

研究ノート

大学生の学習とアイデンティティはどのような関係にあるのか —学習とアイデンティティ形成の3対モデルの縫合—

河井 亨

(立命館大学スポーツ健康科学部)

本研究は、学習研究とアイデンティティ研究の理論に基づき、大学生において学習とアイデンティティがどのように結びついているのかを明らかにすることを目的とする。学習研究の流れの中でアイデンティティが触れられるものの、そこではアイデンティティについての理論内容が考慮されていないために、学習とアイデンティティがどのように相互に作用するのかが十分に理論化されていないことが明らかになった。そこで本研究では、アイデンティティ研究を総合した「簡略化されたアイデンティティ形成理論」による自我・個人的・社会的アイデンティティの3対モデルをもとに、大学生の学習とアイデンティティ形成の関係を理論化した。

キーワード: 学習、簡略化したアイデンティティ形成理論、エージェンシー、アイデンティティ形成の3対モデル

1. はじめに

大学教育において、学生の学びと成長は重要な研究テーマとなっている。発達・成長の観点から、青年期にある大学生にとっては、アイデンティティ形成が課題である(溝上, 2010, 2016)。社会・文化の観点からも、大学生は、学校から仕事へのトランジションの不安定化と大人へのトランジションの遅滞という後期近代社会の状況に直面しており、アイデンティティ形成は重要な課題となっている(Côté & Levine, 2015)。また、学習とアイデンティティは重要な結びつきをなしている(河井, 2014a; 溝上, 2010; 山田, 2014)。

本研究では、第1に、学習研究の流れをたどり、学習研究の中にアイデンティティがどのように位置づけられているのかを明らかにする。その作業を通じて、学習とアイデンティティの関係を説明することが、どのような理論課題であるのかを明確にする。第2に、アイデンティティ研究の理論から、アイデンティティがどのように形成されるのかを示す。以上を踏まえ、大学生において学習とアイデンティティがどのように結びついているのかを明らかにする。学習とアイデンティティ形成の理論化を踏まえて関係を説明することで、「学習とアイデンティティには重要な結びつきがある」という説明を越え、アイデンティティ形成と学習が相互にどのように作用するのかを理論化することとなる。このような理論化は、大学生の学びと成長の研究の共通基盤をつくることにつながる。

2. 学習研究とアイデンティティ

2.1. 学習研究の流れ

学習についての研究は、20世紀を通じ、行動主義、認

知科学、状況論へと展開した。まず、行動主義の研究では、学習を刺激と反応の連合と捉え、観察可能な行動についての研究が進められた。

その一方で、行動主義の学習研究では、知識の獲得や使用に関わる認知プロセスがブラックボックスとなっていた。認知科学は、シンボルやスキーマといった心的表象にアプローチし、問題解決の文脈における人間の認知活動を研究する。学習についての研究は、認知科学に依拠することで、学習についての「科学」として確立する。認知科学の学習研究では、学習者は、知識の受容器ではなく、学習者が自ら知識を能動的に構成すると捉え直される(Bransford et al., 1999)。問題解決活動の中で、学習者がメタ認知を働かせながら、自らの既有知識を活用して新たな知識を獲得することで、学習が生じる。他方、既存の誤信念や誤概念が認知プロセスを制約する場合や、メタ認知がうまく作動しない場合、学習が生じない。

認知科学の学習研究では、実験室で状況を統制することで、状況の社会的性質を除外する。状況論の学習研究は、知識や認知プロセスが、実践の社会的状況から遊離(disengagement)してしまうことを批判する(Lave, 1988 無藤・中野・山下・中村訳, 1995; Lave & Wenger, 1991 佐伯訳, 1993)。状況論の学習研究では、統制された実験室での問題解決活動ではなく、日常生活場面での問題解決活動が研究される。日常生活場面へ視野を広げることで、学習者が状況に働きかけ、その結果を受けて行動を調整するといった、学習者の行動・思考と状況との間の相互作用に目が向けられる。また、学習者は、対象や

道具や他の行為者とも相互作用する。こうした相互作用の網の目の中で、学習者は、実践に参加し、知識・技能を獲得し、実践に熟達していく。状況論の研究では、学習は、単なる知識・技能の獲得としての学習ではなく、実践への参加として捉えられる（Sfard, 1998）。実践においては、関心を共有し、相互交流しながら、互いに知識・技能を磨き、実践によってつながる実践コミュニティが存在する（Wenger, 1998）。実践への参加は、実践コミュニティへの参加を意味する。学習者の実践への参加・学習は、実践、実践コミュニティ、その中の相互作用を通じて生み出される。同時に、実践と実践コミュニティは、そのような学習者の実践への参加・学習によって構成される。学習者が、実践、実践コミュニティ、その中の相互作用の中で、うまく実践に取り組む（engagement）ことで、学習が生じる。学習が進むことで、実践に熟達できるし、より良い実践が行われる。その「良さ」は、実践コミュニティの価値・規範の観点から見た良さである。他方、相互作用がうまくいかず、実践にうまく取り組めない（disengagement）と、学習が生じない。学習が生じないと、実践をより良いものとしていくことができない。

学習についての研究は、歴史としては、行動主義、認知科学、状況論と互いに批判的な関係を築きながら進展してきた。現在、行動主義、認知科学、状況論は、学習についての捉え方として、パースペクティブとして共存しながら学習についての研究を活性化させている（香川, 2015；河井, 2014a；Sawyer ed., 2015；山田, 2014）。

2.2. 学習研究の中のアイデンティティ

それでは、学習研究の中にアイデンティティはどのように位置づけられているのであろうか。学習研究の中にアイデンティティが位置づく際には、状況論が画期となった。状況論革命の流れを進めた Lave は、行動主義や認知科学のパースペクティブによる学習研究に向けて、次のような批判を展開している。

能動的に社会の中で行為する者が、特定の時間と空間のなかで、生活している場としての、また同時に形作る対象としての世界に反省的、再帰的に働きかけているという理論を練り上げていくための、理論的装置を持っていないように思われる（Lave, 1988 無藤・中野・山下・中村訳, 1995, 12）。

