

Maturana, 1975; Varela, 1981も参照)に由来する。彼らは種の特性や環境の特性、あるいは分離可能なシステム間の相互作用としてではなく、種と環境の変化していく関係、2つのシステムの継時的な構造的カップリングとして共進化を説明するために、ポストダーウィニズムの進化生物学とコネクショニズムを援用している。われわれは発達のカップリングの概念をこれと同じように考えている。

発達のカップリングは、変化していく個人と変化していく社会的活動の両面を含んでいる。個人や活動ではなくカップリングそれ自体が、研究の根本的単位であり関心なのだ。カップリングは、不変の文脈に個人が閉じこめられているとは考えず、時空間や変化する社会的活動間を個人が移動していると想定する。もし文脈が不変にみえるとすれば、それは文脈を一定に保とうとする共同的努力がなされているからであるし、もし個人が不変にみえるとすれば、それも恒常性を保とうとする努力が常になされているからである。カップリング自体が変換するし発達するのだ。カップリングの方向性と因果関係は、動因的 (efficient) あるいは前件的/後件的 (antecedent/consequent) ではなく、本質的に相関的あるいは関係的である。そして発達のカップリングは必然的にアーティファクトを伴う。アーティファクトとは、人の意図やエージェンシーが何らかの形に具体化されたもの、特定の時代の特定の社会的組織化に参加している特定の個人を越えたもの、のことである。

面積の数学的概念は、分析単位としての発達のカップリングの説明に適している。面積には長さと幅という性質があり、両方の性質がなければ面積は存在しない。長さあるいは幅を変えると面積が変わるが、長さや幅の両方の変化が必ずしも面積の変化をもたらすわけではない。長さも幅も除外した数学上の点が研究可能であるように、理論的には長さや幅を個々に研究できる。しかし面積については、継時的に変化する長さや幅の関係から知るしかない。これと同じように知識増殖は、変化する人と変化する社会的活動の発達のカップリングとしてのみ理解されるのだ。

分析単位としての発達のカップリングの第一の例は、ネパールの田舎の学校と仕事場の間の移動に伴う計算法の研究である (Beach, 1995a, 1995b)。ここには御方変移と相互変移の例が両方含まれている。第二の例は、巨大アメリカ自動車産業内で機械操作テクノロジーからコンピュータ化テクノロジーへの包含変移を成している旋盤工についての研究である (Hungwe & Beach, 1995; Hungwe, 1999)。

研究の最初の目的は、ネパールのある村の学校と仕事場の間の移動において若者と大人の計算法がどのように変化するかを理解することであった。その当時、ネパールの田舎では、学校と仕事場の関係に2つの大きな社会的変化が進行していた。まず1つ目の変化は、地元の小売店主になる高卒者や高校中退者の増加である。農業以外の

仕事の獲得に対する高校教育の効力が薄れてくるにつれて、家族的自給自足農業を続けたくない人たちにとっては小売商売が選択肢の1つになった。もう1つの変化は、成人教室に参加する小売店主の増加である。彼らは自分の学齢期にはまだ学校教育が合法化されていなかったため、それまで学校に行ったことがなかった。小売店主たちは、成人教室では小売店の利益になるような読み書き算の方法が得られると考えた。こうした社会的レベルの変化は、地元の小売店主に高卒者を弟子入りさせたり、成人教室に小売店主を入学させたりすることによって、局所的 (local) レベルで自発的に現われた。われわれは、生徒が小売商売に参加した数か月間、および小売店主が学校教育に参加した数か月間にわたって彼らの計算法の変化をたどった。

生徒は小売商売への側方変移の中で新しい計算法を構築した。彼らはコラムアルゴリズムから金銭構造や計量構造を含む分解反復方略へと移行し、その方略を補助するような新しい表記システムをつくりだした。こうした計算法の変換は、学校教育活動あるいは小売商売活動に起源をもつのではなく、2つの活動間の変移過程で生じたのだ。そして、この変移および生徒の計算法には権力や地位が作用していた。村に学校教育が導入される以前には、学校外で考案された計算が「数学的計算 (hisaab)」の地位にあったが、学校教育の導入に伴って、コラムアルゴリズムや筆算がしだいに「数学的計算」になっていき、他の計算形態は「概算 (andaji)」へと格下げされていた。生徒たちは学校で「数学的計算」を10年間学んできたので、なかなか筆算から離れたがらなかった。それと同時に彼らは、自分自身を新しい何者か、つまり小売店主になっていく者だと思っており、多様な計量システムが絡む価格変更や顧客買入総計にとってはコラムアルゴリズムが非効率的であることを知った。そうして、研究に参加した生徒の半数以上が実際に小売店主になっていった。

成人教室に参加している小売店主の変移は相互的であった。小売店主は商品の複雑さと品質を高めたいがために成人教室に参加した。彼らは自分も持っている計算方略レパートリーを筆記コラムアルゴリズムで補うために成人教室を利用したのだ。小売店主は生徒になっていく直線軌道上にいたのではなく、小売店主として経済的利益を高めていた。彼らの計算法がその明らかな証拠である。彼らは教室の授業が終わると計算操作記号を急速に忘れてしまって使用しない。なぜなら、活動内実践ではコラムアルゴリズムに操作記号が必要ないからだ。

少なくとも計算法の事例において、側方変移と相互変移、そして個人と活動の間で発達したその特定のカップリングは多様であった。側方変移も相互変移も学校と仕事場の間の移動であることに変わりはなく、小売店主と生徒のいずれもが、書記化された、あるいは書記化されない、多様な方略やアーティファクトを活用できるようにな

