

## 教育における構成主義

中 村 恵 子

### Abstract

The idea of “constructivism” now pervades the educational literature. Constructivism implies that knowledge is always knowledge that a person constructs. It stresses the need to encourage greater participation by students in their appropriation of knowledge. The term “constructivism” is not commonly found in the philosophical lexicon. But philosophers outside education have been actively concerned with issues relevant to constructivism. They provide some much needed history of constructivist ideas in epistemology that deals with theory of knowledge.

Both of the major types of constructivism – psychological constructivism and social constructivism – have important educational implications. Psychological constructivists focus on individual learning. The “unit of analysis” is the individual knower. For social constructivists, the correct unit is the social group or culture. In pragmatic social constructivism and activity theory, the “unit of analysis” is mediated action. The mediations are “instruments” and “community”. Constructivism is used to characterize learning theory, teaching techniques, and a general pedagogical approach.

The purpose of this study is to characterize constructivism as epistemology and pedagogy.

キーワード……構成主義 学びの理論 活動理論 教育学

### はじめに

構成主義についての議論は、アメリカを中心として過去 20 年ほどにわたり一般的になっており、教育の研究と実践に多大な影響を与えている。構成主義の共通の基盤は、「人間の知識は、すべて構成されるものである。」とする考えであり、生徒の学習への積極的な参加を強調する。これは、授業における「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」から「学び」への転換を方向づけるものである<sup>1)</sup>。

構成主義は、長い歴史をもっており、いろいろなタイプの見解を含んでいる。構成主義の二

つの柱は、心理学的構成主義と社会的構成主義である<sup>2)</sup>。これら二つの見解は、ある事柄で同意する一方で、他のことでは全く同意しない。心理学的構成主義と社会的構成主義の見解は、認識論 知識の理論を扱う哲学の支流 としての構成主義からの流れの中に位置づけられる。「構成主義」という用語は、一般に、哲学的な語彙の中にあまり見られないけれども、認識論としての構成主義の見解は、多くのことを提供する。認識論の伝統的な哲学的な意味の点から構成主義を吟味することによって、知識の一般的な理論としての明晰さを得ることができ、それらの見解における問題を明らかにすることができる<sup>3)</sup>。

この論文の目的は、認識論として構成主義の見解を特徴づけ、主要なタイプの構成主義的な学びの理論と教育学としての構成主義の見解を考察することである。

## 1. 認識論としての構成主義

### (1) 経験主義と合理主義

構成主義は、尊ぶべき歴史を持っており、西欧思想における二つの哲学、経験主義と合理主義からの流れの中に構成主義の見解を見ることができる<sup>4)</sup>。

経験主義者ロック（John Locke）は、「個人は、経験から得られる簡単な考えから知識の体系を機械的に作り上げる」と信じていた。彼は、「もしあなたが青色を経験していないならば、あなたは青についての知識を持つことはできない」と考えた。経験主義において、すべての知識は経験に基づいている。知識の生産の鍵となる最初の段階において、個人は、単に受動的に吸収する人であり、心は、受動的に経験を受け入れ、知識の構成においてすでに経験の中で与えられたものを秩序づけるものに過ぎなかった。このようなロックの見解は、明らかに構成主義者のものではない<sup>5)</sup>。

経験主義の見解とは対比的に、合理主義者デカルト（Rene Descartes）の見解は、幾分より構成主義的である。彼は、自分の信念のすべてを調べ、自分の「理性の光」に確かであるように見えないものを放棄することを主張し、「我思う、故に我あり。」の基礎に達したことで有名である。心は、与えられたものを単に秩序づける以上に、知識の構成に貢献する。デカルトは、心がその経験的な内容と独立して存在する特別な種類の「実質」とであると提案する。

経験主義と合理主義は、共に外界と内界の二項図式を前提としている。経験主義は、外界に事実性があるとし、合理主義は、内界に事実性があるとす。経験主義と合理主義は、それぞれの異なった問題に直面する。経験主義において、心がまったく受動的であるならば、経験する事柄 椅子、空、電子、人々など をどのように組織立てることができるのだろうか。時間を越えた経験をどのように受け入れるのだろうか。また、合理主義において、心がそれ自身の規則だけによって操作するならば、理由と経験の間に論理的な結びつきがどのように設けられるのだろうか。ゼノンのパラドックスにおける理由は、信用されることはできない。なぜなら、

それが普通の経験と矛盾するからである。経験と理由のどちらか一方を強調するのではなく、経験と理由は、同列に扱われなければならない<sup>6)</sup>。

## (2) カント的構成主義

経験主義と合理主義を統合したのは、カント(Immanuel Kant)であった<sup>7)</sup>。彼は、知覚のデータのない概念上の図式は空虚であり、概念上の図式のない知覚のデータは盲目的であるとする。経験的で概念的なこの混合は、カントにとって、個人的/主観的ではなかった。空間、時間、因果関係、永久的な対象(「実体」)の悟性のカテゴリーは、経験の前提条件である。これらのカテゴリーはそれ自身経験されない。それらは、経験を「条件とする」し、最初から経験によって仮定されるからである。彼の「超越的な演繹」は、私達すべてが共有する世界の経験についての性質を説明するために、このようなカテゴリーが獲得されることを示すことを目的とした。彼は、構成主義の認識論を「主体」の概念で基礎づけた。知識は経験とともに成立しているが、経験から生み出されるのではなく、悟性のカテゴリーが主体的に認識を構成するとした。

