

アルトシュラー自身の解決法は次のようなものである。創造的な解決法は対象に固有の表記(notational)システムを必要とし、その助けをかりて問題を表現し、分析し、そして洗練したものにしていけるのである。アルトシュラーは何千もの特許や歴史的な発明を忍耐強く分析した上で、技術的な問題を表現するための、複雑で相補的な表記システムを作り上げた。彼は何よりもまず、技術的な問題が技術的な矛盾へと、そしてさらに物理的な矛盾(physical contradictions [PC])へと変形される必要があることを強調している。「物理的な矛盾においては、要求間の葛藤は最大限にまで高まる。そのため、PCは一見すると定義どおり不合理で認めがたいもののように見える」(Altschuller, 1984, p. 29)。

問題を表現するために、アルトシュラーは彼が「S-フィールド分析」と呼ぶものを適用する。「発明にかかわるどんな問題でも、対象となるものが存在する。(…)この対象はそれだけでは必要な行為を実現することはできず、周囲の環境や他の対象と相互交渉が行われなければならない。そうすることにより、いかなる変化も転化されたエネルギーの解放と吸収を伴う。二つの実体とひとつの場は完全に無関連のものである場合もあるが、S-フィールド(実体(substance))とフィールド(field)からとられた用語である」と名づけられてきた、最小の技術的なシステムの形成にとつては必要十分のものである」(Altschuller, 1984, p. 52)。複雑な問題から、単純で関式的なS-フィールド表現を作り上げるための、洗練された問題表現のシステムが存在する。「問題についての真のモデルを構築することを可能にするルールが存在する。したがって、葛藤する要素のあいだにアーティファクトを導入することが必要である。(…)葛藤状態にあるペアのあいだにアーティファクトを含み込

むことがなければ、問題についてのモデルは崩れ、私たちは平板なモデルに立ち戻らざるをえなくなる」(Altschuller, 1984, p. 79; 第三の状態の問題を思い出してほしい)。

アルトシュラーが「小人の方法」と呼ぶ、もうひとつさらに特殊な表記システムがある。これは、発明者が対象の位置と視点から解決法を探る、つまりいわば「対象になる」ことによる感情移入とかわるものである。この方法には欠点もある。「発明者はみずからをひとつの機械(あるいはその一部)とみなし、それにとって可能な変化を検討しようとする。そのため、それと意識しないで人間にとって受け入れやすいことを選び、有機体としての人間には受け入れにくいこと、たとえば解剖したり切り裂いたり、酸で分解するようなことは拒絶してしまいがちである。有機体としての人間の分割不可能性が、多くの問題を解決する際に共感を用いることを妨げることになる(…)」(Altschuller, 1984, p. 108)。小人たちの集団として対象の諸要素を図式的に表現し、モデル化することによって、共感は固有の欠点にとらわれることなしにその威力を発揮することができる。

アルトシュラーの表記システムは、矛盾した状況の全体的な構造とそのダイナミクスを全体的に、かつ同時に分析的に見ていくために実際に構築された言語である。本書で分析された三つの事例では、スプリングボードはあたかも幸運な偶然の出来事のようなものとして発明された。そのように見えたのは、それが潜在的に組み込まれている言語が目に見えず、認識されないままであったからである。参加者にはスプリングボードを利用するためにひとつの言語が(あるいは複数の相補的な言語が)準備される。こうした言語は恣意的に選ばれたものではない。その力は言語がどれだけ対象に浸透し、どれだけ対象を組織化できるかという、その能力に依存している。したがって、こうした言語は対象、

