Y. エンゲストロームの形成的介入の方法論

― 教育実践と調査・研究の形成的関係に向けて ―

河井　亨

京都大学大学院教育学研究科紀要 第58号
2012

Y. エンゲストロームの形成的介入の方法論
―教育実践と調査・研究の形成的関係に向けて―

河井　亨

1. 実践と研究の関係という問題

実践と研究の関係をどう考えるかあるいはどういう関係を築いていくかという問題は、教育研究と教育実践にとって、古くて新しい問題である。近年では、複雑で複合的な教育実践の探究と変革を行うためには、研究者と実践者が一緒に取り組む「共同生成型のアクションリサーチ」（秋田 2006）が必要になると考えられている。研究者は一人の実践者として実践に関与し、実践だけでなく自らの関与と変革の過程自体を研究し、実践者は自らの実践に対して研究者としても関わるという関係で「協同的実践」（杉万 2006a）を進めていくことが必要なのである。

アクションリサーチの方法論的スタンスは、「研究対象と研究者を一線で画し、一線の向こう側に据えた研究対象のあるがままの姿を、一線のこちら側から観察するという研究スタンス」と相容れない（杉万 2006b: 551）。研究者と研究対象を分離する方法論的スタンスは、文脈から自由な法則の生成と普遍的な事実の探求を志向する規範的な実験的方法に見られる。この方法論的スタンスは、実験参加者を孤立した個人として捉え、その個人の行為者にフォーカスする個人主義的還元主義とも結びついている。こうした方法論的スタンスでは、日常生活の生きた経験の事実、発達的変化の過程、人びととその環境の総体である集合体の動態およびそこでの相互作用といったことがことごとく説明困難になる。

そもそもアクションリサーチは、その出発点において、「社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、社会行動へと導いていく理論である」（Lewin 1948）と定式化されたのである。レヴィンのアクションリサーチの方法論的核心は、「机上の空論ではなく、実際の場に根づき、さらにその場を変革していく研究、研究の進展とともにデータからさらに理論を生成展開し、実際の社会変革を生み出す研究」（秋田 2006: 163）という変革志向と形成的志向にある。

このアクションリサーチの流れに位置づけることができる理論のひとつに、文化歴史的活動理論がある（山住 2004）。文化歴史的活動理論もまた、方法論的行動主義あるいは方法論的個人主義を批判し、協同的実践に基づく変革志向と形成的志向を方法論的核心に据えている（Cole 1996, Engeström et al. 1999, Roth & Lee 2007, Wertsch 1998）からである。

本論文では、文化歴史的活動理論の中でも介入実践を進めると同時に介入についての方法論を打ち立てているユーリア・エンゲストロームの研究を検討し、実践と研究の関係について探究することを目的とする[1)]。第一に、エンゲストロームの研究を含む文化歴史的活動理論の歴史と理論を概観する。第二に、文化歴史的活動理論の実践としてエンゲストロームの研究を取り上げて検討する。第三に、それらの検討を踏まえて、実践と研究の関係のあり方を探究していく。

2. 文化歴史的活動理論――歴史と理論

文化歴史的活動理論の源流は、ヴィゴツキー、ルリア、レオンチェフらヴィゴツキー学派の文化歴史的心理学にある。ヴィゴツキーは、観念論的・機械論的・原子論的な生物学的－自然主義的理論に対抗して、人間の実践的な活動が心理的道具である記号＝言語によって媒介されるということを中核とする文化的－歴史的発達理論を提唱した（Vygotsky 1997a）。

生物学的－自然主義的理論では、複雑な心理過程を要素的過程に分解・還元し、直接的で単純な刺激－反応過程を機械論的・原子論的に分析の対象とし、行動の文化的発達の特質や歴史的・発生的過程を視野の外においてしまう。その結果、この理論では、人間の行動の受動的性格が前提となり、精神や行動を機械論的・原子論的に把握してしまう。これに対して、ヴィゴツキーは、分析の対象を手段刺激に媒介された行為に置き換え、文化的行動を運動の中で研究する文化的－歴史的発達理論を提唱する（Vygotsky 1997b）。この媒介に着目することで、手段刺激を用いて自らの行動を制御するという人間の精神や行動の能動的性格を分析対象に含むことができるのである。こうして、ヴィゴツキーは、惰性態としての日常を批判し、境界線を流動化し、関係をコントロールとしてではなく形相的に捉える方法論に到達したのである（高木 2001）。

