

これからの教育心理学のための存在-認識論

— アナ・ステセンコによる変容的活動家スタンス —

(教育臨床講座) 富田英司

Onto-Epistemology for Educational Psychology Today — Transformative Activist Stance by Anna Stetsenko —

Eiji TOMIDA

(平成30年6月29日受理)

抄録: メインストリームの教育心理学的研究が暗黙に持つ存在論と認識論は、実践的な教育課題を解決する上でそれほど促進的な役割を担っていないと考えられる。本論文は、教育心理学が現代的な教育課題に取り組むための基盤として、アンナ・ステセンコの提案する変容的活動家スタンスを取り上げ、その実践研究の事例と共に紹介することを目的としている。変容的活動家スタンスは、ヴィゴツキーを祖とする文化歴史的活動理論の最も新しい派生の1つであるが、協働プロジェクトを分析の最小単位として、現状への適応ではなく、今はまだ達成していない未来のより良い地域や社会のあり方を目指して、他者と協働してその実現に取り組む過程を通して人が本質的に学び、発達するのであると提案している。変容的活動家スタンスの基盤にある存在論的、外界を知ること、外界を変えること、自分を知ることが1つの有機的に結びついたシステムとして変化していくと想定している。これは発達や学習の過程を明らかにしていくためには、これら3つの側面を同時に検討していくことが不可欠であるという認識論上の指摘につながっており、これからの教育心理学研究のあり方を示唆している。

キーワード: 教育心理学, 変容的活動家スタンス, 存在-認識論, 活動理論, プロジェクト

1. 本研究の背景と目的

教育心理学の学問領域では、現在の教育的な実践に繋がる様々な概念や方法が開発されてきた。例えば、知能やパーソナリティ、学力を測定するためのテスト、テスト結果を分析するための諸概念や計算方法、カリキュラムや授業の設計原理となるような理論、キャリア教育を支える諸概念、動機づけやそれを構成する諸概念など、枚挙に暇がない。本論文はそのような貢献のあり方を今後とも続けることが大事であると主張するものではない。むしろ、教育心理学がこれまでに成し遂げてきた貢献によって、現時点のさまざまな実践的な要請に応えることができかねているその状況が見えにくくなってしまっている可能性が高いと筆者は考えている。

実践上の課題に取り組もうとする教育心理学者が直面する困難さには、心理学者が心理学的現象をどのような存在として捉えるかという存在論的な信念が深く関係すると考えられる。メインストリームの心理学的研究では、心理学的な概念を、現実その実体が存在するものとして取り扱うことがしばしばおこなわれる。そのような捉え方の背景には、心理学的な概念が、機械論的な、もしくは生物学的な何らかの要素に還元することができるという存在論的な信念があると考えられる。加えて、心理学的な概念が実体を持つ存在として認識されやすい理由には、その研究方法の特性、つまり認識論的な信念が関係していると思われる。

ある個人特性 X の傾向が相対的に高い個人は、他の個人よりも何らかのリスク Y を回避しやすいことを明らかにしようとする

研究について仮に考えてみたい。このような検討をしたい場合、まずその特性Xを測定するための尺度を開発する必要がある。尺度開発にあたっては、その特性Xが他の既に知られている特性Aや特性Bと強い相関を持たない、すなわち弁別妥当性を備えることや、同じサンプルを対象に1週間から2週間空けて同じ測定方法でその特性を測定した時に2回の測定が強く相関している、つまり信頼性が高いことを確かめる必要がある。これは言い換えれば、その特性Xは簡単には変化しないことを確認するような取り組みである。他方で、この概念を実践上のニーズに応えるようなものとして適用したい場合、今度は逆向きのアクションを心理学者が試みることになる。つまり、リスクYを回避するために、このターゲットとなる人々が持つ特性Xの値を高めるような教育プログラムZを実施して、その効果を確かめるような取り組みをすることになる。しかし、皮肉なことに、尺度作成の過程において、元々特性Xが変化しにくいということを明らかにしようとしてきたこともあって、この特性Xがどのように変化するのか、どのような社会的、生物学的要因の複雑な過程を通して創発しているのかといったメカニズムの解明については興味を持たれにくい。加えて、教育プログラムZがどのようなメカニズムで特性Xに影響を与えるかということよりも、特性Xに影響を与えるのか与えないのかに研究上の関心が集中しやすい。すなわち、教育プログラムZを実施することで特性が統計的に有意に高まるということだけに研究者の関心が注がれやすい。このような研究過程では、特性Xも教育プログラムZもそれら自体の創発の特性や変化メカニズムは関心を集めにくく、研究手続き上、ブラックボックスとして、あるいは心理学的実体として扱われることになる。そして、教育プログラムZが統計的に有意な影響を及ぼせば、特性Xと教育プログラムZのブラックボックス化はますます強化される。他方、教育プログラムZが目立った効果を生み出さない場合には、研究者の興味は別の対象へと移っていく。いわば心理学者が心理学的現象を実体として見ようとするその傾向は、彼らの研究手続きに埋め込まれている存在論及び認識論や彼らが取り組もうとする典型的な課題といった文脈によってあたかも実体として存在するかのように構成されていくのである。

この問題を解決するためには、この問題が引き起こされていることになった理論的基盤としての存在論と認識論の両方から、教育心理学という学問的営みを問い直す必要があるだろう。教育心理学、ひいては親学問である心理学のあり方を検証し、再構成しようとする試みはこれまで何度も試みられてきた。例えば、批判的心理学、構築主義、微視発生、生態学的心理学、関係的存在論などいくつか挙げることができる。しかしながら、これらの動きの中には、そもそも心理学という学問の存在理由である、人の心の動きを捉え、人の行為や営み、体験過程等を説明する過程で心

