

の参加者の経験をとりえ、活動を記述することである。ここはフィールドにおける参与観察の段階である。次のステップではそこで得られたものを3つの層で分析する。現在の活動システムの対象が何であるかを同定し、そこで用いられる第二の人工物(Wartofsky, 1973)としての理論、概念、モデルを明らかにする。そのような第二の人工物は「誰にでも (publicly) 役立つ対象化された道具」であり、「強力な制約をもつが、それは一般化されることよって、いつでも多様な方法で、多様な目的に向かって解釈され、適用されてしまう」(Engeström, 1987/1999, p. 326)。したがって、「活動の参加者によって実際に使われ、支持されている、内化され、創作されたモデルの実際的で経験的な分析が補足される必要がある」(同上)という。次の段階は、現在の活動システムが抱える矛盾を解決するために、質的に新しいモデルを形成する段階である。それは、飛躍の足がかりを見だし、そのため使える一般的な道具となるモデルとその派生モデルをつくる。そしてそのモデルをさらに洗練させ、新しい実践形態に調整させていくために小宇宙をつくる。そして、次の段階では、前の段階でつくられた新しい道具を実践に適用する。この時、すべきことは日常的行為に参加している人々によって作り出される矛盾の解決過程をしっかりとたどり、分析することである。この過程において、時には先につくった新しいモデルがまったく役立たないという事実と直面することもある。最後は、報告であるが、それは試みの始まりから経過をていねいにたどり、その拡張的な移行の実際の道筋を再現することである。このようにして、1つのサイクルが終わり、再び次のサイクルが始まる。拡張的発達研究がめざしているのは、このサイクルを集成的で継続的な「最近接発達領域」の展開として位置づけることであり、人々にそのための道具として実践のモデルや理論を与え続けることである。

### (3) 「対象」をとらえる

「対象」とは活動理論に特殊な言葉である。ある活動を他の活動から区別するものが対象である(Леонтьев, 1975/1979)。対象は活動の中でいじられる物質的な存在であると同時に、活動の中で特殊なシンボリックの意味をもつ存在である。エンゲストローム(1993)は前者を「生の素材」としての対象、後者を「問題空間」としての対象とよび、対象の二重性を強調している。たとえば、エンゲストローム(1993)の診療システムの事例では、診察の場では患者それ自身は物理的な対象であるが、その意味は、「身体的疾患」をもつ人としての患者であったり、「心理・社会的全体としての患者」であったりする。医師が同じ患者に接するとしても「患者」をいったいどのような存在としてみるのかによって、その診察や処置は大きく変わる。大事なことは、こ

うした患者概念自体が歴史的な産物であるという事実にある。患者を身体的疾患としてとらえることが「常識化」したのは、生物医学的な科学の発達の歴史があったからだ。あるいは「健康管理」が必要とされる存在として患者がみなされるようになるには、「予防」に対する社会政策の歴史がある。重病者を多く抱える社会になると、最終的にはコミュニティ・メンバーが多大なコストを払わなくてはならなくなるという認識のもとに、健康は「管理」されなくてはならなくなったのである。

このように、実践の場において医者が使用する人工物としての「概念」、「理論」も歴史的産物であることをエンゲストロームは強調する。したがって、今ここで行なわれている媒介行為もそこにどのような歴史的媒体が用いられているのかで、その行為の現われ方が変わることを活動理論は強調する。

実践をとらえるときに活動理論が与える示唆は、実践の中でやりとりされている「対象」が何なのかを常に吟味する必要があることを教えてくれている点である。「対象」が転換されていくことが活動システムの発展である。したがって、「対象」の変化の軌跡を追うことが実践の歴史を理解する鍵となる。また、実践者が「対象」に向かうとき、その「対象」を取り扱うのに必要とされる何らかの人工物を生み出し、それを介して対象に向かう。そうした主体と対象を媒介する人工物の変化の軌跡を追うことも重要である。しかし、この媒介する人工物それだけの歴史的変化を観てもだめだ。常に、主体と対象を含む活動システムの中で人工物がどのような関係に巻き込まれているのかをとらえることが必要である。その意味で、人工物は社会歴史的な存在である。

活動システムを構成する要素を、エンゲストローム（1987/1999）は主体、人工物、対象、規則、共同体、分業とする。それらの要素は、活動システムを構成する重要な構成要素を探り出すための「とりあえずの発見手続き」である。その「篩い」によって、ある活動システムをつくり出している重要な資源が見つかる場合もあるが、他の重要な資源を掘り落とす可能性もある。その点で、エンゲストローム自身が実践しているように、実践の中から重要な資源を取り出すための地道なフィールドリサーチが欠かせない。活動理論が「対象」の漸次的変換を強調するように、活動システムを構成する主要資源を常に同定できるような道具としてエンゲストロームの三角形モデルがあるのではない。

## ⑤ 社会文化的アプローチによって可視化される問題

### (1) 学習を社会的なものとしてとらえるわけ

学習を参加と媒介性によってとらえようとする社会文化的アプローチが関係論的視座に立つことはすでに述べた。ここでは、その実践的意義について述べたい。学習を社会的なものとして理解しようとすることによって何が可能になるのだろうか。1つは、学習の過程や成果を個人に内在する能力の問題とするような宿命論的な立場から解放することである。レイヴ(1996)は「学習を個人の精神的能力や活動に帰属させる理論は結局周辺にいる人々を周辺にいるということに非難する」ことになるという。通常、学習の個体主義的な心理学理論は学習の最終的な理想状態をあらかじめ描き、そこに各個人がどのように到達するのか、あるいはできないのかによって、その人の能力を見積もる。だが、学習が複数のコミュニティへの参加の様式であり、それぞれのコミュニティにおいて多様な人工物や他者に支えられることによって、社会的に達成されるものであるととらえなおしたならば、「誰かができない(dis-able)という事実」は、その誰かを含む相互行為や活動システム、コミュニティの問題を表示することに等しい(McDermott, 1993; Lave, 1996)。これによって、その問題は誰か「できない」個人を排除する形で解決されるのではなく、それを手がかりにそうした「できなさ」を誰かに付与する文脈を生成する社会文化的装置を修理・改修することにこそ真の解決があることを教える。