歴史的、理論、歴史的、現実、經驗的な分析の基盤の上に作り上げられるのである。

(b) 拡張的な研究では、あらかじめ用意されていた言語からスプリングボードへの、そしてさらに新しい一般的なモデルへの移行は明確に区分できるものではなく、また一方向的なものでもない。その上、参加者が各段階や各下位段階を自分だけで発見していくことを期待し、そうなるように要求することは誤まった考えであろう。確かに、参加者が問題の解決や発見のための課題を通して前進していくように仕向けることは重要なことであり、そうすれば新たな一般的なモデルが最初の時点からたんに機械的で表面的なものとして獲得されることはないだろう。けれども、そうした課題がどれほどうまくあらかじめ計画されていたものであっても、新たなモデルは与えられた新しさ、(the given new) を表現しているにすぎず、したがって誘導されて、あるいは押しつけられて獲得したものであるという様相を含んでいるのである。

こうした様相は、個人的な啓示の経験としてのスプリングボードが必ずしも新しい一般的なモデルの形成される前に現れるとは限らないという事実と結びついている。拡張的な移行の過程にある個々の参加者の多くにとつて、移行の核心部分は個人によつて経験される——レオンチェフの用語で言えば個人的な意味を獲得する——のかもしれない。けれども新しい一般的なモデルは客観化された形で検討され、実践に適用されるので、個人的な意味は時間的に後になってからでないかと獲得されにくい。これが図5・2と図5・3における両方向を向いた矢印の意味である。この矢印は、たとえば全体的な移行がモデルの形成や適用の段階に到達したときになつてようやく個人がスプリングボードを見いだす段階に「戻る」こともありえる、という可能性を示している。

こうした時間の遅れは、必ずしも回避しなければならない危険というわけではない。このことは、新しい道具の形成が、表面上は移行のもつとも劇的なステップではあるものの、矛盾の解消という点から見れば、実際には決定的なステップというわけではないということの意味している。この相では一般的にいつて参加者のあいだでは強い熱意が存在している。というのも、問題解決のための鍵がまさに見いだされようとしているからである。これに対して障害や不確かさ、苦悶状況の自覚は分析と適用の相において高まるのである。

私はここまで、活動の分析を行うことによって、活動システムのより進んだ次の発展形態についての概略的・仮説的なモデルが作り出されることになるということを指摘してきた。この概略的・仮説的なモデルを拡張のための真の一般的道具としていくためには、活動システムの戦略的・要素的（三角形の戦略上の「頂点」）を洗練させ、新たなモデルとしていかなければならない。もつとも典型的な場合について言えば、戦略的な要素は活動の対象である。

たとえば、家族医療に従事する一般的な開業医の仕事活動（第2章の例を思い出してほしい）が直面する矛盾についての拡張的な解決法を見いだすためには、労働の対象についての新たなモデルを作り出すことが必要になるかもしれない。伝統的にはこの場合の対象は、治療されるべき症状としての「病氣」であるとか、病をもつ個人としての「患者」であると考えられている。今日では症状は徐々に複雑で微妙なものになっていき、心理的社会的要因が燃り合わされるために、それぞれの種類の病氣へと分類するだけでは済まなくなっている。対象を再検討することによって、患者についてのモデルをその患者の生きる営みに埋め込まれたものとして、また「コミュニティ診断」（たとえば Hag-

lund, 1983を参照)を行うためのモデルに埋め込まれたものとして考える必要が出てくるかもしれない。こうしたモデルは開業医がみずからの診断のための手続きを再構成するさいの一般的な道具となるだろう。

他方、戦略的な要素は活動の道具ともなるだろう。このことは、大きくて複雑な技術革新を組み入れ、実施に移す場合の活動を研究するときに典型的に現れる。トイカ (Toikka, 1986) が行ったFMS (Flexible Manufacturing System: 柔軟性を備えた製造システム) の導入過程の分析は、まさにこの点にかかわる事例である。問題となつていゝる製造過程の歴史的な発展の経過と内的矛盾とを集合的にモデル化することによつて(胚細胞モデル)、導入計画を立て、それに熟達していくための全体的なモデルが労働者たちによつて作り上げられた。