ヴィゴツキーのこのような考えを受けて、一方で、媒介プロセスに着目する「媒介された行為」を分析単位とする研究の発展が見られた（Wertsch 1991, 1998）。他方、ヴィゴツキー、ルリア、レオンチェフは一枚岩をなしているわけではない（van der Veer & Valsiner 1991）。媒介された行為の水準を分析単位とする系譜に対して、集団的活動の水準を分析単位とするレオンチェフ（1981）以降の系譜がある。レオンチェフは、集団狩猟に見られるような「史的に発展する分業」が個人的行為と集団的活動を分化させることを論じ、集団的活動の水準を強調した。この系譜を受けてエンゲストローム（1999）は、ヴィゴツキーを中心とする第一世代とレオンチェフに触発された第二世代、そして現在の第三世代に分けて活動理論の展開を整理した。また、自らを第三世代に位置づけるエンゲストロームは、概念的ツールとしてのヴィゴツキーの三角形モデルをレオンチェフの導入した「活動」概念に基づいて集団的活動システムの三角形モデル（図 1）へと拡張する（Engeström 1987）。そして、この集団的活動システムがみずからの内部矛盾を解決して、史的に変化・運動していく事態を拡張的学習と概念規定した。拡張的学習は、集団的活動システムのなかのエージェントが変革を生み出そうと努力・協同することと、複数の活動システムの多文脈が交差する中でエージェントと対象が領域横断・共同構成していくことの両方が合わさって実現する（Engeström 2007a, Engeström & Sannino 2010）。こうしてエンゲストロームは、拡張的学習の概念化によって、集団的活動の水準を分析単位とする研究を推進した。活動理論は拡張的学習を目指す理論であり、この点で変革志向と形成的志向を備えた理論であると言える。

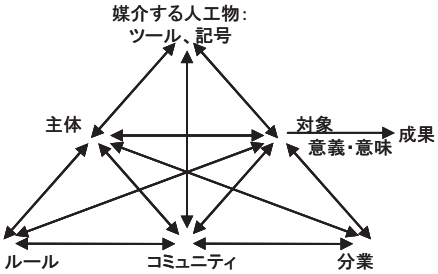

図1　集団的活動システムの一般的モデル
Engeström（1987）とEngeström & Sannino(2010)
をもとに筆者作成

文化歴史的活動理論の系譜に見られた「分析単位上の個人と集合体のダイコトミー」、すなわ

ち媒介された行為の水準と集団的活動の水準の対立は、実際に研究をプロジェクトとして進める中で両分析単位の研究を組み合わせ、その間の関連に対しても緻密な検討を加えるという形で解消されていく（例えば、Cole 1996, Engeström 1993）。文化歴史的活動理論の歴史と理論に見られる中心的特徴は、史的発展を通じて様々なダイコトミーを解消していくことである（Cole & Engeström 2007）。

3. 文化歴史的活動理論の実践と方法論

文化歴史的活動理論はまた、その実践と方法論において、「研究における理論と実践のダイコトミー」を解消しようとしている。そこで次に、文化歴史的活動理論の実践と方法論の検討を行う。

文化歴史的活動理論に基づく実践は、世界中で発展してきている（Roth & Lee 2007, Cole & Engeström 2007, Engeström & Sannnino 2010）。そして、文化歴史的活動理論の推進役の一人がエンゲストロームである（Sannino, Daniels & Gutiérrez 2009）。ヘルシンキ大学のセンターでは、エンゲストロームを中心とする「発達的ワークリサーチ」という研究プロジェクトが理論と実践の結合を目指して進められてきた。この研究プロジェクトは、病院、裁判所、工場、学校、郵便局、ニュースルーム、ハイテク企業などの様々な職場で、実践者がみずからの活動システムを再構成する拡張的学習を手助けするような介入実践として進められている。

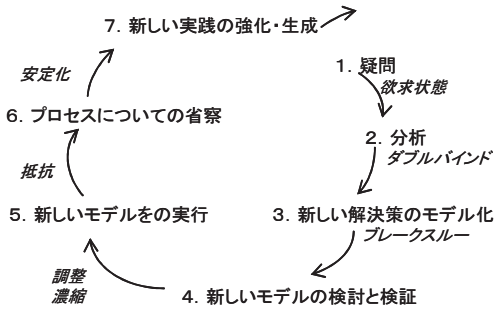

図2　拡張的学習サイクルにおける学習行為のつながり
または拡張的学習の理念型サイクル
（Engeström（1999, 2001, 2009b)をもとに筆者作成）

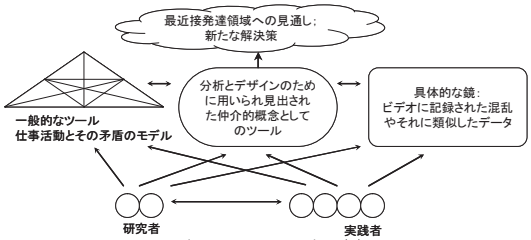

図3 発達的ワークリサーチの一般的デザイン
Engeström（1991,1999)をもとに筆者作成

3. 1. 発達的ワークリサーチ

「発達的ワークリサーチ」では、拡張的学習サイクルにおける戦略的学習行為に取り組むことで、実践者と研究者が協働して仕事活動を発達的に改善していくことを目的とする。エンゲストロームは拡張的学習サイクルにおける学習行為を図2のように示した（Engeström 1987, 2001）。そして、このような実践の変革プロセスとしての拡張的学習を志向する発達的ワークリサーチでは、図3の一般的デザインの下、実践の変革が目的とされてきた（Engeström 1991, 1999）。実践者と研究者が、ビデオカメラ等により記録された実践のやりとりを分析し、新しい概念的ツールを活用し、ビジョンを構想しながら、活動の矛盾を可視化して解消していく。と同時に理論的概念と方法論的原則が検証されるだけでなく、創り出される。実践者と研究者は、実践全体を新たに捉え直し、実践を変革していくのである。