理的な概念を中心的に用いるということを捨て去ろうとする動きも見られる。例えば、社会構成主義と呼ばれるパラダイムの一部においては、個人内の心理的メカニズムを戦略的に扱わないものとしたり、そもそも心理学的過程は集合的な現象であり、個々人の内面として経験される過程はトリビアルな付帯現象に過ぎないと捉えたりする向きも存在する。そのような理論的立場もあって然るべきであるし、そのような捉え方で現象を追究することによって得られる知見の重要性を否定することはできない。しかしながら、心理学という学問的実践に参加する人々の関心の中心には、常に個人内の主観的なプロセスが位置づけられている。そのことを軽視した学問的な営みは、行動主義のように遅かれ早かれ、心理学の中では別のパラダイムにとって替わられる運命にあると考えられる。

本研究は、以上のような問題意識の下、現在の教育心理学が直面している理論的実践の困難を乗り越えるためのアプローチとして、ヴィゴツキーを祖とする文化歴史的活動理論の1つである変容的活動家スタンス (Transformative Activist Stance, TAS: Stetsenko, 2005) を紹介する。現在、Stetsenko氏は、City University of New York (ニューヨーク市立大学) の心理学博士課程を担当する教授を務めている。これまで Moscow State University, Russian Academy of Education, Max Planck Institute of Human Development and Education, University of Bern, Center for Cultural Studies (ウィーン) を経て現職に就いている。ヴィゴツキー研究の第一人者として近年広く注目を浴びている研究者の一人である。

2. 機械論的還元主義 VS 関係的存在論

Stetsenko (2008) は、発達や教育の領域において、諸研究を2つの大きく異なる存在論に基づく学問的アプローチに分類して捉えている。1つは人間の諸特性があらかじめプログラムされ、固定的なものであると捉える機械論的、要素主義的な研究群であり、もう一つは彼女が関係的存在論 (relational ontology) という用語で捉えるような存在論的なスタンスに基づく研究である。

後者を代表する理論家としてはピアジェ、デューイ、ヴィゴツキーを挙げることができる。しかしながら、彼らの理論的スタンスはその関係的存在論という意味での類似性はあるながら、それぞれ理論を支持し、今に至るまでに発展させてきている研究者は相互に引用しあうことも少なく、関係的存在論論に基づく研究のパラダイムを確立し、互いに協力するということができないことをStetsenkoは危惧している。

Stetsenko (2008) はさらにこれらの研究がしばしば個人内プロセスの解明を軽視する傾向にあることを指摘している。関係的存在論に基づく諸研究が辿りがちなパターンは、以下のように主

に3つあり、それらが個人内のプロセスに関する研究をストップさせているという (Stetsenko, 2008)。

生物学的基盤に関する議論の省略 現代の生物学では、生物学的発生が環境と個体の相互作用を通じて複雑に起こることを明らかにしており、生得的に決められたプログラム通りに発達が進むというような主張を認めるようなものではなくってきている。そのため、現代の生物学的な基盤が創発するプロセスを詳しくすることは、個人内の心理学的プロセスの創発プロセスの検討を促進することにも繋がると思われる。

談話過程の偏重 心理学的概念(精神, 主体性, 内化等)に対する固定的な捉え方を避け、関係的に見ていこうとする過程で、個人内のプロセスを扱わないこととして、談話過程のみに終始することがある (例えば, Latour, 1987)。あるいは、こういった談話過程を偏重した研究では、人間の主体性や自己決定を副次的な現象とみなす傾向にある (例えば, Gergen, 2001)。

社会的過程と個人内過程の同一視 個人の内面を、社会的過程と全く同じと考えたり、それが内面化し、ほぼ同等なものであるとみなしたりする研究も見られる (例えば, Harre, 2002)。このような研究は、個人内に言及したとしても脳レベル (ハッチンズ, 1995) や情報処理レベルに、唐突に社会的過程を結びつける傾向にある。

3. 変容的活動家スタンス

関係論的存在論に基づく諸理論の中で、上述の3つのパターンから辛うじてまぬがれうる理論家としては、ピアジェ、デューイ、ヴィゴツキーが挙げられる (Stetsenko, 2008)。しかしながら、これらの理論をもってしても、発達と学習に関する実践的な問題を十分に扱うことは難しい。特に、ピアジェとデューイについては、ダーウィニズムに傾倒しており、環境の変化に適応するという進化的な原理を、発達と学習の理解にも当てはめている。そのため、個体がいま置かれた環境に適応することが発達と学習の中心的な駆動原理となってしまう。これは人間の受動的な側面のみを捉えていることになる (Stetsenko, 2008)。

環境への適応を発達と学習の原理に求めることの限界点は、特に教育という営みの特徴を考えると明らかであるように思われる。例えば、デューイ (1975) は、人間の生活 (= 生命, ライフ) の本質に従った教育が最も効果的であるという理論的前提に立っており、その前提を次の4つの下位前提に分けている: ①思考が始まる最初の段階は現実の具体的な経験にあるため、学習者が自発的な思考を期待するには、できるだけ日常生活において熟慮が必要となるような状況に近い環境を用意することが求められること、②人が効果的に考えるためには、直面している問題の解決に役立つ経験を既にしているか、現在していなければならず、

