

「教育者」から「学習者」へのムードメイクとモードチェンジ

——受け手から担い手へのリレーゾーンを駆け抜けて——

山 口 洋 典

目次

はじめに：経済学と教育

1) 他者を「通して」学ぶということ

- (1) 震災という「スイッチ」
- (2) 前置詞「through」による橋渡し

2) 学びのシステムとスタイル

- (1) アクティブラーニングのための制度の進化と様式の多様化
- (2) 矛盾が変革のエネルギーとなることを顕在化する「活動理論」

3) 学びのコミュニティと活動システム

- (1) 伝統的な学びのコミュニティにおける活動システム：個体主義モデル
- (2) 新たな学びのコミュニティのシステムとスタイル：相互作用モデル

4) 新たな「学びのシステムとスタイル」を求めて

- (1) 新たな学びのコミュニティの先にある学びのコミュニティ：自己創出モデル
- (2) 型式的に教わる構造から日常において学ぶ状況への誘発

おわりに：ゆたかな時代に

はじめに：経済学と教育

「そうね～」 「なるほど～」 といった具合に、話の合間で、頻繁に相槌を打たれるのが、藤岡惇先生の特徴的な語り口である。語り口だけではなく、草書のようなやさしい文字もまた、特徴の一つだろう。そして何より、その行動力にこそ、教育者としての情熱と使命感を見るところであり、藤岡先生の最大の特徴と言ってよい。ともかく、今回、退職にあわせて企画された紀要の特集に稿を起すにあたり、まずもって想起した藤岡先生のお人柄を、冒頭に記させていただくこととした。

そもそも筆者は先生のゼミ生でもなく、そして経済学が専門でもないが、学生時代より、折に触れて藤岡先生とは好縁に結ばれてきた。その端緒は、1996年、筆者が立命館大学理工学部環境システム工学科3回生の折に参加した「国際交流セミナー」である。当時、セミナーは複数のプログラムが展開されていたが、筆者はその中でも「被爆地で原爆投下の意味と平和創造の道を考える」に参加し、立命館大学と協定を結んでいたアメリカン大学夏期教育部と共同で広島で学ぶにあたり、その引率教員が藤岡先生だったのだ。このプログラムの内容については後述すること

にして、その翌年、1997年には長崎へのプログラムの拡張と、さらに前年度の参加者が企画運営のアシスタントとして携わる「ステューデント・アシスタント (Student Assistant)」制度の導入を提案し、実現いただいた上、それらの成果が報告書にまとめられつつ、「経済学教育学会」(当時)にて藤岡先生らとの連名で発表し、後日、学会誌『経済学教育』に投稿し、採録されることにもなった¹⁾。

こうして、藤岡先生と正課外のプログラムにて学びの場を共有させていただいた学生時代から14年の時を経て、筆者は教員の立場で母校の立命館に戻ることとなった。そして偶然にも、藤岡先生が長らく科目担当であった「近江・草津論」を引き継がせていただくこともなった。そして、こうしてバトンを引き継ぐまでのあいだには、藤岡先生が敬愛してやまないマハトマ・ガンディーの思想と響き合うが如く、筆者は浄土宗で得度し、僧侶となっていた。とかく、自己の欲求が果てしなく膨張し、経済的・環境的・社会的な持続可能性が問われるなかで、また一つ、藤岡先生の情熱や使命感と共鳴できる素地を得た気がしている。

そこで本稿では、学生の立場と教員の立場の双方から、藤岡先生と関わりを持ってきた者として、先生の情熱と使命感をもとに展開されてきた教育の意義について検討することとしたい。そして、藤岡先生から「聖火」を引き継いだ後には、新たにどのような学びを構想することができるのかについて展望する。その際、筆者の専門とするグループ・ダイナミックスの観点から迫ることについて、了承いただきたい。よって、本誌の読者にはあまりなじみのない理論的観点について整理することにするが、まずは筆者がどのような学びを得てきたかについて、述べていくこととしよう。

1) 他者を「通して」学ぶということ

(1) 震災という「スイッチ」

1995年が阪神・淡路大震災を契機として有名・無名の人々が誰に言われるわけでもなく現地に駆けつけたことを指して、「ボランティア元年」と呼ばれることに論は待たない。兵庫県県民生活部生活文化局生活創造課がとりまとめた「阪神・淡路大震災一般ボランティア活動者数推計」によれば、1995年1月17日から4月18日の3ヶ月のあいだに活動したボランティアの累計は117万人であり、発災から1年あまりの1996年1月20日までの累計は137万人であるとしている。筆者もまた、その一人であって、多くの仲間と共に、現地で活動した²⁾。そして、現場で体験したことを、どのように経験として活かしていくことができるか、現在に至るまで、常に逡巡を重ね、しかしささやかでも行動につなげてきた。

この間、筆者は阪神・淡路大震災のボランティア活動の経験を指して、「社会に関わるスイッチが入った」と語ることがある。人間の心身を機会に見立てた比喻であるが、別の言い方をするならば「背中を押された」あるいは「天の声に導かれた」といった表現も妥当であろう。ともあれ、ボランティアの特性は、1992年7月29日の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策」で示された、「ボランティア活動は、個人の自由意思に基づき、その技能や時間等を進んで提供し、社会に貢献することであり、ボランティア活動の基本的理念は、自

発（自由意思）性、無償（無給）性、公共（公益）性、先駆（開発、発展）性にある」という部分を論拠として、4つの特徴があると整理される³⁾。ただ、ボランティアを巡る議論においてつきまとう「ボランティアとは何か」に関するこうしたマクロな性向の整理は、単に「わからない人にわかるように」特徴を顕在化させたにすぎない。

そもそもボランティアにおいて大切なのは、その人が自発的にしているか、無償の行為であるか、またその行為が公共の問題であるのか、さらに行動そのものが先駆的であるか、といったことよりも、きちんと他者と関係が結ばれているか、ということであろう。事実、先に示した自発性、無償性、公共性、先駆性は、ボランティアが社会の中でどのように存在しているかを、個人モデルで捉えたものにすぎず、結果として、大挙して駆けつけた人々が、現場でどのように動いたのか、すなわち集団を単位として捉えたものではない。さらに言えば、現場へと駆けつけた筆者は、自分の行為が果たして自発性に基づいているか、無償性が担保されているか、公共性にあふれているか、先駆性に満ちているか、など、行為に先立って判断していないし、現場で殊更に語ることもないのだが、だからこそ1995年の「ボランティア元年」によって、ボランティアをすること自体が先駆的な時代は終わり、ボランティアをすることが「大衆化」（杉万、2006）したのだと同定できるのだろう。加えて、「ボランティア元年」は、ボランティアをするという個人の行為についての議論から、集団の活動としての意味や意志について関心が向き、それがボランティアコーディネーターやNGOやNPOなど組織レベルでのマネジメントの議論が深まる契機ともなった。

震災ボランティアという非常時の活動が、やがて日常の生活のあり方を問い直す中、筆者は戦後50年を記念に立命館大学等によって催された「世界大学生平和サミット」の運営に携わり、先述の「国際交流セミナー」の参加と企画に参画し、さらには1997年の地球温暖化防止京都会議（国連気候変動枠組条約第三回締約国会議：UNFCCC-COP3）に向けて設立されたNGOでありNPO「気候フォーラム'97」の事務局スタッフを担うなどして、行動的に学ぶ学生であった。そもそも筆者が立命館大学工学部で学んでいたことは既に述べたが、1994年入学ゆえに、びわこ・くさつキャンパスの一期生であり、そのため、南草津の新駅設置が象徴するとおり、草津のまちが変わりゆく中で学生生活を送った。ただし、キャンパスには足を運ぶが、講義に出るよりもまちに出ることの方が多く、そうした暮らしに楽しみを覚え、就職活動にもいそしむことなく、結果として理工学研究科の環境社会工学専攻博士前期課程へと進み、笹谷康之先生のもとで合意形成の観点に力点を起しつつ、草津コミュニティ支援センターでのクーポン制度を発展させた地域通貨「おうみ」による実践的研究から、地域におけるまちづくりの計画論を深めた。と同時に、震災から時間が経過していくにつれて、アクティブに学ぶ、学びのためにアクティブになる、そうした契機を震災という非日常時だけでなく、日常時にももたらすことができないだろうか、と考えるようになった。