FMSのシステム・モデルは二つの部分からなつていゝる。ひとつは過程モデル(レイアウト+もの流れ)であり、他方はコントロールシステムモデル(コントロール機能の単位と階層構造を図式的モデルとして表現したもの)である。システムモデルは実際には紙の上でのシミュレーションであり、私たちはこれを用いてある種のギアを製造するために必要な過程と、それをコントロールする事象の分析を行つてきた。システムモデルがあることにより、特定の問題状況についての具体的なモデルを開発することが可能になつた。これまでのところ、この手法によつて私たちは工作機械が故障した場合にバッチ処理の単位を変え、リスタートさせるための手続きを開発してきた。(Toikka, 1986, p. 4)

歴史的な洞察にもとづいて実際の応用に導く獲得の過程は、決して機械的なものでも一方向的なものでもない。

(…) 実際の労働を行うグループが作り出した最終的なモデルと、彼らの総意にもとづいて行われる議論は、しばしば研究者が考え出した模範的な解決法を質的に超えたものとなる。このことはまた、集団的にモデルを作り出す過程が、問題となっているシステムについて新たな情報をえるための有意義な方法であることも意味している。興味深いことに、労働者と管理者のそれぞれの結果には質的な違いはない。(…) 労働者の訓練は徐々に計画の立案の要素を含むようになる。システムの分析が具体的にになるに従い、疑問がよりオープンな状態で議論されるようになっていった。たとえば、工作機械が故障したときに必要とされる操作をシミュレートするにさいして、労働者は、中枢のコントロールシステムを開発したデザイナーよりも、単純で洗練されたリスタートの手続きを発見した。(Toikka, 1986, p. 4)

(c) ミクロコスモスの形成の過程では、間主観性の発達の性質がとりわけ重要である。フィッシャー (Fischer, 1984) は、間主観性には発達の連続する三つの基本的な形式があることを示唆している。

間主観性の最初のもつとも未発達の形態は協応 (coordination) と呼ばれる。個々人は共通の対象に働きかけるために集められるが、それぞれの個人の行為は互いに外的に関連し合っているだけである。それぞれの個人は、各自の抱える課題にしたがって、別々の個人として振る舞っている。相互交

渉は生じず、また生じたとしても主に自発的な反応や相手への愛着の形態でしか生じない。

第二の中間的な形態は協働 (cooperation) である。「それぞれの個人は、個人を超えた課題にみずからの行為の目的を関連づけなければならず、そのため関係を維持しなければならなくなる。共通の課題について言うと、個人はパートナーの行為とその結果の両方について、みずからの行為とその結果とのあいだでバランスをとらなくてはならない。それに加えて、共通の課題として、必要ならば彼はパートナーの行為とその結果に影響力を行使しなければならぬ」(Fischer, 1984, p. 217)。ここには、与えられた課題を協働で達成し、また与えられた問題を協働で解決していこうという、意識的で目標志向的な相互作用が持続的に存在している。

第三の間主観性の形態は反省的なコミュニケーション (reflective communication) と呼ばれる。各主体の生きた知識は、ここでは、話し言葉や他のシンボルを使った過程のなかで発達していく。それは集合的な反省作用として、あるいは集合的な主観性として具体化される。「集合的な存在としての主体は、個人の意識の内的な構造を通してではなく、対象を巻き込んだ外的で実践的な活動を通じて、また、客観化された知識のシステムを伴った集合的な認知活動を通じて、自分自身とみずからの役割についての法則を明らかなものとしていく」(Lektorsky, 1984, p. 241)。このもつとも進んだ形式の間主観性においては、相互作用のシステム全体が、空間的、時間的・歴史的な次元において、反省と自己制御の焦点となる。

フィッシャーの間主観性の三つの形態は、表3・1と表3・2に示した操作、行為、活動という三つのレベルに対応している。フィッシャーの議論では、間主観性が発展してゆく形態は、個体発生的

な階段階 (stages) とみなされるべきではなく、純然たる学習活動のサイクルの諸相 (phases) として考えられるべきである。これは拡張的なサイクルの考え方に非常によく対応している。それぞれの拡張的な移行は、個人から集団への移行、あるいは協応から反省的なコミュニケーションへの移行である。