ったにもかかわらず、それらは異なっていたのである。したがって、活動の性質からも参加者の個々の背景からも、これらの共変移を説明することはできない。また人と活動の相互作用も共変移の十分な説明にはならない。なぜなら、人と活動は常に生活において共起するにもかかわらず、相互作用という考え方はこの二者を分析的に分離してしまうからである。それによって、人と社会の再帰的關係がそのまま放置される「ブラックボックス」がつくりだされてしまう。

発達のカップリングの概念は人と活動の変化する局所的關係 (local relations) を理解するには有効であるが、それだけでは共変移の部分的な説明にとどまっている。よりマクロなレベルの説明をするためには、さらに2つの方法論上の概念、すなわち主導的活動 (leading activities) と異時混濁性 (heterochronicity) が必要である。これらの概念については、包含変移における発達のカップリングを説明したあとに詳述したい。

第二の例は、アメリカの産業におけるカム旋盤加工からCNC旋盤加工への包含変移の途上にある旋盤工に関する研究である。これは約10年前にローラ・マーティンやシルヴィア・スクリブナー (Martin & Scribner, 1992; Martin & Beach, 1992) と共同で始めた研究を再考したものである。

過去30年間にわたって、アメリカの旋盤加工は外国からの経済的圧力を受けて激しく変化してきた。その大きな変化の1つは、金属やセラミックやプラスチックを切断するための方法が、カム旋盤による部品づくりからCNC旋盤やプログラムの使用へと移行したことであった。数年から数十年もの間カム旋盤を経験してきた旋盤工は、自分たちの参加する活動そのものが変化しているために変移の中にいると感じる。われわれは、これらの旋盤工におけるカム旋盤加工からCNC旋盤加工への変移過程を研究した。

ケドモン・ハンウィ (Hungwe, 1999) の学位論文は、アーティファクト、対象、旋盤工の役割といった3つの構成要素からなる発達のカップリングを記述している。3つの構成要素のうちのいずれか1つあるいは2つにおける変化が、変換すなわち旋盤工と旋盤加工活動の新しい關係の創造をもたらす。私は、各構成要素は一定ではなく、カム旋盤加工からCNC旋盤加工への包含変移の途上で変化すると考えている。

変移の過程でのアーティファクトの創造や使用は一次的なものから二次的なものへと移行する。一次的アーティファクトは旋盤の切断操作や製造部品と直接の物質的關係をもつ。金属を切断する道具の音や見かけや匂いはもちろん、レバーやダイヤルや計器も一次的アーティファクトである。これらは旋盤操作にリアルタイムで配置される。だが表記プログラムコードの形をとる二次的アーティファクトへの移行によっ

て、それまで旋盤を制御していたアーティファクトシステムは、もはや旋盤の構造や切断過程の組織化を直接には行なわない。アーティファクト（人間の意図を具体化した社会的対象）の詳細な注釈は、三次的アーティファクトのみならず、一次的、二次的アーティファクトについても、ワートフスキー（Wartofsky, 1979）を参照するとよいだろう。プログラミングは旋盤と同時に作動するのではなく、旋盤操作に先だって、しかも工場から離れたオフィスで行なわれる。CNC旋盤加工を学習する伝統的旋盤工は、2つのアーティファクトシステムの組織化における見かけは似ているが実際には同じではない相違点に直面して苦勞した。

第二の構成要素である「対象（object）」は、旋盤工が生産する実際の部品から、数千の部品を生産できるコンピュータプログラムへと移行する。カム旋盤では一部分が変化することに長々しいセットアップが必要であったが、プログラムの場合にはほんのわずかな調整だけで、古い部品を修正した新しい部品を旋盤に生産させることができる。このように長期的にみれば、会社にとっては部品よりもむしろ旋盤を制御しているプログラムの方が価値が高い。プログラミングを行なう旋盤工は、その対象となるプログラムの精確さと能率性に関心がある。CNC旋盤加工を学習してきた若い旋盤工にとってそれはきわめて自然なことだが、CNC旋盤加工を学習する以前に20年間もカム旋盤加工を経験してきた熟練旋盤工にとってはこうした対象の移行は困難である。

第三の構成要素である旋盤工の役割は、旋盤工のもっている熟練工としてのアイデンティティに直接結びついている。CNC旋盤加工を取り入れるための活動の拡張により、旋盤工の仕事はオペレーターとプログラマーに分割された。オペレーターの仕事は旋盤をセットアップし、運転中にモニターすることである。プログラマーは旋盤加工過程の制御を引き受ける。オペレーターもプログラマーも部品製造に全責任を負うわけではなく、職人としてのアイデンティティの喪失も経験しない。この変移は、さらに熟練した一部の旋盤工たちにとってはたいへん重大なことであり、その結果、彼らは賃金は別として地位の低下につながったとしても、CNC旋盤加工を離れて工場でのカム旋盤加工に戻った。それとは対照的に、CNC旋盤に慣れている若い旋盤工たちは、CNC旋盤加工は会社内外での自分の地位や市場的価値を高める手段であると考えた。

カム旋盤加工からCNC旋盤加工への共変移は包含的であった。旋盤工と旋盤加工活動の関係の発達的变化は、変化していく活動の境界内で起こった。そこには、知識とアイデンティティが完全に断絶した例はなく、またそれらが完全に連続した例もなかった。われわれが変移に見いだしたのは、アーティファクトと対象と役割の関係に