行動主義や認知科学のパースペクティブへの批判的なスタンスから、Lave と Wenger は、社会的実践の理論の立場にもとづく状況論のパースペクティブをとる。

要するに、社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ることに関係論的相互依存性を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事する人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起こってくる、活動に従事する人々の関係だとする（Lave & Wenger, 1991 佐伯訳, 1993, 26）

Lave と Wenger は、社会的実践の理論にもとづく状況論のパースペクティブから、実践への参加を正統的周辺参加と捉えた。正統的周辺参加とは、実践コミュニティの価値に適合するという点で正統的な参加である。また、参加の始期において、メンバーとして中心の役割を担うのではなく周辺の活動の役割を担い、それから中心的な活動・役割に向かって参加・学習していくという点で周辺的な参加である。学習は正統的周辺参加から十全な参加へと進む。

状況論パースペクティブでは、参加としての学習という捉え方において、学習とアイデンティティが結びつけられて理論化されている。Lave と Wenger は、実践コミュニティへの参加を通じて、学習者のアイデンティティが形成されることについて、次のように述べている。

これら諸関係の体系は、社会的共同体から生まれ、またその中で再生産され発展させられるのだが、それらの一部は人間同士の関係の体系である。人間はこれらの関係によって定義づけられると同時に、これらの関係を定義づける。かくして学習は、これらの関係の体系によって可能になるものに関しては、別の人格になるということの意味している。学習のこの面を無視すると、学習がアイデンティティの形成を含んでいることを見逃すことになる。

学習を正統的周辺参加と見ることは、学習がたんに成員性の条件であるだけでなく、それ自体、成員性の発展形態であることを意味する。私たちはアイデンティティというものを、人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係であると考え。かくして、アイデンティティ、知ること、および社会的成員性は互いに他を規定するものになる（Lave & Wenger, 1991 佐伯訳, 1993, 29-30）。

社会的実践の理論にもとづく状況論のパースペクティブ

において、アイデンティティの形成は、学習と関連していると理論化された。状況論では、アイデンティティの形成は、メンバーシップとその発展と捉えられている。関係のシステムへの参加としての学習は、メンバーシップの発展としてのアイデンティティの形成となり、メンバーシップは静的なものではなく動的となる。アイデンティティは、実践コミュニティ、学習者、そして学習者の実践への参加としての学習の間の「生きた関係」として捉えられることとなる。

学習研究のパースペクティブは、刺激と反応の連合から認知プロセスへと拡張したように、実験室から日常生活状況へ視野を広げ、実践の状況としての実践コミュニティと学習者のアイデンティティの形成を含むよう拡張した。学習研究は、刺激と反応とその間で作用する認知プロセスと、それらが働いている場として状況と、その状況で対象に再帰的に働きかけて関与し自らのアイデンティティを形成する学習者とを研究するパースペクティブを織り合わせることとなった。そこには、個人の学びに焦点化する個体主義と、関係の相互依存を捉えようとする関係論との緊張関係があり、両者は還元不能な関係を築いている—その関係は、「緊張関係にある—動態的な—包摂関係」（香川, 2015）と形容されることもある。

2.3. 学習とアイデンティティをめぐる問題

ここまで見てきた状況論パースペクティブによる、学習とアイデンティティの関係の理論化にはいくつかの問題がある。第1に、参加と学習とアイデンティティの形成が十分に弁別されず、一体となってしまうという問題がある。学習をめぐる実践の社会的状況から遊離したパースペクティブでは、行為者のアイデンティティとその形成が隔離されてしまい、十分には扱われてこなかった。それに対し、状況論パースペクティブでは、確かに、能動的に社会の中で行為する者が、世界に反省的、再帰的に働きかけている関与や、状況と実践と行為者との相互依存を考慮することで、行為者のアイデンティティの形成が理論化された。しかし、その結果、実践コミュニティへの参加がそのまま学習かつアイデンティティ形成を意味する理論化になってしまい、学習とアイデンティティ形成が弁別されずに渾然一体になってしまうという問題が生じる。

第1の問題は、状況論パースペクティブ、とくに実践コミュニティへの正統的周辺参加という学習の理論化のもう1つの問題と結びついている。実践コミュニティは、コミュニティの価値に適合するより良い実践を求める。そのため、実践コミュニティは、その価値への全人格的な関与を要求し、結果、特定の状況にしか適応できない過剰適応をもたらすという危険がある（福島, 2001）。また、学習者にとっての

新たな知識は扱えても実践コミュニティにとっての新たな知識、とくに実践コミュニティの価値に適合しない新たな知識をいかにして許容するのか、さらには新たな価値の創造や実践コミュニティ自体の革新がいかにして生ずるのかを理論的に説明できないという問題がある（Edwards, 2005）。

現代社会において、人々が参加する実践コミュニティは、ただ一つの単独のものではなく、複数互いに関連しながらネットワークをなしており、人々は、複数の実践コミュニティに所属しながら、ネットワークを形成して協働することで新たな知識を生み出していく（Brown & Duguid, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002）。K. Beach は、人が日常生活の複数の異なる状況を移行する中で、状況の変化と個人の変化がともに生じることを共变的移行とし、共变的移行にはアイデンティティの変化が伴うと指摘している。

共变的移行はアイデンティティの変化を伴う。すなわち、知識増殖とともに、自分が何者であるのかという感覚、社会的立場、新しい何者かになっていく感覚に変化が起る。（中略）したがって移行は、その個人にとっては進歩を含むものとなり、本来的に発達のなものとして理解される（Beach, 2002 藤野訳, 2004, p. 75 一部訳語変更）

共变的移行は、新しい何者かになっていく個人にとって必然的なものとして、また社会の発生（社会的活動、最終的には社会の創造や変容）に貢献するものとしても、アイデンティティと結びついた知識を増殖しようとする、意識的な再帰的取り組みである。（Beach, 2002 藤野訳, 2004, p. 92 一部訳語変更）