カント的構成主義は、現実の認識を意味の構成として捉えているけれども、意味を構成する主体を絶対化している。主体の絶対化は、構成主義の根本的な問題である。その源は、心身を二元化し、主観と客観も二元化したデカルト、構成主義の認識論を「主体」の概念で基礎づけたカントに見ることができる。構成主義の哲学には、近代的主体の概念が組み込まれている<sup>8)</sup>。

## (3) 言語論的転回

二十世紀において、言語が、カントの悟性のカテゴリーによって果たされる役割に取って代わっている。二十世紀の構成主義の認識論は、ポストカント哲学と実証哲学に関連する二つの方向からアプローチすることができる。一つ目のアプローチは一般的な認識論に、二つ目のアプローチは科学の認識論に焦点づけられる。この二つは、超越的な領域から知識を切り離し、言語を自然の現象の中に位置づける点で、密接に関係している<sup>9)</sup>。

ポストカント哲学者のウィトゲンシュタイン(Ludwig Wittgenstein)は、英米の哲学に最も重大な影響をもっており、彼の影響は、フランスのポストモダニストにまで及ぶ。カントが「経験は、どのように可能であるのか。」と尋ねたように、ウィトゲンシュタインは、「言語はどのように使われ、学ぶことが可能であるのか。」を問う。彼によれば、個人は言語の共同体の中に「投げ出される」。言語の資源と実践は、文化的、歴史的、社会的次元に浸されている。経験主義に反して、言語の構成は、知識が築かれる経験と一致するという考えを批判する。語の意味は、言語の学びと使用に内在している。ウィトゲンシュタインが作り出した「言語ゲーム」は、カントのカテゴリーに類似して、個人が持っている経験によって前もって推定される。それらは、徹頭徹尾、間主観的である。

ウィトゲンシュタインは、カントと同様に、経験主義者でも合理主義者でもなく、構成主義

者である。数学に関するウィトゲンシュタインの哲学の中に、構成主義の見解を明確に見ることができる。彼によれば、足し算や引き算などを身につける時、明文化される「規則」を教えられるのではなく、「実践」することによって足し算や引き算の規則を身につけていくのであるし、そのようにしか身につけることができない。数学の真実は、人間の活動から生じ、それらから引き離すことができないとする。

このような認識論としての構成主義は、心／言語と世界との二元論を否定する。世界とそれについての人間の構成との間に厳格な境界がないならば、その時その二つがどのように結びつくのかを考える必要はないからである。これは、悟性のカテゴリーと経験の統合の中で、カントによってとられた立場である。言語論的転回は、ウィトゲンシュタインの影響のもとで、意識が言語に先行するという「意識分析」から、言語が意識を構成するという「言説分析」への転換を果たした哲学的な思潮である。言語に先立つ意識、意識に先立つ主体そのものを否定する点で、デカルトの主客二元論を否定している。

#### （４）実証主義のアンチテーゼとしての構成主義

科学の哲学において、二十世紀の言語論的転回は、伝統的な経験主義の延長上に位置する論理実証主義を見る。論理実証主義は、科学の新たな基礎づけを目指す。「事実」と「理論」の間の論理的関係は、「検証」および「反証」と呼ばれ、実験や観察などの感覚的経験を通じて遂行される。論理実証主義的な科学観では、検証および反証の手続きは、仮説を提起する理論命題と感覚的経験を叙述する観察命題とが合わさって成立する。この時、理論命題と観察命題とは相互に独立でなければならない。そうでなければ、複数の理論的仮説が競合している場合、観察命題がそれらの正否を決めることができなくなるからである。ある理論命題が検証可能であるということは、それが観察命題の有限集合に「還元可能」であるということである。この「還元主義」は、分析的命題と総合的命題の二分法と並んで、論理実証主義の基本的な主張である。

しかし、このような論理実証主義の「要素主義」（アトミズム）に対して、クワイン（W.V.O. Quine）は、「全体論」（ホーリズム）を主張する。私達の知識や信念の全体は、互いに繋がった一つの構造体であるとみなす。経験的反証がなされた時、どのような調整が行われるかは、論理的な手続きによって一義的に決定されるのではなく、総合的考察によってのみ決められる。ここでは、分析的命題と総合的命題の境はない。また、論理実証主義の見解に反して、観察はいつも「理論負荷性」である<sup>10)</sup>。私達が対象を観察する時、つねに対象を「何かとして」観察しているのである。この考えをより徹底させたのがクーンである<sup>11)</sup>。

クーン（Thomas Kuhn）は、自然科学におけるパラダイムについて論じている<sup>12)</sup>。パラダイムは、ある時期に科学者の共同体が共有している前提である。ある理論的仮説から別の新しい理論的仮説へと代わる理論交代の現象を「科学革命」、あるいは、「パラダイム転換」と名づけている。クーンにとって、科学の歴史は、単なる累積的な真理の積み重ねの過程ではなく、パ