マイクロコスモスは、活動システムの、来るべき文化的により発展した形態の社会的な試験台であり、また先端的な位置にあるものである。マイクロコスモスを拡張的な研究の低位段階として自覚的に形成することは、協応から反省的なコミュニケーションへ移行するための乗り物作りに対応する。言葉を交えて言うならば、マイクロコスモスは、それ自身の内部へ広がり、反省的なコミュニケーションの外側に向かって繁殖していく。同時にマイクロコスモスは拡張し、ついには活動の共同体全体へと分解していくのである。

6 新たな道具の実践的な適用

新たな道具は、選ばれた戦略的課題においてのみ実地に使用される。こうした課題は、質的により進んだ実践の形態への突破口となりえるものである。新たな道具を使用してこうした課題を実行に移すことにより、活動システムの参加者は、新旧の行動と思考の方法のあいだにある激しい葛藤に直面することになる。この葛藤が第三の矛盾である。

葛藤はさまざまな形態をとる。それは古いルールと新しい道具のあいだの闘争というかたちで現れるかもしれないし、古い労働の分業とミクロコスモスのなかで発生した新たなコミュニケーションとの争いというかたちで現れるかもしれない。それはまた、個人や集団のなかで恐れ、抵抗、ストレス、その他さまざまな心理的な葛藤として経験されるような、伝統的な道具と新たな道具のあいだの衝突であるかもしれない。

研究がなすべき課題は、たんにこのドラマを記録したりわき役を勤めることだけではない。もつとも重要な課題は、葛藤の解決に向けて参加者が毎日の行為のなかで作り出している解決策のできあがる過程をたどり、分析することである。創造された新しさ (the created new) はこうした実際のな解決策のなかにある。予期しなかったものとしての、またこれまで認識されなかったものとしての実際のな解決策は、新たな理論の最初の形式である。それが与えられた新しさ (the given new) のなかに組み入れられることはほとんどないし、時にはそれに反抗しさえする。けれどもそれはもつとも活動的な成分として欠くことのできないものである。

研究者にとつては、拡張的な研究のこの段階はもつとも困難なものであるが、同時に爽り多いものでもある。困難は二重に存在している。第一に、新たな道具を応用し、一般化することは、現場での忍耐強いデータ収集が必要であり、したがって時間のかかる過程だという点である。第二の困難は、研究者と拡張的な移行の中核となる参加者は、先行する相において、与えられた新しい (the given new) 一般的モデルや派生的に作り出された道具に、すでに強く関与しているという点である。今や研究者は、こうした道具に固執することを捨て、目を開いて、出来事や考えを記録しなければならな

くなる。それは既存のモデルにとってほとんど異質なものであったり、時にはそれをまったく見えないもののように見えることもある。

研究者がえることのできる報酬は、そうしたデータの注意深い分析を待たなければならない。研究者は、参加者にプランにしたがって文化的により進んだモデルを獲得させ、また適用させようとする練達の努力が、実は部分的には無駄なものであったという事実と直面する。真正正銘の拡張的なサイクルは必然的に文明ばかりでなく、野生 (wildness) の要素も作り出す。この野生を理論的に理解すること、そして未来の歴史の断片として、予測されていなかったものを見いだし、理解すること、それが研究者がえることのできる報酬なのである。

7 報告

拡張的な研究の成果を報告し、評価することは容易ではない。最近接発達領域の旅は、現象学的・人類学的な観察や歴史的な分析から、遂行行為や概念把握、言説ディスコースの過程の緻密で認知的な分析までをも含む、多様な方法を組み合わせ用いることによって、ようやくその道筋をたどり、記録することができるのである。集められたデータの量の多さと多様性のために、新しい種類の報告の方法が必要になる。

そうした報告にはひとつの単純なルールが存在する。それは、研究成果を公表する場合にも歴史・

發生的な手法を適用すべきである、ということである。言葉を変えて言うならば、擴張的な移行の實際的發展經過を、その基本的な時間的構造をたどることにより、再現する必要があるということである。このことは、概念的な分析や、記述的、統計的、実験的、また比較的な手法の使用といった、非時間的にもみえるやり方への寄り道や枝葉をたどることを排除するものではない。