おける変換、つまり知識に加えてアイデンティティや経済的側面も織り込んだ発達のカップリングであった。

(2) 主導的活動と異時混淆性

人と活動の局所的な発達のカップリングのレベルだけでは共変移を十分に理解できない。活動は個人とだけではなく、もっと広い制度的、社会的、文化的諸力 (forces) とも関係している。活動は、

…物質的で身体的な主体の生活の全体的な単位であり、加算的な単位ではない。より狭い意味では、活動は心理的反映 (mental reflection) に媒介された生活の単位である。この単位の現実的機能は主体を対象世界に向かわせることである。すなわち活動は反応 (reaction) でもなければ反応の総体でもなく、それ自体の構造、それ自体の内的変換、それ自体の発達をもったシステムである。(Leont'ev, 1981, p.46)

旋盤加工をする、バーテンダーをする、学校教育を受けるといった活動は、それ自体が発達的である。しかし、これらの活動に参加している個人にとって、さまざまな活動タイプ間の関係は、中立的でもなければ単に加算的なものでもない。レオンチェフ (Leont'ev, A.N.) によれば人間の生活は、

…個々別々の活動から機械的に築かれるのではない。ある特定の時期に主導的で、個人の後の発達に大きな意義をもつような活動もあれば、それほど重要ではない活動もある。発達に主要な役割をはたす活動もあれば、補助的な役割を担う活動もある。(Leont'ev, 1981, p.95)

たとえば、遊ぶ、学校教育を受ける、働く、引退するというのは、ヨーロッパや北米社会に特徴的な主導的活動カテゴリーのシーケンスである。それぞれの主導的活動は次の活動の準備となる。自給自足の農業社会における主導的活動のシーケンスでは、遊びの次には家族や共同体と深く結びついた仕事があるだけかもしれない。だが、このことは、個人の発達に順に影響を与える活動カテゴリーの発達のシーケンスを決めるのは所与の社会であるというふうに解釈されるべきではない。ある活動が他の活動に比べて個人にいちじるしい影響を与え「主導的」であるかどうかは、その社会に特徴的な活動カテゴリーのシーケンスと、その活動に参加する個人史の時期によって共決定されるのだ (Beach, 1995a)。人、活動、社会の変化は互いに関して異時混淆的である。つまり、個人の変化速度は活動の変化速度より遅く、活動の変化速度は社会の変化速度より遅い。上述のように、共変移の最もわかりやすい事例は、個人

が活動に参加している期間内に活動と社会が変化する例である。異時混濁性 (heterochrony) (分散されたテクノロジーシステム内の概念の詳細については、Hutchins, 1995 参照)、すなわち人と活動とよりマクロな社会的過程の関係のタイミングが、しばしば共変移や発達のカップリングの性質を決定する。

さて再びネパールの研究を概観しながら、共変移の理解にとって主導的活動と異時混濁性の概念が有効であることを示そう。研究が実施された時期の村には、学校と仕事場間の変移に対して根本的に異なる関係をもつ2つの世代が生活していた。新しい世代は小売店主への弟子入り以前に長期間の学校生活を送り、小売商売の経験はしてこなかった。古い世代は学齢期に学校に通う機会のないまま、成人教室に参加する以前に小売店主として少なくとも4年間は働いてきた。この2つの世代を比べると、学校教育を受けることと小売店を經營することの時間的關係、およびネパール社会の大きな変化との時間的關係が異なっている。村人の生活と活動と社会の異時混濁性は、学校教育と小売商売との変移で実際に起こっていることを理解するためにきわめて重要である。

小売店主に弟子入りした生徒たちは、ネパール社会に入っていく世代に特徴的な〈学校-仕事〉のシーケンスに従って、ある主導的活動から別の主導的活動へと側方変移をしていた。しかし、少なくともネパールの農村では、この2つの活動の動機は互いにほとんど関連しない。学校では卒業証書取得が動機となり、活動対象は勉学の向上であるが、仕事では小売店主になることが動機となり、活動対象は商品の売り上げの向上である。このように関連しない複数の動機によって、学校教育とそれに結びついた学校的計算法は、村の仕事活動に埋め込まれた計算法とは切り離された上位の地位を獲得する。生徒たちが小売店主になることを学びながらも、学校で習った計算手続の表記方法をなかなか省略したならない理由の1つはそこにある。

他方、成人教室に入学した小売店主は、ネパール社会の2~3世代前に特徴的な〈仕事-学校〉のシーケンスに従った、主導的活動と非主導的活動との相互変移に参加していた。小売店主が成人教室に参加する動機は、さらに店の經營や拡張に役立つ知識を獲得することであった。こうした動機は、小売店主になっていく生徒とは対照的に、小売店主が成人教室で計算のアーティファクトや組織化や操作の柔軟なレパートリーを発達させたことにあらわれている。

学校と仕事は明らかにネパールの田舎では主導的活動のカテゴリーである。しかし、ある活動が活動の社会的シーケンスとして主導的かどうかは、その活動への参加がなされた時点の個人発達の時期や世代発達の時期と大いに関係している。このように活動は、個人と活動の局所的なカップリングと大規模な社会的変化を媒介する。同

じような異時混淆的な関係が旋盤加工に関する研究でもみられる。CNC旋盤加工が活動に導入される以前にカム旋盤加工に携わっていた人と、アメリカ産業内にCNC旋盤加工が浸透したあとに旋盤工になった人では、CNC旋盤の学習における発達のカップリングが異なっていた。