3. 2. チェンジラボラトリー

「発達的ワークリサーチ」を実際に進めるうえでの具体的な手法は、「チェンジラボラトリー」と呼ばれる（Engeström 2001, 2007b, Engeström et al. 1996）。チェンジラボラトリーは、典型的には、大きな組織の中の相対的に独立していて実験の許容される活動システムを単位として行

われる。実践者と研究者は、5 から 10 のセッションを 10 週から 20 週かけて行い、数ヵ月後に 1, 2 のフォローアップセッションをもつ。チェンジラボラトリーセッションのために、研究者は職場での仕事活動を観察・記録したり、関係者にインタビューを行ったりしてデータを収集する。そして研究者はセッションに出席し、セッションの進行を務める。これらの点で、研究者は、介入者でもある。研究者ー介入者の役割は、実践者ー参加者の進める拡張的変容のプロセスを喚起・保持することにある。

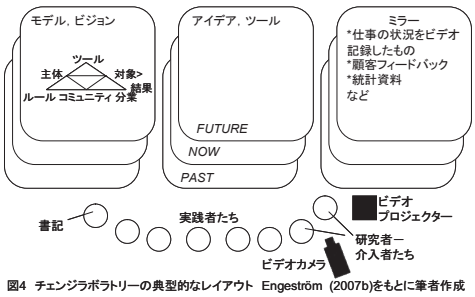

図4　チェンジラボラトリーの典型的なレイアウト　Engeström（2007b)をもとに筆者作成

このセッションは図 4 のようなレイアウトで行われる。「ミラー」「アイデア、ツール」「モデル、ビジョン」という三つの三枚重ねの紙面が中心的なツールとなる。一番右の「ミラー」には、職場の経験のエピソードを表す写真、エピソード、インタビュー記録、顧客からのフィードバック、業績統計資料やビデオ記録が示される。「モデル、ビジョン」には、拡張された活動システムモデル（図 1）のような理論的ツールや概念分析が示される。そして、経験的な「ミラー」と理論的な「モデル、ビジョン」を媒介する位置には「アイデア、ツール」があり、スケジュールやフローチャートのような媒介する認知ツール、組織構造のレイアウト図やダイアグラム、インタビューの応答のカテゴリー、コスト計算の公式などが示される。これらの紙面は三枚重ねになっており、過去・現在・将来の三次元で作成される。実践者は、このセッションを通じて自らの日常的実践を省察・分析すると同時に、これからの実践を構想したり、他のありようを模索したり、アイデアを練ったりする。セッションの場では、実践の変革を目的として、実践者と研究者の協同的実践が進められる。

例えば、図 5 は、発達的ワークリサーチプロジェクトの中でも中心的なヘルシンキの医療センターにおける介入実践とそこでの具体的な問題（ダブルバインド）を特定するための実践者と研究者のやりとりの記録の抜粋である。実践者と研究者は、チェンジラボラトリーセッションを通じて、関係者によく知られた明らかな問題をダブルバインドと物象化とコントロールの喪失と解釈し、それらをあわせて問題状況を対象の喪失と定義する。これが出発点である。この事例での

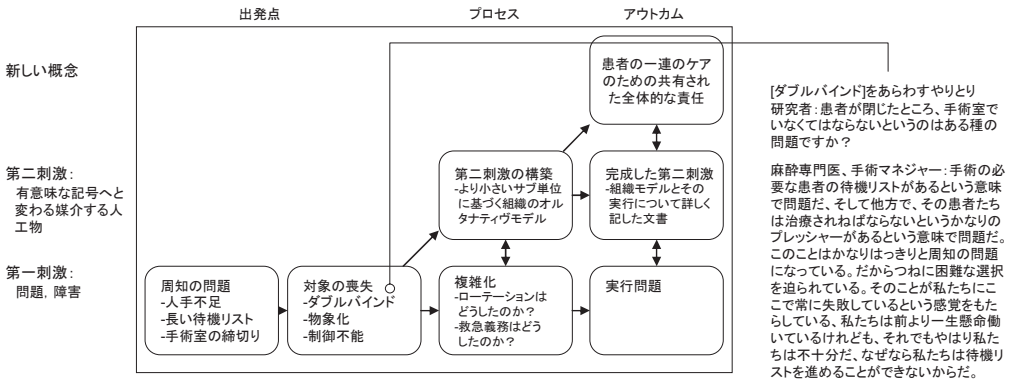

図5 層状の形成的介入とやりとりの記録 （Engeström(2011)をもとに筆者作成）

第二刺激は、最初のセッションのときにすでに参加者＝実践者によって生成されていた――複雑さを考慮した上での、より小さいサブユニットを基礎とする組織の新しいオルタナティブ・モデルである。その媒介する人工物は、当初あいまいで消極的な言葉で表現されていたが、やがて意味を充足して具体的な組織図と文書となっていった。成果は、互いに相反する側面をもつ専門分化と共同責任が同時に産み出されたことである。ここで紹介したものは一部だが、医療センターでの介入実践はこのように進められた。

