

■文献 (2011年)

Activity Theory and Learning at Work 活動理論と職場での学習

■著者紹介

Yrjo Engestrom ユーリア・エンゲストローム

ヘルシンキ大学 教育学科 活動理論・発達のワークリサーチ・センター 所長

<http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>



■文献の構造図

- I. Introduction 導入
- II. Societal and Historical Demand for a New kind of Learning 新しい種類の学習への社会的、歴史的な要求
- III. Theoretical Roots of the Concept of Expansive Learning 拡張的学習概念の理論的基盤
- IV. Central Tenets of Expansive Learning 拡張的学習の中心教義
- V. Expansive Learning as Transformation of the Object 対象の変容・転換としての拡張的学習
- VI. Expansive Learning and the Zone of Proximal Development 拡張的学習と発達の最近接領域
- VII. Expansive Learning as Cyclic Progression of Learning Actions 学習活動の循環的進行としての拡張的学習
- VIII. Expansive Learning as Boundary Crossing and Network Building 越境とネットワーク構築としての拡張的学習
- IX. Formative Interventions 形成的介入
- X. Future Challenges 将来の挑戦

■訳注: ()は原文標記。「」は強調したい単語の標記時に使用。文中内引用は、イタリックで標記。

< >は、訳者による補足。一部訳していない文章は<略>と標記。?は、適切な訳が不明。下線は、訳者による。

■内容

I. Introduction 導入

Anna Sfard (1998)は、今日も優勢を誇る学習に関する2つのメタファー(比喩)を提案した。「Acquisition 獲得メタファー」と「Participation 参加メタファー」である。Sfardの二分法の根底に流れているのは、次の疑問である: 学習者は「Individual 個人」であるのか、「Community 集団・共同体」であるのか? これは重要な次元であり、Lave & Wenger (1991; Wenger, 1998)の「Community of Practice 実践共同体」という説から着想を得たものである。しかし、一次元のみで概念を捉えようとする、理論の分析と比較において、学習という領域の複雑さの殆どを排除することになってしまう。より多元的な扱いができるのが、「Cultural-Historical Activity Theory 文化歴史的活動理論」全般と、特に「Theory of Expansive Learning 拡張的学習理論」(Engestrom, 1987)である(現在の活動理論のより詳細な導入は、Sanninoら, 2009)。

学習理論の領域において、拡張的学習理論をより適切に位置づけるには、次の3つの次元を検討する必要がある:

1. 学習とは、「文化を伝承し維持するプロセス」なのか、それとも「文化を変容し創造するプロセス」なのか?
2. 学習とは、均一の能力指標に伴う「縦方向への到達」なのか、それとも異なる文化文脈と能力基準の間の交換と混合による「横方向への移動」なのか?
3. 学習とは、「Empirical Knowledge 経験的知識と概念」を獲得し創造するプロセスなのか、それとも「Theoretical Knowledge 理論的知識と概念」の形成につながるプロセスなのか?

拡張的学習理論で重点を置くのは、「集団としての学習者」「文化の変容と創造」「横方向への移動と混合」「理論的概念の形成」である。この理論は、Sfard (1998)によって示された2つのメタファーのどちらにも適合しない。拡張的学習の観点から見ると、「獲得」も「参加」アプローチどちらも同じ保守的な傾向を持ち、それらは文化の変容と創造について少ししか語って

いないと言える。獲得も参加アプローチ両方とも、学習を主に「無能から有能への一方向の移動」として描写し、横方向への移動や混合については少しの分析しか行っていない。獲得アプローチは、理論的概念に価値を置くように見せかけるが、実際の彼らの概念理論は、非常に均質で経験主義的、公式的なものである(Davydov, 1990)。参加アプローチは、理論的概念の形成に対して、敵意とまでいかななくても、疑念をもつことが多い。何故なら彼らは理論的概念を公式的な‘机上の’抽象論と見るからである。

だからこそ、拡張的学習理論は独自のメタファー:「Expansion 拡張」によって立つことになる。核となるアイデアは、獲得と参加両方と質的に異なるものである。拡張的学習において、学習者はそこに無い何かを学ぶ。言いかえると、学習者は彼らの集団的活動における新しい対象と概念を構成し、それら新しい対象や概念を実践で活用する。このようなメタファーの転換は、「知識創造」を第3のメタファーとして提案した Paavola ら(2004)や、「参加」「拡張」「解釈・翻訳」を別の仕事における学習を理論づける補充的なメタファーとして提示した Fenwick(2006b)にも通ずる。

拡張的学習の理論は、20年ほど前に公式化された(Engestrom, 1987)。特に最近では、幅広く多様な研究と働きかけに活用されている。トピックは、職場における成人の数学学習(FitxSimons, 2003)や混合的教育改革(Yamazumi, 2008)から教師教育におけるICT改革の影響(Rasmussen & Ludvigsen, 2009)まで幅広い。拡張的学習理論は、葛藤—管理ネットワークの発達研究(foot, 2001)と、産業における多様な組織変革努力にも活用されてきた。更に、これらの研究は特殊な教育ニーズから排除される恐れのある若者に関する関係省庁間の働きかけ(Daniels, 2004)や、e ラーニング使用者のウェブログ(Makino, 2007)、看護師や‘プロフェッショナルのポートフォリオ(一覧?)’として複数の従業員や組織に対して契約しサービスを提供する成人教育者の学習(Fenwick, 2004)にも関係している。理論は、大学における看護師教育での臨床経験のシミュレーション(Haigh, 2007)、学校—大学パートナーシップでの境界越え学習(Tsui & Law, 2007)や、新しい種類の学校から職場への移行促進研究(Konkola ら, 2007)のフレームワークとしても使われている。Gutierrez らの学習と識字発達における‘第3の場所’は、拡張的学習の理論に影響を受けている(Gutierrez & Larson, 2007; Gutierrez, 2008; Vossoughi & Gutierrez, 2010)。これらの研究リストは、拡張的学習の理論は、伝統的でない、混合的、多重組織、多重文化における学習の分析に、特に有効であることを示している。

II. Societal and Historical Demand for a New kind of Learning 新しい種類の学習への社会的、歴史的要求

「拡張による学習」では、拡張的学習活動は、Work 仕事/職場における歴史的な変容によって表れたとみている。

労働課程が次第に文化—歴史的に社会的な性格をもち、その資本や生産力の大きさはもとより、内的な複雑さ、内部の相互連関が拡大するにつれて、ますます明らかになってきたのは、少なくとも急激な混乱や根本的な変革の時代には、たとえ全体のコントロールやプランニングを形式的には経営が握っていようと、労働活動を全体として現実に完全に集中に収めることのできる人は誰もいないということである。このことは「灰色の領域」と呼ばれるものを作りだす。それは、組織階層のどのレベルからの主導による行為や決定による行為であっても、予期せざる効果をもつような真空地帯、あるいは「誰のものでもない地帯」である(Engestrom, 1987 「拡張による学習」p126)。