(3) 水平的発達観

もしわれわれが共変移を発達現象だと考えようとするならば、共変移において何が究極の目的や進歩を構成するのかを説明しなければならない。現実の世界から抽象性の高いレベルへと垂直的ヒエラルキーを移動することを進歩だとみなすのが、人間発達についての主流な考え方である。この進歩観をもつ最たるものは発生的認識論であるが、エンゲストローム (Engeström, 1996) やファン・オアース (van Oers, 1998) も指摘しているように、ヴィゴツキーの文化歴史的理論もこういう進歩観をもっているという点では例外ではない。進歩観は研究や批評にとって重要である。進歩観はしばしば実践的行為の焦点になるので、どの発達理論でも真剣に取り上げられるべきである。しかし、これは、ある特定の進歩観を促進する理論とは異なる。単一の発達の進歩観しかもたない理論は、分析の道具であることからかけ離れて、行為規範や進歩尺度や改革要請になってしまう危険性がある。特に教育の領域ではそうである。社会が制度や活動によって個人の進歩のアジェンダを示すのだとすれば、その進歩観を学習や発達の理論に埋め込むことは、理論と現象との分析的緊張力、ひいてはあらゆる分析力の低下を引き起こすだろう。最悪の場合には、その社会で支配権をもつ人々から受け継がれた発達の進歩のものさしとなって、他の人々を沈黙させ抑圧し非難することになるかもしれない。したがって共変移の概念は、1つの発達の進歩観をアприオリに特権化することなく複数の発達の進歩観を含まなければならない。

ファーストフードレストランのアルバイト店員になっていく高校生の研究 (Beach & Vyas, 1998) には、共変移において何が発達の進歩を構成するのかについての対照的な考え方が示されている。この事例は長期的に結びついた2つの活動間 (高校とファーストフードレストラン) の相互変移である。ファーストフードレストラン産業はアメリカ合衆国の高校生たちの主要な雇用主だが、逆説的なことに、ファーストフードレストランの店員になるということはアメリカ社会の個人的進歩についての実際の考え方とは相反している。ファーストフードレストランはアメリカ合衆国の高校生にとって唯一最大の雇用主であり、多くの生徒たちに家庭外で最初の仕事経験を与えている。こうして、学習を活動対象とする学校に参加している生徒たちは、生産を活動

対象とするファーストフードレストランで、仕事活動の中にある学習要求に出会う。

アメリカ合衆国は近年、〈学校-仕事〉の移行の問題に対して関心を高めてきている。1988年にW.T.財団(W. T. Grant Foundation, 1988)によって刊行された「忘れられた半数の人々：アメリカにおける大学に行かない若者たち」は、アメリカの若者の50%以上が4年制大学に行かないという事実を指摘している。このレポートは、アメリカの若者の過半数がわれわれの社会に支配的な知的経済的進歩のモデルと合致していないことに言及し、人格的経済的成功へのもう1つの道、すなわち4年制大学の学位取得を含まない道を促進賛助し、定式化するための一連の〈学校-仕事〉プログラムに、豊富な資金を提供して着手した。

ファーストフードの仕事は、〈学校-仕事〉の移動の中でも望ましくない例、つまり知識も技術も賃金も低い雇用だとみなされている。アメリカ合衆国労働省(U.S. Dept. of Labor, 1991, p. 22)が1991年に発行した報告書「仕事为学校に求めるもの」は、アメリカ社会の経済の未来は「高い技術、高いテクノロジー、高い賃金、知識主導の」仕事にあると述べている。このレトリックはアメリカの産業政策担当者や教育政策担当者によって広く用いられてきている。これは知識や技術のヒエラルキーを上昇することが個人の進歩だとするメタファーに埋め込まれている。報告書の最終章では、大学への進学や将来の職種にかかわらず、すべての生徒が学校で獲得すべき、仕事に関係した一般的な技術と能力が描かれている。そこには、個人の認識は抽象度や脱文脈化度の高いレベルへと進歩するのだという前提がある。

アメリカ社会や上述の主要な発達理論に支配的な進歩観は、知識と技術のヒエラルキーを上へ向かい、人間の活動の具体性からかけ離れている。われわれはこのような単一の発達の進歩観は有益ではないと考えている。われわれの研究で観察した生徒たちは、この支配的な進歩観をまとった学校教育とその反対に位置するファーストフードレストランとの間で相互変移した。これによって、個人と活動のカップリングや、活動と社会の関係には、支配的な進歩観とは反対にある発達のなものとして検討する機会が提供される。

会社が計画したファーストフードの店員の訓練は、持場ごとのビデオテープと、各ビデオの視聴後に実施される筆記習熟テストから構成されている。ある持場のテストに合格したならば、次は実際の持場で経験豊かなクルーメンバーとの訓練が行なわれる。会社のもっている知識観や技術観は、アメリカの職業の知的ヒエラルキーにおけるファーストフード産業の位置と合致している。つまりそれは底辺に近い場所である。訓練ビデオは持場の仕事を一連の行動要素に分解し、その流れを3回くり返して見せる。会社の知識観によれば、ファーストフード業務の知識は、数学や科学や国語

といった特定教科の理解を進めるわけではないという理由で、学校で獲得される知識とは発達の的に区別される。このように会社の知識観は職業についての社会的ヒエラルキーと合致し、学校教育との間に発達の境界を設けている。しかし、われわれは店員になっていくことと学校への参加が無関係だとは思わない。実際に学校での学習活動の構造は、ファーストフード業務のような生産活動で学ばれるべきこととすべて関係しているのだ。