(2) 前置詞「through」による橋渡し

1997年、COP3で全国はもとより世界から京都が注目された頃、藤岡先生にお声をかけた。真如堂で開催された経済学教育学会の研究会にて話題提供をさせていただいた。ちょうど、京都の大学間の単位互換制度などを運営する「京都・大学センター」が産官学連携による「財団

法人大学コンソーシアム京都」に発展的に改組される準備が進められている頃でもあった。そんなこともあって、当時の京都・大学センターで各種事業を統括していた森島朋三氏も、話題提供者の一人であった。加えて筆者は、同センターの財団法人化にあたっての新規事業である「インターンシップ・プログラム」のうち、NGO・NPO分野を立ち上げるチームのメンバーの一人であった。

そうしてお招きをいただいた折、「読み書きそろばん」ではなく「読み書きパソコン」が現代の学生には必要であると発言した。⁴⁾今でこそ「コミュニケーション能力」が「コミュ力」などと略され、それこそ就職活動で重視される能力の一つ、とされてきているが、当時、一人一台のパソコンが徐々に当たり前になってきた頃、読み書きは当然重要だが、道具を活かして他者と関わることが大事になってくると、感じていたゆえんである。ところが、研究会の席上では「読み、書き、読みだ」などと返され、あまり好意的には受け止められなかった。しかし、上述の森島氏は異なり、道具としてパソコンが活用されることの意味について共感をいただき、その後のインターンシップ・プログラムの推進にあたって、特に、また周りからは価値がないと思われることから価値を見出していくことの意義について理解を示していただいた。

ただ、今でこそ「アクティブラーニング」というフレーズが高等教育の多様な側面で用いられているものの、当時も今も、アクティブに学ぶことの意味が「行動すること」と「学ぶこと」とが個別に重要とされ、その結果、「行動を通して学ぶ」という具合に、それぞれの行為が橋渡しされている点こそが肝要であることに、どこまで関心が向いているだろうか。山口（2007）では、ある概念に接近する際の方法として、対義語から考える、辞書を引く、語源を紐解く、前置詞を挿入する、の4つを提示した。それらをもとにすれば、この「行動を通して学ぶ」といった具合に表現を拡張することは、上述の論文をもとにすれば、4番目の方法を用いたことになる。さらに「辞書を引く」という方法も用いるなら、activeは個人の行為（act）が、やがて集合的な行為群としての行動（action）になっていく過程を指していることから、個人が他者に出合いながら、出会いを通して各々が何らかの学びを得ていく相互行為を示しているとも見いだせよう。

このように、他者との関わりを通して行動的に学ぶことを learning through an action という論理で紐解いてみるならば、それは learning through a service と同義であり、ここにアクティブラーニングとサービ斯拉ーニングとの符合を見出すことができる。振り返れば、阪神・淡路大震災を契機に、自発的に無償で公共のために何かをするという具合の個人モデルで捉えたボランティアが着目される中、ボランティアにまつわるもう一つの特性である先駆性によって、他者との関係を育むことを学んだ筆者は、藤岡先生によるプログラムの関わりを通じて、歴史的、文化的、社会的に、さらには経済的な側面から、学び方を学べた学生時代を過ごせたのだろう。ここまで、自らの学びの奇跡を、特に藤岡先生との関わりをもとに述べてきたが、以降では、そうした学びのシステムとスタイルとはどのようなものであるのか、理論的な観点から検討を重ねてみることにしよう。そこで、まず、前掲のNPO分野のインターンシップ・プログラムを展開する背景と、展開した後に整理した視点について述べることにしたい。

2) 学びのシステムとスタイル

(1) アクティブラーニングのための制度の進化と様式の多様化

藤岡先生と同じ時期に出会った、アクティブラーニングの別の旗振り役が、立命館大学産業社会学部の中村正先生である。中村先生とのご縁は、阪神・淡路大震災当時に米国のカリフォルニア大学バークレー校で在外研究をされていたため、帰国後に震災ボランティアに積極的だった学生からヒアリングをしたい、との希望を学生課（当時）を通じていただいたためである。その頃、中村先生は立命館大学教職員組合の書記長をされていたこともあって、ヒアリングは1度で終わらず、やがて毎週金曜日の昼下がり、衣笠キャンパスの洋洋館西側の教職員会館に集い、問わず語りのサロンが開催されることになった。そして回を重ねるごとに、話題は震災での活動よりも、震災からの学びに、さらには今後、大学ではどのような学び方がモデルケースとなりうるのか、ということについて、意見交換が行われるようになっていった。

その中村先生が著した「学びのコミュニティづくり」（中村、1996）は、震災からの学びをどのように次世代に継承していくのかを考え始めていた筆者らにとって、すぐに回し読み、読み深めた論考の一つである。そこでは、「大学が提供するプログラムを消化していくことが学ぶことだという錯覚が生まれやすくなっていく危険性」（p.5）を指摘し、「 Semester制とグレード制」という「強固にある」という学びの「システムをフレキシブルに」（p.11）している多様な学びのスタイルを、事例が数多く挙げられているのだ。⁵⁾ この中村（1996）文献が事例編だとすれば、理論編にあたるのが中村（1997）論文である。中村（1997）では学びのモデルを整理してみると、日本では学生の学びへの関心が「感覚化」していることを明らかにし、そこで伝統的な学習観が「構造的関心」であるのに対し、現代的な学習観が「状況的関心」によることが示されている。

翻ってみれば、筆者は、学生時代に触れた多彩な枠組みと多様な取り組みを、学生が自分事として豊かな学びのコミュニティを創出しようと試みてきたのだろう。事実、中村（1996）で示されている「スチューデント・イニシエイテッド・クラス」に限りなく近いものを、藤岡先生と共に「広島・長崎プログラム」では実現しようと、仲間たちと共に取り組んできたし、その後は中村先生と同志と共に、大学コンソーシアム京都にて、日本国内では初のNPO分野のインターシップのシステムとして「NPOスクール」と呼ばれたプロジェクトを展開していった。⁶⁾ また、そうして取り組んだ内容を言語化すること、さらにはそうした発言を重ねるためには学会に所属することが妥当であること、それらは理工学部環境システム工学科という「正解を導かねばならない学問」体系の中であって、しかし価値を追求していったよい「景観計画研究室」に所属した折、指導教員を担っていただいた笹谷康之先生の助言によるところである。思えば、仲間にも恵まれたが、師に恵まれた学生時代であった。

その後、大学コンソーシアム京都で教育・研究さらには地域連携の企画調整の業務に就いた後、再び藤岡先生から経済学教育学会（当時）の年次大会が京都大学で開催された折、シンポジウム「こんな力を育てたい、育ててほしい」のパネリストとしてお招きをいただくことになり、後日、当日の内容を『自らの経験を抽象化して呈示する6つの力を育てている』（山口、2003）にまとめ

た。そこでは、システムやスタイルの「進化」と「深化」によって「真価」に迫るには、「生活力」「実行力」「発想力」「組織力」「決断力」が重要となる、といった論を示したものの、今になれば羞恥を覚えてならない。それはあまりに「キャッチーな」、すなわち中村（1997）の言う「感覚化」に基づく枠組みであり、しかもそれらを養成する学びのシステムは、大きな学びのシステムに対するサブ・システムだと位置づけられるためである。そこで次節では、このシンポジウムに登壇する前後、すなわち2002年度より、大学コンソーシアム京都の森島朋三・副事務局長（当時）の計らいで、大阪大学大学院人間科学研究科ボランティア人間科学講座の博士後期課程に進学した折、渥美公秀先生を通じて学んだ、ヘルシンキ大学のユーリア・エンゲストローム教授による「活動理論（Activity Theory）」をもとに、改めて学びのシステムとスタイルについて紐解く理論的枠組みを整理することにしよう。