学習者は、複数の状況に参加し、その間を移行しながら学習し、アイデンティティを形成していくことができる。職場学習や経営学習の研究から、自らが所属する組織の境界を超えて、複数の活動に参加して往還し、知識を生み出す越境的学習の概念が理論化されている（荒木, 2008; 石山, 2018; 舘野, 2017 など）。また、個人の変化だけでなく活動や文化といった集合的な変化へと視野を広げて境界や越境の性質を検討し、越境的対話や共創的越境といった概念が提起された。越境的対話は、異質な経験や文化に触れ、それまでに確立してきた枠組みが揺さぶられ、個人と集合体のそれぞれにおける学習の棄却という学びはぐし（unlearn）を経て、個人における経験の熟達とコミュニティにおける文化の構成がより適応的に再構築され、新たな越境知を生み出していくプロセスである（香川, 2015）。共創的越境は、異なるコミュニティからもたらされた視点に対して積極的・肯定的な関心で受け止め、自らの

視点と相互参照しながら、学習者においては実践知と学問知のように異なる知を接続し省察を深め、コミュニティにおいては実践のあり方を変えていく交流のあり方である（田島, 2016）。

共変的移行、越境的学习、越境的对話、共創的越境といった概念によって、ただ1つの単独の実践コミュニティへの過剰適応に陥り、現代社会に特徴的な複数の実践コミュニティの間の移行を扱えないという問題は解消された。しかしながら、移行して複数の活動に参加することが、そのまま学びを生んだり、アイデンティティの形成となるとはかぎらない（田島, 2016; 石山, 2018）。たとえば、正課の授業と課外の活動の間を移行して複数参加することだけで、新たな知識が獲得されたり、関係が編み直されたりするとはかぎらない。学びを生み出していく構成的活動を概念化する必要がある。学びが生まれるには、複数の状況としての実践コミュニティに参加し、それぞれで学びに取り組み、異なる活動や状況の間を移行・往還しながら、それぞれにおける知識や経験を関連づけて、統合していくことによって、学びが構成される。このような構成的活動はラーニング・ブリッジングとして理論化されている（河井, 2014a）。

2.4. 学習とアイデンティティの間の循環

以上のような学習研究の展開を通してみると、学習とアイデンティティの間に循環した関係が見出される。学習によってアイデンティティが形成されるという事態と、アイデンティティの形成が基盤になって学習が実現するという事態とが並行して循環している。アイデンティティの形成が学習の帰結や成果にもなれば、学習を実現する基盤や原因にもなる。学習を通じてアイデンティティの形成は生み出される。同時にアイデンティティの形成はそのような学習によって構成される。

実践コミュニティへの正統的周辺参加論に即していえば、つぎのような循環が見出される。一方で、正統的周辺参加としての学習を通じて、メンバーシップとしてアイデンティティが形成され、他方で、メンバーシップとしてのアイデンティティがあることで、その実践コミュニティの価値に向けたさらなる向心的参加としての学習が促進される。

共変的移行、越境的学习、越境的对話、共創的越境の概念から見れば、境界を横断することで複数の実践コミュニティに参加し、知識を獲得・創出することができ、「複数アイデンティティ間の対話的な関係調整のプロセス」（高木, 2016, p. 122）としてのアイデンティティの形成が生じる。他方で、実践コミュニティごとのアイデンティティの間を調停するというアイデンティティの形成に取り組むことで、差異や矛盾のともなう知識や経験や意味を交渉するという学習に取り組むことになる（Wenger, 1998）。そのような

アイデンティティの形成に取り組んでいないとすれば、実践コミュニティでの経験を切り捨てたり、還元させて包摂したりし、個人においても集合体においても関係が形成されないこととなる。

また、複数の活動の間の移行・往還に基づく構成的活動としてのラーニング・ブリッジングに関しては、対話的なアイデンティティの形成と学習の間のプロセスの並行関係が循環として見出される。まず、大学生活で複数の活動に同時参加する学びの中で、それぞれの活動に関わる「私」の間（学ぶ「私」もいれば、そうでない「私」もいる—たとえば、遊ぶ「私」）、そして活動の間の関係を調整する「私」との間で対話が繰り返され、対話的なアイデンティティの形成が進む。他方で、対話的なアイデンティティの形成、すなわち複数の活動の「私」とその間を調整する「私」の間で対話があることで、経験や知識や自己を関連づけて関係が編み直される学びが実現され、深化していく。

このように、学びによってアイデンティティが形成されるという作用と、アイデンティティの形成によって学びが生じるという2つの作用が共存して循環している。確かに、学習とアイデンティティの形成は重要な結びつきをなしている（河井, 2014a; 溝上, 2010; 山田, 2014）。ここで、学習とアイデンティティの形成のどちらが根本要因か、相互作用のうちどちらが根本的なものを決定することが求められているわけではない。しかし、これまでの学習研究では、どのように学習が生じるかは究明されていても、どのようにアイデンティティが形成されるかについては、参加によってという以上には理論化されていない。そのため、この循環する関係という理論化では、先に学習とアイデンティティの形成の一体化とした問題が残されたままであり、学習とアイデンティティの形成が自動的に実現するかのような理論化となっている。また、学習とアイデンティティの形成の循環を個人内で完結するプロセスと理論化してしまえば、社会的実践の理論の関係論的相互依存の強調に対して矛盾をきたす（高木, 1999）。学習を実現しないアイデンティティの形成、学習と関わらないアイデンティティの形成、アイデンティティの形成に十分に支えられない学習、アイデンティティの形成につながらない学習といった現代社会の状況を鑑みれば、どのように学習とアイデンティティの形成が相互に作用して循環する関係を実現できるかが理論化の課題となる。学習とアイデンティティの隔離と一体化という2つの極端にはまり込むことなく、関係と相互作用に基づく理論化を徹底し、社会的実践に関与する中で、学習とアイデンティティの形成がどのように相互に作用する循環関係にあるのかを説明することが理論課題となるのである。