研究者は、チェンジラボラトリーセッションを通じて、実践に関与すると同時に理論的アイデアや概念を提起し、実践を理論的に捉え、実践者の進める拡張的変容を喚起・保持する。研究を発達的ワークリサーチ等のプロジェクト形態で進める中で「個人と集合体という分析単位におけるダイコトミー」が解消されるのと同じく、チェンジラボラトリーセッションという実際のアクションを通じて研究者の「研究における理論と実践のダイコトミー」が解消される。

4. エンゲストロームの方法論とその源泉としてのヴィゴツキーの方法論

実践と研究の関係、すなわち実践と研究のダイコトミーは、手法やアクションを支える枠組みとしての方法論において解消される。ここで、エンゲストロームの方法論とその源泉としてのヴィゴツキーの方法論を検討する。

4. 1. 形成的介入の方法論

エンゲストローム（2007b, 2009a, 2011）は、チェンジラボラトリーという手法・アクションを支える方法論を形成的介入と表現している。エンゲストロームは、この形成的介入という方法論において、デザイン研究を批判する。すなわち、研究者がデザインし、実践者が実行するというように両者の役割を分断したうえで、デザインが実践に一方的に押しつけられ、そのまま実行されるというような直線的介入を批判するのである。そしてまた、デザイン・実行・結果・フィードバックという閉じられた設定を受け入れる学習環境という考え方を批判する（Engeström 2009b）。エンゲストローム（Engeström 2011, Engeström & Sannnino 2010）は、開始点・プロセス・アウトカム・研究者の役割の点で対比して、デザイン研究の直線的介入と形成的介入の特徴を以下の表１のように提示している。

表１ 直線的介入と形成的介入

	直線的介入	形成的介入
開始点	介入の内容とゴールは、介入に先立って研究者に知られている。	研究者が前もって知ることのない概念である新しい概念を構築することで、分析・拡張される不確実で矛盾のある対象に実践者は直面する。
プロセス	実践者は抵抗なく介入を実行することが期待される。実行の困難はデザインにおける脆弱さと解釈され、その脆弱さはデザインを純化することで修正可能と解釈される。	形成的介入では、介入の内容とコースは交渉に従い、介入の形成に実践者が責任をもつ。
アウトカム	目的は、全変数をコントロールし、新しい場面で転移されて実行される時に同じ望ましい結果を信頼性を持って産出するような標準化された解決モジュールに到達することである。	目的は、ローカルに適した新しい解決策に関するデザインのための枠組みとして他の場面でも活用されるような新しい概念を生成することである。
研究者の役割	研究者は全変数のコントロールを目的とする。	研究者は実践者によって導かれ保有される拡張的な変容プロセスを喚起して保持することを目的とする。

＊Engeström (2011) および Engeström & Sannnino(2010)より筆者作成

この対比からもわかるように、エンゲストロームが批判するのは、介入する研究者の無批判なあるいは暗黙の全能性とそこから帰結するデザインや概念の文脈不問の転移可能性の想定、そし

てそれらの母胎である実践と研究の分断である。エンゲストロームは、実践を通じて生成してきた新しい概念の応用可能性を考慮するが、あくまでその基盤として実践の中すなわちローカルな文脈の中で矛盾・葛藤・交渉を伴って進められる実践者と研究者の関係（協同的実践）によって成り立つ形成的介入を自らの方法論としている。協同的実践の中の形成的介入を通じて、研究者は実践の中に入り込み、実践者は介入の形成に責任を持つ。研究者としてのエンゲストロームは、実践に入り込み、空間的には各実践のローカリティに根ざし、時間的には実践の過程の中で、実践と分断することなく協同的に関わり合う・働きかけ合う関係――このような関係を形成的関係と呼ぶことができるだろう――を形成的介入によって築こうとしているのである。

4．2．二重刺激の方法論

エンゲストロームの形成的介入という方法論の基礎となるのが、ヴィゴツキーの二重刺激の方法論である。次に、関係を形相的に捉えていこうとするヴィゴツキーの二重刺激の方法論を検討していく。

ヴィゴツキーは、生物学的－自然主義的理論を批判して文化的－歴史的発達理論を主張する中で、方法論についての省察の必要性を説いていた。「心理学実験の方法論についての根本的な再検討を行わなければならない」（Vygotsky 1999: 59）、と。