学習者の問題と関係なく獲得された知識や技能はむしろ学習自身を困惑させること、③あらゆる思想や観念は、思想や観念としてそのまま人から人へと伝達されることはなく、すべての学びは学習者本人による新たな発見であること、④現実世界をより豊にするような真の学習内容が問題場面への適用によって初めて完成すること。関連して、連続性の原理 (デューイ, 2004) では、現在の状況と類似しているから過去経験が利用できること、これまで経験したものは必ず未来に影響を与えること、それが故に、教育内容は将来活かされる状況に対応すべきであると主張されている。これらのことから明らかであるのは、デューイは未来が現在からの飛躍なしに連続して展開する世界であると認識していることである。それが故に、現在の人間社会を生き抜くために必要な思考や概念は、かなりの連続性をもって、将来も必要となるという見方をしているのだと考えられる。しかしながら、文化歴史的活動理論で想定されているように、私達の社会は狩猟採集から農耕への変化、物々交換から貨幣交換への変化、専制政治から民主主義への変化、農業社会から工業社会、さらには知識基盤社会への変化と幾度となく大きな変化を比較的頻繁に繰り返している。このようなことから考えて、現在の生活で必要なことがそのままその延長で未来も必要であり続けるというスタンスは受け入れることが難しい。実際のところ、現在の環境に優れて適応できることが未来の世界での適応を保証するということは誰にもできそうにない。

関係的存在論の諸派の中で、その枠組み上の欠点を潜在的に補完することができる唯一の学派が、ヴィゴツキーとその共同研究者によって基盤が作られ、現在に至るまで発展してきた文化歴史的活動理論 (CHAT: Cultural-historical activity theory) である。文化歴史的活動理論の思想的な源泉である弁証法的唯物論では、人は自然を変化させることを通して精神を発達させると考えられている。ダーウィニズムが適応を人の変化の基礎原理であると考えてのに対して、文化歴史的活動理論では実践を基礎原理としていると言える。

しかしながら、ヴィゴツキーやその研究仲間、そしてその理論的な継承者が発展させてきた文化歴史的活動理論においても、ややもすれば、デューイと同様に、現在の実践への適応を基本的な原理として受容しやすい傾向にある。例えば、文化歴史的活動理論の一つとして広く知られている社会実践理論 (Social Practice Theory) では、個人が社会的営みを通してアイデンティティを変容させる過程を明らかにしており、学びとアイデンティティ形成が密接な関係にあることを描き出した (Holland & Lave, 2001)。特にレイヴとウエンガー (1991) の提案した正統的周辺参加論は、学習は実践共同体への参加過程として起こること、参加過程は共同体の周縁的な部分から核心部分への移行として進展すること、

実践共同体への参加を通して学習者のアイデンティティは共同体のメンバーシップを背負ったものとして変化していくこと、知識や技術の獲得はこれらの過程に随伴して引き起こされることであること、したがって、アイデンティティの形成、知識や技術の獲得は実践共同体への参加過程における切り離すことのできない側面であることを強調して、世界中の研究者の学習観を大きく揺さぶることとなった。学びとアイデンティティの密接な関係を指摘したことの価値は決して軽視すべきではないが、それでも社会実践理論の限界点として指摘することができるのは、ここで描かれている実践がその活動の構造を既に成立させたコミュニティに参与する過程として学習が捉えられているということである。つまり、これまでの実践では不十分であったり、限界点があったりする状況下において、個人が新しい活動の構成を試みたり、批判的な学びを通して得た知識を活用して既存の活動のあり方を見直して活動を再構成しようとしたりする過程が描かれていないということが社会実践理論の限界点である。そういった過程を積極的に研究の射程に置かない限り、文化歴史的活動理論とダーウィニズムを駆動原理とした関係的存在論との区別はつきにくくなってしまおうだろう。

そこで、重要となるのが、現在のあり方を批判的に捉え、未来のあり方を提案し、その提案の実現に向けて他者と協働していくようなあり方である。このような未来志向の原理を Stetsenko (2008) は、協働的・目的変容 (collaborative purposeful transformation) と呼んでおり、これからの文化歴史的活動理論の基礎に据えるべきであると考えている。このように適応に替わる基礎原理を、Stetsenko (2008) は、現状を批判的に読み解き、より良い実践のあり方を描き、その実現に向かって他者と協働しながら、目標への到達に向けて努力することに置き直した。このことは他の文化歴史的活動理論の研究者に共通する点ではない。むしろ、この点において、Stetsenko は、文化歴史的活動理論を新しいステージへと積極的に導こうとしていると言える。

これまでの文化歴史的活動理論では、マルクスの提唱に呼応して、自然や社会を知ることに加えて、それらを変化させることが重要であるという前提に立っていた。しかし、それに Stetsenko がつけ加えるべきであると主張するのが、外界を知ること、外界を変えること、自分を知ること (knowing, acting, and being) が全て連動しているという捉え方である。これら 3 つの側面は同時に創発すると考えられている。このような主張は彼女独自のものであり、変容的活動家スタンスと名付けられている。以下では、これを TAS と略して呼ぶことにする。