ラダムが他のパラダムにとって代わられる革命的、非連続的な局面を持つ。クワインとクーンに関連する相対主義は、「急進的構成主義」に見られるような急進的個人主義との見解とは非常に異なっている。パラダムを分ける共同体における真実、客観性、合理性にかなりの余地を残す。このような共同体は、それらの同一性とメンバーにおける間主観的な判断のための基準を組み入れる。クーンの主要な点の一つは、科学のパラダムの社会化している特徴である<sup>13)</sup>。「科学革命」や「パラダム転換」は、個人的で主観的な信念を基礎としない。科学の探究の与えられた領域に特有な共有な問題、語彙、方法論的な基準が、間主観的に適用される。理論選択の基準は、精確性、無矛盾性、広範囲性、単純性、多産性である。これらの基準は、厳密な「基準」ではなく、ゆるやかな「価値」として特徴づけられる。それら基準は、理論選択において、互いに両立するというわけではない。例えば、量子力学は、精確性、広範囲性、多産性の点でニュートン力学より優れているが、無矛盾性、単純性の点では、ニュートン力学の方が量子力学より優れているというようにである<sup>14)</sup>。合理性、客観性、真実の追求は、本質的に間主観的な概念である。カントやウィトゲンシュタインの場合のように、知識は間主観的であると考えられる。

自然科学に加えて、社会科学の二十世紀の哲学も、構成主義へと動いた。一般に、自然科学の哲学や認識論より、社会科学の認識論がより構成主義に近づく。人間の行動を理解するには、いろいろな考えが「批判的な知識構成の対話」の中に含まれることを必要とする。素粒子の振る舞いを理解することは、同じような対話を必要としない。自然世界の社会的構成と社会的世界の社会的構成には違いがあり、自然科学には、自然の束縛がある。人間の行動は、社会的現実の構成の中で、「意図性の背景」に対して理解されなければならない。個人が構成する意味のネットワークは、計画的には構成されない。社会的な活動への参加を通して、個人は、暗黙に伝えられる社会生活についての「ノウハウ」を習得する。ここで、再び相対主義が頭を持ち上げる。それは、物質的な現実より、社会的な現実の場合の方がより重大である。共有される社会的な現実の構成は、社会的／文化的なグループの「意図性の背景」を含む規範と目的に関係している。この規範と目的は、グループの中で変わり、内部の人のパースペクティブに対するいくつかの言説で多分理解されるだけである。共有された規範と目的は、善悪を判断されるかもしれない、道徳的な相対主義が生じる。

認識論としての構成主義は、心／言語と世界との間の二元論を否定するように、価値と世界との間の二元論を否定する。認識論としての構成主義は、倫理的な価値 正義、善、公正 と、認知的な価値 精確性、無矛盾性、広範囲性、単純性、多産性 とを同じ基礎におく。認識論としての構成主義において、真実と知識は、全関連的に確立され、言語／心、世界、価値に区分されない。人間の目的、信念、価値、活動の何らかの特別なシステムによって汚染されない知識というものはないのである<sup>15)</sup>。

## 2. 構成主義による学びの理論

### （1）心理学的構成主義と社会的構成主義

心理学的構成主義と社会的構成主義は、現在の教育の文献における構成主義者の見解に最も影響を与える明瞭に表現された立場である。グレーサーフェルド(Ernst von Glasersfeld)とガーゲン(Kenneth Gergen)は、二つの構成主義の代表的な研究者である<sup>16)</sup>。心理学的構成主義はカント的構成主義に、社会的構成主義は「言語論的転回」と「科学革命」の中でのより広い興味に関連している。グレーサーフェルドは、個人的、認知的な知識の構成に焦点をあて、知識の構成についてのガーゲンの見解は、公的な言説の社会的領域の中に置かれる。

心理学的構成主義の先行者は、カントとピアジェ(Jean Piaget)である。ピアジェはカントから、グレーサーフェルドはピアジェからより多くの影響を受けている。グレーサーフェルドは、急進的構成主義として知られる。彼の見解は、急進的に個人主義であり、知識と知ることの問題に対する慣例に従わないアプローチである。急進的構成主義の見解によれば、人間の知識は、主体の経験から離れて存在する外部の現実の正確な表現や忠実なコピーではありえない。知識の再構成は、一連の絶え間ない内的な構成である。知識は人々の頭の中にあり、主体は経験の基礎の上に知るものを構成するという仮説から出発する。経験は、本質的に主観的である。経験が他の人の経験と同じであるかどうかを知る方法をもたない。

急進的構成主義の認識論の鍵は、懐疑論、真実についての主観主義、心的構成、自己対他者の四つの考えである<sup>17)</sup>。急進的構成主義の見解は、客観的知識の存在を実証することに懐疑的であった伝統的な観念論に忠実である。グレーサーフェルドは、外部の存在をまったくは否定しない。しかし、彼は、外的な現実を知ることにはできないと主張し、個人の心によって構成される主観的な領域である経験的な現実を提示する。彼は、極端な主観主義は、彼の懐疑論の結果から生じると考える。それぞれの有機体は、自然現象に関する要素から経験的な現実を構成する。「現実」は、完全に心的で内的である。グレーサーフェルドの見解は、ピアジェの発達理論から、構成についての詳細を引き出している。新しい経験は、前もって発達されたシエマに適應するように修正される。ピアジェは、経験におけるシエマのこの過程を「同化」と呼ぶ。グレーサーフェルドは、ピアジェの見解との対照において、構成者の心から独立した構成はないと断言する。言語の意味は、社会的に間主観的に構成されるのではなく、個人的に構成されるとする。彼は、「私達が、言語の意味のこの本質的で避けがたい主観性を見る時、私達は、言葉が考えや知識を伝えるということをもはや支持できない。」と述べる。「調節」は、新しい実行可能なパターンが将来の同化の過程を次々に与える混乱の結果として構成される時に起こる。同化と調節は、絶え間なく互いに中和する力として見られる。グレーサーフェルドは、ピアジェとともに、この中立状態を「均衡化」と呼ぶ<sup>18)</sup>。この文脈において、私達は、認知的均衡の