資本主義者の製品と職場の組織という内なる矛盾が、拡張学習研究の中心にある。これらの研究の多くは、「Developmental Work Research 発達のワークリサーチ」と呼ばれている(初期の研究として、Engestrom & Engestrom, 1986 and Toikka ら, 1986 を参照)。これらの実証研究と intervention 介入/働きかけは、職場環境において実施された(最近の研究集は、Engestrom, 2005 and Engestrom, Lompscher ら, 2005 を参照)。

基本的な議論として、伝統的な学習方法は、学習をデザイン、管理、履行する側が、学ぶべき内容を事前に良く分かっているというものがある。仕事のプロセスや組織のような全体的集合的な活動システムは、それらの再定義も求められるため、伝統的な学習方法では十分でないと言える。何を学ぶべきか誰も知らないという状況なのである。新しい活動(Externalization 外化)のデザインと、それが必要とする知識とスキルの獲得(Internalization 内化)は、益々絡み合っている。拡張学習活動では、それらは溶け込む(Engestrom, 1999a)。

Pihlaja(2005)は、この議論に仕事のプロセスにおける一般化の種類の歴史的変化という側面を追加した。Generalization —

一般化は、学習の根源である。一般化は、Variation 変動を特定し修得することが基礎となる。大量生産では、修得されるべきは、異なる従業員が同じ課業を実行する際の変動である。これは、カギとなる行動と行動の連続を、Standardization 標準化することにつながる。柔軟な大量生産あるいは‘Lean Production 痩せた生産<リーン生産方式=トヨタ生産システム>’では、修得されるべきは、壊れ、障害、ゴミといった最適化プロセスにおける逸脱の変動である。これは、継続的なプロセスの Optimization 最適化につながる。

今日、製品、生産、ビジネスコンセプト全体のライフサイクルが、急速に短くなってきている。それに呼応して、Concept 概念レベルの変革のリズムは加速している。言い換えると、修得するべきは、常に転換する製品、生産、ビジネスコンセプトの変動である。これは、孤立した行動やプロセスの技術的最適化という手段では、もはや達成できない。仕事と組織における概念レベルの加速した変化は、学習者の地平を拡張する一般化や学習と、集合的な活動システムのレベルまで上げることを求めている。

拡張的学習に対する社会的ニーズとして、さらに2つの事実がある。一つ目は、「Social Production 社会的生産? や Peer Production 仲間生産?」の発生と拡大である(Benkler, 2006)。それは、インターネットや Web 2.0 の可能性をさらに広げた。これは、新しい種類の活動形成の可能性を開き、リナックスやウィキペディアといった巨大な拡張の潜在力を気付かせた。

二つ目に、グローバルな脅威やリスクあるいは‘Runaway Objects 走り去る対象’(Engestrom, 2008)、例えば、地球温暖化、新しい爆発的感染症、世界金融危機、の発生と増加があげられる。これは、一つの分野、職業、組織の境界を越えての概念形成と実践の再構成という大きな挑戦への道を開いた。

III. Theoretical Roots of the Concept of Expansive Learning 拡張的学習概念の理論的基盤

拡張的学習の理論は、4人のロシア文化-歴史学者: Vygotsky ヴィゴツキー、Leont'ev レオンチェフ、Il'enkov イリエンコフ、Davydov ダヴィドフの考えを基盤にしている。これらの研究者によって作られた6つのアイデアが、拡張的学習理論の概念的基盤となっている。さらに、Bateson ベイトソンと Bakhtin バフチンにもその根っこはある。これから、それら8つの根源について簡単に説明する。

(1) ヴィゴツキーにとって、分析の単位は「mediated action 媒介活動」であった(Zinchenko, 1985)。レオンチェフ(1981)は、集団内での分業が「Action 行為」と「Activity 活動」の分離につながったことを示した。例えば、部族での狩りにおいて、参加者の一部が獣を追い、他の参加者が隠れて獣を殺す。これら2つのグループは異なる Action 行為(追う、殺す)を、狩りという集合的 Activity 活動の中で行っている。行為は有限である。行為にははっきりした始まりと終わりがある。それに対して、集合的活動は、明確な終わりが無く、同じような行為を繰り返すことで、それ自体を再生する。しかし、そこには連続性と、時には活動の中での劇的な不連続な変化がある。拡張的学習の根本となる考えは、理論的帰結の「行為と活動の区別」である。拡張的学習は、行為から活動への Movement 移動である。

(拡張的)学習活動の本質は、当該の活動の先行形態の中に潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化-歴史的に社会的な新しい活動の構造(新しい対象、道具などを含む)を生産することである。(拡張的)学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には道具を生産する活動であるのに対して、(拡張的)学習活動は、活動を生産する活動である(Engestrom, 1987 「拡張による学習」p141)。

(2) ヴィゴツキーの「Zone of Proximal Development 発達最近接領域」の概念は、拡張的学習理論のもう一つの重要な根源である。ヴィゴツキー(1978)は、この領域を‘一人で問題解決できる実際の発達レベルと、大人のガイドやより力のある仲間との協働によって問題解決できる潜在的な発達レベルの間にある距離’と定義した。「拡張による学習」は、ヴィゴツキーの個人志向の概念を、集合的活動レベルでの学習と発達に再定義した。

(最近接発達領域とは)個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態—それは日常的行為の中に潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成されうる—との間の距離である(Engestrom, 1987

「「拡張による学習」p211」。

「発達の最近接領域」は、「行為から活動への拡張的移行の空間」と再定義された(Engestrom, 2000)。

(3) 活動理論の応用である拡張的学習理論は、「Object-oriented 対象志向」の理論である。

〈略〉(Leont'ev, 1978)

言葉を変えると、対象は、原料?と将来志向の活動の目的、両方である。対象こそが活動動機の真の媒介物である。拡張的学習活動においては、動機と誘因は個々の主体の中に求めるのではなく、それらは対象の中にあり変容し拡張するものと捉える。レオンチェフ(1978)が指摘したように、動機は教えることができず、それらは「The content of actual vital relations 実際の活力ある関係の内容」を発達させることにより育つものである。拡張的学習は、活力ある関係の本質的変容プロセスである。

(4) 活動理論は、弁証法であり、弁証法における矛盾という概念が、重要な役割を果たしている。Il'enkov(1977, 1982)によると、拡張的学習理論は、矛盾を現実の活動システムの中で探知され処理される歴史的に進化する緊張と見る。資本主義において普及している価値を使うことと価値を交換するという主要な矛盾は、全ての日用品に備わっており、生活全てが日用品化する主体である。この普及する主要な矛盾は、特定の形となり、特定の内容を、全ての歴史段階と全ての活動システムにおいて、獲得してきた。最も重要なことは、矛盾は変容を動かす力となる点である。活動の対象は、常に内部矛盾である。この内部矛盾が、対象を動かし、動機づけ、さらに将来の標的となる。拡張的学習は、学習者の活動システムでの内部矛盾との接合と実践的な約束を必要とする。