4. 変容的活動家スタンスの研究単位

これまでも文化歴史的活動理論では、分析の単位をどのように

設定するべきか議論が盛んになされてきた。Wertsch (1979) によると、活動理論は、特定の機能を実現する心的構造の特定ではなく、代替可能な要素の連携で特定の機能を説明しようとしてきた。ヴィゴツキー自身も分析の単位について議論を深めていたが、それを現在の活動理論に近いかたち大きく前進させたのが、レオンチェフである (Leont'ev, 1981)。レオンチェフの理論的貢献の 1 つは、心理学的分析の最小の単位を活動と呼ばれる、特定の一貫した目的をもった集団の過程としたことである。これによって、人間の目的的行為を適切に説明することができる。レオンチェフが活動の概念を説明する際に用いた有名な例に狩りがある。狩りという活動は集団でおこなわれ、食物の獲得という共通の目標をもっている。この目標のことを活動理論では動機と呼んでいる。他方で、この集団を構成する個人の水準で見ると、それぞれがおこなうべきことにはバリエーションがある。集団のある成員は、狩りそのものには同行せず効率的な狩りの道具を専門的に作っているかもしれない。また別のある成員は、獲物を一定の方向に追い立てる役を担うかもしれない。またある成員は追い立てられた獲物を待ちかまえてとどめを刺すだろう。このように集団を構成する成員が個人として携わる意図的な過程を行為と呼ぶ。行為には必ず目的があり、ここでは道具を作る、獲物を追い立てる、獲物を攻撃するということが行為であり、その目的はコミュニティの成員のための食料を確保することである。さらに微細な水準では、行為の下位にある過程として、投げる、走る、削るといったようなことがあるが、それは操作と呼ばれる。この操作がどのような過程になるかは、その時々条件、例えば、猟場の天候や地面の状態、草木の繁茂の程度、獲物の数、手に入る材料などによって規定されるだろう。重要なことは、個々の操作や行為は目的を達成するための、代替可能な下位過程であるため、1 つの狩りという全体的な活動で人々を理解しない限り、表面的な分析に終わり、人間の営みの本質を理解することは難しいということである。このようなことが、心理学的分析の最小の単位を活動として設定するということである。

TAS はこれまでの文化歴史的活動理論を拡張しようとする取り組みであるため、分析の単位についても拡張することを提案している。それが「協働プロジェクト」である。プロジェクトとは、一般的な意味では、明確な目的と期限を備えた投機的な活動のことを指す。これまで哲学的研究においても、プロジェクトという概念が検討の俎上に上がったことはあった。しかしながら、ここでは個人の内的な営みがプロジェクトとして位置づけられていた。しかし、変容的活動家スタンスは、第 3 節で述べたように、外界を知ること、外界を変えること、自分を知ることが相互に影響を与えながら同時に発展していくという理論的立場に立っている。そのため、ただ単にプロジェクトを分析単位とするという

よりも、そこに他者との協働がかならず伴っていなければいけな
いという意味で、協働プロジェクトを最小の分析単位として設定
することが妥当であると考えられる。このように協働プロジェクト
を分析の単位として位置づける動きはステセンコ氏にとどま
らず、社会科学の中で1つの力強い動向として展開している
(Blunden, 2014)。

なお、本論文の後半で紹介する研究事例において、この分析単
位としての協働プロジェクトはPALC (Peer Activist Learning
Community) と呼ばれている。この協働プロジェクトがどのよ
うな意図の下にどのような方法で展開され、どのようなプロセス
や結果をもたらしたのかステセンコ氏の研究グループが発表し
た事例研究を後ほど紹介したい。

5. 批判教育学の影響

TAS は、学習者がより良い社会を目指して、地域レベルの何ら
かの改善を目指すという点で、パウロ・フレイレの批判教育学(フ
レイレ, 1979) の影響を大きく受けていることも重要な点である。
フレイレは、エンパワーメントや銀行型教育といった概念を提唱
したブラジルの教育理論家/実践家で、参加型アプローチによる
アクション・リサーチや地域開発の領域において、今も世界的に
影響を与え続けている。ヴィゴツキーと同様に、フレイレも学校
などで科学的概念を学習者に教えることが発達にとって不可欠
であると捉えていた。しかし、教えるべきであった内容は両
者で異なっている。ヴィゴツキーは科学的知識を他者との相互作
用を通じた学びの中で獲得することに重きおいており、その一方
で、フレイレは意識化 (conscientization) という過程を重視して
いる。意識化とは、自らが社会的文脈の中で抑圧されている現状
を意識し、そこに存在する矛盾を明確にして、より公平で自由な
方向へと変化する可能性を検討する過程を指す。このフレイレの
意識化という過程も、ステセンコが文化歴史的活動理論を拡張す
るにあたって取り込んだ概念の1つであることを指摘しておき
たい。

6. コミュニティ・カレッジでの実践事例

(1) 実践の背景

本節では、TAS に基づいたプロジェクトの事例の1つとして、
米国のニューヨーク市にあるラガーディア・コミュニティ・カレ
ッジでヴィアナ教授ら (Vianna, Houggaard & Stetsenko, 2014)
が取り組んで成功した教育実践を紹介する。第一筆者のヴィアナ
氏が教えるコミュニティ・カレッジでは、年収2万5千ドル以下
の家庭からの学生が8割を超えており、半数以上が非英語圏から
の出身者で占められている。学生の多くが貧困から抜け出し、安
定した収入のある職業に就きたいと願っている。そのため、彼ら