よりよい状態に達するために構成する。有機体と構成、あるいは、有機体と環境の厳密な区別はない。有機体を構成することと構成された客体を、ともに同じ経験について構成されたものとしてみる。それゆえに、すべては、経験から構成され、組み立てられる。グレーサーフェルドは、原則的に、自己と他者との区別をしない。他者の構成において、彼は、「もしある人が考える存在(他者)を想像したいならば、その人自身をその場の中に置かなければならない。」というカントの言葉を引用している。同化と調整によって、個人的な主体は、他者を本質的に自分のようにみなし、他者の考えを自己の考えと並行して構成するようになる<sup>19)</sup>。

心理学的構成主義のパーспекティブから、学ぶことは、主として、主体の経験的な環境における混乱に対する同化と調節の過程である。グレーサーフェルドは、真実を実行可能性に置きかえるので、生徒の構成は、問題に対して実行可能な解決であるために、それが真実であるということが必要としない。つまり、正しい解決という考えや、正しい、あるいは間違っているという外的な基準はない。生徒の問題に対する解決が実行可能な目的に達する限りにおいて、それは信用されなければならない。したがって、授業の目的とカリキュラムのねらいは、教師によって前もって考案されることはできない。それらは、各個人が学ぶ状況にもたらず認知的事柄に向けられた問題として見られなければならない。

構成主義的な教師は、二つの明確な仕事をもつ。一つは、生徒の心的構成の過程に混乱を与えるために適した学びの環境を確立することである。もう一つは、生徒の心の発達と構成における個人的な生徒の段階をみとることである。このことは、教師が、実行可能な解決についての生徒の考えを理解することを可能にする。グレーサーフェルドにとって、教えることは、教師から生徒に知識を伝えることではありえない。客観的な、あるいは、間主観的な知識はない。それだけでなく、言葉は、分けられた言語の意味を伝えることから閉ざされている。教える過程にとって、このことは、教師が生徒に話す時、教師は暗号化されたシグナルを生徒に送り、生徒は暗号を解いて、意味を構成しなければならないということの意味する。急進的構成主義において、正しい結果というものはないので、教師は、個人的な生徒の学びの過程によりそった注意をはらうべきであるとみなされる<sup>20)</sup>。

急進的構成主義が、社会が知識の構成において本質的な役割を果たすことを否定する一方で、構成における社会の本質的な役割は、まさに社会的構成主義の推進力である。社会的構成主義のルーツは、デューイ(John Dewey)とヴィゴツキー(Lev Vygotsky)に求めることができる<sup>21)</sup>。

社会心理学者ガーゲンは、自らを「新ヴィトゲンシュタイン的」と呼び、論理実証主義を批判する。彼の立場は、社会的構成主義である。ガーゲンは、私達が一般的に実世界の現象についての「観察」であるとみなすことは、実際に私達の言語使用の産物であると述べる。彼は、すべての二元的な考えを伴う人間の行為体の図式を否定する。自主的な心のかわりに、社会的構成主義は、中心に社会と共同体を肯定し、言語ゲームへの参加の形として知識と意味を考える。言語的な相対主義は、言語ゲームについてのヴィトゲンシュタインの見解から生じる。ガ

ーゲンは、言語が社会的実践や生活の形に埋め込まれているという前提から始める。ガーゲンは、個人主義的なイデオロギーを批判する。言語的で意味的な観念論は、教育についての社会的構成主義者の考えの基礎をなす。知識が自己、世界、他者について叙述することが真実であるか偽であるかという考えは、社会的構成主義において無意味である。「真実」や「偽」という概念は、それら自身言語的な人工物としてみなされるからである<sup>22)</sup>。

ガーゲンは、教師に権威をおくようにみられる教育学的アプローチを厳しく拒絶する。彼によれば、教育学は、生徒が会話に参加し、修辭的な技術を獲得できるようにデザインされなければならない。社会的構成主義の教育者は、実践的な問題についての学びの経験を構成する「実用的に文脈化された教育」に専心することになる。社会的構成主義にとって、私達の信念と実践は、私達の共同体への参加に基づいている。人間の行為の意味は、言語の中で表現される。言語は、私的なものではなく、分けられるものである。したがって、意味は、主観的ではなく、間主観的である。世界は存在するかもしれないし、存在しないかもしれない。しかし、社会的構成主義は、それについて言うべきことを何も持たない<sup>23)</sup>。

