテジーも、数式を使用することに制限されていない。数式を使用することも勿論可能だが、ナイフを使用したりして、チーズを加工する可能性が開かれているし、数式を使わなくとも、講師が否定的な評価などしたりはしないだろう。問題は同形に見えても活動構造源が異なれば、行われる事柄は異なってくるといえる<sup>61)</sup>。

さらに、先の Varenne & McDermott の「構造的・非決定性」の枠組みにこれを当てはめると、学校では、「数式を使った能力を教師に評価される」という構造の制約を受けて、その中で可能な、数式を使う計算が局所的に行われるが、ダイエット講習では、「料理を作る」という構造の制約を受けつつ、その中で可能な、チーズを物理的にカットして計算するという行為が局所的に行われたという再説明が可能だろう。繰り返しになるが、後者は制約が「料理を作る」ことなので、局所性という点において、数式を使う計算も可能であるし、もっと他のやり方も可能だと思われる（もちろん、特に局所的・即興的な行為に関しては、より細かな記述は可能かつ必要だろう）。この枠組みは、制約を与える構造との関係のもとで、実際に行われる微細な相互行為の分析を行う上で効力を発揮すると思われる<sup>62)</sup>。

こうして Lave は、学校と日常生活との間の非連続性を強調する。知識は常に状況に埋め込まれたものなのであり、認知は全て文化的営みであるとす。知識はそもそも状況的なものだから、状況が変わればそのあり方が変わる。したがって、異なる状況間における知識の転用可能性—知識の抽象性、一般性—を信じ、認知の脱文化・脱文脈性を前提とした学習転移の理論に強い疑いの念を投げかけるのである<sup>63)</sup>。

このように、彼女は、学校と日常生活で行われる算数は非連続で、それぞれの算数はそれぞれの場で異なる意味を持ち、当該状況によって人間の認知は多様であることを主張する。そこから、個人と状況を切り離して分析するのではなく、人と状況との不可分な関係性を分析の単位として設定することが、認知研究にとって根本的に必要であると主張する。

### 3.2 学習の状況性

これまで述べてきたように、Lave は、認知研究にとって文化的状況と人との関係性を分析単位として設定することが必須であることを主張した上で、さらに彼女は Wenger と共に、学習についての分析的ツールを開発している。Lave (1988) の主張では、状況的な認知の時系列的な変化の追跡にまで言

及しきれていなかったと評価するなら、彼女らが提唱する学習論はそれへの取り組みと見なせるだろう<sup>64)</sup>。ここでは、その理論の概説を試みたい。

Lave & Wenger (1991, 1996) は、産婆、仕立て屋、肉屋などの徒弟制研究に対する高度な概観から、学習に関する分析的視座として正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation : LPP) という理論的枠組みを提案する。

LPP は、学習を「実践共同体への参加の軌道」ととらえる。要約すると、「参加の軌道」とは、熟練に伴う新参者から古参者への漸進的な移行、知性的技能の上達や共同体に対する自己の位置付け、そして地位の変化に伴って現れるアイデンティティの構築、新参者と古参者との間の協力関係と競合関係、そして参加する共同体の再生産と変容のプロセス、それらが相互多重的に展開する、周辺の参加から十全的参加への、多様性を伴って描かれる学習の道筋のことを意味する。以下これについてより詳しく説明していく。

まず、ここで言われる「実践共同体」とは、多様な関心の寄せ方、寄与の仕方、考え方を伴った諸成員が多様なかわり方をし、しかも他の共同体との接触や重なりも持つ時空間的な関係の集合体のことである。この意味で周辺性から十全性への軌道は、多様に異なる描き方がなされる点で常に独自性が開かれたものである。

そして、「参加の軌道を描く」とは、共同体の再生産にとって必須となる課題に取り組むことが可能な立場である「正統性」が与えられた上で、その共同体全体の理解の程度が低い状態である「周辺参加」から、共同体の一般的な全体像を獲得していく「十全的参加」の状態への移行のプロセスのことである。この全体像は固定的なものではなく、移行とともに変化していくものである。また参加は、共同体が抱える分業の中の一形態にかかわることによって達成される。この十全性への移行には、「広範囲の進行中の活動、古参者、他の成員、情報、資源、参加の機会へのアクセス」が必要となる。

この「アクセス」の問題の中で、特に人工物（実践のテクノロジー）へのそれについて触れられている。人工物へのアクセスは、単にその使い方を知ることではなく、その歴史に触れ、その文化での振舞い方を学ぶことにつながるという。Cole (1996) も述べるように人工物は、「歴史的な経験の工程で社会的集団によって蓄積された」ものであり、現在におけるそれへの関与は同時に過去の文化を知ることでもあり、すなわち歴史的に発展してきた当面する共同体と主体との間の相互接触を可能に

するものである。人工物を通して実践が可視的になるという点で、それは「透明」なのである。また、ここで得られる実践への理解は、常に同一のものではなく参加形態によって異なってくるものとされる。さらに、この「透明性」は二重の側面を同時に持つ。すなわち、一方でそれを媒介にすることで対象があるものとして見えてくるという点で、それ自体は「不可視」なのであり、他方でそういう対象の見えを構成してくれる点で、それ自体がどういう意義を持ち、それをどう実践に役立つものとして使用するべきなのか見える点で「可視的」である。例えば、我々は、電話というメディアを通すことで、遠く離れた友人という対象に対して彼らはダイレクトに対話可能な存在である、という見えを構成することができ、他方で、そのことが電話自体が持つ文化的・機能的意義を浮き彫りにし、それをどう使うべきなのかという電話の価値が見えるようになる。しかし、逆に、人工物を通して実践が見えないとき、それは「不透明」になる (Wenger, 1998)。例えば、Wenger (1998) が調査した保険会社において、そこで働く請求処理係りたちが使用するワークシートは、算出されていく数値の意味を一回一回理解しながら処理することを彼らに要求するものとしてではなく、理解しなくとも手続きに従うだけで計算可能なものとしてデザインされていた。すなわち、彼女らは数値の処理は行うことはできるのに、その数値が一体どういうことを意味するのか説明することはできなかった。これは特殊な例ではない。そもそも、人工物は、それを媒介することにより、ある側面の文化的な見え方を提供するものであると同時に、別の側面の見え方を文化的に制約するものなのである。例えば、有名な Dunker (1945) の、押しピンの入った箱がろうそくを立てる燭台として使用できることに被験者のほとんどが気付かなかったことを示した「機能的固着 (functional fixedness)」もこれにあたるかもしれない。ある文化における道具の使い方を知るということは、その価値が「可視的」であるがゆえに、別のある側面が「不透明」になってしまうのである。

次に、LPPは徒弟制研究を基盤に抽出された理論であるわけだが、ここでは実践共同体を固定された親方-徒弟関係を含んだものとしてとらえていない。むしろ、それらの役割関係が、種々の実践共同体がもつ分業体制によって多様になる点を主張する。また、ここから「熟練」自体が、親方の内部にあるものというよりはむしろ、共同体の中にあることも示す。

そして、LPPでは、知性的技能の発達に伴うアイ

ディンティティの構築と、彼らが参加する実践共同体の再生産と変容という二つの側面の間の時間を通した関係性—つまり「実践共同体への参加の軌道」—が問題とされる。この見方をとることで何が可能になったか述べていきたい。

まず、参加という概念は、認知主義的な個人への焦点化からの開放、という意味での「脱中心化」と、単なる知識や技能を受容する存在ではなく、行為の変化、談話の変化、地位の変化、実践への理解の変化、それらに伴うアイディンティティの変化を含めた「全人格」的な存在として主体を見ることを矛盾なく可能にしている。すなわち、全人格的な主体は、外側にあるものと断絶された皮膚の内側の存在なのではなく、むしろ他者や物を含んだ外側のものとの「多元的な関係性」のもとで記述されるので、主体への焦点化と同時にそこからの脱中心化が果たされるのである。例えば、地位の変化は、その個人のみならず焦点を当てたものでは定義付けられないだろう。他の地位の者との関係性の中で浮かび上がるものであり、その地位自体、その共同体における固有の機能を果たし、固有の意味づけがなされるものである。他方で、主体もそこで意味づけされた、「その地位らしい」と他のメンバーとの間で間主観的に共有される振舞い方をしなければ共同体の機能不全を招いてしまうだろう。すなわち、人はその共同体との関係性の中で定義付けられ、逆に定義付ける存在ということになるので、全人格を見ることは、必然的に人や物を含んだ共同体も分析することになる。

このように、先の二側面の関係性として学習をとらえることで、次のような洞察も得られる。新参加者が十全的な参加者へと発達していくことは、共同体の再生産にとって必須であると同時に、古参加者にとっては、自らが引き下ろされてしまう危険性をはらむので両者に競合関係が働くという側面ももつ。十全的参加への軌道は、この互いに逆方向の力が働くコンフリクトを解決していく過程でもあるので、共同体は再生産を果たすと同時に新しく変容し、そういう意味で生産も果たす。

そして、この共同体の再生産の問題に目を向けてみると、学校教育に関しても興味深い示唆が得られる<sup>6)</sup>。今まで述べてきたように、学習とは、共同体の再生産であるから、それが一体何を再生産しているのかということが学習を記述する上で重要になってくる。Lave & Wenger は、例えば高等学校での物理の授業は、物理学という学問世界の再生産ではなく、高等学校自体の再生産を繰り返しているにすぎないことを主張する。つまり、生徒は学校に対して