（2）矛盾が変革のエネルギーとなることを顕在化する「活動理論」

ここまで示してきた学びのシステムとスタイルに関する視点は、実践から帰納的に取り上げるものであったが、ここからは実践を「現象学的」（杉万，2006：p.79）に取り扱うため、前述のとおり活動理論という理論を用いていくことにする。活動理論は、既述のとおり、ヘルシンキ大学のユーリア・エンゲストローム教授によるものであり、邦訳書（山住ら，1999）や日本語訳で掲載された分担執筆の著作（山住ら，2008）もある。ただし、その理論の全体像は、京都大学の杉万俊夫教授が『コミュニティのグループ・ダイナミックス』において、端的かつ平明に解説されている。よって、以下では、杉万（2006）の要約を中心に、その理論の骨格を整理してみることにしよう。

杉万（2006）によれば、まず、活動理論は「人間の行為を、徹底的に集合体や社会の文化的—歴史的な文脈の中でとらえ」、「集合体を変革し、人間の行為を変革していく実践のための理論、すなわち、意思決定の理論」で、その源流が「ヴィゴツキー、レオンチェフ、ルリヤなどに代表される20世紀ロシアの心理学者グループ（文化—歴史的心理学派）にある」ため、「文化—歴史的活動理論（cultural-historical activity theory）とも呼ばれる」（p.66）。この理論で「重要なことは、活動の構造が三角形として描かれている点」で、「隣接する2つの頂点の関係は、必ず、もう1つの頂点に媒介されて成り立つ」とされる（p.67）。そして、人間による活動の構造は、「合計6つの頂点が相互規定的な関係を形成」（p.68）する図解（図1）であらわすことができるとされる。⁷⁾そして、この図解に基づいて、「現状に対する予断を排した徹底的な分析」を行うことで、「一見、個人の性格や能力が原因であるかのように見える現象も」「道具に問題があるのではないか」「対象のとらえ方はどうか」「当人はどのような集合体に身を置いているのか」「集合体のいかなるルールが、当人を縛っているのか」「集合体の分業体制の中でいかなる役割を担っているのか」と、「現状の分析」が「社会的・文化的な分析へと深化していく」とともに、時間的な変化を追うことで「歴史的な分析」が可能となる、とする（p.79）。

このように、活動理論では、人間の活動においては、主体が対象に働きかける際に、コミュニティの多くの人々の関心や協力を得て、何らかの成果がもたらされるとされ、それが図2に示すとおり、逆三角形の構造により、活動の基本システムとして示すことができるとされている。⁸⁾そして活動理論は、その活動の基本システムを構成する3つの構成要素に対して、それぞれ、主体

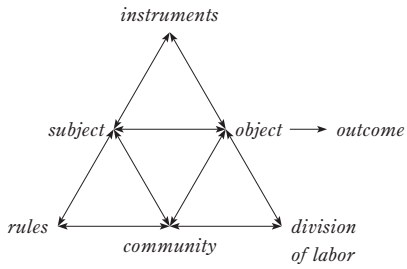


図1 「活動理論」

(Engeström, 1987)

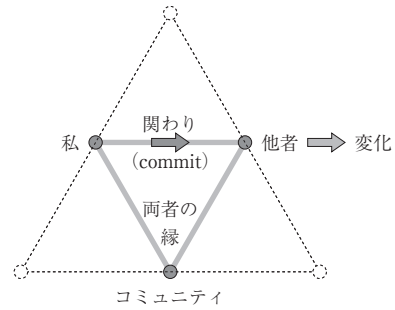


図2 「活動理論における活動の基本システム」

(筆者作成)

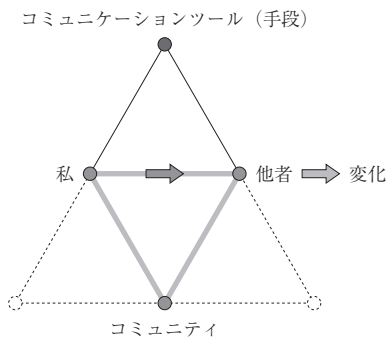


図3 「活動の基本システムにおける主体と対象の媒介項」

(筆者作成)

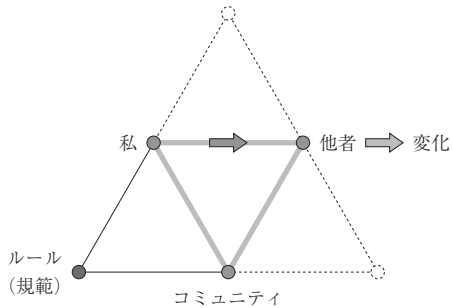


図4 「活動の基本システムにおける主体と集合体の媒介項」

(筆者作成)

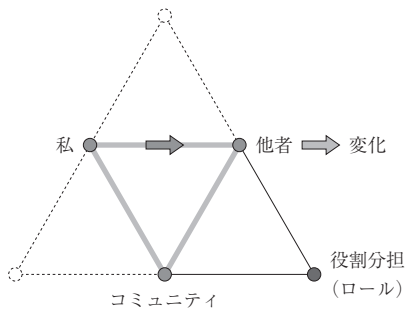


図5 「活動の基本システムにおける集合対象の媒介項」

(筆者作成)

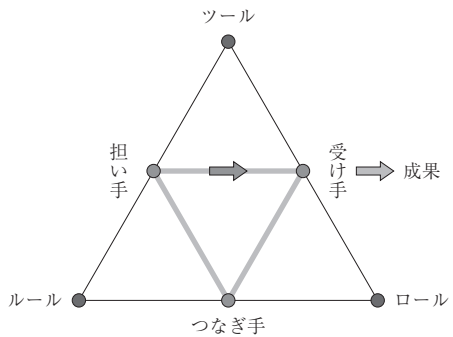


図6 「活動理論をもとにしたアクティブなコミュニティの構図」

(筆者作成)

と対象の関係においては「どのような手段や方法によって最適な関係が生成・維持・発展・消滅されるか」と相互に合意できるツールが関係を左右し(図3), 主体とコミュニティの関係においては「なぜ主体がその行為を行い, コミュニティはその行為をどのように認識しているのか」と相互に了解可能なルールが左右し(図4), コミュニティと対象の関係においては「主体が働きかけているルールをコミュニティのメンバーが理解した上で, 対象となっている人々との役割分担が可能か」と相互に適切なロールモデルを探りながら立ち居振る舞う構図にあることを

教えてくれる（図5）。よって、定訳とは若干異なるが、今、示した構図の整理に基づいて語感をそろえつつ、また基本システムの枠組みを強調する表現に努めてみると、図6のように示すことができる。⁹⁾ただ、活動理論が「意思決定の理論」であるという点を踏まえると、活動理論はこの図6で示された構図で「現象学的」（杉万、2006: p.79）に分析することに用いられるにとどまらない。

Engeström（1987）は、活動理論によって現場の活動を記述すると、その構図から現場がはらむ矛盾を明らかにすることができるとした。その矛盾には4つの種類があり、「第一の矛盾」は活動システムの構成要素の各々が矛盾を内包している状態であり、これだけが潜在的な矛盾とされる。¹⁰⁾それに対して、活動の構成要素のあいだの関係が適切でない「第二の矛盾」、同じ種類の活動において伝統的な活動と新たに生み出される活動とのあいだで歴史的な文脈が異なることによって生じる軋轢などによる「第三の矛盾」、そして同じ時代でありながら文化的な文脈が異なることによって生じる葛藤などによる「第四の矛盾」、これら残りの3つは、いずれも顕在的な矛盾としている。そして活動理論が「意思決定の理論」として位置づけられる上で、もっとも特筆すべきは、これらの矛盾の顕在化こそが文脈を拡張し、変革をもたらす契機を得たことを意味するのであって、構成要素が異なった状態を構想し、¹¹⁾新たな活動システムを設計し、実現していく担い手の「意志」こそが求められるのである。