学習を社会文化的なものとしてとらえることによって問われるもう1つのは学習の持続可能性(sustainability)である。コール(2001)は「5th D」とよばれる放課後教室を長く続けているが、そこには持続性のパラドックス(石黒, 2004)があるという。つまり、実践が時間的にも空間的にも拡張していくことによって、その実践の内実はどんどん変わっていく。たとえば、ある教室で実践を行なううちに、実践で使われるマニュアルや暗黙の規則が落ち着いていく。しかし、指導者が増えたり、交替したりすることによって、あるいは教室に来るメンバーが替わることによって、その実践のありようはどんどん変わっていく。教室の外にある政治的環境の変化によって、教室に対する予算援助のあり方も変わり、資金の入り方によって実践の組織のつくられ方も変わる。フランチャイズ化されていけば、たとえ同時期に開始された同じマニュアルに基づく事業であっても、その実践の内実はその地域のまったく異なるものとなることもある。このような学習コミュニティに学習者は参加し、自らのアイデンティティをつくり上げていくのだとすれば、コミュニティが何をどのように

成し遂げようとしているのか、その変容をとらえることが、そのコミュニティへの参加者の学習をとらえるうえでの必須条件となる。学習の文脈を抜きにして、学習をとらえることはできない。このことは学習者を固定的にとらえることでも、コミュニティを安定し、不動のものにとらえることでもない。両者は相互に資源となって他方の更新をもたらす。人は通常同時に複数のコミュニティに参加することによって、相異なるような複数のアイデンティティの間で悩み、調整を求められる存在である。

## (2) 本書に収録された論文

本書は2部から構成されている。第1部は、「学習活動を理解する：学習研究への新しい視座」として、3つの論文が掲載されている。それらはこれまでの認知心理学の学習概念の問題点を指摘すると同時に、その拡張を図る意欲的な論考である。社会文化的アプローチの今後の学際的な展開の一端をみせてくれている。第2部は、「学習活動の変革：学習活動の新しいデザイン」として、4つの論文が掲載されている。これらは、日本語教育、障害とりハビリテーション、造形教育、教師の共同体づくりと、その実践は異なるが、筆者自らがその活動に十全の参加者として参与し、その実践を社会文化的アプローチの立場から分析した力作である。これらの論考を通して、なぜ社会文化的アプローチが学習研究において今求められているのか、そしてそれがどのような広がりをもった研究世界なのか、さらに学習実践の変革にどのような寄与が可能なのか、読者に適切なガイドを与えるであろう。以下、1章ずつその内容を簡単に紹介したい。

第1部第2章の菊池論文は「何かを学ぶ」ということについて、心理学関係者が通常はあまり議論しない学びの政治性を問題にしている。ここでいう学びの政治性とは、単なる行政的な政治スローガンとは異なる。それは、何かを学ぶこと、あるいは何かを学ばないこと、さらには何かを学んでいないことや学ぼうとしないことが、その当事者のその何かに対する関係のあり方にかかわらず、社会的に価値づけられているという事実を指す。通常、「自分が何かを知らない」ということは、その何かを知っている人によって判定されることによってしか知り得ないので人は、そのいわば社会的に付与された「無知」に無自覚であることが多いという。菊池は、そうした「無知」に対してパウロ・フレイレ (Freire, P.) の「意識化」実践の意義を強調する。それは「自らが置かれた被抑圧状況を、識字術の獲得する経験を通して理解し、さらにその状況を主体的に変革していく過程」のことである。それは言葉の意味に敏感になることであり、その意味がある政治的なスタンスと切り離せない社会歴史的なポジションを与えられていることを知ることである。

菊池は、リテラシー学習は外国語学習等とは同次元のものにとらえるべきものではないと主張する。その「学習」には「文法知識を中心とする言語構造の理解」だけでなく、「実際に社会的に用いるための社会言語学的知識や語用論的運用能力の獲得」も含まれているという。こうした広い意味で学習をとらえることが菊池にとってのリテラシー学習である。したがって、それはいわゆる言語学習に限定されるものではない。情報リテラシーという言葉が流布しているように、日常実践におけるさまざまな「社会的に適切とされる」実践のふるまいの獲得過程一般がリテラシー獲得過程の問題となる。授業において適切にふるまうことは国語の知識に還元されない。工場で適切にふるまうことは工学的技能に還元されない。そして何より問題なのは、「社会的適切性」は学習者自らが勝手に決定できないものであり、むしろ他者から付与されてしまうことだという。その中でわれわれは生きることを余儀なくされているという。何かを学ぶということは社会的な位置づけに参与することであり、その意味で学びは政治的な事象なのである。彼はフレイレの「ことばを読むことは世界を読むこと」という表現を引いて、リテラシー学習が、ことばの閉じた世界の中の問題ではなく、ことばを媒介にして世界に接続することにかかわる問題であることを強調する。これは社会文化的アプローチが主張する知識の状況性を人間の環境としての社会的世界に位置づけた主張として読むことができ、今後社会文化的アプローチが展開されていくにあたって必要とされる学際的な拡張の1つの方向性を示唆している。