にとっても、教員らにとっても、勉強の目標が就職という実用主
義的なものとなりがちである。安定した職業への就職という目標
を達成することを容易にする手段の1つとして、多くの学生が4
年制大学への編入を目指している。しかしながら、この実用主義
的な方針は、4年制大学においてもコミュニティ・カレッジにお
いても共通して採用されている、より長期的な展望をもった教育
方針と一致しない。大学が育成しようとするのは、安定した収入
に直結した具体的なスキルや知識ではなく、長期的に育成される
高次の思考力や生涯に渡って学習に取り組む姿勢、そして市民参
加しようとする態度などである。これらは多くの学生らが求める
ような短期的な結果をもたらさないの、多くの学生は生活をより
良くしたいという思いの一方で、学問に意義を見出しにくくな
っている。コミュニティ・カレッジの授業のほとんどは、あまり
にも実務的で道具的な授業か、テーマが広すぎて自分との関連を
見出せない授業かのどちらかだからである。学生にしばしば見ら
れる学問や大学への典型的な態度としては：(a) 学問を自分の
生活にほとんど関係がないものとみなす、(b) 自分の履修する
コースや大学の活動に批判的で、社会は不平等であると不満を持
ちながら、それに対して対して連帯して改善を試みるようなこと
はしないで、それらを個人的な問題であると見なしている、(c)
教員に対して敵対心を抱き、つながりを持つことがほとんどない、
(d) 学内の生活や活動から自分たちが疎外されていると感じる、
ということが挙げられる。それに呼応するように、大学教員側も
学生達を学習能力の劣った存在として見なしていた。

(2) プロジェクトの開始

そこで、ヴィアナ氏は PALC (Peer Activist Learning
Community) と呼ばれる、学生主体の活動を徐々に導入するこ
とにした。この活動は後述のように段階によって異なる形態を取
りながら発展していく。その最初の段階は、研究者数名を含めて、
学生同士が自分たちの将来の夢と今のキャンパスライフとのギャ
ップについて話し合いするグループとして始まった。参加者を
集めるために、授業中に能力に見合うような活躍をしていないと
感じた学生や、ヴィアナ氏にキャリアや生活への助言を求めてき
た学生に声を掛け、集まった6-7名で勉強会をすることから始
まった。その後、この参加者が他の学生にも声を掛け、参加者数
は数週間後には10名を超えるようになった。

PALC の展開過程は、大きく3段階に分けることができる。第
一の段階は、学生の個人的活動と社会文化的実践とを繋ぐことが
ねらいでした。第二の段階では、変容の主体としての協同活動に
学生が取り組んだ。最後の第三段階では、プロジェクトの規模が
社会運動への参加を通して拡大していった。以下ではこれら3段
階に対応して、PALC の発展過程を追っていきたい。

(3) 個人的活動と社会文化的実践との接続

TAS では、学習者が取り組む理論的な学習のことを「批判的・理論的学習」と呼んでいる。TAS を理論的な拠り所とする PALC では、この 批判的・理論的学習が活動の柱となる。批判的・理論的学習へと向かう最初のステップにおいて、ヴィアナ氏は、学生同士の連帯感の醸成を期待し、学生らがそれぞれの生活で直面した苦闘をグループ活動で話してもらうことにした。個々の体験を共有することで、各自バラバラに体験したことが実は個別のものではなく、社会の構造によって規定されていることに気づきやすくなると考えた。

学生の体験談に共通したパターンとして見られたのは、自分が置かれた苦境を、変化させることのできない能力や個人特性に帰属させ、個人的な問題として捉えるという傾向でした。ヴィアナ氏は、個々の体験を共有することで、各自バラバラに体験したことが実は個別のものではなく、社会の構造によって規定されていることに気づきやすくなると考えた。

例えば、PALC メンバー学生の一人、クリスは、クイーンズ通りに面したショッピング・モール内のファスト・ファッション小売店でレジ担当アルバイトとして働きながら、言い知れない疎外感を感じていた。これに関連させて、クリスは授業で出会ったマルクスの疎外という概念を勉強会に持ちだした。それに呼応して、ヴィアナ氏は エーリッヒ・フロムの『マルクスの人間観』（フロム、1970）をクリスに紹介した。そして、他の学生が心理学の授業で学んだ「人生の目的」という概念と関連付けた。また別の英語専攻の学生は、ビート詩、中でもチャールズ・ブコウスキーが大好きでした。この学生は、ニヒリズムを基調とする詩や映画をグループ活動で紹介した。このような学習は、参加学生の自己像の捉え直しに役立つものでした。つまり、以下に示すように、自己理解の道具として、社会科学の諸理論が役立っていたと考えられる。

クリスはのちの自己省察で、自分を大きく変えたのはマルクスの「疎外」、そしてフレイレの「銀行型教育」という2つの概念だと発言している。疎外という概念を自分の生活に当てはめることで、ファスト・ファッション店のレジ担当として感じていた疎外感が個人的なものではなく、自分が生産的活動のための組織の1つの歯車であるということによって引き起こされていたのだという理解に至る。銀行型教育という概念についても、それを自分の生活に当てはめることで、自分の勉強に関するネガティブな体験は必ずしも自分の能力が足りないせいではなく、過去の銀行型教育の体験のために引き起こされているという気づきに至った。

仲間や教員と共に学ぶ機会を通して、学生たちは自分たちの日

常会話に埋め込まれている暗黙の前提や自分と学習との関係を批判的に検討するツールを身につけることができた。勉強会を通して、学生たちは自分たちを社会や文化、歴史に深く関係した主体であり、社会的実践へと貢献することのできる存在であるという気づきを強め始めた。しかし、学生の間には、共同が自己留保と個人的努力ほどに価値があるものとして捉えることに懐疑的な向きも見られた。そこで、主体性と貢献の概念に注目するように努めた。