(5) イリエンコフの弁証法は、ダヴィドフ(1990)の学習理論に力強く翻訳されていった。その学習活動理論の基礎は、抽象から具体へと上向する弁証法的手法であった。それは発達の流れと内的矛盾の発生と解決を通じた歴史的形成の追跡と再生により、対象のエッセンスをつかみ取る手法である。新しいアイデアや概念は、最初抽象的で単純な説明関係「Germ cell 胚細胞」である。この最初の抽象物が、段階的に肥やされ、具体的で多様な常に発達し続ける manifestation 表示に変容していく。学習活動において、最初のシンプルなアイデアが複雑な対象、新しい形の実践に変容していく。学習活動は、理論的概念—理論的に実践をつかみ取ったもの—システムの豊富で多様な表示の具体物、の形成につながっていく。この枠組みの中で、全体としての concrete 具体物から離れた部分的なものとして abstract 抽象物は扱われる。比較と分類を基盤とする経験主義的思考において、抽象物は公式なつながりのある所有物を独断的に捉えられる。抽象から具体へと上向することを基盤とする弁証法的思考では、抽象物は、全体で機能的につながりのあるシステムの一番小さく、単純な細胞的に主要な単位として捉えられる(Il'enkov, 1977; Davydov, 1990; Bakhurst, 1991; Falmagne, 1995を参照)。

抽象から具体へ上向するのは、特定の認識または学習活動によって達成される。Davydov(1988)によると、理想的で典型的な学習活動の流れは、次の6つの学習行為によって形作られていると言う:(1)対象の普遍的な関係を明らかにするために課題環境を変容する、(2)特定した関係を物質的、描画的、文字的に Modeling モデル化する、(3)「純粋な見かけ」の所有物を調べるために関係のモデルを変容する、(4)一般的な方法により解決される特定の課題のシステムを構築する、(5)その前の行為によるパフォーマンスを監督する、(6)与えられた学習課題の解消から得られた結果による一般的方法の同化を評価する。拡張的学習理論では、Davydov の学習活動コンセプトは、更に発達し、学校や教室の外での学習に対する挑戦にも対応している(次のセクション参照)。

(6) ヴィゴツキーと彼の同僚は、行為の媒介において、人の心理的機能の本質を、文化的ツールとサイン(記号)によるものと見た。伝統的な実験手法は、分析において文化的媒介を排除してきた。しかし常に人間という主体は、実験者がコントロールできない記号という形態で、心理的手段を実験環境に持ち込むものである(Van der Veer & Valsiner, 1991)。

〈略〉(Vygotsky, 1997)

言いかえると、主体の働きかけ、彼/彼女自身の行動で世界を変えることができる能力が、主要な焦点となったのである。ヴィゴツキーは、この視点で、彼の Double stimulation 二重刺激という介入手法を作り上げた。単に主体に対して課題解決を与えるのではなく、ヴィゴツキーは、要求される課題(最初の刺激)と‘中立的’あるいは曖昧な外部人工物(次の刺激)の両方を、主題が意味を埋め新しい媒介記号に変わり、潜在的に課題の再解釈につながる彼/彼女の行動を広げるものを与えた。拡張的学習は、二重刺激の考えに基づきこれを Formative Intervention 形成的介入と呼ぶ(Engestrom, 2007)。

(7) 拡張的学習理論は、人類学者 G.Bateson ベイトソン(1972)の革新的なアイデアにも影響を受けている。彼の「学習階層」特に「Learning III 学習 III」の考えと、「Double bind ダブルバインド(内的矛盾)」は、拡張的学習理論の7番目の理論的ルーツである。ベイトソンの「学習 III」は基本的に、拡張的学習と同じである。ベイトソンのダブルバインドは、‘社会的、本質的な矛盾であり、それは個人行為のみでは解決できないものである。しかし連帯した協働的活動により歴史的に新しい形の活動の発生を促すものである’ (Engestrom, 1987)。

(8) 最後に、M.Bakhtin バフチン(1982)の「Multi-voicedness 声の多様性」あるいは「Heteroglossia 異種混交」のアイデアも、拡張的学習理論のルーツに含まれる必要がある。‘拡張的学習と研究に適用すれば、これは次のことを意味する。活動システムにおいては様々なグループや階層の声が衝突し補完しあっている。こうした声の全てが含みこまれ役立てられねばならない。バフチンが示しているように、これは一般の人々の声と、学問的なものとは別のジャンルを明らかに含む。それゆえ、単一の学問的なことば遣いのタイプの内部での古典的な議論の代わりに、私たちは異質なことば遣い言語のぶつかり合う火花を見るのである(Engestrom, 1987 拡張による学習 pp.323)。拡張的学習は、議論、交渉、結集の多様な声のプロセスなのである。

IV. Central Tenets of Expansive Learning 拡張的学習の中心教義

拡張的学習理論は、学習の主体が一人の個人から集団とネットワークに変容・転換していく学習プロセスに焦点を当てている。最初、個人が既存の秩序と活動の論理に対して疑問を抱くことから始まる。多くの Actor 役者が協働的な分析に加わると、そこには発達の最近接領域が生まれることになる。活動の新しいモデルを履行しようとする学習努力によって、徐々に全てのメンバーと集団的活動システムが含有されるようになる(Figure7.1 参照)。

Figure 7.1 活動システムのモデル

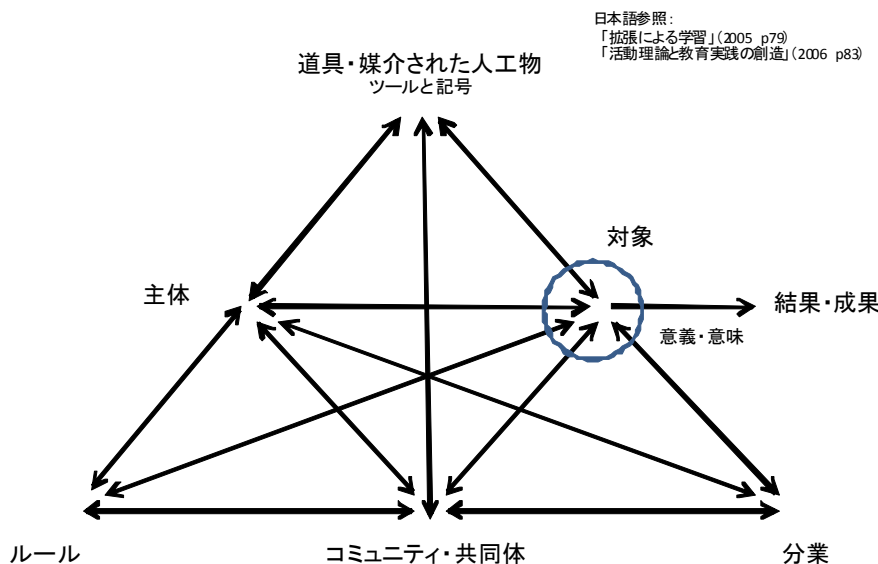


Figure7.1
 活動システムの一般的モデル
 (Engestrom, 1987)

対象を取り囲む円は、焦点と曖昧さの両方を含む「活動の対象」を指している。対象は、解釈、個人的意味づけ、社会的変容を招待するものである。我々は、一般的な歴史的に進化する活動システムの対象と、特定の主体に、特定の時期の決まった行為に対する対象とは区別して考えなければならない。一般的対象は、社会的な意味とつながり、特定の対象は、個人の感覚と結び付く。