第1部第3章バデューチ (Berducci, D.) 論文は学習が成立する条件としてのコミュニケーションの様態を分析している。学習が他者とのコミュニケーションの中で達成される社会的できごとであるならば、そのマイクロなやりとりの中で相互の了解がどのように可能になるのかをとらえることが課題になる。そしてそのうえで、共同で課題を解く2人の間で、その取り組みに対する「責任の委譲」過程をとらえることが、ブルーナー (Bruner, J.) 以降のアメリカにおける社会文化的アプローチをとる発達研究者の重要な研究課題であった。本研究は、他者に媒介された学びの成立過程の理論的な検討である。

ここではワーチ (Wertsch, 1985) によるヴィゴツキーの指示連鎖 (referential continuum) の経験的データによる検討と理論的拡張を行なっている。指示連鎖とは同じ対象を指し示す言語表現のヴァリエーションのことである。たとえば、ヴィゴツキーの「精神発達の理論」と正確な書名でよぶことができる同じ指示対象に対して、「ヴィゴツキーの本」あるいは「あれ」ということも文脈によっては可能である。しかし、文脈によっては、ある表現形態では他者に伝わりにくいことにもなる。したがって、そこではこの文脈とは何か問われることになる。バデューチが第一に問題に

しているのは、ワーチのデータにみられる同一の直示表現「これ」が指し示す異なる使用である。見本となるトラックのようにパズルを共同で組み立てる2歳半の子どもとその母親のデータでは、はじめは母親が「タイヤ」とよぶピースを子どもは「クラッカー」とよび、課題を共有できない。そこで、母親はそのピースを手を持って「これ」という。このような指示表現の移行は、そもそも間主観性が成り立たない状況で、指示対象の物理的な指示の共有を可能にするためのものにすぎなかった。他方、3歳半児とその母親のやりとりでは、すぐに「タイヤ」は共通の指示対象を指すものとして扱われ、それによって、もはやわざわざ「タイヤ」と言う必要はなくなり、「これ」と言えばすむようになった。この場合には母子の間に同一の課題があり、その課題に対してこの指示表現は同一の「意味」を担うものになっていたのである。この後者の例と同じ指示は、バデューチのオリジナルデータである生命工學研究室で生化学者が助手に作業手順を教えるやりとりにもみられた。

バデューチは3歳半の母子の指示表現は、しだいに両者の間で共有される情報量が増えていく、言い換えれば、子ども自身の頭の中に「隠れていく」情報が増えていくという意味で、「発達の」連鎖とよぶ。それに対して、2歳半の母子の指示表現の移行はしだいに情報量を少なくして、とりあえずコミュニケーションを始めるために、指示表現の情報量を下げた結果としての直示表現であるということで「非発達の」連鎖とよんだ。通常ウィゴツキーの内言論あるいは内化の理論はここでいう発達の連鎖についてのものであるが、バデューチは、そのはじまりに、「同一の対象に対して注意を向ける」という共同注意 (joint attention) のためのシグナルとしての直示表現を位置づけている。共同問題解決を組織的に行なう場合は授業であるが、そこに参加する人々は常に「何がそこで問われなければならないのか」という課題を交渉し続けている存在である。その時、言葉は何かを指し示すと同時に何らかの意味を指し示す。この二重性がコミュニケーションを豊かにし、学習を可能にしている。共同問題解決場面、教授学習場面において、このような言語を中心とした対人的コミュニケーションの様態を研究することの意義がここに見いだせる。

第1部第4章ピーチ論文は学習の心理学において最も困難であるが、同時に避けて通れない「一般化」を扱っている。通常それは「転移」としてとらえられてきたものである。転移とはある課題で学習されたことが後に他の新しい課題の学習に適用されることをいう。厳密な意味で学習されたことしか身につかないということであれば、人は刻々と変わる世界に適応して生きていくことはできないだろう。だが、それは知識の転移によるのだろうか。

ピーチは、転移として語られてきた現象の重要性を認めたくえて、それらは別の概

念によって、拡張され、説明されるべきだという立場をとる。そうした現象を転移概念によって説明することの問題点は、①転移概念ではアイデンティティの変化を伴うような広い意味での学習をとらえることができない、②転移概念はエージェンシーを「心的表象と外的環境」の2項に引き裂き、その間の関係を理解する手がかりを与えないことであるという。

ビーチは文化—歴史的理論と活動理論の立場から「一般化」の再概念化を試み、それを「転移」概念によってとらえられていたものよりもより広い現象を含むものとして「知識増殖 (propagation)」とよぶ。「アーティファクトシステムを伴う知識増殖は、人が新しい何者かになる経験をすることにより、変化する個人や社会的組織化とともに織り込んでいく」ものであり、デューイ (Dewey, 1916) の「生成 (becoming)」の発達観に似ているという。それによって示される一般化は「社会的組織化から切り離されたり、脱文脈化されたりしない」し、個人の心的表象の問題ではなく、「個人と社会的組織化の両方の変化を伴う」ものだという。「旋盤工になる」ことも、「小学校の学級で地方新聞に宛てて手紙を書く」ことも増殖の経験である。そうした経験は、新しい知識、アイデンティティ、知る方法、その世界における新しい自分の位置づけを伴う。

こうした経験における個人の変化は共変移 (consequential transition) として理論化される。彼は4つの共変移のタイプを典型的なパターンとして取り出し、複雑な個人と社会的活動の関係の発達的变化を描こうと試みている。それらは、既存の社会的活動間を移動する人々を取り上げる「側方変移」と「相互変移」、レイヴとウェンガー (1991) の正統的周辺参加論に代表される、それ自体が変化していくある社会的活動への新参者の参加を問題とする「包含変移」、それにパートナーになるためにパートナー養成学校に参加するように、現在の地点と発達的に向かう地点とを媒介する組織への参加を取り上げる「媒介変移」である。