さらに、ヴィアナ氏は様々な地域実践を調査し、貢献の幅を広げる活動へと学生たちを誘った。この活動では、PALC のメンバーが身近な問題、例えば、特に問題のある授業、仕事や勉強での悩み、家族との関係の難しさなどを持ち寄りった。話し合いの中で提案された問題に対して、聞き手である他のメンバーは研究者による指導のもと、共感的かつ非評価的な態度で受け止めながらも、その文脈で主体として状況改善のためにできることはないか自分たちに問いかけた。これがグループの連帯感と主体性の双方の伸長に繋がった。感情的な問題を扱う過程で、メンバーは反抗的な態度や受動的な態度を見せることがあったが、これらは変化しうるものであり、そして、次の変化に向けた準備の1つとして必要な過程であると教師によってみなされた。その結果、このグループは連帯感を持ったメンバーの基盤として機能し、その中で、メンバーそれぞれの個人的な目標や問題意識が明確化されていった。しかし、それでもなお話し合いの中でなかなか自信が持てないこともあったので、そのような場合には、授業の中でまずは自分の意見をはっきり言うことを繰り返し励ました。ある学生は数週間で心地よく話せるようになったが、そうなるのに数か月かかった学生もいた。

勉強会では課題も出された。勉強会で読む本を読んでくることのほか、グループで運営しているブログの記事を書くこと、グループでプレゼンテーションをおこなうことなどでした。これらを通して、それまでは個人的な関心として明確化されてきた問題意識が、グループとして取り組むプロジェクトの目標へとつながっていった。このようなグループへの貢献と個人的な課題の明確化、そして理論的な学習を通して、参加学生は自分の置かれた状況や問題に対して、変容的活動家スタンスを取り始めるようになった。例えば、シャイで学習に対しても意欲がなく、授業で苦勞しており、人の注目を浴びるのを嫌っていたある学生は、PALC の活動を通して、1学期の間に、学業成績を大きく伸ばした。さらに、グループメンバーからの励ましによって、この学生は大学の心理学クラブで発表してほしいという教員からの要請に対して、第1筆者と共同で発表することを引き受けた。この発表は出席した教員らから注目を浴びることとなり、その後に別の研究会で発表する機会を得ることになった。その研究会は学部長や学科長など大

学的首脳陣や PALC のメンバーを含む学生も参加するものでした。この発表が好評を得たことで、PALC に参加する学生を募る新しい方法が得られたことに加え、PALC のメンバーが教員や学科、そして他の学生団体とのつながりを作り始めるきっかけとなった。

(4) 変容の主体としての協同活動

様々な活動を通して、参加学生の問題意識の中心は、教育の伝達モデルに対する挑戦と代替モデルの追究に置かれるようになった。PALC での議論を中心とした批判的・理論的学習はメンバーにとって、伝達モデルに替わるモデルとなったが、学生はそれにとどまらず、教育や社会のシステムにおける広範な変化の必要性について検討し始めた。

1つの大きなきっかけは日本からの留学生、ヒカリがつくった。ヒカリははじめ、心理学のオーソドックスな科学的研究法を信じていた。そのため、筆者が取り組む PALC のようなプロジェクトは研究としてはあまりにも主観的なものであるとして批判した。しかし、筆者が実証主義心理学もイデオロギーに染まっていることやあらゆる学問的スタンスは一定の価値を前提としていることなどを学ぶうちに、非実証主義的心理学の熱心な推進者になっていった。ヒカリは、非実証主義的心理学についてより広く学べるようになるべきだとか考えるようになり、既存の心理学の授業を批判し、授業で扱う範囲の拡大を求め、彼女のプロジェクトに仲間たちを巻き込んでいった。しかし、授業者を批判的な議論に巻き込むことが難しいことが分かると、仲間と共に心理学の学会を開くことを構想した。

学会の開催にあたっては、研究者が支援提供した。学生がそれぞれ関心を持っているトピックについて、研究として発展させる過程を研究者は支援した。学生主体の研究は多くの場合協同で行われた。研究として成り立つようになるまでには、1つの学期全てを費やした。学会のプログラムには、シンポジウム、ラウンドテーブル、そして口頭発表が設けられた。さらに、学生らは発表者の公募、学会のポスター、開催の宣伝、大学の教員やスタッフへの指定討論や司会の依頼、といった様々な業務を、大学の心理学サークルとも連携して進め、会を成功させた。さらにその半年後には、この大学で初めて心理学の学生誌が出版され、そこに学会発表のいくつかが掲載されることとなった。これらの成功を受けて、今度は心理学という枠を超え、大学全体を対象とした社会科学に関する学会を企画し、さらに次の学期に開催した。これらはまさに学生たちが情報を受け取る受動的な存在として学問に関わるというスタンスから、自らが知識を生産する主体としてのスタンスへと移行したことを示している。

(5) 社会運動への参加を通じた PALC の拡大

PALC の活動は、先ほどの学会開催のような、自分たちによる企画にとどまらず、その後は、社会運動への参加という形で拡大した。きっかけは大学の学費値上げに対する反対運動でした。それに先立って、学生が大学で経験していることの文脈を批判的に理解するため、PALC では経済危機について検討していた。2011年の春には、緊縮政策という概念を学び、経済危機が日常生活にどのような形で具体的に影響するか議論していた。ちょうどその時、大学側から学費値上げの方向に関する通知があり、第二筆者と学生らはそれに反対するために、大学運営会議に訴えることを決めた。

もう1つ、PALC のメンバーが参加した社会運動は、「ウォール街を占拠せよ」(Occupy Wall Street) と日本では呼ばれているものでした。この運動では、大企業や富裕層と政府の癒着、例えば、リーマン・ショック後に公的資金によって救済されながら、金融機関の役員が巨額の報酬を得ていたことなどに対して、大規模なデモや集会が半年間以上にわたってマンハッタンの金融街周辺で繰り返された。