日記や探検の報告書、旅行記、成長小説 (developmental novel) などのジャンルは、この種の報告の祖先や親類のようなものである。他方、年代記や伝記、歴史小説などはもつとも近い親類というわけではない。これら二つのグループのあいだには大きな違いがある。前者は新たなビジョンや征服への献身的な探究として特徴づけることができるし、後者は事件が終わった後でなら言うのが簡単な、部外者の知恵のようなものとして特徴づけることができるだろう。

8 最終的なバランス

擴張的な発達研究の歴史的使命とはいかなるものであろうか。本書で提示した分析を背景として言うならば、それは以下のように定義されるだろう。

擴張的な発達研究の目的は、擴張的な移行のサイクルを、集団的に習得される、最近接発達領域を旅する過程にしていくことである。言いかえるならば、それは、活動システムの質的転換をわがものにするために必要な、第二の道具、第三の道具を人々に供給することなのである。

エピソード

本研究の主要な成果はどのようなものだろうか。単純化して要約するならば、成果は以下のカテゴリーに整理できるだろう。

- 1 図2・4から2・7に示された、三角形のモデルの形式で表される活動のカテゴリー
- 2 図2・11と図2・12で示された、三角形のモデルの形式で表される、学習活動、あるいは拡張による学習のカテゴリー
- 3 図3・3で示されたサイクルのモデルで表される、拡張による学習の継起的構造に対応する、最近接発達領域の再解釈され、拡大したカテゴリー
- 4 図4・9で示された、活動システムと拡張的な移行の歴史的なタイプを同定し、分析するためのカテゴリーカルな枠組み
- 5 表4・3から4・6で詳述した拡張による学習の道具を同定し、分析するカテゴリーカルな枠組み

6 図5・3に要約される、拡張的な発達研究の方法論のアウトライン

本研究で見いだされたカテゴリーがそれ自身で確認されたり、検証されたり、あるいは誤りであることが立証されたりすることはないとすることは、理論的な研究としては当然のことである。この種の研究は遠征旅行に似ている。コロンブスが旅行から帰ったとき、彼はインドを発見したと主張した。この主張のカテゴリーな内容は誤りであつたけれども、彼の発見は、予期しなかつた実践的、概念的な発達の拡張的なサイクルを引き起こした。

同様に、本研究で見いだされたカテゴリーの内容が不適切であることが幾度も証明されるであろうことは確実である。問題は、それが理論的、実践的な活動において異なつたレベルや分野で拡張的なサイクルを生み出し、わがものとしていくための道具になるかどうかということなのだ。

本書は、Yrjö Engeström, *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (1987, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 368pp.) の日本語版である。この原著は、著者ユーリア・エンゲストロームがフィンランド・ヘルシンキ大学教育学科に提出した博士論文である。日本語版を編むにあたっては、全体を読み通すのに容易であるように考えて、著者と直接の協議のうえ、原著の次の箇所を割愛した。第1章 (pp. 1-28)、第2章第1-2節 (pp. 29-36)、第3章第9節 (pp. 194-208)、第4章第2-10節 (pp. 211-248) である。原著は文化・歴史的活動理論の立場から「拡張による学習」を体系的に探究したものであり、これらの節の割愛にあたっては、原著の叙述を損なうことがないよう十分配慮し、著者の許可をえた。

また、本書の第1章「拡張による学習——十年の後に」(原題は、*Learning by expanding: Ten years after*) は、1997年秋に、翻訳書のイントロダクションとしてエンゲストロームが書き下ろして送ってくれたものである。ちょうど同時期に行われたドイツ語版翻訳にも、この論文は収められている。「拡張による学習」出版後の十年を著者自身が省察し、1990年代における文化・歴史的活動理論の展開のなかに「拡張による学習」のプロジェクトを位置づけ、エンゲストロームが「ユー