は正統的周辺参加者であるが、社会的世界に対してはそうではない。学校教育の問題は、徒弟制研究(例えば Jordan, 1993)で見られるような、「観察と模倣」が効果的な学習だとか、従来の見方である教授方法をどう工夫するか、といったようなことではない。むしろ、その共同体が、「学習によって実際にそれ自体を再生産させているやり方」が本質的に重要だとする。LPP論が徒弟制研究のコピーではない点として強調され、我々に注意が必要なのはこの点である。LPP論は、明確な教授がなくとも熟練者の観察や模倣によって効果的な学習は生起する点は強調するものの—従来学習とセットとして考えられてきた教授の問題から学習の問題を一旦開放させることで、(状況に埋め込まれた)学習それ自体を中心素材として検討することの重要性を我々に認識させてくれる(教授問題への焦点化からの解放の契機を与えてくれたという意味で、徒弟制を評価している)—、教授という形式自体を批判しているというわけではない。また観察・模倣による学習を棚に上げてそれを奨励しているのではない。繰り返し述べるが、教授が行われようが、観察・模倣が行われようが、重要なのはそれ自体の効率性の問題なのではなく、より根本的な、それらが埋め込まれている共同体が学習を取り込むことで何を生み出しているのかということであり、またそれにより共同体自体がどのように再生産されているのかということなのである。すなわち、問題なのは、学習それ自体が共同体にとって果たしている役割なのであり、「上手く教えた、学んだ」の問題なのではない。この意味で、教授や観察・模倣が状況に埋め込まれていることを前提とした上でのそれらの新しい分析の可能性を我々に与えてくれているといえる。

こうしてLPP論は、学習の問題を個人的営為に帰属させるのではなく、共同体との関係性の中で記述することを可能にし、さらにそこから、学校教育の問題を、教授技術の改善に向けるのではなく、より根本的に、学習によってその共同体の何がどのように再生産されているかという関心に向けさせる。学習を社会的営為とすることで、技能・知識の習得者としての個人主義的人間観から脱却し、主体が共同体の再生産に寄与する中で何者かになっていくプロセスや人間同士の協力・競合関係、人工物との関わり合い、それらが果たす共同体にとっての意味、そして教授や模倣が埋め込まれている文脈などへの焦点化を可能にし、従来の学習観の変更を迫るのである。

#### 4. 状況的学習論から学校の学習環境再設計の試み

##### 4.1 認知的徒弟制

Laveらの主張を受けて、Brown, Collins & Duguid (1989)は、「認知的徒弟制」といわれる学校環境の新たなデザインモデルを提案する。彼らはLaveらの主張にもならない、脱文脈化された知識の「一般性」自体を否定する。学校は、そもそもの知識のソースであったはずの、学問の世界から離れた知識を生徒に学習させる場にすぎない。知識は、辞書で定義されるような自己完結したものではなく、常に使用の文脈を伴うものである。先ほどの、ダイエット講習での算数と、学校での算数との相違がこの例といえる。だから、学校のように実際の「使用」の文脈から抽出して、別の文脈上—「知ること」が中心の文脈—で生徒に教えるというのは、知識の理解として重要なものをそぎ落とし、別の文脈上の意味が付与されてしまった、全く別の知識の習得に過ぎない。知識のソースとなる文脈とは異なる固有の意味を帯びようになるのである。そういう意味で、学校が前提とした「一般的な知識」など存在せず、あらゆる知識はすべて「文脈固有的」なのである。

従って、知識は、それを実際に道具として使用している実践家が行う「本物の活動」のなかで習得されなければならない。数学で言えば、数学者のような実践をする機会を学校で提供しなければならない。そのような学習環境のモデルとなるのが「認知的徒弟制」である。

彼らが「認知的」と呼ぶのは古典的な徒弟制から連想される肉体的スキルだけでなく、通常の学校内で行われるような認知的活動を含むことを強調するためである。「認知的徒弟制」とは、徒弟制に見られるように、実際の仕事に携わりながら習得される、すなわち、「行うこと」と「知ること」とが相互不可分に同時に進行する形態とること、そして、新参加者がモデルや知識を提供する古参加者やエキスパートと共に実践に参加しつつ関わっていくことで、彼らに実践的に価値ある学習を生じさせるということに重点を置いている。

Brownらの主張は、徒弟制研究や、LaveあるいはWengerの主張に強い影響を受け、学校を徒弟制的なものとして再設計しようとする試みである。

##### 4.2 拡張的学習

また、Engeström (1987)は、本来、対象を理解したり探求したりする道具として、使用価値に基

づいて機能すべき知識が、テストで良い点を取るためとか、将来良い職について成功するためといった交換価値に基づいて機能し、所与で硬直した対象としてしか機能していない点をあげて、学校における知識を「死んだテキスト」と呼ぶ。

これらは、同様に、学校内学習と学校外の認知との非連続性を強調したものであるが、Engeström (1996) では、このような学校内学習の自己収束性を「学校学習のカプセル化 (encapsulation of school learning)」と呼び、それを打破する枠組みとして「拡張による学習」を提案する。一般的な学校教育において生徒が取り組む対象が教科書に書かれたもののような所与の知識だったのに対し、拡張による学習では主体が生徒を越えた教師や地域住民にまで及び、「発見の文脈」、「適用の文脈」、「批判の文脈」が向かうべき対象となる。

第一の「発見の文脈」とは、Davydov の「抽象から具体への上向」に由来するもので、まず生徒がカリキュラムの教材を分析することで抽象・一般化を獲得し、次にそれを柱として具体的な現象や問題を観察していく。ここで、生徒は、科学者など、過去の先達が創造してきた学問探求の実際のプロセスをたどることになるという。発見の文脈では、「学校知を世界に押し出す」という形式をとる。

LPP 論に由来する、第二の「適用の文脈」では、共同体の存続を支える中核的な課題に向かって十全的な参加への軌道を描くこと、参加者間の水平的なインタラクションがあること、そして共同体内のテクノロジーや構造が参加者にとって「透明」であり、それを通して実践が可視的であることが効果的な学習への条件とされる。学校の内部で、例えば、天文学者や数学者が実際に行うような学術的探求を生徒に行わせるというのが「適用の文脈」の内容である。これは、実践から抽出され本来の目的とは異なって使用されるようになってしまった学校内での知識の地位が、本来の実践の中で使用される知識の地位へと引き戻された文脈として位置づけられる。すなわち、「実践共同体を外側の世界から学校の中へ押し入れる」。これは先の Brown らの「認知的徒弟制」に相当するものと考えて良いだろう。

第三の「批判の文脈」は、「学習者が自分たちの現在の活動とその内的矛盾を批判的に、そして系統的に分析する」場のことである。生徒自らが、教科書やカリキュラムを検討し、ビデオ録画された授業、テストや試験問題、そして自分の回答を批判的に分析する。

そして、以上三つの文脈を探求すべき対象としながら、主体である生徒、教師、地域住民などが共同

で新たな活動のモデルをデザインするというのが「拡張による学習」である。それは、外側から与えられるものではなく、内側からの運動である。ここではもはや学校の中で学習するのは生徒という図式はなく、主体にあたる学習者が、生徒以外の人々を含む集団へと拡張される。さらに、学校は、それ自身を集合的で、反省的に自己組織化していく場となり、そのような自らの活動を自らによって創造し、イノベートしていく終わりなき営みこそが学習として位置づけられる。拡張的学習は、上位の者や外側からではなく、学校それ自身の内部から質的に転換することを通して、そのカプセル化を打破することを目指す「集団的な学習」なのである。

ここまで、学校の問題と、それと密接に連動する認知あるいは学習に関する見方を示してきた。一つは、個人の能力に焦点を当てた立場、二つ目は、文化に埋め込まれた相互達成としてその現象をとらえる立場である。後者には、認知研究を、状況と人との関係性から記述する必要性を説く Lave (1988) を初めとして、時間軸を挿入し、実践共同体との不可分な関係性から体系的な学習論を発展させる Lave & Wenger (1991) の正統的周辺参加論がある。そして、後者に影響を受け、学校の改編を目指す Brown ら (1989) や Engeström (1996) の試みがある。Brown らは学校を徒弟制的な場に改編しようとし「認知的徒弟制」を提案する。Engeström は、それを包含しつつ、学校そのものを教師、地域住民などを含んだ参加者たち自らが永続的に内省し、創造し、革新していく集団的な取り組みとしての「拡張的学習」を提出する。状況に埋め込まれたものとして学習を見ていく立場は、共通して現存する学校教育に批判的で、それぞれ、学校の組織構造自体を改編していくことに向かう。

以降は、理論的なレベルで、主に異なる状況間の移動という観点から Lave & Wenger の LPP 論の再検討を試み、またそれと同時に、Brown らや Engeström の学校改革に関する試みを再吟味していきたい。

#### 4.3 LPP の限界点とその拡張への条件

先に示したとおり LPP 論は、重要な分析の視点を提供する枠組みであることには違いないが、それが比較的安定した単一の共同体内での学習の問題に限定されているという点で、それを吟味してみる必要があるように思われる。学校という場自体がそこから別の場への移動を前提として組織されている以上、学校学習について論じる際、移動の問題について論じることは必須だろう。ここでは、Beach

(1993)の事例をもとにして、その限界について述べていくことにする。

彼は、バーテンダー養成学校でのエスノグラフィから、一つの模擬実験をデザインしている<sup>10)</sup>。その実験では、四つのドリンクを客からの一つの注文として、すばやく正確に作る事が、新参者の学生、卒業生、そして実際にプロのバーテンダーとしての労働経験のあるインストラクター、計三つの実験群に求められる。結果は次の通りである。新参者はドリンク名の言語的なリハーサルを頻繁に行い、ドリンクの混ぜ方について説明された混ぜ方ガイドを、頻繁に参照する。これは、言語的な手がかりが行為のリソースとして採用されることから、VMS (Verb Mnemonic Symbols) と呼ばれる。卒業生は、ドリンクを作る際、グラスの形状、グラスに注がれた原液の量と色を中心的に参照する。ドリンクの種類は、グラスの形状によって異なっており、色と量は次に注ぐべき成分を再生するのに利用される。これは、物質的な手がかりを行為のリソースとすることからMMS (Material Mnemonic Symbols) と呼ばれる。他方で、インストラクターは、VMSもMMSも利用していない。彼らはグラスの配置を利用する方略をとっているのである。同じドリンクを共有したグラスを隣に配置し、異なるドリンクではグラスの間隔を開けるといった、空間的配置を工夫する方略である。また、それら三群の方略の相違に伴って、正確さとスピードが増大していく。