急進的構成主義と社会的構成主義は、その前提を異にする一方で、グレーサーフェルドとガーゲンは、ともに認識論的な懐疑論者として数えられる。彼らは、主体 客体の図式に疑問を持つ。急進的構成主義と社会的構成主義は、教育へのアプローチとして行動主義を批判する。行動主義は、経験主義の産物であり、二十世紀の心理学の主流であった。行動主義は、個人の行動を、環境刺激に規定された一連の反応とみなす。グレーサーフェルドとガーゲンは、知識の蓄積が、教育の主な目的であるとする教育の在り方に対抗する。彼らの見解の類似点は、学習者が、本質的に学ぶことを動機づけられること、活動的な学習者は、心的であろうと社会的であろうと、心的なあるいは社会的な活動が環境との新しい関連を生む学びの過程の参加者であることである。これらの類似点はあるものの、教師と生徒の特徴づけにおけるグレーサーフェルドとガーゲンの間の違いは、「個人的な心 VS 対話」としての見解の一般的な対比によってとらえられる。教師の役割もまた、異なってみなされる。グレーサーフェルドは、教師に、経験的で概念的な違いが学習の要点として立ち現れる環境を確立することによって、それぞれの生徒の心的な構成を知ることを期待する。ガーゲンは、教師に、「コーディネーター、支援者、アドバイザー、チューター、コーチ」であることを期待する。このような教師は、生徒が有用で見識のある権威者になり、進行する会話の中でさまざまな社会的位置をとることを学ぶ準備をする<sup>24)</sup>。

心理学的構成主義は、ピアジェが個人の生物学的、心理学的メカニズムを強調したように、個人的な学びに焦点を与えるものである。その「分析の単位」は、個人的な知人である。どのように個人が学ぶか（個人が学ぶことを援助する人達がどのように教えるべきなのか）について言及する。急進的構成主義は、個人が現実についての私的な構成を知るだけであると考えられる。このことは、個人は、外からの協働を必要としない無限の「真実」を構成することができる



るという含みをもつ。このことは、私達を不安にさせるものである。一方、社会的構成主義の「分析の単位」は、社会的な集団、あるいは文化である<sup>25)</sup>。人間の歴史の中で築いてきた学問（知識の体系）は、人間の構成であり、知識の形は、政治、イデオロギー、価値、権力の行使と社会的地位の維持、宗教的な信念、経済的私欲のような事柄によって決められている。学問が外界の客観的な反映であることを否定する<sup>26)</sup>。

## （2）プラグマティックな社会的構成主義

ギャリソン(Jim Garrison)は、社会的構成主義の潮流の中で、生徒、教師、対象を結ぶ「活動の統一性」に着目し、デューイとミード(George Herbert Mead)を再評価する<sup>27)</sup>。デューイとミードのプラグマティックな社会的構成主義は、心と自己についての近代の考えを支配する意識の哲学を拒む。プラグマティックな社会的構成主義は、観念的な理由よりむしろ具体化された活動をその核におき、心と自己の位置を脱中心化する。プラグマティストは、「私は考える」より「私はすることができる」が、個人のアイデンティティーの比較的安定した核を構成すると考える。最も基礎的なレベルで、生物学の有機体は、それを維持する環境にそれ自身を協応するように有効に行動しなければならない。すべての生物は、生きていることによって行動しなければならない。

デューイは、活動の優位性と統一性を確証する。行為の統一性において、行為体は、世界の中の行動を調和して協応しようと試みる。最初、統一された活動が現れたその後で、活動、感情、考え（解釈、仮説など）を区別することが可能になる。このことは、実践的な目的のために役立つ単に機能的な区別である。デューイは、すべての行為の統一性は、刺激と反応の区別に優先することを論じる。刺激であるものと反応であるものは、行為が展開する時に現れる。行為によって、刺激対象が行為体の応答を構成することと同じほどに、行為体の行動は刺激対象を構成する。環境が、有機体を構成することにおいて活動的であることと同様に、有機体は、環境を構成することにおいて活動的である。

有機体が再構成される時、学びが生じる。デューイにとっての学びは、単に古い経験からの新しい経験の代わりではなかった。新しい経験、新しい学びは、明らかに行為の性質に組み入れられる。デューイにとって、対象は、変わることを意図した探究の結果として生じるものとして現れる。行為体は、状況の中に含まれる事柄に囲まれているので、行為体の心と自己は、状況を再構成する過程の終りに現れる新しい「対象」の中にある。学びはこのようにして生じる<sup>28)</sup>。

ミードとデューイにとって、心、自己、意味は、すべて現れるものである。それらは、先天的に存在するのではない。デューイとミードは、意味のある記号の使用、言語が心を出現させるという考えに一致する。ミードによれば、心は、行為体が社会言語の意味を操作することができる時に現れる。自己は、行為体が彼ら自身のシンボリックな行為の解釈において他者のパ

ースペクティブをとることができる時に現れる。考えることは、社会的な会話の内面化として表現される。劇的な物語の構成と再構成は、自己の構成と絶え間ない再構成である。共同体は、経験的な自己をつくり上げる「私の」異なる感覚を構成するいろいろな役割をもつための物語の SCRIPT を提供する。最も社会化された自己の感覚を提供するのは、一般化された他者である。組織化された共同体の中で、各個人は、共同体の共通の目的を保つために、すべての他の個人との自分の行為に機能的に協応しなければならない。各参加者は、すべての他のメンバーの行為に自分の行為を関連させなければならない。一般化された他者は、共同体のすべてのメンバーを社会的にコントロールする役割を果たす。自己の考えは、共同体の会話の内面化である。心と、心をつくり上げる意味の自己意識は、行為の場の特性として理解されなければならない<sup>29)</sup>。