トビアン・メソドロジー」と呼ぶ「発達のワーク・リサーチ」の方へと「拡張による学習」をつないでいく企てが、コンバクトに提出されていよう。日本の読者にとつていえば、本書の導きの糸として、エングストローム理論に対する次のような理解をえるのに格好の内容であると思う。それは、彼が現在多面的に繰り広げている「発達のワーク・リサーチ」——人々の社会的実践、仕事の現場や組織の歴史的矛盾を分析し、新たな集団的活動システムをデザインし実践していくための介入方法論——の基礎に、この十年のあいだ一貫して「拡張による学習」の構造的・継起的モデルが位置していることである。十年の歳月に照らされ浮上してくる「拡張による学習」の革新的アプローチ、その可能性の中心を、このイントロダクションから読みとれるのではないかと思う。

著者のユーリア・エングストローム教授は、歴史的には1980年代後半から現在へ、空間的にはフィンランド、ヨーロッパ、アメリカから世界へと活動範囲を拡張し、文化・歴史的活動理論の国際的・学際的な旗手として、その研究運動に参加する私たちを常に触発し刺激し魅了し続けている研究者である。訳者の求めに応じて手渡してくれた略歴には次のようにある。

1948年10月16日、フィンランドのラハティに生まれる。

ヘルシンキ大学にて教育学、社会心理学、政治史、倫理学を学ぶ。

1987年、ヘルシンキ大学より教育学の博士号 (Ph.D.) を取得。

1989年からカリフォルニア大学サンディエゴ校コミュニケーション学科教授。

1989年から1995年までカリフォルニア大学サンディエゴ校人間認知比較研究所 (LCHC) 所長。

1995年から2000年までフィンランド・アカデミーの学術教授 (Academy Professor)。

1994年からヘルシンキ大学活動理論・発達のワークリサーチセンター所長。

1986年から1990年まで国際文化研究・活動理論学会 (ISCRAT) 会長。

*

本書は、エンゲストロームの著作の初めての日本語訳である。訳者としては、この十年のあいだ日本において活発に再評価されてきたヴィゴツキー理論を背景にしつつ、教育研究・発達心理学・認知科学・学習理論における社会的構築主義、状況論的アプローチ、社会文化的アプローチと連携する方たちで、学びと教育と発達の文化・歴史的活動理論を本格的に検討する機会の創出を本書の照準とした。「活動理論からのアプローチ」をサブタイトルに冠したこの日本語版は、その意味で、日本における文化・歴史的活動理論の研究と社会的・文化的実践のなかでの探究にとって、ひとつの大きな踏み石になることを企てている。

欧米をはじめ国際的に進行している学習・発達理論の大転換は、すべてではないにせよ大きくはヴィゴツキー理論を導きの糸とした「第二の認知革命」に突き動かされている。こうした動向に呼応して、日本では、ジェローム・ブルナー、マイケル・コール、シルヴィア・スクリブナー、ジェームス・ワーチ、ジーン・レイヴといった人々の文化心理学あるいはヴィゴツキアン・アプローチの著作が翻訳され紹介されてきた。また、以前から、ヴィゴツキー、レオンチェフ、ルリヤといっ

たロシアの文化・歴史的心理学派の著作も翻訳されてきた。さらに、現在の学習・発達理論の転回に強いインパクトを与えている「対話」の思想家、ミハイル・バフチンの著作も翻訳・紹介が大きく進んでいる。