これは、新参者、卒業生、インストラクターの三群が、まったく同一の問題に取り組んだにもかかわらず、異なる方略を使用しているという点で興味深い。この相違はなぜ現れたのだろうか。新参者の目標は、バーテンダー養成学校の課程を修了することである。これは、生徒がドリンクを正確に作るという下位目標を導く。正確に作るために、まだ十分に習得していない原液の混ぜ方をリハーサルしなければならない。卒業生の目標は、バーテンダーとして働く職場を探すことである。雇用者に有能なバーテンダーとしてアピールすることが重要になる。これは、卒業生が正確かつ素早くドリンクを作ろうとする下位目標を導く。原液の混ぜ方の知識の基礎を十分に獲得することで、MMS 方略が可能になり、それによって、正確さとスピードが達成される。最後に、インストラクターすなわちプロのバーテンダーにとって、目標は、より多くの収入を稼ぐことである。この下位目標は、ドリンク混ぜの正確さとスピードを維持しつつ、より多くのチップを客から得ることである。グラス配置方略をとることで、頭

の中で思考する負荷と時間をより減少させ、ドリンク混ぜに集中する時間や労力を削り、客とのやり取りに集中することができる。その結果、多くのチップがもらえる確率が上がるようになる。新参者や卒業生が、ドリンク混ぜの正確さやスピードの達成に集中していたのに対して、プロは、チップをたくさん得ることに集中しているのである。これは、当面する問題が全く同一であるにもかかわらず、生徒とプロが異なる活動に埋め込まれていることを意味する。生徒は学校の中で良い成績をとることあるいはバーテンダーになることという活動に、プロは実際のバーテンの労働活動に埋め込まれていたのである。

ここから見えることは、単一の状況と主体との関係性のみを考慮したのでは、認知や学習のこの側面をとらえることができないことである。以下、活動構造源とLPPの概念を媒介にして、この現象の再説明を試みつつ、それらの理論的な限界について指摘していこう。

まずLave (1988)の「活動構造源」という概念によって、一見この現象の分析が可能のように思われる。つまり、新参者の生徒は「養成学校の卒業」が、卒業生にとっては「職場を探すこと」が、そしてプロにとっては「多くの収入を稼ぐこと」が、それぞれの方略の違いを導く活動構造源である。しかし、この活動構造源という概念には、時間軸が挿入されていない。それぞれの方略の相違を引き出すソースについてはそれぞれ単発的に可視化できても、それらの間を有意義なものとしてつなげる手立ては含まれておらず、記述はこれで終わってしまう。

では、LPPはどうだろうか。LPPは、実践共同体における参加の軌道を学習と設定している点で、これをクリアしているように見える。すなわち、周辺の参加者としての生徒から、十全的参加者へのプロのバーテンダーへと移行するに従って、実践共同体一とりあえず養成学校をバーに含まれるものと考えてみる一における主体の位置付けが変化し、実践への理解が変化した結果、行為の変化としてのストラテジーの相違が現れ、同時にその学習が共同体を再生産させているというような説明である。しかし、よく吟味すると、LPPがこの事例を説明できないことに気付く。ここでLPPの限界を五つ挙げたい。最初の三つはこのバーテンダーの例をヒントに記述し、終わりの二つはそれのみからでは挙げきれない問題を提示していく。

1) 複数の共同体間の移動に伴う学習の問題 LPP論は、基本的に単一の共同体における学習の問題に



触れた理論であって、ここで見られるような、養成学校から実際のバーへという複数の共同体間の移動の問題に直接適用できるものではない。ここでは、それらの間を移動することに対する、主体の意味づけの違いとその違いを経験する中でのアイデンティティの変化—移動に伴うアイデンティティの構築—、そして、その移動に伴う学習が共同体にとって果たす役割をどう記述していくのかという問題が浮上する。

**2) 学習転移に関わる問題** ただし、安易に考えるなら養成学校での学習が再生産するのは、養成学校そのものであると同時に、実際のバーでもあるといえるので、養成学校での学習はバーの仕事において、正統的で周辺の参加だといえそうである。だがしかし、実際のバーの実践へのアクセスがまだ許されておらず、直接そこでの労働に従事していない—あるいはバーという共同体の再生産に寄与できない立場にいる—、つまり正統性のない参加者としての生徒が、肉屋の徒弟制の例<sup>8)</sup>とは異なり、知識の発達の連続性を見せているように思われる点もLPPからは言及できそうにない。

**3) 共同体間の関係性の問題** そして、複数の共同体間の移動のこの事例では、養成学校という、そもそも本当の仕事場としてのバーとは別に学習専門の組織として独立させた場を、バーに対してどう位置づければよいのかという共同体間の関係性の問題を明らかにする必要も出てくる。さらに、バーでの参加から始まって、その中で終わるような徒弟制ではなく、生産活動に直接寄与しない学習組織を独立させ、移動というイベントを設定することが歴史的に見て、各共同体にとって一体どういう意味を持つのかという問題も同時に生じる。ただし、この問いのかけ方は不適切である。なぜなら、共同体のみを主体から切り離した上でこの問題を論じてしまう危険性ははらむからである。これでは、状況に埋め込まれたものとして認知を見る見方から、それらを切り離して分析する立場に退行し、「社会的・文化的なものは社会学あるいは文化人類学へ、認知的なものは心理学へ (Lave, 1988)」という形で関心を別々の領域にゆだねてしまうことになる。そこに退行することなく、この共同体間の関係性を論じるには、主体とそれらとの関係性を同時的に論じなければならない。

**4) 共同体の大規模な変容の問題** LPPは、新参者や古参者との間の競合関係を契機とする共同体の変容や人間関係の変化などを含んでいるものの、比較的安定した共同体を前提として学習の問題を取り扱う理論であって、そこにシステムの大きな改編を迫

るような新しいイデオロギーを含んだアーティファクトが導入された場合の分析—例えば、工場へのコンピュータ化された機械の導入 (Beach, in press を参照)、社会主義から民主主義への移行、そして会社に新しいネットワークシステムが導入されることなど—は範囲外にある。

**5) 共同体の改編の問題** LPPは基本的に学習を分析するためのツールであって、そこから、共同体自体をいかに変えていくのかという問題を十分に検討できるものではない。ただし、LPPは、無価値的に学習現象を分析するためのものではなく、学習に関する理想像を含んだツールであるので、それを媒介にすることで、その共同体における問題点—そこでの学習が本来目的とすべきことがらを生み出していないとか、実践へのアクセスがアーティファクトの配置、そのデザイン、それへのかかわり方から制限されてしまっているなど—が浮き彫りになるだろうし、そこから、その問題点を解消する試みに向かうことは可能だろう。しかしながら、Lave & Wenger (1991) では、研究者や実践家、あるいはその両者が、いかにして関係を形成していき、場のデザイン作りを行っていきかに関する問いや、実際のそれらのプロセスの分析などは行われていないので、共同体の改編の問題は、LPPの領域を超えたものであると判断しても良いだろう。

ここまででまとめると、認知研究をするにあたって、次の視点が重要になってくるように思われる。まず、個人主義の脱却を図り、他者、アーティファクトを含んだ文化的な状況との関係性から認知をとらえることである。これを分析するには、「活動構造源」の枠組みが、少なくとも使用可能だろうと思われる。次に、学習という側面をとらえるためには、それに時間軸を取り入れることが必要だろう。個人主義に退行することなくそれを取り入れることを可能にした正統的周辺参加論は、その包括性も含めて有効な分析枠組みといえる。最後に、秀逸ではあるものの、LPP論では異なる状況間の移動の問題をとらえるには限界があることが指摘される。これは、先述した学校教育そのものの改編を標榜する認知的徒弟制や拡張的学習—本稿では Engeström (1996) の主張に限定する—の取り組みを再検討する上で重要な問題になる。後者については本稿の最後で述べることにして、まずは、この「移動」の問題について考察を行い、その後、これについて体系的な枠組みを提案した Beach (1999; in press) の「コンシークエンシャルトランジション (Consequential Transitions)」を紹介することにした。

## 5. LPP から移動の問題へ

### 5.1 文化1と文化2の概念から

我々は、多様な場を横断しつつ、今、直面する活動に取り組む。学校の授業、レストランでのアルバイト、ふと道端で会った友人との会話、炊事・洗濯、就職活動中での緊張する面接、職場での労働など、複数の場を横断し、今ある活動に参加する。それぞれが、それぞれによって境界付けられ、主体がその境界を往来する。すなわち、活動もそれ単独で存在するものではなく、相互にその境界を規定しあい、主体、他者、アーティファクトがまたそれを構成していくことで初めて可視的になる相互達成物といえる。

学習の転移論と関連するが、ある場からある場へ移動したとき、以前学習したことを、そのまま適用することで困難やその固有性が浮上することがある。たとえば、営業労働を通して身につけた丁寧な言葉使い・敬語を、仲の良い友人に使ってしまった場合、笑いが起こったり、通常とは別のインタラクションが生じたりするだろう。これは、ある文化の中で異質なものとして見えなかったことが、別の文化で異質なものとして浮き上がってしまう例といえる。営業労働での丁寧な言葉使いはその場では異質なものではなく、問題とならない。しかし、友人とのインフォーマルなコミュニケーションの間では、そのような言葉遣いは異質なものとして現出するのである。そして、このような、異質性は、その文化のみのなかにはいるのでは見えにくい。青山と茂呂(2000)は、このような事態を、文化1と文化2という分類によって表現している。文化1は「培地としての文化であり、人の成長の援助」を提供する。それは、普段「空気のように透明」である。文化2は、「他者経験としての文化」であり、通常意識されない培地としての文化の異質性を浮かび上がらせる。異質な他者と出会うことによって透明だった培地が「不透明」なもの、固有なものとして可視的になる。