ビーチは、共変移研究の方法論として、「発達のカップリング」、「主導的活動」、「異時混濁性」、「水平的発達観」を取り上げる。これらの定義は本文を参照していただくとして、ここではそれらの概念が相互に密接に結びつくことによるのみ、社会的活動と個人の複雑な関係がとらえられることだけ指摘したい。ビーチの論考は、社会的活動間をわたり歩き、そして割り歩く人々の発達と学習を理論的にとらえる道筋に確かな展望を与えている。

第2部第5章西門論文は、これまでの第二言語としての日本語教育のあり方に疑問を投げかけている。そこでは、これまで言語習得過程は、話す、聞く、読む、書くなどのモジュールに分解され、さらにそれぞれが基礎から応用までこまかく細分化され

てきた。日本語が利用できるという事態は縦に、横に分断され、要素化される。西口はこうした認識のもとに日本語教育を行なう学習者は「自律性のある行為主体として言語的相互行為を行なう機会を奪い去られる」という。それによって「日本語ができるようになるために日本語教育を受けているにもかかわらず、カリキュラムで選択された学習言語事項（の習得）というものが自己目的化して、本来の目的とすり替わってしまう」ことを危惧する。

西口はこうした言語知識の要素化の背後には言語に対する抽象的なとらえ方があるという。そしてバフチン（Бахтин, М. М.）の言語論を援用しながら、生きた言葉の単位である「発話」を重視する。「発話が」が生まれる言語的交通（コミュニケーション）という状況を重視するカリキュラムを日本語教育のカリキュラムに実現しようとした。その試みの紹介が本章である。

本章が示唆することは大きい。言語教育ではすでにでき合いのカリキュラムによって、でき合いのテキストを使って行なうことも少なくない。しかし、そうすることによって実際にそれを使用する教授者と学習者のそこで取り扱う知識に対する主体的なかわりが奪われることにもなる。カリキュラムの構成に足を踏み入れ、教室にどのような学習環境をデザインするのか、このように教授者がマクロな視点をもたずに、教材の消化者として学習者の前に立つとき、学習者もまた教材の消化者とならざるを得ない。西口がいう「カリキュラム・デザイナー」とは、カリキュラムをつくることを通して、学習環境のデザインをする人という意味であろう。それによって学習者には多様な資源が周到に準備されながら、同時に学習者の主体性が保証されることになる。

もう1つ、この実践から示唆されることは、学習が学習者主導で行なわれることの意味である。通常の第二言語学習では、教授者が学習者に声をかける。当該言語を第一言語とする者が、第二言語としてそれを学習している人々に語りかける。ところが、この実践では学習者が日本語を第一言語とする学生にインタビューし、その成果をまとめるのである。この発想の転換はとても重要である。言語獲得が生き生きとした社会的なやりとりの中でなされるものならば、その使用者もコミュニケーションに動機づけられていなくてはならない。第二言語として日本語を学習しようとする学生たちは、キャンパスの中に出ることによって、日本語話者から情報を引き出すことに苦心した。そこでは言葉は情報を引き出し、大学生の日常を明らかにするレポートの道具だった。言語は常に何かの道具である。西口実践は常に言語の道具性を問うのである。

第2部第6章土屋論文は、学習は居場所を求めることであるととらえる。いうまでもなく、自分が落ち着ける居場所を求めることは生きるという活動の中心にある。人



は日常活動の中である状態に安定状態を見だし、日常に喜び感じる。ところが、その安定は束の間のものでしかない。人生にはさまざまな偶発的できごとが起こり、人に新しい世界に出会うことを求める。土屋が描くN氏はある日、脳梗塞患者としての自分を生きることを余儀なくされ、新しい自分と対峙することを求められた。突き落とされた新しい状況の中でもがくN氏。N氏は自らの誇りと生きがい求めて、新しい自分を再び作り出していく。それは同時に他の人との関係の再構成であり、N氏を取り囲む人々も新しい世界と出会うことを求められる。

この論文から明らかにされることは、学習がある1つの知識の破片の集積としてあるのではなく、「私」の再構成過程であり、自分を含む人々の関係の組み替え過程としてあるということだ。そして、「生きる意味」の探求が学習過程なのであり、それは単に与えられた状況への「適応」過程ではなく、他者を巻き込む「創造」過程であるということだ。

これは何もN氏のようなドラマティックな状況に置かれた人に特有の事態ではないだろう。クラスで九九を言えずに、先生から「はい、じゃもう少し勉強しておこうね。次の人」といつも軽く流されてしまう子どもは、そこに自分の学びを拒否する思いを感じると同時に学びを希求する思いをも感じるだろう。その相矛盾する気持ちの揺れ動きの中で、その子は次の選択をする。その時、誰かがその子に新しい自分の創造に向けて誘ってあげることができるならば、その子はさらに高い次元で、生きがいを得ることができるようになるかもしれない。

学習活動とはこのように自らを賭けた必死な営みであり、ある意味では「生きるか死ぬか」という思いの中にあるものだ。土屋論文は自らの居場所を求め「私」と「家族」を再発見していく者たちの「創造的な過程=学習」の軌跡の記録として読むことができる。言い換えれば、「私」と「家族」の創作過程のエスノグラフィーである。