3) 学びのコミュニティと活動システム

(1) 伝統的な学びのコミュニティにおける活動システム：個体主義モデル

前節では、学びのコミュニティに対するシステムとスタイルへの視点と分析視角を整理した。まず、筆者の浸ってきた学びのコミュニティを筆者自らの「感覚化」された経験からどのように自己物語化されたのかを整理した。そして、それらが大きな学びのシステムに対する小さな学びのシステム、すなわちサブ・システムとしてであり一つのスタイルでしかない、ということを確認した。そこで、改めて学びのコミュニティを生成・維持・発展・消去させる活動システムへの分析視角として、ユーリア・エンゲストロームによる活動理論を、杉万（2006）による解題を元に提示した。

そこで、本節では、Engeström（1987）による活動理論を、先述の中村（1997）が整理した伝統的な学習モデルに援用してみることにしよう。そこでは、伝統的な学びのコミュニティでは、まず、知識が「高いところから低いところへ流れる」という「力学モデル」、知識を「内部にどれだけ取り込めるか、その早さや処理能力が問題だ」とされる「情報処理モデル」、そして知識は「内部にためこむ量、ストックが多く得ればそれだけ万全だ」という具合の「銀行貯金モデル」など、知識を物量的な比喻で捉えた蓄積型のモデルが示される。その一方で、「学ぶ主体の側での学ぼうとする意欲とか意味づけがないと、知識は蓄積していかない」ため、「知識を蓄積する前に動機が大切だ」とする「動機尊重型」の2種類に分類可能だとする。ところが、「帰結するのは、学ぶ個人が発達していくことこそが大切だという前提」があるために「正反対のようだけど、ともに個体主義的なものなモデルという点では共通性がある」と批判する（p.89）。

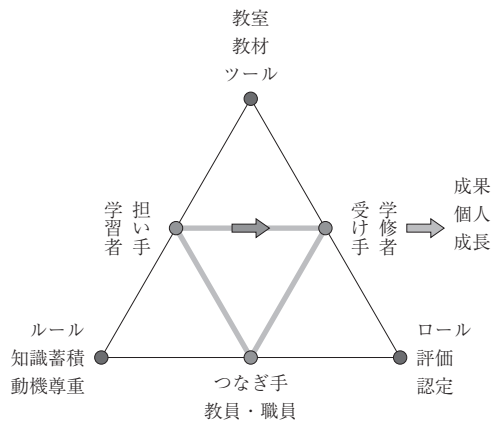


図7 「学びの個性主義モデル」

(筆者作成)

この学びのコミュニティにおける学習者の成長と学びの実感に「個性主義的なモデル」は、皮肉なことに、文部科学行政における政策・施策を通じて改革の御旗が振られるにしたがって、より強固なシステムとして安定化しているとは言えないだろうか。事実、筆者がNPO分野のインターンシップの基本的な考え方を仲間たちと議論を重ねた頃には、高等教育を受ける学習者は「創造的人材」であるべしとされ、企業等にとって特に経済的価値を最大化するための「人という名の材料」として位置づけられる傾向が強くなっていったのではなかろうか。ただ、¹²⁾

この推察は、その後、内閣府が2003年4月に「人間力戦略研究会報告書」にて「人間力」を、厚生労働省が2004年1月に「若年者の就職能力に関する実態調査」において「就職基礎能力」を、経済産業省が2006年1月に「社会人基礎力に関する研究会・中間取りまとめ」にて「社会人基礎力」を、そして2008年に文部科学省の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」にて「学士力」を、それぞれ掲げたことから、¹³⁾ 的を外したのではないだろう。よって、これらの「力概念」に象徴される、学習者に新たに求められてきた素養は、新たな学びのシステムとスタイルが求められる中でも、伝統的な「個性主義的モデル」を基底としつつ、「確かな単位修得」が「適切な就職」へと、学びの出口からの入口へと接近されているのではないか、という意図が見え隠れする。

このようにまとめてみると、伝統的な学びのコミュニティにおいて象徴的に見ることができる「個性主義モデル」は、若干の構成要素の変化を伴いながらも、今なお伝統的に形を変えて継承されてきたことがわかる。この点は、活動理論を援用してみれば、図7のとおり明らかとされる。ただし、ここで示した活動システムは「教育のシステム」ではなく「学びのシステム」である。したがって、仮にも「できない学習者」が「社会に求められる人材になる」というという活動システムとして捉えるならば、それは学びのシステムとスタイルが「教員（及び職員等）」を主体とした教育システムとして学びのプログラムを位置づけるものとなり、結果として大学の「学校化」を是とする流れを決定的なものへとしてしまうだろう。

(2) 新たな学びのコミュニティのシステムとスタイル：相互作用モデル

このように、「個性主義モデル」による伝統的な学びのシステムに対する「オルタナティブなモデル」として、中村（1997）では「相互作用モデル」が提示されている。そこでは社会学者のG. H. ミードの理論などから、新たな学びのシステムとして成立しうることが概説された。ただ、振り返って見ると、藤岡先生による「広島・長崎プログラム」では、見事に相互作用モデルが成立した学びのコミュニティになっていた。無論、このプログラムだけではなく、その後、立命館大学びわこ・くさつキャンパスで展開された「近江・草津論」でも、地域の歴史的・文化的な要素に関心を向け、時を越え、立場を超えて相互作用が生じるようなシステムとスタイルが成立し

14) ていると言えよう。

ここで、活動理論を用いて個体主義モデルと相互作用モデルの違いを比較してみよう。図7で示した個体主義モデルでは学習者が学修者として個人の成長を遂げることが成果とされるのに対し、図8で示した相互作用モデルにおいては、学習者が実践家と共に現代社会の変革をもたらすのが成果とされる。そのため、相互作用モデルにおいては、教員や職員に加えて、アシスタントを担う学生もまた学習環境を提供し支援する「つなぎ手」としてのコミュニティのメンバーとなる。それらのコミュニティのメンバーは、学習者個人が知識を蓄積させていくこと

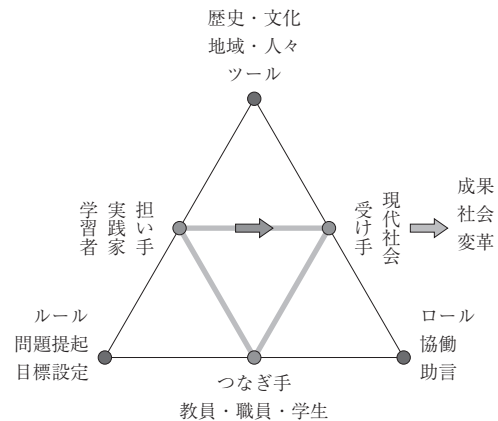


図8 「学びの相互作用モデル」

(筆者作成)

や何を学びたいのかといった動機を尊重するのではなく、学習者がよりよい社会を導くために、何を明らかにしなければならないのかの問いの明確化と、何をどこまでしなければならないのかの目標設定を重視する。そのため、つなぎ手のメンバーは、学習者と協力者のあいだで一線を画すことなく、適宜、社会変革の担い手と協働し、助言を重ねることとなる。