このような、文化2の経験は、文化1で養われたものがそのまま可視化されたものではないことに触れるのは重要と思われる。すなわち、文化1で透明になり、文化2で「意識される」異質性は、過去の遺物ではない<sup>6)</sup>。現在、遭遇している文化との衝突として生成され、変化していく「新しいもの」だろう。「過去のもの」は「過去のものの意識化」ではなく、新しい文化との衝突によってもとのものとは別の「新しいもの」として転換される。例えば、営業で覚えた丁寧な敬語を、仲の良い友人の間で使っ

た場合と、喧嘩中の友人に使った場合とでは、おそらく現出する異質性が異なってくるだろう。また、それが別の状況の間の移動ではなく、単一の場におけるそれだとしても、異質な他者一人もモノも一との出会いやそれとの葛藤は同様の経験をもたらすと思われる。本質的に状況に埋め込まれている知識は、状況間の移動、あるいは異質な他者との出会いに伴い、異なる現れ方をする。そして、その異質性の経験と継続する移動は、それをまったく新しいものへと導く可能性を開くだろう。

ここまで見てきていえることは、移動とは、このような文化2の経験を伴う発達の概念であろうということである。我々が、多様な状況間を、あるいはその内部を本質的に移動しながら発達していく主体であると見なされるのなら、我々の経験は常に新しい発達可能性に開かれているといえる。

## 6. コンシークエンシャルトランジション

### 6.1 コンシークエンシャルトランジション

Beach (1999; in press) は、移動の問題を体系的にとらえ、LPP を含めた移動形式の四つの類型と、それらを分析するための三つの方法論について述べている<sup>7)</sup>。彼は、それを「コンシークエンシャルトランジション」と呼ぶ。そこでは、移動が「個体と一つあるいはそれ以上の社会活動との間の関係性における発達の变化」と定義され、それらの関係性の变化は、個体の、活動の、あるいはその両方の変化によって生起するとされる。「コンシークエンシャルトランジション」の中心課題となるのは知識の「伝播 (propagation)」である。知識の「伝播」は、従来の「学習の転移論」を批判的に検討した上で、それを拡張させた概念である。転移論が、心的表象と外的環境とを分離し、環境を転移の促進要因あるいは干渉要因だととらえ、知識が別の課題に転用されたかどうか、そしてその転用の出現は知識の脱文脈化によるものだと見なしていたのに対し、知識の伝播では、知識の脱文脈化の否定、アーティファクトを含んだ状況と主体との間の不可分かつ可変的な関係性、新しい知識の構成、アイデンティティの構築—「自己の意味、社会的地位、あるいは知識の伝播に伴って何か新しいものになっているという感覚」—等が含まれ、転移論を大きく超えた概念として定義されている。移動の経験は、「個体にとって重大で (consequential)、本質的に発達の、個体と社会的活動の間の変化する関係性」なのである。

## 6.2 移動の四つのタイプ

Beach は、コンシークエンシャルトランジションのタイプを四つに分類する。まず「直行移動 (lateral transitions)」と「並行移動 (collateral transitions)」は、社会活動の間の移動を含む。「包含移動 (encompassing transitions)」と「仲介移動 (mediational transitions)」は単一の活動の境界内での移動である。

直行移動は、「歴史的に関連のある二つの活動の間を単一の方向で移動する」ことである。学校から労働への移動がこの典型例になる。

並行移動は、「二つあるいはそれ以上の歴史的に関連のある活動に、個体が比較的同時に参加することを含んだ移動のタイプである。学校とアルバイトの間、仕事と家庭の間、そして遊びとそれらの間の往来が、この例である。

包含移動は、「それ自体変化する単一の社会活動の境界内で発生する」タイプである。これには二つの形式がある。第一の形式は、LPP で言われていたような、比較的安定した活動内で生じる、周辺性から十全性への参加の軌道を描くような移動である。第二の形式は、急激な変化が活動内に注入されたときに生じる移動である。例えば、江戸時代の鎖国から開国へと向かい、海外の文化が日本に流れ込むにつれて、次第に民衆の生活様式や考え方が変化してくような場合が挙げられるだろう。

最後に、仲介移動は、実践への間を仲立ちするような教育活動の中で生じるタイプである。これは、一般的に職業教育や成人教育で特に行われる。例えば、肉加工職人の徒弟制の例（注の（8）を参照）でいえば、そこで仕事とは別に設置された職業学校内—あるいは職場内訓練—における学習がこの例だろう。

## 6.3 知識伝播を分析可能にする概念装置

Beach は次に、知識伝播の現象を分析するための方法論について述べる。ミクロレベルでは、「発達のカップリング (developmental coupling)」、マクロレベルでは「主導的活動 (leading activity)」と「異時性 (heretrochronicity)」という三つの道具を採用・採用する。

### 6.3.1 ローカルに変化する主体と状況の間の発達の関係性

「発達のカップリング」とは、変化する主体と変化する状況との間の、時間を通した発達の関係性のことを指す。これは、ある時間軸上の一時点における、主体と状況とのインタラクションでも、一方から他方への影響でも、また単一の状況内での学習

に限定されたものでもない。ここでは、時間軸上からみた、一つ以上の状況と主体との間の発達する関係性が問題とされている。

この概念の説明を、Beach (1995a; 1995b) をもとにして行う。この例は、本稿の終わりの方で、先述した Brown らや Engeström の理論の再検討をする際にも援用される。

Beach (1995b) は、ネパールのある田舎町でエスノグラフィックな方法と模擬実験を併用して、学校と労働の間を移動する青年と成人の算術推論の変化を調査する。まず、青年たちは、通常の学校教育を経て将来小売商売をするために小売店主の下で徒弟になる。一方、小売商売を営んでいる成人たちは、その時代背景から、今まで正規の学校教育を受けたことがなく、商品の多様性や複雑さが時代とともに増大していったことにより、筆算などのニューメラシーを新たに学習する利点に気づき、それを教授してくれる成人教育授業—青年が受けた学校教育と同形式の教育が実施される—に出席することになる。

彼らを対象にして次のような模擬実験が行われる。まず、小売店主の徒弟となった青年たちには、店の中で行われるような、卸売り、小売購入問題が提示される。一方、成人教育授業に参加する成人たちには、学校で提示されるような形式の算術問題が与えられる。Beach は、それぞれの場への参加が増大するに従ってどのような算術上の変化が現れたのかを見るために、初期、中期、後期における算術推論形式を分析・比較する。結果は次のとおりである。

まず、小売商売に参加する青年たち (N=13名) は、最初、学校で教えられたような算術—「数字など、書き込み形式のアーティファクト」(12名)、「筆算方略」(10名)、そして「方程式を解くこと自体に目的志向的」(10名)—を使用する。彼らはそれらの算術形式の変容と同時に維持も見せる。後期になると、そのうち(7名)が、「書き込み」を維持(6名)しつつ、学校経験のない小売店主が通常使用するような数を分解したり繰り返したりする「数の再編成方略」へ(3名)、あるいはその方略と筆算方略とを組み合わせる方法へ(4名)と変更させると同時に、実際の店内で算術を使う目的である、「測定すること自体に目標志向的」になる。これは、学校で習った算術形式をより商売に役立つものへと変容させたことを表している。しかし、残りの6名は、依然、「方程式に目標志向的」であったりして、学校での学習を実践に役立つように柔軟に変容させることができていない。生徒の観察や面接

から、彼らが、小売店主のもとで徒弟になり働くことが学校に関連あることだと見なし、学校で学習した筆算や、書き込み形式のアーティファクトを店での活動に使用しようとしていたことも記述されている。彼らはまた、アイデンティティ構築の観点においても、徒弟に行くことを通して、自らを新しい何者か、すなわち小売店主になりつつあると見なすようになっていくという。そして、これと同時に、筆算が店での実践では扱いにくいことに気づくようになる。これは、学校のなかで、あるいは小売商売のなかで生じた変化ではない。そうではなく、学校から小売商売への直行移動に伴って、生じた変化である。

次に、成人教育授業に参加する小売店主たち（N=13名）は、最初、ほぼ全員が、解答のプロセス自体にはこだわらず—これにこだわるのが学校教育という意味をあらわす—、出された「問題を解決すること自体に目標志向的」であり、それに従って、非学校算術的な石や指などの「物質的なアーティファクト」と、「数の再編成方略」を中心に使用する。しかし、最後には9名が、「問題解決自体に目標志向的」なまま、学校で習った「書き込みアーティファクト」と、非学校の「物質的なアーティファクト」との併用、学校で習った「筆算方略」と非学校の「再編成方略」との併用を行うようになる。このことは、小売店主が、学校で中心的に使用されるアーティファクトと方略を、労働で使用してきたそれらと柔軟に組み合わせつつ、問題を解決できるようになったことを表している。これは、学校と労働の間の並行移動を通して生じた変化であり、それらの間の移動を通して小売店主が、新たな算術形式を習得したことを意味する。これにより、数年後、商売で売る商品の種類が増えたことが小売店主から報告されている。また、彼らは、アイデンティティ構築の観点において、成人教育授業に参加することを通して、生徒になりつつあると見なしているのではなく、むしろ、あくまで小売商売に役立てるために授業に参加しており、小売店主としてのアイデンティティを維持させている。これは、当該の活動で有能になっていくことが、「そこでのものとしての自己理解を増大させていく」という観念に反するものであるといえ、単一の共同体内での移動を中心問題として扱ったLPPの理論の範疇ではとらえきれない現象であるといえる。