第2部第7章松本論文は、造形教育をその具体的な闘争の場として、旧来の教育に異議を唱える。そこにある基本的な学びに対する認識は、「協働性」である。何かがつくられるとき、それは誰かの個人的な営みとしてなされるものではなく、その人とその人のまわりにいる人々との間の「社会的できごと」としてとらえられる。そこでは、子どもが「初めて字を書く場面」がそれを可能にする人工物や他者に媒介された行為であることがいねいに描かれている。作業をする母親の脇で、母親が使っていた鉛筆を手に持ち、「なぐりがき」をするT。それが可能になったのは、母親がTを「かく存在」として扱い、「かくための」紙と鉛筆の使用を許したからである。母親がTに無理矢理その行為をさせたわけではない。

松本論文のユニークなところは、個体能力主義批判を前提にしたうえで、子どもの

能動的な参与 (engagement) を強調する点である。その同じ例において、松本は、仮に母親が「かく」状況の支援者であったとしても、母親を支援者として巻き込んだのはほかならぬTであることを強調する。Tは母親が作業をする状況に自ら能動的に参与し、母親が「かくための場や状況を」「譲り渡さざる得ない状況へと母親を引きずり込んだ」という。いわゆるヴィゴツキーの系譜にある社会文化的アプローチにおいては、発達は教授と密接な関係にあることが強調される。その時、しばしば発達は他者の用意された枠組みの中で生じるものであるかのように語られ、「教え込み」主義だと批判されてきた。だが、松本論文は、そうした発達と教授の接触する場が学習者の能動的参与によって可能になることを描いている。学習者は「教え込まれ」たり、無理矢理ある場面に遭遇させられるのではなく、自らが、文化的価値を感受して、発達の間を開くのである。

子ども側から学びの場にある相互行為をていねいに記述しようとする眼差しは、さらに大きな問題を提起する。それは、従来<sup>1)</sup>の造形教育に対する批判である。「造形的な表現行為は、個人の単独の表現行為であるというよりも、人々の相互的な実践であり、相互行為である」という。そこでは、産物としての作品よりも、つくる過程そのものの意義が述べられている。「つくり出した何か」が問題なのではなく、「何かをつくり出す」協働的な営みそれ自体が「学び」の主要問題として取り上げられる必要がある。その中で、学び手は世界の中で、新たな世界のつくり手となることによって、自らを寛容させる、すなわち発達するのである。こうしたスタンスをとることによって、造形教育の場は、「作品製作」についての教育の場ではなく、つくり手が「発達」することを支援する協働的な場にみえてくる。この視点変換の意味は大きい。これまで、学校教育の中で、さらに教科の1つである美術という枠組で語られてきた造形教育の新しい側面がここに開かれている。

第2部第8章中原論文では、今はもうあまりみられないといわれる「教師の学習共同体」をTETとよばれる協調学習支援システムを用いることによって、創造する試みを紹介している。顔と顔をつきあわせて語る場が教師になくなっていくという認識のもと、それは所属する学校を超えて、より大きな教師の実践共同体を構築しようとする試みである。そのための概念的な道具立てとして用いられるのがエンゲストロームの活動理論である。

エンゲストロームの活動理論では、実践を分析するときの視座として、主体、道具、対象、共同体、ルール、分業といった6つの構成要素が提唱されており、分析したい実践においてそこにあてはまるものを探ることによって、その実践を記述する。また、その実践がうまく進まないとき、その各構成要素と要素間に生じる矛盾を同定

し、それに対処することによって、実践への適切な介入ができるとする。たとえば、同プロジェクト開始当初1か月の間にみられた現象は、「[実践の語り合い]の沈滞」と「発言者の固定化」であった。そこで、その原因を探ると2つの矛盾の存在に気づいたという。1つは主体である教師と研究会のルールの間の矛盾であり、もう1つは教師と交流の道具であるメールリングリストの間の矛盾である。第一の矛盾は「自分の実践を人に語る」ということに対する教師の抵抗である。第二の矛盾はメイリングリストの「ボード」の利用方法が教師にはなかなか理解されなかったことである。これらの問題に対して、TET管理者は「間接的発言の促進」と「事例提供」によって介入し、解決を図った。

この実践では、教師の共同体をネット上にどのようにつくるのかが問題とされた。そのためにTETとよばれるCSCLシステムを導入し、それに媒介される形で、教師のネットコミュニティへの参加が可能になる過程が本章では描かれている。だが、ここでは活動の対象は「教員どうしの相互作用」とされているが、実際には「ネット上の教員どうしの相互作用」に限定され、ネット以外での交流への波及や、そもそも「教員が相互作用する」ということはどのような意味かという共同体の質を問う議論はなされていない。活動理論では活動の対象はその活動の過程で展開されていくものである。実践の進行につれて、そこで「問題空間」(Engeström, 1995)として設定されているものも更新されていく。したがって、何がその活動の対象として扱われているのか常に吟味する必要がある。実際に、中原は最後にこの試みの課題として「教師の学習共同体を維持し続ける」ことの困難について述べている。この問いは、学習の持続可能性にかかわる一般問題だが、それは、はたして教師が「自分の実践を人に語りたがらない」という教師特性の問題なのだろうか。この活動の真の対象が何なのかを同定することによって、この活動の特徴を描く必要があるだろう。本論は、こうした活動理論固有の問いの実践的意義を改めて思い起こさせてくれ、CSCLシステムに限定されない学びのコミュニティ一般の課題を思い起こさせる。

本書に収録される論文に共通するのは、それらが、まず基本的なスタンスとして社会から切り離された個人の学習を問題にするのではなく、何らかの社会的活動に従事する個人の学習を取り上げている点である。そして社会的組織化と個人との発達のな関係をとらえようと、どれもが「参加としての学習」と「学習の媒介性」を重視している。広い意味でのエスノグラフィックな研究成果が、そうした理論的な視座からそれぞれ議論されている。そのうえで、第1部では学習の社会性の意味を根源的に問い、第2部では学習の持続可能性が実践的な課題として設定された。本書を通じて読者は学習実践の豊かさを知り、それによって従来の学習概念の組み替えの必要性を感