ギャリソンによれば、行為者が自分自身を理解し、構成することは行動においてであり、自分自身と他者の理解が形作られるのは、他者の言説と相互作用との両方においてである。主体は、状況における主体であり、共同体によって提供される物語としての SCRIPT と行動の各分野において、多様な同一性と役割を持つ主体である。主体は、それ自身が見つかる世界を再構成することができる<sup>30)</sup>。

プラグマティックな社会的構成主義にとって最も重要なことは、「私はすることができる」ことである。ギャリソンは、信念を行為に対して具体化された性質として理解する時、心 身体、自己 社会などの伝統的な二元論を克服するために、教育は考え直される必要があると述べる。彼は、機能についての生徒の性質が混乱させられ、生徒が状況を再構成することを必要とする時、教える機会が生まれると考える。教えることは、交流的で、変わることができる、創造的な活動である。教師と生徒の心と自己は、部分的に対象によって描かれる行動の領域の中で分け与えられる。プラグマティックな社会的構成主義は、全体の文脈と、創造的な個人としての生徒が相互作用において機能を果たさなければならない学校と共同体の環境の性質を、教育者に考えさせる。行動において心と自己を脱中心化することは、民主的な教育のために重要な意味をもつ。民主的な教育の仕事は、各個人が彼ら自身の生活の創造者となることに自由であるために、SCRIPT を混乱させることである。新しいSCRIPT を獲得するための最も直接的な方法は、私達自身からの異なる語彙において異なった物語を述べる会話を通してである<sup>31)</sup>。

### （3）活動理論からのアプローチ

社会構成主義者に位置づけられるコール(Michael Cole)とワーチ(James Wertsch)は、「社会文化的アプローチ」として、レオンチェフ(Aleksei Nikolaevich Leont'ev)の活動理論を発展させ、ヴィゴツキーとデュエイを「活動」概念によって結びつけ再評価する<sup>32)</sup>。

エンゲストローム(Yrjö Engeström)は、ロシア心理学者のヴィゴツキーとレオンチェフを土台として、活動理論を展開する。彼は、人間活動の構成的特徴とみなされる媒介の概念を三つの

研究的伝統の中に見いだす<sup>33)</sup>。活動の理論を導く第一の思潮は、記号・意味・知識についての理論（パース、オクデン、リチャード、ポパー）、第二の思潮は、間主観性の発生についての研究（ミード、トレヴァーセン）、第三の思潮は、文化・歴史学派の心理学（ヴィゴツキー、レオンチェフ）である。第一の思潮は、媒介された構成としての知識と意味という基本的な観念を提供した。第二の思潮は、活動を知識の個人的構成と見なす考え方を拡大し、社会的・相互作用的・シンボル媒介的な現実の構成を提示した。しかし、この構成は、実践的なモノの構成ではなく、頭の中での構成と考えられていた。第三の思潮は、技術的ツールおよび心理学ツールと他の人間とによって媒介された、モノの生産に基づく活動の概念をもたらした。

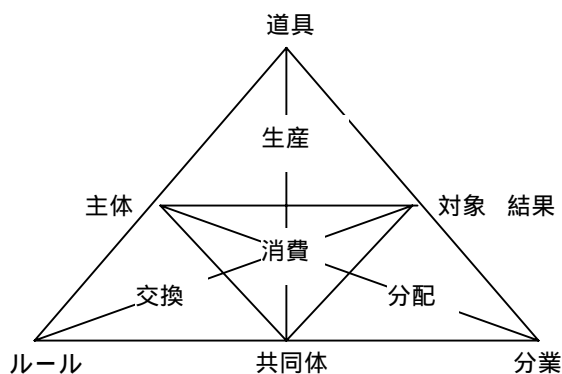
エンゲストロームは、文化・歴史的活動理論の発展を三つの理論的世代に区別している<sup>34)</sup>。第一世代は、ヴィゴツキーを中心とする世代で、媒介のアイデアを生み出した。このアイデアは、ヴィゴツキーの主体、対象、それらを媒介する道具（アーティファクト）からなる三角形モデル、「複合的な、媒介された行為」に具体化されている。しかし、心理学的構成主義と同様に、分析単位が、個人に焦点化されているという限界があった。第二世代は、この限界を乗り越えた。レオンチェフは、歴史的に発達する分業がいかんして個人的行為と集団的活動とのあいだに決定的な分化を引き起こしたかを示した。ある活動と他の活動を区別するのは、その対象である。活動の対象こそが、活動の動機である。人間の活動は、行為あるいは行為の連鎖という形式でしか存在しえない。行為が実行される方法は、操作と呼ばれる。行為は意識的な目標に関係づけられ、操作は条件に関係づけられる。ツールは、結晶化した操作である。しかし、レオンチェフは、ヴィゴツキーのモデルを集団的活動システムのモデルへと明確に拡張することはなかった。第三世代では、活動の概念によって、個人という主体と共同体との複合的な相互関係に焦点が合わされるようになり、活動理論が多様な形で適用されている。

エンゲストロームは、「主体、対象、道具」を統合し、対象に向けられた生産的側面と共同体に向けられたコミュニケーション的側面を統合する活動システムのモデルを提示する<sup>35)</sup>。適応的活動であったものは消費に変換され、人間活動の三つの支配的側面（生産、分配、交換（あるいはコミュニケーション））に従属することになる。このモデルは、活動の三角形構造の中の多数の関係の分析可能性を示している。本質的課題は、個々の結合だけを見るのではなく、システム全体を把握することである。