このウォール街占拠への参加に意欲的だったのはプエルトリコ出身のアントニオでした。彼は、学業成績が良好な反面、自分のことを話そうとせず、友人たちとの関係に苦しんでいた。PALC に参加し始めたころ、自分から発言しようとしないう彼の態度に対して他のメンバーは不快感を示した。しかし、それだけではなく、彼が意見を言うのをサポートするようになった。徐々に彼は故郷への憤りや自分のやってきた努力、それによって家族と切り離されたように感じていることについて語るようになった。PALC での議論に繰り返し参加することを通して、彼は人種差別を研究テーマとして取り上げるようになり、発表も担当し、徐々に批判的な人種観に詳しくなっていた。ウォール街の社会運動が始まった時、彼はこの運動の中で人種がどのように扱われるかに特に興味を持っていた。学費値上げに対する反対運動でも、彼は自分の問題意識を追究していった。はじめに彼は大学内でどのように意思決定がなされるか興味をもった。それは大学の運営陣の選過程への関心へとつながり、大学において運営陣構成の人種及び男女の割合に偏りがあることを指摘するに至った。

自分自身の問題意識について、仲間語り、連帯感の中で支えられつつ、学問的な学びと結びつける。そして、自分の問題に対するスタンスを明確にして、それを具体的な活動へと発展させていくというプロセスがアントニオにも見られた。

以上のように、PALC への参加を通して、参加学生の一部は社会運動へと貢献するようになっていったが、TAS は大学生の学びにとって社会運動に参加することが本質的だと主張している訳ではありません。仲間や教師との連帯に育まれた安心できる議論

の場で、自分の生活の困難さや課題を意識化し、教師らの手ほどきを通して学問知の助けを借り、現状を改善するための手がかりを見つけ、それを他者との協同で実現していくという一連の展開に携わるこそが本質的だと思われる。

(6) PALC 導入の成果

以上がこの PALC が展開した実践的研究の概要である。学生の変化を次のようにまとめることができる。開始当初、学生は厳しい世の中を生き抜くために必要なスキルや能力を、個人として高めるための機会として、あるいはキャリア上の相談を受ける機会としてプロジェクトに参加していた。これは現状を受け入れ、そこに適応しようとするスタンスだということができる。例えば、クリスは「自分に何かのために貢献できる能力があるなんて考えたこともなかった」と述べている (Vianna, Hougaard & Stetsenko, 2014, p.74)。しかし、PALC での活動に意義を見出すことで学生は大きく変わった。参加学生全体で見た時の PALC 導入の効果として分かりやすいのは学問的な成功を修めた学生の人数でしょう。クリスと同じ年に PALC に参加した約 30 名の学生のうち、25 名が 4 年制大学への編入に成功した。

また、筆者はグループの活動に対する個人個人の所属感が増すほど、社会的貢献をより大きくし、また広げていくための方法をより追究するようになったと述べている。グループメンバー間の所属感はお互いがサポートしあうなかで連帯感の育成として得られるものであると考えられる。この所属感をベースとして、参加学生は自分たち学生や地域コミュニティに貢献する経験を通して、自分自身の問題意識が理論的ツールの助けを借りて、問題の解決や改善に役立つ活動へと繋がり、各学生は社会の中での自分の立ち位置に自身を持つようになった。これはすなわち TAS が想定したように、高次の学習は学習者自身の問題意識の明確化から始まり、理論的ツールを通じた現状改善のための協同プロジェクトの推進を通して、アイデンティティ形成と伴って進展するという学習のプロセスを具体化したものであると言える。

7. PALC における指導の要点

以上は事例報告であるという性質上、一般化できるものではない。そのため、考察の域を出るものではないが、ヴィアナらの教育実践報告の中から PALC を実現するために必要な指導者としての資質や指導上の要点について抽出してみたい。

基本的な教授スキル 学生の体験にうったえかけるような教材の準備、知識をただ伝達するのではなくディスカッションを主導したり促進したりする力量、どのような手だてが学生に響いているのかあるいは響いていないのかを継続的にアセスメントすることが必要である (Bellafante, 2014)。

初期メンバーの選定 学問的な志向性を持ちつつ、社会生活を通じて問題意識を見つけつつある学生を見抜く鑑識眼が必要である。ヴィアナ氏の実践を取り上げたニューヨーク・タイムズの記事によると、彼はある学生が自分の授業を 2 回目に受けた時、より前側に座ったのを見て、ポジティブなサインだと判断して、PALC の活動へ誘ったと述べている (Bellafante, 2014)。

学生同士を結びつける手だて 学生間の関係を作り、連帯感を持ったグループの形成が各学生にとっての活動の基盤になる。学生はそれぞれの生活に感情的に入り組んだ問題を抱えているので、そのような連帯感の醸成がなければ、安心して自分のことを話すようにはならないと思われる。

学生を学問知と結びつけるテキストの紹介 ヴィアナ氏は疎外というマルクスの概念に関心を持った学生に長大な『資本論』ではなく、短くて親しみやすいフロムによる解説書を紹介した。また、上述のようにビート詩というサブカルチャーにも理解を持っている。PALC の指導者は人間科学や文化、特にポップカルチャーにも通じるような幅広い教養が必要だと考えられる。

理論的理解と批判の双方を促進 批判的・理論的学習と名づけたことからわかるように、PALC では理論を鵜呑みにしないことを大事にする。自分たちが置かれた状況を批判的に理解しようとするだけではなく、理論そのものも批判的に検討しようとする姿勢を育むことが大切になる。