活動システムが、より相互につながり相互依存が増えてくることにより、最近の拡張学習研究では、対象を部分的に共有した2つあるいはそれ以上の活動システムを分析単位とするものとなってきた。そのような相互につながる活動システムは、製造者-顧客関係、パートナーシップ、ネットワーク、多様な協働活動へと形作られていくかも知れない。

明らかに、このような分析単位の延長は、各活動システムにおける現実の血の通った人間の主体の声や特定を要求することになる。拡張的学習理論は、しっかりとした人間の主体を抜きにした、抽象的な組織の学習に落ちぶれることはない。システム目線と主体目線の行き来は、非常に重要である。‘研究者が、拡張的学習という手段を通して、質的な変化を理解し促進しようとするとき、組織に対するシステム目線だけでは十分ではない。変化は、実際に顔が見える人々、各個人とグループが促し育てていくからである。介入的研究者は、活動システム内で、独自の感情、道徳、意志、Agenda をもった血の通った対話ができるパートナーを見つけ出さなくてはならない。組織は、人間が属する職場という形に翻訳されなければならない’(Engestrom & Kerosuo, 2007)。

矛盾は、活動システムにおける拡張的学習に必要なが、不十分なエンジンである。拡張的学習プロセスの異なる段階において、矛盾は次のように現れる: (a) 活動システムの各ノードから隠れた最初の矛盾として、(b) 2つかそれ以上のノードの間(例: 新しい対象と古いツールの間)で開かれた2番目の矛盾として、(c) 以前の活動の残り物と新しい活動モードの間の3番目の矛盾として、(d) 新しく再組織された活動とその隣の活動システムの間での4番目の矛盾として。葛藤、ジレンマ、妨害、ローカルな改革が、矛盾の兆候として分析される。

矛盾は、新しい対象が証明され動機となった時に、拡張的学習を動かす力となる: ‘必要性が対象と出会った時に非常に重要な役割を果たす’(Leont’ev, 1978)。集団活動の動機は、個人の感覚という手段において効果を示す: ‘感覚が活動動機と活動の直後のゴールとの関係を表現する’(Leont’ev, 1978)。

拡張的学習は、新しく拡張した対象の形成と対象志向の活動パターンを導き出していく。これには、新しい活動と多様で明快な表示を生み出す最初のシンプルな関係‘胚細胞’に基づき新しい活動の理論的概念を形成していくことが関わってくる(Davydov, 1990)。拡張された対象とそれに対応した新しい活動パターンの形成は、集成的で分配されたエージェンシーを必要とする。それらのエージェンシーは、疑問を持ち、既存の活動のくびきを壊し、発達の最近接領域の旅へと導いてくれる(Engestrom, 1996)。言葉を換えると、拡張的学習における‘What 項目’には3つが含まれる: 拡張された活動パターン、対応する理論的概念、新しい種類のエージェンシー。

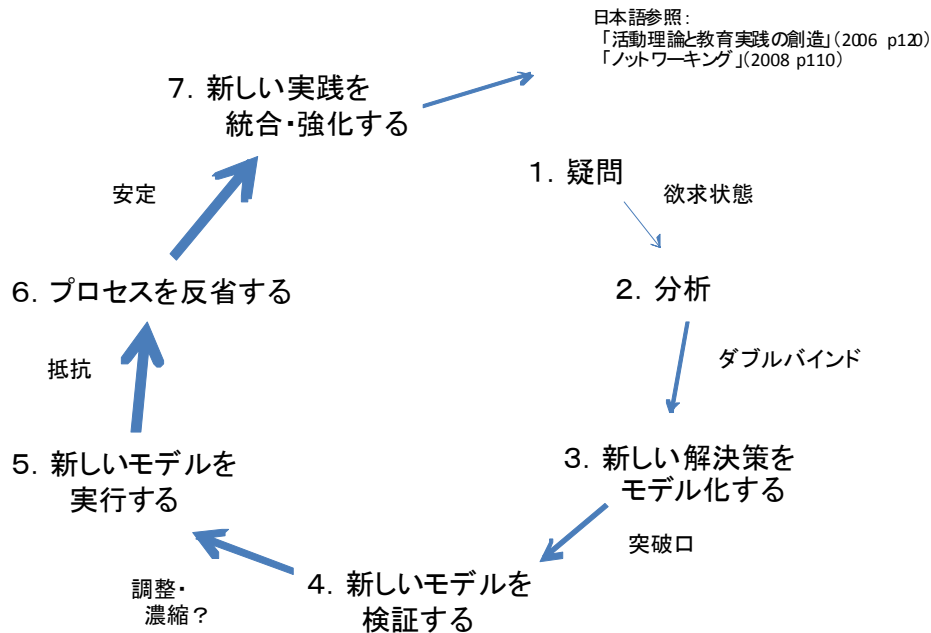
抽象から具体への上向は、特定の認知的または学習活動によって達成される。これらの行為は、拡張サイクルまたは螺旋を形成することとなる。拡張サイクルでの理想的で典型的な認識行為は、次のようになる(Engestrom, 1996b):

- 1番目の行為は、既存の実践と知恵に対する質問、批判、拒絶である。これを「Questioning 質問」と呼ぶ。
- 2番目の行為は、状況の「Analyzing 分析」である。〈略〉
- 3番目の行為は「Modeling モデル化」〈略〉
- 4番目の行為は「Examining 検証」〈略〉
- 5番目の行為は「Implementing 実践」〈略〉
- 6番目の行為は「Reflecting 内省」 7番目の行為は「Consolidating 強化」〈略〉

これらの行為は、Davydov(1988)の6つの学習行為と似ている。しかし、Davydov の理論は、より知識をもった大人によって事前に決められたカリキュラム内容に基づく教室での学習活動に焦点が当てられている。これがおそらく、1番目の批判的質問と拒絶が含まれていない理由であり、また5番目と7番目の行為である実践と強化が‘特定課題システムの構築’と‘評価’に置き換えられている理由だろう。

拡張的学習のプロセスは、次々と進歩する矛盾の構築と解消と理解すべきであろう。理想的で典型的な拡張サイクルは、Figure 7. 2に描かれている。太い矢印は、学習行為における拡張された視点と参加を意味している。実際は、この理想的、典型的モデルの通りに進む具体的な集合学習プロセスは無いだろう。このモデルは、抽象から具体への上向という論理から生まれた概念的工夫である。〈略〉

Figure 7.2 拡張的学習サイクルにおける学習行為



拡張的学習理論は、経験主義的、介入主義的研究によってより一層の発展が見込まれる。これからそのような研究について紹介していきたい。

V. Expansive Learning as Transformation of the Object 対象の変容・転換としての拡張的学習

伝統的に、我々は学習とは主体の変化、例) 学習者の行動や認識、にあると考えてきた。拡張的学習では、集合的活動の対象の変化を重視する。

Karckainen(1999)は、「Qualitative turning points 質的なターニングポイント」として対象の変化を捉えた。彼女は、長年にわたり物理的な教室や学校の境界を越えて、新しいカリキュラムを作る小学校教員チームの活動をおった。