3. アイデンティティ研究との接続

3.1. 簡略化したアイデンティティ形成の理論

学習とアイデンティティ形成の関係を説明するにあたって、アイデンティティがどのように形成されるのかについての理論化を踏まえる必要がある (cf. Schwartz, Luyckx, & Vignoles, 2011; 鱈, 2014)。本節以降、その点の理論化を踏まえていることを示し、「アイデンティティの形成」とせず、「アイデンティティ形成」という用語を用いる。

本研究では、J. E. Côté と C. G. Levine によって整えられた「簡略化したアイデンティティ形成理論 (Simplified Identity Formation Theory: 以下、SIFT と表記する)」(Côté & Levine, 2015) を活用する。SIFT は「パーソナリティと社会構造パースペクティブ」に基づいており、アイデンティティ形成に関する心理学と社会学の知見を簡便にまとめているため、本研究の課題に活用するのに適している。そこで本節では、SIFT の理論の骨格を把握していく。

SIFT では、アイデンティティを一括りにするのではなく、エリクソンの理論化を継承し、パーソナリティと社会構造パースペクティブを参照してアイデンティティ形成を理論化している (図 1)。エリクソンのアイデンティティの概念化、パーソナリティと社会構造パースペクティブでは、社会構造・相互行為・パーソナリティという三つの水準が設定される。それぞれの水準に関わって、社会的アイデンティティ、個人的アイデンティティ、自我アイデンティティがある。

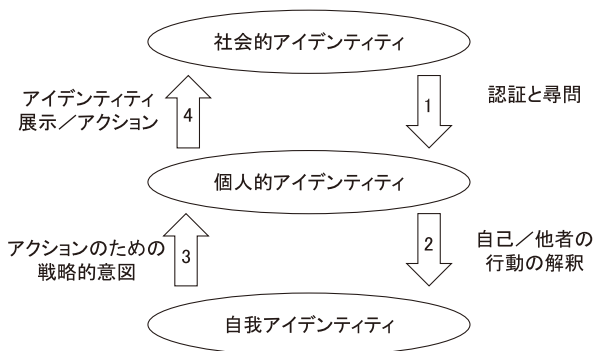


図 1 アイデンティティ形成の 3 対モデル

社会的アイデンティティは、社会構造の水準におけるその人の社会の中での位置づけであり、コミュニティの中での承認された役割を見出だして引き受けていくことに関わる。個人的アイデンティティは、相互行為の水準での具体的な行動の様式であり、他者から客観的に規定されることに影響されつつ、相互行為で他者に示す自分自身についての主観的感覚である。自我アイデンティティは、パーソナリティの水準における、その人の過去から将来に向けた時間的・空間的な連続性の感覚である。

3 対のアイデンティティ形成の動態を規定する原理は、統合・分化・連続性である。統合は、社会的アイデンティティの水準で、コミュニティや他者との関係さらには社会を含む人間集団へ統合されることであり、分化は、相互行為における個人的アイデンティティの水準で、集団レベルと個人レベルで他と弁別されることである。統合は同じであることとの感覚につながり、分化は他と区別されることとの感覚につながる。連続性は、自我アイデンティティの水準で、統合と分化の間でバランスが経験され、個別性の感覚を保たれることである。それは、時間の経過する中で、ライフコースを進む中で、意味のある現在と目的のある将来とそれらを支える過去という連なりをなす中で経験される。

3 対のアイデンティティの間の関係性は矢印において説明されている。矢印の数字は順序性を意味せず、いずれも起点となることができるが、便宜上、数字に沿って説明される。まず、役割や地位といった社会の中での位置づけとしての社会的アイデンティティが、相互行為における具体的な行動というその人のディスプレイを承認したり否認したりして、可能性または制約をもたらす (矢印 1)。矢印 2 において、具体的な行動に対し、他者からの承認と解釈されると、後続する相互行為に対する戦略のための基礎となる。または、他者からの承認が得られないと解釈されれば、そのような基礎が確保されないこととなる。社会構造がパーソナリティに直接かつ無謬で内化されるわけではない。実践の状況の中の相互行為に媒介され、社会構造の価値や規範が内化されていき、その内化が確認されることもあれば、修正されることもある。そして、戦略のための基礎に立脚し、自己呈示しつつ、相互行為においてエージェンシーを作動させてふるまうこともある、受動的にふるまうこともある (矢印 3)。矢印 4 が示すように、人々の相互行為が集合的活動として、状況が定義され、時には状況が変化させられる。その中で、個人の役割や地位、行動様式を維持したり、上昇させたり、拒絶されたりしながら、集合的活動が形成され、現実が社会的に構成される。

SIFT では、心理学パースペクティブから、後期近代社会の文脈に応じて、若者が 3 対の水準でアイデンティティ形成にアプローチする仕方を 4 つに区分する。1 つ目は、計画や目的のある方法で人生の先を展望して考える意思をもち、それによって将来の可能な自己とアイデンティティを探索・実験するプロアクティブなアプローチである。プロアクティブなアプローチで取り組む若者は、個人的エージェンシーを高い水準で機能的に作動させており、認知発達、対人関係発達、自己効力感が高く、教育や仕事に関する自らのアイデンティティ形成についての将来を展望するアイデンティティ地平を広げている。2 つ目は、行動指針へのコ

ミットメントという意思はあるものの、具体的な探求と実験は十分に伴わないアクティブなアプローチである。具体的な実践に十分に取組まず、アイデンティティ地平を広げる挑戦に至らない。その結果、親や権威への順応や過剰な同一化となる傾向がある。3つ目は、自らの将来の人生を十分に展望することなく、探求と実験を行うリアクティブなアプローチである。批判的な思考やオープンマインドを示したり、意思決定時の選択肢を増やすことをするものの、不確実性の感覚や不安が高く、アイデンティティ地平が制限されている。最後は、将来の展望も探求・実験もためらうインアクティブ・アプローチである。認知面、対人関係面、対自関係の発達が低く、アイデンティティ地平は制限され、適応に困難を抱える。