ヴィゴツキーは、実験参加者に刺激を与えて応答反応を注意深く研究するという刺激－反応理論の方法論に対して、反応行為の記録はできるが、概念形成などの高次精神機能の発生的過程および発達過程を明らかにすることができないという問題点を見出していた（Vygotsky 1987a, 1999）。この方法論は、「質的に新しい形成物の発現や、原理的に新しい相互関係への心理機能の参入に結びついた発達事態を無視してしまう運命にある」（Vygotsky 1999: 58）。この方法論の反発生的方向性は、実験参加者の心理プロセスの補助手段である記号の役割を果たす実験的言葉が実験の最初に与えられ、不変とみなされ、その適用方法が固定され、その上で反応を引き起こす刺激としての問題が与えられるという実験の構造に見られる。

ヴィゴツキーは、このような方法論の問題を解決するために、特別な実験研究の方法論に依拠していく。

> それは、二重刺激の機能的方法と呼ぶことができるだろう。この方法の本質は、それぞれが実験参加者の行動に対して異なる役割をはたす二系列の刺激によって、高次の精神機能の発達と活動を研究することにある。刺激の一つの系列は、実験参加者の活動が向けられる対象の機能を遂行し、他の系列は、この活動が組織される際の助けとなる記号の機能を遂行する（Vygotsky 1987a: 127）。

> 私たちの課題に何よりも対応すると考えられるのは、二重刺激という機能的方法である。私たちは、高次心理過程の内的構造の研究を望んでいるがゆえに、直接的応答が期待されるような単純な刺激を（要素的刺激であっても複雑な課題であってもどちらにせよ）実験参加者に与えることだけで満足せず、機能的に特別な役割を果たすべき、すなわち、実験参加者自身の行動の組織化のための手段となるべき第二の刺激群を実験参加者に同時に提起する。そのように、一定の補助手段の助けを伴う課題解決の過程を研究することによって、行為の

すべての心理構造を、その発達全体にわたり、またそのそれぞれの局面のあらゆる独自性において捉えることができる（Vygotsky 1999: 59－cited by Engeström 2007b:363-364）

二重刺激の方法論では、対象刺激（第一刺激）としての問題が最初に前提として実験参加者に与えられる。その上で、問題解決の手段として、言葉などの記号の機能を遂行する手段刺激（第二刺激）が提起される。このように問題と解決手段が提起されることで、実験参加者が、問題解決の過程の中で、言葉などの記号を自分の知的操作にどのように関係づけるのかあるいは対象にどのように適用するかといった高次精神機能の過程を発生的・発達的に研究することができるのである。

こうした方法論の形成を方向づけた具体的な研究には、ルリアとレオンチェフの研究やレヴィンの研究がある。前者の研究では、パーキンソン病患者がただ歩くように指示されるとかなりの震えが観察されるが、足跡を示した白い紙を床に広げて部屋を横切るように指示すると患者の震えが減少することが観察された（Vygotsky 1997a）。後者の研究は、ある部屋に実験参加者を何の指示も与えず放置するという無意味な場面を用いた実験で、実験参加者が何らかの自分の行動の手段を外部（例えば時計の針）に求め、自分なりの新しい状況を創り出すことで心理的な場を変え、自分にとっての無意味な事態を意味あるかのような事態に変えることが見出された（Vygotsky 1987b）。そして、ヴィゴツキー自身は、裏に無意味語の書いてある図形（色・形・高さ・大きさが異なる 22 個の図形）を用いて、文字と色・形・高さ・大きさとの関係性を探っていく過程を対象にする無意味語実験を行い、概念形成の過程を分析している（Vygotsky 1987a）

このような方法論に基づく実験では、実験の対象となる実験参加者（子ども・大人）の捉え方も、与えられた刺激に反応する存在というような捉え方から変化する。

人間は、自らの行動を支配する事物または刺激の力を利用するとき、それらをグループ化し、突き合わせ、区別しながら、それを介して自分の行動を制御するのである。言い換えれば、意志の最も大きな特質は、人間には事物がその人の行動に対してもつ支配力以外に、自分の行動に対する支配力は無いということである。しかし、人間は自分の行動に対する事物の支配力を自らに従属させ、それを自分の目的に役立つようにし、それを自分の望むように制御するのである。（Vygotsky 1997b: 212-213－cited by Engeström 2007b:365）

この変化が意味するのは、実験参加者のエージェンシーに目が向けられたということである（Engeström 2007b）。ここでは、実験者が実験状況で生じることに最大限の制御ができるという考えもまた取り払われている。実験参加者は実験場面に、記号の形態をとる手段刺激を持ち込む。そして、実験者はその手段刺激を制御できない。こうして、実験場面は探求の文脈となり、探求それ自体は実験参加者の手に渡り、実験者は探求の構造に働きかけるに留まる。実験者は、実験参加者による心理学的プロセスの構築を分析する。この方法論において、実験参加者は、機械的な反応容器ではなく、自ら手段刺激を創り出し、操作し、それによって自分の行動と対象を制御して、心理学的プロセスを引き起こすエージェンティックな存在と捉えられるようになるのである。