彼女は、この‘Local Community ローカルコミュニティ」と呼ばれる単位のデザインと実践を分析した。対象は、3つの段階で進化した。最初の4回のミーティングでは、主体をまたがるテーマ案を生み出した。次のミーティングでは、‘ローカルコミュニティ’の案を計画した。最後の5回のミーティングでは、この計画を監督し、テーマが実現できたかを評価した。各ターニングポイントでは、散漫な妨害(誤解、反対、葛藤、ジレンマ)、質問段階、多様な声や視点への集中が見られた(Karckainen, 1999)。これらの段階とターニングポイントを移行する内に、対象が一般的な‘テーマ作業’からより具体的なテーマへと進化した。それはよりローカルコミュニティに焦点を当て、最終的には複雑で多様性あるものとなった。

対象の拡大は、多様な次元へと向かう。Engestrom(2000)と Hasu(2000)は、4次元を証明している: 社会的-空間的(‘他に誰が含まれるべき?’)、予期的-一時的(‘以前とこれからの段階として何を考えておくべきか?’)、道徳的-観念的(‘誰が責任を負い誰が決める?’)、システムの-発達の(‘活動の将来がどのように形作られる?’)。Engestrom と Puontiら(2003)は、社会的-空間的次元と、一時的次元の拡張的学習の3研究を比較した。彼らは、空間と時間は、全てではなく、

そこには道徳的・観念的次元のパワーと責任がより重要であると結論付けた。Puonti(2004)は、経済的犯罪者の調査の中で、この3つ目の次元について議論している: 〈略〉(Puonti, 2004)

Puontiの観察は、拡張とは解放と力づけのためだけに学習者の努力を落ちぶれさせることではないという事実を思い出させてくれる。拡張は、対象の中からも生まれ出すものであり、優しいプロセスではない。

VI. Expansive Learning and the Zone of Proximal Development 拡張的学習と発達最近接領域

拡張的学習理論において、学習の評価と基準は、歴史的分析によって作られている。そのような分析は、解消されるべき矛盾を特定し、既存の矛盾を超えていくために必要な発達の最近接領域を図に示すために行われる。これは、歴史的に可能な発達の最近接領域を明瞭に描写する際に有効な方法となる。

Haavisto(2002)は、フィンランドでの国レベルの裁判所改革のガイドラインを、地方裁判所に履行する際の拡張的学習努力について研究した。彼女は、それぞれ3つの民事裁判を、改革前と後に分けて分析した。伝統的なフィンランドの裁判所は、非常にフォーマルで相互性が無く、長い書面を裁判官の前で大きな声で読み上げるというスタイルであった。裁判官は、弁護士に対してどの課題を選択しどのくらいの時間をかけて裁判を行っていくのかを許可してきた。言ってみれば、古い進め方は、非常にフォーマルかつ無制限であり、多数のヒアリングが数カ月わたって行われるというものであった。新しい裁判の進め方は、よりインフォーマルな口頭議論が、裁判官によって積極的に管理、ガイドされるものとなった。その狙いは、1回のヒアリングで多くの声を聞き、プロセスを簡潔にまとめるためである。この変革は、伝統的な裁判の考え方である唯物的真実から、交渉された司法と現実的な妥協という考え方への移行も意味している。

Haavistoの研究によると、拡張的学習は‘槍の穂’によって少しずつ増加していった。それは、クライアント(弁護士ではなく)自身が裁判において積極的にイニシアチブをとり、裁判官はクライアント間に介入し和解を図っていくというものである。このような槍の穂裁判においては、新しい形の話が発生した。例えば、裁判官がクライアントにヒアリングを促すという発言である。同時に、クライアントによるイニシアチブと、裁判官による積極的な管理とリーダーシップ間での新しい緊張感も発生した。

VII. Expansive Learning as Cyclic Progression of Learning Actions 学習活動の循環的進行としての拡張的学習

Figure 7. 2の学習活動の拡張的サイクルは、比較的大規模で長期の変容プロセスを解釈する際の枠組みとして使用されてきた。Seppanen(2004)は、10年かけての伝統的な農場から有機農場への移行をはたしている2つの農場の学習を解釈するために拡張的サイクルを使用している。Nilsson(2003)は、スウェーデンでの幼稚園、レジャーセンター、小学校の統合における3つの拡張的サイクルを、1981年~1999年、1998年~2000年、そして2000年以降にかけて分析している。同じように、Foot(2001)7年間の民族葛藤(EAWARN)の監視ネットワークの発達を分析し、2つの連続するサイクルを発見した。サイクルモデルは、認識的学習活動として意味づけを行うよう分析者を強制する。これはしばしば重要な洞察につながる。例えば、Foot(2001)のように:

二つのサイクルを見ると、そこには部分的な重なりが見られる。らせん状サイクルとして、2番目のサイクルは1番目のサイクルによって出来上がっているが、その後継という訳ではない。1番目サイクルの評価段階と、2番目サイクルの分析段階において、基準モデルが出来上がり始めた。言いかえると、基準モデルは2つの意味を持っていた。片方では、それは評価と強化の活動であり、もう片方では、新しい形の活動につながるものであった。

拡張的変容に見えるものが、最後には何か違うものになる。25年かけて看護について分析してきたMakitalo(2005)は、ある地点でサイクルが狭まり始めると結論付けた。これは確かにもっともらしいが、長すぎる期間に対してサイクルを使うことの問題も示唆している。言いかえると、サイクルの開始と終了時点の基準を議論することが重要だということだ。拡張的サイクルのロジックは、新しいサイクルは既存の比較的安定した活動パターンに疑問が投げかけられたときに始まるというものだ。それに対応して、そのサイクルは新しい活動パターンが強化され比較的安定した時に終了する。サイクルの狭まりは、もしかすると研究者が新しいサイクルの始まりに特徴的な疑問の提示と矛盾の増加を、単に前のサイクルの終了と解釈した

際にかかるのかもしれない。その一方、活動システムにおける変容の大部分は拡張的ではないのかもしれない。Makitalo (2005)の拡張、狭まり、繰り返し、分かれたサイクルといった試験的な分類は、今後更なる実証分析が必要になる。

大規模のサイクルは、たくさんの小さな学習活動のサイクルを伴っている。そのような小さなサイクルは、数日間あるいは数時間の集中的な協働分析と問題解決によって起こる。注意深い探索により、そのような一時的な短い期間においても学習活動の様子を明らかにすることができる。しかし、そのような小さなサイクルは本当に拡張的と呼べるのか?この疑問は、工場におけるチームミーティングでの学習活動における小さなサイクルの研究で検討された(Engestrom, 1999b):

革新的学習の小さなサイクルは、潜在的に拡張的であると見るべきである。大規模な組織変容に伴う拡張的サイクルは、常に革新的学習の小さなサイクルで出来上がっている。しかし、小さな革新学習のサイクルがあるからといって、それがすぐに拡張的サイクルが動いているといえる訳ではない。小さなサイクルはあくまで独立した出来事として起こり、組織発達の全体サイクルは沈滞し、逆行し、分裂してしまうこともある。完全な拡張的サイクルの発生は普通に起こるものではなく、そのためには集中的な努力と介入が必要になる。これらも頭に入れた上で、小規模な革新的学習活動を分析する際の枠組みとして拡張的学習サイクルを使うとよいのかもしれない(Engestrom, 1999b)。