エンゲストロームは、内的矛盾を活動システムの変化と発達のパワーとする。彼によれば、学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。学習活動は、活動を生む活動である。学習活動の対象は、社会的な生産的实践、あるいは社会的な生活世界である。学習活動は、個々のパラパラの要素（課題、問題、行為）を、システムの活動の文脈で分析、結合し、それらを創造的解決を要する矛盾へと転換し、それらを文化・歴史的に社会的な生産的实践の中で、質的に新しい活動構造へと拡張し、普遍化する<sup>36)</sup>。ここでの主体は、「メタ認知」という概念と関連している。学習活動の主体が生まれてくるための前

提条件は、状況が埋め込まれている活動の文脈を分析し習得することと、学習課題に内在している本質的な矛盾を見抜くことである<sup>37)</sup>。

図 人間の活動の構造（エンゲストローム，1987）



また、エンゲストロームは、パフチンのポリフォニーの概念をもとにして、活動システムにおいてはさまざまなグループや階層の声が衝突し補完し合っており、こうした声のすべてが含みこまれていなければならないと考える<sup>38)</sup>。時間的・歴史的次元（垂直的次元）だけでなく、空間的・社会的次元（水平的次元）とを共に強調することは、実践的に重要である<sup>39)</sup>。

プラグマテックな社会的構成主義や活動理論における中心的な概念は、「活動」であり、個々の要素ではなく、「活動の統一性」、あるいは「活動システム」全体に目を向け、「活動」を全体的に見ることが重要であるとする。ここでの分析の単位は、「道具」や「共同体」に「媒介された行為」である<sup>40)</sup>。「媒介された行為」は、「個人 社会」を超える重要な役割を果たす。学びは、「道具」と「共同体」によって「媒介された学び」として表される<sup>41)</sup>。ピアジェやデューイ、エンゲストロームの見解に見るように、学ぶことを促進するのは、混乱、あるいは内的矛盾である。適応は、均衡の機能を果たすために、対象と結びついた反省的、総合的な行動としてなされる。そして、それぞれの主体は、共同体の中で個性的な差異を持つ主体である。

### 3. 教育学としての構成主義

構成主義は、教育の分野で大変顕著であり、学びの理論、教える技術、一般的な教育学のアプローチを特徴づけることに用いられる。構成主義の学びの理論は、(1) 学ぶことは、生徒が学ぶ状況に持ってくる知識、態度、興味を出発点としてとる。(2) 学ぶことは、学習者が、彼ら自身の理解を構成する方法における特色と経験の間の相互作用から、結果として生じる。構

成主義者の教育学は、これらの学びの理論にそれぞれ対応する前提を結びつける。(1)授業は、生徒が学ぶ状況に持つ知識、態度、興味を、その出発点としてとらなければならない。(2)授業は、生徒が彼ら自身の理解を構成するために、生徒の特性と効果的に相互に作用する経験を提供するように予定されなければならない<sup>42)</sup>。

しかし、構成主義者の教える技術にいつも頼ることは、実際、不可能である。構成主義の教授技術だけでは、数百年の間に築かれた複雑な知識を私達は学ぶことはできないだろう。構成主義の教育学は、(1)構成主義の学習論と(2)構成主義と非構成主義の教授技術を適切に混ぜることを含んでいる<sup>43)</sup>。構成主義の学習論と非構成主義をどのように適切に混ぜるかは、対象、主体の特性との関連において考えられなければならない。野球やサッカーなどのゲームをする時、ルールが無視されたり、破られたりするならば、ゲームは成り立たない。それぞれの戦略としての「構成された意味」はあるとしても、公的で間主観的な基準として「共通な意味」であるルールは示され、獲得されなければならない。幼い子どもにひらがなやカタカナや $1+1=2$ であることを教えるのに、直接的な授業を避けることはできないように思われる。このことは、子どもがどのように彼ら自身の世界を構成するのか、どのように意味をなすのかと関連している。けれども、子どもの文字や計算の誤りは、明らかに正されなければならない。

構成主義の教育学は、カリキュラムに及ぶ。デューイは、カリキュラムと授業に対するホリスティックなアプローチを擁護する。カリキュラムにおけるすべての教科は、真に民主主義の共同体を促進することに橋を渡す目標の下に統合され、包含される<sup>44)</sup>。自然科学、数学、歴史などにおける技術と知識は、人の生活をコントロールし、共同体の他のメンバーとの実りのある会話に携わるために必要である。このデューイにそった構成主義の教育学は、また、技術と知識と同様に、民主主義の市民性を要求する道徳的で知的な性向を培うことを必要とする。このような教育学は、道徳的で政治的である。

## おわりに

本稿では、認識論としての構成主義の歴史をたどりながら、さまざまなタイプの構成主義の見解を特徴づけた。それらは、いくつかのはっきりとした違いを含みながら、一方で多くの類似点も有している。構成主義の学びの理論において、学ぶことは、不均衡によって促進され、「道具」と「共同体」を媒介としてなされる。教えることは、そのような学びの状況を作り出すことである。