会社の訓練カリキュラムは、ファーストフードの店員になる途上で実際に起こっていることとはほとんど関連していない。従業員の雇用回転率が高いので、たいていの新入従業員は即席の欠員補充として雇われ、訓練ビデオを見ることはなかった。なかには訓練用の導入期間があった人もいたが、ほとんどの人は店員の共同生産を維持するために最初から持場の仕事を任された。活動は時間に追われており、店員は仕事を迅速に正確に遂行するよう圧力をかけられる。ある製品の不足により店員の他のメンバーの生産が遅れている場合には、正確さより早さの方が重視されることもある。こうして生徒たちは、学校教育への参加とは異なる、生産を維持しつつ学び方を学ばなければならない立場に置かれる。生徒たちは生産を維持しつつ学ぶための新しい手段を発達させ、訓練担当者かどうにかかわらず経験豊かな店員がそれを助けた。生徒たちは、生産活動の中で学ぶことを学ぶのを簡単に達成したわけではなく、生産の最中に学ぶ機会をつくり出すことに苦勞して取り組んだ。

学校とファーストフード労働の相互変移を発達や進歩とは無関係だとみなすのは、さまざまな理由がある。たしかに、垂直的発達観からすればそれは真実である。学校の教科について新しく学ばれることもなければ、数学や科学や国語の知識を仕事に使う機会もあまりない。会社の考え方はこれと同じである。すなわち、ハンバーガーにのせるピクルスやマスタードの量を知っていても、それは発達の進歩のヒエラルキーの底辺に位置する狭い宣言的知識にすぎない。レストランで得た知識は、より社会的価値のある活動へと一般化する抽象的かつ概念的なものだとはみなされない。

われわれはこれに替わる水平的な発達の進歩観を提案する。水平的な発達の進歩観を最初に提唱したのはエンゲストローム（1996）であるが、われわれの定義する水平的発達とは、共変移、発達のカップリング、主導的活動、異時混濁性の概念と密接に結びついている。変移のいくつかの地点では参加者によって連続性や不連続性が経験されるが、水平的な発達は個人と社会的活動の新しい関係の変換や創造から成り立つのであって、連続性や不連続性から成り立つのではない。このように水平的な発達はけっして社会的活動から切り離されない。社会的活動から切り離されたり、脱文脈化されたり、垂直的発達が現われるのは、水平的な発達の1つの特別なケースなのである。こう

したケースでは、新しいレベルの象徴的媒介物が加わっても指示対象は変化しないと想定されているため、そこに含まれる新しいレベルの象徴的媒介物は発達に見せかけの一般性を与える。しかし旋盤工に関するわれわれの研究からもわかるように、新しいレベルの象徴化が加わると指示対象は移行する。つまり部品に替わってプログラムが、旋盤工プログラマーの行為にとっての指示対象になる。

垂直的にみえる水平的発達は、たいてい人間の進歩についての社会の支配的な考え方と結びついているが、そのような進歩観はただ解体され無視されるべきだというわけではない。では、ファーストフードの店員になる過程で高校生がいかに学ぶことを学ぶのかに発達を「見いだす」こと、それはいったい何を意味しているのだろうか？ 第一に、もしわれわれの理論的枠組みに社会の支配的な進歩観が埋め込まれていたならば、水平的発達の形態として相互変移を理解する可能性は排除されていたに違いない。第二に、水平的発達が起こるという事実は、ファーストフードの店員の活動と結びつきたきわめて局所的な進歩観に対応しているが、それとは正反対でさえある他の発達の進歩観や活動とも関係している。最後に、生徒たちが生産活動の中で学び方を理解しようと努力していることや、発達のカップリングが存在することをもって、ファーストフードの店員になるということは社会が認めているよりもずっと価値があるとか、生徒にとって未来の仕事の準備となるやりがいある仕事だとか、経済的にきちんとやっていると述べるのは不誠実であろう。しかしわれわれは、それによって、水平的発達が共変移の途上でどのようにして垂直的進歩の特徴をもち得るのかという新しい問題を提起できる。さらには、人間の進歩についてのわれわれの信念は単なる背後にある心理学理論ではなくなり、研究され、批判され、必要な場合には変えることもできる教育的、社会的な問題となる。

④ 今後の課題

知識増殖（われわれが関心をもつ一般化形態）の理解と実践におけるその促進を共変移として概念化するにあたっては多くの生産的挑戦が求められる。1つめの課題は、社会的な時間や文脈を越えてどのように連続性が生み出されるかを説明することである。連続性はしばしば、個人の特性の強さ、耐性、安定性、一貫性の指標とされる。それとは逆に、変化は困難に満ち緊迫した挑戦的なものとみなされる。教育心理学ではこの区別がなくなってしまうまでである。教育心理学は認識の変化について多様な過程や複雑な説明を提案するけれども、個人による知識の移送と適用こそが文脈や課題を越えた連続性を可能にするのだという単純な前提に立っている。だが実際には、

個人や組織は、時間や文脈を越えてアイデンティティの安定や科学的概念や日常の習慣的行為を維持するために相当の努力をしている。この事実をみれば、教育心理学の単純な前提がまちがいであることがわかるだろう。共変移は、知識が文脈を通して増殖されるとき、変化だけでなく連続性も生み出す相互関係的な過程の適切な記述や説明を必要としている。