SIFT では、心理学パースペクティブが若者個々人のアプローチを捉えるのに対し、社会学パースペクティブは構造とエージェンシーの相互作用に焦点を当てる。SIFT では、アイデンティティ形成について、「社会が若者を失敗させた」と因果作用は全て構造的なものとする捉え方も、「失敗は全てその個人のせいだ」と因果作用の全てをエージェンシーに帰する捉え方も、不十分とする。若者は、後期近代社会でライフコースが個人化する中、構造とエージェンシーの相互作用のもと、アイデンティティ形成に取り組んでいる。個人化とは、国・社会・コミュニティ・家族ではなく、個人一人ひとりがより明確に自分の人生の編成を担うことを意味する（Beck & Beck-Gernsheim, 2002）。その意味では、アイデンティティ形成も個人化している。さらに、後期近代社会の文脈では、自己の多元化（浅野, 2016）や自己形成の分権化メカニズム（溝上, 2008, 2016）という特徴が基調となっている。

エージェンシーは、「行為者によって時間的に構築されたエンゲージメント」（Emirbayer & Mische, 1998）であり、相互行為において、社会構造によって規定される社会的文脈と相互作用する。エージェンシーがアイデンティティ形成に基づいて機能する場合、アイデンティティ形成へのプロアクティブ・アプローチとなり、発達的な個人化となる。他方、うまく機能しない場合、アクティブ／リアクティブ／インアクティブ・アプローチとなり、突き詰めれば適応に困難を抱えたり、個人化不履行となることもある。

エージェンシーが機能するかどうかは、リソースに左右される。SIFT では、人的資本や社会関係資本だけでなく、象徴管理・印象管理といった対人関係スキルや認知推論能力、さらには自己効力や人生における目的や計画能力やアイデンティティ地平といった心的能力をアイデンティティ資本に含める。人的資本や社会関係資本を駆使してライフコースを航行するだけでなく、アイデンティティ形成に関わる

対人関係・対自関係の機会と障害に対し、心的能力としてのアイデンティティ資本を駆使して切り抜けるのである。

SIFT では、高等教育とその学習についても説明が与えられる。エージェンシーが機能することで、学習への動機づけが形成され、学習へのエンゲージメントが生まれる。その結果、成績・資格といったリソースだけでなく知識やスキル、心的能力のような成果をリソースとして手にし、さらにはチャンスを含む挑戦やサポートの機会を次の環境とすることができる。

このような学びと成長についての説明は意義あるものである。とはいえ、2節で見てきた学習の広がりからすれば、限定的な説明に留まっている。アイデンティティ形成に基づくエージェンシーが機能するという発達が学習を推進する側面を捉えているものの、学習が発達を先導する側面に光を当てられておらず、アイデンティティ形成と学習の循環を肯定的に捉えるには至っていない。そこで最後に、2節の学習研究と SIFT を縫合して大学生における学習とアイデンティティの関係性を考察する。

3.2. 学習研究と SIFT の縫合

まず、学生たちは、大学内外、正課・課外にわたって、数々の実践コミュニティに参加し、多様な他者と関わって社会的ネットワークを広げながら、役割や地位といった社会的アイデンティティを形成していく。学生たちにとっては、知を営為の中核とする大学という場に対し、学習の責任を担う者として位置を得ることも新しく重要な社会的アイデンティティの形成となる。実践コミュニティや他者との関係への統合として、社会的アイデンティティが形成される。他方で、学び手としての責任を引き受けない場合、大学で学ぶ者という社会的アイデンティティの形成にはつながらない。例えば、消費者主義の価値観から消費者のようにふるまうならば、消費者としてのアイデンティティは形成されるだろうが、大学の価値を土台とした学習を実現せず、そのような学習と関わらないアイデンティティ形成となってしまう。

学生たちはまた、正課と課外のそれぞれの具体的な活動の中で、役割を持って具体的な行動に取り組み、行動についての主観的感覚としての個人的アイデンティティを形成する（矢印1）。課外活動であれば、目標達成という結果または活動プロセスの中でフィードバックを受け、具体的な行動に対して、役割を果たしているかどうかや貢献したかどうかについて、承認や否認といったフィードバックを受ける。それにより、社会的な位置づけとしての居場所を承認されたり否認されたりする。そうした具体的な行動は、他の誰かではなく自分自身が行動するというように自己弁別された自己決定主体としての経験となり、自分で自分の行動を再帰

的に決定する自立した主体の経験となり、具体的行動に対する主観的感覚としての個人的アイデンティティが形成される。それは、自己決定の主体として親からの自立や、活動や役割が異なることから他の学生との弁別というように、分化による個人的アイデンティティ形成となる。正課の学業においても、学習への「エンゲージメント」(Kuh, 2001; 山田, 2018)の中で、学習成果への評価や形成的評価といった他者からのフィードバックによって自らの学習という行動に対する個人的アイデンティティを承認／否認される。学習という具体的行動に関わって、自他弁別と再帰を通じて自己に関わる主体的な学びが定位する(溝上, 2018)。相互行為の具体的行動の水準では、学習に対しても、アイデンティティの戦略と同じく、展望と地平を持って、探求・実験するプロアクティブなアプローチから、制限された展望はあっても探求・実験の伴わないアクティブなアプローチ、展望のないままに模索するリアクティブなアプローチ、展望も行動も欠くインアクティブなアプローチが想定できる。全般的な将来への見通しの有無が学習成果に及ぼす影響の検討(溝上, 2010)だけでなく、学習への時間的展望の将来・現在・過去の肯定的な意味づけが学習成果に肯定的な影響を及ぼすことが示されている(河井・溝上, 2014)。