チームミーティングの研究において、拡張的学習活動は、Figure 7. 2で示した理想的、典型的なサイクルモデルに従っていなかった。例えば、一つのミーティングでは最初に新しい解決策がモデリングされ、分析と疑問提示が後で行われたケースもあった。拡張的活動の中には、既存の実践の強化といった拡張的でない学習活動も含まれる(Engestrom, 1999b)。
<略>

「チェンジ・ラボラトリー介入」(Engestrom ら, 1996, Engestrom, 2007c)は、複数年にわたる大規模サイクルと、数時間の小規模サイクルの中間位置の研究である。組織の実験的なチームによる6~12週間のミーティングと、数ヵ月後の1~2回のフォローアップミーティングによって「チェンジ・ラボラトリー介入」は行われる。特定の拡張的学習活動を必要とする連続する課題を与えることで、この種の介入は拡張的学習プロセスを加速させていく。「チェンジ・ラボラトリー介入」の支援による拡張的学習サイクルと学習活動は、Engestrom (2001a)、Ahonen & Virkkunen (2003)、Virkkunen & Ahonen (印刷中)、Pihlaja (2005)、Hyrkanen (2007)によって分析された。これらの研究では、参加者による学習活動は、介入者によって提示された課題の背後にあった意図とは関係ないものもあったことが明らかになった。参加者が介入プロセスの先導的役割を果たし、介入者の意図した課題を拒否することもあったのである。この拡張的学習の計画と実際は、将来の研究において重要な点となってくる。

VIII. Expansive Learning as Boundary Crossing and Network Building 越境とネットワーク構築としての拡張的学習

革新と学習の重要なプロセスは、多様な活動システムの協働的な集まりとネットワークの中で起こることが増えてきている。拡張的学習の研究においては、重要な理論概念として「境界越え/越境」という考えが提示された(Engestrom ら, 1995)。越境は、「実践家が境界を移動して支援の探索と提供、情報とツールの発見を行う水平的な専門性」に特徴づけられる。

Lambert (1999)は、職業訓練教師教育の場における越境について研究した。伝統的な教師教育では、標準的な教室での授業が実施される。フィンランドの職業訓練教師教育においては、「証明レッスン」という教える能力を実践の場で示すものが行われてきた。このようなモデルにおいては、新しい挑戦や努力がなかなか行われなかった。教師教育は、カプセルに保護され独自の世界を作っていた。

Lambert は、この証明レッスンを「ラーニングスタジオ」という越境のアリーナにおきかえた。既にヘルスケアと社会福祉の現場で働く教員に、公式な教師認定を得るための教師教育プログラムに参加してもらった。かれらは、自身のカリキュラムと教授方法を向上させるために、職場での発達プロジェクトに関わることを求められた。各教員はラーニングスタジオでプロジェクトに関するレポートを提出した。スタジオの参加者には(a)教師教育機関の代表、(b)職業訓練学校の教員と生徒、(c)プロジェクトが行われているヘルスケアと社会福祉の団体が含まれている。スタジオでは、参加者が各教員のプロジェクトを、共有された改革として議論した。言いかえると、スタジオでは多様な境界を散漫に越えることが求められていた。これが共有された潜在的に拡張的な対象のプロセス「発達転移」によって、互恵的な交換とアイデアの適用につながった。

Lambertによる拡張的学習のプロセスおよび越境としての11のラーニングスタジオの分析が、成功する境界越えと発達転移の発見につながった。適したツールの使用が、それらの成功に結び付くというものである。特に、'境界対象'(Star & Griesemer, 1989)例えば、知識倉庫や図形モデルが、共有対象の拡張に重要な役割を果たした。

拡張的学習プロセスにおける越境の成果としての発達転移という考えは、その後の研究で更に発展してきた(Tuomi-Grohn & Engeström, 2003; Konkola ら, 2007)。これらの研究では、焦点は職業とプロ教育における学生のインターンシップまたは練習期間にあてられた。練習期間またはインターンシップは、職場での実際のニーズと挑戦に対する発達プロジェクトとして再構成された。学生は「チェンジ・エージェント」として、職場と教育機関の間に新しいアイデアを運び、翻訳し、履行を支援するよう活動した。

越境という比較的一般的な考えは、多様なケア提供者によるメディカルケアの拡張的学習の研究によって更に発展した(Engeström, 2001a, 2001b, Engeström ら, 2003, Saaren-Seppala, 2004; Kerosuo, 2006)。このような活動における学習の挑戦としては、異なる組織から来たケア提供者達による新しい、交渉された仕事の形と、患者の監督、そして全ての進捗に対する共同責任を負うといった点があった。これらの研究で発展した主要な概念に「Negotiated Knotworking 交渉されたノットワーキング」があった。

「ノット(結び目)」という呼び名は、ゆるくつながった Actorアクターと活動システムによる素早く脈打ち、分配された、即興的な協働パフォーマンスの合奏を意味している。〈略〉(Engeström ら, 1999)

「ノットワーキング」は、顧客-知性製品・サービスの創造に向けた仕事環境において現れ始めた協働モードである。これはユーザーの変化に適応し、製造者と顧客が真のパートナーとならなくてはならない仕事環境において顕著である(Victor & Boynton, 1998; Engeström, 2004b)。ヘルスケアにおける拡張的学習プロセスの研究は、交渉されたケアの為に新しいツールの創造につながった。カギとなるツールは「ケア合意」である。それは、ケアマップとケアカレンダーによって補完される。それらは、交渉されたノットワーキングのための新しい道具となった(Kerosuo & Engeström, 2003; Engeström ら, 2005)。

ノットワーキングという概念は、多様な文脈での研究において活用できることが明らかになった。例えば、大学-学校パートナーシップ(Fenwick, 2006a)、アンチドーピング専門家による知識共有(Kaslauskas & Crawford, 2007)、スピーセラピストと学校スタッフ間の協働(Martin, 2008)。

越境は、技術的革新の活動理論的研究においても分析された。Hasu & Engeström(2000)は、開発者とユーザーのギャップを橋渡すためには、新しい種類のソフトウェアツールが必要であることを観察した: 'ソフトウェアが異なる視点をつなぐ境界越えのエージェントとなりうる'。

組織ネットワークにおける学習は、組織単位(部署)間での Horizontal 水平次元の情報の移動と描写される。この見方は、ネットワークは Hierarchies 階層的であることを忘れてしまう。言いかえると、学習は縦の動きであり、組織階層間の境界を越えることでもある。拡張的学習のこの観点、Toivainen(2003)の研究である。Toivainen は、小さな工場ネットワークでの学習を4つのレベルで分析した: ネットワーク、プロジェクト、製品、従業員レベル。縦断的調査が明らかにしたのは、異なるレベルは一つずつ拡張的サイクルが進むたびに活性化されることであった。レベル間での相互作用は、新しいレベルでの機能形成につながり、プロジェクトと製品レベルでの学習につながった。

5段階目の学習「パートナーシップ・レベル」の発生は、レベル間での学習において決定的であった。〈略〉(Toivainen, 2007)