さて、ここで、この算術形式の変化を分析する際、発達のカップリングの概念が効力を発揮することを示したい。青年たちは、学校から小売商売への移動に伴って算術を変化させた。最初に学校という

場で学ばれた算術は、学校では問題が可視的にならずに通用する知識—特に方程式そのものを解くことに目標志向的な点—であった（学校ではそれが問題にはならず、むしろ正当なものとして扱われる。その意味でこの知識はこの状況固有の意味づけがなされた状況に埋め込まれたものである）が、小売商売へ徒弟として参入した後は、次第に彼らは算術形式をより商売に役立つ形式—特に実際の店内での目的である、測定そのものに目標志向的になる点—へと変容させていく（ここでの算術は小売商売という状況固有の意味付与がなされたそれに埋め込まれたものである）。これは、学校から小売商売という、状況の変化に伴い、算術という知識の意味づけが異なってきて、結果、主体がそれを変化させたことを表す。先のBrownらの主張にもあったように、知識は常に状況固有のものであり、算術の意味は、学校と小売商売とで異なってくる。この二つの異なる状況と算術知識を持つ主体との関係性が、それらの間の移動に伴って変化した結果、主体（生徒）は、算術形式を全く新しいものに発達させたのである。その新しい算術形式は、純粋に学校的なものなのでも、純粋に商売で使われていたもの—小売店主の最初の算術形式を参照—でもなく、また、どちらの場からの産物でもない。二つの状況間の移動に伴いその算術の意味の違いが実体として浮上し、その違いを主体が葛藤的に経験し、それを解消しようとする。すなわち、現在当面する状況（小売商売）とのインタラクションによって過去（学校で）身につけた算術の異質性が浮かび上がり、その異質性との葛藤を解消させようとする主体は、その当面する状況と関わっていくなかで算術形式を新たに発達させたのである。同様のことが、成人教育授業に参加した小売店主たちにも言える。

発達のカップリングは、このような、異なる状況間の移動に関する事象を分析可能にしてくれる点で有用であり、また異なる状況間の移動に限らず、例えば、ある共同体に新しいテクノロジーが導入され、その大きな変容とそれに伴う主体の変化を迫られた場合—包含移動の第二の形式—にも適用可能な理論的道具とされる。この概念は、コンシークエンシャルトランジション、すなわち単一の状況内における移動と複数の状況間の移動に見られる局所的な発達の変化をとらえる機会を提供してくれる。発達のカップリングは、時間を通じた「個人的な発達のシステムと活動の発達のシステムとの再調整する関係」（Beach, 1995b）から新たに生み出されるものに焦点を当てる分析的ツールなのである。

しかしながら、この概念には、移動のこの事例を

検討する上での限界がある。つまり、発達のカップリングの概念だけでは、小売店主たちも青年たちも、同じ学校教育と小売商売の間の移動という、状況の変化の中にもかかわらず、なぜ小売店主たちが青年たちよりも柔軟な算術形式を編み出したのか、なぜアイデンティティの変容に相違が見られるのか説明できない。これを説明するために次に述べる「主導的活動 (leading activity)」と「異時性 (heterochronicity)」が必要になってくる。

### 6.3.2 マクロに変化する歴史性と活動間の関係性

異時性とは、「社会、テクノロジカルなアーティファクト、そして個人の生活の、異なりかつ部分的に重なり合う歴史」のことをさす (Beach, personal communication with Hutchins, 1995a)。これは、巨視的・歴史的な観点から、なぜ、どのようにして社会的変化が生じ、複数の活動が交差し、個々の学習や発達の機会の相違や変化を提供するかを明らかにするためのツールとなる。

例えば、ネパールのこの田舎町では、1960年代になるまで学校も小売商売もなく、農業しかなかった。しかし、その後、1960年に学校が建てられ、1963年に小売商売が存在するようになる。一方で、1940年代に生まれた農家や小売店主は、王室以外の者たちには学校教育に参加することが禁止されていたので、そこで学ぶ機会が提供されなかった—つまり学校的な算術を学習できなかった—。他方で、1950年代の中期から後期に生まれた村民たちは、農業にも、学校教育にも、小売商売にもアクセス可能であった。この歴史的な変化や活動間の交わり方の相違は、両世代における学習の機会の相違を導いている (Beach, 1995a)。

異時性は、社会発生と個体発生間の関係性を、その文化が持つ歴史性の観点から巨視的にとらえることを可能にする概念といえる。

異時性が、学校教育や小売商売などの活動間の交わりが歴史的にどのように形成され、世代による学習や発達を含めた経験の機会の相違を導くのかという問いかけをするのだとしたら、主導的活動の概念は、それらの歴史的に生成される活動間の交差の仕方がどのようなものかということと同時に主体がその諸活動とどのようにかかわるのかという問いを発する。

主導的活動とは、個体の発達にとってほかの活動に対してよりもより優勢で、中心的な活動のことを意味する。一般的には、遊びにとっての主導的活動は学校であり、学校にとっての主導的活動は労働である。これは、社会の中で規定された「活動カテゴ

リーの連鎖」であるが、主導的活動は、単にその順番を指しているのではない。同時に、個人がどういふ歴史を歩んできたかという「活動に参加する個人史」によって共同的に決定される。すなわち、社会が規定する活動の優位性と、個人が持つ歴史との間の関係性が、何が主導的活動を定める。

ネパールの村の事例を用いると、青年たちにとって学校も店で働くことも、主導的活動である。彼らにとって、学校に参加しているときは学校が主導的な活動であり、小売店主のもとで弟子として働いているときは、労働が主導的活動になる。青年たちは、その個人史として、学校活動に参加しているときは、「素直に教師に教えられたことを学習すること」を対象・動機とし、小売商売にかかわっているときは、「利益をあげながら小売店主になること」を対象・動機としていたのである。このことは、学校での動機と小売商売での動機とが切り離されていることを意味する。両方を主導的活動としてしまったため、本来、学校学習を労働に対して従属的に位置づけるべきところを、関連の弱い活動として配置してしまったのである。

他方で、成人教育授業に参加する小売店主にとっての主導的活動は、小売商売である。彼らにとって学校は、非主導的な活動になる。すなわち、小売店主は、小売商売という主導的な活動が、成人教育授業での活動を従属させ、「そこでどう過ごすべきか」ということを導いていたのである。つまり、彼らにとって学校での学習は、それ自体が目的化し、そこでの学習で自己収束することなく、仕事で役立つための活動に過ぎない。これは、規定された活動カテゴリーの連鎖—ネパールのこの田舎町の社会において成人たちに特徴的な連鎖—として、労働のあとに学校に参加するから、学校が主導的活動になる、ということではないことを意味する。小売店主が歩んできた学校的な算術を知らず、それを仕事に役立てたがっていたという個人史が、成人教育授業を受けていく中で学校的な算術を発達させるのではなく、あくまで労働で役立つ算術を発達させることを導いたのである。彼らにとって学校教育での学習を動機付けていたものはより商売で利益を得るための算術を学習することであり、学校と労働の間の関連が強く連結されたのである。

こうして、一見、同じ学校と労働の間の移動を経験したように見える青年たちと成人たちの間には、彼らが主導的としていた活動の点で相違があることが理解され、異時性の分析から、その相違を生み出す起源となった歴史性が浮き彫りになる。そしてこれに伴い、発達のカップリングにより、世代間にお

ける算術形式の発達のさせ方やアイデンティティ構築の相違が現れたのが明らかにされる。

時間を通しての変化する個体と変化する活動の間のローカルレベルでの発達のカップリング、マクロレベルでの異時性、そして主導的活動は、相互にそして不可分に影響を与え合い、知識伝播・コンシークエンシャルトランジションに関する説明を可能にする。

#### 6.4 移動する主体として人間をとらえることの可能性

これらを踏まえた上で、文化1と文化2の概念に再び触れつつ、移動する主体として人間をとらえたときに見えてくる学習・発達について論じたい。

ここまで見てきて、先述した、培地としての文化1が、最初から透明ではないことに気付く。すなわち、文化1は同時に文化2でもある。最初、主体がある文化に放り込まれたとき、彼にとって、そこには異質な世界が広がっている。そのなかで経験される移動—包含移動と仲介移動—は、透明でなかったものが、透明になっていくプロセスである。すなわち、ある活動の中で何かが可能になっていくことは、同時に何かが見えなくなっていくプロセスでもある。さらに、透明性は、個体の内面化や学習の自動化に帰属されるものではない。それは、文化との関係性によって引き起されるものである。透明であり、主体に異質性が見えなくなることは、主体の変化でもあり、異質性を浮上させないままにしておく文化があるからである。そしてまた主体の変化は同時に文化の変容を導く。そういう意味で異質性も、透明性も文化に埋め込まれている。それは、また、包含移動の第二の形式に見られるような、新しいものもしくは変化が活動に注入されたときに、不透明なものとして突如現出することからもうかがえる。主体はまた、新たにこの不透明性に取り組まなければならない。また、文化1の経験が、最初に異質なものとして経験されるのは、それ以前—直行移動—、あるいは同時に別の活動—並行移動—に参加しているからであるともいえる。家庭から初めて学校に移動する小学生、ある学校から別の学校に転校するような学生は、そこでの異質性を不透明なものとして経験するだろう。並行移動にとっても、これは同じである。同じ国籍の友人との付き合いと、ある大学のサークルでの別の国籍を持つ海外の友人たちとの付き合いの間を移動することは、お互いの異質性を経験しあうことになる。別の国籍を持つ友人たちとの付き合いを重ねることで、あるとき、同じ国籍の友人との付き合いの異質性が浮かび上がり、