ただ、個体主義モデルと相互作用モデルの決定的な違いは、学びの過程で用いられるツールである。個体主義モデルでは知識を蓄積し、学習者の動機が尊重されるため、学習者は自らが選択したと認識している環境において提供される素材、すなわち、狭い意味では教室で提供される教材、広くは図書館やインターネットで検索して獲得された資料、それらを理解し、納得し、コミュニティのメンバーからその内容の理解の度合いが認められたとき、成長が遂げられたとされる。しかし、相互作用モデルでは、学習者が文字通り自己決定することが重視されないために、学習者は自らが置かれる歴史的・文化的な文脈や、アクティブに学んでいく際に出会う地域社会、さらにはそこで向き合い、寄り添うことになる人々全般を学びの素材として位置づけることが可能である。その際、何が学びのツールになるかならないかは、自らが問いを投げかける対象との関係によって、時間的にも変化し、固定的ではないということも特徴となろう。

いささか抽象度を高めすぎたかもしれないが、実際に「広島・長崎プログラム」で筆者らが浸った学びのコミュニティは、この相互作用モデルであったことを図8をもとに例証してみることにしよう。「広島・長崎プログラム」における学びのコミュニティは、プログラム参加者が被爆二世の方などと共に被爆地に訪れ（担い手）、大学の教務課や世界大学生平和サミットでスタッフを務めた学生など多くの協力者と共に（つなぎ手）、事前学習として大学にて学んだ内容を現場の環境に浸ることによって（ツール）、未来に続く平和な社会のために自らが何が求められるのかを考え（ルール）、米国から参加した学生と共に語り合い（受け手）、平和のための活動拠点を往訪し、現場では口頭で、事後にレポートで、ささやかな誓いを立てて、プログラム終了後の日常生活を刷新させていくこととなる（受け手と成果）。このように、具体的な学びの軌跡を言語化してみると、相互作用モデルによって示すことができる学びのコミュニティは、歴史的な連続の中で文化的な断絶に直面し、使用価値（それらを学んでどうするのか：動機や目的）よりも交換価値（それを

学ぶとどうなるのか：結果や成果）が相対的に重視される。そのため、温度差といった言葉に象徴されるような、意識や知識や認識の格差が、活動理論でいう「顕在化した矛盾」となり、さらにその矛盾がエネルギーとなって、よりよい社会へと導く担い手としての自覚と責任を喚起することになるのだらう¹⁵⁾。

4) 新たな「学びのシステムとスタイル」を求めて

(1) 新たな学びのコミュニティの先にある学びのコミュニティ：自己創出モデル

前章では伝統的な学びのコミュニティと新たな学びのコミュニティを、個体主義モデルと相互作用モデルと対置し、比較してその違いを明らかにしてきた。やや言葉を補って再度、両者の性格の違いを示すならば、個体主義モデルでは「何をしなければならないか」と、学習者自身による選択と決定が求められる構図にあるのに対し、相互作用モデルでは「何をしてはならないか」と、学習者が多様な協力者と共に集団意思決定がなされる。よって、相互作用モデルでは、いかにして他者と関わるかが、学びの成果を左右する。そのため、当事者が置かれた問題を理解し、自分事として捉えていくことが求められよう。

ここで、藤岡先生の実践が相互作用モデルによる学びであることを確認した今、本稿は、相互作用モデルが進展した先に、果たして新たな「学びのシステムとスタイル」が創出されるのか、という問題に直面することになる。結論を急ぐのであれば、これは活動理論における「矛盾」がエネルギーとなる、という言説により、新たな「学びのシステムとスタイル」は創出される、と断じることが可能だ。なぜならば、個体主義モデルに対する相互作用モデルの創出と成立は、言わば学びのシステムとしての構成要素の組み合わせの問題に起因する「第二の矛盾」が顕在化したために、高等教育の目的に照らし合わせて、より妥当な構造転換が図られることに依拠したためである。よって、活動理論に基づけば、旧来のシステムとのあいだの歪みで生じる「第三の矛盾」を前提にすることによって、新たなシステムの設計が可能となる。

よって、個体主義モデルと相互作用モデルとのあいだで生じる矛盾を前提に、新たな「学びのシステムとスタイル」を設計し、図9に示した。これは、学びのコミュニティとは相互作用がなされ、社会変革を促すことに一定の意義が見いだされたことを前提（ルール）として、既存の学びシステムとスタイルの総体を最大限に活かす（ツール）ために、自らがよりよい環境に浸るために疎外されている制約条件を対象（受け手）として、多様な人々（つなぎ手）と共に、適宜、他者の得意分野を尊重して役割分担（ロール）をしながら集合的な取り組みを行うという構図である。この構図が相互作用モデルと決定的に異なるのは、つなぎ手の自己完結性である。つまり、相互作用モデルは、担い手とつなぎ手がある程度固定されている中で、ツールだけが無限に拡張しうる構図にあったのではないか、ということだ。

そこで、この新たな「学びのシステムとスタイル」を、「自己創出モデル」と名付けることにしよう。社会システム論に基づけば、いわゆるオートポイエティック（autopoietic）な第三世代システムへの発展とも言うことができる。つまり、学習者が、また教育者が、さらにそれらを支える多様なスタッフ等が、学びのために用いられる時間をどのように演出するかを、相互規定的

に考え、場の創出に取り組むというものである。今一度、Engeström（1987）の用いた活動システムの構想と設計に関する理論に基づくなら、社会変革をもたらすための問題群が複雑化している今こそ、自己言及によってむしろ解決への糸口に向かうことを困難にさせている状態を超越するための「スプリングボード」を求め、自らの呪縛を解くためのモデルを過去の先例の分類から峻別し、妥当なモデルを適切に選択していく手続きをコミュニティのメンバーとのあいだで取りながら、他のシステムを一面的に棄却するのではなく包摂することで「マイクロコスモス」としての実践共同体を創発させつつ、新たなシステムを成立させていくことが求められよう。

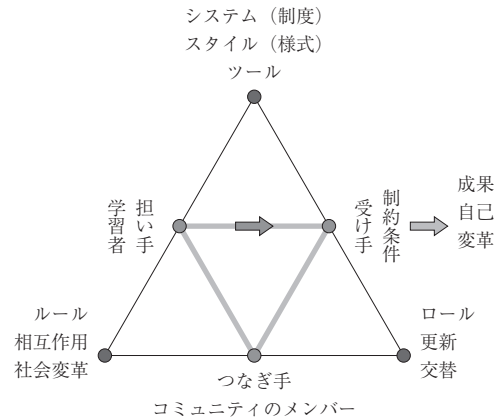


図9 「学びの自己創出モデル」

(筆者作成)

(2) 形式的に教わる構造から日常において学ぶ状況への誘発

こうして、個体主義的モデルと相互作用モデルの併存させることによって、新たな自己創出モデルを構想してみたのだが、果たしてそれは高等教育のどの場面において生成されうるのか、本節ではこの点について述べ、稿を閉じる準備を始めていくこととする。実はこの自己創出モデルは、筆者が学習者から教育者へと立場を変えたことによって、まさに今、新たな学びのシステムとスタイルを創出しなければならない中で直面した「第三の矛盾」により、実感を携えて設計し、提示したものである。なぜなら、筆者は学部部に所属せず、教養教育の改革という学内で設定された目的に沿って、サービスラーニング手法を用いた教育プログラムを体系化する業務に携わってきているためだ。

他者との関わりを通じて学ぶサービスラーニングという教育手法は、正課科目のカリキュラムに留まるものではない。むしろ、カリキュラムという枠に収めることによって、他者との関わりが制度化し、手段と目的とが巧妙に反転し、そしてそれが正当化されることがある。イバン・イリイチの言葉を借りるなら、「一定の強度を上回って成長するとき、不可避免的に、その利点を享受しうる人々よりも多数の人々を、その道具が作られた目的から遠ざけてしまう」（ケイリー、1992=2005／邦訳：p. 163-164）という「逆生産性（counter-productivity）」の罠にはまるのである。だからこそ、自己創出モデルとしての学びのシステムとスタイルでは、これまでの伝統的な学びのシステムとスタイルとしての個体主義モデルも尊重しつつ、個人の成長だけを前提としない社会変革をもたらす学びのコミュニティの成立による相互作用モデルを基本としながら、個々の正統性や正当性の主張に固執せず、新たな学びのシステムとスタイルの創発を共にもたらそう、という提案でもあるのだ。