じるだろう。さらに、学習実践に交わる人々には、ここで取り上げられたそれぞれの論考が提起する「学び」が、日々の学習実践の変革において重要な概念的ツールとなることを実感することができるだろう。

---

PART 1 学習活動を理解する  
：学習研究への新しい視座

---

## 第2章

# リテラシー学習のポリティクス

## ：識字習得の政治性

### ① リテラシーとは

literacy の翻訳語であるカタカナ書きの「リテラシー」という言葉の意味としては、大きく分けて2つほど存在する。その2つの違いを、名詞的などらえ方と動詞的などらえ方に分けて考えると、「学習」とは何かを考えるうえで有意義だと思われる。すなわち、新たな知識として獲得される文字（および記号一般）を学習対象として名詞的にとらえる見方と、新たな知識としての文字（および記号一般）を獲得することとして動名詞的にとらえる見方である。すでに正しいものとして存在する未知の知識を新たに獲得するという意味での「学習」ならば、「リテラシー」とはその獲得の対象そのものということになる。また「学習」を、未見のものとの出会いの中で、自らの社会的位置取りを確定および修正していく機会としてとらえるならば、「リテラシー」とは、その学習対象を獲得することという動詞的要素を強く示す言葉となる。

このような2つの見方は、たとえば広辞苑の「識字」の定義にもみられる。旧版では、「文字の読み書き能力を獲得すること」と、獲得するという行為を中心とする定義であったが、新版では、「文字の読み書きができること」と、そうした行為の結果を重視する定義になっている。これら2つの定義の最も大きな違いは、後者では一般的に認定され得る読み書き能力を構成するものがあらかじめ決定されており、それを獲得したかどうかを判断の基準になるのに対して、前者の定義では、読み書き能力を構成しうるものは、学習の当事者および学習者のまわりの世界との関係によってその都度変化しうるものとなっている。リテラシーをその獲得行為そのものとしてとらえるこの定義は、読み書き能力というものの構成要素は安定した判断基準としてあらかじめ決定できるのではないということを強く示唆するものであり、また「学習」とは

何かを考えるうえでの重要な問題をはらんだものだといえよう。リテラシー学習の「政治性」も、リテラシーの定義そのものが政治的決定によるということと無縁ではない。本章の目的は、リテラシーの定義づけの過程がどのような政治的決定に基づいてなされてきたのかを検討しながら、読み書き能力の獲得がそうした政治的決定によってどのような影響を被るのかをみることである。

## ② 読み書き能力の有無の基準

従来、読み書き能力の構成要件は、第一に「文字」の読み書きができるかどうかを問題にしてきた。読み書きそろばんと称されるように、基本的な読み書き計算能力の有無が、「文盲」かどうかの判断基準であることが、社会的合意であった。ユネスコが支援してきた識字キャンペーンでも、いわゆる機能的識字とよばれる一種の基準が用いられてきている。ただ、リテラシー学習の政治性で問題となるのは、「文字」に計算能力が含まれるかどうかということではない。

ある程度の通用度という観点から社会的に合意される「学習」の達成度をはかる基準は、「教育」の効率性という点からみれば絶対必要なものだと考えられるのが一般的であろう。この場合の効率性というのは、短時間で、いかに社会的機能性を有する能力を獲得せしめることができるかということの意味する。決められた時間割に沿って学校教育を実施し、社会的に「機能する」子どもたちを効率的に「生産する」ことが求められれば、それは当然ともいえよう。その場合には、子どもたちが達成すべき何らかの規範を設定することが求められてくる。

そのように考えると、文字の読み書き能力があるかどうかを測る「試験」、およびその試験の結果を判断する基準は、読み書き能力の獲得過程において、なくてはならないものであることがわかる。また読み書き能力があることの認証付与は、学習者が自らに与えるのではなくて、社会的にそうした「権力」を付与されている誰かが下す判断によるのだということもわかる。

ここではシステム論まで踏み込む余裕はないが、読み書き能力の有無の判断基準およびそれを測る試験は、そうする「権力」を社会的に付与されている誰かが作成するものであるし、また読み書きの学習自体、学習者個人々人がそれぞれの必要性に応じて定めて自ら必要な識字能力を獲得する努力をするなどというものではないのである。社会的に「機能する」とはどういうことか、よき労働者を「生産する」ための効率的な学校教育とは何か、社会的に求められる読み書き計算能力を獲得したかどうかはどのような試験によって測ればよいのか、教育にかかわるこうしたさまざまな問題を決

定するのは誰が適切かなど、これらの問題はかなり高度な政治的決定によるといってもよいだろう。

そもそも、人はなぜ文字を知らなければならないのかといった問題は、一般論として哲学的解答を用意できるものではないだろう。その人が置かれた具体的社会状況の中で、すなわち実際に文字が使われている個々の社会の中ではじめて答えることのできる問題であろう。読み書き能力の有無を測る基準といったものは、個々の社会の中で合意されるものであって、一般論として普遍的読み書き能力などというものは決定しようがないのである。

過去には、個々の具体的状況と切り離した形の読み書き計算能力の有無が、ひとの思考にどのような影響を及ぼすのかといったことが議論されることもあった。文字を知る人間は、文字を知らない人間と比べて、抽象的で分析的な思考に長けるのではないかと考えられ、文字を所有する者とそうではない者との間には、一種の大分水嶺が存在するといった問題設定がなされたのであった。