IX. Formative Interventions 形成的介入

ヴィゴツキーの二重拘束という手法は、「Formative Interventions 形成的介入」という概念につながった。これは、伝統的な管理実験に含まれる Linear Interventions 直線的介入とは全く異なる概念である。大きな違いは、次の3つにある(Engeström, 2008a)。

(1) 開始時点

直線的介入では、介入の内容とゴールは研究者によって事前に分かっている。形成的介入では、主体(子ども、大人の実践者、両方)は、問

題と矛盾のある対象に相対し、新しい概念を構築することで、その対象を分析、拡張していく。この概念は事前に研究者には分からない。

(2) 過程

直線的介入では、学校の教師や生徒といった主体は、介入を抵抗なしで実行することが期待される。実行の難しさは、デザインの弱さであると考えられ、デザインは修正される。形式的介入では、介入の内容と行程は交渉の対象となり、介入の形は主体によるものとされる。二重刺激が核となるメカニズムであり、主体が働きを獲得し自らプロセスの責を負うようになる。

(3) 結果

直線的介入では、変数をコントロールし、標準化された解決モジュールを達成することが狙いとなる。その多くは、新しい学習環境であり、それはどの環境に転移されても同じような結果を出すことが期待される。形式的介入では、他の状況でもそこに適した新しい解決策をデザインする際の枠組みとなるような新しい概念の生成が狙いとなる。

1990年代半ば、ヘルシンキ大学の研究者たちは、新しい介入ツールキット「チェンジ・ラボラトリー」を開発した(Engestrom, Virkkunen ら, 1996)。このツールキットは、多様な介入研究で使用されている。例えば、郵便局、工場、学校、病院、報道部など。チェンジ・ラボラトリーは、潜在的に新しい仕事の方法が経験、実験される「Microcosm ミクロコスモス〈共同体のミニチュア: 拡張による学習 p297〉」として作用した(Engestrom, 1987)。

チェンジ・ラボラトリーは、大きな転換に相対している活動システムに対して行われる。これはしばしば大きな組織の独立したパイロットユニット(試験的部署)として行われる。その部署の実践家とマネジャー、および少人数の介入研究者たちが、6~12のチェンジ・ラボラトリー・セッションと、数か月後のフォローアップセッションを行う。可能な時は、顧客や患者がチェンジ・ラボラトリーに招待され、彼らの特殊なケースが細かく分析されることもある。チェンジ・ラボラトリーは、越境でも行われ、2つかそれ以上の活動システムが協働あるいはパートナーシップ的に参加することもある。

チェンジ・ラボラトリーは、それが実践される活動状況でのエスノグラフィック(民族誌的)データの上につくられる。仕事実践におけるクリティカル・インシデント(決定的な出来事)、トラブル、問題は記録され、チェンジ・ラボラトリーセッションに「最初の刺激」として持ち込まれる。この「Mirror material 鏡の材料?」は、参加者同士での関わり、分析、協働デザイン努力を促進するものとして使用される。

分析と問題の解消を促すために、介入者は活動システムの三角形モデル(Figure 7. 1参照)のような概念モデルを「2番目の刺激」として紹介することが多い。介入者によって提供された概念モデルは、参加者によって作られたモデルや概念によって置き換えられたり、付け加えられたりすることが多い。

参加者は、彼らが転換したい活動をデザインする新しい概念を作り出す道具として2番目の刺激を使うという挑戦を行う。新しい解決策の実行は、チェンジ・ラボラトリーセッションが行われている間に、実験的な形で行われる。実行はより豊富で明瞭な概念につながるが多い。

分析とデザインにおいて、参加者は過去、現在、未来を行ったり来たりすることを求められる。現在の問題の歴史的な契機にまで遡り、かつロールプレイで予期的なシミュレーションを行うことで未来の概念を体感する。ラボラトリーセッションは、分析のためにビデオ撮影され、内省の刺激として使われる。拡張的学習サイクルの中で、豊富で縦断的な行為と相互行為のデータが集められていく。

チェンジ・ラボラトリー介入により集められたデータに基づく研究は数多く出版されているが、その手法論については少しの研究しかない(Engestrom, 2000, 2007c; Cole&Engestrom, 2007; Sannino, 2008b; Virkkunen, 2004; Virkkunen&Ahonen, 印刷中 参照)。Pihlaja(2005)は、初めてフィンランド郵便局でのチェンジ・ラボラトリーの過程を分析した。Teras(2007)は、職業訓練学校の留学生を勇気づけるために行われたチェンジ・ラボラトリーの過程を分析した。Ahonen(2008)は、通信会社で従業員とチームのコンピテンシーの能動的な発達を目指して行われたチェンジ・ラボラトリーの過程を分析した。Bodrozic(2008)は、幅広い歴史的な分析を行い、将来の「Post industrial interventions 産業後の介入?」の形成を提案した。

X. Future Challenges 将来の挑戦

拡張的学習の最も重要な結果は、「Agency 発動力?」—自身の活動システムを形作ろうとする参加者の能力と意思であ

る。拡張的プロセスにおけるエージェンシーの新しい価値をどのように実証的に概念化し特徴づけるのかという点が拡張的学習研究の主要な挑戦である(Edwards, 2009; Nummijoki & Engestrom, 2009; Sannino, 2008b; Virkkunen, 2006a, 2006b; Yamazumi, 2009)。私は形式的チェンジ・ラボラトリー介入に典型的な5つのエージェンシーを見つけだした:(1)介入者や管理への抵抗、(2)活動の潜在力や新しい可能性の説明、(3)新しい活動のパターンやモデルの描写、(4)活動を変えることに対する具体的な行為へのコミット、(5)活動を変えるための連続的な行為の実行(Engestrom, 2008a)。チェンジ・ラボラトリー過程において、その後の変化行為は、ラボラトリーセッションの後か間に行われる。そのような行為の記録と内省のために、多様な種類のフォローアップデータが集められ、特定のフォローアップセッションが縦断的な介入プロセスに含まれる。

拡張的学習は、Concept 概念形成のプロセスである。この枠組みは、Concept 概念という考えそのものの再定義を求める。Hall & Greeno (2008)が指摘したように、‘コンセプトとその意味は、実践の中で発達、進化、調整されていく。何故ならそれらは集団での活動を管理する際に有効だからだ’。この視点から見ると、コンセプトはそれと共に働くものと共にあると言える。そのようなコンセプトは、複数の階層、複数のモードで構成されるインフラまたは手段と共に人間の活動システム含まれ、埋め込まれ、分配されている(Engestrom, 2007a)。特に興味深いのは、集合的な意図や将来の発達と変化を説明する‘Possibility concepts 可能性コンセプト’(Engestrom, 2007b)と‘Perspectival concepts 見通し?コンセプト’(Engestromら, 2005)である。

最近の組織における拡張的学習の研究は、「Co-configuration work 協働—構成的仕事?」(Engestrom, 2007a)へと移行してきている。参加者が自身の仕事の為の新しい概念をデザインする、高く動機づけられたモデリング段階と、たくさんの障害と慢性的な不活性に悩まされる実行段階とのギャップが、そこには存在する。このギャップは、参加者自身が自分達を想像された、シミュレーションされた現実状況に置くエピソードの中で乗り越えられる。それは、予期されたまたはデザインされた将来の活動モデルに従う、物質的な対象と人工物(他の人間も含む)と共に、行為への個人的な関わりを必要とする。