また、学習プロセスの中で、「わからない」ことに対して粘り強く思考して理解したり、自分の考えをつくっていくという「学習への深いアプローチ」(Entwistle, 2009)ができれば、学習への動機づけを高め、学習へのエンゲージメントを高い水準で持続させることにつながる。その結果、正解と不正解の二元論を信じ、権威へ依存する状態から多元的で関連しあった知を自ら構築する状態へと知的に成長する(河井, 2014b)。他方、「わからない」状態から思考することを諦めたり、動機づけを低減させたり、学びへの不関与(disengagement)となり、意味づけられず関連づけられない死んだ知識の保持、そして権威への依存から脱却できない状態に陥ることもある。その場合、学びが自分事・我が事とならず、「単位さえ取ればいい」という道具主義的な動機づけとなり、浅い学習アプローチに陥る。そのような学習は、「自己調整する自律的な学習者」(Nilson, 2013)としてのアイデンティティ形成につながらない学習である。循環関係を考慮すれば、アイデンティティ形成に十分に支えられていないために、浅い学習に留まるという側面もあるだろう。浅い学習の経験は、道具主義的な動機づけのように消費者としてのアイデンティティ形成を強化しかねない。

具体的行動の経験の連なりの中で、社会的アイデンティティの承認・否認、個人的アイデンティティの承認・否認が生じる。統合と分化のバランスを保持する時間的な流れの連続性の原理によって、自我アイデンティティが形成され

る(矢印2)。この時、承認や否認は、即座に確定するのではなく、不確定な状況から、意味の交渉や互いの規定作用の衝突といった時間幅を持ったプロセスの中で確定されていく。役割の取得と形成による社会的アイデンティティの形成を通じ、社会の中での居場所を与えられる／つくりだす。それは、大括りには価値や規範の内化プロセスであるが、その中で個人として「行為者によって時間的に構築されたエンゲージメント」としてのエージェンシーが機能すれば、適応／抵抗することができる(cf. 本田, 2005)。課外活動や学習を通じて、知識との関係・対他関係・対自関係という3つの関係性の成長とともに、具体的行動への主観的感覚としての個人的アイデンティティが形成される。意味のある現在、その現在につながると評価される過去、そしてその過去と現在に立脚して展望される将来から、アイデンティティ地平が形をなす。このようにもたらされる社会的ネットワーク、居場所、知識や経験、学習成果、自己、形成される3対のアイデンティティとアイデンティティ地平が後続する相互行為への戦略の基盤という意味でのリソースとなる。

十分なリソースがあれば、社会的・個人的・自我の3対のアイデンティティ形成に基づいて、エージェンシーが機能し、後続する相互行為に臨むことができる。リソースが不十分であれば、エージェンシーを十分に機能させることができずに相互行為に向かうことになる(矢印3)。プロアクティブなアイデンティティ形成に基づくことでエージェンシーが効果的に機能し、学習へのエンゲージメントを起動するとともに持続させる。このアイデンティティに基づくエージェンシー(identity-based agency)がCôtéとLevine(2015)によって明確にされたポイントである。

それでは、エージェンシーを機能させるアイデンティティ形成とはどのようなものか、そこでは何が生じているのか。それまでのライフコースの来歴や学習歴、具体的行動の経験の過去から未来への連なりによってもたらされる社会的アイデンティティ群や個人的アイデンティティ群が、相互行為において持ち込まれる。そして、場合によっては衝突しながら、承認されるか否認されるかとせめぎ合う。承認と否認という帰結は、重要な他者や社会構造からの作用によってもたらされる側面もあれば、行為者の中での分化・統合のバランスの連続性という3対のアイデンティティ形成の動態の中でもたらす側面もある。そのため、アイデンティティが衝突し、「複数アイデンティティ間の対話的な関係調整のプロセス」(高木, 2016, p. 122)が問題となる。このプロセスにおいて、何が生じているのかをさらに問わねばならない。ここで、対話の主体となるのは、アイデンティティではなく、自己(客体としての自己(Me)にポジショニングした主体とし

ての自己 (I) であり (溝上, 2008)、自己の対話的形成を通じてアイデンティティ形成される。学習という相互行為において、自己自身と他者と知識や概念や経験とが同一平面上に並置されることで、衝突して変容を生み出す対話的な関係を築く。同一平面上への並置こそが、対話的な形成の核である (Hermans & Kempen, 1993)。相互行為においては、エージェンシーが時間的に構築される中で自己が形成されると同時に、形成する自己も時間経過の中で共存する (河井, 2010)。自己 (それも複数の me にポジショニングした I としての自己)、他者、知識や経験のそれぞれが、同一平面上で、意味のある関連を築いたり、有効に取り入れられたり、拒絶によって明確化されたりして変容を生み出すことで自己は新たに形成される。同時に、形成する自己がそれらの潜在的な関連性の場に臨む。このようにして、持続する時間の中の相互行為の水準における学習という具体的行動において、異なる文脈の複数の活動に参加する学習者は、それぞれの知識や経験と関わる自己が対話的に形成しあうプロセスの中で連続的にアイデンティティ形成され、知識を関連づけて意味づけるラーニング・ブリッジングが生じていく (河井, 2014a)。

最後に、相互行為が学生の文化、学生の学習文化の形成として結実し、集合的行為の状況の定義と社会構造の形成となる (矢印 4)。社会構造から個人のエージェンシーへの一方向の規定関係があるのではなく、相互行為が媒介となって、個人のエージェンシーと具体的行動が社会構造へと作用する通路がある。また、社会構造から個人の具体的行動への規定作用においては、その具体的行動の帰結や責任を学生一人ひとりに帰する個人化が働いている。その集合的な帰結として消費者主義・反知性主義の学習文化を成り立たせている。学生に成長を促すために、高等教育は、消費者としての学生という捉え方や不関与 (disengagement) の文化を拒否しなくてはならない (Côté & Allahar, 2011)。そのような文化は、アイデンティティ形成のアクティブでないアプローチや個人化不履行を奨励してしまっており、アイデンティティ形成に基づくエージェンシーの機能を妨げる。そのような文化へ求心的に統合することは、浅い学習を導き、プロアクティブなアイデンティティ形成につながらず、エージェンシーは機能せず、そして学習への動機づけもエンゲージメントも低水準となるという悪循環が強化される。SIFT のパースペクティブからは、高等教育はエージェンシーを機能させる志向性を組織化し、変容的な梃子を働かせることを使命とすべきであると論じることができる (Côté & Levine, 2015)。しかし、教育の責任を不問にしているとは十分ではなく、次世代の育成を教育の責任とすべきである。学生の「わからない」という声の中