皮肉を込めた言い方になるが、こうした問題設定のおかしさを指摘するうえで大きな貢献をしたのが、スクリプナーとコール (Scribner & Cole, 1981) であったといえよう。彼らの提がした実践 (practice) という視点は、現在ではあまりに当然のことといえるかもしれないが、社会的な要因はあまり追求しないというイメージの強い認知心理学内部からの指摘であったことを考えれば、評価すべきだと思う。すなわち、読み書き能力というものは、個々の社会的場においてどのように使われるものなのか、またその能力はその社会においてはどのような評価が与えられているのかといったことを考えることなしに、抽象的に普遍的読み書き能力とは何かという問題設定をしても意味をなさないということを示唆した研究であったと考えられる。彼らの研究には、リテラシー習得の政治性といった視点はまったく見受けられないが、それでも詳細でエスノグラフィックなこの研究は、心理学者によって書かれたものであるという意味で重要なものだと思う。

### ③ リテラシーの獲得

現代日本では、文字習得は、就学前に近親者によって行なわれることは別段めずらしいことではなくなったが、そもそも学校教育の目的は読み書きそろばんだとされていた時代には、やはり学校が文字学習の中心的場所であった。通常の学校教育は教える側と学ぶ側が1対1で相対することはないことから、短時間に、しかもより多く教えることが優先される。文字学習においても、教える順序や内容は、ほぼ固定化した



導入の仕方がとられているとあってよいだろう。しかもそれは、学校教育だけではなく、未就学児が親から文字学習を求められる場合にもあてはまる。

文字は、もちろんここでは母語のそれをいうのだが、すでに獲得済みの音にのせる形で導入される。さらに書き順や文字の体裁まで一定の許容範囲で書けることも求められる。個々の文字の習得が終われば、特定の言葉の書き方をその意味と結びつけて学ばなければならない。こうした事情は、そもそも文字は特定の音と意味を結びつける記号的役割をもつことから、言語を選ばず共通とあってよいだろう。すなわち、音、意味、文字は三位一体のものとして習得されることが求められるのである。そのためには、正しい発音、正しい意味用法、正書法が定められなければならない。カリキュラムが組まれ、子どもたちがそれらを「正しく」習得したかどうか、常にチェックされる。

たしかに意味用法や正書法は、時代の要請とともに変化するものであることは、社会言語学の常識とあってよい。実際に一部の若者たちから始まった言葉がやがて社会的に優勢になって広まったり、若者言葉などと称されるスラングや集団内部だけで用いられるジャーゴンなどが一部マスメディアで用いられたり、ある程度の社会的影響力をもつことはあっても、それが社会的言語規範を決定するほどの「権力」を有することはめったにない。「ことばの乱れ」が騒がれることがあったとしても、学校教育における言語規範を揺るがすほどのことはまずないだろう。一国の権力者が一夜にして市井の言語を禁止することが可能でさえあっても、一部の若者たちが自らのジャーゴンの社会的認知を求めるなどといったことはまずあり得ないだろう。

であればこそ、ある集団が集団内部でのみの通用性しか求めないからといって、また内部でしか通用しない読み書き能力を身につけたからといって、それが集団外部では何ら評価されないことがあっても不思議ではない。たとえば西アフリカ・リベリアのヴァイの人々のヴァイ文字の読み書き能力の有無は、公用語である英語の読み書き能力に比較されるとき、けっして高い評価は認められない。英語が用いられる社会的空間とはまったく無縁であり、個人的空間でのヴァイ文字の使用で十分だと個人が考えたとしても、それだけでは社会的に機能する識字能力があるとはみなされない(Scribner & Cole, 1981)。あるいは、生まれてから20代後半になって初めて「言語」的なものの存在を知り得た先天的ろう者の獲得した「ホームサイン」は、正式な手話言語として認められない場合もある(Schaller, 1991)。すなわち、個人が自ら満足できるほどの読み書き能力があると考えたとしても、それが必ずしも社会的に認知された読み書き能力でない場合もあるということである。

ところでリテラシーは、文字だけに限定されない。リテラシーの定義が難しい理由

は、リテラシーという言葉が、文字の読み書き能力に限定して用いられることが少なくなってきたという事情と関係がある。情報リテラシーという言葉は、最近よく見かけるものの1つであるが、たとえば情報活用能力などとも言い換えられるように、リテラシーという言葉自体、読み書き能力という、その対象を文字に限定した使い方ではなくなってきた。

もう1つ、その定義が難しい原因は、定義自体が政治的決定によるものであるのだが、通常語義の定義が政治的になされるということがほとんど表面化することがないからである。たとえば、リテラシーを、文字の読み書き能力に限定して、学習者の獲得すべき規範的リテラシーがあらかじめ決定されていると考える場合、その定義のどこが政治的なかと思うむきがあるかもしれない。だが文字を学ぶ機会を何らかの理由で奪われてきたという意識をもっている人が、むしろ高度な識字能力をもった人々こそ自分を社会的に疎外しているのではないかと考えるとき、ただ文字が読めるかどうかの違いを人間の違いにまで広げてしまうことの横暴さが社会的に保証されているからこそ可能なのだと気づく瞬間を経験する（パウロ・フレイレ（Freire, P.）は、そのような経験の過程を意識化と名づけた）。

リテラシーの対象を文字に限定できないこと、またそのことから必然的に、その対象となるものは、さまざまなものとの新たな出会いの中で獲得されていく「知識」であり、したがってその知識に何らかの付加価値ともいえる権威性が付与されるものであることから、その定義は難しくなるわけである。

たとえば、「～リテラシー」といった場合、その有無それ自体がまず価値を有するのであり、それなき者にとっては、それだけ不利になることを意味する。ちなみに、リテラシーの対象を文字に限定した場合でさえ、文字を有する者とそれなき者との格差は歴然としており、実際社会においては、その有無が差別の原因となることもある。