今後の課題は、構成主義の見解をもとに、「主体」、「対象」、「道具」、「共同体」の全関連的な営みとしての授業実践<sup>45)</sup>についてより具体的に検討することと、ホリスティックなアプローチによるカリキュラムについて考察することである。

<注>

- 1) 佐藤学：1996.6、「現代学習論批判 構成主義とその後」[堀尾輝久・須藤敏昭他編：『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』、柏書房]所収、第5章、154頁参照。
- 2) D. C. Phillips: 2000, An Opinionated Account of the Constructivism Landscape, in D. C. Phillips(ed.): 2000, *Constructivism in Education, Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*, The National Society for The Study of Education, Chapter , pp. 6-7.
- 3) Kenneth R. Howe and Jason Berv: 2000, Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical, in D. C. Phillips(ed.), Op. cit., Chapter , pp. 19-20.
- 4) Ibid., pp. 20-21.
- 5) D. C. Phillips, Op. cit., pp. 7-8.
- 6) Kenneth R. Howe and Jason Berv, Op. cit., p. 21.
- 7) Ibid., pp. 21-22.
- 8) 佐藤学、前掲論文、169-170頁参照。
- 9) Kenneth R. Howe and Jason Berv, Op. cit., pp. 22-26.
- 10) ハンソンは、観察事実が観察者の理論から見た解釈的事実であり、それ故、観察事実は観察者の理論に従属しているのだとした。  
N. R. ハンソン著、村上陽一郎訳：1986、『科学的発見のパターン』、講談社学術文庫参照。
- 11) K. J. ガーゲン著、杉万俊夫・矢守克也・瀧美公秀訳：1998、『もう一つの社会心理学 社会行動学の転換に向けて』、ナカニシヤ出版、8-9頁参照。
- 12) 久保田賢一：2000、『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』、関西大学出版部、15-16頁参照。
- 13) Kenneth R. Howe and Jason Berv, Op. cit., pp. 27-28.
- 14) 野家啓一：1997.6、「『ホーリズム』の擁護』、日本ポパ 哲学研究会第8回年次研究大会、  
<http://www.law.keio.ac.jp/popper/v9n2noie.html>。
- 15) Kenneth R. Howe and Jason Berv, Op. cit., pp. 28-30.
- 16) Luise Prior McCarty and Thomas A. Schwandt: 2000, Seductive Illusions: Von Glasersfeld and Gergen on Epistemology and Education, in D. C. Phillips(ed.): 2000, Op. cit., Chapter , pp. 41-85.
- 17) Ibid., pp. 43-44.
- 18) J. ビアジェ著、滝沢武久・佐々木明訳：1970、『構造主義』、白水社、116-117頁参照。
- 19) Luise Prior McCarty and Thomas A. Schwandt, Op. cit., p. 48.
- 20) Ibid., p. 50.
- 21) 佐藤学、前掲論文、159頁参照。
- 22) Luise Prior McCarty and Thomas A. Schwandt, Op. cit., pp. 55-58.
- 23) Ibid., pp. 58-63.
- 24) Ibid., pp. 67-68.
- 25) D. C. Phillips: 2000, Constructivism as an Epistemology and Philosophy of Education Editor's Introduction, in D. C. Phillips(ed.), Op. cit., Section One, pp. 17-18.
- 26) D. C. Phillips: 2000, An Opinionated Account of the Constructivism Landscape, Op. cit., p. 6.
- 27) Jim Garrison: 1998, Toward a Pragmatic Social Constructivism, in M. Larochelle, N. Bednarz and J. Garrison (eds.), *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, Chapter4, pp. 43-60.
- 28) Ibid., pp. 46-47.
- 29) Ibid., pp. 58-59.
- 30) Marie Larochelle and Nadine Bednarz: 1998, Constructivism and Education: Beyond Epistemological Correctness, in M. Larochelle, N. Bednarz and J. Garrison (eds.), Op. cit., Chapter1, pp. 9-10.
- 31) Jim Garrison, Op. cit., pp. 59-60.
- 32) 古屋恵太：2000.9、「『活動』概念とデューイ」、『コロキウム2 ヴィゴツキーとデューイ 社会的構成主義 (Social Constructivism) の文脈と文脈の中の社会的構成主義』、教育思想史学会第10回大会、  
<http://wwwsoc.nacsis.ac.jp/hets/meet/10th/C2/morioka.htm>。
- 33) Y. エンゲストローム著、山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・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、25-73頁参照。
- 34) 同書、2-4頁参照。
- 35) 同書、79頁参照。
- 36) 同書、140-142頁参照。
- 37) 同書、144-148頁参照。
- 38) 同書、322-323頁参照。
- 39) 同書、11頁参照。

- 40) 山住勝広：1997、「ヴィゴツキーと精神の社会文化的研究」[山住勝広・上野たかね・手取義宏・馬場勝、『学びのポリフォニー 教科学習の最近接発達領域』、学文社]所収、第 1 章、28 頁参照。
- 41) 佐藤学、前掲論文、172-175 頁参照。
- 42) Kenneth R. Howe and Jason Berv, Op. cit., pp. 30-31.
- 43) Ibid., p. 32.
- 44) Ibid., pp. 36-37.
- 45) 秋田喜代美：2000、『子どもをはぐくむ授業づくり 知の創造へ』、岩波書店、40、177 頁参照。