あるいは別の国籍の友人の異質性が見えなくなり、またその逆が生じたりするだろう。さらに、その異質性は、単に別の文化からの移動や当該の文化の中で経験されるものではない。すなわち、主体の主導的活動が何であるかによって異質なものの見えが異なってくる。人を移動する存在としてとらえるならば、培地としての文化1は、他者経験としての文化2と切り離されるものではないことになる。主体は常に移動している。その移動を通して、透明性や不透明性を含んだ文化に対する見えを構成し、変化させ、時には維持させること、移動の概念は人間の発達に関して新たな切り口を提供してくれるのではないだろうか。

#### 6.5 コンシークエンシャルトランジションの概念からLPPの再検討

さて、ここでは5.2で列挙したLPP論の限界について、コンシークエンシャルトランジションの概念が、それをどの程度クリアしているかについて検討してみたい。これは、この概念を再評価する意味で意義ある議論だと思われる。

1) 「複数の共同体間の移動に伴う学習の問題」について これはネパールの田舎町の事例から、次のことが言える。小売店主たちは成人教育授業に参加していたにもかかわらず、彼らはそこで自分たちが生徒になっていく感覚を経験したのではなかった。これは、主導的活動の概念を導入することで説明可能になる。すなわち、学校活動を非主導的活動とし、小売商売を主導的活動とすることで、彼らは小売商売を営む共同体を再生産させ—勿論成人教育授業も再生産させているが、主導的活動が小売商売であったために彼らが本質的に埋め込まれていたのは小売商売である—、その中でアイデンティティを発達させていったのである。他方で、学校も小売商売も主導的活動であった青年たちは、それとは異なる軌道を描く。つまり、学校に参加しているときは、それ自体を再生産させ、その中で生徒らしくなっていく、小売店主の徒弟になったときは、小売商売を再生産させることに関わりながら、小売店主になりつつあるというアイデンティティを形成していったのである。すなわち、複数の共同体間の移動に伴うアイデンティティの変化と算術形式の変容は、異時性から共同体間の交差の仕方と主体のそれらへの関わり方が歴史的に決定され、また主導的活動が何であるかによって依存し、そして発達のカップリングレベルでそれがローカルに生じると見えよう。

2) 「学習転移に関わる問題」について ここで挙

げられていたように、第一に、肉屋の例と異なっており、なぜネパールの例では—これも先にこの項目で示したバーテンディングの事例の位置づけと類似のそれが可能である—知識の発達の連続性が現れたのだろうかという疑問、そして、第二に、なぜ青年たちと成人たちとの間でその発達形態の相違が生じたのだろうかという疑問に解答しなければならないだろう。後者に関しては、コンシークエンシャルトランジションの三つの分析概念によって説明可能である。すなわち、主導的活動が小売商売であった成人たちには、成人教育授業に参加していても、小売商売という実践にアクセス可能であり、実際にそこでアクセスしていたのは商売という実践であったが、両状況が切り離されていた青年たちは、学校に従事しているときは学校学習にアクセスし、小売商売に関わっているときは小売商売にアクセスしていたことになるだろう。彼らは、両状況の異なる移動の仕方を経験し、その中で異なる算術形式の発達を見せたのである。だが、第一の疑問点については、この三つの分析概念では説明不可能である。つまり、青年たちの例に対して、この説明だけでは、なぜ学校で学習したことを小売商売に転用しようとする努力が生まれたのか説明できない。そもそも学習転移の問題<sup>10)</sup>は、先行学習が後続する課題に運用可能なことに気付かない、つまり主体にとって両課題が非連続的で全く異なったものとして認識されるために生じない例が中心となっている。これについてはBeachの枠組みではとらえきれない。彼はそもそも、転移論が、「知識の転用が生じるかどうか」という問いかけを發してきたことで制限されてしまった諸側面を積極的かつ意図的に避ける姿勢をとることで、その拡張—拡張版として知識伝播の概念を提唱—を目指しているからである。だが、注(3)でも述べたように筆者は、転移のこの問題は依然重要であると考え。なぜなら、学校教育の自己収束化の問題とその開放の問題を論じる上で、これが中心的なものとして作用する可能性が高いように思われるからである。これは、問題の焦点が矮小化された転移論に退行することなく取り組まなければならない新たな課題といえる。

3)「共同体間の関係性の問題」について これは、主に異時性の概念が効力を發揮する。異時性の概念は、5.2の、この項目で挙げた歴史性に由来する活動間の交差の問題と、主体のその諸活動への関与の仕方を分析可能にしてくれるものである。これは、主体から社会文化を切り離してそれのみを分析対象とする理論への退行を防ぐ機会を提供してくれている。

4)「共同体の大規模な変容の問題」について コンシークエンシャルトランジションの四つの歴史的なタイプに含まれていた包含移動の第二形式がこれへの関心をその領域内におさめている。

5)「共同体自体の改編の問題」について これに関してBeachの理論はその領域外にある。これは、近年活発な、BodkerやEngeströmなどの活動理論の第三世代や(レビューとして、青山・茂呂(2000)を参照)、それらとはやや趣は異なるが、Wenger, McDermott & Snyder (2002)によっても標榜されている。

このように、Beachのコンシークエンシャルトランジションの概念は、列挙したLPPの五つの問題のうち、少なくとも三つの問題を解消していると言える。また、この検討を通して新たな問題も浮き彫りになった。2)で、コンシークエンシャルトランジションが媒介する方法論では解消できなかった、「移動に伴う発達の連続性・非連続性を引き起こすものは何か」という問題は、今後の課題として議論が必要のように思われる。

## 7. 学校境界内への問題帰属から移動的分析の可能性へ

さて、ここまで見てきてわかることは、学校教育の問題を論じる際に、「移動」という概念を前提としてとらえなければならないということである。なぜなら、そもそも学校自体が将来への準備期間として設定され、そこに参加する人間の例外ない卒業をめざし、それを前提として組織化された場である以上、明確に「移動」という前提がその中に挿入されているからである。さらに、そうである以上、学校とその外側の諸組織との関係性をとらえなければならない。

上で見てきたBrownらや、Engeström<sup>11)</sup>による学校改革の標榜は、主張されてきた学校活動とその外側の活動の間の非連続性を解消しようとする点で、勿論、この移動の現実を前提としたものといえる。しかし、彼らが主張するのは、学校そのものの改編を目指すことであって、移動の仕方の問題は軽視されているといわざるをえない。彼らは、知識転用の困難の原因を現存の学校が有する組織構造自体—より正確には個と組織との関係性—に帰属させ、「学外実践をシミュレートした場として学校をどう変えていくか」という問いをたて、それに解答することで、その問題の乗り越えを図ろうとしているのである。

しかし、Beach (1995b) のネパールの田舎町で

の算術形式の発達の事例から、これを今一度再吟味することへの示唆が得られるだろう。同じように学校と小売商売（労働）の間の移動を経験した青年たちと成人たちは、それにもかからず異なる算術形式の発達を見せる。青年たちは学校活動に従事している時には学校活動を主導的活動として経験し、小売商売に従事している時には小売商売を主導的活動として経験している。それにより、小売商売に参加した当初は、そもそもそこでの活動がスムーズに上手く行えるように機能すべき、学校で学習した算数が、学校で評価されるような形式に固執してしまった結果、非実践的な成果を生み出してしまふ。しかし、時系列的に見た場合、後期には、彼らの約半数がそれをより実践的に役立つものへと能動的に発達させていく。これは、知識転用の問題がある一時点で判断してはならないことを示す点でも重要である。だが、残りの約半数は、実践的に柔軟な算術への発達を果たすことができていない。他方で、小売商売を経験してから、あるいは経験しつつ学校教育を受けていく成人たちは、小売商売を学校に対する主導的活動とすることで、当初は今まで小売商売に使用していた算術を固執して使用するが、学校活動に従事し、そこで評価される学校的な算術を学習していたにもかかわらず一さらに模擬実験で出された問題は学校的な形式であったにもかかわらず一、最後にはその多くが小売商売に役立つ柔軟な算術を新たに発達させる。彼らは、青年たちとは対照的に、学校に参加しているにもかかわらず、小売商売活動に従事し、小売店主としてのアイデンティティを維持させたのである。

ここから、学校という組織が持つ構造自体に、知識の転用困難を、あるいはより広く知識の伝播の問題を帰属させてはならないことがわかる。学校はそれ自体で自己収束化するものではない。むしろ、主体が歩む、歴史的に規定された移動の仕方が、それが自己収束するか否かを決定付けるのであり、問題とすべきなのは、この「移動の仕方」である。従来の学校改革の観点に欠如しているのはこの点だと思われる。ここから、彼らの主張は、次のように言い換えられるべきである。すなわち、「学校は歴史的に見て、それそのものが主導的活動となり、主体にとって、労働や日常生活はそれとの関係性の極端に弱い、別の主導的活動として機能してしまっているから自己収束化が生じるのだ」、というようにである。学校知—学校でしか通用しない知識—がなぜ学校知になってしまうのかということには、学校が持つシステム自体にその自己収束性の原因があるのだと限定するよりはむしろ、現存する社会が歴史的に

形成してしまった「移動の仕方」自体に原因があるというべきなのかもしれない。さらに、一見、学校の知識に固執し、実践では役に立たないと思われるような運用のさせ方が最初に現れたとしても、それをより長い時間軸上でとらえたときに、より実践に役立つ形に発達させる可能性があることも含めなければならない。つまり、移動を繰り返すことによって変化する認知発達の分析が必要になる。単に学校学習と実践における一時点だけをそれぞれ切り取って、両者の間のズレを強調して終わるのではなく、移動によって、当初のズレが別の形に変容する可能性があること、そしてその変容の仕方、移動の仕方によって違いが出ることも我々は同時に考慮しなければならないだろう。そのとき、我々は、この相違があらわれる理由とプロセスを細かく分析していかなければならない。さらに、上で検討したように、その種の発達の前提となるべき知識の運用可能性に、どういうときに「気づき」、どういうときに「気づかないのか」ということを、学習転移論に退行してしまうことに注意しつつ、しかしいったんそこに立ち戻らなければならない。