単に文字が読めるかどうかというにすぎないことが、人間の序列化に貢献しているという事実は、リテラシーに希少性が付与されていることを物語っている。しかしその希少性は、リテラシーそのものに必然的に備わっているものでないことは当然である。

ブルデューとパスロン（Bourdieu & Passeron, 1970）のいう文化的再生産が顕著に現われるのも、リテラシーの1つの側面である。社会言語学的には、社会階級に相当する文化的集団がそれぞれの社会言語学的習慣をもっているとされる。一般的には、より低い階級の言語習慣が社会的評価が低いと言えようが、いかにどのような言語習慣も社会的には平等であると唱えても、それは単なるお題目にすぎないことも現

実である。文化的再生産を通じて、リテラシーの格差は階級格差となって広がり、固定化されていく。

このように、リテラシーの獲得は、一見特定のイデオロギーとは無関係であるようにみえながら、その実きわめて高度の政治性を隠蔽されたものとなっていることがわかる。文字は単なる文字である限り特定の権力と結びついたものであることはまったく想像しがたいのであるが、特定の社会階級によってその希少性を担保されたリテラシーは、強い権力性を帯びて存在する。そのことから、特定権力から遠い集団ほどその獲得にエネルギーを要する構造になっている。

#### ④ リテラシーの意味論

リテラシーをあらたなものとの出会いの中で、自らの社会的位置を確認し修正することであると考えると、リテラシーの獲得の過程では次のようなことも起こり得る。これは特に意味論の領域で考えるべきことでもある。

たとえばどこかの国の小学校の教室を思い浮かべていただきたい。教室の前面には、何らかのスローガンの文字が掲げられている。子どもたちは否応なしに毎日その文字を見て、また先生が口に出すのを聞いて過ごすことになる。それは家庭では通常耳にすることのない言葉である。そのような言葉を耳にし、またその文字を目にするたびに、子どもたちは、何らかの行為規範的なものを同時に身につけていくことだろう。

その時に、子どもたちのものの見方には、どのような変化が起きるだろうか。それはミクロレベルのエスノグラフィックな分析を必要とするのは当然であるが、少なくともそのスローガンの内実が何であるかを理解せずに、いつのまにかある価値観を身につけてしまっていることは容易に推測される。

こういったことは小学校の教室だけに限定されるものではない。日常生活の中で使われる言葉にもそうしたことは観察される。たとえば、今、目の前にある新聞には、テロリスト、同時多発テロ、世界平和、国家的危機、タリバン、ビンラディン、イスラム勢力といった言葉が並んでいる。これらの漢字やカタカナを声に出して発声することも、それなりの意義を説明することも、毎日マスメディアの報道に接している人ならそれほど難しいことではないだろう。しかし、今、全世界が同時多発テロの危険性にさらされて国家的危機状態にあり、テロリストは世界平和の最大の敵であるといった言説は、どれだけそれらの言葉の内実を知り得たうえでの発言であるかは疑わしい。こうした言葉が毎日垂れ流され続けると、われわれはいつのまにかそれがいった

い何を意味し、なぜそのように考えなければならないのかなどということ、いつのまにか忘れてしまいがちになるのである。

世界平和のためにテロリストを撲滅すべきだという言説に対して反対することが困難な状況が、いつでも生まれ得ることがこれほどわかりやすく提示されたことはなかったように思う。しかし、くり返し用いられるこうした言説が、またそれぞれの言葉が、いったい何によって担保されたものなのかの説明を求められると、誰もが答えに窮するのではないか。そもそも言葉は、なぜ特定の意味をもたなければならないのだろうか、といった問題は、なかなかの難問であるのだ。

ジョージ・オーウェル (Orwell, G.) の「1984年」をひくまでもなく、見る側の視点によっては、「戦争」はいつでも「平和」であり、「テロリスト」は「聖戦を戦う兵士」でもあることを理解することはそれほど難しいことではないはずだ。

親と子の関係とはいかにあるべきか、先生と生徒との関係は、夫と妻の関係は、医者と患者のそれは、といったような、無数に存在する人と人との関係は、それぞれの社会でそれぞれ好ましい関係はこうであるといった規範的なものが存在する。またそれなくしてある程度の安定が保たれないのも事実である。

だがいったんそれらの関係に息苦しさを覚えたとき、人は悩むはずである。しかし、社会的規範そのものがおかしいのではないのか、あるいはそれを変えなければ自分の生きる場所はないのではないかと考えられる人は、まだ幸福である。しかし、その息苦しさに負けて、そのまま社会的規範に飲み込まれてしまった人は、自ら命を絶つこともあるのだ。それは、言葉の意義の政治性のもつ暴力性が最大の力を発揮するときでもある。

われわれはそれぞれ、社会的に適応しなければある特定の世界で生きることができない。だからこそ、その社会で何をめざして、またどのように生きることが最も生きやすいのかを常に考える必要がある。しかしそれでも、常に変化する人間である限り、ある世界で息苦しさを感ずる瞬間は誰にでも経験されることだと思う。その時にふと立ち止まって、これまで積み重ねてきた自らの価値観を疑ってみることは正しいことだと思う。

しかし、いつのまにか無意識に習得した価値観や生き方を変えることができる人は、それほど多くないように思う。実はリテラシーは、そうしたいつのまにか無意識のうちに獲得するものでもあるのだ。家庭で、学校で、職場で、あるいはマスメディアで、サイバースペースで、仮想現実の世界で、日々読まれ、口に出され、特定の意味を付与され、書かれ、行為に移され、体験され、考え直され、人に伝えられ、といった無数に存在するわれわれの日常的実践は、自らの社会的位置を確認し、また修正