4．3．形成的介入と二重刺激の関係

実験参加者のエージェンシーを考慮に入れるヴィゴツキーの二重刺激の方法論を基礎にして、エンゲストロームの形成的介入という方法論は作られている（Engeström 2007b, 2009a, 2011）。形成的介入においては、第一刺激となるのは、現在までの実践を通じて蓄積されてきた矛盾やジレンマに起因する混乱状況・問題状況である。そして、こうした状況の中で、研究者の提起するモデルやアイデアを含む媒介する人工物が第二刺激となる。３．２で見たように、実践者が第二刺激としての人工物を自ら持ち込む場合も当然ある。介入プロセスを通じて、実践者と研究者はこの媒介する人工物を変化させていく。チェンジラボラトリーセッションで、ミラー表に提示された問題（第一刺激）とモデル／ビジョン表のところで機能するモデル（第二刺激）の間や過去・現在・未来の表の間を行ったり来たりしながら、「自分たちが何を生み出しているのか」「なぜそうするのか」を問うていく。当初あいまいな性格であった問題や人工物が、実際に試行錯誤して活用される中で、どういうふうに使えばいいかについての共通認識が出来上がり、徐々に意味が与えられていく。あいまいで抽象的なモデルやアイデアではなく、具体的で実践に埋め込まれた概念が形をなし、活動の捉え方が変化し、実践が変革されていく。実践者は、実際にモデルやアイデアを操作し、実践の中で自分たちの解決案を実行・検証・省察し、エージェンティック・アクションをとっていく。それは、研究者や外部者の提起に応答する、活動における新しい可能性やポテンシャルを明確にする、活動の新しいモデルやパターンを構想する、活動を変革しようとする具体的なアクションにコミットするといったものである（Engeström 2011）。ここでの研究者の役割は、実践者のアクションを記録・分析してセッションを実施し、拡張的変容プロセスを喚起・保持することである。

エンゲストロームは、問題状況を解釈・定義する、媒介する人工物を持ち込む・解釈・操作する、問題状況や媒介する人工物の意味を充足する、省察を伴ってアクションする、そして場合によっては新しい概念を創り出すといった点で実践者のエージェンシーを考慮する。そして研究者は協同的実践として関わり、実践者は形成的介入の責任を分かち持つというように、入れ子状の形成的関係を築く。この形成的介入の方法論の確立をもって、エンゲストロームは次のように言明する。「ヴィゴツキーの二重刺激の原則は、形成的介入という創発的方法論において新しい生命を見出したことは明らかである」（Engeström 2011: 624-5）、と。そしてまた、実践者と研究者の入れ子状の形成的関係の構築が協同的実践とともに進められる中で、実践の問題状況・内部矛盾の解決が行われ、実践全体の変容（拡張的学習）を伴って実践の変革が実現していくのである。

5．実践と研究の関係についての考察：エンゲストロームの方法論に対する史的考察から

最後に、以上を踏まえて、エンゲストロームの研究と方法論に関して史的考察を行い、十分に吟味されていない点を明確にした上で、実践と研究の関係について再考する。

エンゲストロームは、1990 年代前半には、発達的ワークリサーチの一般的デザイン（図 3）を抽象的に提示していた（Engeström 1991, 1999）。しかしそこには、研究者と実践者の役割の分断という問題と、そこから生まれるデザインを実行してアウトカムを産出するという直線的な想定が内包されていた。エンゲストロームは、実際に「発達的ワークリサーチ」プロジェクトを進め、チェンジラボラトリーセッションを重ねる中で、実践者のエージェンシーを考慮し、形成的

関係を築いてこの問題の“解決”に取り組んだと見ることができる。この過程を経て、2000 年代後半には、デザイン研究の直線的介入および学習環境という考え方への批判と形成的介入という方法論が形をなしていったと見ることができる（Engeström 2007b, 2009a, 2011）。一般的デザイン（図３）は現在、具体的なチェンジラボラトリーセッションのレイアウト（図 4）に取って代わられている。したがって、エンゲストロームは、一連の研究を進める中でその研究の方法論の内部矛盾を“解決”していったと言えるだろう。

この“解決”は、実験参加者と実験者の関係を直線的なコントロールとしてではなく形相的に捉えようとするヴィゴツキーの方法論的発想に沿ったものである。また、この“解決”によって、ヴィゴツキーの二重刺激の方法論が形成的介入の方法論へと継承・発展したとさしあたって評価することもできるだろう。しかし、断片化と原子論化を批判して関係を形相的に捉えていくヴィゴツキーの方法論的発想を十分に汲みつくしているか、そして実践と研究の分断という問題とそこから生まれる直線的な想定がどのように解決されているのかという点については、さらに考察する必要がある。

そもそも、ヴィゴツキーが行ったのは、あくまで「心理学的実験の方法論についての根本的な再検討」であり、二重刺激の方法論も心理学的実験の方法論なのである。ヴィゴツキーの理論が実験状況に限定されている点についてはこれまでも指摘されてきた。ヴィゴツキーらロシアの文化ー歴史的アプローチは、日常的活動の媒介的本質に注目するが、課題を文脈のなかで特定することに対しては鈍感であったという指摘がある（Cole 1996）。また、晩年のヴィゴツキーは、学校教育のような社会文化的状況に関心を向けていたが、おそらくは夭折のために、歴史的・制度的・文化的な過程を分析することはなかったという指摘もある（Wertsch 1998）。