こうしたなかで、エンゲストロームの「拡張による学習」は、それら動向と密に共鳴しているといふだけでなく、何よりも文化・歴史的活動理論の立場をその独自性としていかにたくましく発揮している。「日本語版へのまえがき」にあるように、人間の集団的な創造活動を対象にした、社会的・文化的実践の転換への情熱は、本書の際だった特徴を生んでいる。訳者のもとを恐れずにいえば、エンゲストロームは、同時代の研究者のなかで文化・歴史的活動理論の可能性をもっとも豊かに現実化・具体化している。つまり、彼は文化・歴史的活動理論の国際的な代表者と目することができるのである。その肥沃な成果は最近の「発達のワーク・リサーチ」の論文・著作のなかで矢継ぎ早に提起されてきた（彼の近年の業績については、本書第1章の参考文献として、巻末の文献一覧のなかに記載している）。学習・発達理論のドラステイックな転換のなかにあつて、文化・歴史的活動理論をさまざまなフィールドへと移動させ接触させ境界横断させる彼の魅力的な跳躍、その最初のスプリングボードがこの「拡張による学習」なのである。その体系的な探究は彼の革新的・創造的な研究活動のまさしく基礎であり踏み切り地点となっている。私たちは、彼自身の研究活動と国際的な活動理論という二重の基礎を理解する意味で、「拡張による学習」の翻訳に取り組んだのである。

*

二〇世紀の最後の十年に現れた「拡張による学習」というプロジェクトとは何なのか。それにはこう答えられよう。「拡張による学習」は、教育者が挑戦すべきプロジェクトに他ならず、マルクスが言うところの「環境は人間によって変えられ、教育者自身が教育されねばならない」という過程を把握し実現していくための企てなのである。人間活動の創造的可能性を発見し現実化しながら、自分たちの制度や行為を転換する、あらゆる参加者の知性とエネルギーの結集。そうした「集団的な転換への実践的な参加」を出現させることに、「拡張による学習」は向けられているのだ。ここでは、以下、エンゲストロームの「拡張による学習」の革新性・独自性・可能性について、簡単にではあるが四点到にわたって指摘してみよう。

第一は、本書のキー概念である「学習活動」(learning activity) に関してである。本書は、文化・歴史的活動理論の立場からする人間活動 (human activity) のシステムの・歴史的把握を基礎にして、人間の学習の「歴史的形式」を探究している。したがって、activityとは、その語が直接意味するような「活発」や「活気」、あるいは「能動性」や「積極性」といったニュートラルなものではない。また、「学習活動」は、たとえば学校教育における教師と子どもとの学習行為を一般的に指すものでもない。ここでの「活動」は、むしろ歴史とシステムという二つによって具体化されているのだ。

文化・歴史的活動理論によって理解されている人間活動の概念は、「何が生み出されるのか、なぜな

のか」という問い、すなわち「対象／動機」という目的を志向し制度や行為を転換・創造する人間の実践を問題にしている。こうした転換・創造は、「どのように」を問う行為理論とは違い決して一般的なものでもニュートラルなものでもなく、歴史的に展開する人間の実践の矛盾と深く結びついている。したがって、「学習活動」は抽象的あるいは非歴史的カテゴリーとしてとらえられることはなく、あくまでも人間の学習の「歴史的に新しい形式として出現してくるもの」である。本書では、資本主義という現実の運動の歴史的矛盾に引き裂かれるのみならず、その直中から拡張してくる人間の学習の可能性として、「学習活動」が探究されているのだ。

「学習活動」は、「活動を生産する活動」「主体を生産する活動」として独自の「対象／動機」をもち、「科学・芸術活動」「行政・法制活動」「労働活動」などと区別されると同時にネットワークする。このような「学習活動」は、すでにあるのではなく、「個々バラバラの、内的矛盾をはらんだ学習行為」を織り糸として結び合わせ、「社会的に新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）」を生起させることなのである。それゆえ、「学習活動」というモデル化は、バラバラな個人的行為としての内的矛盾を露呈している学習行為のレベルを、「集団的な活動システム」(collective activity system)のレベルへと上昇させ（あるいは往還させ）、文化・歴史的な社会的実践や共同体や組織の視点から、人間の学習の文化・歴史的な基礎や動機という基礎を問うのである。歴史的に累積されてきた「アーティファクト」、「ルール」、「分業パターン」に重層的に媒介された人間の学習の「集団的な活動システム」を変化・再編・転換させ、「新たな活動への拡張」に挑戦することが「学習活動」なのである。