もう1つの課題は、共変移において、アイデンティティ形成あるいはレイヴ(1996)のいうアイデンティティ創作(identity craftwork)が、どのように知識増殖と個体発生的に結びつくかを理解することである。知識の変化がすべて自分が何者であるのかという感覚や社会的立場に直接の影響を及ぼすとは限らない。 $1 + 1 = 2$ を学んだあとに $2 + 2 = 4$ を学ぶことは、その人のアイデンティティに直接には影響しないだろう。しかし、これは単にその知識のみにかかわるのではなく、その知識の一部に含んだ社会的状況の関数なのである。クラスの「頭の悪い」生徒が皆の前で黒板の数学の問題を正しく解いたというような状況を考えてみよう。少なくともこのできごとは、クラスの中でその生徒の社会的位置はもちろん、その生徒の自分が何者であるのかという感覚を揺るがすだろう。このように共変移の概念は、アイデンティティ創作が知識増殖によって形成されたり揺るがされたりすることについてわれわれに考えさせるが、それと同じく、アイデンティティ創作が知識増殖を促進することについても考えなくてはならない。3人の知識人(社会評論家のリチャード・ロドリゲツ、ジャーナリスト兼編集者のマイク・ローズ、ハーバード大学前学長のジル・カーコンウェイ)の自伝にみられる共変移を分析したガヴァー(Gover, 2001)によれば、自分が何者であるのかという感覚や社会的立場の崩壊が、過去と可能未来をつなく新しい知識形態を通して活動の探索や創造をもたらすという。

知識増殖を複雑な結びつき、つまり類似性だけでなく矛盾や差異も含む弁証法的結びつきの構築として理解することはまた別の課題である。われわれは、電気見習い工教室において検定試験と労働実践に結びつきが形成されていく様子を調査している(Beach, 2001)。電気符号体系の標準化へと向かう国家的な流れは、局所的な労働実践でのその使用と上級電気工国家試験合格の両方に役立つよう電気符号の解釈に専念する見習い工教室、つまり媒介変移の必要性をつくり出した。

このようにわれわれの研究は、個人にとって年代順につながっている共変移に焦点を当ててきた。しかし知識増殖は、個人の観点からは年代的に離れているできごとの間でも起こる。小学校低学年で加減算を学ぶことと青年期に初めて小切手帳の差引勘定をすることは、個人の人生においては非連続的なできごとである。だが銀行による小切手帳の差引勘定の発達と普及は、学校への多くの市民の参加に基づいている。つ

まり、学校で計算を学ぶ活動と後に小切手帳を差引勘定する活動は、個人の直線的時間においては互いに離れているが、学校教育と銀行の小切手発行は歴史的に連続している。したがって、共変移としての知識増殖を十分に理解しようとするならば、活動間の歴史的連続性の分析が必要となってくる。

学校、家庭、共同体、職場のいずれにおいても、教育は人々が現存する社会に適応するように準備し、世代を越えた共同的な知識、価値、信念の連続性を維持する。だが同時に教育は、個人が社会の変換に関与するようにも準備しなくてはならない。共変移が向けられるのは後者だが、後者は必然的に前者の存在と正統性を前提としている。それはデューイやヴィゴツキーの著作から語り継がれてきた問題である (Dewey, 1985; Vygotsky, 1987; Prawat, 1999)。共変移は、新しい何者かになっていく個人にとっては必然的なものとして、また社会の発生 (社会的活動、最終的には社会の創造や変容) に貢献するものとしても、アイデンティティと結びついた知識を増殖しようとする、意識的な反省的取り組みである。それは文化の再生産であるばかりでなく文化の生産である。家庭から学校、学校から仕事といった、制度から制度への円滑で「継ぎ目のない」変移の達成をめざす教育政策や経済政策は、変換を越えた知識の連続や再生を重視している。だが、職場の学校や学校的家庭をつくってその過程を円滑にしようとするよりも、これらを共変移とみなす方が、その豊かな発達の性質の利用の仕方を考えることにつながる。それと同時に、共変移は、個人から成る集団がともに変移することをまったくあきらめ、その結果不利益を被ってしまうほどに挑戦的であったり、破壊的であってはならない。これはおそらくわれわれの研究にとって未来に置かれた究極の課題となる。

* 1 本稿は、Engeström, Y. & Tuomi-Grohn, T. (Eds.) 2002 *Developmental and activity perspectives on transfer*. NY: Wiley. 所収の論文を改訂したものである。


★ 1 原題の“social organizations”は社会的に組織化される事態を表わしているので、通常は「社会的組織化」と訳しているが、本文において、学校や職場などの具体的な組織を指し示している場合や、個人と対比して記述されている箇所では「社会的組織」と訳した。

★ 2 “consequential transitions”に正確に対応する日本語はないが、著者との協議の結果、意味的に近似した訳語として「共変移」をもちいる。「共変移」は、“consequential transitions”という概念の重要な諸側面を表わしている。“transitions (変移)”は、個人と社会的組織の相互変換 (mutual transformation)、すなわち、これらの関係の変化を含む。個人と社会的組織の相互変換が、参加している個人の「自分が何者であるのかという感覚 (sense of self)」や社会的立場の移行を含むとき、そ