これに対して、エンゲストロームの研究とその方法論は、ラボラトリーと名づけているものの、実践者と研究者の協同的実践に対する研究であったはずである。そしてこの研究は、研究者と研究対象を分離する方法論的スタンスを批判して協同的実践に向かうアクションリサーチの流れと結びつくものであったはずである。ヴィゴツキーの方法論的発想に沿いつつ、アクションリサーチの流れとあわせ、実験と協同的実践の「実践と研究の関係」の違いを考慮しつつ、問題の“解決”を再考する必要がある。

確かに、形成的介入の方法論は、実践者のエージェンシーを考慮し、研究者と実践者の役割の分断の回避に向かっている。しかし、日常的実践を観察・記録し、チェンジラボラトリーセッションの進行を務め、セッションでのやりとりを分析し、それらを通じて拡張的変容プロセスを喚起・保持するというように実践の中の研究者の役割に視野が限定されると、結局のところ、研究者が実践および実践者を方向づけて導くというコントロールに基づく「実践と研究の関係」の捉え方になってしまい、実践と研究の分断という問題に差し戻されることになりかねない。したがって、十分に吟味されていないのは研究者の役割についての考察、それも実践の中の研究者の役割だけでなく、実践の外での実践に対する研究者の役割についての考察である。

エンゲストロームは、研究者の役割に関して、次のようにコメントしている。「私たち研究者は、自らの努力からうまく直線的な結果が出ることを期待するべきではない」（Engeström 2009a: 325）。しかし、研究者の役割に対するこのような消極的な規定や留保をするだけでは、先述の実践と研究の分断（への回帰）という問題は温存（あるいは強化）されてしまう。必要なのは、実

践の外での実践に対する研究者の積極的な役割についての考察である。

実践の外での実践に対する研究者の積極的な役割についてエンゲストロームの研究と方法論から考えられることは、以下の二点である。それは、その研究を進めるエンゲストローム自身にとって盲点となっていると考えられ、したがって実践に関わる研究者にとって盲点となりがちだと考えられる点である。

実践に対する研究者の役割は、第一に、研究者がその介入とその中での省察を支える日常的な学問活動を実践と並行して行っているということである。研究者は、研究者同士の対話と協働によって、他の実践についての情報を集めたり、他の学問分野との境界を横断したり、多様なネットワークを活用したりして、省察を行いながら介入を進めていく。エンゲストローム自身、教育学・心理学だけでなく、社会学・経営学・人類学等と境界横断しながら、様々な概念を活用し、複数の実践に同時進行で関わりながら、研究と形成的介入実践を進めている。これは、実践へ向かう研究活動である。

実践に対する研究者の役割は、第二に、研究者がその実践とそこで行われる形成的介入と生じていく変革について研究・公表するということである。研究者は、実践者の見解やコメントを受け取りつつ、実践について書き、著作や発表を通じてその実践と介入と変革を公開していく。エンゲストローム自身、ヘルスケア・銀行・学校・ハイテク企業などの形成的介入実践を著述や講演を通じて公開している。これは、実践からの研究活動である。このように、研究者は、実践の中の研究活動に加えて、実践へ向かう研究活動と実践からの研究活動を通して、実践の外側へ―研究者同士の対話と協働の場や他の実践者も参加するより広い議論の場へ―実践を開いていく。それによって、研究者は、実践の外側でその実践に対して積極的な役割を果たすことができるのである。

実践の外の研究活動を視野に入れることで、研究者の実践に対する積極的な役割を考慮することができる。しかし、このことは、研究者および研究活動の無批判なあるいは暗黙の全能性を意味しない。それどころか、研究活動――具体的には、研究者の提起するモデルやアイデア、知識や概念――は、実践の中に埋め込まれて吟味される必要がある。実践者の解釈と吟味を受ける必要がある。このことは研究活動が実践を方向づけるということを意味するのではなく、実践にとっての刺激（第二刺激）となる可能性があるということを意味している。そうした刺激に応えて、実践者が、あるいは実践者と研究者の協同的実践で、実践を進め変革していくのである。

したがって、実験ではなく協同的実践における「実践と研究の関係」としての入れ子状の形成的関係は、研究者が実践に関わり、実践者が形成的介入に責任を持つという実践に関する側面に加え、実践者が研究に関与し、研究者が拡張的変容の喚起・保持という実践の中の役割を担うことで実践に対しても責任を持つという研究に関する側面を含み、実践と形成的介入・研究活動の各々に対する共同責任を含意する。教育実践と教育研究にとって、このような入れ子状の形成的関係が重要だと考えられるのである。

今後は、実際の実践と研究を事例として具体的に検討するという課題に取り組まねばならない。例えば、近年急速に発展している大学生調査（IR（Institutional Research）や教育実践調査）における実践と研究の関係を対象に検討するという課題である。本論文での考察と探究を踏まえ、より具体的な「実践と研究の関係」に分け入っていく必要があるのである。

注１）本論文では、ノットワーキングや野火的活動のような活動システム間の関係や越境にアプローチする研究は対象としない。これらの研究と本論文で対象とする研究方法論との関連とそのインプリケーションを明らかにすることが、次の研究課題である。

文献

秋田喜代美, 2006, 「学校でのアクションリサーチ」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー――学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会, 163-183 頁.