ここでの主張は、全く学校を改編する必要はない、ということではない。むしろそのアプローチによる、学校の自己収束化をその組織構造へ原因帰属させてきた無言の前提に対する問い直しにきっかけを与えるものである。ネパールの田舎町の二つの移動の仕方の相違に伴う算術形式の発達の相違の分析から、通常学校にかかわらず、多様な学習専門の組織で前提とされる、学校を実践に対する準備の場であると見なし、学校経験の後に実践経験を積むのが効率的な学習を提供するような移動形式であるという考えに疑問がなげかけられる。そういう移動形式をとってしまうことで、両者が別の主導的活動として切り離されてしまう可能性が高くなってしまふからである。極端に単純化して言うなら、学校学習よりも先に、実践に参加させることで、主導的活動が実践の状態で学校学習にかかわることができるようになるかもしれないのである<sup>(19)</sup>。

また、一旦そう主張した上で、それを批判する可能性も含めた別の問いかけとして、学校から実践への移動によってもたらされるものと、実践から学校への移動によってもたらされるものとの質の違いの分析の必要性もあげなければならないだろう。つまり、学校から実習への移動形式をまず批判するのではなく、その移動形式をとることによってそこで生起しうる事柄や、実際にそこで何が起きているのかをつぶさに分析しなければならないのである。ここでは、学校から実習への移動によってもたらされ



るそれ固有の事柄と、実習から学校への移動によってもたらされるそれ固有の事柄との違いを明らかにする必要がある。繰り返しになるが、これは、学校から実習、実習から学校という移動の流れを、長期的にとらえる必要性を強調するものである。片方の移動形式だけを考慮していたのでは、不適切なものとして見えていたことが、両方の移動形式全体を視野に入れることで、それとは別の見え方が可能になるかもしれないからである。

移動の概念は、それによって、いかなる変化が、なぜ、どのようにして生じるのかより長期的に吟味する重要性へ我々の眼をむけさせてくれる。これは、学校学習環境のデザインが、学校そのもののデザインで終わらないことも意味する。むしろ、移動とそれによる発達の变化をまずもって考慮した上でのデザインを志向しなければならない。「移動」という現実を見据えることで、学校学習の自己収束化の克服に向けての新しいアプローチをとることへの示唆が得られるのである。

## 8. 終わりに

学校という、学習専門の場として高度に洗練された組織は、その歴史性から見て、労働からの要請として設立され、その準備として機能し、そこへの有益な知識の転用が期待されていた一すなわち労働が学校にとって主導的活動でありつづけるはずだった。しかし、社会の多様化が進み、組織の数が膨大な量に増加していき、将来どの職に就くのか非決定なモラトリアムとしての期間が増大し、モラトリアムそのものの役割を学校が担うことになり（福島、1998）、そこでの知識の獲得の目的が、良い成績や学歴を残し、将来良い職に付くことに向けられ、このような知識の交換価値が、そもそもの意図されていた使用価値を凌駕していく（Engeström, 1987）。それに伴い学校の知識を運用する場が学校内だけに限定されるようになり、学校とその外側の活動との関係性が弱まり、自己収束化が進行することになる。また、これらのことを指摘するまでもなく、学校が「知識の一般性」自体を前提とした認知主義の思想に依存する限り、知識転用困難の問題は深刻に残るだろう。仮に学校を、知識そのものを転用させる場として価値付けるのではなく、教科学習を通した、あるいはそれとは別の学習を通した「生きる力」を育成する場として価値付けたとしても、依然、英国数理社に代表される基礎科目における学習内容の転用を目指さないわけではない。また、「生きる力」の育成は、今まで述べてきたアイディ

ンティティ構築にも深く関わる問題なので、これ自体、知識の「伝播」としてとらえ、探求するのに重要な問題といえるだろう（それとは少し異なる関心として、「生きる力」という思想が、教員や生徒の関係性を含めた学校活動をローカルにどう組織化しているのかという分析も興味深い）。学校が、その外側の活動への移動を前提として組織化される場である以上、学校の自己収束化や知識転用の問題は、検討するのにきわめて価値あるものだといえる。

また、通常の学校の問題に限らず、増大する多くの学習専門の組織は、同様に、そこから別の場へと学んだ知識を転用させることを目的としている場である。また、ソーシャルスキルトレーニングに代表されるようなカウンセリングで採用される方法は、その外側にある諸生活の改善をもたらすことが意図されており、クライアントはカウンセリングの場と生活世界との間の移動を経験する。移動の概念は、学校学習への適用に限定されるものではない。社会が多くの場を歴史的に構成していき、組織化し、思想を含んだ新しいアーティファクトの導入による歴史的な変化を経験し、そして我々が、そこから移動の要請を受け、また実際に移動していく以上、この概念は重要なものとして機能し続けるだろうし、発展への強い要望があるに違いない。

## 注)

(1) Lave (1988) において、活動構造源の概念は明確に定義されているとはいいがたい。また、ある活動と別の活動の間関係に触れている点で後に述べる「移動」の問題にも援用可能なものかもしれないが、活動構造源は、あくまで認知が状況的なものだというを最初に主張する Lave (1988) での議論の文脈内における使用にとどまった概念であって、学習や移動の問題はそこでの範囲外にある。ここでは、これについての拡張可能性は認めるものの、議論を複雑にすることを避けるため、またその定義の曖昧さゆえに、そこでの彼女の、そのような中心的な意図の範囲内にとどめた形で使用したい。

それから、松下 (2002) も、Lave の主張とは別に、Engeström の三角形モデル (Engeström, 1987などを参照) を援用して、学校での生徒の問題解決の動機が、「与えられた問題を数式を使って正答し、教師に評価されること」であると述べ、それによりこのような方略がとられたと再説明している。ここでは問題を解くこと、数式を使うようになることが対象であり、そのように問

題解決過程が生起している。

- (2) 彼らは、その本の中で、アメリカの文化的なイデオロギーの検討を行いながら、人や人工物、それらが与える制約との関係性から即興的に生み出される多様な相互行為の示唆に富む、微細な分析を一貫した態度で行っている。詳しくは Varenne & McDermott (1998) での一連の章を参照されたい。
- (3) Lave は学習転移の存在の否定を、過去の転移実験の概観と、スーパーマーケットでの算術形式のエスノグラフィー及びそこからデザインされた模擬実験から行っている。ここで否定されている学習転移は、先行学習が後続する課題に使用できることに「気付かない」ことが示されているものだと思う。後に出る Beach (1995b) の例は、先行学習を後続のものに適用することに「気付いている」場合の事例である点には注意が必要だろう—もともと、Beach はこれを学習転移の問題と見なさず、それを拡張した理論を展開している—。本稿の後でも触れられる、この「気付く」、「気付かない」ことの問題はそれ自体、認知に関する状況的な観点から探求されるべきことだと考えられる (例えば佐伯, 1998)。
- (4) このような社会的実践として、また状況に埋め込まれたものとして学習をとらえる理論は包括的に「状況的学習論」と呼ばれる。
- (5) LPP は、学校教育の問題に関して中心的に触れることを避ける姿勢をとっている。しかし、彼女らはそれに対して批判的に言及している点には変わりはないように思われる。また、その後の研究においてもこれに関して積極的な関与を示していない。
- (6) 茂呂 (1999) は、これと類似したことを作品との対話、あるいは復元として表現している。
- (7) Lave も、Beach も、エスノグラフィーと実験を併用している。彼 (女) らがエスノグラフィーと模擬実験を併用するのは、一方で、実際の現場を観察することで、認知を文化的にとらえていくこと、また現場から仮説構成をしていくことへの姿勢であり、他方で、模擬実験を採用することで、現場観察だけでは可視的になりにくい側面を補おうとする態度に由来すると思われる— Lave はこれを Bartlett から示唆を得たと言っている—。これは実験を行っても、文化的な側面を消失させることなく、研究者が探求したい点を可視化させようという姿勢であり、また彼 (女) らはそれを見事に実現してもいる。これは単純に実験研究が、非文化的なことを前提とした実践だとし

て否定できないことを意味する。また、そもそも、エスノグラフィーのみを方法論として採用した場合でも、全くいかなる視点にも依存することなく分析が行えるわけではない。研究者自身の知識、関心などの制約を受けつつ、そこでの自身の「見え」が構成される。同じデータを共有したとしても研究者たちの知識や関心によってそれぞれ「見え」は異なってくるだろうし、それが実践家たちともなると「見え」は全く異なったものになってくる。これは、それぞれが埋め込まれている文脈が異なる—研究者は基本的に論文を書くことを目的とし、学術世界に埋め込まれているが、実践家は所属する労働の場に埋め込まれている—ことに由来すると思われる。従って、エスノグラフィーも何らかの視点で研究者が必要なデータのみを切り取り、他を捨象する以上、一見多くものを排除してしまったように見えてしまう模擬実験も、その切り取り方—理論的枠組みがリソースになる—に注意さえすれば、同一線上で語ることは可能だと思われる (つまり、実験だから非文化的状況を作っている、あるいはそれを前提としているということにはならない)。既存の分析枠組みを持たないことを強調するエスノメソドロジーでさえ、ある特殊な視点を持つことで「エスノメソドロジー的な」分析を可能にする枠組みに相違ない。また、そこではある関心からそうされるのにも関わらず、なぜ多々あるデータの「この部分」を切り取ったのかの説明されない場合がほとんどである。