に、消費者主義的で反知性主義的な響きが含まれることが多いかもしれない。しかし、「わからない」という声の中に「わかりたい」という希求を聴きとることこそ、大学教育の責務となる。「わからない」ことを否認し、次世代の学び手の責任に帰するだけでは、消費者主義的で反知性主義的な学習文化の黙認となり、先の学習とアイデンティティ形成の悪循環を放置、固定化さらには強化する片棒を担ぐこととなる。教育の責務不履行こそが、学生の学習責任不履行を生む。「わからない」という声の中の「わかりたい」という希求を聴きとり、学習への動機づけとエンゲージメントを実現することまでが次世代を育成する世代継承的な大学教育の責任になる。学生を消費者としてしまうことなく、粘り強く考えることを期待して求め有意義な学びを実現することが大学教育の責務となる。そもそも知それ自体には、粘り強く考え、関連づけ、理解する価値がある。学び手の責任を果たせるよう個々のティーチングやサポートの実践、そしてカリキュラムやプログラムなどの組織的な取り組み、さらには個人化不履行を生み出しかねない社会の構造的作用に対し、学び成長することができる文化を育て向き合うことが大学教育の社会的責務なのである。

4. おわりに

本研究では、学習研究とアイデンティティ研究 (SIFT) に基づいて、大学生の学習とアイデンティティの結びつきについて理論化を進めた。学習の社会的実践の理論の関係論的相互依存の強調を引き継ぎ、SIFT のアイデンティティ形成の 3 対モデルと関連づけることで、学習とアイデンティティ形成の隔離と一体化という 2 つの極端を避けて、互いを関連づけてきた。3 対のアイデンティティ形成が分化・統合・連続性の動態において学習の基盤となるという作用と、学習が自己・他者・知の同一平面上の並置という対話的・変容的な自己形成につながることでアイデンティティ形成に作用すること、それらが常に機能する好循環というわけではなく、機能不全になりうる点についても理論化された。

ここまでの学習とアイデンティティ形成との関係の明確化に立脚することで、学習の捉え方を更新することと、アクティブラーニングの意義づけを新たに導き出すことができる。まず、学習は、知識の獲得だけを意味するのではなく、対象としての知識や対象世界との関係、他者や社会との関係、そして自己自身との関係の編み直しとして理解されるものである (佐藤, 1995)。そして、そこで対象となる知は、それ自体が、関連しながら発生してきた歴史があり、互いに関連し合っていたり、関連づけることで意味をもたらしたりするポテンシャルを有している。また、知のポテンシャルそれ自体に動機づけられた学びが最も成長につながる。SIFT の

枠組みで行われた動機づけについての実証研究では、実利主義で職業のためとするキャリア意識の学生に成長が見られるが、それ以上に個人的・知的な発達を動機づけとする学生に成長が見られるという (Côté, Skinkle & Motte, 2008)。学習という具体的行動においては、知のポテンシャルと触れ、知識や概念や他者・社会と、学習を行う者としての自己自身との間の関係が固定化するか変化するかが問われる。そしてそれは、アイデンティティ形成の他者や社会に対する統合と分化、それらの連続性の時間の流れの中で生じている。すなわち、時間的な流れの中で展開するアイデンティティ形成によって、学習という関係の編み直しが可能となるのである。他方で、学習によってアイデンティティ形成の中核をなす対話的な自己形成が主導される側面にも目を向ける必要がある。発達が学習を先導する側面と学習が発達を先導する側面との並置する循環関係がある。大学での価値を土台とした学習の中で対話的な自己形成が活性化することで自我・個人的・社会的の3対のアイデンティティ形成がプロアクティブなものとなり、そして学習への動機づけとエンゲージメントを起動・持続させるという好循環が可能になる。そして、その裏面として、学習がアイデンティティ形成の活性化を妨げることもある。不関与の学習が、大学の価値を土台とした学習に対して関与させるアイデンティティ形成ではなく、そのような学習に対して不関与にさせるアイデンティティ形成を強化してしまうという負の循環が生まれることも指摘しておかねばならない。以上のように、アイデンティティ形成と関連づけることで、「編み直し」の語に含意される時間的な流れの中での構成・再構成を明確に捉えることができるのである。

次に、アクティブラーニングの意義づけが可能となる。アクティブラーニングが批判して乗り越えようとしていた対象を明確にすることができる。アクティブラーニングでは、一方向的に聞く学習を意味する「受動的な学習」を乗り越えることが第一に企図されている (溝上, 2014)。ここまでの明確化を踏まえれば、その「受動的な学習」とは、相互行為の水準での学習という具体的行動において、1) 学習を行う者としての自らが問われず、2) 自らの関与 (engagement)・動機づけが不在で、3) 学ぶことへの責任が不在の学習であり、社会的な役割としての責任ある学び手の役割を引き受けないことを意味している。そのような3つの不在が、「不関与」の内実をなしている。同様に、活動に関与して外化活動に取り組んでいたとしても、そのような自己とその学ぶことへの関与・責任が問われていないのであれば、アクティブラーニングを称していても十分ではない。アクティブラーニングは、まず、3つの不在を批判・否定することに意義がある。