長引く不況の中、学びのシステムとスタイルは新たな方向へと転回するかと思いきや、国の政策・施策は積極的に展開されるものの、競争的資金の獲得を伴ったプログラムの多角化と高度化は、学びの主体であるはずの学生たちは、パッケージの中からの選択が迫られる消費者として、

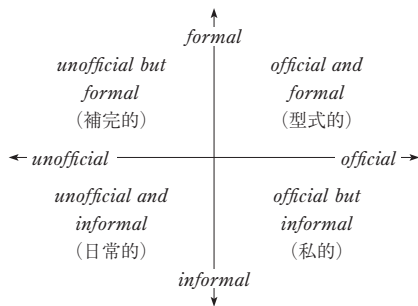


図10 「学びのシステムとスタイルの位置づけと意味づけ」
(筆者作成)

っているだろう。実際、位置づけについてオフィシャル（たとえば、正課）かアンオフィシャル（例えば、正課外）か、意味づけについてフォーマル（定式的な評価）かインフォーマル（非定型な評価）かと分けてみると、オフィシャルでフォーマルなものが「型的」な個性主義モデル、オフィシャルでインフォーマルなものが相互作用モデルと位置づけられよう。では、自己創出モデルはというと、オフィシャルかつインフォーマルな「日常的」な学び、として定位するのではなかろうか。これらを図10のように図解してみると、改めてオフィシャルでインフォーマルな「私的」な学び、すなわち自学自習こそが変わらず重要であることもまた明らかとなる。

おわりに：ゆたかな時代に

以上、本稿では、阪神・淡路大震災の当時に学生であった筆者が、東日本大震災を経て母校の教員となった今、藤岡先生をはじめとするアクティブ・ラーニングを推進するための実践をいかに継続、発展させていくかを紐解くために、ユーリア・エンゲストロームによる「活動理論」を手がかりに、そのシステムとスタイルを検討してきた。2つの震災を、学習者と教育者と、異なる立場で迎えた筆者にとって、どのような社会変革をもたらすかは、常に現代的な課題であった。折しも、経済的・物質的な側面だけではなく、社会的・文化的・精神的な側面も多く喪失をもたらした東日本大震災に対し、「文明災」（島，2011）であると指摘する声がある。また、グローバル化が進展するなかで経験した未曾有の災害からの復興にあたっては、改めて「ローカリズム」の視点から「復興のランドデザインは文学的に書かれなければいけない」（内山，2012, p.164）などの指摘にも、何らかのかたちで応えていかねば、と思うところである。

本稿の執筆を前後して、藤岡先生のもとで学んだという遠藤雅彦さんに出会った。遠藤さんは福島県いわき市出身で、東日本大震災により、県外避難を余儀なくされた。実は本稿では立ち入らなかったが、筆者は阪神・淡路大震災での活動を通じて〈いのち〉の現場に触れたことを縁に、大阪・天王寺区にある浄土宗寺院である大蓮寺・應典院にて浄土宗の宗徒、すなわち僧侶となっている。加えて、筆者が「近江・草津論」を藤岡先生から引き継いだという縁も重なって、どうこの時代を生き抜いていくか、困難な状況に置かれた遠藤さんと筆者を、藤岡先生が縁結び役と

プログラムの対象の側に追いやられてきている。その結果として、学生たちには、アカデミックキャリアにおける「スペック主義」が浸透している段階にあるだろう。しかも、学生たちには、選択をしないという選択肢を採ることも可能であるとの認識は高まらず、焦燥感の中で「何をするか」ではなく「何でもする」ようになってきているのではなかろうか。

こうした状況のなかで、自己創出モデルという、新たな学びのシステムとスタイルが成立しうるかは、学びのコミュニティの位置づけと意味づけを、学びのコミュニティに関わる者が多角的に捉えられるかにかか

なり、県外避難者の方々の仕事と暮らしを見つめ、考え、行動を起こしていくささやかな場を、筆者が身を置く寺院にて継続的に提供させていただいてきた。

聞けば遠藤さんは、本稿で言うところの「アンオフィシャルでインフォーマル」な、言わば日常的な学びのコミュニティにおいて、藤岡先生と縁を深めたという。具体的には、ゼミ生ではなかったものの、経済学部生として自治会活動などに熱心に取り組む遠藤さんに対し、これからの大学教育のあり方を共に議論してきたことが、今次の大災害の後、改めて互いにやりとりを重ねる原体験になっていたという。そしてこのたび、筆者と共に、本誌の特集に寄稿することになったとのことだ。遠藤さんは藤岡先生の経済学部の学生であったが、アカデミックキャリアの形成に焦燥感を抱き、数多と提供されるパッケージを選んでいくのではなく、出会いの中から気づきと学びを深めていった関係があったからこそ、別の文脈で筆者が属するコミュニティとの接続・融合・発展がもたされたことは確かである。

このように、積極的に他者と関わり、多様なコミュニティの接合が実感できている以上、自らが主体的に学びのコミュニティを創出し、そこから自己変革をもたらしていく自己創出モデルによる学びのシステムとスタイルの成立は、机上の空論とは言えないだろう。その一方で、無限に創出される学びのパッケージにより、「多様なストーリー」よりも「正しいヒストリー」を刻んでいきたいという具合にアクティブながらポジティブではない学生や、パッシブな中でアクティブになった結果をネガティブに捉えて「小さな失敗」を「大きな挫折」として捉える学生に出会うことがある。かつてガルブレイスは「ゆたかな社会」とは「生産性の効率至上主義から脱却できたときに、つまりその強制から開放されて自由になったときに始めて、人々が考えることができるもの」（訳、2006）と言った。時を経て、2つの震災で出会った、藤岡先生にまつわる2人の学習者が置かれたコミュニティを俯瞰するに、学習者が困難な状況に直面することで、「不変の自己満足」（山口、2009）という理想的な自己に固執することへの呪縛を解き、「不断の自己変革」（中田、2000）へと誘う、こうした自己創出による新たな学びのスタイルとシステムの担い手やつなぎ手の一人になっていくことへの誓いをここに記すことで、駆け出しの教育者の筆者から藤岡先生への敬意を表すこととしたい。

注

- 1) この山口ら（1999）の論文は、筆者を筆頭として、1997年度の受講生のリーダーと藤岡先生との共著で記されている。そこで整理されたSA制度は、本稿執筆時には、立命館の教学においてはES（Education Supporter：教育サポーター）と呼ばれる枠組みで運用されている。そもそも、学生は学生を教育・指導するという構図が避けられねばならない、という規範の中で、SA制度の先行的な導入は大胆な取り組みであったと言えよう。なお、当時、共にSAとして活動した奥万喜子さんには、本稿執筆にあたって、特に英語原稿の部分で多大なる協力を得た。謝意を込めて、ここに記す。
- 2) 筆者が阪神・淡路大震災の当時に、仲間と共にどのような活動に取り組んだかは、立命館百年史紀要第20号に所収の座談会「阪神・淡路大震災と学生ボランティア活動」に詳しい。ここでは、学生たちがどう動いたのか、そしてそうした動きを大学はどのように捉えてきたのかが浮き彫りにされている。なお、この座談会には、当時、学生課の職員で学生主導による立命館大学ボランティア情報交流センターの担当を勤めた松井かおり氏、ボランティア情報交流センターの代表を務めた谷内（旧姓：内山）博史氏、生協の学生委員会のメンバーで後に「きょうと学生ボランティアセンター」を立ち上げた赤澤清孝氏、ボランティア情報交流センターで現地での活動拠点のリーダーを務めた高見良一氏