Vasilyuk (1988)によって提示された「Experiencing 体験・経験」という概念が、デザインと実行をつなぐ橋であるように見える。Vasilyuk (1988)によると、体験・経験は‘人が危機を乗り越え、征服し、失われた精神的平静をとり戻し、失われた存在意義を復活させる、特定の内的仕事’であるとした。言いかえると、Vasilyuk は、人が活動を調整する際に会う矛盾と戦う際のものとして体験・経験を定義したのである。

もし人がそのような状況を一言で表現しろと言われたら、それは不可能な状況と呼ぶであろう。〈略〉不可能との闘争、内的必要性を実現するための闘争、それが体験・経験なのである。〈略〉(Vasilyuk, 1988)。

仕事活動において大きな転換に相対している実践家は、不可能を乗り越えるため、矛盾と戦っているであろう。‘体験・経験という過程は、直接的に参加者が自身のニーズを実現することにはつながらない。それは、彼らのニーズ実現のために活動を遂行する精神的可能性の復活にはつながる。言いかえると、体験・経験は、個人が行動するための準備のプロセスと言えるのかもしれない’(Sannino, 2008b)。拡張的学習を目的としたチェンジ・ラボラトリーのような介入は、‘説明—活動中心の体験・経験プロセス’(Sannino, 2008b)と分析されるべきかもしれない。将来の拡張的学習の介入研究では、参加者の重要な葛藤の自伝が、体験・経験のための重要な‘鏡の材料’となるかもしれない(Sannino, 2008a)。

おそらく拡張的学習の理論化において、将来の最も大きな挑戦は、「Social production 社会的生産または Peer production 仲間生産」である(Benkler, 2006)。社会的生産、友人との生産において、活動は横道への移行と越境を強調した、拡張的群れと複数方向への脈拍として形作られる。インターネット以前、デジタルバーチャリティの世界の外での野火活動が、仲間生産と似た点があると私は指摘した(Engestrom, 2009)。野火活動での学習は、境界を超える群れとアクターが結び目を作ることによる学習と言える。これらの特徴は、ヴィゴツキー(1978)の発達の最近接領域を思い出させ、この概念の集合的、拡張的再定義の必要性を促す(Engestrom, 1987)。

人間が今日と明日向き合う課題に対して学習を促すことができるかどうか、学習理論の最終的な試験となる。拡張的学習理論は、その分析を、上下そして内外へと広げている。上と外への動きとして、部分的に共有された競合する対象により、相互に結び付く活動システムのネットワークやフィールドでの学習と取り組んでいる。下と中への動きとして、主体、体験・経験、個人的感覚、感情、具体化、アイデンティティ、モラルコミットメントという課題と取り組んでいる。この二つの方向性は、

両立しないように見える。たしかに、この理論が集合的活動システム、組織、歴史という一方、主体、行為、状況というもう一方に引き裂かれるリスクはある。このような分裂こそ活動理論の創立者達が乗り越えるべきものであろう。二つの方向性をつなぎ統合するためにも、理論的、実証的努力が必要となる。

■要旨 Summary

拡張的学習理論が、近年求められている理由と理論の概要を説明。拡張的学習理論の8つのルーツ、その中心コンセプトとしての「活動システムモデル」「拡張的サイクル」「越境/ノットワーキング」、現場での実践手法として「形成的介入」(発達のワークリサーチ、チェンジ・ラボラトリー、ラーニング・スタジオ)を紹介。最後に、拡張的学習研究の今後の課題を提示。

■キーワード (解説は、山住, 2006 より)

★「文化歴史的活動理論 cultural-historical activity theory: CHAT」

- ・人々の協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイムである(p69)。
- ・研究の分析単位は、文化的、社会的、歴史的な「活動システム」(p70)。
- ・活動理論は、1920年代から1930年代初め、ロシアにおいてレフ・ヴィゴツキーが創設した人間研究の文化歴史学派を起源とする(p72)。
- ・第一世代(ヴィゴツキー)、第二世代(レオンチェフ)、第三世代(エンゲストローム)
- ・第一世代は、媒介性のアイデア「三角形モデル」を生み出した。分析単位は孤立した個人(p91)。
- ・第二世代は、個人的行為と集団的活動の差異を明確にした。集団的活動システムのモデルへとは拡張しなかった(p92)。
- ・第三世代は、文化的多様性、多声性、対話、相互作用する活動のネットワーク、越境、接触領域といった人間発達がダイナミックに生成される活動システムの水平的拡張を重視する(p93)。

★「活動システム activity system」

- ・個人を単位にした刺激と反応の図式ではなく、人間の協働的・実践的な「活動」を表現するモデル(p82)。
- ・集団的であり、人工物によって媒介され、対象に方向づけられたもの(p82)。

★「拡張的学習 expansive learning」「拡張による学習 learning by expanding」

- ・拡張による学習は、ベイトソンの学習レベルII内部の諸矛盾、すなわちダブルバインドの激化によって発火する(p116)。
- ・拡張的学習は、与えられた文脈に疑問を持ち、それをある意味で拒絶し「違背実験」といえるものに打って出て、活動を思い描き直し、スプリングボード(跳躍台)を探し、変化へのアイデンティティ、コンセプト、モデルを創造するという学びである。そのために危険でアクロバティックな学びであるとも言える。それこそが「あらかじめ与えられていない何か」の創造を可能にする(p119)。
- ・順応的(adaptive)探求的(investigative)拡張的(expanded)学習の間を、エンゲストロームは有意義に区別している。拡張的学習は、何よりも学び手が学びの必要性を生じさせる問題の根源を問うときに参照される学習(p122)。
- ・拡張的学習のサイクルは、ヴィゴツキーの最近接領域を集団的に旅していくもの(p129)。

■メンバーと意見交換したい点

・「拡張的学習」の身近な事例には何が?

・個人での「拡張的学習」は難しいのか?

(チェンジラボラトリー等は、長期間、定期的に集団でセッションを行い、活動のふり返りを行い、新たな概念形成を行っているよう。この形以外での、拡張的学習はできないのか)

・例えば、私(関根)に拡張的学習は起こるのか?(誰かの介入が必要なのか、一人ではできないのか)

・最初に「与えられた文脈」に疑問を持たないと拡張サイクルはスタートしない。批判的に物事を言える個人の存在が必要?

・「協調学習」と「拡張的学習」の違いは?

・

・

・

■参考文献

Y.エンゲストローム(1999) 拡張による学習 活動理論からのアプローチ 新曜社

山住勝広(2006) 活動理論と教育実践の創造 拡張的学習へ 関西大学出版部

Y.エンゲストローム&山住勝広編(2008) ネットワーキング 結びあう人間活動の創造へ 新曜社

ヴィゴツキー(2003) 「発達の最近接領域」の理論 三学出版

西山 エンゲストロームへの再入門 <http://www001.upp.so-net.ne.jp/niche/library/Room-2A/18.html>