アクティブラーニングでは、常に学習者の人生を意識的に主題化することを追求してはいない (溝上, 2018)。他方で、アクティブラーニングにおいて、自他を弁別し、自分で自分の学習に責任を持って主導していくことを成立させる限りにおいて、つねに対話的な自己形成が生じ、主体的・対話的な学びとなりうる。確かに、一瞬の責任放棄が即座に人生全体の行く末を決定するということは極論かもしれない。しかし、相互行為の水準での学習は、自己と知識・概念との衝突、他者・社会との関係の問い直し、自己自身の再帰的な問い直しという自我・個人的・社会的の3対のアイデンティティ形成の連なりへと還流していく。したがって、学習という相互行為の一コマは、即座に決定するのではなく、累積的・重層的な連なりをなして人生を規定する。否定的な影響も肯定的な影響も並存するものの、学習の一コマが、アイデンティティそして人生のプロアクティブな形成のあり方に影響を与える道があるという確かな可能性を意味しているのである。アクティブラーニングには、学習がアイデンティティ形成と人生の形成に通じる作用を不問にしないという意義も認められよう。

本研究は、理論研究として素描したにとどまる。今後は、本研究で明確化された関係性を実践の文脈で具体的な学びと成長と結びつけて説明すること、その関係性を理論枠組みとし、実践研究に取り組むこと、実践や学生の学びと成長の実態に即して示すことが課題となる。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金 (課題番号 18K13198) の補助を受けたものです。また、本研究を進めるにあたって、村上紗央里氏、査読者の先生より貴重な助言を受けました。ここに、感謝の意を表します。

引用文献

- 荒木淳子 (2008). 「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討」『経営行動科学』21(2), 119-128.
- 浅野智彦 (2016). 「流動的社会の中のアイデンティティ」梶田叡一・中間玲子・佐藤徳編『現代社会の中の自己・アイデンティティ』金子書房, 86-105.
- Beach, K. (2002). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In Tuomi-Gröhn T., & Engeström, Y. (Eds.) *Between School and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon. pp. 39-61
- ビーチ, K. (2004) 「共変異——社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖

- としての一般化」(藤野友紀訳) 石黒広昭編『社会文化的アプローチの実践』北大路書房, 71-93.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*, Boston MA: Harvard Business School Press.
- Côté, J. E., & Allahar, A. (2011). *Lowering higher education: The rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Tronto: University of Toronto Press.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2015). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press.
- Côté, J., Skinkle, R., & Motte, A. (2008). Do Perceptions of Costs and Benefits of Post-Secondary Education Influence Participation?. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(2), 73-93.
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: The many meanings of learning by participating, *The Curriculum Journal*, 16(1): 49-65.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 福島真人 (2001). 「状況・行為・内省」 茂呂雄二編『実践のエスノグラフィ』金子書房, 129-178.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
- 本田由紀 (2005). 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化の中で』NTT 出版.
- 石山恒貴 (2018). 『越境的学習のメカニズム』福村出版.
- 香川秀太 (2015). 「『越境的な対話と学び』とは何か」 香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び: 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社, 35-64.
- 河井 亨 (2010). 「『自己の構築』の再検討」『ソシオロジ』55(1), 39-55.
- 河井 亨 (2014a). 『大学生の学習ダイナミクス 授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂.
- 河井 亨 (2014b). 「大学生の成長理論の検討—Student Development in college を中心に—」『京都大学高等教育研究』20, 49-61.
- 河井 亨・溝上慎一 (2014). 「大学生の学習に関する時間的展望: 学生の学習とキャリア形成の関係構造」『大学教育学会誌』36(1), 133-142.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change*, 33(3), 10-17.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press
- レイヴ, J. (1995). 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し、実践するか』(無藤隆・中野茂・山下清美・中村美代子訳) 新曜社.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』(佐伯胖訳) 産業図書.
- 溝上慎一 (2008). 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社.
- 溝上慎一 (2010). 『現代青年期の心理学—適応から自己形成の時代へ—』有斐閣.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 溝上慎一 (2016). 「青年期発達とアイデンティティ」 梶田 叡一・中間玲子・佐藤徳編『現代社会の中の自己・アイデンティティ』金子書房, 21-41.
- 溝上慎一 (2018). 『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂.
- Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- ニルソン, L. B. (2017). 『学生を自己調整学習者に育てる: アクティブラーニングのその先へ』(美馬のゆり・伊藤崇達監訳) 北大路書房.
- 佐藤 学 (1995). 「学びの対話的実践へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』東京大学出版会, 49-91.
- Sawyer, R. K. (ed.) (2015). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2nd Ed.)*, New York: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.) (2011). *Handbook of identity theory and research*. New York:

- Springer.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- 田島充士 (2016). 「学問知と実践知との往還を目指す大学教育：学校インターンシップにおける共創的越境」中村直人・溝上慎一・森下覚編『学校インターンシップの科学—大学の学びと現場の実践をつなぐ教育—』ナカニシヤ出版, 1–28.
- 高木光太郎 (1999). 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張：実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1–14.
- 高木光太郎 (2016). 「正統的周辺参加論：共変移および複数アイデンティティを視野に入れて」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編『学校インターンシップの科学—大学の学びと現場の実践をつなぐ教育—』ナカニシヤ出版, 101–123.
- 鑑幹八郎監修 (2014). 『アイデンティティ研究ハンドブック』ナカニシヤ出版.
- 館野泰一 (2017). 「越境学習」中原淳編『人材開発研究大全』東京大学出版会, 610–620.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*, Cambridge MA: Harvard Business School Press.
- 山田剛史 (2014). 「学びの発達」日本青年心理学会編『新・青年心理学ハンドブック』福村出版, 196–209.
- 山田剛史 (2018). 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155–176.

Research Notes

What is the Relationship between Learning and Identity in Higher Education? Integrating the Triadic Model of Identity Formation into Learning

Toru Kawai

(College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

The purpose of this article is to clarify the relationship between learning and identity formation in higher education based on the theories from learning studies and identity studies. Learning studies have addressed their own concepts of identity but they have ignored the inner dynamics of identity formation. Thus, the remaining issue is to theorize the interaction between learning and identity formation. Our study uses the framework of the Simplified Identity Formation Theory synthesized from identity studies. This framework clarifies the dynamics of identity formation as a triadic model of ego, personal and social identity formation, and enables the reconstitution of the relationship between learning and identity formation in higher education.

Keywords: Learning, Simplified Identity Formation Theory, Agency, Boundary-Crossing, the triadic model of identity formation