学生の自発性を待つ姿勢 活動で指導者が先導してしまうと、学生の発達を邪魔することになる。学生に必要な手だてを準備しつつ、活動が自発的に発展することを待つ姿勢をヴィアナ氏は備えている。その姿勢は人格的な素養に拠っていると考えられるため、教師としての人格を高め続けることが欠かせません。ヴィアナ氏は、ニューヨークに来る前には南米で小児科医として働いていた。しかし、彼は発達障害という診断のあり方に疑問を持ち、治療的ではないアプローチを身につけようと発達心理学の研究に転向したという。このようなエピソードからも、この実践が、学習者に内在する能力を見出し、それを活かそうというヴィアナ氏の強力な姿勢に支えられていると言える。

プロジェクトが直面する矛盾の重要性 プロジェクトを推進する上で直面する矛盾を捉え、それを解決しようとする中でプロジェクトが発展する。そのため、この矛盾に対して前向きに捉えて、それを解決する方法を学生らと共に追及する姿勢が重要である。教師の役割の変化：プロジェクトが発展するにつれて、学生の知識は増え、教師は教える側から教わる側に変化しうることが想定する必要が生まれる。その変化を教師が受け入れることは、学生の主体的活動を肯定し、アイデンティティの形成を助けると考えられる。

8. 今後の課題

発達や学習を対象とした実践的な心理学的研究をおこなっていくためには、上述のようにヴィゴツキーを祖とする文化歴史的活動理論を発展させた存在-認識論に基づくことが重要であることを、本論文ではステセンコ氏の理論的枠組である TAS の紹介を通して、指摘した。改めてここで明確化しておくべきことは、これらのアイデアがヴィゴツキーの著作の中に完全な形で埋め込まれていて、それをステセンコ氏が発見したという理解はおそらく成り立たないだろうということである。むしろ、ステセンコ氏自身が心理学の本来あるべき姿を実現するために、そこに最も近い位置にある文化歴史的活動理論に、必要な要素をいくつか付け足したという見方が適切であろうと筆者は考えている。

Stetsenko (2008) による理論的提案の中で、発達や学習を研究対象とする場合の存在論的なアプローチとして外界を知ること、外界を変えること、自分を知ることが1つの有機的に結びついたシステムとして変化していくという指摘は、認識論的な意味でも重要である。すなわち、発達や学習の過程を明らかにしていくためには、これら3つの側面を同時に検討していくことがこれからの教育心理学研究において1つの課題となると筆者は認識している。

9. 引用文献

- Blunden, A. (2014). *Collaborative projects: An interdisciplinary study*. Brill.
- デューイ, J. (松野安男訳) (1975). 民主主義と教育 (上巻). 岩波書店
- デューイ, J. (市村尚久訳) (2004). 経験と教育. 講談社学術文庫.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56, 803-813.
- Harre, R. (2002). Public sources of the personal mind: Social constructionism in context. *Theory & Psychology*, 12, 611-623.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities. SAR Press.
- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*. 128, 298-304.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. in I. Hughes (Ed). *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, online <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> (2017年10月29日閲覧)
- McCutcheon, G., and Jurg, B., (1990). Alternative Perspectives on Action Research. *Theory into Practice*. Volume 24 (3), 153-172.
- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- The Institute for Community Research (2015). *The Institute for Community Research*. <https://icrweb.org/> (2017年10月29日閲覧)
- Bellafante, G. (2014, December 19). Raising Ambitions: The Challenge in Teaching at Community Colleges. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2014/12/21/nyregion/raising-ambitions-the-challenge-in-teaching-at-community-colleges.html>
- エンゲストローム, Y. (山住勝広・百合草禎二・庄井良信・松下佳代・保坂裕子・手取義宏・高橋登訳) (1999) 拡張による学習 新曜社
- フロム, E. (樺俊雄・石川康子訳) (1970) マルクスの人間観 合同出版
- フレイレ, バウロ著 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- Latour, B. (1987). Science in action: How to follow scientists and engineers through society. Milton Keynes: Open University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, 3(3), 149-164.
- 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
- Leont'ev, A. N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet psychology*, 13(2), 4-33.
- 富田英司 (2014). 「越境の説明力」 育成の社会的背景と理論的展開 富田英司・田島充士 (編著) 『大学教育: 越境の説明力をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 17-29.
- Vianna, E., Hougaard, N., & Stetsenko, A. (2014). The dialectics of collective and individual transformation. In A. Blunden (ed.), *Collaborative Projects* (pp. 59-87). Leiden, the Netherlands: Brill Publishers.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child

welfare program. *Human Development*, 54, 313-338.

ヴィゴツキー, L. S. (柴田義松・盛岡修一 訳) (1975). 子どもの知的発達と教授. 東京: 明治図書.

Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達—個人, 世代, コミュニティ (當眞千賀子訳) 新曜社.

Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective types of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12, 70-88.

Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471-491.

Stetsenko, A., and Arieivitch, I. (2014). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *Collaborative projects: An interdisciplinary study*, 217-238.

Wertsch, J. V. (1979). The concept of activity in Soviet psychology: An introduction. *The concept of activity in Soviet psychology*, 3-36.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

謝辞

アンナ・ステセンコ氏の研究を紹介して下さった関西大学文学部教授・比留間太白先生に謝意を表します。誠にありがとうございます。また、本研究は平成 28-31 年度科研費・基盤 C (16K04303 「大学生のコミュニケーション力を向上させる省察のデザイン」代表: 富田英司) の支援を受けて実施された。