が参加している。2011年7月22日に実施されたこともあり、東日本大震災の発災当初の動きとの比較がなされていることも重ねてみると、貴重な史料として位置づけられよう。

- 3) 山口 (2012) では、このボランティアに関する4つの特性が、やがて現場のマネジメントにおいて、ボランティアの秩序化やボランティア活動のマニュアル化を妥当なものとしたことに関して論考した。言うまでもなく、批判的な観点を重ねたものだが、これらの4つの性質を否定するものではない。
- 4) この点もまた、山口ら (1999) を参照願いたい。要約すれば、自学自習による知識と関心の深まりと高まりがもたらされるとき、コミュニティ (community)、コミュニケーション (communication)、コラボレーション (collaboration) が豊かとなり、それぞれ時間・空間を共有する仲間による「共同体」が、多様性が担保された状態で「交流」し、お互いの目的達成のために相互作用をもたらしあう(協働)と示した。
- 5) まず、システムの柔軟性としては、リサーチ・ユニバーシティーゆえの「ティーチング・アシスタント TA) の充実」、 「テニユアによるアカデミック・フリーダムを守り、教育・研究・行政での自助努力を統合する、教授能力開発 (FD) 活動の展開」、 「大学創造の課題を担う専門職スタッフの起用」、 「学生向け施設の経営や受講登録業務を請け負うなども含めた活発な学生の自治活動」など、中村先生の UC バークレーにて見聞きし体験した制度が紹介されている。さらに、こうした多彩な制度に加えて、前掲の自治会が週ごとの講義ノートを販売する「ブラックノート」の存在、学習アドバイザーやチューターをはじめ学部生によるステューデント・アシスタントの組織化による「ピア・エデュケーション」の実現、自学自習による主題発見学習としての「インターンシップ」や「インディペンデント・スタディ」の正課科目化、さらには「学園紛争の遺産」(p.14) ともされる「デモクラシク・カリフォルニア」とも呼ばれるという学生が全ての講義を組み立てる「ステューデント・イニシエティド・クラス」の存在などが事例に挙げられている。
- 6) 大学コンソーシアム京都の「NPO スクール」が「全国発」の NPO 分野のインターンシップ・プログラムのシステムであることは、大阪大学の山内直人の編集による「NPO 白書」の2004年版でも確認できる。なお、2004年版の NPO 白書が、最も古い白書であることを申し添えておく。一方で大学コンソーシアム京都においては、「NPO スクール」という特別の名称を掲げた NPO 分野コースは、制度の継続・発展により、2002年度からは1999年度に設置された行政コースと統合され「パブリックコース」となった。現在、筆者が Twitter やブログや個人ホームページのドメインに nposchool を用いているのは、特定非営利活動促進法 (NPO 法) の制定を前後して、多くの担い手やつなぎ手と共に、プロジェクトを成立、成功できたことを忘れないために採った方途でもある。
- 7) 本稿では、人間の活動システムにおける6つの構成要素が、なぜ、この配置による「相互規範的な関係を構成する」(p.68) のかについては詳述しない。なぜなら、本文でも示したとおり、そこにはロシアの心理学者グループ (文化—歴史的心理学派) が採用するメタ理論 (具体的には、論理実証主義ではなく社会構成主義) の解説が不可欠であるためだ。そのため、通常の心理学が人間を機械のように見立てて、主体から対象への「刺激—反応 (stimulus-response)」で知られる条件づけ (conditioning) として、一方向的に捉えられる。それに対し、活動理論ではコミュニティを媒介として主体と対象とのあいだで自ずから相互作用が起こると捉えるとともに、主体を媒介としたコミュニティと対象のあいだの相互作用と、対象を媒介としたコミュニティと主体のあいだの相互作用も起こると捉えている点が決定的に異なる。そのため、活動の構成要素は対等な関係にあると位置づけられるため、正三角形で表現される。この論理は、主体と対象の媒介項 (道具)、主体とコミュニティの媒介項であるルールにも、コミュニティと対象の媒介項である分業にも及ぶとされ、結果として「主体と対象とコミュニティ」の逆正三角形であらわされる活動の基本システムが、道具とルールと分業を頂点とする正三角形で内包されているかのように表現される。しかし、小さな逆正三角形と大きな正三角形による図解としてではなく、エンゲストロームの示すとおり、まるでマッチ棒を並べているかのおお、各々の構成要素が相互作用をもたらしものとして理解されなければならないのだが、本稿では活動の構図への着目を促すために、各頂点を実線で接続し、矢印等による装飾的表現は用い

- ないこととする。何より、杉万（2006）の記すとおり「相互規定的」である点が極めて重要であることを、ここで強調し、確認しておきたい。
- 8) 活動理論のみならず、こうして構成要素を顕在化させ、要素のあいだの関係を捉えるにあたっては、必ずしも顕在的であるとは限らないが重要である。例えば、主体が対象との媒介項であるコミュニティについても、対象に何らかの行為で対象に働きかけているとき、コミュニティが媒介していることを自覚しているかどうかは確定的ではない。すなわち、気づくか気づかざるかは、別の言い方をすれば意識的か無意識かは、とは別に、コミュニティの多くの人々の関心や協力によって、主体と対象の関係は成立する。加えて、関心についても、無関心であるからこそ、逆に疎外されない、という具合に、コミュニティのメンバーが無関心な状態にあることが重要な場合もあるし、や協力についても、邪魔をしない、という具合に、特に協力をしないという協力もある。こうした視点こそ、現実は社会的に構成されるという「社会構成主義」がメタ理論とされることの特徴である。
- 9) 図6では、基本システムの枠組みにおいて、能動的かつ積極的な行動を起こす場面を想起して、主体と対象を活動の「担い手」と「受け手」に、さらには両者のあいだの関係を結ぶ「つなぎ手」という具合に置き換えた。また、ルールという語感にそろえて、道具をツールに、分業をロール、とした。無論、注7でも強調した「相互作用」ならびに「相互規定的」という点を鑑みれば、主体（subject）を活動の担い手と確定させ、対象（object）を活動の受け手と指定することに論理の矛盾が指摘されるかもしれない。しかし、今回はそもそも「主体と対象」という訳語が当てられているとおり、活動の原初的な形態としては、必ず行為者によって働きかける相手の存在が指定されることを鑑み、担い手と受け手とし、ある行為から相互作用が始まることを前提に、コミュニティの構成員たちの介入を際立てせるため、つなぎ手という表現を用いることにした。こうして、担い手と受け手をつなぎ手が媒介するのが活動の基本だとすることで、三者の関係がツールとルールとロールの3つの有り様によって左右される、という具合に、現象への分析視角を確固たるものへと先鋭化させた。
- 10) なぜ、第一の矛盾だけが「潜在的」であるのかの理由を、杉万（2006）は、「資本主義のイデオロギーが浸透した社会においては、『具体的な使用価値』と『抽象的な交換価値』の間の矛盾が、さまざまな活動にまで浸透している」と断じる。そして具体的に、医療という人間の活動において、「薬」という道具が「患者の疾患を改善するという使用価値をもつと同時に、利益を上げるために製薬会社によって製造され、市場で売買されるという交換価値をもつ」と例示している。ここから、矛盾は顕在化するものばかりではなく顕在化していることに関心を向けるのである。実際、薬は「具体的」に疾患に対する治療の道具として医師という主体が患者という対象に対して使用価値が提供されるが、その対象となる患者からすれば、そうした治療を受けることによって製薬会社や医療従事者といった行為主体には、果たして（金銭的な報酬を得るといふ具体的な交換価値だけでなく）社会的使命を達成したという「抽象的な」価値が換えていくのだろうか、という疑問が抱かれる場合があるだろう。これは教育や学習の世界においても、行為の担い手と受け手、さらにはつなぎ手のあいだでも使用価値と交換価値の矛盾が存在するだろう。例えば、大学を卒業すれば、学士の資格を得るが、その過程で学ぶ教養や専門がどのように「社会人」になって役立つのか、ということには、予め決まった「何か」があるのではなく、逆に言えば、活動の担い手として対象にいかにか働きかけるかの知恵を絞る際の道具として活かす、あるいはつなぎ手として担い手と対象のあいだで支える場合や担い手として率先して行動する際のルールの生成への寄与、もしくはつなぎ手や受け手となる場合に自らの役割分担を検討する上での思考に役立つ、といった具合に、「不確定性」に溢れた「抽象」的なものではあるが、決して「曖昧」なものではない。
- 11) 本稿では紙幅の制約もあり、矛盾が顕在化した状況のとき、活動の現場ではグレゴリー・ベイトソンの言う「ダブルバインド」状態にあり、そこを打破するためにはとっさの一言なども含めた偶然的産物による「スプリングボード（跳躍台）」、比較検討を通じて別の行動様式を探る「モデル化」、そして「悪の秘密結社」ならぬ「善の秘密結社」のような陰の実働部隊「マイクロコスモス」などが手がかりとなることには触れられなかった。この点は、エンゲストローム（1987=1999）や杉万（2006）