れは“consequential transitions (共変移)”になる。

- ★3 “transitions”は個人と社会的組織の関係の変化を指す概念として、通常は「変移」と訳しているが、具体的に個人が複数の活動間を移動する状況を指し示しているときには「移動」と訳した。
- ★4 “lateral transitions”は、一方向的な順序性をもつ2つ以上の活動間を個人が移動するときを生じる、個人と社会的組織の関係の変化を指す概念である。現象的に想定されているのは、個人がある活動Xに参加して何かを習得し、それをもとに用意された活動Yに参加するような状況である。個人と社会的活動との関係は、活動Xから活動Yへの移動とともに横滑りするだけで、両者の関係に本質的に変化は生じないことが多い。「側方変移」という訳語はこのような関係変化の特徴を表わしている。
- ★5 “collateral transitions”は、関連する2つ以上の活動に個人が並行的に参加するときに生じる、個人と社会的組織の関係の変化を指す概念である。現象的には、個人がある活動Xと活動Yに同時並行的に参加する状況が想定されている。この場合、個人と活動Xとの関係、個人と活動Yとの関係は、相互に影響を及ぼし合う。このような関係変化の相互性を表わすために、訳語として「相互変移」をもちいた。

謝辞 本論文を翻訳するにあたって、石黒広昭氏と柳町智治氏にたいへんお世話になった。特に拙者の石黒氏には、著者との連絡をはじめ、新しい概念の理解や訳語創出の過程で、示唆に富む多くのアドバイスをいただいた。また、柳町氏には、原文の表現や構造に対して貴重なご意見をいただいた。ここに記して感謝いたします。



PART 2 学習活動の変革
：学習活動の新しいデザイン



第5章

留学生のための日本語教育の変革

：共通言語の生成による授業の創造

① はじめに

日本の中学校や高校で行なわれているような外国語（具体的には英語がその大部分）の教育とは異なり、大学進学あるいは大学院進学を希望する外国人に対する日本語教育は、第二言語教育の性格を有し、それぞれの進学先で勉学や研究活動等を遂行できるようになることをめざして行なわれる*¹。こうした教育では一般に、学習開始から約300時間の教育を初級段階とよび、日本語の基本的な構造にかかわる言語事項（一般に、基本的な文型・文法事項とよばれる）を中心として教育が行なわれる。すなわち、それらを構造的な要素とする基本的な日本語表現による、話す・聞く・読む・書くの各技能ができるようになることをめざして教育が行なわれるのである。

80年代には、第二言語としての英語教育をはじめとする外国語教育の新しい流れとなったコミュニカティブ・アプローチが日本語教育にも多大な影響を与え、各種の新しい教育や学習活動の試み、そして教材の開発が行なわれた。その結果、中・上級段階の教育はシラバス、教材、学習活動のいずれの面においても大きく様変わりした。しかし、基礎段階、すなわちいわゆる初級段階の教育の基本的な枠組みはほとんど変わることなく、おおむね従来通りのままととなっている（西口、1998）。

本章では、これまでの基礎段階の日本語の教育方法を批判的に検討し、それに代わる新たな方法として、筆者自身のもつて構想され、実施された自己表現中心の入門日本語教育の実践について論じる。

② プロローグ

旧ソビエトの文芸評論家であり言語哲学者であるバフチン（Bakhtin, M.）は、その主要な著書の1つである「マルクス主義と言語哲学」の中で次のように述べている。

言語＝ことばの現実となっているのは、言語形態の抽象的体系でも、孤立した発話でも、その実現の精神生理学的行為でもなく、発話によって実現される言語的相互作用という社会的出来事である。つまり、言語的相互作用こそが言語の基本的現実なのである。（Bakhtin, 1929／桑野訳, 1989, p.145）

そして、ソシユールを代表とする現代の言語学に対して次のような批判をしている。

現代の言語学が発話そのものに対するアプローチをもたないことはすでに指摘した。その諸要素より先へは分析を進めないでいる。だが実際には、言語＝ことばの流れの現実の単位となっているのは発話である。しかしこの現実の単位の形態を研究するためには、それを発話の歴史的流れから孤立させてはならない。ひとまとまりの全体である発話は言語的交通の流れのなかにおいてのみ実現される。（Bakhtin, 1929／桑野訳, 1989, pp. 147-148）

外国人に対する日本語教育に強い関心と深いかわりをもつ筆者には、バフチンの現代の言語学批判は、そのまま日本語教育を含む現代の第二言語教育に対する、その根幹にかかわる批判となっているように思われる。以下は、上記の引用の「言語学」の部分「第二言語教育」に、そして「分析」と「研究」の部分「指導」に書きかえたものである。

現代の第二言語教育が発話そのものに対するアプローチをもたないことはすでに指摘した。その諸要素より先へは指導を進めないでいる。だが実際には、言語＝ことばの流れの現実の単位となっているのは発話である。しかしこの現実の単位の形態を指導するためには、それを発話の歴史的流れから孤立させてはならない。ひとまとまりの全体である発話は言語的交通の流れのなかにおいてのみ実現される。（筆者による先の引用の改作）

バフチン自身が第二言語教育（あるいは外国語の教育）に直接言及している部分もある。次のような行である。

われわれが提出した命題は、…現代外国語の教育の健全なあらゆる方法の基礎となっている。これらのすべての方法の本質は、学生たちが各言語形態を具体的なコンテキストと具体的な状況においてのみ習得する、ということにある。たとえば、ある語を、その語があらわれるさまざまなコンテキストを通してのみ習得する。このために、同一語の再認という契機は、その語がコンテキストに応じて変化し多様化し新しい意味をもちうるという契機と、最初から弁証法的にむすびつき、後者の契機に吸収されている。一方、コンテキストから抜き出され、ノートに記入され、そのロシア語の訳とともに記憶された語は、いわば信号化する。それは、一定の確定したものとなり、再認の契機が、それを了解する過程のなかで強くなりすぎてくる。簡単にいえば、実用的教育の健全で賢明な方法のもとでは、形態は、自己同一的形態として抽象的な言語体系のなかで習得されるのではなく、変化しやすく柔軟性のある記号として具体的な発話構造のなかで習得されねばならない。(Bakhtin, 1929 / 桑野訳, 1989, pp. 268-269)