- (8) LPP 論における徒弟制研究の例として「肉加工職人の徒弟制」が紹介されている。ここでは、肉屋が、学校教育にならって、職業学校と職場内訓練を設定してしまうことで生じた問題が挙げられている—ここでは職業学校と職場内訓練を含めた肉屋を一つの実践共同体と見なしている—。職業学校を設定することは、新人を実際の職場、すなわち共同体を再生産する正統的周辺参加者と見なさないことを象徴すると述べられている。つまり、職業学校を設定することで実践へのアクセスが阻害され、結果、実際の職場では役に立たない知識が教えられることになるのだという。ここで言われる職業学校に対する見方は否定的なものである。
- (9) 同じように移動の問題に触れたものとして、Dreier (1999) や、Wenger (1998) などがある。これらについては詳しく検討したいところだが、紙面の都合の問題と、ここでは移動の問題へ関心を移すことの重要性を主張することが目的であ

り、Beachの理論がそれを行う上で分析の方法論の採用の点も含めてより明快であるという点、そして、学校教育の移動の問題に触れる際、彼が、その問題での中核となりうる転移論を拡張させ、興味深い事例（特にネパールの田舎町の例）を挙げて分析している点で、その理論を検討の中心材料として採用した。これら移動の諸理論についての相互検討は、別の機会にゆずることとしたい。

(10) Beachが転移論における知識の脱文脈化の前提などを否定していた点には注意されたい。

(11) Engeströmの「拡張的学習」は、LPPではとらえられていない学習システム自体の革新を標榜する理論であり、また他の活動との関係性や移動の問題—境界横断(Boundary Crossing; Engeström, 1995)—についても論じることが可能なものとなっている。そこでは、研究者自身がいかに組織的な介入をはかって、組織の改編を果たすかという大きな問題も議論されている(学校改革と別の例として、医療組織の改編の問題に触れたEngeström(1993)などがある)。重なるが、これは、Beachの理論でも議論されていない点である。従って、その理論自体を認知的徒弟制やLPPと同一のものとして語ることはできないわけだが、Engeström(1996)ではその冒頭で、Laveらの主張を色濃く反映したBrownらの主張—学校に対する見方—を継続・拡張する旨を明示している。ここでは、彼の学校教育の改編に対する前提を見直すことが意図されているのであって、拡張的学習という枠組み自体を検討及び批判しているわけではない。学校組織の具体的な革新の問題に触れていく際、これも含めて検討する必要があらうだろう。

(12) 筆者は現在、看護学校での学内授業と病院内での実習の間の移動の問題に取り組んでいる。そこでの学生のインタビューから、「学校で授業に取り組んでいたときはとりあえずテストを受けて単位をとって、その場を乗り切る感じだったが、実習を経験してから学内での授業に戻るとそこでの取り組みが実習経験前と比べて変わりそうだ」という報告が得られている—もっとも短大ということもあり、実習後の授業はごく少数—。これも、移動の仕方の違いによって生じたアイデンティティの変化の例といえるだろう。そもそも先にリアルな現場実践を経験すれば、自らの学習不足な点が実践上で浮き彫りになったり、また実践にアクセスすることで何を学べばよいかかがリアルに経験されるようになると思われる—もちろんより細かい説明が必要な問題である—。つまり、

実習前の学内授業の経験は、それ自体の主導的活動に由来していたのであり、他方で、実習経験後に、学内学習を経験することは、そこでの学校学習に参加しつつも病院内での実践が主導的な活動になっている可能性が高い。これは、主導的活動の変換が起こった可能性を示すものである点で興味深い。慎重な議論が必要だが、ここからも、学校が実践の準備であり、学校の後に実践に移動するのが知識の効果的な転用を提供してくれる形であるという強い前提を一旦疑ってみる価値に気付かれる。

また、そもそも、学校経験を積ませることなく最初から実習に参加させても、学生はきわめて大きな困難を経験するだろうし、実践で学ぶべきとされる内容、その学習計画、そして指導員のインストラクションなどが大きく変わってくるだろう—一局所レベルで象徴的なものとして一例を挙げると、学生が困難なとき、指導者は、学生が本当に過去の授業でそれを覚えていた・いなかったにかかわらず、学校から実践への移動形式において見られる「それは学校で習ったはずでしょう」などという言葉を使用して学習不足を指摘することができなくなり、それをリソースにした教授を展開できなくなるであらう—。後で挙げるが、これは、単に実習から学校への移動を奨励し、学校から実習への移動形式を批判するのではなく、それらの形式をとることで生み出される事柄のそれぞれの違いを分析しなければならないことを示している。

## 引用文献

- 青山征彦・茂呂雄二 2000 活動と文化の心理学 心理学評論, 43, 87-104
- Beach, K. 1993 Becoming a bartender: The role of external memory cues in a work-directed education activity. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 191-204.
- Beach, K. 1995a Sociocultural change, activity, and individual development: some methodological Aspects. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 277-285.
- Beach, K. 1995b Activity as a mediator of sociocultural change and individual development: The case of school-work transition in Nepal. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 285-303.
- Beach, K. 1999 Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. In A. Iran-Nejad & P.D. Pear-

- son(Eds.), *Review of Research in Education*. American Educational Research Association. Pp. 101-139.
- Beach, K. in press Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In Y. Engeström & T. Tuomi-Grohn (Eds.), *Developmental and activity perspectives on transfer*. NY: Wiley.
- ブラウン, J.S.・コリンズ, A.・デュエグイッド, P. 杉本 卓 (訳) 1992 状況埋め込まれた認知と学習の文化 安西裕一郎 (編) 認知科学ハンドブック2 共立出版 Pp. 36-51.
- (Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989 Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.)
- コール, M. 天野 清 (訳) 2002 文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ—新曜社
- (Cole, M. 1996 Cultural psychology: A once and future discipline. The Belknap Press of Harvard University Press.)
- Dreier, O. 1999 Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outline: Critical Social Studies*, 1, October, 5-32.
- Duncker, K. 1945 On problem-solving. In J.F. Doshiell (Ed.), *Psychological Monographs*, 58 (5). (Whole No. 270) The American Psychological Association. Pp. 85-112.
- エンゲストロム, Y. 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) 1999 拡張による学習—活動理論からのアプローチ—新曜社
- (Engeström, Y. 1987 Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research.)
- Engeström, Y. 1993 Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave(Eds.), *Understanding Practice: Perspective on activity and context*. Cambridge University Press. Pp. 64-103.
- Engeström, Y. 1995 Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*. Vol.5. Elsevier Science Ltd. Pp. 319-336.
- Engeström, Y. 1996 Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. In H. Daniels(Ed.), *An Introduction to Vygotsky*. Routledge. Pp 243-259.
- 福島真人 1998 モラトリアムとしての学校と教師—徒弟制モデルとその限界—佐伯 胖 (編) 1998 岩波講座 現代の教育: 危機と改革 6 教師像の再構築 4 岩波書店 Pp. 191-211
- ハンクス, W.F. 佐伯 胖 (訳) 1993 ウイリアム・F・ハンクスの序文 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—産業図書
- (Hanks, W.F. 1991 In J. Lave, & E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.)
- ジョーダン, B. 宮崎清孝・滝沢美津子 (訳) 2001 助産の文化人類学 日本看護協会出版会
- (Jordan, B. 1993 Birth in four cultures: A crosscultural Investigation of Childbirth in Yucatan, Holland, Sweden, and the United States. Waveland Press.)
- 石黒広昭 1998 心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻—佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭 (著) 1998 心理学と教育実践の間で3 東京大学出版会 Pp. 103-156
- レイヴ, J. 無藤 隆・山下清美・中野 茂・中村美代子 (訳) 1995 日常生活の認知行動—一人は日常生活でどう計算し, 実践するか—新曜社
- (Lave, J. 1988 Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.)
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. 佐伯 胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.)
- Lave, J. & Wenger, E. 1996 Practice, person, social world. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky*. Routledge. Pp. 45-58.
- Mehan, H. 1985 The structure of classroom discourse. In Teun A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, 3, 119-131.
- 茂呂雄二 1999 具体性のヴィゴツキー 認識と文化 6 金子書房
- 松下佳代 2002 数学文化と学習のコンテクストの生成—探求の文化と受験文化の対立に焦点を当てながら—平成11年度~平成13年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書
- Resnick, L B. 1987 Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- 佐伯 胖 1998 学習の転移から学ぶ—転移の心理

- 学から心理学の転移へー 佐伯 胖・宮崎清孝・  
佐藤 学・石黒広昭 (著) 1998 心理学と教育実  
践の間で 5 東京大学出版会 Pp. 157-203
- 上野直樹 1999 仕事の中での学習—状況論的アプ  
ローチ—人間の発達 9 東京大学出版会
- Varenne, H. & McDermott, R. 1998 The Farrells  
and the Kinneys at home: Literacies in action.  
In Varenne, H. & McDermott, R., *Successful  
Failure: The school America builds*. Westview  
Press. Pp. 45-62.
- Wenger, E. 1998 *Communities of practice: Learning,  
meaning, and identity*. Cambridge University  
Press.
- ウェンガー, R. マクダーモット, R. & スナイ  
ダー, W.M. 櫻井裕子 (訳) 2002 コミュニ

ティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新た  
な知識形態の実践—翔泳社  
(Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M.  
2002 *Cultivating Communities of Practice*.  
Harvard Business School Press.)

(受稿 3 月 18 日 : 受理 5 月 21 日)

## 謝 辞

作成にあたって、ご助言をいただいた同研究室の  
朴東燮さんと城間祥子さん、そして色々とわがま  
まを許容して下さった周囲の方々にお礼を申し上げ  
ます。また、現在、調査中のフィールドを提供して  
くださっている教員や看護師の方々をはじめとした  
関係者の皆様に深く感謝いたします。