や山住 (2008) を参照いただきたい。

- 12) 「創造的人材」は、経済団体連合会 (当時) が1996年3月26日に発表した「創造的な人材の育成に向けて～求められる教育改革と企業の行動～」において、その概念が示されている。この文書は、執筆段階においては、「創造的な人材の育成に向けて」の全文は日本経団連のサイト内 (<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/pol083/index.html>) で閲覧可能である。これに応えるかのように、翌1997年の5月16日「経済構造の変革と創造のための行動計画」が閣議決定された。これに基づき、同年9月18日には文部省・通商産業省・労働省 (いずれも当時) が「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」をとりまとめている。こちらの文書は google 等の検索エンジンにて、多くのページが見当たることだろう。例えば、執筆段階では、厚生労働省内で原文をスキャンした PDF 形式のファイルを見つけることができた (<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002b9xq-att/2r9852000002ba3w.pdf>)。なお、インターンシップが全国的に推進されていく経緯と経過については、山口 (2001) などにまとめている。
- 13) 本稿で紹介した各省が掲げる「力」概念に対し、例えば門脇 (1999) の言う「人と人がつながり、社会をつくる力」としての「社会力」は異なる見解であるとも捉えられるだろう。ただ、相互の関係性に着目した議論が取り上げられるとき、とかく懐古主義へと回収される場合があることに注意を向ける必要もあろう。最早、世の中には多彩なツールにあふれ、ルールも複雑化し、ロールも多様化している。よって、藪田と山口 (2013) では、集合体における個々のスキル向上をもって「人材育成」とすることへの批判的考察を行った。何より、そこでは「入口」と「出口」との効率的かつ効果的な接続を図るといった、機械のメタファーを見いだすことができそうだが、本稿ではこれ以上の政策面に関する議論には立ち入らない。
- 14) この「近江・草津論」の設置目的や成果は、藤岡先生と共同担当者の仲野優子氏の共著により「ボランティアワークのおかげで活気づいた近江草津論」という文書にまとめられ、2005～2008年度に立命館大学ボランティアセンター (2008年度の共通教育推進機構設置に伴い、サービスラーニングセンターに改組) により採択された、文部科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラム (現代 GP) 「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の報告書内 (pp.9-25) に収められた。執筆段階において、全文が藤岡先生のウェブサイトにおいて閲覧可能である (<http://space.geocities.jp/liberte052/contents/7-3.html>)。
- 15) 相互作用モデルにおいて、現代社会を生きる者としての自覚と責任が喚起されるかが重要となるという意味を加味すると、少なくとも高等教育においては改めて教養教育のシステムとスタイルの刷新が鍵となってくる。このことは2010年7月22日に発表された、日本学術会議の「大学教育の分野別質保証の在り方について」でも明らかとされている (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>)。この文書では、「市民的教養」を育むためには、「教師による Teaching 主体から学生による Learning 主体へと力点を変えていく必要」が改めて確認され、「従来の一斉形式の講義による授業だけでなく、様々な参加型学習を実施する工夫が求められている」と謳われた (p.38)。筆者が携わる立命館大学サービスラーニングセンターが2012年3月に再設定したミッションとポリシーにおいても、この文書で示された内容に基づいて、正課科目 (curricular) と正課と連動した正課外プログラム (co curricular) の組み立てを行うことにした。なお、上記の「市民的教養」に関する現代的な議論は、英国において「シニシズム」の風潮が高まってきたことを憂慮して取り組むことになった「シティズンシップ教育 (citizenship education)」の議論と、その必要性をまとめた「クリック・レポート」が参考になる。「クリック・レポート」は長沼ら (2012) による邦訳がある。

参考文献

- David Cayley (1992) *Ivan Illich in Conversation*, House of Anansi Press, 高島和哉 (訳) 2005. 『イバン・イリイチ 生きる意味: 「システム」「責任」「生命」への批判』藤原書店。
- Yrjö Engeström (1987) *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental*

- research, Helsinki: Orienta-Konsultit 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: 活動理論からのアプローチ, 新曜社。
- ガルブレイス (2006) 鈴木哲太郎 (訳) ゆたかな社会 決定版, 岩波書店。
- 門脇厚司 (1999) 子どもの社会力, 岩波書店。
- 長沼豊・大久保正弘 (編), 2012. 社会を社会を変える教育: 英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから。キーステージ21。
- 中田豊一 (2000) ボランティア未来論: 私が気づけば社会が変わる 参加型開発研究所。
- 中村正 (1996) 学びのコミュニティづくり。大学創造(5)5-22。
- 中村正 (1997) 学びのハビット (習慣) 立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ, VIII 立命館大学教育科学研究所, 79-91。
- 島大輔 (2011) 梅原猛・哲学者: 原発事故は「文明災」, 復興を通じて新文明を築き世界の模範に。東洋経済オンライン <http://www.toyokeizai.net/business/interview/detail/AC/14e6e18a6d22fe5395a8e2fb0784fdcd/> (2012年11月20日閲覧)。
- 内山節 (2012) 内山節のローカリズム原論: 新しい共同体をデザインする 農文協。
- 藪田里美・山口洋典 (2013) 地域参加型学習におけるコーディネーターの素養群: 大学生の異世代交流拠点でのアクションリサーチから。51-65。
- 山口洋典 (2001) 大学コンソーシアム京都における NPO 教育の成果と課題 山口洋典 日本 NPO 学会 NPO 教育研究会報告書「NPO 教育と人材育成」67-78。
- 山口洋典 (2003) 自らの経験を抽象化して呈示する 6 つの力を育てている 経済学教育(22), 14-19。
- 山口洋典 (2009) 自分探しの時代に承認欲求を満たす若者のボランティア活動: 先駆的活動における社会参加と社会変革の相即を図る「半返し縫い」モデルの提案 ボランティア学研究(9), 5-57。
- 山口洋典・桐山洋一郎・藤岡惇 (1999) 学生互助組織による参画型講座の展開 経済学教育(18) 18, 125-130。
- 山住勝広 (2004) 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。

From a Learner to an Educator: Activity Theory and the Two Great Earthquakes of Japan
This paper examines a new model of active learning based on the author's experience as a student volunteer during the Hanshin Awaji Great Earthquake of 1995 and as a university professor during the Tohoku Great Earthquake of 2011. In order to understand and develop the principles of active learning, the paper explores Yrjö Engeström's "activity theory" and draws a connection between empirical evidence and theory. As an individual who experienced two catastrophic earthquakes in Japan, one as a learner and the other as an educator, the author provides unique insights into how to promote social change and to create a communal space for learning.