ある言語形態が信号でしかなく、そのような信号として了解者に再認されている限りは、その言語形態は了解者にとって言語形態とはなりえない。……記号としての言語形態にとって構成契機となっているのは、その信号的自己同一性ではなくその特殊な可変性である。また、言語形態の了解にとって構成契機となっているのは、「おなじもの」の再認ではなく、本来の意味における了解、つまり所与のコンテキストと所与の状況における定位なのであり、それも生成の中の定位であって、不動の状況における「定位」ではない。(Bakhtin, 1929 / 桑野訳, 1989, p.101)

バフチンの第二言語教育への批判はまさに的を射たものであると思われる。また、バフチンが提案する第二言語教育の方法の原理も、感覚的にはまさにその通りだと筆者には感じられ、そうした原理が作動するような第二言語の学びの経験を編成したいと考えた。しかしながら、そうした第二言語の学びの状況は具体的にはどのようなものなのか、また、それを現実の教育現場に構成するにはどのようにすればよいのか、それが第二言語教育の研究者であり実践家でもある筆者に課せられた課題であると思われた。

③ オーソドックスなアプローチの問題点

(1) 基礎段階のオーソドックスな日本語教育

オーソドックスなアプローチによる基礎段階の教育の目標は、日本語の音声言語と文字言語に関する基礎的な能力を習得すること、であるといわれる(『日本語教育事典』p. 633)。そして、そうした目標を達成するための教育の方略として、日本語の基本的な構造にかかわる文型と文法事項というものが中心的な教育内容として設定され、それらの系統性に基づいてカリキュラムが編成される。それぞれの授業は、当該

時に配当された学習言語事項を首尾よく学習者に習得させることを意図して、計画され、実施される。授業では英語等の媒介語は原則として使用しないで、日本語のみでできる限り行なうことを建前としていることが多い。こうした方法は、日本語を日本語を使って教えるということで、しばしば直接法とよばれる*2。

(2) 教育内容の自己目的化

オーソドックスなアプローチでは、基本的な流れとして図5-1のような要領で教育的経験が編成される。



図5-1 オーソドックスなアプローチによる教育的経験の編成

この図はいわばカリキュラムも教材も開発するという場合のチャートになっている。しかしながら実際にはそうしたことは稀で、通常は教育課程計画の段階で当該のプログラムに合った適当な市販の教科書が選定される。そして、カリキュラムは、選定された教科書に沿って、各課ごとあるいは各学習言語事項ごとに、「導入」「練習」「応用練習」といった授業が各時に割り振られる形で作成される。

こうした形で教育的経験を編成しようとすると、教室での活動は畢竟個々の学習言語事項の学習に集中したものとなり、各授業の教育成果や授業の評価も「当該の学習言語事項が身についたかどうか」をめぐる行なわれることになる。すなわち、こうしたカリキュラムのあり方は、そもそもの教師の関心を学習言語事項およびそれを首尾よく習得させることに集中させ、そうした意図のもとに授業を計画させ、実施させる。そして、カリキュラムが課する学習事項という制約とそれに随順する教師の授業

運営は、学習者を「本日の言語事項」の虜にし、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ってしまう。

(3) 「本日の言語事項」をめぐる相互行為

次の3つの日本語授業における相互行為の例をみてほしい。いずれも森本（1999）で提示されている例である。わかりやすくするために、「本日の言語事項」が、不完全な場合や修正されている過程も含めて、出現する部分を下線で示すことにする*1。

例1 初級、文型練習、教師C、使役形の練習

- 1 T : 先生は学生に本を読みな、読みなさいと言いました。先生は学生に本を読ませました。はい、じゃあ一番、Dさん。先生は学生に電話をかけなさいと言いました。
- 2 D : 先生は学生に電話をかけさせました。
- 3 T : はい。先生は学生に辞書を引きなさいと言いました。
- 4 H : 先生は学生に辞書を引かせました。
- 5 T : 先生は学生にゆっくり話しなさいと言いました。
- 6 I : 先生は、学生に、ゆっくりをーはなせーました。
- 7 T : ゆっくりー
- 8 I : ゆっくりー、はなせーました。
- 9 T : はなー
- 10 C : せ、させ
- 11 I : はな
- 12 C : させました
- 13 I : はなー (3.3) 話させました。
- 14 T : そうです。

例2 初級、文型練習、教師B、「～たいです/～たがっています」という文型の練習

- 1 T : わたしは音楽家になりたいです。弟は新聞記者になりたがっています。はい、た
いです、がっています、遅いますね。じゃ、一番、わたしは～です。えー、Iさ
ん。
- 2 I : わたしは先生になりたいです。
- 3 T : あーわたしは先生になりたいです。はい。(1.7)
- 4 T : えーそれからもう一度同じ、Cさん。
- 5 C : わたしはエジプトへ行きたいです。
- 6 T : エジプトへ行きたいです。[笑い] はい、エジプトはわかりますかー？ 国の名