Cole, M., 1996, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Cole, M., & Engeström, Y., 2007, Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology.* Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.484-507.

Engeström, Y., 1987, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research.* Helsinki: Orienta-Knosultit.

――――, 1991, Developmental Work Research: A Paradigm in Practice. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition,* 13, 79-80.

――――, 1993, Developmental Studies on Work as a Test Bench of Activity Theory. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context.* Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.64-103.

――――, 1999, Learning by Expanding: Ten Years After. Foreword to the Japanese Edition of *Learning by Expanding.* Tokyo: Shin-yo-sha.

――――, 2001, Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work,* 14(1), 133-156.

――――, 2007a, Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys toward Co-Configuration. *Mind Culture, and Activity,* 14(1-2), 23-39.

――――, 2007b, Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an application of Double Stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch, (Eds.), *Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.363-382.

――――, 2009a, The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In A. Sannino, H. Daniels, & Gutiérrez, K. D., (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory.* Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.303-328.

――――, 2009b, From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *Actio,* 2, 17-33.

――――, 2011, From Design Experiments to Formative Interventions, *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L., 1999, *Perspectives on Activity Theory.* Cambridge MA: Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A., 2010, Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review,* 5(1), 1-24.

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R., 1996, Change Laboratory as a Tool for Transforming Work. *Journal of Lifelong Learning in Europe,* 1(2), 10-17.

Leont'ev, A. N. 1981, The Problem of Activity in Psychology. In Wertsch, J. (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk, N.Y.: Sharpe, pp.37-71.

Lewin, K., 1948, *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics.* New York: Harper & Brothers.

Roth, W.-M., & Lee, Y.-J., 2007, "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.

Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D., 2009 Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. In A. Sannino, H. Daniels, & Gutiérrez, K. D., (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory.* Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.1-15.

杉万俊夫, 2006a, 「グループ・ダイナミックス」杉万俊夫編『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会, 19-86 頁.

――――, 2006b, 「質的方法の先鋭化とアクションリサーチ」『心理学評論』49(3), 551-561.

高木光太郎, 2001,『ヴィゴツキーの方法――崩れと振動の心理学』金子書房.

van der Veer, R., & Valsiner, J., 1991, *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis.* Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S., 1987a, Thinking and Speech. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology.* New York: Prenum, pp.39-285.

――――, 1987b, Lectures on Psychology, In *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology.* New York: Prenum, pp.285-358.

――――, 1997a, The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: Methodological Investigation. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3: Problems of the Theory and Hisoty of Psychology.*. New York: Prenum, pp.233-343.

――――, 1997b, The History of the Development of Higher Mental Functions. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 4: The history of the Development of Higher Mental Functions.* New York: Prenum, pp.1-251.

――――, 1999, Tool and Signs in the Development of the Child. *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 6: Scientific Legacy.* New York: Prenum, pp.1-68.

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.

Wertsch, J., *Voices of Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge MA: Harvard University Press.

――――, 1998, *Mind as Action,* New York: Oxford University Press.

（日本学術振興会特別研究員　高等教育開発論講座　博士後期課程２回生）

（受稿 2011 年 9 月 2 日、改稿 2011 年 11 月 25 日、受理 2011 年 12 月 26 日）

Reconsidering Y. Engeström's Methodology of Formative Intervention from the Perspective of the Formative Relationship between Practice and Research

KAWAI Toru

Education researchers have long been interested in the relationship between practice and research. The purpose of this paper was to reconsider this relationship through a critical review of cultural historical activity theory, especially focusing on the works of Y. Engeström. First, I present an overview of the history of cultural historical activity theory. This is followed by a discussion of "developmental work research" and the method (change laboratory) used in Engeström's project. Third, I discuss the methodology of formative intervention adopted by Engeström and that of double stimulation by Vygotsky in laboratory experiments, which is the source of formative intervention. Engeström himself considered the methodology of double stimulation and reactivated it as that of formative intervention. The practices engaged by Engeström, however, were not laboratory experiments but collaborative practice with practitioners. This study indicated that Engeström had not developed his methodology fully because he underestimated the role of the researcher. Engeström actually pointed out that researchers could aim "at provoking and sustaining an expansive transformation process led and owned by the practitioners," but this was meant as an in-practice role, not an out-of-practice role that could open up practices to society, make them accountable, and share responsibility among them. In conclusion, for the construction of a formative relationship between practice and research, it is important for practitioners and researchers to consider both in-practice and out-of-practice roles of researchers.